



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı

**ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK MİLLİ EĞİTİM
SİSTEMİNİN OLUŞMASINDA İDEALİZM VE ROMANTİZMİN
ETKİLERİ**

Şefik ATEŞ

Danışman

Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nisan, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayımlayamaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Şefik

Soyadı : ATEŞ

Bölümü : Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../2019

TEZİN

Türkçe Adı : Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitim Sisteminin Oluşmasında İdealizm ve Romantizmin Etkileri

İngilizce Adı : The Effects Of Idealism And Romanticism In The Emergence Of The Turkish National Education System In The Early Republican Period

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Şefik ATEŞ

İmza:

KABUL VE ONAY

Şefik ATEŞ tarafından hazırlanan “Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitim Sisteminin Oluşmasında İdealizm ve Romantizmin Etkileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ
Eğitim Bilimleri/Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ
Eğitim Bilimleri/Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Müge YILMAZ
Psikoloji Bölümü/Gümüşhane Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ali YILMAZ
Eğitim Bilimleri/ Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/05/2019

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



“Eşime ve Canım Çocuklarıma”

TEŞEKKÜRLER

Eğitim yaşantımdan akademik gelişimime büyük katkıları olan, tez çalışmam boyunca sabır ve özveriyle beni destekleyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Zekeriya ULUDAĞ’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Jüri yesi olarak davetimizi kabul eden ve sundukları görüşlerle ve yapıcı değerlendirmeleri ile çalışmama ışık tutan değerli hocalarım Prof. Dr. Müge YILMAZ’a ve Doç. Dr. Ali YILMAZ’a teşekkür ediyorum. Desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Arş. Gör. Olcay BAYRAKTAR’a ve Nagihan şahin TEPE’ye teşekkür ediyorum. Bu alışma sürecinde üzerimde emekleri olan mer BOZKURT’a Allah’tan rahmet dilerim. Eşi Fatma BOZKURT’a şükranlarımı sunarım.

Hayatımın her anında desteklerini arkamda hissettiğim, başarılarıma benden çok sevinen ve emeklerini hiçbir zaman esirgemeyen anneme ve babama, kardeşlerim Birgl TOPACLI’ya, Nurten YILDIRIM’a, Hüseyin ATEş’e ve Hasan ATEş’e, zor zamanlarda yanımda olan canım eşi Ayşe ÇEVİK ATEş’e, kendilerine ait zamanlardan fedakârlık yapmak zorunda kaldığım kızım Beyza Gl’e ve oğlum Ahmet Ertuğrul’a teşekkür ediyorum.

**ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK MİLLİ EĞİTİM
SİSTEMİNİN OLUŞMASINDA İDEALİZM VE ROMANTİZMİN
ETKİLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Şefik ATEŞ

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan, 2019

ÖZ

Bu çalışmada, Erken Cumhuriyet Dönemi Türk milli eğitim sisteminin oluşmasında idealizm ve romantizmin etkileri analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada Erken Cumhuriyet Döneminin genel siyasi, sosyo-kültürel, ekonomik ve eğitim alanındaki gelişmeleri Türk milletinin kendine has oluşturduğu bir muhteva çerçevesinde izah edilmiştir. Buna bağlı olarak eğitimle doğrudan ilintili yasal ve kültürel çalışmalarla dönemin eğitim çerçevesi çizilmiştir. Özellikle Erken Cumhuriyet Döneminde eğitim için belirlenen amaç ve hedefler yani yeni değerler ve prensipleri düşünce ve ruhlara yerleştirme, benimsetme ve devamlılığını tesis etme, milli ve manevi değerleri nesillere aktarma eğitimin başat hedefi olarak görülmüştür. Eğitimle öğrencinin devletine sadakat ile bağlanmasına katkı sağlama, ona vatan sevgisinin kutsallığını benimsetme, öğrencide milletine ve memleketine karşı hizmet duygusunu geliştirerek, bireyleri milli bir kimlik ve milli idealler etrafında birleştirme amaçlanmıştır. Eğitim programlarında Cumhuriyet erdemlerine ve milli kültüre yer verilmiş, devlet eliyle eğitim zorunlu hale getirilmiş ve eğitim devletin asli görevi olarak görülmüştür. Çanakkale ve Millî Mücadele gibi savaşlar sonrası ortaya çıkan coşku ve heyecan dolu atmosferle yaşam koşullarını değiştirme ve yenileştirme isteği, bunlara bağlı olarak oluşan milliyetçilik mefkuresi devletin bütün politikalarında işlenmiştir. Önemli olarak görülen bir diğer husus ise milletin yaşanan olumsuzluklardan ancak milli eğitimle kurtulabileceği düşüncesi Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde en çok göze

VII

çarpan özelliklerdendir. Belirtilen bütün özelliklerin eğitimde işlenmesi idealizm ve romantizm akımlarının Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitimine katkısı ifade edildiği üzere açıktır ve çalışma da bunları ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : Erken Cumhuriyet Dönemi, Milli Eğitim, İdealizm, Romantizm.

Sayfa Sayısı : 198

Danışman : Prof. Dr. Zekeriya ULUDAĞ

İkinci Danışman :



**THE EFFECTS OF IDEALISM AND ROMANTICISM IN THE
EMERGENCE OF THE TURKISH NATIONAL EDUCATION
SYSTEM IN THE EARLY REPUBLICAN PERIOD**

MS Thesis

Şefik ATEŞ

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April, 2019

ABSTRACT

In this study, the effects of idealism and romanticism in the emergence of the Turkish national education system in the early republican period were attempted to be analyzed. In the study, the general political, socio cultural, economic, and educational changes in the Early Republican Period have been explained within the unique context formed by the Turkish nation. The educational framework of the period has been explained through legal and cultural efforts directly related to education. Especially in the Early Republican Period, forming a place for the educational aim and goals (i.e. new values and principles) in the hearts and minds of people, ensuring the continuity of those goals by helping people embrace those, and transferring national and spiritual values to new generations have been seen as the dominant goal of education. Education aimed at contributing to a student to loyally commit his/her state, helping the student embrace the sanctity of patriotism, developing a sense of service to one's people and

country, and uniting individuals around a national identity and national ideals. The merits of the Republic and national culture were included in education programs, public education became mandatory, and education was seen as a elemental duty of the state. Through the exciting and joyful atmosphere emerging after wars such as the Gallipoli and National Independence wars, a desire to renew and change living conditions has formed, and the resulting nationalistic ideals were applied to all state policies. Another important subject is the thought that the nation could only save itself from the negative conditions through national education, and this is one of the most notable characteristics of education in the Early Republican Period. All of those characteristics being processed in education made the effects of idealism and romanticism on the Turkish national education system in the early republican period obvious, and this study asserts those facts.

Key Words : **Early Republican National Education, Idealism, Romanticism.**

Number of Pages : **198**

Advisor : **Professor Dr. Zekeriya ULUDAG**

Co-advisor :

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
SİMGELER ve KISALTMALAR	XIII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	4
1.2.Alt Problemler	4
1.3.Varsayımlar	4
1.4.Sınırlılıklar	4
1.5.Tanımlar.....	5
1.6.Araştırmanın Amacı.....	5
1.7.Araştırmanın Önemi	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
II.YÖNTEM.....	7
2.1. Araştırma Modeli	7
2.2. Evren ve Örneklem	7
2.3. Verilerin Toplama Araçları.....	7
2.4. Verilerin Analizi	8
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	9
III.KURAMSAL ÇERÇEVE	9
3.1. ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ VE MİLLİ EĞİTİM ANLAYIŞI ...	9
3.1.1. Osmanlı'dan Erken Cumhuriyete Eğitimin Değerlendirmesi.....	9
3.1.2. Erken Cumhuriyet Dönemi Siyasi ve Sosyal Hayatına Genel Bakış	13
3.1.3. Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Genel Durumu.....	16
3.1.4. Erken Cumhuriyet Döneminde Milli Eğitimle İlgili Çalışmalar.....	19
3.1.5. Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitimini Etkileyen Yasalar ve Kültürel Gelişmeler	24

3.1.6. Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Kurumları	33
3.1.7. Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Öğretmenlik Mesleği.....	39
3.1.8. Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Programları.....	42
3.1.9. Atatürk İlkelerinin Eğitime Yansımaları	47
3.2. İDEALİZM	49
3.2. 1. İdealizm ve Felsefi Temellendirme.....	50
3.2.2. İdealizmin Genel Değerlendirmesi	54
3.2.3. İdealizmin Sosyo-Politik Görüşleri	71
3.2.4. İdealizmin Eğitime Bakışı	75
3.3. ROMANTİZM.....	85
3.3.1. Romantizm ve Felsefi Temellendirme.....	85
3.3.2. Romantizmin Genel Değerlendirmesi.....	88
3.3.3. Romantizmin Sosyo-Politik Görüşleri	107
3.3.4. Romantizmin Eğitime Bakışı	115
3.4. ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ MİLLİ EĞİTİMİNDE İDEALİZM VE ROMANTİZM	122
3.4.1. Felsefi ve Sosyo-Politik İdeallere Göre Eğitim.....	122
3.4.2. Kültür ve Milliyetçilik	135
3.4.3. Eğitimin Temel Unsurları	159
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	170
IV.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	170
KAYNAKÇA	175
ÖZGEÇMİŞ.....	198

SİMGELER ve KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
Çev.	Çeviren
Der.	Derleyen
Ed.	Editör
Haz.	Hazırlayan
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
TTK	Türk Tarih Kurumu
VB.	Ve başkası, ve başkaları, ve benzeri, ve benzerleri, ve bunun gibi
VD.	Ve devamı ve diğerleri
V.S.	Vesaire
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Türk tarihinde siyasi değişime dönük çalışmalar Tanzimat Dönemiyle başlayıp Erken Cumhuriyet Dönemi ile devam etmiştir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde başlayan haksız işgaller karşısında büyük savaşlar verilmiş işgallere verilen tepkilerle başlayan süreçte bağımsız bir devlet kurulmuştur. Siyasi alanda 1921 Anayasası'nın kabul edilmesi, saltanatın ve halifeliğin kaldırılması, Cumhuriyetin ilan edilmesi gibi gelişmeler yaşanmıştır. Dönemin zor siyasi koşulları altında yönetim, vatan sınırları, nüfus, hukuk ve kültür alanlarında önemli değişmeler gerçekleşmiştir. Yapılan siyasi hamlelerle saltanattan cumhuriyete, inanç eksenli bir anlayıştan ulus eksenli bir anlayışa geçiş sağlanmıştır. Meydana gelen değişimler Türk siyasi tarihinde büyük reformların meydana gelmesine sebep olmuştur.

Erken Cumhuriyet dönemi ekonomisi Osmanlı'dan kalan ağır ve zor bir iktisadi ortam içerisinde milli hamlelerle yeniden oluşturulmaya çalışılmıştır. Hukuk alanında farklı ülkelerden alınan birçok kanun yapılan değişikliklerle yürürlüğe koyulmuştur. Sosyal ve kültürel hayata dönük birçok reform gerçekleştirilmiştir. Dış politikada Batı'ya ve çağdaşlaşmaya yönelen, bağımsızlığını ön planda tutan genel bir anlayış vardır. Erken Cumhuriyet Dönemi Osmanlı devletinin izlerini taşıyan, siyasi ve askeri başarıların kültürel, toplumsal, ekonomik ve eğitim gibi birçok alanda yapılan reformlarla perçinlendiği genel bir manzara ile Türk tarihinde yerini almıştır.

Toplumsal unsurların ve bireysel niteliklerin gelişiminde eğitim önemli bir role sahiptir. Toplumun temel dinamiklerinin, kültürel unsurlarının, değerlerinin yanında bir toplumda gerçekleştirilecek ya da gerçekleştirilmesi düşünülen değişimin temel basamağı eğitimidir. Cumhuriyet devri eğitim ve öğretim çalışmalarının temeli, ilk Türkiye Büyük Millet Meclisi hükümeti zamanına kadar uzanır. Bu dönemde eğitim ileriye dönük gerçekleştirilen bütün hamlelerin belkemiğini oluşturmuştur. Cumhuriyetin ilk dönemi köklü siyasi, ekonomik, toplumsal dönüşümlerin yaşandığı

ve yeni ideolojik bütünlüğün oluşturulmaya çalışıldığı bir süreçte eğitim toplumun yapısını şekillendiren ve topluma iyi bir yaşam düzeyi sağlayan dinamik bir sosyal kuvvet olmuştur (Gök, 1999). Toplumda millet olma bilincinin gelişmesi ve yerleşmesi ancak eğitimin, toplumca uzun süren korunmuş ve kabul görmüş değerler sistemi içerisinde ele alınmasıyla mümkündür.

Erken Cumhuriyet Dönemi eğitimi ülkenin sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel gelişiminden çok yönlü bir şekilde etkilenmiştir. Osmanlı Devleti'nin ümmetçi yapısından Erken Cumhuriyet'in milliyetçi yapısına bir geçiş söz konusudur. Oluşturulan siyasi sistemin beklentilerine dönük olarak eğitim politikaları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Her siyasi sistemin amacı kendi ideolojilerine, beklentilerine ve değerlerine uygun bireyler yetiştirmektir. Cumhuriyet rejiminin gerektirdiği ve yeni Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nesiller yetiştirmek için de siyasi ve yasal düzenlemeler ile eğitim alanında yoğun çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan bütün çalışmalarda eğitimin milli ve çağdaş bir temelde yürütülmesi, birlik ve beraberliğin sağlanması, toplumun gereksinimlerine uygun milli bir eğitim sisteminin oluşturulması büyük önem arz etmiştir.

Eğitim içinde bulunduğu toplumun bütün unsurlarından ve tarihsel gelişmelerinden etkilenir. Karşılıklı olarak eğitim toplumsal yapı ve gelişmeler üzerinde etkilidir. Eğitim bireyin sosyal zeminde yaşamını idame ettirmesi, görev ve sorumluluklarını benimsemesi ve belirlenen politikalara uygun davranışlar öğrenmesi noktasında kilit bir görev üstlenir. Bireye dönük öğrenme neticesinde eğitim, toplumu değiştirme, geliştirme, mevcut sistemi kontrol altına alma, koruma, devam ettirme gücüne sahiptir. Kimin, ne için, nerede, ne kadar ve nasıl eğitileceği sorularına verilen cevaplar ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal unsurlara dayansa da felsefi bir bakış açısını da yansıtırlar. Her toplumun kültürel yapısı, yönetim biçimi, siyasi stratejileri, tarihsel bağı ve ekonomik koşullarına göre bir felsefesi veya felsefi bir dayanağı vardır ve bireyler bu yönde eğitilerek beklenen hedeflere yönlendirilirler. Çünkü felsefe eğitimin iskeletidir. Eğitim programlarının amaç ve hedefleri ülkenin genel yönetim sistemine göre biçimlenmekte ve bu sistemin çizdiği nitelik ve boyutlar çerçevesinde eğitim sisteminin felsefesi ortaya çıkmaktadır.

Türk Milli Eğitimi Batı'ya yönelmeden önce kendine has özelliklere sahiptir. Türk eğitim sistemi taklit ya da nakil yoluyla parça parça alınan eğitim düşünceleri ile ortaya eklettik bir sonuç çıkmıştır. Farklı ülkelerden alınan bu eğitim sistemlerinin dayandığı felsefi akımlar da farklı olmuştur. Türk eğitim sistemi düşüncüsü, kültürü, vatanı ve geleneği gibi unsurlara bakış açısı farklı olduğundan idealizmin ve romantizmin de Türk eğitim sistemine katkıları muhteva ve anlam itibarıyla farklı sonuçlar doğurmuştur. Cumhuriyet Döneminde insan yetiştirmeye yönelik eğitim felsefesi pek çok kaynaktan beslenmiştir (Başaran, 1978). Erken Cumhuriyet Dönemi düşünce yapısında ülkenin kurtuluşu için gerekli düşünsel alt yapının ne olabileceği hususu önemli yer tutmuştur. Bu çerçevede Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefesine bakıldığında monist bir anlayış yerine; “devlet”, “milli kimlik”, “milli kültür”, “dil”, “din” veya “ekonomi-kalkınma” gibi unsurlardan birçoğunu temele alan çok yönlü bir eğitim anlayışı sergilenmiştir. Eğitim politikalarını belirleyen, birçok değişken faktörler bulunmaktadır (Aytaç, 2001). Dönemin eğitim politikalarına yön verilirken ve uygulamalar şekillendirilirken bazı dönemlerde eğitim yaklaşımlarına yön veren idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk, pozitivism gibi felsefi akımlardan herhangi birine bağlı kalınmamış ve farklı düşüncelerden faydalanılarak ülkenin sorunlarının çözülebileceği bir senteze gidilmiştir (Doğan, 1982).

Erken Cumhuriyet Dönemi Türk milli eğitim sisteminin oluşmasında idealizm ve romantizmin etkileri isimli çalışma kuramsal çerçeve olarak dört ayrı başlık altında ele alınmıştır. Birinci alt başlıkta Erken Cumhuriyet Dönemi olarak incelenen 1920 ve 1938 yılları arasındaki siyasi, sosyal kültürel ve eğitim alanında gerçekleştirilen yenilikler ele alınmıştır. İkinci alt başlıkta idealizmin felsefi temellendirmesi, sosyo-politik görüşleri ve eğitim anlayışı açıklanmıştır. Üçüncü alt başlıkta romantizmin felsefi temellendirmesi, sosyo-politik görüşleri ve eğitim anlayışına yer verilmiştir. Dördüncü alt başlıkta ise sonuç olarak ele alınan idealizm ve romantizmin Türk Milli Eğitimindeki yansımaları ele alınmıştır.

1.1 Problem Durumu

Araştırma günümüz eğitim anlayışının başlangıç noktasını oluşturan, eğitim politikalarında sentezci ve kendine has nitelikler çerçevesinde farklı felsefi akımların katkılarında yararlanan Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitiminin oluşmasında özellikle idealizm ve romantizm akımlarının katkıları neler olmuştur sorusuna cevap aramaktadır.

1.2 Alt Problemler

Yukarıdaki temel probleme bağlı olarak araştırmada yanıt bulmaya çalışılan alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

1. Erken Cumhuriyet Dönemindeki (1920-1938 yılları arası) siyasi, sosyal kültürel ve eğitim alanında gerçekleştirilen yenilikler nelerdir?
2. Türk Milli Eğitimi nasıl bir süreç içerisinde gelişmiştir?
3. İdealizmin felsefi temellendirmesi, sosyo-politik görüşleri ve eğitime dair değerlendirmeleri nelerdir?
4. Romantizmin felsefi temellendirmesi, sosyo-politik görüşleri ve eğitim anlayışına dair görüşleri nelerdir?
5. İdealizm ve romantizmin Türk Milli Eğitim Sisteminin oluşmasına katkıları nasıl gerçekleşmiştir?

1.3 Varsayımlar

Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitimin oluşmasında idealizmin katkıları vardır.

Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitimin oluşmasında romantizmin katkıları vardır.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırma konusu zamansal olarak Erken Cumhuriyet Dönemiyle (1923-1938) sınırlı tutulmuştur. Araştırma konusu felsefi akımlar açısından idealizm ve romantizm akımlarıyla sınırlı tutulmuştur. Araştırma konusu Erken Cumhuriyet dönemi sosyal, kültürel ve eğitim alanlarında gerçekleştirilen çalışmalarla sınırlı tutulmuştur.

1.5 Tanımlar

Erken Cumhuriyet Dönemi, Türkiye ile ilgili tarih çalışmalarında Erken Cumhuriyet dönemi, yeni Türk Devletinin kuruluşuna yönelik mücadelelerin verildiği 1920 ile Mustafa Kemal Atatürk'ün ölüm yılı olan 1938 arası dönemi ifade etmektedir. Dönemle ilgili bazı çalışmalarda yıllar (1923-1938, 1923-1960) farklılık arz edebilmektedir.

İdealizm, bir felsefe okulu olarak geniş bir felsefi görüşler çeşitliliğini bir araya getirmekle birlikte, bu felsefede ortak olan temel hareket noktası, idealizmin felsefenin temel sorusuna verdiği cevapta, akli maddeye göre birincil saymasıdır (Buhr ve Kosing, 1999). İdealizmde uzlaşılan ortak nokta evrenin, ruhsal veya düşünsel olanın vücuda gelmesidir (Topdemir, 2008). Başka bir deyişle insan ve dünyanın evrensel ruhun parçaları olduğudur. Gerçeğin maddi âleme yayılan ve insanın ana gayesinin, birliği sağlayan evrensel bir ruhun varlığı anlayışı vardır. Bu felsefede akıl maddeden önce gelir. İdealizm düşünüleni düşünene, objeyi süjeye, dış âlemi insan zihnine çevirir, kenetlenme anlayışına sahip bir karakter taşır. Dolayısıyla idealizm, prensip açısından şuuruz şuurla, nesnelere (eşyayı) de düşünce ile açıklamaktan ibaret olan felsefi teşekküldür.

Romantizm, edebiyat, felsefe, sanat ve siyaset hareketi olarak karşımıza çıkan; içtenlik ve bireyin yaratıcı gücü adına bütün kural ve kalıpları reddeden, aklın tek yönlü yüceltilmesine karşı tutkuların, içgüdülerin, dürtülerin ve duyguların yüceltilerek yaşanması tutumunu savunan; dünyaya duygulara ağırlık vererek bakma eğilimi gösteren, duygular ile hayal gücünün akıl karşısında önceliğini savunan, aklının karşısına şevk ve coşkuyu; ortak aklın/sağduyunun karşısına imge ve algıyı çıkararak, ben'in yaşadıklarını öne çıkaran, geleneğin kültürün ve millî özelliklerin değer kazanmasını ön plana çıkaran ve XIX. yüzyılda çeşitli eğilimleri bir arada anlatmak için kullanılan yaklaşımdır (Aksakal, 2011; Güçlü, Uzun ve Uzun, 2002; Michael ve Robert, 2007).

1.6 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitiminin oluşumunda idealizm ve romantizmin etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında derlenen bilgiler ışığında Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde öğrencinin duygu ve düşünce

dünyasının idealizm ve romantizm akımlarının felsefi alt yapısıyla da şekillendirilebileceği, böylece bu akımların Türk Milli Eğitiminde öğrencinin milli ve manevi yaşamına dönük yaşanan güçlüklerle farklı bir çözüm modeli sunabileceği hedeflenmektedir. İdealizm ve romantizmin Türk eğitim tarihinin bir kesitinde ele alınan katkıları düşünsel bir yordama ile günümüz eğitiminde yaşanan zorluklara ve eksikliklere bir nebze katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.7 Araştırmanın Önemi

Her millet devamlılığını koruyacak ve sürdürecekt bireyler yetiştirmek ister. Devletler de bu çerçevede eğitim sistemlerine amaçlar ortaya koyar. Türkiye Cumhuriyeti devletinin temel felsefesinde bağımsızlık ve milli bir devletin oluşturulması vardır. Erken Cumhuriyet Dönemi Türk tarihinde siyasi, kültürel ve eğitim alanlarında kritik gelişmelerin yaşandığı, milli bütünlük içinde varlık-yokluk mücadelesinin verildiği önemli bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan mücadelenin kurtuluş reçetesi olarak eğitim görülmüştür. Yine bir milletin varlığının önemli değerleri olan milli kültür, milli kimlik, milli birlik, dil, din, tarih ve bayrak gibi ritüellerin eğitim kanalıyla yeni nesillere kazandırılması ehemmiyetli bir konudur. Bu sebeple Türk milletinin kendine özgü algılama ve anlayışla ortaya koyduğu eğitim sistemine idealizmin ve romantizmin katkılarının ortaya konulması önem arz etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu tez, “Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitim sisteminin oluşmasında idealizm ve romantizmin katkıları” konusunu alan-yazına ve görsel belgelere dayalı betimleyici ve analiz edici bir çalışma ile ele almaktadır. Problemi ortaya koyabilmek için alan-yazın taramasının yanı sıra yazılı veri toplamada elektronik (internet) ortamdan yararlanılmıştır. Yazın taraması ve incelemesi yapıldığından; kitap, makale, süreli yayınlar, özgün tezler, özel yazı gibi birinci kaynaklardan yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bilgilerin betimlenmesi hedeflendiğinden, araştırmanın yöntemi; betimsel tarama yöntemidir.

2.2 Evren ve Örneklem

Belge taramaya dayalı bir araştırma olduğu için, çalışma evreni ve örnekleme belgelere dayalıdır. Ulaşılabilen görsel ve yazınsal kaynaklar, örnekler incelenerek problem irdelenmeye çalışılmıştır.

2.3 Verilerin Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmanın modeli gereği, Erken Cumhuriyet Dönemi ile ilgili siyasi, sosyal ve kültürel alanlara dönük çalışmalar, idealizm ve romantizm konularıyla ilgili kitap, dergi, gibi kaynakların okunmasıyla toplanmıştır. Yine Milli Kütüphaneye ve çeşitli üniversite kütüphanelerine gidilerek kaynak taraması yapılmış, özellikle Erken Cumhuriyet Döneminde okutulan ders kitaplarına, yasal düzenlemelere, dönemin eğitimcilerinin ve önde gelenlerinin kaleme aldıkları yazılara, yine konuya dair yapılan ilgili çalışmalara ulaşma yolları aranmıştır. Metinlerde tespit edilen bilgiler fişleme yöntemiyle kaydedilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Erken Cumhuriyet Dönemi siyasi ve sosyal hayatından hareketle milli eğitim, eğitimi etkileyen yasalar ve kültürel gelişmeler, dönemin eğitim kurumları ve kademeleri, Atatürk İlkeleri ve eğitim üzerine etkileri; idealizm ve romantizm akımlarının felsefi temellendirmeleri, tarihsel gelişimleri, metafizik, bilgi ve değer problemleri, sosyo-politik alanla eğitime dair görüşleri şeklinde bir sınıflandırma yapılmıştır. Belirtilen sınıflandırma çerçevesinde idealizm ve romantizmin Türk Milli Eğitim sistemine katkılarına bakılması kararlaştırılmıştır. Konu çerçevesinde elde edilen kaynaklar tasnif edilmiş, belgeler içerik olarak sistemli bir şekilde incelenmiş ve son olarak işlenmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1 ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ VE MİLLİ EĞİTİM ANLAYIŞI

3.1.1 Osmanlı'dan Erken Cumhuriyete Eğitimin Değerlendirmesi

Türk eğitim tarihine bakıldığında çok geniş bir coğrafyada çok değişik kültürlerle karşılaşmış, bu kültürlerle etkileşime girmiş bir milletin meydana getirdiği zengin bir birikimin varlığı hissedilmektedir. Kendine has bir kültür ve medeniyet tarzı benimsemiş olan Türk milleti tarih boyunca birçok siyasi ve askeri olayla, kültür ve medeniyet hareketiyle karşılaşmıştır. Türkler tarih boyunca eğitime, eğitimciye ve eğitim kurumlarına hem geleneklerden gelen hem de ilme değer veren İslam dinin etkisiyle çok değer vermiştir. Yine Türk tarihinde devlet geleneğinin bir gereği olarak eğitim hep devletin liderliği ve sorumluluğu altında gelişme göstermiştir (Kaya, 1984).

Türklerde eğitimin tarihî geçmişi, Türk milletinin tarih sahnesinde görüldüğü günlere kadar gider. Bu nedenle tarih sahnesinde yer almış her Türk devletinin siyasi, kültürel ve eğitim alanlarındaki birikimleri kendisinden sonra kurulan devletlere bir alt yapı oluşturmuştur. Dolayısıyla Cumhuriyet Dönemi de geçmiş birikimlerin bir sonucudur. Bernard Lewis'in belirttiği gibi "Türkiye Cumhuriyeti ne denizden çıkmıştır ne de gökten inmiştir." (Kaya, 1984, s.67). Bu nedenle kökü geçmişe dayanan Cumhuriyet Döneminde başta eğitim olmak üzere her alanda yaşanan gelişmelerin daha iyi anlaşılabilmesi için Osmanlı Döneminin özellikle son dönem gelişmelerine kısaca göz atmak gerekmektedir.

Osmanlı Devleti'nin büyük çoğunluğu Müslümanlardan oluştuğu için toplumun genel havası İslami bir ruh yansıtmaktadır. Bu ruhu en üst seviyede temsil eden devlet ve devletin başındaki sultan da teokratik bir yapı sergilemiştir (Uludağ, 1996). Bu çerçevede Osmanlı eğitimi dini ve geleneksel bir yapı arz etmiştir. Osmanlı Döneminin parlak dönemlerinde eğitim kurumlarına yerleşmede, yükselmede liyakat esas alınarak bilgi ve beceri eğitim politikasının temel ilkesi kabul edilmiştir. Fatih ve Kanuni dönemlerinde sağlam bir eğitim sistemiyle ülke süratle büyümüş, toplumsal ve siyasi kurumlar yeni kurullarla ve dayanışmalarla kuvvetlenerek Platon'un Cumhuriyetine yakın bir deneme gerçekleştirmiştir (Kaya, 1984). İmparatorluğun altın yıllarında en

yaygın eğitim kurumlarından olan medreselerde ağırlıklı dini eğitim verilmekle beraber akli ilimlere de yer verilmiştir. Devletin din, hukuk, askeri ve mülki alanda ihtiyacını giderecek devlet adamı da yetiştirilmiştir (Ergün, 1996). Yabancı yetenekli çocukların güvenilir devlet adamı olarak yetiştirilmelerinde Enderun gibi eğitim kurumları ön plana çıkmıştır. Medreselerde Kanuni'nin ölümünden sonra matematik, felsefe gibi akli ilimler yerine fıkıh ve tefsir gibi nakli ilimlere ağırlık verilmiş, ilmi hürriyet ortadan kalkmış, liyakat ve bilimsellik ölçütü yerini iltimasa, adam kayırmaya bırakmış, siyaset işin içine girmiş, yönetsel ve siyasi liderlikte gerileyiş beraberinde eğitim kurumlarında da bozulma ve gerilemeyi ortaya çıkarmıştır. Avrupa'da XVIII. yüzyıl çevresinde endüstri alanında önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Bu dönemde Osmanlı Devleti, Avrupa'ya karşı mevcut üstünlüğünü kaybetmeye başlamıştır. Bu dönemde Osmanlı devleti içerisinde askeri anlamda birtakım gelişmeler meydana gelmiş, bu gelişmeler XIX. yüzyıla gelindiğinde köklü değişimler şeklinde kendini göstermeye başlamıştır. Bu dönüşüm hareketleri içerisinde en önemli alanlardan bir tanesi de eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır (Arı, 2002).

Yukarıda sayılan eğitim kurumlarının yanında köy ve kasabalarda okuma, yazma ve temel dini bilgiler ağırlıklı eğitim veren sıbyan mektepleri (Koçer, 1991); bugünkü ortaokullara karşılık gelen ve sıbyan mekteplerinin daha iyi öğretim veren üst sınıflar gibi düşünülen rüştiyeler (Akyüz, 2001; Sakaoğlu, 1994); rüştiyelerden sonra gelen, orta öğretim kurumu niteliğinde olan ve bölgenin işlerini yürütebilecek, gelişimine katkı sunacak nesiller yetiştirmeye yönelik eğitim veren idadiler Osmanlı eğitim sisteminde yerini almıştır (Ergün, 1996). Daha sonra Türk eğitim tarihinde en yüksek ortaöğretim kurumu olarak görülen ve ülkenin ihtiyacı olan aydın sınıfın yetişmesini amaçlayan sultaniler kurulmuştur (Akyüz, 2001). XIX. yüzyıldan itibaren gerçekleşmeye başlayan reformlar sonucunda Fransız eğitim sistemi örnek alınarak Türk eğitim sisteminin üç kademededen oluşturulması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla ortaöğretim için rüştiyeler, yükseköğretim için ise yatılı bir darülfünun kurulmasına karar verilmiştir (Koçer, 1991).

Tanzimat Dönemi eğitim sisteminde Batı tarzında yeni ve modern eğitim kurumları açma hususunda daha kapsamlı çalışmalar yürütülmüştür. Yükseköğretim alanında, siyasi elitin yetiştirilmesi amacıyla "Mektep-i Mülkiye" açılmış; örgün eğitim sisteminde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde bir uygulamaya

geçilmiş, özellikle nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamak amacıyla mesleki ve teknik eğitim politikalarında önemli adımlar atılmış, Batılılaşma yolunda oluşturulan eğitim basamaklarına öğretmen yetiştirmek için ilk defa darülmualimin okulları, kız öğretmen okulu ve kız öğrencilere dönük olarak da orta dereceli okullar faaliyete geçirilmiştir. Ancak bütün bu girişimlere rağmen eğitimdeki yenilikler tabana yayılamamış, sınırlı sayıda yönetici ve aydın tarafından yürütülmüştür (Akyüz, 2001). Kanun-i Esasi Maarif-i Umumiye Nezareti ve Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile eğitimde merkezîyetçi yapıya geçilmiş, eğitimin birinci kademesi zorunlu hale getirilmiştir (Karpat, 2010). Eğitim bu dönemle birlikte devletin resmi görevi haline gelmiş ve devlet eğitimde kontrolü sağlamıştır (Shaw ve Shaw, 1983). I. Meşrutiyet ile II. Meşrutiyet arasındaki süreçte (1878-1908) “Osmanlılık” idealine bağlı insan tipi yetiştirilmek istenmiş ve eğitimde “birlik” düşüncesi önem kazanmıştır. Türkçe eğitime ağırlık verilmeye başlanmış, fakir öğrencilere burs verilmesi, yatılı okulların yaygınlaşması ve fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmualimin (erkek öğretmen okulları), daha sonra Darülmualimin-i Sıbyan, Kız Sanayi Mektebi ve Darülmualimat açılmıştır. Batı tipinde eğitim veren Hukuk, Güzel Sanatlar, Ticaret, Baytar, Gümrük, Tıp, Orman, Polis, Maliye, Darülbeydi, Şimendifer ve Darü'l-Elhan gibi okullar açılmıştır (Akyüz, 2001). Osmanlı İmparatorluğunun tebaasında farklı birçok ırk, din ve dile mensup millet asırlarca kaynağını İslam dininden alan bir hoşgörü düzeni içerisinde yaşamışlardır. Bu düzen içerisinde gayr-i müslimler için de birçok eğitim kurumu Osmanlı eğitiminde kendine yer bulmuştur. Fransa, Amerika, İngiltere, Almanya, İtalya gibi ülkeler birbiri ardına birçoğu ruhsatsız ve denetimsiz bir şekilde kendi eğitim kurumlarını kurmuş, kendi öğretmenlerini görevlendirmiştir (Vakasoğlu, 1997).

II. Meşrutiyet (1908-1914) ile “Osmanlılık” idealine dayalı eğitim sistemi, yerini “Milliyetçilik” ve “Batılılaşma” bırakmıştır. Bu süreçte ilk defa kızlara yönelik yükseköğretim kurumları açılmaya başlanmış, meydana gelen yenilikler sonucunda geleneksel eğitim kurumlarından olan sıbyan mektepleri kapatılarak, okul öncesi eğitime ilişkin ilk kez önemli gelişmeler ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte medreselerde meydana gelen bozulmalara karşılık ıslah çalışmaları da ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde eğitimde ortaya konulan yeniliklerin hedefe ulaşabilmesi için gerçek manada öğretmen yetiştirme politikaları hayata geçirilmiştir. Osmanlı’da yabancı eğitimcilerin etkisiyle eğitimin bir bilim olduğu yönünde önemli gelişmeler

sağlanmıştır. Ancak bütün bu çalışmalara rağmen eğitimde nitelik çoğu zaman ikinci planda kalmıştır (Akyüz, 2001). Açılan okulların sonuçları veya işlevselliği dikkate alındığında Çanakkale Savaşı nedeniyle Galatasaray, İstanbul Liseleri gibi son derece önemli okullar uzun süre mezun verememişlerdir. Eğitim alanında yedi yıl içerisinde 15 bakan değişikliği yaşanmıştır. II. Meşrutiyet döneminde milliyetçilik ve özgürlük temelli vukuu bulan toplumsal, siyasal ve askeri gelişmeler “milli” eğitimin önemini ve milli eğitime dayalı politikalara da ilgiyi artırmıştır. Bu dönemden itibaren “devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır” sloganı yaygınlaşmıştır. Eğitime milli bir istikamet vermesi amacıyla 6 Mayıs 1920’de Maarif Vekilliği açılmıştır. Bu gelişmelerin gerçekleşmesinde Gökalp’in etkisi görülebilir. Ziya Gökalp’in yanında II. Meşrutiyet (1908 ve sonrası) dönemi eğitim düşünürlerinden İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Sadrettin Celal Antel, Tefik Fikret, Mustafa Şekip Tunç, Kazım Nami Duru, Nafi Atuf Kansu, Mustafa Satı Bey, Emrullah Efendi gibi isimlerin eğitim konusunda yaptıkları büyük tartışmalar ile eğitime dair ortaya koydukları fikirler cumhuriyet dönemi eğitimine düşünsel bir hazırlık oluşturmuştur.

Osmanlı Devleti’nde eğitim alanındaki gelişmelerle siyasi ve sosyal alandaki gelişmeler arasında sıkı bir etkileşim söz konusudur. Cumhuriyet’in kuruluşuna kadar olan dönemde her alanda yaşanan istikrarsızlık eğitime de yansımıştır. Devletin bütün kurumlarında olduğu gibi eğitimde alanında da “memleketi kurtarma hal çareleri” aranmıştır. “Gelenekçiler, Batıcılar, İslamcılar, Türkçüler” gibi gruplar arasında fikir tartışmaları yaşanmış ve her görüş kendi eğitim felsefesini kurtuluş reçetesi olarak açıklamıştır. Bu farklı fikri tartışmalar neticesinde eğitim “yamalı bohçaya” ya da bir “laboratuvara” dönüştürülmüştür. Asker ve ulemanın yeniliklerden uzaklaşması, liyakate daha az önem verilmesi ile eğitimde başlayan bozulma siyasal, ekonomik ve sosyal problemleri de beraberinde getirerek Osmanlı’yı Avrupa’nın hasta adamı yapmıştır. Bu nedenle Osmanlı Devleti’nin son dönemlerde eğitim sisteminde farklı program ve amaçlarda eğitim veren birçok eğitim kurumunun yer aldığı eğitim reformları yapılmıştır. Avrupa’nın her alanda yaşadığı gelişim sürecini görmezden gelerek Osmanlı’da sonuca odaklı bir anlayışla faaliyete geçirilen Batı tipi eğitim kurumları Osmanlı Devleti’ni felakete sürüklemiştir (Uçak, 2008).

3.1.2 Erken Cumhuriyet Dönemi Siyasi ve Sosyal Hayatına Genel Bakış

İnsanlık tarihinde yer almış bütün devletler sürekli bir değişim ve gelişim süreci içindedir. Osmanlı'nın toprak ve nüfusu üzerinde yeni bir devlet kurmak amacıyla dünya siyasi tarihinde yerini alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti yine Osmanlı'dan devraldığı siyasî rejim, hukuk ve kültürü geçiş sürecinde kullanmış, zamanla aldığı bu birikim sahalarında radikal, geniş çaplı ve köklü değişiklikler yapmıştır.

Millî Mücadele Dönemi'nde ve Cumhuriyet Dönemi başlangıcında her yönüyle olumsuz bir tablo sergileyen Osmanlı'dan devralınan miras sebebiyle istenilen amaç ve ilkeleri gerçekleştirmek hiç de kolay olmamıştır. Osmanlı İmparatorluğunun dünya siyasetinin ortaya çıkardığı zorunlu şartlar neticesinde birçok büyük savaşa girmesi ve düşmanın bu savaşlarda emellerini gerçekleştirememesi sonucu haksız işgallere girişilmiş (Tunaya, 1956), işgal edilen yerlerde yer yer direniş eylemleri başladığı halde sultan ve halife bu eylemlere karşı bir reaksiyon göstermemiş, halk ile Osmanlı yönetimi arasındaki bağ kopmuştur. İtilaf Devletlerince yeni Türk hükümeti ile Osmanlı hanedanlığı karşı karşıya getirilmiştir (Lewis, 2011). Türk halkı tarafından haksız işgallere verilen tepkilerle başlayan süreçte bağımsız bir devlet kurma düşüncesi neticesinde 1920'de Ankara'da I. TBMM kurulmuştur. I. TBMM döneminde vatan toprağını işgal eden düşmana karşı "millî bir mücadele" verilmiştir. Bunlarla birlikte siyasi alanda 20 Ocak 1921 tarihinde millî egemenliği temel alan Teşkilât-ı Esasîye Kanunu (1921 Anayasası) kabul edilmiştir. Yaşanan şiddetli iç muhalefete rağmen 1 Kasım 1922'de saltanat kaldırılmış; 29 Ekim 1923'te en önemli siyasi inkılaplardan Cumhuriyet ilan edilmiştir. Cumhuriyetin ilanıyla sembolik bir makama dönüştürülen ve yeni rejime muhaliflerin dayanağı olan halifelik makamı ise 3 Mart 1924'te lağvedilmiştir (İnalcık, 1995). Halifelik makamının kaldırılmasıyla yönetim tam mahiyetiyle değişmiş; laik bir devlete geçişte büyük bir adım atılmıştır. Şer'îye Vekâletinin mülga edilerek Diyanet İşleri Başkanlığının kurulması, laiklik ilkesiyle din ve devlet işlerinin birbirinden ayrı yürütülmesi ve bu yolla "din, vicdan ve ibadet hürriyetinin" sağlanması, laiklik prensibinin 1937 yılında anayasaya alınması Türk inkılâbının siyasi alanda gerçekleştirdiği diğer gelişmeler olarak öne çıkmaktadır.

Dönemin siyasi alanında yaşanan zor koşullar altında yönetim, vatan sınırları, nüfus, hukuk ve kültür alanlarında önemli değişimler yaşanmıştır. Cumhuriyet döneminde

başlayan yenileşme ve modernleşme çabaları Osmanlı'nın son dönemlerinin bir uzantısı niteliğindedir (Acun, 2007). Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet Dönemine sürekliliği sağlayan bürokratik ve askeri kadrolar “bürokratik-merkeziyetçi-seçkinci” anlayışıyla yeni süreçte yerini almışlardır (Kapluhan, 2011). Osmanlı Döneminden gelen birikimin zamanla yaşadığı değişim ve gelişimin etkisiyle gelenek ve din kaynaklı devlet rejimi yerine cumhuriyet devleti olmada, “uluslaşma, halklaşma” çabalarında, hukukta, toplum yaşamında ve en önemlisi de eğitimde gerçekleştirilen devrimlerin hayata geçtiği bir ortam oluşmuştur (Berkes, 2011).

Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde uzun yıllar süren savaşlar, yaşanan isyanlar, ihtilaller, kötü mali tedbirler, zararlı ticaret ve para siyasetleri, dünyada yaşanan sanayi hareketlerine iştirak edememesi, verilen kapitülasyonların devlete ağır bir yük oluşturması sebebiyle Osmanlı Devlet'inde ekonomik bir yıkıntı yaşanmıştır (Akgüç, 2011; Bayur, 1991; Tabak, 1978). Bununla birlikte savaş meydanlarında eğitilmiş insan gücünün büyük bir bölümü yitirilmiştir. Bu zor tablo karşısında Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde kapitülasyonlar kaldırılmış ve milli iktisadi yükseliş için büyük çabalar sarf edilmiştir (Bayur, 1991). Osmanlı aydınlarının öne sürdüğü bu milli ekonomi hamleleri aynı zamanda Erken Cumhuriyet Dönemi ekonomi anlayışına düşünsel önderlik yapmıştır. Ancak yine de ekonomik yapı açısından girişime olanak verecek sermayenin azlığı ya da olmayışı, yetersiz altyapı problemleri, yerli sermayenin ve üretimin olmaması, yol ve yön gösterecek bürokrasi yokluğu, yetişmiş işgücünün ve tecrübeli girişimci sınıfının yok denecek kadar az olması dönemin önemli sorunlarındadır. Savaşlar sonucu elde edilen başarıların meydana getirdiği milli gurura karşı Türk toplumunda yorgunluk vardır. Dönemin kamu kurum/kuruluşları ile işletmeleri oldukça verimsizdir. Ülkenin tarımında ve sanayisinde nitelikli teknik eleman eksik, teknoloji kullanımı yetersizdir. Eldeki kaynakların etkin ve verimli şekilde kontrol edilip kullanılması sağlayacak kamu bürokrasisi yoktur (Eroğlu, 1990). Kendi öz kaynakları ile kalkınma, bağımsızlık ve millilik kavramları üzerine oturtulacak, az masrafla çok sonuç alınacak pratik bir ekonomi arayışı içine girilmiştir (Aktan, 1998). “Türkiye İktisat Kongresi”nde, ülkenin içinde bulunduğu hale milli bütünleşme çerçevesinde çareler aranmıştır. İlerleyen süreçlerde de özel teşebbüsler ağır ekonomik sorunlardan ve sermaye yetersizliğinden dolayı başarılı olamamış, bunun üzerine devlet yasal ve kurumsal çalışmalar çerçevesinde hazırladığı kalkınma planlarıyla ekonomiye yoğun

müdahalelerde bulunmuştur (Kepenek, 2009). Erken Cumhuriyet Dönemi ekonomisinde milli mücadeleyle kazanılan bağımsızlığın tam manasıyla gerçekleşmesinin ekonomik kalkınmayı sağlayacak ve koruyacak bir bağımsızlıkla tamamlanacağı, büyük askeri ve siyasi zaferlerin taçlandırılmasının mali bağımsızlıkla sağlanacağı ve devletin her bir kuruluşunun ancak mali bir kuvvetle yaşayabileceği görüşü hâkimdir. Ekonomi hususunda şu konuya da dikkat çekmek gerekmektedir: Erken Cumhuriyet Döneminde, yaşanan savaşlar sonrası ekonomik aktivitenin önemli yaralar aldığı, sosyal ve ekonomik hayatın yıkım yaşadığı bir atmosferde kamu bütçesinin bu olumsuz atmosferden çok etkilendiği ve bu dönemde devletin bekası için eğitime öncelikli bir alan olarak politikalarda yer verilmesine rağmen eğitime bütçeden ayrılan payın yetersiz olduğu, bu payın yetersizliği neticesinde eğitimde istenilen hedeflere ulaşılamamıştır (Ayvaz, 2012; Çakan, 2002; Karakütük, 2001).

Toplumsal hayatı düzenleyen, bireylerin huzur, barış ve güven içerisinde yaşamasını sağlayan hukuk alanında Cumhuriyetin ilk yıllarında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Kurucu meclisin olağanüstü koşullarda çıkarmış olduğu Teşkilat-ı Esasiye Kanunu Türk anayasa tarihinin ilk örneği niteliğindedir. İlk anayasa niteliğindeki Teşkilat-ı Esasiye Kanunu Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 1924'te yabancı devletlerin anayasalarından esinlenerek hazırladığı yeni Teşkilât-ı Esasîye Kanununun kabulüne kadar yürürlükte kalmıştır. 1928, 1934 ve 1937 yıllarında yapılan değişikliklerle anayasada laikliğe aykırı olan maddeler kaldırılmıştır. Modern hukuk sistemine ulaşmanın bir gereği olarak İsviçre'den Medenî Kanun ile Borçlar Kanunu, Almanya'dan Ticaret ve Ceza Muhakemeleri Usulü Kanunu, İtalya'dan Ceza Kanunu Fransa'dan İdare Hukuku gibi farklı alanlardaki kanunlar yapılan değişikliklerle yürürlüğe koyulmuş böylece Türk hukuk sisteminin kıta Avrupası hukuk sistemine dahil edilmesi sağlanmıştır (Turan, Safran ve Yalçın, 1994). Türk kadının toplumdaki seçkin yerinin korunması, sosyal hayatta kıyafetin güncel bir şekil kazanması, tekke, zaviye ve türbelerin kapatılması, soyadı kullanımının gerçekleştirilmesi, yapılacak işlemlerde sadece ad ve soyadın kullanılması, bir takım lâkap ve unvanların kullanımının yasaklanması, milletlerarası saatin, takvimin, rakamların, ağırlık ve uzunluk ölçü birimlerinin baz alınarak Avrupa ülkeleriyle ortak kullanıma geçilmesi sosyal ve kültürel hayatta gerçekleştirdiği önemli inkılaplardır (Özodaşık, 1999). Bireyin, toplumun ve devletin yaşadığı dönüşüm sürecinde ulus devletin kurucu ideolojisi tarafından ulusal bir devlet ile milli bir kimlik oluşması hedeflenmiş ve

imparatorluk bilincine sahip bir toplumdaki ve bu toplumun düşüncelerinden, cumhuriyet bilincine ve değerlerine sahip bir toplum oluşmaya başlamıştır. Osmanlı'dan radikal bir kopuş ile yapılan sosyal değişimler sonucunda da Türk toplumunun çağdaş ülkeler düzeyine getirilmesi amaçlanmıştır (Açıkel, 2002; Andaç, 2017; Kaymaz, 1977). Erken Cumhuriyet Döneminde yapılan bütün inkılapların çerçevesi, hukukla çizilmiş ve bu inkılapların toplumsal hayatta uygulanmasında hukuk zorlayıcı güç olmuştur.

Milli Kurtuluş Mücadelesinin temel amacı, sömürgeci Batı devletleri tarafından istila edilen ve ağır darbeler alan Osmanlı İmparatorluğu'ndan yepyeni ve milli bir devlet yaratmaktır. Bu anlayış aynı zamanda yeni bir devletin dış politikasını şekillendirmiştir. Millî Mücadele Dönemi dış politikası “Türk milletinin istiklalinin içeride ve dışarıda tanıtılması” ve “her milletin kendi kaderine kendisinin hâkim olması” temel ilkelerine dayanmaktadır. Yine bu çerçevede “millî sınırlar dahilinde bulunan vatanın bütünlüğü”, “birbirlerinden ayrılmazlığı”, “her türlü yabancı işgal ve müdahalesine karşı milletin bir bütün olarak savunma ve karşı koyması”, “manda ve himaye anlayışına karşı çıkılması” şeklindeki kararlar da Millî Mücadele dönemi dış ilişkilerinde esas ilkeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Armaoğlu, 1992).

Kısaca özetlemeye çalışılan siyasi ve sosyal atmosferde Cumhuriyetin ideallerini gerçekleştirmek için yeni Türk devletinin dinamik temelleri eğitim ve bilim üzerine şekillendirilmeye çalışılmıştır. Millî Mücadelenin başlangıcından itibaren eğitim ve disiplinin kesinlikle milli olduğuna, eğitimde hiçbir ülke ya da güce imtiyaz tanınmayacağına, eğitimin bağımsız Türk milletinin yararına göre şekilleneceğine vurgu yapılmıştır (Atatürk, 1974). Türk toplumunun siyasi, içtimai, iktisadi ve kültürel dinamiklerine yeni bir şekil ve ruh verenler Türk milleti'ni çağdaş uygarlık seviyesine ve onun da üstüne çıkaracak yeni nesilleri, geleceğe hazırlayacak bir eğitim anlayışını da kurmuşlardır (Duman, 2006).

3.1.3 Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Genel Durumu

Her devletin siyasi, toplumsal ya da iktisadi bir politikası olduğu gibi yine her devletin kendine özgü “millî” bir eğitim politikası vardır. Toplumda millet olma bilincinin gelişmesi ve yerleşmesi ancak eğitimin, toplumca uzun süren korunmuş ve kabul görmüş değerler sistemi içerisinde ele alınmasıyla mümkündür. Çünkü bir milleti millet yapan bu değerler sistemi, her şeyden önce millî eğitim kurumlarında

biçimlenmektedir (Bottomore, 1990). Toplumun kültür ve karakterini muhafaza eden, hatta düzenleyen milli eğitim, milletin hizmetinde olan bir eğitimidir. Milletin kültürünü ve karakterini yükseltmeye yaramaktadır (Eroğlu, 1994). Diğer taraftan ise bir ülkenin milli eğitimi; millet olabilmek için gerekli olan aynı kültürel birikime, aynı ideallere, aynı değerlere, aynı örf ve adetlere sahip olma gerekliliklerini sağlamaktadır. Bu bakımdan bir ülkenin milli eğitim politikası genel politikanın bir dalı olarak görülmektedir.

Cumhuriyet Döneminde uygulanan tüm politikalar birbirine bağlı ve gereksinim duyduklarından aralarında sıkı bir ilişki mevcuttur. Bu nedenle Erken Cumhuriyet Döneminde önemli devlet hizmetleri arasında yer alan milli eğitim politikasının gelişme seyri ile ekonomi, siyasi, sosyal vb. diğer politika dalları arasında paralellik bulunmaktadır. Erken Cumhuriyet Dönemi olarak nitelendirilen tarihsel süreçte yapılan her yenilik bir diğer yeniliği zorunlu kılmasından ya da benzer bir açılımla tamamlanmasından ötürü eğitim alanındaki gelişmeler de içinde bulunduğu ekonomik, sosyal, siyasal ve ideolojik ortamdan etkilenmiştir. Bu etkilenme ortamında eğitimin genel amacını, kişilere davranış kazandırma süreci olarak ele aldığına, topluma şekil veren her türlü siyasî ve yasal düzenlemeler devletin insan yetiştirmeye ilişkin temel felsefesi ve ilkeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağdaş kurallar ışığında yapılan her türlü yenilikler toplum yaşayışı ve ülkenin geleceği üzerinde etkili olmaktadır. Siyasi ve eğitim alanında yapılan inkılaplar, gelecek nesillerin eğitilmesi neticesinde Cumhuriyet Türkiye'si'ne yeni bir anlayış, yeni bir hayat tarzı kazandırmıştır.

Türk toplumunun modernleşme sürecinde göstermiş olduğu yoğun çabalar değerlendirildiğinde eğitimin, ileriye dönük gerçekleştirilen bütün hamlelerin belkemiğini oluşturduğu görülmektedir. Osmanlı Devleti'nden başlayarak Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla da devam eden batılılaşma ve yenileşme hareketleri içinde eğitimin ve eğitim kurumlarının önemli bir yeri olmuştur. Zira eğitim, toplumu dönüştürmenin ve Batı ile Türk toplumu arasındaki uçurumun kapatılmasının aracı olarak kabul edilmiştir. Cumhuriyetin ilk dönemi köklü siyasi, ekonomik, toplumsal dönüşümlerin yaşandığı ve yeni ideolojik bütünlüğün oluşturulmaya çalışıldığı bir süreçte eğitim toplumun yapısını şekillendiren ve topluma iyi bir yaşam düzeyi sağlayan dinamik bir sosyal kuvvet olmuştur. Aynı zamanda sanayi toplumuna geçişte ve medeniyet değiştirme misyonu eğitime yüklenmiştir. Bir toplumun yaşama düzeyi,

o toplumu meydana getiren fertlerde doğuştan mevcut potansiyelin geliştirilmesine bağlıdır. Her toplum kurduğu eğitim sistemiyle kendisine ait kültürel değerleri korumayı, geliştirmeyi, gelecek nesillere aktarmayı; her bir ferдинin çevresini tanıma, kontrol etme ve çevresiyle uyumunu sağlayacak yeteneklerini geliştirmeyi temel amaç kabul etmektedir. Bir uygarlığın yükselmesi veya düşmesi o uygarlığın bizzat yaratıcısı olan kişilerin sahip oldukları bilgi, beceri ve eğilimlerine bağlıdır (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 1970). Yeni kurulan Türk Devleti'nde ve köklü dönüşüm yaşayan her toplumda olduğu gibi, toplumun ihtiyaçlarına uygun, rejimi güçlendirecek yeni insanı yaratması gerekmiş, bunu sağlayacak merkezi rol ise eğitime düşmüştür (Gök, 1999).

Cumhuriyet ilk yıllarında eğitim şartları hiç de iç açıcı değildir. Yeni bir devletin ilk eğitim atakları Millî Mücadele sürecinde Türk toplumunda millî şuurun uyandırılmasında kendisini göstermiştir. Bu süreçte eğitim en temel faktör olduğundan “maarif ordusu” öğretmenlere halkı millî dava yolunda bilgilendirmek ve birleştirmek amacıyla önemli roller yüklenmiştir (Karagözoğlu, 1985). Millî Mücadele döneminde oluşturulan “nasihat heyetleri” ile öğretmenler ve aydınlar isyancıları doğru yola getirmek ve yapılan mücadelenin amaçlarını halka anlatmak için görev almışlardır. Yine bu kadronun birçoğu cephelede savaşmış ve savaş ortamında şehit düşmüştür (Akyüz, 2001). Bu dönemde Türk eğitim sisteminde öğretmen ihtiyacı, kaynak sıkıntısı, eğitime dönük yasaların ve politikaların yetersizliği, tam olarak oluşturulmamış eğitim örgütü gibi birçok eksik göze çarpmaktadır (Ergün, 1997). Millî Mücadele döneminde yeni bir devlet olarak hem savaş meydanlarında işgalci devletlere karşı mücadele verilmiş hem de içeride milli bir devlet olma savaşı verilmiştir. Böyle bir atmosferde çağdaş ve milli bir eğitim ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Millî Mücadele Türk milletinin “milli duygularını” harekete geçirmiş ve Türklerin millet olma şuuruna büyük bir katkı sunmuştur. Türk milleti, bağımsızlık mücadelesi ve sonrasında yetiştirilecek nesillerin hangi eğitim felsefesine, hangi ilkelere, hangi amaçlara göre yetiştirilmesi gerektiğinin acil olarak belirlenmesi büyük önem taşımıştır. Bu dönemde sürdürülecek eğitimin eskiden zararları ispatlanmış bir felsefe ve dünya görüşüne göre yapılamayacağı; bu nedenle Türk milletini modernleşme yolunda ileriye götüreceği bilimsel ve akılcı eğitim ilkelerine ihtiyaç olduğu görüşü

hâkim olmuştur (Kapluhan, 2011). Askeri başarılarla temeli atılan Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığının ve istikbalinin eğitim dışında hiçbir kurumla sağlanamayacağı görüşü Cumhuriyetin ilk yıllarında ortak bir fikir olarak karşımıza çıkmaktadır (Uysal, 1981). Cumhuriyetle birlikte Türk toplumu, tarih ve uygarlığın önemli bir aktörü-yapıcısı olmak niyetini ve idealini ilan etmiştir.

3.1.4 Erken Cumhuriyet Döneminde Milli Eğitimle İlgili Çalışmalar

Erken Cumhuriyet Döneminde eğitime yön veren çok önemli heyetler oluşturulmuş ve yine çok önemli toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılar arasında İcra Vekilleri Heyeti'nin yapmış olduğu ilk toplantılar, maarif kongresi, heyet-i ilmiye toplantıları sayılabilir. İlk meclis açıldıktan sonra 3 Mayıs 1920'de eğitime dair ilk çalışma "İcra Vekilleri Heyeti"nin oluşturulması olmuştur (Eroğlu, 1994). TBMM kurulduktan sonraki dönemde eğitimle Türk kültürünün önemini anlatılarak milli duyguları uyandırma ve Millî Mücadele'ye bakışı değiştirme hedeflenmiştir (Akyüz, 2001). Bu heyetin amaçları dini ve milli anlayışın ön plana çıktığı bir eğitimi hayata geçirme, bilimsel ilkeler ışığında eğitim kurumları düzenleme, milli kültüre, tarihe ve sosyal özelliklere uygun olarak ders kitapları hazırlama olarak sıralanabilir (Başgöz, 1999).

3.1.4.1 Maarif Kongresi

1921'de Sakarya Savaşı başlamadan bir ay önce yani 16 Temmuz 1921'de Muallime ve Muallimler Birliği tarafından gerçekleştirilen Maarif Kongresi'nde Milli Eğitim'in temelleri atılmıştır (Ergün,1997). Kongre okul ve öğrenci mevcuduna yönelik yapılması gerekenleri belirlemek, öğretmenlerin eğitime dair düşüncelerine, yine öğretmenlerle ilgili politikalara, bu politikalar çerçevesinde öğretilmelerden neler beklenildiğine, yapılan ve yapılacak olan inkılapların esaslarına yönelik tespitler yapmak amacıyla toplanmıştır. Bu kongrede eğitime dair belirlenecek politikalar çerçevesinde milli istikamette bir eğitim oluşturmak hedeflenmiştir. Kongrede dört sene olan ilköğrenimin beş seneye çıkarılması, uygulanan ders programlarının değiştirilerek uygulanabilir hale getirilmesi, vatandaşların ihtiyaç duydukları ve istedikleri dil, din ve hesap derslerinin okutulması, ilkokul programlarının köylü ve kentlilerin ihtiyaçlarının farklı hazırlanması, kadınlara yönelik pratik bilgiler içeren dersler konulması gibi kararlar alınmıştır (MEB, 1995).

Maarif Kongresinde alınan bu kararların yanında Atatürk; dönemin eğitim anlayışına yön veren bir açılış konuşma yapmıştır. “Millî Türkiye’nin millî maarifini kuracak Türkiye muallime ve muallimlerine” seslenen Atatürk; “yeni neslin manevî vasıflarla donatılacağı millî bir terbiye programı ve bu programı uygulayacak eğitim örgütünün verimli kılınması”, “eski tahsil ve terbiye usullerinin yani öğretim ve eğitim yöntemlerinin ulusu geriletmediği kanaati”, “programların ve kitapların eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğu’dan ve Batı’dan gelebilen tüm dış etkilerden arındırılıp ulusal karakterimizle ve tarihimizle uyumlu içeriklere kavuşturulması”, “çocuklarımıza fazilet, fedakârlık, düzen, disiplin, kendine ve milletimizin geleceğine güven duygularının geliştirilerek yabancı öğelerle bilinçli mücadele fikrinin aşılması”, “eski yolların tamamen bırakılarak sevgiye ve özgürlüğe dayanan yeni bir sanat ve marifet yolu çizilmesi”, “ana-babaların, çocuklarının eğitimi ve öğretimi için her türlü özveriye göze almalarını ve çocukların ailelerinin yanında düşüncelerini hiç çekinmeden açıkça ifade edebildikleri bir disiplin anlayışının önemi”, “milleti yetiştirmenin kutsal bir görev olduğu” konuları üzerinde durmuştur (Akyüz, 1987; Akyüz, 2001; Berkes, 2011; Aybars, 1998; Sakaoğlu, 2003). Bu sözü edilenler aynı zamanda çocuklara ve gençlere neler öğretilmesi gerektiğini de açıklamaktadır.

Maarif Kongresi’nde öğretmenler, gelecekteki kurtuluşun saygı değer öncüleri olarak tanımlanmıştır. Bu hususta dönemin gazetelerinden Hakimiyet-i Milliye gazetesinde Atatürk’ün Yunanlılarla savaşın en yoğun olduğu aşamada öğretmen ordusunun gelecekle meşgul olduğu yazılmaktadır (Akyüz, 2001). Atatürk kongrede yaptığı konuşmayla yeni kurulmuş olan Türk Devleti’nin eğitim prensiplerini açıklayarak topluma güç ve umut vermiştir. Bu kongreyle asırların ihmali sonucu devlet bünyesinde ortaya çıkan yaraların, irfan yolundaki çabalarla giderilebileceği düşüncesiyle bir ölüm kalım savaşı sırasında Ankara’da öğretmenlerin bir araya getirilmesi ve eğitim amaçlarının tartışılması sağlanmıştır (Kapluhan, 2011). Yeni kurulan devletin eğitim ile ilgili sorunlarının tartışıldığı Maarif Kongresi’nde, önemli kararlar ortaya konulamamış olmasına rağmen, katılımcıların yoğun ilgi göstermesi son derece önemli olarak görülmektedir.

Cumhuriyet Döneminde eski eğitim anlayışı birtakım açmazları ve insan yetiştirmedeki başarısızlığı nedeniyle ciddi bir biçimde eleştiriler almıştır. Geleneksel

eğitimin yabancı kültürleri kabullenmesi hasebiyle milli olmayışı, milli benlik duygusunun zayıflamasına yol açmıştır. Bu durum milli kültür öğelerinin gelişmesine engel olmuş ve yabancı kültürlerin yıkıcı sonuçlarını tekrar ettirebilme olasılığını artırmıştır. Bu nedenle ulusal eğitim programında yabancı etkilerden uzak, tarihi ve ulusal yapıyla uyumlu bir kültüre yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çünkü ulusal dehanın tam olarak gelişmesi ancak böyle bir kültürle sağlanabilecektir. Kültür, ulusal karaktere bağlı olmalıdır. Diğer taraftan eski anlayışın eğitim ve öğretim yöntemleri, yaratıcılığı engellerken yalnızca ezberciliğe dayanan çalışma metoduyla da yapıcı ve yaratıcı nitelikler taşınması gereken yeni nesillerin yetişmesinin önü tıkanmıştır. Bu söylenenlere rağmen Erken Cumhuriyet Döneminde eğitimde olduğu gibi diğer yenileşme hareketlerinde de mevcut kurumların varlıklarının sürdürülmesi görüşlerine karşılık, bunların yerine yeni kurumların getirilmesinin gerekliliğine yönelik düşünceler ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan eski ve yeni arasında bir uzlaşmanın sağlanmasına yönelik süreçler takip edilmiştir.

3.1.4.2 Heyet-i İlmiye Toplantıları

Eğitime yönelik esaslı olarak ilk örgütlenme faaliyetleri 1923 yılı itibariyle başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ve milli mücadeleyi takip eden yıllar içerisinde eğitim faaliyetlerini düzenlenmesine ilişkin sorumluluklar Heyet-i İlmiye'ye bırakılmıştır. Bu kurumun yapmış olduğu toplantılar, yeni Türk Devleti'nin eğitime yönelik politikalarını belirlemiş, bu amaçla alanında uzman olan kişilerin düşünce ve tecrübelerinden istifade etmek suretiyle kararların alındığı ve pratikte uygulama yetkisi bulunan ilmi toplantı vardır. Genel olarak Türk eğitim tarihi incelendiğinde bu toplantılarda yapılan, eğitim faaliyetlerinin bütün olarak sistemli bir şekilde ele alınması işi, ilklerden olması bakımından son derece önemli görülmektedir. Bu toplantıların ilki olan I. Heyeti İlmiye 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanmıştır. “1. Heyeti İlmiye” bugünkü Milli Eğitim Şuraları'nın temelini oluşturmuştur. Bu toplantılarda yeni eğitim düzeninin temelleri atılmıştır. İlk toplantı kazanılan zaferlerden sonra, ülkenin dört bir tarafından projelerin beklenildiği bir dönemin eseridir. Hareketli ve heyecanlı bir dönemde yapılan bu toplantı Anadolu öğretmenlerine Ankara'nın varlığını ve önemini iyice göstermiş, onları kalben TBMM'ye bağlamıştır (Ergün, 1997).

Türk Millî Eğitim Sistemini geliştirmek ve niteliğini yükseltmek amacıyla öğretmenlerin, eğitimcilerin, bilim adamlarının, alan uzmanlarının, bakanlık mensuplarının, farklı temsilcilerin katıldığı bu şûralarda Türk eğitimiyle ilgili önemli kararlar alınmıştır. Bu çalışmalarda eğitim programları, milli temellere oturtulmuş kültür, dil, musiki, edebiyat, tarih, coğrafya enstitüleri ile müze, kütüphane kurulması; millî sözlük ile dil bilgisinin hazırlanması, önemli kaynakların çevrilmesi, İstatistik Müdürlüğü örgütü, Mektep Müzesi, Etnografya Müzesi, eğitimi verilecek yüksek bilimler, ilkokul programları, ilkokul sonrası hayatî öğretim programı, İlköğretim Kararnamesi'nin değişiklik önergesi, Darülmuallimat programları gibi birçok konu görüşülmüştür (MEB, 1995). Burada görüşülen konulardan bazıları çocukların, halkın ve yetişkinlerin eğitilmesi, ilköğretim dönemindeki çocuklara mesleki ve önerilerin sağlanması için pratik uygulamalar edindirilmesi, ilkokul sonrasında eğitime devam edecekler için tarım, sanat ve ticarete ilişkin tamamlayıcı sınıfların oluşturulması, kızların eğitilmesine yönelik lise ve öğretmen okullarının sayılarının artırılması, ilköğretim kademesinin yurt genelinde zorunlu hale getirilmesi şeklindedir (Sakaoğlu, 2003). Yine toplantıda ele alınan hedefler ve konular dinî inanç ve değerlerden oluşan ümmetçi bir eğitim düşüncesinden hızlı bir şekilde uzaklaşarak, millî eğitime geçiş sürecinin başladığını göstermektedir. Sunulan çalışmalar ağırlıklı olarak milliyetçi ideoloji çerçevesinde Türkçülük temelli olmuştur (Aslan, 2012). Bu toplantıda halk eğitimi hakkında verilen taslak önemlidir. Yapılan bu toplantılarda alınan kararların altında Gökalp'le birlikte II. Meşrutiyetin önde gelen isimlerinin de imzası bulunmaktadır. Bu nedenle Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının temelinin Osmanlı son döneminin entelektüel yapısına dayandığını ve özellikle Gökalp'in etkisinin olduğunu söyleyebiliriz (Korkmaz, 1994).

İkinci Heyet-i İlmiye toplantısı ise Türk eğitimini yeni devlet anlayışına uydurmak, eğitim sistemini tekrardan inşa etmek gayesiyle 23 Nisan 1924 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Zira Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla, birçok dini ve yabancı kökenli okul Maarif Vekâleti'ne devredilmiş böylece Vekâletin sorumluluğundaki okullar artırmıştır. Vekaletin sorumluluğuna giren eğitim kurumlarında laik bir eğitim zihniyeti oturtulmaya başlanmıştır (Ergün, 1997). Bu toplantıda eğitim ve kültür sorunlarına ağırlık verilmiş; ilkokul, ortaokul, liselerin ve öğretmen okullarının öğretim süreleri düzenlenmiş, ortaokul, lise ve öğretmen okulu programları genişletilmiş ve geliştirilmesi yönünde fikirler öne sürülmüş, ders kitaplarının yazdırılması gibi

konular görüşülmüştür (MEB, 1995). Yeni ders kitaplarının cumhuriyet ülküsüne ve ruhuna uygun yazılması, eski tarih programının ilga edilmesi, dini dersler ve Türkçe derslerinin azaltılması, hukuk dersleri ve fen bilimleri derslerinin ağırlıklı olarak programa konması, uygulama derslerine ağırlık verilmesi gibi birçok karar alınmıştır. Özetle, İkinci Heyet-i İlmiye Toplantılarında yeni eğitim sisteminden ziyade, eğitim kurumlarının dereceleri, ders kaynakları ve öğretim programlarına ilgi gösterilmiştir (Topses, 1982).

Yine 1925 yılında Üçüncü Heyet-i İlmiye toplanmış; bu toplantıda Milli Eğitimin bütçe problemleri, okulların kapasitesinin artırılması, güçlendirilmesi ve yeni okulların açılması, karma öğretim uygulaması, öğretmenlere verilecek pedagojik formasyonun esasları görüşülmüştür. Bu toplantılarla Osmanlı dönemi eğitiminin her yönüyle ortadan kaldırılması, tekrardan oluşturulan kitaplarla ve programlarla cumhuriyet vizyonuna ve ruhuna, modern gelişmelere ayak uyduran bir nesil yetiştirilmeye çalışılmıştır (MEB, 1995). “Birinci Heyeti İlmiye’nin” çalışmalarında, “Tevhid-i Tedrisat Yasası”nın çıkarılması yönünde çalışmalar yapılmış; İkinci Heyet-i İlmiye” ilk ve ortaokulların statülerini belirlemiş, öğretmen okullarındaki eğitim sürelerinin 5 yıla olması ve ders kitaplarının oluşturulması sağlanmış; Üçüncü Heyet-i İlmiyeye de önemli merkezlerde liselerin faaliyete geçmesi, öğretmen ve meslek okullarının önemli şehirlerde toplanmasına imkân hazırlamıştır. Talim ve terbiye işleri ile ilgilenecek kurumun olmaması nedeniyle 1926 yılında Maarif Teşkilatı’nı ilmi prensipler üzerine tesis etmek, terbiye ve tedrisat programlarını ülkenin ihtiyaçlarına ve çağın gerekliliklerine uygun şekilde düzenlemek amacıyla Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur.

Cumhuriyet Döneminde yapılan eğitim toplantılarının yanında bu dönemin eğitim politikalarına yön veren çok önemli temel yasalar çıkarılmıştır. Osmanlı’dan devralınan eğitim kurumlarının ikili hatta çoklu bir eğitim (Tekke, zaviye dergah, medrese, okul, yabancı okul v.s.) sergilemesi, Cumhuriyet yönetiminin Türkçü, Batıcı bakış açılarını tercih etmesi, Osmanlı devletinin eğitim sistemi yerine eğitimi laikleştirme çabaları sergileyen Cumhuriyet Dönemi anlayışına karşın eski eğitimin her kademedede dinsel eğitime ağırlık vermesi ve zamanın şartlarına uygun olmaması nedeniyle eğitimi idari yönden birliğe kavuşturma ihtiyacı doğurmuştur (Taşdemirci, 2011). “Devletin eğitim kurumlarının birbiriyle işbirliği yapamaması” (Ergin, 1977,

s.1065), “bütün vatandaşlar arasında fikir ve his ayrılığına yol açan, bütün kültür ve eğitim farklılıklarının giderilmesi” (Şapolyo, 1943, s.166) ve “eğitimin “medrese, okul, yabancı okul “ şeklinde içerik ve amaç bakımından kozmopolit yapıda olduğu, eğitim ve öğretimde birleştirme olmadıkça ruh ve düşünce yönünden uyumlu bir ulus olunmasına olanak bulunmadığı” (Turan, 1989, s.20) yönündeki görüşler Tevhid-i Tedrisat kanununun çıkarılmasına zemin hazırlamıştır.

3.1.5 Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitimi Etkileyen Yasalar ve Kültürel Gelişmeler

3.1.5.1 Tevhid-i Tedrisat Yasası

Osmanlı Devletinden kalan eğitimdeki çok başlılık ile Cumhuriyet Döneminde hedeflenen özellikler neticesinde eğitimde birlik noktasında bir çalışma yapma zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Sezer, 1999). Yapılan çalışmalarla 3 Mart 1924 Şer’iye ve Evkaf Vekâleti kaldırılmış, bununla birlikte 431 sayılı kanunla ise Hilâfet makamı kaldırılmış ve ardından Cumhuriyetle birlikte eğitim alanına dair atılan ilk yasal adım olan Tevhid-i Tedrisat Yasası kabul edilmiştir (Akyüz, 2001). Böylece bakanlıklara ve özel vakıflara bağlı tüm okul ve medreseler Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış, “mektep” ve “medrese” ikiliğine son verilmiş, azınlık ve misyoner okulları uygulaması kaldırılmış, eğitimin tek elden yönetilmesine karar verilerek bilimsel eğitim düşüncesi benimsenmiştir (Berkes, 2011; Ergün, 1997). Bu kanunla eğitimin millileşmesi ve çağdaşlaşması amaçlanmış böylece yeni Türk Devleti’nin dayandığı temel ilkeler çerçevesinde rejimin en önemli hedeflerinden biri olan eğitimin laikleştirilmesi zorunlu kılınmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu sayesinde laik, ulusal ve bilimsel eğitimin temelleri atılmıştır. Bu bakımdan yeni eğitim sisteminin temel yaklaşımı; Maarif Misakı’nın gerekliliklerine uygun olarak aileyi, dinin emir ve baskıları içerisinde tutan kurum ve kuruluşlardan, yasalardan ve günlük yaşamdan uzaklaştırarak gelecek nesilleri yaşamda etkili ve başarılı yapacak bilgi ve becerilerle donatmak ve milli bir kimliği olan vatandaşların yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir (Sarioğlu, 2012). Yine bu kanunla yeni kuşaklara ortak milli bir kültür vermek, kuşakları hurafe olarak görülen şeylerden ve milli fayda ile örtüşmeyen yabancı çıkarılardan uzak farklı düşüncelerin, amaçlı yetiştirme ve koşullandırmalardan uzak tutulması amaçlanmıştır. Çünkü Millî Mücadele safhasında azınlık okullarının işgal

kuvvetleri ile iş birliği yapmış olmaları, bu okulların önce denetlenmesini sonuçta da kapatılmasını sağlamıştır (Özodaşık, 1997).

Yasanın yürürlüğe girmesiyle din dersleri kaldırılmış, kitaplardan dini içerikli ifadeler, semboller çıkarılmış (Eskicumalı, 2003), Arapça ve Farsça öğretimi kaldırılmış, yabancı okullardaki dinsel simgeler ile yıkıcı ve bölücü faaliyet içeren, ayrılıkçı hareketlere yol açacak milliyet duygularını aşıl原因an öğretiler yasaklanmış, azınlıkların eğitim programlarına tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi ile Türkçe öğretimi eklenmiştir. Bu derslerde Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirleyeceği Türk öğretmenlerin görev almasına karar verilmiştir. Tevhid-i Tedrisat kanunuyla modern, milli ve laik eğitimi, eğitime dair her alanda gerçekleştirilen örgütsel ve kurumsal gelişmeleri engelleyen eski eğitim kurumlarının faaliyetleri durdurulmuştur (Sakaoğlu, 2003). Siyasal alanda izlenen Osmanlı düzenindeki siyasi kurumları kaldırma ve yerine Cumhuriyet'e özgü yeni siyasi kurumların yerleştirilmesi yolu eğitim alanında da devam etmiştir. Bu anlayış sonrası eğitim ortak değerler ve idealler çerçevesinde kurulmaya çalışılmıştır. Bu kanunla milli kültürde bir birliktelik ve bütünlük sağlanmış böylece Türk eğitim sisteminin "millilik" vasfını elde etmesinde önemli bir aşama sağlanmıştır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda üzerinde durulan önemli konulardan biri de yabancı okullardır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda, Müslüman olmayan halka dini inançlarına yaşama hürriyetinin verilmesi sonucunda devlet içerisinde yaşayan farklı toplulukların kendilerine ait dil, kültür ve değerlerini unutmamaları için aynı zamanda onlara kendi dillerinde eğitim faaliyetlerinin yapılması imkânı da sunulmuştur. Ancak daha sonraları yabancı devletlere verilen kapitülasyonların kapsamı genişletilmiş ve bu devletlerin ülke içerisinde kendilerine ait okullar açmalarına imkân sağlanmıştır. Dolayısıyla ülke içerisinde "Yabancı Okullar" kavramı ortaya çıkmış ve bu okullar yoğun ve etkin bir biçimde Osmanlı Devleti aleyhine siyasi faaliyetler gösteren yerler haline gelmiştir (Çetin, 1981). Dolayısıyla Azınlık ve Yabancı Okullarda eğitimin bir perde olarak kullanıldığı, Osmanlı Devleti'nin yıkılmasında önemli faktörlerden olduğu şeklindeki düşünceler, Cumhuriyet Döneminde dikkate alınarak benzer hatalara düşülmemesi bakımından yabancı okulların yeni devletin direktiflerine uygun olarak ideolojik açıdan denetimin ve gözetimin yoğunlaştırılması, vekaletin emirlerine uymayanların kapatılması, yeni azınlık okullarının açılmasına izin verilmemesi

şeklinde birtakım tedbirler alınmıştır. 1924'te Bakanlığın yayınladığı genelgede öğrencilerin ibadete zorlanmaması, okullara dini resimlerin asılmaması istenmiştir (Sakaoğlu, 2003). Yine bu çalışmaların yanında dil ve kültür birliğinin önemi ile Millî Mücadelenin ruhlarda inkişaf ettirdiği milliyetçi duygulara dayanarak yabancı okullarla ilgili yeni bir tüzük hazırlamıştır. Türkiye kendi sınırları içinde dini propagandanın uzak, yabancı okulların programlarına eklenen ve Türk öğretmenler tarafından verilmesi kararlaştırılan Türk Tarihi, Coğrafya ve Türkçe dersleriyle millî hislerle dolu bir eğitim anlayışı ortaya koymuştur (Başgöz, 1999; Ergün, 1997).

Cumhuriyetle birlikte karma eğitim konusunda da önemli çalışmalar yapılmıştır. Atatürk'e göre bir toplum, bir millet erkek ve kadın denilen iki cins insandan meydana gelir. Bu nedenle bir toplumun ilerlemesi ve o toplumda inkılapların muvaffak olması ancak her iki cinse değer verilmesiyle, her iki cinsin eğitilmesiyle mümkündür. Yeni dönemde, insanın yetişmesinde ve eğitiminde cinsten kaynaklanan farklılıkların ortadan kaldırılması ve toplumun bütün fertlerinin eğitim imkânlarından eşit şekilde faydalanması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde 1924'te hükümet karma eğitim kararı almış; Tevhid-i Tedrisat ile eğitimin laikleştirilmesi ve demokratikleştirilmesi yönündeki çalışmalar neticesinde karma eğitim konusunda birkaç yıl içinde büyük bir gelişme sağlanmıştır. Dönemin eğitimcileri arasında muhtelit terbiye akımı olarak ifade edilen karma eğitim hem ilkokullarda ve hem de öğretmen okullarında uygulanmaya çalışılmışsa da tam anlamıyla uygulanamamıştır (Ergün, 1997). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren toplumda kadın sınıfları yani yarının anneleri olacak kız çocukları yeni eğitimin süreçlerine sokularak kadınlar da yeni oluşturulan idarenin atmosferi içine çekilmişlerdir.

3.1.5.2 Maarif Teşkilatı'na Dair Kanun

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilgili çıkarılan ve eğitim alanında merkezileşmeyi sağlamaya dönük diğer kanunlardan biri de 1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatı'na Dair Kanun'dur. Bu kanunda Maarif Vekâleti merkez teşkilatı, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve ilk ve orta derecede okulların türleri, kimsesiz ve korunmaya muhtaç çocuklara yatılı okullar açılması, ilk-orta öğretim öğretmenlerinin maaşları gibi çeşitli maarif hizmetleriyle ilgili hükümleri kabul edilmiştir (Yücel, 1938). Cumhuriyet döneminde eğitim öğretim faaliyetlerinin devlet tekelinde toplanması Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve buna ilişkin yasal düzenlemelerle sağlanmıştır. Devlet

İdaresi yeni kurulan devletin ideolojik yaklaşımları kapsamında yeni nesillerin yetiştirilmesini amaçlamıştır. Bu nesillerin yetiştirilmesinde eğitimin öneminin farkında olarak, temel eğitim anlayışı milli olan, Türk milliyetçiliğine dayalı politikalar uygulamaya konulmuştur.

Cumhuriyet Türkiyesi fikir ve devlet adamları eğitimde, yeni bir nesli yetiştirmek için reform şeklinde bazı çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar; Tevhîd-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması ile birlikte Harf İnkılâbı'nın gerçekleştirilmesi, yeni harflerle okuyup yazmayı yaygınlaştırmak için “millet okullarının” açılması, “millet” bilincini geliştirmek için Türk Tarih ve Dil Kurumlarını kurulması ve yükseköğretimdeki düzenlemelerin gerçekleştirilmesidir (Berkes, 2011; Kili, 2009). Bu devrimler ve yasalar yeni devrimlerin eğitim anlayışının öncülleri konumunda olmuşlardır. Bu çerçevede “bütün vatandaşların aynı esasların ve zihniyetin hâkim olduğu eğitim kurumlarında milli şuur ve iradeye, asri ve lâik zihniyete sahip olarak yetişmeleri” (Tekin ve İzgöer, 2009, s.125) amaçlanmıştır.

3.1.5.3 Harf İnkılabı

Türkler tarih boyunca geniş coğrafyalarda hüküm sürmeleri neticesinde farklı medeniyetlerle karşılaşmışlardır ve bu medeniyetlerle yapılan kültürel temaslar çeşitli alfabeler kullanmalarında etkili olmuştur. Cumhuriyet Döneminde, toplumdaki değişimin sağlanmasına yönelik gelişmeler, ancak eski ve özelliğini yitirmiş kurumların yerine, yeni yönetim anlayışına ve çağın gereklerine uygun şekilde eğitim verecek kurumların getirilmesini gerektirmiştir. Bu gelişmelere toplum nezdinde olumlu tepkilerin verilmesi, toplumsal olarak modernleşme yolunda, toplumun modernleşmesinde de başat rol oynayan siyasal, hukuksal, toplumsal ve kültürel gelişmeler ile değişimler yaşanmıştır (Kaplukan, 2011). Bu gelişmelerden, eğitimle doğrudan ilgili olan, eğitimin önemli bir parçasını temsil eden ve bir yerde eğitime alt yapı teşkil eden dil ve alfabe konusu büyük önem arz etmektedir.

Toplumdaki okuryazarlık oranının %10 bile olmadığı dönemde siyasi, ekonomik ve kültürel değişimlerin yapılması, bu değişimlerin toplum tarafından benimsenmesi ve kalıcı hale gelmesinde eğitimin öneminin farkına varılmış ve bu nedenle de eğitim hizmetlerinin üzerinde önemle durulmuştur. Cumhuriyet dönemi önde gelenleri Arap Harflerinin Türk diline uymadığını, bu harflerle Türkçe kelimelerin yazılamadığını ve

yazıların da doğru okunmadığını, bu durumun da doğru okuma yazmayı bir sınıfın imtiyazı haline getirdiğini öne sürmüşlerdir. Yine eğitimdeki başarısızlık ve verim düşüklüğü alfabeyle bağlanmıştır. Bu gerekçelerin yanında harf inkılabının gerçekleşmesinde milliyetçilik ve büyüyen bürokrasi neticesinde oluşan dilin ihtiyaçları (Ortaylı, 1977) ile muasır medeniyeti yakalama arzusu da etkili olmuştur (Çalık ve Baltaoğlu, 2001). Bu nedenlerle alfabenin değiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu değişimin aksini savunanlar da bulunmaktadır. Örneğin Cumhuriyet Dönemi aydınları üzerinde etkisi olan Ziya Gökalp Arap alfabesinin kaldırılmasını istememiştir. Çünkü onun gibi diğer Türkçüler, Arap alfabesinin bütün Türkleri bir kültür çevresinde birleştiren kuvvetli bir unsur olduğunu, Arap alfabesinin Müslüman uluslarla özellikle de Rusya'da bulunan Türklerle aralarındaki bağı sağladığını ifade etmişlerdir.

Latin alfabesine geçiş sürecine bakıldığında 1917 yılında devletin eğitim amacıyla Almanya'ya yolladığı öğrencilerin alfabe çalışması, Bakü'de toplanan Birinci Türkoloji Kongresinin Sovyet Rusya'daki Türklerle ilgili çalışmaları, Mustafa Kemal kuşağının batı dillerini öğrenirken doğal olarak Latin alfabesiyle karşılaşması, (Turan, 1991) yabancı uzmanlardan Dr. Kühne'nin yeni bir alfabeyle geçiş yönünde hazırladığı raporu (Kühne, 1939) Latin alfabesine geçişi sağlamıştır. 1928 yılında TBMM'de eğitim ve kültür alanında en büyük devrim olan Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki Kanun çıkarılmıştır. Böylece Mustafa Kemal'in "hakiki Türk harfleri" dediği Latin harflerine geçilmiştir (Arsan, 1989; Arsan, 1991; Atay, 1984). 1 Ocak 1929'dan itibaren devlet dairelerinde, bankalarda ve diğer kurumlarda Türk harflerini kullanılması ve basılacak kitapların Türk harfleriyle basılması, yasanın 9. maddesiyle ise okullarda Latin harflerini kullanma zorunluluğu getirilmiştir (Cumhuriyet Ansiklopedisi, 1972). Böylece millî eğitim ve kültür alanındaki gelişmenin ilk temel taşı olan Harf İnkılabı birçok anlamda hem bir bitiş hem de bir başlangıç olmuştur. Yine diğer yandan Erken Cumhuriyet Döneminde milli hassasiyetlerle Latin harflerine geçiş, Batı uygarlığına katılma işini kolaylaştıran, yeni yetişen nesillerin batı kültüründen faydalanmalarının yolu açan bir inkılap olarak düşünülmüştür. Memleketin modernleşmesi yolunda çok önemli bir adım olarak görülen Latin harflerinin kabulünün ve tatbikinin en önemli özelliği, kültür inkılabının temel yapısını teşkil etmesi, Türk kültürünün gelişmesine imkân vermiş olmasıdır. Buna karşılık diğer sebepler ise toplumsal ve kültürel alanda uygulamaya ve eğitime dönük olmaktan

çok; dönemin temel düşünce yapısına uygun olarak geçmişin kapısını kapatma, doğu kültürleriyle bağını koparma ve modern, çağdaş görülen Batı'ya-muası medeniyete, geleceğe-doğru bir kapı açma girişimidir (Lewis, 2011).

Latin alfabesinin kabulüyle ülkede eğitimin her alanında heyecan dolu ve içten bir eğitim hareketi başlamıştır. Yeni harflerin öğretilmesi vatanperverlik ve milliyetperverlik vazifesi olarak sunulmuştur (İnan, 1999). Yeni harflerin öğretimiyle birlikte Cumhuriyet Döneminde üzerinde hassasiyetle durulan hususlardan biri de halkın eğitimi olmuştur. Mustafa Necati Bey, John Dewey'in tavsiyelerine uyarak halkı medeni bilgilerle donatmak, millî kültür ve bilinci takviye etmek amacıyla çok sayıda "Halk Dershaneleri" açtırmıştır (Ergün, 1974). Buralarda Cumhuriyet insanının niçin, nasıl ve ne ile eğitileceği hususunda hazırlanan talimatnameler uygulanmıştır. Harf İnkılâbı, halk eğitimini aktüel ve acil bir konu haline getirmiştir. Çünkü bütün Türk halkı bir anda okuma-yazma bilmez bir hale gelmiştir. Yazı devriminden sonra bu dershaneler, oldukça düşük olan okuma ve yazma oranını artırmak ve yeni yönetim biçimi hakkında halkı bilgilendirmek için "Millet Mektepleri" adı altında örgütlenmiş ve yeni harflerin öğretilmesi işlevini yerine getirmiştir (Akyüz, 2001). Kısa zamanda Türkiye, halka yeni yazıyı okuyup yazmayı öğreten, kara sehpa ve tahtalarla donatılmış, ülke bütün aydınlarıyla bir ders odasına dönmüştür (Lewis, 2011). Bu girişim, Cumhuriyet tarihinin en güçlü ve en yaygın eğitim girişimidir. Mustafa Kemal, bizatihi "Başöğretmen" unvanı ile eline tebeşiri alarak, kara tahta başında halka ders vermiş, kitlelerin eğitim düzeyinin yükselmesi için büyük çaba harcamıştır. Atatürk bu hareketiyle öğretmen ve eğitimcilere manevi bir destek sağlamıştır (Akyüz, 2001; Kili, 2009; Sakaoğlu, 2003; Yamaner, 1999). Millet Mekteplerinde hiç okuma yazma bilmeyen ya da eski harflerle okuyup yazanlara Türk harfleri ile okuyup yazmayı öğrenmeleri, yine bunun ötesinde vatandaşlara sosyal ve ekonomik hayatlarında işe yarayacak bilgi ve becerileri kazanmaları için destek verilmiştir. Kısaca Millet mektepleriyle Cumhuriyet neslinin okuryazarlık oranını arttırma ve halkı bu konuda eğitme, cumhuriyet anlayışının iyi yerleştirilme ve inkılâpların sosyal hayatta halkın yaşam şekline dönüşmesini sağlama, iş hayatı, aile hayatı ve diğer insanlarla ilişkilerde teorik ve pratik bilgiler kazandırma, Türk dilini hızla öğretme gibi hedefler amaçlanmıştır (Ergün, 1997).

3.1.5.4 Tarih ve Dil İnkılabı

Harf inkılâbı ve bu değişim sonucunda kabul edilen alfabenin millete öğretilmesi sürecinde millet mekteplerinin katkısına değindikten sonra Cumhuriyet Döneminde Türk kimliğinin şekillenmesinde en büyük katkıyı sağlayan ve Cumhuriyet Dönemi siyasi liderleri tarafından en etkili şekilde kullanılan Türk Tarih Tezi ve dil alanındaki gelişmelere bakmak gerekir.

Erken Cumhuriyet Dönemi (1923-1938) olarak nitelendirilen tarihsel süreçle Osmanlı devleti yıkılmış, halifelik kaldırılmış ve yeni bir yönetim biçimi olarak Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşundan Cumhuriyet Dönemi'ne kadar İslam tarihini esas alan ümmetçi bir anlayış ile devlet, dili, tarihi, yaşayışı bakımından kendi kişiliğinden çok Arap ve Fars kültürüne bağlanmış ve milli varlıktan uzak, Osmanlı kimliğinin ön plana çıkarıldığı bir tarih görüşü sergilemiştir. Osmanlı'nın son dönemlerinde Fransız İhtilali'nin getirmiş olduğu akımlar nedeniyle Balkan Devletlerinin teker teker bağımsızlık ilan etmesi; Orta Asya, Hindistan ve farklı İslam ülkelerinin yabancı devletlerin nüfuz ve istilası altına girmesiyle Osmanlı'da yaşanan manevi çöküntü neticesinde Türk aydınları, millî tarih anlayışına sarılmıştır (Taşdemirci, 2011). Yine Avrupa'daki Türkoloji araştırmaları da bu anlayışı perçinlemiştir.

İmparatorluktan Cumhuriyet'e geçişle birlikte dönemin siyasi iktidarının himayesinde ve teşvikleriyle, devletin gözetim ve denetiminde devlet ve millet ilişkisini kuvvetlendirecek, Türk milleti üzerinde etki yaratacak, devletin ortak acılar, başarılar ve amaçlar doğrultusunda kendi eliyle işleyip biçimlendirdiği, ideolojik ve politik anlayışa uygun bir milliyetçilikle harmanlanmış tarih yazıcılığı dönemi başlamıştır. Milliyetçilik olgusunun ve milliyetçi dilin eğitim sisteminde, iktisadi hayatta, kültürel hayatta ve kamusal yaşamda yükselişi tarihe dair yeni bir anlamlandırma ve yorumlama perspektifi doğurmuştur (Tekeli, 2007). Bir nevi tarihin yeniden yazıldığı bu süreçte Osmanlılığa ve Osmanlı'yı anımsatan İslam diniyle ilgili çeşitli öğeler nezdinde eskiden köklü bir kopuş ve reddediş üzerinden kendini tanımlayan; Aydınlanmacı ideolojinin ve Fransız İnkılabının ekonomik, toplumsal, kültürel ve siyasal mirasından etkilenen düşünce ve kavramlarla perçinlenmiş; Türkiye özelinde, laik ve milliyetçi ilkelerle derlenmiş bir batılılaşma zihniyeti ortaya konulmuştur. 1923-1938 yılları arasındaki tarihsel süreçte laikleşme ve millileşme çabaları

neticesinde kendini Müslüman olma kimliği üzerinden tanımlayan bireyin Türk olmaya dayanan bir kimliğe yönlendirilmek istenmesi dönemin temel politikalarından biri olmuştur (Akman, 2011).

Cumhuriyet dönemi siyasi liderlerinin ülkenin gelişmesi ve modernleşmesi için tarihe manevî bir destek olarak bakmaları, halka milliyetçi bir bakış açısı kazandırmak istenmeleri ve Batı'nın Türklere yönelik dışlayıcı ve küçümseyici tarih görüşlerine cevap verme istekleri tarih tezine verilen önemin gerekçeleri arasında sayılabilir (İzgi, 1988). Mustafa Kemal'in Türk tarihine önem vermesi sonucunda Türk Tarih tezi ve Anadolu'daki Türk tarihinin bilimsel olarak incelenmesi gerektiğini ortaya koymuştur (İnan, 1999). Bu bakımdan bilimsel açıdan Türk tarihinin incelenmesi amacıyla temeli 1930'da Türk Ocakları bünyesinde atılan Türk Tarih Kurumu'nun kurulması (İnan, 1953); 1932'de "Türk tarihinin çok eskiye dayandığı ve sadece Osmanlı tarihinden ibaret olmadığı; Türklerin ilgi kurdukları ulusların uygarlığını etkileyen ileri bir uygarlığa sahip oldukları şeklinde bir Türk Tarih Tezi'nin savunulduğu Türk Tarih Kongresi toplanması (Yüzbaşıoğlu, 1981); Türk Devletini ve tarihini kendi kaynaklardan araştırarak bir nesil yetiştirmek için Tarih ve Coğrafya Fakültesi kurulması (İnan, 2011) tarih alanında ortaya konulan önemli çalışmalardır. Yapılan çalışmalar ile tarih, Türk halkının benliğini bulması, aralarında anlaşması, kenetlenmesi, ortak mutluluk için muhtaç oldukları kültür ortaklığını bulmasına önemli katkılar sunmuştur (İzgi, 1988). Yine bu çalışmalar, üstün ulus tasavvurunu milliyetçi tema ve kavramlarla dönemin eğitim politikalarının esas felsefesi konumuna getirmiştir.

Erken Cumhuriyet Döneminde milli devlet oluşumunda bir harç olarak kullanılan tarih, milli kültürün taşıyıcısı, milli bilinci ortaya çıkarması ve onu daima canlı tutan bir ana kaynak olması sebebiyle Türk eğitim sisteminde çok önemli bir yere sahiptir. Cumhuriyet Döneminde tarih üzerine yapılan çalışmalar cephelerde verilen savaşların kültür alanındaki devamı niteliğinde görülmüştür. Bu milli nitelikteki bakış açısıyla asıl amaç; manevi bakımdan Türk varlığının güçlendirilmesi ve gençliğe tarihi ve dili ile iftihar edecek bir "kitle ruhu" vermek, Türk milletinin kendine olan güvenini artırmak, millî şuurun yanı sıra millî gururu güçlendirmek (Ergün, 1997) milli düzene itaatkâr yurttaşlar yetiştirmek, millî bilincin ve siyasi rejimin kökleşmesi sağlamaktır (Kaplan, 2005). Bu sebeple tarih öğretimi ve araştırmalarıyla bütün halk milliyetçi bir

öğretimden geçirilmek istenmiştir. Öğretim programlarında yapılan yeni düzenlemeler ve millî tarih şuuru ile yetişen nesillerin kendi benliklerine dönüşleri kolaylaştırılmıştır (Özodaişık, 1999).

Cumhuriyet Döneminde oluşturulan 1924 ilköğretim programında; Osmanlı yönetim anlayışına bir reddiye niteliği taşıyan sarayın sefahati, kişisel yönetimin kötülükleri ile savaşların yok sayıldığı temalara yer verilmiştir. İfade edilen programlara bakıldığında Türklerin uygarlığa ve dünya tarihine yaptığı katkılar, eski Türklerin yaşam biçimi, Cumhuriyet Devrinde uygarlık tarihi, Cumhuriyet'te egemenliğin halka ait olduğu en iyi yönetim biçimi olduğu, devlet, millet, vatan, bayrak sevgisi gibi konular anlatılmıştır (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003). 1926 yılındaki müfredat programı çerçevesinde hazırlanan Tarih dersinin amaçları; çocuklara Türk milletinin geçmişi ve ecdadının kültürüyle ilgili bilgilerin aktarılması onlarda ulusal şuuru harekete geçirmek; Cumhuriyetin getirmiş olduğu temel değerleri, vatan, millet sevgisini ve ulusal bilinci özümsemiş vatandaşlar yetiştirmek, medeniyetin uzun bir geçmişin ürünü olduğu düşüncesini vermek; tarihteki büyük şahsiyetlerin yeni nesillere tanıtılması şeklinde belirlenmiştir (Sarioğlu, 2012). Bu dönemde siyasal oluşumun ya da düşüncenin eğitim aracılığıyla bireylere aktardığı işlevsel sunuşta anti-Osmanlı ve anti-İslam tarih yazımı Osmanlı'nın dini anlayışından, kültüründen, Türk- İslam terkiibinden kopma girişimleri Cumhuriyet Döneminde ders kitaplarında açıkça göze çarpmaktadır.

Atatürk'ün ulus devlet ve milliyetçilik anlayışının ilk basamağı Tarih İnkılâbı, ikinci basamağı ise Dil İnkılabı'dır. Dönemin bu iki önemli inkılâbında yaşanan gelişmelere askeri başarılar kadar değer verilmiş ve bu alandaki inkılabların hızlıca yerleşmesi için yoğun çaba sarf edilmiştir. Çünkü "milliyetçiliğin kendisi" olan dil (Arsan, 1989) ile millî his arasındaki ilişki oldukça kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması, millî hissin yükselişinde en önemli etkidir (Aksoy, 1963; Yazman, 1984). Dil devrimiyle temel amaç "Türk dilinin öz güzelliğini ve zenginliğini meydana çıkarmak, onu yeryüzü dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe erdirtmek" ve "ihtiyaç duyulan "milli bütünlüğü desteklemek" olarak tespit edilmiştir. Yine milli bilincin geliştirilmesinde dil önemli bir yer tutmaktadır. Gökalp'e göre millet kavramı etrafında düşünceler geliştirilmesi, Türkçe konuşulup yazılması ve ortak bir dilde buluşulması önemle üzerinde durulması gereken hususlardır. Bu hususa göre millet realitesi milli tarihe

sahip, aynı dili konuşan, aynı dine talip ve bir mefkûre etrafında birleşen insan topluluklarıdır (Şapolyo, 1943). Etrafında birleşilen mefkûre ile dil, milli bütünlüğü destekleyen, milli kültürü oluşturan ve ulusal benliği pekiştiren ortak unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Milletlerin hayatlarında önemli yer tutan ve sosyal yapılarından gelen din, dil, sanat, örf-adet, düşünüş ve yaşayış tarzı gibi kültürel değerler, manevi özellikler, aydın karakterler ve millî şahsiyetler dilde kendini gösterdiği için, dil ile eğitim ve kültür arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Özodaşık,1999). Milletle milli kültür arasındaki manevi bağı perçinleyen ve milli şuuru bozulmadan ve yıkılmadan sürekli diri tutan dil ile ilgili olarak Erken cumhuriyet döneminde aydın-halk, konuşma-yazı dili aynı yapılarak dilin birleştirici niteliği ön plana çıkarılmış, dil yabancı sözcüklerden arındırılmaya çalışılmış, Türk dilinin güzelliği ve zenginliğiyle ilgili araştırmalar yoğunlaştırılmış, eğitim alanında milli bir dile ulaşması noktasında çalışmalar yapılmış (Korkmaz, 1985) yeni alfabe Harf İnkılâbı'ndan hemen sonra öğretilmeye başlanmış ve eğitim sistemi yazının değişmesi ile millileşme yönünde önemli bir gelişme yaşamıştır. Eğitim alanındaki yenilikler kültürel hayatı da etkilemiş; aile, iş, okul gibi toplumsal birimler yeniden şekillenmeye başlamıştır. Bu nedenle tüm alanlardaki değişimler doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim alanına yansımış aynı zamanda eğitim yoluyla da tekrar toplumsal alana döndürülmüştür.

3.1.6 Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Kurumları

3.1.6.1 İlköğretim Alanındaki Gelişmeler

Yeni Türk Devleti, Osmanlı Devleti'nden bütün ülkeye yaygınlaştırılamamış, istenilen amaçları gerçekleştiremeyen altı yıllık zorunlu ve devlet okullarında parasız olan bir ilköğretim devralmıştır. Erken Cumhuriyet Döneminde bireye toplumda kullanabileceği temel bilgi ve becerilerin kazandırılması, inkılâpların ve devrimlerin topluma benimsetilmesi, köklü bir modernleşme düşüncesinin hayata geçirilmek istenmesi, özellikle geniş kırsal kitlelerin davranışlarının değiştirilmesi için ilköğretime büyük önem vermiştir (Akyüz, 2001). Cumhuriyetin ilanından önce ve sonra yapılan yenileşmeye dönük çabalar bir tarafa bırakılırsa ilköğretimde misak-ı maarifte de belirtildiği şekilde öncelikli amaç, sosyal ve ekonomik imkânlar çerçevesinde ilkokulların kapanmasını önlemek, kapanmış olanları açmak, ilköğretimi

yaygınlaştırmak, yeniden ilkokul kurmak ve herkese okuma-yazma öğretmek prensip olarak kabul edilmiştir (Taşdemirci, 2011). Okul çağındaki bütün çocukların ilköğretimden yararlanması için eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı amaçlayan bir eğitim politikasıyla eski temelsiz inançlarla, yabancı fikirlerin tesirinden kurtulmak, milli kültürümüzü geliştirip hâkim kılmak, yeni nesli milli bir kimlikle yetiştirmek, herkese okuma yazma öğretip cehaleti yok etmek, günlük hayatta faydalanabileceği bilgiler vermek, Türk milletini medeniyet yolunda en ileriye götürmek amaç olarak belirlenmiştir (Göyün, 1982; Yiğit, 1996; Gelişli, 2005).

Türk Milli Eğitim tarihinde 1924 yılında Osmanlı eğitim sisteminin etkisinde “İlk Mektep Müfredat Programı” dönemin ihtiyaçlarına ve şartlarına göre hazırlanmış ve iki yıl uygulamada kalmıştır (Akbaba, 2004; Gözütok, 2003; Yüksel, 2003). 3 Mart 1924'te tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasıyla ilkokul programlarında köklü değişiklikler yapılmış, aynı zamanda bütün okullar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanarak, zaman içerisinde din ağırlıklı dersler programdan kaldırılmaya başlanmıştır (Başgöz, 1999). Ara program niteliğinde olan 1924 ilk mektep programında bireysel ve toplumsal gereksinimler yeterince göz önüne alınmamıştır.

İlköğretimde devrim sayılacak eğitim yöntemi reformu ve programı 1926 yılında "Maarif Teşkilatı Hakkında Layiha" adı altında uygulanmıştır. Bu programda millî unsurları ön plana çıkaran hedefler ile birlikte toplu öğretim, çocuğa yönelik ve yakın çevre kavramları ele alınmıştır. İlkokulların amaçları; “genç kuşağın çevresine etkin bir şekilde uyum sağlamasını temin suretiyle iyi vatandaşlar olarak yetiştirme” şeklinde belirlenmiştir (Özodaşık, 1999). Örneğin tarih dersiyle öğrencilerde Türk milletinin geçmişiyle ilgili bilgi verip milli şuur yaratma, tarihteki önemli kişiliklerin hayat ve hareketlerini anlatarak çocukta örnek davranışlar oluşturma, coğrafya dersiyle de memleketi tanıtmak ve Türk vatanını sevdirmek gibi hedefler ortaya konulmuştur (Binbaşıoğlu, 1995).

1929 yılında öğrencilere her yönüyle kendilerini sağlıklı hissedecekleri bir ortamda ihtiyaç duyulan temel bilgi, beceri ve yeterliliği kazandırmak, Türk milletine ruhen ve bedenen yararlı insanlar yetiştirme hedefi ortaya koyulmuştur. İlk Mektepler Talimatnamesi'nde ilköğretimin amaçları şöyle belirtilmiştir: “İlkokullarda eğitimin ilk ve son amacı, çocukların milli hayata uyum sağlamalarıdır. Çocuklarda milli duyguların güçlendirilmesi için Türk inkılâbının kazandırdıkları ve bunları kazanmak

için verilen mücadele layıkıyla anlatılmalıdır. Cumhuriyet ve 23 Nisan gibi bayramlar okullarda kutlanmalı, öğrenci Türk bayrağını sevmeli ve ona saygı göstermelidir” (Akyüz, 2001, s.315-316).

1935 yılında düzenlenen eğitim programında gaye ve hedefler yeniden belirlenmiş, Cumhuriyet Halk Partisi'nin ilkeleri programa girmiştir. Bu dönemde ilköğretim toplumsallaştırıcı bir işlev sergilemiştir. 1936 yılında İlkokulların müfredat programlarında Milli Eğitim ilke ve amaçlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Böylece "Cumhuriyetçi, Milliyetçi, Halkçı, Devletçi, Laik" karakter açıkça kendini ortaya koymuştur. Ayrıca bu programda ilkokulun amaçlarından biri milli terbiye olarak ifade edilmiştir. Bu bakımdan eğitim kurumları, “özgür bir ortam içinde” kuvvetli bir “ulusal duygu” ile öğrencide milli duyguları güçlendirecek, yeni nesiller Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olduklarını hisseedeceklerdir. Gelecek nesil Türk inkılabı ülkülerini özümseyerek Türk toplumunun niteliklerini ve Cumhuriyet'in gayelerini taşıyan, bunlara sadık birer fert olacak şekilde yetiştirilmeye çalışılmıştır (Cicioğlu, 1985).

Görüldüğü üzere ilköğretimde Türk ulus-devletinin teorik çerçevesini çizen Türk milliyetçiliği, çok yönlü gerçekleşen siyasi süreçlerin sonunda olgunlaşan başat değer olmuştur (Karpat, 2010). Fransız İhtilaliyle birlikte milli devletlerin kendilerine has özellikleri nitelenmek için kullanılan, millete ve milliyete ait olanı ortaya koyan “milli eğitim ideolojisi”¹ kavramı Erken Cumhuriyet Dönemi önde gelen eğitimcilerinin düşüncelerinde milli bilincin yerleştirilmesi, milli bir birliğin oluşturulması, milli karakterde ve ulusçu bir anlayışı Türk milletinin ruhuna üflemek amacıyla sıkça vurgulanmıştır.

3.1.6.2 Ortaokul ve Ortaöğretim Alanındaki Gelişmeler

Cumhuriyet döneminden önce ortaöğretimler rüştiye, idadi, sultani, Darülmualim ve Darülmualimat ile sanat mektepleri gibi değişik adlarla faaliyet göstermiştir. Bunlardan sultaniler ile idadiler genel ortaöğretim, diğerleri mesleki ortaöğretim kurumlarıdır. 1924 yılında toplanan II. Heyet-i İlmiye'de ortaokul ve liselerin üçer yıllık ayrı ayrı okullar olması kararları alınmış ve 1 Eylül 1924 tarihinden itibaren lise,

¹ Ayrıntılı bilgi için bkz: Karl Mannheim, *İdeoloji ve Ütopya*, M. Okyavuz (Çev.), Ankara: Epos Yayınları.

ortaokul üzerine kurulmuş ve yükseköğrenime öğrenci hazırlayan bir kademe biçimini almıştır (Cicioğlu, 1985; Özalp ve Ataünal, 1983). 1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun’unda ise ortaöğretim kurumları; ortaöğretim okulları, ortaokullar, ilk öğretmen okulları ve köy öğretmen okulları şeklinde sıralanmıştır.

Millî Mücadele döneminde genel ortaöğretimin birinci temel sorunu, okulların boş olması, öğrenci azlığı ve ilgisizlik; ikinci problemi ise bütçedir. Atatürk döneminde gerek lise gerekse ortaokul sayısı yavaş yavaş artırılarak ortaöğretimin nicelik yanından çok, nitelik yanına önem veren bir politika izlenmiştir. Atatürk döneminde ortaöğretim kurumlarına daha çok para ayırma ve tam kapasiteyle çalışmalarını imkânı sağlamak için ortaöğretim kurumlarının belirli merkezlerde toplanması politikası izlenmiş ve orta öğretim kurumlarının sayılarını çoğaltmaktan çok; öğrenci ve öğretmen sayısı, mevcutların kapasitelerini ve kalitesini artırma yoluna gidilmiştir. Böylece bina, araç ve gereçten tasarruf edildiği gibi, öğretmenlerden de tasarruf edilmiştir (Taşdemirci, 2011).

Erken Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim, Türk eğitim sisteminde geri planlarda kalmış alanlardan biridir. Buna rağmen toplumun ihtiyacı olan olgun, yetenekli ve meslekî yeterliklere sahip teknik elemanların yetiştirilmesi, ihtiyaç duyulan yeni vatandaş tipinin oluşturulması açısından ortaöğretime çok önem verilmiştir. Mustafa Kemal yaptığı bir konuşmada ortaöğretimin amacını; “memleketin muhtaç olduğu çeşitli hizmet ve sanat erbabını yetiştirmek ve onları yükseköğretime hazırlama” olarak ifade etmiştir (MEB, 1993; Taşdemirci, 2011). Ortaöğretimden çalışan öğretmenlere her fırsatı değerlendirerek “cumhuriyet rejiminin ve inkılâplarının yeni nesillere benimsetilmesi” amacı hedef gösterilmiştir (Akyüz, 2001). Ortaöğretimde hem cumhuriyetin ihtiyaç duyduğu birey tipini hem de evrensel kültüre ayak uyduracak kişilik yapısını kazanmış insan profilini geliştirme düşüncesiyle hareket edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe, tarih, coğrafya, yurt bilgisi, sosyoloji, felsefe ve vatandaşlık dersleri oldukça yoğun olarak işlenmiştir (Cicioğlu, 1985; Kafadar, 1997). Din ve ahlak dersleri ise zamanla programlardan kaldırılmıştır (Akyüz, 2001). 1931-32 yılları müfredat programında özellikle içerik bakımından Tarih ve Yurt Bilgisi derslerinde millet, devlet, demokrasi, cumhuriyet, hürriyet ve eşitlik gibi kavramlara ağırlık verilmiştir. Genel olarak ise Millî Eğitimin genel hedeflerine ve Cumhuriyet

ideolojisine uygun, mesleki bilgiler içeren yeni programlar hazırlanmıştır (Yücel, 1938).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, okuma-yazma seferberliğine verilen önem sebebiyle mesleki eğitime ve sanat eğitimine yeterince ağırlık verilememiştir. Ancak yine de Türkiye'ye gelen uzmanlardan John Dewey, Kühne ve Buyse meslekî ve teknik eğitime ağırlık verilmesi ve Türkiye'nin ihtiyaçlarına sosyal ve ekonomik kalkınmasına dönük eleman yetiştirilmesi konusunda faydalı bilgiler ve düşünceler içeren raporlar hazırlamalarıyla Cumhuriyet Dönemi eğitiminde mesleki ve teknik eğitim önemli yer tutmuştur (Demir ve Şen, 2009). Cumhuriyet Döneminde ortaöğretimde mesleki eğitimin yanında sanat eğitime de büyük önem verilmiştir. Sanat eğitimi de dönemin ideolojik duruşuyla aynı yönde kullanılmıştır. Cumhuriyet yönetiminin temel amacı bilimsel düşünceye sahip, yaratıcı ve yapıcı nesillerin yetiştirilmesini sağlamaktır. Bu nedenle cumhuriyetin kurulduğu ilk dönemlerde eğitim faaliyetlerinde müzik, resim ve edebiyat gibi alanlara önem verildiği görülmektedir. Yine kültür sanat etkileşimiyle devletin kültür-sanat politikasına uygun olarak ulusal bir sanat yaratma girişimi görülür (Yaman, 1994).

3.1.6.3 Yüksek Öğretim Alanındaki Gelişmeler

Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne sadece hukuk, tıp, edebiyat ve fen fakültelerinden oluşan ve bilimsel özerkliği olan İstanbul Üniversitesi devrolmuştur. 1915 yılında Almanya ve Avusturya'dan getirilen 20 kadar yabancı bilim adamı ile İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Ziya Gökalp gibi kendi kendini yetiştiren genç yeteneklerin üniversite kadrosuna katılmalarıyla milli tarih, dil ve eğitim alanlarında bilimsel araştırmalar başlamıştır. Atatürk ilk dönemlerde üniversitenin iyi bir öğretim üyesi kadrosuna sahip olduğunu, devletin izlediği modern ve milli eğitim politikasına üniversitenin kendiliğinden katılmasını düşünmüş, bu nedenle de üniversitenin özerkliğine Cumhuriyetin ilk on yılı içinde ciddi bir müdahale yapmamıştır (Taşdemirci, 2011).

Erken Cumhuriyet Dönemi önde gelenleri, bir süre sonra Darülfünun'u Osmanlı zihniyetini devam ettirdiği ve bilimsel açıdan da son derece yetersiz olduğu, memlekette siyasi, sosyal yönden yapılan büyük inkılâp hareketlerine katılmadığı, gelişmeler konusunda tarafsız bir gözlemci ya da habersiz kaldığı, inkılâplara ters

düşen, onları eleştiren ve karşı gelen tutum ve davranışlar içinde olduğu, tarih ve dil alanında yapılan çalışmalarla uyandırılmak istenen milli bir harekete ilgi uyandırma hususunda duyarsız kaldığı yönünde sert bir şekilde eleştirirler (Yiğit, 1996). 1932 yılında Birinci Türk Tarihi Kongresinde bazı üniversite hocalarının, Türk Tarih Tezine karşı çıkması ve bu tezi şiddetle tenkit etmiş olmaları neticesinde Darülfünun'da yeteri kadar bilimsel çalışma yapılmadığı, yayınlanan kitapların ve yazıların fazla bilimsel değer taşımadığı, üniversitenin tüzel kişiliği ve özerkliğinin kalkınma aracı olmadığı gibi eleştirileri de eklenmiştir (Binbaşoğlu, 1995; Taşdemirci, 2011). Yine dönemin önde gelen isimlerinde üniversitelerin toplumu çağdaş uygarlık seviyesine çıkarma, Türk inkılâbının ilkelerini gençlere aşılama, yapılan inkılâp hareketlerini takip etme gibi konularda öncü bir rol oynayacağı bilinci vardır (Yalçın ve Süslü, 2002). Bu bakımdan modern toplumun ortaya çıkarılabilmesi için ve bilimsel düşünceye sahip bireylerin yetişerek toplumda bilimselliğin yerleşmesi için yükseköğretim kademelerinde düzenlemeler yapılmıştır.

1933'de Darü'l-fünun'un kapatılarak yerine İstanbul Üniversitenin kurulmasına karar verilmiştir. Üniversitenin kurulma aşamasındaki bütün yetkiler Millî Eğitim Bakanlığına verilmiştir. Yabancı pedagoji profesörlerinin hazırladığı raporlarla ıslahat çalışmalarına başlanmıştır (Yıldırım, 2003). Yapılan ıslah çalışmasıyla edebiyat, fen, hukuk ve tıp fakülteleri kurulmuş ve öğretim üyeleri yeniden atanmıştır. Yeni kadro ve üniversite öğretimi milli ve inkılâpçı bir kimliğe büründürülmüştür. Edebiyat ve Hukuk Fakülteleriyle milli tarih için yeni anabilim dalları kurulmuş; böylece Erken Cumhuriyet Dönemi ideolojisi yükseköğretimde işlenmeye başlanmıştır. Bu amaçla kurulan Türk İnkılâbı Enstitüsü, üniversitenin en önemli unsurudur. İnkılâp Enstitüsü siyasi, hukuki, adlî, sosyal, ekonomik alanlarda ve genel olarak kültür alanında Türk İnkılâbını ortaya çıkaran gerekçelerini, Türk inkılâbının temel öğelerini, ilkelerini, inkılâptan hayat bulan Türk istikbalinin her safhasını incelemek amacıyla kurulmuştur (Taşdemirci, 2011). Bu reformun ardından Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu'nun çalışmalarıyla paralel olarak Ankara Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi kurulmuştur. Diğer yandan da Türk bilim insanlarının kuvvetli rehberler yanında çabuk yetişmesi; laboratuvarların, seminerlerin, öğretimin bilimsel temelde yapılması, gerçek üniversite ruh ve geleneğinin derhal kök salabilmesi için yabancı profesörlere üniversitede yer verilmiştir. Bilhassa bir grup eğitimcinin Almanya'da getirilerek,

ülkemizde öğretim görevlilerinin yetiştirilmesi suretiyle, üniversitelerdeki eğitimci eksikliklerinin giderilmesi sağlamıştır (Yıldırım, 2003; Taşdemirci, 2011).

Erken Cumhuriyet Döneminde yükseköğretim özerk ve milletin manevi gücünü temsil eden bir kurum olarak düşünülmüştür. İstanbul Üniversitesinin yeniden yapılandırılmasıyla üniversiteden uluslararası toplumda milli kültüre onur kazandıracak, Türk ulusunun uygarlık yeteneğini ve yaşam gücünü en yüksek kerte de temsil edecek, Türk kültürünü bilgi yöntemiyle araştırıp inceleyecek, milli dil ve tarihin bilimsel ve en yeni anlayışlara uygun araştırarak eğitimciler yetiştirmesi beklenmiştir. Yükseköğretimden yetişen nesillerin Atatürk'ün son devirleri ile Cumhuriyetin ilerleyen yıllarında gerçekleştirdiği sosyal, hukuki, siyasal ve en önemlisi eğitim alanda yaptıkları inkılâpları bu beklentinin gerçekleştiğini göstermektedir.

3.1.7 Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği her milletin hayatının değişik zamanlarında değişik şekillerde önem ve fonksiyon kazanmıştır. Türk tarihinde de siyasî ve sosyal değişme çağlarında öğretmen zümresine özel bir önem verilmiştir. Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışında öğretmen toplumdaki en fedakâr ve saygıdeğer kişidir. Cumhuriyet Döneminde öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmen okullarına verilen önem, ülkenin eğitim anlayışını ortaya koymaktadır (Koçer, 1967). Çünkü Cumhuriyet Döneminde son derece düşük olan okuma yazma oranının yükseltilebilmesi, eğitim-öğretim hizmetlerinin en küçük yerleşim birimlerine kadar götürülmesi, yeni rejimin kökleşip gelişmesi; insanların yetiştirilmesinde, toplumda ve düşüncede devrim yapmada, ulusal varlığın devam ettirilmesinde görev ve sorumluluklar bakımından öğretmen büyük önem arz etmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında öncelikle değişik kaynaklardan ve değişik seviyelerdeki okullardan mezun olan öğretmenlerin durumu gözden geçirilmiş; her insanın öğretmenlik yapabileceği şeklinde yanlış bir kanaat ve uygulamaya son verilmek istenmiştir. Bu nedenle öğretmenliği özel uzmanlık gerektiren, belirli ilke ve kriterleri olan bağımsız bir mesleğe dönüştürebilmek adına önemli yasalar çıkarılmıştır. 1923-1930 yıllarında öğretmenlerin yetiştirilmesinde, mesleki bilgilerin artırılması, öğretmen ve öğretmen okullarının sayısının artırılmasında önemli başarılar sağlanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarından başlamak üzere uzun yıllar lise ve dengi

okullara öğretmen yetiştiren bir tek “Darülmualimin-i Aliye”nin (1924’de “Muallim Mektebi” ve 1935 yıllarından itibaren “Öğretmen Okulu” adını alır) devamı olan İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu vardır ve bu okulun geliştirilmesi için çabalar harcanmıştır (Akyüz, 2001). Zamanla tüm dersler için öğretmen yetiştirilecek okullar ve bölümler açılmıştır (MEB, 1995; Cicioğlu, 1985).

Cumhuriyet Döneminde talim ve terbiye vazifesi verilen ve maarif hizmetlerinde öğretmenler (Akyüz, 2001), cumhuriyetin ve demokrasinin hedeflediği bireyi yetiştirmeye çalışmıştır. Devlet bu yönde yasa, yönetmelik ve programlar hazırlanarak öğretmenlerle sıkı bir iletişim sürecine girmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu doğrultusunda laik, milli ve çağdaş eğitimin öğretmen okullarında da yerleştirilmesi için 1924 yılında yapılan İkinci Heyet-i İlmiye toplantısında öğretmen okullarının öğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen okullarının eğitim süresi 4 yıldan 5 yıla çıkarılmış, kız ve erkek öğretmen okullarının programları aynı seviyede verilmiştir. İstiklal Savaşı ve Cumhuriyetle ilgili konular okul programlarına konulmuş, Türk tarihi ve Türk dilinin öğretimine büyük bir önem verilmiştir (Taşdemirci, 2011). Öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde programlarda kültür ve eğitime büyük önem verildiği görülmektedir. Ülkenin ihtiyaç ve şartlarına göre öğrencinin şahsi gelişimine, sosyal ve vatan terbiyesine, öğrencide Türklük ve Türk vatani etrafında cereyan edecek milli duyguların güçlendirilmesine, Cumhuriyetin sevdirilmesine önem verilmiştir ve bunlar yasalarla amaç haline getirilmiştir. Bu amaçlar neticesinde öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetleriyle onlara meslek aşkı verilerek idealist ve inkılapçı olarak yetiştirilmeleri sağlanmıştır (Öztürk, 1996).

Atatürk Dönemi eğitim inkılaplarının sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal kalkınmada başarıya ulaşabilmesi için nitelikli öğretmen kadrolarına büyük ihtiyaç duyulmuştur. Eğitimin etkin işlevsellik kazanması için öğretmenlere özel değer verilmiş, siyasi liderleri ve eğitimcileri tarafından “daha iyi bir nesil için daha iyi bir öğretmen” odak noktasından hareketle öğretmenlere yönelik politik düzenlemeler ve destekler artırılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında girilen büyük bir eğitim seferberliğiyle öğretmenlerin şahıslarına yazılan mektuplar, destek ve teşvik yazıları, seminer ve nutuklarla eğitimin sosyal işlevleri ön plana çıkarılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk, eğitim uygulamalarının temel taşları olan öğretmenlere, “Muallimler! Yeni

nesli, Cumhuriyet'in fedakâr muallim ve mürebbiyeleri, sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Cumhuriyet fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek seciyeli muhafızlar ister. Muallimler sizin başarınız, Cumhuriyet'in başarısı olacaktır. Yeni Türkiye'nin birkaç seneye sığdırdığı askerî, siyasî, idarî inkılabat sizin, içtimaî ve fikrî inkılabatla muvaffakiyetinizle teyit olunacaktır" (Kafadar, 1997, s. 147) sözleriyle öğretmenlere verilen değer ifade edilmiştir. Yine 1925'te İzmir Erkek Öğretmen Okulunda da öğretmen ve öğretmen adaylarına "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak muallimlerdir. Muallimden, mürebbiden mahrum bir millet henüz millet namını almak istidadını kesbetmemiştir" düşüncelerini veciz bir şekilde ifade eder. Bu sözlerle dönemin öğretmen yetiştirme politikasında etkili olan idealist ve inkılapçı öğretmen tipi ortaya anlatılmaya çalışılmıştır. Alman idealizminin önemli isimlerinden Fichte için Pforta Koleji'nde hazırlanan köşe ve bu köşede onun bir büstünün bulunduğu ve altında ise "Öğrencilerini kendinden daha iyi yapan öğretmen ne yüce ne mutludur." sözü ile Atatürk'ün dönemin eğitimcilerine söylediği sözlerle benzer bir amaç ve hedef göstermektedir. Her iki şahsiyetin sözleri hem kendi dönemlerine hem de günümüz eğitimcilerine anlamlı mesajlar vermektedir.

Dünya düşünce tarihinde özellikle Fransız İhtilalinden sonra öğretmenlik, eğitim ve kültür faaliyetlerinin yanında siyasal ve sosyal politikaların öncülüğünü yapan bir meslek olarak karşımıza çıkar. Fransız ihtilaliyle birlikte milli, demokratik ve laik bir eğitim sisteminin temelleri atılmış ve bununla beraber öğretmenlik de geleneksel dini anlayıştan koparak laik, meşruti ve demokratik rejimlerin dünya görüşlerini yayacak ve bu doğrultuda nesil yetiştirecek bir görevle donatılmıştır (Taşdemirci, 2011). Cumhuriyet rejimi bir inkılâp rejimi olması hasebiyle başlangıçtan itibaren ideolojik eğitime büyük önem vermiştir. Öğretmenler de yeni rejimle birlikte yeni medeniyeti temsil eden nüfuzlu, itibarlı kimseler olarak iktidarın imtiyazlı sınıfı haline getirilmiştir. Aynı zamanda öğretmen, eğitimde okul kanalıyla yapılan bütün reformların ana unsurudur. Çünkü yapılacak reformlara o can verecektir. İdeolojik ve reformist çalışmalarda öğretmene yüklenen sorumluluklar Erken Cumhuriyet döneminin ana teması olan, birlik ve dayanışma şuuru yaratmayı gaye edinen milliyetçiliğin ve milliyeti teşkil eden kültür unsurlarının milletin bütün fertlerine yayılması işi de öğretmenlere verilmiştir.

Cumhuriyet Döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretim tamamıyla devlet kontrolü ve tekeline alınmış, böylece öğretmen zümresine devletin resmî ideolojisini vermek imkânı iyice artmıştır. İkinci Meşrutiyetle başlayan ve sonraki dönemlerde de devam eden romantik bir idealizm, Cumhuriyetin ilk büyük değişme hamleleriyle büsbütün hızlanmış ve Cumhuriyet öğretmeni yepyeni bir ülkenin ve milletin yapıcısı rolüyle ortaya çıkmıştır (Güngör, 1981). Cumhuriyet Döneminde öğretmen devletin ve milletin yükselişinin temeli olarak yerini almıştır. Öğretmenin alçaltılması milletin alçaltılması, öğretmenin özgürlüğünün elinden alınması milletin özgürlüğünün elinden alınmasıdır. Cumhuriyet Dönemi eğitim atılımlarında öğretmenin saygın bir konumda ve özgürce çalışması yönünden büyük çaba sarf edilmiştir.

3.1.8 Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Programları

Bir ülkede eğitimin temel yapısını eğitim programları meydana getirir. Ülkede meydana gelen ekonomik, sosyal ve kültürel düzenlemeler çerçevesinde eğitim programları şekillendirilir. Eğitim programları milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesi amacıyla ortaya koyulan hedeflere, içeriğe, eğitim durumlarına ve değerlendirmeye dönük tüm etkinlikleri kapsayan bir bütün olarak ele alınabilir (Varış, 1978). Bir ülkenin eğitim sistemi değişen birçok faktörün etkisinde kaldığından sürekli olarak bir yenilenme durumundadır. Eğitim politikasının oluşumuna ve gelişimine etki eden koşullar ve gereksinimler analiz edilerek eğitim programları kanalıyla uygulamaya dönüştürülür.

Türk eğitim sistemi özellikle yapmış olduğu yasal düzenlemeler ile eğitim programlarının özüne laiklik, batıya dönüş ve müspet ilimleri yerleştirmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretim kurumlarını ve öğretimi tek elden yürütmeye muktedir olan Türkiye Cumhuriyeti, II. Heyet-i İlmiye toplantısıyla eğitim sürelerini değiştirerek ilköğretim programlarını yeniden düzenlemiştir. 1924 yılındaki ilk mektep programında eğitim hedefleri belirlenmemiş, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar yeterince göz önüne alınmamıştır. Dersler birbirinden bağımsız olarak düzenlenmiş, Tarih, Coğrafya, Hendese, Muhasebat gibi derslere yer verilmiştir. Yine kadınlar için beceriye dönük ev idaresi ve dikiş nakış gibi dersler programda yer almıştır.

1926 yılında hazırlanan Maarif Teşkilatı Hakkında Layiha ile toplu öğretim, işe yarar bilgilerin yakın çevreyle ilişkili olarak edinilmesi, ekonomik gelişmenin ihtiyaç duyduğu davranışların öğrencilere kazandırılması, yaparak yaşayarak öğrenme

şeklinde düzenlemeler yapılmıştır (Cicioğlu, 1985). Program ile çocukların çevrelerine en iyi şekilde uyum sağlamaları amaçlanmıştır. 1926 yılındaki programında hedefler ifade edilmişse de bu hedefler öğrenci davranışlarına dönük olmayan ve açık seçiklikten uzak bir şekilde ortaya konulmuştur. 1927 yılındaki köy programları ile okuma yazma etkinlikleriyle günlük yaşamda kullanılabilir hesap, yurt ve ziraat bilgisi derslere ağırlık verilmiştir. Yine ilköğretim programları harf devrimi, dil devrimi gibi yaşanan gelişmelerle uyumlu bir şekilde zamanla değiştirilmiştir.

1936 yılında yayınlanan ilköğretim programı ile bilimsizliğin giderilmesi, Atatürk ilkelerinin benimsetilmesi, fikri ve bedeni gelişime önem verilmesi, her türlü yabancı fikirlerden uzak milli bir eğitim anlayışı, öğrencide içten bir ahlak anlayışı oluşturma, Türk milletinin benliğini öğretecek bir tarih anlayışı ile Türkçenin milli bir dil haline getirilmesi şeklinde Milli Eğitim Temel İlke ve Amaçları ortaya konulmuştur (Cicioğlu, 1985). Kısaca 1924 programıyla milli, laik, bilime dayalı ve akılcı; 1926 programıyla milli kimlik ve Cumhuriyet değerlerine; 1936 programıyla ise Atatürk İlkelerini ve cumhuriyet rejimi tanıtmak, genç nesli millileştirme ve çağdaştırmak amaçlanmıştır.

Erken Cumhuriyet Dönemi ortaöğretim programlarına bakıldığında Türkçe, Edebiyat, Tarih, Din Dersi, Terbiye-i Bedeniye, Malumat-ı Vataniye, Fizik, Kimya gibi derslerin yer aldığı görülmektedir (Cicioğlu, 1985). Ortaöğretim programlarında da zamanla yapılan inkılaplar çerçevesinde değişiklikler yapılmıştır. 1931-32 yıllarında yapılan değişiklikle Tarih ve Yurt Bilgisi derslerinde devlet, millet, demokrasi, cumhuriyet, eşitlik ve hürriyet gibi kavramlara özellikle yer verilmiştir. Bu programlarla özellikle Cumhuriyet'in korunup kollanması ve kültürel mirasa sahip çıkılması amaçlanmıştır (Yücel, 1938). Lise programı ilk defa 1924 yılında düzenlenmiş ve 1939 yılına kadar çeşitli değişiklikler geçirerek uygulamada kalmıştır. Lise müfredatında birinci ve ikinci sınıflarda ortak dersler; üçüncü sınıfta ise fen ve edebiyat kollarına ait dersler verilmiştir. Ayrıca askerlik, yabancı dil ve yurt bilgisi gibi dersler de programda yerini almıştır.

Eğitim-öğretimin yaygınlaşması için yapılan düzenlemeler, kadınların ve erkeklerin eğitim-öğretimden eşit şekilde faydalanması için koşulların yaratılması, dinin eğitim üzerindeki etkisinin kırılması gibi gelişmeler ideolojik bir konumlanışla ulus-devlet

inşasının bir parçası olarak yaşanmıştır. Cumhuriyet Döneminin eğitim yaklaşımı, kültürü yeni kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli haline getirmek olduğundan yeni değerleri kazanmış insan modelinin yetiştirilmesi eğitim programlarında pratiğe konulmuştur. Yeni devrimlerin ve cumhuriyet ilkelerinin tüm ulusça “meşru” görülmesi, hedeflenen ideolojinin bir inanç, bir ülkü olarak bireylerin kafalarına ve yüreklerine yerleşmesi, içtenlikle benimsenmesi, yeni düzenin yaşaması ve devamı eğitim programları açısından göz önünde tutulan hususlar olarak göze çarpmaktadır. Köye dönük eğitim, halk eğitimi, millet mektepleri ve köy enstitüleri gibi çalışmalar yeni insan tipi ve iyi bir yurttaş olma bilincinin kazandırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir (Demircioğlu, 2011). Erken Cumhuriyet Dönemiyle birlikte genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, Atatürk inkılap ve ilkeleri, laiklik, bilimsellik, Atatürk milliyetçiliği, karma eğitim, demokrasi eğitim, her yerde eğitim gibi önemli ve temel ilkeler uzun geçmişin bir ürün olarak Türk eğitim sisteminde yerini almıştır.

Atatürk, milli eğitim politikasının devletin en feyizli ve en mühim vazifesi olarak ele alınması gerektiğini, öğretim programlarının ve sistemlerinin ona göre düzenlenmesini ve muvaffak olabilmek için de bu eğitim politikasının sürdürülmesi gerektiğini belirtir (Çetin ve Gülseren, 2003). Milli eğitim politikası çerçevesinde Cumhuriyet Dönemi eğitim programlarında haftalık okutulan ders saatlerine bakıldığında milliyetçilik ilkesi doğrultusunda ağırlıklı olarak Türkçe derslerine önem verilmiştir. Türkçe dersinden sonra özellikle göze çarpan dersler Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Sosyoloji, Felsefe, Cumhuriyet ve Yurttaşlık dersleri olmuştur. 1924 yılındaki eğitim programında ortaokul düzeyinde din kültürü dersi varken lise müfredatında ise yoktur. 1930 yılındaki eğitim programında din dersine yer verilmemiştir. Beden terbiyesi için okul programlarında ilmî bir şekilde spor ve jimnastik yapılması teklif edilmiştir (Hakimiyet-i Milliye, 1923).

Eğitim programları çerçevesinde sanat ve sanat eğitimi de milli eğitimin bir parçası olarak görülmüştür (Tarlakazan, 2003). Medenî hayatta güzel sanatların çok önemli bir yeri vardır ve kültür hayatının renk, ses, biçim ve edebî eserlerle zenginleştiğini gösterir. Sanat görülen, düşünülen ve hissedilen şeylerin insanların manevî ve estetik hayatına yansıtılmasıyla güzellik duygusunu geliştirir. Türk milleti tarih boyunca güzel sanatları sevmiş ve yükseltmiştir. Atatürk'e göre, “Türkiye Cumhuriyeti'nin

temeli kùltùrdür” diyerek güzel sanatlar alanındaki çalışmalara büyük önem vermiştir. Bu sebeple Atatùrk “milletimizin yüksek karakterini, yorulmaz çalışkanlığını, fitri zekâsını, ilme bağlılığını güzel sanatlara sevgisini ve milli birlik duygusunu mütemadiyen ve her türlü incelemelerle besleyerek inkişaf ettirmek millî ùlkùmùzdür.” demiştir (Arsan, 1989). Mustafa Kemal Atatùrk, burada sanata millet egemenliğini destekleyici nitelikte bir fonksiyon yüklemiştir. O, sanatın toplumdaki millî kuvvet ve vasıfları ortaya çıkarmasını, bunu estetik değerlerle takviye ederek ifade etmesini arzu etmiştir. Bir bakıma da eski yüzyılların bireyselliğinden kurtulmuş, yeni toplumun oluşması yolunda önemli fonksiyonlar üstlenmiş öncü sanatkârlara işaret etmiştir (Özodaişık, 1999). Türk gençlerinin resim, heykel gibi sanat dallarında yetiştirmek, milli musikinin yanında batının evrensel değerlerini taşıyan musikisini de öğretim çabalarını Türk milletini çağdaş medeniyetlerin seviyelerinin üzerine çıkarmaya yönelik gayretler olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Yine, güzel sanatlar sayesinde vatandaşların çalışmaya yönlendirilmesi, yurdun güzelleştirilmesi, güzel sanatların sevilmesi ve yayılması amacıyla halkevleri kurulmuştur.

Eğitim Programları başlığı altında Cumhuriyet Dönemi ahlak ve din eğitimine de değinmek yerinde olacaktır. Erken Cumhuriyet Dönemi aydınlara bakıldığında dinden ahlaka giden bir yol izlenerek ahlak din ile temellendirilmiştir. Ancak Batıcılık yönü ağır basan aydınlara ise ahlakı din ile temellendirme görüşüne karşı çıkmışlardır. Cumhuriyet Dönemi aydınlarda akıl, ahlak ve din nihai çözümlenmede değişmez değer ve ilkelerin kalıcılığını sağlamada birliktedir. Akıl ve din insan hayatında birbirinden ayrı düşünölmeyecek temel unsurlardır. Cumhuriyet Dönemi aydınlara da vahiy ve akılı birbirinin yanında ve birbirine destek olacak şekilde değerlendirmişlerdir. 1927 yılında din derslerinin eğitim programlarından çıkartılması yeni eğitim felsefesinde dini terbiye ve dini ahlakın terkiyle milli terbiye ve milli ahlakın kabulünü beraberinde getirmiştir. Tevhid-i Tedrisatla devletin dinle münasebetleri tedrici bir gelişmeyle Türk usulü laiklik anlayışıyla farklı bir boyut kazanmıştır (Türkiye Diyanet Vakfı (TDV), 1996). Cumhuriyet Dönemi’ne bakıldığında devlet milli eğitimin temel esasları arasında zikredilen “ahlaki, insani, manevi ve milli” değerlerin aktarılması ve öğrenciye benimsetilmesini sağlayacak din eğitimi geri plana atılmıştır. Bu anlayış da İşlam dininin kabulünden bu yana din motifiyle örölen milli kùltürün eksik yaşanmasına sebep olmuştur. 1928 yılında resmi

din ibaresinin yasadın çıkarılması ve 1937’de laiklik ilkesinin yasaya konulmasıyla Türk milleti kendini laik olarak tanımlamış ancak din işleri yine de devletin tekelinden kurtulamamıştır. Zamanla dinin yerini tam olarak dolduracak ideal bir dünya görüşü geliştirilemediğinden Türk insanında derin bir boşluk oluşmuştur. Cumhuriyet Dönemi’nde bazı zamanlarda din dersleri eğitim kurumlarından uzaklaştırılmıştır. Atatürk’ün temel aldığı milliyetçi eğitim anlayışı terk edilerek, hümanist anlayışı amaçlayan eğitim anlayışı uygulanmaya başlanmıştır (Güngör, 1979). Bu aşamada dini eğitim, hurafelere ve eski yönetim anlayışını savunan kişilere tarafından istismar edilebileceği endişesiyle ve laiklik anlayışıyla ilişkilendirilerek örgün eğitim hizmetlerinin dışında tutulmuştur (Doğan, 1999; Doğan, 2003). Bu bakımdan sonuç olarak dini temelleri olan ahlaki eğitime de son verilmiştir. Çağdaşlığın gerektirdiği, bu uygulamalar sayesinde bütünüyle topluma dayanan sosyal-laik bir ahlakın verilmesinin gerekliliği savunulmuştur (Tanyol, 1960). Din derslerine verilen bu aralarda laik-sosyal bir ahlak anlayışı ortaya çıkarmıştır.

Dönemin ahlak anlayışı; milli, toplumsal ahlakı temel almakla birlikte milli ahlakı destekleyecek nitelikte vicdani bir din eğitim anlayışını ifade etmektedir. Milli özelliklere sahip olmalarında dini eğitimle beraber verilecek olan bir ahlaki eğitim de yararlı bir unsur olarak görülmektedir (Öymen, 1988). Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren milli ahlak anlayışı, ahlaki eğitimde önemli yer tutmaktadır. İlkokul Din Bilgisi ders kitaplarına baktığımızda milli duygular ve vatan sevgisinin yanında ahlaki tutumlarla aralarındaki ilişkiler somut davranışlarla gösterilmektedir.² Bu dönem içerisinde okullardaki din derslerinde milliyetçilik söylemleriyle, milli ahlak vurguları yapılmış ve destekleyici nitelikte, dini ahlak anlayışını da kapsayan ahlak eğitime yer verilmiştir. Ayrıca Erken Cumhuriyet Dönemi ahlak eğitimine bakıldığında öğrencilerde ahlaki alışkanlıklar yerleştirmek için çeşitli derslerle örnek şahsiyetler ve büyük adamlar tanıtılmıştır. Böylece genç ruhlara tarihimizdeki büyük ahlak adamlarının duydukları heyecan uyandırılmaya çalışılmıştır.

² Ben yurdumu, milletimi çok severim. Yurdumun güzelleşmesini isterim; milletimin çoğalmasını ve yükselmesini, bütün milletlerden önde gelmesini isterim. Ben milletimin bir parçasıyım, millete yurduma hiçbir zarar gelmesini istemem. Yurduma, millete karşı borçlu olduğum bütün vazifelerimi eksiksiz yaparım. Allah’ım! Yurdumun karlı, yüce dağları devrilmesin. Yemyeşil ulu ağaçları kesilmesin, yurdumun serilmiş ovaları düşman atlarıyla çiğnenmesin.” Din Dersleri (İlkokul Dördüncü Sınıf), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1949, s. 11-12.

Değer, arzu edilebilen, arzuya şayan olan her şeydir. Sağlık, sıhhat, kuvvet gibi biyolojik; para, mal, mülk, mücevher, gibi ekonomik, hak, adalet gibi hukukî, fazilet, şeref, doğruluk gibi ahlaki; kültür, örf ve âdet gibi sosyal; iman, ahlak, ibadet ve kutsallık gibi dini, güzellik gibi estetik değerler vardır. Değerler yalnızca irade ve eyleme bağlı olarak anlam ifade etmektedirler. Değerlerin toplum tarafından benimsenmesi ve uygulanması en önemli özelliklerindedir (Bolay, 1996). Toplumun bağlı olduğu değerler sisteminin, toplum içerisindeki en alt bireyden toplumun en üst idarecisine kadar her birey üzerinde belirli şekillerde etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle geçmişte uygulanmış ve temelleri olan değerlere dayalı eğitimin milli anlayışa uygun olması ve toplum yaşantısının bir ürünü olması gerekmektedir. Geçmişten gelen bu milli ve manevi değerlerin gelecek nesillere aktarılabilmesi amacıyla aile, okul ve toplum ilişkilerinden oluşan bütüncül eğitim anlayışı toplumsal eğitim sistemini oluşturmaktadır (TDV, 1996).

3.1.9 Atatürk İlkelerinin Eğitime Yansımaları

Atatürk ilkeleri ve inkılâpları, Türk devletini ve milletini yaşatmak amacına yönelik olarak verilen görevleri yerine getirecek bir eğitim öngörmektedir (Bursalıoğlu, 1987). Cumhuriyetçilik, milliyetçilik, laiklik, inkılapçılık, halkçılık ve devletçilik ilkeleri dönemin eğitim felsefesinin temel taşlarıdır (Topses, 1982). Atatürk Döneminde eğitimin muhtevasını oluşturan temel ilkeler, bu dönemde eğitimdeki yeniliklerin anahtarlarıdır ve eğitimi şekillendirmişlerdir. Atatürkçü felsefenin bu ilkeleri 1931'de CHF'nin kongresinde kabul edilmiş, yine bu ilkeler 1937 yılından itibaren kanunda kendine yer bularak düzenlenen eğitim-öğretim programlarına girmiş ve eğitimde yapılan yenilikleri yönlendirmiştir. Ancak bu ilkeler anayasaya girmeden önce de uygulamada etkilerini göstermiştir.

Cumhuriyetçilik, devletin siyasî rejimi olarak cumhuriyetin benimsenmesi demektir. Cumhuriyetçilik fikri eğitimde özgür düşüncüyü ve özgür vicdanı engelleyen unsurları kaldırmıştır. Bu ilke beraberinde milletin egemenliğini ve düşünce hürriyetini getirmiştir. Dönemin eğitim hedeflerinde Cumhuriyet'in korunması ve savunması gençliğin birinci görevi sayılmıştır (Özodaşık, 1999). Ziya Gökalp'le birlikte halk kelimesiyle Türk milleti ifade edilmiş ve bu kelimenin kökünden gelen Halkçılık ilkesiyle üstünlerin eğitiminden kitle eğitimine geçiş sağlanmış ve böylece eğitimde fırsat eşitliğini yaratma amaçlanmıştır. Halkçılıkla dilde yenileşme, azınlık

eğitiminden bütüncül bir eğitime geçiş ve eğitimde okulculuk anlayışı haricinde halk eğitimine ve kadın eğitimine önem verilmiştir (Krüger, 1981). Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim yaklaşımı, millî eğitim ve halk eğitimi kavramlarının uygulanmasına dayanmaktadır. Laiklik ilkesi, Erken Cumhuriyet Dönemi inkılâpların temelini teşkil etmektedir. Laiklik dinin sadece devlet idaresinden değil bilim ve sanattan da ayrı tutulmasını öngörmüştür. Bu ilke ile hukuki anlamda sekülarizm yoluyla din ve devlet yetkileri birbirinden ayrılmıştır. Bu ilke ile Cumhuriyet ideolojisine uygun olarak yetiştirilen yeni nesilde aklın inançtan önce geleceği ve devletin dinden daha güçlü olduğu görüşünü de yerleştirme amaçlanmıştır (Güvenç, 2005). Cumhuriyetin eğitim politikası da laiklik ve halkçılık ilkelerine dayanmaktadır. Bunlardan birincisi eğitimin felsefi temelini, ikincisi de örgüt modelini ifade etmektedir (Bursalıoğlu, 1987).

Erken Cumhuriyet Döneminde devletçilik iki farklı ve bağlantılı şekilde eğitimi etkilemiştir. İlk olarak kalkınma hedeflerine göre kurulan devlete ait teşebbüsler devlet yönetimi, devletin örgütü ve personelini için birer eğitim kurumu olmuş ve bu teşebbüslerde yetişen devlet personeli sonraki yıllarda kurulacak büyük özel teşebbüslerin girişimciliğini yapmıştır. İkinci olarak ise birçok üniversite bölümü eğitim programlarını devlet ve özel teşebbüslerin insan gücü gereksinimlerine göre şekillendirmiştir. Yine bu ilke çerçevesinde devlet kontrol altında tutma, planlama ve denetleme aşamalarında aktif olarak rol oynamıştır. İnkılapçılık ilkesine, diğer temel ilkelerin devamlılığına ve gelişimine imkân veren güçlü bir yenileşme aracı olarak bakılmıştır. İnkılâpçılık bütün ilkelerin yayılması ve korunmasında; eğitimin gücünden, etki alanından ve eğitimcilerin gayretlerinden istifade edilmesini sağlamıştır. Eğitim sistemi bu ilkelerin hem yayıcısı hem de koruyucusu olmuştur. Bu dönemin öğretmenleri, Kemalist felsefenin öncüleri olarak hizmet görmüştür. Türk eğitim tarihinin hiçbir evresinde öğretmenlerin meslekî güçleri ve sosyal statüleri bu derecede değer görmemiştir (Özodaişık, 1999).

Döneminde eğitimin sosyal politika prensibi olan milliyetçilik anlayışı, Türk toplumunun geleceğini belirleyen temel bir ilke, milletin huzuru ve refahı için birlik ve beraberlik sağlayan güçlü bir bağdır (Eroğlu, 1992). Atatürk'ün anlayışına göre millete sevgi göstermek ve güvenmek olan milliyetçilik anlayışı, genç nesillerin sahip olması gereken duygu ve düşüncelerden biri olarak kabul edilmektedir. Nitekim İstiklal Savaşında ve inkılapların gerçekteştirilmesinde bu milli duygular etkili

olmuştur (Kafesoğlu ve Saray, 1983). Moda anlayışı ifade eden Türk milliyetçiliği yapıcı, yaratıcı ve idealist düşüncelere sahiptir. Bunların temelinde ise bağımsızlık ve demokrasi anlayışı yer almaktadır (Özodaişık, 1999). Milliyetçi akım, dil, din ve ekonomi başta olmak üzere, toplumsal yaşamın önemli alanlarını doğrudan şekillendirmeye başlamıştır (Ada, 2016).

Cumhuriyet Dönemi eğitimiyle özellikle genç nesle bir takım tutum ve davranışlar kazandırılmaya çalışılmıştır. Yeni kurulan bu devlet, nesillere kazandırılan yeni tutum ve davranışlarla ayakta kalabilecektir. İmparatorluktan milli devlete geçiş aşamasında milli devlete ve onun bağımsızlık ilkelerine bağlılık, gençlere kazandırılacak ilk tutum ve davranışlardandır (İlhan, 1989). Hâkimiyetin millete devredilmesi ve devletin bağımsızlığının toplumun hürriyetiyle sağlanacağı düşüncesi nedeniyle topluma ve yetişen gençlere “milli devlete ve onun bağımsızlık ilkelerine bağlılık” çerçevesinde tutum ve davranışlar kazandırılmaya çalışılmıştır. Dönemin eğitim politikalarının amacı ulusal egemenliğin halk tarafından ve halk için uygulanmasını sağlamaktır. Ali Güler, millileştirme dönemi (1923-1938) olarak ele aldığı erken Cumhuriyet Dönemi eğitim politikasını şu esaslar açısından ele almıştır: “millî karakter motifi, bilim ve teknik motifi, ekonomi motifi, birlik ilkesi, bilgisizliği ortadan kaldırma ilkesi, millilik ilkesi, modernleştirme ilkesi, bilimsellik ilkesi, işe dayalı eğitim ilkesi, disiplin ilkesi, karma eğitim ilkesi, laikleştirme ilkesi” (Güler, 2004). Daha Millî Mücadele Döneminde verilmeye başlanan yeni tutum ve davranışlar, Cumhuriyet ile pekiştirilerek yeni bir insan tipi oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.2 İdealizm

Bir felsefi kabul olarak idealizm’in düşünce dünyasını kavramak, dikkatlice okumak, analiz etmek ve eleştirebilmek; bunun sonucunda konumuz itibariyle olumlu ya da olumsuz yansımaları değerlendirebilmek için idealizm’in tam olarak ne olduğunun ve ne olmadığını, yani sınırlarının bilinmesi, temel doktrinel bağlantılarının anlaşılması ve eleştirmenlerinin idealizmle ilgili söylediklerinin doğru olup olmadığını ve idealizm’in bizzat kendisinin, onu yorumlayanların ve eleştirenlerin söylediklerinden nasıl ayrıldığına bilinmesi gerekmektedir. İdealizm’in ne olduğundan bahsetmeden önce konuyla ilgili bir kavramsal analiz yapılması gereklidir. İdealizm, bazı nedenlerden dolayı tanımlanması kolay bir kavram olmadığı için, üzerinde genel bir uzlaşımın sağlandığı bir tanıma ulaşmak da pek kolay değildir (Kınağ, 2011).

3.2.1 İdealizm ve Felsefi Temellendirme

İnsan, varoluşundan bu yana ideali arayan ve idealleri uğrunda yaşamını devam ettiren sosyal bir varlıktır. İdeale ulaşma tutkusu, insanoğlunun toplu olarak yaşamaya başladığı zamandan beri hayatın her alanında kendi göstermiştir. İdeal, düşünürlerin var olan yaşam mukabilinde yaşadıkları huzursuzluk neticesinde tasarladıkları, uygulamada değil sadece tasavvurda olan, insanların belli temel amaçlar nezdinde refahına ve mutluluğuna dönük düşünülen toplumsal düzen manasındadır (Aydın, 2014). Düşüncede var olan bu düzen farklı sosyal ve siyasî dönemlerde, toplum ve insan anlayışında değişimler yaşamıştır. Bu değişimler farklı toplumların kendi öz değerleri içerisinde kendilerine özgü ideal insan tipini ve ideal toplum düşüncesini farklı bir hüviyete bürünerek oluşturmalarını sağlamıştır. Bu değişiklikler elbette düşünceleriyle dönemin aynası olarak görülen filozofların ve aydınların anlayışlarına yansımış ya da onların düşünceleri bireysel ve toplumsal hayatı yönlendirmiştir.

Düşünce tarihimizde idea kavramı farklı dönemlerde ve farklı filozofların felsefi öğretileri içerisinde bazı evrelerden ve gelişim safhalarından geçerek değişik isimlerle kullanılmıştır. Felsefe tarihi incelendiğinde Platon'da, Berkeley'de, Kant'ta ide, Leibniz'de monad, Fichte'de ben, Hegel'de ruh, tin ya da geist olarak karşımıza çıkar. İdealizm eski Grekçe olan idea kelimesinden türetilmiştir ve idealizm kelimesi felsefi anlamını da idea kelimesinden almaktadır. İde "fikir, tasarım (tasavvur), kavram (mefhum) anlamına gelir (Güçlü ve diğerleri, 2002). "İdea" etimolojik olarak "görünen bir şey" ya da "bir şeyin görünüşü" anlamındadır. Buradan da anlaşılacağı üzere idealizmin asıl çabası görünenden yola çıkarak görünmeyene ulaşmaktır. Felsefede "idea" kavramı "şuurun muhtevası olan her şey, bir şeyin zihni imajı, zekâ tarafından kavranabilecek bir şeyin özü, hayal edilebilen her şey, bir inanış bir fikir, takip edilecek yol, bir şeyin ilk özü" (Angels, 1981, s.155) şeklinde çeşitli anlamlarda kullanılmıştır. Bu kavramsal tespitler dikkate alındığında idea; akılda olanın veya zihinde var olanın bir simgesi olarak görülebilir.

İdealizm felsefenin bir kabul tarzı olarak Antik Çağ Yunan felsefesiyle ve yine bu felsefenin filozofu Platon'la (Eflatun) sembolleşmiştir. Onun düşüncesinde ezeli-ebedi töz, doğru ve kesin bilginin nesnesi, duyularımızla algıladığımız şeylerin, nesnelere olgunlaşmış ilk örneğini ifade eder. Platon'a göre idea, uzay ve zamanın ötesinde,

öznenin dışında, kendi kendileriyle aynı kalan, kendilerine herhangi bir yer tayin edilemeyen, kendiliğinden var olan; duyularla değil, yalnızca tinsel olarak kavranabilen, nesnelere de nedeni olan duyularla yalnızca görüngüleri algılanabilen asıl gerçekliği ifade eden, 'saf ve katıksız şeyler'dir (Platon, 1992; Platon, 2000). Platon "The Republic" eserinde iki çeşit dünya ileri sürmektedir. Birisi idealaların yansımalarından meydana gelen duyu dünyası diğeri zihinsel olan dünyadır. İdealar âlemi, varlığın kendisi ve asıl var olandır. İnsan istemeden düştüğü bu gerçek olmayan dünyadan kurtularak idealaların kendisi ile birleşmeyi arzu eder. Bu ise nesnel dünyadan zihinsel olana yöneliştir (Platon, 1992).

İnsanın hayatla olan ilişkisi açısından konuya bakıldığında insan kendi varlığını somut olan hayat biçimleri içinde değil, deneyimden bağımsız (a priori) ve deneyimin karşıtı olanda, yani "idea"da bulabilir. İnsan bilgisinin en yüksek objesi olan idea, gerçek olanın üstündedir (Platon, 1997). İdea olmaksızın insan, ne'likten yoksun, bitmek bilmeyen bir akış ve sürekli değişimlerle evrilen bir dünyada anlamsız kalmış olacaktır. Düşünce ve uygarlık tarihinde insanın, kendi dünyası dışında ama her şeye anlam ve değer veren bir ilke arayışında olmuştur. İşte böylesi bir çabanın sonucu zihinsel olanın hayata anlam katanla elde edilebileceği kanaati bir anlamda idealizmi hazırlamıştır (Büyük, 2013).

İdea kavramını kullanan filozoflardan Kant ise ide'den deneyde kendisine tıpatıp uygun hiçbir şeyin gösterilemeyeceği bir yetkinliği anlar. Kant, ide'den duyularda kendisine karşılık gelen hiçbir nesnenin verilemediği zorunlu akıl kavramını anlar. Kavramların aklın kendi özü aracılığıyla oluşturulması ve zaruri bir şekilde anlama melekesinin bütün kullanımı ile ilişkilendirilmesi nedeniyle akıl ideleri oluşturan melekesinin adı olur (Kant, 1999). Kant, Arı Usun Eleştirisi isimli eserinde idea'yı aklın ulaşabileceği en yüksek fikir yani Tanrı olarak tanımlar. Kant'a göre idea aklın tecrübî işleyişini tanzim eden bir işleve sahiptir ve o "kendinde şey-numen"dir (Kant, 1995). İnsanın bilgisi kendinde şeyleri doğrudan doğruya bilemez ve olanaklı hiçbir deneysel bilgi idealara ulaşamaz. Çünkü idealar nesnel olgusalıktan uzaktır. Kavramlarımıza olgusalıık verebilecek biricik şey deneyimdir, onsuz tüm kavramlarımız yalnızca birer ideadırlar (Kant, 1999).

İdea hakkında görüş beyan edenlerden bir diğeri olan Fichte, tüm olgusallığı ve felsefesini ben üzerine temellendirir. Onda idea ben ile özdeştir. “Ben” kendi üzerinde edimde bulunandır, kendi kendini belirler (Topakkaya, 2011). Bu kendine yöneltilen etkinlikten ötürü “ben” isteyen bir öznedir (Cevizci, 2002). “Ben” kendi kendini keşif eder. Fichte’nin idealizminin özünde “ben”in hürriyeti vardır. Fichte’ye göre “ben” kategorilerin ve ideaların kaynağıdır. Fichte ben’i mutlak ve temel şart olarak kabul ettiğinden nesnelere ben’in dışında var olamayacağını belirtmektedir. Fichte ideaların kaynağı olarak gördüğü “ben”den kendi kendisinden başkasını kabul etmeyen düşünce hareketini anlar. Yani ben kendi kendisinin bilincine yine kendi düşüncesiyle varır (Topakkaya, 2011). Ben bölünebilir bir ben ortaya koyar, bu da ben olamayanı hem sınırlar hem de kendini sınırlandırır. Mutlak ben’in parçalanarak pek çok süjeye dağılması sebebiyle bütün insanlarda bir “aşkın ben” vardır. Ancak tüm kavramlar ve düşünceler düşünce yoluyla kendi bilincine vararak ben bir birleşime indirgenmiş çokluk olarak karşımıza çıkar (Kılıçaslan ve Ateşoğlu, 2006).

Alman düşünce tarihinin önde gelen simalarından bir diğeri olan Hegel’de idea kelimesinin yerine tin ya da geist kelimesi kullanılmaktadır. Hegel’e göre tin; “kendinde yalın olan, kendi için genelde dolaysızlık olan yansımadır, kendi içine yansıma olan varlıktır” (Hegel, 1986, s.34). Yine tin, gerçekliği ve evreni tanımlamak için var olan her şeyin temeli olarak kabul ettikleri cisimsel olmayan varlık, maddi olmayan gerçekliktir (Cevizci, 2002). Tin, maddeyi düşüncede yansıtan düşünsel bir araç olarak kabul edilir. Hegel’e göre idea, düşüncelerinden bağımsız olan kavrama karşılık gelen gerçekliktir (Hegel, 1991). “İdea tasarımlardan bağımsız olduğu kadar, somut nesnelere de bağımsız ama edimsel gerçeklikten daha fazla bir gerçekliğe (hakikat) karşılık gelmektedir” (Özçınar, 2007, s.62). “İdea kendinde ve kendi için gerçek olandır, kavram ve nesnelliğin saltık birliğidir. İdeal içeriği belirlenimleri içindeki kavramdan başka bir şey değildir” (Hegel, 1991, s.275).

Alman idealistlerinin düşüncelerinde genel olarak idealizmin ilkeleri bilginin birliğini sağlayan, kategorileri bütünleştiren, kurumsal ve pratik aklı birleştiren, mekanik ve teoloji arasındaki düalizmi aşmayı sağlayan ve insanın bilme eyleminin sınırları dışında bırakılan algı üstü kavramlar, “ideal ya da duyulur-üstü dünya, anlık ya da tin (Geist, Mutlak-Ben)” Alman İdealistleri için gerçek dünya olmuştur (Thilly, 2010). Böylesi bir birlik, insan aklının ortaya koyduğu tüm yasalar genel geçer niteliktedir,

çünkü aklın yapısında kötü olanı “yaratmak” yoktur cümlesi ile anlatılmak istenir. Akıl yaşamda ve ahlakta kendini zorunluluk, sanatta ise “yüce” olarak gösterir. Bu, var olanın en ideal düzeyidir (Şen, 2010).

İdeal kavramının felsefi anlamı ile birlikte, sosyoloji biliminde de terim anlamı, “düşünce gücü”dür. Bu “düşünce gücü”, bireyi, aileyi, toplumu, kurumları maddi ve manevi açıdan en iyi, en ileri ve en mükemmel seviyeye çıkarma arzusu olarak kendisini göstermektedir (Duymaz, 2013). Avrupa düşünce tarihini derinden sarsan Fransız İhtilalinin getirdiği millet olma bilinci (kardeşlik), özgürlük ve eşitlik gibi kavramlar bu ihtilalin fikri idealleridir. Türkiye’de ise Birinci Dünya Savaşı ve akabinde Kurtuluş Savaşı sonrası ülkenin çağa uyum sağlayacağı inkılâplara girişilmiş, ülkeyi çağdaş medeniyet seviyesinin üzerine çıkarmak hedefiyle “dinamik ideal” haline getirilmiştir. Atatürk uygarlığı, evrensel ve insancıl değerlerle ve ideal ölçülerle gelişme içinde görmüştür. “Milletimizin hedefi, milletimizin ideali bütün dünyada tam anlamı ile medeni bir sosyal toplum olmaktır” (Genel Kurmay Başkanlığı, 1988, s.351) denilerek Cumhuriyet Döneminin ideali, genel bağlamda yeni nesli yetiştirmek ve ülkeye faydalı hale getirmek; bunun içinde Osmanlı’dan kalma eski nesli eldeki bütün vasıtalar aracılığıyla eğitmektir.

Hem felsefi hem de sosyolojik yaklaşımlardan anlaşılacağı üzere ideal, insan düşüncesinin tasarlayabileceği bütün üstün nitelikleri kendinde bir araya getiren, en iyiyi ve en uygunu ortaya koyan bir fikir, bir obje veya bir eylemdir. İnsanoğlu hayatın bütün alanlarında (kusursuz düşünebilme, yüce ahlaki eylem, yaşam doyumu için başarılı olma, yüksek refah seviyesi gibi) iyi olana sahip olmayı ister ve onu elde etme çabasındadır. İnsanoğlunda sıkça karşımıza çıkan bu arzu insanı devamlı olarak ideallerine uygun bir girişime ve böylelikle istediğini elde etmeye yöneltir. Bu anlamda idealist olan insanın da böyle bir isteğe sahip olduğu söylenebilir. İdeal, bir arayışın anlatımıdır. Bu arayış, bireyi, aileyi ve toplumun tamamını daha ileriye ve mükemmele ulaştırma çabası olarak ortaya çıkmaktadır. Bilim, sanat, siyaset, askeri ve daha birçok alanda ortaya çıkan idealistler, ait oldukları milletlerdeki gizil güçleri harekete geçirerek onları medeniyet yolunda ileriye götürmüşlerdir. Gençlerin belirli idealler doğrultusunda yetiştirilmesi eğitim kurumlarının temel görevlerindedir. Eğitim kurumlarında, çocuklara seçtikleri mesleğe ilişkin bilgi ve beceriler kazandırılırken, aynı zamanda onlara milletleri ve bütün insanlık için çalışmaları ve

“yeryüzünün cennete çevrilmesi” ideali de kazandırılmaya çalışılmalıdır (Duymaz, 2013).

3.2.2 İdealizmin Genel Değerlendirmesi

3.2.2.1 Tarihsel Gelişimi

İdealizmin kısaca tarihi seyri içindeki gelişimine incelendiğinde, ona insanlık tarihi içinde her mekân ve her zaman içinde rastlamak mümkündür. İdealizm düşünce olarak Hint felsefesinin öğretilerinde kendine yer bulmuştur. Yine Budizm’de de idealist doktrinler öğretilir. Çünkü bu felsefeler insanın ve dünyanın evrensel ruhun parçaları olduğunu savunur (Üstüner, 2002). İdea Çin metafiziğinin temel kavramlarından. Antikçağ Yunan düşünürlerinin ilk tek tanrıcısı Ksenofanes, idealist felsefenin gelişimine zemin hazırlayanların başında gelir. Bunu, öğrencisi Parmenides izler. Parmenides'e göre, düşünce ve varlık aynı şeydir. Varlık, mutlak anlamda değişmez ve bir'dir. Var olanın varlığı düşünülebilir; olmayan bir şey ise yoktur ve düşünülemez (Gökberk, 2007). Yine idealist düşünürlerden Anaksagoras, kaos halindeki evreni düzenli ve devinen bir duruma getirenin düşünce olduğunu söyler ve ona göre “düşünce gücü yaratan”, “madde yaratılan”dır. İdealizmin ilk filozofları Elea okulunda yetişmiştir. Bu okulda yetişen filozoflar hareketi yok saydıklarından, doğal sonuç olarak mekânın gerçekliğini de yok saymışlardır. Sokrates hem insana hem de tabiata değer kavramını katmıştır. Onun akabinde Platon idealizmi benimsemiş ve tam temsil etmiştir. Platon’a göre duyuşal dünya aldatıcı birtakım görüntüler ve gölgelerden oluşur. Gerçek varlık, düşüncenin varlığıdır. Nesnelere bir görüntüden başka bir şey değildirler. Dış dünyanın yansıması olan varlık ideallerdir. İdealar ise Tanrı’dadır. İdealar şeylerin ilk örnekleri ve nedenleridir.

XX. asır idealizminde ise Kant ve Hegel’in belirgin etkileri kendini gösterir. Ancak Avrupa’da materyalizmin karşısındaki idealizmin temsilcisi Berkeley’dir. Berkeley idealizminin üzerine bina edildiği temel argüman “Var olmak, algılanmış olmaktır.” George Berkeley göre, bir idea’nın var olduğunu söylemek onun bir akıl tarafından algılanıyor olduğunu söylemek demektir. Algılayan bir varlığın olmadığı hiçbir şey var olmaz (Berkeley, 1996a; Berkeley, 1996b). Bu algılama hem insan hem de Tanrı tarafından olabilmektedir.

Berkeley ve Kant'ın XVIII. yüzyıldaki öznel idealizmlerini, XIX. yüzyılın ilk yarısında, Kant'tan etkilenen Johann Fichte, Friedrich Schelling ve George Wilhelm Hegel'in metafiziksel idealizm'leri izlemiştir. Hegel ve Berkeley gibi filozoflar gerçeği açıklamada tek başına ruh üzerinde durmuşlardır. Kant ise öne çıkardığı epistemoloji ağırlıklı ve ahlaki temellendirmeden oluşan felsefesinde gerçeği ruhla uzlaştıran bir yol izlemiştir (Şişman, 2010). Bilgi sorunun kaynağını, değerini, yapısını ve sınırlarını konu edinen Kant'a göre aklın doğuştan belirli çalışma biçimleri vardır. Akıl, ilkeleri doğadan çıkarmaz, tam tersi ilkeleri doğaya zorla kabul ettirir. Bu nedenle akıl etkindir. Aklın yapısı duyuların getirdiği ham malzemeyi bir bilgi sistemi içerisinde düzenleyerek şekil vermektedir (Büyükdöven, 1988). Bu yaklaşım, bilgi ediniminde özneyi aktif kılmaktadır. Kant'ın idealizmi tüm akılsal bilginin koşullarının ve sınırlarının eleştirel olarak ileri sürülmesi üzerine kuruludur. Kant'a göre insan duyusal olarak anlaşılabilen fenomen alan ile diğeri akılla anlaşılabilen numen alanı kendi içerisinde barındırmaktadır. İnsan eğilim ve istekleriyle fenomenlerle ilişki içerisindeyken, fenomeni diğeri varlıklardan farklı kılan akli sayesinde, nedenselliğin ve zorunluluğun olduğu numen alanının içine girmektedir. Fenomen alan ile numen alana dahil olma durumu insanın özgürlüğüdür. İmanın, ahlakın ve dogmanın içinde yer aldığı numen alanın yasaları, kurucu yasalardır (Weber, 1998).

XVIII. ve XIX. yüzyıl Almanya'sında Johann Gottlieb Fichte ve George Wilhelm Friedrich Hegel gibi idealistler bu felsefeyi biçimlendirmişlerdir (Guttek, 2001). Aynı zamanda Kant, Fichte, Schelling ve Hegel gibi Alman filozofları tarafından savunulan ve akli eleştiren idealist anlayış romantik idealizm olarak da adlandırılmaktadır (Bolay, 2010). Hegel, doğanın ve insan toplumlarının gelişmesi, mutlak ve evrensel düşüncenin cisimleşmesinden başka bir şey olmadığını savunmuştur.

Hayatın birçok alanında insan düşüncesini etkileyen idealizm, tarihsel açıdan önemi kadar mevcut eğitim sistemlerine kaynaklık etmesi ve düşünsel bir bakış açısı kazandırması açısından önemli bir yere sahiptir.

Yukarıda tarihsel olarak anlatılan idealizmin düşüncelerine ve felsefi problemlere getirdiği çözümlere bakmak konuyu daha anlaşılır halse getirecektir.

Kendilerini idealist olarak gören veya idealist olduğu düşünülen kişiler arasında açık bir benzerlik yoktur. Ancak belirli özelliklere sahip, farklı düşünceleri savunan ya da

en azından idealizmin formları olarak tanımlanan makul düşünceleri savunan idealistler vardır. Bu nedenle idealizm, genel anlamda tanımlanması ya da eleştirilmesi oldukça zor bir felsefi eğilimdir. En iyimser düşünceyle idealizmin iddia edilen formlarını tanımlayabilir veya eleştirebiliriz. Hangi formda bir idealizm olduğunu anlamamızın da nihai anlamda güvenli bir yolu yoktur (Rockmore, 2007).

İdealizm bir felsefe okulu olarak geniş bir felsefi görüşler çeşitliliğini bir araya getirmekle birlikte, bu felsefede ortak olan temel hareket noktası, idealizmin felsefenin temel sorusuna verdiği cevapta, akli maddeye göre birincil saymasıdır (Buhr ve Kosing, 1999). İdealizmde uzlaşılan ortak nokta evrenin, ruhsal veya düşünsel olanın vücuda gelmesidir (Topdemir, 2008). Başka bir deyişle insan ve dünyanın evrensel ruhun parçaları olduğudur. Gerçeğin maddi âleme yayılan ve insanın ana gayesinin, birliği sağlayan evrensel bir ruhun varlığı anlayışı vardır. Bu felsefede akıl maddeden önce gelir. İdealizm düşünüleni düşünene, objeyi süjeye, dış âlemi insan zihnine çevirir, kenetlenme anlayışına sahip bir karakter taşır. Dolayısıyla idealizm, prensip açısından şuursuzluğa şuurla, nesnelere (eşyaya) de düşünce ile açıklamaktan ibaret olan felsefi teşekküldür.

Gerçekliğin temelde ruhsal veya düşünselliğini ileri süren idealizme göre evren nesnelere dünyası (görünenler dünyası) ve ideler dünyası olarak ikiye ayrılmaktadır. Nesnelere dünyası; sürekli olarak oluşan, değişen, gerçek formlar dünyasının kusurlu bir kopyası ve yok olan, ölümlü, objelerin, içinde yaşadığı dünyadır. İdealar dünyası; sürekli, kalıcı, başlangıçsız ve sonsuz, fizik dünyanın ötesinde yer alan, mutlak ve değişmeyen, pay alma yoluyla dünyayla bağlantısı bulunan ve mükemmel olan evrendir (Jones, 2006). Buna göre gerçek varlık yani idea 'düşünce varlığı'dır. Öğrenmek de aslında bu idealar dünyasını hatırlamaktır. İdealar evreninde salt akıl yoluyla edinilen, gerçeğin doğru bilgisidir. Duyularla kavranılan insanların gördüğü ve hissettiği doğa dünyası bir görünüşler dünyasıdır, idealar dünyasının bir gölgesi, bir kopyasıdır. Duyu organlarımızın verdiği bilgiler aldattırıcıdır. Dış dünya algılardan başka bir şey değildir. Algılar yok olursa dış dünya da yok olur. Gerçekliğin mükemmel düzeni değiştirilemez, çünkü değişme bu mükemmel dünya için gereksizdir. İdealizm, mutlak olanın, gerçek olanın hep aynı kaldığını, değişmediğini savunur (Guttek, 2001). Platon'a göre günlük yaşamda görülen her şeyin (iyi, güzel, insan, at, ağaç vb.) bir ideası vardır. Platon, tüm bu görünen şeylerin empirik dünyadan

önce de var olmaları gerektiğini düşünür. Bu durum bilgimizin konusu olan her kavram için geçerlidir (Zeller, 2001). Tüm ideaların üstünde ise nesnelere gerçekliğini veren, akla da bilme gücünü veren “iyi ideası” yer alır (Platon, 1992).

Platon’a göre, insan hem nesnel dünyanın hem de idealar dünyasının bir parçasıdır. O, içinde bulunduğu bedeniyle fiziksel dünyaya ait iken, cisimsel olmayan aklı açısından ise idealar dünyasının bilgisine ulaşmaya isteklidir. Duyular sayesinde sadece fiziksel nesnelere ulaşılabilen iken, akıl sayesinde idea olan bilgiye ulaşılabilir (Popkin, 2001).

Bir şeyin var olması, istenen söz konusu şeyin kendilerince veya bir başkasınca algılandığıdır. İnsanlar, yalnızca akılda olanı bilebilir. Kendi başlarına ya da onları bilen akıllar dışında objelerin ne olduğunu sormak anlamsız bir soru olur. İnsan kendi tecrübelerinin dışına çıkamaz. Sonuç olarak dış dünyanın bilinmesi, bir açıdan da dünyanın zihne bağlı olduğunun ifadesi anlamına gelmektedir (Büyükdüvenci, 1988).

İdealizmde mutlak ben ve idrak esas olduğundan özne kendi başına bir varlık, nesne ise özneye bağlı olarak düşünülür. Böyle olunca da nesnenin kendi başına bir gerçekliği ve anlamı olmaz. O sadece gerçek olarak zihinde, düşüncede vardır. Düşünce dışında nesnel bir gerçeklik söz konusu değildir. Gerçeklik, somut şeyler ve fiziki cevher düşüncesi reddedilir. Her türlü varlık tinsel bir görünümünden ibaret olduğundan insan da fiziki yapısından dolayı maddi bir varlık değil tam aksine ruhsal bir varlık olarak görülür. Gerçek ve değerler mutlak olarak görülür. Bu durumda idealizm geçici olandan çok ebedi olanla, parçadan çok bütünle, özelden çok genelle, görünenden çok metafiziksel olanla ilgilenir (Cevizci, 2010; Topdemir, 2008; Tozlu, 1997). Şu hâlde idealizm, metafizikte, gerçek varlık olarak düşünce gibi soyut temelleri görmekte; insanın kendi düşüncesi dışındaki dünyayı yok saymaktadır.

Düşünce tarihinin geniş yelpazesinde bu kadar etkili olan idealizm çok farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Temsilcilerinin isimleriyle (Platon, Descartes, Leibniz, Berkeley, Kant, Hegel) anılabilecek bir ayrımın yanında bir de “Akılcı” (Hegel), “Romantik” (Schelling) ve “İstençici” (Schopenhauer) ayrımına tabi tutulabilir (Büyükdüvenci, 1988). İlâveten, “Alman İdealizm’i”, “İngiliz İdealizm’i”, “Platonik İdealizm” gibi farklı adlandırmalar ve yaklaşımlar, bunların İdealizm’e dair açıklamaları İdealizm’in tanımlanmasında belirtilen zorluğu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan genel anlamda

İdealizmden bahsedildiğinde öncelikle akla Alman İdealizmi'nin gelmesi ve bunların yekdiğerinin yerine kullanılması oldukça sık görülen bir eğilimdir. Felsefeciler ise en sık üç tür idealizmden bahsederler.

Öznel idealizm, varlığı bireyin düşüncesine angaje ederek meydana çıkaran, gerçekliği öznenin zihin içeriklerine indirgeyen anlayıştır (Güçlü ve diğeri, 2002). Öznel idealizmin en önemli temsilcisi var olmanın algılanmak olduğu sonucuna varan Berkeley'dir (Berkeley, 1999). Maddi olan her şey idealardan oluşmuştur ve bu idealar hem Tanrı'nın hem de insanın zihninde yer alır. Maddi nesnelere ister Tanrı'nın zihninde olsun isterse yarattığı insanlarda olsun, zihindeki fikirlerdir (Antony, 2005). Bilen özne yalnız kendi bilgi içeriklerini bilir. Bilinen her şey ide adı verilen zihinsel içeriklerdir. Dış dünya kendisini algılayan bir zihin olmadan var olamaz. Tüm maddi varlıklar özne tarafından inşa edilen ide'lerdir (Çüçen, 2012). Bilginin tek kaynağı algılardır, bunlar da insan zihnindeki idelerdir. Bizim bildiklerimiz sadece zihnimizdeki değişimler ve düşüncelerdir (Ülken, 2000). İdealizm, renk ya da uzamın ya da herhangi bir duyulur niteliğin, dışarıdaki bir nesnenin, zihin olmaksızın düşünemeyen bir öznede var olmasının mümkün olmadığı anlamına gelir (Berkeley, 1996). Zihnimizdeki algılarımızı, idelerimizi ve tasavvurlarımızı meydana getiren sebep ise mutlak akıl olan Tanrı'dır.

Transandantal idealizm, metafiziği temele alıp gerçeği maddi olmayan varlıkta arayan yani idealara dayandıran idealizmdir. Kant tarafından oluşturulmuş bu idealizme göre bizim yaşantımızdaki objeler sadece görüntülerdir ve bizim düşüncemizden bağımsız değildir. Kant'a göre bütün bilgilerimiz tecrübe ile başlayabilir ancak onunla yükselmeyebilir. Çünkü tecrübeden gelen bilgimize tecrübe öncesi akılda apriori (önsel) bilgiler katılmaktadır (Turgut, 1991). İnsan maddi özler ve tecrübelerle kendisinin farkına varabilir. Duyularımızın nesnelere yalnızca görünüşlerdir, fenomenlerdir. Düşüncemizin dışında bağımsız varlıklar yoktur (Antony, 2005). Bizim bilebileceğimiz kendi zihin içeriklerimizdir. Bizim yaşantımızın objeleri görüntülerdir ve bu görüntüler bizim düşüncemizden bağımsız değildir.

Kant'a göre idealizm, uzayda bizim dışımızdaki nesnelere varoluşlarının ya şüpheli ve olguyla kanıtlanamayan ya da yanlış ve olanaksız olduklarını bildiren kuramdır. Ona göre idealizm düşünen varlıktan başka hiçbir varlığın olmadığı savını içerir. Görüde algılıyor olarak varsaydığımız geri kalan şeyler onlara kendilerinin dışında

hiçbir nesnenin gerçekte karşılık gelmediği, düşünen varlıklardaki tasarımlardır ya da imgelerdir (Kant, 1996). Kant'a göre biz duyuşal görünümüleri, varlığa getiren, aklın sentezi dışında kalan, gerçek dünyanın özünü oluşturan numeni (kendinde varlığı) algılayamayız ve onu tam gerçek şekliyle bilemeyiz. Kant için numen sınırlayıcı bir kavramdır ve duyuşal görü üstünde olduğu için deneyin sınırını ya da insan bilgisinin sınırını gösterme açısından önemlidir (Thilly, 2003). Yine Kant'ın numenin varlığını kabul etmesinin nedeni, ahlak ve din ilkelerinin uygulanmasına elverişli bir dünya kurmak ve Tanrı'ya bir yer açma düşüncesi olduğu söylenebilir (Reichenbach, 1981). Biz, sadece algıladığımız şeyi biliriz. Çünkü nesnel olgusalılık taşıyan bir bilgi olanaklı olduğunda bilgimiz, yalnızca fenomenlere ilişkindir. Düşünce yetimiz ancak olanaklı bir deneyin biçiminden önce gelir ve yine bu düşünce yetimizin ilkeleri sadece fenomeni açıklayacak niteliktedir (Kant, 1996). İnsanlar görünüşleri algılamaktadır. Bunda ise duyu organları, anlama ve değerlendirme kategorileri hem algıları hem de bilgileri düzenlemektedir (Kant, 1996).

Mutlak idealizm ise Hegel tarafından geliştirilmiştir. Var olan her şeyin tek bir zihnin algısı olduğunu savunur (Günday, 1995). Sonlu dünya, tek gerçek olan zihnin bir yansımasıdır (Kınağ, 2011). Kendisinin farkında olan, dünyayı ve bizi içeren mutlak bir zihnin var olduğunu savunur. G. W. Friedrich Hegel'e göre özne (bilen) ve nesne (bilinen), tek bir düşünsel ve tinsel tözün (geist) kendini dışa vurmasıyla oluşmuştur. Hegel göre düşünme ile evren, akıl ile varlık; aynı şeydir (Özlem, 2001). Düşüncenin diyalektiği ile varlığın diyalektiği arasında kökensel bir ayrılık yoktur, bunlar aynı gerçeğin iki ayrı yüzüdür (Tokatlı, 2011). Gerçeğe sadece düşünce ile varmak mümkündür. Her şeyin temelinde Hegel'in "ide" olarak nitelediği bu mutlak varlık bulunur. Ancak o kendi felsefesinde idea kavramının yerine, "mutlak ruh" olarak ifade ettiği "Geist" kavramına yer vermiştir. Varlık; mutlak ruh'un (aklın) kendisinin ötesine geçmesi, bir hedefe yönelik ilerlemesi, kendi özünü bulması, kendi özgür bilincine varması sonucu oluşmaktadır. Hegel'de idea tez, antitez, sentez olarak diyalektik bir süreçle aşamalar şeklindedir (Popper, 2014). Bu bakımdan varlığın değişen ve gelişen yönüne dikkat çekilmektedir.

Alman İdealizminin temsilcilerinden Fichte'ye göre özgür ve zeki ben, felsefenin başlangıç noktası olmalı ve bundan başka her şey, her ne şekilde olursa olsun "ben"den çıkarılmalıdır. Gottlieb Fichte; her zaman etkin olan "ben"i, felsefesinin merkezine

yerleştirmiştir. "Ben" in karşısına ise "ben olmayan" ı koyar. "Ben olmayan" "ben" in etkisiyle ancak varlık bulabilir (Fichte, 1845). "Ben" aynı zamanda "ben" in algıladığı her şeyin kaynağıdır. Fichte' ye göre bütün bilgilerimizin kaynağı ruhumuzdur, benliğimizdir. Varlık alemine dair her şey "ben" in eylemlerinin ürünüdür. Fichte' nin önceliği "ben" e veriyor olması, zgr ve etkin bir özneyi önemsemesi, ben' in zgr ahlksal etkinlik yoluyla sonsuza ulaşmak için araç olarak kullanılması onun idealist anlayışını gösterir (Copleston, 1996). Bir de Fichte' nin ulaşılması tasarlanan en son "ben" i vardır. Bu ben "ideal ben" dir. Bir insan ne kadar ilerlerse ilerlesin en son gelişmiş "ben" e ulaşamaz. Çünkü ulaştığı en son halin daha ilerisine gitme yetisi insanda vardır. İnsan mutlak ben' i ancak tasarlayabilir ve bu tasarıya ulaşabilir (Fichte, 2005). Ancak ilerleme düşüncesinde yeni bir mutlak ben tasarı oluşturulur. Fichte' ye göre akıl düşünen, üreten, yapan değil sadece var olmuş bir "ben" in verilerine göre eyleyendir. Fichte' nin idealizminde özgürlük önemli bir kavramdır. Ben' in kendi özgürlük bilinci, özgürce ve ahlâkî olarak daha iyi bir yaşam için durmadan ve yorulmaksızın ne olması gerekiyorsa onu sağlamayı çabalama üzerine temellendirilmiştir. Bu nedenle Fichte' nin idealizminde var olanla yetinmeye ve insanın pasifliğine yer yoktur (Kılıçaslan ve Ateşoğlu; 2006).

F. W. Joseph Schelling felsefesinde insan ve doğa aynı türden varlıklar olarak görülür (Akarsu, 1994). Aralarındaki tek fark insanın bilinçli bir yaratıcı, doğanın ise bilinçsiz bir yaratıcı olmasıdır. Schelling bütün evreni, akıldan yoksun bir düşünme yetisinin yarattığını savunmaktadır (Gökberk, 2007; Soykan, 2006). Bu yeti ise, sürekli olarak gelişim göstermektedir ve bu sürecin de en üst aşamasında insan bulunmaktadır. Schelling, öznenin oluşumunu nesneye, doğaya bağlamıştır. Onun görüşünde doğa ve zihin bir olduğundan, doğadaki gerçek bilgilerle insanın zihninde olan ideal bilgiler birbirleriyle uyumludur (Ergün, 1997).

3.2.2.2 Metafizik Problemi

Doğa tesi, fizik tesi (Türk Dil Kurumu (TDK), 2005) anlamına gelen ve varlığın ilmi olarak bilinen metafizik, insanoğlunun ötelerde bir âlem arayışı ve somut cevaplar içermeyen bir sorgulayışının neticesinde ortaya çıkmıştır. Duyuların ve tecrübelerin dışında kalan konuları (Erdem, 2000) ele alan ve bir şeyin temelini, ilkelerini, arka dayanaklarını kısaca bir şeyin derinine inmeye alışan (Uygur, 1962) metafizik;

gerçeklikle, kozmolojiyle, var olanı bir bütün olarak ele alan ontolojiyle (Demir ve Acar, 1997) ve bireysel varlıkla ilgilenen idealizmde önemli bir yere sahiptir.

Batı felsefe tarihinde uzun zaman benimsenmiş, hükümler olmuş ve hürmet görmüş; insanlık düşünce tarihinin en köklü ve etkili düşünce sistemlerinden biri olan idealizm evreni açıklamada ruh, ahlak, zihin, tasarımlar ve düşünce gibi soyut kavramları temele alarak (Üstüner, 2002) her türden varlığı ruhsal mahiyette görür (Şişman, 2010). Dünyanın temellendirilmesinde en önemli görevin, akla ya da maddi olmayan zihne yönelik bir gerçeklik kuramı geliştirmek olduğunu öne süren idealist düşünceye göre fikir ve zihin gerçektir (Güçlü ve diğerleri, 2002). Doğayı ve fizikselliği inkâr etmemekle beraber metafizik idealizm, madde âlemini, maddi olmayan gerçeğin görüntüsü olarak görür (Erçetin ve Tozlu, 2006). Zihin olmaksızın metafizik anlamda hiçbir varlık olmadığı anlayışından hareketle gerçek ancak manevi bir akıl kaynağına başvurularak elde edilebilir. Metafiziği nihai gerçek olarak gören idealizmde fiziksel bir nitelik taşımayan varlık, tasarlayan zihinlerden, benlerden oluşur. Böylece metafizik âleme ve mutlak değerlere önem vermesinden ötürü idealist felsefe, gerçeğe deney ve gözleme dayanan bilimsel yöntemden çok sezgisel/düşünsel yolla ulaşılabileceğini savunur. Bu bağlamda idealizm varlığın düşünceden bağımsız var olduğunu kabul eden ve her şeyin (zihnin, bedeninin, hatta Tanrı'nın) fiziksel bir temele (Moseley, 2010) indirgenebileceği öne süren “gerçeklik”, “materyalizm” ve “doğalcılık” gibi felsefi anlayışlara karşıdır (Antony, 2005). İdealizmin öne sürdüğü görüşler insanlık için daima yapıcı ve dinden uzak olmayan toplumların materyalist felsefeye karşı keskin bir silahı olmuştur.

İdealistlerde inancın yerine metafiziği geçirme eğilimi görülür. Hıristiyanlığın mitlerini usun spekülâtif alanı içerisine getirmek suretiyle ussallaştırma çalışmaları kendini göstermiştir. Bu durum özellikle dinsel akla bir imkân ve değer yükleme amacı taşıyan Alman idealistlerde görülmektedir (Copleston, 1996). İslam dünyasında ise felsefesi İslami bir öz taşımakla beraber Yunan kaynaklı görüşlerden de esinlenen İbn-i Sinâ ile insan ruhunu ölümsüz olarak gören İslâm filozofu Farabî'nin felsefeleri metafizik ekseninde güçlü bir duruş sergiler (Rahman, 1981). İbn-i Sina metafiziği Allah hakkında bilgi vermesi münasebetiyle felsefi ilimlerin en yücesi olarak görür.

Metafizik idealizm, temellerini Platon'un "İdealar Dünyası Kuramı"yla atmış olmakla birlikte daha sonra çeşitli filozoflarca ussal düşünceye yönelik olarak sunulan metafizik savunularla iyiden iyiye güçlendirilmiştir. Platon'a göre gerçeğin bilgisi dünyanın dışında olup insanın, metafiziğin ilk hedefi, bilgiyi de olanaklı kılan şey olan tümellerin bilgisine ulaşmaktır. Platon ide kavramı üzerinden metafizikle ezeli ve ebedi olan, tanrısal olan, nesnel dünyaya sığmayan aşkınsal şeyleri kastetmektedir (Platon, 2001a; Platon, 2001b). Berkeley; ruhun, ölümsüz olduğunu yeryüzündeki hayattan sonra ebedi hayata ulaşmak için Mutlak tarafından yaratıldığını savunur. Kant metafiziği "baştan sona yalıtılmış kurgul bir us bilimi olarak" tanımlar. Kant'a göre Tanrı, ölümsüzlük, özgürlük gibi soyut olan, olanaksız hiçbir şey taşımayan (aşkın) ve metafizik araştırmaların gerçek erekleri olan konular, nesnel gerçekliğini arı pratik (eylemsel) akılla sağlar (Kant, 2006). Çünkü Kant'ın dünyasında metafizik kaynağını, "a priori" bilgide veya saf anlama yetisinde bulur (Çevikbaş, 2006; Öktem, 2004). Kant bu minvalde özgürlük düşüncesiyle kaynaşmış ahlaksal yasa ve yükümlülük bilinci üzerine kurulu bir metafiziğe ulaşır (Copleston, 1996). Kant için metafizik, salt aklın bilgisidir (Heimsoeth, 2007). Kant, saf akılla neyin bilinip neyin bilinemeyeceği arasındaki çizgiyi belirleyerek teorik aklın deneyimin sınırlarını zorlamaması noktasında insanı uyarır (Kant, 2006). Kendinde şey (noumena) kavramıyla hem insan bilgisinin hem de metafiziksel alanın sınırlarını belirlemeye çalışmıştır.

Metafizik idealizm Alman İdealizmde Kant sonrasında yeni bileşenlerle Fichte, Schelling ve Hegel felsefelerinde kendi göstermiştir. Fichte özne ya da daha fazlasıyla ahlakçı bir metafizik, Hegel mutlaklığa dayalı bir metafizik sergilerken Schelling de ise estetik yöne (Ateşoğlu, 2010) kayan bir metafizik anlayışla karşımıza çıkmaktadır. Kant'ın Eleştirel Felsefesini İdealist Metafiziğe dönüştüren Fichte, öznenin bağımsız bir nesne olmadığını savunur. Ona göre ben'in aklın içeriğini, idealar dünyasını ve aklın kendisini yaratma işlevi vardır (Popkin, 2001) ve ben'i bütün "ben"lerin yegâne tözü ilan ederek mutlak özneyi ön plana çıkarır. Bu nedenle Fichte'nin felsefesi bir özne metafiziğidir (Kılıçaslan ve Ateşoğlu, 2006). Fichte'ye göre insanın "kendi varlığını gerçekleştirme"si, ben'in kendisini ve nesnelere aktif olarak ortaya koyma etkinliği göstermesi hareketli bir metafizik sunar. Hegel'e göre ise insan ve var olan her şey, maddi olmayan ve sürekli bir hareket içinde bulunandan pay alır ve zorunlu bir yaklaşma sonucunda mutlak tine yükselir (Turgut, 1991). Görüldüğü gibi Hegel

felsefesi en başından mutlağın bilgisine ulaşma amacı taşır. Bu nedenle Hegel'de metafizik, koşulsuz ya da mutlak olanın bilgisidir. Schelling'e göre mutlakta özne ile nesne özdeşdir. Bu özdeşlik de ancak zihinsel sezgi ile sağlanabilir (Ateşoğlu, 2010).

3.2.2.3 Bilgi Problemi

İnsanoğlunun her türlü anlama çabası felsefî açıdan süje ve obje tartışması idealizm açısından süje ve obje özdeşliğinde, bilinen objenin bilen süjeye bağlanması anlamına gelir. İdealist gelenek içinde pek çok filozof bilginin nasıl gerçekleştiği, bilginin doğası, kaynakları ve sınırı sorunları ile ilgili birbirinden farklı bilgi anlayışları ortaya koymuştur. Bu anlayışta bilgi, bilen süje ile bilinen obje arasındaki özdeşliğe dayanır. İnsan da bilgi anlayışında özne olarak yer alır. İdealizm nesneyi özneye, bilineni bilene bağlar.

Batı eğitim geleneğinde idealizmin temellerini atan ve bilgi nazariyesini sistemleştiren Yunan filozofu Platon olmuştur. Platon, varlığın idealardan oluştuğunu ve bunların tek gerçek olduklarını ileri sürmüştür. Platon, insan duyularının algıladığı gerçeğin, gerçeğin kendisi olmayıp onun bir gölgesinden ibaret olduğunu belirtir (Guttek, 2001). Platon mağara benzetmesiyle hem bilginin doğuştan geldiğini hem de gerçek üstü özelliğini vurgulamaya çalışmıştır (Platon, 1992).

Platon bilgi hakkında yapmış olduğu değerlendirmelerle aynı zamanda idealist eğitim ile ilgili düşüncelerini ortaya koyarak insanın epistemolojik ve ontolojik olarak karanlıktan aydınlığa evrilmesini göstermektedir. Platon, insanın duyularıyla algıladığı fiziksel nesnelere dünyası ile fiziksel nesnelere gibi uzayda ve mekânda olmayan, duyularla ulaşılmayan algılarımızla ve aklımızla anladığımız idealler dünyası olmak üzere evrende iki gerçekten bahseder (Şatır, 2004). İdeler âlemi, en zirvesinde iyiye sahiptir. Bu iyi tüm gerçek bilginin kaynağıdır. Maddi âlem ise bu âlemin bir kopyasıdır ve mükemmel değildir. İdealist bilgi nazariyesi de eğitimi bu mükemmel âlemin, yani mutlak bilginin hedefine ulaştırmayı amaçlar (Bayraklı, 1988). İnsan bilgisi fenomenal dünyayla sınırlıdır. İnsan, Tanrı, ölümsüzlük, özgürlük ve evrenin başlangıcı gibi metafizik konularda kesin bir bilgiye sahip olamaz (Kant,1999).

İdealizmin bilgi anlayışı rasyonalizmin oluşturduğu zemin üzerinde yükselir. Bilginin kaynağı akıldır (Bolay, 2010). İdealizmde bilgi hakikatin bilgisidir ve bu bilgiye akılla ulaşılabilir. Duyular vasıtasıyla elde edilen bilgi güvenilmez, şüpheli ve noksandır

(Cevizci, 2002). Gerçek bilgi fiziki dünyada değil insanın aklındadır. Akıl, nesnelere saf manevi şekillerini maddi varlıkların ötesinde görür. Cevherin maddi varlığı kabul edilmediği zaman artık durulan yer idealizmin sınırları içindedir.

Berkeley'ye göre insan anlama yetisini kullandığı ölçüde kendisi ve dış dünya hakkında bilgi sahibi olur. Bu bilgi vasıtasıyla da en son noktada, insandan beklenen sonlu bir varlık olarak Tanrı'nın insanoğlunun erişebileceğinden hayli uzağa koyduğu bilgiye ulaşmaktır. Berkeley; var olmak algılanmaktır sözünden de anlaşılacağı üzere idrak edilemeyen hiçbir şeyin var olamayacağını belirtir (Berkeley, 1996). Var olan madde değil ruh, fikir ya da Tanrı'dır. Berkeley'de insanların idrakleri arasındaki tutarlık, hepsinin Allah'ın idrakinde birleşmelerinden ileri gelmektedir. Bilginin nesneliliği sağlayan metafizik ölçüt de özde idealizme dayanır (Ülken, 1956).

İdealist bilgi anlayışı, bilgi sürecinde zihnin yalnızca tinsel olanı kavrayabileceğini ya da nesnelere gerçekliğinin algılanabilirliklerinden kaynaklandığını savunur (Anabritannica, 2004). Berkeley dış dünya ile deneyimler arasına Tanrı'yı getirerek ayak parmağı taşa çarptığında ortaya çıkan acı fikri ile taş fikri arasında oluşan sorunu aşar (Moseley, 2010). “Kısacası evrenin ve içindeki varlıkların varlığa gelme ve varlıkta kalmasının teminatı Tanrı'dır” (Akbaba, 2006, s.78). İdealistlerde Tanrı düşüncesini her şeyi kaplayan bütünlük anlamında kendiliğinden var olma düşüncesine dönüştürme yönünde bir eğilim vardır (Copleston, 1996).

Alman İdealizminin temellerini atan ve düşüncesinin sistematığına epistemolojiyi koyan Kant'a göre bilgide etkin olan yön anlama yetisi ile edilgin yön olan duyuşsal algılama yetisi bir araya geldiğinde bilgi oluşur. Kant bunu “Algısız kavramlar boş, kavramsız algılar kördür” sözüyle ifade etmektedir (Gökberk, 2007). Kant, aklın ve deneyin sınırlarını belirlemeye çalışarak bilginin kaynağını deneyden ve akıldan aldığını ileri sürmüştür. Ancak deney aklın uyanmasına, daha ileri gitmesine yardımcı olur (Kant, 1999). Kant'a göre, duyular yolu ile dış dünyadan toplanan bilgi düşünce ile düzenlenir. “Bilgi tecrübenin bize verdiği muhtevanın şuurda zaten mevcut form ile birleşmesinden doğmaktadır” (Ülken, 1956, s.18) Deneyden gelen aposteriori algı, aklın apriori kavram ve kategorileriyle işlenerek bilgi halini alır. Bir tür uzlaşmacı görünüş sergileyen bu anlayış, düalist bir bilgi kaynağı sergiler (Çüçen, 1999; Doğanbaz, 2012). Kant'ın bilgi anlayışı Tanrı'dan ya da varlıktan kaynaklanan

anlayışların yerine bilgiyi insan zihninin ve eyleminin gelişip ilerleyen bir ürünü olarak ele alması bakımından önemlidir (Bozkurt, 2011).

Fichte'ye göre dünya aktif ve pratik akıldan ibarettir. Faaliyet içindeki akıl hem ben'i hem de ben olmayana ortaya çıkarır. Akıl kendini yaratırken aynı zamanda dış âlemi de yaratır (Ülken, 1941). Akıldan bağımsız bir varlık alanının olamayacağını düşünen filozof her şeyin tinin bir ürünü olduğunu kabul eder (Akarsu, 1998). Var olan her şey aynı zamanda tanrı ile bütündür (Kar, 2012). Fichte olası tüm insan bilgisinin dayandığı şu üç ilkeyi öne sürmüştür: ben'in kendi kendisini ortaya koyması (ben=ben, özdeşlik ilkesi); ben'in gerçekleşmesi için "ben olmayana" ihtiyacı vardır ve ben'in içinde bulunan "ben olmayanın" ben'in karşısında olması gerekir (karşıtlık ilkesi); ben'in ben olamayana nesnel gerçeklik verebilmesi için ikisinin birleşmesi (belirleme ilkesi) gerekir (Günbulut, 1983).

Friedrich Schelling, romantik ve idealist anlayışının gereği olarak tinin hem organik dünyada hem de inorganik dünyada kendisini gösterdiğini belirtir. Her şeyin kaynağını ben olarak gören Schelling, her şeyde kendini açan evrensel ben'in insan aklında kendi bilincine vardığını ifade eder. İnsan ben'i kendisini evrensel ben'de ifade ettiği sürece gerçektir. Bilgi de ben'in evrensel ben'i ifade etmesiyle ortaya çıkar. Her varlıkta akıl ve yaşamın olduğunu ileri süren Schelling'e göre bilgi, bilinçsiz varlıklardan bilinçli varlıklara yükselmekte olan bir süreçtir ve bu zirvesine insan ben'inde ulaşır. Bu düşünce çerçevesinde insanda en büyük hedefine ulaşan doğayı insanoğlu hem anlar hem de bilir (Çüçen, 2005).

Alman düşüncesinin önde gelen filozoflarından biri olan Hegel'e göre, dünya mantıklı bir sistemdir, bizim mantıklı düşüncemiz bu sisteme tekâmül eder. Hegel'e göre bilgi bir sistem oluşturduğu ölçüde geçerlidir. Sistemin kapsamlılığı ve içerdiği fikirlerin tutarlılığı arttığı ölçüde gerçekçiliği de artmaktadır. Buna mantıki uygunluk, tutarlılık kuramı denmektedir. Bilginin temsil ettiği gerçek, bir bütün olduğuna göre bilginin de bütün olması gerekir (Alkan, 1983). Hegel bilgiden önce varlığa yönelir. Çünkü ona göre varlığa yönelince bilgi kendiliğinden gelecektir. Hegel'e göre düşünmek her objenin arkasında bulunan ide'yi arama etkinliğidir (Akarsu, 1994). Hegel "öğrenmeye çalışan kişi ve öğrenilecek olan konu arasında tam bir uyum olması gerektiği ve böyle bir birliktelik olmadan bilgi üretilmeyeceğini düşünmüştür. Filozof

bu birlikteliği öncelikle kendine ait olan diyalektik metodu kullanarak elde eder.” (Bronowski, 2012, s.665). Hegel’e göre bilginin tüm öğeleri öznel olan insan aklından daha kapsamlı olan evrensel geist’in bir ürünüdür. Hegel’e göre “akılsal olan gerçektir, gerçek olan da akılsaldır” (Çüçen, 2005, s.226).

“İdealizm bilgi nazariyesini açıklarken her zaman düşünceler ve kavramlardan hareket ettiği unutulmamalıdır” (Guttek, 2001). Sınırlı olan insan aklı, varlığı, güzelliği, iyiliği niteleyen bir sıfat olan, tasavvurdan bağımsız olarak kendinde var olan, var olmak için hiçbir şeye muhtaç olmayan, mükemmel ve kusursuz olandır (Meydan Larousse, 1972). Mutlak aklın bir ruhsal tözü olmakla birlikte yetiler bakımından sınırlıdır. Buna rağmen, insan zihni bilgilerin tamamını içeren ve sonsuz ve tüm varlığın temeli olarak düşünülen mutlak aklın düşünce veya kavramlarını kullanıp bunlarla iletişim kurabilir. Mutlak akıl ya da Tanrı gerçekliğin bilinçli birliğidir (Büyükdüvenci, 1988). İnsan aklı doğuştandır ancak nesnelere ve olayları gerçekte oldukları şekliyle bilmediğinden sınırlıdır. Doğuştan bir özellik olan bireysel insan aklı Mutlak akıl içinde anlam kazanır (Guttek, 2001).

İdealizm insanın ruhsal ve zihinsel yönüne büyük önem verir. Dolayısıyla insanın gerçek varlığı da maddi olmaktan çok ruhidir, insan, akıllı bir varlıktır, insan aklı, mutlak aklın bir parçasıdır. İdealizme göre bilme eylemi insanın zihninde önceden var olan biçimlenmiş sürekli kavramların hatırlanması veya tanımlanmasından ve ortaya çıkarılması sürecidir (Şişman, 2010). Sezgi, iç gözlem ve kavrayış ile kişiler akıllarının Mutlak Aklın bir kopyasından ibaret olduğunu kavrarlar. Böylelikle bilme, daha önceden zihinde yer edinmiş düşüncelerin tekrardan kavranması, anımsanması ve düşünülmesi süreci haline gelir. Bilinen şey zihinde zaten var olan şeydir. Eğitim ve öğrenme bu önceden var olan bilgilerin bilinçli hale getirilmesidir (Guttek, 2001). Akıl olmadan çevre ve eşya algılanmadığı gibi eşyayı eşya yapan da aklın kendisidir.

“İdealistlere göre, metafizik ve epistemolojik süreçlerin altında yatan temel mantık bütün-parça ilişkisidir. Doğru; mantıksal, sistematik, bağlantılı bir düzen içinde Mutlak şekilde ortaya çıkar. Her bir önerme/bilgi daha kapsamlı ve geniş bir önerme ile ilişkilidir. Düzenleyici bir süreç olarak akıl; düşünceleri, kavramları ve önermeleri sistematik bir bütün halinde organize eder. En uygun zihinsel fonksiyon bütün ile

parçalar arasındaki ilişkiye dayanan bir bakış açısı oluşturmaktır” (Guttek, 2001, s.23-24).

3.2.2.4 Değer Problemi

Ahlak, “Belli bir dönemde belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranışların kurallarının, yasalarının, ilkelerinin toplamı” olarak ifade edilebilir (Akarsu, 1998). Tanıma göre, bir arada yaşamının zorunluluğunun sonucu olarak ahlak kuralları, insanın zaman içerisinde iyi ve doğrunun ne olduğunu sorgulamasıyla ise ahlak felsefesi meydana gelmiştir. Ahlak felsefesi, genel itibarıyla bireylerin eylemlerinin doğru veya yanlış olarak değerlendirmelerinde yol göstericiyken (Dubinsky, 2004) etik ise bir kişinin belirli bir durumda ifade etmeyi istediği değerlerle ilgilidir. Ahlak, bu değerleri yaşama geçirme şeklidir (Billington, 1997).

İdealizmde tümel ve evrensel olan tikel ve yerel karşısında tinsel ya da zihinsel olan salt duyumsal ya da maddî olan karşısında değer açısından bir önceliğe sahiptir. İdealist değer anlayışında ahlaki özgürlük ve özgecilik başat öneme sahiptir (Cevizci, 2002). İnsan aklının dünyayı kavrama ve uygun davranış tarzı geliştirmede yardımcı olduğu bu sistemde ahlakın temel gayesi hakikatin tanınmasındaki mutluluk olarak (Topçu, 2005) değerlendirilebilirken yine ahlakın gayesi genel olarak, deneyin dışında aklın ortaya koyduğu ana idelerden çıkarılır. İdealistler açısından, değerler ve etikler birer hazinedir, mutlaktır. Onlara göre iyi, doğru ve güzel kavramları kuşaklara göre ya da toplumlara göre değişmemektedir ve insan yapısı değillerdir. Bu nedenle öz olarak sürekli kalırlar (Çetin, 1994). Manevi değerler maddi değerlerden daha üstündür. Mutlak değerler bizim davranışlarımızı kontrol ederek herkes için aynı çağrıda bulunurlar. Buna rağmen, kimi idealist yaklaşımlarda; “...İnsanlar, değerleri keşfetme yeteneğine sahip özgür, ahlaki bir varlık olarak görülmüştür. Duyumsama veya tercihlerin bakış açısı veya bunların ilişkiyi olumsuz etkilemesi kişilerin etik kararlar verirken yanlışlar yapmalarına neden olur” (Guttek, 2001, s.25). Duyumsama veya tercih yerine eylemin etik veya etik dışılığını o eylemin özünün belirlediğine inanmaktadırlar (Rawwas, 1996). Yani herhangi bir eylem özünde iyi ya da kötüdür. Platoncu anlamda bir eylemin iyi ya da kötü olmasını bu dünyanın bilgisi ile anlamak ve değerlendirmek olanaksızdır. Bu yüzden insan hakikat âlemini tanımayla en yüksek iyiliğe ulaşılabilir. Anlaşılacağı üzere insandan önce de belirlenmiş idealler veya

arzular ya da ahlaki cevherler mutlak olarak vardır. İnsan ideal ve arzularını buna göre ayarlamalıdır. Bu sebeple evrenin amaçsal bir yorumu ve insandaki ahlaki yükümlülük duygusu insanlık tarihinde yer yer kahramanlıkların da sebebi olan yöneltici bir güç olmuştur (Büyükdüvenci, 1998).

Platon'a göre insanın ulaşma amacında olduğu ve kainatla uyum ve ahenk taşıyan en üstün değer "mutlak iyi"dir. Platon, Gorgias diyalogunda bilgi anlayışı ile ahlak arasında yakın bir bağlantı inşa ederken, ortak hayatı paylaşmak için devlet kanalını devreye sokar (MacIntyre, 2001). Doğru bilgiye dayalı eylem ahlak yönünden doğrudur (Paksüt, 1980) ve bunun için Platon belirli bir "insan tabiatı" üzerinde dururken insanın aklını potansiyel olarak ideal olana "iyilerin en iyisi" ideasına ulaştırma hedefini taşır (Platon, 1992; Störig, 1994). Bu, özüne uygun yaşama anlamına gelir ve mutluluk ve uyum için gereklidir. Yani, Platon'da mutluluk iyiye sahip olmaktır (Arat, 1979). Platon'un "güneş" kavramı, ışığıyla nasıl bizim diğer nesnelere görebilmemizi sağlıyorsa, iyiliğin ışığı da gerçek varlıklar olan ideaları kavrayabilmemize yardımcı olmaktadır (Platon, 1992). Bu idealist yaklaşımda iyi olan bir şey her zaman iyidir, kötü olan şeyse her zaman kötüdür (Platon, 1996a; Platon, 1996b). İyiyle kötüyü akıl sayesinde ayırt ederiz ve beden kötüyü isteyebilir, ancak akıl istenen şeyin kötü olduğunu ayırt ederek bedeni yönlendirir. Ona göre bir kim kendine hükmediyorsa -iyi yan, kötü yana hükmediyorsa- kendi kendinin hem efendisi hem de kölesidir. Yine bir insan kötü eğitim alıyorsa, kötülerle düşüp kakıyorsa kötülenmiş demektir (Platon, 1992).

Kant'a göre ahlaklı eylemler öznel amaç gütmemelidir ve bazı davranışlar sonuçları ne olursa olsun insanlık için ahlaki olarak bağlayıcı olmalıdır. "İyiliği isteme" ve "ahlak yasası" buna göre oluşturulmalıdır (Arslan, 2001). Saf akıl, insanda vicdan olarak ortaya çıkar. Numenal alana tabi olan aklın yasaları insanı zorlamaz ve insan, emre uyup uymamakta iradi olarak özgürdür (Akarsu, 1999). Evrensel ahlak yasalarına uygun davranmak ise ahlaki tercihlere bağlı değildir. Bütün çağ ve toplumlar için temel önemde, herkesin ne yapması gerektiğini, aklının ona buyurduğu ve yasa biçimi taşıyabilecek olan genel geçer bir şekilde davranmasını sağlayacak kesin bir buyruktur (Gaarder, 2008). Kant için ahlaki değer ve insanlık onuru, insanlığın saf zihinsel kapasitelerinde ve insanlığın zihinsel ilerlemesinde (Cassirer, 1996). Kant'a göre ahlaki davranış, arzu ve eğilimlerimize rağmen yapılan doğru

işlerdir ve amaç ödevdir. Vicdanın kesin bir buyruğu olarak ödev ahlakında içten ama duygusal olmayan bir isteme söz konusudur (Kant, 2006). Çünkü “ödev, yasaya saygıdan dolayı yapılan eylemin zorunluluğudur” (Kant, 1995, s.15). Ahlaki davranışlarımızı yasa koyucu olan saf akıl idare etmekte olup bu saf akıl, insana ahlâk yasasını vermektedir (Kant, 2006). Yani aklın “kendi kendine verdiği kararlar ahlâk yasalarına dönüşecek, bu yasalar da aklın kendi iradesiyle birer ödev olarak bilinecektir” (Keçeli, 2010). Tüm bunlardan hareketle Kant zihinsel ilerlemeci yaklaşımında ahlak için insanlığın eğitilmesine vurgu yapar. Bu sayede ahlakın temeli olan irade özgürlüğü yaşam içerisinde varlık bulabilir (Çevik, 2012).

Fichte'nin felsefesi bir ahlaksal idealizm sistemidir (Akarsu, 1994). Fichte, “ben”ini inşa ederken temeline eksiksiz bilgi, kusursuz ahlâk ve sonsuz olanı koymuştur (Kılıçaslan ve Ateşoğlu, 2006). Böylece Fichte’de yaşamın amacı, ahlaki özgürlüğü gerçekleştirmek ve bu yolda durmadan çalışmaktır. Fichte'nin sisteminin önemli noktası ahlaki öğretisi, onun esas noktası ise özgürlük sorunundadır. Fichte’ye göre daha derin temellere dayanan özgürlük, doğa kanunlarından başka birşeydir, ondan üstün olan, ona müdahale edebilen bir yasadır ve ‘ben’in etkin olan özüne daha yakındır. Ahlak yasası, özgürlüğün görünme şekillerinden biridir; ahlak yasasının şeklini de içeriğini de açıklayan özgürlüktür (Odabaşı, 2005).

Birçok idealist filozof yaşadığı dönemde, bir bozulma ve çöküş havası olduğunu belirtir. Özellikle ahlaki düşüncedeki bozulmalar, yozlaşmalar ve öz değerlerden uzaklaşmalar ön plana çıkarılmıştır (Klosko, 2006). Bu düşünürler için, erdem ve ahlakın gelişmesi hem birey hem de devletin sağlığı bakımından hayati derecede önemlidir. Bu gelişme ve sağlık durumu eğitim sayesinde makul bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu anlayıştan hareketle ahlaki eylemlerin toplumsal ve kültürel geleneğin kalıcı ve değişmez yönlerinden çıkması gerektiği savunulur (Varış, 1985). Dolayısıyla kültürel doku ve gelenek önemliyken yapıp etmelerin rehberi geçmişten gelen ve cisimleşen bilgeliktir. Kültürel çevre, din, bilim, sanat ve her türlü edebiyat ürününden meydana gelir. Her çağda birçok filozof bu kültürel çevreye katkıda bulunduğundan kültür ya da değerler bütün insanlığın ortak kaynağıdır. Bu nedenle değer eğitiminin zengin kaynağı tarih, edebiyat, din ve felsefe gibi kültürel konularda bulunabilir. Bu konular, insanlık tarihi boyunca Mutlak'a ilişkin ortaya çıkmış düşünceleri yansıtır (Gutek, 2001). İlâveten; idealistler, ahlakın, bireyin

eylemlerinde rehberlik edeceğine çok güçlü bir şekilde inanmaktadırlar (Rawwas, Swaidan ve Isakson, 2007). “Kendine nasıl davranılmasını istiyorsan, başkalarına öyle davran” ilkesi, idealizmi iyi bir şekilde karakterize ederken (West, 2004) birey her zaman ve her koşulda başkalarına zarar vermekten kaçınır (Özyer ve Azizoğlu, 2010).

İnsanda tüm çabalarının sonucunda mutluluğa erişme amacı vardır. Bu nedenle insan, kendi varoluşunu anlamlandıran ve onu mutlu eden iyilik ve güzelliğin peşine düşmüştür. İdealizm açısından bütün duyulur nesnelere kendine konu edinen estetik ile insan yaratımı olan sanat ve onun düşünme etkinliği olan sanat felsefesine de değinmek gerekir. Çünkü Antik çağlarda iyi ve güzel kavramları birbiriyle birlikte düşünülür ve Platon güzeli iyi, iyiyi güzel olarak görür (Gündoğan, 2010). Estetik ve sanat felsefesinin temel kavramı olan güzel kavramı Kant’a ve aydınlanmaya gelinceye kadar ahlak felsefesinin kavramları olan iyi ve doğruyla birlikte düşünülmüştür. Kant, güzeli bir estetik değer olarak hoş, iyi doğru ve yararlıdan ayırmıştır. Hoşa gitme ve ruhtaki estetik duyguya dayanan sanat güzelliği ile belli kurallar çerçevesinde tabiatın amacına ulaştığı tabiat güzelliği farkını ortaya koymuştur (Ergün, 2014).

Alman idealistleri ve romantik filozoflarında bir yaratma etkinliği olarak sanat, sanatçının ideal olan bir güzellik ya da hakikati kendi hayal gücü ve dünyasında kavrayıp ifade etmesidir (Gündoğan, 2010). Fichte filozofların estetik bir ruha sahip olması ve aynı tinin filozofları canlandırması gerektiğini ileri sürer. Tinin de eğitimle estetiksel olabileceğini belirten Fichte’nin estetikle ilgili görüşleri Kant’ın anlayışıyla paralellik gösterir (Topakkaya, 2011). Schelling için sanat, özne ve nesnenin birliği olarak gördüğü Mutlak’ı anlamın ya da duymanın bir örneğidir. Ona göre sanat evrenin yorumlanmış hali ve doğadaki gizemin ortaya çıkarılmasıdır (Thilly, 2010). Hegel göre sanat, sanatçının diyalektik bir süreç içerisinde kendi özüne ulaşıp kendi özgür iradesiyle ortaya koyduğu üründür. Sanat güzelliği, maddeye egemen olan hakikati de ifade eden idenin bir zaferidir (Bolay, 2010). Schelling ve Hegel’de sanat temsil, taklit ve oyun olmanın dışında ve ötesinde sonsuz sonlu bir şeyde yaratmak olarak görülür (Gündoğan, 2010). Schleiermacher’de ise estetiğin görevi etikten hareketle tüm insan eylemleri bağlantılı olarak sanatı kavramaktır. Ona göre sanat bireysel sembolleştirme eylemleriyle ruhun tecellisidir. Dinin özünü duyguda bulur ve bunu romantik zeminde vurgular (Aliy, 2011).

3.2.3 İdealizmin Sosyo-Politik Görüşleri

3.2.3.1 Siyaset Anlayışı

İnsanların varoluşundan beri ideal arayışı vardır. Özellikle devlet rejimlerinde ideal arayışı, içinde bulunulan kültüre, toplumsal ve ideolojik yapıya göre çeşitlilik kazanmıştır. Her toplum birlikte yaşamın gereği olarak ideal bir devlet, ideal bir toplum arayışı içine girmiştir. İdeal arayışı eğitim, ekonomik, sosyal, siyasi, hukuki, dini etkenler göz önünde tutularak ekonomik, sosyal, siyasal, hukuki ve buna benzer birçok konuda var olana eleştiri yöneltılarak oluşturulan tasarımlarda kendini göstermiştir. Böylece eğitim, hak, hukuk, eşitlik, özgürlük, toplum, kültür, devlet, ideolojiler vb. birçok kavramda da asıl amaçlanan en 'ideal' olana ulaşmaktır.

Toplum tarihi boyunca adalet, özgürlük, hak, yönetme, yöneten, yönetilen gibi kavramlar düşünüldüğünde insanın kendisini ve çevresini ilgilendiren politik değerlendirmeler gündelik hayata sirayet etmiş olan siyaset kelimesi karşımıza çıkar. Siyaset; halkın, toplumu ilgilendiren konularla ilgili olarak yaptığı her şeydir (Aristoteles, 1993). Toplumu ilgilendiren, toplumun tüm üyelerinin yararına olabilecek bir düzen yaratma aracıdır. Birçok siyaset bilimci de siyaseti devletlerin yönetimi bilimi olarak tanımlar (Duverger, 1975). Siyaset felsefesi, felsefenin siyasi yaşama konu olan insan, toplum, iktidar, düzen; iyi, kötü, adalet, hak, yasa, yurttaşlık, özgürlük gibi kavramlarını ve özellikle devletin özünü, kaynağını ve değerini araştıran dalıdır. Siyaset felsefesi olması gerekeni, gelecekte toplumların nasıl yönetilmesi gerektiğini ortaya koyabilmek için toplumların dününü ve bugününü de inceler (Bolay, 2013). Siyaset, insanların bir arada yaşama olgusundan hareketle bireyin toplumla ilişkilerini ahlakın formüle edilmiş hali olan hukuk ile düzenler. Siyasetin doğası gereği sosyal bağlam içerisinde ilişkişel bir görünümü vardır (Küçükalp, 2011). Sosyal bir ortam içerisinde bulunan insanlar çeşitli eylemlerde bulunurlar. Bu da siyasete sosyolojik bir boyut katmaktadır. Siyasal eylemlerin insan ve toplumlar açısından doğuracağı sonuçlar oldukça önemlidir. Bu nedenle siyaset felsefesinin düşünce ve eylem zeminin üzerine oturduğu ideoloji; insan eylemelerinin değerlerini düşünme konusu olarak alan etikten, insanın varlık yapısını ve insani potansiyeli düşünme konusu olarak alan ontolojiden ve insanın bilgi edinebilme imkânını ve insan bilgisinin mahiyetini düşünme konusu yapan epistemolojiden bağımsız olarak düşünülemez

(Küçükalp, 2011). Siyaset toplumu doğrudan ilgilendiren ekonomi, sosyoloji vb. diğer alanlarla sıkı bir ilişki içerisindedir.

Platon'a göre iktidarın kaynağı insanın doğal yapısıdır. İnsan kendi kendisine yetmediğinden, gereksinimlerini gidermek için başkalarının yardımına muhtaç olur (Tannenbaum ve Schultz, 2007). Platon için en iyi devlet, en iyi yönetimdir. Platon devleti doğal bir düzen; canlı bir organizma olarak kabul etmektedir. Demokrasinin esas prensibi, halkın egemenliğidir. Millet kendini yönetecekleri bir seçimle belirler. Seçimle gelecek yöneticilerin yetişkin ve iyi eğitim görmüş olması şarttır. Demokrasi, bir eğitim işidir. Her şey eğitim ve öğretime bağlıdır. Adil olmayanın değil, adaletli insanın mutlu olduğu ideal devletin oluşturulmasıdır. Devlet nasıl doğru olursa insan da aynı şekilde doğru olur. Adalet insandan daha büyük olan toplumda varsa daha etkilidir. Platon toplumda adaletin sosyal etkisinin önemini ifade eder. Devlette bilgelik, yiğitlik, ölçülük ve doğruluk gibi değerler olmalıdır. Devlet birliğini, bütünlüğünü kaybetmeden büyümelidir. Devletin bütünlüğü büyümesinden yeğdir (Platon, 1992).

Kant'a göre insanın idrak ya da bilme yeteneklerini kullanması özgürlüğüne bağlıdır. Onun siyaset anlayışı hakikatin ve bilginin otoritesini başkalarına bırakan politik sistemlere karşıdır. Kant, toplum sözleşmesini akıl düşüncesi olarak görür ve bu düşünce toplum sözleşmesini devleti düzenlemek için platonik bir ideal olarak hizmet eder. Siyasetin ve anayasanın temel amacı bireylerin özgür kılınmasını sağlamaktır. Kant, özgürlüğü de ahlaki ve rasyonel kabul ederek ahlak, akıl ve siyaset arasında kuvvetli bir bağ kurar (Tannenbaum ve Schultz, 2007). Kant'a göre, insan bir araç değil bir amaçtır.

Fichte, Alman ulusunu yeniden inşa etmek için önerdiği devlet teorisi ile yeni bir ekonomik sistem ve devlet modeli ortaya koymuştur. Özellikle uluslaşmaya, uluslaşmayı gerçekleştirmek için ise özgürlük-egitim-dil kavramına daha çok değer vermeye çalışmıştır. Uygulayacağı ekonomik sistem tamamen devletin tekelinde olacak iç-dış ticareti devlet kendi eliyle yapacaktır. Kendi kendine yeten, ulusun ve devletin menfaatlerinin ön planda tutulduğu bir ekonomik sistemi anlatır. Mülkiyetin asıl sahibi, daima devlet olacaktır. Alman ulusunu yeniden inşa etme sürecini eğitim ve dil kavramı üzerine gerçekleştirmeye çalışmıştır. Fichte'ye göre insanlar ahlaki

gelişimini tamamlamadığından devlet zorlayıcı bir güç olarak olmalıdır. Devlet insanların ahlaki gelişimini sağlamalıdır. Bunun için eğitim dahil her alanda önlem almalıdır. Fichte despotizme ve demokrasiye sıcak bakmaz. Ekonomik görüşü üzerinden anlaşılacağı üzere nasyonal sosyalizmi ideal yönetim biçimi olarak görür (Cevizci, 2012).

Hegel'e göre devlet, insanlığın en derin özünü ve yazgısını temsil eden tümelin nesnel olarak cisimleşmiş hali olur. İnsan iradesinin ve özgürlüğünün dışsallığındaki ideadır (Hegel, 2010). Devlet insana nesnellliğini ve özünü kazandıran nesnel bir yapıdır. Bu nedenle devlete ait olmak bir zorunluluktur (Bravo, 2014). Devlet, bireysel bir bütünlüktür, yine bir devletin anayasası dini ile felsefesiyle, sanatıyla daha genel olarak kültürüyle tek bir tözdür. Devletin amacı insanları gerçek, fiili hayattaki eylemlerinin ve duygusal yatkınlıklarında tözsel olanın geçerli olması, var olması ve kendi sürdürmesidir (Hegel, 2010). “Özgürlüğü çıkarlarımızın ve bireyselliğimizin tatmin aracı olarak algılamadığımız sürece, yasa ve devlet özgürlüğümüzü kısıtlamaz, daha ziyade ussal özgürlüğümüzü tam olarak gerçekleştirmemizi sağlar” (Berlin, 1969, s.145). Devlet, kendini ve yasalarını bireylerden oluşan halka hâkim olan ilkedden türetilir. Hegel'in için özgürlük anlayışı, gelip geçici istekler yerine gerçek özgürlük olan ussal isteme olmalıdır. Kültür, kendini devlette öne çıkarır, bilince ulaşan ve evrensel var olan her şey onun altına getirilir.

3.2.3.2 Din Düşüncesi

İnsanın doğasında bulunan dini duygunun insanla ve diğer disiplinlerle ilişkisini anlamının en ideal yolu insan eksenli bir hareketle konuya bakmaktır. İnsanın temel ihtiyaç ve istemlerinden olan “inanma istemi” dinin insan nezdinde anlam kazanmasını sağlar. İnsanların inanma, varoluşsal tehlikeler karşısında sığınacak bir liman arama durumu ve ahlaki ödev duygusu noktasında insanoğlunun yardımına koşar (Cevizci, 2011). Din insanlara, varlığın, yaşamın, evrenin, toplumun kısacası tüm var olanların ne olduğunun anlamını mutlak ve değişmez olarak sunan inanç sistemidir. Yine din sistemli inanç bütünlüğü içinde insanın hem bireysel hem de toplumsal boyutta düşünce ve eylemini belirleyip onlara bir yaşama tarzı sunan ve onların bir dünya görüşü altında toplanmasını sağlayan bir kurumdur (Çüçen, 2012). Din insanın mutluluğunu amaçlayan; iyilik, güzellik, doğruluk, sevgi, saygı, kardeşlik gibi sağlık bir toplum için gerekli olan değerlerle insan hayatına anlam katmaya çalışan, insanın

tutum ve davranışlarını şekillendiren, insanın olgunlaşmasını sağlayan önemli bir kurumdur.

Kant'ta din, ahlakın pratik koşullarından biri veya onun en önemli boyutlarından birisidir. Ahlaken en yüksek iyi ya da erdemlilik ve mutluluğun birlikte gerçekleşmesi ümidini haklı çıkaracak olan Tanrı'dır. Aklın, mutlak ve koşulsuz olanı belirleyen maksimum prensipler peşinde olduğunu iddia eden Kant felsefesine göre din, "en yüksek iyi"ye ulaştıran bir araçtır (Aydın, 1991). Kant, dini ahlaklılığa indirgemıştır (Heimsoeth, 2007). Kant ahlakı temellendirebilmek, insanlara ahlaklı olabilmelerini öğütleyebilmek için Tanrı'nın var olması gerektiğini ileri sürer (Cevizci, 2011).

Fichte'de de Kant gibi dini ahlaka indirme eğilimi görülür. Fichte, Bilim Öğretisi adlı eserinde Kant'ın dışsal doğa ile ahlaksallık anlamında içsel doğanın ahenkli bir bütün oluşturması şartını kendisinden ahlak yasasının ve doğanın türediği "ben" kavramına bağlar. Ona göre olması gereken ahenk, ben'in kendi kendisiyle kurmuş olduğu ahenktir. Bizi ilgilendiren ve nihai anlamda ahlaki bir özellik gösteren dünya düzeni aynı zamanda Tanrısal dünya düzeninin kendisidir. Yaşayan ve etkili olan ahlak yasası, ahlaki düzen Tanrısal olanın bizzat kendisidir. Buradan Fichte'nin Tanrı'yı antropolojik bir temele oturttuğu anlaşılmaktadır. Yine Fichte için din, sürekli ahlaki eylemi mümkün kılan ve morale dayanan dünya düzeniyle ilgilidir. İnsanın mutlu olması doğru ve hak olanı yapmasına bağlıdır (Topakkaya, 2011).

Alman İdealizminin Fichte'den sonra ikinci ustası olan Schelling, felsefesinin son aşamasında dinsel bir gizemciliğe ulaşır. Dünya Tanrı'dan bir düşünüş olarak tasarılanır. Alman İdealizminin doruk noktasını oluşturan Hegel'e göre ise, bir ulusun kendini dayandırdığı hakikat ne ise din de o noktada konumlanmaktadır. Bu yaklaşım nesnenin özüne dair her şeyi kapsar. Tanrı tasarımı bir halkın evrensel temelini oluşturur. Özgürlük bireyselliğin olumlu olarak tanrısal varlıkta bilindiği yerde olabilir (Hegel, 2010). Hegel için sanat alanına en yakın olan bilinçli yaşam alanı dindir. Dinsel bilince özgü düşünce türü imgelerle örtülü bir düşüncedir. Hegel'de Tanrı kavramı ile Mutlak kavramı özdeştir (Copleston, 2010).

Kant'ın ve Fichte'nin dini ahlaka indirgeme eğilimine karşı Schleiermacher'da din felsefesi, öznel duyguyu objektif hale getirme, bu duygunun esası olan içeriği anlama denemesidir. Esas etkinliğini dini heyecanda ve dini bağımlılık duygusunda bulan

insan için yaşam; evrenle birleşme, evrene katılma şeklinde yaşama hali olarak ortaya çıkar (Schleiermacher, 1999). Bu nedenle din felsefesi din duygusu üstüne bir öğretilir (Özcan, 1997).

Alman idealizmi ile romantizmi birleştirme noktasında bir başka düşünür olan Schleiermacher bu konuya hem felsefi hem de dini açıdan bakmıştır. Romantik zeminde dinin ve inancın özünü duyguda bulmuş, dini yaşamda bireyselliği vurgulamıştır (Hulme, 1999). Tanrı ve dünyanın karşılıklı bağılıklarını bir sözleşme olarak gören Schleiermacher bu ilişkiyi “dünyasız hiçbir Tanrı; Tanrısız hiçbir dünya” sözüyle ifade eder (Copleston, 2010).

3.2.4 İdealizmin Eğitime Bakışı

Çok eski tarihlere dayanan insanın düşünceleri evrenle, ahlakla, bilgiyle vb. her alanla ilgili farklılıklar göstermektedir. Eğitim de bu alanlardan biri olarak felsefi anlayışlar tarafından farklı değerlendirme, izah etme ve çözümler getirme konusunda değişik şekillerde ele alınmıştır. Hayatın amacını belirleyen felsefe ile hayata yön veren eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. İdealizm de eğitime ilişkin (eğitimin amaçlarına, müfredatına, öğretim yöntemine, öğretmene, öğrencisine) kendine yönelik özgü görüşleri ve yaklaşımları olan felsefi bir öğretilir.

İdealizme göre eğitim, insanoğlunun bilinçlice ve özgürce Allah’a ulaşmak için sürdürdüğü düzenli ve aralıksız çabalarıdır (Sönmez, 2005) ve bu çabaların amacı zaman ve mekânın ötesindeki ruhsal olan gerçekliğe ulaşmak, onunla bütünleşmektir. Böylece de insanı geliştirmektir. İdealizm anlayışına göre eğitimin amacı aklın kullanılmasıyla zihinde var olan ve değişmeyen evrensel gerçeklikler sayesinde değerlere ulaşmaktır (Erden, 2008). Bu bakımdan amaçlar akla uygun olmalı ve akıl bir ölçüt olarak kabul görmelidir (Cafoğlu, 2011). Birey evrensel gerçeğin bilgisine akıl yoluyla ulaşacağı için, bu bilgiye ulaşılmasında aklın kullanılmasını engelleyecek şeylerin eğitim aracılığıyla giderilmesi gereklidir. Dolayısıyla eğitim sayesinde bakış açılarının genişletilmesi ve ruhun gözünün açılması hedeflenmektedir (Yıldırım, 1988).

İdealizm, maddî ve fiziki evrende bilimin de kabul ettiği gibi gerçeğin tamamlanmamış ifadesidir. İnsan, kesinlikle pozitif bilimin alanının ötesinde ve insana mahsus olan

akıl, sezgi, kültür, sanat, erdem ve din formunda özel bir yeteneğe sahiptir. İdealizmde eğitimin gerçek amacı insanın iradesinin ve aklının sonsuz sembolü olan fiziki çevreyi ideallere veya bireysel değerlere göre şekillendirmesi olarak görülür (Faruqi, 2003). İdealistler, dışsal gerçekliği inkâr etmemekle beraber asıl gerçekliğin insan zihninde olduğunu kabul ederler. Gerçeği bilmenin tek yolu bilimsel yol değildir. Sezgisel düşünce de bilimsel düşünce kadar değerlidir. İnsan gerçeğe sezgisel düşünme yolu ile ulaşabilir. Bu yüzden de sanat ve edebiyat çalışmaları idealistler için önemlidir (Tozlu, 1997). Kısaca idealizm, gerçekliğin sezgisel yolla elde edildiğini öne sürmekte ve realizmde olduğu gibi değişmez olduğunu savunmaktadır (Akdeniz ve Küçük, 2011). Bir şeyin değeri de yine zihin yolu ile saptanan standartlara göre karşılaştırmalar yapılarak anlatma, tartışma (karşılıklı konuşma, diyalog) ve buluş (keşif) yöntemleri ile belirlenebilir. Bu felsefeye göre, insan, özgür iradeye sahiptir. Kişi, kendi düşüncelerini inceleyerek gerçeğe ulaşabilir. Bu düşünceye göre eğitim, özgür ve bilinçli olan insanın, her bakımdan yetenekli olduğu yetkinliğe (mükemmeliyete) ulaşması süreci olmaktadır (Binbaşıoğlu, 1988).

İdealizm, felsefi prensiplerini insani ilişkiler üzerindeki çalışmalardan, kültür ve eğitim projesi üzerindeki incelemelerden çıkarmaz. O felsefi prensiplerinin önceliğine bağlı kalır. Böylece kültür ve eğitim sahaları, bu tür prensiplerin uygulandıkları birer alan durumundadır. Haliyle idealizmin prensipleri, politik, kültürel ve eğitimsel düşüncelerde düzeltilecek yani yer, zaman ve şartlara bağlı olarak ele alınacak cinsten değildir (Erçetin ve Tozlu, 2006).

Toplumsal bir varlık olan insanın toplumla sağlıklı bir ilişki yaşanabilmesi ve toplumun bütünlüğüyle uyumlu olabilmesinin yolu ahlak eğitiminden geçer. "Toplumsal yaşamda insanların davranışlarını biçimlendiren ve yönlendiren toplumsal değerler, ortak yaşantılar, normlar, örfler, adetler ve gelenekler ile insanlara temel davranış biçimleri oluşturmaya çalışılır ve insanlardan bunları benimseyerek içselleştirmeleri istenir" (Kantarıcı, 2013, s.1). Eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ahlak eğitimi ile de insanların değer alanıyla ilgili bilgileri kazanması sağlanır ve hedeflenen iyi insana ulaşılacak amaçlanır.

İdealistler, kendi aralarında farklı yönelimlere sahip olmalarına karşılık eğitime ilişkin bakış açılarında değişmez değerler, prensipler noktasında uzlaşırlar. İdealist anlayışta,

insan kişiliğinde ve tüm insanlarda ortak olarak bulunan iyi, doğru ve güzele dair değerlerin evrenselliğine inanılır. Onlar insan yapısı değillerdir, büyük evrensel doğanın birer parçasıdır. İdealistlere göre değerler mutlaktır ve sürekli değişen ve gelişen dünyada toplumdan topluma ya da kuşaktan kuşağa özde değişmez bir yapıya sahiptir. Bu nedenle insanlara hakikate, ulaşmayı ve değerlerle nasıl yaşayacağı öğretilmelidir (Demirel, 2007). İdealist anlayışa göre öğrencilere, ait oldukları büyük ruhsal bütünlükle uyumlarını sağlayacak, onlara sahip olunan, yaşayan değerler, bu değerlerle birlikte yaşama ve bu değerleri sürdürebilme ile hakikate ulaşma yolu eksiksiz bir şekilde öğretilmelidir ve yaşatılmalıdır. Çocuk hayatı, kendisini mutlak bütünlükle ahenkli bir hale getiren değişmez değerler yoluyla öğrenmelidir (Demirel, 2007; Tozlu, 1997). Buradan da anlaşılacağı üzere “Ahlak açısından idealizm, insanın hareket ve gidişatını bir ideal doğrultusunda algılamaktadır.” (Bilhan, 1991, s.131). Çocuk, davranışlarının doğruluğunun değerlendirmesini, ruhi düzeni anlaması ve değerlendirmesi ölçüsünde yapar. Eğitim aracılığıyla insanın asıl hüviyetini bilmesi ve toplumda sahte şahsiyet gelişimlerinin önlenmesi sağlanmalıdır (Tozlu, 1997).

İdealistler, eğitimden insanın ahlaklı olması, iyi yaşam için gerekli ve zorunlu olan erdemli ve ahlaklı bireylerin yetiştirilmesini anlar. İdealizmde formal ve informal eğitimle öncelikle karakterin oluşumu daha sonra da insan yeteneğinin ve toplumsal iyinin geliştirilmesi amaçlanır. Ahlak eğitiminde de ilk olarak yapılması gereken karakter eğitimidir. Öğrencilerin ahlaki karakterinin oluşturulmasında verilecek ödevler mümkün oldukça örneklerle verilmelidir. Kant eğitime ilişkin yazılarında ahlakı bir karakter sorunu olduğunu ve eğitimde nihai amacın da karakteri oluşturmak olduğunu belirtir.

İdealist anlayışta kötülük eksikliğinin, noksanlığın ürünüdür. Mükemmelde eksiklik olmayacağı için, kötülük de olamaz. İyilik, doğruluk ve güzellik bütünsel varlık olan Tanrı’da yer alır. Değer yaşantısı temelde mutlakta bulunan iyinin temeline dayanır. Bu nedenle sonradan oluşan kötülüğü ortadan kaldırmak güç değildir. Bu yüzden idealizmde, öğrencilere hep iyi olarak bakılır. Bunların içlerinde kötü olarak bilinenlerin, gerçekte yaratılışın sırrını anlamayan, evrenin düzenini yanlış algılayan olarak görülmesi gerekir (Tozlu, 1997). İdealizm, erdemin ve erdemli bir yaşamın en yüksek iyi olduğunu düşüncesindedir. Bireyin kendisi tarafından kurulmuş erdem ile yaşadığı hayata yüklediği anlam, ideal ve mefkûreleri arasında bir bağ kurulmuşsa

derin bir bağıllık söz konusu olur. Bu yüzden Platon ve Hegel, iyi ve erdemli bir hayatın ancak iyi düzenlenmiş bir toplumda var olabileceğine inanırlar. Doğal olarak iyi düzenlenmiş bir toplum; ideal ve aşkın mefkûrelerle örülmüş bir eğitimle mümkündür.

“İdealizm, eğitimin geçici yönleriyle ilgilenmez. İdealizmde “insan zihninin eğitimi” baş mesele olduğundan, insan zihni “evrensel” zihnin bir parçası olarak ele alınır, böylece eğitimde ideal insan şahsiyeti esas alınır ve bu esasa göre insanın ruhi durumu ve değerleri daha mükemmele doğru geliştirilmek istenir. Çünkü idealizme göre değerler, deneyim neticesi oluşmaz. Değerler, mutlak ve içseldir. Fakat onlar keşfedilme zorunluluğu taşır. İlke olarak şuursuzu şuurla, eşyayı da düşünce ile izaha çalışan bu felsefi cereyanında; gençlerin hareketlerinde tesadüfü ve şuursuzluğu yok etmek için, bir seri standardın olması gerekliliğini savunulur. Bunlar öğrenciye nasıl davranılması gerektiğini öğretecektir. İdealistler amaç ve değerlerin önemsenmesini talep ederler. Yine onlar amaç ve değerleri insan hayatının derinlikleriyle ilişkilendirirler (Erçetin ve Tozlu, 2006).

İdealizme göre, derslerin içeriği, akla dayalı önermelerden ve mutlak doğrulardan meydana gelmelidir. Ayrıca bunlar, öğrencinin aklını çalıştırmasını sağlayacak şekilde sunulmalıdır (Sönmez, 2005). Gerçeği, düşünsel ve ruhsal olarak gören idealizme göre gerçeklik, fikirler arasındaki tutarlılıkta kendini muhafaza eder. İyilik, istenmeye değer bir durumdur, ruhsal olgunun niteliğidir ve bu sebeple onu elde etmek için yoğun bir gayret sarf edilir. Kant da bu hususta insanların iyiyi düşünmeye ve arayıp bulmaya sevk edecek bir eğitim ihtiyacından bahseder. Sevk işlemini yapacak eğitimdeki temel anlayış, insanın olduğu gibi değil, olması gerektiği gibi eğitilmesinden hareket etmek olmalıdır (Bilhan, 1991). Böyle olursa idealizme uygun bir eğitim gerçekleştirilmiş olur.

İdealist eğitimciler için insan ve insan yaşamı çok değerlidir. İnsan değerinin eğitimle yükseleceği gerçeğinin altını önemle çizerler. Bu sebeple eğitimin uzun süreli hedefleri arasında insanda yüksek değer oluşturma vardır (Ergün, 1996). Bu felsefi görüşe göre hayatın ve öğrenmenin amacı, hayatın değerlerini anlamak olmalıdır. Uzun ve kısa vadeli amaçlar vardır. Uzun vadeli amaçlar, insan hayatının değerleri, öğrenme ve yaşamının gerçek amacını teşkil eden anlama, sağlık, karakter, sosyal adalet, beceri sanatı, aşk, bilgi ve felsefe vb. kavramlardır. İdealizmde değerler

evrensel ve mutlak olduğundan iyilik ve güzellik de evrensel olanın bir parçası olarak görülür. İyi, doğru ve güzelin evrensel ve insani değerlerin önemli olduğunu savunan bu görüşe göre, öğrencilere yaşayan değerler ve bu değerlerle nasıl yaşanacağı öğretilmelidir (Varış, 1985). Böylece eğitim politikası ve okul idaresi sürekli, değişmez prensipler üzerine kurulmalıdır. Aktarılacak kültürel değerler çocuğu hep aynı ve değişmeyen evrensel gerçeğe yönlendirilmelidir (Tanrıöğen, 2014). Onun, bazı hareketleri uygun, bazılarını da uygunsuz olarak kabul etmesi için, kendisinin ruhî düzenin bir parçası olduğunu anlaması ve değerlendirmelerini bu ölçüye göre yapması gerekir. Gerçekle ilişki, bu değerleri benimseme ölçüsünde kurulacaktır. Bu konuda öğrencinin içinde yaşadığı aile, okul, öğretmen, akran grubu ve çevre önemli rolü alacaktır.

İdealizme göre, zihinde tüm mutlak doğrular vardır. Akılla, mutlak doğruya ulaşılabilir. İnsan, bir araç değil, amaçtır (Sönmez, 2005). Kişinin ideali tamamen doğru, erdemli, ahlaki, iyi ve gerçek üzerine olmalıdır. Eğitimin hedefi de yeni nesillere kültürel mirası aktarmak ve insanı toplumsal yaşama hazırlamak, mutlu ve erdemli kılmaktır. Çünkü kendi gerçek idealiyle bağdaşmayan hiçbir hakikat, adalet, eşitlik, özgürlük ve erdem yeterince iyi değildir. Bu da öğreneni ya da bireyi kusurlu, ahlaka aykırı, akla uygun olmayan idealleri yorumlamaya zorlar.

İdealist öğretmen kültürel bir bakış açısına sahip ve birçok değerın uyumunu gerektiren çeşitli rolleri özümsemiş olmalıdır. Öğretmen, insan kişiliği noktasında uzman olmalı ve öğrencilerine sahip oldukları kişiliğın kapsamını gösterip, bu kişiliği tanıtmalıdır. Bu nedenle de kültürün tecrübeli temsilcisi ve modeli olan öğretmenin seçimi büyük bir önem taşımaktadır. Eğitici, profesyonel bir eğitimci özellikleri taşıyarak değerlerin taşıyıcısı olmalı, öğrencileri sevmeli, onlarla arkadaş olmayı becerebilmeli ve coşkulu, heyecanlı bir kişi olmalıdır. Öğretmen öğrenciler için kültürün ve gerçekliğın taşıyıcısı/yansıtıcısı olduğundan öğrenme-öğretme aşamasına ve ortamına bilgisiyle hâkim olmalı, bilgisini heyecan ve coşkuyla öğrenciye vermelidir. Öğretmen, öğrencinin öğrenme isteksizliğini kırmalı ve çocukta öğrenme arzusunu uyandırmalıdır. Öğretmen öğretimde yüksek moralin ve manevi desteğın öğrenciyi istenilen hedefe yoğunlaştırdığının farkında olmalıdır. Öğretmen öğrencideki kültürel oluşumun kurucusu rolündedir. Böyle bir rol ise bir ustalığı, tecrübeyi, yeterliliği, kültürü ve kişiliği gerektirmektedir (Guttek, 2001).

Öğretmenler öğrencilerin zihinsel gelişimleri ile meşgul olmalıdır. Öğrencinin benliğinin fonksiyonunu ve doğasını çok iyi bilmelidir. Onların bedeni ve hissi alanlara ait bilgileri sağlam ve güvenilir bilgiye dayandırılmalıdır. Öğretmen, kendi doğasına uygun bir şekilde kişiliğini geliştiren öğrenciye bütün gayretiyle destek olmalıdır (Faruqi, 2003). Fakat öğrencinin deneyimsiz olup kendisini yetiştirme gayreti içinde olması, onun kişiliğinin tamamen öğretmen tarafından yönlendirilmesini gerektirmez (Guttek, 2001; Üstüner, 2002). Öğretmenin seçimi büyük önem taşır. İdealist eğitimde öğretmen kavramı öğrenilmiş bir ustalığı; öğrenci de ustanın bilgeliğini öğrenen kavramları simgeler. Bu duruma en güzel örnek ise Sokrates (usta) ile öğrencisi Platon örnek verilebilir. Sokrates'in metodu idealistlerce tam bir öğretim metodu olarak benimsenmiştir, öğrencilere bilgiyi sezdirme ve keşfettirme, öğretmenin en temel görevidir. Öğretmen öğrencinin kişiliğinin gelişimine ortam sağlamalı, öğrencinin aklını kullanma ve akıl yürütme becerisini geliştirmesini ön planda tutmalıdır (Cafıoğlu, 2011). Öğrenciler görünen dünya tarafından yanlış yönlendirilip temelde kişilik gelişimi ile ilişkisi olmayan şeylerin peşine düşebilirler ya da yapılan öğretim öğrencilerin ilgilerini ortaya çıkarmada yeterli olmayabilir. Bu durumda öğretmen kültürel değerlerin doğal bir modeli olarak her öğrenciyi doğruya ulaşması için cesaretlendirmelidir (Özdemir, 2006; Üstüner, 2002).

İdealizm düşüncesiyle hareket eden eğitimci için insanın varlığında maddi değerlerden çok manevi değerler önemlidir. Eğitimci öğrenciye değerlerle nasıl yaşayacağını öğretmelidir. Çünkü idealizme göre değerler bizleri mutlak olanla ahenkleştirir. İdealist düşünürlere göre mutlak olan, dünyada tam anlamıyla kendini gösterdiğinde dünya daha güzel, daha mükemmel olacağından kötü kaybolacaktır. Böylece öğrenci kötünün kendisini, toplumu ve bir bütün olarak tüm insanlığı rahatsız ettiğini anlamalıdır. Öğrencinin önemli davranışları, eğilimleri ve insan modellerini örnek alarak onların üslubunu taklit etmesi ve sürdürmesi için büyük sanat ve edebiyat eserlerini eleştirel bir şekilde okuması önemlidir (Guttek, 2001). İdealistlere göre okullarda kötü öğrenci yoktur. Sadece iyi düşünmeyen ve evrenin temel ahlaki özünü anlamayan bu nedenle yoldan çıkanlar vardır. Çocuk, sadece bilgi alan ve bilgi veren bir sinir sistemi olarak görülmemeli, bunun yerine ruhî bir kaderi, oluşu yaşayan bir varlık olarak, bir şahıs olarak görülmelidir. Tam tersi durum ise öğrenciyi küçük düşürür (Köktaş, 2007). İdealistlere göre insan özgür ve yaptığı eylemlerden sorumlu

olduğundan, gerçek realite olan ruhî yapının bir parçası ve bu yapıya en yakın olanıdır. Böylece hisli ve özgür olan çocuk, etrafındaki dünyayı ruhsuz ya da bir nesne olarak görmemelidir. İdealistlere göre çocuk manevi âlemin bir parçası olan ruhi bir varlıktır. İdealizm, çocuğa ruhun eğitimini, onun kendi öz yapısını öğretmeyi esas alır. Eğitim de hayattaki başlıca amacı kendisini açıklamak olan ruhsal bir oluşum içerisindeki çocuğa yardımcı olmalıdır. Eğitim, çocukla tabiat arasında samimi bir yakınlık sağlamalıdır. Çocukla doğa arasındaki bu samimi yakınlık natüralizmin ana fikri olsa da idealizmde de içerilen bir fikirdir. İdealistlere göre insan, tamamlaması gereken ruhsal ödevleri olan bir varlıktır. Böylece ruhsal ve manevi değerler ile diğer insanların onuruna ve haklarına saygı duyma öğretilmelidir (Kneller, 1964).

İdealizmin eğitime bir katkısı da öğrencinin devletine sadakat ile bağlanmasına katkı sağlamasıdır. İdealizme göre devlet bireyden daha büyük bir kişiliktir. Bu nedenle öğrenciye memleketine, milletine ve ulusunun kültürel kurumlarına saygının öğretilmesi gerekir (Kneller, 1964). Böylece öğrenci kendi toplumunun kültürel miras ve esaslarını isteyerek araştırır. Böylece öğrencide milletine ve memleketine karşı hizmet duygusu gelişir. İdealist şahsiyetçiler, çocuğun doğuştan getirdiklerine uygun bir gelişme sürdürmesini, sahte bir şahsiyet teşekkülünün önlenmesini isterler. Çocuğun ülkesine ve içerisinde yaşadığı topluma saygı duymasını, milletinin kültür kökleri üzerinde olduğu kadar, çevresi üzerinde de samimiyetle çalışmasını isterler (Tozlu, 1997).

Felsefe tarihi serüveninde birçok filozofun fikirlerinde yer alan idealist felsefeye göre eğitim, insan aklının ve insanın zihinsel süreçlerinin geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. İnsan, elde ettiği bilgiyi sadece depolamaz. İnsan bilginin kaynağını, niteliğini, yapısını, doğruluğunu, geçerliliğini yani bilgiyi depolamadan fazlasını yerine getiren bir varlıktır. Bu sebeple idealistler insanın değerini üstün görürler. Yine onlara göre insan değerini eğitim yükseltir (Cafoğlu, 2011). Kant'a göre zihnin, duylardan gelen bilgiyi aktif olarak düzenlemesi ve sonrasında anlamlandırması gerekir. Bu nedenle idealist eğitim anlayışında öğrencilerin, hadiselerin bilgisini ezberlemeleri yerine bu tür bilgileri anlamlandırması sağlanmalıdır. Böylece öğretimin amacı, öğrencilerin bilgileri anlamlandırmaları, bütünleştirmeleri ve keşfetmeleri olarak ortaya konmuştur. Çünkü bilmek bir anlamda o şeyi bilene bağlıdır. Bu da önemli tecrübelerin yenileriyle ilişkisini gerektirir.

Böylece anlamlandırma, keşfetme ve eski bilinenlerin bunlarla bütünleştirilmesi, öğrenmeyi, bilmeyi daha derin ve anlamlı kılmaktadır (Tozlu, 1997). İdealizmin insandaki potansiyeli temellendirme ve geliştirme süreci, öğrenmeyi insanın zihnindeki doğruları hatırlaması için uyarılması etkinliği olmaktadır. İdealist eğitimde insan kendisi karar verebilmeli, kendiliğinden hareket etmeli, aklını tam olarak kullanmalıdır. Bu sebeple öğretmen, öğrenciyi etkilemekten ziyade onun kişiliğinin veya özünün kendi kendine gelişimini sağlayacak ortamı hazırlamalıdır (Akdeniz ve Küçük, 2011). Öğrenci de dengeli ve ahenkli bir şekilde kişiliğini ve yeteneğini geliştirmede özgürdür.

İdealist eğitim anlayışına göre doğruyu keşfetmek ve buna göre yaşayabilmek için öncelikle kişilerin, doğruya ulaşmak istemeleri ve bu yönde çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Üstüner, 2002). Tüm doğru, mutlak ve kesin bilgiler insan aklında doğuştan var olduğu için insanın bu bilgilere ulaşmasında aklını kullanması sağlanabilir. Yöntem olarak tümden gelim yöntemi ve onun kuralları ile iç gözlem yöntemini kullanmalıdır. Öğrenci kendi içine dönerek öğrenmelidir. Gelişme süreci/bu sürece ilişkin yöntem, içten dışa doğrudur. Kendisinin ve ilgilerinin farkına varan öğrenciler öğrenmeye ilgi duyar hale gelir. Öğretim ortamı, öğrencinin ilgisini çekecek şekilde olmalıdır. Bu bakımdan öğrencilerin ilgi ve istekleri ile öğrenme yetenekleri arasında ilişkiler bulunmaktadır. Bu istekler öğrencileri belirli olgulara ve nesnelere yönlendirmektedir. Bunun sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesi için farklı uyarıcılara ya da gayretlere ihtiyaç bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin istek ve ilgilerini sağlamanın yanında öğrenme eylemi de zorlaşacaktır (Akdeniz ve Küçük, 2011). Bu durumda öğretmen, sınıf ortamında tüm öğrencilerde ortak bir ilgi oluşturmalıdır. Öğrencinin doğruya ulaşması noktasında cesaretlendirmelidir (Üstüner, 2002). Burada öğrenen ve öğretenden oluşan, öğrenenin düşüncelerin farkına varması için uyarıldığı bir süreçtir. İdealist yöntem, dinleyende sorgulama yetisinin bulunmasını gerektirir ve bu yöntem zihinde daha önce bulunan olguların sadece hatırlanmasından ibaret değildir (Guttek, 2001).

İdealizme göre okul, önemli bir toplumsal kurumdur. Okul, toplumda hâkim olan değer ve normları yansıttığından, okulda öğrencilere, kültürel mirası meydana getiren tavır, inanç, fikir ve değerler verilmelidir. Okulda bu değerler ön planda tutulmalıdır (Guttek, 2001).

Temeli zihinsel ve düşünsel olan gerçekliğin, aynı zamanda kültürel birikimle aynı şey olmasından dolayı, okul bireysel özü zenginleştiren ortak kültürel mirasın değerlerini topluma aktaran bir kurum olmak durumundadır. Bu nedenle idealizm, eğitimde materyalist değerlere, uzmanlaşmaya ve yararcılığa dönük tüm amaçlara karşı çıkmaktadır (Kıroğlu ve Elmalı, 2007). İdealistlere göre okul, öğrencinin gizli kalmış özelliklerini gün yüzüne çıkaran önemli bir araçtır. İdealistlere göre, müfredat programı, öğretimde kültürel mirasın aktarımında temel bir unsurdur (Gutek, 2001). Bu nedenle idealist bir eğitim anlayışı, öğretimin sosyal bir ortam içinde verilmesi gerektiğini savunur. Önce toplum, okulları meydana getirir. Sonra okullar, toplumun oluşmasına katkıda bulunur. Dolayısıyla okul, kültürel mirasın aktarılması ve değerlerin öğretilmesinde önemli bir rol üstlenir. Öğrenciler okul sayesinde bir tutum, bir hazır oluş durumu ortaya koyabilir. Yine okul sayesinde öğrencilere geçmişin olumlu değerleri aktarılacaktır (Özdemir, 2006).

İdealizme göre uygarlık insanlığın yaptıklarının bir birikimidir ve bu birikimi kurumlaştırarak korur. Bu birikimler nesilden nesile aktarılır. Bu anlamda okulun görevi, eski bilgi ve becerileri koruyarak bundan bir eğitim programı düzenleyip çocukları geleceğe hazırlamaktır (Üstüner, 2002). “Bilgiyi ve doğruyu kurumlaştıran uygarlık” ile “eski dönemlerdeki başarılarından kaynaklanan birbirine eklenerek, birbirini takip eden ve daha gelişmiş uygarlık düzeyine kadar yükselen insan kültürünün”, insanlık tarihinde yüzyıllar boyunca bilginin özünün nesilden nesile çoğalarak ve geliştirilerek aktarılması için okulun özel bir anlamı ve önemi vardır (Gutek, 2001). Özetle idealistlere göre okulun fonksiyonları;

1. Aydın ve lider kişiler yetiştirmek,
2. Doğru sosyal tutumlar geliştirmek ve yanlış sosyal uygulamaları önlemek,
3. Sosyal sorunların bilimsel tarzda çözümlenmesine yardımcı olmak,
4. Geçmişin benimsenmiş değerlerini aktarmaya yardımcı olmaktır (Alkan, 1983).

“İdealistler, birbirleriyle ilişkili olarak organize edilen düşünce veya kavramlardan oluşmuş bir müfredat programı savunurlar. Öğrenilmiş olan çeşitli disiplinler veya konular birbiriyle ilişkili ve sembollerle ifade edilen gerekli kavramları içerir. Sözelimi bir kelime herhangi bir şeyin bir işareti ya da onun sembolüdür. Semboller, kavramların/düşüncelerin anlatımı şeklidir.

Öğrenme, sembollerle ifade edilen düşüncelerin öğrenen tarafından hatırlanmasıyla ortaya çıkan, kişinin kendisinde olup biten bir süreçtir. İnsanın sembolik sistemleri, zihinde bulunan düşüncelerin veya kavramların düzenli bir şekilde organize edilmiş halidir” (Guttek, 2001, s.24-25).

Yine idealist anlayışta okul programları, bilgi ve gerçeğin bütünlüğünü yansıtmalıdır. Öğrenci hayatta meydana gelen durumları ve olguları sistematik bir bütünlükte ele alabilmelidir, insan, nesne, olay ve olgular arasında parça-bütün ilişkisini kurabilmedir (Şişman, 2010). Evrenin kanunları insanın entelektüel ve moral tabiatı ile uyum halindedir ve oluşum süreci bir bütünlük gösterir. Çocuk hem kendisi hem de evren hakkındaki bilgisini genişletecek bir program olmalıdır (Kneller,1964).

Bu felsefede akıl kullanımı, akıl yürütme, asıl gerçeklik ile ona ilişkin metafizik bilgi ve evrensel değerler ön planda olduğundan programın merkezi akıl yürütmeye dayanır. Tanrı-insan ve evren arasındaki temel ilişkiyi ele alan felsefe, teoloji; yine bunların yanında mantık, siyaset, ahlak, din, sanat, edebiyat ve tarih gibi dersler ve konular yer almalıdır ve bu dersler çok çok önemlidir. Her bir derse ait bir plan çerçevesinde ortaya konulan eğitim programı hiyerarşik ilkeye göre en belirli özel/tek tek konular en genel konularla ilişkilendirilerek kanıtlanır (Üstüner, 2002). İdealizm, eğitimde ilmî, matematiksel, fizikî ve meslekî çalışmalardan çok, sosyal faaliyetler ve edebi ilimlere önem vermektedir. Öğrencinin, klasik edebi çalışmalarla ve bu eserleri meydana getiren sanatkârlarla buluşturulması, sanatçıların evrensel nitelikleriyle ve değerleriyle tanıştırılması, bu nitelikleri ve değerleri taklit etmesi istenir. Böylece entelektüel eğitime vurgu yapar ve akla, düşünceye dayalı dersleri eğitimin merkezine yerleştirir.

İdealizme göre kültürel zenginlikler, edebiyat ve tarih gibi değer yüklü derslerle aktarılmalıdır. Yine bu derslerle birlikte iletişimin temeli ve zaruri bir meleme olan dil de eğitimin ilk basamağındadır. Öğrenciye felsefe, din, edebiyat, tarih ve yaşamöykülerinden hareketle ahlaksal ve kültürel örnekler ile modeller aktarılmalıdır. Çünkü örneklerle veya modellerle anlatım, idealist yöntemin bir parçasıdır. Özellikle tarihin, kadın ve erkek kahramanların yaşamlarını ve yaşadıkları zamanı kaydeden mutlak bir temele dayalı bilim olduğu söylenebilir. Öğrencilerin, değerlerin kaynağı ya da özüne ulaşabilmeleri için bu modelleri öğrenmeleri ve analize tabi tutmaları sağlanmaktadır. Kavramsal ve etiksel özellik taşıyan bu konular insanın moral

geleneğine dayalı olup, genelleşmiş (kavramlaşmış) bir etiksel ve kültürel vicdan sunarlar. İnsan bilimleri düşünsel uyarım kaynakları olarak kullanılabilir ve aynı zamanda bu tarihsel ve ebedi kaynaklar değerler/ahlaksal modeller oluşturulurken temele alınabilir. İdealist eğitim anlayışına göre değerler eğitiminde, öğrencilerin bir takım değerli davranış modellerini örnek almak ve bunları taklit etmek suretiyle devam ettirilmesi yer almaktadır. Öğretmenin seçiminde hem konusuna hem de pedagojiye hâkimiyetinin yanında, öğrenciler tarafından örnek alınmaya değer nitelikte estetik bir kişi olması da dikkate alınmalıdır. Öğrenciler yaşamlarındaki örnek değer şemalarını taklit ederler (Gutek, 2001).

İdealistler gerçek bir eğitimin belli bir uzmanlığın işlevlerini ve rolünü kazandırmaktan ziyade genel olarak eğitimsel özellikler taşımasını öngörürler (Üstüner, 2002). “Meslek eğitiminin hedefi, insanın taşıdığı tüm özellik ve mükemmelliği dikkate almaktan ziyade kişileri belli bir işin veya mesleğin gerektirdiği verimliliğe sahip hale getirmektir.” (Gutek, 2001, s.27).

3.3 Romantizm

Romantizm kavramını bir çerçevenin içine sığdırıp sınırlarını belirlemek, akımın ince ayrıntı ve ilintilerini, derin eğilimlerini, sanatçıların karşılıklı etkileşim ve savaşımlarını net olarak ortaya koymak kısacası aynı değer ve niteliklere sahip bir romantizmden bahsetmek mümkün değildir (Copleston, 1996). Girift, çapraşık bir yapıya sahip muhayyel bir kavram (Aksakal, 2010) olan romantizm, çağının estetik, ahlaki, siyasi, felsefi değerlerine bir başkaldırı olduğu kadar, tüm karmaşıklığı ve çeşitliliğiyle edebiyat tarihçileri tarafından açık ve kesin tanımsal bir kalıpla ifade edilemez (Aytaç, 2005). Bu nedenle bu bölümde romantizmi tam bir tanımlamadan öte daha sağlıklı bir yöntem olacağını kanısıyla romantizm kavramını temellendirecek tarihsel bir süreç anlatımı ve sonrasında çeşitli ülkelerdeki romantik akımlarda ortak olan belirgin özellikler açıklanmaya çalışılacaktır (Copleston, 1996).

3.3.1 Romantizm ve Felsefi Temellendirme

Köken olarak ‘romance kelimesinden gelen romantizm kavramı yerini zamanla “eski şövalyelik romanlarındaki gibi”, “halk ozanları şiirlerindeki gibi” anlamına gelen romantik (romanesk; şiir ve romanlara yakışan tasarı) (Claudon, 2006) sözcüğüne bırakmıştır. Rasyonalizmin söz konusu olduğu XVIII. yüzyılda kelimenin manasında

belli bir kayma olmuş ve romantizm, “gerçek dışı, hayalî, duygusal” (Çetişli, 2004) “acayip, şairane, ihtişamlı” (Kabaklı, 2002) manasında kullanılmıştır. Gündelik kullanımda düşsel ve olağanüstülüğü betimleyen romantik kelimesi giderek melankolik, hüzünlü duygular ve özlemler için de kullanılmaya başlanmıştır (Alkan, 2005).

İngiltere’de romantizm; “sıra dışı”, “yoğun”, “yaban”, “benzersiz” ve “uç noktada”, “masalsı, destansı bir geçmiş”,(Aydın, 2003) "güçlü aşk duygularını göstermek", "uygulanması mümkün olmayan ve kimi zaman da kabul edil(e)meyecek düşüncelere, ideallere sahip olmak" (Longman, 1991)," gerçekliğin ötesinde olmak", "hayal gücünden derinden etkilenmiş olmak", "hayal ve tutkularla hareket etmek, aşka bağlı olmak" (The Oxford English Dictionary, 1970) anlamlarının yanında mucizeler, destansı şövalyelik başarıları, kahramanlık öyküleri, egzotizm ve yoğun duyguları ifade etmiştir. Almanca’da mimari alanda Gotik Üslubu ve Ortaçağa Özgü anlamlarının yanında “yaban, “alışılmadık olan”, “maceracı” (Aksakal, 2011) şeklinde kullanılmıştır. Fransızca’ya Jean-Jacque Rousseau ile giren romantizm Fransızca’da “destansı bir geçmiş”, “halk ozanlarının türkülerinden kaynaklanan şövalyelik ve Hıristiyanlıktan doğan şiir” tanımlamalarının (Claudon, 2006) yanında genelde şiirsel, düşsel, bireysel coşku, haz ve tutku anlamlarında kullanılmıştır (Alkan, 2005). Türkçe’de ise “XVIII. yüzyıl sonunda başlayan duygu, coşku ve sembole aşırı yer veren sanat akımı” (TDK, 2005) ve “coşkuculuk/coşumculuk” anlamlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Bütün bu tanımlar romantizmin doğasında bulunan sevgiyi, aşkı, coşkuyu, diğer tutkulu duygulara dair ipuçları vermektedir.

Edebiyat, felsefe, sanat ve siyaset hareketi olarak karşımıza çıkan romantizm; içtenlik ve bireyin yaratıcı gücü adına bütün kural ve kalıpları reddeden, aklın tek yönlü yüceltilmesine karşı tutkuların, içgüdülerin, dürtülerin ve duyguların yüceltilerek yaşanması tutumunu savunan; dünyaya duygulara ağırlık vererek bakma eğilimi gösteren, duygular ile hayal gücünün akıl karşısında önceliğini savunan, aklının karşısına şevk ve coşkuyu; ortak aklın/sağduyunun karşısına imge ve algıyı çıkaran, ben’in yaşadıklarını öne çıkaran, geleneğin kültürün ve millî özelliklerin değer kazanmasını ön plana çıkaran ve XIX. yüzyılda çeşitli eğilimleri bir arada anlatmak için kullanılan yaklaşımdır (Aksakal, 2011; Güçlü ve diğerleri, 2002; Michael ve Robert, 2007). Klasik uygarlığın eski temellerini sarsmak pahasına, XVIII. asrın

düşünce akımlarına, bilimsel yöntemlerine, güzel sanatlarına ve mantık kaidelerine güvensizliği ifade eden, bunların değerlerini düşüren; bunlara karşı olarak tabiata, tabiattan elde edilen şeylere, hürriyete, kendiliğinden meydana gelen olaylara hayat ve sonsuzluğa önem atfeden (Ertuğrul, 1341) , yine XVIII.yy dan itibaren hümanizma ve gücü sınırsız usu tartışma konusu yapan ve bütün alanlar ile bütün ülkeleri etkisi altına alarak sarsan büyük akıma “romantizm” denir (Claudon, 2006). Bu akım “insan-dünya ilişkisini ussal ve evrensel çerçevede ele alan klasikliğe karşıt olarak doğadaki insanı, bireysel insanı” konu edinir, “duyarlılığa, duygusallığa, hayal gücüne birinci planda” ağırlık verir (Timuçin, 1992). Buna göre, romantik felsefe, aklın gerçekliği parçaladığını ve anlaşılmaz hâle getirdiğini savunur. Romantikler, nihaî gerçeği öğrenmede sezgiyi seçmekle beraber, maddeyi ve insan hayatını inkâr etmemişlerdir. İngiliz romantizminin önde gelen isimlerinden Wordsworth, çağın insan gerçeğini sadece düşünce unsurlarıyla sınırlayan ve insan ruhunda parçalanmaya, insanın kendisine, topluma ve evrene yabancılaşmasına sebep olan bilimciliğe karşı çıkmaktadır (Kantarcıoğlu, 2009).

Romantizmin duygu boyutundan ziyade bir felsefi düşünce hareketi olduğunu dile getiren şu satırlar da oldukça dikkat çekicidir. “Romantizm denince bugün bile ilk akla gelen, onun sanat ve özellikle şiir merkezli bir ‘-izm’ olduğudur. Bu yanlış değildir; ancak eksiktir. Romantizm topyekûn bir düşünce biçimidir; yaşama karşı bir duruştur. Romantizm bir felsefedir, estetiktir, ahlaktır, bir dünya görüşüdür, siyasaldır, sosyolojiktir, psikolojiktir. O, bir şiirdir, edebiyattır, biçimdir, üsluptur.” (Dellaloğlu, 2010, s.9). Copleston, romantizmi sistemli bir felsefe olmaktan çok, yaşama ve evrene karşı bir ‘yaşam tutumu’ ya da bir ‘yaşam duygusu’ olarak ele almak gerektiğini belirtir (Copleston, 1996).

Avrupa düşünce tarihinde rönesans, barok ve aydınlanma dönemlerinden sonra Avrupa son kültürel çağ olan romantizmi yaşamıştır. Romantik çağ XVIII. yüzyılda başlayıp XIX. yüzyılın ortasına kadar sürmüştür, bu süre zarfında, felsefe, toplum, gelenek ve görenekler, toplumsal ya da siyasal devrimlerde çok önemli bir rol oynamıştır. Edebiyatı, felsefeyi, sanatı, bilimi ve müziği bir arada tutan ve birçok bilim dalını etkileyen bir kültür çağı olmuştur. Şiirsellikle beslenen bu çizginin edebiyattan politikaya, toplumsal hareketlerden gündelik hayata her alanda etkisini görmek mümkündür. Bu akım İngiltere’de XVIII. yüzyıl başında; Almanya’da aynı yüz yılın

ortalarında görülmeye başlanmıştır. Fransa ve diğer Avrupa ülkelerine ise daha sonra sıçramıştır ve XIX. yüzyılın başından itibaren sanat ve edebiyat dünyasına hâkim olmuştur (Çetişli, 2004). Bütün Avrupa ülkelerinde kendisini kuvvetle hissettiren romantizm, hem bir devri hem de bir davranış ve duyuş tarzını ifade eder (Kefeli, 2009).

Romantizm felsefesinde Alman idealist ve romantik düşüncesi içe içe geçmiştir. Kant'la ilk hesaplaşma romantiklere aittir ve romantiklerin ilk çıkış noktasını Kant'ın görüşleri oluşturur. Yine romantikler aradıklarının mucize olduğuna inanan idealistler olarak tanımlanabilirler. Alman idealist ve romantikler aynı dünyaya estetik bakmışlardır. Romantiklerin dünyanın hazır bir yapıt olmadığı, dünyanın bir sanat yapıtı olarak tasarlanabileceği görüşü idealizmden hareketini alır. Özellikle Kant'ın dünya bilgisi bilen öznenin etkinliğinin sonucudur fikrinden kaynağını alır. Romantikler Alman İdealizminin bir parçası olarak modern öznenin mimarları olarak görülürler. Birçok yolun kesiştiği bir kavşak olan romantizm Alman idealizminin iki önemli ismi olan Kant ile Hegel arasında yer alırlar. Ancak romantik dönemin etkileri Hegel sonrasında da devam eder (Dellaloğlu, 2010).

3.3.2 Romantizmin Genel Değerlendirmesi

3.3.2.1 Tarihsel Gelişim

Romantizmin tam olarak anlaşılabilmesi için Avrupa ve özellikle Almanya'da, Fransız İhtilali öncesi ve sonrasının tarihî, iktisadî, felsefî, beşerî özelliklerine ve oluşumlarına göz atmak gerekir. 1789 öncesi Avrupa'sına bakıldığında zirvede kral olmak üzere, krala bağımlı feodal yapı vardır. En fazla toprağa sahip olan kilise ve soylular gücü de ellerinde bulundurmaktadırlar. Fransız ihtilâline kadar her türlü haktan yoksun adeta köle statüsünde olan köylüler taşrada tarımla uğraşmış, şehirlerde ise zanaata dayalı bir yapı sanayi devrimine kadar kendini korumuştur. Luther'in İncil'i Almancaya çevirmesi kilisenin dünyevi gücünü yıkmış, (Ağaoğulları ve Köker, 1997) 100 Yıl savaşları, 7 yıl savaşları ve 30 yıl savaşları olarak bilinen savaşlar Avrupa'yı kasıp kavurmuş; geriye sadece çökmüş, fakirleşmiş, parçalanmış beylik ve "devletçik"ler bırakmıştır (İnce, 2007). Fransa'da XIV. Louis'in mutlak otoritesi, Almanya'nın II. Friedrich Wilhelm ile Avrupa'da söz sahibi olması, Osmanlı İmparatorluğu'nun hoşgörüyeye dayanan fetih siyaseti (İnalçık, 2002), Amerika'nın keşfi gibi gelişmeler

dönemin gelişmelerini etkilemiştir. Yine bu tarihî ve ekonomik koşulların yanında Avrupa'nın düşünce dünyasını kökünden değiştirecek Kopernik'in güneş sistemini, Harvey'in kan dolaşımını, Newton'un yer çekimini keşfetmesi ve Dennis Papin'nin buhar makinesi bulması gibi gelişmeler de yaşanmıştır.

Mutlakîyetin yaşandığı bu çağda bahsi geçen bilimsel ve toplumsal gelişmeler mutlakîyete karşı bir çıkış olur ve radikal eleştiriler yapılır. Sürekli sınırdaki olan ve sürekli sınırları zorlayan romantik akıl için eleştiri ve özeleştiri vazgeçilmezdir (Seyhan, 1992). Bu eleştiri felsefesi ışığında, hakikate ulaşmada en güvenilir yolu, akıl yolu olarak gören Hümanizma döneminden kaynağını alan Aydınlanma hareketi hem kuramda hem de uygulamada tüm Avrupa kıtasını etkisi altına almıştır. Aydınlanma, Batı insanı üzerinde hem entelektüel hem de politik açıdan özgürleştirici bir etki meydana getirmiştir. Aydınlanma ile insanın hayatını akıl yönlendirmeye başlamış, insanın duygusal yaşamı tıkamış, dinin kendini kurtarması akla uzlaşılmasına bağlanmış ve akıl Tanrının yerini almaya başlamıştır (Berlin, 2010). Bu anlayışla dinin dolayısıyla da kilisenin egemenliği yerini akla, deneyime ve doğa bilimlerine bırakmıştır. Bu dönemde deney ve yaşantının insanın bilgilerinin kaynağı gören Francis Bacon, ampirizmin ve hoşgörünün kurucusu olarak bilinen John Locke (Locke, 2009; Vergara, 2006), Kant'ı uykusundan uyandıran, neden ve etki bağlantısıyla ele aldığı nedensellik ilkesini savunan David Hume (Akarsu, 1998; Denkel, 1996), “monadlar” teorisiyle Leibniz, sağduyu ve erdeme önem veren Christian Wolff (Aytaç, 2005) Aydınlanmanın hazırlayıcıları olmuşlardır. “Aklını kullanma cesaretine sahip ol” diyen Kant ise düşünceleri ile Aydınlanmanın, Klasizmin ve Alman idealizminin ahlak ve estetik değerlerinin hazırlayıcısı olmuştur (İnce, 2007). Romantizm ve aydınlanma birer reform hareketidir. Romantizm, hesaplaşma içine girdiği aydınlanmanın sırtını yasladığı aşırı usçuluğun bir eleştirisidir. “Deneyci-pozitivist-ontolojist yansıtmacı temellere dayanan” ve “Tanrı merkezli düşünceyi seküler bir kavrayışa dönüştürme çabası” içerisinde bulunan aydınlanma hareketine karşı ilk büyük itirazlar romantiklerden olmuştur. İnsanın özgürleştirilmesi, mutlak hakikat ve adalet fikirleri her iki anlayışın da ortak hedefleridir (Heath ve Boreham, 2014).

Yine romantizmin ortaya çıkmasında Aydınlanma Çağı ile birlikte matbaa ve baskı imkânlarının hızla gelişmesi; tabii olarak da okuyucu kitlesinin genişlemesi ve

değişmesi etkili olmuştur. Sanatçıların eserleri genişleyen okuyucu kitlesine ulaşmıştır. Uzun süredir varlığını devam ettiren klâsisizmin artmakta olan, sanatçının hürriyetini sınırlandıran kuralcılığı, katı akılcı tutumu, millîlikten uzak tavrı, sun'ileşen dil ve üslûbu tepkilere sebep olmuş böylece mevcut sanat/edebiyat ve felsefi (aydınlanmanın rasyonalizmine) anlayışlarına duyulan tepkiler romantizmin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Bu tepkilerin ortaya çıkmasında bilim ile aklın üstünlüğüne ve otoritesinin sınırlanması, bireylerin hürriyetlerini önemseme, insanın duygu dünyasının sınırlarına eğilerek kalbin istek, arzu ve hayallerinin gündeme getirilmesi, tabiata yönelip onun güzellik ve zenginliklerinin farkında olma eğilimleri bulunmaktadır. Bunlar zamanla belli bir güce ulaşmaya, sonra da çeşitli sanat eserlerini etkilemeye başlamıştır (Çetişli, 2004).

Toplumsal yaşam ile yazın arasında çok sıkı bir bağlantı vardır. Toplum yaşamını etkileyen iklim, siyasi kurumlar, din, yasalar toplumu koşullandırır; kitlelerin düşünce yapısı da toplum yaşamıyla koşullanır. Toplumsal koşullar değiştiği zaman yazının da değişmesi doğaldır. Önemli gelişmeler sonucunda günümüz insanı, yetersizlik ve eksiklik duyguları içerisinde kıvranmıştır. Artık Klasizm bu insan yönelimini dile getirmekte yetersiz kalmıştır (Yücel, 1981). Romantizm Aydınlanmanın değer ve inanç sisteminin vücut bulduğu sanat tarzı olan neoklasizmden uzak durmuştur (Heath ve Boreham, 2014). Akıl ve sağduyu önemli hale gelmiş, gerçek ve doğa bilimsel olarak incelenmeye başlanmış; akli, sağduyuyu ve tabiatı sanatın temel unsurları gören (Gökberk, 2007), duygusallıktan uzak, ölçülülüğün, kurallara bağlılığın anlayışına dayanan Klasizmin toplumdan uzak olması nedeniyle -özellikle Alman romantikler- bir kültür hareketi (kültür idealizmi) olan ve arzulanan ideal insana ulaşmayı sağlayacak olan romantizme yönelmişlerdir. Kant'ın felsefesi, yaşanan Fransız İhtilâli ile birlikte romantizmin ilham kaynağı olmuştur.

Batı Dünyasında dönemin felsefi anlayışlarına damgasını vuran gelişmeler genel olarak siyasî hayatta meydana gelmiştir. Bunlardan ilki Amerika'da meydana gelen devrimdir. Diğeri ise bütün Avrupa'da ve hatta bütün dünyada derin yankılar uyandırmış olan 1789 yılındaki Fransız İhtilâli'dir (Heath ve Boreham, 2014). Napolyon'la birlikte devrimin özgürlük, eşitlik, kardeşlik ilkelerinin ve tek bir ilerici yasanın Avrupa'nın tüm insanlarına kadar götürüleceğine, Avrupa'nın bu ilerici yasa altında birleştirileceğine, insanların onurlu ve insanca yaşayacağı günlerin

getirileceğine inanılmıştır (Şatır, 2004). Napolyon imparatorluğuyla ona bağlanan tüm umutlar suya düşmüştür. Fransızların Kayser'i, Fransız İhtilâlinin "ideallerini", gerekirse silah zoruyla, Avrupa'ya, hatta dünyaya yaymayı hedefleyen fetih politikası gütmesi tüm Avrupa ülkelerinde derin izlere, siyasî ve sosyal yapılarda büyük değişikliklere neden olmuştur (Schanze, 1994).

İhtilâlin sarhoşluğunun sonrasında, vaat edilenlerin ya da beklentilerin gerçekleşmediğinin farkına varan Batılılar, önemli sosyal, dinî, kültürel huzursuzluk, dengesizlik ve kötümserlik içerisine düşmüşler, "asrın hastalığı" şeklinde betimlenen yaşamdan sıkılma, kötümser olma, melânkoli ve ruhsal bunalımlar romantizmin yeşermesi için mümbit bir zemin olmuştur (Çetişli, 2004). Fransız İhtilâli, sanat ve siyasi hayatta önemli kavramlar olan "bireycilik, demokrasi, kölelik" (Kefeli, 2009) "hürriyet, eşitlik, kardeşlik, demokrasi, milliyetçilik" (Zürcher, 1993, s. 47) gibi arzu ve idealleriyle romantizmin doğuşunda da son derece önemli bir rol oynamıştır. İlk başta devrime büyük bir coşku ve sempati duyan romantik düşünce, devrimin ideallerini ve insanlık anlayışını büyük ölçüde sahiplenmiş ve savunmuştur (Dellaoğlu, 2010). Ancak bu aşk çok uzun sürmemiştir. Bir süre sonra romantikler devrimin egoizm, materyalizm, faydacılık üretmeye ve ideallerinden giderek uzaklaşmaya başladığını fark etmişlerdir. Devrim'i izleyen iç savaşın, kısımların, yağmacılığın, korkunun ve adaletsizliğin, devrimin özgürlük, eşitlik, kardeşlik ilkelerine ters düşmesine Avrupa'da eleştiri sesleri yükselmeye başlamıştır (Şatır, 2004).

Batı dünyası Hümanizm anlayışının etkisiyle öz değerlerinin ve kimliklerinin farkına varmış olan fertler, bunları topluma benimsetme gayreti içerisinde bulunmuş ve zamanla başarılar elde etmiştir. Benzer durum sosyal gruplar açısından da geçerli görülmektedir. Nitekim bu gelişmeler toplumsal hayatın sosyal, siyasi ve ekonomik boyutlarını yakından etkilemiştir (Çetişli, 2004). Halk bilinçlenerek kendi kültürüne ve millî değerlerine yönelmiştir. Romantikler, devrime yabancı oldukları ölçüde, devrimin siyasal formatı Cumhuriyet'e de şüpheyile bakmaya başlamıştır. Devrime kuşkuyla bakanlar, sonunda sorumluluğu; düşünsel, sanatsal, toplumsal ve siyasal birikimleriyle romantizm akımını besleyen temel kaynak olan Aydınlanma'nın değerlerinde aramaya ve kuşkulu bakışlarını oraya çevirmeye başlamıştır. Bu kuşkular aydınlanmaya bir eleştiriyle başlayıp kınama ve saldırılara dönüşmüştür. Bir bakıma,

romantiklerin muhafazakârlaşması bu noktada başlamaktadır. Fakat idealler açısından herhangi bir değişim bulunmamaktadır. Hatta devrimin bırakmış olduğu idealler romantikler tarafından benimsenmiştir (Berlin, 2010). XVIII. yüzyılda güzel sanatlarda, siyasette ya da herhangi başka bir alanda meydana gelen aşırı inceleme, aşırı kurallar, yasallar, katı ve iyi örgütlenmiş yaşam biçimleri romantizmle birlikte hafiflemiştir. Bu da Avrupa insanının romantizmi iyi karşılmasına ortam hazırlamıştır. Bu yüzyılda gelişen romantizmin tematik yapısı ve poetikası büyük ölçüde devrimlerden ve sosyal değişimlerden kaynaklanmaktadır (Kefeli, 2009).

Romantizm felsefi ve niteliklerinin farklı mekânlarda farklı şekiller aldığını görmekteyiz. Romantikler arasında tam bir fikri bütünlükten söz etmek oldukça zordur. Romantizm toplumlarda ortaya çıkan ekonomik, sosyal ve felsefi şartlardan etkilenmiştir. Bu nedenle Batı düşüncesinin dönüşümünde etkili olmuştur. İngiltere'de daha çok bir estetik teorisi ve pratiği, Fransa'da bir sosyal tepki ve yeni bir toplumsal eleştiri ile sözleşme arayışı, Almanya'da bir felsefe ve düşünce hareketi olarak tanınmıştır (Megill, 1998). Almanya'da ve İngiltere'de akılcı tarafı yoğun olmayan, daha çok dinsel ve duyguların ön plana çıktığı bir anlayış ile öz kültürün ve duyarlılığın yeniden doğuşunu simgelemiştir. Romantizmi, felsefi yönüyle olduğu kadar siyasî, edebî, dinsel ve ulusal özellikleriyle yani bütünsel kavramak gerekir.

Etkilediği ve yayıldığı saha itibariyle romantizm, diğer bütün edebî akımlardan aksine XVIII. yüzyılda Almanya'da klasisizme karşı ortaya çıkan, (Yetkin, 1983) Almanya'dan on beş yıl sonra ilk defa Mme de Stael tarafından Fransa'da telaffuz edilmiş ve Almanya'daki şekliyle Fransız edebiyatında tanıtılan bir akımdır. Ancak bu safhadan sonra akım Fransız toplumunun milli karakteri paralelinde gelişir. Almanya ve Fransa ile birlikte romantizm adını taşımaksızın İngiltere'de de kendini gösteren akımı, tek bir ülkeye has bir akım olarak tanımlamaktan ziyade bir Avrupa hareketi olarak nitelenmek daha doğrudur.

Romantizm, Almanya'da ve İngiltere'de soylular arasında yaygınlaşmış; ancak bu durum Fransız kültürünün egemen konumunu kabul etmeyip kendi öz kültürlerini geri kazanmayı ve kendi kültürlerine dönmeyi düşünen bazı Alman ve İngilizleri rahatsız etmiştir. Bu ülkelerde sınıfsal farklılıklar tarafından kabul görmesi bir mücadele alanı hazırlamıştır. Böylece romantizm aydınlar için yeni bir kültür için yapılan mücadelenin sembolü olmuştur (Berlin, 2010). 1830'lu yıllara doğru Fransa'da patlak

veren romantizm, artistik olduğu kadar, içtimaî, siyasî ve ruhî bir ihtilâldir (Yetkin, 1943). Bu yeni dönemin rağbet gören kavramları duygu, hayal gücü, yaşantı ve özlemdir. Romantik anlayışla birey tek başına varoluşu yorumlama noktasında tam bir serbestlik kazanmıştır (Gaarder, 2008).

İngiltere’de romantizm 1711 tarihli Characteristics eseriyle edebiyata duygu ve coşkuyu yeniden sokmaya çalışan Shaftesbury’dan sonra Warton kardeşler, Thomas Gray, William Collins ve özellikle (Alman ve Fransız preromantikleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olan) Edward Young gibi yazarlarda ifadesini bulur. Her şeyi akıl süzgecinden geçiren klasik gelenek karşısına romantikler duygu yüklü, ulusal esinlere sahip, renkli ve özgür bir şiir anlayışlarıyla çıkar. İkinci bir çevre olarak Byron, Shelley, Keats, Walter Scott isimler görülmektedir. Çok daha önceki senelerde duygusal akımı ülke ve sanatlarında başlatmışlar ve önemli eserler vermişlerdir. İngiltere’de romantizm felsefî alandan çok yazınsal alanda kendini göstermiştir (Aydın, 2003).

Burada özellikle Türkiye’de romantizm algısını en çok etkileyen Fransız romantizmine de değinmek gerekir. Çünkü Türkiye romantizmi, Fransa üzerinden tanımıştır. Yukarıda da temas edildiği üzere Fransız romantizminde Alman romantizminin etkisi hissedilir (Esedova, 2008). Fransa’da, romantizmin öncüsü Dehâ Çağı’nın da fikir babası kabul edilen J. J. Rousseau olmuştur. Rousseau, dehanın (sanatçının) ortaya çıkmasında taklidin terk edilmesini gerektiğini söylemiş, duyuların ulaşamayacağı konularda duygunun, kurumsal usun üzerinde olduğunu, usun Tanrı’ya kuşkuyla bakarken duygularımızın O’nu arzuladığı görüşleri (Şatır, 2004) romantizmin çıkış noktasını teşkil etmiştir. Rousseau; duygunun akla üstünlüğünden söz etmiş, insan duygularına duyarlılığı överek halkı romantizme hazırlamıştır. J. J. Rousseau, doğal güzelliklerin yapay güzelliklerden, dinde duygusal yaklaşımların dogmalardan, aşkta ve toplumsal ilişkilerde duyguların incelik ve ölçülülükten, sanatta yaratıcılığın kurallara bağlılıktan daha önemli olduğunu savunmuş ve dönemin düşün adamı olarak tarihe geçmiştir (Şenyapılı, 2004). Ancak romantizm akımı Fransa’da ancak XIX. yy. başlarında büyük bir rağbet görmüş, Fransa’nın ulusal altyapısına bağlı kalarak, toplum sorunlarına yönelmiş, yazarlar sanatçı özgürlüğünü savunmuş, sosyal hak ve sorunlarla ilgilenmişlerdir. Fransız romantizmi hiçbir zaman Fransız

Klasisizminden kopamamıştır. Bu akım bir taraftan ülkemizde taraftar bulmuş ancak daha önce Alman edebiyatını ve düşünce dünyasını etkilemiştir (Aydın, 2003).

Romantizmin önemli merkezlerinden birisi de Almanya'dır (Gaarder, 2008). Almanya'da kültür kuramcıları sayesinde romantizm kelimesi çağdaş olan düşünce biçimlerini ifade eder şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Heath ve Boreham, 2014). Alman romantizminin alt yapısında, Alman toplumunun ve Avrupa'nın çok önemli siyasi-toplumsal dönüşümleri, Fransız Devrimi'nin ve Aydınlanma'nın getirdikleri, Avrupa'nın oldukça sancılı olan temel bir modernleşme süreci gibi tarihi, felsefi, iktisadi ve beşerî koşullar yer almaktadır. Alman romantizm anlayışı Avrupa'daki gelişmeler çerçevesinde ele alınmalıdır. Çünkü romantizmin önemi Batı dünyasının yaşamını ve düşünüşünü dönüştüren en geniş akım olması (Berlin, 2004) hasebiyle farklı bir yere sahiptir. Avrupa'da yaşananlar karşılıklı etkileşimler ile düşünsel, sosyo-ekonomik ve politik koşullar romantik anlayışta kendini göstermiştir. Almanya'da, önceleri bir sanat hareketi olarak ortaya çıkan romantizm, daha sonraları kısa bir süre içinde Almanya'nın entelektüel ortamı sebebiyle özel bir biçim kazanarak bir yaşam tutkusu, yaşam duygusu biçimi, bir dünya görüşü ya da felsefe hareketine dönüşmüştür (Copleston, 1996). Yaşanan politik devrimler sonucu yeni yaşam biçimleri yeni düşünce biçimlerinde yansımaları bulmuştur. İşte romantizm bu yeni dünya deneyimini temsil etmiştir. Gerçek romantik yaşadığı devrin acı verici gerçeklikleriyle yüzleşen bir figürdür (Heath ve Boreham, 2014). Alman kültürü bazen romantizmle özdeş olarak görülür (Safranski, 2013).

Fransız aydınlanmasının ve onun bir uzantısı olan pozitivist toplum modeli ve modernleşme üzerine eleştiriler ile devriminin yarattığı etkiler Almanya'da romantik bir anlayışla karşılık bulmuştur. Bu karşı buluş, diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte bir bütünlük arz eder. Almanya'daki romantik tepki sosyo-ekonomik ve politik gelişmelerle kendini yeni bir ruh olarak göstermiştir. Almanya'nın bu yeni ruhu kendisini Alman sanatında, politik düşüncesinde, biliminde, ekonomisinde vb. her alanında göstermiştir. Fransızların yaktığı kıvılcım Almanya'da toplumun hareketlenmesini sağlamıştır. Felaketler radikal değişimlere zemin hazırlamış, orduda ve eğitimde meydana gelen modernleşme çabaları Alman ruhunun ayrılmaz bir parçası olan özgürleşme düşüncesinin önemli bir eşiği olmuştur. Diğer kültürel ve siyasi

gelişmeler Alman aydın ve düşünürlerinden kaynağını alarak beslenmiş ve kapsayıcı bir dünya görüşü olan romantizmin yaygınlaşmasına neden olmuştur.

Yeni bir duyuş şekli olan romantizm, medeniyetin bütün biçim ve belirtilerini (siyaset, felsefe, ahlâkî hayat, âdet vb.) etkilemiş ve kapsamış, başlangıçta bir zevk ve duygu değişikliği olarak ortaya çıkmıştır. Böylece Kant'ın yalın ve duygusuz akıl felsefesinden sonra gelen genç filozoflar romantizmle rahat bir nefes almıştır (Gaarder, 2008). Alman Romantikler, teorik aklın kategorilerine karşı, duygu, öznel ve kendiliğindenliği savunmuşlardır (West, 1998). Baskın öğeler arasında yine sert yazım kurallarına ve Fransız kökenli klasik geleneğe karşı insanla doğanın bütünlüğü, Kuzeyli ülkelerin mitolojisi, ulusal ya da öyle addedilen efsaneler, özgünlük, kişisel ve halk şarkıları olarak görülür (Aydın, 2003).

Almanlarda romantizmin günlük hayata ve topluma yansımaları bazı değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Tarım toplumunun yapısından diplomasiye, ordu ve idarî hizmetlere yönelme olmuştur. Alman halk fakirdir. İnsanların modernleşme ve ekonomik iyileşme umutları da sönüktür. İhtilâl ve Napolyon'un fetih politikası, Almanya'yı adeta reform yapmaya zorlamıştır (Schanze, 1994). Ülke ekonomisi gelişmemiştir. Burjuvanın gelecek vizyonu yoktur, asillerin güçleri gittikçe kaybolmaktadır ve köylü her zamankinden daha fakirdir. Böyle bir tabloda kaçışı olmayan aydınların sığınağı sahip olmayı arzuladıkları her şeyi idealize ederek dile, sanata, felsefeye ve hayallere taşımalarına olanak sağlayan romantizm olur (İnce, 2007).

Kronolojik olarak Fransız devriminden Alman romantizmine doğru geçişte ortaya çıkan hüznün ve kırılma bireysel alandan toplumsal alana doğru gelişerek kendini göstermiştir (Ökten, 2006). Bu kültürel akım ilk önce Berlin'de ortaya çıkmış, ancak hemen sonra Jena'ya yerleşmiştir. XIX. yüzyılda Alman romantikler bireysel sorunları bir yana bırakarak toplumsal konulara ilgi uyandırma gibi bir misyon edinmişlerdir (Dellaloğlu, 2010). Alman Romantiklerinin bazıları şiir (Novalis, Hölderlin), bazıları felsefe (Fichte, Schelling, Schleiermacher), bazıları edebiyat eleştirisi (Schelegel kardeşler) gibi alanlarda yoğunlaşmıştır. Romantik çevreyi oluşturanlar öncelikle bir arkadaş grubudur. Sabit bir bütünlük oluşturmayan romantik çevreyi bir okul olarak nitelemek zordur. Bu grubun merkezinde olan ve romantik düşünürler arasında

dengeyi kuran August Wilhelm Schlegel ve Friedrich Schlegel kardeşler vardır” (Dellaloğlu, 2010). Bir taraftan da Alman idealizmi güçlü bir şekilde savunucular bulmuştur. Avrupa’da yaşanan ve gele kalınan olayların ışığında, “Alman Klasisizmi” ile Alman romantizmi” gibi iki düşünce akımı gelişir. Alman romantizmi edebiyat ve felsefe sahalarda etki alanları oluştururken adeta bir okul vazifesi yapmıştır.

3.3.2.2 *Metafizik Problemi*

Romantizm genel olarak edebiyatla olan ilgisi bağlamında ele alınsa da temelde sağlam bir felsefi düşünceye dayanmaktadır. Romantizmin felsefi bir hareket olarak ortaya çıkması toplumsal hareketlerin hızlandığı sanayileşme ve kentleşmenin kendini göstermeye başladığı 1800'lü yıllara kadar uzanmaktadır. Bu bakımdan, bu felsefi anlayışın arka planında durgun bir dünya görüşünden öte, hareketli ve yaratıcı süreçleri öne çıkaran anlayış bulunmaktadır. Bu akımın ortaya çıkmasında, daha önceden ortaya çıkmış olan aydınlanma hareketinin fiili olarak çökmesine ve toplumsal hayattaki yetersizliklerine bağlı olarak önemli etkileri ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan romantizmde, teoriye karşı yaşama yaslanılmış; Aydınlanma Çağı'nın katı ve kuru bilimciliğinin, deneysel araştırmalarının, analitik akılcılığının yerini sezgiyle ve duyguyla beslenen güven ile estetik bir bakış açısı almış; bilimin yerini ise doğa felsefesi almıştır (Çetişli, 2004). Romantizm doğanın gizlerini, yaratıcı coşku ile etkileyebileceğini savunmuştur. Aşk, doğayı, dinî tecrübeyi ve yaratıcı faaliyetleri sonsuza ulaşmanın yolları olarak göstermiştir (Cevizci, 2002).

Romantizmde yaratıcı hayal dünyasına ve sanatsal dehâya getirilmiş olan vurgu, her bir insanın kişiliğinin özgünlüğü üzerine getirilmiştir (Copleston, 1996). Romantiklerin yaratıcı kişilik üzerine olan bu vurgularından da anlaşıldığı gibi, değişmez evrensel yasa ve kuralları dönüştürme yönünde bir eğilimleri olduğu görülür. Romantizm; akılcı eleştiriden çok, canlı hatta bilinçdışı yaratma adı verilen öncelikle dikkat çeken felsefi bir uyarlanışı dile getirir. Romantik yaklaşım, çeşitli estetik ve edebi kaygılarla doğan; doğa, sembol, hayal gücü, ironi gibi unsurlar etrafında şekillenerek zamanın ve mekânın sınırlarını aşmayı amaçlayan bir yaratım sürecine dönüşür. Romantizm Avrupa'yı etkisi altına alan mekanik dünya görüşü ile gelenekselci dünya görüşünün çarpışması neticesinde ortaya çıkan, insanın ve dünyanın neliği ve nasıllığı üzerine, modern dünyanın yerleşik değerlerinden bağımsız şekilde düşünebilmek isteyen bir benlik arayışıdır. Burada anlatıldığı gibi

“Romantizm aslında kimliğin saf anlamda olumlu bir duruma getirilmesidir ve hiçbir belirgin yönelime bağlanamaz. Düzenin ve değerin tek kaynağı benlik olduğundan romantizm temelde metafiziktir.” (Löwy ve Sayre, 2007, s.7).

Schelling, romantizmin asıl filozofu kabul edilir (Gökberk, 2007). Fichte'nin ortaya attığı diyalektik yaklaşımı geliştirmiş ve doğaya, kısacası tüm hayata uygulamıştır. Schelling, doğanın ve var oluşun en iç varlığını kavramayı istemiştir. Bu varlığı sadece akıl yoluyla kavramak mümkün değildir, ancak mistik yolla algılanabilir. Doğanın varlığı, ancak, duyumsamayla anlaşılabilir. Dolayısıyla irrasyonel, gerçek dışı kuvvetler de hesaba katılmalıdır (Copleston, 1996). Schelling'in felsefesinde doğa ile tin özdeşler. Romantizmde tüm duyular bütünselliğe ve sonsuzluğa hizmet etmekte, özne ile nesne, ruh ve doğa, ideal olan ile gerçek olan arasındaki uçurum ortadan kalkmakta, hepsi sonsuzlukta bütünleşmekte ve bu özdeşlik Schelling felsefesinde romantizmin metafizik yanını oluşturmaktadır (Gökberk, 2007). Schelling için böylelikle varoluş sürekli oluşumun akıntısına dönüşür. Onun felsefesinde organik ya da inorganik varlıklar arasında birlik ve özdeşlik sağlanmış olur. Schelling, başlangıçta var olan birliği, karanlığı ve aydınlığı sonsuz akışın içinde bir görmektedir. Dolayısıyla insanda karanlığın, akıl dışında yattığını, aydınlığın da aklın açıklığında var olduğunu, dolayısıyla insanın hem kötü hem de iyi olabileceğini vurgulamaktadır (İnce, 2007).

Schleiermacher'ın düşüncesinin odağında ise din bulunmaktadır Tanrı ezeli-ebedi, evrensel yaratıcı güçtür, yaşamın kaynağıdır. Edebiyatın yaratıcı süreci de Tanrı'ninkine benzer ve üzerinde bir idare tanımayarak özgür ve sonsuz olmalıdır. Onun için en önemli sorun akli olduğu kadar gönlünü ve yüreğini de tatmin edecek bir anlayışa ulaşmaktır (Copleston, 1996; Schmitt, 1974). Ona göre, biz düşünce ve varlığı aşan bir çıkış noktasına varmalıyız, çünkü var olan her şeyin kaynağı mutlak birliktir ve bu birlikte tüm farklılık ve karşıtlıklar çözüm bulur. Kişiler şeyleri yalnızca görünürde değil, yani fenomen olarak değil, bizatihi kendilerini de bilebilmektedir. Schleiermacher'e göre, ideal olanı dinsel duygu ya da sezgide bulabiliriz (Proudford, 1985).

Doğaya duyulan özlem ve onunla bir dünya görüşü oluşturmak yani tabiat felsefesi, aynı zamanda hayat felsefesidir. Karşıtlardan kurtulup ahenge ulaşma çabası romantiklerin genel hayat anlayışıdır (Aytaç, 2005). Romantiklerin doğaya yaklaşımı

neredeysi her zaman felsefi ya da ahlakidir. Doğa aynı zamanda romantik düşünüşte özne ile nesne arasındaki mücadelenin verildiği zemindir (Heath, 2014). Romantizmin anlayışına göre bireyler doğadan hareket ederek ben'e ulaşabilirler (Alan Sümer, 2012). Muhayyilenin yardımları sayesinde doğanın görünmeyen özünü yakalamaya çalışmışlardır. Romantizme göre doğa, sonsuza ve koşulsuza yönelik özlem ve daima var olan idealdir (Alkan, 2005). İdealistlere göre doğa, mutlak olarak iyi kabul edilmektedir. Tanrı'nın tapınağı, Tanrı'nın maddeye sirayet etmiş şeklidir. Sanatçılar doğayı taklit ederlerken doğanın İlahî güzelliğini ve uyumunu eserlerine yansıtmaktadırlar.

İnsanı akli ve duygusu ile Tanrı merkezli evren fikrini bir bütün olarak kabul eden Romantik akımın yerini insan merkezli evren fikri almış ve insan ahlâkî değerlerin hem kaynağı hem de ölçüsü olmuştur (Kantarcıoğlu, 2009). Romantizm gerçeği, duyuları, duyguları, zekâyı ve akli; sezgisi ve hayal gücüyle kucaklamaya çalışır (Çetişli, 2004). Artık beden ve ruhun; aklın ve duyguların birliği ve bütünlüğü söz konusudur. Bu anlayış, bölünmüş insanın birliğini yeniden kurmayı amaçlamıştır. Romantizm Kartezyen felsefenin düalist düşüncesine şiddetle karşı çıkmıştır.

3.3.2.3 Bilgi Problemi

Konumuzu teşkil eden idealizm ve romantizmin felsefenin temel problemlerine bakışlarını ele aldığımız bölümlerden romantizmle ilgili olan bilgi problemi noktasında benzer şeyleri kaleme alacağımızı belirtirken romantizmin bilgi problemine bakışını şöyle izah edebiliriz:

Romantizm her ne kadar felsefi bir nazariye olmasa da bireyin iç dünyasını, benliğini kültürel dünyası ile siyasi düşüncelerinin oluşumunu sağlayacak olan bilgi konusunda felsefi teoriler kadar görüş belirtmiş ve problemin felsefeyle olan ilişkisine bu anlamda katkı yapmıştır.

Bunu daha kolay bir şekilde tespit edebilmenin yolu bilgi problemine kısaca temas etmekten geçer. Epistemoloji genel olarak bilginin kaynağı, yapısı, yöntemleri, imkânı, sınırları ve değeri noktasında görüşler beyan eden öznel bir düşünce olarak karşımıza çıkar (Bolay, 2010).

Romantik akımla ilgili en yetkin yazılar yazan Schegel'e göre Fichte'nin bilgi kuramı, romantizm akımının bilgi anlayışını yansıtır. Fichte, objektif bilginin her çeşit imasını reddeder. Fichte, etkin, dinamik ve imgelemci bir şekilde ben'i yüceltir (Berlin, 2010), kendi felsefesinde ben'le ayakları yere basar (Huch, 2005). Romantizmin merkezinde, kişinin kendi romantik duruş sergileyen ben'i vardır (Çetişli, 2004). Fichte için bilgi bir araçtır, bir inanç eylemidir, etkin bir durumdur, nasıl yaşayacağını bilmektir (Dellaloğlu, 2010). Yaşam eylemle başladığından Fichte için her şey "kendisi öyle istediği için" söyleminden ibarettir. Fichte'nin felsefesi Kant'ın giremediği kapıdan bir eylem olarak gördüğü özne ile eylemsel olarak girer. İnsan, sürekli bir eylemdir. İnsan bir şeydir ve sürekli bir şeyler yapmalıdır (Berlin, 2010). Demek ki ben bir oluşturmaya, ben hareket halindedir, yaşamaktadır, onu içimizde hissetmektir. Fichte'nin ben'i rahat, halinden memnun, pasif bir ben değil, tersine dinamik, dünyayı kuran, dünyayı yaratan bir bendir. Fichte'de her şey enerjidir, ben'in kendi kendini kavramasını ve temellendirmesini sağlayan incelikli tefekkürler de dinleyicilere bir fetih ruhunu telkin etmiştir (Safranski, 2013). Fichte düşünce dünyasında, bireyin sonsuz özgürlüğünü savunmakta ve bireyin kendisinden başka hiç kimsenin ona kural getiremeyeceği görüşünü benimsemektedir (Copleston, 1996). Fichte'ye göre eylemlerimiz bildiğimiz için değildir, aksine eylemlerimiz olduğu için bilgiye sahip oluruz, bu bakımdan pratik akıl her türlü akıldan üstündür. Novalis Fichte'nin ben düşüncesini; duyguya verili olan şey bana, neden ve etki olarak ilk eylem gibi görünür. Öyleyse duygu eyleme eşlik eden bir olgudur, sözleriyle açıklar (Safranski, 2013).

Friedrich Schelling, bilme yetisinin imkânını araştırmayla işe başlar. Bilmenin bilinmesinin de bir bilme olduğunu ve Tanrı'nın kavranılamaz olduğunu ancak sezilebileceğini belirtir. Buradan hareketle sezgi de bir bilme biçimi olarak ele alınır (Schelling, 2006). Schelling dünyayı büyük bir ben olarak görmüş, tin ile madde arasındaki ayrımı kaldırmıştır. Schelling, maddeyi uyuyan bir zeka olarak ele almıştır. Doğada bir dünya tini bulan Schelling bunun insan aklında da olduğunu düşünmüştür. Schelling'e göre doğa canlı bir şeydir ve ruhsal olarak kendini geliştirmektedir. Doğa bilinçsiz bir iradedir; kavranılamaz. İnsan ise kendi bilincine varan iradedir (Berlin, 2010). Schelling doğada zihinselliğin, zihinde de doğanın olduğunu göstermeyi amaçlamıştır. Schelling doğa ve tini irrasyonel bir zeminde romantizmle; aklın sınırlılığına vurgu yaparak da idealizmle bağını koparmamıştır. Romantiklerin hayal

ettikleri her şey Schelling'in doğa felsefesinde kendine yer bulmuştur. Schelling felsefesinin temelinde bilme, inanma ve isteme vardır. Onun felsefesinde varolma ve bilme; nesne ve hayal aslında birdir. Romantiklerden Fichte ve Schelling felsefelerinin yola çıkış noktaları, gittikleri yollar farklı olsa da öz olarak her ikisinin de sonucu aynıdır: Doğa ben'e doğru mücadele eder. Schelling organik doğayı inorganik doğadan daha güçlü görmüştür (Huch, 2005).

“Romantik epistemolojide bütün romantikler mistik bir hava sergiler. Romantiklere göre, insan, nihaî gerçeğe veya evrensel gerçeğe sezgi, hayal gücü ve ilahi aşk seviyesinde varabilir. Onların inancına göre, akıl seviyesindeki genellemeler, insanın evrensel gerçeğini temsil etmeyip belli bir tarihi devrin benimsediği önyargılar olabilirler. Romantiklerin benimsedikleri bilgi edinme teorisi, insanı bir bütün olarak kabul etmekte, insanın bütün benliğiyle sanat objesini kucaklamasını istemektedir. Yani romantiklere göre, sanatçı öznel olduğu ölçüde nesnel olabilmektedir” (Kantarcıoğlu, 2009, s.115-116).

3.3.2.4 Değer Problemi

Romantizm hayata yeni bir tavırla bakış yani nesnel olanın karşısında yeni bir duruş olduğuna göre onun temel prensiplerinden belki de en önemlilerinden birisi hayatın anlamına dair olanda yatmaktadır.

İnsan çevresindeki olaylara ve davranışlara karşı farklı tavırlar geliştirir. Bu tavır takınmalar öncelikle olayları, nesnelere, davranışları yeni değerlendirmelere tabi tutmak onlar hakkında iyi-kötü, güzel-çirkin gibi kanaatler ileri sürmektir. İnsanın dünyası basit olarak var olan bir dünya değildir, iyi ve kötü olan bir dünyadır (Buchler, 1982). Bu tür değerlendirmeleri genellikle ahlaki, dini ve estetik olmak üzere kısımlara ayırmak mümkündür.

Burada söz konusu olan değerlerin şeylerin özüne ait olup olmadığı ile şeylere değerleri yükleyen biz olup olmadığı tartışma konusudur. Bir başka ifade ile değerlerin nesnel mi yoksa öznel mi olduğu sorusu tartışmalıdır.

Bizim üzerinde duracağımız konu ise romantizmin hayatı ele alışı veya hayata anlam katan değerler ile bu değerlerin tartışma alanları olacaktır.

Romantikler savundukları düşüncelerle bazı değerlerimizi çok derinden etkilemişlerdir. Yeni bir erdemler kümesi oluşturan Romantikler için insan, iradeden ibarettir. Kantçı ve Fichteci anlamda ise özgürdür (Berlin, 2010). Dürtülerin sonuçtan daha önemli olduğunu, özgür olmamız için daha çok kendimiz olmamız gerektiği görüşü neticesiyle Romantikler için en büyük erdem içtenliktir. Romantik sanatın temel ölçütü sanatçının içtenliğidir. Romantik, yapıtında düşüncelerini, duygularını, yorumlarını, iç dünyasını kısacası kendisini ortaya koyar. Bu nedenle romantizm her şeyden vazgeçebilir ama içtenlikten vazgeçmez (Dellaloğlu, 2010).

Benliği kuvvetlendiren, insan hürriyetini her şey üzerine çıkararak ve bu hürriyetle sonlu ile sonsuzu seyreden bir perspektif içerisindeki romantizm, insanı sonsuzluğun bir aynası olarak görür. En yüksek ahlak hedefi tabiat ile ruhun; gerçek ile idealin son birliğine yani Tanrıya yaklaşımdır. Bu hedefe yönelen davranışların kanunu, ödevlerdir; harekete geçiren güç ise fazilettir (Aytaç, 2005). Organik bir bütün olan tabiatta Tanrı, maddede kendisini gerçekleştirmekte, maddeyi dinamik bir gelişme veya oluş sürecine sokmaktadır. Bu gelişme sürecinin hedefi kusursuzluk, mutlak doğru, mutlak iyi ve mutlak güzeldir. Bu felsefe içinde insanın doğuştan iyi oluşu ve insan hayatının bir kendini gerçekleştirme ve kusursuzluğa erişme süreci olduğu gerçektir. Tanrı mutlak anlamda iyi, doğru ve güzeldir ve çokluktan oluşmuş bir tekliktir (Kantarcıoğlu, 2009).

“Romantikler ahlakta ödev yerine şahsiyete önem verirler. Görev ahlakı yerine var olma ahlakı önem kazanır. Kantçı ödev yaklaşımının yerini, “İnsan ne ise o olmalı, hür hareketi kendinin ifadesi olmalıdır” diyen bir varlık ahlakı alır (Işıktaç, 2014). Her insanın bir görevi bulunmaktadır. Bu görevi yerine getirebilmek amacıyla insanın, kültürel geçmişini ve değerlerini kapsayacak şekilde kişiliğini yükselterek tamamlanması gerekmektedir. İnsanın tabiatın felsefesine uygun olarak kendisini bütün varlığıyla vazifesine verebilmesi ahlaktır (Özgü, 1944).

Romantik düşünürler modernleşme ile birlikte toplumdaki tüm değerlerin büyük bir yıkıma uğradığını; ancak, toplumu toplum yapan bu değerlerin yerine yenilerinin konulmadığını ileri sürmüşlerdir. Romantikler, yıkım sonucunda değerlerdeki acımasız değişimin beraberinde “yitirilen geçmişe duyulan yakıcı bir özlem duygusu” ve “düzenin kuralcılığına karşı isyan eden, özgürlüğünü isteyen deha” gibi iki önemli şeyi beraberinde getireceğini göstermişlerdir. İnsanoğlu kalabalıklar içerisindeki

yalnızlar ordusunda anlamsızlaşmaya başlar. Romantizmde ferdî duygu, heyecan, hayal, ümit, bedbinlik ve dış dünya karşısındaki intiba ve tepkilerinden temel gücünü alan birey, kendine has duruşuyla toplumdan daha önemli olmuş, insan değerini hem yaratıcısı hem de ölçüsü olmuştur. Romantik, eski değerler sistemini reddettikten sonra, onların yerine yeni bir değerler sistemi yerleştirmeye çalışırken genellikle esas itibarıyla ferdiyetçidir. Romantizmde değerlerin tecrübeden doğması önemlidir. Romantikler tecrübelerini yaratıcı hayal gücü sayesinde duyularıyla, zekâsıyla, muhakemesiyle ve sezgisiyle edinir. Her değer kendi şartları içinde gerçek ve geçerlidir. Çağın geleneği ve modernizmin temeli olarak Romantizm, dogmalara karşı bir deneyim doktrini (Kantarcıoğlu, 2009).

Romantikleri derinden etkileyen Kant, Schiller ve Fichte gibi Alman İdealizminin öncüleri insan özgürlüğü ya da ahlak felsefeleriyle romantizme katkı sağlamışlardır. Kant'ın eserlerinden doğan ama Kant'ın büyük bir öfkeyle yadsıdığı romantizm; onun ahlak felsefesindeki görüşleriyle perçinleşir. Özgürlük fikrine oldukça fazla önem veren Kant'ın ahlak felsefesine göre insan eylemlerinden sorumlu olmalıdır, çünkü bir başkasına bağımlı insan, insan değildir. İnsanın bir başkası üzerinde egemen olması kabul edilemez. Bütün insanlar eşittir. Ona göre değerler insanların kendi ürettikleri varlık birimleridir, içseldir ve biz onları özgürce seçebilmeliyiz (Berlin, 2010).

Kant'ın sadık izleyicisi olan Schiller ise irade, özgürlük, özerklik ve kendisine ait olma ile ilgili düşünceleriyle insanı insan yapan tek şeyin ahlak dışı olan doğanın üstüne yüksesilmesi ve onu ahlakça yönlendirilen idaresi ile şekillendirmesi gerektiğini ifade eder. İdealler, erekler, amaçlar bilimsel olandan değil sezgiyle sanat gibi türetilir. Bundan ötürü idealizm doğayla bir kopuştur. Bizim ödevimiz ideali gerçekleştirmemizi sağlayacak doğayı dönüştürmek ve kendimizi bunun için eğitmektir (Berlin, 2010).

Romantikler kendini öznelliğe adanmışlardır. Romantizm akımı içinde varlık bulan Fichte'ye göre ontolojik ve epistemolojik olarak ben'in ayrımında insanın ahlaki varlık oluşundan yola çıkılmalıdır. Fichte'de "ben"nin anlamı faaliyettir yani tam bilgi, eksiksiz ahlâk ve sonsuzluktur (Kılıçaslan ve Ateşoğlu, 2006). Ben'in niteliği, faaliyettir. Bu, tanımda teorik iradede de pratik olarak kendini gösterir. Ben'in önceliği kendisini anlaması, kendisiyle kendisi olmayı ayırt etmesidir. Ahlaki idealizmin filozofu J. G. Fichte'nin öznel anlamı özne ve nesne arasındaki ikiliğe dayanır.

Aşamalar birbirini ebedî olarak izlemelidir. Hayatın aşamaları arasında duraksama yoktur. Kötü denen şey, Fichte'ye göre, işte ulaşılan basamaktan sonraki duraklamadır. Erek, ben ile ben olmayan arasındaki sentezdir ki, bu da mutlak bende, yani eksiksiz bilgi ve kusursuz ahlakilikte veya sonsuzlukta yer alır (Aytaç, 2005). Bu sayede Fichte hayatın amacını, ahlaki özgürlüğün gerçekleştirilmesi için sürekli çalışma olarak görmektedir (Işıқтаç, 2014).

XIX. yüzyıl romantizmi hazırlayan duygu okuluna göre insan aklı, bilgi edinmede en önemli meleke olduğu hâlde, insanın iyi ile kötüyü birbirinden ayırt etmesinde etkisizdir. İnsan duygularının, kalbin değerlerinin, insanın "ahlâk duygusunun" önemini belirtmektedir. İnsan, ona göre, iyiyi kötüden ayırt etmek için ahlâk duygusunu, kalbinin değerlerini kullanmak mecburiyetindedir. Novalis'e göre kötü insanlarda yıkıcılığa yönelik bir eğilim vardır. Kötülük ruh hastalığından başka bir şey değildir. Kötü şeyi erdemine karşısına koymak ona fazla şeref vermektir. İnsan kendini yavaş yavaş kötü yapar. Mutlak kötü yoktur. Kötü şeyin kaldırılmasıyla iyi şey gerçekleştirilir, başlatılır ve yayılır (Novalis, 2014). Romantikler ahlak duygusuna önem vermekte ve insanın doğuştan iyi olduğunu kabul etmektedir. Tabiat ve insan öz itibarıyla iyidir. Kötülük, medeniyet ile başlamıştır. Ahlaki duyguya sahip ve kalp–dimağ dengesini kurmuş olan Tanrı'yı bulacaktır. İnsan ancak tabiattaki ve iç dünyasındaki dengeyi kurduğu zaman özgürleşecektir. Kendi ruhunda bu evrensel ahlâk düzenini yaratabilen ve tabiattaki evrimin ritmini yakalayabilen ve bunları sanat ortamına aktarabilen sanatçı bu evrensel ahlâk düzenini ve tabiattaki bu oluş sürecinin ritmini sanat ortamında gerçekleştirir (Kantarcioglu, 2009).

Vicdanın ufkunu bulmak romantizmin en önemli sorunudur ve romantizmin ufkudur. Eski bir fikir olan "Birey, yaptığı her şeyden, sorumludur." sözü romantizmin çıkış noktasıdır. Vicdan bireylerin yaşayamayacakları sınırsız sayıdaki yaşantılarının bireylerde önem kazanmasıdır. Bireyler yapması gerektiği halde yapmadıklarından, başkalarının eylemlerinden, kendi eylemsizliklerinden, gelecekte yapacak olduklarından da sorumludurlar.

Romantiklerin hayatla ilişkisi sorunludur. Romantiklerin hayatla kurdukları ilişki ironik bir ilişkidir. Romantik, yaşamın içinde hem oyuncu hem de seyircidir. İroni özneye hem kendisi hem de başkası olmanın yolunu açar. İroni ile özne tekil kimlikten çoğul kimliğe geçiş sağlayan bir kapıdır. İroni özneyi özgürleştirir (Heath, 2014). Yani

romantikler ironiyi yaşamın dayatmalarına karşı bir silah olarak kullanır (Dellaloğlu, 2010).

Sanat, romantiklerin hayat görüşlerini en yoğun şekliyle yansıttıkları alan olmuştur. Romantizmde sanata karşı büyük bir saygı ve sanat eserlerini organik bir bütün olarak değerlendirme eğilimi vardır. Romantikler için sanat bir lisandır (Heath, 2014). XVIII. yüzyılda yeni bir düşünce alanı olarak estetik (sanat felsefesi) ortaya çıkmış ve bu yeni ilgi alanını tanımlamakta en çok kullanılan sözcük "beğeni" olmuştur. Düşünürler sanatın ne olduğunu, sanatın ne için olduğunu ve ona nasıl tepki vereceğimizi sorgulamaya başlamıştır. Romantikler için sanat, bir tür hiyeroglif yazı gibi işleyerek insanlarla eserleri üzerinden konuşur duruma gelmiştir.

Kant estetik yargıların tüm insanlarda bulunan "tarafsız" ama öznel duyguların sonucu olduğuna inanmıştır. Schelling'e göre sanat, sonsuzun idrak edilip fâni olan şeyde ifade edilmesidir. Yani "Ölümsüzlüğün sınırlı ifadesidir." F. Schlegel'e göre de sanat, sonsuzun tecellisidir. Sanatın konusu, insanın içindeki sonsuza ulaşma özlemi; yani Tanrı sevgisi olmalıdır. Schelegel sanata güzellikle özdeş kendine özgü bir hakikat değeri yükler. Güzel, sonsuz olanın sembolik bir ifadesidir (Aytaç, 2005). Hegel ise her tarihsel çağın, o çağdaki sanat biçimlerini ve yorum araçlarını belirleyen bir kültürel Geist'a yani ruha sahip olduğunu söyleyerek sanatı tarihselleştirmiştir.

Estetik ile ilgili bir eseri bulunmamasına karşılık Alman romantizmi'nin ortaya çıkış noktalarından birisi Fichte'dir. Fichte'nin Kant'ın özneye odaklanma konusundaki isteği güçlendirmesi bir açıdan romantizmin anahtarı kabul edilmektedir. Fichte'ye göre dünya, öznenin bir ürünüdür. Öz bilinc tam anlamıyla dünyadan ayırır (Dellaloğlu, 2010).

Fichte'nin irade öğretisiyle Schelling'in bilinçsizlik öğretisi bileşiminden doğan ilk önemli öğreti simgeciliktir. Her türlü romantik düşüncede simgecilik önemli bir yer tutar. XIX. yüzyılda yetişmiş olan romantik şairler ve daha sonra onları takip edenler, resmi geleneği reddedip kendi mitlerini veya felsefelerini geliştirmiş, şiirlerinde bu mit veya felsefeleri geliştirdikleri semboller sistemiyle somutlaştırmışlardır (Kantarcıoğlu, 2009). Romantik öğretiye göre gerçeklik çevremizdeki evrenin sonsuz bir ileriye fırlama çabasıdır. Sonlu girişimlerin simgelemek istediği ancak yetemediği sonsuz şeyler vardır. Bir şeyler aktarmaya çalışırsınız ancak sonsuz olan bütünü

aktaramazsınız. Romantikler için estetik bir anlamda temsili bir alandır. Romantizm yaşamı estetik alanda yeniden kurmak ister (Dellaloğlu, 2010). Alegoriler ve simgeler bunun için kullanılır. Bir ulusun bayrağı, bir dini tören simgedir. Romantikler de kendi anlamı olan ancak kendi anlamının ötesinde daha derin ve başka anlamlar da içeren şeyler için simge ve alegori kullanmışlardır (Berlin, 2010). Romantiklere göre sanat insanı dile getirilmeyene yaklaştırır. Romantik sanatın amacı merkeze kendi ben'ini koyarak, insanın duygu tecrübesini, bu tecrübeden elde edilen yeni değerleri sanatın imkânları içinde dikkatlere sunmaktır (Çetişli, 2004). Sanat eserinin görevi, sonsuz olanı, organik ve ölümlü olan bir şey içinde sembolik olarak dile getirmektir (Heath, 2014).

Romantikler düşünce yoluyla toplumu değiştirme, devrimi gerçekleştirme noktasında sanatla sıkı bir ilişki içerisinde olmuşlardır. Romantik akım, sanatçının bireysel olarak kendini yorumladığı, kişiliğinin duygusal yanını en iyi biçimde anlattığı ve kendi gücünün farkında olduğu bir sanat anlayıştır. Bu anlayışta özgür olan insan kendi yasalarını ortaya koyabilecektir (Biçici, 2010). Romantiklere göre özgürlük yürüyüşünde insanın yolu güzellikten geçer. Güzel sanatların duyuları eğittiği ve zarifletirdiği çerçevede sanat uygarlaşmaya ya da bir milletin kültürüne katkı sunacaktır (Safranski, 2013). F. Schlegel, Schleiermacher, Schelling, Novalis ve Hölderlin Alman kültürünün tekrar ortaya çıkmasında sanata önemli bir görev vermişlerdir. Bu çerçevede Platon'un devletinde ifadesini bulan tutumun tam aksine Genç romantikler, sanata yoğunlaşarak sanatçıları üstün kabul etmişlerdir (Alan Sümer, 2012). Dolayısıyla sanata daha fazla önem verilmiştir. Sosyal, siyasi ve kültürel canlanmanın temel faktörünün sanat olduğunu görmüşlerdir. Aslında romantiklerin sanatı anahtar olarak görmeleri onların Fransız İhtilaline bakışlarından ve ondan etkilenmelerinden kaynaklanmaktadır. Böylece özgürlük, eşitlik ve kardeşlik ideallerinin kabul edilmesiyle, insanlığın yalnızca Cumhuriyet ile gerçekleştirebileceğini savunmuşlardır (Belser, 2003).

Alman düşüncesine hatta bütün XIX. yüzyıla baktığımızda romantik anlayışta estetik, o dönemde bir tür inşa faaliyeti olarak hem insanın kendini inşa etmesi hem de Aydınlanmanın analitik aklıyla boy ölçüşerek hayatı estetik alanda tekrar kurmak istemiştir (Dellaloğlu, 2010). Romantikler hem kendi çağının yerleşmiş ilkelerinden sapmaları ortaya koymuş ve eleştirmişler hem de ideal değerleri ifade etmiş ve

öğretmişlerdir (Kantarcıoğlu, 2009). Bu çerçevede romantikler amaçlarına ulaşmada en önemli özellikleri olan aşırı cesaretleriyle ön plana çıkmışlardır (Çılgın, 2007). Yine romantik sanatçı olağanüstü yetenekleriyle bireysel bir yaratıcı olarak yeni bir bakış açısıyla değerlendirme yapar. Bunun en önemli nedeni romantik gerçekliğin öznel imgelemele inşaa edilmiş bir gerçeklik oluşudur. Romantizm dünyayı dönüştürmeye çalışmaz, yepyeni bir dünya kurar (Dellaloğlu, 2010). Bütün bu yönleriyle romantizmin millet-devlet projesi bir estetik proje olarak düşünülmüştür. Özveriyle, cesaretle ve yaratıcılıkla yoğrulan vatan ve millet sevgisi uyandırılarak millet-devlet anlayışının romantik ayağı oluşturulmuştur.

Romantizm, insanın bilgi edinme sürecinde sanata ağırlık verir. Böylece sanatçı da bir filozof gibi bilgi sağlayabilmiştir. Romantikler sanatçının bilme yetisini gönlünce kullanmıştır (Gaarder, 2008). Sanatçıyı romantik özgürlüğün numunesi olarak görmüşlerdir ve romantizmde sanat ve sanatkarın değeri görülmemiş bir biçimde yüceltilmiştir (Megill, 2008). Böylece romantiklere göre sanatçı toplumun lideridir. Romantik sanatkar, eserinde ifade edeceği gerçeği bütün benliğiyle kucaklamaya çalışmalıdır. Romantizm akımının sanatçıya kendi öznel yorumunu yapmasına izin vermesi, ileride birçok sanat üslubu ve sanat anlayışının ortaya çıkacağına habercisi sayılmıştır. Romantikler, dinamik bir oluş içindeki insanın bireysel duygu ve ihtiraslarını sanatın özü olarak kabul etmişlerdir. Romantiklerdeki bu bireysellik, onların evrensel olmasını engellemez (Çetişli, 2004).

Romantiklere göre hayat, sonsuz bir oluşumdur, sürekli değişmeler zinciridir. Aşırı bir hassasiyeti bulunan romantik sanatkar, kendi iç ve dış dünyasında belirgin şekilde acıyla, hüznle, sıkıntı ve endişeyle doludur, melânkolik ve kötümserdir. Romantik; "boşlukta çırpınan, ne istediğini bilmeyen, bazen kendinden çıkmağa, kaçmağa çalışan; bazen kendinde bütün evreni eritmeğe çabalayan bir ruhun sefaleti" (Yetkin, 1967) şeklinde açıklanabilen dönemin hastalığına tutulmuştur. Romantizmde melânkoli ve hüznün asıl nedeni, insanların dayandığı sosyal, kültürel, ahlâkî ve manevî değerleri ve kurumları bizzat kendisinin yıkması ve sonrasında bu değerlerden yoksun olduğunun farkına vararak büyük bir boşluğa düşmesi nedeniyledir (Çetişli, 2004). Romantikler hüznün ve melankolinin oluşturduğu yoğun duygusallık ile gerek iç gerekse dış dünyasına veya tabiata bakışında derinliklerinde yatan güç yetisiyle kitle ruhunu hareket geçirerek umutsuz toplumları harekete geçirebilmektedir. Romantizm

milliyetçilik ile kaynaştığında ve bu kaynaşma devlet politikası haline dönüştüğünde ussal araçları rahatlıkla kullanmıştır.

3.3.3 Romantizmin Sosyo-Politik Görüşleri

3.3.3.1 Siyaset Anlayışı

Düşünce tarihine şöyle bir göz atıldığında dönemlerin ya da ülkelerin ekonomisinin, eğitiminin, kültürel gelişmelerinin siyasi görüşleri ile sıkı bir etkileşim içinde olduğu görülecektir. Romantizm akımı farklı ülkelerdeki sosyal ve kültürel, ekonomik ve siyasi şartların tesiri nedeniyle müşterek bir anlayış paydasından uzaklaşmıştır. Bu akımın sosyo-politik duruşu toplumların yapısına göre farklılıklar göstermektedir. Değişik sosyo-ekonomik koşullar, toplumsal olaylar içerisinde ortaya çıkan anlayışlar birbirlerinden farklı siyasal tutum ve davranışlarda bulunmaktadırlar. Çünkü toplumsal faktörler düşünce akımlarının şekil almasında oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Romantizmin de kendine has özellikler gösteren sosyo-politik alana dair görüşleri vardır.

Romantizm siyasi anlamda ılımlı bir duruş sergilemiştir ve reformisttir. Romantiklerin siyasi anlayışlarında başlangıçta ciddi meselelerin var olduğu görülmektedir çünkü liberalizm ile muhafazakârlık arasında kalmışlardır. Romantikler liberalizmin kişisel özgürlükler üzerine yaptığı vurguya katılırlar. Diğer taraftan romantikler toplumsalcı bir vurguya katılırken; toplumsal ve siyasal bir hiyerarşi ile bireyin topluma feda edilmesine karşıdırlar. Romantikler birey ve toplum arasındaki bu gerilimin devlet ile çözüleceğine inanırlar. Romantikler ilk başlarda devlet hayranlığından uzaktırlar ancak devrimle birlikte yaşanan toplumsal dağılma ve sonrasında gelen kapitalizmin korkusuyla devleti toplumu ayakta tutan tek şey olarak görmüşlerdir (Dellaloğlu, 2010). Romantikler devleti canlı bir varlık, bir şahsiyet olarak görmüşlerdir. Meselâ Novalis bireyin devlete karşı beslediği duyguyu çıkar gözetmeyen bağlılığa, evlilik sadakatine benzetir. Birçok romantik, lideri; devletin ruhu, vücut bulmuş devlet fikri ve halkın baş temsilcisi olarak saygıdeğer bulmuştur (Aytaç, 2005).

Romantiklerin toplum ve devlet anlayışı, rekabetten sıyrılmış işbirlikçi öznelerin, bireysel eğilimde özgürlüğe ve insanın kendisini gerçekleştirme sürecine tam bağımlı bir duruş sergiler. Toplumda özne kendi çıkarlarının peşinde olmak yerine kendini ötekilerle etkileşim halinde gerçekleştirmeye çalışır. Devlet ise herkesin pay sahibi

olduğu özgür bir kurum halinde olmalıdır. Romantiklere göre toplum, meydana geldiği kişilerin düşüncelerine dayanmalıdır. Yani halk yasalar yerine; kültüre, dine, geleneğe ve dile dayanmalıdır (Dellaloğlu, 2010; Öztürk, 2014). Yurttaşlarının katılımına izin vermeyen bir devlet demokratik bir devlet değildir. Toplum sadece yasalarla ayakta durmaz (Dellaloğlu, 2010). Devletin varlığı da (özellikle Alman romantizminde) kan, soy kütüğü, gelenek ve tarihle hayat bulmuştur. Herder; tarih filozofu olarak tarihteki her devrin kendine özgü bir değere ve her halkın da kendi tarzına, özgün bir halk ruhuna sahip olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre asıl mesele kendimizi farklı kültürlerin yerine koymaktır (Gaarder, 2008).

Romantiklere göre toplumsal yaşam bizzat bir amaç olup bireylerin bu amaç doğrultusunda kendi çıkarlarından fedakârlık etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla toplumun refahı bireysel hak ve özgürlüklerin üzerinde görülmektedir (Alan Sümer, 2012). Toplumun refahını sağlayacak olan devlet kaybolan anlam ve amaç bütünlüğünü sağlamak için yurttaşlarını bir “makine” ya da bir “çarkın dişlileri” olarak görmemelidir. Çünkü romantizmde mekanik bir toplum anlayışı yerine bütünleşmiş organik bir toplum özlemi vardır (Dellaloğlu, 2010). Vatandaşını böyle gören devlet anlayışı, insanlığın özü ve en yüksek ide olan özgürlükle çelişecektir. Devlet enerjik, sonsuz etkin ve canlı bir bütün oluşturmak üzere, bir ulusun maddi ve manevi gereksinimlerinin tümünün, iç ve dış yaşamının birbirlerine tamamıyla kaynaşmasıdır (Berlin, 2010). Romantikler her ne kadar geç dönemde milliyetçiliğe ve devletçiğe yönelse de özneye veya bireyselliğe, iç dünyanın ve yalnızlığın yüceltilmesine yapılan vurgu önemini korumuştur.

Romantiklerin toplum yapısı; insan ruhuna ve özüne anlamsız olan her şeye karşı olan bir duruş sergilemiştir. Romantikler insan ruhunu boğan, gösterişli, yapay, insanı sosyal esarete sürükleyen toplumsal yapıdan, aydınlanma döneminin akıl kavramıyla meşrulaştırdığı toplumsal kalıplardan kurtulmak için yeni bir toplum düzeni arayışına girmiştir. Toplumsal yapı içerisindeki mülkiyet, para, hukuk, devlet, evlilik vb. her kurum sorgulanarak insanın cesur ve özgür olduğu toplumsal bir düzen düşünülmüştür. Böyle bir toplumsal düzen arayışında insan; toplumsal alışkanlıklardan ve onların yapaylığından kurtuluşun yolunu doğada bulmuştur (Berlin, 2010).

Romantiklerin insanların doğayla iç içe yaşadıkları, mülkiyet ve sınıf ayrımının bulunmadığı toplumsal anlayışlara ilişkin idealleştirmeleri geçmişte bulmuşlardır. Ancak bu geçmiş asla var olmamıştır (İnce, 2007). Romantikler; modernleşmenin tarihin çöp sepetine atmak istediği o yitik geçmişe ilişkin ne varsa muhafaza etmekten yanadırlar. “Yeni” ve “yapay” olanın karşısında geleneksel olanı savunan romantik algı, geniş anlamıyla bir dünya görüşünün yansımasıdır. Romantizmin geçmişteki yiğitliklere, kahramanlıklara yaptıkları vurgu Avrupa’da dönemin “milliyetçi ideolojisini” şekillendirmiştir. Pagan dönemlerin efsaneleri, inanışları, sembolleri romantik sanatın önemli temalarını oluşturmuştur. Temalardaki bu söylemler romantizmin özelliklerinden biri olan muhafazakârlığı ortaya koymaktadır.

Romantiklerin geçmişte bulup idealleştirdikleri toplum düzeninde vurgu yaptıkları milliyetçilik romantizmin siyaset felsefesinde de önemli bir yer alır. Romantizm siyaset felsefesinde evrenselciliğin yerine milliyetçiliği öne çıkararak milli bir duruş sergilemiştir. Romantikler sosyo-politik açıdan içinde yaşadıkları çağın sosyal ve siyasî gelişmelerini milli çerçevede yakından izlemişlerdir. Yine yaşanan çağdaki gelişmeleri anlamada toplumun oluşumunda etkili olan geleneksel köklere ana ve kaçınılmaz öge olarak bakmışlardır. Romantiklerin sosyo-politik anlayışlarında bir taraftan geleceğe yönelirken diğer taraftan da kendi millî geçmişlerine yönelmişlerdir. Romantikler kendilerine geniş hayal imkânı hazırlayan geçmişlerinde kültürel değerlere, halk edebiyatına, folkloru, mahallî ve millî renklere büyük alâka duymuşlardır (Çetişli, 2004). Romantiklere göre her millet kendi mazisiyle yerli sosyal müesseselerini kaynak olarak kullanır ve millî eserlerini ortaya çıkarmaya başlar. Böylece romantizm millî olanı işler, millî duyguları terennüm ettirir ve milliyetçilik romantizm ile birleşir (Kefeli, 2009). Almanya’da Novalis ya da Schlegel, İtalya’da Leopardi, Polonya’da Mickievicz’de olduğu gibi çeşitli ulusal hareketler edebî eserlere aksederler. Milliyetçilik uluslararası bir olgu haline gelir (Claudon, 2006). Romantizmin milli duruşunda, milliyetçi toplum düzeninde her insanın kendi konumunu bildiği, geleneksel kökleri olan organik bir topluluk ideali yer alır. Romantikler için iyi toplum, daha erdemli ve daha bilge öznelerden oluşan bir toplumdur. Böyle genel anlamda aydın bir toplum içinde eğitimcilere önemli görevler düşmektedir.

Romantizm, milliyetçi toplum düzeninde ferdin hürriyetine ve ben'in en önemli imkânı olan özgürlük duygusuna büyük önem vermiştir. Romantikler, özgürlüğün temelinde “her şeyi birleştiren” “estetik ide”nin olduğunu düşünmüşlerdir. İnsanın duygu dünyasına ve hislerine, kalbin istek ve hayallerine, tabiatın güzellik ve zenginliklerine yönelen, baskılardan kurtulan, kendisi ile baş başa kalan, kendi iç dünyalarına, ben'lerine yönelen romantik sanatkârlara göre bu tarzda bir düşünüş ve hürriyet ortamı ile birey kendi ben'ini keşfetmiştir. Kendi ben'ini keşfeden ve akıl ile estetik idenin hizmetinde bulunan sanatçılar, insanlığın öğretmeni olarak ve modern dünyanın yarattığı parçalanmışlık ve bölünmüşlükleri, eşit ve özgür bir toplum temelinde kurulacak yeni bir dünyada onaracaklardır (Albayrak, 2014).

Romantiklerin en temel niteliklerinden ve ilkelerinden hürriyeti ile özgürlüğü gerçekliğin ufkunda her zaman kurulu vaziyette buluruz. Romantikler, özgürlüğe giden yolu bizzat yaşamın içinde oluşturulacak bir tutum olarak ele almışlardır (Çetişli, 2004). Gerçekliği keşfeden özgürlüktür. Mutlaklıktan yoksun olduğumuz ama daima onu arayabildiğimiz için içimizde sonsuz özgür etkinlik vardır. Romantik Fichte için etkin ve bilen ben sayesinde insan, kendi özgürlüğünde uyusukluğu ortadan kaldırmıştır. Romantiklerin hürriyet ve özgürlük yolculuğu kamusal platformda milliyetçilik ile buluşur. Onların milliyetçilik anlayışları vatan ve özgürlük kavramlarıyla iç içedir. Alman romantikler sosyal alanda halka, vatana ve devlete odaklanırlar. Fransız Devrimi'nden beri ulus kavramı kamusal akıl için kaçınılmaz hale gelmiştir.

Kendi hür ben'ine göre hareket etme özgürlüğü bireyi kısa zamanda sosyal platformda millet kavramına ve dolayısıyla milleti oluşturan ortak mazi, hatıra, amaç, ideal ve ülkü kavramlarına ulaştırmıştır. Zira hür “ben” in kendisini ifade edeceği bir üst kurum hür milli benliktir (Kolcu, 2008). Kendi benlerini keşfederek milli benliğe ulaşan sanatkârlar geçmişini şimdi ile anlamlandırıp geleceğe ışık tutacak bir anlayışla eserlerinde millete ait değerleri konu edinmişlerdir. Ancak buradaki amaç geçmişe yönelmek ve ona sığınmak değildir. O halde milli romantik duyuş tarzının oluşumunda “benliğe yönelik ve kimlik arayışı” ile “millet ve millete ait ülkü değerleri” temel unsurlar olarak göze çarpmaktadır (Yerebasan, 2010).

Benlik her ne kadar ferdi görünse de bir yönüyle de içinde yaşanılan topluma bağlıdır. Benliğin kabuğunun soyulmasıyla yaratıcı etkinliğiyle üstüne yeni formlar koyması ve

başka şeylerin içine girmesi sonucu yeni değerler yaratır ve kendini bu yeni değerlere adayarak toplumsal zeminde siyasal sonuçlar doğurur. Bundan sonra da benlik toplumsal bir hüviyete bürünür (Berlin, 2010). Bu düşünceye bağlı olarak toplum içerisinde yer alan bireylerin kendini algılayış ve kendilerine dair değer yargılarında bir ortaklık bulması söz konusudur. O halde bireyler için özdeşleşilen bir milli benlik imgesinden söz etmemiz mümkündür. Bireylerin milli benlikte bütünleşmeleri birtakım semboller etrafında gerçekleşir. “Bir insanın, ortak kabulleniş, benimseyiş yoluyla ait olduğuna inandığı, mensupluk duygusu taşıdığı toplumun, değerlerini kabullenmesi ve sahip çıkıp savunması millî benliğin temelini oluşturur” (Tural, 2000, s.9).

Romantik duyuş tarzı açısından “milli benlik ve “milli kimlik” oldukça önemlidir. Bu kavramların temelinde bizi biz yapan ortak tarih, dil, din, idealler bulunmaktadır. Milleti oluşturan ırk, dil ve din birliği gibi somut özelliklere dayalı objektif ve manevi bir nitelik gösteren ortak mazi, hatıra, amaç, ideal ve ülkü birliği gibi sübjektif bağlar vardır. Milli romantik duyuş tarzı ile eserlerini oluşturan sanatkarlar mensup oldukları milletlerin tarihi süreç içerisinde şekillenmiş yapılarını; milleti oluşturan temel değerleri belirli mekânlara ve coğrafyaya bağlı olarak ele almışlardır. Ancak bu şekilde bir “biz” bilinci oluşturulabilmiş ve milletlerin kendiliklerinin farkına varmalarını sağlamışlardır. İnsanlar tarihi seyir içerisinde millet kavramı ve milleti oluşturan bağlar karşısında duygularını ifade edebilmek ve bu unsurları milletin hafızasında unutulmaz hale getirebilmek için mimari, hat, tezhip, minyatür, heykel, resim, edebiyat gibi alanlardan yararlanılmıştır (Yerebasan, 2010). Millî benlik bireyin ortak kabulleniş, benimseyiş yoluyla bir millete aidiyet hissini oluşturacaktır. Millî kimlik de bireyin başkalarının, ortak bir millî kültüre mensubiyetinin bir görünüşüdür. Milli değerlere yöneliş ve “siz”in farkına varış milli romantizmin temel ilkesini ve amacını oluşturmaktadır. Romantizm yeni duyuş ve düşünüş tarzıyla her ulusun kendi kimlik duygusunu güçlendirmesine yardımcı olmuştur.

Görüldüğü üzere romantizmin sosyo-politik anlayışında milliyetçilik, milli kimlik ve milli değerler çok önemli bir yere sahiptir. Milli değerlerin inşasında dil ve düşünce arasındaki ilişkiden hareketle romantizme bir geçiş vardır. Çünkü dil millet yaratır, bizzat milli kimliğe özünü verir. Her etnik topluluk dil üzerinden tanımlanan bir halk ruhuna sahip olur. Toplumsal düzlemde millet kavramında karşılığını bulan ben

anlayışı “organik hayat” fikrinden hareketle bir devletin ya da milletin eşsizliğine dönüşür. Böylece ırklar ve kültürler arasında ayrım fikri ortaya çıkmıştır. Kısaca dil bir millete diğer milletlerden farklı bir eşsizlik, farklı bir üstünlük kattığından o milletin ruhunda romantik bir devinim oluşturmaktadır. Bu romantik devinimde milliyetçi dilsel söylemlerle (özellikle kurucu metinler aracılığıyla) milli kimlik; kendini organik bir düşünce temelinde, kendi farklılığını dil üzerine kurarak oluşumunu sağlayacaktır. Görüldüğü üzere romantiklerin toplumsal düşüncesinde dil; bağlayıcı merkezi yapısıyla temel bir motif olarak yerini almaktadır.

Romantikler cins kimliklerin toplumsallığını ve siyasiliğini vurgulayan bir sosyo-politik anlayışa sahiptirler (Delalloğlu, 2010). Romantizmde kadın, aşk ve zevk kaynağı olduğu gibi acının da kaynağıdır. Romantikler eserlerinde kadını bazen hırçın ve yabani, bazen oynak ve fingirdek bazen de sevilen bir tip şeklinde ele almışlardır (Alkan, 2005). Alman romantikler kadın sorunsalını felsefi söylemlerin içine sokmuşlardır. Friedrich Schlegel, kadınlığı ve erkekliği insanlığın eşit parçaları olarak değerlendirmiş; kadının toplumda ikincil konuma atılmasına itiraz etmiştir (Akt. Dellaloğlu, 2010). Novalis göre erkek doğasına nesne olarak uyum sağlar; kadın ise özne olarak. Romantik süreçle, kadının düşünce dünyasında yer edinmesi açısından önemli bir aşama gerçekleştirilmiştir (Novalis, 2014).

Toplumsal hayat içerisinde önemli etkenlerden biri olan ekonomi ile ilgili romantiklerin görüşleri en çarpıcı niteliklerini Alman toplumu içerisinde kendini göstermiştir. Özellikle Fichte'nin “insanların ticarete birbirlerinin özgürlüklerini dengelemelerinde devletin yasa ve baskı yoluyla önlem alması; devletin kendi bağımsızlığını koruma hususunda dış ülkelerle her türlü ticareti yasaklaması” görüşlerine dayanan kapalı ticaret devlet anlayışı neredeyse bir romantik ütopyanın doruğu gibidir. Bu aşırı devletçi ekonomi anlayışı esasen edebi türler içinde tam bir liberalizm anlayışı sergiler (Fichte, 2006; Kantarcıoğlu, 2009). Ekonomiyle birlikte diğer taraftan toplumsal hayat ile hukuk arasında ayrılmaz bir ilişki vardır. Romantizme göre hukuk geleneksel olanda ortaya çıkar. Her ulusun kendi hukuku vardır. Yani hukuku köklerinin mazinin derinlerinde olması devletin sağlam kalmasına neden olur, düşüncesindedirler (Berlin, 2010).

3.3.3.2 Din Düşüncesi

Din birçok sosyolojik görüş için olduğu gibi romantizm için de dikkate alınacak konular arasındadır. Romantiklerin dine karşı belirgin ilgileri vardır. Zaten romantikler genellikle bir dinin müntesibidirler (Yücel, 1981). Romantizm’de dini heyecanın geleneksel inançlara bir dönüşü söz konusudur. Romantiklerinki akıl dini değil, manevi değerler üzerine kurulmuş bir dindir. Bu din Tanrı ile dünya arasında bir bağ kurarak insanoğlunun doğada Tanrı'nın varlığını hissetmesini sağlar (Kuray, 1986). Sonsuzluk düşüncesi ile tanrısallığı ayrı görüp insan ile tanrı arasında köprü olarak gördüğü doğayı göklere çıkarmıştır. Buna bağlı olarak Tanrısallık tasarımını felsefede egemen kılmıştır (Güçlü ve diğerleri, 2002). Genel olarak romantiklerin Tanrı ve dünya görüşünün esası, evrenin ve hayatın temeli, ilk özü olan Tanrı, her çeşit canlılığı ya da bölünmeyi, kendinden ayrılıp birleşme şeklinde yaratmıştır. Bu sebeple en sonunda yine Tanrı'nın özünde toplanma olacaktır (Aytaç, 2005). Romantizm dini bir inanç sistemine bağlı bir anlayışı sergilemesine karşılık insanı tanrısallaştırma girişiminde bulunan ilk dünyevi akımdır. Evrende tanrılaşan insanı değer hem kaynağı hem de ölçüsü yapan romantikler, insan hayatını da kusursuzluğu hedef alan dinamik bir oluş süreci olarak görmüşlerdir. Tanrı-merkezli ilâhî düzen anlayışını ve mekanik evren kavramını reddedip onun yerine maddede dinamik bir gelişme ve oluş süreci yaşayan kusurlu bir Tanrı ve organik bir tabiat kavramını yerleştirmişlerdir. Ancak romantikler, nihaî gerçeği öğrenmede yöntem olarak sezgiyi kullanmakla beraber, maddeyi ve insan hayatını inkâr etmemişlerdir (Kantarcıoğlu, 2009). Din duygusu romantikler için ön plandadır ancak, dini “dogmatik” olarak değil “yaşandığı gibi bir duygu” olarak ele alırlar. Böylece din duygusunun verdiği huzur kaybolur, mistik duyuş tarzı artar. İdeal âlem tasavvurları başlar, insanlar hayal dünyaları inşa ederek bu dünyalara sığınır (Kefeli, 2009). Romantizm dini inancın rasyonel hale getirilmesinde panteizmi seçmiştir. Panteizm, Tanrı’yı evrenle bir bütün halinde düşünür ve Tanrı'nın aşkını reddeder. Yani Tanrı'nın evrenden bağımsız olarak ontolojik bir varlığı yoktur. Eğer Tanrı her şeyde varsa; her şey Tanrı'nın bir uzantısıysa her şey eşittir (Dellaloğlu, 2010).

Alman romantiklerden Friedrich Schlegel, Fichte ve Gothe'nin bulunduğu nokta dindir. Mutlak varlığı Fichte hürriyette bulur; daha ileri giden romantikler ise onu tecrübe edilebilen realitede, örneğin Schelling tabiatta, Hegel ise tarihte bulur. Onlar

en yüce olanı, görevle isteğin kaynaşması ve sevgi özgürlüğünün egemen olması olarak görmüştür. İnsani olanla Tanrısal olan sevgi bağında birleştirilebilir. Çünkü sevgi mükemmelliğin bağıdır. Kalp dünyanın ve hayatın anahtarıdır. Fichte felsefeyi dinin eşiğine kadar götürmüştür. Yine Fichte ve Friedrich Schlegel, insanın kendi beninin mükemmelliğe doğru geliştirilmesini insanın en iyi işi olarak görmüşlerdir. Onlar için insanın kendi için düşünebileceği en iyi şey yücelikten yoksun olmayan erdemdir (Huch, 2005). Fichte, Tanrı ile ahlaki dünya düzenini bir görmüştür. İnsan, ahlaki bir ideale sahipse inançsız değildir (Dellaloğlu, 2010). Friedrich Schlegel; ilk yıllarında Tanrı'yı kendi içinde oluşturmuş, daha sonraları ise "büyük, ebedi, akıllı bir bütünün üyesi olmanın verdiği zevk duygusu" içinde tek ve biricik olarak gördüğü evren düşüncesi onun dini olmuştur. Schleiermacher göre ise din, bir müzik gibi hayata eşlik etmeli ve yapılacak her şey din eşliğinde yapılmalıdır (Huch, 2005). İnsanın öğrenme merakı Tanrı inancına bağlıdır ve Tanrı yalnız duyguyla kavranabildiğinden öğrenme merakımız ebedi bir uğraş olmaktadır (Aytaç, 2005).

Romantikler inancın sanat için ve sanatla akraba olduğunu vurgulamışlardır. "Romantiklerde din ile sanat birbirinin yerine geçebilecek iki alandır. Her ikisinde de ortak nokta, tikel olanla evrensel olan arasında bir denge oluşturabilmektir. Din de sanat da evreni organik bir bütün olarak görür. Her ikisi de insanlığın tinsel gücünü vurgular. Her ikisi de modern toplumun materyalist etiğine ve faydacılığına karşıdır. Bir anlamda din ve sanat aynı etkinliktir" (Dellaloğlu, 2010, s.65). Özellikle Alman idealist ve romantik düşüncesinde temel yaklaşım hayatı estetize ve romantize etmektir. Romantikler insan Tanrı ilişkisini de estetize etmişleridir. Schleiermacher din bilinci ile estetik bilinci birbirine yakın bulur (Dellaloğlu, 2010). Çünkü ikisinde de esas olan duygudur. Din duygusu gönül işidir, onun istençle ya da bilgiyle bir ilgisi yoktur. Schleiermacher'ın mutlak bağımlılık duygusu dediği din duygusunun içeriği kendisi içindedir. Din duygusu insanın tüm varlık olan Tanrı'ya bağımlı olmasıdır. Dini duygu da insanın kendi etkinliği olarak gördüğü şeyler tamamıyla Tanrı'nın etkinliğidir (Gökberk, 2007). Yine Romantiklere göre inanç kurumsallaştırılmamalıdır. Din insan ile Tanrı arasında bir ilişkidir ve bu ilişki genelleştirilemez (Dellaloğlu, 2010). Son olarak Schleiermacher'in dini estetik bir dindi ki bu romantikler için en yüksek önemdeydi. Önemli olan ahlaklı davranış değil, duygu ve görüştür (Safranski, 2013).

Romantik düşünce özü itibariyle hakikat iddiasında bulunan her türlü referans noktasını reddeder. Devamlı mutlak bir karşı olma halinin ise asıl olan olduğunu söyler. Romantizm çerçevesinde Tanrı'nın tuttuğu yüksek mertebeyi özne/ben almaktadır. Âlem ise öznenin hayal gücü için bir vesileden başka bir şey değildir. Romantik için hakikat, ancak kendi estetize edici hayal gücünün ortaya koyduğu, inşa ettiği bir şey olmaktadır. Âlemi kendisi için bir vesile gören romantik, kendisini dünyanın yaratıcısı sayar ve öznenin yola çıkarak hakikati inşa etmeye kendisini muktedir görür. O zamana kadar eşyadan insana, verili -a priori- bilgiden eyleme doğru olan mantık akışı ters yönde değişmiştir. Bu sebeple burada artık bir hakikat birliğinden söz edilemez. Herkesin doğru cevabını kendisinin yarattığı ve her cevabın eşit ölçüde doğruluk iddiasına sahip olduğu düşüncesi, tüm bu cevapların kendisine kıyasla değer kazandığı tek bir referans hakikat fikrinin reddi anlamına gelir (Berlin, 2005).

3.3.4 Romantizmin Eğitime Bakışı

Eğitim birçok düşünür ve eğitimci tarafından dayandırıldığı felsefi görüşler nedeniyle değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Romantizm akımı da doğduğu dönemin toplumsal yapısının ve ona bağlı ideolojinin ürünü olarak görüşleriyle insanlığın eğitimine katkılar sunmuştur. Zaten insanlığın evrensel bir düşünceye varması da farklı akımların farklı değerlerinin birleştirilmesiyle gerçekleşir. Eğitim de böyle ortak bir faaliyet alanıdır (Oelkers ve Lehman, 1983).

Romantizmin oluşumuna katkı sunan ve insanın doğuştan iyi olduğunu kabul eden Duygu Okulu mensuplarına göre; kötülüğün sebebi, doğadan uzaklaşmış olan medeniyet, şehir, materyalizm gibi insanın doğasına uygun olmayan güncel eğitim anlayışlarıdır. Bu eğitim anlayışıyla insanın kalp-dimağ dengesi kaybolmuştur. Bunun neticesinde de manevi değerleri yok olmuştur. İnsanın mutlak manada iyi olduğu düşüncesi ile tabiatın kusursuz bir dengeye sahip olduğu düşüncesine sahip Duygu Okulu temsilcileri; bu düşüncelerden hareketle içinde buldukları kurulu düzendeki sosyal ve kültürel değerlere karşı çıkmışlardır. Onlara göre tabiat çokluk ve çeşitlilikten oluşmuş teklifiyle muhteşem bir ahenge sahiptir. Bu sebeple kendi ruhunda kalp-akıl bütünlüğünü kurabilen insan Tanrı'sını bulabilir, refaha erebilir ve ahlâkî duyguya sahip olabilir (Çetişli, 2004). Bu düşüncelere sahip olan Duygu

Okulu'nun önde gelenleri kalp dimağ dengesini sağlayarak insanı duygu tecrübesine indirgemişlerdir (Kantarcıoğlu, 2009).

Eğitimin amaçlarının sosyolojik ve psikolojik olarak belirlendiği hatta romantizmin ortaya çıkış tarihi düşünüldüğünde sosyolojizmin amaç tespiti noktasında oldukça önemli olmasına rağmen romantizm söz konusu olduğunda psikolojizmin ön plana çıktığı ve duygu ve kişisellik kavramlarının öneminin arttığı görülmektedir. Bu düşüncenin en bariz şekilde görülmesi, içsel duygunun yansıtıldığı eserlerle doğa gözleminin yanı sıra, bireysel duygunun yansıtılması açısından da uygun ortamlarda düşünen, üreten, yansıtıcı, kendi düşüncesini dolaysız yansıtma olanağı bulan öğrenci keşfetme ve üretme sürecine katkı sağlar. Böylece özgünlük ve kişisel duyguların yansıtılması sağlanır. Çocuğun düşünce ve duygularını kolayca açığa vurmasına yardımcı olunur (Biçici, 2010). Kişiselliğinin farkında olan çocuklar; yaratıcı, özgün, duyarlı, heyecan ve duygularını kolayca dışa vuran ve güç olan problemleri çözebilen bireyler olarak karşımıza çıkar. Novalis'e göre kendini eğiten insan güç olan her şeyi büyük bir kolaylık ve beceriyle kaldırabilir. Bunun için pedagojinin güçleri denenmelidir. Bu sayede emek veren insan; kendine zor gelen o şeyleri sever (Novalis, 2014).

Romantizme göre insan sadece kendisine özgü olan kişisel yaşantısıyla, duygularıyla, yaratıcı ve özel bir duyarlılığıyla diğer insanlardan ayrılır. Romantizm insanın iç dünyasına, ruhuna açılan bir penceredir (Moran, 2009). Bu sebeple romantizm eğitimde bireyin özgürlüğünü, düşüncelerini ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesini; bireyin çevre ve tabiat arasındaki dengeyi kurabilmesini hedefler. Bireyin yetişilmesinde çeşitliliği temel düşünce kabul eden bir yaklaşım sergiler (Safranski, 2013). Yine romantizm içsel, ruhani ya da ahlaki açıdan eğitim tarafından kazandırılacak olan özgürlüğün de hazzına varılmasını amaçlar. Eğitim sürecinden geçen öğrenci, içindeki heyecanları ve duyguları ifade etme ihtiyacı hisseder. Önüne geçilmez bir tutkuyla "yaratma eylemine" girer. Romantikler eğitim aracılığıyla insanın iç dünyasına seslenerek kendileri ve ülkeleri için asil bir özgürlük arayışını ortaya koymuşlardır.

Romantizmin eğitime yansımalarının en iyi örneğini Alman idealist ve romantiklerinde görmek mümkündür. Almanya'da romantik filozof, ressam, şair,

besteci ve romancı gibi farklı alanlardaki birçok sanatçı kültürel reformun öncüleri olarak, eğitimci rolünü üstlenmiştir. Bunun en güzel örneğini genç romantiklerin Alman ulusunu ahlaki, politik ve estetik bir eğitim ile Cumhuriyetin getirdiği yüksek idealara hazırlama amaçları göstermektedir. Dönemin entelektüellerinin görevi; ahlaki, estetik ve dini standartları tanımlamayarak Cumhuriyetin birtakım kültür idealleri ve erdem modellerini gençliğe eğitimle sunmak olmuştur. Eğitimde modernleşme çabaları, Alman ruhunun ayrılmaz parçası olan özgürleşme düşüncesinde önemli bir rol oynar. Alman romantikler siyasal ve toplumsal alandaki gelişmeleri takip ederek her alanda olduğu gibi eğitim alanında milli bir duruş sergilemişlerdir. Bir milletin özgürlüğüne, kendi asli ve sahih benliğine, özerkliğine kavuşması ulusal eğitimidir (Ökten, 2006).

Romantik dönemin eğitimcilerinden ve bestecilerinden olan Schumann öğrencilerin gösterişten uzak, alçak gönüllü başkalarıyla paylaşan bireyler olmasını ister. Yine öğrencilerin halk şarkılarını dinlemelerini, bunlar hem güzel hem de bir ulusun hareketlerini belirlediğini ifade eder. Ona göre ahlak kuralları ile sanatın yasaları aynıdır. Kimse bildiğinden fazlasını yapamaz ve yaptığından fazlasını bilemez. Schumann'a göre öğrenmenin sonu yoktur. Bu nedenle insanların çok okumalarını ve gayret etmelerini tavsiye eder ve daha sonra her şeyin kendiliğinden geleceğini belirtir. Doğuştan geniş bir hayal gücünün önemini belirten Schumann ancak yanlış yollara götürecek, kuvvet ve zamanınızı hayallerle kaybettirecek duygulara kendinizi çok kaptırmaktan kaçınmayı tavsiye eder (Kaygısız, 1999).

Alman idealizminin ve romantizminin önemli eğitimcilerinden biri olan Fichte; kendi döneminde ulusal kimlik arayışını ve özgürlük sancısını en şiddetli şekilde yaşamıştır. Fichte bu şiddetli sancının verdiği coşkuyla hatipliğini göstermiş, daha sonraki çalışmalarıyla organik bir toplum tasavvuru ortaya çıkarmıştır. Alman eğitim ve kültür havzasına yenir bir anlayış getirmiştir. Fichte'nin devrine göre çok ileri bir seviyede incelediği eğitim anlayışında; "ben kavramı", "özgürlük kavramı" ve "eylem kavramı" iç içedir. Fichte'nin ben, karşı ben ve sentez anlayışı insan ilerlemesinin temelini oluşturur. Sadece bir "ben" ve bir "karşı ben" varsa insanın gelişmesi ve olgunlaşması eksik kalır. İnsanın kendini geliştirmesi ve olgunlaştırması için kendisini eylemle ifade etmesi gerekir. Eğer biri kötü bir eylem yapıyorsa bunun sebebi o kişinin o eylemi

yaparken özgür olmaması veya onun ahlâkî gelişiminde onun vicdanını karartacak kötü bir eğitim olmasıdır.

Fichte öğrencinin hürriyetini de unutmaz. Ona göre bir öğrencinde ruhun hür faaliyeti yükseltirse öğrenci ahlaki bir hayal tasavvuruna bağlanır ve kendine ülkü edinir. Ancak bir öğrenciyi sevmediği bir hayata zorlamak onun hayatı, istiklali, sıhhati, ahlaki içini büsbütün zararlıdır ve büyük tehlikelere davetiye çıkarır. Fichte'ye göre yeni eğitim, herkese hürriyetini vereceği için en emniyet verici neticelerden başka bir şey doğurmayacaktır. Fichte öğrencinin ruhunun kanatlarını kuvvetlendirmeyi önerir böylece öğrencide çelik gibi bir iradenin oluşacağını belirtir. Fichte'ye göre eğitim; iradenin zembereği olan aşk ve sevgiyle insanları daima iyi yolda götürecektir, çelik iradeyi sağlayacak muhakemeli ve emin bir sanattır (Fichte, 1938).

Fichte'in sisteminde önemli bir yer tutan özgürlük kavramının tam manasıyla gerçekleşebilmesi için eğitim şarttır. Doğasında zaten iyiyi bulma ve geliştirme eğilimi olan çocuk eylemlerinde özgür bırakılırsa o ilk başta yanlış yapsa da kendi vicdanının sesine ve görev bilincine göre ortaya koyacağı eylemlerinden sonra doğru olan şeyi bulacaktır (Kar, 2012). Romantikler için vazgeçilmez olan özgürlük bir milletin varlığını sürdürmesinde de çok önemlidir. Fichte'ye göre egemenliğini yitirmiş bir millet, kendi özgürlüğünü, ancak yeni bir eğitimle kazanabilir. Bunun için de yapılması gereken şey insanları sadece mülk edinmeye yönlendiren eski eğitim sisteminin kaldırılarak yerine milli bir eğitim sisteminin getirilmesidir (Aytaç, 2005). Napoleon'a karşı uğradığı yenilgi ve bunu izleyen felaketlerin etkisiyle Alman milletini tekrar ayakta tutmak için gerekli yol milli eğitimden geçmektedir. Çünkü Fichte ulus kavramıyla eğitim kavramını aynı önemde ve birbirini tamamlayıcı öğeler olarak görmüştür (Ökten, 2006). Rousseau'nun topluma karşı perdelenmiş eğitimi, Fichte'de egoizmi aşmış, milliyetçi zihniyet kazandıran, geleneksel eğitime ve toplumun kötü etkilerine karşı sıkı sıkıya perdelenmiş "kapalı bir eğitim sistemi"ne dönüşür. Fichte'nin bu eğitim sistemi ferdiyetçi olmayıp "toplumcu eğitim" ilkesine bağlıdır. Fichte'ye göre gelecek toplumun düzeltilmesi, ancak bu tarzda, "milliyetçi ve toplumcu" bir eğitim yoluyla mümkün olur (Ata, 2009).

Fichte'ye göre devlet tarafından kurulan eğitim kurumlarında eksik olan milliyetçilik duygusu ve bilinci geliştirilir. Ona göre eğitim milli olmalı ve bütün vatandaşlar ortak

ülkü etrafında birleşmelidir. Devlet nasıl asker yetiştirme görevini üstlenmişse; vatandaş yetiştirme işini de üstlenmelidir. Hatta Fichte bu konuda daha da ileri giderek: “Çocuğun eğitimi ailesine bırakılmayacak kadar önemlidir.” der. Fichte’ye göre bir millet ancak okul sayesinde millet olur, çelikleşir. Fichte'nin sadece "bir ülkenin içinde bulunduğu kötülüklerden zorunlu ve ulusal eğitim ile kurtuluş düşüncesini" anlamak için okunmayı hak etmektedir. Aynı zamanda geleceğin bilim insanının da ilk olarak ortak milli eğitimden geçmesi gerektiğini düşünür. Fichte Almanlar için yeni bir olgu olan ulusal kültürün zaman ve mekân açısından bağlanamayacağını söylerken Almanya'nın da bir devlet değil, “dil ve ırk birliği” ile oluşmuş bir uygarlık olduğunu vurgular (Fichte, 1938). Fichte dili ulusal hakikat yuvası olarak görür. Asli dillerini koruyan ve bu dille akıl yürüterek doğru ve yerinde eylemde bulunan Almanlar yeni eğitimle Alman ruhunun derinliklerine iner. Bu eğitimde sahih düşünceye şiirle ve edebiyatla varılır. Dolayısıyla Alman ulusunun ruhsal eğitimi şiirle sağlanmış olur (Ökten, 2006).

Fichte eski eğitim sistemini eleştirmekte ve bu eğitim sisteminin kişinin vicdanını yok ettiğini, bu eğitimin ezber ve zorlamaya dayandığını, insanın özgürce gelişimini engellediğini belirtir (Ata, 2008). İyi bir eğitim sistemiyle insanlara görev bilincinin ve vicdanlılığın öğretileceğini söyleyen Fichte, insanların özgürce ve kendi bulma yöntemiyle eğitildikleri sürece insanlığın çok daha fazla ilerleyeceğini söyler (Kar, 2009). Kendinin vurguladığı yeni eğitim ise özgürlüğe ve kendinden bulmaya dayanmaktadır. Fichte öğrencinin çok yönlü geliştirilmesinden yanadır ve bunu da şu sözleriyle anlatır; “Talebe ruhi kuvvetlerini, dersleri kuvvetlendirme yanında beden kuvvetlerini de mûmareselendirilmelidir” (Fichte, 1938, s.55). Ona göre eğitim, çocuğa tüm yeteneklerinin hâkimi ve ustası olması için imkân vermek demektir. Fichte, entelektüel, ahlâk ve beden eğitimlerinin bir bütün olarak gerçekleştirilmesini talep eder (Ata, 2009; Aytaç, 1972). Fichte’ye göre yeni eğitim, talebeye iç saadeti öğretmelidir. Ona göre insan ancak sevdiği şeyi yapar. Böylece çocukta kendi faaliyetiyle hayaller yaratma inkişafı sağlanır. Fena insan maddi çıkar gibi suni şeylerle uğraşır ancak en derinden, ruhi yapıyla hareket edenler ulusun kurtuluşuna vesile oldukları gibi iyilik aşkını ikame ederler. Sevinç ve aşk ile öğrenen öğrenci zihnin ve ruhun verimli faaliyeti içinde hoşuna giden şeyin üstünde dolaşmaya başlar ve idealine doğru şairane bir gezi yapar. Talebede doğrudan doğruya şahsi ve ruhi

faaliyet uyandıran bu eğitim bilgiyi meydana getirir. Bu bilgi de muhakkak bir iş ile tahakkuk ettirilmelidir (Fichte, 1938).

Johann Gottlieb Fichte, insanların idealist kimliğinin mutlak güzeli oluşturduğunu söylemiştir. Güzellik görecelidir ve maddede değil, muhtevadadır. Sanat ise bu muhtevayı gözler önüne seren metottur ve eğitime dayalı bir işlevi vardır. Sanatın önemi sadece aklın değil aynı zamanda bedeninin, güzelin değil maneviyatın, kısaca bütün insanların ve insanlığın öğreticisi olmasındandır. Sanat güzelliğe şeklini veren ruhun azametinin göstergesidir (Tolstoy, 2004). Fichte yeni eğitimin yegâne hedefini saf ve mutlak törellik olarak açıklar. Sahih dine yönelen eğitimle Tanrı'ya varılacaktır. Böylece tama ve kusursuz insanı yaratma hedefini gerçekleştirmeye çalışmıştır (Ökten, 2006).

J. G. Fichte'ye göre eğitim işi toplumsal hayattan bağımsızdır ve toplum eğitim kurumu tarafından şekillendirilmektedir. O'na göre "toplum, eğitimin bir fonksiyonudur". Eğitimin, toplumun yenilenmesi ve değiştirilmesi, toplumsal ve siyasi düşünceleri etkilemesi ve şekillendirmesi becerisi bulunmaktadır. Fichte'ye göre kendi özlerini kendi iradesiyle gerçekleştiren çocuklar tin, dil, kültür ve edebiyat birliği içinde yeni bir nesil olarak yetiştirilmelidir. Eğitim taklit değildir, yaratıcılıktır. Talim ve terbiye ile öğrencinin benliği yüceltilmelidir. Böylece çocuk eşyanın nizamını keşfedecek ve yeni toplumu yaratacaktır (Ökten, 2006). Eğitim sistemi içerisinde özellikle ilkökul aşamasındaki eğitim öğretim çalışmaları toplumsal yapı üzerinde önemli değişikliklere neden olmaktadır. Fichte'ye göre Almanların işgalden kurtulmalarında en önemli etkenin bu olduğu düşünülmektedir (Ata, 2009).

Romantiklerin sanata verdikleri önem onların eğitime dair görüşlerini de şekillendirmiştir. Romantikler sanatı, eğitimin temel aracı kabul etmişlerdir. Romantiklere göre eğitim, toplumsal değişimde en önemli şartlardan olup, cumhuriyetin değerlerinin kalıcı hale gelmesinde temel unsurdur. Onlara göre eğitimin estetik olması gerekmektedir. Tek başına sanat insanların bölünmüşlüğüne birleştirebilir ve insanların davranışlarına yön verebilir (Alan Sümer, 2012). Onlara göre estetik olmaksızın herhangi bir alanda yeterli olunmayacaktır. Dolayısıyla değerlerin ve bilgilerin gelecek nesillere aktarılması için sanat ve eğitim iki ara unsurdur. Toplum içerisinde sanatın eğitim ve iletişim fonksiyonu olduğu gibi eğitim aynı zamanda bir sanattır. Eğitim sürecinin etkili olabilmesi için öncelikle kişilerin

yaratıcılıklarının gelişmesi gerekmektedir (Erzen, 1976). Sanat, bir özgürlük ve bireysellik alanıdır ve içerisinde yaratıcılık olgusunu barındırır. Romantikler açısından sanat; çocuğun kendini en doğru şekilde, özgür bir ortamda ifade yeteneği kazanmasını; bireyin ruhsal, bedensel, duyuşsal özelliklerini geliştirmesini; yaratıcılık ve farklı bakış açısı kazandırma anlamında bireye özgünlük sağlamaktadır. Böylece yeni bir hayat görüşü, olanı olduğundan farklı görme, ayrıntı ve detayları inceleme ve analitik düşünme gibi yeni açılımlar kazandırır.

Eğitim ile kültürün esas görevi, insanı estetik bir insan yapmaktır. İnsanda estetik dürtü harekete geçer geçmez, bunu hemen eğitimin dürtüsü izler. Schiller'e göre estetik eğitim yoluyla toplumdaki kültür hastalığı tedavi edilebilir (Schiller, 1990). Schiller, her türlü eğitim ve öğretimde estetik yaşantının, temel unsur teşkil etmesi düşüncesini savunur (Aytaç, 1972). Schiller için estetik seyir veya düşünce, insanın evren karşısında aldığı ilk özgür tavidir. Schiller'e göre insan, estetik insan, biricik oynayan varlık, dolayısıyla özgür olan varlıktır. Bir çocuğun oyununda çok derin anlamlar vardır. İnsan sadece kelimenin tam anlamıyla insan olduğu yerde oyun oynar ve oynadığı yerde tam olarak insandır (Safranski, 2013).

Romantikler, isyankâr ve ihtilâlcî yönleri sanattaki mevcut değer ve düzenden toplumun değer ve kurumlarına kadar her alanı etkiler. Bütün değerleri yıkarak bunların yerine insan tecrübesinden doğmuş yeni değerler koymaya çalışırlar (Çetişli, 2004). Romantik okulda; bireysellik, coşkunluk, öznellik, klasik okulun çoğu yasalarının reddi, özgürlük ile sanatın/edebiyatın objesi ve seslendiği kitledeki değişim biçiminde özetleyebiliriz. Romantiklere göre kurumlar (siyasal alan, eğitim, ekonomi vb.) insanların yararı için kurulurlar ve zamanla aşınırlar. Romantiklere göre toplumsal hayatta etkili olan kurumların ölümsüz olduğu fikrinin yanlışlığından hareketle kurumların, insanların özgürce yaşamaları için yaratıldığını ve zamanla aşındıklarından dolayı da onlar kaldırılmalıdır. Birey bu kurumların yerine özgürce kendi bağımsız iradesiyle yenilerini kurmalıdır (Berlin, 2010).

3.4 Erken Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitiminde İdealizm ve Romantizm

3.4.1 Felsefi ve Sosyo-Politik İdeallere Göre Eğitim

Her eğitim faaliyetinin felsefi ve bilimsel bazı temellerinin olduğu bilinmektedir. Özellikle eğitimin amaçlarını belirlemede felsefenin etkisinin inkâr edilemez olduğu gerçeğinden hareketle Erken Cumhuriyet Dönemi eğitimine ait bu etkileri daha iyi anlayabilmek için yukarıda verilen açıklamalar doğrultusunda felsefi etkilerin olup olmadığı varsa hangi noktalarda var olduğu ve etki sebeplerini veya yansımalarını ortaya koyduğumuz tespitler açısından aşağıdaki gibi ifade edebiliriz.

Öncelikle hemen belirtelim ki bu tespitlerimiz felsefi bir disiplin olan idealizm ve edebi türlerden romantizmin felsefi boyutları doğrultusunda yapılacaktır. Türk Milli Eğitimi Batı'ya yönelmeden önce kendine has özelliklere sahiptir. Belli bir süreden sonra bu sistemin eksiklikleri gelişen dünya karşısında yetersiz kalmış dolayısıyla böyle bir durum karşısında İngiliz, Fransız, Alman ve Amerikalılardan ya taklit ya da nakil yoluyla parça parça aldığımız eğitim düşünceleri ile ortaya eklettik bir sonuç çıkmıştır. Farklı ülkelerden aldığımız bu eğitim sistemlerinin dayandığı felsefi akımlar da farklı olmuştur. Her millette olduğu gibi Türk milletinin de kendine has özellikleri vardır; onun da eğitim sisteminin imanı, kültürü, vatanı ve geleneği gibi unsurlar çerçevesinde birçok farklılıklar göstermesi tabiidir. Bu farklılıklar idealizmin ve romantizmin muhteva ve anlam itibariyle Türk eğitim sisteminde farklı sonuçlar doğurmasına zemin hazırlamıştır. Bunun temel nedeni bu felsefi ve edebi akımların Türkiye'de köklü ve sistemli bir disiplin olarak ortaya çıkmamalarında aranmalıdır. Ancak yine de bu akımların Türkiye'deki yansımaları anlam bakımından önemli farklılıklar içerse de Avrupa'dakine benzer bir algılama ve anlayış içinde olmuştur, diyebiliriz. Örneğin Avrupa düşüncesinde hürriyet ön plana çıkarken biz de adaletin ön plana çıkması gibi... Ancak bu kavramların yer değiştirmesi farklılıkları ortadan kaldırmamıştır. Buna karşılık Alman idealizminin ve Kant'ın vazife ahlâkının Alman halkı üzerinde kalıcı tesirleri dikkate alınmadığı takdirde, Alman milletinin görev ve iş ahlakının anlaşılması mümkün değildir. Bunun, diğer milletler için de aynı derecede geçerli olduğu söylenebilir. Bunların her birinde yüzyıllardır yerleşmiş inançlardan ve araştırmalardan süzülüp gelen dünya görüşlerinin izleri ve etkileri vardır. Türk düşünce tarihi üzerinde yapılacak basit bir araştırma, Türklerin doğrudan doğruya devlet, hürriyet ve eğitim teorileriyle uğraşmadığı görülebilir. Türk milleti kendi

inancına, değerlerine ve dünya görüşüne göre devletini kurmuş, yenilemiş, ona uygun olarak eğitimini de yürütmüştür (TDV, 1996).

Bir ülkenin eğitim sistemini, sadece bir eğitim felsefesinin içinde ele almak mümkün değildir. Ülkenin eğitim görüşü genel olarak bir eğitim felsefesini yansıttığı gibi, diğer eğitim felsefelerinden de bazı görüşler yansıtabilir. Aynı şekilde Cumhuriyet Döneminde insan yetiştirmeye yönelik eğitim felsefesi pek çok kaynaktan beslenmiştir (Başaran, 1978). Erken Cumhuriyet Dönemi düşünce yapısında ülkenin kurtuluşu için gerekli düşünsel alt yapının ne olabileceği hususu önemli yer tutmuştur. Dolayısıyla tam olarak herhangi bir disiplinin etkisinden söz etmek mümkün değildir. Bu hususu Mustafa Kemal Atatürk başta olmak üzere dönemin diğer önde gelen isimleri için de söyleyebiliriz. Mustafa Kemal bir aksiyon insanı olarak, katı kurallar taraftarı olmamıştır. Bu bakımdan herhangi bir felsefe anlayış ile kendisini sınırlanmamış, idealist olmasının yanında aynı zamanda pragmatist de olabilmıştır. Bu bakımdan Atatürkçü anlayışı felsefi açıdan ifade etmek gerekirse, burada özgürlükçü demokrasi anlayışının da esaslarından olan “plüralizm” (çokçuluk) olabilir (Giritli, 2001). Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefesine bakıldığında monist bir anlayış yerine; “devlet”, “milli kimlik”, “milli kültür”, “dil”, “din” veya “ekonomi-kalkınma” gibi unsurlardan birçoğunu temele alan çok yönlü bir eğitim anlayışı sergilenmiştir. Eğitim politikalarını belirleyen birçok değişken faktörler bulunmaktadır (Aytaç, 2001). Cumhuriyetin kurulmasından itibaren ortaya konulan devrimler sayesinde ortaya çıkan çağdaşlaşma gayretleri, mevcut sosyal ekonomik şartlara uygun bir eğitim modelinin hazırlanmasını gerektirmiştir. Yine dönemin eğitim politikalarına yön verilirken ve uygulamalar şekillendirilirken bazı dönemlerde eğitim yaklaşımlarına yön veren idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk, pozitivizm gibi felsefi akımlar ile daimcilik, esasicilik, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik gibi eğitim felsefelerinden herhangi birine bağlı kalınmamış ve farklı düşüncelerden faydalanılarak ülkenin sorunlarının çözülebileceği bir senteze gidilmiştir (Doğan, 1982). Felsefi birikimden yoksun bürokrat kimlikli kişiler yaptıkları çalışmalarda farklı felsefi düşünceleri birbirini tamamlayan unsurlar şeklinde kullanmışlardır. Böylece ekonomik, toplumsal ve siyasal hayat üzerinde etkili olan ve eğitim alanına da yansıyan Liberalizm, Sosyalizm, Kapitalizm, Devletçilik ve Adem-i Merkeziyetçilik gibi doktrinlerin

mücadelesi de görülür. Bu anlayışlar beraberlerinde bir medeniyet, ahlak, insan ve değer tasarımı sunmaları hasebiyle eğitim alanında da etkilerini göstermişlerdir.

Dönemin içinde bulunan toplumsal zorunlulukları ve içtimai hayatın zaruretleri eğitim hayatında da idealist bir diyalektiği ortaya koymuştur. Dönemin siyasi ve felsefi buhranı içerisindeki eğitimciler ve sanatçılar bazen romantik bir duruş sergilemiştir; bazen olması gerekeni, değerleri ve mefkûreyi dile getiren bir idealist olmuşlardır; bazen de pozitivist bir düşünce iklimi içerisinde bulunmuşlardır. Başka bir şekilde ifade edecek olursak Cumhuriyet Dönemi eğitiminde akılcılığa önem verilmesi, Cumhuriyeti kuran aydınların kahramanlık hikayelerinin anlatımına yer verilmesi daimicilik eğitim felsefesiyle; Türk kültürünün gelecek kuşaklara aktarılmasında, milli birlik ve beraberlik düşüncesi esasicilik eğitim felsefesiyle; Atatürk'ün bilime önem vermesi, öğrenciyi merkeze alan, problem çözebilen, eleştirel bakış açısını kullanan öğrenciler yetiştirmek istemesi temelinde pragmatist (Bal, 1991), 1920'li yıllarla 1930'lu yılların başına kadar özellikle ilköğretimde uygulanan ilerlemecilik eğitim felsefesiyle; (Gülbahar, 2006; Hesapçıoğlu, 2010) yine Cumhuriyet Dönemi eğitiminde yeni bir toplum yaratma, toplumu yeniden düzenleme, toplumu yeniden kurma, toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirme, toplumsal değişimde okulları sorumlu görme düşünceleri ve uygulamaları yeniden inşaacılık eğitim felsefesiyle (Erden, 2008) eğitimin üreten bireyler yetiştirme girişimi, okulu üretim merkezi görme anlayışı, uygulamaya ağırlık verme, ideolojik eğitim anlayışları ise politeknik eğitimin görüşleriyle örtüşmektedir (Budak, 2003; Erkalıç, 2008). Görüldüğü üzere Cumhuriyet Dönemi düşünce dünyasında ve uygulanan politikalar bakımından bir çeşitlilik sergilemektedir.

Osmanlı'nın son dönemlerinde Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde ortaya çıkmaya başlayan tartışmalar ve batılılaşma düşüncelerini, Cumhuriyet Dönemine gelindiğinde de görmek mümkündür (Ülken, 1994). Bu düşünce şekilleri içinde modernleşme/batılılaşma çabalarının bir şekilde felsefi zeminini kurmaya çalışan garpçı ve modernist yaklaşımlar olduğu gibi modern kuşatıcı etkiye karşı cevap üretmeye çalışan şarkçı, gelenekçi/muhafazakâr bakış açıları da oluşmuştur (Öztürk, 2007).

Erken Cumhuriyet Dönemi düşünce atmosferi içerisinde yapılan felsefi temellendirme ile beraber eğitim sistemlerinin temel niteliklerini ve içeriklerini ülkenin mevcut sosyo-ekonomik ve kültürel şartlarından ayrı olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bu bakımdan bu koşullara bağlı olarak eğitim alanında birtakım düzenlemeler ve yenilikler gerçekleştirilmiştir. Eğitim, Cumhuriyetle birlikte yeni insan modelini yetiştirmede siyasal olduğu kadar toplumsal bir fonksiyon da üstlenmiştir. Bu dönemin en önemli fonksiyonu siyasal ve sosyal yapı içerisinde ortaya çıkan yeni değerleri ve değişimleri topluma yansıtmak suretiyle yeni sistemin benimsenmesine ve devamlılığının sağlanmasına ilişkin ulusal bir farkındalık tesis etmek olmuştur. Bundan dolayı dönemin eğitim düşünce hayatında salt felsefi, sosyolojik, siyasi veya psikolojik yaklaşımların hâkimiyetinden ziyade, felsefi-siyasi, felsefi-sosyolojik, felsefi-psikolojik, felsefi-tarihî, felsefi-dinî veya felsefi-tasavvufi denilebilecek arakesitlerin ağırlığı hissedilmektedir” (Bayraktar, 2009). Kısacası Cumhuriyet döneminde sadece bir eğitim akımının etkilerinden bahsetmek mümkün değildir. Bu dönem eğitiminde her ne kadar pozitivist, materyalist görünse de bu anlayışlar eğitimde ele alınan her değeri açıklamaya yetmemektedir. Çünkü evrendeki tek tözün madde olduğunu, varlığın fiziki bir nitelik taşıdığını, tinsel bir tözün bulunmadığını öne süren (Cevizci, 2002) ve anlaşılmaya çalışılan her şeyi madde temeline indirgeyerek dogmatizme saplanan (Uludağ, 1996) materyalizm ile araştırmalarını olgulara, gerçeklere dayayan fizikötesi açıklamaları kuramsal olarak olanaksız, pratik olarak yararsız gören kısaca insan düşüncesini olaylar dünyasına sıkıştıran pozitivism; milli ve manevi değerleri açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle eğitimin milli ve manevi değerlerini açıklamada idealizm ve romantizm gibi akımların etkileri de görülmektedir.

Türk Milli Eğitimi, XIX. asrın sonrasında pozitivist yaklaşımların etkisiyle metafizik endişesine girmiş; bu bakımdan normların öğretilmesi ve eğitimi yerine yalnızca gözlemlenebilir, olgulara dayalı nesnelere öğretilmesine dönüşmüştür. Bu anlayışla idealizmin eğitimin amacı olarak gördüğü ruhsal gerçekliğe ulaşım onunla bütünleşme ilkesi Türk Milli Eğitimi sağlanamamıştır. Bu sebeple Erken Cumhuriyet Dönemi ve sonrasında Türk Milli Eğitimi metafizik gerçekliği yansıtmak ve evrensel değerleri kapsayıcı bir atmosferden uzaktır. Tek yönlü bir eğitim anlayışı olarak, bireylerin manevi yönlerinin ihmal edildiği eğitim uygulanmıştır. Buna göre düşünme

süreçlerinde yer verilmeden yalnızca belirli şekillerdeki mutlak doğruların ve bazı formüllerin ezberlenmesi amaçlanmaktadır. Nitekim bilgi, doğru kabul edilen tüm ifadelerin toplamıdır. Bu eğitim anlayışında, yeni eğitim sisteminin içerisine pragmatik anlayıştan destek alınmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında pozitivist yanına pragmatik anlayışın da konulmasının amacı, bireylerin girişimcilik güçlerini artırmak, savaştan yeni çıkmış olan genç nesilleri iş yaşamına hazırlamaktır. Nitekim bu amaca önemli oranda ulaşıldığı söylenebilir (TDV, 1996).

Bu bağlamda Cumhuriyet Döneminin ilk yıllarında ortaya konulan yenileşme ve kurumsallaşma gayretleri, okulların sayısındaki artışlar, üniversitelerin yenilenmesi, eğitimde dil, tarih, coğrafya ve felsefe gibi temel alanlara önem verilmesi, aydınlanma ve bilgi ile dünyaya yönelmenin sonuçları olarak kendini göstermektedir (Çotuksöken, 2006). Bu anlayışla eğitime ve hayata yön verilmesi, manevî değerlerin başarıya ve pratiğe bağlanması, öğrencinin kişiliğinin oluşumu ve manevi doyumunun geri plana atılması idealist insanların azalmasına yol açmıştır. Eğitime yön çizen ve yol göstermeye çalışan bu felsefelerin tesiriyle gerek yalnız başına insanın gerekse milletin hayatında ruh-beden, madde-mana dengesi bozulmuştur. Bu dengenin bozulması zamanla içi ile dışı arasında, madde ile mana arasında, ruhu ile bedeni arasında denge kuramayan bir neslin huzursuzluğuna sebep olmuştur. Toplumların maddi ve manevi kalkınması, talim ve terbiyenin yahut bilgi (marifet) ve âhlak (fazilet)ın denge ve ahenk içinde bulunmasına bağlıdır (TDV, 1996). Bu felsefi anlayışlarla Türk milleti ilâhî ve metafizik boyutunu yavaş yavaş kaybetmiştir. Ancak yine bu tutum, bu kavrayış doğal toplumsal alanda birbirinden çok farklı biçimlerde ve ortamlarda somutlaşan romantik-idealist kavrayışla az ya da çok aşındırılmıştır. Örneğin Erken Cumhuriyet Döneminde kullanılan “milliyetçi” veya “aşırı ulusalcı” söylemlerle sosyal hayatta, edebiyatta, sanatta ve fikirde kısacası diğer tüm alanlarda meydana gelen değişme ve yenileşme halkta yeni bir ruh uyandırmaya başlamıştır. Sosyal hayattaki değişme ve yenileşme ruhu “toplumun ve eğitimin karşılıklı konulmuş iki ayna gibi olduğu ve birbirlerini gösterdikleri” gerçeğini gözler önüne sermektedir.

Erken Cumhuriyet dönemi eğitim sistemi “yeni eğitim” /deneycilik/pragmatizm etkisi dışında tüm Cumhuriyet tarihi boyunca daha çok sosyolojik bir süreç olarak ele alınmıştır (Hesapçıoğlu, 2010). Cumhuriyet modernleşmesinin eğitim felsefesi batıcı

eğitimin ve bazı felsefe akımlarının tesiriyle temel olarak toplumdur. Bireyden çok toplum öne çıkarılmıştır. Bu toplumcu anlayışta fert ve toplum; eğitimde bir birini tamamlayan ve birlik içinde bir ideal ve hedef doğrultusunda daima tekâmül etmektedir. Yeni nesli biçimlendirme sürecinde toplumun üyesi olan birey toplumun bilgi, değer ve davranış ilkelerine göre egemen olan eğitim felsefesine göre biçimlendirilmiştir. Cumhuriyet Dönemi öğretmenleri yeni nesli Cumhuriyetin ideallerine ve Türk milletinin hedefi olarak gösterilen bütün dünyada tam anlamı ile medeni bir sosyal topluma (Genel Kurmay Başkanlığı, 1988) ulaşma sorumluluğunu bütün yüküyle almışlardır. Cumhuriyet Dönemi toplumsal dönüşümüne bakıldığında eğitimin, toplumu değiştirme ve politik düşüncenin topluma aktarılmasında çok önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu dönemde eğitim; toplumun yapısını değiştiren, düzeltici, ileriye götürücü bir rol sergilemiştir. Bütün eğitim kademeleri, toplumun dayandığı siyasî ve sosyal düzeni bir hamlede değiştiren inkılâp rüzgârına “yeni değerleri ve inkılâp esaslarını fertlerin fikir ve ruhlarına yerleştirme” aşamasında büyük bir katkı sunmuşlardır. Bir taraftan düşmana karşı verilen bağımsızlık savaşı diğer taraftan cehalete karşı verilen savaşın kol gezdiği bir tabloda kendine özgü felsefi bir bakış açısıyla hayat bulan Türk eğitim sistemi batılı, milli ya da sentezci düşünce cereyanlarıyla şekillenmiştir.

Erken Cumhuriyet Dönemi atmosferinde muasır medeniyet ile Batı medeniyetinin içerik olarak özdeşleştirilmesi girişimi kültür, inanç, yaşayış ve hayat biçiminde meydana gelen etkiler neticesinde çeşitli çıkış yolları ve arayışlar gündeme gelmiştir. Türk toplumunun sosyal yapısına bağlı olarak geliştirdiği Türkçülük cereyanı ve onun tabîi neticesi sayılan milliyetçilik mefkûresi ile zamanının siyasî cereyanlarını sentezci bir zihniyetle uzlaştırmaya çalışan “Türkçü-İslamcı-Batıcı” formülü bu soruna çözüm olmaya çalışmıştır. Tabii yıllarca dini bir referansla yoğrulmuş millete yabancı menşeli fikirler çerçevesinde aşı yapmak birçok zorluğu beraberinde getirmiştir. Gökalp’in Türkleşmek, İslamlaşmak ve Muasırlaşmak dediği terkip “Türk milletindenim, İslam ümmetindenim, Batı medeniyetindenim tarzındaki sentezci ve eklektik kabule yönelik bir arayışın ifadesidir. Bu bakışın kendine özgü bir hayat anlayışı vardır. Felsefi-siyasi olarak nitelenen, Meşrutiyet Döneminden itibaren tartışıla gelen ve Cumhuriyetin ilk yıllarında da etkisi hissedilen Türkçülük, İslamcılık ve Batıcılık akımları Cumhuriyetin fikri arka planını oluşturmuştur. Ancak zamanla Gökalp’in bu

sentezinden İslamcılık Atatürk tarafından milliyetçilik fikrinin baskınlığı ve benimsenen pozitivist felsefe nedeniyle görmezden gelinmiştir (Kocatürk, 1999). Ziya Gökalp'in Türk toplumunun sosyal yapısını temele alarak geliştirdiği “Türkçü-İslamcı-Batıcı” düşünce yapısının etkili olduğu toplumcu düşünce sistemi, kısmen eğitim üzerinde etkili olmuştur (Hesapçioğlu, 2009).

Ziya Gökalp'e göre bireylerin, doğal ve sosyal çevrelerine yönelik yetiştirilmesi gerekmektedir. Buradaki sosyal çevre ve doğal çevreye uyumun sağlanmasında kültürel olduğu kadar bilimsel ve teknolojik eğitime de önemli görülmektedir. Cumhuriyet Dönemi içerisinde uygulanan eğitim yaklaşımlarında en etkili görüşlerden biri olan bu durum halkçılık olarak tanımlanmıştır. Gökalp, toplumun bütün yönelimlerini ahlaki temele alarak, toplumu bir anlamda her şeyin üstünde görmüştür. Böylece Gökalp, milleti ideallerin kaynağı ve en üstün manevi otorite olarak öne çıkarmaktadır. Bu yönüyle Ziya Gökalp tam anlamıyla siyasi ve felsefi buhranların içinden geçerek ayakta kalmaya çalışan; bazen romantik bir tarihçi veya şair, bazen pozitivist bir sosyolog, bazen bütün Türklüğü ve Türk tarihini birlikte ve bütün olarak tasavvur eden bir ideolog, bazen de olması gerekeni, değerleri ve mefkureyi dile getiren bir idealisttir. Dolayısıyla ister siyasi ister felsefi bakımdan ele alınmış olsun, Cumhuriyet Dönemi düşünce hayatı onun savunduğu veya eleştirdiği kavramlar ve düşünceler etrafında şekillenmiştir. Her şeyden önce o, Türk düşünce tarihinde bilimsel metotlarla ve idealist ruhla dinamik bir mefkure hayatı yaratmak istemiştir (Bayraktar, 2009).

Yukarıda kısa bir çerçeveye açıklanan Erken Cumhuriyet Dönemi toplum anlayışı ile eğitim arasındaki karşılıklı etkileşim düşüncesi Alman İdealist ve romantik J.G. Fichte'nin görüşleriyle temelde biraz farklılıklar olmasına rağmen benzerlik göstermektedir. Fichte'ye göre toplum, eğitimin bir fonksiyonudur. Eğitim ve toplum birbirini besleyen ve birbirini geliştiren, iç içe geçmiş kurumlardır. Eğitim, toplumu yenileştirme ve değiştirme, mevcut toplumsal, politik güç ve fikirleri kontrol altına alma, toplumun kültürel değerlerini kazandırma, şekillendirme gücüne sahiptir. Özellikle eğitim sisteminde ve bilhassa ilkökul düzeyindeki eğitim-öğretim yürüten öğretmenlerin çalışmalarıyla toplum yapısında büyük değişiklikler olur (Ata, 2009).

Yukarıda bahsi geçen sosyo-politik çerçevede ifade edilen toplumcu düşüncesinin yanında Cumhuriyet Döneminde toplumun fikrine, toplumun vicdanına, toplumun

irfanına değil; bireyin kendi benimsediği fikre, kendi geliştirdiği vicdana, kendi ürettiği irfana sahip olan bireyler yetiştirme yönünde çalışmalar da göze çarpmaktadır. XVIII. asır Fransız materyalistlerinin "serbest mütefekkir, hür düşünceli" tipi, Türk Milli Eğitiminde inanca düşman, millî kültüre yabancı “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller” (Tanpınar, 1944, s.3) ideali haline getirilmek istenmişse de bu söz Erken Cumhuriyet toplumunda kendine yer bulamamıştır (Hesapçıoğlu, 2010; TDV, 1996). Zaten manevi bir inkişaf yaşayan Türk milleti zor şartlar altında kurulan yeni devletin oluşumunda bireyden çok toplumu göz önünde tutmuştur ve eğitim sistemi de bu şekilde dizayn edilmiştir. Yeni eğitim düzeniyle Türk modernleşmesinde asıl amaçlanan İdealizmin önde gelen isimlerinden Kant’ın “hür şekilde hareket eden, hem özerk ve hem de sorumlu hisseden özne anlayışı” yaratılmak istenmiştir (Kahraman, 2007). Hedeflenen özne budur. Kant’ın bireyi, epistemolojik, etik ve politik bir özne olarak modern anlamda yeniden kurgulamak (Çiğdem, 1997) istemesi gibi Cumhuriyet Döneminde de benzer şekilde özellikle yeni eğitimle birey yeniden şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bireyin vicdanı, fikirleri, irfanı devlet politikası ve ideolojisi neticesinde yeni kurulan rejimin fikirleri olan milliyetçi, laikçi ve tek-tipçi bir kalıba sokulmuştur. Bu nedenle devlet politikası ve ideolojisi Kant’ın “hür şekilde hareket eden hem özerk ve hem de sorumlu hisseden özne” anlayışının önünü keserek rejimin fikirlerine uygun tek tip birey ortaya çıkarmıştır (Kahraman, 2007).

Bu hususta dönemin birçok önde gelen ismi dönemin baskın düşüncesinden farklı bir duruş sergilemiştir. Baltacıoğlu, en nazik bir mesele olarak gördüğü eğitimde disiplinle sorumlu olmayan insanın sorumlu hale getirilmesini ister (Ülken, 1973). Cumhuriyet Dönemi önemli isimlerden ve Alman ve Fransız eğitimcilerinden- özellikle Pestalozzi ve Fichte’nin eserlerini tetkik ederek (Köstüklü, 2001) fikirlerinden etkilenen Kazım Karabekir de bu hususta çocuklarda ve yetişkinlerde ruhun, zihnin ve vücudun birlikte korunması için duygunun, daha büyüklerde ise akıl yürütme ve karşılaştırma gücünün geliştirilmeye çalışılmasını ister. Çocuklarda geniş bir bilgi yerine sadece aklî kabiliyetlerinin geliştirilmesini, çocukların düşünce ve muhakemeye alıştırmalarını dile getirir. Erken Cumhuriyet Döneminin önemli isimlerinin bu düşünceleri eğitimin gagesini, “kendi kendine harekete geçme, kendi kendini eleştirme ve kendiliğinden güçlü, yaratıcı ve akıllıca fonksiyon gösteren, kendi kendine gelişen bir zihin temini” olarak gören, idealist bir eğitim anlayışına bizi

götürmektedir (Alkan, 1983; Karabekir, 1995; aktaran Uludağ, 1997). Bir taraftan dine, tarihe, kültüre karşı hür fikirli ve vicdanlı gençler yetiştirilirken, öte yandan cumhuriyetin ve rejimin ilkelerinden ve doğrularından başka türlü düşünmeyi yasaklayan bir dogmatizm (katı görüşler) yaratılmıştır. Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışında dinden ve metafizikten, manevî değerlerden uzak bir anlayış karşımıza çıkmaktadır. Bunun temelinde düşünceyi pozitivizmin etkisiyle objektif olgulara dayama düşüncesi yatar. Ama yine de dönemin eğitim felsefesinde hareket noktası olarak Alman İdealizminde olduğu gibi insan alınmıştır. Çünkü idealizm gerçeği ararken harekete insanın kendisinden başlar.

Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde yetiştirilmek istenen bireyde teknik bir kişiliğe yönelik salt mesleki bir bilgi üzerinde yükseliş gösteren eğitimsel hedeflerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Özellikle yurt dışından getirilen eğitimcilerin ağırlıklı olarak hazırladıkları raporların içerikleri bu hedeflere verilen önemi gözler önüne sermektedir. Toplumsal alanda mesleki bir statü kazandırmaya dönük, uzmanlığa ve başarıya endekli bir eğitim maddi fakat aynı zamanda pragmatist felsefenin eğitim üzerindeki etkisine işaret eder. Bu açıdan Erken Cumhuriyet Dönemi eğitimine bakıldığında idealizmin telkin ve muhtevasının eğitimde karşılığı olan daimiciliğin insanın entelektüel ve manevi potansiyeline dönük ilkelerinden uzak bir duruş içerisinde olduğu görülmektedir. İdealizm insanı insan yapan, her zaman ve her yerde kalıcı olan değerlerin, evrensel ilkelerin, ebedi fikirlerin öğretilmesi gerektiğini ifade eder. Oysaki Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde sürekli olarak değişen olgulara dayalı, reformist, nitelikli insan gücüne yönelik devlet politikası, hedeflenen uygarlık seviyesine ulaşabilmek amacıyla eğitimin temel politikasını ve amaçlarını belirlemeye dönük dönemin ünlü eğitimcilere, yabancı uzmanlara raporlar hazırlatılması ilerlemeci ve politeknik eğitim anlayışlarına sahip nitelikler sergilemektedir. İdealizmin eğitime bakışında her şeyden önce insana insan olma değer ve ilkelerinin kazandırılması akabinde bir meslek ya da iş koluna dönük bilgilerin kazandırılması görüşü hâkimdir.

İnsanı hareket noktası alan idealizm, bir “düşünce gücü”dür. Bu “düşünce gücü”, bireyi, aileyi, toplumu, maddî ve manevî bakımdan mevcut seviyeden ileri götürme isteği şeklinde kendisini göstermektedir (Duymaz, 2015). Bu hususta Kant çocukların gelecekte insanın mümkün gelişmiş durumu için eğitilmesini ister (Kant, 2009). Bu düşünce Alman Milli Eğitiminin idealine katkı sunar. Erken Cumhuriyet Dönemi milli

eğitiminin ideali ise yeni nesli yetiştirmek ve ülkeye faydalı hale getirmek; Osmanlı'dan kalma eski nesli de eldeki bütün vasıtalar aracılığıyla eğitmektir. I. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı sonrası ülkenin çağdaştırılarak inkılâplar hazırlanmış ve gençlere Batılılaşma, ülkeyi çağdaş medeniyetler seviyesinin üstüne çıkarılması şeklinde “dinamik ideal” hedef gösterilmiştir. Bu dinamik ideal akıl ve bilimin yol göstericiliğiyle yapılmaya çalışılmıştır. Muasır medeniyet ile batılılaşmanın özdeşleştirilmesi ise “batılılaşma” gibi bir ideali beraberinde getirmiştir. Oysa muasır medeniyet ile batılılaşmak içerik olarak özdeş değildir. Batılılaşmak ideali bir yandan bilim ve teknik açısından ilerlemeyi hedef edinse bile öte yandan bir kültür, inanç, yaşayış ve hayat biçimini de beraberinde getirmektedir. Bu bakış açısı çerçevesinde Batı uygarlığıyla sel gibi akan düşüncelerin dalga dalga geleceğin Türk neslini hem vatanlarından kopup yüzde yüz batılı olmayacak kadar Türk, hem de Batı uygarlığından kopmayacak kadar Avrupalı hissi oluşturulma girişimi yaşanmıştır. Kemalist ideoloji, ekonomik, kültürel ve siyasal yönleriyle Batı uygarlığı standartlarına göre baz alınan "muasır medeniyet"i devlet eliyle gerçekleştirmeye çalışmıştır. Muasır medeniyet olarak hedef gösterilen Batı uygarlığına ulaşma yolunda bir milletin etnik köklerinden kopmadan, taklitçilikten uzak bir anlayışla hareket edilmesi istenmiştir. Bir millete böyle bir hedefin sunulması aynı felsefe, görüş ve ülküleri paylaşan bir birleşme ve bütünleşme sağlaması açısından önem arz etmektedir.

İdealizmin öncülerinin fikirlerine bakıldığında eğitimin devlet eliyle gerçekleştirilmesi, eğitimin devletin asli görevi olarak görülmesi gerekliliği vurgulanmıştır. İdealizm; eğitimle öğrencinin devletine sadakat ile bağlanmasına katkı sağlanması gerektiğini savunur. İdealizm devletin fertten daha büyük bir güce ve manevi bir şahsiyete sahip olduğunu öne sürdüğünden öğrenciye memlekete ve millete saygının öğretilmesi gerekir. Böylece öğrenci kendi toplumunun kültürel miras ve esaslarını isteyerek araştırır. Böylece öğrencide millete ve memleketine karşı hizmet duygusu gelişir. Bu duyguyla kendi hürriyetinin hem cemiyet ve hem de millete karşı geliştirdiği hizmet duygusu nispetinde büyüyeceğini bilmelidir (Bayraklı, 1986). İdealizmin önemli isimlerinden Fichte; eksik olan milliyetçilik duygusu ve bilinci gelişmesi için çocukların, devlet tarafından kurulan eğitim kurumlarında, baştan sona kadar ortak bir eğitimden geçirilmesini savunmuştur (Ata, 2009). Yine Fichte “devlet

her alanda gücünü ve konumunu kullandığı gibi kültür ve eğitimde de kullanılmalıdır ve eğitimin efendisi olmalıdır. Fichte, “Pedagojik kaosun” yerine gençliği insan ve vatandaş olarak yetiştirecek ve ortak bir plana göre devlete bağlı eğitimciler tarafından gerçekleştirilecek bir eğitim görüşünü savunur (Storig, 2011). Romantizmin fikir babası J.J. Rousseau’ya göre devletin egemenliği, toplum içinde bütün yurttaşların aynı hak ve özgürlükten, birbirlerine zarar vermeden yararlanmaları biçiminde sağlanmalıdır. Toplumda üstün ve egemen güç, devlet olmalıdır (Çubukçu, 1986). Eğitim kendi haline bırakılmaz bundan dolayı da yurttaşlar olarak gelecekteki görevleri için çocukların eğitiminin ailelerinin insafına bırakılamayacağını ifade eder. Bu bağlamda kamu eğitimi devlet tarafından sağlanmak zorundadır.

İdealizmin ve romantizmin devlet ve eğitim ilişkisine yönelik görüşlerinde devlet önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde Cumhuriyet Döneminde başta eğitim alanındaki gelişmeler olmak üzere tüm alanlarda gerçekleştirilen inkılaplar bir toplumsal ve ekonomik sınıfın ürünü olmaktan çok siyasal gücün, yani devlet gücünü kullanan yönetici erkin ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır (Güven, 1998). Kamu eğitiminin devletin en önemli görevi olduğunu düşünenlerden biri de Atatürk’tür. Atatürk’le birlikte dönemin eğitimcilerinden Baltacıoğlu da milletin terbiye müessesesi olarak devleti görür (Ülken, 1973). Eğitimde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ve bu kanuna bağlı olarak sonradan yapılan yasal düzenlemelerle öğretim tamamıyla devlet kontrolü ve tekeline alınmıştır. Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemini etkileyen önemli isimlerden Kazım Nami Duru tarafından kaleme alınan “Çocuk Devletindir” adlı makalede;

“Çocuk devletindir. Fertler bunu anlamak istemezler; fakat devlet, bu ferdi iradeye kıymet vermeye mecburdur; çünkü çocuk da ana ve baba da devletindir (...) Ferdin ancak devlet birliği içinde bütün inkişafını (gelişmesini) alabileceğini bilenler çok azdır (...) Devlet bir realitedir; fert ise o realitenin bir hücrelidir (...) Çocuk devletindir. Buna inanmak lazımdır. Çocuğun yetiştirilmesini doğumundan itibaren devlet bakımına, devlet kontrolüne bırakmak lazımdır” (Yetkin, 1983, s.7).

ifadeleriyle açık şekilde çocuğun eğitiminde devletin konumu ortaya koymuştur.

İdealist eğitim anlayışında devlet; kendisiyle barışık nesiller yetiştirecek, kendi varlığını sonsuza kadar sürdürecektir. Bilgilerin öğretildiği bir eğitim amaçları. İdealizm

eğitim görevinin devletin kontrolünde olmasını ve temel eğitimin zorunlu olmasını savunur (Toprakçı, 2011). Erken Cumhuriyet Döneminde Milli Eğitimin alan ve istikameti sadece devlet tarafından sevk ve idare edilmiştir. Eğitim devlet eliyle icra edilerek açıkça milliyetçi ve devletçi monopolist etkisini göstermiştir. Bu tutum neticesinde devlet eğitimin değişik kademelerinde zorunlu eğitimi uygulamış; milli eğitime karşı dışarıdan gelebilecek etkiler nedeniyle yabancı okullara karşı bir duruş sergilenmiştir.

Bu düşünceye bağlı olarak Cumhuriyet Dönemi eğitiminde yabancı okulların devlet kontrolüne alınması, diğer bakanlıklara ve özel vakıflara bağlı tüm okul ve medreselerin kapatılarak eğitimin Milli Eğitim Bakanlığına bağlanması, eğitimin Türk Devleti'nin dayandığı temel ilkeler çerçevesinde rejimin en önemli hedeflerine hizmet edecek hale getirilmesi ile devletine sadakat ile bağlı, memlekete ve millete saygılı, kendi milli kültürüne düşkün, belli konularda birbirinin aynısı düşünen bir neslin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Eğitim kademelerinden geçen bütün bireylerin milli bir kimlik etrafında birleşmesi ve Cumhuriyetin ideallerini koruyup geliştirecek bir düşünce ile yetişmeleri ana hedef olmuştur.

Yeni devletin milli eğitimle geçen nesillere aşılamak istediği hedefler çerçevesinde Türk gençliğinin bir taraftan düşünme, karar verme gibi yüksek başarı kuvvetlerinin geliştirilmesi, öte yandan her zorlu işin başarılmasında tek unsur olan sıkı disiplin altında çalışma azminin geliştirilmesi istenmiştir. Bunun yanında romantizmde önemli bir yer tutan vatan sevgisinin kutsallığı ve Cumhuriyet erdemlerine bağlı olma gibi hedefler Cumhuriyet Dönemi eğitimiyle verilmek istenmiştir. Benzer düşünüşlerin ve uygulamaların Alman İdealist ve romantikler tarafından Prusya toplumuna bir çıkış yolu bulmak için kullanıldığını görüyoruz. Alman İdealizmi'nin önde gelen filozoflarına göre, toplumdaki bireylerin talimatlar almalarını kolaylaştıracak yeni kurumsal yapılara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan zorunlu eğitim sistemi bir çözüm yolu olarak sunulmuştur. Alman eğitim sisteminde temel amaç ordu için itaat eden askerlerin yetiştirilmesi, devletine itaat eden işçilerin ve memurların yetiştirilmesi, son olarak da hayati konularda ve problemlerde benzer düşünceye sahip vatandaşların yetiştirilmesi yer almaktadır. Bu hususta öznel idealizmin savunucusu J.J. Fichte'de bir kamu eğitimi kavramı ile karşılaşmaktayız. Bu kavrama göre "Vatandaşların hepsinin tam adam olması gerekir." ya da "Bütün vatandaşlar

mükemmel insan olarak yetiştirilmelidir." (Fichte, 1938, s.62,104). Tüm bu düşüncelerde büyük bir Prusya ideali etrafında birleştirilecek bir nesil yetiştirme ve ulusun birliğini sağlama esas amaç olmuştur. Alman İdealistlere göre eğitim sorunu, önemli bir vatan meselesi olarak Alman milli devlet düşüncesinin gerçekleştirilmesine çalışmaktadır. Ayrıca Fichte de, Almanya'da eksik olan sağlam bir karakter ve yurt sever bir zihniyetin gelişebilmesinin yabancı devletlerin etkilerine kapalı bir eğitim ile mümkün olacağını ifade eder (Ata, 2009). Yeni bir devletin ilk adımlarının atıldığı andan itibaren Türkiye'de de eğitim sorunu, vatan meselesi olarak görülmüş, ülkenin içinde bulunduğu durumdan yalnızca eğitim yoluyla kurtulabileceği düşüncesi sonucunda, milli devlet anlayışını kurma çabasına dönüşmüştür. Atatürk bu konuda bir milletin hakikî kurtuluşunun ancak eğitimle olacağını, eğitimin bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı ve yüce bir toplum halinde yaşatacağını ya da onu köleliğe ve yoksulluğa iteceğini belirtir (Atatürk, 1997). Genç Türkiye'nin önde gelen eğitimcilerinden Halil Fikret Kanad da bir milletin ancak eğitimle kurtulabileceğini ifade eder (Ata, 2009).

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Türkiye köklü değişimler ve dönüşümler geçirmiştir. Bu aşamada yeni eğitim anlayışı, yeni sistemin vatandaşlarının yetiştirilmesinde, toplumsal dayanışmanın sağlanmasında, ekonomik gereksinimlere sahip bireylerin yetiştirilmesinde, birtakım mesleklere yönelik bireylerin yetiştirilmelerinde etkili olmuştur. Bu bakımdan toplumsal talepler, ihtiyaçlar, idealler ve beklentiler toplumun sosyalleşmesini belirleyen unsurlardan olmuşlardır (Doğan, 2012). Cumhuriyet Döneminin ilk yıllarında insan yetiştirme alanına duyduğu ilginin ana sebeplerine bakıldığında toplumun eğitilmesinin sosyal ve kültürel kalkınma açısından önemi dikkat çekmektedir. Ülkenin kalkınması ve rejimin korunması noktasında yeni nesillerden faydalanılması görüşü eğitime büyük önem verilmesini sağlamıştır. Çünkü kurulan her yeni devlet ve her yeni rejim; varlığını devam ettirme noktasında kendine bağlı nesillere, o rejimle özdeşleşmiş ve o rejim içerisinde sorumluluk almış öncü kadrolara ihtiyaç duyar. Erken Cumhuriyet Döneminde ülkenin ileri gelenleri kalkınma işinde eğitimin, en önemli araçlardan birisi olduğunu görmüştür (Aytaç, 1984). İdealizm açısından Cumhuriyet Dönemi temel anlayışı olan eğitim ve kalkınma ilişkisine dair görüşe Alman idealist Fichte'nin görüşleri açısından baktığımızda, Fichte; öğretim ile işin birleştirilmesini milliyetçi ve toplumcu eğitimin bir diğer esas

unsuru olarak görür. Her çocuk, gücü yettiği ölçüde bu eğitimle toplumun devamını sürdürmeye katkıda bulunmaya çalışmalıdır. Çocukların üretici esastaki çalışmaları konusunda Fichte şöyle der: “Öğrenme sürecindeki entelektüel gelişim dışında çocuklar, ayrıca beden eğitimi ve mekanik esastaki çalışmaları yaparlar. Bu çalışmalar, bir kısım el zanaatları ve tarım alanlarındaki ideal biçimdeki çalışmalardan oluşur”. Yalnız Fichte’de çocukların üretici yöndeki bu çalışmalarının ana motifi, ekonomik değil, yalnızca pedagojiktir. Fichte’ye göre Alman milletinin, kendini boyunduruk altından kurtarabilmesi için böyle bir eğitime ihtiyaç vardır (Ata, 2009; Aytaç, 1974). Cumhuriyet Dönemi idarecilerinde her ne kadar “Güçlü bir toplum için eğitim şarttır ve bir memleketin insanına verilmek istenen ruh sadece eğitimle verilebilir.” düşüncesi kendini gösterse de üretici yönden eğitime ekonomik bir açıyla bakılmıştır. Ülkemizde kalkınma ve eğitim ilişkisine Mustafa Kemal'in tümüyle ideolojik-pozitivist bir dünya öngörüsüne dayanan "muasır medeniyet seviyesi" hedefi ile temel çerçevesi pragmatizm ve pozitivism olan “Hayatta en hakiki mürşit, ilimdir.”(bu söz tek gerçek yol gösterici olarak bilimin ele alındığını göstermektedir) sözü nazarında bakmak gerekir. Bu dönemde eğitim; "Bir şey doğruysa yararlıdır, yararlıysa doğrudur." ilkesini temele alan pragmatizm ile “Tek bilimsel gerçek, olgusal gerçektir.” diyen pozitivismin temel ilkeleri bağlamında mutlak, karşılıklı ve yeniden üretici bir ilişki, hep kapitalist iş dünyası ya da piyasanın parametreleri (kâr, kazanç, verimlilik, rekabet, mesleki formasyon, ihracat vb.) üzerine kurulmuştur (İnal, 2008). Ancak milli ekonomiye geçiş sürecinde ekonomi milli bağımsızlığın tam olarak sağlanmasında temel bir konuma sahiptir. “Milli iktisat” ve “iktisadi uyanış”a yönelik izlenen politikaların temelinde iktisadi milliyetçilik düşüncenin yer alması, her platformda ulusal çıkarların sürekli vurgulanması, devletçiliğin ön plana çıkarılması ve ekonominin Türkleştirilmesi girişimleri milli romantizmin ekonomiye yansımaları olarak değerlendirilebilir.

3.4.2 Kültür ve Milliyetçilik

3.4.2.1 Milli Kültür, Benlik ve Beraberlik Tasarımı

İnsan kültür yaratıp yarattığı kültürü nesillerine aktaran bir varlıktır. Bu nedenle insan felsefesi öncelikle bir kültür felsefedir. Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefesinde idealist felsefeye dayanan esasici ve daimici eğitim akımlarının (Kaygısız, 1997) bazı ilkeleri benimsenmiş ve uygulanmıştır. İdealizm akımının temelini oluşturan “Kültürel

mirasın çocuklara ve genç nesillere kazandırılması” görüşü ile Kant’ın eğitimin insanı kültürle donatması fikri (Kant, 2009) Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışında benimsenen en önemli amaçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada kültür alanında bahis konusu olan “eski devrin asılsız uydurmalarından ve Türk milletinin fikri nitelikleriyle hiç alakası olmayan yabancı fikirlerden, Doğudan ve Batıdan gelebilen tesirlerden tamamen uzak, ulusal ve tarihi seciyeye uygun” görülen milli kültürdür (Tütengil, 2009). Çünkü yabancı ya da takip edilen eski kültürün yıkıcı etkiler meydana getirebileceği düşüncesiyle eğitimde bir ülkenin varlığını devam ettirebilmesi için milli eğitiminin milli kimliğini yansıtması gerektiği, millî dehanın tam olarak gelişmesinin ancak millî kültürle mümkün olacağı, milli kültürün eğitimle inşasının yanında taklitten uzak, Türk milletinin bünyesine uygun kendi öz kültürüyle temellendirilmesi ve milli eğitim programlarının bu niteliklerle donatılmış bir şekilde hazırlanması gerektiği önemle vurgulanmıştır (Cumhur, 1981; MEB, 1993; Wilson ve Başgöz, 1968). Türk romantiklerden Ziya Gökalp, Yusuf Akçura, İsmail Gaspıralı gibi isimler milli terbiyenin milli ideal vasıtasıyla gerçekleşmesi, Türklük ruhuna, öz zevk ve heveslere uygun bir anlayış çerçevesinde “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak” başka bir deyişle “Türk kanlı, İslam imanlı, Avrupa Medeniyetli” (Yabgulu, 2015) şeklinde ifade edilebilecek bir hedef doğrultusunda görüşler öne sürmüşlerdir. Bu görüşler kısmen din anlayışı dışında Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışında da etkisi göstermiştir. Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde kültür özellikle milli kültür vurgusu idealist ve romantiklerin görüşleriyle benzer bir anlayışı ortaya koymuştur.

Erken Cumhuriyet Dönemi ve sonrasında milli kültüre verilen önem göze çarpmaktadır. Ancak Osmanlı’dan kalma kültürün temel prensiplerinin Türk milletinin geri kalmasına müsebbip gösterilerek Osmanlı Dönemine ait kültürel değerlerin yok sayılması, eğitim programlarından kaldırılması kısaca nesiller arasında bir kültür kopması yaşanması idealizm perspektifinden uzak bir anlayıştır. Bu anlayışa özellikle harf inkılabı örnek gösterilebilir. Ne harabiyim ne harabati; Kökü mazide olan atiyim sözünden anlaşılacağı üzere kökü geçmişte olması gereken bir gelecek, bir kültür inşa edilmesi gerekirken mazi ile ati arasındaki bağ harf inkılabıyla bir anda koparılmıştır. Bu hususta Zekeriyya Uludağ önemli tespitlerde bulunmuştur: Harf İnkılabı yapıncaya kadar Türk kültür yapısının yazıya aktarılmasında Osmanlıca kullanılmış,

harf inkılabının yapılmasıyla Latin harflerine geçilmiştir. Harf inkılabıyla yeni nesillerin eski düşünce dünyasına ulaşamaması nedeniyle harf inkılabı; düşüncelerin yeni nesillere aktarılmasına, eski kültür ve düşünce temelleri üzerinde yenilerin yükselebilmesine, eski kültürel ve bilimsel değerlerin ilmî seviyede araştırılmasına, Türk düşünce tarihinin ürünleri olan eserlerin yeniden değer kazanmasına engel olmuştur. Kısacası, harf inkılabı Türk düşünce tarihinde bir kopukluğa sebep olmuştur (Uludağ, 1996). Bütün bu açıklamalar çerçevesinde Cumhuriyet'in, Osmanlı geçmişi ile olan organik bağlarından birini, belki de en önemlisini, kopartması anlamına gelen harf inkılabı; her yönüyle nesiller arasında bir kültür kopukluğuna sebep olması nedeniyle idealizmin kültür anlayışından uzak bir duruş sergilemiştir.

Alman İdealist felsefesiyle beslenen romantiklerin en önemli özelliklerinden biri millî ve milliyetçi oluşlarıdır. Romantizmin yapıtlarında millet ve millilik ağır basar. İdealistler bir yandan çağın gerektirdiği sosyal ve siyasi gelişmeleri takip ederek geleceğe yönelmekte iken aynı zamanda milli tarihlerine de yönelmektedirler. Bu tarih içerisinde bulunan kültürel değerlere, edebiyata, halk oyunlarına ve mahalli farklılıklara ilgi duymaktadırlar (Çetişli, 2004). Bu anlayışın mimarları için hem insan hem de millet eşsizdir. Mahallî ve millî renklere değer verilir. Milli romantikler daha çok halkın tarihiyle, diliyle ve genel olarak halk kültürüyle ilgilenmiştir. Bu ilgi beraberinde geçmişe yönelik bir milli düşünce esintisini de beraberinde getirir. Dünya düşünce tarihine bakıldığında tüm milletleri milli düşünceye götüren olaylar benzerlik göstermektedir. Almanların ve Rusların Napolyon ordularına karşı verdikleri mücadeleler; Türklerin düşmana karşı Çanakkale ve Kurtuluş Savaşı'nda verdiği amansız mücadeleler benzer bir "milli ruh" halinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışına tesir eden sebeplerin başında Millî Mücadele gelmektedir. Çünkü hayatın ve tarihin Türklerin karşısına çıkardığı büyük düğümü Türk milletinin ecdadı kendi özüyle ve bilinciyle inkişaf ettirdiği metafizik bir ruhla çözmüştür. Bu mücadele ile eğitimin düşünce dünyasında hayattan ve aksiyonlardan elde edilmiş hakikatler neticesinde milli bir mefkûre ağı oluşturulmuştur. Türk milletinin asırlardır yaşadığı sosyal, kültürel ve siyasi buhranlar Cumhuriyet Dönemine gelmeden önce bir varoluş meselesi ortaya çıkarmıştır. Tüm bu süreçlerin yaşanmasının asıl sebebi özellikle eğitim ve kültür alanında yaşanan yozlaşma ya da duraksamadan kaynaklanmıştır. Cumhuriyet Dönemi önde gelen siyasi ve aydın

sımları Osmanlı Döneminde başlayıp gelen süreçte teknik alanlar başta olmak üzere eğitim dışında her alanda yapılan ıslahatların ülkenin gidişatına çare olmadığını görmüşlerdir. Bu nedenle yeni kurulan devlette her şeyden önce vatanın ve milletin kurtuluşu öz kaynaklardan güç alan eğitimde görülmüştür. Bu kurtuluş reçetesinde romantiklerden alınan kavram ve yöntemlerle ulusal varlık çerçevesinde halkla beraber geçmişten gelen bir birikimle gelecekteki bir uygarlık hayalinin peşinden gidecek bir nesil yetiştirilmek istenmiştir. Romantizmin coşku ve heyecan dolu özelliği, savaş sonrası ortaya çıkan yaşam koşullarını değiştirme isteğine ve ulusal kalkınma ortamına son derece uygundur. Kısacası Türk eğitim tarihinde hem Erken Cumhuriyet Dönemi hem de günümüzde zaferlerle biten savaşlar sürekli olarak tarih derslerinde ve ölümsüz örneklerin işlendiği edebiyat ders programlarında işlenerek nesillerde milli bir duygu ve milli bir gurur uyandırılmak istenmiştir. Bütün ders kitaplarının ilk sayfalarında yer alan ve Türk milleti için İstiklal Türküsü olarak kabul edilen “İstiklal Marşı”nı okuyan bir nesil kendini maneviyatın zirvesinde hissetmektedir. Tüm bu düşünceler romantizmin ve idealizmin ortaya çıkardığı metafizik bir güçle mümkündür.

Fuat Köprülü “bir milletin şerefli ve haysiyetli bir millet olarak yaşayabilmesi için birinci şartın İstiklal Ruhu” (Köprülü, 1941, s.97) olduğunu söylemiştir. Bu ruha sahip bir millet oluşturulmasının, efendilik ve hâkimlik vasıfları taşıyacak bir millet oluşmasında en önemli etken olduğuna vurgu yapan Köprülü, halka verilmek istenen terbiye ve disiplinin bu temel üzerine şekillendirilmesinin hedeflendiğini de belirtmiştir. Halka kazandırılmak istenen terbiye ve disiplin millî mücadele ve millî devlet idealleri temeli üzerine kurulmaktadır (Akyol, 1941). Maarif Vekili Vasfi Çınar’a göre ise eğitim siyasetinin terbiye amaçları, milli ve medeni esaslara dayanmaktadır. Toplumsal heyecanlar ve duygular Milli Eğitim’in temellerini oluşturacağı gibi Batı medeniyetinin prensipleri ile usülleri de bu temeller arasında yer alacaktır (Maarif Vekaleti, 1925). Milli terbiyenin bu temelleri Batı’da ortaya çıkan milliyetçilik içgüdüsünün etkisindedir. Batı düşünce dünyasında milliyetçilik içgüdüsüyle yayılan romantik ve idealist bir metafiziğin etkisiyle zamanla bilinçli bir milliyetçiliğe dönüşmüştür. Aynı düşünce seyrinin Türk düşünce sisteminde de görüldüğü açıktır. Milli eğitim kademelerinden geçirilen nesillere Batı ile Türkiye arasındaki derece, kültür ve medeniyet farkını kavratılmaya, Türk kültürünün nitelikçe

ve özce Batı uygarlığından farklı olduğu aktarılmaya çalışılmıştır. Milli terbiye ile gençlere verilmek istenen ile içinde bulunulan şartlar arasında büyük bir fark göze çarpar. İçinde bulunulan ekonomik şartlar gençlere çok fazla bir olanak sunamamıştır. Yeni Türk Devleti genç nesillere eğitimle Batılı ulusların uygarlığını edinmek, onlara yetişmekle yetinmeyip asıl uygarlığa, yeni bir uygarlığa, Batının tarihi gelişimi içerisinde varacağı son nokta olandan daha yüksek, daha eksiksiz bir uygarlığa ulaşma hedefi koyması romantiklerin düşleyip durdukları eksiksiz uygarlık anlayışlarıyla benzerlik göstermektedir. Böylece eğitim kanalıyla Türk milletine bir zindelik, kendi ülküsünü ortaya koyarak bu yönde çalışma azmi, kendi ülküsünü yerine getirirken bütün insanlığın ülküsünü de gerçekleştirme hazzı verilmek istenmiştir.

Bir bireyin vatanına ve milletine olan sevgisinin hem duygusal yönü hem de fikri yönü vardır. XIX. yüzyıla gelindiğinde milliyetçi akımın etkisiyle yeni devletlerin gelişmesi sonucunda, eğitim sistemlerinin milli olduğu ve temel amaçların içerisinde gençlere vatanseverlik değerlerinin kazandırılması gerektiği görülmektedir. Çünkü bir milli devletin ayakta kalması ancak eğitim kanalıyla genç nesillere milli birlik ruhunun üflenmesiyle mümkündür (Çakı, 1997; Tozlu, 2003). Dönemin birçok siyasi simasında ve eğitimcisinde milli dayanışma, milli birlik gibi birçok toplumsal idealin her şeyden önce sevgiden kaynaklandığı görüşü hâkimdir. Örneğin Kazım Karabekir toplumsal ideallerin sevgiden kaynaklandığını, vatan ve millet sevgisi gibi bir duygunun fertlerin kalplerine yerleştirilmesi gerektiğini belirtir. Bir toplum için en büyük kalkınmanın bu duygunun kalplere yerleştirilmesi olduğunu ileri sürer. Buradan hareketle bir fert bütün millet için, bütün millet bir fert için prensibini benimsediğini açıklar (Karabekir, 1995). Bu düşüncelerden hareketle Kazım Karabekir'in eğitimi, millî ve manevî değerlere bağlılık olarak gördüğünü ve eğitimi, duygusal plânda ele aldığını ifade edebiliriz (Uludağ, 1997). Ziya Gökalp de Kazım Karabekir'in bu düşüncelerini destekler nitelikte ifadeler ortaya koymuştur. Gökalp; "Ferdin ruhunda, millî kültür hem nazariye hem de hissî dayanaklara sahip olur. Yani fert millî değerleri hem sever hem de onlara ilmî bir kanaatle iman eder. Bunlara da idealistler adını verebiliriz." der (Gökalp, 1973). Kazım Karabekir ve Ziya Gökalp bu görüşleri bir taraftan milliyetçi bir eğitim sistemi ortaya koyan Alman filozofu J. G. Fichte'yi anımsatırken, diğer taraftan duygular üzerine inşa edilmiş bir eğitimi gerçekleştirmek isteyen İsveçli eğitimci J.H. Pestalozzi'yi hatırlatmaktadır (Uludağ, 1997).

İdealizmde eğitimin amacı milli ve toplumsal beraberliğe katkı sağlamaktır (Toprakçı, 2011). Romantizm ise ben'in hürriyetidir, bağımsızlığıdır. Yüksek vasıf ve kabiliyetlere sahip bir milletin sonsuz hürriyet ve bağımsızlık aşkıyla milli birlik duygusuyla kenetlenmesi ise romantizmin katkısıyla mümkündür. Bu açıdan bakıldığında Erken Cumhuriyet Döneminde Türk toplumunun ya da kültürünün bireylerin duyuş ve düşünüşünde bir birliktelik oluşturulmaya çalışılmıştır. Kısaca dönemin bilgi, inanç, kültür, yani sosyal muhtevasıyla kendi öz ve bilincini arayan bir zihniyet inşa edilmeye çalışılmıştır. Bu zihniyet anlayışındaki değişimi özellikle ortak paydaları sağlayan esaslar, dinî inanışlar, kültürel unsurlar, örf ve adetler, vatan gibi manevi alanlarda daha net görülmektedir. Rousseau, ortak kültürel benzerlikler olmadan devletin var olmasının zor olabileceğini söylemiş, insanların bağıllık duygusunu paylaşması gerektiğini ve siyasal kültürün yurttaşla beslenmesi gerektiğini belirtmiştir (Qvortrup, 2003). Benzer düşünceyle Cumhuriyet Döneminde ortaya çıkarılmaya çalışılan "millî zihniyet" ortak değerlerin, tecrübelerin, inançların, yaşayışın, tarihî hayatın ve bunlardan edinilmiş ortak kavramlara dayanan muhakemelerle akıl yürütmelerle, hep beraber ulaşılan bir düşünüş şeklidir, aynı sonuç ve ortak kararlara varabilmedir. Bu hususta ortak inanç ve muhakemeler, millet hayatında kalıcı ahlaki davranışlar meydana getirir. Meselâ Almanlarda yaygın olan vazife ahlakı, reform hareketinden gelen, gelişen ortak şuurun ve zihniyetin neticesidir. Hatta bu ortak şuur, Kant'ın bir ahlâk sistemi oluşturmasına katkı sunmuştur (TDV, 1996). Buna karşılık Alman İdealizmindeki bu vazife ahlâkı Türk kültürü ve eğitim hayatında istenilen seviyeye ulaşmamıştır.

Romantizm insanın duyu dünyasına ve hislerine, kalbin istek ve hayallerine, tabiatın güzellik ve zenginliklerine yönelmiştir. Baskılardan kurtularak kendisi ile baş başa kalan sanatkarlar, kendi iç dünyalarına, benlerine yönelmişlerdir. "Bu tarzda düşünüş ve hürriyet ortamı ile birey kendi benini keşfetmiştir. Kendi hür benine göre hareket etme özgürlüğü bireyi kısa zamanda sosyal platformda millet kavramına ve dolayısıyla milleti oluşturan ortak mazi, hatıra, amaç, ideal ve ülkü kavramlarına ulaştırmıştır. Zira hür "ben" in kendisini ifade edeceği bir üst kurum hür milli benliktir" (Kolcu, 2008). Romantik duyuş tarzı açısından "milli benlik ve "milli kimlik" oldukça önemlidir. Milli kimlikle bir millete özgüven oluşturmak için farklılıkların oluşturulması, ötekiliğin inşa edilmesi girişimi vardır (Connolly, 1995). Bu kavramların temelinde

bizi biz yapan ortak tarih, dil, din, idealler bulunmaktadır. Cumhuriyet Dönemi eğitim programlarıyla oluşturulmaya çalışılan millî benlik; bireyin ortak kabulleniş, benimseyiş yoluyla bir millete aidiyet hissini oluşturma hedefine kilitlenmiştir. Millî kimlikle ortaya konulan “ortak bir millî kültüre mensubiyet”, “millî değerlere yöneliş” ve “kendi özünün farkına varış” millî romantizmin temel ilkesini ve amacını oluşturmaktadır. Millî benliğin ve bütünlüğün inşası açısından Türk eğitimindeki millî bayramlar, 10 Kasım ritüeli, bayrak töreni, İstiklal Marşı ve öğrenci andı gibi ritüeller birleştirici ritüeller olarak uygulanagelmektedir (Meşeci, 2007). Erken Cumhuriyet Döneminde bayrak, marşlar vb. semboller ve törenler vasıtasıyla bireylerin millî benlikte bütünleşmeleri sağlanmıştır (Tilly, 2005). Erken Cumhuriyet Döneminde millî benliğin bütünlüğün “Türk olma” ve “vatandaş olma” niteliği sürekli canlı tutularak ihtiyaç duyulan değerlere sahip bireylerin yetiştirilmek istenmiştir.

Milleti oluşturan ırk, dil ve din birliği gibi somut özelliklere dayalı objektif ve manevi bir nitelik gösteren ortak mazi, hatıra, amaç, ideal ve ülkü birliği gibi sübjektif bağlar vardır. Geçmişte yaşanan ortak acılar birlikte kazanılan başarılar, ortak amaca varmak için verilen mücadeleler, ortak tehlikelere karşı koyma isteği gibi faktörler insanları birbirine bağlar. Millî romantik duyuş tarzı ile eserlerini oluşturan sanatkarlar mensup oldukları milletlerin tarihi süreç içerisinde şekillenmiş yapılarını; milleti oluşturan temel değerleri belirli mekânlara ve coğrafyaya bağlı olarak ele almışlardır. Ancak bu şekilde bir “biz” bilinci oluşturulabilmiş ve milletlerin kendiliklerinin farkına varmalarını sağlamışlardır. İnsanlar tarihi seyir içerisinde millet kavramı ve milleti oluşturan bağlar karşısında duygularını ifade edebilmek ve bu unsurları milletin hafızasında unutulmaz hale getirebilmek için mimari, hat, tezhip, minyatür, heykel, resim, edebiyat gibi alanlardan yararlanılmıştır (Yerebasan, 2010).

Romantizm bir milletin mazisinden bugüne doğru, tarihte ve coğrafyada kendi kimliğini araması, bu kimliği yapan kültür değerlerini keşfetmesi ve onların şuuruna varması demektir. Bu şuurla dilde, kültür, sanat ve edebiyatta oluşturulmak istenen millî kişiliğin kendini bulması, kendine gelmesi romantizmle mümkündür (Emil, 2015). Cumhuriyet Dönemi eğitimcilerinin görüşlerine bakıldığında bir taraftan toplumsal alanda ihtiyaç duyulan teknik bir kişilik; diğer taraftan da millî bir kişilik, millî bir kültür, millî değerler oluşturulmaya çalışılmıştır. Şahsiyetin millî olması bir nevi kendine özgü olması boyutu ancak idealizm ve romantizmin perspektifiyle

mümkündür. Çünkü idealist ve milliyetçi olan romantizme göre her halkın kendi özü, kendi düşüncesi vardır. Bu öz, bu düşünüş ancak her halkın özgün uygarlığında dile gelir (Tanju, 2007). Milli kişiliğin oluşumunda yalnız akılla ve bilgiyle değil gönül ile ele alınan bir dini kişilik; Yunus Emreler'den Karacaoğlanlardan gelen daha renkli, daha içten, daha Türk halk zevkine uyan öz Türkçeden oluşan dil kişiliği; kendi öz kültüründe yeşerip büyüyen Türk sanatçılarının mimarlık, minyatür, bezeme, hat gibi alanlardan oluşturduğu kültür servetini ortaya koyan sanat kişiliği oldukça etkilidir. Milli kişiliğin oluşumunu etkileyen bu kişilikler ortak bir eğitim anlayışında öğrencilere verilerek tamamen Türk milletine özgü değerler yumağı vücuda getirilir. Böyle milli bir ruh ile toplumsal dayanışma, toplumsal ilerleme kısacası bir milletin şahlanması sağlanmış olur. Burada romantizmin coşkucu özelliği dile gelerek milli varlık şuurunun tecelli ettiği bir neslin vatan ve millet sevgisiyle ebediliğe ulaşma yolunda “kendini aşma duygusunu” zirveye çıkarır. Böylece milli kişiliği içselleştiren birey ruhunu ve muhayyilesini en geniş ve serbest şekilde ifade etme imkânı bulacağı şeklindeki düşünceler benzer yorumları ortaya çıkarır.

Fransa'da, romantizmin öncüsü Dehâ Çağı'nın da fikir babası kabul edilen J.J. Rousseau'ya göre her insanda doğal olarak bulunan milli karakter; yaratılmaya ihtiyaç duyar (Akt. Qvortrup, 2003). Bu düşünceleri destekler mahiyette olan şu ifadeler de şahsiyetin millileşmesi ile ilgilidir. Milli bir karakterin yaratılması; ne düşüncenin doğruluğunun hayatta getirdiği başarı ve işe yararlık olarak gören pragmatizmle; ne her şeyin özünü madde olarak gören materyalizmle; ne de bilinebilir tek şey olarak olguları gören pozitivizmle açıklanabilir. Milli ruhun oluşumu ancak manevi bir ruhun vücut bulmasıyla mümkündür. Cumhuriyet Dönemi eğitimiyle yetiştirilmek istenen ruh; var olan mefkureyi beğenmeyerek “olması lazım şahsiyetleri” idrâk ve inşâya çalışır. Gelecekteki bu şahsiyetlere Türk milletinin ruhunu verecek olan eğitimdir. Eğitim nereye yürürse nesil de oraya yürür ve milletin ruhu da arkasından yol alır (Topçu, 2005).

Milli ruhun oluşturulmaya çalışıldığı Erken Cumhuriyet Döneminde görüldüğü gibi her millet, yaşadığı büyük savaşlar sonucu içinde bulunduğu sıkıntılı süreçten kurtulma ve kendinden sonra gelen nesillerin yetiştirilmesi, bu nesillerin aydınlık bir geleceğe ve mutluluğa erişmesi için eğitim yoluyla bir millileşme yolunu seçtiği söylenebilir. Yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olan ve savaşların acı sahnelerini

yaşamış her millet kurtuluş yolunu ancak ve ancak eğitim yolu olarak belirlemiştir. Eğitim hamlesi yaşanan gelişmelerin itici gücü olmuştur. Çağdaş Batı Eğitimini eğitim tarihimize tanıtan Necmeddin Sadak bu hususta “siyasetin birinci kısmı eğitim, ikincisi eğitim, üçüncüsü de eğitimidir” diyerek bir millete yol göstericinin ve kurtarıcının eğitim olduğunu vurgulamıştır (Ata, 2009). Türk milletinin yaşadığı acı dolu ızdıraplar ve facialar eğitim alanından da kendini göstermiştir. Türkiye’nin gerçekleri eğitim politikasının temelini oluşturmuştur. Bugün dahi, milletin ruhunun derinliklerinde, binlerce seneden beri gizli kalmış olan büyük yetenekleri meydana çıkarmak için milli bir eğitime ihtiyaç vardır. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Anlayışının da en karakteristik anlayışlardan biri milli oluşudur. Bu çerçevede ele alınan eğitim felsefesinde Cumhuriyetin, yeni nesillere vermesi gereken eğitim, millîdir” (MEB, 2001). Türk milletinin hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum haline getirecek milli eğitim (MEB, 1993) felsefesi Erken Cumhuriyet Döneminde “Türkiye’nin eğitim politikalarının bütün aşamalarına, tam anlamıyla millî bir mahiyette ve şüpheye yer bırakmayacak açıklıkta uygulanmaya çalışılmıştır (MEB, 2001). Bu dönemde eğitimin temel amacı çocukların, toplumsal yaşama uyum sağlamalarıdır (Akyüz, 2001).

Alman İdealizminin önde gelen milliyetçi isimleri ülkelerinin ölüm kalım savaşı olan Napolyon Savaşları ve sonrasında ülkelerinin kurtuluşunu eğitimde aramışlardır. Bu nedenle dışarıdan gelebilecek tüm yabancı unsurlardan arındırılmış, milli nitelikte bir eğitim anlayışının ortaya koymuşlardır. Örneğin Fichte Alman ulusuna verdiği konferanslarda geri kalmışlıkta eski eğitimin etkisinin olduğunu, eğitimin milli olması gerektiğini, bütün vatandaşların bu ülkü etrafında birleşmesi gerektiğini, ülkenin içinde bulunduğu felaket ve zorluklardan ancak eğitimle kurtulabileceğini ifade etmiştir. Benzer anlayış çerçevesinde Erken Cumhuriyet Döneminde eğitim politikalarına temel oluşturan önemli toplantı ve şûralar yapılmıştır. Bu toplantılar ve diğer gelişmeler artık cephe savaşının bittiğini insan ve toplum hayatına yön veren eğitim savaşının başladığını göstermektedir (Ergün, 1997). Maarif Kongresinde özellikle ulusal eğitim programları geliştirme girişimleri, Türk milletinin geri kalışında geleneksel eğitim yöntemlerinin en büyük etken olarak gösterilmesi, “ulusça kurtuluşun ulusal eğitimden geçtiğinin” vurgulanması, (Kaplan, 2002) bizi Alman İdealistlerin görüşlerine götürmektedir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla var olan siyasî düzende köklü değişiklikler yapılmasının yanı sıra, Atatürk devrimleri

aracılığıyla eski düzene son verilmiş, değer ve sembol değişimleri yapılarak yeni bir toplum yaratılmak istenmiştir. Bu dönemi ötekilerden ayıran en önemli özellik, Osmanlı eğitiminden ve Tanzimat Dönemindeki milli duygulardan uzak “Osmanlıcılık” ölküsü üzerine inşa edilmiş maarifinin esaslarından farklı olarak ulus egemenliğine ve bağımsızlık ilkesine dayanan bir zeminde hayat bulmasıdır (Sezen, 2011). Sosyal yapıda meydana gelen siyasi, kültürel ve diğer alanlardaki değişimler eğitim anlayışını, içeriğini, uygulamalarını ve hedeflerini de aynı ölçüde etkilemiş ve belirlemiştir. Yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin temellerinin atılmasıyla “din devleti” görüşüne karşı “ulus devlet” görüşü ön plana çıkmıştır.

Yine Cumhuriyet Dönemi eğitiminin temelini teşkil eden milliyetçilik fikri, dönemin idealist şahsiyetlerinden Mehmet İzzet’in düşüncelerinde belirttiği gibi, topluma ve millete; insandan hareketle toplumla, milletle ve insanlıkla bütünleşme yönünde bir ideali işaret etmektedir. Yine eğitimle milliyetçiliğin sadece milli hayatı ve milliyeti etkileyen ırk, toprak, iktisat vb. zaruri prensiplere tabi olmayıp insani gayelere teveccüh eden bir hürriyet olduğu kanaatini temellendiren bir düşünce olduğu icra edilmeye çalışılmıştır. Bu icra ediş millilik üzerinde etkisi hissedilen ırk ve toprak gibi maddi unsurların mutlak belirleyici olarak görölmelerini aşarak idealist bir tezahüre yönelmiştir (Bayraktar, 2009). Böyle bir düşünce atmosferinde Türkiye Cumhuriyeti tarihi dünyada milliyetçilik ve eğitim bağlamında örnek olacak bir süreç yaşamıştır. Millileşme sürecinin en önemli iticilerinden biri olan eğitim, Türkiye Cumhuriyeti kuruluşunun temelini oluşturmuştur.

3.4.2.2 Milli Kültürün Unsurları Olarak Ahlak, Değer, Din, Tarih, Dil ve Sanat

İdealizmde ahlak konusu çok önemli bir yer tutar. Alman idealizminin büyük isimlerinden Kant, ahlaki terbiyeyi eğitimin bir parçası olarak görmüştür ve insanın iyi amaçlar dışında başka bir şeyi düşünmemesi için ahlaki terbiyenin çok önemli olduğunu ifade etmiştir (Kant, 2009). Alman idealist aynı zamanda romantik Fichte de yeni eğitim anlayışında ahlak eğitime önem verir. Ondaki yeni eğitimin temel prensipleri; ahlakta sözde kalmayıp tatbik etmek, kuru bilim insanı değil, ilerlemeye hamle veren adamlar yetiştirmektir. Yeni eğitim çocuğu aktif kılacak ve bilgi aşkı ile çocuk daha ileriye gidecektir. Böylece yeni eğitimle ahlsızlığın kökleri sökülecektir. Yeni eğitim ahlaki kültür elde etmek için bir araçtan ibarettir (Fichte, 1938). Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere idealizmde ahlak eğitime büyük bir önem verilmiştir.

Cumhuriyet Döneminde eğitimin insanda fikri ve ahlaki kişiliğin gelişimine katkısı ve buradan hareketle hayatın akışına yön verdiği gerçeği Türk romantizminin farklı eğilimler ile sadece edebi ve felsefi değil aynı zamanda manevi ve etik bir hareket haline gelerek bireyin yapısını, duygu ve düşüncelerini belirleyen başlıca unsur oluşu anlatılmaya çalışılmaktadır. Yeni kurulan devletin millet düzeyine erişme girişimi yeni nesilden talep edilen milli ahlaka uygun tutumların, davranışların ve eylemlerin eğitimle yeni nesle verilmesiyle mümkün görülmüştür. Çünkü bu yaklaşım bizi milli ahlakın; milli eğitimin varoluş nedeni olduğu gerçeğine götürmektedir. Türk milli eğitiminin amacı milli ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Türk milli eğitiminde milli ahlaka yapılan bu vurgu temelinde idealizmin de olduğu daimiciliğin Türk eğitiminde bir yansımasıdır (Toprakçı, 2011).

İdealizmde dini değerler önemli bir yer tutmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun heterojen yapısı içinde Türk ulusu ulusal benliğinden uzaklaşmış, özellikle son dönemlerdeki Pan İslamist politika, Türk ulusunu Arap kültürünün etkisi altına sokmuştur. Bu nedenle dini değerler, ulusal değerlerden daha ön planda tutulmuştur. Cumhuriyetle birlikte Türk gençlerine ulusal benliklerini ancak laik ve ulusal bir eğitim programıyla bulabilecekleri görüşü etkin olarak işlenmiştir. Ancak yeni kurulan devlette kurumların ve eğitim programlarının yerli yerine tam oturmaması nedeniyle eğitim alanında yapılan ilk çalışmalarda dini ve milli değerler kendini göstermiştir. Fakat zamanla benimsenen pozitivist anlayış ile pragmatist eğitim felsefesi neticesinde din ve bilim birbiriyle çelişen iki kavram gibi ele alınmış, dini değerlerin ulusal değerleri aştığı düşüncesi ön plana çıkmıştır. Tüm bunlara rağmen bu dönemin önde gelen simalarından bazıları mesela Rıza Nur'un "Çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her manasıyla dini ve milli bir hale koymak lazım."; Hamdullah Suphi ve Vehbi Bey'in; "Terbiye-i milliyeyi dinden hariç telakki etmek, bir hatayı fahiştir."; Vehbi Bey'in eğitimin "esasat-ı diniye ve milliyemiz dahilinde milli hars ve irfanımızın inkişaf ve tealisine bağlamak" (Öymen, 1988, s.171) gibi sözler dinin ve ulusallığın eğitimde bir arada sürdürülmesi gerektiği görüşünü destekler niteliktedir. Zamanla dini değerler eğitim programları dışına çıkarılmıştır. 1928 yılında Anayasa'dan "Türkiye Devleti'nin dini İslam'dır." ibaresinin çıkarılması ile zorunlu din eğitiminin Anayasada yer alan yasal dayanağı da ortadan kalkmıştır.

Cumhuriyet Döneminde din ve ahlak anlayışı çerçevesinde eğitime baktığımızda özellikle Osmanlı Devletinden devralınan ve bırakılmayan anlayışlar neticesinde din ile temellendirilen bir ahlak anlayışı karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımda kurallar din tarafından belirlenmektedir. Dini düşüncenin mutlaklığı nedeniyle, buna bağlı ortaya koyulan kurallar da mutlak ve değiştirilemez (Kılıç, 2005). Bu anlayış da bizi idealizme götürmektedir. Dini temellendirmenin içine milli-dini değerler iş birliğine dayanan anlayışı da alabiliriz. Cumhuriyet Dönemi eğitim kurumlarında din derslerinin genellikle milli-dini değerlerin birlikteliği anlayışına dayalı ahlaki eğitim anlayışı kabul edilmiştir. Cumhuriyet'in kurulmasından günümüze kadar olan süreçte ahlakın milli oluşu vurgulanmaktadır (Kesgin, 2011). Cumhuriyet Dönemi eğitim programının ders kitaplarına yansımaya bakıldığında ilmiyel öğretimi geleneğinin sürdürülmesinin yanında milliyetçi bir ifadeyle (Abdülbaki, 1930)³ milli ahlak anlayışının hâkim olduğu, dini değerlerle desteklenmiş milli ahlak öğretiminin yurttaşlık eğitimi (Hilmi, 1933) için bir araç olarak kullanıldığı, toplumsal hedefler gözetilerek seçilen konuların iyi bir yurttaş yetiştirmeye katkı sağlayabilecek şekilde olduğu söylenebilir. Milli duygular çerçevesinde sunulan ahlaki eğitimin pratiği olan davranışlara ilişkin açıklamalar genellikle otoriter ve davranışçı yaklaşımı ifade eden emir ifadeleriyle verilmektedir (Hilmi, 1933).

Yine Cumhuriyet Döneminde din ile temellendirilmeyen ahlak anlayışı da karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet Döneminde bazı zamanlarda din dersleri örgün eğitimden uzaklaştırılmış, bu süreçlerde laik-sosyal bir ahlak anlayış ortaya konmuştur. Bu anlayış romantiklerin “dini Tanrı ile insan arasındaki ilişki olarak gören” (Dellaloğlu, 2010, s.58) ya da “insan değerinin hem kaynağı hem de ölçüsü” (Kantarcioglu, 2009, s.100) görüşleriyle benzer nitelik göstermektedir. Bilindiği üzere romantikler dogmacı olmaktan çok duygucu bir dini anlayış sergilerler. İnsanı tanrılaşdırma girişimi vardır. Yönetici sınıfın ya da yöneticinin toplumun ölküsünü yansıttığı böyle bir görüş neticesinde doğru, güzel, iyi ve adalet kavramları, dinsel bir dayanaktan çok ulusal eğilimlere bir araç olarak değerlendirilir hale gelmiştir. Cumhuriyet Dönemi ahlak düşüncesine Alman Romantiklerinin idealizmini andıran felsefi idealizmiyle Mehmet

³ “Biz Türküz. Türkler medenidir. Milletimiz daima daha ileri gidecek, düşmanlarımızı alt edecektir. Milletime vatanıma faydası dokunanları severim. Bu milli iman bizi yaşatacak, ilerletecek imandır. İslam dini, dini ve milli iman bizi birbirimize bağlıyor.” Muallim Abdülbaki, Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri, Tefeyyüz Kütüphanesi, İstanbul 1930-1931, s. 19-20.

İzzet de katkı sunmuştur. Ona göre sosyal determinizm sonucu oluşan bir ahlakta bireyin sorumluluğundan söz edilemez ve toplumun koyduğu bir bireysel yükümlülükte de bireyin ahlaki davranışının değeri olmaz. Ona göre birey ve toplum birbiriyle çelişmez. Birbirini tamamlar ve bir sentez içinde birleşir. Bu nedenle bireyin sorumluluğu olduğundan bireyin ahlak ve özgürlüğünü kabul etmek gerekir (Çubukçu, 1986).

Cumhuriyet Dönemi din ve ahlak anlayışı neticesinde dönemin benimsenen ve değer hükümlerini kavramsal yapıda gören pozitivist ve materyalist felsefi anlayışlarının da etkisiyle eski değerler sistemin şiddetli bir şekilde reddedilmesi göze çarpmaktadır. Bazı aydınlar arasında Osmanlı'ya ait değerleri kabullenmemek hatta yok saymak gibi bir arazın yaygın hale geldiği görülmektedir. Hatta günümüzde de mevcut eğitim faaliyeti içerisinde değerlerin yeterince verilmediği düşüncesi mevcuttur (Uludağ, 1997). Cumhuriyet Dönemi aydınlarının birçoğunda var olduğu görülen bu düşünceler romantiklerin eski değerler sistemini reddettikten sonra, onların yerine yeni bir değerler sistemi yerleştirmeye çalışma girişimleriyle benzerlik göstermektedir. Romantik düşünürler modernleşme ile birlikte toplumdaki tüm değerlerin büyük bir yıkıma uğradığını; ancak, toplumu toplum yapan bu değerlerin yerine yenilerinin konulmadığını ileri sürmüşlerdir. Romantikler ihtilalci özelliklerinden dolayı sosyal hayatta mevcut değer ve düzen ile toplumun mevcut müesseselerini kabul etmezler. Bu düşüncede bütün değerlerin yıkılarak yerine insan tecrübesinden doğmuş yeni değerler yerleştirmek amaçlanır.

Cumhuriyet Dönemi din ve ahlak eğitimindeki “milli-dini değerlere” dayanan, milli karakter-millî ahlak vurgusu yapan, toplumsal hedefler gözetilerek iyi bir vatandaş yetiştirme amacı güden, disiplinli vazife ahlakını ön plana çıkaran, ahlaki alışkanlıkları yerleştirmek için çeşitli derslerle örnek şahsiyetler ve büyük adamlar üzerinden hareket eden, vicdani bir duruş sergileyen anlayış idealizm felsefesinin; her türlü milliyetçi söylemi ve duyguyu nesillere aşılama aşamasında ise romantik felsefesinin etkisini görmek mümkündür. İdealist eğitim anlayışında, bireylerin kültürel gelişimlerinin sağlam olmasının önemli olduğu görüşü hâkimdir. Cumhuriyet Dönemi ders programlarına bakıldığında vazifesini bilen, kültürünü bilen, tarihini bilen bir nesil yetiştirme gayreti idealist düşünce çerçevesinde hareket edildiğini göstermektedir. Cumhuriyet Dönemi eğitiminde duygular, tasavvurlar, istek ve

ideallerle örülen Türk milletinin iç varlığının oluşumunda idealizmin ve romantizmin açık etkileri kendini gösterir. Diğer taraftan din eğitiminde öğrenci bir bilgi depolama aracı olarak görülmüştür. Buradan hareketle “İdealizmde insan bilgi depolayan bir varlıktan daha fazlası bir şey olarak görülür ve idealizm eğitimde kendini gerçekleştirme olarak savunulur.” (Ergün, 1996, s.75) fikrinden uzak bir düşünceyle hareket edilmiştir.

İdealizm iyi, doğru ve güzelin evrenselliğini savunur. Bu çerçevede öğrencilere varolan değerlerin ve bu değerlerle nasıl yaşanılacağına öğretilmesi gerektiği belirtilir. İdealizmin bu evrensel değerlere bakışının Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde öğretim programları kanalıyla üzerinde durulan; barış, dostluk, dayanışma/yardımlaşma, vatan sevgisi, insan sevgisi, aile sevgisi, doğa ve çevre sevgisi, milli kültür gibi daha eklenebilecek birçok evrensel değer işlendiği ve bu evrensel değerlerin yeni nesle öğretilmesine büyük önem verildiği görülmektedir. Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde evrensel değerlerin teoride benimsenen felsefi anlayışı ile uygulamadaki felsefi anlayışı farklılık arz etmiştir. Evrensel değerlerin benimsetilmesi aşamasında temel alınan farklı felsefi anlayışlar neticesinde neslin bir taraftan “manevi ve kültürel değerlerle” sosyalleşmesi diğer taraftan da “hür ve bilimsel düşünceyle” evrensel kültüre adapte olması istenmiştir. Bu çerçevede zaten Türk toplumunun yaşayan damarları olan evrensel değerler ile idari erkin topluma sunmuş olduğu değerler arasında farklılık ortaya çıkmıştır.

Tarih sahnesinde yerini almış milletler siyasî ve sosyal yaşantılarını, gelenek, görenek, örf ve âdetlerini kısaca maddi ve manevi değerlerini sonraki nesillere aktarma çabası gösterirler. Her milletin kaderini tayin eden iyi ve kötü faktörlerin nesiller tarafından sağlıklı bir şekilde tahlil edilmesi ancak tarihle mümkündür. Yeni nesle iyi olanı yapma, kötü olanı yapmama; ülkesinin birlik ve bütünlüğüne yönelik bilinci oluşturma aşamasında ahlaki değerler de tarih içerisinde kapsamlı bir sentez ile sunulmalıdır. Milletlerin insanlarına; dünyada neyin doğru, neyin yanlış olduğunu öğretecek, içinde yaşadığı toplumu düzeltip ilerletme duygusu kazandıracak bir tarih bilinci kazandırması gerekir (Montagu, 2000). Bir başka görüşe göre de: “Milletlerin hayatı, zamanın karanlıklarından, tarihin aydınlıklarına kadar uzayıp gider. Ahlak milletten ayrılmayacağına göre, ahlak da tarih boyunca var olup gelmiştir. Milletlerle birlikte var olup gelen ahlakın en coşkulu kaynaklarından birisi millî duygu olduğuna göre,

tarihin rolü ve önemi ahlakta da kendini gösterir. Millî tarih bilinci, inancı ve sevgisi yükselmiş insanlarda, ahlak daha da sağlam olur” (Nuri, 1959, s.14).

Cumhuriyet Dönemi Türk tarih anlayışına bakıldığında milli romantik duruş tarzı karşımıza çıkmaktadır. Çünkü Cumhuriyet Döneminde yeni tarih anlayışıyla bireysel bir duyarlılıkla kolektif tecrübenin kökensel kaynakları birleştirilmek istenmiştir. Milli romantik anlayışla yaşanmışın, olmuşun veya tarihselin üstündeki teferruat atılarak tarihsel bir tiple yüzleştirme sağlanmıştır. Cumhuriyet Dönemi Tarih eğitiminde bütün Türk dünyasının yükseliş yolları aranmış, Türklüğün terakkisi yolunda bir faaliyet kendini göstermiştir. Cumhuriyet Dönemi romantik anlayışında milli benliği ve birliğini anlama, milletin özünü tanımasını sağlama, milli uyanışa nail olma amaç edinilmiştir. Takdir ve terennüm içerisinde milleti kendi gözünde yükseltme hedeflenmiştir. Romantik tarzla Türk kültürü, Türk dili, Türk tarihi kudretli gösterilmiş; milli istiklale kavuşma ve milli bir ideoloji oluşturma amaçlanmıştır. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında milli bağımsızlığın sağlanmaya çalışılması sürecinde romantizmin milli terakkisi önemli yer tutmuştur. Cumhuriyet Dönemin genel anlayışında milliyetçilik mefkûresi bakımından idealizme ve romantizme ideolojik ve manevi bir yakınlık olduğu söylenebilir. Çünkü milli bağımsızlık mücadelesi ve sonrasında milletin ruhundaki derin yorgunluk; yaşanan melankolinin derinliklerinde yatan güç yetisiyle Türk milletinin ruhunu harekete geçirmiş; böylece Erken Cumhuriyet Döneminde umutsuz bir toplumu harekete geçirebilmiştir. Bu romantik sıçrayış yine Cumhuriyet Döneminde milliyetçilik ile kaynaştırılmış ve bu kaynaşma devlet politikası haline dönüştürülerek bu politikanın zihinsel ve duygusal araçları açıkça kullanılmıştır. Eğitim alanında güçlülük, istem, atılım, üstünlük, ayrıcalık ve aşma duyguları ile sarmalanmış Türk milliyetçiliği inşa edilmek istenmiştir. Cumhuriyet yönetimi, Cumhuriyetin felsefi ideolojisi bağlamında, prensipleri Tevhid-i Tedrisât kanunuyla belirlenmiş şekilde yeni bir gelecek yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bunda eğitimin oynadığı rol bilinerek, temel yaklaşımı Türk milliyetçiliği olan eğitim politikaları her alanda olduğu gibi tarih alanında da uygulanmıştır.

Cumhuriyet Döneminde Türk tarih tezi ve dil alanında ortaya atılan düşüncelerle vatan-devlet-millet-cumhuriyet gibi kolektif varlıklar için milliyetçi bir söyleme meşruiyet yaratma ve özellikle 1930’lu yıllarda modernleşme projesinin

benimsenebilmesini sağlama çabaları ortaya konulmuştur. Dönemin ideolojik yapısına uygun milliyetçi söyleme pozitivizmin etkisiyle bilimsel bir temel oluşturma girişimi- hiçbir akademik ve entelektüel değer taşımamasına rağmen- (Demir, 2010) sonucu Türk-Tarih Tezi ve Güneş-Dil Teorisi (Kaplan, 2005; Karakaş, 2000) gibi çalışmalar dönemin devrimci kadrosu tarafından talep edilmiş ve Türkün kutlu tarihsel geçmişine referans verilmesi ya da o geçmişin hatırlatılması şeklinde yönlendirilmiştir. Yeni Devlet miladı kendisiyle başlatmak, milli bir niteliği olmadığını iddia ettiği Osmanlı Devleti'yle bağlarını koparmak amacıyla kendisine referans noktası olarak ihtiyaç duyduğu tarihi geçmiş ile öz ve kaynak Türkçeyi Orta Asya'da bulmuştur. "Millî ve İlmî bir vazife" olarak görülen tarih incelemeleriyle milliyetçi eğitimde ve eğitimle tarihsel bir geçmişe kolayca sahiplenilebilecek ve toplumsal bir gelecekte kabul edilebilecek "yeni insan" kimliği oluşturulmak istenmiştir. Cumhuriyet Dönemi Tarih araştırmaları sayesinde milli benliğin keşfedilmesi sürecinde Aydınlanma döneminin ve Fransız Devriminin tesirinde kalan Osmanlı Devleti'nin çöküşü karanlık bir dönemi terk etme şeklinde ifade edilmiştir. Ancak diğer taraftan da tarihi ele geçirilemeyecek kadar çok eski "köklerde" ya da "kaynaklarda" arayarak "bilimsel ve tarihselci" bir üslup kullanılmıştır (Ersanlı, 2003). Bu üslupla Alman romantizminde olduğu gibi parlak ve görkemli bir gelecek olarak hedef gösterilen Cumhuriyet Döneminin muasır medeniyet tasavvuru içerisinde özünü geçmişte bulan bir tarih anlayışı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Romantik tin aslında dizgesel bir felsefe olmaktan çok yaşam ve evrene karşı bir tutum olduğundan Cumhuriyet Dönemine etkisi ya da Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin temel düşünceleriyle benzerliği romantik tinin ideolojik anlatımı açısından değerlendirilebilir. Diğer taraftan romantiklerin en önemli özelliği olan ulusal duygu yönünden, bir toplumun tarihsel kökenlerini araştırması büyük önem taşır. Özellikle tarih ve dil alanında yapılan inkılaplarla perçinlenen milli benlik, milli bütünlük, öz ve kaynak Türkçeyi ve tarihi eski 'köklerde' yani Orta Asya'da, arama dönemin ideolojik anlayışına uygun olarak romantik bir anlatım tarzı sergilemektedir. Benzer bir tarzla Alman romantik idealistler Ortaçağa; Rus romantikler de geçmişe sığınmıştır. Burada özellikle romantiklerin güçlü bir geçmiş veya tarih duygusuna sahip oldukları ifade edilebilir. Romantiklerin savunduğu tarih duygusu milliyetçilik kavramının doğuşuna da zemin hazırlamıştır denebilir. Romantizm siyaset anlayışında evrenselciliğin

yerine milli bir duruş sergilemiştir. Bir toplumun oluşumunda geleneksel kökler ana ve kaçınılmaz öge olarak yer alır. Romantikler, her toplumun kendi geleneklerine bağlı olarak, kendi tarihini koruyarak, özgür ve uygarca yaşaması ilkesini benimser. Ulusun ve ulus-devletin inşasında sıkça başvurulan bazı olgular, kavramlar, disiplinler vardır; tarihî köken miti, dil birliği, ırk birliği, mitoloji, folklor bunlar arasındadır. Birçok ulus milliyetçiliğinde olduğu gibi Türk milliyetçiliğinin oluşturulmasında da bu kavramlara ve olgulara başvurulmuş ve gerek politik yaşamda gerek eğitim alanında bu kavramlar yoğun olarak kullanılmıştır. Bu kavramlarla hem bilinci ve hem de özgürlüğü yaratan tarih (Soykan, 2000) ile yeni neslin vatan ve millet sevgisini içselleştirmesi ve ulusal çıkarlara hizmet etmesi amaçlanmıştır. Ulusal bilincin kaynağı sayılan tarih bilgisinden yoksun toplumlar, kendilerine başkalarının biçtikleri kimlikle yetinmek zorundadırlar. Buna karşı çıkararak kendi milli kimliğini oluşturan Türklerin kendini yeniden var etmiş bir toplum yaratma çabasında destansı bir yaklaşım kullanmaları tarihten güç almalarına, toplum olarak kendilerine güvenmelerine ve onlara dünya ulusları içerisinde bir millet olduğu bilincini aşılama önemli katkılar sunmuştur (Ergün, 1996). Milli kimliği oluşturmada dil, tarih ve eğitim alanında yapılan tüm yasal düzenlemeler tüm bir ulusun etkin kılınmak istendiği bir imece (ortak yardımlaşma) ürünüdür. Bu nedenle Cumhuriyet Döneminde de dil ve tarih alanında yapılanlar da romantik bir anlayış çerçevesinde ele alınmalıdır. Atatürk devrimi içinde yer alan tarih ve dil çalışmaları ulusal düşünce devriminin temelidir.

Kültürel kimlik ve ulusal bilinç, bir toplum içerisinde birbirini tamamlayan iki önemli unsurdur. Bununla birlikte toplumun geçmişini ifade eden ve ona kimliğini kazandıran kültür ise temel faktörlerdendir. Bu bakımdan Mustafa Kemal tarih ve dil çalışmalarının birbirini tamamlayıcı olduğunu ifade etmektedir. Yine bu ikiliyi birbirinden ayırmanın imkânsız olduğunu tarih bilimi de ortaya koymaktadır. Kültürel varlığın en önemli belirleyicilerinden birisi dildir. Bu bakımdan dil ile milli duygu arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Dilin zenginliği milli duyguların gelişmesinde temel etkenlerdendir. Toplumlar kendi yarattıkları dil sayesinde gerçek kimliklerine kavuşmaktadır. Bu dil sayesinde kendi varlığını bulamamış olan toplumlar kimlik bunalımı yaşamaktadırlar. Cumhuriyet Döneminin ilk aşamalarında yöneticilerin ifade ettikleri bağımsızlık, özgürlük ve uygarlık gibi kavramlarla anlatılmak istenen, toplumun diğer kültürlerle iletişim içerisinde kendi dillerini geliştirmeleridir. Bu

gerekçeyle birlikte dünyanın en zengin dillerinden olan Türkçe'nin bilinçle işlenmesi ve yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarılması için Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Türk Dil Kurumu'nda, derleme, tarama, türetme çalışmaları başlatılarak Türk dilinin temellerine inilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalarla özellikle dilin bağımsızlığı ile milli düşüncenin bağımsızlığı arasındaki sıkı ilişki perçinlenmiştir. Böylece Türk kültür varlığını simgeleyen ozanların, yazarların, sanatçıların Türk dilinin geniş anlatım olanakları kullanarak kendi öz dillerinin birikimiyle düşünceleri gerçek anlamda kültürel ulusallaşma yolunu açmıştır (Soykan, 2000).

Romantik duyuş tarzının önemli kavramlarından “milli benlik” ve “milli kimlik” açısından bir milleti millet yapan en önemli öğelerden biri de dildir. İnsan, doğup büyüdüğü aileden başlayarak öğrendiği ve kendi toplumunun ortak malı olan ana diliyle bütün hayatına ve düşüncelerine yön verecek bilgi ve değerleri öğrenir. Böylece topluma ait olan ve milletin bilincini oluşturan bilgi ve değerler insanda; aileden başlayarak millette noktalan bir mensubiyet duygusu yaratır (Uludağ, 2006). Her toplum kendi diliyle âleme bakar, bu tutumda toplumun ben'nini oluşturur (Öner, 2001). Bu nedenle romantik duyuş tarzına göre milletler kendilerini ancak dillerinde bulabilirler. Dil bir milleti oluşturan ve o milleti diğer milletlerden ayıran temel bir niteliktir. Romantiklere göre dil; bir ulusu ulus yapan bağdır. Dil bir milletin inkişafına tesir eder. Romantiklerin dil anlayışı açısından Erken Cumhuriyet Dönemi dil alanındaki gelişmelere bakıldığında; millet olarak ne olduğumuzu ortaya koyan dilin vatan gibi vazgeçilmez olduğu görüşleri hâkimdir. Edebi dil ile milli kimliğin inşası arasında sıkı bir ilişkinin olduğu hususu hep göz önündedir. Meşrutiyet'ten sonra “Türkçülük” adı verilen milliyet hareketi, “edebiyatta millî kaynaklara dönme” düşüncesinin önemini artırmış ve bu konudaki çalışmaları hızlandırmıştır. “Millî kaynaklara dönme” sözüyle; edebiyat alanında halk şiirlerinin yayınlanması, Türk folkloruna yönelme, Türk milletini yücelten âşık ve halk şiiri geleneğinin önemsenmesi, atasözlerinin, halk söyleyişinin, yerli hayatı yansıtmaya yani halkın zevk ve yaşayışının eserlerde hayat bulması, halk diline yaklaşma girişimleri, dilde sadeleşme arzusunun ortaya çıkması, millî vezin sayılan hece vezninin şiirde tercih edilmesi gibi çalışmalar dil alanında bir canlanma sağlamıştır. Bu dönemde ve sonrasında etkisini gösteren milli romantik yönelişin öncülüğünü Ziya Gökalp (1876-1924), Ömer Seyfettin (1884-1920), Yahya Kemal Beyatlı (1884-1958) ve Mehmet

Akif Ersoy (1873-1936) yapmaktadır (Yerebasan, 2010). Türk düşünce tarihinin bu önemli isimleri eserleriyle tarihsel dokuya büyük bir derinlik kazandırarak Türk Milli Eğitim tarihine önemli katkı sunmuşlardır. Bu isimlerden bir kısmı her ne kadar Cumhuriyet Döneminde siyasi atmosferin etkisiyle gündemden uzak olmuşlarsa da fikirleriyle Türk milletinin iç dünyasında Türk dilini kısırlaşmaktan, manevi değerleri pörsümekten korumuşlardır (Kabaklı, 2008).⁴ Bu çalışmaların yanında Osmanlı Devleti döneminde yüzyıllar boyunca siyasi, felsefi ve ilmi gelişmelerden mahrum bırakılan milli dil Cumhuriyet Dönemiyle birlikte özüne yönelmiştir.

İdealist bir eğitimde tarih ve edebiyat dersleri müfredatta önemli yere sahiptir. Bu dersler “düşünsel uyarıcılık” işlevlerinin yanı sıra değer yüklü olmaları hasebiyle oldukça önem arz ederler. Çünkü tarih, biyografi ve otobiyografiden ahlaki ve kültürel modeller ile kahraman örnekleri bakımından kaynak olarak yararlanılabilir (Gutek, 2001). Yine edebiyat milli hareketin esas kuvvetlerindedir ve romantizmin vazgeçilmez silahıdır. Genç nesillere idealleri aşılama edebiyat önemli bir araçtır. Cumhuriyet Dönemi edebiyat ve tarih derslerinde bahsi geçen hususların ağırlıklı olarak işlendiği görülür ve edebiyatın yeni nesli şekillendirmede etkin olarak kullanıldığı görülmektedir. Dil, tarih ve eğitim ilişkisi çerçevesinde milli eğitimde milli bir bilincin oluşmasına Türk edebiyatının katkısı küçümsenmeyecek kadar çoktur. Çünkü milleti yoğuran olayları, kahramanları, eserleri genç nesillere bazen överek, bazen sarsarak heyecan ve coşku içerisinde milli ülküler etrafında ancak edebiyatla verebiliriz. Yeni neslin milletini tanıması, tanıtmayı, millî ruhu hissedebilmesi için Cumhuriyet’i yücelten, millî duyguları coşturan, halk kültüründen esinlenen eserler verilir. Burada sanatçı ya da şair milli şuura akan zaman içinde bir devamlılık katan lokomotif gibidir. Adeta uzak ve yakın zamanlardaki, coğrafyalardaki olayları, kişileri işleyerek çağlar ötesine hoş bir seda yollar. Türkiye’nin sosyal ve siyasal gelişimini hızlandıran ve ülkedeki kültürel ve sanatsal yaşamı derinden etkileyen I. Dünya Savaşı, Çanakkale Savaşı, Kurtuluş Savaşı gibi daha birçok savaşı ele alan sanatçıların eserlerinde söze dönüşen insan motiflerine bakıldığında yeni nesiller için yeni bir çiçeklenme abidesi olarak karşılarında durur. Cumhuriyet Dönemi aydınlarının eserleri ve okullar için basılan kitaplarının içeriğine

⁴ Daha fazla bilgi için bkz: Ahmet Kabaklı, Türkiye’yi Yoğuranlar, İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı, 2008.

bakıldığında geçmişin deneyimi ile geleceğe atılımı sağlayan bir dinamizm kendini gösterir. Böylece Romantik düşünce Türk Milli Eğitiminde özellikle milli unsurlarla bezenmiş kültürel değerlerin edebi kaynaklara yansıtılması suretiyle kendini göstermiştir.

Erken Cumhuriyet Dönemi eğitimiyle milli dile, milli sanatlara ve kültüre yaslanarak geleceğe giden yeni neslin heyecanını beslemek, milletin kanındaki inkılâp unsurlarını ısıtmak, insanlar arasında kafa birliği, gönül birliği ve hareket birliği oluşturmak idealist ve romantik bir felsefenin alt yapısıyla mümkün olacağı söylenebilir. Böyle bir felsefi alt yapının etkisini ve oluşumunu 77 yıl boyunca her sabah okunan ancak bugün için söylenilmesi açısından farklı uygulamaların ortaya çıktığı “Öğrenci Andı” na baktığımızda da görmekteyiz. 23 Nisan 1933 yılında Türk çocuklarına armağan edilen Türk andında “Türküm, doğruyum, çalışkanım. Yaşam: Küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak, yurdumu, milletimi özümden çok sevmektir. Ülküm: Yükselmek, ileri gitmektir. Varlığım Türk varlığına armağan olsun.” sözleri tekrar edilmektedir. Bu sözler Türk milletinin; millet olarak özünü ve kendi bilincini aslında İdealist romantiklerden alınma bir anlayış ve yöntem çerçevesinde ortaya koymaya çalıştığını göstermektedir. Her mısrasıyla Türk Milli Eğitiminin amacının özünü ortaya koyan Türk andındaki sözler ile Fichte'nin "İnsan, milletinin yaşaması için kendi hayatını daima fedaya hazır olacaktır... İşte hakiki aşk budur... Kendinin ebedi olduğuna inanmayan insanda vatan aşkı olmaz..." (Ata, 2009, s.3; Fichte, 1938, s.125) sözleri aynı amaca dönük benzer söylemlerdir. Romantik bir yükselişin ifadesi olan bu anlayışı Cumhuriyet tarihinin her aşamasında Türk insanında görmek mümkündür. Metafizik bir güçle Nene Hatunlar, Sütçü İmamlar, Feride Öğretmenler Türk tarihinde ebedi yerini almıştır. Benzer şekilde vatan aşkı, vatanın bağımsızlığı, bayrağın vatan semalarında özgürce dalgalanabilmesi uğrunda vatan evlatlarının canlarını feda edişi, Türk milletinin önemli vasıflarından olan kahramanlığı ve özgürlüğüne düşkünlüğü gibi temalar Erken Cumhuriyet Dönemi edebiyatında sıkça işlenmiştir. Edebi türler (şiiirler, destanlar, ninniler vb.) önemli birer eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Edebi eserlerde millî ve mânevî değerler yaşam anlayışına dönüştürülmüştür. Türk milletinin duygu dünyasını beslemek amacıyla maddî imkânsızlıklar önünde manevi kuvvete ve yarı mistik bir ruh hamlesine dayanan güce ihtiyaç duyulmuştur (Ülken, 1994).

Alman İdealist Herder; eğitimin, ulusun kendi dilinde yapılması gerekliliğini vurgulamış, halkın tarihsel bilincini geliştirmede kültürünün aktarımının önemine dikkat çekmiştir (Barnard, 1963). Ona göre insanlar milli dil ve tarih bağlamında tutulan ortak düşünce, duygu ve anlayışa sahip olursa vatanseverlik duyguları geliştirilebilir (Wiborg, 2000). Cumhuriyet Dönemi eğitimiyle amaçlanan hedeflere bakıldığında milli dil ve tarih bağlamındaki ortak düşünce, duygu ve anlayışa sahip insanlar devletin bir parçası kabul edilmiştir. Dönemin eğitim kurumlarında Türkçe derslerine ve Türkçe eğitime önem verilmiştir. Bu dönemde eğitim-her ne kadar Osmanlı Tarihi yok sayılmışsa da- toplumun tarihi farkındalığını sağlamak amacıyla kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasını temin edici bir işlev görmüştür. Kısaca Türk milli devlet inşası merkezi ve homojen olarak görülmektedir. Alman ve Fransız idealist ve romantiklerin üzerinde anlaştığı millilik duygusunun gerekliliği ve bu duygunun halka sevdirmesi düşüncesi Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde de kendine hayat bulmuştur. Bu düşüncenin hayat bulması yine Alman İdealizmi ve romantizmin benzerliğinden hareketle eğitim kurumlarında tüm okul çocuklarına tek amacın öğretilmesi, öğrenmesi gereken aynı içeriğin verilmesi ve tek dilin kullanılması neticesinde ülke boyunca standartlaştırılmış okul sistemi vasıtasıyla milli kimliğin oluşturulması için kültürel homojenlik yaratılmaya çalışılmıştır. Eğitim vasıtasıyla devlet ideolojik sembollerini, simgelerini kullanarak insanları kimikleştirilmeye çalışmıştır. Cumhuriyet Dönemi önde gelenleri düzenin yayılması ve hayatta kalması için gerekli bilgi yetenek ve değerler sistemini yaratma girişimleri ortaya koymuşlardır.

İdealizmin öncülerinden Kant, eğitimi insanın her türlü doğal yeteneklerini geliştiren bir sanat olarak ele almıştır. Bu nedenle sanat ile eğitim arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Dönemin güzel sanatlarının Türk medeni hayatında çok önemli bir yeri vardır. Sanat bir milletin gördüğü, düşündüğü ve hissettiği şeylerin manevi ve estetik hayata yansması sonucu oluşan güzellik duygusudur. Milli değerler de sanatın duygu ve düşüncesinde birleşerek realiteyi idealeştirir, kusursuzu ve güzeli yaratır. Bu hususta Atatürk, Türk milletinin yüksek karakterini, yorulmaz çalışkanlığını, fitri zekâsını, ilme bağlılığını, güzel sanatlara sevgisini ve milli birlik duygusunu mütemadiyen ve her türlü incelemelerle inkişaf ettirmeyi milli ülkü olarak sunmuştur (Atatürk Araştırma Merkezi, 1997). Erken Cumhuriyet Döneminde toplumdaki milli

kuvvet ve vasıflar estetik değerlerle takviye edilmeye çalışılmıştır. Romantikler için sanatın insanı özgürleştiren, insanın kendini ve dış dünyayı tanımasını sağlayan, insan yaratıcılığını sağlayan bir yönü vardır. Bu sanat anlayışını Cumhuriyet Dönemi eğitimcilerinde de görmek mümkündür. Örneğin geleceğin Türkiye'sini şekillendirmede kültür, din, dil ve sanat gibi birçok kavram üzerinde duran ve fikirlerini ortaya koyan Baltacıoğlu; Hegel gibi sanatı insan ruhunun bir ürünü olarak görür. Baltacıoğlu'na göre sanatçı eğitiminin amacı doğrudan doğruya sanatçı kişiliği yaratmaktır (Baltacıoğlu, 1964). Eğitim de bu kişiliğin gelişmesi için gerekli olan ortamları düzenleme aşamasında görevlidir. Sanatı iç hayatımızın, duygularımızın, ihtiras ve iradelerimizin sonucu olarak ifade eden Baltacıoğlu (1939), sanatı; ilim, ekonomi ve ahlakla aynı değerde görür. Hatta O'na göre sanat, milleti meydana getiren öğelerden biridir. Sanat kâinata değer kazandırmadır. Kültürel ve milli birikimin milletin edebi eserlerinde gizli olduğunu bilen sanatçı kendi milletinin duygu ve düşünce dünyasına yönelir. Cumhuriyet Dönemi sanat eserleri de dil alanında, tarih alanında verilmek istenen ideolojik anlayış çerçevesinde milli bilinci uyandırmak amacıyla milli ve manevi temalı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönemin sanatçılarının eserlerinde milli unsurları kullanma, milli kaynaklara yönelme, millete ait duygu ve düşüncelerin anlatma azmi ve aşkı sürekli olarak kendini göstermektedir.

Tarih, dil, güzel sanat vb. diğer bütün alanlarda yapılan çalışmalarda bir kimlik oluşturma amacı vardır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yabancı devletlerin işgallerine karşı savaşlar yapmış bir devlette Osmanlıcılık, Batıcılık vb. düşünce arayışlarından sonra bir kimlik ihtiyacı belirmiştir. Ulus Devlet ve eğitim ilişkisi çerçevesinde Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde kimlik inşasına baktığımızda Alman ulusçuluğuna benzer bir şekilde romantik öncülleri olan etnik nitelikten çok kültürel bir özellik sergiler (Kadıoğlu, 2003). Milliyetçilik anlayışında, kültür ve etnik ilişkilerin süregelen uzantıları önemli bir konuma sahip olsa da Atatürkçü düşüncede ırkçı bir anlayış yerine kültürel zeminde bir milli bütünlük içinde ortak bir milli bilinç olarak konumlamaya çalışılmıştır. Dolayısıyla ulusal kimliğe sahip olan toplum belirli amaçlara sahip olacak ve ortak duygu ve düşüncelerle birbirine sıkıca bağlı bölünmez bir bütün olarak düşünülmüştür. Dönemin siyasi saikleri de “kültürel homojenliği öneren özümsemeci” bir milliyetçilik anlayışıyla hareket etmişlerdir (Yeğen, 2007).

3.4.2.3 Milli Kültürün Amacı Olarak Kadın ve Aydın Eğitimi

İdealist ve romantiklerde kadının toplum içindeki yeri çok önemlidir. Platon, kadına hem politik hem de toplumsal alanda yer vermiş, kadın ve erkeği aynı statüde değerlendirmiş, kadınlara toplumsal alanda yer vermeye çalışarak kadınları erkeklerle eşit kılmaya çalışmıştır (Boyacı, 2014). Ayrıca Platon kadınların erkekler ile birlikte eşit ve zorunlu eğitim görmelerini böylece cinsiyetler arasında eşitliğin aynı eğitimi almaktan geçtiğini savunmuştur (Platon, 1998). Friedrich Schlegel, kadınlığı ve erkekliği insanlığın eşit parçaları olarak değerlendirmiş; kadının toplumda ikincil konuma atılmasına itiraz etmiştir (Dellaloğlu, 2010). Romantik süreçle kadın, düşünce dünyasında bir özne olarak yer edinmiştir (Novalis, 2014). Kurtuluş Savaşı yıllarından Türk kadınının cephede gösterdiği fedakârlıktan gelen bir vefa örneği olarak Cumhuriyet Dönemi toplumsal hayatında ve çalışma hayatında kadınlara verilen değer artmış, kadınlara önemli haklar verilmiş ve kadınların eğitimi için yeni okullar açılmıştır (Erendil, 1981). 1924 Tevhid-i Tedrisat ile Türk kızlarına ilköğretim ile birlikte ortaokul, lise ve hatta yükseköğretim kapıları açılmış; böylece cinsiyet farkı gözetilmeden her vatanda eşit konuma getirilmiştir (Aydın, 2015). Yine Cumhuriyet Döneminde kadının en önemli görevi olan anneliği üstlenmesi bakımından annenin eğitimine çocukların ilk eğiticisi olması açısından büyük önem verilmiştir. Bunun yanında dönemin eğitim programlarına kızların ev kadını olabilmeleri için gereken pratik uğraşı ve uygulamaları konulmuştur. Görüldüğü üzere Cumhuriyet Döneminde kadın ve erkeğin aynı eğitimi alması, her alanda kadına haklar verilmesi gibi, kadının toplumsal platformda aktif bir özne olması yönünde yapılan çalışmalar idealist ve romantik düşünceyle benzerlik göstermektedir.

Bir prensip olarak fırsat eşitliğinin eğitimde sunulması, demokratik toplumlardaki temel ilkelerdendir. Bu sayede toplumun bütün kesimlerinin eğitim hizmetlerinden istifade etmesi, demokratik yönetim anlayışlarının temel amaçlarından biri haline gelmiştir. Bu hususta Alman İdealizminin önemli ismi Fichte mükemmel insan terbiyesi için kız ve erkeklerin aynı suretle eğitilmesini ister. Bütün eğitim programlarının her iki cinsin kolayca ulaşabileceği şekilde hazırlanmasını tavsiye eder (Fichte, 1938). Romantik felsefe üzerinde derin izler bırakan Rousseau eğitimin fırsat ve imkân eşitliğine dayanması gerektiğini belirtir. Ona göre eğitim herkes içindir. Cinsiyet bazında eşitlik konusunda ise kadını erkeği baz alarak tanımlar, ona eş ve

anne olma rolünü biçer, çocuğun eğitiminde önemli role sahip olduğunu hatırlatır. Rousseau'nun eşitlikçi eğitim düşüncesi yalnızca erkekler içindir (Rousseau, 2007). Bu fikirler doğrultusunda Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde seçkin eğitimi yerine toplum eğitimine geçiş görülmektedir ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanma yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bu çerçevede kadın ve erkek eğitimine aynı derecede önem verilmiştir (Bursalıoğlu, 1994). Yeni Türk toplumunun, ancak her ferdinin yeteneklerini geliştirmesine imkân sağlayacak bir eğitim düzeni ile istenilen hedeflere ulaşılacağı bilindiğinden köylüsünden kentlisine ayırıştırma olmadan her kesim insanı eğitim adına kucaklanmış ve bütün halka cehaletle savaş adına eğitim verme mücadelesine girişilmiştir. Böylece kadını, erkeği, çiftçisi, hamalı ile her birey okuma yazmayı öğrenme ve eğitim görme hususunda payına düşeni almıştır. İlköğretimin yaygınlaştırılarak kız ve erkekler için zorunlu hale getirilmesi, her yerleşim yerine bir okul ya da yatılı okul açılması, okullarda karma eğitime geçilmesi, kadınlara hukuki ve siyasi birçok hakkın verilmesi fırsat eşitliğinin sonucudur.

Cumhuriyet Dönemi düşünce hayatında önem verilen hususlardan biri de aydın eğitimidir. Sosyalleşmeyi sağlayarak toplumun farklı kesimleri ile olan iletişimini sağlamak diğer taraftan tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişte dikey bir hareketliliğin yolu olarak kabul edilen aydın halk çatışmasını aza indirmek adına yapılan faaliyetler eğitim yoluyla çözülmek istenmiştir. Bir başka açıdan siyasi erkânın başındaki isimler halkla aydınlar arasındaki ayrılığı ortadan kaldırmak istemiştir. Halk ile aydın arasındaki ayrılığın kaldırılması ancak eğitim yoluyla mümkündür. Bu da ancak halkın kabul etmiş olduğu ve yaşattığı kültürel bağlara yönelmekle mümkün olur. Bu düşüncenin çığırını açan Türk romantik Ziya Gökalp'tir. Ziya Gökalp'in kapsamını belirlediği "Halka Doğru" tezinde Cumhuriyetin ilk dönemlerinde kaleme alınmış olan romanlardaki, Anadolu'yu aydınlatma amacını kendilerine edilmiş olan öğretmenler anlatılmaktadır. Ziya Gökalp'in halka yönelmesi gerekli olan aydın kişilerin, bunu yapabilmek için halkın içerisinde yaşamaları ve onlardan milli kültürü tam anlamıyla almaları gerektiğini, bu nedenle de milliyetçi genç öğretmenlerin köylere gitmelerinin gerekliliği belirtilmektedir. Böylece ülkenin karanlıklardan aydınlığa çıkışına katkı sağlayacak nesillerin eğitim kurumları aracılığıyla idealist öğretmenler tarafından yetiştirilmesi sağlanacaktır (Sevinç, 2015). Bu hususta aydın sınıfın halkın ruh ve vicdanında yeşillenen milli ülküleri halka telkin etmesi istenir.

3.4.3 Eğitimın Temel Unsurları

3.4.3.1 Program

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte halk kültürel bir özne olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Çünkü Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti devletine geçiş sürecinde siyasal bir birliktelik olmasına rağmen kültürel olarak kaynaşmamış bir kitlenin varlığı söz konusudur. Bu nedenle bireysel olan kuvvet ve heyecanların ulusal kuvvet ve heyecanlarla özdeşleştirilmesi eğitim programlarının önemli hedefleri arasında yer almıştır. Bu ulusal kuvvet ve heyecanı ortaya çıkarma noktasında tarihsel bir zenginliğin gücünün yanında edebiyatın, musikinın (Ersoy, 2009), mimarinin gücünden yararlanılmıştır. Amaç, Türk milli benliğinin eritme potasında bir kardeşlik ve yurttaşlık birliğine dönüştürülmesi olarak ifade edilebilir (Yıldız, 2002). Bu anlayışla Türkiye Cumhuriyeti Devletinin siyasileri; yeni bir dünya yaratma düşüncesiyle hareket ederek, coğrafî sınırları içerisinde politik, sosyal kültürel, tarihsel, mitik bir homojenlik üretme girişimi sergilemiştir. Milli bütünlük düşüncesini, milli onur ve milli övünç duygularını bireylere çocuk yaştan itibaren aşılama da eğitimin görevidir. Bu görev eğitim programları aracılığıyla yerine getirilmiştir.

Dönemin oluşturulan eğitim programlarında “Gençliğe ulusal bayrağa saygının aşılması”, “gençliğin Türk ırkından olmanın gururunu duyacak biçimde yetiştirilmesi için”, “şanlı Türk tarihine saygıyı koruyup saklaması için”, “Türkiye'nin büyüklüğüne katkıda bulunmuş ulusal kahramanlara hayranlık duyulması için”, “birinci ödevin, Atatürk'ün istediği üzere, ulusal bağımsızlığın korunması ve savunması olduğunu düşünmesi için” gibi slogan cümlelere rastlanmaktadır. Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim programlarında devleti doğuran felsefi, sosyolojik, psikolojik, kültürel, tarihî ve manevî temelleri ve mevcudiyetinin hayat kaynakları mucibince “Türk kimliği” ön plana çıkarılmaya çalışılmış; Türk kimliğini toplumda benimsetmek ve fertlerin millet mensubiyeti ile millî kimlik bilincini yaygınlaştırma amacı içinde “yeni bir millet yaratmak” gayreti içine girilmiştir. Fikirlerin düşüncelerin ve ideolojilerin benimsetilmesinde eğitimin oynadığı çok önemli rol herkesçe malum olduğu üzere sistematik ve düzenli bir programlama ve planlama ile Türk devletinin maarif vekâleti, bireyin doğrudan hayatıyla ilişkili olan eğitim programlarını devrin değeri “Türklük şuûruna”na göre şekillendirmiştir (Bilgili,

2014). Eğitim ile yapılan tüm çabaların ana gayesi ve felsefesi; Türk milliyetçiliği, Türk istiklalinin ebediliği fikri içerisinde millî mücadele ruhunun geliştirilerek devam ettirilmesidir (Hacıeminoğlu, 1980). Böylece ulusal bilincin iktidar eliyle geniş kitlelere yayılması hedef alınmıştır. Türk gençliği dil, kültür ve tarih ortaklığına dayalı bir ulusal birliğe ait olmanın bilincini, milli bayramlarda katıldıkları etkinliklerle göstermiş ve bu büyük coşkuyu yüreklerinde hissetmişlerdir (Caporal, 1982). Tüm bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere romantizmin coşkucu, milliyetçi, epiksel anlatımı Cumhuriyet Dönemi eğitim programları üzerinden eğitimde ete ve kemiğe bürünmüştür. Toplumsal bir tin oluşturmak için dil ve tarih eğitimleriyle kopuk, yalıtık ve sökük zamanlardaki anlayışlar birbirine eklenerek zamanın sonsuza akışında idealist ve romantik bir anlayışla Türk milletine yeni bir misyon hazırlanmıştır. Romantik anlayışla geçmişten geleceğe akıyla karasıyla; acısıyla tatlısıyla milli şuur sürekli canlı tutulmuştur. Bu milli şuur ders kitaplarında da nakış nakış işlenmiştir.

1924-1926-1936 İlkokul haftalık ders programları cetveline bakıldığında Türkçe, tarih, müsaabat-ı ahlâkiye ve malûmat-ı vataniyye, resim, musiki, jimnastik, vatandaşlık bilgisi ve terbiye-i bedeniyye gibi derslerin ağırlıklı olduğu görülmektedir (Cicioğlu, 1985). Cumhuriyet Dönemi eğitim programlarından 1936 programına yansıyan ilkokul hedeflerinde “kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı yurttaş yetiştirmek; fikir, beden ve karakter gelişimini sağlamak; millî vatansever ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirmek; serbest disiplinli, düzenli ve iyi alışkanlıklar elde edilmesi; millî tarihimizin sevdirmesi; Türk dilinin millî bir dil olması için yapılan çalışmalara okulun yardımcı olması” (Akbaba, 2004; Kültür Bakanlığı, 1937) gibi hedefler ve bu hedeflerde milliliğe, vatanseverliğe, fikir ve karakter gelişimine, beden ve ruhen güzel ve entelektüel insan yetiştirme, disiplinli çalışmaya, özgür ve sorumlu olmaya, milli tarihe ve dile yapılan vurgular idealizm ve romantizmin esintileri olarak kendini göstermektedir. “1924 İlk Mektepler Müfredat Programı”nda tarih dersi programına bakıldığında “...Anadolu’da millî hareketlerin bağlamasıyla cumhuriyetin ilânına kadar geçirdiğimiz millî intibâh devrine en fazla ehemmiyet verilecek, bu devrin kahramanlık menkıbeleri, büyük şahsiyetleri anlatılacaktır.” şeklinde belirtilen amaçların içerik olarak millî, kahramanlık menkıbeleri, büyük şahsiyetlerin anlatılması idealizm ve romantizm perspektifinden bir anlayışı ortaya koymaktadır. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programında hayat

bilgisi ders programı içeriğinde ahlak sohbetleri ve yurttaşlık bilgisi, iyi vatandaşın özellikleri, ahlaki ve edebi bir değer yüklü metinlerle milli tarih ve özellikle Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet ilkeleri yoğun olarak işlenmiştir (Bektaş, 2001; Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003).

1929 Türkçe eğitim programlarının “Talebeye yeni ve daha yüksek zevk membaları vermek, talebeye asil mefkureler, millî vatani, kahramanca duygular telkin etmek, seciyesini teşkile yardım eylemek, onu içtimai, milli hayatta daha müsmir ve daha faal bir fert olmak üzere yetiştirmek” (Temizyürek ve Balcı, 2006) gibi millî ve ahlaki niteliklere sahip olumlu değerler kazandırmaya dönük hedefleri de aynı düşüncelere hizmet etmektedir. Musahabat-ı Ahlakiye ve malumat-ı vataniyye derslerinin gayesinin “gençlere Türkiye Cumhuriyeti’nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlâk esaslarını telkin etmek, velhasıl milli ve insani vazifelerini takdir ve ifa edebilecek bir hale getirmek” (Maarif Vekaleti, 1924, s.29) olarak belirlenmesi ve yöntem olarak da “ahlâki esasları çocukların vücudunda canlı bir surette, yaşatacak samimi musahabeler şeklinde verilecektir. Muallim bu musahabeler esnasında yüksek ahlak ve fazilet numunelerini gösterecek, büyük milli kahramanların hayat ve faaliyet ve sergüzeşlerini cazib hikayeler şeklinde anlatacaktır.” ifadelerinde de görüldüğü üzere önemli şahsiyetlerin model olarak anlatılmasının seçilmesi idealizmin ve romantizmin Türk Milli Eğitime yansımalarını göstermektedir. Yine bu ders programında “...Mektebler maddi ve manevi hayatı, çocuklarda temizlik, intizam, nezaket, doğruluk, teavün ve tesanüd, güzel ve iyi şeylere karşı muhabbet tanzim edilmelidir.” şeklindeki ifadeler idealizmin “bir nesilden iyiye, doğruya ve güzele dair değerlerle birlikte yaşama” amacının Türk Milli Eğitime en somut biçimde yansımadır (Maarif Vekaleti, 1924).

3.4.3.2 Ders Kitapları

Cumhuriyet Dönemi ders kitaplarında çok açık bir şekilde milli açıdan yaklaşım temayülü hâkimdir. Ders kitaplarının yazımında Cumhuriyet ideolojisinin eğitim yoluyla gençlere aktarılmasına ilişkin görevi kurumsal olarak üstlenen Türk Dil Kurumu, Tarih Kurumu gibi kurumlar etkili olmuştur. Atatürk Döneminde okul kitaplarındaki başlangıç bölümlerinde vatansever ve ahlaki ifadelere yer verilmiştir. Cumhuriyetin yetiştirmeyi istediği insanın “Türklük” üst kimliği altında toplanması,

Türk Devletlerini kuran ecdadın büyük ve şümüllü medeniyetlere sahip olması, Türklüğü tanımanın ve cihana bildirmenin borç olduğu düşüncesi ve yurttaşın gelecek kuşaklara karşı olan tarihsel görevlerinin hatırlatılması gibi konular kendisini dönemin ders kitaplarında ve programlarında göstermiştir (Copeaux, 1998). Hazırlanan ders kitapları sayesinde, uzun yıllar savaşmış ve bitkin durumdaki halka, motivasyon sağlamakla birlikte ulusal bir kimlik kazandırılması da amaçlanmıştır. Ders kitaplarında yıllar süren savaşlardan yorgun ve bitkin çıkmış bir topluma, sosyal kimlik rolü ve motivasyon vermek için “üstün ulus” fikri verilmek istenmiştir. Ders kitaplarında Türk ırkının konumunu, Türklüğün tarihini ve coğrafyasını belirleme, Türk kimliğinin milliliğini kavratma açık olarak hedeflenmiştir. Dönemin ders kitaplarında en çok kullanılan kavram ikilisi devlet ve millet kavramlarıdır (Parlak, 2005). Yine bu iki kavramın yanında vatanın, milletin menfaatlerini müdafaa ve muhafaza edebilecek nesillerin millî terbiyeye esas tutulması, kanunların üstün sayılması ve kanunlara uyulması milli ve ahlaki vazifeler olarak eğitim sürecinde ve ders kitaplarında sık sık vurgulanan konulardır (Parlak, 2005; Taşkiran, 1962). Cumhuriyet Döneminin başlarında insanlara toplumsal görevlerini yerine getirmesinin yanında belirli sınırları olan ve sorgulanmasına izin verilmeyen birtakım haklara sahip olarak yaşaması gerektiği anlatılmıştır. Toplumsal menfaatler söz konusu olduğunda bireysel hakların sınırlanabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca vatandaşların vatandaşlık görevlerine, devlete ve yönetime itaat etmelerine, bireysellikten daha çok toplumsallığı ifade eden millet ve devlet gibi kolektif anlayışlar ders kitapları içerisinde yoğun olarak verilmiştir. (Parlak, 2005).

Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim sürecinde özellikle ders kitapları, söz konusu düzeni meşrulaştırmak ve sürekliliğini sağlamak amacıyla gerekli bilgi ve söylemlerin aktarıldığı ve yeniden üretildiği en önemli araçlar olarak kullanılmıştır. Bu söylemler cumhuriyet ideolojisine ve dönemin kültürel biçimlendirme edimlerine uygun bir şekilde kendine ifade bulmuştur. Bu anlamda ders kitapları sadece bilgi aktarmakla kalmamakta, o toplumun siyasal ve toplumsal normlarını da belleklere kazıyarak bir ortak bellek yaratmaya çalışmakta olduğu söylenebilir. Böylece bu ortak bellek, bireylerin toplumsal kimliklerini ve geleceğe ilişkin beklentilerini belirleyen bir araçsallık niteliği kazanmaktadır. Söz konusu araçsallıkta en önemli noktalardan biri ise süreklilik ve geçmişten geleceğe uzanma iddiası olarak değerlendirilebilir (Tekeli,

1998). Ulus-devletin “ulusal birlik ve bütünlük” oluşturma işlevi, geleneksel eğitim-öğretim işlevine ek olarak, okulların sorumluluğuna yüklenmiştir (Bumin, 1998). Cumhuriyet Dönemi kurumsallaşma çabalarında ideolojik görüş ve programlar salt bilimsel bilginin aktarılmasına ek olarak tarih ders kitabı, vatandaşlık ders kitapları ve okulun diğer yaşamsal pratikleri aracılığıyla yeni nesillere aktarılmasına olanak sağlamıştır.

Genel olarak Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminin amaçlarına, işlenen konuların içeriğine bakıldığında en temelde karşımıza çıkan anahtar söz ya da söz öbeklerinin; ana temel ilke olan milliyetçilik çerçevesinde millet, milli dil, tarih, kültür, dil, eğitim, birlik ve beraberlik, bağımsızlık, Cumhuriyet rejimine sadakatle bağlılık olduğunu görmekteyiz.

3.4.3.3 Eğitim Kurumları

Romantiklere göre toplumsal hayatta etkili olan kurumlar, insanların özgürce yaşamaları için yaratılmıştır ve zamanla aşınırlar. Bu nedenle aşınan kurumlar kaldırılmalıdır. Bu kurumların yerine insanın özgürce kendi bağımsız iradesiyle ortaya koyduğu yenileri kurulmalıdır (Berlin, 2010). Alman İdealizminin önde gelen ismi Fichte; eski eğitime dair her şeyin kaldırılmasını yerine yeni, milli bir eğitim anlayışının getirilmesini ister. Romantizmin ve idealizmin savunduğu bu fikirler Türk Milli Eğitiminin çerçevesine öz olarak tam oturmayabilir. Ancak yine de benzerlik olduğu söylenebilir. Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçişle kişi egemenliğinden millet egemenliğine, çok uluslu devletten üniter devlet yapısına geçiş gerçekleşmiştir. Çok kimlikli, çok kültürlü, çok dinli ve çok dilli olan Osmanlı Devleti’nde farklılık gösteren eğitim sistemi yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti için uygun olmamıştır (Acar, 2011). Bu nedenle Cumhuriyet Dönemi genel anlayışında göze çarpan en önemli özelliklerden biri katı bir şekilde eski kurumların, anlayışların ve en önemlisi eski eğitimin katı bir şekilde eleştirilmesidir. Eskiden köklü bir kopuş ve reddediş anlayışıyla (Karpas, 2011) hareket eden dönemin önde gelen isimleri eski kurumların üzerine ancak yepyeni bir şekilde ve en önemlisi tam bağımsız, milli ve laik bir anlayış içindeki kurumların geçirilmesini isterler. Mustafa Kemal, kurumların ve anlayışların yanında dönemin önde gelen aydınlarının bile çağın gerisinde kaldığını, Osmanlı anlayışından kurtulamadığını belirtmiştir. Ziya Gökalp de Osmanlı Dönemindeki birçok hususu ikilik yaratması sebebiyle eleştirir; “Bir toplum ya doğulu ya da batılı

olabilir. İki farklı dine sahip fertler olamayacağı gibi, iki farklı medeniyete sahip millet de olamayacaktır... Dolayısıyla medreseler ile mektepler ikilik meydana getirdiği durumlarda, mekteplerde bu türden ikilikler bulunmaktaydı... Ülkemizde geçmişten gelen bir maarif meselesi ve terbiye meselesi bulunmaktadır. Bu sorun bütün çalışmalara ve gayretlere karşılık halledilememiştir. Bu sorun derinlemesine incelendiğinde eğitim meselesinin medeniyetin bir parçası olduğu görülmektedir. Bu bakımdan temel sorun halledildi inde eğitim meselesi de çözüme kavuşturulmuştur olacaktır.” (Gökalp, 1990). Bu düşünceler çerçevesinde Erken Cumhuriyet Döneminde eğitim kurumlarının dönemin eğitim politikalarına uygun olarak yeniden kurulması görüşü hâkimdir.

Cumhuriyet Dönemi eğitiminde eğitimin önüne milli kavramını getiren kişi Ziya Gökalp eski ezberci eğitimi eleştirir ve yeni eğitimi savunur. Ezberci zihniyetten kurtulmanın, neyin nasıl elde edildiğini araştırarak elde etmenin zorunlu olduğunun altını çizmiştir. Okulların yaratıcı ilim noktasına ulaşmasının sağlanması, böylece öğrencinin kuru ezbercilikten kurtulması gerekir (Gökalp, 1917). Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışına çok büyük etkileri olan Ziya Gökalp’e göre bir çocuk için en faydalı şey kabiliyetlerinin farkına varılmasıdır. Bu sayede yapabildiklerini gören çocuğun güven duygusu gelişecek ve eğitim daha verimli bir hale gelecektir (Gökalp, 1965). Burada devletin yapması gereken bireylerin ilgi ve yetenekleri ölçüsünde eğitim vermektir. Cumhuriyet Dönemi eğitimiyle de sürekli bir ilerleme, çağdaş uygarlık seviyesine ulaşma amacı kendini açıkça gösterir. Bu eğitimin de ancak yeni bir eğitim sistemiyle mümkün olacağı belirtilmiş; böylece eski, köhnemiş olarak görülen medrese eğitimi yerine yeni eğitim kurumları, yeni rejim ideolojisine uygun öğretmenlerle aktif bir nesil yetiştirilmek istenmiştir. Bu görüşler idealist romantik Alman filozoflarının görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Cumhuriyet Dönemi eğitiminde yeni Türk Devletinin kuruluşuyla birlikte medrese yahut okula gelen öğrenci eski-yeni bir medeniyetin cansız geleneklerini öğrenmekte ve milli kültürden büsbütün mahrum kalmaktadır düşüncesi hâkimdir. Eski eğitim soğuk görülür; bu nedenle acil reformlarla yeni bir eğitim atağına kalkılır. Cumhuriyet Dönemi eğitiminde ilkokullarda çocukların okulda arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkilerinde demokratik bir cumhuriyetin ferdi olarak yetiştirilmesi hedeflenmiş, Cumhuriyetten önceki okullarda korkuya dayalı bir terbiye sistemi hâkimken ve bu

okullarda öğrencilerin müdürden ya da öğretmenlerden korkması ve görevlerini korkudan, beslenen bir duyguyla yapması gerekiyorken, eğitim tamamen ezber üzerine dayalıyken Cumhuriyetle birlikte bu eğitim ortamına ve anlayışına son verilmesi amaçlanmıştır. Cumhuriyet eğitiminde ise ana ilke, millî karakterde, çocukların ulusçu olarak yetişmesidir. Çocuklara okulu sevdirmeye gayesi hakîmdir (Okul ve Öğretmen Dergisi, 1936). Bir de devletin kurtuluşu toplumların hayat kaynağı, geleceği ve varoluş dayanağı olarak görülen genç nesillerin eğitiminde görülmüştür. Cumhuriyet Dönemi eğitiminde ifade edilen bu düşünceler ile Alman İdealist ve romantik Fichte'nin eski eğitim ile ilgili görüşleri oldukça benzerdir. Fichte eski eğitimi cansız ve soğuk şeylerden bahsetmekle suçlar. Fichte eski eğitimde çocuğun pasif olduğunu bu şekilde çocuğun ruhi derinliklerine girilemeyeceğini savunur (Fichte, 1938). Eski eğitimin yozlaştığını ve eski eğitim ile bir sonuç alınmadığı üzerinde durmuştur. Fichte eğitimde yenileşmenin içten yani ruhi olması gerektiğini savunmuştur. Milliyetçi bir eğitim görüşü geliştiren Fichte Alman milletine hayatta başvuracağı tek çare olarak eğitim sistemini değiştirmeyi teklif etmiş ve egemenliğini yitirmiş bir milletin, kendi özgürlüğünü ancak yeni bir eğitimle kazanabileceğini ifade etmiştir (Ata, 2009). Görüldüğü üzere idealist ve romantik düşüncenin Cumhuriyet Dönemi eğitiminde yansımaları mevcuttur.

Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde eğitimin verildiği yerler açısından okullar en önemli eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönemin eğitim anlayışına göre okullar, devletin denetim sistemine tabi olan, okulların programlarında yer alan etkinliklerin önceden hazırlandığı, devletin ilerlemesine hizmet eden ekonomi, edebiyat ve sanat gibi alanlarda bilimsel temellere bağlı hizmetler sunan kurumlardır. Okullar dil, yazı, tarih alanında yapılan bütün inkılapların en iyi uygulama alanını okullarda bulmuştur. Erken Cumhuriyet eğitim politikalarında okuryazarlığın artırılması ve temel eğitimin yaygınlaştırılması en önemli hedefi olarak görülmüştür. Milli devlet bilincinin yerleşmesi açısından her mahalleye ve köye ilköğretim binaları yapılmak istenmiştir. Bu zaruri gelişmelerin yanın da Türk milli eğitiminde aslolan Türk milletinin mutlu, müreffeh ve onurlu bir hayat yaşaması için gerekli donanıma sahip bireylerin yetiştirilmesi olduğundan bir yandan da ortaokullar, liseler, öğretmen okulları, meslek okulları, sanat okulları ve üniversiteler için okul binaları inşaa edilmiştir. Bu eğitim kurumlarının yanın da ideolojik amaçların ve inkılapların hayata

geçirilmesi amacıyla Millet Mektepleri, Halk Okuma Odaları, Halk Evleri, Eğitim Kursları gibi eğitim kurumları da açılmıştır (Güngör, 1993; Kafadar, 1997). Kısaca Erken Cumhuriyet Döneminde eğitimin verileceği yerler olarak okullara ve okullara benzer kurumlara yapılan vurgu bizi idealizmden etkilenen daimici eğitime anlayışına götürmektedir (Toprakçı, 2011).

3.4.3.4 Öğretmen

Kültürel mirasın çocuklara ve genç nesillere kazandırılması işi; irfan ordusu olarak ifade edilen öğretmenlere verilmiştir. İdealizm öğretmene çok büyük önem atfeder. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde en merkezi rol öğretmenindir. İdealizmde öğretmen kültürel bir anlayışla farklı değerlerin bir arada bulunduğu farklı görevleri ve sorumlulukları benimsemiş kişilerdir. Öğretmen değerlerin taşıyıcısı olmalı, öğrencileri sevmeli, onlarla arkadaş olmayı becerebilmeli ve coşkulu, heyecanlı olmalıdır (Gutek, 2001). Öğrencilerin ruhsal duasını ve kişiliklerini en önemli değer olarak gören eğitimciler, öğrencilere kendilerinde bulunan kişilik özelliklerini kapsamını sunmalı ve bu kişilikleri tanıtmalıdır. İdealist eğitimciler göre insanın sahip olduğu değer yüksektir ve bu değer eğitim sayesinde daha da yükseltilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu bakımdan eğitim faaliyetleri bireylerde yüksek değerlerin oluşturulmasını sağlamalıdır. İnsanlar kendi kararlarını kendileri verebilmeli, Kendi başlarına hareket edebilmeli, yaratıcılıklarını ve akıllarını tam anlamıyla kullanma yeteneğine sahip olmalıdırlar (Ergün, 2014). İdealistlerde, öğretmen, eğitim durumunda sadece bilgi aktarmaz; öğretmen sadece ders programını uygulamaz, öğrencinin aklını çalıştırmasını ve doğruyu bulmasını esas alır (Sönmez, 2005). Öğrenmeye yönelik isteği öğrencilerde teşvik etmeli, ahlaki eğitimin mükemmel insanların yetiştirilmesi amacıyla olduğunun farkında olmalı ve gelecek nesillerdeki kültürel hareketin öncüleri olmalıdırlar. Diğer taraftan romantizm de ise eğitimci bir ressam gibi, bir şair gibi kültürel reformun öncüsü olmalıdır. Eğitimci ahlaki, estetik ve dini standartları tanımlamayarak Cumhuriyetin birtakım kültür idealleri ve erdem modellerini gençliğe eğitimle sunmalıdır. Öğretmen, toplumun ideal hayatının ve ruhi iradesinin sahibi olarak kendi eserleri olan nesiller yetiştirmelidir. Ülkesinin kurtuluşu ve ayağa kalkmasını sağlayacak fikirler üretecek, prensipler ortaya koyacak, düşünen ve düşünmeyi öğrenen nesiller yetiştirmelidir. Kısaca öğretmen eğitimle insana değer vermeli ve onu yükseltmelidir. Böylece insan yükseldikçe millet yükselecektir.

Cumhuriyet Dönemi eğitiminde de öğretmenler ulusun kurtarıcıları; (Atatürk, 1997) Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli olan kültürün aktarıcılarıdır. Atatürk kültürü “okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden mana çıkarmak, intibah almak, düşünmek, zekâyı terbiye etmek” ve “tabiatın yüksek feyzleriyle mesut olmak” olarak tanımlamıştır (İnan, 2011). Bu görevi de yeni bir devletle birlikte bireyin yeni toplumsal kültüre adapte olması, kültürün bireye aktarılması, bireyin bu kültürü içselleştirmesi ve halkın yeni gelişmeleri takip edecek bir kültür seviyesine sahip olması vazifesi öğretmene yüklenmiştir. Cumhuriyet Dönemi şartlarında birçok değer taşıyıcısı olan öğretmenler idealist duruşlarıyla dönemin ideolojisine büyük katkı sağlamışlardır. Cumhuriyet Döneminde gerçekleştirilen alfabe değişikliği, ‘milli dil’ ve ‘milli tarih’ alanında yapılan çalışmalar ve diğer alanlarda yapılan kültürel reformların öncüsü yine öğretmenler olmuşlardır. Öğretmenlere bu gücü, konumu devlet vermiştir. Her meslek alanında olduğu gibi öğretmenlik mesleği de devletin resmi ideolojisi çerçevesinde hareket etmiştir. Bu ideoloji çerçevesinde Cumhuriyet Döneminde öğretmenlere “yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” denilerek öğretilmelerden yüksek değerli, yaratıcı, aklını tam kullanan bir milli değerlerine bağlı bir nesil yetiştirilmesi istenmiştir. Cumhuriyet Döneminde çizilen bu fedakâr, örnek, manevi yaraları saran, milliyetçi öğretmen portresi idealist ve romantik bir öğretmenin niteliklerini tasvir etmektedir.

Yine Cumhuriyet Dönemi öğretmeninde “dersin ehli olmak, çocuklarla alay etmemek, çocuklara yönelik adil olmak, çocuklar arasında ayırım yapmamak, sabırlı olmak, karakterli ve temiz bir insan olmak, neşeli olmak, çocuklara karşı ağırbaşlı ve yumuşak davranmak, görev ve sorumluluk bilinci son derece kuvvetli olmak” (Kanad, 1977, s.39) şeklinde birçok niteliğin olması istenmiştir. Dönemin öğretmen öğrenci ilişkisi açısından öğretmenlik mesleğine bakışı ise Büyük Erkânıharbiye Reisliği'nin 1933 tarihli Maarif Vekaletine gönderdiği yazı bizlere göstermektedir (Aslan, 2014). Bu yazıda öğretmenlerden;

“Vatan, millet, ordu ve askerlik sevgisi; Milli tarihini iyi bilmek, memleket uğruna yapılmış ferdi ve içtimai kahramanlıklar hakkında bilgisi olmak; Cesur, müteşebbis, nefesine karşı itimadlı olmak, Türklüğü her milletten üstün tutmak, azim ve irade sahibi olmak; her işte intizam sever, disiplinli ve teşkilatçı olmak, işini zamanında ve doğru yapmayı adet edinmek; Büyüğüne karşı itaatli

ve hürmetli olmayı adet edinmek; özü sözü doğru, vakar ve izzeti nefis sahibi olmak; arkadaşları ve yurttaşları ile iyi geçinmek, güç zamanlarda birbirine yardım etmek” (Aslan, 2014, s.53) gibi niteliklere sahip öğrenciler yetiştirilmesi istenmiştir.

Yukarıda bahsi geçen öğretmen-öğrenci ilişkisi ve yetiştirilmek istenen öğrenci nitelikleri Cumhuriyet Dönemi aydınlarının ve siyasi simalarının öğretmene ve öğrenciye bakışını ortaya koymaktadır. İstenilen nitelikler idealist fikirlerin tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet neslinde idealist düşünceleri milli bir coşkuyla perçilemek, bu düşünceleri ete kemiğe bürümek için de romantik bir anlayışla öğrenciler yetiştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencide yerleştirilmeye çalışan disiplin anlayışın yanında dönemin eğitimci ordusu da yeni rejimin kökleşip gelişmesinde; insan yetiştirmede, toplumda ve düşüncede devrim yapma, ulusal varlığı devam ettirme görev ve sorumluluğu açısından devlete disiplin ile bağlı, uyumlu ve itaatkâr bir duruş sergiler. Cumhuriyet rejimi ideolojik eğitime büyük önem vermesi nedeniyle öğretmenler de inkılâp rejiminin sadık birer bekçisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüldüğü üzere eğitim alanında hedeflenen disiplin anlayışı hem öğretmen hem de öğrenci açısından önemli bir yer tutmaktadır.

3.4.3.5 Öğrenci

İdealizmde öğrencinin çok yönlü geliştirilmesi, bedenen kuvvetlendirilmesi ve eğitim sürecinde disipline yapılan vurgu önemli yer tutar. Alman filozof Fichte bu hususta öğrencinin çok yönlü geliştirilmesinden yanadır ve bunu da şu sözleriyle anlatır; “Talebe ruhi kuvvetlerini, dersleri kuvvetlendirme yanında bedenen kuvvetlerini de mümmareselendirilmelidir” (Fichte, 1938, s.55). Cumhuriyet Dönemi eğitim programının esasları arasında öğrencinin çok yönlü gelişimi ve disiplin ilkesi önemli yer tutmuştur (Güler, 2004). Cumhuriyetin kuruluşunun ilk dönemlerinde yeni sisteme ve yönetime itaat duygu ve anlayışını öncelikli amaç kabul eden bireylerin yetiştirilmesi istenmiştir. Hedeflere ulaşmak için öğrenci de oluşturulmak istenen disiplinde idealizmin derin etkileri görülmektedir. Bununla birlikte Türk kültürünün ve geldiklerinin üzerine inşa edilen itaat anlayışıyla bireyler, kendilerine verilen bilgileri sorgulamaz, bunlara mutlak birer doğru olarak itaat eder ve uyumlu yurttaşların yaratılması amaçlanır (MEB, 1939). Türk milletinin sağlam temeller üzerinde yükselmesi için öğrencinin fikren, ruhen ve bedenen kalkınmasında eğitime

büyük görev verilmiştir. Atatürk “Müspet bilimlerin temellerine dayanan, güzel sanatları seven, fikir terbiyesinde olduğu kadar, beden terbiyesinde de kabiliyeti arttırılmış ve yükselmiş olan erdemli, kuvvetli bir nesil yetiştirmek, ana siyasetimizin açık dileğidir” (Türkmen, 2013, s.729-740) sözleriyle öğrencinin her yönüyle geliştirilmesini ister. Bu nedenle hedeflenen milli kültür, dil, tarih ile yeni bir toplum yaratma fikrinin yanında öğrencinin bedenen kuvvetlenmesi için büyük çaba sarf edilmiştir. Dönemin eğitim hedeflerinde benzer bir düşünce ile beden eğitimine büyük önem verilmiştir. Okullar için disiplin talimatnamesi çıkarılması Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde disipline ve öğrencide disiplin duygusunun gelişimine verilen önemi göstermektedir. Disiplin konusunda İsmail Hakkı Baltacıoğlu, okulların mahkeme olmadığını, cezaların kaldırılması gerektiğini, ceza yerine çocuklara iyi huyların öğretilmesini önerir (MEB, 1991). Böylece fikren, ruhen ve beden disiplin anlayış içinde geliştirilen bir nesille sağlıklı bir toplum oluşturulmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Erken Cumhuriyet Döneminde Osmanlı'dan devralınan miras ve yaşanan savaşların etkisiyle siyasi, sosyal, ekonomik ve eğitim yönüyle olumsuz bir tablo mevcuttur. Bu olumsuz tabloda eğitim ileri hamlelerin belkemiğini teşkil etmiştir. Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin genel görünüşünde; yaşanan savaşların ve ekonomik yetersizliklerin etkisiyle eğitimde hem nitelik hem de nicel yönünden düşük bir profil mevcuttur. Eğitimde merkezi teşkilatlanmadaki ve taşra teşkilatlanmasındaki sorunlar, genel eğitim yasasında ve politikasındaki eksiklikler, eğitimcilerin formasyon eksikliği, eğitim programlarının çağdaş anlayıştan uzak olması, eğitim kurumlarının, ders araç ve gereçlerinin eksikliği dönemi mevcut eğitim durumunun özetidir.

1921 yılında toplanan ve milli eğitimin temellerinin atıldığı I. Maârif Kongresi ve eğitime milli bir yön vermek amacıyla yapılan Heyet-i İlmiye Toplantıları milli eğitime geçiş sürecinin önemli adımlarıdır. Yine 1923 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1926'da çıkarılan Maârif Teşkilatı Hakkında Kanun, 1928'de Harf İnkılâbı, 1929 tarihinde Millet Mektepleri'nin açılması, 1931 yılında halkevlerinin açılması, Türk Tarih Kurumu'nun ve Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kurulması gibi doğrudan ya da dolaylı olarak eğitimle ilgili olan bu çalışmalar tam bağımsız ve milli bir eğitim politikasının esaslarını oluşturmuştur. Bireysel ve toplumsal dönüşüme katkı sunan bu yasal düzenlemeler ve inkılaplar halkçı ve devletçi çizgide bir eğitim çerçevesi ortaya koymuştur.

İdealizm insan karakterinde bulunan değerlerin, değişmez yön ve temalara vurgu yapar. Eğitimde ilkelerin öğretilmesini savunur. İdealizm eğitimde, ahlaklı insanı ve en iyi ideale sahip olanı amaçlar. Eğitimle insan ruhunun iyiye ve güzele yöneldiğini, eğitimin en doğruyu ve en güzeli bulma sanatı olduğunu savunur. İdealizm, kız-erkek ayırımını ortadan kaldıran, bedenen ve ruhen güzel nesiller yetiştirmeyi hedefleyen, bu hedeflerini devlet idaresindeki okullar kanalıyla gerçekleştirmeyi planlayan, eğitimin devletin görevi olduğunu ve bu sebeple çocukların eğitiminin kimseye bırakılmayacak kadar mühim bir konu olduğunu öne süren bir felsefi akımdır. İdealizmin eğitim anlayışında; çocuklara etiğin, erdemin, disiplinin ve ahlakın

öğretimi, kültürel mirası oluşturan değerler, devlete sadakatle bağlılık, milli ve manevi eğitim ile zorunlu eğitim temel konular olarak ele alınır. İdealizm geleneksel yargı ve değerlerini, eğitim açısından, milli kültüre ve milli değere bağlılık çerçevesinde ön plana çıkarır.

Romantizm bireycilik, özgürlük, hürriyet, kardeşlik, demokrasi ve milliyetçilik gibi arzu ve idealleriyle ön plana çıkan bir edebiyat, felsefe, sanat ve siyaset hareketidir. Otantik kültür vurgusuyla milli kültürün evrensel kültürden önceliğini öne süren romantizm; milli kültürü geri kazanma, kendi kimlik ve değerlerinin farkına varma şeklinde romantik milliyetçi temalar türetmiştir. Modernleşmeyle birlikte daha standart eğitim sistemlerinin oluşumu neticesinde değişik ulusların ideallerine karşı milli devlet fikri üzerine yoğunlaşmıştır. Böylece devlet ve millet romantikleştirilmiş, kültürel milliyetçilik tavrı ortaya çıkmıştır. Romantizmin, milli romantizm kisvesine bürünmesiyle her toplumda dilde sadeleşme, kendi alfabesini oluşturma, milli devlet modeline uygun tarih yazma, yoğun propaganda ile toplumsal ve politik bilinçlendirme çalışmaları belirleyici bir şekilde kendi gösterir. Her alanda yaşanan milli hareket doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim ile de bir etkileşim gerçekleştirmektedir. Eğitimin milli ruhla ve milli kültürle etkileşiminde, özellikle edebiyat ve tarih üzerinden milli bilincin uyandırılmasında romantizmin etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Romantizm bu yönüyle önemli bir pedagojik görev üslenmektedir.

Türk milli eğitimine temel teşkil edecek tam bir felsefi akımdan bahsetmek mümkün değildir. Eğitimle ilgili yapılan tahlillerde her felsefi anlayıştan kesitlerin mevcut olduğu eklektik bir yapı mevcuttur. İhtimai hayatın zaruretleri sebebiyle idealizm, romantizm, realizm, pozitivizm gibi birçok farklı düşünce akımı aynı iklim içerisinde olmuşlardır. Bu düşünce hareketleriyle birlikte felsefi-siyasi, felsefi -psikolojik, felsefi-tarihi, felsefi-dini denilebilecek arakesitlerin ağırlığı da hissedilmiştir. Erken Cumhuriyet Dönemi eğitimde teori olarak milli eğitimin temelini yerleştirilmeye çalışılan materyalist ve pragmatist felsefeler sosyal hayatta idealist ve romantik kavrayışla aşındırılmıştır. Toplumsal platformda değerleri başarıya ve pratiğe bağlamaya çalışan anlayışlar istenilen neticeyi verememiştir. Aynı şekilde kuramsal olarak kâğıt üzerinde ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanan eğitim programları, uygulamada realist ve idealist felsefelerden kaynağını alan esasici ve daimici eğitim

akımlarının özelliklerini gösteren geleneksel anlayışlardan uzaklaşmadığını göstermektedir.

Erken Cumhuriyet Döneminde milli eğitim; milleti ayakta tutacak en temel yol olarak görülmüş, milletin kendi bağımsızlığını ve özgürlüğünü yeni eğitimle kazanacağı düşüncesi baskın bir şekilde ön plana çıkmıştır. Bu düşünceler neticesinde Osmanlı Devleti'nden kalma eğitim zararlı ve eski görülerek yeni eğitim anlayışıyla değiştirilmek istenmiştir. Belirtilen anlayış dışında Erken Cumhuriyet Döneminde eğitimin devletin denetim ve kontrolünde olması, eğitimin devletin denetim ve gözetimi altındaki eğitim kurumlarında baştan sona ortak şekilde verilmesi, temel eğitimin zorunlu hale getirilmek istenmesi, eğitimin her toplumun her ferdi için eşit şartlarla yapılmak istenmesi, yabancı etkiler nedeniyle yabancı okullara karşı duruş sergilenmesi “memleket ve millet” ile ilgili konularda birbirinin aynısını düşünen bir neslin yetiştirilmek istenmesi, “eğitimin toplumdaki her bireyin daha kolay bir şekilde talimat alacak kurumsal bir yapı olarak kullanılması” gibi düşünce ve uygulamalar mevcuttur. Belirlenen amaçların ve içeriklerin öğrencilere öğretilmesinde terbiye ve disipline önem verilmesi, eğitimde itaatın benimsenmesi, öğrencinin çalışma azim ve kuvvetinin yüksek tutulması, öğrencinin eğitiminde gerekirse zora koşulması, öğrenciye sorumluluk verilmesi ve “ruhun, zihnin ve bedenin birlikte korunup geliştirilmesi” yönünde düşüncelerin benimsendiği görülmektedir. Türk milli eğitiminin izah edilen teorik ve uygulama boyutuna bakıldığında idealizmin ve romantizmin açık yansımaları görülmektedir. Özellikle Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitime dair öne sürülen düşünceleri ile Prusya toplumunu kurtarmak isteyen Alman idealist ve romantiklerin düşüncelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Erken Cumhuriyet Dönemi Türk milli eğitimiyle; millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyecek, koruyacak ve geliştirecek, bu çerçevede milletini sevip yüceltecek; beden, zihnen, ahlâken ve ruhen ahenkli bir kişiliğe ve karaktere sahip, kendisine ve topluma karşı görev ve sorumluluklarını bilecek, teknik kişiliği açısından ilgi ve kabiliyetlerini geliştirecek her yönüyle vasıflı bir insan yetiştirmek amaçlanmıştır. Özellikle bu amaçlarla yeni nesille birlikte bütün halkı yaşanan siyasi ve sosyal gelişmelerin etkisiyle vatan ve millet sevgisiyle, milli birlik ve beraberlik duygusuyla ve milli kültürün değerleriyle donatmak ve eğitmek hedeflenmiştir. Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde kalıcı ahlaki davranışlar oluşturma girişiminde Alman

idealizmdeki vazife ahlakındaki seviyeye ulaşamadığı görülmektedir. Diğer taraftan romantizmin sosyal platformda millet kavramıyla buluşması neticesinde ortaya çıkan ortak mazi, hatıra, ülkü; millete aidiyet hissi, milli kültüre mensubiyet, kendi öz değerlerinin farkına varış ilkeleri noktasında başarı sağlandığı görülmektedir. Erken Cumhuriyet Dönemi eğitimiyle hedeflenen vasıflara bakıldığında idealizmin ve romantizmin yansımalarını görmek mümkündür.

Erken Cumhuriyet Döneminde özgün bir kültür yaratma ve her alanda bir millileşme seferberliği vardır. Milli devlete geçiş aşamasında en önemli milli dayanaklardan biri eğitim olmuştur. Türk milli eğitimi'ne bakıldığında özellikle devlet politikası olarak kullanılan milliyetçilik ilkesinin eğitimde çok etkili olduğu görülmektedir. Milli devlet yapım sürecinde milliyetçiliğin bütün öğeleri örgün ve yaygın eğitim kanallarıyla milletin geçmişini, geleceğini ve ülkülerini şekillendirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin devlet felsefesinin temelindeki “devletin varlığını koruma, ortak amaç ve birliktelik ile bağımsızlık” düşünceleri her alanda millileşmenin belkemiğini oluşturmuştur. Eğitimin amaçları bağlamında Erken Cumhuriyet Eğitiminde “milli terbiye”, “milli kültürü korumak, kültürel mirası gelecek kuşaklara aktarmak”, “mevcut fikirlerin, değerlerin, inançların ve ahlaki değerlerin benimsetmek”, ulusu çağdaş medeniyetler seviyesine çıkarmak”, “Türk milletinin ve Türkiye Cumhuriyeti'nin yükselmesi amacına hizmet etmek”, “milletin üstünlüğü sağlama ve bu üstünlüğü devam ettirmek”, "vatanın güzelleştirilmesi ve genç neslin çalışma azminin geliştirilmesi için sanat eğitiminin önemsenmek”, “cehaleti ortadan kaldırmak amacıyla okuma-yazma seferberliğine girişmek” şeklindeki tespitlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Yine dönemin önde gelen siyasi ve eğitimci liderlerinin eğitimle ilgili konuşmalarında "medeniyet", "millet" ve "istikbal" "memleket" "vatandaş", “milli kültür” “milli dil” ve “milli tarih” gibi temel kavramların sürekli olarak kullanıldığı görülmüştür. Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde sıkça kullanılan ve benimsetilen bu temel kavramlar romantizmin milliyetçilik anlayışıyla benzerlik göstermektedir.

Her toplumda milli değerler ve milli kimlik gelecek nesillere eğitim aracılığıyla aktarılmaktadır. Bu aktarım milli varlığın devamı açısından son derece önem ifade etmektedir. Bu sebeple Türk milli eğitimi sosyal, tarihi, fikri ve estetik çizgilerle milli gururu yüceltecek, bir milletin üstünlüğüne vurguyu ön plana çıkaracak, milli olana yönelecek, üstün ahlaki bütün zenginliğiyle yeni nesillere verecek doğrultudaki milli

temele dayalı esaslara yer vermiştir. Türk eğitim sisteminin milli olması ve bütün vatandaşları ortak ülkü etrafında birleştirmesi aşamasında güçlü milliyetçi duygularla temellenmiş milli bir romantizmin yansımalarını göstermektedir. Milliyetçilik ilkesi romantizmin fikri altyapısıyla eğitimde, yeni nesilde ruhani bir yenilenme, eğitimde teori olarak hedeflenen milli heyecan ve duyguların pratikte dinamik tutulmasında, toplumun ve eğitimin ussal hedeflerinin yönlendirilmesinde derin ve kapsayıcı bir etki göstermiştir. Romantizm Erken Cumhuriyet Dönemi eğitiminde Türk milletinin kendi erdem dünyasına dönmesi, kendi özünü bulması, kendi kuvvetinin farkına varması, kendi milletinin şahsiyetini ve haysiyetini milli tefekkürle kalkındırması ve milli değerler ile nesillere bir hissiliği vücudu getirmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Milli kültürün ve milli tefekkürün milli eğitimle bütünleşmesi amacıyla eğitimle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişki içerisinde bulunan dil, tarih, sanat, mimari, musiki gibi her alan milli romantizmle yoğrulmuştur. Bu yeni maarif ve kültür hareketi kutsal bir vazife olarak millete takdim edilmiştir. Milli fikir hamlesinden hareketle “milli eğitime geçiş” ve “milli eğitimle uyanış” politikalarıyla milli romantizm bir ütopya olmaktan çıkmış ve sağlam bir idealizm ekseninde Türk milli eğitiminde yerini almıştır. İdealizmin ve romantizmin yansımaları neticesinde milli sembol ve değerler eğitimin kalıcı ve değişmez yönünü oluşturmuştur. İdealizm ve romantizm Erken Cumhuriyet Dönemi eğitimine milli bir propaganda ile ruh vermiştir. Milli ve medeni hamlelerle eğitimin zevk, fikir ve ruh terbiyesine katkı sunmuştur.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2011). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim 1. kademe programlarının özellikleri ve dayandığı eğitim felsefeleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Acun, F. (2007). Osmanlı'nın torunları Cumhuriyet'in çocukları: Osmanlıdan Cumhuriyet'e değişme ve süreklilik. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 39-64.
- Açıkel, F. (2002). Devletin manevi şahsiyeti ve ulusun pedagojisi. T. Bora (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Milliyetçilik (Cilt I-IX)* (s.117-139) içinde. İstanbul: İletişim.
- Ada, T. (2016). Atatürk ve Türk milliyetçiliği. *Türk Dünyası Araştırmaları*, (217), 201-217.
- Ağaoğulları, M. A. ve Köker, L. (1997). *Tanrı devletinden kral devlete*. Ankara: İmge.
- Akarsu, B. (1994). *Çağdaş felsefe*. İstanbul: İnkılap.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.
- Akarsu, B. (1999). *Immanuel Kant'ın ahlâk felsefesi*. İstanbul: İnkılâp.
- Akbaba, Ö. H. (2006). *Eş'ari metafiziği ve Berkeley idealizminin karşılaştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (54-55), 16-23.
- Akdeniz, A. R. ve Küçük, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Akgüç, Ö. (2001). Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı Devletinden aldığı ekonomik miras. İlhami Azkan (Ed.). *Ulusal Sorunlar ve Demokratik Çözüm Yolları* (s.4-5) içinde. Bursa: Ekin.
- Akman, Ş. T. (2011). Türk Tarih tezi bağlamında erken cumhuriyet dönemi resmî tarih yazımının ideolojik ve politik karakteri. *Hacettepe Hukuk Fak. Dergisi*, 1(1), 80-109.
- Aksakal, H. (2010). *Aydınlanma çağından karanlık yüzyıla politik romantizm ve modernite eleştirileri* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksakal, H. (2011). *Politik romantizm ve modernite eleştirisi*. Ankara: Kadim.

- Aksoy, Ö. A. (1963). *Atatürk ve dil devrimi*. Ankara: MEB.
- Aktan, O. H. (1998). Atatürk'ün ekonomi politikası: ulusal bağımsızlık ve ekonomik bağımsızlık. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetin 75. Yılı Özel Sayısı.
- Akyol, İ. H. (1941). Devlet uzviyeti. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi*, 99 (17), 211-214.
- Akyüz, Y. (1987). Atatürk'ün Türk eğitim tarihindeki yeri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, (10), 71-90.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa.
- Alan Sümer, B. (2012). Erken Alman romantiklerinin Aydınlamaya ilişkin tutumları üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 52 (1), 131-142.
- Albayrak, M. B. (2013). Dinmeyen özlem: Alman erken romantizmi'nde felsefe ve edebiyat ilişkisi. *Notos Yayınları Dergisi*, (43). Erişim adresi: <http://www.academia.edu>.
- Alexander Moseley, A. (2010). *A'dan z'ye felsefe* (Ali Süha, Çev.). İstanbul: NTV.
- Aliy, A. (2011). F.D.E. *Schleiermacher*. Ankara: Elis.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Alkan, E. (2005). *Romantizm antoloji*. İstanbul: Varlık.
- Anabritannica Genel Kültür Ansiklopedisi (2004)* (Cilt 11). İstanbul: Ana.
- Andaç, F. (2017). Romanın yüzyılı. *Hece Dergisi Türk Romanı Özel Sayısı (Cilt I-III)*, 6 (65-66-67), 116-120.
- Angels, P. A. (1981). *A Dictionary of philosophy*. (Şeref Günday Akt.). London: Barnes Noble.
- Antony, F. (2005). *Felsefe sözlüğü* (Nurşen Özsoy, Çev.). Ankara: Yeryüzü.
- Arat, N. (1979). *18.yy İngiliz felsefesi'nde etik ve estetik değerler arasındaki ilgi sorunu*. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fak.
- Arı, A. (2002). Tevhid-i tedrisat ve laik eğitim. *Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Dergisi*, 22 (2), 182-183.
- Aristoteles, (1993). *Politika* (Mete Tunçay, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Armaoğlu, F. (1992). *20. yüzyıl siyasi tarihi*. Ankara: Türkiye İş Bankası.
- Arslan, M. (2001). *İş ve meslek ahlakı*. Ankara: Nobel.
- Arslan, M. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Aslan, Z. (2012). Cumhuriyet'in eğitimde ardışık yaklaştırma yöntemi ve üniversitelerimiz, mantık, matematik, felsefe. *10. Ulusal Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s.25-45) içinden. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Ata, B. (2009). *Fichte'nin eğitim üzerine düşünceleri ve Türkiye'deki yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atatürk, M.K. (1974). *Nutuk*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Atatürk, M. K. (1989). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri* (Cilt 1-3). Nimet Arsan (Haz.). Ankara: TTK.
- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, (1991). *Atatürk'ün Tamim, telgraf ve beyannameleri*. Nimet Arsan (Der.), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Atatürk Araştırma Merkezi (1997). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri II*. Ankara: ADTYK Atatürk Araştırma Merkezi.
- Atay, F.R. (1984). *Çankaya*. İstanbul: Kral.
- Ateşoğlu, G. (2010). *Hegel felsefesinde metafizik* (Yayınlanmamış doktora tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Aybars, E. (1998). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi I*. İzmir: DEÜ Döner Sermaye İşletmesi.
- Aydın, H. (2015). Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Türk kadını. *Current Research in Social Sciences*, 1(3), 84-96.
- Aydın, M. S. (1991). *Tanrı-ahlak ilişkisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Aydın, M. Z. (2014). Günümüz insanını etkileyen felsefi akımlar. Erişim adresi: www.mehmetzekiaydin.com.
- Aydın, U. U. (2003). *Romantizmin popülerleşmesi ve Tolkien* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, G. (2005). *Yeni Alman edebiyatı tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Aytaç, K. (1972). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aytaç, K. (1984). *Eğitim politikası üzerine konuşmalar*. Ankara: Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü.
- Aytaç, K. (2001). *Atatürk'ün eğitim görüşleri, Atatürkçülük II. kitap Atatürk ve Atatürkçülüğe ilişkin makaleler*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Ayvaz, S. (2012). *Cumhuriyet dönemi eğitim bütçeleri* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1939). Sanatın cemiyet hayatına hizmeti. *Yeni Adam Gazetesi*, (226),12-13.

- Baltacıoğlu, İ. H. (1939). *Türk'e doğru, (Cilt 1)*. İstanbul: Kültür Basımevi.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1964). *Pedagojide ihtilal*. İstanbul: Anadolu Matbaası.
- Barnard, F. M. (1963). Herder's treatment of causation and continuity in history. *Journal of the History of Ideas*, 24 (2), 197-212.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitime giriş*. Ankara: Bımaş.
- Başgöz İ. (1999). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bayraklı, B. (1986). Eğitim felsefesinde idealizm. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (4), 194-195.
- Bayraktar, L. (2009). Cumhuriyet dönemi Türk düşüncesine toplu bir bakış. *Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü, Atatürk Dönemi (1920-1938) (Cilt 2)* (s. 529-537) içinden. Osman Horata (Ed.). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Bayur, Y. H. (1991). *Türk inkılabı tarihi 1-2. Kısım*. Ankara: Türk Tarihi Kurumu.
- Beiser, F. C. (2003). *The romantic imperative: the concept of early german romanticism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bektaş, M. (2001). *Hayat bilgisi programlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Berkeley, G. (1996). *Hylas ile philonous arasında üç konuşma* (K. Sahir Sel, Çev.). İstanbul: Sosyal.
- Berkeley, G. (1996). *İnsan bilgisinin ilkeleri üzerine* (Halil Turan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Berkes, N. (2011). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Berlin, I. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford: Oxford University.
- Berlin, I. (2010). *Romantikliğin kökleri* (Mete Tunçay, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Biçici, Ç. (2010). *Görsel sanatlar dersinde 11-15 yaş grubu çocuğunun kendini ifade edebilme yetisinin geliştirilmesi açısından romantizm resim akımının kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgili, A. S. (2014). Eğitim programlarımızda Türk-İslâm sentezi meselesi. *Kafkas Üniversitesi e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1).
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi (Cilt 1)*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Billington, R. (1997). *Ahlak düşüncesine giriş* (Abdullah Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitime giriş*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi: öğretmen yetiştirme açısından Türkiye’de eğitim tarihi üzerine bir araştırma*. İstanbul: MEB.
- Bolay, S. H. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Akçağ.
- Bolay, S. H. (2013). *Felsefe doktrinleri ve terimleri sözlüğü*. Ankara: Nobel.
- Bottomore, T. B. (1990). *Seçkinler ve toplum* (Erol Mutlu, Çev.). Ankara: Gündoğan.
- Boyacı, N. P. (2014). Platon’da kadın sorunu üzerine bir tartışma. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 205-230.
- Bozkurt, N. (2011). *Hegel fikir mimarları dizisi I*. İstanbul: Say.
- Bravo, I. B. (2014). Hegel ve liberalizm. *Felsefe Dergisi* (2), 111-121. Erişim adresi: <http://www.flfsdergisi.com/sayi2/111-121.pdf>.
- Bronowski, B. M. (2012). *Batı düşünce tarihi* (Elvan Özkavruk Adanır, Çev.) İstanbul: Say.
- Budak, Ş. (2003). Atatürk’ün eğitim felsefesi ve geliştirdiği eğitim sisteminin değiştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (160).
- Buhr M. ve Kosing, A. (1999). *Bilimsel felsefe sözlüğü* (Veysi Bildik, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- Bumin, K. (1998). *Okulumuz, resmî ideolojimiz ve politikaya övgü*. Ankara: Yol.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Atatürk döneminde eğitim felsefesi ve yenileşmesi*. Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyük, C. (2013). Nietzsche’nin Tanrı öldü’ sözü ve değerler sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), s.1-20.
- Büyükdüvenci, S. (1988). İdealizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Cafoğlu, Z. (2011). *Eğitim bilimine giriş temel kavramlar*. Ankara: Grafiker.
- Caporal, B. (1982). *Kemalizmde ve Kemalizm sonrasında Türk kadını (1919-1970)* (Ercan Eyüpoğlu, Çev.). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Cassirer, E. (1996). *Kant’ın yaşamı ve öğretisi* (Doğan Özlem, Çev.). İstanbul: İnkilap.
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say.
- Cevizci, A. (2011). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel.

- Cevizci, A. (2012). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Say.
- Cicioğlu, H. (1985). Cumhuriyet döneminde ortaöğretim programlarında felsefe grubu derslerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, (55), s.16-22.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti 'nde ilk ve ortaöğretim*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Claudon, F. (2006). *Romantizm sanat ansiklopedisi* (Özdemir İnce, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Connolly, W.E. (1995). *Kimlik ve farklılık: siyasetin açmazlarına dair demokratik çözüm önerileri* (F. Lekesizalın, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Copeaux, E. (1998). *Tarih Ders Kitaplarında (1931–1993) Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine* (Ali Berktaş, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Copleston, F. (1996). *Felsefe tarihi Alman idealizmi* (Aziz Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea.
- Copleston, F. (2010). *Hegel* (Aziz Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea.
- Cumhur, M. (1981). *Atatürk ve millî kültür*. Ankara: Başbakanlık.
- Cumhuriyet Ansiklopedisi* (1972). Cilt 1. İstanbul: Arkın.
- Çakan, I. (2002). Cumhuriyet döneminde ilköğretimin finansman sorunu ve mektep vergisi uygulaması. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 1 (2), 85-127.
- Çakı, F. (1997). Eğitimde batılılaşma (eğitimdeki yeniliklere ilişkin açıklamaların eleştirisi). *İ.Ü. Edebiyat Fak. Sosyoloji Dergisi*, (4), 91-131.
- Çalık, R. ve Baltaoğlu, A. G. (2001). Alman kaynaklarında Türk harf inkılâbı ve yankıları. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, (27-28), 263-283.
- Çetin, K. ve Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (160),1-20.
- Çetin, A. (1981). Maarif Nazırı Ahmed Zühdi Paşa'nın Osmanlı İmparatorluğu'ndaki yabancı okullar hakkındaki raporu. *İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, (10).
- Çetin, H. (1994). Eğitimden idealist beklentiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2),659-678.
- Çetişli, İ. (2004). *Batı edebiyatında edebi akımlar*. Ankara: Akçağ.
- Çevik, A. (2012). *Sartre ve Kant'ta özgürlük ve etik* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çevikbaş, S. (2006). *Kant ve metafizik*. Immanuel Kant: Muğla Üniversitesi Sempozyum Bildirileri. Nebil Reyhani (Ed.), Ankara: Vadi.
- Çılgin, B. (2007). *Victor Hugo ve Namık Kemal’de romantizm; Cromwell ve Celaleddin Harzemşah’ın karşılaştırmalı incelemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiğdem, A. (1997). *Aydınlanma düşüncesi*. İstanbul: İletişim.
- Çotuksöken, B. (2006). Aydınlanma-romantizm geriliminde Türkiye. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (İLKE), Atatürk’ün Doğumunun 125. Yılı ve Cumhuriyetimizin 83. Yılı Özel Sayısı, 17-24.
- Çubukçu, İ. A. (1986). *Türk düşünce tarihinde felsefe hareketleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Çüçen, A.K. (2005). *Bilgi felsefesi*. Bursa: Asa.
- Çüçen, A.K. (2012). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Sentez.
- Dellaloğlu, B.F. (2010). *Romantik muamma*. İstanbul: Ayrıntı.
- Demircioğlu, E. (2011). *Tarih öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf tarih ders kitabındaki görseller hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Demir, E. ve Şen, H. Ş. (2009). Cumhuriyet Dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 10 (2), 39-59.
- Demir, G. Y. (2010). Türk tarih tezi ile Türk dil tezinin kavşağında güneş dil teorisi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(19), 385-396.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1997). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Vadi.
- Denkel, A. (1996). *Anlam ve nedensellik*. İstanbul: Kabalcı.
- Doğanbaz, C. (2012). *Mâtürîdî’nin bilgi kuramında vahiy* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Doğan, H. (1982). Atatürk’ün işlevsel eğitim anlayışı. *Millî Eğitim Bilim ve Sanat Dergisi*, (57).
- Doğan, R. (1999). *Cumhuriyetin ilk yıllarında Tevhid-i Tedrisat çerçevesinde din eğitim-öğretimi ve yapılan tartışmalar. Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Türk Yurdu.

- Doğan, R. (2003). 1980'e kadar Türkiye'de din ğretimi program anlayışları. *Din ğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmaları*. Ankara: Milli Eğitim.
- Dubinsky, A. J., Nataraajan, R. ve Huang, W. (2004). The influence of moral philosophy on retail salespeople's ethical perceptions. *The Journal of Consumer Affairs*, 38 (2), 297-319.
- Duman, T. (2006). Cumhuriyet Eğitimi ve Atatürk. H. şıvgın(ed.), *Cumhuriyet'in 80. Yılı Sempozyumu Bildirileri* (s.77-91) içinde. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Duverger, M. (1975). *Siyaset sosyolojisi* (şirin Tekeli, ev.). İstanbul: Varlık.
- Duymaz, R. (2013). İdealist ğretmenin eğitim anlayışı. Erişim adresi: [eprints.ibu.edu.ba/656/1/ISSD_2009_Proceeding Additional Vol_p84-p88.pdf](http://eprints.ibu.edu.ba/656/1/ISSD_2009_Proceeding_Additional_Vol_p84-p88.pdf), 84-88.
- Emil, B. (2015). Büyük Türkler'den: Nihad Sami Banarlı ve Millî romantizmin idrki. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8), 2381-2388.
- Erçetin, ř. ve Tozlu, N. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Erdem, H. (2000). *İlkçağ felsefesi tarihi*. Konya: H-Er.
- Erden, M. (2008). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Erendil, M. (1981). *Evrensel yönüyle Atatürk*. Ankara: T.C. Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*, Cilt 4. İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, M. (1974). *Cumhuriyetin 50. Yılında Halk Eğitimi*. Cumhuriyet'in 50. Yıldönümü Anma Kitabı, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet dönemi eğitim hareketleri*. Ankara: Ocak.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*, Ankara: Ocak.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ocak.
- Ergün, M. (2014). *Felsefeye giriş*. Erişim adresi: www.egitim.aku.edu.tr/sanatfelsefesi.pdf.
- Erkılıç, T. A. (2008). *Felsefi akımlar ve eğitim felsefesi akımları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eroğlu, H. (1990). *Türk inkılâp tarihi*. Ankara: Savaş.

- Eroğlu, H. (1992). *Atatürk ve milliyetçilik*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Eroğlu, H. (1994). *Atatürk'ün üstün kişiliği*. Ankara: Kùltür Bakanlığı.
- Ersanlı, B. (2003). *İktidar ve tarih/Türkiye'de resmi tarih tezinin oluşumu*. İstanbul: İletişim.
- Ertuğrul, İ. F. (1341). *Lugatçe-i felsefe*. İstanbul: Matba-i Amire.
- Erzen, N. (1976). Eğitimin estetik süreç olarak yorumu ve mimarlık eğitimi. *ODTU Mimarlık Fakùltesi Dergisi*, (2), 175-185.
- Esedova, A. (2008). *XIX. Yüzyıl Batı Avrupa edebiyatı* (Qiyas Şükürov ve Reşad İlyasov, Çev.). İstanbul: IQ Kùltür Sanat.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü (1923 – 1946). *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 15-29.
- Faruqi, A. (2003). *İkbal'in eğitimle ilgili düşünceleri* (Ahmet KOÇ, Çev.). *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, (2).
- Fichte, J. G. (1845). *Sämtliche werke*, Cilt 4. Berlin: Verlagvon Vaitund Camp.
Erişim adresi:
<https://archive.org/stream/johanngottlieb04conggoog#page/n101/mode/2up>
(09.10.2014)
- Fichte, J. G. (1938). *Fichte'nin hitabeleri* (Rahmi Balaban, Çev.). İzmir: Dereli.
- Fichte, J. G. (2005). *The system of ethic* (Hüseyin Kar, Akt.). Daniel Breazealeand ve Günter Zöllner (Ed.). Newyork: Cambridge University Press.
- Fichte, J. G. (2006). Doğal hukukun temelleri- kapalı ticaret devleti. (Atilla Tokatlı Çev.). *Alman İdealizmi I Fichte, Eyüp Ali Kılıçaslan-Güçlü Ateşoğlu (Der.)*, (s. 302-309) içinde. Ankara: Doğubatı.
- Gaarder, J. (2008). *Sofie'nin dünyası* (Sabri Yücesoy, Çev.). İstanbul: Pan.
- Gelişli, Y. (2005). *Türkiye'de ilköğretimin gelişimi*. Ankara: Sistem Ofset.
- Genel Kurmay Başkanlığı (1988). *Atatürkçülük, birinci kitap*. İstanbul: Genel Kurmay Başkanlığı.
- Giritli, İ. (2011). *Kemalizm ideolojisi, Atatürkçülük II. kitap Atatürk ve Atatürkçülüğe ilişkin makaleler*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Gök, F. (1999). *75. yilda insan yetiştirme eğitim ve devlet*. 75. Yilda Eğitim (s.1-8) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Gökalp, Z. (1917). *Maarif meselesi*. Muallim Mecmuası, (12).

- Gökalp, Z. (1965). *Limni ve Malta mektupları*. Ziya Gökalp Külliyyatı II. Fevziye Abdullah Tansel (Haz.). Ankara: TTKB .
- Gökalp, Z. (1973). *Terbiyenin sosyal ve kültürel temelleri*. Rıza Kardeş (Der.). İstanbul: Milli Eğitim.
- Gökalp, Z. (1990). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: MEB.
- Gökberk, M. (2007). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi.
- Göyünç, N. (1982). Atatürk ve eğitim hakkındaki görüşleri. *Atatürk Kültür ve Eğitim Semineri*, Kayseri.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 44-64.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Nesrin Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Güçlü, A. ve Uzun E. Ve Uzun, S. (2002). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temeller* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gülcan, M. G., Türkeli, Y., Parabakan, F., Şölen, A. ve Albayrak, F., (2003). *Türkiye’de ilköğretim (dünü, bugünü ve yarını)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güler, A. (2004). *Türk eğitim politikasının tarihsel süreci*. Ankara: Yeryüzü.
- Günbulut, Ş. (1983). *Küçük felsefe tarihi*, Ankara: Maya.
- Günday, Ş. (1995). *Berkeley idealizminin temel kavramları* (Yayınlanmış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gündoğan, A. O. (2010). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Dem.
- Güngör, E. (1979). *Cumhuriyet devrinde Türkiye’nin kültür politikası*. Türk Milli Eğitiminin Dünü Bugünü ve Geleceği. İstanbul: Ülkü-Bir.
- Güngör, E. (1981). Milli eğitimimizde eğitici ve öğretici olarak insan. *Milli Eğitim ve Din Eğitimi Seminerleri*, Ankara: Özal.
- Güngör, E. (1993). *Dünden bugünden, tarih-kültür-milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken.
- Güven, İ. (1998). *Türkiye’de 1950-1980 yılları arasında örgün eğitimde yapısal değişme ve ideoloji arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güvenç, B. (2005). *Cumhuriyet döneminde eğitim*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

- Hacıeminoğlu, N. (1980). *Milliyetçi eğitim sistemi*. Ankara: Anda Dağıtım.
- Hakimiyet-i Milliye (Ağustos, 1923). *Terbiye-i bedeniye hakkında mühim bir lâyiha*.
- Heath, D. Ve Boreham, J. (2014). *Romantizm* (Kutlukhan Kutlu, Çev.). İstanbul: NTV.
- Hegel, G. W. F. (1986). *Tinin görüngübilimi* (Aziz Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Felsefi bilimler ansiklopedisi 1: mantık bilimi* (Aziz Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea.
- Hegel, G. W. F. (2010). *Tarih felsefesi* (Aziz Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea.
- Heimsoeth, H. (2007). *Kant'ın felsefesi* (Takiyettin Mengüşoğlu, Çev.). Ankara: Doğu Batı.
- Helmut, S. (Ed.), (1994). *Romantik Handbuch*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (29),121-138.
- Hesapçioğlu, M. (2010). Türkiye’de cumhuriyet devri eğitim hareketlerinin dayandığı felsefi eğilimler. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu Kitabı içinden*, Murat Alper Parlak (Haz.), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Huch, R. (2005). *Alman romantizmi* (Gürsel Aytaç, Çev.). Ankara: Doğu Batı.
- Hulme, T. E. (1999). *Hümanizm, din ve sanat üzerine felsefi düşünceler* (Ahmet Aydoğan, Çev.). İstanbul: İz.
- Işıқтаç, Y. (2014). İrade özgürlüğüne giriş açısından “ben inşâsı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Hukuk Özel Sayısı*, (5), 73-86.
- İlhan, S. (1989). Atatürk’ün kazandırdığı değerler ve Atatürkçülükten beklentilerimiz. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 5 (14), 267-276.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. Kalkedon.
- İnalcık, H. (1995). The Caliphateand Atatürk's İnkılab. From Empireto Republic, *Essays on Ottomanand Turkish Social History*, İstanbul: The Isis Press, 153-164.
- İnalcık, H. (2002). *Osmanlı imparatorluğunun ekonomik ve sosyal tarihi*, Cilt I. İstanbul: Eren.
- İnan, A. (1953). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk ve Türk Tarih Kurumu*. Ankara: TTK.
- İnan, A. (1999). *Düşünceleriyle Atatürk*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İnan, A. (2011). *Atatürk hakkında hatıralar ve belgeler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

- İnce, A.T. (2007). *19. YY. Alman romantizminin Türkçe 'ye aktarımında üslup sorunu* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İzgi, Ö. (1988). Atatürk ve milli birlik. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, IV (12).
- Jones, W.T. (2006). *Klasik düşünce, batı felsefesi tarihi Cilt I* (Hakkı Hünler, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Kabaklı, A. (2002). *Türk edebiyatı*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı.
- Kadıoğlu, A. (2003). Milliyetçilik-liberalizm ekseninde vatandaşlık ve bireysellik. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, C. IV: Milliyetçilik* içinden, Tanıl Bora, Murat Gültekingil (Ed.). İstanbul: İletişim.
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Ankara: Vadi.
- Kafesoğlu, İ. ve Saray, M. (1983). *Atatürk ilkeleri ve dayandığı tarihi temeller*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Kahraman, H. B. (2007). Vicdanla akıl arasında Türkiye. *Radikal*, 18 Mart 2007.
- Kanad, H. F. (1977). *Kısaltılmış pedagoji*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kant, I. (1995). *Ahlâk metafiziğinin temellendirilmesi* (İ. Kuçuradi, Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kant, I. (1999). *Arı usun eleştirisi* (İoanna Kuçuradi ve Diğerleri, Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kant, I. (2006). *Pratik usun eleştirisi* (Aziz Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea.
- Kant, I. (2009). *Eğitim üzerine* (Ahmet Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say.
- Kantarcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (2).
- Kantarcıoğlu, S. (2009). *Edebiyat akımları*. İstanbul: Paradigma.
- Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma devrimi ve Köy Enstitüleri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerine etkisi*. İstanbul: İletişim.
- Kapluhan, E. (2011), *Türkiye Cumhuriyeti'nde Atatürk dönemi eğitim politikaları (1923 – 1938) ve coğrafya eğitimi* (Yayınlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kar, H. (2012). *Johann Gottlieb Fichte'in din ve ahlâk görüşü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Karabekir, K. (1995). *Çocuk davamız I*. İstanbul: Emre.
- Karagözoğlu, G. (1985). Atatürk'ün eğitim savaşı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 2(4), 193–213.
- Karakaş, M. (2000). *Türk ulusçuluğunun inşası*. Ankara: Vadi & AB.
- Karakütük, K. (2001). Cumhuriyetin kuruluşundan plânlı döneme kadar eğitimin finansmanı: 1923-1960. *Milli Eğitim Dergisi*, 135(149), 324-336.
- Karpat, K. H. (2010). *İslam'ın siyasallaşması*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Karpat, K. H. (2011). *Osmanlı'dan günümüze kimlik ve ideoloji*. İstanbul: Timaş.
- Kaya, K.Y. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, Yıl:2, Sayı:8.
- Kaygısız, M. (1999). *Müzik tarihi*. İstanbul: Kaynak.
- Kaymaz, N. (1977). Türkçü tarih görüşü. Ş. Turan (Ed.). *Felsefe Kurumu Seminerleri* (s.433-443) içinde. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Keçeli, H. A. (2010). *Kant'ta özgürlük ve ödev sorunu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kefeli, E. (2009). *Metinlerle Batı Edebiyat akımları*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Kesgin, S. (2011). Cumhuriyet Dönemi örgün eğitim kurumlarında ahlak eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52 (1), 209-238.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Hatiboğlu.
- Kılıç, R. (2005). *Ahlakın dini temeli*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kılıçaslan, E. A. ve Ateşoğlu, G. (2006). *Alman idealizmi I Fichte*. Ankara: Doğu Batı.
- Kınağ, M. (2011). *William James'in idealizm eleştirisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kıroğlu, K. ve Elmalı, C. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Kili, S. (2009). *Türk devrim tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Klosko, G. (2006). *The development of plato's political theory*. New York: Oxford University Press.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to the philosophy of education*. Los Angeles: University of California.
- Kocatürk, U. (1999). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri*. Ankara: Semih Ofset.
- Koçer, H. A. (1967). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme problemi (1848-1967)*. Ankara: Yargıçoğlu.

- Koçer, H.K. (1991). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: MEB.
- Kolcu, A.İ. (2008). *Edebiyat kuramları (tanım-tenkit-tahlil)*. Ankara: Salkımsöğüt.
- Korkmaz, A. (1994). *Ziya Gökalp aksiyonu meşrutiyet ve cumhuriyet üzerindeki tesirleri*. İstanbul: MEB.
- Korkmaz, Z. (1985). Dil inkılabının sadeleşme ve Türkçeleşme akımları arasındaki yeri. *Türk Dili Dergisi*, XLIX (401), 382-413.
- Köprülü, M. F. (1941). İstiklal ruhu. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi*, XVII (98), 97-98.
- Köstüklü, N. (2001). *Kâzım Karabekir ve eğitim*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Krüger, K. (1981). *Kemalist Türkiye ve Ortadoğu* (Nihal Öno, Çev.). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kuray, G. (1986). İtalya’da aydınlanma çağından romantizme çağına geçiş. *Hacettepe eğitim fakültesi dergisi*, (1), 219-225.
- Küçükalp, D. (2011). *Siyaset felsefesi*, İstanbul: Say.
- Kühne, A. (1939). *Mesleki terbiyenin inkişafına dair rapor*. İstanbul: Maarif Vekilliği Devlet Basımevi.
- Kültür Bakanlığı (1937). Yeni ilkokul müfredat programı. *Kültür Bakanlığı Dergisi*, (20-1), 161-197.
- Lewis, B. (2011). *Modern Türkiye’nin doğuşu*. Ankara: Arkadaş.
- Locke, J. (2009). *Hoşgörü üzerine bir mektup* (M. Yürüşen, Çev.). Ankara: Liberte.
- Longman Active Study Dictionary of English*, (1991). Essex: Longman Group.
- Maarif Vekaleti Mecmuası, (1924). *İlk mektepler müfredat programı*. İstanbul, Milli Matbaa.
- Maarif Vekaleti Mecmuası, (1925). *Maarif siyaseti, C.1*. İstanbul, Milli Matbaa.
- Maarif İşleri Hakkında Muhtelif Vekilliklerin Mütala’aları, (1939). İstanbul: Maarif Matbaası. (Akt. Cengiz Aslan, *Erken cumhuriyet dönemi’nde eğitim bilimleri alanında yurt dışına öğrenci gönderilmesi olgusu (1923-1940)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Maarif Vekaleti, (1936). *İlk mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MacIntyre, A. (2001). *Ethik’in kısa tarihi* (Hakkı Hünler ve Solmaz Zelyüt Hünler, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Mannheim, K. (2002). *İdeoloji ve ütopya* (M. Okyavuz, Çev.). Ankara: Epos.
- Megill, A. (1998). *Aşırılığın peygamberleri* (Tuncay Birkan, Çev.). Bilim ve Sanat.

- Meşeci, F. (2007). *Cumhuriyet sonrası Türk eğitim sisteminde ritüeller: kuramsal bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Meydan Larousse, (1972). C.9, İstanbul: Meydan Gazetecilik ve Neşriyat.
- Michael, L. ve Sayre, R. (2007). *İsyan ve melankoli / moderniteye karşı romantizm* (Işık Ergüden, Çev.). İstanbul: Versus Kitap.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1939). Ortaokullar, liseler, şehir ilk öğretmen okulları ile mesleki ve teknik okullar disiplin talimatnamesi. *Tebliğler Dergisi*, 12-14.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1970). *Türk Milli eğitimindeki gelişmeler 1955-1968 (Cilt I-II)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1991). *Birinci maarif şurası (çalışma programı, konuşmalar, lahikalar)*. İstanbul: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1993). Atatürk'ün I. maarif kongresi açış konuşması. *Millî Eğitim Dergisi Türkiye Cumhuriyeti'nin 70. Yılı Özel Sayı* (125).
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1995). *Türkiye 'de öğretmen yetiştirme*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1995). *Millî eğitim şuraları (1939-1993)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1995). *Millî eğitim şuraları*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2001). *Atatürkçülük I. kitap; Atatürk'ün görüş ve direktifleri*. İstanbul: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2001). *Atatürkçülük II. kitap Atatürk ve Atatürkçülüğe ilişkin makaleler*. İstanbul: Millî Eğitim.
- Montagu, A. (2000). *Çocuklarınıza ahlâkî değerleri nasıl kazandırabilirsiniz* (Remzi Öncül, Çev.). İstanbul: MEB.
- Moran, B. (2004). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim.
- Novalis, S. (2014). *Fragmanlar* (Gürsel Aytaç, Çev.). İstanbul: Doğu Batı.
- Nuri, S. (1959). *Türk çocuğunun ahlâk eğitimi*. İstanbul: Çeltüt.
- Odabaşı, F. (2005). *Sivil toplum*. İstanbul: Leyla-Mecnun.
- Oelkers, J. ve Lehman, T. (2003). *Eğitime hayır'a hayır*. (Zekeriya Uludağ, Çev.), İstanbul: Değişim.
- Okul ve Öğretmen Dergisi* (1936). Cumhuriyet devrinde kültür. (10), 4-26.
- Ortaylı, O. (1977). Tarihsel ve toplumsal nedenleriyle Türk harf devrimi. *Atatürk Döneminin Ekonomik ve Toplumsal Tarihiyle İlgili Sorunlar Sempozyumu*

- (ss.408-409) içinde. Atilla Aksoy-Mustafa Pirili (Haz.). İstanbul: İstanbul Yüksek İktisat ve Ticaret Mektebi Mezunları Derneği Yayını.
- Öktem, Ü. (2004). David Hume ve Immanuel Kant'ın kesin bilgi anlayışı. *A.Ü. DTCF Dergisi*, 44 (2), 29-55.
- Ökten, K. H. (2006). *Alman idelaizmi I Fichte içinde*. Eyüp Ali Kılıçaslan ve Güçlü Ateşoğlu (Haz.), Ankara: Doğu Batı.
- Öner, N. (2001). Prof. Dr. Necati Öner'in 2000 felsefe kongresi açılış konuşması. Zekeriyya Uludağ (Akt.), *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, (589), 99-106.
- Öymen, H. R. (1988). *Cumhuriyet eğitime geçişte Atatürk'ün etkisi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Özalp, R. ve Ataünal, A. (1983). *Milli eğitimde kongreler ve şuralar, cumhuriyet döneminde eğitim*. Ankara: MEB.
- Özcan, H. (1997). *Epistemolojik açıdan iman*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi.
- Özçınar, Ş. (2007). *Kendinin-bilinci ve öteki diyalektiği: Hegel felsefesinde bilincin dolayımı ve nesnelleşmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, Ç. (Ed.) (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Özgü, M. (1944). Alman romantizminde sanat anlayışı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 2 (5), 731-741.
- Özlem, D. (2001). *Tarih felsefesi*. Ankara: İnkılap.
- Özodaışık, M. (1999). *Cumhuriyet dönemi yeni bir nesil yetiştirme çabaları*. Konya: Yeni Çizgi.
- Öztürk, B. (2014). Romantik patikalar. www.academia.edu (09.02.2014)
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Öztürk, Ö. (2007). *Çağdaş Türk düşüncesinde İbn Arabî felsefesinin ele alınışı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyer, K. ve Azizoğlu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumları üzerindeki etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 59-84.
- Paksüt, F. (1980). *Platon ve sonrası*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Palazoğlu, A. B. (1999). *Atatürk'ün eğitimle ilgili düşünceleri*. Ankara: MEB.

- Parla, P. (1991). *Türkiye’de siyasal kültürün resmi kaynakları, Cilt III*. İstanbul: İletişim.
- Parlak, K. (2005). *Kemalist ideoloji’de eğitim: erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. Ankara: Turhan Yayınevi.
- Platon, (1992). *Devlet* (Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cımcöz, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Platon, (1996a). *Diyaloglar (Gorgias)* (Teoman Aktürel, Çev.). 1. Cilt. İstanbul: Remzi.
- Platon, (1996b). *Diyaloglar (Protagoras)*, II. Cilt (Tanju Gökçül, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Platon, (1997). *Timaios* (Erol Güney, Lütfi Ay, Çev.). İstanbul: MEB.
- Platon, (1998). *Yasalar* (Candan Şentuna, Saffet Babür, Çev.). İstanbul: Kabalcı.
- Platon, (2000). *Symposion (Şölen)* (Cenap Karakaya, Çev.), İstanbul: Sosyal.
- Platon, (2001a). *Timaios* (Erol Güney ve Lütfi Ay, Çev.). İstanbul: MEB.
- Platon, (2001b). *Parmenides* (Saffet Babür, Çev.). Ankara: İmge.
- Popkin, R. (2001). *Metafiziğin kısa tarihi, metafiziğe giriş* (Ahmet Cevizci, Der. ve Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Popper, K. R: (2014). Diyalektik nedir.
http://www.politics.ankara.edu.tr/dergi/pdf/19/1/10_Karl_POPPER.pdf.
(02.04.2014).
- Proudfoot, W. (1985). *Religious experience*. Berkeley: University of California.
- Qvortrup, M. (2003). *Political philosophy of jean-jacques rousseau: the impossibility of reason*. Manchester: GRB: Manchester University Press.
- Rahman, F. (1981). *İslam* (Mehmet Dağ ve Mehmet Aydın, Çev.). Ankara: Selçuk.
- Randall, J. H. ve Buchler J. (1982). *Felsefeye giriş* (Ahmet Arslan, Çev.). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Rawwas, M.Y.A. (1996). Consumer ethics: an emperical investigation of the ethical beliefs of austrian consumers. *Journal of Business Ethics*, 15(9), 1009-1019.
- Rawwas, M., Swaidan, Z. Isakson, H. (2007). A comparative study of ethical beliefs of master of business administration students in the united states with those in hong kong. *Journal of Education of Business*, 146-158.
- Reichenbach, H. (1981). *Bilimsel felsefenin doğuşu* (Cemal Yıldırım, Çev.). İstanbul: Remzi.

- Rockmore, T. (2007). *Kant and idealism* (Mustafa KINAĞ, Akt.). U.S.A.: Yale University.
- Rousseau, J.J. (2007). *Emile*. İstanbul: Selis Kitaplar
- Safranski, R. (2013). *Romantik bir alman sorunsalı* (Ali Nalbant, Çev.). İstanbul: Kabcacı.
- Sakaoğlu, N. (1994). *Rüştiyeler*. İstanbul: Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Sarioğlu, M. (2012). *Türk eğitim tarihinden esintiler*. Kocaeli: Umuttepe.
- Schanze, H. (1994). *Romantik handbuch*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Schelling, F.W.J. (2006). *Kant-Fichte: transzendental idealizm sistemi* (Ali Irgat, Çev.). (*Alman İdealizmi I: Fichte kitabının içinden*). Ankara: Doğu-Batı.
- Schiller, F. (1990). *İnsanın estetik eğitimi üzerine bir dizi mektup* (Melehat Özgü, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Schleiermacher, F. (1999). *The christian faith* (H.R. Mackintosh and J.S. Stewart, Ed.). London: T&T Clark.
- Schmitt, H.J. (1974). *Romantik I*. Hans Jürgen (ed.). Stuttgart: Die Deutsche Literature in Text Und Darstellung, Reclam.
- Sevinç, C. (2014). Aydınım halkla imtihanı: Ziya Gökalp'in "halka doğru" düsturu bağlamında Cumhuriyet'in ilk çeyreğinde Türk romanında idealist öğretmen tipleri. *turkiyat.gazi.edu.tr* (21.08.2014).
- Seyhan, A. (1992). *Representation and its discontents: the critical legacy of German romanticism*, University of California Press.
- Sezen, Y. (1997). *Hümanizm ve Atatürk devrimleri*. İstanbul: Ayışığı Kitapları
- Sezer, A. (1999). *Atatürk döneminde yabancı okullar (1923-1938)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Shaw, S. J. ve Shaw, E. K. (1983). *Osmanlı imparatorluğu ve modern Türkiye II* (Mehmet Harmancı, Çev.). İstanbul: E.
- Soykan, Ö. N. (2000). Hegel sisteminde tarih felsefesi/ betimleyici-eleştirel bir girişi. *Felsefelogos Dergisi*, (9), 54-55.
- Soykan, Ö. N. (2006). *Schelling: yaşamı, felsefesi, yapıtları*. İstanbul: MVT.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Störig, H. J. (1994). *İlkçağ felsefesi* (Ömer Cemal Güngören, Çev.). İstanbul: Yol.

- Störig, H. J. (2011). *Dünya felsefe tarihi* (Nilüfer Epçeli, Çev.). İstanbul: Say.
- Şapolyo, E. B. (1943). *Ziya Gökalp, İttihat ve Terakki ve Meşrutiyet tarihi*. İstanbul: Güven.
- Şatır, S. (2004). *Başlangıçta bilgisizlik ve korku vardı*. İstanbul: Pan.
- Şen, Z. (2010). *Ütopyalarda devlet tasarımı: Platon, More, Campanella*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şenyapılı, Ö. (2004). *The art millenium/romantizm*. Sanat Kitapları, İstanbul: Boyutu
- Şişman, M. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabak, F. (1978). *Osmanlıda toprak mülkiyeti ve ticari tarım*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Yücel, T. (1981). Fransız coşumculuğu. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 1(349), 59-83.
- Tanju, İ. (2007). *Batı karşısında milli düşünce*. İstanbul: Ötüken.
- Tannenbaum, D. G. ve Schultz, D. (2007). *Siyasi düşünce tarihi* (Fatih Demirci, Çev.). Ankara: Adres.
- Tanpınar, A. H. (1944). *Tevfik Fikret: hayatı, şahsiyeti, şiir ve eserlerinden parçalar*. İstanbul: Semih Lütfi.
- Tanrıöğen, A. (Ed.) (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Tanyol, C. (1960). *Sosyal ahlak*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Tarlakazan, B. E. (2003). Atatürk ve sanat kavramı üzerine düşünceleri. *Bilge Dergisi*, (38), 30-35.
- Taşdemirci, E. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Taşkıran, T. (1962). *Türk ahlakının ilkeleri*. Ankara: Devlet Matbaası.
- Tekeli İ. (1985). *Cumhuriyet dönemi Türkiye ansiklopedisi (Cilt 1-10)*. İstanbul: İletişim.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih yazımı üzerine düşünmek*. Ankara: Dost.
- Tekeli, İ. (2007). Küreselleşen dünyada tarih öğretiminin amaçları ne olabilir? *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları-Buca Sempozyumu* (s. 35- 43) içinden. S. Özbaran (Der.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Tekin, A. ve İzgöer, A. Z. (2009). *Türk yılı 1928 Akçuraoğlu Yusuf*. Ankara: Türk Tarih Kurum.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Thilly, F. (2003). *Felsefenin öyküsü çağdaş felsefe* (İbrahim Şener, Çev.). İstanbul: İzdüşüm.
- Thilly, F. (2010). *Bir felsefe tarihi* (Nur Küçük ve Yasemin Çevik, Çev.). İstanbul: İdea.
- The Oxford English Dictionary*, (1970). Vol. VIII (s. 769-770) içinde. Oxford: Oxford University Press.
- Tilly, C. (2005). *Avrupa'da devrimler: 1492-1992* (Özden Arıkan, Çev.). İstanbul: Literatür.
- Timuçin, A. (1992). *Düşünce tarihi*. İstanbul: BDS.
- Tokatlı, A. (2011). *Çağdaş diyalektiğin kaynağı Hegel*. Ankara: Sitare.
- Tolstoy, N. L. (2004). *Sanat nedir* (A. Baran Dural, Çev.). İstanbul: Bilge Karınca.
- Topakkaya, A. (2011). *Fikir mimarları 26-Fichte*. İstanbul: Say.
- Topçu, N. (2005). *Ahlak*. İstanbul: Dergâh.
- Topçu, N. (2008). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toprakçı, E. (2011). Atatürk'ün eğitim felsefesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4),1-27.
- Topses, G. (1982). *Eğitim felsefesi temel sorunları*. Ankara: Dayanışma Yayın Üretim Kooperatifi.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: MEB.
- Tozlu, N. (2003). *İnsandan devlete eğitim*. Ankara: Yeni Türkiye.
- Tunaya, T. Z. (1952). *Türkiye'de siyasî partiler 1859-1952*. İstanbul: Doğan Kardeş.
- Tural, S. (2000). Millî benlik ve millî kimlik. *Bilge*, 24: 9-16.
- Turan, R., Safran, M. ve Yalçın S. (1994). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi*. Ankara: Siyasal.
- Turan, Ş. (1989). *Atatürk'ün düşünce yapısını etkileyen olaylar, düşünürler, kitaplar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Turan, Ş. (1991). *Türk devrim tarihi*. Ankara: Bilgi.
- Turgut, İ. (1991). *Felsefenin temel sorunları*. İzmir: Bilgehan.
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu, (2014). *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. <http://www.tdk.gov.tr> (10.10.2014).

- Türkiye Diyanet Vakfı (1996). *Türk eğitim sistemi alternatif perspektif*. Süleyman Hayri Bolay (Haz.), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Türkmen, M. (2013). Erken cumhuriyette beden eğitimi ve sporun ideolojik temelleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (6),729-740.
- Tütengil, C. O. (2009). *Atatürk'ü anlamak ve tamamlamak*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Uçak, S. (2008). *Ziya Gökalp'in eğitim anlayışı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uludağ, Z. (1996). Türkiye'de batılılaşma hareketleri ve felsefi düşüncenin temeli. *Akademik Açık Dergisi*, 155-177.
- Uludağ, Z. (1996). *Şehbenderzade Filibeli Ahmet Hilmi ve spiritüalizm*. Ankara: Akçağ.
- Uludağ, Z. (1997). Kazım Karabekir'in eğitimle ilgili düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XIII (38), 471-500.
- Uludağ, Z. (2006). Dil ve bilim açısından eğitim ve eğitim bilimi'nin dili. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (35),84-98.
- Uygur, N. (1962). *Felsefenin çağrısı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Edebiyat.
- Uysal, Ş. (1981). *Atatürk ve çağdaş eğitim*. Ankara: TED.
- Ülken, H. Z. (1941). *İçtimai doktrinler tarihi*. İstanbul: Yenidevir.
- Ülken, H. Z. (1956). İdealizmin çıkmazları. *Ankara İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (5), 17-64. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/732/9328.pdf>.
- Ülken, H. Z. (1973). *Cumhuriyet Devri 50 yıllık Türk Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Ülken, H. Z. (1994). *Türkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken.
- Ülken, H. Z. (2000). *Genel felsefe dersleri*. İstanbul: Ülken.
- Üstüner, M. (2002). *Eğitim üzerine*. Erdal Toprakçı (Ed.). Ankara: Ütopya
- Vakkasoğlu V. (1997). *Tarih aynasında Ziya Gökalp*. İstanbul: Cihan.
- Varış, F.(1978). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara, A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Varış, F.(1985). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Vergara, F. (2006). *Liberalizmin felsefi temelleri: liberalizm ve etik* (Bülent Arıbaş, Çev.). İstanbul: İletişim.

- Weber, A. (1998). *Felsefe tarihi* (H. Vehbi Eralp, Çev.). İstanbul: Sosyal.
- West, D. (1998). *Kıta Avrupası felsefesine giriş* (Ahmet Cevizci, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- West, T., Ravenscroft, S. P. ve Shrader, C. B. (2004). Cheating and moral judgment in the college classroom: a natural experiment. *Journal of Business Ethics*, (54), 173-183.
- Wiborg, S. (2000). political and cultural nationalism in education. The Ideas of Rousseau and Herder Concerning National Education. *Comparative Education*, 36 (2), 235-243.
- Wilson, H. E. ve Başgöz, İ. (1968). *Türkiye Cumhuriyeti'nde milli eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost.
- Yabgulu, N. (2015). *Mehmet Emin Resulzade Ansiklopedisi*. Ankara: Azerbaycan Derneği.
- Yalçın, D. ve Süslü, A. (2002). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Yamaner, Ş. (1999) *Atatürkçü düşüncede ulusal eğitim*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- Yasa Yaman, Z. (1994). *Kültür ve sanat ortamı, kültürün gelişiminde sanat öncülüğü*. Ankara: Hacettepe.
- Yazman, A.T. (1984). *Atatürk'le beraber, devrimler, olaylar, anılar (1919-1939)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Yeğen, M. (2007). *Kemalizm ve hegemonya", modern Türkiye'de siyasi düşünce Cilt II Kemalizm*. İstanbul: İletişim.
- Yekin, S. K. (1943). *Edebî meslekler*, İstanbul: Remzi.
- Yekin, S. K. (1967). *Edebiyatta akımları*. İstanbul: Remzi.
- Yerebasan, N. (2010). *Murat Sertoğlu'nun romanlarında milli romantik unsurlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yetkin, Ç. (1983). *Türkiye'de tek parti yönetimi 1930-1945*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Yıldırım, C. (1988). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi*. Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, G. (2003). 1933 üniversite reformu. *Eğitimde Reform Dersi Ödevi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yıldız, A. (2002). "*Kemalist milliyetçilik*", *modern Türkiye de siyasi düşünce cilt-II: Kemalizm*. A. İnel (Ed.). İstanbul: İletişim.
- Yiğit, A. A. (1996). *Atatürk dönemi eğitim ve kültür politikası (1923–1938)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, H. A. (1938). *Türkiye’de ortaöğretim*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, (159),120-125.
- Yüzbaşıoğlu, M. (1981). *Atatürk’ü anmak*. İstanbul: Remzi.
- Zeller, E. (2001). *Grek felsefesi tarihi* (Ahmet Aydoğan, Çev.). İstanbul: İz.
- Zürcher, E. J. (1993). *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi* (Yasemin Saner Gönen, Çev.). İstanbul: İletişim.

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** : Şefik ATEŞ
- Doğum Yeri ve Tarihi** : Maden- 1987
- Ön Lisans** : Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Adalet Meslek Yüksekokulu Adalet Bölümü
- Lisans Öğretimi** : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği
- Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyal Hizmetler Bölümü
- Yüksek Lisans Öğretimi** : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı
- E- Posta Adresi** : sefikates@hotmail.com