



**JOHN DEWEY'İN EĞİTİM GÖRÜŞLERİ VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE
ETKİLERİ**

Fatma Hürrem YILDIZ

DOKTORA TEZİ

**ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FELSEFE GRUBU ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Fatma Hürrem

Soyadı: Yıldız

Bölümü: Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü / Felsefe Grubu Öğretmenliği
Anabilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: John Dewey'in Eğitim Görüşleri ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri.

İngilizce Adı: The Perspective of John Dewey about Education and Influences on Turkish Education System.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Fatma Hürrem Yıldız

İmza:

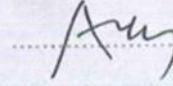
JÜRİ ONAY SAYFASI

Jüri Onay Sayfası

Fatma Hürrem YILDIZ tarafından hazırlanan "John Dewey'in Eğitim Görüşleri ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Felsefe Grubu Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. İbrahim ARSLANOĞLU (Başkan)

Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi



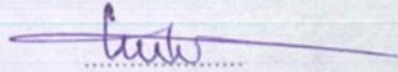
Üye: Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ

Sosyoloji ABD, Gazi Üniversitesi



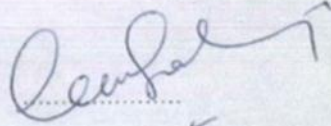
Üye: Prof. Dr. İsmail KÖZ

Felsefe ve Din Bilimleri ABD, Ankara Üniversitesi



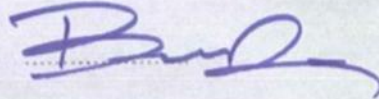
Üye: Doç. Dr. Mehmet Cem ŞAHİN

Felsefe ve Din Bilimleri ABD, Ankara Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Beyhan ZABUN

Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 29/05/2014

Bu tezin Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Felsefe Grubu Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ÖNSÖZ

John Dewey, pragmatik eğitim anlayışı doğrultusunda eğitimin toplum için nasıl faydalı olacağı üzerinde yoğun bir biçimde çalışmış; bu konuda önemli eserler vermiş bir düşünür ve bilim adamıdır. Uzun bir ömür süren Dewey, ömrünü akademik ve entelektüel çalışmalara adanmış ve bu çalışmalarıyla dünya çapında ün kazanmıştır.

Dewey, felsefî sistemini pragmatizm üzerine inşa etmiş; bu bağlamda ilerlemeci eğitim anlayışının temeline pragmatizmin temel kavramlarından olan deneyimi koymuş ve öğrencilerin deneyimlerinden hareket eden bu anlayışı demokratik bir toplum içinde olanaklı kılmıştır. Bu bakımdan pragmatizmi çıkış noktası yapan Dewey, demokrasi ve onun getirdiği özgürlük anlayışını eğitime uyarlamıştır. Oldukça karmaşık ve zor görünen pragmatizm, deneyim ve demokrasi zinciri Dewey'in eğitim felsefesinde oldukça sistemli bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır.

Pragmatizmi eğitim ile oldukça başarılı bir biçimde ilişkilendiren ve yaptığı uygulamalar ile bu ilişkiyi somut bir biçimde ortaya koyan Dewey'in eğitim görüşlerinden, yalnızca Amerika Birleşik Devletleri'nin eğitim sistemi değil; aynı zamanda Çin, Meksika, Japonya ve Türkiye'nin eğitim sistemleri de etkilenmiştir. Öyle ki, Mustafa Kemal Atatürk'ün davetiyle 1924 yılında Türk eğitim sistemindeki sorunları incelemek ve bu sorunlara çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla Türkiye'ye gelen Dewey'in yayınladığı rapor günümüz eğitim sistemine de ışık tutmaktadır.

Çalışma, John Dewey'in eğitim görüşlerini inceleyerek, Türk eğitim sistemine ilişkin yayınladığı raporda yer alan sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri üzerine eğilmiş ve bu önerilerin 1924 yılı sonrasında ne oranda uygulandığını açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca Dewey'in 1924 yılı Türkiye'si için saptadığı eğitim sorunlarının günümüzdeki eğitim

sorunlarıyla önemli ölçüde benzerlik göstermesi, çalışmanın Türk eğitim sisteminin günümüzdeki durumunun sorgulanmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde manevî desteği, eserleri ve görüşleri ile katkılarını esirgemeyen, fikirleriyle her zaman yol gösteren tez danışmanım ve değerli hocam Sayın Prof. Dr. İbrahim ARSLANOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez İzleme Komitemde bulunan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ, Sayın Doç. Dr. İbrahim KISAÇ'a teşekkür ederim ve vefat ettiği için aramızdan ayrılan merhum Doç. Dr. Şahin GÜRSOY hocamı da saygı ve rahmetle anarım.

Lisans, yüksek lisans ve doktora yaptığım dönem boyunca bilgilerinden yararlandığım, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen felsefe grubu öğretmenliği bilim dalı hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca beni bu günlere getiren sevgili annem Habibe SÜNNEY ve babam Osman SÜNNEY'e, varlıklarından güç aldığım kardeşlerim İbrahim SÜNNEY ve Çağrı SÜNNEY'e, çalışma süreci boyunca beni çalışmaya güdüleyen eşim Selçuk YILDIZ'a teşekkür ederim. Ayrıca kendisiyle ilgilenmem gereken zamanların çoğunu çalışarak geçirdiğim biricik kızım Bilge YILDIZ'dan, zaman zaman onu ihmal ettiğim için, beni affetmesini dilerim.

Fatma Hürrem YILDIZ

Ankara, 2014

JOHN DEWEY’İN EĞİTİM GÖRÜŞLERİ VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİLERİ

Doktora Tezi

Fatma Hürrem Yıldız
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs, 2014

ÖZ

John Dewey’in eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkileri nelerdir? ana problemine yanıt arayan araştırma, John Dewey’in pragmatik eğitim anlayışı içerisinde yer alan unsurları açıklamayı ve bu anlayışın Türk eğitim sistemine sağladığı katkıyı incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma ön bölüm, ana bölümler, ekler ve kaynakçadan oluşmaktadır.

Birinci bölüm, araştırmanın “giriş” bölümüdür ve bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

İkinci bölüm, araştırmanın yöntem bölümüdür ve bu bölümde araştırmanın modeli ile veri toplama teknikleri yer almaktadır.

Üçüncü bölümde, “John Dewey’in Pragmatizmi” ana başlığı altında Dewey’in yaşamını, etkilendiği entelektüel ve akademik çevreyi, eserlerini ve onu diğer pragmatist düşünürlerden ayıran özelliklerine değinilmiştir.

Dördüncü bölümde, “John Dewey’in Eğitim Görüşleri” başlığı altında geleneksel eğitim anlayışının yanlışlarını ortaya koyan Dewey’in bu anlayışa bir alternatif olarak geliştirdiği deneyim temelli ilerlemeci eğitim anlayışı incelenmiş ve demokratik eğitim görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Beşinci bölümde, John Dewey'in 1924 yılında Türk eğitim sisteminin sorunlarını tespit etmek ve bunlara çözüm önerileri getirmek amacıyla geldiği Türkiye seyahati ve incelemelerini ayrıntılı bir biçimde kaleme aldığı raporu incelenmiş; bu rapordaki hususlara ilişkin yapılan değerlendirmelere yer verilmiş ve bu hususlar araştırmacı tarafından da yorumlanmıştır.

Altıncı bölümde ise araştırmada ulaşılan sonuç ile araştırmacının Türk eğitim sistemindeki aksaklıklara ilişkin çözüm önerileri yer almaktadır.

Bilim Kodu: 1109

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Aktivite, Eğitim, Pragmatizm, Deneyim.

Sayfa Adedi: 184

Danışman: Prof. Dr. İbrahim Arslanoğlu

**THE PERSPECTIVE OF JOHN DEWEY ABOUT EDUCATION AND
INFLUENCES ON TURKISH EDUCATION SYSTEM**

(PhD Thesis)

Fatma Hürrem Yıldız

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2014

ABSTRACT

The current study which tried to figure out the main problem of “What are the basic views of John Dewey about education and the influences on Turkish education system?” aimed to explain elements of Dewey’s the pragmatic education approach and the contribution it to Turkish education system.

The research includes the preface, main parts, additions, and the bibliography.

The first part is the introduction to the research and this part includes the problem, aim significance, limitedness, definitions of the research and the related researches.

The second part is consist of the methodology of the research and this part includes the model of the research and the data gathering techniques.

The third part includes the main title of “The Pragmatism of John Dewey” . In this part, the research focused on Dewey’s life and his intellectual development impressed by the academe, his works and his distinctive features from the other pragmatists.

The forth part includes the main title of “The Education Perspective of John Dewey”. The traditional education approaches versus experience-based progressivism were examined and tried to be explained his democratic ideas in this part.

The fifth part includes Dewey’s journey to Turkey in 1924 on the purpose of determine the problems of Turkish education system and offer a solution to these problems were examined. Moreover, there are John Dewey’s report and the evaluation of this report about

the problems of Turkish education system and solution offers in this part. In addition, Dewey's report was interpret by author in this part.

The sixth part includes the conclusion of the research and the solution offers about the distrupctions in Turkish education system currently.

Science Code: 1109

Key Words: Democracy, Activity, Education, Pragmatism, Experience

Page Number: 184

Supervisor: Prof. Dr. İbrahim Arslanoğlu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	x
1.BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Kilit Kavramlar	8
1.6. İlgili Araştırmalar	8
2. BÖLÜM.....	12
2.1. Araştırmanın Modeli.....	12
2.2. Veri Toplama Teknikleri	13
3. BÖLÜM.....	14
JOHN DEWEY’İN PRAGMATİZMİ	14
3.1. John Dewey’in Yaşamı, Eserleri ve Etkilendiği Düşünceler	14

3.2. Pragmatizm.....	23
3.3. John Dewey’in Pragmatik Eğitim Anlayışı ve Pragmatik Eğitim Programı...	30
4. BÖLÜM.....	48
JOHN DEWEY’İN EĞİTİM GÖRÜŞLERİ.....	48
4.1. Bir Eğitim Felsefesi Oluşturma İhtiyacı	48
4.1.1. Chicago Okulu (Laboratuvar Okulu)	55
4.1.2. Geleneksel Eğitim Anlayışına Yönelik Tepki ve İlerlemeci Eğitim Anlayışı (Progressivism)	60
4.2. Demokratik Bir Toplum içinde Eğitimin Amacı.....	74
4.3. Toplumsal Bir Kurum Olarak Okulun Ne’liği	82
4.3.1. Öğretim Kademelerine İlişkin Sorunlar	91
4.3.2. Deneyimin Özü ve Okullarda Deneyim Temelli Eğitime Duyulan İhtiyaç ...	102
4.3.3. Öğretimde Oyun ve İşin Yeri.....	111
4.4. Eğitimde Demokrasi.....	116
4.5. Dewey’in Ahlâk Görüşleri ve Ahlâkî Eğitim Anlayışı	128
5. BÖLÜM.....	136
JOHN DEWEY’İN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİLERİ.....	136
5.1. John Dewey’in Türk Eğitim Sistemine İlişkin Yayımladığı Raporun İçeriği....	136
5.2. John Dewey’in Türk Eğitim Sistemine İlişkin Raporunun Değerlendirilmesi ..	152
6. BÖLÜM	165
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	165
6.1. Sonuç.....	165
6.2. Öneriler	176
KAYNAKLAR	178

1.BÖLÜM

GİRİŞ

A.B.D’li filozof ve bilim adamı olan John Dewey, bir felsefe olarak pragmatizmi eğitime uygulayan önemli bir isimdir. “Bütün bilgiler fayda fikrinden doğar” savında bulunan pragmatizm, A.B.D’de bilim, sanat, felsefe, politika, eğitim gibi birçok alana etki etmiş ve John Dewey’le birlikte eğitime yönelik farklı bir kullanım alanı da edinmiştir.

John Dewey, Charles Sanders Peirce ve William James’ten etkilendiği pragmatizm düşüncesinde, Peirce ve James’ten farklı olarak, pragmatizmi eğitim alanına uygulamış ve bu yeni uygulama da “ilerlemecilik” adı altında anlam kazanmıştır. Fakat Dewey’in, ilerlemeci eğitim anlayışının birtakım eksikliklerini ortaya koyarak, bu anlayışın içini deneyim ile doldurması, eğitim bilimlerinde “yeniden kurmacı” bir eğitim akımının oluşmasına neden olmuştur. Dewey sisteminde pragmatizmin ilkeleriyle beslenen yeniden kurmacılık, bu yönüyle, günümüz modern eğitim anlayışına da temel teşkil etmiştir. Bununla birlikte Dewey eğitim anlayışını, daha ziyade ilerlemeci eğitim anlayışı içerisinde değerlendirmiştir.

Dewey, ilerlemeci eğitim anlayışının/felsefesinin büyük çaplı tepkisine maruz kalan geleneksel eğitimin, ezbere dayalı ve öğretmeni merkeze alan anlayışına karşı çıkmış, buna binaen eğitimde yeniden yapılandırmanın gerekli olduğunu savunmuştur. Bunun yanı sıra Dewey, yalnızca geleneksel eğitimi eleştirmekle kalmamış; aynı zamanda ilerlemeci eğitim felsefesinin de eksik yanlarını belirleyerek bunları tamamlamaya çalışmıştır. Sözgelimi, bu yeni eğitim felsefesinin içine deneyimi ekleyerek, eğitim bilimleri alanına önemli bir katkı

sağlamıştır. Çünkü Dewey'e göre bir eğitim sistemi deneyim felsefesine yer verdiği ölçüde kullanışlı olacaktır.

1894 yılında Chicago Üniversitesi'ne bağlı bir fakültede felsefe, psikoloji ve eğitim bölüm başkanlığı yapan Amerikan filozofu Dewey, deneyim felsefesine dayanan eğitim görüşlerini, 1896'da Chicago Üniversitesi'nde kurduğu "Laboratuvar Okulu" ile hayata geçirmiş; bu okulu 1904 yılına kadar yönetmiş ve burada 4-14 yaş grubu çocuklara, oyun, araştırma ve kendini ifade etme gibi aktiviteleri içeren aktif öğrenme yöntemleri paralelinde eğitim vermiştir. Dewey'in test edilmiş eğitim teorileri yönünde oluşturulmuş bir deney okulu olan Laboratuvar Okulu'nu kurması, uygulamalı eğitime önem verdiğinin bir göstergesi olarak, dünya genelinde ün yapmasını sağlamıştır (Arslanoğlu, 2012b, s. 87).

Chicago Üniversitesi'nde aldığı bu görev nedeniyle Dewey, oldukça büyük bir yükümlülük altına girmiş; burada, herhangi yeni kurulmuş bir üniversitenin gerektirdiği ölçüde, birtakım yeni düzenlemeler yapmıştır. Bu anlamda idari görevleri yeniden düzenleyen Dewey, tüm alanlardaki teknik düzensizlikleri de çözüme ulaştırmıştır. Kısacası Chicago Üniversitesi içerisinde felsefe, psikoloji ve eğitim bölüm başkanlığı görevini alarak, bir bakıma, buraya yeni bir bürokrasi anlayışı getiren Dewey, bu üniversitede oldukça önemli işleri başarmıştır (Martin, 2002, s.183).

Dewey, Chicago Üniversitesi'nde görev yaptığı dönemde, burada yeni programlar oluşturmuş ve bu hususta bir üniversite ilköğretim okulu programı yapmıştır. Bu program için dekanlık, müdürlük ve memurlar olmak üzere üç birimde öğretmen ve personel istihdamı sağlamıştır. Ayrıca bu kimseleri öğretim yapmaları için üniversiteye davet eden Dewey, onlarla toplantılar yapmış ve okulları ziyaret ederek, kamu okullarının ilkeleri çerçevesinde danışmanlık görevini üstlenmiştir (Martin, 2002, s. 183-184). Böylece *Üniversite İlköğretim Okulu* düşüncesiyle Dewey, bireylerin, geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi, geçmişte geliştirilmiş olan davranış standartları ve kuralları çerçevesinde değil; bizzat öğrenme sürecine aktif biçimde katılarak öğrenen kimseler olduğunu göstermiş ve eğitimde bir çığır açmıştır.

Çok yönlü bir filozof ve bilim adamı olan Dewey, eğitim sisteminin öğrenci merkezli olmasını ısrarla vurgularken, dönemin bu yeni anlayışının içini demokrasi, özgürlük ve kültür kavramlarıyla doldurmuştur. Dolayısıyla Dewey'in eğitim görüşleri toplumsal içerikli bir görünüm kazanmıştır. Çünkü Dewey'e göre eğitimin bireysel olduğu kadar toplumsal bir olgu olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Bireyi toplumla bir bütün olarak gören Dewey felsefi sistemini toplumsal faydayı esas alan, fakat her bireyin kendine özgü niteliklerini ön plana çıkaran bir pragmatik anlayış üzerine inşa etmiştir. Ona göre bireyi merkeze alan fakat toplumsal refahı gözetken bir anlayış, bir ülkenin gelişmesi yönündeki en önemli dayanaktır. Dewey'in bireyi toplumdaki yalıtılmış bir varlık olarak görmemesi, onun felsefi sisteminde bütüncül bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

Dewey'in bütüncül anlayışı yalnızca birey ve toplum ilişkisinde değil; aynı zamanda din ve ahlak görüşlerinde de kendisini göstermiştir. Onun din ve ahlak anlayışı, tıpkı eğitim anlayışında olduğu gibi, geleneksel ve yaygın olan inancın ötesinde olmuş ve o, dini yalnızca doğüstü güçlere bağlılık olarak gören dogmatik anlayışı eleştirmiş; ahlâka da gerçek olan ile ideal olanı birleştiren bir anlam yüklemiştir.

Nitekim dinin, “birleştirici bir ideale yürüme”yi ifade ettiğini belirten Dewey, dinin ayrımcı bir davranış sergilememesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre din, muhafazakâr kimselerin savunduğunun aksine, ilerlemeye açık bir alanı ifade etmelidir. Aksi takdirde din dogmatik bir tutum sergileyerek toplumsal değişme ve gelişmenin önünde büyük bir engel olur (Arslanoğlu, 2012b, s. 89).

Liberalizm görüşleri ile de dünya çapında ün kazanan Dewey, liberalizmin içini demokrasinin unsurlarıyla doldurmuş; literatürde yalnızca birey ve bireysellik üzerinden hareket eden bir akım olan liberalizmi, toplumsal faydayı sağlayacak ilkeler çerçevesinde ele almıştır. Dewey, politik ve ekonomik bir kuram olan liberalizmi demokrasiyle sentezleyerek, liberal-demokratik bir eğitim anlayışı ortaya koymuş; bunun yanı sıra din ve ahlak görüşlerini de liberal bir sentez içinde değerlendirmiştir.

Liberalizmin bireylere fayda sağlayacağını düşündüğü ilkeleri eğitime de uygulamış olan Dewey, liberalizmin ilişkili olduğu bir sistem olan ve az sayıdaki zengin insanların, kendilerinden daha çok sayıda olan diğer insanları hegemonya altına almayı meşru kılan kapitalizmi eleştirmiştir. Dewey'e göre kapitalist ekonomi, çoğunluğun bireysel yetenekleri anlamayı, bireylerin istedikleri toplumsal ve politik değişimleri gerçekleştirmeyi zorlaştırır. Nitekim 20. yüzyılda faşizm, nazizm, komünizm gibi ideolojilerin gerek toplum gerekse devlet düzeni üzerinde baskı kurduğunu ifade eden Dewey, bu ideolojileri kabul etmemiş ve toplumda bireylerin demokratik ve birbirleriyle dayanışma içine olmalarını sağlayacak olan felsefenin, deneycilik olduğunu savunmuştur.

Ona göre deneycilik, bir toplum ve eğitim felsefesi olarak, bireylerin demokratik bir toplumu oluşturmalarına yardımcı olacaktır (Arslanoğlu, 2012b, s. 89).

Bu bakımdan Dewey'in liberal demokrasisi toplumun her kurumuna uyarlanabilecek geniş bir perspektife sahiptir. Liberalizmin birey, özgürlük, serbestlik ilkeleri üzerinden ele aldığı demokrasi anlayışı ile Dewey, demokratik unsurların nasıl işleyeceğini yalnızca politikada değil, eğitim alanında da derinlemesine irdelemiştir. Ona göre demokratik bir toplum yapılanması, ancak, demokratik bir devletin varlığıyla meşruiyetini korur ve demokratik bir devletin eğitim kurumları da, bu meşruiyetin içeriğini aktaran; adil, eşitlikçi ve özgürlüğe önem veren bireyler yetiştirmektedir. Dolayısıyla demokrasi bir hükümet biçiminden daha öte bir anlama sahiptir (Dewey, 1996, s. 96-97).

Demokrasinin bilinçli bir halkın var olmasını gerektirdiğini düşünen Dewey, belli bir toprak parçası üzerinde birleşen insanların, ancak halk olma bilincine erişmeleriyle “idealdeki demokrasi”nin “realitedeki demokrasi”yle bütünleşeceğini savunur. Bu bağlamda diğer görüşlerinde olduğu gibi bütüncül bir yaklaşım sergiler ve gerek felsefede gerekse politikadaki düalist tavır alışları eleştirir (Dewey, 1996, s. 97).

Düalizme karşı birlikli, bir başka ifadeyle bütüncül bir felsefe anlayışı geliştiren Dewey, bu düşüncelerini eserlerinde açıkça ortaya koymuştur. Bu bağlamda eserleri dünya çapında tanınma olanağı bulmuş ve o, akademik kariyeri boyunca birçok ülkeyi gezmiş ve bu ülkelerin eğitim reformları yapmasına öncülük etmiştir. Başlangıçta Amerika Birleşik Devletleri'nin toplumsal yapısına uygun biçimde geliştirdiği düşünceleri, zamanla dünya geneline yayılmış, bir bilim adamı olarak ortaya koyduğu evrensel fikirleriyle, birçok ülkenin gerek politika gerekse eğitim alanına etki etmiştir.

Öyle ki, 1924 yılında Mustafa Kemal Atatürk'ün davetiyle Türkiye'ye gelen Dewey, Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırma konusunda çeşitli okulları inceleyip konferanslar vermiş ve bu doğrultuda bir rapor hazırlamıştır (Bal, 1991, s. 49). Buna dayanarak, Türk eğitim sisteminde önemli bir dönüm noktası olan 1933 Üniversite Reformu'nun zeminini hazırlayan bilim adamlarından birinin de Dewey olduğu söylenebilir.

Dewey, yaparak-yaşayarak öğrenme modeli ile, Türkiye'de iş içinde eğitim anlayışını somutlaştıran önemli bir proje olan Köy Enstitüleri fikrinin ortaya çıkmasında da etkili olmuştur. Öyle ki “iş için, iş içinde eğitim” savını ortaya koyan Köy Enstitüleri modeli, oldukça kısa bir dönem içinde var olmuş olsa da, genç Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin en önemli eğitim reformlarından biri olarak tarihe geçmiştir.

Özetle, John Dewey'in eğitim görüşlerini araştırmak, bu bağlamda kaleme aldığı eserlerini incelemek ve onun günümüz modern eğitim sistemini tanımlayan eğitim anlayışını tartışmak, Türk eğitim sistemi açısından yararlı olabilir. Çünkü 1924 yılında Türkiye'yi ziyaret eden Dewey'in ülkenin eğitim sistemine ilişkin görüşleri, günümüz eğitim anlayışına model olmuş; bunun yanı sıra eğitim sisteminin geliştirilmesi ile ilgili bugüne ışık tutan temel bir kaynak niteliği kazanmıştır. Dewey'in 20. yüzyılda ortaya koyduğu Türk eğitim sistemine ilişkin görüşleri, o dönemde tespit ettiği eksiklikler ve bunlara bulduğu çözüm önerileri, eğitim sistemini bir parça şekillendirmiş olsa da, günümüzde var olan benzer eksiklikler üzerinde, tam anlamıyla, uygulanamamıştır. Onun eğitim görüşlerinin içeriğini açıklamak, günümüzde uygulanan eğitim politikalarının eksik yanlarının bulunmasına ve bu eksiklikleri giderebilmek adına yeni politikalar geliştirilmesine yardımcı olabilir.

1.1. Problem Durumu

John Dewey'in eğitim görüşleri günümüzdeki çağdaş eğitim uygulamalarına önemli ölçüde ışık tutmaktadır. Öyle ki, günümüz Türkiye'sinde hâlihazırdaki yapılandırmacı eğitim uygulamalarının teorik temellerini atmış olan Dewey, bu yöndeki teorisini tutarlı ve sistemli bir eğitim felsefesi üzerine inşa etmiştir. Onun, literatürde ilerlemeci eğitim felsefesi olarak adlandırılan bu anlayışı, eğitim-öğretim sürecinin merkezine öğrenciyi koyarak, geleneksel eğitimin öğretmen merkezli anlayışını bütünüyle değiştirmiştir. Bu yönüyle eğitim-öğretim süreci, öğrenciyi aktif kılarak, bilginin öğrencilerin deneyimleri aracılığıyla sürekli olarak yeniden inşa edilmesine olanak vermiştir.

Günümüz çağdaş eğitim uygulamalarına temel teşkil eden bu görüşleriyle Dewey, özellikle Türkiye'nin eğitim sistemi içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle araştırma, "John Dewey'in eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkileri nelerdir?" ana problemi üzerinden şu alt problemlere cevap aramıştır:

1. John Dewey'de pragmatizm ile eğitim ilişkisi nasıl kurulmuştur?
2. John Dewey'e göre bir eğitim felsefesi oluşturmaya niçin ihtiyaç duyulmaktadır?
3. John Dewey geleneksel eğitim anlayışına niçin tepki gösterir?
4. John Dewey, ilerlemeci eğitim felsefesini nasıl biçimlendirmiştir?
5. John Dewey demokratik bir toplum içinde eğitim amacını nasıl tanımlar?
6. John Dewey'e göre toplumsal bir kurum olarak okullarda verilen eğitim-öğretim süreci nasıl olmalıdır?
7. John Dewey'in eğitim-öğretim sürecinin temeline deneyimi koyması ne anlama gelir?
8. John Dewey'e göre eğitim-öğretim sürecinde oyun ve işin yeri nedir?
9. John Dewey'e göre demokratik okullarda ahlâki eğitim nasıl gerçekleşebilir?
10. John Dewey, Türk eğitim sistemini nasıl etkilemiştir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, John Dewey'in eğitim görüşleri ile Türk eğitim sistemine yaptığı etkileri incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda Dewey'in eğitim görüşlerine temel teşkil eden felsefi sistemini ana hatlarıyla ortaya koymaya çalışan araştırmada, Dewey'in, yeniden yorumladığı pragmatizmi, eğitim anlayışı ile ilişkili olarak derinlemesine incelemeye çalışılmıştır.

Pragmatizm-eğitim ilişkisini oldukça somut dayanaklar üzerine inşa eden Dewey'in, ortaya koyduğu eğitim teorisinin, pratik yaşamdaki uygulanabilirliğine de değinen araştırmada, bu ilişki çerçevesinde Dewey'in demokratik bir toplum içerisine yerleştirdiği, öğrenciyi ve onun deneyimlerini merkeze alan ilerlemeci eğitim anlayışı açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra Dewey'in demokratik bir okul ve sınıf ortamı içerisinde ahlâk eğitime yer verilmesi gerektiğine ilişkin düşüncelerine de yer veren araştırma, bütün bu görüşleri paralelinde, 1924 yılı itibarıyla, Dewey'in Türk eğitim sistemi hakkında yazdığı rapor doğrultusunda Türkiye'nin eğitim sorunlarını incelemeyi de amaçlamıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

John Dewey, A.B.D.'nin eğitim sistemini oldukça derinden etkilemiş bir filozof ve bilim adamıdır. Bununla birlikte Dewey, yalnızca A.B.D.'nin eğitim sistemini değil, aynı zamanda Japonya, Çin, Meksika ve Türkiye gibi birçok ülkenin eğitim sistemini de etkilemiştir. Bu bağlamda Dewey'in Türkiye'nin eğitim sistemi için, bundan yaklaşık bir yüzyıl önce öne sürdüğü görüşleri ile bugünün eğitim anlayışına ışık tutması, özellikle eğitim görüşlerinin derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir.

Araştırma, bu yönüyle, Dewey'in pragmatik bir felsefe anlayışı üzerine inşa ettiği eğitim görüşlerini ve Türk eğitim sistemine etkilerini incelemesi bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, John Dewey'in eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkilerini ele almaktadır. Konu ile ilgili olarak John Dewey'in pragmatist felsefe dışındaki felsefe görüşlerinin yanı sıra mantık, bilim, sanat, politika ve din alanlarına ilişkin görüşleri araştırma kapsamı dışındadır.

1.5. Kilit Kavramlar

Demokrasi, Aktivite, Eğitim, Pragmatizm, Deneyim.

1.6. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu olan “John Dewey'in Eğitim Görüşleri ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri” ile ilgili yapılmış çalışmalar şunlardır:

1. Kemal Bakır'a ait “John Dewey ve Demokratik Eğitim” adlı yüksek lisans tezi. Bu tez, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı'nda, Doç. Dr. Nevzat Can danışmanlığında, 2007 yılında yapılmıştır.

Tez, belgelerden yararlanmaya dayalı kuramsal bir çalışmadır ve John Dewey'in öğrenci merkezli yaklaşımı, yaratıcı problem çözme ile yansıtıcı düşünme kavramları üzerinden demokratik eğitim anlayışına ulaşmayı amaçlamıştır.

Yazar bu teziyle; Dewey'in pragmatik felsefe ışığında şekillendirdiği demokrasi ve demokratik eğitim kavramlarını, yalnızca politik bir alan içinde değerlendirmede, politika da dahil olmak üzere birey ve toplum temelli bütün eylemlerde bireyi ve toplumu kuşatan, ayrıca deneysel içerikli bir bilimsel yöntem dahilinde ortaya konan bir demokrasi düşüncesinin nitelediği eğitim teorisi bağlamında ele aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca yazar tezinin sonuç kısmında pragmatizm ve demokrasi düşüncesinin Dewey’i dünya çapında bir üne kavuşturduğunu, özellikle pragmatizmin A.B.D.’nin milli felsefesi haline geldiğini de vurgulamıştır.

2. Murat Öztürk’e ait “John Dewey’in Eğitim Felsefesi” adlı yüksek lisans tezi. Bu tez, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı’nda, Doç. Dr. Faruk Akyol danışmanlığında, 2008 yılında yapılmıştır.

Tez, belgelerden yararlanmaya dayalı kuramsal bir çalışmadır ve John Dewey’in felsefesini, eğitim düşüncesini ve Türk eğitim sistemine yaptığı katkıları ele almayı; bunun yanı sıra Türkiye’nin yeni eğitim sisteminin fikir babasının John Dewey olduğunu, bu bağlamda bu yeni sistemin felsefi temellerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Yazar bu teziyle Dewey’in eğitim üzerine yaptığı tespitlere ilişkin olarak kendisini herhangi bir izm ile sınırlamadığı, bunun yerine üzerinde durduğu düşüncenin ihtiyaçlarının neler olduğunu belirleyerek eğitim konusunda yalın ve net tespitlerde bulunduğu; Dewey’in Atatürk’ün davetiyle 1924 yılında Türkiye’ye gelerek Türk eğitim sistemine ilişkin bir rapor hazırladığı ve bu raporun köy enstitüleri gibi bir projenin ortaya çıkmasında önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca yazar yeni sistemde dersin nasıl işlenmesi gerektiği üzerine bilgiler sunulduğunu; fakat niçin öyle işlenmesi gerektiği üzerine derinlemesine tartışılmadığı; bu bağlamda Dewey’in Türkiye’de öneminin yeterince kavranamadığı sonucuna da ulaşmıştır.

3. Mustafa Karadeniz’e ait “John Dewey’in Demokrasi Düşüncesinin Felsefi Temelleri” adlı yüksek lisans tezi. Bu tez, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Felsefe Tarihi Bilim Dalı’nda Prof. Dr. Ahmet Kamil Cihan danışmanlığında, 2012 yılında yapılmıştır.

Tez, belgelerden yararlanmaya dayalı kuramsal bir çalışmadır ve genel olarak John Dewey’in pragmatik düşüncesini ele almayı amaçlayan çalışma, özel olarak da Dewey’in demokrasi düşüncesinin felsefi temellerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Yazar bu teziyle Dewey'in demokrasiye ilişkin farklı açılımlar getirdiği, demokrasiyi gerek kendi bağlamı içerisinde gerekse diğer alanlarla ilişkilendirerek ele aldığını ve bu yönüyle demokrasi kavramını farklı bir bakış açısıyla yorumladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yazar Dewey'in demokrasi anlayışını paylaşılan iyilerin değerlendirildiği akli ve deneysel toplumsal araştırmalarda karşılıklı olarak uyarlanan olanaklar üzerine temellendiği sonucuna da ulaşmıştır.

4. Filiz Fidan Özcan'a ait "Durkheim ve Dewey'in Ahlâk Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması" adlı yüksek lisans tezi. Bu tez, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı'nda Prof. Dr. Selahattin Turan danışmanlığında, 2012 yılında yapılmıştır.

Tez, belgelerden yararlanmaya dayalı kuramsal bir çalışmadır ve Durkheim ile Dewey'in ahlâk anlayışlarını karşılaştırarak, aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca bu tez iki düşünürün yalnızca ahlâk ve ahlâk eğitimi konusundaki farklı düşüncelerini değil; aynı zamanda benzer düşüncelerini de ortaya koymayı amaçlamış; bunun yanı sıra her iki düşünürün ahlâk konusundaki yaklaşımlarının karakterlerinin aydınlatılmışı da amaçlanmıştır.

Yazar bu teziyle Durkheim'in ahlâkın toplumsal gerçeklerinin toplum tarafından oluşturulan ortak bir bilinç olduğunu düşünmesi ve bu bilincin belirli bir bilincin ötesine geçtiğine inanması nedeniyle ahlâkın temel unsurlarını ayırt ettiği sonucuna varmıştır. Ayrıca Durkheim, toplumları endüstrileşmemiş bir toplum yapısından endüstrileşmiş bir toplum yapısına doğru geliştikleri ve ahlâkın gerçeklikle bağlantılı olduğunu düşünerek ahlâkın unsurlarının her zaman var olması gerektiğine inanmıştır.

Yazara göre Dewey, Durkheim'dan farklı olarak ahlâk konusunda radikal değişimlerin yapılması gerektiğini öngörmüş, ahlâkın gerçeklik üzerine inşa edilmesi gereken bir olgu olduğunu savunmuştur.

5. Nevim Üstün'e ait "John Dewey'in Demokrasi Anlayışı" adlı yüksek lisans tezi. Bu tez Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı Genel

Kamu Hukuku Bilim Dalı'nda Yrd. Doç. Dr. Yaşar Salihpaşaoğlu danışmanlığında, 2013 yılında yapılmıştır.

Tez, belgelerden yararlanmaya dayalı kuramsal bir çalışmadır ve John Dewey'in toplumsal, ekonomik, kültürel ve daha birçok açıdan demokrasiye bakışını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Yazar bu teziyle demokrasinin eşitlik, özgürlük ve kardeşlik kavramları üzerine inşa edilebileceği sonucuna ulaşmış, ayrıca demokrasinin ahlâk felsefesi alanıyla da oldukça yakından ilgili olduğunu belirtmiştir.

6. Ayşe Eroğlu'na ait "John Dewey'de Deneyim ve Sanat" adlı doktora tezi. Bu tez, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. H. Ömer Özden danışmanlığında, 2011 yılında yapılmıştır.

Tez, belgelerden yararlanmaya dayalı kuramsal bir çalışmadır. Yazar bu tezinde John Dewey'in estetik düşüncelerini incelemiş ve onun bir estetik kuramcı, sanatın ontolojisiyle ilgili felsefi düşünce üreten bir filozof olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermeyi amaçlamıştır.

Yazar bu teziyle Dewey'in sanatın toplum için yapılması gereken bir etkinlik olduğu, natüralist olmasının etkisiyle doğanın sanata katkıda bulunduğu, özellikle Yunan uygarlığının sanatın gelişimi konusunda ileride olduğunu, sanatın tarih, dine ve hermeneutik ile de ilişkisi olduğunu düşündüğü sonucuna varmıştır.

"John Dewey'in Eğitim Görüşleri ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri" adlı çalışma ise yukarıda adı geçen çalışmalardan farklı olarak John Dewey'in pragmatizmini daha geniş bir çerçeve içerisinde ele almış; onun pragmatizminden hareket ederek eğitim bilimlerine yapmış olduğu katkıları ortaya koymaya çalışmıştır.

2. BÖLÜM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma belgelerden yararlanmaya dayalı kuramsal bir çalışmadır.

Belgelerden yararlanma tarihsel, edebi eser ve belgelerin çözümlenmesi anlamına gelir. Olayların şimdiki durumda gözlemlenmesinin yeterli olmaması, araştırma için sorulan sorulara şu andaki verilerle yeterli cevabın verilememesi, bunlara geçmiş zamandaki verilerin incelenmek suretiyle katılmasını gerektirir. Nitekim tarihsel yöntem bir yönüyle, araştırmacının “elindeki problemin çözümünü, geçmiş zaman içindeki olay, olgu ve bilgilerde araması, araştırmasını tamamen geçmişteki verilere dayandırması” anlamına gelirken; diğer yönüyle, hangi disiplin yahut bilim alanına ilişkin olursa olsun, araştırmacının ele aldığı konunun bir geçmişinin bulunmasını ifade eder (Arslanoğlu, 2012a, s. 35-36).

Belgelerden yararlanma “belgenin dış koşullarının belirlenmesi”, “belgenin içeriğinin yorumlanması” ve “içerik çözümlemesi” olmak üzere üç işlem üzerinden gerçekleştirilir. Belgenin dış koşullarının belirlenmesi işleminde, belgenin nasıl bir ortamın ürünü olduğuna bakılır. Bir başka ifadeyle bu işlem, belgeyi, oluştuğu toplumun toplumsal, ekonomik ve politik yapısı içinde değerlendirir. Belgenin içeriğinin yorumlanması işleminde, belgenin hangi konuda yazıldığı ve hangi mesajları verdiği üzerinde durulur. İçerik çözümlemesi ise sayısal bir işlemi ifade eder. Burada, belgede hangi kavramların, hangi olayların ya da hangi tür değerlendirmelerin ne ölçüde yapıldığı önemlidir (Arslanoğlu, 2012a, s. 36).

Bu bağlamda araştırma, belgelerden yararlanma modelini, “belgenin içeriğinin yorumlanması” işlemi üzerinden gerçekleştirmiştir.

2.2. Veri Toplama Teknikleri

Belgelerden yararlanmaya dayalı kuramsal bir çalışma olması nedeniyle, araştırmada, John Dewey'in kaleme aldığı, eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkileri ile ilgili birincil kaynaklar incelenmiştir. Bunun yanı sıra John Dewey hakkında yazılmış ve araştırma konusu ile ilgili ikincil kaynaklara (kitap, makale...vs.) da bakılmıştır. Araştırmada veri olarak bu birincil ve ikincil kaynaklar kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmada yer verilecek olan John Dewey'in Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırmak için hazırladığı rapor/raporlar da araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

3. BÖLÜM

JOHN DEWEY'İN PRAGMATİZMİ

3.1. John Dewey'in Yaşamı, Eserleri ve Etkilendiği Düşünceler

Çok yönlü bir bilim adamı olan John Dewey, özellikle eğitim görüşleriyle, yalnızca içinde yetiştiği Amerikan toplumunu değil; aynı zamanda Çin, Japonya, Meksika, Türkiye gibi birçok ülkenin eğitim sistemini etkilemiş yenilikçi bir düşüncüdür.

20 Ekim 1859'da A.B.D.'nin Vermont eyaletinin Burlington kentinde, Archibald Sprague Dewey ile Lucina Artemisia Rich Dewey çiftinin çocukları olarak dünyaya gelen John Dewey adını, bir ev kazası sonucu ölen ağabeyinden almıştır. Ağabeyi ile aynı adı taşıması onu zaman zaman büyük yükümlülükler altına girmeye zorlamıştır. Anne ve babasının, Dewey'e kendisi, ebeveynleri ve ölen ağabeyi için ayrı ayrı sorumluluklar yüklemeleri Dewey'i oldukça zorlamış; annesinin onu ölen oğlunun yerine koyarak, diğer çocuklarına oranla, ona çok daha fazla düşkün olması Dewey'i hayli yormuştur. Fakat karakter yapısı itibarıyla Dewey'in olumlu bir insan olması ve çok kırılgan olmaması, bu yük altında ezilmemesini sağlamış; hatta bu yükümlülük ona, ileriki yaşamında kendisini Amerikan halkına adanması, onları tüm dünya genelinde temsil etmesi yolunu açmıştır (Martin, 2002: 5-7).

O hâlde Dewey'in güçlü kişiliğinin, onu zorluklar karşısında yılmak yerine zorluklarla mücadele etmeye ittiği söylenebilir. Nitekim Dewey, yaşamı boyunca işlevini yitirmiş geleneksel yapılara karşı çıkmış, bu karşı çıkışını da kendi sistemi içerisinde gerekçelendirerek, toplumsal kurumlarda, köhnemiş, eski alışkanlıkların yıkılması ve yerine toplumsal faydaya hizmet edecek alışkanlıkların yerleştirilmesi için yoğun bir mücadele vermiştir.

Güçlü kişiliği sayesinde başarılı bir öğrenim yaşamı süren Dewey, ilk ve ortaöğrenimini Burlington'da tamamlamış; yükseköğrenim gördüğü Vermont Üniversitesi'nden 1879 yılında mezun olmuştur. Dewey, 1884 yılında John Hopkins Üniversitesi'nden doktora derecesini almış; akademik kariyerine 1889-1894 yılları arasında Michigan Üniversitesi'nde devam etmiştir. Üniversite eğitimini tamamladıktan sonra kısa süre devlet okullarında öğretmenlik yapmış; 1894 yılında ise eğitim araştırma ve çalışmalarının yapıldığı ve uluslararası açıdan oldukça önemli bir üniversite olan Chicago Üniversitesi'ne bağlı bir fakültede eğitim, psikoloji ve felsefe bölüm başkanlığı yapmıştır. 1904-1930 yılları arasında ise Colombia Üniversitesi'nde görev yapan Dewey, bu dönemde filozof, sosyal ve politik teorisyen olarak dünyayı gezmiş ve 2 Haziran 1952 tarihinde New York'ta yaşamını yitirmiştir (Kaymakçı, 2008, s. v; Shook, 2003, s. 109).

Uzun bir ömür sürmüş olan Dewey, ömrü boyunca çok önemli çalışmalara imza atmıştır. Bu çalışmaları yapmasında bilinçli ve eğitilmiş bir ailede yetişmiş olmasının önemli bir etkisi vardır. Bunun yanı sıra Dewey'in gerek ailesinde almış olduğu eğitim, gerekse yükseköğrenim gördüğü dönemde ders aldığı ve fikirlerinden etkilendiği akademisyenler, onun eğitsel ve politik duruşunu belirlemiş; bu durum onun -daha sonra fikirlerini büyük oranda değiştirmiş olsa da- felsefesini sağlam temeller üzerine inşa etmesini sağlamıştır.

Dewey'in felsefî sistemini oluşturmaya etki eden önemli bir unsur olan ailesi, Protestan geleneğe oldukça bağlı kongregasyonalist kilisenin üyesidir. Kongregasyonizm, "her cemaati bağımsız sayan kilise idare sistemi"ni ifade eden bir kilise yönetim şeklidir. Bu kilise kendini "müstakil kilise" olarak adlandırır ve Hz. İsa'yı doğrudan temsil eden yerel toplulukların özerkliğine, bağımsızlığına ve ona inananların bir araya gelmesiyle oluşan kardeşliğin liderliğine inanan bir akımdır (Erdem, 2009, s. 27-28). John Dewey de bu camia içinde dinî fikirlerini oluşturmuştur.

Dewey'in babası Archibald Sprague Dewey, Burlington'un İlk Kilise Cemaatinin üyesidir ve kendisini bu cemaatin idarî işlerine adanmıştır. 1849 yılında buranın malî işler müdürlüğünü yapmış; 1852 yılında bu cemaatin başkanı olmuş ve bütçeyi oldukça anlaşılabilir, açık bir hâle getirmiştir. Baba Dewey görev bilincine sahip bir kimsedir. Nitekim baba Dewey'in bulunduğu dönem boyunca, bu cemaatin birtakım hizipleşme ve tartışmaları yaşamadığı bilinmektedir (Martin, 2002, s. 19-20).

Anne Lucina Dewey'in Shoreram'da büyüdüğü yıllarda ise Kongregasyonel Kilise, Trinitaryen ve Ünitaryen cephelerdeki bölünme ile çok büyük bir dönüşüme uğramıştır. 19.

yüzyılın ilk yarısında Yeni İngiltere genelinde büyüyen liberal yaklaşım ile Kutsal Yale Okulu'nun temsil ettiği tutuculuk arasında temel bir çatışma vardır. Bu çatışmanın içinde Lucina Dewey'in babası Hristiyanlığı liberal bir gelenek içinde tekrar gözden geçiren Protestan kilisesi içinde aktif rol almış; Lucina Dewey de kilisenin sosyal çalışmalarına katılarak Protestanlığın yayılmasına yardımcı olmuştur (Martin, 2002, s. 20).

Annesinin etkilendiği dinsel hareketlerin, daha sonra Dewey üzerinde de yoğun bir etkisi olmuştur. Çünkü anne Dewey, çocuklarının iyi birer Protestan olmaları için yoğun bir çaba göstermiştir. Bu bağlamda Dewey, akademik ve entelektüel gelişimin önemli bir kısmını Kongregasyonalist Protestan Cemaatinin içinde bulunduğu kilisenin aktif bir üyesi olarak geçirmiştir.

Dewey'in felsefi sistemini oluşturmaya etki eden bir diğer unsur ise, üniversite döneminde etkilendiği akademisyenlerdir. O, John Hopkins Üniversitesi'nde Felsefe Bölümü hocalarından ve aynı zamanda pragmatizmin öncülerinden olan Charles Sanders Peirce'den mantık dersleri almış; fakat Peirce'den ziyade bölümde tarih felsefesi dersleri veren George Sylvester Morris'ten etkilenmiştir. Morris'i mantıksal ve idealist metafiziği realist epistemolojiyle birleştirme amacı olan yeni Hegelci bir düşünür olarak değerlendirmiş ve "Kant Psikolojisi" adlı doktora çalışmasını onunla tamamlamıştır (Eker, 2007, s. 67-68; Öztürk, 2008, s. 4). Kariyerinin başlangıcında Hegel'i ve yeni Hegelci düşünürlerden oldukça etkilenen Dewey, bu noktadaki en temel kriterini "Hegel'in idealizmi" olarak belirlemiştir.

Bu bağlamda Dewey, kariyerine Hegelci bir idealist olarak başlamış, fakat süreç içerisinde felsefesi, Hegel'in mutlak idealizminden deneysel pragmatizme doğru evrilmiştir. Bu süreç içerisinde Dewey, evrimci biyoloji anlayışından da etkilenmiş ve felsefeye; doğa bilimlerinin ve sanatın temel tezlerini, sosyal ve kültürel kuramlarla ilgili görüşleri açıklığa kavuşturma ile insan yaşamını ve toplumunu etkileyen inançları analiz etme görevini atfetmiştir. Bu bağlamda da, doğa ve bilen insan zihni arasında ayrım yapan geleneksel bilgi anlayışına karşı çıkmıştır (Cevizci, 2000, s. 246).

Nitekim doğa ve bilen insan (bilen özne) zihni ayrımı, Platon'un iki dünyalı metafizik anlayışı, Aristoteles'in varlığı madde ve form gibi iki unsura dayandırması, Descartes'ın "ben" ve dış dünya ikiliği, hemen her pragmatist düşünür tarafından yapılan eleştirilerin odağı olmuştur, denilebilir. Çünkü pragmatizme göre asıl gerçeklik bu türden ikiliklerle açıklanamaz. Pragmatizmde gerçeklik, statik değil dinamik bir görünüm arz eder. Bu

nedenle belli başlı mutlaklıklar söz konusu olamaz. Dolayısıyla pragmatist geleneğin önde gelen isimlerinden biri olan Dewey de bu ikiliklere karşı çıkmıştır.

Bunun yanı sıra yeni Hegelci düşüncenin organizma ile sezgileri bir bütün olarak gören gerçeklik algısı, gerçekliği tek bir organik yaşam ya da zihin biçimde ifade etmesi; fakat aynı gerçekliğin çok fazla yaşam ve zihinle deneyimlendiğini de göz ardı etmemesi ve dolayısıyla sonlu ile sonsuz arasında, ilahi olanla insan varlığı arasında bir bağ kurmuş olması, Dewey’i etkileyen önemli unsurlardandır (Eker, 2007, s. 68).

Ayrıca Dewey, Hegel’in *Geist* fikrini ve *monist* (tekçi) düşüncesinin değişme ve gelişmeye dayalı diyalektik tarih felsefesini evrimci bir yaklaşımla ele alıp Kant’ın *transandantal* (aşkın) felsefesi ile sentezlemiştir. Bunun yanı sıra İngiliz empirist geleneği üzerine eğilerek, bu felsefe için de birtakım değişiklikler yapılmasını gerekli gören Dewey, bu gelenekten farklı bir deneysel anlayış ortaya koymuştur. Başlangıçta Hegel’den etkilenmiş olsa da, Hegel’in geleneksel epistemolojik suje-obje ilişkisini içeren düalizmini reddetmiş; insana, biyolojik bir evrimin ürünü, organik bir bütün olarak devamlı bir oluş hâlinde olan doğanın bir parçası olarak bakmıştır (Bakır, 2011, s. 14). Bu bağlamda Dewey’in düşünceleri, düalizmin ve metafiziğin mutlaklıklarını reddeden pragmatist felsefe ile Darwin’in evrimci anlayışını birleştiren bir çizgiyi izlemiştir, denilebilir.

Zamanla Hegel’in düşüncelerini kendi sistemi içinde sentezleyen Dewey, bu düşüncelerini psikoloji bilimiyle de ilişkilendirmiş; psikolojinin temel savının “sinir sisteminin bütün işlevlerinin uyum yeteneğine sahip olduğu” üzerine yoğunlaştığını ifade etmiştir. Bu bağlamda organizma seçicidir ve organizmanın edimleri kendi ihtiyaçlarına ve amaçlarına göre şekillenir. Bu da organizmanın kendini gerçekleştirdiğini gösterir. Buradaki amaç, somut bir varlık olarak “biyolojik” organizmanın kendisinde teleolojik olarak mevcuttur ve bu yönüyle onun tinsel amaçları, evrimseleccilikle ahenkli bir bütünlük oluşturur. Fakat bütünlükçü bir filozof olarak Dewey’in Hegelci yaklaşımı, daha sonra kendi sistemi için sıkıntılar doğurduğundan, o, bunu kendi sistemine uyarlama yoluna gitmiş ve Hegel’in tinsel, rasyonel, ideal metafiziğini andırdığını düşündüğü *ruh* ve *kendini gerçekleştirme* kavramları yerine *deneyim* ve *zekâ*, *araştırma* ve *değer* kavramlarını kullanmayı tercih etmiştir (Bakır, 2011, s. 26). Dewey bu kavramlar ile, pragmatik eğitim anlayışını temellendirmiş; pragmatik bir eğitim anlayışının bireylerin deneyimlerinden hareket eden ve onların, zekâlarını özgür bir biçimde kullanabildikleri ve bu yönde araştırma yapabildikleri bir anlayış olduğunu öne sürmüştür.

Hegel ve Kant'ın yanı sıra İskoç felsefesi ile de ilgilenen Dewey; akademisyen olarak görev yaptığı dönemde Michigan Üniversitesi'nde etik, toplum felsefesi ve psikoloji dersleri vermiştir. Dewey, psikoloji derslerinde referans kaynak olarak kullandığı, William James'in "Psikolojinin İlkeleri" adlı kitabı aracılığıyla eğitim alanındaki fikirlerini temellendirmiştir. Bundan böyle Dewey'in düşünceleri hem toplumsal alanda hem de eğitim alanında somut dayanaklar üzerine yerleştirilmiştir, denilebilir. Sözgelimi, "Felsefede Yeniden Yapılanma" adlı kitabını yazdıktan sonra Dewey, *yeniden yapılanma* kavramıyla temel felsefesinin kaynağını oluşturmuştur. Bu kavram aynı zamanda Dewey'in pragmatik düşüncelerinin de temeli olmuş ve onun pragmatizmi ile Peirce ve James'in pragmatizmi arasındaki temel farkı da göstermiştir (Eker, 2007, s. 68-69).

Dewey, pragmatizmi diğer birçok pragmatist düşünürden farklı olarak, eğitim ile ilişkilendirmiş ve pragmatizm anlayışını eğitim, okul, çocuğun doğası ve toplum kavramları üzerinden temellendirmiştir. Dolayısıyla eğitimde pragmatik ilkelerin uygulanmasına öncülük etmiş ve bu bağlamda yapılacak olan reformlara önemli katkılarda bulunmuştur.

Dewey, 19. yüzyılın ikinci yarısında evrim teorisini ortaya çıkaran Charles Darwin'den de etkilenmiştir. Darwin'in Dewey üzerindeki etkilerini incelemek için, Darwin'in ilkelerini gerek sosyo-ekonomik gerekse politik yaşama uygulayan Herbert Spencer'ın bu konudaki fikirlerine bakılması gerekmektedir. Spencer'e göre bir birey diğer bireylere karşı zorlu bir mücadele içinde olan sosyal bir atomdur. Burada rekabet ve önde olmanın bireyi güdülemesi nedeniyle, bazı bireyler çevreye, diğer bireylerden çok daha başarılı bir biçimde uyum sağlamışlardır. Uyum sağlayan bu bireyler, toplumda sosyal, ekonomik ve politik liderlik statülerine yükselirlerken; uyum sağlayamayanlar ise çok etkili ve başarılı olamazlar. Bunlar da toplumda bir ayaktakımı statüsünde yaşayabilirler. Spencer, yarışın ya da rekabetin, yaşamda doğal bir unsur olarak bulunduğunu ve bu yarışta da ödüllendirilecek olanın en başarılı bireyler olduğunu savunur (Gutek, 2006, s. 102-103).

Darwin'in daha ziyade biyolojik temelli olan evrim teorisi, Spencer düşüncesinde, toplumsal alana uyarlanmıştır. Nitekim Darwin, biyolojik bakımdan güçlü olanın yaşama tutunabildiğini ifade etmiş; Spencer ise, Darwin'in bu fikrinden etkilenecek rekabet halindeki bireylerin başarılı olup olmamalarına göre, birinin diğerinin önüne geçeceğini savunmuştur. Spencer'a göre toplumsal yaşamda başarılı olan birey ya da bireyler, üst

sosyo-ekonomik statüye sahip olabilirler; başarısız olanlar ise, bu yasanın temel bir sonucu olarak, alt sosyo-ekonomik statü içinde yok olurlar.

Spencer ve onun takipçileri, doğanın rekabet kanunlarına karşın, ekonomide ve toplumda liberal bir düzen olduğunu savunurlar. Bu bağlamda toplum, ekonomik düzende ilerleme isteği duyan, birbiriyle yarışan, bağımsız ve otonom bireyler topluluğu anlamına gelir. Spencer’ın öncülük ettiği Toplumsal Darwinist düşünce; okulları, bireylere en etkili ya da en başarılı toplumsal roller kazandırmak suretiyle, onları rekabetin var olduğu bir topluma hazırlama göreviyle donatılmış olarak değerlendirir. Böylelikle bireyler eğitim-öğretim sürecinde, hem doğal hem de toplumsal çevrenin etkisiyle bir rekabete girmeye teşvik edilmiş olurlar (Gutek, 2006, s. 103). Bu bağlamda eğitimin temel görevleri arasında, demokratik bir sınıf ortamında bireylerin birbirleri ile rekabet etmelerini; bu rekabetin de bireyleri geliştirecek nitelikte olmasını sağlamak yer alır. Çünkü bireyler, ancak eğitim yoluyla, nitelikli bir biçimde yetiştirler ve toplumsal yaşamda başarılı olabilirler.

Dewey, bu düşünceleri benimseyerek eğitimde organizma-çevre ilişkisinden yola çıkar ve Spencer’ın evrimselciliği epistemolojik bağlamda değerlendirmesinden etkilenir. Spencer’ın etkisiyle eğitimi, toplumsal pratikler açısından inceleyen Dewey, eğitim felsefesini organizma psikolojisine dayandırır ve organizma-çevre ilişkisini eğitim-yaşam ilişkisine benzetir. Burada önemli olan husus; Dewey’in, Toplumsal Darwinizmin temel savı olan “var olma mücadelesi içindeki rekabet ortamında, organizma-çevre ilişkisini tanımlayan önemli bir kavram olarak deney”e, eğitim-yaşam ilişkisinde de bir anahtar rolünü yüklemesidir (Bakır, 2011, s. 42).

Bu görüşler Dewey’in deneycilik ile ilgili fikirlerinde etkili olmuştur. Fakat Dewey, Darwin’in temel biyolojik kavramlarına herhangi bir itirazda bulunmazken, Spencer’in rekabet ahlâkını topluma uygulamasını kabul etmez. Yine Hegel’in de “değişmezlik”, “en son”, “aşkın” gibi kavramlarla yüklü metafiziğini de reddeden Dewey’e göre bu kavramlar yerine Darwin’in evrimsel gelişme düşüncesi kabul edilebilir. Bu düşünce, yaşayan doğal bir varlık olan insan organizmasının, psikolojik tepki ve dürtülerden oluştuğunu kabul eder ve bu organizmanın yaşadığı çevrenin, hem organizmanın yaşamasını sağlayan hem de yaşamını tehdit eden unsurları içerdiğini savunur (Gutek, 2006, s. 103).

Bu noktada Dewey, yaşayan organizmanın kendine özgü edimleri olduğunu ve bu edimleri de özgür iradesiyle gerçekleştirdiğini ifade eder. Bu edimler, zaman içinde, koşullara bağlı

olarak değişebilir. Bu değişim ise, organizmanın canlı bir varlık olduğunu gösterir ve ona göre canlı varlıklar diyalektik bir süreç içerisinde, sürekli oluş hâlinde yaşayan varlıklardır.

Dewey (1996, s. 1)’e göre canlı varlıklar, kendilerini devamlı yenileyen bir özelliğe sahiptirler. Nitekim onları cansız varlıklardan ayıran en temel özellik de budur. Fakat bunun yanı sıra canlı varlıkların diğer temel özelliklerini de bilmek gerekir. Canlı varlıklar, kendini etkileyen güçleri, yaşamlarının devam eden aşamaları için değerlendirebilirler. Canlı varlıklar, yaşadıkları dönemde çevresindeki güçleri kendi yararlarına kullanırlar. Sözgelimi herhangi bir canlı; ışığı, nemliliği ve yeraltı zenginliklerini kendi yaşamı için birer araç olarak kullanabilir. Dolayısıyla bir canlının bu çevresel araçları kullanırken harcadığı enerji, aldığı enerjiden daha fazladır. Burada canlı artık çevresindeki araçlara “egemen olmuştur”, denilebilir. O hâlde canlı demek, “başka bir durumda ortadan kalkacak olan kendi etkinliklerini değerlendiren varlık” anlamına gelir. Böyle bir durumda da yaşam, çevrenin etkisiyle bir yenileşme sürecini ifade eder.

Kuşkusuz bu süreç, sonsuza dek sürmez; çünkü canlılar belli bir süre sonra yok olurlar. Bir başka ifadeyle canlı varlıklar için sonsuz yaşam diye bir durum söz konusu değildir. Burada şunu belirtmek gerekir ki, yaşamın sürmesi tek bir canlının varlığına bağlanamaz. Yaşam devamlı bir zincir içinde tekrardan üretilir. Bir başka ifadeyle bir canlı varlık ölür, ama onun dışında henüz yaşayan birçok canlı varlık vardır; bu anlamda yaşam bir döngü hâlinindedir. Dewey (1996, s. 2), türlerin de bir süre sonra yok olduğunu belirtir. Fakat tüm bunlara rağmen bir süreç olarak yaşam, daha gelişmiş bir şekilde devam etmektedir. Belli türler ortadan kalkmakta, bu türlerin üstesinden gelemedikleri güçleri yenebilmek adına, daha güçlü ya da daha yetenekli türler meydana gelmektedir. O hâlde yaşamın devam etmesi, canlı organizmanın çevresini kendi ihtiyaçlarına göre düzenlemesine bağlıdır.

Burada Dewey’in üstün yetenekli ve güçlü olan canlıların, zayıf ve güçsüz olanlara göre yaşama tutunduklarını ifade etmesi, bu hususta, Darwinist bir düşünceye sahip olduğunun en açık göstergesidir. Başlangıçta Hegel’in mutlak idealizm görüşlerinden oldukça etkilenen Dewey, kozmolojik dünya görüşünü, din ve ahlâk görüşlerini idealist bir çerçevede oluşturmuştur. Daha sonra ise Huxley’in ve Spencer’in Darwinist perspektiften yorumladıkları evren anlayışlarını kabul ederek, metafiziği reddetmiş; toplumsal yaşamda, dinde ve ahlâkta düalist bir tavır alış yerine, birlikli bir vizyon çizmiştir.

Bu tür bir bütüncül yaklaşımı, görev yaptığı üniversitelerde, akademik çalışmalarıyla ortaya koyan Dewey, izlediği birlikli vizyon içerisinde okulları da koymuş ve okulların teori

ile pratiği bütünüyle birleştiren kurumlar olması gerektiğinin altını çizmiştir. Ona göre özellikle üniversitelerin bünyesinde bir ilköğretim okulu kurulmalıdır ve o, bu savını görev yaptığı Chicago Üniversitesi'nde, öğrencilerin uygulama yapacakları bir "Laboratuvar Okulu" kurarak uygulamaya geçirmiştir.

Chicago Üniversitesi'nden 1904 yılında ayrılan Dewey, akabinde Columbia Üniversitesi'nde göreve başlamıştır. Dewey'in buradaki görevi meslek yaşamının sonuna kadar devam etmiştir. Onu günümüze taşıyan ise, kuşkusuz, pragmatizm ile ilgili görüşleri olmuştur. Aletçilik olarak da bilinen bu akım, öncelikle Amerika'da ortaya çıkmış; daha sonra tüm Avrupa'ya yayılmıştır (Bender, 2005, s. 14). Pragmatizmin tüm dünyada yaygın olarak bilinmesinde oldukça önemli bir rolü olan Dewey, pragmatizmin özellikle eğitim ile ilişkisini vurgulayarak ve bu alanda kapsamlı eserler vererek, dünya genelinde var olan eğitim uygulamalarını da, büyük ölçüde, etkilemiş ve değiştirmiştir.

Dünya genelinde birçok eğitim uygulamasına, ortaya koyduğu eserleri ile kaynaklık eden Dewey'in en önemli eserleri arasında "Okul ve Toplum" gösterilebilir. Bu eseri 1899 yılında çıkaran Dewey, burada sanayileşmenin okullara ve öğretime etkisi üzerinde durmuş; bireylerin topluma uyum sağlayabilmeleri için okullara duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. 1916 yılında çıkardığı "Demokrasi ve Eğitim" adlı eserinde Dewey, bütün bir eğitim felsefesi anlayışını ortaya koymuştur, denilebilir. Adından da anlaşılacağı üzere bu eser, Dewey'in "eğitim, araştırma özgürlüğünün olduğu demokratik bir ortamda çok daha etkili yapılır" anlayışı üzerinden kaleme aldığı bir eserdir (Gutek, 2006, s. 96-97).

1938 yılında çıkardığı "Deneyim ve Eğitim" adlı eserinde ise Dewey, ilerlemeci eğitim felsefesini, "deney üzerinde temellenen pozitif bir eğitim felsefesini ayrıntılı olarak ele almada başarısız olmasından dolayı" eleştirir ve onlara geleneksel eğitime karşı açılan savaş adına önerilerde bulunur (Gutek, 2006, s. 98). Dewey'in kendisinin de ifade ettiği gibi, yalnızca ileri adını ya da sıfatını taşıdığı için bir sistemi mükemmel ya da bütünüyle doğru olarak kabul etmek anlamsızdır. Nitekim Dewey pragmatizm düşüncelerini eğitime uygulayarak, diğer birçok pragmatist düşünürden farklılık göstermiş ve onun pragmatik eğitim görüşleri ilgili literatürde ilerlemecilik adıyla anılmıştır.

Dewey'in pragmatik eğitim ya da ilerlemecilik adıyla anılan eğitim anlayışına göre bir bilgi anlayışı "deneyim"e mutlaka yer vermelidir. Çünkü Dewey deneyimin "çözülecek problemleri ortaya koyduğunu, pasif bir varlık olmamak durumunda olan insanın doğayı değiştirme ve dönüştürmeyi öğrendiğini" ifade etmiştir (Cevizci, 2000, s. 246). Dewey,

pragmatik eğitim görüşlerini her ne kadar ilerlemeci eğitim anlayışı üzerinden aktarmış olsa da, onun deneyime dayalı bir eğitim modeli ortaya koyması eğitim bilimlerinde, daha çok, yeniden kurmacı eğitim akımı içerisinde değerlendirilmiştir. Bu bakımdan Dewey eğitim literatüründe yeniden kurmacı akım ve yapılandırmacı yaklaşımın öncüsü olarak anılmaktadır.

Ona göre insan organizması, organizma ve çevre arasındaki ilişkinin bir sonucu olarak, deneyerek yaşamaya ihtiyaç duyar. Nitekim Dewey'in anahtar kavramlarından biri olan deney de organizma ile çevre arasındaki ilişkiyi, etkileşimi en iyi açıklayan kavramdır, denilebilir. Her deneysel olgu, bireyin deneyimini artırır. Bireyler, herhangi bir güçlkle karşılaştıklarında, bu durumdan kurtulmak için deneyimlerinden yararlanır (Gutek, 2006, s. 103-104). Bu bağlamda Dewey, deney kavramına sosyal bilimlerde de yer verir. Kuşkusuz bu kavram, bir doğa bilimi olan fizik bilimindeki deney ile benzer değildir. Bilimsel yöntemin aşamalarının sosyal bilimlerde de kullanılması gerektiğinin vurgulayan Dewey'in bu anlayışı, günümüzde sosyal bilimlerde gözlem, araştırma, görüşme gibi tekniklerin kullanılmasıyla geçerliliğini korumaktadır.

Nitekim John Dewey, okullarda bilimsel yöntemin öğretilmesini etkili biçimde savunanlar arasındadır. Ona göre bilimsel yöntem, teoriler ve düşünceleri ifade eden biçimlerin oluşmasını kolaylaştıran, akıl yürütme süreçlerinin sistemli biçimde düzenlenmesinden oluşur. Bu sistematik süreçler ise analiz, sentez, karşılaştırma ve deneysel faaliyetlerden oluşur. Bir alışıldık davranış örneği, bir başka ifadeyle önceki davranış örnekleri başarısızlığa uğradığında, hissedilen ihtiyaçlar için akıl yürütmeye başvurulur. Bu türden problematik durumlar, bir zorluğun çözümünü mümkün kılacak soyut ya da düşünsel davranışın doğmasına sebep olur. Sergilenen davranış ile problem ortadan kalkınca, akıl yürütme davranışı da sona erer ve bir başka problem durumu oluşana kadar o davranış sürer. O hâlde, düşünmenin her aşaması iki evreden oluşur. Biri, başlangıçtaki şaşkınlık, güçlük durumu; diğeri ise son evredeki açıklık ve tanımlama, çözümleme durumudur (Kale, 2003, s. 66-67).

Burada Dewey, bireylerin herhangi bir güçlük durumuyla karşı karşıya kaldıklarında, başlangıçta şaşkınlık durumunda kalsalar dahi, o güçlüğü çözmek için birtakım çözüm arayışlarına girdiklerini açıklamaya çalışır. Ona göre bireyler güçlüğü yok edebilmek için kalıcı çözüm yolları ararlar ve böyle bir çözüm yolu da ancak bilimsel yöntemi kullanarak bulunabilir. O hâlde bir problemi çözerken, bilimsel yöntemin aşamaları adım adım takip

edilmelidir. Nitekim Dewey’e göre öğrenme, bu tür bir problem çözme edimi sonucu gerçekleşir.

Özetle John Dewey’in bilimsel yöntemi kullanarak problem çözme düşüncesinin bir öğrenme modelini ifade etmesi de, dünya genelinde tanınmasını sağlamıştır. Ayrıca Dewey düşüncelerini pratik yaşama entegre ederek, bir başka ifadeyle teoride savunduklarını pratik yaşamda uygulamaya geçirerek, uygulamalı eğitimde fikirlerine başvurulana temel bir kaynak olmuş ve bugünün eğitim anlayışına önemli ölçüde ışık tutmuştur.

John Dewey’in önemli eserleri arasında şunlar yer almaktadır:

1. Okul ve Toplum
2. Demokrasi ve Eğitim
3. Deneyim ve Eğitim
4. Özgürlük ve Kültür
5. Philosophy of Education/Problems of Men
6. Experience and Nature
7. Interest And Effort in Education
8. Reconstruction in Philosophy
9. Human Nature of Conduct/An Introduction to Social Psychology
10. Moral Principles in Education
11. A Common Faith
12. Art as Experience
13. How We Think
14. Individualism Old and New
15. The Public and Its Problems
16. Creative Intelligence
17. The Influence of Darwin on Philosophy

3.2. Pragmatizm

Pragmatizm, Antik Yunan döneminde Epiküros’dan 18. yüzyıl filozofu Jeremy Bentham’a, John Stuart Mill’e kadar birçok düşünür tarafından ortaya atılmış bir akımdır ve Grekçe/Yunanca “pragma” sözünden türemiştir. Grekçe “iş, eylem, aksiyon” anlamına

gelen bu akım A.B.D.’de William James (1842-1910) ile John Dewey (1859-1952), İngiltere’de ise Schiller (1759-1805) tarafından geliştirilmiştir. Schiller, pragmatik yöntemi “hümanizm” olarak adlandırırken (Arslanoğlu, 2012b, s. 85), John Stuart Mill ise “utilitarianizm” olarak biçimlendirmiştir. Yararcılık anlamına gelen utilitarianizm, “hazcı ahlâk anlayışıyla bireyin mutluluğunun toplumun mutluluğunu da gözeten, empirik temelli eylemlerin faydalı kılınması ve haz vermesi prensibi”ni ifade eden bir anlayıştır ve kendini, daha ziyade, ahlâk ve siyaset felsefesi alanlarında göstermiştir (Bakır, 2006, s. 52).

Mill’in, çoğunlukla hazzı ön plâna çıkaran yararcı anlayışına göre bireylerin kendi iyilikleri ile başkalarının iyiliğini düşünmeleri en büyük mutluluk ilkesidir. Dolayısıyla bireyler kendileri için acıdan kaçmayı, hem niteliksel hem de niceliksel olarak haz dolu bir yaşamı elde etmeyi ulaşımları gereken son amaç olarak görürler. Bu noktada bireylerin eylemlerinin amacı olan fayda, ahlâkın da temel ölçütüdür (Bakır, 2006, s. 52).

Jeremy Bentham da, Mill’de olduğu gibi, hazzı ön plâna çıkaran yararcı bir anlayışı benimser ve özellikle etik alanında kullanılacak olan yöntemin “gözlem” olduğunu ifade eder. Bentham’ın yararcılık anlayışına ilişkin çıkış noktası, bireylerin birtakım arzularının olduğu ve bu arzuların doyurulması gerektiğidir. Dolayısıyla Bentham etikte gözlem yöntemini benimseyerek bu alanın deneyle ölçülebilen somut bir gerçekliği olduğunu vurgulamış; aynı zamanda arzuların doyurulması gerektiğini savunarak psikolojik temelli bir hazcı anlayışı da savunmuştur. O da Mill ve birçok hazcı düşünürün savunduğu gibi, bireylerin acıdan kaçmalarını ve hazzı yönelmelerini iyi, acı çekmelerini ise kötü kavramları ile ele almıştır. Hatta Bentham, “doğa insanı iki üstün efendinin denetimi altına yerleştirdi” diyerek her türlü eylemi “haz” ve “acı” kavramları ile açıklamıştır (Macit, 2009, s. 85).

Buradan hareketle John Stuart Mill ve Jeremy Bentham düşüncesinde utilitarianizm olarak anılan yararcılık ya da faydacılık, bir İngiliz yararcı anlayışı olarak literatüre geçmiş ve daha çok hedonizm (hazcılık) düşüncesi üzerine temellendirilmiştir. Bu anlayış, Amerikan düşüncesinde ise hedonizm üzerine temellenmemiş ve Amerikan pragmatizmi adı altında anılmaya başlamıştır.

Bu bağlamda pragmatizm, ilk defa 1878 yılında Charles Sanders Peirce tarafından kullanılmış; Peirce’in “Popular Science Monthly” adlı dergide yazdığı “Fikirlerimizi Aydınlığa Kavuşturmanın Yolu” başlıklı yazısında şu şekilde ifade edilmiştir: “Bir

düşüncenin anlamını açmak ve açıklamak için, yalnız onun hangi hareket tarzını doğurmaya uygun geldiğini belirlememiz gerekir: İşte o hareket tarzı, o düşüncenin bizim için tek anlamıdır.” (Bal, 1991, s. 13).

Bu yönüyle “bilgi nasıl elde edilir?” sorusuna cevap veren bir öğrenme kuramı olan pragmatizm, birçok felsefi öğretinin “yeni bilgilerin kazanıldığı bilimsel yöntemleri, tespit edilen olgulara nüfuz eden pedagojik yöntemlerden kesinlikle ayıran” sistemine karşı insanların öğrenmesine yönelik tek bir metodoloji olduğunu savunur (Shook, 2003, s. 11). Nitekim pragmatizm felsefi sistemlerin yaptığı bu türden ayrımlara daima karşı çıkmıştır. Çünkü bilimsel yöntem tektir ve dünyadan ayrı görülen insan, doğa yahut bir başka gerçekliği kabul etmez. Bu gerçeklikleri dünyanın bir parçası olarak ele alır.

Tüm bunların yanı sıra pragmatizm, “klâsik natüralizmin ve liberal dünya görüşünün, sanayileşme sonrasında Amerikan ruhunda ortaya çıkan yeni bir versiyonu” olmayı kendisi için zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla Peirce, James ve Dewey’in ortaya koyduğu fikirlerle somutlaşan pragmatizm, bir varlık ve bilgi kuramı olmasının yanında bir değer kuramı olarak da bilinir. Pragmatizm, insanı anlamak ve karşı karşıya kalınan herhangi bir sorunu çözmek için genellikle bilimsel yöntemi benimser; ayrıca dünya ile insanın doğasına uygun düştüğü gerekçesiyle de çoğulculuğu savunur. Pragmatizm bir bütün olarak ele alındığında yoğun biçimde eğitim felsefesi alanını etkilemiştir, denilebilir (Cevizci, 2012, s. 122).

Peirce, James ve Dewey’in biçimlendirdiği pragmatizm, bu üç düşünür tarafından farklı alanlarda kullanılmıştır. Bunlardan Charles Sanders Peirce (1839-1914), mantık ve semiyotik alanlarının öncüsü olmuş; böylece doğa bilimlerinin orijinal felsefesini formüle etmiştir. William James (1842-1910), psikolojik fenomenin en kapsamlı çeşitlerini içeren denysel psikolojinin öncüsü olmuş; John Dewey (1859-1952) ise, sosyal psikolojinin gelişimine öncülük ederek felsefenin demokratik bir toplum ortamının sağlanması ve geliştirilmesine nasıl katkı yapabileceği ile ilgilenmiştir. Fakat her üç düşünür deneyciliğin temelinde olan insan aklının öğrenmeyi aslî olarak deneyimden elde ettiği fikri üzerinde uzlaşmışlardır (Shook, 2003, s. 11-12).

Ayrıca Peirce, James ve Dewey’in pragmatizm ile ilgili; (1) deneyimin bilgiye temel teşkil etmesi ve bu bağlamda zihnin deneyimi bilginin nesnelere dönüştürmesi, (2) deneyimin dönüştürülmesinin, bir amacın gerçekleştirilmesinde eylem için bir hazırlık olan şüphe durumunun giderilmesi ve amacın gerçekleştirilmesine yönelik bir inanç kazanılmasını hedeflemesi, (3) zihnin pratik inancı hedeflemesi nedeniyle, deneyimi dönüştürmesine

rehberlik eden bir deneysel etkinlik düşüncesinin varlığı, (4) makûl inançların oluşturulmasında etkili olan deneysel sürecin, mantıksal olarak, insanın, güvenilebilir tahminler yürütebilmesi ve çevresini denetleyebilmesinde kendisine yardım eden yetenekleri doğrultusunda değerlendirilebilmesi gibi konularda da hemfikir oldukları söylenebilir (Shook, 2003, s. 12). Her üç düşünürün Amerikan pragmatizminde hatırı sayılır bir yeri olduğu ve bu yönüyle Amerikan pragmatizmini şekillendirdikleri bilinmektedir. Fakat yine de, bu üç düşünürün birbirlerinden ayrıldıkları noktalar bulunmaktadır ve bu, daha çok, pragmatizm ile yöneldikleri alanın ilişkisi sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte pragmatizmin en temel savı -her üç düşünürün de kabul ettiği şekliyle- “doğrunun insanın yaşantısından (deneyimlerinden) kaynaklanan deneysel/pratiksel bir olgu olduğu”dur. Pragmatistlere göre eylemlerimizin sonuçları bütünüyle bilimsel bir tavırla test edilmelidir (Gutek, 2006, s. 91). Pragmatizmin toplumsal faydaya hizmet eden bir akım olarak gelişmesinin temelinde, var olan her şeyi bilimsel bir tavırla teste tâbi tutması yatar. Çünkü pragmatizme göre bir şeyin somut ve açık bir anlama sahip olması, onun bilimsel olarak test edilmesiyle mümkün olur.

Nitekim; gerçeklerin değiştiği, değerlerin göreceli olduğunun bilindiği ve dinamik bir toplum yapısının hâkim olduğu bir dünyanın, tutucu, spekülâtif ve dünyanın ötesindeki gerçekliği arayan soyut felsefelerle itibar edemeyeceğini söyleyen pragmatizm, felsefe, eğitim ve toplum alanlarında somut ve dinamik unsurların geçerliliğini savunmuştur (Bal, 1991, s. 40).

Pragmatizmin somut bir felsefe anlayışı ortaya koyması, bireylerin kişisel deneyimleri aracılığıyla gündelik yaşamda vücut bulan somut bir gerçekliği ifade eder. Bu bağlamda deneyim, pragmatik felsefenin oldukça önemli bir kavramıdır; çünkü bireyler doğruya ulaşmak için geçmiş deneyimlerinden yola çıkarlar ve bu deneyimler, bireye fayda sağladığı takdirde, bir doğruluk değerine sahip olur.

Pragmatizmin bu savı, daha çok, 18. yüzyıl itibariyle dünya genelinde hâkim bir felsefe anlayışı olan Aydınlanma dönemi filozoflarının savunduğu pozitivistliğe dayanmaktadır. Pozitivist felsefenin toplum algısında dinamizm bulunur ve bu dinamizm, değişen ve sürekli olarak ilerleyen bir toplum tasavvurunu ifade eder. O hâlde toplumun ulaştığı en ileri seviye pozitif dönemdir ve bu dönemde teolojik, metafizik unsurlara yer yoktur. Pozitivistliğin rasyonel olana yönelmesi ve bilime verdiği önemden büyük ölçüde etkilenen

pragmatizm de, diğ er toplumsal unsurlar gibi felsefe ve eğitimi dinamik bir süreç olarak ele alır.

Dünyanın sürekli olarak bir değiştiğini savunan pragmatist düşünürler, klâsik felsefedeki bütün düalist anlayışlara ve sabit, değişmeyen, kalıcı tözü arayan varlık anlayışlarına karşı çıkarlar. Bu d ş n rlere göre varlıkta kalıcı t z/tözler aramak anlamsızdır. Asıl var olan olayların, süreçlerin ve ilişkilerin varlığıdır. Doğal dünyanın en temel özelliğinin tarih olduğunu ifade eden pragmatist düşünürler, varlığı, belli bir başlangıcı olan ve belli bir sonuca doğru götüren oldukça karmaşık bir süreç olarak tanımlar. Dolayısıyla klâsik felsefede yer alan t z/cevher gibi ifadeler, Darwinci evrim kuramından oldukça etkilenmiş olan pragmatizm anlayışında, yalnızca bir tarihsel sürecin ürünleri ya da sonuçları olarak değerlendirilir. Bu bağlamda pragmatizm kendiliğinden oluşmuş, değişmez t z anlayışını reddeder ve zihin, insan doğası gibi ifadelerin de belli tarihsel süreçlerin ürünleri olduğunu öne sürer (Cevizci, 2012, s. 122-123).

Bu bakımdan pragmatizm, her felsefi öğretinin, yöntem olarak hakkında bilgi edinmek istediği şeyi temellendirmeyi ve bunun için de bir ölçüt bulmayı benimsemesi gibi, bir ölçüt benimser. Pragmatizmde bu ölçüt “pratik değer”dir (Bilhan, 1991, s. 134). Bir başka ifadeyle pragmatizm, “bütün izmlerde bir orta yeri bulma denemesi olup, bütün bilgilerin fayda fikrinden doğduğunu” savunur. Pragmatizme göre “gerçek” fikri ile “fayda” fikrini birbirinden ayırmak mümkün değildir. Yani “bir fikir faydalı olduğu için doğrudur” sözü ile “bir fikir doğru olduğu için faydalıdır” sözü arasında herhangi bir fark yoktur, denilebilir. Buradaki “fayda” fikri salt maddi faydaya işaret etmemektedir. Pragmatizmde “fayda” fikri; bilim, felsefe, sanat, ahlâk, din gibi unsurlar için de kullanılır (Arslanoğlu, 2012b, s. 85-86).

Herhangi bir alanda doğruya ulaşmanın fayda fikrinden geçeceğini savunan pragmatizmin en fazla etkili olduğu alanlardan birisi de eğitimidir. Pragmatizmin eğitime uygulanması genel anlamda olumlu sonuçlar vermiş ve eğitim sistemini pragmatik eğitim çerçevesinde biçimlendiren toplumlardan en önde geleni Amerika Birleşik Devletleri olmuştur. Pragmatist geleneğin doğduğu yer olan A.B.D.’nin eğitim anlayışının gelişimi ise iki önemli etki yoluyla sağlanmıştır: Bunlardan birisi Protestan misyoner zihniyetinden esinlenmiş olan bir telkin eğitimidir. Diğeri ise, daha yeni ve kuvvetli bir etkiye sahip olan pragmatizmdir. C. S. Peirce ve W. James ile başlayarak J. Dewey’in geliştirmiş olduğu bu akım sonraları birçok pedagog ve psikoloğun çalışmalarına ilham kaynağı olmuştur.

Ayrıca Amerikan okullarındaki eğitim sistemine de nüfuz etmiş olan bu akım, eski deneyimciliği ileri taşıyarak, gerçekliği pratik faydaya göre tarif eder. Bu akım içinde homo sapiens i (bilinçli insan) yapan homo faber (alet yapan insan) olarak değerlendirilir. Dolayısıyla teori pratiği değil, pratik teoriyi belirler ve bir şeyin doğru olup olmadığı o şeyin pratik faydaya cevap vermesine bağlıdır (Ülken, 2001, s. 241-242). Pragmatizme göre bir olgu, olay ya da duruma ilişkin teori geliştirmek için, öncelikle o olgu, olay ya da durumun pratik yaşamda bir gerçekliğinin olması gerekir. Nitekim pragmatizme göre böyle bir gerçekliğe sahip olmayan hiçbir olgu, olay ya da durum kabul edilemez. Bu gerçeklik de ancak pratik fayda ile ölçüldüğünde somutlaşır.

Pratik fayda fikri, bireylerin kişisel çıkar durumları ile değil, ilişkili oldukları nesnenin yahut ürettiği düşüncelerin ortaya ne türden sonuçlar koyacağı ile ilgilidir. Bu bağlamda denilebilir ki, düşüncenin değeri düşünce olduğu, eylemin değeri salt eylem olduğu, sanatın değeri de salt sanat olduğu için değil; bireylere pratikte bir şeyler verdiği içindir (Bilhan, 1991, s. 134). Pragmatizm, bu anlamda, bireylere pratikte hiçbir şey vermeyen ve toplumsal faydaya hizmet etmeyen bütün anlayışları eleştirir ve bu tür anlayışların gündelik yaşamdan kopuk, soyut anlayışlar olduğunu öne sürer.

Gündelik yaşamdan kopuk, soyut felsefi sistemler içerisinde de daha çok metafiziği ve düalist filozofları hedef alan pragmatizm, 20. yüzyılın toplum anlayışında bu tür felsefelerin hiçbir toplumsal amaca hizmet etmediğini ve bu nedenle geçerliliğini yitirdiğini ifade eder.

Nitekim Peirce de pragmatizmi, her şeyden önce yepyeni bir düşünme, iletişim, ve davranış yolu olarak değerlendirir ve ona göre pragmatizm, türü ne olursa olsun bütün metafizik görüşe karşı olan, karşı olmakla da kalmayıp onları etkisiz hâle getirme ereği ile donatılmış çağdaş bir yöntemdir. Ayrıca bu yöntem “bilimsel” özellik taşıması bakımından da önem taşımaktadır. Durum böyle olunca da felsefe metafizik gömleğini çıkaracak ve gerçek bir bilim niteliği kazanma yolunda ilerleyecektir (Çelik, 2008, s. 28).

Peirce’e göre mutlak olarak bilinemez olduğuna karar verilen metafizik sorunlar anlamlı değildir ve açıkça bir anlamdan yoksun olan sorunlara ilişkin tartışma yapmak da pratik bir fayda sağlamamaktadır. Sözgelimi pragmatistler Kant’ın mutlak olarak bilinemez dediği “Bir tanrı var mıdır?”, “Madde ve zihin özleri itibarıyla farklı mıdır?”, “Ölümsüz bir ruh var mıdır?” gibi sorunlar üzerinde tartışmanın anlamlı olmadığı konusunda hemfikirdirler (Bal, 1991, s. 13-14). Bu türden tartışmaların anlamlı olup olmadığına ilişkin temel kriter,

bir şeyin pratik yaşamda somut bir gerçekliğinin bulunup bulunmamasıdır. Dolayısıyla metafizik süreçlerin soyut olması ve özellikle de bilimsel bir teste tâbi tutulamaması, Peirce gibi birçok pragmatist düşünürün en temel eleştiri noktası olmuştur.

Yalnız burada şunu da belirtmek gerekir ki James, Peirce'den farklı olarak metafizik bir konunun bireye fayda sağladığı durumlarda bu türden bir konuyu kabul eder. Genel bir çerçeve içinde bakıldığında pragmatizm, “önergelerin pratik sonuçları olduğu takdirde anlamlı oldukları” nı ifade eden bir akımdır. Fakat bu bağlamda pragmatizm içinde yer alan düşünürler birbirinden farklı düşünceleri ortaya koymuşlardır. Sözelimi; önergelerin pratik sonuçlarına ilişkin olarak Peirce bundan “deneysel araştırmaya elverişli” sonuçları anlarken; James “önergelere inanmanın insanın davranışı üzerinde etkide bulunması”na dikkat çekmiştir. John Dewey de bu konuda Peirce ile hemfikirdir. Dewey de bir önermenin anlamlı olup olmadığına o önermenin araştırılması; bir başka ifadeyle deneye tâbi tutulmasıyla karar verilebileceğini savunur (Bal, 1991, s. 14). Buradaki deney fikri yalnızca doğa bilimlerinin kullandığı türden bir canlı ya da cansız varlık üzerinde sınama yoluyla veri elde etmeyi içermez. Nitekim beşeri bilimler -ki Peirce bunların içine felsefeyi de dâhil eder- gözlemi de deneysel bir yöntem olarak değerlendirirler.

Peirce, James ve özellikle Dewey'den sonra pragmatizm, doğası gereği hümanizm ile de benzerlik göstermiş; çünkü her iki akımda da “insan” fikri ön planda olmuştur. Bu bağlamda doğru ya da gerçek olan insan için faydalı olandır, denilebilir. O hâlde pragmatizme göre gerçek, insanın çevresiyle etkileşimi sonucu oluşur. Bu ilkeyi eğitim ile ilişkilendiren Dewey, “okul yaşama hazırlık değil; yaşamın kendisidir” görüşünü savunmuştur. Nitekim pragmatik eğitim anlayışı, ” okul, gerçek yaşam koşullarını kullanmalı; şekilsel akademik disiplinlere bağlı kalmamalıdır” ilkesinden yola çıkarak “eğitimin amaç ve araçlarının sürekli olarak değişime açık ve esnek bir yapısının olması gerektiğini ileri sürer. Dolayısıyla pragmatik eğitim, bilgiyi dinamik bir yapıya sahip olan somut gerçeklikler olarak ele alır.

Pragmatik eğitim anlayışında insanın, deneyimleri yoluyla gerek kendisi gerekse çevresindekiler için faydalı olanı seçen biyolojik, sosyal ve kültürel bir varlık olması, çevresindekilerle bir etkileşim içinde olmasını zorunlu kılar. Dolayısıyla insanların birbirleriyle etkileşimleri sonucu, bilgi ortaya çıkar. Pragmatizm, bilginin yaşantılar yoluyla elde edildiğini ve gerçeğin de toplumun içinde olduğu görüşünü temel alır (Sönmez, 2009, s. 96).

Bu bağlamda pragmatist düşünürler, doğru bilgiye ulaşmak için, sonuçların tek tek öncüllerin/durumların belirli niteliklerini taşıyacağını ifade eden tümevarım yöntemini kullanmışlardır. Nitekim Bacon'dan Durkheim'a birçok düşünür ve bilim adamının çağdaş felsefe ve bilim anlayışlarının temelini oluşturan tümevarım yöntemi, günümüzde de bilimsel bir araştırma yöntemi olarak kullanılmakta; Aristoteles'in klâsik tümdengelim yöntemi çağdaş felsefe ve bilim anlayışı için yetersiz kalmaktadır.

Özetle herhangi bir problem durumunda tümevarım gibi modern yöntemleri kullanarak doğru bilgiye ulaşmak için benimsenecek temel kriterin fayda olduğunu savunan pragmatizm, A.B.D.'nin yalnızca bilim ve felsefe anlayışlarını oluşturmamış; aynı zamanda eğitim, ekonomi, sanat, politika gibi birçok alan içine de yerleşmiştir. Dolayısıyla Dewey'in içinde yetiştiği toplumun genel profilini simgeleyen bu akım, literatürde “Amerikan pragmatizmi” olarak da anılır. Kuşkusuz, 20. yüzyılda, bilimin, teknolojinin ve sınai üretimin yeni bir toplum modeli oluşturduğu bir dönemde, ortaya çıkan pragmatizm, dönemin metafizik gibi soyut olan felsefelerini arka plana itmiş ve bu noktada gitgide popülaritesini artırmıştır.

Amerikan pragmatist düşünce geleneği içinde John Dewey'in pragmatizmi ise, onun deneyci ve faydacı düşünceleri çerçevesinde açıklanabilir. Aslında “instrumentalism” olarak anılan faydacı görüş, yaygın olarak “aletçilik” ya da “araçsalcılık” olarak ifade edilir ve “etkili eylem için mantıksal düşünce gerektiğini ileri süren bir tür faydacılığı” simgeler. Bu akıma “deneysel mantık” da denir. Öyle ki Dewey aletçiliği şu sözleriyle ifade eder: “Bilimsel yasa, kuram ve kavramlar birer araçtan ibarettirler” (Gutek, 2006, s. 92). Burada anlatılmak istenen; insana faydalı olan herhangi bir husus ya da duruma götüren bilimsel yasa, kuram ve kavramların birer araç olduğu düşüncesidir. Bir başka ifadeyle, bir insanın amaç olarak nitelediği ve onun kendi için faydalı olacak bir şeye ulaşma isteği belli araçlar yoluyla mümkün olur. İşte aletçilik akımında bu araçlar bilimsel yasa, kuram ve kavramlar olarak değerlendirilir. Pragmatizmin hareket noktasını oluşturan bu akım, literatürde zaman zaman pragmatizmle aynı anlamda da kullanılır.

3.3. John Dewey'in Pragmatik Eğitim Anlayışı ve Pragmatik Eğitim Programı

Dewey, pragmatizm anlayışını Charles Sanders Peirce ve William James'in görüşlerinden hareket ederek ortaya koyar. Ona göre pragmatizmin kurucusu Charles Sanders Peirce'dür

ve Peirce'den sonra William James, pragmatizmin adını dünya geneline duyurmuş ve bu kavramı önemli ölçüde geliştirmiştir. Dewey ise, içinde yetiştiği Amerikan toplumunun bir geleneği hâline gelen pragmatizmin eğitim ile örtüşeceğini düşünmüş ve bu bağlamda pragmatik bir eğitim anlayışı öne sürmüştür.

Dewey (1998, s. 3) Peirce'ün, matematik ile modern sembolik mantık ilişkisini kurduğunu ve bu bakımdan alanında uzman bir matematikçi olduğunu söyler. Fakat Dewey Peirce'ü bütünüyle sistematik bir yazar olmadığı ve düşüncelerini bir sistem içinde açıklamadığı yönünde eleştirir. Fakat Çelik (2008, s. 14)'in de vurguladığı üzere Peirce'ün pragmatik düşünceleri, bir bakıma, pozitivizm ile empirizmin sentezi niteliğindedir ve o, bir yöntem olarak ele aldığı pragmatizme, soyut, anlaşılması zor, bulanık ya da belirsiz olarak nitelendirilen kavramları aydınlatma, bu kavramların anlamlarını açıklığa kavuşturma görevini yükler. Bu görevi ifa edecek olan da *pragmatik maksim* adı verilen ilkedir ve bu ilke; anlamları bulanık olan kavramları anlamları açık olanlarla, koşullu önerme kalıpları içinde, adım adım yer değiştirir; bu işlem de kavramın anlamı gerçek bir açıklığa kavuşuncaya dek sürer. Burada Peirce'ün gerçek bir açıklık ile kastettiği, pragmatik açıklıktır.

Yine de Dewey (1998, s. 3), Peirce'ün “bilimsel yöntemin ruhuna uygun bir biçimde kavramları açıklığa kavuşturma sanatı” olarak yorumladığı pragmatik yöntemin oldukça dar ve sınırlı bir söylem evrenine sahip olduğunu belirtir. William James ise bu yöntemin kapsamını genişlettikten sonra Peirce pragmatizmin kökenine ilişkin şu yorumu yapmıştır:

Bir terim olarak pragmatizm, Amerikan düşüncesi içerisinde yer alan pragmatizm anlayışının dışında, Kant'ın çalışmaları tarafından desteklenen bir düşünceyi ifade eder. Kant, “Ahlâkın Metafiziği”nde *pragmatik* ve *pratik* olan arasında bir ayrım yapar. *Pratik* olan Kant'ın “a priori” olarak ele aldığı ahlâkî yasaları tanımlamak için kullanılırken; *pragmatik* olan ise, deneyimden hareket eden sanat ve tekniğin yasalarına karşılık gelir.

Dewey'e göre bir empirist olarak Peirce, zihnin alışkanlıklarını laboratuvar ortamında deneye tâbi tutan sisteminin “pratikçilik” olarak adlandırılmasını kabul etmez. Dewey burada Peirce'ün Kant'ın da etkisiyle, *pragmatik* ve *pratik* olan arasında bir ayrım yaptığının ve kendi felsefesinin bütünüyle pragmatik olana ilişkin bir felsefe olduğunu ifade ettiğinin altını çizer. Bu noktada Dewey de Peirce ile hemfikirdir. Çünkü yalnızca *pragmatik* olan, bir felsefe olarak addedilebilir; *pratik* olan ise salt faydaya işaret eden ve pragmatizmin kapsam alanına giren bir kavramı ifade eder.

Dewey (1998, s. 3-4), Kant'ın da üzerinde durduğu *pratik* olan ve *pragmatik* olan ayrımının önemli olduğunu söyler ve bu noktada Kant ile Peirce arasında bir ilişki kurar. Kant, pratik aklın yasalarını *a priori* ye dayandırırken, Peirce kavramların evrenselliğini açıklığa kavuşturmanın deneyim alanından hareketle mümkün olacağını savunur. Dewey de *pratik* olanın bir düşünce alanı olduğunu; fakat bu düşünce içinde deneyimsel bir zihnin varlığına ihtiyaç duyulmadığını vurgulamış; *pragmatik* olanın ise, bireylerin belli amaçları arasındaki ilişkiyi ifade eden ve bu bakımdan deneyimden bağımsız olmadığının altını çizmiştir. Dewey de, eğitim düşüncesini böyle bir kavramsal çerçeve içerisinde biçimlendirmiştir.

Pragmatizm'i Dewey'den daha önce geliştiren bir diğer ünlü isim de William James'tir. James, Peirce'ün doğruya ulaşmada kullandığı bilimsel yöntemi benimsemiş; doğruluğu daha ziyade *bireysel doğruluk* bağlamında ele almıştır. *Bireysel doğruluk*, “birey açısından sorun çözen ya da iş gören bir düşünce ya da inancı” doğru olarak nitelendiren bir anlayıştır. Sözelimi bugün bireyin işine yarayan bir düşünce ya da inanç doğru iken; bu düşünce ya da inanç, yarın iş görmez hâle gelirse, doğru olmaktan çıkar. Nitekim bununla ilgili olarak James, “doğruluk fikirlerde vuku bulur” demiştir. Bu sav doğruluğun, koşullara bağlı olarak değişebildiğinin en açık göstergesidir (Çelik, 2008, s. 15).

Dewey pragmatik düşüncelerini oluştururken, gerek Peirce'den gerekse James'ten etkilenmiş; onların “doğruya ulaşmak için gerekli yolun bilimsel yöntem olduğu” savından hareketle ihtiyaç duyulan şeyin metafizik, soyut, spekülâtif şeyler değil; aksine bilimsel bir teste tâbi tutulabilen somut gerçeklikler olduğunun altını çizmiştir. Bu bağlamda sabit, değişmez, mutlak bir doğru ve gerçeklik anlayışını reddetmiş; doğrunun ve gerçeğin, koşullara göre değişebilen, somut bir niteliğinin olduğunu ve ancak bir bütün içinde kavranabileceğini savunmuştur.

Peirce ve James'ten sonra Dewey'in geliştirdiği pragmatizm, genel pragmatist gelenek içinde daha farklı bir kulvara taşınmış; sözelimi Bertrand Russell tarafından bu konuda Dewey, James'e nazaran, daha bilimsel ve tutarlı bulunmuştur. Dewey, “deney” fikrine çok önem vermiş; önermelerin doğruluğunu deneyle test etmenin en geçerli yöntem olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle de onun pragmatizmi “experimentalism” yani “deneyimcilik” olarak anılmıştır. Dewey bilgiyi de deneyin içinde görmüş; bu bağlamda düalist felsefelere karşı çıkmıştır. Ona göre bir tarafta doğa, diğer tarafta insan zihni diye bir şeyin olması mümkün değildir (Bal, 1991, s. 15-16).

Düalizmin karşıtı olarak birlikli bir vizyona sahip olan pragmatizmin içeriğinin zenginleştirilmesinde oldukça önemli rol oynayan John Dewey, pragmatik yöntemi, felsefe, din, ahlâk, siyaset ve eğitim gibi hayatın her alanına uygulamış; böylelikle pragmatizmin etkinlik alanını arttırmıştır (Köktaş, 2007, s. 188). Fakat bu alanlar içerisinde, en ayrıntılı biçimde, pragmatik eğitim konusunda çalışmalar yapan Dewey, bu çalışmalarıyla eğitim alanında yeni bir model de geliştirmiştir.

O hâlde John Dewey'in birçok pragmatist düşünürden temel farkı, düşüncelerini eğitim üzerine yoğunlaştırmış olmasıdır, denilebilir. Bir başka ifadeyle Dewey, diğer pragmatistlerin yaptığı gibi pragmatizmi formüle etmekten ziyade, pragmatik eğitime öncülük etmiştir (Gutek, 2006, s. 93). Pragmatist düşünürler içerisinde özellikle Peirce'ün mantık ve anlam ilişkisi, James'in deneysel psikoloji konusuna yönelmeleri ile Dewey'in bu alanı daha geniş bir kapsam ile ilişkilendirerek, bu ilişkinin temeline eğitimi koyması temel bir farklılığı ifade etmektedir. Dewey, diğer düşünürlerden farklı olarak, pragmatizmi bir felsefî sistem olarak formüle etmekten ziyade, onu toplumsal faydaya hizmet eden bir unsur olarak ortaya koymuştur.

Dewey'in pragmatik gelenek içinde öne sürdüğü savların eğitime uygulanması "progressivism" yani "ilerlemecilik" olarak anılmıştır. Bir başka ifadeyle ilerlemecilik, pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır. Nitekim, Dewey için pragmatizm bir yaşam felsefesidir ve o, bu akımı gerek eğitime gerekse toplum yaşamına uygulamış bir düşünürdür (Bal, 1991, s. 40). Dewey'in bu düşünceleri, içinde yetişmiş olduğu A.B.D.'nin bütün toplumsal kurumlarında uygulamaya özen gösterdiği genel eğitim anlayışı ile paralellik göstermektedir. Dewey A.B.D.'nin bu noktada başarılı bir devlet ve toplum modeli çizdiğini; bu başarının hareket noktasının da pragmatizm olduğunu savunur.

Bunun yanında Dewey, pragmatik eğitim anlayışını ifade eden ilerlemeciliği, deneyim felsefesi ile geliştirerek, "yeniden kurmacı akım"ın da öncüsü olmuştur. Bu bakımdan bilginin, insanın çevresinde bulunan bir problem durumundan doğduğunu söyleyen Dewey, ancak böyle bir bilginin gerçek olabileceğini ve spekülasyonlara yer vermeyeceğini belirtir. Ayrıca bu bilginin yaşamsal bir değeri olduğunu düşünen Dewey, yaşamı akıcı bir hareket; fikirleri de birer alet olarak nitelendirir. Fikirlerin birer alet olarak nitelendirilmesi ise şunu ifade eder: "fikirler şeyleri birbirine güvenle bağlayan, basitleştirerek işten tasarrufu sağlayan, bizi deneyimimizin bir parçasından diğer parçasına

taşıyan alettir.” Bu düşüncelerinden dolayı Dewey, *instrumentalism* yani *aletçilik* (araçsalcılık) adı verilen akımın da öncüsü olmuştur (Bal, 1991, s. 16).

Nitekim Dewey’in pragmatik eğitim anlayışında, bir şey diğer şeylerin temsilcisi olabilir. Burada Dewey’in altını çizdiği nokta; fikirler, duygular, zihinsel durumlar gibi bilişsel anlamların, birbirleriyle ilişkili olduğu ve birbirlerini temsil ettiğidir. Bu durum, Dewey’in pragmatik eğitim anlayışının araçsalcılık akımı ile örtüştüğünü gösterir ve bir durumun diğerini temsil etmesi, durumların gerçekliklerini kanıtlar. Dewey bu durumu şu biçimde özetler (Dewey, 1977, s. 153-154):

Pragmatizm, bilgiyi nesnel bir biçimde ortaya koyar. Bilişsel olarak bilinçlilik durumları, duygular ve fikirlerin; bir araç, bir köprü, bir işaret ve bir fonksiyon olarak varlığın, adına her ne dersiniz deyin, bir şeyin ya da şeylerin gerçek biçimde ortaya konulmasına etki eder ve bu gerçekliğe müdahale etmez.

Bireylerin herhangi bir konuda fikir sahibi olmadan önce o konu ile ilgili duygusal bir bağ kurmaları, fikirlerin oluşmasının temelinde duygusal süreçlerin de olduğunu gösterir. Bu nedenle Dewey, fikirlerle duyguların birbirinden bağımsız olmadığını; aksine birbirlerini temsil ettiklerini savunur. Bu da, birbiriyle ilişkili olan zihinsel süreçlerin somut bir gerçekliği olduğu anlamına gelir. Pragmatizmde zihinsel durumların birbirini temsil etmesi, aynı zamanda araçsalcılık akımının da bir özelliğidir.

Nitekim 1925 yılında yayımladığı *The Development of American Pragmatism* adlı makalesinde, Dewey (1998, s. 3), kendisinin “pragmatizm” adı altında bilinen *instrumentalism* (aletçilik/araçsalcılık) ve *experimentalism* (deneycilik) akımlarının ortaya koyduğu düşünceleri göstermeyi amaçladığını söyler. Çünkü bu akımların yöntemleri, pragmatizmin tarihsel gelişimi ile ilgili temel hususları içermektedir.

Bu akımlardan hareketle Dewey, düşüncenin “etkin yaşamı beraberinde getiren yaşantı”dan ortaya çıktığını savunur. Bir başka ifadeyle insanoğlu ihtiyaç ve zorunluluk gibi pratik ilgiler sonucu düşünmek ve bilmek tepisini verir. Bilgiler de soyut anlama yoluyla kavranamaz; aksine etkin hâldeyken öğrenilir (Aytaç, 2006, s. 107). Burada Dewey insanın ihtiyaç duyduğu anlarda düşünme ve bilme yetilerini çalıştırdığı ifade ederken, pragmatik ile pratik olanın ilişkisini de ortaya koyar. Nitekim Dewey’in felsefesinde pragmatik eğitim, pratik bir ihtiyaç sonucu insanın bir şeyler ortaya koymasını ve ortaya koyduğu şeyin de pratik açıdan ona fayda getireceğini içerir.

Pragmatik eğitim, Dewey felsefesinde, düşünceyi eyleme dönüştürebilen bir zihin ile bilinçlilik durumu arasındaki ilişkiyi de ifade eder. Dewey (1977, s. 155), bu yönüyle

böyle bir eğitim anlayışının bir çeşit öznelciliği savunduğunu düşünür. Buradaki öznelcilik bilime aykırı bir tutum değil; yalnızca düalizm karşıtı bir tutum olarak değerlendirilebilir. Pragmatik eğitimin içerdiği öznelci tutum, düalizmin yaptığı ikili betimlemelere, araçsal ve pratik ayrımlara karşı çıkararak; bunların yerine, birlikli bir pratiği ve deneysel anlamları koyar.

Dewey'in bütünüyle deneysel olan ile ilgilenen pragmatik eğitim anlayışı bireyi toplum içerisinde değerli kılan bir sistem üzerine kurulmuştur. Çünkü Dewey, pragmatizmin hareket noktası olan “fayda” fikrini bireysel alandan ziyade toplumsal alan ile ilişkilendirmiş; toplumsal refahı toplumun geneline yayılmış bir ilerleme içinde görmüştür. Bu da kuşkusuz eğitim ile mümkün olmaktadır. O hâlde eğitim, toplumsal açıdan faydalı olan bir felsefeyi benimsemeli, içinde bulunduğu çağa ayak uyduramayan ilkeleri ortadan kaldırmalıdır.

Pragmatik eğitim anlayışında Dewey, temel problemin eğitime lâyık olmak olduğunu düşünür ve bunu şu sözleriyle ifade eder: “Ben, muhakkak ki, sadece kendilerine ileri sıfatı verebileceğinden dolayı hiçbir amaç veya metodun lehinde değilim. Burada esas sorun, hiçbir sıfat olmaksızın, eğitimin tabiatını ilgilendirir. İstedığımız ve muhtaç olduğumuz şey, eğitimin açık ve yalın olarak ele alınmasıdır.” (Bal, 1991, s. 42-43). Dewey, kavramsal olarak gelişmeye ve ilerlemeye işaret eden her türlü ad ya da sıfatın, kapsam alanı açısından da gelişme ve ilerlemeyi içermesi gerektiği kanısındadır. Burada Dewey'in altını çizdiği husus; teoride var olan bir gerçekliğin pratikte de var olması gerektiğidir. Çünkü bir teori ancak böyle olduğu zaman gerçeklik kazanabilir. Dolayısıyla doğru bir eğitim anlayışından beklenen, gerek adında gerekse içeriğinde bulunan gelişme ve ilerlemeyi pratik yaşamda da olanaklı kılmasıdır. Dewey'e göre doğru bir eğitim anlayışı ifadesi, pragmatik eğitim anlayışına karşılık gelmektedir.

Dewey (2010, s. 1), doğru bir eğitim anlayışının temelinde çocuğun olduğunu savunur. Ona göre doğru bir eğitim anlayışı çocuğun temel ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenir; aynı zamanda bu anlayış, çocuğun içinde yer aldığı toplumsal durumların koşulları doğrultusunda onun potansiyelini harekete geçiren bir eğitimi ifade eder. Bu koşullar aracılığıyla içinde bulunduğu grubun bir üyesi olarak çocuk, gruba uygun bir davranış sergiler. Bu bakımdan çocuk toplumsallaşır. Dewey, çocuğun eylemlerinin ve duygularının birtakım sınırlılıklarının da yine bu koşullar içerisinde aşılabileceğini düşünür. Dewey'e göre pragmatik eğitim anlayışının merkezinde olan çocuk, bu anlayış içinde çalışmaya ve içinde

bulunduğu grubun zengin bakış açısıyla kendisini anlamaya çalışır ve sahip olduğu değerleri öğrenir.

Dewey'in çocuğu merkeze alan eğitim anlayışı, onun bireysel özelliklerinden hareket eden, bir başka ifadeyle çocuğun doğası ile şekillenen; fakat bunu yaparken çocuğu toplumsal yaşam ile bağlantılı bir biçimde olmasını içeren bir niteliğe sahiptir. Bu bağlamda Dewey'in eğitim anlayışı için, bireysel nitelikleri ön plâna alarak bu nitelikleri toplumsal yaşam içinde değerlendiren geniş bir süreci işaret ettiği söylenebilir.

Pragmatik eğitim anlayışında süreç psikolojik ve sosyolojik olmak üzere iki yönlüdür ve Dewey (2010, s. 1-2), burada psikolojik yönü temel alır. Çünkü çocuğun içgüdüleri ve potansiyeli eğitimin hem hareket noktasını hem de malzemesini oluşturur. Dewey'e göre pragmatik eğitim anlayışında, çocuğun psikolojik yapısı oldukça iyi bilinmelidir, aksi takdirde eğitsel süreç keyfi ve gelişigüzel bir hâl alır. Eğitsel sürecin keyfi olması ise, çocuğun doğasını bozacak, çocukta parçalanma ve engellenmelere yol açacaktır.

Çocuğu ya da öğrenciyi merkeze alan pragmatik eğitimin temel bütünlüğü ile gerçek deneyim ve eğitim süreçleri arasındaki ilişkinin kaçınılmaz olduğu kanısında olan Dewey (2007, s. 24)'e göre pragmatik eğitim anlayışının temelindeki düşünce, olumlu ve yapıcı bir biçimde geliştirilmeli; aynı zamanda bu anlayışta deneyim ön plânda olmalıdır.

Nitekim öğrencilerin deneyimleri çerçevesinde geliştirdiği ilerlemeci eğitim anlayışı içerisinde Dewey, "okulun toplumsal yaşama bir hazırlık olmadığı" fikrini savunmuş, bu bağlamda geleneksel eğitim felsefesine karşı çıkmıştır. Ona göre okul, öğrencilerin gündelik yaşamda deneyimledikleri şeyler ile bağlantılı bir biçimde eğitim-öğretim yapan küçük bir toplum modelidir.

Aynı zamanda okul, öğrenciyi merkeze alan, ona yalnızca geçmişten gelen bilgiler aktarmayı değil; aynı zamanda ona rehberlik etmeyi, edimlerini özgür iradesiyle gerçekleştirmesini sağlamayı amaçlayan bir kurumdur ve bu noktada Dewey okulu, özgürlük, demokrasi ve toplumsal fayda kavramları ile zenginleştirdiği pragmatik eğitim anlayışı üzerine inşa etmiştir.

Bunun yanı sıra Dewey'in pragmatik eğitim anlayışı, doğası gereği, düşünceleri ve işleri daima yaşamdaki etkileri ile ölçer. Dewey, felsefî öğretisini de buna uygun bir eğitim sistemi ile ortaya koymuştur. O, düşüncelerini, insan topluluğunun ihtiyaçları, toplumun gelişmesi ve bireyin topluma uyumu üzerine yoğunlaştırmış; bu nedenledir ki onun

pragmatik eğitim anlayışı, bilgi ile aktivite arasında devamlılık, bilmekle eylemde bulunmak arasında güçlü bir bağıllık fikrini kapsamıştır (Bender, 2005, s. 14).

Dewey'in pragmatik eğitim anlayışı, yalnızca bilgi ile aktivite, daha açık bir ifadeyle bilmek ile eylemde bulunmak arasındaki ilişkiye dayanmaz. Onun pragmatik eğitim anlayışının özünde, genel olarak, toplumsal yaşam içinde birey ile ilgili hemen her şeyin birbiriyle ilişkisi vardır. Özellikle bireylerin birbirleriyle karşılıklı ilişki ve etkileşim hâlinde olması, önemli bir toplumsal kurum olan eğitime de yansır. Eğitim, bir toplumun gelişmesi ve ilerlemesi için önemli bir araçtır. Bireyler gelişme ve ilerleme amacıyla bu aracın en iyi nasıl kullanılacağı konusunda bir bütün oluşturmak durumundadırlar. Bu bütün ise bir toplum ya da topluluk oluşturmayı ifade eder. İşte Dewey'in pragmatik eğitim anlayışı, bu biçimde, karşılıklı ilişkiler kurma esasına dayanır.

Dewey, bireylerin gelişme ve ilerleme amacıyla bir araya gelerek bir topluluk ya da toplum kurmalarına yönelik düşüncelerini şöyle açıklar (Dewey, 1996, s. 4):

...İnsanlar, sahip oldukları ortak şeyler nedeniyle bir topluluk içinde yaşarlar. Değiş tokuş ve karşılıklı ilişki, ortak şeylere sahip olmada birer araçtır. Bir topluluk veya toplum oluşturmak için ortaklaşa sahip olunması gereken şeyler, yani amaçlar, inançlar, dilekler, bilgiler, birbirini anlama, toplumbilimcilerin söyledikleri gibi ruhsal benzerliklerdir. Tüm bu şeyler, tıpkı tuğla gibi elden ele fiziksel olarak geçirilemezler. İnsan, bunları bir pastanın parçalara bölünmesi gibi parçalara ayıramaz. Ortak bir anlayışa katılmayı güvence altına alan bildirişim, zihnin ve duygunun benzer durumlarından, beklenti ve taleplere benzer tepki biçimlerinin yaratılmasından oluşur.

İnsanların benzer amaç ve isteklerle bir arada yaşama bilincine ermelerinin, ancak bir topluluk yahut toplum içinde gerçekleşebileceğini savunan Dewey'e göre, bir topluluk yahut toplum içinde, birer birey olarak insanları ortak bir paydada buluşturma amacı güden eğitim de, ancak, pragmatizme dayandığı takdirde, bu amacı gerçekleştirebilir.

Pragmatizme dayanan bir eğitim anlayışının, aynı zamanda, gerçekliğin asıl yapısına ilişkin düşünce, kurgu (spekülasyon) olarak ele alınan metafiziği reddedeceğini savunan Dewey, bu düşüncesine gerekçe olarak, metafiziğin, insanın deneyimleri yahut yaşantıları yoluyla gerçekliği ispatlanamayan bu türden spekülasyonları içermesini gösterir (Gutek, 2006, s. 99). Metafiziğin en temel sorununu soyut olay ya da durumlarla karşı karşıya olması biçiminde değerlendiren Dewey, soyut olanın, deneyimin hiçbir türü ile ilişkilendirilemeyecek olmasının, gerek birey gerekse toplum için faydalı olamayacağı anlamına geldiğini savunur. Dolayısıyla Dewey'e göre deneyim ya da deneyimler sonucu doğruluğu ve gerçekliği kanıtlanmayan hiçbir felsefe kabul edilemez.

Dewey'in deneyimle şekillenen pragmatik eğitim anlayışı, bireyin eylemlerinden yola çıkar ve bu bağlamda eğitimi “ eğitilen insanın deneyimin sürekli bir biçimde değişen dünyasına uyarlanması süreci” olarak ifade eder. Bir başka ifadeyle eğitim, burada, “deneyimin sürekli bir yeniden inşası” içiminde görülür (Cevizci, 2012, s. 130). Dewey'in bu anlayışı eğitimin içine yerleştirmesinde en temel etken, geleneksel felsefelerin birçoğunun bireyin kişisel deneyimlerini göz ardı etmeleri, bunun yerine süregelen köhnemiş ve değişmez kuralları yaşatmaya çalışmasıdır. Bir başka ifadeyle Dewey, gerek daimicilik, esasicilik gibi geleneksel eğitim anlayışlarına, gerekse metafizik gibi soyut ve düalist felsefelere karşı bir duruş sergiler.

Metafizik felsefenin yanı sıra, diğer pragmatist düşünürlerde olduğu gibi, Dewey de evrim dersini içermeyen üç sisteme karşı çıkmıştır. Bunlar düalizm, materyalizm ve rasyonalizmdir. Sözgelimi düalizmin “tecrübenin tümü, kendi bilincini düşünme ile zihni bilmeyi içerir” savı pragmatizm ile zıttır. Çünkü Dewey'in pragmatik eğitim anlayışında göre deneyim zihinsel değil, doğaldır. Nitekim deneyim, birey de dahil olmak üzere etkileşime girilen doğal nesnelerin durumlarından oluşan bir kavramdır ve pragmatik eğitim, diğer birçok eğitim kuramının aksine deneyimin yanında “zihin” kavramını da sahiplenir (Shook, 2006, s. 116).

Dewey'in pragmatik eğitim görüşleri, birtakım kavramların yeniden yorumlanmasını gerektirmiştir. Bunlardan birisi zekâ (intelligent) kavramıdır. Zekâ, pragmatizm için merkezî bir kavram olmasından dolayı önemlidir. Zekâ, “insanın yaşamını sürdürmesinde ve çevresini kontrol etme alışkanlığını geliştirmesinde anlamların kullanılması ve yönlendirilmesi” dir. İşte Dewey'in pragmatik eğitim anlayışında zekânın anlamlarla yüklü olması, onun aynı zamanda deneyim ile ilişkili olduğunu da gösterir. Çünkü anlamlar, bir bakıma, deneyimin ve evrenin görünümleridir (Shook, 2006, s. 116). Pragmatik eğitimin, anlamları, deneyimin birer parçası olarak görmesi, gündelik yaşamda bireyin deneyimlediği şeyler ya da durumlara ad vermesi, yani onları adlandırmasından kaynaklanır. Çünkü bireyler bizzat kendilerinin deneyimledikleri durumları belli bir kategori içinde değerlendirirler ve daha sonra bu durumlara benzer bir durumla karşı karşıya kaldıklarında bu kategorilerden yararlanırlar.

Nitekim pragmatik bir bakış açısında zihnin kendisi ya da zekâ, sabit bir töz değildir. Bunun yanı sıra bu anlayışa göre, bilgi de statik kavramlar kümesinden oluşmaz. Pragmatik bakış açısında zekâ, bireyin çevresinde karşı karşıya kaldığı herhangi bir güçlük

durumuyla başa çıkmak için geliştirdiği bir güçtür. Dewey de, gerek düşünme eyleminin gerekse zekânın bir problem durumunda ortaya çıktığını savunur ve düşünme veya bilme ile yapma arasında yakın bir ilişki bulunduğu düşüncesinde James ile hemfikirdir (Cevizci, 2012, s. 124).

Bilmenin deneysel bir olgu olduğunu düşünen Dewey'e göre bir şeyi bilmenin yolu bilimsel yöntemi kullanmaktan geçer. Dewey, bilimsel yöntemi; “zekâ”, “deneysel araştırma” kavramları ile “bütünsel düşünme sanatı” olarak tanımlar. Geleneksel felsefelerden Realizm ve İdealizmi eleştiren Dewey, metafiziksel düşüncelerden sıyrılıp epistemolojik konulara yönelmiş ve epistemolojik bir felsefe anlayışı geliştirmiştir. Dewey'in geleneksel felsefelerden İdealizm ve Realizmi eleştirmesi, bu felsefelerin spekülâtif, yaşamın kişisel ve toplumsal gerçeklerinden soyutlanmış, statik düşünceleri içermesinden kaynaklanmaktadır (Gutek, 2006, s. 105). Dewey'in epistemolojik konulara önem vermesi, eğitimin, genel anlamda, hareket noktasının bilmeye dayalı bir süreç olduğunu düşünmesi ile ilgilidir. Çünkü bilme, öğrenme sürecindeki ilk aşamayı oluşturur ve bu aşamanın somut bir gerçeklik kazanması da deney ve deneyim yoluyla mümkün olur.

Dewey, pragmatik eğitim anlayışı içerisinde yetişmiş olan her bireyin toplumsal kurumlar tarafından belirlenen aktif bir sosyallik içerdiğini; ayrıca aklın da toplumsal değişimi dinamik biçimde etkilediğini düşünür. Bu düşüncelerinin yanı sıra, aklın ya da zekânın sosyolojik bir oluşum olduğunu ifade eden Dewey, bireylerin birbirlerinin deneyimlerinden ortak ilgileri çerçevesinde yararlandıklarını vurgular. Bu bakımdan da bireylerin zekâ, tanım yapma ve problem çözme yetisi olarak çeşitli problemler üzerinde çalışıp deneyim kazanmaları gerektiğini söyler. Zekâ ya da zihin problem çözmede çeşitli araçlar oluşturur, bunları kullanır, hipotezler geliştirir ve bir sonuca varır. Burada Dewey, Rousseau'nun aksine, doğanın ilkel düzenine verilen önemden ziyade, yabani yahut ilkel olarak adlandırılan insanın problemleri çözebilmek için gerekli araçların tamamına sahip olamamasından dolayı engellendiğini savunur. Oysa uygarlaşmış toplumda durum farklıdır. Uygar toplumun insanları problem çözmek ve sosyal zekâyâ sahip olmak için ve hatta eğitim için gerekli araçlara sahiptir (Gutek, 2006, s. 105-106).

Dewey (1958, s. 394) pragmatik eğitim anlayışını, zekânın yanı sıra değer kavramıyla da ilişkilendirir. Ona göre değer kavramı, genellikle, alışılmışın dışında bir biçimde, deneysel gerçeklikleri birleştirme girişimi olarak betimlenir. Dewey'e göre insanı doğadan ayrı bir yere koyan, dünyadan ayrılmış bir bireysellik düşüncesini içeren anlayışı değiştirmek

zordur. Fakat değer teorisi bu anlayışı değiştirecektir. Nitekim çağdaş felsefe değer teorisinin yükselişine tanıklık etmiştir.

Değer teorisi ise, geleneksel ahlâk anlayışının kalıplaşmış değer yargılarını kabul etmeyen araştıran ve sorgulayan yeni bir teoridir. Dewey, özellikle 20. yüzyılın başlarında dünya genelinde büyük değişim ve dönüşümler yaşandığının altını çizerek, bu değişim ve dönüşümlerin, devlet ve toplum yapılanmalarını büyük ölçüde etkilediğini savunur. Bu etki, en çok, toplumsal kurumlar üzerinde kendini göstermiş; dolayısıyla değerler, değer yargıları üzerine inşa edilen ahlâk kurumu da bundan nasibini almıştır. Çünkü alışılmış, standart değer kalıpları, hızla değişen ve gelişen toplumsal yapılar üzerinde etkili olamamaktadır.

Bu bağlamda Dewey, geleneksel ahlâkî düsturların ya da geleneksel felsefî etiğin, artık, var olmayan koşullara göre ayarlandığını ifade eder. Çünkü geleneksel felsefî etik, dogmatik yöntemlerle sabit, değişmez ahlâkî amaçlar ve ilkeleri keşfederek, bunlara gerekçeler sunma çabasındadır. Oysa toplumsal değişimin ortaya çıkardığı sorunlar karşısında bu anlayış yeterli değildir ve bu anlayışın bütünüyle değiştirilmesi gerekir (Aydın, 2011, s. 223-224). Bu noktada Dewey, toplumsal değişimin getirdiği sorunlara çözümler sunabilmek amacıyla yeni bir değer teorisinin ortaya çıktığını ve bu teorinin, değer yargılarını, gündelik yaşam içerisinde test edebilen ve ortaya çıkan sonuçlara göre toplumsal açıdan fayda sağlayıp sağlamadığı ölçütüyle ele aldığını savunur.

Dewey değer teorisinin bu uygulamasına “etik araştırma” adını verir ve ona göre bu, “kendilerine dayalı eylemde bulunmanın sonuçları ışığında, yargıları tekrar gözden geçirmek için derin düşünceye dayalı zekânın kullanılması” anlamına gelir. Etik araştırma içinde ele alınan değer yargıları ise, geleneksel bakış açısından farklı olarak, “alışkanlık davranışı yönetmeye yeterli gelmediğinde davranışın tatmin edici bir şekilde yeniden yönlendirilmesini mümkün kılan araçlar” olarak tanımlanır. Özetle bu anlayışta değer yargıları, uygulamaya konulabilir ve sonuçlarının tatmin edici olup olmadığı görülerek test edilebilir (Aydın, 2011, s. 224).

Değer teorisi içinde pedagojik değerlere de yer veren Dewey’e göre bu değerler, eğitimde derslerin ve ders programlarının amaçlarıyla örtüşür ve bu bağlamda eğitimde gelişmeye önemli bir katkı sağlar. Sözgelimi belli bir derse hizmet eden amaçların değerlere uygunluğu bir tartışma konusu olabilmektedir. Yine Dewey (1996, s. 260)’e göre sanatı bir ilginin konusu, amacı olarak ele almak ile onu bir değer olarak adlandırmak arasında bir

fark bulunmamaktadır. Bir başka ifadeyle eğitim kuramı içerisinde sıklıkla tartışılan değerler, toplumda geçerli kılınmış birtakım amaçlarla ilişkilidir. Bu amaçlar; fayda, kültür, bilgi, bir şeye hazırlanma ya da o şeyi yapabilme gücü olarak ifade edilebilir.

Burada Dewey, bir derste başarılı olmayı ulaşılmak istenen amaç haline getirmek ile o derste başarılı olmaya yüklenen değer aynı olduğunu vurgular. O hâlde Dewey düşüncesinde amaçlar ile değerlerin zaman zaman birbirlerinin anlamını karşıladığı söylenebilir.

Tüm bunlardan hareketle Dewey (1996, s. 279-280) değer kavramının iki farklı anlama sahip olduğu sonucuna varır. Bu anlamlardan ilki “bir şeye değer vermek”olarak ifade edilir ve bu salt kendi başına değer biçmeyi niteler. Bir başka ifadeyle bir şeyin değerli olması anlamına gelen “değer” kavramının böyle bir anlama sahip olması, onu yalnızca yüksek düzeyde değer biçmek gibi bir ifadeyle sınırlandırır. Değerin bu anlamı tam ve kendi içinde kapalı bir deneyimin özünü simgeler.

Bir şeye değer vermek, “kıymet verme” ya da “değer yükleme” olarak da ifade edilir ve bu, “duygusal-motor tutumları” gösterir. Burada bir şeye değer vermek, onu iyi bulma, takdir etmeyle özdeşleştirilmiştir. Dewey’e göre tek başına bir şeye değer vermek, edilgin bir deneyimden daha pratik; duygusal bir tutumdan daha motor bir hareketi ifade eder. Nitekim, bu kavram, özü gereği, eylemde bulunma eğilimini içeren bir sevmek, üzerine titreme yahut nefret etme, bir şeyi hor görme gibi durumlarla örneklendirilebilir. Burada, neye değer verildiğine yönelik bir fikre duyulan ihtiyaç söz konusu değildir; yalnızca nesnelere yönelme ya da nesnelerden uzaklaşma esas alınır. Bu bakımdan alışkanlıklar da bir değer verme türüdür, denilebilir (Aydın, 2011, s. 230-231).

Dewey, bu basit değer verme tutumlarının hem arzulardan hem de hoşlanımlardan farklı olduğunu düşünür. Çünkü arzular bilişsel bir içeriğe sahiptir ve bir amacı somut hâle getirirler. Aynı zamanda arzular, “yalnızca yapılacak şey üzerinde derin düşünmenin sonucu olarak ortaya çıkan” karmaşık durumlardır. Yine hoşlanımlar da, edilgin haz eylemlerdir ve davranışsal bir içeriğe sahip değildirler. Dewey bu tür hoşlanımların yalıtık haz fikri ile aynı olduğunu, insanların gerçek hoşlanma etkinliklerinden farklı olduğunu savunur. Sözelimi, bir yemeğin yağına, tuzuna ve içerdiği lezzete dayalı olarak “lezzet” ünlemini kullanmak, yalnızca basit bir hoşlanımı ifade eder ve bu kesinlikle bir değer yargısı değildir. Çünkü bir değer yargısı, bireyin değer verdiği nesneye ilişkin

sorunlarına çözüm getirebilmelidir, bir başka ifadeyle pratik bir işleve sahip olmalıdır (Aydın, 2011, s. 231-232).

Dewey'in değere yüklediği bir diğer anlam ise, "değer biçme" ya da "değerlendirme" olarak ifade edilir. Bir değer verme tutumu, ancak değerlendirmeye ya da kıymet takdir etmeye bağlı olursa değer yargısı hâlini alır. O hâlde denilebilir ki, değer yargıları ile kıymet takdir etme aynı anlama gelir ve bu durum yeni bir değer verme tutumuyla son bulur. Sözgelimi, laktoz içeren yiyecekleri yiyemeyen bir kimsenin canı dondurma yemek istediğinde laktoz içermeyen bir dondurma alarak olası sıkıntıları (karın ağrısı, gibi) önlemesi bir değer verme tutumunun sonucudur. Birey bu sonuca varmadan önce karşılaştırmalı bir değer yargısında bulunarak "laktoz içermeyen dondurma yemek, dondurmayı yedikten sonra her defasında ilaç almaktan daha mı iyidir?" gibi sorgulama içine girer ve seçeneklerden kendisi için iyi olanı seçerek, yeni bir değer verme tutumu sergiler (Aydın, 2011, s. 232).

Değerlerin bilişsel bir nitelikten yoksun, yalnızca basit hoşlanımlar olamayacağını ifade eden Dewey, onların bizzat bireyin zihinsel bir sorgulama yapması sonucu anlamlarını bulduklarını savunur. Dewey'e göre değerler "değer olma kılıkları" ile bireye fayda sağlarlar ve onun eylemlerine yön verirler. Fakat burada değerlerin, bireyin ihtiyaç duyduğu zamanda ona yönelmesiyle anlamlandırıldığının altı çizilmelidir. O hâlde değer, bireyin hakkında değere sahip olduğunu düşündüğü bir şey olarak ortaya çıkar ve mutlak bir yapıya sahip değildir. Her değer bir araştırma sonucu elde edilir ve sonraki bir araştırma ile değişebilir. Bir başka ifadeyle değer, uzun süre aynı kalmaz; kaldığı takdirde bu istisnai bir durum olarak değerlendirilir (Eker, 2007, s. 108-109).

Dewey'in değer oluşturmaya da pragmatik bir bakış açısıyla araştırmaya dayandırması, pragmatik eğitim anlayışının bir diğer önemli kavramı olan "araştırma"nın ön plana çıkmasına neden olmuştur. Pragmatik eğitim, doğası gereği, bir düşünceyi, bir eylemi ya da bir durumu somut ve bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirdiği için araştırmayı temele almak durumundadır. Araştırma, bilimsel yöntemin aşamalarını tek tek içerdiğinden pragmatik eğitimin bir diğer önemli kavramıdır, denilebilir.

Pragmatik eğitimin araştırmaya verdiği önem, Peirce'ün pragmatizm anlayışında da ön plândadır. Bu bakımdan Peirce, pragmatizmin bir araştırma kuramı olduğunu söyler. Bireyler, düşünceleri ve kanaatlerine çevrenin tepki göstermesi sonucu, kavramların anlamını sorgulamaya başlar ve belirli bir duruş sergilemeye karar verirler. İşte bu nedenle

Peirce araştırmayı, şüphe durumundan kanaat durumuna geçiş olarak şöyle tanımlar (Peirce'den aktaran Doğan, 2003, s. 85):

şüphenin başlaması kanaat durumunun (a state of belief) ulaşılması çabasına yol açar. Bu çabayı araştırma olarak adlandıracalığım. şüphe ile çaba başlar, ve şüphenin yok olmasıyla bu çaba sona erer. Bu nedenle, araştırmanın yegane amacı, düşüncenin bir sonuca vardırılmasıdır (settlement of opinion). Düşünce sadece kanaatin oluşturulmasına yönlendirilebilir. Hareket hâlindeki düşüncenin tek olası güdüsü, durağan düşünceciir (thought at rest).

W. James ve J. Dewey ise, C. S. Peirce'den farklı olarak, şüphenin yalnızca teori ve felsefedeki yerini değil; bireyin bu şüphe durumundan dolayı atması gereken adımları ve bu şüphe durumunu kanaat durumuna dönüştürme çabasına vurgu yaparlar. Sözelimi Dewey araştırmayı şu şekilde tanımlar: “Belirsiz bir durumun kendi özellikleri ve ilişkileri açısında öyle belirgin bir duruma kontrollü olarak çevrilmesidir ki, ilk (belirsiz) durumdaki öğeler birleşik bir bütüne dönüştürülmüş olur” (Thayer'den aktaran Doğan, 2003, s. 86). Burada Peirce ile Dewey arasındaki fark şöyle de özetlenebilir: “Peirce kanaati belirlemeyi, Dewey ise içinde bulunulan durumu onarmayı hedeflemiştir (Smith'den aktaran Doğan, 2003, s. 86). Peirce'ün araştırmayı düşünme eyleminin sonucuna ulaşmada bir araç olarak görmesi, bu kavramın anlamını sınırlandırmıştır. Oysa Dewey, araştırmayı bireyin herhangi bir problem durumu ile karşı karşıya kalması sonucu gerçekteştirilen bir eylem olarak görür ve bu anlamda araştırmanın yalnızca felsefi alanına değil; aynı zamanda toplumsal işlevine de vurgu yapar.

Araştırma kavramı, Dewey'in bütünsel (holistic) zekâ kavrayışıyla tutarlı bir biçimde, deneyimi değişikliğe uğratabilen bir eylem biçimi olarak göze çarpar. Sözelimi bir birey, herhangi bir durumu kendisine faydalı olacak biçimde değiştirebilme yeteneğine sahiptir ve bu süreç, bir arayış biçiminde, bu arayışa en uygun çözümi buluncaya kadar sürer. Dewey bu durumu “deneysel yöntem” (the experimental method) olarak tanımlar (Eker, 2007, s. 91).

Dewey'in pragmatik eğitim anlayışı *zekâ, değer, deneyim ve araştırma* ilişkisi bağlamında da düalist felsefelerle karşı çıkar. Çünkü Dewey'e göre düalist felsefelerin her biri, gerçeki bu ilişki bağlamında birlikli bir temele oturtmaz; aksine ikiye böler ve böylece her iki unsur arasında bir bütünlük kuramaz. Düalist felsefelerin iki temel zıt unsur (iyi-kötü, güzel-çirkin, ruh-madde gibi) üzerinden evreni anlama çabası, zekâ, deneyim, değer ve araştırma kavramlarını da birbirleriyle ilişkilendirerek değil; her bir kavramın karşıtına yer

vermek suretiyle açıklamasına neden olur. Bu, düalizmin evren karşısındaki genel tavır alışıdır.

Bu durumun birer eğitim kurumu olan okullarda öğrencileri, gündelik yaşamdan ayrı tutan; dolayısıyla birey-dış dünya ikiliğine yer veren bir eğitim anlayışında ortaya çıkması ise pragmatik eğitime aykırıdır. Çünkü böyle bir eğitim anlayışında öğrenci, okulda aldığı eğitimi kendi dünyasından bir parça olarak algılayamamakta; bu nedenle gerçek öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmemektedir. Oysaki Dewey'in pragmatik eğitim anlayışında öğrenme, öğrencilerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları durumları, okulda edindikleri bilgilerle ilişkilendirmeleri olarak ifade edilir. Bu yönüyle öğrenme, öğrenci için yapılması zorunlu bir etkinlik olmaktan çıkar; aksine keyifli bir sürece dönüşür.

Düalizmin bu anlayışının aksine, yeni ve çağdaş bilimsel bir akım olan pragmatizmin eğitim ile ilişkisi, sürekliliği önkoşul tutan bir çerçevede açığa çıkar. Bu aynı zamanda bilimin bir özelliğidir. Kuşkusuz bilim içinde de birtakım karşıtlıklar bulunmaktadır; fakat bunlar, daha çok “bilgi kuramının içerdiği birbirleriyle karşıtlık içinde bulunan yorumların felsefi dilde formüle edilmesi” olarak göze çarpar. Bunlar, yaşantı bilgisi-rasyonel bilgi karşıtlığı, “eğitim” kavramının ikili anlamı (birincisi, kitaplar ve aydınlar tarafından kuşaktan kuşağa aktarılan ve bilinen şeylerin toplamı; ikincisi ise bireyin öğrenirken yaptığı iş), aktif bilme-pasif bilme karşıtlığı, akıl-duygu arasındaki karşıtlık olarak özetlenebilir (Dewey, 1996, s. 369-371).

Bu tür karşıtlıklar, evreni parçalara ayırarak anlama çalışmaz; yalnızca bazı durumların iki farklı anlama sahip kavramlar yoluyla açıklanabildiğini ifade eder. Sözgelimi eğitimin tutucu ve yeniden inşacı özellikleri, birbirinden farklı görünen ama aynı şeyin iki farklı niteliği olan; bu yönüyle de nitelendirdikleri şeyi bütünleyen bir durumu ifade eder. Nitekim eğitim, bir yandan geçmişin bilgisini ve kültürünü bireylere aktarırken; diğer yandan bunların üzerine yeni bilgiler inşa eder ve kültürü zenginleştirir. Bu, bir düalizm değildir; yalnızca eğitimin iki temel niteliğidir ve eğitim, bu iki temel nitelik yoluyla bir bütün görünümü verir.

Dewey'in, düalizme karşı çıkan pragmatik eğitim anlayışı, düalist felsefelerden hareket edilerek oluşturulan eğitim programlarına karşı alternatif bir program modeli öne sürer. Çünkü Dewey, felsefi düalizmin yalnızca öğrenmeyi etkilemediğini; aynı zamanda uyguladığı eğitim programları ile eğitim-öğretim sürecini basmakalıp bir çizgi içine sığdırmaya çalıştığını ifade eder.

Bu bakımdan felsefî düalizm, müfredat programının en üst sırasına kuramsal konuları, en alt sırasına da uygulamalı konuları koyar. Dewey, bu bağlamda geleneksel müfredat programını eleştirir. Çünkü geleneksel müfredat programında hem teori ve uygulama birbirinden ayrılmış; hem de disiplinler, ilkeler, teoriler, olgular, örnekler tümdengelim (dedüksiyon) yöntemine dayandırılmıştır. Ayrıca eğitim anlayışı öğrenen bireyin yaşantısından kopuktur ve bu anlamda soyut bir özellik taşır. Tüm bunların yanı sıra geleneksel müfredat programı öğrenen bireyleri, bir başka ifadeyle öğrencileri okul yaşamı dışında karşılaşılabilecekleri durumlara da hazırlamamaktadır (Gutek, 2001, s. 100). Nitekim bilimin gelişmesi karşısında yeterli bir akıl yürütme yöntemi değildir. Bu nedenle Dewey, bilimsel bir yöntem uygun biçimde hazırlanması gerektiğini düşündüğü müfredat programının, tümdengelim gibi eski ve bütün bireyleri tek bir birey olarak değerlendirmesine neden olan genel bir yöntemi kullanmaması gerektiğini öne sürer. Ayrıca Dewey'e göre müfredat programı, geleneksel eğitim anlayışından sıyrılarak gündelik yaşam ile bağlantılı bir okul yaşamına uygun olmalı, somut ders içerikleriyle donatılmalıdır.

Dewey'in geleneksel müfredat programına alternatif olarak öne sürdüğü pragmatik eğitim programı ise toplumsal yaşamın içinden olan unsurlardan oluşur. Çünkü eğitim programlarının çocuğun gündelik yaşamı ile ilgili olmaması, onun okulda oldukça soyut ve yaşamla bağlantı kuramayacağı, anlamsız bilgileri edinmesine neden olur. Bu da Dewey düşüncesinde şu biçimde düalist bir tavır alışını nitelendirir: Toplumsal yaşamın gerçekleri ve çocuğun yaşamından bütünüyle kopuk soyut bilgiler edinmesi. İşte tam bu noktada Dewey pragmatik olanın bu türden bir ikiliği kabul etmeyeceği; aksine eğitim programlarını çocuğun gündelik yaşamda edindiği bilgiler ile birleştiren yaşama dönük bir özelliği olduğunu savunur.

Eğitim, deneyim bağlamında algılandığında konu ister aritmetik, tarih, coğrafya isterse de doğa bilimlerinden biri olsun, çalışma olarak nitelendirilecek her şey başlangıçta sıradan hayat deneyimlerinin kapsamına giren malzemelerden türetilmek zorundadır. Bu bağlamda, yeni eğitim anlayışı, öğrencilerin deneyimleri dışında olan gerçekler ve doğrularla işe başlayan ve bu yüzden de öğrencileri gerekli deneyimin içerisine çekmenin yollarını keşfetmede sorun yaşayan uygulamalara tamamen tezat teşkil etmektedir. Hiç şüphesiz, ilköğretimin erken dönemlerinde uygulanan yeni yöntemlerin büyük bir başarı elde etmiş olmasının temel sebeplerinden birisi az önce belirttiğimiz tezat teşkil eden prensibi hayata geçirmiş olmasıdır (Dewey, 2007: 89-90).

Dewey (1897, s. 10)'e göre bir eğitim programı çocuğun ilgili ve ilişkili olduğu toplumsal yaşamın unsurlarını içermelidir. Toplumsal yaşam çocuğun bütün yetenekleri ve bütün

abalarının arka planını bilinçli bir bütünlük içinde verir. Eğitim programlarında yer alan ders konusu bir bilim, edebiyat, tarih ya da coğrafya değildir; fakat çocuğun bizzat kendi sosyal etkinliğidir. Dewey, pragmatik ilkeler dahilinde düzenlenmeyen eğitim programlarını, bilimsel çalışmalar ve doğa çalışmaları ile çocuğun etkinliklerini bir bütün olarak ele almaması nedeniyle eleştirir.

Dewey (1996, s. 217-218)’e göre pragmatik bir eğitim programında yer alan ders içeriğı de öncelikle toplumsal yaşamı oluşturan anlam içerikleriyle donatılmalıdır. Burada bir bütünlük söz konusudur. Bu bütünlük şimdiki toplumsal yaşam ile dünkü ve daha da önceki toplumsal yaşamların birbiriyle ilişkili olduğunu gösterir. Nitekim şimdiki anlam içeriklerinin birçoğı geçmişteki toplum yaşamının katkılarıyla oluşmuştur. Toplumsal yaşamın gelişmişliğı bu katkının zengin olup olmamasında oldukça etkilidir. Bu katkıyı aktaracak olan ise eğitimidir. Eğitim de bunu eğitim programlarında yer alan ders içerikleri yoluyla yapar. Bu bağlamda ders içerikleri yalnızca hazır biçimde sunulan bir kalıptan ibaret olmamalıdır. Bu noktada öğretmenin izleyeceği yol, öğrencilerin kaynağını toplumdan aldıkları ve toplum için anlamlı olan etkinliklerle işe başlamaları, sonraki aşamada ise bu etkinliklerde rol oynayan yasa ve içerikleri bilimsel çerçevede ele almalarıdır.

Dewey (1996, s. 208), pragmatik bir eğitim programında yer alan ders içeriğinin üç aşamadan oluştuğunu ifade eder. Başlangıç aşamasında çocuk ya da öğrenen kimse yalnızca bir şeyi anlayarak yapmak yeteneğini gösterir. Bu ders içeriğinin bilgi aşamasıdır. Fakat bilgi aşaması ancak çocuğun gündelik yaşamdaki nesnelerle tanışık olması ile anlamını bulur. İkinci aşamada ders içeriğı, bölünmüş bilgi aracılığıyla genişletilir, son aşamada ise akla uygun, mantıksal biçimde düzenlenmiş bir materyal hâline getirilir.

Dewey, burada öğrenme sürecinin ilk aşaması olan “bilme”yi ders içerikleri açısından ele alır. Ders içeriklerinin ilk aşamasında öğrenciler, söz konusu ders ile ilgili kavramları, durumları veya olayları bilirler. Fakat bilme işinin nitelikli olabilmesi için, bu kavramlar, durumlar veya olayların, pratik yaşam içinde var olması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenci bunları gündelik yaşamda karşısına çıkan durum ya da olaylarla ilişkilendiremez.

Ders içeriğinin bilgi aşaması ilk kazanılan ve öğrenen kimsede kalıcı olan bilgidir. Bu, “bir şeyin nasıl yapılacağı, nasıl öğrenileceğı, nasıl konuşulacağı, nasıl okunacağı, yazılacağı, nasıl kayılacağı, nasıl bisiklet binileceğı, nasıl ata binileceğı, nasıl alet kullanılacağı, bir şeyin nasıl satılacağı, insanlarla nasıl ilişki kurulacağı” gibi bilgileri içerir. Bilmeden

kavramaya geçen süreçte öğrenenin ilerlemesi söz konusudur. Eğitim, öğrenme sürecindeki bu aşamaları daima ileriye doğru götürmek durumundadır. Aksi takdirde eğitim, “bilimsel olarak düzenlenmiş olgu ve hakikatlerin dışında kalan her şeyi göz ardı eden skolâstik anlayışın etkisinde hareket ederek öğrenme içeriğini daima bir hareket sorunu” haline getirir. Fakat iş yalnızca bir hareket sorunu değildir; beden ve bedenin organlarını kullanarak çevrede ele alınacak şeyleri de ilgilendiren geniş bir sorundur. Bunun farkına varmamak ders içeriğinin çocuğun ihtiyaçları ve amaçlarından yalıtılması anlamına gelir (Dewey, 1996, s. 208-209).

Özetle Dewey’in 20. yüzyıla damgasını vuran Dewey’in pragmatik eğitim anlayışı, o günün şartlarında A.B.D. gibi Batı toplumlarına da uygun düşen bir akım olup, içinde özgürlük, eşitlik, demokrasi gibi kavramları barındırmaktadır. Sözgelimi tarihsel seyri içinde değerlendirildiğinde, felsefe literatüründe evreni, bireyi mutlak anlamda kategorize eden düşünürlerin varlığı ya da bir başka ifadeyle felsefî düalizm noktasında birçok önemli düşünürün yer alması 20. yüzyılın şartlarında belli başlı bazı mutlak unsurlara körü körüne bağlanılmaması gerektiğini ön plana çıkarmıştır. O güne dek varlığı mutlak surette kabul edilen felsefî anlayışlar ya da izmler, gerek Dewey gerekse diğer pragmatist düşünürler tarafından yapılan eleştirilerin hedefi olmuş ve söz konusu akımların öğretileri pragmatistlerce bilimsel olmadıkları yönünde eleştirilmiştir.

4. BÖLÜM

JOHN DEWEY'İN EĞİTİM GÖRÜŞLERİ

4.1. Bir Eğitim Felsefesi Oluşturma İhtiyacı

Toplumlar tarafından genel olarak kabul edilebilecek bir eğitim anlayışı ortaya koymanın ilk aşaması, onu sağlam temelli bir eğitim felsefesi üzerine inşa etmektir. Bu bağlamda bir eğitim anlayışı ortaya koymadan önce, bu eğitim anlayışının temel prensiplerine uygun bir eğitim felsefesi belirlemek yerinde olacaktır. Nitekim hâlihazırdaki eğitim felsefelerinin, sürekli değişen bir toplum yapısı içerisinde toplumsal faydaya hizmet etmedikleri ya da bu noktada yeterli olmadıkları gerekçesiyle, yeni bir eğitim felsefesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Herhangi bir eğitim felsefesinin geçerli olup olmadığı, toplumların genel ihtiyaçlarına cevap verip vermediği, uzun vadede toplumları eğitsel açıdan geliştirip geliştiremeyeceği ile ilgili sorulara verilebilecek cevaplar ise, bir bakıma, felsefe kavramının anlamı içinde gizlidir. O hâlde felsefe kavramının etimolojik yapısından ziyade, içeriği ve mantıksal anlamı irdelendiğinde, bu sorulara cevap verilebilecektir.

Bu bağlamda Dewey (1996, s. 359-360), felsefenin içeriğinde, toplumsal yaşamda karşılaşılan güçlükler çözüm getirme görevinin bulunduğunu; dolayısıyla bu soruların da böyle bir görevin yerine getirilmesiyle cevaplandırılabilirliğini belirtir. Burada sözü edilen güçlükler; madde ve zihin, ruh ve beden, insan ve fiziksel dünya, birey ve toplum, kuram/bilgi ve uygulama/faaliyet arasındaki ilişkiler olarak özetlenebilir. Dewey, her felsefi sistemin, içinde yaşadığı dönemdeki toplumsal yaşamın zorluklarını anlattığını ifade

eder. Ayrıca bu sistemler, bireyin bizzat kendi yaşantılarına dayanarak doğa ile kendisi hakkında; hem bireyi hem de doğayı kapsayan gerçeklik hakkındaki düşünceleri üzerine eğilirler.

Felsefenin toplumsal soru(n)lara çözüm getirme görevini içermesine oldukça büyük önem veren Dewey (1996, s. 360), felsefeyi gerek içeriği, gerekse yönteminin belli anlamda genel, kapsayıcı ve sonlandırıcı olması ile tanımlar. Çünkü felsefe ancak genel ve kapsayıcı olursa sorunları bir bütün olarak görebilir ve onlara nesnel çözümler üretebilir. Bu onun içeriğinin bütünsel bir bakış denemesi sonucu oluşturulduğunu gösterir. Bu bağlamda denilebilir ki felsefe; yaşamı ve dünyayı ilgilendiren birçok ayrıntıyı en son varlığa, birçok olguyu az sayıda en son ilkelere götüren birlik içindeki bir bütünde toplamaya çalışmıştır. Nitekim filozof da yaşantıların gerçekleştiği dünya hakkında birlik içinde, çelişkisiz tam bir anlayışa ulaşma çabası içindeki kişidir.

Dewey, felsefî sisteminin özünü oluşturan bütüncül anlayışı, genel olarak, felsefe kavramının da özünü oluşturduğunu ifade eder. Çünkü ona göre her felsefî sistem ve bu sistemi savunan filozof, dünyayı deneyimlerden bağımsız biçimde değerlendiremez ve bu nedenle dünyayı anlamaya çalışırken onu bireylerin deneyimlediklerinden hareket ederek irdeler. Bu durum düalizmin öne sürdüğü biçimde birey ve dış dünya ikiliğini ortadan kaldırdığı için bütüncül bir yaklaşımın da sergilendiğini gösterir.

Dewey'in felsefeyi bütüncül bir sistem olarak ele almasında Hegel'in önemli bir etkisi vardır; nitekim Dewey, Hegel'de bilginin birleştirici bir temelini bulmuştur. Hegel'in, daha ziyade, tarih düşüncesi ile diyalektik yönteminden etkilenen Dewey, başlangıçta felsefeyi Hegel düşüncesi ile sentezlemiştir (Arslanoğlu, 2012b, s. 87).

Dewey (2010, s. 3) felsefenin, özellikle problem çözmede, çoğu zaman alışılmışın dışında bir yol izlediğini düşünür. Ona göre felsefe, genel olarak, muhafazakâr değildir. Felsefe, içinde bulunduğu problem durumuna bağlı olmakla beraber, yalnızca gerekli gördüğü durumlarda ona çözüm önerisi getirir.

Dewey'in felsefeye muhafazakâr olmayan sıfatını yüklemesi, felsefenin belli kalıplar içinde düşüncüyü sınırlandıran bir özelliği reddetmesinden kaynaklanır. Dewey'e göre her felsefî öğreti belli bir düşüncüyü savunur; fakat bu durum yalnızca o öğretinin bakış açısının ne olduğunu gösterir, aksi takdirde Dewey düşüncesinde, doğru bir felsefe anlayışı, düşüncüyü dar kalıplar içine sığdırmaya çalışmaz.

Bunun yanı sıra Dewey (1996, s. 360), “felsefe” kavramının “bilgelik sevgisi”ni dile getirdiğini söyler. Eğer bir yerde felsefe ciddiye alınıyorsa orada daima yaşamı etkileyen bir bilgeliğin varlığından söz edilebilir. Çünkü felsefenin tarihsel seyrine bakılacak olursa; hemen hemen tüm eski felsefe akımları, belli bir yaşam biçimini ortaya koymuştur. Bir kimse felsefî bir kuramı benimsediğinde, belli bir davranış biçimine de uymayı seçmiş olur. Sözgelimi Roma döneminde kilise anlayışı, felsefe ile teoloji arasında sıkı bir ilişki kurmuştur. Ayrıca bu dönemde felsefe genellikle dinsel ilgilere yönelmiş, buhran dönemlerinde politik savaşımmlarla etkileşim hâlinde olmuştur.

O hâlde, felsefe ile yaşam anlayışı arasındaki bu türden sıkı bir ilişkinin, felsefeyi doğa bilimlerinden ayırdığı söylenebilir. Basit bir ifadeyle “doğa biliminden yalnızca belli olgular hakkında bilgi verme değil, tersine evrene karşı gösterilen genel zihinsel bir tutum anlaşılırsa, doğa bilimi felsefenin içine girmiş olur.” Çünkü böyle olduğu zaman şu veya bu denilen tek tek şeylere yahut bilinen şeylerin tümüne karşı değil, yalnızca insan hareketinin yöneldiği düşüncelere karşı tanınan bir tutum ortaya çıkar. Bunun yanı sıra Dewey’e göre felsefeyi bilme ile değil; düşünme ile ilişkilendirmek önemlidir. Çünkü felsefe, “bilinen bir şeyin bizden istediği duruma nasıl bir tepkide bulunmamız gerektiği üzerine düşünme”yi ifade eder ve bitmiş olgular hakkında bilgi vermeyi değil; aksine olasılık içeren durumlar üzerinde düşünmek olarak anlaşılmalıdır (Dewey, 1996, s. 360-362).

Dewey’in felsefeye yüklediği bu anlam, felsefenin değişen koşullara ayak uydurmasına ilişkin bir gerekliliği ortaya koyar. Dewey’e göre filozoflar da ölümsüz, değişmez gerçeklikleri aramamalı; aksine içinde bulundukları toplumun inançlarını ve yaşam biçimini derinlemesine incelemelidir. Çünkü felsefe, mutlak bir göreve sahip olmamakla birlikte evreni anlamaya yönelik bir anahtar rolü üstlenir (Arslanoğlu, 2012b, s. 88).

Genel olarak Dewey’in felsefe anlayışında felsefe, bilimsel gelişmeler ile yakından ilgili bir alan olarak pratik yaşamdan kopuk olmamalıdır. Bunun için de felsefenin temelinde deney bulunmalı ve mantıksal bir yeniden yapılanmaya açık olmalıdır. Bilgiye oldukça önem veren felsefe, bu bilgiyi daima deneye tâbi tutarak, hem sürekli bir yeniden yapılanma içinde olur hem de bilgiyi aktif olarak kullanır (Arslanoğlu, 2012b, s. 88). Dewey’in felsefe anlayışında yalnızca eski bilgileri yorumlayarak bu yorumlar üzerine inşa edilen bir sistem oluşturmaya yer yoktur. O, felsefeyi, tıpkı bilimde olduğu gibi, toplumsal gelişme paralelinde sürekli kendini yenileyen, dinamik bir alan olarak değerlendirir.

Buna binaen Dewey felsefeyi, daha çok, eğitim ile ilişkilendirir ve sağlam temeller üzerine inşa edilmiş bir felsefenin, eğitime oldukça önemli katkılarda bulunabileceğini öne sürer. Bu ilişkiden doğan bir eğitim felsefesi, modern, çağa ve topluma ayak uydurabilen, dogmalara yer vermeyen bir sistemi oluşturduğu takdirde, oldukça uzun soluklu olacak ve dünya genelinde yaygın olarak bilinecektir. Nitekim toplumda var olan eğitim sistemini şekillendirme görevi ile donatılmış bir eğitim felsefesinin yapması gereken de budur.

Dewey (1996, s. 364-365)'e göre eğitim, felsefeyi yalnızca bir düşünme uğraşı ve filozofların söyledikleri üzerine eğilen bir alan olarak gören anlayışı eleştirir. Eğitim, bu türden felsefi sorunlara denk düşen zihinsel bir tavır alışını niteler ve bu sorunların nerede ortaya çıktıkları, nerde bulundukları, birtakım pratik sonuçların çözümünde nasıl bir farklılığa yol açtıklarını kavramayı sağlar.

Nitekim başlı başına bir felsefe anlayışı toplumda var olan sorunlara ilişkin sorular sorar, bu sorunlar üzerine düşünür; fakat sorunları bütünüyle çözmek gibi bir yükümlülüğe girmez. Bir eğitim felsefesi ise toplumun içinde bulunduğu sorunlara eğitim biliminin yöntemi çerçevesinde yaklaşarak çözüm önerilerinde bulunabilir. Bu ve buna benzer nedenlerle bir toplumda eğitim felsefesine önemli ölçüde yer verilmesi zorunludur, denilebilir.

Dewey düşüncesinde bir eğitim felsefesi; karşılaştırma, tepki ve karşı çıkma yöntemlerinden daha öte bir tanımla ifade eder. Dewey (2010, s. 192)'e göre eğitimin felsefesini yapmak, onun ne olduğunu ve nasıl işlediğini bulmaya çalışmaktır. Bunun dışında eğitimin nasıl olması gerektiği ile uğraşmak da eğitim felsefesinin işidir. Eğitimin nasıl olması gerektiğine karar vermek de; eğitimin gerçekten gerçekleştiği durumlarda neler olduğunun bilinmesi ile olur. Bir başka ifadeyle istenen şeyi, ideali geliştiren durumlar incelenmeli, sonra da bu gelişimin nasıl oluştuğuna bakılmalıdır. Daha sonraki denemelere ışık tutan ise bu durumlar olacak ve böylelikle bir eğitim felsefesinden söz edilecektir. İşte bu nedenle toplumda egemen olan bir eğitim felsefesinin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Dewey'in eğitim felsefesine yüklediği anlam, genel olarak eğitim felsefesi tanımının içinde gizlidir. Eğitim felsefesi; “insanı ve insanlığın tarihsel, sosyal ve kültürel varlık problemlerini inceleyen ve buradan elde ettiği bilgilerle insanı özel çevre ve evrensel ölçülerle tanımlayan ve bu tanıma uygun bir eğitim anlayışı teklif eden bir bilgi alanı” olarak tanımlanır. Her eğitim felsefesi içinde bulunduğu toplumun düşünce ve kültüründen

etkilenir ve oldukça radikal bir içeriğe sahip olsa dahi toplumun özelliklerini yansıtır (Arslanoğlu, 2012b, s. 47). Bunun yanı sıra Dewey, bir eğitim felsefesine ihtiyaç duyulmasına ilişkin düşüncelerinin kaynağını, felsefenin eğitimde bir ilerleme nedeni olduğuna duyduğu inançtan alır (Arslanoğlu, 2012b, s. 90).

Eğitim ve öğretim, bireyin dünya ile arasındaki diyalektik bir etkinliğe dayanır ve bu iki süreç bireylerin dinamik açıdan gelişmesini sağlar. Tarihin ve ondan kalan mirasın deneyim zenginliği ve sürekli gelişimi de söz konusu etkinliğin kaynağını oluşturur. Bundan dolayı eğitime yönelik bütün insan bilimleri arasında sentez ve bütünlükçi olan bir ilkeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ilke, eğitim araştırmalarında ve tutarlı sonuçlar elde etmede birliği sağlayan bir ilke olmalıdır. Bu ilke ise ancak bir eğitim felsefesi kapsamında ortaya çıkabilir (Bilhan, 1991, s. 7). O hâlde toplumsal bir kurum olarak eğitim, onu yönlendiren felsefi bir yöntem olmaksızın, toplumun kalkınmasına hizmet edemez. Çünkü bir toplumda eğitimin işlevlerini, niteliğini, bireyler üzerinde nasıl etkili olacağını, sağlam temelli bir eğitim felsefesi gösterebilir. Ayrıca bireylerin eğitim uygulamalarını araştırma, sorgulama ve bu uygulamaları yeniden üretme gibi faaliyetleri sergileyebilme yetenekleri, genellikle, bir felsefi öğreti yoluyla kazanılabilir.

Bireyler, araştırma ve sorgulama yeteneklerini kendilerinin de bir parçası olduğu evrene ilişkin sırları çözmeye çalışırken gösterirler ve bu nedenle felsefeye sıklıkla başvururlar. Burada birey, madde ve maddeyi aşan kavramlarla düşünsel bir diyalektiğin içine girer ve bu süreci felsefe olarak adlandırır. Bu nedenle denilebilir ki, felsefe eğitim ile iç içedir. Felsefe, varlığın içinde saklı olan bilginin nedenlerini arar; bir başka ifadeyle düşüncenin sistemleşmesi, sözcüklerden kavramlara ulaşma ve bu kavramlar doğrultusunda varlık ilişkilerinden oluşan olaylara gösterilen yaklaşım, olaylar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, bu işlemlerin tümünde uygulanan yöntemleri eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirme ve doğruyu bulma çabası içinde bulma, aynı zamanda bir eğitim sürecini de ifade eder (Bilhan, 1991, s. 11).

Dewey (1996, s. 133), bir eğitim felsefesinin, eğitimin üzerine düşen görevleri de kapsadığını savunur. Sözelimi eğitim, bireyin doğadan hazır almadığı, bir başka ifadeyle doğada hazır bir hâlde bulunmayan şeyleri bireye vermeyi görev edinmiştir. Bunun daha açık anlamı şudur: Bireyin toplum kurallarına alıştırılması, doğal yetenek ve güçlerin toplumsal değerlere uydurulması eğitimin görevleri arasında yer alan hususlardır.

Bu bakımdan eğitim, bireylerin toplum ile bütünleşmesinde önemli bir rol oynar. Herhangi bir birey, doğada var olan unsurları kendi çıkarı için kullanabilir; fakat bireyin kendini kontrol edebilme, özgürlüğünü, başkalarının özgürlük alanını sınırlandırmadan yaşayabilme, toplumsal yapıya uygun davranışlar sergileyebilme gibi nitelikler kazanabilmesi için eğitime ihtiyaç vardır.

Dewey (1996, s. 134) sözü edilen bu niteliklerin, bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli araçlar olduklarını söyler ve bunlar olmadığı takdirde bireyler toplum içerisinde yer alamaz. Bu araçların nasıl kazanıldığı ve nasıl kullanıldığı ise bireylerin birbirleriyle olan bütün ilişkileri üzerinde etkilidir. Bu araçlardan biri, maddi gücü ifade eden paradır. İnsan kendisinin ve ailesinin geçimini sağlayamazsa başkalarının sırtından geçinen bir parazit gibi yaşar. Dolayısıyla o çok değerli eğitsel yaşam deneylerini de kaçırmış olur. Yine bu kimse insanın kendi eliyle oluşturduğu ürünleri doğru kullanmayı öğrenmemiş; bu konuda eğitilmemişse, ahlâkî açıdan çökebilir ve başkalarına da zarar verebilir. Hiçbir eğitim plânı da bu türden temel sorunları göz ardı edemez.

Eğitim, Dewey'e göre, kendi kendine yetebilen ve yaşamını devam ettirebilmek için gerekli maddî-manevî şartları sağlayabilen bireyleri yetiştirmeyi görev edinir. Nitekim bireylerin topluma kazandırılması hususunda temel bir role sahip olan eğitim, doğru bir anlayış ve yöntemi benimsediği takdirde, bireylerin yaşam boyu sahip olması gereken araçları temin edebileceği bir avantaj sağlar.

Dewey'in bireylere bu yönde olumlu katkılar sağlayan eğitim anlayışının temelinde olan eğitim felsefesi, eğitimi yaşam boyu devam eden bir girişim olarak ele alır. Çünkü eğitimde herhangi bir yetişkin bireyin tüm toplumsal beklentilere cevap verebilecek hâle geldiğini gösteren bir "bitiş çizgisi" bulunmaz. Dolayısıyla demokratik bir toplumda eğitim, yalnızca genç bireyler için var olamaz. Demokratik bir toplumda eğitim, en genel anlamda, o topluma demokrasinin yerleşmesinde hayatî bir göreve sahiptir (Shook, 2003, s. 149). Dolayısıyla Dewey'in savunduğu bir eğitim felsefesi, ancak demokratik bir toplumda, bireylerin özgür iradelerini ortaya koymalarıyla hayat bulur ve her bireyin eşit eğitim hakkına sahip olduğu düşüncesiyle eşitlikçi ve adil bir yapıdadır, denilebilir. Bu bakımdan Dewey liberal bir eğitim felsefesini savunur.

Ortaya konulan bir eğitim felsefesinin, yalnızca demokratik toplumun içindeki unsurlardan olan özgürlükle donatılmasını yeterli bulmayan Dewey (2007, s. 26), böyle bir eğitim felsefesinin aynı zamanda eleştiriye açık olması gerektiğini söyler.

Dewey'e göre özgürlük düşüncesi üzerine kurulu olmasıyla övünen bir eğitim felsefesinin, en az kendisinin karşı çıktığı geleneksel eğitim anlayışı kadar dogmatik bir hâle gelebileceğini söylemek mümkündür. Çünkü kendi temel prensiplerini eleştirel bir gözle değerlendirme temeline oturtmamış tüm kuram ve uygulamalar dogmatiktir.

Dewey'in eleştirel bir yapıya sahip ve liberal-pragmatik bir bakış açısıyla ele aldığı eğitim felsefesi anlayışı, eğitim bilimleri literatürüne pragmatik eğitimi ifade eden "ilerlemeci eğitim anlayışı" olarak geçmiştir. Fakat Dewey, bu anlayışı deneyim felsefesine dayandırarak, daha farklı bir yapıya büründürmüş; dolayısıyla onun eğitim felsefesi anlayışı yeniden kurmacı akım ve yapılandırmacı yaklaşım içerisinde yer almıştır. Yine de Dewey, pragmatizm çizgisinde oluşturduğu eğitim modelini ilerlemeci eğitim anlayışı üzerinden aktarmıştır.

Dewey ilerlemeci eğitim felsefesinin birçok savını kabul ederken, bu akım içindeki bazı düşünceleri de eleştirmektedir. Sözgelimi ilerlemeci eğitimi savunan yeni Rousseau'cuların naif romantizm anlayışları Dewey tarafından kabul görmemektedir. Yine birçok ilerlemeci düşünür deneyin ve çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına sürekli cevap vermenin önemi konusunda Dewey'le hemfikirdir. Fakat daha önce de söylendiği gibi bu eğitim anlayışı içinde Dewey, yeni Rousseau'culara, özellikle de onların çocuk merkezli doktrinleri dogmatik olarak ortaya koymalarına karşıdır (Gutek, 2006, s. 97-98). Dewey'in Rousseau ve onun takipçilerinin naif romantizm anlayışlarını benimsememesi, felsefesini bütünüyle realist bir bakış açısıyla şekillendirmesinden kaynaklanmaktadır. Dewey düşüncesinde somut ve gerçekliğe aykırı durumların yer alması söz konusu değildir. Ona göre bir felsefî sistem, özellikle de eğitime yön veren bir felsefî sistem, en az gündelik yaşamdaki olaylar kadar gerçek olmak durumundadır.

Eğitimin bir bilim ve aynı zamanda toplumsal bir kurum niteliğine sahip olması, onu soyut, spekülâtif, ayrılıkçı fikirlerden arındırır. Dolayısıyla idealde tasarlanan bir zihniyete sahip eğitim kuramları var olan gerçeği yansıtmayacağından, toplum nezdinde faydalı olamaz ve tarih sahnesinden hızlı bir biçimde silinir. Nitekim Dewey'in pragmatik eğitim anlayışını temellendiren ilerlemeci eğitim felsefesi, daima somut gerçekliklere dayanmış ve toplumda var olan gerçekleri yansıtmıştır.

Tüm bunlara ek olarak John Dewey'in eğitim felsefesi, yaşadığı dönemde, bir eğitim kurumu olan ve bireylerin toplumsal kimliklerini önemli ölçüde içinde temellendirdikleri okullarda verilen geleneksel eğitimin eksik ve hatalı ilkelerinden hareket ederek

anlaşılabilir. Öyle ki, geleneksel eğitim anlayışının ve bu anlayışın içinde gelişen yaklaşımların ortak bir tutum olarak öğretmeni merkeze alması, tek tip bir müfredat uygulayarak her bir bireyi aynıymış gibi eğitmeye çalışması ve bireyler/öğrenciler üzerinde katı, otoriter bir tutumu benimsemesi, Dewey'i böyle bir anlayış tekelinde eğitim-öğretim yapmanın ne denli işe yarayacağını sorgulamaya itmiştir.

Dewey, geleneksel eğitim anlayışı ve onun türevlerinin eksikliklerini her defasında dile getirmiş ve buna alternatif başka bir eğitim anlayışı öne sürmüştür. İlerlemeci eğitim anlayışı denilen bu yeni akım öğrenen konumdaki bireyleri merkeze alan, onların ilgi ve ihtiyaçlarının neler olduğunu saptayan, her bireyin gelişmiş zekâ alanına göre bireye eğitim-öğretim veren bir anlayıştır ve tüm bunların yanında öğretmeni de öğrencilere hazır bilgiyi sunma görevinden alıp, onlara rehberlik eden bir konuma dâhil etmiştir. O hâlde Dewey bütün bir eğitim felsefesini bu yeni anlayış üzerinden temellendirecektir.

Dewey'in eğitim felsefesini geleneksel anlayışın eksikliklerine karşı alternatif çözüm yolları olarak temellendirdiği ilerlemeci eğitim anlayışı dünya genelinde hızla yayılmış ve günümüz modern eğitim uygulamalarına kaynaklık etmiştir. Fakat yaşadığı dönemde Dewey bu eğitim anlayışının yalnızca kuramsal boyutunu açıklamakla kalmamış, bu anlayışı uygulamalı olarak da ortaya koymuştur. Sözgelimi 1889-1894 yılları arasında açtığı Chicago Okulu bunun en açık göstergesidir.

4.1.1. Chicago Okulu (Laboratuvar Okulu)

Dewey (2008a, s. 244), Chicago Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Bölümü'nde, bölümün teorik çalışmalarıyla bağlantılı olacak biçimde küçük bir ilköğretim okulu kurmuş ve bu okulun iki alana hitap ettiğini ifade etmiştir: Birincisi gözlemler yaparak aktif öğrenme yöntemleriyle küçük çocuklara eğitim vermek; ikincisi de üniversite eğitimi alan öğrencilerin uygulamalı eğitim işiyle meşgul olmalarına olanak tanımadır. Dewey'e göre Laboratuvar Okulu olarak da adlandırılan bu okul; ne sıradan, alışılmış yöntemlerle eğitimi veren bir pratik okuldur, ne de öğretmen yetiştiren Eğitim Bilimleri Bölümü'nün temel nesnesi konumundadır. Bu okul, daha ziyade, bütün yönleriyle öğretmenlerin rasyonel ders içerikleri belirlemelerini sağlayan ve yeni eğitim hareketine uyum sağlayan öğretmenler aracılığıyla üniversitede uygulamalı bir eğitim yapmayı hedefler.

Dewey'in sözünü ettiği bu okul, bir üniversite ilköğretim okuludur ve Dewey bu okulların tüm üniversitelerde kurulması gerektiğini söyler. Chicago Okulu, üniversite bünyesinde uygulamalı eğitimin yapıldığı bir laboratuvar görevi görür; bu nedenle de Laboratuvar Okulu olarak da anılmaktadır.

Nitekim Dewey (2008a, s. 244), üniversitenin eğitim-öğretim anlayışını yalnızca öğrenciyi mezun etmeye dayandırmamıştır. Ona göre bir üniversite aynı zamanda içinde kurmuş olduğu ilköğretim okulu ile teoride öğretilen bilgilerin ayrıntılı olarak uygulamasının yapıldığı, bilgilerin test edildiği; öğrencilerin, ilköğretim okullarında okuyan çocuklar üzerinde deneyimledikleri somut bilgiler ışığında öğrenme sürecinin gerçekleştirildiği bir laboratuvara ihtiyaç duymaktadır.

Bu durum, Dewey'e göre oldukça önemlidir; çünkü sıradan okullar bu tür ihtiyaçları göz önüne almamakta ve çocuğun psikolojisini hesaba katmaksızın teorik bilgileri yalnızca aktarma suretiyle eğitim-öğretim yapmaktadırlar. Dewey'in Chicago Üniversitesi'ne geçtikten sonra daha fazla üzerinde durduğu bu düşünce onu, uygulamalı eğitim için neler yapılabileceği konusunda harekete geçmeye itmiştir.

Dewey'i Chicago Okulu'nu kurmaya yönlendiren bir diğer faktör ise, özellikle üniversitede öğrenim gördüğü dönem ve sonrasında gerek felsefî gerekse bilimsel kimliğini oluşturmaya etki eden bilim adamlarıdır. John Hopkins Üniversitesi'nde öğrenim gördüğü sırada Dewey'in en çok etkilendiği akademisyenlerden biri olan George S. Morris'in etkisiyle, başlangıçta Hegel'in idealizm görüşleri üzerine çalışan Dewey, sonraları pragmatizmi benimsemiştir. 1889-1894 yılları arasında ise Michigan Üniversitesi'nde felsefe bölümünde çalışmış; 1894 yılında Chicago Üniversite'sine geçmiş ve burada Eğitim, Psikoloji ve Felsefe Bölüm Başkanlığı yapmıştır. Chicago Üniversitesi onun "Laboratuvar Okulu" deneyimini sağladığı bir kurum olmak bakımından önem taşımaktadır. Yine bu kurumda meslektaşları olan George Herbert Mead'ın de pragmatizm konusunda Dewey'e önemli katkıları olmuştur. Bu katkılar Dewey ile Mead arasında paylaşılan şu düşüncelerle özetlenebilir (Guttek, 2006: 94-95):

1. Bir ideal olarak demokrasi, politik yaşamın sosyal görevlerinin ve sorumluluklarının bilincine varabilecek kadar eğitim düzeyi yüksek bir halka gereksinim duyar.

2. Ahlâk (değerler), gündelik yaşam problemlerine (kişisel, siyasal, sosyal ve eğitimsel davranışa) yansıtılmalıdır.

Mead, tıpkı Dewey gibi çocuk gelişimi ile ilgilenmiş; hatta çocukluğun ilk dönemindeki eğitime ilgi duymuş ve bununla ilgili bir oyun kuramı geliştirmiştir. Onun oyun kuramında da oyun, öğrenmede oldukça etkili bir yoldur ve çocuğun çevresi oyun için çok uygundur. Dolayısıyla çocuğun çevresi düzenlenirken bunlara dikkat edilmelidir. Burada Mead, öğretmenlere önerilerde bulunurken, alan çalışması ve laboratuvar gibi deneysel yöntemlerin önemini de vurgulamıştır. Tüm bunlar Dewey'in Chicago Üniversitesi'nde yaptığı eğitim ve felsefe çalışmalarını etkilemiştir, denilebilir (Gutek, 2006, s. 95).

“Laboratuvar Okulu”nda “deneyim”(tecrübe) kavramını ön plâna çıkaran Dewey de, bu kavramın, aynı zamanda, felsefe, eğitim, bilim, sanat vb. alanlar içinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü deneyim bireyin somut davranışlarının gerçekliğe uygun olup olmadığını yahut anlamlı olup olmadığını ölçebilen tek araç olma özelliği gösterir.

Bu bağlamda “gerçeklik” ile “deneyim” doğrudan ilişkilidir. Çünkü ancak doğrudan doğruya deneyim, bireyleri gerçeklik içine bırakır. Bir başka ifadeyle bireyin doğrudan doğruya hissettikleri bir gerçekliktir. Bu bağlamda Dewey (2008b, s. 15), “eşya bizim deneyimlerimizde nasıl beliriyoorsa öyledir” ilkesini kesin olarak kabul eder. Fakat bu belirlenmeler, bazen bireyleri yanlış bilgiye götürebilir.

Sözgelimi gürültü duyan bir birey korkabilir ya da kendisini tehlikede hissedebilir. Fakat daha sonra gürültünün rüzgârın etkisiyle perdenin hareket etmesinden kaynaklandığını anlar ve tehlikeli bir durum olmadığının farkına varır. Bu durumda önceden bulunmayan bir şey, yerini gerçekten bulunan bir şeye bırakmış olur. Böylelikle birinci bilgiye ikinci bir yeni bilgi eklenir ve bu da değişimin her daim olduğunun bir göstergesidir. “Bir şey bilmekle, hakkında bilgi sahibi olmakla değişime uğrar.” İşte Dewey'in deneyimlerin gerçekliği oluşturduğu yönündeki düşünceleri bu biçimde özetlenebilir (Dewey, 2008b, s. 15-16).

Laboratuvar Okulu'nun deneyimin gerçekliğine önemli ölçüde yer veren bu anlayışı yönünde uygulanan etkinlikler de, öğrenen bireyi uyaracak ve bu bireye önceki yaşantılarını yeniden hatırlatacak biçimde düzenlenmiştir. Bunun için de okul “küçük bir toplum modeli” hâline getirilmiştir. Böylelikle bireyler ya da çocuklar bir aradalık içinde bireysel eğilimlerini ortaya koymuşlardır (Gutek, 2006, s. 95). Nitekim Dewey, toplumsal yaşamın oldukça karmaşık olduğunu ve özellikle çocukların bu karmaşa nedeniyle yeteneklerini ortaya koymada güçlük çektiğini ifade etmiş ve bu bağlamda okulun

toplumsal yaşamdan ayrı bir yer olmadığını, aksine toplum yaşamının küçük bir formu, numunesi olduğunu savunmuştur.

Laboratuvar Okulu'nda okulun küçük bir toplum olarak düşünülmesi, Dewey'in geleneksel eğitim anlayışına karşı tepkisini de dile getirir. Geleneksel eğitim anlayışı içerisinde yer alan “okul, öğrencileri yaşama hazırlar” ifadesi, Dewey ve diğer ilerlemeci eğitim anlayışını savunlar tarafından oldukça eleştirilmiş; bu noktada “okulun yaşama hazırlık” olamayacağı; aksine “okulun yaşamın kendisi” olduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır.

Dewey, bu noktada “toplumsal yaşamın küçük bir formu” olarak nitelendirdiği okula ilişkin şunları söyler (Gutek, 2006, s. 95-96):

Bu kavramın altında yatan anlam, okulun bir laboratuvar olmasıdır. Nasıl ki biyoloji, fizik veya kimya laboratuvarlarında bu alanlara ilişkin çalışmalar yapılıyorsa, bu laboratuvar da eğitim üzerine çalışılır. Herhangi bir laboratuvar gibi, bunun da iki temel amacı vardır: (1) Kuramsal yargıları ve ilkeleri araştırmak, tanımlamak, serimlemek, eleştirmek, (2) Olay ve ilkelerin özel bir biçimde kısa açıklamalarını yapmaktır.

Dewey, “aktivite programı” kavramını da ilk kez 1896 yılında Chicago Laboratuvar Okulu'nda kullanmıştır. Dewey'e göre, öğrenmeyi sağlayan ana unsurlardan biri problem çözmedir. Ayrıca bilimsel yöntemin özelliklerinden biri olan problem çözme, okullardaki “aktivite programı”nın amaçlarından biri olmalıdır. Buna paralel olarak Dewey, insanda dört dürtünün olduğunu söyler. Bunlar; “sosyal yapıcılık”, “araştırma ve deneme”, “ifade” ve “sanat”tır. Bu dört dürtü okullardaki programları belirlemektedir. Esasen bu dört dürtü “problem çözme” davranışına dayanmaktadır. Nitekim Dewey tüm öğretim programını “aktivite” programı olarak nitelendirmiş ve bu programın temeline de problem çözme koymuştur (Kale, 2003, s. 67).

Dewey (2008b, s. 88), Chicago Okulu'nun kurulduğu ilk yıllarda, zamanla bu okulun geleneği hâline gelmiş bir uygulamayı da içeren bir anısını şöyle anlatır:

Chicago Okulu'nun geleneklerinden biri, ilk zamanlarında kindergarten (anaokulu) kısmını görmek için gelen bir ziyaretçiyle ilgilidir. Kendisine okulda henüz bir kindergarten kurulmadığı söylenince ziyaretçi programda şarkı, resim, el işi, tiyatro, çocukların sosyal ilişkilerine özen gibi şeyler olup olmadığını sormuştu. Sorusuna tatmin edici cevap verilince ziyaretçi bayan başarmış ve sevinçli bir tavırla kindergarten teriminden amacının bunlar olduğunu söylemiş ve bizim kindergarten yoktur dememize ne anlam vereceğini bilmediğini de eklemişti.

Dewey (2008b, s. 88-89), bu düşünceye şekil itibarıyla olmasa da hak verilebileceğini ve bu düşüncenin ilk defa Alman eğitimci Froebel tarafından ortaya atıldığını söyler. Bir başka ifadeyle Froebel 3-6 yaş arası çocuklar için özel okul ve anaokulları açmış, bu

okulların kurucusu olmuş ve bu okulların, çocuğun oyun aracılığıyla kendini geliştirebileceği ve de dış dünyayı öğrenebileceği yer olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda bazı prensipler ortaya koymuştur. Chicago Okulu'nun 4-14 yaşına kadar olan bütün evrelerinde uygulanmaya çalışılan bu prensipler özetle şöyledir:

1. Okulun ilk görevi çocuklara işbirliği ve karşılıklı yardım anlayışını kazandırmaktır.

2. Her eğitim etkinliğinin ilk kaynağı çocuğun içgüdüsel davranışları ve etkinlikleri üzerinde durur. Bunu yaparken başkalarının fikirleri ve duyular yoluyla elde edilen dış eşyanın sunumu ve uygulanması üzerinde de durmaz. Bu prensip, çocukların kendiliğinden ortaya çıkan etkinlikleri, tiyatro oyunları, taklitleri, küçüklerin anlamsız gibi görülen hareketlerinin eğitim için yararlanmaya elverişli şeyler olduğunu, hatta bunların eğitim kuramlarının temel taşlarını meydana getirdiğini öne sürer.

3. Çocuklara okulda kazandırılan işbirliği duygusu, onların kişisel görüşlerinden de yararlanır. Ayrıca çocuk, bir üyesi olduğu toplumun tipik davranışları ve işlerine, kendi seviyesine göre katılır ve bunlardan yararlanır. Böylelikle çocuk, katılım ve yaratıcılık sayesinde değerli bilgiler edinmiş olur.

Dewey (2008a, s. 244-245), bu prensiplerin uygulandığı böyle bir okul anlayışının ilerleme göstermesini de çeşitli etmenler üzerinden değerlendirir: Öncelikle bu okul öğrencilerin bireysel girişimlerini destekler. Öğrenciler burada iki yıl boyunca okul deneyimini öğrenerek birbirlerinin beceri, başarı ve ilgilerinden faydalanırlar. Aşamalı eğitim sisteminde çocuğun ayrımcılık yapma davranışı güçlenebilirken, burada bencillik, ayrımcılık yapma arka plânda kalmıştır. Burada öğrenciler yalnızca ahlâkî olarak daha rasyonel ve daha özgür ilişkiler kurmayı değil; aynı zamanda entelektüel beceri kazanmayı da öğrenir. Bunun yanında Chicago Okulu öğrencileri, okumaya, gözlem yapmaya ve ezberci ve aktarmacı eğitim-öğretim anlayışından farklı olarak gerçek bir öğrenmeye güdülenirler.

Chicago Okulu öğrencileri, ikinci olarak, ilkokul çalışmalarını yalnızca bir çalışma, bir ödev olarak değil, aynı zamanda onları çocukluk yaşamının parçası olarak görmeyi öğrenir. Bu okulun öğrencileri okula, bir iş yapmak için gelir; yemek pişirmek, dikmek, marangozluk işleriyle uğraşmak gibi basit yaratıcı faaliyetleri okuma-yazma, aritmetik gibi derslerle birleştirir. Dewey (2008a, s. 245), bütün bunların eğitime kazandırılmış yeni özellikler olmadığını; yalnızca üniversite bünyesinde kurulmuş olan

ilkokulların kendine özgü ve alışılmışın dışında bir özelliği olduğunun altını çizer. Bu özellikler bütünüyle çocuğun doğası içinde bulunur ve onun gündelik yaşamda karşılaştığı durum ya da olaylardan bağımsız değildir. Böylelikle çocuk bu konularda çalışmaya istekli ve dikkatli olur.

Özetle Chicago Okulu ya da Laboratuvar Okulu, Dewey'in eğitim düşüncelerini uygulamaya geçirdiği bir model olması açısından oldukça önemlidir. Çünkü Dewey, kurmuş olduğu bu okul aracılığıyla, okulun toplumsal yaşamın küçük bir numunesi olduğunu göstermiş; ayrıca öğrencilerin okullarda gündelik yaşamda deneyimledikleri şeyler ile karşılaşabileceklerini, bu nedenle okulların aynı zamanda bir laboratuvar görevi görmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu yönüyle Laboratuvar Okulu geleneksel eğitim anlayışının aksaklıklarını ortaya çıkararak, öğrencilerin deneyimlerinden hareket eden ilerlemeci eğitim anlayışının uygulandığı bir modeli de ifade etmiştir.

4.1.2. Geleneksel Eğitim Anlayışına Yönelik Tepki ve İlerlemeci Eğitim Anlayışı (Progressivism)

John Dewey, toplumların daha gelişmiş bir modele doğru evrilmesiyle, söz konusu toplum içindeki kurumların gereksinimlerinin artacağını düşünür. Sözelimi tarım toplumundan sanayi toplumuna geçmiş olan bir toplumda yalnızca ekonomi kurumunda değil; bununla beraber din, siyaset, eğitim gibi kurumlarda da birtakım değişiklikler olacaktır. Böyle bir toplumda sanayi sektöründeki iş gücünü arttırmak ve kalifiye elemanlar yetiştirmek amacıyla eğitime verilen önem daha da artacak, bu durum da o toplumdaki diğer toplumsal kurumları etkileyecektir.

Dewey (1996, s. 134) bu düşünceleri şu ifadelerle özetler:

...toplumun oligarşik düzenden demokratik düzene dönüşmesiyle bu anlayış değişti: İnsanları ekonomik alanda kendi başlarına hareket edebilmelerini, ekonomik kaynakları amaca uygun olarak kullanabilmelerini yetenekli kılması gereken ve yalnızca gösterişe yönelmeyen eğitim, önceki dönemlere oranla büyük bir değere ulaşmalıydı.

Toplumsal değişimin gerçekleşmesiyle birlikte bir toplumsal kurum olarak eğitimde büyük değişiklikler yapılması gerektiğini savunan Dewey'e göre bu, yalnızca idealize edilen bir durumu değil; aynı zamanda gerçekleşmesi zorunlu olan bir değişimi de ifade eder. Bir başka ifadeyle zaman değiştikçe dinamik bir yapıya sahip olan toplumun

değişmesi kaçınılmazdır ve bu değişme toplumun bütün kurumlarında görülmektedir. Fakat Dewey öncelikle eğitim kurumunda değişikliklere gidilmesinin diğer toplumsal kurumlar üzerinde oldukça etkili olacağını ve bu yönüyle toplumsal değişimin ivme kazanarak toplumsal kalkınmaya hizmet edeceğini savunur.

Bu düşüncelerden hareketle, hızla değişen bir toplumda eğitimin köhnemiş, faydası olmayan, değişmez zihniyet ve tutumlardan arındırılması gerektiğini öne süren Dewey, bu savını 20. yüzyıl dünyasında geleneksel eğitim anlayışının ilkeleri ve sahip olduğu değerlerin anlamını yitirdiği düşüncesiyle destekler. Bu anlamda geleneksel eğitim anlayışının bütünüyle olmasa bile, köhnemiş ve toplumsal faydaya hizmet etmeyen değerlerinin ve ilkelerinin terk edilmesi gerekmektedir. Bunun yerine çağın ihtiyaçlarına uygun olarak, eğitimde yeniden yapılanmaya gidilmeli ve yeni öğretim yöntemleri benimsenmelidir.

Dewey'in özellikle Amerikan toplumunun pragmatik yapısından etkilenerek ortaya koyduğu bu düşünceleri, aynı zamanda fikirleri alet olarak nitelendirmesi ve eylemin anlamlılığını deneyele test etmesi; onun hem pragmatizm, hem instrumentalizm, hem de experimentalism akımı içerisinde anılmasına sebep olmuştur. Öyle ki, bu üç akım felsefe ve eğitim literatüründe birbirlerine yakın kullanım alanlarına sahiptir.

Sözü edilen akımlar ile oldukça yakın düşünceleri içeren; hatta zaman zaman onlarla aynı anlamda kullanılan "ilerlemecilik"(progressivism), özellikle eğitim felsefesinde "geleneksel eğitim anlayışı" ile birlikte anılmış ve daha çok geleneksel eğitim anlayışına bir tepki olduğu yönünde anlam bulmuştur. Çünkü ilerlemecilik, geleneksel eğitim anlayışını birçok noktada eleştirmiş, bu anlayışın çocuğun doğası, ilgileri ve ihtiyaçlarına önem vermediğini, merkeze öğrenci yerine programı, konuyu ve öğretmeni aldığını belirtmiştir.

Bu anlamda ilerlemecilik (ilericilik), aşırı disipline önem veren, şekilci, pasif ve yalnızca itaatkâr insan yetiştiren bir eğitim sistemi olan geleneksel eğitim anlayışına karşı bir tepki olarak doğmuştur, denilebilir (Arslanoğlu, 2012b, s. 129).

Bu tepkiye maruz kalan geleneksel eğitimin temel nitelikleri ise şöyle özetlenebilir (Dewey, 2007, s. 20):

1. Eğitimin konusu ve içeriği, geçmişte işe yaramış olan bilgi ve becerilerden oluşur; bu nedenle okulun temel görevi, bunları yeni kuşaklara aktarmaktır.

2. Geçmişte, davranış standartları ve kuralları da geliştirilmiştir; bu nedenle ahlâkî eğitimin amacı, bu kurallara ve standartlara uygun davranış alışkanlıkları oluşturmaktır.

3. Okul örgütlenmesinin genel biçimi, yani öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan ilişkileri, okulu diğer toplumsal kurumlardan son derece farklı bir kurum hâline getirmektedir.

Bu özellikler öğretimin ve disiplinin amaç ve yöntemlerini belirlemektedir. Burada amaçlanan, öğrencilerin, öğretim materyali dâhilinde düzenlenmiş bilgi bütünleri ile hazırlanmış beceri biçimlerini almalarını sağlamaktır. Böylece öğrenciler, gelecek adına sorumluluk almış ve hayatta başarılı olmaya hazırlanmış olacaklardır. Geçmişten aktarılan konular ve uygun davranış standartları da öğrencileri uslu ve itaatkâr olmaya itecektir (Dewey, 2007, s. 20). Geleneksel eğitimin, bütünüyle standart bir öğrenci modeli çizdiğini belirten Dewey, böyle bir eğitim içerisinde bireysel farklara yer verilmediğini ifade eder. Bütün öğrencilerin gerek fiziksel gerekse zihinsel özellikler açısından aynı öğretim yöntemlerine tâbi tutulması, eğitimin ilerlemesi yönünde büyük bir engel teşkil etmektedir.

Dewey (2007, s. 21)’e göre öğrencileri tek bir kalıp içine dâhil ederek, onların uslu ve itaatkâr olmalarını öngören geleneksel eğitim anlayışında, geçmişin bilgisinin ve bilgeliğinin ana temsilcileri ders kitaplarıdır. Öğretmenler de öğrencilerin ders kitapları ile aktif biçimde iletişim kurmasını sağlayan araçlar olarak göze çarpar. Özetle öğretmenler; bilgilerin, becerilerin aktarılmasını sağlar ve davranış kurallarının icra edilmesini öğretir.

Bu bakımdan eski ve alışılmış yöntemleri ve kuralları kullanarak, genellikle akademik ve kültürel ders konularına ağırlık veren geleneksel eğitim anlayışı şekilci ve tutucu bir özelliğe sahiptir. Bu anlayışta derslere ilişkin olarak öğrenci edilgendir. Etkin olan öğretmendir; fakat onun etkinliği de kendini bilgileri öğrenciye aktarmak şeklinde gösterir. Okul müfredatı oldukça yüklüdür ve bunun nedeni öğrenciye ne kadar fazla konu aktarılsa o kadar iyi bir öğretim yapılacağına duyulan inançtır (Bilhan, 1991, s. 102).

Dewey (2007, s. 31-32)’e göre öğrencilere yoğun bir müfredat dâhilinde çok fazla konu aktarılması, onların büyük bir çoğunluğunun yeni durumlar karşısında muhakeme yapabilmelerine engel olur. Yine bu öğrenciler, öğrenme sürecini ilgisizlik ve can sıkıcılıkla özdeşleştirmiş, kitapları sıkıcı bir angarya olarak görmüş, sahte ve gösterişli okuma konularına “koşullanmış”lardır.

Böyle bir durumda öğrencinin gerçek bir öğrenme süreci içinde olduğu söylenemez. Çünkü burada öğrencinin tek amacı, söz konusu dersin gerektirdiği ezberi yaparak o dersi geçmek suretiyle başarılı olmaktır. Fakat buradaki başarının özü gerçek başarının özüyle örtüşmemektedir ve bu durum sonraki eğitim-öğretim süreçlerinde birtakım sıkıntılara yol açabilmektedir.

Bu sıkıntılar ise öğrencilerin içinde bulundukları öğretim kademesinde bilgileri, pasif ve hareketsiz bir biçimde ezberleme yoluyla öğrenmeye çalışmalarının, söz konusu bilgileri geçici olarak edinmeleri, ilerleyen kademelerde bu bilgilerin büyük bir çoğunluğunu hatırlayamamaları biçiminde kendini gösterir. Dolayısıyla öğrenciler, içinde bulundukları öğretim kademesinin gerektirdiği yeterliliği sağlayamamakta; bu nedenle bir üst kademeye geçtiklerinde öğrendiklerinin üzerine yeni bilgiler inşa edememektedirler.

Dewey (1996, s. 208-209) bu durumu, geleneksel okullarda verilen eğitimin bilimsel olarak düzenlenmiş olgu ve hakikatlerin dışında kalan her şeyi göz ardı eden skolâstik anlayışın etkisinde kalması olarak ifade eder. Çünkü öğrenme içeriği, daima bir hareket problemi, bir hareket içinde olma problemi biçiminde ortaya çıkar ve beden ile onun organlarını kullanmayı da kapsamaktadır. Bu durumu görmezlikten gelmek, ders içeriğinin öğrencinin ihtiyaçları ve amaçlarından soyutlanması anlamına gelir. Buna karşılık eğitim, gelişmenin doğal akışını tanıdığı zaman gerçek ders de başlamış olur. Böyle bir ortamda ise öğrenci, hareketler aracılığıyla öğrenir, eğitim beceriler ve uğraşlarla başlamış olur.

Öğrencilerin pasif ve hareketsiz bir biçimde bilgileri edinmelerinin nedenini, geleneksel sınıfın, çocuğun iş ve davranışına oldukça az yer bırakılan bir yer olması ile açıklayan Dewey (2008, s.40), böyle bir sınıf ortamının, aslında, belli çevreler tarafından istendiğini söyler. Bir başka ifadeyle geleneksel sınıf, eğitim-öğretim sürecinin merkezinde öğretmenin olmasını isteyen ve bu yönüyle sözü geçen tek kişi olarak öğretmenin varlığını meşru kılan bir anlayış için oldukça uygundur. Böylece eğitim-öğretim süreci herhangi bir zümrenin tekelinde toplanacak ve bu zümrenin istediği bir biçimde yönetilebilecektir. Fakat geleneksel sınıfta çocuğun yazı yazması, bir şeyler yaparak yaratıcılığını geliştirmesi ve iş içinde incelemeler yapması amacıyla iş tezgâhı, laboratuvar, malzeme, araç-gereç, dahası geniş bir yer bile genellikle bulunmamakta; hatta tüm bu sözü edilenlerin gerekli olup olmadığı bilinmemektedir.

Bu durum, öğretmenin varlığına duyulan ihtiyacı arttırarak ve onu eğitim-öğretim sürecinin odak noktası yaparak gelenekçi zümrenin işine yaramaktadır. Fakat dinamik bir

yapıya sahip olan toplum, sonsuza dek böyle bir eğitim anlayışı ile var olamaz. Bu nedenle Dewey'in yaşadığı dönem itibarıyla geleneksel eğitimin süresini doldurduğu söylenebilir.

Bu bakımdan Dewey, değişen ve gelişen bir toplumda bireylerin, geleneksel eğitimin toplumsal ihtiyaçları giderememesi nedeniyle yeni eğitim anlayışı olan ilerlemeci eğitim anlayışını tercih ettiklerini belirtir. Aslında bu iki eğitim anlayışının birbiriyle kıyaslandığında hangisinin öğrenciler adına daha nitelikli, daha kullanışlı olduğunun saptanmasında temel bir kilit nokta vardır ki, o da “deneyim”dir. Deneyim, yaşantı, yaparak-yaşayarak öğrenme gibi kavramlar öğrenme sürecinde bireyleri aktif kıldığı için, onların daha kolay öğrenmelerini sağlar. Ayrıca bireyin öğrenme sürecinde aktif rol alması, onu öğrenmeye karşı meraklı kılar. Bu da yeni eğitim anlayışının en temel özelliği olarak göze çarpmaktadır.

Dewey (2007, s. 40)'e göre ilerlemeci eğitimi daha tercih edilebilir hâle getiren, öğrencilerin deneyimleriyle eğitim-öğretim sürecine aktif biçimde katılmalarının yanında demokrasiye duyulan inançtır. Ona göre ilerlemeci eğitim, otokratik düşüncenin hâkim olduğu geleneksel eğitim anlayışı uygulamalarına oranla, halkı içtenlikle kendine bağlayan demokratik ideallerle oldukça iyi bir uyum içindedir. Ayrıca bu yeni eğitim anlayışı, geleneksel anlayışın yöntemlerindeki katı tutumun tersine çok daha insancıl yöntemleri kullanması nedeniyle tercih edilmektedir.

Dewey'in felsefesindeki genel tavır alışını nitelendiren demokrasi, yine en uygun biçimde kendisini eğitimde gösterir. Dolayısıyla ilerlemeci eğitim felsefesini makûl kılan şeyin demokrasi ve demokrasinin içerdiği eşitlik, özgürlük, adalet gibi kavramlara önem vermesi olduğu söylenebilir.

Dewey (2007, s. 40), otokratik ve katı olanlara karşı demokratik ve insancıl düzenlemelerin niçin tercih edildiğini sorgular ve bu sorgulamayı yapmasının en temel nedeninin bireyleri bu tercihe götüren nedenlerden ziyade, bu tercihlerin temelindeki mantığı bulmak olduğunu ifade eder. Bir neden olarak, özellikle de Amerikan toplumunda, bireylere yalnızca okul tarafından değil, aynı zamanda basın, kilise, siyasî platformlar, yasalar ve yasama organları tarafından, demokrasinin bütün toplumsal kurumlar içinde en iyisi olduğunun öğretilmesi, gösterilebilir. Kuşkusuz, bu neden bazı çevrelerde bundan bambaşka bir sonuç çıkarıldığını da göstermiştir. Sözgelimi bazı çevreler bu neden çerçevesinde faşizmi benimsemiştir. O hâlde denilebilir ki, bireylerin tercihlerinin nedeni, o tercihi yapmak için kendilerini yönlendiren mantıkla aynı şey değildir.

Burada Dewey, bireylerin bir tercih yapmalarını gerektiren nedenlerin, o nedenleri ortaya koyan bakış açısıyla aynı şey olmadığını altını çizer. Nitekim hemen her toplumda devletin görevi, demokratik ideallerle donatılmış bir bakış açısı sergilemek ve bu doğrultuda bireyleri demokratik seçimler yapmaya teşvik etmektir. Fakat bazı bireyler bu bakış açısını, bütünüyle kendi kişisel çıkarları ile ilişkilendirerek, yalnızca kendi zihinsel durumlarına uygun olması gerekçesiyle toplumun geneli tarafından kabul görmeyen bir duruş sergileyebilirler. Sözgelimi geleneksel eğitimdeki çıkmazlar açıkça görülmeye başladığı zamanlarda bile, hâlen bu anlayışın uygulanması istemek bu duruma bir örnek olarak gösterilebilir.

Bu bağlamda geleneksel anlayışın savunulması, öğretmenin ve geçmişin bilge insanların tutumlarının, çocuğun kişisel deneyimlerinden daha önemli olduğu gerçeğiyle örtüşür. Dolayısıyla geleneksel eğitimi savunan çevrelerin böyle bir bakış açısına sahip olmasının gerekçesi, toplum için böyle bir anlayışın en uygun anlayış olduğuna inanmak olarak ifade edilebilir.

Geleneksel eğitime yönelik böyle bir bakış açısının varlığı, ilerlemeci eğitime duyulan ihtiyacı engelleyememektedir. Nitekim, toplumsal gerçekliklerden hareket ederek somut bir kuram ortaya koyan ilerlemecilik, eğitimi, bireylerin bütün gelişme aşamalarında yeteneklerinin artmasına oldukça önemli oranda destek olan kesintisiz bir büyüme süreci olarak tanımlar. Eğitimin bu tanımı, onun toplum içindeki somut görünümünü betimler. Dewey (1996, s. 61), bu yeni anlayışın, eğitim gerçekliğini etkilemiş olan diğer anlayışlarla kesin bir karşıtlık içinde olduğunu belirtir. Çünkü Dewey’e göre bu karşıtlık açıkça ortaya konulduğunda, eğitimi kesintisiz bir büyüme süreci olarak gören anlayışın anlamı daha anlaşılır biçimde ortaya çıkacaktır. Karşıtlık içindeki diğer anlayışlardan biri de eğitimi; bir hazırlanma, bir şeyler için hazır olma süreci olarak ele alır. Hazır olunması gereken durum da yetişkin yaşamın sorumluluk ve ayrıcalıklarıdır.

Dewey’in burada “eğitimi kesintisiz bir büyüme süreci” olarak ifade ettiği anlayış, “ilerlemeci eğitim”i ifade ederken; diğer anlayışlar diye adlandırdığı ve “eğitimi yaşama hazırlık” olarak gören anlayışlar ise “geleneksel eğitim” içinde değerlendirilebilir.

O hâlde geleneksel eğitim anlayışının öğrenciyi edilgin bir yapıya hapseden bu özelliklerine bir tepki olarak ilerlemeci eğitim anlayışı doğmuştur, denilebilir. İlerlemeci eğitim anlayışının tarihçesine kısaca bakıldığında; 20. yüzyılın başlarında A.B.D.’nin Chicago kentinde bulunan Francis W. Parker Okulu ile yine A.B.D.’nin Winnetka kentinde

bulunan Washburne ve Illinois okullarının yöneticileri gibi birtakım eğitimciler, öğrenme sürecinde çocuğun içsel yetilerine önem veren yeni yöntemler geliştirdikleri görülür. Sözelimi; Missouri Üniversitesi'nden Junius L. Meriam adlı bir eğitimci, çocuğun yaşamını kapsayan bir müfredat programı geliştirmiştir ki, bu programda, dinamik bir biçimde, çocuğun yaşamına ilişkin gözlem, araştırma, tartışma, kısa gezintiler ve yapıcı çalışmalar bulunmaktadır (Gutek, 2006, s. 324).

Marietta Pierce Johnson adlı bir eğitimci de 1907 yılında Alabama-Fairhop'ta bir "Organik Eğitim Okulu" kurmuştur. Bu okulda çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına, ne gibi etkinliklerde bulunduğu önem vermiş, bu etkinlikler içinde özellikle dans etme, resim yapma, şarkı söyleme, esri üretme, icat etme gibi yaratıcılığı geliştiren etkinliklere yer ayırmıştır. 1918-19 yıllarında ise bir grup eğitimci Washington'da bir araya gelerek "Chevy Chase Country Day Okulu"nun yöneticisi Stanwood Cobb'un başkanlığında "İlerlemeci Eğitim Birliği"ni kurmuşlardır. Bu birlik Dewey'in deneyci eğitim felsefesinden oldukça etkilenmiştir. Adından da anlaşılacağı üzere bu birlik, ilerlemeci eğitim anlayışının temel ilkelerini şöyle sıralamaktadır (Gutek, 2006, s. 324-325):

1. Çocuğun doğal gelişimi sağlanıp, davranışlarını, kendini ifade edebilmesini, dürtülerini ortaya çıkaracak özgür bir ortam oluşturmalıdır.
2. Öğretimin her aşamasında çocuğun ilgileri ve gerçek dünya ile bağlantı kurmasında önemli bir rolü olan dürtüleri rehberlik etmelidir.
3. Bu eğitim anlayışına sahip bir öğretmen, öğretim sürecinde öğrenciyi bütünüyle yönlendirmekten ziyade, onun araştırma yapma gibi etkinliklerine yardımcı olmalıdır.
4. Bir öğrencinin başarısı; zihinsel, psikolojik, ahlâkî ve sosyal gelişimiyle ölçülmelidir.
5. Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması ve yetilerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmen, okul, ev ve aile arasında işbirliği sağlanmalıdır.
6. Bu yeni eğitim anlayışına sahip olan bir okul, yeni eğitim düşüncelerinin ve uygulamalarının bir laboratuvarı olmalıdır.

İlerlemeci eğitim anlayışına göre eğitim, insanın yeteneklerinin çevresine uyum göstermek yönünde gelişmesi olarak tanımlanır. Bu türden bir eğitim anlayışında bireyler, statik bir varlık olarak değil; her duruma uyum gösterebilen dinamik bir varlık olarak görülür. Bu da

öğrenen durumdaki bireyi merkeze alan bir yaklaşım olarak ortaya çıkar (Bal, 1991, s. 40). Bu anlayış klâsik bir eğitim sisteminin neredeyse bütün ilkelerini yıkmış ve çağın gerisinde kalmış olan geleneksel müfredatı da öğrencilerin gündelik yaşamların deneyimledikleri durum ve olaylar çerçevesinde değiştirmiştir. Bu yönüyle ilerlemeci eğitim anlayışı hem devrim hem de reformu bir arada uygulayan bir sisteme işaret etmektedir.

Dewey de öğrenen birey yani öğrenci merkezli bir felsefe olan “ilerlemecilik”in içeriğine belli başlı temel ilkeleri yerleştirir. Bu ilkeler aynı zamanda Dewey’in eğitim felsefesinin de ana temasını oluşturur. Bunlar şu şekilde özetlenebilir (Bal, 1991, s. 40-42):

1. Öğretmenler öğrencinin doğasına ve ihtiyaçlarına dikkat etmelidir. Bu da okullardaki etkinliklerin merkezine programı değil, öğrenciyi koymak gerektiğini savunan bir anlayıştır. Günümüzde bu ilke “çocuğa/öğrenciye görelilik ilkesi” olarak ifade edilmektedir. Bu ilkeye göre program, öğretim ortamı, öğretmen, kullanılan yöntemler, öğrencinin ilgisine, seviyesine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli; bu bağlamda program ve ders etkinlikleri birer araç olarak değerlendirilmelidir.

2. Eğitim bir deneyim sürecidir. Aynı zamanda öğrenme de etkin bir süreçtir ve bu süreç deneyimin yeniden inşasını gerektirir. Bir eğitim-öğretim kurumu olarak okul da öğrencileri karşılaşılabilecekleri yeni durumlara uyum gösterme ve çeşitli ilgilerle donatma görevini üstlenmelidir.

3. Okul sosyal bir kurumdur. Dolayısıyla okuldaki sosyal süreçler, okul dışındaki sosyal süreçlerden farklı değildir. Okul toplumun küçük bir numunesidir. Bir başka ifadeyle okul, toplumdaki her bireyi alır, eğitir, onu hizmet ruhu ile donatır. Bu bağlamda bireyin sosyalleşmesi ailede ve okulda kesintisiz olarak sürmelidir.

4. Dewey, tıpkı Rousseau’nun doğacı anlayışı gibi, çocuğun gezmesini, kırlarda koşmasını ve böylece büyük âlemi tanımasını önerir ve bu bağlamda ideal bir ev tasarlar. Bu evde iş tezgâhı, çocuğun meraklarına yöne verecek olan bir laboratuvar bulunur. Evin dışında da kır manzarası olacaktır. Tasarlanan bu ev okula dönüştürülürse bir ideal okuldan söz edilebilir. Böylelikle çocuğun olgunlaşması ve sosyalleşmesi için gerekli araçlar okulda bulunacaktır.

5. Dewey eğitim felsefesi içinde ahlâk görüşlerine de yer verir. Ona göre ahlâk, davranışı etkileyen ve geliştiren onu daha iyi hâle getiren bir niteliğe sahip ise yararlıdır. Dewey ahlâk konusunda da düalizmi reddeder. Ona göre okul için ve okul dışı için iki ayrı ahlâk anlayışı olamaz. Şayet davranışlar bir olarak kabul ediliyorsa ahlâk gibi

davranış ilkeleri de birdir. Okul topluma karşı ahlâkî bir sorumluluk taşır. Birey de gerek bedensel, gerek düşünsel, gerek toplumsal, gerekse ahlâkî bakımdan bir bütündür. Okulun yegâne ahlâkî amacı, toplumsal yaşama katılmaktır. Çünkü toplumsal yaşam, doğal olarak ahlâkın kaynağını teşkil eder.

6. Dewey’e göre okulun ahlâkî bir temele sahip olması belli başlı bazı şartları da beraberinde getirir. Bu şartlar; “okulun gerçek bir topluluk olması”, “disiplini, yönetimi ve düzeninin sosyal ruha uygun olması”, “kullanılan yöntemlerin, çocuğun yaratıcı gücüne yönelmesi ve onu dışarıya yansıtması”, “programların çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması ve içinde bulunduğu dünyaya karşı bir bilinç geliştirecek düzeyde olması” olarak ifade edilebilir.

7. Dewey eğitimi bir gelişme olarak görür. Çocuk bir bütün olarak gelişir ve büyüme, gelişme süreklilik arz eder. Dewey’e göre eğitim, “içinde bireyin çevre üzerinde daha geniş kontrol kazandığı, bütün yaşam süresini kapsayan, sürüp giden bir süreci” ifade eder. Bu bağlamda okul da çocuğa yön veren sosyal bir çevre olarak algılanır. .

Genel olarak ilerlemeci okul fikrinin eğitim yaşamının büyük bir kısmını özel okullarda geçirmiş olan Albay Francis W. Parker’ın değişlerinde temellendiği söylenebilir. Francis W. Parker “Okullarda Reform Yapılmalıdır” tezi ile, sonrasında ise John Dewey “Yarımların Okulları” adlı eseriyle geleneksel eğitime karşı çıkmışlardır. Her ne kadar Parker’ın moda bir deyim haline gelmiş “çocuk merkezli okullar” sözcüğünü kullanıp kullanmadığı bilinmese de, o, öğretim sürecinde öğretmenlerin birer öğretim nesnesi olduğunu vurgulamıştır. Hatta basmakalıp uygulamalara ve yetişkinler tarafından sınırları çizilmiş konulara karşı çıkarak, geleneksel öğretim programlarına da karşıt bir görüş sergilemiştir (Arslanoğlu, 2012b, s. 129; Dewey, 2010, s. 145).

Bununla beraber Parker, konuların, öğrencilerin bizzat kendi yaşamlarına ve deneyimlerine yakın konulardan seçilmesini önermiş, sabit, monoton bir disiplin anlayışının terk edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla günümüz okullarındaki modernleşme çabalarının fikri temellerinin Parker’ın yaşadığı dönemde atıldığı söylenebilir (Dewey, 2010, s. 145). Parker’ın bu düşünceleri eğitim-öğretim sürecinin temeline çocukları koyduğunun en önemli göstergesidir. Çünkü çocuğun alacağı eğitim-öğretim süreci bütünüyle onun deneyimleri ile şekillenecek; onun doğasına aykırı bir ders programının uygulanması söz konusu olmayacaktır.

Dewey (2007, s. 22-23), ilerlemeci okulların oldukça hayatî bazı temel prensiplerinin olduğunu ifade eder. Bu prensipler başlangıçta soyut görünen; fakat hayata geçirildikten sonra ortaya çıkan sonuçlar yönünde somutlaşan bir özelliğe sahiptir. Aslında oldukça genel ve geniş anlamalı olan bu prensiplerin önemi, gerek evde gerekse okulda nasıl yorumlandıklarına göre değişir. Dewey bu prensipleri şöyle adlandırır:

1. Yukarıdan zorlama düşüncesine karşı, bireyselliğin ifadesi ve geliştirilmesi düşüncesi.
2. Dışarıdan disiplin uygulama düşüncesine karşı, hareket serbestliği düşüncesi.
3. Metinlerden ve öğretmenlerden öğrenme düşüncesine karşı, deneyimler yoluyla öğrenme düşüncesi.
4. Alıştırma yaparak tecrit edilmiş becerilerin ve tekniklerin öğrenilmesi düşüncesine karşı, bunların doğrudan başvuru kaynağı olacak amaçlara ulaşılmasında bir araç olarak öğrenilmesi düşüncesi.
5. Uzak bir gelecek için hazırlık yapma düşüncesine karşı, günümüz hayatının sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde faydalanma düşüncesi.
6. Durağan amaç ve gereçlere karşı, değişen dünya ile tanışık olma düşüncesi sunulmuştur.

Dewey, öne sürdüğü bu prensipler yoluyla geleneksel eğitime karşı ilerlemeci eğitim anlayışının birbirinden ayrıldıkları noktaları da vurgulamış olur. Nitekim ilerlemeci eğitim anlayışı ya da onun deyişiyle ilerlemeci okulların, geleneksel okullara bir tepki olduğu bilinmektedir. Fakat ilerlemeci okulların geleneksel okullardan farklı bir eğitim-öğretim anlayışı izlemelerine rağmen, birtakım eksiklikleri de bulunmaktadır. Bu eksiklikler onlara yöneltilen eleştirilerle açığa çıkmaktadır.

Dewey (2007, s. 23)'e göre ilerlemeci eğitim anlayışının her ne kadar temelleri sağlam olsa da, bu anlayışın hayata geçirilmeden önce soyut hâlde olan prensipleri arasındaki farklılıklar, daha önceden belirlenmiş olan ahlâkî ve entelektüel tercihlerin nasıl uygulanacağı konusunda belirleyici değildir. Bu durum, geleneksel eğitimin amaçlarını ve yöntemini ortadan kaldıran bu yeni eğitim anlayışının kendi prensiplerini olumluluk ve yapıcılıkla değil; olumsuzlukla biçimlendirmesi tehlikesini oluşturmaktadır. Ayrıca bu durumun en hayatî yanı, yeni eğitim anlayışının uygulamadaki temel dayanak noktasının yapıcı yönde geliştireceği kendi felsefesinden değil; reddettiği geleneksel eğitim

anlayışından hareket etme tehlikesidir. Bu tehlikeyi aşmanın en temel yolu da ilerlemeci eğitimi anlayışının deneyim felsefesini çıkış noktası yapmasından geçer.

Burada Dewey'in anlatmak istediği temel husus, yukarıda sözü edilen ilerlemeci eğitim prensiplerinin somut gündelik yaşamda uygulanabilmesinin oldukça zor olması ve uzun bir süreci gerektirmesidir. Çünkü geleneksel eğitim anlayışının bireylerin ileriye dönük entelektüel ve ahlâkî tercihlerini önceden belirlemiş olması, bu yeni prensiplerin ise öğrencilerin bireysel özelliklerine göre hareket ederek onlara tercih yapma konusunda rehberlik etmesi ile zıt bir anlayışı ifade eder. Dolayısıyla ilerlemeci eğitim prensipleri, öncelikle var olan zihniyeti arındırmayı hedeflemelidir ki bu bireylerin alışageldiği bir durumu büyük ölçüde yok etmek anlamına geldiği için, hiç kolay değildir.

Bu durumun zorluğu, aynı zamanda ilerlemeci eğitim prensiplerine karşı yapılacak olan bir saldırıyı da içerir. Bireylerin alışageldikleri anlayışı bırakmak istememeleri, bu yeni anlayışa karşı bir önyargı oluşturmalarına neden olacak; bunun yanında birtakım çevreler bu yeni anlayışı yoğun bir biçimde eleştireceklerdir. Bu, tehlike oluşturan bir durumdur. Dewey, bu tehlikenin aşılması için, ilerlemeci eğitim anlayışının deneyim üzerine inşa edilmesi gerektiğini belirtir. Fakat deneyim de tek başına böyle bir tehlikenin aşılmasında yeterli olamayacaktır. O hâlde bu durum, ilerlemeci eğitim anlayışı içerisine deneyimi yerleştirmek ve bu noktada uzun bir zaman dilimine ihtiyaç olduğunu bilmekle aşılabılır.

Bunun yanı sıra Dewey (2007, s. 25), ilerlemeci eğitim anlayışının genel prensiplerinin, ilerlemeci okullarda yaşanan problemlerin hiçbirine tek başına çözüm bulamayacağını ifade eder. Bu prensipler çözüm bulmaktan ziyade, yeni bir deneyim felsefesini temele alarak çözülebilecek yeni problemleri de beraberinde getirirler. Dewey'e göre bu durum daha açık bir ifadeyle şöyle özetlenebilir: "Eğer eski eğitim anlayışının düşünce ve uygulamalarını reddetmenin ve sonra da zıt taraftaki aşırı uca gitmenin yeterli olacağı düşünülürse, sorunların çözümlenmesi bir yana, bu durumda daha varlığı bile kabul edilmemiş olacaktır." Ayrıca ilerlemeci eğitim anlayışına sahip olan yeni okullarda, geleneksel okullara oranla öğrenci ve öğretmen ya da ebeveynler arasında kişisel deneyim kuralını çiğnemenin nasıl daha yakın ve daha yoğun temaslar kurulacaktır? sorusu da Dewey'in yeni okullarının temel problemi olarak göze çarpmaktadır.

Dewey'in kişisel deneyim kuralını çiğnemenin öğrenci-öğretmen ve ebeveyn üçgeninde yakın ve yoğun temaslar kurma düşüncesi, geleneksel okullarda uygulanan öğretmen ve ebeveynlerin oluşturduğu erişkin grubun, öğrencilerin oluşturduğu erişkin olmayan gruba

dışarıdan zorlama yoluyla bilgilerini aktarması, kendi davranış kalıplarını kabul ettirmeye çalışması biçiminde bir ilişki yerine erişkin olmayanların bireysel deneyimlerini göz önüne alarak onlara rehberlik etmeyi içerir. Bu üçgenin doğru bir biçimde kurulabilmesi, özellikle öğretmenlerin yoğun bir biçimde özveri göstermeleri ile mümkün olur.

Dewey (2010: 144), ilerlemeci eğitim anlayışına uygun bir biçimde düzenlenecek okulların bu zorlukları kabul etmeleri gerektiği kanısındadır. Fakat ona göre var olan ilerlemeci okullar henüz bu zorlukları kabullenmiş değildir. Bu bakımdan ilerlemeci okulların olumsuz tarafı, kendi felsefelerinden kaynaklanmaktadır. Bunun nedeni, ilerlemeci okullara, genellikle var olan geleneksel okullardan memnun olmayan öğretmenlerle birlikte onlarla aynı fikirdeki velilerin destek vermeleri; bunu yaparken de ortaya iyi düşünülmüş hedefler ve politikalar koymadan geleneksel eğitimi ve okulları eleştirmeleridir. Bu durum ilerlemeci okulların hedef ve politikalarının sorgulanmasına neden olur. Dewey bu kimselerin ilerlemeci eğitim anlayışına yönelik derin bir bilgisi olmadığını, yalnızca bu yeni oluşumun onları heveslendirmesinden dolayı, geleneksel okulu eleştirdiklerini belirtir. Fakat Dewey, yine de, bu tür kimselerin yaptıkları eleştirilerin nitelikli olduğunu söyler: Bu kimseler geleneksel okullardaki şekilciliğe ve sıkı disipline yönelik bir tepki geliştirmekle daha özgür ve zengin bir eğitimi istediklerini göstermektedirler.

Burada Dewey geleneksel eğitim anlayışına yalnızca verilen tepkiyi içeren yeni bir eğitim anlayışı ortaya koymanın anlamsız olduğunu altını çizer. Ona göre yeni bir eğitim anlayışı ortaya koymak için derinlemesine inceleme yapılmalı, bu anlayışa uygun amaç ve hedefler belirlemeli; bu bakımdan yeni eğitim anlayışı sağlam bir eğitim felsefesi üzerine inşa edilmiş olmalıdır.

Geleneksel eğitimin eksik yanlarını belirleyerek ona alternatif çözümler bulmak için bir hayli zaman gerektiğinin sıklıkla altını çizen Dewey'e göre ilerlemeci eğitim anlayışı, sağlam bir duruş sergilemediği ve gelip geçici bir hevesle, yeni olanı nitelediği takdirde uzun soluklu olamayacaktır. Dewey, ilerlemeci eğitim anlayışına göre çizilen okul modellerinin bu hususa önem vermeleri gerektiğine dikkat çeker.

Dewey'e göre ilerlemeci eğitim anlayışını savunanların birçoğu geçmişini ihmâl edip yalnızca bugünü göz önünde bulundurmaktadır. Sözgelimi geleneksel eğitim anlayışının statik bir eğitim programına sahip olması ve öğrenciyi pasif/edilgin bir konuma düşürmesini eleştiren ilerlemeciler, belli bir amacı olmasa dahi her türlü etkinliği önemli saymışlardır. Ayrıca ilerlemecilerin geleneksel eğitime topyekün karşı olmaları, onları

zaman zaman sosyal ve düşünsel değerlerden yoksun birtakım düşünceleri savunmaya
itmiştir. Ona göre ilerlemeci eğitim anlayışı, deney ve  evre ile bireyin etkileşimine ihtiyaç
duymaktadır. Dolayısıyla böyle bir anlayışta yüzeysel hedef ve amaçlara yer yoktur
(Gutek, 2006, s. 326).

Bu bakımdan ilerlemeci eğitim anlayışının içerisinde, öğrencinin öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği etkinliklere yön veren amaçları oluştururken, aktif bir birey olmasına önem verilmesi dikkati çeken bir noktadır. Bu tıpkı, geleneksel eğitim felsefesinin öğrencinin çalıştığı konu ile ilgili amaçları oluştururken aktif rol almasına önem verilmemesi kadar hayatî bir meseledir. Aslında ilerlemeci eğitim anlayışı, amaçların anlamının eğitimsel önemlerine yapılan vurguyu arttırmıştır. Bu vurgu arttıkça, amacın ne anlama geldiği ve deneyim içerisinde nasıl ortaya çıktığı, nasıl işlediği daha kolay anlaşılır hâle gelecektir (Dewey, 2007, s. 81-82).

Dewey, ilerlemeci eğitim anlayışının ulaşması gereken en önemli amacın, nihai hedefinin deneyleri, yaşantıları kontrol ederek, bireyleri yönlendirecek sürekliliği olan deneyimler elde etmek olduğunu söyler. İlerlemeci eğitim geçmişi ihmâl etmemeli; aksine geçmişte yaşanan zamanda yeni bir yaşantı oluşturmak ve sonuca götüren deneyimleri yönlendirmek için bir araç olarak kullanılmalıdır. Dewey, ilerlemeci eğitim anlayışına uygun hareket eden bir eğitimcinin, öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, amaçları, hedefleri, yetenekleri ve istekleri gibi içsel durumları ile tarihsel, fiziksel, ekonomik ve toplumsal olgular gibi sosyal çevreye ilişkin etmenler arasında ilişki kurabilmesi gerektiğini öne sürer (Arslanoğlu, 2012b, s. 131).

Dewey düşüncesinde deneyimlerin geçmişle bağlantılı olması, onun bu savını doğrular niteliktedir. Dewey'e göre geçmişin bilgisini veren deneyimler ile şimdi yaşanan herhangi bir duruma ilişkin oluşan deneyimin ilişkilendirilmesi, deneyimin zenginleşmesini sağlar. Böylece bireyler, karşı karşıya kaldıkları herhangi bir sorunu çözerken bu zengin deneyimlerinden yararlanırlar.

Tüm bunlara ilişkin olarak, Dewey’in ilerlemeci eğitim anlayışı, bu anlayışın eksik yanlarını da vurgulamasından dolayı nesnel bir görünüm arz eder, denilebilir. Çünkü Dewey herhangi bir “izm” ya da sistemi bütün şekliyle benimsememiş, bu sistemin eksik ve açıkta kalan yönlerini belirterek, bu kısımları dolduracak alternatif yollar aramıştır. Bu yönüyle Dewey, bilim adamı kimliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Nitekim Dewey de bu noktada, belli bir “izm”e tamamen bağılı olan anlayışların, muhalifi oldukları başka “izm”lere gösterdikleri tepkilerden dolayı, felsefelerini gerçek ihtiyaç ve sorunlara dayandırmak yerine başka “izm”lere karşı gösterilen tepkilere dayandırdıklarını savunmuştur (Bal, 1991, s. 42).

Öyle ki geleneksel eğitim anlayışı, her ne kadar Dewey ve onun gibi eğitimde yeniden yapılanma adını taşıyan, öğrenen merkezli yeni eğitim felsefesini savunanlarca eleştirilse de, Dewey bu eskimiş alışkanlıkları bireylere dayatan anlayışı tümüyle karalamaz. Onu eleştirmek, ona karşı bir tepki geliştirmek adına geleneksel felsefe adı altında olmayan durumları gerçekmiş gibi göstermez.

Dewey (2010, s. 192), “ilerlemeci eğitim” fikriyle aslında var olan geleneksel eğitime topyekün olarak karşı çıkmaz. Bu yeni eğitim anlayışını geleneksel olanla karşılaştırır. Bir başka ifadeyle durağan, kullanılan yöntemlerde tek tip bir otoritenin hâkim olduğu ve de bireylerin/öğrencilerin pasifize edildiği eğitim anlayışını yeni eğitim anlayışı dediği “ilerlemeci eğitim anlayışı” ile kıyaslar.

Tüm bunlardan hareketle, bu düşüncelerini geleneksel okulu yalnızca eleştirmek ya da kınamak için ortaya koymadığının altını çizen Dewey (2007, s. 32), bunları açıklamadaki amacının öncelikli olarak, geleneksel okullardaki öğrencilerin de mutlaka deneyim edindikleri; fakat bu deneyimlerin başka deneyimlerle bağlantısı olması açısından hatalı ve yanlış olmaları olduğunu belirtir.

Nitekim geleneksel okullarda öğrencinin şimdiki deneyimleri geçmiş deneyimlerle ilişkilendirilmemekte, hatta çoğu kez öğretmenin öğrencilere dayattığı geçmişin bilge insanların deneyimlerinden yola çıkılmaktadır. Dolayısıyla geleneksel okullarda, birçok unsurda olduğu gibi, deneyim de belli bir kalıp içine dâhil edilmiştir.

Çünkü Dewey (2007, s. 32)’e göre asıl önemli olan deneyimin kendisinden ziyade deneyimin niteliğidir. Herhangi bir deneyimin niteliği, iki temel noktayı ortaya koyar: Birincisi, “deneyimin kabul edilebilirliği veya kabul edilemezliği” ile ilgilidir. İkincisi ise, “bu deneyimin bu deneyimin daha sonraki deneyimler üzerindeki etkisi”ni içerir. Bir deneyimin kabul görüp görmemesini anlamak ve bu konuda bir yargıda bulunmak kolaydır. Ancak bir deneyimin etkisini görmek kolay değildir. Bir başka ifadeyle bir deneyimin etkisi, kendisine bakılarak görülecek bir şey değildir. İşte eğitimci açısından asıl sorun buradadır. O hâlde bir eğitimcinin görevi, eğitimi deneyim felsefesi üzerine yeniden inşa etmek ve bu yönde bir eğitim tanımı yapmaktır, denilebilir.

Dewey (1996, s. 85-86)'e göre eğitim, deneyimlerin anlamını yücelten ve daha sonra elde edilebilecek deneyimlere olanak sağlayan bir süreç olmakla birlikte; deneyimlerin devamlı olarak yeniden inşa edilmesi, yeniden düzenlenmesini de ifade etmektedir. Eğitim daima doğrudan doğruya bir amaca sahiptir ve etkinlikler eğitsel nitelikte oldukları ölçüde, bu amaca, deneyim niteliğinin doğrudan doğruya yeniden biçimlendirilmesiyle ulaşılabilir.

Özetle, Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışını savunan birçok düşünür ve bilim adamından temel bir farkı bulunmaktadır. Dewey, birçok ilerlemecinin aksine bu yeni anlayışın çocuğun doğasını naif bir romantiklikle inceleyen düşüncelerden arındırılması gerektiğini savunur. Ona göre çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına genellikle öğrenme sürecinin başında önem verilmekte ve bunlar bir sonuca vardırılmamaktadır. Bir başka ifadeyle çocuğun içgüdü ve davranışları sosyal davranışlara dönüşecek biçimde işlenmemektedir. Öğrenen kimse davranışlarının sonuçlarını kestirebildiği zaman, dürtülerinin düşünce hâlini aldığını görür. Nitekim belli bir davranışın amacını anlamak, daha önce ortaya çıkmış olan benzer durumların sonuçlarını tahmin etmeyi ve şu andaki davranışın benzer sonuçlarına ilişkin geçici yargılarda bulunmayı içerir. Burada vurgulanan şey, Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışının öğreneni düşünsel ve belli bir amacı olan araştırmaya yönlendiren bir süreci ifade etmesidir (Gutek, 2006, s. 327).

4.2. Demokratik Bir Toplum içinde Eğitimin Amacı

Dewey, eğitim düşüncelerini demokratik bir toplum temelinde şekillendirir. Ona göre adil, eşitlikçi ve özgür bir eğitim anlayışının oluşabilmesi, içinde bulunduğu toplumun demokratik ilkeler üzerine inşa edilmiş olmasına bağlıdır. Dolayısıyla Dewey'in eğitime yönelik ortaya koyduğu amaçlar, aynı zamanda demokratik toplumun özünü oluşturur, denilebilir.

Dewey (1897, s. 3)'e göre bütün eğitim süreci, nesilden nesile aktarılan toplumsal bilince sahip bireylerin katılımıyla ilerler. Bu süreç, bilinçsiz ya da informal biçimde doğumla başlar ve bireylerin güçlerini şekillendirmeleri, bilinçlerini doyurmaları, alışkanlıklarına çeki düzen vermeleri, düşüncelerini eğitmeleri ve duygularını canlandırmalarıyla devam eder. Bu informal eğitim aracılığıyla bireyler, aşama aşama insanlığın beraberlik içinde yaşamasına yönelik entelektüel ve ahlâkî kaynakları paylaşırlar. Böylelikle insanoğlu birlik

ve beraberlik içinde kurulan medeniyetin mirasçısı olur. Dünya genelinde formel ve teknik açıdan üst düzeye ulaşmış bir eğitim de bu süreçten ayrı düşünülemez. İnfornel ve formel eğitim arasındaki fark yalnızca bazı özel yönlendirmelerde kendini gösterir.

Dewey, formel ve infornel eğitim arasındaki farkı; formel eğitimin belli bir plân ve program dahilinde, sistemli bir biçimde yapılması biçiminde değerlendirir. İnfornel eğitim ise, daha çok, ailede başlayan ve bireyin toplumsal çevresinde bulunan akran grupları, akrabalık ilişkileri çerçevesinde yerleşen, plânsız bir eğitimi ifade eder. Fakat Dewey, her iki eğitim türünün de demokratik unsurlar içerisinde verilmesi gerektiğini, bunun da ancak demokratik bir toplum içinde olanaklı olabileceğini düşünür.

Bu bakımdan demokratik bir toplum içinde eğitimin amacı, salt demokrasi kavramının özüne uygun düşer. Böyle bir amaç, eğitimin iradeye bağlı bir eylem olmasından dolayı, zorunlu olarak eğitimin anlamı içinde bulunur. Burada bireylerin istekleri ön plândadır. Bireylerin istekleri de belli bir amaca yöneliktir; çünkü amaçsız istek olamaz. Dolayısıyla eğitim, bir amaca dönük olmak durumundadır (Bilhan, 1991, s. 77).

O hâlde bir eğitim sistemi, gerek klâsik akılcı felsefeye bağlı olsun, gerekse pragmatik yahut pratik bir felsefeden hareket etsin, daima “çocuğa ne öğretmeli ve nasıl öğretmeli” sorusunu soracaktır. Aslında buradaki problem öğretime nasıl gidileceği ile ilgilidir. Hiçbir akılcı eğitim anlayışı, çocuğa öğretilen teorik bilginin, çocuğun hafızasındaki formüller hâlinde kalmasına izin vermez; teoride yer alan formülleri pratik yaşamda uygulamaya geçirir. Sözelimi, akılcı eğitim anlayışı, teoride öğretilenleri bahçede yahut laboratuvarındaki deneyimlerle somutlaştırır; dolayısıyla her türlü yaratıcı gücü yok sayan bir skolâstik düşüncenin esiri olmaz. Yine hiçbir pragmatist de yalnızca iş içinde edinilen empirik bilgi seviyesinde kalmaya razı olamaz; aksine bu bilgiyi hafızanın kelimeleri, zihnin sınıflamaları, matematiğin formülleriyle akıl seviyesine yükseltir (Ülken, 2001, s.33). Buna binaen eğitimin amacı, bir bakıma, teori ile pratiği birleştirmek, birinden diğerine yükselmektir, denilebilir ve bu amaç Dewey’in eğitim düşüncesinde hayata geçmiştir.

Dewey (1996, s. 111), tüm bunlara paralel olarak demokratik eğitimin amacını, bireyleri, kendi eğitimlerini kendilerinin sürdürebilmesi için, yetenekli kılmak biçiminde de tanımlar. Bu durumda öğrenmenin amacı ve ödülü, büyüme yeteneğinin devamlı olarak ilerlemesidir ve eğitim bu düşünceden yola çıkmak durumundadır. Bu anlayış, kuşkusuz, bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinin tümüyle güvence altına alındığı, böylece toplumsal

alışkanlık ve kurumların devamlı yeniden inşası için gereken özenin gösterildiği, bireylere eşitlikçi bir politika uygulandığı yerde var olabilir. İşte bu, demokratik toplumun özüdür.

Dewey'in demokratik bir toplumun özünü oluşturan öğretim düşüncesi, eğitimin amaçlarını iç ve dış amaçlar olmak üzere ikiye ayırır. Burada iç amaçlar, öğrenenin deney ve ilgilerinden kaynaklanır; dış amaçlar ise öğrenenin inisiyatifi dışındaki olguları ifade eder. Sözgelimi, geleneksel okulda bireyi öğrenmeye güdülemek için kullanılan cezalar ya da ödüller dış amaçlardır ve bunlar bireyin inisiyatifi dışında gerçekleştikleri için genellikle öğrenmeyi olumsuz etkilerler. Dewey, eğitimin iç amaçlarını, daima, dış amaçlarından daha üstün görür. Çünkü iç amaçlar bireyseldir, problematiktir ve bireyin öğrenme sürecinde kendi kendisini yönlendirmesine, denetim altına almasına, disipline etmesine yardımcı olur. Ayrıca iç eğitim amaçları, bireyin yani öğrenenin kendi deneyimleri ile ilişkilidir; bu nedenle esnek bir görünüm verir ve değişebilir (Gutek, 2006, s. 116).

Eğitimin iç amaçları ya da bir başka ifadeyle etkiledikleri sürecin içinde bulunan amaçlar ile dışarıdan ortaya konan amaçlar arasında zıtlıklar bulunur. Nitekim toplumsal ilişkilerin karşılıklı ilişkiler biçiminde dengelenmediği durumlarda amaçlar, zorunlu olarak dışarıdan verilir. Böylelikle de amaçlar dışardan gelen düzenlemeler yoluyla belirlenen toplumsal bütünün belli parçaları olurlar. Bu yönüyle dışarıdan verilen amaçlar, yetişkin bir bireyin kendiliğinden, bağımsız bir biçimde geliştirdiği yaşantı değildir (Dewey, 1996, s. 111). Dışarıdan verilen amaçlar, bireyin kendi deneyimlerinden oluşmayan, hazır bir kalıp gibi bireye dayatılan, toplum içindeki bireye uygun olup olmadığı sorgulanmayan ve bu anlamda toplumsal faydaya hizmet etmeyen amaçlardır. Bu türden amaçların bulunduğu bir eğitim sistemi, ait olduğu toplum içindeki bireylerden hareket etmediği için, topluma pratik bir fayda getirmez ve eğitim sisteminde aksaklıklara yol açar.

Dewey (1996, s. 111-112), bu duruma ilişkin eğitimin amacının kendi içinde saklı olması gerektiğini öne sürer. Bir başka ifadeyle, eğitim süreci içinde bulunan bireylerin deneyimlerinden hareketle ortaya konulan eğitim amaçlarından söz edilmelidir.

Dewey'e göre bireylerin deneyimlerinden hareket edilerek ortaya konulan eğitim amaçları sabit, değişmez, nihaî bir amacı ifade etmez. Çünkü bireylerin deneyimledikleri şeyler değişebilir, deneyimin içine başka deneyimler girebilir. O hâlde amaçlar da toplumsal değişimin gerektirdiği ölçüde değişkenlik gösterebilir. Bu düşünceleriyle Dewey, eğitim sisteminde diyalektik bir sürecin var olduğunu altını çizmiş olur.

Bu bakımdan Dewey'e göre yaşamdaki her şey, sürekli bir döngü hâlinindedir. Aslında nihai bir adım yoktur, her şey bir önceki şeyin sonu iken, bir sonrakinin başlangıcıdır. Nitekim diyalektik mantığındaki tez-antitez-sentez üçlemesinde olduğu gibi; bir durum, bir başka durumun karşısı olabilir ve bu iki durumun bir araya gelmesinden, sentezlenmesinden yeni bir durum ortaya çıkar ve bu, sürekli hâlde olan bir döngüdür.

Dewey, yaşamın da diyalektik bir süreç olduğu düşüncesinden hareketle, eğitimin en önemli amacının bireyleri yetiştirmek veya daha sonraki yaşantının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayan temel bilgileri kazandırmak olduğunu ifade eder. Bir başka ifadeyle bir süreç olarak eğitimin ana hedefi bireyleri yetiştirmektir. Bu yetiştirme süreci içinde ise bireyin nasıl bir yaşam sürdüğü, değişen deneyimleri ve bireye yeni deneyimler kazandıran belirli bilgiler bulunur. İstenilen olumlu deneyimler, sonrakilere zemin hazırlar, olumsuz olanları da sonradan kazanılması muhtemel olan deneyimlere engel olurlar. Burada kuşkusuz zekânın da önemli bir rolü vardır. Zekâ, çeşitli deneyimler arasında bağlantı ve ilişki kurmayı gerektiren problem çözme yeteneğini içerir. Bu bakımdan zekâ, eğitimin en önemli amacı olan bireylerin yetiştirilip geliştirilmesi, onlara çeşitli deneyimler ve öğrenilen şeyler arasındaki bağlantıları ve ilişkileri anlama yeteneği kazandırmayı ifade eder (Gutek, 2006, s. 117-118).

Dewey'in eğitimin amaçlarına ilişkin düşünceleri, özel olarak belirtilmese de, bilimsel yöntemin aşamaları biçiminde bir yol izler. Bilimsel yöntem göz önüne alınarak bir yasa ortaya koymak, bu yasanın ilk önce bir hipotez olarak sınanabilir olmasıyla mümkündür. Söz konusu hipotez belli testlere tâbi tutularak teori halini alır ve son olarak da yasalaşır. Bu zincirin herhangi bir halkasında ortaya çıkan bir problem, o hipotezin çürütülmesine neden olur ve bu durumda hipotez yasa hâline getirilemez. Nitekim eğitimin amaçlarına bakıldığında da benzer bir durum ortaya çıkar. Herhangi bir eğitim amacı ait olduğu döneme ve toplum yapısına uygun biçimde kapsayıcı değilse, tıpkı sınanma sonucu çürütülmesine karar verilmiş bir hipotez gibi, geçerliliğini yitirir ve eğitim literatüründe yerini alamaz.

Dewey, bu bağlamda, eğitimin amaçlarını hipotez gibi görür ve bir denemeye tâbi tutar. Eğer ortaya konulan eğitim amacı öğrencilerle, eğitim yapısıyla, toplumla bir paralellik göstermezse, geçerli olamaz ve yerini diğer amaçlara bırakır.

Eğitime yönelik ortaya konulan amaç, ait olduğu dönemde, var olan durumlar içinden doğmuş olmalıdır. Ayrıca bu amaç, Dewey (1996, s. 116)'e göre, daha önce olup-bitmiş bir

şeye ve olup biten söz konusu olayın sunduğu yardımcı araç-gereçler ile zorluklara dayandırılmalıdır. Burada Dewey'in ısrarla vurguladığı husus, birtakım pedagojik ya da etik kuramların bu düşünceye karşıt olmaları nedeniyle, zekâyı sınırlandıran amaçlar ortaya koymuş olmalarıdır. Eğitimde bu tür amaçlara yer verilmesi, bireyin etkinliklerini dışardan konulmuş amaçların hizmetine vermek gibi bir sorunun ortaya çıkmasına neden olur. Nitekim bu türden amaçlar, bireyin etkinliklerinin dışındadır ve gündelik yaşamdaki somut gerçekliklere de aykırıdır. Ayrıca bunlar, çeşitli olanaklar içerisinde en iyisini seçen, gözlem yapan, yordamada bulunan aklın da göstergesi değildir.

Burada Dewey'in altını çizdiği husus; eğitim amacının toplumsal durumlardan bağımsız olamayacağı; fakat bu amaçlar belirlenirken bireylerin düşünme gücüne başvurarak, onların zekâlarını sınırlandırmadan en uygun yolu izlemek gerektiğidir.

Dewey (1996, s. 116-117), zekâyı sınırlandıran ve dışardan gelen hazır bir otoriteye boyun eğilmesine neden olan, bu durumda da zekânın tek rolünün ona verilen araçları mekanik bir biçimde seçmek olduğu amaçları reddeder. Ona göre eğitimin amaçları bireyin özgür iradesiyle belirlediği, üzerinde muhakeme gücünü kullandığı amaçlardır ve bu amaçlar öncelikle bir “deneme” türü, bir “taslak”tan başka bir şey değildir. Bu taslağın değeri ise, onu gerçekleştirme girişimi ile denetlenir. Bu taslak, eğer bireylerin etkinliklerini başarılı bir şekilde yönetmeye yeterli olursa, yalnızca yön verme işlevine sahip olduğu için, fazla bir şeye ihtiyaç duyulmaz. Ama bu her zaman uygun olan bir durum değildir. Pek çok durumda bireylerin etkinlikleri bu taslak temeline dayandırılır ve bu etkinlikler yoluyla o zamana kadar gözden kaçırılmış durumlar açığa çıkarılmış olur. Bir başka ifadeyle, işlevi yalnızca yönlendirme olan taslak hâlindeki amaçlar, ilgili oldukları etkinliklerin gerçekleştirilmesiyle, o güne değin gözden kaçırılmış olan bazı durumları ortaya çıkarırlar. Durum böyle olunca ilk amacın düzeltilmesi yoluna gidilir. Amaçta düzeltme işlemi ise, amaca bir şeyler eklemek ya da ondan bir şeyler çıkarmak biçiminde yapılır. Bu nedenle herhangi bir eğitim amacı kesinlikle sabit bir görünümde olamaz. Amaç, eğilip bükülebilen bir şekilde durumlara ayak uydurabilmelidir. Fakat yukarıda sözü edilen etkinliğe dışardan verilen amaç, sabit görünümlü, durağan bir amaçtır. Böyle bir amacın gerçek durumlarla karşılıklı etkileşim hâlinde olduğu söylenemez.

Burada zekâyı sınırlandıran ve dışarıdan hazır olarak verilen amaçların hiçbir değişkenlik göstermediğini ve toplumdaki somut gerçekliklere aykırı olduğunu belirten Dewey'e göre, bu amaçların tam karşısında bireylerin deneyimlerinden oluşan eğitimin iç amaçları

bulunur. Dewey, eğitimin iç amaçlarının bilimsel yöneme göre işlediğini belirtir. Nitekim eğitimin iç amaçları, toplumsal değişme ile paralel bir biçimde ilerleyemediği, bir başka ifadeyle toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediği zaman bir değişime uğrar. Bu, bir hipotezin çeşitli denemelere tâbi tutulması ve bu denemeler sonucu bilimsel içeriğe uygun olmadığı gerekçesiyle ortadan kaldırılması ile aynı işlemi ifade eder. Çünkü amaçlar da eğitimdeki yeni yapılanmalara uyum gösteremedikleri zaman ortadan kaldırılır.

Nitekim Dewey (1996, s. 117-118)'e göre bir amaç her zaman etkinliğin bağımsız olduğunu, bir başka ifadeyle dışsal etkilerden uzak olduğunu betimlemelidir. Burada “bir amacı izlemek” ifadesi oldukça önemlidir; çünkü bu ifade, belli bir sürecin sona ermesinin işaretini de verir. Sözelimi atış yapmada amacın nişan tahtası olması gibi. Ayrıca amaç, söz konusu etkinliği diğerlerinden ayırmak için kullanılan bir işaret özelliği de gösterir. Atış yapma örneğinde asıl amaç nişan tahtasından ziyade nişan tahtasına isabet edecek biçimde atış yapmaktır. Burada Dewey'in vurgulamak istediği temel husus; amacın anlamının kendi başına olan bir şey ile değil; nesneler ile bir şey yapmak olduğudur. Amaçların değişebildiği, yeniden düzenlenebildiği ya da tümüyle kaldırılabilirdiği düşüncesi Dewey'in şu düşüncelerinde ifade edilmektedir:

...Çevresindeki şeyleri oldukları gibi pasif bir biçimde ele alan bir çiftçi, iklimin ve toprağın özelliğini göz önüne almaksızın plânlar yapan bir çiftçi gibi, büyük bir hata yapmaktadır. Soyut, bulutlar içinde yüzen, dışarıdan verilen bir eğitim amacı, pratik uygulanabilirliği olmaması nedeniyle, eğitim gerçekliğini aracısız olarak verilen durumlara rastgele ya da plânsız bir biçimde yönlendirme eğilimine sahiptir.

...İyi bir eğitim amacı, çocuğun yaşantısının şimdi içindeki durumunu ciddi bir biçimde inceler, pedagojik etkileme için deneme türünden bir plân ortaya koyar, bu plânı sürekli olarak göz önünde bulundurur; fakat onu durumun ilerlemesine göre sürekli olarak değiştirir. Kısaca amaç, ilk önce geçici ve deneme türünden bir amaçtır, böylece aynı zamanda uygulamaya sokulması ve uygulamada denenmesiyle sürekli olarak değişir.

Bunun yanı sıra gerçek bir amacın bir güdüyle başladığı söylenebilir. Eğer bir güdünün gerçekleşmesine engel olunursa, güdü isteğe dönüşür. Fakat burada şunu belirtmekte fayda vardır ki, güdü ya da istek kendi başına bir amaç değildir. Çünkü amaç erişilecek son noktadır ve güdünün takip edilmesinden kaynaklanan sonuçlara ilişkin bir öngörü de içermektedir (Dewey, 2007, s. 82).

Dewey, eğitimin amaçlarını ortaya koyarken belli bir yöntemin izlenmesi gerektiğine dikkat çeker. Ona göre, amacın oluşmasındaki ilk adım olan güdü kavramı oldukça önemlidir. Çünkü bireyler bir amaç ortaya koymak için, öncelikle o amaca güdülenirler.

Bu güdülenme süreci sekteye uğradığında amaç isteğe dönüşür. Dolayısıyla amaca ulaşmada araya başka durumlar girmiş olur.

Öyleyse bir nesneye yahut ideale ulaşmak için, bir başka ifadeyle bir amacı gerçekleştirmek için, öncelikle, bireyin onun için güdülenmesi gerekir. Bu güdüye herhangi bir neden ya da nedenlerle ket vurulursa o artık güdü olmaktan çıkıp bir istek, bir arzu olur. Fakat tek başına ne güdüye ne de isteğe amaç denilebilir. Amacın tam olarak anlamını bulması güdüyü, belli durumlarda isteği ve hatta bunların izlediği yolu da içermesiyle mümkün olmaktadır.

Burada şunu belirtmekte fayda vardır: Dewey (1996, s. 118), belli bir amacın gerçekleşmesinde öncelikli olanın o amaca güdülenmek olduğunu söylerken, bu amaç ile sabit olmayan ve dışarıdan verilmeyen bir amacı kasteder. Çünkü onun özelliklerini saydığı eğitim amaçları, aynı zamanda sürekli olarak birer araçtır. Çünkü bu amaçlar sabit değildir ve bireyin kendi isteği doğrultusunda, bizzat bireyin zihin gücü içinde anlam kazanırlar. Bu türden amaçlar, yalnızca biçimsel olarak araçlardan ayrı görülebilir; her amaç, gerçekte, kendisine ulaşıncaya kadar geçici bir amaçtır ve her amaç kendisine ulaşıldığında daha ileriye gidebilmek için bir araç olur. Dewey, “içinde bulunan faaliyetin ilerideki yönünü gösteren şey”i amaç; “faaliyetin şimdi içindeki yönünü dile getiren şey”i ise araç olarak tanımlar. Fakat bu iki kavram arasında ayırım yapmak doğru değildir ve faaliyetin değerini azaltır, onun angarya olarak görülmesine neden olur.

Dewey (2007, s. 82-83)’e göre, amaca ulaştıran bir etken olarak, güdü ve istek, belli sonuçlara varmayı tek başlarına gerçekleştiremezler. Bunun için ya birlikte çalışırlar ya da çevresel koşullarla etkileşim içinde olmaları gerekir. Bunun yanında gözlem yapmak da güdünün amaca dönüşmesi için gerekli bir koşul olarak görülebilir. Dewey, buna ilişkin şöyle bir örnek verir: Basit bir hareket olan yürümek için ihtiyaç duyulan güdü, bireyin üzerinde durduğu zeminle aktif olarak paylaşıma girilmesiyle gerçekleşir. Bu durumda birey yürüdüğü zemine fazla önem vermez. Fakat üzerinde yürünecek bir yolun olmadığı, dik ve zorlu bir dağa çıkılacağı zaman, zemine ilişkin iyi bir gözlem yapılması gerekir.

Burada Dewey, amaca ulaşmada bilimsel bir yöntemin izlenmesi gerektiği kanısındadır. Bilimsel yöntemin her adımı, bir önceki aşamayı tamamlamış olması nedeniyle, amaca ulaşmayı garanti altına almış olur. Adımlarda oluşan herhangi bir sıkıntı ise, işe yeniden başlamayı gerektirir ve böylece amaca ulaşmada oldukça nitelikli bir yol izlenmiş olur.

Güdü'nün amaca dönüşmesinde gerekli bir koşul olan gözlem, kuşkusuz, tek başına yeterli değildir. Bireyin gördüğü, duyduğu, dokunduğu şey her ne ise, onun önemini de anlaması gerekir. Bir başka ifadeyle birey bir şeyi gördüğünde, o şeye ilişkin bir eylemde bulunmak isteyebilir ve bu eylemin sonuçları, bireyin gördüğü o şeyi önemli kılar. Sözgelimi, bir bebek alevin parlaklığını gördüğünde ona dokunmak isteyebilir. Bu durumda alevin önemli olması parlaklığından kaynaklanmaz, onu önemli kılan dokunma sonucu bebeği yakmasıdır. Dewey (2007, s. 83)'e göre ortaya çıkacak sonuçlara ilişkin bilgi sahibi olmak, geçmiş deneyimlerle açıklanabilir. Yani muhtemel sonuçlara ilişkin öngöründe bulunmak için, bunlara ilgili geçmiş deneyimlere sahip olmak gerekir. Bireyler önceden edindiği deneyimler sayesinde kendilerine yabancı olmayan durumlarla karşılaştıklarında bu deneyimlerin neler olduğunu hatırlamak zorunda kalmazlar. Eğer herhangi bir durumla ilgili geçmişte deneyim sahibi olunmamışsa, o durumu gözlemlemek, o durum üzerinde muhakeme yapmak gerekir.

Dewey, tüm bunların yanı sıra eğitim amaçlarını, herhangi bir faaliyetin amacından ayırmaz. Çünkü ister eğitime yönelik ister bir başka alana yönelik olsun tüm amaçlar aynı özelliğe sahiptir. Burada önemli olan amaçlara yüklenen anlamdır. Amaçlar bireyin yapmak istediği bir faaliyete yönelik olmalı, dışarıdan zorlanan bir yapıda olmamalı, aynı zamanda bir araç niteliğinde ve o an içinde bulunulan koşullardan doğmuş olmalıdır. Dewey'in amaca yüklediği bu anlamlar, her alanda edinilen ya da edinilecek olan bütün amaçlar için geçerlidir.

Dewey (1996, s. 119-120), tıpkı bir çiftçinin var olan koşulları göz önüne almadan, ideal bir tarım işletmesi kurma çabasında olması gibi, ebeveynler ve öğretmenlerin de çocuğun gelişmesini kendi amaçlarına göre plânlamalarını anlamsız bulur. Çünkü ona göre bir amacın ortaya konulması demek, ister tarımsal ister eğitsel olsun, bir faaliyetin yürütülmesinde başarılı olan düzenlemelerin, önceden kestirmelerin ve gözlemlerin sorumluluğunu almak demektir. Dewey'e göre, bir amacın değeri, herhangi bir faaliyetin yürütülmesi için var olan durumlar üzerinde gözlem yapmayı, bunların içerisinde dikkatlice seçim yapmayı ve sürecin akışını mümkün kılmayı sağlamasıyla ölçülebilir. Bir amaç bireyin sağduyusu ile çelişkili olursa zararlı hâle gelir. Bunlar da dışarıdan verilen ya da kör bir itaatle kabul edilen amaçlardır.

4.3. Toplumsal Bir Kurum Olarak Okulun Ne’liği

Dewey, demokratik bir toplumun oluşmasını, bireylere kültürel mirası aktarmakla birlikte, onları değişen toplum yapısına ayak uydurabilen; bu anlamda çağın gerisinde kalmış ilke ve ideallerin yerine uygar, laik ve demokratik unsurları koyabilen bir okul sisteminin var olmasına bağlar. Böyle bir okul, demokratik bir okuldur ve bu okullarda uygulanan eğitim-öğretim yöntemi de değişen dünyayı anlamlandırmak için gerekli bütün yöntem-tekniklere sahiptir. Dewey’e göre demokratik bir okul sisteminin tam anlamıyla kurulamaması, toplumsal gelişmenin önündeki en önemli engellerden biridir ve bu durum yok olmasına neden olabilir.

Dewey (1996, s. 4), bu anlamda toplumun ayakta kalmasını öğretim ve öğretmenin var olmasına bağlar. Çünkü ona göre tutsağı olunan skolâstik ve biçimsel eğitim anlayışını aşmak için buna ihtiyaç vardır. Hiç kuşkusuz okullar bir aktarıcı kurumdur. Onların yaptığı, yetiştirilen öğrencilerin yeteneklerini biçimlendirmektir ve bunu da bilgileri aktarma yoluyla yaparlar. Aslında bu şekliyle okullar, yalnızca birer araç ve yüzeysel bir etki mekanizması gibi görülebilir. Bu nedendir ki, bilgileri eğitim yoluyla aktarma gibi önemli bir rolü olan okullara, uygun yöntem-teknikleri getirmek gerekmektedir.

Dewey okulu, “sistematik ve açık araştırma için gerekli olan alışkanlıklar kümesinin gelişmesi ve daha fazla uyum ve estetik nitelikle desteklenen deneyimlerin yeniden yapılandırılma ortamı” biçiminde ifade eder. Herhangi bir toplumda, toplumsal değişmeyi anlayabilme görevini edinen okul, bunun için işe, tek tek bireylerden başlar ve toplumun geneline doğru bir yol izler. Bu bağlamda okul, toplumu yeniden yapılandırma konusunda da sorumluluk taşır (Bakır, 2011, s. 53). Toplumsal değişmenin getirdiği dönüşümlerin bireyleri apatiye uğratması tehlikesini aşma görevini edinen okul, Dewey’e göre, bu görevini ancak bireylere doğru bir eğitim-öğretim uygulayarak ifa edebilir. Bireyler yenilik ve gelişmelere, bu yenilik ve değişimler toplumsal faydaya hizmet ettiği sürece, açık olmayı öğrenmelidir. Fakat bu öğrenme süreci belli bir plân ve program dâhilinde, sistemli olarak, aşama aşama yapılmalıdır.

Plânlı ve programlı bir öğrenme sürecini içeren “öğrenci merkezli eğitim” anlayışı, Dewey düşüncesinde, bir bakıma “okul merkezli eğitim” anlayışı olarak değerlendirilebilir. Dewey, toplumsal yaşamın devam etmesini sağlayan bir kurum olarak okulu, doğal ve sosyal çevrenin merkezinde görür; bunun yanı sıra okulun gerçek yaşamla devamlı ilişkili

olması gerektiğini savunur. Ona göre okul, toplumu yönlendirmek ve geliştirmek görevi ile yükümlü olan demokratik bir kurum niteliği taşımaktadır. Böylelikle, toplum genelinde toplumsal demokratik bir problem çözme yöntemi okulda başlayan bir yöntem olabilir. Nitekim demokratik toplumun temel dinamiği demokratik eğitimidir ve demokratik eğitim de okullar yoluyla var olabilir. Dewey'in bu anlayışı toplumun merkezine okulu, eğitimin merkezine de öğrenciyi koyan bir anlayıştır (Bakır, 2011, s. 64).

Bunun yanı sıra Dewey (1996, s. 22), okulu özel bir çevre olarak değerlendirir ve bu özel çevrenin en temel özelliği, bireylerin ait oldukları toplumun kültürünü kazandıkları bir çevreyi ifade etmesidir. Kuşkusuz okullar kültürü aktarırken içinde bulundukları döneme özgü birtakım ihtiyaçlara da cevap verirler. Dewey bu bağlamda okula üç ayrı görev yükler: Okulun birinci görevi; basitleştirilmiş bir çevre sağlamaktır. Burada okulun yaptığı şey, öğrencilerin yaşamlarına uygun düşen temel özellikleri belirlemek; onların çevreleriyle etkileşimlerine dayanak sağlamaktır.

Okulun birinci görevini öğrenciler için basitleştirilmiş bir çevre sağlamak olarak değerlendiren Dewey, bu düşüncelerini “okul toplumsal yaşamın küçük bir numunesidir” savıyla dile getirir. Burada okul, oldukça geniş olan toplumsal yaşamdaki her bir unsura yer veren; fakat bunu daha sınırlı bir zaman dilimi içerisinde sunan bir toplum yaşamını ifade eder.

Okula düşen ikinci görev; var olan çevrenin öğrencilerin zihinsel alışkanlıkları üzerine yaptığı değersiz etkileri ortadan kaldırmaktır. Burada okul öğrencilere seçme alışkanlığını da kazandırmış olur. Çünkü hemen her toplumda ölü alışkanlıklar, bireylere zarar veren modası geçmiş gelenekler bulunabilir. Okul, bu göreviyle bu türden alışkanlıkları ayıklamış olur. Dewey (1996, s. 22), okulun üçüncü görevinin toplumsal çevredeki farklı etmenleri dengelemek ve her bireyin içinde bulunduğu toplumsal grubun sınırlamalarından sıyrılarak, daha geniş bir çevreyle canlı ilişkiler kurmasına yardımcı olmak olduğunu söyler.

Dewey, okulun bu üç temel işlevini şu cümlede özetlemektedir: “Okul, öğrenenlerin bir arada çevreyi değiştirmelerini ve demokratik, samimi(açık) bir tavırla ilişki kurmalarını sağlayan sadeleştirme, daraltma ve dengeleme olgularına dayanan bir kurum olmalıdır” (Gutek, 2006, s. 112). Bu yönüyle okul, verdiği eğitim-öğretim anlayışıyla çocuğa, toplum içinde bir birey olabilme bilincini de kazandırmış olur. Çünkü çocuk, okul aracılığıyla toplumsal çevresini tanır ve bu çevreyle etkileşime girer. Bunun yanı sıra, toplumda

herhangi bir değeri kalmamış alışkanlıklardan vazgeçerek, bir seçim yapma özgürlüğünü edinir ve özgür iradesiyle oluşturduğu fikirlerini daha geniş bir çevre içinde değerlendirme olanağına sahip olur.

Dewey'in bu türden üç işleve sahip olan demokratik okul anlayışı, eski okul olarak adlandırılan geleneksel eğitim anlayışının ilkeleriyle donatılmış okuldan oldukça farklıdır. Onun pragmatik eğitim anlayışını ifade eden ilerlemeci eğitim anlayışı çerçevesinde ele aldığı okul, artık yeni okuldur ve bu okulda merkezde olan öğrencidir. Dolayısıyla Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışı öğrenciyi pasiflikten kurtararak aktif bir role büründüren, merkeze alan ve yaşamın içinden bir unsur olarak göze çarpan okul kurumuyla somut bir hâl alır.

Dewey'in yeni okulu bir “aktif okul” olarak öğrenciyi, eğitimle ilgili her türlü ayrıntının onun etrafında dönmesi gereken bir güneş olarak betimler. Burada öğrenci, bütün bir okulu kendisine göre organize etmiş olur ve bu durum pratikte öncelikle okul sıralarıyla birlikte eski sınıf sisteminin tamamen ortadan kaldırılmasını öngörür. Öğretim, bundan böyle, laboratuvarlara, kütüphanelere, oyun alanlarına, atölyelere ve hatta mutfaklara taşınacaktır (Aytaç, 1981, s. 97).

Dewey (1897, s. 7), okulu şimdiki yaşamın içinde bir olgu olarak ele alır. Ona göre okul, bir çocuğun evi, komşuluk ilişkileri ve oyun alanına ilişkin taşıdığı yükümlülükler kadar gerçek ve hayatidir. Gerçek yaşam oldukça karmaşıktır. Çocuk burada eylemlerin karmaşıklığından bunalabilir ve çocuğun dikkati dağılabilir, bundan dolayı çocuk, olaylara tepki verme gücünü kaybedebilir. İşte tam da bu noktada okulun, bu karmaşık toplumsal yaşamın küçük bir modeli olması oldukça önemlidir. Toplumsal yaşamın basitleştirilmiş bir formu olarak okul yaşamı, çocuğun evinde aşına olduğu etkinlikleri uygulayarak evdeki yaşam dışında aşama aşama büyümelidir.

Yeni okula ilişkin dikkat edilmesi gereken önemli bir husus vardır ki o da, Dewey'in tasarladığı bu pragmatik “aktif okul”un, bir meslek okulu niteliğinde düşünülmemesi gerektiğidir. Çünkü bu okul, meslek seçimi çağının başlamasına kadar olan devreyi kapsar. Bu okul, “mesleklerin hazır taleplerini değil, gençlerin gelişen şahsiyetlerini merkeze alışımdan dolayıdır ki, bir meslek okulu değildir.” Ayrıca aktif okulun programında yer alan el işi çalışmaları, bilginin aktif biçimde kazanılması için pragmatik bir hareket noktasını oluşturur (Aytaç, 1981, s. 97). Burada aktif okul düşüncesiyle Dewey, çocukların gerek genel kültür derslerini gerekse kendilerine el becerisi kazandıracak derslerin bir

arada verildiği bir okul anlayışına dikkat çeker. Böyle bir okulda çocuk, çok yönlü olarak yetişecek ve toplum içinde nitelikli bir iş gücünü oluşturacaktır. Bu yönüyle aktif okul, öğrencilerin bizzat öğrenme sürecine aktif bir biçimde dâhil oldukları, bu süreçte kendi deneyimlerinden hareket ettikleri bir yaparak-yaşayarak öğrenme modelini içerir.

Nitekim Türkiye’de 1940 yılında hayata geçirilen Köy Enstitüleri projesi de, Dewey’in aktif okul fikrine uygun bir modeldir. Burada öğrenim gören çocuklar, belli yüzdeler dâhilinde planlanmış genel kültür, tarım ve zanaat derslerini bir arada almışlar; bu yönüyle Türkiye’nin eğitim sürecine önemli katkılar sağlamışlardır. Dewey, bu projenin hayata geçirilmesinden 16 yıl önce, Türkiye’de aktif okul anlayışına ihtiyaç olduğunu öne sürmüş ve onun bu görüşleri Köy Enstitüleri oluşumunun gerçekleşmesinde rol oynamıştır.

Dewey (2010, s. 4-5)’in aktif okul anlayışında okul müfredatının konusu, toplumsal yaşamın ilkel yapısını ve bireylerin bir araya gelişini aşama aşama göstermelidir. Dewey, bilinçsiz ve yanlış biçimde oluşturulan müfredatla çocuğun doğasının bozulduğunu, ona çok fazla çalışma, okuma-yazma, coğrafya ve bu toplumsal yaşamla ilgisi olmayan birçok şeyin verildiğini söyler. Bu durum öğrencilerin ahlâkî gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Dewey’e göre, okul konularının arasındaki bağlantının merkezinde fen bilgisi, edebiyat, tarih, coğrafya değil; öğrencinin kendi sosyal etkinlikleri bulunmalıdır.

Nitekim Dewey (2010, s. 5)’e göre eğitim, yalnızca doğa çalışmaları olarak adlandırılan fen bilgisi çalışmaları içerisinde ele alınamaz. Çünkü bireyin gündelik yaşamından ayrı bir doğa kavrayışından söz edilemez. Doğa, tek başına zaman ve mekândaki farklı nesnelerin bütünüdür ve doğayı tek başına çalışmaların merkezi hâline getirmeye çalışmak, radyasyonun yalnızca bir ilkesini anlatmak gibi bir şey olur. Yine edebiyat da sosyal deneyimlerin bir yorumu, bir yansımasıdır. Daha doğru ifadeyle bu yansımayı ifade etmektir. Bu durumda edebiyata düşen görev, önce deneyimleri izlemek, ondan sonra yorumlamaktır.

Tarihin eğitsel değeri ise, sosyal yaşamın ve gelişmenin aşamalarını yansıttığı ölçüde ortaya çıkar. Dewey (2010, s. 5), tarihin toplumsal yaşam ile bağlantılı olması gerektiğini savunur. Yani uzak geçmişe atılan tarih sönük ve etkisiz kalır. Eğer tarih, bireylerin toplumsal yaşamları ve bunun gelişme seyrini içeriyorsa, o zaman anlamlı olur. En genel anlamıyla Dewey, eğitimin temel ilkesini, tek tek derslerin merkeze alınması değil; öğrencinin içinde aktif bir birey olarak yer alması olarak değerlendirir.

Bu düşünceleriyle Dewey, okullarda okutulan derslerin her birinin, öğrencilerin deneyimleriyle bağlantılı olması gerektiğinin altını çizerek. Deneyimden bağımsız olan her ders içeriği, soyut, gündelik yaşamdan kopuk olması nedeniyle öğrencinin zihninde kalıcı bir yer edinemez ve bu nedenle eğitim, toplumsal faydaya hizmet edemez.

Burada Dewey'in altını çizdiği nokta; okullarda uygulanan eğitim-öğretim programının öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal yaşamdan kopuk olmaması gerektiğidir. Çünkü öğrenci, okulda öğrendiklerini toplumsal yaşamda karşısına çıkan durumlarla bağdaştıramadığı takdirde, öğrenme süreci verimli olamayacaktır. Burada okulun toplumsal işlevinin ne denli önemli olduğu göze çarpar.

Okulların toplumsal yaşamla bağlantılı olmasının, toplumsal yaşamda karşı karşıya kalınacak birtakım güçlüklerin çözümünde oldukça faydalı olacağını düşünen Dewey, bu düşüncesini, okulların öğrencilere toplumsal yaşama ilişkin birtakım bilgileri aktaran bir kurum olmaları gerekçesiyle destekler. Fakat bunun yanında okulları yalnızca bu özellikten ibaret görenleri de eleştirir. Okul; kültürü, toplumsal yapıyı, derslerin içeriğinde bulunan birtakım konuları aktaran bir kurumdur; fakat bunu yaparken öğrencinin içinde bulunduğu yaşamdan kopuk, soyut bir çizgide ilerlememelidir. İşte bu nedenle okul, yaşamın kendisi olmakta ve somut bir görünüm arz etmelidir. Öğrencinin evde, sokakta, akran gruplarında, akrabalarında gördüğü şeyler ile okulda aldığı eğitim arasındaki uçurum, okulun toplumsal kimliğini zedelemektedir. O hâlde denilebilir ki, Dewey'e göre öğrencinin dışarıda plânsız bir biçimde aldığı informal eğitim ile okulda belli bir plân dahilinde aldığı formal eğitim birbirinden kopuk olmamalı; aksine birbirini desteklemeli ve öğrenci bu sürecin merkezinde olmalıdır.

Dewey (2008b, s. 23)'in okul anlayışı genel olarak, onun şu ifadelerinde açıkça dile getirilmektedir:

Okulu, öğretmenle öğrenci veya öğretmenle anne-baba arasında bir şey olarak kabul etmek eğilimindeyiz. Okulla en çok ilgilendiğimiz taraf, doğal olarak, tanıdığımız herhangi bir çocuğun gösterdiği gelişimdir. Okulun işlevleriyle ilgili olarak, çocuğun bedensel gelişiminin yolunda gitmesi; okumada, yazmada, matematikte ilerlemesi, coğrafya ve tarih bilgisinin artması, tavır ve hareketleri, gelişiminde düzgünlük ve diğer alışkanlıklarının olgunlaşması gibi milyarlarca örnek verebiliriz. Bununla birlikte, bu bakış açısının genişletilmesine ihtiyaç vardır. En iyi ve en akıllı anne-baba kendi çocuğu için neyi isterse, toplum da bütün çocuklar için onu istemelidir. Okullarımız için bundan başka bir ideal, dar ve sevimsiz olur ve o temele dayanan toplumun yaptığı işler, demokrasimizi zedeleyebilecek bir görünüm arz eder.

Dewey (1996, s. 4)'e göre okulların bilgiyi aktarıcı görevi, toplumun ayakta kalması için yalnızca bir araç değildir; aynı zamanda toplumun özünü de oluşturan bir unsur ifade

eder. Çünkü insanlar, sahip oldukları ortak şeyler nedeniyle bir arada, bir topluluk içinde yaşama eğilimi içerisindedirler. İnsanlar, bu ortak şeylere değiş-tokuş ve karşılıklı ilişki aracılığıyla sahip olurlar. Bu ortak şeyler, amaçlar, inançlar, dilekler, bilgiler, birbirini anlama, ruhsal benzerlikler içinde olma olarak özetlenebilir.

Dewey (2008b, s. 23-24), toplumun bireyler için meydana getirdiği bütün bu ortak duygu ve düşüncelerin, bireylere okul aracılığıyla kazandırıldığını savunur. Çünkü toplum kendi geleceği için en güzel fikirlerin, ancak bu biçimde gerçekleşeceğine inanır. Burada bireyseliği savunan anlayış ile toplumsallığı savunan anlayış birleşmiş olur. Toplum, içinde bulunan bireylerin tam olarak olgunlaşmasını sağladığı ölçüde, var olabilir. Bunu da birer eğitim kurumu olan okullar aracılığıyla yapar. O hâlde bütün bu özelliklere sahip olan yeni okul, eğitime toplumsal bir bakış açısı ile yaklaşır, denilebilir. Aksi takdirde, okulun kurum, gelenek ve göreneklerinde meydana gelen değişim, öğretmenlerin kendi zihinlerinde tasarladığı, temelsiz bir yenilik olarak görülür ve gelip geçici bir heves gibi algılanır.

Okullara bu denli önemli görevler yükleyen Dewey (2008b, s. 27), yeni eğitim anlayışı ile şekillenecek yeni okulların temel bir sorunu olduğunu da altını çizer. Ona göre bu sorun çözülmeden yeniliğe başlanmamalıdır; aksi takdirde yapılacak olan modern eğitim temelsiz olacaktır. Dewey yeni okulların karşı karşıya olduğu sorunu şu biçimde özetler: “...kişisel sorumlulukları ortaya çıkaran ve çocuğun hayatın fizik gerçekleri ile ilişkisine göre eğitilmesini sağlayan kendi çalışmalarını okula nasıl getireceğiz?”

Dewey’in yeni okulların eğitim anlayışına ilişkin sorguladığı şey, aslında çocuğun kişisel özellikleri ve gündelik yaşamdaki deneyimleri ile okullardaki ders içeriklerinin nasıl birleştirilebileceğidir.

Dewey (2008b, s. 28-29) bu sorunun cevabını uygulamalı eğitimde bulur. Ona göre iş ve üretime katılımı birlikte okul, bir ilgi merkezi hâline gelecektir. Sözgelimi çocukları gördükleri ders ile ilgili olarak laboratuvara ya da doğaya götürmek, çocukların orada uygulama yapmasına olanak tanımak bu sorunu temelden çözecektir. Bu durum, aynı zamanda, okulu alışılmış, sert çehreli manzara ile düşünen kimselerin de bakışını değiştirecek; bunun yanı sıra çocukların sosyal durumlarında da değişim sağlayacaktır. Okullarda iş etkinliğinin olması karşılıklı yardımı, işbirliğini ve çalışma ortaklığını da beraberinde getirir. Bunun yanında sözlü olarak işlenen derslerde serbest konuşmalar, fikir alış verişleri yapılması, öğütler verilmesi, daha önce başarılı olunan ya da olunamayan

deneyimlerin tekrar ele alınması derse olan ilgiyi artırır. Böyle bir okul ortamında rekabet ise bireylerin öğrendikleri bilginin azlığı ya da çokluğuna göre değil; yaptıkları işin niteliğine göre karşılaştırılmaları biçiminde olur. Bu tür bir karşılaştırma ise, rekabetin gerçek toplumsal değerini gösterir.

Dewey (2010, s. 230), böyle bir eğitim anlayışının toplumsal değişime katkı yapıp yapmadığı ile ilgili olarak farklı, birbirine karşıt bazı fikirlerin savunulduğundan da söz eder. Bazı eğitimciler, toplumda meydana gelen değişimlerin doğrudan okullara aktarılması gerektiğini düşünürken; bazıları ise bu değişimi yansıtmanın eğitim adına bir sorun teşkil edeceğini savunurlar. Bu görüşler değerlendirildiğinde, okullarda nasıl bir program uygulanacağı ile ilgili bir fikir birliği oluşturmada güçlük çekildiği göze çarpmaktadır.

Okulun toplumsal işlevine ve niteliğine dikkat çeken Dewey (2010, s. 231)'e göre okullar, toplumsal değişimin yansıtıldığı bir aynadır. Nitekim bir asır önce de, 19. yüzyılın Amerikalı hukukçu, politikacı ve eğitimcilerinden biri olan Horace Mann ve bu konuda onun gibi düşünenlerin çabaları, öncelikle cumhuriyet rejiminin kurulması ve de politik özgürlüğün elde edilmesi yönünde olmuştur. Ayrıca bu çabayı gösterenler, halk adına özgür ve yaygın okul sistemlerini de oluşturmak istemişlerdir. Bu kimseler isteklerinde başarılı olmuşlardır ve bahsi geçen şu maddeler de bu başarının birer kanıtıdır: (1) Kurulan okulların türü, (2) Tanıtılan yeni dersler, (3) Konular arası geçişler ve (4) Geçmiş yıllarda ders işleme yöntemleri ve disiplin konularındaki değişiklikler. Dewey, bu durumun eğitimin statik bir süreç olmadığını, aksine daima bir değişim içinde olacağını açıkça ortaya koyduğunu belirtir.

Dewey, özellikle Amerika'nın toplum yapısının, cumhuriyetçi ve laik bir düzeninin, eğitimde de birtakım yenilikleri getirmesine uygun olduğunu düşünür. Bu nedenle Amerikan toplumu eğitimde demokratik idealleri benimseyerek, demokratik okullar kurma suretiyle toplumsal faydaya hizmet etmiştir.

Dewey (1897, s. 8) okulların, Horace Mann'ın göstermiş olduğu çabalarla birlikte yeni bir kimlik kazanacağını düşünür ve ona göre bu yeni okullar çocuğun alışmış olduğu etkinlikleri sergileyen ve onların her birinin anlamını öğrendiği durumlarda bu etkinlikleri çoğaltan bir niteliğe sahip olacaktır. Yeni okuldaki çocuklar kendi oyun etkinlikleri ile okullarda gösterilen etkinlikleri birbiriyle ilişkilendirebilecektir. Bu durum Dewey'e göre çocuğun geçmiş deneyimleriyle şimdiki düşüncelerini ilişkilendirdiği ve onun gelişimini

güvence altına aldığı için psikolojik bir gerekliliktir. Dewey'e göre bu durum, aynı zamanda sosyal bir gerekliliği de ifade eder. Çünkü çocuğun temel ahlâkî eğitimini aldığı ve büyüüp yetiştiği ev yaşamı da, tıpkı okul gibi, toplumsal yaşamın bir biçimidir. Okul, bu yönüyle, çocuğun ev yaşamında edindiği değerleri, duyguları derinleştirme ve genişletme görevini de edinmiş olur.

Dewey bu düşünceleriyle okulların psikolojik ve sosyolojik içerikli bir göreve sahip olduğunun altını çizer. Çocuk okulda almış olduğu doğru bir eğitimle psikolojik gelişimini, büyük ölçüde, sekteye uğratmadan sağlayabilecek; okul dışındaki çevresinde edinmiş olduğu deneyimleri okulda deneyimledikleriyle birleştirebileceği için de toplumsal yaşam ile bağlantı kurabilecektir. Bunun yanı sıra bu konu ile ilgili olarak Horace Mann'ın görüşlerini destekleyen Dewey, okulların demokrasi, cumhuriyet ve laiklik gibi kavramlar çerçevesinde bir eğitim anlayışı benimsemesini, çocukların politik kültürü sağlıklı bir biçimde kazanmasına yarayacağını düşünür. Bu durum da okulların politik işlevini göstermektedir.

Bu işlevlerin tam anlamıyla gerçekleşmemesi durumunda okulların bir düşünüş yaşayacağını düşünen Dewey (1897, s. 8), yaşadığı dönemin Amerikasında okulların böyle bir tehlike ile karşı karşıya olduğunu belirtir. Ona göre şimdiki eğitim bir düşünüş yaşamaktadır ve bunun nedeni toplumsal yaşamın küçük bir numunesi olan okulların psikolojik, sosyolojik ve politik işlevleri gerçekleştiremiyor olmasıdır. Dewey bununla, okulların sabit bilgiler verdiği, sabit dersleri öğrettiği ve sabit alışkanlıkları biçimlendirdiğini kasteder. Bu durum değişmediği takdirde okullar gelecekte uzak, kocaman bir yalan üzerine kurulacak; okul toplumsal yaşama bir hazırlık olacak ve bunun sonucunda da çocuklar yaşam deneyimlerini oluşturamayacak, doğru bir eğitim alamayacaklardır.

Yaşadığı dönemin Amerikasında okullarda bir savurganlık durumunun başgösterdiğine değinen Dewey (2008b, s. 56), bu savurganlığın bir organizasyon eksikliğinden kaynaklandığını belirtir. Ona göre iyi bir organizasyon, tasarrufu ifade eder ve bu tasarruf, elde bulunan olanak ve araç-gereçlerin en verimli biçimde kullanılması ile mümkün olur. Dewey'in burada anlatmak istediği, para ve eşya savurganlığı değildir; çocukların yetersiz ve hatalı yetiştirilmeleri sonucu okul dışındaki zamanlarını, yani yaşamlarını savurmalarıdır.

Yaşamını bilinçsiz bir biçimde savuran çocukların varlığını, toplumun önemli bir sorunu olarak gören Dewey, bu sorunun çözümü için de okulların yeniden yapılandırılması gerektiğini savunur. Bu yapılandırılma, okullarda bir organizasyona gidilmesi biçiminde değerlendirilebilir.

Bu organizasyon, okul içinde yer alan her unsurun (öğrenci, öğretmen, sınıflar gibi) birbiriyle ilişkili olmasını ifade eder. Nitekim öğretmen öğrenciyle bir bütün olur ve öğrencinin isteklerini ön plânda tutarsa, gerçek öğrenmenin sağlanabileceği sınıf ortamlarını oluşturmuş olur. Bu noktada öğretmenin, öğrencinin ve dolayısıyla okulun hedefleri birbirine paralel bir çizgide ilerler. Dewey (2008b, s. 56), bununla ilgili olarak, A.B.D.'nde ciddi bir sorun yaşandığını söyler ve okuyucunun dikkatini eğitim sisteminin çeşitli kısımlarındaki boşluğa, eğitim hedeflerinde bir birlikteliğin sağlanamamasına ve öğretim yöntem ve tekniklerinde yapılan yanlış uygulamalara çekmeye çalışır.

Dewey (2010, s. 230-231) eğitim sistemindeki boşluğun kapatılması için, okulların toplumsal düzeni hem takip etmeleri, hem de yansıtmaları gerektiği kanısındadır. Ayrıca okullar geleceğin toplumsal yapısını oluşturabilmek için toplumsal değişmeye duyarsız kalmamalıdır. Dewey'e göre, buradaki temel problem, okulların gelecekteki toplumsal değişime katılıp katılmayacak, bu değişimi görmezden gelecek ve bu değişime sorumsuzca yaklaşacak ya da bu konudaki farkındalık düzeylerinin düşük olacak olması değildir. Temel problem, şu anki toplumda tüm okulların düzenli ve birlikte bir şey yapabilir bir durumda olmamalarıdır. Hemen her okul olumsuz bir şeylere maruz kalmaktan korkar duruma gelmiştir. Bu da okulların toplumsal değişim adına birlikte hareket etmelerini engellemektedir. İşte eğitim sistemindeki boşluğa ilişkin temel sorun da budur.

Şu anda var olan düzenin köklü bir yapılandırmaya ihtiyacı olduğunu belirten Dewey (2010, s. 216), böyle bir yapılandırmaya; gücü, sahip olduğu mülkiyeti ve itibarının tehdit altına alınacağını düşünen güçlü sınıfların karşı koyduklarını savunur. Fakat böyle bir güçlü sınıfın yanı sıra toplumda var olan mevcut toplumsal düzenden yakınan, yapılacak değişikliklerle güvenlikleri, sahip olacakları çeşitli fırsatlar ve özgürlüklerini elde edecek olan işçiler de bulunmaktadır. Bu nedenle yapılacak toplumsal değişikliklere karşı çıkmak yerine, toplumsal bilinç ve vicdan temelinde hareket etmek gerekmektedir.

Bu noktada toplumu bir vicdan muhasebesi yapmaya çağıran Dewey, yalnızca belli toplumsal sınıflara hizmet ettiği gerekçesiyle var olan olumsuz durumları savunmanın ötesinde yanlış bir şey olamayacağını düşünür. Belli bir toplumsal sınıf ya da zümreye

hitap etmek yerine, toplumun geneline hitap etmek, toplumsal kalkınma için oldukça hayati bir önem taşır.

Bu düşünceleriyle o, okullardaki liberal anlayışın, tek tek bireyler üzerinden değil; aksine toplumsal açıdan fayda sağlayan uygulamalar üzerinden hareket etmesi gerektiğini savunur. Günümüz bireyci liberal politikalarından farklı olarak, bireyin toplum içinde bir varlık olmasından dolayı, toplumsal refahın önemini vurgulayan Dewey, yalnızca kendi itibarları uğruna toplumsal değişmeyi göz ardı etmek isteyen kimseleri eleştirmektedir.

Nitekim Dewey, liberal demokratik bir toplumda okulların çocuklara kendini kontrol etme alışkanlığı, dikkatli dinleme, ezber egzersizleri, taklit etme yeteneğini aşılmasının uygun olmayacağını düşünür. Çünkü bu unsurları benimseyen bir okul, çocuklara (1) birtakım bilgilerin öğrenilmesi ve (b) öğrencinin gelecekteki sosyal rolüne uygun yeteneklerin kazanılması gibi hususları da görev edinmiştir (Shook, 2003, s. 111).

4.3.1. Öğretim Kademelerine İlişkin Sorunlar

Dewey okulların temel sorunlarına ilişkin olarak ilköğretim, ortaöğretim ve bir yükseköğretim kurumu olan üniversiteler ile ilgili var olan durumları gözden geçirir ve bu okulların içinde bulundukları sorunları da irdeler. Ona göre eğitim-öğretim sürecinin her kademesi önemlidir ve ilk kademedede ortaya çıkan bir sorun, diğer kademeleri olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle eğitim-öğretimde anaokulundan başlayarak aktif öğretim yöntemleri benimsenmeli ve çocuğun doğasına aykırı uygulamalara yer verilmemelidir.

Dewey öğretim kademelerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak, daha çok, A.B.D. üzerinden bir değerlendirme yapar ve 20. yüzyılın eğitim sorunlarını, açık bir biçimde görebildiği, yaşadığı toplum üzerinden temellendirir. Bu sorunların, genel olarak, geleneksel ve demokratik eğitim ayrımında ortaya çıktığını öne süren Dewey, dönemin Amerikan okullarının, eğitim-öğretim anlayışlarını geliştirmek için geleneksel bir yöntemi benimseyip benimsememe konusunda çatışma yaşadıklarını belirtir.

Bununla ilgili olarak, 1880'li yıllarda Amerikan nüfusundaki artışla birlikte halk eğitiminin ulusal bir konu olarak gündeme gelmeye başlamasının, eğitim kuramcılarının bu konuda yoğun çalışmalar yapmasına neden olduğunun altını çizer. Dewey'e göre, Amerikan toplumunun bu konudaki en temel sorunlarından biri; ilk, orta ve lise olmak üzere üç kademedede gerçekleştirilen eğitimin geleneksel Avrupa eğitimini mi temel alacağı, yoksa

demokratik unsurlara göre mi şekilleneceğidir (Bakır, 2011, s. 25-26). Bu noktada Dewey'in eğitim görüşleri; tercihinin demokratik unsurlara göre şekillenen eğitimden yana olduğunu açıkça gösterir. Nitekim o, ilerlemeci eğitim anlayışını temellendirirken geleneksel eğitimin eksiklikleri üzerinden hareket etmiş ve geleneksel eğitimin zamanını doldurduğunu ileri sürmüştür.

Bu bakımdan demokratik unsurlarla donatılmış yeni bir eğitim anlayışı, öğretim kademelerinde geleneksel eğitimin dogmatik unsurlarını yıkacak, merkeze öğrencilerin ihtiyaçlarını ve deneyimlerini alarak eğitim sistemini yeniden yapılandıracaktır. Dewey bunun gerçekleşmesi için öncelikle anaokulları ve ilkokullar üzerinde bir yeniliğe gidilmesi gerektiğini düşünür. Çünkü öğretim kademelerinde alt seviyelerdeki değişim, daha üst kademelerde yapılması gerekenlerin belirlenmesine büyük ölçüde yardımcı olacaktır. Dewey bu düşüncelerini, birer yükseköğretim kurumu olan üniversitelerin bünyesinde bir ilkokul açması gerektiğini öne sürerek ve bunları üniversitenin uygulamalı eğitim yapabileceği laboratuvarlar biçiminde ele alarak desteklemiştir. Nitekim Chicago Üniversitesi'nde kurmuş olduğu “Üniversite İlköğretim Okulu” ile Dewey, bu düşüncelerini hayata geçirmiştir.

Dewey (1959, s. 73)'e göre 19. yüzyılda ortaya çıkan kindergarten (anaokulu), evlerdeki çocuk odası (nursery) ile Alman filozofu Schelling felsefesinin kaynaşmasıdır. Dewey, annelerin çocuklarını oyalamak için çeşitli oyunlar oynadıklarını ve bu oyunların da Schelling'in romantik ve sembolik felsefesi ile ilişkili olduğunu belirtir. Ayrıca bu oyunlar, çocuğun gündelik yaşamı ile yakından ilişkilidir. Çünkü çocuk, gündelik yaşamda karşılaştığı durumları oyun yoluyla ifade eder. Dewey'e göre, çocuğun gündelik yaşamda oynayabileceği yaşantılarının çoğaltılması, eğitim sürecini olumlu etkiler ve Dewey bunu *çocuk odası sistemi* ifadesiyle açıklar. Bunun yanı sıra Schelling felsefesinin eğitimdeki boşlukları ortaya çıkarması ve böylece bu boşlukların doldurulması için çaba gösterilmesini de eğitim süreci adına önemli görür.

Bu bağlamda Dewey, kindergarten (anaokulu) ile ilköğretim arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu belirtir. Nitekim ilköğretim kademesinde verilen eğitim, çocuğun doğal ilgileri ve ihtiyaçlarından uzak olursa, bu kademenin anaokulunun devamı olması mümkün olamaz. Bu durumda anaokulu bütünüyle tek ve ayrı bir kurum olur. Dewey, burada, yaşadığı dönemde anaokulunda uygulanan yöntemlerin ilköğretime entegre edilememesi sorununun olduğunu belirtir. Bu, bir bakıma, “bağlantı sınıfı” denilen bir okul sorununu

ortaya çıkarmıştır. Buradaki güçlük, bu iki okulun hareket noktası açısından bir birlik sağlayamamış olmasıdır. Çünkü Dewey, anaokulunun amacının eğitim ve disiplinden ziyade, çocuğun manevî gelişimi olduğunun altını çizerken; ilköğretim kademesinde bu gelişime çok fazla önem verilmemesini eleştirir.

İlköğretim kademesinin fiilen 16. yüzyıldaki halk hareketinden doğduğunu ifade eden Dewey (1959, s. 73), 16. yüzyılda, matbaanın icadı ve ticaretin gelişmesi sonucu iş bulmak ve geçinebilmek için okuma yazma bilme ve şekilleri tanımanın bir gereklilik hâline geldiğini belirtir. O hâlde ilköğretimin amacı işe dönüktür, belli bir çıkara yöneliktir. Burada okuma-yazma bilmek, sembolleri öğrenmek; öğrenme süreci içine dâhil olmak amacı ile kariyer edinmek amacı güdülmüştür. Bu yönüyle her iki kademenin birbirinden bütünüyle farklı amaçlar gütmesi, aralarında bir bağlantı sorunu olmasına yol açmıştır.

Dewey (2010, s. 10-11), ilköğretimin yalnızca belli bir çıkara yönelik olduğu 16. yüzyılın toplumsal koşullarını değerlendirir ve okuma yetisinin bilgiye ulaşmadaki tek yol olduğu 16. yüzyılda, bu yetinin “medeniyetin ruhsal, manevî kaynakları üzerinde derin bir etkiye sahip olmak için” tek araç olduğunu söyler. Belirtilen dönemde gözlem, deney, test gibi bilimsel yöntemler ya bilinmemektedir ya da eğitimsel piramidin en üst düzeyinde yer alan özel kimselerin tekelindedir. Dewey’e göre bu durum, eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemiştir.

16. yüzyıldaki bu anlayış, sonraki dönemleri de etkilemiş ve eğitim-öğretim alanında yalnızca geçmişin bilgisini okuyarak bugüne ışık tutabileceğini düşünen kimseler yetişmiştir. Kuşkusuz, bunun nedeni geçmişin düşünce ve bilim adamlarına duyulan hayranlıktır ve Dewey, A.B.D.’nin eğitim sisteminde de gördüğü bu yanlışın, öğretim kademelerinin her birinde ayrı ayrı yenilikler yapılması yoluyla düzeltilebileceğini savunur.

Dewey (2010, s. 11)’e göre, 20. yüzyılın Amerikan eğitim sisteminde, değerler, geçmişteki bilge kimseler tarafından malzemelerin yorumlanması ile görülmekte ve anlaşılabilir. Nitekim bu anlayış, entelektüel kargaşa ve karışıklıktan kaçınmanın, önemli görülen ve saygın kimseleri takip etmekle mümkün olacağını düşündürmektedir. Politika, ahlâkî değerler ve kültür açısından entelektüel yetki ve gelenek rejimine oldukça fazla gereksinim duyulmuştur; fakat bu gereksinim içinde bilimsel araştırma yöntemleri, veri doğrulama henüz gelişmemiş, varsa da oldukça az kişinin tekelinde kalmıştır. Okul eğitiminde de egemenlik kitap öğrenme yoluyla sağlanmış ve bu geleneksel eğitimi meşru

kılmıştır. İnsanoğlu bunun toplumsal faydaya hizmet edemeyeceğini görmekte de başarısız olmuştur.

İlköğretimden sonra ise “grammar school” denilen yabancı dil okulları bulunmaktadır. Yabancı dil okulu fikri ile Ortaçağ’ın skolâstik anlayışından sıyrılarak yeniden canlanmayı hedef alan bir anlayışın oluşmaya başladığı görülür. Dewey (1959, s. 73-74), yabancı dil okullarının Rönesans Dönemi ile yaygınlık kazandığını belirtir. Bir başka ifadeyle bu okulların ilköğretim okullarıyla hemen hemen eş zamanlı olarak kuruldukları söylenebilir. Bu okullar, dil öğretimi yapan ve ilköğretim okullarınınkinden farklı bir amaca sahip olan okullardır ve burada dil öğretimine ağırlık verilmesi, Rönesans döneminin, toplumun geçmiş değerlerine, kültürüne, Roma ve Yunan dünyasına, Latince ve Yunanca ile bakabilme olanağını vermiş olmasından kaynaklanır. Bu noktada Dewey, Ortaçağ’ın karanlığının da klâsik dillerin yaşatılmasıyla giderilebileceğini düşünür.

Ortaçağ’da, bilim ve felsefe alanlarında, farklı kültürlerdeki gelişmelerin yakından takip edilememesi, eserlerin çevirilerinin yapılarak ilgili literatürlerin genişletilememesi gibi nedenlerle, sınırlı bir anlayış hâkim olmuştur. Dolayısıyla Yeniçağ ile birlikte yabancı dil okullarını sayıları çoğaltılarak, bu sınırlı anlayış terk edilmiştir.

Dewey bu düşüncelerinin kaynağını, Rönesans ve Aydınlanma dönemiyle birlikte bilim, sanat ve felsefe alanlarındaki çalışmaların ivme kazanmaya başlamasından alır. Avrupa tarihinde Coğrafi Keşifler, Rönesans ve Reform Hareketleri gibi önemli olaylar, bireyleri özellikle bilim ve felsefede yeni arayışlara itmiş; bu alanlara özgü kaynakları kendi dillerine çevirerek alana katkı sağlamak isteyen bu kimseler, yabancı dil eğitime oldukça fazla önem vermişlerdir.

Böylece ortaya çıkan ilk *grammar school* tipi, üniversiteden daha liberal bir yapıya sahip olmuştur. *Grammar school* da amaçlanan, topluma eski bilgileri edindirmek ve onların dünyayı daha geniş bir ufukla görmelerini sağlamaktır. *Grammar school*un tarihsel gelişim seyrine bakıldığında; önce *college* denilen üniversiteler içerisinde liberal bir unsur olduğu, daha sonra da genişleyerek *akademi* ve *high school* yani liseyi de kapsayan bir okul hâline geldiği göze çarpmaktadır (Dewey, 2008, s. 59). Nitekim yabancı dil okulları, Rönesans döneminin bir özelliği olan bütünüyle özgür ve hümanist bir anlayışı benimsemiş ve dünyayı doğru bir biçimde anlamak için yabancı dil bilmenin önemine vurgu yapmışlardır. Bunun için de yalnızca üniversiteler ile sınırlandırılmaları istenmemiş; daha alt öğretim kademelerini de içermeleri sağlanmıştır.

Bunun yanı sıra Dewey (2010, s. 23-24)'in sıklıkla altını çizdiği ilköğretimin birinci kademesi, A.B.D.'nde diğer öğretim kademelerine oranla, bireylerin ihtiyaçları ile daha yakından bir ilişki içerisinde olmuştur. Bu okullar da yaygın okul sistemini içeren halk okullarıdır. Yine bu okullar eyalet sisteminin bir parçasıdır ve içinde bulunduğu eyalet vatandaşlarına hitap eder. Dewey ilköğretimin birinci kademesiyle ilkokuldan söz etmektedir; ikinci kademe ise ortaokuldur. Yaşadığı dönemde Amerikan ortaokullarının, eyaletler içerisindeki ilkokullar kadar özgür olmadığını belirten Dewey, ortaokullara ilişkin gerek halkın gerekse üniversitelerin yoğun bir baskısı olduğunu söyler. Bir başka ifadeyle ilköğretimin ikinci kademesi olan ortaokullar, kurucularının toplum içerisindeki konumu ve gelenekler nedeniyle bağımsız kurumlar olamamışlardır.

Dewey (2010, s. 24), ilköğretimin birinci kademesinin, bir başka ifadeyle ilkokulların ise, genel olarak, halkın sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerine uygun biçimde yapılandırıldığını ifade eder. Bu durum, Dewey'e göre, hem bir avantaj sağlar, hem de bir dezavantajı da beraberinde getirir. Burada avantaj sağlayan husus, ilkokulların bireylerin gerçekten ne istedikleri anlayabilmesidir. Bu okulların dezavantajı da, toplumun gereksinimlerinin çeşitliliği ve karmaşıklığına karşısında basit düzeyde kalmış olmasıdır.

Dewey'e göre bu birbirine karşıt iki durumu çözebilmenin yolu, ilkokulların toplum geneline hitap edebilecek; fakat, aynı zamanda, toplumsal değişimin getirdiği, gittikçe karmaşılaşan toplum ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere de sahip olacak bir düzenlemeye gitmesinden geçer.

Bu düzenleme de, Dewey'in öğretim kademelerine ilişkin devamlı olarak değindiği, uygulamalı eğitim ile mümkün olacaktır. Bu eğitim biçimi, öğretim kademelerinin her birindeki ders içeriklerine göre, öğrencilerin projeler oluşturarak öğrenme sürecini kendi deneyimleriyle yürütmeleri, bu bağlamda bilgiyi de kendi ihtiyaçları yönünde yapılandırmaları ve böylece bilgiyi hazır kalıplar hâlinde değil, bizzat kendi aktif katılımlarıyla almalarına olanak verir. Dolayısıyla öğrenci bilgiyi yapılandırırken toplumun güncel sorunları üzerinden hareket eder ve okulun toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmesine yardımcı olur.

Dewey (2010, s. 24), bu noktada, ilkokullar ve ortaokulların birbirine benzer sorunlarla karşı karşıya olduklarından da söz eder. Sözelimi geleneksel ilköğretimin birinci kademesinin müfredatı, oldukça formel ve yoğun olmayan bir içeriğe sahiptir. Bu nedenle de dışsal baskılara yeterli derecede direnç gösterememekte, ayrıca öğretim gücü

bakımından da pek ağırlığı bulunmamaktadır. Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretim okullarında, yükseköğretime oranla, öğretim gücünün ağırlıklı olmaması sonucu, eğitime ve bilime duyulan gereksinim daha azdır, denilebilir.

Dewey, yaşadığı dönemin Amerikan toplumunda kademeler arasında bilimsel açıdan oldukça temel farklar olduğuna değinir. Ona göre, daha ziyade bilimsel olan ile ilgilenen öğretim kademesi yükseköğretimdir. Fakat bilim ve bilim ile ilgili olan pek çok şey, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde de yerleşmiş olmalıdır. Dewey, bu sorunu tespit etmiş ve bunun için uygulamalı eğitim anlayışı içerisinde yer alan aktif öğretim yöntemlerini ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri üzerinde yoğun olarak yerleştirmeye çalışmıştır.

Söz konusu kademelerin, farklı içeriklerle yer aldığı okulların da sorunlarına değinen Dewey (2008b, s. 59), 19. yüzyılda teknik ve öğretmen okulları, teknoloji ve mühendis okullarının kurulduğunu belirtir. Dewey, bunların da tıpkı ilköğretim okullarının 16. yüzyılın iş yaşamının ürünü olarak ortaya çıkması gibi, 19. yüzyılın iş yaşamı koşullarının değişimi ve gelişimi sonucu ortaya çıktığı kanısındadır.

Dewey (2008b, s. 59), öğretmen okullarının, daha ziyade, bireylere kültür kazandırma fikri ile öğretmen yetiştirmeye yönelik ihtiyacın birleşmesi sonucu ortaya çıktığını belirtir. Fakat burada Dewey'in altını çizdiği en önemli nokta, öğretmen okullarının hiçbir zaman birbirleriyle bir bütün hâlinde kaynaşmış olmamalarıdır. Bir başka ifadeyle öğretmen okulları birbirlerinden farklı bir eğitim-öğretim programı izlemekte; dolayısıyla bu okullara ilişkin standart bir model geliştirilememektedir. Dewey'e göre bu durum, eğitimde idarî yönden bir sorun teşkil etmektedir.

Öğretmen okullarının yanı sıra, Dewey (2008b, s. 87), ilköğretimin üçüncü evresi olarak nitelendirdiği ortaöğretim kademesi ile ilgilenmiştir. Bu bağlamda Dewey, ortaöğretimi, öğrencinin toplumsal gerçekliklere ilişkin derinlemesine gözlemler yapabilmesi için bir başlangıç olduğunu düşünür. Ona göre bu başlangıç, öğrencinin çeşitli deneyimlerine uygun düşünce, araştırma-inceleme ile çalışma yöntemi ve araçlarına sahip olmasını sağlar. Bütün bunlardan en etkili biçimde yararlanan öğrenci, zihinsel ve teknik amaçlara ilişkin derslerde ve sanatlarda uzmanlaşabilir.

Burada Dewey, ortaöğretimin kendinden önceki kademelerden farklı olarak, öğrencilerin zihinsel süreçleri daha etkili bir biçimde kullanabildiği bir öğretim kademesi olduğunun altını çizer. Anaokulu ve ilköğretimde, daha ziyade, oyunlar yoluyla dersin daha ilgi çekici

hâle getirilmesi, ortaöğretimde gerekli bir husus değildir. Bu nedenle ortaöğretim kademesinde deneyimler de, bir önceki kademe ya da kademelerden farklılaşır. Ortaöğretim, öğrencilerin soyut bilgileri yorumlayabildiği bir yaş aralığını içerdiği için öğrenciler, soyut fikirlerle somut deneyimlerini ilişkilendirebilirler.

Bununla birlikte Dewey (2008a, s. 271), ortaöğretime ilişkin bazı karşıt amaçların belli koşullar tarafından belirlendiğini ifade eder. Dewey, bu koşulların, bir yandan, anaokulu ve ilköğretim ile kolejler arasında bir köprü görevi görürken, diğer yandan ortaöğretimin yalnızca bir köprü, bir sıçrama tahtası olmadığını; herhangi bir nedenle koleje gidemeyen veya gitme niyetinde olmayan kimseler için de bir kolej görevi görmesine hizmet etmesi gerektiği kanısındadır.

Ona göre ortaöğretim kademesi, toplumda yükseköğretime devam etmeyen yahut edemeyen bireylerin var olması nedeniyle, daha nitelikli hâle getirilmeli ve işe dönük bir ders içeriğiyle donatılmalıdır. Çünkü çeşitli nedenlerle yükseköğretime devam edemeyen bireyler, ortaöğretim kurumlarından mezun olduklarına kalifiye iş gücünü temsil etmelidirler.

Öğretim kademelerinin sorunları üzerinde, yükseköğretim kurumları üzerine yaptığı tespitlerle durmaya devam eden Dewey (2010, s. 24-25), bu kurumların, gelenekle karakterize edildiğini ve müfredatlarının yüzlerce yılın düşünce ve deneyim birikimini yansıttığını belirtir.

Burada Dewey, diğer öğretim kademelerinde olduğu gibi, üniversitelerde de geçmişin bilgisinin aktarıldığını; fakat bunu yaparken bugünün deneyimleri ile yeteri kadar ilişkilendirilemediğini ifade eder ve bunun üniversitelerin temel sorunu olduğunun altını çizer.

Bu noktada Dewey (2008b, s.73)’e göre üniversitelerin en önemli görevi, bilimsel olana yönelmektir. Bir başka ifadeyle üniversite, eğitim düşüncesinin ilerlemesine katkıda bulunmalıdır. Beş on çocuğu eğitmek ve onlara bir şeyler öğretmek gibi bir amaçla üniversiteyi “kendi geleneksel işi olan ortaöğretime tamamlamış gençlerle meşgul olmak görevi”nden muaf tutmak da onu haklı göstermek için yeterli değildir. Bir üniversite ancak bilimsel bir amaçla bir ilköğretim okulu kurabilir ve bu okulu sürdürebilir. Bu bilimsel amaç da daha çok üniversitenin kuracağı ilköğretim okulunun üniversite için tıpkı diğer laboratuvarlar gibi bir laboratuvar olmasıdır.

Uygulamalı eğitim anlayışını ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde hayata geçirmek isteyen Dewey, bir yükseköğretim kurumu olan üniversitelerin bütün bunları kapsayıcı bir biçimde yapılması gerektiği kanısındadır. Bu nedenle öncelikle yapılması gerekenin, üniversite bünyesinde bir ilköğretim okulu kurmak ve bu okulu üniversitenin laboratuvarı olacak biçimde düzenlemektir.

Dewey, bir meslek edindirme amacıyla donatılmış her üniversite yapılanmasının, kendi bünyesinde bir ilköğretim okulu kurması gerektiği kanısındadır. Çünkü her meslek alanı, mesleğin içerdiği uygulamaları yapabilecek bir yere ihtiyaç duyar ve bu yer de, hiç kuşkusuz, laboratuvarlardan oluşacaktır. İlköğretim okulları da bir üniversitenin laboratuvarı görevi görür. Dewey bu okulları, *Üniversite İlköğretim Okulu* olarak adlandırır.

Dewey (1959, s. 50)'in *Üniversite İlköğretim Okulu* düşüncesi, bir üniversite öğrencisinin soyut fikirleriyle idealize ettiği yaşamı ile bir ilköğretim öğrencisinin yalnızca somut gerçekliği bilmesini bir bütün hâline getirir. Bir başka ifadeyle soyut düşünebilen yetişkinlerin, eğitim verecekleri somut düşünen çocuklar için iyi birer eğitimci olmaları, üniversitenin bir ilköğretim okulu kurmasına bağlıdır. Çünkü üniversitede öğretilen teorik derslerin uygulamaya geçirilmesi, ancak böyle bir okulun varlığıyla mümkündür ve burada gerçekliğin soyut ve somut hali bütüncül bir çerçevede görülebilecektir.

Dewey (2008b, s. 73), üniversitenin bir ilköğretim okulu kurmasında aradığı bilimsel amacın uygulamalı eğitim için gerekli olduğunu vurgular. Burada anlatılmak istenen böyle bir laboratuvarın; çocuğun ruhsal gelişiminin etkilerini inceleyen ve bu çalışmaların olgunlaşarak bir değer oluşturması için en uygun koşulları ve gereksinimleri araştıran bir yer olması gerektiğidir.

Dewey burada üniversitenin, ortaöğretimden sonra bir meslek edinmeleri için belli sayıda öğrenciyi yetiştirme görevi ile sınırlandırılmaması gerektiğinin altını çizer. Çünkü bu, modern eğitim için yeterli değildir. Üniversite, temelden başlayarak çocuğa bilimsel bir kimlik kazandırmayı, onun ilköğretim çağından itibaren bilimsel paradigmaya sahip bir birey olmasına yardımcı olmayı hedeflemelidir. Bu bağlamda üniversitenin kendi bünyesinde bir ilköğretim okulu kurması gerekmektedir.

Böylece kendi bünyesinde bir ilköğretim okulu kuran üniversitenin bilimsel amacı ile uygulamalı eğitimin amacı örtüşmüş olur. Bu durum aynı zamanda öğretim kademeleri arasındaki ilişkinin kopuk olmasını da engeller.

Dewey (1959, s. 80)'in bu görüşlerinin özünde üniversite ya da kolejlerin bir araştırma merkezi olduğunu fikri yatar ve o, bu düşüncesini şöyle özetler:

Araştırmalar, kütüphaneler, müzeler gibi geçmişin bilgisinin toplu, korunaklı ve sistemli bir biçimde var olduğu yerlerde yapılır. İşte üniversite okulu da, tıpkı bir kütüphane ve müze gibi, sorgulayıcı bir tavırla araştırma ruhunu içinde barındıran bir kurumdur. Üniversite okulunda öğrenciler ufuklarını genişletir, saçmalıklar yerine bir şeyin derinlikli gerçek anlamını öğrenir. Öğrenciler burada, elli yıl öncesinin dayatılan bilgisi yerine ya da öğretmenin kendisine dayattıkları yerine doğru kavramıyla yakından bir bağlantı içinde olur ve bu bağlantı içinde de kendisi aktif konumdadır. Üniversite okulunun bu görevi- ilkel, olgunlaşmamış bilgilerle, dayatmalarla baş etmesi-oldukça zor bir durumdur.

Dewey'in Üniversite İlköğretim Okulu ifadesi 1896 yılında Chicago Üniversitesi bünyesinde kurduğu *Chicago Okulu* ya da *Laboratuvar Okulu* adıyla bilinen okuldur. Bu okulu 1904 yılına kadar yöneten Dewey, burada 4-14 yaş arası çocuklara ilerlemeci eğitim anlayışı çerçevesinde, onların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim vermiştir.

Dewey (2008b, s. 73-74)'e göre üniversite okulu (üniversite ilköğretim okulu) öğretmen yetiştirmek için uygulamalı eğitim veren bir öğretmen okulu değildir. Bu okulda özel bir fikrin ya da kişisel bir kanaatin açıklanması ya da ispat edilmesi gibi bir amaç güdülmez. Bu okul, bilimsel bir amaç üzerine kurulduğu gibi aynı zamanda da çocuğun eğitimini modern psikolojinin ortaya koyduğu ruhsal etkinlik ilkelerine büyüme ve olgunlaşma tarzlarına göre vermeyi esas alır. Bu durumda denilebilir ki, gelişim tarzı ve kanunlarını, çocuğun yaşamında gerçekleşen en esaslı olayların nasıl görüldüğüne engel olacak, yapay koşullarda değerlendirmek anlamsızdır. İşte bu nedenle üniversite de, uygulamalı eğitimin gerçekleştiği bir kurum olmalıdır.

Dewey (2008b, s. 74), öğretim kademelerinin sorunlarına ilişkin olarak, ortada bir laboratuvar sorunu olduğunu düşünmektedir. Bu sorun çocuğun/bireyin yetenek ve deneyimlerinin doğal gelişimiyle uyumlu bir ders programı oluşturamamaktan ileri gelir. Sorunun çözümü de, çocukta zaten bilinen gelişim evrelerinin her birinin baskın gereksinimleri ve gücüne uygun konular seçmek ve bu konuları çocuğun ruhsal gelişimine önem verecek biçimde açıklamakta yatmaktadır. Dewey bu düşüncelerini şu biçimde özetler:

Bir eğitim laboratuvarı daha çok gelişim şartlarının ve tarzlarının uygun bir incelemeye imkân verecek derecede bilindiğini ve ancak önceden bilinenlere dayanılarak yapılacak incelemeler sayesinde bu alanda daha çok bilgi edinilebileceğini kabul etmekle yetinir. En önemli nokta, böyle deneyimler sonucunda olumlu kanaatlerimizin artacağıdır. İstenilen, çalışmaların serbest bir şekilde yapılmasını

kolaylaştırmak ve özendirmek, önemli olayların gözden kaçmamasını bir dereceye kadar sağlayacak düzenleri bulmak, incelemelerin vereceği uygulamaya yönelik sonuçların doğruluğa, geleneğe ve önceki fikirlere gereksiz bağlılıktan oluşan bozukluk ve yanlışlardan yoksun bir şekilde uygulanması için gerekli şartları sağlamaktır. İşte Üniversite Okulu bu anlamda eğitim için bir deneyim merkezi olacaktır.

Burada Dewey, üniversite okulunun ilerlemeci eğitim anlayışının temel savı olan öğrencinin merkeze alınmasıyla işlevini yerine getirebileceğini savunur. Çünkü bu okulun bir deneyim merkezi olması, öğrencinin içinde bulunduğu yaşam şartları ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencinin gelişim şartları ve tarzının incelenmesi ve bu bağlamda onun öğrenmesini kolaylaştıracak hususların belirlenmesi, üniversite okulunun deneysel bir okul olduğunu gösterir. Öğrencileri, yaptıkları uygulamalarda serbest bırakmak, ilgi alanlarına giren konuları seçmelerine olanak vermek, eğitim ve öğretimde istenen hedeflere ulaşmayı sağlayacaktır. Bu nedenle üniversite okulu, diğer kademelerde olduğu gibi, öğrencinin ilgi alanı içerisinde, yaşamı ile doğrudan ilişkili durumlardan hareket eden bir okul olmalıdır. Bu da ancak içinde bir laboratuvar görevi gören, uygulamalı eğitimin yapıldığı bir ilköğretim okulu bulunmasıyla mümkündür.

Dewey (2010, s. 123) üniversite kurumunu ele alırken de, Amerikan üniversiteleri üzerinden değerlendirme yapmıştır. Ona göre Amerikan üniversiteleri “Liberal Sanatlar Üniversitesi” olarak anılmaktadır. Bunun, kuşkusuz tarihsel bir sebebi vardır. Nitekim Aristoteles de özgür anlamına gelen liberali, eğitime uygulamış bir düşünürdür. Yeni hâliyle liberal kelimesi; yalnızca entelektüel ve fikrî konulardaki zihin meşguliyetini belirtmek için değil, aynı zamanda gerici ve ultra-tutuculara muhalif olmayı da içeren bir eğitim kurumuna dayanır. Liberal olan, ekonomik bağımsızlık ve politik yönden özgürleşmek için insanın girdiği mücadele sonucu ekonomik ve politik bir önem de kazanmıştır.

Liberal düşünce, Dewey’in içinde yetiştiği A.B.D.’nde hâkim olan düşünce biçimini ifade eder. A.B.D., ekonomi, politika, bilim, sanat ve eğitim gibi bütün toplumsal kurumlarında liberal düşünceyi uygulamış bir devlet görünümü verir. Dewey’in üzerinde sıklıkla durduğu eğitimde liberal anlayış, onun A.B.D.’nin bu tür uygulamalarından etkilendiğini gösterir. Dewey, liberal anlayışın eğitime uygulanmasını politik bir duruşu simgelemek olarak değil; daha çok eğitimde özgürlükçü bir tavır alışını benimsemek olarak değerlendirir.

Eğitimde özgürlükçü tavır alış ise, öğrencilerin serbest çalışmalarına olanak tanıyan, belli kalıplar içerisindeki konuları dayatmaktan ziyade, onların yaşamlarıyla doğrudan ilişkili

olan konular üzerinde çalışmalarını sağlayan bir durumu betimler. Bu, öğrencilerin okula karşı tutumlarını da olumlu yönde etkileyecek, okulu onlar için bir şeyler ürettikleri, yaratıcılıklarını gösterdikleri bir kurum hâline getirecektir. Dewey'e göre üniversite de, eğitim-öğretimin en üst kademesi olarak, liberal bir anlayış sergileyen, bunu da uygulamalı bir eğitim vermek suretiyle gerçekleştiren bir kurum olmalıdır.

Dewey (2010, s. 123-124), ekonomik açıdan güçlü kimselerin birçoğunun kişisel çıkarları uğruna A.B.D.'deki akademik özgürlüğü yok etmek istediğini söyler. A.B.D.'de yükseköğretimde liberal enstitü beklentileri, kamuda sıcak tutulan ve partici mücadelelerin merkezinde olan ekonomik ve politik işlerle ilişkilidir. A.B.D'de liberal üniversiteden beklenen; akıl misafirperverliği, cömert hayal gücü, ayrımın eğitimi kapasitesi, sınıflardan, bağnaz ve partizan önyargı ve tutkularından bağımsızlık, fanatik olmayan inanç gibi kavramları ortaya çıkarmasıdır ve bu hiç de kolay değildir. İnsanoğlu her zaman tutku, dogma, bencillik, partcilik ve propagandaya tâbi tutulmuştur. Dewey bu duruma ilişkin olarak, liberal üniversitenin bunları önleyecek bir eğitim programı geliştirmesi gerektiğini vurgular. O hâlde denilebilir ki, liberal üniversiteye duyulan ihtiyacın acilen giderilmesi gerekir. A.B.D.'nde bu biçimde liberal bir üniversite fikrine karşı çıkanların sayısı çok fazladır ve bunlar ekonomik açıdan güçlü kimselerdir. Dolayısıyla üniversitenin liberalleşmesi ve liberalleşmemesi türünden iki ayrı düşünce oluşmuştur. Her iki düşüncenin içine girdiği tartışma; hangi çalışmaların ve yöntemlerin liberal olduğu, hangilerinin olmadığı yönündedir.

Dewey (2010, s. 127)'e göre liberal üniversitenin gelişmesinin önündeki engeller, Amerikan halkının ruh halinde şekillenir. Liberal olmayan üniversitenin varlığı, halkın komünal bir sahne ruhuyla donatılmış olması, yoğun, ani ve kısa süreli heyecanlara eğilimli olması, ani ve gösterişli başarıları sevmesi, hatta bunu bir fetişist tutum haline getirmesinden kaynaklanan bir gelenektir.

Dewey, üniversitenin liberalleşmesi yönündeki engellerin, halkı bu konuda eğiterek kaldırılabilirliğini düşünür. Halkın politik liberalizmin ilkelerinden soğutulması ya da birtakım erk sahibi kimselerin liberalizm adı altında uyguladığı eşitlikçi olmayan yanlış politikalar, üniversitenin liberalleşmesi önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Dewey bu sorunun A.B.D. üniversiteleri için oldukça önemli olduğunu vurgular ve bu konuda halkın ciddi bir eğitim alması gerektiğini savunur.

Buna ek olarak Dewey (2010, s. 127), Amerikan üniversitelerindeki korkaklık, bağınazlık ve itaat etme gibi olumsuz durumların nedenlerini anlamak için, yükseköğrenimin nasıl bir ortamda oluştuğuna bakılması gerektiğini belirtir. Aslında bu koşullar, bireyi Amerikan üniversiteleriyle Büyük Britanya üniversiteleri arasında karşılaştırma yapmaya götürür; fakat bunun ne kadar doğru olup olmadığı tartışılır. Çünkü Büyük Britanya'nın yüzlerce yıllık geçmişe dayanan bir geleneği vardır; dolayısıyla Amerika'nın “sonradan görme enstitülerinin sahip olmadığı ve olamayacağı hem iyi hem de kötü için bağımsız bir durum, asalet ve devinirliğe sahip” bir durumda olması, bu karşılaştırmayı yapmanın doğru olmadığını göstermektedir. Avrupa enstitüleri, genel sosyal aristokratik koşulların ve özel entelektüel seçkin tabakanın bir ürünüdür. Bunların sahip olduğu sosyal sorumluluk, her ikisi de ayrı, inzivaya çekilmiş ve aristokratik enstitüler olan kilise ve devlete karşıdır.

Özetle Dewey'e göre üniversite, liberal ilkeler çerçevesinde, akademik özgürlüğü ön plâna alan ve aynı zamanda uygulamalı eğitime ağırlık veren bir kurum olmalıdır. Üniversitenin uygulamalı eğitimi nasıl gerçekleştireceği sorusuna da üniversitenin kendi bünyesinde bir ilköğretim okulu kurması yanıtı verilebilir. Çünkü Dewey bu ilköğretim okulunun uygulamalı eğitimin yapılacağı bir laboratuvar olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Dewey üniversitenin yalnızca teorik bilgiyi aktaran ve ortaöğretim sonrası bireylere eğitim vererek, onların belli bir alanda uzmanlaşması görevi ile donatılmış olmasını kabul etmez; bunun yanında üniversitenin bilimsel amaçla hareket eden bir eğitim laboratuvarı olması gerektiğinin de ısrarla altını çizer.

4.3.2. Deneyimin Özü ve Okullarda Deneyim Temelli Eğitime Duyulan İhtiyaç

Deneyim, Dewey'in eğitim anlayışında oldukça merkezi bir kavramdır. Bir başka ifadeyle Dewey bütün eğitim anlayışının temeline deneyimi koymuştur, denilebilir. Çünkü deneyime yer vermeyen bir eğitim anlayışı; içi boş ve toplumdaki somut gerçeklikleri içermeyen; bununla birlikte amacına hizmet etmeyen bir şekle bürünecektir. Nitekim Dewey, ilerlemeci eğitim anlayışının temeline deneyimi koymuş, bu anlayışın öğrenci deneyimlerinden hareket ederek toplumda var olan somut gerçeklikleri anlamasına yardımcı olmuştur. Bu bağlamda ilerlemeci eğitim anlayışı okul ile öğrencilerin gündelik

yaşamı arasında bağ kurabilen bir özelliğe sahip olmuştur. O hâlde deneyim, eğitim-öğretim sürecine önemli katkılar sunan somut bir gerçekliktir.

Dewey' e göre deneyim bireylerin içinde bulundukları gün, süreç ya da etkinlik biçiminde ortaya çıkar. Dewey, deneyimin önemini onun tüm toplumla bütünleşmesinde görür. Bir başka ifadeyle toplumdaki tüm bireyler deneyime karışmalıdır. Bunun yanı sıra deneyim teorik olan ile pratiği; kurgusal olan ile gerçeği ve akıl ile eylemi birleştiren bir kavramdır. Kısacası Dewey'e göre deneyim, dünya içindeki her şeyin birbiriyle ilişkisinden oluşan bir bütünlük alanıdır ve bu anlamda yaşamın ta kendisidir (Eroğlu, 2011: 33). Bu düşüncesiyle Dewey, bireyin sürekli bir şeyleri deneyimlediğini, gerçekleştirmiş ya da gerçekleştirmek üzere olduğu her eylemin bir deneyimi ifade ettiğini savunur.

Dolayısıyla deneyim, Dewey (1958, s. 2319 felsefesinde, yaşamda bireyin karşısında çıkan olayları, bizzat bireyin organizmasıyla gerçekleştirmesi olarak tanımlanır. Bu yönüyle deneyim tüm bireyleri kapsar ve her bireyin tek tek deneyimleri birleştiğinde nesnel bir hâl alır. O hâlde denilebilir ki, deneyim herhangi birine ait olan tek başına bir durum olarak değerlendirilemez.

Dewey (2005, s. 12), bazı deneyimlerin insana evrim süreci içerisinde atalarından miras kaldığını savunur. Bu deneyimler, daha çok, insanın yaşamını devam ettirebilmesi için ihtiyaç duyduğu eylemlerdir. Dewey'in deneyim felsefesinde nefes almak, yürümek, konuşmak, işitmek gibi, bazılarının hayvanlarda da var olduğu bu eylemler, insanın ataları olan hayvanların yaşam mücadeleleri sonucunda, evrim sürecinin diğer halkalarına da yaydığı deneyimler olarak tanımlanır. Dewey bunu şu ifadeleriyle anlatır:

Deneyimin doğası, yaşamın temel durumları tarafından belirlenir. İnsan, diğer canlılardan, özellikle de hayvanlardan farklı olsa da, temel yaşamsal fonksiyonları onlarla paylaşır, yaşamı devam ettiği süre boyunca da diğer canlılarla aynı temel uyum süreçlerinden geçer. Çünkü insanoğlu, hayvanlarla aynı yaşamsal ihtiyaçlara sahiptir. Nefes almak, hareket etmek, okumak ve dinlemek insanın duyuları ve fiziksel hareketlerinin koordineli bir biçimde çalışmasıyla gerçekleşen birer beyin etkinliğidir. Bu insana atalarından geçen bir özelliktir. İnsanın yaşamını devam ettirmesi için gerekli olan şeyler ona uzun soluklu evrimleşme sürecinde atalarının mücadelelerinden kalmıştır.

Dewey'in bu ifadeleri, Darwinist teoriyi benimsediğini açıkça göstermektedir. Daha çok toplumsal Darwinizm görüşleriyle ön plâna çıkan Dewey, deneyim felsefesinde Darwin'in "Evrin Teorisi"nin temel savlarını kabul ederek, deneyimin, hayvandan homo sapiens denilen günümüz insan türüne aktarılmış olduğunu düşünür.

Bunun yanı sıra deneyim; bir sonuç, bir işaret, organizma ile çevrenin etkileşiminin mükâfatı ve bu etkileşimin katılıma ve iletişime dönüştürülmesidir. Bu katılımın anlamı, duyu organlarının hareket kasları ile ilişkisi bağlamında ortaya çıkar. Bu ilişki, teoride ya da pratikte azaltılır veya küçültülürse, öncelikle, yaşam deneyimleri daraltılmış ve köreltilmiş olur (Dewey, 2005, s. 22-23). Dewey, deneyim sürecinin, bireyin bu sürece gerek zihinsel gerekse fiziksel olarak katılması ile ilerleyebileceği kanısındadır. Öyle ki, bireyler deneyimledikleri şeye hareketleri ile katılırlarken, aynı zamanda bu şey üzerinde zihinsel güçlerini de kullanırlar. O hâlde deneyim bireyin duyu organlarını, hareket kaslarını, düşüncelerini içeren bir bütün görünümü arz eder.

Deneyimin bu özelliği onun sürekli oluş hâlinde bir unsur olduğunu ortaya çıkarır. Çünkü yaşamdaki bütün süreçler, canlı varlıklar ile çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşiminden oluşmaktadır ve bu etkileşim içinde canlı varlıklar gerek fiziksel gerekse zihinsel güçlerini kullanırlar. Dolayısıyla oluş hâlindeki deneyim, birçok durumda tamamlanmış olmaz, içine farklı deneyimleri de alarak gelişmeye devam eder. Bazı durumlarda ise deneyim tamamlanabilir. Dewey (2005, s. 36-37) bu düşüncelerini şu ifadelerle açıklar:

Biz bir görevi ifa ettiğimizde ya da herhangi somut bir eylemi bitirdiğimizde bir deneyime sahip oluruz. Sözgelimi, işin bir parçasını, ondan tatmin olacak biçimde bitirmek, bir problemi çözdüğümüzde, bir oyunu kuralınca oynadığımızda, bir yemeği yediğimizde, bir satranç oyunu oynadığımızda, bir görüşmeyi yaptığımızda, bir kitap yazdığımızda ya da politik bir kampanyaya katıldığımızda ara vermeden o işi tamamlamış oluruz. Bu hâliyle deneyim bir bütündür ve bizim niteliğimizi ve öz-yeterlilik durumumuzu gösterir. Bu bizim deneyimizdir.

O hâlde deneyim, yaşanmış şeyler olarak ifade edilebilecek bir kavramdır ve deneyimin karakteri de yaşamın zorunlu koşullarıyla belirlenmektedir. Yaşayan bir canlı varlık olarak insan organizması çevreyle etkileşime girdiğinde, bu etkileşimin içine organizmanın yapısı ve doğuştan getirdiği güçler de katılmış olur. Deneyim, herhangi bir eşyayı somut olarak görmek, onu ele almak ile başlar ve gözle görülmeyen, elle tutulmayan soyut fikirleri bulmaya ve düzenlemeye kadar gider (Eroğlu, 2011, s. 33-34).

Deneyimin tamamlanmamış bir süreci ifade etmesi ise, oynanılan bir oyunun içine farklı kuralların koyulması ve bu nedenle o oyunun içeriğinin zenginleştirilmesi örneğiyle açıklanabilir. Bir oyunu farklı kurallarla zenginleştirmek, o oyuna ilişkin deneyimi arttırır. Her kural bireyin farklı davranışlar göstermesine neden olur ve bu davranışların hepsi birer deneyimdir. Deneyim, aynı zamanda bu oyun içine daha birçok kuralı alabilecek açık bir alanı ifade eder.

Dewey (1996, s. 157), deneyimin etkin ve edilgin yapıya sahip iki unsuru kapsadığını düşünür. Deneyimin etkin unsuru, bir deneme/sınama olarak göze çarpar. Edilgen unsuru ise bir şeye katlanma, maruz kalma biçiminde ortaya çıkan deneyim, bu iki unsurun bir bütün olarak düşünülmesiyle anlaşılabilir. Sözgelimi bireyler bir şey yaparken, aynı zamanda o şey üzerinde etkide bulunurlar. Onunla bir şey yaparlar ve daha sonra yaptıkları şeyin sonuçlarından etkilenirler. Bir şeyi etkilerler ve aynı zamanda o şeyden etkilenirler. Bu bağlamda etkin ve edilgin unsurlar arasında özel bir bağlantı bulunmaktadır.

Deneyimin, oluştuğu süreç içerisinde bireyi etkin ve edilgin kılması, bireyin bir bütün içinde, hem o bütünü yöneten hem de bütünün etkisine maruz kalan bir yapıda olduğunun kanıtıdır. Çünkü bireyler deneyime yalnızca yön vererek, deneyimi istediği gibi şekillendiremezler. Bunu yaparken, aynı zamanda deneyimin olumlu ya da olumsuz etkilerine maruz kalabilirler.

Dewey (1996, s. 157)'e göre, deneyimin bu iki yönü birbirleriyle ne kadar bağlantılı olursa, deneyimin değeri de o derecede artar. Çünkü tek başına bir etkinlik, deneyim olamaz. Etkinlik, tek başına bireye dağınık ve bağlantısız olarak etkide bulunur. Sözgelimi, çocuğun ateşe dokunması, tek başına bir deneyim değildir. Bu hareketin deneyim olabilmesi, çocuğun ateşe dokunması sonucunda yaşayacağı acı hissi ile bağlantılı olmasıyla mümkün olacaktır. Aksi takdirde, tıpkı bir tahta parçasının yanması gibi yalnızca fiziksel bir hareketten söz edilebilir.

Ateşe dokunan çocuk, elinin yanması sonucunda bir daha ateşe dokunmak istemez. Bu durum, bireylerin, daha önce yaşadıklarına benzer bir durumla karşılaştıklarında, önceden edindikleri deneyimleri göz önünde bulundurarak ona göre davranış sergilediklerini kanıtlar. İşte Dewey, tam bu noktada, okullardaki eğitim-öğretim sürecinde, bireylerin deneyimlerine yer verilmesi gerektiğinin altını çizer. Ona göre bir eğitim anlayışı, deneyim felsefesi üzerine temellenmelidir. Çünkü deneyim felsefesine yer veren okullarda, geçmiş deneyimler şimdiki sorunlarla ilişkilendirilecek ve öğrenci bizzat kendisinin deneyimlediği bu sorunları yine kendi deneyimleri sayesinde çözebilecektir. Bu, Dewey felsefesinde bir problem çözme yöntemidir.

Nitekim Dewey (2007, s. 30-31)'e göre, her deneyim kendi başına “canlı, berrak ve heyecan verici” olabilir; fakat diğer deneyimlerden kopuk ise, bu durum yapay biçimde dağınık, bütünlüğü olmayan ve savruk alışkanlıklar doğurabilir. Bu alışkanlıklar da gelecekteki deneyimleri kontrol edebilmede yetersizlikle sonuçlanabilir. Bu bireyi olumsuz

etkileyen bir durumdur. Çünkü birey bu türden deneyimleri öz denetim mekanizması olmaksızın edinmiş olur.

Dewey, salt kavramsal olarak deneyimi, bireyin organizması içinde değer kazanan olaylar olarak ele alır. O hâlde tek tek bireylerin organizmalarında vücut bulan deneyimlerin toplamı, o bireylerin içinde yaşadıkları toplumun yapısını ifade etmektedir. Deneyimin bu yönü, onu toplumsal kıldığı gibi, aynı zamanda bireylerin kişisel özelliklerinin de ön plâna çıkmasını sağlar. Dewey'e göre deneyimler yalnızca yaşanmış olaylar zinciri değildir. Deneyimin insan organizmasında vücut bulması, aynı insanın toplumsal davranışları ile deneyime yaptığı katkıyı ifade eder.

Bu bakımdan okulların deneyim felsefesine ya da bir başka ifadeyle deneysel yaklaşım doğrultusunda eğitim-öğretim yapması gerektiğini savunan Dewey, okulların deneysel yaklaşım adı altında programlarını oluştururken öğrencilerin düşünceleri, inançları, yaşadıkları önemli olaylar ve tüm bunlara zemin hazırlayan etkenleri de göz önünde bulundurması gerektiğini öne sürer. Dewey'in noktadaki görüşleri de deneyimin bireysel olduğu kadar toplumsal yönüne yaptığı vurguyu göstermektedir.

Dewey (2010, s. 78)'e göre okullarda, deneyime ilişkin düşüncelerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi, öğrencilerin yaradılıştan kaynaklanan belirli inançları, birtakım sabit fikirleri sorgulamalarını sağlar. Bu da, kuşkusuz, "eğitimde deney" fikriyle mümkün olabilir. Bu bakımdan Dewey, sosyal bilimlerde, ahlâkta, politika ve eğitim alanlarındaki düşünce biçimlerinin; sürekli düzen ve özgürlük, bireysellik ve toplumculuk, kültür ve yararlılık, doğaçlama ve disiplin, güncel ve geleneksel arasındaki antitezler üzerine kurulduğunu söyler. Dolayısıyla eğitimde deneye yer verilmesi fikri de geleneksel olanın antitezi olarak ortaya konmuştur ve bu antitez sosyal bilimler için oldukça önemlidir.

Genel olarak felsefesini diyalektik bir süreç temelinde oluşturan Dewey'in bu yöndeki düşünceleri, kaynağını, dünyanın ve dolayısıyla dünya içinde bulunan her şeyin daima bir oluş hâlinde olmasından alır. Bu yönüyle eğitimin de tamamlanmamış bir süreç olduğu söylenebilir. O hâlde diyalektik mantığın öngördüğü biçimde tez-antitez-sentez süreci, Dewey'in eğitim felsefesi açısından bakıldığında, geleneksel eğitimi bir tez olarak kabul eder ve Dewey düşüncelerini bu tezin öncelikle bir antitezi olarak ortaya koyar.

Tez-antitez-sentez sürecinde Dewey, geleneksel eğitim anlayışı ile bu eğitim anlayışına karşı savunduğu bir antitez olan ilerlemeci eğitimi, deneyim temelli bir ilerlemeci eğitim anlayışı ortaya koyarak sentezler. Bu bağlamda Dewey'in eğitim felsefesi, hâlihazırdaki

eğitim felsefelerinden farklı bir görünüm arz eder. Çünkü o, birçok çağdaşından farklı olarak, eğitim görüşlerinin içine kendi felsefi bakış açısıyla yeniden yorumladığı deneyimi koyar.

Bu noktada Dewey, deneyimi, düşünce ve eylemin birleşmesi olarak yorumlar. Bir başka ifadeyle düşünce ve eylem, deneyimin ayrılmaz unsurlarıdır. Ona göre düşünce, eyleme dönüşmediği takdirde tamamlanmış sayılmaz. Bu bağlamda Dewey, daha önce de sözü edildiği gibi, gerçekliği, değişmeyen ve aşkın bir olgu olarak gören geleneksel felsefeye karşı çıkar ve “değişen, evrim geçiren evrende yaşayan insan için problem, deneyi aşmak değil, tersine insanın amaçlarından kaynaklanan olayların kontrolünde deneyi kullanmayı” öngörür. Bunun yanı sıra Dewey, felsefenin, insan var oluşunu güçlendirmek için deneyi tanımlayıp yeniden oluşturması gerektiği kanısındadır. Ona göre felsefe, deneyden kaçmak yerine, onu kullanmalıdır. Çünkü deney, probleme ilişkin olarak tek tek bireyler ya da tek tek durumlar ve gruplardaki sürekli bir değişmeyi ifade eder (Gutek, 2006, s. 100-101).

Nitekim, “deney, kesin değildir” savını ileri süren Dewey, deneydeki bu kesinsizliği de dünyanın sürekli bir değişim hâlinde olmasına dayandırır. Bir başka ifadeyle; Dewey’e göre var olmak demek, değişen bir dünyada bulunmak demektir. Dolayısıyla insan istediği kadar araştırma yapsın, bu araştırma mükemmel olmayan bir dünyada gerçekleşmektedir. Bu nedenle değişme süreci insan tarafından yönlendirilemez ve kontrol edilemez. Bu durum beraberinde kesinsizliği getirir; fakat Dewey’e göre araştırmalarda izlenen yöntemin ve kullanılan araçların bir kesinliği vardır (Gutek, 2001, s. 101-102). Burada Dewey, temel felsefi problemin “olmakta oluş” düşüncesine dayanmasından kaynaklandığının altını çizer. Dünya sürekli bir olmakta oluş hâlinindedir ve bu biçimde değişen bir dünya, hiç kuşkusuz, kendisi ile ilgili unsurların da değişmesi nedeniyle içinde bir kesinsizliği barındıracaktır. Fakat dünyayı doğru anlamak için bilimsel yöntem ihtiyacı vardır ve Dewey kesinlik içeren bu yöntemin, deney olduğunu ifade eder.

Tüm bunlara paralel olarak Dewey (2010, s. 78-79), günümüzde deneysel bir okulun eğitime yaptığı en önemli katkının deney fikrini ortaya atması ve toplumsal bir problemin çözümünde deneysel yöntemi kullanması olduğunu vurgular. Artık birçok deneysel olmayan okul da bu konu üzerinde tartışmaya girmektedir. Burada Dewey’e göre asıl sevindirici olan böyle bir konunun incelenmeye başlamasıdır. O hâlde yapılması gereken, deneysel okulda verimli olarak çalışabilecek öğretmenleri bulmaktır ki, bu oldukça zor bir iştir. Halkı, sorgulayan bireyler durumuna getirmek, eğitimin önceden belirlenmiş,

birbirleriyle çelişen seçenekler arasında yapılan bir seçimden ibaret olmadığını anlatmak, aksine özgün yenilikler oluşturan bir olgu olduğunu fark ettirmek, sürecin bu yenilikleri kontrol eden bir yönetime bağlı olduğunun farkına varılmasını sağlamak, amaçlanmalıdır.

Dewey'in eğitimde deney fikri, öğrencilerin bilgi ihtiyaçlarını gidermede ve problem çözmede de oldukça etkili bir yöntemdir. Böyle bir eğitim, kişisel deneyime ve problem çözmeye dayanması nedeniyle yaşam gibi her yeni deneyim ile beslenen ve hiç bitmeyen bir süreç olacaktır (Gutek, 2006, s. 116-118).

Dewey (2007, s. 30), eğitim ile kişisel deneyim arasında organik bir bağ olduğunu düşünür ve yeni eğitim felsefesinin deneysel felsefeye olan bağlılığının daima var olacağını savunur. Fakat, Dewey'e göre, deneyim ve eğitim, aslında, birbiriyle doğrudan eşleştirilecek olgular değildir. Bunun nedeni, bazı deneyimlerin bireyleri yanlış yönde eğitebildiğidir. Sözelimi, başka deneyimlerin gelişmesine engel olmak, onları sekteye uğratmak gibi bir etkisi olan bütün deneyimler, yanlış yönde eğitici deneyimlerdir. Yine herhangi bir deneyim, bireyin vurdumduymaz bir tavır takınmasına yol açabilir; yahut duyarlılığı ve tepkiselliğinde eksilmelere neden olabilir. Böyle durumlarda gelecekte daha zengin deneyimler kazanma olasılığı sınırlandırılmış olur.

Yanlış yönde eğitici deneyimler, bireyin bir müzik aleti çalmaya eğilimli olmasının hiçbir sonuç vermemesi, bireyin, bu konuda ne kadar çalışırsa çalışsın, müzik aleti çalmayı becerememesi biçiminde örneklendirilebilir. Bu durumda birey müzik aleti çalmak için isteksiz olmaya başlayacak, sorunun nereden kaynaklandığını araştırmak yerine bu noktada kendini yetersiz hissedecektir.

Tüm bunlara ilişkin olarak Dewey, eğitimde deneyim felsefesinin gerekliliğine ilişkin incelemelerinde, geleneksel felsefe disiplinlerinin birçok yönden kendi aralarında uzlaşmamış olsalar da, “deneyimin tikel, olumsal ve olası olanın düzeyinin üstüne asla yükselemeyeceğini konusunda” hemfikir oldukları kanısına varmıştır. Yalnızca kaynağı ve içeriği açısından tüm düşünülebilir somut deneyimleri aşan bir güç, metafizik alanda kavranabilen bir soyut kutsal gücü ifade eder. Dewey, bu noktada empiristlerin de aynı düşünceyi paylaştığını söyler. Empiristlere göre insanın sahip oldukları arasında “Salt Us” diye bir yetenek yoktur. Fakat insanın elindeki deneyimle yetinerek ondan mümkün olanı ortaya çıkarması gerekir. (Çelik, 2008, s. 154). Dewey burada, yalnızca gündelik yaşamda deneyimlenen şeylerin somut gerçeklikleri olduğunu savunur. Bu konuda Dewey ile empirist düşünürler hemfikirdir. Fakat, ilginç olan, geleneksel felsefe disiplinlerinin de bu

noktada aynı fikri paylaşıyor olmasıdır. Çünkü bu felsefe disiplinleri, daha çok, metafizik alana yönelmiş ve somut gerçeklikleri göz ardı etmiş disiplinlerdir ve hemen her durumun varlık nedenini metafizik unsurlara dayandırır.

Dewey, eski empiristlerle birlikte Platon ve Aristoteles'in deneyim ile ilgili görüşlerine değinir. Ona göre, Platon ve Aristoteles'in deneyim açıklamaları, gerçekte Grek deneyiminin ne olduğunu anlatmaktadır. Grek düşüncesinde, insan belleği, deneyimleri ayrı ayrı saklama ve biriktirme özelliğine sahiptir. Böylece deneyimler üst üste yığılır ve bu deneyimler içinde düzensiz görünenleri iptal edilir. Sözgelimi, bir doktor karşılaştığı tek tek hastalıkların çokluğundan, bu hastalıkların bazılarını sindirim güçlüğü olarak sınıflamayı öğrenebilir ve bu hastalıkları ortak ve genel bir yolla tedavi edebilir. Aynı zamanda bu doktor, belirli bir diyeti ve belirli bir tedaviyi önermenin kuralını ortaya koyar. İşte bu deneyim denilen şeyi oluşturur (Çelik, 2008, s. 154-155).

Dewey'in deneyim felsefesinin çıkış noktası Grek düşüncesinin deneyim açıklamalarına dayanır, denilebilir. Nitekim Dewey de herhangi bir konudaki deneyimi, o konudaki benzer deneyimlerden hareketle sınıflama yoluna gitmiş; böylece benzer deneyimleri ortak bir ad altında toplayarak deneyimin nesnel bir görünüm kazanmasını sağlamıştır.

Bu noktada deneyimi nesnel görünümü ile birlikte toplumsal alana taşıyan Dewey (2007, 39-40)'e göre eğitimin deneyim temeline dayandırılabilmesi için, bir deneyim kuramı oluşturmak gerekmektedir. Fakat burada asıl önemli olan, deneyim kuramı oluşturmada hangi prensiplerin esas alınacağıdır. Ona göre esas alınacak prensip, “devamlılık kategorisi” ya da “deneyimsel devamlılık” olmalıdır. Bu prensip, eğitimsel açıdan değerli olan ve olmayan deneyimler arasında ayırım yapmak amacıyla yapılan her girişim için geçerlidir. Böyle bir ayırım yapmak, kuşkusuz, yalnızca geleneksel eğitim anlayışını eleştirmek için gerekli değildir. Geleneksel eğitim anlayışına ilişkin eleştiride bulunmak; aynı zamanda farklı bir anlayış geliştirip onu yaşama uyarlamayı da beraberinde getirmelidir.

Deneyimsel devamlılık ilkesi, bireylere ve topluma fayda sağlayan ve bu bakımdan değerli olan deneyimlerin bir sürekliliği olduğunu ifade eder. Bu ilke, aynı zamanda Dewey'in deneyimi bir “olmakta oluş” biçiminde gören anlayışının farklı bir biçimde yorumlanmasıdır. Bir başka ifadeyle deneyimin tamamlanmamış bir eylemi ya da durumu gösteren yönü, deneyimsel devamlılık olarak adlandırılabilir.

Bu bakımdan deneyimsel devamlılık ilkesi; bireyin yaptığı şeyleri, bunun sonucunda duyduğu acıları ve tatları, hem ileri hem de geriye yönelik ilişkilendirmek anlamına gelir. Fakat deneyimsel devamlılık ilkesi yalnızca evreni tanımak için denemeler yapmayı ifade etmez. Bu tanım devamlılığı olan bir deneyime böyle bir anlam yüklese de, buradan şu sonuçları çıkarmak gerekmektedir (Dewey, 1996, s. 158):

1. Eğitim, bilme değil; aksine öncelikle bir etkinlikte bulunma ve maruz kalmadır.
2. Bir deneyimi değerli kılan, onun sebep olduğu ilişki ve bağlantıların az ya da çok bilgisinde bulunur.

Özetle, Dewey düşüncesinde deneyim, deneyimsel devamlılık ilkesi üzerinden hareket eden ve bu anlamda öğrencilerin farklı zaman dilimlerine ait deneyimlerini ilişkilendiren bir anlama sahiptir. Bu durumda öğrenci gerek bedensel gerekse zihinsel açıdan özgürdür. Bu özgürlük anlayışında öğrenciyi anarşik olmaya iten bir dürtünün varlığı söz konusu değildir. Ayrıca Dewey bu özgürlüğün, öğrencileri sorumluluktan kaçmaya yönelttiğini de düşünmez. O hâlde öğrencinin özgürlüğünden, açık bir sınıf atmosferi ve değerler ile inançların deneysel olarak test edildiği, araştırıldığı bir öğretim yöntemini anlamak gerekir. Böyle bir yöntemde geleneksel sınıftaki öğretmen otoritesi yer almamaktadır (Gutek, 2006, s. 115-116).

Böylece okullarda deneyim anlayışına yer verilmesi, bireysel olarak problem çözmenin yanında grupça problem çözme yöntemini de gerektirir. Bu yöntem ile Dewey, bireyin, dışarıdan zorlama olmaksızın kendi kendini yönlendiren, disipline eden bir varlık olduğunun altını çizer. Dewey, bu noktada hem bireysel olarak hem de grupça problem çözme yönteminin içine “içe bakış yöntemi”ni de yerleştirir. İçe bakış, aynı zamanda içsel disiplini de ifade eden bir kavramdır ve bu hususta öğretmen, problem çözme etkinliğini öğrencilerin yaptığı problem merkezli bir öğretimde, yalnızca öğrenmeye rehberlik eder (Gutek, 2006, s. 115-116). Dewey’in burada vurguladığı husus; deneyime yer veren bir eğitim-öğretim sürecinde, öğrenme eylemini gerçekleştiren bireyin özgürlüğüne önem verilmesi gerektiğidir. Çünkü deneyim, değerlere, inançlara körü körüne bağlanmayı değil; aksine onların yaşatılıp yaşatılmaması gerektiğine ilişkin bireylerin özgür iradeleriyle bir fikir oluşturmalarını sağlar. Bu fikrin oluşmasında öğrenci, kimi zaman bireysel olarak kimi zaman da grupla problem çözme yöntemini kullanır.

4.3.3. Öğretimde Oyun ve İşin Yeri

Dewey, eğitim-öğretim sürecinin nitelikli olabilmesi için, öğretimde oyun ve işe katılıma yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre her öğretim kademesinin içerdiği yaş ile orantılı bir biçimde, öğrencilerin derslere oyun ya da iş içinde katılması, eğitim-öğretim sürecini somutlaştırarak, ilgi çekici hâle getirecektir. Böylelikle öğrenci, bu süreci sıkıcı, işe yaramaz bilgilerle dolu bir süreç olarak görmeyecek; aksine dikkatini bütünüyle verdiği ve yaratıcılığını sergilediği bir alan olarak değerlendirecektir. Dewey'e göre bu durum, öğrencinin hem zihinsel hem de fiziksel gelişimi için oldukça önemlidir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin deneyim ve yeteneklerinden hareket edilmesi ise Dewey (1996, s. 219)'e göre üç adımı içerir: Birincisi okul reformu çabalarında, öğrencilerin deneyim ve yeteneklerinden yola çıkılması gereklidir. İkincisi, öğrencinin ruhsal yaşamına duyulan ilgi ve bu yaşamı bilimsel açıdan anlayabilme; üçüncüsü ise okulda doğrudan doğruya elde edilen deneyimler sonucu olarak öğretim sürecidir. Bu durum, ders programlarına öğrencilerin okul dışında uğraştıkları etkinliklere benzer oyun ve iş biçimlerinin konulması gerektiği anlayışını getirmiştir. Bu konudaki deneyimler, öğrencilerin okulu ağır bir yük olarak görmesini engelleyerek, okula severek gittiklerini; doğal içgüdülerine uygun olan bedensel uğraşlarla ilgilendiklerinde daha kolay öğrendiklerini göstermiştir.

Bu bedensel uğraşılardan biri olan oyun, genellikle üç yaşında başlayan ve bütün eğitim yaşlarında, hatta erişkinlikte dahi devam eden ana etkinliklerden birisidir. Oyun sırasında çocuğun algı, hayal gücü, düzenli hareket, karakter ve disipline bağlılık gibi birçok yetisi gelişmektedir. Oyun, bizzat yaşamın içinde bir etkinliktir (Ülken, 2001, s. 182). Dewey'e göre, oyunun bu niteliği, bireylerin, yalnızca çocuklukta değil, yetişkinlikte de karakterli ve disiplinli bir yapıya sahip olmalarını sağlayacaktır. Çünkü Dewey, çocukluk çağında oyunlar yoluyla verilen bir eğitim anlayışının, çocuğun kendisini disipline etmesinde oldukça etkili olduğunu savunur. Oyundaki kurallara uyma eğilimi gösteren çocuk, bu kuralları gündelik yaşamda da benimseyerek disiplinli bir birey olma yolunda ilerler. Çocuklukta kazanılan bu alışkanlık, yetişkinlikte de devam eder.

Dewey (1996, s. 228-229)'e göre oyun ve iş, her ikisinde de bilinçli olarak izlenen amaçlar ile her ikisinin yürütülmesi için de araçların seçimi ve kullanılması söz konusu olan, öğretim programında yer alması gereken iki önemli etkinliktir. Çünkü çocuk oyuna

doğrudan, aracısız bir biçimde katılır ve çocuğun oyundan kendine göre bir anlam çıkarması gerekir; aksi takdirde o oyunu hipnotize olmuş gibi oynar ya da doğrudan doğruya uyarılmaya göre hareket eder. O hâlde denilebilir ki, oyun yönlendirici düşünce anlamında bir amaca sahiptir. Bu amaç da tek tek davranışların yönünü ve birbirilerini izlemelerini belirleyen, bu davranışlara anlam kazandıran bir göreve sahiptir.

Böyle bir amacı olan etkinliğin öğretim programında yer alması ise, programın bizzat çocuğun ilgileri ve deneyimleri yönünde oluşmasını sağlar. Bu da, Dewey'in sıklıkla üzerinde durduğu, eğitim-öğretim sürecinin geleneksel kalıplardan arındırılarak daha nitelikli bir hâle gelmesini sağlar.

Dewey (2007, s. 63), günlük yaşamda işleyen bazı toplumsal denetim örnekleri içine oyunu da alır. Bunu da şu ifadelerle anlatır:

Çocuklar teneffüs saatlerinde veya okuldan sonra elim sende oyunu, bir yaşlı kedi oyunu (Ç. N: beyzbol oyununun daha az karmaşık olan ve daha az sayıda oyuncuyla oynanan bir şekli), beyzbol ve futbol gibi oyunlar oynarlar. Bu oyunların kuralları vardır ve bu kurallar oyuncuların davranışlarını düzenler. Oyunlar rastgele ya da ardışık doğaçlamalarla oynanmaz. Kurallar olmadan oyun da olmaz. Eğer oyun esnasında anlaşmazlık doğarsa; ya hakeme danışılır ya da tartışma ve bir nevi tahkim yoluyla anlaşmazlık karara bağlanır; aksi halde oyun bozulur ve sona erer.

Burada önemli olan noktalardan birincisi, kuralların oyunun bir parçası olmasıdır. Bir başka ifadeyle, kuralın olmadığı bir oyun biçimi yoktur ve kurallar oyunun dışında değildir. Eğer kurallar değişmişse, o zaman, oynanan oyun başka bir oyundur. Ayrıca kurallar oyuncunun kendisini dışarıdan zorlayıcı bir unsura itaat ediyormuş gibi hissetmesine yol açmaz; oyuncu kuralların olduğu bir oyunda kendisini oyun oynuyormuş gibi hisseder. İkinci önemli nokta, oyuncuların kurallara karşı çıkabilmeleridir. Oyuncu herhangi bir kuralın adil olmadığı düşünüp, buna itiraz edebilir. Fakat burada da itiraz edilen kural değil; daha çok kuralın tek taraflı olarak ihlâl edilmiş olmasıdır. Üçüncü nokta ise, herhangi bir oyunda, o oyunun kurallarının standart hale getirilmiş olmasıdır. Bu da oyunun daha önceden belirlenen, yapılacak hareketlerini, durulacak yerini standart hâle getirir ve kuralların yaptırım gücünü garanti altına alır (Dewey, 2007, s. 63-64). Dewey, oyunu kurallarına göre oynamanın, çocuğu standart bir kalıba sokmayacağı; aksine onu disipline ederek, gerekli durumlarda çocuğa itiraz hakkını da vermesi nedeniyle, her duruma boyun eğmeyen, özgür birey olmasını sağlayacağı kanısındadır.

Oyun, çocuğun karakter gelişimine oldukça önemli bir katkıda bulunur. Çocuğun ahlâkî kişiliğinin oluşmasında da rol oynayan oyun, bir düzene bağlanmayı, belli bir işi yönetmeyi, o işe bağlı olmayı öğretir. Ayrıca oyun, dikkat ve çaba eğitimi veren;

dolayısıyla çocuğun kendi disiplinini kurmasına yardım eden bir etkinliği ifade eder. Çocuk oyun sayesinde dağınıklık, belirsizlik gibi olumsuz özellikleri benimsemez. Bunun yanı sıra, her oyun çocuğun kendi kültüründen izler taşır ve bu nedenle çocuğa kültürel bir kimlik de kazandırır (Ülken, 2001, s. 183). Oyuna atfedilen bu özelliklerin, özellikle erken çocukluk döneminde, çocuğun fiziksel, zihinsel, hatta psikomotor becerilerine oldukça olumlu etki ettiğini ifade eden Dewey, eğitim-öğretim sürecinde, dersin içeriğine uygun olan oyunların oynanma sıklığının artırılması gerektiğini savunur.

Dewey (1996, s. 229)’e göre oyun oynayan kimse sadece fiziksel harekette bulunmuş olmaz; bunun aksine bir şeyi belirlemeye ve etkilemeye çalışır. Oyunu oynayan kimsenin zihinsel tutumu önceden görmeyi de kapsayan, o anlık tepkilerini harekete geçiren bir durumdadır. Oyun serbesttir ve yeniden biçimlendirilmeye açıktır. Sözelimi bir gemi yapan çocuk, dikkatini belli bir amaca yöneltir ve bir dizi hareketi de bu amaca yönelik gerçekleştirir. Buna karşılık bir “sandal oyunu” oynayan çocuk gemi yerine başka bir nesne kullanabilir. Bunun yanı sıra hayal gücüyle yeni faktörlere de oyununda yer verebilir. Çocuğun hayal gücü; hareketi en azından bir adım daha ileriye götürecek amaca hizmet ettiği takdirde çocuk; sandalyeler, tahtalar, yapraklar, oyun fişlerini akla uygun olarak kullanır ve değiştirir.

Oyun, çocuğun fiziksel olarak hareket etmesini sağlasa da, aslında onun zihinsel gelişimine önemli katkılar sunar. Çünkü çocuk oynadığı oyuna odaklanır ve oyunun içeriğini kendi hayal gücüyle zenginleştirir. Bir bakıma çocuk, oyun yoluyla hem dikkatini toplamayı hem de derin düşünebilmeyi öğrenmiş olur.

Tüm bunların yanı sıra Dewey (1996, s. 230), yaşları ilerleyen çocuklar için oyunun artık bir haylazlığa dönüştüğünü de belirtir. Bu haylazlık, alışkanlık hâline gelince de ahlâk bozucu bir durum ortaya çıkar. Oyunun haylazlık hâline gelmesinin temel nedeni, somut sonuçlar meydana getirmeyen etkinliklere olan ilginin kaybedilmesidir. Bir başka ifadeyle çocuk bir oyun etkinliğinde bulunuyorsa, çocuğun kendi güçlerinin anlamını ve ölçüsünü bilmesi için gözle görülür sonuçların meydana gelmesi zorunludur. Bir çocuk, bir şeyi yapmaktan yaptığını bilirse, çocuğa bu etkinliği hayalinde canlandırmak, somut olarak ortaya koymaktan daha kolay görünür. Eğer çocukların kendilerini oyuna verip vermediği anlaşılmak istenirse, uygun uyarıcılar verildiği sürece, çocuğun kendini oyuna vermede gösterdiği tutum gözlemlenebilir.

Dewey, bu durumda çocuğun doğal davranışlarına olanak tanımanın önemini vurgular. Çocuğa oynadığı oyun ile ilgili, sürekli olarak, direktif vermek, onun bu etkinliği yapmacık bir şeymiş gibi görmesine neden olur. Bu durumda oyun, çocuğun eğitimsel ve toplumsal gelişime hizmet edemez.

Dewey (1996, s. 229)’e göre, küçük yaşlarda oyun ile iş arasında bir farklılık yoktur. Çünkü çocuklar için, yetişkinlerin yaptıkları işler de bir oyuna dönüşebilir. Nitekim çocuklar, yetişkinlerin etkinliklerine “yardım etmek” isterler. Bu etkinlikler, özellikle de, fiziksel hareketi gerektiriyorsa, çocuklar buna katılmayı çok isterler. Sözelimi; sofrayı kurmak, tabakları yıkamak, hayvanlara bakmak gibi yetişkin etkinlikleri, çocukların katılmayı istedikleri türlerdendir. Ayrıca çocuklar oynadıkları oyunlarda kendi araç-gereçlerini de üretebilirler.

Bu bakımdan erken çocukluk döneminde “iş”i de bir “oyun” olarak gören çocuklar, Dewey’e göre işe aktif biçimde katılarak, bir sorumluluk bilinci kazanmış olurlar. Dewey, bunun oldukça önemli olduğunu belirtir, çünkü sorumluluk bilinci erken yaşlarda kazanılması gereken bir şeydir ve çocuk bu bilince yalnızca oyun ile değil, işe de aktif olarak katılmak suretiyle erişebilir.

Dewey (2008b, s. 99), işe katılım ile kastedilenin sırada otururken yaramazlık ya da tembellik etmesin diye çocuğa verilen çalışma olduğunu ifade eder. Bu, ders etkinlikleri biçiminde bir şey değildir. “Katılım” kelimesi ile amaçlan da, “çocuk tarafından sosyal hayatta yapılan iş şekillerinden birinin öğrenilmesi için yapılan faaliyet veya ona paralel olarak gerçekleştirilen faaliyet tarzı”dır. Bu katılımlar “Üniversite İlköğretim Okulu”nda tahta, araç-gereç gibi malzemelerle yapılan atölye işleri, aşçılık, dikiş ve dokuma işleriyle örneklendirilebilir. İşe katılım psikolojisinde en temel husus, deneyimin zihinsel aşaması ile işe yönelik aşaması arasında denge sağlamasıdır. Katılımda fiziksel hareketler vardır ve katılım, anlamını gözler, eller gibi beden organlarında bulur. Fakat katılımın olabilmesi için madde ve malzeme üzerinde gözlem yapmak ve düşünmek de gerekir. Böylelikle katılım, sanat için çıraklık eğitimi veren bir çalışmadan ayrılmış olur. Nitekim katılımın amacı kendisinde saklıdır; bu amacın içini fikirlerin birbirleri ile etkileşimlerinde ve onların işe dönüşmesinden meydana gelen eğitimsel değer ve gelişim doldurur.

Katılımın başka bir çıkar amacına dayanmaması, onu diğer işlerden ayırır. Çünkü başka bir çıkar amacına dayanan çalışma ya da iş, yalnızca bir görenek veya âdet derecesine indirgenmiş olur; bu durumda da eğitimsel gücünü yitirir. Sözelimi genel el işlerinde

amacın bazı araç-gereçleri iyi kullanmak ve/veya birtakım şeyler üretmek olması, çocuğun bu çalışmada kullanacağı malzemeleri seçme gibi zihinsel bir sorumluluğu almaması ya da ona bu sorumluluğun verilmemesi, bu çalışmayı bir görenek olarak ortaya çıkarır. Yalnızca âdet, görenek ya da alışkanlık olarak yapılan çalışma, bilinçsiz ve yararsız bir sonuca ulaşmaya adaydır. Katılımda ise, yapılan iş azamî derecede bilinçli olarak yapılır ve bireyde, işi rasyonel biçimde sonuçlandırma isteği uyandırır. Bunların yanı sıra çocuk, dışa dönük bir çalışmayı gereken düzeyde yapabilmek için, zihinsel olarak çabuk ve uyanık olmalıdır. Aynı zamanda çocuk yapılan işi, toplumsal yaşamının ona verdiği, öğütlediği değerlerle harmanlayarak işe zenginlik ve derinlik kazandırmalıdır (Dewey, 2008b, s. 99-100).

Burada asıl önemli olan husus, çocuğun işe bizzat kendi özgür iradesiyle katılmayı istemesidir. Bu, katılımın belli bir çıkara dayanmadığını gösterir ve böyle bir katılım, çocuğun gelişimine olumlu etki eder. Fakat, bir gelenek hâline gelmiş olan iş, yalnızca o işi tamamlamak için fiziksel bir harekete ihtiyaç duyar ve bu anlamda bireyin yaratıcılığını kullanmasını gerektirmez.

Dewey, öğrenmenin ancak “iş” ile, bir başka ifadeyle “yaparak-yaşayarak” mümkün olacağını belirtir. Yalnız burada önemli olan, bu “iş”in çocuğun canlı yaşantısı olarak kalabilmesidir. Bu da ancak çocuğun, söz konusu “iş”e kişiliğinin bütünü ile katılmasıyla olanaklıdır. Bu nedenle Dewey’in iş okulundaki (Üniversite İlköğretim Okulu) el işi çalışmaları, meslek okullarındaki gibi kendi kendisinin amacı değil; aksine bütün bir kişiliğin etkinlik alanıdır. Bu da, bütün dünya ile organik bir bağ kurulabilmesini sağlar (Aytaç, 1981, s. 97). Dewey, yaşadığı dönemde, kendi iş okulunda verilen “iş eğitimi”ni, A.B.D.’ndeki meslek okullarında verilen “iş eğitimi”nden farklı bir yerde görür. Çünkü meslek okulları, bireye yalnızca bir işi tamamlamayı öğretmektedir. İşte bu, gelenek hâline gelmiş bir işi yapmaya örnek gösterilebilir. Oysa Dewey’in iş okulunda bireyler bu işe yaratıcılıklarını ekleyerek, işi kendi zihinsel ve el becerileri doğrultusunda yaparlar. Böyle bir iş ise, sıradan, herkesin yapabileceği türden bir iş değil; aksine özgün bir iş olur.

Dewey (1996, s. 230)’e göre, oyun da, belli bir sonuca ulaşmayı; bir başka ifadeyle bireylerin eksikliğini gördüğü bir soruna çözüm olmayı amaçlarsa ve bunun gerçekleşebilmesi için de sürekli çaba gösderilirse, işe dönüşebilir. İş de tıpkı oyun gibi amaca yönelik bir etkinliktir. Fakat işin temel özelliği, etkinliğin fiziksel bir amaca bağlı

olması değil; aksine bir sonuca varabilmek nedeniyle daha uzun süre etkinlik dizileri oluşturmaktadır.

İşe katılımı da, tıpkı oyun gibi hem çocukluk hem de yetişkinlik döneminin önemli bir parçası olarak değerlendiren Dewey, her iki etkinliğin yaşa göre ayarlanması üzerinde durur. Nitekim çocukluktaki oyun ve iş, yetişkinlikteki ile bire bir ve aynı olamaz. Bu durumda dikkat edilmesi gereken husus, çocukluktaki oyun ve işe katılımın, bütünüyle çocuğun doğal ve özgür iradesiyle gerçekleşmesi gerektiğidir. Çocuklukta bu biçimde oynanan oyun ve işe katılım, çocukta özgür seçimler yapabilme iradesini oluşturacak ve onu disipline ederek sorumluluk alabilmesini kolaylaştıracaktır. Böylelikle birey yetişkin olduğunda belli bir donanıma sahip olacak ve önemli nitelikler kazanarak karakterli bir yapı sergileyecektir.

4.4. Eğitimde Demokrasi

Dewey'e göre demokratik bir eğitim sistemi, ancak demokratik bir toplum düzeni içerisinde oluşturulabilir. Bu düşünceden hareketle Dewey, demokrasiyi, öncelikle eğitim kurumu içinde yerleştirilmesi gereken bir unsur olarak görür. Çünkü demokratik idealler doğrultusunda yetiştirilmiş bireyler; politikada, ekonomide, dinde, ahlâkta ve diğer bütün toplumsal kurumlarda demokrasinin ilkelerini benimserler ve buna uygun davranırlar.

Dewey, demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkinin karşılıklı ve ortak olduğunun, ayrıca hayati önem taşıdığının altını çizer. Ona göre demokrasinin kendisi de bir eğitim ilkesi, eğitim ölçütü ve eğitim politikasıdır. Her ne kadar demokrasi yalnızca bu ilkeye indirgenemeyecek olsa da, eğitim ile ilişki kurmadığı takdirde varlığını sürdüremez, gelişemez ve dar bir anlam ile sınırlandırılmış olur. Bu bakımdan Dewey, demokratik eğitimin ne anlama geldiğini açıklarken demokratik toplum modeli üzerinden hareket eder. Bir başka ifadeyle, bir toplumun demokratik özellikler taşıyabilmesi için ihtiyaç duyulan unsurları demokratik eğitim için de gerekli görür.

O hâlde Dewey'in, “demokratik toplum düzeni” ve “demokratik eğitim” kavramları deneyci/ampirik eğitim ve toplum kavramlarıyla bağlantılıdır, denilebilir. Buna karşın onun demokratik eğitim düşüncesi, Amerikan yönetim biçimi ya da politik kurumlarıyla ilişkili değildir. Bu düşünce, daha çok, deneycilikle karakterize edilen sosyolojik ve

epistemolojik bir kavramı ifade eder. Deneyci eğitimin uygulandığı bir toplumun vatandaşları, mutlakiyetçi hükümetlerin engellerinden uzakta, özgür bir yaşam sürmektedirler. Eğitim kurumları da bireyleri grup değerleri ile toplumsallaştırmakta ve genel anlamda demokratik eğitim, bilimsel bir yöntem olarak deneye önem veren bir çevreden ya da araştırma merkezli okullardan oluşmaktadır (Gutek, 2006, s. 112-113).

Dewey'e göre demokratik toplumda bireyler ilgi, ihtiyaç, değerler gibi unsurları birbirleriyle paylaşırlarken özgürdürler ve böyle bir toplumda herhangi bir dinsel, ırksal ya da ekonomik ayrım gibi, grup etkileşimini sınırlandıran, hatta buna engel olan olgu ya da olgular grup katılımıyla çatışmaktadır. Böyle bir toplumda bireyler istismar edilmez; çünkü toplumsal etkinliklere, toplumu ilgilendiren konulara katılırlar. Demokratik toplumun özünde zengin bir çeşitliliğe sahip katılımlı davranışlara, deneye duyulan istek ve ilgilerin devamlılığı bulunur (Gutek, 2006, s. 113).

Nitekim Dewey (2010, s. 225)' göre demokrasi, bireyin kapasitesine, zekâsına, kitleleri birleştiren ve etkin işbirliğinin gücüne duyulan inancı taşır ve bu inanç, içinde kolektif bir ruhu da barındırır. Bir başka ifadeyle demokrasinin temelinde, bireylerin gerekli durumlarda bir araya gelip çoğalarak, kolektif harekete rehberlik etmek için gereken bilgiyi ve akli devamlı üretebileceklerine duyulan inanç bulunmaktadır.

Dewey, bireylerin zekâlarını ve kapasitelerini, ortaya çıkaracak, ortak bir ruh oluşturmak için bir araya gelerek çaba göstermelerini sağlayacak itici gücün, eğitim olduğunun sıklıkla altını çizer. Çünkü bütün bunlar, ancak, bilinçli bir biçimde yapıldığı takdirde anlamlı olur ve pratik bir fayda sağlar. Bireylere bu bilinci yerleştirecek olan da, kuşkusuz, eğitimidir.

Böyle bir toplumun üyeleri, pragmatik eğitim içinde yetişmiş kimselerden oluşur. Dolayısıyla Dewey, buradaki kolektivizmin, yalnızca belli bir sınıf ya da zümre ile ilişkilendirilemeyeceğini; çünkü eğitilmiş bireylerin dinsel, ırksal yahut ekonomik açıdan toplumun kategorize edilmesine izin vermeyeceklerini savunur. Ona göre toplumun her bireyi, bu ortak ruh içerisinde birleşir. Bu ortak ruh, demokrasinin yalnızca politik bir biçimden ibaret olmadığını; aynı zamanda kendisine duyulan inançla beslenen ve bu inancı besleyen bir yapısı olduğunun kanıtıdır.

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, Dewey'in pragmatik eğitim anlayışı demokratik uygulamalar ile oldukça uyumlu bir biçimde örtüşür. Bir başka ifadeyle Dewey, ancak demokratik bir toplum içerisinde anlamını bulacak olan eşitlik, özgür seçimler yapabilme, adil davranışlar sergileme, fikirlerin serbest bir biçimde yayılabilmesi gibi unsurların,

pragmatik eğitimin özünü oluşturduğunu söyler. Dolayısıyla Dewey'in eğitim anlayışı, pragmatizm ile bütünleşen ve demokrasiyi eğitimin her aşamasına yayan bir niteliğe sahiptir, denilebilir.

Demokrasi ve eğitim ilişkisinde demokrasinin ne anlama geldiğinin oldukça önemli olduğunu belirten Dewey (2010, s. 224), bu kavramın, öncelikle, seçilmiş resmî yetkililer aracılığıyla ülkeyi yönetme, kanunlar çıkarma ve devlet odaklı bir yönetimi sürdürme yöntemi olan özel bir politika türünden daha öte bir anlamı içerdiğini belirtir. Ona göre demokrasi, hem anlam hem de içerik olarak oldukça geniş bir kavramdır. Dewey, demokrasinin, geniş bölgelere uzanan insanlar arası ilişkilerin sağlıklı bir biçimde kurulması ve insanın karakter gelişimini şekillendirmesi için şimdiye kadar gelmiş en iyi araç olduğunu söyler. Ona göre demokrasi, bir yaşam biçimidir. Dolayısıyla insanın, bu yaşam biçimine katılması gerekir. Çünkü böyle bir yaşam biçimi, insanın yaşamına çekidüzen verir ve yaşamdaki değerleri oluşturur. Dewey, insanoğlunun hem kendi kişisel gelişimi hem de toplumsal refahın oluşması açısından bu değerlerin olduğu demokrasi anlayışının içine dâhil olması gerektiğini belirtir.

Yine, böyle bir demokrasi anlayışının yerleşmesi için, öncelikli olarak ihtiyaç duyulan kurum, eğitimidir. Çünkü bireyleri demokratik ideallere göre yetiştirecek olan eğitim, aynı zamanda bu ideallerin kalıcı olmasını sağlar ve bu yönüyle demokratik toplumun oluşturulmasına hizmet eder.

Bir yaşam biçimi olarak demokrasi, çağın gerektirdiklerine uygun olarak hem modern hem de herhangi bir zümrenin ya da gücün boyunduruğu altına girmeyen, bağımsız bir duruş sergilemelidir. Bu bakımdan Dewey (2010, s. 40), demokrasinin, kendi başına hareket edebilmesi için akli özgürleştirdiği kanısındadır. Ona göre, akıldan beklenen, kendine atfedilen görevi yapmasıdır. İçinde akla yer vermeyen bir anlayışın demokrasi olamayacağını düşünen Dewey, insanların demokrasiyi yalnızca hareket özgürlüğüyle eş tutmasını eleştirir. Çünkü Dewey'e göre özgür düşünme gücüne dayanmayan bir hareket özgürlüğü, kaostan başka bir şey değildir. Dolayısıyla eğitim, demokratik unsurlara yer verdiği ölçüde, bireylerdeki hareket özgürlüğü ile düşünme özgürlüğünü bütünleştiren bir yaklaşıma sahip olacaktır. Nitekim Dewey'in eğitimden beklediği budur.

Dewey (2007, s. 75)'e göre önemini hiç yitirmeyecek olan tek özgürlük düşünme özgürlüğüdür. Düşünme özgürlüğü, “özünde düşünölmeye değer olan amaçlar adına gözlem ve muhakeme yapma özgürlüğü” olarak ifade edilebilir. Fakat Dewey bu türden bir

özgürlüğün hareket özgürlüğü ile bir ve tek olarak gösterilmesinin yanlış olduğunu belirtir. Çünkü asıl özgürlük anlayışı bu iki özgürlüğün birlikte anılmasıdır.

Dewey'e göre, hareket özgürlüğünün olmadığı bir yerde düşünme özgürlüğünün de olamayacağı açıktır. Bu iki özgürlük alanı birbirinin uzantısıdır ve bu zincir koptuğunda özgürlük diye bir şeyden söz edilemez. Bu iki özgürlük alanının oluşturduğu zincirin sağlam olması ise, eğitimde demokratik ideallere ulaşma çabası ile mümkün olmaktadır.

Her iki özgürlük alanını da kısıtlayan bir eğitim anlayışının toplumsal faydaya hizmet edemeyeceği kanısında olan Dewey (2007, s. 75-76)'e göre geleneksel eğitim bu kısıtlamayı yapmaktadır. Çünkü geleneksel eğitim, öğrencilerin sabitlenmiş sıralarda oturduğu ve askeri oturma düzenlerinde belli biçimlerde hareket etmelerine izin verilen bir düzeni içerir. Bu düzen, hareket etmeye bir kısıtlama getirdiği gibi aynı zamanda zihinsel ve ahlâkî özgürlük üzerine de bir kısıtlama getirmektedir. Dewey, geleneksel eğitimin özgürlük anlayışını bu yönde eleştirir. Dewey'e göre yalnızca hareket özgürlüğünün sağlanmasıyla eğitim problemleri çözülemez. Fakat eğitim problemlerinin çözülebilmesi için düşünme özgürlüğü kadar hareket özgürlüğünün de sağlanması önemlidir. Aksi takdirde öğretmenin ilgilendiği bireyler hakkında bilgi sahibi olması, pratik açıdan olanaksız hâle gelir. Çünkü yaptırımlar sonucu sağlanan sessizlik ve usluluk, bireylerin gerçek doğalarını ortaya çıkarmalarına engel olur. Bu ise Dewey'e göre bir tür “suni düzen”dir ve “gibi görünme”yi “gerçekten olma”nın önüne koyar.

Dewey, bu anlamda geleneksel olan idealist ve realist eğitim felsefelerinin toplumu ve toplumsal etkinlikleri statik bir faaliyet olarak değerlendirmelerine karşı, toplumun durmadan devinim hâlinde olan, değişimin karşısında durmak yerine, onu yönlendiren bireylerin yetiştiği demokratik bir eğitim sistemini önerir. Bu eğitim sisteminin merkezinde yer alan birey, yeni değişme ve gelişmelerle birlikte toplumsal değerleri koruyan kültürü de dönemin özelliklerine göre şekillendirebilir. Bu ise, ancak pragmatik eğitimi benimsemekle mümkün olur. O hâlde Dewey'in demokratik eğitimden anladığı şey, bir bakıma, pragmatik eğitimidir.

Bu bağlamda Dewey (2010, s. 40), demokrasi ve eğitim ilişkisinde okulun yerini de sorgulamıştır. Burada temel soru şudur: Okul, resmî bir temsilci olarak demokrasi hareketine liderlik etmekte, demokrasi hareketini yönlendirmekte midir? Okulun temel ihtiyacının, aklın özgürleştirilmesi olduğunu savunan Dewey, özellikle A.B.D'nde bu ihtiyacın tam olarak giderilmediğini belirtir. Okulun temel unsurları olan öğretmen ve

öğrencinin ihtiyaçları göz önüne alındığında, resmî bir kurum olarak okul bu ihtiyaçları karşılayamamaktadır ya da bir başka ifadeyle, bu ihtiyaçların oldukça gerisinde kalmıştır. Nitekim okula yönelik sorunların temelinde de, okulun yeterince demokratik olamayan yapısı ile okul dışındaki yaşamda demokratik ilkelerin gelişmesi arasında gittikçe genişleyen mesafe bulunmaktadır.

Dewey'in bütüncül anlayışı bu görüşlerinde de kendini gösterir. Dewey'e göre demokrasinin yalnızca okul dışındaki yaşam ile sınırlandırılması, eğitimin demokratik ilkelere yer vermeyen bir kurum hâline gelmesi, demokrasinin toplumda, tam anlamıyla, uygulanmadığını gösterir. Nitekim Dewey, okul dışındaki yaşam gibi bir ifadeyi kabul etmez, bunun yerine okulun toplumsal yaşamın küçük bir numunesi olduğunu belirtir ve bu anlamda demokrasiyi yaşamın her alanına yerleştirmiş olur.

O hâlde okulların en temel amacı, herhangi bir toplumsal gruba özgü olmaksızın, bireylere birtakım toplumsal amaçlar ve değerleri kazandırmaktır. Amaçlar ve değerler bireylere, informal eğitim aracılığıyla evde; formel eğitim aracılığıyla da okullarda kazandırılır. Okulun bireylere belli bir program dâhilinde kazandırdığı amaçlar ve değerler; onların evde öğrendikleri düşünceleri yorumlama, yargılama ve bunlar içinden seçimler yapma, biçiminde özetlenebilir.

İnformel ve formel eğitim türlerinin birbiriyle doğru bir biçimde ilişkilendirilmesine olanak sağlayan demokratik eğitim, Dewey'e göre, bu ilişkiyi kurmakla, bireyin gündelik yaşamı ile okul yaşamını bir bütün hâline getirir. Nitekim bu iki yaşam alanı daima bireyin deneyimleri ile var olur.

Dewey (1958, s. 36)'e göre demokratik okullarda öğrenciler, zekâ ve karakter gelişimlerini, kitaplar ve öğretmenlerin söylediklerinden değil; bizzat kendi bireysel deneyimlerinin katkısıyla öğrenirler. Demokratik bir eğitim sistemi, öğrencilerin deneyimlerinin sınırlı ya da yetersiz olup olmadığına değil; öğrencilerin deneyimler edinerek aydınlanıp aydınlanmadığına, fikir ve deneyimlerini geliştirip geliştirmediklerine önem verir.

Bu bakımdan demokratik okul, eğitimin iki temel işlevi üzerinden hareket eder. Bunlardan biri, bireyin deneyimlerini ön plâna alan ve bu deneyimler arttıkça içeriğini genişleten yeniden inşacı bir eğitim anlayışıdır. Diğeri ise eğitimin, bireylere kültürü aktarmasını ifade eden tutucu özelliğidir. Dewey her iki özelliği de demokratik eğitimin oluşturulması için gerekli görür.

Eğitimin tutucu özellikleri arasında, toplumun olgunlaşmamış bireyleri olan çocuklara, kültürel mirasın yetişkinler aracılığıyla geçmesini ve böylelikle de eğitimin kültürel akışı sağlaması gösterilebilir. Eğitim, özel bir durumun eğitimi açısından yahut genel anlamda, görenekler, ahlâk, gelenekler ve dilin öğretildiği toplumsal değerlerle donatılmış bir süreci ifade eder. Böylece bireyler içinde bulundukları grubun üyeleriyle, yani birbirleriyle iletişim kurar. Dewey'e göre bu aynı zamanda bireylerin sosyalleşmesini de sağlar. O hâlde eğitim, bireylerin hem sosyalleşmesini sağlayan hem de kültürün aktarıcılığını yapan önemli bir işleve sahiptir (Gutek, 2006, s. 110). Eğitimin yeniden inşacı özelliği ise, Dewey düşüncesinde, köhnemiş değer ve inançları yıkarak yerine modern, çağın değişim ve gelişimine uygun yeni öğretim yöntemlerini getirmesi yoluyla ortaya çıkar. Dewey, eğitimin bu özelliğini onun dinamik bir süreç olması ile ilişkilendirir.

Eğitimin kültürün devamını sağlayan tutucu özelliği, Dewey'e göre, yalnızca kültürü korumak gibi bir işlevle sınırlandırılmaz. Eğitimin işlevi daha dinamik ve geneldir. Bunun yanı sıra eğitim, kültürü değiştirme olanağı da sunmalıdır. Dünya değişirken kültür, hep aynı yerde kalmaz. Çağ değişirken, bilim ve teknolojide her geçen gün yeni şeyler üretilirken insanoğlu bu değişime duyarsız kalmaz ve edindiği yeni bilgilerle bu değişime bir yön verebilir (Gutek, 2006, s. 111). Eğitimin kültürü değiştirme olanağı sunması da onun yeniden inşacı özelliği ile açıklanabilir.

Dewey, tutucu ve yeniden inşacı özellikleri üzerinden ele aldığı demokratik eğitim anlayışı ve bu anlayış çerçevesinde geliştirdiği demokratik okul düşüncesini A.B.D.'nin demokratik toplum yapısından esinlenerek oluşturmuştur. A.B.D.'nin, bir gelişme politikası olarak izlediği pragmatizm ile demokrasi anlayışı, bu toplumun kurumları üzerinde oldukça etkili olmuş; bu etkiyi bizzat yaşayan Dewey de pragmatizm ile demokrasinin eğitim üzerinde uyandırdığı yankıyı kendi felsefesine uyarlamıştır.

Dewey (1996, s. 96)'e göre, pragmatik felsefeyi benimseyen ve bu bağlamda demokratik bir toplum modeli oluşturan A.B.D.'nin demokrasi anlayışına dair iki önemli kriteri bulunmaktadır: Birincisi, yalnızca ortak genel ilgilerin pek çok ve çeşitli noktalarının değil, aynı zamanda bireylerin birbirleriyle karşılıklı ilgilerinin toplumsal ilişkileri düzenleyen bir etmen olmasıdır. İkincisi ise toplumsal etkinliklerin sürekli biçimlendirilmesi ve ortaya çıkan yeni durumlara uyarlanabilmesidir. Bu iki özellik, oluşturulan demokratik toplumu eksiksiz bir biçimde karakterize eder.

Liberal ekonomi anlayışının bireyi özgürleştirme ilkesi, A.B.D.'nin demokrasi anlayışını değiştirmiştir. Nitekim pragmatist gelenek içinde varlığını sürdüren A.B.D., bireysel özgürlük anlayışı paralelinde demokrasi ilkelerini oluşturmuş; bu ilkeleri eğitim de dâhil olmak üzere bütün toplumsal kurumlarına taşımıştır. Dewey- bütünüyle Amerikan yönetim sistemi ya da politik kurumları üzerinden hareket etmese de- A.B.D.'nin demokrasi anlayışını temel alarak demokrasiyi diğer toplumsal kurumlarla ilişkilendirmiş; bu ilişkiden payını en çok alan da kuşkusuz, eğitim kurumu olmuştur.

Bu bağlamda Dewey (1996, s. 96-97)'e göre A.B.D.'nin demokrasi anlayışı, kendisini eğitimde şu biçimde gösterir: A.B.D., birçok demokratik ülkenin de kabul ettiği bir ilke olarak, genel seçim hakkına dayanan bir hükümeti, onu seçenler ve ona riayet edenler eğitilmediği sürece başarılı bulmaz. Burada eğitimin rolü; demokratik bir hükümetin kendisini dışarıdan etkileyen bir otorite anlayışını reddederek, bireylerin ilgilerinden doğan bir sistemi getirmesi ile ortaya çıkar.

Dewey (1993, s. 110-111) bu durumu şu ifadeleriyle açıklar:

Demokrasi hükümet biçiminden daha fazla bir şeydir. Demokrasi bir toplu yaşama biçimidir, iletişimle bağlantılı bir deneyim biçimidir. Belli bir amaç etrafında toplanan, öyle ki her biri eylemini başkalarının eylemlerine dayandıran ve eylemine yön verirken bir diğerinin eylemini düşünmek durumunda kalan bireylerin sayılarındaki artış; insan eylemlerini bütünselliği içinde değerlendirmeyen, onu sınırlandıran, sınıf, ırk ve ulusal sınırların yarattığı engellerin ortadan kaldırılması ile eş zamanlıdır. Bu çeşitli ve sayısız bağlantı noktası, bireyin daha büyük bir uyarıcı çeşitliliğine tepki vermesine yol açar. Sonuç olarak bireyler bu yolla kendi eylemlerini, çeşitlilik içinde değerlendirme olanağına sahip olurlar. Böylelikle bireyler, tek tip etkinliği dikte eden baskıcı bir ortamdan kurtularak eylemlerini göstermede ve onları değerlendirmede bağımsız hâle gelirler.

Dewey'in yukarıda sözünü ettiği, bireylerin edimlerini özgür bir ortamda sergilemelerine olanak veren, bunu yaparken diğer bireylerin özgürlük alanını işgal etmemelerini sağlayan, herhangi bir sınıf, ırk ya da etnik kökene bakılmaksızın her bireye toplum nezdinde eşit olanaklar tanıyan bir anlayış, ahlâkî bir anlayıştır ve yalnızca demokratik bir toplum içinde var olabilir. Dewey, demokrasilerde böyle bir anlayışın yeşerebilmesi için başvurulabilecek en temel kurumun eğitim kurumu olduğunun altını çizer. Çünkü ona göre demokrasi bir politik yönetim anlayışından daha öte bir şeydir ve diğer toplumsal kurumlarla birlikte eğitimden de beslenmek; aynı zamanda eğitime yön vermek durumundadır. Bir başka ifadeyle demokrasi ve eğitim ilişkisi karşılıklıdır.

Dewey (1993, s. 110)'e göre demokratik bir toplumun özünde var olan seçmen kitlesi eğitilmiş değilse, yöneticilerin seçilmiş olması, hükümetin popüler oy kullanma hakkı ile

başına gelmesi başarılı bir eylemi ifade etmez. Demokratik toplumların dış otoritelerin isteklerine meydan vermemesi, bu toplumları yaşatabilecek, dış etkilerden koruyabilecek kimseler yetiştirme ihtiyacını doğurmuştur. Kuşkusuz, demokratik toplumun oluşabilmesi ve varlığını idame ettirebilmesi, bu niteliklere sahip bireyleri yetiştirmeye bağlıdır ve bu da ancak eğitim sayesinde mümkün olabilmektedir.

Dewey'in işaret ettiği bu durum, günümüzde Türkiye'de hâlen aşlamayan bir sorunu da ifade etmektedir. Sözelimi seçmen kitlesinin yeterince eğitilmiş olmaması, seçimlerde demokratik ilkelere uygun hareket edilmesini engellemekte; bu durum kendisini zaman zaman oylarını kullanmakta sıkıntı yaşayan, oy kullanma işlemini yanlış yapan; zaman zaman ise kullanılan oyların kaybolması, bu nedenle oy sandıklarının başından ayrılamama zorunluluğunun oluşması biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu durum, 30 Mart 2014 yerel seçimlerinde yoğun bir biçimde yaşanmış; oyların çalındığı söylemleri yayılmış ve bu nedenle oylar tekrar sayılmak istenmiştir. Çeşitli siyasî partilerin oy sayımlarına yönelik Yüksek Seçim Kurulu'na yaptıkları itirazlarla birlikte, halkın bu durumu protesto etmesi, halkın içinde yer alan farklı siyasî parti yanlısı olan grupların birbirleriyle çatışmasına neden olmuştur.

Türkiye'de şiddet içerikli olayların yaşanmasına neden olan bir seçim krizinin varlığı, demokrasinin gelişmesinin önünde bir tehlike unsurudur. Bu durumda Dewey'in söylemi bütünüyle haklı çıkmakta; demokrasinin unsurlarının bu biçimde kanlı bir mücadeleye dönüşmesi, bir yönüyle seçmen kitlesinin eğitilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı biçimde siyasî partilere yönelik oyların saklandığı ya da kaybolduğuna yönelik iddialar da, halkın bu partiler hakkında şüpheye düşmesine neden olmakta; oyları saklayan siyasî partilerin varlığı ise demokrasiye duyulan inancın yitirilmesine neden olmaktadır. O hâlde bütün bunlar Türkiye'de gerek seçmen kitlesinin gerekse siyasî parti başkanları ve diğer siyasî parti mensuplarının nitelikli bir eğitime tâbi tutulmasıyla aşılabilecektir. Hatta bu eğitimin, Dewey'in de öngördüğü biçimde, ailede informal olarak, erken çocukluk döneminden itibaren de okullarda formel olarak verilmesi ve demokratik eğitim biçiminde örgütlenmesi gerekmektedir.

Nitekim Dewey (2010, s. 102-103)'e göre eğitimin en önemli faydası, bireylere kandırılama garantisi veriyor olmasıdır. Bir başka ifadeyle eğitim, bireylerde, olaylar arasında ayırt etme, derinlemesine ayrımlar yapabilme yeteneğini ortaya çıkarır. Bu eğitimin temel faydasıdır. Herhangi bir birey, gerçeklikle saçma olanı ayırt edemeyebilir;

fakat eğitilmiş bir birey saçmalıkları gerçeklik olarak kabul etmez. Dewey kendi döneminin bir saçmalık ve palavra çağı olduğunu, saçmalıklar ve palavraların insanlara hızlı bir şekilde aktarıldığını ifade eder. Demiryolu, telgraf, telefon, ucuz kâğıda basılan yayınlar nedeniyle doğal davranmanın yerini, ekonomik ve politik koşullara göre hareket etme almıştır. İnsanlar belli kavramlara göre davranışlarını şekillendirmeye başlamışlardır. Bazı insanlar da kitlelerin inançlarını manipüle etmeyi, aslî bir görev olarak düşünmeye başlamıştır.

Dewey (2010, s. 103)'e göre yaşadığı dönemde düşünciyi kontrol etmek, toplumsal eylemlerin ne yönde olduğunu kontrol etmenin ön koşulu hâline gelmiş, ucuz kâğıtlara yapılan baskı ve ucuza dağıtım yapma işi, düşünciyi kontrol etme fikrini etkinleştirme olanağı vermiştir. Bu durumda duygu ve inançları kişisizleştirme çağı, bir başka ifadeyle saçmalıklar çağı başlamıştır.

Dewey burada modernitenin açmazlarına dem vurmaktadır. Her ne kadar çağdaşlaşan ve modernizm ile birlikte bireysel yeteneklerini ön plâna çıkaran insana duyulan ihtiyaç artsa da, tüm bu modern etkilerin birtakım açmazları da bulunmaktadır. Sözelimi popüler kültür bunlardan biridir. Popüler kültür ürünlerinin odağı olan yazılı ve görsel medyanın, bireylerin düşüncelerini ucuz ve sunî gündemlerle meşgul etmesinin önündeki en büyük engel, eğitimidir. Dewey demokratik toplumlarda sıklıkla yaşanan bu tehlikenin önüne ancak bireyleri nitelikli bir eğitime tâbi tutmakla geçilebileceğini savunur.

Fakat tehlikeli olan medyatik unsurlar zaman zaman bireyleri, bu unsurların arkasında yatan gerçek gündemi aramaya itmiş ve böylece demokratik yaşamı elde etmek için düşünen, sorgulayan ve aktif bir birey olarak varlığını ortaya koyan insanlar, eğitim aracılığıyla, demokrasinin yaygınlaşmasına öncülük etmişlerdir.

Dewey (2010, s. 103), tüm bu değişimlerin, sözelimi yazılı basının ortaya çıkmasının ve hızla yayılmasının olumlu yanlarının da olduğunu altını çizer. Ona göre bütün bunlar bir toplumda demokrasinin yerleşmesinin de nedeni olmuştur. Çünkü ucuz kâğıda yapılan baskı, daha çok kitleye ulaşarak halkın devlet meselelerinden haberdar olmasını sağlamış; bu durum kitleleri politize etmiştir. Bunun yanında halkı ilgilendiren konularda bir uzlaşmaya varılmak istenmesi, halkın kendi kendini yönetme fikriyle bağdaşmıştır.

Burada Dewey yazılı ve sözlü basının, medyanın; halka popüler kültürü aşilayarak, halkın bilinçlenmesi, var olan olayları ve durumları sorgulamasına engel oluşturmalarının da ancak eğitim yoluyla önlenileceğini savunur. Çünkü eğitimin bireylere “kandırılmama garantisi

vermesi”, bir bakıma, onları bilinçli birer birey hâline getirmesiyle aynı anlama gelir. Dolayısıyla doğru bir eğitim anlayışı içinde yetişen bireylerin olduğu bir toplumda yazılı ve sözlü basın ile diğer medya araçları, bilgilerin hızlı bir biçimde yayılmasına olanak verdiği için, olumlu bir işleve sahip olur.

Bu bakımdan Dewey (1993, s. 110-111)’in gerçek bilgileri aktaran bir basın organının varlığını olanaklı kılan demokratik toplumu, kuşkusuz, bu olanağı doğru bir eğitim anlayışı ile sağlar ve bu eğitim anlayışında bireylerin düşünceleri ön plândadır. Dewey’e göre eğitimde iç içe geçmiş, bireylerin ortak ilgilerini içeren toplumsal yaşam biçimleri, her bireyin düşüncelerin önem kazandığı, demokratik toplumlarda bulunur. Böyle bir toplumda eğitim düzenli bir yapıdadır ve tartışmalara, eleştirilere açıktır. Eğitimde demokrasiye olan bağlılık da böyle bir toplumda yaşayan bireyler için oldukça tanıdık. Herkesin kendi kişisel kapasitesini özgürce kullanabilmesine olanak sağlayan ve insanların ortak ilgi alanlarının genişlemesini ifade eden demokrasi, elbette müzakere sonucu ve bilinçli bir çabanın ürünü değildir. Aksine buna sebep olan şey, üretim ve ticaret biçimlerinin gelişmesi, seyahat, göç ve bilimin ilkelerinden türetilen evrensel dil gibi unsurlardır. Fakat bir yandan bireyselleşmenin artması, öbür yandan da çıkar gruplarını genişlemesi demokrasiye duyulan inancın kaybedilmemesi için, bilinçli bir çabayı gerektirir.

Dewey, tıpkı evrim sürecinde olduğu gibi, demokrasinin, bireylerin yaptıkları bir plân dâhilinde değil; dönemin toplumsal kurumlarının, hatta toplumsal yapının gerektirdiği biçimde topluma mâl olduğunu düşünür. Ona göre nasıl ki evrim sürecinde varlık, kendisinden bir öncekine göre daha gelişmiş bir yapıya sahip olur ve bu süreç bu şekilde devam ederse, demokrasi de çağın değişmesi ve toplumun gelişmesine paralel olarak toplumsal kurumlardaki köhnemiş uygulamaların ortadan kaldırılması ve bunun gibi birçok nedenle söz konusu toplum içinde hayata geçer. Burada bireylerin plânları yahut bilinçli bir çaba göstermeleri söz konusu değildir. Bilinçli bir çaba, Dewey’e göre ancak demokrasinin yaşatılması ve geliştirilmesi konusunda geçerli olur.

Demokrasinin daima var olabilmesi ve toplumun dinamik yapısına uyum gösterebilmesi için, toplumdaki eskimiş, fayda sağlamayan birtakım değerlerin ve inançların ortadan kaldırılması gerekir. Dewey (1993, s. 112)’e göre; yanlış değerler, yanlış bakış açıları bireylerin dikkatini dağıtır ve onları yanılgıya düşürür. Organize edilmemiş ve hizipleşmiş bir toplumda, fikirlerin akılsal olup olmadığı sorgulanmaz ve bu fikirler bireylere aşılır. Eğitim ise, en nihayetinde, kurumlar, gelenekler ve hukuk kuralları tarafından oluşturulan

örnekleri topluma kazandırır. Bu da bireylere, yalnızca adil bir devlet içinde doğru bir eğitim verilebileceğinin kanıtıdır. Çünkü eğitilmiş zihinlerin sonucu kabul etmesi, ilkeleri düzenlemesi de ancak böyle bir ortamda mümkün olur. Bu, umutsuz bir döngüdür. Burada Dewey, Platon'un görüşlerine başvurur. Ona göre Platon, bu noktada, bir çıkış yolu önerir. Platon'a göre bazı kimseler en azından- ki bunlar filozof, bilgelik ya da doğruluk sevdalısıdır- gerçek varlığın uygun modellerini göstermişlerdir. Eğer güçlü yöneticiler bu modelleri benimseyip onlara uygun bir devlet oluşturlarsa, bu devlet modeli sürdürülebilir, korunabilir. Platon'un ve bu konuda onunla hemfikir olan Dewey'in temel savı; eğitimin, en iyisini keşfeden, ince eleyp sık dokuyan, kendi doğasına uygun olarak çalışmalarına bir yöntem getiren bireyler yetiştirmesi gerektiğidir.

Bununla birlikte Dewey (1996, s. 111), demokratik bir toplumda eğitimin amacının, bireyleri, eğitim sürecini devam ettirebilmeleri için yetenekli kılmak, öğrenmenin amacı ve ödülünün de büyüme yeteneğinin sürekli olarak ilerlemesi olduğu kanısındadır. Burada demokratik sıfatının anlamı ancak insanların birbirleriyle ilişkilerinin her yönden güvencede olduğu; bu nedenle de toplumsal alışkanlıkların, toplumsal kurumların sürekli olarak yeniden inşası için gerekli özenin gösterildiği bir ortamdır. Nitekim demokratik toplumun özü de budur.

Özetle, Dewey'in demokratik toplumu oluşturabilmek için gerekli gördüğü demokratik eğitim anlayışı, içinde pragmatik ve liberal unsurlar barındırır. Fakat özellikle böyle bir eğitimin liberal unsurları da içermesi, genel liberal anlayıştan farklıdır. Genel liberal anlayış içinde yer alan ve liberalizmin olmazsa olmazı konumunda olan bireysellik ilkesi, Dewey'in liberal demokratik eğitim anlayışında yerini toplumsallığa bırakır. Dewey'e göre bireyin kendine özgü duyguları, düşünceleri, inançları, değerleri ve yetenekleri ve deneyimleri, demokratik eğitim açısından oldukça önemlidir. Fakat demokratik eğitimin görevi bütün bunlardan hareket ederek, eğitimi toplumun geneline ulaştırmaktır. Burada Dewey, bir bakıma, tek tek bireylere özgü durumların, eğitim yoluyla nesnel bir hale getirildiğini ve bunun da toplumsal faydaya hizmet ettiğini düşünür. Fakat Dewey, eğitimi toplumsal bir kurum olarak ele alırken, onun toplumsal faydaya hizmet etmesi gerektiğini düşünürken, bireylerin kendine özgü ilgi ve ihtiyaçlarını da göz ardı etmez. Bu, Dewey düşüncesinde, demokratik eğitimin özünü oluşturur.

Sonuç olarak Dewey (1958, s. 44-45)'in altını çizdiği demokratik eğitim anlayışı, demokrasi ve eğitimin her ikisinin de doğasında var olan ilkeler aracılığıyla bu ilişkinin

kurulmasını gerektirir. Dewey'e göre demokrasi ve eğitim ilişkisi oldukça organik ve hayatî bir içeriğe sahiptir. Dewey günümüz okullarının demokratik bir yapılanma içinde hızla yerini alarak, gençleri politik yaşama aktif olarak katılmaya yönlendirmesi ve bu bağlamda vereceği eğitimle toplumu yeniden inşa etmelerini sağlayacak birikimi onlara kazandırması gerektiğini düşünür. Böyle olduğu takdirde, demokratik bir toplum oluşacak ve bireyler değer ve itibarlarını demokratik bir toplumda elde etmiş olacaklardır. Demokratik bir eğitim anlayışının bulunduğu toplum, bireylere gerekli ahlaki yükümlülükleri kazandıracak; onların insanlık anlayışıyla dolu, birbirleriyle dayanışma içinde olan, ortak sorumluluklara ve ortak hoşgörüye sahip birer birey olmalarına yardımcı olacaktır.

Dewey, demokratik eğitimin sahip olduğu niteliklerin bireyleri yalnız kendi bireysellikleri ile ele almadığını; aksine onların bireysel düşünce, inanç, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir uygulamayı içerirken, aynı zamanda bunları bireylerin toplumsallıkları ile bütünleştirdiğini düşünür. Bütün bunların gerçekleştiği eğitim anlayışı ise ancak demokrasi ile ilişkilendirildiklerinde mümkün olur.

4.5. Dewey'in Ahlâk Görüşleri ve Ahlâkî Eğitim Anlayışı

Dewey'in ahlâk anlayışı, felsefî sisteminin genelinde olduğu gibi, bütüncül bir özellik taşır. O, ahlâk görüşlerini temellendirirken var olan ahlâki kuramlardan hareket etmiş, bu kuramların doğru bulduğu yanlarının altını çizerken, eksikliklerinden de söz etmiştir. Ahlâk kuramlarının düalist bir temele dayanması Dewey için en belirgin eleştiri nedeni olmuş, ahlâk konusunda yapılabilecek temel ayrımın İngiliz biyolog Thomas Henry Huxley'in fikirlerinde gizli olduğunu savunmuştur.

Huxley'in 1893'de yazdığı "Evrim ve Ahlâk" adlı eserinden etkilenen Dewey (2008a, s. 35-36), onun bu eserinde keskin ve coşkulu bir dille kozmik ve etik süreçler olarak adlandırdığı iki kavram arasındaki kesin farka işaret ettiğini belirtir. Dewey, Huxley'in evrim ve ahlâksal olan ile ilgili düşüncelerini şu biçimde özetler:

Kozmik süreçlerin kuralı mücadele ve çatışmadır. Etik süreçlerin kuralı ise sempati ve işbirliğidir. Kozmik süreçlerin sonunda en uygun olanın hayatta kalması, varlığını sürdürmesi esas iken; etik süreçlerin sonunda hayatta kalması en olanaklı olanın, hayatta kalmaya en uygun varlık olduğu düşünülür. Bu iki süreç yalnızca uyumsuz değil; aynı zamanda birbirine zıttır. Toplumsal gelişme anlamını, her adımda kozmik süreçlerin kontrolünde bulur.

Dewey (2008a, s. 36-37), Huxley'in "Prolegomena" adlı makalesinde de kozmik süreçler ile ahlâkî süreçleri birbirine zıt; fakat sonuçta aynı özgün güçte tecelli eden iki süreç olarak ele aldığını söyler. Bu makalede Huxley, kozmik süreçlerin bütününe karşı duran bir ahlâkî süreçten söz edilemeyeceğini; fakat evrimi temel alan, henüz sosyalleşmemiş bir insanın, günümüz insanından önce var olduğunu savunan kozmik anlayışa karşı olan ahlâkî düşüncelerin var olduğunu belirtir.

Dewey, Huxley'in düşüncelerinde ahlâk kavramına topyekün bir karşı çıkışın olmadığını ısrarla altını çizer. Aslında evrim ve ahlâk arasındaki ilişki, birinin diğerine bütünüyle karşı çıkması biçiminde ifade edilemez. Buradaki karşı çıkış, yalnızca, hemen her toplumda ahlâk ve din kurumunun, insanın var oluşunu evrim ile değil, bir kutsal varlık tarafından yaratılması ile açıklaması yönündedir. Dolayısıyla evrim ve ahlâkın birbirine zıt olmasının temel nedeni budur.

Dewey ahlâkla ilgili görüşlerini temellendirirken, Huxley'in kozmik süreçler ile ahlâkî süreçler arasındaki farka ilişkin düşüncelerinden yola çıkmış ve yaşadığı çağın temel sorununun ahlâkın soyut bir kavram olarak ele alınmasından dolayı, evrene ilişkin somut unsurlar ile bağlantısının kurulamaması olduğunu vurgulamıştır. Nitekim Huxley de aynı

düşünceyi ifade etmiş ve evrenin somut gerçeklikleri karşısında, metafizik bir unsur olarak ele alınan ahlâk kuramlarının yetersiz kaldığını söylemiştir.

Dewey (2004, s. 92) ahlâk kuramlarının gelenekleri kullanmak yerine rasyonel temellere ve amaçlara sahip olan yaşamı yönetebilmek için bir kural bulma girişiminde bulunan Grek düşüncesinin içinden çıktığını savunur. Fakat geleneklerin alternatifi olarak düşünülen akıl da, en az geleneklerin sahip olduğu kuralların karmaşıklığı ve zorlayıcılığı altında ezilmiş; bu anlamda ahlâk kuramına yüklenen anlam yalnızca, yaşamın en yüksek amacına ulaşmak, en yüksek iyiyi keşfetmek olarak görülmüştür.

Dewey'in ahlâk anlayışı ise, ahlâkı dar bir kalıp içine sıkıştıran kuramlara bütünüyle karşıdır. Bu kuramlar, Dewey'in de ifade ettiği gibi, ahlâkı yalnızca mutlak iyiye, en yüksek iyiye ulaştıran bir kavram olarak görmektedirler. Dewey ise ahlâkın böyle dar bir alan içinde anlamlandırılmayacağını söyler. Çünkü ahlâk bir toplumsal kurumdur ve toplumsal yaşamda bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini önemli oranda etkilemektedir. Dolayısıyla onu yalnızca soyut bir kavram alanına ait olarak görmek doğru değildir. Ahlâk somut bir gerçeklik alanıdır ve bu alan onun toplumsal yaşamın bir unsuru olması sonucu var olmaktadır. Sözgelimi Dewey'e göre somut bir alanı içeren ahlâk, kendisi gibi toplumda hayat bulan demokrasi ile birebir örtüşür.

Ahlâka oldukça genel bir anlam yükleyen Dewey'e göre bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini geliştiren ve yaşamlarını daha iyi hâle getiren her türlü düşünce, ahlâk olarak adlandırılabilir. Toplumsal kurumlar içerisinde önemli bir yere sahip olan ahlâk, Dewey düşüncesinde, politikadan bağımsız değildir. Bu bağlamda Dewey'in ahlâkla ilgili görüşleri demokrasi anlayışıyla ilişkilendirilebilir. Ona göre ahlâkî yönü olan davranışlar demokratik yaşam içinde oldukça önemli bir yer tutar (Karadeniz, 2012, s. 43).

Dewey, iyi yaşama sanatı olarak gördüğü ahlâkı, tıpkı demokrasi gibi, toplumsal yaşamın temeline alır. Bireyin özgür iradesi ile iyiyi seçebilmesini koordine eden ahlâk, aynı zamanda iyiyi seçmek için kullanılan bir yöntemi de ifade eder. Bireylerin kendi doğal dürtülerine akıllarıyla hükmedebilmeleri, demokrasi, eğitim ve ahlâkın birbirleriyle ilişkili alanlar olduğunu gösterir. Nitekim ahlâkî olgunluğa yönelik bir toplumsal çalışmanın var olması da demokrasiye işaret etmektedir. Demokrasi bir yaşam biçimi olarak ahlâkî bir ideali betimler (Üstün, 2013, s. 115-116). Burada ahlâk, kendisini daha çok bireylerin özgür iradelerinde gösterir. Bireylerin özgür iradeleriyle seçim yapmaları demokrasiyi ilgilendirirken, bu özgürlük anlayışı, aynı zamanda, negatif bir özgürlük olmadığı için; bir

başka ifadeyle diğer bireylerin özgürlük alanını sınırlamadığı için ahlâkın alanına da girer. Çünkü ahlâk her bireyin kendi özgür iradesini kullanması; fakat bunu yaparken bir başka kimseye zarar vermemesi gerektiğini belli kurallar içerisinde açıklar. Bu bağlamda demokrasi ile ahlâk örtüşmüş olur.

Nitekim demokratik ideallerin ahlâkî anlamlara sahip olduğunu belirten Dewey’e göre bu idealler, bireye değer veren, onu toplum genelinde eşit gören ve özgürlükçü bir alana işaret eder. O hâlde Dewey düşüncesinde birey ve toplum birbiriyle yakından ilişkili unsurlardır. Dewey’in demokrasiye ahlâkî bir görünüm kazandırması, onu ahlâkî bir idea olarak görmesi, yeryüzünde Tanrı’nın krallığına yönelik Hıristiyan ideallerin çağdaş bir ifadesidir, denilebilir. Bu düşünceleri ile Dewey ahlâkî ve dinî inançların inşa edici özelliğine işaret etmektedir (Türer, 2009, s. 181).

Fakat Dewey’in yaşadığı dönemde ahlâk, teoride geliştirildiği şekliyle demokratik sürece hizmet etmemiştir. Dewey bu anlayışı değiştirmiş; ahlâkı ve ahlâklı olmayı bizzat bireye özgü bir durum olarak geliştirmiştir. Dewey, ahlâkın konusu olan “değer yargısı” kavramını, gelişimsel, toplumsal ve psikolojik temelli bir demokratik sürece uyum sağlayacak biçimde bir kavrama dönüştürmek ister (Özcan, 2012, s. 35). Dewey’e göre toplumda var olan bazı değer yargıları, belli bir zamandan beri süregelen, çağa ayak uyduramayan, bir başka ifadeyle toplumsal değişmeye paralel olarak değişim gösterememiş bir özelliğe sahiptir. Oysa ahlâk, bir toplumsal kurum olarak, toplumla birlikte değişme gösterebilen dinamik bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla ahlâkın konu alanı içerisine giren değer yargıları, bireylerin psikolojik yapıları da göz önüne alınarak, toplumsal değişimin getirdiği yeniliklere açık olmalıdır. Nitekim böyle bir ahlâk anlayışı da somut bir görünüm arz eder.

Dewey (1996, s. 393-394), tüm bunlardan hareketle, ahlâkî olana duygusal bir anlam verilmesi sonucu bu kavramın toplumsal içeriğinin göz ardı edildiğini, bunun yanı sıra geleneksel bakış açısıyla bu kavrama kutsal bir değer yüklendiğini ifade eder. Dewey’e göre ahlâkî olan, bireyin diğer bireylerle olan ilişkilerinde gösterdiği bütün davranışları içerir. Sözelimi bireyin kişilik özelliklerinden olan hakikat sevgisi, doğruluk, iffet, cana yakınlık vb. özellikler, ahlâkî ya da moral diye adlandırılan onun toplumsal ilişkileri sayesinde görülür hâle gelirler. Bireyin bu tür kişilik özellikleri başka özellikleriyle karşılaştırıldığında daha merkezi bir konumda bulunabilir. Çünkü bireyin belki de adı dahi

bilinemeyen binlerce zihinsel tutumu vardır ve adı bilinen belli kişilik özellikleri bu tutumlarla bağlantı içinde olduklarında ahlâkî olarak nitelendirilirler.

Dewey (1996, s. 394), ahlâkî davranış sergilemeyi, bir başka ifadeyle ahlâkî olmayı bireyin bütün kişiliği olarak değerlendirir. Erdemler ise bir vücudu oluşturan tüm kişiliğin yalnızca iskeletidir ve bu anlamda önemlidirler. Çünkü iskeletin vücudun diğer organlarına dayanak olması gibi, erdemler de ahlâkî davranışa dayanak oluştururlar. Dewey'e göre erdemli olmak; bireyin ne olmak istiyorsa onu olması, başka bireylerle etkileşime girerek yaşamdaki sorumluluklarının üstesinden gelmeye yetenekli olması demektir.

Bunun yanı sıra Dewey'e göre ahlâkî olana ilişkin düşünce beraberinde bir toplumsal kurum olarak dini getirir. Bu bağlamda din ve ahlâk birbirleriyle yakından ilişkili iki toplumsal kurumdur, denilebilir. Sözgelimi yaygın bir dinsel inanış olarak insanın Tanrı'dan yahut kutsal olandan bir parça taşıdığı ve bu nedenle değerli bir varlık olduğu düşüncesi ile yakından ilgilen Dewey, din konusunda agnostik bir tavır sergilese de, dinin ahlâkî yapıyla yakından ilgili olduğunu düşünmüş ve dinin bireylerin yaşamını organize etmelerinde önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır.

Dewey'e göre din deneyime yönelik bir bütünsel anlayış içerisinde açıklanabilir. Dinde tartışılmaz, her zaman ve her yerde kesinlik taşıdığı su götürmez olarak değerlendirilen kuralları kabul etmek yersizdir. Din, Dewey düşüncesinde, somut günlük yaşamın içinde değerlendirilir (Üstün, 2013, s. 117).

Dewey'in ahlâk görüşlerinden bağımsız olmayan dinsel düşünceleri de dar bir kalıp içinde açıklanmamıştır. Bir başka ifadeyle Dewey, din konusunda hâkim olan iki temel düşünceyi-bunlardan ilki dini yalnızca doğaüstü güçlere dayandıran anlayış, ikincisi de dinleri topyekün reddeden, ateizm anlayışı- eleştirir. Ona göre din toplumsal yaşam içinde, bireylerin deneyimlerinin içinde var olan somut bir gerçekliktir ve Tanrı da mevcut durumlarla bireyin idealize ettiği yaşamın birlikli bir görüntüsüdür.

Dewey'in sözü edilen bütünsel yaklaşımı, din anlayışında olduğu gibi, ahlâk alanında da iki farklı görüşü birleştirir niteliktedir. Bu husustaki ilk görüş, insanın davranışlarını, ortaya çıkardığı sonucuna göre, iyi ya da kötü olarak değerlendiren anlayıştır. İkincisi ise, insanı o davranışa iten güdülerin niteliğine göre bir yorumda buluan anlayıştır. Bu düşüncenin temsilcilerinden biri de Immanuel Kant'tır. Dewey bir davranışı ortaya koymada bireyi harekete geçiren güdünün, zaman zaman, davranışın sonucuyla paralellik göstermediğini düşünür. Diğer yandan davranışı ortaya koyma amacı her zaman öngörülen

sonucu vermeyebilir. Bu durumda bir davranışı ahlâkî açıdan yorumlarken, davranışa amaç, güdü ve sonuç olarak bakılması gerekir. Bu da Dewey'in ahlâkla ilgili düşüncelerinde bütünsel bir yaklaşım sergilediğini gösterir (Üstün, 2013, s. 117). Tıpkı Kant'ın ödev ahlâkına ilişkin düşüncelerinde olduğu gibi, Dewey de herhangi bir davranıştaki niyeti, niyetin neden olduğu davranışla birlikte bu davranışın sonucunu bir bütün olarak değerlendirir. O hâlde ahlâkın iyi ya da kötü olarak nitelendirdiği davranış, ancak nedeni ve sonucu ile birlikte değerlendirildiğinde bu sıfatları alabilir.

Tüm bunlara paralel olarak Dewey ahlâkî yaşamı, davranışların yönlendirilmesi olarak nitelendirilen yüksek idealleri özerk bir biçimde seçme faaliyeti olarak tanımlar. Bu, benliğin birliğini sağlayan bir tutumdur. Dewey, ahlâkî yaşam içinde gerçek olan ile ideal olanın birliğinin her zaman için kısmî olduğunu ve tamamlanmadığını savunur. Çünkü benlik ve dünya içinde, spekülâtif metafizik bu birliği tamamlayamaz. Bu birliğin tamamlanması yalnızca inanç aracılığıyla dinî yaşamda mümkün olur. Bunun nedeni ise dinî deneyimin bireyin bütün varlığını içeren irade ile ilgili olmasıdır (Türer, 2009, s. 179).

Dewey'e göre dinî yaşam, dinî inancın ahlâkî davranışa esin verdiği eylemlerde sonuçlanan bir yaşamdır. Bu eylemlerin ahlâkî bir nitelik kazanması için belli başlı birtakım hislere ihtiyaç vardır. Burada Dewey'in dinî his teorisinden söz edilebilir. Bu teoriye göre inancın işlevi, benliğin dünya ile ilişkisini mükemmel olarak uyarlamaktır. Bu bağlamda birer toplumsal kurum olan kiliseler, evrensel bilincin geliştiği mekânların simgesidir (Rockefeller'dan aktaran Türer, 2009, s. 179). Bu anlamda kiliselerin var olmasını, tek tek bireylerin bilinçli bir ahlâkî düşünceyle dine yönelmesi yönünde bir evrensel bilinç oluşturmalarına bağlanabilir. Nitekim her ibadethane, ait olduğu dini, ahlâkla birlikte bir bütün olarak değerlendiren ve bu noktada ortak bir inanç ve bilinç oluşturmuş kimselerin toplandığı yeri ifade eder.

Tüm bunların yanı sıra Dewey, ahlâk görüşleri içerisinde ahlâkî eğitim anlayışına da yer verir. Ahlâkın toplumsal yaşamda nasıl bulunduğu ve bireyler tarafından nasıl algılandığı üzerine düşünen Dewey, tüm bu düşüncelerin toplumsal bir kurum olan eğitim için de geçerli olduğunu; bu bağlamda okul dışı ve okul içi olmak üzere iki ayrı ahlâk anlayışının olamayacağını altını çizer.

Dewey (2011, s. 1), ahlâkî eğitim anlayışını bir İngiliz çağdaş filozofunun “ahlâkî düşünceler” ile “ahlâkla ilgili düşünceler” arasındaki farkı göstermesi üzerinden şekillendirir. Bu bakımdan “ahlâkî düşünceler” davranışın ilerlemesine, gelişmesine

önderlik eden bir düşünceyi ifade eder ve davranışı bir önceki şeklinden daha iyi hâle getirmeye çalışır. Benzer bir biçimde, ahlâk dışı düşünceler davranışı daha kötüye götüren bir tür aritmetik, coğrafi ya da psikolojik bir düşünce olabilir. Ahlâkla ilişkili olmayan düşünce ise davranışı iyi ya da kötü biçimde etkilememiş düşüncelerdir. “Ahlâkla ilgili düşünceler” bu biçimde ahlâkî, ahlâk dışı ya da ahlâk ile ilişkisi olmayan düşünceler olabilir. Bu temel ayrım ahlâk eğitimi konusundaki tartışmalarda temel teşkil eder.

Burada Dewey’in desteklediği bu ayrım, “ahlâkla ilgili düşünceler”in oldukça geniş bir alanı olduğunu gösterir. Çünkü ahlâkla ilgili düşünceler, her zaman ahlâkî olanı betimlemez; ahlâğa aykırı olan bir düşünce de ahlâkla ilgili düşüncelerin kapsamına girebilir. Hatta herhangi bir düşünce ahlâkın kapsamının dışında olsa dahi, ahlâkla ilgili düşünceler başlığı altında ele alınabilir. Buna karşılık, ahlâkî düşünceler yalnızca davranışta ahlâkî bir ilerlemeyi sağlayan, olumlu bir durumu ifade ettiği için, ahlâkla ilgili düşüncelere kıyasla daha dar bir kapsam alanına sahiptir. Bu bağlamda eğitim, Dewey’e göre, çocukları ahlâkî alanda ilerletebilecek bir nitelikte olmalı; fakat aynı zamanda ahlâkla ilgili düşünceleri içeren geniş bir kapsam alanına da sahip olmalıdır.

Dewey (2011, s. 1), eğitime yönelik bu savını şöyle temellendirmektedir. Ebeveyn ya da öğretmenlerin temel görevi, çocukların ve gençlerin elde ettikleri fikirlerin davranışlarına yön veren bir özelliğe sahip, canlı fikirler olduğundan emin olmak olmaktır. Bu istek ve fırsat bütün öğretim içinde ahlâkî amaçları etkili ve evrensel hâle getirmiştir. Aynı zamanda bu istek ve fırsat, bütün eğitimin en son amacının karakter eğitimi olduğu düşüncesini içerir. “Ahlâkî düşünceler” ile “ahlâkla ilgili düşünceler” arasında benzer bir ayrım okuldaki öğretmenler ile okul dışındaki eğitimin eleştirmenlerinin süregelen anlaşmazlığının kaynağını da gösterir. Okul dışındaki eğitim eleştirmenleri okul programlarında, okul kursu çalışmalarında ahlâk öğretimine hiç yer ayrıldığını düşünürken, öğretmenler bu eleştiriyi kabul etmezler. Burada varılabilecek temel yargı ahlâk öğretiminin, eğitim yoluyla aktarılabilecek ahlâkî gelişme alanı tamamen göz önüne alındığında, yetersiz olduğudur.

Dewey, bireylerin karakterlerinin toplum içinde yoğrulması gerektiğini düşünür. Çünkü bireylerin ahlâken iyi ya da kötü davranışlara sahip olmaları, birey temelli değil aksine toplum temelli olarak değerlendirildiğinde anlaşılabilir. Bu nedenle iyi nitelikler toplumsal kurumların içine de taşınmalıdır. Kurumsal olarak iyi niteliklere sahip olmak isteği, tek tek bireyler üzerinden değil; ancak toplumun genelinde uyandırıldığında toplumsal açıdan hızlı

bir gelişme sağlanacaktır (Üstün, 2013, s. 118). Dewey'in bu görüşleri ile asıl anlatmak istediği husus; herhangi bir bireyin tek başına kişisel özelliklerinin iyi olması, o bireyin doğru bir ahlâki eğitim aldığını göstermez. Doğru bir ahlâki eğitim, gerek bireyin kişisel özellikleri açısından gerekse bireylerin içinde bulunduğu toplumsal kurumların iyi niteliklere sahip olması ile açıklanabilir.

Dewey, bireyleri iyi niteliklerle donatmayı, eğitimin temel görevleri arasında değerlendirir. Ona göre bireyler, toplum refahı için, üzerlerine düşen görevleri yerine getirdiklerinde, iyi davranış sergilemiş olacaklardır. Bireylerin bu şekilde bilinçlenmelerini sağlayacak olan kurum, eğitimidir.

Bireylerin iyi niteliklerle donatılabilmesi için davranışları üzerinden hareket edilmesi gerekir. Dewey (2011, s. 3)'e göre davranış tektir ve dolayısıyla davranış ilkeleri de tek olmak durumundadır. Bu bağlamda davranışları olumlu yönde şekillendirmek için ihtiyaç duyulan okulların dışındaki yaşam ile okul yaşamı için iki ayrı ahlâk ilkesi olamaz. Nitekim okullar toplum tarafından kurulmuştur ve yaşamın devam ettirilmesi ve toplumsal refahın artırılması gibi görevleri üstlenmişlerdir. Bu durumda okulun ahlâkî bir yükümlülüğü de bulunmaktadır ve okul bu yükümlülüğü yerine getirmediğinde ahlâkî olarak da bir eksikliği göstermiş olur.

Okulun ahlâkî olarak bir diğer yükümlülüğü de çocuğu kendi sorumluluğunu alabilecek biçimde yetiştirmesi ve çocuğa yalnızca değişime uyum sağlamakla kalmayan, aynı zamanda bu değişikliklere yön verme gücünü de elinde bulunduran bir birey olma özelliğini kazandırmasıdır (Dewey, 2011, s. 4). Ahlâk, Dewey düşüncesinde, eğitimi şekillendiren bir unsurdur. Bunun anlamı ise, okullarda öğrencilere verilen ahlâkî eğitimin sonucu, yalnızca, onları iyi nitelikli bireyler hâline getirmek değildir. Ahlâk eğitimi, öğrencilerin hem iyi niteliklere sahip birer birey olmalarını, hem de toplumsal kurumlardaki değişimlere yön vermelerini sağlamalıdır. Dewey, ancak böyle bir ahlâk eğitiminin somut bir görünüm arz ettiğini düşünür.

Dewey, ahlâk kurallarının toplumsal yaşamda nasıl ise, okulda da aynı biçimde uygulanması gerektiğini savunur. Öğretmenin okul içinde ahlâkî olarak çocukta bekledikleri, çocuğun toplumsal yaşamda edindiği ahlâkî bilgilerden ayrı olmamalıdır. Çünkü çocuğa uslu durması, gürültü yapmaması, düzenli olması, çalışkan olması yönündeki istekler, okulun toplumsal yaşamdan kopuk özellikler sergilemesi sonucu

gerçekçi olamaz. Böylece çocuktan beklenen bu türden ahlâkî davranışlar da mekanik ve soyut kalmış olur.

Dewey (1996, s. 394-395)'e göre en son aşamada bireylerin davranışlarının ahlâkî ve toplumsal yönleri, birbirleriyle aynı şeydirler ve okulda alınan bütün önlemlerin, ders programlarının, derslerde uygulanan yöntemlerin değer ölçüleri toplumsal ruhla donatılmıştır. Okul çalışmalarının toplumsal ruhla donatılmış olmaması, okul için, oldukça tehlikelidir ve bu bütün ahlâkî eğitimin düşmanı olarak nitelendirilebilir. Burada Dewey okulda ahlâkî eğitimi sağlayacak toplumsal ruhun varlığını şu koşullara bağlar:

1. Okul yaşamı, her şeyden önce, bir topluluk yaşamı olmalıdır. Çünkü okul toplumun küçük bir numunesidir. Okulun içinde öğrenilenler bireylerin toplumsal yaşamından kopuk olmamalı; bu bağlamda okul, oyun alanarın, çalışma odalarına, laboratuvarlara sahip olmalı ve bireylerin birbirleriyle karşılıklı ilişki ve etkileşim halinde olmalarını sağlamalıdır.

2. Okulun içindeki öğrenme ortamı, okulun dışındaki öğrenme ortamıyla sürekli bir bağlantı hâlinde olmalıdır. Bir başka ifadeyle okul ile yaşam arasında özgür bir ilişki olmalıdır ve bu ilişki, ancak okulun toplumsal ilgileri ile yaşamın ilgileri arasında sayısız bağlantı noktası kurulmasıyla mümkün olacaktır.

Dewey (1996, s. 396), birer ahlâkî özellik olan disiplin, doğaya uygun gelişme, kültür, toplumsal beceri gibi özelliklerin eğitim tarafından geliştirilmesi gerektiğini; çünkü tek başına bireyin iyi bir birey olmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda bireyin bir şeyler için de iyi bir birey olmasının zorunlu olduğunu vurgular. Bireyin bir şeyler için de iyi olması ile kastedilen ise, bireyin toplumsal yaşam için iyi olmasıdır. Birey bilinçli olarak yaşamın anlamını geliştirmeli ve derinleştirmelidir. Bireyler bilinçli bir yaşamı zenginleştirmek için toplumsal becerilerini, inceliklerini, kişiliklerini geliştirmeyi birer araç olarak kullanabilirler. Bu bağlamda eğitim bir araçtır; fakat yalnızca araçtan ibaret değildir. Eğitim yaşamın kendisidir ve eğitim için duyarlı olma da ahlâki olmanın özüdür.

Dewey'in ahlâk eğitimi ile ilgili düşünceleri, bireyin kişisel ahlâkını şekillendirmeyi içeren; fakat aynı zamanda bireyin yalnızca kendisi için değil; aynı zamanda toplum için de iyi bir birey olma özelliğine sahip olmasına hizmet eden bir anlayışı betimler. Bu anlayışta birey, bütünüyle iyi olma özelliği gösterirken, aynı zamanda toplumu kalkındırmayı amaçlayan, toplumsal gelişme ve ilerlemeyi isteyen ve bunun için çaba sarfeden nitelikleri de kazanır.

5. BÖLÜM

JOHN DEWEY'İN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİLERİ

5.1. John Dewey'in Türk Eğitim Sistemine İlişkin Yayımladığı Raporun İçeriği

Mutlak monarşi ile yönetilen Osmanlı Devleti'nin yönetim erkini oluşturan şer'i ve örfi hukuk anlayışının, demokratik, laik bir yapılanma içerisinde olan yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne uygun olmaması, yeni devletin toplumsal kurumlarında birtakım değişiklikler yapılmasını gerektirmiştir. Yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti ise bu değişiklikleri zaman zaman yalnızca yenileşme hareketlerini ifade eden bir reform biçiminde, zaman zaman da bir toplumsal kurum içinde bulunan unsurları tümüyle yıkıp yerine yenilerini yapmayı ifade eden devrim niteliğinde yapmıştır.

Bu bakımdan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, hemen her toplumsal kurumun yapısını değiştirmiş; sözgelimi ekonomik alanda kalkınma politikalarını; siyasî alanda laik, demokratik ilkeleri hayata geçirmiş, eğitim alanında da gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarını takip etmiştir. Dönemin Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk ve onun gibi yenilikçi aydınlar, ülkenin kalkınması için temel görevin eğitim kurumuna düştüğünü savunmuş; bununla ilgili olarak çeşitli reform ve devrimler gerçekleştirmişlerdir.

Bu reform ve devrimleri gerçekleştirmek için, öncelikle gelişmiş ülkelerden teknoloji transferi yapmak gerektiğini düşünen Atatürk ve diğer aydınlar, bu ülkelerden teknik açıdan yardım istemişler ve bu yardım ile yabancı uzmanların ülkeye gelerek var olan eğitim sistemi hakkında araştırma yapmalarını istemişlerdir (Akkutay, 1996, s. 2-3).

Atatürk, yabancı uzmanların ülkeye davet edilmesine daima sıcak bakmış ve yabancı sermayeye, ülkeyi hegemonyası altına almak istemediği sürece, destek verilebileceğini

söylemiştir. Ona göre toplumsal faydaya hizmet eden unsurlara-malî olanakların durumuna göre- yer verilmelidir. Bu konuda Dewey de Atatürk ile aynı düşünceyi savunmuş, ülkenin eğitim sistemine ilişkin pragmatik bir değerlendirme yapmıştır. Sözgelimi, raporunda yer verdiği “her bölgenin özelliklerine uygun orta dereceli okullar açılması” görüşü Dewey’in Türk eğitim sistemine ilişkin yazdığı raporun bütünüyle pragmatik bir bakış açısıyla oluşturulduğunu göstermektedir (Binbaşoğlu, 1999, s. 25).

Eğitim alanında araştırma yapmak üzere, ülkeye davet edilen ilk yabancı uzman John Dewey olmuştur. Bir başka ifadeyle John Dewey, yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin millî eğitim teşkilatının düzenlenmesi ve toplumsal kalkınmanın eğitim ile ilişkisinin kurulmasında bilgisine başvurulmuş ilk yabancı uzmandır. Nitekim 1923 yılında Atatürk’ün isteğiyle, dönemin Maarif Vekili (Millî Eğitim Bakanı) İsmail Safa (Özler) Bey tarafından yazılan bir mektupla Türkiye’ye davet edilen ve 19 Temmuz 1924 tarihinde, Vasfi Çınar Bey’in bakanlığı döneminde ülkeye gelen Dewey, burada iki ay süren bir inceleme yapmıştır. Çalışmalarına eğitimin amaç ve hedeflerini belirleyerek başlayan Dewey’e göre eğitimin amaç ve hedefleri dikkate alınmadığı takdirde, bulunan çözümler geçici olacak ve eğitim sistemine katkıda bulunmayacaktır (Akkutay, 1996, s. 25). Dewey, Türkiye için uzun soluklu bir eğitim sistemi yapılanması öngörmüş ve raporunda, ülkenin eğitim sistemi için yapılması gerekenleri adım adım açıklamıştır. Bu anlamda gerçekleştirilecek ilk adımın, eğitimin amaç ve hedeflerini belirlemek olduğunu söyleyen Dewey, Türkiye’nin eğitim sistemine yönelik çalışmalarında bilimsel bir yöntem izlemiştir.

Dewey, İstanbul Darülfünunu’nda, ortaöğretim kurumlarında, öğretmen okullarında, meslekî derneklerde incelemeler yapmış ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bu konuda yapacaklarını içeren iki rapor vermiştir. Bunlardan biri, bir rapor olmaktan ziyade, Dewey’in henüz Türkiye’de iken verdiği ve bütçeye acele olarak konulması gereken birtakım ödenekler ile bu ödeneklerin hangi konular için harcanacağını gösteren bir muhtıra niteliğindedir. Diğeri ise, Dewey’in Amerika’ya döndükten sonra yazdığı otuz sayfalık asıl rapordur (Binbaşoğlu, 1999, s. 155; Dewey, 1987, s. 147).

John Dewey Bakanlığa sunduğu raporda, Türkiye’nin eğitim anlayışının geliştirilmesi için yapılacak reformların ve yeni eğitim anlayışını şekillendirmenin, ancak, Türk uzmanlar tarafından uzun bir çalışma sonucu gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Bunun için yapılacak ilk şey, bir uzmanlar kadrosu yetiştirmektir. Dewey burada, eğitim reformlarına bir an evvel başlamaktansa, sorunun derinlemesine incelenerek ve her konuda uzmanlar

yetiştirene kadar beklemenin daha iyi olacağını düşünmüştür. Bu nedenle eğitimde köklü değişiklikler yapmak için iki yıl daha beklenebileceğini; bu süre içinde de yurt dışına gönderilerek uzmanlaşması sağlanacak kimselerin gerekli verileri toplayıp hazırlık yapması gerektiğini savunmuştur (Başgöz, 1995, s. 135). Dewey'e göre Türk eğitim sistemindeki aksaklıkları çözebilecek en yetkin kimseler, bu sistemin içinde yetişmiş, Türkiye'nin toplum yapısını oldukça iyi bilen kimselerdir. Onun bu görüşü, Türkiye'ye herhangi bir politik ya da ekonomik çıkar nedeniyle gelmediğini, yalnızca eğitim sistemindeki aksaklıkları ortaya çıkarmak ve bunlara uygun çözüm önerileri sunmak amacıyla olduğunu göstermektedir.

Bu aksaklıkları giderebilmek için eğitimi politik bir mesele olarak ele almayan Dewey, politik çıkar ya da rant sağlamak için yapılacak her eğitim reformunun kısa zamanda eskiyerek kullanışlılığını yitireceğini düşünür. Çünkü böyle bir uygulama, pragmatik eğitim anlayışına da ters düşmektedir. Ona göre yapılacak eğitim reformu ile ilgili birim, yalnızca, eğitim işleri ile ilgilenen bakanlık ya da başkanlıklar olmalıdır.

Bunun yanı sıra Dewey, yurt dışına giderek eğitim alacak olanların eğitim alanında uzman kimselerden oluşması gerektiğini düşünmüş; bu kimselerin nitelikli ve uzun vadeli bir eğitim reformu plânı hazırlayabileceklerini savunmuştur. Ona göre bu eğitim reformu plânı, politik etkilerden uzak bir biçimde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmelidir. Bu nedenle bakanlık, bir uzman komisyonu kurmalı; bu komisyon, öncelikle okul binaları, meslek eğitimi, öğretmen, idareci ve müfettiş yetiştirilmesi, eğitim yayınları, gezici ve sabit kitaplıklar, eğitim ve tarım gibi konularla ilgili çalışmalar yapmalıdır (Başgöz, 1995, s. 136).

Dewey uzman komisyonunun çalışma yaparken, eğitimin ekonomi ile ilişkisini göz ardı etmemeleri gerektiğinin sıklıkla altını çizmiştir. Burada vurgulamak istediği, yapılacak eğitim reformunun var olan ekonomik olanaklar çerçevesinde gerçekleşmesi ve daha da önemlisi ekonomiyi canlandırmasıdır. Çünkü bir ülkenin ekonomik açıdan kalkınması, eğitim alanında da engelsiz ilerleyebileceğinin göstergesidir; fakat bireyler nitelikli bir eğitim almadığı takdirde ekonomik kalkınma gerçekleşemez. Dolayısıyla eğitim ile ekonomi ilişkisi, diğer toplumsal kurumlarda olduğu gibi, karşılıklıdır ve birinin sekteye uğraması, diğerini olumsuz etkiler. Dewey'in ekonomi anlayışı bireylerin yeteneklerini ortaya çıkaran, özgürlüğü ön plana alan liberal ekonomidir ve o, bu anlayışın eğitime uygulanması gerektiğini savunmuştur.

Nitekim Atatürk de ekonomik gücü arttırmanın yollarını aramış; güçlü bir ekonomisi olan Türkiye'nin çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşabileceğini ifade etmiştir. Bu, aynı zamanda, eğitim için plânlanan yeniliklerin yapılmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni kurmadan önce Atatürk, bu konuda kendisiyle hemfikir olan aydınlarla 1922 yılında 1. İktisat Kongresi'ni yapmış ve burada ülkenin ekonomik açıdan gelişebilmesi için, liberal ekonominin serbest piyasa ekonomisi anlayışının uygulanması kararını almıştır. Fakat ülkenin yeterli sermaye birikiminin olmaması, kalifiye eleman ile yeterli teknolojinin bulunmaması ve 1929 yılında dünyada genel bir ekonomik bunalımın yaşanması gibi durumlar nedeniyle Atatürk, Türkiye için liberal ekonomiyi tekrar gözden geçirmiş ve 1930 yılından sonra (1933-1938 yılları arası) “devletçilik” görüşünü savunmuştur. Atatürk'ün devletçilik anlayışı içine hem devleti ön plâna alan hem de liberal ekonominin serbest piyasa ekonomisinden esinlenen “karma ekonomi” modelini ifade etmiştir (Binbaşoğlu, 1999, s. 25).

Atatürk, bu hususa önemli ekonomik atılımların devlet eliyle gerçekleştirilmesini savunmuş; fakat devletin yetişemediği noktada devletin denetimi altında olan özel kurum ve kuruluşların devreye girmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir başka ifadeyle Atatürk, henüz yeni bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığını tek bir ekonomik sistem içerisinde ortaya koymamış; devlete fayda sağlayacak bütünlükçü bir ekonomi modeli çizmiştir.

Dewey de, eğitim sorunlarının çözülebilmesini, eğitim sorunlarını oldukça iyi bilen ve bu konuda gelişmiş ülkelerden öğrendikleri yöntem ve teknikler doğrultusunda bir plân yapacak olan uzmanlar ile mümkün olabileceğini savunmuştur. Bu uzmanların yetiştirilebilmesi için de ülkenin ekonomik açıdan yeterli duruma gelmesi gerekmektedir. Bu düşüncelerini raporunda da ifade eden Dewey, ekonomik gücü temsil eden bireylerin kendi yeteneklerini ortaya koymalarında özgür olmaları gerektiğini savunmuştur. Ona göre okulların işlevi, öğrencileri eğitmenin ötesinde ekonomik ve zirai bilgilerin halka verilmesidir ve Ticaret ve Tarım Bakanlığı'nın bir konuda halkı bilgilendirmek istediğinde, okullardaki öğrenciler aracılığıyla onların ailelerine ulaşabilmelidir. Bunun sonucunda okullar gereksiz bilgilerden arındırılacak ve gündelik yaşamdaki ihtiyaçları karşılayabilecektir (Akkutay, 1996, s. 26).

Tüm bunların yanı sıra Dewey, Türkiye'de verilecek eğitimin yalnızca liderler ve onlar gibi idareci konumunda yer alan kimseler için değil; daha geniş kapsamlı olarak ülkedeki bütün insanları kapsaması gerektiğinin altını çizmiştir (Akkutay, 1996, s. 26). Çünkü o,

eğitim ve öğretimin ülke genelinde yaygınlaşmasını düşünmüş ve eğitim hakkının yalnızca belli bir zümreye ait olmasını eleştirmiştir. Nitekim eğitimde ayrımcı politikalar izlenmesi, 20. yüzyılın gelişmekte olan ülkelerinin ilerlemelerinin önünde büyük bir engeldir. Dewey’e göre halk ne denli eğitilir ve bilinçlendirilirse, toplumsal kalkınma o denli kolay gerçekleşecektir.

Dewey’in Türkiye’de kaldığı süre zarfında yazdığı rapor ile Amerika’ya döndükten sonra Bakanlığa göndermiş olduğu rapor birleştirilerek ilk defa Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1939 yılında basılmıştır. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, Millî Eğitim Bakanlığı’nın kültür reformlarına ilişkin, “Millî Şeflerin Direktiflerini, Türk ve yabancı uzmanların raporlarını ve çeşitli ülkelerdeki kültür teşkilâtları üzerine yapılan araştırmaları” yayınlama kararı aldığını ve yabancı uzman raporlarından yararlanılacağını ifade etmiştir. Buna bakımdan yayımlanan ilk yabancı uzman raporu John Dewey’in raporudur ve bu rapor daha sonra Dewey’in Türkçe’ye çevrilen “Özgürlük ve Kültür” adlı eserinin sonuna “Profesör John Dewey’in Raporları” başlığı altında eklenmiştir. Raporun 1939 çevirisi dil açısından birtakım güçlükler doğurmuş, bu nedenle esere, raporun 1987 çevirisi konulmuştur (Bal, 1991, s. 49). Dewey’in raporunun Türkiye’ye davet edilen ilk yabancı uzman raporu olarak tarihe geçmesi, ülkenin eğitim sorunlarının ilk defa bilimsel bir bakış açısıyla ülkenin toplumsal yapısına yabancı bir kimse tarafından değerlendirilmesi açısından önemlidir. Nitekim Dewey’den sonra Türkiye’ye gelerek ülkenin eğitim sistemine ilişkin raporlar hazırlayan diğer yabancı uzmanlar, Dewey’in fikirlerine benzer görüşler ortaya koymuşlardır.

Dewey’in tek rapor hâlinde yayımlanan Türkiye’nin eğitim sistemine ilişkin görüşleri, “bütçeye konulması gereken bazı ödenekleri ve bunların nerede kullanılacağı”nı içeren birinci bölüm ile (1) Programlar, (2) Eğitim Bakanlığı Örgütü, (3) Öğretmenlerin yetiştirilmesi, (4) Okul sistemi, (5) Sağlık ve sağlığın korunması, (6) Okul disiplini, (7) Çeşitli maddeler; matbaa, güzel sanatlar, özel okullar gibi maddelerden oluşan ve asıl rapor niteliğinde olan ikinci bölümden oluşmaktadır. Dewey birinci bölümde eğitime ayrılacak ödeneğin hangi konularda kullanılacağını aşağıdaki maddelerle özetlemiştir (Bal, 1991, s. 50-51):

1. Okul binalarının yapımı ve donatımı için okul mimarisi üzerine uzman yetiştirilmesi,

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

Dewey, ön raporunda özetlediği durumları, asıl raporunda ayrıntılarıyla açıklamış; asıl raporunda Türkiye'deki eğitim sistemindeki sorunların çözülmesi ve eğitim sisteminin geliştirilmesi için öncelikle, okulların amaçlarının neler olduğunun belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Dewey, asıl raporunda; programın nasıl düzenleneceğini, Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü'nün görevlerini, öğretmen yetiştirmenin önemini ve öğretmenlerin yurt dışına gönderilmesi gerektiğini, okul sisteminin nasıl kurulacağını, bireylerin sağlıklarının nasıl korunacağını ve eğitim-öğretim ile ilgili diğer düşüncelerini, ön raporunda yazdıklarını oldukça genişleterek, ortaya koyar.

Şurası sevindiricidir ki, Türkiye Milli Eğitim örgütünde izlenecek amacı saptamakta güçlük yoktur. Bu amaç, Türkiye'nin uygar uluslar arasında yetkin bir üye olarak canlı, özgür, bağımsız ve laik bir cumhuriyet olarak gelişmesidir. Bu amaca varmak üzere, okulların ulus bireylerine önce doğru politik alışkanlıklar ve fikirler sağlaması, ikinci olarak, onlarda, çeşitli biçimde ekonomik ve ticari yetenekleri özendirmesi, üçüncü olarak erkek ve kadını milli egemenliğe, ekonomik bakımdan kendi kendini yönetmeye ve sanatça ilerlemeye yönelterek, yani onları girişim ve yaratmaya, özgürce düşünmeye, bilimsel olarak düşünmeye ve kamu yararı için toplumsal işbirliğine alıştırarak düşünsel ve ahlaksal karakterin çizgilerini ve eğilimlerini kendilerinde geliştirmesi gereklidir (Dewey, 1987, s. 155).

Dewey (1987, s. 155), eğitimdeki bu amaçları gerçekleştirmek için, yalnızca liderler yetiştirmenin yeterli olmayacağı görüşündedir. Ona göre tüm yurttaşlar Türkiye'nin politik, ekonomik ve kültürel gelişimine katılacak bir eğitim görmelidir.

Bu görüşleriyle Dewey, toplumcu bir bakış açısı sergiler. Ona göre eğitim, geçmişin katı toplumsal tabakalaşma esaslarına göre şekillenemez; belli bir toplumsal zümreye özgü bir

eğitim hakkından söz edilemez. Çünkü, eğitim toplumdaki her bireyin hakkıdır ve ancak bu şekilde bir eğitim anlayışının olduğu yerde, toplumsal kalkınmanın gerçekleşebilir.

Dewey'e göre eğitimin amaçlarının gerçekleştirileceği kurumlar olan okulların da iki yönlü bir amacı vardır. Bu amacın bir yönü; okulun ulusal fayda sağlayan bilgileri toplayan ve yayan bir araç, bir merkez olması; diğer yönü ise, öğrenciyi gereksiz bilgilerden arındırarak, ona, ülkeye faydalı olacak biçimde birtakım düşünce ve alışkanlıklar kazandırmaktır. Dewey, sözü edilen ilk amacın yalnızca üniversitelerin edindiği bir amaç olduğunu ifade eder. Bütün bunların yanı sıra toplumsal amaçlara hizmet edecek bir eğitim planı yapılması gerektiğini belirten Dewey, bunun 8-12 yıl gibi bir süre zarfında gerçekleşebileceğini söyler. Ona göre bu planın yapılabilmesi için T.B.M.M. tarafından kabul edilmesi ve kişilerin değişmesinden etkilenemeyecek bir anayasa yahut “ana şartname” niteliğinde olması gerekmektedir (Bal, 1991, s. 52).

Dewey'in, Türkiye'nin eğitim sorunlarını incelerken bilimsel yöntemi kullanması, inceleme sonucu edindiği bilgilerin bir yasa dâhilinde uygulamaya geçirilmesini gerektirmiştir. Çünkü Dewey, ülkenin eğitim sistemi hakkında yazdıklarının yasalaşmadığı takdirde uzun soluklu olamayacağını ve uygulamada bazı sıkıntılar oluşturacağını altını çizmiştir. Bu nedenle de Türk eğitim sisteminin toplumsal amaçlara göre şekillenmesinin ancak 8-12 yıl gibi bir zaman dilimi içerisinde yapılabileceğini öngörmüştür.

Dewey'in bu öngörüsü, Mustafa Necati'nin Millî Eğitim Bakanı olduğu ilk günlerde uzmanları toplayarak on yıllık bir eğitim plânı yapılmasını istemesiyle hayata geçmiştir. Bunun yanı sıra Mustafa Necati, İsmail Safa Bey ile Vasıf Bey dönemlerinden beri üzerinde çalışılan yeni eğitim örgütü yasasını çıkarmış ve bu örgütü kurulmasına ilişkin çalışmalar yapmıştır (Ergün, 1997, s. 45).

Millî Eğitim Bakanlığı'nda yeni düzenlemelere, yeni örgütlenmelere ihtiyaç olduğunu ifade eden Dewey, ön raporunda özetlediği bu durumu, asıl raporunda ayrıntılarıyla ele alır. Dewey'e göre her iki raporun odak noktası, bir başka ifadeyle ana problemi, “öğretmenlerin yetiştirilmesi”dir. Zeki ve özverili erkek ve kadınları öğretmenlik mesleğine çekmenin oldukça zor bir iş olduğunu ifade eden Dewey, onları modern eğitim düşüncesiyle donatmak gerektiğini vurgular. Çünkü ona göre bir ülkede “öğretmenler nasıl olursa okullar da öyle olur.” Dolayısıyla ülkenin eğitim sorununun çözümünü öğretmen sorununun çözümü ile mümkün olacağını anlamak gerekir (Bal, 1991, s. 52-53).

Ona göre öğretmenlerin mesleklerini nitelikli biçimde yapabilmeleri için birtakım malî olanaklar sağlanmalıdır; aksi takdirde eğitimde gerçek bir düzelme olamaz. Dewey geldiği dönemde Türkiye’de öğretmen maaşlarının oldukça düşük olduğunu belirtmiş ve öğretmenlere maaş haricinde konut ve yakacak ödenekleri verilmesi, öğretmenler devlet indirimiyle çeşitli yerlere seyahat edebilmeleri gerektiği üzerinde durmuştur (Başgöz, 1995, s. 136).

Ayrıca Dewey (1987, s. 166), yeni okul binaları için yapılan plânın içinde bir konut arazisinin de bulunması gerektiğini söylemiştir. Özellikle de köy bölgeleri ile geri kalmış yörelerde öğretmenlere ayrılan konutların okul yolu üzerinde olması gerektiğini ifade eden Dewey’e göre bu durum yalnızca öğretmenlerin konut ihtiyacını karşılamayacak; aynı zamanda öğretmenlerle öğrenci ve okul yaşamı arasında toplumsal bir bağ kurulmasını sağlayacaktır. Dewey’in burada üzerinde durduğu temel husus; okulların ruhsal ve manevî ortamının aileyi de etkileyeceğidir.

Öğretmenlere konut sağlanmasıyla ilgili Mustafa Necati döneminde önemli adımlar atılmıştır. Bu anlamda ilkokul öğretmenlerinin maaşları en az 15 lira, orta dereceli okul öğretmenlerinin maaşları ise en az 20-25 lira olarak belirlenmiştir. Bunun dışında öğretmenlere konut ve yakacak tazminatları verilmiş; öğretmenlerin devlet araçlarında yolculuk yapabilmeleri için ödenecek ücretin yarısını ödemeleri sağlanmıştır. Ayrıca daha önce görevlerinden ayrılan öğretmenler, Mustafa Necati döneminde görevlerine geri dönmüşlerdir. Nitekim Mustafa Necati’nin bu konu ile ilgili düşünceleri, Dewey’in öğretmen yetiştirmeye verdiği önemi destekler niteliktedir (Binbaşoğlu, 2009, s. 457-458; Bal, 1991, s. 71-72).

Okul kurumunun ruhu, mesleğin içten sevgisini duymuş, özverili, dayançla çalışan öğretmenlerdir. Bu öge bulunamayınca ve mesleğe bağlanmayınca, okullarımıza bağladığımız büyük umutların gerçekleşmesine olanak yoktur. Sayıların verdikleri bilgiler bize gösteriyor ki, her yıl öğretmenlerimizin bir bölümünü korkunç denilecek bir sayıyla yitirmekteyiz... Hem özdeksel, hem tinsel bu yitiğin önüne geçmek için, hemen önlem almanın gerekliliği kanısındayım.

Dewey (1987, s. 165-166) asıl raporunda öncelikli olarak, öğretmen okullarının açılmasına önem verdiğini, bunun dışında okul açmayı ikinci plâna almak gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre öğretmen sorununun çözümünde bir diğer önemli nokta, öğretmenlerin yerlerinde güvenli olması ve durumlarında denge bulunmasıdır. Bu noktada öğretmenlerin durumunun idari görevi bulunan memurlar ile okul müdürü ve yardımcılarınınkinden daha iyi olduğunu ifade eden Dewey, bu düşüncelerini şöyle özetler:

...İdare görevlileri, mevkilerinde, çok anî ve gereğinden çok değişikliklere uğruyorlar. Bunun sonucundan da meslek manen zarar görüyor. Birçok değerli öğretmen, maaşının çok olmasına karşın, bilerek idare işlerinden kaçınıyorlar. Kabul edenler de, bulundukları yerin gereksinimlerini öğrenerek ve oranın sözü geçen insanlarıyla tanışarak işe başlayacakları sırada bir başka yere gönderildiklerini görüyorlardı...

Dewey, idarî işlerle ilgilenen memurların, okul müdürleri ve yardımcılarının yer değiştirmek durumunda bırakılmalarını eleştirmiş; bunun da eğitimin geliştirilmesinin önünde bir engel olduğunun altını çizmiştir. Çünkü sık sık yer değiştiren bu görevliler var olan düzenlerini bozmuş olmaktan ve sürekli göçebe hâlde yaşamaktan bıkmış durumdadırlar. Bu, onların okula ve eğitim alanına karşı soğuk tavırlar takınmalarına neden olabilmektedir.

Bunun yanı sıra Dewey, asıl raporunda Türkiye'nin öğretmen ihtiyacının karşılanması için, çeşitli öğretmen okullarının kurulması ve her öğretmen okulunun derslerinin de çeşitlilik göstermesi gerektiğini ayrıntılı bir biçimde vurgulamıştır. Ona göre bazı öğretmen okullarına, belli alanlarda öğretmen yetiştirmeyi sağlayacak dersler konulmalıdır ki bu dersler; ticaret, endüstri, beden eğitimi, spor ve sağlık bilgileri, anaokulları, müzik, resim, dikiş şeklinde özetlenebilir. Ayrıca bir öğretmen okulunda ilk olarak bir “deneyim okulu” açılmasını önermiş; bu okulda yeni, yetkin ve aktif ders yöntemleri denenebilecek, araçlar geliştirilebilecek ve bilimsel araştırmalar yapılmasını öngörmüştür. O, Türkiye’de yalnızca ilk ve orta derecede öğretmen okulları kurmanın yetersiz olduğunu; aynı zamanda köy okullarına ve özellikle de çiftçilerin ihtiyaçlarını karşılayacak okullara öğretmen yetiştirmek için çeşitli tipte öğretmen okullarının açılması gerektiğini ifade etmiştir (Binbaşıoğlu, 1999, s. 155; Bal, 1991, s. 54).

Dewey bu önerisini kendisinin de Chicago Üniversitesi’ne bağlı olarak kurduğu “Laboratuvar Okulu” uygulamasından hareketle ortaya atmış ve bu okulun öğretmen okulunda öğrenim gören öğrencilerin uygulama yapacakları bir laboratuvar ortamı olacağını vurgulamıştır. Ona göre uygulamaya dönük olmayan kuramsal çalışmalar, kuşkusuz, bir gün yok olmaya mahkûmdur.

Köy okullarında görev yapacak öğretmenler, köy koşulları göz önüne alınarak, köyün kalkınmasına öncülük edecek biçimde yetiştirilmesi gerektiğinin savunan Dewey’e göre burada dikkatle incelenmesi gereken husus; köy öğretmeni yetiştirirken yalnızca ekonomik şartları değil; aynı zamanda köylülerin kültürel değerlerini, inançlarını da ön plâna alan bir eğitimin uygulanmasıdır. Böyle bir eğitim ise, ancak köy ilkokulları için yetiştirilecek olan öğretmenlere köy yaşamı ile yakından ilişkili bir ders programının uygulanması ile

mümkün olacaktır. Fakat bu uygulama özenle ve bilimsel niteliklere uygun biçimde yapılmalıdır. Dewey'e göre gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar takip edilerek, bu noktada başarıya ulaşılabilir (Akkutay, 1996, s. 30). Ülkenin 1924 yılı itibariyle okuma-yazma oranının (% 10'dan az) oldukça düşük olması, hatta kırsal kesimde okuma-yazma bilenlerin sayısının neredeyse yok denecek kadar az olması, Dewey'in bu önerilerinin haklı olduğunu göstermektedir. Çünkü Dewey, eğitimin ülke içinde her yere ulaşması gerektiğini düşünmüş ve böylelikle toplumsal kalkınmanın hızlı bir biçimde gerçekleşebileceğini belirtmiştir.

Dewey'in Türkiye'de köy öğretmeni yetiştirecek okullar açılması önerisi de, yine Mustafa Necati'nin başkanlığı döneminde gerçekleştirilmiştir. 1926 yılında çıkarılan "Maarif Teşkilâtı Kanunu"nda ilköğretmen okulları ile "Köy Muallim Mektepleri" kurulması tasarısı kabul edilmiştir. Buna binaen Kayseri Zencidere'de 1927-1928 eğitim-öğretim yılında bir Köy Muallim Mektebi; Denizli'de de Denizli Erkek Öğretmen Okulu bu amaç için düzenlenmiştir. Diğer öğretmen okulları beş yıl olmasına rağmen, bu iki okul üç yıl eğitim-öğretim yapacaktır ve buradan mezun olanlara köyde okulun yanında, bir ev ve bir bahçe verilecektir. Fakat bu okullar Mustafa Necati'nin ölümünden sonra kapatılmıştır (Ergün, 1997, s. 92).

Yine Mustafa Necati'nin başkanlığı döneminde, 1926 yılında 789 no'lu "Maarif teşkilâtına dair Kanun" yürürlüğe girmiş; bu kanunun 5. maddesinde ilkokullar; "şehir ve kasaba gündüz, şehir ve kasaba yatı, köy gündüz, köy yatı" olmak üzere dört okul türüne ayrılmıştır. Okulu olmayan köyler için "Köy Yatı Mektepleri", özellikle Doğu Anadolu Bölgesi'nde açılmış; bu okullarla "köylünün sağlığını daha iyi koruması, işini daha iyi yapması, satışını isabetle yapabilmesi, özellikle toplumsal ödevleri hakkında sağlam bir iman sahibi olmasını sağlamak" amaçlanmıştır (Koçer, 1994, s. 94; Binbaşoğlu, 2009, s. 457).

Bu anlamda Atatürk'ün de aynı fikirleri benimsediği açıktır. Çünkü o da, hem köy öğretmenin köyü cehâletten kurtarması, hem de bu öğretmenlerin sayılarının arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Yine aynı kanunla bir "ilk muallim mektepleri" diğeri de "köy muallim mektepleri" olmak üzere iki tip köy öğretmen okulu açılmıştır. İlk muallim mekteplerinin şehir için, köy muallim mekteplerinin köy için öğretmen yetiştirmeyi amaçlaması Atatürk'ün bu isteğinin gerçekleştiğini gösterir (Koçer, 1975, s. 80).

Dewey'in köy okullarının kurulması ve köy öğretmenlerinin yetiştirilmesine ilişkin düşünceleri, Türkiye'de 1940-1954 yılları arasında gerçekleşmiş olan Köy Enstitüleri projesine temel teşkil etmiştir, denilebilir. Köy Enstitülerinin ortaya çıkma amacı olan köy çocuklarının nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinden geçerek, içinde yetiştikleri köylere öğretmen olmaları ve köylüyü bilinçlendirerek, köyü kalkındırmaları ile Dewey'in bu yöndeki görüşleri paraleldir.

Dewey, eğitimin ülkenin her yerine ulaştırılmasının sistemli bir teşkilâtlanma ile mümkün olabileceğini düşünmüştür. Fakat millî eğitim teşkilâtının sistemli bir biçimde yürütülebilmesi için de öğretmen yetiştirmenin nitelikli olması gerekir. Öğretmenlerin meslekî açıdan eksiksiz bir biçimde bilgilendirilmesi gerektiğini savunan Dewey, onların gelecekte okul müdürü, müfettiş, il millî eğitiminde ve bakanlıkta yönetici olabilecek düzeyde eğitilmelerinin oldukça önemli olduğunu altını çizer (Akkutay, 1996, s. 30). Dewey, öğretmenlerin idarî işler için de gerekli eğitimi almaları gerektiğini savunmuş; okullardaki idarî kadroların nitelikli öğretmenler ile doldurulması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada Dewey, idarî kadroların doldurulmasında yasal olmayan uygulamaların da önüne geçerek, millî eğitim teşkilâtının yasal ve nitelikli yöntemlerle oluşturulmasına oldukça büyük önem vermiştir.

Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı'nın aşırı merkeziyetçi bir yapıda olduğunu ifade eden Dewey, bakanlığı birçok genel müdürlüğü ve birimi bulunduran hantal ve verimsiz bir kurum olarak görmüştür. Bu durumun yerel ilgi ve girişimleri engelleme ve yerel, farklı ihtiyaçları göz ardı ederek ülke genelinde tekdüze bir eğitim anlayışını yaygınlaştırma tehlikesine yol açabileceğini belirtmiştir (Bülbül, 2009, s. 669).

Mustafa Necati, bu tehlikenin aşılması için 1926 yılında Bakanlığı "bir bürokrasi makinesi" olmaktan kurtarmış; on üç bölgede yetersiz güçlerin dağınıklığını önlemek ve yetkileri birleştirmek amacıyla Maarif Eminlikleri (Eğitim Başkanlıkları) kurmuştur. Bunun yanında Bakanlık bünyesinde Talim Terbiye Dairesi ile Dil Heyeti'ni de açmıştır. Dil Heyetini dil ve diğer bilimsel sorunlarla uğraşacak bir kurum olarak düşünen Mustafa Necati, Talim ve Terbiye Dairesi'nin de en fazla on uzmandan oluşmasını öngörmüş; bu daireye eğitim-öğretim işleriyle uğraşma görevini vermiştir. Ayrıca, bu dairenin politikasının, yönetime gelen kişilerin değişmesine bağlı olarak değişmeyeceğini vurgulamış; dairenin ülkenin ihtiyaçlarına göre genel bir eğitim programı hazırlayacağını belirtmiştir (Bal, 1991, s. 70; Ergün, 1997, s. 49).

Bunun yanı sıra nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde, öğretmenlerin genel bilgi ve diğer ülkelerde uygulanan yöntemler hakkında yeterli düzeye gelmelerinin de oldukça etkili bir yöntem olduğunu raporunda belirten Dewey, Türk eğitiminin öncelikli sorunlarını aydınlatacak yabancı eserlerin Türkçe'ye çevrilmesi gerektiğinin de altını çizer. Kitapların yanı sıra süreli yayınların da çevrilmesi gerektiğini savunan Dewey, bir kitabın ya da süreli yayının tümünün çevrilmesine gerek olmadığını belirtir. Ona göre, çeviri konusunda yapılması gereken ilk iş; ilkokul öğretmenlerinin ve öğretmen okullarında okuyan öğrencilerin yetiştirilmesine yardımcı olacak yazıların ve eserlerin çevrilmesidir. Dewey'e göre çeviri için seçilecek olan metinler, teorik olmaktan ziyade, pratik olmalı ve metinlerin içeriğinde okul binaları, eşya ve donatım, sağlık koşulları, oyun yerleri, okullarda ve köylerde üretilebilecek öğrenim ve sanat araç-gereçleri, öğrencinin girişkenliğini artıracak öğretim yöntemleri ve ileri düzeydeki okul bulunmalıdır (Bal, 1991, s. 50; Dewey, 1987, s. 149).

Tüm bunların yanı sıra raporunda okul binalarının belli bir standarda uygun biçimde yapılması, sağlık ve okuma koşullarına uygun olması için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir binalar müdürlüğü kurulmasını öneren Dewey, Türkiye'nin doğal ve ekonomik koşulları doğrultusunda okul binaları arasında açık hava alanlarına da yer verilmesi gerektiğini ifade eder (Başgöz, 1995, s. 136). Dewey'in sıklıkla eleştirdiği geleneksel okul modelinin kapalı binalarda öğrencinin bunalmasına neden olan bir biçimde eğitim-öğretim yapmasının, eğitim-öğretim sürecinin anlamsız ve toplumsal faydaya hizmet etmeyen bir duruma yol açtığı bilinmektedir. Dewey'in Türkiye'deki eğitim-öğretim sürecinin baştan sona modern yöntemler üzerine inşa edilmesi fikri, öğrencinin içinde kendini bulacağı bir sınıf ve okul binası fikrini de beraberinde getirir. Dewey'e göre öğrencilerin açık havada oturabileceği, fikir tartışmaları yapabileceği bir okul binası, eğitim-öğretimi oldukça eğlenceli hâle getirecektir.

Dewey (1987, s. 147) okul binaları ile bu binaların donatımının, hatta okul mimarisinin, ilerlemeci eğitim anlayışına göre şekillendirdiği yeni okulların temeli olduğunu ifade eder. Bu nedenle bu alanda uzmanlar yetiştirilmeli ve bunun için de bütçeye ödenek konulmalıdır. İşte binalar müdürlüğünü oluşturacak olan da bu uzmanlardır.

Burada Dewey, eğitim-öğretim sürecinin nitelikli bir hâle getirilmesi için birçok meslek dalının ortak bir çalışma yürütmesi gerektiğine dikkati çeker. Sözelimi okul binası ve sınıfların yapımı ile ilgilenen mimarlar ve inşaat ustaları, bu çalışmanın birer parçasıdır.

Okul binasının biçimi ile burada uygulanan eğitim şekli ve okul disiplini arasında oldukça yakın bir ilişki olduğunu düşünen Dewey (1987, s. 151-152)'e göre okul binasının alelade biçimde yapılması, iinin yetersiz eşya ile donatılması, eğitim ve öğretimin ileri yöntem ve tekniklerle yapılması önünde engel teşkil eder. Dewey, bazı derslerde birkaç harita levha ve eşya ya da derse özgü herhangi bir gerecin kullanılmasına duyulan ihtiyacın sıradan binalar içinde giderilemeyeceğini ifade eder. Bu durum, öğrencinin okul içinde ya da dışında kızgın bir birey olmasına yol açar. Ayrıca öğrenci usa vurma (mantığa bürüme) savunma mekanizmasını geliştirerek, ezber yapmaya yönelir. Dewey'e göre okul binaları sorunu, öğretmen yetiştirmeden sonra gelen önemli bir sorundur ve bu sorunun çözümü için bakanlıkta bir bina ve levazım müdürlüğü kurulmalıdır.

Mustafa Necati ise ekonomik yetersizlikler nedeniyle okul binalarının düzensiz olması ve yetersiz eşyalarla donatılmasının zorunlu bir durum olduğunu belirtmiştir. Hatta bu konuda o, okul binalarındaki eksikliklerden değil; okulların yokluğundan yakınmıştır (Binbaşioğlu, 2009, s. 462).

Fakat Dewey, özellikle Galatasaray Lisesi'nde bulunan sinema, telsiz, telefon gibi çağdaş öğretim materyallerini görmüş; kız okullarının sağlık durumunun erkek okullarına göre daha iyi olduğunu saptamıştır (Ata, 2001, s. 198).

Dewey'e göre okul sisteminin her bir bölümü, bir başka ifadeyle her okul türü ve kademesi arasında birlik bulunmalı; herhangi bir okul kademesini bitiren bireyler- daha yüksek bir kademedeki okula gitsin ya da gitmesin- belli bir amaç doğrultusunda yetiştirilmelidir. Burada Dewey öğrencilerin daima yükseköğrenime devam etmesini zorunlu gören kalıp programları da eleştirmektedir (Binbaşioğlu, 1999, s. 156).

Dewey'in her öğrencinin bir öğretim kademesini başarıyla tamamlayarak, bir üst öğretim kademesine devam edemeyebileceğine yönelik düşüncesi, durumları gerçekçi bir bakış açısı ile değerlendirdiğini göstermektedir. Çünkü birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de öğrenciler herhangi bir öğretim kademesinden mezun olduklarında iş bulma sıkıntısı çekmektedirler. Bu nedenle Dewey'e göre her öğretim kademesinde çeşitli meslek dersleri, sanat ve zanaat alanları bulunmalıdır. Çünkü herhangi bir nedenle bir üst kademeye devam edemeyen öğrenci -hangi kademedен mezun olursa olsun- bir meslek dalının yeterliliklerine sahip olmalıdır. Dewey'in bu görüşü, okulların deneysel bir alanı içermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Mustafa Necati, bu konuda da Dewey ile aynı fikirde olduğunu şu düşünceleriyle açıklar (Bal, 1991, s. 75):

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

Mustafa Necati'nin bu düşünceleri, bütünüyle Dewey'in pragmatik eğitim anlayışı çerçevesinde çizdiği okul modelini yansıtmaktadır. Mustafa Necati, her ne kadar böyle bir okul modeli ortaya koymanın uzun bir zaman dilimi içerisinde mümkün olabileceğini belirtse de bu konuda yoğun çalışmalar başlatmıştır.

Dewey ve Mustafa Necati'nin bu görüşlerinde meslekî eğitime verdikleri önem açıkça görülmektedir. Bir ülkenin kalkınmasında meslek eğitiminin oldukça önemli olduğu gerçeğinin, Türkiye için de acil bir ihtiyaç olduğunu düşünen Dewey'in bu duruma yönelik önerilerinin, günümüz eğitim anlayışına bakıldığında, uzun soluklu olmadığı görülmektedir. Çünkü günümüzde meslek eğitimi veren gerek ortaöğretim gerekse yükseköğretim kurumlarına giden öğrenci sayısı yeterli olmamakla birlikte bu kurumların niteliği de günden güne azalmaktadır. Bununla ilgili çok çeşitli nedenler bulunmaktadır; fakat en temel nedenler arasında öğrencinin kültür derslerine çok meraklı olmaması, yalnızca zanaat öğrenmesi amacıyla bu okullara gönderilmesi ve bu okullara giriş puanının düşük olması gösterilebilir. Hâlbuki toplumsal kalkınmanın gerçekleşebilmesi için mesleki eğitime vokdukça fazla önem verilmesi ve bu okulların kültür dersleri ile zanaat derslerini yoğun biçimde veren kurumlar hâline getirilmesi gerekmektedir.

Dewey, meslek eğitimine ilişkin olarak, okul öğrenimini çeşitli nedenlerle yarıda bırakan öğrencilerin de tarım ve ticaret alanlarında aktif rol almalarını sağlamak için öğretmen okullarına bağlı meslek okullarının açılması önerisinde de bulunmuştur. Dewey'e göre bu okullar kurulduğu bölgenin özelliklerine uygun olarak yeni bir eğitim-öğretim anlayışıyla kurulmalıdır (Bal, 1991, s. 51). Bu okullar ile, 8-10 yaş aralığındaki çocuklar için meslek ders programları hazırlama işleriyle uğraşacak bir şube kurulması gerektiğini düşünen Dewey (1987, s. 147), bu şube için de ödenek ayırmanın gerekliliği üzerinde durmuştur.

Dewey, öğrenci ve öğretmenlerin daha nitelikli bir yapıya sahip olabilmeleri için yabancı ülkelere gönderilerek, bu ülkelerdeki gelişmeleri takip etmeleri gerektiğini öne sürmüştür. Yabancı ülkelere öğrenci ve öğretmen gönderme hususuna ilişkin olarak Dewey, bu

seyahatlerin özellikle Avrupa'ya her yıl olacak biçimde gerçekleştirilmesini ifade etmiş; bu durumun Türk eğitimini geliştireceğine inanmıştır. Dewey, bunun yanı sıra il genel kurul üyelerinin de Avrupa seyahatleri yapmasını önermiş, üyelerin seyahat dönüşü edindikleri bilgileri rapor etmelerini istemiştir. Dewey'e göre Avrupa seyahatleri ile ilgili özellikle Danimarka halk okullarının incelenmesi oldukça önemlidir (Başgöz, 1995, s. 137).

Dewey'in özellikle öğrenci ve öğretmenlerin her yıl Avrupa seyahat ederek, oradaki gelişmeleri yerinden takip etmelerine yönelik görüşlerinin geçerliliği, kuşkusuz, henüz oldukça yeni bir yapılanma içinde olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ekonomik durumu göz önüne alındığında, önemli bir tartışma konusu oluşturmaktadır. Fakat Mustafa Necati döneminde bu uygulamaların yapıldığı bilinmektedir.

1924 yılı itibariyle, ülkenin oldukça ciddi ekonomik sorunlar yaşaması, yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin, kuşkusuz son dönemlerini büyük yenilgiler çerçevesinde yaşamış olan ve bu nedenle dış borçlarını önemli oranda arttıran Osmanlı Devleti'nin yerine bütünüyle farklı bir devlet yapılanması gerçekleştirmeye çalışmasıyla ilişkilidir. Mustafa Kemal Atatürk, genç cumhuriyeti, bir bakıma, yoktan var etmiş; dolayısıyla bu yeni devletin bütün toplumsal kurumları yeniden inşa edilmiştir. Bu inşa süreci, kuşkusuz, büyük oranda maddi sorunları da beraberinde getirmiş; fakat Atatürk'ün öngörüsüyle yeniden inşa sürecinin hareket noktası eğitim olmuştur. Burada şunun altını çizmekte fayda vardır ki, her ne kadar maddi olanakların yetersizliği nedeniyle Dewey'in öğrenci ve öğretmenlerin Avrupa'ya gönderilmesi fikrinin hayata geçirilmesi oldukça zor görünse de, Dewey bu uygulamanın geniş bir zaman dilimi içerisinde yapılabileceğini, o nedenle acele edilmemesi gerektiğini de vurgulamıştır.

Dewey'in öğrenci ve öğretmenlerin yurt dışına gönderilmesine ilişkin görüşler ortaya koymasında, yurt dışındaki, özellikle de Avrupa'daki ülkelerin eğitim kurumlarının gelişmiş olduğuna duyduğu inanç ve bu ülkelerin birçoğunu bizzat görerek fikirlerini somutlaştırması etkili olmuştur. Fakat Dewey, eğitimdeki aksaklıkların giderilmesini yalnızca yurt dışı etkinliklere dayandırmamış; yurt içinde de bazı uygulamaların yapılması gerektiğini öne sürmüştür. Sözgelimi okullarda kütüphanelerin yetersizliğine dikkati çeken Dewey, kitap sayısının arttırılmasının bilgilerin kolay bir biçimde yayılacağına hizmet edeceğini düşünmüştür.

Dewey, okullardaki kütüphanelerin yetersizliğinden de söz etmiş ve bu konuda gezici kitaplıklar kurulması, bu kitaplıklar için meslek bilgileri olan görevlilerin yetiştirilmesi

gerektiğini belirtmiştir (Dewey, 1987, s. 148). Dewey gezici kitaplıklar fikriyle, eğitim araçlarının ülkenin her yerinde bulunan okullara götürülerek tanıtın, çocukları, gençleri ve yetişkinleri bu araçları yapmaya özendirerek gezici sergileri, kitap okuma isteği uyandıracak gezici kitaplıkların kurulmasını kasteder. Kuşkusuz, bu fikir dönemin koşullarına bağlı olarak ileri sürülmüştür (Bal, 1991, s. 50-51).

Dewey, Türkiye'nin yeni kurulmuş bir devlet olması nedeniyle ekonomik açıdan sıkıntı çektiğini göz ardı etmemiş; ülkeye çeşitli ülkelerden kitaplar getirerek, her ile ya da birçok ile kütüphaneler kurulmasının, o dönem için, pek mümkün olmadığını görmüştür. Kitapların ülkenin her yerinde bulunan insanlar için gerekli olduğunu; bu nedenle gezici kitaplıklar yoluyla herkese ulaşabileceğini savunmuş ve bu fikrini raporunda da açıkça belirtmiştir.

Bu fikri de benimseyen Mustafa Necati, kitapları ülke geneline ulaştırabilecek “gezici kitaplık”ların kurulması ile ilgili “gelecek ders yılı içinde öğretmen arkadaşlarıma okuma, irdeleme gereksinmelerini sağlayacak ve tatmin edecek bir örgüt hazırlamaktayım. Bundan bütün arkadaşlar parasız yararlanacaklardır” ifadesini kullanmıştır. Yine okul kitaplarının yazılması ve basılması ile ilgili Bakanlığa geniş yetkiler verilmiş ve yeni makineler alınarak devlet matbaası geliştirilmiştir (Bal, 1991, s. 76-77).

Özetle, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye’de eğitim alanında yapılan yenilikler- diğer toplumsal reformlarda olduğu gibi- Batı’daki gelişmeleri takip eden Batılı bir düşüncenin ürünü olmuş; bu bağlamda eğitim reformlarını gerçekleştirecek kimselerin Batılı uzmanlar olması gerektiği düşünülmüştür. Dolayısıyla ülkeye davet edilen ilk uzman olan John Dewey, yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin sosyo-kültürel ve politik hedeflerinin temel zihniyetini oluşturan Batıcı düşünceye uygun bir eğitimcidir. John Dewey ve ülkeye daha sonra davet edilen yabancı uzmanlar da, ülkenin eğitim sistemini incelemiş, eğitim sorunlarını tespit etmiş ve buna ilişkin çözüm önerileri sunarak eğitim politikalarını şekillendirmişlerdir (Kafadar, 1997, s. 241).

John Dewey de, kuşkusuz, yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin eğitim politikalarını olumlu yönde şekillendirmiş; özellikle okulun yaşamla ilişkisi, iş eğitimi, toplu öğretim, okul binaları ve öğretmen yetiştirme gibi konulara ilişkin önerileri ile Dewey, kendinden sonra ülkeye gelen yabancı uzmanlarının yaptığı eğitim reformlarını etkilemiştir (Kafadar, 1997, s. 241-242).

5.2. John Dewey'in Türk Eğitim Sistemine İlişkin Raporunun Değerlendirilmesi

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, cumhuriyet döneminden günümüze birçok yabancı uzmanı ülkeye davet etmiş, bu uzmanların ülkenin eğitim sistemine ilişkin görüşlerinden yararlanmıştır. Sözgelimi 1932 yılında Türkiye'ye gelen ve İstanbul Darülfünunu ile ilgili incelemelerde bulunan İsviçreli pedagog Prof. Albert Malche, 1933 yılında gerçekleştirilen Üniversite Reformu ile İstanbul Darülfünunu bütün kurumlarıyla lağvolunmuş, yerine demokratik, laik ilkeler üzerine inşa edilen İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Bu bağlamda 1933 Üniversite Reformu, Türk eğitim tarihine damgasını vurmuştur.

John Dewey'in önemi ise, henüz oldukça yeni olan bir devletin, teokratik ve geleneksel bir yönetim erkinin yerine cumhuriyeti getirerek bütünüyle farklı bir yönetim anlayışını benimsemesine paralel olarak bütün toplumsal kurumlarında yeniliğe ihtiyaç duyması konusunda ortaya çıkar. Çünkü yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti, toplumsal kalkınmanın hareket noktasını eğitimde görmüş ve bu bağlamda öncelikli olarak eğitim reformlarına önem vermiştir. Bu noktada yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti, yabancı uzman eğitimcilerin görüşlerine başvurmuş ve bu yöndeki çalışmalarını John Dewey ile birlikte başlatmıştır.

John Dewey'in Türk eğitim sistemine ilişkin raporu gerek Türkiye'de gerekse diğer ülkelerdeki bazı bilim adamları ve eğitimciler tarafından değerlendirilmiş; raporda yer alan birtakım hususlar olumlu olarak görülürken, bazıları da eleştirilmiştir. Dewey'in raporunu ayrıntılarıyla inceleyenlerden birisi de Amerikalı Fay Kirby (2012, s. 54-55)'dir. Kirby değerlendirmesinin başında Türkiye'ye 1924-1934 yılları arasında oldukça fazla yabancı uzmanın geldiğini, II. Dünya Savaşı sonrası böyle bir oranı hiçbir dünya ülkesinin görmediğini söyler. Kirby'e göre bu önemli bir durum olsa da, yabancı uzmanların özellikle Türkiye'ye çok fazla olumlu katkısı olmamıştır. Ona göre kültürlü, liberal ve çok fazla ülke görmüş olan bu uzmanlar, "Soyut Aklı" temsil etmekten uzaktırlar. Kirby'e göre her biri kendi ulusal eğitimlerinin çocuğu olan bu uzmanların Türkiye'de eğitim sistemini incelemeleri konusunda temel sorun, bu ülkeyi kendi ülkeleri gibi düşünmeleri ya da kendi ülkelerinin bir parçası gibi görmelerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla ülkenin temel sorunları çözmede çok fazla bir katkı sağlayamamışlardır. Kirby'e göre bu uzmanlar içerisinde Türkiye'de kalarak inceleme yapan ve içlerinde bir filozof kimliği taşıyan Dewey dahi, Türk politik devriminin anlamını ve bu devrimin içerdiği reformları

anlayamamıştır. Kirby, Dewey'in, devrimlerle ortaya çıkan durumların içeriğini Türkiye'de Batıcı görüşe sahip kimseler kadar bile anlayamamış olmasını da eleştirir.

Kuşkusuz, Kirby'nin bu görüşlerinde doğruluk payı bulunmaktadır. Çünkü 1924 yılında Türkiye'nin Batıcı aydınlarının bu toplumun içinden çıktıkları için, Dewey'e nazaran, Türkiye'nin toplumsal yapısını daha iyi bilmeleri oldukça doğaldır. Henüz yeni olan bir Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kökeninin birkaç yıl öncesinde var olan Osmanlı İmparatorluğu'na dayanması da, bu aydınların içinde yetiştikleri Osmanlı toplum yapısını oldukça başarılı bir biçimde analiz etmelerine olanak sağlamıştır. Fakat burada Kirby'nin yanıldığı husus, Dewey ile Batıcı aydınlar arasında bu biçimde bir ilişki kurmuş olmasıdır.

Kirby (2012, s. 55-56), Dewey'den beklenenin devrim reformlarını eğitim alanına yöneltmenin temel stratejisini belirlemesi olduğunu ifade eder ve yayınlandığı raporda manevi evrimle ekonomik evrimin eğitimsel yönlerini oluşturması gerektiğini savunur. Ona göre Dewey raporunda bunlara yer vermemiş; ayrıca yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde bir eğitim sistemi kurulmuş gibi davranmıştır. Kirby, Dewey'in raporunda sıklıkla sözünü ettiği öğretmen maaşlarının iyileştirilmesine yönelik görüşlerini, bunun henüz acil bir sorun olmadığı düşüncesiyle, eleştirir. Kirby' e göre Dewey, o dönemde öğretmen okulu mezunu olan ilkökul öğretmenlerinin oldukça kuvvetli olan devrimci heyecanlarının farkına varamamış; aksine onların az gelirli bir yaşam sürmelerinin devrimci ruhlarına engel oluşturduğunu düşünmüştür. Bu bağlamda Kirby, Dewey'in raporunun dayandığı sonuçları;

(1) Türkiye'nin eğitim sorununu, bir okul sorunu olarak dejenere etmek;

(2) Devrimin eğitim alanındaki kararlılığının yerine, düş kırıklığına dayalı şüpheciliği getirmek'' olarak ifade etmiştir.

1924 yılı Türkiyesinde, öğretmenler gibi aydın kimselerin cumhuriyeti ilân ederken sahip oldukları devrimci ruhun varlığı konusunda Kirby'nin doğru bir tespit yaptığı açıktır. Fakat zamanla öğretmenlerin geçim sıkıntısı çektikleri için mesleklerine tam anlamıyla adapte olamamaları sorunu aynı dönemde kendini göstermiş ve Dewey bu durumu raporunda sıklıkla yinelemiştir. Dolayısıyla Dewey'in bu noktada asıl vurgulamak istediği öğretmenlerde devrimci ruhu kalıcı kılmak için hangi hususlar üzerinden hareket etmek gerektiğidir.

Kirby, Türk eğitim sisteminin geliştirilmesinde Türkiye'nin toplumsal yapısını tam anlamıyla analiz edebilmiş olan Türk uzmanların büyük rolü olduğu düşünür ve bu nedenle

yabancı uzmanların Türk eğitim sistemine ilişkin çok fazla katkıları olmadığını ifade eder. Ona göre Türkiye'nin eğitim sorunlarını çözebilecek olan kimseler, bu ülkenin toplumsal yapısını iyi bir biçimde analiz eden ve bizzat bu ülke toprakları içinde yetişen Türk aydınlar olabilir. Sözelimi İstanbul Darü'lfünûnu hocalarından biri olan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Kirby'e göre, Türk eğitiminin babasıdır ve aynı zamanda uluslararası bir eğitim düşünürü olarak tanınmaya da hak kazanmış bir kimsedir. Kirby bu düşüncesini Baltacıoğlu'nun Batı'daki ilerlemeci okul hareketini başarılı bir biçimde eleştirmesine dayandırır. Baltacıoğlu; eliş, oyun, gazetecilik, çocuk bakıcılığı gibi işleri okul programlarının tamamlayıcı bir parçası yapmayı ve dilbilgisi öğretimini ya da davranışları bir eğitim aracı olarak kullanmayı savunmuş; bu fikriyle de Avrupa ve Amerika'nın en ünlü eğitimcilerinden daha başarılı olmuştur (Başgöz, 1995, s. 134-135).

Baltacıoğlu, 1900'lü yıllar ile 1945 yılı arası dünya genelinde yaygın olan ve ortak amacı "geleneksel eğitimi köklü bir değişimden geçirmek, çağa uygun yeni eğitim modelleri yaratmak, bu yolla da *Yeni Adamlar* yetiştirmek" olan "Eğitim Akımı Reformu"nun Türkiye'deki en önemli temsilcilerinden biridir. O, öncelikle "Pedagojide İhtilâl" adlı eserinde geleneksel eğitimin aksaklıklarını ortaya koymuş; daha sonra "İçtimai Mektep" adlı eserinde bu aksaklıklara çözüm getirerek yeni bir okul modelinden bahsetmiştir (Aytaç, 1984, s. 240-241).

Baltacıoğlu (1964, s. 6), geleneksel eğitime yönelik eleştirilerini ve idealize ettiği eğitim anlayışını şu sözleriyle özetlemektedir:

...Tanzimat'tan bu yana, açtığımız okullara, çizdiğimiz programlara, okuttuğumuz kitaplara, kullandığımız usullere bakın. Biz, bir türlü pedagoji anlıyoruz, o da okul sıralarında oturtan, kitap okutan, bilgi ezberleten, imtihana, sınava hazırlayan, memurluğa imrendiren pedagoji! Benim aradığım pedagoji ne Tanzimat pedagojisi, ne meşrutiyet pedagojisi, ve ne de Cumhuriyet pedagojisidir. Benim aradığım pedagoji, atom devrine yakışan yaratıcı insanı, yaratıcı Türk'ü yetiştiren yaratıcı pedagojidir...

Geleneksel eğitim anlayışının sınıf modellerini de eleştiren Baltacıoğlu, okulların farklı özelliklerde ve farklı yaşlarda birçok öğrenciyi sınıf denilen bir odaya kapattıklarını, burada onlara aynı bilgileri vermeyi, aynı baskıları yapmayı, onlardan aynı verimi almayı beklediklerini; hatta onların kafasını aynı kalıba dökmek istediklerini söyler. Böyle bir ortamda öğrencinin dört temel işi bulunmaktadır: kımıldamadan oturmak, büyük bir dikkatle öğretmeni dinlemek, söyleneni olduğu gibi almak, ödevlerini yapmak. Baltacıoğlu'na göre okullar bireylerin zekâca bir olduklarını, bir yaşta olan bireylerin evrimlerinin paralel olduğunu ve bu bireylerin öğrenme yeteneklerinin de bir olduğunu

düşünürler ve bu nedenle bu tür bir sınıf sistemini benimserler. Oysa bu düşünceler biyoloji bilimine de aykırıdır. Bireyler zekâca ortak yaratılmamamışlardır ve yaşı aynı olanların da evrimleri paralel değildir. Ayrıca yine aynı yaşta olan bireylerin bilgi alma yetenekleri de birbirinden farklıdır (Baltacıoğlu, 1964, s. 13-14).

Bu düşüncelerinden hareketle Baltacıoğlu'nun eğitim anlayışı, bir bakıma, bireye dönük bir anlayış olmakla birlikte bireyi toplumdan soyutlamamaktadır. Çünkü o, her bireyin kendine özgü nitelikleri, yetenekleri, kavrayışı olduğunu savunur ve bu nedenle geleneksel eğitimin bireyleri tek bir kalıba sokan anlayışını eleştirir. Baltacıoğlu'na göre her birey toplum içinde özel bir yere sahiptir ve eğitim kurumları olan okullar bu anlayıştan hareket etmelidir. Onun bu düşünceleri Dewey'in düşüncelerine oldukça yakındır.

Nitekim Baltacıoğlu (1964, s.71-72)'na göre Dewey'e gelinceye dek hiçbir eğitimci eğitimin sosyal yanı ile onun kadar yakından ilgilenmemiştir. O, Dewey'in okulun topluma, toplumun da okula girmesini istediğini ifade etmiş; fakat teoride yer alan düşüncelerinin uygulamada bazı sorunlar ile karşılaştığının da üzerinde durmuştur. Baltacıoğlu, Dewey'in görüşlerinin uygulamadaki aksaklıklarını şöyle özetlemektedir:

Bir kere teknik işlerin tarihteki evrimi üzerinde çalıştırmak yalnız tarih bilgisi bakımından yararlı olabilir. Bunun eğitimle doğrudan doğruya ilintisi yoktur. Batılıların sosyal sistem adını verdikleri bu pedagojinin sosyalliği yalnız konularındadır, pedagojisinde eğitme tekniğinde değildir. Pedagoji sistemlerini sosyal yapan, konuları değil, çocuğun sosyal bir insan olarak yetişmesini sağlayan sosyal şartlardır: Yetiştirilmesi istenilen çocuğun edinmesi gerekli olan sosyal kişilik, çocuğun yetişmesini sağlayacak olan sosyal çevre, bu çevre içinde sosyal kişiliğin doğmasını sağlayacak olan sosyal çalışma, böyle bir çalışmanın vereceği ekonomik, estetik, teknik, herhangi sosyal değer taşıyan sosyal bir randıman, çocuğun bu randımanını sağlayacak olan başlatıcı, alıştırıcı emeklemeler, denemeler. İşte bütün bu şartlar olmadıkça kurulan, kurulacak olan sistemler sosyal pedagoji sistemleri olamaz. Ateşi ilk bulan insanın işini tekrarlama, sosyalleşmek durumunda olan XX nci yüzyıl insanının ne işine yarar?

Dolayısıyla Kirby de Baltacıoğlu'nun eğitim düşüncelerinin Dewey'in düşüncelerine göre daha kapsamlı olduğunu söyler. Ona göre Baltacıoğlu uygulamalı eğitimi, yalnızca konulara indirgememiş; aynı zamanda öğrencilerin içinde bulundukları sosyal şartlar çerçevesinde de değerlendirmiştir. Bir başka ifadeyle Dewey'in ders konuları üzerinden ele aldığı uygulamalı eğitim anlayışı, Baltacıoğlu'nun eğitim görüşlerinde çocuğun bütün bir kişiliği olarak genişletilmiştir. Fakat burada şunun belirtilmesinde fayda vardır ki Dewey, uygulamalı eğitim düşüncesini ortaya koyduğu ilerlemeci eğitim anlayışı ve bu anlayış çerçevesinde kurmuş olduğu Chicago (Laboratuvar) Okulu'nda çocuğun içinde bulunduğu sosyal şartları ve onun sosyal kişiliğinin oluşmasına etki eden etmenler üzerinden hareket

etmiştir. Fakat Türk eğitim sisteminin geliştirilmesinde uygulamalı eğitimin benimsemesi konusunda; Baltacıoğlu'nun düşüncelerinin, Dewey'e göre, daha faydalı olduğu söylenebilir. Çünkü Baltacıoğlu Türk eğitim sistemi içerisinde yetişmiş, ülkenin sosyal yapısını iyi bilen ve Darü'lfunûnda hocalık yapmış bir eğitimcidir ve onun bu kimliği Türk eğitim sistemine yön verebilir niteliktedir. Bu nedenle Kirby'nin bu düşüncelerinde bütünüyle haklı olduğu söylenemez.

Kirby'e göre Dewey, Kerschensteiner ve diğer yabancı uzman eğitimciler okul programlarının liberalleşmesi için bu programların haricinde (extra curricular) çalışmalar yaparlarken, Baltacıoğlu programlar ile birlikte (co-curricular) bu çalışmalarını sürdürmüştür. Bu anlamda Kirby, Dewey ve diğer yabancı uzmanlara oranla, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Türkiye'nin toplumsal yapısını bilmesinin, ülkenin eğitim sistemine daha önemli katkılar sunmasına yaradığını düşünür (Başgöz, 1995, s. 135). Yine Baltacıoğlu'nun eğitimde yürüttüğü liberal çalışmalar, Dewey'in liberal eğitim anlayışında olduğu gibi, özgür iradesiyle yaptığı seçimler ve kendine özgü nitelikleri ile ön plâna çıkan bireyin toplumsallığına vurgu yapıldığını gösterir. Bu anlayış, genel liberalizm anlayışından farklıdır.

Dewey'in Türk eğitim sistemine ilişkin raporunu derinlemesine inceleyerek kritik eden Kirby, Dewey'in genel anlamda gelenekçi olmadığını düşünür; fakat Dewey'in köy eğitimi konusundaki ifadelerine bakıldığında oldukça gelenekçi bir üslûp kullandığının da altını çizer. Dewey'e göre köylerin kalkınması için köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerekir; fakat bu durum ciddi bir plânlama yapılması suretiyle gerçekleştirilebilir. Hatta yalnızca köyler için değil; aynı zamanda ülke genelinde eğitim sisteminde gelişme sağlanabilmesi, bu alanda uzman kimselerin yetiştirilmesine bağlıdır. Bütün bunların olabilmesi için uzun bir zaman gerekmektedir. Kirby, Dewey'in raporundaki bu hususları eleştirir. Çünkü ona göre Dewey Türk köylerini Amerikan *farm*ları gibi düşünmüştür. Fakat burada Kirby'nin asıl eleştirdiği husus; henüz yeni bir cumhuriyet devletinde bu rejime adapte olamamış bir insan kitlesinin bulunması ve bu insanların saltanatı geri getirmek için silahlı isyanlar çıkarmasıdır. Bu nedenle sözü edilen yeniliklerin gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan zamanın verilmesi, isyan döneminde mümkün değildir. Kirby, Dewey'in bu düşüncelerinin gelenekçi bir yapıdan kaynaklandığını savunur (Bal, 1991, s. 57).

Dewey'in köylerin kalkındırılmasının ülke genelinde bir toplumsal kalkınma ve gelişme sağlayacağına ilişkin düşünceleri, bir Türk bilim adamı olan Mümtaz Turhan'ın toplumsal

gelişmeye ilişkin düşünceleri ile paralellik gösterir. Öyle ki, Mümtaz Turhan’a göre köyün toplumsal bir varlık olduğu ve kendine özgü bir yaşayışının, kültürünün bulunduğu göz ardı edilmeden köyü kalkındırmak ile bir toplumu kalkındırmak aynı anlama gelir. Turhan, her kırk köy için bir adet “Kültür ve Sanayi Merkezi” bulunması gerektiğini; bu merkezlerin ülkeeki tarım ve sanayi alanlarını geliştireceğini savunmuştur. Fakat Turhan’a göre Türkiye’de yapılması öncelikli olan iş, insanların eğitilmesidir. Çünkü ona göre Türk insanının bilgi ve görgüsü arttırılmadan, bu insanlara birtakım teknik bilgiler öğretilmeden kalkınma, sanayileşme ve batılılaşma gerçekleştirilemez (Arslanoğlu, 1997, s. 42-43).

Nitekim Dewey, tıpkı Mümtaz Turhan gibi, ülkenin toplumsal yapısını gerçekçi temellere dayanarak analiz edebilmiş ve bu bağlamda eğitim sorunlarının kökenine inerek bu sorunları saptayabilmiştir. Dolayısıyla o da, sorunlara gerçekçi ve uzun soluklu çözümler getirebilmiş olan aydınların yetişmesi gerektiğini düşünür. Sözgelimi Mümtaz Turhan’ın da Türkiye’nin eğitim sorunlarına ilişkin görüşleri Dewey’in tespit ettikleriyle oldukça benzerlik göstermektedir.

Mümtaz Turhan’ın “iyi bir ilkokula sahip olmayan bir eğitim sisteminde ortaokullar gibi, liseler de verimsizdir” görüşü Dewey’in nitelikli bir eğitim sisteminin oluşturabilmek için işe öncelikle ilkokulların düzeltilmesinden başlanması savına uygun düşmektedir. Yine Dewey’in öğretmen yetiştirmeye verdiği önem Mümtaz Turhan’ın düşüncelerinde, öğretmen olmak isteyen öğrencilerin ortaöğretim sonrasında öğretmenlik meslek eğitimi veren iki yıllık eğitim enstitülerinde öğrenim görmesi fikri ile uygunluk gösterir. Turhan’a göre Türkiye’deki okullar medrese zihniyetinden arındırılmalı ve öğretmen yetiştiren okullara da öğretim yöntemleri dersleri konulmalıdır. Turhan bu düşüncenin gerçekleşmesi için öğretim yöntemleri derslerinin uygulandığı yurt dışı ülkelere öğrencilerin gönderilmesi gerektiğini savunur. Yalnızca öğretmen yetiştirmede değil, üniversitelerin diğer alanlarında da benzer uygulamaların yapılması gerektiğini savunan Turhan’a göre üniversiteler araştırma yöntemlerini, araştırmayı ve okumayı öğreten, uygulamalı eğitim yapıldığı kurumlar olmalıdır ve bu yönüyle toplumsal kalkınmaya hizmet etmelidir (Arslanoğlu, 1997, s. 43-44).

Dewey’in yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti okullarını, eski öğretim yöntemlerinin verildiği Osmanlı Devleti’ne özgü ve 1924 yılına göre köhnemiş bir kurum olan medrese zihniyetinden bütünüyle farklı bir anlayışla şekillendirmesi, Mümtaz Turhan’ın bu görüşleriyle benzerdir. Mümtaz Turhan da 16. yüzyıldan itibaren bozulmalar gösteren

medrese zihniyetinin eğitim sistemine oldukça büyük zararlar verdiğini görmüş, yaklaşık dört yüz yıl süren bu zihniyetin terk edilmesi gerektiğini savunmuştur. Aksi takdirde Türkiye'nin eğitim sistemi modern ve laik unsurlar üzerine inşa edilemeyecek, bu bakımdan çağın oldukça gerisinde kalacaktır.

Dewey'in Türkiye'de Mümtaz Turhan gibi birçok aydının görüşleriyle benzerlik gösteren düşünceleri ve bu görüşleri doğrultusunda Türkiye'nin eğitim sistemini inceleyerek ortaya koyduğu raporu, Howard E. Wilson ve İlhan Başgöz tarafından da değerlendirilmiştir. Wilson ve Başgöz raporun bazı hususları ile ilgili yorum yapmazken; genel anlamda, Dewey ve Türkiye'nin eğitim sistemine ilişkin rapor veren diğer yabancı uzmanların bu raporlarla Bakanlığı zor duruma düşürdüklerini ifade ederler. Wilson ve Başgöz'e göre Türkiye'ye gelen yabancı uzmanlar daha önce Türkiye'nin eğitim sorunları üzerine çalışmadıkları için ülkenin eğitim sorunlarına kendi ülkelerindeki eğitim sistemi ve eğitim felsefelerine uygun çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu durum raporların farklılığına yol açmış ve buradaki temel sorun da Bakanlığın hangi rapora göre bir yol izleyeceği yönünde olmuştur. Başgöz ve Wilson bu raporların Türkiye'nin eğitim sorunlarını çözülmesinde çok faydası olmadığı kanısındadırlar (Bal, 1991, s. 58; Başgöz, 1995, s. 144).

Başgöz ve Wilson'a göre Türkiye'ye davet edilen her yabancı uzman kendi ülkesinde ünlü bir kimsedir ve bazıları da, tıpkı John Dewey gibi, uluslararası bir üne sahiptir. Bu uzmanların Türkiye'nin eğitim sistemi ile ilgili verdikleri raporlar çevirmen yardımı ile hazırlanmıştır. Nitekim bu uzmanların Türkiye'nin ekonomik yapısı, tarihsel gelişim süreci, halkın değer yargıları ve davranışlarını eğitim kurumu ile ilişkilendirememeleri, raporların ülkenin eğitim sorunlarına ne denli çözüm olacağını düşündürmüştür. Wilson ve Başgöz, raporlarda yer alan öğretmen maaşlarının düzeltilmesi maddesi ile ilgili bir eleştiride de bulunurlar. Kuşkusuz, o dönemde en başta Amerika olmak üzere, Almanya ve daha birçok ülkede öğretmen maaşları Türkiye'ye oranla daha iyi bir durumdadır. Fakat Türkiye'de bu raporlardan sonra öğretmen maaşlarına zam yapılmış, bu zam bürokrasinin doğmasına neden olmuş ve yapılan her zam sonrası halka yeni vergiler yüklenmiş, dolayısıyla yeni idare halktan kopuk bir biçimde oluşmuştur. 1930'lu yıllarda genel bütçenin yüzde otuzundan fazlası, maaşlara ve ücretli personelin giderlerine ayrılmıştır (Başgöz, 1995, s. 144-145).

Yabancı uzmanların ilkokullar ve sanat okullarının yerel idareler tarafından kurulması ve işletilmesini savunmaları da, Wilson ve Başgöz'ün eleştirilerine hedef olmuştur. Çünkü o

dönemde il bütçeleri var olan okullara dahi yetememektedir ve Millî Eğitim Bakanlığı bu raporların öngördüğünün aksine yalnızca eline nakit geçtiğinde ilkokullar ve sanat okullarının idarelerini tekeline alabilmiştir. Bu durumda da Bakanlıkta koyu bir merkezileşme başgöstermiştir (Başgöz, 1995, s. 145). Wilson ve Başgöz'ün bu görüşleri oldukça önemlidir. Nitekim, genç cumhuriyetin henüz ekonomik açıdan refah düzeyine ulaşamamış olması, yalnızca öğretmenlerde değil, çalışan kesimin geneli üzerinde sıkıntı yaratmıştır. Bu durumda elinde bulunan okullara dahi tam anlamıyla yardımcı olamayan bir bakanlıktan yeni açılacak olan okulların mali işlerini yürütebilmesini beklemek anlamsızdır. Fakat cumhuriyetin ilk yıllarında ülkede okuma-yazma oranı oldukça düşük iken, özellikle ilkokulların yaygınlaştırılması yönündeki maddeler de bir o kadar gerçekçidir. Dolayısıyla burada yabancı uzmanların raporlarındaki hayati hususların seçilmesi ve bütçeden bu hususlara pay ayrılması gerektiğinin altı çizilmelidir.

Tüm bu eleştirilere paralel olarak; John Dewey'in iki ay gibi kısa bir süre içinde inceleme-araştırma yapması kuşkusuz yayınladığı raporun birtakım eksiklikleri içerebileceğini düşündürmektedir. Öyle ki Türkiye'nin toplumsal yapısına büyük ölçüde yabancı olan bir uzmanın, ülkenin eğitim sisteminde bulunan aksaklıkları düzeltmesi ve bu sistemi geliştirmesi, başlı başına kapsamlı bir toplumsal kurum olan eğitimin ülkedeki diğer toplumsal kurumlarla olan ilişkisini ayrıntılı bir biçimde değerlendirebilmesini gerektirir. Bunun gerçekleşebilmesi için, iki ay gibi bir süre ise oldukça kısadır. Bu bağlamda Dewey'in raporu, ülkenin eğitim sistemi ile ilgili belli başlı bazı eksiklikleri de içeriyor olabilir. Fakat yine de, iki ay gibi kısa bir zaman dilimi içersinde oldukça önemli sorunlar üzerine eğilen Dewey'in bu sorunları tespit etmesi ve sorunlara yönelik ortaya koyduğu çözüm önerileri, günümüzde halen toplumun karşı karşıya olduğu sorunlarla benzerlik gösterdiği için oldukça önemlidir, denilebilir.

Dewey'in tespit ettiği öğretmen yetiştirme sorunu, günümüz Türkiye'sinde halen önemli bir sorundur. 1924 yılında Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede güçlük çektiğini saptayan Dewey, bu güçlüğün nedenlerini ortaya koymuş ve çözülmesi için önemli önerilerde bulunmuştur. Sözgelimi, öğretmenlerin geçim sıkıntısı çekmelerinden dolayı mesleklerini iyi bir biçimde icra edemedikleri sorunu üzerine eğilen Dewey, bu sorunu öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi, öğretmenlere konut sağlanması gibi önerilerle çözmek istemiştir. Bu sorun günümüz Türkiye'si için de geçerlidir. Öğretmen maaşlarının yeterli olmaması, çoğu öğretmeni mesleği için çabalamaktan alıkoymakta ve en önemlisi de kendisini garanti altına alamayan öğretmen ek işler yapmaya yönelmektedir.

Yine emeklilik yaşı geldiği halde emekli olması durumunda maaşının azalması nedeniyle emekli olmayan öğretmenler, çalıştığı kurumlarda kontenjanı doldurmakta ve bu okullara yeni yetişen genç öğretmenler atanamamaktadır. Bu durum okullarda sabit, köhnemiş ve değişikliğe yer vermeyen düşüncenin yerleşmesine neden olmaktadır. Dewey'in 1924 yılında gördüğü gerçeklerin günümüzde halen geçerli olması oldukça düşündürücüdür.

Raporunda öğretmenlerin maddi sıkıntılar yaşamalarının, mesleklerini icra etmelerine ilişkin olumsuz bir tutum takınmalarına neden olacağını belirten Dewey, bunun yanı sıra, sağlıksız binalarda eğitim-öğretim yapılmaya çalışılmasının da gerek öğretmenler gerekse öğrenciler açısından eğitim-öğretim sürecinin niteliksiz hale gelmesi tehlikesini oluşturduğunu ifade etmiştir. Dewey'in 1924 yılı Türkiye için öngördüğü bu tehlike, günümüzde halen varlığını korumaktadır. Kuşkusuz, 1924 yılına oranla, sınıf ortamları ve okul binaları daha sağlıklı bir hale getirilmiştir. Fakat Dewey'in öngördüğü biçimde, eğitim-öğretimin sıkıcı, tekdüze ve kapalı bir ortamdan kurtarılması için, okul binalarının açık hava alanlarını da içine alan bir yerleşke içinde bulunmasına duyulan ihtiyaç, Türkiye'de tam anlamıyla, halen giderilememiştir.

Günümüz Türkiye'sinde, özellikle kentlerde binaların niteliğinden ziyade niceliğine önem verilmesi; bir başka ifadeyle geniş yerleşkeler içine spor tesisleri, açık hava alanları, dersliklerin bulunduğu binalar inşa etmek yerine, bütünüyle maddi nedenlerle yan yana binalar yaparak, bir alana çok sayıda bina sığdırma isteği hızla artmaktadır. Bu durum okul binaları için ciddi bir olumsuzluğa işaret etmektedir. Çünkü yalnızca binadan ibaret olan okullarda yapılan eğitim-öğretim, öğrenci ve öğretmenleri dar bir alana hapsederek kasvetli bir hal almaktadır. Dolayısıyla Dewey'in 1924 yılında işaret ettiği bu sorun, bugün için de geçerli olmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra Dewey'in 1924 yılı için öngördüğü okullarda “iş içinde eğitim” anlayışı, eğitimde teori ile pratiğin birleştiren, bir başka ifadeyle kuramsal bilgileri uygulama yaparak destekleyen ve güncelleyen bir anlayıştır. Bu anlayış, kuşkusuz, eğitimde daha hızlı yol alınmasını sağlayacak ve geçmişin bilgileri içinde kaybolan eğitim kaynaklarını daha güncel, daha somut ve daha kullanışlı hale getirecektir. Nitekim resmî olarak 1940 yılında hayat bulan Köy Enstitüleri modeli de bu düşüncenin ürünüdür, denilebilir. Köy enstitülerinin işleyiş biçimi olan “iş içinde eğitim” fikri, bu okullarda belli yüzdelikler oranında verilen kültür dersleri ile zanaat ve ziraat derslerinin varlığı, bu okulların teori ile pratiği birleştiren birer kurum olduklarının göstergesidir. İşte Dewey'in

öne sürdüğü eğitim modeli, onun Türkiye’deki incelemelerinden on dört yıl sonra, Köy Enstitüleri ile somutlaşmıştır. Fakat çeşitli politik nedenlerden dolayı, on dört yıl sonra tamamen kapatılan Köy Enstitüleri, Türkiye’de Dewey’in eğitim anlayışının uzun soluklu olmadığını göstermiştir.

Günümüzde Türkiye’de eğitim kurumlarında, Dewey ve onun gibi eğitime modern uygulamaları getiren birçok eğitimcinin geliştirdikleri modeller, kısmen de olsa, uygulanmaya çalışılmaktadır. Sözgelimi Dewey’in öğrenciyi merkeze alan aktif öğretim yöntemi, günümüz Türkiye’sinin okullarında uygulanmakta; fakat yine de bu uygulamaların, teorideki ifadesine tam anlamıyla uyulmadığı görülmektedir. Kuşkusuz, bugünün okulları, geçmişin yalnızca ezbere dayalı ve öğretmenin anlattıklarıyla sınırlı olan bir öğretim anlayışından sıyrılmıştır; fakat bütün bunlar Dewey’in çizdiği gelişmiş bir eğitim modeline uymamaktadır.

Türkiye’de özellikle devlet okullarında uygulanan eğitim-öğretim, kent merkezlerinde daha modern iken, kırsal kesimde bütünüyle öğretmenin inisiyatifinde kalmaktadır. Sözgelimi, öğretmenin ezbere dayalı bir yöntem izlemesi, kırsal kesimde, bir zorunluluktan dolayı, kabul görmekte ve konular da onun belirlediği biçimde sınırlandırılmaktadır. Kuşkusuz, bunun pek çok nedeni vardır. Türkiye’de güncel sorunlardan biri olan, özellikle Doğu Anadolu Bölgesi’nin köyleri ve çoğu ilçelerinde öğretmene ihtiyaç duyulması; bir başka ifadeyle bu yerlerde öğretmenin oldukça az olması, bu durumun temel nedenlerinden biridir.

Türkiye’nin Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgelerinde terör faaliyetlerinin yoğun olması, bu bölgelerin coğrafi koşulları ve Batı bölgeleri ile arasında uzak bir mesafenin olması gibi nedenler, gerek eğitimcilerin gerekse diğer kamu alanlarında çalışan görevlilerin buralara gelmesini engellemektedir. Bu durum kendisini en fazla eğitimde göstermektedir. Bu bölgelerde yaşayan, özellikle ilkökul çağındaki öğrencilerin, derslerinin boş geçmesi, Türkiye’de ciddi oranda bir eğitim sorunu olduğunu kanıtlamaktadır.

Türkiye’de eğitimin belli bölgelerde oldukça geri kalmış olması, modern ve aktif öğretim yöntemlerinin buralarda uygulanıp uygulanmamasını değil; daha çok buralarda eğitim verecek öğretmenlerin olması gerektiğini düşündürmektedir. Türkiye’nin nüfusunun önemli bir kısmının bu bölgelerde yer aldığı düşünülürse, 21. yüzyılda dahi, ülkenin

eğitim-öğretim açısından modern ve ağdaş uygulamalara sahip bir ülke olamadığı göze çarpmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra Türkiye’de, yabancı uzmanların geliştirdikleri modeller doğrultusunda eğitim-öğretim, büyük oranda, özel okullarda uygulanmaktadır. Özel okullar yüksek bir ücret karşılığında eğitim verdiği için, daha az ğrenci ile eğitim-öğretim yapmakta; dolayısıyla her öğrencinin özel ilgileri ve ihtiyaçları yönünde bir uygulamayı desteklemektedirler. Sözgelimi günümüz Türkiye’sinin bazı özel okullarında yabancı uzmanların geliştirdikleri projeler yönünde bir eğitim-öğretim yapmaktadırlar. Bunlardan bir tanesi İtalyan eğitimci Maria Montessori’nin çocuğun bireyselliğini ön plana çıkaran eğitim anlayışıdır. Türkiye’de Montessori, Dewey, gibi ünlü eğitimcilerin ğretim yöntemlerini uygulayan özel okullar bulunmaktadır. Bu durum, Dewey’in cumhuriyetin ilk yıllarında da altını çizdiği gibi, eğitimin bütün toplum için gerekli olduğu anlayışına aykırıdır. Çünkü Türkiye’de toplumun büyük bir kısmı çocuklarını devlet okullarına gönderebilmekte; bu bağlamda devlet okullarının Dewey ve onun gibi yabancı uzmanların geliştirdikleri modern eğitim yöntemlerini uygulaması gerekmektedir.

21. yüzyılda Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin eğitim sistemine bakıldığında, eğitim-öğretimin önemli sorunlarla karşı karşıya olduğu açıkça görülmektedir. Bunun nedeni Türkiye’de eğitim sisteminin sağlam temeller üzerine inşa edilmemesi olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de göreve gelen her Milli Eğitim Bakanı, eğitim sisteminde köklü değeriklikler yapmaya gitmekte ve en önemlisi de, bu değeriklikler yapılırken, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel durumları, alt yapılarının uygunluğuna çok fazla bakılmamaktadır. Sözgelimi eğitimde yapılandırmacı yaklaşımdan hareket edilerek ilk defa 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulanan 4+4+4 eğitim sistemi, bir başka ifadeyle 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi, kendinden önceki eğitim uygulamalarına oranla oldukça eleştirilmiştir. Burada ilkokul, ortaokul ve lisenin 4’er yıldan oluşması; bunun yanında 66 ay ve daha büyük çocukların ilkokula zorunlu olarak başlaması esas alınmıştır. Çocukların 8 yıllık kesintisiz eğitim anlayışında anaokul yaşı olan 66 ay döneminin, bu yeni anlayışta, ilkokula tekabül etmesi, gerek eğitimciler gerekse vatandaşlar tarafından yoğun biçimde eleştirilmiştir. Çünkü 66 ay, yani çocuğun 5,5 yaşında olması, henüz ilkokulda okuma-yazma ağırlıklı bir eğitim olarak ders görmeye başlaması için oldukça erken bir yaştır. Nitekim ilk uygulamadan sonra, çocukların okuma-yazma, derslere olan ilgi yönünde sıkıntı yaşadıklarının farkına varılmış ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle velilerin

bir dilekçe ile çocuklarını bir sonraki eğitim-öğretim yılında okula gönderebilmelerinin önü açılmıştır.

4+4+4 eğitim sistemi, Türkiye’de çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerine uygun değildir. Dewey’in ısrarla üzerinde durduğu eğitimde bireysel farklılıklar ve her çocuğun kendine özgü ilgi alanları ve ihtiyaçları olduğu fikri, böyle bir sistem dâhilinde uygulamaya dönüşmemektedir. Çünkü çocukların, eğitimin temelinde olan bir unsur olarak, okuma-yazma öğrenmeye yeterli olmaları, genel olarak 5,5 yaşında mümkün değildir ve ilk uygulama sonrası bu durum ortaya çıkmıştır. Çocuklar okuma-yazma konusunda sıkıntı çektiklerinde, bireysel farklarını ortaya koyamayacaklar ve ilgi alanlarına yönelik uygulamalar yapamayacaklardır. Dewey bu yöndeki görüşlerini ortaya koyarken, çocukların belli bir faaliyete olan hazır bulunuşluk durumlarını göz ardı etmemiştir. Bu sistemde ise çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine bakılmamıştır.

Özetle; 21. yüzyılda Türkiye’de gerek devlet okullarının gerekse özel okulların, Dewey’in öngördüğü biçimde, öğrenciyi merkeze alan, öğrenciyi aktif öğretim yöntemlerini uygulayan, onun sorgulamasını, araştırma yapmasını sağlayacak nitelikte ders programları ortaya koyan bir eğitim-öğretim anlayışını benimsemesi gerekmektedir. Bu durum Türkiye’nin toplumsal yapısının bütününe olumu bir biçimde etkileyecek ve Türkiye gelişmiş bir ülke olarak dünya arenasında yerini alacaktır.

Eğitim kurumunun bütünüyle gelişmiş olması sonucunda bireylerin daha bilinçli bir hale geleceği açıktır. Ülkenin büyük bir çoğunluğunun eğitilmiş ve bu bağlamda bilinçli bireyler olması, bu bireylerin diğer toplumsal kurumları da geliştirebileceği fikrini doğurur. Çünkü eğitilmiş bir birey kendisinde var olan kişisel yetenekleri daha kolay ortaya çıkarır ve bu anlamda ekonomik olarak daha iyi bir konuma yükselir. Bir toplumda eğitim düzeyinin artması, o toplumu ekonomik olarak da kalkındırır. Eğitim düzeyinin ve ekonomik refahın arttığı bir toplumda, gerek politik gerekse dinsel konular da ılımlı biçimde tartışılır. Bu durum, tek başına eğitimin bütün toplumsal kurumlar üzerinde oldukça büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Nitekim Dewey de Türkiye için böyle bir durumu öngörmüştür. Ona göre yenileşmeye eğitimle başlanması ülkeyi her anlamda refaha götürecektir. Bu bağlamda eğitimin çağa ayak uydurabilecek; fakat kendi kültürel kimliğini de koruyabilecek biçimde modern bireyler yetiştirmesi oldukça önemli bir husustur.

Türkiye’de, Dewey’in doksan yıl öncesinde Türkiye’nin eğitim sistemi için söyledikleri henüz tam anlamıyla gerçekleşmiş değildir. Dewey, günümüz eğitim sistemine ışık tutmuş;

fakat günümüzde eğitim sisteminde ciddi boşluklar halen bulunmaktadır. Fakat şunun belirtilmesinde fayda vardır ki o, günümüz Türkiye'sindeki eğitim sistemi, Dewey'in öne sürdüğü model üzerine inşa edilmeye çalışılan bir sistemdir ve bundan yaklaşık 20 yıl öncesine oranla öğrenciyi daha çok merkeze alan, birtakım proje ödevleriyle onu aktif kılan bir yöntemi izlemektedir. Fakat, daha önce de ifade edildiği gibi, Türkiye'nin eğitim sistemi için bu durum yeterli değildir. Türkiye'nin benimsediği modern eğitim anlayışı, çeşitli toplumsal ve coğrafi nedenlerle, her bölgede eşit olarak uygulanamamaktadır. O halde yapılması gereken ilk iş, eğitimi bölgenin özelliklerine ve o bölgede yetişen çocukların fiziksel ve zihinsel durumlarına uygun olarak modern yöntemlerle birlikte her bölgeye götürmektir. Bunun için de gerekli öğretmen istihdamı sağlanmalı, özellikle tercih edilmeyen bölgeler için öğretmenler teşvik edilmelidir.

Bu teşviğin içeriği konusunda kapsamlı çalışmalar yapmak gerekmektedir. Öncelikle fazla ihtiyaç olan branşlar için kontenjanlar arttırılmalı ve ihtiyaç olan bölgelerde yaşam koşulları daha sağlıklı bir hale getirilmelidir. Bu hizmet, ülkenin en ücra yerlerine kadar gitmeli ve yalnızca öğretmenler için değil, aynı zamanda bölge halkı için de faydalı olmalıdır. Ayrıca, bu koşulların sağlanması ve öğretmenler ile öğrencilerin bilgilendirilmesi için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Kuşkusuz bu uzun bir zaman dilimi gerektirir; fakat eğitimde atılan her olumlu adım, toplumsal kalkınma için önemlidir.

6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

20. yüzyılın önemli bir filozofu olan John Dewey, 18. yüzyıl Aydınlanma döneminin pozitivizminden etkilenmiş; bu bağlamda kendi sistemini rasyonel ve bilimsel bir felsefe anlayışı üzerine kurmuştur. Fakat Dewey, kendi sistemini pozitivist felsefe olarak adlandırmamış; pozitivizmin bireyden bağımsız bir öğrenme anlayışını kabul etmemiştir. Bu bakımdan Dewey, felsefe anlayışını pragmatizmle şekillendirmiştir.

Bu noktada Dewey, diğer pragmatist düşünürlerden farklı olarak, pragmatizmi eğitime uygulamış ve ilerlemeci eğitim anlayışının öncüsü olmuştur. İlerlemeci eğitim anlayışı, John Dewey felsefesinde, yapılandırmacılık, yeniden kurmacılık gibi eğitim akımlarıyla sentezlenmiş; bu bağlamda Dewey'in eğitim anlayışı, ilerlemeciliğin yalnızca bireyin ihtiyaçlarına verdiği önemi, yine bizzat bireyi de yakından ilgilendiren toplumsal özgürlük ile bağdaştıran pragmatik eğitim düşüncesi içerisinde yer almıştır.

Dewey'in pragmatik eğitim anlayışının merkezinde olan öğrenci de, eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılan, kişisel deneyimleri ile bu süreçte edindiği bilgiler arasında bağlantı kuran bir niteliğe sahiptir. Böyle bir eğitim anlayışının hareket noktası öğrencilerin deneyimleridir ve bu deneyimler yoluyla öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç ve kavrayışlarına uygun bir öğretim düşüncesi ortaya çıkar. Bu tür bir öğretim düşüncesi de, ancak, demokratik bir toplum içinde var olabilir.

Dewey bu düşüncesini öğrencilerin, gündelik yaşamda deneyimledikleri şeylerin etkilerini, okulda öğrendikleri ile ilişkilendirdiklerinde, okulu kendi yaşamlarının bir parçası olarak gördükleri ve bu anlamda eğitim-öğretim sürecinin onlar için keyifli bir hâle geldiği gerekçesiyle destekler. Bu durum, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar ve gerçek öğrenme, ancak böyle bir ortamda gerçekleşebilir.

Dewey'e göre demokratik eğitimin unsurları arasında yer alan deneyim, bireylerin gündelik yaşamlarında ortaya çıktığı için, yaşam sonlanıncaya dek sürer. Çünkü bireyler herhangi bir işi tamamlamış olsalar dahi, zamanla o işin içine farklı deneyimleri de eklerler ve bu, deneyimin daima oluş hâlinde olduğunu gösterir. Sözelimi, yemek yapmak tamamlanmış bir deneyimi ifade eder. Burada yemek yapmak için gerekli malzemeleri hazırlamak bu deneyimin başlangıcı, yemeği pişirip sofraya koymak ise deneyimin sonudur. Bu anlamda deneyimin bir başlangıcı ve sonu vardır.

Fakat Dewey, her deneyimin tamamlanamayabileceğinin de altını çizer. Yine aynı yemeğin içine farklı malzemeler koymak suretiyle o yemeğin içeriğini zenginleştirmek, tadını değiştirmek, aynı deneyimin içine farklı bir deneyimi eklemeyi ifade eder. O hâlde deneyim, aynı zamanda, sonu olmayan ve sürekli değişen, gelişen bir süreci de ifade eder. Bu yönüyle deneyim bir bütünlük arz eder.

Deneyimi bir bütün olarak düşünen Dewey'in bu yaklaşımı, onun bütün felsefi sisteminde kendini gösterir. Dewey, her ne kadar akademik kariyerinin başlangıcında, Hegel'in mutlak idealizm görüşlerinden etkilenmiş olsa da, daha sonra idealizmdaki bu mutlaklığı reddetmiş; onun yerine, tıpkı bütünlüklü bir deneyim anlayışında olduğu gibi, dünyayı, somut bir gerçeklik içinde sürekli değişen bir yapıya sahip dinamik bir bütünlük olarak anlamaya çalışmıştır.

Nitekim Dewey'e göre, dünyadan ayrı bir doğa anlayışından yahut insan varlığından söz edilemez. Çünkü insan, doğa ve diğer tüm gerçeklikler dünyanın içindedir ve bunlar, ancak, bir bütünün parçaları olabilirler. Bu bağlamda Dewey, bütün düalist felsefelere karşı çıkar ve onları, dünyayı gerçekliğinden soyutladıkları gerekçesiyle, eleştirir. Düalizmin dünyayı çeşitli ikiliklere ayırarak anlamaya çalışması, Dewey'e göre dünyanın somut gerçekliğine aykırıdır; çünkü dünya; insan, doğa ve diğer bütün varlıkları içine alan bir bütün gerçeklik alanıdır.

Dewey'in bu tutumu, onun aynı zamanda dünya içindeki her şeye bilimsel bir bakış açısıyla yaklaştığını gösterir. Dewey'e göre doğa bilimleri, bilimsel bir yöntem olan deney aracılığıyla dünyayı anlamaya çalışmış; bu hususta da oldukça başarılı olmuşlardır. Dolayısıyla bizzat bireye ve topluma dönük olan beşeri bilimler de bilimsel yöntem aracılığıyla dünyayı anlama çabası içine girebilirler.

Bu bilimsel yöntem, sosyal bilimler için de kullanılabilir. Sözelimi, eğitim bilimlerinde, teoride yer alan bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi, bir laboratuvar okulu kurmakla mümkün

olabilir. Nitekim, doğa bilimlerinin kullandığı deneysel bir alana hizmet eden laboratuvarlar, bir okul bünyesinde kurulan ve uygulamalı eğitimin gerçekleştirildiği bir mekân olarak düşünülebilir. Bu eğitim laboratuvarları, daha çok, yükseköğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde edindikleri bilgileri uygulamalı olarak kullanabilecekleri bir deneysel okulu ifade eder.

Dewey, bu görüşlerini A.B.D’nde Chicago Üniversitesi bünyesinde kurmuş olduğu “Üniversite İlköğretim Okulu” ile uygulamaya geçirmiştir. Bu okul, “Chicago Okulu” ya da diğer adıyla “Laboratuvar Okulu” biçiminde ifade edilen ve 4-14 yaş aralığındaki çocuklara aktif öğretim yöntemleri doğrultusunda uygulamalı bir eğitim veren, bu yönüyle de öğrencilerin deneyimlerinden hareket eden bir okuldur. Dewey, hayata geçirdiği bu görüşleri ile okulu, geleneksel eğitimin tekdüzeliğinden kurtarmış; geleneksel okulun, öğrencilerin yalnızca geçmişin bilgilerini belli kalıplar içinde edinmelerini öngören aktarmacı zihniyetini ortadan kaldırmaya çalışmıştır.

Geleneksel eğitim anlayışının açmazlarına sıklıkla vurgu yapan Dewey, öğretmeni merkeze alan ve öğrencileri pasif hâle getiren, geçmişin bilge insanların değerli söylemlerinin üzerine çok fazla yeni bilgiler inşa etmeyen, aktarmacı ve ezbere dayalı bu eğitim anlayışına karşı -bir alternatif olarak- deneyim temelli pragmatik eğitim anlayışını savunmuştur.

Dewey bu anlayışını, ilerlemeci eğitim anlayışı çerçevesinde ortaya koymuş; fakat aynı zamanda ilerlemeci eğitimin geleneksel eğitime yalnızca bir tepki verme hareketinden öteye gidememe gibi bir tehlikesi olduğunu ifade etmiştir. Ona göre ilerlemeci eğitimin bu tehlikenin önleyebilmesi için, öğrencilerin deneyimlerinden hareket etmesi ve içeriğini aktif öğretim yöntemleri doğrultusunda doldurulması gerekmektedir. Aksi takdirde yalnızca ileri sıfatını taşıyan bir eğitim anlayışının, karşıt olduğu geleneksel eğitimden bir farkı olmayacaktır.

Bu noktada Dewey, pragmatik eğitim anlayışını; öğrenci, okul ve toplum üçlüsünden hareket eden bütüncül bir süreç olarak değerlendirmiş; bu üçlü süreç eğitimin merkezinde öğrencinin ve onun deneyimlerinin yer aldığı, okulun öğrencilerin sağlıklı bir öğrenme ortamını mümkün kılan binalar ve bu binaların içinde bulunduğu bir kampüs alanından oluştuğu, böyle bir okulda ön plânda olan öğrencinin bireysel özelliklerinin yanında onun toplumsallaşmasına önem verildiği gerçeğini ifade etmiştir.

Dewey'in pragmatik eğitim anlayışında bireylerin özgürlüğüne de oldukça büyük önem verilmiş; özgürlükçü bir eğitim modeli, anlamını, liberalizm kavramında bulmuştur. Politik bir sistem olarak liberalizmi, eğitim kurumları içine yerleştiren Dewey, bu sistemin, politik arenadaki kullanımını, belli oranda muhafazakâr olması gerekçesiyle eleştirmiştir. Onun liberal anlayışı, hâlihazırdaki liberal görüşlerin aksine, bireyi yalnız bireyselliğiyle değil, aynı zamanda toplumsal bir varlık olmasıyla da değerlendirmiş; bir başka ifadeyle bireysel olanı toplumsal alan içinde değerli kılmıştır.

Bütün bu görüşleri doğrultusunda A.B.D.'nin öğretim kademelerine ilişkin sorunlara da değinen Dewey, bu sorunların çözümü için formel eğitim sürecinin anaokulları ile başlaması gerektiğini öne sürmüştür. Ona göre, formel eğitim süreci içerisinde uygulamalı eğitime önem verilmeli ve bu eğitim anaokullarından başlamalıdır. Nitekim Dewey bu düşüncesini 4-14 yaş aralığındaki çocuklara uygulamalı eğitim verdiği Laboratuvar Okulu ile hayata geçirmiştir. Aynı zamanda bu okulun- Chicago Üniversitesi bünyesinde kurulması nedeniyle- yükseköğrenim gören öğrencilerin üniversitede edindikleri bilgileri uygulayabilecekleri bir deneysel okul olması, Dewey'in eğitim-öğretimin her kademesinde uygulamalı eğitime önemli ölçüde yer verilmesine ilişkin görüşlerinin somut bir kanıtıdır.

Anaokulu, ilköğretim ve yükseköğretimin yanında ortaöğretim kademesinde de uygulamalı eğitimin olması gerektiğine vurgu yapan Dewey'e göre bu kademe, A.B.D. 'nin eğitim sisteminde daha ziyade iki yıllık bir ön lisans düzeyini ifade eden community collegelerin sahip oldukları niteliklerle donatılmalıdır. Çünkü ortaöğretim, Dewey'in kendi ifadesiyle, yalnızca yükseköğretime geçiş için bir sıçrama tahtası olmamalıdır. Bu savını, her öğrencinin çeşitli nedenlerle yükseköğretim düzeyine ulaşamayabileceği düşüncesiyle gerekçelendiren Dewey, yükseköğrenim görmeyen bireylerin de ortaöğretim kademesinde aldıkları eğitimin, onları kalifiye iş gücü içine dâhil edecek bir biçimde düzenlenmesi gerektiği kanısındadır. Böylelikle her birey çeşitli mesleki donanımlara sahip olacak ve toplumsal kalkınmaya hizmet edebilecektir.

Dewey, bütün öğretim kademelerinin öğrencilere mesleki yeterlilik kazandırmasına ilişkin görüşlerini, yaşadığı dönemde A.B.D'nde "sekiz yıllık tarım okulları" biçiminde bir uygulamadan esinlenerek ortaya koymuştur. Bu okullar genel kültür dersleri ve temel davranış bilgileri ile öğrencileri yaşadıkları bölgenin özelliklerine uygun bir üretici olmalarını sağlayacak olan pratik bilgiler vermektedir.

A.B.D.’nin günümüzdeki eğitim anlayışında ise, öğrencilerin, ilköğretimden başlayarak yalnızca genel kültür derslerinde değil; spor, müzik, resim ve daha birçok alanda başarılı olmaları hedeflenmekte ve ders programları da bu hedefe göre belirlenmektedir. Bu anlayışta ilköğretim düzeyindeki bir öğrenci, çeşitli uzmanlık alanlarında eğitim almak istediğinde, ona ek dersler verilmekte; daha üst öğretim kademelerini tamamlayan bir öğrenci ise eğitimini aldığı meslek dalında çalışmaya başladığında, meslek içi kurslar ve seminerlerle bu eğitim desteklenmektedir.

Dewey’in görüşlerinden hareketle A.B.D.’nde hayata geçirilen bu uygulamalar, günümüz Türkiye’de, yalnızca, herhangi bir meslek dalında çalışan bireylere o meslek dalının içerdiği durumlar ile ilgili “hizmet içi eğitim” verilmesi biçiminde yer almaktadır. Bu eğitim türü, öğretim kademelerinde uygulanmamaktadır.

Sonuç olarak, pragmatizminin, yalnızca A.B.D. için değil; Çin, Japonya, Meksika ve Türkiye gibi birçok ülkede yenileşme hareketlerinin başlamasına neden olduğu söylenebilir. Özellikle yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin bütün toplumsal kurumlarındaki eksikliklerin giderilmesinin, ülke genelinde okur-yazar oranının artması ile mümkün olacağını düşünen Mustafa Kemal Atatürk ve onun gibi düşünen birçok aydın yenileşmeye eğitim kurumdan başlanması gerektiğine inanmıştır.

Bunun için ülkeye birçok yabancı uzman davet edilmiştir. Fakat Mustafa Kemal Atatürk ve dönemin Maarif Vekili (Millî Eğitim Bakanı) İsmail Safa (Özler) Bey’in davetiyle 1924 yılında ülkeye gelen ilk yabancı uzman John Dewey olmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında %10 bile olmayan okur-yazar oranı, ülkenin çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşamama tehlikesinin varlığını güçlendirirken, bu gücü durdurmanın yolunun eğitimden geçeceğini anlayan Atatürk ve bu konuda onunla benzer düşüncelere sahip aydın kesimin, John Dewey gibi eğitim bilimlerinde uzman bilim adamlarını ülkeye davet etmesi, Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması için oldukça önemlidir.

Dewey, öncelikle İstanbul’a gelerek burada Galatasaray Lisesi, Kuleli Askeri İdadisi, Darü’lmuallimin, Darü’lmuallimat, İstanbul Darü’lfünunu gibi 9-10 kadar okulu ziyaret etmiş, bu okulların binaları, sınıfları, laboratuvarları ve harita gibi öğretim materyallerini inceleyerek eğitim sistemine ilişkin birtakım çıkarımlar yapmıştır. Fakat Dewey Türkiye’de Temmuz ve Eylül ayları arasında kalmış; bu zaman aralığında okulların tatil olması nedeniyle, okullardaki uygulamaları görememiştir.

Bu durum Dewey'in Türk eğitim sistemine ilişkin tespitlerinin, var olan gerçeklikleri ne kadar yansıttığının sorgulanmasına neden olmuştur. Çünkü okullardaki uygulamaları göremeden ülkeden ayrılan Dewey, Türkiye ziyaretini İstanbul, Ankara ve Bursa gibi üç il ile sınırlandırmıştır.

Fakat dönemin koşulları düşünüldüğünde, önemli okulların büyük bir çoğunluğunun İstanbul'da bulunması, Dewey'in İstanbul'daki okulları ziyaret ederek Türk eğitim sistemine ilişkin belli bir sonuca ulaşmasında yeterli olmuştur. Nitekim ülkenin tek yükseköğretim kurumu olan Darü'lfunûn'un İstanbul'da bulunması ve birtakım sorunlar nedeniyle bu kurumda değişikliğe gidilmesine duyulan ihtiyaç, Dewey ile birlikte, kısmen giderilmiştir.

Bu konuda Dewey Darü'lfunûn'u yeterli ölçüde incelemediğini ifade etmiş ve üniversitede çalışacak öğretim elemanlarının ülkenin düşünsel gelişimine önemli katkılar sunabilmeleri için modern yöntemlerle seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yine üniversitede bünyesinde bir teknoloji okulu açılmasını öngören Dewey, başarılı öğrencilerin yurt dışına gönderilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Ayrıca İstanbul Üniversitesi bünyesinde bir arkeoloji bölümünün açılmasını da önermiştir.

Dewey, öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de Avrupa ülkelerine gönderilerek oradaki gelişmeleri yakından takip etmelerine olanak tanınmasını önermiş; böylece ülkenin eğitim sistemini geliştirecek olanların yabancı uzmanlar değil; bizzat ülkenin içinde yetişen genç bireyler içinden yetişeceğini savunmuştur.

Dewey'in bu düşüncelerine destek veren Mustafa Necati, bakan olduğu dönemde Avrupa'ya öğretmen ve öğrencilerin gönderilmesini sağlamış; onların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve gönderilme amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli önlemler almıştır.

Dewey'in Türk eğitim sistemine ilişkin yayınladığı raporda, ülkenin temel sorununun öğretmen sorunu olduğunu ve bu sorunun da “öğretmenlerin yetiştirilmesi” ile “öğretmenlerin istihdam edilmesi” başlıkları altında ele almıştır. Bu hususta öncelikle öğretmen yetiştirmenin önemini vurgulayan Dewey, zeki ve özverili kadın ve erkekleri bu mesleğe çekmenin, onları modern eğitim düşünceleriyle donatmanın oldukça zor olduğunun altını çizmiştir. Ona göre nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı öğretmen maaşlarının düzenlenmesidir. Dewey, buna gerekçe olarak, öğretmenlerin ek gelir elde

etmek için farklı meslek alanlarında çalışmalarının, temel meslekleri olan öğretmenliğin nitelikli bir hale getirilmesinin önünde engel teşkil etmesini göstermiştir.

Dewey'in öğretmen maaşlarının artırılarak, öğretmenlerin mesleklerini nitelikli bir biçimde icra edebilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılmasına ilişkin önerileri, kendisini ülkeye davet eden Maarif Vekili İsmail Safa Bey ile ülkeye geldiği yıl Maarif Vekili olan Vasıf Çınar Bey döneminde uygulamaya konulmamıştır. Bu öneriler ancak 1925 yılında Maarif Vekili olan Mustafa Necati döneminde uygulanabilmiştir. Mustafa Necati, 1925 yılında TBMM'ye vermiş olduğu bir demeçte “öğretmenlerin geçim düzeylerini ivedilikle düzeltmek zorunda olduklarını” ifade ettiğini söylemiş; bu bakımdan öğretmenlere önemli oranda bir maaş zammı yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ev ve yakacak tedarik edebilmeleri için tazminat almaları kabul edilmiş ve devlet araçlarında ödenen ücretin yarısı karşılığında yolculuk yapabilmeleri sağlanmıştır.

Günümüzün Türk eğitim sistemine bakıldığında, Dewey'in bu konudaki önerileri, tam anlamıyla uygulamaya geçirilememiştir. Nitekim 2014 yılı Ocak ayı verilerine göre en düşük derecedeki bir öğretmen maaşı, 2082.78 TL'dir. Oysa aynı veriler bir mühendisin 2940.32 TL, stajını tamamlamış bir avukatın 2794.30 TL ücret aldığını göstermektedir. Kaldı ki, lisans mezunu bir memur 1932.59 TL, önlisans mezunu bir memur 1930.92 TL, ortaöğretim mezunu bir memur ise 1928.13 TL ücret almaktadır (<http://www.memurlar.net/haber/446779>, 08 Ocak 2014). Bu durum günümüz Türkiye'sinde, Dewey'in öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşlerinin uygulanmadığının kanıtıdır.

Türkiye'de nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretmen adaylarının yoğun bir biçimde okullarda uygulama yapması gerektiğini vurgulayan Dewey'in bu görüşü de, günümüz Türkiye'sinde bütünüyle hayata geçirilememiştir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme, hem üniversiteler içerisindeki eğitim fakülteleri aracılığıyla sağlanmakta hem de fen ve edebiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere “pedagojik formasyon” verilerek, bu öğrenciler de öğretmen olarak istihdam edilmektedir.

Buradaki temel sorun, aslında, geçmişte Türkiye'de birçok fakülte mezununun öğretmen olmasına izin verilmesidir. Sözgelimi 1990 yılında sınıf öğretmeni açığının fazla olması nedeniyle, Milli Eğitim Bakanlığı ziraat fakültelerinden, iktisadi ve idari bilimler fakültelerinden mezun olan kimseleri sınıf öğretmeni olarak istihdam etmiştir. Bu

öğretmenlerin pedagojik formasyon eksiklikleri de hafta sonları ve yaz tatillerinde seminer ve hizmet içi eğitim verilmesi suretiyle giderilmeye çalışılmıştır.

Nitekim Dewey, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmeleri ile ilgili ilköğretim programlarının ve öğretmen okullarının iyileştirilmesini zorunlu görmüş; Mustafa Necati de bu zorunluluğu bir gereklilik olarak düşünerek öncelikle öğretmen kadrosunu oluşturarak öğretmen okulları açmıştır. Bu okulların sayılarının 500'den az olması gerektiği üzerinde durmuş ve Dewey'in öngördüğü biçimde bu okullarda bir uygu

Günümüzde ise öğretmenlerin eğitim fakülteleri yanı sıra fen-edebiyat fakültelerinden yetiştirilmesi söz konusudur. Fakat bu, oldukça yanlış bir uygulamadır. Çünkü “temel bilimlerde araştırmacı ve uzman yetiştirmek” amacıyla kurulmuş olan fen-edebiyat fakültelerinin, böyle bir uygulama ile amacından uzaklaştığı görülmektedir. Fen-edebiyat fakültesi öğrencileri, bu fakülte bünyesinde tercih ettikleri bölümleri kazandıklarında öğretmen olma beklentisi içine girmekte ve ilgili bölümün ana amacından uzaklaşmaktadırlar.

Bunun yanında gerek eğitim fakültelerinde gerekse fen ve edebiyat fakültelerinde verilen pedagojik formasyon derslerindeki staj uygulamaları da amaca hizmet etmekten uzaktır. Örneğin, “okul deneyimi” ile “öğretmenlik uygulaması” olarak verilen staj uygulamalarında öğrenciler, hem dersi dinleyerek deneyim kazanırlar hem de bu deneyimlerini bizzat öğretmen rolüne bürünerek ders anlatma suretiyle zenginleştirirler. Fakat Türkiye’de genel olarak bu ders dinleme ve anlatma deneyimleri, eğitim-öğretim yılı boyunca bir ya da birkaç kez yapılmakta ve öğretmen adayları yaptıkları uygulamanın hakkını verememektedirler. Bunun en temel nedeni ise, hem okullardaki öğretmenlerin, ders anlatırken okul dışından biri tarafından izlenmek istememeleri, hem de öğretmen adaylarının belli sayıdaki öğrencilerin önünde ders anlatmaktan kaçınmaları olarak ifade edilebilir.

Tüm bunların yanı sıra Türkiye’nin, Dewey’in tespitleriyle paralel olan diğer önemli eğitim sorunları arasında, ülke genelinde standart bir eğitim anlayışının oluşamamış olması gösterilebilir. Buradaki standart eğitim anlayışı ile kastedilen, ülkede nitelikli eğitim alabilmek için özel okullara duyulan ihtiyacın artması; devlet okullarının ise geleneksel eğitim anlayışının olumsuz etkilerinden tam anlamıyla sıyrılamamış olmasıdır. Kuşkusuz, özel okullar daha fazla öğrenci kazanabilmek amacıyla, eğitim sitemlerini modern yöntem ve tekniklerle geliştirmekte; bunu gerçekleştirebilmek için de yeterli malî olanaklara sahip

olmaktadırlar. Devlet bütçesinin sınırlı olması ise devlet okullarında bu türden modern yöntem ve tekniklerin kullanılmasına olanak tanımamaktadır. Fakat her iki okul türü arasında bu türden önemli bir farkın bulunması, eğitimde standart bir anlayışın geliştirilmesine engel olmaktadır.

Dewey'in adil bir anlayışı yerleştirmek için Türkiye'nin her yerinde eğitimin aynı biçimde uygulanması gerektiğine ilişkin görüşleri, eğitimin kırsal bölgelere de ulaşması gereğini ortaya çıkarmıştır. Nitekim Dewey, kırsal bölgelere öğretmen istihdamı sağlanması üzerinde durmuş; bunun için de köy öğretmen okulları kurulmasını önermiştir. Onun bu düşünceleri Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde hayata geçmiştir. Mustafa Necati, üç yıllık köy okullarının kurulması, okul zamanı dışında köy çocuklarının üretime yardım etmesi gerektiği üzerinde durmuş; Köy Enstitüleri kurulana kadar olan dönemde 10-15 kadar köye yatılı okul yaptırmıştır. Bu okullarda köy yaşamı ile ilişkili eğitim-öğretim yapılmış; okulların bazılarında üç ay, bazılarında ise dört ay tatil yapma olanağı verilmiştir. Bu hususta Mustafa Necati, John Dewey'in "köylerde okulların açılıp kapanma zamanları, çocukların işleri olmadığı zamanlara rastlamalıdır" görüşünü benimsemiştir.

Ayrıca, üç yıllık köy öğretmen okullarına yapılacak yardımı içeren yasa da 1926 yılında Mustafa Necati'nin bakan olduğu dönemde çıkarılmıştır. Buna ek olarak Necati, Kayseri Zencidere ve Denizli'de olmak üzere iki köy öğretmen okulu açmıştır. Fakat bu okullar Mustafa Necati'nin ölümünden sonra kapatılmıştır.

Öğretmen yetiştirmenin önemine sıklıkla vurgu yapan Dewey'in Türkiye'de öğretmen istihdamının arttırılmasına ilişkin önerileri de 1926 yılında Mustafa Necati döneminde ortaokullara öğretmen, ilköğretime denetmen yetiştirmek, araştırma ve inceleme yapmak, bunları yayınlamak, dünyanın her yerindeki gelişmiş eğitim akımlarını incelemek ve uygulamak amacıyla kurulan Gazi Öğretmen Okulu ve Gazi Eğitim Enstitüsü ile uygulamaya geçmiştir.

Dewey, bunun yanı sıra, öğrencilerin nitelikli bir biçimde yetişmelerinin eğitim-öğretim gördükleri fiziksel çevrenin yeniden düzenlenmesi ile mümkün olacağını belirtmiştir. Sözgelimi sınıf ortamının tekdüze, kasvetli ve öğrencileri eylemsiz kılan atmosferinin değiştirilmesi gerektiğinin altını çizen Dewey, buna ek olarak Türkiye'de okul binalarının yapısını da eleştirmiştir. Dewey'e göre okullar, yalnızca binadan ibaret olmamalı; aksine bir kampüs alanı içerisinde çeşitli etkinliklerin yapılabileceği tesislerin ve açık hava

alanının bulunduğu bir yapıya sahip olmalıdır. Bu, eğitim-öğretim sürecini daha nitelikli hâle getirecek ve öğrenci profilinin olumlu yönde değişmesini sağlayacaktır.

Günümüz Türkiye'sinde sınıf ortamları ve okul binalarının yapısına bakılacak olursa, Dewey'in işaret ettiği bu durumun hâlen var olduğu açıkça görülmektedir. Günümüzde Türkiye genelinde birçok okul, bir veya daha fazla binadan oluşmakta ve bu binalar öğrencilerin çeşitli etkinlikleri gerçekleştirecekleri açık hava alanını kapsamamaktadır.

Yine birçok sınıf ortamı, basık, dar olması ve kalabalık sıralardan oluşması nedeniyle eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi için uygun bir görünüme sahip değildir. Bütün bunlar öğrenmeyi olumsuz etkilemekte, öğrencinin toplumsal yaşamı ile okul arasında bağlantı kurmasına engel olmaktadır. Böyle bir sınıf ortamında öğrenci, okulu kendisine yabancılaştırarak gündelik yaşamından farklı bir yere taşımaktadır.

Dewey'in, Türk eğitim sisteminin gelişebilmesi için kitapların her bölgeye ulaşması gerektiğini, bu bağlamda “gezici kütüphaneler”in kurulmasını önermesi de oldukça önemlidir. Yine Mustafa Necati döneminde Doğu illerinde 600 okulda sabit kitaplıklar kurulmuş; bunun dışında gezici kitaplıkların kurulması üzerinde de çalışılmıştır.

Ayrıca Mustafa Necati, Dewey'in görüşleri doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığı'ndaki matbaayı geliştirmiş, Bakanlığın okul kitaplarının yazımı ve basımını üstlenmesini sağlamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki bilgilerini arttırmak ve onları yeni eğitim hareketlerinden haberdar edebilmek için eğitim dergileri ve haftalık gazete çıkarmış, çeviriler yaptırmıştır. Mustafa Necati, güzel sanatların bir süs değil, ihtiyaç olduğunu ifade etmiş; bu anlamda İstanbul Güzel Sanatlar Okulu'nu modern eğitim anlayışı paralelinde yapılandırmıştır. Yetimhanelerdeki dersleri tezgâh, bahçe işleri ve ev yönetimiyle zenginleştirmiş, bu derslerin gündelik yaşam ile bağlantısını kurmuştur.

Özetle, John Dewey'in pragmatik eğitim anlayışı çerçevesinde Türk eğitim sistemine ilişkin ortaya koyduğu görüşler, 1940 yılı itibariyle hayata geçirilen Köy Enstitüleri projesine de fikri bir temel oluşturmuş; bu proje doğrultusunda kurulan yirmi bir adet Köy Enstitüsü'nde Dewey'in öngördüğü aktif öğretim yöntemleri ile eğitim-öğretim yapılmıştır. Bu enstitüler yaparak-yaşayarak öğrenme modelinin Türkiye'deki en önemli örneğidir ve “iş içinde eğitim” fikrinin tek sembolüdür. 1954 yılında çeşitli nedenlerle kapatılan Köy Enstitüleri, öğrencilere verilen genel kültür derslerinin yanında tarım, zanaat ve sanata yönelik eğitim de vermiş; böylece enstitü mezunu olan öğrencilerin her biri elinde bir zanaati olan birer öğretmen olmuşlardır. Türkiye'de 1940-1954 yılları arasında

hayata geçirilmiş olan Köy Enstitüleri Dewey'in Türk eğitim sistemine ilişkin ortaya koyduğu çözüm önerilerinin bütünüyle uygulandığı tek eğitim kurumu olmuştur.

Türkiye'de uygulamalı eğitimin aktif öğretim yöntem ve teknikleri doğrultusunda yapıldığı tek kurum olarak Köy Enstitüleri'nin birtakım politik nedenlerle kapatılmış olması, Türk eğitim sisteminin gelişmesi önünde büyük bir engel teşkil etmiştir. Çünkü böyle bir okul modeli tekrar oluşturulamamış ve okullar uzun bir dönem geleneksel eğitim anlayışının etkisinde eğitim-öğretim yapmışlardır. 2005 yılından itibaren eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle öğrencilerin yaratıcılıklarını ön plâna almayı hedefleyen Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan okullar, hâlen bir Köy Enstitüsü niteliğinde değildir. Böyle bir durumun varlığı, Türkiye'nin toplumsal açıdan kalkınmasına engel olmaktadır.

Bunun yanında Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle okullarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlanması, Dewey'in görüşlerinin hayata geçirilmiş olması bakımından önemlidir. Bu yaklaşımda öğrencilerin oluşturdukları projelerle yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanınmış; bu noktada öğretmenin en temel görevi de öğrencilere yol göstermek olmuştur. Bu, oldukça geç kalınmış bir uygulama olsa da, öğrencileri eğitim-öğretim sürecinde aktif kılmayı amaçlaması bakımından da önem taşımaktadır. Fakat yine de bu uygulama, “öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ederek onların yaratıcılıklarını geliştirmeleri” amacını bütünüyle gerçekleştirememekte; öğretmenler hâlen geleneksel eğitim anlayışı ile öğretim yapmaktadır. Bunun da en temel nedeni, öğretmenlere bu konu ile ilgili yeterli hizmet içi eğitimin verilememiş olmasıdır.

6.2. Öneriler

1. İlköğretim kademesinin ilk aşaması olan ilkokullarda oyun, doğa araştırması, kendini ifade etme gibi aktif öğretim yöntemlerine daha sık yer verilmelidir. Bu konuda devlet okulları da özel okulların kendi öğrencilerine sunduğu olanaklara sahip hâle getirilmelidir.

2. Anaokulundan başlanarak ortaöğretim kademesine kadar olan evredeki öğrencilerin zihinsel ve bedensel gelişimlerine uygun olarak çeşitli sanat ve zanaat alanlarında atölye çalışmaları yapması sağlanmalıdır. Bu atölyelerde öğrenciler alanında uzman bir sanatçı ve öğretmenlerinin rehberliğinde ağaç oymacılığı, marangozluk, doğada bulunan canlıları doğal ortamlarında inceleme, resim ve müzik gibi alanlarda yaratıcılıklarını geliştirebilmelidirler. Ayrıca bu husus, bir ders olarak öğretim programları içerisinde yer almalıdır.

3. Ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilere genel kültür derslerinin yanında mesleki eğitim de verilmeli; böylece herhangi bir nedenle yükseköğretime devam edemeyen öğrenciler, bir sanat ya da zanaat dalında iş bulabilmelidirler.

4. Öğretmen maaşları, öğretmenlerin belli bir standarttaki konut ihtiyaçlarını daha kolay bir biçimde karşılayabilmelidir. Sözelimi öğretmenlere konut sağlanmalı ya da öğretmenlere sağlanan lojmanların sayısı artırılarak bu lojmanlar ülke geneline yayılmalıdır. Öğretmenlerin temel ihtiyaçları içerisinde yer alan konut ihtiyacının giderilmesi için de bir ailenin ortalama yaşam standardının gerektirdiği unsurlar hesaplanarak öğretmen maaşlarına düzenleme getirilmelidir.

5. Öğretmenlerin mesleklerini daha nitelikli bir biçimde icra edebilmeleri için onlara uygulamalı eğitimin önemi anlatılmalı; bu konuda yapılan hizmet içi eğitim ve seminerlerin sayısı artırılmalıdır. Böylece öğretmenler meslekî açıdan daha nitelikli hâle gelerek, toplumsal kalkınmaya hizmet edecek gelecek nesilleri yetiştirebilir.

6. Uygulamalı eğitimin gerçekleştirilebilmesi için, öğretmen adaylarının bir eğitim-öğretim yılı boyunca okullarda uygulama yapmalarına olanak tanınmalıdır. Böylece öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine ilişkin bir ön çalışma yapmış olacak ve bu ön çalışmayla birlikte eksik oldukları yanların farkına varacaklardır.

7. Ülkenin her bölgesinde eğitim-öğretim sürecinin aynı niteliklere sahip olabilmesi için, özellikle kırsal kesimdeki okullar modern eğitim kurumlarına dönüştürülmelidir. Bunun için de öğretmen istihdamı artırılmalı, öğretmenlerin gittikleri bölgelerde iyi koşullar içerisinde yaşayabilmeleri için gerekli araçlar sağlanmalıdır. Okulların aktif öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim-öğretim yapmasının önü açılmalı ve bunun için de devlet bütçesinden eğitime ayrılan ödenek artırılmalıdır. Kuşkusuz, bu uzun soluklu bir süreci gerektirecek; fakat nitelikli bireylerin yetiştirilmesine önemli ölçüde hizmet edecektir.

8. Okulların tek binadan ibaret olması engellenmeli; bu bakımdan en azından uygun koşullara sahip olan bölgelerde okulların bir kampüs alanı içine kurulması sağlanmalıdır. Bu kampüs içerisinde de spor tesislerinin yer aldığı sosyal tesisler bulunmalıdır.

9. Sınıfların askerî düzene göre oluşturulmasından vazgeçilmeli, eğitim-öğretim yuvarlak veya U şeklindeki masalarla yapılmalıdır.

10. İlçe merkezlerinden birçok köye yapılan taşımali eğitim için taşıtlar artırılmalı ve özellikle dağlık bölgelerde bu araçların köylere ulaşabilmesi için yollar açılmalıdır.

11. Eğitim politikaları, okulu niceliksel yönden değil; niteliksel yönden geliştirmelidir. Okul ihtiyacı olan yerler haricinde, özellikle il merkezlerinde yeni okullar açmak yerine var olan okullardaki öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli ve öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin yaratıcı zekâlarını kullanmaları konusunda onlara rehberlik edebilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akkutay, Ü. (1996). *Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları / Atatürk Dönemi*. Ankara: Avni Akyol Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Arslanoğlu, İ. (1997). Prof. Turhan ve Türkiye'nin Eğitim Problemleri. *Yeni Forum Dergisi*, 18(332), 42-44.
- Arslanoğlu, İ. (2012a). *Araştırma Teknikleri*. Ankara.
- Arslanoğlu, İ. (2012b). *Eğitim Felsefesi*. (Birinci Basım). Ankara: Nobel.
- Aydın, S. (2011). Dewey'in Ahlâk Felsefesi. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 4(7), s. 223-257.
- Aytaç, K. (1981). *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*. (İkinci Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Basımevi.
- Aytaç, K. (1984). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1), s. 237-248.
- Ata, B. (2001). 1924 Türk Basını Işığında Amerikalı Eğitimci John Dewey'in Türkiye Seyahati. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 193-207.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, s. 49-68.
- Bakır, K. (2011). *Demokratik Eğitim/John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*. (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A.
- Bal, H. (1991). *1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey'in Eğitim Felsefesi*. (Birinci Baskı). İstanbul: Aydınlar Matbaası.
- Baltacıoğlu, I. H. (1964). *Pedagojide İhtilâl*. İstanbul.

- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. (Birinci Baskı). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), s. 13-19.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Binbaşoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Binbaşoğlu, C. (2009). Başlağıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Anı.
- Bülbül, M. (2009). 2000'li Yılların Eğitim Problemlerine 1920'lerden Çözüm Önerileri: Dewey'den Bugüne Ne Değışti? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 667-689.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*. (Dördüncü Basım). İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi*. (İkinci Baskı). İstanbul: Say.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. USA: The University of Michigan Libraries.
- Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*. (Second Edition). New York: Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1975). *Philosophy of Education/Problems of Men*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Dewey, J. (1977). *The Middle Works (1899-1924)*. J. A. Boydston (Ed.), Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve Kültür*. (Üçüncü Baskı). (V. Günyol, Çev.). İstanbul: Remzi. (Eserin orijinali 1939'da yayımlandı).
- Dewey, J. (1993). *The Political Writings*. D. Morris, I. Shapiro (Ed.), Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (T. Yılmaz, Çev.). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin Group.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*. (Birinci Basım). (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı.

- Dewey, J. (2008a). *The Early Works. (1882-1898)*. J. A. Boydston (Ed.), Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008b). *Okul ve Toplum*. (H. A. Başman, Selahattin Kaymakçı, Çev.). Ankara: Pegem A.
- Dewey, J. (2010). Pedagojik İnançlarım. (T. Öztürk, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 1-9). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1897).
- Dewey, J. (2010). İlköğretim Saplantısı. (M. Bektaş, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 10-21). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1898).
- Dewey, J. (2010). İnsanlar ve Okullar. (B. Alagöz, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 22-34). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1901).
- Dewey, J. (2010). Eğitimde Demokrasi. (Z. Merey, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 40-46). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1903).
- Dewey, J. (2010). Okullar ve Sosyal Hazırlık. (H. Dünder, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 64-66). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1916).
- Dewey, J. (2010). Eğitimde Deney. (N. Akça, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 77-79). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1917).
- Dewey, J. (2010). Politika Olarak Eğitim. (T. Şengül, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 102-106). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1922).
- Dewey, J. (2010). Liberal Üniversite Beklentileri. (M. Özdemir, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 123-126). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1924).

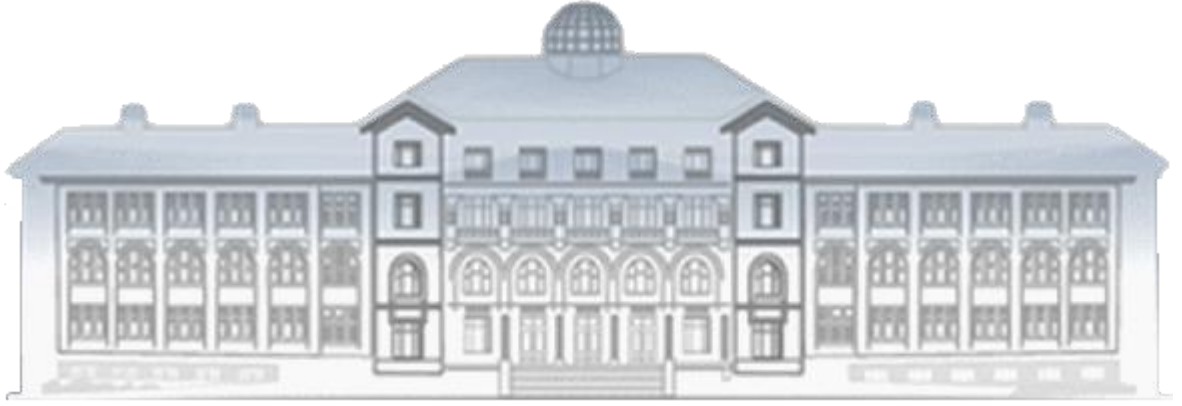
- Dewey, J. (2010). Liberal Üniversite ve Düşmanları. (Ç. Çetinkaya, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 127-131). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1924).
- Dewey, J. (2010). Yeni Okullarda Özgürlüğün Derecesi Ne Olmalıdır? (K. Çolak, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 144-149). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1930).
- Dewey, J. (2010). Eğitim ve Mevcut Sosyal Sorunlarımız (N. K. Yeşiltaş, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 166-171). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1916).
- Dewey, J. (2010). Bir Eğitim Felsefesi Olmasının Gerekliliği. (E. K. Aladağ, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 192-199) (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A.
- Dewey, J. (2010). Eğitim ve Sosyal Değişim. (R. Alabaş, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 230-236). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1937).
- Dewey, J. (2010). Günümüz Dünyasında Demokrasi ve Eğitim. (H. Çalışkan, Çev.). Joseph Ratner (Ed.), *Günümüzde Eğitim* içinde (s. 237-245). (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1938).
- Dewey, J. (2012). *Human Nature and Conduct An Introduction To Social Psychology*. USA: Lexington, KY.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin Felsefi Temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 83-93.
- Eker, S. (2007). *John Dewey'in Pragmatik Politik Düşüncesi ve Politikada Pratik Meşruiyet Sorunu*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Erdem, H. (2009). *Hristiyanlıkta Kongregasyonalist Akımın Ortaya Çıkışı ve Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. (İkinci Baskı). Ankara: Ocak.
- Eroğlu, A. (2011). *John Dewey'de Deneyim ve Sanat*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Guttek, G. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Üçüncü Basım). (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi.
- Kale, N. (2003). *Nasıl Bir İnsan? Nasıl Bir Öğretim?* (Birinci Basım). Ankara: Ütopya.
- Karadeniz, M. (2012). *John Dewey'in Demokrasi Düşüncesinin Felsefi Temelleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kirby, F. (2012). *Türkiye'de Köy Enstitüleri*. (Dördüncü Baskı). (N. Berkes, Çev.). İstanbul: Tarihçi.
- Koçer, H. A. (1974). *Eğitim Sorunlarımız Üzerine İncelemeler ve Düşünceler*. Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları No: 3. Ankara: Şafak Matbaası.
- Koçer, H. A. (1994). Türkiye'de Köy Eğitimi ve Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1 (7), 89-129.
- Köktaş, Ş. K. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Macit, M. H. (2009). Teleolojik Etik Anlayışın Deontolojik Eleştirisi. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 13, s. 83-91.
- Martin, J. (2002). *The Education of John Dewey*. New York: Columbia University Press.
- Özcan, F. F. (2012). *Durkheim ve Dewey'in Ahlâk Eğitime İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, M. (2008). *John Dewey'in Eğitim Felsefesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peirce, C. S. ve diğ. (2008). *Pragmatizm. Pratik Bir Felsefe/Seçme Yazılar*. (S. Çelik, Çev.). İstanbul: Doruk.
- Shook, J. R. (2003). *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri/ C. S. Peirce, W. James, J. Dewey*. (C. Türer, Çev.). İstanbul: Üniversite.
- Türer, C. (2009). Religion as Field of Possibilities: Dewey's Philosophy of Religion, (İmkânlar Alanı Olarak Din: Dewey'in Din Felsefesi), *FLSF Dergi*, 173–195.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim Felsefesi*. (İkinci Baskı). İstanbul: Ülken.

Üstün, N. (2013). *John Dewey'in Demokrasi Anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İNTERNET KAYNAKLARI

8 Ocak 2014 tarihli 2014 Yılı Net Memur Maaşları haberi. 5 Mayıs 2014 tarihinde <http://www.memurlar.net/haber/446779/5.sayfa> sayfasından erişilmiştir.



Gazi Gelecektir