

**JOHN DEWEY’NİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ  
ETKİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**RAZİYE KARADUMAN KUTLU**

**Enstitü Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri**  
**Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi**

**Tez Danışmanı: Yard.Doç.Dr.Ahmet Zeki SAKA**

**HAZİRAN - 2005**

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

**JOHN DEWEY’NİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ  
ETKİLERİ**

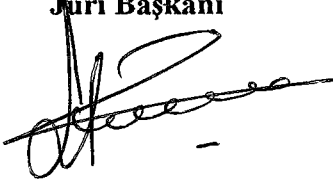
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Raziye KARADUMAN KUTLU**

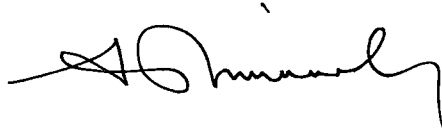
**Enstitü Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi**

**Bu tez 23/06/2005 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.**

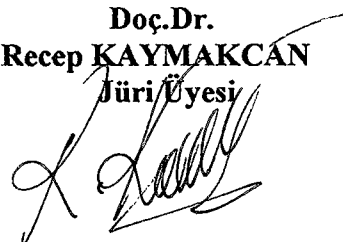
**Yrd.Doç.Dr.  
Ahmet Zeki SAKA  
Jüri Başkanı**



**Yrd.Doç.Dr.  
Ahmet ESKİCUMALI  
Jüri Üyesi**



**Doç.Dr.  
Recep KAYMAKÇAN  
Jüri Üyesi**



## BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**Raziye KARADUMAN KUTLU**

**31.05.2005**

## ÖNSÖZ

Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminde önemli gelişmeler gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarından başlayarak gerek eğitim teşkilatında, gerekse programlar düzeyinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı çeşitli nedenlerle başarısız olurken, bir kısmının da sistemde olumlu etkiler bıraktığı görülmektedir. Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen bu çalışmalar arasında, yabancı uzmanların Türk eğitim sistemi hakkında hazırladıkları raporlar bulunmaktadır. Bu uzmanlar içinde, dönemin önemli eğitimcilerinden John Dewey'nin eğitim görüşleri ve Türkiye ziyareti sonrasında hazırlamış olduğu raporu diğer uzmanlara göre daha etkili olmuştur.

John Dewey'nin 1924 raporu kapsamında yaptığı tespitler doğrultusunda, eğitim sistemimizde düzenlemelere gidilmiş; ancak bu tespitlerden bir kısmı yeterli ölçüde dikkate alınmamıştır. Dewey'nin eğitim felsefesinin Cumhuriyet dönemi Milli Eğitim Bakanlarından Mustafa Necati'nin çalışmalarını etkilediği görülmektedir. Bununla birlikte, Dewey'nin eğitim yaklaşımının etkilerinden biri de Türk eğitim sisteminin felsefi temellerinin oluşumuna olan katkısıdır.

Cumhuriyet döneminin felsefi yapısını ve ona yön veren felsefeleri incelemek eğitim tarihimiz açısından önemini sürdürmektedir. Yeniden yapılanma sürecindeki eğitim sistemimizin günümüz ihtiyaçlarını doğru tespit edebilmek, geçmişte yapılan çalışmaların değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilebilecektir.

Araştırma süresince, tüm çalışmayı büyük titizlikle inceleyen, yardımlarını ve desteğini esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Ahmet Zeki Saka'ya teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmamın çeşitli aşamalarında bana yardımcı olan ve katkı sağlayan hocalarım Yrd.Doç.Dr. Ahmet Eskicumalı ve Yrd.Doç.Dr. Murat İskender'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, çalışmam sırasında, kaynak teminindeki yardımlarından dolayı kardeşim Fadime Altay ve tez süresinde göstermiş olduğu her türlü desteği ve yardımlarından dolayı eşim Murat Kutlu'ya teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	iii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ÖZET.....	v
SUMMARY.....	vi
GİRİŞ.....	1
<b>BÖLÜM 1: JOHN DEWEY’NİN EĞİTİM FELSEFESİ.....</b>	<b>4</b>
1.1. John Dewey’ nin Bilgi Kaynakları.....	4
1.1.1. Pierce, James ve Pragmatizm.....	4
1.1.2. Hegel.....	7
1.1.3. Piaget.....	9
1.1.4. Rousseau.....	12
1.1.5. Pestalozzi, Froebel, Montessori.....	16
1.2. John Dewey’ nin Eğitim Felsefesini Oluşturan Temel Kavramlar.....	20
1.2.1. Dewey’ nin Felsefesinde Birey ve Toplum.....	20
1.2.2. Tecrübe (Deneyim).....	23
1.2.3. Özgürlük, Disiplin, Demokrasi.....	26
1.2.4. İlgi ve İş.....	31
1.2.5. Problem Çözme.....	34
1.3. John Dewey’ nin Eğitim Felsefesinin Etkileri.....	35
<b>BÖLÜM 2: JOHN DEWEY’NİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNE YAPTIĞI İNCELEMELER.....</b>	<b>41</b>
2.1. Raporun Hazırlanışı.....	41
2.2. Raporun Bölümleri.....	42
2.2.1. Eğitime Ayrılacak Ödeneklerle İlgili Bölüm.....	42
2.2.2. Eğitimde Yapılacak Düzenlemelerle İlgili Bölüm.....	44
2.2.3. M.E.B Örgütlenme Yapısı İle İlgili Bölüm.....	48
2.3. Rapor Hakkında Yapılan Değerlendirmeler.....	50

<b>BÖLÜM 3: J. DEWEY’NİN 1924 RAPORUNUN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE</b>	
<b>ETKİLERİ.....</b>	<b>58</b>
3.1. Cumhuriyet Dönemi Eğitimi ve Felsefî Yapısı.....	58
3.2. Mustafa Necati, John Dewey ve Diğer Yabancı Uzmanlar.....	63
3.3. Raporun Mustafa Necati Dönemine Etkileri.....	66
3.4. Raporun Cumhuriyet Dönemi Eğitim Programlarına Yansıması.....	79
3.5. Cumhuriyet Dönemi Öğretim Programlarının Düzenlenmesi.....	81
3.5.1. İlköğretim Programlarının Düzenlenmesi.....	81
3.5.1.1. 1924 İlköğretim Programlarının Düzenlenmesi.....	82
3.5.1.2. 1926 İlköğretim Programlarının Düzenlenmesi.....	83
3.5.2. Orta Öğretim Programlarının düzenlenmesi.....	86
3.5.3. Köye Öğretmen Yetiştiren Okulların Programlarının Düzenlenmesi.....	88
<b>SONUÇLAR.....</b>	<b>90</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>94</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>100</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>103</b>

## KISALTMALAR

**T.D.K:** Türk Dil Kurumu

**M.E.B:** Milli Eğitim Bakanlığı

**T.B.M.M:** Türkiye Büyük Millet Meclisi

**T.T.D:** Talim ve Terbiye Dairesi



## TABLO LİSTESİ

	Sayfa
<b>Tablo 1:</b> 1927 ve 1935 Yıllarında Okuma-Yazma Bilenlerin Oranı.....	69
<b>Tablo 2:</b> 1923'den Günümüze Eğitimle İlgili Genel Sayısal Durum.....	73
<b>Tablo 3:</b> Erkek İlk Mekteplerinin Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	82
<b>Tablo 4:</b> İlkmekteplerin Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	84
<b>Tablo 5:</b> Cumhuriyet Sonrasında Okutulan Yabancı Diller.....	86





<b>Tezin Başlığı:</b> John Dewey'nin Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri	
<b>Tezin Yazarı:</b> Raziye KARADUMAN KUTLUDanışman: Yard.Doç.Dr.Ahmet Zeki SAKA	
<b>Kabul Tarihi:</b> 23.06.2005	<b>Sayfa Sayısı:</b> VI (ön kısım) + 99 (tez) + 4 (ekler)
<b>Anabilimdalı:</b> Eğitim Bilimleri	<b>Bilimdalı:</b> Eğitim Programları ve Öğretimi
<p>Bu araştırma kapsamında, Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin yapılandırılma sürecinde, 20. yüzyılın eğitim öncülerinden John Dewey'nin eğitim görüşlerinin ve Türk eğitim sistemine ilişkin hazırladığı 1924 Raporu'nun etkileri incelenmiştir. Araştırma, literatür tarama yöntemine dayalı olarak, Cumhuriyetin ilanından günümüze alanda yazılmış kaynaklar eleştirel incelenip, karşılaştırılarak yürütülmüştür. 1925-1929 yılları arasında, Milli Eğitim Bakanlığı görevini yürüten Mustafa Necati Bey (Uğural) döneminde büyük ölçüde dikkate alınan Dewey'nin önerilerinin, yeniden incelenmeye değer olduğu görülmektedir.</p> <p>Araştırmanın birinci bölümünde, Dewey'nin progressivist (ilerlemeci) eğitim yaklaşımının oluşumuna katkıları olan eğitimcilerin ve felsefecilerin görüşleri ile bu yaklaşımın esaslarını oluşturan temel kavramlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, Dewey'nin Türk eğitim sistemine ilişkin değerlendirmelerden ve önerilerden oluşan rapor incelenmiştir. Üçüncü bölümde, Cumhuriyet dönemi eğitimi incelenerek raporun etkileri araştırılmıştır.</p> <p>Araştırmada elde edilen bulgular, Cumhuriyet dönemi eğitiminde gerçekleştirdiği düzenlemeler ve Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatlanmasındaki katkıları ile ön plana çıkan M.Necati'nin çalışmalarının önemli bir bölümünün, Dewey'nin önerilerine dayandığını göstermektedir. Bu çalışmalar arasında, birkaç ilden oluşan eğitim bölgelerindeki etkinliklerin Maarif Eminliklerine devredilmesi, Bakanlık içinde Talim ve Terbiye Dairesi, Levazım Müdürlüğü gibi birimlerin kurulması, köye öğretmen yetiştiren okulların açılması bulunmaktadır. Bununla birlikte, Dewey'nin önerilerini çalışmalarının dayanağı olarak gösteren M.Necati, eğitim programları ile ilgili önemli değişiklikler gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, ilköğretimin ilk kademesinde Tarih ve Coğrafya dersleri Hayat Bilgisi adı altında toplanmış ve Tarım ve Ziraat gibi dersler uygulamaya dönük olarak yürütülmeye başlanmıştır. Ayrıca, yabancı kaynaklardan yapılan çeviriler kısa sürede tamamlanarak, Dewey'nin Demokrasi ve Eğitim kitabının öğretmenler tarafından okunması sağlanmıştır. Diğer taraftan, Dewey'nin önerilerinden bir kısmının beklenen düzeyde uygulanmadığı görülmektedir. Örnek olarak, Dewey'nin Bakanlığın görevinin rehber ve esin kaynağı olması gerektiği önerisi, merkezîyetçi tutumlar nedeniyle dikkate alınmamıştır. Ayrıca, kişilerin değişmesinden etkilenmeyecek genel bir öğretim programı önerisinin ise mevcut durumda gerçekleştirilemediği görülmektedir. Dewey'nin öğretmenlerin örgütlü davranış göstermesi ve eğitim ile ilgili sorunlara doğrudan katılması önerisi, Cumhuriyet döneminde uygulanmaya çalışılmış, dönemin öğretmen örgütü olan Muallimler Birliğinin çalışmaları desteklenmiştir. Ancak, devam eden süreç içinde Bakanlığın merkezîyetçi yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, Dewey'nin önerileri günümüz eğitim sistemindeki sorunlara dikkat çektiğinden önemini sürdürmektedir.</p>	
<b>Anahtar kelimeler:</b> Dewey'nin eğitim felsefesi, Türk eğitim sistemi, Cumhuriyet dönemi eğitimi	

<b>Title of the Thesis:</b> The Influence of John Dewey in the Turkish Educational System	
<b>Author:</b> Raziye KARADUMAN KUTLU <b>Supervisor:</b> Assoc.Prof.Dr.Ahmet Zeki SAKA	
<b>Date:</b> 23.06.2005	<b>Nu. Of Pages:</b> VI (pre text) + 99 (main body) + 4 (appendicies)
<b>Department:</b> Educational Sciences	<b>Subfield:</b> Curriculum of Education and Instruction
<p>In this research, during reconstruction process of Turkish educational system in the period of Republic as the most important pioneer of 20 th century's education, the influence of John Dewey's philosophy and his report of 1924 about Turkish education is tried to determine. Within the research, the literate review method is used. The study is brought about regarding critical review and comparison of the source from the decleration of Turkish Republic through today. Dewey suggestions, which are mostly taken into consideration in Mustafa Necati Bey's (Uğural) Educational Ministry period between 1925 and 1929, are appriciated to re-examine.</p> <p>In the first part of the study, the educators and philosophers views of points which have the influence on Dewey's progressivist educational philosophy and the basic concepts of this approach are concerned. In the second part, Dewey's report that is consisted of evaluations and suggestions about Turkish educational system is examined. In the last part, after examining the educational approach in the period of Republic, the influence of report is searched.</p> <p>Conclusions obtained from the research show that Mustafa Necati preliminary studies those are rearrangements which were done in the field of education and those are reorganization of the National Educational Ministry were based on Dewey's suggestions. Some of the Mustafa Necati's studies included transferring educational activities to "Maarif Eminlikleri" in the educational fields that are formed two or more cities, foundation of departments like "Talim ve Terbiye Dairesi", "Levazım Müdürlüğü" in the Ministry and opening the teacher colleges preparing teachers to village schools. In addition to these activities, Mustafa Necati stating Dewey's suggestions as the basis of his studies, made some renovations about curriculum development. In this concept, in the first part of primary education, History and Geography courses were united in the name of Life Knowledge. Courses like Agriculture and Industry were started to perform with their application. Indeed, by quick translating of foreign resources, one of the most important books of John Dewey called "Democracy and Education" was realized to be read by all of the teachers. However, It is clear that some of Dewey's suggestions were not sufficently evaluated. For instance, Dewey's suggestions for the function of Ministry of Education as being intellectual and moral leadership and inspiration to education is not evaluated because of too much central manners. Moreover, it is obvious that suggestion like general educational programs which does not change with people has not been applied in the current situation. Also, Dewey's suggestion about teacher organization and directly including into educational problems were tried to apply and the period's teacher organization called "Muallimler Birliği" (Teacher Union) works were supported. Nevertheless, in fallowing periods it is seen that Ministry's central manner is dominated. On the other hand, Dewey's suggestions stil have the importance because of showing the today's problems of our educational system.</p>	
<b>Keywords:</b> Dewey's educational philosophy, Turkish educational system, education of Republic period	

## GİRİŞ

Eğitim; bireyin toplumda sosyalleşmesini ve bireyselliğini güçlendiren en önemli faktördür. Bilginin önemli bir birikim olarak görüldüğü çağımızda bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin temel boyutunu eğitim oluşturmaktadır. Bilgi toplumu olma çabasındaki toplumlar, eğitimi tüm yönleriyle ele alıp değerlendirerek, bireysel, ulusal ve evrensel boyutta gelişim sağlamayı hedeflemektedirler. Bu bağlamda, ülkelerin gelişmişlik düzeyi, eğitimin niteliğine dayalı olarak belirlendiğinden, gelişmekte olan ülkeler, eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasına büyük önem vermektedirler. 21.yüzyılda, bilginin hızla artması iletişim olanaklarının giderek çoğalması ve çeşitlenmesi, teknoloji kullanımının yaygınlaşması, eğitimin hedeflerini de değiştirmektedir (Arslan, 2004). Bundan dolayı, değişen bu hedeflere ulaşabilmenin yolu eğitim sistemlerinde yapılacak bir dizi çalışmayı zorunluluk haline getirmektedir.

Eğitimde yenileşme, reform, düzenleme, ya da kalite arayışları adı altında yürütölen bu çalışmaların temeli, geçmiş eğitim anlayışlarının değerlendirilerek, günümüz yönelimlerinin belirlenmesine dayanmaktadır. Yapılan değerlendirmelerde, eğitime yön verecek yeni değerlerin belirlenerek eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtılması gerektiği ifade edilmektedir (Türk, 2003). Bundan dolayı, eğitim sistemimizin, bilgi çağı'nın gereklerine göre yeniden yapılandırılması, Türk eğitim tarihinin irdelenip, yorumlanmasını gerektirmektedir (Akyüz, 2001).

Eğitim tarihi, geçmişten günümüze eğitim alanında üretilen fikirler, deneyimler ve yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Yapılan araştırmalar doğrultusunda, günümüz eğitimcileri açısından bu çalışmaların incelenmesinin, eğitimde yapılacak düzenlemeler için gerekli hale geldiği tespit edilmiştir (Güçlüol, 1996). Bu durum, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde, geleceğe yönelik geçerli bir vizyon geliştirebilmek için, öncelikle günümüzde yapılması gereken çalışmaların belirlenmesini zorunlu kılmaktadır (Özden, 2000).

Osmanlı toplumundan, Türk toplumuna geçişte meydana gelen yapısal değişmeler, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında ve onu oluşturan felsefelerde köklü değişikliklere neden olmuştur. Çok kültürlü Osmanlı toplumundaki dinsel ağırlıklı

geleneksel eğitim felsefesi, yerini ulusal bir kültüre dayalı çağdaş eğitim felsefelerine bırakmak zorunda kalmıştır. Bu değişimlerin ve dönüşümlerin hızlı yaşanmasının gerekliliği, Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde etkisini özellikle eğitim alanında göstermektedir (Arslan, 2004). Bu bağlamda, Cumhuriyet dönemi eğitimine yön veren felsefelerin, yönünü ve boyutlarını ve eğitimimizde oluşturduğu sonuçları belirlemek, eğitim sistemimizi değerlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır

Cumhuriyet'in ilanından sonra, milli kültüre dayalı, çağdaş bir eğitim sistemi kurma sürecinde, farklı ülkelerden Türkiye'ye davet edilen eğitim uzmanları, yaptıkları incelemeler sonucunda Milli Eğitim Bakanlığına raporlar sunmuşlardır. Aralarında, Ernest Egli, Omar Buyse, Prof.Dr.Oldenburg gibi dönemin ve günümüzün önemli eğitimcilerinin yer aldığı bu yabancı uzmanlar arasında, Türk eğitiminin yeniden yapılandırılmasına sürecindeki katkılarından dolayı, Amerikan eğitimci ve felsefeci John Dewey'nin önemli etkileri olduğuna dikkat çekilmektedir (Ergun, 1982).

Dewey'nin Türkiye'de yaptığı incelemeler, tespitler ve bunlara ilişkin önerilerinden oluşan raporu, 1925-1929 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı görevinde bulunan Mustafa Necati Bey tarafından dikkate alınmıştır. Milli Eğitim Bakanları arasında önemli bir yeri olan Mustafa Necati Bey'in gerçekleştirdiği düzenlemelerin; eğitimin niteliğinin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve örgütlenmesi gibi alanları kapsadığı belirtilmektedir (Çetin ve Gülseren, 2003). Günümüz M.E.B teşkilatlanması ve eğitim sisteminin yapısının temelinde, Mustafa Necati'nin, Dewey'nin Türk eğitimine ilişkin vermiş olduğu rapordan da yararlanarak yapmış olduğu değişiklikler bulunmaktadır (İnan, 1987). Bundan dolayı Dewey'nin Türk eğitimine ilişkin hazırlamış olduğu raporu, hem Türk eğitim sisteminin temellerini oluşumuna olan etkileri hem de günümüz sorunlarına da belli ölçüde dikkat çekmesi açısından yeniden incelenmeye değer bulunmaktadır.

### **Araştırmanın Konusu**

Araştırmanın konusu, John Dewey'nin eğitim görüşlerine dayalı olarak, 1924 yılında hazırlamış olduğu Türk Maarifi Hakkında Raporundaki önerilerinin, Türk eğitim sistemi üzerindeki etkilerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda, Dewey'nin eğitim

görüşlerindeki temel kavramlara, raporun hazırlanması sürecine, Cumhuriyet dönemi eğitiminin felsefi yapısına yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; John Dewey'nin eğitim felsefesini oluşturan temel öge ve yapı taşlarının, 1924 Türk maarifi (eğitimi) hakkındaki raporuna dayalı olarak, Türk eğitim sistemi üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Araştırmanın kapsamında ayrıca, Cumhuriyet Dönemi eğitiminin yapısı ve felsefesi, dönemin eğitim teşkilatlanması ile eğitim alanında yapılan düzenlemelerin eğilimi ve boyutlarının incelenmesine yer verilmektedir.

### **Araştırmanın Önemi**

Araştırma, Türk eğitim sistemini oluşturan eğitim felsefelerinin incelenmesinde, yabancı uzman ve eğitimcilerin Türk eğitimi sistemi hakkında verdikleri raporların etkilerinin belirlenmesinde ve bu etkilerin öğretmen yetiştirme alanındaki yansımalarını inceleyen çalışmalara kaynak teşkil etmesi açısından önem taşımaktadır. Yürütülen çalışma ayrıca, Dewey'nin incelemelerinin ve görüşlerinin, Cumhuriyet dönemi eğitim programlarına ilişkin yürütülecek çalışmalara da katkı sağlaması açısından önemlidir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma, literatür incelenmesi yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Bu kapsamda, Dewey'nin progresivist (ilerlemeci) felsefesini oluşturan temel kavramlar, eğitim anlayışını oluşturma süresinde etkilendiği eğitim bilimciler incelenmiştir. Diğer taraftan, Cumhuriyet Dönemi Türk eğitim sistemi incelenerek, Dewey'nin görüşlerinin Türk eğitim sistemi üzerindeki etkileri irdelenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan kaynaklar, Dewey'nin Türkçeye çevrilmiş ve çevrilmemiş eserleri, Dewey'nin eğitim felsefesi ile ilgili diğer yazarlar tarafından yazılmış Türkçe ve İngilizce kaynaklar, Türk eğitim sistemi ile ilgili incelemeler, makaleler ile tezlerinden oluşmaktadır.

## I. BÖLÜM

### JOHN DEWEY’NİN EĞİTİM FELSEFESİ

Bu bölümde, Dewey’nin eğitim felsefesinin diğer felsefelerle ilişkisi incelenmektedir. Öncelikle, Dewey’nin düşünce sistemini oluşturma sürecinde görüşlerinden etkilendiği düşünür ve eğitimcilerin görüşleri ile Dewey’nin eğitimsel anlayışı arasındaki benzer noktalara dikkat çekilecektir. Daha sonra, Dewey’nin eğitim felsefesinin esaslarını oluşturan kavramlara açıklık getirilecektir.

#### 1.1. John Dewey’ nin Bilgi Kaynakları

##### 1.1.1. Pierce, James ve Pragmatizm

John Dewey kendisinden önce özellikle Pierce ve James tarafından geliştirilen ve bir Amerikan felsefesi olarak bilinen pragmatizmden etkilendiği kadar, onun gelişmesi için de önemli katkılarda bulunmuştur. Pragmatizm (faydacılık), Yunanca eylem (action) anlamına gelen pragma kelimesinden türemiştir. Felsefede ilk defa 1878’de Charles Sanders Pierce (1839-1914) tarafından kullanılmıştır. “Popular Science Monthly” dergisinde “Fikirlerimizi Aydınlığa Kavuşturmanın Yolu” adlı makalesinde Pierce: “Bir düşüncenin anlamını açmak ve açıklamak için, yalnız onun hangi hareket tarzına uyduğunu belirlememiz gerekir: İşte o hareket tarzı, o düşüncenin bizim için tek anlamıdır” demektedir (James, 1986: 34). Pierce, bir nesne hakkındaki düşüncelerimizde tam aydınlığa erişebilmemiz için, yalnızca nesnenin pratikte cinsten ne gibi anlaşılabilir sonuçlar oluşturduğunun irdelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bütün pragmatistlerin benimsediği bir yaklaşımdır.

Pierce, mutlak olarak bilinemez olduğuna karar verilen metafizik sorunların anlamlı olmadıklarını savunarak, açıkça bir anlamdan yoksun sorunlar üzerinde tartışmanın, pratik bir yarar sağlamayacağına dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımı, Dewey de sürdürmüştür. Ancak James, konuya biraz farklı yaklaşarak, metafizik sorunların herhangi bir şekilde insana yarar sağladığında, doğru kabul edilebileceğini ifade etmektedir (Randal ve Buchler, 1982: 90-91).

Genel pragmacı anlayış, önermelerin “pratik” sonuçları olduğunda anlamlı olduklarını

savunmaktadır. Bu yaklaşım, Pierce tarafından deneysel araştırmaya uygun sonuçları olduğu biçiminde anlaşılırken, James tarafından önermelere inanmanın insanın davranışı üzerinde etkide bulunması olarak kabul edilmiştir. Doğruluk, anlamlılık gibi kavramların, ancak “araştırma” (inquiry) ile belirlenebileceğini savunan Dewey’nin, bu bakımdan Pierce’e daha yakın olduğu görülmektedir. Her ikisi de deneysel yaklaşımı savunarak, boş ve yararsız tartışmalardan uzak durmayı sağlamak istemişlerdir. Bu, pragmacılığın temel yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Boisvert, 1998: 59).

Genellikle pragmatizmin kurucusu William James (1842-1910) olarak kabul edilmektedir. James’in başlangıçtaki amacı, Pierce’in pragmacılığını açıklamak ve uygulamaktır. Ancak kendi görüşlerini ifade etme biçimi, kullandığı terminoloji, James’i oldukça farklı bir yere ulaştırmıştır. James, aslında pragmatik yöntemde mutlak olarak, yeni hiç bir şey bulunmadığını, Sokrates’in bu yöntemin ustası olduğunu, Aristoteles’nun onu kullandığını, Locke, Hume ve Berkley’in pragmatik yöntemi kullanarak, gerçeğe büyük hizmetler yaptıklarını belirtmektedir. James, Pragmatizmi bu öncülerinin onu parça parça kullandıklarını ve bütünleştiremediklerini düşünmektedir. Bundan dolayı, pragmatik yöntemin, evrensel bir göreve ve fethedici bir kadere sahip olduğunun bilincine varılamamıştır. Oysa James, bu kadere inanmaktadır (James, 1986: 37-38).

Pragmacılığı bir yöntem olarak kullanan James, onu daha çok bir program, gerçeklerin değişebileceği yolların görünüşü olarak kabul etmekte ve pragmatik yöntemin bir araştırma tavrı olduğunu düşünmektedir. “İlk şeylerden, ilkelere, kategorilerden, var sayılan zorunluluklardan başını çevirme ve ileriye, son şeylere, meyvelere, sonuçlara, olgulara bakma tavrı...”(James, 1986: 40). James, böylece pragmatizmi geleneksel felsefe konularından uzak tutmaktadır.

Olguların ve evrensel gerçeklerin varlığını savunan James’in pragmacılığı, hem empirizmle hem de rasyonalizmle uzlaşmaktadır. James, pragmatizmin soyutluktan, değişmez ilkelere, kapalı sistemlerden ve uydurma mutlaklardan uzak durması gerektiğini düşünmektedir (Randal ve Buchler, 1982). Daha çok empirist tavrı benimseyen James, bir bakıma pozitivistlerle pragmatistlerin yakınlığını

vurgulamaktadır. Pragmatizm, James'e göre, yeni bir felsefe değildir. O, birçok eski felsefelerle uzlaşmaktadır. Örneğin, sadece tikellere başvururken nominalizmle (adcılık), pratik cephelere önem verirken utilitarianizmle (faydacılık), metafizik soyutlamalara tepki gösterirken de, pozitivizmle (olguculuk) uzlaşmaktadır (James, 1986: 40).

James ile Dewey arasında bir vurgu ayrımı gören Russell öncelikle din ve ahlak sorunları üzerinde duran James'e göre, Dewey'i daha bilimsel ve daha tutarlı bulmaktadır. Pragmacılığı Pierce ve James'ten devralmış olmasına rağmen Dewey ona yeni anlayışlar ekleyerek zenginleştirmiş, böylece, kendi içinde daha tutarlı bir yapıya kavuşturmuştur. Pragmatik yöntemi; felsefe, din, ahlak, siyaset ve eğitim gibi yaşamın her alanında uygulayarak etkinliğini arttırmıştır (Russell, 1997: 803).

Deneye çok önem vermesi nedeni ile John Dewey'nin pragmacı anlayışına deneycilik (experimentalism) de denilmektedir. Dewey'e göre, gerçek bilgi deney içinde yer almaktadır. Özne-nesne ayırımına son veren James gibi, Dewey de bir yanda doğa öbür yanda onu algılayan insan zihnini kabul etmeyerek, insan zihninin doğanın bir parçası olduğunu savunmaktadır (Ziniewicz, 1997a). İnsan deneyinde bilgi edinme Pierce ve Dewey'de yoğun ve derin düşünmeye başladığımız zaman ortaya çıkmaktadır. Bu, çevremizdeki değişmelerle birlikte ortaya çıkan sorunları ele aldığımızda gerçekleşmektedir. Dewey gerçek bilginin, çevremizdeki sorunsal bir durumdan ortaya çıktığını belirterek gerçek bilgide boş tartışmaları besleyecek bir şey olmadığını ve onun yaşamsal bir değere sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu anlayış, pragmacılığın temel yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Russell, 1997: 810).

Dewey, eğitimle elde edilecek bilgilerin yaşamda kullanılacak alanları olması gerektiğini savunmaktadır. Bu bilgi anlayışı ile epistemolojik kaygıdan çok, pragmatik amaçlar doğrultusunda gelişen bilgidен bahsedilmektedir. Dewey, eğitimde özellikle formal eğitimde bilginin somut bir biçimde, kitabi olmadan uygulamaya yönelik olarak, yaşamda kullanılmasından yana olduğunu ifade etmektedir. "Formal eğitim, bilgi simgeleri ve yazılı kaynak sahibi olmayı gerektirir. Bu da gençlere deney yapma yollarını açar. Biçimsel olmayan öğretim alanlarında, büyüklerle paylaşma yoluyla bu bilgiler edinilemez"(Dewey, 1996: 10-11).



Dewey yaşamın, akıcı bir hareket, fikirlerimiz de birer alet olduğuna inandığından, fikirleri birbirine güvenle bağlayan, basitleştirerek işten tasarrufu sağlayan, bizi deneyimimizin bir parçasından diğer parçasına taşıyan araçlar olduğunu ifade etmektedir. Dewey'nin bu yaklaşımına Instrumentalism (aletçilik) adı verilmiştir. Pragmacılık Dewey'e kadar tam anlamıyla bir Amerikan felsefesi olarak değil, daha çok ahlak felsefesi olarak tanımlanmaktaydı. Metafizik ve epistemolojiye karşı çıktığı için insan, doğa ve toplum felsefesi olması beklenmekteydi. Dewey ile birlikte pragmatizm kendi özgül anlamına kavuşmuştur (Chojnowski, 2002).

### 1.1.2. Hegel

George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) Alman idealizminin Fichte ve Schelling ten sonra gelen en büyük filozofu olarak kabul edilmektedir. Hegel, Kant'ı sık sık eleştirmiş olmasına rağmen ondan etkilenmiştir. Hegel Alman idealizmine kesin şeklini vermiş, onu mantıki sonuçlarına kadar geliştirmiştir. Kendinden önce, Fichte ve Schelling gibi filozofların ortaya koydukları görüşleri, kendi içinde tutarlı bir sentez yaparak, insan ile evrenin tümünü kapsayacak şekilde ortaya koymuştur. Hegel'in sistemi, felsefe tarihinde gördüğümüz son büyük sistem olarak kabul edilmektedir (Hilav, 1975: 103).

Hegel, Schelling'in hem "ben" kavramını hem de dış dünyayı kapsayan mutlak varlık kavramını benimsemekle birlikte, bu kavramı bir değişme ve gelişme olarak ifade etmektedir. Her şeyin temelinde bu evrensel varlık olan yani "ide" olduğunu belirterek, ideden daha yüksek bir ilke olmadığını inanmaktadır. Evrendeki varlıklar, yani çokluk, tek olan mutlak varlığın kendini olumsuzlamasından meydana gelmiştir. Çokluğun, ya da tek tek varlıkların gelişmenin sadece geçici bir boyutu olduğuna inanmakta; çokluğun da olumsuzlanarak birliğe yöneldiğini, insan bilincinde, maddi ve manevi tüm varlıkların yeniden bütünleşmekte olduğunu savunmaktadır. Böylece, başlangıç noktasına yani mutlak varlığa, daha yüksek düzeyde bilinç düzeyinde yeniden ulaşılmaktadır (Hilav, 1975: 103). Hegel'e göre insan birincil görevini, mutlak olan varlığa (tekliğe) ulaşarak sergileyip, amacına ulaşmakta ve kendi tek karakterini fark etmektedir. Hegel idealizminin temel iki varsayımı ise, şunlar olarak ifade edilmektedir. 1-Tek, özel ve bağımsız bir varlık vardır.2-Bu varlık bütününe tek bir

araştırma metoduyla ulaşılabilir (Chojnowski, 2002).

Hegel, Antik Çağ'dan bu yana kullanılan; tartışma sanatı, akıl yürütme tarzı ya da evrenin gelişmesinin kanunu ve varlıkların incelenmesi yöntemi olarak anlaşılan diyalektik yöntemi, ustaca uygulamıştır. O'na göre diyalektik, sadece akıl yürütme tarzı değil; doğanın ve özellikle tarih içinde kendini gösteren ruhun değişmesini ve gelişmesini dile getiren temel kanundur. Her kavramın kendine göre bir antitezi olduğu için, kavramlar kendi olumsuzlamasını kendi içinde taşımaktadırlar. Hegel, her soyut kavramın bizi ikinci bir kavrama götürdüğünü ifade ederek, bunları tez ve antitez diye adlandırmaktadır. Tez ve antitez, üçüncü kavramda kaynaşmakta ve daha üst bir düzeyde, sentezde, daha zengin bir öz kazanmaktadır (Hilav, 1975: 104).

Dewey, Hegel'in tez, antitez ve sentez yaklaşımını benimseyerek, kavramları bütünleştirmektedir. Kitaplarının birçoğunda kavramları birlikte kullanarak kitap ismi oluşturulmuştur. "Tecrübe ve Eğitim", "Okul ve Toplum", "İlgi ve Çaba", "Çocuk ve Program", "Özgürlük ve Kültür", "Demokrasi ve Eğitim" vb. Bu kavramlar birbirinin karşıtı değil, fakat belirleyicisidir ve aralarında bir geçiş ve süreklilik vardır. Örneğin; tecrübe ve eğitim birbirini belirleyen kavramlar olduğundan, aralarında bir devamlılık görülmektedir. Her tecrübe gelecekteki tecrübelerin objektif koşullarına etki yapmaktadır. Böylece, çocuğun sahip olduğu eski tecrübeler yeni tecrübelerle bağlandığında, eğitim gerçekleşmiş olmaktadır. Dewey, eğitimin tecrübelerle dayanması gerektiğini her kitabında, devamlı olarak belirtmekte ve bu görüşünü, sloganlaştırarak "tecrübenin eğitimi, tecrübe ile eğitim ve tecrübe için eğitim" şeklinde ifade etmektedir (Dewey, 1966: 24).

Hegel, düşüncenin diyalektiği ile varlığın diyalektiği arasında temel bir ayrılık olmadığını vurgulayarak, onları aynı gerçeğin iki ayrı yüzü olarak açıklamaktadır. Kant'ın düşünce ile varlığı iki ayrı şey olarak açıklayan dualist görüşlerini benimsemeyen Hegel, Dewey'i bu yaklaşımıyla da etkilemiştir. Dewey'nin felsefesine göre de özne ile nesne birbirinden ayrı ve karşıt gerçekleri göstermemektedir. Bir yanda algılayan bilinç öbür yanda algılanan doğa anlayışını reddeden Dewey, insan bilincini doğanın bir parçası olarak ifade etmektedir. Ruh ve beden birbirinden ayrı olmadığını, birbirini bütünleyen özellik gösterdiğini savunmaktadır. Her davranışın

hem ruhsal hem de bedensel yanı olduğunu savunan Dewey'nin bu yaklaşımı, fonksiyonalizm adı verilen psikoloji kuramının da temelini oluşturmaktadır (Tokatlı, 1983: 8).

Dewey'nin felsefesi, Hegel'in felsefe anlayışındaki bilginin birleştirici etkisini altında geliştirmiştir. Özellikle, Hegel'in tarih fikri ve diyalektik yönteminden etkilenen Dewey, daha sonra, mutlak gerçek ve varlığı elde etmede mantık ve zihnin yetersizliğine inanmıştır. Pragmatist görüşü benimseyen Dewey, metafizik konularla pratik bir sonuç sağlamadıkça uğraşmanın anlamsızlığına karar vermiştir. Hegel'in ifadesiyle “Her felsefe, çağının felsefesidir ve tüm tinsel gelişme zinciri içinde bir halkadır; o halde ancak zamanın yarar gördüğü şeylere karşılık verebilir”(Hegel, 1976: 35-36). Bu nedenle Dewey'e, Hegel'in felsefesinin yetersiz gelmeye başladığı görülür.

Dewey'nin pragmatist felsefesine göre, sadece bilinçli deneylerin birincil önem kazanması kuşkusuz, onun Hegel'den etkilendiği en belirgin karakteri göstermektedir. Dewey'nin felsefesinin entstrumantalist karakterini gösteren, insan bilincini tüm olayların merkezine yerleştiren anlayışı, Hegel idealizminden kaynaklanmaktadır. Hegel'e göre de insan bilinci, tek ve mutlak olana ulaşmada en önemli görevi yerine getirerek, kendi anlamına ulaşacak ve kendi tek ve özel var oluşunu fark edecektir (Russel, 1997: 176-177).

### **1.1.3. Piaget**

Jean Piaget (1896-1982) kendisini, bilgi kuramlarına ilgi duyan bir biyolog olarak göstermiş olmasına rağmen, derin felsefe, psikoloji, sosyoloji bilgisi ve araştırmacı niteliği onu, daha yükseklere yerleştirmektedir. Felsefecilerin yüzyıllarca özel olarak uğraşmış olduğu kavramlar üzerinde yeniden durarak ve psikoloji ile ilgisini araştıran Piaget yalnızca eğitimci ve psikolog değil aynı zamanda felsefeci olarak da kabul edilmektedir. Sistem kurduğu, yeni bulgu ve bilgilerin yanı sıra yeni sorunları da getirdiği için Piaget'nin filozof bilim adamları grubuna girdiğini ifade edilmektedir. (Günçe, 1973: 153).

Bilginin nasıl edinildiğine ilişkin epistemolojik sorun, pek çok düşünürün ilgi alanına girmiş; ancak sorunun felsefi boyutu ile biyolojik boyutu arasındaki boşluğu Piaget, “genetik epistemoloji” kavramını kullanarak doldurmuştur. Böylece düşünsel

gelişimin, biyolojik gelişimle olan ilişkisi gündeme gelmiştir. Piaget bu ilişkiyi, “genetik epistemoloji; bilgiyi, özelde bilimsel bilgiyi, onun tarihi, toplumsal türeyişi (socio-genesis) ve özellikle de üzerinde kurulduğu kavram ve işlemlerin psikolojik kaynakları gibi temeller üzerinde açıklama yapar” diyerek ifade etmektedir (Günçe, 1973: 155).

Piaget, genetik epistemolojinin çalışma alanı olarak çocukları görmektedir. Çevremizde çocukların olduğunu belirterek, mantıksal ve matematiksel bilgi ve benzerlerinin gelişimini inceleme şansını ancak çocuklarda bulabileceğimize inanmaktadır. Piaget, bir nesne ile ilgili bilgilerimizin, nesnenin kendisinden değil, fakat eylemin kendisinden edinildiğini belirtmektedir. Mantıksal ve matematiksel soyutlamanın temelinde bu esasın olduğunu savunan Piaget, bunu, çakıl taşlarını çeşitli düzenlere göre sıralayan çocuğun her denemesinde belli bir sayıyı bulması örneğini kullanarak açıklamaktadır. Bulunan sonuç, çakıl taşlarının fiziksel özelliklerinden değil, fakat çocuğun deneyiminden, eyleminden ortaya çıkmaktadır. Çakıl taşlarında kendiliğinden bir düzen olmadığından, onları önce bir çizgiye sonra da daireye dizen, birleştiren, toplayan çocuktur. Bundan dolayı, soyutlama ya da bilginin kaynağı çocuğun kendisidir, daha doğrusu eylemidir (Piaget, 1984: 12-13). Dewey gibi Piaget de bilginin kaynağını eylemde başka deyişle deneyimlerde görmektedir. Bilginin deneyimlere dayanması, deneyimlerin sürekliliği Dewey’nin eğitim felsefesinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Piaget’nin psikolojiye yaptığı önemli katkılardan biri de özümleme-uyuma etkileşim modelidir. Bu modele göre, çevre ile aramızdaki her zihinsel alışverişte, hem özümleme, hem de uyuma olguları bulunmaktadır. Çocuğun belli bir bilgiyi şu yaş yerine bu yaşta öğrenebileceği bu modelle açıklanmaktadır. Psikolojideki geleneksel yaklaşımda davranış, özne-nesne etkileşimiyle açıklanmakta daha çok da nesne önemsenmektedir. Piaget, özneye her zaman etkin bir rol tanıyarak, çakıl taşı örneğinde olduğu gibi dış uyaranlar kadar hatta daha fazla olarak organizmanın etkin olduğunu savunmaktadır (Piaget, 1984). Bu yaklaşım Dewey’de, özne, çevreyle etkin bir uyum içinde bulunur şeklinde ortaya çıkmaktadır. Davranış, sürekli bir uyum ve yeniden uyum sürecidir.

Piaget'nin bu kuramını dikkate alan Dewey'e göre eğitimin hem psikolojik hem de sosyal yönü büyük önem taşımaktadır. Dewey, eğitimin psikolojik boyutunun temel olduğunu, ancak bu yönlerden herhangi birinin, kötü sonuçlar doğurmaksızın yok sayılamayacağını savunmaktadır. Bundan dolayı, çocuğun kendi özellikleri, yetenekleri ve içgüdüleri, ona verilecek tüm eğitimin başlangıç noktasını oluşturmalı ve tüm eğitimsel materyaller ona göre hazırlanmalıdır. Çocuğun kendi güçlerini önemsemeden yapılan çalışmalar eğitimcilerin dışardan yaptıkları zorlama olarak kalacak ve eğitimsel ya da eğitici olarak adlandırılmayacaktır. Dewey'e göre böyle bir anlayış, bir takım sonuçlar verebilir ancak bunları "eğitici" olarak sınıflandıramaz (Dewey,1966: 57). Dewey'nin eğitimsel faaliyetlerin başlangıcı olarak çocuğun kendisini temel alması, Piaget'nin çocuk psikolojisi ile ilgili teorilerinin etkilerini göstermektedir.

Piaget, uzay, zaman, sayı, sınıflandırma vb. gibi kavramlar ile ilgili olarak, çocuklar üzerinde yaptığı deneyler sonunda, zihinsel yapının sürekli bir gelişim içinde olduğunu göstermiştir. Zihinsel gelişim aşamalarını; duyuşal-devinim, işlem öncesi, somut işlemler, soyut işlemler dönemi olmak üzere beş dönemde inceleyen Piaget'nin bu araştırma sonuçlarını Dewey de benimsemiştir. Gelişimin bütünselliğine ve sürekliliğine inanan Dewey, çocuktaki gelişimin eğitimle paralellik göstermesi gerektiğine inanmaktadır. Eğitimde bütünsellik ve süreklilik sağlanarak, sürekli değişme ve gelişme sağlanması gerektiğini savunmaktadır.

Piaget genellikle çocuk psikolojisi üzerindeki çalışmalarıyla tanınmasına rağmen, eğitim sorunlarıyla da doğrudan ilgilenmiştir. "Science of Education and the Psychology of Child" adlı yapıtında eğitimin amaçlarını, programlarını ve yöntemlerini tartışmaktadır. Piaget, eğitimcilerin bu sorunlara, başta psikologlar olmak üzere, diğer disiplinlerin ilgili uzmanlarıyla işbirliği içinde ve deneysel araştırmalarla yaklaşımları gerektiğini vurgulamaktadır (Günçe,1973:162). Dewey, psikologlarla işbirliği içinde olması ile birlikte, kendisi de bu alanda otoriter olmasından kaynaklanan sağlam temellere sahip olmasından dolayı, Piaget'nin bu önerisini başarmaktadır. Eğitim felsefesini deneysel olarak geliştiren Dewey, Chicago Üniversitesi'ndeki Experimental School (Deney Okulu), onun kuramına önemli katkılarda bulunmuştur.

Öğretmenlerin çocuk psikolojisini yeterince bilmedikleri için, çocuktan soyutlandıklarını, zihinsel ve duygusal sorunlarına eğilmediklerini belirten Piaget, Dewey gibi sınıf ortamında disiplinin zorla sağlanmasına şiddetle karşı çıkmaktadır. Bilginin eylemden ve etkinlikten doğduğu fikri her ikisinde de ortak olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların ancak, yaparak öğrendiklerini savunan Piaget, bir yüzme havuzunun kenarında yüzenleri seyretmekle, yüzmeyi öğrenemeyeceklerine inanmaktadır. Dewey aynı durumu, sahilde kumların üzerinde yüzme hareketleri yapan bir çocuğun yüzmeyi öğrenemeyeceği örneği ile açıklamaktadır. Her ikisinde ortak nokta, yüzmenin ancak suyun içinde öğrenileceği gerçeğidir.

Geleneksel eğitime karşı Piaget ve Dewey, benzer tutumları geliştirmişlerdir. Piaget, zihinsel eğitimin amacını, belleği gereksiz bilgilerle doldurmak yerine, zekâyı geliştirmek, keşif yapmak üzere hazırlamak olarak görerek, geleneksel eğitimi, bunu yapmamakla da suçlamaktadır. Dewey için de önemli olan bu nokta, zihinsel içerikten çok, bu içeriğin elde etme biçimine değer verme anlamına gelmektedir. Aynı zamanda içerikle, onu elde etme ya da kullanma yöntemlerinin bütünlük içinde olması gerektiğini savunmaktadır (Dewey, 1959: 29).

Piaget ve Dewey, aktif okulu benimseyerek, “edilgin zihin”, “dinleyici öğrenci” yerine, “etkin zihin” ve “araştırmacı öğrenci” den yana olduklarını ifade etmişlerdir. Her ikisinin de kendi ülkeleri dışında etkileri görülmüştür. Piaget’nin görüşleri ilk olarak İngiltere de Anaokullarında (Infant Schools) uygulanmıştır. Bu okullarda, öğretmen soru sormayı ve gözlem yapmayı tercih ederken, çocuklar konuşarak birbirlerinden öğrenmekteydiler. Piaget’e göre ancak böyle bir ortamda çocuk, doğuştan kendisinde var olan merak ve öğrenme isteğine uygun biçimde zorlanmadan öğrenmiş olacaktır. Böylece zekâ; temelde, anlama ve keşfetme işlevini gerçekleştirmiş olacaktır. Deneyime dayalı bir eğitim felsefesinde, Piaget ve Dewey’nin uzlaştığı görülmektedir.

#### **1.1.4. Rousseau**

Jean Jacques Rousseau’nun (1712-1778), Dewey’i etkileyenlerin arasında birinci sırayı aldığı söylenebilir. Dewey, Rousseau’nun yazılarında bazı abartmalı yanların gösterilebileceğini, ancak; yeni eğitimin “bu dili ve düşüncesi Fransız olan” düşünürü çok şey borçlu olduğunu belirtmektedir. Ne Pestalozzi ne de Frobel’in onsuz eserlerini

yazamayacaklarını; Kant'ın yaşama biçiminin Rousseau'ya zıt olmasına rağmen, her yıl en az bir defa Emil'i okuma ihtiyacını duyduğunu belirtmektedir. Dewey'nin yeni eğitimin öncüsü dediği Rousseau'nun, doğrudan ya da dolaylı olarak Amerikan okullarını etkilediğine inanmaktadır (Dewey, 1938: 15).

Rousseau, doğuştan sahip olduğumuz ve büyüdükçe muhtaç olduğumuz her şeyin eğitimden geldiğini, eğitimin de doğadan, insanlardan ve nesnelere kaynaklandığını belirtmektedir (Rousseau, 1998: 9). Her bireyin bu üç ayrı öğretmen tarafından eğitildiğini belirten Rousseau, bunların üçünün belli bir noktada birleşmesiyle iyi bir eğitim elde edileceğine dikkat çekmektedir. Rousseau için eğitim bir sanat olduğundan, başarmak hemen hemen imkânsız görünmektedir.

Rousseau, ileride Piaget'nin bilimsel temellere oturtacağı çocuk gelişim evrelerini, ilk defa açık bir biçimde belirterek, başlangıçtan ilk çocukluk çağına kadar olan evre, çocukluğun ikinci evresi "konuşan çocuk çağı", ilk gençlik; insanın gerçek yapısının oluştuğu "buluş evresi", "hayata giriş" olan gençlik evresi olarak sıralamaktadır. Rousseau Emil'de bu beş evrenin her biri için bir kitap yazmıştır (Rousseau, 1966). Rousseau bu titiz çalışmasıyla gelecek eğitimcilere şu mesajları vermek istemektedir: Eğitime çocuğu tanımakla başlanmalı ve çocuk doğasına saygı duyulmalıdır. Eğitim, her yerde aynı olan çocuk doğasına uygun olarak yapılmalıdır.

Dewey, bugünkü okulların Rousseau'nun formüle ettiği ilkelerin tersine hareket ettiklerine inanmakta çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uzak olan şeylerin, çocuğa rağmen verildiğini savunmaktadır. Oysa Rousseau, çocuğun kendi idrak seviyesinde olmayan fikirler hakkında mutlak bir bilgisizlik içinde bulunmasını önermektedir. Dewey, Emil'in bu eğitim anlayışını, sürekli olarak kanıtlama çabası içinde olduğunu belirtmektedir. Aslında Emil, birçok yazarın kabul ettiği gibi, bilimsel bir kitap değildir ancak, eğitim ütopyası geliştiren önemli bir kitap olarak görülmelidir.

Dewey ve Rousseau eğitimi, eğilimlerin ve yeteneklerin doğal gelişimi olarak görmekte ve çocuğun doğal gelişimini izleyerek yetişkinlerin yaşamına hazırlanabileceğine inanmaktadır. Bunun ancak zaman harcayarak sağlanabileceğini belirten Dewey ve Rousseau, zamanın çocuğun lehine çalıştığını bu yüzden, çocukların yetişkinliğe geçmeden önce, çocukluklarını yaşamaları gerektiğini inanmaktadırlar.

Rousseau, Dewey ve öteki eğitimcilerin savunduğu çocuk merkezli eğitim anlayışının öncüsü olarak görülmektedir. Dewey'nin eğitimde devrim olarak nitelediği ve geleneksel eğitimden ayrılan en belirgin özellik olarak gösterdiği bu anlayışın temeli Rousseau'nun fikirlerine dayanmaktadır.

Rousseau ve Dewey, çocuğun ancak özgürlük içinde gelişebileceğine inanmaktadırlar. Rousseau'nun özgürlük kavramının, hiç bir eğitimcinin cesaret edemeyeceği ölçülerde olduğu görülmektedir. Kendi kendini düzenleyebilmesi ve karar verebilmesinin çocuğun kendini özgür hissetmesiyle mümkün olduğuna inanan Rousseau'dan farklı olarak Dewey, çocuğu toplumdan uzak tutarak, doğanın içinde özgürleşebileceğine inanmamakta; aynı zamanda toplumsal ilişkiler içinde, ailede, okulda çocuğun özgürlüğünü yaşayabileceğini savunmaktadır (Dewey,1938).

Her iki eğitimcinin ortak yanlarından biri de, eğitimi deneyimlere dayandırmalarıdır. Fakat Rousseau, hiçbir zaman düz anlatım yolu ile ders verilmemesini, çocuğun kendi kendine, daha uzun bir zamanda doğanın etkisinde kalarak öğrenmesini önermektedir (Rousseau, 2002). Bundan dolayı, deneyimlerin yerine kitapları koymayı büyük bir hata olarak gören Rousseau'nun Emil'i derslerini insanlardan değil çevresindeki olaylardan almaktadır. Böylesi bir özgürlük içinde yetişen çocuğun, daima kendi düşünüş biçimine göre davranacağından, daha çok deneyime ve daha sağlam akıl yürütmeye sahip olacağına inanmaktadır. Hayatla okulu bütünleştiren Dewey'nin deneyimci anlayışının kaynağının Rousseau olduğu savunulmaktadır (Stone, 1996).

Dewey, doğanın çocuğu eğitime gücüne inanmakta ancak, Rousseau gibi mutlaklaştırmamaktadır. Her zaman, eğitimin sosyal karakterini ön plana çıkartan Dewey'e göre, eğitim sosyal bir süreçtir, okul sosyal bir kurumdur; hayatın yaşanıldığı, toplumun küçük bir modelini teşkil etmektedir. Eğitimin amacı çocuğun topluma etkin ve sürekli uyumunu sağlamaktır. Rousseau için toplum, olumsuzluklarla dolu olduğundan, eğitimi sırasında çocuk toplumdan uzak tutulmalıdır. Dewey ile Rousseau nun ayrıldıkları noktalardan birinin de, eğitimin sosyalleşme boyutunda olduğu görülmektedir. Dewey'e göre eğitimin asıl kazancı bireyin sosyal bilinç içinde aktif katılımı ile sağlanmaktadır (Dewey, 1959).

İkinci önemli ayrılık Rousseau'nun eğitim sisteminde ütopyik yönlerin olmasına



rağmen, Dewey, yaşanan zamana, sanayi toplumuna uygun bir eğitim sistemi geliştirmektedir. Emil, aynı zamanda Platon'un Devlet'i gibi, gerçeklerle iyi dileklerin birlikte yer aldığı bir ütopya kitabıdır; Devlet ile Emil'in ortak yanı, çocuğun, küçük yaşta toplumun bozucu etkilerinden korumak kaygısıyla ailesinden uzaklaştırılmasıdır. Birincisinde eğitim devletin, filozofların denetiminde yapılırken ikincisinde bir eğitimcinin gözetiminde yapılmaktadır (Stone, 1996).

Dewey ile Rousseau arasındaki üçüncü temel ayrılık bireysel ya da toplu eğitim anlayışları ile ilgili olarak Rousseau'nun bireysel, Dewey'nin toplu eğitimden yana olması olarak ifade edilmektedir. Rousseau'nun sisteminde bir çocuk ve insanın görevlerinin bilimini iyi bilen ve çocuğun her şeyi ile ilgilenen bir öğretmen vardır. Doğrudan etki etmiyor görünse bile, çocuğu yönlendirmektedir. Emil, evlendikten sonra baba olacağına yakın bir zamanda, kendisini yetiştiren eğitimcisine söylediği, "Bize nasihat veriniz; bizi idare ediniz. İkimiz de size itaat edeceğiz. Yaşadığım müddetçe size ihtiyacım olacak"(Rousseau, 1997: 389), biçimindeki sözleri, bireysel eğitimin aksayan yanını göstermektedir. Fakat Dewey, çocuğun çok yanlı etkileşim içinde gelişmesini, okullar aracılığı ile herkesin eğitim imkânlarından yararlanmasını savunarak, demokrasinin gelişmesini buna bağlamaktadır (Dewey, 1996: 18-19).

Rousseau'ya yöneltilen bir başka eleştiri de, toplumsal yaşamı aşırı bir duyarlılıkla kötüleyerek, yirmi yaşında toplumsal yaşama giren genç bir bireyin, iyi yönlendirildiğinde, ilk yaşlardan itibaren toplumun içinde olan aynı yaştaki gençten, bir yıl içinde daha iyi, daha terbiyeli ve muhakemeli olacağını iddia etmektedir. Gençin topluma bu kadar gecikmeli olarak girmesini bir kayıp olarak görmeyen Rousseau, bireylerin önce ailede sonra diğer toplumsal kurumlarda, sorumluluklarının arttığı endüstri toplumunda, toplumsal yaşama geç katılmayı gerçekçi olarak görmektedir (Rousseau, 2004: 254).

J.J.Rousseau'nun eğitim felsefesi ile ilgili belirtilenler ışığında, Dewey'nin eğitim felsefesinin oluşumunda önemli etkileri olduğu görülmektedir. Verilen bilgiler doğrultusunda, Dewey'nin bu kadar açık, inandırıcı ve pedagojisinin etkili olmasının temelinde Rousseau'nun felsefesinin bulunduğu görülmektedir.

### 1.1.5. Pestalozzi, Froebel, Montessori

Dewey, bu yeni eğitim öncülerini Schools of Tomorrow (Yarının Mektepleri) adlı yapıtında inceleyerek, bir taraftan Rousseau ile ilgilerini kurmakta bir taraftan da Amerikan okulları ve yeni eğitim anlayışları üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Dewey'nin eğitim felsefesinin oluşmasında Rousseau'dan sonra bu eğitimcilerin de önemli katkılarının olduğu görülmektedir.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1327), Rousseau'nun düşüncelerini uygulama alanına koyarken büyük bir istekle çalışmıştır. Pestalozzi'nin "Rousseau'nun manevi öğrencisi olduğu ifade edilmektedir (Baltacıoğlu, 1964: 67). Ancak Pestalozzi, büyük hayranlık duyduğu Emil'in yazarını nesnel olarak değerlendirmekte, Rousseau'dan farklı olarak bireyi topluma bağlayan bağların doğaninkine göre daha güçlü olduğunu, savunmaktadır. Doğanın, insanı sosyal ilişkiler için ve onlar aracılığıyla oluşturulduğuna inanan Pestalozzi, bireylerin eğitimindeki sorunların, sosyal ilişkilere bağlandıkları zaman önem kazandığını savunmaktadır (Dewey, 1938: 69).

Pestalozzi, eğitimi çevresi olarak toplumun en canlı hücresi gibi gördüğü aileyi savunmaktadır. Aile hayatı eğitimin merkezini oluşturmakta ve birçok bakımdan da eğitim kurumlarına örnek teşkil etmektedir. Aile hayatında, eşyalar birlikte kullanıldığından eşyanın sosyal anlamı oluşmaktadır. Bu çevrede çocuğun ahlaksal ve düşünsel gelişimi gerçekleşmektedir. Gerçek eğitim, sosyal nitelikteki etkinliklere katılmayla sağlandığından aile ortamının eğitsel değeri bulunduğunu iddia eden Pestalozzi'nin kurduğu okulu gezen ziyaretçi, "Fakat burası bir okul değil, bir aile" dediği zaman, Pestalozzi bunu övgü olarak kabul etmektedir (Dewey, 1938: 72).

Pestalozzi, eğitime ilişkin düşüncelerini çiftliğine aldığı yoksul çocukları yetiştirirken geliştirmiştir. Çocuklar tarım işlerinde çalışmakta, pamuk örmekte ve bir taraftan da kitaplarla eğitilmekteydiler. İş eğitimine bağlı olarak kitaplar kullanılmaktaydı. Pestalozzi, Rousseau'nun pedolojisine sadık kalarak, çocuk ile gerçek arasına kitapları koymak yerine onu sürekli olarak etkinliğe, işe yönlentmeyi savunmuştur. İş eğitiminin öncülerinden kabul edilen Pestalozzi, insanda üç öge görmektedir: Düşünmek, duymak ve yapmak. Düşünmek kafanın, duymak kalbin, yapmak elin kuvvetini oluşturmaktadır (Dewey, 1938).

İş eğitimine verdikleri önem bakımından Pestalozzi ile Dewey'nin aynı çizgide olduğu görülmektedir. Dewey için, iş eğitiminde amaç, ürünlerin ekonomik değerinden çok, toplumsal güç ve bilinci geliştirebilmesinde yatmaktadır. Her ikisi de, bilginin hayatın içinde yarar sağlayıcı çeşitli etkinliklerle sağlanabileceğine inanmaktadır. Dewey'nin pragmatizminin izlerini, Pestalozzi'nin işe, hayata önem veren eğitim anlayışında bulmak mümkündür. "Bizi yetiştiren, bilgili kılan hayattır" diyen Pestalozzi, hayatı tarlada, atölyede, çeşitli çalışma alanlarında ve oyunda elde edilen tecrübeler olarak anladığı görülmektedir. Deneyimleri kazandırdığı yetenekleri, ne okul ne de öğretmenin öğütlerinin kazandırabileceğini savunan Dewey'nin deneyimci anlayışında Pestalozzi görülmektedir.

F. Wilhema Froebel (1782-1852), Pestalozzi gibi eğitim felsefesini öğretmenlik deneyimleri içinde geliştirmiştir. Pestalozzi'nin öksüz çocuklar yurdunu da yöneten Froebel, daha çok dünya da ilk kez kindergarten (çocuk bahçesi) adı verilen okul öncesi kurumları açmak ve oyun aracılığı ile eğitim ilkesini savunmuş olmakla tanınmaktadır (Baltacıoğlu, 1964).

Dewey, Pestalozzi gibi okullar arasındaki ayrıma karşı çıkarak, kültür okulları ya da iş okulları gibi farklılıklara inanmadığını belirtmiştir. Herkesin teoriyle pratiğin birbirinin içine girdiği işler yoluyla öğrenim görmesi gerektiğini savunan Dewey, yemek yapmak gibi evcil işlerin üzerinde durarak, yemek pişirme, kimya, bitki yetiştirme, ekonomi, ulaşım, iş ve yönetim, kilo ve uzunluk ölçüleri, yemek masası hazırlama, ekmek bölme gibi, iletişim ve toplum açısından önemli becerileri gerektirdiğini belirtmiştir. Bu yolla, amacın; çocukları günlük işler gibi ilgi alanlarından yola çıkarak sonunda formal, sembolik etkinlikler ve ders kitaplarındaki bilgileri içine katarak konuyu organize etmek olduğunu vurgulayan Dewey'e göre öğrenim aktif katılımı sağlanmalıdır. Öğrencilerin öğretmenlerini bir film seyrederek gibi pasif olarak değil öğretmenleri ve diğer öğrencilerle birlikte öğrenim süreçlerine katılmaları gerektiğini savunmaktadır (Boisvert, 1998: 85).

Eğitimin amacının bireyde var olan oluşturma güdüsünün geliştirilmesi olduğuna inanan Froebel, hayatı yapmak ve oluşturmak ve yeniden oluşturmak olarak algılamıştır. Bu oluşturma ve yeniden oluşturma eylemlerinin ancak özgürlük içinde

gerçekleştiğini savunmaktadır. Çocuk; oyun içinde, özündeki ebedi, değişmez ve kutsal şeyi olan yaratıcılık yeteneğini geliştirmektedir. Froebel'in bu yaklaşımı F.V.Schiller'i hatırlatmaktadır. Schiller, insanın duyu yanı olan nesne içtepisi ile akıl yanı olan biçim içtepisini oyun içtepisinde birleştirmektedir. Oyun içtepisi, estetik dünyayı, güzelliği, yeniden oluşturmayı sağlamaktadır. İnsanın, estetik insanın, ancak oyun içinde olan özgür insan olduğuna inanan Schiller'e göre, insan oyun oynadığı sürece tam insan olmaktadır (Russell, 1997: 91).

Yetişkinlerin ortaya koyduğu okul çalışmalarının, çocukların temel hakları olan oyun oynamaktan alıkoyduğunu, belirten A.S.Neill, Rousseau'nun dikkat çektiği "ihtiyar çocuklar" yetiştirme tehlikesini dile getirmektedir. Neill, kitapların bir okuldaki en önemsiz araçlar olduğunu belirterek, bir çocuğun çok az kitaba gereksinimi olduğunu iddia etmektedir. Bundan ötesinin aletler, seramik, heykel çamuru, spor, tiyatro, resim yapmak, özgürlük ve oyun olduğunu savunmaktadır (Neil, 1996: 36).

Dewey de oyunun çocuğu özgürleştirdiğini, yaratıcılık güdüsünü geliştirdiğini belirlemektedir. Oyunu sevmek, oyunun kendisinden daha önemli olduğunu ifade eden Dewey'e göre, oyunu sevmek bir özgürlük duruşudur (Dewey, 1957: 64). Dewey için oyun, çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanıma fırsatı bulduğu bir etkinliktir. Çocuk oynayarak, oyun ve işi oluşturan şeyleri öğrenmekte, bu yolla büyüklerin dünyasını ve işleyişini açıklayan mekanizmaları keşfetmektedir. Oyun dikkate ve düşünceye yön vermekte, çocuk oyun içinde yakın çevresindeki insanları taklit etmektedir. Bundan dolayı, olumsuz çevrede bulunan çocuğun oyunlarına bu olumsuzlukları yansıttığını belirten Dewey, bunları söküp atmanın çok güç olduğunu savunmaktadır (Dewey, 1938: 105). İş bir oyun gibi, oyunu da bir iş gibi ele alan Dewey, çocukta oyun ve işin sınırlarının birbirinden kesin olarak ayrılamayacağını, çocukta çalışma isteği uyandırmak için bu oyun ilgisinden yararlanmak gerektiğini savunmaktadır. Çocuğun ilgilerinden yararlanılmadan yaptırılan işin, onun için yararlı olmadığını belirterek, bu çalışmaların, çocukta savunma reflekslerine yol açacağını açıklamaktadır (Dewey, 1957: 79). Dewey, oyunu çocuk yaşamının değerli bir parçası ve eğitim için vazgeçilmez bir fırsat olarak anlamakla Rousseau ve Froebel'i izlemektedir.

Maria Montessori (1870-1952), öğretimi çocuğun kendi kendine faaliyet ilkesine

dayandırarak organize eden eğitim reformcularının önde gelenlerindedir. Tıp öğretimi gören Montessori, önce Roma'da psikiyatri kliniğinde zekâ geriliği olan çocuklar üzerinde araştırmalar yaparak, özürli olan çocuklara tıbbi yardım dışında başka destekleme yolları aramıştır. Geliştirdiği yöntemlerin normal çocuklar üzerinde de uygulanabileceğini gören Montessori, okul öncesi çocuklar için çocuk evini kurmuştur. Çocukların kendi kendilerini eğitime gücüne sahip olduklarını keşfettikten sonra, özgür bir ortamda, seçilmiş materyaller yardımıyla, oyun içinde, çocuğun ilgi duyduğu işlere yöneleceğini ve bilgiye ulaşabileceğini kanıtlamaya çalışmıştır (Aytaç, 1981: 44).

Montessori, çocuğu, karşı konulmaz bir büyüme ve dolayısıyla yükselme, kusursuz hale gelme ihtiyacını dile getiren bir embriyon olarak tanımlamaktadır (Medici, 1972: 63). Eğitim düşüncesini öğrencilerin özgürlüğü, kişisel ve içten gelme eylemleri üzerinde geliştirmiş, çocuğun içindekileri dışa vurabilmesine fırsat tanımıştır. “Çocuğa görelilik” ilkesine uygun olarak öğretim ortamını düzenleyerek alışılmış sıralar yerine konan masalar, iskemleler çocuğa bağımsız çalışma olanağı verdiğini ispatlamıştır. Eşyalar çocuğun boyuna ve kullanma gücüne göre yapılarak, eşyadaki “kışkırtıcılık” niteliği, çocuğun ilgisini, ona yönelmesini sağlamaktaydı. Montessori'nin okullarında, çocuklar sorumluluklarının bilincinde olarak, ilgi duydukları alanlara yönelmekteydiler. Kimi, bir eşyayı incelerken, kimi bir problemin çözümüyle uğraşmakta; kimi de kitabını okumaktaydı, öğretmen görünüşte ilgisiz olmasına rağmen bütün bu yaşantıları organize ederek, çocukların girişimlerini desteklemektedir (Aytaç, 1981: 48).

John Dewey, çocuğun gelişiminin özgür bir ortamda gerçekleştirilmesi gerektiğine inanan Montessori'nin eğitim düşüncelerini ve uygulamalarını takdir ederek, “özgürlük faaliyettir” düşüncesini benimsemektedir. Hayatın esasını faaliyetlerin oluşturduğuna inanan Dewey, çocukları harekete, etkinliğe yöneltmek, bütün bunları çocuklar istediği için yapmanın, okulun başarmak zorunda olduğu bir görev olduğunu savunmaktadır. Montessori'nin Amerikan okullarına etkisini de araştıran Dewey, onun okulundaki çocukları, bedensel bakımdan daha serbest, fakat düşünce bakımından daha az serbest bulmaktadır. Montessori'nin okulunda çocuk, belirlenmiş amaçlar için istediği şeyi kullanabilmekte ancak bunları düşündüğü amaçlar için kullanamamaktadır. Dewey, çocuğu gerçek hayattaki olaylarla karşı karşıya getirmediği, sadece eşyayı tanımak ya

da kullanmak üzere eğitim ortamını düzenlediği için, Montessori'yi eleştirmektedir. Bunun, Montessori'nin çocukta doğuştan gelen gizli yeteneklerin eşya ile yapılan alıştırmalarla ortaya çıkarmanın mümkün olduğuna inanmasından kaynaklandığını iddia etmektedir (Dewey, 1938: 143-145). Dewey, bu bölümde incelenen filozof, bilim adamı ve eğitimcilerin düşüncelerinin bir sentezi olarak kendi eğitim felsefesini oluşturmuştur.

## **1.2. John Dewey'nin Eğitim Felsefesini Oluşturan Temel Kavramlar**

Mantıksal açıdan bakıldığı zaman kavram, nesnel gerçekliğin insan beyninde yansımaları olarak kabul edilmektedir. Bu kavramlar, iletişimi sağlamak, düşünceleri anlamak için gereklidir. Felsefede kavramların aydınlatılması ya zaman zaman başvurulan bir yöntem olarak, ya da felsefenin asıl işi olarak anlaşılmış; analitik felsefe ya da mantıksal pozitivizm, kavramları, yargıları ve bu yargıları dile getiren önermeleri irdelemiştir.

Her felsefe sisteminin kendine özgü kavramları vardır. Bu kavramlar aydınlatılmazsa o felsefeyi bütünüyle anlamak güçleşmektedir. John Dewey'nin eğitim felsefesini kavramak için, kullandığı temel kavramlar ve terminolojileri tartışmak, soruşturmak gereklidir. Bu bölümde; bu kavramları kullanan bazı felsefeci ve eğitimcilerin görüşlerini yer verilecektir.

### **1.2.1. Dewey'nin Felsefesinde Birey ve Toplum**

Dewey'e göre birey şöyle tanımlanmaktadır: Her birey, ortak fiziksel ve sosyal durumlar içinde özerk organik bir varlıktır. Bu birey tanımı doğadaki diğer tüm canlılar için olduğu kadar, insan için de geçerlidir. Kişisel davranışlar ise, sosyal eğilimlerin kişiselleştirilmiş şeklidir.

Dewey, "bireysellik" kavramını, toplumdan ayrı olarak ele almamaktadır. Eski bireysellik anlayışı, her birimizin birbirinden ayrı, bağımsız olarak var olduğu ve diğerlerinden bağımsız olarak ilişkiye girdiği bir kavram olarak algılanmaktaydı. Dewey, bunu, kendi bireysellik anlayışına göre yeniden tanımlar: Ona göre bireyin var oluşunda sosyallik bir şarttır ve bireyin var oluşu kesinlikle toplumun var oluşuna bağlıdır. O'nun bu yeni bireysellik anlayışına kolektivizm denilmektedir. Bu yeni

anlayışa göre, sosyal ilişkiler bireylerin birbirleri ile basit ilişkilerinden daha fazlasını ifade etmektedir (Dewey, 1920: 152).

Onun bu kolektif bilinç anlayışı, bilim adamlarının doğayı kontrol etmelerine, iş adamlarının üretkenliğinin artmasına yardımcı olmuştur. Fakat Dewey'nin amaçladığı şey, sosyal anlamda insan özgürlüğünün ve demokrasinin yerleşmesine yardımcı olmasıdır. Bu kolektif bilinin, toplumdaki sosyal çatışmaların ve zıtlıkların çözümüne yardımcı olacağına inanan Dewey, eğitimin de bireylerin sosyal anlamda gelişmelerine de yardımcı olacağını düşünmektedir. Ancak, eğitim yoluyla gerçekleştirilecek sosyal gelişmenin daha çok toplumdaki diğer politik, ekonomik ve sosyal yapı ve ilişkilerde gerçekleşecek değişikliklere bağlı olduğu belirtilmektedir (Eskicumalı, 2002). Dewey, bu değişimlerin sadece düşüncede değil, aynı zamanda davranışlarda da olması gerektiğine özellikle dikkat çekmektedir.

Dewey'e göre, birey olarak varlığımız, toplumsal varlığımız ile büyük ölçüde ilgilidir. Toplum, insan kalabalığından çok daha öte bir takım kavramları ifade ettiğinden, bireylerin toplu varlığı, toplum olmakla bir üst basamağa çıkmaktadır. Toplumda, insanların zor problemleri beraber çözmeleri gerekliliği, bireylerin özgürce düşünebilme becerilerini geliştirmiş olmalarını (yaratıcı ve eleştirel düşünebilmelerini), anlama ve değerlendirme yeteneklerini ve kararlı, birlikte davranabilme özelliklerini gerektirmektedir. Bireylerin bu yetenek ve becerilerini geliştirebilmeleri, toplum içindeki demokrasi ile ilgilidir (Dewey, 1959).

Dewey; insanın zihnen ve bedenen yapmış olduğu faaliyetlerin bütünü ile öznel olmadığına inanmaktadır. Bu eylemler onun paylaştığı deneyimlerdir. Diğer etkenlerin bireyin bilgi edinimini kolaylaştırabileceğini ya da zorlaştırabileceğini belirten Dewey, insan bilincinin, sonuca ulaşmak için diğerleri ile ortak eylemde bulunan bir etmenden başka bir şey olarak düşünülmemeyeceğini savunmaktadır (Dewey, 1996: 34).

Dewey'e göre, bir toplumu oluşturan bireyler olduğundan; eğitimde de çıkış noktası birey alınarak, bireyin ihtiyaçları, ilgileri (self-interest) ve hedefleri, eğitim yaşantılarına başlama noktasını oluşturmalıdır. Ancak, bu amaçların, hedeflerin ya da ilgilerin gelişiminin onun sosyal gelişimi ile birlikte ilerlemesi gerektiğini savunan Dewey, bu noktada, kişisel gelişimin ancak söz konusu topluluk içinde

gerçekleşebileceğine inanmaktadır. Bu anlayışa göre, eğitimin çıkış noktası birey, onun kaynaklarına yön veren ise toplumun kendisidir. Bireylerinin, bulunduğu topluluğun ortak amaçları ve çıkarları doğrultusunda gelişmesiyle oluşan kolektif bir bilinç, bireyi ve dolayısı ile toplumu geliştirmektedir (Dewey, 1934).

Dewey'e göre; birey, okullardaki tüm eğitim yaşantılarını başlama noktasını oluşturur. Bu nedenle, okullardaki eğitim öğretim yaşantıları, bireylerinin ilgilerine, kapasitelerine ve hazır bulunuşluluk düzeylerine göre düzenlenmelidir. Dewey, "Individual Psychology and Education" (1934) adlı makalesinde bu durumu şöyle açıklamaktadır:

"1-İlgi olmaksızın, herhangi bir konuda çaba göstermek imkânsızdır.

2-Her bir birey diğerine göre, küçükte olsa farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar, kabaca karakter ve kapasitelerindeki farklılıklar değil fakat en küçük beceri ve karakteristik özelliklere kadar uzanır.

3-Bireyin öğrenme mekanizması, verilen bir bilgiyi "emme" şeklinde gerçekleşmez. Birey yeni öğrendiği her şeyi daha önceki deneyimleri ile ilişkilendirmelidir. Öğrenme özelden genele doğrudur, genelden özele doğru değildir".

Dewey, birey kavramını, soyut, toplumdan ayrı ve bağımsız olarak ele almamakta ve öğrenme yaşantılarının demokratik bir ortamda iletişim ve paylaşım dayalı olarak düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu iletişim ve paylaşım onun çevresiyle özgür ilişkisini ifade etmektedir. Böylece birey, çevresi ile olan ilişkilerini pekiştirerek, topluluk içinde olup bitenlerle ilgili bilgisini arttırmakta; sonuç olarak kişisel ihtiyaçlarını tatmin etmekte ve kendini geliştirmektedir (Dewey, 1939).

Bireyin çevresiyle hiç bitmeyen ve bölünmeyen alışverişi ve etkileşimini ifade eden deneyimler, sadece düşünce paylaşımını değil, fakat aynı zamanda, duygu, yapma, uğraşma, yardım etme şeklindeki organik ilişkiler ağını ifade etmektedir. Bu nedenle bireylerin, çevresi ile ilişkiye girmek için "köprüler kuran, tek başına (izole edilmiş)" özneler (sujeler) olmadıklarına inanan Dewey'nin, insanoğlunun, çevresine bağımlı ve organik olarak ilişkili olduğunu ve onu değiştirirken kendisinin de değiştiğini ifade ettiği belirtilmektedir (Ziniewicz, 1997b). Bundan dolayı, eğitimin asıl kazancının, bireyin sosyal bir bilinç içinde aktif katılımını sağlanması olduğunu savunan Dewey, bu sürecin, doğum ile başladığını ve bireyin kendi özel güçlerini şekillendirerek,



düşüncelerini eğitmesi, hislerini ve duygularını canlandırması ile devam ettiğini açıklamaktadır (Chojnowski, 2002).

### 1.2.2. Tecrübe (Deneyim)

Tecrübe (Deneyim); deneme, sınama, deney, görgü, kavramlarını da kapsamakta ve bilgi edinmek için yapılan eylem, davranış olarak tanımlanmaktadır. Deneyimler pasif algılamaları değil, etkin bir yönelme ve katılmayı ifade etmektedirler. Bu bağlamda, Dewey, herhangi bir varlığın, diğer şeylerin birbiri ile etkileşimi sonucu oluşmakta olduğunu ve doğada üç tür etkileşimin yaşandığı ifade etmektedir:

1- Fiziksel-kimyasal etkileşim: Moleküler ve kimyasal etkileşim.

2- Psiko-fiziksel etkileşim: Canlı varlıklar arasındaki etkileşim ya da canlı varlıklarla çevreleri arasındaki alışveriş.

3- Tecrübe (deneyim): İnsanların diğer insanlarla ya da kendi çevreleri ile etkileşimleri.

Deneyimler, doğadaki diğer etkileşim türleri ile aynı temele dayanmakta fakat diğerlerinden daha üst bir basamağı, doğanın en üst etkileşimini ifade etmektedir. Tecrübelerin, doğanın ön planı; kolektif (toplum) deneyimlerin (tecrübeler) ise, o toplumun kültürü ya da gelenekleri denilen şeyi oluşturduğunu savunan Dewey'nin, deneyim kazanma sürecindeki yaşantılara büyük önem verdiği belirtilmektedir (Ziniewicz, 1997a).

Tecrübe kavramını, eğitim felsefesinin temel kavramı yapan Rousseau, bilginin kaynağını doğa olarak gördüğünden, çocuğun doğanın, eşyanın ve daha sonra insanların etkisi içinde kendi deneyimleriyle bilgiye ulaşmasını önermektedir. Dewey bu görüşü benimseyerek, James'in özne-nesne ayrımını reddetmiş; tecrübeyi bölünmez bir yaşantı olarak kabul eden görüşünü benimsemiştir. O'na göre tecrübe, hem iç yaşantıların hem de dış koşulların ürünüdür. Bilginin kaynağını çocuğun nesnelere olan ilişkisine bağlayan Piaget de, Dewey'nin tecrübe kavramının zenginleşmesine yardımcı olmuştur.

Dewey, bilme işleminin önemli bir parçası olarak gördüğü deney ya da deneyim

kavramları arasındaki ilişkiyi, “bilme bir çeşit yapmadır, eylemde bulunmadır” diye ifade etmektedir (Dewey, 1966: 18). Çevredeki sorunlara yönelmeden bilgiye ulaşılmayacağını belirten Dewey için deneycilik (Experimentalism) olgusunun, somut ve yaşamsal sorunlara yaklaşma biçimi ve aynı zamanda amaca ulaşmak için bir araç olduğu ifade edilmektedir (Ziniewicz, 1997b).

Kişisel tecrübelerle eğitim arasında organik bir bağlantının bulunduğunu belirten Dewey, empirik ve deneysel olan bir eğitim felsefesine ihtiyaç olduğunu, geleneksel eğitime alternatif olacak yeni eğitimin, ancak bu şekilde, gelişeceğini belirtmektedir. Gerçek eğitimin deneyimlere dayanması gerekliliği yanında, her tecrübenin eğitsel olamayacağına dikkat çeken Dewey, diğer deneyimlerle ilişkilendirilmeyen yaşantıların eğitsel olamayacağını savunmaktadır. Uygun hatta motive edici olan tecrübelerin, birbirlerine bağlanamadıklarında, enerjinin dağılmasına ve insan düşüncelerinin dağılmasına yol açacağını ileri süren Dewey, bunu “her bir tecrübe hayatı, canlı ve enteresan olabilir ama onların birbirleriyle bağlı olmayışları suni olarak bölücü, bütünleşmemiş ve dağınık alışkanlıklar meydana getirebilir” sözleri ile açıklamaktadır (Dewey, 1966: 74).

Dewey, deneyimlerin, yalnızca algılama, gözlem ve edilgin bakıştan daha fazla şeyi ifade ettiğine, etkin ve edilgin boyutlarının olduğuna dikkat çekmektedir. Tecrübe; düşünce, his, yapma, yaşama, kullanma, eyleme ve çalışma kavramlarını da içermektedir. Kısacası insanın doğaya her türlü aktif katılımını ifade eden deneyimler, kati bir şekilde içsel, özel ya da kişisel yaşantılar değildirler. Dewey, öznel bir durumun ötesine geçen tecrübelerin, tecrübe edinilen, tecrübe edinme yolu, tecrübe edenin de yer aldığı bir süreç olduğu ifade etmektedir. Tecrübe eden ve edinilen bir süreklilik içinde birleşerek Dewey’nin tecrübe kavramını oluşturduğu belirtilmektedir. Örneğin; bir çiftçi için bir tecrübe, çiftçinin kendisini, araçlarını, çalışan kaslarını, o günle ilgili düşüncelerini, anındaki terlerini ve onu terleten güneşi de içermektedir (Ziniewicz: 1997a).

Dewey, tecrübe kavramının duygusal yönden uyarıcı olan birtakım kelimeler seviyesine inmemesi için, aydınlatılması gerekliliği üzerinde durmaktadır. Bu açıdan Dewey için tecrübe, sonuçları itibariyle ders konuları, öğretim yöntemleri, disiplin,

araç ve gereçler ve okulun sosyal organizasyonu hakkında karar vermeye yarayan bir plandır. Bundan dolayı tecrübe kavramı, okuldaki günlük yaşamsal çalışmalarla kazanılan somut bir kavramdır (Dewey, 1976a).

Tecrübeye dayanan bir teoriyi yapılandırmak için Dewey, önce bu teorinin gelişmesini sağlayacak ilkeleri belirlemiştir. Bu ilkelerden birincisi, devamlılık ya da deneysel devamlılık (experimental continuum) ikincisi de, etkileşim ilkesidir. Herhangi bir tecrübenin önceki tecrübelerden kazanımlar sağlaması ve sonrakilerin kalitesini yükseltmek için bir şey eklemesi, onun devamlılığını göstermektedir. Yine belli bir tecrübenin, kişinin merakını uyandırarak teşebbüs gücünü kuvvetlendirmesi ve belli işlere karşı istek oluşturmaya, daha sonraki tecrübelerle anlamlı ilişki kurduğu anlamını taşıdığı belirtilmektedir (Ziniewicz: 1997a).

Dewey, tecrübeyi sadece bireyin içinde gelişen bir durum olarak değerlendirmemekte ve her gerçek tecrübenin nesnel koşullarla ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu koşullar, bilimin ve tekniğin durumu, sosyal hayatın olgunluk düzeyi, bireyin tecrübelerine etki etmektedir. Tecrübeyi besleyen kaynak, çocuğun dışında olduğuna göre, eğitimciler sadece “aktüel tecrübeleri” şekillendirmekle değil fakat aynı zamanda çevrede gelişmeye götürecek deneyimleri dikkate almakla da sorumludurlar.

Dewey, geleneksel eğitimin devamlılık ilkesini yanlış anladığını, çocuğu uzak bir geleceğe hazırlama kaygısıyla bu günü yaşamasına izin vermediğini, oysa günlük yaşantılarını özümlemeyen, bunlardan anlam çıkaramayan çocuğun geleceğe hazırlanamayacağını belirtmektedir. Bugün ile yarın arasında bağlantılar kuran eğitimci, geleceği istenilen yönde etkileyecek tecrübelerin düzenlenmesi sorumluluğunu duyacağını belirten Dewey, böylece; eğitimcilerin, eğitimi gelişim ve olgunluk olarak sürekli devam eden bir süreç biçiminde göreceklarını öne sürmektedir (Dewey,1966).

Tecrübeye ikinci ilkeyi Dewey, “etkileşim ilkesi” olarak belirlemektedir. Herhangi bir tecrübe, iç ve dış koşullar arasında yaşanan karşılıklı bir etkileşimdir. Tecrübe, ne yalnızca dış koşulların ürünüdür, ne de yalnızca insan zihninin, ruhsal yaşantılarının sonucudur. Bundan dolayı, tecrübeler, hem dış koşulların (diğer insanlar, kitaplar, eşyalar), hem de iç koşulların (kişisel gereksinimler, ilgi, istek, yetenek ve amaçlar)

karşılıklı etkileşimle oluşturduğu bir olgunluk durumudur. “Devamlılık” ve “etkileşim” ilkelerinin birlikte tecrübenin enine, boyuna boyutlarını oluşturduğunu vurgulayan Dewey’e göre iki ilke, aktif olarak birleştikleri zaman, üçüncü boyutu yani bir tecrübenin eğitsel değerini oluşturmaktadır (Dewey, 1959).

Çocuğun eski tecrübelerinden yola çıkan, onları yeni tecrübelerle anlamlı bir biçimde bütünleştirerek sürekliliğini sağlayan Dewey’nin tecrübe kuramının, bütün eğitim sistemlerine ışık tutabilecek nitelikte olduğu ifade edilmektedir (Chojnowski, 2002).

### 1.2.3. Özgürlük, Disiplin, Demokrasi

Dewey’nin eğitim felsefesine göre özgürlük, disiplin ve demokrasi kavramları birbirleri ile ilişkili olduğundan, her bir kavramı aydınlatıp, aralarındaki ilişkiyi belirlemenin uygun olacağı düşünülmektedir. Özgürlük, Avrupa dillerinde, Latince özgür ya da özgürlük anlamına gelen liber ya da libertas terimlerinden türemiştir. İngilizcede özgürlük kavramının karşılığı olarak, güncel konuşmalarda “freedom” kullanılırken, teknik bir kavram olarak, daha çok tarihsel incelemelerde “liberty” kullanılmaktadır.

Dewey’nin özgürlük anlayışından önce, bu kavramı hangi düşünürlerin etkisinde geliştirdiğini irdelemenin yararlı olduğu düşünülmektedir. Dewey’nin özgürlük kavramı incelendiğinde, Rousseau’nun etkilerini görmek mümkündür. Rousseau’nun, özgürlük kavramını çok yönlü işleyerek doğanın, insanları özgür kıldığına inanmaktadır. Toplumsal hayatın bu olanağı sınırladığını düşünen Rousseau, bu düşüncesini, “insan özgür doğar, oysa her yerde zincire vurulmuştur” şeklinde ifade etmektedir (Rousseau, 2004: 12). Rousseau eşitlik ve özgürlük kavramlarını birlikte ele alarak, ilkel insanlardan birinin, diğerine üstünlüğü olmadığını belirtmektedir. Köleleştirmek isteyen de diğerini sürekli tutmak zorunda kalacağı için kendisi de özgürlükten yoksun kalacaktır.

Rousseau için özgürlükten vazgeçmek, insan olma niteliğinden insanlık haklarından ve sorumluluklarından vazgeçmek demektir. İnsanı özgürlüğü almak, davranışlarından her çeşit ahlak düşüncesini kaldırmak demektir (Rousseau, 2004:150). Kant, özgürlük kavramını bir ide, insan aklının ürettiği bir fikir olarak düşünmekte ve özgürlüğün, özel türden değişmeyen yasalara dayanan bir nedenselliğe sahip olduğunu iddia etmektedir (Kant, 1984: 193). E. Fromm’a göre özgürlük, sahip

olduğumuz ya da olmadığımız sürekli bir özellik değildir. Aslında soyut bir kavramın dışında “özgürlük” diye bir şey olmadığını belirten Fromm, sadece bir tek gerçekliğin, seçmeler yaparak kendimizi özgürleştirme eyleminin olduğunu belirtmektedir (Fromm, 1987: 140).

John Dewey’in eğitim felsefesinde özgürlük kavramı deneyim kavramını tamamlayıp, boyutlarını genişleterek, onu anlamlı kılmaktadır. Özgürce gerçekleştirilmeyen deneyimlerin, eğitsel olamayacağını belirten Dewey, bir filozof olarak bu kavrama; sorular sorarak yaklaştığı görülmektedir:

“Özgürlük nedir, niçin değerlidir? Özgürlük isteği insanda doluştan mı vardır, yoksa birtakım özel olaylardan mı doğmuştur? Bizim için bir amaç mı, yoksa başka şeyler edinmemize yarayan bir araç mı? Özgürlük ardından birtakım sorumluluklar getirir mi (Dewey, 1993: 11).”

Dewey, özgürlüğü elde etmeyi politik tarihin amacı olarak görmektedir. O, bunu, kendi kendini yönetme, insanların doğuştan haklarıdır diye ifade etmektedir. Özgürlüğü fark eden insanın, onu her şeyin üstünde tutacağını ifade eden Dewey, özgürlüğü kültür ile ilişkilendirerek, kültürü birçok etkenin çatışması olarak kabul etmektedir. Kültür ortamına göre anlam kazanan özgürlük kavramı Amerikan ve İngiliz geleneğinde bireye bağlanırken, Avrupa geleneğinde akılcılık kavramına bağlanmıştır. Özgürlük kavramı Dewey’de soyut, ulaşılmaz bir kavram olarak değil, kültür ortamına göre oluşan, biçimlenen, somut ve yaşamsal bir kavram olduğu görülmektedir.

Dewey, özgürlük kavramını, ileri eğitimi geleneksel eğitimden ayıran en önemli ölçütlerden biri olarak kabul ederek “yukarıdan aşağı baskıya karşılık, kişinin kendi kendini ifadesi ve geliştirmesi (cultivation); dıştan dayatılan disipline karşılık serbest faaliyet” diye ifade etmektedir (Dewey, 1993: 12). Özgürlük kavramının doğru algılanmadığını belirleyen Dewey, özgürlüğün yalnızca hareket serbestliği olmadığını, fikir özgürlüğünün de birlikte düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır. Sıkı bir disiplin, geleneksel dersliğin değişmeyen düzeni, tehditler, hareket özgürlüğünün sınırlandırılmasına yol açtığı gibi, düşüncenin de özgürce gelişimini engellediğini belirten Dewey, hareket özgürlüğünün artmasının sonuç değil, bir araç olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin, bu özgürlüğü vermezse, öğrencilerini tanıyamadığını savunan Dewey’e göre, zorla sağlanan sessizlik ve uysallık, öğrencilerin gerçek özelliklerini göstermelerine engel olmaktadır (Dewey, 1993). Bu durum, çocukların;

sunu bir biçimde benzer olmalarına yol açmakta ve öğrenciler, oldukları gibi değil, olmaları gerektiği gibi görünmektedirler.

Hareket özgürlüğünün, beden ve ruh sağlığı için de gerekli olduğuna inanan A.S.Neill de, Summerhill'deki sorunlu çocukların iyileştirilmesinde analiz tekniği kullanırken, verilen özgürlüğün analizden daha etkili olduğunu gördüğünü belirtmektedir. Dewey için bu özgürlük aynı zamanda zihinsel etkinliği arttırarak, bunun için gerekli malzemeyi sağlamaktadır. İnsanı değerli amaçlara götüren gözlem ve akıl yürütme özgürlüğüdür. Fikir özgürlüğü ile hareket özgürlüğü faaliyetin iç yönüyle dış yönünü oluşturduğunu belirten Neil, eğitim için ikisinden sadece birini tercih ederek, diğerini yok saymak mümkün olmadığına inanmaktadır (Neil, 1996).

Dewey, özgürlüğün çocukta kendini tanıma, arkadaşlarının doğal arzularını anlama ve buna uygun davranma becerilerini de geliştireceğine inanmaktadır. Böylece çocuk, ulaşamayacak şeylerin peşinden koşarak zaman kaybı içinde olmayacaktır. Bireyin özgürlüğü, grubun çıkarlarına aykırı gelişmeyeceğinden, özgürlük, yalnızca çocuğa değil aynı zamanda gruba da yarar sağlayacaktır. Dewey'nin özgürlük anlayışı, çocuğun akıl yürütmesini ve yeteneklerini geliştirmek için, eğitimcilere en uygun öğretim ortamını hazırlama sorumluluğunu da vermektedir. Çocuk bu ortamda, öğrenme yaşantısını seçmekte özgürdür (Dewey, 1966).

Disiplin kavramı ceza kavramını çağrıştırmakta ve konulmuş kuralları çiğnemek cezayı gerektirmektedir. Ceza Avrupada dinsel eğitim veren okullarda, daha çok orta çağda yaygındı. Osmanlı döneminde Sıbyan Mekteplerinden Medreselere kadar, falaka, aç bırakma, hapis, ayakta tutma gibi cezalar uygulanmaktaydı. Bugün de okullarımızda geleneksel disiplin anlayışına bağlı olarak, tokatlama, azarlama, arkadaşlarının içinde utandırma gibi cezalar verilmektedir. Bu uygulamalar disiplinin ancak ceza verilerek sağlanabileceği dar görüşünün sonucudur. Bu, dıştan dayatılan bir disiplindir. Dewey'nin felsefesinde disiplinin; çocuğun kendi kendine uyguladığı, içten denetim mekanizmalarını geliştirdiği anlamlı davranışlar bütünü olarak ifade edildiği görülmektedir (Emand ve Fraser, 1996).

Çağdaş eğitim, kendi kendini disipline etme olgusunu savunmaktadır. Bundan dolayı, disiplinin, öğretimin bir nedeni değil, fakat sonucu olduğu ifade edilmektedir.

Öğrenme yaşantıları anlamlı bir biçimde organize edilirse, yaparak-yaşayarak öğrenme esas alınır ve etkinlikler özgür bir ortamda gerçekleşirse disiplinin bir sorun olmaktan çıkacağı belirtilmektedir (Glasser, 1999: 225).

Kendi kendini disipline ederken çocuk, kendini kurallara göre ayarlamakta ve gereksiz ilişkilere girerek özgüvenini zedelememektedir. Geleneksel okullarda, çocuğun her davranışı bir disiplin maddesine sığdırılarak karşılığındaki ceza belirlenmektedir. Çocuğun iradesini kırmak, emredileni yapar hale getirmek, eğitimin başarmak zorunda olduğu bir iş olarak algılanmaktadır. Bir sınıfın olgunluk düzeyi, itaat derecesiyle ölçülmektedir. Bu, Montessori'nin belirttiği gibi, kendiliğinden ortaya çıkan doğal bir kabul ediş değil fakat boyun eğdirme ve köleleştirmedir (Randal ve Buchler, 1983: 28).

Dewey, disiplinin okulun gerçek bir iş topluluğu haline gelmesiyle sağlanabileceğini belirterek, çocuğun yaradılışında bulunan toplu halde yaşama yeteneği, gerçek bir toplum hayatıyla, okulda birleştirilirse disiplinin bir sorun olmaktan çıkacağını savunmaktadır. İlgilerine göre seçtikleri projelere yönelen çocuklar, bedensel ve zihinsel tüm güçlerini kullanarak, grup halinde yapılan işlerde, dış iradenin etkisi altında kalmadan, grubun dinamik ruhundan kaynaklanan disiplin ile kendi kendilerini düzenleyerek, üretken olacaklardır (Dewey, 1959).

Geleneksel eğitim, çocuğu gelecekteki sorumluluklara hazırlarken, kitaplardan ve otorite olan öğretmenlerden güç almaktadır. Konular ve davranış ölçülerinin geçmişten alındığı böyle bir ortamda, öğrenciden beklenen, kabul edicilik, uysallık olmaktadır. Bunları gören Dewey, geleneksel eğitimi “yukarıdan aşağı ve dıştan içe doğru olan bir zorlama” olarak eleştirerek, diktatör ya da amir konumundaki öğretmenin sağladığı sessizlik ve uysallığın, çocukların gerçek kişiliklerini ortaya koymalarını engellediğine inanmaktadır (Dewey, 1966: 48-49). Bu sessizliğin arkasında her zaman güçlü istekler, şeytanca düşünceler geliştiği için, bireysel ayrılıkları olan çocukları tek tip olarak yetiştirmeye kalkan geleneksel eğitim, çaresiz bir biçimde disipline sarılmaktadır.

Dewey, demokrasilerde okulların görevinin; çocuğu içinde doğduğu sosyal grubun kısıtlamalarından ve ekonomik eşitsizliklerden korumak ve ona gelişme fırsatı vermek olduğunu savunmaktadır. Demokrasinin gereği olarak çocuğun önderlik yapmak kadar

başkalarına uymak için de eğitilmesi gerektiğine inan Dewey, demokrasinin azınlığın çoğunluk iradesine uyması demek olduğunu belirtmektedir. Eğitim, nitelikli yöneticileri yetiştirirken yönetilenlerin de niteliklerini yükseltmek durumundadır. Eğitimle, uyumsuz insanlar yetiştirilmeyeceğine inanan Dewey için uyum, geleneksel eğitimdeki gibi kölece bir boyun eğme değil, bilinçli bir katılım olarak ifade edilmektedir. Çocuk, böylece kendi kendini yönetme yeteneğini geliştirirken, birlikte çalışma, çoğunluğun kararlarına saygılı olma alışkanlığını güçlendirerek başkalarını yönetme gücünü de elde etmektedir (Dewey, 1934).

Demokrasiye özgü sorunları kavramış olan Dewey, çocuğun ve toplumun gelişimi için, çocukla çevresi arasında bütünleşme sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Okulu, işbirliği içinde çalışan öğrencilerin okul yaşamına aktif olarak katıldıkları, demokrasinin yaşandığı, demokratik topluma benzer bir kurum olarak ifade eden Dewey'nin eğitim anlayışına göre, çocuklara kendi kendilerine düşünme ve hareket etme güveni kazandırılmadan sürekli emir altında çalışmaya zorlanırsa, demokrasi geliştirilemeyecektir. Demokratik fikirlerin gelişmesi ve bilimsel ilerlemelerin sonucu, toplumdaki farklı sosyal grupların eğitimden eşit olarak yararlanma hakkı olması gerektiğine inanan Dewey, "biri refah içinde olan ailelerin çocuklarına, diğeri işçilerin çocuklarına mahsus" iki eğitim sistemi bulunmaması gerektiğini savunmaktadır (Dewey, 1938: 264).

Dewey, yetenekleri geliştiren, bağımsız kişilikli insanları yetiştiren meslek eğitiminin yeterince anlaşılmadığını belirterek, mesleki eğitimin, demokrasinin güçlenmesini sağlayacak insanı yetiştirme olanağına sahip olduğuna inanmaktadır (Dewey, 1938: 266). Dewey'nin demokrasi ve eğitim sorununa yaklaşımının, bizi eğitim politikasının temel bir yönü olan "çok amaçlılık" ilkesine götürdüğü görülmektedir. Bu ilke, bir okulda çeşitli ekonomik, sosyal, ırksal ve dinsel geçmişleri olan farklı zihinsel düzeylerdeki çocukların bir arada eğitilmesi anlamına gelmektedir. Demokrasinin gelişmesi için yaşamsal bir önem taşıyan çok amaçlı eğitim, farklı sosyal gruplara mensup çocukların işbirliği içinde bulunmalarını sağlamaktadır

Görüldüğü gibi, Dewey'nin eğitim felsefesinde özgürlük, disiplin ve demokrasi kavramları birbirleriyle bağlantılıdır. Özgürlüğün olmadığı yerde, gerçek disiplin yani



çocuğun kendi kendine geliştirdiği disiplin (self-imposed) oluşmamakta ve dış otoriteden kaynaklanan disiplin (imposed) egemen olmaktadır. Böyle bir disiplin demokrasinin varlığını tehdit ederek, toplumda yaşama şekli olarak benimsenmesine neden olmaktadır. Dewey'nin toplumun embriyonu olarak ifade ettiği okullarda, gerçek demokrasinin ve üretkenliği pekiştiren özgürlüğün, yaşanılması gerekmektedir.

#### 1.2.4. İlgi ve İş

İlgi (interest), eğitimcilerin üzerinde önemle durdukları, eğitim anlayışlarını ve kullandıkları yöntemleri belirleyen bir kavramdır. İlgi konusuna ayrıntılı olarak ilk defa değinen çağrışımıcılığa dayanan psikolojisi ile Herbart olmuştur. Fikirlerin çağrışım yoluyla birbirine bağlanacağını ileri süren Herbart'a göre, eğitimin temel amacı, özgür iradeler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için, ilgileri birçok bakımdan geliştirmek gerekmektedir. Dış dünyadan bilgi almayı amaçlayan "bilgi ilgisi" ile toplumsal yaşayışın getirdiği "duygudaşlık ilgisi" kavramlarını birleştiren Herbart, tek yönlü ilginin bireyi bencillige, çok yönlü ilginin ise, toplumsallaşmaya götüreceğini savunmaktadır. Öğretmen merkezli eğitim anlayışına sahip olan Herbart, ilginin hazırlık, sunuş, karşılaştırma, genelleme ve soyutlama, uygulama basamaklarından geçerek oluşturulabileceğini iddia etmektedir (Leif ve Rustin, 1980: 230).

Kerschensteiner ve Dewey, Herbart'ın mekanik tahlilleri yerine ilgiyi daha doğru bir şekilde inceleyen eğitimciler arasındadır. Her ikisi de, yüzeysel bilgiyle derin ilgi, içtepi ilgisiyle uyarma ilgisi, aktif ilgiyle pasif ilgi arasındaki farkı değerlendirerek, ilginin dolaylı ya da dolaysız, doğuştan ya da sonradan kazanılmış olsun bireyin ihtiyaç ve kaygılarına cevap veren bir nesne ya da konu üzerine yöneltildiğinde aktif olabileceğini savunmuşlardır. Gerçek ilginin, daima kendiliğinden uyanacağını belirterek, nefret edilen ya da can sıkıcı bir şeyle ilgilenmek için yapılan zorunlu çabanın, gereksiz bir çabadan başka bir şey olmadığını dile getirmişlerdir. Bu iki eğitimciye göre de, çocuğun ilgisini dıştan uyarmak yerine kendiliğinden sağlamak daha doğrudur (Chojnowski, 2002).

Çocukta, konuşma ilgisi, soru ve merak ya da bulup çıkarma ilgisi, bir şeyler yapma (inşa etme) ilgisi ve sanat ilgisi olarak ortaya çıkan dört çeşit ilgi olduğunu belirten Dewey, bunların doğal kaynaklar ve işlenmemiş sermayeler olduğuna inanmaktadır.

Dewey, çocuğun olgunlaşmasının bunların gelişimine bağlı olduğunu vurgulayarak, antropologların yaptıkları araştırmalarda, çocuk ilgileri ile ilkel insanın ilgileri ve yaşama tarzı arasında benzerlik bulunduğunu ifade etmektedir. Dewey, “bu ilgiyi ihmal mi edeceğiz, yoksa tahrik ederek gelişmesini mi sağlayacağız” diyerek, asıl sorunun bu ilgiye karşı tavrımızın ne olacağını tartışmak olduğunu vurgulamaktadır (Dewey, 1957: 75).

Dewey, insan organizmasının bir hayvana benzetmekte, gereksinim duymadığı bir takım görevleri ya da yüksek fikir problemlerini çözmek için, zihnini yıpratıp tüketmeyeceğini savunmaktadır. Tek isteği sağ ve mutlu bir halde varlığını sürdürmek olan insanoğlu, ilgi duymadığı işler karşısında bazı refleksler geliştirmektedir. Dewey, önce geçici engel koyma, dikkati başka yere çevirme, can sıkıntısı olarak başlayan reflekslerin daha sonra nefret, yorgunluk ve uyku şeklinde kendini gösterdiğini belirtmektedir (Dewey, 1930: 48-49). Zihnin, bu reflekslere karşı koyabilmesi için onlardan daha güçlü olması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için, kişinin amaçlarını belirleyerek savunma reflekslerine karşı koyabilmesi gerekmektedir.

Dewey, eğitimin en önemli probleminin çocuğun ilgisini ön plana çıkartarak; eğitim ile ilgili problemlerde sürekli aynı noktaya, çocuğun ilgisine geleceğimizi ifade etmektedir. Çocukta en güçlü ilgi olan oyun ilgisinden yararlanmak gerektiğine inanan Dewey, çocuğun ilgilerinden uzak her türlü çalışma onun için anlamsız olacağını ve anlamsız etkinliklerin, savunma reflekslerine yol açacağını savunmaktadır (Dewey, 1957: 77). Bundan dolayı, öncelikle çocuğun ilgileri ve ihtiyaçları belirlenmelidir.

Dewey, ilginin sağlanamadığı bir ortamda, öğrenmenin de sağlanamayacağını ifade ederek, ilginin keşfedilmesi, düzenlenmesi ve geliştirilmesinin öğretmenin başarmak zorunda olduğu bir iş olduğuna dikkat çekmektedir. O’na göre, öğretmenin sanatçı yönü burada görülecektir. Öğretmenin bu zor işi nasıl başaracağı noktasında Dewey, ilginin oluşturulmasında “özdışı” ve “öziçi” araçların kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bireyin dışında olan ve onu zorlayan “özdışı” araçlar ödül, ceza, sınav verme zorunluluğu gibi faktörlerdir. Bireyin içinde gelişen “öziçi” araçlar ise, ihtiyaçlar ve isteklerdir (Dewey, 1957: 82).

Önemli olan, sadece ilginin geçici olarak sağlanması değil, güçlü ve sürekli ilgilerin

yakalanabilmesidir. Dewey, bunun da eşya ve olaylarla iç içe olmakla elde edilebileceğini savunmaktadır. Sadece çocuğun dışardan gelen etkiler altında kalması değil, olaylara yaşamsal bir sorunu çözmek için yaklaşması gerekmektedir. Gerçek yaşamla bağlantı kurulduğu zaman, çocuğun konuya, işe bütün bedeni ve zihniyle katıldığı zaman, ilginin en yüksel düzeyde olacağına inanmaktadır (Dewey, 1957: 84).

Yaşamı sürekli bir etkinlik olarak algılayan Dewey, eğitimi yaşama hazırlık değil, fakat yaşamın kendisi olarak ifade ederek; işin, yaşamın dolayısıyla eğitimin ayrılmaz bir yanı olduğunu vurgulamakta, en iyi öğrenmenin yaparak sağlandığını belirtmektedir. İşe çocuğun bütün kişiliğiyle katılması gerekir. İş okulunda el işi çalışmaları, meslek okullarında olduğu gibi amaç değildir. Burada iş, çocuğun dünya ile bağlantılarını güçlendiren, kişiliğini oluşturan, zihinsel etkinlikleri artıran bir özelliğe sahiptir. İş ne zorla oluşturulmuş bir meşguliyet, ne de angarya olarak algılanmalıdır. İşin, hem bireyin hem de grubun dinamiğini sağladığına inanan Dewey'e göre geleceğin okulları, iş esasına dayalı, demokratik disiplini özümlemiş, küçük boyutları içinde bir topluluk olacaktır (Dewey, 1976b).

Dewey, işin sosyalleşme sürecinin bir parçası olduğunu, bu nedenle, okul ile toplum arasındaki ilişkilerin kurulmasında birinci derecede önemli olduğunu belirtmektedir. Çünkü insanın işe yönelmesi, insani ihtiyaçlardan ve amaçlardan kaynaklanmaktadır. Okulların çözmek zorunda olduğu problem, çocukları bir sanata ve bir mesleğe hazırlamak değil, fakat çocukların yakın çevrelerinden işe bir ilgi ve değer vermek için yararlanmaktır (Dewey, 1938: 218).

Çocuğun gelişiminin dengeli olabilmesi için, kaslarının çalıştırılması gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu, mekanik hareketler yerine yaşamla ilgili, yarar sağlayıcı çalışmalar yapmalarını sağlamaktır. Dewey, işi esas alan okulların bunu başardığı düşüncesindedir. Dewey ve öğrencisi W.H. Kilpatrick tarafından geliştirilen "proje yöntemi" iş esasına dayanmaktadır. Dewey'e göre zihnin hedeflediği bir amaç, aşmak zorunda kaldığı bir sorun, tanımlayacağı herhangi bir fikir, tasarlayacağı bir plan bulunduğu zaman gerçekten etkin olabilmektedir. Dewey, bunu sağlamanın en emin yolunun, işi, yaparak öğrenmeyi eğitimde temel ilke ya da yöntem olarak kabul etmek olduğunu savunmaktadır (Dewey, 1938).

### 1.2.5. Problem Çözme

Dewey, kişisel tecrübelerimizdeki önemli ayrıntılardan birinin problem çözme olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, insanın kendi doğal çevresi ile sürekli etkileşimde olan doğal bir organizma olduğu için, sürekli olarak çevresiyle çatışmalar ve zıtlıklar yaşayacağını savunmaktadır. Problematik, tehdit edici ya da düzensiz durumlarda ortaya çıkan bu sorunları çözmeye kullanılan en önemli aracın, problem çözme yöntemi olduğuna dikkat çekmektedir (Dewey, 1959).

Zihin, insanın uyma, değiştirme, yenileme ve gözden geçirme için kullandığı bir aygıttır. Dewey'e göre zihnin önemli işlevlerinden birisi de "problem çözme" dir. Birey, bu düzensiz durumlardan kurtulmak için problem çözme tekniğini kullanmaktadır. Problem çözme, yaşam ve yaşamın zenginleştirilmesi için, söz konusu tecrübenin kalitesinin artırılması için kullanılmaktadır (Boisvert, 1998).

Dewey'nin eğitim felsefesinde, yaşamdaki zıtlıklar, engellenemez durumlar olduğundan, problem çözme becerisi bireylerin bu zıtlık ve çatışmaları aşabilmek için gereklidir. Problem çözme, araştırma, karmaşa ve uyumsuzluk durumlarını çözmek için kullanılır. İnsan doğası gereği, çaba harcayarak, düzensiz ya da tatmin edici olmayan durumları düzene sokmaya çalışmaktadır. Bundan dolayı, zihin, problem çözme yöntemini kullanarak; olayları düzene sokma, değiştirme ve ya dönüştürme yoluna gitmektedir (Dewey, 1938: 120-121).

Dewey, problem çözmenin, sadece kişisel edinimlerde değil aynı zamanda, kültür olarak adlandırılan toplu tecrübelerin ediniminde de etkili olduğunu savunmaktadır. Ancak toplu tecrübelerdeki kazanımların, bireylerin teker teker, özgür düşünebilme yeteneklerini geliştirebilmiş olmalarına, olaylara yaratıcı ve eleştirel bakabilmelerine ve birlikte davranabilme yeterliliklerine bağlı olduğunu belirtmektedir (Dewey, 1959).

"Düşünülmeden yapılan eylem ve denemeden doğmayan bilgi ölüdür" ilkesini savunan Dewey'e göre, bilgi olgusu da problem çözme sürecinin sonucudur. Bu edinimler insanın yaşamda her türlü gereksinimlerini karşılamak ve onun kurallarını anlayabilmek için kullanılmaktadır (Dewey, 1996: 31). Bu anlamda Dewey, bilgiyi pozitif bilimlere dayalı olarak ele alarak, onu felsefi manadan ve epistemolojik kaygılardan uzak tutmaktadır. Dewey'e göre, problem çözme karmaşa durumlarının

giderilmesinde kullanılan bir yöntem, bilgi de bu yaşam güçlüklerini gideren bir davranış olarak tanımlanmaktadır.

Dewey, problem çözme ile elde edilen bilgiyi daha çok uygulamaya dönük olarak ele alarak, bilimsel sorun içinde dinamik olarak görev alan bir öge olarak düşünmektedir. Bundan dolayı, varsayımdan, sonuca varıncaya değin problem çözmenin hem bir araç, hem de geleceğe yönelik bir keşif olduğunu vurgulamaktadır.

### **1.3. John Dewey'nin Eğitim Felsefesinin Etkileri**

Amerikan felsefesi olarak kabul edilen pragmatizmin, eğitime uygulanmış şekli progressivism (ilerlemecilik) felsefesinin öncüsü olan Dewey, pragmatizmi eğitim ve toplum hayatına uygulayarak, bir yaşam felsefesi haline getirmiştir. Amerikan eğitimi için uzun süre etkili olan idealizm ve realizme karşı gelişen pragmatizm, aynı zamanda instrumentalism (araççılık) ve experimentalism (deneycilik) olarak da adlandırılmaktadır. Araççılık, amaçlara ulaşırken kullanılan araçların, amaçlar kadar önemli olduğunu, araçların yani bilgiyi elde etme biçiminin, bilginin türünün ve amaçların yapısını belirlediğini ifade etmektedir. Dewey'nin eğitim felsefesinde, yaşam akıcı bir hareket, fikirler de birer araç olarak kullanılmaktadır. Deneycilik ise, bilginin insanın çevresine etkin uyum sürecinde kazanıldığını belirtmektedir (Russel, 1997: 258-259).

Pragmatizm, yirminci yüzyılda gelişen Amerikan toplumuna uygun bir anlayış olarak kabul edilmektedir. Gerçeğin değiştiği değerlerin göreceliği, insanın biyolojik ve sosyolojik bir varlık olarak sürekli geliştiği, yaşam tarzı olarak demokrasinin önemli olduğu şeklindeki temel görüşlere sahip olan bu yeni felsefenin, farklı kültürlerden gelmiş ve bir arada yaşamak zorunda olan insanların, kolayca benimseyebilecekleri bir felsefe olduğu ifade edilmektedir. Bu insanlar, fırsat eşitliği, sosyal adalet ve genç Amerikan toplumunu geliştirmek ve ilerlemek istemektedir. Dinamik bir yapıya sahip olduğu vurgulanan bu toplumun, belirsiz, tutucu ve yaşamdan kopuk felsefelere göre düzenlenmesinin olanaksız olduğuna dikkat çekilmektedir (Berktin, 1961: 112).

Eğitim sürecinin, kendi dışında bir amacı olmadığını savunan pragmatist eğitim anlayışı, insanın yeteneklerinin çevresine uyum göstermek için gelişmesi olarak ifade edilmektedir. Çocuğu statik bir varlık olarak değil, her duruma uyum gösterebilen

etkin bir varlık olarak yetiştirilmesinin beklendiği dinamik toplumda, kendi kendini yönetmesini bilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bundan dolayı pragmatizm, “aktif okulu” savunmaktadır (Berktin, 1961: 149).

Pragmatist felsefeyi savunan Dewey'nin eğitim felsefesinin ana hatları irdelendiğinde; öğretmenlerin dikkatini, çocuğun doğasına ve ihtiyaçlarına çekmek istediği görülmektedir. Bu yaklaşım, günümüzde “çocuğa görelik ilkesi” olarak adlandırılarak, okul etkinliklerinin merkezine program yerine çocuğun kendisini yerleştirmektedir. Bu anlayış, okul ortamındaki eğitim yaşantılarının tümünü; eğitim programları, öğretim ortamı, öğretmen, kullanılan yöntemler, çocuğun ilgisine, seviyesine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini gerektirmektedir. Dewey, program ve ders etkinliklerini birer araç olarak düşünerek, okulda zengin bir hayat oluşturmayı hedeflemekte ve çocuğun birey olarak gelişimini esas almaktadır. Dewey, program merkezli eğitim anlayışının yerine öğrenci merkezli eğitim anlayışı yerleştirmenin zaman alabileceğini belirtmektedir (Dewey, 1930). Yirminci yüzyılın başlarında, bu yeni ve ilerici yaklaşımın, eğitimde benimsenmesinin oldukça zor olduğu açıktır.

Dewey'nin eğitim felsefesinin başlangıç noktasını eğitimin bir tecrübe süreci olması oluşturmaktadır. Tecrübenin yeniden oluşumunda, öğrenimin etkin bir süreç olması gerektiğini savunan Dewey, çocukların da yetişkinler gibi yeni bilgileri tecrübe ederek öğrenebileceklerine inanmaktadır. Bundan dolayı Dewey, okulların görevinin, çocuğa gelecekte, gerekli oldukça hatırlayacağı bölünmüş bilgiyi öğretmek yerine karşılaşacakları yeni durumlara uyum gösterme ve çeşitli bilgilerle donatma olması gerektiğini savunmaktadır (Dewey, 1959: 26-27).

Dewey; okulu, sosyal bir kurum, sosyal bir süreç ve toplumun doğal bir parçası olarak düşünmektedir. Bu yeni yaklaşım, okuldaki sosyal süreçleri, okulun dışındakilerden farklı olarak değerlendirmemektedir. Gerçek yaşamın küçültülmüş bir modeli olan okullar, toplumun her çocuğunu bu küçük topluluk için üye olarak alarak eğitip hizmet ruhu ile donatmaktadır. Çocuklar, kendi yönlerini bulabilmeleri için etkili araçlarla güçlendirildikleri okullarda, toplumun geleceği için, iyi ve sağlam bir garanti oluşturmaktadırlar. Çocuğun aile hayatı içinde, sosyalleşeceğini belirten Dewey, sosyal bir varlık olan çocuğun, sosyalleşme sürecinin ailede ve okulda kesintisiz sürmesi

gerektiğini savunmaktadır (Dewey, 1930).

Rousseau'nun doğacı anlayışına benzer biçimde çocuğun doğal ortamda, yaşamı keşfederek dünyayı tanımmasını öneren Dewey, okulu ideal bir ev olarak düşünmektedir. Bu evde, çocukların meraklarına yön verecek bir laboratuvar bulunacaktır. Dewey, ev içinde ve dışındaki doğal çevrenin organize edilerek, genişletildiğinde ideal bir okul oluşturulacağına inanmaktadır. Böylece, çocuğun sosyalleşmesi sağlanacaktır. Bunun bir sır ya da pedagojinin yeni bir keşfi olmadığını vurgulayan Dewey; okulun, çocuğun olgunlaşmasına, sosyalleşmesine yardımcı bütün araç ve olayları bütünleştirmesi gerektiğini savunmaktadır (Dewey, 1930: 38).

Dewey, ahlak olayına da pragmatik açıdan bakmakta; davranışı etkileyerek geliştiren ve daha iyi duruma getiren her fikrin etik olabileceğini belirtmektedir. Biri okul için, diğeri okul dışındaki hayat için, iki ahlak anlayışı olamayacağını belirten Dewey, davranışların bir olduğu gibi davranış ilkelerinin de bir olması gerektiğini savunmaktadır. Okul ahlakını tartışmanın, okulu, toplumdan kopuk kendi başına bir kurum olarak algılamak olduğunu belirten Dewey, okulun ahlaki sorumluluğu topluma karşı olduğuna dikkat çekmektedir (Dewey, 1934: 13). Dewey, çocuğun, bedensel, dşünsel, toplumsal ve ahlaki bakımdan bir bütün olduğunu; okulun, çocuğu toplumun bir üyesi olarak görmesi ve sosyal ilişkilere bu bütünlük içinde hazırlaması gerektiğini düşünmektedir. Bundan dolayı, okulun sosyal hayata katılmanın dışında ahlaki bir hedefi ve amacının olmadığını belirtmekte ve sosyal hayatın, doğal olarak ahlakın da kaynağı olduğuna inanmaktadır (Dewey, 1934: 14).

Dewey eğitim felsefesini, kurduğu laboratuvar okullarında, çocuklardaki gelişme ve büyümeyi yakından inceleyerek oluşturmuştur. Eğitim felsefesine yönelmesinin temel nedeni olarak da çocukları gösteren Dewey, büyüme ve gelişmenin yaşamın ayırt edici özelliği olduğundan, eğitimin de gelişme olduğuna inanmaktadır. Bundan dolayı, gelişme kavramına özel bir önem veren Dewey, yeni doğmuş bir bebeği, büyümenin doğasına açılan bir kapı olarak düşünmektedir. Dewey, hem bedensel hem de zihinsel gelişmenin karakteristik ve kontrol edici ilkesinin, çocuklardaki bu gelişim süreciyle açıklanabileceğine inanmaktadır (Mayhew ve Edwards, 1936: 446).

Çocuk gelişimi ile ilgili bilgilerin eski psikolojinin bölüm başlıklarına göre

sınıflanmasına ve duyum, hareket, düşünce, coşkular gibi genel başlıklar altında toplanmasına karşı çıkan Dewey, bu tür bir ayırımın, bağlantısız olgular serisi ortaya koyduğuna inanmaktadır. Dewey, çocuğun bir bütün olarak geliştiği gerçeğini savunarak; bu gelişmenin, tüm yönlerde aynı anda, düz ve eşit olmadığını göstermiştir. Dewey, büyüme ve gelişmenin sürekli olduğu gerçeğinin sonucu olarak eğitimi, içinde bireyin çevre üzerinde daha geniş kontrol kazandığı, bütün yaşam devam eden bir süreç olarak algılamaktadır (Mayhew ve Edwards, 1936: 452).

Temel sorunun ileri eğitime karşı, geleneksel eğitim olmadığını; eğitime hizmet edebilmenin önemli olduğunu belirten Dewey, bu düşüncesini şu sözleri ile ifade etmektedir: “ben, muhakkak ki, sadece kendilerine ileri sıfatı verebileceğinden dolayı hiçbir amaç veya metodun lehinde değilim. Burada esas sorun, hiçbir sıfat olmaksızın, eğitimin tabiatını ilgilendirir. İstedığımız ve muhtaç olduğumuz şey eğitimin açık ve yalın olarak ele alınmasıdır” (Dewey, 1966: 69). Dewey, eğitimin gelişebilmesi için, hangi koşulların hazırlanması gerektiğini araştırmanın daha doğru bir tutum olduğunu savunmaktadır.

Kendilerine progressivist diyen eğitimciler, temelde pragmatik olmalarına ve Dewey'nin düşüncelerini savunmalarına rağmen, Dewey tarafından eleştirildikleri görülmektedir: “Ben progressive eğitimi eleştirmedim. Benim eleştirdiklerim kendilerini “progressiveci” sanan birkaç kişiye ve birkaç okula aittir. 1928 yılında, B.H. Bode ile birlikte, “progressive” eğitimcilerin 120 maddelik eleştirilerini yapan Dewey, onları eğitimin entelektüel yanını ihmal etmekle ve kendi fikirlerini yeterince anlamamak ve yanlış uygulamakla suçlamaktadır ”(Berktin, 1961: 129).

1933 yılında, essentialistler gazetelere, Dewey ve öğrencisi Kilpatrick'i eğitimi çıkmaza soktukları nedeniyle bir beyanname göndererek, Amerikan ilkokullarındaki çocukların, standart başarılarının, diğer ülkelerdeki çocuklar kadar olmadığı iddia ederek Dewey'nin görüşleri eleştirmişlerdir. Essentialistler, okul kitaplarının bütün yeni bilgileri izlediğini, öğretmen ve eğitimin modern gelişmeye uyum gösterdiğini, bunların yanı sıra geçmişteki bütün değerleri korumak istediklerini açıklayarak, geleneksel okulların statik olduğunu kabul etmiyorlardı (Berktin, 1961: 131).

Amerika'da yaygın bir felsefe olan realizmin savunucularının, yenilikçilerde ve



gelenekçilerdeki eksik yönlerin olduğunu iddia ederek; progressive eğitimde bulunan fikirleri testten geçirmek, essentialistlerin görüşlerinden bilimsel olanları kabul etmek eğiliminde oldukları görülmektedir. Realistler, öznel olan izlenimleri gerçek olarak kabul etmeyerek, deneyin önemine inanmaktaydılar. Bu yüzden, progressivistlerin gözlem ve etkinliğe dayanan program anlayışlarını benimsemekteydiler. Realistlere göre, essentialistler muhafazakâr, progressivistler radikal, kendileri ise liberal eğitim anlayışını savunmaktaydılar (Berktin, 1961: 134).

Geleneksel eğitimin savunucusu, M. J. Adler'e göre, insan doğası değişmediği için, eğitimin amacı da her yerde ve her zaman aynı olmalıdır. Perennialismin savunucusu olan Adler'in, Aristo'yu Dewey'e karşı muhalif göstermesi, Dewey'nin eğitim felsefesinden rahatsızlık duyanları memnun ettiği belirtilmektedir. Muhafazakârların, eğitimi, yalnızca doğaya bağlı belirlenmemesi, fakat daha çok, doğüstü bir ilkeye dayandırılması gerektiğine inandıkları ifade edilmektedir (Büyükdüvenci, 2001: 85).

Dewey'nin eğitim felsefesi, bazı eğitim felsefelerinin gelişmesine de yardımcı olmuştur. Bunlardan reconstructionism (yeniden-yapılandırmacılık), Dewey'ci progressivizmin bir ürünü olmakla birlikte, farklı bir alanda gelişmiştir. Bu felsefeyi savunanlar, progressivizmin dengelerini kurmuş toplumlar için geçerli olduğunu ileri sürerek, doğu ile batı arasındaki rahatsız edici güç dengesi nedeniyle, devrimci değişimler için hazırlanmış bir eğitim felsefesine gereksinim olduğuna inanmaktaydılar. Bu felsefenin önde gelen filozofu Theodore Brameld'e göre, insanlık bugün sadece, kuramsal dengesizlikten değil, aynı zamanda ahlaki belirsizlikten dolayı da acı çekmektedir. Bunun için, yeni ve güçlü değerler ve amaçlar gerekmektedir. Dünya uygarlığı, Dünya barışı gibi kavramlar ya da amaçlar, radikal olan bu felsefenin özünü oluşturmaktadır. Reconstructionism, progressivizmin de savunduğu bir görüş olan, eğitimi, kültürel değişimin bir aracı olarak kabul etmektedir. Dewey'nin, sosyal değişmeyi okul aracılığıyla gerçekleştirme düşüncesini benimseyen bu yeni felsefenin, progressive eğitime göre daha büyük iddialar taşıdığı belirtilmektedir (Aytaç, 1981: 254). Yeni bir kültür inşa etme, dünya demokrasisini gerçekleştirecek dünya hükümeti kurma, okullarda öğrencilerin toplumu yeniden düzenlemeye ikna edilmesi şeklinde ifade edilebilecek hedefler, sosyal yönü ağırlıkta olan radikal yanını göstermektedir. Dewey'nin pragmacılığı ile karşılaştırıldığında, reconstructionism'in gerçekleşmesi

uzun bir zaman alabilecek bu eğitim hedeflerinin daha az gerçekçi olduğu gör÷lmektedir.

Dewey' in eğitim felsefesi, kendisinden önceki felsefelerin zayıf yanlarını gösterdiği gibi, yeni anlayışların gelişmesine de katkıda bulunmuştur. Dewey'nin proressivist eğitim anlayışının, bütün sorunlarını çözemese de, sorunlara alışılmışın dışında yaklaşması, eğitimi sürekli ilerleme ve gelişme olarak görmesi, değişmelerin kaynağının eğitimle başladığına inanması, günümüzdeki geçerliliğini sürdürdüğünü göstermektedir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### JOHN DEWEY’NİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNE YAPTIĞI İNCELEMELER

Bu bölümde, Dewey’nin 1924 yılında Türk eğitim sistemini inceleyerek hazırladığı ve Maarif Vekilliğine (Milli Eğitim Bakanlığına) sunduğu raporun hazırlanma süreci ve bölümleri incelenerek, rapor hakkında yapılan değerlendirmeler verilecektir.

#### 2.1. Raporun Hazırlanışı

John Dewey, Columbia Üniversitesi öğretim üyesi iken, Maarif Vekili Safa Bey tarafından, Türkiye’ye davet edilmiş; Temmuz ve Ağustos 1924 tarihleri arasında, İstanbul Darülfünunda, liselerde, öğretmen okulunda, mesleki derneklerde, incelemeler yapmıştır. Ankara’ya hareketinden önce, basına Türkiye’de neler yapacağına dair bir mektup veren Dewey, mektupta, eğitim sistemimizi düzenlemek için geldiğini, kendi fikirlerini kabul ettirmek ya da başka bir ülkenin eğitim sistemini taklit etmek niyetinde olmadığını bildirmiştir. Dewey, çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinin olumlu yanlarını birleştirerek bir “Türk eğitim sistemi” oluşturmayı önermektedir. Türk eğitim sistemini tanıdıktan sonra, sorunu evrensel ilkelerin ışığında çözmek istediğini bildirmektedir (Ergün, 1982: 109-110).

Dewey, Atatürk tarafından da kabul edilerek, birlikte Muallimler Kongresine katılmıştır. Ankara’da on gün kaldıktan sonra tekrar İstanbul’a dönen Dewey, Türkiye’de üç ay kadar kalarak, Bakanlığa inceleme ve önerilerini kapsayan iki rapor sunmuştur. Bunlardan birincisi, Türkiye’de yazdığı ve “Bütçeye Konulması Gerekli Ödenek İle İlgili Muhtıra” başlığını taşıyan, acil olarak alınması gerekli önlemleri içeren rapordur. İkincisi daha kapsamlı olan ve Amerika’dan gönderdiği rapordur. Raporlar birleştirilerek ilk kez 1939 da Bakanlık tarafından basılmıştır. Dönemin “Maarif Vekili” olan Hasan Ali Yücel, Bakanlığın, kültür reformları hakkında, “Milli Şeflerin Direktiflerini”, Türk ve yabancı uzmanların raporlarını ve çeşitli ülkelerdeki kültür teşkilatları üzerine yapılan araştırmaları yayınlamaya karar verdiklerini açıklayarak, yabancı uzmanların raporlarından yararlanılacağını belirtmiştir. İlk yayımlanan raporun Dewey’nin raporu olduğu dikkat çekmektedir. İkinci kez rapor

Dewey'nin Özgürlük ve Kültür (Freedom and Culture) adlı eserine ek olarak "Profesör John Dewey'nin Raporları" başlığı altında yayımlanmıştır (Ergün, 1982: 126). Bu çalışmada, 1939 baskısı dil bakımından bazı güçlükler getirdiği için, 1993'de yapılan çeviriye bağlı kalınmıştır.

## 2.2. Raporun Bölümleri

### 2.2.1. Eğitime Ayrılacak Ödeneklerle İlgili Bölüm

Dewey'nin Türkiye'de yazdığı ile Amerika'dan gönderdiği iki rapor aslında birbirlerini tamamladıkları için tek rapor olarak kabul edilerek, bütçeye konulması gereken bazı ödenekleri ve bunların nerelerde kullanılacağını gösteren rapor, birinci bölüm olarak değerlendirilebilir. Eğitimin kaynakları ile ilgili olan bu bölümde, bütçeye ödenek konulması gereken konular şöyle belirlenmiştir:

1. Okul binalarının yapımı ve donatımı için okul mimarisi üzerine uzman yetiştirilmesi,
2. Meslek okulları, ticaret ve tarım meslek kursları, 8-10 yaşındaki çocuklar için meslek dersleri programlarını hazırlayacak şubenin kurulması,
3. Çeşitli bilim dallarında uzman öğretmen, okul müdürü ve öğretim müfettişinin yetiştirilmesi,
4. Telif ve Tercüme Dairesinin geliştirilmesi,
5. Gezici kitaplıkların kurulması ve eleman yetiştirilmesi
6. Sanayide kullanılacak araç ve makinelerin halka ve okullara tanıtımını yapacak gezici sergilerin açılması ve bunun için yetiştirilecek gençlerin yabancı ülkelere gönderilmesi,
7. Yabancı ülkelerdeki eğitim-öğretim ortamlarını inceleyecek özel bir inceleme komisyonunun kurulması,
8. Köy okullarının, tarımın gelişmesinde etkin bir rol oynamasını sağlayacak bir komisyonun kurulması.

Dewey, bu önerilerin dayandığı ilkeleri, raporunda, "eğitim sistemini bütünüyle

yeniden düzenleyecek uzmanlar yetiştirinceye kadar, bu büyük işi ertelemek gerekir” diye açıklamaktadır. Öncelikle birkaç yıllık bir gelişme programı hazırlanıp, uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Bakanlıkça yapılacak bu çalışmalarda formalitelerden uzak durulması, hareket ve düşüncelerde merkezîyetçi fakat pratik işlerde ve ayrıntılarda merkezîyetçilikten uzak olunması gerektiğini belirtmektedir (Dewey, 1993: 149).

Dewey, raporun devamında, öğretmenlerin genel bilgi ve dünyanın başka yerlerinde uygulanan yöntemler hakkında yeterli düzeye gelebilmeleri ve mesleğe yeterince hazırlanmalarının kolaylaştırılmasını önermektedir. Türk eğitiminin acil sorunlara ışık tutacak olan çevirilerin yapılması gerektiğini belirten Dewey, öncelikle ilkokul öğretmenlerinin ve öğretmen okulu öğrencilerinin yetiştirilmesine yardımcı olacak yazıların çevrilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, okul binaları, eşya ve donatım, sağlık koşulları, oyun yerleri, okullarda ve köylerde üretilebilecek öğrenim ve sanat araç gereçleri, öğrencinin girişim yeteneğini geliştirecek öğretim yöntemleri ve ileri düzeydeki okul uygulamaları hakkındaki yazıların çevrilmesinin yararlı olacağına dikkat çekmektedir (Dewey, 1993: 150).

Dewey, eğitim araçlarını, ülkenin her yerindeki okullara tanıtacak, onların yapımını özendirerek gezici sergilerin, kitap okuma isteğini geliştirecek, gezici kitaplıkların kurulmasını, o dönemin koşullarına bağlı olarak önermektedir. Dewey, okul binasının yapım tarzı ile uygulanan eğitim şekli ve okul disiplini arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Sıradan binalar, yetersiz eşya ve donatımın çağdaş yöntemlerin uygulanmasını engellemektedir. Bu durum öğretmenlerle öğrencileri, sadece kitapla yetinmeye zorlamaktadır. Okulda, el işleri, resim ve güzel sanatlar, kitaplık gibi ders dışı aktiviteler için elverişli yerlerin olması gerekliliğini, öğretmen sorunundan sonra en önemli sorun olarak gören Dewey, Bakanlıkta bina ve levazım müdürlüğünün kurulmasını önermektedir (Dewey, 1993: 156).

Yabancı ülkelere, başarılı öğrenci ve öğretmenlerin gönderilmesini öneren Dewey, böylece okulların teknik gelişmesinin sağlanacağını belirtmektedir. Dewey raporun bu bölümünde, gençlerin, öğretmenlik mesleğine ilgilerinin artırılarak, mesleğin hak ettiği saygınlığa ulaşacağını ve gelişmesinin sağlanacağına dikkat çekmektedir.

Dewey, ilkokulu bırakan ya da üst eğitim kademelerine gidemeyecek çocukların, tarım ve sanayi yaşamına etkin olarak katılmalarını sağlamak için, bölgesel koşullara uygun olarak öğretmen okullarına bağlı meslek okullarının, yeni bir anlayışla kurulmasını önermektedir (Büyükdüvenci, 1995).

### **2.2.2. Eğitimde Yapılacak Düzenlemelerle İlgili Bölüm**

Dewey'nin raporunun ikinci bölümünü oluşturan ve Amerika'ya döndükten sonra gönderdiği kapsamlı "esas rapor" aşağıdaki başlıkları içermektedir:

1. Program
2. Eğitim Bakanlığı Örgütü
3. Öğretmenlerin Koşullarının İyileştirilmesi
4. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi
5. Okul Sistemi
6. Sağlık ve Sağlığın Korunması
7. Okul Disiplini
8. Çeşitli Maddeler; Matbaa, Güzel Sanatlar, Özel Okullar

Dewey, bu bölümün girişinde, öncelikle Türk okullarının amaçlarının açık bir biçimde belirlenmesi gerektiğini belirterek, kurumların birtakım gereksiz değişikliklerden, sözde yenileme hareketlerinden uzak durmalarına dikkat çekmektedir. Türkiye'nin uygar uluslar arasında etkin bir üye olarak, canlı, özgür, bağımsız ve laik bir cumhuriyet olarak gelişmesi gerektiğini ifade eden Dewey, Türk eğitiminin amacını belirlemede güçlük çekilmeyeceğini vurgulamaktadır (Dewey, 1993:155). Dewey, bu amaca ulaşmak için; doğru politik yaklaşımlar ve fikirlerin sağlanmasını, ekonomik ve ticari girişimlerin özendirilerek ekonomik bakımdan kendilerini yönetmeyi, tüm halkın sanata ve ilerlemeye yöneltmesini gerekli görmektedir. Bireyler; girişime, üretmeye, bilimsel düşünme ve kamu yararı için, toplumsal işbirliğine yatkın olabilecek şekilde, düşünsel ve ahlaksal karakterini kendileri geliştirmelidirler. Bu amaçların gerçekleşmesi için, yalnızca liderlerin yetiştirilmesi yerine vatandaşların tümü, ülkenin

politik, ekonomik ve kültürel gelişimine katılacak bir eğitim görmelidir. Okulun öğrenciye yalnızca ders konularını vermesi ile bu katılımın sağlanamayacağını belirten Dewey'e göre, okul topluluk yaşamının merkezi olmalıdır. Dewey, okulların, çevredeki halkın temel sorunlarına yardımcı olarak, kütüphanesini, spor alanlarını, toplantı salonlarını halkın hizmetine sunabilmesi gerektiğini savunmaktadır (Büyükdüvenci, 1995). Okulların işlevi ile ilgili bu yaklaşımından dolayı Dewey, okulların amacının iki yönlü olması gerektiğini savunmaktadır: Bu amaçlar, ulusal yarar sağlayan bilgilerin toplanarak yayımı görevini yerine getirecek bir merkez ve araç olmak ve öğrenciyi ülkeye yararlı düşünce ve alışkanlıklarla donatarak, alacakları bilgileri kuramsal olmaktan kurtarmak olarak ifade edilmektedir (Turan, 2000).

Dewey, Türkiye'nin toplumsal amaçlarına hizmet edecek bir ulusal eğitim planının düzenlenmesi için, 8 ila 12 yıl içinde oluşturulacak çabaların ilkeleriyle, çizgilerini gösterecek ve T.B.M.M tarafından kabul edilecek genel bir programa gereksinim olduğunu belirtmektedir. Bu programın, kişilerin değişmesiyle etkilenmeyecek bir anayasa ya da "ana şartname" niteliğinde olması gerektiğini vurgulamaktadır (Dewey, 1993: 157). Dewey, bu çalışma önerisi ile eğitim politikasını uzun vadeli planlar çerçevesinde gelişen, toplumun tüm kesimlerinin yararına işleyen bir devlet politikası niteliğinde olmasını istemekte, geçmişteki ve günümüzdeki temel bir sorunumuza çözüm önermektedir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesi sorununu raporunun ana sorunu olarak ele alan Dewey, zeki ve özverili gençleri öğretmenlik mesleğine çekerek, modern eğitim düşünceleriyle donatmanın zor olduğunu belirtmektedir. Bir ülkede, öğretmenler nasıl olursa, okulların da öyle olacağına dikkat çeken Dewey'nin, öğretmenlerin sorunlarının çözümüne büyük önem verdiği görülmektedir. Bunun için öncelikle, öğretmenin alacağı ücretin, kendisini ve ailesini uygun bir ölçüde yetecek düzeylerde olması gerekmektedir. Dewey, mesleğe yetenekli insanların çekilmesini sağlayacak bu önlemin, aynı zamanda mesleklerine bağlı, bütün kafalarını ve yüreklerini öğretime veren öğretmenleri meslekte tutabilmek için de gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Büyükdüvenci, 1995).

Dewey, 1924'de, öğretmenlerin içinde buldukları zor koşulları, ek işler yapmak

durumunda kaldıklarını belirleyerek, alınabilecek önlemleri sıralamaktadır:

- Maaşların yükseltilmesi,
- Taşıtlardan parasız yararlanma,
- Yakacak parası verilmesi,
- Bölge idarelerince parasız ya da çok az bir bedel karşılığı dinlenme olanağının sağlanması (Türk, 2003).

Dewey, öğretmenlerin görev yerlerinde güvenli olmaları ve durumlarında denge bulunmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bunun sağlanamaması durumunda, birçok yetenekli öğretmenin idari işlerde görev olmayacağını belirtmektedir. Köy ve kentlerde okulların hemen yanında öğretmenlere konut sağlanarak, hem öğretmenliğin özendirileceğini, hem de okulların ruhsal ve manevi olarak aile durumuna geçeceklerini savunmaktadır (Dewey, 1993).

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde, birinci derecede sorumlu olan, öğretmen okullarının sorunlarını inceleyen Dewey, bu okullardaki öğretmenlerin, ülkenin en yetkín öğretmenlerinden seçilmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu öğretmenler bilgi ve deneyimlerini zenginleştirmek için hem Türkiye’de hem de yabancı ülkelerde incelemeler yapmak üzere görevlendirilmeleri gerekmektedir. Dewey için başka bir gereksinim de, çeşitli türde öğretmen okulunun açılması ve her öğretmen okulundaki derslere çeşitlilik getirilmesini şu şekilde ifade etmiştir: “Köy okullarına, özellikle Türk yaşamının temeli olan çiftçilerin gereksinimlerini karşılayacak okullara, öğretmen yetiştirmek için, çeşitli tipte öğretmen okullarına gerek vardır”(Dewey, 1993: 168).

Köylülerin ve çiftçilerin ilgi ve gereksinimlerine özel bir önem verilmeden, öğretimin genel ve zorunlu olmasını sakıncalı bulan Dewey bunu şöyle açıklamaktadır:

“Köylülerle çiftçilerin gereksinimlerini ayrıca düşünmeden oluşturulacak bir Milli Eğitim kuramı, kuramsal ve skolâstik olur. Ve genç kuşakları, herhangi bir başka meslekte başarısını sağlamakla birlikte, onları köy yaşamından kolayca uzaklaştırır. Bundan başka, Türkiye’de Milli gönencin gelişmesi, tarım işlerinin düzenlenmesiyle sıkıca ilgilidir. Bu nedenle Milli Eğitim için en önemli sorun, derslerin konuları köy yaşamına iyice bağlı olacak bir tür ilk ve orta dereceli



okullar açmaktır”(Dewey,1993:176).

Dewey, köy yaşamına uygun ilk ve orta dereceli okulların açılabilmesini, bilimsel yönden ve özenle bu amaca hizmet edecek öğretmen okullarının varlığına bağlamaktadır. Bu da, öğretmen okullarını yönetecek kişilerin, benzer çalışmaları yapan yabancı okulları incelemesi yolu ile gerçekleştirilecektir.

Dewey, daha önce önerdiği çeşitli tipte öğretmen okulu ve bu okullardaki derslerin çeşitliliği hakkındaki düşüncelerini somutlaştırarak, bazı öğretmen okullarına belli alanlara öğretmen yetiştirmeyi sağlayacak derslere yer verilmesini önermektedir. Bu dersler; ticaret, endüstri, beden eğitimi, spor ve sağlık bilgileri, müzik, resim, dikiş gibi alanlarda öğretmen yetiştirecek derslerdir (Türk, 2003).

Başlangıç olarak, bir öğretmen okulunda “deneyim okulu”nun açılmasını öneren Dewey, bu okulun yeni ve etkin ders yöntemlerinin denenebileceği araçlar geliştirilmesi ve bilimsel araştırmalar yapılabilmesi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Dewey’nin, bu okulu kendi deneyimlerine dayanarak önerdiği görülmektedir. Michigan, Minneseto ve özellikle Chicago Üniversitelerinde kurduğu laboratuvar okullarında, kendi felsefesini ve psikolojisini test etme olanağı bulduğu belirtilmektedir (Mayhew ve Edwards, 1936). Ülkemizde, Meşrutiyet döneminde Satı Bey’in Darülmualim’e bağlı olarak kurduğu uygulama okulu denemesinden başka ciddi bir denemeye rastlanmamaktadır (Akyüz, 1999).

Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için Dewey, okuma kulüpleri kurularak, eğitimle ilgili kitapların incelenmesi ve bunların belli zaman aralıklarıyla öğretmenler tarafından okunup tartışılmasını önermektedir. Dewey’nin önerdiği bu çalışmanın okul düzeyinde yapılabilmesi önemli yararlar sağlayabileceği düşünülmektedir. Dewey, özellikle çeviriler sayesinde, yabancı ülkelerdeki gelişmeler hakkında bilgi sahibi olarak bunları kendi deneyimleriyle bütünleştirmenin, öğretimi tekdüzelikten kurtulmasına yardımcı olacağını savunmaktadır. Böylece, okulların, çeşitli bilimsel çalışmaların yürütüldüğü kurumlar haline getirebileceğini belirtmektedir (Wilson, 1928).

### 2.2.3. M.E.B Örgütlenme Yapısı ile İlgili Bölüm

Milli Eğitim Bakanlığı örgütünde yeni düzenlemelere, yeni örgütlenmelere ihtiyaç olduğunu tespit eden Dewey, bunların neler olduğunu ve nasıl işleyeceklerini ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Böylece bir bakıma raporun birinci bölümündeki önerileri desteklemektedir. Bu öneriler:

1. Gezici kitaplık ve gezici sergilerin düzenlenmesini sağlayacak, eğitimle ilgili çevirileri yaptıracak dairenin kurulması,
2. Bir öğretmen okulunda kitaplık ile ilgili derslerin konulması, Bakanlıktaki kitaplık daresi için elemanların yetiştirilmesi, öğretmenlerin bölgelerde çevre halkına kitapları benimsetecek ve ulaştıracak biçimde eğitilmesi,
3. Bakanlıkta İstatistik ve Personel Şubesinin okul, öğrenci, öğretmen ve yöresel koşullarla ilgili sürekli ve düzenli bilgileri toplaması ve değerlendirmesi,
4. Eğitim Bakanlığının bölgesel ilgileri ve girişimleri boğmayan, yönetsel ayrıntılarda yörenin eğitim idarelerine öncelik veren, öğretmen örgütlerinin önerilerini değerlendiren, düşünsel ve manevi rehberlik yapan, esin kaynağı olan, tekdüzelik yerine, çeşitlilik içinde birliği arayan bir yapıda olması,
5. Bakanlığın, programların ve yöntemlerin her okulda aynı biçimde uygulanmasını istemek yerine, yapacağı araştırmalarla her bölgenin endüstri yeteneklerine ve çevre imkânlarına göre, programların ve yöntemlerin çeşitliliğini özendirilmesi.

Dewey, okul sistemi içinde, her kademenin kendi içinde bir birlik, bütünlük oluşturması gerektiğini belirtmektedir. İlköğretim düzeyinden başlayarak, tüm kademelerdeki programlar, üniversiteye hazırlık amacıyla düzenledikleri için, ilköğretimi ya da orta eğitim okullarını bitiren ve bir yüksek okula gidemeyen öğrenciler, bağımsız çalışma, mesleğe yönelme imkânı bulamamaktadır. Dewey, eğitimin herhangi bir basamağından mezun olan bir öğrencinin, üst düzeydeki bir okula gitsin ya da gitmesin, belli bir amaç elde etmiş olması gerektiğini savunmaktadır (Dewey, 1930: 93).

Dewey ders programlarının, ülkenin çeşitli bölgelerindeki koşullara göre düzenlenerek, derslerle öğrencinin yaşamı arasında ilişki kurulması gerektiğine inanmaktadır. Dewey Amerika'da yaygın olan, esnek program uygulamalarını önermektedir. Örneğin; o dönemde Amerika'daki sekiz yıllık tarım okulları, öğrencilere genel kültür ve temel davranışlarla ilgili bilgileri verirken, bir yandan da onları buldukları çevrede daha etkin ve üretici olarak yaşamalarını sağlayacak pratik bilgiler verdiği görülmektedir. Dewey, proje sistemini uygulamakta olan bu okulların kazandığı deneyimleri, Türkiye için önermektedir (Berklin, 1961: 168).

İlköğretimden sonra ikinci kademedeki okulların tarımsal, endüstriyel ve ticari olmak üzere çeşitlilik göstermesini, bunların dışında belli kentlerde fen derslerine ve yabancı dillere özel önem veren liselerin açılmasını öneren Dewey, tek bir yabancı dil yerine (o dönemde yaygın olan Fransızca yerine) birkaç yabancı dili geliştirmek gerektiğine dikkat çekmektedir. Hangi yabancı dilin öğretileceğini, okulun amaçları ve bölgesel ihtiyaçlar belirleyecektir. Bugün oldukça yaygınlaşmış olan Fen Liseleri, Anadolu Liseleri Dewey'nin bu önerilerini çağrıştırmaktadır.

Üniversiteleri yeterince inceleme fırsatı bulamadığını belirten Dewey, üniversite elemanlarının modern yöntemlerle seçilmiş, ülkenin düşünsel gelişimine katkıda bulunabilecek yeterlilikte olan akademisyenlerden oluşmasını, birinci derecede yetkin bir teknoloji okulunun açılmasını, başarılı öğrencilerin yurt dışına gönderilmesini, İstanbul Üniversitesine bağlı bir arkeoloji bölümünün kurulmasını önermektedir (Dewey, 1993: 172).

Genel halk sağlığıyla ilgili çalışmalarda okulların rolünün önemini vurgulayan Dewey, okullara uygulamalı sağlık bilgisi dersinin konmasını, ilkokulun ilk sınıflarında sohbet biçiminde çocukların hazırlanmasını, orta ve yüksek dereceli okullarda cinsel sağlık sorunlarına önem verilmesini önermektedir. Özel olarak yetiştirilecek kadınların, evlere giderek kadınlara sağlıkla ilgili konularda yardımcı olabileceklerini belirten Dewey'nin, bu önerisinin etkileri, sağlık ocaklarında çalışan ebelerin, o yörede yaşayan tüm aileleri ziyaret ederek, ana çocuk sağlığıyla ilgili olarak sürdürdükleri bilgilendirme çalışmalarında görülmektedir.

Dewey, Türkiye'deki okulları eğitim yaptıkları sırada görmemiş olmasına rağmen

(Dewey, Türkiye ziyaretini Temmuz-Ağustos döneminde yapmıştır), edindiği izlenimlere dayanarak, okul disiplini ve öğrencilerin yetiştirilmesini çok biçimsel olarak, düşüncelerini, 1924 Raporundaki şu ifadelerle belirtmektedir:

“Sadece buyruklar vermekle yetinmek, keyfe göre yönetmek, öğrenciden gözü kapalı boyun eğme beklemek, öğrenciyi bir halk hükümeti yurttaşı olarak yetiştirmeye elverişli bir yol değildir. Yetkili milli eğitim memurlarının, öğretmenler derneği aracılığıyla öğrencinin de okul yönetimine katılmasını ve yönetim işlerinin öğrenciye sindirilmesini sağlayan disiplin usulüne ilişkin incelemelerde bulunmalarını öneririm “(Dewey.1993:157).

Dewey raporunun son bölümünde resmi okulların daha tutucu ve tekdüze olduklarını belirterek, özel okulların yöntem çeşitliliğe sahip olması nedeniyle, bu okullardan yararlanılmasının gerektiğine dikkati çekmektedir. Dewey, Bakanlığın yerli ve yabancı özel okullarla işbirliği içinde olarak, derslerin çeşitliliğini zenginleştirmesi gereği üzerinde durmaktadır. Yabancı okullardaki öğretmenlerle, resmi okulların öğretmenleri görüşmeler ve konferanslar yoluyla iletişim halinde olabileceklerini belirtmektedir. Böylece, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin, özel okulların geliştirdiği yeni yöntem ve tekniklerden yararlanabileceğini vurgulamaktadır. Dewey raporunu, ilgililere ve yardımcı olanlara teşekkür ederek ve ziyaretinin Türk eğitime yarar sağlayacağı umudunu belirterek tamamlamaktadır.

### **2.3. Rapor Hakkında Yapılan Değerlendirmeler**

John Dewey'nin raporunu kapsamlı bir biçimde değerlendirenlerin başında, vatandaşı Fay Kirby gelmektedir. Fay Kirby, 1926 yılında Amerika'da doğmuş, yüksek öğrenimini Cornell ve Columbia Üniversitelerinde yapmıştır. Kirby, 1947-50 yılları arasında Türkiye'de öğretmen olarak çalışarak, 1951 deki ikinci ziyaretinde, Köy Enstitülerini incelemiştir. Konuyla ilgili çalışması Columbia Üniversitesinde doktora tezi olarak kabul edilmiştir. Bazı ülkelerde bu çalışmasıyla ilgili konferanslar vermiştir (Ergun,1982).

Kirby, 1924-34 yılları arasında Türkiye'ye gelen yabancı uzmanların sayılarının fazlalığını dile getirerek, Türkiye'nin eğitim probleminin çözümlenmesini, kendi kaynaklarıyla değil yurtdışındaki eğitimcilerden beklediğini belirtmektedir. Kirby, “progresif eğitim ceryanı” ya da eğitimde pragmatizmin Amerika ve Avrupa'da hala güçlü olduğunu, 1946'dan beri Türkiye'ye ve diğer ülkelere yansıyan eğitim

raporlarının, dayandığı ilkeler ve yöntemler açısından etkili olmadıklarını ifade etmektedir. Kirby, yabancı uzmanların Türk eğitimine olumlu katkılarda bulunmadığına dikkat çekmektedir. O'na göre, kültürlü, liberal, farklı ülkeler görmüş bu uzmanlar, soyut aklı temsil etmekten çok uzak davranarak, her biri Türkiye'yi kendi ülkelerinin bir parçası gibi görmüşlerdir. Dewey'nin, bizzat Türkiye'ye geldiği halde Türk politik devriminin anlamını ve devrimin getirdiği reformları kavrayamadığını belirten Kirby; Dewey'nin, devrimlerin oluşturduğu problemlerin içeriğini anlayamadığını savunmaktadır (Kirby, 1962: 33).

Dewey'den devrim reformlarını eğitim sahasına yönetmenin ana stratejisini göstermesi beklenmesine rağmen, raporunda bu duruma yeterince yer vermediğini belirten Kirby, Dewey'i kurulmuş bir eğitim sistemi varmış gibi davranmakla suçlamaktadır. Kirby'e göre Dewey, Türkiye'nin en acil sorunu olmamasına rağmen, öğretmen maaşlarını ele aldığını belirterek, öğretmenlerin diğer sorunlarının ya da muallim mektebi mezunu ilkokul öğretmenlerinin o zaman güçlü olan devrimci heyecanlarının farkına varamadığını savunmaktadır. Bu durumda, Dewey'nin raporunun dayandığı temel sonuçların, Türkiye'nin eğitim davasını, bir okul problemine dönüştürmek; dönemin eğitim istekliliği yerine, hayal kırıklığına dayanan şüpheciliği getirmek biçiminde algılandığını savunmaktadır (Kirby, 1962).

Kirby, Dewey'nin tespitlerindeki eksikliklerin bitmediğini belirterek, bunları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Küçük bütçelerle ve büyük kaynaklarla ne yapılacağını yeterince göstermemek; yapılması gerekenlerin alanını genişletirken, bunların yapılma programını, sırasını, araçlarını göstermemek,
- Henüz Birleşik Devletlerde bile gerçekleşmemiş yenilikleri acil bir iş olarak önermek,
- Devletin henüz kâğıt ve selüloz endüstrisi olmamasına ve kâğıt alımının dövizle sağlanmasına rağmen, kitaplıklar kurmanın bir gösteriş olacağını düşünmemek olarak sıralamaktadır (Kirby, 1962: 35).

Fay Kirby, Dewey'nin gelenekçi olmadığını belirtmekle birlikte, yeni okul programları

ve özellikle köy eğitimi konusunda yazdıklarının tamamen gelenekçi olduğunu iddia etmektedir. Dewey'nin raporunun birinci bölümünde önerilerinin dayandığı ilkeleri açıklarken, büyük bir iş olarak ifade ettiği, eğitim reformlarını yönetecek uzmanlar yetişinceye kadar, erteleme ve birkaç yıllık gelişme programı hazırlama düşüncesini Kirby şöyle yorumlamaktadır: “Bunun manası, devrim hükümeti saltanat ve hilafete itaat etmeye devam etmeli, demek değil de nedir? Ve bu, Türkiye’de hilafeti tekrar getirmek için silahlı isyanlar bulunduğu bir zamanda tavsiye ediliyordu”(Kirby, 1962: 36). Dewey'nin yukarıdaki açıklamalarından Kirby'nin bu sonuçların çıkarılması, önerinin içeriğini yeterince anlamamış olmasından kaynaklanmaktadır. Reformları yönetecek ve sürdürecekt kadroları hazırlamadan büyük işlere girişilmemesi ve yabancı ülkelere göndererek kısa zamanda yetiştireceğiniz bu kadrolara işi teslim etmek, o dönem Türkiye’si için en uygun yol olarak görülmektedir.

Kirby, Dewey'nin köy eğitimi konusunda söylediklerini de eleştirerek, Dewey’i Türk köylerini Amerikan çiftlikleri gibi düşünmekle suçlamaktadır. Türkiye’de zirai bölgelerdeki nüfusunun şehirlere akın etmesi olgusu varmış gibi olaya baktığını belirtmiştir. Buna bağlı olarak, köy çocuğunu çiftçiliğe bağlayan bir sistemi savunmuştur. Kirby, köy hayatına bağlı kalarak eğitim görmenin, kendi içinde kapalı bir ekonominin gereklerine bağlı kalmak olduğuna inanmaktadır. Kirby’e göre, bütün bunları önermekle Dewey, “bağnaz Türk düşünürleriyle” aynı yaklaşıma sahip olduğunu yansıtmaktadır. Dewey’i köy gençliğinin bütünüünün tarıma bağlanmasını istemekle eleştiren Kirby, Türkiye’nin dengeli bir ulusal ekonomiyi kurmak için, gerekli iş gücünü yeniden oluşturması gerektiğini belirtmektedir (Kirby, 1962: 43).

Kirby, ayrıca, Dewey'nin Milli Eğitim Bakanlığına daha çok entelektüel liderlik tanıyarak, rehberlik kaynağı olarak görmesiyle ilgili görüşünü eleştirmektedir. Kirby, hiyerarşik otoritenin kaldırılması halinde, ortaya çıkacak mesleki ve psikolojik sorunları kavramadan, Bakanlığın birey merkeziliğini benimsemesini ve bölgesel özerklik yöntemini kabul etmesini istemenin, gerçekçi bir yaklaşım olmadığını savunmaktadır. Kirby, Talim ve Terbiye Heyetinin kurulmasını ve pragmatik çalışmalarını Dewey'nin benzer önerilerinin etkisine bağlamaktadır (Kirby, 1962: 48).

Fay Kirby, Türk toplumundaki kadın, erkek ilişkilerinde ve kadının durumu hakkında

yabancı uzmanların kendi düşüncelerini açıkça ifade edemediklerini belirtmektedir. “Devrimci bir feminist” sayılmasına rağmen, bu konudaki düşüncelerini açıklamayan Dewey’nin, meşrutiyet devrindeki kadın tartışmaları hakkında bilgi sahibi olmadığını savunmaktadır. Bu nedenle, Atatürk’ün önderliğindeki Türkiye’de oluşmaya başlayan yapılanmanın ve gelişmenin farkına varamadığını belirterek, Dewey’nin Türklerin dini inançları ve toplumsal muhafazakârlıkları hakkındaki yanlış bilgilerin etkisi altında kalarak korkaklık gösterdiğini iddia etmektedir. Kirby, Dewey ile ilgili değerlendirmesini “John Dewey’nin raporu Milli Eğitim Bakanlığına sunulan raporların en kısası (kırk sayfa kadar) fakat içlerinde en önemli sayılanı idi. Tartışmamız bu raporun içindekilerin değeri hakkında yeterli fikir verebilir. Ondan sonraki raporlar bu kadar bile tartışmaya değmez” şeklinde tamamlamaktadır (Kirby, 1962: 37).

Howard E. Wilson ve İlhan Başgöz (1974), yabancı uzmanların Türk eğitimi üzerindeki etkilerini inceledikleri kitaplarında, ilk eğitimci olarak John Dewey’nin raporunu ele almaktadırlar. Dewey’nin raporunu diğer uzmanlarınkinden ayıran en belirgin yaklaşımın, Türk eğitimine verilecek genel yönün, Bakanlığın girişeceği uzun vadeli planlama ile mümkün olacağı fikrini savunmaktadır (Wilson ve Başgöz, 1974).

Yazarlar Dewey’nin raporunda bulunan; uzman kadro yetiştirme, uzun vadeli eğitim planı hazırlama, öğretmenlerin koşullarını iyileştirme, kitaplıkların kurulması, Bakanlığın teşkilatlanması, köy öğretmen okullarının kurulması, bölgesel idarelere öncelik vererek Bakanlığın merkezîyetçilikten uzaklaşması önerilerini yorumsuz olarak yansıtmaktadırlar (Wilson ve Başgöz, 1974: 142-143).

Howard E. Wilson ve İlhan Başgöz, yabancı uzmanların Türk eğitimi hakkında verdikleri raporlarla, Bakanlığın yürüteceği çalışmalara yardımcı olamadıklarını belirtmektedirler. Türkiye’nin eğitim sorunları üzerine daha önce çalışmadıklarından, kendi ülkelerindeki eğitim sistemlerine ve eğitim felsefelerine uygun öneriler getirerek Bakanlığa sunulan raporların, oldukça farklı açılardan yazıldıklarını savunmaktadırlar. Aralarında John Dewey gibi uluslararası önemi olanlar bulunmasına rağmen, Türkiye’de birkaç aylık bir incelemeden sonra, bir çevirmenin yardımıyla hazırlanan raporların, eğitim sorununu ülkenin sosyal ve ekonomik sorunlarıyla birlikte ele

almaktan uzak hazırlandığını belirtmektedirler. Bu uzmanlardan çoğunun önerdiği, “öğretmen maaşlarının hızla ve büyük ölçüde arttırılması” sorunu (Dewey de aynı öneriyi yapmaktadır) yazarlara göre gittikçe büyüyen bir ücretliler bürokrasisinin kurulmasına neden olmuştur. “Her maaş zammı kıt kanaat geçinen büyük kitlenin omzuna yeni vergiler yüklemiş, yeni rejimin dayandığı kitleden kopmasını hazırlamıştır” (Wilson ve Başgöz, 1974: 135). Öğretmenlerin maaşlarının düşük olduğunu kabul eden yazarlar, dönemde milli gelirin öğretmenlere ve idarecilere daha yüksek bir yaşam düzeyini sağlamaya yetmediğini ve bütçenin 1930’larda % 30dan fazlasının maaş ve ücretlere ayrıldığını belirtmektedirler (Wilson ve Başgöz, 1974: 136).

Wilson ve Başgöz, yabancı uzmanların okulların yönetiminde birey merkezietçi yaklaşımın kabul edilmesini önermelerine rağmen, il bütçelerinin yetersiz olması ve tarihsel mirasın buna elverişli olmadığına dikkat çekmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı söylenenlerin aksine merkezietçi tutumunu güçlendirmiştir. Her iki yazar, yabancı uzmanların raporlarında parça parça da olsa, Türkiye’nin eğitimi için yararlı görüşlerin bulunduğunu, John Dewey’nin “orta öğretimi teorik düzeyden kurtarmak için, öğrencilerin atölyelerde çalışmaya yönltilmesi” önerisinin bunlardan biri olduğunu vurgulamaktadırlar.

Dewey’nin 1924 raporunu inceleyen yazarlardan bir diğeri William W.Brickman’dır. Brickman, Türkiye’de Mustafa Kemal’in başlattığı modernleşme surecini, bu süreç içindeki eğitim reformlarını ve bu reformlarda John Dewey’nin raporunun yerini incelemektedir. Brickman, Türk hükümeti başlatılan modernleşme, laikleşme ve batılılaşmanın bir tamamlayıcısı olarak düşünülen eğitim reformlarına yardım etmek üzere Dewey’i davet ettiğini belirtmektedir. Dewey, kendisini kısa sürede hazırlayarak, Türk tarihi, ekonomi politikası ve eğitimi üzerine bilgi sahibi olmak için, Türk eğitim sistemi hakkında 1923 yılında küçük bir araştırma yapmış olan çalışma arkadaşı Profesör Paul Monroe’dan ve Anna Tolman’ın makalelerinden yararlanmıştır (Brickman, 1985).

John Dewey’nin Türkiye’ye gelmeden önce Tokyo Üniversitesinde (1919), Peking ve Nanking Ulusal Üniversitelerinde (1919-1921) konferanslar verdiğini belirten yazar,



1924 Temmuzunda Türkiye'ye gelen Dewey'nin fikirlerini Türk eğitimcilerinin bildiklerini ancak, genellikle ikinci elden öğrendiklerini belirtmektedir. Diğer taraftan, Brickman (1984), Dewey'nin Türkiye'ye gelişini Milli Eğitim Bakanı Safa Bey sağladığı halde, fikir ve harcamaların Amerikan konsolosu Charles R.Crane tarafından üstlenildiğini belirtmektedir.

Dewey'nin raporundaki görüşleri ve önerileri özetledikten sonra, raporun etkilerini değerlendiren Brickman (1984), eğitim ve basın çevrelerinde büyük ilgi görmesine rağmen, yeni atanan Bakan Vasıf Bey'in, Dewey'e yardımcı olmak için pek çaba göstermediğini ifade etmektedir. Türk eğitimcileri de, Dewey'nin ilkelerinin tamamını kabul etmek ya da uygulamak durumunda olmamışlardır. Ancak, Kemalist hükümet eğitim reformlarını gerçekleştirmek için birçok yabancı eğitimciden yararlanmasına rağmen (D.Kuhne ve Omar Buyse gibi) Dewey'nin etkisi daha güçlü olmuştur. Brickman'a göre bu güçlü etki, okul sisteminde bir dönüşüme yol açacak şekilde olmamasına rağmen, Dewey, Türk eğitim tarihindeki gelişimin bir rehberi olarak hala onurla anılmaktadır (Brickman, 1984).

Dewey'nin raporunu inceleyen diğer bir yazarın da Turan (2000) olduğu görülmektedir. Turan Dewey'nin raporunun, Türk eğitim sistemi üzerindeki etkilerini araştırdığı makalesinde, öncelikle Türk eğitimini tarihsel süreç içinde inceleyerek, Dewey'nin Türkiye ziyareti öncesinde, ülkede oluşmaya başlayan nesnel koşulları değerlendirmektedir. Makalesinde, yeni kurulan sistemin, modernleşme adı altında kendi kültürel değerlerini dikkate almadan, batının değerlerini yerleştirmeye çalıştığını ifade etmektedir. Bu yeni sistemde, eğitimin halka yeni değerleri yerleştirme aracı olarak kullanıldığını savunan Turan, bu süreç içinde eğitimin, devletin bir kontrol mekanizması haline geldiğini ileri sürmektedir.

Turan, özellikle Dewey'nin bakanlığın aşırı merkezci tutumlardan uzak durması önerisi üzerinde durmaktadır. Ancak, yeni kurulan sistemin, geleneksel eğitim anlayışını ve kurumlarını kaldırmak için güçlü bir mekanizmaya ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, eğitim reformları gerçekleştirilirken, öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin görüşlerine başvurulmadığı gibi, halkın kültürel yapısının ve eğitimin tarihi boyutunun da görmezden gelindiği görülmektedir (Turan, 2000).

Eğitim reformlarının amacına ulaşamamasının nedeni olarak, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitimin rolünün yanlış değerlendirilmesi olduğunu belirten Turan'a gore, Dewey'nin onerilerinden de gerektiği şekilde yararlanılmamıştır. Örneğin, Dewey'nin raporunda entelektuel liderlik, moral ve esin kaynağı olarak ifade edilen Bakanlığın gorevinin uygulanamadığı gorlmektedir (Turan, 2000).

Turan (2000), Dewey'nin onerilerinden bir kısmının ise uygulanmaya çalışıldığını belirterek özellikle Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin çalışmalarında Dewey'nin raporundan yararlandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, M.Necati'nin, çeşitli kademelere ve koye retmen yetiştirme gibi çalışmalarında Dewey'nin raporundan yararlandığına dikkat çekilmektedir. Ayrıca, retmenlerin maaşlarının ve ödeneklerin düzenlenmesi, yurt içinde ve yurt dışında hizmet içi eğitimlerinde Dewey'nin onerilerinin etkili olduğu belirtilmektedir. Turan, ayrıca, öğrencilerin yaparak renmelerinin sağlanması, ilk ve orta renimde belli konuların birleştirilerek ortak disiplinler altında toplanması ile ilgili olarak yrtlen çalışmalarda Dewey'nin onerilerinin etkisine dikkat çekmektedir (Turan, 2000).

Dewey'nin raporu ile ilgili değerlendirmelerin bazıları bütünsellikten yoksun bir nitelik taşımaktadır. Örneğin; Kirby, raporun bazı bölümlerini ön plana çıkararak, biraz da önyargılı olarak, eleştirmektedir. Dewey'i, en temel problem olmadığı halde, retmen maaşlarının yükseltilmesini istemekle suçlamaktadır. Fakat Dewey, bu sorunun ozlmesini retmenlerin mesleğe çekilmesi, daha verimli olabilmeleri ve kendi düzeylerini yükseltmek için istemektedir. Günlük yaşama güçlükleri içinde bulunan üretmenin, eğitim sorunlarına sahip çıkması beklenemeyeceğinden, Dewey'nin bu onerilerini dikkate alan Mili Eğitim Bakanı Mustafa Necati retmenlerin durumlarını iyileştirmiştir. Bu süreç sonunda, retmenlik mesleği saygınlık kazanmış ve görevden ayrılmış olan birçok retmen mesleğe dönmüştür. Eğitim sorununun temelinde retmen sorununu gören Dewey'nin düşüncelerinde yanılmadığı görülmektedir.

Dewey'nin raporu bütünsellik içinde ele alındığında, sorunlara geniş bir perspektiften yaklaşıldığı ön plana çıkmaktadır. Dewey'nin onerilerinden hiçbirinin, eğitimin ilkelerine aykırı olmadığı ve ülkenin o dönemine ait sorunlarını yansıttığı

görülmektedir. Dewey, Türk eğitimine ait sorunların yabancı uzmanlarca çözülemeyeceğini bilmektedir. Bundan dolayı, Türk öğrenci, öğretmen ve uzmanların eğitimde ilerlemiş ülkelere gönderilmesini ve kısa zamanda yetişerek reformları gerçekleştirmelerini önermektedir. Bundan dolayı, Dewey'nin raporu, Türkiyede bir Amerikan modeli oluşturmayı amaçlamamış, fakat bir Türk sisteminin yapılandırılmasına katkıda bulunmuştur.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### JOHN DEWEY' NİN 1924 RAPORU' NUN

### TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİLERİ

Bu bölümde, Dewey'nin 1924 Raporunun Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sisteminin yapılandırılması sürecindeki etkileri, ortaya çıkardığı sonuçlar ve bu sonuçların günümüzdeki yansımaları irdelenecektir. Bu etkileri iyi belirleyebilmek için, Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim alanında yapılan düzenlemeler, hedeflenen reformlar hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Öncelikle Cumhuriyet döneminde, yapılandırılmaya çalışılan Türk eğitim sistemi incelenecektir. Daha sonra, Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati dönemi ve bu dönemde Dewey'nin raporundan etkilenecek alınan kararlar ve yapılan düzenlemeler belirlenmeye çalışılacaktır.

#### 3.1.Cumhuriyet Dönemi Eğitimi ve Felsefi Yapısı

Türk eğitim sistemi ve bunu belirleyen felsefeler, Kurtuluş Savaşı'nın sıcak günlerinde ortaya çıkmış; T.B.M.M'nin kurulmasından sonra gelişmeye başlamıştır. Osmanlı medrese eğitim anlayışına karşı olan ve Batıyı örnek seçen bu sistem, öncelikle Atatürk'ün eğitim görüşlerine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Sistemin gelişmesine ayrıca, Heyet-i İlmîyelerde, eğitimcilerin yürüttükleri tartışmalar ve aldıkları kararlar ve hükümet programları katkıda bulunmuştur.

9 Mayıs 1920'de okunan hükümet programı, eğitim politikasının yönünü belirlemekteydi: Eğitime dini ve milli bir yapı kazandırarak (eğitimin dini karakterinden Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar söz edilecektir); eğitimi, çocukları yaşamlarında başarılı kılacak, dayanaklarını kendi varlıklarında bulduracak güç, girişim, kendine güven gibi nitelikler kazandıracak düzeye ulaştırmaktır. Bunun için yapılması gerekenler, öğretimi ve tüm okullarımızı en bilimsel, en çağdaş olan temeller ve sağlık kurallarıyla yeniden düzenlemek ve programlarını düzeltmek olarak ifade edilmektedir. Ülkenin doğasına, coğrafya ve iklimimizin koşullarına, tarihsel ve toplumsal geleneklerimize uygun bilimsel ders kitapları hazırlamak; Batı'nın ve Doğu'nun bilim ve fen kitaplarını dilimize çevirmek gerektiği belirtilmektedir (İnan,1983: 153-154).

Sakarya Savaşları'ndan kısa bir süre önce, 16 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da toplanan Maarif Kongresi, eğitim sisteminde yapılacak reformları tartışarak bir sonuca varmayı amaçlamaktadır. Atatürk, kongrede yaptığı konuşmada eğitimin yeniden düzenlenmesi için alınacak önlemleri açıklarken, aynı zamanda devletin eğitim ilkelerini belirlemektedir. Atatürk özetle; “yüzyıllarca süren ihmalin devlet yapısında oluşturduğu eksiklikler, eğitim yoluyla giderilebilir. Milli eğitim programı oluşturmak ve eğitim teşkilatını daha etkili bir düzeye ulaştırmak gerekir. Şimdiye kadar izlenen eğitim ve öğretim yöntemleri, milletimizin geri kalmasında önemli etkindir. Boş inançlardan, yaradılış niteliklerimize uymayan yabancı fikirlere Doğu'dan ve Batı'dan gelen etkilerden uzak, Milli bir kültürü ve Milli bir eğitim programını sağlamak hedef olmalıdır” şeklinde görüşlerini belirtmektedir (Özalp ve Ataunal,1977:30-31). Atatürk, pozitif bir tutumla ulusal nitelikte, bilimsel yapıda bir eğitim sisteminin temellerini atmak istemektedir.

17 Şubat-4 Mart 1923 tarihleri arasında, İzmir'de toplanan ilk İktisat Kongresinde liberal ekonomi politikası benimsenirken, eğitimle ilgili bir dizi kararlar alınmıştır. Böylece eğitim sorunlarına, liberal ekonomik görüşe uygun, pragmatik bir tutumla yaklaşılacak kongrede, eğitimle ilgili alınan kararların bazıları şöyle sıralanmaktadır. Genel ilköğretim birinci ve ikinci derecedeki okullarda, çağdaş toplumlarda olduğu gibi, sanayi ve ziraat uygulamalı olarak gösterilmelidir. Her ilde, büyüklüğüne göre bir ya da daha çok uygulamalı ziraat öğretiminde bulunulacak, örnek çiftlik niteliğinde okullar kurulmalıdır. Köylerdeki ilköğretim okullarının beş dönümlük bir bahçesi, iki ineklik bir fenni ahır, kümesi, arılığ öğretmen için evi olmalıdır. Burada çocuklara uygulamalı olarak çiftçilik öğretilmelidir. Ayrıca, aydın kimselerin de köylere yerleşmesi teşvik edilmelidir. Türkiye'de ya da yabancı ülkelerde, yüksek öğrenim yapmış olan kızlar ve erkekler en az bir yıl köy okullarında öğretmenlik yapmalıdır (Topses, 1982: 195).

Bu kararların alınmasında, merkeziyetçiliğe dayanan yönetim yerine birey merkeziyetçiliği, tüketici memur yetiştiren eğitim sisteminin yerine, kendi kendine yeten üretici ve girişken insan yetiştiren eğitim sistemini savunan Prens Sabahattin'nin (2002) görüşlerinin etkisi vardır. Atatürk'ünde katıldığı ve yeni Türk Devleti'nin ekonomisini liberal çizgide belirleyen bu kongrenin kararları, özellikle köylüye

yönelik üretkenliği arttırmayı amaçlayan, uygulamalı eğitime yönelik kararlardır. Dewey'nin raporunda belirttiği köye yönelik eğitim çalışmaları ile İzmir İktisat Kongresi'nin kararlarının esasları arasında fark olmadığı görülmektedir.

Türk eğitiminin sorunlarını çözmek ve sistemi oluşturmak amacı ile kurulan, bilim kurullarının çalışmaları da önemlidir. Bunlardan Birinci Heyet-i İlmiye, Milli Eğitim Bakanlığı'nın başkanlığında toplanarak önemli kararlar almıştır (15 Temmuz 15 Ağustos 1923). Bu kararlar; Milli eğitim yürütme programının hazırlanması, gerekli kitapların çevrilmesini sağlayacak esasların belirlenmesi, ilköğretimden sonra, öğretim programının hazırlanması, ilköğretim programında değişiklikler yapılması olarak sıralanmaktadır. Bu kararlar, John Dewey'nin raporunda belirttiği eğitim sorunlarını düzenleyecek bir program üzerinde çalışılmaya başlanıldığını, ilköğretimden sonra hayata hazırlayıcı öğretim programlarının düşünüldüğünü ve yabancı eserlerin çevrilmesi için gerekli esasların belirlendiğine dikkat çekmektedir.

Eğitimimizde en önemli reformlardan biri olan ve İnkılâp kanunlarımız arasında yer alan, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, dini ve ulusal nitelikteki öğretim kurumlarını birleştirerek, eğitim sisteminin ulusallaşmasında ve laikleşmesinde belirleyici bir adım atmıştır. Kurtuluş Savaşı'ndan sonra yıkılan ülkeyi baştan kurmak için, diğer toplumsal kurumlarda olduğu gibi, eğitim öğretimdeki dağınıklığı ortadan kaldırarak öğretimi devletin denetimi altına almak için çıkan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası), eğitim ile ilgili olarak şu maddeleri içermektedir:

“Madde 1- Türkiye dâhilindeki bütün müessesâtı ilmiye ve tedsriye Maarif Vekâletine merbuttur,

Madde 2- Şer'îye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekâletine devir ve raptedilmiştir,

Madde 3- Şer'îye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekatip ve medârîse tahsis olunan mebâliğ Maarif bütçesine nakledilecektir,

Madde 4- Maarif Vekâletine, yüksek dîniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Dârülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemâti dîniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir,

Madde 5- Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müşteğil olup şimdiye kadar Müdafaa-i Millîye'ye merbut olan askerî rüşti ve

idadilerle Sıhhiye Vekâletine merbut olan Dârüleytamlar, bütçeleri ve heyeti talimiyeleri ile beraber Maarif Vekâletine raptolunmuştur. Mezkûr rüşti ve idadilerde bulunan heyeti tâlimiyelerin ciheti irtibatları âtiyen ait olduğu Vekâletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edecektir” (Türk, 2003).

Öğretimin birleştirilmesi ve ulusallaştırılması fikrinin, Ziya Gökalp tarafından da işlendiği belirtilmektedir. Atatürk, bu fikri geliştirmiş ve uygulama alanına aktarmıştır. Tarihçiler, Gökalp ile Atatürk arasında Batıya yönelme, Cumhuriyet idaresi, milliyetçilik, dil inkılâbı, demokrasi, kadın hakları ile ilgili benzer görüşlerin olduğunu belirtmektedirler. Gökalp, dini eğitim veren medreseyle, Tanzimat’tan sonra Avrupa tarzında kurulan okulları, ulusal nitelikte bulmamaktadır. Milli eğitimin, milli hars (kültür) içinde gelişiyeğine inanan Gökalp, farklı eğitim yöntemlerinin birleştirilmesini, millet olmanın ilk şartı olarak görmektedir (Baltacıoğlu, 1966: 166-167). Atatürk de eğitimde birliğin sağlanmasını sık sık dile getirmiştir. 1923 yılında T.B.M.M’nin açılışında yaptığı konuşmada; görüşlerini “memleket çocuklarının, birlikte ve eşit olarak kazanmaya mecbur oldukları bilim ve fendir. Yüksek meslek ve ihtisas erbabının ayrılabilieceği öğretim kademelerine kadar eğitim ve öğretimde birlik, sosyal yapımızın gelişmesi ve yücelmesi bakımından önemlidir” şeklinde belirtmiştir (Özalp ve Ataünal, 1977: 35).

22 Mart 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına dair yasa ile Türkiye’de hiçbir okulun Milli Eğitim Bakanlığı’nun izni ve uygun görüşü alınmadan açılmayacağı, diğer Bakanlıklara bağlı ortaöğretim kurumlarındaki öğretim programlarını da düzenleme görevinin Milli Eğitim Bakanlığı’na ait olduğunun karara bağlandığı görülmektedir. Bu yasa ile ayrıca, yerel yönetimlerce yürütölen mesleki ve teknik öğretim kurumlarının Bakanlık bünyesine alınması, ilköğretim okullarının şehir, kasaba ve köylerde gündüzlü-yatılı olarak, ortaöğretim okullarının; liseler, ortaokullar, ilköğretmen okulları ve köy ilköğretmen okulları olarak düzenlenmesi hükmü getirilmiştir. Yasada yüksek ve orta öğretmen okullarına da yer verildiği belirtilmektedir (Çetin ve Gülseren, 2003). Bakanlık bünyesinde bir “Dil Heyeti” ile bilim ve uzmanlardan oluşacak Talim ve Terbiye Kurulunun oluşturulması da bu yasa ile hüküm altına alınmıştır. Bu bağlamda, Cumhuriyet dönemi eğitiminin temel özellikleri şunlardır:

1. Dönemin siyasal, ekonomik, hukuksal, kültürel değişimleri gerçekleştirildiğinde, toplumun %10'u bile okuryazar olmadığı için, bunların kitlelere benimsetilmesi ve kökleşmelerinde eğitimin üstleneceği görev her zamankinden fazla olarak belirlenmiş, eğitime büyük önem verilmiştir.
2. Atatürk'ün, bizzat kendisi "Başöğretmen" unvanı ile eline tebeşiri alarak, kara tahta başında halka ders vererek, kitlelerin eğitim düzeyinin yükselmesi için büyük çaba harcamıştır. Bu hareketiyle, öğretmen ve eğitimcilere çok değerli bir manevi destek sağlamıştır.
3. Eğitimde genel olarak sayısal bakımdan önemli gelişmeler sağlanmıştır.
4. 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) kanunu ile tüm okullar Eğitim Bakanlığına bağlanarak, medreseler kaldırılmıştır.
5. Eğitim laikleştirilmiştir.
6. Eğitim demokratikleştirilmiştir.
7. Özellikle tarih ve dil konularında milli bir amaca yönelme başlamıştır.
8. Latin harfleri kabul edilmiştir.
9. Kadın eğitimine önem verilerek, büyük gelişmeler sağlanmış ve erkek- kız karışık (karma) eğitime geçilmiştir.
10. Kurtuluş Savaşının kazanılmasından 1938'e kadar, Atatürk'ün varlığı, tüm halka ve öğrencilere, kendilerine ve geleceğe güven duygusu ile büyük bir şevk vermiş, kız erkek tüm öğrenciler bir meslek sahibi olarak topluma yararlı olabilmek için büyük çaba harcamışlardır (Akyüz, 1999).

John Dewey, Türkiye'ye geldiğinde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük işler yapmaya hazırlanan, bunun heyecanını duyan kadrolarla karşılaşmıştır. Bu kadrolar Atatürk'ün rehberliğinde temel tercihlerini yaparak, demokratik, laik ve hayata dönük bir eğitim için çalışmaktaydılar. Halkının % 10'unun bile okur-yazar olmadığı bir ülkede, bütün sorunların temelinde, eğitimin bulunduğu bilincindeydiler.



Dewey ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olan Atatürk'ün eğitim felsefeleri arasında önemli benzerlikler vardır. Atatürk'ün asker, devlet adamı ve siyasi bir lider; Dewey'nin ise bir filozof, eğitimci ve bilim adamı olmasına rağmen, eğitimle ilgili temel noktalarda uzlaştıkları görülmektedir. Her ikisinde de pozitivist, rasyonalist ve faydacı tutum ve düşüncelerin bu örtüşmeyi sağladığı görülmektedir.

Atatürk de, Dewey gibi Türkiye'nin genel ve eğitimle ilgili sorunlarını çözerken, tek bir felsefeden, tek bir görüşten yola çıkmamıştır. Olayları donmuş kalıplar içinde değerlendirmeyen Atatürk, sürekli yaşanan hayatla, somut gerçeklerle ilişki kurmuştur. Bu yöntemi, kendisi özlü bir biçimde açıklamaktadır: “Biz ilhamımızı gökten değil, doğrudan doğruya yaşadığımız hayattan almış bulunuyoruz” (Doğan, 1981: 73). Bu bağlamda, Atatürk'ün ifadelerinde de pragmatik yaklaşımın etkilerini görmek mümkündür. Atatürk'ün tutumunun akılcı, deneyci ve olgucu bir tutum olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, Dewey, Türkiye'ye geldiği zaman, bilimsel düşünme tarzını benimsemiş bir önderle karşılaşmıştır. Bundan dolayı, Atatürk ile arasındaki benzerlikler Dewey'nin Türkiye'ye gelen ilk yabancı uzman olmasını sağlamıştır (Özelli, 1974).

### **3.2. Mustafa Necati, John Dewey ve Diğer Yabancı Uzmanlar**

Dewey, 1923 yılında Maarif Vekili İsmail Safa Bey tarafından Türkiye'ye davet edilmiştir. Yaptığı gözlem ve incelemeleri sonucunda, hazırladığı rapor ne kendisini davet eden Bakan, ne de ondan sonra bu göreve gelen Vasıf Bey ve Hamdullah Suphi Bey tarafından benimsenip uygulama alanına konulmuştur. Fakat 1925 yılında Maarif Vekili olan Mustafa Necati Bey, başladığı reform hareketlerinde, Dewey'nin raporundan önemli ölçüde yararlanmıştı. Yaptığı birçok konuşmasında başlattığı yenilikleri açıklarken sözü edilen raporu kaynak olarak göstermektedir (İnan, 1987: 10-12).

Mustafa Necati'nin özgeçmişini ve kişiliğini tanımak, Dewey'nin görüşlerini niçin benimsediğinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. 1894 İzmir doğumlu olan Mustafa Necati İzmir İdadisi'nde ve İstanbul Hukuk Okulu'nda öğrenim görmüş, Hukukçu Kız Öğretmen Okulu'nda ve Şark İdadisi'nde öğretmen ve yönetici olarak çalışmış; Demir Yolları'nda hukuk danışmanlığı yapmıştır. 14 Mayıs 1919'da İzmir'de halkı

toplayarak ertesini gün başlayacak olan Yunan saldırısına karşı direnişey çağırılmış, daha sonra Balıkesir ve İzmir’de gazete çıkarmış, Soma, Bergama, Akhisar savaş belgelerinde Kuvayi Milliye komutanı olarak çete savaşına katılmıştır. M.Necati, 1920’de T.B.M.M.’de Manisa Milletvekili olarak seçildikten kısa bir süre sonra Kastamonu İstiklal Mahkemesi Başkanlığı görevini yürütmüştür. 1923’de “Mübadele İmar ve İskân Vekili”, 1924 de Adalet Bakanı, Şeyh Sait ayaklanmasında kısa bir süre savcı, 20 Aralık 1925- 10 Ocak 1929 arasında “Maarif Vekili” olan M.Necati, aynı zamanda iki yıl süreyle “Muallimler Birliği Genel Başkanı” olarak görev yapmıştır. Mustafa Necati’nin yenilikçi ve atılımcı bir kişiliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır (Güven, 2001).

Mustafa Necati bakan olduğunda, öncelikle eğitimi bir plana bağlamanın gerekliliği üzerinde önemle durarak, eğitim yasaları ve yönetmeliklerini hızla çıkarttırmıştır. Eğitim örgütünün işleyişinde, kurumsallaşmasında çok önemli olan bu uygulamaları yaparak, eğitim sisteminin temel düzeyde de olsa, kişisel inisiyatiften kurallara bağlanmasını sağlamaya yönelik çaba göstermiştir. Mustafa Necati, bakan olduğunda, uzmanları toplayarak on yıllık bir eğitim planı yaptırmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarından beri hazırlanmakta olan yeni eğitim örgütü yasasını çıkarttırmış ve bakanlığı sırasında bütün gücüyle bu yasada öngörülen eğitim örgütünü kurmaya çalışmıştır (Ergün, 1982: 38). Bununla birlikte, Türk eğitiminin felsefi temellerinin ve eğitim politikasının yeniden oluşturulmasına, eğitime yeni bir anlayış kazandırılmasına çaba göstermiştir. Bu amaçla, 1924’de Türkiye’ye davet edilen ve Türk eğitim sistemi konusunda rapor hazırlayan John Dewey’nin önerileri büyük ölçüde yerine getirilmiştir. Böylece, Türk eğitim sistemine pragmatizm çizgisinde bir eğilim kazandırılmıştır. Mustafa Necati, ayrıca mesleki ve teknik öğretimin de düzenlenmesi için yabancı uzmanlar getirterek, raporlarını uygulamaya çalışmıştır. Bu çabalarında, 1927 sonrasındaki Avrupa gezisindeki gözlemleri büyük etkiye sahiptir.

Mustafa Necati, Türk toplumunun çağdaş bir düzeyde biçimlenmesi görüşünü benimsemiş, Atatürk’ün düşünce ve uygulamalarına içtenlikle katılmış, eğitimde önemli yenilikler yapma heyecanını duymuş bir Milli Eğitim Bakanı olarak görülmektedir. Çağdaş toplumların deneyimlerinden, yabancı uzman ve eğitimcilerin görüşlerinden yararlanmanın doğruluğuna inanmıştır. Birçok yabancı uzmanı davet

etmiş, raporlarını değerlendirmiş, bunlardan bazılarını Genel Müdürlük görevi vermiştir. Bu raporlar içinde en kapsamlısı, sorunlara pratik çözümler getiren Dewey'nin raporu olduğundan, M. Necati, bu raporu reformlarının dayanaklarından biri olarak kabul etmiştir. Rapor, Mustafa Necati'nin de benimsediği, rasyonel ve faydacı bir yaklaşımla yazılmıştır (İnan, 1987: 354).

Dewey'nin Türkiye'ye çağrılması bir rastlantı değil, fakat bilinçli bir politikanın sonucu olarak görülmektedir. Yabancı uzmanlardan yararlanmak, bütün kurumlarını yeniden kuran, çağdaşlaşmayı hedefleyen Cumhuriyet Devleti'nin bir politikasıdır. Türkiye'ye gelen uzmanların çoğunluğu M. Necati'nin döneminde çağrılmıştır. Dewey'den sonra Milli Eğitim Bakanlığı, iş eğitiminin Almanya'daki temsilcisi George Kerschensteiner'i davet etmiş, ancak Kerschensteiner gelemeyeceğini bildirerek yerine Alfred Kühne'yi önermiştir. Kühne, Almanya'da büyük bir meslek okulunun kurucularındandır. Ekim 1925'de Türkiye'ye gelerek, farklı illerdeki meslek okullarında ve "Hayat Mekteplerinde" incelemeler yaparak, Bakanlığa konuyla ilgili rapor sunmuştur (Güven, 2001).

Mustafa Necati döneminde, öğretmenlerin yetiştirilmesi için düzenlenen kursların, önemli bir işleve sahip olduğu belirtilmektedir. 1926'da ilkokullarda el işleri ve Resim kursları için, Leipzig; Pedagoji Enstitü öğretim üyelerinden G. Stiehler getirilmiştir. Stiehler yaptığı incelemelere dayanarak Bakanlığa Sanat Terbiyesi hakkında bir rapor vermiştir (Ergün, 1982: 184). Dewey'nin önerilerine göre kurulan Mektep Mimarisi Bürosunun başına 1927'de getirilen Prof. Dr. Ernest Egli, başlangıçta bakanlıkla iki yıl için sözleşme yapmış, daha sonra, 1930'da İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi'nde çalışmış, 1932'den itibaren de Akademinin Şube Müdürü görevine getirilmiştir. Egli'nin Türkiye'deki pek çok okul binasının yanı sıra, şehir planlarının hazırlanmasında katkısı vardır. Atatürk dönemi boyunca Türkiye'de kalan Egli'nin, çok başarılı plan-proje ve öğretim faaliyetlerinde bulunmuş başarılı bir uzman olduğu ifade edilmektedir (Ergün, 1982).

Mustafa Necati, Avrupa gezisi sırasında tanıdığı Mısır asıllı İş Üniversitesi'nin kurucusu ve Belçika Meslek Eğitim Müdürü olan Prof. Dr. Omar Buyse'nin 1927 de Türkiye'ye gelmesini sağlamıştır. Buyse'nin meslek okullarını inceleyerek hazırladığı

rapor, Bakanlık tarafından uygulamaya konulmuştur. Buyse'nin projelerinin uygulanabilmesi için Fransa'dan Bay ve Bayan Ruataletler getirilmiş, Bayan Ruatalet, Mesleki Tedrisat Uyum Müdürü olmuş, öğretmenler için açılan kurslarda dersler vermiştir. 1927'de Ruataletler, mesleki eğitim için yeni bir plan yapmışlar ve iyileştirme için önerilerde bulunmuşlardır. 1927'de Brüksel'de bir sanayi okulunun müdürü olan Bayan Bocard, Türkiye'ye çağrılmıştır. Üç yıllık bir sözleşme imzalayarak, Ev İşleri Tedrisatı Umum Müdürü olmuş, daha sonra Kız Sanayi Mektepleri Umum Müdürlüğüne getirilmiştir (Güven, 2001). Almanya Tarım Bakanlığı Zirai Kurumlar Genel Müdürü olan Prof. Dr. Oldenburg, 1927'de tarım okullarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi için çağrılmış ve iki yılda yaptığı incelemelerine dayanarak verdiği raporlarla, orta derecedeki tarım okullarının kurulmasını sağlamıştır (İnan, 1987: 165).

### **3.3. Raporun Mustafa Necati Dönemine Etkileri**

Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati, göreve geldiği zaman program, eğitim sistemleri, öğretim yöntemleri gibi önemli sorunları daha sonra ele almayı düşünmekte ve köklü değişikliklere yeterli araştırma yaptıktan sonra başlamak istemekteydi. Bu açıdan M. Necati, Dewey'nin "istenilen düzeltmelere zamanından önce başlamaktansa, bu büyük işi, sorunları gereğince inceleyerek ve uygulamayı yönetecek uzmanlar hazırlanincaya dek ertelemek yerinde olur" biçiminde ifade ettiği öneriyi benimsemiş görünmektedir (Dewey, 1993: 149). Bundan dolayı, Mustafa Necati, öncelikle Bakanlık örgütünü yeniden düzenlemek istemiştir. M.Necati, bakanlığı, Dewey'nin ifade ettiği gibi, "bir bürokrasi makinesi olmaktan kurtarmak, düşün ve esin kaynağı durumuna sokmak için, örgütün yetkili eğitim adamları ile pekiştirmekten başka çare yoktur" düşüncesini benimsediği görülmektedir. Bundan dolayı, öğretim dairelerini bir genel müdürün yönetimi altında, birçok kollara ayırmayı ve her kolun başına, yetenekli ve yetkileri olan müdürler getirmeyi düşünmüştür (İnan, 1980: 62).

Dewey, raporunda, Milli Eğitim Bakanlığı ile okullar arasındaki ilişkinin düzenlenmesi gerektiğini belirleyerek, Türkiye gibi ülkelerde, Bakanlığın rehber olmakla birlikte, yönetimi eline alması gerektiğini ifade etmektedir. M.Necati, raporun bu bölümünü şöyle yorumlamaktadır:

“Yapıtlarıyla, araştırmalarıyla Amerikan kültür evreninde seçkin bir yer sahibi olan John Dewey, Bakanlığımıza verdiği yazanakta diyor ki: “Genel eğitimi ve oğretimi henüz bulunmayan, yalnız kâğıt üzerinde değil halkında genel ve zorunlu oğrenim esasının gelişmesini amaç edinen, birçok alanları henüz oğrenim, yüzü görmeyen, oğretmene gereksinme bulunan bir ülkede, Milli Eğitim Bakanlığı yönetimi ele almalıdır” (İnan, 1980: 68).

Fay Kirby, yukarıdaki açıklamaları raporun İngilizce aslından yapılan eviri yanlışlığına bağlamakta Dewey’nin bu sözlerinin Talim ve Terbiye Heyeti’nin kurulmasına ilişkin olduğunu belirtmektedir. Dewey, Bakanlığın yönetimi ele almasını bir zorunluluğa bağlarken, bir taraftan da gereğinden fazla merkezci davranışların egemen olması halinde, bölgesel girişimleri engelleme ve bölge yönetimlerinin yapabilecekleri Şeyleri, yapmalarına engel olma gibi sonuçların doğabileceğini belirtmektedir (Dewey, 1993).

Mustafa Necati, Dewey’nin Bakanlığın yeniden oğgtlenmesi ve genel tutumuyla ilgili nerileri benimseyerek, önemli çalışmalarda bulunmuştur. Bunlardan biri Maarif Eminlikleridir. Maarif mntikaları konusu, 1923’ten beri Türk eğitim oğgtnde tartışılmaktaydı. 1926’da çıkarılan konuyla ilgili kanuna göre; birden fazla valilik birleştirilerek bir eğitim bölgesi oluşturulmakta, bölgenin sorumluluğu da Bakanlığa bağlı bir Maarif Eminine verilmektedir.

M. Necati, Maarif Eminlikleri’ni az ve yetersiz olan glerin dağınıklılığını önlemek, yetkileri birleştirip en yetenekli eğitimcilere bu görevi vererek, sorunların çözümünü hızlandırmak amacıyla kurmuştur. O’na göre, eğitim sorunu uzmanlık gerektirdiğinden, illerde eğitimle ilgilenenlerin eğitimciliği bilen, Milli eğitimin ilerlemesini kısa yoldan gerçekleştirebilecek uzmanlardan seçilmesi gerekmektedir. Böylece, Valiliklerin sorumluluğunda olan ilköğretimin yaygınlaştırılması, daha da güvenle yürütülecektir. Maarif Eminlikleri, Dewey’nin “yönetsel ayrıntılar ve davranışlar, elden geldiğince yörenin eğitim idarelerine bırakılmalıdır” önerisine uygun bir çalışmadır. 1931 yılına kadar çalışmalarını sürdüren Maarif Eminlikleri, 13 bölgede oluşturulmuştur. Çıkarılan yasaya göre, ilk ve ortaöğretim kurumları bu kurumlarında çalışan oğretmen ve memurlar, ilköğretim müfettişleri, Maarif Eminliklerine bağlanmuştur. Maarif Eminlerin atama ve Bakanlık emrine alma yetkileri olduğu görünmektedir (Güven, 2001).

M.Necati, Talim ve Terbiye Dairesini de, Dewey'nin raporundan esinlenerek kurmuştur. Bu daireden çok umutlu olan M.Necati, Dewey'nin belirttiği, “kişilerin değişmesinden etkilenmeyecek” genel bir eğitim programını, bu dairenin hazırlayacağına inanmaktadır. Milli Eğitim Örgütünü bilimsel esaslara göre kuracak eğitim ve öğretim programını, ülkenin gereksinimlerine göre hazırlayacak olan Talim ve Terbiye Dairesi, en yetenekli eğitimcilerden oluşması hedeflenmektedir. M.Necati, 1926'da bu dairenin yönetmeliğini çıkartarak, Dewey'nin önerdiği yayın ve çeviri çalışmalarını da dairenin görevleri arasına almıştır. Verilen sorumluluklar dikkate alınarak yetkileri arttırılan Talim ve Terbiye Dairesinin kararlarını Bakanlar Kurulunun uygulaması öngörülmektedir. Bir anlaşmazlık halinde, konunun o yılki Maarif Şurası'na götürülmesine karar verilmiştir (Ergün, 1982: 42).

Mustafa Necati Bakanlık örgütünde, Dewey'nin önerdiği birçok daireyi kurmuştur. Ayrıca Türk Dil Heyeti, Latin Harfleri Heyeti gibi bilimsel çalışmalar yapan kurullar oluşturmuştur. Okul hekimliğinin, merkez örgütü arasında bulundurulmasını önemli bir eksikliğin giderilmesi olarak ifade eden M.Necati, yaptığı değişikliklerin kaynağını; “Bakanlığın şimdilerdeki örgüt yapısını inceleyen John Dewey'de yazanağında (raporunda) özellikle bu kolların kurulmasını kesin gereklilik göstermiştir” şeklinde açıklamaktadır (İnan, 1987: 254). Bu durumda, M.Necati Bey'in okul doktorluğu ve Talim ve Terbiye Dairesini kurarken de, Dewey'nin raporunu dikkate aldığı ön plana çıkmaktadır. Özellikle Talim ve Terbiye Dairesinden büyük beklentileri olan M.Necati Bey, bu kurulun uzun incelemeler yaparak, Bakanların değişmesiyle değişmeyecek bir eğitim programını hazırlayabileceğine inanmaktadır. Fransa ve Bulgaristan'daki gibi bu kurulun, genel eğitim sorunlarını çözeceğini, okul program ve kitaplarını hazırlayacağını, dışardan gelen basını denetleyeceğini ifade etmektedir (Ergün, 1982: 48- 49).

M. Necati'nin Bakanlıkta Halk Eğitim Birimi kurması ve Dewey'nin önerdiği Halk Dershaneleri'ni (Millet Mektepleri) gerçekleştirme çalışmalarının, 1927'de sonuçlarını vermeye başladığı belirtilmektedir. Sayıları üç binden fazla olan bu dershanelerde 64.000 kişinin halk eğitimi çalışmalarına katıldığı ifade edilmektedir. Halk Dershaneleri, Yazı Devriminden sonra Millet Mektepleri adı altında düzenlenerek, daha çok halka yeni harfleri tanıtmak ve okuma yazma sorumluluğunu almışlardır.

**Tablo 1.** 1927 ve 1935 yıllarında okuma-yazma bilenler oranı

Yıllar	Kadın (%)	Erkek (%)	Genel (%)
1927	4	17.4	10.7
1935	10.5	29.3	19.9
Artış	6.5	11.9	9.2

Kaynak: Ergün, 1982

Dewey raporunda, öğretmenlerin örgütlü davranış göstermesini ve eğitimle ilgili sorunlara doğrudan katılmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre, eğitimle ilgili işlerde yörenin öğretmen örgütünün oyuna başvurulmalı ve örgütün yapacağı önerileri özgür bir tartışmada tersi ispatlanmadıkça hoşgörüyle karşılanmalıdır (Dewey, 1996: 161).

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde, Dewey'nin bu önerisini dikkate alan Bakanlığın, öğretmen örgütlenmelerini saygın bir yere getirdiği görülmektedir. Türkiye Muallimler Birliğinin 22 Ağustos 1924'de Ankara'daki kongresine, Mustafa Kemal, eşi Latife hanım, Başbakan ve Bakanlar ve 74 delege katılmıştır. John Dewey'nin de bulunduğu bu kongrenin başkanlığına o zaman Adalet Vekili olan Mustafa Necati seçilmiştir. 1925 ve 1926 yıllarında yapılan kongrelerde de başkan seçilen M.Necati, son kongrede hem Milli Eğitim Bakanı hem de Muallimler Birliği Genel Başkanı sıfatıyla bulunmaktadır. Bakanlığı sırasında, iki yıl Muallimler Birliği başkanlığını sürdüren M. Necati, eğitim sorunlarını çözmeye çalışan güçlü bir öğretmen örgütünden yana olduğunu belirtmektedir (İnan, 1980:153).

Raporunda, öğretmen sorununu, öğretmenlerin koşullarının iyileştirilmesi ve yetiştirilmesi olarak iki bölümde inceleyen Dewey, öğretmenlerin durumunun okulların ve eğitimin durumunun göstergesi olduğunu düşünmektedir. Bu durumda, okulların iyileştirilmesi, eğitim-öğretimin kalitesinin yükseltilmesinin, öğretmenlerin yaşama şartlarının düzeltilmesine ve niteliklerinin geliştirilmesine bağlı olduğunu belirtmektedir (Biesta ve Miedema, 1996). M.Necati, Dewey'nin belirlediği sorunları

görec ve çözüml yolları aramaktadır. 1925 yılında verdiği bir demeçte, öğretmenlerin geçim düzeylerini düzeltmek zorunda olduklarını ve bunun için T.B.M.M'sine yasa tasarısını götürdüklerini aşığıdaki gibi ifade etmektedir:

“Okul kurumunun ruhu, mesleğin içten sevgisini duymuş, özverili, dayançla çalışan öğretmenlerdir. Bu öğe bulunmayınca ve mesleğe bağlanmayınca, okullarımıza bağladığımız büyük umutların gerçekleşmesine olanak yoktur. Sayıların verdikleri bilgiler bize gösteriyor ki, her yıl öğretmenlerimizin bir bölümünü korkunç denilecek bir sayıyla yitirmekteyiz... Hem özdeksel, hem tinsel bu yitiğin önüne geçmek için hemen önlem almanın gerekliliği kanısındaım”(İnan,1980: 67).

Wilson ve Başgöz (1974), öğretmenliğin değerli bir meslek haline gelmesi için, ilk aşamanın M.Necati döneminde atıldığını gerçekleştirilmeye çalışıldığını ifade etmiştir. Önemli maaş zamlarından başka, öğretmenlere ev ve yakacak tazminatları kabul edilmiş, devlet vasıtalarında yarım ücretle seyahat etmeleri sağlanmışır. Gerçekleştirilen bu maddi yardımlar, öğretmenliğe verilen değere dayalı olarak, daha önce mesleklerinden ayrılan öğretmenlerin M.Necati'nin Bakanlığı döneminde tekrar mesleğe dönmelerini sağlamıştır. Wilson (1928), o dönemde, öğretmen maaşlarının, çok yüksek olmamakla birlikte, diğer mesleklerle karşılaştırıldığında iyi bir düzeyde olduğunu belirtmektedir. Yaklaşık elli lira olan öğretmen maaşlarının her ay dört lira artırıldığı ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bu gelişmelerin, Dewey'nin raporunda önerilmiş olması ve bunların M.Necati tarafından gerçekleştirilmiş olmasının dikkate değer bir olgu olduğu görülmektedir. Dewey, raporunda öğretmen yetiştirme sorunu üzerinde kapsamlı olarak durmakta ve yapılması gerekenleri sıralamaktadır:

- Öğretmen okullarında nitelikli öğretmenlerin çalışması,
- Derslerin uygulamalı olması,
- Bir deneyim okulunun kurulması,
- Öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yetiştirmelerine imkân sağlanması,
- Mesleğin saygınlığını yükseltilmesi,
- Haberleşme yoluyla öğretmenlerin ders almalarının sağlanması.



Eğitim sorununun çözümünün, ğretmen yetiştirmeyle yakından ilişkili olduğuna inanan M.Necati'ye göre, ülkenin her yerinde görev yapacak ğretmen ordusunu oluşturmak gerekmektedir. Hedef, en yüksek düzeyde çalışarak yılda üç bin ğretmen yetiştirmektir. İlkokul programı ve ğretmen okullarının programı yeniden düzenlenmelidir. Öğretmen kadrosunu hazırlamadan, binalar yaparak ğretmen okulunun açılmayacağını belirten M. Necati, bu okullardaki ğrenci fazlalığını da tutarlı bulmamaktadır. Bundan dolayı, bir ğretmen okulunda 500'den fazla öğrenciyle iyi bir eğitim yapılamayacağını savunan M.Necati, her ğretmen okulunda bir uygulama sınıfı, hayvanat bahçesi, bitki bahçesi, sinema bulunması gerektiğini belirtmektedir. Bu nitelikteki bir ortamda ğretmen yetiştirilebileceğini vurgulamaktadır (İnan, 1980: 84).

Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda, beş yıllık ve üç yıllık olmak üzere iki türlü ğretmen okulu olduğu görülmektedir. Üç yıllık olanlar köy okulları için ğretmen yetiştirmekteydiler. Bu okullara yapılacak yardımları belirleyen yasayı 1926'da çıkaran M.Necati, aslında ilke olarak ğretmen okullarının özel idarelerce kurulmasını ve yönetilmesini kabul etmektedir. Ancak, özel idareler bu okullara ğretmen bulamadıkları, araç-gereç bakımından yetersiz oldukları ve nitelikli ğretmen yetiştirmedikleri için, Bakanlık bu işi üstlenmek zorunda kalmıştır. M.Necati, devlet bünyesinde, daha çok ğretmen bulunmadığından, özel yönetimlere vererek her ilde birer ğretmen okulu açılmadığını ifade etmektedir (İnan, 1980: 88).

M.Necati döneminde, John Dewey'nin önerilerine uygun olarak, ortaokullara ğretmen, ilköğretime denetmen yetiştirmek, araştırma ve incelemeler yaparak yayımlamak, dünyanın her yanındaki eğitim akımlarını, yöntemlerini izleyerek okullara yaymak amacıyla, Gazi ğretmen Okulu ve Gazi Eğitim Enstitüsü kurulmuştur (Unat, 1964). Görüldüğu gibi nitelikli ğretmen yetiştirilmesi, ğretmen okullarının bina, araç-gereç donanımlarının yeterli hale getirilmesi, olanaklar ölçüsünde bu okulların yerel yönetimlere verilmesi konularında M.Necati ile John Dewey aynı düşünce dedirler.

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde temel hedeflerden biri, köylüyü cahillikten kurtarmaktı. Nüfusun büyük bir çoğunluğu kırsal kesimde yaşayan, ekonomisi tarıma

dayalı ve makine yerine kol gücüne bağlı bir üretimin olduğu bir ülkede, bu hedefe en kısa zamanda ulaşmak gerekmektedir. Atatürk'ün bu konudaki duyarlılığını ve kararlılığını Maarif Vekili M.Necati de paylaşmaktadır. Okur-yazar oranını yükseltmek, öğretimi kolaylaştırmak ve Türkçeyi ortak dil yapmak amacıyla 1928 yılında Latin temelli yeni bir alfabe kabul edilmiştir. Latin harflerine geçilmesi ile birlikte, okuma yazma bilmeyenlerin oranının dramatik biçimde düştüğü ifade edilmektedir (Wolf-Gazo, 1996). Bununla birlikte, Türkçenin yabancı dillerin etkisinden kurtarılması, bilimin gereğine göre geliştirilmesi ve yanlış kullanımının engellenmesi amacıyla 1931 yılında Türk Tarih ve 1932'de de Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Bu süreçte, eğitimle ilgili şu çalışmalar yapılmıştır:

1. Yeni alfabenin halka öğretilmesi için geniş bir okuma yazma faaliyeti başlatılmıştır.
2. Ders kitapları, sözlükler, tüm basılı resmi yayımlar yeniden hazırlanmıştır.
3. Günlük dilde olduğu gibi, bilimsel terimlerde de çok geniş bir Türkçeleştirme faaliyetine girilmiş, okullarda öğretim bu yeni terimlerle yapılmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında okur-yazar oranı %10 düzeyinde olduğu görülmektedir. (Harf devriminden sonra, bu oranın sıfıra indiği söylenebilir.) Bu sebeple M.E.B Cumhuriyetin ilk yıllarından sonra uzun yıllar eğitimin alt yapısına dönük çalışmalar yapmıştır. Bu bağlamda;

1. Okur-yazar nüfusu artırmak,
2. Okul yapmak, yaptırmak,
3. Okulları gerekli araç-gereçle donatmak,
4. Öğretmen yetiştirmek gibi niceliğe dönük çalışmaların sürekli olarak ön planda tutulduğu görülmektedir.

M.Necati, altı yıllık ilköğretimi köylere kadar zorunlu kılmanın, on iki yıllık bir süreçte gerçekleşmediğini ifade etmekteydi. Bundan dolayı, Dewey'nin belirttiği gibi, köylülerin ve çiftçilerin ilgi ve gereksinimlerine özel bir önem verilerek, köy okulları üç yıla indirilmeli; böylece, köy çocuğuna bir an önce gerekli bilgileri verip, üretime devam etmesini sağlamak gerektiğini savunmaktaydı (İnan,1980: 80).

**Tablo 2.** 1923'den günümüze eğitimle ilgili genel sayısal durum

	1923- 1924	2002- 2003	Artış (Kat)
<b>Okul sayısı</b>	5.134	59.873	11 kat
<b>Öğretmen sayısı</b>	12.573	678.140	53 kat
<b>Öğrenci sayısı</b>	364.428	18.619.677	50 kat

Kaynak: M.E.B, Sayısal Veriler 2002-2003: 13.

Köy okullarında uygulanacak yöntemin, köylülerin yaşamlarına uygun olacağını, bölgesel farklılıklara göre tatil süresinin ve öğretim için izlenecek ders saatinin değişeceğini belirten M.Necati, Dewey'nin “köylerde okulun açılıp kapanma zamanları, çocukların işleri olmadığı zamanlara rastlatılmalıdır” biçimindeki önerisini benimsemekteydi. Köylü çocuğunun üretici olduğuna inanan M.Necati, çalıştıkları süreç dışında okula devam etmeleri gerektiğini savunmaktaydı. Bundan dolayı, yaz aylarında çalışıyorsa kışın, kış aylarında çalışıyorsa yazın okulda eğitilebileceklerini belirtmektedir (İnan,1980:178).

M.Necati, köy çocuklarının genellikle köyde kalacakları gerçeğinden hareketle, onların köy yaşamını geliştirecek şekilde, köyde eğitilmesi gerektiğini düşünmektedir. Dewey'nin önerilerinden biri olan bu yaklaşım, Köy Enstitülerinde yetiştirilen öğretmenlerin, köylerinde görev yapmalarını sağlayan yasal düzenlemeleri desteklemektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında, her köye öğretmen gönderilemediği ve okul yapılamadığı için, 10-15 köy için bir yatılı okul yapılmıştı. Bu okullarda öğrenim gören köy çocuklarına daha çok yaşamsal bilgiler vermek amaçlanıyordu. M.Necati, köye giden öğretmen için, “dünyanın en övülmeye, değerlendirmeye değer olan” ifadesini kullanmaktadır. Bu öğretmenler, ilköğretimden sonra, beş yıl devlet desteği ile öğrenim gördükten sonra köye giderek, gündüz öğrencileri, gece köylüleri eğitmekteydiler. M. Necati, bu öğretmenlerin yaşam düzeylerini yükseltmek ve köylüye örnek olmalarını sağlamak gerektiğini vurgulamaktadır (İnan, 1987).

Köye özel olarak öğretmen yetiştirmenin Türk eğitimindeki önemini bilen M.Necati,

22 Mart 1926 tarihli “Maarif Teşkilatına Dair Kanunun” verdiği imkândan yararlanarak 1927’de Denizli Erkek Muallim Mektebini, Köy Muallim Mektebine dönüştürmüştür. Kayseri’de Zencidere köyünde de bir Köy Muallim Mektebi açılmakla beraber 5-6 yıllık bir denemeden sonra 1933 ve 1934 yıllarında bu okulların kapatılması yoluna gidildiği belirtilmektedir (Oğuzkan, 1990: 13).

Cumhuriyetin ilk yıllarında da köye öğretmen yetiştirme fikri üzerinde durulmaya devam edilerek, İstanbul Üniversitesinin Deneysel Psikoloji öğretim üyesi Ali Haydar (Taner), 1924’de verdiği bir konferansta; köylere öğretmen yetiştirmek için öğretmen okullarının kurulmasını önermektedir. İlkokul mezunu köy çocuklarının alınacağı üç yıllık, Köy Muallim Mekteplerindeki yaşam, köy yaşamına yakın bir biçimde olmalıydı. Bu okullar, 1925’de toplanan Maarif Müfettişleri Kongresinde tartışılmıştır. Bakanlıkta Köy Mektebi Dairesi’nin kurulması önerilerek, köylüyü, köyden ayırmadan çağdaşlaştıracak bir okul sistemi önerilmektedir (Ergün,1982:156).

22 Mart 1926’da M.Necati’nin isteğiyle çıkan Maarif Teşkilatına Dair Kanun’da beş yıllık “İlk Muallim Mektepleri”nin yanı sıra, üç yıllık “Köy Muallim Mektepleri” açılması kabul edilmiştir.1927-1928 öğretim yılında Kayseri ve Denizli’de açılan Köy öğretmen okulları, öğrencileri köy yaşantısına uyum sağlayacak bir biçimde yetiştirmeyi amaçlamıştır. 1940’da kurulan Köy Enstitüleri için model olan bu okullar, M.Necati’nin 1924’de ölümüyle oluşan boşluk içinde, görevlerini yerine getiremez duruma gelerek, kapatıldıkları belirtilmektedir (Ergün, 1982: 78). M.Necati’nin Köy Öğretmen Okulu denemesi Dewey’nin raporunda belirttiği “Köy okullarına, özellikle Türk yaşamının temeli olan çiftçilerin gereksinimlerini karşılayacak okullara öğretmen yetiştirmek için, çeşitli tipte öğretmen okullarına gerek vardır”, düşüncesini hayata geçirdiğinin göstergesidir.

Dewey ile M.Necati’nin okul ve eğitim anlayışları da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dewey’nin raporunda önerdiği okul, yalnız bazı ders konularını öğretmekle yetinmeyerek, topluluk yaşamının merkezi olacaktır. Dewey bu düşüncesini, “okullar, kendi öğrencilerinin doğrudan doğruya meslek ve iş eğitimini sürdürmekten başka, ekonomi ve sanayi konularında bilgi toplamak ve yayınlamak için de bir merkez olmalıdır” sözleri ile ifade etmektedir (Dewey, 1996: 156).

Dewey, okulun amacını iki yönlü olarak ele almaktadır: Birincisi; Milli yarar sağlayan bilgilerin toplanması ve yayımı görevini yerine getirecek bir merkez olmak, ikincisi; öğrenciyi ülkeye yararlı olacak düşünce alışkanlıklarıyla donatmak ve alacakları bilgileri kuramsal ve gereksiz olmaktan kurtarmaktır. Hangi düzeyde olursa olsun okullar, öğrencilere yaşamsal bilgileri vermelidir. Her türlü okul aslında bir bütünlük içinde olmalıdır. Öğrenci, sistemin herhangi bir aşamasında ayrılmak durumunda kaldığında, elde ettiği bilgi ve becerilerle kendisine bir iş, bir meslek edinebilmelidir (Dewey, 1996: 158).

Dewey, Türk okullarının bu anlamda örgütlenmediklerini belirtmektedir. İlkokuldan başlamak üzere bütün basamaklarda programların bir üst basamağa gidecek öğrencilere göre hazırlandığını belirten Dewey, okul programlarının, ülkenin çeşitli bölgelerindeki koşullara ve gereksinimlere uyacak biçimde değiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dewey, sadece buyruklar vererek, öğrenciden gözü kapalı boyun eğme bekleyerek, onların iyi yetişemeyeceklerini; yönetim işlerinin öğrenciye sindirilmesini sağlayan bir disiplinin incelenmesini önermektedir. Demokratik yönetimin Türk okullarında yerleşmesini zorunluluk olarak görmektedir (Dewey, 1996).

Özet olarak, Dewey, Türkiye’de yapmış olduğu incelemeler ışığında; üretken, yaşamsal bilgi ve beceriler kazandıran, öğrencilerin becerilerini geliştiren ve onlara yeni beceriler kazandıran, demokratik esaslara bağlı, çağdaş yapıdaki okulların yaygınlaşmasını önermektedir. Dewey’nin bu görüşleri dikkate alındığında, M. Necati’nin eğitim ve okul anlayışının Dewey’nin görüşlerine uygun olduğu görülmektedir. Dewey’nin görüşleri ile arasındaki yakınlık M. Necati’nin şu ifadesinde ön plana çıkmaktadır:

“Biz çocukları doğa ile eşya ile gerçeklerle karşılaştıran neşe ve özgürlük havası içinde çalışmaya gözlem ve usa vurmaya, yaratıcılığa götüren bir okul istiyoruz. Biz istiyoruz ki okul çocukların birbirine yardım ederek, birbirini tamamlayarak çalıştıkları bir deneylik (laboratuar) olsun. Bizim yapmak istediğimiz okulda, dinleyiciler yoktur. Düzen ve uyum içinde çalışan yapıtlar ortaya koyan küçük adamlar vardır” (İnan, 1980: 101).

Bu sonucun gerçekleşmesinin kolay olmadığını farkında olan M.Necati, bütün çalışmalarının bu amaç doğrultusunda yürütüleceğini vurgulamaktadır. Böylece, kısa zamanda okullar, yeni kuşağı, ulusun yaşam gücünü yükseltecek biçimde yetiştiren,

verimli eğitim ocakları olacakları haline geleceklerdir (İnan, 1980: 112).

M.Necati'ye göre eğitimin kendisi bir amaç değildir. Amaç hayata hazırlamaktır. Orta düzeydeki okulların, gençlerin yalnızca "us güçlerini" işleyen kurumlar olmaması aynı zamanda öz yapının (karakter) eğitimini de üstlenmeleri gerektiğine inanmaktadır. M. Necati sadece içgüdülerin tutsağı olan, töresel değerleri yok sayan, gönlünde yüksek bir ülkünün coşku ve inanımı taşımayan bir kuşağın kestirilemeyecek biçimde sorunlar oluşturacağına inanmaktadır (İnan,1987).

Kız öğrencilerin eğitiminde de yanlışlıklar olduğunu belirleyen M.Necati öğrencilerin sadece yüksek öğrenime hazırlamak için yetiştirilmesini doğru bulmamaktadır. Çünkü her bayan yüksek öğrenime aday değildir. Bu nedenle, kızlara aynı zamanda aile yaşamına ait bir eğitim verilmelidir. Görüldüğü gibi bu yaklaşım Dewey'nin sistemin her basamağında yaşama hazırlanmayı uygun bulan eğitim anlayışı ile örtüşmektedir.

Eğitimin anlatıma dayanmasına karşı çıkan M.Necati, öncelikle doğa bilimleri öğretmenlerinin olmak üzere, tüm öğretmenlerin araç gereç kullanmalarını, makine başında ya da araştırmaya yönelterek, öğrencilerini yetiştirmeleri gerektiğini savunmaktadır. Ülkenin aydınlarını yetiştirecek olan okullarda, öğretimin, gençlerin olaylar üzerinde düşünebilecek ve nasıl davranacağına kendi kendine karar verebilecek düzeyde gelişmesini isteyen M.Necati ile Dewey'nin arasında görüş birliği olduğu görülmektedir. Dewey için de önemli olan çocuğa, ne düşüneceğinden çok, düşünmeyi öğretebilmektir. Her ikisinin de edilgin değil, fakat etkili bir öğretimi savundukları görülmektedir.

Eski ve yeni eğitimin karşılaştırmasını yapan M.Necati, Dewey'nin yaptığı tespitlere benzer belirlemeler yapmıştır. Dewey, eski okulların ezbere dayandıkları için, iş yeteneğini geliştiremediklerini belirtmektedir. Eski eğitimin, dünya ile ilgili olmadığı gibi ulusal ve demokratik bir yapısı yoktur. Düşünmeyi daraltan, özgürlüğü sınırlayan bir karaktere sahiptir. Fakat bugünkü eğitimin, dünyayla ilgili, çağdaş ve bilimsel olması gerektiğine inanan Dewey, ulusal olan bu eğitim ile gençlere en yüksek toplumsal yetenek vermeyi hedeflemektedir (İnan,1980:148).

Dewey'nin raporunda yer alan çeşitli konulardaki önerileri özetlenirse, M.Necati'nin bunlardan hangilerini benimsediğini ve gerçekleştirdiği ön plana çıkacaktır. Dewey,

eğitim sorunlarını inceleyen kitapların Türkçeye çevrilmesi gerektiğini savunmaktadır. Her okuldaki kitaplıkların kurulması ve geliştirilmesinin dışında gezici kitaplıklar kurulmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığındaki matbaa geliştirilmelidir, İstanbul Güzeli Sanatlar Okulu genişletilmelidir. Dersler, tezgâh, bahçe işleri ve ev yönetimiyle birlikte sürdürülerek yaşamla iç içe olmalıdır.

M.Necati döneminde yoğun bir çalışma içinde olan Bakanlık, okul kitaplarının yazımı ve basımını da üstlenerek, devlet matbaasının sermayesi genişletilmiş, ona yeni makineler alınmıştır. Okul levazımını sağlayan bir sanayinin kurulması işini kendi işleri arasında gören Bakanlık, bunun için teşvik edici kararlar almış ve sergiler düzenlemiştir.

Mustafa Necati öğretmenlerin gelişmesi için yapılması gerekenleri sıralarken, öğretmenlerin büyük bölümünün mesleki yayınları okuyamadığını öğrenmiş ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için yayınlar hazırlatmış ve öğretmenlere ulaştırmıştır. Öğretimde kendini geliştirmenin önemine inanan Mustafa Necati “okuttuğundan daha çok okumayan bir öğretmen çabuk yıpranır, ihtiyarlar ve bezginlik getirir. Dikkat ediniz, araştırma, irdelemeye düşkün ak saçlı bir öğretmen hep dinç ve gençtir” diyerek öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin önemi üzerinde durmuştur. Bu amaçla öğretim araç ve gereçlerinden oluşturulan “Okul Müzesi” içinde bir de Gezici Öğretmen Kitaplığı kurulmuştur. Öğretmenlerin istedikleri kitapların onlara posta ile gönderildiği ifade edilmektedir (Akyüz, 2001). Bunların yanı sıra öğretmenlerle bizzat ilgilenmiş, sağlık sorunlarından maddi sorunlarına kadar birçok konuda iyileştirmeler yapmıştır. Köy çocuklarının eğitimi için Köy Enstitüleri'nin öncüsü olan iki köy öğretmen okulunun da açılmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin mesleki bilgilerini arttırmak, eğitimde yeni yaklaşımları tabip edebilmeleri için, Terbiye Dergisi, Eğitim Bakanlığı Dergisi, haftalık bir gazete çıkarılmaya başlanmıştır. Bunun yanı sıra, Dewey'nin raporunda belirttiği çevirileri yapma görevini de Bakanlığın üstlendiği görülmektedir (Wilson, 1928).

Güzeli Sanatlar eğitiminin yaygınlaşması için, Bakanlıkta Sanayi-i Nefise Müdürlüğü (Güzeli Sanatlar Müdürlüğü) kurulmuştur. M.Necati, “güzeli sanatlar yalnız bir süs değil, bir gereksinmedir. Bu gereksinme az ya da çok yeğinlikte bütün halkça

duyulmalı ki, bizde de yüksek sanatçı yetişecek ortam doğsun” sözleri ile güzel sanatlara büyük önem verdiğini belirtmektedir. O’na göre sanat zevkinin toplumun her kesiminde gelişmesinin sağlanması, Milli Eğitim Bakanlığının görevidir. Bunun için okullarda Batıdaki yöntemler ve ilkelerin olduğu gibi kabul edileceğini belirtmektedir (İnan, 1980: 22).

M.Necati, üniversitelere bütün ulusun değer vermesini, öğretim elemanlarına verilen zengin deneyliklerde, kitaplıklarda daha büyük bir güçle çalışmalarını, üniversitelere daha çok olanağın tanınması gerektiğini belirtmektedir. O’na göre üniversite Türkiye’nin bütün aydınlarının bilimsel odağıdır. Buradan çıkacak araştırmalar, yapıtlar Türk aydınlarını yükseltecektir. Böylece, Türkiye kültür alanında uluslararası bir onur kazanacaktır (İnan, 1987: 124).

Dewey’nin sık sık, Avrupa ülkelerine öğrenci ve öğretmen gönderilmesi önerisi M. Necati döneminde benimsenmiş ve uygulanmıştır. M.Necati Avrupa’daki öğrencilerin durumlarını yerinde incelemiş ve gereksinimlerinin karşılanması ve başarılı olabilmeleri için gerekli önlemlerin alınmasını sağlamıştır. M.Necati mesleki yayın ve öğretmenlerin kitap gereksinimlerinin karşılanmasını önemli bir sorun olarak ele almaktadır. Öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerini, “öğretmenlik sata sata tükenmeyen bir mal değildir. Okuttuğundan çok okumayan bir öğretmen çabuk yıpranır, ihtiyarlar ve bezginlik getirir” şeklinde ifade etmektedir (İnan, 1980: 213).

Doğu illerinde 600 okulda birer kitaplık kurulmasını sağlayan M.Necati, kendisi bizzat öğretmenlere kitap göndermiştir. Bunların arasında John Dewey’e ait kitaplarından da olması önemlidir. Yüzyılımızın en tanınmış eğitim otoritelerinden biri olarak tanıttığı Dewey’nin kitabının dikkatle okunmasını, irdelenmesini ve feyiz alınmasını istemektedir (İnan, 1987: 220).

M. Necati, Dewey’nin gezici kitaplıklar önerisine de sahip çıkmıştır. “Gelecek ders yılı içinde öğretmen arkadaşlarıma okuma, irdeme gereksinimlerini sağlayacak ve tatmin edecek bir örgüt hazırlamaktayım. Bundan bütün arkadaşlar parasız yararlanacaklardır” diye müjdelediği şey gezici öğretmen kitaplığıdır. Anlaşıldığı gibi, Mustafa Necati, John Dewey’nin raporunda yer alan önerilerinin hemen hemen tamamına sahip çıkmış ve bu önerileri genç Cumhuriyetin koşulları ve olanakları ölçü-



sünde gerçekleştirmeye çalışmıştır.

### **3.4. Raporun Cumhuriyet Dönemi Eğitim Programlarına Yansıması**

Cumhuriyet döneminde, eğitimin düzenleme ve geliştirilmesi için büyük çabalar harcanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk İstiklal Savaşının en kritik günlerinde bile bir yandan Cumhuriyeti kurma çalışmalarını sürdürürken, diğer yandan Milli eğitim sistemimizin esaslarını belirleme çalışmalarına sürdürmüştür. Yeni Türk Devletinin kurucusu Atatürk eğitim ve öğretimin milli, laik, demokratik bir çerçevede geliştirmenin, böyle bir eğitim ve öğretim yoluyla kişilikli, özgür, yaratıcı, aktif nesiller yetiştirmenin temel amacımız olduğunu belirtmiş, bunu öğretmenlere ve topluma temel hedef olarak göstermiştir (Arslan, 2002).

Eğitim sisteminde yapılacak değişikliklerin, program geliştirme çabalarına dayandırılması gerektiği için, Maarif Vekilliğinin, eğitime yön veren yeni ilkeler doğrultusunda, eğitim programlarını geliştirme çabaları içine girdiği görülmektedir. Bundan dolayı, öğretmen eğitiminden, ders kitabına, sınıf yönetiminden uygulanacak öğretim yöntemine kadar, programla ilgili konularda yoğun çalışmalar yapılmış ve gerekli düzenlemelere gidilmiştir (Turan, 2000).

Yapılan bu çalışmaların ve düzenlemelerin temelinde, Heyet-i ilmiye ve Eğitim Şurası adı altında eğitim toplantıları bulunmaktadır. Bu toplantılarda eğitimin niteliğini geliştirmeye yönelik eğitim öğretim konuları tartışılarak, temel ilkeler tespit edilmiştir. Bu toplantılardan ilki 1921 yılında, Ankara'da top seslerinin duyulduğu bir ortamda yapılan 1. Maarif Kongresi'nin, eğitim tarihimiz içinde önemli bir yeri vardır. Bu kongre; okul ve öğrenci durumunu gözden geçirmek, program çalışmalarına yön vermek, yapılması gereken çalışmaları belirlemek ve eğitime milli bir yön vermek amacıyla toplanmıştır. Bu Şura'ya ülkenin her yanından gelen 250'den fazla erkek ve bayan öğretmenin katıldığı belirtilmektedir. Mustafa Kemal ise cepheden gelerek kongreyi açmış ve Milli Maarif Teşkilatının kurulmasını istemiştir. Şura'da;

1. Halkı eğitmenin devletin en önemli ve en verimli görevinin olduğu,
2. Köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi,
3. İlkokul ve ortaöğretim programlarının düzenlenmesi, şeklinde bir dizi kararlar

alındığı belirtilmektedir (Ergün, 1982: 178).

Temmuz 1923, Nisan 1924, Aralık 1925 ve Ocak 1926 tarihlerinde toplanan Heyet-i İlmiye'ler, 1926 yılında Talim ve Terbiye Kurulunun kurulması ile bu toplantıların organizasyon görevi Milli Eğitim Şuraları adıyla bu kurula vermiştir. Birincisi, 1939'da olmak üzere, 1999 yılına kadar 16 Milli Eğitim Şurası toplanmış ve özellikle eğitim programlarının düzenlemesiyle ilgili konuları geniş bir platformda tartışarak karara bağlamış ve eğitimimize yansıtmıştır (Akbaba, 2004).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, Eğitim sistemimiz ile ilgili çözülmesi gereken önemli sorunlardan biri de eğitim programlarının düzenlenmesidir. Dewey'nin raporunun program geliştirme çalışmaları açısından da etkileri olmuştur. Bu etkiler, Mustafa Necati'nin 3 Şubat 1927 tarihinde Avrupa'dan döndükten sonra İstanbul'da gazetecilere vermiş olduğu demeçte fark edilmektedir. Bakanlığın, eğitimde yapılacakları ve Türk eğitim sisteminde ortaya çıkabilecek değişiklikleri bir anlamda özetlediği görülmektedir. M. Necati, Cumhuriyet yönetimi ile birlikte en doğru, en bilimsel, en olumlu yolun bulunduğunu belirterek, yapılan yeniliklere, ulusumuzun kabul ettiği bilimsel yöntemler ile başladığını vurgulamaktadır. M.Necati program çalışmaları ile ilişkin çalışmaları şu şekilde özetlemektedir:

1. İlkokul programları üzerindeki uygulamalı ve yaşamsal ilkelerimiz düzenlenmiş, uygulamaya geçilmiştir.
2. Öğretmen gereksinimi için önlemler tam zamanında alınmıştır. Özel idarelerden alınan yüzde onlar ile beş yıl içerisinde yapılacak kurumlar ve bunlardan hızla yetiştirilecek güçlü öğretmenler, ülkenin gelişimi açısından yaşam ve güç kaynağı olacaktır.
3. Çeşitli kaynaklardan, özellikle yabancı uzmanların yönettikleri programlardan çok büyük yararlar sağlanmıştır. Beden eğitimi öğretmeni sorunu İsveç'ten getirilen öğretmenler aracılığıyla çözülecek olacak, Alman profesörlerle açılan elişleri ve buna benzer programlar için yakın zamanda istenilen öğretmenleri sağlanacaktır (İnan, 1980: 117).

### 3.5. Cumhuriyet Dönemi Öğretim Programlarının Düzenlenmesi

#### 3.5.1. İlköğretim Programlarının Düzenlenmesi

Cumhuriyet döneminde, özellikle ilköğretime ve eğitimin bu kademesinde uygulanan programlara özel bir yer ve önem verildiği görülmektedir. Bundan dolayı, çalışmanın bu kısmında Dewey'nin raporundan yola çıkarak, ilköğretimde uygulanan programların düzenlenmesine ve belli başlı özelliklerine değinilecektir.

İlköğretim çocuk için gerçek fırsat eşitliği ve şans olduğundan, toplum ve birey için taşıdığı önemin her türlü tartışmanın dışında tutulduğu belirtilmektedir. Çocuğun yaşadığı topluma ait bir varlık ve öge olması ancak ilköğretim sayesinde olmaktadır. O yüzden de eğitimin bu kademesi, çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de, “temel eğitim” olarak adlandırılmaktadır (Akbaba, 2004).

Eğitim sistemimizin özellikle ilk ve ortaöğretim programlarını geliştirme görevi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yerine getirilmektedir. Bu Kurul kuruluşundan bu yana sistem düzenleme çalışmaları yanında, toplum ve fert ihtiyaçlarında meydana gelen değişimleri, bilim ve teknolojiadaki hızlı ve sürekli ilerlemeleri yakından takip ederek bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı program geliştirme çalışmalarını sürdürmektedir (Çetin, 2003).

Yeni eğitim sisteminin amaçlarına uygun programların geliştirilmesi, alfabe değişikliği ve bunun öğretilmesi, öğretim programlarının hazırlanmasıyla görevli komisyonları yönetmesi, yeni amaçlara uygun ders kitaplarının yazılması, derslere girip öğretim metotlarıyla ilgilenmesi, eleştirmesi, dışarıdan uzman getirtmesi, Atatürk'ün öğretim programlarının geliştirilmesi konusundaki çalışmalarından bazılarıdır (Tezcan, 1992: 84). Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde aralarda taslak niteliğinde olanların dışında 1926, 1936, 1948 ve 1968 olmak üzere belli başlı dört program uygulamaya konmuştur. Bugün ilköğretimde uygulanan programda özellikle sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması nedeniyle 1970'li yıllardan beri sürekli değiştirilerek geliştirilmektedir. M.E.B tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarının önemini gittikçe arttığı belirtilmektedir (Akbaba, 2004).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, program geliştirme çalışmalarına büyük önem verildiği görülmektedir. John Dewey'nin raporunun tespitlerinden de yararlanılarak düzenlenen 1924 ve 1926 eğitim programları aşağıda sırasıyla ele alınarak belli başlı özellikleri ortaya konmaya çalışılacaktır.

### 3.5.1.1. 1924 İlköğretim programı

Cumhuriyet döneminin ilk programı, 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan komisyonlar, programlarda önemli ölçüde ayıklamalar yaparak programları hafifletmişlerdir (Wilson ve Başgöz, 1974: 206). Daha çok geçiş programı niteliğinde olan 1924 programının önceki programlardan temel farkı çok az sayıda bazı derslerin değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıdır (Tazebay, 2000: 35). Bu programın başka bir özelliği ise kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış olmasıdır.

**Tablo 3.** 1924 programına göre hazırlanan erkek ilk mekteplerinin haftalık ders dağılım çizelgesi

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Alfabe	12	-	-	-	-
Kıraat (İnşat ve Temsil)	-	4	3	2	2
İmla	-	2	2	1	1
Tahrir	-	1	-	2	2
Sarf	-	-	-	1	1
Yazı (Sülüs-Rik'a)	-	2	1	1	1
Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri	-	2	2	2	2
Hesap	2	3	3	3	2
Hendese	-	-	-	1	3
Tarih	-	-	1	2	2
Coğrafya	-	-	1	2	2
Tabiat Tetkiki, Ziraat,Hıfzısıha	3	3	2	2	2
Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumatı	1	1	1	1	1

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Resim	2	2	2	2	2
El işleri	2	2	2	2	-
Musiki	2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniye	2	2	2	1	1

Kaynak: İlk Mektep Müfredat Programı, 1930

1924 Öğretim Programının içeriği incelendiğinde, Dewey'nin ifade ettiği, serbest faaliyet zamanlarını içerdiği görülmektedir. Ayrıca, çocuğun sadece zihinsel gelişimi değil, Resim, Beden Eğitimi, Müzik gibi derslerle diğer becerilerinin de geliştirmesi hedeflenmektedir.

### 3.5.1.2. 1926 İlköğretim Programı

1926 ilköğretim programı Cumhuriyet döneminin en kapsamlı programıdır. 1926 programı esasını Dewey'nin "Hayat Bilgisi, toplu tedris ve iş okulu" kavramlarından aldığı belirtilmektedir (Wilson ve Başgöz, 1974: 107).

1926 programında yapılan yenilikler şu şekilde açıklanmaktadır: Eski programlarda, bütün sınıflarda dersler birbirinden tamamen ayrı bahislermiş gibi gösterilmiş, aralarındaki rabita ve münasebetlere o kadar dikkat edilmemiştir. Yeni programlarda malûmat arasında münasebetlere pek ziyade ehemmiyet verilmiştir. Hususi ile birinci devrede bütün derslerin hayat ve cemiyet mihverdi etrafında ve "toplu" olarak tedrisi esası kabul edilmiştir. Bunun eski programlarda "tabiat tetkiki", "musabakat", "tarih" ve coğrafya dersleri ayrı ayrı gösterilmiş olduğu halde yeni programda bunlar, birinci devrede "Hayat Bilgisi" namı altında cemedilmiştir. Bu ders tedrisatın adeta belkemiği olacak ve diğer dersler daima buna istinat edecektir (İlk mektep Müfredat Programı, 1930: 3).

Hazırlanan bu programlar 1925-26 ders yılında seçilen okullarda denenmiş, alınan sonuçlara göre bazı değişiklikler yapılarak, 1927 yılında bütün ilkokullarda uygulanmıştır. Bu programda ilk defa getirilen "toplu tedris" yöntemini öğretebilmek ve öğretmenleri yeni esaslara göre hazırlamak için Bakanlık tarafından kurslar açılmıştır (Çetin ve Gülseren, 2003).

1926 tarihli ilköğretim programının en önemli özelliği ve yeniliği toplu tedris (toplu öğretim) uygulamasını getirmesidir. Günümüzde ilköğretimde geçerli olan ve uygulanan toplu öğretim yönteminin, eğitimde o döneme göre son derece çağdaş bir anlayış ve uygulama olduğu ifade edilmektedir. Bu yönetime göre ilk üç sınıfta dersler Hayat Bilgisi dersindeki üniteler etrafında toplanmış ve her dersin programı yeni ve canlı esaslara dayandırılmıştır. 1926 İlkokul Programının, yukarıda ayrıntılı biçimde açıklanan “toplu öğretim” yöntemini benimsemesi yanında getirdiği diğer yenilikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi kabul edilmiştir.
2. Derslerin yalnız müfredatı sayılmakla yetinilmemiş, her dersin amacı ve öğretiminde tutulacak metodun ana hatları da belirtilmiştir.
3. Derslerin çevre şartlarına göre öğretimi ve geniş imkân yaratılması görüşü de bu programda yer almıştır (Özalp ve Ataünal, 1977: 78-79).

**Tablo 4.** 1926 programına göre hazırlanan ilköğretimlerin haftalık ders dağılım çizelgesi

Dersler		I. Deyre			II. Deyre	
		1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.sınıf
Türkçe	Alfabe	10	-	-	-	-
	Kıraat	-	4	4	3	3
	İmla	-	2	2	1	1
	Tahrir	-	2	2	2	2
	Grammer	-	-	-	1	1
	El Yazısı	-	2	2	1	1
Hayat Bilgisi		4	4	4	-	-
Hesap Hendese		4	4	3	3	3
Tarih		-	-	-	2	2
Tabiat Dersleri		-	-	-	2	2

Dersler	I. Devre			II. Devre	
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Eşya Dersleri	-	-	-	-	2
Resim El işi	4	4	4	2	2
Musiki	2	2	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	2	1
Yekün	26	26	26	26	26
Ev idaresi	-	-	-	1	1
Dikiş	-	-	-	1	1

Kaynak: İlk Mektep Müfredat programı, 1930: 5

1924 ve 1926 İlkokul programlarında Dewey'nin önerileri dikkate alınarak özellikle Tarih ve Yabancı Dil derslerinin düzenlenmesine önem verilmiştir. Buna göre 1926 İlkokul öğretim programında, Hayat Bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu kavramları önem kazandığı belirlenmektedir. Toplu öğretim ilkesinden yola çıkarak, Tarih, Coğrafya, Tabiat, Eşya ve Yurt Bilgisi dersleri ilk 3 yılda Hayat Bilgisi adı altında toplanmıştır. 1926 Öğretim programında Tarih dersinin genel hedefleri olarak şunlar olarak gösterilebilir:

1. Çocuklara Türk ulusunun geçmişine ilişkin bilgi verip, onlarda ulusal bilinci uyandırmak.
2. Bu günkü uygarlığın uzun bir geçmişin ürünü olduğunu anlatmak.
3. Büyük şahısların hayat ve hareketlerini betimleyerek çocuklara örnek alacak kişiler göstermek (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1930).

Dewey, tarih ders programının toplumsal amaçlarını, bugün var olan toplumsal ilişkileri yorumlama, toplumsal gelişmenin iyi örneklerini verme, çelişki ve zıtlık durumlarını sergileme, toplumsal ilerlemenin yöntemlerini öğretme olarak saymaktadır (Güçlüoğlu, 1996).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye'ye davet edilip görüşlerine başvuru olan yabancı eğitim uzmanlarınca düzenlenip, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Milli

eğitim raporlarında yabancı dil öğretimine de yer verilmiştir. Bunlardan John Dewey'e (1996) göre İstanbul, Erzurum gibi kentlerde özel olarak yabancı dile ve fen derslerine ağırlık verecek, tek bir dil yerine ayrı ayrı dillerde (Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca) gerektiği gibi öğretim yapacak birkaç lisenin açılması, öğretmen okullarında okutulan yabancı dillerin çeşitlendirilmesi önerildiği ifade edilmektedir (Demircan, 1988: 97).

**Tablo 5.** Cumhuriyet sonrasında okutulan yabancı diller

	1924	1927	1935	1941	1951	1960
<b>Almanca</b>	+	+	+	+	+	+
<b>Fransızca</b>	+	+	+	+	+	+
<b>İngilizce</b>	+	+	+	+	+	+
<b>İtalyanca</b>	+	+	+	+	+	+
<b>Latince</b>	-	-	-	+	+	-
<b>Arapça</b>	+	+	-	-	+	+
<b>Farsça</b>	+	-	-	-	+	+

Kaynak: <http://www.libertasmedia.com/alan/projeler/yabancidil.htm>

Galatasaray Lisesi'nin 1956 yılına kadar bir kısım dersleri yabancı dilde (Fransızca) olan tek devlet okul olduğu görülmektedir. Yabancı dile artan ilginin ve ihtiyacın üzerine 1956 yılından itibaren "Kolej" adı altında yabancı dilde eğitim yapan yeni tür okullar açılmaya başlanmıştır. Açılan bu yeni okullarda seçilen yabancı dil İngilizcedir (Demircan, 1988).

### 3.5.2. Ortaöğretim Programlarının Düzenlenmesi

1924 yılında özellikle liselerin yapıları ve müfredat programları üzerinde çalışılmıştır. 1923 sonlarında bu konularla ilgilenmek için İstanbul'da toplanan bir komisyon, bir taraftan lise diplomalarının düzenleniş ve verilmiş biçimlerini değiştirirken, lise öğretimi



yapısını da Birinci Heyet-i İlmiye'de kararlaştırıldığı gibi- 4+4+3=11 olarak kabul edilmesini önermiştir (Ergün,1982: 78).

İkinci Heyet-i İlmiye ilköğretimi beş yıl olarak kabul edince lise öğretimi 3+3 olarak kararlaştırılıyordu. 1 Eylül 1924'te, tam devreli liselerin dışındaki tek devreli liselere Orta mektep denilmeye başladıktan sonra, Lise adı, yalnızca Devre-i sâni denen son üç öğretim yılına verilmeye başlandı. Böylece Fransa örneğine göre kurulmuş örgün ortaöğretimin, hatta ilk ve ortaöğretimin birliği parçalanmış oluyordu (Ergün,1982: 80).

Teşkilatın yanı sıra, lise müfredat programları da, Belçika örneğine göre yeniden düzenlenmiştir. Bu programda, ortaokul iki ve üçüncü sınıflara Malumat-ı Vataniye dersi konmakta, Tarih dersi Osmanlıya karşı özellikle Kurtuluş Savaşı ve inkılâplara ağırlık verilmektedir. Edebiyat kollarına Türk Medeniyeti Tarihi, her iki dala da Sosyoloji dersi konmuştur. Edebiyat programında, özellikle edebiyat tarihi, esas alınmaktadır. Ders saatlerindeki değişiklikler farklı olmakla beraber, bu program, içeriği ve ders kitapları bakımından Fransız örneğine göre düzenlendiği görülmektedir (Akyüz, 2001: 157).

Bu arada, 1926 ve 1927 yılları içinde müfredatta ve sınav yönetmeliğinde bazı küçük değişiklikler de yapılmıştır. Müfettiş raporları ve öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda 1924 programının Edebiyat Tarihi, Tarih, Coğrafya ve Riyaziye kısımlarının 1927'de değiştirildiği belirtilmektedir (Türk, 2003).

İstanbul Komisyonunun ve İkinci Heyet-i İlmiyenin kararları doğrultusunda, Bakanlık, yeni ve eski düzenlemede diplomaların nasıl verileceğini, sınıf ayarlamalarının ve idadi-lise ayarlamalarının nasıl yapılacağını ayrıntılı olarak belirlemiştir. Bakanlık ayrıca, liselerdeki yabancı dil öğretimini mükemmel hale getirmek için Fransa, Amerika ve İsviçre'den 25 öğretmen getirtmeyi planlayıp, dış temsilcilikler nezdinde girişimlerde de bulunmuştur.

Eğitim inkılâpları döneminin ortaöğretimdeki bir diğer önemli yeniliği, 13 Mart 1924 tarihli "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" ile Türkiye'de öğretmenliği yasal olarak bir meslek haline getirmesidir (Ergün,1982: 63).

### 3.5.3. Köy Öğretmen Yetiştiren Okulların Programlarının Düzenlenmesi

Ülkemizde, köy okulları için öğretmen yetiştirilmesine ilişkin görüş ve tasarıların ortaya atılışı, II. Meşrutiyet dönemine kadar uzanır. Önce İ. Mahir Efendi, daha sonraları İ. Hakkı Baltacıoğlu ve Ethem Nejat gibi eğitimcilerin bu konudaki düşünce ve önerileri zamanında ilgi uyandırmış, fakat herhangi bir uygulamaya geçilememiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında da “köy öğretmeni yetiştirme” konusu gündeme gelmiş, 1924’de Dewey ve yine 1925’de yurdumuzda bulunan Alman eğitimci Kühne eğitim durumumuzla ilgili olarak hazırladıkları raporlarında bu konuda bir takım tavsiyelerde bulunmuşlardır (Oğuzkan, 1990).

Kısa bir süre sonra, yerli eğitimcilerimizin de görüşleri değerlendirilerek, bu konuda bazı çalışmalara başlandığı görülmektedir 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair Kanununun verdiği imkândan yararlanarak 1927’de Denizli Erkek Muallim Mektebi, Köy Muallim Mektebi’ne dönüştürülerek, Kayseri’de Zencidere Köyü’nde de bir Köy Muallim Mektebi açılmıştır. Ne var ki beş altı yıllık bir denemeden sonra 1933 ve 1934 yıllarında bu okulların kapatılması yoluna gidildiği ifade edilmektedir (Çetin ve Gülseren, 2003).

Köy öğretmeni ihtiyacını pratik bir yoldan karşılamak için 1926 da ordudan onbaşı veya çavuş rütbesiyle terhis edilen köylü gençlerden yararlanılmasına da çalışılmış bunlardan bir kısmı kısa süreli kurslardan geçirilerek “eğitmen” unvanıyla köy okullarında görevlendirilmişlerdir. Bu girişimden bir yıl sonra, 1937 de Kızılçullu (İzmir) ve Çifteler (Eskişehir)’de başlangıçta Milli Eğitim ve Tarım Bakanlıklarının ortak denetimi altında birer “Köy öğretmen okulu” açılmıştır. Bu okullarda 2 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul öğrenimi yanında Dewey’nin önerilerine dayalı olarak tarım, demircilik, inşaatçılık ve kooperatifçilik gibi dersleri içeren programlar da uygulandığı belirtilmektedir (Oğuzkan,1990: 32).

Bu durum, kırsal bölgelerde özellikle köylerde yaşayan çocukların ilkokul düzeyinde eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak ve aynı zamanda ülkemizin sosyal ve ekonomik kalkınmasına etkili biçimde katkıda bulunabilecek bir öğretmen tipine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Ancak, yetiştirilmesi düşünülen bu yeni tip öğretmenin köy şartlarına kolaylıkla uyum sağlayabilecek ve atanacağı köyde uzun bir süre çalışmayı

göze alabilecek nitelikte olması, devlet bütçesine de fazla bir yük getirmemesi istenmekteydi. Böyle bir öğretmenin doğal olarak amacı, öğretim programı, çalışma düzeni ve fiziki özellikleri değişik bir eğitim kurumunda yetiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Oğuzkan, 1990).

Köy öğretmeni yetiştirme konusunda daha önceki denemelerden de yararlanarak ilk öğretmen okulları yanında “Köy Enstitüsü” adıyla yeni bir okul açılmasının yerinde olacağı sonucuna varılmıştır. Enstitülerde köylerde çalışmayı kabul edecek, yapıcı, yaratıcı, üretici, el işlerinde becerikli, tarım işlerine yatkın ve ayrıca azimli, özverili ve idealist öğretmenler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Sonuç olarak, 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Kanun ile tarım işlerine elverişli geniş arazisi bulunan köylerde veya onların hemen yakınlarında açılan Köy Enstitüleri öğretime başlanmıştır. Böylece, köy okullarında görev alacak olan öğretmenleri yetiştirmek üzere kent ve kasabalardan uzak, geniş arazisi bulunan uygun yerlerde Köy Enstitüleri kurulmaya başlanmış ve enstitülerin ilk resmi öğretim programı 1943 yılında yayımlanmıştır. 1942-1943 öğretim yılında da, Köy Enstitüleri’ne öğretmen, bölge okullarına yönetici, gezici başöğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştirmek amacıyla Hasan oğlan Köy Enstitüsü bünyesinde Yüksek Köy Enstitüsü açılmıştır.

Eğitimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması sürecinde Dewey’nin köye öğretmen yetiştirilmesi önerilerinden yararlanılarak açılan Köy Enstitüleri önemli bir rol oynamıştır. Kırsal kesime yönelik eğitim uygulamasında uygun koşulların oluşmasını sağlamak amacıyla, 1936 yılında “Köy Eğitmeni Projesi” başlatılmıştır. Bu proje kapsamında, askerliğini onbaşı veya çavuş olarak yapan gençler, Ziraat Bakanlığı’nun işbirliğiyle, modern tarım tekniklerini uygulayan Mahmudiye Devlet Üretme Çiftliği’nde yetiştirilerek halk ile kentliler arasındaki bozuk dengeyi eşitlemek ve köy halkına pratik bilgi vermek amacıyla köylere gönderilmiştir. Bu uygulama daha sonra kurulan Köy Enstitüleri’ne geçişi kolaylaştırmıştır (Çetin ve Gülseren, 2003).

## SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar belirtilmektedir. Bu bağlamda araştırma, üç bölümde ele alınmış olup, birinci bölümde, Dewey'nin eğitim anlayışının esasları belirtilerek diğer eğitim anlayışları ile ilişkileri incelenmiştir. İkinci bölümde, Dewey'nin Türkiye'de yaptığı incelemelere dayalı olarak hazırladığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'na sunduğu Türk maarifine ait rapor irdelenmektedir. Son bölümde ise, Dewey'nin eğitim felsefesi dikkate alınarak, 1924 raporunun Türk eğitim sistemi üzerindeki etkileri irdelenmiştir.

Yapılan incelemelerde, John Dewey'nin Türkiye'ye davet edilmesinin bir rastlantı olmadığı, bütün kurumlarını yeniden kuran, çağdaşlaşmayı hedefleyen Türkiye Cumhuriyeti'nin yabancı uzmanların görüşlerinden yararlanma politikasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, görüşlerine başvurulmuş yabancı uzmanlar içinde Dewey'nin, eğitim sorunlarına bütünsellik içinde yaklaşarak önemli önerilerde bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında, John Dewey'nin 1924 yılında Türk eğitim sistemini incelemelerine dayalı olarak sunduğu raporun, Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde gerçekleştirdiği düzenleme çalışmalarının önemli bir dayanağı olarak gösterdiği belirlenmiştir. Bundan dolayı, Dewey'nin eğitim anlayışının, Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde bir dizi katkıları olduğu belirlenmiştir. Raporun Cumhuriyet dönemi eğitimine olan katkıları şu şekilde sıralanabilir:

- Raporun, Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatlanmasına ilişkin katkıları: Eğitim Bakanlığının, Dewey'nin raporunda belirttiği "Türkiye gibi eğitim sistemini yeniden düzenlemesi gereken ülkelerde, Milli Eğitim Bakanlığı yönetimi ele almalıdır" önerisini önemli ölçüde dikkate aldığı görülmektedir. Bundan dolayı, M.Necati'nin, Bakanlıkta, Dewey'nin önerilerine dayalı olarak kurduğunu belirttiği Halk Eğitim Birimleri ve Halk Dershaneleri ile okur-yazar bir nüfus oluşturulmaya ve yeni okullar yaptırılarak gerekli araç gereçlerle donatılmaya çalışıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Cumhuriyetten günümüze okul sayısının 11 kat, öğretmen ve öğrenci sayısının ise 50 kattan daha fazla arttığını göstermektedir. Bununla birlikte, M.Necati döneminde Talim Terbiye Dairesi kurularak, Dewey'nin önermiş olduğu yayın ve çeviri çalışmaları bu birimin yetkisi altına verildiği tespit

edilmiştir. Ayrıca, Dewey'nin "yönetmelik ayrıntıları ve davranışlar elden geldiğince yörenin eğitim idarelerine bırakılmalıdır" önerisine uygun bir çalışma olarak 13 bölgede oluşturulan Maarif Eminlikleri 1931 yılına kadar çalışmalarını sürdürmüştür. Dewey'nin önerilerine dayalı olarak kurulan bir diğer birim ise, M.Necati'nin önemli bir eksikliğin giderilmesi olarak ifade ettiği okul hekimliğidir. Ancak, araştırmada elde edilen bilgilerden, Dewey'nin Bakanlığın görevi olarak "entelektüel liderlik, moral ve esin kaynağı" önerisinin etkili olamadığı sonucuna varılmıştır. Bundan dolayı, fazla merkezci tutumların ve yukarıdan aşağı değişimlerin (top-down transformations) egemen olduğu görülmektedir. .

- Raporun eğitim programlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin katkıları: Dewey'nin öğretim programındaki konuları daha çok hayatla ilişkilendirilmesi önerisini değerlendiren M.Necati'nin, özellikle, ilköğretimde birbirine yakın disiplinlerin ortak bir derste birleştirme yoluna gittiği görülmüştür. Bu bağlamda, Tarih ve Coğrafya dersleri Hayat Bilgisi adı altında birleştirilmiştir. Dewey'nin kişilerin değişmesinden etkilenmeyecek genel bir eğitim programı hazırlanması önerisinin ise gerektiği ölçüde dikkate alınmadığı sonucuna varılmıştır. Her ne kadar, Mustafa Necati döneminde bakanlık örgütü, bilimsel esaslara göre yapılandırmaya çalışılmışsa da geline nokta, bu önerinin hayata geçirilemediği görülmektedir. Dewey raporunda, ayrıca o dönemde yaygın olan Fransızca ile birlikte birkaç yabancı dilin de geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. O dönem içinde, Bakanlığın, Fransızcanın yanında, İngilizceye de ağırlık vermesi Dewey'nin önerisi ile örtüşmesi açısından önemlidir. Ayrıca, okullardaki tarım, sanayi gibi dersler uygulamalı olarak işlenmeye başlaması ile Dewey'nin deneyimciliğe dayanan eğitim anlayışı arasında bağlantı olduğu sonucuna varılmıştır.
- Raporun, profesyonel bir meslek olarak öğretmenliğin niteliğinin geliştirilmesine ilişkin katkıları: Dewey'nin raporunun ana bölümünü oluşturan öğretmenlik mesleğinin niteliğinin geliştirilmesi, öğretmenler yurt dışına gönderilerek, mesleki birikimleri ve eğitimle ilgili çağdaş yöntemler hakkında bilgilenmeleri çalışmalarını etkilemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin maaşları iyileştirilerek, yakacak giderleri, ev kiralari ve öğretmenlerin

dinlenme giderlerinin karşılanması sağlanmıştır. (Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu çalışmaları devam ettiği görülmektedir). Bu çalışmalarından dolayı, daha önce meslekten ayrılan öğretmenlerin bir kısmının, M.Necati döneminde mesleğe geri döndükleri belirlenmiştir. Dewey raporunda ayrıca, öğretmenlerin örgütlü davranış göstermesini ve eğitimle ilgili işlere doğrudan katılmalarını önermektedir. Cumhuriyet döneminde, öğretmen örgütü olan Muallimler Birliği'nin çalışmalarının desteklendiği görülmektedir. Bunun nedenleri arasında, Dewey'nin önerisinin etkili olabileceği sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan, öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmeleri takip edebilmeleri için, Terbiye Dergisi, Eğitim Bakanlığı Dergisi gibi dergiler çıkarılmaya başlanmış, eğitim alanıyla ilgili kaynakların Türkçeye çevrilmesi çalışmalarına hız verilmiştir. Buna paralel olarak Bakanlık, Dewey'nin "Demokrasi ve Eğitim" kitabını Türkçeye çevirerek, tüm öğretmenlerin okumasını zorunlu kılmıştır. Bu, Cumhuriyet döneminde, Bakanlığın Dewey'nin eğitim görüşlerine verdiği önemi göstermesi açısından iyi bir örnek teşkil etmektedir.

- Raporun ilk ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okulların programlarının düzenlenmesine ilişkin katkıları: Dewey'nin, raporunda, öğretmen yetiştiren okulların durumuna birinci derecede önem verdiği görülmektedir. Öğretmen yetiştirme konusunda, yeni arayışlar içinde olan Bakanlık, öğretmen yetiştiren okulların derslerine çeşitlilik getirilerek programları yeniden düzenlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, Bakanlığın, "Öğretmen yetiştirmek için çeşitli tipte öğretmen okullarına gerek vardır" önerisine dayalı olarak, ilkokullara öğretmen yetiştiren okullar, ortaöğretime öğretmen yetiştiren okullar ve köy okullarına öğretmen yetiştiren okullar gibi farklı öğretmen okulları açma yoluna gittiği tespit edilmiştir. Bu okulların günümüze kadar farklı değişimlerden geçerek, Köy Enstitülerine, Öğretmen Liselerine dönüştükleri belirlenmiştir. Öğretmen okulları, günümüzde Anadolu Öğretmen Liseleri olarak eğitime devam etmektedir. Dewey'nin önerilerine de uygun olarak Cumhuriyet dönemi içinde, Ortaöğretime öğretmen, İlköğretime denetmen yetiştirmek amacıyla, Gazi Öğretmen Okulu ve Gazi Eğitim Enstitüsü kurulmuştur.

Raporun okullaşma üzerindeki katkıları: Raporunda okulların amacının iki

yönlü olması gerektiğini vurgulayan Dewey'e göre, okullar öğrencileri, hayata görelilik ve tecrübe ilkelerine dayalı olarak ulusal yarar ve alışkanlıklarla donatarak, kazanacakları bilgileri kuramsal ve gereksiz olmaktan kurtarmalı ve aynı zamanda, ulusal yarar sağlayan bilgilerin toplanması ve yayınlanması görevlerini yerine getirmelidir. Okulların görevlerine ilişkin bu önerilerden ikincisini, yalnızca üniversitelerin yerine getirebildiği sonucuna varılmıştır. Diğer kademedeki okulların, bu görevleri yerine getirmede yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Dewey'nin okullarla ilgili olarak belirttiği "okulların topluluk yaşamının merkezi olması gerektiği" önerisi ise, Cumhuriyet döneminde canlı tutulmaya çalışılarak, okulların kütüphanelerinin, spor ve toplantı salonlarının halkın hizmetine sunulduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, belli kentlerde, fen derslerine ve yabancı dil derslerine özel önem veren liselerin açılmasını öneren Dewey'nin raporunun, Fen ve Anadolu liselerinin oluşumunda etkili olabileceği sonucuna varılmıştır. Dewey, okul binalarının yapım tarzı ile uygulanan eğitim şekli arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. M.Necati, sıradan binaların ve yetersiz eşya ve donanımın çağdaş yöntemlerin uygulanmasını engellediğini belirten Dewey'in önerilerini değerlendirerek Bakanlıkta Bina ve Levazım Müdürlüğü kurmuştur. Ancak, okul binaları değerlendirildiğinde Dewey'nin okul mimarisi ile ilgili önerilerinin gerektiği şekilde dikkate alınmadığı görülmektedir.

## KAYNAKLAR

- AKBABA, Toper (2004), Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çabaları, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl.5, sayı 54- 54, Ağustos-Eylül,2004.
- AKYÜZ, Yahya (2001), *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 2001'e kadar)*, Alfa yayıncılık, İstanbul.
- (1999), 17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları, *XIII. Türk Tarih Kongresi, 3. Cilt, II. Kısım Kongreye Sunulan Bildiriler*.
- ALKAN, Cevat (1983), *Eğitim Felsefesi*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- ARSLAN, Mehmet (2004), Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri, <http://yayim.meb.gov.tr/1461aslan.htm>, 14.02.2005.
- ATA, Bahri (2004), John Dewey ve Türkiye'de İlköğretimde Tarih Öğretimi (1923-1930), <http://www.egitim.aku.edu.tr/full.htm>, 14.02.2005.
- ATUF, Nafi (1929), *Pedagoji Tarihi*, İstanbul.
- AYTAÇ, Kemal (1981), *Çağdaş Eğitim Akımları*, İkinci Baskı, Ankara Üniversitesi yayınları, Ankara.
- BALTACIOĞLU, (1966), *Ziya Gökalp*, İstanbul.
- (1964), *Pedagojide İhtilal*, İstanbul.
- (1925), *Jean Jacques Rousseau, Terbiye Felsefesi*, 1925 İstanbul.
- BAŞGÖZ, İ. ve WILSON, Howard E. (1974), *Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk*, Dost Yayınları, Ankara.
- BERKTİN, T.Cezmi (1961), *Birleşmiş Milletler Amerika sınırın Eğitim Teşkilatına ve Eğitim Felsefesine Toplu Bir Bakış*, Ankara.
- BIESTA J.J.G ve MIEDEMA S. (1996), Dewey in Europe: A Case Study On the International Dimensions of the Turn-of-the-Century Educational Reform, *American Journal of Education*, 105, 1-26.
- BOİSVERT, Raymond (1998), John Dewey: Rethinking our Time, <http://edrev.asu.edu/reviews/rev4.htm>, 12.02.2005.
- BÜYÜKDÜVENCİ, Sabri (2001), *Eğitim Felsefesine Giriş*, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- (1995), John Dewey's Impact on Turkish Education, *Studies in Philosophy and Education*, 13, 393-400.



- BRICKMAN, William W. The Cultural And Educational Revolution: John Dewey's Report of 1924, *Western European Education*, 16 (Winter)1984-85:3-18.
- CHOJNOWSKI, Peter (2002), John Dewey: Philosopher of the American Mental Deconstruction, [http:// lifeissues.net: clear thinking about crucial issues](http://lifeissues.net:clearthinkingaboutcrucialissues).
- ÇETİN, K. ve Gülseren H. Ö (2003), Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı.143, Güz, 2003.
- DEMİRCAN, Ömer (1988), *Dünden Bugüne Türkiye 'de Yabancı Dil*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- DEWEY, John (1996), *Demokrasi ve Eğitim*, Çev. M.Salih OTORAN, Başarı Yayıncılık, İstanbul.
- (1993), *Özgürlük ve Kültür*, Çev. Vedat GÜNYOL, Remzi Kitapevi Yayınları, İstanbul.
- (1976a), Okulda Ahlak Eğitimi, Çev. Ferhan Oğuzkan, *A.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt, 9 sayı 1 -4.
- (1976b), Eğitim ve Sosyal Düzen, Çev. Fatma VARIŞ, *A.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt,9 sayı1 -4.
- (1966), *Tecrübe ve Eğitim*, Çev. Fatma BAŞARAN, Milli Kütüphane Yayınları, Ankara.
- (1959), *My Pedagogic Creed*, <http://psychclassics.yorku.ca/dewey/newpsych.htm>, 10.11.2004.
- (1957), *Düşüncenin Terbiyesi*, Çev. Baha ARIKAN, Sabri AKDENİZ, Orhan ETKER, İstanbul.
- (1939), *Creative Democracy*, <http://beloit.edu/pbk/dewey.html>.
- (1938), *Yarının Mektepleri*, Çev. Celal ANTEL, Kanaat Kitapevi, İstanbul.
- (1934), *Terbiyede Ahlak Prensipleri*, Çev. Belkıs HALİM, İstanbul.
- (1930), *Mektep ve Cemiyet*, Çev. Baha AVNİ, Devlet Matbaası, İstanbul.
- DOĞAN, Hıfzı (1981), *Atatürk'ün İşlevsel Eğitim Anlayışı*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- DOKSAT, M.K (2005), *Epistemoloji*, [http://www.objectivist.net / epistemoloji.htm](http://www.objectivist.net/epistemoloji.htm). 15.02.2005
- DURSUNOĞLU, Halit (2003), Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen

- Yetiştirme Tarihi Gelişimi, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı160.
- EMAND, N.I ve FRASER, S (1996), *The Educational Theory of John Dewey*, <http://www.newcfoundations.net>, 12.10.2004
- ERGUN, Doğan (1995), *Sosyoloji ve Eğitim*, İlke Kitabevi Yayınları, Ankara
- ERGUN, Mustafa (1982), *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- ESKİCUMALI, Ahmet (2002), Eğitim ve Sosyal Değişme: Türkiye'nin Değişme Sürecinde Eğitimin Rolü, *Yeni Türkiye Dergisi*, s.496, Mayıs-Haziran.
- EVANS, R. I (1999), *Jean Piaget*, Çev.Şebnem Çiftçioğlu, Doruk Yayıncılık, İstanbul.
- EYÜBOĞLU, Sebahattin (1979), *Köy Enstitüleri Üzerine*, Cem Yayınları, İstanbul
- Fromm, Erich (1988), *Özgürlükten Kaçış*, Çev. Selçuk Budak, Payel Yayınları, İstanbul
- GÖKBERK, Macit (1996), *Felsefe Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- GÜÇLÜOL, Kemal (1996), John Dewey'den Bugüne Milli Eğitimimiz, *Yeni Türkiye Dergisi*, sayı.7, Ocak-Şubat.
- GÜNÇE, Gülseren (1973), *Çocukta Zihin Gelişimi, Piaget Kuramına Toplu Bir Bakış*, Ankara.
- GÜVEN, İsmail (2001), Mustafa Necati'nin Türk Eğitiminin Gelişimine Katkıları, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 149, Ocak-Şubat-Mart, 2001.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan (1996), *Felsefe Sözlüğü*, 10.Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- HEGEL, G.W. (1976), *Bütün Yapıtları (Seçmeler)*, Çev. Hüseyin DEMİRHAN, Onur Yayınları, Ankara.
- İlkmektep Müfredat Programı (1930), Maarif Vekaleti, İstanbul.
- HİLAV, Selahattin (1975), *Felsefe El Kitabı*, Gerçek Yayınevi, İkinci Baskı, İstanbul.
- İNAN, M.Rauf (1987), *Mustafa NECATİ, Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri*, Ankara
- (1983), *Atatürk'ün Evrenselliği, Önder Kişiliği, Eğitimci Kişiliği ve Amaçları*, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Ankara.
- (1980), *Mustafa NECATİ*, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.
- JAMES, William (1986), *Pragmacılık*, Çev. Muzaffer AŞKIN, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- (1931), *Terbiye Muhasebeleri*, Çev. M.Şekip, Mualim A.Halit

- Kitaphanesi, İstanbul.
- KERSCHENSTEİNER, Georg (1977), *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*, Çev. Fikret KANAD, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- (1947), *İş Okulu Kavramı*, Çev. Fuat GÜNDÜZALP, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- KIRBY, Fay (1962), *Türkiye de Köy Enstitüleri*, İmece Yayınları, Ankara.
- LEIF J.- RUSTIN G. (1980), *Genel Pedagoji*, Çev. Nejat YÜZBAŞIOĞULLARI, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEDICI, Angela (1972), *Yeni Eğitim*, Çev. Nihat ÜNOL, Varlık Yayınevi, İstanbul.
- MAYER, Frederick (1992 ), *Yirminci Asırda Felsefe*, Çev. Vahap MUTAL, Dergah Yayınları, İstanbul.
- MAYHEW, K.C and EDWARDS A.C. (1936), *The Dewey School- The Laboratory School of the University of Chicago (1896-1903)*, D. Appleton- century Company, Newyork.
- M.E.B (2003), *Milli Eğitim Sayısal Veriler 2002-2003*, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- NEWLON, J.H (1930), *John Dewey'nin Mekteplere Etkisi*, Çev. İhsan SUNGU, Terbiye Dergisi Cilt V.No.24 Nisan 1930.
- NEIL, A.S (1996), *Bir Eğitim Mucizesi*, Baki Kitap ve Yayınevi, Adana.
- OĞUZKAN, Ferhan (2004), *Köy Enstitüleri Öğretim Programları*, <http://www.egitim.aku.edu.tr/tarama.html>, 12.11.2004.
- ÖZALP, R. ve ATAÜNAL, A.(1977), *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- ÖZDEN, Yüksel (2000), *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem Yayıncılık, Üçüncü Baskı, Ankara.
- ÖZELLİ, M.T (1974), *The Evolution of the Formal Education System and It's Relation to Economic Growth in the First Turkish Republic*, *International Journal of Middle East Studies*, 5, no.1, 77-92.
- PIAGET, Jean (1984), *Genetik Epistemoloji*, Çev. Ali CENGİZKAN, Birey ve Toplum Yayıncılık, Ankara.
- (1980), *Epistemoloji ve Psikoloji*, Çev. Seçkin CILIZOĞLU, Havas Yayınları, İstanbul.

- RANDAL, H.J ve BUCHLER, J (1982), *Felsefeye Giriş*, Çev. Ahmet Arslan, E. Ü. Yayınları, İzmir.
- ROUSSEAU, J.J (2004), *Toplum Sözleşmesi*, Çev. Tahsin YALIM, Betik Yayınları, İstanbul.
- (2002), *Emile (Ya da Çocuk Eğitimi Üzerine)*, Çev. Mehmet BAŞTÜRK, Yavuz KIZILÇAM, Babil Yayınları, İstanbul.
- (1998), *İnsanlar Arasında Eşitsizliğin Kaynağı*, Çev. Rasih N.İLERİ, Say Kitap Pazarlama, Altıncı Basım, İstanbul.
- RUSSELL, Bertrand (1997), *Batı Felsefesi Tarihi*, Çev. Muammer SENCER, Say Kitap Pazarlama, İstanbul.
- (1984), *Eğitim Üzerine*, Çev. Nail BEZEL, Varlık Yayınları, İkinci Baskı, İstanbul.
- (1981), *Eğitim ve Toplum Düzeni*, Çev. Nail BEZEL, İkinci Baskı, Varlık Yayınları, İstanbul.
- SABAHATTİN, Prens (2002), *Türkiye Nasıl Kurtarılabilir*, Liberte Yayınları, İstanbul.
- SAVARD, C (1969), *Çağdaş Pedagojiden Seçmeler*, Çev. Nejat YÜZBAŞIOĞULLARI, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- STONE, J.E (1996), *Developmentalism: An Obscure but Persasive Restriction On Educational Improvement*, <http://epaa.asu.edu/epaa/v4n8.html>
- TEZCAN, Mahmut (1992), *Atatürk ve Eğitim*, Gündoğan Yayıncılık, Ankara.
- TOPSES, Gürsen (1983), *Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemlerinin Felsefi Temelleri*, T.O.D.A.İ.E Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- (1982), *Eğitim Felsefesi Temel Sorunları*, Dayanışma Yayınları, Ankara.
- TOKATLI, Atilla (1983), *Çağdaş Diyalektiğin Kaynağı Hegel*, Yazko Yayınları, İstanbul.
- TİMUÇİN, Afşar (1976), *Aristoteles Felsefesi*, Kavram Yayınları, İstanbul.
- TURAN, Selahattin (2000), John Dewey's Report of 1924 and His Recommendations on The Turkish Republic Revisited, *History of Education*, 29,543-55.
- TÜRK, Ercan (2003), Dünden Bugüne Milli Eğitim Bakanlığı Kuruluş ve Tarihsel Süreç, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl.4, sayı 44, Ekim 2003.
- UNAT, Faik R. (1964), *Türkiye Eğitiminin Gelişimine Tarihi Bir Bakış*, Ankara

- VARIŞ, Fatma (1998), *Eğitim Bilimine Giriş*, Eğitim Kitapları Dizisi, Alkım Yayınevi, Ankara.
- WILSON, John (1988), *Dil ve Anlam*, Çev. Recep SONGÜN, İzmir.
- WILSON, Lucy L. (1928), Education in the Republic of Turkey: The Influence of John Dewey, *School and Society*, 28, 602.
- WOLF- GAZO, Ernest (1996), John Dewey in Turkey: An Educational Mission, *Journal Of American Studies in Turkey*, 3, 15- 42.
- ZINIEWICZ, Gordon.L (1997a), John DEWEY: Experience, Community and Communication, <http://www.fred.net/t.zaka/phil.html>, 1999, 12.11.2004.
- (1997b), Experience, Education, Democracy, <http://www.fred.net/t.zaka/phil.html>, 1999, 12.11.2004.



## TANIMLAR

**Aletçilik (instrumentalizm):** Amerikan düşünürü pragmacı John Dewey'nin öğretisi. Amerikan düşünürü William James'in (1842-1910) uygulayıcılığından (pragmatizm) etkilenen J.Dewey'nin (1858-1952) Aletçilik (instrumentalizm) öğretisine göre; bilimsel yasa, kuram ve kavramlar birer araçtan ibarettirler. Başarılı olurlarsa iyi ve gerçekleştirler, başarılı olamazlarsa gerçek değildirlere ve kötüdürler. Deneysel mantık adıyla ifade edilen aletçiliğe göre, bilimin belli bir durumda en elverişli davranışın araştırılmasını sağlamaktan başka bir nesnel gerçekliği yoktur (Hançerlioğlu, 1996: 9).

**Diyalektik:** Mantığın tartışmayı ve doğruyu yanlıştan ayırt etmeyi öğreten dalı, özellikle düşünme sanatı (T.T.S, 1993: 260).

**Dualizm (ikicilik):** Madde ve ruh gibi, iki ilkenin ebedi olarak var olduğunu kabul eden felsefi sistem. Bu sisteme göre, madde ve ruh, iyi ve kötü vb. sürekli çatışma halindedir (Hançerlioğlu, 1996: 67).

**Empirizm (görgücülük) :** Bilginin sadece duyumlardan geldiğini ve görgüsel deney dışında hiçbir şekilde bilgi edinilemeyeceğini savunan öğretisi. Bu öğretinin en önemli kişisi John Locke'dur (Hançerlioğlu, 1996: 86)

**Epistemoloji (bilgi kuramı):** Bilim dallarının, zihin açısından değerlerini belirlemek amacıyla incelenmesi (T.T.S, 1993: 307). Bilginin yapısını, kaynağını ve kıstaslarını inceler. Epistemoloji, aynı zamanda, konuyla ilgili bir sıra problemle de ilgilenir: Epistemoloji terimi, Yunanca epistemedan (bilgi) ve logostan (teori, bilim) gelmektedir (Doksat, 2005).

**Essentializm (Özcülük) :** Çocuğun ilgileri gibi geçici şeylere önem vermeyen, çocuklara kültürün ve bilginin özünü vermeyi amaçlayan "öğretmen merkezli" bir eğitim anlayışıdır. Bu anlayışa göre, tarih boyunca edinilmiş bilgi ve deneyimler, çocuğun dar çerçevelerde kendi yaşayışı yolu ile öğreneceklerinden daha önemlidir (Ergün ve Özdaş, 1997, 16).

**Fonksiyonalizm (İşlevselcilik) :** William James, James B. Angell ve John Dewey gibi

Amerikan filozoflarının ve eğitimcilerinin oluşturduğu ekoldür. Fonksiyonalistler, yapısalcıların görüşlerine karşı çıkararak, bilincin işlevini bilmenin asıl amaç olması gerektiğini savundular. Bunlara göre insan davranışlarını anlamak için sadece bilinç olaylarını çözümlenmek yoluyla incelemek yeterli değildir. Bilinç incelenmelidir fakat bunun yanında insanın çevresine uyumunda yardımcı olacak, öğrenme gibi duyum davranışları da incelenmelidir. İşlevselcilik davranışı, çevreye uyum süreci olarak tanımlamıştır. Bu ekolün amacı algılama, düşünme, duygulanma gibi içsel eylemlerin, hayatta karşılaşılan çeşitli problemlerin çözümlenmesine nasıl yardım ettiğini açıklamaktır (Sencer, 1997: 326).

**Genetik Epistemoloji:** Bilgiyi, özelde bilimsel bilgiyi, onun tarihi, toplumsal oluşumuna (socio-genesis) ve özellikle de üzerinde kurulduğu kavram ve işlemlerin psikolojik kaynakları gibi temeller üzerinde açıklama yapar (Günçe, 1973: 135). Piaget'nin ortaya koyduğu genetik epistemoloji, psikoloji ve biyoloji bilimlerine dayalı olarak bilginin oluşumuna ve kaynağına ilişkin düşüncelerini ifade etmek amacıyla kullandığı bir kavramdır (Evans, 1999: 167).

**İdealizm:** Evrenin gerçeğini us benlik ya da ruh kavramıyla yorumlayan öğretidir. Bu öğretinin öncüsü Platon'dur (T.T.Ş, 1993: 450). İdealizm, dünyadaki her şey insan düşüncesinin eseri ve hatta düşüncenin bizzat kendisi olduğunu savunmaktadır. Bu öğretilerde, bilgi sadece aklın ürünüdür. Eğitim, insanda var olan yüce duygu ve düşüncüyü eğitmeyi veya insanda var olan yüksek kişilik ve "öz"ün kendi kendine gelişimini sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır (Ergün ve Özdaş, 1997,14).

**Pozitivizm (olguculuk):** Hume ve Kant anlayışlarına dayalı olarak, Fransız düşünür Auguste Comte (1798-1857) tarafından kurulan bu öğretiyi savunanlar; felsefeden metafiziği atmak ve yerine bilimi koymak gerektiğine dikkat çekmektedirler. Bir bilim felsefesi olan olguculuk, insan için olumlu ve yapıcı olanın, sadece olguları gözlemleyerek betimlemek olduğunu savunmaktadır (Hançerlioğlu, 1996: 355).

**Pragmatizm (uygulayıcılık):** Uygulamada yarar sağlamayı gerçeğin ölçütü sayan öznel, idealist, bir öğretilerdir. Charles Pierce temelini atmış, William James bu akımı geliştirmiştir (Sencer, 1997: 297).

**Progressivizm (ilerlemecilik):** Toplumun gelişimsel evrimine ve ileriye doğru

yenileşmesine katkıda bulunma. İlerlemeden yana olmayı dile getirir. Progressivism, en açık anlamında; doğanın, toplumun ve bilincin işleyiş yasalarını bilmek ve bu işleyişe ayak uydurarak insansal gücün büyük etkisi ile bu işleyişi hızlandırmaya çalışmak demektir (Hançerlioğlu, 1996: 178 ).

**Rasyonalizm (usculuk):** Bilginin duygusal yanını yadsıyıp, bilişsel yanını mutlaklaştıran ve bilgiyi sadece usun ürünü sayan öğretilere verilen genel isim. Bu öğretinin başlıca temsilcileri, Parmenides, Socrates ve Platon'dur (Hançerlioğlu, 1996: 387).

**Strukturalizm (yapısalcılık):** İnceleme konusu olarak yapıyı ele almak gerektiğini savunan çeşitli bilim dallarındaki ortak görüşün adı. Yapısalcılık anlayışı, ilk defa 19.y.y.'in sonları ile 20.yüzyılın başlarında idealist bir yapıda ön plana çıkarılan biçimci ruhbilim anlayışı ile ortaya çıkmıştır. Daha sonra, Fransız dil bilimcisi Ferdinand de Saussure'in çalışmaları ile dilbilim alanında gerçekleşmiş ve çeşitli insan bilim dallarına yayılmıştır. Bugün çeşitli alanlarda yapılan yapısalcı çalışmalar, dilbilimsel yapısalcılığı örnek almaktadır. Dilbilimsel yapısalcılıksa, ele aldığı konuyu, o konunun bağımlı bulunduğu yapıyla (dilsel bütün) açıklamaya çalışmaktadır (Hançerlioğlu, 1996: 451).



## ÖZGEÇMİŞ

Raziye KARADUMAN KUTLU, 1975 yılında Aydın İli Söke ilçesinde doğdu. İlk ve Ortaöğrenimini Söke'de tamamladı. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği bölümünü bitirdikten sonra, 1998- 1999 Eğitim- Öğretim yılında, Ardahan Anadolu İmam Hatip Lisesi İngilizce Öğretmenliğine atandı. Eylül 2002'de, Sakarya İli Karasu İlçesi Şehit Üsteğmen İbrahim Abanoz Lisesine atanarak, yeni okulunda göreve başladı. Halen bu okulda İngilizce Öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Evli ve bir çocuk sahibidir.

