

**T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
GENEL SOSYOLOJİ VE METODOLOJİ BİLİM DALI**

**1980 SONRASI TÜRKİYE'DE
MİLLİ EĞİTİM İDEOLOJİSİ**

ÖZKAN ÖZTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

DOÇ. DR. RAMAZAN YELKEN

Konya-2009



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

ÖZKAN ÖZTÜRK



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Özkan ÖZTÜRK tarafından hazırlanan 1980 SONRASINDA TÜRKİYE’DE MİLLİ EĞİTİM İDEOLOJİSİ başlıklı bu çalışma 16.11.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç.Dr. Ramazan YELKEN

imza

Doç.Dr. Mustafa AYDIN

imza

Doç.Dr. Köksal ALVER

imza



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	ÖZKAN ÖZTÜRK	Numarası	064205001003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	SOSYOLOJİ		
	Danışmanı	DOÇ.DR.RAMAZAN YELKEN		
Tezin Adı		1980 SONRASI TÜRKİYE'DE MİLLİ EĞİTİM İDEOLOJİSİ		

ÖZET

Bu çalışma 1980 sonrasında Türkiye’de milli eğitim ideolojisinde yaşanan toplumsal ve siyasal dönüşümlerin neler olduğunu göstermeye çalışmaktadır.

Eğitim ve ideoloji arasındaki ilişki hem siyasal hem de bilimsel anlamda, toplumsal yapıdaki dönüşümleri göstermesi açısından belirgin bir öneme sahiptir. Eğitim ve ideoloji arasındaki ilişki, bu çalışmanın alanı içinde 1980 sonrası dönemdeki dönüşümlerin niteliğini dikkate almaktadır. Tarihsel ve siyasi metin okuma tekniği üzerinden, ideoloji ile eğitim arasındaki ilişkinin 1980 sonrasında Türkiye’deki siyasal ve toplumsal konumu incelenmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, İdeoloji, Türkiye, Darbe, Anayasa



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	ÖZKAN ÖZTÜRK	Numarası	064205001003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	SOCIOLOGY		
	Danışmanı	DOÇ.DR.RAMAZAN YELKEN		
Tezin Adı		NATIONAL EDUCATION IDEOLOGY IN TURKEY AFTER 1980		

SUMMARY

This study, indicating the analysis which are the reflections of social and political changes on the national education ideology in Turkey after 1980.

The relation between education and ideology has a significant role for stressing the changes which happened on political and scientific arena, for all that showing the importance of social transformations. At period of time after 1980, in this study field, it is taken into consideration the relation between education and ideology. On the reading historical and political texts, it is studied political and social locations in the Turkey of the relation between education and ideology after 1980.

Key words: Education, Ideology, Turkey, Coup, Constitution

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ	3
1.TEMEL KAVRAMLAR	9
1.1.MİLLİ EĞİTİM	9
1.2. RESMİ İDEOLOJİ	14
1.3. EĞİTİM VE İDEOLOJİ İLİŞKİSİ	19
2. TÜRK MİLLİ EĞİTİM İDEOLOJİSİNİN OLUŞUMU VE GELİŞİMİ	23
2.1. TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN İDEOLOJİK TEMELLERİ VE EĞİTİMDEKİ UYGULAMALARI	24
<i>2.1.1. Milliyetçilik ve Batılaşma</i>	24
<i>2.1.2.Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçiş Sürecinde Eğitim Kurumları ve Eğitimde Gerçekleştirilen Dönüşümler</i>	29
2.2. TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN İLANINDAN 1980'E KADARKİ SÜREÇTE MİLLİ EĞİTİM İDEOLOJİSİ VE UYGULAMALARI	37
<i>2.2.1. Kemalizm ve Devlet İdeolojisinin Oluşumu</i>	38
<i>2.2.2. Kemalist İdeolojinin Eğitim Uygulamaları</i>	41
<i>2.2.3.Çok Partili Döneme Geçiş ve Eğitim İdeolojisi</i>	50
<i>2.2.4. Çok Partili Hayata Geçişle Birlikte Eğitim Uygulamalarındaki Değişimler</i>	55

3. 1980 SONRASI MİLLİ EĞİTİM İDEOLOJİSİ	60
3.1. 1980 ASKERİ DARBESİ VE TOPLUMSAL/SİYASAL KONJONKTÜR.....	61
3.2. 1980 SONRASI MİLLİ EĞİTİM İDEOLOJİSİNİ BELİRLEYEN	
DÜŞÜNSEL ETKENLER	66
3.2.1. Milliyetçilik ve Batılılaşma Düşüncesinde Yaşanan Revizyonlar ve	
Eğitime Olan Etkileri.....	67
3.2.2. Neo-Liberal Politikalar ve Eğitim Üzerindeki Etkileri.....	72
3.3. 1980 SONRASINDA EĞİTİMDE GERÇEKLEŞTİRİLEN	
UYGULAMALAR.....	83
3.3.1. İlk ve Orta Öğretimde Gerçekleştirilen Uygulamalar.....	89
3.3.2. Yükseköğretimde Gerçekleştirilen Uygulamalar	96
SONUÇ	100
KAYNAKÇA	106

GİRİŞ

Bir toplumsal kurum olarak eğitim, birbirinden çeşitli toplumsal konumları içinde barındıran geniş bir sosyal ve politik havzadır. Dolayısıyla toplumsal kurumlar içerisinde eğitimin başlı başına bir önemi vardır. Bu önem iki temel sebepten kaynaklanır. İlk sebep toplumsal yapı içinde diğer tüm kurumlar gibi, toplumsal ilişkilerin şekillendiği alandır. Ancak bu alan içinde eğitimi diğerlerinden ayıran unsur sadece belirli toplumsal ilişkileri kendi bünyesinde barındırması değil, aynı zamanda bu ilişkileri organize edebilme becerisini içinde barındırmasıdır. İkinci sebep toplumsal yapının, tarihsel bir süreklilik içinde var olması ile ilişkilidir. Eğitim dışındaki toplumsal kurumlar toplumsal yapının sürekliliğini göstermek bakımından eğitim kurumu kadar etkin değildir. Bu durum eğitimi özgün bir araştırma konusu haline getirmektedir. Sonuç olarak eğitimin özgünlüğü, toplumsal yapı içindeki bireyleri hem toplumsal ilişkiler ağı içinde hem de toplumsal tarihin içerisinde şekillendirip etkileyebilme gücü ile ilişkilidir. Belirtilen bu iki özellik eğitimi başlı başına bir ilgi konusu haline getirmektedir.

Yukarıda söz edilen etkinlik alanları eğitimi belli bir düşüncenin ürünü haline getirmektedir. Eğitim kendi etkinlik alanını oluşturduğu andan itibaren belirli bir ideolojinin hem taşıyıcısı hem de sözcüsü konumuna gelmektedir. Bu ideolojik konum toplumu belli bir perspektife doğru yönlendirmek için o yönlendirmenin yönünü tayin edecek bir düşünsel yapıyı işaret eder. Böylece eğitim aracılığıyla bireyler, bir bütün/yekpare olarak tasavvur edilen toplumun bir parçası haline gelmekte ve söz konusu bütünlüğün “ortak görüşü” doğrultusunda düşünceler üretmektedirler. Bu durum çoğu zaman toplumun kuruluşu ve sürekliliği için elzem kabul edilmektedir. Ancak insan birlikteliğinin “toplum” haline gelmesinde hayati önem taşıyan bu husus siyasal alanda farklı ilişkileri gündeme getirmekte ve kimi zaman belirgin bir gücün toplumsal alanda siyasal anlamda baskıcı bir yapı oluşturmasına yardımcı olmaktadır.

Bilindiği üzere on dokuzuncu yüzyılla birlikte ulus devlet olgusu egemen devlet modeli olmuştur. Ulus devletlerin temel örgütlenme mantığı, toplumsal üretim

sürecinin düzenlemesi üzerine kurulmuş ve ulus devletlerin tebaaları, geliştirilmiş olan yeni-politik paradigmlar etrafında şekillendirilmek istenmiştir. Ancak tebaanın yaratımı tek başına yeterli değildir, çünkü ulus devletlerin kendini yeniden-üretmesi karmaşık bir süreci içerir. Bu karmaşık sürecin temel belirleyicisi ideolojik işleyişin içinde kendini göstermektedir. Bu nedenle ideoloji kavramı tartışmamız içerisinde özel bir önem kazanmaktadır.

Toplumsal rızanın üretilmesinde faal rol oynayan ideolojik formasyon ve organizasyon, “milli” ön takısı aracılığıyla kendi meşruiyetini üretmeye çalışır. Kurumların milliliğinden bahsetmek toplumsal rızanın/kabulün oluşmasında kilit rol oynamaktadır. Çalışmanın eksen kavramlarından biri olan “milli eğitim” kavramı bu durumun en iyi örneklerinden biri olarak kabul edilebilir. Toplumsal bir kurum olan eğitimin, “milli” ön takısıyla vurgulanması eğitimin nesnel değil ideolojik doğasına işaret etmekle birlikte, aynı zamanda normallik ve farklılık yaratmak konusundaki vurgusu ile bir arada düşünülebilir. Bu durum eğitimin toplumsal formasyonun ve egemen siyasal ideolojinin aktarılması ile ilişkilidir. Modern dünyada eğitim bir yandan bireylere düşünceleri belli formlarda aktarıp onları biçimlendirirken diğer yandan bireyciliğe vurgu yaparak farklılık yanılması yaratmaya çalışır. Böylelikle bireyler, sahip oldukları kanaatleri kendi düşünceleri olarak kabul etme eğilimdedirler. Ulus devlet modeli, bu türdeş eğitim hamlesi ile toplumsal birlik ve bütünlük duygusunu yaratmaya ve bireyleri her biri diğerine muhtaç yurttaşlar haline getirmeye çalışır.

Eğitim kurumuyla ilgili tartışmayı Türkiye özeline taşıdığımızda, eğitimin merkezi bir rol üstlendiği görülmektedir. Modern dünyada eğitim kurumu, hem toplumsal formasyonu bireye aktarmayı hem de egemen siyasal otoritenin ideolojisini topluma yaymayı kendi aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Özellikle 1980 sonrasında yaşanan değişim süreci birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini hissettirmiştir. Sosyal bilimciler açısından yaşanan değişimin/dönüşümün nasıl bir toplumsal dinamiğe sahip olduğu sorusu önemlidir. Söz konusu değişim toplumsal formasyondaki bir dönüşümün sonucu olabileceği gibi baskıcı siyasal yapıların kendi otoritesini uygulama biçimiyle de gerçekleşmiş olabilir.

Bu çalışmanın 1980 tarihini eksene almasının temel nedeni Türkiye'deki siyasal pozisyon değişiminin bu tarihle birlikte kendini yeniden inşa etmeye başlaması ve devletin kendini yeniden biçimlendirme çabası içerisine girerken toplumun yaşadığı derin dönüşümdür. Neo-liberal dünyaya kendini adapte etmeye gayret eden bir siyasal yapı kurabilmek için gerçekleştirilen 12 Eylül askeri darbenin, kısa zamanda ekonomiden eğitime, aileden gündelik yaşama kadar hemen her alanda zorladığı dönüştürme misyonunun, eğitim kurumu üzerindeki yansımalarının ne olduğu sosyal bilimci için bir ilgi konusudur. Bu nedenle çalışmanın tanımlanabileceği en iyi aralık 1980 askeri darbesinden sonra yaşanan toplumsal anlamdaki farklılaşmadır.

12 Eylül 1980 askeri darbesi toplum nezdinde birbirinden farklı algılamalara neden olmuştur. Temelde ikiye ayrılan görüşlerden ilki darbenin yapılmasının gerekli olduğu şeklinde üretilen olumlu görüş, diğeri ise darbe koşullarını bizatihi darbecilerin ürettiği savına sahip olan olumsuz görüş. 1980 darbesinin olumlu olduğunu düşünen görüş, söz konusu dönemde darbeyi, toplumsal parçalanmaya gidilen bir durumda devletin düzeni sağlamak için topluma yaptığı bir müdahale olarak algılama eğilimindedir. Bu nedenle 1980 darbesi toplumsal gelişimin rotasını yeniden düzenleyerek, toplumun bir maceraya sürüklenmesinin önüne geçmiş ve toplumsal dönüşüm için gereken kontrolü sağlamıştır. 1980 darbesinin olumsuz olduğunu düşünen görüş ise bir yandan otoritenin komplocu ve müdahaleci tavrının toplumsal gereklilikleri göz ardı ederek kendi muktadirliğinin peşinde olduğunu, diğer yandan ise darbenin toplumsal dönüşümün gereklerini hiçe sayarak devletin baskıcı ve kontrol edici otoritesinin yeniden üretildiği düşüncesi üzerine oturmaktadır.

Hangi açıklama kabul edilirse edilsin 1980 sonrası şartlarda toplumsal yapının bir daha geri döndürülemeyecek bir biçimde değiştiği gerçeği kabul edilmelidir. Bunun öncelikli nedeni 1980 sonrasında ekonomi-politik anlamda yaşanan değişim, toplumsal formasyonu doğrudan etkilemiş ve serbest piyasa ekonomisi bağlamında yeni bir toplumsal formasyonun (orta direk) yaratılması için

gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Toplumsal ekonomi-politiğin ani ve hızlı değişimi toplumsal kurumların hepsini -hızları birbirinden farklı olsa da- temelden değiştirmiş ve toplumsal yapının dinamiklerini yeniden belirlemiştir.

Milli eğitim ideolojisi söz konusu değişimden nasibini almış ve ekonomi-politiğin değişimine paralel biçimde değişimler geçirmiştir. Toplumsal birlik duygusunun sıklıkla vurgulandığı ve “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” duygusuyla yaratılmaya çalışılan yurttaşlık yeni bir kalıp içerisine girerek bireyin/bireyciliğin vurgulandığı, kazanma ve köşeyi dönme iştahının kabartıldığı bir eğitim-öğretim dünyası yaratılmıştır. Bu dünyanın birleştirici unsuru ise milli kimlik ve dini aidiyetlikler üzerinden üretilmiştir. Sonuç olarak toplumsal bütünlüğü üretmesi gereken/beklenen eğitim kurumu toplumsal farklılıkları yok sayan, bunun yerine tekil bir kimlik üzerine vurgu yapan vülgarize perspektifin içerisine girmiştir.

Tezin konusu oluşturan 1980 sonrası vurgusu, toplumun kendine içkin olarak sahip olduğu dönüşüm potansiyellerinin hiçe sayılarak, topluma üstten bir müdahale olduğunu ve bunun toplumsal dinamikleri olduğu kadar bütün bir toplumsal yapıyı felce uğrattığı düşüncesiyle şekillendirilmiştir. Bu nedenle tarihsel sınırlılıkları 1980’li yılları kapsamaktadır. 1990’lı yıllara gelindiğinde eğitim kurumu üzerindeki değişimler dikkate değer olsa da çalışmanın kendini kurduğu eksen temelde 1980 askeri darbesi sonrasında yaşanan toplumsal dönüşümleri eğitim kurumu üzerinden açıklamaya dönüktür. Bu nedenle “1980 sonrası” ifadesi askeri darbenin toplum üzerinde neden olduğu bozulmaların tarihsel anlamda tespitini içermektedir.

Eğitim ile ideoloji arasında tarihsel olarak varolan ilişki, bu çalışmada Türkiye özelinde ve 1980 sonrası milli eğitim ideolojisi üzerinden açıklanmaktadır. Eğitim ve ideoloji birbirine indirgenemez iki ayrı olgu olmalarına karşın toplumsal alanda birbirlerinden beslenen ve toplumsal yapıyı doğrudan etkileyen iki ayrı sosyal olgudur. Bu nedenle çalışma içerisinde, öncelikle ideolojinin ne olduğu toplum içinde nasıl ve hangi düzenlilikle var olduğu ve siyasal anlamda egemenliği temsil eden devletle ilişkisi tartışılacak, daha sonra bir toplumsal kurum olan eğitimin

toplumsal yapı içinde ne anlama geldiği ve nasıl bir işlev ve görev üstlendiğinin ve devletle olan ilişkisinin açıklanması gerekecektir.

Bunlar dikkate alınarak, tezin birinci bölümü çözümlene için gerekli olan kavramların, genel anlamda ne ifade ettikleri ve tez içerisinde hangi bütünlük içinde kullanıldıkları üzerine durulacaktır. Bu kavramların tanımlanması birbirleriyle olan ilişkilerinin belirtilmesi tezin temel tartışma konusunun anlaşılması için önem taşımaktadır. Bu kavramlar “resmi ideoloji” ve “mili eğitim” kavramlarıdır. Her iki kavramın ulus devlete gönderme yapan nitelikleri tezinde başlıca tartışma konusu olan devlet, devlet-toplum ilişkileri ve bu ilişkilerin niteliklerini betimlemek için birinci önemdedir.

İkinci bölüm ise resmi ideoloji ve milli eğitim kavramlarını somut tarihsel yapı içinde Türkiye’de oynadıkları rolü anlama çabası üzerine kurulmuştur. Osmanlının son dönemlerindeki devleti var etme çabalarında eğitimin oynadığı rol bu anlama çabasında hayati öneme sahiptir. Bunun temel sebebi öncelikle devleti var etme çabalarında geliştirilen düşüncelerin Türkiye Cumhuriyeti’ne miras olarak kalması ve Cumhuriyetinde bu düşünsel yapılar etrafında kendi ideolojisini kurmasıdır. Diğer bir nedense Osmanlının eğitim alanında uyguladığı mantığın Cumhuriyet sürecinde de değişmeden var olmasıdır. Bu anlamda Türkiye içinde geliştirilen milli eğitim ve resmi ideoloji düşüncelerinin kökleri Osmanlıya kadar götürülmesi gereken bir incelemeyi içermek zorundadır. Daha sonraki süreçte ise Cumhuriyetin resmi ideolojisi olan Kemalizm’in kurulması buradan toplanan düşünsel kırıntılar üzerine inşa edilmiştir. Daha gene düzlemde ise 1980’e kadarki süreçte devlet geleneği bunlardan faydalanmış ve kendini ifade edecek söylemleri buradan üretmiştir.

Son bölüm ise tezin ağırlık merkezini oluşturmaktadır. Burada 1980’den sonra gelişen ya da geliştirilen toplumsal dönüşümlerin sahip olduğu genel nitelik ve özellikle 1980 askeri darbesinin eğitim ideolojisi ve resmi ideoloji üzerindeki etkileri araştırılmıştır. 1980 askeri darbesinin toplumsal alanda oynadığı rol gerçekleştirilen eylemler üzerinden ve resmi ideolojinin sahip olduğu kapsayıcı etki üzerinden

betimlenip bu resmi ideolojinin resmi ideoloji çerçevesinde topluma nasıl etki ettiği sunulmuştur. Bu anlamda değerlendirmenin temel kriterlerini resmi ideolojinin sahip olduğu milliyetçilik ve batılılaşma düşünceleri ve eğitim alanında meydana gelen değişimlerdir.

Bu temel tartışma konuları esas alınarak Türkiye’de gerçekleştirilen eğitim uygulamaları ve bunların ideolojik etkisinin hangi düzlemlerde topluma ve bireye yansıdığı ve bu yansımanın nitelikleri belirtilmeye çalışılacaktır.

Tezde genel soyutlama düzeyinin oluşturduğu kavramların içeriği doldurularak, bunların somut alandaki niteliklerinin ne olduğu belirtilmeye çalışılmıştır. Bunu gerçekleştirmek için teorik bir tartışmanın ardında ikinci ve üçüncü bölümlerde siyasal ve bilimsel metin okuma yöntemleriyle eğitim ve ideoloji arasındaki ilişkinin 1980 sonrasında Türkiye’deki görüntüsü incelenmeye çalışılmıştır.

1.TEMEL KAVRAMLAR

1980 sonrası milli eğitim ideolojisinin toplumsal anlamda ne ifade ettiğini anlamak öncelikle devlet ve toplum arasındaki ilişkiyi ifadelendiren iki temel kavram ve bunların birbirleriyle olan ilişkisinin anlaşılmasını önceller. Bu kavramlar milli eğitim ve resmi ideoloji ve bunların aralarında oluşturdukları ilişkinin toplumsal yansımalarıdır. Bunların toplumsal anlamda ne ifade ettiğini belirtmek genel anlamda eğitimin temel nitelikleri gösterirken daha özelde eğitimin devlet yapısı içindeki rolü ve ideolojik arka planını betimleyecektir.

1.1.MİLLİ EĞİTİM

Eğitim tüm toplumlara ait ortak bir olgudur ve bundan dolayı toplum içerisinde temel bir işlev gören ve bireylerin birbirleriyle ve toplumla ilişkisini düzenleyen temel toplumsal kurumlardan biridir. Toplumsal bir kurum olması hasebiyle insanların yaşam tarzlarını ve buna bağlı olarak davranış örüntülerini belirler (Aydın; 2000) ve toplumsal ihtiyaçlardan doğan beklentileri tatmin eder (Krech; 1983). Ancak onu diğer toplumsal kurumlardan ayıran en temel özellik bireyin sosyalizasyon sürecindeki en belirleyici rolü oynamasıdır. Karmaşık toplumsal yapı içerisinde önceden belirlenmiş esasların, kuralların ve normların birey tarafından çözümlenmesini ve bireyin toplumsallaşmasını hedef edinir. Böylelikle bireyi, toplumu ve toplum içerisinde standartlaştırılmış ilişkileri düzenler. Bu ilişki ağına bağlı olarak eğitim, toplumsal düzenin korunmasında başat toplumsal konumlardan birine sahiptir.

Eğitimin kurumsal yapısının, birey ve toplum ilişkisi üzerindeki bu işlevsel konumu göz önüne alındığında, eğitimi belirli bir zaman sürecinde önceden belirlenmiş kural, norm ve beklentilerin oluşturduğu toplumsal bilinç biçiminin yaratılmasını ve bu bilincin varlığını sürdürecektir toplumsal pratiklerin düzenli olarak yeniden üretilmesini hedef edinen bir sosyalizasyon süreci olarak tanımlayabiliriz.

Ancak eğitimin bütün bir toplumsal sosyalizasyon sürecindeki konumunun anlaşılabilmesi için onu toplumsal bir süreç olan kültürlenme sürecinden ayırmamız gerekir. Kültürlenme “kişinin doğumundan ölümüne değin kendi toplumunun kültür içeriğini öğrenmesi toplumca istenen, beklenen insan olması sürecidir” (Güvenç 1996; 286). Yani kültürlenme süreci de geniş anlamıyla bir sosyalizasyon sürecini kapsamaktadır. Buna bağlı olarak kültürlenme süreci eğitimi kapsamakta ve belirli noktalarda aynı toplumsal işlevi görmektedir. Her ikisinin de toplum içindeki birey söz konusu olduğunda toplumla bütünleşmesi ve toplumsal düzen içinde yer almasını sağlayacak doneleri bireye aktarmayı hedef edinmişlerdir. Ancak kültürlenme süreci eğitime indirgenemeyecek kadar uzun bir süreci, bütün insan ömrünü kapsar. Eğitim ise çok daha sınırlı bir zaman dilimi içinde ve sınırları belli bir alanda belirgin araç ve gereçlerle bireyin sosyalizasyon sürecinde rol oynar. Ama belirli bir aralık içinde gerçekleşiyor olsa da etkisi bütün sosyalleşme süreçlerinden çok daha etkili olmaktadır.

Kültürlenme süreciyle eğitim arasındaki ortak toplumsal işleve bağlı olarak var olan benzerliklerin ayrışması süreci, Sanayi ve Fransız devrimlerinin toplumlar üzerinde yarattığı geniş çaplı dönüşümlere bağlı olarak hız kazanmıştır. Bu devrimler sonucu ulus devlet formu siyasal alanda başat bir rol üstlenmiş ve toplumsal kurumları da bu rol etrafında şekillendirmiştir. Ulus devletlerle birlikte eğitim bütün toplumsal süreçlere yayılan ve kendiliğinden işleyen bir etkileşim süreci olmaktan çıkmıştır. Bu bağlam içinde düşünüldüğünde eğitimin kültürlenme sürecinde mutlak çizgilerle ayrılarak kesin farklılıklar göstermeye başladığı ilk dönemin ulus devletlerin toplumsal kontrolü kendi tekelinde topladığı dönem olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü ilk defa bu dönemde toplumsal gruplar arasındaki etkileşim devlet kontrolüne tabi olmaya başlamıştır.

Ulus devlet dönemindeki eğitim anlayışı aydınlanma ideolojisinin temel argümanları çerçevesinde kitlesel eğitimin geliştirilmesi şeklinde olmuştur. Bu kitlesel eğitim anlayışının siyasal temelleri insan hakları düşüncesi etrafında şekillenirken ekonomik temelleri de toplumsal işbölümü düşüncesi üzerinden şekillenmiştir. Bu bağlam içinde düşünüldüğünde Sanayi ve Fransız devrimleriyle

yaygınlaşan ve ulus devletlerin kontrolüne tabi olan eğitim ne insanın ne de aklın özgürleşmesini temel alan bir perspektifin değil tamamen verili koşulların yarattığı ihtiyaçlara cevap vermeyi hedefleyen taleplerin bir ürünü olmuştur.

On dokuzuncu yüzyılın ortalarıyla birlikte eğitim bu toplumsal taleplere cevap verecek biçimde düzenlenmeye başlamıştır. Bu düzenleme sürecindeki en etkin rol ise ulus devletlerin düzenleyici gücüne düşmüştür. Böylelikle eğitimin amacı bireyin toplumsallaşması ve üretim sürecinde ulus devlet pratiklerine uygun hareket edebilmesine imkân sağlayacak donanımın bireye aktarılması olmuştur. Eğitim üzerindeki mevcut ulus devlet uygulamasından hareketle her devlet üyesi kişi, iki yönlü olarak biçimlendirilmeye çalışılmıştır. Bunlardan birincisi iktisadi anlamda kişiyi birey yapmak yani iktisadi özgürlük inancı içinde her anlamda bireysel karı maksimize etmek (Lukes; 2006) ve yurttaşlık bilinci içinde verili düzenin gereklerini yerine getirmek olmuştur. Böylece eğitimin kültürel ve sosyal yanından ziyade sosyo ekonomik ve siyasal boyutu on dokuzuncu yüzyıldan sonra daha da önem kazanmıştır.

Milli eğitimin homojen ve merkeziyetçi nitelikleri onun diğer özelliklerinin belirlenmesinde ön kabul niteliğinde belirleyici bir rol oynamışlardır. Eğitimin bu şekilde örgütlenmesindeki başat faktör ulus devletlerin milliyetçilik temeline dayanan politikaları olmuştur. Bu dönemde eğitimin sosyo-ekonomik ve kültürel alan içerisinde etkisi homojenleştirilmeye çalışılan toplumların kendi içinde belirli bir bütünlük oluşturacak şekilde bir arada tutulmasını ve bu bütünlüğün devamlılığını sağlamaktır. Toplumun temsili de devlet tarafından yapıldığından eğitimin merkeziyetçi bir yapı içerisinde sunulması kaçınılmaz olmuştur. Bu iki durum yeniden yapılanan ve sınıfsal ilişkilerini yeniden kuran bütün toplumlar için önemli olmuştur.

Buradan hareketle on dokuzuncu yüzyılda yeniden şekillenen devlet yapısının yeni toplumsal kurumlara da yol açtığını söyleyebiliriz. Yeni toplumsal yapı içinde eğitim de daha organize olarak tasarlanmış, homojenleştirici ve merkeziyetçi devlet yapısı birebir eğitim anlayışına da yansıtılmıştır. Ulus devletlerin saf ve bütünsel

bir millet ve toplum tasavvuru bu özelliklerle beraber eğitim alanına kaydırılmış ve böylece mevzu bahis temel özellikler milli eğitim düşüncesinin de ana eksenini oluşturmuştur. Ulus devletlerin mutlak sınırlar içindeki tek tipleştirici niteliği eğitimde ortak bir dil ve kültür anlayışı üzerine oturtulmaya çalışılmış ve devlet tarafından sınırları çizilen dil ve kültür içinde bir eğitim verilmesi, milli eğitimin esaslarından kabul edilmiştir.

Milli eğitimin homojenleştirici ve merkezîyetçi yapısının yanında Aydın'a göre (2000; 202–204) modern eğitimin üç temel özelliği vardır. Bunlar modern eğitimin eşitlikçi, laik ve demokratik olmasıdır. Fransız devrimi sürecinde gelişen bu modern eğitim düşüncesi kaçınılmaz olarak milli eğitimi hem teorik hem de pratik olarak etkilemiştir. Bu nedenle bu düşünceler de milli eğitimin temel özellikleri arasında gösterilebilir. Ancak Aydın'ın bahsettiği bu üç özellik kaçınılmaz olarak homojenleştirici ve merkezîyetçi milli eğitim yapısı içinde değerlendirilmiş ve bu nedendir ki eğitim içinde etken bir konumdan ziyade edilgen bir nitelik kazanmışlardır. Demokratik ve eşitlikçi uygulamalar ancak merkezi yönetimin isteği doğrultusunda uygulanabilmiş merkezi yönetime zarar vereceği düşünülen noktada demokratik uygulamalar törpülenmiştir. Eğitimdeki laiklik düşüncesi de bir tavır olduğu kadar modern düşüncenin yanında dini düşünceye karşı bir kalkan olarak kullanılmış böylece ulus devletin yeni sosyo politik hayatla bağları kuvvetlendirilirken geleneksel düşünce göz ardı edilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda düşünüldüğünde milli eğitim düşüncesi bir taraftan geleneksel eğitime belirgin bir karşı duruşu savunurken diğer yandan temeli kendinde olan ve millet kavramı etrafında şekillenmiş bir gelenek yaratma uğraşı içinde olmuştur. Hiyerarşik bir düzen içinde oluşturulan ve uygulama alanı bulan milli eğitim mevzu bahis özellikleri yeni eğitim düşüncesinin toplumsal yapıyla olan ilişkisini de göstermektedir.

Milli eğitim düşüncesinin oluşum dönemine tekabül eden yeni toplumsal dinamiklerin oluşum evresinin yeni insan tipinin de incelemesi ve rasyonel ve bireyci düşünceyi ön plana çıkarması milli eğitimin de özelliklerini bu eksen

etrafında örgütlemesini yol açmıştır. Yani mevcut siyaset ve politika içinde şekillenen eğitim belirgin bir sosyal tipin yaratılmasında başat faktör olarak kullanılmıştır. Bu nedenle milli eğitim kavramını eğitime içkin olan bir kavram olarak düşünmek toplumsal yapı içindeki çok boyutlu niteliklerini göz ardı edecektir. Toplumsal anlamda var olan eğitim talebi milli eğitimle birlikte siyasal uygulamalar bütünüyle çakışmış ve eğitim böylece diğer niteliklerinin yanında ulus devletlerin toplumsal kontrol mekanizmalarından biri haline gelmiştir. Aytac'ın (2009) belirttiği gibi ulus devlet öncesi toplumsal yapılarda eğitim dağınık ve tamamen belirli bir toplumsal işleve denk düşerken ulus devletle birlikte toplumsal işlevin yanında siyasal bir işlev de kazanmıştır.

Bu toplumsal ve siyasal işlevin her ikisinin birden temel amacı ulus devlet yaratımı olan yurttaş tipine uygun olarak rasyonel ve kendi içinde dönüşlü bireyci-toplumcu bir insan tipinin yaratılmaya çalışılması olmuştur. Bireyci-toplumcu bir nitelik içinde yurttaşın kendi içinde toplumsal yapıyı sindirmesi, toplumla hemhal olması amaçlanmıştır. Bu rasyonel birey düşüncesiyle doğrudan bir bağlantı içinde olmuştur. Rasyonel birey kendisiyle birlikte toplumu da önceleyerek hareket eden ve eylemini bu doğrultuda belirleyen birey olmuştur. Toplumdan bağımsız olmayan ama onu kendisinden bir parça olarak gören birey sergileyeceği rasyonel etkinliklerle birlikte seküler bir cemaatin parçası olarak yurttaşlık sınıfına erişmiş olur. Böylece merkezi devlet belirgin homojenleştirilmiş toplumun temel tabanını yurttaşlık ilkesi üzerinden yaratmış olur.

Eğitimin devlet ve birey arasındaki ilişkiyi belirlemesi yurttaşlık bağlamında millileşmesi sonucunda meydana gelmiştir. Ancak sadece devlet ve yurttaş arasındaki bir ilişki biçimi olarak tanımlamak mevcut tanımı eksik bırakacaktır. Milli eğitim daha genel düzeyde uluslar arası toplumun da bir düzenleme biçimi olmuştur. Özellikle Fransız devriminin yarattığı ilkeler etrafında şekillenen bu düzen sosyo-politik ve sosyo-ekonomik dünya yapısının da temel düzenleyicisi olmuştur. Yeni üretim ve tüketim döngüsü belirleyen ve bunu yeniden üretim bilgi biçimi milli eğitim içinde toplumu tabakalara ayrıştıracak şekilde yurttaşlara aktarılır. İngiltere de ilköğretimin yirminci yüzyılın ortalarına kadar paralı olması (Hobsbawm 2003; 156)

ve Türkiye’de ilköğretimden sonra köylü ve işçi çocuklarının mesleki eğitime yönlendirilmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu durum aynı zamanda hem devlet düzeyinde hem de bireysel düzeyde bilginin kullanımıyla doğrudan ilişkilidir.

Milli eğitimin bahsedilen özellikleri göz önüne alındığında bilgiyle ilişkisi hem ortaya çıkarma hem de aktarma anlamında pragmatik olmuştur. Bu durum en tabandaki bireyin rasyonel düşüncesinden en tavadaki üretici güçleri yeniden üretilmesine sürecine kadar kapsayıcıdır. Mevcut toplumsal yapının düzenlenmesi ve üretilmesi bilginin faydaya dayalı kullanılması üzerine şekillendirilmiş eğitim de bu faydalı bilginin aktarılması ve üretilmesi için organize edilmiştir. Bu durum kaçınılmaz olarak belirli bir siyasal ve toplumsal ideolojinin üretilmesinde de başat bir rol üstlenmiştir.

1.2. RESMİ İDEOLOJİ

Eğitimin ve on dokuzuncu yüzyıldan sonra eğitimin temel görüntüsü olan milli eğitimin devletle ve bireyle olan ilişkisinde belirleyici kavramlardan biri ideoloji olmuştur. İdeolojinin bu ilişkideki merkezi konumu onun bilgi, toplum ve siyaset arasında vuku bulan ilişkideki belirleyici gücünden (Aydın 2004; 160) kaynaklanır. Eğitimin devlet kontrolü altında aktarıldığı on dokuzuncu yüzyılla birlikte bu üçlü aynı zamanda eğitimin organize edilmesinde de en belirgin görevi üstlenmişleridir. Böylelikle eğitim ve ideoloji ortak paydalarını oluştururlar.

En soyut biçimiyle bir dünya görüşüne sahip olma anlamında ideoloji ilk sosyalleşme süreci içinde kazanılmaktadır. İdeolojinin bilgi, toplum ve siyaset ayakları ise bu en soyut ideoloji tanımına bağlı olarak, ideolojinin eğitim yoluyla aktarılmasında aracı görevi görürler. O halde ideolojinin soyuttan somuta doğru inildiğinde kendini toplumsal kurumlarla ilişkisi netlik kazanmaktadır. Bu somutlaşma süreci içinde Eagleton (2005; 19) ideolojinin iki biçimde var olduğunu ileri sürmüştür. Bunlardan birincisi mistifikasyona dayalı anlamıyla ideoloji, ikincisi ise fikirlerin toplumsal hayattaki işlevleri anlamında ideolojidir. Her ikisi de soyut-somut çizgisinde farklı noktalara denk düşse de ideolojinin fikirlerin hayattaki

işlevleri anlamındaki niteliği somut toplumsal olgularla ve kurumlarla olan ilişkisini görünür kılma adına daha belirleyici bir konumdadır.

İdeoloji, fikirler aracılığıyla toplumsal hayatta var olma imkânı buluyorsa bu ideolojinin toplumsal ilişkiler ağı içinde üretilen söylemlerle alakalıdır. Toplumsal yapı içinde geliştirilen söylemlerin toplumsal ilişkiler içinde bilgi ve siyaset aracılığıyla yayılması bir söylem biçiminin yaygınlaşmasına ve sertleşerek bir ideolojiye evrimleşmesine neden olur.

Farklı söylemler arasından birinin diğerlerine karşı üstün gelmesi ve ideolojik bir konuma yükselmesi söylemler arasında katmanlaşmaya neden olacağı gibi söylemlerin içeriğini dolduran farklı toplumsal gruplarında katmanlaşmasına ve tam anlamıyla mevzu bahis söylemin içeriğini dolduran konu hakkında bir iktidar mücadelesinin doğmasına neden olacaktır. Yani ideoloji, söylemin bilgi ve siyaset yoluyla toplum üzerinde oluşturacağı egemenliğin niteliğinde en genel anlamıyla kendini gösterir.

İdeolojinin toplumsal yapı içinde oluşturulan söylemlerle olan bu bağlantısı aynı zamanda onun toplumsal ilişkilerin oluşturduğu iktidar yapılarıyla da doğrudan bağlantı kurmasına neden olmaktadır. Herhangi bir toplumsal kurum güdümünde var olan iktidarın kendi söylemi aracılığıyla toplumun genelini kapsayacak şekilde ilişki kurması ideolojinin de en belirginleştiği yerdir. Bu somut görüntülerin vardığı yer iktidarın kendi varlığını söylem düzeyinde oluşturarak ideoloji aracılığıyla pratiğe geçirmesidir. Bu pratiğe geçirme sürecinde bilginin siyaset aracılığıyla üretilmesi ve kontrolü ideolojinin toplumsal gerçekliğin kendisiymiş gibi yansımaya neden olur. İktidar bu uygulamanın sonucunda kendi varlığını kurar ve yeniden üretir. Böylece ideoloji toplumsal tabandan tavana bir söylemin temsilcisi olarak yükseldiği gibi tavandan da tabana kendi temsili süreçlerini yaratmak ve içinde taşıdığı söylemi yeniden üretmek için yayılma potansiyeli taşır.

İktidar ve ideoloji arasındaki ilişkinin toplumsal yapı içinde belirginleşmesi on dokuzuncu yüzyılla birlikte devlet yapısında kendini göstermiştir. İktidarın en somut hali olan devlet kendi varlığını, ürettiği söylemin bilgiyle desteklenmesi

sonucunda yeniden üretmekte ve kendi ideolojik pratiklerini toplumsal bireylere aktarmaktadır. Foucault'nun da (2005) belirttiği gibi bilginin kontrol edilmesi bir taraftan toplum içinde insanların konumunu belirlerken diğer taraftan da iktidarın mevcut düzeni kendi referanslarıyla kontrol etmesine katkıda bulunur. Bireylere aktarılan bu ideoloji sayesinde toplumsal ilişkiler düzenlenirken verili toplumsal yapı da kendini üretir ve toplumsal üretim devlet kontrolünde varlığını sürdürür. Bu durum ideolojinin devlet eliyle verili düzenin doğallaştırılması sürecini içerir. Yani meşru şiddetin sınırları içine girmeyecek alan devlet eliyle belirlenir ve yurttaşlardan bu sınırlar içinde hareket etmeleri beklenir. Doğallaştırılamayan alan ise aynı zamanda meşru şiddetin yani devletin yaptırım gücünün kendini var ettiği alandır. Bu iki ayrım devlet-ideoloji ilişkisinin temel noktasını oluşturur. Toplumsal yapı içindeki sınırların belirlenmesi minimal düzeyde kişiler arasındaki ilişkilerin etkinliğiyle birlikte devletin ideolojik etkinlik gücüyle de doğrudan orantılı olmuştur.

Devletin ideolojik etkinliğinin belirginleşmesi söylem ve ideoloji arasındaki ilişkinin yapısında kendini var eder. Bu alan kısmen devletle bütünleştirilebilecek resmi söylem kavramının var olduğu alandır. Resmi söylem kavramı, devletin meşru gücüne dayanarak doğru-yanlış, olması gereken ve olmaması gereken ayrımın belirginleştirildiği, üzerinde toplumsal mutabakatın sağlanması hedeflenen, toplumu işlevsel yönden düzenleme amacı taşıyan, toplumsal irade üzerinde etkin olan bütün devlete ait eylem biçimlerini kapsar. Resmi söylem aynı zamanda devlet ideolojisinin olduğu alandır. Resmi söylemden devlet ideolojisine yani resmi ideolojiye geçiş, devletin oluşturduğu söylemi gerçekleştirdiği etkinliklerle desteklemesi ve yaptırımları kendi meşru gücüne dayanarak gerçekleştirmesi sonucunda oluşur. Böylece belirgin bir söylem kendi var oluşunu zorla ya da rıza yoluyla topluma dayatarak kendi ideolojik varlığını hegemonik bir kapsayıcılık içinde yayar. Bu hegemoni bir üst kimlik sıfatıyla diğer söylemleri de belirlemeye ve eylem alanlarını kendine karşıt olmayacak şekilde kurgulamaya zorlar. Söylemsel düzeyde karşıtlıklar kaldırılarak, karşıt olan bu resmi söylem içinde tasarlanır. Toplumsal kurumların oluşturduğu söylemler resmi söylemin hegemonisinde var olan söylemlere örnek teşkil edebilirler. Althusser'in de (2003a; 27–38) belirttiği gibi bir sendikal ya da

siyasal söylem resmi söyleme tam karşıt olarak kurulamaz, aksi takdirde devletin meşru gücüyle yüz yüze gelecektir.

Toplumsal yapıyı ve ilişkileri düzenleyen söylemler arasındaki bu hiyerarşi toplum içindeki ideolojik katmanlaşmayı da düzenler. Devletin varlığına karşıt olmayan bütün ideolojiler az ya da çok resmi ideolojiyle ilişki içinde olacaklardır. Yani resmi ideoloji kendini kendinle hareketle kurmakla birlikte varlığı diğer ideolojilerle girdiği ilişki içinde şekillenir. Bu anlamıyla resmi ideoloji, devletin mevcudiyetini ve yeniden üretimini sağlayan pratik etkinliklerin öncelenmesi ve bütün toplumsal eylemlerin bu yeniden üretime katkı yapacak şekilde örgütlenmesi sürecini içerir.

Resmi ideoloji kavramı soyutlanmış bütün üretim ilişkilerinden bireylerin birebir ilişkilerine kadar bütün bir kategorik düzeyde kendi varlığını hissettirir. Bütün kurumsal yapıları ve ilişkiler sistemini devletin söz konusu olduğu her yerde donatır ve kendi kapsamı içine alır. Resmi ideolojinin toplum içindeki işlevi söz konusu olduğunda tüzel kişiliğin etkinlik alanı içinde hareket eder. Bu duruma bağlı olarak Çiğdem (2001; 25–33) resmi ideolojinin bazı özelliklerini sıralamıştır. Ona göre resmi ideoloji;

“ ...‘derinlikten’ çok ‘yaygınlık’ endişesi taşır. Kendisini sosyolojiden çok hukukta kurmaya çalışır. ...Kavramların değil nesnelerin düzenini esas aldığından bürokratik bir tahakküm aygıtı olmasını kendisinde engelleyemez. ...Doğrudan devrimci ya da muhafazakâr olmaktan çok pragmatiktir.”

Bunlarla birlikte resmi ideoloji kendini diğer ideolojilerden ayırır ve kendisini üst bir söylemin parçası olarak görür. Yani resmi ideoloji için kendisi bir anlatı ve onun uygulama alanlarının bütünü değildir, daha çok toplumsal gerçekliğin temelinde yatan kurucu öge olarak kendini tanımlama eğilimindedir. Çiğdem’inde bahsettiği gibi resmi ideolojinin bürokrasi ve hukuk merkezli yapısı kendi ürettiği bu üst söylemin desteklenmesi ve yeniden üretilmesinde en etkin rolü üstlenir.

Resmi ideoloji kendini hukukla özdeşleştirir. Bu anlamda diğer ideolojiler gibi oluşması için temel bir toplumsal tabana ihtiyaç duymayabilir. Ancak kendini yeniden üretmek için ihtiyaç duyulan tabanı hukuk aracılığıyla oluşturur. Hukuk belirli yaptırım ve kurallarla resmi ideolojinin toplumla iletişim kurmasına ve böylece toplumun içinde benimsenmesine, üretilen söylemlerin cari işleme girmesine olanak sağlamış olur.

Resmi ideolojinin toplumsal anlamda işlemde kalması ise bürokrasi sayesinde gerçekleştirilir. Bürokratik uygulamalarda geliştirilen işlemler tam olarak resmi ideoloji ve onun ürettiği söylemler üzerine inşa edilerek kurulan düzenlilik resmi ideolojinin ötesine geçmeyecek şekilde işler ve uygulamalar toplumsal tabana doğru bürokrasi aracılığıyla yayılır.

Hukukla birlikte toplumsal tavanda başlayan resmi ideoloji, toplumsal tabana bürokrasi aracılığıyla yayılmaktadır. Ancak bu sürecin işlemesi sadece devlet organizasyonuna ait olgu ve uygulamalarla tamamlanamaz. Aksi takdirde resmi ideoloji toplumsal etkileşim alanının çok dışında donuk ve statik bir yapı olarak kalacaktır. Oysaki ideolojinin toplumsal anlamda işlerlik kazanması sadece hukuki ve bürokratik işlerle ilgili değildir. İdeolojinin varlığına için olan temel özellikleri onun bütün toplum içerisinde belirli bir değer yargısı üretmesine böylece hukuk ve bürokrasinin yapamayacağı şeyi yani toplumla birincil bir ilişki kurma imkânını ortaya çıkarır.

Althusser'e (2003b; 115) göre ideolojinin toplumsal yaşama sirayet eden bu etkinlik alanı üç temel kavram ve bunların yaptırım gücüyle ifade edilebilir ona göre "yaratılan ideolojik etkinin dayandığı ilke[ler] basittir; [bunlar] tanıma/kabul etme, özneleştirme/tabii kılma ve güvencedir". İdeoloji bu kavramların sayesinde kendini kurar ve insanlar tarafından benimsenir. Aynı şey resmi ideoloji içinde geçerlidir. Althusser'in bahsettiği ilkeler torik görünüyorsa da ilk iki kavram resmi ideolojinin işleyiş mekanizmalarıyla tamamen ortaktır. Tanıma/kabul etme kavramı hukukun işlerliğini soyutlar. Hukuk ideolojinin kurulduğu yer olarak aynı zamanda ideolojinin tanınıp kabul edildiği yerdir aynı zamanda. Özneleştirme/tabii kılma da

bürokrasinin uygulama alanını ifade eder. Bireyler toplumsal ilişkilerde resmi ideolojiye tabi kılınma yoluyla var olur ve resmi ideolojiyi üretirler. Ancak bunlar basit tek taraflı ilişkiler değildir. Hukuk mutlak anlamda resmi ideolojiyle birebir aynı şey değildir. Resmi ideolojide kendini sadece hukukta kurmaz. Aralarındaki ilişki daha çok karşılıklı ve ihtiyaç ve taleplere dayalı olarak oluşur. Ancak son kertede resmi ideolojinin varlığıyla ters düşemezler. Çünkü bürokrasi de hukukta varlık itibarıyla bir ideolojiyle yani içinde bulunduğu devletin resmi ideolojiyle sınırlandırılmışlardır. Son olarak güvence kavramı yaratılan ideolojik etkinin oluşturduğu düzenle ilgilidir. Hukuk ve bürokrasinin yarattığı yaşam alanı aynı zamanda toplumsal tabanda toplumun varlığının güvencesi olarak algılanır ve ilişkiler bu güvence etrafında şekillenir.

Resmi ideolojinin toplumsal anlamda işlerliği kurumlarla kurduğu ilişkide belirginleşir. İdeolojinin hukuk ve bürokrasi gibi temel kurumlarda oynadığı etkin rol diğer toplumsal kurumlar içinde geçerlidir. Ancak bu kurumlar aracılığıyla ideoloji, resmi ideoloji hüviyetini kazanabilir.

1.3. EĞİTİM VE İDEOLOJİ İLİŞKİSİ

İdeoloji ve eğitim arasındaki ilişki her dönemde iç içe geçmiş bir ilişki olsa da özellikle modern toplumlarda siyasal, ekonomik ve kültürel düzenin devamını sağlamak ve yeni girdiler üretmek adına daha güçlü olmuştur. İlişki, devlet uygulamalarını kontrol eden mevcut iktidarın her iki unsuru da yani ideolojiyi de eğitimi de elinde tutması ve yönlendirici bir güç olarak kullanması sürecine bağlıdır. İdeolojinin koruma çeperiyle sarmalanan iktidar, eğitim aracılığıyla ideolojik söylemleri ve eylemleri topluma aktarır. Eğitimin toplumsal yapı, örgütlenme ve rol arasında oluşturduğu ilişki göz önüne alındığında bu söylemler ve eylemler bütün topluma yayılacak en uygun yatağı bulmuş olur.

“Eğitim aracılığıyla yeni nesle varolan toplumsal ve siyasal düzenin temel değerlerini, anlam dünyasını, inançlarını öğretebilen toplumlar da bu sayede düzenin geleceğini garanti ve kontrol altına alabilmiş olacaklardır” (Parlak 2005; 91). Bu

garanti ve kontrol altına alma sürecinin somutlaştığı alan tamamını tek bir merkezi gücün kontrol ettiği okullardır. Devlet kontrolünde olan okullar bireyleri bir taraftan bilimsel bilgilerle donatırken diğer taraftan devlet ideolojisinin yani resmi ideolojinin bireylere aktarılma sürecini de yönetir. Böylelikle bir taraftan resmi ideolojinin köklerini bilimle beraber bir araya getirip sağlamlaştırırken diğer taraftan bilimsel etkinlikleri ve bunun için sahip olunan araç gereçleri resmi ideolojinin hizmetine sunar. Buna bağlı olarak resmi ideoloji;

- 1) ...eğitim politikalarını, hedefleri, amaç ve sonuçları belirler,
 - 2) Okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, kuvvetlendirir,
 - 3) Okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olur
- (Gutek 2001; 181).

Tüm bu etkinlik alanları öncelikle belirgin davranış kalıplarını bireylere öğreterek maddi üretim sürecinde ihtiyaç duyulan ve duyulacak olan işgücünün yaratılmasına yardımcı olur. Bu işgücü sadece maddi anlamda değil düşünsel anlamda da yaratılmaktadır. Yani bireyin meslek seçimleri ve becerileri de ihtiyaç duyulan alana kanalize edilerek toplumsal konumların geçişliliğini sabitleyerek toplumsal düzeni de sağlamaktadır. Resmi ideolojinin bu yönlendirmesi aynı zamanda siyasal ve kültürel alanında kendi kontrol sürecinde olmasına olanak sağlar. Çünkü bireyin toplum içindeki sınıfsal konumu ve bu konumun devamlılığı modern toplumlarda aldığı eğitimle doğrudan ilişkilidir. Eğitim yatay ve dikey geçişliliğe kısmen olanak tanısa da bir kurum olarak asıl amacı verili düzenin yani toplumun verili yapısının olduğunca sabit ve istikrarlı kalmasını sağlamaktır. Böyle olduğu takdirde mevcut iktidar varlığını koruyarak devam ettirebilir.

Somut bir tezahür olarak resmi ideolojinin eğitimin biçimsel yapısını ve içeriğini belirlemesi resmi ideolojinin bireyin toplumsal rollerinde kurumların ve bireylerin toplumsal örgütlenmesinde ve bunlara bağlı olarak toplumsal yapıda etkinlik kurmasına olanak sağlar. Bir kurum olarak eğitimin toplumsal özelliklerine bağlı olan eğitim diğer toplumsal kurumların organize olmasında ve işleminde işlevsel bir rol üstlenmiştir. Bu işlevsel rol resmi ideolojinin yönlendirici

söylemleriyle doldurulduğunda toplumsal kurumlar resmi söylem çerçevesinde yeniden üretilebilmektedir. Kurumsal etkinliklerin bireyler üzerindeki yönlendirici gücü göz önüne alındığında kurumlar ve bireyler arasındaki örgütlenmenin de resmi ideolojiyle donatılabileceği açıktır. Ancak burada daha öneli olan alan bireylerin kişiliği ve toplumsal rollerinin resmi söylemlerle oluşturulmasıdır. Bu atomize yapı bu şekilde oluşturulduğunda resmi ideolojinin ve dolayısıyla iktidarın toplumsal gücü kendini yeniden üretir. Toplumsal rolleri eşliğinde bireylerin kişiliklerinde “...okuma ve öğrenme süreçlerine kuşku duygusu eşlik etmez, tersine yazılan ya da aktarılanların doğruluğu *a priori* olarak kabul edilir” (Copeaux 1998; 3). Böylece iktidar istediği şekilde toplumsal düzenle barışık iktidara itaat eden bireyler yetiştirmiş olur.

Resmi ideolojiye bağlı devlet uygulamalarının eğitim üzerindeki etkinliği özellikle uluslaşma ve sanayileşme süreçlerinde artmıştır. Uluslaşma sürecinde ulus yaratımı için ihtiyaç duyulan ortak değer ve anlamlar bütünü yaratımı eğitimin ulus devlet için önemini göstermiştir. Oluşturulacak ortak değerlerin topluma yayılması ancak merkezi yönetimli bir organizasyonla eğitim aracılığıyla gerçekleşebilmiştir. Bu süreç sanayileşmenin gelişmesi ve toplumsal refah düzeyinin artmasıyla daha da doruk noktasına çıkmıştır. Sanayi üretiminin ihtiyaç duyduğu örgütlenmenin sağlanması ve ihtiyaç duyulan işgücü eğitim kurumları aracılığıyla sağlanmıştır. Bu durum eğitimin bütün topluma yayılmasına paralel olarak eğitimle birlikte aktarılan devlet ideolojisinin de topluma yayılmasına olanak sağlamıştır.

İdeoloji ve eğitim arasındaki ilişkinin niteliği ve biçimsel özellikleri toplumun yönetim biçimine göre farklılıklar göstermektedir. Yönetimi biçiminin ve buna bağlı olarak iktidarın ve iktidar-toplum ilişkilerinin katı olduğu toplumlarda eğitim uygulamaları katı ve biçimsel olarak ideoloji önceleyecek uygulamalar üstüne kurulmuştur. Resmi ideolojinin kutsallık atfettiği nesnelere ve uygulamalar düzenli olarak anılır ve yerine getirilir. Totaliter toplumlarda lidere yöneltilen ilginin eğitim araç gereçlerinde sürekli kendini yenilemesi ya da rutin olarak ifade edilen saygı bunun örneğini teşkil eder. Biçimsel anlamda da olsa demokratik olan toplumlarda resmi ideolojinin biçimsel özelliklerden sıyrılmakta ve niteliğe ilişkin noktalarda

kendini göstermektedir. Böyle bir etkinlik ideolojik müdahalenin eğitim üzerindeki etkisini gizlerken etkinliğini güçlendirmekte ve yeniden üretim sürecinde olduğu gibi bireyle arasında var olabilecek farklılıkları en aza indirgeyerek birey tarafından kabul görmektedir.

Tüm bu ilişkisel bütünlük göz önüne alındığında ulus devletlerin ve sanayileşmenin hâkim olduğu modern toplumlarda eğitim iktidar ilişkisinin devlet yoluyla işlevsel amaçlar için kullanıldığı söylenebilir. Bu anlamda ideoloji belirgin bir amaca hizmet etmek için mevcut iktidarın ideolojisidir. Eğitimde toplumsal işlevlerinin yanı sıra bu ideolojinin kendini toplumsal alana taşıyacak ve uygulama alanı bulacağı en temel kurumu oluşturmaktadır. Bu anlamıyla eğitim ulus devletlerle birlikte devletin ideolojisini yayması ve bu ideolojiyi üretmesi adına önemli bir görev üstlenmiştir. Oluşturulan ortak eğitim müfredatıyla birlikte resmi ideolojinin düzenli olarak bütün ülkeye yayılması kolaylaştırılmış ve kontrol altında tutulmuştur.

2. TÜRK MİLLİ EĞİTİM İDEOLOJİSİNİN OLUŞUMU VE GELİŞİMİ

Türkiye’de milli eğitim ideolojisinin oluşma dönemi Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulma süreciyle paralellikler gösterdiğinden, döneminden soyutlayarak onu anlamaya çalışmak imkânsızdır. Türkiye Cumhuriyeti bir ulus devlet miras almadığından kendisiyle birlikte uluslaşma süreci başlamış ve buna bağlı olarak bütün toplumsal kurumlar bu süreçle birlikte milliyetçi bir perspektif çevresinde organize olmaya başlamışlardır. Buna bağlı olarak eğitim kurumu Cumhuriyet’le birlikte hem değerlere ilişkin manevi bir dönüşüm geçirmiş hem de Osmanlı döneminden farklı bir örgütlenme yapısı takip edildiğinden toplumsal anlamda üretimi farklılaşmıştır. Yeni kurulan devletin sahip olduğu değerler yeniden inşa edilen bütün kurumlara olduğu gibi eğitime de temel oluşturmuştur.

Bu anlamda Cumhuriyet’le birlikte eğitimdeki ilk ve en önemli değişme devlet yapısının temel niteliğine bağlı olarak eğitimin millileştirilmesi olmuştur. Bütün millileştirme hareketlerinde olduğu gibi burada da millileştirmeyle söz konu olan şey, tüm toplumsal kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumunun da merkezi bir yönetim tarafından kontrol edilmesi ve yönlendirilmesi sürecinin kolaylaştırılmasıdır. Bununla birlikte yeni biçimlenen devletin ve toplumun milletleşme sürecinin bütün halka yayılarak sürecin hızlandırılması olmuştur. Böylece tarihsel dönemin koşullarına bağlı toplumsal bütünlüğün ve bu bütünlük temelli toplumsal üretim sürecinin temelleri atılmaya çalışılmıştır.

Milli eğitim sahip olduğu temel ilke ve değerlerin Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte birden bire ortaya çıktığını söylemek yanlış olacaktır. Bu temel ilkeler zaten devam eden bir sürecin sonunda oluşmuş ancak uygulanma süreci Cumhuriyet’le birlikte olmuştur. Bahsedilen ilkeler milli eğitim felsefesinin temel dinamiklerini oluşturmakla birlikte Türkiye Cumhuriyeti’nin de üzerine inşa edildiği temel felsefeler olmuştur. Bu temel görüşler tarihsel dönem içinde birçok alternatif arasından siyasal pragmatizme en uygun ve bütünlük duygusuna en yakınlar olmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti'nin milli eğitim anlayışı devletin temelini oluşturan bu düşünsel altyapılar anlaşılmalıdır. Bunun nedeni bu düşünsel altyapıların devletin biçimsel ve işlevsel niteliğini belirlemesi kadar bu biçim ve işlevden kaynaklı eğitim politikalarını da şekillendirmiş olmasıdır. Bu düşünsel temeller sadece kuruluş aşamasında ya da belirli bir dönem içinde değil Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında en etkili temeller olmuşlardır. Bu nedenle milli eğitim ideolojisinin ve bundan kaynaklı politikaların anlaşılması bu temellerin anlaşılmasını ve toplumsal konularının kavranmasını önceller. Ancak bu arka plan kavrandıktan sonra milli eğitimin temel konsepti ve dönemsel farklılıkları anlaşılabilir.

2.1. TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN İDEOLOJİK TEMELLERİ VE EĞİTİMDEKİ UYGULAMALARI

Türkiye Cumhuriyeti'ni ideolojik anlamda besleyen ve onun içeriğini dolduran düşünce yapıları tek bir kaynağa ait olmayıp farklı kültürel etkilerin izlerini taşımaktadır. Bu kültürel etkiler doğulu olduğu kadar ve hatta daha fazla batılı öğelerle işlenmiş ve ortaya çıkan tabloda bu ideolojik temeller batının akılcı yapısını olduğu kadar doğunun coşkun kimliğini de kendi içinde barındırmaktadır. Öncelikle bir düşünsel süreç etrafında şekillenen bu ideolojik temeller kendini daha sonra toplumsal uygulama alanlarında göstermiş ve topluma önce düşünsel daha sonra pratikte şekil verilmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Milliyetçilik ve Batılılaşma

On dokuzuncu yüzyıl Osmanlı Devleti'nin modernleşmeyi hızlandırdığı bütün toplumsal alana yaydığı dönem olmuştur. Bu modernleşme süreci içinde çok farklı siyasal ve düşünsel akımlar devletin içinde bulunduğu çöküş sürecine çare olma iddiasıyla ortaya çıkmıştır. Osmanlı geleneksel toplum ve idari yapısı göz önüne alındığında ortaya çıkan perspektiflerin hepsi belirgin olarak bir muhalefeti temsil etmektedir. Yerleşik sisteme karşı muhalefetin güçlenmesi "Batı'dan gelen yeni kurum ve düşüncelerin yaygınlaşması, eski Osmanlı kültür sisteminin yavaş

yavaş aşınması” (Mardin 1995; 132) anlamına gelmiştir. Bu kültürel ve yapısal dönüşüm içinde oluşan yeni düşünce akımları da problemlili olduğu düşünölen verili düzenin iyileştirilmesini amaç edinmiştir. Bu amaç doğrultusunda farklı perspektiflerden farklı görüşler devlet yönetimi üzerinde etkili olmaya çalışmışlardır.

Temelde yönetimin ana esaslarını belirleyip toplumsal yapıyı şekillendirecek düşünsel hareketler çok olsa da bunların en belirgin ve tabanda en fazla takipçi bulabileceği akımlar üç tane olmuştur. Bunlardan “birincisi Osmanlı Hükümetine tabi muhtelif milletleri temsil ederek ve birleştirerek bir Osmanlı milleti vücade getirmek. İkincisi hilafet hakkının Osmanlı Devleti hükümdarlarında olmasından faydalanarak bütün İslamları söz konusu hükümetin iradesinde siyaseten birleştirmek. Üçüncüsü ırka dayanan siyasi bir Türk milleti teşkil etmek” (Akçura 1991; 19). Bu üç farklı siyaset görüşü sırasıyla Osmanlılık, İslamcılık ve Milliyetçiliğe denk düşmektedir. Bu ideolojiler en geniş etkinlik alanına sahip olmuş ve devlet yönetimini kısmen etkilemişlerdir.

Ancak tarihsel süreç ve dönemin genel siyasi panoraması göz önüne alındığında Osmanlı’dan Cumhuriyet’e devlet ideolojisi olarak miras kalan milliyetçilik ideolojisi olmuştur. Osmanlılık düşüncesinde olanlar “ırk, inanç veya dil ayrımı yapılmaksızın Padişahın bütün tebaasını tek bir milliyet ve bağıllık içinde birleştirecek ortak Osmanlı vatandaşlığı” (Lewis 2000; 232) düşüncesiyle Devletin bütün unsurlarını bir arada tutacak bir ideolojiyi devletin kurtuluşu için benimsemişlerdi. Ancak Hobsbawm’ın da (1995 133–134) bahsettiği gibi modernleşmenin ve sanayileşmenin yaygınlaştığı on dokuzuncu yüzyılın sonlarında milliyet kategorisini kapsayacak bir düşünsel güçle devlet bütünlüğünü korumak imkânsız olmuştur. Bu nedenle Osmanlılık fikri zaten Cumhuriyet’ten çok önce yirminci yüzyılın başında silinmiştir. O dönemde bütün dünyanın şekillenmesindeki en etkili düşünce akımı olan milliyetçilik Osmanlıdan Cumhuriyete geçiş sürecinde dine bağılı ümmetçi fikirlerin daha modern anlamda dile ve ırka dayalı şekil almasını ve birleştirici unsur olarak din temelli değil milliyet temelli bir toplumsal düzen kurulmasına neden olmuştur.

Bahsedilen bu üç ideolojiden Türkiye Cumhuriyeti'nin temel ilkelerine ve dönemin konjonktürel durumuna en uygun olan milliyetçilik ideolojisi imparatorluktan cumhuriyete geçişte temel düşünsel dinamosu olmuştur. Böylece milliyetçilik düşüncesi farklı veçheleriyle devletin kontrolü altında olan bütün toplumsal kurumları etkisi altına almış ve vatandaşlık bilinci oluşturulmasında temel bir rol oynamıştır. Bora'ya (2007; 28) göre bu vatandaşlık "en 'şanlı' liberal-demokratik örneklerde bile milliyete ve milli telos'a gösterilen sadakate bağlı olarak kazan(dır)ılan bir statü olmuştur". Tebaa ya da ümmet gibi farklı tabiiyet biçimlerinden farklı olarak vatandaş kavramı ortaklığı devlet tarafında belirlenmiş ve böylece kutsiyet atfedilmiş kavramlar etrafında şekillenmiş ve devlet ile millet arasındaki ilişkiyi düzenleyen aracı kavram olmuştur. Bu kurgulanmış kavram üzerinden bir taraftan devletin resmi ideolojisi topluma sunulurken diğer taraftan bu resmi ideolojiyi ayakta tutan düşüncelerde yeniden üretilebilmiştir.

Gellner'e göre (1998; 113–127) Türkiye Cumhuriyetinde milliyetçiliğin temel referanslarından biri de sekülerleşme olmuştur. Dinsel patriklerin ve buna bağlı düşünsel arka planın etkin olduğu Osmanlı Devleti'nden farklılaşmak ve toplumsal anlamda dinsel bağların zayıflatılarak, bütünlüğü oluşturacak unsur olarak ırka dayalı düşüncelerin kullanılabilmesi milliyetçiliğin yayılmasıyla mümkün olabilirdi. Bunun farkında olan devlet ideologları milliyetçiliğin toplumsal bir gerçeklik kazanabilmesi için milliyetçiliğin mistik ve romantik düşünceler yerine seküler ve bilimsel düşüncelerle temellendirmeye çalışmışlardır. Gökalp'in (1990; 27) milleti tanımlarken dil, din ve ahlakın yanına eğitimde de ortaklığı koyması Türk milliyetçiliğinin köken arayışında seküler ve bilimsel olma çabasına örnek olarak gösterilebilir. Hatta Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci en önemli düşünsel temeli olan batılılaşma bu sekülerleşme düşüncesinin köklerinde kendine yer bulmuştur.

Tek ve mutlak bir milliyetçilik anlayışı ancak cumhuriyetin ilanından sonraki on yıllarda oluşturulabilmiştir. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kadarki süreçte farklı perspektiflerin etkisinde gelişmiş üç önemli milliyetçilik düşüncesi öne sürülebilir. Ersanlı'ya göre (2006; 71–91) bunlardan ilki geçiş sürecinde Osmanlıcılıktan milliyetçiliğe uzanan çizgidir. Diğerleri Cumhuriyet'le birlikte destek bulmuş ve önem

kazanmış olan ırkçılığa dayandırılmış Türk milliyetçiliğidir. Üçüncüsü ise bilimsel ve seküler bir temele dayandırılmaya çalışılan Türk milliyetçiliğidir. Diğer ikisinden mutlak şekilde ayıramayacak olan ve hatta onlardan parçalar da taşıyan bu milliyetçilik biçimi devlet ideolojisinin oluşmasında en etkin rolü oynamıştır. Bu milliyetçilik perspektifinin en önde gelen temsilcisi ve devlet ideologu olan Ziya Gökalp (2005) milliyetleşmeyle muhasırlaşmanın paralelliğine dikkat çekerek milliyetçiliğe bilimsel bir zemin oluşturmaya çalışmıştır. Bilimsellikle milliyetçilik arasındaki bu ilişki Türkiye Cumhuriyeti Devleti açısından batılılaşmanın ne anlama geldiğini de işaret etmektedir.

Milliyetçilikle birlikte Cumhuriyet'in temel değerlerini belirleyen en önemli düşünce akımı bazen çağdaşlaşmak olarak ta ifade edilen batılılaşma düşüncesi olmuştur. Batılılaşma düşüncesi kökenleri on yedinci yüzyıla uzanan ve Osmanlıdan alınan en temelli miras olmuştur. Zira o dönemde milliyetçilik “ideolojisinin savunucularının önemli bir kısmının imparatorluğun uzak köşelerindeki Türk bölgelerinde yeni gelmiş olduklarını ve milliyetçi formasyonlarını çoğunlukla Avrupa’da edindikleri...” (Keyder 2003; 87) söylenebilir. Yani temel ideolojik düşünce olan milliyetçilik aslında batılılaşma düşüncesiyle birlikte gündeme gelmiştir. Cumhuriyeti kuran kadrolarda batılılaşma etkisi altında yetişmiş ve bu düşüncenin temelini oluşturan ‘kurtuluş’ düşüncesiyle milliyetçilik ve diğer ideoloji ve düşünce yapılarıyla ilgilenmişlerdir. Osmanlı devletinin kurtuluş umudu olarak tasarlanan batılılaşma Cumhuriyet döneminde de aynı düşünsel temelde bu sefer kendini kalkınma olarak göstermiştir.

Cumhuriyet’le birlikte batılılaşma düşüncesinin temel dayanağı milliyetçilik çerçevesinde oluşturulmaya çalışılan genel toplumsal yapı için bir hareket planı çıkarmak olmuştur. Yeni devletin kendi varlık temellerini ayakta tutması için “eski İslami özdeşlik, otorite ve bağlılık kavramlarının yerine Avrupa kaynaklı yeni kavramların geçişi” (Lewis 2000; 479) temel bir öneme sahipti. Ancak bu sayede geçmiş ideallerin yerini yenileri doldurabilecekti. Batılılaşma düşüncesi işte bu hedefin işlerlik kazanabilmesi için resmi ideolojinin temel ayaklarında biri yapılmıştır. Muhasır medeniyetler seviyesine çıkma ideali batılılaşma düşüncesinin

kendini gösterdiği en önemli söylemlerden biri olması ve aynı zamanda topluma bir hareket alanı çizmesi batılılaşma ile milliyetçilik düşünceleri arasındaki işlevsel bütünlüğe örnek olarak gösterilebilir. Batılılaşma düşüncesinin milliyetçilikle olan bu yakınlığı aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti'nde bilimsel söylem ve uygulamalarla milliyetçi söylem ve uygulamaların birbirine yaklaşmasına ve kaynaşmasına da zemin hazırlamıştır. Kendini batılılaşma düşüncesinde ifade eden bilim ve bilimsellik kendini milliyetçilikte ifade ve milleti temsil eden bütüncül güç vurgusu batılılaşma düşüncesinde hemhal olarak devlet ideolojisi adına özgün bir motif ortaya çıkarmıştır. Teknik ve kültür ayrımı bu özgün motifi örneklemektedir. Tekniğin batıdan kültürün ise millet alımıyla oluşturulmaya çalışılan temel perspektif tam da Cumhuriyetin temel değerlerini ifadelendirmektedir.

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte biçimsel ve niteliksel değişimler geçirmiş olsa da milliyetçilik ve batılılaşma düşüncesi bütün devlet yapısını ve toplumsal kurumları organize eden resmi ideolojinin iki ayağıdır. Osmanlıdan cumhuriyete geçiş sürecinde toplumu ve devleti yine bu iki düşünsel yapılar biçimlendirmiş buna bağlı olarak ta toplumsal kurumların şekillenmesinde önemli rol oynamışlardır. Eğitim kurumu hem teorik olarak hem de pratik uygulamalarda bu iki düşünce yapısından etkilenen en önemli kurumdur. Toplum içinde üstlendiği işlev öncelikle bu düşünceler etrafında yeniden yapılandırılmasına ardından bu düşünceleri yayması için maddi ve düşünsel olarak sıkı kontrol altında tutulmasını gerektiriyordu.

Osmanlı'nın son dönemi, özellikle Tanzimat'ın ve Meşrutiyet'in ilanları cumhuriyet'e geçiş sürecinde eğitimi şekillendirmiş ve Cumhuriyet'le birlikte eğitim üzerinde gerçekleştirilen değişiklikler hız kazanmıştır. Tüm bunlarla hedeflenen toplumun yeniden şekillendirilmesi ve ihtiyaç duyulan yeni, her anlamda donanımlı ve yeni devletin varlığını pekiştirecek nesillerin yetiştirilmesidir. Bu düşüncelerin uygulama alanı her daim eğitim ve okul sistemi olmuştur.

2.1.2.Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçiş Sürecinde Eğitim Kurumları ve Eğitimde Gerçekleştirilen Dönüşümler

Osmanlı Devleti'nde eğitim uzun yıllar kendi içinde kademelere ayrılan medreselerle yönetici zümrelerin yetiştirilmesinde kullanılan Enderun Mektebi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu mektep dışında devletin eğitimle olan bağı oldukça sınırlı olmuş, ülke içindeki okulların açılıp işletilmesi dinsel örgütlenmeler paralelinde gerçekleştirilmiştir. Bunlar bir taraftan temel dinsel eğitim verirken diğer taraftan bilimsel çalışmalarında merkezi konumunda olmuşlardır. Devletle ve devlet yapısıyla ters düşülmediği sürece bu eğitim örgütlemesi ve kuruluşları varlıklarını sürdürmüşlerdir. Tüm bu süreç içinde eğitim ve eğitim kurumları herhangi bir devlet politikası içinde yer almamıştır.

Devletin ciddi anlamda eğitimle ilgilenmesi, eğitim üzerinde bir devlet politikası yürütmesi ancak on sekizinci yüzyıldaki Avrupa karşısında alınan savaş yenilgileri sonucunda gündeme gelmiştir. Bu yenilgiler sonucunda III. Selim'in başlattığı "nizam-ı cedid" adıyla başlattığı reform hareketleri temelde askeri yenilenmeyi hedef almıştı. Bu nedenle "padişah talim ve eğitim alanındaki gereksinimini, yabancı subayları danışman ve eğitimci olarak davet etmek suretiyle karşılamaya çalıştı" (Zürcher 2003; 41). Bu eğitimci ve danışmanlarla amaç çağın gereklerine uygun nitelikli askeri yapılanmayı oluşturmaktı. Bunun için askeri eğitim veren kurumların modernizasyonu hedef alındı. Avrupa karşısında yenilgilerle oluşan geri kalmışlık fikrinin üstesinden gelmek için oluşturulan bu askeri okullarla birlikte ilk defa eğitim bir devlet politikası içinde geliştirilmek için yer aldı.

Bu süreç içerisinde devlet politikaları eğitimi toplum içinde de yaygınlaştırmayı hedef edinmekle birlikte asıl hedef ordunun modernleşmesi için gerekli olan donanımı sağlamaktır. Bu anlamda ilk askeri deniz okulu olan *Mühendishane-i Bahri Hümayun* 1773'te, askeri kara harp okulu ve haritacılık okulu olan *Mühendishane-i Berri Hümayun* 1793'te, askeri tıp okulu olan *Tıphane-i Amire ve Cerrahane-i Mamure* 1826'da, mehterhane yerine açılan *Mızıka-ı Hümayun Mektebi* 1834'te açılmıştır (Akyüz 1985; 124–128). Bu okulların açılış sürelerinin

uzun zaman aralığına yayılmış olması bir taraftan devlet içindeki yenileşme hareketlerinin sıkıntılarına dikkat çekerken diğer taraftan modernleşme sürecinin uzun bir döneme yayıldığıının göstergesi olmuştur.

Bu modernleşme ve batılılaşma sürecinde askerlerin aldığı modern eğitim onların niteliğini diğer kurumlara göre çok daha ileri taşımıştır. Bu durum sivil bürokrasiyle askeri bürokrasi arasındaki nitelik farkını açtığından devlet yönetiminde sıkıntılar meydana geliyordu. Bununla birlikte sadece yönetimin modernleşmesi devletin gelişimi açısından istenilen sonucu veremiyordu. Bu nedenle yapılan yeniliklere halkın dâhil edilmesi gerekliydi. Bu anlamda, ilan edilen Tanzimat Fermanı (1839) ve I. Meşrutiyet (1876) bu sürecin birer ürünü olmuşlardır. Burada tek taraflı bir yönlendirmeden ziyade hem devlet dönüşümünü ve hem de kısmen de olsa toplumun modernizasyonu ve devletle bütünlüğü hedef edinilmiştir. Tüm bunlar bütün modernleşme hareketlerinin tabana yayılmasını özellikle eğitimin yaygınlaştırılmasını zorunlu kıldı. Çünkü bu değişiklikler ancak bilinçli bir çalışmanın ürünü olarak toplumsal tabanda yaygınlaştırılabilirdi.

Devlet kontrolünde sivil okulların açılması ancak askeri okulların açılmasından yarım yüzyıl sonra gerçekleşmiştir. Dönüşümün ana tetikleyici olan Tanzimat Fermanı'yla birlikte "Osmanlı İmparatorluğu'nun ilim ve öğretim müessesisi olan (medrese), asırlardan beri devam eden durumuyla olduğu gibi bırakılarak Avrupalı bir kurum olmak üzere (mektep) tesis edildi" (Yücel 1994; 7). Bu dönüşümle birlikte hem bürokrat ve memur yetiştirmek hem de eğitimi tabana yaymak için *Rüştiye mektepleri* ve özellikle memur yetiştirmeyi amaçlayan *Mekteb-i Maarif-i Adliye* 1838'de, *Mekteb-i Ulum-i Ebediye* 1839'da açılmıştır (Akyüz 1985; 128-130). "Bu okullar laiklik çerçevesinde mektep ile mesleki okul yahut devlet dairelerindeki meslek eğitimi arasında bir köprü oluşturuyordu" (Zürcher 2003; 96).

Bu okulların yaygınlaşmasına ve toplum içinde rağbet görmesine neden olan ve bir anlamda bu toplumsal modernleşme sürecine hız verip şekillendiren en temel unsurlar matbaanın yaygınlaşması ilköğretim sürecinin zorunlulaştırılması olmuştur. Matbaanın ülkeye girişi askeri alan dışında yapılan ilk yeniliklerdendir (Lewis 2000;

51). Ancak yaygınlaşma süreci uzun bir zaman almış ancak on dokuzuncu yüzyılın ortalarında toplum içinde yaygınlaşmaya başlamıştır. İlköğretimin zorunlu kılınması ise II. Mahmut'un 1824'teki fermanıyla gerçekleşmiştir. Ancak fermanın öncelikli hedefi zorunluluğun öncelikle İstanbul'da uygulanması olmuştur. Ancak uygulamalar Tanzimat Fermanı'na kadar gerçekleştirilememiştir.

Tanzimat dönemine kadarki süreçte eğitim planlamasından istenilen verimin alınmaması bu dönemde çok daha planlı çalışmaların yürütülmesine neden oldu. Tanzimat dönemiyle birlikte eğitimin aygınlştırılmasına önen verildi ve bu girişim sadece İstanbul'la sınırlı kalmadı, bütün Osmanlı topraklarına yayılmaya çalışıldı. Bununla birlikte azınlıkların eğitim hakkı Tanzimat Fermanı'yla birlikte gündeme geldi ve ilk defa meslek okulları bu dönemde ele alınmaya başlandı (Berker 1945 28–30). Bunlara ek olarak ilk öğretmen yetiştiren okular bu dönemde kurulmuştur. Kılık kıyafet yönetmeliği, müfredat, eğitimde kullanılacak araçlar bu dönemde belirlenmiş, ders programlarının içeriği gündelik hayatın ihtiyaçları çevresinde şekillendirilmiş ve kızlar için örgün öğretim kurumları ilk defa bu dönemde açılmıştır (Geray 1978 139–152).

Mesleki ve teknik eğitim için gerekli düzenlemelerden sonra 1847 ile 1868 yılları arasında ülkenin çeşitli yerlerinde mesleki eğitim veren eğitim kurumları açıldı. Bu anlamda açılan ilk meslek okulu 1847'de açılan *Ziraat Talimnamesi*'dir. Amaç bir yandan ihtiyaç duyulan yarı nitelikli işgücünü yaratmak bir yandan da kimsesiz çocukların ıslah olacağı kurumlar altında onları toplamak olmuştur. 1856'da ilan edilen Islahat Fermanı'nın "Gayrimüslimler de devletin askerî ve mülkî okullarına kabul edileceklerdi" (Gözler 2000; 20) şeklinde ifade edilen 13. maddesiyle birlikte azınlıkların devlet içinde eğitim ve öğretim hakkı garanti altına alınmıştır ve bütün halk gibi onlarında ayırım yapılmadan askeri ve sivil okullara kayıt yaptırabilmeleri bir hak olarak verilmiştir. Bu haklarla birlikte on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı Devleti Topraklarında eğitim veren dört farklı okul türü bulunuyordu. Bunların en yaygını hala vakıf ve tekkelere bağlı olarak işlev gören eğitim kurumlarıydı. Bununla birlikte devletin himayesinde açılmış, batılı anlamda eğitim veren okullar, diğer milletlerin açtığı okullar ve İslam dışında diğer dinsel

öğretilere bağlı ve onların kontrolünde açılan din okulları fiili olarak eğitim veriyordu.

On dokuzuncu yüzyılın sonuna kadar uygulanmaya çalışılan bu eğitim politika ve programları mutlak anlamda olmasa da belirgin bir başarı kazandı. En başta birçok meslek okulu istenilen işlevsellikte kullanılarak görevini yerine getirmiş oldu. Batılılaşma adına kurulan okulların müfredatındaki din derlerinin nicelik ve niteliksel değerleri kuruluşlarının ilk yıllarında oldukça düşük olmasına rağmen bu dönemde tekrar arttırıldı. Bu dönemde özellikle kurum içi düzenlemelere ağırlık verilmiştir. Öğretmenlerin nitelikleri, ders programları ve müfredatın niteliği gibi konularda daha programlı hareket edilmeye başlanmıştır ve batılı anlamdaki okulların sayısı arttırılmıştır. Yirminci yüzyılın başlarında eğitim sisteminin ve politikaların sorunları ilk defa etraflıca tartışılmaya başlanmıştır. Özellikle eğitimin yaygınlaştırılması konusuna dair birçok fikir öne sürülmüş bunlardan bazıları Cumhuriyet döneminde uygulama fırsatı bulmuştur.

On sekizinci yüzyılın sonlarından yirminci yüzyılın başlarına kadar olan dönemde yapılan farklı düzenlemelerle birlikte Osmanlı Devleti'nde eğitim süreci ve kurumları üç aşamalı olarak tasarlanmıştır. *Sıbyan okulları*, *Ibtidaiyeler* ve *Rüşdiyeler* ilköğretim düzeyinde, *Idadiler* ve *Sultaniler* ortaöğretim düzeyinde ve *Darü'l Fünun'da* üniversite düzeyinde eğitim vermiştir (Cicioğlu 1985; 4). Eğitim kurumlarındaki bu işbölümü ve ayırım Osmanlı'dan Cumhuriyet'e miras kalmış ve uzun yıllar aynı biçimsel düzlem üzerinde eğitim verilmeye çalışılmıştır. Devletin tüm bu süreçte eğitim kurumlarını denetimi de oluşturulan farklı kurumlar ve yönetmeliklerle düzenlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla kurulan ilk kurum 1826'da *Evkaf-ı Hümayun Nezareti*'dir. Aynı görevi daha net bir kurumsal işlevle 1838'de *Meclis-i Umur-ı Nafia*, 1846'da *Meclis-i Maarif-i Umumiye* üstlenmişlerdir. Tüm bunlarla birlikte "1857'de '*Maarif-i Umumiye Nezareti*'nin kurulmasıyla da bugünkü Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevlerini yürüten merkezi bir örgüt tam anlamıyla faaliyete geçmiş oldu" (Cicioğlu 1985; 4-5).

Yirminci yüzyılın başından Cumhuriyetin kuruluşuna kadarki süreçte fiili olarak olmasa bile düşünsel anlamda oldukça fazla farklılıkları yaşandı. Cumhuriyet'in eğitim ideolojisinin biçimlendiği ve benimsediği yıllar bu yıllar oldu. Farklılaşmanın ve eğitim ideolojisinin bu dönem içinde netlik kazanmasının temel nedeni aynı yıllarda Osmanlı Devleti hükümetiyle Cumhuriyet'i kuracak hükümetin ayrışması ve iki farklı yönetim olarak görev görmesi olmuştur. Bununla birlikte batılılaşma sürecinde aktarılan düşüncelerin biçimlendirdiği düşünsel altyapılarda konjonktürel duruma paralel olarak şekillenmiş ve kendilerini göstermeye başlamışlardır.

Bu anlamda eğitim politikalarında o dönemde farklı görüşler hâkim olmuştur. Ciddi bir taban yaratamamış olsa da Prens Sabahaddin'in bunlardan biridir. Liberal ekonomik ve siyasal modelin devletin kurtuluşu için gerekli donanımı sunacağını düşünen Sabahaddin eğitim kurumlarının da buna göre şekillenmesi ve eğitsel süreci temellendirmesi gerektiğini savunur. Ona göre;

“Mekteblerin idaresinde gaye kendilerini yaşatacak vesa’iti ve isninad-gahları hükümet haricinde bulabilmelidir: mektebler devletin teşkilat-ı idaresinden bir cüz’ olmak yerine a’ilelerin, hayat-ı mesa-isinin yardımcıları halini almalıdır” (Sabahaddin 1999; 53).

Prens Sabahaddin'in amacı ağırlaşmış devlet bürokrasisinin toplumsal etkinlik alanından kaldırılarak toplumsal kurumların işlevlerini devlet aracılığıyla değil toplum aracılığıyla yerine getirmesini sağlamaktır. Eğitimin aristokraside olduğu gibi bir amaç değil günün koşullarına uygun donanımı sağlayacak şekilde bir araç olması gerektiğini savunur. Ancak dönemin koşulları dikkate alındığında da bu görüşler ne İstanbul Hükümeti'nde ne de Ankara Hükümeti'nde ciddiye alınacak etkinlik düzeyine ulaşamamıştır.

Hem o dönemde hem de Cumhuriyet'in ilanından sonraki süreçte eğitim uygulamalarının teorik ve pratik anlamda en önemli teorisyeni Ziya Gökalp olmuştur. Milli eğitimle ilgili sorunları ilk defa ortaya atan ve tartışan Ziya Gökalp

olmuştur (Akyüz 1985; 287). Bugünkü eğitim terminolojilerinin gelişiminde katkıda bulunmuştur. Ziya Gökalp eğitimin bireyi toplumsallaştırması gerektiği düşüncesindedir. Bununla birlikte eğitimde talim ve terbiye arasında bir ayrıma gider. Terbiye milli duyguların bireye aktarılmasıyla talim gerekli mesleki eğitimi ifade eder (Kaplan 2005; 148). Gökalp'e (1972; 16)göre;

“Terbiye başka, talim başka. Talimin gayesi evvela, çocuklara iptidai malumatı vermek, saniyen gençlere mesleki ve ihtisasi malumatları ita etmektir. Talimin esası, şüphesiz intifaidir. Fakat talimin tedrisinden başka bir de terbiyevi tedrisler vardır ki, bunların gayesi sınıf-ı müdiri teşkil edecek olan fertlerde bimenfaatlik, hasbiklik, fedakârlık duygularını tenmiye etmektir”.

Eğitimin bir taraftan meslek edinmek için toplum içinde yaygınlaştırılması bir taraftan yönetici kadroların oluşturulması adına yönlendirici etken olması fikri Ziya Gökalp'ten Cumhuriyet'in eğitim politikalarına kalan en önemli miraslardan biri olmuştur. Toplumsal işgücünün geliştirilmesi ve toplumda eğitimin nasıl alınacağına şekillenmesi bu düşüncenin eğitim politikaları içindeki işleviyle ilgili olmuştur. Bununla birlikte Osmanlı devletinden devralınan bir görüş olduğu da söylenebilir. Osmanlı'da eğitimin bir yönetici sınıfı yetiştirmek için bir de geriye kalanlar olarak ayrıldığı göz önüne alındığında aynı uygulamanın Cumhuriyet'in eğitim ideolojisinin hazırlanmasında da etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ancak yinede Ziya Gökalp'in eğitim görüşlerinin tamamının Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ideolojisini belirlediğini söylemek doğru değildir. İleride de göreceğimiz gibi Gökalp'in teorik katkısının yanı sıra uygulamalardaki Kemalist etkilerin ağırlığı eğitim kurumlarındaki ideolojik yönlendirmeyi belirlemişlerdir.

Bu farklı görüşlerin hepsi Osmanlı'nın yıkılışı ve Cumhuriyet'in kuruluşu dönemleri arasında gündeme gelmiş ve saha sonraki politikalarda etkinlik kazanmıştır. Ancak bu etkin genel devlet ideolojisinin güdümünde tarihsel olarak pragmatist etkinlikler çevresinde şekillenmiştir. Cumhuriyet'in eğitim ideolojisinin

ve politikalarının ana eksenini ise Ankara Hükümeti'nin uygulamalarında ilk defa kendini göstermiştir.

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 23 Nisan 1923'te kurulmasıyla birlikte eğitimde batılılaşma ve modernleşme adına girişimlerde Osmanlı Devleti'nde yürütülen programlara oranla hız kazandı. İlandan on gün sonra oluşturulan İcra Vekilleri Heyeti göreve başladı. Mustafa Kemal başkanlığındaki heyetin bugün Milli Eğitim Bakanı Olarak bilinen Maarif Vekilliğine Rıza Nur Bey getirildi (Dağlı ve Aktürk 1988; 1-3). Bu hükümet programında eğitimin konumu pratik bir etkinlik alanından ziyade, eğitim ideolojisini teorik temellerini atmak ve hangi çerçevede eğitim öğretim hayatının şekilleneceğini vurgulamak olmuştur. Oluşturulması hedeflenen milli eğitim anlayışının temelleri Birinci İcra Vekilleri Heyeti'nin programında görülebilir. Programa göre ilk hedeflerden birisi “bizde milli ruhu geliştirecek tarihi, edebi ve toplumsal eserleri uzmanlarına yazdırmaktır” (Kaplan 2005; 153). Bununla birlikte savaş sürecinde etkin olarak kullanılamasa da Maarif Vekaleti çalışmalarını ülkedeki eğitimin konumunu belirleyecek istatistikî topografik çalışmalarla geçirdi.

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin kuruluşundan yaklaşık bir yıl sonra Ankara Hükümeti'nin eğitim alanındaki en büyük etkinliği gerçekleşti. 15 Temmuz 1921'de Maarif Kongresi düzenlendi. Hedef ülkedeki okulların ve diğer eğitim kurumlarının durumu belirlemek ve bununla birlikte yeni oluşturulacak devletin ve eğitim sisteminin temel niteliklerini tespit etmek olmuştur. Açılış konuşmasında Mustafa Kemal ülkede eğitimin sahip olması gereken niteliklerinde ve eğitimin hedeflediği amaçlardan bahsetmiştir;

“Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarih-i tedenniyatında (gerileme tarihinde) en mühim bir amil (etken) olduğu kanaatındayım. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından (batıl inançlarından) ve evsaf-ı fitriyemizle (doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle) hiçbir münasebeti (ilgisi) olmayan yabancı fikirlere, şarktan ve garptan bir

cümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle (milli ve tarihi özelliğimizle) mütenasip (uyumlu) bir kültür kastediyorum” (aktaran: Akyüz 1985; 302).

Dikkat edilirse eğitim kurumlarının Osmanlı'daki temel nitelik problemlerinden bahsedildikten sonra, yeni eğitim programının olması gereken niteliğine vurgu konuşmada ön plandadır. Konuşmada milliyetçiliğe yapılan vurgu genel anlamda devletin temel ideolojik yörüngesine yapılan bir göndermeyi taşırken eğitim politikalarının da yönünü tayin eder. Osmanlı Devleti'nin yüz yıllık batılılaşma temelli eğitim politikaları şimdi yerini milliyetçi söylemi temel alan ve batılılaşmayı milliyetçilik temelinde kuran bir ideolojiye bırakmaktadır. Bu ideolojik yönlendirilme ile eğitimin amacı aynı konuşmanın bitişinde özellikle vurgulanmaktadır;

“yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize, göreceklere tahsilin hududu ne olursa olsun, en evvel, her şeyden evvel Türkiye'nin istiklaline kendi benliğine ve an'anatı milliyesine düşman olan bütün anasırla mücadele etme lüzumu öğretilmelidir” (Yücel 1994; 19).

Maarif kongresi niteliksel olarak ülkede yeni kurulmaya çalışılan siyasal ve yapıya ve bunun altında geliştirilmeye çalışılan eğitim sistemine bir katkı sunamamıştır. Sadece Maarif Vekâletinin istatistikî çalışmalarına katkılarda bulunulmuştur. Ancak merkezi otoritenin gücünü göstermek adına bir fikir vermektedir.

Osmanlı yönetiminde özellikle Meşrutiyet'in ilanından sonra açılan gayrimüslimlere ait okullara karşı alınacak tavır da birinci İcra Vekilleri Heyeti hükümetinde teorik boyutlarıyla ortaya serilmiştir. İkinci Maarif Vekili'nin Şubat 1291 de bu okullar hakkında yaptığı konuşma dönemin siyasal koşullarıyla oturtulmaya çalışılan milliyetçi ideoloji arasında oluşan pragmatik çakışmayı göstermektedir;

“Bazı mahsurları olmasa, Türkiye dâhilinde bir tek ecnebi mektep bırakmam. Fakat bu, dâhili olduğu kadar harici bir meseledir. ...[yapılması gereken] mekteplerimizi, ailemizi ecnebi mekteplerden müstağni bırakacak bir surette yükseltmektir” (Akyüz 1985; 304).

Yapılan bu konuşmadan sonra Anadolu’daki tüm yabancı okullar Mart 1921’de tamamen kapatıldı (Akyüz 1985; 304). Böylece bütün okullar tek bir merkezin yönetim ve denetimi altına girmiş oldu.

Osmanlı Devleti’ndeki batılılaşma hareketlerinin başlangıcından Cumhuriyetin ilan edildiği zamana kadarki süreçte eğitim politikalarında ilk göze çarpan değişim her geçen zamanda devlet etkinliğinin eğitim üzerinde kontrolü ve düzenliliği artırma çabasıdır. Amaç bu kurumların kontrolüyle toplumsal kontrolün ve değişimin yönünü belirlemek ve hâkim olmak olmuştur. Batılılaşma süreci başlangıçta etkin ideolojik yönelim olsa da daha sonra yerini batılılaşma sayesinde ithal edilen milliyetçiliğe bırakmıştır. Özellikle Ankara Hükümeti’yle birlikte devlet söyleminde eğitimin biçimlendirilmesinde milliyetçilik temel düşünsel merkez olmuş, batılılaşma düşüncesi daha teknik bir terim olan çağdaşlaşma fikrine kanalize olarak milliyetçi söylemin temel ayaklarından birini oluşturmuştur.

2.2. TÜRKİYE CUMHURİYETİ’NİN İLANINDAN 1980’E KADARKİ SÜREÇTE MİLLİ EĞİTİM İDEOLOJİSİ VE UYGULAMALARI

Türkiye’deki milli eğitim uygulamalarının düşünsel nitelikleri ve mantıksal yapısı Osmanlıdan devralınan bu süreçlerle birlikte şekillenmiştir. Ancak aradaki nüans farklılıklarına dikkat çekmek gerekir. Osmanlı devleti imparatorluk niteliği taşıdığından yani içinde çok farklı etnik unsurları barındırdığından sınırları mutlak anlamda çizilmiş bir ideolojik doktrinler bütünü oluşturması imkânsızdı. Bu neden temel İlkerlerin belirlenmesi ve uygulamalarda bunlara dikkat edilmesi ülkenin bütünlüğünü kapsamak adına önem taşımıştır.

Ancak Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte etnik anlamda bir bütünlük olmasa da farklılıkların azaltılması ve merkezi otoritenin güçlendirilmesi işlemi daha kolay olmuş ve bu durum uygulamalara da yansımıştır. Bunların temelinde ise devletin sahip olacağı resmi bir ideolojinin oluşturulması gelmiştir. Bu resmi ideoloji oluşturulduktan sonra devletin hareket edeceği alan biçimlendirilmiş ve toplumsal kurumlarla nasıl ve ne biçimde ilişki kurması gerektiği düşünsel anlamda oluşturulmuştur. Eğitim alanındaki uygulamalar da bu durumun bir sonucu olarak gerçekleştirilmiştir.

2.2.1. Kemalizm ve Devlet İdeolojisinin Oluşumu

Cumhuriyet'in 29 Ekim 1923'de ilanıyla birlikte teorik ve pratik anlamda yeni döneme girilmiş oldu. Bu süreçte bir taraftan eskinin kalıntılarından kurtulmayı ve yeninin toplumsal kabulü için çaba harcamayı gerektirecek birçok yenilik uygulanmaya çalışıldı. Osmanlı Devleti'nin yok olmasıyla birlikte fiili anlamda bir bağ kalmamış olsa da, onun üzerine inşa edilen devletin mutlak bir kırılmayla sıfırdan başladığı iddia edilemez. Kurumlar değişmiş ya da yok olmuş olsa da düşünsel temellerin niteliksel boyutları Osmanlı Devleti'nin son döneminde Cumhuriyet'e sirayet etmiştir. Osmanlı Devleti'nin son döneminin temel düşünsel yönelimleri olan batılılaşma ve milliyetçilik Cumhuriyetinde temel değerleri olmuş yapısal anlamda yok olan idari ve toplumsal kurumların işlevsel olarak Cumhuriyette hayat bulmalarına olanak sağlamıştır. Yeni kurulan devletin yönetici ve elitlerinin her iki süreçte de önemli roller üstlenmiş olmaları ve sürecinin yönlendirilmesinde de etkin rol oynamaları bunun en önemli nedenidir. Bu nedenle niteliksel ve niceliksel anlamda gerçekleştirilen değişimler sonucunda oluşan yeni yapı ve işleme mantığı Osmanlı Devleti'ndeki mantıkla aynı kaldı.

Bu anlamda batılılaşma düşüncesinin Osmanlı Devleti'ndeki anlamı ve işlevi cumhuriyet devrinde de aynı niteliklerle var olmuştur. Ancak geçmişten farkı, batılılaşma düşüncesinin uygulamalarda topluma daha detaylı ve net olarak yansıtılma çabasıdır. Bununla birlikte milliyetçilik düşüncesinin etkinlik alanı ulus

devlet ve yaratmaya çalıştığı milletle beraber değerlendirildiğinde Osmanlı'dakinden çok daha etkin bir konum aldı.

Osmanlı Devleti'nde batılılaşma iç dinamiklerin dış unsurlarla uyumsuzluğu sonucu ortaya çıkmıştı. Amacı bu uyumsuzlukları ortadan kaldırmaktı. Hareket noktası batıdan başlamıştı ve dönüşte batıydı. Yani temel devingenlik batılılaşma kavramı üzerinden ve dış dinamiklerin belirleyiciliği üzerinden sağlanıyordu. Yeni devlet yapısı bu süreci bu ilişki aralığında kaldıracak maddi ve düşünsel niteliklere sahip değildi. Bu nedenle sürecin ihtiyaç duyduğu yeni iç dinamikler, Kemalist ideolojinin toplumsal alanda yaratmaya çalıştığı değişimlerle gerçekleştirilmek istenmişti. Milliyetçilik düşüncesi ve bu düşünceye bağlı uygulamalar temelde bu iç dinamiklerin harekete geçirilmesini amaçlayan o döneme ait güncel uygulamalar olmuştur. Bunlar toplumun ve devlet yapısının özgün konumları itibariyle otoriter ve ilkel uygulamalara kayabilmiş fakat genel hedefleri, diğer ideolojik konumla yani çağdaşlaşma düşüncesiyle, biçimselde olsa, daima paralellik göstermiştir.

Batılılaşmanın Cumhuriyetle birlikte aldığı konum yani 'muhasır medeniyetler seviyesi' de milliyetçilik düşüncesiyle ayrı olarak değerlendirilemez. Bunun nedeni batılılaşma düşüncesinin Cumhuriyetle birlikte muhafazakâr bir milliyetçilik çevresinde şekillendirilmesidir. Bu durum hem milliyetçiliğe bağlı değerlerin ve pratiklerin kendini üretmesine hem de batılılaşmanın kontrol altında tutularak elitler tarafından gerektiğinde topluma enjekte edilmeye çalışılmasına neden olmuştur. Kaliber'inde (2004; 107) belirttiği gibi batılılaşma düşüncesinin uygulanış biçimi aynı zamanda bir kontrol mekanizmasını da canlı tutmak için; yani "içeriyi" "dışarıdan" güdümlü olarak koruyabilmek için kontrollü olarak aktarılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte milliyetçilik adına batılılaşma sürecinden vazgeçilme düşüncesi devlet ideolojisi ve elitlerin konumu göz önüne alındığında gerçekdışı bir düşüncedir. Osmanlı Devleti cumhuriyet elitleri gözünde doğulu bir kurgunun ürünü olmuştur ve Cumhuriyetin ideolojisi bu yönü batıya çevirmek üzerine tasarlanmıştır. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında milliyetçiliğin resmi ideolojinin iç dinamiği olmasının yanında batılılaşma düşüncesinin de resmi ideolojinin dış dinamiği olduğu öne sürülebilir. Milliyetçilik toplum içindeki konumları etkinleştirip toplumsal

yapının devingenliğini toplumun içinden sağlarken batılılaşma düşüncesi bu sürecin görece dünyaya entegre olma gibi daha genel bir sürece bağlanmasına etkin bir rol oynayarak devingenliğin dış dinamiğini oluşturmaktadır.

Kemalist ideolojinin bu iki ayağı üzerine kurulan devlet yapılanması tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumunda da kendini göstermiştir. Türkiye Cumhuriyeti bir taraftan milliyetçi eğitim ideolojisiyle kendi varlığını yeniden üretmeye çalışmış diğer yandan batılılaşma ideolojisinin temel etkilerinden ayrılmadan eğitimin de batılı türleriyle aynı seviyeye ulaşması için çaba harcamıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte gerçekleştirilen değişikliklerde bunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tüm yenileşme ve değişim girişimleri gibi eğitime ilişkin çıkarılan kanunlar ve yapılan değişiklikler de temelde milliyetçilik çerçevesinde şekillenmiştir. Bu süreç basit bir milliyetçi söylemin tekrar edilmesiyle sınırlı değildir. Bu söylem temelde toplumu şekillendirmeyi amaçlamış ve yeni toplumsal ilişkilerin temelini oluşturması için çaba sarf edilmiştir. Tekin Alp'in sözleri Kemalist ideolojinin milliyetçilikle neyi kastettiğini örnekler niteliktedir.

“Yeni Türkiye’de geçmişten andaç kalmış Türk kültürünü benimsememiş henüz birkaç yüz bin yurttaş var olmakla birlikte, yirmi otuz yıl sonra bu tür bir tek kişi bile kalmayacağı kesindir” (Alp 1998; 301).

Dönemin adalet bakanlığını yapmış olan Mahmut Esat Bozkurt ise milliyetçiliğin yeni devlet yapısında nasıl bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir;

“Milli siyaset dediğimiz zaman kastettiğim mana ve medlul şudur: Hududu milliyemiz dahilinde her şeyden evvel kendi kuvvetimize müsteniden muhafazai mevcudiyet ederek millet ve memleketin hakiki saadet umeranına çalışmak...Medeni cihandan medeni ve insani muameleye ve mütekebil dostluğa intizar etmektir” (Bozkurt 1995;296).

Bozkurt'un bu sözleri aynı zamanda yeni toplum ve devlet yapısı içinde milliyetçiliğin batılılaşma ile olan ilişkilerini de göstermektedir. Toplum içinde topluma içkin kılınmaya çalışılan milliyetçilik bir koluyla da batılılaşmaya bağlanmakta ve biçimsel ve teorikte olsa milliyetçiliğin temel üst değerleri batılılaşmanın taşıdığı anlam çevresinde biçimlendirilmektedir.

Batılılaşma ve milliyetçiliğin bu ilişkisi kendini eğitimde de göstermektedir. Kafadar'ın (2004; 351) belirttiği gibi eğitimi iki kavram arasında bir taraftan bağımlı diğer taraftan bağımsız değişken olarak var olmuştur. Yani eğitim bir taraftan toplum içindeki bireyleri 'Türk' yapıp devletin ve milletin yeniden üretimini hedeflerken bağımsız bir nitelikte diğer taraftan da batılı değerlerin hâkim olduğu, ileri bir düzeyde görülen pozitif eğitimin temel referansları eğitim içinde bireye aktarılmaya çalışılma sürecinde bağımlı bir değişken olarak işlev görmüştür. Ancak batılılaşma düşüncesi sadece kendinden menkul bir anlama sahip olmasından değil, öncelikle Kemalizm'in milliyetçi perspektif de dâhil olmak üzere bütün görüşlerini batılılaşmanın dolayısıyla oluşturmasından dolayıdır. Yani batılılaşma tek başına hedef değildir, onun belirgin bir hedef olması Kemalizm içinde bir anlama gelmesinden ve diğer görüşleri de Kemalizm'in şekillendirmesinden kaynaklanmaktadır.

2.2.2. Kemalist İdeolojinin Eğitim Uygulamaları

Toplumsal kurumların ve devlet yapılarının yeni devlet düzeni ve yeni toplumsal yapılaşma sürecinde geçirdiği dönüşümün en etkin düzeyde gösterdiği yer eğitim olmuştur. Bir taraftan yeni bir toplumsal örgütlenme oluşturulmaya diğer taraftan devlet ve kurumların yeniden yapılandırılmasına çalışılmıştır cumhuriyetin ilanı. Tüm bunlarla birlikte bireylerde yeni bir bilinç düzeyi olarak vatandaş rolünün kabul ettirilmesi gerekiyordu. Tüm bunların düzenli olarak tek bir merkez kontrol altında gerçekleştirilmesinin en etkin yolu olarak da eğitim gözükmüyordu. Daha cumhuriyet ilan edilmeden eğitim üzerinde bir takım yenilikler yapılmaya ve uygulanmaya çalışılmıştı. Ancak tüm bu süreçlerin gerçekleştirilmesi için duyulan profesyonel yardımın sağlanması, yurt dışından eğitimin her kademesinin kontrol

edilmesi için getirilen görevlilerce gerçekleştirilmiştir. Bunlara eğitim her alanıyla ilgili raporlar hazırlanmış ve bu raporlar doğrultusunda eğitim politikaları geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

1924'te John Dewey genel anlamda eğitim sistemiyle ilgili olarak, 1925'te Künhe teknik ve mesleki eğitimle ilgili olarak, 1927'de Buyse yine teknik eğitimle ilgili olarak, 1932'de Malche üniversite eğitimiyle ilgili olarak Türkiye'ye gelmiş ve bu konularla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'na raporlar hazırlamıştır (Akyüz 1985 382). Denebilir ki bu raporlar bütün eğitim sisteminin belirginleşmesinde önemli roller oynamıştır. Özellikle ilköğretimin şekillenmesinde ve mesleki eğitimde izlenecek yollarda temel belirleyici bu raporlar olmuştur.

Özellikle Dewey'in eğitim sistemi üzerine hazırladığı raporlar dönemin eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturmuştur. Hatta Ergun'a (1987; 46) göre Dewey'in pragmatist eğitim felsefesi şimdiye kadarki bütün eğitim sürecini etkileyen en önemli etken olmuştur. Dewey'in hazırladığı rapordaki ifadelerle eğitim sistemi beraber düşünüldüğünde eğitim sisteminin biçimsel ne niteliksel şekillenmesinde oynadığı rol örneklendirilebilir;

“...okulu bitiren, daha yüksek bir okula ister gitsin ister gitmesin, belirli ve açık bir amaç elde edebilmelidir. Şimdiki durumda Türk okullarında, hatta ilk okullarda bile bu ilkeye layık olduğu yer verilmemiş[tir]...bu yüzden, orta öğretimi bitiren ve yüksek okullara girmeyecek olan öğrenci, okulda almış olduğu eğitimden yeterince yararlanacak şekilde yetişmemiş olmaktadır” (aktaran: Akyüz 1985 383).

Öğretim sürecinin üretime dayalı fayda prensibinde kurgulanmasının temel düşünsel belirleyicilerinden biri işte bu rapor olmuştur. Bundan sonra özellikle köy okullarına ve meslek liselerine ağırlık veren politikalar geliştirilmiştir. Bu süreç aynı zamanda dağınık olan eğitim kurumunun yapısına da bir düzenlilik getirmiş ve raporlar sayesinde devlet müdahaleleri kolaylaşmış ve resmi devlet ideolojisinin

okullar aracılığıyla bireylere aktarılması ev kurum üzerinde devlet otoritesinin kurulması kolaylaşmıştır.

Cumhuriyet'in ilanından hemen sonra 3 Mart 1924'te eğitim üzerinde devlet otoritesini mutlaklaştıran, temel amacı ülke içindeki bütün eğitim kurumlarını tek bir merkeze bağlayan Tevhid-i Tedrisat kanunu çıkarıldı. Böylece diğer kurum ve kuruluşlara ait bütün eğitim kurumları Maarif Vekâletine yani bugünkü adıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlandı. Bunlara askeri okullarda dâhildi. Ancak 22 Nisan 1925 yılında çıkarılan bir kararnameyle, askeri okullar Milli Savunma Bakanlığına bağlandı. Bunların yanı sıra Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte tüm dini okullar feshedildi ve bunların yerine İstanbul'da ilahiyat fakültesi ve tüm ülke çapında imam hatip okulları kurulması kararlaştırıldı. Buradaki amaç dini eğitimin devlet kontrolü dışındaki yapısının devlet kontrolüne alınmasıydı. Ancak bu durum kanunun ilk yıllarında geçerli olsa da daha sonra bu ideal gerçekleşemedi. "Tevhid-i Tedrisat İslam medeniyeti ve kültürünün bin yıllık eğitim kurumları olan medreselerin kapatılmasını amaçlayan Türkçü-Batıcı siyasetin hedefine ulaşması için yasal bir dayanak olmaktan öteye gidemedi" (Kafadar 2004; 353).

Eğitim üzerinde devlet kontrolünün mutlaklaştırılması cumhuriyetin ilk yıllarında çok farklı eğitim kurumları olduğundan temel bir problem olmuştu. Pratikte ise sorunlar çok daha karmaşık uygulama sıkıntıları çok daha fazlaydı. Çağdaşlaşma ve milliyetçilik üzerine kurulu devlet ideolojisinin yaygınlaştırılması ve geçmişe ait değerlerin yeni devlet düzeni ve uygulama alanlarıyla birlikte güncelleştirilmesi gerekiyordu. Ancak nüfusun yüzde on biri okuryazardı ve bu durum devlet ideolojisinin yaygınlaştırılmasına müsait olacak imkânlar vermiyordu. Bununla birlikte nüfusun yüzde sekseninin köylerde yaşıyor olması bu durumu zamansal ve mekânsal olarak daha da güçleştiriyordu. Bu zorluğu yenmek adına cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim sürecine ağırlık verilmeye başlandı. Köylerde okullaşmaya verilen ağırlık ise sürecin gereklerine bağlı olarak çok daha ağırlık kazandı.

İlköğretimin tüm ülkede yaygınlaştırılmasını amaçlayan ve buna bağlı olarak biçimsel düzenlemelere giden 22 Mart 1926 tarihi kanun şehir ve köy okullarını ayırtmış ve köy okullarına ayrıca bir önem vermiştir. Bununla birlikte Köy okullarına ağırlık verilmesinin en önemli göstergesi olan Köy Enstitüleri 17 Mayıs 1940 tarihli kanunla kurulmuştur. Kentler uzak olan kırsallara kurulan bu okulların temel amacı kendi döngüsünü oluşturacak köy okulları yaratmak ve bunlar için öğretmen yetiştirmek olmuştur. Bu okullarda köy yaşamı için gerekli olan teknik bilgiler ve klasik olarak ilköğretim müfredatı beraber verilmiştir. Böylece bir yandan bütün topluma aynı düzlemde ideolojik yönlendirme yapılmış ve modern üretim süreçlerine ait bilgilerde bu okullarda verilmiştir. 1954 yılında kapanana kadar bu okullarda toplam on beş bin öğretmen yetişmiş ve köy okullarında eğitim vermeye başlamıştır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında devlet ideolojisinin taşınması ve yaygınlaştırılması adına çok önemli görevler üstlenmiş ve ideolojinin maddi gerçekliğini kırsal alana yaymak adına önemli gelişmelerin kaydedilmesini sağlamıştır. Bu perspektifin ideolojik söylem alanı ise dönemin eğitim bakanı tarafından dile getirilmiştir:

“Türkiye Cumhuriyeti her köyde bir öğretmen bulunduracaktır. Bu yolda büyük aşamalar yapılacağına içtenlikle inanılmalıdır. Günün birinde bir Maarif Vekili çıkar da, Türkiye'nin her köyünde öğretmen var, her köyde tedrisatın yapılması için bütün imkânlar tamamdır, derse, mektep çağındaki bütün çocuklar mecburi öğrenim görüyorlarsa, o zaman Cumhuriyetin çizdiği hedeflere varılmıştır... Türk köylüsü o kadar dirilmiştir ki, onun okumak isteyen çocuklarını okutmaktan hiçbir hükümet kaçınmayacaktır” (aktaran: Akyüz 1985; 37).

Bu konuşmada da görüleceği üzere köye yapılan eğitim yatırımı iki düşünsel süreçte beslemesi için tasarlanmıştır. Vurgular bir taraftan batılılaşmaya dayalı kalkınma düşüncesini diğer taraftan devlet ideolojisinin yeniden üretilmesini amaçlayan milliyetçi söylemi kendi bünyesinde taşımaktadır. Cumhuriyetin ilk dönemdeki eğitim politikalarının tamamı bu yeni ideolojik konumun topluma kabul ettirilmesi sürecini içermektedir. Bu süreçte ise milliyetçi söylemin batılılaşma

söyleminden önce geldiği görülmektedir. Bu toplumsal bütünlüğü oluşturmak adına milliyetçiliğe verilen önemle açıklanabilir. Çünkü hareket noktası batılı değerler olsa da bu yönelimi sağlayacak bütünlüğün oluşturulması eğitim sürecinde daha belirleyici olmuştur.

Bu anlamda milliyetçi söylemin pratik uygulamalar üzerindeki etkinliği, Kemalist eğitim ideolojisinin yönlendirici etkinliklerinde başat rol oynamıştır. Eğitimle ilgili bütün biçimsel etkinlikler ve özellikler devlet otoritesini yüceltecek şekilde organize edilmiştir. Milliyetçi perspektifin oynayacağı rolde net sınırlar içinde belirtilmiştir. Buna bağlı olarak milliyetçiliğin şiddetini ve yönünü belirlenmesi de devlet kurumlarının kontrolünde geliştirilmiştir. 1929 tarihli Maarif Vekâletine ait bir talimatnameyle ilköğretimin amaçları bu doğrultuda belirtilmiştir:

“İlkmekteplerde terbiyenin ilk ve son maksadı çocukların milli hayata layıkıyla intibak etmeleridir... Terbiyede Türklük ve Türk vatanı esas mihrini teşkil etmelidir. Çocuklarda milli hislerin beslenmesi ve kuvvetlendirilmesi için her fırsattan istifade edilmelidir. Türk inkılâbı ve inkılâbın nimetleri, bu nimetlere ermek için büyük savaşlar onlara layıkıyla anlatılmalıdır. Cumhuriyet ve 23 Nisan bayramları gibi büyük milli günlerde mektepte tertip olunacak müsamereler ve şenlikler çocukların milli hassasiyetlerini arttırmak için en iyi fırsatlar verir. Talebe bayağı sevmeli ve ona hürmet etmelidir. Bunun için her ilkmektepte haftanın ilk günü sabahleyin ve son günü öğleden sonra bayrak merasimi yapılmak lazımdır. Mektep binasının önünde muntazam bir bayrak sereni olmalıdır. Çocuklar milli bayrağı selamlamasını öğrenmelidir”
(Aktaran: Akyüz 1985; 318).

Biçimsel uygulamaların olduğu kadar ders içeriklerinin de milliyetçi söylemlerle doldurulması nicelikte olduğu kadar nitelikte de eğitim kurumlarının yapısını devlet ideolojisine bağımlı kılmıştır. Eğitim pratik uygulamaları bütün okul süreci boyunca bakanlık tarafından kontrol altında tutulmasının yanı sıra Bakan

Esat'ın 1931 tarihli genelgesi ders içeriklerinin de temeli devleti ve milleti yüceltmeye dayanan içerikle doldurulduğunu göstermektedir:

“[derslerin amacı] ...öğrencileri milli hayata intibak ettirmek ve onları Türk milletine ve Türkiye Cumhuriyetine azami derecede bağlı ve azami derecede faydalı birer vatandaş haline getirmektir. Türk mektebi, eline teslim edilmiş olan her Türk çocuğunu Cumhuriyet rejiminin psikoloji ve ideolojisini tamamıyla kavramış... Türk vatandaşı haine getirmeye mecburdur” (Aktaran: Akyüz 1985; 309).

Bu pratik ve düşünsel milliyetçi uygulama alanlarının temel hedefi elbette soyut bir tapınma ritüeli olarak değerlendirmek yetersiz olacaktır. Yeni üretim ilişkilerinin ulus devlet modelinde şekillendiği ve modern devletlerin milletler üzerinden kurulduğu bir dönem içinde, imparatorluk kalıntısı ve dağınık bir toplumun bu düzene adapte edilmesi çağdaşlaşmak adına öncelikle bir millet oluşturulması gerekliliği devlet için hep birinci planda olmuştur. Bununla birlikte maddi imkânların sınırlılığı ve devlet geleneğinin otoriter niteliği milliyetçi söylemin en ufak ayrıntılara kadar sokulmasını gerekli kılmıştır. Böylece amaçlanan itaatkâr ve düzen yanlısı, ayrıksı düşünmeyen bireylerin yetiştirilmesi ve üretim sürecine dâhil edilmesi olasılığı yükselmektedir. 1930 tarihli bir hükümet programına ait eğitim ile ilgili görüşler, eğitimle amaçlanan itaatkâr ve devlet düzenini yücelten birey yetiştirme projesini destekler örneklerdir;

“Eğitim siyasetimizde mesleki öğrenim ve uzmanlaşma, az masrafla çok sonuç arayan pratik bir nitelik, okullarımızı her türlü olumsuz etkilerden uzak, ahlak ve düzen cephelerini özellikle önemli tutan bir zihniyetle ve yeni bir güçle devam edeceğiz” (aktaran: Kaplan 2005; 162).

Dikkat edilirse burada da eğitim, temelde meslek sahibi olmak yani üretim sürecinde belirgin bir rol oynaması için tasarlanmıştır. Bununla birlikte düşünme şekli formasyonu alan öğrencilere sahip olacakları meslekler çevresinde

verilmektedir. Daha geniş bir perspektif ise ahlak ve düzeni sarsmadığı sürece edinilebilir ama gerçek anlamda eğitim kurumunun işi değildir. Bu anlamda üniversitelerle meslek liselerinin toplumsal yapı içine oynadığı düzen devletin eğitim konusunda sahip olduğu görüşlerin ve uzun vadede planların odak noktasını oluşturmuştur. İlköğretim sürecinde alınan milliyetçi söylem üzerine temellenmiş eğitimden sonra geniş kitleler, düzenin ve ahlakın öncelikli değerler olduğu okullarda meslek eğitim olarak üretim sürecinde itaatkâr bireyler olarak dâhil olacaktırlar ya da daha az olan bir kesimin üniversitede milliyetçi söylemin temel dinamiklerini yeniden üretmek adına yüksek eğitim almaları tasarlanmıştır

Üniversite eğitimi, nüfusun yüzde sekseninin okuryazar olmadığı cumhuriyetin ilk yıllarında, diğer eğitim kurumlarına oranla üzerinde daha az durulan kurum olmuştur. Hem maddi kaynakların azlığı hem de koşulları içinde duyulan ihtiyacın azlığı daha çok üniversite için alt yapı oluşturulmaya çalışılmasına neden olmuştur. Bu nedenle orta ve ilköğretime öncelik verilmiştir. Bununla birlikte Sargın'ın da (2007; 137) belirttiği gibi üniversite düzeyinde, cumhuriyetin ilanından 1930 yılına kadar, Ankara'da hukuk, ziraat ve eğitim fakültesi olmak üzere üç fakülte kurulmuştur. 1933 yılında ise İstanbul'da bulunun ve ülkedeki tek üniversite olan Darülfünun, siyasi niteliklerinin cumhuriyetle örtüşmediği gerekçesiyle kaldırılmış ve yeni öğretim üyeleriyle birlikte İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Yapılan bu yeniliklerin yanı sıra üniversiteler için planlar daha fazla ağırlıkta olmuştur bu dönemde. Atatürk'ün 1 Kasım 1937'de yaptığı konuşma Cumhuriyetin ilk dönem yükseköğrenim politikasını da belirtmektedir:

“Memleketi şimdilik üç kültür bölgesi halinde mütalaa ederek batı bölgesi için İstanbul bölgesinde başlamış olan düzeltme programını daha radikal bir şekilde tatbik ederek Cumhuriyete modern bir kurum kazandırmak, merkez bölgesi için Ankara Üniversitesini az zamanda kurmak lazımdır. Doğu bölgesi için Van Gölü sahillerinin en güzel bir yerinde... üniversitesi ile modern bir kültür şehri yaratmak yolunda şimdiden faaliyete geçilmelidir” (Aktaran Akyüz 1985 330).

Belirlenen bazı bölgeler içinde üniversiteler kurmak Cumhuriyetin yükseköğretime ilişkin ilk projesi olmuştur. Ancak bu proje hiçbir zaman uygulanamamıştır. Çok partili hayata geçiş sürecine kadar üniversite politikasında bir değişimde olmamıştır. 1950 yılına gelindiğinde İstanbul’da iki ve Ankara’da bir tane olmak üzere ülkedeki üniversite sayısı toplam üç tanedir.

Genel anlamda siyasete ve eğitim politikalarıyla güdülen amaçlara bakıldığında üniversitelerin oynayacağı rolde fazla bir öne sahip olarak görünmemektedir. Tarımsal üretime ve oldukça ufak bir sanayiye dayalı üretim, meslek okullarının önemini üniversiteye oranla daha da arttırmıştır. Üniversiteler devlet yönetiminde kademelendirilecek görevli yetiştirilmesi üzerine kurulmuştur ve o döneme kadarki ihtiyacı karşılamıştır.

Genel eğitim felsefesi içinde devletin üniversiteden beklediği en temelde yönetici kadronun yetiştirilmesi olmuştur. Ancak meslek liselerinin görevi çok daha kritiktir. Tüm üretim alanını kapsayacak şekilde hizmet vermesi planlan meslek liseleri, öğrencilerin vatandaşlığa geçerken sahip olacakları donanımın son noktasını teşkil etmektedirler. Bu anlamda meslek liseleri bir taraftan verili düzenin devamı için gerekli düşünsel donanımı toplum içinde yaymakla yükümlüken diğer taraftan maddi üretimin ihtiyaç duyulan minimum düzeyde bilgisini kişiye vermekle de yükümlü tutulmuştur.

Bu nedenlerle ilköğretime yapılan yatırımlardan hemen sonra liselere özellikle meslek liselerine yatırım yapılmış 1927 de tüm ülkede on altı tane olan meslek okulları, yapılan yatırımlarla kademeli olarak arttırılmıştır. Özellikle 1934’te sekiz bin olan meslek liseli öğrenci sayısı 1950 yılında elli üç bine çıkmıştır. Bununla birlikte “sanat okullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak için Bakanlık, bir yandan Avrupa ve Amerika’ya öğrenci göndermiş, öte yandan uzmanlar çağırarak kendilerine sanat okullarında görev vermiştir” (Cicioğlu 1985; 241).

Özellikle 1933 yılında kurulan Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'yle birlikte mesleki eğitimin alt yapısına önem verilmeye başlanmıştır. Milli Savunma, Ticaret, Tarım, Bayındırlık, Genel Kurmay ve Milli Eğitim Bakanlıklarının üyelerinden oluşan bir komisyonun kurulmuş ve temel ihtiyaçlara belirleyen bir rapor hazırlanmıştır. Komisyon teknik eğitime tabi tutulması gereken beş temel grup belirlemiştir. Komisyon bunları;

- “1. herhangi bir işte amele olarak kullanılan fakat muayyen bir ihtisası olmayan işçiler
 - 2.küçük sanat sahipleri (duvarcı, dülger, sobacı, demirci vs.)
 - 3.fabrika mütahassız işçileri
 - 4. teknisyenler
 - 5.mühendisler
- olmak üzere beş kısımda mütalaa etmiştir”(Asker 1962).

Bu sınıflama aynı zamanda toplumsal yapı içindeki tabakalarında biçimsel bir özeti vermektedir. Mesleki eğitimin amacı bu beş grubunda devletin ihtiyaç duyduğu şekilde ve ölçüde üretim sürecine katkıda bulunması ve bunun için gerekli eğitim almasıdır. Kaplan'a (2005; 165) göre eğitim sisteminin bu şekilde biçimlenmesi sonucunda “milliyetçi bir ilköğretimden sonra öğrencilerin çoğu yumuşak başlı sanatkârlar olarak yetiştirilmek üzere meslek okullarına gönderilecek, öğrencilerin küçük bir kısmı ise disiplinli bir eğitim görüp milliyetçi seçkinler olarak yetiştirilecekleri üniversitelere gidecekti” ve bu sistem böylece “eşitliğe aykırı ilkelere dayanan hiyerarşik ve elitist bir sistem” olarak değerlendirilebilir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında din eğitimi de siyasal alanın gölgesinde kalmış ve günümüze kadar siyasal bir konu olarak değerlendirilmiştir. 1927 yılında din dersleri zorunlu olmaktan çıkarılmış ve ailelerin isteğine bırakılmıştır. Ancak verilen din dersleri de diğer dersler gibi milliyetçi söylemin çerçevesi içinde gerçekleştirilmiştir. Dinsel olgular milliyetçilikle bağdaştırılmış ve milliyetçi pratiklerin dinsel eylemlerle birlikte pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Abdülbaki 2005). 1931 yılında sadece ilkokullarda verilen din dersleri 1935'te tamamen kaldırılmış ve ancak

çok partili hayata geçişle birlikte siyasal bir yönlendirilme müfredata tekrar dâhil edilmiştir. Bunlarla birlikte Tevhid-i Tedrisat kanunundan sonra açılan 29 imam hatip okulu öğrenci yetersizliğinden dolayı 1930 yılından sonra kapatılmıştır. Bu durum Tevhid-i Tedrisat kanunun Türkçü-Batıcı karakteristiğinin bir sonucudur.

Cumhuriyet ilan edilmeden önce ülke içinde bulunan azınlık okulları kapatılmıştı. Ancak 24 Temmuz 1923'te Lozan barış antlaşmasıyla birlikte diğer hakları gibi eğitim alma hakları da geri verilmiştir. Ancak Türkçe dersi zorunlu kılınmış, müfredat Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve dini propaganda yasaklanmıştır.

2.2.3.Çok Partili Döneme Geçiş ve Eğitim İdeolojisi

Çok partili hayata geçiş süreci bütün toplumsal kurumların olduğu gibi eğitim kurumunun da biçimsel ve niteliksel anlamda dönüşümüne neden olmuştur. Bunun temel iki nedeni vardır. Bu nedenlerin ilki yeni ekonomik koşulların oluşturduğu somut toplumsal durumda, üretim ilişkilerinin dönüşüme paralel olarak eğitiminde dönüşüme uğramasıdır. İkinci ve daha görünür şekilde hissedilen nedeni ülke içindeki ve genel olarak dünyadaki siyasal yapının dönüşümü, aynı şekilde eğitimin toplumsal anlamda yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Bu iki etken yani siyasal ve ekonomik farklılaşmanın ve dönüşümlerin neden olduğu toplumsal değişimler, eğitim sisteminin hem ideolojik anlamda hem de biçimsel anlamda dönüşmesindeki temel dinamiklerdir.

Milli eğitim ideolojisinin oluşturulduğu cumhuriyetin ilk yıllarında ekonomik ve siyasal anlamda mevcut düzene eklemlenme çabası ve bunların yaratmış olduğu milliyetçilik ve batılılaşma düşünceleri kontrol sürecinin ana gösterenleri olmuştur. Ancak, özellikle, ikinci dünya savaşından sonra dünyadaki yeni siyasal ve ekonomik konjonktür, Türkiye'yi bir taraftan batılılaşma ve milliyetçilik kavramları etrafında ilerlemeci bir perspektifle ilk yıllarda benimsenen modernleşmeci yörüngede tutmaya çalışırken, diğer taraftan bu global anlamdaki değişime de dahil olmaya

çalışmıştır. Bu birbirinden farklı iki durum 1980 yılına kadar devlet ideolojisi içinde milli eğitim ideolojinin belirlenmesinde temel faktörlerdir.

Bu ikili yapı yönetici kadrolarında ikiye bölünmesine ve iki farklı söylem alanına sahip siyasal ve ekonomik politikaların var olmasına yol açmıştır. Tek partili yönetimden çok partili hayata geçile birlikte bu iki farklı siyasal alan iki farklı partinin söylemlerinde belirginlik kazanmıştır.

Çok partili hayatla birlikte milli eğitim ideolojisinde farklılaşmalar olmuş olsa da resmi ideolojinin düşünsel temelleri olan milliyetçilik ve batılılaşma düşünceleri bu süreçte resmi ideolojinin temel belirleyicisidirler. Ancak çok partili hayatın muhafazakâr bir eksen etrafında şekillenmesi bu iki görüşünde toplumsal anlamda biçimlenmesinde etkin olmuştur. Batılılaşma söylemi daha belirgin bir şekilde milliyetçi söylem etrafında ifadelendirilmeye başlandı. “Türkiye’nin çağdaşlaşmasını, kendi milletinin kökleri, manevi ve kültür yapısına bağlı kalarak, onun özelliklerini koruyup geliştirerek gerçekleştirmesi” (aktaran Deren ve Bora 2003: 539) gerektiğine olan inanç ve düşünceler batılılaşma düşüncesinin milliyetçilikle olan bağlarını kuvvetlendirdi. Diğer taraftan milliyetçilik söylemi ise ırka dayalı temalarından muhafazakâr bir konuma kayarak söylem aralığını dinsel temelli muhafazakâr bir çizgide kurmaya başladı.

Bunların temelinde ise şekillenmekte olan dünya konjonktürünün konumu yer almıştır. İkinci dünya savaşında gizli taraftar olunan Almanların yenilmesi ırka dayalı milliyetçi söylemin referans noktalarına zarar vermiş ve siyasal anlamda pragmatik özelliğini kaybetmesine neden olmuştur. “Komünizm tehlikesi” siyasal alanda muhafazakâr biçimlenmenin temel etkenlerinden biri olmuş ve bütün toplumsal tabana yayılmıştır. Ekonomik anlamda ise Amerika Birleşik Devletleri’nin güdümüne girilmesi bu muhafazakâr siyasetleri pekiştirmiştir. Tüm bunların geri yansımaları olarak ta batılılaşma vazgeçilmeyen bir ideal olsa da yanında milliyetçi söylemi de getirmiştir.

Bütün bu siyasal ve ekonomik etkileşim alanı eğitimin de ideolojik anlamda biçimlenmesinde etkin rol oynamıştır. Farklı partiler programlarını bu süreçlerden etkilenecek şekilde şekillendirmişlerdir. Eğitime ilişkin devlet siyaseti ve hükümet politikaları da bu konjonktürden hareketle geliştirilmiştir. Farklı siyasal pratiklere tekabül etse de farklı partilerin eğitime ilişkin düşünceleri bu genel perspektif dışına çıkamamış ve alternatif üretilmemiştir. Son CHP hükümeti geçmişte olduğu gibi vurgusunu milliyetçilik üzerinden temellendirmiştir. Ancak bu sefer muhafazakar bir milliyetçilik eğitim alanına hâkim olmuştur. Hükümet programının eğitimle ilgili bölümünde bu durum açıkça gözlenebilir durumdadır:

“öğretimin her kademe ve nevindeki Türk gençliğinde milli duygunun kuvvetlendirilmesi ve gençliğimize Türk inkılâbının ana fikirlerinin benimsetilmesi, Türk Tarihi mefahirinin öğretilmesi, eğitim ve öğretim çalışmalarımızın esası olacaktır” (aktaran: Kaplan 2005; 210).

Görüldüğü gibi Türkçülük vurgusu oluşturulan yeni tarih düşüncesiyle muhafazakâr bir kültür anlayışının birleştirilmesiyle sınırlı tutulmuştur. Kendini CHP’den farklı olarak kurgulayan ve politikalar üreten AP ise aynı söylemin daha muhafazakar bir sınır içinde yenilemekten daha farklı bir siyaset geliştirememiştir ve belirgin siyasal rollerin oynanmasından başka farklılık yaratılamamıştır. Bu nedenle eğitimin ideolojik dönüşümü temelde iç siyasetin uzantısı olarak değil dünya siyasetinin yansıması olarak dönüşmüştür. Tüm bunlar doğrultusunda düşünüldüğünde AP hükümeti de programında eğitim için yenilikçi bir açılmadan ziyade var olanı tekrarlamıştır:

“Milli eğitim politikalarımızın temeli; vatandaşın bir kül halinde kalkınabilmesine, maddi ve manevi hayatını teçhiz ederek ve milli şura hâkim kılarak yetişmesine yardım etmektir... Biz milliyetine, dinine, din ve vicdan hürriyetine bağlı olmanın, Türk milletinin varlığında mevcut ayrılmaz bir unsur olduğuna inanıyoruz. Bu hakkı yasalarımızla beraber geleneklerimizde korumakta ve yaşatmaktadır” (aktaran: Kaplan 2005; 234–237).

Her iki farklı söylemsel alanda kendini muhafazakârlık çepriyle çevrelemiş durumda siyasetler üretme çabasında olmuştur. Bu durum daha önceki süreçte olmadığı biçimiyle genel anlamda eğitim siyasetinin Türkçü-Turancı çizgiden Türkçü-muhafazakar çizgiye kaymasına neden olmuştur. Bu muhafazakâr yapıyla birlikte eğitim günümüze kadar rejime ve rejimin ideolojik temellerine zararsız kılınmış olan bir Türk-İslam sentezinin ürünü olarak gelmiştir (Copeaux 1998).

Ancak çok partili hayatla birlikte gelişen yeni eğitim ideolojisinin sadece iç dinamiklere bağlı muhafazakâr bir yapıdan meydana geldiği iddiası eksik bir iddia olacaktır. Özellikle demokrat partinin iktidar olduğu dönemden 1980 askeri darbesine kadarki süreçte dünyada yaşanan görece demokratik dönüşüm de o dönemdeki eğitim hayatını ve felsefesini etkilemiştir. Özellikle ikinci dünya savaşından sonra faşist rejimlerin yok olması ve milliyetçiliğin daha demokratik düzlemlerde dile getirilmesi ve demokrasi idealinin propaganda biçiminde tüm dünyaya ihraç edilme çabası tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de bütün kurumları bu minvalde dönüşüme uğratmıştır.

Tüm dünyadaki bu demokratik açılım aynı zamanda ekonomik bir açılımın da siyasal boyutunu oluşturmuştur. Liberal-kapitalist bir açılım olan yeni ekonomik biçim komünist rejimler karşısında daha muhafazakar bir siyasal yapılanmayı savunurken kapitalist ekonominin tüm dünyada yaygınlaşması içinde girişimlerde bulunmuştur. Bu durumun Türkiye’deki elitist bürokratik yapının kırılmaya çalışılması süreciyle birleşmesiyle birlikte muazzam bir dönüşümü tetiklemiştir. Türkiye’deki kurumların dönüşümü işte bu çerçevede içinde şekillenmiştir. Buna bağlı olarak çok partili dönemde eğitim bir taraftan demokratikleşme sürecine ağırlık verirken diğer taraftan tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumunun da ekonomiye katkı yapması için gerekli geliştirmeler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Her iki süreç, yani eğitimin demokratikleşmesi ve ekonomiyle olan ilişkisinin yoğunlaşması, dönemin milli eğitim şuraları tartışmaları ve alınan kararlarında kendini gösterir. 1953 yılındaki beşinci eğitim şurasında yapılan tartışmalar eğitimin

yaygınlaştırılması ve özellikle sınıfsal farklılıkların asgariye indirilerek eğitimden toplumun her kesiminden insanın yararlanması için gerekli koşulların hazırlanması üzerine kurulmuştur (MEB 1953). 1980'e kadarki süreçte gerçekleştirilen milli eğitim şuraları ise eğitimin demokratik çerçevede yaygınlaştırılmasıyla birlikte ekonomik gelişim için eğitimden beklenen görevleri de tartışmaya açmıştır. Özellikle 1957 tarihli altıncı eğitim şurasının temel gündemi meslek liseleri ve onların topluma olan entegrasyonunu içermektedir. Dönemin milli eğitim bakanı Ahmet Özel şuranın açılış konuşmasında; "esasen eğitimin gayesi, ferdi sosyal hayata hazırlamak, seviyeli, moral hayata kavuşturmadır. Bu da onu bir meslek sahibi kılmak suretiyle tahakkuk safhasına girer" (MEB 1957) sözleriyle eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiye dolaylı yoldan atıfta bulunmuştur. Bu şurada alınan kararların tamamı meslek liselerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesi üzerine olmuştur. Daha sonraki eğitim şuralarının temel meselesi ise daha genel anlamda bu demokratikleşme süreci içinde eğitimin toplumsal yapı ve ekonomik üretkenlikle olan ilişkisini düzenlemek üzere kurulmuştur.

Çok partili hayata geçişle yaşanan devlet yapısının muhafazakârlaşması süreci demokratikleşme ve kapitalistleşme süreçleriyle birleşince yaşanan dönüşüm batıcılık ve milliyetçilik çerçevesinde olsa da belirgin bir farklılaşmayı içermiştir. Batılılaşma yine aynı temel dinamik önemini korurken milliyetçilik şovenist tavrından sıyrılarak daha toplumcu bir nitelik kazanmıştır. Böylece Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemi içinde ideolojik anlamda yeni bir evreye geçildiği iddia edilebilir. Daha önceki süreçte oluşturulmaya çalışılan millet olgusu ve yeni üretim sisteminin altyapı, ideolojik yönlendirmeyi kesin ve tavizsiz bir söylem alanı içinde tasarlamış ve böylece mevcut durumdan maksimum düzeyde faydalanarak kendi ideolojisini toplum üzerinde oturtmaya çalışmıştır. Milliyetçi ya da batılılaşma yanlısı söylemlerin netliği işte bu nedenle törpülenme ihtiyacı duyulmadan olabildiğince sivriltilmişti. Ancak çok partili hayatla birlikte yönetici sınıfın kendi içinden alternatifler çıkması siyaset alanının genişletirken marjinal söylem alanı daraltmış ve dış konjonktürle beraber muhafazakarlaştırmıştır. Eğitim alanındaki ideolojik konum, uygulama alanları ve politikalarda bu yeni siyasal durum çevresinde şekillenmiştir.

2.2.4. Çok Partili Hayata Geçişle Birlikte Eğitim Uygulamalarındaki Değişimler

Bu yıllarda eğitim politikalarında ve özellikle uygulamalardaki en belirgin özellik eğitim politikalarının çok belirgin bir siyasal malzeme olarak kullanılması ve bu anlamda gerçekleştirilen değişikliklerin ihtiyaçtan daha ziyade bu siyasal manipülasyon alanında araç olarak kullanılması olmuştur. Dönemin DP hükümeti Mili Eğitim Bakanının CHP döneminde ki köy okullarının köylüler üzerinden finanse edilmesini eleştiresi ve bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Cicioğlu 1985 67–68). Bu ikili siyasi yapının varlığı milliyetçi söylemleri yumuşatsa da temel ideolojik motivasyon olarak milliyetçilik daima kendini üreten düşüncüyü eğitim kurumu içinde taşımıştır. Son CHP ilköğretime ilişkin ilkeleri buna örnek gösterilebilir:

“Millet, hayatı ve geleceği için gerekli gördüğü bütün değerleri ve ülkeleri yurttaşlara aşlamayı her şeyden önce ilkokullardan bekler. İlkokullar çocuklara milli kültürü aşlamak mecburiyetindedir. İçinde yetişen bütün vatandaşlara aynı ülkeleri, aynı milli amaçları vermek için, gereken bütün bilgileri, alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verimli bir şekilde kazandırmak ilkokulların önemli görevidir” (MEB 1949; 3).

Dikkat edilirse diğer söylemlerdeki Türkçülük vurgusu milli kültür gibi görece daha yumuşak bir kavrama evrilmiştir. Bu sınırları muğlâklaşan siyaset alanı, dönemin siyasal mücadeleleri içinde özgün eğitim politikaları üretememiştir. 1945 ile 1960 yılları arasındaki dönemde eğitim, politik çekişmelerle bir siyaset sahası olarak kullanılmış, klasik olarak meslek liselerinin ve ilköğretimin ülke için önemi vurgulanmıştır.

27 Mayıs 1960 askeri darbesinden sonra bütün kurumlar gibi eğitim kurumu da ordunun kontrolüne girmiş ve yine tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumunda

da çeşitli reformlara girişilmiştir. Buna bağlı olarak ise 5 Ocak 1961 yılında *İlköğretim ve Eğitim Kanunu* çıkarılmıştır. Bu kanunla birlikte cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleştirilen ve köylerde ki eğitim geliştirilmesini hedef alan politika biçimsel olarak bölge okulları adında değiştirilmiştir. Burada okulsuz olan köylerin birkaçının bir araya gelmesiyle bölge okullarının oluşturulması kararlaştırılmış ve proje olarak geliştirilmesi düşünülmüştür. Askeri darbeden sonra da geçmiş dönemindeki köy okulları siyasetinde bir ortak nokta sağlanmış ve bu siyaset devam ettirilmiştir. Milli eğitimin amacı ikinci dünya savaşı öncesi döneme oranla yumuşatılmış bir milliyetçilik ve muhafazakâr bir liberalleşme üzerine kurulmuştur. Milli Eğitimin amacı:

“Türk milletinin bütün fertlerini kaderde, kıvançta ve tasada ortak, bölünmez bir bütün halinde milli şuur etrafında toplamak, milli, ahlaki, insani, üstün değerlerini geliştirmek, milletimizi hür düşüncenin, sosyal zihniyetle demokratik düzenin hâkim olduğu, kişisel teşebbüse ve toplum sorumluluğuna değer veren bir anlayış içinde bilgi, teknik, güzel sanatlar ve ekonomi bakımından çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı haline getirmektir” (MEB 1968; 6).

Görüldüğü gibi bu dönemdeki değişim yönü dünyadaki ekonomik biçimlenmeye bağlı olarak belirgin liberal eğilimlerin gözlemlenebileceği bir konum almıştır. Bu duruma bağlı olarak en azından söylemsel düzeyde milliyetçiliğin yumuşadığı görülmektedir.

Milli eğitimin genel amaçlarını belirleyen 14 Haziran 1973 tarihli *Milli Eğitim Temel Kanunu* da liberalleşme sürecinden ödün vererek ve bu süreci biraz daha muhafazakârlaştırarak aynı teorik düşünsel temellerin yeniden üretilmesine ön ayak olmuştur. Kanunun ilk maddesinde eğitimin amacı “her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek” (Tekışık 1979) olarak belirlenmiştir.

Bu dönemde liseler bir geçiş süreci olarak düşünülmüş ve mesleki beceri edindirmek ya da üniversite eğitime hazırlamak için bir araç olarak tasarlanmıştır. Bu durum dönemin yeni ekonomik modellerle birlikte batıdan ithal ettiği demokratik açılımların bir sonucu görülebilir. Özellikle tek parti dönemiyle karşılaştırıldığında orta öğretimin genel amacı yarı nitelikli iş gücü üretmek üzerine kurulmuştu. Ancak çok partili hayatla birlikte her iki unsuru da bir arada bünyesinde bulundurması gerektiği düşünülen ortaöğretimin görevi 1962 yılında toplanan ve bir rapor oluşturan 7. Milli Eğitim Şurasında şöyle dile getirilir:

“[ortaöğretim] ilkokulu bitirmiş olan öğrencilerin genel eğitimlerinin yaş ve fikir seviyesine uygun surette sağlanması, çevrenin ekonomik özellikleri de göz önünde bulundurularak öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerini ortaya çıkarıp geliştirmesi, öğrencilerin daha sonraki eğitim ve öğretim kademelerini takip için gerekli olan bilgi ve becerilerle ehliyetli hale getirilmeleri ve hayata atılmak isteyenlere tutacakları işlerde başarı şartlarının kavratılmasıyla görevli bir kurum[dur]”.

Liseler düzeyinde, meslek liselerinin konumu bütün cumhuriyet tarihinde olduğu gibi bu dönemde de politik anlamda ve eğitimin niteliksel konumu anlamında yine ön planda olmuştur. Öncelikli amaç, aynı şekilde üniversite sürecinin bir parçası olmak değil mesleki yeterlilik için bir birim görevi olmuştur. Ancak ikinci dünya savaşından sonra nüfus artışı ve ihtiyaçların dönüşümü hem üniversitelerin eğitim gündemine girmesini hem de liselerin üniversite eğitimi için gerekli niteliği sağlamasına gerekliliğine ilişkin tartışmaları gündeme getirmiştir.

Üniversite sürecinin ağırlık kazanması meslek liselerinin toplumsal konumunun belirlenmesinde de önemli bir rol oynamıştır. İkinci dünya savaşı öncesi meslek okulları liseyle aynı düzeyde kabul ediliyor faka statü olarak farklı değerlendiriliyordu. O dönemde amacı tam olarak meslek bilgisine sahip itaatkar nitelikte vatandaş yetiştirmek olan meslek liseleri, bu dönemde hem nitelik hem de

statü olarak eşit düzeyde tutulmuş ve amaç olarak ta mesleki bilgi ve becerinin yanında üniversite yönelik bilgilerinde verildiği ve böylece öğrencilerini üniversiteye de hazırlayan okullar olmuştur (Cicioğlu 1985 346). Bununla birlikte çıraklık eğitime önen verilmiş ve 1978 yılında Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Çıkarılan kanunlarla birlikte çıraklık için gerekli olan asgari nitelikler bu kanun aracılığıyla belirtilmiştir.

Üniversite eğitime verilen önemin artması eğitilmiş nüfusun artmasının yanı sıra, ülke içinde bir statü göstergesi olması ve en temel de üretim için ihtiyaç duyulan yeni işgücünün yetiştirilmesi gerekliliği sonucunda ortaya çıkmıştır. Tüm bunlara bağlı olarak biri 1946'da diğer ise 1973'te olmak üzere sadece üniversiteleri konu alan iki kanun çıkarılmıştır. Bu kanunlarla birlikte iki süreçte de ülke çapında yeni üniversiteler kurulmuştur. Bu kanunlardan sonra 1950 yılına kadar üç tane olan üniversite sayısı 1973 yılında on ikiye 1980 yılında ise on dokuz çıkmıştır (Sargın 2007; 138–140). Bunlarla birlikte 1973'te çıkarılan yasa üniversitelerin özerkliklerini sınırlarken liberal yönelimlerin yönünü de muhafazakarlık ve milliyetçilikle törpülemiştir.

Bu dönemde kendini siyasal alan içinde en fazla belli eden ve siyaset ve ideolojik yönlendirme ve propagandaya en açık olan eğitim, din eğitimi ve dini eğitim veren okulların durumu olmuştur. 1950 tarihinde DP'nin iktidara gelmesiyle birlikte, önce seçmeli yapılan ve daha sonra kaldırılan din dersleri tekrar müfredat içine alınmıştır. Daha önce din dersleri almak isteyenlerin bunu bildirmesi gerekiyordu, şimdi ise tam tersi olarak din dersi almak istemeyenlerin bunu özellikle bildirmeleri gerekmiştir. 1974 yılında dördüncü ve beşinci sınıflarda din dersi zorunlu hale getirildi.

Eğitim üzerinden siyasal provokasyonun en temel argümanı olan İmam-Hatip okulları bu dönem içinde tekrar gündeme geldi. 1930'da kapatılan İmam-Hatip okulları da önce 1948 yılında kurslar olarak açılmaya başlandı ve yine DP hükümeti döneminde 1951 yılında örgün öğretime dayalı okullar olarak tekrar açılmaya başlamıştır. Bu okulların milli eğitim bakanlığınca belirlenen temel amaçlarına

bakıldığında dönemin eğitim ideolojisinin belirlenmesinde etkin olan Türk-İslam sentezi görüşünün izlerine rastlanabilir:

“Bu okulların amacı, din görevlisini kültürlü, ruh ve bedence sağlam, mazbut karakterli, ülkesini ve milletini seven, milli ahlakın icaplarını samimiyetle yaşayıp yerine getiren milli bünyemize zararlı akımlar karşısında uyanık, dinin ve din ahlakının esaslarına inanarak yaşayıp yerine getiren birer münevver, çalışkan, mesleğe bağlı, ülkesinin her yerinde seve seve hizmete hazır, yaşayışı ve çevresine tesiri bakımından örnek tutulmaya layık bir şekilde öğrencilerini yetiştirmektir” (Aktaran: Cicioğlu 1985; 298).

3. 1980 SONRASI MİLLİ EĞİTİM İDEOLOJİSİ

1980 sonrasında milli eğitim ideolojisinin devlet tarafından belirlenmesinde, çok partili hayatla birlikte gelişen toplumsal dinamikler ve bunların toplumsal kurumlara olan etkisiyle birlikte yaşanan askeri darbenin de birinci düzeyde etkisi olmuştur. Özellikle demokratikleşme sürecinde toplumsal ilişkilerin siyasal bir konum alarak devletin istediği bütünlükten çıkması ve ekonomik anlamda dünyaya entegre olmakta yaşanan sıkıntılar tüm toplumsal kurumlara yansımıştır. Özellikle bu belirsizliklerin aşılması ekonomik ve siyasal anlamda görece özgür dünyaya ait olma düşüncesi askeri darbenin hazırlanmasında temel gerekçeleri oluşturmuştur. Bu gerekçeler aynı zamanda 1980 sonrası kurulan yeni toplumsal yapının da temel gerekçelerini oluşturur. Yani 1980 sonrası Türkiye toplumu belirgin ölçüde askeri bir oluşumun sonucu meydana gelmiş ve gelişim çizgisi askerin belirlediği yönde şekillenmiştir.

Yeni toplumsal yapı ve siyasetin sınırları bu askeri vesayet rejimiyle çizildiğinden sert ve belirgin bir nitelik göstermiştir. Bu duruma bağlı olarak toplumsal kurumlarda bu askeri biçimsellik ve sertlikten etkilenmiştir. Yeni biçimsel ve niteliksel özellikleri bu askeri belirlenim doğrultusunda oluşmuştur. Buna bağlı olarak tüm kurumlarda olduğu gibi eğitimde de biçimsel sıklık ve niteliksel sertlik kendini göstermiştir. Kuralları devlet ideoloji içinde kalacak ve kuralların kontrolünün yapılabileceği bir eğitim düzenlemesi 1980 sonrasında bu şekilde oluşmuştur. Bu duruma bağlı olarak 1980 sonrası milli eğitim ideolojisi tarihsel olarak kendini önceleyen gelişmeler kadar bu askeri rejimin de güdümünde şekillenmiş ve işleyişi bu minvalde devam etmiştir. Eğitim alanında gerçekleştirilmiş olan geçmiş uygulamalarla birlikte askeri rejimin getirdiği yeni uygulamalar ve kurallar sadece askeri idarenin kendinden menkul alamet-i farikaları olarak değerlendirilemez. Bunlar, dünyada yaşanan ekonomik ve siyasal dönüşümlerin Türkiye içinde uygulama bulabilmesi için gerekli koşulların askeri rejim tarafından hazırlanması, yani bir taraftan devlet ideolojisinin koruması ve diğer taraftan dünya sermayesinin farklılaşan dünya koşullarıyla birlikte Türkiye’de hareket imkânını bulmasını sağlayan dönüşümler olmuştur. Bu duruma bağlı olarak 1980 sonrasında

milli eğitim ideolojisinin anlaşılabilmesi kendinde önce askeri rejimle birlikte dönüşen toplumsal yapının anlaşılmasını önceller.

3.1. 1980 ASKERİ DARBESİ VE TOPLUMSAL/SİYASAL KONJONKTÜR

12 Eylül 1980 yılında, Türkiye Cumhuriyeti’ni dış unsurlara karşı korumakla mükellef olan ordu ülke içindeki iç siyasal çekişmeleri bahane ederek parlamentoyu feshedip ülke yönetime el koymuştur. 1982 tarihli askeri anayasa giriş cümlesinde bu darbeyi şu gerekçelere dayandırmıştır:

“Ebedi Türk vatan ve milletinin bütünlüğüne ve kutsal Türk devletinin varlığına karşı, Cumhuriyet devrinde benzeri görülmemiş bölücü ve yıkıcı kanlı bir iç savaşın gerçekleşme noktasına yaklaştığı sırada; Türk milletinin ayrılmaz parçası olan Türk Silahlı Kuvvetlerinin milletin çağrısıyla gerçekleştirdiği 12 Eylül harekâtı...” (Bolayır 1986; 1).

Metinde kullanılan “İç savaş” ve “milletin çağrısı” kavramları gerçekleştirilen darbenin varlığını meşrulaştırmak için kullanılmışsa da hem darbeden sonraki anayasa hem de siyasal ve ekonomik düzlemde gerçekleştirilen uygulamalar darbenin yeni bir toplumsal sürecin başlangıcı olduğunu göstermiştir. Yani darbe basitçe toplumsal düzenin sağlanmasına değil değiştirilerek sağlanmasına neden olmuştur. Böylece Türkiye’de hem siyasal olarak hem de ekonomik olarak yeni bir dönemde başlamıştır.

12 Eylül 1980 darbesiyle birlikte siyasal anlamda “parlamento feshedilmiş, milletvekillerinin dokunulmazlıkları kaldırılmış, bütün yurtdışı sıkıyönetim kaldırılmış, yurt dışına çıkışlar yasaklanmış” (Tanör 2005; 31) ve partilerin faaliyetleri durdurulmuş ve yönetici kadroları tutuklanmıştır. Böylece darbenin ilk elden gerçekleştirdiği eylem ülke içindeki siyasal faaliyetleri durdurarak, siyaseti ordu içinde muhafaza etmek olmuştur. Daha sonraki süreçte bütün siyasal programlar

durdurularak yeni bir siyasal perspektifin hazırlıklarına başlanmıştır. Bu siyasal perspektifle birlikte farklı bir ekonomik ilişkiler ağı oluşturulmuş ve toplumsal yapıdaki diğer tüm kurumlar bu yapı etrafında şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Siyasal anlamda dönüşümlerin en belirleyicisi, darbeden iki yıl sonra çıkartılan yeni anayasa olmuştur. 7 Kasım 1982 tarihinde çıkartılan yeni anayasa ile birlikte özellikle çok partili hayatla birlikte gerçekleştirilen demokratik açılımların çoğu durdurulmuş ve birçoğu da devletin resmi ideolojine aykırı bulunduğu için yeni anayasaya dayanarak ortadan kaldırılmıştır. Bu duruma bağlı olarak 1982 anayasasının en temel niteliği hem devlet yapısının düzenlenmesinde hem de devlet-birey ilişkilerinde denetleyici gücün işlev alanının genişletilmesi olmuştur (Tanör 2005; 47). Denetimin artırılması merkezi devlet yapısını güçlendirmiş ve devlet içindeki özerk kurumların kendileri üzerindeki tasarrufları merkezi yönetime kaydırılmıştır. Bu özerk yapıların en başında gelen üniversiteler 1981 yılında çıkarılan kanunla yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) adı verilen bir kuruma bağlanmış 1982 anayasasıyla birlikte YÖK merkezi idarenin yani cumhurbaşkanlığının kontrolün verilmiştir.

Denetim mekanizmalarının artırılmasının yanı sıra ordunun toplumun bütün kurumları içinde denetleyici ve kontrol edici gücünde merkezi bir öneme getirilmiştir. Devlet kurumlarında ve özellikle okullarda uygulanan yönetmelikler hem biçimsel olarak hem de niteliksel olarak bu kurumlara askeri katılımı ve niteliksizliği taşımıştır. Görünüş olarak askeri disiplinle donatılan bu kurumların niteliksel etkileri boşaltılmış ve merkezi devlet otoritesinin güdümünde kısırlaştırılmışlardır. Bu durumun bir sonucu olarak sıkıyönetime geçiş daha kolay hale getirilmiş, milli güvenlik kavramının içeriği genişletilmiş hatta milli güvenliğe ilişkin olarak askerin eğitime müdahale etmesine olanak sağlanmış ve lise düzeyinde milli güvenlik isminde dersler zorunlu hale getirilmiştir.

Bu merkezi devlet yapısını tek parti dönemi tutuculuğuna getiren siyasal düzenlemelerden sonra 24 Nisan 1983 günü çıkarılan bir kanunla partili hayata askeri güdüm altında geri dönüş için girişimler başlatılmıştır. Ancak darbe öncesi partiler

ve yöneticileri seçimlerin dışında tutulmuş ve yeni partilerin kurulması kararlaştırılmıştır. Kurulan yeni partilerin tamamı ise askerin denetimi ve gözetimi altında kurulmuş hatta bu partilerden iki tanesi bizzat askerlerin önderliğinde seçime girmişleridir. Yani demokratik hayata dönüş süreci de ordu kontrolünde, ordunun çizdiği siyasal ve toplumsal sınırlar dışına çıkmayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Ancak 6 Kasım 1983 günü yapılan genel seçimler sonucunda askerin en az desteğini alan ANAP %45'lik bir oy oranıyla birinci parti oldu ve tek başına hükümet kuracak çoğunluğu elde etti. Ancak gerçekleştirilen bu seçimler demokratik bir siyasal yaşama geçişin bir göstergesi olsa da hem teorik olarak hem de pratikte askerin siyasal alandaki egemenliğine son vermemiştir. Devlet yapısında ve işleyişinde gerçekleştirilen dönüşümler otoriter askeri vesayeti zorunlu kılmıştır. Özellikle hukuk alanındaki yapılanma elitist rejim anlayışını güçlendirmiştir. Bununla birlikte cumhurbaşkanlığından, kilit önemdeki bürokratik noktalara kadar devlet kurumlarının askerle doldurulması da her daim asker kontrolünde olmuş devlet yapılanmasının tamamıyla orduya teslim edilmesi anlamına gelmiştir.

12 Eylül 1980 askeri darbesi bütün toplumsal kurumların, işlevlerini aynı tutarak, toplumsal niteliklerini değiştirmiştir. Eğitim kurumu ise toplumsal organizasyonun ve toplumsal kurumların ilişkisini örgütleyen temel işlevinden dolayı bu değişim sürecinden en fazla etkilenen kurum olmuştur. Eğitim sadece doğrudan müdahaleler yoluyla değil aynı zamanda yeni ekonomik ve siyasal politikaların toplumsal yapıya adapte edilme sürecinde yaşanan değişimler yoluyla etkilenmiş ve dönüşüme uğratılmıştır.

1970'lerin sonunda tüm dünyada meydana gelen ekonomik krizin o dönemde dövize bağımlı ekonomiye dört kata kadar varan daha fazla yükümlülük getirmesi (Zürcher 2003; 388–390) ve aynı şekilde ekonomi içinde sanayileşme çabalarına bağlı olarak kırdan şehre göçün kontrolsüzlüğü (Akkayan 1986) eğitimin mali ve niteliksel yapısına zarar vermeye başlamıştır. Zaten Boratav'a (2005; 191) göre 1980 darbesi 1970'lerin sonunda çıkan ekonomik krizin kestirme çözüm yolu olmuştur. Darbe süresince gerçekleştirilen devalüasyonlarla birlikte ülke içi ve ülke dışı ekonomik faaliyetler dengede tutulmuş ve darbe öncesi kriz denetim altına

alınmaya çalışılmıştır. Bu durum geçici bir çözüm üretmiş olsa bile 1980'den 1983'e kadarki dönemde Türk lirası önemli ölçüde değer kaybetmiştir (Boratav 2005; 192).

1980 darbesiyle gerçekleştirilmeye çalışılan politikalar ekonominin yol açtığı, eğitime ilişkin bu bozukluğu gidermeye çalışmıştır. Teorik anlamda böyle gözükebile sürecin asıl belirleyicisi ithal ikameci devlet kapitalizminden liberal ekonomik modele geçişte yaşanan sıkıntıların radikal bir düzenlemeyle aşılma çabası daha belirgin şekilde önem teşkil etmiştir.

Bu durum sadece ekonomide değil aynı zamanda siyasal anlamda da geçerli olmuştur. Siyasetin gerçekleştiremediği liberal dönüşümler ve bu dönüşümlerin getireceği politikaların toplumsal anlamda işlerlik kazanamaması darbe sürecini hızlandırmış ve darbeden sonra yaşanan bütün değişimi de etkilemiştir. Türkiye'nin özgün koşulları içinde 1980'den sonra eğitimin biçimlenmesindeki temel faktörler bunlardır. Darbeden sonra uygulanan politikaların amacında bu açıkları kapatarak global anlamda dünya sistemine adapte olmak olmuştur. Eğitimde ki amaçta hem ekonomik olarak hem de siyasal olarak bu adaptasyonu gerçekleştirmektir.

Bunlar Türkiye'nin o dönemdeki özgün problemleriydi ve eğitimin şekillenmesinde önemli rol oynamışlardır. Bunlarla birlikte 1980 sonrası eğitimi şekillendiren daha belirleyici diğer hususlar dünyada yaşanan gelişmelerdir. Daha belirleyici nitelikte olmalarının temel nedeni, bu etkilerin aynı zamanda Türkiye'deki ekonomik ve siyasal konumları da belirlemesi ve yönlendirmesidir. O halde, bunlarla beraber, düşündüğümüzde 1980 sonrası eğitimi ve aynı şekilde eğitim ideolojisini belirleyen temel etmenler, dünya çapında yaşanan ekonomik ve siyasal dönüşümü ve bunların Türkiye'deki ekonomi ve siyasete yansımalarıdır.

Dünyada ise keynesçiliğin ve refah devleti uygulamalarının yarattığı ekonomik siyasal bunalımlar yeni konjonktürün belirleyicidir. Tüketim eksikliğini bağlı ekonomik bunalım, yeni bir ekonomik uygulamalar zincirinin oluşmasına neden olmuştur. bu dönüşümün yaratmış olduğu yeni toplumsal formasyon bilgiyi ve bilgi üretim teknolojilerini ön plana çıkarmış siyasal ve toplumsal düzenlilik bu yeni

post modern yada bilgi toplumu denilen, yeni toplumsal düzenleme mekanizmalarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

1980'lerin başında ve özellikle sonlarına doğru ekonomik anlamda neo-liberaliz olarak anılan yeni ekonomik uygulamalar ve siyasal olarak ta onun yansıması olan yeni bilgi toplumu vurgusu eğitimin biçimlenmesindeki en etkin görüşler olmuştur. Bu etkenlerin yeni bir tahayyül gücü yarattığı düşünülmüş ve eğitimde yeni uygulamaların başlayacağı ve eğitimin yeniden şekilleneceği düşüncesi hakim olmuştur.

İşte 1980 sonrası Türkiye'deki eğitim politikaları ve altyapı çalışmaları da bu dünya çapında yaşanan değişim konjonktürü çevresinde şekillenmiş ve biçimlendirilmeye çalışılmıştır. Bu değişim süreci ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kurumlarında ve bu kurumları kapsayan bitin politikalarda kendini göstermiştir. İkinci bölümde görüldüğü gibi, eğitim sisteminin ve ideolojisinin düğüm noktaları olan meslek liseleri, din eğitimi ve üniversiteler bir taraftan yeni ekonomik ve siyasal sisteme adapte edilmeye çalışılırken diğer taraftan da geçmişten getirilen ve devlet ideolojisi aracılığıyla eğitim sistemi içinde sürekli olarak yeniden üretilen milliyetçilik ve batılılaşma düşüncesinin bu süreçten niteliksel ve biçimsel anlamda yara almadan çıkması için gerekli düzenlemelere de gidilmiştir. Bunun için 1970'lerde hâkim olmaya başlayan Türk-İslam sentezi modeline dayalı eğitim ideolojisi bu dönem de neo liberal politikalarla ortak bir zemin üzerinde örtüştürülmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte yeni teknolojilerin eşliğinde geliştirilen ve esnek üretimle uzlaşma halinde var olan, 'bilgi toplumu' kavramı tabanında şekillenen, yeni toplumsal ilişkiler ağına adaptasyon sürecinde de aynı sentez modeli üzerinden gerçekleştirilmesi için yeni teknolojiler bu alana kanalize edilmiştir. Tüm bu süreçler ışığında değerlendirmeye aldığımızda 1980 sonrasında Türkiye'deki milli eğitim ideolojisinin çözümlenmesi öncelikle küresel anlamda meydana gelen dönüşümlerin anlaşılması daha sonra ise bunların Türkiye'de yarattığı değişikliklerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır.

3.2. 1980 SONRASI MİLLİ EĞİTİM İDEOLOJİSİNİ BELİRLEYEN DÜŞÜNSEL ETKENLER

1980 askeri darbesi 1980 sonrasında milli eğitim ideolojini etkileyen en önemli eylem olmuştur. Ancak sadece 1980 darbesinin etkileri değil ondan etkilenmiş ve onun etkilendiği birçok faktör bu ideolojinin belirlenmesinde etkin rol üstlenmiştir. Bu faktörlerin en başında devletin oluşumunda etkin olan kurucu felsefesinin, tüm süreçlerde olduğu gibi burada da kendi gücünü göstermesi gelmektedir. Milliyetçiliğin ve batılılaşma düşüncesinin 1980'ler boyunca aldığı şekil genelde devlet ideolojisinin daha özeldede milli eğitim ideolojisinin sınırlarını belirleyen temel etken olmuştur. Bu iki düşüncede yeni ve farklı olan güncel süreçlerle etkileşim halinde olmuş buna bağlı olarak değişime uğramışlardır.

Milliyetçilik ve batılılaşma düşünceleriyle birlikte yeni dünya konjonktürü de 1980 sonrası milli eğitim ideolojisinin belirlenmesinde önemli roller oynamışlardır. Özellikle siyasal anlamda komünist ülkelerin güç kaybetmesi ve liberal siyasal düşüncenin etkinliğini artırması tüm kurumları olduğu gibi eğitimi de etkilemiştir. Ekonomik alanda yaşanan neo-liberal dönüşümler de tüm devlet yapısı ve toplumsal kurumları dönüştürmüştür.

Bunlarla beraber değerlendirildiğinde 1980 darbesi yeni düzenin nedeni olduğu kadar aynı zamanda sonucu niteliğindedir. Darbe, bir ekleme aracı olarak işlev görmüş hem devleti hem de toplumu yeni dünya konjonktürüne adapte etmek için değişiklikler yapmıştır. Bir taraftan Türkiye'nin kendi için düşünsel dinamikleri olan milliyetçilik ve batılılaşma diğer taraftan dünya ölçeğinde reel politik uygulamalar yeni eğitim ideolojisinin temel niteliklerini belirlemiştir. Bu müdahale eden etkenlerle birlikte yeni tüketim ürünlerinin pazar ihtiyacı için ülke içine girmesi, bilim sistemlerinin gelişmesi, bilgisayar tabanlı öğretimin tüm dünyada önemli ölçüde yaygınlaşması da yeni eğitim ideolojisinin temel belirleyicilerinden olmuştur.

3.2.1. Milliyetçilik ve Batılılaşma Düşüncesinde Yaşanan Revizyonlar ve Eğitime Olan Etkileri

Liberalizm ve neo-liberalizm politikalarıyla bilgi toplumu teorisi, Türkiye’de 1980 sonrası eğitim perspektifini belirleyen dış etmenler olmuştur. Eğitim politikalarının, uygulamalarının ve ideolojisinin sınırlarını ve eylem çerçevelerini bu küresel düşünceler belirlemiş, içeriği ise bunlarla beraber Türkiye’nin özgün koşullarının yarattığı düşünsel süreç ve uygulamalarla oluşturulmuştur.

Bu düşünsel süreçler Türkiye Cumhuriyeti’nin egemen ideolojileri konumunda olan milliyetçilik ve batılılaşma düşünceleridir. Ancak her dönemde değişime uğrayan bu düşünce yapıları bu dönemde de değişime uğramışlar ve farklı düşünce yapılarıyla eklemlenmiş ve eklektik yapılar oluşturmuşlardır. Bu düşünsel yapılar aynı zamanda eğitim politikalarının ve ideolojisinin iç dinamiklerini de oluşturmaktadır.

1980 yılından sonra eğitimdeki ideolojik arka planın oluşması askeri darbenin 1961 anayasasını tamamen iptal edip yerine yeni bir anayasa hazırlamasıyla başlamıştır. Hazırlanan yeni anayasa ise geçmişte yaşanan problemleri, özellikle siyasal problemleri göz önüne alarak hazırlanmıştır. 1982 anayasası devlet otoritesini daha da belirginleştiren ve bu durumun mevcudiyetini sağlayacak düşünsel temellere de öncelik vermiştir. Bu düşünsel temellerin en önemlisi her dönemde olduğu gibi Türk milliyetçiliğidir.

Bu dönemde Türk milliyetçiliği dünya konjonktürüne bağlı olarak ırkçı tutumdan kültürel bir örgütlenme biçimi içinde tanımlanan yapıya doğru kayma göstermiştir. Bu durum hem dünyada meydana gelen yeni muhafazakârlığa hem de neo-liberal politikalardan doğan toplumsal dönüşümlere karşı bir eklemlenme süreci olarak düşünülebilir.

Türkiye içinde ise bu durum daha çok sol siyasal yapılanmaya karşı oluşturulmaya çalışılan bir baraj görevi de görmüştür. Sol siyasete karşı bir baraj

niteliği taşıması komünist rejimlere karşı bir karşı duruşu simgelerken milliyetçilik düşüncesinin içeriği komünizmin yeni alternatifi olan kapitalist dünyanın mantığına uygun olarak doldurulmuştur. İkinci dünya savaşı öncesinde komünizmin alternatifi olan nasyonal sosyalist düşüncenin destekçisi olarak şovenist bir kimlikle takdim edilen milliyetçilik, 1980 sonrasında toplumsal bütünlüğe ve uyuma referanslarla oluşturulmuş, söylemin içeriğini dolduran aşırılıklar ırkçı perspektiften bütünlük vurgusuna kaydırılmıştır.

Şovenizme dayalı milliyetçilik vurgusunun kültüre yaslanarak yeniden inşa edilmesi sadece Türkiye'ye özgü değildir. Kültürel bütünlük vurgusu özellikle doğu Avrupa ve Asya'da da kendini göstermiştir (Hobsbawm 1995; 192–199). Bu duruma bağlı olarak milliyetçilik özellikle 1980 sonrasında toplumsal tabanlarda çok daha güçlü ve nitelikli bir yer etmiştir. Türkiye şartlarında daha özgün nokta ise bu dönemle birlikte milliyetçiliğin dinsel hassasiyetlerle olan ilişkisinin yoğunlaştırılması olmuştur. Böylece dinsel değerlerin siyasal yapı içerisinde vurgusu güçlendirilmekle birlikte devlet ideolojisinin toplum tarafından benimsenmesi darbe yönetiminin esas amacı olmuştur. Yani sahici bir dinsel hassasiyetten ziyade devletin ihtiyaç duyduğu ideolojik yönlendirme gücü dinsel hassasiyetleri bireye hatırlatan pragmatik bir milliyetçiliktir.

Milliyetçiliğin aldığı yeni biçim devletin kurumsal ilişkilerinde ve devlet-birey ilişkilerinde temel bir değişikliğe neden olmamıştır. Tek partili ve çok partili dönemlerde devlet ve toplum arasında bir tutkal niteliği taşıması düşünülen milliyetçilik aynı zihniyet etrafında şekillendirilerek devlet yüceltme ve bireyi devlete bağlamaya dayalı ideolojik motivasyon aynı kalmıştır. 1924 anayasası Türkiye'de yaşayan herkese Türk denildiğini vurgulayarak bütün Türklerin eğitimde serbest olduğunu vurgulamış, 1982 anayasası ise eğitim için tek ideolojik kaynağın Atatürk ilke ve inkılâplarını olduğunu vurgulamıştır (Kaplan 2005). Birbirinden farklı gibi görünen bu iki vurguda devletin ideolojik olarak aynı temele yaslandığını göstermektedir. 1924 anayasası Türk kelimesi üzerinde gizli bir şovenizm oluşturarak ideolojik dayanağını buradan kurmuştur. 1982 anayasası ise Atatürk inkılâpları vurgusuyla bu ideolojik milliyetçiliği toplumun bütününe kültürel bir

dogma olarak yayma düşüncesi taşımaktadır. Her iki anayasada temelde bireyin ve birey haklarının merkezinde değil devletin ideolojik önceliğini vurgulayan ve devlet ve toplum arasına seçkin bir set çeken tavırla inşa edilmiştir.

Bu dönemde milliyetçiliğin yeniden biçimlendirilmesi bahsedilen süreçlerde göz önüne alındığında üç temel eksen etrafında belirlemiştir. İlk olarak devlet ideolojisi olan Kemalizm bu süreçte de temel belirleyici misyonunu bırakmamış toplumsal yapı içindeki süreçlere belirleyici rolünü oynamaya devam etmiştir. 1980 sonrası milliyetçiliğin şekillenmesi sürecinde buna dâhildir. Yani 1980 sonrasında devletin ideolojik olarak motivasyonlarını oluşturan temel düşünce aynı kalmıştır. İkincisi, muhafazakârlığın tüm dünyada yükselmesi ki bu durum refah devleti düşüncesini Avrupa'dan Türkiye'ye geç olarak yansımaları olmuştur ve üçüncü liberalizmin Türkiye'ye girişi sürecine bağlı olarak oluşan etkilerin yarattığı düşünsel süreçlerin milliyetçiliğe bağlanmasıdır. Bu durum aynı zamanda bütün bir tarihsel süreçte milliyetçi düşünceyle başa baş giden batılılaşma düşüncesinin de yeniden şekillenmesini ihtiva eder.

Milliyetçiliğin geçirdiği bu değişim resmi ideolojinin ve tarihin en temel konularından olan batılılaşma düşüncesini de etkilemiştir. Osmanlı döneminde bir "kurtuluş" imgesi etrafında şekillenen batılılaşma, fikri cumhuriyet dönemiyle birlikte somut bir durumdan ilerlenecek bir yol fikrine dönüşmüş, Osmanlıda batılılaşmanın kültüre olan etkilerine mesafeye yaklaşmışken cumhuriyetle birlikte kültürel anlamda da bir batılılaşma düşüncesi yaygın olmuştu. 1980 askeri darbesiyle birlikte yön göstergesi görevini görse de, batılılaşma düşüncesinde temel bir değişim gerçekleşmiştir.

1980 öncesi batıya entegre olma söylemi, 1980 sonrasında kültürel vurgulardan daha ziyade ekonomik vurgulara yönelmiş ancak içinde taşıdığı kültürel ihtiva da göz ardı edilmemiştir. Yani batılı kültür vurgusu azalmış –ama hiçbir zaman yok olmamıştır- onun yerine batılılaşma fikrinin hegemonik ihtivası ekonomi merkezli olmuştur. Bu nokta da batılı kültür yeni ekonomik süreçlerle kendini zaten yeniden üretecektir. Bu süreç eğitim alanında da gözlemlenebilir. Atatürk döneminde

ilkokullar da okutulan kitapların yazarı Muallim Abdülbaki (Gölpınarlı), yurt bilgisi ders kitabında batılı kültür değerlerinin bir gelişmişlik sembolü olduğunu vurgulamıştır (2007; 112). Ancak 1980 sonrasında askeri vesayet rejiminde okutulan ders kitaplarında ağdaş olmanın önde gelen Türk büyüklerini sevme ve milli değerlere ilgi gösterme sayesinde gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır (Kaplan 2005; 360).

Bunlarla birlikte tüm toplumsal kurumlarda ve özellikle eğitim kurumunda milliyetçilik ve batıcılık düşüncesi daha muhafazakâr bir çizgi içinde lanse edilmiştir. Muhafazakâr düşünce çizgisinin kabulünde askerin sol siyasete karşı takındığı olmuşsuz tavır kadar yeni ekonomik ve onun çevresinde şekillenen kültürel yapının muhafazakâr bir düşünce yapısıyla daha kolay sindirilebilmesine olanak tanımış olmasındır. Bu anlamda batılılaşma yanlısı milliyetçi aydınlara 1980 askeri darbesiyle toplumsal anlamda daha fazla sorumluluk yüklenmiştir. (Zürcher 2003; 419–420). Ancak diğer taraftan yeni siyasal yapıda özellikle yeni düzenin kurucuları tarafından manevi değerlerin topluma dönük olarak kullanılmasına da olanak sağlamıştır. Bu durum aynı zamanda devlet ideolojisinin, kendi varlığını korumak için temelde pragmatist yapısının aynı kaldığını ama toplumla olan ilişkisini yeniden düzenlediğini bize göstermektedir.

1980 sonrası eğitim anlayışı da tamamen Kemalizm çevresinde şekillendirilmiştir. 1982 anayasasına göre Türkiye’de “eğitim ve ğretim Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda, ağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin denetim ve gözetimi altında yapılır” (aktaran: Bolayır 1987; 10). Bu kanun bütün anayasalarda ortak olmuştur. Türk milliyetçiliğini temellendiren en belirgin Kemalist görüşlerden biridir. 1980’li yıllarda bu perspektifin özgün kılındığı nokta muhafazakâr ve dini öğelerin milliyetçi düşünceyle eklemlenmeye çalışılmasıdır. Sürekli iki farkı kutup olarak değerlendirilen din ve devlet ideoloji olan Kemalizm’i birlikte hareket ettiren unsur ise liberal piyasanın ihtiyaç duyduğu, devlet örgütlenmesi ve bireysel girişimi, temelde muhafazakâr bir yapıya dayanan toplumsal yapı içinde bir araya getirme düşüncesi olmuştur. Bu durum devletin kontrolünde bir liberal pazarı mümkün kılmaktadır.

1970’lerde girişilen muhafazakâr toplumsal yapıyla Kemalizm’in uzlaştırılma süreci 1980’lerde de devam etti ve kendini Türk-İslam sentezi olarak tanımlanan bir biçim içerisinde sundu. “Türk-İslam sentezi, 1970 yılında kurulan Aydınlar Ocağı tarafından formüle edilmiş ve programlaştırılmış bir halde Türkiye’deki siyasal gündeme girmiş; özellikle de 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında siyasal ve toplumsal alanda belirli bir güç kazanarak hegamonikleşmeye yönelmiş bir ideolojidir” (Dursun 2003; 59–60). Zürcher’e (2003; 419–420) göre Türk-İslam sentezi modeli kendini Türklüğü ve İslamı dışlamadan, Türkleri İslam askeri ve koruyucusu mertebesinde organize eden bir kavramdı. Kavramın hem toplumsal alanda hem de özellikle eğitimde birçok faktörü bir araya getiren temel bir işleve sahipti. En temel işlevi ise daha önce farklı unsurlar olarak görülen devlet ve millet kategorilerini bir araya getirme ve liberal pazar için hareket sahası yaratmaktı.

Eğitimde ise muhafazakâr entelektüeller tarafından kurulan “Aydınlar Ocağı”nın temel düşünceleri üzerine kurulmuş bilimsel ve politik bir düşünce olarak var olmuştur. Kendi görüşlerini ise eğitim alanı içinde kabul ettirmiş ve eğitim uygulamalarını 1980’den sonra görünür biçimde değiştirmiştir. 1982 anayasası bunun en temel göstergelerinden biridir: “Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin denetim ve gözetiminde yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır” (Bolayır 1987; 6).

1980 sonrası milli eğitimi etkileyen diğer bir faktörde batılılaşma düşüncesinin biçimsel dönüşüme uğramış olsa da etkisidir. Batılılaşma düşüncesi daima devlet ideolojisinin temel argümanlarından biri olmuştur. Özellikle ikinci dünya savaşına kadar belirgin şekilde söylem alanında yer alan batılılaşma düşüncesi, daha sonraki süreçte kısmen yumuşamış ve diğer düşünce akımlarıyla eklemlenmeler yaşamıştır. 1980’den sonra ise her zaman olduğu gibi ideal anlamda yine devlet ideoloji olarak kalmış ancak batılılaşma düşüncesi iki temel özellik üzerinden kendini göstermiştir. Bunlar ekonominin iyileştirilmesine bağlı olan gelişme ve laiklik söyleminin sürekliliğidir. Ekonomi üzerinden vurgulanan batılılaşma, 1980’li yıllardaki özgün adı “çağ atlama”, liberal politikalarla

oluşturulacak yeni toplumsal düzenin devletin resmi amacıyla çakıştığını göstermek için ve toplumu bu yönde organize etmek için oluşturulmuştu.

Laiklik vurgusu ise zaten cumhuriyetin temel prensiplerinden olduğundan her seferde dile getirilen ve batılılaşma düşüncesiyle ortak çağrışım yaratan bir kavram olmuştu. 1980'den sonra da aynı işlevi görmekle birlikte Türk-İslam sentezi düşüncesinin temel gözlemleyici olarak rejim kolluk gücü rolünü oynamıştır. Hatta laiklik vurgusu tüm ama yasa içinde daha da güçlendirilmiş kişinin hak ve ödevleri de dâhil olmak üzere devlet-birey arasındaki bütün ilişkiler laikliğin devlet yapısında işlevine göre değerlendirilmiştir. Bunlarla birlikte batılılaşma düşüncesi bu dönemde milliyetçilikle özellikle Türk elit entelijansiyasına hitap eden milliyetçilik düşüncesiyle temel bir bütünleşme içine girmiştir. 1990'larda ise daha çok liberal politikalarla birlikte tasavvur edilmiş, siyasal boyutundan daha ziyade ekonomi dolayimli siyasal boyutu gündeme getirilmiştir.

Batılılaşma düşüncesi eğitimde ise bir ideal olarak bahsedilmekte ve daha önceki süreçlerde olduğu gibi milliyetçilik eşliğinde tasavvur edilmesi gereken bir düşünce olarak aktarılmıştır.

3.2.2. Neo-Liberal Politikalar ve Eğitim Üzerindeki Etkileri

1980 sonrası milli eğitim ideolojisinin belirlenmesinde milliyetçilik ve batılılaşma düşünceleri önemli bir arka plan oluşturmuştur. Ancak bu düşünce yapıları toplumsal hayata doğrudan müdahale etmekten ziyade belirli devlet politikalarının yansımaları olarak belirmiş ve toplumsal dönüşümde bu şekilde etkili olmuşlardır.

Hem milliyetçiliği hem de batılılaşma düşüncesini etkileyen ve toplumsal alana ve toplumsal ilişkilere daha doğrudan bir müdahalesi olan ekonomik uygulamalar ise 1980 sonrası resmi ideolojiyi doğrudan etkilemişlerdir. Bununla birlikte resmi ideolojinin temel yapı taşları olan milliyetçilik ve batılılaşma fikri de yeni ekonomik yapılanma ve onun uzantısı olan toplumsal dönüşümden doğrudan

etkilemişlerdir. 1980 sonrasında bu ekonomik etki Türkiye'deki liberal dönüşüm ve neo-liberal politikaların etkisi olarak görülebilir.

1980 sonrasında askeri rejim siyasal anlam da devlet yönetimi kontrol altında tutmakla birlikte yeni ekonomik modelin ülke içinde yapılanmasına da olanak sağlamıştır. Ancak bu alandaki tutumu kısmi anlamda devlet kontrolünde olsa da genel dünya konjonktürü sınırları içinde kalmıştır. Böylece dünyaya entegre olma düşüncesi içinde dünya hegemonyası, Türk devlet yapısının temel ideolojik motivasyonlarını da kapsamıştır. Bu duruma bağlı olarak “1980 sonrasında Türkiye küresel kapitalizmin yeni evresine öncelikle darbe eşliğinde başlatılan bir pasif devrim yoluyla yapısal uyum göstermeye zorlandı” (Özkazanç 2005; 637).

Neo-liberalizm'in genel anlamda ekonomi ve siyaset politikalarının ve daha özel anlamda ise eğitim politikalarının oluşma süreci 1970'ler de yaşanmış olan ekonomik bunalıma bağlı dönüşüm dalgası olmuştur. Bu dönüşüm, örgütlü kapitalizmin o dönemde yaşadığı sıkıntıların gün yüzüne çıkması olmuştur. Ulus tabanlı üretim sürecinin yeni tüketim ve üretim alanlarının yaratılmasında yaşanan sıkını, bu sıkıntıyı aşmak için sürekli olarak devlet müdahalelerinin gündeme gelmesi ve sermayenin devletle doğrudan göbek bağının artması ve hatta gelişmiş ülkelerde devletin liberal politikaların aksine ekonomik ve toplumsal düzenlilikte temel müdahalelerde bulunması üretim sürecinin, kapitalist modelde ihtiyaç duyulan sürekli genişlemesi gerekliliğine ters düşmüş, genel anlamda bir krize neden olmuştur. Bununla birlikte üretim biçiminin örgütlenme tarzı mekanik ve sanayi üretimine dayalı ve seri üretim yapan bir modeldeydi. Bu şekilde örgütlenilmesi ve seri üretim yapılması, tüketiminde seri şekilde gerçekleşmesini gerekli kılıyordu. Fakat toplumsal anlamda seri tüketimi gerçekleştirecek koşulların marjinal faydayı aşması ve gerilemeye başlaması bu üretim tarzını sıkıntıya sokan diğer bir etken olmuştur. Tüm bu sıkıntılar üretim sürecinde daralmaya neden olmuş bu daralma sonucunda işsizliğe neden olmuş, işsizlik üretimin ve tüketim düşüşünü ve pazarın daralmasını sağlayarak süreci bir döngü halinde yeniden üretmiştir.

Üretim sisteminin bu anlamda sıkıntıya girmesi sonucunda, ekonomik ve siyasal olarak, dünya çapında bir dönüşüm yaşanmış ve yeni liberal politikalar uygulanmaya başlamıştır. Bir önceki dönemde görece daha merkezi konumda bulunan devlet ve toplum neo-liberal politikalarla birlikte merkezi önemini tam olarak ekonomiye bırakmış ve ekonomi, bütün toplumsal kurumların ve devletin şekillenmesinde belirleyici rol oynamaya başlamıştır. Bu anlamda neo-liberal sistemin kendinden önceki üretim sistemiyle arasındaki en temel fark ekonomiye daha fazla ağırlık vermesi ve diğer toplumsal kurumları doğrudan ona bağımlı kılarak, diğer kurumların toplumsal işleyişlerinin ve işleyiş mantıklarını da ekonominin belirleyiciliğine bırakmış olmasıdır. Böylece bütün kurumlar kendini ekonominin ekseninde biçimlendirmeye başlamışlardır ve örgütlenme biçimleri de bu yeni ekonomik modelin ön gördüğü şekilde oluşmuştur.

Üretim sürecinde esnekleşme aynı zamanda sermayenin ve tüketimin de esnekleşmesine ve mekânsal bir kısıtlamanın sınırlarını aşmasına neden olmuştur. Böylece farklı toplumlarda aynı, aynı olmasa bile benzer üretim ve tüketim süreçlerinin yaratılması kolaylaşmıştır. Böylece yeni hem üretim için hem de tüketim için yeni pazarların oluşması da sağlanmıştır. Bu durum yeni bir siyasal konumu da meydana getirmiştir. Bu yeni konum küreselleşmedir. “Küreselleşme kavramı ekonomik alanda küresel sermaye olgusu ile birlikte ele alınmakta ve sermayeye ilişkin olarak ulus temelinde geliştirilen tanımlar, yerini küresel sermaye anlayışına bırakmaktadır” (Yetim 2002; 129). Küreselleşmenin temellendiği yerde bu sermaye, üretim ve tüketim sürecini uluslar üstü biçim almasına bağlı olarak toplumlarda meydana gelen değişimler olmuştur.

1980'lere gelindiğinde neo-liberalizmin hem ekonomik alanda hem de toplumsal alanda gerçekleştirdiği uygulamalar toplumsal yapı içinde benimsenmiş ve bütün toplumsal kurumlar bu sürecin bir parçası olarak işlev görmeye başlamışlardır. Yani yukarıda ifade edilen anlamda ekonominin etkinliği bütün toplumsal alanda kabul edilmiş ve onun çevresinde şekillenmiştir. Bu durum daha önceki süreçte ekonomik modelin yaşadığı sıkıntıların temel etkenlerinden biri olan devletin

toplumsal kurumlar üzerindeki etkiliğinin kısıtlanmasına ve devlet-toplum ilişkisinin yerini kısmen ekonomi-toplum ilişkisine bırakmıştır. Devletin ekonomi karşısında küçülmesi devlet kurumlarının da küçülmesine neden olmuştur. Bu küçülmelerle amaçlanan şey, yeni ekonomik modelde kar maksimizasyonunu engelleyecek yapıların mümkün olduğunca kaldırılmasıdır. Böylece verimlilik sürecinde kurumsal etkileşim ve uygulamaların yerini, olabildiğince yalınlaştırılmış ve rekabet gücü yükseltilmiş mekanizmalara bırakmıştır. Bu durum yeni üretim örgütlenmesinde ve buna bağlı bütün toplumsal kurumlarda bireyi ön plana çıkarmış ve bireysel uygulamalar, bireysel başarılar maliyeti en aza indirdiğinden temel üretim sürecinin ana motorunu oluşturur olmuştur. Birey ekonominin mantığına göre tanımlanmaya başlanan toplumsal ve siyasal alanda, bu mantığa göre üretim sürecine ve ilişkilerine dâhil olmaya başlamıştır.

Türkiye’de ise liberal siyasal ve ekonomik açılımla birlikte neo-liberal politikaların eylem alanı bulması tam olarak 1983 seçimlerinden sonra ANAP’ın seçimden birinci parti olarak çıkmasıyla başlamıştır. Zürcher’e göre (2003; 425) “Özal hükümeti dikkatinin büyük bir kısmını ekonomiyi var gücüyle yeniden yapılandırma çabasına ermişti”. Askerin gözetimindeki yeni siyasal yapılanma bunu mümkün kılrsa da genel anlamda toplumsal tabanda da bu dönüşüme karşı büyük bir ilgi gelişmişti. Özellikle ithal ikameci politikalarından ihracata dayalı politikalara geçiş Özal hükümeti döneminde yaşanmış ve bu durum toplumsal tabanda ekonomik olarak görece bir refaha neden olmuştur.

1980 askeri darbesinden sonraki Özal hükümetleri döneminde siyasal alanda da geçmiş yıllara oranla görece bir değişim yaşanmıştır. Özellikle ekonomik açılımların getirdiği başarı sayesinde ordunun siyasal alandaki durağan bürokratik gücünü eleştirecek bir güç elde etmiştir. Bu güç, Yayla’ya göre (2005; 584) Özal’ın devleti araçsallaştırmasına olanak sağlamıştır. Böylece orduya bağlı katı siyasal tutum, özellikle ekonominin rahat hareket edebileceği bir alana gerilemiştir. Siyasal alandaki bir rahatlama genel anlam da ise neo-liberal politikaların dünya ölçeğinde ihtiyaç duyduğu serbestliğin Türkiye’de de yaratılmasına neden olmuştur.

Özal'ın ve hükümet politikalarının siyasal alandaki bu tutumu Bora'ya göre (2005; 590–591) ise genel anlamda devletin sahip olduğu pragmatist tutumun 1980'li yıllardaki bir yansımasını teşkil eder. Özal, devletin siyasal anlamda sahip olduğu ideolojik tutumu değiştirmemiş, sadece bu ideolojiyi ihtiyaç duyulan bir şekilde katı bürokratik tutumlardan kurtararak devlet toplum ilişkilerinin yeniden düzenlenmesine yardımcı olmuştur.

Bu anlamda Özal nezdinde 1980 sonrası hükümetler ve politikalarının genel şeklini çizen milliyetçi-muhafazakâr nitelik genel anlamda Türkiye'deki siyasal yapılanmanın da ana eksenini oluşturmuştur. Özellikle ekonomik açılımlar göz önüne alındığında mutlak bir milliyetçilik ve muhafazakarlıktan söz edilemeyecek olsa da o dönemdeki siyasetin siyasal söylemlerinin merkezini bu muhafazakar çerçeve oluşturmuştur (Bora 2005; 593).

Devlet yapısında otoriter kavramlarla şekillendirilen ve ifade edilen tutumlardan daha faydaya dayalı ve çıkar gözetten bir tutumlar ve söylemler aralığına kayılması devletle birlikte toplumsal kurumların da farklılaşmasına, bu süreçten doğrudan etkilenmesine neden oldu.

Toplumsal kurumlardaki farklılaşma devlet ideolojisinin sınırları içinde ancak yeni toplumsal düzene uygun olarak değişime uğradı. Özellikle asker kökenli bürokratların yerine Özal hükümetleri dönemiyle birlikte çıkarların maksimizasyonunu gözetten teknokratlar atandı ve böylece ağır devlet bürokrasinin işleyişi kırılmaya çalışıldı. Ancak belirtilmesi gerekir ki bu dönüşüm görece bir gelişme sağlasa da tam anlamıyla toplum-devlet ilişkilerini düzenleyecek, askeri vesayetın etkilerini toplum üzerinden kaldıracak bir sivil toplum düşüncesini yaratamamıştır. Toplumsal kurumlar bu dönemde de toplum merkezli değil devletin varlığı kutsayan ve toplumu bu minvalde dönüştürmeyi düşünen yapılar olarak kalmıştır. Bunun başlıca nedeni ise teknokratik düşüncenin toplumsal işleyişten ziyade kurumların işlevlerine yönelmesi olmuştur.

Toplumsal kurumların ordunun kontrolü altındaki hükümetler tarafından sivilleştirilememesinin en önemli nedeni Türkiye'nin yeni siyasal yapılanmasında merkezin toplumdan ziyade ekonomi ağırlıklı olarak belirlenmiş olmasıdır. Bu durum temelde Türkiye'ye özgü olmaktan ziyade angaje olmaya çalışılan yeni dünya konjonktürünün yapısından kaynaklanmıştır. Yeni düzende eğilim ekonomi merkezli olduğundan kurumların sivilleştirilmesi ve askeri vesayetin çözülebileceği sivil bir toplumun öncülleri de yaratılamamıştır.

1980 sonrasında askeri rejimin ardından genel anlamda toplumun sivilleştirilmesi adına çalışmalar başlatılmış olsa da bu çalışmaların temelinde de aslında toplumun sivilleşmesinden daha ziyade ordunun toplumsal alana müdahale edebilmesinin daha olanaklı yolları bulunmaya çalışılmıştır. Bu arayışın altında dışa açık bir ekonomik modelin getirisi olan dışa açık bir siyasal yapının zorunluluğu bulunmaktadır. Öncelikle devlet-toplum ilişkilerinde bir dönüşüm ışığı olabilecek gibi duran sivil toplum kavramı da tıpkı ordunun demokrasi vurgusunun yarattığı anlam kargaşası gibi toplumsal tabandan değil devlet eliyle ve özellikle o dönemde resmi olarak ta devleti kontrol eden ordu eliyle yaratılmaya çalışıldı. Buna bağlı olarak demokrasi gibi sivil toplum kavramı da toplumsal taleplerin karşılanması için bir araç olarak değil devlet otoritesini koruyarak yeni toplumsal düzende aynı ideolojik kuvveti var etmek için kullanılmıştır.

Resmi ideolojinin kuşatıcı ve tek tipleştirici etkisinden kurtulmak için bir imkan olabilecek sivil toplum kavramı yukardan bir dayatma ile liberal ekonomik modelin uygulanabileceği yegane ortam olarak belirlenmesiyle birlikte resmi ideolojiyi meşrulaştırmak için bir araç olarak görülmeye başlandı ve toplumdan önce devlet tarafından ifade edilen bir kavram olarak kaldı Bunun sonucunda da “sivil toplum seksenlerde bir özne olmaktan çok bir söylem haline geldi” (Yaşın; 1998, 58). Bunun en iyi örneğini ise milli bayramlarda uygulanan geçit törenlerinde görmek mümkün olmuştur. Sadece askeri yönetimlere has bir şekilde, toplumsal bir değeri olan milli bayramlarda gerçekleştirilen törenler günümüzde de hala devlet ve ordu eliyle düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. Böylece resmi devlet ideolojisi basit

bir tören aracılığıyla her uygulama alanı bulunduğu devlet ve ordu tarafından topluma empoze edilmeye çalışılmaktadır.

Sivil toplum kavramının devlet ve ordu tarafında kontrol edilmesi ve kuralları resmi ideolojiye çizili şekilde topluma aktarılması çabası 1980 sonrasında devlet-birey ilişkilerini de etkilemiştir. Ancak burada da mutlak bir değişimden ziyade yeni ekonomik modellerle birlikte gerçekleşen bazı dönüşümlerden söz edilebilir. Çünkü devletin bireyle kurduğu ilişkinin genel yapısı, yani bireyin devletin varlığı için bir araç olduğu düşüncesi değişmemiştir. Hatta bu düşünce ordunun toplumsal alana müdahalesiyle birlikte 1980 sonrasında genişlemiş ve yayılmıştır. Ancak bununla birlikte neo-liberalizmin etkisi devlet-birey ilişkisinde de kendini gösterir. Bu dönemle birlikte bireyin toplum içindeki edilgen rolü bir kata daha artmıştır. Çünkü artık sadece devletin varlığı için değil küresel çapta yeni ekonomik modelin varlığını ayakta tutmak içinde bir araç olarak var olması gerekmektedir. Özellikle ordunun darbeden sonra sendikaların faaliyetlerini durdurması ve daha sonraki süreçte sendikal faaliyetlerin eylem imkânını kısıtlaması bireyi devlete olduğu kadar yeni ekonomik düzene de bağımlı kılmıştır.

Her iki yönden de bireyin bağımlılığının artırılması toplum içinde bireyi küçültürken devleti ve devlet kurumlarını büyütmüş bireyin faaliyet alanlarını kısıtlamıştır. Aynı zamanda bireyin toplumsal kurumlardan faydalanma olanağı da neo-liberal modellerle birlikte ve onun sonucu olarak daraltılmıştır. Özellikle temel ihtiyaçların sosyal devlet yapısından özel sektöre kaydırılması ve özelleştirilmesi ve bunlarla birlikte iş rekabetinin artırılarak birey bazında fakirliğin yükselmesi bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Devlet ve bireyin toplumsal konumlarındaki bu değişim ve dönüşüm süreci neo-liberalizmle eğitimin ilişkisinin yoğunlaştığı temel alanlar olmuşlardır. Diğer tüm kurumlarda olduğu gibi, eğitim kurumuyla devletin ilişkisi küçülmüş bunun yerine ekonominin doğrudan belirleyiciliğine bağlı yani ekonomiye doğrudan bağımlı eğitim-ekonomi ilişkisi oluşmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak “neo-liberal politikaların uygulamaya sokulmasıyla birlikte, piyasanın işine yarayan ve bireysel

çıkarmaları en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bir eğitim sistemi kurgulanmaya başlanmıştır” (Ercan 2005; 18). Böylece kurumsal anlamda eğitim görüşü geri planda kalırken bireysellik ve bireysel eğitim ön plan çıkmıştır. Bireysel gelişmeye verilen önem, gerekli bilginin yaratılmasında birincil ilişkilerin belirleyiciliğini öncellerken, kurumsal anlamda tüm toplumsal alana yayılacak eğitim verimliliği düşürdüğü ve maiyeti arttırdığı için geri plana itilmiştir. Neo-liberal görüşlerin temeli oluşturan Friedman’a (1988) göre devletin eğitim alanından çekilmesi rekabete bağlı olarak eğitimdeki verimliliği arttıracaktır ve sürekliliğini sağlayacaktır ve ayrıca sermayenin eğitim sürecine hâkim olması gereksiz harcamaların yok olmasına ve devletin de bütçesine boşa akıtmamasına neden olacaktır.

Tüm bu uygulamalar bireyin eğitim alanındaki etkinliğini arttırmaktadır. Neo-liberal politikalarla ve bilginin meta değeri birlikte düşünüldüğünde eğitim insan sermayesi için bir yatırım olarak tasarlanmıştır. “İnsan sermayesi kavramsallaştırmasıyla birlikte eğitim tamamen bireysel bir olgu olarak ele alınmaya başlanmış, eğitimin amacı da bireyin elde edeceği kazanç dolayısıyla tanımlanmıştır” (Ercan 2005; 23). Böylelikle daha önce toplumsal bir olgu olarak tasarlanan ve temel politikaların bu perspektif üzerinde gerçekleştirildiği, ulus devletlerin tüm toplumsal alana yaymaya çalıştığı eğitim temelde bir sermaye ve daha ilerde de göreceğimiz gibi meta olarak tasarlanmaya başlamıştır. Bu süreçlerin tamamı eğitimin ticarileştirmiş ve eğitim neo-liberalizmle birlikte temelde bir ticaret sahası olmaya başlamıştır. Böylece eğitime gelecekte kazanç getirecek bir yatırım olarak bakılmakta ve sermaye kendini yeniden üretebilme için yeni Pazar koşullarında eğitime yatırımlar yapmaktadır. Bu yatırımlar sermaye mantığına bağlı olarak işlemekte sadece sermayenin işine yarayacak olan ürünler eğitim sürecinde itimat görmektedir. Böylece eğitim görenler daha önceki süreçte üretim yapan niteliksiz işçilerle aynı mantıksal düzlem içinde tutularak sermayenin daha üst kademelerinde bilgi üretmek ya da sermayeyi yönlendirmekle görevli yeni işçi statüsüne sahip olmaktadır.

Eğitim alanından neo-liberal politikalarla birlikte bireyselliğin ön plana çıkması ve devletin ve devlet kamu harcamalarının geri plana çekilmesi bunlarla

beraber bir yatırıma aracı olarak kullanılması, eğitimin metalaşması sonucunu doğurmuştur. Meta formu kazanması, onun sadece kullanım değerini değil değişim değerini de piyasa içinde aktif olarak kullanmasına neden olmuştur. Yani eğitim artık sadece bireyin gelişimini tamamlayacağı ve kendini üretim sürecine hazırlayacağı bir geçiş kurumu değil, bununla birlikte bu süreç kendisinin de özelleşerek doğrudan kar sağlayacak bir araca dönüşme sürecidir. Böylelikle hem bilgi ve teknoloji üretilmekte hem de bu sürecin kendisi üniversitelerde yeniden üretilmektedir.

Eğitimin metalaşması aynı zamanda bilginin metalaşmasını da beraberinde getirmiş ve yeniden üretmiştir. Bilgi yeni üretim süreciyle birlikte, üretimin temel dayanaklarından biri olmuş ve üretimi şekillendirmeye başlamıştır. Eğitim süreci burada da sadece bilginin üretilmesiyle sınırlandırılmamış, aynı zamanda bilgiye erişim ve bilginin verimli olarak kullanılması süreçlerini de kapsamaya başlamıştır. Bilginin kullanımı ve erişimi ise geliştirilen teknolojilerle doğrudan ilişkilidir. Yani bilginin toplumsal konumu aynı zamanda teknik gelişimin ve teknolojinin toplumsal niteliğinin de belirleyicisi olmaktadır. Eğitim süreci tüm bunları yaratıp organize ettiği gibi bu gelişmelerden de etkilenmiş ve organizasyonunda değişimler meydana gelmiştir. Böylece bireyselleşmiş eğitimin yeni toplumsal üretim sistemi için gerekliliği de kendini bu sayede yeniden üretmiştir.

Ancak tüm bunlar eğitimle ilgili iki temel problemi de üretmektedir. Eğitim neo-liberal uygulamalar içinde sermayenin gücünü yeniden üretirken aynı zamanda toplumsal eşitsizliği de yeniden üretmektedir. Devletin eğitim harcamalarında çekilmesi ve eğitimin özelleşmesi, eğitimin de belirli bir hiyerarşi içinde sermayenin gücünü yeniden üreterek sermaye dışı unsurların göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Eğitim harcamalarının yatırım olarak görülüp arttırılması birçok bireyi eğitimden dışlamakta dışlanmayan azınlıkta sadece sermayenin işine yarayacak bilgiyi üretme yönlendirilmiştir. Diğer problem ise birincisine bağlı olarak gelişmektedir. Daha önceki dönemlerde de eğitim eşitsizliği üreten en temel faktörlerden biri olmuştur. Ancak ulus devletin bütün toplumu kapsayacak şekilde tasarladığı eğitim anlayışı geçişlere görece imkân vermekte ve bilgiyi sadece sermayenin tekeline mahkûm olmaktan kurtarmaktaydı. Neo-liberalizmin eğitimle

olan ilişkisinde ise bu dayanak noktaları kaldırılmıştır. Böylece eğitimin eşitsizlik üretme sürecinin üretilmesinin de yeniden üretimi çok daha kolay olarak gerçekleşmesi sağlanmıştır.

Türkiye’de 1980 darbesi, devlet kontrolündeki karma ekonomiden piyasa ekonomisine geçiş sürecini de hızlandırdı. Bu duruma bağlı olarak 1980’li yıllar piyasa ekonomisinin yani liberalizmin Türkiye’ye yerleşme süreci olarak değerlendirilebilir. Bu süreçle birlikte devlet bürokrasisi gerilemeye ve özellikle birey kavramı ön plana çıkmaya başladı. Ancak bütün dünyayı etkileyen neo-liberal politikaları bu dönemde bireysel girişimlerin arttırılması yoluyla biçimsel bir liberalizm şeklini aldı.

Bu durumla beraber değerlendirdiğimizde 1980 sonrasında eğitim neo-liberal politikalardan etkilenmiştir ancak bu dorudan bir etkilenme değil dolaylı yoldan, Türkiye’nin kendine özgü koşulları da içeren bir etkilenme olmuştur. Öncelikle kuruluşundan itibaren eğitim sürecini sürekli denetim altında tutan devlet, 1980’den sonra da örgütlü kapitalizmin devlet desteğine dayanan kamu harcamalarına da uygun olarak, eğitim sürecinin kontrolüne devam etmiştir. Yani neo-liberalizm koşullarına uygun olan devlet desteklerinin eğitimden çekilmesi 1980’de sonra değil daha sonraki bir süreçte 1990’lı yıllarda gündeme gelmiştir. Devletin eğitimi kontrol altında tutması devlet geleneğine uygun bir hareket olmuştur ve amacı toplumsal düzenliliğini yine devletin eliyle sağlanması ve yönlendirilmesi olmuştur. Böylelikle devlet müdahalesi eğitim üzerindeki etkisi, 1980’li yıllarda da devam etmiştir. Daha önceki eğitim sürecinde yapılan ayırım, üniversiteler, meslek liseleri ve ilköğretime yapılan farklı yatırımların oluşturduğu ayırım bu dönemde de devam etti.

1980’li yıllarda yaşanan toplumsal dönüşüm ve dönüşüm sürecindeki olgular da liberalizm ve eğitim ilişkisinin temel dinamiklerini belirlemiş ve neo-liberal politikalara yönelmesi sonucunu vermiştir. Bu dönüşüm sürecinin ve liberal politikaların temel tetikleyicisi de sanayileşme sürecinin hızlandırılmasıdır. Devlet teşvikleri ve bürokratik geri çekilme bireysel girişimlerin gelişmesinde belirleyici unsurlar olmuştur. Bu sanayileşme süreci eğitim daha önce eğitim politikalarının

temel konularından birini oluşturan meslek liselerini 1980’lerde daha da ön plana çıkarmıştır. Bununla birlikte küçük ve orta boy işletmelerinde sanayi üretiminde önemli bir etkiye sahip olması, çıraklık eğitiminin gelişimine önemli bir katkı sağlamıştır. Bu eğitimin temel amacı “okul dışı kalan geniş bir kesimin meslek edinmesi ve iş yerlerinde edinilen teorik derslerle bütünleştirilerek iş yaşamının aradığı niteliklere haiz elemanlar olarak yetiştirilmesidir” (aktaran: Ercan 2005; 33–34). Okul dışı kalmayan kitle ise üniversitelerde siyasetten soyutlanarak, pazar üretiminin ihtiyaçlarına göre eğitim sürecine tabi tutulmaya başlanmışlardır.

Dünyada neo-liberal politikalarla birlikte üniversitelerin, araştırma-geliştirme projeleri için laboratuvar ve insan sermayesinin üretim alanı olması süreci kendini Türkiye’de üniversite-sanayi işbirliği projeleriyle göstermeye başladı (Özügürlü 1999; 97–99). Bu projelerde amaç bir taraftan sanayinin ihtiyaç duyduğu iç teknolojiyi iç kaynaklarla üretmeye çalışmak diğer taraftan üniversitelerin giderlerini yaratılan döner sermaye aracılığıyla karşılamak olmuştur. Bu süreç 1990’lara gelindiğinde kendine vakıf üniversiteleri olarak meşru bir zemin yakalama fırsatı da bulmuştur. Büyük sanayi kuruluşlar ve çok kollu şirketler kendi üniversitelerini açarak hem kendi teknolojilerini hem de kendi insan sermayelerini yaratma sürecine girmişlerdir. Böylece üniversiteler biçimsel olarak devlet kontrolündeki yapılarını görece gevşetebilme imkânı da bulabilmişlerdir. Ancak bu durumun görece olması bir yana ideolojik anlamda taviz verilmesi söz konusu olamamıştır. Toplumsal anlamda ise toplumsal ihtiyaçlar çevresinde tanımlanan üniversite amaçları, bunlarda daha ziyade piyasanın amaçlarına göre şekillenmeye başlamıştır. Bu durum aynı zamanda neo-liberalizm sürecinin Türkiye’de de etkinleştiğini göstermiştir.

Sanayileşme sürecinin eğitimle olan ilişkisinin diğer bir biçimi kendini dolaylı yoldan göstermiştir. Bu süreç özellikle 1980’li yılları tamamen kaplayan kırdan şehre göç olgusudur. İç göçler anlamında göç olgusu, 1950’li yıllardan beri toplumsal yaşamı etkileyecek nitelikte olmuştur (Akkayan 1986; 197). Göç olgusunun sanayileşme hızının doruk notasına çıktığı 1980’lerde en yüksek noktaya ulaşması kentleşme olgusunun yetersizliğiyle birleştiğinde kentlerde olduğu gibi eğitimde de yığılmalara neden olmuştur. Kırsalda olduğu gibi şehirde de eğitim

alanlarını yetersizliğine neden olmuştur. Biçimsel yoğunluk niteliksel başarısızlığı yol açmıştır. Buna bağlı olarak okullaşma oranı 1980'li yıllarda arttırılmaya çalışılmıştır. 1980'lerin başında yüzde on yedi olan okullaşma oranı 1980'li yılların sonunda yüzde otuzlara kadar çıkmıştır (DPT 1989). Hızlı okullaşma süreci mekânsal olarak problemi çözme sürecinde etkin olsa da materyal bakımında sıkıntılar 1990'lı yılların ikinci yarısına kadar devam etmiştir.

Genel anlamda değerlendirmeye aldığımızda 1980'li yıllarda sonraki süreç devlet-ekonomi ilişkilerinin değişimine paralel olarak devlet-toplum ilişkileri de dönüşüme uğramış ve bu dönüşüm kendini eğitimde de göstermiştir. Bu süreç özellikle siyasal anlamda demokratikleşme sürecini beraberinde getirmiştir. Böylece eğitimin ideolojik konumunda iki temel değişikliğe sebep olmuştur. Öncelikle eğitim kurumlarındaki yönetim merkezli otoriter yapı birden olmasa bile görece bir kırılma yaşamıştır ve demokratikleşme süreci eğitimdeki ilişkilere de yansımıştır. Bu kırılma süreci sadece yönetim alanında kalmamış, buradan başlayarak bütün eğitim sürecine yayılmıştır. Ancak demokratikleşme süreci eğitim ideolojisinin de kırıldığı anlamına gelmemektedir. Bilakis ideoloji temel değerlerini koruyarak ve verili yeni toplumsal sisteme uydurarak var olmuştur. İlk dönem resmi ideolojini eğitim kurumuna yansıttığı şovenist Türklük vurgusu 1970'lerde yumuşama sürecine girmiş kültürel bir nitelik almıştı. Bu dönemde ise Türklük vurgusu, kültürel alana dayandırılan nitelikleriyle, muhafazakar vurgu arasında temelde bir ilişki kurulmaya ve Türk milliyetçiliğinin radikal olmayan biçimi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bir taraftan 1970'lerde yükselen siyasal sola karşı alınmış olan bir önlemken diğer taraftan da eklemlenme süreci yaşayan piyasa ekonomisine zemin hazırlamak anlamında muhafazakârlığı kullanarak, toplumu organize etme çabasıdır.

3.3. 1980 SONRASINDA EĞİTİMDE GERÇEKLEŞTİRİLEN UYGULAMALAR

Darbe sonrasında farklılaştırılan toplum yapısı ve özellikle toplumsal pratiklere yansıyan yeni ekonomik model ve devlet zihniyetinin temel argümanları olan batılılaşma ve milliyetçilik eğitim uygulamaları üzerindeki en temel argümanları

oluşturmuştur. Özellikle siyasetin üretilmesi gereken yerler olan eğitim kurumları bu işlevlerinden soyutlandırılmış ve bahsedilen ideolojik kavramların çerperinde yeni toplumsal düzeni ve devlet ideolojisini üreten yerler olarak tasarlanmıştır. Böylece hedeflenen amaç 1980 öncesinde okulların siyaset üretilen yerlerden uzak, toplumsal dönüşümün merkezi olmayan yerler olması ve yeni ekonomik modele bağımlı olarak meta üretiminin merkezinde bulunması gerekliliği olmuştur. Bu hedefin gerçekleşmesi için ise devlet ideolojisi geleneğine bağlı olarak siyasetin toplumsal tabandan değil, devletin üst kademelerin çıkmasına önyak olacak koşulların yaratılması olmuştur. Böyle bir uygulamaya girişmek ise resmi ideolojinin cumhuriyet kurulduktan sonra benimsemiş olduğu toplumsal tasnife uygundur. Bu tasnif uyarınca toplumun eğitim alanında düzenlenmesi aynı mantığa tabi olarak seçkin bir nitelik gösterir. Sadece devletin üst kademelerinde yer alacak ve devlet ideolojini benimsemiş seçkinlerden siyaset üretmesi beklenirken, diğerlerinin ekonomik anlamda pazar için eğitim alması öngörülmüştür.

1980 sonrasında eğitim alanındaki uygulamalara baktığımızda görülen ilk olgu eğitim ve siyaset alanının tam anlamıyla birbirinden ayrıştırılması olmuştur. Gerçekleştirilen politikalar 1970'lerde toplumun her alanında yaşanan siyasal farklılaşmayı ortadan kaldırmış ve bu durum askeri hükümetin bu ayrışmanın merkezi saydığı okullarda ilk önce gerçekleştirilmiştir. Bu siyaset ve eğitim arasındaki ayrışma eğitim sürecinde tam bir apolitizasyonu getirmemiştir. Manevi değerlerin kullanılması çerçevesinde somut niteliklerden yoksun ve resmi ideolojiyi yücelten bir eğitim ideolojisi tasarlanmıştır. Kemalist ideolojinin Askeri hükümetin programında yer alan eğitim amaçları bölümü bu durum özetler niteliktedir:

“Ülkesi ve milletiyle devletin geleceğini hazırlama görevini üstlenen eğitim kurumlarında ve kuruluşlarında, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına saygılı olan; milli demokratik, layık ve sosyal bir hukuk devleti olan T.C.’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren

yurttaşlar yetiştirmek başlıca hedeflerimizden biri olacaktır” (aktaran: Akyüz 1985; 387).

Bu ifadelendirme genel anlamda 1980 sonrası oluşturulması düşünülen eğitim politikalarının ve ideolojisinin temel argümanlarını sergilerken, diğer taraftan 1980’den sonra eğitim ideolojisinin kökleri olan ve bütün cumhuriyet tarihine yayılmış ideolojinin görüntüsünü de sergilemektedir. Söylemde dikkat edilecek husus görüldüğü üzere “devletin geleceğinin hazırlanması” hususudur. Eğitim bu amaç için ülkeyi ve milleti yönlendirmekle görevlendirilmiştir. Bu düşünce yapısı kendini Osmanlı Devleti’nin Tanzimat dönemine kadar götürmektedir. Orda da eğitimle amaçlanan hedef devletin kurtuluşu için gerekli donanıma sahip olmaktır. Daha sonraki süreçte de, eğitim üzerindeki devlet uygulamaları bu yönde, devlet-millet ilişkisini kuvvetlendirecek ve ulus devlet düşüncesinin meşrulaştıracak şekilde organize edilmiştir. 1980’le birlikte ise farklı ifadelendirme şekline bile ihtiyaç duymadan, farklı konjonktürel etkilerle birlikte devlet bekası vurgusu devam ettirilmiştir.

Eğitim ideolojinin çekirdeği Kemalist ideolojinin devlet vurgusu üzerine yeniden inşa edilmeye çalışılırken onu çevreleyen kabuğu muhafazakâr hassasiyete sahip bir söylem etrafında şekillendirilmiştir. Din dersinin müfredata zorunlu okutulmak üzere geri sokulmasında sonra 1986 yılında alınan ve bu dersin genel hükümlerini belirten kararnamede belirtilen vurgu bu duruma örnek gösterilebilir:

“Bu programda [din dersi programı] yüzde doksan dokuzu Müslüman olan ülkemizde... hem öğrencilerin bu konudaki ihtiyaçlarının karşılanması bakımından, hem de tarihimizi, edebiyatımızı, musikimizi ve diğer sanat varlıklarımızı tanıtmak, benimsetmek, sevdirmek ve kısaca onları milli kültürümüzün bir üyesi yapmak açısından büyük önem taşımaktadır” (Bolayır 1987; 377).

Din dersi, sadece belli bir dinsel görüşün aktarılması ya da öğretilmesi olarak değil, daha çok belirli bir kültürel örüntünün farklılık gözetmeden bütün toplumsal

alana yayılması için tasavvur edilmiştir. Yani dinsel hassasiyetlerin içi milliyetçi duygular ve düşüncelerle doldurulmaya çalışılmıştır. 1980'den sonra ağırlık kazanmış ve daha görünür olmuş olsa da bu düşüncenin nüveleri de cumhuriyetin ilk yıllarına kadar götürülebilecek niteliktedir. Ders olarak okutulduğu süre içinde, o dönem de din derslerinin temeli milliyetçilikle örtüştürülmeye çalışılmış bu dinsel hassasiyete dayandırılan milliyetçilik, devlet varlığı ve meşrutiyeti için araç kılınmıştır. Aynı durum 1980 sonrası içinde geçerlidir. Aradaki farklar ise genel siyasetin iç ve dış politik hamleleri üzerinde meydana gelen farklılıklar üzerine kurulmuştur.

Daha önceki dönemlerle, 1980 sonrası dönemi birbirinden ayıran temel farklılığın yaratılması süreci işte bu siyasal farklılaşma üzerine kurulmuştur. 1980 sonrası milli eğitim ideolojisi de bu sürecin sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu yeni sürecin belirleyicisi ise ekonomi alanında gerçekleştirilen dönüşümler olmuştur. Yeni ekonomik model bir taraftan devletin kontrolüne diğer taraftan toplumun talebine ihtiyaç duymuştur. Bununla birlikte yeni yatırım alanları, istihdam süreçleri ve pazar ihtiyaçları bütün bir toplumun yeniden şekillenmesine neden olurken kurumsal anlamda eğitimin de niteliksel ve niceliksel değişimine ön ayak olmuştur. Bu dönüşüm sadece uygulama alanlarında olmamıştır. Aynı zamanda sürecin ihtiyaç duyduğu insan tipi ve düşünce yapısı da, aynı süreç içinde yeni ideolojik yönlendirmeler yoluyla oluşturulmaya çalışılmıştır. 1981 yılında gerçekleştirilen onuncu milli eğitim şurasının açılış konuşması yeni süreçle eski uygulamaların birleştirilme çabasını çok iyi örneklendirmektedir:

“Bu şurada ele alınacak yeni eğitim sistemi, ülkemizin politik, sosyal, ekonomik ve kültürel ihtiyaç ve gerçeklerine dayalı, millî eğitim politikası temeline oturtulmalıdır. Millî dayanaklarımızı güçlendiren, çağdaş görüşlere yer veren, devlet kalkınma plan ve hedefleriyle uyum sağlayan, eğitim ve öğretimde, mesleki tekniğe ağırlık veren okul-endüstri ilişkisini geniş şekilde kuran insanımızı çok iyi yetiştiren ve ona iş bulan bilim ve teknolojiyi esas alan temele dayanmalıdır” (MEB 1981).

Burada yapılan vurgu okul-endüstri ilişkileri ve teknoloji temelli eğitim görüşüdür. 1980 öncesi dönemde sanayileşme hamlelerine bağlı olarak gerçekleştirilmek eğitim düzlemi burada da dile getirilmektedir. Ancak bir yapılan vurgu daha önce olmadığı şekliyle eğitim ve sanayinin ortak hareket etmesi yönündedir. 1980 ve 90 yıllar boyunca da etkili olmuş ve kısmen başarı kazanmış uygulamalar üretilebilmiştir.

Aynı konuşmanın devamında ise 1980 sonrası milli eğitim ideolojisinin bütünlüğüne uygun olacak şekilde milliyetçilik ve devlet vurgusu ön plana çıkmaktadır:

“Bu durum içinde Millî Eğitim Şûrası'nın temel amacı; belirlenen etkenler ve faktörlerle, yapılan çalışmalar ve değerlendirmelerin ortaya çıkardığı öneri niteliğindeki hedefleri, kesin sonuca bağlamak, uygulama stratejisini ve araçlarını tespit etmek, Türk millî eğitimini yüceltecek yeni bir sistem bütünlüğünü yaratmak olacaktır” (MEB 1981).

1980 sonrasında mili eğitim ideolojisindeki diğer bir önemli vurgu devletin bütünlüğü kadar toplumun da bütünlüğünün vurgulanmasıdır. Buradaki amaç farklılıklardan ve farklı perspektiflerden oluşacak bir bütünlükten duyulan gelenekselleşmiş devlet korkusudur. Toplumsal anlamda bu farklılıkları kaldırılması esas kabul edilmiş ve buna bağlı olarak eğitim bu çerçevede düzenlenmiştir. Bunun en temel örneğini 1982 anayasasının 42. maddesi teşkil eder. 42. madde “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez” ifadesini kullanmış ve farklılıkların yaratılmasının önüne geçmeye çalışmıştır. Bunu destekleyen bir karar ise anayasadan önce 10. milli eğitim şurasında alınmıştır. Buradaki karar ise Türkçenin temelde yaygınlaştırılması için gerekli koşulların sağlanması üzerine olmuştur (MEB 1981).

Bu siyasal ve ekonomik koşullar içinde 1980'den sonra milli eğitim ideolojisini belirleyen üç temel etken gözükmektedir. Bunlardan ikisi geçmişten

getirilen birikimlerin yansımasyken diğeri 1980 sonrası uygulama konulan ekonomi politikalarının yarattığı toplumsal dönüşüme bağlı olan etkilerdir. Kemalizm ve muhafazakâr perspektifle ve milliyetçi düşünceyi birleştirmeye çalışan Türk-İslam sentezi düşüncesi, daha önceki süreçlerle beslenmiş ve onların bir yansıması olarak 1980 sonrası dönemde etkili oluşlardır. Şimdiki süreçte de etkinlik alanları Türkiye'nin özgün koşullarında ve küresel ideolojik hegemonyayla çatışma içinde olmayacak şekilde yeniden kurulmuştur. Liberal ekonomik modelin yönlendirmesine bağlı politikaları ise 1980 sonrası milli eğitim ideolojisinin temel kalıplarını oluşturmuştur. Küresel anlamda hegemonik bir tavır sergileyen neo-liberalizmin etkisi, liberal politikalar aracılığıyla Türkiye'ye girmiş ve eğitimi de öncelikle liberal politikalar ekseninde belirlemiş 1990'larla beraber neo-liberal etkiler kendini eğitimde göstermeye başlamıştır.

1980'den sonra milli eğitim ideolojisinin incelenmesi de bu üç etkenin eğitim uygulamaları üzerindeki etkisini göstermekten ibarettir. Ancak bu etkiler bütün eğitim sistemi içinde tek ve mutlak bir etkiye sahip olmamıştır. Cumhuriyet dönemi boyunca eğitim politikaları içinde yapılan ayırım bu süreçte de etkili olmuştur. Yani milli eğitim ideolojisinin etkileri kendini ilköğretimde, meslek liselerinde ve üniversitelerde farklı şekilde göstermiştir. İlköğretimde cumhuriyetin ilk yıllarına dayanan milliyetçi propaganda 1980'den sonrada devam etmiş ve ilköğretimin temel ideolojik niteliğini belirlemiştir. Meslek liseleri ve özellikle dini eğitim veren meslek liseleri sürekli olduğu gibi bu dönemde de siyasetin temel malzemelerinden biri olmuş, diğer meslek liseleri ise sanayi için işgücü yaratımı adına yönlendirilmiştir. Üniversitelerin durumu ise meslek liselerinin gördüğü işlevin bir uzantısı olarak konumlanmıştır. Daha önceki süreçte siyaset üretiminin merkezi olan üniversiteler 1980'den sonra siyasetten arındırılmış ve temel amacı meslek edindirmek olan kurumlara dönüşmüştür. 1990'dan sonra ise neo-liberal düşünce eksenini etrafında insan sermayesi ve sanayi ve teknoloji üretimi için dizayn edilmiştir.

3.3.1. İlk ve Orta Öğretimde Gerçekleştirilen Uygulamalar

1980 askeri darbesi eğitim sürecinde her şeyden önce politik yapılanmaları kırıp sistemin apolitize edilmesini sağladı. Böylece farklı siyasal görüşlerin yarattığı ayrımların kırılması ve tek tip ve düzenli eğitim sağlanması hedeflenmişti. Farklı görüşler eğitim sürecinden çıkarılmış ve ikinci dünya savaşı öncesinde olduğu gibi Kemalist ideolojinin hâkimiyetinde bir eğitim anlayışı tasarlanmıştır. 12 Eylül 1980 günü yapılan darbe konuşmasında bu sürece özellikle değinilmiştir:

“Eğitim ve öğretimde Atatürk milliyetçiliğini yeniden yurdun en ücra köşelerine kadar yaygınlaştıracak tedbirler en kısa zamanda alınacaktır. Yarının teminatı olan evlatlarımızın, Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek, birer anarşist olmasını önleyecek tedbirler alınacaktır” (aktaran: Akyüz 1985; 386).

Bu konuşmadan çıkarılacak sonuç ileriki yıllar için oluşturulacak milli eğitim ideolojisinin ilk kaba biçimini sunmasıdır. Kemalizm dışında farklı görüşlere kapalı, otoriter ve öğretmen merkezli, öğrenmekten ziyade aktarma yoluyla işleyen eğitim anlayışının üstünde temellendiği ama ideolojik motif budur. Aynı şekilde on iki yıl sonra çıkarılan “Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun”da da bu ideolojik yönlendirme kendini tekrar ifade etmiştir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığının en temel amacı, bireylerini:

“Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Anayasada ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin milli, ahlaki, manevi, tarihi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş vatandaş olarak yetiştirmek[tir]”(Akatan: Kaplan 2005 307).

Burada dikkati çeken ilk nokta artık ideolojik yönlendirme değildir. Bu zaten devlet ideolojisinin bir parçası olmuş ve bütün cumhuriyet tarihi boyunca devam etmiştir. Daha dikkat çekici olan şey, bu ideolojinin öğretilmekle kalmayıp aynı zamanda bir davranış kalıbı haline getirilmesinin, bakanlığın temel amaçlarında biri olarak ifadelendirilmesidir.

İlk ve orta öğretimin temel referans noktası da bu jargondan çıkan muhafazakâr milliyetçilik söylemi olmuştur. Milliyetçi söylem ise kendini eğitim alanı içinde öncelikle biçimsel ifadelendirmelerle göstermektedir. Bunun en belirginleştiği yerlerde ders kitapları ve müfredatlarıdır. “İlk Okul Müfredat Programı, Türk milli eğitiminin amaçları ile ilköğretimin amaçlarını gerçekleştirmek için göz önünde bulundurulacak eğitim ve öğretim ilkelerini belirler” (Kaplan 2005; 356). Bu müfredata göre:

“İlk okul milli bir eğitim kurumudur. Çocukların milli varlığın birer uzvu olduğu, ilerde hangi mesleğe girerlerse girsinler, milli ödevlerini başaracak, milli ülküleri gerçekleştirecek birer Türk yurttaşı olarak yetiştirilmeleri gerektiği hatıradan çıkarılmamalıdır. Bunun için;

- a) İlk okul, çocuklara milli kültürü aşlamak mecburiyetindedir,
- b) Okulda her derse, milli hedeflere ulaştıracak birer vasıta olarak bakılmalıdır,
- c) ilkokulda, her dersle milli hayat arasında ilgi sağlanmasına ve milli hayata bağlanmasına geniş ölçüde dikkat edilmelidir” (aktaran: Kaplan 2005; 357–359).

Kaba Kemalist ideolojik manipülasyonunu geldiği en radikal nokta, kendini resim dersinde de açıkça ifadelendirdiği olmuştur. Buna göre resim dersinin amacı “Atatürk’ün kişisel özellikleri, çeşitli yönleri ve Atatürkçü düşüncede özellik taşıyan önemli yaklaşımlar, öğrencilerin yaş ve seviyelerine göre, amaçları gerçekleştirecek güncel konularla desteklenip zenginleştirilmeli, davranışlar güncel konularla bağlantı kurulup verilmelidir” (MEB 1992; 15).

Müfredatlardan gerçekleştirilen milliyetçi-Kemalist yönlendirme kendini ders kitaplarında da göstermiştir. 1980 askeri darbesinden sonra bütün müfredatta olduğu gibi ders kitaplarında da değişikliğe gidilmiş ve ders kitapları yeni ideolojiler üzerinden yeniden yazdırılmıştır. Ancak resmi ideolojinin temel dayanakları Eranlı'nın da ifade ettiği gibi değişmeden kalmıştır. Eranlı'ya (2006; 250) göre “değişmeyen önemli bir özellik ise Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarının ve Atatürkçülüğün hala dokunulmazlık içinde, tarihi bir dönem olarak değil, siyaset üstü bir sabitlik olarak sunulması ve değerlendirilmesidir”.

1980 sonrası milli eğitim ideolojisinin eğitim alanında kendini gösterdiği en somut yer müfredatlar ve ders kitapları olmuştur. Askeri darbeden sonra bütün ders kitapları ordu kontrolünde yeniden yazılmış ve okutulacak kitaplara ordunun izninden sonra onay verilmiştir. Onaylanan müfredata göre ilköğretimde okutulacak bütün derslere “milli hedeflere ulaştıracak birer vasıta” olarak bakılması gerekliliği vurgulanmıştır (Kocaoluk ve Kocaoluk 1990; 31).

Dersler ve ders kitaplarının içeriği ise yeni ideolojik dönüşümün hem Kemalist hem de neo-liberal taraflarını göstermektedir. Buna göre matematiğin öğretildiği aritmetik dersi de bir milli hedef vasıtası olarak görölmüştür. Matematik dersi sadece matematiğin öğretilmesi göreviyle değil “Cumhuriyet Hükümetinin ve milli kurumların Cumhuriyet devrinde elde ettikleri randımanların hesaplarını yaptırmak” (Kocaoluk ve Kocaoluk 1990; 33) göreviyle de donatılmıştır.

İlkokul derslerinin resmi ideoloji tarafına yontuluğu kendini hayat bilgisi dersinde de göstermektedir. Hayat bilgisi dersinin on üç bölümden oluşan ünitelerinin yedisi milliyetçilik duygularının çocuklara aşılmasına yönelik olarak oluşturulmuştur. Bunların arasında “Türk olmaktan gurur duyma” ve “Atatürk'ü sevme ve sayma” ve Türk milletinin üstünlüğü gibi konular yer almıştır. Bu milliyetçi yönlendirmelerle birlikte ilkokul üçüncü sınıfta özel mülkiyet ve mülkiyet hakları gibi kavramlarda öğretilmeye başlanmıştır (Kocaoluk ve Kocaoluk 1990; 33).

Askeri vesayetin kendi somut biçimde derslerde gösterdiği yer ise milli güvenlik derslerinin okutulmaya başlanması olmuştur. Dersler lise düzeyinde verilmekte olup dersin amacı şöyle ifade edilmiştir. Öğrencileri;

“a. Atatürk ilkelerine inançla bağlı, b. Yurt gerçeklerine bilinçli bir şekilde erişmiş, c. Milli güvenlik şuuruyla yurt savunmasına hazır, d. Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak ve geçme çabalarına katkıda bulunmaya hazır ve yeterli, e. Laik ve demokratik cumhuriyetin bekçisi, f. Milli amaca dönük, milliyetçi ve vatansever olarak yetiştirmek” (MEB 1987; 243).

Genel anlamda diğer ders içeriklerinin şematik özelliklerinde farklı olmayan bu ideolojik yapının latent bir işlevi de mevcuttur. Bu işlev ordunun eğitim alanına doğrudan müdahalesi ve gözetim altında tutmasıdır. Bunun en açık göstergesi ise okutulan milli güvenlik derslerine askeri rütbeli ve hâlihazırda ordu da görev alan askerlerin giriyor olmasıdır. Bu anlamıyla değerlendirdiğimizde darbeden sonrada ordunun sivil hayattan ve toplumsal kurumlardan çekilmediğini bilakis daha detaylı olarak bu yapıları kontrol altında tutmak için müdahalede bulunduğunu görebiliriz.

Askeri vesayetin kendini gösterdiği bir diğer nokta ise ilköğretimde ve liselerde uygulanan kılık kıyafet yönetmeliğidir. 1980 darbesinden hemen sonra çıkarılan yasa bireyleri tek tipleştirecek ve farklılıkların ifadesini engelleyecek şekilde tasarlanmıştır. Bütün kıyafetler ve şekiller o kadar özenli olarak belirtilmiştir ki okulla kışla arasında hiçbir fark gözetmeyecek özellikler taşımaktadır. Kılık kıyafet yönetmeliğinin amaç bölümü bu askeri otoriteyi ve onun toplum üzerindeki resmi ideoloji empoze eden ve toplumu bastıran nitelikleri göz önüne serer. Buna göre kılık kıyafet yönetmeliğinin amacı:

“her derece türdeki okullarda;
a. Yönetici, öğretmen ve diğer görevlilerle, öğrencilerin, Atatürk İnkılap ve ilkelerine uygun, uygar, aşırılıklara kaçmayan sade bir kılık kıyafette olmalarını sağlamaktır.

b. Kılık kıyafette birlik, bütünlük, uyum ve düzen sağlamaktır.

c. Öğrencilere kılık kıyafet yönünden toplumumuzun özelliklerine uygun tavır, tutum ve alışkanlıklar kazandırmaktır” (Resmi Gazete 1981).

Bu amaçlar belirtildikten sonra askeri zihniyetin şematik ve içerikten yoksun mantığı net olarak tarif edilmiş kıyafetlerde kendini gösterir. Bu biçimlendirme çabasına bağlı olarak kılık kıyafetler liselerde:

“a. Kız Öğrenciler:

Okulca seçilen bir renkte vücut hatlarını belli etmeyecek şekilde, yırtmaçsız, kolsuz ve diz kapağını örtecek boyda bir forma giyerler. Bu forma içine, mevsimin özelliklerine göre formayla uyum sağlayacak şekilde, kapalı yakalı uzun veya yarım kollu bluz veya kazak giyerler. Okul içinde baş açık, saçlar temiz ve düzgün taranmış olup uzun olması halinde örülür veya arkaya toplanarak bağlanır. Makyaj yapılmaz, kaşlar alınmaz, tırnak uzatılmaz ve cilalanmaz. Yüzük, küpe, kolye, iğne ve bilezik gibi süs ve ziynet eşyası takılmaz.

b. Erkek öğrenciler:

Ceket, gömlek ve pantolon giyerler; kravat takarlar. Okul yönetimince uygun görülmesi halinde, sıcak mevsimde sadece gömlek ve soğuk mevsimde ceket altına kapalı yakalı kazak giyilebilir. Okul içinde baş açık, saçlar kısa ve temiz olur. Ense düz ve açık olup favori, sakal ve bıyık bırakılmaz. Zincir, kolye, yüzük vb. ziynet eşyası takılmaz.

c. Kız ve Erkek Öğrenciler;

(1) Atölye, işlik, laboratuvar ve iş yerlerinde önlük veya tulum giyerler. (2) Beden eğitimi dersleriyle, spor faaliyetlerinde okul yönetiminin uygun göreceği kıyafeti giyerler. (3) İmam-Hatip liselerinde kız öğrenciler yalnız Kuran-ı Kerim ders saatlerinde başlarını örtebilirler” (Resmi Gazete 1981).

Bu kılık kıyafet yönetmeliğinin temel prensibi olan tek tipleştirici ve bireyin özlük haklarına saldıran yapısı daha sonraki süreçte çok daha derinleştirilerek bireylerin eğitim hakkını elinden alan despot bir niteliğe bürünmüştür. Şu anda da bir problem olarak duran başörtüsüyle eğitim alma isteğinin yasaklanması bu kılık kıyafet yönetmeliği ve daha temelde ise bu yönetmeliği hazırlayan askeri ve mantığın sonucunda oluşmuştur.

1980 sonrası eğitimde kendini gösteren diğer bir sorun ise din dersinin verilmesi yönünde olmuştur. Ancak din derslerinin niteliği milliyetçilik propagandasıyla doldurulmakla birlikte bu uygulama sadece yeni ideolojik donanımın bir görünümünde öteye gidememiştir. Resmi ideolojinin toplumsal tabana yayılmak için benimsendiği milliyetçi-muhafazakâr çizgi din dersini uygulamayı ancak içeriğinin kendi ideolojik pozisyonu uyarınca doldurmayı kabul etmiştir. Bu iki farklı türden manipülasyonun yaratılmasına da yardımcı olmuştur. Öncelikle din dersinin zorunlu tutulması din dersi almak istemeyenler karşı resmi ideolojinin kendini dayatması yönünde ortaya çıkarken, din dersi almak isteyenler içinde nitelikli ve dinsel içeriği olan bir dersten ziyade resmi ideolojinin kendini üreteceği ve bireylere aktaracağı bir ders içeriğiyle donatılarak din dersi almak isteyenleri de resmi ideolojinin manipülasyonuna maruz bırakmıştır.

1980 sonarsında ilk ve orta öğretimde görülen en temel politikalar arasında okullaşma sürecinin hızlandırılması temel bir öneme sahip olmuştur. Ancak daha önceki dönemlerde köy ya da bölge okulları adıyla şehirden uzak yerleşim birimlerine tanınan okullaşma önceliği bu dönemde önemli ölçüde kaybolmuştur. Hızlı kentleşmenin yarattığı temel ihtiyaçların karşılanamaması durumu kendini eğitimde de göstermiştir. Okullaşma çabaları özellikle büyük şehirlere kaydırılmış ve şehrin çeperlerini oluşturan yeni kurulan semtlerde hızlı bir okullaşma süreci başlatılmıştır.

İlköğretimle birlikte 1980 sonrası milli eğitim ideolojisinin temel konularından biriside meslek liselerinin konumu ve bu yeni toplumsal ve ekonomik süreçte üstleneceği roller olmuştur. Meslek liseleriyle ilgili ilk adım 1981 yılında

düzenlenen onuncu milli eğitim şurasında atılmıştır. Meslek liselerinin, öğrenciyi hem bir meslek edindirmeye yönelik olarak hem de yükseköğretime hazırlamak olmak üzere iki görev yüklenmiştir (MEB 1981). Yani meslek liseleri kendi içinde ayrışarak meslek eğitiminin yanında üniversite için öğrenci hazırlar konuma geldi. Buradaki en büyük etki sanayileşme süreciyle birlikte yaşanan üniversite talebinin artması ve aynı şekilde sanayinin de yüksek öğrenim görmüş işgücüne duyduğu ihtiyacı.

13–14 Mayıs 1982 tarihinde toplanan Mesleki ve Teknik Eğitim II. Yüksek Danışma Kurulu mesleki eğitimin amacını şöyle tanımlamıştır: “Mesleki eğitimi ve teknik eğitimi içerisine alan, ferdin kendisine, toplumuna ve mesleğine uyumunu, üretimde ve tüketimde daha etkili ve verimli olabilmesini sağlamayı amaçlayan bir eğitim” (Cicioğlu 1985 250). Meslek liselerine verilen önem sanayileşme sürecinde önemini arttırmıştır. Böylece egemen hegemonik ideolojik güç olan liberal yönlendirme burada kendini göstermektedir. Bunlarla birlikte dini eğitim veren ve meslek lisesi konumunda olan İmam-hatip liseleri 1980’den sonra hızlı bir gelişme gösterdi. 1982 yılında meslek okullarında bulunan yaklaşık 170.000 kişiden 140.000’i İmam-hatip lisesi öğrencisiydi. Mesleki eğitimde okullaşma süreci de bu dönemde hızlı bir artış göstermiştir. Mesleki ve teknik okulların 1961 yılına göre okullaşma oranı yüzde üçten yüzde on ikiye çıkmıştır (Cicioğlu 1985; 265). Azınlıkların eğitimi ise sıkı denetim atındaki konumunu sürdürmüştür. Yeni müfredat çevresinde Türkçe öğrenimine ağırlık verilmiş ve bu derslerin Türk öğretmenler tarafından verilmesi kararlaştırılmıştır.

İlköğretimden yükseköğretime doğru ilerledikçe birbirine eklemlenmiş farklı ideolojilerin etkilerinin de farklılaştığı gözlemlenmektedir. İlköğretimde belirleyici olan müfredat yapılanması Kemalist-milliyetçi etkilerin manüplatif gücü altındayken, üretim sürecine katılmaya hazırlanılan dönemde, yani birçok kişi için lisede azınlık için ise üniversitede bu milliyetçi yönlendirmeye üretim-tüketim döngüsünün yarattığı ideolojik süreç eklemlenmekte ve böylece milliyetçi-muhafazakâr eğitim görmüş itaatkâr bireyler yaratma süreci tamamlanmaktadır.

3.3.2. Yükseköğretimde Gerçekleştirilen Uygulamalar

1980'den sonra eğitimdeki en önemli değişikliğin görüldüğü yerler yükseköğretim kurumları olmuştur. Bu sadece biçimsel ya da niteliksel değildir. Her iki boyutuyla da yükseköğretim dönüşümün temel niteliklerini kendi üstünde göstermektedir. Siyasal olarak oldukça aktif olan üniversiteler darbe sonrasında siyasetten tam olarak arındırılmış ve birçok öğrenci ve öğretim üyesi üniversitelerden uzaklaştırılmıştır. Daha sonraki süreçte ise Kemalist resmi ideoloji çerçevesinde düzenlemeler yapılmıştır.

Gerçekleştirilen düzenlemelerin mantığı askeri bir perspektif taşımaktadır. Buna göre darbe öncesi dönemde üniversiteler siyasal bir söylem olarak siyaset üretilen yerler değil anarşi yuvaları olarak anılmıştır. Bu yamuk perspektifin sonucunda gelen düzenlemeler ise kaçınılmaz olarak bu yamuk perspektif üzerine oturmuş ve toplumla simetrik olarak hareket etme imkânından yoksun bırakılmıştır. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta üniversiteleri düzenlemeye girişen kurumun yapısı gereği toplumdan uzak olmasıdır. Bu mesafeye bağlı olarak anlaşılamayan toplum sonucunda yanlış olan bir düzenlemeye gidilmiştir.

Kemalist ideoloji çerçevesinde 4 Kasım 1981 tarihinde çıkarılan yükseköğretim kanunu yüksek öğrenimin amacını şöyle tanımlar:

“a. öğrencilerini;

(1)ATATÜRK inkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı,[Atatürk sözcükleri yasa metninde büyük harfle yazılmıştır]

(2)Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu taşıyan,

(3)Toplum yararını kişisel çıkarımın üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu

(4)Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,

(5)Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,

(6)Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,

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

b. Türk devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak[tır]" (Kaplan 2005; 308–309).

Bu kanun maddeleri aynı zamanda 1980 sonrası milli eğitim ideolojisinin temel özelliklerini de göz önüne sunmaktadır. Milliyetçi bir söylemle başlanmış daha sonra muhafazakârlaşmış ve en sonda piyasa koşullarıyla eğitim arasında ilişki kurularak, eğitim alanındaki ideolojik hegemonya sözcüklerle tasvir edilmiştir.

Kanun maddelerinin ilk ikisi milliyetçi nüvelerin gösterilmesi ve eğitim ideolojisinin mevcut çekirdeğini tanımlaması için oluşturulmuştur. Daha sonraki dört madde muhafazakârlaştırılmış ve genelleştirilebilecek ve yumuşak bir geçişe imkân tanımıştır. Sonraki maddeler ise Kemalist-milliyetçi söylemin liberal ve neo-liberal politikalarla eklemlenmesine olanak sağlamıştır.

Bu yüksek öğretim yasası aynı zamanda üniversitelere askeri disiplinin temel niteliklerini de taşımıştır. Bu anlamda kılık kıyafetin üniversitelerde asker tarafından düzenlenmesi temeli özgürlüğe değil askeri otoriteye dayanan mantığın üniversitelere yerleşmeye başladığını göstermektedir. Yükseköğretim kanunu üniversite öğrencilerinin sakal bırakamayacağı ve bununla birlikte temel değerlere aykırı olduğu düşünülen kıyafetlerle üniversiteye girilemeyeceğini burgulamaktadır. Daha vahim olan durum ise hiçbir şekilde siyasal ve ya dinsel simgeyle üniversiteye girilemeyeceğidir. Böylece siyaset üretiminin merkezi olması gereken üniversitenin

siyasetle bütün ilişkileri askıya alınmıştır. Kurumsal anlamda zedelenen üniversitelerle birlikte diğer bir sorunda kılık kıyafeti yüzünden okuyamayan öğrencilerin bu uygulama tarafından mağdur edilmesi olmuştur.

Çıkarılan bu yükseköğretim kanunu milliyetçiliğin okullarda yeniden yapılanmasına olanak sağlayarak niteliksel eğitimi engelleme çalışmakla birlikte üniversitelerin yeni ekonomik modele angaje olmasını hızlandırmıştır. 1981 kanunlarıyla getirilen ilkeye göre:

- “a) Yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesi, verimlerinin artırılması, bütün yurtda yaygınlaştırılmak amacıyla yenilerinin açılmasının,
- b) Üretim-insangücü-eğitim unsurları arasında denge sağlanmasının,
- c) Yükseköğretime ayrılan kaynaklar ve ihtisas gücünün dağılımının,
- d) Milli eğitim politikası ve kalkınma planları ilke ve hedefleri doğrultusunda ülke, çevre ve uygulama alanı ihtiyaçlarının karşılanması için örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim öğretimi kapsayacak şekilde planlanması gerçekleştirilmesi öngörülmektedir (Korkut 1984; 46).

Bu ilkelerle birlikte değerlendirildiğinde eğitim 1980 darbesi öncesi niteliklerin tamamen soyutlanmış ve yeni kurumsal yapılar olarak hem devlet ideolojisiyle hem de neo-liberal ekonomik uygulamalarla uyum içinde işleyecek bir yapıya dönüştürülmüştür.

Askeri darbeden sonra belirlenen bu kanunların işlerliğini kontrol etmek ve üniversitelerin özerk yapılarından arındırılarak devlet kontrolüne geçmesini denetleyen ve devlet adına üniversiteleri organize eden Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) 6 Kasım 1981’de kuruldu. YÖK’ün kurulması, gerçek anlamda 1980 sonrası milli eğitim ideolojisinin kendini daha önceki süreçlerden ayırması ve verili koşullar özgün bir ilişki oluşturma sürecinin tamamlanmasını sağlamıştır. YÖK’ün varlığı

Ergül ve Coşar'ın da (2004; 50–51) değindiği gibi liberal hegemonyanın Türkiye'nin özgül koşullarına eklemlenme sürecini tamamlamıştır. Böylece üniversitelerin siyasal alandan dışlanması gözetim altında tutulmuş ve yeni ekonomik modelin hem üretim hem tüketim safhalarında üniversitelere eklemlenme süreci gerçekleştirilmiştir.

YÖK'ün kurulması yeni ekonomik modelin uygulamasına imkân tanıdığı gibi aynı zamanda 1980 darbesi hükümetinin devletin toplum üzerindeki denetleyici ve baskıcı gücünün de arttırılmasına yardımcı olmuştur. Bu bağlamda YÖK'ün temel amacı farklı düşünce ve fikir üretiminin merkezi olan üniversitelerin resmi ideolojinin merkezinden ayrılmayarak hareket etmesini gerektiği düşüncesinin gerçekleşmesidir. Böylece milliyetçilik çerçevesinde biçimlendirilen üniversiteler tek tip ve sadece kendi için çalışan yeni fikirlere kapalı bu nedenle rejimi tehdit etmeyecek bireylerin üretilmesine imkân sağlayan başlıca kurumlar olmuştur.

YÖK sonrası ve YÖK gözetiminde gerçekleştirilen diğer bir uygulamada vakıf üniversiteleri adı altında temelde kar amaçlı özel üniversitelerin açılması olmuştur. Bu durum yükseköğretim kanunuyla değil bizzat anayasa tarafından belirlenen kanunca onaylanmıştır. Yeni anayasa üniversitelerin “vakıflar tarafından da devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabileceğini öngörmektedir” (Korkut 1984; 49). Masum bir tavırla ifadelendirilen bu üniversiteler bir taraftan kar amacıyla öğretim verirken diğer yandan da temel amaçları özgür düşüncenin üretilmesi değil meta üretime yatırım yapılacak şekilde sermaye için eğitimi teşvik etmesi olmuştur.

Böylece, bütün dünyada, özellikle 1950'lerden sonra üniversitelere yüklenen emek pazarı için yetenekli, meslek sahibi elemanlar yetiştirme işlevi (Oktik 2006; 110) Türkiye'deki üniversitelerinde temel işlevi olmuştur. Üniversitelerin toplumsal işlevleri, ekonomik işlevlerinin gerisinde kalmış küresel pazarın etkisi altına girmiştir. Genel anlamda işlevi bu olan üniversitelerin, Türkiye'ye özgü koşullar içinde, toplumsal yapının ana özelliği olan milliyetçi-muhafazakâr yapıyı bu süreçte eklemlenme işlevi de milli eğitimin yönlendirici etkisi sayesinde gerçekleştirmiştir.

SONUÇ

1980 sonrası milli eğitim yapılanması ve ideolojisine baktığımızda, söyleyebileceğimiz ilk şey, onun belirli bir kopuşun ya da kendinden önceki dönemlerden mutlak anlamda farklılaşmanın ürünü olmadığıdır. Bu nedenle kendi başına bir 1980 sonrası milli eğitim ideolojisi tasavvur etmek, öncelikle ideolojinin toplumsal işlerliğini anlamada sorunlara yol açmakla birlikte, eğitim olgusunun da toplumsal niteliklerini göz ardı etmek anlamına gelecektir. Toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde temel organizasyonu üstlenen eğitimi belirli kırılmalar üzerinden okumaya çalışmak onu kendi tarihinden soyutlamak yani toplumsal gerçeklikten soyutlamak anlamına gelecektir. Bütün tarihsel süreç içinde değerlendirdiğimizde aldığımızda milli eğitim ideolojisi, kökleri Osmanlı Devletine kadar uzanan ve Cumhuriyet tarihi içinde temel niteliklerini kazanan bir ideoloji olmuştur.

Bu sürekliliği oluşturan unsurların sınıflandırılmaya alınmasını ise iki temel değişkeni göz önüne almak zorundadır. Bunlar, bir taraftan dünya ölçeğinde meydana gelen ve kaçınılmaz olarak Türkiye'yi de etkileyen siyasal ve ekonomik değişim ve dönüşümler, diğer taraftan Türkiye'nin kendi özgün siyasal ve ekonomik koşullarına bağlı olarak gelişen toplumsal olgulardır. Milli eğitim ideolojisi ve özellikle belirli bir dönemi tarif eden 1980 sonrasında geliştirilen milli eğitim ideolojisi ancak bu iki değişkenin birbirleriyle olan ilişkileri neticesinde ya da kendi özgün toplumsal etkileri çerçevesinde anlaşılabilir.

Türkiye'de resmi ideoloji milliyetçilik ve batılılaşma düşünceleriyle şekillenmiştir ve halen bu şekillenme süreci gelişerek devam etmektedir. Ancak resmi ideolojinin kendini temellendirdiği değerler toplumsal refah ve mutluluğun tesis edilmesi ve bu değerlerin toplumsal eylem alanına taşınmasından ziyade topluma, toplumsal değerlere karşı bir koz olarak kullanılmıştır. Özellikle batılılaşma düşüncesi resmi ideolojinin ülke dışı unsurlarla kuracağı ilişkinin niteliğini belirlemiş toplumsal anlamda da devlet-toplum ikilemi çevresinde devleti ön plana çıkaran ve

toplumu tebaa olarak biçimlendiren seçkin bir yapı oluşturmuştur. Bunun eğitime yansımaları ise yine aynı seçkin yapı içine değerlendirilebilir.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte gerekli görülen yeni toplumsal düzenleme içinde eğitimin amacı iki ana kutup noktasında toplanmıştır. Buna göre üniversiteler devlet ideolojisi üretebilecek yerler olarak tasarlanmış ve buralarda eğitim alacak kişilerde bu ideolojinin taşıyıcılığını ve yeniden üretimini üstlenecek insanlar olarak düşünülmüştür. Bununla birlikte diğer eğitim kurumlarının temel amacı ise üretimi artıracak temel bilgilerin alındığı ve aynı zamanda devlet tarafından öngörülen ideolojik donanımın verildiği “vatan sevgisi” içinde devlete itaat edecek insanların yetişeceği kurumlar olarak görülmüştür. Temelde eğitim ideolojisinin temel eksenini bu yöreğe oturtulmuş ve işleme konmuştur. Aynı durum 1980 askeri darbesi sonrası koşullar için de geçerlidir. Ancak 1980 sonrası milli eğitimin üstlendiği temel amaç darbe öncesi koşullarda vuku bulan “yoldan sapmanın” düzeltilmesiyle olmuştur. Özellikle üniversitelerin artması ve elit tabakadan olmayan bireylerinde üniversitede okuma imkânı bulması resmi ideolojinin temel göstergelerine ters düşüp, özgün fikirlerin doğacağı bir imkân yaratma olasılığı devlet nezdinde devlete karşı bir isyan olarak algılanmış ve böylece darbe sonrasında devlet ideolojisini benimsemeyen öğretim üyeleri ve öğrenciler üniversitelerden uzaklaştırılmıştır. Devlet ideolojisi dışındaki farklı görüşlerin ve siyasal etkinliklerin üniversitelerden kovulması sonucunda üniversiteleri “rayına oturtma” işlevi ordu tarafından sağlanmıştır. Bu aynı zamanda resmi ideolojinin kendini yeniden üretecek koşullarında hazırlanması anlamına gelmektedir.

1980 darbesinden sonra bu ideolojik yapılanmayı ilgilendiren diğer bir nokta, resmi ideolojinin yeni dünya düzenine uygun koşullara adapte olabilmek için kendini yeniden üretmesidir. Bu anlamda resmi ideolojinin milliyetçiliğe baktığı perspektifi değiştirmesi ya da en azından toplumsal alana böyle sunması önemlidir. Özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında ve genel olarak resmi ideolojinin kendi tarihi içinde geniş bir alanı kapsayan, ırk vurgusu üstünden şekillenen milliyetçilik düşüncesi 1980 askeri darbesinin ardından bir geri çekilme yaşamasa da söylemsel temellerini ve genel niteliklerini değiştirmiş ve bir çeşit kültür milliyetçiliğine doğru evrilmiştir.

Buradaki iki önemli faktörden ilki yeni ekonomik modelin daha dışa dönük bir nitelik taşımasıdır. Dış dünyayla kurulan bütün ilişkiler söylemde belirli bir eşitlik düzlemi gerektirdiğinden ırka dayalı vurgu kendini kültüre yapılan vurguya kaydırmıştır. Böylece siyasal alanda, özellikle insan hakları çerçevesinde, herhangi bir ilişki kurabilmenin imkanı bir nebze daha oluşturulmak istenmiştir. İkinci neden ise birincisine bağlı olarak devlet-toplum ilişkilerinin daha makul bir düzleme oturtulması isteğidir. Bu anlamda devlet kendi ilişki aralığını genişletip sivil alanda da kendi ideolojisini üretecek bir söylem için milliyetçiliği daha makul bir çizgiye indirmiş ve toplumsal alanda kabul görmesi için kendi varlığına zarar vermeyecek bir muhafazakârlıkla bu milliyetçi söylemi beslemiştir. Bu durum genel olarak okullarda ve daha özelde ise üniversitelerde resmi ideolojinin gücünü arttıracak bir öğretmenler ve öğrenciler topluluğu yaratmıştır. Eğitim alanları, resmi ideolojinin kontrolüne girerek resmi ideolojinin tasarladığı şekliyle, yani sadece resmi ideolojinin üretildiği alanlar haline gelmiştir.

Batılılaşma ve milliyetçilik düşüncelerine bağlı olarak gelişen eğitim kurumlarındaki bu farklılaşma aynı zamanda üniversitelerin bilim üreten merkezler olması gerekliliğine ilişkin sorumluluğunu yok etmiştir. Bu durum 1980 darbesiyle birlikte oluşturulan yeni ekonomik modelle birlikte düşünüldüğünde üniversiteler üretim sürecinin doğrudan bir kolu olmuştur. Nitelikli ve ucuz emeğin üniversitelerde üretilmesi bu dönemden sonra belirginleşmiştir. Üniversitelerin üstlendiği nitelik sadece bununla sınırlı kalmamış Merton'un (Poloma 1993; 38) ifade ettiği biçimiyle toplumsal anlamda bir 'emniyet sübabı'na dönüşmüştür. Üniversitede okuyan onlarca insan gerçek iş imkânlarına sahip olmadan karşılaşacakları sıkıntıyı bir süre daha ertelemek için okumakta ve üniversite sonunda niteliksiz işgücüne karışmaktadırlar. Diğer bir örnek ise üniversitelerdeki 'ikinci öğretim' kavramıyla ilgilidir. Her hangi bir disiplinde zaten mevcut olan bir üniversite bölümünün akşam öğretimi veren bir ikincisi açılarak üniversiteye para aktarma düşüncesi günümüz üniversitelerinde oldukça yaygın bir uygulama haline gelmiştir. Bu durumda da üniversiteler bir maddi kazanç aracı olarak görülürken eğitim alan insanların toplumsal talepleri bir süre daha ertelenmektedir.

Milli eğitim ideolojisi içinde yaşanan tüm bu dönüşümler somut olarak kendini devlet-toplum ve devlet-birey ilişkisi içinde göstermektedir. Öncelikle devletin toplumla kurduğu ilişkinin temel niteliği değişmemiştir. Yani devletin toplumu üstten gören ve şekillendirilmesi gereken bir yapı olarak betimlenen anlayışında bir değişme olmamıştır. Bununla birlikte resmi ideolojinin müdahaleci tavrında bir genişleme olduğundan söz etmek mümkündür. Bu değişimler sayesinde devletin kendini toplumsal alanda gösterme imkânları arttırılmış özellikle hukuk alanında yapılan değişikliklerle birlikte devletin toplumsal kurumlarda kendini katı bir biçimde temsil etme olanağı sağlanmıştır.

Devlet-birey ilişkilerinde ise bireyin iradesini yok edecek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ekonomik alanda gerçekleştirilen bu uygulamalar daha sonra bireylerin toplumsal kurumlardan faydalanma haklarının doğrudan ya da dolaylı olarak ellerinden alınmasına neden olmuştur. Bu durumun eğitim alanında kendini öncelikle siyasal anlamda nitelikli insanların okuldan atılmasıyla göstermiştir daha sonra ise başörtüsü takan insanların yine aynı sebepten dolayı yani siyasal bir suç işledikleri bahane gösterilerek okuldan atılmasına kadar vardırılmıştır. Bu durum sadece birkaç insanın istisna gösterilebilecek okuldan atılmaları olarak değerlendirilemez. Daha genel bir düzlemde baktığımızda bireyin kendini ifade etmesi ve ya siyasal bir görüş beyan etmesi gibi doğal haklarına bir saldırı niteliğindedir. Bu nedenle 1980 sonrasında geliştirilen milli eğitim ideolojisi toplumsal yapıyla ve dünya koşullarıyla barışık bir yapıymış gibi gösterilmesine rağmen resmi ideoloji adına temel insan haklarını yok eden bir katılık sergilemektedir. Bu durum ciddiyetini bugün de hala korumaktadır.

1980 sonrası milli eğitim ideolojisinin günümüze taşınan diğer bir özelliği ise tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim alanında da askeri kontrolü ve disiplin anlayışını yaşatıyor olmasıdır. Kendini özellikle kılık kıyafet üzerinden gösteren bu uygulama toplumsal alanda ihtiyaç duyulan farklılıkların ve serbest düşüncenin önüne geçmektedir. İnsan iradesini yok sayan bu uygulamaların vardığı nokta bireylerin kendi dillerini konuşamaması, öğretememesi ve eğitim alamaması noktalarına kadar

götürülmüş ve toplumsal dinamiği canlı tutacak farklılıklar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Tüm bunlar göz önüne alınarak milli eğitimin sahip olduğu ideolojik yapının tek ve yekpare olduğunu söylemek yanlış olacaktır. Son kertede resmi ideolojinin taşıyıcısı olan bir kurum olarak toplumsal yapı içinde var olmuşsa da resmi ideolojiyi taşıyacak farklı aralıkların tamamına etki etmeye çalışmıştır. Milli eğitim ideolojisinin tek bir alan içinde ya da toplumsal yapıda bir grubu kapsayacak şekilde değil, bütün bir toplumsal yapıya mevcut ideolojik angajmanı sunacak ve tüm toplumu kapsayacak şekilde var olmasının olanaklılığını bu farklı eklektik yapılar sunmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki katı milliyetçilikten 1980 sonrasında muhafazakar milliyetçilik çerçevesine kadar gösterdiği yayılma veya batılılaşma düşüncesinin kültür merkezli yapısının ekonomiye doğru kayması bu durum için örnek teşkil etmektedir.

Ancak belirli tarihsel dönemlerde belirli düşünce yapılarının milli eğitim ideolojisi içinde etkin olduğunu söyleyebiliriz. Genel bir değerlendirmede ise milliyetçiliğin bütün dönemler içinde Türkiye'nin özgün şartları içinde daima etkin bir konumu olmuştur. Daha Osmanlı Devleti'nin son yıllarından itibaren bir kurtuluş miti olarak düşünülen ve toplumsal yapı içinde böyle benimsenmesi istenen milliyetçilik, milli eğitiminde kurtarıcı miti olarak her dönemde kendini yeniden üretmiştir. Bu anlamda milliyetçilik 1980 öncesi ve sonrasının milli eğitim adına belirgin düşünsel yapısı olmuştur. Ancak sadece kendi bütünlüğü içinde yekpare bir yapı olduğu iddia edilemez. Dönemsel olarak farklı düşünsel süreçlerle eklemlenmiştir. Örneğin ikinci dünya savaşı öncesi bütün dünyadaki ırkçı düşünceler o dönemde Türk milliyetçiliğini ve onun milli eğitime olan etkisini de belirlemiştir. Daha sonraki süreçlerden de dönemin belirgin küresel anlamda hegemonik yapısı milliyetçilikle eklemlenerek eğitim ideolojisinin şekillenmesine katkıda bulunmuştur.

1980 sonrasında milli eğitim ideolojisinin belirlenmesinde milliyetçiliğe eklemlenen hegemonik ideoloji, liberalizm ve neo-liberalizm düşüncesi ve onların yaratmış olduğu siyasal etkilerdir. Bu anlamda değerlendirmeye aldığımızda 1980

sonraki milli eğitim ideolojisinin oluşmasında milliyetçilikle birlikte liberalizmin etkisi belirleyici olmuştur. Yani eğitimdeki mevcut milliyetçi jargon 1980 sonrasında kendini yeni ekonomik modele eklemiştir. Böylelikle hem küresel dünya ölçeğinde hem de Türkiye'nin bu ölçekten görece bağımsız kendi özgün yapısı içinde her iki ideolojik kuşatmaya uygun bir eğitim ideolojisi oluşturulabilmiştir. 1980 sonrasında geliştirilen eğitim politikaları da bu eklektik yapının etkisi içinde gelişmiştir. Yani geliştirilen politikalar liberalizmin ekonomik yönlendirmesinden hareketle gelişmiş ve milliyetçilikle eklenerek eğitimin 1980'den sonraki dinamiklerini belirlemiştir.

1980'den sonra geliştirilen milli eğitim ideolojisi ve geliştirilen politikalar kendini üç temel eğitim yapısı katmanı içinde kendini göstermektedir. Yani eğitim ideolojisini ve geliştirilen politikalar kendini üç farklı etkinlik alanı içinde göstermiştir. Bunlar ilköğretim, meslek liseleri ve yükseköğretimdir. İlköğretim düzeyinde belirleyici ideolojik yönlendirme milliyetçilik yönünde olmuşken, meslek liseleri ve yüksek öğretim kurumları yeni ekonomik modelin getirdiği siyasal etkinlik alanı içinde pazar ekonomisine eklenmeye çalışmışlardır.

KAYNAKÇA

- Abdülbaki, Muallim (2005) *Cumhuriyet ocuğunun Din Dersler* (1.baskı). İstanbul: Kaynak Yayınları
- Abdülbaki, Muallim (2007) *Yurt Bilgisi: Atatürk Dönemi Ders kitabı* İstanbul: Kaynak Yayınları
- Akçura, Yusuf (1991) * Tarzı Siyaset*. Ankara: TTK Yayınları
- Akkayan, Taylan (1986) *Eğitim, G ve Güvenlik*. Sosyol Antropolji ve Etnoloji Dergisi sayı: 4 s.169- 180
- Akyüz, Yahya (1985) *Türk Eğitim Tarihi* (2. baskı) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları
- Alp, Tekin (1998) *Kemalizm* (eviren: . Yetkin) İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları
- Althusser, Louis (2003a) *Devletin Sendikal ve Siyasal İdeolojik Aygıtları* (eviren: Alt Tümertekin), İdeoloji ve Devletin ideolojik Aygıtları'nın içinde, İstanbul: İthaki Yayınları
- Althusser, Louis (2003b) *İdeoloji zerine* (eviren: Alt Tümertekin), İdeoloji ve Devletin ideolojik Aygıtları'nın içinde, İstanbul: İthaki Yayınları
- Asker, Mustafa (1960) *Milli Eğitim Komisyonu Raporu ve Mesleki Oğretim*. İstanbul
- Aydın, Mustafa (2000). *Kurumlar Sosyolojisi* (2.baskı). Ankara: Vadi Yayınları
- Aydın, Mustafa (2004) *Bilgi Sosyolojisi* (1. baskı) İstanbul: Açılım kitap Yayınları
- Aytaç, Kemal (2009). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları
- Berker, Aziz (1945) *Türkiye'de İlköğretim* Ankara
- Belek, İlker (1999) *Postkapitalist Paradigmalar* (2. baskı) İstanbul: sorun Yayınları
- Bolayır, Fethi (1987) *Anayasa ve Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat II*(1. baskı) Ankara: Okul Kitapları Ltd. Őti.
- Bora, Tanıl (2007) *Türk Sağının  Hali* (4. baslı) İstanbul: İletişim Yayınları
- Boratav, Korkut (2005) *İktisat Tarihi (1981–2002)*, Türkiye Tarihi 5: Bugünkü Türkiye 1980–2003 içinde, İstanbul, Cem Yayınları

Bozkurt, Mahmut Esat (1995) *Atatürk İhtilali* (3. baskı) İstanbul: Kaynak Yayınları

Cicioğlu, Hasan (1985) *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim* (2. baskı) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları

Copeaux, Etienne (1998) *Tarih Ders Kitaplarında (1931–1993) Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine* (çeviren: Ali Berktaş). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları

Çiğdem, Ahmet, (2001) *Taşra Epiği “Türk” İdeolojileri ve İslamcılık*, İstanbul: Birikim Yayınları

Dağlı, Nurhan ve Aktürk, Belma (1988). *Hükümetler ve Programları III. Cilt 1980–1987*.Ankara

Deren, Seçil ve Bora Tanıl (2003) *Milli Eğitim Üzerine Muhafazakar Görüşler* (Editör: Ahmet Çiğdem) Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Muhafazakarlık Cilt: 5 İstanbul: İletişim Yayınları

Devlet Planlama Teşkilatı (1989). *5. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara

Dursun, Çiler, (2003) Türk-İslam Sentezi İdeolojisi ve Öznesi Doğu-Batı Dergisi sayı: 25 s. 59–82

Eagleton, Terry (2005). *İdeoloji* (çeviren: Muttalip Özcan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Ercan, Fuat (1998) *Eğitim ve Kapitalizm*, Bilim Kitapları, İstanbul.

Ercan, Fuat, (2005). *Neoliberal Eğitim Politikalarını Anlamak*. Sivil Toplum Dergisi sayı:12 s.17–37

Ergun, Doğan (1987) *Sosyoloji ve Eğitim* (1. baskı) Ankara: V Yayınları

Ergül, Ayşegül ve Coşar, Simten (2004) *Siyaset-Eğitim-İdeoloji: YÖK Tartışmalarının Resmi Sınırları Üzerine*. Doğu-batı Dergisi sayı: 30 s.45–63

Ersanlı, Büşra (2006) *İktidar ve Tarih: Türkiye’de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu*, İstanbul: İletişim Yayınları

Foucault, Michel (2005) *Özne ve İktidar* (Çev: Işık Ergüden ve Osman Akınhay) İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Friedman, M. (1988) *Kapitalizm ve Özgürlük* (çevirenler: D. Erberk ve N. Himmetoğlu) Ankara: Altın Kitaplar

- Gellner, Ernest (1998) *Milliyetçiliğe Bakmak* (çeviren: Simten Coşar) İstanbul: İletişim yayınları
- Geray, Cevat (1978) *Halk Eğitimi*. Ankara
- Gökalp, Ziya (1972) *Milli Terbiye ve Maarif Meselesi* (2. baskı) Ankara: Diyarbakır Tanıtma ve Turizm Derneği Yayınları
- Gökalp, Ziya (1990) *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Toker yayınları
- Gökalp, Ziya (2005) *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muhasırlaşmak*. İstanbul Bordo-Siyah Yayınları
- Gözler, Kemal (2000) *Türk Anayasa Hukuku*. Bursa: Ekin Kitabevi
- Gutek, Gerald (2001) *Eğitime Felsefi ve İdeolojik yaklaşımlar* (çeviren: Nesrin Kale) Ankara: ütopya Yayınları
- Güvenç, Bozkurt (1996). *İnsan ve Kültür* (6. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hobsbawm, E.J. (1995) *Milletler ve Milliyetçilik* (çeviren: Osman Akınhay) İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Hobsbawm, E.J. (2003) *Sanayi ve İmparatorluk* (çeviren: Abdullah Ersoy) Ankara: Dost Kitabevi
- İnal, Kemal (2004) *Eğitim ve İktidar* (1.baskı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Kafadar, Osman (2004) *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları*, Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce Cilt: 3 Modernleşme ve Batıcılık içinde, İstanbul: İletişim yayınları
- Kaliber, Alpay (2004) *Türk Modernleşmesini Sorunsallaştıran Üç Ana Paradigma Üzerine*, Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce Cilt: 3 Modernleşme ve Batıcılık içinde, İstanbul: İletişim yayınları
- Kaplan, İsmail (2005) *Türkiye’de Milli Eğitim ideolojisi* (5. baskı) İstanbul: İletişim Yayınları
- Keyder, Çağlar (2003) *Türkiye’de Devlet ve Sınıflar* (9. baskı) İstanbul: İletişim Yayınları
- Kocaoluk, F, ve Kocaoluk, Ş. (1990) *İlköğretim Programı*, İstanbul: Kocaoluk Yayınevi
- Korkut, Hüsaeyin (1984) *Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları

Krech, David vd. (1983) *Cemiyet İçinde Fert* (Çev: Mümtaz Turan) İstanbul: MEB

Lewis, Bernard (2000) *Modern Türkiye'nin Doğuşu* (çeviren: Metin Kıratlı) Ankara: TTK Yayınları

Lukes, Steven (2006) *Bireycilik* (çeviren: İsmail Serin) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları

Mardin, Şerif (1995) *Din ve İdeoloji* (7. basım) İstanbul: İletişim yayınları

Milli Eğitim Bakanlığı (1949) *Türkiye Cumhuriyet Milli Eğitimi*. Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (1953) *V. Milli Eğitim Şurası*, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (1957) *VI. Milli Eğitim Şurası*, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (1962) *VII. Milli Eğitim Şurası*. Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (1968) *İlkokul Programı*. Akara

Milli Eğitim Bakanlığı (1981) *X. Milli Eğitim Şurası*. Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (1982) *Tebliğler Dergisi Sayı: 2109*, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (1992) *İlkokul Programı*. Akara

Ortik, Nugün (2006) *Globalleşme ve Yüksek Öğrenim*. Doğu-Batı Dergisi sayı: 18 s. 103-113

Özkazanç, Alev (2005) *Türkiye'nin Neo-liberal Dönüşümü ve Liberal Düşünce*, Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce Cilt: 7 Liberalizm içinde İstanbul: İletişim Yayınları

Özuğurlu, Metin (1999) *Üniversite-Sanayi İşbirliğinin Eleştirisi* (1. baskı) Ankara: Ütopya Yayınları

Parlak, İsmet (2005) *Kemalist İdeolojide Eğitim* (1. baskı) Ankara: Turhan Kitabevi

Poloma, Margaret (1993). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* (çeviren: Hayriye Erbaş) Ankara: Gündoğan Yayınları

Resmi Gazete (1981) No: 17537, Ankara

Sabahaddin, Prens (1999) *Türkiye Nasıl Kurtarılabilir?* Ankara: Ayraç Yayınları

Sargın, Sevil (2007) *Türkiye'de Üniversitelerin Gelişim Süreci ve Bölgesel Dağılımı*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi sayı: 5 s.133–150

Tanör, Bülent (2005) *Siyasal Tarih (1980–1995) Türkiye Tarihi 5 Bugünkü Türkiye 1980–2003 içinde*, İstanbul: Cem Yayınları

Tekışık, Hüsni (1967) *İlköğretimle İlgili Kanunlar*. Ankara

Weber, Max (1993). *Sosyoloji notları* (çeviren: Taha Parla), İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları

Yaşın, Yael Navaro (1998) *Bir İktidar Söylemi Olarak Sivil Toplum Birikim Dergisi Sayı:105–106*, İstanbul

Yayla, Atilla (2005) *Özal, Özal Reformları ve Liberalizm, Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce Cilt: 7 Liberalizm içinde* İstanbul: İletişim Yayınları

Yetim, Nalan (2006) *Küresel Üretim Yapılanmasına Kültürel Yanıtlar: Ulusal-Yerel?*. Doğu-Batı Dergisi sayı: 18 s.129–140)

Yücel, Hasan Ali (1994) *Türkiye’de Ortaöğretim* (1.baskı) Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

Zürcher, Eric Jan (2003) *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi* (çeviren: Yasemin Gönen) İstanbul: İletişim Yayınları