

TÜRKİYE’NİN ÇAĞDAŞLAŞMA SORUNU ve EĞİTİM

*Muhsin YILMAZ**

ÖZET

Bu çalışmada, Türkiye’nin yıllardır tartışmakta olduğu eğitim sorunları, çağdaşlaşma sorunu ile ilişkilendirilerek irdelenmektedir. Yabancı dil eğitimi, mesleki-teknik eğitim ya da öğretmen yetiştirme gibi eğitim sorunlarının uzun yıllardır tartışılıyor olmasına karşın, çözümlenmesi yerine giderek ağırlaşmasının nedenleri, eğitim politikaları ve uygulamaları yerine, eğitim ve bilim anlayış ve politikalarını da belirleyen çağdaşlaşmaya ilişkin temel tutumda temellendirilmeye çalışılmaktadır. Tüm sorunlarıyla birlikte sistemi, öğretime eklenen “asri” nitelemesi ile eğitime yüklenen “milli” nitelemesinin bağdaştırılamaması temelinde değerlendirirken, sonuç olarak söz konusu iki kavramın içeriklerinin yeniden tanımlanması gerektiğini öne çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaşlaşma, eğitim, “asri”, “milli”.

ABSTRACT

The Modernisation Issue of Turkey and Education

The aim of this study is to examine the source(s) of such chronic matters of education as education of foreign language, of vocational-technical education and of teacher training of Turkey on which the educators have been dwelling for years and years by relating all of these to

* Yrd. Doç. Dr.; Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü Öğretim Görevlisi.

the issue of modernisation of Turkey. It is an attempt in this context, to base the reason(s) of such educational matters on the difficulty about the modernisation issue which determines also the approaches to and policies of education. The system with all problems it has is considered in respect to the incompatibility of the “modern” one describing the notion of “instruction” to the “national” one qualifying the notion of “training”. As a result the need to reconsider the senses of the two notions under discussion is suggested.

Key Words: *Modernisation, education, “modern”, “national”.*

Giriş

Kaptan (1999) “Eğitim’i” Arıyorum” başlıklı yazısının sonlarına doğru, mevcut eğitim sistemini olması gereken eğitim sistemi ile karşılaştırdıktan sonra şunları söylemektedir: “Eğitim-öğretim sistemimizle ilgili yapmakta olduğumuz her şeyi, neden böyle yaptığımızı yeniden irdelemeliyiz ve sorgulamalıyız. Değişiklikleri, yırtıkları yamayarak değil, “Değişim Mühendisliği” uzmanlarının önerdiği gibi, mevcudu yıkarak yapmalıyız.” Mevcut sistemin nasıl yıkılıp yerine yenisinin nasıl inşa edileceği bir yana, yazarı böylesine radikal çözüm önerilerine götüren sisteme ilişkin sorunlar ve şikayetler nelerdir, neler olabilir acaba? Kuşkusuz sorunlar değişik bakış açılarından değişik bağlamlarda ve düzeylerde saptanabilir, tanımlanabilir. Ancak Kaptan’ın hedefi bu olmasa gerekir. Şu ya da bu açıdan şu ya da bu sorunlar... Ama bir eğitimciyi neredeyse isyan noktasına getirmiş olan sorunlar... Bu sorunlar nedir ki, yama tutmaz da kökten bir değişimi gerektirir, gerektirmektedir?

Evet, Kaptan’ın değerlendirmesi ve/veya önerisi herhangi bir bilimsel araştırmaya dayandırılmamıştır. Dolayısıyla görüşleri öznel ve kendisini bağlayan görüşlerdir denilebilir. Ancak benzeri görüş ve değerlendirmelerin, farklı zeminlerde farklı çevreler tarafından dile getiriliyor olması da, yazarın görüşlerini kişisel ve/veya öznel olmaktan ne yazık ki çıkarmaktadır. O kadar ki, son dönemlerde Türkiye’de öğrencisinden öğretmenine, velisinden yöneticisine, politikacısına kadar eğitim sisteminden, ilgili bakana “sistemin çöktüğü”nü söyletecek düzeyde bir yakınmadır gidiyor. Yakınmalar o boyutlara ulaşmış durumda ki, veli Milli Eğitim’in okullarını, çocuğunun yaşama hazırlanması için gereken donanımı alacağı bir kurum olarak değil, tam tersine, kendisinden mümkün olan en kısa sürede kurtulması gereken bir kurum olarak görmeye başlamış. Çünkü o okullarda 50-60 kişilik sınıflarda ders yapıldığı için öğretmen, çocuğun eğitimiyle yeterince ilgilenemiyormuş. Yine Milli Eğitim’in okullarının üniversiteye giriş sınavlarına hazırlayamadığı öğrenciler özel dersanelere yönelmiş, özel okulları tercih eder olmuşlar.

Çünkü Milli Eğitim'in deneyimli öğretmenleri özel dersaneler ve özel okullar tarafından istihdam edilir olmuş. Böyle olunca da Türk eğitim sistemi tıkanmış, tükenmiş, ya da yama tutmaz hale gelmiş ve Kaptan gibi eğitimcileri yukarıdaki değerlendirme noktasına getirmiş. Dolayısıyla da bu tıkanma, sistemde bir reform gereğini ortaya çıkarmış.

Öte yandan, eğitim sisteminin de, tıpkı diğer toplumsal sistemler gibi tümünden sorunsuz olması elbette beklenemez. Zira toplumsal gelişimin ortaya çıkardığı yeni koşul ve gereksinimler, dolaylı ya da doğrudan eğitim sistemini de etkileyeceğinden, sistemin kendisini sürekli yenileme gereğinin ortaya çıkaracağı sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Nitekim;

“tüm toplumsal sistemler gibi, eğitim sistemi de sorunsuz değildir. Etkili olmak isteyen bir eğitim sistemi, sorunları zamanında ve etkili olarak tanımlayıp çözmek zorundadır. Bir yandan toplumun her köşesine eğitim olanaklarını yayma ve eğitimi demokratikleştirme baskıları, diğer yandan toplumun gereksinimlerini karşılamak için eğitim sisteminin yenilemeye zorlanması, eğitim sorunlarının her yıl katlanarak artmasına neden olmaktadır, olacaktır.” (Ataklı, 1999, s. 68)

Eğitim sisteminin başka sorunları başka biçimlerde de dile getirilebilir. Ancak hangi sorun hangi biçimde dile getirilirse getirilsin, bu durum, Türk eğitim sisteminin tümünden yıkılıp değiştirilmesi ölçüsünde olmasa bile, sistemin *reform*undan söz edilmesini gerektirecek düzeyde ağırlıklı ve acil sorunlarla karşı karşıya olduğu gerçeğini değiştirmez. Sözü edilen reformdan beklentiler öylesine yüksek ki, bu reformla sistemin ilköğretim kademesinin, yıllarca tartışıldıktan sonra, ama ilgili kamuoyunun kendi içindeki tartışmalarından çok, başkaca değerlendirmeler sonucunda nihayet sekiz yıl esasına göre yeniden yapılandırılmasına karşın; ortaöğretim kademesinde mesleki-technik eğitimin yeniden tanımlanmasıyla imam-hatip okullarının statüsünün açıklığa kavuşturulması; yine bununla ilişkili olarak, her yıl açık öğretim sistemi dahil yaklaşık üç yüz bin kişinin yerleştirildiği üniversitelerin önüne iki milyona yakın kişinin yığılmasının önüne geçilmesi; öğretmenin saygınlığının iade edilmesi ve ilköğretimden yüksek öğretime değin tüm öğretim kademelerindeki yabancı dil eğitiminin nihayet sorun olmaktan çıkarılması beklenmektedir. Böylece bunlar gibi, artık kronikleşmiş sorun ve/veya tartışmalardan, en azından daha yakın zamanların, örneğin eğitimde küresel eğilimler (Lee, 2002) ya da eğitim kongrelerinde henüz tartışılmaya başlanan, teknolojinin gelişimiyle birlikte hızla farklılaşan ya da çeşitlenen eğitim ortam ve/veya yöntemleriyle yerleşik eğitim kurumlarının koordinasyonu ya da entegrasyonu gibi kimi yeni açılımların (IV. D.E.K., 2005) daha çok yer işgal ettiği güncel eğitim sorun ve tartışmalarına geçilebilsin. İşte gerçekleştirilmesi beklenen reform

çalışmalarıyla tüm bu sorunların aşılmasıyla, değişik platform ve bağlam-
larda sıklıkla dile getirilen “çağın gereği olan bilgi toplumunun insanı”nın
yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Tıpkı yine Türkiye’nin daha genelde,
örneğin sosyal, siyasal ve ekonomik alanlardaki ilgili yasal prosedürleri
yerine getirmesiyle “çağdaş demokratik ve müreffeh Türkiye”nin yaratılıp
AB’ne üyeliğin gerçekleştirilmiş olacağı beklentisi gibi.

Sorunların Kaynağına İlişkin Söylenenler

Her ne kadar söz konusu tıkanıklığı aşmak için son yıllarda 4306
sayılı yasa ile, ilköğretimin süresi, mesleki-teknik eğitim, yabancı dil eğitimi
ve tüm bu uygulamaların finansmanı gibi alanlarda kimi adımlar atılmış olsa
da, bu adımların sistemin içinde bulunduğu sorunların aşılabileceğine dair,
ilgili kamuoyunda ve giderek toplumun genelinde bir umut, bir güven
oluşturabildiğini söylemek ne yazık ki çok zor. O nedenle, bundan sonra da
benzeri girişimlerle, neredeyse bir zorunluluk haline gelen “eğitimde
reform” tamamlanırsa da gerçekleşir mi, ya da ne kadar ve nasıl gerçekleşir ve
böylece sorunlarından hangileri ne ölçüde aşılabilir bilinemez ama, Türk eğitim
sisteminin sorunları olduğu kesin.

Şunu sorabiliriz: Eğitim sistemi niye bu sorunlara geldi dayandı? Ya
da neden böyle eğitim sorunları var Türkiye’nin? Bu soruya ya da *soruna*
Türkiye’nin siyasal yaşamının gelişiminde temellendirilen yanıtlar bulunabi-
leceği gibi, eğitimden sorumlu bakanlarının ve bakanlarla birlikte politika-
larının da sık sık değişmesinin, değiştirilmesinin yarattığı kopmalar, kaynak
yetersizlikleri, nüfus yapısı ve baskısı gibi başka yanıtlar ve gerekçeler de
sunulabilir. Ancak bu yanıtlar da şu tür soruları akla getirmekte: Türkiye’nin
siyasal yaşamının gelişimi, neredeyse göz göre göre, nasıl oldu da eğitim
sisteminin bir tıkanmaya, hatta bir “çöküş”e sürüklenmesine izin verdi? Ya
da eğitim bakanları nasıl oldu da politikaların sık sık değiştirilmesinin
kopukluklara neden olduğunu göremediler? Benzer biçimde, Türkiye’nin
nüfus yapısıyla ilgili D.İ.E. ve D.P.T. gibi kurumların elinde gerekli veriler,
projeksiyonlar yok muydu da böyle bir nüfus baskısıyla karşılaşıldı? Şu da
bir gerekçe olarak öne sürülebilir, sürülebilir: Ülkenin kurumsal değişimi-
gelişimi toplumsal dinamizmin, gelişimin gerisinde kaldı. Ya da toplumun
siyasal olarak örgütlenmiş biçimi olan devlet, toplumsal değişimi izleyeme-
diğinden, bu değişimlere uyum sağlayamadığından kurumsal yapı toplumsal
taleplerin gerisinde kaldı. O nedenle de devletin kurumları, toplumsal talep
ve beklentilere yanıt veremediğinden işlevsiz kaldı, hantallaştı ve reformlara
ihtiyaç duyar hale geldi. İyi ama, kurumları ve giderek devleti işletenler de
bu toplumun üyeleri olduklarına göre, nasıl olur da bunlar söz konusu
toplumsal değişim ya da gelişmelerden uzak kalabilirler de bu gelişmeleri
kurumsal yapıya, işleyişe yansıtamazlar? Ya da şöyle soralım: Toplumsal

değişimi kurumsal düzeye çıkarmayı, yansıtmayı engelleyen etkenler nedir, nelerdir? Bu anlamda *sorunun* ya da sorunların kaynağı başka yerlerde de oralarda mı aranmalı?

Örneğin bir tespite göre Türkiye'nin eğitim çıkmazı, geri kalmış bir toplum olmanın çıkmazı idi. Bu temel yapı değişmedikçe eğitim çabaları bir yerde tıkanacaktı (Başgöz, 1995). Bugün tıkanıdığı gibi. Dolayısıyla *sorun* belki de 'geri kalmış bir toplum' olmamızda temelleniyordu. O halde neden ve nasıl 'geri kalmış bir toplum' idik? Ayrıca, *sorun* burada nasıl temellendirilebilirdi? Denilebilir ki, geçmişten devir alınan miras, savaşların yarattığı olumsuzluklar, coğrafya ve tarihin beraberlerinde taşıdıkları kültürel gerilim gibi nedenlerden dolayı böyle oldu, ancak böyle olabildi. Evet, bunların 'geri kalmış bir toplum' olmamızda belirli ölçülerde payı olabilir. Ancak 'geri kalmamış toplumlar' da imparatorluk dönemleri ve savaşlar yaşadılar, belirli ölçülerde de olsa tarihlerinden kaynaklanan gerilimler yaşamaktalar. Buna karşın onlar nedense 'geri kalmamışlar'. Elbette her ülkenin, her toplumun kendi koşulları, kendi tarihi ve kendi gelişim çizgisi vardır ve farklıdır. Dolayısıyla, değerlendirme bu koşullar içinde yapılmalıdır. Nitekim biz de kendi koşulları içinde Türkiye'nin çağdaşlaşma iddiası ve çabalarında ortaya çıkan eğitim çıkmazını nedenleriyle birlikte irdelemeye çalışacağız.

Sistemi Temellendiren İkilem

Türkiye, Cumhuriyet'i ilan ederken kendine "çağdaş uygarlık düzeyi"ne ulaşma gibi bir hedef belirlemiştir. Bunun için de önüne öncelikle ve özellikle ekonomik kalkınma ile ulusal siyasal bilinç yaratma, yani bir *ulus* yaratma hedeflerini koymuştur. Bir yandan savaştan çıkmış Türkiye'nin ekonomik alt yapısını kuracak ve güçlendirecek ekonomik atılımlar için kongreler toplanıp, temeller atılırken; diğer yandan da Misak-ı Milli sınırları içindeki topluluklardan bağımsız bir ulus yaratmak amacına dönük dil-tarih enstitüleri kuruluyor, yasal reformlar da birbiri peşi sıra uygulamaya konuyordu. Bu amaçları gerçekleştirerek belirlenen hedefe ulaşmanın yolu da "sosyalleştirme üzerine uzmanlaşmış" ya da "bir ideoloji oluşturma aracı olarak büyük önem taşıyan okul"dan (Doğan, 1994), yani eğitimden geçiyordu. O kadar ki, eğitim, Türkiye Cumhuriyeti'ni ayakta tutacak üç sacayağından biriydi adeta: 1923 İzmir İktisat Kongresi ile oluşturulan "Misak-ı İktisadi"ye paralel olarak, eğitim düzenlemeleri de "Misak-ı Maarif" sözü ile tanımlanarak üç önemli "misak"; bağımsızlık, ekonomi ve eğitim, henüz adı konmamış Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli olarak saptanmıştı (Akgün ve Uluğtekin, 1989). Demek ekonomik kalkınma ve ulus yaratma amaçlarına dönük yasal reformlarla birlikte eğitimde de bir "seferberlik" başlatmak gerekiyordu.

Gerekliyordu ama, nereden ve nasıl başlanmalıydı, başlanacaktı eğitimde seferberliğe? İlk olarak, iki türlü eğitimin bir memlekette iki türlü insan yetiştireceği, bunun ise düşünce ve duygu birliği ve dayanışma amaçlarına uymayacağı (Sungu, 1992) düşüncesinden hareketle, ülkeye çeşitli dünya görüşlü bireyler yetiştirmekte olan dinsel eğitime dayalı medreseleri, çağdaş eğitime dayalı mektepleri ve azınlık okullarını (Akgün ve Uluğtekin, 1989) Tevhid-i Tedrisat yasası ile bir çatı altında toplayarak, eğitim kurumlarını ulus yaratma amacına hizmet edecek biçimde yeniden yapılandırmak gerekliyordu. Sonra da bir çatı altında toplanmış okulları, ülkenin ekonomik, sosyal ve siyasal kalkınması ve/veya gelişimi için seferber etmek gerekliyordu. Ancak bunun için nasıl bir eğitim verilmeliydi? Daha da somutlaştırırsak; ülkenin belirlenen hedefe ulaşabilmesi için nasıl bireyler yetiştirilmeliydi? Bunun için ulusal eğitimle yetişmiş ve çağdaş bilince erişmiş bireyler yetiştirilmeliydi. Yani *ulusal eğitim* ve *çağdaş öğretimle* yetiştirilmiş bireylerle ancak hedeflenen ulusa ve bunun da ötesinde çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılabilirdi. Dolayısıyla eğitim *ulusal* ve öğretim *çağdaş* olmalıydı. Böylece bireyler ve giderek ulus hem ulusal değerlerini, kimliklerini koruyup yaşatacak, hem de çağdaş düşünceyi ve bilimi izleyebilecek, yani çağdaş olanı anlayabilecekti. Eğitim literatüründeki anlatımıyla, böylece “asri” ile “milli”nin (Akgün ve Uluğtekin, 1989) sentezi Türk insanında ve toplumunda gerçekleşmiş olacaktı.

Peki bu “milli” ile “asri”nin sentezi nasıl gerçekleşecekti? Ya da temellerini kendi tarihimizden, geleneklerimizden ve kendi yaşamımızdan arayıp bulacağımız “milli” eğitim üzerine, yine temellerini çeşitli gelişmiş ülkelerden arayıp tarayarak kendimiz için en uygun ilkeleri seçme yoluyla (Akgün ve Uluğtekin, 1989) gerçekleştireceğimiz “asri” öğretim inşa edilebilir miydi? Ya da tanımlanan biçimdeki “milli” üzerine, yine tanımlanan biçimdeki “asri” nasıl ve ne kadarıyla inşa edilebilirdi? Ki böylece ulusal eğitimle amaçlanan *uluslaşma*, çağdaş öğretimle *ekonomik kalkınma* ve ikisiyle birlikte de çağdaşlaşma hedefleri gerçekleştirilebilirdi.

Bunun olabilirliğini görmek için herhalde “milli” olana, yani tarihimizden, geleneklerimizden, yaşamımızdan gelen ve yazımızın problematiğini oluşturan çağdaşlaşma ve eğitime ilişkin özelliklerimize bakmak gerekir. Bu açıdan “milli”yi tanımlayan özellikler nedir? Eğitimden ne bekler, çağdaşlaşmaya nasıl bakarız? Örneğin Gökalp’e (1974) göre “biz Türkler kaideci fakat ananesiz bir milletiz. Türklüğe ve İslamlağa ait ananelerimizin tarihi silsilelerini aramadığımız gibi, çağımızı ayırt eden ilerlemelerin kaynak ve gelişmelerini de incelemeye lüzum görmeyiz. Bizim için yalnızca neticeler lazımdır”. Keza Koloğlu’nun da (1987) tarihimizde çağdaşlaşma sürecinde ortaya çıkan yaygın ve kurumlara ilişkin gözlemlerinde aktardığı gibi, bilim bir merak, bir eğlence havası içinde ele alınmakta ve ilgi çekme daha bir ön planda tutulmaktaydı. Gazeteler bilim

konusunda ilgi yaratmayı başarmakla birlikte, bunun nedenlerine, temelini oluşturan felsefeye hiç dokunmamaktaydı. Bu anlamda bilimin de hiç tartışılmadan aynen aktarılması gibi çelişkili bir durum ortaya çıkmaktaydı. Dolayısıyla bilim merakı uyansa da, bilim fikri, bilimsel bilinç oluşmıyordu. Batı’da sadece “en son varılan doğru” olarak tartışılan bilgiler, Türkiye’nin de içinde bulunduğu Doğu’da tartışılmaz gerçekler şeklinde kabul ediliyordu. Ya da benzer gözlem ya da tespitlerin bir başka ifadesiyle, Tanzimat’tan bu yana Türk insanının bilimi, özellikle teknolojik sonuçlarıyla değerlendirme eğilimi göstermesi ya da bugün de hala sürdürdüğü iddia olunan, bilimin çekirdeğini değil de, oradan kaynaklanmış sonuçları alma ve böylece teknolojiyi oluşturma tavrı gibi (İnam, 1994).

Yine “milli”nin özelliklerini kendi tarih ve geleneklerimizden örneklendirmeyi sürdürürsek; “asrı” ile ilişkilerin yukarıda tanımlandığı biçimde algılandığı okulda eğitim nasıl anlaşılmaktaydı? Bir öğrenci okuldan ne bekleyebilirdi? Ya da okulun (ve toplumun) bir öğrenciden beklentisi ne olabilirdi? Neyi niçin öğrenecekti, öğrenmeliydi öğrenci? İlk önce, toplumda utanmamak için öğrenmeliydi öğrenci. Sonra da çevredeki insanlardan iltifat görmek için öğrenmeliydi. Ayrıca kişi bilgisiyle başkalarından üstün olur ve mutluluğu hak ederdi. (Doğan, 1994) Bu türden beklenti ya da motivlerle okula giden öğrencinin ağızından şu sözlerin dökülmesi de, okulun (ya da eğitimin) amacına ulaştığını gösterir: “Çalıştığım mükafat kazanmak içindir... Ben çalışkan iken her gün aferin alıyordum... Dersini ezberledikten sonra oynamalıdır... Hem tembel olan çocukları kimse sevmez... Oysa insanlar sevmek ister...” (Doğan, 1994). Dahası, hangi dilden olursa olsun salt, bilginin muhafaza depoları olarak görülen kitaplara değer verdikleri için insanların övüldüğü (Doğan, 1994) bir kültürde, okumak olayına ve okuyana karşı her yerde teatral bir saygı gösterilmesine karşın, okumanın verimli sonuçları olan farklı düşünce ve eleştiriye karşı ilgisizlik, hatta giderek artan dozda bir düşmanlığın (Ortaylı, 1986) olması çok şaşırtıcı olmasa gerektir.

Tarihimizden ve geleneklerimizden böyle örnekleri bulup çıkarmakla, “milli” olanı mahkum etmek ya da onu değiştirilemez bir paradigma olarak öne sürmek gibi bir amacın peşinde olduğumuz düşünülmesin. Yapmaya çalıştığımız yalnızca, Türkiye’nin çağdaşlaşması için, üzerine “asrı”nin öğretimini inşa etme iddiasıyla yola çıkılan “milli” olana ilişkin bir fikir oluşturma çabasıdır. O nedenle onaylasak da onaylamasak da “milli” bunlardır, ya da bunlar Türkiye’nindir, Türkiyelidir. Söylemeye çalıştığımız, böyle bir ulusal eğitim üzerinde, hedeflenen biçimde çağdaş öğretim, bilgi ya da bilim anlayışı ancak “milli” bir tarzda kurulabilir ya da gelişebilirdi. Tıpkı bugün eğitimden bilime, ekonomiden politikaya kadar yaşamın hemen hemen her alanında sergilediğimiz iki uçlu tutumlarda olageldiği gibi.

Ayrıca, “asrı”ye böylesi yaklaşımlarla yeniden kurulmak istenen, kurulmasına çalışılan eğitimin daha spesifik düzeydeki amaçları da yeniden tanımlanmak durumundaydı. Zira eğitimin önünde, ulusal değerlerle yeniden yaratacağı ya da yetiştireceği ulusu çağdaşlığa taşımak gibi bir hedef vardı. Dolayısıyla eğitim, programından bilgi anlayışına kadar birçok öğesiyle yeniden tanımlanmalıydı. Ne, niçin ve nasıl öğretilecekti? Örneğin Misak-ı Maarif’te eğitimin amacı, toplum tarafından takdir edilme ya da sevilme gibi kişisel tatminler yerine, okulu yaşamın küçük bir örneği haline getirerek, dersler ve derslerle ilgili etkinlikler aracılığıyla öğrenciyi yaşama hazırlamak, böylece çocuklar gerçek yaşama atıldıklarında, hem kişisel hem de toplumsal görevlerini en iyi biçimde yerine getirebilmelerini sağlamak biçiminde belirlenmişti. Öncelikle ve özellikle öğrenciyi gerçek yaşama hazırlamak üzere açılan okullarda ayrıca, derslerin ve bilimlerin bizatihi amaç değil, yaşamda başarının araçları olması gerekmektedir. Dolayısıyla ders ve dersin konusu, her ne olursa olsun sahip olunması gereken bir içerik değil, yaşamda başarılı kılacak içerik olmalıdır. Bu nedenle çeşitli bilimlerin yaşamdaki pratik değerlerini çocuklara anlatmak için, bu bilimlerin ortaya çıkmasına neden olan sosyal gerekliliklerin de anlatılması ihmal edilmeliydi. Bu anlamda “malumatı insan için bir süs, bir vasıta-i tahakküm, yahut medeni bir zevkten ziyade, maddi hayatta muvaffak olmayı temin eden ameli ve kabili istimal bir vasıta haline getirmek” (Akgün ve Uluğtekin, 1989) gerekiyordu.

Özet olarak, askeri zaferin kazanılıp da Cumhuriyet’in ilan edilmesinden sonra, Tevhid-i Tedrisat Yasası’ndan başlayarak, harf devrimi, Millet Mektepleri, Halkevleri, çeviri büroları ve girişimleri, Köy Enstitüleri ve kongreler gibi bir dizi girişimle, sözcüğün tam anlamıyla eğitimde seferberlik başlatılarak, ülkenin neredeyse tümü eğitim marifetiyle Cumhuriyet’in hedeflerini gerçekleştirmeye yönlendirilmişti. Ülkenin ekonomik, sosyal ve siyasal kalkınması ve/veya gelişimi adına ne yapılması gerekiyorsa, hemen hemen tümünün yolu eğitimden, eğitilmiş insandan geçiyordu. Zira kazanılan askeri zaferden sonra gerçek zaferi kazanacak ve yaşatacak yani ulusu kurtaracak ve yaşatacak olanlar yalnız ve ancak öğretmenlerdi. Öğretmenden ve eğiticiden yoksun bir ulus, henüz ulus adını almaya hak kazanmamış demektir (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I-III, 1997).

Öte yandan hakkında bir fikir oluşturmaya çalıştığımız “milli” olan üzerine inşa edilecek ya da özümsenecek olan “asrı”, dinsel inançlar sisteminden başlayarak, reform hareketleri, Rönesans’ı, Aydınlanma Dönemi, Sanayi Devrimi ile bilinen tarihinin sonu ya da ürünü olarak da yine bilinen bilime, teknolojiye, hukuka, toplum ve devlet anlayışlarına ve daha başka özellik ve niteliklere sahip bir toplum idi. Yani tarihi ve tarihinin getirdiği özellikleri ve nitelikleri “milli”den önemli ölçüde

farklılıklar taşıyan bir toplum idi. Örneğin Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri olan Atuf'un (1932) tanımlamasıyla, Türkiye Cumhuriyeti için tümüyle ulusal bir nitelik taşımaya da, en azından kültürel bir unsur diyebileceğimiz, dolayısıyla belirli ölçülerde de olsa ulusal olanı, giderek ulusu belirleyen, şekillendiren İslam uygarlığının ruh ve hikmeti ile, ulaşılması ve hatta aşılması hedeflenen "asri" olan Avrupa uygarlığının ruh ve hikmeti ayrı ayrı şeylerdir: "Biri ilahi diye naslara istinat eder; öteki beşeridir. Biri mücerret akla kıymet verir; öteki tabiat ve şe'niyeti de söyletir. Birinin metodu yukarıdandır, naslardandır; ötekinkini aşağıdan, varlıklardan ve hadiselerdendir". Ayrıca, yine "asri" olan Batı'da bireyci demokrasiye dayanan kurumlar, sanayi devriminin sonucu olarak ve büyük ölçüde sömürgelerden elde edilen gelirin desteği ile sosyal yapıya sıkı sıkıya bağlı ve bu yapı içinde yavaş yavaş gelişmiş kurumlardı (Başgöz, 1995). İşte bu ve benzeri değer ve kurumların "milli"nin de özellikleri ve nitelikleri olması amaçlanıyordu. Ki böylece "milli" aynı zamanda "asri" olsun. Ya da ancak böyle ya da bunlarla çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılabilirdi.

Sorunların Kaynağındaki Temel Tutum

İşte bu iki kültürün okullar, öğretmenler, kısacası eğitim marifetiyle bir arada yoğrulup topluma kazandırılması yoluyla hedefe doğru adımlar atılacaktı. Bu anlamda eğitim, toplumu, çağdaşlaşma yolunda biçimlendirmesi ve yönlendirmesi ile bir lokomotif işlevi görecekti. Yani eğitim bir bakıma çağdaşlaşmanın temel dinamiği durumundaydı. Nitekim bunun için gerekli girişimler de, dönemin koşulları içinde başlatılmış, sürdürülmüş ve hala da sürdürülmektedir. Ancak bugün itibarıyla, Cumhuriyet'in hedefleri yolunda belirli adımlar da atılmış olmasına karşın, çağdaşlaşmanın temel dinamiği konumundaki eğitim sistemimizden, başlarken de belirtildiği gibi yakınmayan kesim kalmadı gibi. Peki ne oldu da böyle oldu? Niye, sanki Başgöz'ün kehanetini de doğrular gibi eğitim sistemimiz çıkmaza geldi dayandı?

Bunun için en azından iki neden gösterilebilir. İlk neden, "milli" ile "asri"nin dünyaya bakışlarında sahip oldukları "paradigma"ların uzlaşmaz olmasalar bile, birbirlerinden oldukça farklı "paradigmalar" olmasında düğümleniyordu. Bir başka anlatımla, yukarıda tanımlanan "milli"nin üzerine, yine yukarıda kısaca değinilen "asri"nin özelliklerinin kurulamasında, belki de kurulamaz olmasında düğümleniyordu. Zira kuramsal olarak akla yakın görünen bir sistem, herhangi bir topluma uygulandığı zaman, eğer çevreye ve topluma uymuyorsa, olumlu bir sonuç vermeyebilir (Levend, 1940) ya da, "bir topluma göre iyi olan bir sistem, sosyal ve ekonomik yapısı farklı olan diğer bir toplumun ihtiyaçlarını karşılayamayacağından iyi bir sistem olmayacaktır. O toplum kendine özgü sosyal ve

ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak bir sistem geliştirmek zorundadır” (Taymaz, 1989). Tıpkı Başgöz’ün, (1995) yukarıda da değindiğimiz, Batı’nın belirli süreçler sonunda geliştirdiği kurumsal üst yapısının, halkının yüzde doksanı okuma yazma bilmeyen, din, tarikat ve aşiret liderlerinin etkisinde bulunan, sanayiini henüz kuramamış bir Türkiye’nin gerçeklerine uymaması tespitinde olduğu gibi. Keza Kansu’nun İşlam uygarlığı ile Avrupa uygarlığı arasında yaptığı karşılaştırmayı da eklersek, paradigmalardan ne kadar zor uzlaşabilir paradigmalardan olduğu daha açık görülebilecektir. Ayrıca şunu da eklemeliyiz ki, modernleştirilmesi amaçlanan bir toplumsal sistem, modernleşmeyen bir kimlik yüzünden istenen değişikliği göstermeyebilir (Atiker, 1995). Tıpkı bugün de yaşamımızın birçok alanında yasal ve kurumsal düzenlemeleri yapıp da bir türlü bu yasa ve kurumları işletememişimiz gibi. Ki bu “özelliğimiz” de bizi, eğitim çıkmazımızın ikinci nedenine götürecektir.

Eğitim sistemimizin sanki bir kadermiş gibi sorunlarını biriktirip çıkmaza girmesinin ikinci nedeni de, eğitimimize, toplumumuza ve giderek kültürümüze kazandırılması amaçlanan çağdaş olanın düşünce tarihine, birikimine ve en önemlisi düşünme tarzına sahip olmamaktır. Şöyle ki; çağdaşlığın olmazsa olmaz öğelerinden biri durumundaki bilim düşüncesi, bilim algısı, geri kalmış toplumları “geri kalmamış” toplumlara yaklaştırmanın, ulaştırmanın bir yolu, bir aracı olarak algılanmış ve böyle işlem görmüştü. Bilimin söylediklerini ya da yöntemlerini öğrenmeyi bilim yapmayı öğrenmek ya da bilim yapmak olarak gördük, algıladık. Okullarımızda bilimin tanımını, tarihini, “biz de bilimden haberdarız” diyebilmek için okuduk, öğrendik. Bilim literatürünü dilimize kazandırmakla ya da kazandırabildiklerimizle bilimi öğreneceğimizi, bilimin sırrını keşfedeceğimizi, ya da İnam’ın deyişiyle “bilimin çekirdeğini yakalayacağımızı”, böylece de çağdaş bir bilim toplumu olacağımızı düşündük. Ya da Karasar’ın (1999) değerlendirmesiyle, eğitimimize, toplumumuza ve giderek kültürümüze de yansıyan resmi söylemlerde sıkça vurgulanan araştırma ve bilimsellik kavramları, daha çok içi boşaltılmış ya da içinin ne ile doldurulacağı henüz ciddi olarak çalışılmamış bir “slogan bilimselliği” olarak da nitelenebilirdi. Tıpkı bugün en son iletişim teknolojilerini transfer ederek kendimizi teknolojiyi yakalamış olarak kabul etmemiz gibi. Oysa, hangi alanda olursa olsun, o alanın bilgisini üretmek başka, üretilmiş olan mevcut bilgiyi alıp kullanmak başka olsa gerekir. Ya da bir ürünü satın almak, onun nasıl, nereden ve nelerden üretildiğinin bilgisine sahip olmak olmasa gerektir. Dolayısıyla eğitimimizde “asri” olanı öğretirken, yine yukarıda da değinildiği gibi, ürünleri tanımanın ya da tanıtmanın ötesinde, nereden ve niçin bu tür ürünlerin üretildiğini ya da ortaya çıktığını da öğrenmek, bilmek ve daha da önemlisi, bilginin üretilmesi gerekirdi. Bir başka anlatımla, bizatihi bilim denen etkinliğin ne olduğuna, nasıl ve niçin yapıldığına da bakıp, karşı-

laşılan sorunların çözümünde *bilim yönteminin* kullanılması ve/veya uygulanması gerekirdi. Bilimin kaynaklarına yönelmemiz gerekirdi. Özetle, bilimin üç temel objesi olan *doğaya*, *topluma* ve *insan* varlığına gözlerimizi çevirmemiz gerekirdi. Bunları yetesiye tanıyıp öğrenelim ki, bunları düşündüğümüzce işleyip biçimlendirebilelimdi.

Çağdaşlaşmak adına bilimi böyle anlamak yerine, onun üretilmiş ürünlerini dilimize ve giderek eğitim programlarımıza kazandırmakla yetindik. Kuşkusuz bunlar da gerekliydi. Ancak bunların yanında, hem yaşamımızda, çevremizde karşılaştığımız problemlerin kaynağı, hem de bilim düşüncesinde temel araştırma alanları olan doğanın, *toplumun* ve *insan varlığının* bilgisini üretir hale gelmemiz de gerekiyordu. Evet, bugün gerek yurt içinde gerekse yurt dışında, kendi alanlarına, adlarını verdirecek kadar önemli katkılar yapmış bilim adamlarımız var. Ancak bireysel başarıların ötesinde, toplum ve kültür olarak kendimize baktığımızda, bilim düşüncesinin karakterize ettiği bir toplum ve kültür olduğumuzu ya da başka bir deyişle bilim düşüncesinin toplum katında bir sorun çözme biçimi ya da bir düşünme tarzı haline geldiğini söylemek kolay olmasa gerekir. Tıpkı Okurer'in de (1958) yaklaşık kırk yıl öncesinden bildirdiği gibi: "Bizim eğitim ve öğretim kurumlarımız, daha ziyade yalnız bir takım ferdlerin kendi kendilerini yetiştirmeleri için fırsat olmuş, fakat Türkiye'yi baştan başa değiştirip, topyekün yükseltecek nesilleri yetiştirememiştir." Bu arada elbette "biz bize benzeriz". Bizim tarihimiz, geleneklerimiz "asrı" ninkinden elbette farklı. Ama bu farklılık, çağdaşlaşma iddiasında bir toplum olarak bizi bilimsel düşünüş ve/veya tutumdan muaf kılmıyor, kılmaması gerekir. Yani, biz kendi farklılıklarımızdan dolayı bilimin bu kadarıyla ya da bu biçimiyle de çağdaş oluruz, olabiliriz diyecek durumda değiliz. Söz konusu farklılıklarımız bizi, bilimsel tutumu kavrayamaz da kılmıyor, kılmaz. Zira sorun, bilimsel tutumun 'patent'nin şuraya ya da buraya ait olması değil, çeşitli biçimlerde yaşamımızda karşılaştığımız sorunların kaynağı olan doğa, toplum ve insanın tanınması, kavranması ile yönlendirilmesi ve biçimlendirilmesi sorunudur. Dolayısıyla bilimin, çağdaşlaşmak adına çağdaş olandan aktarılması gereken bir nitelik olarak değil, söz konusu araştırma alanlarında karşılaşılan sorunların giderilmesi amacıyla onların bilgisini üretmek için kazanılması ve geliştirilmesi gereken bir nitelik olarak algılanması gerekiyordu. Eğitim sistemi ve programlarının da buna paralel biçimde, bilimin yalnızca ürün boyutunu öğreten değil, aynı zamanda ve en azından bunun kadar, belki de bundan daha çok süreç boyutunu öğreten ve bunu bir toplumsal davranış biçimine dönüştüren bir yapıda olması ve oluşturulması gerekiyordu.

Bu açıdan başta da sıralanan ve bugün sistemimizi tıkanma noktasına getiren kronikleşmiş eğitim sorunlarına baktığımızda, sürecin buraya gelmesi neredeyse kaçınılmaz bir sondu. Şöyle ki; üzerinde yıllarca tartışılıp

konusulmuş ve hatta çok uzunca bir süre belirli bölgelerde pilot uygulamalarla sınırlı kalmış olan (bu arada uygulamanın yirmi yıldan fazla süreyle pilot uygulama düzeyinde kalmış olması da yine pek sık rastlanır bir olgu olmasa gerektir, zira geçen onca yıl içinde toplumun gereksinimleri ve dolayısıyla eğitimden beklentileri de doğal gelişme gereği değişecektir) sekiz yıllık ilköğretim yasasının çıkarılması sırasında yaşanan ve kimi siyasi çevrelerde hala yaşanmakta olan tartışmalarda belirli kasıtların aranmış ve/veya aranıyor olması, toplum olarak, ilköğretim süresinin niçin sekiz yıla ve giderek ortaöğretimle birlikte zorunlu on iki yıla çıkarılması gerektiği konusunda hala ikna olamadığımızın bir göstergesi olmalı. Yine bu bağlamda yabancı dil eğitiminin, ortaokul ve liselerden sonra üniversitelerde de başarısızlıkla sonuçlanmasından sonra, son yasayla birlikte ilköğretim kademesine indirilmiş olması da, söz konusu öğretimi, bilime ilişkin algımızda olduğu gibi, bir problem çözme yöntemi, aracı olarak değil de, salt çağdaşlık adına buldurmamız gereken niteliklerden biri olarak görülmesine, algılanmasına, yani yabancı dil eğitiminin bir gereksinim haline getiremeyeşimize bağlanabilir. Keza, bir yandan “bilgi toplumu”, “bilgi çağı” gibi tanımlamalardan söz ederken, diğer yandan “bilgi çağının/toplumunun insanı”nı yetiştirecek öğretmenleri, bütçe kaynaklarının yetersizliği gereğiyle sistemden ve eğitim mesleğinden böylesine uzaklaştırmak ve soğutmak da herhalde yine kolay anlaşılabilir bir çelişki değildir. Tıpkı, bütçe payının düşük tutulmasının özel okul sayısının artmasına yol açması ve böylece kaynak yok söylemlerinin paralı eğitim düşüncesinin benimsenmesini kolaylaştırması gibi (Gök, 1995). Bu anlamda, Türkiye’nin eğitim çıkmazının, geri kalmış bir toplum olma çıkmazında düğümlendiği tespiti kadar, geri kalmış bir toplum olma çıkmazının da Türkiye’nin bilim algısı ile bu algı ve/veya anlayışa dayanan eğitim çıkmazında yattığı tespiti de yapılabilir. Bu tespitin gereği olan, bir problem çözme yöntemi ya da tutumu olarak bilim kavrayışının nasıl yeniden tanımlanıp eğitim politika ve programlarına sindirileceği ve böylece aynı tutum ya da yöntemin, akademik kurumların sınırları dışında toplumsal/kültürel bir tutum olarak benimsenip yerleştirilebileceği de, bir başka araştırmanın problemini oluşturacaktır.

Sonuç

Sonuç olarak Türkiye, Cumhuriyeti ilan ederken önüne koyduğu çağdaşlaşma hedefinde umudunu ne kadar eğitime bağladı ise, en azından onun kadar, eğitim anlayışı ve sisteminde de çağdaş olanı yakalayabilmesi için, çağdaşlığın belkemiğini oluşturan bilimsel tutumu, insan için bir süs, bir baskı aracı ya da bir hobi olarak algılamaktan çok, tıpkı yukarıda bilgi ve öğrenme için getirilen yeni anlayışta olduğu gibi yaşamda karşılaşılan sorunları çözmenin bir aracı, bir yöntemi olarak algılamalı ve algılanmasını

sağlamalı idi. Bir başka anlatımla, Türkiye'nin bugünkü kronikleşmiş eğitim sorunlarını çözmesi ve böylece içine sürüklendiği çıkmazı aşması, bilim düşüncesini kavramasına ve özümsemesine ne kadar bağlı ise, "geri kalmış bir toplum" olma çıkmazını aşması da, yine bu bilimsel tutumu eğitim marifetiyle topluma mal etmesine, yani bir toplumsal düşünüş ve davranış tarzı haline getirmesine, getirebilmesine bağlıdır.

KAYNAKÇA

- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri (1997), Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.
- IV. Demokratik Eğitim Kurultayı, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara: Mart 2005.
- Akgün, Seçil, Murat Uluğtekin. (1989). "Misak-ı Milli", *Atatürk Yolu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yıl 2, Sayı 3.
- Atiker, Erhan. (1995). *Bireyselleşme ve Toplumsal Farklılaşma*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ataklı, Aylanur. (1999). "Eğitim Sisteminin Amaç ve Politikalarının Toplum Kültürüne Uygunluğu", *Eğitimde Yansımalar V: 21. yy. Eşiğinde Türk Eğitim Sorunu*, Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi.
- Atuf [Kansu] Nafi. (1932). *Türkiye Maarif Tarihi II*, İstanbul.
- Başgöz, İlhan. (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, Nuri. (1994). *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Gök, Fatma. (1995). "Eğitim Sisteminin Yapısı, Krizi ve Eğitim İdeolojisi", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi Cilt 12*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gökalp, Ziya. (1974). *Türkleşmek-İslamlaşmak-Muasırlaşmak*, İstanbul: Türk Kültür Yayıncılık.
- İnam, Ahmet. (1994). "Cumhuriyet Sonrası Bilim Hayatımız Üzerine Bir Yorum", *Cumhuriyetin 70. Yılında Türkiye'de Bilim*, Ankara: TÜBİTAK.
- Kaptan, Saim. (1999). "'Eğitim'i' Arıyorum", *Eğitimde Yansımalar V: 21. yy. Eşiğinde Türk Eğitim Sorunu*, Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi.
- Karasar, Niyazi. (1999). "Türk Eğitim Sisteminin Biçimlendirilmesinde Bilimsel Araştırmaların Yeri", *Eğitimde Yansımalar V: 21. yy.*

Eşğinde Türk Eğitim Sorunu, Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi.

- Koloğlu Orhan. (1987). “Sürelî Yayınların Bilim Fikri ve Kurumların Oluşmasına Katkısı”, *Osmanlı İlmî ve Meslekî Cemiyetleri*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Lee, Molly N.N. (2002). “Eğitimde Küresel Eğilimler”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt: 2, Sayı: 1, Mayıs 2002.
- Levend, Agah S. (1940). *Maarifimiz ve Milli Terbiyemiz*, İstanbul: Eminönü Halkevi Dil ve Edebiyat Şubesi Yayınları.
- Okurer, Cahit. (1965). *Ana Hatları İle Milli Eğitim Politikamız*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Ortaylı, İlber (1986). *İstanbul’ dan Sayfalar*, İstanbul: Hil Yayın.
- Sungu, İhsan. (1992). “Tevhid-i Tedrisat Kanunu”, *Atatürk Devri Fikir Hayatı II*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Taymaz, Haydar. (1989). *Uygulamalı Okul Yönetimi*, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.