T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

TÜRK EĞİTİMİNDE İKTİDAR-EĞİTİM İLİŞKİLERİ ve İNSAN YETİŞTİRME POLİTİKALARININ MICHEL FOUCAULT'UN PANOPTİKON METAFORUNA GÖRE İNCELENMESİ (1795-1946)

Doktora Tezi

Hatice Tezer ASAN

İstanbul, 2013

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

TÜRK EĞİTİMİNDE İKTİDAR-EĞİTİM İLİŞKİLERİ ve İNSAN YETİŞTİRME POLİTİKALARININ MICHEL FOUCAULT'UN PANOPTİKON METAFORUNA GÖRE İNCELENMESİ (1795-1946)

Doktora Tezi

Hatice Tezer ASAN

Danışman: Doç. Dr. Nurhayat ÇELEBİ

İstanbul, 2013

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

Hatice Tezer ASAN tarafından hazırlanan [TÜRK EĞİTİMİNDE İKTİDAR-EĞİTİM İLİŞKİLERİ ve İNSAN YETİŞTİRME POLİTİKALARININ MICHEL FOUCAULT'UN PANOPTİKON METAFORUNA GÖRE İNCELENMESİ (1795-1946)] başlıklı bu çalışma, [Savunma sınavı tarihi 11.01.2013] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Doktora] tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Doç. Dr. Nurhayat ÇELEBİ

Üye: Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ

Üye: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

Üye: Doç. Dr. Seyfi KENAN

Üye: Doç. Dr. İlyas YAVUZ

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Michel Foucault'nun bilgi-iktidar analizleri ve sosyal bilimlere uyarladığı panoptikon metaforu ışığında eğitimin işlevsel analizi incelenerek Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki Türk disiplin sistemi mercek altına alınmıştır. Her şeyin görünürlük kazandığı günümüz dünyasında, yaşamlarımızın olduğu kadar "doğrularımız ve kabullerimiz"in de oluşturucu mekanizması olan eğitimin ve onun uygulama alanı olan okulların disipline etme anlayışlarını anlamak, kendimize dair gerçekliği sorgulamak açısından bize yeni ufuklar sağlayabilecektir.

Michel Foucault'nun sosyal bilimlere katkıda bulunduğu teorilerin ışığında Türk eğitim/disiplin gerçeğine dair bir tez yazma önerisi oluşturduğumuz süreçte Michel Foucault konusunda olduğu kadar Türk eğitim tarihine dair de sahip olduğu derin ve kapsamlı bilgileriyle bana yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu, yaptığımız her görüşmede gerek cesaret verici sözleri, gerek paylaştığı kaynak ve eserlerle bu sonsuz enginlikte her adımıma eşlik etti. Uzun bir süreci kapsayan bu çalışmanın her aşamasında, dokunduğum her kaynakta ve tarihin içinden eriştiğim her dökümanda yakın tarihimize tanıklık etmenin derin heyecanını duydum. Araştırma devam ederken sonsuzluğa uğurladığımız değerli danışmanım Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu'nun bıraktığı yerden çalışmalarıma katkıda bulunarak sürece zenginlik katan ve nihayete ulaşmamızda önerileriyle bende yeni görüş açıları yaratan Doç. Dr. Nurhayat Çelebi ve Doç. Dr. Seyfi Kenan'a da teşekkürü bir borç bilirim. Özellikle son Osmanlı birikimine dair yaptığımız araştırma ve çalışmada Seyfi hocam ve disiplin ile ilgili çalışmanın derinlik kazanmasında Nurhayat hocamın destekleri, analizlerimize eşsiz katkılar sağladı. Zorlu son sürecin derlenip toparlanmasında destekleri, eleştiri ve önerileri olmasaydı bu çalışma ortaya çıkamazdı.

Akademik hayatımda ve bu çalışmamda ortaya koyduğu emeği tarif edilemez olan; karakteri ve örnek duruşu ile de insan olma sürecime ve yaşam algıma derin ve kalıcı izler bırakan, gerçek bir ege efesi, değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu'nu sonsuzluğa hüzünle uğurlarken, Türk eğitim tarihinde asla unutulmayacak eserlerine küçük bir katkı sağlamanın kıvancını yaşıyorum.

Tezin ilk adımlarından itibaren bu uzun yolculuğun her aşamasında beni cesaretlendiren; heyecanla elindeki tüm kaynakları bana taşıyan ve konunun eğitimbilimleri literatürüne yapacağı katkılara dair beklentilerimi ve sevincimi benimle birlikte yaşayan sevgili dostum Dr. Selma Dündar'ın değerli katkılarını anmadan geçemeyeceğim bir çalışma gerçekleşti. Doktora eğitimim süresince ve bu çalışmanın oluşmasında bana her zaman bilgi ve birikimleriyle destek olan, varlığını her zaman yanımda hissettiğim Prof. Dr. Hoşcan Ensari'ye ve Prof. Dr. Nuray Sungur'a da ayrıca teşekkür ederim. Çalışmanın olgunlaşıp sonuçlanması sürecinde vermiş olduğu destek nedeniyle Enstitü ve bölüm başkanımız Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu'na, Prof. Dr. Müzeyyen Sevinç'e ve Doç. Dr. İlyas Yavuz'a da teşekkürü borç biliyorum. Son bir teşekkür ise yoğun çalışma tempoma rağmen bana sabırla destek veren kardeşim Engin'e ve değerli varlığını her an yanımda duyumsadığım, en zor anlarda bile bana sabırla cesaret veren Begüm Boru'yadır.

İstanbul/ 2013

ÖZET

Bu çalışmada, okullarda uygulanan disiplin anlayışı ile eğitimin işlevlerinin Michel Foucault'un sosyal bilimlere uyarladığı iktidar-bilgi çerçevesinde analizi ve eğitim aracılığıyla yetiştirilmek istenen insan algısının incelenmesi hedeflenmiştir. Foucault'nun iktidar, bilgi ve eğitim arasındaki ilişkiye dair analizlerinden faydalanılarak eğitimde disiplin uygulamaları aracılığıyla gözetimin nasıl oluştuğunun izinin sürülmesi, bu süreçte ortaya çıkan gözetimin bireysel varoluşlar üzerindeki etki derecesinin analizi, bu analiz doğrultusunda itaat ve rızanın nasıl yeniden üretildiğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Modern yaşamda öğretmenler ve okul aracılığıyla işletilen iktidar ilişkilerinin (siyasi gelişmelerle beraber) eğitimin işlevsel analizi içinde disiplin uygulamalarına nasıl yansıdığı, öğretmen/öğrenciler açısından ele alınarak Türk Millî Eğitimi'nde 1923-1946 yılları arasında uygulanan disiplin algısı ve anlayışının çözümlenmesi amaçlanmaktadır.

Kuramsal analitik modelde olan çalışmada, Türk eğitim tarihinde Osmanlı'nın son dönem (1795-1923) eğitim birikimi ile cumhuriyetin ilk yıllarında (1923-1946) uygulanmış olan disiplin anlayışına Michel Foucault açısından bakıldığında yetiştirilmek istenen insan modeli ve gözetim ağının nasıl bir tablo ortaya koymakta olduğu sorusuna yanıt aranmıştır.

Keza Foucault, panoptik gözetim ve panoptik iktidar ağının sadece hapishanelerde değil, aynı zamanda hastanelerde, modern bilim pratiklerinde ve eğitimde geliştirilerek uygulandığını, bu doğrultuda günümüzde disiplinci iktidar pratiklerinin öne çıktığını ifade etmiştir. Araştırmada 1795'ten 1923'e kadar olan dönemde eğitim reformlarının öğrencilerde merkezi otoriteye karşı itaat ve sadakat duyguları uyandırmak üzere

dinsel ve ahlaki telkinlerin yapılması ve Osmanlı bilincine sahip vatandaşların yetiştirilmesi üzerine şekillendiği görülmektedir. Bu dönemde eğitim anlayışı, Bentham'ın panoptikonunu hatırlatan bir disiplin sistemine tam olarak sahip olmamakla birlikte eğitim sistemi, -gözetim pratiklerini içeren- bilgi-iktidar ağının kontrolünde bir görüntü arzetmektedir. Her ne kadar Tanzimatla beraber eğitimde yenileşme hareketleri öne çıkmışsa da, eğitim ideolojisi açısından ilk yıllardaki yenileşmenin amacı askeri, kültürel, ve ekonomik amaçları bünyesinde barındıran bir maarif sisteminin önemi ve gerekliliği çevresinde şekillenmiştir.

Cumhuriyetin kurulmasından 1946'ya kadar olan süreçte Türk eğitim sisteminde kendine özgü gözetleme pratiklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu dönemdeki ana hedefin genç cumhuriyetin yaşatılması noktasına odaklandığını ve bu ana idealin çevresinde eğitim eğitim anlayışının oluştuğunu görmek mümkündür. Nitekim, bu dönemde eğitim anlayışı ve eğitim kurumu, yapılan devrimlerin içselleştirilmesi ve yayılması için bir rejim propogandası aracı olmuştur. Öğretmen ve öğrencilere cumhuriyet dönemi eğitim ve disiplin anlayışını benimsetmeyi amaçlayan tamimler yayınlanmış öğretimde disiplinin esas olduğu vurgulanmıştır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki eğitim ve disiplin anlayışı öncül dönemlerinden farklı olarak "kendini ifade edebilen ve hakkını arayabilen cumhuriyet vatandaşı"nı yaratma esası üzerinde şekillenmiştir. Bu dönemin disiplin anlayışı "iyileştirici ve ıslah edici disiplin" pratiklerini içermektedir. Cumhuriyet devriminin kurucuları -başta devletin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere- eğitim/disiplin aracılığı ile sosyal devletin ihtiyacı olan vatandaşı yetiştirmeyi hedeflemişlerdir. Gözetim pratikleri ise Bentham'ın teorize ettiği ve Foucault'un sosyal bilimlere uyarladığı panoptik gözetim ağının sıkı kontrolünden ve bireysel özgünlükleri yok ediciliğinden uzak ıslah edici, yapıcı pratikler görünümündedir.

Bu dönemin birey yetiştirme anlayışı ile disiplin anlayışının incelenmesi, günümüz eğitim anlayışının öncül dönemini anlamak ve Türkiye'deki çok partili döneme geçişle

beraber eğitim anlayışında gerçekleşen değişiklikleri ve yenilikleri temellendirmek açısından önem arz etmektedir. Keza günümüzde uygulanan eğitim ritüellerini analiz etmenin yanı sıra ülkenin kuruluş dönemindeki disiplin anlayışının günümüzdeki izlerini sürmek de bu dönemin analizine bağlıdır. Bu analizin panoptik eğitim algısınının günümüzdeki izlerini sorgulamaya ve bilgi-iktidar ilişkilerinin eğitimdeki yansımalarını anlamaya yardımcı olabileceği gibi geleceğin daha özgür ve yaratıcı okullarını oluşturmada da eğitime katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ocak/2013

Hatice Tezer ASAN

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the analysis according to the management – information that was adapted to social science by Michel Foucault and human perception which is wanted to be grown by education. Take the advantage of Michel Foucault analysis about connection between management, information and education, it is aimed to determine the effect degrees of supervision on individuals, according to this analysis how obedience and resignation are reproduced and how supervision shapes through discipline applications in education by following the sings. It is aimed to understand the perception of discipline which was applied between 1923–1946 in Turkish National Education by handling according to students/teachers and in functional analysis of education how management relationship was taken through teachers and school was reflected in discipline applications in modern life.

With the study of theoretical analytical model, we try to find an answer to the question of what is the result of the human model that was tried to set and surveillance network that was applied in the ottoman latest term education savings and discipline understanding of the first years of republic in Turkish education history according to Micheal Foucault.

Also Foucault tells that panoptic surveillance and panoptic power network are applied not only in the prisons but also in the hospitals, in modern science practicals and in the education, in this direction the disciplinary practices of power has come forward nowadays. In this research it is formed on the citizens that have Ottoman-conscious, to the religious and moral suggestions and for education reforms evoke obedience and loyalty feelings to the central authority of the students. During this period education understanding has a discipline system that reminds Bentham's panopticon and this

system serves an image that contains surveillance practices in the control of the knowledge-power network. Although with Tanzimat reforms, innovation movements in education were important, according to education ideology first years innovations aims took shapes around the importance and necessity of public instruction system that consisted military, cultural and economics objectives.

In the process of establishment of the republic until 1946, its own monitoring practices had been used in Turkish education system. The main goal of this period focused on the point of survival of the young republic and it is possible to see the education understanding shaped around this main ideal. In fact, the concept of education and educational institutions in this period were a propaganda tool for internalization of the revolutions and the dissemination of regime. Circularizations were published that were aimed at the promotion of education and discipline concepts of republican period to the teachers and students.

Distinct from the premise, education and discipline understanding of the early years of the Republic formed on the basis of creating 'citizens capable of self expression and can search their rights'. Sense of discipline in this period includes practices ' the healing and corrective discipline'. The founders of Republican revolution – first Mustafa Kemal Atatürk, the founder of the state targeted to educate citizens in need of welfare state through education/discipline. Practice surveillance was in the appearance of strict control of panoptic surveillance networks that Bentham theorized and Foucault adapted to the social sciences and constructive corrective practices away from the individual peculiarities of demolition.

Examination of individual education and discipline understanding of this period is important to understand the premise term of the present understanding of education and with the transition to multi-party era in Turkey, to understand the actual basis of the changes and innovation in the concept of education. Likewise, as well as to analyze education rituals practiced today, traces of the rides in the founding years of the

country's present-day understanding of the discipline depends on the analysis of this period. This analysis can help questions today's panoptic training perception and knowledge-power relations in education implications, it can also contribute to the education to create more free and creative schools.

January 2013

Hatice Tezer ASAN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **i**
ÖZET ..... **ii**
ABSTRACT ..... **iv**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**

BÖLÜM I GİRİŞ **1**

1.1. Problem 7
1.2. Amaç 8
1.3. Alt problemler 9
1.4. Yöntem 10
1.4.1. Araştırma Modeli 10
1.4.2. Çalışma Kümesi 13
1.4.3. Veriler ve Toplanması 14
1.4.4. Analiz 15
1.4.5. Geçerlik ve Güvenirlik 15
1.5. Önem 16
1.6. Anahtar Kavramlar 18
1.7. Sınırlılıklar 19

BÖLÜM II KAVRAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR **20**

2.1. Eğitimin İşlevsel Analizi 20
2.2. Modern Okulun Tarihsel Gelişimi 29
2.3. Eğitim Sürecinde Disiplin Kavramı 50
2.3.1. Disiplinde Öğretmenin, Okulun Yeri ve Önemi 58
2.3.2. Disiplin Yaklaşımları 64
2.3.2.1. İntikamcı Disiplin Anlayışı 64
2.3.2.2. Cezalandırıcı Disiplin Anlayışı 65
2.3.2.3. Korku Yoluyla Engelleyici (Yasaklayıcı) Disiplin Anlayışı 66
2.3.2.4. İyileştirici (Islah Edici) Disiplin Anlayış 67
2.3.2.5. Önleyici Disiplin Anlayışı 67
2.4. Michel Foucault'da İktidar Tasarımında Eğitim ve Disiplin 76
2.4.1 Alt Problem 1. Foucaultcu iktidar tasarımının öngördüğü yapıda bir insan tipini yetiştirme işlevine ilişkin Foucault'un eğitim ve disiplin anlayışı nasıldır? 76
2.4.2. Michel Foucault'da "İktidar" Analizi 79
2.4.3. Yeni Bir İktidar Mekanizması: Disiplinci İktidar ve Panoptikon Metaforu 89

2.4.4. İdeolojik Eğitim, Okul ve Disiplin 101
2.5 Türk Milli Eğitimi'nde Disiplin Alayışı Konusunda Yapılan Araştırmalar 125
2.5.1 Alt Problem 2. Türk Eğitim sistemi Foucaultcu iktidar tasarımının öngördüğü yapıda bir disiplin anlayışına sahip midir? 125

BÖLÜM III TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DİSİPLİN ANLAYIŞI İLE İLGİLİ DOKÜMANLARIN ANALİZİ 152

3.1. Türk Eğitim Anlayışının Modernleşme Aşamasında Disiplin Anlayışı: Osmanlı Birikimi (1795-1923) 153
3.1.1 Alt Problem 3. Türk eğitim anlayışının modernleşme aşamasında Türkiye Cumhuriyeti'nin öncül dönemi olan Son Osmanlı döneminde (1795-1923) eğitim ve disiplin, gözetime dayalı mıdır? 153
3.1.2 Tanzimat Dönemi (1839-1876) 159
3.1.3 I. Meşrutiyet (1876-1878) ve Mutlakiyet Dönemi (1878-1908) 170
3.1.4 II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1920) 179
3.2. Cumhuriyet'in İlk Yılları ve Tek Partili Dönemde (1923-1946) Eğitim ve Disiplin Anlayışı 185
3.2.1 Alt Problem 4. Cumhuriyetin ilk yılları ve tek partili döneme ilişkin (1923-1946) eğitim ve disiplin anlayışı Foucault'un eleştirel bakışı açısından irdelendiğinde nasıl bir seyir izlemektedir? 185
3.2.2 Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Eğitim ve Disiplin 189
3.2.3 Ulus-Millet Okulları ve Halkevleri 205
3.2.4 Alt Problem 5. Cumhuriyetin ilk yıllarına ilişkin eğitim kurumlarında uygulanan disiplin anlayışı dönemin gelişimlerine göre kendine özgü uyum becerisi göstermiş ve değişimler yaşamış mıdır? Bu gelişim ve değişimler nasıl bir insan tipi yetiştirme amacı üzerine şekillenmiştir? 205
3.2.5 İlköğretim 215
3.2.6 Ortaöğretim 248
3.2.7 Köy Enstitüleri 273

BÖLÜM IV SONUÇ 282

BÖLÜM VI TARTIŞMA ve ÖNERİLER 303
5.1.Tartışma 303
5.2 Öneriler 306

KAYNAKÇA 309

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlık tarihi, aklın en önemli vasfı olan yaratıcılığın, oluşturuculuğun serüvenidir. İnsan, -kendini diğer canlılardan ayıran vasıflarıyla- var olan her şeye şekil vermiş; temel ihtiyaçlarından biri olan sosyal iletişim sayesinde sosyal yapılanmaları oluşturmuştur. İlk medeniyetlerin oluşumundan günümüz bilgi/teknoloji toplumlarına kadar bu sosyalleşme ve sosyal yapılar oluşturma süreci –dönemsel olarak içerik değişimlerine sahip olsa da- süreklilik arzetmiştir. Bir arada yaşama ve ortak fikir/çabalar neticesinde medeniyetler oluşturma uğraşısı, tüm sosyal kurum ve kabullerin temeli durumundadır. Sosyal bir varlık olarak da nitelendirilen insanların içine doğdukları bu sosyal yapıya uyum ve katkılarının sağlanması, varolan yapının devam ettirilmesi hatta bireysel varoluşların bu yapı içindeki kabulü "sosyalleştirme" adı verilen adaptasyon süreci ile yapılagelmektedir. Bu sürecin en önemli işlevsel aracı ise eğitimdir.

Eğitim, sosyal yapının her bir hücresinin oluşumunda olduğu kadar bu yapının varlığını devam ettirebilmesinde ve değişiminde de çok etkin bir unsur, bir yapı taşı olarak öne çıkmaktadır. Eğitimin sosyal yapı içerisindeki yeri, işlevleri ve bu işlevler sonucunda ürettiği insan tipolojisi, eğitim bilimi açısından olduğu kadar toplumsal yapının tümü için de kritik bir öneme sahiptir. Sosyalleşmenin temel oluşturucusu olan eğitim, son yıllarda eğitim bilimcilerce "bireyin anlam arayışı yolunda beyninin, yüreğinin ve elinin özgürleştirilmesi" (Hesapçıoğlu, 2008b, s.99) şeklinde de tanımlanmaktadır.

Sosyal yapılanmanın var olması kadar bu yapılanmanın temel mekanizması olan toplumsal kurumsallaşmanın mevcudiyet ve devamının sağlanması için gerekli rolleri, vazifeleri üstlenen, yürüten ve bu kurumların meşruiyetini devam ettiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Yapı, ancak bu mekanizmanın sürekliliği sayesinde varlık ve meşruluk alanını hâkim kılmakta ve devamlılığını sağlamaktadır.

Eğitimin biçimlendirici etkisinin toplumsal mekanizmaların en güçlü alanlarından biri olduğu göz önüne alındığında üretici güçlerin en yaratıcısı, en güçlüsü, en dinamiği olan insan, yine kendi eliyle kendini biçimlendirmektedir. Nitekim kültürel ve toplumsal yapının birinci işlevi kendi kendini sürdürmektir ve toplumsal yapı, bu işlevini eğitim yolu ile yerine getirmektedir. Eğitim, bireyi "toplumun sahip olduğu düşünce etrafında" şekillendirmektedir (Akyüz, 1991, s.156).

Eğitimin işlevlerini gerçekleştirme ve yürütme ortamları olan "okul", çocuklara kuvvetli bir ahlâk ve karakter vermenin yanı sıra, birçok bilimleri ve meslekleri onlara kazandırarak, genç neslin sosyal hayata uyumunu sağlayan kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Kanad, 1951, s.49). Bu haliyle eğitim, var olan erk ve siyasî teşkilatlanmanın olduğu kadar, topluma hâkim olan ideolojinin ve değerlerin de taşıyıcısı, besleyicisi, ileticisi konumundadır. Çocuğa belli davranış kalıplarını benimsetmek üzere izlenen yol ve yöntemler (Yavuzer, 2001, s.103) olarak tanımlanan "disiplin" ise bu sürecin organize edilmesini, denetlenmesini, teşkilatlanmasını sağlayan uygulamalardan oluşmaktadır. Disiplin süreci aynı zamanda "birey, vatandaş, sosyal kişilik" oluşumunu da içermektedir.

Toplumdaki iktidar biçimlerinin eğitim kurumları üzerinden işlemekte olduğu anımsandığında, eğitim sisteminin, nihaî olarak egemen grupların elinde biriken ekonomik, siyasî ve kültürel kontrol için kullanılan -işletme odaklı- bilginin üretimini yapabilme gücüne sahip olduğu, son dönemde eğitim ve sosyal bilimcilerce sıklıkla ifade edilmiştir. Eğitim, bu haliyle egemen grupların gözetim, denetim ve kontrol altında bulundurma aracı olma işlevine de sahip olabilmektedir (Apple, 2006, s.10-64).

1926-1984 yılları arasında yaşamış olan çağdaş Fransız düşünürü Michel Foucault, modern eğitim kurumlarını insanları disipline ederek onlara bir öznellik kazandıran ve böylelikle onları iktidar ilişkilerinin öznesi olduğu kadar nesnesi haline de getiren kurumlar olarak görmüştür. Çalışmalarında "iktidar" kavramı üzerine yoğunlaşan Foucault, bilgimizin iktidarın ürettiği gerçekliklerden başka bir şey olmadığını (Spargo, 2000, s.6) hatta buna ek olarak iktidarın kültürel geleneği, toplumsal bir meşrulaştırma olarak sunmakta olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre politik iktidar "yukarıdan"değil "aşağıdan" kültürel geleneğe dayandırılarak meşrulaştırılmaktadır (Habermas, 2007, s.47). Bu meşrulaştırma sürecinde de eğitim önemli bir işleve sahip olarak öne çıkmaktadır.

Foucault (1991a, s.75)'a göre günümüzün yeni iktidar mekanizması, modelini Jeremy Bentham'ın Panoptikon'unda bulmuştur. Panoptikon, Bentham tarafından, başta hapishaneler olmak üzere, fabrika, hastane, okul binaları için geliştirilen ve bu kurumlarda bulunan insanları sürekli bir denetime ve gözetlemeye maruz bırakmayı, en azından sürekli gözetlendiklerini hissetmelerini sağlamayı amaçlayan mimarî bir biçimdir. Bu gözetim mekanizması pek çok kurumu olduğu gibi, özellikle günümüzde eğitim kurumlarını ve uygulamalarını da bu gözetim ağı içerisinde aktif kılmaktadır. Bu gözetim sistemi, mimarî yapının en tepesinde olan gözetmenlerin, bina içerisinde olup biten her şeyi gördükleri fakat kimse tarafından görülmedikleri bir mekanizma sağlamaktadır. Panoptikon, herkesin tanıyabileceği ortak bir sinyaldir ve bir anlamda tüm bireyler üzerinde ortak bir etkiselliği söz konusudur (Bentham 1948, s. 99). Foucault (2000, s.192)'nun "Batı Toplumunun Paranoyak Hakikati" olarak adlandırdığı panoptik iktidar pratikleri, batılı toplumlarda geniş uygulama alanı bulmuştur. Bunların başında da eğitim kurumları gelmektedir.

Modern eğitim düşüncesi, Rönesans döneminde eğitime dair entelektüellerin sorgulamaları ve analizlerinden olduğu kadar Fransız Devrimi ile yeni bir çehre kazanan sosyal yapıdan, ideolojilerden ve ulus-devlet anlayışından beslenmiştir.

Fransız Devrimi tüm dünyada milliyetçi duyguları besleyip alevlendirecek amaçlarla donatılmış okul kurumlarını ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte gelişen modern devletin müdahale edebileceği sosyal alanın ortaya çıkışıyla iktidarlar, özellikle sanayileşme ve kentleşme nedeniyle oluşan nüfus sorununu çözmek için bireylerin sağlığı, eğitimi ve refahına yönelik düzenlemelere ihtiyaç duymuşlar; sosyal ve ahlaki yönden bireyleri "terbiye" ve kontrol etmeye çalışmışlardır. Düzenleyici ve disipline edici bu denetim mekanizmasının temel kurumları da okullar olmuştur. Vatandaş-ordulara dönüşen militarizmin ihtiyacı olan bireyler ile devletin her aşamada gereksinim duyduğu "vatandaş" profilinin kurucusu okullar olmuştur (Ateş, 2012, s.45-60). Okullara verilen önem -modern dünyada- son hızla artmış, okulların sayısı arttırılırken yasalar da arka arkaya yayınlanarak eğitim ve okul anlayışı şekillendirilmiştir. İlkokullara devam pek çok ülkede zorunlu hale getirilmiş, okullar üzerinde hükümet denetim ve teftişleri sıkı bir şekilde düzene alınmıştır. Buna göre öğretmenler de hükümet memuru olarak adlandırılarak bu denetim mekanizması içine dâhil edilmişlerdir. (Kanad, 1930a, s.421-422).

Modern okul anlayışı ve bu okullarda uygulanan disiplin algısı, -ulus devletlerle birlikte- eğitim, laik ve ulusal bir nitelik kazanmıştır. Eğitim, yurttaşların hakkı, devletin bir görevi olarak görülmüştür. Sonuçta bireycilikten güç alan liberal bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Okullar da bu sistem üzerine şekillenmiştir (Çınar, 2002, s.53). 19. yüzyılda okullar milliyetçi ve militarist öğelerin çocuklara aşılandığı, geleceğin askerlerinin yetiştirildiği, sosyal vatandaşların inşa edildiği kurumlar olmuştur. Öne çıkan en temel hedef ise "iyi vatandaşlar" yetiştirilmesidir. Modern okul anlayışı bu görünümüyle Foucault'nun "disipline edici" kurumlar tanımlamasına uygun bir yapı arzetmektedir.

Çalışmada Türk eğitim sisteminin cumhuriyetin ilk yıllarındaki inşasının öncülü olan son Osmanlı dönemi, bu analizler çerçevesinde incelenerek sonraki yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarındaki eğitim ve disiplin çehresi çok yönlü mercek altına alınmıştır. Keza, II. Mahmud

döneminde eğitim alanında başlatılan yenileşme çabaları, Osmanlı'nın son dönemlerinde içinde bulunulan siyasi ve sosyal yapının da etkisiyle içerik ve uygulamalarda değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Dönemin getirdiği politik, siyasi ve askeri zorunluluklar ve ihtiyaçlar eğitim kurumuna; eğitim kurumundaki değişimler ve amaçlar da sosyal yapıya etkide bulunmuştur. Merkezi otoritenin, devletin parçalanmaması, Avrupalı güçlerin gerisinde kalınmasına bir son verilmesi, ayrılıkçı güçlerle içte ve dışta mücadele edilmesi için gösterdiği çaba, son süreçte -eğitimin insan yetiştirme gücünün fark edilmesiyle- eğitime yönelmiştir. Önce askeri alanda başlayan ıslahatların başta İstanbul (merkez) olmak üzere tüm taşraya yayılması amaçlanmıştır. Bu süreçte eğitimin işlevlerinin kullanılmak istenmesi gayesiyle gerçekleştirilen tüm uygulamalarda ve belirlenen hedeflerde, insan yetiştirme disiplininin şartlara göre nasıl değiştiğini görmek mümkün olmaktadır. Ciddi toprak kayıplarının yaşanmasından önce Osmanlı Devleti, sınırları içindeki Türk olmayan unsurlar ile gayrimüslimleri; Müslüman ve Türk unsurlarla bir arada tutacak "Osmanlı" idealini eğitim aracılığıyla bireylere vermeye ve bu yolla merkezi otoriteye ve Osmanlı hanedanına sadık bir vatandaş tipi oluşturmaya çalışırken, toprak kayıplarının artması ve sınırlar içinde daha çok Müslüman tebaanın kalmasıyla padişahın halifelik sıfatı öne çıkarılarak eğitim aracılığı ile "İslamcılık" ideali yaşama geçirilmeye çalışılmıştır. Dini ağırlıklı dersler ve uygulamalarla eğitime yansıyan bu durum, dinine bağlı ve padişaha sadık vatandaş tipi yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu çabalar II. Abdülhamid döneminde yaşanan Mutlakiyet sürecinde en keskin halini almış, bu dönemde tam bir disiplin, gözetim, baskı ve ceza ortamı oluşturulmuştur. Eğitim alanında her şeyin ve herkesin gözaltında tutulduğu bu dönem, iktidarın bilgi ve eğitim üzerindeki gücünün ve etkisinin en yoğun ve somut haliyle izlenebileceği özellikler göstermektedir. Bu süreç, panoptikon metaforunun eğitim üzerinde etkilerinin görüldüğü bir dönem olarak analiz edilebilir görülmüştür.

Osmanlı'nın son dönem eğitim reformları ve son süreçte Osmanlı eğitimi altında yetişen entelektüellerini ve eğitimcilerini miras alan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yılları, devrimlerin, yeni yönetim anlayışının ve yeniliklerin yaygın bir şekilde halka kazandırılmak istendiği bir dönemdir. Yeni cumhuriyetin ve demokrasinin ihtiyacı olan "kendine güvenen, düşüncelerini ifade edebilen, ülkenin gelişmesi için emek harcayan, özgür" bireyler yetiştirilmek istenmiş; öte yandan bu "vatandaş" tipinden, Atatürk'e, ülkenin kurucularına ve devrim ilkelerine tam sadakat beklenmiştir. Bu dönemde eğitimde öne çıkarılan değerler ülkenin kurucu partisi olan CHP'nin ilkeleriyle aynıdır. Vatanseverlik, vatanını her şeyden üstün tutma, Atatürk ilkelerine tam bağlılık, Türk olma kimliğine sadakat gibi değerler eğitim aracılığı ile kitlelere taşınmış; yeni cumhuriyet kendini var etmek ve sürdürebilmek için eğitimin işlevlerinden yararlanmaya çok önem vermiştir. Bu nedenle 1923-1946 yılları arasındaki süreçte ciddi bir eğitim seferberliği yürütüldüğünü ve yurdun her köşesine ulaşılmaya çalışıldığını görmekteyiz. Bu dönemde eğitimde, insan yetiştirme anlayışında iyileştirici "ıslah edici" anlayışın öne çıktığını söylemek daha mümkün görünmektedir. Zira Osmanlı döneminde olduğu gibi korku içinde yaşayan, kendini ifade edemeyen, her şeye itaati benimsemiş vatandaş tipinin arzulanmadığı, bu dönemde hem politika yapanlar, hem yönetim kadrosu hem de dönemin eğitimcileri tarafından sık sık ifade edilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında yeni yönetim felsefesinin halk tarafından benimsenmesi, kendine yeten, sorumluluklarını bilen bir vatandaş tipinin hedeflenmiş olması, eğitimde hem özgürleştirici, medenileştirici hem de disipline edici unsurların bir arada kullanıldığı bir disiplin algısı ortaya koymuştur. Son Osmanlı döneminden miras olarak alınan eğitimde modernleşme çabalarının etkilerinin de izlerini taşıyan Türk eğitim tarihinde 1923-1946 yılları arasında oluşan eğitim çehresinin ve bu dönemde uygulanmış olan disipline etme ve yeni birey

oluşturma algısı ve uygulamalarının analizinin, ilk dönem Türk eğitimindeki disiplin anlayışına da ışık tutması beklenmektedir.

Tek parti iktidarı, çok partili yaşama geçiş, çoğulcu demokrasi, ihtilal süreçleri ve global dünya konjüktüründen etkilenmeler göz önüne alındığında Türkiye'de çok zengin ve değişkenlik arz eden bir siyasî/sosyal yapılanma olduğunu söylemek mümkündür. Tüm bu sosyal değişimler ve mevcut yapılanma göz önüne alındığında "eğitim" kurumlarının çok önemli bir işleve sahip olduğunu -sosyalleştirme ve düzenleme işlevleri açısından- yordamak mümkündür. Bentham tarafından ortaya konulan ve Foucault tarafından geliştirilen panoptikon metaforu ile bilgi-iktidar ilişkisinin güçlü bir şekilde ortaya koyduğu gözetim ağının Türk eğitim tarihinin ilk yıllarındaki süreç içerisinde ortaya konan, şekillendirilen ve tüm topluma etkide bulunmak üzere hayata geçirilen disiplin uygulamalarında ne ölçüde etkin olduğunun tespit edilmesinin, söz konusu süreçte oluşturulmak istenen "Türk insanı" tipolojisinin analizine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Problem

Sosyal kuramlar eğitimin işlevlerini genel olarak "toplumsal, kişisel, ekonomik ve insanlar arası ilişkiler" kategorilerinde ele almaktadır. Bunun yanı sıra eğitim/okul, tüm bu işlevlerin fonksiyonel olarak etkin olduğu topluma şekil verme gücüne de sahiptir. Eğitim, içinde yer aldığı sistemde işlevsel olarak nasıl bir insan tipinin oluşacağını belirlemekte ve bu insanın yaratımını gerçekleştirmektedir. Eğitimin bu işlevsel gücünden hareketle, modern toplumlarda bireylerin yaşamlarını ve kişiliklerini belirleyici/şekillendirici bir gözetim mekanizmasından (panoptik gözetim) bahseden Fransız düşünürü Michel Foucault, bu gözetim ve denetim ağını sosyal bilimlere uyarladığı düşünce ve çalışmalarında okulları birer hapishaneye (gözetim evi) benzetmiştir. Foucault, eğitimin okullar aracılığı ile bireyleri etiketlediğini, baskıcı bir anlayışla disipline ettiğini dolayısıyla bireye ait hiçbirşeyin kalmadığını; her şeyin

belirlenmişlikler üzerine kurgulandığını iddia etmiştir. Dolayısıyla bu tartışma, bir karşılaştırmayı gerekli kılmaktadır. Bu karşılaştırma, -Foucault'nun analizini sunduğu iktidar tasarımından beslenen bir görüşle- eğitimin psikolojik, sosyolojik, politik ve ekonomik işlevlerinin ele alınmasını gerektirmektedir. Hali hazırda sıklıkla yapılmakta olan tartışma ve araştırmalar bilgi-iktidar ilişkileri perspektifinin analiz edilmesi üzerinden yapılmamaktadır. Dolayısıyla böyle bir karşılaştırmalı analiz için bilgi-iktidar ilişkilerinin eğitim üzerindeki işlevlerini ortaya çıkarmak gerekmektedir. Bu çalışmada eğitimin işlevlerinin ve disipline etme tekniklerinin incelenmesi yoluyla iktidar-bilgi-eğitim sarmalında eğitimin fonksiyonları kritik edilecektir. Bu amaçla 1923-1946 yılları arasındaki Türk eğitim tarihi kapsamında birey yetiştirme disiplinleri ile eğitimde uygulanmış disiplin anlayışları, tarihsel bir incelemeyle ele alınarak, Foucaultcu bilgi-iktidar ilişkileri çerçevesinde analiz edilecektir. Bu analiz, bireylerin davranışları üzerinde belirleyici bir etki gücüne sahip olan disiplin uygulamalarının Türk eğitim tarihimizin ilk yıllarında oluşturduğu/oluşturmaya çalıştığı insan tipini anlamaya da yardımcı olacaktır. Bu yapılırken Türk siyasi hayatına olduğu kadar eğitim hayatına da etki eden düşünür ve eğitimcilerin yetiştiği son Osmanlı birikimi, fikir akımları, eğitim çalışma ve reformları, yapılan eğitim tartışmaları da incelenecek; analiz edilmesi hedeflenen 1923-1946 yılları arasındaki eğitim anlayışı öncül dönemleri itibariyle anlaşılmaya çalışılacaktır. Kendisine zemin oluşturan öncül dönemlerinden itibaren Türk eğitim ve disiplin anlayışının -hedefleri ve yetiştirmek istediği birey anlayışı ile- Foucault'un sosyal bilimlere uyarladığı panoptik gözetim metaforu ve bilgi-iktidar ilişkileri çerçevesinde analiz ve eleştirisi, eğitim tarihimizin ilk yıllarındaki eğitim/disiplin anlayışını anlamanın yanı sıra günümüz eğitim/disiplin anlayış ve uygulamalarının kritik edilmesine de fırsat sağlayabilecektir.

1.2 Amaç

Bu çalışmada, okul/eğitimdeki disiplin anlayışının ve eğitimin işlevlerinin; iktidar-bilgi ilişkisi bağlamında Türkiye örneğinde kuramsal bir analizi hedeflenmektedir. Eğitimin genel kabul görmüş işlevleri baz alınarak yapılacak olan bu analiz ile

eğitim/okulun bilgi-iktidar ilişkileri sarmalında oluşan bilgi-iktidar ağındaki yeri ve fonksiyonlarının nasıl işlediği incelenmeye çalışılacaktır.

Foucault'nun iktidar, bilgi ve eğitim arasındaki ilişkiye dair analizlerinden faydalanılarak, eğitimde disiplin uygulamaları aracılığıyla gözetimin nasıl oluştuğunun izinin sürülmesi; bu süreçte ortaya çıkan gözetimin bireysel varoluşlar üzerindeki etki derecesinin analizi; bu analiz doğrultusunda itaat ve rızanın nasıl yeniden üretildiğinin tespit edilmesi çalışmanın amaçları arasındadır. Modern yaşamda öğretmenler ve okul aracılığıyla işletilen iktidar ilişkilerinin eğitimin işlevsel analizi içinde disiplin uygulamalarına nasıl yansıdığı öğretmen/öğrenciler açısından ele alınarak Türk Millî Eğitimi'nde 1923-1946 yılları arasında uygulanan disiplin algısı ve anlayışının çözümlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. Türk eğitim tarihinde Osmanlı'nın son dönem (1795-1923) eğitim birikimi ile Cumhuriyetin ilk yıllarında (1923-1946) uygulanmış olan disiplin anlayışına Michel Foucault açısından bakıldığında yetiştirilmek istenen insan modeli ve gözetim ağı nasıl bir tablo ortaya koymaktadır?

1.3. Alt Problemler

1. Foucaultcu iktidar tasarımının öngördüğü yapıda bir insan tipini yetiştirme işlevine ilişkin Foucault'un eğitim ve disiplin anlayışı nasıldır?

2. Türk Eğitim sistemi Foucaultcu iktidar tasarımının öngördüğü yapıda bir disiplin anlayışına sahip midir?

3. Türk eğitim anlayışının modernleşme aşamasında Türkiye Cumhuriyeti'nin öncül dönemi olan Son Osmanlı döneminde (1795-1923) eğitim ve disiplin, gözetime dayalı mıdır?

4. Cumhuriyetin ilk yılları ve tek partili döneme ilişkin (1923-1946) eğitim ve disiplin anlayışı Foucault'un eleştirel bakışı açısından irdelendiğinde nasıl bir seyir izlemektedir?

5. Cumhuriyetin ilk yıllarına ilişkin eğitim kurumlarında uygulanan disiplin anlayışı dönemin gelişimlerine göre kendine özgü uyum becerisi göstermiş ve değişimler yaşamış mıdır? Bu gelişim ve değişimler nasıl bir insan tipi yetiştirme amacı üzerine şekillenmiştir?

1.4. Yöntem

Bu kısımda çalışmanın yöntemiyle ilgili bilgilere yer verilmektedir.

1.4.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma "kuramsal analitik araştırma" yapmayı hedeflemektedir. Kuramsal analitik araştırma, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik bir araştırma modelidir. Dolayısıyla araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.19).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan "çözümleyici analiz deseni" kullanılmıştır. Çözümleyici analiz çalışması, bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde araştıran ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Cohen ve Manion, 1997, s.106; Patton, 1990, s.384). Bu analiz türü; durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların yazılması aşamalarını içerir (Bassey, 1999, s.66; Denzin ve Lincoln, 1996, s.103). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme

çabası gösterilmez. Bu yüzden önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir. Nitekim tarama ve analiz modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999, s.76-77). Keza, kuramsal araştırmalar, bilgi edinmek için bilgi aramaya yönelik çalışmalardır (Neel 1981, s. 9). Dolayısıyla bu yöntem, Türk Millî Eğitim Sistemi'nde uygulanan ve uygulanmakta olan disiplin algısının kaynaklarına inmeyi amaçlayan bu araştırma için uygun bir yaklaşımdır.

Araştırmada çözümleyici analiz çalışması desenlerinden *"iç içe geçmiş tek durum deseni"* kullanılması öngörülmüştür. Bu desende, tek bir durum içinde birden fazla alt birime yönelme esastır (Yıldırım ve Şimşek 2005, s.291). Çalışmada çözümleyici analize ulaşmak için -nitel araştırma desenine uygun olarak- nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Sosyal bilim araştırmalarında bu yöntemden bilgi toplamak ve arşivlenmiş tarihsel gerçekliği analiz etmek üzere yararlanılmaktadır (Mogalakwe, 2006, s.221-222). Nitekim, çözümleyici çalışmalarda kullanılan veri toplama tekniklerinden biri dokümanlardır (Robson, 2001, s.159). Döküman incelemesinde materyalin hazır olması, veri toplama sürecini, araştırmacının öznelliğinden kurtarmaktadır. Doküman incelemesi eskiye giden, tarihi nitelikteki olaylarla ilgili durumlarda daha da önem kazanmaktadır. Belge incelemesi nitel-yorumsal çözümlemenin klâsik bir alanı olarak kabul edilmektedir. Materyali yalnızca özel anlamları olan belge ve evrakla sınırlı olmayıp, aksine insan davranışlarının açıklanmasına yardımcı olabilecek bütün kaynaklar bu inceleme için olgusal kanıt oluşturmaktadır. Diğer çözümlemelerden materyalin zenginliğiyle ayrılmaktadır. Esas noktayı, belgenin nitel yorumlaması oluşturur (Mayring, 2000, s.36–38).

Döküman incelemesinde "metnin içsel analizi" yöntemi; incelenen metnin içindeki kelimelerin sıklığı, nasıl bir içerikle kullanıldığı, kelime ve cümlelerin araştırılan kavram ve anlamlarla ilişkisinin saptanması, bu analiz sürecine hizmet etmektedir. Öte yandan "içerik tahlili" de incelenen metnin üslûp ve fikrinin tahlil edilmesinde yol

gösteren bir yöntem olarak, doküman incelemesinde, araştırmaya ışık tutan yöntemlerdir. Bu analizler yapılırken şu aşamalardan geçilerek çalışma organize edilir:

a) Anlamlı analiz ve örneklemlerin analizi (Tüm belgelerin mi yoksa içlerinden araştırmaya dâhil edilecek bir örneklemin mi analiz edileceği saptanır. Pratikte nasıl bir örneklemin alınacağı analizdeki amaca ve eldeki malzemeye göre şekillenir. Tarihi belgeler incelemeye dahil edilecekse hangi tarih aralığının incelemeye dahil edileceği saptanmalıdır).
b) Kategorilerin ön seçimi (İçerik tahlilinde dayanak alınacak kelimeler, cümlecikler, paragraflar önceden tespit edilen kategorilere göre incelemeye alınır).
c) Sonuçların sınıflandırılması ve işlemlenmesi (Kategoriler saptandıktan sonra objektif bir şekilde –bunun için sınıflandırma yapılması yararlıdır- metnin içerik tahlili gerçekleştirilir. Bunun için istatiksel bir hesaplama yapılabileceği gibi amaca göre kelime, cümle ve paragraf tahliline de gidilebilir) (Duverger, 1990, s.137-139).

Bu tahliller yapılırken her sosyal araştırmaya ayna tutan üçlü sentez (a-fikirlerin fikirlerle sentezi, b-fikirlerin tecrübe ve uygulamalarla sentezi ve c-uygulamaların uygulamalarla sentezi), göz önünde tutulur (Bilgiseven, 1982, s.77). Öte yandan nitel araştırmalarda araştırılan probleme ilişkin yazılı ve görsel materyallerin de araştırmaya dâhil edilmesi ve doküman analizine tâbi tutulması, daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım sağlanması açısından oldukça önemlidir. Zira olgu ya da olaya ilişkin çok çeşitli kaynaklardan bilgi toplanması farklı bakış açılarının ve yaklaşımların da sentezlenmesine olanak sağlayarak araştırmanın geçerliğini artırır. Bu sayede incelenen dokümanlar, araştırma konusunun geçmişine ve tarihsel sürecine de ışık tutar (Baş ve Akturan, 2008, s.117-119). Nitekim bu çalışmada araştırma bulgularının karşılaştırılması ve zenginleştirilmesi açısından kayıt ve raporlardan, disiplin yasa ve yönetmelikleri arşivlerinden, tarihi dokümanlardan yararlanılmıştır.

Bu çalışma, Türk Millî Eğitimi'nde 1923-1946 yılları arasında uygulanan disiplin algılayışı ve uygulamalarına ilişkin durumları ve günümüze yansımalarını belgeler yoluyla inceleyerek kuramsal ve analitik sonuçlar elde etmeyi amaçlamaktadır.

1.4.2. Çalışma Kümesi

Araştırmanın problem ve amaç durumuyla ilişkili olarak Foucault, bilgi-iktidar-eğitim analizleri ile Türkiye'de eğitim ve disiplin sorununu ele alan tüm dokümanlar (1923-1946) çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

Örneklemin başlıca amacı, çalışmayı netleştirebilecek ve derinleştirecek olan örnek, olay ya da verilerin toplanmasını sağlamaktır. Bu amaçla olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden ziyade amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu, amaca yönelik olarak çeşitli yöntemlerle belirli kriterlere uyan olası tüm dokümanların şeçilmesini sağlar (Punch, 2005, s.182; Neuman, 2009, s.320-321).

Bu araştırma yapılırken öncelikle eğitim sistemimizdeki disiplin uygulamalarına ilişkin kavramların bir listesi yapılmıştır. Daha sonraki adımı bütün millî eğitim mevzuatının taranması ve disiplin ile ilgili kanun, yönetmelik ve genelgelerin belirlenmesi oluşturmuştur. Yeni uygulamalara kamu tarafından verilen tepkileri ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu açıklamaların eğitim camiasına ve uygulamalara yansıyan yönlerini saptamak amacıyla 1923-1946 Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim hayatında önemli yer edinmiş olan eğitim dergilerine ulaşmak için literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında Hesapçıoğlu ve Deniz (2008, s.539-552) tarafından gerçekleştirilmiş olan *"Eğitim Tarihine İlişkin Süreli Yayınlar"* çalışmasından, çeşitli eğitim mecmua ve dergilerinden yararlanılmıştır. Bunların yanında, bu konuda yazılmış Türk ve yabancı kitaplar, araştırma-inceleme türü yayınlar da belge olarak kabul edilmiştir.

1.4.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada Türkiye'de eğitim ve disiplin sorununa ilişkin olgusal veriler toplanmıştır. Araştırma deseni gereği, doküman incelemesi tekniğine uygun olarak aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

(1) Dokümanlara ulaşma: Bu çalışmada kullanılacak dokümanların tespit edilmesi için önce literatür incelemesi yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın problemi ve amacıyla ilişkili araştırma ya da rapor yayımlayan kurum ve kuruluşlar taranmıştır. Konu ile ilgili olarak kullanılabilecek dokümanların sivil toplum kuruluşları, eğitim sendikaları ile Talim Terbiye Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilmesine karar verilmiştir. Bu kurum ve kuruluşların resmî yayınları, ilk etapta herhangi bir elemeye tâbi tutulmadan birincil kaynaklardan toplanmıştır. İkinci incelemede dokümanların içerikleri incelenerek araştırmanın problem ve amacıyla ilişkili dokümanlar gruplandırılmıştır.

(2) Orijinalliğin kontrol edilmesi: Dokümanlarda kapsanan verilerin, araştırmada konu edilen kuruluş ve gruplara ait olması gözetilmiş, birincil kaynaklara ulaşılmış ve dokümanlar verilerin incelenmesine hazır hale getirilmiştir.

(3) Dokümanların anlaşılması: Bu araştırmada, kullanılan analiz tekniğinden dolayı dokümanların belli bir sistem içinde ve birbiriyle karşılaştırmalı olarak özümsenmesi gerekmiştir. Güneş ve Güneş (2003)'in "Türkiye'de Eğitim Politikaları ve Sivil Toplum" çalışmasındaki analizlerden de yararlanılarak, Cumhuriyet ve tek partili dönem (1920-1946), çok partili dönem (1946-1960), 27 Mayıs 1960 askerî dönemi ve sonrası (Plânlı kalkınma dönemi) olarak dönemlere ayrılarak incelenmiş olan Türk eğitim tarihinde ilk dönem olan Cumhuriyet ve tek partili dönem (1920-1946) araştırma kapsamına alınarak incelenmiştir.

1.4.4 Analiz

Verilerin analiz edilmesinde çalışmanın problemi doğrultusunda ilk etapta tüm dokümanlar bir kez ön okumadan geçirilmiştir. Veriler Türk eğitim tarihi dönemlerine ilişkin geniş bir literatür taraması yapılarak elde edilmiştir. Bu dönemler oluşturulurken birbirinden bağımsız ve birbirini dışlayacak şekilde geliştirilmiş, benzer amaç ve değerlere sahip uygulamaların öne çıktığı eğitim tarihi dönemleri tespit edilerek, analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu dönemlerin tespitinden sonra Cumhuriyet'in ilk yılları olan 1923-1946 arası dönem, (öncülü ve hazırlayıcısı Son Osmanlı birikimi de incelenerek) araştırmaya konu edilmiştir. Bu dönem incelenirken; Foucault tarafından geliştirilmiş olan bilgi-iktidar analizinin temel yapı taşları olan gözetim, iktidar, ideolojik temsil, biyo-politik iktidar ağı kategorileri açısından veriler analiz edilmiştir.

1.4.5 Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan verilerin elde edilmesinde resmî kaynaklara dikkat edilmiş, elde edilen bulgular çeşitli veri kaynakları ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalardan çıkan sonuçların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı dikkate alınmıştır. Çalışma verileri resmî kaynakların yanı sıra ülkenin eğitim tarihinde etkili olan süreli yayınların tespit edilmesi ve bu süreli yayınlardaki makale, yazı ve haberlerin derlenip incelenmesi ile de desteklenmiştir.

İç geçerliği artırmak için ayrıca zaman üçgenlemesi tekniği kullanılmıştır. Zaman üçgenlemesi, çift taraflı güvenirliği yükseltmek üzere zaman içinde istikrar ya da eş zamanlı güvenirlik sağlamaktadır (Hanson ve diğerleri 2005, s. 225-229; Dündar, 2010, s.15). Bu doğrultuda çalışmanın türü ile ilgili olarak araştırmanın analizi, araştırmacı tarafından üç ayrı zamanda yeniden ele alınmıştır.

Dış geçerliği sağlamak için ise şu önlemler alınmıştır: Örneklem genellemeye izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiş, ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür taraması ile

zenginleştirilmiş, araştırma sonuçlarına ulaştıktan sonra, araştırma sorusunun ilgili kuramlarla tutarlılığını artırmak için literatürde genişletme çalışmaları yapılmıştır. Dış güvenirliğin sağlanmasının ilk koşulu olarak, araştırmacı, çalışmanın konusu açısından çeşitli kurum ve kuruluşlardan bağımsız bir konumdadır. Sonuçlar, ortaya konulan verilerle açık biçimde ilişkilendirilmiştir. Sonuçlara çeşitli görüşler dikkate alınarak ulaşılmıştır. Son olarak, araştırmada kullanılan tüm veri ve dokümanlar, başkaları tarafından incelenebilecek şekildedir. Bu son husus, aynı zamanda çalışmanın iç güvenirliğini de desteklemektedir. Bunun yanında iç güvenirliğin sağlanmasında belirlenen kategori ve sınıflandırmalara ilişkin daha önceden yapılmış kategori ve sınıflandırmalar dikkate alınmış ve incelenmiştir.

1.5. Önem

Bireyler, sosyal bir yapı içine doğarlar ve yaşamlarını başarılı bir şekilde sürdürüp, bu sosyal yapının bir üyesi olmak için, yapının gerektirdiği bilgi, donanım, sorumluluk, hak ve ödevleri kazanmak durumundadırlar. Sosyal bir varlık olma özelliği kazandıran bu sürece "sosyalleşme" denmektedir. Sosyalleşme, örgütlenmiş ve örgütlenmemiş olan öğrenimi içine alarak, kişinin kültür kazanmasını, kişiliğinin oluşmasını ve onun sosyalleşmesini, dolayısıyla onun kendi toplumunun bir üyesi olarak uyum sağlamasını öğretmektedir (Erdentuğ 1981, s.5). Bu süreç, bireyin gözlerini açtığı aile ortamından başlayarak, arkadaş, okul, iş ortamlarında ve dahil olduğu tüm toplumsal grup, kurum ve birlikteliklerde sürmektedir.

Eğitim ise sosyalleşmeyi sağlayan en önemli kurumlardan birisidir. Eğitim ve eğitimde uygulanan disiplin aracılığı ile sosyo-kültürel yapının tüm değerleri çocuklara aktarılmakta ve benimsetilmektedir. Eğitimde aktif rolü olan öğretmenler de bu değerleri bir sonraki kuşağa aktarma rolünü yerine getirmektedirler. Foucault'nun insan etkileşimlerinin kaçınılmaz bir sonucu olarak tarif ettiği iktidar (Hindess, 2000, s.88), eğitim uygulamalarının ve bu hedeflerin üzerinde belirleyici bir role sahiptir.

Bilgi-iktidar-eğitim analizlerine göre sosyal yapılanmanın temel ereği; üretilen inanç ve değerlerin sürekli gözetim algısı altında, bireylere kazandırılıp içselleştirilmesi ve bu gözetim algısının içsel kontrol üzerinde otomatikleşmesinin sağlanmasıdır. Bu fonksiyon eğitimde disiplin uygulamaları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Foucault (2002, s.12), disiplinin bireylere yeni yetenek ve davranışlar kazandırdığını, diğer bireylerle etkileşimde bulunmak suretiyle emirlere itaat etmeyi mümkün hale getirdiğini ifade etmektedir. Ama aynı zamanda bu iktidar özgür bireylere uygulanabileceğinden disiplin ortamı aynı zamanda direnme olasılığını da beraberinde getirmektedir. Türk Millî Eğitim sisteminde bugüne temel teşkil eden cumhuriyetin ilk yıllarındaki disiplin anlayışının bu açıdan analiz edilmesi yetiştirilen ve yetiştirilmekte olan insan imgesine ışık tutacağından; çalışmanın, hem şimdiyi anlamamıza yardımcı olması hem de geleceğe yönelik üretilecek eğitim politikalarında yer alacak olan disiplin anlayışının üretilmesine katkıda bulunması beklenmektedir.

Çalışmada sosyolojik kuramlar ve eğitim tanımları ile bu eğitim tanımlarının hangi işlevlerden türediği, hangi fonksiyonları yerine getirdiği ve bunların öneminin ele alınması "eğitim" kavramını ve uygulamalarını anlamaya yardımcı olacaktır. Eğitim kavramına farklı pencerelerden bakan kuramlar ışığında eğitimin işlevleri ve belirleyicilerini ortaya koymak mümkün olabilir. Eğitimin işlevleri ve belirleyicilerinin analizinin aynı zamanda elde edilecek sonuçlara ve bu çıktıların genel nitelik ve yapısına da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Foucaultcu gelenekle bilgi-iktidar ilişkisi analizi çerçevesinde demokrasi eğitimi, demokratik eğitim, gözetim, hedeflenen "birey" tipi kavramları da ele alınarak incelenecektir. Bu çerçevede Türk eğitim tarihinde 1923-1946 dönemindeki eğitim anlayışları, uygulamaları, politikaları, öğretmen yetiştirme müfredat ve uygulamaları, disiplin uygulamaları ile topyekün okul kültürü ve sosyal ortamı mercek altına alınması, eğitim literatürü açısından önem arz etmektedir. Öte yandan eğitim talep ve arzını belirleyen dinamiklerin analizinin yapılması, eğitim işlevlerinin farklı kuramlar

açısından ele alınması, topyekün olarak eğitimin iktidar aracı biçimlerini analiz etmeyi de olanaklı kılacaktır.

1.6. Anahtar Kavramlar

Tezin bu kısmında araştırmada kullanılan terimlerin operasyonel tanımlarına yer verilmiştir. Anahtar kavramlardan geliştirilen bu tanımlar bağlamında hipotezlerde kullanılan değişkenler somutlaştırılmıştır.

Bilgi

Sosyal yapıyı oluşturan bireylerde, iktidarın otomatik işleyişini garanti altına alan ve yine iktidar tarafından üretilip sunulan gerçeklik alanlarıdır. Foucault, günümüzde modern/pozitif bilim olarak adlandırılan bilgi alanlarının da iktidarın kurgusundan bağımsız olmadığına işaret etmektedir.

İktidar

İktidar, öznelere belirlenmiş bir plân dâhilinde şekil veren, bunun için de hiyerarşik gözetim, normalleştirici yaptırım (ödül-ceza) ve sınavı kullanan bir stratejidir (Foucault, 2005c, s.63). İktidar, bilgi-ideoloji ağının başarılı bir şekilde işlemesi ve sürdürülmesi için gerekli olan öznellikleri (bireyleri) üreten bir uygulamalar bütünüdür (Aka, 2004 s.9).

Disiplin

Disiplin en genel anlamıyla "insanları biçimlendiren, onların değer, kültür, inanç ve kişiliklerinin oluşumuna etki eden teknikler bütünüdür". Disiplin, özneler (bireyler) üreten uygulamaların genel adıdır (Foucault, 1991a, 194).

Panoptikon

Foucault'a göre Panoptikon, modern projede anahtar, uzamsal bir figür ve modern kişiliğin oluşturulmasında, diğer bir ifadeyle insanların ve toplumun görüşlerinde, modernliğin imajında anahtar bir mekan tasarımıdır (Wood, 2003, s.235). Bu sistem, mimari tasarım olarak merkezi bir kulede bir gözetmenin gözetim altında tuttuğu insanları sürekli ve açık bir şekilde görmesi ancak gözetlenen bireylerin gözetleyeni görememesi esası üzerine kuruludur. Bireyler bu mekan tasarımında her an gözetlendiklerine inanmakta ya da gözetlenmediklerinden emin olamamaktadır (Bentham, 2008, s.13).

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşu ve ilk dönemlerinde (1923-1946) eğitim sistemimizde yer alan disiplin uygulamaları ve metinleri ile sınırlıdır. Ancak araştırmanın tarihsel sınırlılığının yanında eğitim düzeyi ile ilgili sınırlılıkları da vardır. Araştırmada eğitim düzeyi, ilköğretim ve ortaöğretim ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II
KAVRAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde Michel Foucault'nun bilgi-iktidar analizinin yanı sıra, sosyal bilimlere uyarlamış olduğu panoptikon metaforunun eğitim/disiplin anlayışı üzerindeki etkileri ile eğitimin işlevsel analizini detaylı ve sağlam bir temele oturtmak için ilgili literatür taraması yapılmış; eğitimin sosyal, politik, ekonomik, kültürel ve kişisel işlevlere sahip olduğu görülmüştür. Modern dönemde eğitim, ulus-devlet anlayışına hizmet edecek şekilde yapılandırılmış, özellikle ulus devletlerin ihtiyaç duyduğu "vatandaş"ı yaratma ve denetleme işlevine sahip olmuştur. Sosyalleştirme işlevi ile öne çıkan eğitim kurumları, mevcut iktidar mekanizmasının ihtiyacı olan insanları oluşturma işlevini, disiplin uygulamaları ile etkin kılmaktadır. Michel Foucault'nun analiz ettiği "iktidar" pratikleri ile sürekli gözetim ilkesine dayanan panoptikon metaforunun -özellikle modern dönemde- batı eğitim sistemi üzerinde yoğun etkide bulunduğunun analiz edildiği literatür taramasında Foucault'nun sosyalleştirme işlevi bağlamında eğitimi, iktidarı üreten ve sürdüren ve bunun için de bireyleri denetim altında tutup şekillendiren bir güç olarak tanımladığı görülmektedir. Eğitimin pratiğe geçişinin ana dayanaklarının başında gelen "disiplin" algısı ve uygulamaları da bu işlevler çerçevesinde içerik ve görünüş kazanmaktadır.

2.1. Eğitimin İşlevsel Analizi

Eğitim, sosyalleştirmeden kalifiye eleman yetiştirilmesine kadar toplumsal yaşamda tüm kurumlara etkide bulunma işlevselliğine sahip olan bir mekanizmadır. Bireyler dünyaya geldiklerinde beraberlerinde bir kişilik getirmemişlerdir. Bireylerin kişiliği,

toplumun gerek kollektif vicdanından, gerekse mesleği ve uzmanlığı dolayısıyla bağlı olduğu örflerinden meydana gelir. Buna göre, bireylerin kişiliği, sosyal kişiliğin aksinden başka bir şey değildir. Sosyal kişiliklerin oluşma sürecinde eğitim, bireylerden toplumsal kişilikler üreten bir işleve sahiptir. İnsanlığın bütün gücü ve tohumunun kendisinde yaşadığı çocukluk safhasının yetiştirilmesini ifade eden eğitim, bu açıdan insanın kendisi için yeryüzünde yaptığı işlerden en büyüğüdür (Ülken, 2001, s.9-14).

Hasan Ali Yücel de eğitimi bireyin toplumsallaştığı bir temel kurum olarak görmektedir. Bu düşünceye göre okul ve eğitim çalışmalarının içeriği ile toplumsal yaşam arasında sıkı bir bağ olmalıdır (Başar, 1996, s.22). Bu yönüyle kültürel ve sosyal yapının en önemli unsurlarından biri olan eğitim, oldukça fonksiyonel, temel bir sosyal kurum olarak öne çıkmaktadır. Bu açıdan eğitimin iki temel asli fonksiyonu vardır:

> a) "Kültürün muhafazası istenilen unsurlarını ve değerlerini yeni nesillere kültürel miras şeklinde aktarmak.
> b) Toplumun değişen çevre şartlarına göre ortaya çıkan yeni ihtiyaçlarını karşılamak üzere, kültürel unsurları sürekli değiştirip geliştirerek toplumun devamını sağlamak. Eğitim fonksiyonel olarak sosyal değişimlerin yeni nesillere aktarılması, fertlerin, grupların ve topyekun toplumun, değişmelerin doğurduğu yeni durumlara intibak ettirilmesi, sosyal değişmelerin gerektirdiği yeni insan tipinin oluşturulması görevlerini üstlenmektedir" (Kafadar, 1997, s.14).

Sosyal bilimcilere, özellikle antropologlara göre eğitim, çok geniş bir süreç olup her tür öğrenimi içine almaktadır. Örgütlenmiş ve örgütlenmemiş olan öğrenimi içine alan bu süreç, kişinin kültür kazanmasını, kişiliğinin oluşmasını ve onun sosyalleşmesini, dolayısıyla onun kendi toplumunun bir üyesi olarak uyum sağlamasını öğretmektedir (Erdentuğ, 1981, s.5). Eğitim bu haliyle, geleceğe yönelen bir gelişme, bir olgunlaşma faaliyetidir. Eğitim bir sanat olarak çocuğun bedenî-ruhî ve manevi gelişmesine yardım ederken onu toplumdaki mesuliyetli hayatına da hazırlamaktadır. Aynı zamanda eğitim, ideal kültür varlığının gelecek nesiller üzerine intikal ettirilmesi ve genç nesillerin toplumun uyumlu birer ögesi haline getirilmesi sûretiyle iyi yurttaşlar yetiştirilmesi işlevini üstlenmektedir (Öymen, 1965, s.5-14; Russell, 1981, s.19-161;

Tezcan, 1997, s.52). Nitekim eğitim, yetişkin neslin bir plân dahilinde gençlere etki yapması olarak da tanımlanmaktadır (Kanad, 1951, s.9). Eğitim, biçimlendirici etkisiyle toplumsal mekanizmaların en güçlü alanlarından biri durumundadır. Bu biçimlendirici güç, bireylerin sosyal hayattan doğan ihtiyaçlara göre şartlandırılmasını, kültürün aktarılmasını, kısmen de biyolojik karakteristiklerin düzenlenmesini üstlenen bir yapı olarak toplum hayatını şekillendirmektedir.

Eğitim bilimciler sıklıkla eğitimin, bireyi toplumun sahip olduğu düşüncenin etrafında şekillendirmek durumunda olduğuna dikkatleri çekmektedirler. Dolayısıyla bireyin eğitimiyle ilgili bütün faaliyetleri, toplumsal zemine dayanan düşüncelerin birer yansıması olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 1991, s.156). Eğitimin amaçları her toplum için değişse de, bir takım ortak amaçlar da söz konusu olmaktadır. Bunlar bireysel özellikleri geliştirmek, bireyin toplumla bütünleşmesini sağlamak, bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılamak, toplumsal değişmede öncü olmak, toplumsal hareketliliği ve gelişmeyi hızlandırmak, demokratik idealleri gerçekleştirmek, toplumsal huzur ve refahı artırmada yardımcı olmak olarak kabul edilmektedir (Celkan, 1996, s.40-41).

Eğitimin işlevleri genel olarak şu şekilde sınıflandırılabilmektedir:

d) Toplumsal İşlev (Toplumun kültürünü aktarma, toplumun kültürünü değiştirme, toplumlaştırma),
e) Siyasal İşlev (Siyasal bilinç kazandırma, siyasal lider yetiştirme),
f) Ekonomik İşlev (Üretici bireyler yetiştirmek, bilinçli tüketiciler yetiştirmek),
g) Bireyi Geliştirme İşlevi (Uras, 2002, s.191-216).

Eğitimin açık işlevleri arasında, toplumsal mirasın birikimi ve aktarılması, çocuğun toplumsallaştırılması, yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı elemanlar kazandırmak yer alırken; gizli işlevleri arasında ise, tanıdık sağlama, statü kazandırma, işsizliği önleme, çocuğun ekonomik olarak sömürülmesi, temizleyicilik, eş seçme gibi işlevler bulunmaktadır. Eğitim, aynı zamanda insanlar arasındaki karşılıklı dayanışma ve uluslararası iş birliğinin önemi duygusunu geliştirebilmektedir.

Eğitimin siyasal açıdan iki temel işlevinden bahsedilebilmektedir: Birincisi, mevcut siyasal devlet düzenine sadık bireyler yetiştirmek ve mevcut siyasal sisteme sadakati sağlamaktır. Siyasal yapılar, varlıklarının devamı ve gelişimi için genç nesillere siyasal bir eğitim vermek zorundadırlar. Siyasal alanda bulunabilmek için bireyler iş sahibi olmalı, devlet işlerine katılmalı, siyasî sorumluluk almalı ve seçme seçilme hakkına sahip olmalıdır. Vatandaşlarda bu yönde verilen eğitim ile toplumsal birlik ve beraberlik ruhu gelişir. İkinci işlev ise toplum ve devlet için, gerekli lider, önder ve seçkinlerin eğitilmesidir. Çünkü devletin devamlılığı, toplumun güvenliği, elbette yöneticilerin becerili, yetenekli, liyakat sahibi olmalarıyla çokça ilintilidir. Okullar bu özel eğitim sürecinde önemli yer tutarlar. Gerçi eğitim, günümüzde siyasal önderler, seçkinler yetiştirme yerine, daha çok rejim ve devlete sadakati arttırma yönünde etkili olmaktadır (Celkan, 1996, s.45-50). Modern dünyada belli bir ideolojik durumu diğer gruplara benimsetmek için, zor kullanmaktan ziyade çok daha yumuşak bir ikna aracı olan okul kullanılmaktadır (Güven, 1998, s.73).

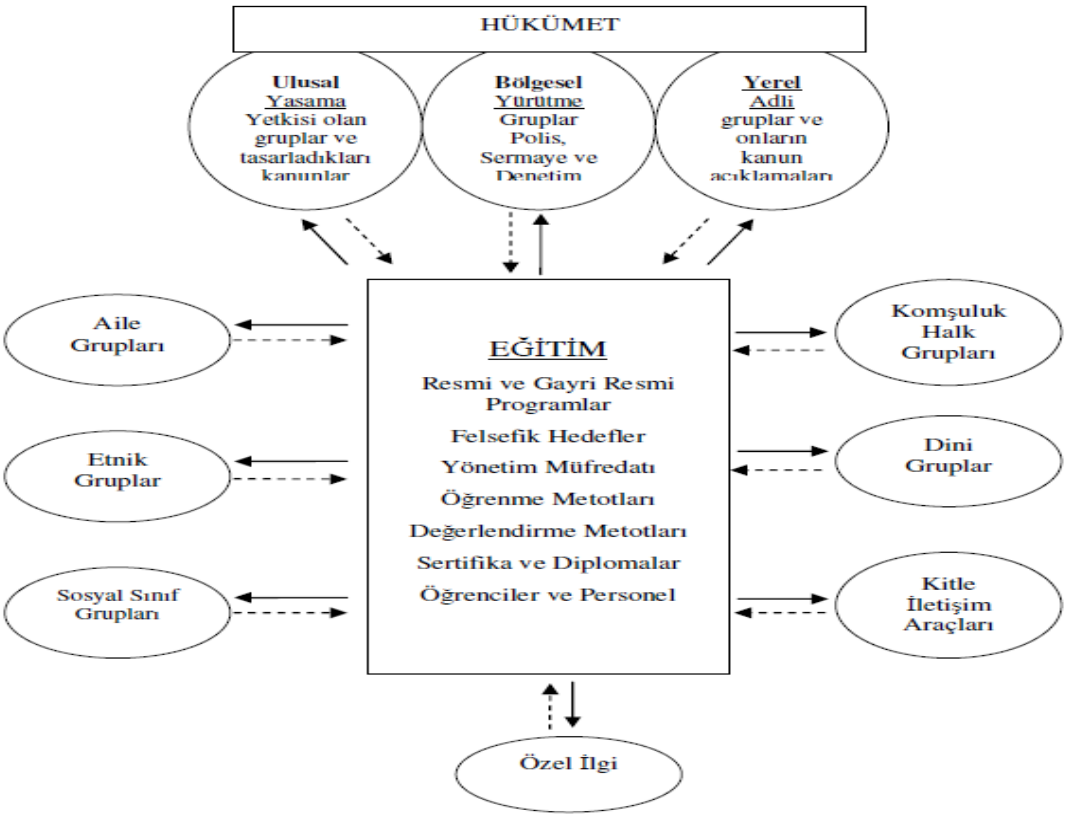
Eğitim, siyasal bilinç kazandırma işleviyle, bireyin toplumla bütünleşmesi ve topluma uyum sağlaması için gerekli olan egemen değer, norm ve inançları bireylere aktarırken bunların kurumlaşmasında temel bir güç olma fonksiyonunu üstlenmektedir. Diğer yandan da bireylerin bu değerleri içselleştirip yerine getirmesi için gerek duydukları nitelik ve becerileri, bireylere kazandırma gibi bir işleve de sahiptir. Tüm eğitim süreci ve disiplin uygulamaları bunun üzerinde şekillenmektedir (Ersoy, 1978, s.138).

Eğitim, ekonomik işlevleriyle, yetişmiş, beceri ve uzmanlık kazanmış bireylerin beyin ve kol gücünü daha çok geliştirmesine de olanak hazırlamaktadır (Dalgıç, 1976, s.7). Eğitilmiş insan gücünün çoğalması, ulusal gelirden daha fazla pay alma olanağını da ortaya çıkaracaktır. Bu yönüyle eğitim, toplumsal yapıda ekonomi seyrini de etkileyen bir mekanizma konumundadır.

Bununla birlikte kimi eğitimbilimcilere göre eğitimin görevi –bireysel geliştirme işlevi açısından- çocuğu hayata hazırlamaktır, bütün hayatı yaşatmak değildir. Çocuklara

okul sosyal yaşamı içinde yaptırılması mümkün olan hayat tecrübelerinin tümü "inisiyasyon" fiilini teşkil etmektedir. Bu açıdan eğitim bir inisiyasyondur, her şey değildir. Çocuk canlı bir bütün, bir kişiliktir. Bu nedenle de çocuğa zorla ve gelişim seyrine aldırış etmeden kabul ettirilmek istenen zorlayıcı davranış şekilleri eleştirilmelidir (Baltacıoğlu, 1942, s.40-54). Nitekim, bunun için çağdaş eğitimde oyun vasıtasıyla, çocuklar etkin kılınarak sosyal varlık olmalarına yardımcı olunması, -aile ve sosyal çevrenin de katkılarıyla gerçekleştirilen kültürleme süreciyle- bireylerin hayattaki rol ve görevlerine hazırlanması amaçlanmaktadır.

Bununla birlikte eğitimin amaçları, yaygın ve örgün eğitim programları, bireyin içinde doğup yer aldığı kültürel süreçler tarafından etkilenmekte, yaratıcılığı engelleyen toplumsal ve kültürel sistemler de bu yapı içinde varolabilmektedir (Güvenç, 1996, s.39-41). Keza eğitim sistemi, toplumsal yapı içinde yer alan diğer kurumlardan biridir ve özellikleri bakımından içinde bulunduğu toplumda diğer kurumlardan etkilenmekte ve diğer kurumları etkilemektedir. Nitekim bu nedenle eğitim kurumları hem etken hem de edilgen olarak kabul edilmektedir (Thomas, 1983, s. 5).



Eğitimin işlevsel etkileşim ağı (Thomas, 1983, s.5).

Eğitim kuruluşlarının toplumun diğer kesimleriyle çok değişik ve karmaşık ilişki noktaları olduğu dikkate alındığında, eğitim kurumlarından beklenen görev ve işlevlerin diğer toplumsal kurumlardan beklenen fonksiyonlarla benzeştiği de söylenebilir. Keza eğitim kuruluşları, toplumların ideal olarak benimsedikleri amaçlara doğru bir çeşit "amaç aşılama" kurumlarıdır. Bir çeşit ahlak kavramını ve öğretiyi genelleştirme fonksiyonuna sahiptirler (Odiorne, 1976, s.20-23).

Toplumsal değişme konusunda da eğitimin etkin işlevlere sahip olduğu görülmektedir. Sosyal kurumların tümüyle işlevsel etkileşim ağına sahip olan eğitim, "değişim" süreci üzerinde güçlü bir belirleyiciliğe sahip olabilmektedir. Eğitim sosyologlarına göre, eğitimin toplumsal değişme üzerinde iki temel işlevi bulunmaktadır: Birincisi tutucu işlevi, ikincisi de yaratıcı işlevidir. Eğitim bir yandan toplumsal kültür ögelerini genç

üyelere aktararak geleneksel değerleri korumakta, toplumsal uyum ve bütünleşmeyi sağlamakta ve toplumsal denetimi artırmaktadır. Bu işlev, toplumda hâkim düzenin korunması ve sürdürülmesi konusunda oldukça önemlidir. Öte yandan eğitim, eleştirici ve yaratıcı, yeni buluşlar ve keşifler yapan, toplumsal değişmeyi sürdürmede etkileri olan bireyler yetiştirerek toplumsal değişmeyi hızlandırmaktadır. Özellikle sanayileşmeyle beraber, bu iki işlev kimi zaman çatışmalara neden olmaktadır. Bu nedenle, hem kültürel değerlerin aktarılması, kültürün korunması hem de değişimin devamlılığı için, çeşitli sosyal politikalara ihtiyaç duyulmaktadır (Bucuka, 2009, s.5-10).

Eğitim bilimciler, tüm bu işlevsel etkileri içinde barındıran eğitim anlayışının gelişiminin üç dönemden geçmiş olduğunu ifade etmektedirler. Bu gelişim dönemleri eğitimin işlevlerini de değiştirmiş ve şekillendirmiştir. Bunlar:

a) Teolojik anlayışta eğitim,

b) Fizyolojik anlayışta eğitim,

c) Bilimsel anlayışta eğitim.

Teolojik anlayışta eğitimde dogmatik bir eğitim/disiplin anlayışı etkindir. Tartışılmaz hüküm ve kurallar vardır ve bunların kaynağı çoğunlukla dini öğretilerdir. Fizyolojik anlayışta eğitim, tamamen öznel bir anlayıştır, eğitim ve disiplin genel bir kurala bağlanamaz. Eğitim, zamana, yerine ve kişiye göre değişir. Bu görüşte doğru olan "doğa"dır ve bu da tartışılmaz. Bilimsel anlayışta eğitim ise nesnel nitelikte, zihinsel bir tutumun ürünüdür. Eğitimin zamana, yere ve insana göre bir değişen bir de değişmeyen yönü vardır. Eğitim, öğretme işi olduğundan değişmez bir nitelik taşırken, öğrenme işinin dayandığı amaçlar değişir. Buna göre eğitim değişmeyen yönüyle müsbet bilimken, değişen yönüyle de bir sanattır (Cırıtlı, 1941, s.11).

18. yüzyıla kadar tüm dünya toplumlarında eğitim, dinî bir karaktere sahip olduğu için eğitim ve öğretim etkinliklerini din adamları yürütmüştür (Öztürk, 2002, s.38). Tarihte insanlar eğitimi (terbiyeyi) ailede başlatmış, uzmanlık gerektiren konularda okul ve öğretmene başvurmuşlardır. Okul ve öğretmen, toplumsal iş bölümünün yapılması ve yeni meslek ve uzmanlık alanlarının ortaya çıkmasıyla devreye girmiştir (Çınar, 2002, s.46). Modern anlamda (bilimsel anlayış) eğitim, ulus-devlet ve sanayileşme süreçlerinin zorunlu bir parçası haline gelmiştir. Eğitim, modern dönemde uluslaşma için gerekli görülen ideolojinin oluşturulması ve yeniden üretilmesi işlevini yerine getirmiştir. Bu anlamda eğitim "ideolojik yeniden üretim" olarak tanımlanabilmektedir (Belge, 1983, s.56). Nitekim zorunlu ve kitlesel eğitim, modernleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ulus-devlet ideolojisinde devletin gücü için bireyin gelişmesi zorunlu koşul olarak görülmüş, devlet bütün keyfe bağlı istençleri bastırarak birleştirici işlevinin nesnesi olarak bireyi belirlemiştir. Devlet, eğitici bir moral ve güç kaynağı olarak görülmüştür (Bourderon, 1989, s.79).

Hesapçıoğlu (2010, s.22), sanayi toplumundan yeni topluma, bilgi toplumuna geçiş ile ekonomik zenginliğin, çok sermaye ve emeğe sahip olma yanında bilgiye, insan kaynaklarını geliştirmeye ve bu alana sahip olma ile ölçülür hâle geldiğini belirtmektedir. Modern toplumlarda başat ideoloji, ilerletmeye çalıştığı toplumsal düzene insanların rızasını kazanmak için üstesinden gelmek zorunda olduğu dirençlerle sürekli olarak karşılaşmaktadır. Bu dirençler kırılabilmekte, ancak tümüyle yok edilememektedir. Bu nedenle hegemonya sürekli olarak yeniden kazanılma mücadesi vermekte ve "ortak duyunun" inşasına çalışmaktadır. Bu "ortak duyu" çoğunlukla yönetici sınıfın fikirleri ve ideolojik hedeflerinden oluşmaktadır (Fiske, 1996, s.225). Keza hükümetler, yönetilenlerin düşüncesine göre ayakta kalmakta ya da yıkılmaktadırlar. Bundan dolayıdır ki; ahlâkî eğilimlerimizi ve karakterimizi büyük ölçüde, belki de tamamen eğitim belirlemektedir. Bu nedenle de kimi eğitim bilimcilere göre çocuğun kötülüklerinin kaynağı, bütün çocuklarına aynı şefkati gösteren kusursuz doğa ana değil, eğitimin kusurlarıdır (Woodcock, 1998, s.69).

Nitekim modern dünyada her ideoloji, kendisini her bakımdan güçlü (total) gösterecek araçları yeniden üretebileceğini öncelikle eğitimle göstermek istemektedir. Siyasal iktidarlar, kendi çıkarlarına uygun olan bilgi ve değerleri eğitim kurumu içinde tanımlayarak egemenliklerini sürekli kılmaya çalışmaktadırlar (İnal, 2008, s.75, 106). Öğretim, toplumun zihni ya da beyni olarak devletin denetimine bırakılmış durumdadır (Lyotard, 2000, s.22). Bu nedenle de ideolojiler, ihtiyaç duydukları insan tipini eğitim aracılığıyla kurmaktadırlar ve disiplin anlayışı da bundan bağımsız düşünülememektedir.

Sonuç olarak eğitim ideolojisi, "bir ülke, devlet, millet, siyasal bir parti ya da siyasal grup tarafından benimsenen; amacı belirli siyasal hedefleri olan ve siyasal, sosyal, ekonomik olayları, kurumları bu amaçlara göre yorumlayan düşünceler bütünü" olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim politikaları, programlar ve uygulamaların hepsinin okullaşma ve eğitim üzerine etkileri vardır. İdeolojiler toplumun istenen yönde gitmesine yönelik programlar için siyasal ögeleri öne sürmektedirler (Pratte, 1977, s.69). Egemen ideoloji okul kitaplarında, eğitici filmlerde, resmi beyanlar ve öğretmen söylemlerinde ortaya çıkmaktadır. Zira başat ideoloji varlığını ve sürekliliğini sağlamak için ihtiyacı olan "birey"i yetiştirmek istemektedir. Bununla birlikte eğitim, şekillendirme işlevinin yanında devletin sosyal denetim aracı olarak da önemli bir kurum olarak öne çıkmaktadır.

Öte yandan eğitimde açık olarak ifade edilmiş, görünen müfredat ve içerdiği amaçlar tüm bu işlevleri yerine getirme fonksiyonunu görünür bir biçimde ifade ederken; bundan başka bir de "gizli müfredat" gerçeği söz konusudur. Gizli müfredat, bireyler üzerinde asıl etkiyi ve biçimlendirmeyi yaratan ve kişiliğe direkt etkisi bulunan bir alandır. Disiplin de bu müfredata göre şekil almakta ve eğitimin işlevleri bu müfredata göre belirlenmektedir.

> "Gizli müfredat yazılı (biçimsel) değildir, ama toplumun ve elbette devletin, üç aşağı beş yukarı onayını alır. Meşru ve yerinde bulduğu bir yaşam tarzının gerekleri doğrultusunda uygun görülen davranışların hemen hepsi okulda müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler hatta bazen öğrencilerin kendileri tarafından yeniden üretilir, gerekirse bir baskı konusu olarak gündemde tutulur. Örneğin, öğretmenin önünde düğme iliklemek, sınıfta söz almak

> için parmak kaldırmak, okul binasına askerî düzende girmek, öğretmene "siz" diye hitap etmek, ders çalışmanın hayırlı bir iş olduğuna inanmak, öğretmenler odasının kapısını çalmadan içeri girmemek, İstiklal Marşı'nı gür sesle okumak, öğretmenlere mutlak saygı göstermek, okulu temiz tutmak, okulun demirbaşlarına zarar vermemek, koridorlarda gürültü yapmamak gibi davranışlar çoğu zaman açık müfredatta yer almaz. Bunlar, gizli müfredatın konusudur" (İnal, 2007, s.169-170).

Tüm bu işlevlerin ötesinde Hesapçıoğlu (2008b, s.99)'na göre eğitim aynı zamanda bireyin özgürleşmesi, kendini ifade etmesi, yaratıcılığını ortaya koyması için imkân sağlamalıdır. Eğitim bir sınır koyma uğraşısı değil, ufukları genişletme çalışması olmalıdır. İnsanoğluna yakışır bir eğitim, korkudan bağımsız bir eğitimdir. Korku dolu bir birey, özgür düşünme gücünü yitirmektedir. Sonuç olarak birey özgürlüğünü yitirince yetenekleri de yok olmaktadır.

2.2 Modern "Okul"un Tarihsel Gelişimi

İlk uygarlıklarda çocuğun sosyalleşmesi ve toplulukla özdeşleşmesine yönelik kurulan eğitim paradigması ve buna dayalı olarak -"basit" okul anlayışlarıyla- başlayan "okul modelleri", Antik Yunan'da daha sistemli olarak kendini hissettirmiş ve özellikle Aydınlanma dönemi sonrasında bugünkü genel karakterini almıştır. 18. yüzyıldan sonra ulusallaşma, insan hakları, yurttaşlık bilinci, hukuk devleti gibi kavramsal ve pratiksel dönüşümlerle başlayan okul sistemlerinin toplumsal anlamda yeniden yapısallaşması ve çeşitlenmesi süreci, bir yandan yeni eğitim ilke ve değerlerini ortaya çıkarırken diğer yandan eğitimde süregelen sürekli arayışlarla tartışma gündemini korumuştur (Akdağ, 2008a, s.32-33).

Tarım toplumlarında çocuğun egemen toplumsal değerlerle yetişmesi temelinde kurulan okullar, sanayi devrimiyle birlikte modern toplumlarda bilinen okul karakteristiklerini kazanmıştır. Ancak sanayi devriminden sonra ulusallaşma, insan hakları, yurttaşlık bilinci gibi kavramsal dönüşümlerle okul sistemlerinin değişim süreci devam etmiştir. Özellikle geçtiğimiz yüzyılın sonlarında bilişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler temelinde gerçekleşen ve halâ devam eden toplumsal dönüşüm süreci, modern okul sistemlerinin yeniden tartışılmasının önünü

açmıştır (Fırat 2010, s. 504). Keza değişim, ilk çağlardan beri tüm toplumları ilgilendiren ve toplumsal yaşamda önemli rol oynayan bir kavram olmuştur. Nitekim ekonomik, sosyal ve siyasal alanda meydana gelen gelişmeler, bilimsel araştırma bulguları, toplumları ve örgütleri etkilemekte, değişmeye zorlamaktadır. Eğitim örgütleri de, sürekli değişim pratikleri yaparak çevresindeki değişmelere ayak uydurmaya çalışmaktadır (Özdemir, Cemaloğlu, 1999, s.91). Okul, bu değişim pratiklerinin merkezi konumundaki eğitim kurumudur. Zira sosyalleşmenin yapı taşı olan okullar, sosyal yapıdaki her tür değişime katkıda bulundukları gibi, bu değişimlere de son derece duyarlı bir yapı göstermektedirler.

Modern okulun gelişiminden önceki tarihlere bakıldığında her toplumda –amaçlar farklılaşsa da- okul kurumunun sosyal yapı içinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Eski Mısır'da beş yaşına gelen çocuklara özel elbiseler giydirilerek okullara gönderildiklerine dair kayıtlar sözkonusudur. Bu medeniyette okullara ilk aşamalarda zengin ailelerin çocukları alınırken okullar çoğaltılarak halk çocuklarının da okullara devamı sağlanmıştır. Öte yandan dini eğitime yönelik olan ve yatılı hizmet veren "mabet mektepleri" de mevcuttur. Okullar Eski Mısır'da okuma-yazma etkinliklerinin yanında, astronomi, coğrafya, kimya, tıp, din ve ilahiyat, edebiyat, musiki dersleri de vermişlerdir. Bu dönemin eğitiminin ana hedeflerinin başında halkın ve gençlerin faydalı vatandaşlar olarak yetiştirilmesi gelmektedir. Dünyanın en eski medeniyetlerinde biri olan Çin'de okullar dini değerlerin ve ahlaklı olmanın aşılandığı yerler olarak görülmüş; dini kitaplar da eğitim ve okulları destekler yazılar içermiştir. Yönetime geçecek olan Çin prensleri için saray okulları açılmıştır. Bir diğer eski medeniyet Hint kültüründe Brahman (en üst kast) kastından seçilen öğretmenler, okullarda mutlak otoriteye sahip olmuşlar, geleceğin yöneticileri olan prensleri okullarda özel olarak eğitmişlerdir. Hint medeniyetinde öğretmenlerin sopalarını tutan bir yardımcıları olmuş ve dersler -okul ortamı olarak- bir ağaç ya da çatı altında görülmüştür. Öğrenciler, bu ortamda öğretmenin etrafında oturmak suretiyle öğretmenlerinin müsadeleri altında eğitim görmüşlerdir. Okulun temel amacı dini ve ahlaki değerleri öğrencilere kazandırarak yararlı vatandaşlar olmalarını sağlamak

şeklinde belirmiştir. Aynı şekilde Eski İran kültüründe de okul, çocukların topluma yararlı olmalarını sağlamak için, halkın önem verdiği faziletleri ve inançları çocuklara telkin etme kurumları olarak görülmüştür. Öğrencilere dini ağırlıklı bir eğitim verilmiş, Zerdüşt rahipler tarafından okullarda eğitilen ve başarılı olan öğrencilere kutsallık atfedilen kuşak takılmıştır. Babil ve Asur'da okullarda öğrencilere kralların savaşları, etkinlikleri, yaşamları, ava gidişleri ve diğer etkinlikleri tarih bilgisi olarak okutularak gençlerde ahlâklı olmanın yanı sıra yönetime ve devlete sadakat duyguları oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu okullarda halkın onay verdiği kitaplar okutulmuş, resim, mimari, musiki, matematik ve tıp bilgileri de öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Eski İsrail zamanında M. Ö. 450 yıllarında dini bir alim olan Ezra, halka eğitim veren vaazlarıyla dini bir okul oluşturmuştur. Kudüs'te açılan ilk büyük okul, -bir nevi "darülmuallimin"- eğitilen öğrencilere ileride öğrendiklerini halka taşıma misyonu yüklemiştir. İsrail kültüründe de okullar dini bir yapı göstermişler, öğrencilere 14 yaşına kadar okuma mecburiyeti konulmuş, öğretmen-hahamlara hürmet ve itaat en önemli okul kuralı olarak görülmüştür (Kanad, 1930a, s.5-92).

Okulun tarihi gelişiminde Eski Yunan uygarlığı, Batı uygarlığının temeli ve esin kaynağı olmuştur. Nitekim "okul" yapılanmasının icadı Eski Yunan kültürüne dayandırılmıştır. Eski Yunan'da okul için kullanılan sözcük "leisure"dir, bunun anlamı "serbest zaman yeri"dir. Uygar bir kişinin serbest zamanını doğal bir biçimde düşünme ve öğrenme ile geçerimesi beklenmiştir (Postman, 1995, s.16). Bununla birlikte Eski Yunan'da halk, köle ve asiller olarak ikiye ayrılmıştır ve okullar yalnızca asillere özgüdür. Asiller, söylev verme, güzel konuşma, oyun ve beden eğitimi gibi etkinliklere katılırken diğer tüm işleri köleler yapmaktadır. Müzik ve beden eğitimi gibi iki temel öge üzerine temellenen Eski Yunan'da eğitim, toplumsal sınıf olgusuna dayalı biçimde yürütülmüş; soylular, din adamları ve savaşçılardan oluşan üst sınıflara okulların kapıları açılmıştır. Okulun amacı, iyi vatandaş yetiştirmek olmuştur (Özer, 2011, s.3). Eski Yunan'da -Atina'da- hiçbir yetişkinin eğitim esnasında okula girme hakkı olmamış, bu yasağı çiğneyenler idam cezasına kadar varan cezalarla karşılaşmıştır. Öte yandan ailelerin çocukların eğitimine ve okula gitmelerine dair takibat yapmaları en

önemli vazifelerinden görülmüştür. Özgür yurttaşlar için 7 yaşından 18 yaşına kadar Atina'da eğitim zorunlu tutulmuş, okullar öğrencilere askeri eğitimin yanında disiplin, cesaret, alçakgönüllülük, azim gibi erdemleri de kazandırmayı hedeflemiştir. Sparta'da ise okul, geleceğin askerlerini yetiştirme; savaşın acı ve ıstıraplarına dayanabilen, askeri disipline sahip gençler yaratma amacına hizmet etmiştir. Sparta'da çocuklar doğdukları anda -ailelerinin onları muayene için yaşlıların huzuruna getirmesi suretiyle- gözlemden geçirilmiş; sağlam olduğuna karar verilen çocuklar eğitime ayrılmışlardır. Yedi yaşında evden alınan bu çocuklar yatılı okullara verilmiş, devletin askeri amaçları doğrultusunda eğitilmiş, yetiştirilmiştir (Ateş, 2012, s.36-39). Sparta'da Atina'daki okul anlayışına oranla eğitimin ve okulun üzerinde devlet kavramı çok daha etkili olmuştur. Gelecek neslin yetiştirilmesi ve devlet için terbiye edilmesi çok önemli görülmüştür. Bu nedenle de okullar Sparta'da devlet tarafından denetim ve emniyet altına alınmıştır. Asker ruhlu, savaşmasını bilen bir nesil yetiştirilmesine önem verilmiştir.

Roma medeniyetinde ise okulların amacı iyi vatandaş yetiştirmek üzerine odaklanmıştır. Öte yandan Romalı düşünürlerin katkısıyla bireysel eğitim de bu dönemde öne çıkarılmıştır (Özer, 2011, s.3). Roma'da okullar, yaygınlaştırılması gereken ve büyük önem taşıyan kurumlar olarak görülmüşlerdir. Bu kültürde öğretmenliğin itibarı yükseltilmiş, cumhuriyet döneminde okullara verilen önem imparatorluk zamanında da azalmadan devam etmiştir. Yunan ve Latin lisanından devletin kanunlarına itaat ve sosyal hayata hazırlık gibi kaideler, okulun temel hedefleri arasında yer almıştır. Roma'da gençler askerlik çağına geldiklerinde "campidoctor" denilen savaş eğitimcilerince özel bir eğitime tabii tutulmuşlardır. Roma'da gençlerin devletin ihtiyacı olan vatandaşlara dönüştürülmesini üstlenen okullar, özellikle İmparator Augustus (M.Ö. 63-M.S. 14) döneminde her kasabada yaygınlaştırılan gençlik teşkilatlarıyla desteklenmiştir (Ateş, 2012, s.40).

Ortaçağ'da dinin etkisi ile eğitim ve okul kavramı üzerinde belirgin bir anlayış değişikliği görülmüştür. Dini değerler, yaşamın tüm alanına olduğu gibi okul

anlayışına da etki etmiştir. Din ve Tanrı merkezli bir anlayış öne çıkmış, "iyi vatandaş" yetiştirmenin yerini "dindar bireyler yetiştirme" amacı almıştır. Okullar ortaçağda bu mevcut düzeni korumakla yükümlü kurumlar görünümünde olmuşlardır (Sönmez, 2006, s.35). İlk Hristiyan okullarında (İskenderiye, Antakya, Odesa gibi) dini bilgilerin yanında dünyevi ilimler de öğretilirken; ortaçağda okullar eski canlılıklarını kaybederek, kilise okullarında skolastikler çoğalmıştır. Bu dönemde okullarda verilen eğitim ve disiplin, zor ve yavaştır. Okullarda sıkı denetim ve disiplin vardır. Öğrenci, öğretmeninin istediklerini yapamaz ve öğrenemezse sopa, açlık ve hapis gibi maddi cezalara maruz bırakılmıştır. Tatil ve oyun zamanları, bu okullarda birkaç saat gibi kısa sürelerle sınırlandırılmıştır. Öğretmenler aynı zamanda dini otorite konumunda olmuşlardır ve baş otorite olan ruhani lidere (şolaster) bağlıdırlar (Kanad, 1930a, s.191-194).

İlmin kilise hakimiyetinden kurtarılması ve skolastik sisteme tabi olmayarak yeni ve özgür yaşama bağlanması düşüncelerini ortaya atan "hümanizm" okul anlayışında da rönesans dönemini başlatmıştır. Rönesans döneminde, devletin çocukların eğitimine önem vermesi gerektiği anlayışı da öne çıkmaya başlamıştır. 1348 yılında Floransa'da ilk üniversite kurulmuş, matbaanın icadı bu dönemde eğitim anlayışına etki etmiştir. Hollanda'da Erasmus (1465-1536)'un ortaya attığı insancıl eğitim anlayışı eğitimin dolayısıyla okul anlayışının çehresini değiştirmiştir[1]. Rousseau (1712-1778) ise çocuğa saygı gösterilen, toplum baskısından uzak, bireysel özelliklerin gelişimine katkıda bulunan okulların olması gerektiğinden bahsetmiştir (Özer, 2011, s.3-4). Rousseau, çocukların tehdit, ceza ve zora dayalı disiplinle öğrenim görmedikleri, doğal ortamın sağlandığı ve insan/çocuk doğasına ve yaratılışına uygun eğitimin verildiği okulların

[1]14. yüzyılın ortalarına doğru, hümanizme kaynaklık eden literatürde Rönesans döneminin hümanistlerinden D. Erasmus (1469-1536)'ın *Deliliğe Övgü, Çalışma Düzeni, Çocukların Özgür (Liberal) Eğitimi* gibi eserlerinde ortaçağın karanlık düşüncelerine yine düşünce yoluyla karşı çıktığını ilan etmiş olduğunu görürüz. Erasmus, *Öğrenime Dair* adlı kitabında sözcük ve adlara dayalı öğretim yöntemini eleştirmiş, *Çocukların Özgür Eğitimi* adlı kitabında ise öğretim ilkelerine değinerek; öğretimde acele etmeme, basamak basamak ilerleme, her olguyu zamanı gelince öğretme gibi ilkeler geliştirmiştir. Erasmus, kilisenin eğitim ve okul anlayışını sert bir biçimde eleştirmiştir (Binbaşıoğlu, 1982, s.69).

önemine vurgu yapmış, bu okulların oluşmasına çalışmıştır. Öğretmenlerin çocuğun doğal gelişimine rehberlik ettikleri ve çocukların yaratıcılıklarına imkan tanıdıkları bu okul anlayışı (Ülken, 2001, s.95; Postman, 1995. s.78-79), Rönesans'ın insancıl anlayışının somut örneklerinden biri olmuştur. Bu yaklaşımın temel dinamiği, hayata hazırlanan bireyin elden geldiğince hayatı doğru tanımasını sağlamaktır. Aydınlanma çağının büyük eğitimcisi ve filozofu Rousseau'nun okulu hayata yakınlaştırmak için esaslı hamleler yapan düşünürlerin başında yer alması ve diğer eğitimbilimcilerin eğitim ve okul sosyal yapılanmasını yaşamla ilişkilendirme çabaları, bu düşünceye dayanmıştır (Hesapçıoğlu, Akbağ, 1996, s.1-13). Nitekim eğitimde uygulanan disiplin anlayışında bir inkılâp niteliği taşıyan, mevcut eğitimin insan doğasına aykırı bir zihniyet ve metotla yetiştirdiği "medenî insan"ın reddiyle konunun ele alındığı bu yaklaşıma göre; medenî insan modeli medeniyetin içinden çıkan bir soysuzlaşma ve bozulma modelidir. Tamamen sunî olan bu insan modeli karşısında ise "tabiî insan" vardır. Rousseau'ya göre eğitimin ve disiplinin amacı, iç kabiliyet ve kıymetleri kendi bütünlüğü içerisinde olan tabiî insanı geliştirmek olmalıdır. Rousseau'nun sistemi "tabiat" kavramı etrafında düğümlenmektedir. O, zamanının Aristocu görüşüne tamamen karşı çıkarak, çocuğun her yaşında bilfiil ulaştığı bir tabiatı olduğunu savunmuştur. Rousseau, pedagoji nazariyesini ve terbiye işini, insan ruh ve bedenin gelişme esasları üzerine kurmaya çalışmıştır. Rousseau'ya göre "Her çocuk bir ferdiyettir ve ferdiyet olarak kendisine saygı duyulmasını ve buna uygun muameleye tabii tutulmasını bekler" (Aytaç, 1981, s.25; Kafadar 1997, s.35-48). Bu pedagojik anlayışa göre çocuktaki spontane güçlerin gelişmesine en geniş imkan verilmeli, öğretmen de bu gelişmeye yardımcı olmalıdır. Çocuğun kötü hareketlerini baskı ile iyileştirmeye kalkmamalı, tabiatın kendi tepkileriyle düzelmeye bırakılmalıdır (Ülken, 2001, s.95).

Dönemin düşünürlerinden Thomas Hobbes (1588-1679) ve John Locke (1632-1704) ise eğitim/okul ile politikanın iç içe olduğunu vurgulamışlardır. Onlara göre, eğitim ve okullar devlet otoritesinin bir ifadesidir ve devletin eğitim yolu ile ulaşmak istediği bir takım amaçlar vardır. Diğer yandan eğitim, insanları toplumsallaştıran bir süreçtir.

Eğitim, insanları toplumsallaştırarak temel toplumsal yapıya uyum sağlamalarını ve var olan toplumsal ve siyasal düzenin devamlılığını gerçekleştirmektedir (Kneller, 1971, s.40-41). Keza John Locke, okulun temel gayesinin çocukları hayatın her alanında düzene ve disipline alıştırmak olduğunu ifade etmiştir.[2] Martin Luther (1483-1546) de bu anlayışla, devletin mevcudiyetini muhafaza etmek için eğitim vazifesini üstüne alması gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim bu düşünceler 1600 yıllarına doğru "protestan okullarının" yaygınlaşmasına neden olmuş; bu okullarda lisan eğitiminden dini eğitime kadar ilmi ve dini bir eğitim/disiplin çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte Katolik Kilisesi'ne karşı çıkan Luther'in sonraki süreçte asillere başkaldıran köylülerin değil asillerin yanında yer alan fikirler ortaya koymuş olması da pedagojik anlayışa etki etmiştir. Keza Luther, insanların bir kısmının hür, bir kısmının köle; bir kısmının yönetici, bir kısmının teb'a olması gerektiğini savunmuştur. Öte yandan Cezvit (Katolik) okullarında da bu dönemde bir canlanma görülmüş, muntazam bir disiplin ortamı olarak yapılandırılan okullara çocukların kazandırılmasına ve devam eden öğrenci sayısının arttırılmasına çalışılmıştır. Bu okulların ana gayesi; dindar ve ahlaklı bireyler yetiştirmek olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle de Cezvit okullarında çocuklar okula ve kiliseye karşı mutlak itaat duygusunu öğrenmişlerdir. (Güngör, 1989, s.64; Aytaç, 1998, s.74-91; Doğan, 2008, s.11).[3]

18. yüzyılda eğitim alanında beden ve fiziki gelişim eğitimi almış, faal bireylerin oluşumuna fırsat tanıyan ve sağlıklı nesiller/vatandaşlar yetiştirilmesini de hedefleyen -Rönesans dönemi fikirleri-, Alman Philantropları'nın kurdukları okullarda uygulamaya geçirilmeye çalışılmıştır. Okul için değil hayat için gençlerin yetiştirilmesi

[2] J. Locke, düşünceler gibi insan karakterinin de doğuştan olmayıp sonradan deneyimlerle, yaşantılarla biçim kazandığını ileri sürmüştür. Her ne kadar J. Locke'un insan zihnine dair her deneyim ve algının üzerinde bir iz bıraktığı tabula–rasa görüşü modern eğitimcilerce benimsenmese de, onun görüşlerinin etkileri pragmatist eğitim görüşünde varlığını hissettirmiştir (Gutek, 2001, s.188).

[3] Dönemin bir başka düşünürü M.D. Montaigne (1532-1592), çalışmalarında genel eğitimin verimsizliğine dikkat çekmiş özel eğitime önem verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu nedenle de Montaigne, yeni eğitimin temelini atan bir düşünür olarak görülmüştür. O, deneyler yoluyla, ahlâkî değeri olan bilimsel bilginin öğrenilmesi gerektiğini, eğitimde düşünme ve analizin ön plâna alınması ve kişinin yeti ve yetenekleri diyebileceğimiz tabii kuvvetlerinin akıl ve toplumdan önce geldiğini ileri sürmüştür (Dündar, 2007, s.40).

ve pratik, gerçek yaşamda karşılığı olan bilgilerin kazandırılması hedefleri öne çıkmaya başlamıştır. Bu dönemin eğitimbilimcileri, disiplinden dayağın çıkarılması, öğrencilerin okullarda, kalıcılık gösteren içsel disiplini kazanmaları, iyi ve faydalı bilgilerin öğretilmesi, ahlaki eğitime yoğunlaşılması, öğrencinin faaliyetine dayalı okul yapılarının oluşturulması, ailelerin gençlerin eğitiminde yetersiz kalmasından dolayı devletin eğitim konusunda belirleyici olması gerektiği gibi düşünceleri daha yüksek sesle dile getirmişler ve bu düşüncelere dayanan okulları oluşturmaya başlamışlardır (Kanad, 1930a, s.272).[4] Bu dönemde mutlakiyetçi devlet yapıları çözülmeye başlamış ve Pestalozzi (1746-1827) gibi eğitimbilimciler, ezilmiş geniş halk tabakalarının okula kazandırılması ve eğitilmesi yoluyla yeni bir toplumsal düzenin kurulması uğruna çalışmışlardır (Aytaç, 1966, s.168). Nitekim, 18. yüzyılın sonlarında eğitim ve okul yapısında reformist bir akım olarak Pestalozzi'nin öncülüğünü çektiği ferdiyetçi eğitime karşı sosyal pedagoji anlayışı öne çıkmaya başlamıştır. Bu düşünce akımı sonraki yüzyılda ortaya çıkacak eğitim akımlarına ve özellikle "iş okulu, aktif okul" faaliyetlerine kaynak olmuştur (Kafadar, 1997, s.37).

[4] Johann Basedow (1724-1790), Almanya'da formalist tutuma karşı mücadele verdi. 'Philanthrapinum' adını verdiği okulda naturalizmi hayata geçirmeye çalıştı. Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), 1784'te hayırsever 'Schnepfenthal' okulunu kurdu. Fransız aydınlanma filozoflarından Rousseau'nun düşüncelerinden etkilenerek, bu okulda yeni eğitim modelleri denedi; Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), 1774'te Nevhof'taki çiftliğini okul haline getirerek disiplinin sevgi ve anlayış olarak kabul edildiği, çocuğun organik gelişimine (faal olmasına) ve toplumun ihtiyacı olan ahlaklı bireylerin yetiştirilmesi esasına dayanan bir okul anlayışı geliştirdi. Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) iradenin temel özgürlük alanı olduğunu, kendi kendisini belirleyenin faaliyet olduğunu bu nedenle de okullarda önceliğin ahlaki eğitim olması gerektiğini savunmuştur. Fichte, bu düşüncelerini döneminde Berlin Darülfünun kürsüsünde gençlere telkin etmiştir. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), okulun ve disiplinin siyasete tabi olduğunu, çocukların öncelikle toplum yaşamına dair gerekli bilgi ve davranışları öğrenmesi gerektiğini, bu dikkate alınmazsa okulların amaçlarına ulaşamayacağını ifade etmiştir. Ayrıca eğitim umumi olmalı, devlet okullar üzerinde faal olmalıdır. Okullar gerçek sosyal dünyadan kopuk olmamalıdırlar. Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), okullarda her şeyin doğaya bırakılmasını ve çocukların gelişmesinin açık havada yapılacak alıştırmalar, oyunlar ve şarkılarla kolaylaştırılması görüşünü öne sürmüştür. (Kanad, 1930a, 304-420; Tonguç, 1960, s.20-32). 18. yüzyılda I. Kant (1724-1804)'ın akılcı düşünceyi öne çıkaran düşünürlerden biri olmuştur. Kant, Newton fiziği, kozmoloji, evren tasarımı, nedensellik, bilgi sorunu, insan hürriyeti, sorumluluğu ve ahlâksal dünya gibi çeşitli konularla ilgilenmiştir. Fakat özellikle Kant'ın sorunu, insanın aydınlanması/özgürlüğü üzerine olmuştur. Ona göre özgürlük, insanın serbest iradesinde ve böylece insanın akıl eyleminde dile gelmektedir. Her türlü insanî düşünselliğin en önemli konusu, insanı kendi ayakları üzerinde duran, özgür kişilik olarak kabul etmektir (Hesapçıoğlu, Akbağ, 1996, s.3).

Bununla birlikte Otuz Yıl Savaşları'nın bitiminden 18. yüzyıl sonlarına kadar Avrupa'da savaşlar da sürüp gitmiştir. 1793'de devrimci hükümet Fransa'da 18-25 yaş arası erkek nüfusunu askerlik hizmeti ile yükümlü kılıp "devrimi ve cumhuriyeti koruma" amacını öne çıkarınca, uluslaşma süreciyle eş zamanlı olarak eğitim ve okul anlayışları da dönüşüme maruz kalmıştır. Gençlerin vatanseverlik duygularıyla beslenip "vatan için ölme" miti üzerine kurulu bir psikolojik yapı kazanmaları ve bunların yanında savaşa hazır hale getirilmeleri, okulların başlıca hedefleri haline gelmiştir (Ateş, 2012, s.46-48). Bundan da önce insanlık tarihi içinde uzunca bir döneme etkisini vuran monarşiler de, çocuklara sahip çıkmak için cumhuriyeti beklememişlerdir. Fransız devlet adamı La Chalotais'nin 1764'te "Devlet, çocukları, devletin üyelerinden başkasına teslim edilmeyecektir" sözüyle de vurguladığı gibi çocuklar monarşik devletin kontrolündeki eşsiz bir hazine olarak görülmüştür. Fransız devriminden sonra cumhuriyetçiler, kendi pedagojik ütopyalarını hayata geçirmeye koyulmuşlardır. Çocuklara sahip çıkma mücadelesinde hiç değişmeyen husus, adı değişse de çocuklardan her zaman bir otoriteye biat ve itaat etmelerinin istenmesi olmuştur. Okullar, kapalı ve sınırları belirlenmiş alanlara sahip, çocukların mülkiyetini devlet adına üstlenen ve onları belirlenmiş olan amaçlara göre yetiştiren kurumlar görünümündedirler. Büyük okul tarihçisi Mona Ozouf okul için "laik okulda vatan, dinî okulda Tanrı'ya tanınmış rolü oynamaktadır" sözleriyle durumu ifade etmektedir (Bumin, 1998, s.59-61). Nitekim, her vatandaşın öğrenim hakkının temel haklar arasında bulunduğu, 1792'de Fransız Milli Meclisi'nde Condorcet'nin verdiği raporla kabul edilmiştir. Ayrıca teknik ve ekonomik gelişmeler, sanayileşme sonucu ortaya çıkan sosyal hareketlilik ve çocuk psikolojisi alanındaki gelişmeler Batı eğitim sistemlerinin yeni yapılanmasına derinden etki etmiş, insanlar bir dinin ümmeti gibi değil, bir devletin "vatandaşı" olarak görülmeye başlanmıştır. Kilisenin kontrolü dışında, laik karakterde, herkes için zorunlu, parasız temel eğitim sistemi kurulmaya başlanmıştır. 1870'lerden itibaren eğitimin devlet kontrolüne girdiği İngiltere'de de 1876'da genel öğretim mecburiyeti başlamış, zamanla mecburi öğretim süresi giderek artmıştır. 1891'de ilköğretim parasız hale getirilmiş, 1837'den itibaren açılmaya

başlayan kolej ve üniversiteler 20. Yüzyıl başlarında bağımsız üniversitelere dönüşmüşlerdir (Ergün, 2001, s.89-102).[5]

19. yüzyılda Fransa'dan başlayan "millî eğitim" hareketi dalga dalga bütün Avrupa ülkelerine yayılmış, 1882'de parasız ilkokullar, ortaokullar ve üniversitelerden meydana gelen üç kademeli öğretim sistemi kurulmuştur. 20. Yüzyıldan itibaren de okul sistemlerinde demokratlaşma başlamıştır. Öte yandan Avrupa'ya kitlesel vatandaş ordusunu tanıtan Napolyon Savaşları'nda alınan yenilgiler, birçok ülkede Fransız Devrimi ile tohumları atılmış olan milliyetçi dürtüleri ve bu milliyetçi duyguları besleyip alevlendirecek amaçlarla donatılmış okul kurumlarını (bu kurumların yanında paramiliter kurumları) ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte gelişen modern devletin ve bu devletin müdahale edebileceği sosyal alanın ortaya çıkışıyla iktidarlar, özellikle sanayileşme ve kentleşme nedeniyle oluşan nüfus sorununu çözmek için bireylerin sağlığı, eğitimi ve refahına yönelik düzenlemelerle, sosyal ve ahlaki yönden bireyleri "terbiye" ve kontrol etmeye çalışmışlardır. Düzenleyici ve disipline edici bu denetim mekanizmasının temel kurumları da okullar olmuştur. Vatandaş-ordulara dönüşen militarizmin ihtiyacı olan bireylerin de, devletin her aşamada gereksinim duyduğu "vatandaş" profilinin de kurucusu okullar olmuştur. Nitekim Fransa'da okul otoriteleri çocukların denetimini sağlık alanına kadar genişletmişler, bu uygulama 1896'da Almanya'da da başlatılmıştır. Öte yandan İngiltere'de de devlet, eğitim ve okullar için ödenek ayırmaya başlamıştır, çünkü son hızla artan çocuk nüfusu ile ileride beslenecek olan eğitimsiz proleteryanın siyasi anlamda tehlikeli bir güç haline gelmesinin önüne okullar aracılığıyla geçilmek istenmiştir. 1890'lardan itibaren Alman militarizmi

[5] 17. yüzyılda W.Ratke, çeşitli Alman prensliklerinde eğitim reformları yapmakla görevlendirilmişti. J.A.Komenski İngiltere, İsveç ve Macaristan'a davet edilerek okul reform planları yapıp uygulamıştır. D.Diderot, 1774-1775 yıllarında Rusya için bir reform planı hazırlamıştır. G. E. Lessing de Hollanda, İngiltere ve Fransa'ya eğitim seyahatleri yaparak bunları Almanya'ya uyarlamaya çalışmıştır. Fransız M.-A. Jullien (1775-1848), İngiltere, İtalya, Mısır ve İsviçre'ye yaptığı seyahatlerden sonra eğitim alanında uluslarası işbirliği yapılmasını öneren eserini yazmıştır. 1830'lardan I.Dünya Savaşı'na kadar olan dönemde birçok eğitimci kendi ülkesinin dışında eğitimde gelişmiş ülkelere giderek o ülke sistemlerini kendi memleketlerinde tanıtmışlar ve yeni eğitim sistemlerinin bu esaslara göre kurulmasını istemişlerdir (Ergün, 2001, s.89-102).

karşısında duyulan korku nedeniyle de okullarda askeri eğitim de verilmiş, bu okullarda öğrencilerden ücret alınmamış, bu yolla ailelerin çocuklarını kilise okullarından alıp devlet okullarına vermelerinin de önü açılmıştır (Ateş, 2012, s. 45-60, 71). Okullara verilen önem son hızla artmış, okulların sayısı arttırılırken yasalar da arka arkaya yayınlanarak eğitim ve okul anlayışı şekillendirilmiştir. İlkokullara devam, pek çok ülkede zorunlu hale getirilmiş, okullar üzerinde hükümet, denetim ve teftişleri sıkı bir şekilde düzene almıştır. Buna göre öğretmenler de hükümet memuru olarak adlandırılarak bu denetim mekanizması içine dahil edilmişlerdir. 19. Yüzyılın son çeyreğinden itibaren uzun bir süre boyunca, klâsik lise (Gymnasium) ve diğer liselerde reformlar yapılmış; iki dünya savaşı arasında gerçekleştirilen bu okul reformları daha çok "Reform pedagojisi" anlayışını oluşturmuş, bu anlayış okullarda etkili olmuştur (Aytaç, 1966, s.166). Nitekim eğitim ve okul anlayışları konularında bu dönemde sürekli arayışların, karşılıklı etkileşimlerin ve kültürler arası analizlerin yapılmış olduğu da görülmektedir.[6]

[6] Eğitim vasıtasıya toplum dinamizmini sağlamanın ilk örneğini Prusya verdi ve Alman orduları Napolyon'a cevap olarak Paris'e girdiklerinde, bütün dünyanın gözü Almanya'ya çevrildi. A. H. Niemayer (1754-1828), Napolyon'un 1804'te Fransa'da başlattığı eğitim reformunun Almanya'da uygulanmasını istedi. Fransız Eğitim Bakanlığı da Victor Cousin'i 1817, 1822 ve 1831 yıllarında Almanya'ya gönderdi. Fransa'nın Guizot eğitim reformu genellikle bunun raporlarına dayandı. Almanya buna cevap gibi 1830 başlarında C.A.W.Kruse'yi Fransa'ya, 1836 yılında da İngiltere'ye gönderdi. Gene bir Alman olan F.W.Thierisch 1830-1836 arasında Hollanda, Belçika ve Fransa'ya geziler yaparak eğtim sistemlerini Almanlara tanıttı. Öte yandan Amerika, kendi eğitim sistemini kurarken Horace Mann'ı Avrupa'ya gönderdi ve buradaki yedi ülkede incelemeler yapıldı. Gene Amerikalı Henry Barnard da 1835-36 yıllarında Avrupa'ya geziler yaparak Amerika'da genel zorunlu ve parasız eğitimin kurulması için temeller oluşturdu. İngiliz Matthew Arnold da 1865'te Fransa, Almanya, İtalya ve İsviçre seyahatinden sonra, eğitim sistemlerini İngilizlere tanıttı. Rus düşünür L.N.Tolstoy 1857 ve 1860 yıllarında, K.D.Uşinski de 1862-63 yıllarında birçok Avrupa ülkesine sayahatler yaparak eğitim sistemlerini Rusya'da anlattılar (Ergün, 2001, s.89-102). Tolstoy'un okul anlayışı özgürlükçü düşünceler içermekteydi. 1849 ile 1859 yılları arasında geleneksel okul sistemine karsı çıkan, Iasnaia Poliana'da köy çocukları için kurduğu küçük okulda bu düşüncelerini hayata geçirmeye çalıştı. Tolstoy okulda karşılıklı güven ve saygıya dayalı, serbest bir ortam oluşması gerektiğini öne sürmüş, Avrupa'da incelediği okulların otoriter eğitimlerini eleştirmiş ve bunun karşısına kendi eğitim felsefesi olarak özgür eğitimi koymuştu. Okulu herkesin ücretsiz girebileceği bir yer haline getirerek reform pedagojisi yaklaşımını oluşturdu. Bu anlayışta öğrencilerin okula devam etme özgürlügü, öğretimde uyulacak düzeni tespit etme hakkı ve yönetime katılma hakları vardı. Yönetim ve disiplin, bizzat öğrenciler tarafından tespit edilmekteydi. Yaramazlık yapan örgencilere verilecek cezalar, bizzat öğrenciler tarafından belirlenip öğretmenlerin kontrolleri altında uygulanmaktaydı. Yani bu okulda yönetsel, metodik ve didaktik özgürlük söz konusu idi (Aytaç, 1998, s.276-280).

Bu dönemde yapılan eğitimde reform hareketleri, 19. yüzyılın ikinci yarısında daha etkili, kalıcı ve yaygın bir karakter kazanmıştır. Keza bu yarıyüzyılda -gittikçe artan ölçüde- sanayi sektöründe çalışan insanların, daha verimli bir hale gelmeleri için eğitimden geçmeleri beklenmeye başlanmıştır. 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkan pedagoji sistemleri ve reformist akımlar, okulların öğrencilerde çok yönlü ilgiler meydana getirerek "ahlâkî karakter" kazandırmaları işlevlerine yoğunlaşmış görünmektedir. Nitekim 20. yüzyıl "çocuk asrı" olarak adlandırılmış; küçük çocukların eğitimi üzerinde de önemli bilgiler geliştirilerek, Almanya'da "okul öncesi eğitim" hareketinin öncüsü kabul edilen Philantroplar'dan sonra eğitimin ana kucağındaki çocuklardan başlaması gerektiği fikri öne çıkmaya başlamıştır. 20. yüzyılda okullar hızla değişen sosyal hayatın gereksinimlerine yeterli olmamaya başlayınca, bu statik yapının değiştirilmesi yönünde eleştiri ve eğitim reformları öne çıkmaya başlamış; özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlayan ve gittikçe hızlanan psikoloji –özellikle çocuk psikolojisi- pedagoji ve okul çalışmaları artış göstermiştir. Bu gelişmelerle birlikte okul ve eğitim, sosyal pedagojik anlayışla yeniden ele alınmıştır[7] (Kafadar, 1997, s.40-41, 44).

Öte yandan tarihi süreç içinde ortaya çıkan ve gelişen, modernizmle beslenen modern okul anlayışında, -ulus devletlerle birlikte- eğitim, laik ve ulusal bir nitelik kazanmıştır. Bunun sonucu olarak da milliyetçi eğitim anlayışı güçlenmiştir. Ayrıca bu dönemde eğitim, yurttaşların hakkı, devletin bir görevi olarak görülmüştür. Sonuçta bireycilikten güç alan liberal bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Okullar da bu sistem üzerine

[7] J. F. Herbart (1776-1841), ilmî bir pedagoji kurma hareketinin en önemli kişiliklerinden olmuştur. Okulların verdikleri eğitim aracılığı ile çocuklarda çok yönlü ilgiler oluşturarak 'ahlâkî karakter' oluşturması gerektiği yönündeki fikirleriyle reformist eğitim akımlarını derinden etkilemiştir. 20. yüzyılda 'reformist eğitim hareketleri', 'okul reformu hareketleri' hızla belirginleşmiştir. A. Malche (1876-1956), yeni eğitimin amacını, her bireyin verimini azami surette arttırarak sosyal yapının en yüksek derecede verimini temin etmek olarak tanımlamıştır. Keza, 'verimlilik, iş okulu, üretim okulu, kollektif eğitim akımı' gibi kavramlar bu yüzyılın öne çıkan okul anlayışını tanımlamaktadır (Kafadar, 1997, s.43-45). Öte yandan Amerika'da ilk alternatif okul girişimi, genç öğretmen A.B. Alcott tarafından 1827 yılında, J.H. Pestalozzi'nin ideası doğrultusunda Connecticut kırsalında gerçekleşmiştir. Fakat bir süre ebeveynler bu sistemden yeterince memnun olmamışlar, çocuklarının neden yeterince disipline olmadığı gibi, bir takım alışılmış yaklaşımların uygulanmadığını dile getirmişlerdir (Miller, 1998, s.7-8).

şekillenmiştir (Çınar, 2002, s.53). 19. yüzyılda okullar milliyetçi ve militarist öğelerin çocuklara aşılandığı, geleceğin askerlerinin yetiştirildiği, sosyal vatandaşların inşa edildiği kurumlar olarak belirginleşmiştir. Öne çıkan en temel hedef ise "iyi vatandaşlar" yetiştirilmesi olmuştur.

Kimi eğitimbilimcilere göre günümüz endüstri çağının ve mesleki farklılıklara dayanan demokratik toplum düzenin en önemli karakteristiği, eski zümresel sınıfların ortadan kalkarak sınırsız bir sosyal hareketliliğin esas ilke halini alması olmuştur. Bunun sonucu olarak da bireyin toplum içindeki yerinin ve statüsünün, artık onun mensup olduğu sosyal tabakaya ve ailesinin ekonomik gücüne göre değil, gösterdiği başarıya göre belirlenmesi gerekmektedir. Modern okullar da buna göre reforme edilmeli, bu sosyal hareketliliğe hizmet etmelidir (Aytaç, 1966, 2. 170-171). "İyi vatandaş" yetiştirme misyonunu üstlenen modern okullar bu eleştirilerle dönüşüme uğramışlar ve bu süreç yenilenerek devam etmiştir.

Modern okulun gelişimi sürecinin bir yansıması olarak tüm bir modern çocukluk tarihi, çocukların olumlu ve olumsuz kamusallaştırılmalarının okulda, atölye ve fabrikada, boş zaman etkinliklerinde, dinsel kurumlarda, yetimhane ve ıslahevlerinde, tüketim ve boş zamanları değerlendirme mekanlarında, ebeveynler, devlet ve profesyoneller (öğretmen, doktor, hemşire, polis, fabrika denetçisi, politikacı, reformcu gibi) aracılığıyla bir yatırım özne ya da nesnesine dönüştürülmelerinin, hatta disipliner etkinliklerin içine katılma sürecinin tarihi olmuştur. Yüzyıllar boyunca yetişkinlerin küçük bir versiyonu olarak kabul edilen ve kendine has özellik ve ihtiyaçları göz ardı edilen çocuklara ilişkin algı da zaman içerisinde değişikliklere uğramıştır. Günümüzde -modern okul/eğitim anlayışı içinde- egemenliğini artık çoktan kabul ettiren "orta sınıf çocukluk ideolojisi", burjuvazinin bir sınıf haline gelme sürecindeki sosyal ve kültürel biçimlenişinde yaşadığı çeşitli momentlerin, çekirdek aile, sosyal yatırım, duygusal saha, okullaştırma gibi bir bileşkesidir. Pedagojiden pediatri'ye, çocuk el kitaplarından çocuk psikolojisi ve çocukluk felsefesine değin disipliner ve profesyonel kalıplar içinde bir inceleme nesnesi olmak bakımından çocukluğu, aslında öncelikle Fransız

Devrimi'nin liberter kalıpları içinde sadık yurttaş, aileye ve özel mülkiyete karşı sorumlu birey, özgürlüklerin yılmaz savunucusu müstakbel yetişkin olarak tasarlayan burjuvazi, çocuğu mistik pratiklere söz konusu eden kiliseyle girdiği mücadeleyi kazanmış ve çocukları uhrevi hayatın değil, bu dünyanın somutluğu içine sokmuş, onları birer üretim, tüketim öznesi yapma sürecinde büyük bir sektör/endüstri kurmuştur. Bugün bu sektör ya da endüstri, eğitim, oyun, oyuncak, çocuk giyimi, çocuk edebiyatı ve tiyatrosu, tatil, kurs, yaz okulu gibi dev tüketim alanlarını da kapsamaktadır. Nitekim çocuklar, piyasanın önemli bir müşterisine dönüştürülmüşlerdir (İnal, 2007, s.29). Bu açıdan okullar da günümüzde dış dünyanın değişen koşullarına karşı bir gelişen ve değişen "öğrenen örgüt" konumunda olmuşlar; "öğretme" etkinliğinin değil "öğrenme" etkinliğinin etkin olduğu kurumlar durumuna gelmişlerdir (Fındıkçı, 1996, s.141). Zira günün değişen şartlarına ve ihtiyaçlarına göre okullar da içerik ve hedef değiştirmektedirler.

Tüm bu işlevleri ile modern eğitim anlayışında çocuğun zihninin doğal eğilimine uygun bir şekilde gelişmesini destekleyen öğretmenler de okul sistemi içinde çok önemli bir yer tutmaktadır (Woodcock, 1998, s.70). Modern dönem (19. ve 20. yüzyıl) eğitimbilimcilerin büyük çoğunluğu okullarda öğretmenin kılavuzluk vazifesini yapmaya, müsait şartlar içinde çalışması gereğine inanmaktadır. Aynı zamanda "okul" kavramı da sıkı bir eleştiriye de maruz kalmakta, alternatif okul modelleri geliştirilmeye çalışılmaktadır[8]. Günümüz okul anlayışında, okulların çocukları

[8] Herbert Spencer (1820-1903)'a göre öğretmenler öğrencilere mümkün olduğunca az telkinde bulunmalı, öğrencileri daha çok araştırmaya, bulmaya, yaratıcı olmaya yöneltmelidirler. Paul Lacombe (1833-1919), eski okulların yok olması gerektiğini ve bunların yerine öğrenci üzerinde olumsuz etkileri olan cezaların tümüyle kaldırıldığı, öğrencilerin sınıflarda ve okullarda etkin olmasına dayalı bir anlayışın öne çıkarıldığı okulların oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Hatta okullarda sıralar da kaldırılmalıdır, zira Lacombe'a göre sıralarda oturmak öğrencilere olumsuz tesir etmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin gözü önünde hareketlerinde tamamen serbest olmalıdırlar. Gustav Le Bon (1841-1931) ise iyi yetiştirilmeyen bir neslin millet hayatı için tehlike teşkil edeceğini belirterek öğretmenlerin okullarda öğrencilerle neşe ve sevinç içerisinde olup ortak bir yaşam alanı oluşturmalarının eğitim ve okul ortamı için ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Ellen Key (1849-1926), baskıcı eğitim anlayışlarına bağlı bulunan geleneksel okullara karşı çıkmıştır. Bu okullarda kişiliğin yapısı bozulmakta, sinirler yıpranmakta, orijinallikler engellenmekte, girişimcilik yetenekleri zayıflamaktadır. Bu nedenle bütün olarak insanlık, önce tabiat bilimlerine dayalı bir dünya görüşü ile yetiştirilmelidir. Ancak bundan sonra eğitmek işi mümkün olabilir. Çocuğu, tabiattan yana bir veri

olarak kabul eden Key'in natüralist görüşü, her türlü eğitim müdahalesinin kaldırılmasına kadar varan bir eğitim şüpheciliğine ulaşmıştır. Key, bu düşünceleriyle 'çocuktan hareket akımı'nın öncülüğünü yapmıştır. Maria Montessori (1870-1952) ise çocuğun kendi kendine etkinliği ilkesine dayandırarak kendine has bir öğretim sistemi yaratmıştır. Açtığı Montessori okullarında uygulanan Montessori yönteminin temel ilkesi "her çocuk kendi kendine etkinlik gösterebilir ve öğretimde bu ana noktadan hareket edilmelidir" olmuştur (Kanad, 1930a, s.434; 1930b, s.30-31, 44-61, 219). Jean Ovide Decroly (1871-1932), Bruxelles'de L'Ermitage (École de l'Ermitage) okulunu kurmuştur. Bu okul, yeni eğitimin kesin sonuçlarının alındığı ilk okulardan biridir. Decroly'nin amacı, normal öğrenciler için açılan bu okulda, çocuğu her yönüyle tanımak, kisiliğinin tüm yönlerini geçmişinin tüm verileriyle kavramaktır. Öğrenci ile bulunduğu ortam arasındaki ilişkilerin kendiliğinden doğumuna izin vererek eğitimi yaşam çevresine uyarlamak, Decroly okullarının hedefleri arasında yer almıştır (Medici, 1972, s.55). C. Reddie'nin (1858-1932) Abboltsholme'de açtığı yeni okul yapılanması ise, yirminci yüzyılın başlarında 'Kır Eğitim Yurtları' şeklinde ortaya çıkmış, buradan Almanya'ya yayılmıştır. Bu okullarda gençlerle öğretmenler arasında dostça ilişkiler kurulmuş, öğretim daha çok ev zanaatları, tarla-orman ve anadil çalışmalarıyla ilişkili olmuştur (Binbaşıoğlu, 1982, s.119). Bir diğer alternatif okul modeli olan Waldorf okulları ise R. Steiner (1861-1925) tarafından 1919'da Almanya'nın Stuttgart kentinde başlamıştır. Waldorf okulları, okulda çocukların ihtiyaçlarının anlanması, çocukları yetişkinlerin ezici dünyasından koruyarak çocukluklarını yaşamalarına zemin hazırlanması, eleştirel düşünce, öz-denetim, öz-yönetim, yaratıcılık ve hayal gücünün geliştirilmesi anlayışına ve amacına sahip okullar olmuşlardır. Aynı zamanda bu okullar, sosyo-ekonomik, ırksal ve dinsel temelleri ne olursa olsun tüm çocuklara kapılarını açmıştır, her çocuğun kendine has özellikleri olduğu kabul edilmiş, okulların politik ve ekonomik kontrolden tamamen bağımsız olması gerektiği savunulmuştur. Hiyerarşinin olmadığı bir okul oluşturulmaya çalışılmıştır (Barnes, 1980, 323-325; s.Rocha, 2003, s.127). Görüldüğü gibi 20. yüzyılda özgürlükçü eğitim paradigması öne çıkan değerlerden biri olmaya başlamış; kendine güvenen çocukların yetiştirilmesinin önemine vurgu yapıldığı, geleneksel ve formal disiplin sisteminin sorgulandığı, hayatın kendisinin eğitim olarak görüldüğü, itaatin değil evrensel ahlâkî değerlerin öne çıktığı modern okul tasarımları tartışılmıştır. Nitekim 1960 yılında öğrenci hareketlerinin yükselişi ile radikal counterculture (karşı kültür) dalgasının psikolojik ve politik özgürlük beklentilerine karşı ilgisine özgür okul hareketi de dâhil olunca 1921'de İngiltere'nin bir varoş bölgesinde kurulan A. S. Neill tarafından kurulan ve çocuğu merkeze alan bir yaklaşıma sahip ilk özgür okul modellerinden biri olan Summerhill anlayışı ilgi odağı haline gelmiştir. Aynı zamanda özgür okul hareketinin popüler örneklerinden biri de Massachusetts'de 1960'larda kurulmuş olan demokratik pedagojinin uygulandığı Sudbury Valley School olmuştur (Neill, 2000, s.40-43; Miller, 2004). 19. ve 20. yüzyılda varoluşçuluk felsefesi de okul anlayışı üzerinde etkili olmuştur. Varoluşçu felsefe okulların insanın kendisi hakkındaki dünyayı anlama kapasitesini geliştirmesi gerektiğini savunmuşlardır. Okullar bireye dönük olmalı ve bireyin özgürlüğünü nasıl kullanacağını öğretmelidir. Keza, insan sadece bilişsel bir varlık değil, duygusal bir varlık olduğundan öğrenme sadece bilişsel bir disiplin olarak görülmemelidir. Bu anlayışa göre iyiyi kötüyü benimsetmek öğretmenin görevi değildir. En yüksek ahlâk, özgürlügü tanımaktır. Bu nedenle de öğretmen öğrenciyi disipline etmemelidir (Hesapçıoğlu, Akbağ, 1996, s.9-10). Öte yandan 20. yüzyılda alternatif okul modellerinin gelişimi ve okulu sorgulama çabaları hızla devam etmiş, bir insan hakkı olarak okulu reddetme (okula gitme zorunluluğunu reddetme) fikri 1987 yıllarında Münih'te Okul Zorunluluğunun Olmadığı Özgür Yaşam Derneği'nin kurulmasına zemin hazırlamıştır. Bu derneğin amacı okul zorunluluğu yerine eğitim hakkı için mücadele etmektir. İki yıl boyunca faaliyet gösteren dernek, devletin okul tekelini temelden sorgulayan ve okulsuz bir toplum için yeni yolları tartışan ilk deneme olarak kabul edilmektedir. Aynı dönemlerde İspanya'da en geri kalmış bölgelerden Orellana kasabasında Escuela Viva okul kooperatifi kurulmuştur. Kasaba için iletişim merkezi haline gelen okul, *community education*'ın çıkış noktası olmuştur. İsviçre'de ise 1987 yılında kurulan Anna Göldin Lisesi, ülkedeki özgür okul projelerinden biridir. Zorunlu eğitim dönemini geride bırakmış öğrencilerle çalışılan okulda okul demokrasisi, özyönetim, meslek derslerinin ötesine uzanan eğitim, proje dersi ve notsuz ögretim gibi uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Dündar, 2007, s.76). T. S. Kuhn (1922-1996)'un

demokratik yaşam ilkelerine göre hazırlaması yönünde reformlar yapılmakta, okulun işlevleri sorgulanmaktadır (Aytaç, 1966, s.174).

Netice olarak okul, yaşayan bir organizmadır. Bir toplumu örgütlemenin kilit elemanlarından en önemlileri, eğitim ve çocuk yetiştirme sistemidir (Spring, 1997, s.108). Toplumun gelecekteki üyelerini şekillendiren bu sistemdir. Bu nedenle her toplumda çocuk yetiştirme düzenleri, ekolleri ve okullar önemli olmuştur. İnsanın bir toplum olarak varlığını sürdürme refleksi, çocuklardan ve gençlerden beklentileri gitgide artırmış; bu da okul sistemlerini sürekli güncel kılmıştır. Eğitim politikalarından en çok etkilenen alanlar dünyanın her yerinde okullar olmuştur.

Kimi kuramcılara göre ise despotik olsun, demokratik olsun her devlet, bireysel iradenin yadsınmasıdır. Kolektif insanın yüceltilmesine dayanmaktadır. Devlet için hiç kimsenin kendi iradesine sahip olmaması şarttır, biri kendi idaresine sahip olursa devlet onu hapsetmekte ya da sürmektedir (Woodcock, 1998, s.107). Okullar, bu süreç içinde devletin öngördüğü iradeyi temsil eden kurumlardır ve gerekli şartlandırmayı üstlenmektedirler. Polis, ordu, mahkeme, hapishane gibi kurumlar esas olarak zorlama ve şiddet kullanımı üzerine dayalı olarak işlerken, eğitim kurumları, din, medya gibi kurumlar ideolojik onaylama mekanizmalarına dayalı olarak var olmaktadır. Bu kurumlar onay mekanizması olarak kullanılmaktadır. Althusser (1989, s.10-34)'e göre; bir toplumsal oluşumda, insanlar kendilerini önceden belirlenmiş ilişkiler içinde bulmaktadırlar. Bu oluşumda bireylerin rolleri de önceden belirlenmiştir. İdeoloji, toplumsal ilişkilerin taşıyıcısı olan bireyleri toplumsal ilişkilerin özneleri hâline getirmektedir. Okullar aracılığıyla yönetici sınıf, kendi egemenliğinin benimsenmesini sağlamaktadır ve bunun için ritüeller, rutinler, sosyal pratikler okulun günlük işleyişini kapsamaktadır. Okul binalarının mimarisi, sınıfların ayrıştırılması, öğrenci, öğretmen, yöneticilere ait kullanım alanlarının biçimsel olarak ayrıştırılması hep bu sürecin bir

---

bilgi alanında paradigmların eşölçülemezliğine dayanan bilim anlayışı da, alternatif farklı bilgi türlerinin tartışıldığı bir eğitim algısına katkıda bulunmuştur (Demir, 2000, s.133-134).

parçasıdır. Bu nedenle de en güçlü ideolojik aygıt okul olmaktadır. Okul, çocukları küçük yaştan alarak egemen ideoloji çerçevesinde belirlenmiş hedeflere taşımaktadır. En önemlisi eğitim kurumlarına katılım zorunludur. Okul, toplumdaki tüm çocukları anaokulundan başlayarak etkisi altına almakta, yeni veya eski yöntemlerle, yıllar boyunca egemen ideolojiyle kaplanmış "becerileri" ya da sadece katıksız egemen ideolojiyi (ahlâk ilkeleri, felsefe, yurttaşlık eğitimi) tekrarlaya tekrarlaya çocukların kafasına yerleştirmektedir.

Eski çağlarda görüldüğü üzere okul, kapalı bir mekanda öğretmen ve öğrenci arasında bilginin aktarıldığı bir özelliğe sahiptir. Öğretmen her şeye hâkim, gözeten, denetleyen, bilgi aktaran ve davranış kazandıran kişiliği geliştiren değil, bir otorite sembolüdür (Akyüz, 1991, s.249). Çocuğun tüm zamanı ve yetenekleri, okul zamanlarında devletin ve onun temsilcisi öğretmenin elinde şekillenirken, modern eğitim çocuğun özel bir mülk olmadığını kabul etmiştir. Fakat yine de okul ve diğer kurumsal ilişkiler aracılığıyla çocuklar, yetişkinlere karşı hep bir şeylerin hesabını vermekle de yükümlü kılınmışlardır. Çocuklar, boyun eğmeyi bilmediklerinde hoyratça davranılacağını bu sistem içinde öğrenmektedirler. Bu nedenle eğitimcilerin yüksek ahlaklı olması, okul içinde çocuklara sert davranılmaması, eğitimcilerin eğitimi "çocuğu yaşamak için bırakmak ve çocuk olabilmesi için ona yardım etmek" olarak görmesi gerektiği (Korczak, 2001, s.12-13), modern eğitim anlayışında eğitim bilimcilerce sık sık öne çıkarılan bir öneri haline gelmiştir.

Hesapçıoğlu (2001, s.399-405), günümüzde okulun daima ikili bir görevi olduğunu belirtmektedir. Okul, bir yandan bireyi olduğu gibi olan/mevcut olan topluma hazırlamakla görevliyken diğer yandan da gelecek kuşağa dünyayı yeniden yapılandırma/dünyanın şeklini değiştirme imkânını da vermek durumundadır. Hesapçıoğlu'na göre hiç kimse okulu bu iki görev arasındaki gerginlikten kurtaramaz ve işte bu çözümsüz çelişkiden onun başarı fırsatı/şansı doğmaktadır. "Officina honimum" olarak okul bir öğrenim yeri, bir yaşam yeri, bir deneyim yeri'dir. Okulda sadece öğrenim gerçekleşmemekte, orada mümkün olduğunca çok yaşam deneyimi

gerçekleşmektedir. Bu nedenle de öğrenciler ve öğretmenler okulda geçirdikleri zamanı anlamlı bir şekilde yaşamış olarak geçirmelidirler. Bir pedagojik topluluk olan okuldaki sosyal yaşamda öğrenme ve çalışma bir bütün oluşturmaktadır. Okul sadece çalışma için mevcut değildir. O kendisine verilen diğer amaçlar dışında öncelikli olarak yetişen gencin/çocuğun bağımsızlığına ve ergin olmasına da hizmet etmektedir. Burada insanın kendi kendisine serbest bırakılması – gerçekten toplumsal ihtiyaçtan bağımsız olarak – söz konusudur. Okul köken olarak Atina'nın arenasının kenarında üzerlerinde dinlenilen, derin derin düşünülen ve teemmüle erilen banklarda olduğu gibi bir s'chola (okul) boş zaman ve tembellik değil, aksine içsel/tinsel aktivitedir. Böyle bir okulun antropolojik insan figürü, homo educandus (=eğitilmek zorunda olan insan) (I.Kant), homo educabilis (=eğitilebilen insan) (J.F.Herbart) ve homo educatus (=daima eğitilmiş/eğitilen insan) (P.Petersen)'dur. Böyle bir okul ise demokratik cumhuriyetin okuludur.

Kimi eğitimbilimcilere göre, 20. yüzyılın ilk yarısında okulun görevi açık olarak tanımlanabilmekteyken -tekil bir model içinde düzenlenen bir yapı söz konusuydu- 1970'li yıllardan sonra eğitim, "yararlı" ve "doğru" bilgilerin öğretilmesinin ötesine geçmiş, bu olgu eğitimde geleneksel paradigmaları yıkmıştır. Geçmişte bilgilerin yayılma kaynağı olan okullar ise bu değişime uyum sağlayamamış ve realitede zaman zaman statükoyu korur hâle gelmişlerdir (Çağlar, 2010, s.57-58).

Keza, modern dönemde bir ideoloji, (özellikle faşist bir toplumda) egemen olmak için savlarının kabul edilmesini sağlamak durumunda kaldığında, bunu doğrudan ya da dolaylı olarak gerçekleştirilebilmek için eğitimi/okulu kullanmıştır. Doğrudan baskının araçları, ordu, polis, gizli servis ve hapishanelerken, ideolojinin dolaylı meşrulaştırma araçlarından en önemlisi ise eğitim olmuştur. Nitekim eğitim sistemi, siyasal güç ve üretim ilişkilerinin düzenlenmesini meşru hâle getirebilmektedir (Pratte, 1977, s.5). Ulus-devlet anlayışı ile başat değer haline gelen ve eğitimin temel prensibini oluşturan temel anlayış, bireyin ulus içinde eritilmesinden geçmektedir. Bu durum, modern pedagoji için negatif örneklerden biri, militer ve ırkçı ideolojinin savunucusu olan II.

Ulusal Faşist Parti (PNF)'nin 27 Aralık 1921'de "İl Popolo D'İtalia"'da yayınlanan programında eğitim politikası olarak şu şekilde ifade edilmektedir: "Okulun genel ereği, ulusun ekonomik ve tarihsel gelişmesini sağlamaya, yığının moral ve kültür düzeyini yükseltmeye ve yönetici katmanların durmadan yenilenmesini güvence altına almak üzere bütün sınıflardan en iyi ögeleri seçip çıkarmaya yetenekli kişilerin yetiştirilmesidir…" (Bourderon, 1989, s.85, 202).

24 Şubat 1920'de Münih'te yayınlanan III. NSDAP'nin (Nasyonal-Sosyalist Alman Emekçileri Partisi) programında ulusal eğitim adı altında yer alan şu ifadeler, dönemin ulusal eğitim anlayışına ve eğitimin/okulun statükoyu koruyan işlevine bir örnektir:

> "Sert bir disiplin aracıyla tek ve güçlü bir ulusal ruh yaratmak ve gelecek kuşakların ruhuna yurdun neşe ve gururunu yerleştirmek devletin özsel bir görevidir. Öğretim alt yapımızın genişletilmesi yetenekli ve çalışkan bütün Almanlara yüksek bir eğitime ve böylece de yönetim görevlerine erişme olanağı sağlanmalıdır (…) Ergenlik çağından başlayarak okulda ulusal ruh aşılanmalıdır (yurttaşlık bilgisi dersleri)(…) Devlet, ana ve çocuk sağlığını koruyarak, çocukların çalıştırılmasını yasaklayarak, yasal spor ve jimnastik yükümlülüğü ve gençliğin beden eğitimiyle uğraşan bütün derneklere destek yoluyla fizikî yeteneklerini geliştirecek araçlar kullanarak, kamu sağlığını iyileştirmeye çalışmalıdır(…)". (Bourderon, 1989, s.206-207).

Görüldüğü üzere; militer, faşist bir ideolojinin besleyici kaynağı olarak da kullanılabilen okullar tüm bunların yanında eğitim karşıtı etkileri de içinde barındırmaktadır. Okul, eğitim için ayrılan parayı, insan kaynağını ve iyi niyeti kendisi adına sahiplenmektedir. Diğer yandan literatürde okula ilişkin eleştirilerin geneline bakıldığında, okulun eğiticiliğe aday diğer kurumları da sekteye uğratabildiği tartışılmaktadır. Bu eleştirilere göre okul aracılığıyla yürütülen zorunlu eğitim, toplumları kutuplara ayırmak bir yana, dünya halkları arasında sınıflaşmaya da neden olmaktadır. Okul sistemi bireylere eşit şans vereceğine, olanak dağılımında tekelleşme eğilimi göstermektedir. Okul, kişileri yaşlarına ve yeteneklerine göre ayırıp sınıflandırmaktadır. Bugün okul gerçeği sayesinde, çocuklara okullara gitme buyruğunu verip, onların okula gitmeleri gerektiğine, buyruklara uymalarına ve hem kendileri hem de aileleri adına gelir sahibi olmalarına karar vermiş durumdayız. Böylelikle insan yaşamını çocukluk kavramı ile ayırarak onları bir okulun ve öğretmenin yetkesine sonsuzca boyun eğmek zorunda bırakmaktayız. Nitekim, 20.

yüzyılda öne çıkan ve II. Dünya Savaşı sonrasında "demokratik yaşam" prensibiyle gerçekleştirilen ve "çocuk merkezli" yaratıcılık ortamı oluşturmaya hizmet eden okul reformlarına karşı okulun halâ tartışılması gereken noktaları olduğuna ilişkin eleştiriler de bu merkez etrafında şekillenmektedir. Eleştirel eğitimbilimcilerin büyük bir kısmı "atom çağı" taleplerine cevap verebilen ve her an değişime, "modernleşmeye" hazır okulların olması gerektiğini ifade ederlerken bir kısım bilim insanı okulların varlığının sorgulanması ve ortadan kaldırılması yönünde tezler sunmaktadırlar[9] (Klein, 1962, s.11-12; Shelsky, 1962, s.11-15; Apple, 2006, s. 50-64; Illich, 2009, s. 30-42).

Sonuç olarak gelecekte okulun nasıl olacağı konusu son dönemde eğitimbilimcilerin sıklıkla tartıştığı bir konu durumundadır. Bazı eğitimbilimcilere göre; gelecekte öğrenimin bilgisayar diline çevrilebilmesi ve geleneksel öğretmenin yerini hafıza bankalarının almasıyla okullar yerlerini didaktik, geleneksel hafıza ve bilgisayar veri bankalarını öğrencilerin sunumuna veren zeka terminallerine bağlayan makinelere devredebilecektir (Lyotard, 2000, s.111). Tarım/sanayi okulundan bilgi okuluna geçilecek, bireysel öğrenme ön plana çıkarılacak, eleştirel düşünme ve teknoloji kullanımının yaygınlaştığı, küreselleşme ağının hakim olduğu okullar oluşacaktır (Erdoğan, 1998, 870-876). Kimi bilim insanları, gelecekte yepyeni araçların, gereçlerin, eğitim teknolojisinin, eğitim psikolojisinin bulgularının işe koşulmasıyla eğitimin bir tür "şarj etme" olayına dönüşeceğini ifade etmektedirler. Belli alanlarda bilgileri elde etmek isteyen insanlar bazı "tıpsal eğitim merkezleri"ne gelecekler, orada kısa bir dinlence sırasında beyinlerine istenen bilgiler "şarj" edilecektir (Hesapçıoğlu, 1996b, s.27-28). Kimi düşünürlere göre ise gelecekte "okul" olmayacaktır. Okullar ortadan kalkacaktır (Illich, 2009, s.21-46). Bu düşünürlere göre insanın eğitimi

[9] Modern dönemde İspanyol radikal eğitimci F. Ferrer (1859-1909) ve İngiliz eğitimci A.S. Neill (1883-1973) gibi özgürlükçü/anarşist düşünürler özgürlüğün gerçek öğrenmenin temel bileşeni olduğu konusunda ısrar etmişlerdir. Bu hareket daha sonra 20. yüzyılın ilk yıllarındaki anarşist "modern okul" ve 1960'lardaki karşı-kültürel "özgür okul" hareketlerine temel olmuştur. 1970'lerde I. Illich ve J. Holt'un yazılarından esinlenen evde eğitim (homeschooling/unschooling) hareketi özelikle ABD, Kanada ve İngiltere'de gerçek toplumun özelliklerinin ve anlamlı öğrenmenin formal ve yapay kurumlar olan okullarda gerçekleşemeyeceğine inanan binlerce aile tarafından benimsenmeye başlamıştır (Dündar, 2007, s.21).

yeniden sorgulanmalıdır. Tüm bu olasılıkların somut gerçeklere dönüşmesi durumunda "okul" mekansalı da içerik ve anlam değişimine uğrayacaktır. Okulun geleceğine ilişkin ütopya ve fikirler şu şekilde maddeleşmektedir (Akdağ, 2008b):

1. Gelecekte, geleneksel yapıda bir okul, üniversite olmayacaktır. Geleceğin öğrencileri. bilgi ve beceriyi internet benzeri çoklu-çağrışım (multi-medya) araçlarıyla evlerinde öğreneceklerdir. Okullar daha çok görsel izlencelerin çoğaltıldığı, saklandığı, dağıtıldığı yerler olacaktır.

2. Gelecekte "okul" olmayacaktır. Okullar ortadan kalkacaktır. İnsanın eğitimi yeniden sorgulanmalıdır.

3. "Bırakınız yapsınlar bırakınız geçsinler" görüşü eğitim alanına tamamen hakim olacaktır. Eğitim alanındaki ölçü ve standartlar piyasa tarafından oluşturulacaktır.

4. Gelecekte eğitim ulusal bir sorun olmaktan çıkacaktır. Toplumdaki ve ekonomideki globalleşmeye paralel olarak eğitim alanında da globalleşme yaşanacaktır. Eğitimin amaçları ve içerikleri çok çeşitlenecek, öğretime disiplinlerarası ve modüler bir anlayış hakim olacaktır.

5. Geleceğin okulu içinde her türlü kaynağın bulunduğu bir "kütüphane"ye dönüşecektir. Bütün eğitim kurumları "açık öğretim kurumları"na dönüşecektir. Uzaktan eğitim esas olacaktır. Derecelerin verilmesinde "yeterliliğe dayalı eğitim", "tam öğrenme", "bütün gün açık kütüphane", "açık deneylik" kavramları geçerli olacaktır. Sınıf kavramı ortadan kalkacaktır. Öğretmenin görevi sorunları çözmek ve gerektiğinde yardımcı olmak ile sınırlı olacaktır.

6. Gelecekte yepyeni araçların, gereçlerin, eğitim teknolojisinin, eğitim psikolojisinin bulgularının işe koşulmasıyla eğitim bir tür "şarj etme" olayına dönüşecektir. Belli alanlarda bilgileri elde etmek isteyen insanlar bazı "tıpsal eğitim merkezleri"ne

gelecekler, orada kısa bir dinlence sırasında beyinlerine istenen bilgiler "şarj" edilecektir .

2.3. Eğitim Sürecinde Disiplin Kavramı

Disiplin kavramı; eğitim algısı ve faaliyetleri içinde, eğitim kavramının ortaya çıkışıyla paralel yürüyen bir konudur. Disiplin kavramının içeriğinin nasıl ve ne şekilde doldurulduğu, disiplinin amacını, uygulanışını ve sonuçlarını belirler. Bu, eğitim kavramına ilişkin öne sürülen algılar kadar zengin ve çeşitli bir yelpaze sunar. Eğitim algısı ve tanımlaması, disiplin kavramını doğrudan etkilediği gibi, disiplin algısı ve kavramı da eğitim uygulamalarını ve eğitim algısını direkt olarak etkiler.

Disiplin algısı ve uygulamalarına ilişkin çok sayıda çalışma va analiz ortaya konulduğu görülmektedir. Pek çok sosyal bilimci, araştırmalarında disiplin kavramını ele alıp bu kavrama ilişkin amaç ve sonuçları, gerek bireysel gerek de toplumsal yarar/zararları açısından incelemişlerdir. Bir kısım eğitim bilimci, disiplin kavramına ilişkin çalışmalarında disiplini eğitim sürecinin bir parçası olarak görme eğilimi gösterirken tam tersine disiplini eğitim süreci önünde bireyin kendini ifade etmesine bir engel olarak gören eğitim bilimciler de vardır.

“Disiplin” kavramına ilişkin çalışmalar incelendiğinde farklı bakış açılarından bu kavramı tanımlamak mümkün olacaktır. Günlük yaşamda düzen, intizam anlamında kullanılan disiplin kavramı en genel anlamıyla, bir insan topluluğunun düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla konulan kurallar, hükümler ve bunların yerine getirilmesi için alınan önlemler olarak tanımlanmaktadır (Aytuna, 1963, s.274). “Disiplin” sözcüğü köken olarak Latince’de “discipulus” kelimesinden gelmektedir ve “öğrenme” anlamı taşımaktadır. Genel olarak çağrıştırdığı baskı, zorlama ve ceza verme anlamlarının tersine disiplin, bir işi uygun bir şekilde –kurallarıyla- yapmayı öğrenme anlamına gelmektedir (Halis, 2001, s.93). “Disiplin”in

kökeni Fransızca'da "birini izleyen, birinin peşinden giden" anlamını da içermektedir (Tortop, 1983, s.89-90). Bununla birlikte disiplin; kendi kendini denetleme, karakteri, düzenliliği ve yeterliliği geliştirme olduğu kadar uyma davranışını sağlayan bir denetim süreci olarak da tanımlanmaktadır (Topf, 1994, s. 1).

Başkalarını kontrol etmeye yönelik bir bakışla kullanıldığında disiplinin başarılı olma olasılığının bulunmadığını ifade eden Humphreys (1999, s.16-17)'e göre disiplin, başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir. Bu tür koruma mekanizmaları, evlerde, okullarda, iş yerlerinde, topluluklarda ve de çocukların olduğu kadar yetişkinlerin de yetersiz ya da aşırı kontrollü davranışlarına tepki duyulması süreciyle ortaya çıkmaktadır. Disiplinin değişik biçimlerde tanımlandığını ifade eden Socolar (1997, s.355-357) ise disiplinin reaktif ve proaktif olarak ayırt edilmesinin faydalı olacağına değinmektedir. Ona göre hatalı olan davranışa anne, babanın ya da öğretmenin tepkide bulunması reaktif disiplin iken, olumlu davranışların cesaretlendirilmesi ise proaktif disiplindir.

Literatürde disiplin, dar ve geniş olmak üzere iki anlamda kullanılmaktadır. Dar anlamda disiplin, kişinin yaşadığı toplum da kurallara uyması olarak kendini göstermektedir. Bu, disiplinin kural ve yönetmeliklere uygun görülen düzenin ve onaylanan davranışların bireylere kazandırılması işlevini içermektedir. Geniş anlamda ise disiplin, çocuğun gelişiminde büyükler tarafından örgütlenen ve kontrol edilen bir yaşam düzenini ifade etmektedir. Disiplin uygulaması çocukta sadece itaat duygusu geliştirmek için değil, aynı zamanda kendi yaşamını düzenlemek ve bağımsız olmayı öğretmek için gereklidir. Burada eğitmek, ahlâkı düzeltmek, bilgilendirmek, yetiştirmek, önderlik etmek, hazırlamak gibi çabaları da içeren bir işlevsellik söz konusudur (Tezcan, 1998, s.53-54; Gordon, 2005, s.4). Tüm bu işlevleriyle disiplin, çocuğa belli davranış kalıplarını benimsetmek üzere izlenen yol ve yöntemlerden

oluşmaktadır. Bu anlamda bireyin öğrenilmiş davranışlarının belirleyicisidir (Yavuzer, 2001, s.103). Keza disiplin, hem bireyin kendi yaşamı hem de sosyal yaşamdaki varlığı ve etkinliği için de oldukça etkin sonuçlar yaratabilen bir süreç ve uygulama alanıdır.

Bireyin toplumsal kurallara uyumunun ya da ideal bir değere ulaşılmasının sağlanması amacıyla bazı ilgi, istek ve tepkilerin yönlendirilmesi, olumsuz görülen davranışların önlenmesi ve bireye iç tepkilerini kontrol etme ve yönlendirme alışkanlığının kazandırılması süreci de disiplin uygulamalarının temel sahaları olarak görülmektedir (Çetin, 1989, s.29).

Bu işleve bağlı olarak disiplinin amacının sosyalleşme süreci içinde ahlâkî karakter oluşturmak olduğu analiz edilmektedir. Bu görüşe göre, disiplin ile öğretim tamamıyla ahlâki karakterin hizmetinde çalışmalıdır. Öğretmenin sanatı ilk önce öğrencisinin içgüdülerini, eğilimlerini ve bunların çeşidini dikkatle araştırmaktır. Sonra öğrencinin çevresini, karakter terbiyesine elverişli olan eğilimlere elverişli olmayanlardan daha fazla imkân verecek şekilde düzenlemektir. Öğretmen, öğrenciler için değerli birtakım ruhi ihtiyaçlar yaratmaya çalışmalıdır. Çünkü çocuklar bir şeyin ihtiyacını duyarlarsa sıkıcı kural ve talimatlara tahammül eder ve bunlar vasıtasıyla kendilerini geliştirebilirler (Kerschensteiner, 1977, s.80-89). Karakter eğitiminin çocuklara kazandırılması için okulda belli kurallara ve esaslara bağlı, ciddî ve katî bir disiplin hâkim olmalıdır (Kanad, 1951a, s.22-30). Okul çevresi, çocuklara değişik uygulamalarla ahlâkî ve sosyal tesirler yapmalıdır. Bunun yanında okulda çocuklara küçük, büyük sorumlu vazifeler verilmeli ve çocuklarda sorumluluk bilinci uyandırılmalıdır. Zararlı alışkanlıklarla mücadele edilmeli ve çocuklarda faydalı alışkanlıkların oluşmasına çalışılmalıdır. Okulda görev yapan yetişkinler de iyi ve dürüst insanlar olarak çocuklara iyi örnek teşkil etmelidirler. Aynı zamanda okulda çocuklara irade eğitimi de verilmelidir.

Neticede sosyal bir olgu olarak en ilkel kabilelerden en gelişmiş milletlere kadar bütün toplumların bir eğitimi/disiplini vardır. Disiplin, genelde sosyal amaçların

gerçekleşmesine çalışmaktadır. Bu sosyal amaçlar, genel sosyal davranış normlarını (düşünce, duyma, işleme) taşıyan insanlar oluşturmayı hedeflemektedir. İşte disiplin, bu karakteristik özellikleri insanlarda kuran etkilerin bileşkesidir. Bu amacın sosyal yaşam dışında hiçbir değeri yoktur. Çünkü bu amaç tamamen toplumsal yaşamın amacıdır. Disiplin sosyal kimliği hazırlamayı amaç edinmektedir. Çocuk, insan yavrusu olmak itibariyle, her etkiye müsait fakat henüz hiçbir şeye muktedir olmayan ham ve elastiki bir yapı arz etmektedir. Disiplin, bu ham ve elastiki ruhtan sosyal yaşam için gerekli olan yeni karakterleri meydana getirmektedir. Bu nedenle eğitim/disiplin sosyal bir yapıdır. Nitekim bundan dolayı eğitimcilerin hepsi disiplinin "insan yetiştirme" fonksiyonuna vurgu yapmışlardır. Emile Durkheim (1858-1917), "Disiplin, ergin nesillerin sosyal hayata hazır olmayanlar üzerinde yaptığı tesirdir." demektedir. Disiplin, çocuğu sosyalleştirme amacındadır. Sosyal yaşamın lisanî, ahlakî, sanat ve iktisat kurumlarına katılabilmesi etmesi için çocuk, disiplin aracılığı ile sosyal kişilik kazanımına yönlendirilir. Toplumun bireylerde olmasını istediği kişilik özellikleri de (rekabet, feragat, işbölümü, merhamet, birlik gibi) disiplin aracığıyla bireylere kazandırılır. Bu anlamda eğitim/disiplin, bireyin sosyal yapı sayesinde kendisine karakter kazandırmasından ibarettir (Baltacıoğlu, 1942, s.9-10; 102-133). Öymen (1929, s.5-6)'e göre de eğitim asıl amacını toplumun bilincinden almaktadır. Gerçekte mağlup edilemeyen silah, eğitim/disiplindir. Ve bir ülkeyi/milleti asıl müdafaa edecek silah da, bu cinsten bir silah olmalıdır. "Bir memleketin dağları zaptolunabilir, fakat milletin kalbindeki dağlara çıkılamaz, irade hamlesi kırılamaz. Bu direnci veren iyi bir disiplin eğitimidir. Çünkü iradenin, doğrudan doğruya eğitilme aracı disiplindir." sözleriyle disiplinin amacını özetlemektedir. Eğitimbilimciler disiplinin bu işlevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için belirgin olmadan uygulanması, yaşamın akışına uygun ve sosyal realiteye dayanan bir disiplin anlayışı yaratılması gerektiğine sık sık vurgu yapmaktadırlar (Navaro, 2001, s.75). Bu da ancak öğretmenlerin etkin örnek model oluşuyla beslenebilmektedir.

Bu sosyalleştirme sürecinde öğretmenin görevi, çocuklara yalnız bilgi vermek ve maharet kazandırmak değil, aynı zamanda çocuklara disiplin kazandırmak ve onların

karakterlerini kuvvetlendirmektir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki kuvvetli tesiri düşünüldüğünde, öğretim ve eğitim bakımından öğretmenlerde örnek teşkil edecek birçok nitelikler bulunmalıdır[10] (Kanad, 1951, s.51). Keza her pedagojik faaliyet ve disiplin, çocuğun dünyasında, görmekten ibarettir. Küçük çocuklar, öğretmenlerini iyice gözlemlemekte ve bilhassa ilk tanışmalarından başlayarak onun hareketlerine dikkat etmektedirler (Tumlirz, 1936, s.34-40).

Eğitimbilimciler sıklıkla küçük yaşta eğitim görmek ve öğretmene gitmenin kişiye toplumsal yaşamda ve yaşıtları arasında saygı ve terbiye kazandıracağını, bunun da başarılı bir insan olmada önemli olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimin ve disiplinin amacı, insanın doğası gereği istekli olduğu şeyleri ve yaşamını ne biçimde sürdürebileceğini öğrenip rahat ve esenlik içinde yaşaması, yurttaşlarına ve vatanına yararlı iş ve hizmetlerde bulunmasının sağlanmasıdır. Çocuklara bu doğrultuda disiplin verilmelidir (Ethem, 1979, s.11-103).

Her ahlâk, zorlukla da olsa değişebilmektedir. Bozulup değişmeyen hiçbir şey yoktur. Çünkü ortaya çıkmış bir güç olarak, çocuklukta bir karakter bulunmadığı gibi, hiçbir ruhsal özellik de yoktur. Kısaca çocukta yeti halinde bulunan şey, herhangi bir şeyi ve onun tersini kabule elverişli oluşudur (Binbaşıoğlu, 2005, s.7). Bunlar eğitimde

[10] F. Kanad'a (1951, s.52-53) göre öğretmenlerde bulunması gereken başlıca meziyetler şunlardır:
1) Öğretmen okuttuğu dersin ehli olmalıdır. Bilimsel otoritesiyle çocukları etkilemeli, onlara tesir etmelidir.
2) Öğretmen, çalışkan öğrenciyi tembel öğrenciden ayırmalı ve bunlara karşı aynı muameleyi tatbik etmemelidir. Başarılı olamayan çocuklara karşı fena muamele çocuğu ümitsizliğe düşürebilir. Bu çocuklarla yakından ilgilenilmelidir.
3) Ders yoklamalarında çocuklarla alay etmemelidir. Haysiyetlerini kırmamalıdır.
4) Öğretmen gerek sınavlarda gerek çocuklara karşı muamelesinde son derece âdil olmalıdır.
5) Öğretmen, fakir çocuklarla zengin çocuklar arasında bir fark gözetmeyecek karakterde olmalıdır.
6) Öğretmen son derece sabırlı olmalıdır. Çocuğun hatalarına karşı sinirlenmemek öğretmenin irade kuvvetini gösterir.
7) Öğretmen karakterli ve temiz bir insan olmalıdır. Zira çocuklar kıymet verdikleri insanların en küçük hareketlerini dikkatle takip eder ve örnek alırlar.
8) Öğretmen neşeli olmalı ve çocuklara karşı ciddî ve mülayim davranmalıdır.
9) Öğretmende takip fikri olmalıdır. Çocuklara verdiği vazifelerin arkasını kovalamalı, takip etmelidir.
10) Öğretmende vazife ve mesuliyet bilinci kuvvetli olmalıdır.
11) Öğretmende kin ve intikam hisleri bulunmamalıdır.
12) Öğretmen mütevazi bir insan olmalıdır.
13) Öğretmenin kılığı ve kıyafeti göze batacak şekilde olmamalıdır.

çevresel (sosyal) gücün etkilerini göstermektedir. Bu nedenle de eğitimde verilecek disiplin, çocuğu inşa edecektir. Bu süreçte öğretmen ve okul ortamı kadar aile de çok önemli bir etki faktörüdür.

Nitekim Mustafa Kemal Atatürk de Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türk aile yapısının çocukların kişiliği ve disiplini üzerindeki etkilerine vurgu yapmakta ve bu konudaki düşüncelerini, "Çoğu ailelerde öteden beri kötü bir alışkanlık var: Çocuklarını söyletmez ve dinlemezler, zavallılar lafa karışınca "sen büyüklerin konuşmasına karışma" der, sustururlar. Ne kadar yanlış, hatta zararlı bir hareket…" sözleriyle dile getirmektedir. Atatürk'e göre eğitimde düzen ve disiplin başarının esasıdır, fakat ona göre disiplin ve düzen, eskisi gibi dayağa ve baskıya değil, sevgiye ve özgürlüğe dayanmalıdır. Çocuklar serbestçe konuşmalı, düşündüklerini ve duygularını olduğu gibi ifade edebilmelidirler (Akyüz, 1999, s.291, 295). Keza kendini ifade edebilen, sorumluluklarını bilen, hakkını savunulabilen "cumhuriyet insanı" ancak bu sayede yetişebilecektir.

Klasik dönem Türk eğitimcilerinden Alaeddin Çelebi "Tariku'l Edeb" (Eğitim Yöntemi) adlı kitabında o zaman için yeni olan şu görüşlere yer vermiştir: "Eğitim, okul ve ailenin iş birliği içinde gerçekleştireceği bir iştir. Çocuğa görgü kuralları öğretilmelidir. Bunlar tuvaletten çıkınca el yıkamaktan başlamalı, sadaka verme ve cömertliğe kadar uzanmalıdır." Ona göre çocuk küçüklüğünde ne yaparsa büyüklüğünde de onu yapar. Bu nedenle çocuk kötü ahlaklı kimselerle arkadaşlık etmemelidir. Bir konu öğretilirken çocuk dövülmemelidir. Bir konu öğretilmeden de başka bir konuya geçilmemelidir. Bu da bugün geçerli olan bir eğitim düşüncesidir. Yöntemle ilgili başka bir düşüncesi de dikkate değerdir: "Bir çocuk herhangi bir konuyu öğrenemeyince, hemen "bundan hayır gelmez" düşüncesine kapılıp çocuk ihmal edilmemelidir." Bu durumda çocuğun alıştırma (egzersiz) ile açılacağını kabul etmektedir. Bununla ilgili olarak şu örneği verir: "Tıpkı tarladan sürülerek hasat alındığı, suyun aka aka taşın üstüne yer açtığı, iz yaptığı gibi, zihinleri geç gelişen öğrencilerden zamanla olumlu sonuç alınabilir" (Binbaşıoğlu, 2005, s.14-19).

Öymen (1929, s.24-32), 1900'lerde yaşamış olan Paulsen'in disiplin ile ilgili fikirlerine değindiği "Mektep İnzibatında Reform" isimli kitabında, Paulsen'in, dönemin gençliğine aşılanmak istenen özgür disiplin yöntemlerinin yarattığı sıkıntılar üzerindeki analizlerini ortaya koymaktadır. Paulsen'e göre müsamaha ve serbestlik üzerine kurulu olan özgür disiplin algısı ve sürekli af üzerine kurulu olan yöntemler, yetişecek çocuğun kişiliğinin oluşumuna özgürlük sağlama amacı taşırken çocuğu sorumsuzluğa itmektedir. Öyle ki bu yöntem öğretmeni, öğrencisine hissettirmeden ve neredeyse yorulmasın diye hiç sorumluluk vermeden dersi işlemeye itmekte, hiç vazife vermeden, ev çalışmaları vermeden işlenen çalışma sistemi öğrenciyi kolaya ve rahata alıştırmaktadır. Sürekli müsamahakâr bir tarza dayanan bu disiplin yöntemine rağmen Paulsen'e göre gençlik memnun ve mutlu değildir. Bu nedenle düşünür, eski disiplin yöntemlerine dönülmesini ve çocuklara itaatin öğretilmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu şekilde gençlik otokontrolü öğrenebilecektir. Paulsen, bu noktada konuya daha çok bir ahlâkçı bakış açısıyla bakmaktadır. Düşünüre göre; öğretmenin vazifesini çocuğun isteklerine tabi olarak görmek, istediklerine mağlup olmak, bütün arzularının tatminini sağlamak olarak görenler çocuğa karşı en büyük günahı işlemiş olmaktadırlar. Çünkü bununla çocuğun günün birinde tam bir insan olması için kendini idare etmesi ve yönlendirmesi yeterliliğini engellemiş olmaktadırlar. Çocuğa bu sorumluluğu vermek için kaba ve şiddet dolu bir disiplin de önerilmemektedir. Keyfi bir muameleden ziyade içsel kontrole yardımcı olacak bir disiplin önerilmektedir. Disiplinin vazifesi yetişen nesle, hayattaki vazifelerini yerine getirmeleri için gerekli kabiliyet ve becerikliliği temin etmektir. Bu da ancak çocuklara cesaret verici bir disiplin ve eğitim anlayışı ile mümkün olabilmektedir.

Sosyal pedagojinin başlatıcısı sayılan Pestalozzi'ye (1746-1827) göre eğitim tek başına diğer sosyal, ekonomik, siyasî ve kültürel meselelerden soyutlanarak ele alınamaz. Pestalozzi'ye göre eğitimin ve disiplinin temel amacı, eğitim yoluyla çocukların doğuştan sahip oldukları kendi kendine kabiliyet fikrini geliştirerek, ahlâken mükemmel ve ekonomik yönden kuvvetli yeni bir toplum meydana getirmektir. Bu

açıdan eğitim ve disiplin, çocuğu kendi kendine faaliyete sevk edecek özellikte olmalıdır, ceza ve baskı anlayışı üzerine kurgulanmamalıdır (Kafadar, 1997, s.37-38).

Nitekim disiplinin uzun yıllar ceza ile özdeşleştirilmiş olmasına karşın, cezanın doğurduğu istenmeyen olumsuz etkilerin birey üzerinde kalıcı, yıkıcı etkileri araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu etkiler genellikle duygusal etkiler şeklinde açığa çıkmaktadır. Ceza, kişide nevrotik davranışlar, saldırgan bir psikolojik yapı ortaya çıkarabilmektedir (Sarpkaya, 2001, s.290). Ceza, korkuya dayandığından öğrencide zararlı duygular yaratmakta, cezanın tekrarı durumunda öğrencide cezaya bağışıklık durumu ortaya çıkmakta, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak yerine bu davranışları besleyebilmekte ve ceza verene karşı bir nefret duygusu uyandırabilmektedir (Başaran, 2000a, s.219). Öğrencide kaygı arttığı için bu durum, tüm sınıfa da yansıyabilmekte, kalıcı davranış bozukluklarına, duygusal travmalara da neden olabilmektedir (Aydın, 2008, s. 196-197). Ceza; öğrenmeyi engelleme, ilişkileri bozma, okuldan soğutma, suçluluk ve korku duyurma, diğer öğrenciler için öğretmenin olumsuz bir model olması, okuldan kaçma, aşırı kaygı, kırıp dökme gibi olumsuz sonuçlar da yaratmaktadır (Sarıtaş, 2003, s.62).

Disiplin üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilere kendini kontrol etme, kişisel bağımsızlık ve sorumluluk duygusu öğretilirken, onlarda bağımlı olmaya ve kontrol edilmeye zorlayan ciddi paradoksun ortaya çıktığı ifade edilmektedir. 19. yüzyılda eğitim çalışmalarıyla alana ciddi katkılar sunan eğitimci Horace Mann; bu konuyu "kölelik yaklaşımlarıyla özgürlük öğretilemez" sözüyle özetlemektedir (Spirinthall, Spirinthall 1990, s.42).

Eğitimde çocuğu tanıma üzerine kurulu, onun kabiliyetlerini esas hareket noktası haline getiren ve çocuktan hareket eden bir görüşü de 19. yüzyıl sonunda "Çocuk Asrı" adını taşıyan eseriyle Ellen Key (1849-1926) dile getirmiştir. Ellen Key, disiplinde esas olanın çocuğa saygı olduğunu belirterek; "Çocuğa saygı duygusuna bütün insanlar tarafından riayet edilmedikçe, eski cemiyetin yenilenmesi mümkün olmayacaktır."

demek suretiyle çocuğun yaratıcı ve kendi kendine olgunlaşma tezini ileri sürmüştür. Aynı şekilde Rousseau da "Terbiye lügatından emretmek mastarı çıkarılmalıdır." sözüyle disiplinde natüralist görüşü savunmuştur. Eğitimin ve disiplinin en geniş ve derin tesirini, 18. asrın aydınlanma devri filozoflarından olan Gottfried Leibniz (1646-1716) şu sözlerle dile getirmiştir: "Terbiyeye hâkim olan dünyaya sahip olur veya terbiyeyi bana verin bir asırda dünyanın yüzünü değiştireyim" (Öymen, 1965, s.29; 38-39). Herbert Spencer (1820-1903) da eğitimi hürriyet esasına göre kurmaktadır. Ona göre, eğitimde her türlü baskıyı kaldırmalı, cezayı, tabiî yaptırım gücüne (sanction naturalle) bırakmalıdır. Keza bu anlayış, Türkiye'de İkinci Meşrutiyetten sonra taraftar bulmuş ve tatbik edilmiştir (Ülken, 2001, s.95).

Bu büşünürlere göre eğitimci öncelikle çocuğun psikolojisini tanımalı, onu idareye yönelik bilgileri kazanmalıdır. Sonra bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamın da bilinmesinde yarar vardır. Çünkü çocuk içinde yaşadığı sosyal ortama tabidir ve bu sosyal cemiyet onun karakteri üzerinde son derece etkilidir. Çocuğun pozitif disiplini için sosyal ruhiyatı bilinmelidir (Baltacıoğlu, 1942, s.161). Nitekim bireyler, üyesi oldukları değişik toplumsal gruplardan kaynaklanan çok sayıda söyleme ve sosyal etkiye sahiptirler (Fiske, 1996, s.149).

2.3.1 Disiplinde Öğretmenin, Okulun Yeri ve Önemi

Disiplin; yaratıcılık, emek ve zaman gerektiren uzun süreli bir uğraştır. Öğretmenlerin, anne ve babaların bu konuyu önemsemelerine rağmen uygulamalarda çoğu zaman yanlış anlama ve yetersiz bilgiden kaynaklanan olumsuzluklarla, yanlış uygulamalar gözlenmektedir (Humphreys, 1999, s.11-13).

Disiplin "birey ve kişilik" yetiştirme uğraşısıdır. Bu süreçte sürece olumsuz etkilerde bulunan ve zarar veren değişkenler söz konusu olabilmektedir. Okul ortamında gözlemlenen başlıca disiplin sorunları; bağırmak, vurmak, huysuzluk yapmak, işbirliğine açık olmamak, arkadaşlarının dikkatini dağıtmak, dersi aksatmak gibi

kontrolsüz davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak konuya sadece bu açıdan bakılırsa disiplin kavramına dar bir bakış açısıyla bakılmış olur. Disiplin, kendine ve başkalarına karşı saygı göstermek olarak tanımlandığında öğrencilerde ortaya çıkan aşırı utangaçlık, aşırı çekingenlik, suskunluk, rekabetten kaçınma, yersiz kaygılanmak ve endişelenmek de disiplin sorunları olarak görülmelidir. Okullarda genellikle kontrolsüz davranışların yarattığı disiplin sorunları için önlemler alınırken aşırı kontrollü davranışlar ise gözardı edilmektedir. Ancak kontrolsüz davranışlar kadar öğrencide ortaya çıkan aşırı kontrollü davranışlar da disiplin sorunları olarak görülüp ele alınmalıdır. Diğer yandan disiplin sadece öğrencilerle ilgili değil; öğretmenlerce de sorumluluk alınmasını gerektiren bir kavramdır. Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerinde görmek istedikleri davranışları önce kendileri göstererek onlar için iyi bir rol modeli oluşturmalıdırlar.

Araştırmalar, istenmeyen öğrenci davranışlarının çoğunun, öğretmenlerin sergilediği uygunsuz davranışların sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Öğrenciler için öğretmen davranışları model teşkil etmektedir. Bu, öğrencinin davranışları üzerinde son derece etkilidir (Montagu, 1987, s.264). Öğretmenlerin kontrolsüz ve aşırı kontrollü davranışları öğrencide disiplinsiz davranışlara yol açabilmektedir. Öğretmenin kontrolsüz davranışları: öğrencilere bağırmak, emretmek, hükmetmek, ve kontrol etmek, alaycılık ve küçümsemeyi kontrol aracı olarak kullanmak, dalga geçmek, azarlamak, şiddetli eleştirilerde bulunmak, öğrencileri, "zayıf", "tembel" "donuk", "yetersiz" gibi olarak nitelemek, öğrencileri fiziksel olarak tehdit etmek, öğrencinin üzerine yürümek ve onları itelemek, öğrencilere ceza olarak fazladan okul çalışması ve ödev yaptırmak, yaptığı hatalar için öğrenciden asla özür dilememek, öğrenciyi başka bir öğrenciyle kıyaslamak, yargılamak, bazı öğrencileri sevmemek, gözde öğrencilere sahip çıkmak ve onları kayırmak, anlaması ağır olan öğrencilere karşı sabırsızlık göstermek, yanlışları ve başarısızlıkları cezalandırmak, öğrencilere karşı kaba davranmak vb. olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencinin özsaygısı düşükse bu durum öğrencinin okul ve hatta toplum ile olan ilişkisini etkileyecektir. Öğrenci kendine saygı duyabilirse başkalarına da saygı duyabilir. Kendisine saygısı olmayan öğrenciler, uyumsuz ve disipline aykırı davranışlar göstermektedirler (Blanford, 1998, s.2-5). Öğrencinin duygusal sıkıntıları, çevrelerini rahatsız etmeye ve akılcı olmayan bir biçimde davranmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrencinin öz saygısını geliştirmek, okul disiplininde önemle ele alınması gereken bir ana nokta olmalıdır. Bu açıdan da öğretmenin öğrenci tarafından model alındığını, öğretmen davranışlarının öğrenci açısından çok önemli olduğunu unutmamak gerekir (Jones, Jones, 1998, s.73).

Eğitimbilimciler iyi bir öğretmenin özellikleri arasında özellikle öğretmende en önce çocuk sevgisinin olması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Duru (1940, s.1-2), "çocuğu sevmeyen kimse belki her şey olabilir, fakat asla öğretmen olamaz" demektedir. Öğretmenin öğreticilik görevinden çok, eğiticilik görevi vardır. Daha sonra öğretmende şu özelliklerin olması da çok önemlidir: Çıkarcı olmamak, kendini bir şeye adayış, sabır, neşe ve güzel şeylere karşı duyarlılık, çocuk psikolojisini bilmek.

Öğretmenlerin öğrenci karşısında dilini, elini, hislerini köstekleyerek olgun davranması gerekmektedir. Yerinde söylenmeyen birkaç kelime, öğrencinin iç kuvvetlerini yıkabilmekte,bir tokat, bir çocuğu okulunu bırakıp gidecek karara sevk edebilmektedir (Fırtına, 2002, s.34). Öte yandan eğitimin işlevlerinin gerçekleştirilmesi için uygulanacak disiplinde, bedensel cezalar hiçbir zaman doğru olmadığı gibi, bu tür uygulamalar iyilik yerine zarar getirebilmektedir (Russel, 1964, s.143-144). Bedensel cezalar, öğretmen ve öğrenci arasında olması gereken açık itimada dayanan münasebeti ortadan kaldırmaktadır. Bu yöntem, eğitimin kültür aşılama ve sosyal bireyler oluşturma işlevine de katkıdan çok zarar getirebilecek bir durum yaratabilmektedir.

Okula yeni giren çocukların en büyük ihtiyaçları sevgidir. Öğretmen çocukları candan sevmeli ve bu suretle analarının ve babalarının yokluğunu çocuklara duyurmamalıdır (Kanad, 1951, s.79). Öymen (1955, s.41; 1965, s.5-8), bir milletin iyi yetişmiş, çağdaş düşünebilen öğretmenleri olmadıktan sonra, milletin istediği kadar güzel okullar, laboratuar ve atölyelere sahip olmasını, kaptansız bir gemiye benzetir. Öymen, öğretmenin görevinin sadece ders vermek, çocuğun zihnî eğitimine yardım etmek olmadığını, öğretmenin aynı zamanda derslerin yanında çocuğun karakterine, ahlakına, vicdanına ve ruhuna olumlu etki yapan bir rehber olması gerektiğini ifade etmiştir. Oysaki bizim kültürümüzde eğitimbilimciye göre çocuklar doğarken feryat etmekte bu nedenle bazen korkutulmakta, bazen susturulmak için dövülmekte, çocuğun ilk fikirleri emretmekle, tahakküm altına almak ve esaretle karşılanmaktadır. Bu nedenle de çocuk konuşmaya başlamadan önce kumanda etmeyi, hareket etmeyi başarmadan önce itaat etmeyi, hataları bildirilmeden önce ceza görmeyi ve kalbinde kızgınlık beslemeyi öğrenmektedir. Böyle bir aile ortamında yetişen çocuk daha sonra da okul ve toplum hayatına atılmaktadır. Bu nedenledir ki öğretmenlerin erdemli olması çok önemlidir.

Eduard Spranger (1882-1963), pedagogları disiplin anlayışlarına göre iki tipe ayırmaktadır: Biri kendine göre çocuklara şekil vermeye çalışan, kendi ideallerini telkin yoluyla çocuklara aşılamaya çalışan pedagoglar, diğer tip de çocuğu geniş ölçüde anlayarak onu kendi yapısına/yeterliklerine göre ilerletmek isteyenlerdir. İkinci tip öğretmenler birincilerden daha değerlidir. Zira bunlar hayatı daha derinden kavrayan kimselerdir ve disiplini çocukların kendi kişiliklerine ulaşması için bir araç olarak görmektedirler (Kanad, 1958, s. 37).

Öte yandan tam bu noktada Bakioğlu (2009, s. 43-69), öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlamaları ve sınıf yönetimini sağlıklı yürütebilmeleri için gerekli olan ortamsal ve eğitimsel şartlara dikkati çekmektedir. Araştırmalara göre sınıf yönetimi açısından, öğretmenin öğrenciler tarafından rahatlıkla görülebilindiğinden emin olmak önemlidir. Öğrencilerin dikkatli bir şekilde gözlemlenilmesi temel bir yönetim işidir. Eğer öğretmen bütün öğrencileri göremezse, öğrencinin yardıma ihtiyacı olup olmadığını

belirlemek zor olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin ve öğretmenlerin çalışacakları boş alanlar titizlikle belirlenmelidir. Derse sınıfın neresinde durarak başlanacağı önemlidir. Sınıf gözlemlenmeli ve nerede durulacağına ya da derse ne zaman başlanacağına karar verilmelidir. Yeni öğretmenler, bazen bilinçsiz olarak odanın bir kenarından diğerine hareket etmektedirler. Öğretmeni takip eden öğrencilerin başları bir o tarafa bir bu tarafa dönmektedir. Bunu önlemek için ders verilirken nerede durulmak istendiğinin düşünülmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirme yeterliklerine sahip olması, disiplin sürecinin belirleyici koşulu durumundadır.

Bununla birlikte disiplin, sosyal ilişkilerle ilgili olduğu kadar kişinin içsel dünyasında olup bitenlerle de ilgili bir kavramdır. Bu anlamda öğrencinin iç dünyası, psikolojik durumu ve yaşadığı süreçlerin öğrencide oluşturduğu algı ve duygular öz disiplinin oluşması açısından direkt etkilidir (Humpherys, 1999, s.15). Nitekim, öğrencinin okula uyumunu ve okuldaki rolünü anlaması, okul disiplinine uyması ve buna uygun davranışlar ortaya koyması da içsel şartlara bağlı olarak gerçekleşmektedir. Rol-beklenti dengesi de bu içsel şartlardan biridir. Öğrencinin rol ve beklentileri, anne-baba, öğretmen ve akran gruplarının öğrenciden beklentileri bu dengeyi etkileyici faktörlerden bazılarıdır (Bursalıoğlu, 1991, s.48).

Toplumsal klik ve grupların genelde bütünüyle, sosyal mekanizmanın benimsediği düşünsel temeller de eğitimin nasıl yönetileceği ve eğitimde nasıl bir disiplin uygulanacağı konusunda etkili olmaktadır (Erdoğan, 1995, s.44). Öğretmenlerin disiplini algılama, uygulama ve neticelendirme metotları da bu kliklerden etkilenmektedir. Nasıl bir birey yetiştirileceği sorusunun tam olarak etki altında olduğu temel nokta da burada ortaya çıkmaktadır.

Eğitim-disipline etme uygulamalarının mekanizması içinde yer alan bireyin yaşadığı çevre, sosyal ve ekonomik ortamı, ihtiyaç, sorun ve yeterlilikleri gibi pek çok faktör bu süreci olumlu ya da olumsuz etkileyen etmenlerdir. Bu nedenle de öğrencinin sınıf içindeki olumsuz davranışlarını değiştirmek isterken yaşadığı çevre ile ilgilenilmezse

başarıya ulaşmak zordur ve kalıcı sonuçlar elde edilemez (Sugai, Horner, 2002, s.1). Örneğin, geleneksel değerlerin etkin olduğu bir sosyal yapılanmada eğitimde bu değerleri içselleştiren insan tipinin yaratılması hedeflenecektir. İtaat kültürünü bir değer olarak benimsemeyi alışkanlık haline getirmiş ailenin, bir toplumun itaatkar bireylere ödül vermesi kadar doğal bir şey olamaz. Buna karşılık böyle bir kültürde itaatsizlik, isyan ve aykırılığın da prim alması söz konusu değildir. Bu da eğitimde üretilecek insan motifini işleyen bir ağ olacaktır (Doğan, 2000, s.127).

Nitekim araştırmalara göre; öğrencilerin disiplini bozan davranışlarının altında, sosyal farklılıklar nedeniyle reddedilme, sosyal kabul görememe, arkadaş ilişkilerinin zayıflığı gibi kötü karakteristik olguların da olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, bu gibi öğrencilerin becerilerini geliştirme ve arkadaşları ile pozitif ilişki kurma hususunda onlara yardım için çaba harcamalıdır (Clark, Kolstoe, 1994, s.49-54). Keza, çocuklardan istenen hareketleri mutlaka onlara yaptırmak kuralı, modern eğitimde pedagoji belitlerinden (axiome)[11] sayılmaktadır.

> "Biz çocukların iyi yurttaş olmasını, iyi ve kötü hareketleri takdit etmesini, ödevlerine bağlılık göstermelerini, yarım iş yapmamasını, girişimci ve örgütçü olmasını istiyoruz. O halde, çocuğa küçük ölçüde de olsa bu gibi ödevler verilmeli ve çocuk serbest bir insan gibi, bu ödevleri yapmaya alışmalıdır. Bugün aynı anlamı ifade eden serbest disiplin, öğrenci örgütü, kendi kendine yönetim örgütü gibi kavramlar, modern pedagojide önemli yer tutmaktadır" (Kanad, 1951, s. 97-102).

Disiplin uygulamaları ve eğitim ideali, sosyal yapı ile etkileşimleri doğrultusunda zamanla değişme özelliği taşımaktadır. Çünkü bizzat eğitimin bağlı olduğu dinî, ahlâkî, sosyal değerler değişmektedir. Çünkü devirler, ayrı kurumların ve değerlerin ifadeleridir (Baltacıoğlu, 1942, s.18). Sosyal yapıların istediği insan tipi de değişmektedir. Hatta terbiye yalnız zamanla değil mekanla da değişmektedir. Eğitim sosyal yapı içerisinde yer alan mekanlara ve muhitlere göre de değişmektedir. Her zümrenin oluşturmaya çalıştığı ve gerek duyduğu insan tipine göre uyguladığı terbiye yöntemleri de şekil değiştirmektedir.

[11] Bir kuramda başlangıç noktasını oluşturan, apaçık sayılan ve bu nedenle de tanıtlanmasına gerek duyulmaksızın doğru sayılan öncül (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, http://tdkterim.gov.tr/bts/).

2.3.2 Disiplin Yaklaşımları

Modernizm paradigmasının doğuşu ve gelişimi ile birlikte sosyal gerçeklik ve bununla birlikte de sosyal yapıyı oluşturan kurumlar dönüşüm geçirmiştir. Modern dünya algısı gerek "devlet" modelini gerekse "vatandaş" algısını yeniden şekillendirmiştir. Büyük global ideallerle beslenen modernizm, yeni bir insanlık ve sosyalite düşü ortaya çıkarmıştır. Bu dönüşümden tüm sosyal yapının olduğu kadar sosyal kurumların besleyici, belirleyici kurumlarının başında gelen eğitim de nasibini almıştır. Modernite ile birlikte eğitim, eğitim algısı, eğitim amaçları, hedefleri, ilkeleri dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşüme bağlı olarak kimi bilim insanları "modern eğitimin rüyasını "uysal" çocuk yaratmak" olarak tanımlamışlardır (Korczak, 2001, s.28). Bu nedenle de kullanılan disiplin metotlarıyla adım adım çocukların yaratıcılığını gözetim ağı altında tutmak, belirlemek, zaptetmek; özgürlüğünü, moral gücünü, taleplerini, soluklarını kontrol etmek söz konusu olmuştur. İyi, boyun eğen, sevimli, kolay çocuklar oluşturmak hedeflenmiştir. Disiplin anlayışları –modern dünyada- günümüze kadar bu hedefin temeli üzerine şekillenmiştir.

Disiplin anlayış ve uygulamaları insanlık tarihi içinde değişimlere uğrayarak farklı disiplin teorileri ortaya çıkmıştır. Belli başlı disiplin anlayışları şu şekilde oluşmuştur:

2.3.2.1 İntikamcı Disiplin Anlayışı

Bu disiplin anlayışı din temelli fikirler çevresinde şekillendirilmiştir. 15. yüzyıla kadar hâkim olan bu disiplin anlayışında, Tanrılık özelliğine sahip olan otorite, hiçbir sorumluluk almadan isterse yalnızca kendi kişisel zevk ve isteği doğrultusunda suçludan intikam alabilmektedir. Bu anlayışın eğitime yansıması bazı öğretmenlerin disiplin sorunlarını kişilik sorunu haline getirerek öğrencilerden intikam alırcasına hareket etmeleri şeklinde olmaktadır (Tezcan, 1997, s.319-320; Baloğlu, 2001, s.89; Tosun, 2002, s. 122; Foucault, 2006, s.162- 169). Korczak (2000, s.79), bunu "dogmatik eğitim ortamı" olarak tanımlar. Gelenek, otorite, mutlak yasada emirlere bağlılık, emredici etiğe karşı görev duygusu bu disiplinin temel değerlerini

oluşturmaktadır. Kanad (1951, s.30)'a göre "otorite pedagojisi" olarak tanımlayabileceğimiz bu disiplin anlayışında öğretmen ve eğitenler de verilen kuralları uygulamaya zorunlu birer alettirler, onlar da kuralların dışına çıkmaktan korkmaktadırlar.

2.3.2.2 Cezalandırıcı Disiplin Anlayışı

Cezalandırıcı disiplin anlayışını intikamcı disiplin anlayışından ayıran temel nitelik din anlayışına dayalı temel ön kabullerin yerini sosyal adalet duygusunun almış olmasıdır. Bu disiplin anlayışının insanlık tarihinde genelde 15. - 17. yy.lar arasında kabul gören disiplin anlayışı olduğu görülmektedir. Cezalandırıcı disiplin anlayışında yasalara, kurallara karşı gelenler fiziksel olarak acımasızca cezalandırılırlar. Örneğin sürgün, işkence, ölüm cezası bu disiplin anlayışının kullandığı cezalandırma yöntemlerindendir. Eğitimde de bu tür cezalandırıcı kurallar bulunabilmektedir. Örneğin: Falaka, sopayla dövmek, fiziksel cezalar vermek gibi cezalar (Aksoy, 2001, s. 13-20; Russel 2004, s.117; Çiftçi, 2006, s.12; Foucault, 2006, s.39-44). Bedensel ceza konusunda dünya ülkeleri arasında tarihsel açıdan çok önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Aralık 2002'de düzenlenen bir ankette Amerikalıların %26'sının öğretmenlerin gerektiğinde öğrencileri dövebileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Amerika'nın çoğu eyaletinde halâ okullarda bedensel cezalar yasaldır. Tayvan, Fransa, Avustrulya gibi ülkelerde ve Afrika ülkelerinde de okullarda bedensel cezaların yasal olduğu görülmektedir. Eski Mısır yazıtlarından anlaşıldığına göre bedensel cezalandırma eskiden beri eğitimde bir disiplin aracı olarak kullanılmıştır (Debarbieux, 2009, s.217-221, 224). Alanyazında cezalandırıcı disiplin anlayışı, "klasik, teokratik, negatif ve düzeltici" disiplin gibi adlarla da ifade edilmektedir. Bu disiplin anlayışında tehdit ve cezalandırma ön plandadır (Geylan, 1990, s.42).

2.3.2.3 Korku Yoluyla Engelleyici (yasaklayıcı) Disiplin Anlayışı

18. yüzyıldan itibaren insanlık tarihinde ve düşüncede meydana gelen değişim ve gelişmeler, beraberinde Tanrı, akıl, doğa ve insan kavramlarının yeni bir senteze ulaşmasıyla ortaya çıkan Aydınlanma Çağı'nı getirmiştir. Sanat, felsefe ve siyaset alanlarında devrimci gelişmeler olmuştur. Aklın yüceltildiği bu dönemde, hukuk felsefecileri ve kuramcılarında, hukukçularda, yasaları uygulayanlarda ve meclislerdeki kanun koyucuları arasında, cezaların ılımlı ve suçlara uygun olması, caydırıcı özellik taşıması düşüncesi yaygınlaşmıştır (Foucault, 2006, s.89). Disiplin kavramı da, genel egemenlik kurma formüllerine dönüşmeye başlamıştır. Bu anlamda disiplin, bağımlı olmaya alışmış, "itaatkar" insanlar üretmeye odaklanmıştır. 18. ve 19. yy.larda geçerli olan bu anlayışa göre suçlara verilen cezalar, kişilerin suç işlemelerini engelleyecektir. Daha önce aynı suçu işlemiş olanları da suçu tekrarlamaktan caydıracaktır. Bireyler, dıştan konulan yasaklarla ve korku yoluyla baskı altında tutulacaklardır. Bu anlayışın eğitime yansıması; yapılmaması gereken hataları işleyen öğrencilere, disiplin yönetmelikleri çerçevesinde verilen cezalar, diğer öğrencileri korkutarak aynı hatayı işlemelerini önleyebilecektir mantığı üzerine şekillenmiştir (Çiftçi, 2006, s.12-13; Foucault, 2006, s.13). Hesapçıoğlu (2010, s. 43)'na göre 19. yüzyıla kadar itaat, okullarda istenen ve aktarılan değer iken, postmodern dünyada itaat artık kamusal bir eğitim aracı olmaktan çıkmıştır. Günümüz gençliği artık "toplumsal faydasızlık" ile terbiye edilmektedir. Otorite yataylaşmaktadır, sorun yatay planda bir oryantasyon ve anlam sorununa dönüşmektedir. Yasaklayıcı disiplin anlayışında ise çocuğun mutlak bir itaate alıştırılması, eğitim ve disiplinin temel amacı olarak ele alınmaktadır. Kaldı ki çocuk bu disiplin sayesinde kendi isteklerinin geçerli olabileceği düşüncesine varma yanılgısına düşmekten de kurtulmuş olacaktır (Becher, Klees, 1990, s.109). Bu, çocuğun ve yetişkinlerin (ebeveynlerinin ya da eğitimcilerin) isteklerine bağımlı kılındığı bir disiplin anlayışını getirmektedir.

2.3.2.4 İyileştirici (ıslah edici) Disiplin Anlayışı

Korku üzerine temellenen disiplin anlayışları süreklilik arz etmekten uzaktır. Zira korkunun kalktığı ya da korkuya karşı korunmanın mümkün olduğu durumlarda bireylerin suç işlemeye devam etmeleri, disiplinin tam olarak sağlanmasının söz konusu olmadığını göstermektedir (Bossing, 1955, s.216). Bu nedenle de bireyde toplum düzenini bozmaya yönelik eğilim, istek ve davranışlar yerine, toplum düzenini korumaya yönelik eğilim, istek ve davranışlar oluşturulmaya çalışılmalıdır. Bu fikrin etkin olmaya başlamasıyla okullardaki rehberlik birimleri kurulmuştur. Bu anlayışın eğitime yansıması; sosyal olmayan davranışın devam ve tekrarında, öğrencinin iyiliği için bunun değiştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu öğrenciye anlatan rehberlik hizmeti şeklindedir. Öğrencinin fiziksel, sosyal, psikolojik gelişim dönemleri ve özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulan bir sınıf yönetimi anlayışı söz konusudur (Başar, 2006, s.4; Hesapçıoğlu, 2008a, s. 464-478). İyileştirici disiplin anlayışında mevcut durumun analizinin yapılması, durumun çok yönlü ele alınarak tüm unsurların ıslah edilerek, iyi seviyeye çekilmesi, onarılması, hedeflere göre şekillendirilmesi için çalışılması söz konusudur. Disiplin bu anlayışta, inşa edicidir, ikna edicidir ve kalıcı davranışlar kurmaya yöneliktir. Sosyalitenin yararı ve sosyal bireyler oluşturmak ön plandadır. Toplumsal yaşamın ihtiyacı olan bireyler, yine toplumsal yapının gereklerine göre ıslah edilerek ve bunun gerekleri hususunda ikna edilerek, bu disiplini içselleştirmelerinin sağlanması hedeflenmektedir.

2.3.2.5 Önleyici Disiplin Anlayışı

Günümüz disiplin anlayışının dayanak noktasını oluşturan bu kuram, disiplin anlayışını, iyileştirici disiplin kuramına göre daha da iyi bir düzeye yükseltmiştir. Bu kuramın savunduğu görüşe göre, doğuştan günahkâr ve kötülük yapma eğiliminde olan insan; kötülükleri, tembelliği, bencilliği çevrenin etkisiyle sonradan öğrenmektedir. Kuramın felsefî temeli, insanın doğasına ilişkin iyimserlik görüşüne dayanmaktadır. Çocuğun davranışlarını olumsuz etkileyen çevresel faktörlerin kontrol altına alınması

durumunda uygun davranış ve alışkanlıkların çocuklara kazandırılabileceğini öngörmektedir (Tertemiz, 2003:75-80). Bu, bir topluluk içinde bulunan kişinin davranışlarını, herkesin uyduğu kurallara kendi isteğiyle uydurması için gerekli şartların hazırlanmasını gerektiren disiplinleştirme şeklidir. Bu anlamdaki disipline, önleyici veya yapıcı disiplin denileceği gibi, karakter eğitimi demek de mümkündür. Zira yapıcı disiplin, olumsuz olayların ve disiplinsizliklerin çıkmasını beklemez. Olası olumsuz olayları, disiplinsizlikleri önleyecek elverişli şartların önceden düşünülerek hazırlanmasını öngörür. Bu itibarla, yapıcı disiplin, çağdaş eğitimin temel konusu olarak kabul edilebilir (Aytuna, 1963, s.287). Yapıcı disiplin, olumlu bir gelişme için fırsatlar sağlayan bir öğrenme biçimi olarak biçimlendirilmektedir (Hersey, Blanchard, 1988, s.249). Korczak (2001, s.81), bu tür disiplinin olduğu eğitim ortamını "yaşam sevinciyle dingin eğitim ortamı" olarak tanımlar. Çocuğun kendi yolunu kendisinin saptamasına izin verilir ve çocuk bu atmosferde iyi olma atmosferini soluklar.

Olumlu disiplin yolları şu şekilde tanımlanmaktadır;

a) Kabiliyetleri geliştirici ve teşvik edici/yönlendirici disiplin,
b) Önleyici disiplin,
c) Öğretici disiplin,
d) Sorumluluk bilinci geliştiren disiplin (Uzun, 2005, s.63-103).

Görüldüğü üzere disiplin yaklaşımlarının hemen hemen tümü, yeni davranış öğrenmenin, ancak davranış psikolojisinin temel öğretisi olan koşullanma ile olası olduğunu kabul etmekte, ödül ve cezayı da temel almaktadır. İnsanların toplu halde yaşamaya başlamalarından itibaren gelişen disiplinin evreleri açısından bakıldığında ilk safhaların korku yoluyla disiplin kuramı evresinin özelliklerini yansıttığı görülür. Oysa bu aşamadan sonra "iyileştirici disiplin" evresi gelmiştir. Ülkemizde henüz benimsenmemiş ama günümüzde geçerli olan ise "önleyici disiplin" anlayışıdır. Hesapçıoğlu (2008a, s.464-478)'na göre okul ve sınıf çalışmalarının düzenini ve düzgünlüğünü sağlayan önlemlerin hepsi okul disiplini kavramı içinde düşünülmektedir. Diğer yandan iç disiplini de sağlayan ve "hür disiplin" olarak da

tanımlanan çağdaş disiplinde olması gereken hususları ve amaçları Hesapçıoğlu şöyle ifade etmektedir:

> "Hür disiplinin amacı; çocuğu sıkı kontrol altına almaktan ziyade iyileştirmek; boyunduruk altına almaktan ziyade çocuğun gönlünü kazanmaktır. O, çocuğun iç alemine, şuuruna dokunmak, sürekli olmayan yüzeydeki sükuneti değil, iç düzeni yani çocuğun gerekli kabul edilen kurala muvaffakatını (= katılımını) almak ister.
> Disiplin, ona kendi kendini yönetmeyi öğretmek ister. Bunun için de kendisine az çok itibar verir, ceza korkusundan ziyade, iyi niyetine başvurur; cezalandırmaktan ziyade öğüt verir, dikkatini çeker, takdir eder; başlıca faaliyet vasıtası iyiliktir, ama bu, hiçbir şeye engel olmadığı için, her şeyi yüz üstü bırakan, körü körüne ve gevşekçe bir iyilik değil, daha ziyade her şeyi önceden sezen ve bastıran basiretli ve cesur bir iyiliktir."

Hür disiplinin amacı, çocuğu sıkı kontrol altına almaktan ziyade iyileştirmek, boyunduruk altına almaktan ziyade kalbini kazanmak olarak biçimlenmektedir. O, çocuğun iç alemine, şuuruna dokunmak, sürekli olmayan yüzeydeki sükuneti değil, iç düzeni; yani çocuğun gerekli kabul edilen bir kurala uyumunu almak ister. Disiplin, ona kendi kendini yönetmeyi öğretmek ister (Uzun, 2005, s.21).

Disiplin kavramını daha fazla açıklayıcı nitelikte olan bir diğer yaklaşım "Disipline davet" yaklaşımıdır. Disipline davet yaklaşımı, öğrencinin daha fazla kendini kontrol etmesini gerektirir. Öğrencilerin kendilerini ve başkalarını ikna etmeleri üzerine odaklanır. Bu yaklaşımda disiplin kurallarına ikna olmak esastır. Disiplin ilkelerini saptama, uygulama, ikna ve diğer tüm etkinliklerde bireylere kolaylık sağlar. Disipline davet yaklaşımında insan varlığına ilişkin pozitif bir vizyon vardır. Bu pozitif bakış açısı, onun varlığına, biricikliğine ve değerlerine ilişkin ön kabulleri içerir. Öğrenciyi tehdit eden, onun varlığını yok sayan kural ve yönetmelikler yerine, ona olumlu yaklaşan uygulamalar ön plana çıkmaktadır (Cemaloğlu, 2007, s. 10).

Genel olarak eğitim literatürü incelendiğinde tüm disiplin teorilerinde disiplinin düzenli bir eğitim-öğretim ortamı yaratma ve öğrencilerin akademik başarılarını artırma ortak amacını taşıdığı görülmektedir Disiplin teorileri bu merkez amaç doğrultusunda 3 teori başlığı altında da ele alınmaktadır (Edwards, 1993, s. 17; Porter, 1996, s.30-31). Bunlar:

1.Yöneltme Teorileri: (Bu teoriye göre disiplin uygulamalarında öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını dikkatle izlemesi ve kontrol etmesi esastır. Öğrencilerin kontrol edilmez, izlenmez ve yönlendirilmezlerse yıkıcı ve düzensiz olduklarına inanılmaktadır.).

2. Yönlendirilmeyen Müdahale/ Karışma Teorileri: (Bu teoride çocukların içsel olarak geliştiklerine dair bir önkabul söz konusudur. Bu nedenle de çocuklara kendi yönlerini bulmalarına dair uygun fırsatlar oluşturulursa gelişimleri en üst düzeye kadar çıkabilir. Çocuklara özgürlük verilmelidir.).

3. Liderlik Teorileri: (Bu teorilere göre çocuklar hem içsel hem de dışsal etkilerin etkileşimiyle gelişirler. Disiplinde öğretmenin rolü liderliktir. Öğretmenler uygun müdahale teknikleriyle çocukları yönlendirebilirler).

Tomal (1998, s.10-16; 2001, s.38-45; 1999, s.114-116; 2001, s.38-45) da öğretmenlerin kabul edilebilir öğrenci davranışlarını sağlamada farklı disiplin yöntemleri kullandığına dikkati çekmiş ve öğretmen disiplin stillerini, bir uçta "zorlayıcı", diğer yanda "destekleyici" olmak üzere beş stile ayırmıştır. Bunlar:

1. Zorlayıcı disiplin stili: (Bu disiplin stilinde öğretmen, öğrencilerin tüm kurallara itaat etmesinde ısrar eden bir diktatör gibidir. Disiplin problemlerine sıfır tolerans söz konusudur. Öğretmen kendini üstün bir otorite olarak görmektedir, yer yer karşılaştığı davranışlar karşısında korkutmakta, kontrol etmekte, tehdit etmekte, aşağılamaktadır. Öğretmen kontrolü tamamen kendi elinde tutma yanlısıdır. Bu disiplin türünde gerek öğretmende gerek öğrencide yüksek düzeyde kaygı durumu uyanabilmektedir).
2. Destekleyici disiplin stili: (Bu disiplin stilinde öğretmenler, yüksek düzeyde destekleyicidirler, zorlayıcı özellikler en aza inmiştir. Bir disiplin sorunu söz konusu olduğunda öğretmen, öğrencisiyle konuşur, hoşgörü söz konusudur ve empatik bir iletişim

kurulmaktadır. Öğretmenler disiplin sorunlarını sakince ele alırlar ve ceza yanlısı değildirler. Bu disiplin stilinde öğrencilerin rahat olmasıyla ilintili olarak akademik başarının yükselmesi söz konusu olmakla birlikte birçok disiplinsiz davranışın karşılıksız kalması gibi bir risk de söz konusu olabilmektedir).

3. Boşverici disiplin stili: (Bu disiplin stilinde öğretmenler disiplin problemleriyle ve öğrencilerle ilgilenme hususunda ilgisizdirler. Mesleklerine karşı bir isteksizlik durumunun sözkonusu olduğu öğretmen profili görülmektedir. Bu nedenle de öğretmenler disiplinsizliklere karşı bir hayli müsamahalı ve sorunlardan kaçınma eğilimindedirler. Aşırı problemler karşısında öğrencileri okul disiplin kuruluna göndermeyi tercih etmektedirler. Bu stili kullanan öğretmenler sınıf kontrolünde yetersiz kaldıkları için öğrencilerde zamanla öğretmene karşı saygı yitimi ve düşük akademik başarı sözkonusu olabilmektedir).
4. Uzlaşmacı disiplin stili: (Bu disiplin stilinde öğretmenler dayatmacı kuralların uygulanmasına karşı olma eğilimindedirler. Öğrencilerine zaman zaman empatik yaklaşırken sınıfta öğrencilerine özgürlük tanımaktadırlar. Varolan disiplin kurallarına karşı cesurca ayrı bir disiplin ortamı seçen bu öğretmenler zaman zaman öğrencilerde kafa karışıklığı yaratabilmekte, öğrenciler nasıl davranmaları hususunda denge sorunu yaşayabilmektedirler.).
5. Görüşmeci disiplin stili: (Bu disiplin stili diğerlerine oranla daha etkili bir stildir. Burada öğretmenler dayatma ve destekleme stillerini bir arada kullanmaktadırlar. Öğrenciye karşı kazan-kazan yaklaşımını hedeflemektedirler. Öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaracak bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışırlarken aynı zamanda veli toplantıları, öğrencileri dinleme, kural ve yönetmelikleri uygulama, rehberlik hizmetlerinden yararlanma gibi çok sayıda disiplin yaklaşımından da yararlanmaktadırlar. Görüşmeci tarzdaki öğretmenler sınıf disiplinin sağlanmasında sorumluluk almaya özen

göstermektedirler. Öğrencilerine saygı duymakta ve mevcut disiplin sıkıntılarını nedenlerini araştırarak çözme eğilimi içinde olmaktadırlar).

Disiplin teorilerinin günümüzde gelmiş olduğu noktada ise "disiplinde çocuktaki eğilimlere, eğilimlerin şiddetine, kuvvetine ve çeşidine özel bir önem vermek gerekir" anlayışı öne çıkmıştır. Yanlış muameleler, kötü sonuçlar meydana getirir. Örneğin; duygusal karakterde olan çocukların büyük bir kısmında yanlış disiplin yüzünden kıymet azlığı duygusu (aşağılık duygusu) kolayca meydana gelebilir. Çocuğun eğilimlerine ve ihtiyaçlarına uygun olmayan şeyler onun oluşumuna hiçbir etki yapmadan gelir geçer. Çocuk değerlerini oluşturduğu ilk aşamalarda daha ziyade kendine zevk veren değerlere eğilim gösterir. Bunlar aynı zamanda insanda canlanan ilk amaçlarıdır. Bu amaçlar ardında koşarken insanlar yavaş yavaş kültür değerleriyle objektif değeri olan şeylerle temas eder ve bunları benimserler. Yaşayarak benimsenen objektif değerler, insanda nelerin yapılması ve nelerin yapılmaması gerektiği duygusunu ve kanaatini canlandırır. Bu vicdanın uyandığının işaretidir. Bundan sonra insanda kendi kendini eğitme eğilimi belirmeye başlar. Bu eğilim sayesinde insan değişik değerlere karşı gittikçe daha bilinçli bir hâl alır ve iyi ile kötü arasındaki ayrımı ayırt eder. Bu aşamada akıl ve değer bilinci insanda kökleşir ve insan ahlâkî bir kişilik olur. Burada disiplinin görevi, çocuğa kendi yetenekleri doğrultusunda rehberlik etmek ve gelişim yolunu kapayan engelleri imkan ölçüsünde gidermektir (Kerschensteiner, 1977, s.90-91). Bu nedenle de disiplin anlayışı koşullara göre değişime uğramalı, psikolojik ve sosyolojik realiteyi içine almalıdır. Zira tatmin edici bir disiplin anlayışı sayesinde, öğrencilerin çalışıp potansiyellerini geliştirebilmeleri; öğretmenlerin öğretme işlevini daha iyi gerçekleştirebilmeleri, öğrencilerin gelişmelerine yardımcı olacak profesyonel başarıyı gösterebilmeleri mümkün olacaktır (Chamberlin, 1971, s.33).

Tüm bu disipline etme uygulamalarının merkez üssü olan okul kurumu, bireyi bir yurttaş, bir meslektaş olarak yetiştirmek için gerekli nitelikleri tayin ederken, bu ilim terbiyesini kişilik kazanımı olarak da genişleterek bireylere vermektedir. Bu anlamda

disiplinin amacı -daha önce de belirtildiği gibi- içsel değerlerin bireye kazandırılması ile karakter edinimi olmaktadır. Leo Tolstoy (1828-1910) bu nedenle disiplinde sistem yerine tecrübeyi, zorlama yerine telkini, gelenekler yerine icadı koymaktadır. Dışsal disiplin yerine içsel disiplini koymaktadır. Çünkü disiplinde mantık yerine yaşamı koymak, soyut kavramlar yerine gerçeği koymak, baskılardan tamamen sıyrılmış bir disiplin oluşturmak, çocuğun kendini var edebilmesi ve yaratıcılığını ortaya koyabilmesi için gereklidir ve bu sayede özgür okul ortaya çıkarılabilir. Tolstoy, bu anlayış üzerine temellenen bir okul tesis etmiştir. Bu okulda çocuklar orada istedikleri zaman hocalarını dinlemekte, istedikleri dersleri seçebilmektedir. Bu anarşist terbiye sistemini içeren Yasnaia-Poliana okullarıdır. Ancak bu filozofun her türlü dışsal disiplini reddetmesi çocukların iyi olanı kendi kendilerine istemeleri ve bulmaları üzerine kurulu bir sistem ortaya çıkarıyor ki çocuğun hiçbir tesire ihtiyaç duymaksızın bu eğilimi göstermesi soru işaretidir. Çünkü çocuk sosyal etkileşimden etkilenerek eğilimlerini yönlendiren de bir varlıktır. Diğer yandan bir başka filozof Immanuel Kant (1724-1804)'a göre ise zorlamasız disiplin yoktur. Disiplinin şartı itaat ve uyumdur. Çocuğa bu itaat verilmelidir. Bunun için de okullara büyük görev düşmektedir. Okul, intizam ve sıkı düzen yeridir. Kant'ta eksik olan şey disiplini tamamen zora bağlaması ve hürriyeti yok saymasıdır. Çünkü bireyler sadece zorlamayı yaşadıkları için değil medeniyeti yaşamaktan kaynaklanan bir hazzı da aldıklarından sosyalleşirler. Diğer bir düşünür Rousseau'ya göre de çocukluğun ayrı kusurları olduğu gibi meziyetleri de vardır. Bu anlamda çocuğun etkin bir terbiyeye tabii tutulması kişisel tecrübelere de izin vermek anlamına gelecektir. Rousseau'nun nazarında insan yalnız düşünen bir varlık değil aynı zamanda işleyen bir varlıktır. Çocuğun faaliyetine izin veren bir disiplin anlayışı pedagojik olarak da yararlı olacaktır. Madam Maria Montessori de "Çocuk terbiye edilemez, kendi kendini terbiye eder" düşüncesiyle disipline başka bir bakış açısı getirmektedir. Çocuğun bir kişiliği vardır ve yalnız dışsal bir disiplin ile yönlendirilmesi yararlı değildir (Baltacıoğlu, 1942, s.24, 174-178; Kant, 2006, s.1-15). Disiplinin başından itibaren çocuğa hareketlerinde özgürlük verilirse ve öğretmen bu özgürlüğün genişletilmesi imkanlârını daima göz önünde bulundurursa o zaman gerçek

karakter terbiyesi başarıyla sonuçlandırılabilir. Zira karakterde bulunması gereken ferdiyet, kendi iradesinin gücünü kendisinin bulabilmesidir. Bu da en iyi olarak özgür faaliyetler sayesinde mümkün olur. "Kendi kendine gelişim hakkı" da güzel ve mükemmel bir haktır. Bu nedenle Ellen Key'e göre çocuğun faaliyetlerinde aşırıya gitmemek lazımdır. Çocuğun yetenek ve karakter özelliklerine uygun olarak pedagojik bir kılavuzluk çok önemlidir (Kerschensteiner, 1977, s.92-93).

Eski baskıya dayalı dışsal disiplin sistemi, kişisel sorumluluğun yanı sıra toplumsal sorumluluk da uyandırmamıştır. Kurallara uymayanları ve fenalık yapanları takip etmek yalnızca öğretmenlere düşen bir sorumluluk olunca öğrenci elbette ki kendinden başkalarının hareketleriyle meşgul olmamakta ve "Bana ne" deyip geçmektedir. İçsel bir sorumluluk duygusu uyanmamaktadır. Öyle ki öğrenci, yanı başındaki arkadaşının ceza görmesinden zevk alır hâle gelmektedir. Eski baskıcı disiplin yöntemlerinin uygulandığı okullarda kişisel disiplin söz konusudur. Hangi hoca dersinde disiplini güçlü ise onun dersinde sınıfta sukünet ve intizam vardır. Böyle okullarda öğrenci aciz ve uysal hocalarının dersini iple çekmektedir. Dışsal disiplinde öğrenci baskı ortamından özgür kalır kalmaz suistimallere başlamaktadır. Dışsal disiplin geçici etkilere neden olmaktadır, oysa ki içsel disiplinde kişinin neden ve sonuçlarıyla disiplini içselleştirmesi, kabul etmesi ve kalıcı olarak yaşamında gerçekleştirmesi söz konusudur.

Nitekim içsel disiplinin kaynağı görev duygusudur. Çocuk görev bilincini ancak öğretmenleri ve ailesi aracılığı ile öğrenmektedir. Bu durumda öğretmen, çocuk için cisimleşmiş ve kişilikleşmiş bir görev modeli konumundadır. Bu öğretmenin ahlâkî otorite olması demektir. Böyle bir ahlâkî otorite özgürlüğe aykırı değildir. Otorite ve özgürlük birbirini zorunlu kılmaktadır. Çünkü özgür olmak, hoşa gideni yapmak değil, kendine hâkim olmak, akıl ile hareket etmek ve kendi görevini yapmaktır. Bu sorumluluk anlayışı -içsel disiplinde- çocuk tarafından içselleştirilmiş ve kalıcı olarak kabul görmüştür. Çocuğun serbest düşünebilen ve özgür hareket eden kişiliğini ortaya çıkaracak ve geliştirecek disiplin de böyle bir disiplindir (Öymen, 1955, s.33-34).

Oysa ki, okulda disiplini oluşturmak ve uygulamak, eğitimcilerin üzerinde uğraştıkları en önemli sorun olmakla birlikte disiplinle ilgili ilk uygulamalar genellikle ceza vermeye yönelik olarak algılanmıştır. İlk örnekleri, öğrencilere fiziksel ceza şeklinde uygulanmıştır. Disiplinin ilk uygulamaları incelendiğinde, uygulayıcıların şiddet içeren disiplinin, eğitsel amaçlara daha iyi hizmet ettiği yönünde bir kabule sahip olduğu görülmektedir (Cemaloğlu 2007, s.9). E. Debarbieux (2009, s.105), okulda şiddet sorununun gündelik, yinelenen, çok biçimli ve yüzyıllardır süren bir baskı sorunu olduğunu ifade etmektedir. Taciz, kaba davranışlar, küçük şiddet olayları eğitimde insanı mağdur eden bir disiplin yöntemi olarak kullanılagelmiştir. Bununla birlikte eğitim tarihinde hümanizmin en değerli simalarından olan Desiderius Erasmus (1465-1536), dışsal disiplin sağlamada en etkili yöntem olarak görülen ve Orta Çağ'ın etkili disiplin araçlarından biri olan "dayak pedagojisi"ni reddetmiştir. Erasmus, okullarda iyi öğretmenlerle, iyi hazırlanmış ders programlarıyla, iyi pedagojik metotlarla ve çocukların kişisel farklılıklarının dikkate alınması esaslarıyla ideal değerlerin hayat içerisinde verilmesinin amaçlanması gerektiğini savunmuştur (Kafadar, 1997, s.32).

Tüm bu düşünce ve teorilerin ışığında, insanlık tarihinin gelişim ve dönüşüm seyrine bakıldığında; modernite ile birlikte, gelişen sanayi toplumlarında eğitimin, katı ve disiplinli bir nitelik kazanmış olduğu söylenebilir. Öğrenciler belirlenen yerlerde oturmakta ve ders görmektedirler. Derslere başlama saatlerle belirlenmiş, katı bir not verme sistemiyle bireysellikten uzaklaşılmıştır. Bu düzen içinde yetişen çocuklar, yetişkin yaşamlarında topluma istenilen düzeyde uyum sağlamış, yerleşik iş olanaklarından istenilen şekilde yararlanmışlardır. Bu rollerin yapılaşmasında okul ve eğitim üzerine düşen görevleri yerine getirmiştir. Sanayi sonrası çağda ise, tekdüze ve kaba işler makinelere bırakılmıştır, insanlar bilgi, zekâ, yaratıcılık faaliyetlerine yönelmektedirler. Gençlere okullarda, gelecek ile ilgili imkânlar, olasılıklar, değişmeler öğretilmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak bilgi toplumunda gerçek sermaye ve kaynak olan bilgi, kendine dayalı bir ekonomi doğurarak okulların bu yapıya uygun eğitimde bulunmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Postmodern eğitimle birlikte, eğitimli genç, eğitimli insan kavramı yeniden anlamlandırılacaktır.

Öğrenme ve öğretme biçimlerinde farklılaşma doğacak, yeni teorik bakışlar ve teknolojik alt yapı öğrenme sürecinde kullanılacak, okullardaki geleneksel müfredat programları ve disiplin anlayışları yenilenecektir. Sanayi sonrası toplumda eğitimli insan, sadece okur-yazar değildir. Bireylere okuma-yazma ve temel matematik bilgisi edinmek yetmeyecek, bu bireyler bilgisayar temelli yeni beceriler edinmek durumunda kalacaklardır. Okur-yazarlıkta kitle iletişim araçları, okul yerine daha çok bilgi sağlayan aktif kaynak olacaktır. Disiplin anlayışında da itaatkarlık, daha girişken olma ve aslında üretici olma şeklinde dizayn edilerek sunulacaktır (Tezcan, 2002, s.5-8).

Nitekim bu öngörüyü doğrularcasına bugün modern eğitim sisteminde, eğitim sistemi bir yandan öğrencilerde toplumla "uyum"a neden olurken, diğer yandan da onların kendi kendilerini belirlemelerine imkân vermek durumunda kalmıştır. Bu da disiplin algı ve uygulamalarında temel bir ikilemdir (Hesapçıoğlu, 2010, s.49).

2.4 Michel Foucault'da İktidar Tasarımında Eğitim ve Disiplin

Bu kısımda 1. alt probleme ilişkin bulgu ve analizlere yer verilerek, Foucault'un bilgi-iktidar ilişkileri bağlamında eğitimin işlevlerine ve insan yetiştirme disiplinine dair düşünceleri inceleme altına alınacaktır.

2.4.1 Alt Problem 1. Foucaultcu iktidar tasarımının öngördüğü yapıda bir insan tipini yetiştirme işlevine ilişkin Foucault'un eğitim ve disiplin anlayışı nasıldır?

1926-1984 yılları arasında yaşamış olan ve çalışmalarında "iktidar" kavramının analizlerine özellikle yer vermiş olan çağdaş Fransız düşünürü Michel Foucault, bilgi-iktidar ağı ve ilişkisi üzerinden eğitimi, eğitim kurumlarını da analiz etmiştir. Aynı zamanda Foucault, Bentham tarafından ortaya konan "panoptik" gözetim metaforunu da sosyal bilimlere göre geliştirmiştir. Bu gözetim metaforunun ve bilgi-iktidar ilişkilerinin günümüz toplumlarında eğitim kurumları

aracılığıyla toplumsal yapı üzerinde nasıl etkinlik gösterdiğinin analiz edilmesi, eğitimin işlevsel gücünü ve etkilerini anlamak açısından önemli bir kilit konumundadır.

Michel Foucault'nun bir "Düşünce Sistemleri Tarihçisi" olduğu bilinmektedir (Urhan, 2010, s.9). Foucault, 1950'li yılların başında büyük ölçüde psikolojiyle ilgilenirken, belirli bir dönemde belirli bir söylem türünün doğuşunun koşulları üzerine tarih yazımsal bir çözümleme tekniği kullandığı eserlerini ortaya koymuştur. Nitekim Foucault'nun kitaplarının başlıklarında "tarih" sözcüğünün mutlak varlığı semptomatiktir: Deliliğin Tarihi, Kliniğin Tarihi, Cinselliğin Tarihi. Foucault, 1970'li yılların ortalarından başlayarak iktidar çözümlemelerinin temelini oluşturan disiplin kavramını formüle etmiş, açıklamış ve kullanmıştır (Revel, 2005, s.10, 12).

Modernizm ve modernizm tartışmaları da Foucault'un çalışmalarında etkileri olan anahtar kavramlardandır. 16. yüzyıl sonrasında bütün dünyada meydana gelen toplumsal hayat ve örgütlenme biçimi olan modernizm, sosyal hayatın tüm alanlarındaki ölçütlerin rasyonelleştirilmesini içeren bir yaklaşım içermektedir (Aydın, 2009, s.17; Sevil, 1999, s.11). Sözlük anlamı olarak "bugün" olan modernite, modern durumu ifade eden bir kavramdır (Davison, 2002, s.54). Giddens'a göre modernite, 17. yüzyılda Avrupa'da başlayan ve sonraları nerdeyse bütün dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimidir (Aydın, 2009, s.21). Berman (1992 s.44-46)'a göre modernizm, aydınlanmanın Tanrı'nın yerine insanı dikmesiyle şekillenmiştir, ancak bir süre sonra insan anlamını yitirmiş, her şeyi düzenleyen bir Tanrı öznesi olarak modernitenin kendisi kalmıştır. Modernite bu anlamda seküler bir zihniyet olarak da var olmuştur. Modernite nominal bilgiyi esas almış, nesnenin ötesinde bir bilginin olabileceğini şüpheyle karşılamıştır. Aynı zamanda modern kültür, başkasına kapalı bir özel hayat iddiasına rağmen özel hayatı kamusala açmıştır. Bireycilik ve bireyin inşası modernitenin başlıca ilkelerinden biridir. Rönesanstan aydınlanmaya modernite, bir birey inşa etmeye çalışmıştır. Modernitenin temel paradigmasına göre insan, üretmek ve özellikle tüketmek için vardır. Gözetim modernitenin en belirgin özelliğidir. O, merkeziyetçi dünya görüşüyle herkesi gözetim

ve denetim altında tutmaya çalışır. Foucault bu konudaki düşünceleriyle modernizmin ciddî bir eleştirisini sunmuştur. Foucault'a göre modernizm, insanları denetim altında tutmak için bir kısmını kliniğe, bir kısmını hapishaneye sevketmektedir. Hasta ve deli olmanın ölçekleri modernitenin elindedir (Aydın, 2009, s.29-52).

Kimi düşünürlere göre, modernite ve onun ürettiği sosyal kurumlar (bu kurumların içinde modern okullar da vardır) başarısız olmuştur. Modernite, hayatın bütününü, uzmanların mutlak yetkisine terk ederek parçalanmaya bırakmıştır. Böylece birey, yaşamı bir 'özgürleşme olarak değil' tamamlanması gereken 'sosyal olarak öğrenilmiş çaresizlik" olarak algılamaya başlamıştır (Turan, 2004, s.1).

Keza pek çok bilim insanının kabulüne göre modernizm, sanatta yaratıcılığını yitirince onun çatışmacı özünden postmodernizm doğmuştur. Postmodernizm, modernizmin revizyonunu ifade eden bir durumdur (Anderson, 2002, s.56). Postmodernizm, genel olarak moderniteye bir tepkidir. Modernitenin, bilimin insanlığın ilerlemesini sağlayacağına ve mutlu kılacağına olan güvenine karşın, postmodernite bilimin bunu tek başına gerçekleştiremeyeceğini ileri sürmektedir. Modernizmin, hayatımızı dönüştürücü bir takım değişimlerde rol oynamasına rağmen, postmodernite daha çok 20. yüzyılda öne çıkan, ulusçuluk, totalitarizm, teknokrasi, tüketimcilik, modern savaşlar gibi moderniteden doğan sonuçlara bakmakta ve bunların sosyal yaşamımıza etkilerini sorgulamaktadır (Turan, 2004, s.6). Postmodernizm, merkezin kaybolduğu, görüntünün belirsizleştiği, kuralın yitirildiği, modernitedeki mega anlatıların terk edildiği bir eleştiri biçimidir. Ne var ki postmodernizm yıkıcıdır ve yıktıklarının yerine hiçbir şey inşa etmez bir bakışa sahiptir. Varolanı eleştirip, yapı yıkımcı bir eleştiri sarmalı ortaya koyan postmodernizm, bunun yerine konabilecek alternatif bir yapı önerisi getirmemektedir.

Postmodern düşünürlerin sıkça göndermelerde bulunduğu en önemli düşünürlerden olan Nietzsche (Aydın 2009, s. 190), Foucault'nun çalışmalarında oldukça etkili bir düşünür olarak öne çıkmaktadır. Anti-rasyonalist ve süreksizliğin papazı Nietzsche

(1844-1900), post-yapısalcı dünyaya öncülük eden isimlerden biridir. Deleuze (1925-1995), Lyotard (1924-1998), Guattari (1930-1992) ve özellikle Foucault'nun başını çektiği Fransız post-yapısalcı hareket içinde Nietzsche'nin özel bir önemi bulunmaktadır (Stauth,Turner 1997, s.23). Foucault'nun düşüncesinin gelişmesine katkıda bulunan entelektüel etkiler çok çeşitli olmakla birlikte, Nietzsche'nin etkisi çok açık ve kapsamlıdır (Urhan, 2010, s.12).

2.4.2 Michel Foucault'da "İktidar" Analizi

Michel Foucault, çalışmalarında "iktidar" kavramı üzerine yoğunlaşmıştır. Eğitim araştırmacıları da Foucault'nun "iktidar" üzerine yaptığı çalışmalarından yararlanarak, okuldaki disiplinin insanların özneleştirilmelerinde ve kişiliklerine bir şekil verilmesinde ne tür işlevleri yerine getirdiği konusunda çalışmalar ortaya koymuşlardır (Fejes 2008; Graham 2005; Tremain 2005; Pongratz 2004; Reichenbach 2004; Ricken&Rieger 2004; Schafer 2004; Simons 2004; Baret 1991). Foucault'nun yazılarında olduğu kadar, yapılmış bu araştırma ve incelemelerde, Michel Foucault'nun eğitim kurumlarını insanları disipline ederek onlara bir öznellik kazandıran ve böylelikle iktidar ilişkilerinin öznesi ve nesnesi haline getiren kurumlar olarak gördüğü analiz edilmektedir.

Foucault (2005a, s. 37-38), iktidarı salt devletin sahip olduğu yönetim ve yönlendirme gücü ile sınırlayan tanımı reddetmiş ve "iktidar" kavramını anlam ve içerik olarak genişletmiştir. O'na göre iktidar; mücadeleleri, özünde, sosyolojik ve politik nedenler barındırmaktadır. Foucault, özellikle 'tahakküm kurmak,' 'yönlendirmek', 'yönetmek,' 'iktidar grubu', 'devlet aygıtı', 'hiyerarşi,' 'denetleme,' 'gözetleme', 'yasaklama' ve 'zorlama' kavramları bağlamında çok yönlü iktidar analizini önermektedir. O'na göre devlet iktidarı, bütün iktidar ilişkilerini temsil etmemektedir. Devlet iktidarı, özünde, -*yasaklama ve hizaya sokma*- işlevi etrafında yapılanan meta-iktidar olup toplumsal mikroiktidar ilişkileri temelinde işleyen, üst-yapısal bir konuma sahiptir. Oysa Foucault'un "iktidar" teorisine göre iktidar, her yerde ve her ilişkide ortaya çıkabilen

çok yönlü bir etkileşim, iletişim ağı yapısı arzetmektedir (Günlü, 2003, s.4-6; Saygılı, 2005, s.326-330).

Nitekim Foucault'nun bilgi ve iktidara ilişkin bu irdelemeleri, paradoksal olarak, insan öznesinin statüsüne dair yakın dönemde yapılan pek çok çalışmanın sarsıcı temellerini oluşturmuştur. Foucault'a göre, "ben" diye nitelendirdiğimiz şey, aslında toplumsal düzlemde imza edilmiş bir kurgudur, bilgi alanlarıyla ve bilgiyle bağlantılandırılmış özgün söylemlerin ürünüdür. Bu aslında toplumsal bir kurgulanıştır. Kullandığımız kelimeler, sahip olduğumuz fikirler, toplumun gerçeklik kurgusuna bağlıdır. Bilgimiz iktidarın ürettiği gerçekliklerden başka bir şey değildir. Bu kurgu, iktidar ağının içindeki gerçekliklerin başında gelmektedir (Spargo, 2000, s.6-52).

Foucault'a göre, bu bir meşrulaştırma sürecidir ve bu süreçte ek kontrol, güdü ya da düzenlemelerden bahseden pedagojik düzensizlikte, bireyleri fark edilebilir bir formda belli bir şekle sokan ve bireylerin anlamlarını tartışmayı makul sayan bir durum oluşur. Bu yolla davranışsal tanımlayıcıların pedagojik amaçları ortaya çıkmış olur (Graham, 2005, s.2-3). İnsanlar dünyanın içinde aktif olan bedenlerdir ve iktidarlar/güçler çeşitli empoze etme yollarıyla bireyleri etki altına alıp dönüştürmeye çalışırlar (Foucault, 1984a, s. 83). Bu tarih tarafından bütünüyle damgalanmış olmayı da beraberinde getirir. Empoze yoluyla boyun eğdirme, evcilleştirme süreci yaşanır. Ancak Foucault (1978, s. 7-12)'a göre bu sınırlara karşı bireylerin direnci ve tersini gerçekleştirme ihtimali de her zaman söz konusudur. Hem bilginin hem de iktidarın nüfus ve birey olarak kavranan beden üzerinde yoğunlaştırıldıkları bilgi ve iktidar arasındaki karşılıklı ilişkinin analizi, Foucault'nun toplum teorisinin çekirdeğidir. Foucault'nun disiplin ve iktidar analizinde beden, özgün bir şekilde iktidar ve bilginin modern biçimlerinin sonucudur, bedenler toplumsal süreçlerin edilgen alıcısı ve bilgi/iktidarın ürünüdür (Stauth&Turner, 1997, s.34).

On yedinci yüzyıla kadar iktidar, kendi üstüne kapalı bir sistem içerisinde işlemiştir; görünür olduğu ölçüde vardır ve etkisi hissedilebildiği ölçüde etkilidir. Bu görünürlük ve etkiyi sağlayan ise katı bir hiyerarşiye bağlı olarak yaşayan toplumlarda hiyerarşinin en üst basamağındaki hükümranın maddî ve manevî varlığıdır. İktidar hükümranın bedeninde görüntüsünü ve eylemlerinde etkisini kazanmaktadır. Bu aynı zamanda toplumsal disiplinin baskıcı yöntemlerle de sağlandığı bir dönemdir.

On yedinci yüzyıldan itibaren kristalleşmeye başlayan yeni teknikler, iktidarın görünürlük ve baskı, yıldırma ve şiddetin kesin biçimde deneyimlenmesine dayalı stratejilerini tamamen ortadan kaldırmamışsa da; ikincil bir konuma itmiştir. Bundan böyle görünür olan iktidarın kendisi ya da onu uygulayan değil; bilakis üzerinde iktidar uygulanan olacaktır. Günümüzde kurumlar aracılığıyla uygulanan ve meşrulaştırılan da tam olarak budur (Foucault, 1991, s.187).

> "Modern devletin ve toplumun bireyi bilmezlikten geldiği sıkça söylenir. Biraz daha yakından bakıldığında ise, tersine devletin bireylere yönelik dikkati insanı şaşırtır. Bireyin hiçbir biçimde iktidardan, gözetimden, denetimden, uysallaştırmadan, ıslahtan, yola getirmeden kaçmaması için yerleştirilen ve geliştirilen bütün teknikler insanı şaşırtır. Bütün büyük disipline edici makineler, kışlalar, okullar, atölyeler ve hapishaneler, bireyi kuşatmayı, kim olduğunu, ne yaptığını, onunla ne yapılabileceğini, onu nereye yerleştirmek gerektiğini bilmeyi sağlayan makinelerdir. İnsan bilimleri de bireylerin kim olduklarını, kimin normal olduğunu kimin olmadığını, kimin aklı başında olduğunu kimin olmadığını kimin neye yeteneği olduğunu ve ne yapabileceğini, bireylerin öngörülebilir davranışlarının neler olduğunu, hangi davranışların ortadan kaldırılması gerektiğini tanımayı sağlayan bilgilerdir" (Foucault, 2005a, s.213-214).

Modern devlet ve toplumun bireyler üzerindeki kamufle edilmiş dikkatine yoğunlaşan Foucault, siyasî iktidarın, sanki siyasî iktidarla hiç ilişkisi yokmuş, ondan bağımsızmış gibi görünen –oysa aslında öyle olmayan- belli kurumlar aracılığıyla uygulandığını belirtir. Aile böyle bir kurumdur, üniversite ve genelde sadece bilgi yayıyormuş gibi görünen bütün öğretim sistemleri, iktidardaki belli bir toplumsal sınıfı muhafaza edecek ve bir başka toplumsal sınıfı

iktidar araçlarından dışlayacak şekilde oluşturulmuştur (Foucault&Chomsky, 2005, s. 44). İster bir devamlılık, ister bir kopuş şeklinde ele alınmış olsun, kesin olan Foucault (2000a, s. 69)'un yapıtlarında, yeni bir iktidar analizi ortaya koyduğudur. Bu analizin en önemli özelliği iktidarı kendisine kadar gelen düşünürlerin ele aldıkları gibi negatif terimlerle düşünmemesidir. Foucault'nun iktidar analizini oluşturanın, "iktidar nedir?" sorusu yerine "iktidar nasıl işler?" sorusunu koyması olduğu söylenebilir. "İktidar nedir?" sorusu, hükümranlık kuramının geçtiği şekliyle iktidarı sahip olunan ve el değiştiren şey olarak gören anlayışa dayanır. Bu anlayışta iktidarın uygulanmasında bağımsız, kendi başına bir mevcudiyeti vardır. Foucault bu iktidar anlayışını kuşkuyla karşılayarak, "iktidar nasıl işler?" sorusuna başvurur.

Bu soru, iktidarı bir töz, kendi başına var olan bir şey olarak ele almak yerine, iktidarın ilişkiselliğine vurgu yapar. "İktidar bir kurum ya da yapı değildir; sahip olduğumuz belirli bir kuvvet de değildir. Belirli bir toplumdaki karmaşık stratejik bir duruma verilen bir isimdir." (Foucault, 2000, s.93).

Nitekim Foucault, iktidarı üç farklı biçimi ile ele almaktadır. Bunlardan birincisi, *egemenlik*tir. İktidar alanını toplumsal alandan ayıran egemenliktir. Devlet, gücünü, yaptırım yoluyla kullanması ve kanunlara itaati sağlamasıyla inşa etmektedir. Ana yaptırım tekniği, suç ve ceza kategorilerinin kanunlarla belirlenmesi ile oluşmaktadır. İkincisi, *disiplin*dir. Ağırlıklı olarak, onyedinci yüzyılda geliştirilen gözetim, kontrol, ayrıştırma, mekânsal düzenleme, sınıflandırma ve akılcılaştırma gibi teknikler aracılığıyla geliştirilen disiplin olgusu belirli bir standartlaşmanın oluşmasına ve normlara uygun davranan uysal bedenlerin üretilmesine yol açmıştır. Üçüncü iktidar biçimi ise *güvenlik*tir. Onsekizinci yüzyılın sonunda ivme kazanan sanayileşmenin de etkisiyle, egemenlik yerini disipliner iktidar ve düzenleyici iktidara bırakmıştır. Disipliner iktidar, beden siyaseti üzerinden inşa edilmektedir. Buna karşın düzenleyici iktidarın ana nesnesi "nüfus" olmuştur (Şentürk, Turan, 2012, s.252).

> "Demek ki iktidarı hükümet anlamında kullanmıyorum. Şunu diyorum: Farklı kişiler arasından bir aileden, bir üniversiteden, bir kışladan, bir hapishaneden, bir tıbbî muayenehaneden geçen iktidar ilişkileri vardır. Hangileridir bunlar, neye yol açarlar, bireyleri birbirine nasıl bağlarlar, niçin katlanılır bunlara, başka durumlarda niçin katlanılmaz? Analizler, her zaman iktidarın işlevinin ve rolünün hayır demek, yasaklamak, engellemek, sınır çekmek olduğunu ve sonuç olarak iktidarın temel etkisinin tüm bu dışlama, histerikleştirme, tıkama, gizleme, unutturma veya bilinç dışının kurulması diyebileceğiniz fenomenler olduğunu kabul etmektedirler. İktidar mekanizmalarının her zaman yasaklayıcı mekanizmalar olduğu şeklindeki bu anlayış veya bu düşünce çok yaygın bir düşüncedir. Bu, siyasî avantajı olan, doğrudan avantajlı bir düşünce olduğu gibi, bu yüzden de biraz tehlikelidir. Çünkü şunu demeye imkân tanır: "Yasakları kaldıralım sonrası tamam, yasakları kaldırdığımız gün iktidar yok olur, biz özgür oluruz" (Foucault, 2005a , s.234).

Foucault'nun tanımladığı iktidar, modern dönemle birlikte insanın yaşamasına, çalışmasına ve konuşmasına ilişkin kurumların (hastane, hapishane, fabrika, okul) ve söylemlerin (tıp, hukuk, ekonomi, eğitim) birlikte ortaya çıkardıkları bilginin, benin bireyselleşmesini gerçekleştirmek amacıyla kullanılmasının doğurduğu bir dış iktidardır (Urhan, 2000, s.9).

İktidar analizlerinde dikkatten kaçmaması gereken bir diğer husus da; insanlar arası ilişkilerde, bir başkasının eylemleri üzerinde eylemde bulunmaya yönelik her girişimin yönetim sorununu içermesidir. Dolayısıyla iktidar veya yönetim ilişkileri bireyle siyasal (sözgelimi devlet) toplumsal (sözgelimi patriarka) ve ekonomik (sözgelimi kapitalizm) yapı arasındaki ilişkilerin alanıyla sınırlı değildir, gündelik faaliyetlerin bütün biçimlerini de içerir. Foucault (2005b, s. 93)'un ünlü sözüyle "İktidar her yerdedir".

Foucault'a göre "her şeyi kapsadığı için değil, her yerden geldiği için" iktidar bir andan diğerine, ya da bir noktadan diğerine her ilişkide üretilir. Foucault, mevcut düzene karşıdır, ona en zayıf olduğuna inandığı noktalardan stratejik saldırılar düzenler. Ama bunu mevcut olanın yerini almasını istediği ya da umut ettiği herhangi bir başka düzen adına yapmaz. Düzenin kendisini sanık kürsüsüne çıkarır. Foucault'a göre örneğin hapishanelerin toplumsal rolü, suçu bastırmak değil, yaratmaktır. Hapishane, böylece toplumsal istikrara yönelik bir tehdit

oluşturarak şu anda burjuva toplumuna hâkim olan devasa bir disiplin ve denetim aygıtı inşa edilmesine gerekçe hazırlamaktadır (Megill, 1998, s.299, 357).

Foucault (1991a, s. 194)'a göre "İktidarı negatif terimlerle düşünmekten vazgeçmeliyiz. Esasen iktidar üretir, gerçeklik… Ve hakikat… üretir. Birey ve onun hakkında elde edilebilecek olan bilgi, bu üretime aittir". İktidarın kötü bir mekanizma mı olduğu sorusuna Foucault şu yanıtı vermektedir:

> "Bir insanın bir diğeri üzerinde uyguladığı iktidar her zaman tehlikelidir. İktidarın doğası gereği kötü olduğunu söylemiyorum. İktidarın, mekanizmaları gereği sonsuz olduğunu söylüyorum. Bu nedenle de iktidarın karşısına daima aşılamaz yasalar ve kısıtlamasız haklar çıkarmak gerekir" (Foucault, 2005a, s. 301).

Bu anlamda, Foucault (2005b, s. 124)'a göre klâsik anlamıyla anlaşıldığı şekliyle iktidar diye bir şey yoktur. İktidar diye bir şeyin belirli bir yere yerleşmiş olduğu ya da bir noktadan yayıldığı fikri yanlış temellendirilmiş bir analize, her koşulda birçok fenomeni açıklayamayan bir analize dayanmaktadır. Oysa gerçekte iktidar, ilişkiler demektir; iktidar, az çok örgütlenmiş, piramit gibi koordine edilmiş bir ilişkiler yumağı demektir.

> "İktidarı kütlesel ve homojen bir tahakküm fenomeni olarak, bir bireyin diğerleri üstünde, bir sınıfın başka sınıflar üstündeki tahakkümü olarak görmemek gerekir. Bence, iktidar dolaşımı olan bir şey olarak analiz edilmelidir. İktidar hiçbir zaman şurada ya da burada yerleşmez, hiçbir zaman birilerinin elinde değildir. Hiçbir zaman bir tür varlık ya da mal gibi temellük edilmez. İktidar işler, iktidar bir ağ biçiminde işler ve bu ağda bireyler yalnız dolaşıma girmekle kalmaz, aynı zamanda ona boyun eğmek ve onu uygulamak durumundadır. Bireyler hiçbir zaman iktidarın atıl ve onaylayıcı hedefleri değil, tam tersine her zaman iktidarın aracısıdır. Başka bir deyişle, iktidar bireyleri geçiş yolu olarak kullanılır, bireylere uygulanmaz. Daha temel olarak "Hepimizin içinde iktidar var" da denilebilir" (Foucault, 2005a, s. 107-108).

Foucault (2005a, s. 191)'a göre iktidar tek bir yerde işlemez, çok sayıda yerde işler: Aile, cinsel yaşam, delilere karşı davranış tarzı, eşcinsellerin dışlanması, erkeklerle kadınlar arasındaki ilişkiler... Foucault'a göre tüm bu ilişkiler siyasî ilişkilerdir:

> "İktidar biçimlerinin temel hedefi ve bunları etkili ve sağlam kılan şey, bireylerin etkinliklerini, güçlerini, yeteneklerini, kısacası onların toplumun üretim aygıtında kullanılmasını sağlayacak her şeyi çoğaltmalarını sağlamak, çoğaltmaya zorlamaktı. Bireyleri terbiye etmek, en yararlı oldukları yere yerleştirmek, şu veya bu yeteneğe sahip olsunlar diye onları yetiştirmek tüm disiplinlerin ana hedefi oldu. Tüm bunlar, içinde yasakların var olduğu, ama sadece birer araç olarak var olduğu iktidar mekanizmaları tarafından sağlandı. Bireylerin disipline edilmesinin özü negatif değildi. Mekanizmanın özünde yasaklayıcı bir mekanizma değil; tersine üretim, yaygınlaştırma, çoğaltma mekanizması olduğunu söylemek istiyorum. Aslında yaşadığımız toplumlarda iktidarın esas biçimi ve hedefi, yasaklamak ve hayır demek midir? İktidar mekanizmaları toplumlarımıza daha güçlü biçimde kaydolmamışlar mıdır? Bir şey üretmeyi başaran, çoğaltmayı yaygınlaştırmayı başaran onlar değil midir?" (Foucault, 2005a, s.235-236).

Foucault'a göre iktidar, merkezîlik ve sahiplenici yoğunlaşma yoluyla değil de dağılmış yerelleşmiş mikro iktidar ağları yoluyla işlemektedir. Modern toplumun akılcılığı, sadece devlet olarak iktidar ilişkilerinin değil, hayatın tümünü kuşatan iktidar ilişkilerinin kurucusu olarak yerini almaktadır. Foucault'nun analizlerine göre toplumun bir karakteristiği olarak insan ilişkileri, iktidar ilişkileri olarak gerçekleşmektedir (Connor, 2001, s. 83-84). Öte yandan insanlar arası ilişkilerin iktidardan arınmadıkça doğanın zincirlenmiş öznelliğinin serbest kalmayacağını düşünen bilim insanları, Foucault'u bu noktada eleştirmişlerdir. Bu düşünceye göre insanlar zorlamasız iletişim kurduklarında ve her biri kendini diğerinde tanıyabildiğinde, ancak o zaman insan türü doğayı başka bir özne olarak tanıyabilir ve kendisini öznenin ötekisi olarak tanımlayabilir (Habermas, 2007, s.38-39).

Öte yandan Foucaultcu anlayışa göre modern toplumlarda iktidar, bireylerin cesaretine ya da itibarlarına dayanmamaktadır, daha çok soyut birtakım kurallar doğrultusunda işleyen kişisel olmayan yönetsel makineye bağlı olarak uygulanmaktadır. İktidar, bilgiden cinselliğe özne olarak var olma sürecimizde yer alan her şeyi devasa tertibatlar olarak elinde tutmaktadır (Foucault, 2010, s.140-144).

Diğer yandan iktidarın içinde direnme ve karşı çıkma kipleri de vardır. Aslında bunlar olmadan iktidarın var olması, devam etmesi ve kendini beslemesi de düşünülemez. Foucault (2000a, s. 73)'a göre iktidar ilişkilerini mümkün kılan, bu direnişin varlığıdır. Bir iktidar ilişkisi (üzerinde

iktidar uygulananın) sonuna kadar bir eylem öznesi olarak tanınmasını ve bütün bir karşılıklar, tepkiler, sonuçlar ve muhtemel buluşlar alanının açık olmasını gerektirir. Foucault'a göre "İktidarın olduğu yerde direniş de vardır". İktidar yalnızca özgür özneler üzerinde uygulanabilir. Bu nedenle de iktidar analizi aynı zamanda özgürlük sorunudur. İktidarın var oluşu zorunlu olarak istencin direnişini içerir, bundan dolayı, siyaset tahakküm güçleri ile özne arasında bitimsiz bir mücadele vardır (Stauth&Turner, 1997, s.266-267). Foucault, genel olarak birbirleriyle karşıtlıkları temelinde ele alınan özgürlük ve iktidarı birbirinin koşulu olarak ele almaktadır. Buna göre iktidar yalnızca, özgür özneler üzerinde ve yalnızca onlar özgür oldukları sürece uygulanabildiği için bunun olmadığı bir durumda bir iktidar ilişkisinden değil, bir tahakkümden değil ya da salt şiddet ilişkisinden bahsedilebilir. Foucault'a göre iktidar üreticidir. Başka iktidar ilişkileri, hakikat etkileri, gerçeklik söylemleri, bilgi üretir. Ürettiği hakikat ve bilgi üzerinden öznellikler üretir. Bu öznellikleri insanlara sunacak/dayatacak, arzu edilir kılacak araçlar ve söylemler üretir. Modern iktidar, bu üretim vasıtasıyla ve ürettiği özneler sayesinde işler.

Tam bu noktada Habermas (1975, s.7-21), iktidarın kısıtlanmamış iletişim yoluyla üretildiğini ve buna herkesin inandığını belirterek Foucault'un teorilerine paralel bir düşünce sunmaktadır. Habermas'a göre siyasal yönetimler de böylesi bir ortaklığın ürünüdürler. İktidar yanılsamalı kanaatler yoluyla kendini meşru kılmaktadır. Keza, bugünün insanları kültür ve onun süreçleri tarafından kendilerini ezilmiş hissetmektedirler. İktidar, kültür ve bilimin (kitaplar, dilbilimi, etnografya, psikanaliz, psikoloji, eğitim) içindedir. Nasıl olduğumuzu, nasıl konuştuğumuzu, neye zorlandığımızı bilmeden egemen olmadığımız bir dünyada varolmak sıkıştırılmış olmak anlamına gelmektedir (Burgelin, 1967, s.861).

Foucault'nun özellikle "iktidar" temelli yapmış olduğu bu analiz ve çalışmalar hem döneminin düşünürlerinden hem de zaman içerisinde ortaya çıkan başka düşünce akımlarından

bir dizi eleştiriye maruz kalmıştır. Bilgi-iktidar analizleri, sosyal bilimlere uyarladığı "panoptikon" metaforu, post-yapısalcı bir bakış içeren eserleri, postmodern duruşun izlerini taşıyan söylemleri, modernizme yönelik ortaya koyduğu eleştiriler ve yaşamın her alanına yaydığı "iktidar" analizi, döneminde ve sonrasında hem övgülere hem de sert eleştirilere uğramıştır.

Foucault'a eleştiri getiren düşünürlerden biri Binder olmuştur. Binder (1996, s.170), Foucault'nun iktidar temelli teorilerinden önce fikir yaşamına eleştiri sunmuştur. Binder, Foucault'nun yapısalcılıkla[12] çok yakından özdeşleşmiş olup, yapısalcılığı reddetmesinin inandırıcı olmadığını ifade etmektedir. Binder'e göre özellikle Foucault'nun "bilginin arkeolojisi" kavramı yapısalcı düşüncenin etkisi altındadır. Buna karşılık Foucault (2001a, s.18) kendisinin yapısalcı bir filozof, "*Kelimeler ve Şeyler"*in de yapısalcılığın başyapıtlarından biri olduğuna ilişkin değerlendirmeleri "Hiçbir zaman bir Freudyen, hiçbir zaman bir Marksist ve hiçbir zaman bir Yapısalcı olmadım" diyerek reddetmiştir. Binder'e göre Foucault gerek düşünceleri gerek eserleriyle yapısalcı izleri etkin bir biçimde taşımaktadır. Foucault'nun "bilginin arkeolojisi" kavramı yapısalcı düşüncenin etkisi altındadır.

Foucault, Jasques Derrida, Giles Deleuze, Felix Guattari gibi düşünürlerle birlikte, postyapısalcılığın temsilcilerinden sayılmıştır. İnsan öznesine ilişkin bir eleştiriyi içeren postyapısalcılık, insan bilimlerinin temel amacının insanı çözümlemek olduğunu, insanı anlamaya katkıda bulunan son otuz yılın kavramlarını yapı bozuma uğratmak gerektiğini öne sürmüş, tarihselciliği eleştirmiştir (Tekelioğlu, 1999, s.149-150). Foucault, diğer postmodernist düşünürlerle birlikte totalleşmiş düşüncelere ve hakikatlere karşı çıkmış ve bu türden hakikatleri, farklılığı ya da ötekiliği baskı altına alan bir düşünce olarak görmüştür (Falzon 2001, s.66).

[12] Yapısalcılık temelde büyük yapılar, sistemler ve oluşumlarla ilgilidir. Yapısalcı hareket çerçevesinde insan davranışları ve olgular bu büyük sistem ve yapılar aracığıyla incelenmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır.

Postmodern izler taşıyan Foucault'nun, iktidar ilişkilerinin tüm toplumsal dokuya yayılmasından, merkezsiz bir ağ oluşturmasından, öznelerin her zaman iktidar ilişkilerince oluşturulmasından bahsetmesine Jurgen Habermas ve Nancy Fraser gibi kuramcılar karşı çıkmışlardır. Habermas'a göre Foucault bu konuda oldukça muhafazakardır. Akıl temelli bir modernlik anlayışına karşı çıkıyor olması da bundandır. Habermas'a göre Foucault, aklın tarihteki önemini ve toplumun düzenlenişindeki etkisini reddetmektedir. Habermas'a göre Foucault, aydınlanmacı akıl anlayışına şüpheyle yaklaşmakta, bu nedenle akıl kavramının bilim aracılığı ile yaşamın organize edilmesinde ve siyasi programların oluşturulmasına da karşı çıkmaktadır. Foucault'nun aşırı öznelliğin sınırlarına çekilmesinin altında da, akla ve büyük ölçekli siyasi ajandalara yönelik beslediği derin şüphe yatmaktadır (Habermas, 1994, s. 42-43; Fraser, 1989, s.10-15). Habermas'a göre Foucault akıl kavramının eleştirisi yoluyla aşırı öznelci bir tutum benimsemekte, modern iktidara yönelik herhangi bir direniş imkanına yaşam şansı tanımamaktadır. Akılcılaşmanın tahakkümle bir tutulmaması gerektiğini belirten Habermas, Foucault'nun bu konudaki analizlerinin aksine aklın tahakküme yol açmayan meşru potansiyelinin keşfedilebileceğini savunmaktadır. Foucault, iktidarın etkilerine direniş için, iktidar ile direnişi eş zamanlı çıkan iki unsur gibi görme eğilimindedir. Öte yandan aklın ışığından yararlanarak toplumu değiştirmeyi, yeni bir insan ve toplum yaratmayı amaçlayan hareketleri en tehlikeli hareketler olarak görmektedir. Habermas da bunu eleştirmektedir. Habermas'a göre, Foucault aklın yanlış şekilde kullanımlarından, totaliter yönetimlerin aklın yeryüzündeki sesi oldukları iddiasından hareketle aydınlanmanın akla yönelik güvenini tamamen bir tarafa atmaktadır. Bu nedenle de net olmayan bir iktidara ve aklın tahakkümüne direniş çağrısı yapmakla yetinmektedir. Oysa Habermas'a göre akla dayalı modernite projesi gerçekliğini sürdürmektedir. Yalnızca uygulamalardaki hatalar giderilmelidir. Habermas, aşırı öznelci tutumundan dolayı Foucault'nun soyut fikirler etrafında dolanmakta olduğunu belirtmektedir.

2.4.3 Yeni Bir İktidar Mekanizması: Disiplinci İktidar ve Panoptikon Metaforu

Foucault'a göre on yedinci yüzyıl Avrupası'nda çok önemli bir değişim meydana gelmiştir. Bu değişim sürecinin en önemli anı ise "Büyük Kapatılma" olarak adlandırdığı olaydır. 1656 yılında Paris'te Hopital General (genel hastane) adlı bir kurum kurulmuş ve birkaç ay içinde Paris nüfusunun azınsanmayacak bir bölümü (üç yüz bin nüfusun en az altı bini) bu kurumda gözetim altına alınmıştır. Foucault'a göre Hopital General'in gerçekte tıbbi bir düşünce ve amacı yoktur. Bu kurum Foucault'a göre Fransa'da örgütlenmekte olan monarşik ve burjuva düzeninin önemli bir makamıdır. Üstelik aynı yıllarda Avrupa'da çeşitli ülkelerde de buna benzer bir biçimde nüfusun önemli bir kısmı sıkı resmi denetim altındaki kurumlara kapatılmıştır. Kapatılanlar; deliler, hastalar, fakirler, eşcinseller gibi farklı özellikler taşıyan kişilerdir. Bunların ortak özelliği ise çalışamayan ya da çalışmak istemeyen kişiler olmalarıdır. Bu kapatılmanın arkasında Foucault'a göre ekonomik nedenler vardır. Üstelik tüm bu farklı gruptan insanlar ayrım gözetmeksizin başlangıçta aynı yere kapatılmışlardır. Foucault, on yedinci yüzyıla kadar akıl hastanesi, hastane ya da hapishane gibi modern kapatma kurumlarının olmadığına dikkatleri çekmektedir. On yedinci yüzyıldaki bu kapatılmanın, ekonomik krizler anında aç kalan işsiz ve aylak kesimin başkaldırmasını önlemek ve kriz sonrasında ucuz ve kolayca denetlenebilir bir işgücü oluşmasını sağlamak gibi önemli işlevleri söz konusudur. Çünkü, eski isyanları bastırma yöntemi olan insanları katletme, mülklerini ortadan kaldırma yolları artık elverişli değildir ve bu yöntem feci ekonomik sorunlara neden olup, mülk sahiplerini vergi tahsil edemedikleri için zarara uğratmaktadır. Bu gelişme, uzun süreli bir kapatma ve cezalandırma mekanı olarak hapishane kurumunun da temellerini atmıştır. On yedinci yüzyılda başlayan bu kapatma pratiğinde on sekizinci yüzyılın sonunda önemli bir değişim meydana gelmiş ve kapatılanlar içinde ayrım yapılmaya başlanmıştır. Akıl hastaneleri tımarhaneye, gençler ıslahevlerine, suçlular hapishanelere gönderilmiştir. Ancak

Foucault'a göre başlangıçta ekonomik tasarruf işlevi görmek üzere geliştirilen kapatma teknikleri ve kurumları giderek daha pahalı ve verimsiz hale gelmiştir. Bu nedenle de insanları uysallaştırma ve verimli hale getirme yöntemi ceza ve bedensel zorlamayla değil, insanlara belli öznellik biçimleri dayatılarak yapılmaya başlanmıştır. İnsanlar artık kendilerine sunulan hakikatlere ve bilgilere göre kendi hakikatlerini oluşturacak ve bir öznesi durumuna geldikleri bu deneyimlerin bilimsel, ahlaki, hukuki ve siyasal normlarına göre hareket edip kendilerini sınırlayacaklardır. İktidarın ihtiyaç duyduğu ve bireylere sunulmasını istediği, hakikat iddiası taşıyan bu önermeleri üreten ise psikoloji, patoloji, psikopatoloji, pedagoji, krimonoloji gibi bilimsel araştırma alanları iken bunlar için gerekli ortamı sağlayacak olan da akıl hastanesi, hapishane, kışla, okul gibi tecrit alanları olacaktır. Modern dönemde disiplin tekniklerinin oluşturucusu ve uygulayıcısı bu kurumlardır ve artık kapitalizmin on dokuzuncu yüzyılda varmış olduğu noktada ortaya çıkan disiplin ağı ile insana dair üretilen "hakikatler" aracılığıyla büyük kapatılmanın gerçekleştiği asıl mekan insan ruhudur. Akıl hastanesi, hapishane gibi normların dışına çıkmış ruhları terbiye edip iyileştirmek için var olan kurumlar ise büyük kapatılmanın modern dünyada en işlevsel kapatma kurumları, okullar olmuştur (Foucault, 2005d, s.78, 83, 105; Keskin, 2005, s.11-19; Foucault, 2005f, s.126-127; Foucault, 2005g, s.138;). Nitekim Foucault'a göre okullar, hem mekansal olarak (bireyler okul binası adı verilen belli bir mekanın sınırları içinde tutulur ve bu mekanın dışında kalan her şeyle bağlantıları kesililir) hem de belli hakikatleri bireylere dayatarak belli bir kimliğe onları bağlaması açısından bir kapatma kurumudur.

Foucault, tüm bu gelişmelere bağlı olarak on yedinci yüzyıl boyunca geliştirilen ve on sekizinci yüzyılda geniş ölçüde dolaşıma sokulan yeni bir iktidar mekanizması olduğunu söylemektedir; bu "Disiplinci iktidar"dır. Disiplinci iktidarın en belirgin özelliği, üretici olmasıdır. Bilgi, gerçeklikler ve hakikatler; bu hakikatler vasıtasıyla öznellikler, emek ve

zaman olarak bedenler -uysal bedenler- üretir. Disiplinci iktidar günümüzde denetim mekanizmalarını geniş bir sahaya yaymış ve genişletmiştir. Bir yandan ceza sisteminde psikiyatriden yararlanılan, buna karşılık öbür yandan anormal öznelerin eylemleri ya da davranışları üzerinde ceza türünden denetim ve müdahalelerin geliştirdiği tıbbî-hukuksal bir dispositif oluşturulmuş durumdadır. Böylece "İktidar, her tür öznesel müdahaleye başlamıştır. Öyle ki kamu düzeni adına idari personel ve özellikle de doktorlarla yargıçlar bu müdahalenin uygulayıcısı olmuş durumdadırlar" (Foucault, 2005a, s.130). On yedinci yüzyıl boyunca siyasal, toplumsal ve ekonomik alanlarda yaşanan gelişmeler ve bunların beraberinde gelen dönüşümler, aydınlanma düşüncesinin ortaya çıkardığı söylemler, kapatma kurumlarında geliştirilen pratikler, böyle yeni bir iktidar teknolojisinin gelişmesine yol açmıştır. Hükümranın yaşama hakkı üzerinde tasarruf sahibi olması, bedenlerden mal ve zenginliğin elde edilmesi ve baskı, zorlama, dayatma, yasaklama gibi araçların kullanılması gibi değerlerle tanımlanan iktidar kuramının yerini üretken, yaşamı destekleyen, insanın potansiyellerini geliştirmeye ve artırmaya yönelik bir iktidar almıştır. Bu modern iktidar olarak da tarif edilebilir bir gerçekliktir.

Nitekim Foucault'a göre 19. yüzyılın en temel olaylarından birisi, yaşamların iktidar tarafından göz önüne alınması olmuştur. Canlı varlık olarak insan üzerinde bir iktidar kurma, biyolojik olanın devletleştirilmesi eğilimini ortaya çıkarmıştır. Eski hükümranlık hukukundaki öldürme ya da hayatta bırakma hakkı yerini bu iktidarda yeni bir hukuka, yaşa(t)ma ve ölüme "bırakma" hakkına terk etmiştir. İnsanlar gözetlenebilecek, eğitilebilecek, kullanılacak ve cezalandırılacak bireysel bedenlere dönüştürülmektedir. İktidar artık insanların yaşam biçimine, yaşamın nasılına müdahale etme hakkına dönüşmüştür ve bu haliyle düzenleştirici iktidar teknolojileri işlerliktedir. Tüm bu gelişmeler "normalleştirici toplum" metaforunu ve disiplinci iktidar türünü doğurmuştur (Urhan, 2010, s.80-85).

Disiplinle ilgili düzenlemelerin kuruluşu ve bedenler üzerinde etkin olmasını da bu yeni iktidar tipinin meydana gelişi olarak görmek gerekir. Bedenlerin, jestlerin, davranışların üzerinde bulunan bu disiplin ve zorlamaların modern oyunun oynandığı arşivlerde aranması gerekir. Keza yeni iktidar biçimi "kendimizi yeniden keşfetmeye" çalışmamızı yasaklamaktadır. Disiplinci iktidar, bazı grupların, bazı sınıfların diğer gruplar ve sınıflar üzerindeki tekdüze egemenliği değil, ağ biçiminde yayılan bir yapı arz etmektedir. Bu, sürekli köleleşme düzeyinde, bedenlerimizi bağımlı hale getiren, davranışlarımızı yöneten, yönümüzü tayin eden kesintisiz süreçleri ifade etmektedir. Bu süreçler bizi özneler hâlinde oluşturan süreçlerdir (Davidson, 1989, s.245-247). Nitekim Foucault (2005e, s.63)'a göre:

> "Bu iktidar, bireyi kategorize ederek, bireyselliğiyle belirleyerek, kimliğine bağlayarak ona hem kendisinin, hem de başkalarının onda tanımak zorunda olduğu bir hakikat yasası dayatarak doğrudan gündelik yaşamına müdahale etmektedir. Bu bireyleri özne yapan bir iktidar biçimidir. Özne sözcüğünün iki anlamı vardır: Denetim ve bağımlılık yoluyla başkasına tâbi olan özne ve vicdan ya da özbilgi yoluyla kendi kimliğine bağlanmış olan özne. Sözcüğün her iki anlamı da boyun eğdiren ve tâbi kılan bir iktidar biçimi telkin etmektedir".

Foucault'a göre bu yeni disiplin türünde, insanların kendilerine ilişkin bilgilerini geliştirdikleri ekonomi, psikiyatri, tıp, eğitim ve ceza bilimleri aslında insanların kendilerini anlatmak için kullandıkları, özel tekniklere bağlı son derece özel "gerçek oyunlar"dır. Bu bilimler dört ana teknolojiyle insanları gözetim ve şekillendirme altına almaktadırlar:

> "Üretim Teknolojileri: Nesnelerin üretilmesi, kullanılması, dönüştürülmesine olanak veren sistemlerdir.
> İşaret Sistemleri Teknolojileri: İşaret, değer, simge ve anlamların kullanılmasına olanak veren yapılardır.
> İktidar Teknolojileri: Bireylerin hareket tarzlarını, yaşam şekillerini belirleyen ve onları belirli egemenlik güçlerine bağlayarak nesneleştiren sistemlerdir.
> Benlik Teknolojileri: Bireylerin kendi bedenleri, düşünceleri, hareketleri üzerinde kendilerinin ya da başkalarının yardımıyla bir dizi eylemde bulunmaları ve kendilerini dönüştürmelerini içeren sistemlerdir. Son iki teknoloji "tahakküm" içermektedir" (Urhan, 2010, s.73, Yıldırım, 2004, s.31-32).

Nitekim son yıllarda bilimlerin esas itibarıyla bir bilgi üretme ve dil oyunu olup, ideolojik bir eylem olarak nitelendirilebiceğine dair eleştiriler yoğunlaşmıştır. Bu eleştiriler kapsamında bilim insanları epistemolojik bir cemaat olarak nitelendirilirken,

bilim-iktidar ilişkileri ciddi sorgulamalara maruz bırakılmıştır (Turan, Şişman, 2012, s.2). Modernitede bilimlerin parçası olduğu/hizmet ettiği iktidar pratikleri yaşamın her alanına yayılmış görülmektedir. Bilimsel önerme ve "doğru"ların temelini oluşturduğu uygulamalar, tanımlamalar ve ceza/ödül pratikleri de bu süreçten bağımsız görülmemektedir.

Modern toplumlarda etkin olan disiplinci iktidar uygulamalarına hizmet eden cezalandırma araçları, yaygın kişisel olmayan bir gözetleme dizgesi yardımıyla bireyin psikolojisine gittikçe artan bir ölçüde dikkat sarf eden bir ıslah etme tasarımının parçası haline gelmiştir. Böylece suçu işlemekten çok suça niyet etmek artık temel suçluluk ölçütü olmuştur. Monarşi iktidarının tersine, disiplinci iktidarda "Her koyun kendi bacağından asılır" görüşü doğrultusunda içselleştirilen bir gözetleme dizgesi söz konusudur. İktidar böylece sürekli olarak, olabilecek en az maliyetle uygulamaya konulmaktadır. Bununla birlikte Foucault'nun monarkın iktidarından disiplinci iktidara dönüşüm sürecine ilişkin bir diğer çözümlemesi "Panoptikon" adlı mimari aygıta ilişkindir (Sarup, 2004, s.98-102).

Foucault (1991a, s. 75)'a göre yeni iktidar metaforu olan disiplinci iktidar, modelini Jeremy Bentham'ın Panoptikon'unda bulmaktadır. Panoptikon, Bentham tarafından, başta hapishaneler olmak üzere, fabrika, hastane, okul binaları için geliştirilen ve bu kurumlarda bulunan insanları sürekli bir denetime ve gözetlemeye maruz bırakmayı, en azından sürekli gözetlendiklerini hissetmelerini sağlamayı amaçlayan mimarî bir yapıdır. Merkezî bir kulenin etrafında, birçok küçük odacıktan oluşan bu yuvarlak binada, alt düzeydeki odalar, çeşitli ışık oyunları kullanılarak odanın içindekilerin dışarıyı ve yan odadakileri göremeyecekleri, fakat dışarıdan görülebilecekleri şekilde dizayn edilecektir. Bu odalara bir mahkûm/işçi/öğrenci yerleştirilecektir. Orta düzeydeki odalar, hem görünürlüğün hem de görünmezliğin sağlanabileceği bir şekilde inşa edilecektir. Gözetmenlerin yerleştirileceği bu odalarda bulunanlar (alt düzeyde bulunan mahkûm, işçi ya da öğrenciler) gözetmen tarafından

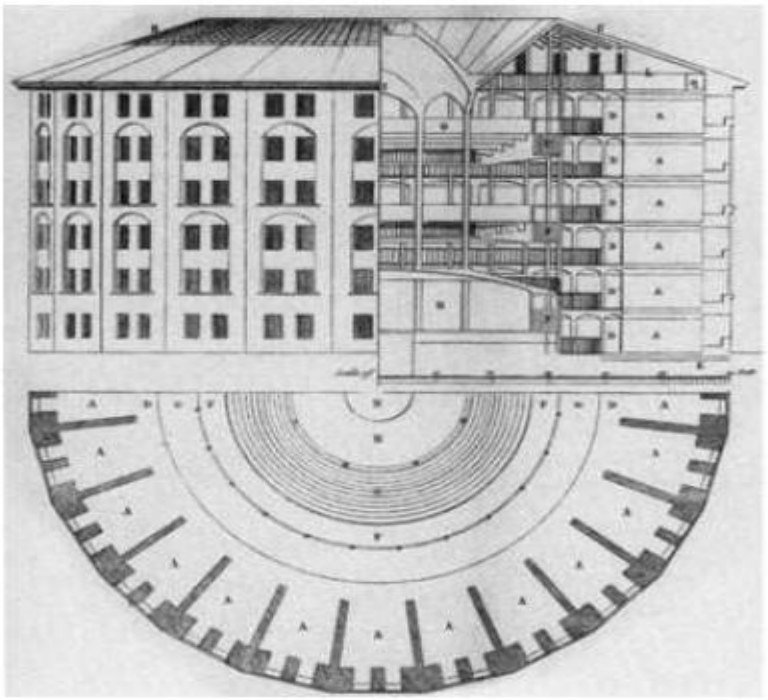
görülebilecektir. Ancak gözetlenen kişiler kendilerini gözetleyenleri göremeyeceklerdir. Diğer taraftan gözetmenler de, merkezde en üst düzeyde bulunan kişiyi-hapishane müdürü, patron, okul müdürü-göremeyecek, fakat onun tarafından görülebilecektir. Bu mimarî biçimin en tepesinde olan bu merkezî unsurlar bina içerisinde olup biten her şeyi görecekler, -alt düzeylerde neler olduğunu, gözetmenlerin görevlerini yapıp yapmadığını- fakat kimse tarafından görülmeyeceklerdir. Bu sistem, herkesin tanıyabileceği ortak bir sinyaldir ve bir anlamda tüm bireyler üzerinde ortak bir etkiselliği söz konusudur (Bentham, 1948, s.99).

Jeremy Bentham, 1791 yılında yayınladığı ve karakterize ettiği 'Panoptikon' plânıyla disiplin, ceza ve yönetimde yeni bir çağın doğuşunu ilân etmiştir. Onun zamanındaki hapishaneler çok kötüdür: Her türden mahkum çok kötü yaşam koşullarında bir arada bulunmaktadır. Bunlar kadın-erkek, sağlıklı-hasta, çocuk-yaşlı, katil-küçük hırsız fark etmeden çok az yiyecek sağlanarak veya hiç sağlanmayarak, aşırı kalabalık ve pis odalarda bir arada tutulmaktadır. Bentham'ın amacı bütün bunları hatta daha fazlasını değiştirmektir. Bentham tarafından öncelikle mimarî olarak tasarlanan bu basit fikir, yani "Panoptikon", hapishanelerin idare şeklinde köklü bir değişiklik yapmayı amaçlamaktadır. Bu yeni düzen, toplumun gereksinimlerini zekice gözlemlemektedir. Güvenli nezaret, "hapishane, inziva, zorunlu çalışma ve talimdir." Panoptikon'un görüşü, kötülük kin ya da nefretten oluşmamaktadır, amaç insanlara zulmetmek de değildir. Bentham, panoptikonda gözetlemenin bireyler arasındaki belirsizliği ortadan kaldırarak, bireyleri huzura ve mutluluğa ulaştıracağına inanmıştır (Bauman, 2001, s.146). Bentham, yetkilerini kullanması, bir şey yapılması ya da yapılmaması yolundaki talimat ve emirlerin verilmesinden ve buna bağlı olarak ödüllerin ve cezaların uygulanmasından ibaret olan ve otoritesinin temeli dönemsel olarak yapılan seçimlerle ortaya çıkan hükümetin iktidarı kötüye kullanmamasının çaresini aramış ve panoptik sistemi bu amaç uğruna dizayn etmiştir (Lukes, 1997, s.651).

Panoptikon metaforu Foucault'da şöyle tanımlanmaktadır: Halka şeklinde bir bina ve ortasında bir kule ve kuleden halkanın iç cephesine bakan geniş pencereler. Kuleye

bakan bina hücrelere ayrılmıştır, hücrelerin her biri bina boyunca derinlemesine uzanır. Bu hücrelerin iki penceresi vardır: Biri içeriye doğru açıktır, kulenin pencerelerine denk düşer; diğeri dışarıya bakarak ışığın bir baştan bir başa hücreyi katetmesini sağlar. Merkezî kuleye bir gözlemci yerleştirmek ve her bir hücreye bir deli, bir hasta, bir mahkum, bir işçi ya da bir öğrenci kapatmak yeterlidir (Foucault, 2003a, s.86). Foucault'a göre panoptikon, modern projede anahtar, uzamsal bir figür ve modern kişiliğin oluşturulmasında, diğer bir ifadeyle insanların ve toplumun görüşlerinde, modernliğin imajında anahtar bir mekan tasarımıdır (Wood, 2003, s.235).

Panoptikon sembolize edilmiş versiyonu



Panoptikon modeli (Foucault, 2006, s.16).

Bu sistemde, gözetim altında tutulan insanlar, kendilerini denetlemek zorunda olan insanlarca, ne kadar sıkı biçimde gözetim altında tutuluyorsa, kurumun amaçları o kadar mükemmel bir şekilde yerine getirilmektedir. Panoptikonda bireylerin her an gözetlendiğine inanması, ya da

aksine gözetlenmediğinden emin olmaması, gözetlendiğine kendini inandırması esastır. Gözetim evi tasarımının oluşmasını sağlayanlar ise şunlardır: nezaret altında tutma, hapis, tecrit, zorla çalıştırma ve eğitim (Bentham, 2008, s.13).

Panoptik iktidar, hükümranlık kuramının/hukuksal söylemsel modelin tersi yönde işleyen bir modele dayanmaktadır. Hukuksal-söylemsel modelde sağlanması gereken, kilit kişi olan hükümranın ya da iktidara sahip olup, iktidarı uygulayan kişinin görünürlüğüdür. Panoptik modelde söz konusu olan ise, üzerinde iktidar uygulanan kişilerin görünürlüğüdür. En alt düzeydeki bu kesin görünürlük, merkeze doğru yükseldikçe kat kat filtrelenerek, merkezde yerini kesin bir görünmezliğe, bilinmezliğe bırakmaktadır (Foucault, 1991, s.191). Bu anlamda iktidar bir bakıştır. Görülmeyen, görüp görmediği ve sahibinin kim olduğu bilinemeyen bir gözün bakışıdır. Panoptik iktidar, bu bakışı her yere ve her zamana yaymaya çalışır. Dışarıyı göremeyen ama içeride ne yaptığı görülebilen bir mahkum, işçi ya da öğrenci, bu bakışın kendine yöneltilip yöneltilmediğini bilemez. Böyle olduğunda ise, sürekli gözetleniyormuş gibi hareket etmesi gerekir. Bu noktadan sonra kişiler için, merkez kuledeki gözetmenlerin bakışlarının kendine gerçekten çevrilmiş olması ya da olmaması önem arz etmez. Dahası merkez kulede ya da gözetmenlerin bölümünde kimsenin olup olmaması da önemli değildir. Bunlar yerlerini terk etseler bile, bakışın sürekliliğini arkalarında bırakacaklardır. Artık görünürlük bir tuzak haline gelecektir (Foucault, 1991a, s.13-89).

Nitekim Foucault (2005a, s. 183-184)'a göre iktidar kavramının analizi açısından Bentham'ın "panoptik" sistemi çok doğru bir tanım sağlamıştır. "On yedinci ve on sekizinci yüzyılda deliyi dışlama sistemini çok genel olarak betimleyebiliriz. On sekizinci yüzyılın sonunda toplum, insanları dışlayan değil, herkesin yerinin belirlendiği, gece gündüz gözetlendiği ve gözlendiği, bireyleri kendine sıkı sıkıya bağlayan bir sistemin içine dahil eden bir iktidar kipini yarattı. Bentham'ın ideal hapishaneyi, yani hapishane olduğu kadar hastane, tımarhane, fabrika ya da

okul da olabilecek bina tipini hayal ettiğini söylemek mümkündür". Foucault, panoptikona ilişkin: "Ben, Bentham'da siyasetin Kristof Kolomb'unu buldum. Panoptik sistemin, günümüzde toplumumuzun başvurduğu yeni bir tür iktidar sisteminin bir tür mitolojik motifini temsil ettiği kanısındayım" yorumunu yapmıştır.

Foucault (2000, s. 192)'un "Batı Toplumunun Paranoyak Hakikati" olarak adlandırdığı panoptikon, mimarî bir ütopya olarak kalmış, hiçbir zaman tam olarak hayata geçirilememiş olsa da, panoptik iktidar pratikleri, batılı toplumlarda geniş uygulama alanı bulmuştur. İster global mekanizmalar, ister mikro-mekanizmalar düzeyinde olsun, iktidar teknolojileri sürekli ve kesintisiz gözetlemeyi, insanların kendilerini iktidarın bakışına açmalarını, daha da ötesi insanların bu bakışı kendi kendilerine yöneltmelerini sağlayacak şekilde işlemiştir. Böylelikle, hükümranlık kuramı modeline nazaran panoptikon daha tutumlu bir iktidar ekonomisi ortaya koymuştur. Panoptik iktidar, ilk çıktığı haliyle, en az insanı görevlendirerek, en çok insanı gözetlemeyi ve denetim altına almayı sağlamıştır. Bu model, daha da geliştirilerek neredeyse bütün masrafları ortadan kaldıracak, herkesin herkesi ve herkesin kendisini gözetlemesini ve denetlemesini sağlayacak şekilde evrilmiştir. Bu nedenle Bentham'ın panoptik modeli gerçektir ve birçok alanda –yalnızca hapishanede değil, hastanelerde, okullarda, kolejlerde, vb.- uygulamaya sokulmuştur, çünkü mutlak görünürlük rejimine dayalı bir iktidar ilişkisi türüne olanak sağlamakta ve iktidara yararlı olmaktadır. Bununla birlikte Foucault'a göre panoptikon yine de tam anlamıyla ele alındığında bir ütopyadır; çünkü ütopik bir idealin – mimarî, kurumsal, hukukî, söylemsel, pratik olarak- ete kemiğe büründürülmesidir. Bunun başarılı olması da oldukça zordur. Çünkü iktidar aynı zamanda öznellikler üretmektedir. Bu öznellikler, iktidar içinde mücadele alanları üretmekte ve bireyler nesneye indirilmeye baş kaldırıp direnebilmektedirler (Revel, 2005, s.134).

Öte yandan tam olarak gerçekleşmesi ütopya bile olsa, Foucault'a göre, panoptikonun en önemli sonucu, orada kalan kişide, iktidarın otomatik işleyişini garanti altına alan bir bilinçli ve sürekli görünürlük durumu yaratmak olmuştur. Foucault'nun savı hapishanelerle sınırlı değildir, tam tersine hepimizin disipliner sistemler içinde zaptedilmiş olduğumuzu ileri sürmektedir. Ona göre, bu sistemler burjuva toplumunun her yanında vardır ve biz farkında olmadan davranışlarımızı kontrol etmektedirler. Sistemin ihtiyaç duyduğu aile pratikleri, okul yapıları, işyerlerindeki düzen ve kurallar, toplumun her alanındaki norm ve pratik uygulamalar bizi çepeçevre saran, düşünce ve davranışlarımıza şekil veren bu disipliner sistemin birer parçasıdırlar (Megill 1998, s. 358).

Bu nedenle de Foucault (2003, s. 96)'a göre panoptikonun önemi, mimarî özelliğinde değildir. Onun etkisi, yarattığı disiplin mekanizmasından kaynaklanmaktadır. Ona göre panoptikon, iktidarı otomatikleştirip kişiyi bireysellikten çıkartmaktadır. Bu iktidar ilkesi o kadar otomatik hale gelir ki düzeni sağlamak için güç kullanmaya gerek kalmayacaktır. Ayrıca bu denetim mekanizması kişiye bağlı olarak işlememektedir, çünkü kulede kimin izlediği önemli değildir. Orada bir izleyenin olduğunun bilinmesi sistemi devam ettirir. Bu sistemi devam ettiren, izleyenin baskısının içselleştirilmesidir. Bunun sonunda herkes kendi kendini gözetleme noktasına varmaktadır. Bu süreklilik hissi yaratan panoptik gözetim aynı zamanda verimliliği arttırmayı ve denetlemeyi hedefleyen bir amaca da sahiptir.

> "Panoptikon verimliliğin üretilmesini hedef alan bir sistemdir. Bu maksatla da herkesin kendi hareketlerini disipline edecek bir sistem oluşturmayı hedefler (...) Panoptikon modeli, baskı tehdidi ve her yerde her zaman hazır gözetim olasılığını ortaya çıkardığı kadar, "kendi kendini gözetleme" mekanizmasını da ortaya çıkartmaktadır. Bu yöntem, bireylerin kendi davranışlarını iyi gözetleyememesinden ötürü alınabilecek kınama, ret veya cezaların verilebileceği çalışma alanlarında uygulanabileceği için okullarda da uygulanabilir. Bireye kendi kendine gözetimin önemi anlatılırsa ve davranışlar çeşitli şekillerde disipline edici bir bakışın gözetimine teslim edilirse, söz konusu baskı mekanizmaları tamamen kaldırılsa da, bireyin kafasındaki baskı tehdidi sürmeye devam edecektir" (Campell ve Carlson 2002, s. 201).

İktidarın ana mekanizmaları olan "kapatma pratiği" ve "disiplin"in asıl amacının toplumsal denetimi sağlamak ve kapitalizmin ihtiyacı olan iş gücü üretimini ince bir

şekilde ayarlamak olduğu göz önünde alındığında; panoptik gözetimin bu amaca hizmet etmesi anlaşılırdır. Bu çok etkili bir işlevdir. Foucault (2005b, s. 14)'a göre on sekizinci yüzyılın sonları ile on dokuzuncu yüzyılın başlarına tekabül eden dönemde kapitalizm, ihtiyaç duyduğu emek gücünü, bu gücün kaynağı olan insan bedenlerini, doğrudan doğruya ekonomik ve siyasî müdahale nesnesi haline getirmiştir. İnsan bedenlerinin emek gücü olarak fiilen aktif kılınması ve bu üretkenliğin sürekli etkin kılınması için kullanılan eski teknikler (örneğin hapishane, ıslahevi, akıl hastaneleri, askerî kışla gibi kurumları örnek alan büyük fabrikalar) aşırı pahalı ve etkisiz hâle gelince yeni bir teknik olarak disiplinci iktidar modeli gelişmiş ve öne çıkmıştır. Foucault'a göre bu yeni teknik, kapitalist üretim biçiminin ve sistemin ihtiyaç duyduğu disiplin, uysallık ve itaatin tüm insanlarca benimsenip içselleştirilmesi ve gönüllü olarak uygulanması temeline dayanmıştır. Foucault'a göre; disiplinci iktidar, insanları uysallaştırıp verimli hâle getirirken şiddet ve zorlama yöntemini değil, insanlara belirli öznellik biçimlerini dayatma yöntemini kullanmaktadır. Foucault'a göre bu, insanların öznelere dönüştürülme (sistem içinde şekillendirilme yoluyla) süreci ve biçimidir. Panoptikon metaforu da bu sürecin somut olarak organize edilmesi, işlerlik kazanması ve sürdürülmesi üzere evrimleşmiş bir "gözetim metaforudur".

Bu açıdan panoptikon, uygulanması itibariyle birçok görevi üstlenmektedir: Mahkûmları cezalandırmanın yanında hastaları tedavi etmeye, öğrencileri eğitmeye, delileri muhafaza etmeye, işçileri gözetlemeye, dilencileri ve aylakları çalıştırmaya yaramaktadır. Bu yöntem hastanelerde, atölyelerde, okullarda, hapishanelerde devreye sokulabilmektedir. Panoptikon, herhangi bir iktidar aygıtı için bir uygulama alanıdır. Ayrıca iktidar elde etmenin, yeni ve büyük bir yönetim aracı elde etmenin bir biçimidir. Uygulandığı her kuruma büyük bir güç verme yeteneğine sahip görkemli bir disiplin mekanizmasıdır (Foucault 2006, s. 303).

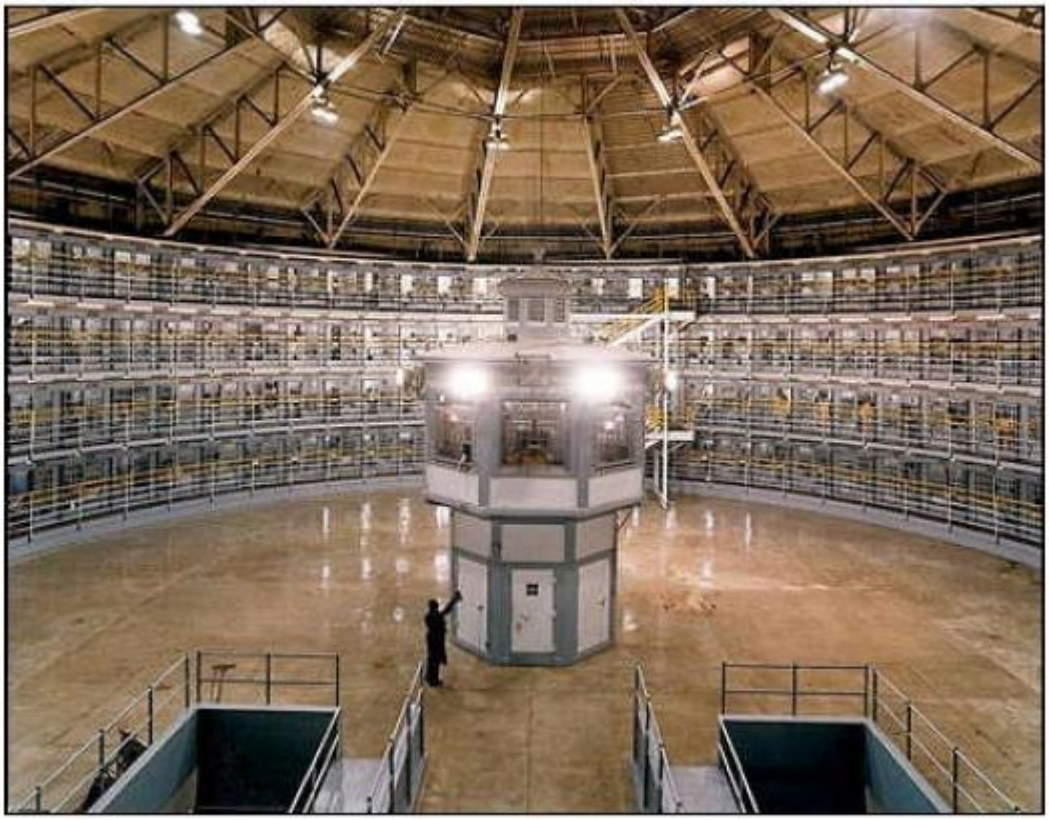
Foucault'a göre modernite içinde, bu görkemli disiplin mekanizması panoptikonun egemen olduğu bir toplum inşâsı ortaya çıkmıştır. Bu noktada Foucault, panoptikon metaforunun bireyin yaşamını soruşturmaya değil incelemeye dayandığının da altını

çizmektedir, incelenme olasılığının farkında olan birey gözlendiğinden emin olmaksızın kendi davranışlarının polisi olmaktadır. "Olguların tanıklık yoluyla yeniden fiilî kılınması araçlarını elde etmekten ibaret olan, adalete devletin el koyması yoluyla Orta Çağ'ın ortasında düzenlenmiş olan – büyük soruşturma bilgisine karşıt olarak, tamamen farklı türde yeni bir bilgi, bireylerin yaşamları boyunca denetlenmesi yoluyla norm etrafında düzenlenen bir gözetleme, inceleme bilgisi vardır. Bu iktidarın temelidir." (Foucault 2005d, s. 223-225). Foucault, bu sistemin günümüzde sadece gözetleme amacıyla değil, hayatın diğer alanlarında da uygulanabildiğini, hatta insanları farklı kategorilere ayırmak için kullanılabileceğini savunarak "panoptisizm" kavramını geliştirmiştir. Foucault, bu kavram aracılığı ile panoptikonu aynı zamanda, iktidardaki insanların kontrol dışına çıkanları belirleme ve ayırma, kültürle pekiştirilen normları yaratma, yayma ve yaşatma eğilimleri olarak da açıklamaktadır (Barret 2004, s. 11-42). Foucault'a göre panoptisizm yeni bir örgütlenme biçimidir. Modern toplumda nüfusun ve bedenlerin gözetim altında tutulmasının ortaya çıkardığı bir örgütlenme biçimidir. Bedenlerin düzenlenmesi, yararlı ve uysal bedenlerin gözetim altında tutulması ve yönetilmesi, modern toplumda çeşitli kurumların bir erdem sistemine yol açacak bir şekilde işlev görmesine ve düzenlenmesine neden olmuştur (Stauth&Turner 1997, s. 74). Foucault (2005d, s. 237) "panoptisizm"i şu şekilde tanımlamıştır:

> "Panoptisizm, toplumumuzun karakteristik özelliklerinden biridir. Kişisel ve sürekli gözetim biçimi altında, denetim, cezalandırma ve ödüllendirme biçimi altında ve ıslah biçimi altında, yani bireylerin bazıkurallara göre dönüştürülmesi ve şekillendirilmesi biçimi altında bireylere uygulanan bir iktidar biçimidir bu. Panoptizmin bu üçlü yanı- gözetleme, denetim ve ıslah toplumumuzda var olan iktidar ilişkilerinin temel ve karakteristik bir boyutu gibi durmaktadır".

Günümüzde panoptikon, bilişim sistemleri ile veritabanlarına alınan kayıtlar, gözlem/gözetim dosyalarının internet ortamında yaratılıp korunması, işlenmesi ile yürütülmektedir. Milyarlarca insanın aktiviteleri, kişilikleri, yetenekleri, ceza ve ödülleri bu veri tabanlarında toplanmakta ve bireyler bunlara dayanarak sınıflandırılmaktadır. Çağımızda süperpanoptikona dönüşen panoptikonun asıl amacı disiplini sağlamak ve bireylerin davranışlarını normalleştirmek olarak belirirken,

günümüzde uygulanan ise bundan daha da öte, -sınıflandırma, ayırma, dışlama olarak belirlenen ve diğer yandan farklılıkları da teşvik eden- sürekli bir gözetim mekanizması söz konusudur (Güven 2007, s. 94-96).



Modern Panoptikon Tasarımı (**http://www.flickr.com**, E.T: 8 Haziran 2012)

2.4.4 İdeolojik Eğitim, Okul ve Disiplin

Ceza sisteminin gelişim tarihinde on sekizinci ve yirminci yüzyıl başları önemli dönüm noktalarıdır. Zira, Avrupa monarşilerinde, suç sadece yasayı çiğneme, ihlal etme değil aynı zamanda krala hakaretti. Her suç, sanki küçük bir kral öldürme olayıydı. Sadece kralın iradesine değil bir anlamda fiziksel gücüne de saldırılmış oluyordu. Bu bağlamda ceza, krallık iktidarının suçluya karşı tepkisiydi. Ama sonuçta, kralın merkezî iktidarı suça doğrudan bağlı

kaldıkça, bu cezaî sistemin işleyiş tarzı hem çok masraflıydı hem de etkili değildi (Foucault 2005a, s. 173-174). Bu sistem bütün suçları cezalandırmaktan çok uzaktı. Cezanın uygulanışı her zaman şiddetli ve törensiydi. Ama ceza sistemi ağının ilmekleri çok gevşekti ve arasından ustaca sızmak kolaydı. On sekizinci yüzyıl boyunca bu ceza sistemi ayrıntılı olarak incelendi. Aynı zamanda siyasî tekniklerin, iktidar tekniklerinin ve tahakküm tekniklerinin rasyonelleştirilmesi de gerçekleşti. On sekizinci yüzyılın sonuna doğru ceza sisteminde bir belirsizlik söz konusuydu. Suçtan siyasî çatışmaya sürekli bir geçiş görüldü. Çalmak, yangın çıkarmak, cinayet işlemek, kurulu düzene saldırmanın bir biçimiydi. On dokuzuncu yüzyıldan itibaren, yeni ceza sistemi, görünüşte, bireylerin dönüştürülmesini kendine hedef edinen tüm bir sistemin örgütlenmesi anlamına da geldi. Ama gerçek hedef, spesifik bir suç alanı ve nüfusun geri kalanından tecrit edilmesi gereken bir tabaka yaratmaktı. Bundan dolayı da bu tabaka, eleştirel siyasî işlevinin büyük bölümünü kaybetti. Ve bu tabaka, tecrit edilmiş bu azınlık, nüfusun geri kalanına korku salmak için, devrimci hareketleri, örneğin emekçi sendikalarını denetlemek ve baltalamak için iktidar tarafından kullanıldı. İktidar kendi siyasî hedeflerini dayatmak için bu tabaka içinden kiralık katilleri de seçip alabiliyordu.

Foucault (1991, s. 218-222), bu dönemin başlangıcında, başka şeylerin yanı sıra, üretimde emek gücünün yararlı hale getirilmesine de dikkati çekmiştir. Keza, iktidar tüm bu stratejileri, artan kapitalist üretim ve birikim arzusuyla güçlenen, bireyleri denetim altına alıp verimi arttırmayı hedefleyen bir anlayışla gerçekleşmiştir. Nitekim Foucault'a göre tüm bu stratejik uygulamalar büyük bir üretim artışını da mümkün kılmıştır. Çeşitli eğitim ve öğretim biçimleri, bu güçlerin gelişmesini ve artmasını sağlamıştır. Bu artış, bu disipliner düzenleme biçimlerine bağlı olmuştur.

Nitekim dönemin ilerleyen safhalarında bu hedefe hizmet eden disipliner ceza sisteminin önemli ve zekice bir buluşu olan bio-iktidar devreye girmiştir. Bio-iktidarın iki biçimi vardır:

Foucault (1991, s. 135-143)'nun bedenin anatompolitiği adını verdiği birinci biçim, temelde disiplinci bir iktidardır. İnsan bedeninin disipline edilmesini, yeteneklerinin geliştirilerek daha verimli kılınmasını, uysal hâle getirerek ekonomik denetim sistemleriyle eklemlenmesini içermektedir. Nufusun bio-politiği adını alan ikinci biçimde ise nüfusu düzenleyici bir denetim vardır. Bio-politik, modern devletle birlikte ortaya çıkan istatistik ve istatistiksel yöntemlerle elde edilen sayılar üzerinden işlemektedir. Kırsal-kentsel nüfus ve yoğunluğu, doğum-ölüm oranları, üretim ve üretim araçlarına dair rakamlar, kişi başına düşen gelir, sahip olunan savaş araç-gerecinin envanteri, etkili yönetim için kullanıma sokulan sayılar arasındadır. Bu iki mekanizma sayesinde bir yandan insansal, yaşamsal, bedensel olanaklar son sınırlarına kadar geliştirilirken, diğer yandan insanların üretim süreçlerine denetimli bir şekilde girmesi, demografik yapılanmanın siyasal ve ekonomik süreçlerle uyumlu hâle gelmesi sağlanacaktır. Böylece bedensel güçler en masrafsız ve verimli şekilde emek gücüne dönüştürülüp üretimin unsuru hâline getirilebilecektir.

Öte yandan modern dönemde şehirlere göç eden köylülere şehrin görgü kuralları, kabulleri, değer ve normlarının öğretilmesi hedefi de güdülmüş, kültürel anlamda da bir dönüşüm ve şekillendirme mekanizması devreye girmiştir. Bu gelişme de biyo-politik içerisinde etkili bir dönüştürme sürecidir ve kültür aracılığıyla sadece düşünceler değil emek gücü de bu değerlerdeki değişime göre şekillendirilmiştir. Nitekim modern dönemde, tüm kültürlerde bedenler bir tür politik yatırıma dönüşmüş ve bunun için bir eğitim sürecine tabii kılınmıştır.

Foucault'a göre biyo-iktidar, burjuva toplumunun büyük buluşlarından biridir ve kapitalizmin gelişmesinde vazgeçilmez bir unsur olmuştur. İnsan bedenini disipline etmek ve bu sayede yeteneklerini geliştirerek daha verimli olmasını sağlayacak uysallığı kazandırmak amaçlanmış ve bu amaca yönelik bireylere sunulmak üzere meşru formlar üretilmiştir (Keskin 1997, s. 38-42). Foucault için asıl problematik olan şey, bu türde sürekli varlığını sürdüren ve bireylere dayatılan bu formların üretimi

değildir, tersine, belirli formların mutlaklaştırılması ve bunu müteakip, içinden yeni formların doğduğu ötekine tahakkümüdür (Falzon 2001, s. 77).

Günümüzde, bilginin üretimi ve içeriği de iktidar sistemine tâbi olarak ve bu sistemin üretmiş olduğu formlara hizmet etme amacına göre şekil almaktadır. Disipliner sistem, panoptikonda ihtiyaç duyduğu bilgiyi bu amaca yönelik üretmekte, yaymakta ve bu bilginin ihtiyaç duyduğu insan profilini oluşturmak için gereken önlemleri almaktadır. Foucault, iktidarın bilgiye, bilginin de iktidara sürekli eklemlendiğini belirtmektedir. İktidarın işleyişi sürekli bilgi üretmekte ve üretilen bilgi de sürekli iktidar etkilerine yol açmaktadır. Bilgi ve iktidar aracısız olarak birbirlerini içermektedirler (Urhan 2010, s. 106).

Bilgiye dayalı olarak üretilen normlar ve formlar, insana dair hakikatlerin bir envanteri olma iddiası ve akıllı/deli, hasta/sağlıklı, suçlu/suçsuz, cahil/okumuş gibi dikotomiler üzerinden, insanlara, sistemin arzu ettikleri ile etmediklerinin bir şablonunu dayatmaktadır. Keza on yedinci yüzyıldaki büyük kapatılmayla başlayan süreçte ortaya çıkan bütün kapatma kurumları, normallik-anormallik şablonunun geliştirilmesinde ve dolaşımda olan söylem ve pratiklere hâkim kılınmasında önemli bir işlev yerine getirmişlerdir. İktidar pratiklerinin kullanıma soktuğu bu normlar, insanların normallik kalıpları içersinde tanımlanmasına, "anormal olanın, normal olandan" ayrı tutulmasına, yani dâhil etme ve dışlama mekanizmalarına da yön vermiştir. Bunun da ötesinde, normallik kalıpları, öznenin, başkalarınınkini olduğu gibi, kendi imkânlar alanını da kendi iradesiyle kısıtlamasını sağlama amacı taşımıştır. Kısacası norm, iktidarın, öznenin üzerinde değil, öznenin içinde işlemesini sağlamıştır.

Foucault (2003, s. 77-78)'a göre; modern toplum ile birlikte bu normların çok daha genel bir iktidara dahil olmakta olduğu bir toplum türüne girilmiştir. Bu, kabaca ifade edilecek olursa "norm toplumu"dur. Bu toplum, çok daha başka bir gözetleme ve kontrol sistemi

gerektirmektedir. Bitip tükenmeyen bir görünürlük, bireylerin sürekli sınıflandırılması, hiyerarşikleştirme, nitelendirme, sınırların oluşturulması, teşhis koyma söz konusudur. Böylece norm, bireyleri bölümlere ayırmanın ölçütü halini almaktadır. Keza Foucault'a göre; insanların bedenleri ve yaşamları üzerinde üretilen bilgi, askeri ve eğitsel disiplinlerle mümkün olmaktadır.

Günümüzde iktidarın bu yeni teknolojisi, okullarda çocukların her gün öğretmenlerinin bakışına maruz kalma biçimlerinde görülmektedir. Bu, aynı zamanda tüm ilişkilere yerleşmektedir. Foucault (2005a, s.192)'a göre de bu, toplumumuzun paranoyak düşüdür, toplumumuzun paranoyak hakikatidir. Foucault (1991, s.194)'a göre birey, toplumun "ideolojik" temsilinin kurgusal bir atomudur. Birey aynı zamanda disiplin adı verilen spesifik iktidar teknolojisi tarafından imal edilen bir gerçekliktir. Günümüzde uygulanan iktidar biçimi ve ideolojik temsil, bireyi kategorize ederek, bireyselliğini belirleyerek, ona hem kendisinin hem de başkasının onda tanımak zorunda olduğu bir hakikat yasası dayatarak doğrudan gündelik yaşama müdahale etmektedir. Bu bireyleri özne yapan bir iktidar ve ideoloji biçimidir (Foucault, 2000a, s.63). Foucault, her ne kadar çalışmalarında, iktidar analizinin büyük bir yer kapladığını kabul etse de, asıl amacını insanların özneye dönüştürülmelerinin bir tarihini oluşturmak olarak sunmaktadır. Araştırmalarının odağında "öznenin hakikat oyunları, iktidar pratikleri, ve öznenin belli pratikler üzerinden kendini şu ya da bu biçimde nasıl kurduğu" sorusu olduğunu söylemektedir.

Foucault (2010, s.150-160)'a göre bu disipliner düzenleme formları, bireylerin davranışlarını çeşitli türden norm ve standartlara, "normal bireylere" uyumlu hâle getirmeyi amaçlamaktadır. Modern bilimler, bu standart ve normları, bireylere uymaları gereken var olma tarzları olarak sunmaktadır. Modern bilimler bu yolla hayatı totalleştirmektedirler. Günümüzde iktidar,

ilişkileri bedenler üzerinde damgalamak, kuşatmak, eğitmek, işkence etmek, işe koşmak, törenlere zorlamak gibi eylemlerle doğrudan ilgilidir.

Sistemin ve iktidarın bireyler üzerinde bu tâbi kılınma süreci, bir yandan normal olanı anormal olandan ayrı tutmayı meşrulaştırma, diğer yandan anormal olan üzerinde uygulanan kapatma iktidarının normal görünmesini sağlama işlevi görmektedir. Normal-anormal şablonu bir kere yerleştiğinde, anormalin dışlanması kadar normal bir şey olmayacaktır. Öte yandan, bu şablonun yerleşmesi öznenin kendini denetlemesini de sağlamaktadır. Kendilik teknikleri, insanın kendini değiştirmek ve dönüştürmek için kendine dair ürettiği hakikatlere işaret etmektedir. Bunlar insanın:

> "Kendi araçları ya da başkalarının yardımlarıyla, belirli bir mutluluk, saflık, erdem, mükemmellik ya da ölümsüzlük durumuna ulaşmak için kendilerini dönüştürmek amacıyla, kendi bedenleri ve ruhları, kendi düşünceleri, davranışları ve oluş biçimleri üzerinde belirli sayıda işlem yapmasına olanak sağlayan tekniklerdir" (Foucault, 1988, s. 18).

Modern zamanlarla özneye dönüştürülmüş insan, kendisi hakkındaki hakikatlere bağlı kılındığı gibi, kendisine dair hakikatlerin üretimine de mecbur kılınmıştır. Bu hakikatlere göre bireyler var olmakta ve kendilik tanımlarını yapabilmektedirler.

Böylelikle ona karşılık gelmeyen her şeyden ayrılan ve belirgin hâle getirilen akıl, kendi tahakkümünü, kendi sınırlarını belirlemekte, kendisine uygun olduğunu kabul etmediklerini dışlamakta, kendinden yola çıkarak ötekini- "akıldışılık"- olarak adlandırmakta; onun kimliğini çizip çerçevesini belirlemekte ve kendinde ondan söz edebilme iktidarını görmektedir. Akıl, bilme ile iktidarın baştan beri birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğu modern dünyanın dokusunu sıkı örgülerle dokumaktadır (Revel, 2005, s.30).

Keza, Foucault'a göre biz, düzenlenmiş, normatif tarzda organize edilmiş bir dünyada, çeşitli katılımcılara açık meşru eylemler alanının sınırlı olduğu bir dünyada var olmaktayız. Tarihin

içinde oluşmuş hayat formlarına tâbiyiz ve bu formlarca sınırlandırılmış durumdayız (Falzon, 2001, s.72-75). Foucault, söylemin teorik bir oluşum olduğu kadar düzenlenmiş bir toplumsal pratik olduğunu, bu yüzden bilgiyi olduğu kadar gücü/iktidarı da içerdiğini, dolayısıyla belirli bir söylemin sınırları içinde somutlaşmış bulunan kategorilerin yalnızca bilgiyi değil, aynı zamanda gücü/iktidarı da yarattığını düşünmektedir (Urhan, 2010, s.15).

Öz olarak sistem içinde üretilen hakikatler, bilgi üzerinden tanımlanarak belli insan deneyimleri olarak yeniden kurulmakta ve sınıflandırılmaktadır. Bu hakikatler bireylere sunulmakta ve Foucault'a göre insanların bu hakikatlere inanması ve bunlar üzerinden oluşturulan yeni deneyim biçimlerini kendilerine ait hakikatler olarak görmesi ve bu deneyimlerin özneleri olarak kendilerini tanımlamaları sağlanmaktadır. Buna bağlı olarak da özneleşen insanlar bu hakikatlerin öznesi olarak bu deneyimlerin tanımladığı ahlâkî, hukukî, siyasî, bilimsel normlara göre hareket etmeye, kendilerini tanımlamaya ve kendilerine sınırlar çizmeye başlamaktadır.

Hakikat ve iktidar arasındaki bu ilişkiler, iktidar ve bilgi arasındaki ilişkiyi bir zorunluluk ilişkisi hâline getirmektedir. "Bilgi olmadan iktidarın sürdürülmesi ya da bilginin iktidar doğurmaması olanaksız" olmaya başlamaktadır (Foucault, 2003, s.36). Foucault (1991, s.27-28)'a göre iktidar işlerken ve işleyebilmek için bilgi üretmekte ya da bu bilgi üretimini zorlamaktadır. Diğer taraftan bilginin üretilebilmesi için de iktidar ilişkilerine girilmesi gerekmektedir.

Foucault (2000, s.204)'a göre, hakikatle ilişkimiz içinde kendimizi bilgi nesneleri olarak kurarken diğer yandan, kendimizi iktidarla bu ilişki üzerinden başkaları üzerinde etkide bulunan özneler olarak kurmaktayız. Son olarak da kendimizi ahlâkî failler olarak kurmaktayız. Ancak tüm bu formlar iktidar içinde belirlenen formlardır ki bu belirlenim bizim

dışımızda zaten önceden kurgulanmıştır. Foucault (2000a, s. 186) bunu şu sözlerle analiz etmektedir:

> "Benim projem söylemsel olaylar arasındaki ilişkilerin niçin ve nasıl yerleştiğini keşfetmektir. Bunu yapmamın nedeni günümüzde ne olduğumuzu öğrenmektir. Söylemsel olaylara ayrılmaz bir şekilde bağlıyız. Bir anlamda, yüzyıllar, aylar, haftalar önce söylenmiş olandan başka bir şey değiliz biz" (Foucault, 2000a, s.186).

Bu analize göre insanın özneye dönüştürülmesi, bir taraftan iktidar ilişkileri bir taraftan da özneden ve iktidardan ayrı düşünülmeyecek hakikat etkileriyle mümkün olmaktadır. Öte yandan, Foucault, özneye dair bilginin iktidar yoluyla üretildiğini söylemektedir, çünkü iktidar etkisi yaratmayan hakikat/bilgi, hakikat/bilgi üretmeyen iktidar ilişkisi yoktur. Ona göre, modern toplumlarda, kendisinin hükümdarlık kuramı olarak adlandırdığı ya da hukuksal söylemsel sıfatıyla ayırt ettiği iktidarın yanında, disiplinci, normalleştirici ve öznelleştirici bir iktidar bu amaç çevresinde işlemektedir. Bu üretici bir iktidardır.

Foucault'a göre, bu sistem içinde üretilen bir bilginin doğruluk değeri tamamen o bilginin toplumsal işlevi ile ilgili bir mesele, gözettiği iktidar çıkarlarının bir yansımasıdır. Dile getirilen şey tamamen dile getirilme koşullarına indirgenebilir, asıl mesele ne söylendiği değil, kimin kime ne amaçla söylediğidir. Hakikat, iktidarın panoptikonu altında şekil almaktadır (Eagleton, 2005, s.161-162). Modern toplumda bilgi, iktidar için hizmet etmektedir. Hükümet ve devlet bu yolla insanların daha üretici olmalarını sağlamak için onların hayatlarını kontrol etmeye yarayan bir biyo-politik geliştirmektedir. Bu şekilde iktidar, toplumsal değerler hiyerarşisini yeniden kurmaktadır. İktidarın amacı bireyleri disiplin altında tutmaktır ve iktidar, bireyi biçimlendirerek bu amacına ulaşmaktadır (Akay, 2000, s.28-31). Enformasyon malı formundaki bilgi, üretici güçlerden ayrılamaz bir biçimde, güç için dünyanın her tarafındaki rekabetin esas bir parçasıdır. Bilgi satılmak üzere üretilmekte, tüketilmektedir (Lyotard, 2000, s.20-21).

Foucault'a göre sorunsallaştırmalar ile bunların ortaya koyduğu bölücü pratikler, bireylere hakikat olarak sunulan önermeleri üreten kurumlar da bu süreçte öne çıkmakta ve varoluş göstermektedirler. Bu bölücü pratikleri üreten psikiyatri, psikoloji, pedagoji, krimonoloji gibi araştırma alanları kendilerini akıl hastanesi, hapishane, kışla, okul gibi tecrit kurumlarında oluşturmakta ve üretmektedirler. Bu açıdan Foucault'a göre bu kurumlar bölücü pratiklerin oluşumuna ve bireylerin sistemin uygun bulduğu ve ihtiyaç duyduğu gibi özneleştirilmelerine hizmet etmektedirler.

Devletin bir ideolojik aygıtı olarak okul da -Foucault'nun bu analizi açısından bakıldığında- bireyleri devletin resmî ideolojisine uyumlu kılmakta ya da egemen ideolojiyi tüm yurttaşlara yaymaktadır. Dolayısıyla var olan bir sistemin yeniden üretilmesinin temeli de siyasal ve ekonomik iktidarın, ideolojik bir ikna sürecine dayanarak var olabilmesinde yatmaktadır.

Nitekim modern dışı toplumlarda eğitim, toplumsal düzen düşüncesine bağlı olarak değer ve normların genç nesillere kazandırılması işleminden ibaretken modern toplumlarda eğitim, bilgiye bağlı olarak kişiye yarar sağlayıcı uzmanlaştırıcı bir süreci de kapsamıştır (Aydın, 2009, s.57). Bunda sistemin ihtiyaç duyduğu insan profilini oluşturma olduğu kadar üretici bireyi yetiştirme ereği de etkili olmuştur.

Modernite ve etrafında şekillenen bazı bakış açıları, yeni egemenlik formlarını meşrulaştırmıştır. Öte yandan modernite ve ilerlemeci ideolojiden beslenen, iktidar biçimlerine hizmet eden eğitim kavramı ve teorileri sosyal nedenselliği inkâr eden bir yapıya dönüşmüştür. Kendi ürettiği çelişkili ve birbiriyle eklektik-kesintisiz, farklı biçimlerde temayüz eden eğitim (ve eğitim yönetimi) kavramı, 'iyi' ve 'insani' olanı başarma yerine 'teknik' bir aygıta ve maddi üretim araçlarını elinde bulunduranların egemenliklerini sürdüren ve meşrulaştıran 'ideolojik' aracına dönüşmüştür (Turan, Şişman, s.1).

Günümüzde psikiyatrik gözetim ve hapishaneler gibi okullar da iktidarın gözetim araçları olarak işlev görmektedir. Ancak psikiyatrik gözetim, bireylerin zihinsel olarak normalleştirilmesi ve cezalandırma kurumları, yalnızca ekonomik etkileri bakımından değerlendirilirse kuşkusuz oldukça sınırlı bir önem taşımaktadır. Ama öbür yandan, iktidar çarklarının düzgün işlemesi açısından vazgeçilmez bir önem taşıdıkları da görülmektedir (Foucault, 2005a, s.67).

Diğer yandan, Foucault'a göre iktidarın, sunduğu hakikatin toplumu oluşturan tüm bireylerce içselleştirilmesini, üretilmesini de talep ettiğini anımsamak gerekmektedir. Bunun için de bu kurumlar aracılığıyla oluşturulan gözetim mekanizmaları devreye girmektedir. Her şey bu gözetim mekanizmalarında disipline edilecek ve denetlenecektir. Bu denetim işlevi ödül/ceza mekanizmalarıyla desteklendiği gibi, toplumsal kabuller, mitler, etiketler, onay ve retler aracılığı ile de beslenmektedir. Eğitim kurumları bu sürecin en işlevsellik kazanan araçlarıdır. Geçen yüzyıllarda buna hizmet eden ve çokca görünür olan hapishaneler ile psikiyatri hastanelerinin yerini daha az görünür bir kurum olan okullar almaktadır.

Günümüzde uygulanan toplumsal disiplin ve iktidar ağı içinde geliştirilen teknikler, iktidarı uygulayanı görünmez kıldığı gibi etkilerini de hissedilemez hale getirmiştir, insanın kendi iradesinden kaynaklanan eylem ya da eylemsizlik arasındaki farkı kesin olarak belirlemek imkânı kalmamıştır, çünkü artık iktidar pratikleri baskı altına alma, yıldırma, dışlama ya da şiddet kullanmadan çok öznelleştirme gibi araçları ve stratejileri dolaşıma sokmaktadır. Takip edilen asıl yol insanların bireyselleştirilmesi/öznelleştirilmesi, bu öznelliğe dair bilimsellik sıfatıyla meşrulaştırılmış hakikatlerin ortaya çıkarılması, öznelerin bu hakikatlerin bilgisi ile donatılıp, bunlar çerçevesinde yargılanması /değerlendirilmesi /normalleştirilmesi olmuştur. Eğitim bir bilimsel bilgi ve uzmanlık alanına dönüştürülmüş, okul ve onun etrafında oluşturulan idari mekanizmalar temelinde (ulus) devletlerin hâkimiyeti altına alınıp merkezileştirilmiş, bu merkezî yönetim, öğrenciler arasında başlayıp, birçok alt-birimi

kapsadıktan sonra ulus devletin en üst yönetim kademelerine kadar giden bir hiyerarşiye bağlanmış ve insanların yaşamlarının belirli dönemlerini bu yapı içerisinde geçirmeleri mecburî kılınmıştır. Okul biçimi altında kurumsallaştırılmış olan bu araç, hem tek tek bireylerden/öznelerden oluşan nüfusu-toplumu, ideal addedilerek ulaşılmak istenilen toplumsal/siyasal düzene uygun olarak özneleştirerek disipline edecek ve disipline ederek özneleştirecektir, diğer bir ifadeyle, bireyleri mekânsal, zamansal ve ilişkisel açılardan çeşitli iktidar pratiklerinin hem öznesi hem de nesnesi durumuna getirecektir.

Günümüzde söz konusu olan, bireylerden somut yaşam koşullarında üretken hizmet elde etmektir. Bunun için iktidarın bireylerin bedenlerine, hareketlerine, tutumlarına ve gündelik davranış kalıplarına ulaşabilmek zorunda olması, iktidarın gerçek ve etkili bir biçimde "bedenselleştirilmesi" zorunlu olmuştur. Çocukların bedenlerinin oldukça karmaşık manipüle etme ve koşullandırma sistemlerinin nesnesi hâline getirilmesinde bir hayli başarılı olan okul disiplini gibi yöntemlerin öneminin kaynaklandığı nokta burasıdır. Ama aynı zamanda bu yeni iktidar teknikleri, nüfus sorunuyla uğraşmak, kısacası insan birikimini idare etmek, denetlemek ve yönlendirmek ihtiyacını duymuştur. Nitekim demografi, kamu sağlığı, konut, yaşam süresi ve doğurganlık gibi sorunlar da buradan kaynaklanmaktadır (Foucault, 2005b, s.75- 76). Foucault'a göre toplum bilimleri ile birlikte, düşkünlerevi, fabrikalar, okullar sayesinde bedenlerin denetlendikleri genel bir panoptisizm görünümleri oluşturulmuştur. Modern toplumun kurumsal aygıtları olarak, okullar da diğer kurumlar gibi nüfusun gelişkin ve ayrıntılı bir şekilde yönetilmesini ve tahakküm altında bulundurulmasını sağlamaktadır (Stauth, Turner, 1997, s. 260).

Foucault'nun -Hapishanenin doğuşu bağlamında- "Okul Disiplini" şu aşamalardan geçmiştir: Klâsik dönemde (1660-1800) okulda din egemen ve cezalandırma fiziki cezalar şeklindedir. Eğitim kurumları, manastır modelinin yatılı kolejleri (hapishanelerdeki çitleme), yatakhaneler

(çerçeveleme modeli), sınıfların oluşturulması (işlevsel yerleşim), sınıf içinde hiyerarşileme (mertebeleme) gibi bedene dönük uygulamaları geçirerek modern döneme girmiştir. Modern Dönem (1800-1950) aydınlanma dönemidir. Modern anlamda "okul"un doğuşu söz konusudur, disiplin ve ceza manevi disiplin ve ceza şeklindedir. Burada, okul mekanı "öğreten bir makine olarak, ama aynı zamanda gözeten, hiyerarşik hale getiren, ödüllendiren bir makine olarak da işlev" görmeye başlamıştır. Okulun içinde bir sınıfa, sınıf etkileşimine inildiğinde, öğretmenin özenli "tasnif edici" bakışları altında", birçok girişi olan tek bir büyük tablo oluşturacaktır. Bu olgu, sınıf için bir eğitim ilişkisidir, öğretmen kürsüde oturmuş olmak üzere ve onun "bakışları altında" sınıf içinde sabit yerleri olan öğrencilerin olduğu bir ilişkidir. Bu eğitim ilişkisi bu formuyla tüm modern dönem boyunca, yaklaşık 20. yüzyılın başına kadar devam etmiş, o tarihlerden bu yana da günümüze değin onun daha rafine biçimleri onun yerini almıştır. Foucault'a göre çağdaş anlamda okulda "gözetleme modeli" devreye girmiştir, disiplin artık gözetime dayalı bir disiplindir. Bu bir tür "panoptik gözetleme" (görülmeden gözetleme)dir. Michel Foucault'a göre okul aslında hapishanenin aynısıdır (Hesapçıoğlu, 2000, Foucault, 2000d içinde, s. 12-13).

Eğitim örgütlerinde kurumsal güç, disipline edilmiş bedenlerde kendisini göstermektedir. Burada yönetici ve öğretmenler, disiplin ve kurumsal gücün bir ajanı olarak işlev görmektedir. Eğitim kurumlarındaki bu ajanlar tarafından yürütülen *'gözetlenmenin'* temel amacı, normalleştirmedir. Eğitim örgütlerindeki kurumsal güç ilişkileri; disiplin uygulamaları, hiyerarşikleştirme, türdeşleştirme ve dışlama mekanizmaları aracılığı ile işlemektedir. Görünürde ve uygulama da pozitif ve olumlu algılanan, verimlilik, etkililik, yüksek standart ve kalite odaklı kontrol ideolojilerinin asıl amacı beden ve zihinleri ehlîleştirmektir. Eğitimde ehlîleştirme ve terbiye teknikleri; düşünce ve eylemleri totalleştirici, türdeşleştirici ve normalleştiricidir. Bir başka ifade ile eğitimde iktidar ve kontrol teknikleri, normalleştirme, totalleştirme,

gözetleme, sıralama, ayrıştırma, dışlama, bölme ve sınıflandırmadır (Şentürk, Turan, 2012, s.262).

Öte yandan Foucault (2005b, s.19), okulların fonksiyonunu analiz ederken; panoptikon metaforunda kendini var eden disiplin sürecinin kendine has "modern ruh" kavramını da ürettiğini hatırlatmaktadır. Kapitalizmin ortaya çıkardığı iktidar mekanizması, ürettiği söylemsel pratikler ile söylemsel olmayan pratikler yani insan bilimleri ile bu bilimlerin insana dair ürettiği hakikatler ve bu hakikatlerin üretilmesi için oluşturulmuş olan kurumlar, prosedürler yeni deneyimler üretmiş ve insanları bu yeni deneyimlerin öznesi haline getirmiştir. Bu deneyimlerin oluşturduğu bilinç ise modern ruhu ortaya çıkarmıştır. Foucault'a göre asıl kapatılmanın gerçekleştiği yer insan ruhudur. Akıl hastanesi, hapishane gibi kurumlar, üretilen normların dışına çıkmış ruhların disipline edilip iyileştirilmesi için var olan kurumlardır. Bununla birlikte günümüzde bu büyük kapatılmanın karanlık yüzünü gizleyen asıl önemli kurum ise "insancıl okullar" dır.

Modern dünyada bilim de bu amaca hizmet eden birer güç kaynağı ve sebebidir. Max Weber (1864-1920) buna "demir kafes" adını vermiştir. Modernitenin demir kafes olmasının nedeni, bireyin insiyatif alanlarını daraltıp, bir doğrultuda hareket etmeye mecbur bırakmasıdır. Foucault'a göre bu kültür, insanları belli bir yerlerde toplayıp, gözetim altına almaya çalışmaktadır. Geleneksel denetim mekanizmaları yetersiz kaldığı için hapishaneler, hastaneler, akıl hastaneleri, düşkünlerevi gibi okullar da devreye girmektedir (Aydın, 2009, s.62-63; Bauman, 1996, s.58).

Okul otoritesi, ekonomik düzenin istediği vatandaş tipine yönelik disiplin mekanizmasını oluşturmakta ve sürdürmektedir. Zile kadar dayanmak öğrencinin zorunlu olduğu bir disiplin mekanizması sembolüdür. Öğrencilerin faaliyetleri, kurallar, süreçler ve standart sonuçlarla kontrol edilmektedir. Kontrol teknikleri ekonomi ve devletteki en güçlü çıkarlara göre metalaştırılmakta ve biriktirilmektedir. Öyle ki öğretmenler, ne söyledikleriyle olduğu kadar ne

söylemedikleriyle de öğrencilerin düşüncelerinin, değerlerinin ve seçimlerinin şekillenmesini sağlamaktadırlar (Apple, 2006, s.65-218). Bu yolla bize kendimize formlar empoze etmemiz, kendimizi belli türde bir özne olarak biçimlendirmemiz sunulmaktadır. Bu kendi kendine şekillendirme aktivitesi öncelikle çeşitli eğitim ve kültürlenme formları ile sağlanmaktadır (Falzon, 2001, s.101). Nitekim Foucault'a (2010, s. 59-70) göre biz, kendimizi insan bilimlerince formüle edilen normlara ve onları icra eden disiplin otoritelerine tabii kılmaktan başka bir şey yapmamaktayız.

Sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel alanlara ilişkin olarak, bireylerin düşüncelerini oluşturmaya, zihinleri belli bir yönde bilinçlendirmeye çalışan ideolojik yapılanma, okul hayatı boyunca bireylerin "sosyal düzen içinde kendisinin ve toplumun rolünün ne olduğu" "ekonomik ya da siyasal sistemde nasıl bir işlev yüklemesi gerektiği" vb. sorularla bir kişilik oluşturmasını hedeflenmektedir (Gutek, 2001, s. 179). Okullar, sınıfsal yeniden üretim sürecinin bir parçası olarak da görülmektedir. Böylece bir anlamda var olan düzenin meşrutiyeti de sağlanmış olmaktadır. Yönetim sistemi, ideolojisi ve otoritenin adı tarihsel süreç içerisinde değişse de yeniden üretimin bir parçası olarak okulların, kontrol ve meşrutiyeti temin edilebilmek üzere temel hedefi "çocuklardan daima bir otoriteye (dine, monarka, cumhuriyete, krala, öğretmene, vatana, ulusa vb.) biat ve itaat etmelerinin" sağlanmasıdır (Bumin, 1998, s. 61).

Okul, bu amaçlar doğrultusunda insanlık tarihinde süreç içinde bir uzmanlık alanı hâline gelmiş ve mekânsal, zamansal ve faaliyetsel olarak çeşitli kurallara bağlanmıştır. Mekânsal açıdan okul, bir kapatma rejimini işlerliğe sokmaktadır (Foucault 1991, s.141). Foucault'a göre okul, herkese açık değildir, kendi üzerine kapanmış bir kurumdur. Buraya sadece belirli bir yaş aralığında bulunan öğrenci niteliğine sahip kişilerle, eğitim alanında uzmanlığa sahip kişiler girebilmektedir. Bu yolla okul, bir yandan kapılarını belirli sıfatlara sahip olmayanlara kapalı

tutarken bir yandan öğrencileri dış dünyadan bir binanın duvarları vasıtasıyla ayrı tutmakta ve diğer bir yandan da bu duvar, okulun kendisini bir iç dünya olarak kurmasını olanaklı kılmaktadır. Diğer bir ifadeyle okul, duvarlar sayesinde, homojen bir mekân olarak kurulmaktadır.

Nitekim homojen bir mekan olan okullarda, okul çevresi (kurallar, düzenlemeler, öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi) müfredat programları, öğretmenlerin tutumları, programlardaki özellikle tarih, dil bilgisi, vatandaşlık (yurttaşlık) bilgisi gibi dersler ile gençlerde "biz duygusu ya da grup kimliği" oluşturulurken, aslında bütün olarak okul sistemleri, gençte sadakat duygusu, ulusal kimlik bilinci, toplumun temel değerlerine bağlılık ve toplumsal anlaşmayı sağlamayı hedeflemektedir (Adorno, 1991, s. 54; Gutek, 2001, s.178).

> "Bütün büyük disipline edici makineler-kışlalar, okullar, atölyeler ve hapishaneler-bireyi kuşatmayı, kim olduğunu, ne yaptığını, onunla ne yapabileceğini, onu nereye yerleştirmek gerektiğini bilmeyi sağlayan makinelerdir. İnsan bilimleri de bireylerin kim olduklarını, kimin normal olduğunu kimin olmadığını, kimin aklı başında olduğunu kimin olmadığını, kimin neye yeteneği olduğunu ve ne yapabileceğini, bireylerin öngörülebilir davranışlarının neler olduğunu, hangi davranışların ortadan kaldırılması gerektiğini tanımayı sağlayan bilgilerdir" (Foucault, 2000b, s.214).

Foucaultcu bir eleştiriyle bakılırsa okullar radikal bir biçimde sorgulanmalı, okullardaki egemen müfredat biçimlerinden, eğitimden, değerlendirmeden kimin kazançlı çıktığı sorulmalıdır. Keza toplumdaki iktidar biçimleri eğitim kurumları üzerinden de işlemektedir. Eğitim sistemi, nihaî olarak egemen grupların elinde biriken ve ekonomik, siyasî ve kültürel kontrol için kullanılan işletme odaklı bilginin üretimini yapmaktadır (Hesapçıoğlu, 1989; s.1-10; Apple, 2006, s.10-64). Demokrasi anlayışını içeren disiplin bile ekonomik bir kavram olarak anlaşılmakta, demokrasi dizginlerinden boşalmış bir piyasada "serbest tüketici seçimi" koşullarını teşvik etmeye indirgenmektedir. Ulusal bir müfredat ve ulusal çaptaki sınavlarla eğitim araçları daha fazla kontrol sağlamaya yarayan baskı araçları olmaktadır. Okullar, sınıf, toplumsal cinsiyet ve ırk temelinde katmanların olduğu bir toplumsal düzeni yeniden üretme rolüne sahiptirler. Bu da tahakküm ve sömürü sistemlerinin devam etmesi ve

bu sistemler içerisindeki insanlar tarafından fark edilmeden yeniden üretilmesini beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin disipline edilme şekilleri bazı ideolojik işlevlere hizmet etme yönünde gerçekleşmektedir. Çünkü okullar, eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen ve hevesli olan öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren, açık ve örtülü bilginin karşı konulmaz bir şekilde öğretildiği yeniden üretim kurumları haline gelmektedir. Antonio Gramsci (1891-1937)'nin deyimiyle "hegomonya paradigması" oluşmaktadır.

Foucault'nun analiz ettiği gibi davranışların suç haline getirilmesinde "farklılıkların kesin bir biçimde tecrit edilmesi" önemli rol oynamaktadır. Okulda baskı ve şiddete dayanan ve sürekli olarak öğrenciyi gözetim altında tutan bir disiplin mekanizması, okuldaki sorunların tüm ağırlığını tümüyle çocuğa ya da "sorunlu" ergenlik dönemindeki gence, onun "kişiliğine" yükleyen, antisosyal davranış tanımlamasıyla davranışı psikiyatrikleştiren bir yaklaşım ortaya çıkarmaktadır (Debarbieux, 2009, s.115).

Foucault (2005a, s.136–137)'a göre tüm bu sürecin ana nedeni; çağımızda insan bedeninin bir bütün değil, çalışan bir makine olarak görülmesidir ve kontrolün amacı da davranışın görünür unsurları ya da bedenin dili değil bu makine-bedenin jestleri, tavırları, hızı diğer bir ifadeyle hareket verimliliği, ekonomikliliği olmaktadır. Foucault'nun disiplin analizi, Weber'in rasyonelleşme izleği ve "demir kafes" metaforuyla uygun olacak bir beden sosyolojisi içerimlemektedir. Modern toplumda bedenin yönetilmesi toplumun yönetilmesinin temeli haline gelmektedir (Stauth, Turner 1997, s.264-265).

Nitekim eğitimin yapılacağı mekânsal, zamansal ve faaliyetsel bir düzenleme olarak modern okulun da ortaya negatif bir işlevle çıktığı görülmektedir. Keza toplum ve yönetim için tehlikeli olarak görülenlerin çeşitli kapatma kurumları vasıtasıyla toplumun genelinden ayrı tutulduğu, büyük kapatma çağında (1600-1750) öğrenci kitlesi de tehlikeli olarak görülmüştür

(Foucault, 2001, s. 42). Foucault (2005a, s.312-313) bu konuya dair çalışma ve analizlerini: "Eğitim aracılığıyla, bireylerin kişiliklerinin geliştirilmesi yoluyla bireyler üzerinde uygulanan belli bir türdeki iktidarın Batı'da sadece bir ideolojinin değil, liberal türdeki bir rejimin doğuşuyla nasıl bağıntılı olduğunu göstermeyi denedim" sözleriyle tanımlamaktadır.

Foucaultcu bir açıdan eğitim uygulamalarına bakıldığında ve günümüzde teknolojik gelişmeler de göz önüne alındığında modern dünyada daha çok ekonomik, siyasi verimlilik üzerine inşa edilen bilgi/eğitim anlayış ve uygulamaları üzerinde gözetim ve denetim ağının işlevselliğini arttırmış olduğu görülmektedir. Öte yandan panoptik gözetim, günümüzde gözetim teknolojilerinin gelişimiyle beraber mimarî olmaktan çıkıp teknolojik aygıtlara doğru bir ivme göstermiştir. Mimarî gözetimin yerini elektronik gözetim almıştır. Kısacası "teknolojik panoptikon" dönemi başlamıştır (Lida, 2008, s.4). Okullar da bundan nasibini almıştır. Günümüzde öğrencilerin her adımı, teknolojik gözetleme, sınav sistemleri, numaralandırma gibi yöntemlerle kontrol altındadır. Öğrenciler internet ve bilişim ağı sayesinde kodlanmakta, aldıkları sınav sonuçlarından yeteneklerine ve ilgi alanlarına, yaşadıkları sorunlardan aile yapılarına kadar her alanda bilgileri kayıt altında alınmaktadır. Bu kayıt altına alınan bilgiler sayesinde herhangi bir birey hakkındaki tüm detaylara tek bir bilişim komutu sayesinde erişilebilmekte ve bireyin her süreci gözlem altında tutulabilmektedir.

Keza Foucault da panoptikonu, gözetim sayesinde içselleştirilerek kişiliğin bir parçası haline gelmesi üzerinden işleyen disiplinin okullarda, hastanelerde, hapishanelerde ve akıl hastanelerinde kurumsallaştığı 19. yüzyıl toplumunun idealize edilmiş bir mikrokozmozu, bir kafes olarak görmüştür (Werret, 1982, s.195).

Tüm bu analizlerin yanında mercek altına alınması gereken bir diğer önemli unsur da modern okulun birincil unsurlarından biri de "öğretmenler"dir. Öğretmenler, okulda hükümran iktidarına en yakın mevkiyi işgal etmektedirler. Öğrencilerin karşısındaki iktidar figürü olarak

bulduğu kişi hemen her zaman öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu konumda bulunması iki durumdan kaynaklanmaktadır: Birincisi, yasalarla görevlendirilmiştir. İkincisi, bir öğrenme ilişkisindeki daha çok bilen taraftır. Ne var ki, öğretmenin bu iktidara sahip olması kendi başına iyi ya da kötü değildir (Yeğenoğlu, 2006 s. 61-62). Bu nedenle de panoptik gözetimin mimarı Bentham (2008, s. 70), özellikle eğitim konusunda uyarılarda bulunmayı gerekli görmüştür. Bentham, eğitim ile ilgili olarak "Her kim kaliteli ilkeler üzerine bir gözetim okulu inşa ederse, öğretmenden emin olmak zorundadır çünkü çocuğun bedeni, babasının çocuğundan daha fazla bir şey değildir, ama kafası yöneticinin kafası olacaktır, bir tarafta *hâkimiyet,* ve diğer tarafta *boyun eğme* arasında olandan başka bir fark yoktur" demektedir. Bentham (2008, s. 73-74)'a göre bir cezalandırma ve disiplin yöntemi olarak okullarda uygulanan şiddet, yaşamın rutini haline gelen gözetim ilkesi sayesinde ortaya çıkan ve geliştirilen bir dakikliktir. Öğrenci, yaptığı her şeyin bilindiğine dair kendisinden emin olarak öğretmeni ve yöneticisi tarafından önlenmiş durumdadır. Gözetleyen daima yapılan eylemler üzerinde durmaktadır.

Okuldaki disiplini ve öğretmen kavramını özellikle üç kavrama referansla (hiyerarşik gözetleme, normalleştirici yargı ve sınav/sınama) inceleyen Foucault (2000a, s.150–151), modern okulun unsurlarını mekan, zaman ve faaliyetler açısından sorunsallaştırmıştır. Okullarda panoptikonun sürdürülmesi tam da sistemin devamını sağlama gayesi üzerine işlev göstermektedir. Okullarda yer alan sayıca öğrenci çokluğuna rağmen, iktidarın bireyselleşmesini, sürekli bir denetimi, her anın gözetlenmesini elde etmek gerekmektedir. Gözetmen denen kişilik buradan çıkmaktadır. Sayısal olarak not vermenin ve imtihanların ortaya çıkışı, bireylerin her birinin tam olarak istenen kimliğe sahip olmalarını sağlama ve bireyleri öğretmenin gözü önüne koyma amacı taşımaktadır. Dahası bireylerin her birine ilişkin yaptığımız niteleme ve yargılama dâhilinde sınıflandırma imkânı da böyle doğmaktadır.

Foucault (2000c, s. 151) öğretmen ve gözetmen iktidarı kavramını şu şekilde analiz etmektedir:

> "Örneğin benim önümde sırayla oturduğunuzu görüyorsunuz. Bu belki size doğal gelen bir konumdur. Ama yine de bu şekilde oturmanın uygarlık tarihinde görece yakın döneme denk düştüğünü ve daha on dokuzuncu yüzyıl başında öğrencilerin kendilerine ders veren bir öğretmenin etrafından grup halinde ayakta durdukları okullar görmenin mümkün olduğunu hatırlamakta yarar var. Ve bu öğretmenin öğrencileri gerçekten ve tek tek olarak gözetleyememesi anlamına gelir. Günümüzde siz sırada oturuyorsunuz, öğretmenin bakışı her kişiyi tek tek saptayabilir, okula gelip gelmediklerini, ne yaptıklarını, hayale dalıp dalmadıklarını, esneyip esnemediklerini öğrenmek için onlara seslenebilir. Bunlar küçük şeylerdir, ama yine de çok önemli küçük şeylerdir çünkü sonuçta bir dizi iktidar uygulaması düzeyindeki bu yeni mekanizmalar tam da bu küçük tekniklerin içine girebilmiş, içine işleyebilmişlerdir.

Foucault (1991, s.170-171) öğretmen ve gözetim kavramı üzerinden hareketle disiplinci iktidarın mükemmel şekilde işlemesinin tek bir bakışın her şeyi devamlı olarak görmesiyle olabileceğini anımsatır. Bu gözetleme hiyerarşiktir. Disiplin uygulaması gözetleme aracılığıyla süren bir mekanizmayı iktidarın tümevarımsal etkilerini mümkün kılan teknikleri ve üzerlerinde baskı uygulananları açık bir şekilde görünür kılan bir sistemi gerektirir. Nitekim:

> "Okulun mekânsal, zamansal ve faaliyet düzenlemeleri bu hiyerarşik gözetlemeyi en iyi sağlayacak şekildedir. Sınıflardaki oturma düzeni, öğretmenin herkesi görebileceği şekildedir. Öğrencilerin oturduğu masaların alt tarafı, öğretmenin öğrencilerin ellerini ve ayaklarını görebilmelerini sağlayacak şekilde açıktır. Okul bahçesi ve koridorlar, öğrencilerin okul müdürü ve öğretmenler tarafından sürekli izlenmesini mümkün kılacak şekildedir. Kuytu köşeler bırakmaktan kaçınılır. Öğretmenlerin bütün bahçeyi ya da koridoru görebilmesini sağlayan yükseklikler bırakılır. Bu yapıda sadece öğrencilerin öğretmenler tarafından değil, öğretmenlerin de yöneticiler tarafından gözetlenmesi sağlanır" (Foucault, 1991, s.170–177).

Keza Fransız Devrimi'nin fikir öncülerinden olan Claud Adrien Helvetius da modern devletin iki önemli misyonerinin öğretmen ve mühendisler olduğunu öne sürmektedir. Devlet, çağdaş bilgi donanımına sahip öğretmenler aracılığıyla, vatandaşlarını eğitim-öğretim sürecinden geçirerek davranışlarını düzenlemek suretiyle normalleştirmektedir. Modern devlet, vatandaşlarına uyguladığı iktidarın disiplinci ve düzenleyici süreçlerinde "öğretmen"i kullanarak kendisi için gerekli olan toplumsal ortamı oluşturmaktadır (Urhan, 2010, s.135).

Foucault (2000a, s. 244)'a göre modern okulun birincil unsurlarından olan öğretmenler, okulda hükümran iktidarına en yakın mevkiyi işgal etmektedirler. Öğrencilerin karşısındaki iktidar figürü olarak bulduğu kişi hemen her zaman öğretmenlerdir. Foucault öğretmenler için "Belirli bir hakikat oyununda başkasından daha fazla bilgi sahibi olan, bu başkasına ne yapması gerektiğini anlatan, ona bir şeyler öğreten, bilgi aktaran hüner ve becerilerini ileten birisinin pratiğinde kötülüğün nasıl olabileceğini anlayamam doğrusu" ifadelerini kullanmaktadır.

Öğretmenin uyguladığı iktidarda kendi başına yanlış ya da kötü olan bir şey yoktur. Çünkü etkide bulunmak asla iktidar dayatmak değildir (Foucault, 2004, s.319). Bu tür bir etkileme bir iktidar ilişkisi olarak kaldığı müddetçe yani tüm bir eylemler alanı direniş için açık olduğu müddetçe bu ilişki sadece tehlikeli bir ilişkidir. Burada sorun, bilgi aktarmanın bir ilişki içinde mi yoksa bir dayatma şeklinde mi olduğu sorunudur. Fakat bunu belirleyen sadece öğretmenin bu konuda ne düşündüğü ya da ne istediği değildir. Çoğu zaman belirleyici olan toplumun, siyasal ve ekonomik sistemin bu bilgi aktarımından ne beklediğidir. Her halükarda modern eğitim, bilgi aktarımının bir dayatma biçiminde hatta bir aktarım biçiminde olmasından yana değildir. Daha çok vurgu yapılan nokta, öğrencinin bilgiye kendi kendisinin ulaşmasının yollarının açılması ve zorlandığı noktada öğretmenin çocuğa çıkış yolunu buldurmasıdır. Sorgulanması gereken nokta, öğretmenin panoptikon içerisinde çocuk hakkındaki kendi yargısını çocuğa dayatarak onu bir öznelliğe bağlamaya girişmesidir. Bu girişimin tehlikesini bir kat daha artıran da okulda bir gözetleme, denetleme ve sınıflandırma mekanizmasının sürekli yürürlükte olmasıdır.

Foucault, analizlerinde çağdaş toplumu ve eğitim sistemini de içine alan "panoptisizm" örgütlenmesini eleştirmesine karşın, içinde yaşadığımız dünyayı anlayabileceğimiz ya da değiştirebileceğimiz herhangi basit bir siyasal ya da ahlakî mesaj önermemiştir. Modernite ile birlikte eğitim kurumları aracılığıyla güçlü bir gözetim ağının –dolayısıyla panoptik yapının-

oluşumuna dikkatleri çeken Foucault, bilgi-eğitim-iktidar arasındaki bireylerden özneler üreten ve onları nesneleştiren hegemonik yapıya vurgu yapmaktadır. Ancak bu analizlerine alternatif bir öneri de sunmamaktadır. Çünkü bir mesaj önermek Foucault'a göre düzenlemenin basitçe bir başka versiyonu olan bir söylem önermek olacaktır (Stauth, Turner 1997, s. 74). Bununla birlikte Foucault (2003a, s.13), iktidarla mücadelenin bireysel, toplumsal ve siyasal yöntemlerini etraflıca tartışmış; siyasi, etik, toplumsal ve felsefi sorun olarak, bireyi hem devletten hem de iktidarla ilintili olan bireyselleştirme pratiklerinden kurtarmanın yollarının sürekli aranması gerektiğini de önermiştir. Yüzyıllardan beri zorla dayatılmakta olan bireysellikleri reddederek yeni öznellik biçimleri oluşturulmasının önemine vurgu yapmıştır.

Özellikle Habermas (2007, s.38-39), bu noktada Foucault'u soyut kavramlar etrafında gezinmekle eleştirmiş, insan aklının kendi öznel varlığını kurabilecek özgürlüğe ve ışığa sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Bu anlamda panoptik gözetimden oluşacak tahakküm de eleştiriye maruz kalmıştır.

Bir diğer Foucault'u eleştiren düşünür Nancy Fraser ise, Foucault'nun analiz ettiği, bilim ve teknolojinin insan tahakkümüne hizmet etme biçimlerini kritik etmekte ve alternatif uzlaşma fikrini ortaya atmaktadır. Bu düşünce, hoşnutluk ve barış değerlerini önerilmesiyle oluşan feminist bir düşünce geleneğiyle örtüşmektedir. Feminist düşünce üzerine çalışmalar yapan Fraser, Foucault'nun tersine çağın isteklerinin ve iktidar mücadelelerinin kendiliğinden oluştuğunu ifade etmektedir. Somut mücadelelere değer atfeden, toplumsal hareketleri eleştiri konusu yapan Fraser, güçlü bir siyasi eylem potasından bahsetmekte ve Foucault'u eleştirmektedir (Kellner, 2006, s.381-382).

Amaral, Foucault'un teorize ettiği iktidar-bilgi ağının bireyleri özneleştirmesi sürecini mitleştirici bulmuş, Pelegrino ise Foucault'nun modern bilimleri (psikoloji, psikiyatri, pedagoji gibi) bir iktidar ilişkisi olarak gören analizini reddetmiştir. Pelegrino'ya göre eğer bir psikiyatristin bir iktidarı söz konusuysa, bunu ona hastanın kendisi vermiştir.

Çünkü hastanın yönlendirilmeye ihtiyacı sözkonusudur ve bunu analistine kendisi verir. Ancak modern bilimlerdeki bu ilişki, emredici, kötü bir yapı taşımamaktadır. Pelegrino'ya göre modern bilimlerde tahakküm yoktur bu nedenle de Foucault'nun analizlerinin tersine bu bilimlerin iktidar ilişkisini yıkıcı bir fonksiyonu söz konusudur. Sosyalistler ise Foucault'nun iktidar analizleri konusunda eleştirmişler ve sosyal dönüşüm için devrimci bir devlet aygıtına ihtiyaç duyulduğunu, bunun karşı-iktidarları çoğaltacağını ifade etmişlerdir. Foucault bu eleştiriye "var olan bir iktidara karşı, bir karşı-iktidar uygulamanın zafer olmayacağı" yanıtını vermiştir (Foucault, 2005ğ, s.265-313).

Foucault'nun özellikle eğitim ve okul ile ilgili analizleri karşısında, çağdaşı düşünürlerden biri olan John Dewey (1859-1952)'ın geleneksel eğitim (okul)-yeni eğitim (okul) analizi de konuya başka bir bakış açısı sunmaktadır. Dewey'a göre geleneksel eğitim (okul) anlayışı şu görünüme sahiptir:

> "Eğitimin konusu ve içeriği, geçmişte işe yaramış olan bilgi ve becerilerden oluşur; bu nedenle okulun yeni görevi bunları yeni kuşaklara aktarmaktır. Geçmişte, davranış standartları ve kuralları da geliştirilmiştir; bu nedenle ahlaki eğitimin amacı bu kurallara ve standartlara uygun davranış alışkanlıkları oluşturmaktır. Son olarak da okul örgütlenmesinin temel biçimi (bununla öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle olan ilişkilerini kastediyorum)okulu diğer toplumsal kurumlardan son derece farklı bir kurum haline getirmektir." (Dewey, 2007 ,s.20)

Dewey'a göre klasik (geleneksel) eğitim; geçmişte yararlı bulunan bilgi ve becerilerin yeni kuşaklara aktarılması, belirlenen davranış kurallarına uygun alışkanlıkların kazandırılması, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin belirlenmesi hedefleri üzerine kuruluydu. Temel amaç, gençlerin aldıkları eğitim doğrultusunda onları gelecekte alacakları sorumluluklara hazırlamaktı. Bununla birlikte Dewey'a göre bu sistemde okul, derslikler, ders programları, sınavlar ve sınıf için koyulan kurallar, aile ortamından ve diğer toplumsal kurumlardan tamamen kopuk ve farklı bir yapıdaydı. Geleneksel davranış kuralları ile öğrencilerde itaat, usluluk ve edilgen bir almaya yatkınlık oluşturulmaya çalışılmaktaydı. Geleneksel eğitim (okul) yapısında gözetim, sert disiplin kuralları, itaat odaklı öğretmen-öğrenci iletişimi ön plandaydı. Öğrencilerin görevi sadece "öğrenmek"ti. Bu da kitaptaki bilgilerin

ezberlenmesinden ibaret bir öğrenmeydi. Bu anlayışta öğrencinin kendi yaşamı üzerinde aktif olması, özgür kararlar vermesi, kendine güvenli bir birey olması engellenmekteydi. Okullarda dikte edilen bilgiler de gerçek yaşamdan kopuk, geçerliliğini yitirmiş, işlevsel olmayan bilgilerdi.

Nitekim yeni eğitim (okul) anlayışı da bu klasik eğitim anlayışına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dewey (1966, s. 60-62; 1996, s.11-15, 178-180) bu okullara "ilerlemeci okullar" da demektedir. Ona göre yeni eğitim (okul) anlayışı, klasik eğitim anlayışından farklıdır. Yeni okullarda eğitim, öğrencinin yeteneklerinin doğal gelişimi olarak algılanmaktadır. Çocuk ancak özgürlük içinde öğrenebilir. Geneksel eğitim sisteminde çocuklar eğitim görürken sabitlenmiş sıralarda oturmaktalar ve bedensel özgürlüğü kısıtlayıcı bir eğitim ortamı oluşmaktadır. Zihinsel özgürlük gibi bedensel özgürlük de sınırlanmış durumdadır. Oysa yeni eğitim sisteminde çocuğun doğasına uygun, yeteneklerinin gelişimine fırsat tanıyan ve sınırlarını yine bireyin kendisinin belirlediği bir özgürlük ortamı söz konusudur. Yeni eğitim anlayışını Dewey şöyle izah etmektedir:

> "Yukarıdan zorlama düşüncesine karşı bireyselliğin ifadesi ve geliştirilmesi düşüncesi; dışarıdan disiplin uygulama düşüncesine karşı, hareket serbestliği; metinlerden ve öğretmenlerden öğrenme düşüncesine karşı, bunların doğrudan başvuru kaynağı olacak amaçlara ulaşılmasında bir araç olarak öğrenilmesi düşüncesi; uzak bir gelecek için hazırlık yapma düşüncesine karşı, günümüz hayatının sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde faydalanma düşüncesi; ve durağan amaç ve gereçlere karşı da değişen dünya ile tanışık olma düşüncesi sunulmuştur." (Dewey, 2007 ,23).

Nitekim Rousseau da geleneksel eğitim anlayışını şu sözlerle eleştirmiş; gözetime dayanan ve Foucault'nun da analiz ettiği gibi bedenlerin dahi denetim altına alındığı (biyo-iktidar) bir eğitim anlayışının olası olumsuz sonuçlarını ortaya koymuştur. Rousseau ve Dewey'a göre geleneksel eğitim, bireyin doğasına aykırı bir disipline etme şekli ortaya koyarak gelişim ve birey olma süreci önüne ciddi engeller koymaktadır. Rousseau (2011, s. 14-16) bunu şu şekilde ifade etmektedir:

> "Çocuklara uygulanan iki terbiye usulü vardır ki, ikisi de hatalıdır. Bazı çocuklar sadece kendilerine söyleneni yaparak, kendiliklerinden bir adım bile atmayarak yetişirler. Kabahat onlarda değildir elbette, onları izin almadan tuvalete bile gidemeyecek kadar bağımlı yetiştiren anne babalarda ve böylesi bir eğitim biçimindedir. Daima kendilerine söyleneni ya da ebeveynlerinden gördüklerini yaptıkları için muhakeme yeteneği asla gelişmez; ömürlerini kendileri ve çevrelerinde olup bitenlerle ilgili hiç düşünmeden bir kukla gibi geçirip giderler."

Tüm bu nedenlerden ötürü Dewey her öğrencinin yetenekleri doğrultusunda eğitilmesini istemektedir. Aksi takdirde gelişen ve değişen ekonomik dengeler belli meslek gruplarını belli bir kesimin eline verecektir. Bu da Platon'da eleştirilen statüko tarafından belirlenen ve esnekliği olmayan sınıflı bir topluma dönüşmesini sağlayacaktır (Dewey, 1996, s.135). Keza eğitim, bireylere kendini tanıma, yeteneklerini keşfetme ve geliştirme fırsatları sunmalıdır. Keskin bir gözetim ağı ve sürekli gelişme önünde engeller koyan, dikteye dayalı geleneksel anlayış bu eğitimbilimcilerce eleştirilmiş; özgür ve bireyi ön plana alan eğitim ortamları oluşturulmaya çalışılmıştır. Foucault'nun analiz etmiş olduğu panoptikon yapılanmasına uygun, cezaevleri benzerliğindeki okul algısı ve bireylerin zihinlerini, bedenlerini, yaşamlarının her alanını denetim altına almaya çalışam eğitim anlayışı bu çalışmalarla sıkı bir eleştiriye maruz kalmıştır. Nitekim Dewey'a göre:

> "Zihin tarafından düzen altına alınmamış güdüler ve istekler tesadüfi koşulların denetimi altındadır. Kişinin bir başkasının denetiminden kaçıp daha sonra da kendi hareketlerinin sızlanma ve kapris tarafından yönetildiği, yani oluşumlarından zihinsel muhakemenin hiçbir rol oynamamış olduğu güdülerin insafına muhtaç kalmış bir duruma düşmesi aslında bir kazanç değil bir kayıptır. Hareketleri bu şekilde denetlenen bir kişi özgürlüğün sadece hayali bir görüntüsüne sahiptir. Aslında bu kişi, üzerinde hiçbir yetkisinin olmadığı güçler tarafından yönetilmektedir. Yapılacak planlama deneyimin, bireyselliğinin serbest hareketine izin verecek kadar esnek ama aynı zamanda deneyimi devamlı güç gelişimine doğru yönlendirecek kadar da sağlam olmalıdır" (Dewey, 2007, s. 70-90).

Dewey'a göre: "bir gram yaşantı bir ton kuramdan daha iyidir". Bu nedenle de eğitim; yaşamın gerçeklerine uygun, realiteyle bağlantılı, bireyin yeteneklerinin gelişimine fırsatlar tanıyan bir özgürlük ortamına sahip olmalı, okullar ve sınıf ortamları da bu şekilde yapılandırılmalıdır. Bu analiz ve planlama, Foucault'nun eğitim ve okul anlayışının zıddı bir yapı sunmaktadır. Keza bilgiler de yaşamın realitesinden çocuklar tarafından üretilmeye, keşfedilmeye açıktır ve Foucault'nun gibi önceden belirlenmiş bir yapının direkt dikte edilmesinden ve gözetim ağının sert kuşatıcılığını hedefleyen eğitim anlayışı ve ortamından çok daha farklı bir eğitim anlayışı sözkonusudur. Bireyi önceden belirlenmiş bilgiler ağına göre nesneleştiren, bilgi-iktidar ağının içinde pasifize eden ve kendi bireysel gerçekliğine yaşam hakkı bırakmayan panoptik eğitim sistemi, bu düşüncelerde inşa edilen yeni eğitim anlayışında, ortadan kaldırılması gereken bir yapı olarak algılanmakta ve eleştirilere maruz kalmaktadır.

Öte yandan modern kurumların (okul, hapishane, hastane vb.) yapısında işleyen iktidarın (ve görünür hale geldiği biyo-iktidarın) mikro yapısını, disiplin boyutunda ortaya çıkarmak ve aynı zamanda yönetimi güç ilişkileri olarak tanımlamak da daha insanî bir toplum için bir başlangıç noktası olarak görülmelidir. Yönetimsellik, bireyleştirme ve totalleştirme, insan davranışlarını yönlendiren yöntem ve teknikleridir. Bu açıdan son yıllarda gündeme gelen yaşam boyu öğrenme, birey odaklı eğitim gibi pedagojik anlayışlar, insan eylemlerini topyekûn belirleme konusunda yeni bir kontrol teknolojisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Olssen, 2006, s. 214- 216). Bu neoliberal eğitim politikalarının Foucaultcu bir bakışla irdelenmesi ve analiz edilmesi kendimize dair gerçekliği görme hususuna olduğu kadar okulların, öğretmenlerin, eğitim politikalarının daha insancıl bir yöne evrilmesine de katkılar sağlayabilecektir.

2.5. Türk Milli Eğitimi'nde Disiplin Anlayışı Konusunda Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda 2. alt probleme ilişkin bulgu ve analizlere yer verilerek Türk eğitim sistemi ve disiplin anlayışna dair araştırma ve analizler mercek altına alınarak Foucaultcu iktidar tasarımındaki eğitim ve disiplin anlayışının Türk eğitim ve sistemindeki izleri sürülecektir.

2.5.1 Alt Problem 2. Türk Eğitim sistemi Foucaultcu iktidar tasarımının öngördüğü yapıda bir disiplin anlayışına sahip midir?

Türk Milli Eğitimi'nde disiplin anlayışı konusunda yapılan araştırma ve çalışmaların yoğunluklu olarak sınıf içi öğretmen beklentileri, disiplin algıları, öğrencilerde görülen disiplin sorunları ve bunlara karşı alınan önlemler ile disiplin uygulamalarında iyileştirme çalışmaları üzerine odaklanmış olduğu görülmektedir.

Bu çalışmalardan biri Kağıtçıbaşı (1982) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kağıtçıbaşı, Türk toplumunda gençlerin tutumlarını incelediği "Çocuğun değeri: Türkiye'de değerler ve doğurganlık" isimli çalışmasında Türkiye'de otoriteye baş eğme

davranışının toplumsal normlardan kaynaklandığını belirtmektedir. Kağıtçıbaşı, otorite konumunda bulunan yetişkinlerin bulundukları konumdan dolayı otoritelerinin haklı göründüğünü, ana-baba ve öğretmen otoritesinin, baskı yöntemlerinin yetişkinler ve çocuklar tarafından benimsendiğini bulgulamıştır.

Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığı 1. Gençlik Şurası Komisyon Raporu (1988)'nda birçok disiplin probleminin öğrencilerin kişisel durumlarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Bunlar; psikolojik sorunlar, fiziksel arızalar, sinirlilik ve kendi kendini kontrol eksikliğidir. Biyolojik, psikolojik ve sosyal kimlikteki değişim ve gelişimin doğurduğu problemlerin bir kısmının aile ile okul, aile ile kitle iletişim araçları, bir kısmının ise okul ile kitle iletişim araçlarının benimsediği ve telkin ettiği değer, norm, sosyal kontrol ve insan açısından doğan farklardan ortaya çıktığı, raporda ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretimde Yeniden Düzenleme ve Reform Semineri (1990, s.68)'nde okullardaki disiplinsizliğin nedenleri arasında mevcut rehberlik kurumunun işlerlik kazanamamış olması ve ülkemizdeki disiplin anlayışının halâ zaman zaman cezaya dayalı olarak surdürülmesi gösterilmiştir.

Mevcut disiplin yönetmeliğinin çağdaş disiplin anlayışından oldukça uzak olduğunu ifade eden Uysal (1991, s.42), "Ortaöğretim kurumlarında disiplin yönetmeliği hükümlerine göre disiplin uygulamalarının değerlendirilmesi" adlı çalışmasında; öğrencilerin en sık tekrarladıkları disipline aykırı davranışların dersin akışını bozmak, arkadaşlarıyla kavga etmek ve sınıfı ders yapılamaz hâle getirmek olduğu sonucuna varmıştır. Uysal(1991), disiplin olaylarının nedenlerinin ise; öğretmenlerin öğrencilerine adaletsiz davranmaları, hoşgörülü olmamaları, sınıfta aşırı itaat istemeleri olduğunu ifade etmektedir. Bu da "istenmeyen davranış modelleri"nin salt öğrenciden kaynaklı olmadığını, öğrenci davranışlarının eğitim ortamından ve öğretmenden direkt olarak etkilendiğini ortaya koymaktadır. Yine Uysal'ın araştırmasında disiplin cezası alan öğrenciler, disiplin yönetmeliğini çok ağır ve sert bulmaktadır. Yönetmeliğin cezaya yönelik olması caydırıcılığı ortadan kaldırmaktadır.

Öğrenciler disiplin uygulamalarının adil olmadığını ve kendilerine yeterince söz hakkı verilmediğini ifade etmişlerdir.

"Orta dereceli okullarda öğrencilerin işledikleri disiplin suçları" isimli çalışmasında Ağır (1993, s.62), başlıca üç temel sonuca ulaşmıştır:

a. Okul yöneticileri ve öğretmenler çağdaş disiplin anlayışının kavram ve kurallarını bildikleri halde bunu uygulamamaktadır. Bu da çağdaş disiplin yaklaşımlarının sadece teoride kaldığını, pratikte ise geleneksel ve cezalandırmaya dayalı disiplin yaklaşımının öne çıktığını göstermektedir.
b. Öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları ve aile içi ilişkilerinin niteliğinin öğrencilerin disiplin suçu işlemelerine etkisi bulunmaktadır.
c. Çalışmadaki bulgulardan en dikkat çekici olan bu saptamaya göre anne babaları yükseköğrenim gören öğrencilerin daha çok disiplin suçu işledikleridir. Aile yaşamı ve çevresel şartlar öğrencinin davranışları üzerinde belirleyici etkilere sahiptir.

Öğrencilerin okullarda işledikleri disiplin suçlarının disiplin yönetmeliğine göre cezalandırılmalarından ziyade, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından daha çok informal olarak cezalandırdıkları görülmüştür. Bu informal cezalar çoğu zaman öğrencilerde yıkıcı etkiler yaratmaktadır. Araştırmaya göre Türkiye'de eğitim kurumlarımızda biçimci bir disiplin anlayışı uygulanmaktadır. Bu disiplin anlayışına göre okulda öğrenciler tarafından uyulması gereken kurallar bulunmakta olup, kurallara uymayan öğrencilere ceza verilmektedir. Öğrencileri disiplinsizliğe sevk eden nedenler üzerinde ise çok fazla durulmamaktadır. Bu durum da hem eğitim sürecini hem de disiplin algısını şekilci bir yapı içine hapsetmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde, okula geç kalmak; orta sosyo-ekonomik düzeyde kopya çekmek; üst sosyo-ekonomik düzeyde, okulu ve çevresini kirletmek en çok karşılaşılan suçlardır. Disiplin suçu işleyen öğrenciler daha çok yönetici ve öğretmenler tarafından informal olarak

cezalandırılmaktadır. Öğretmenlerin kendi aralarında ve öğretmenlerle müdürler arasında yasaklanacak davranışlar konusunda tutarsızlık vardır. Disiplin suçu işleyen öğrencilerin büyük bir kısmı öğretmenleriyle ders dışı sorunları görüşmemekte, rehberlik servisinden yararlanmamaktadır.

Çetin (1989, s.45) de, "Ortaöğretim kurumları öğrenci disiplin yönetmeliğinin eğitsel açıdan değerlendirilmesi" isimli tez çalışmasında disiplin olaylarının ortaya çıkmasının başlıca yedi nedene dayandığını ifade etmektedir. Bunlar;

1. Program ile ilgili nedenler,
2. Çevre ile ilgili nedenler,
3. Öğretmen ile ilgili nedenler,
4. Eğitim ve öğretim ortamı ile ilgili nedenler,
5. Sağlıkla ilgili nedenler,
6. Sosyal nedenler,
7. Öğrencinin kişiliği ile ilgili nedenlerdir.

Şenses (1990) "Tokat ili merkez ve ilçe orta dereceli okul öğrencilerinin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenlerinin araştırılması" adlı çalışmasında disiplin kurulu kararlarını, okul disiplin dosyalarını ve öğrenci kişisel dosyalarını inceleyip anket çalışması yaparak konuya ışık tutmuştur. Bu çalışmaya göre, sınıf düzeyi ve yaş arttıkça disiplin sorunları da artmaktadır. Erkek öğrencilerde kız öğrencilere oranla daha fazla disipline aykırı davranışta bulunma davranışı görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda ve anne-babanın tahsil düzeyi düşük olan öğrencilerde disipline aykırı davranışlar daha fazla görülmektedir. Disipline aykırı davranışta bulunan öğrencilerin çoğunluğu öğretmenlerin kendilerine onur kırıcı söz ve hareketlerde bulunduklarını ifade etmişlerdir. En fazla görülen disiplin davranışı "kopya çekmek, öğretmen ve yöneticiye saygısızlık, kurallara uymama davranışı"dır.

Işık (1993) “Malatya Fen Lisesi öğrencilerinin problemleri” konulu araştırmasında öğrencilerde yaygın olarak görülen 37 sorunu saptamıştır. En fazla sorun okulla ilgilidir. Lise 2. sınıf öğrencileri en sorunlu grubu oluşturmaktadır. Anne ve babanın eğitim düzeyine ve ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerdeki sorunlar ve disiplin problemleri artmaktadır.

Gözütok tarafından 1995’te yapılan “Öğretmenlerin demokratik tutumları” konulu araştırmada, öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuçta;

1) Öğretmen adaylarının görev başındaki öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergilemekte oldukları,

2) Cinsiyet, öğretmenlik deneyimi ve farklı sosyo-ekonomik ortamlarda çalışma değişkenleri öğretmenlerin demokratik tutumlarını etkilemekte olduğu,

3) Demokratik tutum puanları en yüksek olan öğretmenlerin ilköğretmen okulu mezunu olan öğretmenler olduğu,

4) İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, lisede görevli öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergiledikleri görülmüştür.

Gözütok (1993), “Öğretmenlerin dayağa karşı tutumları ve okullarda dayak uygulamaları” konulu araştırmasında öğretmenlerin %57’si tokat atma, %45’i kulak çekme, %30’u saç kesme, %14’ü sopayla vurma biçiminde öğrencileri cezalandırmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri bedensel cezalandırma sıklığı ise, %25’i her gün, %12’si haftada bir, %12’si on beş-yirmi günde bir şeklinde olmaktadır. Dayak yiyen öğrencilerin tamamına yakını korku, üzüntü, acı, öfke, kırgınlık, mahcubiyet, nefret, kin, kaçma arzusu, bunalım, isyan, öğretmeni dövme hatta öldürme arzusu içindedir. Sayın’ın (2001) 1999-2000 eğitim öğretim yılında Eskişehir merkez ilçesindeki 92 ilköğretim okulunda görev yapan 1235 öğretmen ile gerçekleştirdiği

"Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri" adlı araştırmasının sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri öğrencilerde istenmeyen davranış olarak en çok arkadaşlarını şikayet etme, arkadaşlarına bağırma, gürültü yapma ve derste izin almadan konuşma davranışlarını gördüklerini belirtmişlerdir. Bu istenmeyen davranışlar, öğretmenlerden, öğrencinin ailesinden, sınıfın fiziksel ortamından ve öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenlerle beslenmektedir. Öğretmenler istenmeyen davranışlara karşı çoğunlukla önleyici disiplin yöntemini kullanırken ara sıra da iyileştirici disiplin yöntemini, çok az da cezalandırıcı yöntemi uygulamaktadırlar. Türnüklü ve Zoraloğlu (2001) tarafından da 19 ilköğretim okulunda yönetici ve rehber öğretmenlerle görüşme yöntemi ile yapılan araştırma sonuçlarına göre sınıf içi disiplin olayları saldırgan tutum ve davranışlar, okul araç ve gereçlerine, öğretmenlere yönelik, okul kurallarına aykırı tutum ve davranışlar olarak gruplandırılmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerde istenmeyen davranışların yoğunluk ve şiddetinin daha fazla olduğu; öğretmene küfretme, öğrencilere cinsel tacizde bulunma ve öğrencilerden haraç isteme, çeteleşme gibi ciddi disiplin sorunlarının bile yaşandığı ortaya çıkmıştır. Çalışmaya göre disiplin olaylarının ortaya çıkmasında sınıfların kalabalıklığı, ders ortamının ve malzemelerin yetersizliği, öğretim programları, sosyal etkinlikler, oyun alanları ve kantin, okulun bulunduğu çevre, öğretmen ve rehberlik hizmetlerinin etkisi ile öğrencinin kendisi rol oynamaktadır. Çetin (2002)'in "İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri (Adana örneği)" çalışmasında yansız ve oransız örnekleme yöntemiyle seçilen 34 ilkoğretim okulunda görev yapan 230 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemlerinin çoğunun ciddi ve şiddetli olmadığı, daha çok ders akışını engelleyici nitelikte problemler olduğu görülmüştür. En sık karşılaşılan disiplin problemleri; izinsiz konuşmak, kavga etmek, sözlü saldırıda bulunmak, ödev yapmamak, öğretmenin derse ilişkin beklentilerini yerine getirmemek ve aşırı rahatsız edici biçimde konuşmak şeklindedir. Öğretmenler disiplin

problemlerinin başlıca sebebi olarak aileden kaynaklanan olumsuzlukları, medya etkisini ve kalabalık sınıfları göstermektedirler. Öğretmenlerin disiplin problemleri ile başetmede en çok kullandıkları teknikler ise şunlardır: Öğrenciyi vücut işaretleriyle sözsüz uyarmak, dersten sonra öğrenciyle birebir konuşma yapmak, hemen durmasını söylemek, dikkatini baska yöne çekmek, öğrencinin vücuduna dokunarak uyarmak. Araştırmanın sonuçlarına göre; oğretmenler disiplini sağlamada fiziksel cezaları daha az tercih etmektedirler. Türnüklü ve Yıldız (2002), ilköğretim birinci kademede çalışan öğretmenlerin sınıflarında karsılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemek, bu davranışlardan öğretmenlerin duydukları rahatsızlık düzeylerini ve istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkma sıklığı ile öğretmene vermiş olduğu rahatsızlık düzeyi arasında ilişkiyi saptamak, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla hangi davranış yönetim stratejileriyle başa çıktıklarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın bulguları da diğer araştırma sonuçlarına paraleldir. İlköğretim birinci kademe sınıflarında en sık rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları: arkadaşından yakınma, derste yüksek sesle konuşma, başkasının sözünü kesme, yerinde kıpırdanıp durma, öğretmenin ve sınıfın dikkatini çekmedir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin en çok rahatsız oldukları öğrenci istenmeyen davranışları ise; arkadaşlarına küfür etme, arkadaşına fiziksel saldırganlıkta bulunma, hırsızlık, arkadaşlarıyla alay etme, öğretmene yalan söyleme, okul araç ve gereçlerine zarar verme, başkasının eşyasına zarar vermedir. Öğretmenler de istenmeyen bu davranışlarla karşı en çok, "göz kontağı kurmaya çalışırım, öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşurum, sınıfımızın kurallarını hatırlatırım, öğrenciye adıyla seslenirim, öğrenciyi derse teşvik etmeye çalışırım" gibi stratejilerle başa çıkmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Sarpkaya (2005) tarafından yapılan "Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları" adlı çalışmasında da öğretmen algılarına göre en sık karşılaşılan ilk üç disiplin sorunu "koridorlarda gürültü yapmak", "derse hazırlıksız gelmek", ve "öğrencilerin birbiriyle itişip kakışması" en az karşılaşılan ilk üç disiplin sorunu ise "uyuşturucu kullanmak", "uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek", "kumar

amaçlı oyun oynamak" olarak saptanmıştır. Öğretmenler öğrencilere oranla disiplin olaylarını daha fazla önemli bulmaktadırlar. Eğitim kurumlarımızda yapıcı önlemlerin az, dışsal denetim önlemlerinin çok kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Sorunlarla karşılaşıldığında insancıl yaklaşımdan çok davranışçı yaklaşımcı önlemler alınmaktadır. En çok uygulanan disiplin cezaları arasında "uyarma, disiplin kurulu başkanına, idareciye gönderme, rehberlik uzmanıyla görüştürme, notla cezalandırma, hakaret etme, kızma, azarlama" gelmektedir. Özdayı (2004) tarafında gerçekleştirilen "Öğrenci ve öğretmenlerin gözüyle sınıf yönetimi sorunlarına genel bir bakış" çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin sınıf disiplinini bozan davranışlarının başında; derste sıkılma, konuşma, gürültü, derse ilgisizlik, kılık kıyafet ve disiplin kurallarına tepki olarak birtakım istenmeyen davranışları yapma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilere göre; öğretmenlerin sınıf düzenini sağlarken kullandıkları yöntemlerin başında; bağırma, notla tehdit ve idareye bildirme gelmektedir. Öğrenciler, sınıfta disiplini sağlamada öğretmenlerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler ise; öğrencileri tanımaya, onlarla iyi iletişim kurmaya çalıştıklarını belirterek öğrencilerin görüşlerinin aksine son derece olumlu yaklaşım içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Kaymak ve Özmen (2006), Kars'ta yapmış oldukları "İlköğretim öğrencilerinin maruz kaldıkları şiddetin türleri ve sıklığı" isimli çalışmada öğrencilerin maruz kaldıkları şiddet türlerinin görülme sıklığı sırasıyla; itme, saç ve kulak çekme, bedene kaba şaka, tekme ve tokat, aletli saldırı olduğunu bulgulamışlardır. Öğrencilerin maruz kaldıkları duygusal şiddet türlerinin de görülme sıklığı sırasıyla; eşyaya zarar verme, ayrımcılık yapma, küçük düşürme ve gruptan çıkarma olduğu ortaya çıkmıştır.Aynı şekilde Küçükturan ve Akbaba-Altun (2006)'un da, 2005-2006 öğretim yılında Ankara'da kamuya bağlı bir kreş ve yuvada okul öncesi öğrencilere uyguladıkları "Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan şiddetin değerlendirilmesi" çalışmalarında öğrencilerin şiddete maruz kalıp kalmadıkları, şiddete uğrama nedenleri, şiddet sonrası duyguları

araştırılmış ve sonuç olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun şiddete maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Benzer bulgulara sahip bir başka çalışmada Eğitim-Sen, ilköğretim okullarında karşılaşılan olayları saptamak üzere 834 okulda 999 bin öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya göre; "Küfürleşme, ödev ve sorumlulukları yerine getirmeme, okulların %95'inde görülmektedir. Okullarda öğretmene yönelik hakaret, tehdit ve saldırıların görülme oranı %15 ile %31 arasında değişmektedir. Dışarıdan öğrenciye yönelik tehdit olaylarına okulların %57'sinde rastlanmaktadır. Uyuşturucu olayları da her 100 okuldan 5-6'sında görülmektedir. Hırsızlık ve zarar verme olayları da okullar için sıradan olup, bu davranışlar okulların %62- %92'sinde görülmektedir. Para hırsızlığı ise okulların %63'ünde yaşanmaktadır. Kalem, defter hırsızlığı %71,6, dışarıdaki kızlara lâf atma oranı %70,8 ve okula zarar verme davranışı ise %91,6 oranlarında görülmektedir." (Eren, 2005). Paksoy (2006) da, "Öğrencilerin sapkın davranış düzeyleri ve bu davranışlara öğretmenlerin yaklaşımları (Van ili örneği)" adlı çalışmasında eğitimcilerin, okullardaki öğrencilerin okuldaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşlerini analiz eden bir araştırma ortaya koymuştur. Araştırma sonucuna göre eğitimciler; bedensel şiddet kategorisi içinde itme davranışının; sözel zorbalık kategorisi içinde ad takma ve alay etme davranışlarının; duygusal zorbalık kategorisi içinde eşyalara zarar verme davranışının ve cinsel zorbalık kategorisi içinde cinsellik içeren sözler söyleme davranışının okullarda çok sık uygulandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, aynı araştırmada zorbalık olaylarının genellikle okul bahçesinde gerçekleştiği de belirtilmektedir. Van il merkezindeki MEB'e bağlı üç eğitim bölgesinden ortaöğretim kurumu öğretmen ve öğrencilerinden random yoluyla seçilen 206 öğretmen ve yönetici ile 410 öğrenci ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerde sıklıkla görülen disiplin sorunları görülme sıklığına gore; "kopya çekmek, öfkelendiği zaman eşyaları kırmak, arkadaşını dövmek, bazı derslere girmemek için okuldan kaçmak, okul zamanında sokaklarda başıboş gezmek, okul zamanında pastane, kahve, atari salonu ve benzeri yerlerde vakit geçirmek, kavgaya katılmak" olarak sıralanmıştır (Paksoy, 2006). Özgözgü (2007) tarafından gerçekleştirilen "Lise

öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri" çalışmada lise öğrencilerinin disiplin sorunları arasında –önceki çalışma bulgularını destekler nitelikte- yoğun olarak "arkadaşlarıyla aralarında konuşma, dersi dinlememe, öğretmenden söz almadan konuşma, ders araç gereçlerini getirmeme, kılık kıyafet kurallarına uymama" davranışları tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin disiplini sağlamak için "öğrenciyi ismiyle uyarma, görmezden gelme, kuralları hatırlatma, göz iletişimi kurma, azarlama, uyarma" gibi yaptırımları kullandıkları saptanmış, fiziksel cezanın kullanılmadığı belirtilmiştir. Araştırmacı bu sonuca rağmen literatürdeki diğer çalışmalardaki bulgulara göre fiziksel cezanın halâ kullanıldığına dair sonuçlar olduğunun da altını çizmiştir. Kanık (2010) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin algıları" çalışmasının bulgularına göre, öğretmenler okullarda yoğunluk derecesine göre sıralandığında; sözel, fiziksel, duygusal ve cinsel zorbalığın yaşandığı yönünde kanaât bildirmişlerdir. Öğrenciler arasında zorbalığın en çok teneffüs saatlerinde ve okul koridorlarında görüldüğü de araştırmanın sonuçları arasındadır. Öğretmenler bu davranışları gösteren çocukları disipline ederek değiştirme yoluna gitme eğilimi içerisinde olduklarını da ifade etmişlerdir.

Aydın (2001) tarafından yapılan "İlköğretim okullarında sınıf disiplinin sağlanması" çalışmasında da benzer bulgular söz konusudur. Araştırmanın bulgularına gore; okullarda disiplin sorunlarıyla karşılaşıldığı, en önemli disiplin sorunlarının öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları ve derse ilgisizlikleri olduğu, bu sorunların öğrencilerin kendilerinden, öğretmenlerden, yöneticiler, sistem ve arkadaş ortamından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Disiplini sağlamada başarılı öğretmenlerin sorunların çözümünde daha ılımlı, başarısız olanların ise daha sert disiplin yaklaşımları kullandığı görülmüştür. Dilekmen'in (2001) yaptığı araştırmanın sonuçlarına gore de öğretmenlerin öğrencilerde gördükleri olumsuz davranışlara karşı sıklıkla uyguladıkları disiplin cezaları arasında bedensel cezalar ve öğrencilere alaycı sözlerle hakaret etme davranışı vardır. Mercan (2001) da, "Ortaöğretim okullarında ödül ve disiplin yönetmeliğine göre uygulanan cezaların sonuçları"na ilişkin gerçekleştirdiği

çalışmasında ceza alan öğrenci, yönetici ve disiplin kurulu üyelerinin görüşlerini incelemiş; okullarda en çok kınama cezasının uygulandığını bulmuştur. En çok cezayı genel lisede okuyan ve 3.sınıfta olan öğrencilerin aldığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla ceza uygulamaları ile karşı karşıya kaldığı, ceza alanların büyük bir oranının orta sosyo-ekonomik düzeyden geldikleri ve başarı durumlarının "orta" düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrenciler ceza almalarının nedenlerini, okullarda disiplin yönetmeliğinin yeterince açıklanmamasına bağlarken, yönetici ve disiplin kurulu üyeleri ceza nedenini öğrencilerin edindikleri olumsuz arkadaş ortamına bağlamışlardır.

Güneş (1999) tarafından disiplin kurulu karar defterlerinin ve sınıf geçme defterlerinin incelenmesi ile yapılan "İzmir liselerinde disiplin olayları ve cinsiyet faktörü" adlı araştırmasının sonuçlarına gore de; 1996-1997 yılında İzmir ilinde lise öğrencilerinin %2.45'i disiplin cezası almıştır. Öğrencilere en fazla "uyarma, mahrumiyet, kınama" cezaları verilirken, en az "örgün eğitim dışına çıkarma" cezası verilmiştir. Lise son sınıf öğrencileri daha fazla ceza almıştır. Verilen cezalar ödül ve disiplin yönetmeliğine göre verilmiştir. En fazla ceza verilen davranışlar "dersin düzen ve akışını bozmak, okulda sigara içmek/bulundurmak" olmuştur. Verilen cezalar öğrencilerin başarı derecesine göre ters yönde bir eğilim grafiği göstermektedir. Kök (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre okullarda fazla sayıda ve ağır ceza gerektiren disiplin olayı yaşanmamakta; en fazla uyarma-mahrumiyet-kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası gerektiren disiplin olayları yaşanmaktadır. Erkek öğrenciler, kız öğrencilerden daha fazla disiplin olayı yaşamaktadırlar. Öte yandan disiplin yönetmeliğindeki davranış-ceza eşleşmeleri öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticilerce yeterli görülmemektedir. Temel (1999) "Lise ve üniversite öğrencilerinin sıra ve masaları yazıp çizmelerinin nedenleri" konulu araştırmasında da bu çalışmalara paralel sonuçlara ulaşılmıştır; lise ve üniversitede okuyan öğrencilerin %70'i sıra, masa, duvar ve kalorifer peteklerini yazıp çizmektedir. Her iki grubun yaklaşık %50'si sıra ve masaları yazıp çizme nedeni olarak ders programlarını ve uygulamasını göstermiştir. Özmen (1995), disiplin

cezaları ve lise öğrencilerinin uyum durumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada, disiplin cezası almış olan lise öğrencileri ile disiplin cezası almamış olan lise öğrencilerinin kişisel uyum alt ölçeklerinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamadığını, ancak anti sosyal eğilimlerden almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu bildirmiştir. Yıldırım (1999)'ın "Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin uyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi" adlı araştırmasının sonuçları Özmen'in bulgularını destekler niteliktedir. Buna göre disiplin cezası almış öğrencilerin uyum düzeylerinin ceza almamış öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Aksoy (2000), "Sınıf içi disiplin sorunlarını azaltmada izlenebilecek temel yaklaşımlar" adlı çalışmasında, sınıf içinde etkili ve verimli öğretme-öğrenme sürecini engelleyen öğrenci davranışlarının gerçek nedenlerini anlamak ve bu davranışları en aza indirmek için temel yaklaşımları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre sınıfta istenmeyen davranışların birçoğunun öğretmenden kaynaklandığını, çözüm olarak da öğretmenlerin sınıf içinde kendi davranış ve tutumlarını analiz etmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Duman (2000) tarafından "Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti" adlı çalışmasında alt ve üst sosyo- ekonomik düzeydeki iki ayrı lisede okuyan ve öğretmenlerince sorunlu olarak değerlendirilen öğrencilerden çeteye katılma potansiyeli olan ve olmayanlar karşılaştırılmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki lisede çeteye katılma potansiyeli olmayan gençlerin sayısı daha fazlayken, alt sosyo-ekonomik düzeydeki lisede çeteye katılma potansiyeli olan gençlerin sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Aynı şekilde çeteye katılma potansiyeli olan gençlerde sigara, alkol, uyuşturucu ve uçucu madde kullanma oranı da fazladır. Okulda sorunlu davranışları ile tanınan öğrencilerin aile yapılarının da sıkıntılı olduğu ve anne-babalarıyla olumsuz bir ilişki içerisinde oldukları görülmüştür.

Bu öğrenciler kendilerini başarısız görmekte, bunların okula devamsızlıkları da diğer öğrencilere göre daha fazla olmaktadır.

Kıncal tarafından 2000 yılında "İlköğretim öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi" konulu çalışmada Erzurum ilinde sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaya göre demokratik değerlerin kazandırılması yönünden okullarda önemli yetersizliklerin olduğu ve öncelikle öğretmenlerin eleştirilere yeterince açık olmamaları, öğrencilerin bireyselliklerinin ön plana çıkartılması, ders dışı etkinliklere ve yönetim süreçlerine teşvik edilmeleri konusunda eksikliklerin olduğu ortaya çıkarılmışltır. Civelek (2001) tarafından yapılan araştırmada, "İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler" incelenmiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin, köyde ve şehirde çalışan öğretmenlere göre, öğretmenlerin bayan ve erkek olmasına göre, müstakil sınıf veya birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere göre, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türlerine göre, sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Ceza ile öğretmenlerin görev yeri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Cinsiyet değişkeni ile ceza verme arsında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Demiroğlu (2001), "İlköğretim okulları I. kademede sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özeliklerinin etkisi" adlı çalışmasında tarama modeli yöntemiyle birlikte 18 ilkoğretim okulundaki 155 I. Kademe öğretmenine ve 1735 4.ve 5. sınıf öğrencisine anket uygulamıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgularda, sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özelliklerinin etkisi belirgin farklılıklarla ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre çok sert öğretmen davranışları büyük bir çevre tarafından kabul görmemekte, disiplin sağlanması için öğretmenlerden pozitif yaklaşımlar beklenmektedir. Öğretmenin, alanındaki bilgi ve gelişmeler hakim ve mesleki tecrübeye sahip olması, sınıf disiplininin sağlanmasını kolaylaştırmaktadır.

Araştırmada, sınıf düzeninin sağlanmasında kolaylaştırıcı öğretmen özellikleri olarak şu noktalar tespit edilmiştir: "Öğretmenin derse planlı girmesi, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemesi, sınıf kurallarını görülebilecek bir yere asması, öğrencileri konu ve amaçtan haberdar etmesi, öğrencilere sıcak davranması, yargılayıcı değil betimleyici tavırlarla öğrencilere yaklaşması, öğrenci aileleriyle görüşüp ailelere çocuklarının durumlarını bildirmesi, fiziksel cezaya yer vermemesi, öğrencileri sabır ve anlayışla dinlemesi, derse geç gelmemesi, öğrencilerin sınıf içi davranış ve beklentilerini belirlemesi, değişik etkinliklerle öğrencileri derse katmayı teşvik etmesi."

Baloğlu (2001), "İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri hakkında müfettişlerin görüşleri" adlı araştırmasında, Türkiye'de ilköğretim birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimindeki başarıları, sınıf hâkimiyetleri, o kurumu denetleyen müfettişlere göre belirlenmiştir. Örneklemi Türkiye'de görevli 417 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğrencilere öğretim liderliği yapamadıkları, öğrenci davranışlarında olumlu gelişme olmadığı, zaman yönetimi, öğrencinin durumunu ölçme ve değerlendirme açısından orta düzeyde başarılı oldukları saptanmıştır. Özdemir (2001)'in "İnsan kaynakları yönetimi açısından ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin olumlu disiplin yaklaşımlarına ilişkin düşünceleri" adlı çalışmasının sonuçlarına göre ise öğretmenlerin ve yöneticilerin olumlu disiplin yaklaşımı algısı müfettişlere göre daha yüksek düzeydedir.

Atıcı (2002), 2002 yılında 51 İngiliz ve 73 Türk öğretmen ile yaptığı "Öğrencinin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması" adlı çalışmasında İngiliz öğretmenlerin Türk öğretmenlerine kıyasla öğrencinin istenmeyen davranışlarına karşı daha sistemli ve tutarlı bir baş etme tutumu gösterdikleri, buna karşılık Türk öğretmenlerin disiplinde daha çok deneyim yoluyla kendi başlarına buldukları yöntemleri kullandıkları ortaya

çıkmıştır. Arslanboğa (2009) Türkiye ile Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan okul disiplinini karşılaştırdığı çalışmasında, Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinden Almanya, Fransa ve İngiltere'deki disiplin anlayışlarını ve işleyişini analiz etmiştir. Araştırmacı okul disiplinini düzenleyen yasal dayanakların, her ülkede merkezi yönetim tarafından belirlendiğini, ancak Türkiye'de merkezi yönetimin bu konuda okula fazla yetki bırakmadığının görüldüğünü ifade etmiştir. Türkiye'deki disiplin kuralları ve öğrenciden beklenen davranışların Avrupa ülkelerine oranla daha soyut ve vatandaşlık bilinci üzerine kurulu olduğu görülmüştür. Cezalar da daha çok sosyal itibarı zedelemekle ilintilidir. Fakat bazı Avrupa ülkelerinde "toplum yararına çalışmak" gibi cezaların da uygulandığı araştırmacı tarafından ifade edilmiştir.

Dirik (2002), sınıf öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumlarını, demokratik tutumlarını ve ödül-cezaya ilişkin tutumlarını incelediği çalısmasında, sınıf öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının cinsiyete, yaşa, kıdemlerine, mezun oldukları okul türlerine, sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına, sınıf mevcutlarına, ek iş yapma durumlarına, uygun iş bulduklarında mesleği bırakmayı düşünme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını ve öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının "iyi" derecede olduğunu saptamıştır. Genel olarak cezaya ilişkin öğretmen davranışlarının, okulun bulunduğu birime göre anlamlı bir biçimde değiştiği de araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır. Esen (2006), "İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri (Edirne ili örneği)" konulu çalışmasında kamuya ait ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerini incelemiştir. Disiplin türleri, önleyici, destekleyici ve düzeltici olmak üzere üç boyutta değerlendirilmiştir. Disiplin türlerini uygulamada öğretmenlerin ele alınan dokuz alt özelliğe göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Disiplin türlerini tercih etmede cinsiyetler arasında fark bulunamazken, akademik eğitim düzeyi arttıkça daha demokratik disiplin algısının geliştiği görülmüştür. Öte yandan Dönmezer, Gümüş ve Tümkaya (2006), kötü muamele ve etkileri üzerine yapmış oldukları araştırmada; öğretmenlerle öğrencilerin

ortak olarak ifade ettikleri en önemli konu okullardaki dayak konusu olup, her iki grup da okullarda dayağa çok sık rastlandığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler kötü muamele, aşağılanma, yasaklama-yoksun bırakma, alaya alma ve küçük düşürme davranışlarıyla sık sık karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Araştırma bulgularından çıkan ilginç bir nokta da sopayla dolaşan ve dayak atan yöneticilerin öğretmenler için de bir model oluşturması, onlara da bu tür davranışlar için meşrulaştırıcı bir dayanak olması, bir başka deyişle yöneticilerin cezalandırıcı anlayışlarıyla birlikte bu yöndeki öğretmen eğilimlerinin de bariz bir artış göstermesidir. Yine babadan dayak yeme ile anneden dayak yeme arasında da güçlü bir ilişki bulunmakta, okuldaki dayak ile evde yenilen dayak arasında da bir paralellik olduğu dikkat çekmektedir.

Koç, Kılıç, Alkan ve Sezer (2006), "Şiddete maruz kalan çocukların psiko-patolojisi" çalışmalarında elde ettikleri veriler ışığında; şiddete maruz kalan öğrencilerin % 26,2'sinin psiko-patolojilerinin normal düzeyde olduğunu, öğrencilerin %38.1'inin ruh sağlıklarının bozulmaya başladığını ve %35.7'sinin ruh sağlığının bozulduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlara göre şiddete maruz kalan öğrencilerin psiko-patolojik semptomlara orta ve yüksek düzeyde sahip olmaları dikkate alındığında ruh sağlığı bozuk veya bozulma riski ile karşı karşıya kalan öğrencilerin oranının %73,8 olması bu çocuklara yönelik önlemlerin alınması gerektiğine ilişkin önemli bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra şiddete maruz kalan kız öğrencilerin ruh sağlık düzeyleri şiddete maruz kalan erkek öğrencilere göre daha olumsuz düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca ev ile yaşanan problemler ve akademik başarısızlık şiddete maruz kalan öğrencilerin ortak özelliklerindendir.

Genç (2007) tarafından gerçekleştirilen "Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi" çalışmasına göre öğrencilerin iletişim becerilerinden yoksun olmaları, sosyal etkinliklerden yeterince yararlanamamaları ve düşük akademik başarıları onları zorba davranışlara ve şiddete itmektedir. Öğretmenler, okullarda sosyal ve kültürel etkinliklerin yetersizliğini disiplinsiz ortam oluşmasında önemli bir sorun olarak görmektedirler. Bütün öğrencilerin dahil edilebileceği olanakların bulunması

durumunda zorbalık ve disiplinsizliğin ortadan kalkmasında önemli mesafe kaydedileceğine dair bir inanç sözkonusudur. Öğrencilerin kültürel ortamlarının, ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik yapılarının şiddet içeren davranışları ve disiplinsizliği tetiklediği düşünülmektedir. Araştırmada bir diğer ilginç nokta; okul idarecilerinin disiplinsizliği çözmek için uyguladıkları stratejiler arasında "şiddete başvurmak, disiplin cezası vermek veya okuldan uzaklaştırmak" seçeneklerinin de olmasıdır.

Dönmez ve Güven (2002) tarafından yapılan "Ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri", konulu anket araştırmasına göre de, soruları cevaplayanlar tarafından %50,6 oranında okul çevresindeki kişilerin öğrencileri rahatsız ettikleri, %21,6 oranında ise öğrenci kavgalarının görüldüğü belirtilmektedir. Aynı zamanda, araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenler, %9,9 oranında öğrencilerden tehdit aldıklarını söylemektedirler. Araştırmaya göre okulda disiplin uygulamaları %52,1 oranında kısmen yeterli bulunurken, %21,3 oranında ise yetersiz bulunmaktadır. Öğrencilerin genel disiplin kurallarına uyduklarını belirtenlerin oranı %66,9, uymadıklarını belirtenlerin oranı ise %33,1'dir. Disiplin kurallarına uymama nedenleri arasında ise, %31 oranında okul yönetiminin kontrol ve denetiminin yetersizliği gösterilmiştir. Araştırmada dikkat çekici bir diğer husus ise yasa ve yönetmeliklerde taşınması ya da bulundurulması yasaklanmış suç âletlerinin %9,9 oranında okullarda bulundurulduğunun söylenmiş olmasıdır.

Keskin (2002), "Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları baş etme yolları" adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öncelikle sözel olan uyarıcıları tercih ettikleri sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin en çok kullandıkları yaklaşımlar: sözle uyarma, öğrenciyle ders dışında konuşma, ailesi ile görüşme ve öğrenciyle ders içinde konuşmadır. Öğretmenlerin en az kullandıkları yaklaşımlar ise fiziksel ceza verme, istemediği görevleri verme, okul yönetimi ile görüşme, istediği seylerden mahrum bırakmadır.

Ayrıca araştırmaya göre öğretmenler fiziksel cezayı tercih etmemektedirler. Karaoğlu (2008)'nun "Öğretmenlerin sınıf ortamında ödül-ceza sistemini uygulama düzeyleri" çalışmasının sonuçlarına göre; öğretmenler disiplinsiz davranışlar karşısında sosyal ceza türünde "sınıf nöbetine bırakma, eğitsel çalışmalarda görev vermeme, sınıf huzurunda ayakta bekletme, sınıfta yargılatma" gibi yaptırımları uygularken; uygulanan fiziksel cezalar arasında "sınıftan çıkarma, uzun metinler yazdırma, tekme atma, eve gönderme, eşyasını atma ve fırlatma, öne arkaya sallama" gibi yaptırımlar dikkati çekmektedir. Öğretmenler psikolojik ceza olarak ise "sevmediğini söyleme, onurunu kırma, aşağılama, alay etme, sevilmediğini ima etme, damgalama ve tehdit etme" gibi yaptırımları kullanmaktadır. Özcan (2008), "İlköğretim I. kademede görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri" araştırmasında öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerinin, öğrencilerin disiplini bozan davranışlarına ilişkin görüşleri üzerinde etkisinin bulunmadığını saptamıştır. 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin disiplin algılarının ve disiplin cezalarına bakış açılarının anlamlı bir fark yarattığı da bulgular arasında yer almıştır. Yine Özcan (2008a), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuldaki Disiplin Yaklaşımları" çalışmasının sonuçlarına göre; ögretmenler, okul müdürlerinin disiplin sağlamak için ağırlıklı olarak cezaya başvurdukları, disiplini korkutma aracı ve istenmeyen astlarına zarar vermek için bir araç olarak kullandıkları, disiplin kurallarına dayanarak gözdağı verdikleri, disiplin uygularken kinci bir tutum izledikleri, disiplin kurallarına uymayan astlarını cezalandırdıkları ve ögretmenleri uyarmadan ceza verdikleri yargılarına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Satoğlu (2008)'nun gerçekleştirdiği "Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunları ve başetme yolları" çalışmasının bulguları arasında; kadın öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplinsiz davranışlar karşısında dersten sonra o öğrenciyle özel görüşme yöntemini sıklıkla kullandıkları; tekdüze ders anlatımının disiplinsizliği arttırdığı konusunda öğretmenlerin hemfikir oldukları; öğretmen kontrolünün fazla olmadığı, katılım, işbirliği, düzenlilik ve gelişmenin yüksek olduğu sınıflarda sınıf ortamının daha

olumlu olduğu gibi sonuçlar yer almıştır. Tokmak (2009) tarafından yapılan "Öğretmenlerin değer yargılarının eğitim süreçlerine etkilerinin incelenmesi" konulu çalışmaya göre öğretmenlerin disiplin anlayışının oluşmasında kendi kişisel değer yargılarının etkisi söz konusudur. Öğretmenler disiplin anlayışlarını, kendi öncelikli değerlerine göre tanımlamaktadırlar. Görüşmelere katılan öğretmenlerden bir kısmı kendi disiplin anlayışlarını demokratik (demokratik yerine zaman zaman modern, çağdaş kelimelerini kullanmışlardır), bir kısmı geleneksel şeklinde açıklayarak ülkemizdeki okullarda disiplin uygulamaları açısından iki farklı grubun varlığına işaret etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretmen ve yöneticilerin disiplin anlayışlarının farklılığının öğrenci üzerinde olumsuz etkisi olduğunu görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bunlardan bir grup öğretmen, bu durumun öğrencinin kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtirken, bir grup öğretmen, bunun öğrencinin tutarsız davranışlar göstermesine neden olduğunu, öğrencilerin bu durumu kendi çıkarları doğrultusunda kullanmalarına sebep olduğunu ve bunun istenmeyen bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Altuntop (2006) da, yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki disiplin uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, hem özel hem de kamu okullarında çalışanların yarısının disiplini, kurallar bütünü ve kurallara uyma şeklinde tanımladığını, öğrencilerin başlıca kural dışı davranışlarına ilişkin birbirlerine yakın görüş bildirdiklerini, öğrencilerin disiplinsiz davranışlarının temelinde aileden kaynaklanan sebeplerin önemli bir yer tuttuğunu ifade ettiklerini bildirmiştir.

Kundakçı (2002), ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin cezayı tercih nedenlerine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu açısından öğretmen tutumları arasında anlamlı bir farka rastlamadığını, öğretmenlerin genel olarak cezaya karşı olduklarını ve cezayı tercih etmediklerini bildirmiştir. Öte yandan Mahiroğlu ve Buluç (2003), Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi 1. sınıfta okuyan 200 öğrenci üzerinde yaptıkları "Orta öğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları" çalışmalarında fiziksel cezanın adil bir ceza olmadığı, istenmeyen davranışları düzeltmediği ve yeni

problemlerin ortaya çıkmasına, öğrencilerde okula ve derse karşı olumsuz tutumların gelişmesine, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel olarak zarar görmesine neden olduğunu saptamışlardır. Ayrıca fiziksel cezalar konusunda öğretmenler hakkında da yasal şikâyetlerde (mahkeme, idareye şikâyet vb.) bulunulduğu için bazen öğretmenler de istenmeyen durumlarla karşı karşıya gelmektedir. Araştırma bulgularına göre, en çok kullanılan fiziksel ceza yöntemleri sırası ile tokatlama, kulak çekme, sopa ile vurma olarak belirlenmiştir

Sadık (2002), **"**Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri" adlı çalışmasıyla sınıf içinde eğitsel çalışmaları engelleyen, öğrenme-öğretme sürecinde olumsuz etki yapan öğrenci davranışlarının nedenini araştırmıştır. Sınıf içi sorunlara neden olan okul içi ve okul dışı faktörler incelenmiştir. Disiplin problemlerinin okuldan olduğu kadar okul dışı sosyaliteden de etkilendiği görülmüştür.

Çiçekdemir (2003) tarafından yapılmış olan, ilköğretim I. kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amacını taşayan çalışmaya göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yapısına, öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları kuruma ve mesleki kıdemlerine göre fiziksel cezaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öte yandan yapılan çalışmalarda öğretmen niteliklerinin disiplinin sağlanmasında etkili olduğu görülmüştür. Nitekim Güler (2005), araştırmasında öğretmenlerin niteliklerinin disiplin ve öğrenci davranışları üzerinde çok önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, iletişim becerileri, iletişim sırasında kullandıkları yapıcı ya da yargılayıcı dil, sözsüz iletişim, kişisel özellikleri, öğrenciye hangi duygularla yaklaştığı, sınıfta olduğu kadar okul dışındaki hal ve tavırları ve tutarlı olup olmaması disiplin üzerinde direkt etkili olmaktadır.

Bununla birlikte, Kızılkaya'nın (2006) gerçekleştirdiği "İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı" konulu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler olumlu disiplin yöntemlerini bildiklerini ifade etmelerine rağmen uygulamalara olumlu disiplin yöntemlerinin yansımadığı ortaya çıkmıştır. Diğer yandan sınıf içi disiplin konusunda öğretmenlerin bilgilendirme ihtiyacı içinde oldukları görülmüştür.

Sarıtaş (2006), "Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler" çalışmasında Uludağ Üniversitesindeki öğretmen adaylarının görüşlerini almıştır. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde sınıf yönetimi dersi almayan öğretmen adaylarının istenmeyen davranışları önlenmek amacıyla ceza ve otorite içeren stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde oldukları, sınıf yönetimi politikası oluşturmak ve sınıf kuralları belirlemek yerine durumlarla tek tek uğraşmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Diğer taraftan sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının ise istenmeyen davranışları değiştirmek için bir sınıf yönetimi politikası oluşturma bilinci geliştirdikleri, istenmeyen davranışları öğrencilerin desteğiyle önleme anlayışı içinde oldukları, ceza ve sertlik içeren stratejiler yerine önleyici ve caydırıcı stratejileri kullanmaya daha açık oldukları belirlenmiştir.

Eleser (2007)'in gerçekleştirdiği "İlköğretim birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları" konulu çalışmanın bulgularına göre; öğretmenler disiplin sorununa ilişkin temel neden olarak "öğrenci"yi göstermektedirler. Bunu "aile" ve "öğretmen" faktörü izlemektedir. Öğretmenler disiplinsizlik karşısında aile ile görüşme, sorumluluk verme, sınıf içinde azarlama, fiziksel ceza uygulama, idareye gönderme gibi yaptırımlara başvurduklarını ifade etmektedirler. Sözsüz uyarı %64 gibi yüksek bir oranda uygulanan yaptırım yöntemi olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler ceza verirken öncelikli olarak "davranışın sürekliliği"ne dikkat etmektedirler.

Kazu (2007) tarafından yapılan "Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları" çalışmasının bulgularına göre öğretmenlerin küçük bir disiplin problemi olduğunda görmezlikten gelme, gerektiğinde dersin büyük bölümünü öğüt vermeye ayırma, öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışma, beden diliyle öğrenciyi uyarma; öğrencinin yerini değiştirme, ciddi disiplin sorunlarında okul yönetimi ile görüşme stratejilerine "orta" derecede başvurdukları belirlenmiştir. Bazen bir öğrencinin yaptığı olumsuz bir davranıştan dolayı tüm sınıfı cezalandırma stratejisinin "çok az", öğrencilerle göz teması kurma stratejisinin "fazla", ciddi disiplin sorunlarında velisi ile görüşme stratejisinin "fazla" derecede uygulanmaları bu araştırma sonucunda elde edilen en olumlu bulgular olarak değerlendirilebilir.

Yılmaz (2007), "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi" araştırmasında psikolojik ve sosyal ödüllendirmenin sınıf mevcudu daha az olan sınıflarda daha sıklıkla uygulanabildiğini saptamıştır. Öğretmenlerin fiziksel cezaları zaman zaman disiplin aracı olarak kullandıkları da araştırmanın sonuçları arasındadır. Çalışmada devlet okullarında psikolojik, fiziksel ve sosyal cezaların özel okullara oranla daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan sürekli göç, öğretmen sirkülasyonu, ailelerin gelir düzeyleri ve eğitim seviyeleri, ulaşım gibi değişkenlerin öğrencilerin başarısı, disiplini ve psikolojisi üzerinde olumlu/olumsuz etkileri olduğu da araştırmada dile getirilmiştir.

Yontar (2007), "Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi" konulu çalışmasında şu bulgulara ulaşmıştır: Ögretmenlerin temel sorumluluklar olarak öğrencilerinde en çok görmek istedikleri davranışlar bilişsel alanla ilgilidir ve bunlar; ödevlerini zamanında ve eksiksiz yapma, derse hazırlıklı gelme, okula, sınıfa, derse vaktinde gelme, okula uygun kıyafetle gelme ve ders araç-gereçlerini eksiksiz, zamanında getirme ve koruma davranışlarıdır. Sorumluluklarda aksama olduğunda disiplin aracı olarak öğretmenlerin

cezayı çok tercih etmediklerini belirtmiş olmalarına rağmen öğrenciler öğretmenlerinin aksine ceza ile daha çok karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ceza yaptırımına sorumsuz davranışın sürekli olması durumunda başvurduklarını belirtmişlerdir. Ceza olarak ise "mahrum etme ve duygusal içerikli ifadelere başvurma" yaptırımlarının daha çok tercih edildiği de araştımanın bulguları arasındadır.

Özdem (2003) tarafından yapılan "İlköğretim I. kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yonetiminde disipline ilişkin görüş ve uygulamaları (Elazığ örneği)" konulu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin bitirdiği okul türü ve sınıf mevcudu değişkenleri ile disipline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, cinsiyetleri, mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları ve disiplin sağlamak için yaptıkları uygulamalarda, öğretmenlerin cinsiyetleri, bitirdiği okul türü, mesleki kıdem, sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin disiplin uygulamaları konusunda sorulan sorulara verdikleri bazı cevaplar, en çoktan en aza doğru sırasıyla şöyle belirtilmiştir: "Bazen bir öğrencinin yaptığı olumsuz bir davranıştan dolayı tüm sınıfı cezalandırma yoluna giderim. Sınıf kurallarına neden uyulması gerektiğini öğrencilerimle tartışırım. Öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye calışırım. İstenmeyen davranışı değerlendirirken nedenini araştırırım. Derslerde olduğunca değişik yöntem ve teknik kullanırım. Öğrencilerle göz teması kurarım. Ciddi disiplin sorunlarında veli ile görüşürüm. Öğrencinin yerini değiştiririm. İstenen davranışa yöneltmek için öğrenci ile bireysel sözleşme yaparım. Öğrencilerle sınıf toplantısı yaparım. Ciddi disiplin sorunlarında rehberlik uzmanı ile görüşürüm. Öğrenciye dokunarak yerini değiştiririm."

Üstün ve Demirbağ'ın (2003) "Sınıfta demokratik disiplin anlayışı" çalışmasında demokratik sınıf olgusunun ülkemizde gelişmemiş olduğu, bu algının öğretmen adaylarına mutlaka kazandırılması gerektiği; sınıf içi disiplin anlayışının demokratikleştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin ve disiplin kurullarının okullarda ceza

verici mekanizma olarak görüldüğü, öğrencilerin öğretmenlere karşı güven duygusunun özellikle ortaöğretim kurumlarında geliştirilmesi gereken bir düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Sevim'in (2004) "Rehberlik dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının disiplin anlayışlarının karşılaştırılması" çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre rehberlik dersi alan öğretmenler daha demokratik disiplin anlayışına sahipken, rehberlik dersi almayan öğretmenlerin baskıcı ve itaate dayalı disiplin anlayışına sahip olma dereceleri yüksektir.

Çolak (2005), "Kütahya ili ilköğretim okullarında ödül ve ceza" adlı araştırmasında, öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının okuldaki görev dağılımına göre anlamlı bir değişim gösterdiği, ancak cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Doğanay ve Sadık (2008) tarafından gerçekleştirilen "Problem davranışlarla baş etme sürecinde öğretmen, öğrenci ve veli beklentileri" araştırmasında velilerin beklentisi, çocuklar hak ettiği takdirde öğretmenin sözel ve fiziksel şiddeti uygulaması yönündedir. Öğretmenler de bu beklentiye paralel görüş bildirmiş ve kendilerinden çocuğa kızıp bağırmalarının ve dövmelerinin istendiğini ifade etmişlerdir. Bu beklenti, birçok araştırmada fiziksel cezalandırmanın çocukların saldırgan davranışlarını artırdığı, zihinsel gelişimi olumsuz etkilediği ve anne-baba-çocuk ilişkilerini zayıflattığı ispatlanmasına rağmen ülkemizde dayağın anne-babalar tarafından çocuğu disipline etmede etkili bir yöntem olarak görülmeye ve kullanılmaya devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Gözcü (2008) tarafından gerçekleştirilen "İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin disiplin suçları ve cezalarını algılama düzeyleri" adlı çalışmanın bulgularına bakıldığında öğretmenler kendilerine yönelik verilecek disiplin cezaları hakkında yeterli bilgiye sahiptirler ve disiplin cezası almamak için çaba sarfetmektedirler. Öte

yandan araştırmaya göre öğretmenler disiplin suçu işlemelerinde okul yönetiminin kendilerine karşı tutumlarının çok etkili olduğu yönünde görüş bildirmektedirler. Disiplin cezalarını caydırıcı bulan öğretmenler, alınan disiplin cezalarının iş performansını olumsuz etkilediği şeklinde bir görüşe sahiptirler.

Gökhan (2007) tarafından yapılan "İlköğretim okullarında uygulanan disiplin uygulamaları ve veli beklentileri üzerine nitel bir araştırma" sonuçlarına göre veliler okuldaki disiplin uygulamalarında öğrencilerin önce sözlü olarak uyarılmasını, aileyle görüşülmesini ve en sonda ceza verilmesi gerektiği yönünde fikir belirtmişlerdir. Velilere göre okullarımızda öğrencilere yönelik motivasyon sağlama yöntemleri yeterli değildir, sözlü övgüler artırılmalıdır. Kurallar öğrencilerle beraber koyulmalı ve bu disiplin kuralları sevgi ve hoşgörüye dayalı kurallar olmalıdır. Okul disiplini önünde önemli bir engel olan aşırı kalabalık sınıflar sorununa çözüm bulunmalı ve sınıf mevcutları azaltılmalıdır. Öğretmen ve yöneticiler sevecen ve sabırlı olmalı, hem öğrenci hem de velilerle iyi bir iletişim kurulmalıdır. Okul disiplinine dair kurallar hakkında velilere bilgi verilmelidir. Bu çalışmadaki beklentileri doğrular bir niteliğe sahip olan bir başka çalışmada ise Hayta (2005), lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan sorumluluk eğitim programının öğrencilerin sorumluluk düzeylerine etkisinin olup olmadığını saptamak amacıyla deneysel olarak gerçekleştirdiği çalışmasında, deney grubunun ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu, kontrol grubunun ön test-son test sonuçları arasında ise anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Gruplar arası karşılaştırmada da anlamlı bir farkın bulunduğu, dolayısıyla geliştirilen sorumluluk eğitim programının 9. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Öte yandan Özkan (2006) tarafından gerçekleştirilen "Türk eğitim sisteminde himayeci değerler ilköğretim ders kitapları örneği" çalışmasının sonuçlarına bakıldığında Türk eğitim sistemi, eğitim ortamı ve ders kitapları himayeci değerler içermektedir. Araştırmacıya göre himayeci değerlerin etkisi ile ortaya çıkan bağlanma duygusu, bireyin gelişme ve yeniliklere karşı bakışını da olumsuz etkileyebilmektedir. Çünkü

toplum yapısında ortaya çıkacak küçük farklılaşma birey tarafından, kutsal kabul edilen değerlerin yok olacağı, ortadan kaybolacağı şeklinde bir tehdit olarak algılanabilmektedir. Eğitim bu hâliyle bireyleri şekillendirmekte ve yönlendirmektedir.

Türk milli eğitim sisteminde "disiplin" ana merkezli yapılan tüm bu çalışmalara genel olarak bakıldığında; okullarımızda yaşanan disiplin sorunlarının sadece okul ortamından değil, sosyal yapıdan, çocuğun ailesinin sosyo-ekonomik ve kültürel durumundan, arkadaş ortamından da etkilendiği görülmektedir. Çalışmaların analizleri, disiplin ortamı üzerinde öğretmenin davranışları ve tutumunun direkt etkili olduğu yönünde bir görüntüye sahiptir. Öğretmenin mesleki yeterliliği, öğrenciye yaklaşımı, sınıf içi ve sınıf dışı kurduğu iletişim şekli, seçtiği disiplin yöntemi çocuğun eğitimi üzerinde olduğu kadar psikolojisi ve davranışlarını şekillendirmesi üzerinde direkt etkilidir. Çalışmalardan görüldüğü üzere ülkemizde halâ disiplin, ceza ile eşdeğer algılanmaktadır. Yasalarca da engellendiği için fiziksel cezalar geçmişe oranla daha azalmış görülmektedir ancak tamamen ortadan da kalkmış değildir. Yasaklayıcı ve cezalandırıcı disiplin anlayışı çalışmaların pek çoğunun analizlerinde görülmektedir. Bununla birlikte araştırmalarda literatür kısmında ifade edilmiş olan cezalandırıcı disiplinin yaratacağı olumsuz etkilerin öğrenciler üzerinde ortaya çıkmakta olduğu da önemli bulgulardandır. Disiplin cezası alan öğrencilerin ailevi sıkıntılar yaşayan ve eğitim başarılarının genelde düşük çocuklar olması da bir diğer önemli analizlerdendir. Sıkı denetim ve gözetime dayalı disiplinden çok demokratik ve sevgi ortamındaki disiplinin daha başarılı, kalıcı sonuçlar verdiği de çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Tüm bu çalışmalarda ülkemizde uygulanan disiplin anlayışında disiplin yönetmeliklerinin belirleyici etkisinin olduğu da görülmektedir. Sonuç olarak çalışmaların bulguları, literatürdeki görüşleri destekler niteliktedir.

Keza bu bulguları destekler nitelikteki bir başka çalışmada Ergün (2005) da, disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ana baba tutumları ve okula ilişkin tutumları

karşılaştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre disiplin cezası alan ve almayan öğrencilerin ana-babalarını otoriter veya ilgisiz algılamaları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Disiplin cezası almamış öğrencilerin ana-babaları ayrı ayrı ele alındığında demokratik tutumlara sahip oldukları, ancak anne ve babanın tutumları birlikte bakıldığında fark olmadığı görülmüştür. Disiplin cezası alan ve almayan öğrencilerin okula karşı tutumları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Disiplin cezası almamış öğrencilerin akademik başarıları disiplin cezası alan öğrencilerin akademik başarılarından yüksek çıkmıştır. Disiplin cezası alan ve almayan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Foucault'un eğitim kurumlarında işlevsel olarak etkin olduğunu ifade ettiği gözetim mekanizmasının varlığı yapılan bu çalışmaların sonuçlarınca da bulgulanmaktadır. Türk Milli Eğitimi'nde okullarda uygulanmakta olan disiplin mekanizmasının ve öğretmenlerin bu süreç içerisindeki konum ve fonksiyonlarının Foucault tarafından teorize edilen panoptik ağ ve biyo-iktidar pratikleriyle benzeştiği görülmektedir. Ancak Foucault tarafından dizaynedilen panoptik gözetim ağında gerçekleştirilmeye çalışılan sürekli kontrol ve denetim ağı içerisindeki baskıcı ağın kişilerin öznelliklerine kadar belirleyici tahakkümünün okullarımızdaki disiplin uygulamalarının amaç ve işlevleri arasında olduğunu söylemek zordur. Keza okullarda gözetilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan disiplin ortamı, bireylerin tüm gerçekliklerini belirleyici bir tahakkümden ziyade yapıcı ve önleyici disiplin anlayışını hakim kılma çabası olarak öne çıkmaktadır. Sosyal ortamın düzenlenmesinden, eğitim kurumlarında bireylerin birbirlerinin hak ve özgürlüklerini gözeten bir iklimin oluşturulması, eğitime uygun bir sınıf ve okul ortamının sağlanması, çocuk/genç psikolojisini dikkate alan düzenlemeler yapmak gibi amaçlar, incelenen çalışmalarda sıklıkla dile getirilmektedir. Araştırmaların bulgularına bakıldığında ülkemiz eğitim sisteminde sürdürülmekte olan disiplin ortamı ve okul yapımız, Foucault'un hapishaneler örneğinde karakterize ettiği sıkı kontrol, takip, gözetim ve şekillendirme ağından ziyade bireysel ve sosyal gelişim odaklı yapıcı bir kurum olma özelliği ile daha fazla öne çıkmaktadır.

BÖLÜM III

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DİSİPLİN ANLAYIŞI İLE İLGİLİ DOKÜMANLARIN ANALİZİ

Bu bölümde, Foucault tarafından analiz edilen bilgi-iktidar ilişkisi ve sosyalbilimlere uyarladığı panoptik gözetim metaforu çerçevesinde Türk disiplin sisteminin temelini oluşturan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemleri (1923-1946) disiplin algısı ve uygulamalarının izi sürülmüştür. Bu dönem değerlendirmeye alınırken Cumhuriyetin ilk yıllarına öncülük etmesi ve temel oluşturması bakımından son Osmanlı birikimi de inceleme altına alınmıştır. Bu çerçevede eğitim alanında yapılan uygulamalar ve ortaya konmuş olan düşünceler, çalışmanın ilk kısımlarında incelenmiş olan eğitimin işlevleri, gözetim, insan yetiştirme algısı (disiplin) çerçevesinde saptanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda Türk eğitim tarihinde önemli bir yer teşkil eden cumhuriyetin ilk yıllarına ilişkin eğitim ve disiplin anlayışı, iktidar politikalarına ve siyasi değişimlere göre Foucault disiplin anlayışı çerçevesinde irdelenmiştir. Cumhuriyetle birlikte modern eğitime geçiş sürecinde çeşitli kurumlarda başlatılan yenileşme ve buna yönelik olarak geliştirilen disiplin anlayışına uygun insan yetiştirme politikaları da mercek altına alınmıştır.

Bu maksatla, Türk eğitiminde disiplin konusunda, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergileri, kanun ve yönetmelikleri, Resmî Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı ve Devlet Plânlama Teşkilatı tarafından yayımlanmış plân, rapor ve araştırmaları, Türk eğitim tarihi ve disiplini ile ilgili yapılmış olan tezler ve araştırma çalışmaları ile "Eğitimde Osmanlı Birikimi (1795-1923)" ve "Cumhuriyet'in İlk Yılları ve Tek Partili Dönemde

(1920-1946)" eğitim yaşamında etkili olan eğitim dergilerinin ve belgelerin incelenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlgili hipotezlere yönelik belirlenen kategori ve alt alanlar kapsamında: Okul ve Öğretmen Dergisi, Fikirler Dergisi, Öğretmen Sesi Dergisi, Ülkü Halkevleri ve Halk Odaları Mecmuası, Ülkü Milli Kültür Dergisi, DPT Bültenleri, İmece Dergisi, Tedrisat Mecmuası, Tebliğler Dergisi, Millî Eğitim Dergisi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924), Millî Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim Yönetmelikleri, Ortaöğretim Yönetmelikleri, Millî Eğitim Şuraları Tutanakları Arşivi, Resmî Gazete Arşivi incelemiştir.

Türkiye'de eğitimde disiplin konusunda yayımlanmış dokümanların analizinde, sonuçlar bölümünde kullanılmak üzere, literatürde dile getirilen bilgi-iktidar-eğitim ilişkisi ve disiplin aracılığı ile yetiştirilmek istenen insan tipolojisi anlayışları baz incelenmiştir.

3.1. Türk Eğitim Anlayışının Modernleşme Aşamasında Disiplin Anlayışı: Osmanlı Birikimi (1795-1923)

Bu bölümde 3. alt problem bağlamında, Türk eğitim ve disiplin anlayışının öncül dönemi olması itibariyle olumlu/olumsuz etkilerinin daha yoğun olarak hissedildiği Son Osmanlı (1795-1923) eğitim ve disiplin anlayışı inceleme altına alınarak eğitim ve insan yetiştirme anlayışında gözetime dayalı bir yapı olup olmadığı sorgulanacaktır.

3.1.1 Alt Problem 3. Türk eğitim anlayışının modernleşme aşamasında Türkiye Cumhuriyeti'nin öncül dönemi olan Son Osmanlı döneminde (1795-1923) eğitim ve disiplin, gözetime dayalı mıdır?

İslamiyet öncesi Türk birikimi ile Türk-İslam medeniyetleri birikiminden beslenen Osmanlı İmparatorluğu'nda, eğitim anlayışı ve uygulamaları da bu zengin mirastan etkilenmiştir. Osmanlılar'da eğitim alanında öncelikli olarak sıbyan mektepleri, medrese ve Enderun ile daha yaygın olan cami, kütüphane, dârüşşifâ, rasathâne, muvakkithâne, dergâh, tekke gibi yarı dinî, yarı eğitimsel ve kültürel kurumlar, Ahîlik

teşkilatı ve loncalar gibi meslekî eğitim kurumları ortaya çıkmış, bunlar Osmanlı Devleti eğitim sistemini yüzyıllarca taşımıştır. Öte yandan Osmanlılar'da eğitim anlayışı ve kurumları dinî ağırlıklı olmakla birlikte felsefe, matematik ve astronomi gibi alanlar da zaman zaman medrese müfredatında yer bulmuş, fakat kimi zaman da bu bilimler –özellikle dini eğitimin ağırlığı öne çıktığında- geri plana itilmiş ve dışlanmıştır. Selçuklular dönemindeki eğitim anlayışının Osmanlı eğitim sistemini etkilediği de görülmektedir. Modern anlamda sınıfların bulunmadığı, daha çok kitap ve hoca merkezli bir eğitim anlayışının uygulandığı medreselerde, öğretim yöntemleri ezberleme, tekrarlama, anlama, müzakere ve not tutma şeklinde oluşmuşken özellikle 1800'lerde başlayan eğitim reformları girişimleri eğitim kurumlarının çehresinde birtakım değişikliklere de ortam sağlamıştır. Disiplin anlayışı; kazandırılmak istenen özellikle sosyal davranış, değer ve tutumların pratikteki yansımalarının gözetilip, değerlendirilmesi, saptanan eksiklikler karşısında cezalandırılmanın sağlanması üzerine kurulmuş görünmektedir. Öte yandan Türkler'in çocuk eğitimi konusundaki tavırlarını da günlüklerinde anlatan Schweigger (2004, s.127; Akt: Kenan, 2012, s.586-593) çocukların Almanya'da olduğu gibi sertlik ve korku ile eğitilmediğini, Türkler'in de çocuklarını cezalandırdıklarını, ancak daha ölçülü ve sabırlı davrandıklarını, Hristiyanlarda yapıldığı gibi kızılcık sopası ile onları dövmediklerini söylemektedir. Bununla birlikte Amasyalı Hüseyin oğlu Ali'nin 1453'te yazdığı "Tarik-ül Edep" (Eğitim Yolu) adlı eseri Osmanlı'da dayaktan söz eden ilk eserler arasında yer alır. Eserde, öğretmenin üç gün güler yüz gösterdikten sonra edepsizliğe ve tembelliğe karşı çocuğa dayak atması önerilmektedir. Bu durum daha sonra "falaka" ile de beslenerek Tanzimat Dönemi'ne kadar sürmüştür (Binbaşıoğlu, 1995, s.9). Tanzimat Dönemi'nde disiplinde ise dayağın kullanılması düşüncesi ve disiplin yöntemleri değişmeye başlamış ve 1847'de çıkarılan "Sıbyan Mektebi Talimatnamesi" ile de falaka yasaklanmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda 1880'ler, eğitim cephesinde, özellikle de ortaöğretimde olağanüstü bir hareketlenmenin olduğu bir dönemdir. Üç sultanın gelip geçtiği, anayasa münazaralarının yapıldığı, Rus Savaşı'nın yaşandığı, Düyun-u Umumiye'nin

kurulduğu bir dönemdir bu (Fortna, 2005, s.51). 19. yüzyıl boyunca Osmanlı İmparatorluğu önemli reform programlarını hayata geçirmiştir. Bunlardan en önemlilerinden biri de eğitim hareketleri alanında olan girişimlerdir (Evered, 2012, s.1). Eğitimdeki arayış en yoğun olarak şüphesiz XVIII. yüzyılın ikinci yarısından itibaren imparatorluğun en çok sıkıntı çektiği alanda gerçekleşmiştir: Askeri eğitim ve fen bilimleri, özellikle mühendislik. 1869 öncesi Tanzimat döneminde eğitimde düzenlemeler genel olarak ortaöğretim ve meslek okullarında yoğunlaşmış görülmektedir. Osmanlılar'da örgün bilimsel ve teknik eğitimin başlangıcı Humbaracı Ahmed Paşa'nın 1734'te Üsküdar'da açtığı Hendesehâne ile başlatılır. Daha sonra Çeşme yenilgisi üzerine 1775'te Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyun kurulur. Bu mühendishânenin özellikle yabancı hocalara çok bağlı kalması, onların da çeşitli sebeplerle ülkelerine dönmeleri yüzünden başarısız olması üzerine imparatorluk genelinde yeniden bir yapılanma sürecine ihtiyaç duyulmuştur. Nitekim III. Selim, tahta çıktıktan sonra var olan rehavete bir son vermek üzere ıslahat girişimlerine başlamıştır. III. Selim'in fen ve teknoloji konularındaki gelişmeleri takip ettiği görülmektedir. Nihayetinde 1795'te Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun'u, kendi ifadesiyle "etraftan mühendis celbolunmaktan ise Devlet-i Aliyye'de bir mühendishâne" açmayı kararlaştırmıştır (Kenan, 2010, s.130-137, 158). Keza, 1795 yılında açılan Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun, doğa ve fen bilimleri alanında en önemli girişim olmuştur (Beydilli, 1995, s.44). Nitekim III. Selim devri (1789-1807), kendisine has özellikleri ile Tanzimat öncesi batılılaşma hareketleri içinde ayrı bir yere sahiptir. Fransız İhtilâli'nin başladığı yılda tahta geçen III. Selim, ülkenin özellikle askerî başarısızlıklardan görüldüğü üzere Avrupa'dan çok geri kaldığını analiz etmiş, teknik ve orduyu yenileştirme çalışmalarına öncelik tanımıştır. Türkiye'de ilk kez öğrencilerin sıralara oturtulduğu bir okul olarak Mühendishâne-i Sultanî ve bununla birleştirilen Mühendishâne-i Berr-î Hûmayûn'un kurulduğunu ve hatta bu kurumlarda ilk kez batılı bir yabancı dil eğitiminin verildiğini görmek mümkün olmuştur (Kafadar, 1997, s.78).

> "III. Selim döneminde eğitim anlayışında yeni düzenlemelere gidilmesi, eğitim anlayışının doğa ve fen bilimlerini ve kurumlarını da içerecek şekilde genişletilmesi, medrese eğitiminin

> çeşitli düzenlemeler getirilerek disiplin altına alınması, Ruus imtihanlarında adil ve tarafsız, niteliği ve donanımı öne çıkaran herkes icin geçerli belli ilkelerin geliştirilmesi söz konusudur (…) Ayrıca bu dönemde, modern anlamda "vatan" kavramının ilk kullanışlarına rastlanmaktadır; zira ister Avrupa'ya gönderilen memur, ister Mühendishane'de okuyan öğrenci olsun "vatan"ına daha iyi hizmet edebilmek için fen bilimleri veya yabancı dil öğrenmeye karar verdiğini söyleyenler bulunmaktadır (…) Diğer taraftan medreseler de kendi başına bırakılmamış, aksine devletin zihniyetini ulemanın bicimlendirdiği ve ulemadaki bozulmanın devlette de bozulma anlamına geldiği düşünüldüğünden, III. Selim tahta geçtiğinde ilk iş olarak ulemanın eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkelerle, ozellikle de ilmiyenin ıslahıyla ilgilenmiştir. Devlet, vakıf mütevellisi tarafından yönetilen medreselere daha sonra ortaya çıkacak "maarif nezareti" gibi modern bir kurumla müdahale edemese de, medrese eğitiminde ve düzeninde önceki dönemlere göre daha çok müdahil olmuş, medreseleri daha yakından izlemiş ve gerektiğinde, özellikle aksaklık, başıbozukluk gördüğünde düzenini değiştirmiş, yenilemiştir" (Kenan, 2010, s.160, 162-163).

III. Selim dönemi, Türk çağdaşlaşma tarihinin ikinci aşaması diye gösterilse de bu devir mühendishâne sınıflarına sıraların girmesinden matbaaya, hatta yabancı dil öğrenimine kadar Türk eğitiminde görülen yenilikler sebebiyle Türk eğitim tarihinde modern anlayışın ve kurumlaşmanın ilk ortaya çıktığı aşama olarak da dikkat çekmektedir. Fen subayı eğitimi yapan okulları genişletmek, yenilerini açmak, eğitim için gerekli kitapları Fransızca'dan çevirtmek III. Selim (Nizam-ı Cedit) reformları arasında yer almıştır (Kenan, 2010, s.11, Berkes, 2011, s.96-97).

Her şeyden önce III. Selim, imparatorluk düşüncesinin fizik dünyaya ve doğa bilimlerine bakan yönünü geliştirmeye çalışmış, öte yandan medreselere liyakati ölçü alan bir düzen getirmiş, bu arada ulemâzâdeye sınavsız müderrislik pâyesi verilmesi âdetini kaldırmıştır. III. Selim'in eğitim girişimleri II. Mahmud döneminde ve ardından XIX. yüzyıl boyunca ilerleyerek devam etmiştir. XIX. yüzyıl, Avrupa'da görüldüğü gibi Osmanlılar için de kendi dünyası ve dinamikleri çerçevesinde bir eğitim çağı olmuştur. Bu yıllarda global değişimler karşısında gerileyen devletin en önemli ıslahat merkezi ordu olmuş; ordunun en ciddi eksiklerinden biri olan subay yokluğu üzerinde durulmuştur. Ehliyetli subay kadrosunun yetiştirilmesi ve buna paralel ehliyetli sivil memur ihtiyacının karşılanması II. Mahmud döneminde eğitimin başlıca gayelerinden biri haline gelmiştir (Lewis, 1970, s.84).

Nitekim eğitime büyük önem veren II. Mahmud, 1824 tarihli fermanında para kazanmak için beş altı yaşlarındaki çocukların mektep yerine usta yanına verilmesini doğru bulmamış, çocukların iş yerlerine alınmasını yasakladığı gibi o dönemde çıraklık yapıp mektep tahsili görmeyenlerin de çalıştıkları yerden alınarak okullara devamlarının sağlanmasını emretmiştir. Bu fermanın amacı, halkın geçim derdi nedeniyle çocuklarını esnaf yanına verip, eğitimlerini engellemeleri nedeniyle oluşan cahilliği engellemek şeklinde belirginleşmiştir. 1824 yılında ilköğretim zorunluluğuna ilişkin yayınlanan bu ferman yalnızca İstanbul için değil tüm imparatorluk sınırlarındaki şehirler için de geçerli olmuştur. Ancak İstanbul'da bile tamamıyla uygulanamamıştır. 1834'te ilk büyük askerî okul olan Mekteb-i Harbiyye açılırken öğrencilerine "nefer" yerine "talebe" denmiş, en başarılı olanlar her yıl gruplar halinde Avrupa'daki askerî akademilere gönderilmeye başlanmıştır. Avrupa'ya öğrenime gönderilen bu öğrenciler daha sonra yurda dönerek Türkiye'de öğretimin gelişmesine katkıda bulunmuşlardır. Harbiye, Bahriye, Hendese ve Tıp mekteplerine daha donanımlı öğrenci almak için sıbyan mektebinden sonra on üç yaşına kadar çocukların eğitimlerini sürdürebilecekleri rüşdiye mektepleri 1838'de açılmıştır. 1838'de ilk açılan okul, "Mahalle Mektebi" denilen ilkokul düzeyinin üzerinde bir okul olduğu için daha sonra da açılmaya devam eden bu okullara II. Mahmud'un takdiriyle "Rüşdiye" denilmiştir. Bu dönemin dikkat çekici bir başka gelişmesi de özellikle 1819'dan itibaren misyoner okullarının imparatorluğun çeşitli bölgelerinde kurulmasıdır. Öte yandan II. Mahmud döneminde belirginleşen "mutlakiyetçi monarşi" rejimi içinde hükümderın tutumu ile ulemanın tutumu arasındaki ayrılıklar eğitim alanına çok fazla yansımış; eğitim işlerine bakmakla görevli olan Meclis-i Umur-ı Nafia (Yararlı İşler Meclisi), 1838'de hazırladığı raporda "(…) dinsel bilgiler insanı ahrete, kurtuluşa hazırlayan bilgiler olduğu halde, fenler insanoğlunun dünyadaki hayatının gelişmesine yarar (…)" ifadelerini kullanmıştır. Bu raporda Yararlı İşler Meclisi, o güne kadar eğitimin ihmal edilmiş olmasından dolayı yeni açılan harbiye, deniz ve kara mühendisliği, tıbbiye gibi okullara öğrenci bulunamadığını; bunun ilköğretimdeki yetersizlikten beslendiğini belirtmiştir. Meclis, çare olarak; mahalle

okullarındaki hocaların denetimden geçirilmesini, okullarda dersler ve öğretimin birleştirilmesini, sınıf usulü konmasını, ilkokulların zorunlu hale getirilmesini, fakir, serseri, suçlu çocuklar için özel okullar açılmasını, okuma yazma öğrenmeden öğrencilerin okullardan alınmasının yasaklanmasını önermiştir. Ancak bu raporu inceleyen Adalet Kuralları Meclisi, ilköğretim işleri için ulemadan bir zatın görevlendirilmesini tavsiye edince II. Mahmud konuyu Şeyhülislamlık'a havale etme hatasına düşmüş; konu için yetkilendirilen ulemadan İmamzade Esat Efendi, dünya işleri olarak düzenlenmek istenen eğitim işini tekrar dini ve geleneksel anlayışa döndürerek reformların yaşama geçirilmesine engel olmuştur. Bu dönemde ilköğretimin din alanına bırakılması yüzünden üst düzey eğitim kurumlarına kazandırılacak öğrencilerin yetiştirilmesi yolu tıkanmıştır. Bu nedenle de ilköğretimin temel ilkesi din eğitimi, ortaokulların temel ilkesi de memur yetiştirme olarak kalmıştır. Eğitim kurumlarındaki bu ikilik (dinsel eğitim veren ilköğretim ve dünyasal eğitim veren yüksek eğitim) iki kültürlü, iki eğitimli insanlar yetişmesine; bu durum da çifte kişilikli kişiler ile onların karşısında cahil bir kitle olan halkın bulunmasına katkı sağlamış, ileriki dönemlerde İmparatorluk bu durumdan çok zarar görmüştür (Berkes, 2011, s.179-183, 203, Kenan, 2012, 586-593).

II. Mahmud devrinde daha sonraki dönemlerde Batı ile olan kültürel temasları gittikçe arttırıcı yönde rol oynayacak diğer bir girişim de 1821'de kurulan Bâbıâli Tercüme Odası olmuştur. Bu dönem Lale Devri'nde görülmeye başlayan ve III. Selim devrinde hız kazanan Avrupalılaşma eğilimlerinin devlet eliyle mecburi olarak yapılmaya çalışıldığı bir dönem olmuştur (Kafadar, 1997, s.86-87).

Öte yandan Osmanlılar'da bu dönemde yapılan eğitim reformları, öğrencilerde merkezi otoriteye karşı itaat ve sadakat duyguları uyandırmak üzere dinsel ve ahlaki telkinlerin yapılması ve bu kadim gelenekle Osmanlılık bilincine sahip sadık vatandaşların yetiştirilmesi üzerine şekillenmiştir. Nitekim Osmanlı'da özellikle siyasi buhran dönemlerinde merkezi otorite, hem çocukları hem de yetişkin vatandaşları camilerde ibadete ve mahalle mekteplerinde dini eğitime yönlendirmiş ve buna

zorlamıştır. Taşrada ve İstanbul'da otoritesini sağlamlaştırmaya çalışan Bab-ı Ali, 18. yüzyıl sonları ile 19. yüzyıl başlarında bu tedbir ve zorlamaları giderek artırmıştır. Okul haritaları ve ders kitapları dahi Osmanlı'nın bütünlüğü ve bölünmezliğine vurgu yapacak şekilde bir düzenlemeye tabii tutulmuştur. 1870'ler bu geleneksel yaklaşımlar, tek tipleştirici ve düzenleyici bir disiplinizasyona dönüşmüştür. Dönemin eğitimcilerinden Selim Sabit Efendi Rehnüma-yı Muallimin'de (1870), Bentham'ın panoptikonunu hatırlatan tektipleşme ve gözetim ağını Osmanlı okulları için önermiştir (Somel, 2010, s.26). Bu algı ders kitaplarına da yansımış, nitekim II. Abdülhamid döneminde Maarif Nezareti'nin onayı ile ders kitapları sıkı bir kontrole alınarak, mevcut ders kitaplarındaki içerik dışında eğitim yapılması kesinlikle yasaklanmıştır. Okul üniformaları, sınıfların oluşturulup öğrenci sıralarının ayrılması, sıkı sınıf geçme standartları, standart eğitsel gelişme süreci organizasyonun sağlanması bu dönemde yapılan uygulamalardır ki tüm bunlar Foucault'nun eğitimde bilgi- iktidar gözetim ağınının özelliklerine sahip bir görüntü arz etmektedir.

Osmanlı eğitim sisteminde genel çehre, resmi onay gören İslami dualarla, göreneksel bayramlar ve tatillerle okullardaki günlük hayatın ritminin belirleniyor oluşudur. İslami içerikli devlet eğitimi söz konusudur. Sadık "mektepliler" ve devlet bürokrasisinde yer alacak memurlar yetiştirilmesi hedefleri ön planda olmuştur (Fortna, 2005, s.44, 47).

3.1.2 Tanzimat Dönemi (1839-1876)

II. Mahmud'un ölümünden beş ay sonra, yeni padişah Abdülmecit tarafından 3 Kasım 1839'da Müslüman olan ve olmayan halkların ileri gelenleri önünde yayınladığı bildirisine "Tanzimat Fermanı" (Gülhane Hatt-ı Şerif-i) denmiştir. "Tanzimat" sözcüğü "nizam verme" anlamına gelen "tanzim" sözcüğünün çoğuludur. Batılı devletlerin temsilcilerinin Tanzimat maddelerinin denetleyicileri durumunda gelmeleri ve bunların karışmaları sonucunda bu dönemde 1856'da "Islahat Fermanı" adı ile bilinen bir belge daha yayınlanmıştır (Berkes, 2011, s.213,216). Tanzimat Fermanı, İslamî esaslara

dayalı bir toplum sistemini Batı anlayışına göre yeniden tanzime çalışan, bu yüzden de yeni hayat ve düşünce tarzının gerektirdiği değişiklikleri, bunların uygulamalarını, çalışmalarını belgeleyen bir fermandır. Tanzimat, dağılmaya yüz tutmuş çeşitli unsurları İmparatorluğun bünyesinde "Osmanlılık" tezi etrafında tutmak için, "müsavat" ve "hürriyet" esaslarına dayanan yeni bir idare ve hukuk anlayışı getirme çabalarının da adı olmuştur (Kafadar, 1997, s.91).

Tanzimat Dönemi, 1839-1876 yılları arasını kapsamaktadır. Bu dönem devlet anlayışında olduğu gibi eğitim anlayışında da çağdaş bir anlayışın kurulmaya çalışıldığı bir dönem olmuştur. 1839'da ilân edilen Gülhane Hatt-ı Hümâyunu ile birlikte Tanzîmât-ı Hayriyye dönemi başlamış; Osmanlı eğitim anlayışında kişinin gerekli ilmihal bilgilerini öğrendikten sonra kimseye muhtaç olmayacak seviyede bir tahsil kazanması, ilim ve fen öğrenmesi, görgü kuralları ve erdemle donanıp kişiliğini geliştirmesi düşüncesi önem kazanmıştır. Eğitimin amacı; "Osmanlılık" düşüncesinin yayılması, okullarda öğrencilere bu bilincin aşılanması olarak öne çıkmıştır. 1839 ile 1856 arasındaki Tanzimat reformlarında dini inancına bakılmaksızın bütün yurttaşlara eşitlik garantisi verilmiş ve deklare edilmiştir. Bu gelişmeler eğitim politikaları aracılığıyla Osmanlı İmparatorluğu'nda imparatorluk yönetiminin etkinlik alanını genişletme çabalarıdır. Öte yandan bu etkinin yalnızca nüfus üzerinde değil aynı zamanda politik ve ekonomik alanda da güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Nitekim Tanzimat Fermanı eğitim ve entelektüel gelişme alanında çok önemli bir adım olmuştur fakat unutulmamalıdır ki bu gelişme Osmanlı'da devletin eğitim alanına ilk müdahalesi ve eğitim alanındaki yenileşme düşüncelerinin ilk kaynağı da değildir. Keza, II. Mahmud dönemiyle belirginleşen, devletin eğitim üzerine artan bir ilgisi söz konusu olmuştur. Ancak bu eğitimi geniş alana yayma çalışmaları ve modern fikirleri ülkeye getirme girişimleri Tanzimat Fermanı'ndan sonra net bir şekilde gün yüzüne çıkmaya başlamıştır (Evered, 2012, s.5-7).

Hatırlanacağı üzere Tanzimat öncesi Osmanlı-İslam okul sisteminde en temel eğitsel amaç dini bilgilerin öğretilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Avrupa devletlerinin

zamanla askeri ve siyasi kazanımlarının artması üzerine, İmparatorluğun gerilemesi, zayıflaması karşısında kendini savunma ve bu durumu tersine çevirme girişim ve arayışları artmıştır. Öncelikle ordu ve donanmada ıslah girişimleri zorunlu hale gelmiş ve bu süreçte batı biliminin esasları dikkate alınmaya başlanmıştır. Nitekim 18. yüzyılın sonlarında başlatılan eğitim reformlarında kurulan ilk modern okullar askeri kurumlar olmuştur. Bunu sonraki süreçte, askeri kadrolara hizmet edip işleri kolaylaştıracak devlet memurları ihtiyacı izlemiş ve 1839'da başlayan Tazimat Dönemi ile birlikte devlet memuru kadrosu yetiştirmek üzere ilk sivil devlet okulları açılmıştır. Bu dönemde açılan "Rüşdiyeler" Tanzimat'ın gerektirdiği devlet dairelerine memur yetiştirme amacı taşımışlardır. İlerleyen zamanlarda bu amaç doğrultusunda ve kamuya genel eğitimi taşımak maksadıyla Sıbyan Mektepleri de Evkaf Nezareti'nden, Maarif-i Umumiye Nezareti'ne bağlanmıştır. Mekatib-i Umûmiye Nezareti kurulduktan sonra Rüşdiyeler hızla artmıştır (Unat, 1964, s.42; Ergün, 1996, s.30). Görülmektedir ki 1845 Hatt-ı Hümayununu izleyen eğitim tedbirleri öncül dönemlerine göre çok daha etkili olmuşlardır. Zira 1845'in Mart'ında Babıali'nin emirnamesiyle mevcut okulları incelemek ve yenilerine yer hazırlamak üzere "adli, askeri ve mülki bilgilere iyice vakıf" kimselerden yedi kişilik bir meclis kurulmuş; bu meclis raporunu 1846 Ağustos'unda vermiştir. Nitekim Meclis-i Maarif-i Umumiye de bu raporda öngörülmüştür (Lewis, 1970, s.113).

İlköğretim bu amaçla genişletilmek istenmiş ancak bu tam olarak bir devlet politikası şeklini de almamıştır. Okullara Lisân-ı Osmânî, tarih ve coğrafya dersleri konmuş, bir Batı dilinin müfredatta yer alması kurala bağlanmış, anlaşılır bir dille halka hitap etmeye önem verilmiştir. Bu dönemin en belirgin özelliği Türkiye'de eğitim sisteminin yavaş yavaş oluşturulmuş olması olarak değerlendirilebilir. Örneğin Tanzimat öncesinde sınıf sistemi yokken bu dönemde sınıflar oluşturulmuş, bir okuldan diğerine gidilirken şehadetname ya da diploma aranmaya başlanmıştır. Okullarda sıra ve öğretmen kürsüleri de yer almaya başlamıştır. Derslerde "Usul-i Cedid" adıyla yeni eğitim yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. Usul-i Cedid hareketi ile eğitimde laikleşme sinyalleri başlamış, eğitim ve öğretimle ilgili fiziksel ortamın düzenlenmesi,

“bilime ve insan doğasına yönelik eğitim” yapılması gibi kavramlar ifade edilmeye başlanmıştır. Tanzimat öte yandan din eğitimi ile maarif öğretimini yan yana koymuştur. Ayrıca çok dönemi için çok cesur ve önemli bir adım olarak kız öğrencilere ortaöğretim başlatılmış, ilk kez bir kadın öğretmen tayini olmuştur. Bu dönemde Fransız Devrimi’ni hazırlayan materyalist filozofların kitaplarının sıklıkla okunduğu da görülmüştür. Tıp eğitiminde kadavra kullanımına bu dönemde izin verilmiş, halka açık konferanslarla “fen” eğitimine ilgi arttırılmaya çalışılmıştır (Berkes, 2011, s.229-243; Akyıldız, 2009, s.68).

Tanzimat’tan II. Meşrutiyet’e kadar geçen uzun dönemde temel eğitim kurumları daha yaygın, düzenli ve sistematik hâle gelmiştir. Fakat ilk aşamalarda, Tanzimat’ın ilanından 5-6 yıl geçmesine rağmen eğitim alanında müsbet bir işin yapılmadığını gören Padişah Abdülmecit’in Ocak 1845’te Bab-ı Ali’ye gelerek “Eğitimle İlgili Bir Hatt-ı Hümayun” yayınlatması da önemli olaylardan biridir. Bu fermanda padişah “ülkenin uygun yerlerine gereken okullar açılmak suretiyle, kamu eğitimi (terbiyet-i amme) vermenin çaresine bakılması” nı buyurmaktadır (Berker, 1945 s.14). Ferman, reformların başarısıyla eğitim arasındaki doğrudan ilişkiye dikkat çekmiştir. Fermanla birlikte eğitimde canlanma başlamış önce mahalle (sıbyan) mekteplerini düzenlemek için “Muvakkat Meclis-i Maarif” daha sonra da “Daimi Meclis-i Maarif” kurulmuştur. Öte yandan ilk bilim akademisi niteliğinde de “Encümen-i Daniş” adında bir bilimsel kurul oluşturulmuştur. Sadrazama bağlı olarak kurulan ilk eğitim kurumu olan Meclis-i Maarif-i Umumiye (Genel Eğitim Kurulu) 1845 yılında kurulmuştur. “İlkokul Yönetmeliği” niteliğinde “1847 Talimatı” yayınlanmıştır. Sultan Abdülmecit’in 13 Ocak 1845’te Bab-ı Ali’ye gidip Sadrazam ve tüm vekillere hitaben okuttuğu ünlü eğitimin geliştirmesine ilişkin fermanına ve yine 1845’te Muvakkat (Geçici) Meclis-i Maarif’in ilköğretimin düzene sokulmasını öneren bir raporuna dayanarak hazırlanan bu belgede, bilimsel nitelikte düşüncelerin izlerine rastlanmakla birlikte, daha çok geleneksel eğitim anlayışının, düşünce ve uygulamaları sergilenmektedir. Bu nedenle belge, Tanzimat’ın ilk yıllarına özgü olan geçiş döneminin bütün özelliklerini taşımaktadır. Talimatta çocuğun yaradılışı ve ilgisi gibi bazı terimlere de yer

verilmiştir. Okul disiplini konusundaki gelişmeler, okuldan falakanın kaldırılması ile sınırlı kalmıştır. Belgede okul disiplini sağlamada, falaka yasaklanmıştır. Dinde falakanın olmadığı belirtilmiştir. Başarısız olan ya da ahlâk kitabında yeri olan olumsuz davranışları gösteren çocuğa karşı dışlayıcı bir tutum sergilenmektedir. "Hoca böyle çocuklara sövüp saymayacak yalnızca dince caiz olan, dargın bir yüz göstermek, incitmek üzere kulağını çekmek, ırz ve namusuna dokunmayacak şekilde acı söz söylemek gibi yollara başvuracaktır". Ayrıca bu belgede, bu gibi çocuklara, dersi tekrar okutturma, okulda bedenî hizmetlerinde bulundurma, akşam tatiline kadar cezalandırma gibi bugün hiç de eğitsel değer taşımayan cezalar verilmesi öngörülmüştür. Dayakla cezalandırmaya yer veren şu hüküm de ilginçtir: "Eğer çocuğun kabahati birine sövmek ya da ahlâk risalesinde yazılan kötü davranışlardan birini yapmak şeklinde ise, çocuk velisinin izni ile tahammülüne göre, zarar görmeyecek şekilde ve falakaya yatırılmadan, nazik organları koruyarak, yaban asması ya da yasemin (çubuğu) gibi yumuşak değneklerle hafifçe dövülecektir." Ödül ve ceza kavramları, sanki eğitilmekte olan çocuğun kendisi için değil, başka çocukların eğitimi için gerekli görülmektedir. Bu yolla diğer çocuklara gözdağı verilmiş olunacaktır (Binbaşıoğlu, 2005, s.57-58; Akyıldız, 2009, s.68). Örneğin tembellik ve yaramazlık karşısında çocuğun dövülmesi istenmemekte, fakat şiltesi öğretmenin yanından alınarak uzaklaştırılması önerilmektedir. İncitmeyecek şekilde kulak çekmek, ırz ve namusa dokunmayacak şekilde acı söz söylemek, ayakta durmak, dersi tekrar tekrar okutmak gibi cezeler verilebileceği belirtilmektedir. Bu talimatta eğitimcilere dersleri nasıl işleyecekleri ve eğitimi nasıl verecekleri de detaylı olarak anlatılmaktadır (Akyüz, 1999, s.2-5).

Öte yandan 19. yüzyıldaki Osmanlı'daki değişimlerin kritiği yapıldığında; Foucault'nun Batı'daki politik değişimlerdeki gelişmelerin izini sürerken kullandığı "iktidar" terimine göre bu gelişmelerin imparatorluğun işlevi ve yapısına etki ettiği görülmektedir (Evered, 2012, s.9). Bu dönemde yapılan eğitim reformlarına bakıldığında; 1847'de ortaokul (rüşdiye), 1850'lilerde modern anlamda ilkokul (ibtidâî), 1874'te ilk lise (idâdî) açılmış, nitelikli öğretmen yetiştirecek okullar tesis

edilmiş, kısa ömürlü de olsa İstanbul Dârülfününu bu devirde faaliyete geçmiştir (1863). Halka açık dersler 1863'te, yapılı Yüksek öğretim programı 1869'da başlamıştır. Üst seviyedeki bürokratlardan çarşı esnafına kadar herkes eğitimle ilgilenmiş, muallim, mektep ve kalem halkın yoğun biçimde gündemine girmiştir. Bunun sebebi eğitimin artık kurtuluşun en önemli çaresi olarak görülmesidir. Eğitim, güç kaybeden ve sürekli olarak gerileme yaşayan İmparatorluk için bir kurtuluş kaynağı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Tanzimat döneminde lise düzeyinde açılan ilk özel okul olan Darüşşafaka da özellikle yetim ve kimsesiz Müslüman çocuklara toplumsal bilgiler vermek ve onları topluma kazandırmak amacını gütmüştür.

Tanzimat döneminde toplanan bilimsel kurullardan biri olan "Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye" hem bilim ve eğitime ilişkin kitapların yazılması ve Türkçe'ye çevrilmesini hızlandırmayı hedeflemiş hem de "Mecmua-i Fünun" adıyla bir dergi çıkarmıştır. Bu dergide dönemin eğitimine katkıda bulunan pedagojik makeleler ve çocuk yetiştirme disiplinleri kaleme alınmıştır. Öte yandan modern eğitimin II. Mahmud'un saltanatının sonlarına doğru özellikle Tanzimat'la beraber Türkiye'ye gelmiş olduğunu ifade etmekle birlikte 1869'da Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi yayımlanıncaya kadar geçen uzun dönemin sistemsiz olduğu söylenebilir. Çeşitli alanlarda ihtiyaç duyulan okullar açılmışsa da bunlar arasında bağlantı ve bütünlük kurulamamıştır.

> Tanzimat döneminde kız ve erkek öğretmen okulları, kız ve erkek teknik okulları tarzında değişik alanlarda önemli girişimler yapılmıştır. Bunlardan ilki 1847'de Yeşilköy'de açılan Ziraat Mektebi'dir. Meslekî eğitim alanındaki bu girişimler imparatorluğun çeşitli bölgelerinde hızlanarak devam edecektir. Midhat Paşa, Tuna valiliği esnasında bu meslek okullarından başka Balkanlar'da yetim ve fakir çocuklar için iş okulu tarzında öğrencilerine hem meslek edindirme hem iş kurmada yardımcı olan ıslahhâneler açmıştır (Kenan, 2012, s.586-593).

Dönemin önemli yayınlarından Takvim-i Vekayi adlı gazetede eğitimle ilgili yayınlanan makalelerde dönemin eğitim bilimcileri yine o dönemin eğitim ve disiplin algısı ile insan yetiştirme algısına ışık tutmaktadırlar. Bu makalelerde öğretim ve disiplinde çocuklara özellikle hak, güzellik, erdemlilik ve olgunluk gibi bilgilerin verilmesi eğitimin ana amacı olarak ifade edilmektedir. Eğitimin insanı sürekli olarak

ödev ve hakseverlik duyguları ile erdemli ve olgun kişiler hâline getireceği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerden iyi ahlakı bozan kötü alışkanlıklara karşı çocukları bunlardan uzak tutacak önlemler almaları istenmektedir. Öğretmenlerden çocukların kalplerini kırıcı, onlarda kin ve öfke oluşturucu olmaktan uzak, örnek bir ahlaklılık sergilemeleri beklenmektedir. Öğretmenlere çocukları disiplin ve kurallara uymaya yöneltmeleri ve teşvik etmeleri söylenmektedir. Bu değerleri verirken çocuklara bağırılmaması, ılımlı ve nazik yaklaşılması, hakkaniyetli olunması önerilmektedir (Binbaşıoğlu, 2009, s.188-192).

Eğitim ideolojisi açısından, eğitimde modernleşme hareketlerinin ilk yıllarında yenileşme çabalarının başlıca amacı; askeri ve faydacıdır. Ancak 1839'da ilk sivil kurumların ortaya çıkmasıyla birlikte siyasi (vatanseverlik duygusunun aşılanması), kültürel (insanlığın maddi gelişimini vurgulayan) ve ekonomik (sanayi ve zanaat üretimi destekleyen) amaçları bünyesinde barındıran bir maarif sisteminin önemi ve gerekliliği tartışılmaya başlanmıştır (Somel, 2010, s.37). Tanzimat öncesi eğitimin genel çehresine bakıldığında mahalle mekteplerinde modern sınıf düzeninin olmadığı görülecektir. Farklı yaş ve bilgi düzeyindelki tüm öğrenciler aynı odada eğitim görmektedir. Eğitimin temel hedefi öğrencilere temel dini bilgileri vermek ve Kuran ayetlerini ezberletmektir. Eğitimde yenileşme çabaları tamamen askeri güçlenme hedefi üzerine kurulduğu için öncelik askeri kurum ve okullara verilmiş, Osmanlı'da ilk modern eğitim kurumları özellikle Fransız askeri uzmanların da önerileri alınarak askeri alanda açılmıştır. Öte yandan, II. Mahmud'dan II. Abdülhamid döneminin sonlarına kadar eğitimin pek çok alanında önemli girişimler ve yenilikler yapılmasına rağmen medreselerin ihmal edilmesi yüzünden bu kurumlardaki eğitim daha da kötüye gitmiştir. Eğitimdeki yenileşme hareketleri içerisinde medreselerin göz ardı edilmesinin önemli sebeplerinden biri, bu devirde medreselerin ve temsil ettiği zihniyetin ıslahının imkânsız olduğu şeklinde bir düşüncenin ortaya çıkmasıdır. Öte yandan medreslerde tedrisat herhangi bir düzenleme ve kural olmaksızın yapılmakta ve muallimler de herhangi bir teftişe tabi tutulmamakta olduğundan II. Mahmud döneminden itibaren bu okullar ile buradan yetişen bireylerin vatanseverlik ve vatana

yapacakları katkılar dönemin eğitimcilerince sorgulanmıştır. Bu dönemde halk da, devletin tercihini yeni eğitim kurumlarından yana koymasından dolayı, -istikbal kaygısı ile- çocuklarını medreselerden ziyade bu yeni okullara yönlendirmiştir (Somel, 2010, s.52; Akyıldız, 2009, s.69). Nitekim II. Mahmud'un teşvikiyle Meclis-i Umur-ı Nafia'nın 1839'da yayınladığı layihada mahalle mektepleri şiddetle eleştirilmiş ve sorgulanmıştır. Ancak yine de bu layihanın muhafazakar ve din içerikli oluşu dikkatlerden kaçmamalılıdır. Bu layiha mekteplerin düzenlenmesini, modernleşmesini amaçlayan öneriler getirmektedir. Layiha, çocuklara dini eğitim verilmesi amacını okullarda daha sıkı bir düzen getirme hedefiyle birleştiren ve mektepler üzerinde siyasi denetim kurmayı amaçlayan geleneksel siyaseti sürdüren bir görünüme sahip olmuştur.

XX. yüzyılın başlarına gelindiğinde artık medreseliler de eğitim kurumlarındaki bu bozulmalardan şikâyet eder hale gelmiş, nihayet İttihatçılar döneminde medreselerin ıslahı arayışları gündeme gelmiştir. Tanzimat'ın eğitim politikası temelde "Osmanlılık" ilkesine dayandırılmış, açılan yeni okullarda müslüman ve gayri müslim her uyruğun eğitilmesi ve Osmanlılık bilincini elde etmesi hedeflenmiştir. Bu politika 1912'deki Balkan bozgununa kadar varlığını devam ettirmiş, ancak bu ağır bozgunla birlikte Osmanlılık ideali iflâs edince yerini millîlik ve Türklüğün eğitim alanına yansımasıyla millî terbiye vurgusu almış, hatta Arap alfabesi yerine yeni alfabe arayışları bile görülmüştür. Ziya Gökalp, kozmopolit eğitim anlayışıyla suçladığı dönemin medrese ve mektep eğitiminde en önemli eksiğin millî terbiye olduğunu, bunun ülkeyi tahrip ettiğini belirttikten sonra millî eğitim anlayışını hayata geçirebilmek için dinde, ahlâkta, hukukta, dilde, güzel sanatlarda ve iktisatta Türk kişiliğinin keşfedilmesinin zorunlu olduğunu belirtmiştir.

Osmanlı'da özellikle kriz ve buhran dönemlerinde devletin en önemli uygulamalarından biri, bir gelenek hâlini alan, Müslüman çocukların mahalle mekteplerine devamlarının zorunlu kılınması uygulaması olmuştur (Somel, 2010, s.45). Bunun bir devlet politikası olarak sürüdülmesinin nedeni; sosyal disiplinin sağlanması, olası halk isyanlarının engellenmesi, merkezi otoriteye sadakatin kontrol

altında tutulmak istenmesidir. Nitekim bu kurumlarda sıklıkla din eğitimi öne çıkarılarak halkın İslam'ın şartlarına uyması konusunda da zorlayıcı önlemler alınmıştır. III. Selim ve II. Mahmud dönemlerinde dine bağlılığı halka empoze eden fermanların yayınlandığı da görülmektedir. Din eğitimi, siyasi kontrolü hem merkezde hem de taşrada inşa etme aracı olarak işlevselleştirilmek istenmiştir.

Tanzimat hükümetleri, eğilimleri ne olursa olsun eğitimi diyanetin kapsamında değerlendirmekten vazgeçmemişlerdir. Geleneksel ilkokulların ıslahatı konusunda güçlü bir devlet motivasyonu söz konusu değildir (Somel, 2010, s.59). Öte yandan mahalle mekteplerinin ve bu atanan öğretmenlerin Evkaf Nezareti'nin idaresi ve denetimi altında olması da bu okulların ıslahı önünde engel teşkil edici olmuştur. Ulemanın kontolü altında olan bu nezaret, mekteplere ilişkin ıslahat girişimlerini önleyici olmuştur.

Sultan Abdülmecit'in 13 Ocak 1845'te yayınladığı Meclis-i Vakay-i Ahkam-ı Adliye'ye hitap eden ve eğitime acil olarak gerekli ıslahatların yapılmasını ve önlemlerin alınmasını belirten ferman, Osmanlı tebaasındaki cehaletle savaşıma vurgu yapan bir ferman olmuştur. Ortaöğretimin yaygınlaştırılması, yüksek eğitimin kurumlarının açılması hedeflerden biridir. Öte yandan bu ferman, eğitimi bütün olarak ele almakta ve taşralarda da eğitimin yaygınlaştırılmasına vurgu yapan ilk resmi belge niteliği taşımaktadır. Dini derslerin pratik derslerle bütün olarak eğitimde hayata geçirilmesini öneren fermanda dinsel eğitimin ağırlığı yine söz konusudur. Bunun ertesinde 8 Nisan 1847'de yayınlanan İlköğretim Yönetmeliği'nde çocukların ilk mekteplere zorunlu olarak devam etmesi ve okula gitmeyen çocukların velileri hakkında kovuşturma yapılması tedbirleri belirtilmekteydi.

1856 yılı Islahat Fermanı'nın yayınlanması Osmanlı eğitim tarihinde bir dönüm noktası olarak görülebilir (Somel, 2010, s.66). Bütün Osmanlı tebaasının devlet ve askeri okullara girmesinin önünü açan bu fermanla birlikte resmi olarak tüm dini cemaatlere kendi okullarını kurma ve denetlemeleri bir hak olarak tanınmıştır. Bu

özgürlük üzerine gayrimüslim okulları hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Öte yandan Nezaret'in teşkilat yapısı imparatorluk çapında bir okul sistemi kurmaya yetecek güçte olmamıştır. Yine 20 Haziran 1857'de eğitimin din ve mezhep farkı gözetmeksizin bütün halkın yararlanacağı bir konuma getirilmesini sağlamak için gerekli çalışmaları yapmak üzere Müslüman, Rum, Ermeni, Katolik, Protestan ve Yahudi temsilcilerden oluşan Meclis-i Muhtelit-i Maarif (Karma Maarif Meclisi) oluşturulmuş ve bu kurul okulların niteliğini, müfredatını, öğretmen seçimlerini belirlemede yetkili olmuştur. Müslümanlar ve gayrimüslimlerin ilkokul eğitimlerini ayrı ayrı almaları üzerine sistem şekillendirilmiştir. İlerleyen yıllarda 1861 tarihli genelge ile de devlet ilk kez imparatorluk sınırları içindeki müslüman ve gayrimüslim tüm okulları yasal bir çerçevede birleştirmiştir. Okullar; a) Sıbyan Mektepleri (ve bütün cemaat ilkokulları), b) Rüşdiyeler ve c) Meslek Okulları olarak üç kategoride toplanmıştır. 1864 yılında Daire-i Mekatib-i Mahsusa ve Daire-i Mekatib-i Umûmiyye adıyla iki şubeden meydana gelen Maarif-i Umûmiyye Heyeti oluşturulmuş ayrıca İslam'a ait kitapları incelemekle görevli Mekatib-i Sıbyan-ı Müslime Komisyonu ve üyeleri çeşitli cemaatlerden seçilip bütün halkın eğitim işleriyle ilgilenmek üzere Mekatib-i Rüşdiyye ve İlmiye Komisyonu kurulmuştur. Görülmektedir ki 1856'dan itibaren Osmanlıcı eğitim politakasının ana hedefi dini cemaatler arasındaki sosyal engelleri kaldırma yönünde olmuştur. Bu temel hedef 1869 nizannamesi ile daha da belirginleştirilecektir (Akyıldız, 2009, s.69).

Nitekim orta seviyedeki okulların açıldığı veya askerî olanla sivil olanın birbirine karıştığı bir ortamda temel eğitimden yüksek eğitime kadar bütün okulların, bilhassa medreseler, meslek okulları ve giderek artan azınlık okullarının Osmanlı eğitim düzeni içinde âhenkli bir yere oturtulması da ancak 1869'dan sonra sağlanabilmiştir. Tanzimat dönemi sonlarında eğitimin yeniden örgütlenmesi amacıyla Avrupa'nın ilerlemesini yakından izlemiş olan Saffet Paşa'nın katkılarıyla "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" (Genel Eğitim Yasası) hazırlanmıştır. 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizannamesi'nin yayınlanması Tanzimat döneminin en önemli eğitim olaylarından biridir (Binbaşıoğlu, 1995, s.41). 1869 eğitim nizannamesinde Fransız örneği model

alınarak, merkezi ve zorunlu eğitim sistemi Osmanlı İmparatorluğu ile tanışmıştır. 1880'lere kadar uygulamalar ertelense de bu yenilik girişimleri imparatorluğun içindeki topluluklar ve sosyal yaşam Batı felsefesindeki gelişmelerden ve yönetim sistemlerindeki değişimlerden etkilenmiştir. Yenileşme çabalarında birçok engelle karşılaşılmış olsa da imparatorluğun modern aydınları, onların öngördüğü eğitim sisteminin sosyal ve politik sorunları azaltacağını beklemişlerdir (Evered, 2012, s.1-2). Padişah tarafından onaylanarak yürürlüğe giren bu yasa, Fransız eğitim sisteminden esinlenerek hazırlanmıştır. Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi'nin ardından maarif merkez teşkilatı şekillenmiş, okullar sistemli bir düzene girmiş, dârülfünunun kurulmasına karar verilmiş, ilköğretim kız çocuklarını da içine alacak biçimde zorunlu hâle getirilmiştir. Bu nizanname ile ülkedeki bütün okullar ikiye ayrılmıştır: Birinci kısımdaki okullar genel okullardır, bunların gözetim ve denetimi devlete aittir. Ikincisi özel okullardır, bunların kurulması ve yönetimi kişilere yahut topluluklara aittir. Genel okullar üç derecelidir; Sıbyan ve Rüşdiye Okulları; İdadiye ve Sultaniye; Yüksekokullar (Unat, 1964, s.110-118). Bu nizanname ile büyük il merkezlerine Maarif müdürleri atanmaya başlanmıştır. Okulların sayısı artmıştır ancak Nizanname yine de tam olarak başarıyla uygulanamamıştır.

Tanzimat döneminde bir diğer eğitim reformu ise devlet seçkinlerini ve entelektüellerini yetiştirecek kurumların oluşturulması girişimleridir. Mekteb-i Mülkiye-i Şahane, Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Sultani ve Darüşşafaka bu amaca hizmet eden kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Osmanlı Devleti'nde pratik ve pozitif bilgilerle donanmış yeni bir yönetici kuşağına gereksinim duyulmuştur. Eğitim kurumlarının yapısı bu dönemde Batı'dan etkilenilmiş bir anlayışla şekillendirilmeye çalışılmıştır. Nitekim, 1868'de açılan Galatasaray Sultanisi de batılı modern bir orta öğretim programına sahip okullardan biri olarak dikkati çekmektedir. Galatasaray Sultanisi, bir Batı dilinde orta derecede modern bir eğitim sağlama konusunda bir Müslüman hükümet tarafından yapılmış ilk ciddi teşebbüstür. Bu okul Müslüman ve Hristiyan öğrencilerin yan yana öğrenim görmesi ilkesi ile de dini ayrılığın kaldırılmasına yönelik ilk adımın atıldığı kurumdur. Modern Türkiye'nin

yükselişinde rol oynayacak olan yetenekli ve Batılı eğitim görmüş idareci, diplomatların yetiştirilmesinde de bu okul ciddi rol oynamıştır. Öte yandan bu dönemde ülkede Protestan Robert Koleji gibi yabancı misyonerler tarafından kurulan okullar da mevcut durumdadır (Lewis, 1970, s.121-122).

Özetle Tanzimat döneminin eğitiminde ana amaçlar; iyi eğitimli devlet memurları kadrolarının oluşturulması, müfredatların pratik derslerle zenginleştirilerek Müslüman ve gayrimüslimlerin karışık eğitim görmesi şeklinde biçimlenmiştir. Dini ve ahlaki içerikli bir eğitim anlayışı mevcuttur. Yetiştirilmek istenen insan tipi dini eğilimleri sağlam, Osmanlılık bilincine haiz, sultana bağlı, ahlaki meziyetlere sahip vatandaş tipidir. Eğitim, sosyal disiplinizasyon aracı olarak görülmüştür. Merkeze itaat ve İslami kimlikli otoriteye bağlılığın güçlendirilmesi için dini değerlerin bireylere aşılanmasına özel önem verilmiştir. Hatta taşralardaki eğitimde yerel milliyetçiliğin önlenmesi, eğitimin en önemli hedefi durumuna gelmiştir. Kadınların eğitimine devlet daha fazla önem vermeye başlamış ve bu durum, kadınlara dini ve dünyevi eğitim verildiğinde, bu kadınların evlendiklerinde kocalarını hem ev işleri meselelerinde rahatlatacakları hem de iffetlerini koruyacakları şeklinde gerekçelere dayandırılmıştır (Somel, 2010, s.83).

Osmanlı eğitim moderninasyonu çalışmaları yukarıdan yönetilen bir girişim çabası görünümündedir ve aşağıdaki katılım beklenen düzeyde olmamıştır. Tanzimat döneminde reformlar bu nedenlerle güçlü ve etkisi hissedilir bir hâle taşınmak istenmiştir. Maarif-i Umumiye Nezareti bu nedenlerle eğitimin düzenlenmesi ve yönetilmesi amaçlarını içeren bir teşkilat olarak kurulmuş ancak daha sonra da göreceğimiz gibi bu kurum II. Abdülhamid devrinde bir sansür aracına dönüşmüştür.

3.1.3 I. Meşrutiyet Dönemi (1876-1878) ve Mutlakiyet Dönemi (1878-1908)

Birinci Meşrutiyet Dönemi, Padişah II. Abdülhamid'in Anayasa'yı (Kanun-i Esasi) yürürlüğe koyması ile yine bu anayasayı yürürlükten kaldırdığı 23 Aralık 1876 ile 13

Şubat 1878 arasındaki iki yıllık süreci kapsar. Bu dönemin eğitim açısından en önemli özelliklerinden biri, dönemi başlatan İlk Anayasa'nın (Kanun-i Esasi) 15, 16 ve 114. maddesinin eğitim ile ilgili olmasıdır. Bu maddelerde mekteplerin devletin nezareti altında olduğu, Osmanlı vatandaşlarının eğitiminin bir birlik ve bütünlük içinde olması için girişimlerin yapılacağı, dinsel inanışlarla ilgili olan öğretim yöntemlerine dokunulmayacağı ifade edilmiştir (http://www.belgenet.com/arsiv/anayasa/ 1876.html, E.T: 09.06.2012).

II. Mahmud'un ölümünden sonra kısa süreli olarak tahtta kalan ve sağlık problemleri neden gösterilerek tahtta indirilen V. Murat'tan sonra padişah olan II. Abdülhamid, kendisini derhal "anayasa" yapılması, nazırların tavsiyelerinin dinlenmesi, padişahın kendiliğinden devlet işlerine karışmayacağını temin etmesi gibi şartlarla (Padişah Abdülaziz döneminde özellikle harbiye öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen 1876 Mayıs devrimi ileri gelenleri olan) Mithat Paşa ve grubu tarafından desteklenmiştir. Nitekim II. Abdülhamid'in tahta geçmesiyle 23 Aralık 1876'da yeni anayasa "Kanun-i Esasi" imzalanmış ancak içerisinde "yeni meclisi istediği zaman süresiz tatil edebilme" gibi haklarla bir nevi anayasalı mutlakiyet rejimi başlamıştır. II. Abdülhamid döneminde Babıâli'nin yetkileri sarayda toplanmaya başlanmış, padişah pek çok konuda insiyatifleri eline almaya başlamıştır (Berkes, 2011, s. 316-333; Akyıldız, 2009, s. 167-168). 1876'da II. Abdülhamid tahta çıktıktan sonra, toplumu kontrol etme amacıyla bilgi toplama önemli bir amaç haline gelmiştir. Vergilendirme amacıyla imparatorluk önemli kayıtları arttırılırken bunun da ötesinde toplanan kayıt ve bilgi seviyesinde çok önemli bir artış olmuştur (Evered, 2012, s.11).

Öte yandan uzun bir süredir artarak devam eden batı hamlelerinin imparatorluk üzerinde etkisini ciddi bir biçimde artırdığı bu dönemde, Sultan Abdülhamid'in bu hamleleri azaltma çabasını en çok harcayan padişah olduğu da görülmektedir. Merkezi otorite, hem kendi sınırları içinde kalan muhalif gruplar ile dışarıdan destek alan yabancılarla ve azınlık gruplarıyla hem de dışardan gelen tehditlerle rekabet etmek zorunda kalmıştır. II. Abdülhamid Batılı sisteminin biçimini taklit etmeye teslim

olmayarak, bu sistemi imparatorluğun İslami mirasına en uygun hale getirmek amacıyla içeriğini Osmanlılaştırma çabası gütmüştür (Fortna, 2005, s.117-118). II Abdülhamid, ortaöğrenimi en dikkate değer kademe olarak görmüş, devletin eğitim bürokrasisi de özellikle bu hususta eksikleri giderme yolunu seçmiştir. Bir nevi II. Abdülhamid, sonraki yıllarda yaşanacak Mutlakiyet Döneminde de dahil olmak üzere batılı güçlere ve tehditlere karşı elindeki tüm kaynakları seferber ederek direnişe geçmiştir. Eğitim de bu seferber edilen direnişin en temel yapı taşı konumundadır. Toplumsal düzeltme ve sosyal disiplin aracı olarak eğitim, tüm reform girişimlerinin ve devlet politikalarının belirleyicisi ve pratiği konumunda olmuştur.

Nitekim II. Abdülhamid'in saltanatı süresince imparatorlukta inşa edilen okulların sayısının 10.000'e ulaştığı tahmin edilmektedir (Fortna, 2005, s.130). II. Abdülhamid'in en göz alıcı başarısı hem okul hem öğrenci sayısında önemli oranda artışın sağlanmış olması olmuştur. Yüksek öğretimde de bu dönemde ciddi oranda artış sağlanmıştır (Lewis, 1970, s.179). Açılan bu okullar sadece İstanbul'da değil, taşrada da yoğunlaşmaya başlamıştır. Bununla birlikte eğitim alanında bu dönemde özellikle idadilerin de taşralarda yaygınlaştığı görülmüştür (Ergin, 1977, s.3).

Bu dönem, 1869 Maarif Nizannamesi'nde telaffuz edilen planı devralmış ve bu plan, oluşturulan okul ağı için bir tasarı işlevi görmüştür. Rasyonelleşmiş ve merkezileşmiş bir eğitim sistemi kurulması hedeflerin başında gelmiştir. I. Meşrutiyet'le birlikte Sultan II. Abdülhamid sistemli ve merkezi bir eğitim ağı oluşturma hedefini destekler bir görüntü çizmiştir. Genç nüfusun düşünce tarzını etkileme görevini üstlenen ve bunu kendine misyon edinen bir eğitim anlayışı söz konusudur. Zira bu dönemde eğitimin sunduğu faydaları keşfetmiş olan bir Osmanlı Devleti vardır ve bu nedenle de eğitimi devletin her yerine yayma amacı güden bir anlayış yaşama geçirilmeye başlanmıştır. Bunun için zorlu finansal fedâkarlıklara da girişilmiştir. Hatta buna ek olarak gezici ulema ekipleri de kurulmuştur. Yeni yapılan okulların binalarının dış görünümüne kadar Avrupa etkisi açıkça görülmektedir. Ancak dini ağırlıklı eğitim de varlığını yeniden güçlendirmeye başlamıştır. Okulların her birinin kendi cami ve imamları

bulunmaktadır. Öğrencinin yaşamını belirleyen dini değerler ve uygulamalar olmuştur. Ulemalar eğitim üzerinde karar verici ve uygulayıcı konumundadırlar. Ancak yine de binaların tek tip olduğunu söylemek de mümkün değildir. Öte yandan bina yapıları merkezi otoriteyi yansıtacak, anımsatacak ve güçlendirecek şekilde tasarlanmıştır (Fortna, 2005, s.177, 181). Tanzimat Dönemi'nde açılmaya başlayan yeni okullar nedeniyle bu dönemde iyice belirginleşmiş olan "medrese" ve "mektep" ikiliği de söz konusudur. Medreselerde eski öğretim ve yöntemler sürdürülürken daha yeni metotların uygulandığı Mülkiyeler "devlete sadık memurlar" yetiştirme hedefi nedeniyle kurulmuşlardı. II. Abdülhamid bu okulların denetlenmesi için "teftiş kurulları" oluşturmuş, bu okullarda din ve ahlakça zayıflık tespit ettiğinden bu duruma karşı bu okullarda önlemler alınmasını istemiş ve takip etmiştir. Sultan Abdülhamid, tahta çıktığı andan itibaren "yabancı istilasını durdurmak" maksadı güden politikalara girişmiştir. Komşu ülkelerden olduğu kadar uzaktaki bölgelerden ve yerel misyoner gruplarından gelen tehditlerle karşı karşıya kalan II. Abdülhamid, kendisinden önceki dönemin de mirasından yararlanarak devlet okulları sistemini kurmaya çalışmıştır. Bu haliyle II. Abdülhamid'in saltanatında ilk baştan itibaren gerçekleştirilen eğitim çabaları, imparatorluğun geleceğini koruma amacı güden çalışmalar olarak da değerlendirilebilmektedir.

II. Abdülhamid, meşrutiyeti temin ederek saltanata çıkmasına karşılık yeni anayasanın hazırlanması ve ilan edilmesi sürecinde anayasaya konulmasında ısrar ettiği yasa maddeleri ile de padişahın yetkilerini –dinsel bir meşruluk da katarak- sağlama almıştır. Nitekim Kanun-i Esasi'nin 5. maddesinde Zat-ı Şahaneleri'nin kişiliği "kutsal ve sorumsuz" ifadesi yer almıştır. II. Abdülhamid, sonraki süreçte Cevdet Paşa gibi Kanun-i Esasi mimarlarını sürgün, cezalandırma, yargılamalar yoluyla devre dışı bırakmış stratejik bir şekilde kendi yönetimini kurmuştur (Berkes, 2011, s.335-336).

I. Meşrutiyet döneminin kısa ömürlü olmasından sonra başlayan dönem Mutlakiyet Dönemi' olmuştur. Bu dönem "93 Harbi" olarak bilinen 1877 Osmanlı-Rus Savaşı'nın patlak vermesiyle ve Osmanlı Devleti'nin Balkanlardaki Hristiyan unsurlarla ve Rusya

ile savaşmak zorunda kalması ile birlikte savaşın Osmanlı aleyhine dönmesi, Ruslar'ın şimdiki Yeşilköy'e kadar girmesi, Kars, Ardahan, Batum illerini zaptetmesi üzerine Padişah II Abdülhamid'in parlamentoyu 13 Şubat 1878'de süresiz olarak kapatması ile başlamış ve 23 Temmuz 1908'de Meşrutiyet'in yeniden ilanına kadar sürmüştür.

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'ndan sonra Osmanlıcılık siyasi bir kavram olarak eski gücünü kaybetmiştir. Abdülhamid rejiminin güçlenmesiyle birlikte devlet, eğitimde dini ve otoriter değerleri vurgulamaya önem vermiştir (Somel, 2010, s.228). Buradaki asıl amaç, ayrılıkçı hareketlerle savaşmak ve padişahın özellikle Müslüman nüfus üzerindeki ideolojik temellerini güçlendirmek olmuştur. Halife-Sultan hem siyasi hem de dini kimliğini birleştirici bir öge olarak kullanmayı hedeflemiştir. Eğitim müfredatları bu amaçla daha dini bir niteliğe dönüştürülmüştür. Devlet okulları müfredatları, 1880, 1891-1892, 1901 ve 1904 reformlarıyla bu amaçlara göre şekillendirilmiştir. Bu dönemde, 1840-1876 arasında canlanan ve görülen yeni düşün ve hareketlere pek rastlanmamaktadır. Bu devre "İstibdat Devri" de denmektedir (Binbaşıoğlu, 1995, s.63). Maarif Nezareti üyeleri arasına yüksek mertebeli ulema üyeleri alınmıştır. Komisyonlar dini konulara sürekli vurgu yaparak bu uygulamalara ağırlık vermişlerdir. Nitekim İbtidai okullarının ikinci sınıfından Mekteb-i Mülkiye'ye dek tüm okullarda din ve ahlak derslerinin iki katına çıkaracak bir müfredat değişikliği çalışmaları yapılmıştır. Bu değişiklik yürürlüğe de konmuştur. İslami geleneklere ve ahlaka aykırı kitap çevirileri yasaklanmış, kurallara uymayan öğretmenler cezalandırılmıştır. Bu dönemde eğitimin amacı net olarak padişaha sadakat fikrinin eğitim aracılığıyla bireylere kazandırılması olmuştur. Ulusal eğitim üzerinde durulmamış hatta Osmanlı'ya bağlılık fikrini zedeleyen tüm düşünceler eğitimden uzak tutulmaya çalışılmıştır. Bu dönemde çok sıkı bir denetim söz konusudur. Herşey devletin gözetimi ve denetimi altındadır. Öğretmenler kendilerine devlet tarafından verilen müfredat ve kitaplar dışında hiçbir şey söylememek durumunda kalmışlardır. Aksini yapmak suç olarak tanımlanmıştır. Okullarda eğitim korkuya dayalıdır. Padişaha bağlılık öncül değer olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle de okullarda çok sıkı

bir disiplin ağı vardır. Emirlere, yönetmeliklere uymayanlar şiddetle cezalandırılmaktadır. Ders kitapları da çok sıkı bir denetimden geçirilmektedir.

Mutlakiyet döneminde eğitim işlerinin kolaylıkla yürütülebilmesi için 1878'de Maarif Nezareti'ne bağlı olarak "İlköğretim Dairesi" kurulmuştur. İstanbul okulları için hazırlanan yönetmelikte öğretmenlerin, kalfaların ödevleri sıralanmış, öğrenciyi dövmek ve korkutmak amacıyla okulda değnek ve falaka bulundurmak yasaklanmıştır. Ceza olarak tekdir ve tazir cezaları, ayakta tutmak, teneffüs ve oyundan mahrum bırakmak önerilmiştir. Büyük kabahat işleyen öğrencilerin ise nezaretin ilkokullar dairesine gönderilmesi ve üst yönetime devredilmesi istenmiştir. Ödül olarak öğrencinin takdir edilmesi, yazı ile velisine memnuniyetin bildirilmesi, bir gün için isminin okul levhasına yazılması önerilirken öğretmenlerden öğrencilerine "padişaha dua ettirmesi" esas ödevleri arasında sayılmıştır (Berker, 1945, s.159). Okul idareleri nerdeyse saplantı denebilecek yapıda merkeziyetçi bir disiplin algısına sahiptir. Okullar, sosyal mobilitenin ve ortak bir Osmanlı kimliği oluşturmanın aracı olmuş durumundadırlar. Devlet, eğitim aracılığıyla öğrencilerin yaşantılarını kontrol altına almayı hedeflemiştir (Fortna, 2005, s.186-188). Bu dönemde orta öğretim sisteminin zirvesinde bulunan iki kurum Galatasaray ve Darüşşafaka, programları itibariyle Türkleşmiş bir nitelik almıştır. Özellikle Galatasaray Sutanisi'nde Türk öğrencilerin oranı yükseltilmiş ve okul egemen sınıfların çocukları için gittikçe gözde hale gelen bir eğitim yeri olmuştur (Lewis, 1970, s.180-181).

Mutlakiyet döneminde tam bir baskı ve korku ortamı söz konusudur. Ders kitapları nezaretin kontrolü altındadır ve öğretmenlerin kitaplarda yazılanlar dışında herhangi bir şey söylemesi kesinlikle yasaktır. Bunu kontrol eden müfettiş ve hafiye ordusu kurulmuştur. Bu yasaklara uymayan öğretmenler, uzak illere atanarak ya da tamamen meslekten çıkarılarak cezalandırılmışlardır.

Abdülhamid rejiminin otoriter yönetimi ve önlemleri öğretmenleri olumsuz etkilemiştir. Muhalif faaliyetlere yakın öğretmenler devlet birimleri tarafından sürekli

gözetim altında tutulmuşlardır (Somel, 2010, s.118). Nitekim dönemin pek çok eğitimcisi ve aydını çareyi yurt dışına kaçmakta bulmuş ve bunlar 1908 devrimi ile yurda geri dönmüşlerdir. Bu dönemde Maarif-i Umumiye Nezareti bir devlet sansür aygıtı olarak işlev görmüş ve hatta buna ilaveten 1880 yılında "Teftiş ve Muayene Komisyonu" da kurulmuştur. 1903 yılına gelindiğinde bakanlık teşkilatı daireleri arasında sansür kurumları da göze çarpmaktadır. Merkezi yönetim, devlet okulları üzerinde olduğu kadar gayrimüslim okulları üzerinde de sürekli bir gözetim ağı oluşturmuştur. Kütüphaneler, matbaalar ve diğer tüm kültürel kurumlar bu büyük gözetim ağı içerisinde kalmışlardır. Maarif memurluklarına yalnızca Bab-ı Ali'ye sadakaatı bilinenler atanmıştır. Her yıl maarif meclislerince vilayetlerdeki eğitim durumuna ve sorunlara ilişkin yıllık rapor hazırlanması istenmiştir. Memurların ve amirlerin devlete bağlılıklarını kontrol etmek üzere geniş bir hafiye ve jurnalci örgütü oluşturulmuş, bu örgüte sınırsız haber toplama ve verme özgürlüğü tanınmıştır. Hatta bu örgütün başkentte "Baş Hafiye" adı altında bilinen resmi bir makamı, dairesi ve ödeneği olmuş, geniş bir gönüllüler ordusu da bu hafiye ve jurnalci kadrolarına hizmet etmiştir. Ayrıca Bab-ı Ali, vilayetlerdeki maarif idarelerine ilişkin halktan gelen şikayet ve istekleri de gözetim ağının bir parçası olarak kullanmış, buralardan gelen ihbarları denetlemiş ve değerlendirmiştir. Açılan yeni okullar bir anlamda devlet ve halk arasındaki ilk temas yerleri de olmuştur. Bu dönemde imparatorluk genelinde yaygınlaştırılan "telgraf" hizmetleri de Abdülhamid rejimine hizmet etmiştir. Sansür müessesi yayınlanan tüm yazıları, dergileri, gazeteleri kontrol ve denetim altında tutmuş, günlük gazeteler bile yayınlanmadan önce sansürcülerin elinden geçmiştir (Berkes, 2011, s.344,348). Padişah, maarif memurlarından tercüme edilecek tüm kitap ve yazılara devlet, saltanat ve hilafet makamları düşünülerek dikkat etmelerini ve zararlı yayınlara izin vermemelerini istemiş, bu ilkelere uymayanların görevlerinden alınacaklarını bildirmiştir (Akyıldız, 2009, s.178). Öte yandan bu dönemde tüm bu baskı ortamına karşılık, Batı ile doğrudan kültürel temasların arttığı, Batı kaynaklı yeni edebiyat ve fikir akımlarının ortaya çıkıp geliştiği; Tanzimat dönemine oranla daha fazla gazete ve derginin yaygınlaştığını görmek de mümkün olmuştur. Sayısı bir aralık

116'yı bulan gazete ve dergilerde yabancı ve azınlıkların rolünün büyük olduğu da görülmektedir (Kafadar, 1997, s.115).

Öte yandan Abdülhamid devrinde vilayetlerdeki eğitimin kurumsallaşması konusunda daha kapsamlı ve tutarlı bir politika izlendiği görülmektedir. Taşrada maarif idareleri kurulması çalışmalarına girişilmiştir. Gayrimüslim okulların maddi ihtiyaçlarının devletçe karşılanması, bu okulların etkin bir şekilde gözlenip denetlenmesi ve bu önlemlerle bu okulların zararlı faaliyetlerinin engellenmesi amaçlanmıştır. Zira bu okullar aracılığı ile Osmanlı'yı zayıf düşürmeyi hedefleyen politakalar ve çalışmalar sıklıkla görülmüş ve yaşanmıştır. Misyoner okullarının faaliyetleri imparatorlukta bu süreç içerisinde sık sık sıkıntılara neden olmuştur. Öğrenim kalitesinin daha yüksek oluşu nedeniyle bu okullar Müslüman çocukları da kendilerine çekmişlerdir. Eğitimde tekelci bir bakış açısı getiren Abdülhamid rejimi de bu durumdan rahatsız olmuştur. "Dindar Protestan Yuvaları" (Fortna, 2005, s.69, 114) olan bu okullar kimi zaman imparatorluk sınırları içinde tehdit unsuru durumuna gelmişlerdir. Üstelik bu kurumlar, beslendikleri yerler bakımından oldukça kurumsallaşmış, köklü ve örgütlü kurumlardır. Osmanlı eğitimcileri ve bürokratları bu durum karşısında bu kurumlarla rekabet edebilecek güçte Müslüman okulları kurulmasını, bunların nitel yönden de çoğaltılmasını istemiş ve önermişlerdir. Mutlakiyet döneminde bu okulların düzenli envanteri tutulmaya çalışılmış, öte yandan modern eğitim anlayışı da devleti kurtarma fonksiyonu taşıdığı düşünülerek bir çözüm olarak görülmüştür.

1880'li yılların başında idadi mektepleri açılmış, bunlar gerçek ortaöğretim kurumları olarak Rüşdiye'lerin yerini almıştır. Abdülhamid devrinde okul sisteminin müfredat içeriğinin ayırt edici özelliği, dini ve otoriter değerlere yapılan güçlü vurgu olmuştur (Somel, 2010, s.212). Bu dönemde Osmanlıcılık siyasetinden bir uzaklaşma söz konusudur. Devlete ve İslam dinine bağlılık eğitim anlayışını kapsayan bir anlayış görünümündedir. Öte yandan 1881 yılında, Sıbyan Mektepleri, "İptidai Mektebi" haline getirilmiş, buralarda Usul-i Cedide'nin uygulanması için öğretmenler

uyarılmıştır. Ancak eski disiplin yöntemlerinin uygulanmasına da devam edilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995, s.73).

Mutlakiyetçiliğin ezici nitelik kazandığı yıllar 1891 ile 1892 yıllarıdır. Halife Sultan'a bağlılık, en önemli değerdir. Bu değer aşırı derecede vurgulanmış ve gözetilmiştir. Herşey merkezi denetim altındadır. Derslerde ve ders kitaplarında padişaha ve Osmanlı Devleti'ne sadakat, İslam değerlerine bağlılık çok güçlü bir şekilde verilmiştir. Öte yandan imparatorluğun kurtuluşu için modernite atılımları da yok sayılmamış, bu da bir ikilem ortaya çıkarmıştır. Bu tutarsızlık Abdülhamid devrinde farklı değerlerin sentezlenmesi hususunda başarısızlığa neden olmuştur. Padişah ile devlete odaklı bir vatanseverlik ve İslam değerlerini öne çıkaran bir anlayışla, bu değerlere sahip bireyler yetiştirilmesi bu dönemin eğitim disiplini olarak belirginleşmektedir. Katı bir okul disiplini söz konusudur. Bu dönemde başlatılan ahlak kampanyası, önemli bir tehdit olarak görülen yabancı müdahalelerine karşı bir koruma çabası olarak görülmüştür (Fortna, 2005, s.250).

Sosyal disiplinizasyon politikası Abdülhamid devri boyunca en sert hâliyle uygulanmış, padişaha sadık ve dini bütün bir nesil yetiştirilmeye çalışılmışsa da bunda çok başarılı olunamamıştır (Somel, 2010, s.234). Zira, II. Abdülhamid döneminde etnik ulusalcılık anlayışını ortadan kaldırma çabaları ve ülkenin bütünlüğünü bu sayede sürdürme girişimleri, bu politikaların Müslüman ve Gayri Müslimler arasında eşitsizlik yarattığını düşünen entelektüeller tarafından engellenmiştir. Keza II. Abdülhamid'in siyasi ve askeri gelişmelerle beslenen "İslamist" politikalar izlemesi rahatsızlığa da neden olmuştur (Evered, 2012, s.15-16). Nitekim bu dönemden hemen sonra oluşan Jön Türk hareketi bu başarısızlığın somut göstergelerindendir. Bununla birlikte Mutlakiyet rejimi eğitiminin ürettiği nesiller, imparatorluğun dağılmasını önleyememekle beraber Türkiye Cumhuriyeti'ni kurmayı başaracaklardır.

3.1.4 II. Meşrutiyet (1908-1920)

Tahta çıktığı yıllarda II. Abdülhamid –muhtemelen- anayasalaşmayı imparatorluğu yıkımdan kurtaracak çare olarak görmüş ancak bu fikir gerçeğe dönüşememiştir. Bundan sonra gelen "Hamidiye Rejimi" olarak da adlandırılan Mutlakiyet Dönemi 1908'de gerçekleşecek Jön Türkler hareketine kadar sürmüş ve bu dönemin sonunda aydınların baskısıyla anayasa tartışmaları yeniden gündeme gelmiştir (Evered, 2012, s.12). Nitekim, padişahın meclisi yeniden toplanmaya çağırmasıyla II. Meşrutiyet dönemi başlamıştır. II. Meşrutiyet dönemi 23 Temmuz 1908'den 23 Nisan 1920'ye kadar süren bir dönemdir. Bu süre içinde Trablusgarp, Balkan ve I. Dünya Savaşı gibi olayları içinde barındıran çok çetin ve yorucu yıllar geçmiştir. Öte yandan Mutlakiyet döneminin sonucunda ülkede birçok düşünce akımı da doğmuştur. Önceki dönemdeki baskılar bu dönemde Türklük siyasetinin çıkmasına ortam hazırlamıştır. Bununla birlikte İslamcılık akımı da güçlü akımlardan biri olarak görülmektedir. Öz olarak II. Meşrutiyet dönemi amaç bakımından bir arayış dönemidir. Eğitim tartışmalarının yapıldığı bu dönem Cumhuriyet dönemine de oldukça fazla etkide bulunmuştur. Bu dönemde devletin meşruti özelliğine de uygun olarak gelişmiş demokratik okul ve eğitim anlayışları dile getirilmiştir. Tevfik Fikret, Satı Bey, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Halil Fikret Kanad gibi eğitimciler eğitim dergilerinde yayınladıkları yazılar ve çalışmaları ile bu döneme katkı sağlamışlardır. Dönemin özellikle ilk yarısından sonra halkta da bir bilinçlenme yaşanmış ve eğitim çalışmalarına halk ve basın da ilgi göstermeye başlamıştır.

Keza, II. Abdülhamid dönemi aydını o denli sindirilmiştir ki, aydınlar mutlakiyet döneminde yalnız devletten değil, birbirlerinden de korkar olmuşlardır. Zira, herhangi biri jurnalci ya da hafiye olabilirdi. Bu manevi hastalığın giderilmesi kolay olmamıştır. Ancak bu dönemde iki okumuş kitle; öğretmenler ve subaylar fikir devriminin ve uyanışın sağlanmasında öncü rol oynamışlardır (Berkes, 2011, s.366-367).

İkinci Meşrutiyet dönemi Türkiye tarihinde eğitim üzerine en çok yazının yazıldığı, eğitim sorunlarıyla en çok ilgilenilen ve deneyimler kazanılan bir dönem olmuştur. Türk eğitiminin en canlı ve hareketli devri 1908-1914 arasıdır. Bu dönemde devrim ruhunun ürünü olarak her düzeydeki okulda gelişmeler yaşanmıştır. İkinci Meşrûtiyet döneminde, sistemsiz de olsa, bütün çağdaş düşünceler Türkiye'ye aktarılmaya çalışılmıştır. Eğitim düşüncesi alanında gerek Batıdan gelen süreli yayınlar gerek Avrupa'ya giden öğrenci ve araştırmacıların eser ve makaleleri, çağdaş pedagojiyi Türkiye'ye daha mükemmel denilebilecek bir biçimde yansıtmıştır (Ergün, 2009, s.263). Hukuk alanında din kontrolünün daraltılması gibi ilkeğitim alanında da okulların dinden özgürleştirilmesi yönünde girişimler meşrutiyet döneminde yoğunlaşmıştır. Meşrutiyetin ilk yıllarının karışıklığı içinde başlayan çaba, geleneksel sıbyan okullarını mahalle mektebine çevirme yoluyla oluşmuştur. Keza, sıbyan okulları Tanzimat'ın okur-yazarlığı genişletme çabalarının ürünü iken, kısa süre içinde birer minyatür medrese durumuna gelmişlerdi. Karanlık odalarda, minder üstünde, sarıklı hocaların değneği karşısında oturan küçükler, sallana sallana namaz sûreleri ezberlerlerdi. Bu okullarda, koşma, gülme, konuşma cezalandırılacak davranışlardandı. Meşrutiyet döneminde ilk kez ilkeğitim önem verilen bir eğitim kesimi olmuştur. Bu döneme kadar yüksekokullara, idadilere, sultanilere önem veren Maarif Bakanlığı yeni ilkokullar açmada Evkaf idaresi ile yarışır duruma gelmiştir. İlkokulların vilayetlerde çoğalmaya başlaması ile de ulusal bir eğitim politikası oluşturmanın temelleri atılmaya başlanmıştır (Berkes, 2011, s.461).

II. Meşrutiyet'in ilanından sonra okullarda 5-6 yıl kadar bir kargaşa dönemi yaşanmasından sonra genel bir eğitim yasası hazırlama çalışmaları öncelik kazanmıştır. Bu dönemde yayınlanan İlkokullar Yönetmeliği'nde, "zorunlu eğitime tabi olan çocukların dinine bağlı, yurtsever, gayretli ve çalışkan insanlar olarak yetiştirilmeleri" amaç olarak ifade edilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995, s.131). İlköğretim bu dönemde 6 yıla çıkarılmış, ilköğretim devlet okullarında parasız hale getirilmiştir. Dersler, 40 dakika olarak belirlendiği bu programla dersler öğleden önce ve öğleden sonra okutulanlar olarak ikiye ayrılmıştır. Bu dönemde, ortaokullar ve idadilerin

amaçları arasında da "ulusal eğitim ve yurttaşlık bilgilerinin verilmesi" gibi amaçların yer aldığı görülmektedir. Okullarda Türkçe zorunlu öğretim dili olmuştur. Bu dönemde Sultaniler de kuvvetlendirilmiş, Müslüman çocukların bu okulları tercih etmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu dönemde eğitimde bedensel ceza yasaklanmıştır. Daha once 1847'de bedensel cezanın yasaklamış olmasına rağmen sürdürülüyor olmasının önüne geçilmek için bu konuda tedbir alınmaya çalışılmıştır. Bu nedenle de 20 Ağustos 1914 tarihli bakanlık genelgesi ile bedensel ceza yasaklanmış, ilkokullarda disiplinin sevgi ve şefkat ile sağlanabileceği belirtilmiştir. Buna uymayan öğretmenlere ceza verileceği de tebliğ edilmiştir. Öğrencilere ceza olarak, sözlü ve yazılı uyarı, bir ya da birkaç teneffüs saati sınıfta alıkoyma, veliye yazılı bildirim veya okuldan uzaklaştırma gibi yöntemlerin -gerekirse- uygulanabileceği belirtilmiştir. Yine bu dönemdeki uygulamalarda "derste sınıftan çıkarma" cezasının verilmemesi hususunda öğretmenlerin uyarıldıkları da görülmektedir (Berkes, 2011, s.456-459, Birecikli, 2008, s.220; Şahin, Tokdemir, 2011, s.859-861)

II. Meşrutiyet'in ilânıyla birlikte temel eğitimdeki kurumlaşma çerçevesinde yapılan girişimlerden biri de okul öncesi eğitimle ilgili ilk yasal düzenleme olan Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kanunu'nun 1913 yılında kabul edilmesi olmuştur. Böylece ana okulları açılmıştır. İlköğretime bağlı zorunlu eğitim kurumları olan bu okullar 1915'te Ana Mektepler Nizamnâmesi'nin yayımlanmasıyla kurulmuştur. Bu dönemde meslekî ve teknik eğitim alanında da önemli teşebbüsler olmuş, Polis Mektebi'nden (1909) Dârülbedâyi'ye (1914) ve Orman Ameliyat Mektebi'ne (1915) kadar farklı alanlarda okullar açılmıştır. 1910'da çıkarılan Medâris-i İlmiyye Nizamnâmesi'yle medrese müfredatına dinî ilimlerin yanı sıra matematik, geometri, fizik ve kimya gibi dersler konmuştur (Kenan, 2012, s.586-593).

II. Meşrutiyet rejimi de, ihtiyaç duyduğu "vatandaş tipi"ni yaratma yönünde çabalarında eğitim kurumlarına yönelmiştir. Bu yeni rejim, cemaatten topluma, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişle tarifini bulan yeni bir siyasal, kamusal alan anlayışını ve onun aktörü olacak "vatandaş"ı gerektirmiştir. Balkan

Savaşları sonrasında güçlenen "militer ulusçuluk" anlayışı bu dönemin eğitim anlayışı üzerinde etkili olmuştur. Keza bu dönemde okullarda "Malumat- Medeniyye" (Yurttaşlık Bilgisi) dersleri görülmeye başlanmıştır (Ateş, 2012, s.110-114). II. Meşrutiyet döneminin en önemli eğitim hareketlerinden biri de "Terbiye Encümeni" (Eğitim Komisyonu) çalışmalarıdır. 1917 yılında yayımlanmaya başlayan "Terbiye Mecmuası"nda çıkan bir haber ile duyurulan bu çalışma, Satı Bey başkanlığında bir komisyon oluşturulduğunu haber vermektedir. Bu komisyon, eğitime dair çalışmalar, toplantılar yapmış, eğitimin işlev ve amaçları tartışılmıştır. Keza "ulusal eğitim" hususundaki hararetli tartışmalardan sonra Satı Bey'in komisyona karşı "Terbiye" dergisini çıkarıp "eğitim alanında, siyaset alanındaki gibi aşırı propagandacılığın" doğru olmadığı'na ilişkin yazılar yayımladığı bilinmektedir. Satı Bey "terbiye fenni" adıyla tanınan ve psikoloji bilimine dayalı sayılan öğretmen fenni görüşünün öncüsü olmuştur. Balkan bozgunundan sonra Satı Bey, en çok vatan fikrine ve vatan sevgisine önem vermiş, okullarımızda en çok "vatan terbiyesi"ne önem verilmesini istemiş aydınlardan biri olmuştur (Berkes, 2011, s.453-454, Ergün, 1987, s.2-4)

II. Meşrutiyet döneminin en önemli tartışmalarından biri, "Tuba Ağacı Kuramı" adı ile anılan tartışmadır. II. Meşrutiyet'in Maarif Nazırı Emrullah Efendi tarafından savunulan bu düşünceye gore "Tıpkı cennette bulunduğuna inanılan Tuba Ağacı gibi, eğitimin de kökleri yukarıda, dalları aşağıdadır. Bir ülkenin kalkınması için eğitimde yenileştirmeye yüksek öğretimden başlamak gerekir" (Ergün, 1982b, s.9-11). Dönemin düşünürleri Ziya Gökalp ile Satı Bey arasında yapılan "ulusal eğitim" tartışmasında[13] eğitim sistemini kurarken "ulusal" amaçların verilmesi, eğitimde ödül ve cezanın yeri, toplumsal denetimin eğitim üzerindeki etkileri, kişilik özelliklerinin üzerinde eğitimin etkisi gibi konular sorgulanmıştır. "Milli Terbiye" konusu da bu dönemde eğitim bilimcilerce sıkça dile getirilen, çalışmalara konu edilen bir mevzu

[13] Ziya Gökalp, eğitim ile ilgili düşüncelerini 1916 yılında Satı Bey'in çıkardığı 'Muallim' adlı derginin ilk üç sayısında açıklamıştır. Ziya Gökalp'e göre eğitim, "kültürü, yeni bir budunun (kavmin) vicdanında yaşayan değer yargılarını, o budunun bireylerinde ruhsal yetiler haline getirmek"tir. Eğitim ulusal olmalıdır. Satı Bey'e göre ise eğitim 'ulusal' sıfatı ile sınırlandırılmamalıdır. Ona göre eğitimin anlamı bu tanımdan daha kapsamlıdır (Duru, 1965, s.127; Ergün, 2009, s.266-267).

olmuştur. Nitekim bu dönemin eğitim fikirlerini yansıtan çalışmalarına bakıldığında ulusun siyasi eğitiminin devletin siyasal şekli ile uyumlu olmasına atıfta bulunulduğu görülmektedir. Devletin yüksek çıkarlarına eğitimde yer verilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Ailelerin ve farklı inançta olan toplulukların kendi inançlarına göre eğitim ve öğretim yapma hakkına sahip olduğu sıkça dile getirilmiştir. Meşrutiyet'in de etkisi ile eğitim işlerinin tıpkı Fransız İhtilali sonrası Fransa'sında olduğu gibi Osmanlı'da da hükümetin belirleyiciliğinde olması gerektiği sıklıkla ifade edilmiştir. Okulda her iyi hareketin ödüllendirilmesi ve her kötü hareketin cezalandırılması önerilmiştir. Dönemin eğitim makale ve yazılarında eski okulların bir acı yeri olduğu ancak yeni okulların bir hoşlanma yeri olması nedeniyle eğitimin ilerleme gösterdiği ifade edilmektedir (Ergün, 1987, s.3-8; Binbaşıoğlu, 2009, s.280, 284). II. Meşrutiyet'in siyasi bir inkilap olduğunu ifade eden dönemin eğitim bilimcileri bu özgürlük ortamının sürekliliği için aydın, özverili, iradeli ve ödevlerini bilen vatansever gençlerin yetiştirilmesini eğitimin en önemli misyonu olarak göstermektedirler. "Sağlam karakterli" gençler yetiştirilmesini yeni okulların temel hedefi olarak gören dönemin eğitim anlayışı; hukuki, toplumsal ve siyasal görev ve sorumlulukların eğitim aracılığıyla bireylere kazandırılmasını da misyon olarak üstlenmiş görülmektedir. Çocukları sosyal yaşama hazırlayan yeni okullar "Kendi kendini yönetme becerisine sahip bir ahlaki eğitimi de çocuklara vermelidir", görüşü bu dönemde dile getirilmeye başlanmıştır (Keramet, 1926, s.46-47).

II. Meşrutiyet döneminde "mefkure" kavramı ile birlikte "Turan" kavramı dönemin aydınlarınca kullanılmış; dünyadaki tüm Türkleri kapsayan bir vatana ulaşma düşü ile Balkan Savaşları sonunda oluşan özgüven kaybı doldurulmaya çalışılmıştır. Alman uzmanlarla sıkı çalışmaların olduğu bu dönemde "güçlü kuvvetli, vatansever, yiğit, milli terbiye sahibi, her an askere hazır" vatan evlatları yetiştirmek gayeleriyle izcilik, güç dernekleri, genç dernekleri gibi paramiliter eğitim kurumları açılmıştır (Ateş, 2012, s.227-241).

II. Meşrutiyet dönemi eğitim alanında yapılan tüm bu girişimler, tartışmalar ve bu alanda çalışmalar yapan eğitimciler[14], cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanacak olan eğitimin yapı taşlarının temellerini atmışlardır. Bu dönemde, diğer dönemlerden farklı olarak "profesyonel öğretmen" tipi gelişmiştir. Bu öğretmenler, terbiye fenni ile yetişmiş, yeniliklere açık, yeni düşünceleri yurda taşıyan ve en önemlisi gelenek ve alışkanlıkların son güçlü bekçisi olan "hoca" nın karşısında duran aydınlar olmuşlardır (Berkes, 2011, s.453-454). Nitekim, bu dönemde "ulusal eğitim" düşüncesi güncellik kazanmış, yurt sevgisine önem veren ulusal eğitimin önemi sıklıkla vurgulanmıştır. Özgürlük, vatan, hak ve hukuk gibi kavramlar sık sık öğrencilere dikte edilmiş, yazdırılmıştır. Bu yönleriyle II. Meşrutiyet dönemi, daha önceki eğitim anlayışlarından farklılaşan bir yapı arz etmiştir. Öğretmenin canlandırılmaya çalışıldığı, eğitimde arayışların olduğu ve pozitif adımların atıldığı bu dönem eğitim açısından oldukça etkili bir dönemdir. 1912 Balkan Savaşı'ndan sonra yavaş yavaş etkisini yitiren "Osmanlıcılık" fikrinin yerini bu dönemde "ulusalcılık" almaya başlamıştır. Kız çocuklarının okutulması, köyde eğitim düşüncesi, iş eğitimine dayalı okullar gibi konular bu dönemin eğitim bilimcilerince üzerinde durulan önemli meselelerdendir.

Görüldüğü üzere bu dönem, çalışmanın bundan sonraki kısmında ele alınacak olan Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki eğitim- disiplin algısı ve amaçlarına zemin oluşturmuş ve temel olmuştur. Nasıl ki Genç Türkler hareketi büyük çoğunluğu İmparatorluk sistemi içinde eğitilmiş kişiler tarafından başlatılmışsa (Evered, 2012, s.204), bu dönemdeki gelişmeler de cumhuriyete öncülük eden temelleri sağlamıştır. Özellikle eğitim düşüncesi ve felsefesi alanında İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde yapılan tartışmalar, Cumhuriyet dönemine büyük bir ışık tutmuş, Cumhuriyetin yolunu aydınlatmıştır. İkinci Meşrutiyet döneminde yapılan birçok işler Kurtuluş Savaşını verecek bir kadronun ve halkın uyandırılmasını sağlamış, Türkiye Cumhuriyeti'nin

[14] Bu dönemin eğitimcileri, ileride Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında oluşacak eğitim anlayışı ve ortamının da temellerini atmışlardır. Satı Bey, Emrullah Efendi, Ethem Nejat, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Muallim Cevdet (İnançalp), Kazım Nami Duru, Selim Sırrı Tarcan, Mehmet Ali (Sanacaktır), Necmettin Sadık (Sadak), Tevfik Fikret, İsmail Mahir Efendi (iş eğitimi görüşü ile eğitime katkı sağlamıştır), Ziya Gökalp bu aydınlardan bir kısmıdır.

temelleri çok sağlam bir devlet olarak kurulması imkanını vermiştir (Ergün, 2009, s.273).

3.2 Cumhuriyet'in İlk Yılları ve Tek Partili Dönemde (1920-1946) Eğitim ve Disiplin Anlayışı

Bu bölümde 4. alt probleme dair analizlere yer verilerek, Cumhuriyetin ilk yılları ve tek partili dönemdeki eğitim ve disiplin anlayışı Foucaultcu eleştirel bakış açısından incelenecektir.

3.2.1 Alt Problem 4. Cumhuriyetin ilk yılları ve tek partili döneme ilişkin (1923-1946) eğitim ve disiplin anlayışı Foucault'un eleştirel bakışı açısından irdelendiğinde nasıl bir seyir izlemektedir?

1920'de Osmanlı Devleti parçalandıktan sonra, Ankara'da kurulan TBMM döneminde düşman işgallerine karşı "Milli Mücadele" dönemi yaşanmıştır. Ülke, I. Dünya Savaşı sonrasında ağır şartlar içeren Sevr Antlaşması ile karşı karşıya kalmış ve vatan toprakları, yayılmacı güçlerce işgal edilmiştir. İşgal edilen yerlerde yer yer direniş eylemleri başladığı halde, sultan ve halife bu eylemlere, karşı bir tutum göstermiş; halk ile Osmanlı yönetimi arasındaki bağ kopmuştur. Bu zor koşullar altında "imkânsız" görünen Kurtuluş Savaşı'nın ve verilen İstiklal mücadelesi ardından "uluslaşma, halklaşma" çabalarının, -gelenek ve din kaynaklı devlet rejimi yerine- cumhuriyet devleti olmanın, hukukta olduğu kadar toplum yaşamında da çağdaşlaşmanın ve en önemlisi eğitimde gerçekleştirilen devrimlerin yapıcısı, olağanüstü önderliğiyle Mustafa Kemal Atatürk olmuştur. Nitekim, Tanrısal bir "hak" olarak Osmanoğullarına bir miras, bir mülk olarak görülen ve geleneksel olarak kutsanan padişahlık makamının meşruluğu ancak ve ancak cumhuriyeti kuranlarca, Atatürk'ün önderliğinde sorgulanabilmiş ve inkar edilebilmiştir. Bu, yüzyıllardır süregelen düzene karşı ciddi bir devrimdir. Cumhuriyet tarihi, Osmanlı rejimini tam tersi bir yöne çevirmenin kesin başlangıcıdır (Berkes, 2011, s.31-33, 478-479). Kurtuluş Savaşı'nın yaşandığı

dönemde, milli mücadelenin mimarı ve yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün -askeri savaş sürerken bile- eğitimle ilgili konuşmaları ve bu konuya verdiği özel anlam, ülkenin kurucu tabakasının eğitime sonraki zamanlarda çok özel bir önem vereceğini işaret etmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, henüz Kurtuluş Savaşı'nın başlangıcında Temmuz/Ağustos 1919 yılında Beşinci Kafkas Tümeni Komutanı Vekili Arif Bey ile yaptığı yazışmalarda öngördüğü eğitim ve disiplinin kesinlikle milli olduğuna, eğitimde hiçbir ülke ya da güce imtiyaz tanınmayacağına, eğitimin bağımsız Türk milletinin yararına göre şekilleneceğine vurgu yapmıştır (Atatürk, 1974, s.65-68).

Keza Mustafa Kemal Atatürk'ün Sakarya Muharebesi devam ederken Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'ne katılması da eğitime verilen önemin en somut örneklerinden biridir. Haziran 1921 gibi savaşın sürdüğü tarihte bir eğitim kongresinde yaptığı konuşmasında Atatürk, eğitime verilen önemi şu sözlerle yansıtmıştır: "Bu savaş yılları içinde bile dikkatle hazırlanması gereken ulusal eğitim programları geliştirmeliyiz. Bütün eğitim sistemimizin verimli olarak çalışacağı temelleri hazırlamalıyız. Benim inancıma göre ulusumuzun geri kalışında geleneksel eğitim yöntemleri en büyük etken olmuştur. Ulusal eğitimden söz ettiğim zaman bütün geleneksel inançlardan, Doğu'dan ya da Batı'dan gelen bütün yabancı etkilerden arınmış, ulusal niteliğimize uyan eğitimi anlıyorum." (Berkes, 2011, s.533). Bu dönemde eğitime dair Atatürk'ün eğitim ile ilgili konuşmaları, yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı genelgeleri öne çıksa da eğitimde pratik uygulamaları ciddi olarak Cumhuriyet kurulduktan sonra görmek mümkün olmuştur.

4 Mayıs günü seçilip göreve başlayan Ulusal Meclis'in ilk hükümet programı, Meclis'in 9 Mayıs 1920 tarihli oturumunda hükümet üyesi Sinop milletvekili Dr. Rıza Nur tarafından okunmuştur. İlk hükümet programında "Dinsel ve ulusal eğitim"den söz edilmiş ve çocukların yaşamda başarılı olmalarına yardımcı olacak bir eğitim anlayışı dile getirilmiştir. Bu programda "kendine güvenen, girişimci bir karakter oluşturulmasını sağlayan üretici düşünce ve bilinci uyandırmak" gibi amaçlar dile

getirilmiştir. Programda "(…) hükümet olarak amacımız; çocuklara verilecek eğitimi her anlamıyla dinsel ve ulusal bir hale koymak ve onları yaşam savaşında başarılı kılarak, dayanaklarını kendi özlerinde bulduracak, girişim gücü ve özgüvenlik gibi özyapılar verecek, üretken düşünce ve bilgi sağlayacak yüksek bir düzeye ulaştırmak(…)" ifadeleriyle eğitimin genel çehresi verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995, s.173; Kili, 2009, s.80). Mustafa Kemal Atatürk 1 Mart 1922'de Meclis'in 3. toplanma yılını açarken yaptığı konuşmasında "hükümetin en verimli ve en önemli ödevi" olarak milli eğitim işlerini göstermiştir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla var olan siyasî düzende köklü değişiklikler yapılmasının yanı sıra, Atatürk devrimleri aracılığıyla eski düzene son verilmiş, değer ve sembol değişimleri yapılarak yeni bir toplum yaratılmak istenmiştir. Bu dönemi ötekilerden ayıran en önemli özellik, geleneksel İslam-Osmanlı temeli yerine ulus egemenliği ve bağımsızlık ilkesine dayanması olmuştur (Sezen, 1997, s.242, Berkes, 2011, s.522). Sosyal yapıda meydana gelen bu değişimler eğitim anlayışını, içeriğini, uygulamalarını ve hedeflerini de aynı ölçüde etkilemiş ve belirlemiştir. Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerini atan bu devrimlerle "din devleti" görüşüne karşı "ulus devleti" görüşü zafer kazanmış; çağdaşlaşma reformları arka arkaya gelmiştir. 3 Mart 1924 tarihinde TBMM'de kabul edilerek yayımlanan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile Osmanlı Devleti döneminde eğitim sisteminde var olan "mektep" ve "medrese" ikiliğine son verilmiş, azınlık ve misyoner okulları uygulaması kaldırılmış, eğitimin tek elden yönetilmesi ve standartlaşmasına karar verilerek tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Aynı gün başka bir yasa ile dinsel eğitimi yöneten Şer'iye ve Evkaf Bakanlığı da kaldırılmıştır. Medrese, tarikat, zaviye ve tekkeler kapatılmış, tüm eğitim Eğitim Bakanlığı'nın yetki alanı içinde birleştirilmiştir. Tanzimat'tan bu yana oluşan ve üzerinde tartışılan "laik eğitim" bu dönemde zirveye ulaşmıştır. Yeni Cumhuriyet yönetimi sıbyan mekteplerini ve medreselerini kapatma kararını aldıktan sonra, aynı tutumu ülkedeki yabancı okullara karşı gösterme yoluna gitmiştir (Ergün, 1982a, s.55, Berkes, 2011, s.521). Özellikle Maarif Vekili Vasıf Bey maarif okulları için kabul ettiği esasların azınlık okullarında da uygulanması için büyük titizlik

göstermiştir. Kurtuluş Savaşı döneminde azınlık okulları ile işgal kuvvetlerinin iş birliği yapmaları da, bu okulların önce denetim altına alınıp sonunda kapatılmasının hedeflenmesinde rol oynamıştır (Özodaşık, 1997, s.34). 1 Kasım 1928'de Latin harfleri alınarak harf devrimi yapılarak yeni Türk alfabesi kabul edilmiş; yeni harflerle okuyup yazmayı yaygınlaştırmak için "ulus okulları" açılmış; Türk çocuklarının ilköğrenimlerini Türk okullarında yapmaları zorunlu hale getirilmiş; "ulus" bilincini geliştirmek için Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu kurulmuş; eğitimi yurdun her köşesine yaymak ve taşımak için "Halkevleri" kurulmuş; 1928'de devletin dini olduğu maddesi anayasadan çıkarıldıktan sonra okullarda da zorunlu din dersleri kaldırılmıştır (Kili, 2009, s.221, Berkes, 2011, s.533). Bu devrimler ve yasalar yeni devrimlerin eğitim anlayışının öncülleri konumunda olmuşlardır.

Atatürk'ün eğitim politikasını iki temel olgu biçimlendirmiştir. Bunlardan birincisi; Osmanlı'daki eğitimin dağınıklığı, ulusal olmaktan uzaklığı, bilime dayanmayışının terk edilmesi, ikincisi ise yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin kökleşmesinde ve devrimlerin yaygınlaşmasında eğitimin üstlendiği işlevselliktir (Sarpkaya, 2002 s.3). Nitekim, yeni Türk Cumhuriyeti'nin her alanında yeni sosyal bir yapı oluşmasının temeli olan devrimlerin mimarı Mustafa Kemal Atatürk, 1927'de büyük Nutuk'ta yapılan bu devrimleri ve Türk vatanının geleceğini, devrim ilkelerine göre eğitilmiş Türk gençlerine şu sözlerle emanet etmiştir: "(…) Bugün ulaştığımız sonuç, yüzyıllardan beri çekilen ulusal yıkımların yarattığı uyanıklığın ve bu sevgili yurdun her köşesini sulayan kanların karşılığıdır. Bu sonucu, Türk gençliğine kusal bir armağan olarak bırakıyorum. Ey Türk gençliği! Birinci ödevin; Türk bağımsızlığını, Türk Cumhuriyeti'ni sonsuzluğa değin korumak ve savunmaktır. Varlığının ve geleceğinin biricik temeli budur. Bu temel, senin en değerli güven kaynağındır (…)". (Atatürk, 1974, s.656).

Nitekim, 29 ekim 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'ni kurarak Türk toplumunun siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısına yeni bir şekil ve ruh verenler, Atatürk önderliğinde, bu yapıyı yaşatacak, ulusumuzu çağdaş uygarlık seviyesine ve onun da

üstüne çıkaracak yeni nesilleri yetiştirecek olan bir eğitim sistemini de kurmayı ihmal etmemişlerdir (Duman, 2006, s.77).

3.2.2 Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim ve Disiplin

Cumhuriyet maarifini Tanzimat'tan evvelki maarif sistemi ile mukayese imkanı yoktur. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti maarifi ne Tanzimat'tan evvelki devrin tamamen teokratik zihniyetine, ne de milli duygulardan uzak "Osmanlıcılık" ülküsü üzerine inşa edilmiş Tanzimat maarifinin esaslarına benzer. Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki Türk eğitiminin anlayışını şekillendiren fikir ve uygulamalarıyla zikredilmesi gereken isimdir. Keza, ülkenin kurucusu ve mimarı olan Atatürk, Türk eğitim tarihinde tam modern dönemi inşa etmiştir.

Cumhuriyet maarifi, terbiyesini üzerine aldığı geniş millet kütlesinin ilerlemesini ve bu kütlenin çağdaş hayata adaptasyonunu temin edecek araçlara ve prensiplere sahip olmayı hedeflemiştir. Cumhuriyet maarifinin terbiye nizamı, cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, laik, devletçi, inkılapçı vatandaşlar yetiştirmek için çalışmaktır. Cumhuriyet maarifi milliyetçi vatandaşlar yetiştirmeyi ana gaye olarak benimsemiştir. Nitekim Atatürk "Türk milletini medeniyet safında en ileri götürmek ve yeni nesilleri Türk olmak haysiyetinin istilzam ettiği bu gayeye en kısa zamanda varmayı mümkün kılacak aşk, irade ve kudretle yetiştirmektir" sözleriyle bu gayeyi açıkça ifade etmiştir (Tarih-4, 1934, s.248). Cumhuriyet maarifinde ilkokullarda çocukların okulda arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkilerinde demokratik bir cumhuriyetin ferdi olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Öğretmenlerin de çocuklarla ilişkilerinde her fırsatta onların Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları olduklarını anlatma ve çocuklara büyük Türk inkılabı ülkülerini telkin etme gibi önemli bir misyonları vardır. Müdür, öğretmenler ve talebelerden oluşan heyetler vasıtasıyla disiplinli bir özgürlük havası içinde okulu sevilen bir yurt hâline getirmek hedefine hizmet etmeyle görevlidir. Cumhuriyetten önceki okullarda korkuya dayalı bir terbiye sistemi hâkimken ve bu okullarda öğrencilerin müdürden ya da öğretmenlerden korkması ve görevlerini korkudan

beslenen bir duyguyla yapması gerekiyorken, eğitim tamamen ezber üzerine dayalıyken cumhuriyetle birlikte bu eğitim ortamına ve anlayışına son verilmesi amaçlanmıştır. Cumhuriyet eğitiminde ise ana ilke, millî karakterde, çocukların ulusçu olarak yetişmesidir. Çocuklara okulu sevdirme gayesi hakîmdir. Öte ydan cumhuriyetin ilk yıllarındaki müfredat programları aynı zamanda Cumhuriyet Halk Partisi'nin ulusal eğitim programıdır (Okul ve Öğretmen Dergisi, 1936, s.4-26).

TBMM kurulduktan sonra 3 Mayıs 1920'de eğitime dair ilk çalışma "İcra Vekilleri Heyeti" nin oluşturulması olmuştur (Eroğlu, 1970, s.94). İcra Vekilleri Heyetinin 11 Vekâletinden birisi de medreselerin sorumluluğunu da üstlenen Şer'iye ve Evkaf Vekâleti'dir. Karacabey Müftüsü Mustafa Fehmi Bey yeni kurulan bu vekâlete ilk atanan kişi olmuştur. Birinci İcra Vekilleri Heyeti'nin bir diğer vekâleti de Maarif Vekilliğidir. Bu dönemde üzerinde durulan konu, Türk kültürünün öneminin aydınlara anlatılarak, milli duyguların uyandırılması ve Kurtuluş Savaşı'na bakışı değiştirmektir (Akyüz, 1978, s.172). I. İcra Vekilleri Heyeti'nin eğitimle ilgili amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

a) Çocuklara verilecek eğitimi dini ve milli bir hâle getirmek,

b) Eğitim kurumlarını bilimsel ve çağdaş temeller üzerine yeniden düzenleyerek çocukları kendine güvenen, üretici bireyler olarak yetiştirmek,

c) Milli kültürümüze, tarihimize ve sosyal özelliklerimize uygun olarak ders kitaplarını yeniden yazmak ve Türkçe kelimeleri toplayarak bir sözlük yapmak,

ç) Doğu ve Batı klasiklerini Türkçeye çevirmek,

d) Eski eserlerimizi tespit ederek korumak ve bugünkü mevcut okulları muhafaza etmek (Başgöz, 1999, s 54).

Maarif Vekilliği'ne Rıza Nur'dan sonra Hamdullah Suphi Bey göreve getirildiğinde Kurtuluş Savaşı tüm şiddetiyle sürdüğünden onun eğitimle ilgili çalışmaları da bu amaçlar yönünde olmuştur. Hamdullah Suphi Bey, tüm okullara yazı göndererek öğretim ve hizmet kadrolarında bulunan herkesin askeriyeden gelecek emirlere uymalarını emretmiş ve uymayanların eski hizmetlerine asla dönemeyeceklerini belirtmiştir (Tonguç, 1947, s.261). Hamdullah Suphi Bey ayrıca kurtuluş mücadelesi aleyhine faaliyet gösteren ve işgalci güçlerle işbirliği yapan yabancı okullara karşı da tedbirler almıştır (Ergün, 1982a, s.20). Hamdullah Suphi Bey'den sonra Maarif Vekilliğine Mehmet Vehbi Bey getirilmiştir. Mehmet Vehbi Bey milli ve manevi değerlerin egemen olduğu bir eğitim anlayışının Türk milletini kurtuluşa götüreceğine inanmıştır. Mehmet Vehbi Bey bu görüşleri doğrultusunda 25/06/ 1922'de bir genelge yayınlayarak okullara göndermiştir. Bu genelgeye göre, okullarda din dersleri arttırılacak, öğretmenler halkın dinsel inançlarını gidermeye çalışacak ve medrese adıyla üç sınıflık sultaniler açılacaktır (Başgöz, 1999, s.58). Mehmet Vehbi Bey'den sonra Maarif Vekilliğine getirilen İsmail Safa Bey, Kurtuluş Savaşının kazanılmasından sonra bu göreve getirilmiştir. İsmail Safa Bey cumhuriyet dönemi eğitim politikasını yenilikçi ve Atatürkçü görüşlere göre yeniden düzenlemiş ve daha sonraki yeniliklerin temellerini atmıştır (Özodaşık, 1999, s.150). İsmail Safa Bey eğitimde özellikle iki noktaya önem vermiştir: Bunlardan birincisi insanların cahil kalmasını engelleyerek haklarını nasıl kullanacaklarını öğretmek, ikincisi de her bireyin kendi mesleğinde daha ileriye gitmesini sağlamaktır (Tonguç, 1947, s.267).

1920'lerde ilköğretim alanında geçici bir "yeni eğitim/deneycilik/pragmatizm etkisi dışında Türk Eğitim Sistemi tüm cumhuriyet tarihi boyunca Ziya Gökalp'in savunduğu sosyolojizm kökenli Durkheimci bir eğitim sistemi olmuştur. Cumhuriyet modernleşmesinin eğitim felsefesi toplumcu bir yapı özelliğindedir. Bireyden çok toplum öne çıkarılmıştır. Zira toplumu esas alan sosyolojizmin eğitim tanımında çocuk toplumun bir parçası olarak görülür ve eğitim bir toplumsallaşma süreci olarak ele alınır. Ziya Gökalp'in Türk toplumunun sosyal yapısını temel alarak geliştirdiği "Türkçü-İslamcı-Batıcı" düşünce yapısının etkili olduğu toplumcu düşünce sistemi,

eğitim üzerinde etkili olmuştur (Hesapçıoğlu, 2008b, s. 90-92). Keza, yeni Türkiye'nin gelişmesinde rol oynayan ilkeler ve devrim özelliği taşıyan köklü ıslahat fikirlerinin temel düşünceleri Ziya Gökalp'ten gelmektedir. Modern Türkiye'de bugün oldukça ilerlemiş olan yeni içtimaî ve iktisadî düzen fikri temelini hep Ziya Bey nazariyelerinde bulmaktadır (Çağatay, 1977, s.378). Disiplin uygulamaları açısından Ziya Gökalp'e göre eğitimde uygulanacak ödül ve cezalar ise hem son derece az bir ölçüde olmalı, hem de öğrenci tarafından gayet haklı görülmelidir.

14 Temmuz 1921'de toplanan Maarif Kongresi'nin açılışı konuşmasında Atatürk, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki disiplin anlayışını "Yeni neslin donatılacağı manevî vasıflar arasında kuvvetli bir fazilet, fedakarlık, düzen, disiplin, kendine ve milletimizin geleceğine güven duygularını geliştirmelidir" sözleriyle ifade etmiştir. Atatürk'ün düzen ve disiplin anlayışı eskisi gibi dayağa, baskıya değil, sevgiye ve özgürlüğe dayanmaktadır, çocukların büyüklerin yanında konuşturulmamasına karşı çıkmakta, çocukların düşüncelerini hiç çekinmeden açıkça ifade edebildikleri bir disiplin anlayışının önemini savunmaktadır (Akyüz, 1999, s.295).

1924 yılında eğitim sistemi yeniden düzenlenmiş, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim tekeli Millî Eğitim Bakanlığı'na verilmiş, 6 yıllık kesintisiz ilköğretim yerine 5 yıllık ilkokul konmuştur. Daha önce bulunmayan "ortaokul" sistemi getirilmiştir. Ortaokul, lisenin birinci kademesidir. Meslek okulları (İlköğretmen Okulu, Sanat Enstitüsü gibi) ilkokula dayandırılmıştır (Altunya, 2000, s.38-39).

Tüm bu tabloya bakıldığında görülmektedir ki; Türk devrimi bir toplumsal ve ekonomik sınıfın ürünü değildir. Yönetici sınıfın içindeki bir kesimin düzenli ve tutarlı çabaları sonucunda gerçekleşmiştir. Atatürk ihtilali, üstyapı araçlarını kullanarak bir toplumda altyapısal değişmeler yaratma yönteminin en güzel örneğini ortaya koymuştur. Atatürk, elindeki siyasal gücü, yani devlet gücünü kullanarak yeni bir toplumsal ve ekonomik yapı oluşturmuştur (Güven, 1998, s.76). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ilk yıllarında inkılapların temel gayesi, Türkiye

Cumhuriyeti halkını çağdaş ve bütün ruhu ve görünümüyle medenî bir toplum hâline getirmek olmuştur. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk, Onuncu Yıl Nutku'nda bu gayeyi "Türk milletinin yürümekte olduğu terakki ve medeniyet yolunda, elinde ve kafasında tuttuğu meşale müspet ilimdir" sözleriyle ifade etmiştir (Kafadar, 1997, s.141). Atatürk, "Ulusun en yüksek uygarlık gereklerine göre ilerlemesini sağlayacak kurumlar" olarak eğitimi, okulları, öğretmenleri ve bilimi görmüştür (İnan 1995, s. 11). Keza, 23 Nisan 1920'de kurulan yeni Türk hükümetinin ilk icraatı, hemen bir hafta sonra (2 Mayıs 1920) Millî Eğitim Bakanlığı'nın teşkilidir (Yamaner, 1999, s.94). Ayrıca 16 Temmuz 1921'de ilk kez toplanan Ulusal Eğitim Kongresi'nde ülkenin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, "Ulusça kurtuluşun ulusal eğitimden geçtiğini" söylemiş ve Türkiye Öğretmenler Birliği'nin kurulmasını sağlamıştır (Kaplan, 2002, s.10). Atatürk, yeni kurduğu cumhuriyetin eğitim anlayışının "ulusal" olmasının gerekliliğini şu şekilde dile getirmiştir:

> "Baylar, yeryüzünde üç yüz milyonu aşkın Müslüman vardır. Bunlar ana, baba, hoca eğitimiyle eğitim ve ahlak almaktadırlar. Fakat üzülerek söylüyorum, işin gerçeği şudur ki bütün bu milyonlarca insan yığınları, şunun ya da bunun kölesi, uşağı durumundadır. Aldıkları tinsel eğitim ve ahlak, onlara, bu kölelik zincirlerini kırabilecek insanlık değerlerini vermemiştir, veremiyor. Çünkü eğitimlerin amacı, ulusal değildir" (Türk İnkîlap Tarihi Enstitüsü, 1981, s.200-201).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu dönemde ana hedefin genç cumhuriyetin yaşatılması noktasına odaklandığını ve bu ana idealin üzerine eğitim anlayışının oluştuğunu görmek mümkündür. Disiplin anlayışı ve yetiştirilmek isten insan tipi de bu ülkü üzerine şekillenmiştir. Erken cumhuriyet döneminde ortaya konulan *"*çağdaş muasır medeniyeti yakalama ve hatta onu geçme" hedefi, cumhuriyeti kuran devrimci kadro için toplumun eğitimli, kültürel ve siyasal olarak donanımlı eğitimciler öncülüğünde, topyekün dönüştürülmesi, zorunlu bir ilke olarak şekillenmiş olmaktadır. Bu da ancak eğitim sayesinde mümkün olacağına inanılan bir ülküdür.

19 Mayıs 1919'da başlayan sürecin temel ve derin amacı, Tanrısal egemenliğin yerine "Halk Egemenliği" nin konulmasıdır. Bu laik siyasal kültürün yerleştirilip kökleştirilmesinde eğitimin

özel bir yeri olmuştur. Cumhuriyet devrimcileri, kurdukları rejim açısından eğitimin çok önemli olduğunu bildikleri için öğretmenlere bu konuda özel ve ayrı bir misyon yüklemişlerdir (Altunya, 1999, s.11-12). Genç cumhuriyet için Atatürk, gerekli ve zorunlu gördüğü idealist ahlâkı, bütün eğitim yolları ve araçlarıyla beslemeye dikkat göstermiştir. Türk toplumunun ana karakterini bozmamak, bütünlük ve karakterini koruyarak idealize edilen ahlakı vermek, eğitimin görevi olacaktır (Bozdağ, 1988, s.129).

Atatürk döneminde bir üstyapı kurumu olan okul ile tüm toplumun, devrimci bir nitelik kazanarak sosyal yapının ilerlemeci temeller üzerinde yeniden inşa edilebilmesini sağlayacağı anlayışı hakimdir. 1923-1938 arasında gerçekleşen birçok eğitim pratiğinin amacı, eski (dünyevi hayattan uzak İslam, "gerici" gelenekler, "çağdışı" otorite ve figürler gibi) ile olan her türlü bağı koparmaktır. "Yeni insan" bu total/ulusal eğitimin baş hedefi olacaktır. Osmanlı'da padişaha sadakat, modern Türkiye'de cumhuriyete (ulusa, dolayısıyla Mustafa Kemal'in fikirlerine) bağlılığa dönüşecektir. Geleceği kavrayan ve düşünen, "düşünü özgür, buluncu (vicdanı) özgür" yurttaşlar yetiştirmek ana hedeflerden olmuştur (İnal, 2008, s.74-75; İnan, 1995, s.35). Atatürkçü düşüncede eğitimin amaçlarından biri de, eğitim ve öğretim yolu ile çağdaş toplumlarla iletişim kurmak, onları anlamak ve giderek çağdaşlaşmaktır. Eğitim yoluyla aynı zamanda, ailesini, vatanını, ulusunu seven ve onu yüceltmeye çalışan, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, insan haklarına saygılı, hür ve demokratik bir ülkenin vatandaşlarında bulunması gereken niteliklere kavuşmuş "iyi insan" ve "iyi yurttaş" yetiştirmek amaçlanmıştır (Yamaner, 1999, s.105, 108). Atatürk, Türk varlığının geleceğini ve güvencesini yeni bir Türk insanı yaratma sorunu olarak görmüştür ve yeni Türk insanını yetiştirecek bir Türk kültürü yaratmaya çalışmıştır (Güvenç, 1996, s.119). En büyük dava, milli ve müreffeh millet olarak var olmak ve bu doğrultuda oluşan fikir ve hareketi ulusça yürütmektir (İnan, 1970, s. 125). Eğitimin temeli de bu ülküde aranmalıdır.

1 Mart 1923'te TBBM açılış konuşmasında Mustafa Kemal Atatürk, eğitim ile ilgili şu noktalara önemle değinmiştir:

> "Eğitim ve öğretimde uygulanacak kuralların amacı, bilgiyi insan için fazla bir süs, bir hükmetme aracı veya medeni bir zevk olmaktan çıkarıp, maddi hayatta başarılı olmayı sağlayan pratik ve kullanılabilir bir araç haline getirmektir. Milli Eğitim Bakanlığımız bu konuya önem vermektedir. Pratik ve her konuyu kapsayan bir eğitim için vatan sınırları içinde önemli merkezlerde modern kütüphaneler, bitki ve hayvanat bahçeleri, konservatuarlar, atölyeler, müzeler ve güzel sanatlar sergileri kurulması gerektiği gibi, özellikle şimdiki mülki taksimata göre ilçe merkezlerine kadar bütün ülkenin basımevleriyle donatılması gerekmektedir. Bütün bu güzel şeylerin bir an önce gerçekleştirilmesi zor olmakla birlikte, mümkün olduğu kadar kısa bir süre içinde bu sonuçların sağlanabilmesini önemle diliyoruz (…) İlköğretimde gerekli olan kuruluşlardan biri de yatılı ilkokullardır. Hükümetin son zamanlardaki inceleme ve gözlemleri sonucunda bir tarafta yatılı ilkokullara karşı genel bir eğilim olduğu görülmüştür. Birkaç ilin küçük yavrularını bir yer de toplamanın, eğitimde birlik, yurt sevgisi ve kardeşlik üzerinde yapacağı etkiler ortadadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığımız bu okulların açılması için her türlü kolaylığı sağlayarak, özendirici bir tutum içinde olacaktır. Okullarda öğretim görevinin güvenilir ellere verilmesini, ülke çocuklarının o görevi kendilerine hem bir meslek, hem bir ülkü sayacak, erdemli ve saygıdeğer öğretmenler tarafından yetiştirilmelerini sağlamak için, öğretmenliğin diğer serbest ve yüksek meslekler gibi, yavaş yavaş yükselmesi ve kesinlikle rahat bir yaşam sağlayacak bir meslek durumuna getirilmesi gereklidir. Dünyanın her yöresinde öğretmenler topluluğu medeniyetin en özverili ve saygıdeğer öğeleridir (…) Kitap yazmak ve tercüme etmek, milli egemenliğimizin dayanağı ve milli kültürün önemli yayılma aracıdır. Bu iki konu ile ilgili yayınların bu yıl büyük bir çaba ile genişletilmesi için üniversite profesörlerini de bu işe özendirecek şartlar hazırlanmıştır. Bir yandan basılan ve yeniden yazılması kararlaştırılan kitaplar parasız olarak her tarafa dağıtılırken diğer yandan halkı okumaya alıştırmak için hükümetçe çalışmalar yapılacaktır. Devlet kitabı adı altında, parasız olarak yayımlanacak pratik ve anlaşılması kolay kitaplarla halkımıza gerçek yaşamı öğretmek, çok yararlı bir uygulama olacaktır" (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 1923, s.2).

14 Ağustos 1923'te kurulan hükümetin programında, eğitimle ilgili olarak Milli Eğitimin üç temel hedefi olduğu belirtilmiştir. Bunlar: 1) Çocukların eğitim ve öğretimi, 2) Halkın eğitimi, 3) Seçkinlerin yetiştirilmesi olarak sıralanmaktadır (Binbaşıoğlu, 1995, s.182). Eğitimde birlik ve ortak eğitim kavramlarına da vurgu yapan programda eğitim ve öğretimin esası olarak "ulusal kültüre ve çağdaş uygarlığa dayalı" disiplin anlayışı alınmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda Türk çocuklarının bedensel, düşünsel, ahlaki ve toplumsal yeteneklerini geliştirmek için Beden Eğitimi Öğretmen Okulları'nın açılması, izcilik faaliyetlerinin ve ulusal müzelerin yaygınlaştırılması gibi hedefler de programda yer almıştır.

Erken Cumhuriyet döneminde eğitim-ideoloji ilişkisini göstermesi bakımından, CHP'nin 20 Ekim 1927 tarihli kongresinde "Eğitim Siyaseti" başlığı altında "Eğitimde amacımız, ulusal toplumun uygar ve toplumsal değerini yükseltecek, ekonomik kudretini artıracak vatandaşlar yetiştirmektedir" ifadesi ile 1931 tarihli parti programında eğitimin amacının "kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi ve laik yurttaş yetiştirmek" ifadesi, sistemin kendine uygun vatandaşlar yaratma çabasını göstermesi açısından öne çıkan örneklerdendir (http://kutuphane.tbmm.gov.tr:8088/2009/200901211.pdf, E.T. 12 Haziran 2011).

Mustafa Kemal Atatürk, 28 Ağustos 1928'de Yeni Türk harflerinin kabulü nedeniyle dönemin Milli Eğitim Bakanı Necati Beyefendi'ye yazdığı iletide, yeni Türk devletinin eğitime verdiği öncelik ve öneme bir kez daha dikkatleri çekmiştir. Alfabenin değiştirilmesi de dâhil olmak üzere tüm eğitim çalışmaları bu dönemde tüm bir ulusun etkin kılınmak istendiği bir imece (ortak yardımlaşma) ile sürdürülmeye çalışılmıştır. İletide Atatürk şu ifadeleri kullanmaktadır: "Yeni Türk yazısını öğrenmek ve öğretmek hususunda memleketin her tarafında sarf edilen hummalı faaliyet ve mesaiye derin bir haz ve memnuniyetle müşahade ediyorum. Bu işde herkesten büyük vazife ve mesuliyeti deruhte eden fedakâr ve çalışkan muallim arkadaşlarımızın işar buyurulan azimkâr kararları ayrıca baisi memnuniyet oldu. Muvaffakiyetler temenni ve cümlesine teşekkürler ve selamlarımın iblağını rica ederim." (Atatürk Kültür , Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 1991, s. 587). Nitekim 9 Ağustos 1928'de bir zamanlar gazi, şimdi cumhurbaşkanı olan Mustafa Kemal, yeni bir rolde –baş öğretmenlikte- görünmüştür. Eğitim seferberliği çağrısından sonra Gazi ülke içinde gezilere çıkmış; köy meydanlarında, sınıflarda, belediye dairelerinde ve kahvehanelerde halka ders vermiştir. Başbakan ve diğer ileri gelenler onun örneğini izlemişler ve kısa zamanda Türkiye, halka yeni yazıyı okuyup yazmayı öğreten, kara sehpa ve tahtalarla donatılmış, bütün aydınlarıyla bir ders odasına dönmüştür (Lewis, 1970, s.277).

22 Teşrinisani 1930 yılında Vakit Gazetesi'nde Sadri Ertem tarafından yayınlanan "Beynelmilel Üç Serseriye Karşı Bir Adam" adlı yazıda "Türk inkılabının ve inkılap fırkasının elini uzatacağı bir insan var: İdealist. Kullanacağı bir silah var: İnkılapçı terbiye." ifadeleriyle dönemin eğitim anlayışını ve eğitime atfedilen işlevsel önemi ifade edilmektedir (Yetkin, 1983, s.38). Yine 26 Nisan 1932 yılında Cumhuriyet Gazetesi'nde 3. sayfada yer alan, Kazım Nami Duru tarafından kaleme alınan "Çocuk Devletindir" isimli makalede, yeni inkılabın kendini koruyup sürdürecek olan yeni nesli sahiplendiği görülmektedir. Makalede şu ifadelerin yer aldığı görülmektedir:

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

CHP'nin 9 Eylül 1935 tarihli parti programında "Ulusal Eğitim" başlığı altında eğitimde yer alacak eğitimsel disiplinin ana hedefi ve fonksiyonu ortaya konmuştur. Burada eğitimsel disipline ilişkin "Bu ana eğitimin tam sonuç vermesi için Türk gençliğinin bir yandan düşünme, karar verme ve girişim alma gibi yüksek başarım kuvvetleri geliştirilecek, öte yandan gençlik, her zorlu işin başarılmasında tek unsur olan sıkı disiplin etkisi altında çalıştırılacaktır" ifadesi de yer almaktadır. Genç nesil, yeni devletin hedeflerinin başarılmasının temeli olarak görülmektedir. Bu nedenle de genç neslin disiplini çok önemli görülmektedir (http://kutuphane.tbmm.gov.tr:8088/2009/200901211.pdf, E.T: 12 Haziran 2011)

Aynı zamanda cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim aracılığıyla bireylere sistemin kendilerinden ne beklediği ve ne yapmaları gerektiği de işlevsel olarak sunulmuştur. Şu ifadeler bu beklentiyi açıkça ortaya koyar:

> "Milletimizi çok sevmeliyiz, hep onun iyiliğini düşünmeliyiz (…) Bizim iyiliğimiz, rahatımız, milletin iyiliğine rahatına bağlıdır. Onun için kendimizden ziyade milleti düşünmeliyiz (…) Milletin zararına

> olarak kendi menfaatimize çalışmaktan sakınmalıyız. Millî menfaati her şeyden yüksek tutmalıyız (…) Benliğimizi Türk benliği içinde hamur etmeliyiz (…) Kendi menfaatlerimizi, millî menfaat önünde feda etmeliyiz (…) Türk milleti hep böyle millî fedakârlıklar yapmıştır. Bir Türk, menfaatini hep milletinin menfaatine feda etmiştir. Biz de böyle menfaat arkasından koşmayan, milleti menfaatini her şeyden yüksek gören, vatansever, milletsever Türk vatandaşı olmalıyız" (Maarif Vekaleti, 1935, s.65-66).

Nitekim, bu dönemde eğitim anlayışı ve eğitim kurumu, yapılan devrimlerin içselleştirilmesi ve yayılması için bir rejim propagandası aracıdır. Yeni rejimin varlığını sürdürmesi ve henüz yeni terk edilmiş eski anlayıştan kurtulmak ancak ihtiyaç duyulan değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. Bu amaçla belli değerlerin toplumu oluşturan bireylere kazandırılması ve yeni nesle aktarımının sürdürülmesi amaçlanmıştır. Örneğin ders kitaplarında "Türk olma" ve "vatandaş olma" niteliği şu sözlerle sunulmaktadır:

> "Bütün Türkler birbirini severler. Yurtlarının uygarlıkta, zenginlikte başka yurtlarından ileri olmasını isterler. Bütün Türkler doğruluğu severler, bayraklarını, vatanlarını severler. Türkler etkinliklerini her şeyin üstünde tutarlar. Şanlı bayrağımız (…) Hepimizin göğsünü kabartır. Türk olarak doğan herkesin dileği, Türk yaşamak, Türk ölmektir. Türklüğü yükseltmektir. Bizim tarihimiz dünyanın en eski tarihidir. Türk tarihini okuyanlar bilirler ki dünyada ilk uygarlık ve insanlık ışığını Türkler salmıştır. Tarihimiz özverilikler, kahramanlıklar, şanlar ve onurlarla doludur. Biz tarihimizle övünürüz. Bize şanlı bir tarih bırakan atalarımız, doğru sözlü, temiz yüzlü, pek yürekli, insanlardır. Ben Türk çocuğuyum, dilim, dileğim, tarihim Türk'tür. Tarihten daha yaşlı bir ulusun çocuğu olduğum için öğünmek hakkımdır. Türk olduğumu düşündükçe göğsüm kabarıyor. Ben Türk çocuğuyum, dilim, dileğim, tarihim Türk'tür. Türk tarihi iyilik, doğruluk, güzellik, yüksek insanlık, en eski uygarlık tarihidir. Türk doğmak, Türk yaşamak, Türk olarak ölmek ve arkasında kendi soyundan çocuklar bırakmak ne mutludur. Türklüğümle ne kadar övünsem azdır. Ne mutlu Türküm diyene!" (Parlak, 2005, s. 291).

Ulusçu-siyasal önderler kendi etkililiklerini besleyecek etkili güçlere –bağımsızlık savaşımının anıları ve ritüelleri, yaşayabilecek bir ulus yaratma isteği ve ekonomik yaşamın ulusal çapta planlaması için zorlayıcı gereksinimlere- ihtiyaç duyarlar (Bottomore, 1997, s.97). Nitekim, Meşeci (2007, s.234)'nin yapmış olduğu "Cumhuriyet Sonrası Türk Eğitim Sisteminde Ritüller" konulu çalışmanın sonuçlarına göre Türk eğitiminde millî bayramlar, 10 Kasım ritüeli, bayrak töreni ve İstiklal Marşı ve öğrenci andı gibi ritüller birleştirici ritüeller olarak uygulanagelmektedir. Bu durum yeni bir ulus yaratma isteğinin çeşitli ritüeller aracılığıyla desteklendiğini ve bu

ritüellerin Türk eğitim yapısı içinde yaşatıldığını doğrulamaktadır. Keza, yeni devrimlerin ve cumhuriyet ilkelerinin tüm ulusça "meşru" görülmesi; bu ideolojinin bir inanç, bir ülkü olarak bireylerin kafalarına ve yüreklerine yerleşmesi, içtenlikle benimsenmesi, yeni düzenin yaşamasının ve devamının ön koşulu durumunda olmuştur (Kili, 2009, s.222).

Eğitim aracılığıyla, Türkiye'nin kurulduğu ilk yıllarda sisteme ve kurallara itaati üstün hedef sayan bireylerin de yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Eğitimde ve uygulanacak disiplin faaliyetlerinde "Bütün kızlarımızın ve erkeklerimizin vatanın, milletin menfaatlerini müdafaa ve muhafaza edebilecek kabiliyette yetiştirilmesinin millî terbiyede esas tutulması" esastır. "Cumhuriyet, millî hâkimiyet ve kanun devri demektir. Cumhuriyet vatandaşları, kanunu her kuvvetin üstünde bilir ve onu sayarlar (…) Kanuna itaatsizlik milletin arzusuna ve menfaatlerine aykırı hareket etmek demektir (…) Kanunlara hürmet ve itaat, her vatandaşın millî ve ahlâkî bir vazifesidir" gibi ifadelerin eğitim sürecinde ve ders kitaplarında sık sık öne çıkarıldığı görülmektedir (Taşkıran, 1962, s. 32; Parlak, 2005, s.287).

"Maarif Misakı" (Eğitim Andı) ya da "Umumi Maarif ve Terbiye Programı" olarak bilinen ve Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışını ortaya koyan Millî Eğitim Bakanlığı Genelgesi'nde de eğitim tarihimizdeki disiplin anlayışından izler bulmak mümkündür. "Maarif Misakı" Cumhuriyet döneminin eğitimle ilgili en önemli belgelerinden biridir. Bakanlık tarafından yayınlanan bu genelge ile Cumhuriyet dönemindeki eğitimin bir nevi temelleri de atılmıştır (Gedikoğlu, 1978, s.37-38). Genelgedeki temel hedefler, ilkeler ve getirdiği yenilikler şu şekildedir:

> "Çocukları "geleceğe uygun" bir hayata hazırlamak,
> Çocukların "kişilik ve karakter eğilimlerine" önem vermek, onları "haklarını öğrenebilecek ve koruyabilecek" bir biçimde yetiştirmek,
> Okulları "iş ve meslek eğitimi verecek" bir biçimde "hayatın yaşandığı bir yer" haline getirmek,
> Bunları yaparken öğrencileri "özgür bir ortam içinde" kuvvetli bir "ulusal duygu" ile güçlendirmek, onları "çalışmak, fikri ve hür amacıyla" bir mesleğe hazırlamak,

> "Laik ve demokratik eğitim" ilkelerine göre çocukları yetiştirmek; "ulusal varlığa aykırı bulunmayan her türlü görüş ve düşüncelere saygılı" olmak, (Bunun için okul yönetmeliklerine "kendi kendine yönetim" ile ilgili maddeler konmuştur)
> Öğretimde "bilgi hamallığı ve ezbercilik yerine" duyan, düşünen, sorun çözen, bir işi sonuçlandırmak için gerekli araç ve gereci bulan ya da sağlayan ve "yapıcı ve yaratıcı nitelikte" insanlar yetiştirmek (…)
> Genelgeye göre, kişiye orta dereceli okullarda taban kültürü verilecektir. Öğrencinin binefsihi bir varlık (kendi başına bir varlık) olarak yetiştirilmesi, onun ilgi duyduğu mesleği almaya hazır bir kimse olarak yetiştirilmesi demektir(…)
> Çocuklarda özgürlük ve sorumluluk duyguları geliştirilmelidir. Çocuğun eğitiminde okul-aile işbirliğinden yararlanılmalıdır. Okullarımızda özgür ve makul bir disiplin oluşturulmalıdır(…)" (Maarif Vekaleti Mecmuası, 1925, s.1-3).

17-29 Temmuz 1939'da toplanan I. Milli Eğitim Şurası'nda eğitimde disiplin ve yetiştirilmek istenen insan tipolojisi üzerinde durulmuş ve bu Şura'da kabul edilen "İnzıbat Talimatnamesi"nde davranış eğitimi ile karakter eğitiminin üzerinde durulmuştur. Bu Şura'da özellikle davranış eğitiminin önemi öne çıkarılırken ahlak kurallarının toplum içinde yaşanarak öğrenilebileceğine de vurgu yapılmıştır. "Eğitimde ahlak öğretilmez, yaşanır" anlayışı o dönemin ders kitaplarına da yansımıştır. I. Milli Eğitim Şûrası, Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalarına katkı sağlama gayesi taşımış, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in şûra açılış konuşmasında buna vurgu yapılmıştır. Şûra'nın sonunda düzenlenen raporda yükseköğretim hedefleri olarak; "üniversitelerde öğrendiğini sorgulayabilen, inceleyen ve doğru düşünebilen bunun için ilmi metotlara başvurmayı gelenek haline getirmiş; ahlaklı ve terbiyeli, ilim, meslek ve sanatadamları yetiştirmeye çalışmak" olmuştur. "Milli kültürün suretle yükselmesi, ilim âlemine Türk yardımının çoğalması bu sayede husul bulacaktır. Yüksek öğretim okullarının vazifeleri bu şubede sağlam idealli, milli kültürlü, faziletli ve derin bilgili mütehassıslar yetiştirmektir." şeklinde açıklamalarla eğitimde aynı gayelerde birleşen bir zihniyet oluşturulmak istenmiştir (I. Maarif Şûrası, 1939, s.6-10; Cumhuriyet Gazetesi, 1939, s.4; Ulus Gazetesi, 1939, s.6, Tebliğler Dergisi, 1939, s.51).

15-21 Şubat 1943 tarihinde (II. Dünya Savaşı'nın etkilerinin yakından hissedildiği bir dönemde) Bu dönemde II. Dünya Savaşı'nın özellikle ideolojik anlamda Türkiye'yi etkilemeye başladığı görülmektedir. Keza, bu dönemde –II. Şûra'ya da yansıyan-

eğitimde "millilik" anlayışından "hümanizm" anlayışın doğru bir kayma da söz konudur. Ankara'da toplanan II. Milli Eğitim Şurası'nda "Ahlak Eğitimi" tartışılmıştır. Şura'nın açılış konuşmasında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, ortada bir ahlak sorunu olmadığını ancak önceden alınabilecek önlemler mahiyetinde konunun ele alınmasının yararlı olacağını ifade etmiştir. Şura, ahlak eğitiminde üç ana amaç belirlemiştir. Bunlar; "1) Türk diline, kültürüne, inkılabın eser ve esaslarına, genellikle idealine bağlı bir Türk, 2) Bütün uygar uluslarda kabul edilen yüksek ahlak ilkelerini benimsemiş bir insan, 3) Kendine ve başkalarına saygı gösteren, haysiyet, şeref ve namus sahibi bir kişilik geliştirmek" olmuştur (Baltacıoğlu, 1943a, s.2; II. Maarif Şurası, 1943, s.13-15; Cumhuriyet Gazetesi, 1943, s.1-3; Turan, 1943, s.35; Maarif Vekilliği, 1991, s.27-33, 104; Binbaşıoğlu, 1995, s.268). Şura'da ayrıca eğitim aracılığıyla yetiştirilecek Türk çocuklarının ulusal egemenliğin anlatımı olan yasalara sevgi ile uymalarının sağlanmasının önemine değinilerek "Türk Ahlakının Toplumsal ve Kişisel İlkeleri" kısmında "Türk yurdu ve bağımsızlığını korumanın en büyük ödev olduğu, ulusal bağımsızlığa dayanmayan bir hayatın her Türk için ölümden beter olduğu; yurdunu seven her Türk'ün ülkesi için yararlı bir iş tutması gerektiği, işini titizlikle, tam zamanında, yorulmadan yapmasının önemli olduğu ve tembelliğin toplum için de birey için de bir yıkım olduğu dile getirilmiştir. Türk'ün meziyetleri arasında iyi ve doğruyu görmek, namuslu olmak, toplum çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutmak, doğruluktan ayrılmamak, gerçeği candan sevmek ve onu aramak, adalete inanmak, doğru emirlere uymak ve düzene disipline bağlılık…" gibi nitelikler gösterilmiştir. Keza, Şûra'nın açılış konuşmasında dönemin Maarif Müdürü Hasan Âli Yücel, şûrada konu edilmesine karşın Türk çocuklarında bir âhlak sorununun olmadığı yönünde açıklamalar yaparak, dönemin disipline etmek istediği Türk çocuklarının olumlu yönlerine ve âhlakî yapılarına dikkat çekmiştir. Yücel, konuşmasında disipline etmek istedikleri Türk çocuğu hususunda daha başarılı bir eğitim ortamı yaratmak istediklerini ve disipline etme algılarını şu sözlerle ifade etmiştir:

> "...Konu olarak aldığımız şu esaslı mesele memleket gençliğinin ahlâkında bir buhran, dil veya tarih davamızda bir sıkıntı tesiriyle düşünülmüş değildir. Salgın hastalıklar bulunmadığı

> zamanlarda tıp biliminin çalışmaları ne manâya geliyorsa ahlâk, dil ve tarih davalarımız üstünde zihin yormamız da ancak bu anlayışla görülmelidir. Şunu cesaretle ve iftiharla söyleyebilirim ki Türk çocukları kendilerini terbiyeye memur edilmiş büyüklerinin acı şikâyetlerini gerektirecek durumda değildirler. Böyle bir hal olsaydı bundan en gür sesle şikâyette bulunup bunu bertaraf etmek için sıkı tedbirler alacak olan ilk vazifeli arkadaşınız ben olurdum. İnsanlığın en eski devirlerinden beri insanların, kendilerinden ve birbirlerinden müsteki olmaları daima görülegelmiş hususlardandır. Bu beğenmeme duygusundan çekinmemeli. Çünkü bu tenkit ruhudur ki insanlığın ilerlemesi sebeplerinden biri olmuştur (…) Çocuklarımıza, doğruluğun kişiye verdiği vicdan huzurunu, ancak doğru bir insanın memleketine faydalı olmak imkânını bulabileceğini, çünkü etrafındaki insanların ona bu şartla inanacağını; doğru vatandaşlardan terekküp eden bir cemiyette insanların birbirine inanarak iş görebileceklerini; kendilerinde ve başkalarında yalanı affetmemeleri gerektiğini; yalanın ve hilenin insanı kendi gözünde düşürdükten başka, çevresi içinde de alçak ve bayağı bir vaziyete soktuğunu; buna karşılık, doğru olmanın ve doğruyu söylemenin insana bütün hareketlerinde hürriyet ve istiklâl verdiğini ve doğru insanın yalnız bu karakteriyle bir kişilik olacağını gösterelim" (Maarif Vekilliği, 1991, s.7-8, 17).

Bu dönemde uzun zaman Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapmış olan (7 yıl 7 ay) Hasan Ali Yücel'e göre eğitim aracılığıyla bireylere verilmek istenen demokrasi anlayışı, şiddete dayanmayan, müsamahayı temel alan, benlik değil beraberlik rejimini esas alan bir anlayışa dayanmıştır (İnan, 1995, s.91). Bununla birlikte Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim alanında çalışmaları ve incelemeleriyle öne çıkan eğitim bilimcilerinden Öymen (1929, s.10-12)'e göre Cumhuriyetimizin ilk yıllarında okullarımızda disiplin konusunda iki uygulama görülmüştür: Ya çıt olmayan okullarımız vardır ve bunlarda eski disiplin usulleri hâkimdir. Ya da curcunaya dönen mekteplerimiz vardır, bunlarda eski disiplin yöntemleri yoktur, fakat yenisi de yoktur. Ve bu anarşiyi yapan da meydanın bomboş ve dümdüz bırakılmış ve öğretmenlerin de çok fazla sorumluluk üstlenmemiş olmalarıdır. Birinci okul tipinde mutlakiyet devrinin disiplin algısı, yani yukarıdan gelen otoriter disiplin tarzı öne çıkmaktadır. Bu okullarda öğrencinin karakteri daima baskı altında ve çember içindedir. Yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve geliştirilmesine yardım edecek hiçbir yol açık değildir. Bu okullarda öğrencinin dershanede hiç hareket etmemesi, sadece dinlemesi, yalnızca sorulanı söylemesi istenir. Arkadaşından silgi istemek, hafifçe bir şey sormak büyük suçtur. Müdür ve öğretmenlerin gözetlemesi, okul ve sınıf başkanlarının takibi yeterli gelmezse, öğrenciler arasından hafiyeler de seçilir. Soruşturmalar, disiplin kovuşturmaları tazelenir durur. Bu disiplinin sık sık müracaat ettiği bir vasıta da dayaktır. Fiske, tokat, kızılcık sopası, falaka son dönemlerdeki pedagojik gelişmelerin

etkisi ile talimatnamelerden çıkarılabilmiştir. Talimatnamelerden kaldırılmış ancak okullardan tamamen kaldırılamamıştır. Ancak dayak maddî bir tesir vasıtası olduğundan bir kabahat karşısında etki gösterebilmesi için her seferinde dozajının arttırılması gerekecektir. Bu da çocukların derisinin ve kafasının, hayvan derisinden daha kalın olmasını icap ettirir ki bu imkânsızdır. Bu nedenle okullarımızın birer dayak evi olarak tanımlandığını da ifade etmektedir. Gerçekte dayak ile sağlanan itaat başarılıdır ancak bu dışsal bir disiplin aracıdır ve itaat, içselse bir değeri vardır. Çünkü dışsal etki kaybolduğu gün onun yerini anarşi alacaktır. Bunun yanında dayak ile disipline edilen ve yetiştirilen bir nesil, kuvvet karşısında bükülmek, uşaklık etmek gibi bir karaktere sahip olacak, kişisel özgürlük söz konusu olmayacaktır.

Nitekim dönemin eğitimbilimcilerinde Feichheimer (1937, s.408-413)'a göre, çocuklardaki yalan itiyadı da dahil olmak suretiyle karakter bozuklukları ceza korkusundan beslenmektedir. Çocuk dayak ya da daha haşin bir muameleye maruz kalmayacağından emin olursa yanlış hareketini itiraf eder. Cezalandırılsa bile bunun nedenini tam olarak kavrarsa bu çocukta zedelenme yaratmaz. Dayak ve ceza karakter üzerinde negatif etki yaratmaktadır. Oysa ki çocukların sık sık yetişkinleri taklit ettikleri göz önüne alınırsa, yetişkinlerin karakter üzerindeki rol ve sorumlulukları ortaya çıkmaktadır.

Dönemin eğitimbilimcilerine göre cumhuriyetin ilk yıllarında, eski disiplin tekniklerini bırakmış ancak yeni disiplin tekniklerini de almamış olan okullarımızda, eskisine nazaran gevşek bir terbiye vardır. Bu mekteplerde nizam ve kuralların hiçbir önemi yoktur. Öğrenciler kişisel heves ve isteklerinin peşindedir, dışsal ya da içsel disiplin gereklerini bile işitmez ve uygulamazlar. Laubali ve sorumsuz bir ortam söz konusudur. Derslerde öğretmenlerin izahatlarından ziyade dersle ilgisi olmayan şeylerle meşguldürler. Bunların arasında çeşitli mecmualar, romanlar ve resimler de vardır. İlginçtir ki öğretmen bunları görmekte, ancak nedense sesini çıkarmamakta ya da çıkaramamaktadır. Böyle okullarda çok gürültü olmakta ve öğretmenlerin derslerine başlayabilmeleri için bir çeyrek saat geçmesi gerekmektedir. Okullarımızda

Cumhuriyetimizin ilk yıllarında özgür disiplin verilmek istenirken çocukların içsel sorumluluk kazanmaları ve eğitimin sağlıklı işleyişi ortadan kalkmaktadır. Hatta ceza yöntemleri bile çocukların oyuncağı hâline gelmiş bulunmaktadır. Bu durumda da özgür disiplinden pozitif fayda sağlanması imkansızdır (Öymen, 1929, s.18, 21).

Dönemin eğitim makalelerine ve yayınlarına genel olarak bakıldığında Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk dönemlerde okullarda niteliği kuru birer öğrenme havası olduğuna ilişkin eleştiriler mevcuttur. Eğitimciler sürekli olarak etkin bir okul ortamı oluşması yönünde yorum ve analizler yapmışlardır. Bu eleştirilere göre; disiplin ve kültür meseleleri arka plânda yer almaktadır. Bu hâliyle okullar manevî kalkınmada rol oynamaktan uzaktırlar. Çocukların okuldaki faaliyetleri sınıflarda ders dinlemek ve ders yılı sonunda sınıf geçmeye yarayacak bazı bilgileri üstün körü öğrenmekten ibarettir. Eğer sınıf içinde öğretmenin hoşuna gitmeyen herhangi bir yaramazlık görülürse, okulda ya da okul dışında göze batacak herhangi bir olay duyulursa terbiye makinesi o zaman devreye girmekte ve bu da öğretmenin nasihatleri, darılmaları ya da disiplin kurulunun hiçbir anlam ifade etmeyen cezaları, müdürün ikazları, okuldan kovulmak gibi sözlerle çocuğun gözünün korkutulmasından ibaret olmaktadır. Okul-aile birlikleri hiçbir işe yaramamaktadır. Yalnızca ailelerin okulla alakası, çocuklarının sınıfı geçmeleri için yeterli kadar not almasını temin etmekten ve bunun için de öğretmenlerle iletişim kurmaktan ibarettir. Okullarda demokrasi terbiyesi verilmek üzere kurulan kendi kendini idare teşkilatı da işlemez hâldedir. Okullarda esaslı bir zihniyet değişimine ihtiyaç vardır. Bunun için de okulları birer kuru öğrenme mekanizması olarak değil birer terbiye yuvası olarak da görmek lazımdır (Kanad, 1958, s.1).

Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki eğitim ve disiplin anlayışında, eski Türk kültürü, gelenekleri ve millî benliği üzerinden temellendirilen itaat temasının, zaman zaman kendisine sunulan bilgiyi sorgulamaksızın, mutlak bir doğru olarak kabul eden itaatkâr ve uyumlu yurttaşın yaratılmasına da yol açmış olduğuna dair eleştiriler olmuştur. Bu eleştirilere göre,

Cumhuriyetin ilk yıllarında bireylere bir taraftan vatanı için kişisel vazifelerini yerine getirmek diğer taraftan da sosyal alandan dışlanmamak için, sınırları belirlenmiş ve sorgulayamayacağı bir çerçeve içersinde, kendisi için tanınan haklarla yaşamaya riayet etmesi gerektiği öğretilmiştir. Millî menfaatler doğrultusunda bireysel özgürlüklerin sınırlandırılabilecekleri sıklıkla vurgulanmış ve haklardan çok yurttaşın vazifeleri, özgürlükten çok otorite itaat-birlik ve bireysel varlıklardan çok devlet-millet-cumhuriyet gibi kolektif bütünler ders kitaplarında çok yoğun bir biçimde işlenmiştir. Gerçekleştirilen devrimler başta olmak üzere, dönemin ideolojik söyleminin meşrulaştırılmasında en önemli araç ise devrimin lideri Atatürk olmuştur (Parlak, 2005, s.501).

3.2.3. Ulus-Millet Okulları ve Halkevleri

Bu bölümde 5. alt probleme dair bulgu ve analizlere yer verilerek Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim ve disiplin anlayışının dönemin gelişmelerine dair izlediği gelişim aşamaları ve bu dönemin değişmelerine karşı uyum becerisi geliştirip geliştirmediği; bu seyirde nasıl bir insan yetiştirme anlayışının öne çıktığı inceleme altına alınacaktır.

3.2.4 Alt Problem 5. Cumhuriyetin ilk yıllarına ilişkin eğitim kurumlarında uygulanan disiplin anlayışı dönemin gelişimlerine göre kendine özgü uyum becerisi göstermiş ve değişimler yaşamış mıdır? Bu gelişim ve değişimler nasıl bir insan tipi yetiştirme amacı üzerine şekillenmiştir?

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Atatürk'ün öngördüğü Cumhuriyet eğitimi; yaygın, demokratik ve halkçı bir eğitim olmuştur. Cumhuriyet idaresinin ilk hükümeti "maarifi her yaşta ve her sınıftaki halkın ihtiyacı haline sokmak" amacıyla Kasım 1923'de ilk girşimini yapmış, konuyla ilgili bir genelge yayınlanmıştır. 1924 yılında Dewey(1859-1952)'nin verdiği raporun da tesiriyle bakanlıkta bir "Halk Terbiyesi Şûbesi" kurulmuştur. Ancak bu çalışmalar kısa ömürlü olmuştur. 1927'de Maarif Encümeni, okuma-yazma bilmeyen halkı medeni bilgilerle donatmak, millî kültür ve bilinci

takviye etmek amacıyla halk dersaneleri açmaya ve konferanslar vermeye karar vermiş ve buna dair bazı küçük çalışmalar yapılmıştır. Ancak cumhuriyet idaresinin halka yönelik çalışmalarına hızlı ve esaslı şekilde başlaması 1928 Harf İnkılabı'ndan sonra olmuştur (Ergün, 1974, s.80).

1 Kasım 1928'de 1353 sayılı "Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun" ile gerçekleştirilen harf değişikliğinden sonra oldukça düşük olan okuma ve yazma oranını artırmak için 1929 yılında yurdun her tarafında "Millet Mektepleri" –okul olmayan yerlerde kurs- açılmıştır. Çıkarılan bir kanunla da 15-45 yaş arasında okur yazar olmayan kadın ve erkeklerin bu mekteplere ya da kurslara devamı zorunlu hale getirilmiştir. Millet Mektepleri ile hem yeni yönetim biçimi hakkında halkı bilgilendirmek hem de okuma yazma oranını genişletmek amaçlanmıştır. Eğitimin geniş halk kitlelerine ulaştırılması için gerçekleştirilen bu girişim, Cumhuriyet tarihinin en güçlü ve en yaygın eğitim girişimidir. Millet Mektepleri'nin "başmuallimi" (başöğretmeni) olarak Mustafa Kemal Atatürk, eğitimi tüm yurttaşlara taşımak için bizzat önderlik etmiştir (Yamaner, 1999, s.119-120, Kili, 2009, s.224). Bu okullarda ve kurslarda ilk beş yıl içinde bir buçuk milyona yakın yetişkin okuma yazma öğrenmiştir (Başgöz, 1965, s.129; Akverdi, 1943, s.9-14). Nitekim harf inkılabından sonra başlayan bu okuma-yazma seferberliği sayesinde "bütün Türkiye bir ders odasına" dönmüştür (Ergün, 1974, s.80).

Türkiye halkını okuyup yazmaya hakim bir hâle getirmek ve ona hayat ve sosyal yapının gerektirdiği bilgileri kazandırmak maksadıyla 1928-29 ders yılı başından itibaren faaliyette bulunan "Ulus Okulları", halk eğitimi bakımından faydalı ve önemli bir hareket olmuştur. Bilimsizlikle savaşta bu kurumlara ordu ve Halkevleri de katılmıştır (Baymur, 1943, s.18-20). Halkevleri, bulundukları bölgede birer eylemsel ekin merkezleri haline dönüşmüş, hemen hepsinde açılan kitaplıklarla halkın okuyup bilgi edinmesine çalışılmıştır (Kili, 2009, s.227).

Bu yıllarda Cumhuriyet Gazetesi'nde düzenli olarak "Millet Mektepleri müdavimlerine mahsus kıraat sütunları" altında çalışma metinleri yayınlanmıştır. Öte yandan 1929 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dönemin öğretmenlerine bir mektup ile Ulus- Millet okullarında uygulanacak öğretim yöntemleriyle ilgili bir kitapçık gönderilmiştir. Resmî başlığı ve sayısı da bulunan bu mektup, 30 Ocak 1929 tarihi ibaresini taşımaktadır. Çok içten ve duygusal nitelikte kaleme alınan bu mektup, konuya pedagojik yaklaşımın çok güzel bir örneğini vermektedir. Bu mektup, Cumhuriyetin ilk yıllarında hedeflenen eğitimin içeriğini, disiplin anlayışının dayandığı temelleri ve yetiştirilmek istenen insan tipini de açıkça belirtmektedir. Mektup şöyledir:

> "Aziz Arkadaş,
> Büyük kurtarıcı Gazi Reisicumhur Hazretlerinin Başöğretmenliği altında Millet Mekteplerinde kutsal ve tarihsel görevine başladığın gün, cehalete (okumaz-yazmazlığa) karşı ayağa kalkan ulusunun en içten duygularıyla karşılaşmış oldun.
> Şimdi onu, daha pek yakından görüyor ve onun ruhu üzerinde, doğrudan doğruya etkili olacak mevkide bulunuyorsun.
> Ben de senin bu önemli görevinden yararlanarak, ufak bir söyleşi de bulunmak gereğini duydum."
> 1. "Sana, Millet Mekteplerinde yararlanılmak üzere, "Türk Harflerinin Öğretim Yöntemi" kitapçığını göndermiştim. Bu kitabı dikkatle okur ve özenle uygularsın.
> 2. Şuna çok dikkat etmelisin ki, Millet Mektepleri'ne devam eden öğrenciler, diğer sınıf öğrencileriyle karşılaştırılamaz. Hayatta yaşamış deneyim sahibi olmuş, beyni ona göre oluşmuş, olgun insanlardır. Bu nedenle bunlara karşı yapacağın davranışları, tatlılıkla yapmalı ve derslerini, onların ilgilerini her an artıracak şekilde ilginç yapmalısın.
> 3. Görevinin, yalnız harf öğretmek ve okutmaktan ibaret olduğunu sanmakla hata işlemiş olursun. Geçmişin bin bir savsaklaması yüzünden bakımsız ve örneksiz kalmış olan bu yurttaşlarına, aynı zamanda görgü kurallarıyla yaşamayı, eski püskü elbise içinde bile, temiz olunacağını anlatacaksın. Derslerindeki coşkuyu ve sınıfındaki kalabalığı korumak için, elinden gelecek çabayı göstermelisin. O şekilde ki, sınıfındaki bir öğrencinin eksilmesi, senin için bir onur sorunu olmalıdır.
> 4. Giriştiğiniz bu okumazlık-yazmazlık savaşımında, doğaldır ki, davamızın en sarsılmaz kanıtı, okuma yazma bilmenin yararları, bunun iyilikleridir. Sen de bu konu üzerinde sık sık durur ve onlara okuma ve yazma öğrenmiş kimselerin hayatta ulaştıkları başarılardan ve edindikleri kazançlardan söz edersin. Onurlu çalışmanda sana başarılar dilerim aziz arkadaşım." (Cumhuriyet, 1929, s.3; Binbaşıoğlu, 2005, s.287-288).

1940'lı yıllara kadar halk eğitimine önem verilmiş, Atatürk ilkelerine bağlı, laik, yönetime ve cumhuriyete aktif bir şekilde katılan, yeni bir insan tipi yetiştirmek en önemli amaçlardan birisi olmuştur. Bu, sosyal hayata karışan, fikrini özgürce söyleyen, kimseye haksızlık yapmayan ve haksızlık karşısında susmayan *yurttaş* tipidir (Akyüz, 1999, s.284).

Millet mekteplerinin yanı sıra adında okul sözü bulunmamakla beraber tam anlamıyla birer millet mektebi olan, yurttaşların bilgice, görgüce yükselmeleri yolunda üzerine büyük vazifeler almış bulunan Halkevleri ve Halkodaları kurulmuş ve bunlar inkılap fikrinin büyük halk kitlelerine yayılmasını başlıca ödev bilmişlerdir (Akverdi 1943, s. 10). Köylere kadar sokulmuş olan Halkodaları, çoğu yerde halk okulu görevini üzerine almış, inkılap değerlerini halka kazandırmak için kamu eğitimi misyonuyla var güçleriyle çalışmışlardır (Öztürk, 1949, s.26).

1928'lerden itibaren girişilmiş olan okuma-yazma seferberliğinde Atatürk, başöğretmen ünvanıyla kara tahtanın başına geçmiş, bizzat halka okuma-yazma öğretmiştir. 1930'lardan sonra ise, Cumhuriyet devrimlerini halka aydınlatmak ve Cumhuriyet'in ihtiyaç duyduğu "vatandaş"ı yetiştirme ihtiyacı öne çıkmıştır. Bu nedenle de artık tarihi görevlerini tamamlamış olan Türk Ocakları kapatılmış 19 Şubat 1932'de Halkevleri kurulmuştur. Halkevleri ve Halkodaları, Atatürk ilke ve inkılaplarını yaymak, benimsetmek, halkı sosyal, kültürel ve ekonomik bakımdan geliştirmek amaçlarını taşımıştır. Bu yapılarla ülkenin tüm köşelerinde, tüm Türk vatandaşları üzerinde sosyal çevrenin etkilerinin yerine geçecek olan geniş bir etki ağı oluşturulmuştur. Millet mektepleriyle vatandaş olma ülküsü, eğitimin temel ereği olmuştur. Ulusal kültür ve ideali benimseyen ve buna bağlı olan bir topluluk oluşturmak ana hedeftir (Kara, 1999, s.15-40). Bu hedefler üzerine şekillenen halk terbiyesinde, Halkevleri ve Halkodaları aracılığıyla Cumhuriyet ilkelerini bireylere taşıyan kitaplar, dergiler, söyleşi ve seminerler, gösteri ve piyesler sunulmuş, çeşitli kurslarla vatandaşa hizmet verilmiştir. Birebir sohbet ve diyaloglarla kurulan iletişim ağı ile de etkin bir eğitim ve etki ağı ortaya konulmuştur.

Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesi'nin 1. maddesine göre, "Halkevi, Cumhuriyet Halk Partisi'nin Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik ve İnkılapçılık presipleri ile çalışan bir kurumdur" (Yetkin, 1983, s.87). Halkevleri'nde dil, tarih ve edebiyat, güzel sanatlar, temsil, spor, toplumsal yardım, halk dershaneleri ve kursları, kitaplıklar, müze, sergi, yayın ve köycülük çalışma

kolları açılmıştır. Halkevleri'nin hemen hemen tamamında, o halkevince çıkarılan dergiler ve yayınlanan kitaplar olmuştur. Kitap okuma seferberliğine gidilmiştir (Kaplan, 2002, s.15-16).

Candemir (1941, s.5), "Halka Doğru" makalesinde cumhuriyetin, oluşturduğu yenilikler arasında halkçılığı esaslı bir devlet siyaseti olarak getirdiğini belirterek, Cumhuriyet Halk Partisi'ne bağlı Halkevleri'nin bu idealin gerçekleştirilmesi işini üzerine almış olduğuna dikkati çekmektedir. Halkevleri, musiki, temsil, tarih, dil ve edebiyat gibi çalışma kollarında ve içtimai teşekkülleriyle memleketin her köşesinde cumhuriyetin ihtiyaç duyduğu eğitimi vermeye ve kültürleşmeyi sağlamaya çalışan kurumlar olmuşlardır. Kültürde ve edebiyatta millileşme hedeflenmiştir. Ali (1933, s.3), 1932 yılının 19 Şubat'ında memleketin 35 bucağında "kalplerde yüksek bir iman, hislerde asil bir heyecanla" açıldığını ifade ettiği Halkevleri'nin, Erzurum Kongresi ile ateşlenen yeni cumhuriyet ve inkılap telakkilerini yayma misyonunu üstlendiğini ifade etmektedir. Diğer yandan İsmet İnönü de Halkevleri'nin birinci açılış yıl dönümü nedeniyle yapmış olduğu konuşmada, bu kuruluşların işlevlerini şöyle belirtmiştir:

> "Halkevleri, Cumhuriyet Halk Partisi'nin kendi prensiplerinin ne olduğunu ve bu prensiplerin memlekette nasıl tatbik edildiğini her gün halkımıza söylemek için de başlı başına bir merkezdir. Cumhuriyet Halk Partisi'nin prensiplerini her gün söylemek, nasıl tatbik edildiğinden her gün malumat vermek lazımdır (…) Halkevleri, fikir olarak ve müessese olarak mesuliyet mevkiinde bulunan siyasî partimizin, bütün özünü, varlığını halkın geniş tabakalarına anlatması ve sevdirmesi için mühim bir merkezdir(…) Halkevleri, vakit vakit siyasî icraatımızdan dahi vatandaşlarımıza açık alınla, temiz yürekle hesap vereceğimiz bir yer olacaktır" (Yetkin, 1983, s.89)

Bu dönemin eğitim bilimcileri "Adlî, hukukî ıslahat, tekkelerin, medreselerin kapatılması (…), zeka ve istidat örümceği eski harfler yerine, çocuk zihnine ışık gibi giren yeni Türk harflerinin geçmesi" gibi köklü ve büyük inkılapların mimarı olan Atatürk'ün eseri olan millî tarih, millî dil, millî kültür sahalarında yeni hizmetlerin inşası için halkevlerine ve ulus-millet okullarına -dolayısıyla vatandaşın bu doğrultuda eğitimine- büyük önem verildiğini ifade etmektedirler (Galip, 1933, s.11-13).

Nisan 1933 basımlı Ülkü Halkevleri Mecmuası'nda yer alan "Disiplinli Hürriyet" isimli makalede dönemin disiplin ve terbiye anlayışı ve halka eğitim ve disiplin

yoluyla kazandırılmak istenen değerler açıkca ifade edilmektedir. Buna göre Türkiye Cumhuriyeti'nin 1930'lu, 1940'lı yıllarda vatandaşlara kazandırmak istediği disiplin anlayışı "millî"dir. Hürriyetin ve disiplinin hudutlarını milletin hayatının kendi hususî şartları çizmektedir. Vatandaşlara kazandırılmak istenen ana ilke: sevgi, saygı ve itaat maddeleri ile yoğrulmuş, devlete ve birbirine eklenip bir millet olmaktır. Türkiye Cumhuriyeti'nin nizamlı, emniyetli bir devlet olarak vatandaşlarına hürriyet tanınırken, serseri dağınıklığa, milliyetsiz boşluğa, serkeşlik ve itaatsizliğe izin verilmeyeceği, itaatkar bir millet yetiştirileceği vurgulanmaktadır. Bu disiplinin, her gün memleket çocuklarına -Halkevleri'nde- kazandırılmasının hedeflendiği de belirtilmektedir. Saffet de (1933a, s.181-184), bu idealleri destekleyen "Devlet ve Vatandaş" isimli makalesinde, hürriyetin tesisinin birtakım kayıtları teşkilat altına almak demek olduğunu vurgulamakta, "kendi kendini idare eden müstakil bir halk kitlesi oluşturmak için eğitim seferber edilirken, demokrasinin vatandaşlar arasında ya da vatandaşlar ile devlet arasında ahenkli bir teşriki mesaisi olduğunun unutulmaması gerektiğini" ifade etmektedir. Türk milletinin büyük fedakarlık ve kahramanlıkla kurduğu cumhuriyet rejiminin korunması ve yüceltilmesinin en önemli gaye olduğu vurgulanmaktadır. Kemal (1933a, s.185), Ankara Halkevi'nde 1933 yılı itibariyle dönemin aydınlarının bu gayeler etrafında her hafta hususi toplantılar yaptıklarını ifade etmektedir.

15-21 Şubat 1943 tarihinde toplanan Maarif Şurası, ahlâk eğitimi ve terbiyesi hakkında bakanlığa bazı tavsiyelerde bulunmuş ve ahlâk ilkelerini tespit etmişti. Maarif Şurası, İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük kültür merkezlerinde Halkevleri'ne bağlı, bu işte uzman olan kimselerden "Ahlak Danışma Kolları" vücuda getirilmesini gerekli bulmuş ancak bunların kurulup yürütülmesinde istenen başarı sağlanamamıştır. Maarif Şurası Ahlâk Eğitimi Komisyonu, çocuklara ve halka seviyelerine göre sözle telkinlerde bulunmak, yurt bilgisi vs. gibi derslerle ahlakın gelişimine yarayacak her türlü fırsattan faydalanmayı lüzumlu görmüştür (Öğretmen Sesi Dergisi, 1948, 37-163, s.1).

8 Mart 1940'ta 82/2186 sayı numarasıyla yayınlanan tamimde dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün halkevleri ve ulusun eğitimi konusundaki şu sözlerini alıntılayarak bu konuya verdikleri önemi vurgulayan bir genelge yayınlamıştır. İsmet İnönü:

> "Halkevleri bütün vatandaşların müşterek malıdır. Halkevlerimizin, temiz, feyizli ve ilerler bir halde olması bütün devlet memurlarının, vatandaki bütün entelektüel sınıfın, bütün ilerlemek isteyen unsurların müşterek malı, müşterek vasıtasıdır. Halkevlerinin herhangi bir muvaffakiyetsizliğinden doğacak herhangi bir mesuliyet hepsinin, hepsinin boynundadır" demektedir (s.1-2).

Dönemin başvekili Dr. Refik Saydam da halkevleri çalışmalarına büyük önem vermiş ve bu hususta vazife almıştır. Halkevlerinin sekizinci yıldönümü dolayısıyla nutuk veren başvekilin bu nutku tüm eğitimcilerce de ilgiyle dinlenmiş ve takip edilmiştir. Hasan Ali Yücel'e göre de halkevleri "Milletçe yükselmek ideali için öğrenmeye ve öğretmeye mahsus birer kültür kaynağıdır." Yücel'e göre halkevlerinin devam ettirilip başarılı olması ve ulusun inkılaplar ve cumhuriyet değerleri doğrultusunda eğitilmesi için eğitimcilere çok önemli görevler düşmektedir. Yücel, "meslektaşlarım" diyerek seslendiği eğitimcilere, bulundukları yerlerdeki halkevleri ve halk odalarının kendilerine güvenilerek açıldığını ve kendilerine verilmiş bir emanet olduğunu anımsatmaktadır. "Mesut, büyük Türkiye'yi, münevver halk ve halkçı münevver birliği yaşatacak ve ilerletecek." sözleriyle tüm eğitimcileri feragate, hizmete, emek vermeye davet etmektedir. Yücel, Türk varlığında yeni kıymetlerin halkevleri ve halkodaları aracılığıyla halkın yüreklerine işleneceğini de belirtmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 11 Mart 1940, s.147).

Bu dönemde askerî kışlaların da eğitim amaçlı olarak kullanılması gerektiği gibi düşünceler de dile getirilmiştir; dönemin eğitimcilerince askere gelen köy çocuklarına bir baba olarak çocuklarını büyütme usullerinin, ilk terbiye ve ilk inkılap terbiyesinin verilmesinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Örneğin, nüfusun büyük kesimini içeren köylerde yaşayan insanların çocuklara inkılap terbiyesi verme hususunda zayıf kaldıklarını belirten Malik (1933a, s.237-240), annelerin çocuklarla çok meşgul olmadığı gibi, köylerde ve kasabalarda oturan babaların da kahvelerde oturmaktan

çocukların terbiyesine bakamadıklarını ifade etmektedir. “Çocuklarımızı dünyanın en medenî milletlerin gençleri ile her türlü mücadeleye girecek şekilde yetiştirmenin en büyük millî ve vatanî hizmet” olduğunu belirten Malik, bu nedenlerle babalığın en üstün meslek olduğunu vurgulamaktadır.

Saffet (1933b, s.351-354), “Kültür İnkılabımız” isimli makalesinde kültür inkılabının ana hedefinin memleketi ve milleti her safhada yükseltmek olduğunun altını çizerek, yapılacak ilk işin ilim kaynağı olan ve inkılabımızın ölçülerine ve ihtiyaçlarına göre bir darülfunun ve millî kütüphane kurulması olduğunu belirtmiştir. Eğitim aracılığı ile Türk ilmini yapacak, yayacak ve bu doğrultuda disiplin aşılayacak muallimler yetiştirilmelidir. İşte tüm bunlar halkın eğitilmesinde ve yönlendirilmesinde temel disiplin ilkeleridir. Nitekim Kemal de (1933c, s.436-439), “Demokrasinin, yani halkın kendi kendisini idare etmesinin memleketimizde muvaffak olabilmesi için en mühim vasıtanın “yetiştirme” yani “terbiye” olduğunu” belirtmiştir. Terbiye ve disiplin anlayışımızın en önemli hedefinin “kültür vermek” olduğunu ifade eden Kemal, demokraside vatandaşa en çok lazım olan şeyin geniş kültür olduğunun altını çizmektedir. Mektep ve kitapların birbirini tamamlayan iki rehber olduğuna da vurgu yapan Kemal’e göre okulların, muallimlerin öğrencilere ve vatandaşlara kişilik ve kendini bulma fırsatı vermesi üzerine kurulu bir disiplin anlayışına ihtiyaç vardır. Dersler, çeşitli kurslar, halkevleri, ulus-mektep okulları aracılığıyla bu gayeler doğrultusunda eğitim ve disiplin işleri sürdürülmesi hedeflenmiştir.

Başvekil Saydam (1941, s.1-2) Halkevleri kuruluşunun IX. yıldönümünde yaptığı konuşmada 1941 yılı itibariyle 383 Halkevi ve 198 Halkodası açıldığını, bu halkevleri ve halkodalarının amaçlarının nizamlı bir hürriyet havası içinde çalışma imkânı ve alışkanlığını Türk insanına kazandırmak olduğunu ifade etmektedir. Bu nizamlı hürriyet disiplini bu eğitilmiş insanlar aracılığıyla Evler’den ve Odalar’dan meydanlara, tarlalara, köylere ve sınırlara kadar gidecektir. Kansu da (1941, s.3-6) Halk terbiyesi işi için Cumhuriyet Halk Partisi tarafından kurulan Halkevleri ve Halkodaları’nın 1928’de kurulan Millet Mektepleri’ne destek niteliği taşıdığını

belirtmektedir. 1931 yılında ilk kez kurulan Halkevleri ve Halkodaları'nın ana gayesi, milleti tek tek fertler halinden çıkararak onları görüş, anlayış ve yapışta bir birlik haline sokmak, millî ve içtimaî hayatın terbiye ile, tedris ile, konuşma ile kurulmasını sağlamaktır. Bir millet ve devlet unsuru olarak vatandaşların yetişkin bireyler olarak yetiştirilmesi esastır. Kansu, bu amaçlar doğrultusunda 1941 yılı itibariyle Halkevleri'nde 19.146 konferans verildiğini, gösterilen temsil sayısının 10.460'ı bulduğunu, kütüphanelerindeki kitap sayısının 400.000'i geçtiğini ve yedi buçuk sene içinde okuyucu sayısının sekiz milyonu bulduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Halkevleri'nde halka hizmet eden sağlık muayeneleri de söz konusudur. Halkevleri'nde vatandaşı inşa etmek ve eğitmek için Türkçe, yabancı diller, resim, fotoğrafçılık, müzik, biçki, çiçekçilik, şapkacılık, dokumacılık, muhasebe, daktilo, motorculuk, şoförlük, fizik-kimya tatbikatı, zehirli gazlardan korunma, ikmalleri yetiştirme, köy muhtarları, elektrik, marangozculuk, zeytincilik, ağaç yetiştirme, matematik kursları verilmiştir. Fuat Köprülü (1941b, s.97-98) "bir milletin şerefli ve haysiyetli bir millet olarak yaşayabilmesi için birinci şartın İstiklal Ruhu" olduğunu söylemiştir. Bu ruha sahip bir millet oluşturulmasının, efendilik ve hâkimlik vasıfları taşıyacak bir millet oluşmasında en önemli etken olduğuna vurgu yapan Köprülü, halka verilmek istenen terbiye ve disiplinin bu temel üzerine şekillendirilmesinin hedeflendiğini de belirtmiştir. Atay da (1941, s.193-194) 23 Nisan ilkelerine sadık kaldıklarını ve bu ilkelere sadık kalan hür ve bağımsız bir millet inşa etmenin en önemli hedef olduğunu dile getirmektedir. Halka kazandırılmak istenen terbiye ve disiplin millî mücadele ve millî devlet idealleri temeli üzerine kurulmaktadır. Akyol da (1941, s.211-214) Türkiye Cumhuriyeti'nin cumhuriyet ve halkçılık prensiplerine dayanarak oluşturulduğunu, anayasa ve kanunların bu prensipleri koruma üzerine şekillendiğini, eğitim aracılığı ile de buna sahip çıkan vatandaşlar yetiştirilmesinin hedeflendiğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi dönemin eğitimbilimcileri, entelektüelleri ulusal, milli, bağımsızlık ilkelerine sahip özgür vatandaşlar yetiştirilmesi amacı etrafında birleşen yazılar ve açıklamalar kaleme almışlardır.

Nitekim, Maarif Vekili Hasan Ali Yücel de 19 Mayıs Gençlik Bayramı'nda halka yaptığı konuşmada Türk gençlerine Maarif Vekilliği olarak "yürekleri vatan ve millet sevgisiyle dolu, namus, şeref ve istiklal ateşiyle yanan" bir nesil görmek istediklerini ifade etmiştir. "Devlet büyüklerine şuurlu bir itaatle bağlı olmayı" bir ideal, bir kıymet olarak gördüklerini ifade eden Maarif Vekili Yücel, millî istikbalin emniyeti misyonunun Türk gençliğine vazife olduğunu da sözlerine eklemiştir. Yücel, bu güç ve sert vazife için gençlerin yetiştirilmesinin Türk eğitim ve disiplininin ana gayesi olduğunu da vurgulamıştır (MEB, Tebliğler Dergisi, 1941, s. 289-290).

Duru (1941, s.541-543)'ya göre Halkevleri ve Halkodaları'nın ana hedefi "tek vatan, tek halk!" şiarına göre milletin bilinçlendirilmesi olmuştur. Köy kalkınması, köylünün bilinçlendirilmesi, yetiştirilmesi istenen vatandaş tipi Cumhuriyet rejiminin prensipleri ve ilkeleri doğrultusunda ele alınmaktadır. Halkevleri de bu ideal doğrultusunda işlerlik gösteren "kutsal" eğitim ocaklarıdır. Kongar (1999, s.283), halkevlerinin tam bir "ideoloji taşıyıcı örgüt" olduklarını belirtmektedir. Bu kurumlar, Türk Tarih ve Türk Dil Kurumları'nın da katkılarıyla yeni toplumun ideolojisini oluşturup halka ulaştıracaklardır. Halkevleri'nin birinci görevi hiç kuşkusuz, "ulusal bilinci pekiştirmek"tir. Bu kurumlar "ideoloji üreten" değil, iktidarın sunduğu "ideolojiyi aktaran" kurumlardır.

Halkevleri'nin bir yandan bilgisiz kalmış gençliğe dünya bilgisini, görgüsüz kalmış halk sınıflarına dünya görgüsünü verirken bir yandan da halk içinde kalmış millî kültür değerlerini, millî örfü, millî sanatı, millî dünya görüşünü tanıtma ve yaşatma vazifesini üzerine aldığını ifade edilmektedir (Banguoğlu, 1947, s.1). İsmet İnönü zamanında Halkevleri köylere kadar Halkodaları adıyla ulaştırılmıştır.

14 Mayıs 1950'de Türkiye'de siyasi iktidarın Demokrat Parti yönetimine geçmesiyle birlikte CHP'nin birer ocağı olarak görülen Halkevleri ve Halkodaları 1951 yılında 5830 sayılı kanunla kapatılmış, kitapları dağıtılmıştır. Nitekim, o tarihte sayısı 4800'ü bulan Halkevi ve Halkodası kapatılmış, 500.000 cilt kitap, araç-gereç ve binalar yok

edilmiştir. Siyasî iktidar, kapatılan bu kurumların yerine din dernekleri ve Kur'an kursları açmış, bu din kurumlarının 1951-1971 arasında sayıları onbine çıkarken, Halkevleri'nin sayısı iki yüze düşmüştür (Kara, 1999, s.75-76). Çeçen (1977, s.21-22), halkevlerinin kapatılmasıyla doğan boşluğun devletin resmî kuruluşları olarak Halk Eğitim Merkezleri ile doldurulmak istendiğini ifade etmektedir. Daha sonra 1956 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuş ve Halk Eğitimi Merkezleri bu müdürlüğe bağlanmıştır. Bu merkezler okuma-yazma temel eğitim çalışmalarına, boş zamanları değerlendirici anlayış ve alışkanlıkları kazandırıcı kültürel ve toplumsal eğitim çalışmalarına (biçki-dikiş, daktilo, el sanatları, muhasebe, radyo ve TV., elektrik ve çeşitli meslek kursları) programlarında yer vermişlerdir.

Halkevleri 1961 Mayıs'ında (1960 ordu eyleminden sonra) yeniden "Türk Kültür Derneği" adıyla canlandırılmak istenmiş; 21 Nisan 1963'te bu ad "Halkevleri"ne dönüştürülmüş ve bir dernek uygulaması içinde çalışmalar südürülmek istenmiş, ancak bir türlü eski işlevine, yoğun çalışmalarına kavuşamamış, kavuşturulmamıştır (Kili, 2009, s.227-228).

3.2.5 İlköğretim

Asıl mirasını Tanzimat'la başlayan modernleşme hareketinden alan Türkiye Cumhuriyeti, köklü bir modernleşme için ilköğretime büyük önem vermiştir. Bu demokratikleşme hareketinin yanında, Türk ulus-devletinin teorik çerçevesini çizen Türk milliyetçiliği de, çok yönlü gerçekleşen siyasi süreçlerin sonunda olgunlaşan başat değer olmuştur (Karpat, 2010, s.19).

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim alanında genç cumhuriyetin ihtiyaç duyduğu gelişmelerin sağlanması ve çok düşük düzeyde olan eğitim seviyesinin yukarılara çekilebilmesi için çeşitli yenileşme çabaları sürdürülmüştür. Başta ülkenin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, ülkenin eğitimli kesimi öncülüğünde yürütülen bir eğitim seferberliği söz konusudur.

Bu yıllarda ilköğretimin üzerinde oldukça durulmuştur. Çünkü ilköğretim, inkılapları, laikliği topluma benimsetecek, özellikle geniş kırsal kitlelerin davranışlarını değiştirecek bir araç olarak görülmüştür (Akyüz, 1999, s. 303). Nasıl ki daha çok Tanzimat rüşdiyeler, II. Abdülhamid devri idadiler ve Meşrutiyet sultaniler devri olmuşsa, cumhuriyetin 1950'ye kadarki dönemine de "ilkokul devri" denebilir (Kafadar, 1997, s.149). Bu dönemde ilköğretimi geliştirmek için, ilkokul öğretmenlerinin hakları artırılmaya çalışılmış, kız çocuklarının okutulması için çalışmalar yapılmış, karma eğitime geçilmiş, ilköğretimin zorunlu ve parasız oluşu 20 Nisan 1924'te kabul edilen Anayasa'da da tekrarlanmıştır.

Cumhuriyet dönemi maarifi, Tanzimat'ın getirdiği "mektep"ten "okul"a geçiş olarak belirginleşmiştir. Radikal anlamda ilk batı tipi eğitim kurumları cumhuriyet döneminde ortaya çıkmıştır. 1923 yılının başlarında İzmir'de yaptığı bir konuşmada medreseleri eleştiren Atatürk, "...Milletimizin darülirfanları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın ve erkek aynı surette oradan çıkmalıdır..." (Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, 1981, s.149), sözleriyle medreseler yerine modern okulların eğitimde yer alacağını ve eğitimde birlik sağlanacağını belirtmiştir. Yeni Cumhuriyetin eğitim anlayışı, yeni rejimin temel ilkeleri ile doğrudan ilişkilidir. Yeni devletin ilk Maarif Vekili olan İsmail Safa, cumhuriyetin ilanından hemen sonra 19 Aralık 1923 tarihli genelgesinde "Mektepler Cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecburdur" demiştir. Bu genelge ile okullardan, cumhuriyet esaslarına bağlı kalma bilincinin çocuklara telkini istenmiştir. Aynı şekilde Cumhuriyet'in başlangıcında yine Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa yayınladığı genelgede eğitime ilişkin olarak "İlk gayemiz, milli ve asri terbiyeyi vatanımızın en uzak köşelerine kadar dağıtmak ve yaymak olacaktır." sözleriyle Cumhuriyet dönemi eğitim algısının Mustafa Kemal'in 27 Ekim 1922 Bursa konuşmasında ortaya koyduğu ilkelerin ışığında oluşturulduğunu teyit eder durumunda olmuştur (Öymen, 1988, s.1060). Nitekim Gazi Mustafa Kemal, Bursa'da öğretmenlere hitaben yaptığı konuşmasında milli eğitim ülküsünü şu sözlerle dile getirmiştir:

> "Hanımlar, Beyler; bugün ulaştığımız nokta hakiki kurtuluş noktası değildir. Hakiki kurtuluşa medeni, çağdaş, ilme, fenne, insanlığa saygılı, istiklalinin değerini ve şerefini bilen, hurafelerden arınmış, fikri ve vicdanı hür bir cemiyet olduğumuz zaman ancak **ulaşabiliriz.**Öğretmenler, ordularımızın şimdi aramızda bulunan yiğit komutanlarının idaresinde kazandığı zafer, sadece eğitim ordusunun zaferi için zemin hazırlamıştır. Hakiki zaferi, cehaleti yenerek sizler kazanacak ve koruyacaksınız. Çocuklarımızı ve geleceğimizi ellerinize emanet ediyoruz.Çünkü Kurtuluş Savaşı'nın sebeplerini, anlamını ve nelere mal olduğunu çok iyi bilen sizlere yürekten güveniyoruz. (…)Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularınızın (Milli Eğitim Ordusu) zaferi için yalnız bir ortam hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanacak ve sürdüreceksiniz ve kesinlikle başarılı olacaksınız. Ben ve sarsılmaz imanla bütün arkadaşlarım sizi izleyeceğiz ve sizin karşılaştığınız engelleri kıracağız(…)" (Türk İnkîlap Tarihi Enstitüsü, 1981, s. 46.).

Mustafa Kemal, 22 Ağustos 1924 tarihinde Ankara'da yapılan Türkiye Muallimler Birliği Kongresi'nde öğretmenlere hitaben yaptığı bir diğer konuşmada ise öğretmenlere şu direktifleri vermiştir:

> "Muallimler! Yeni nesli, Cumhuriyet'in fedakar muallim ve mürebbiyeleri, sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır (…) Cumhuriyet fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek seciyeli muhafızlar ister… Muallimler sizin başarınız, Cumhuriyet'in başarısı olacaktır. Yeni Türkiye'nin birkaç seneye sığdırdığı askerî, siyasî, idarî inkılâb sizin, (…) içtimaî ve fikrî inkılaptaki muvaffakiyetinizle teyit olunacaktır." (Kafadar, 1997, s.147).

Mustafa Kemal Atatürk, Muallimler Birliği Umumî Kongresi'nde yaptığı konuşmasında yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve disiplin anlayışını ve hedeflerini ortaya koymuştur. Bu konuşmada Atatürk, kız ve erkek öğrencilerin demokratik eğitimin bir kuralı olan eşit haklara ve fırsatlara sahip olması, her tahsil derecesinde yaratıcı ve yapıcı unsurlara yer verilmesi, hür fikirlerin millî ahlakımızın temeli olarak değerlendirilmesi ve tehdit esasına dayanan bir disiplin eğitiminin karakterimize uymayacağını öne sürerek öğretmenlerin inanç ve başarılarının askerî, siyasî ve idarî sahalardaki kazançların teminatı olacağını ve buna göre eğitilmeleri gerektiğini ortaya koymuştur (Öymen, 1988, s.1030-1032).

Eğitim Bakanı İsmail Safa Özler'in 8 Mart 1923 tarihli genelgesinde eğitim amaçları arasında "Nesillerin, millî varlıkları ile çatışmayan her fikre saygılı olarak yetiştirilmesi, her şeyde güçlü ve azimli nesiller yetiştirilmesi" ana hedef olarak gösterilirken, başka bir eğitim bakanı Vasıf Çınar'ın 8 Eylül 1924 tarihli genelgesinde de eğitim ve öğretimin temel amaçları arasında "okulların çocuklarda hür ve makul bir disiplin oluşturması*"* ana hedef olarak gösterilmiştir. 1924 yılında Balıkesir vilayet

matbaasında basılan ve Hamdibey bucağında ilkokul 5. sınıf öğrencilerine Reşit Vahit Koral adında bir öğretmen tarafından dağıtılan "Hayat Rehberi" adlı belgede çocuklara "hak yeme, haksız olma, haksızlığa sükut etme" nasihatı verilerek dönemin istediği yurttaş tipinin konuşan, fikrini söyleyen, haksızlığa duyarsız kalmayan yeni bir Cumhuriyet insanı olduğu ortaya konmaktadır (Akyüz, 1999b, s.5-12).

29.12.1923'te Maarif Müdürlükleri'ne gönderilen genelgede Cumhuriyetimizin eğitim ve disiplin anlayışı ile ilgili şu noktalara değinilmiştir:

> "Terbiye usullerine yeni bir veçhe vermek mecburiyetindeyiz. Bir milletin terbiyesi kendi mevcudiyetinin koşullarını sınırlayan vasıtalardır. Ağır mücadeleden büyük zaferle çıkan Türk milleti her sahada ebediyen yaşamak kararını verirken terbiyesini de bu kararları teyid edecek mahiyette derin inkılaplara uğratarak tesis ve takrip etmek mecburiyetindedir… Mektep terbiyesinin en şayanı tenkid taraflarından biri çocuklara ve gençlere iradelerini istimal edecek fırsatlar ve vesileler vermemekte olmasıdır. Genç yalnız derslerinden mesuldür. Mektep hayatında tevkif ve izinsiz gibi bazı cezaların tehdidiyle harekatı tanzim olunmak istenmiştir. Bu neviden cezaların kıymet-i terbiyesinin kalmadığı yeni mektepten tamamıyla kaldırılmış olmalarıyla sabittir.
> Bizde Dar'ül Mualliminlerden ve Dar'ül Muallimatlardan bu nevi cezaların kaldırılmış olması bu mekteplerin terbiyesini ihlal değil tanzim etmiştir. Her nevi erbab-ı hafta tatilini en meşru hak olarak tanıdığımız bir devirde terbiye maksadıyla çocuklardan Cuma istirahat ve eğlencesi hakkından nez etmek tabii doğru olmaz. Gençliğin hayat-ı maddiye ve maneviyesini ihlal eden sakat terbiye vasıtalarına müracaat etmektense onları mektep hayatının müdrik ve mesul birer uzvu telakki ederek cezalarımızı ve mükafatlarımızı bu noktai nazardan tatbik etmek elbette doğru olur. İçtimaî hayatın bütün inceliklerini haiz bir enmuzeci teşkil eden mektep içinde çocuğun ve gencin mesuliyetini deruhte ederek ifa edeceğini pek mütenevvi işler vardır.
> Mektebin temizliği, alelumum mektep eşyasının temizliği ve hüsnü muhafazası, bahçe işleri, inzibat v.s. gibi mektep hayatının istilzam eylediği birçok vazife vardır ki, bizzat talebeyi işgal eden bu işlerin ifası mektep heyetinin nezareti altında tedricen gençlerin mesuliyetlerine tevdi olunduğu takdirde şimdiye kadar mektep aile-i içtimaiyesi dahilinde yalnız münfail bir vaziyette kalarak iradelerini işletme imkânlarını bulamayan talebeye bu imkânı vermiş olacaktır.
> Bu nokta-i nazardandır ki, liseler talimatnamesinin 118. maddesinde "Tali devrelerde inzibat meclisinin intihabiyle her sınıftan ayrılacak birer şakird arkadaşlarının inzibat ve idaresi hususunda yardım ettirilebilir" denilmiştir. Bu maddenin yukarıdaki izahat dairesinde tevsii ve hüsnü tatbiki ve talebeye mektebi ve mektep hayatını benimseterek onun intizam ve ahenginden müşterek bir hiss-i mesuliyet tevcihi terbiye-i içtimaiye ve seciyemiz için pek lazım görünmekte olduğundan bu madde hakkında mekteplerin inzibat ve muallimler meclislerinde sık sık müdavele-i efkarda bulunularak tatbikatının eserleri hakkında malumat verilmesini ehemmiyetle rica ederim" (Öymen, 1988, s.1084-1085).

15 Temmuz 1923'te Ankara'da toplanan Birinci Heyet-i İlmiye, eğitim işlerinin bütün yönleriyle ele alındığı, sorunların tartışıldığı ilk ciddi çalışma olarak bilinmektedir. Hazırlanan raporların tartışılmasından sonra alınan kararlar uygulamaya konulmuştur.

Bu raporlardaki hedefler bir anda gerçekleştirilmese de çağdaş öğretime geçiş süreci başlamıştır (Sakaoğlu, 1991, s.19–20). Birinci Heyet-i İlmiye Toplantısı'nda sadık bir tebaa yerine vatandaşın demokratik bir zihniyet ile yetiştirilmesi amacına uygun bir şekilde değiştirilmesine ve Vasıf Çınar'ın Milli Eğitim Bakanlığı sırasında okul adlarından başlayarak ve eğitim içeriğini köktenci bir davranışla değiştirme ve onunla ilgili kanun ve yönetmelikleri hazırlama çalışmalarına geniş yer verilmiştir. Eğitimin millileştirilmesi, demokratlaştırılması ve laikleştirilmesi hedeflenmiştir (Öymen, 1983, s.2009). İkinci Heyet-i İlmiye 1924 Nisanında Maarif Vekili Vasıf Bey'in başkanlığında toplanmıştır. Bu toplantıda ilköğretim programlarının yeniden düzenlenmesi, öğretim sürelerinin yeniden tespiti ve ders kitaplarının yeniden yazdırılması gibi konular görüşülmüş; toplantı sonunda altı yıl olan ilköğretim beş yıla indirilmiş, yedi yıl olan ortaöğretim süresi üç yıl ortaokul ve üç yıl lise olmak üzere altı yıla indirilmiş, kız ve erkek liselerinin eğitim sürelerinin aynı olması kararlaştırılmış ve dört yıl olan öğretmen okullarının süresi beş yıla çıkartılmıştır. Üçüncü Heyet-i İlmiye, 26 Aralık 1925 ve 8 Ocak 1926 tarihleri arasında, Maarif Vekili Mustafa Necati Bey'in başkanlığında toplanmış, bu toplantıda daha çok öğretmen okulları ve öğretmenlerin özlük hakları görüşülmüştür. Bu toplantının en önemli konuları Talim ve Terbiye Kurulu'nun kurulması ve karma eğitime geçilmesi konuları olmuştur (Yiğit, 1996, s.68–69).

1926 yılında Milli Eğitim Örgütü ile ilgili ilk yasa olarak görülen "Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun" dönemin eğitim bakanı Mustafa Necati tarafından imzalanmıştır. Bunun yanında bakanlığın en büyük danışma organı olarak "Talim ve Terbiye Kurulu" kurulmuştur. Bu yasa ile "öğretmenlik" ilk kez meslek olarak kabul edilmiş, ulusal eğitimin kitlelere taşıyıcısı olarak görülen öğretmenlere özel bir önem verilerek bakanlıkla öğretmenler arasında sıkı bir ilişki oluşmasına çalışılmıştır. Öte yandan 1927 yılı Maarif Bütçesi müzakerelerinde Cumhuriyet Maarifi'nin Büyük Millet Meclisi konuşmalarında Saltanat devri maarifiyle Cumhuriyet döneminin eğitim ve disiplin anlayışlarını kıyaslandığı konuşmada şu noktalara değinilmiştir:

> "Bu fark Maarifimizin amacının değişmesinden ileri gelmiştir. Dünkü maarif dünyevî değildi, millî değildi. Bittabi demokratik de değildi. Bugünkü maarif dünyevîdir (Laik). Yani tefekkür ve vicdan hürriyetini daraltan, her türlü tesirden uzaktır. Bugünkü maarif moderndir. Yani terbiyenin esaslarında, usul ve tarzlarında tamamen ilmî esaslar hâkimdir. Bugünkü maarif millîdir. Yani gençleri, bütün yaşatan müesseselere, emele ve mefkurelere velhasıl Türk Cemiyeti'ne intibak ettirmek ve onlara azamî sosyal (içtimaî) kabiliyet vermek hedefini takip eder" (Öymen, 1988, s.1033).

Keza, 8 Eylül 1924 tarihli Bakanlık genelgesinde bu hedefleri takiben "Çocuklarımız kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için özverili olma ülküsü taşımalıdır" ifadesi de yer almıştır (Binbaşıoğlu, 1995, s.179).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim kurumlarındaki disiplin anlayışını anlamak açısından, o dönemde eğitim reformları içerisinde yurda davet edilen yabancı uzman raporlarının da önem arz ettiğini dikkate almak gerekir. Bakan İsmail Safa Özler zamanında (1924) dünyanın en ünlü eğitimcilerinden Amerika'da Colombia Üniversitesi profesörlerinden John Dewey Türk Millî Eğitimi'ni incelemek ve bir rapor sunmak üzere Türkiye'ye davet edilmiştir. Eğitim bilimci John Dewey, ülkemizde iki ay kadar kaldıktan sonra bakanlığa verdiği ve 1 Mart 1925 tarihli Maarif Vekaleti Mecmuası'nın 1. ve 2. sayılarında yayınlanan raporunda "Okul Disiplini" kısmında şu saptamalarda bulunmuştur:

> "Okulları çalışma halinde bulmadımsa da, verilen bilgilerden elde ettiğim kanaat, okul disiplini ve öğrencilerin yetiştirilmesi, gereğinden fazla bir biçimsel surette olduğu merkezindedir. Bir Cumhuriyet'te okullar, mutlakıyetle idare olunan ülkelerin okullarından büsbütün başka bir yönetim şekli ve disiplin uygulamak zorundadırlar. Sadece emirler vermekle yetinen keyfî bir yönetimle yetinmek, öğrenciden körü körüne (mihanikî) itaat istemek, öğrenciyi bir halk hükümeti yurttaşı olarak yetiştirmeye elverişli bir yöntem değildir. Yetkili maarif memurlarının, öğretmenler derneği vasıtasıyla, öğrencinin de okul yönetimine katılmasını ve yönetim işlerinin, öğrenciler tarafından sürdürülmesini sağlamak için, disiplin yönetimi hakkında incelemelerde bulunmalarını tavsiye ederim. Bununla birlikte öğrencinin okul yönetimine katılması hakkında belirli bir şeklin kabulü, öğrencinin, okulun fizikî sorunları gibi manevî mutlulukları için, bir sorumluluk üzerine almak gereğini algılamaları ve bu sorumluluğu üzerine almaları için yetiştirmeleri derecesinde önemli değildir." (Maarif Vekaleti Mecmuası, 1925, s.1-3).

John Dewey, Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik önerilerinde "okulların ulus bireylerine öncelikli olarak doğru siyasi alışkanlıklar vermesi, onları her türlü şekillerde ekonomik ve ticari yetileri oluşturmaya teşvik etmesi ve erkek ile kadınları egemenliğe, ekonomik bakımdan girişimciliğe ve yaratıcılığa, kamu yararı için

toplumsal iş birliğine" (Dewey, 1952, s.8) yöneltmesi gerektiğine de vurgu yapmaktadır. Özellikle toplumsal hayatın gelişmelerinden uzak kalmış köy bölgelerine bu eğitim hizmetlerinin götürülmesinin de önemine dikkat çekmiştir. Okulun ulusal çıkar sağlayıcı bilgilerin toplandığı ve yayımlandığı bir merkez olarak dizaynedilmesinin ve toplumun hayatıyla bağlanmasının da çok gerekli olduğu raporlarda dile getirilmiştir.

Bu konularla ilgili ilk etki 1926 tarihli İlkokul Programında görülmüştür. Bu programda ilk kez öğretimde öğrencinin kendi kendine çalışması gereği vurgulanmıştır. Bunun eğitim çalışmalarına yansıması da 1929 tarihli "İlkokullar Talimatnamesi (Yönetmeliği)" ile oluşturulmuştur. Bu yönetmeliğin 125. Maddesinde, okulun öğrenci için gerçek bir küçük toplum oluşturması ve bunun için öğrencilerin yalnız kendilerine verilen dersleri öğrenmekle ve verilen izin çerçevesinde teneffüste oynamakla yetinen bir birey halinde kalmayarak, okul içinde kendi güç ve yeteneği derecesinde ve kendi girişimi ile bazı etkinliklerde bulunması istenmiştir. Bu amaçla "temizlik, okul eşyasını koruma, onur kurulu (haysiyet divanı), Kızılay kolu, gazete kolu, oyun ve spor kolu (…) Teşkili" gibi 12 adet kol ve etkinlik şekli üzerinde durulmuştur (Özalp, Ataünal, 1977, s.78-79; Akyüz, 1999, s.301). İlkokul Yönetmeliğine giren böyle bir hüküm, o sırada ve daha sonraları, bir yenilik, bir demokratik eğitim hareketi olarak uygulanmış, "eğitimin ilk ve son amacının çocukların ulusal yaşama gereği gibi uyum sağlamaları olduğu; bunun için de okullar ile ulusal toplum arasında sıkı bir bağ olması gerektiği" de yönetmelikte yer almıştır.

1926 tarihli ilkokul programının önsözünde ilkokulun amacı; "İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir hâlde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir" şeklinde belirtilmiş, ancak ilköğretimin hedefini anlatan bu cümlede iyi vatandaşın nitelikleri, muhite (çevreye) faal (etkin) bir halde intibak şartları, açık ve uygulamaya imkân verebilecek biçimde ifade edilmemiştir. 1926 tarihli ilkokul programının en önemli özelliği ve yeniliği Toplu Tedris (toplu öğretim) uygulamasını getirmesidir. Günümüzde ilköğretimde geçerli olan ve uygulanan toplu öğretim

yöntemi eğitimde o devre göre son derece çağdaş bir anlayış ve uygulamadır (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937, s.161-162).

1926 ilkokul programının başında yer alan ve bu hususta "Muhitine faal bir surette intibak eden vatandaşlar yetiştirmeyi" ilkokulun vazifesi olarak tanımlayan maddeye rağmen "terbiye" hususunda eksikler olduğu dönemin eğitim bilimcilerince eleştirilmiştir. 1937 yılında yayımlanan Okul ve Öğretmen Dergisi'nde (sayı 11, s. 8-10) 1926 ilkokul programında, cumhuriyetin ilk yıllarında çok önemli olan "terbiye" idealine ilişkin kıymet boşluğu olduğu yönünde eleştiri yapıldığı görülmektedir. Mektepçiliğin ülkeyle birlikte büyük bir inkılap hareketine karışmış olduğu göz önünde bulundurulduğunda programın daha çok didaktik olduğu ve bu nedenle de "terbiye ideali"ni uygulamada yetersiz kaldığı belirtilmektedir.

1926 İlkokul Programının "toplu öğretim ve faaliyet" yöntemini benimsemesi yanında getirdiği diğer yenilikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

> "1. Öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi kabul edilmiştir.
> 2. Derslerin yalnız müfredatı sayılmakla yetinilmemiş, her dersin amacı ve öğretiminde tutulacak metodun ana hatları da belirtilmiştir.
> 3. Derslerin çevre şartlarına göre öğretimi ve geniş imkân yaratılması görüşü de bu programda yer almıştır" (Özalp, Ataünal, 1977, s. 78; Kafadar, 1997, s.158).

1929 tarihli İlkmektepler Talimatnamesi'nde terbiye ve disiplinde çocuklara, Türklük ve Türk vatanı esas mihveri oluşturan millî hislerin aşılanması, millî gün ve bayramların tertip olunacak müsamerelerle kutlanarak çocukların millî hassasiyetlerinin arttırılması, her ilkmektepte haftanın ilk günü sabahleyin ve son günü öğleden sonra bayrak töreni yapılması, ilköğretim amaçları arasına alınmıştır. Diğer yandan Mayıs 1933'te Dr. Reşit Galip tarafından ilkokullarda her sabah öğrencilerin hep bir ağızdan okumaları için bir and yazılmıştır (Akyüz, 1999, s.301). Ulusal bayramlar, yetiştirilmek istenen vatandaş tipinin oluşturulmasında bir araç olarak kullanılmış, her 23 Nisan'da ilkokul çocuklarından bazılarının bulundukları yerdeki en üst idarî makamlarına yerleştirilmeleri ve devleti sembolik olarak çocukların yönetmeleri uygulaması, siyasî eğitim yolu olarak kullanılmıştır (Akyüz, 1999, s.301;

Özodaşık, 1997, s.284; Büyükkaragöz, 1990, s. 223). Ulusal 1936 programında yer almış bulunan "İlkokul bir topluluktur, bir toplum örneğidir" ilkesi de bu çalışmaların destekleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulusal toplumun ilkeleri okul yönetiminde, eğitimde ve disiplinde temel ilkeler konumundadır. Toplumsal hizmet ruhu, eğitim aracılığı ile yetiştirilecek bireylerin temel özelliği olmalıdır. Eğitim ve disiplin, çocuğun ruhunu ve karakterini bu hedef doğrultusunda etkilemeli ve şekillendirmelidir.

Öte yandan dönemin eğitimcilerine göre yeni kurulmuş Türkiye Cumhuriyeti'nde Millî Eğitim bilançosuna bakılacak olursa ilk ve ortaokullara ait birçok program ve kitap listeleri yapılmış olmasına rağmen, yeni okulların disiplin ve otoritesine ait işler en sona bırakılmıştır. Bu durum irade ve disiplin uygulamalarına, fikir ve uygulama çalışmaları yanında layık olduğu önemin verilmediğini göstermektedir. Bu durum okulların halâ sadece zihin ve fikir kültürüne özgü bir saha olmadığına dair düşüncenin kazanılmamış olduğunu göstermektedir. Oysa dönemin eğitimbilimcilerine göre "gerçekte ahlâk ve irade terbiyesi olmadan zihnî ve fikrî keskinleştirmek sadece bir şeytan yetiştirmek" demektir (Öymen, 1929, s.7).

Cumhuriyet'ten önce eğitimde disiplin anlayışı sertlik ve baskı içermekteydi. Ana babalar çocuklarını hocaya teslim ederken elini öptürürler "Eti senin kemiği benim" derlerdi. Bu sözle hocaya çocuklarını dövebileceğini ifade etmiş olurlardı. Dayak eğitimde disiplini sağlamanın en önemli aracıydı. Disiplin falakayla sağlanırdı. Oğlanların tabanlarına, kızların ellerine vurulurdu. Ödüllendirme ise sadece "Aferin" sözüydü (Akyüz, 1999, s.72). Oysa yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde çocuklara demokrasi ve Cumhuriyet ahlâkının bizzat yaşatılarak verilmesi hedeflenmiştir. Kendi kendini idare tarzı disiplin uygulamalarında etkin olmalıdır. Bu durumun disiplin anlayışında da değişikliği beraberinde getireceği beklenmiştir (Öymen, 1929, s.8).

Eğitim amaçlarında saltanat devirlerinden kalma görüşlerde yer aldığı gibi, üstün kabul edilen bir güce sadık bir tebaa yetiştirmek yerine padişahların ve sülalelerin varlığında

değil, artık milletin kendi kişiliğinde mutlu olmayı özleyen vatandaşların yetiştirilmesi, bunun için de özgürlüğün ruhuna ve kendi kendini idare prensiplerine dayalı bir disiplin anlayışına yer verilmesi cumhuriyet devriminin doğal sonuçları olarak ele alınmış ve gereken yöntemlere ve rehberliklere başvurulması hedeflenmiştir (Öymen, 1983, s.2002). Yetiştirilmek istenen insan tipi, disiplin anlayışına da yansımıştır.

Nitekim, 1931'de Bakan Esat Sagay imzası ile okullara tebliğ edilen genelgede "Her dersin amacının, öğrencilerin ulusal hayata uyumunu sağlamak ve onları, Türk ulusuna ve Türkiye Cumhuriyeti'ne azami derecede bağlı ve azami derecede yararlı bir yurttaş hâline getirmektir" ifadeleri yer almıştır (Akyüz, 1999, s.365). Türk okullarının kendilerine teslim edilmiş her Türk çocuğunu, Cumhuriyet rejiminin psikolojisini ve ideolojisini benimsemiş ve Türk ulusuna en üst düzeyde bağlı ve yararlı olarak disipline edilmesi bu dönemin genelgelerinde ve uygulamalarında sıklıkla dile getirilen amaçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk, 20 Nisan 1931'de seçim dolayısıyla millete verdiği beyannamede milli eğitimde fikri olduğu kadar bedeni disipline de önem verdiklerini, özellikle milli karakteri "tarihimizin ilham ettiği yüksek derecelere çıkarmayı heyecanla takip ettikleri" büyük amaç olarak gördüklerini ifade etmiştir (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 1991, s. 608).

Yine bu yıllarda Türk öğrencilerinden yetenekli ve başarılı olanların fen ve sosyal bilimler alanında uzmanlaşarak yurda dönüp bu ilimleri anavatanda geliştirmelerinin amaçlandığını; özellikle milli tarih bilinci ve ulusal zenginliklere sahip çıkma duygusunun arttırılmasına verilen önemle birlikte, bu alanda çalışmalar yapacak bilimlere özel önem verildiğini; bu çalışmaları yapacak bilim insanları yetiştirilmesi için Türk çocuklarının yurtdışına eğitime gönderildiklerini Mustafa Kemal Atatürk'ün 20 Şubat 1931 tarihinde başbakan İnönü'ye gönderdiği telgraftaki şu sözlerinden takip etmek mümkündür: "(…) memleketimizin, hemen her tarafında emsalsiz defineler halinde yatmakta olan kadim medeniyet eserlerinin ilerde tarafımızdan meydana çıkarılarak ilmi bir surette muhafaza ve tasnifleri ve geçen devirlerin sürekli ihmali

yüzünden pek harap bir hale gelmiş olan abidelerin muhafazaları için müze müdürlüklerinde ve hafriyat işlerinde kullanılmak üzere arkeoloji mütehassıslarına kat'i lüzum vardır. Bunun için Maarifçe tahsile gönderilecek talebeden bir kısmının bu şubeye tahsisi muvafık olacağı fikrindeyim." (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 1991, s. 603).

Dönemin Millî Eğitim Bakanlarından Hasan Ali Yücel, eğitimin yaşamsal bir nitelik ve önem taşıdığını belirten yazı ve konuşmalarında, disiplin çalışmalarının Atatürkçü bir doğrultuda yürütülmesini sık sık savunmuştur. Yücel'e göre: "Eğitimimizin esası, kitap satırlarının siyah parmaklıkları arasından yaşamış kendisine bakabilmek ve olayları olduğu gibi görebilmek, onların gidişini düzenleyen ilkelere, bunları yürüten yasalara yükselebilmek olmalıdır. Bunun içindir ki, Atatürk devrimlerinin başlıca yaşam şiarı (ayırıcı niteliği) müspet (pozitif) bilimdir". Nitekim, Hasan Ali Yücel'in 15-21 Şubat 1943'te başkanlığını yaptığı Millî Eğitim Şurâsı'nda ahlâk eğitimi üzerinde durulmuş, bu şûrada Türk eğitiminin ilkeleri saptanmıştır. Bu ilkelere gerekçe olarak da "Ahlakı eylemden ayrılmak imkânsızdır. İnanılmayan ve yaşanmayan ahlak olamaz. İnsan yaptığı şeye daha inandığı gibi benimsediği şeye başkası daha kuvvetle inandırır. Bu temelleri psikolojik ve sosyolojik zaruretlerin neticesi olarak ileri sürüyoruz. Ahlaki karakterin ve kişiliğin teşekkürle onore edilmesi için okuldan önce okul dışı ve okulda iş birliği temelinden hareket etmek lazım geldiğine inanıyoruz. Ahlak ilkelerinin yerleştirilmesi için lazım gelen bu iş birliğinin ne gibi vasıtalarla tatbik edilebileceğini aşağıdaki izahlarımızda göstermek istiyoruz." denilmiştir. 23 maddelik "Türk ahlakının toplumsal ve kişisel ilkeleri"nin yer aldığı rapora göre okullarda ahlâk eğitimi, birbirini tamamlayan şu üç amaca hizmet etmelidir:

> "1. Türk diline, kültürüne, inkılâbın eser ve esaslarına göre, Türklük idealinde bir Türk,
> 2.Bütün uygar uluslarca kabul edilen yüksek ahlâk ilkelerini benimsemiş bir insan
> 3.Kendine ve başkalarına saygı gösteren, haysiyet (onur), şeref ve namus sahibi bir kişilik geliştirmek" (Cumhuriyet, 1943, s.1; MEB Tebliğler Dergisi, 1940, s.251; II. Maarif Şurası, 1939, s.162).).

Cumhuriyetin ilk yıllarında okullarda karakter terbiyesine verilen önem sıklıkla vurgulanmıştır. Millî Şef olarak adlandırılan Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün o

yıllarda yaptığı İzmir seyahatinde bu konuda "Çocuklarımızın karakterleri, ahlâklı olarak yetişmeleri, onların bilgili olarak yetişmeleri kadar ve ondan daha çok önemlidir. Ancak ahlâklı ve karakterli çocukların bilgilerinden memleket faydalanır (…) Yavrularımız karakterli olarak yetişmelidirler." sözleri bu konuya verilen önemi ortaya koymaktadır. Eskiden dinin gerçekleştirmeye çalıştığı bu misyonu artık eğitim üstlenmiştir. Bu mühim ve zor bir iştir. Nizam, intibak çocuk terbiyesinde çok önemlidir. Aksi takdirde terbiye almamış bir çocuk sosyal hayat için bir yara, bir problem olacaktır (Karadayı, 1941, s.12-13). Nitekim dönemin eğitim bilimcileri bu nedenle, demokratik rejimlerde yetişen nesillerin siyasî eğitiminin de öğretmenlerin sorumluluk alanında olduğuna sık sık vurgu yapmışlardır (Öymen, 1960, s.1). Eğitimin özgürlük esaslarından ayrılmadan ve vatandaşlık eğitimi ile çatışmalara sürüklenmeden bu eğitimi çocuklara vermesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde eğitim ve disiplin uygulamaları ortak manevî varlığımıza yararlı olabilecektir, aksi halde her partinin kendi çıkarları için ayrı ayrı tarlalar sürmesi ve bunun sonucunda da birleştirici unsurların ortadan kalkması söz konusu olacaktır.

Dönemin eğitim makaleleri ve çalışmalarına bakıldığında; baskıya dayanan eğitim anlayışının yerine -demokratik toplum ve cumhuriyetin temeli olan- "kendi kendini yönetim" anlayışına dayanan bir eğitim algısının geliştiği görülmektedir. Bu yöntemle yetişecek olan öğrencilerin toplumsal yaşamda daha başarılı olacağı ve çağdaş Türk devriminin yaratmak istediği insan tipinin bu yolla oluşturulabileceği söylenmektedir. Aynı şekilde, memleketin en büyük geri kalmışlık faktörü olan ezber pedagojisinden çağdaş, yaratıcı pedagojiye geçirmeye çalışan bir disiplin felsefesinin de gerekleri vurgulanmaktadır. Buna göre "Mektebin vazifesi, çocuğu muayyen mevzulara karşı yabancı bırakmamak, bilgisini arttırmak için ona yardım etmek, öğrendiklerini düzenlemek ve bunları yerine göre kullanmayı öğretmektir. Çağdaş disiplin anlayışı da bunu gerektirmektedir" (Bahşi, 2005, s.52-92).

Öte yandan Cumhuriyet devri ders çizelgelerinde başlıca dört temel esas gösterilmiştir. Bunlar: laiklik, çağdaşlaşma, müspet ilimler ve ulusal bütünlük esaslarıdır (Varış,

1988, s.54). Disiplin ve insan yetiştirme anlayışı bu esaslar üzerine kurulmuştur. Keza, Baltacıoğlu (1942, s. 9)'na göre Cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleştirilen pedagoji inkılapları bütün bir zihniyet inkılabıdır. Onlarla beraber değişmesi istenen hayat yalnız terbiye ve okul hayatı değil, bütün bir insaniyetin hayatıdır. Çünkü her devrin pedagojisi kendi devrinin insan tipini oluşturmaya çalışır. Şüphesiz gerçek yeni devirleri açan tek başına pedagoji değildir, bu bütün sosyal yapının değişmesiyle mümkün olur. Fakat bu terbiyevî değişiklikler kişilere kazandırılmadığı zaman kayıptırlar. Pedagoji ve okul kurumu bu yeni cemiyet bilincini yeni nesillere kazandırma fonksiyonunu üstlenir. Bu da yeni terbiye metotlarının disiplin uygulamaları ile nesle intibakı sayesinde mümkün olacaktır.

Nitekim dini inançlar ve bunların ibadet ve törenleri Cumhuriyete kadarki öğretim programlarında ve yönetmeliklerinde Osmanlı İmparatorluğu'nun teokratik düzenine uygun olarak genellikle mecburiyet kayıtlarıyla uygulandığı hâlde saltanatın ve hilafetin kaldırılmasından sonra öğretim ve eğitim daha çok millî, demokratik ve laik bir istikamette gelişmiştir. Bununla birlikte, 1920 merkez teşkilatının ilk önemle belirtilen Türk kültürünü değerlendirme ihtiyacı ile kurulan Hars Dairesi de 1926 tarihinde 789 numaralı teşkilat kanunuyla kurulan Talim Terbiye Dairesi'nin işe başlamasına kadar devam etmiştir. Birinci Maarif Vekilinden sonra bu göreve atanan Hamdullah Suphi Tanrıöver'in vekilliği zamanında da önemli direktif ve yönetmeliklerle talim-terbiye üzerinde çalışılmıştır. Yeni disiplin metotları bu ilkeler üzerine temellendirilecek şekilde geliştirilmeye çalışılmıştır (Öymen, 1988, s.1015, 1025).

Öte yadan Cumhuriyetimizin ilk yıllarındaki terbiye konusunda tartışmalar terbiyenin millî mi yoksa dinî mi olması noktasında yoğunlaşmıştır (Ergin, 1940, s.1359). Mustafa Kemal Atatürk'ün de eğitim konusundaki düşünceleri ve çalışmaları ile bu tartışma terbiyenin millî olmasında karar kılınarak son bulmuştur. Atatürk'e göre millî olmayan eğitimimiz, yüzyıllardır süren felaketlerimizin temel sebeplerindendir. 14 Temmuz 1921 yılında toplanan Maarif Kongresi'nde olduğu gibi 25 Ağustos 1924'te

toplanan Muallimler Birliği Kongresi'nde de eğitimin millî olması gerektiği vurgulanmıştır (Akyüz, 1999, s.292-294).

1926 İlkokul Programı'ndan sonra Türkiye'de çeşitli alanlarda inkılâplar yapılmıştır. Bu inkılâpların zarurî kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında programlarda da yeni değişiklikler yapılması gerekmiştir. Nitekim Ocak 1937 tarih ve 20/1 sayılı Kültür Bakanlığı (Millî Eğitim ve Kültür Bakanlıkları) Dergisi'nde 1926 programında değişiklik yapılması gerekliliği ve nedeni şöyle izah edilmiştir:

> "1. Yeni okulda çocuk, her şeyden önce yakın yurt realiteleri içinde faaliyette bulunmak mecburiyetinde olduğundan, yakın yurtta cereyan etmekte olan ve son yıllar içinde meydana gelen sosyal, doğal ve teknik değişikliklerin de yeni yapılacak programa ilâvesi lüzumludur.
> 2. Bir taraftan ilkokulun gittikçe her tarafa yayılarak geniş halk tabakalarına kadar kültür verecek bir müessese hâline gelmeğe başladığı düşünülerek, orta tahsil yapmayacak memleket çocuklarının imanlı ve pratik hayat için kâfi derecede bilgili vatandaşlar olarak hazırlanması, öte taraftan da orta tahsile geçecek çocukların yetişmesi işleri de ilkokulun tabii bir görevidir" (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937, s.162).

1926 Programında görülen zayıf noktaları gidermek ve takviye etmek amacıyla 1936 İlkokul Programını hazırlanmış, aşağıdaki değişiklikler gerçekleştirilmiştir:

> "1. İlkokul faaliyetlerinin hedef ve prensipleri, parti programı (zamanın tek partisi olan CHP) ile ortaya konan yeni kıymetler, dünya pedagoji alemindeki ileri hareketler ve bilhassa memleket realitesi daima göz önünde tutularak, açık, kesin ve ayrıntılı olarak tespit edilmiştir. Bu suretle Türk Terbiye ve Tedris Programlarında hâkim olması icap eden "Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı" karakter açıkça gösterilmiştir.
> 2. İlkokul talebelerinin yaşlarına ve okulda geçirdikleri yıl sayısına göre ve 1926 programının senelerce uygulamasının verdiği tecrübelere dayanarak her ders grubundan bazı ders maddeleri çıkarılmış ve yerlerine daha hayatî ve lüzumlu ders maddeleri konulmuş, bazı dersler de bir ad altında birleştirilmiştir.
> 3. 1926 müfredat programında göze çarpan, talebeyi sıkıntılı duruma düşüren ve öğretmenlerin itirazlarına mucip olan bir nokta da birinci ve ikinci devreler arasındaki irtibatsızlık idi. Bunun giderilmesine de çalışılmış ve bu maksatla üçüncü sınıfın hayat bilgisi dersine, gerek zaman ve gerek muhteviyat itibari ile dördüncü sınıfın zümre derslerine bir hazırlık teşkil edecek ve toplu öğretimle zümre öğretimi arasında bir geçit vazifesini görecek bir şekil verilmiştir.
> 4. Bundan başka tatbikatta kıymetleri olan yeni terbiye ve tedris tekniklerine ait direktifler de programa hülaseten ilâve edilmiştir. Bu suretle öğretmenleri, şaşırtıcı birçok dağınık neşriyat ve pedagojik cereyanlar arasında bocalamaktan kurtararak hakikî hedeflere doğru yürütmek maksadı güdülmüştür. Böylece yeni program aynı zamanda vesaitten ve irtibatlardan mahrum, uzak yerlerdeki öğretmenlerin terbiye ve tedris tekniklerinin ana hatlarını veren bir rehber hâline konulmuştur" (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937, s.163).

1936 İlkokul programında eğitim ve öğretimle ilgili bu fikirler taranmış çocuğun okula geldiği ilk günden başlamak üzere bütün okul hayatında göz önünde tutulması gereken

ilkeler, maddeler hâlinde ve hiçbir yanlış anlama ve yoruma meydan vermeyecek biçimde tespit edilmiştir. Bu programda ulusal hayatın icap ettirdiği ilkelere özellikle yer verilmiştir.

1936 programında tespit edilmiş bulunan eğitim-öğretim ilkeleri -kısa ve özbiçimde- maddeler hâlinde şöyle sıralanmıştır:

> "1. Milliyet ilkesi:İlkokul millî bir eğitim kurumudur.
> 2.Gerçek topluluk ilkesi:İlkokul bir topluluk, bir cemiyet örneğidir.
> 3. Etkinlik (faaliyet) ilkesi: Okul, çocuğu en geniş bir ölçüde etkinliğe, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olmalıdır.
> 4. Bilimsel kafa ilkesi.
> 5. İlgiden hareket edilmesi ilkesi.
> 6. Seviyeye uygun bilgi verilmesi ilkesi.
> 7. Ayaniyet ilkesi:Eşya üzerinde öğretim -doğal çevrede öğretim.
> 8. Bireysel ayrılıkların dikkate alınması ilkesi.
> 9. Yakın yurt ve yakın zaman ilkesi.
> 10. Millî ekonomi ilkesi.
> 11. Toplu Tedris İlkesi:Toplulaştırma-toplu öğretim.
> 12. Çeşitli yollarla ifade (anlatım) ilkesi.
> 13.Ahlâklı yaşama ilkesi.
> 14. Sanat ilkesi.
> 15. Boş zamanları iyi kullanma ilkesi.
> 16. Pratik bilgi ve beceriklilik ilkesi.
> 17. Çalışma metodu ilkesi.
> 18. Mahallilik ilkesi: Çevre konularının derinleştirilmesi" (Güngördü, Güngördü, 1966, s.1-20; Okul ve Öğretmen Dergisi, 1936, s.12-13).

1936 yılında Saffet Arıkan'ın bakanlığı zamanında yayınlanan bu programda "ilkokulun milli (ulusal) bir kurum" olduğu ilkesi sonraki süreçte yayımlanan genelgelerle öğretmenlere sık sık tebliğ edilmiş ve asıl amacın "ulusal amaçlar" doğrultusunda bireyler yetiştirmek olduğu vurgusu tekrarlanmıştır.

Tekin (1936a, s.7-12), 1935 ve 1936 yıllarının tatil aylarında Ankara'da toplanan eğitim komisyonunca hazırlanan ve bu komisyon azalarından bir kısmı ile dönemin Talim Terbiye Dairesi Reisi İhsan Bey tarafından son defa gözden geçirilerek basılan ve 1936-1937 ders senesinden itibaren tatbik edilecek olan yeni programı incelemiştir. Yeni programda ilkokul faaliyetlerinin hedef ve prensipleri tespit edilirken CHP parti programı ile ortaya konan sosyal ve siyasal yeni kıymetler, dünya pedagoji alemindeki ileri hareketler ve bilhassa memleket realitesinin göz önünde tutulduğunu ifade

etmektedir. Tekin'e göre yeni programda ilkokulun hedefleri sekiz maddede toplanmıştır. Bu maddeler arasında "Altı okun gösterdiği parti prensiplerini her yurttaşa benimsetmek ve Türk ulusunu, kamutayı, devleti sayıp tutacak ve tutturacak yurttaş yetiştirmek, fikrî olduğu gibi bedenî gelişime de önem vermek ve seciyeyi millî derin tarihimizin gösterdiği yüksek derecelere çıkarmak, terbiyenin her türlü hurafelerden ve yabancı fikirlerden uzak, millî ve yurtçu olması, çocukların teşebbüs kabiliyetlerini kırmamakla birlikte onları hayatta kusurlu olmaktan korumak için ciddî bir disipline, içten bir ahlâk anlayışına alıştırmak" gibi hedefler vardır.

Tüm bu değişiklikler ilkokulun hedefleri olarak 1936 programına yansımıştır. Bu hedefleri şöyle özetlemek mümkündür:

> "1. Eğitim politikamızın temel taşı bilimsizliği gidermektir.
> 2. Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı yurttaş yetiştirmek.
> 3. Fikir, beden ve karakter gelişimini sağlamak.
> 4. Bilgiyi, yurttaşa hayatta başarı elde ettiren bir araç hâline getirmek.
> 5. Millî vatansever ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirmek.
> 6. **Serbest disiplinli, düzenli ve iyi alışkanlıklar elde edilmesi.**
> 7. Millî tarihimizin sevdirilmesi.
> 8. Türk dilinin millî bir dil olması için yapılan çalışmalara okulun yardımcı olması" (Güngördü, Güngördü 1966, s.1-20; Okul ve Öğretmen Dergisi, 1936, s.12-13).

1937 yılında yayımlanan Okul ve Öğretmen Dergisi'nde (sayı 11, s. 8-10, 164-166) eğitim programında yapılan bu değişiklik mercek altına alınmış ve 1926 yılı ilkokul programında daha çok didaktik özellikte kaldığı için eleştirilen "terbiye" idealinin yeni programda da yeteri kadar ele alınıp doldurulamadığı ifade edilmiştir. "İlkokulun eğitim yolu ile Türk milletinin ortak malı hâlinde getireceği yeni kıymetler ve Türk çocuklarına kazandıracağı vasıflar yani Türk çocuğunun Cumhuriyetçi, Ulusçu, Halkçı, Devletçi ve Laik bir zihniyet ve kişilik sahibi olabilmeleri için bilgiden daha derin kaynaklara dayanmak mecburiyetindeyiz" şeklinde bir eleştiri ile 1936 programındaki "terbiye ve disiplin" idealinin daha faal olması gerektiği belirtilmiştir. Nitekim 4. maddede "Okul talebeyi muhakeme etmeye, düşünmeye alıştırmak için hiçbir fırsatı kaçırmamalıdır." denilerek; 3. maddeden sonra faaliyet ve ferdiyet prensiplerine sık sık vurgu yapılmasına rağmen faaliyetlere açıklamalar

getirilmemiştir. Oysa programın 6. maddesinde "Çocukları faaliyete karşı alakalandırmak için onların insiyaklarından istifade etmek" de önerilmektedir.

1937 yılında İstanbul radyosunda verilen "Terbiyede Tenkit Rolleri" adlı konferansta "Bugünkü terbiyenin gayesi kişilik meydana getirmektir" denilerek o yıllardaki eğitim algısı ve hedefi tarif edilmiştir. Aynı şekilde, Atay da (1937, s.360-361), "Atatürk devrimleri, aynı zamanda, bir kafa, yani terbiye ve kültür devrimidir." sözleriyle Cumhuriyet eğitiminin içerik ve gayesini ortaya koymakta, yeni cumhuriyetin eğitim işlerine bakışını özetlemektedir.

Bununla birlikte, Cumhuriyet'in ilk yıllarında okullarda uygulanan disiplin ortamı kimi eğitimbilimcilere göre şu şekilde bir görünüm arz etmektedir:

> "Cumhuriyet döneminde altı sınıflı numune mektebine başladım. Bu kez falaka kalktı ama "mubassırların" nöbetçi öğretmenin elindeki cetvel ya da düzgünce bir sopa işe karıştı. Bir gün üç arkadaş öğle namazında camiye gitmeyi unutmuşuz, yakalandık. Avucumuz açtırıldı, arkadaşlar ikişer, ben üç sopa yedim, yıl 1924. Ben hoca çocuğu olduğum için namaza gitmememin suçu daha büyüktü" (Evren, 1998, s.180).

Eğitimbilimcilerin eleştirilerine göre eğitimimizde bu yıllarda uygulanan disiplin çocuklarımızı başarısızlığa itmiştir. Okullarımızda konulan sert kurallara öğrencilerin bir robot gibi uymaları istenmiş ve genellikle ceza verme eğilimi öne çıkmıştır. Çocukların özgür düşünmelerine, kendi kendilerini yönetmeye ve kendilerine kurallar koymaya alıştırılmadıkları görülmektedir. Sınıfta kalma, küfür, alay, azar, dayak gibi sert disiplin araçları kullanılmaktadır. Gözetim, baskı, sindirme ve sürekli gözetleniyor hissi uyandırma yönünde bir işleve hizmet etmektedir (Makal, 1996a, s.24-25). Yine bu dönemde eğitime yapılan eleştirilerde, öğrencilerdeki iradenin gevşemesi ve alakalarının sönmesinde en büyük payın ailelere ve mektebe ait olduğu ifade edilmektedir. Öyle ki Cumhuriyet'in ilk yıllarında okullardaki öğrenci profiline bakıldığında, öğrencilerin arasında çalışmaya, mektep işlerine karşı nefret ve düşmanlığa benzer bir uzaklık duygusu taşıyanlar, mektep vazifelerini yapmamaktan zevk alanlar vardır. Eleştirilere göre bu disiplinsizlik çocuklara çok defa anadan, babadan, aile muhitinden geçmiştir. Bu da okulu ve öğretmeni, çocuğun yanında tenkit

eden ve kötü tesir eden ailelerce beslenmektedir. Bir sınıf ortamında tembel ya da sorunlu öğrenciler ya gürültücü, lüzumundan fazla haşarı olmalarıyla ya da münfeil, sessiz ve hareketsiz olmalarıyla ayırt edilir. Öğretmenlere "bu tür çocuklara disiplin aşılarken arkadaşları yanında vurmaktan çekinmelidirler" önerisi sunularak bu yıllarda disiplinde dayağın izleri olduğu da belirtilmektedir. Bu çocuklara daha fazla faal olacakları sorumluluklar verilmesi de önerilmektedir. Öğretmenin çocuğu terbiye edebilmesi için önce kendini terbiye etmiş olması gerektiğine de vurgu yapılmaktadır. Disiplinde korku, ceza ya da mükafattan ziyade öğretmenin kişiğinin önemli olduğu belirtilmektedir. Bu eleştiri ve yazılarda, Cumhuriyet'in demir elinin öğretmenlerin var olan sıkıntılarını çözeceği, bunun da okullardaki verilmek istenen terbiye ve disipline olumlu katkıda bulunacağı ifade edilmektedir (Gövsa, 1937, s.161-164).

Eğitimle ilgili çalışmalara ve disiplin anlayışına bakıldığında cumhuriyetin ilk yıllarında terbiye ve kültür sahasında mekteplerde yeni nesilde yapılmak istenen, çocukları hem kendilerine hem mensup oldukları cemiyete faydalı bir adam yapmaktır. "Adam" ile kastedilen zekası işlek, hafızası sağlam, dirayetli, cesur, fedakar, becerikli, güzele, doğruya, iyiye bağlı, sıhhatli ve neşesi yerinde bir insandır. Tarcan (1936b, s. 14-15, 47), Atatürk'ün yoktan var ettiği Türkiye'de yeni neslin böyle disipline edilmesini amaçladıklarını ifade etmektedir. Tarcan, şair Mehmet Emin'in "Ben bir Türküm dinim cinsim uludur. İnsan olan vatanının kuludur" beyitini okullara astıklarından bahsetmektedir. Yine Tarcan, 1936 yılı itibariyle vakıf mekteplerini yenileme çalışmalarından bahsederken aynı yıl Darülmuallimin tatbikat müdürü İhsan Hakkı Bey tarafından Darülfunun konferans salonunda çoğunluğu sarık takmış olan dönemin hocalarına yeni eğitim prensipleri ile ilgili verilen konferanstan bahsetmektedir. Yirmi beş yaşından altmış yaşına kadar olan bu muallimler eğitim alanında yapılan yenilikleri ve bu konferansı hoş karşılamamakta, mecburen katılım göstermektedirler. İhsan Hakkı Bey Avrupa'nın çeşitli yerlerinde eğitime dair yapılan incelemeler sonucunda talim ve terbiyedeki yeni gayeleri anlatırken, katılımcı muallimleri zaman zaman sert uyarılarla konuya önem vermeye davet etmektedir.

Öte yandan 1936-1937 yılında birinci, ikinci, üçüncü sınıflarda Hayat Bilgisi dersi müşterek ünitelerden "Okul Nizamına Uymak" ünitesinde öğrencileri disipline etmek ve kişiliklerine etkide bulunmak maksatlı hedefler konulmuştur. Öğrenciye kazandırılmak istenen disipline ilişkin, sınıf içi davranışlar (öğretmen anlatırken başka şeyle meşgul olmamak, öğretmenin emirlerine itaat etmek, kapıyı vurmadan içeri girmemek, daima her şeyde öğretmenden veya başöğretmenden müsaade almak), okuldaki davranışlar (bahçede arkadaşlarıyla dövüşmemek, kavga etmemek, arkadaşlarının işitebileceği kadar yavaş ve nezaketle konuşmak, kimseye sövüp saymamak, bir şey alırken teşekkür etmek, isterken lütfen demek, çirkin el şakaları yapmamak), okul dışındaki davranışlar (sokakta arkadaşları ile karşılaşınca kasketini çıkarıp selamlamak, ellerini sıkmak, hatırlarını sormak, onların ana babalarını tanıyorsa saygı göstermek, el, yüz tertemiz, saçlar taranmış, elbise lekesiz ve ütülü, ayakkabıları çamursuz, ön ilikli sokağa çıkmak, ıslık çalmamak, toprakla oynamamak, hayvanlara, arkadaşlarına taş atmamak, biri yolda kendisine iltifat ederse gidip elini öpmek ya da sıkmak) olarak ifade edilmiştir. Ayrıca uslu ve terbiyeli çocukların daima sevileceği vurgulanarak, terbiyeli olma davranışları onaylanmıştır (Öğretmen Sesi Dergisi, 1936, No:37-38, s.55-56).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında millî bayramlara ve bunların kutlanmasına çok özel bir önem verildiği de görülmektedir. Çocukların yetiştirilmesi, yönlendirilmesi ve kişiliklerinin şekillendirilmesi için bu kutlamalara özel bir yer verilmiştir. Sınıfların millî bayramlar nedeniyle süslenmesi, yakın semtte bayram hazırlıklarının görülmesi ve incelenmesi, çocuklara Cumhuriyet'in ne olduğunun ve öneminin anlatılması, devrimin bütün eserlerinin büyük Türk Atatürk'ün işareti ile yapıldığının söylenmesi, Cumhuriyet'in getirdiği yeniliklerin önemi ve anlamının çocuklara kavratılması gibi hedefler bu etkinliklerin nihaî hedeflerini yansıtan kazanımlardır. Millî bayramlarda çocuklara yapılacak konuşmalarda "Bugün sevinmeyen, eğlenmeyen Türk bulunabilir mi?" gibi pekiştireç hedefi taşıyan sorular da mevcuttur. Verilmek istenen disiplinin baş değerlerinden biri Türk çocuklarının canları pahasına cumhuriyeti ve vatanı tüm

tehlikelere karşı koruma değerini kazanmalarıdır (Öğretmen Sesi Dergisi, 1936, No:37-39, s.69-71).

Cumhuriyetin ilk yıllarında süreklilik arz edecek şekilde ilköğretimin yaygınlaştırılması, üzerinde durulan öncelikli gayelerin başında gelmiştir. Başvekil Celal Bayar'ın 1937 yılında mecliste okuduğu programda kültür ve ilköğretim meselesi, öncelikli konulardan biri olarak ele alınmıştır. Bu nutkunda Celal Bayar, ilk tedrisata ve ilkokul öğretmenlerine çok önem verdiklerini özellikle vurgulamıştır. İlköğretimin her bakımdan üzerinde durulacak ve en çok önem verilecek mevzu olduğunun belirtildiği nutukta, aile ocağından sonra millî kültürle ilk temasın ilköğretimde başladığı belirtilerek, genç vatandaşların en iyi ve en güzeli öğretecek bir müesseseye emanet edileceği vurgulanarak, okulların vatandaş yetiştirmedeki önemi belirtilmektedir. Fena intîba ve tesir yaratan bir ilköğretimin fena bir hayata başlangıç olacağının vurgulandığı nutukta özellikle "vatandaş" kavramı üzerine yoğunlaşılarak eğitimin sosyal işlevi üzerine vurgu yapılmaktadır. Nutukta başvekil sık sık ilköğretime çok ehemmiyet vereceklerini tekrar etmektedir (Öğretmen Sesi Dergisi, 1937, s.131-132).

Dönemin eğitimbilimcilerinden Öymen (1936a, s. 8-12) müşterek umumî ilk mektebin Türk çocuklarına halkçılık ve ulusçuluk bakımından aynı millete mensup oldukları bilincinin verildiği, aynı ulus çocuklarının ilk müşterek hatıralarının bir arada görüldüğü fikrinin temsil edildiği bir temel olması gerektiğini ifade etmiştir. Türkiye geçirdiği büyük devrime ve onun dayandığı büyük akidelere göre böyle bir temel mektebe çok ihtiyaç duymaktadır. Öymen o günkü ilkokulları talebeleri yetiştirme, kabiliyetini geliştirme yönünden yetersizlik göstermekle eleştirmektedir. Terbiye ve disiplinin başlıca gayesi halkın duyduğu ihtiyaçtır. Öymen, başlangıçta yeni eğitim ve okul sistemine karşı bir direnç görüldüğünü belirterek bazı köylerde öğretmenlerin sopa ile kovulduğunu ifade etmektedir. Eğitimci, dönemin eğitim politikalarını mecburi tahsilin 6 yıldan 5 yıla indirilmesi hususunda ciddi bir biçimde

eleştirmektedir. Cumhuriyet idaresini benimsemiş bir memlekette bu durumun tasavvur edilemeyecek bir hata olduğunu belirtmiştir.

1936 yılında Öğretmen Sesi Dergisi (No: 37-40, s.98) "Cumhuriyetimizin On üçüncü Yıl dönümü" isimli yazıda Türk milletinin asırlardan beri görmediği bir devlet sistemi ile karşılaştığı için memnun olduğu ifade edilmekte, eski devirlerle bugünkü maarif arasında uçurumlar olduğu dile getirilmektedir. Ancak henüz "eğitim ve kültür işlerinin kâfi derecede plânlı bir sevki idareye tâbiî tutulamadığı" da belirtilmektedir. Yine de eğitim işlerinde her geçen gün daha ileriye gidildiği de vurgulanmaktadır. Aynı sayıda yer alan "Tedrisatta Yapılabilecek Yenilikler" isimli makalede (1936, s.119-121) eğitimde öğrencilerde karakter teşekkül edilmesinin çok önemli bir yeri olduğuna vurgu yapılarak, öğretmenlerin ekseriya derslerde çocuklardan sükunet ve mantıkî bir hareketsizlik istedikleri ancak çocukların bütün ders saatlerinde sessiz ve hareketsiz kalmalarını beklemenin abesle iştigal olduğu belirtilmektedir. Bu sorunun disiplin soruna dönüşmemesi için öğretmenlere, öğrencilerin ayağa kalkıp kolları, bacakları, boynu, iki dakika kadar uzatarak sükunetle koşmalarının öğrencilere iyi geleceği hatırlatılmaktadır. Derginin 37:41 numaralı sayısında yer alan "İlk Tahsilin Yurtta Yayılması" (1936, s.130) isimli yazıda Mustafa Kemal Atatürk'ün ilköğretimin tüm yurtta yaygınlaştırılmasının önemi ve gereği üzerine gösterdiği önem belirtilmekte, ilk tahsilden gayenin sadece çocuğun okur-yazar olması değil, onun maddî manevî bütün kişiliğini inkişaf ettirmek, ona millî ve insanî bir terbiye vermek, hayatî bilgiler kazandırmak olduğu ifade edilmektedir. Derginin 37-44 numaralı sayısında yer alan "İlk Tahsil Psikolojisi" (1936, s.246) isimli yazıda da tahsil ve terbiyenin gayesinin, çocuğun kabiliyet ve karakterinin tekamülüne serbest bir yol açmak olduğu belirtilmiştir. Karakterin bir dereceye kadar doğuştan olduğu fakat aynı zamanda terbiye ve muhitin çocuk üzerinde mühim bir tesiri olduğu da ifade edilmektedir. Çocukluk yaşlarında çocuğun karakterine olumsuz tesir edecek yanlış disiplinin yaratacağı tesirin hayatının sonuna kadar devam edeceği de vurgulanmaktadır. Çocukların mümkün olduğunca hayatla temas etmesini sağlayan serbest terbiye sistemi üzerinde durulmaktadır.

Keza, serbest faaliyet üzerine kurulu pedagoji hususunda 1930'lu yıllarda dönemin eğitim uzmanlarınca sık sık durulduğu görülmektedir. Öğretmen Sesi Dergisi No: 37-39 sayısında yer alan *"Tecrübi Pedagoji: Hayatta Muvaffak Olabilmek İçin Heyecanın Lüzumu, Bir İlk Mektepte Yapılan Tecrübenin Neticeleri"* isimli yazıda Daniel (1937, s.138-139), serbest tecrübe mekteplerindeki hayatın çocukların hakikî karakterlerini kazanmalarına yardımcı olduğunu, diğer mekteplerde ise çocukların öğretmenlerin yetiştirdiği karakteri giyindiklerini belirtmektedir. Çocukların kontrolü ve terbiyesinde en güç olan beyinlerini kontrol etmeye çalışmaktır. Daniel dönemin terbiye ve disiplin anlayışını, öğrencilerin zekaları ile uğraşırken hislerini ihmal etmekle eleştirmektedir. Serbest tecrübî pedagoji ilkelerine esas olarak çocuklara kendi şahıslarını tanımak ve kendi arzularını yerine getirmek içim vakit verilmesi gerekmektedir. Kendi kendilerine keşfettikleri her yenilik onların alakalarını ve görüş kabiliyetlerini artıracaktır. Çocuklar, eğer kendilerini bir şey cezbederse ve onu kendine mal edeceğini hissederse memnun olur ve bu onu faaliyete sevk eder. Disiplin bu anlayış üzerine şekillenmelidir. Dönemin eğitim bilimcileri disiplinde özellikle his eğitimi ve faaliyet prensibi üzerine dayalı disiplin anlayışını öneren yazılar kaleme almışlardır. Aytuna (1937, s.228-230) "Öğretimde Talebe Raporları" isimli incelemesinde o dönemde "yeni okul" ve "yeni öğretim" anahtarının çocuğun eline teslim edildiğini vurgulayarak, öğretmenin hazır bilgi veren faaliyeti yerine, çocuk gücünü, çocuk ölçüsünü ve çocuk ruhunu öne çıkaran eğitim ve disiplin algısının öne çıktığını belirtmektedir. Aytuna, Türk eğitim ve disiplininin bu ilkeler doğrultusunda şekillendirilmesi için önerilerde bulunmaktadır.

1937 yılında "İlk Tedrisat ve Halk Terbiyesi Arsıulusal Kongresi" isimli önemli bir eğitim kongresi düzenlenmiştir. Bu kongre Fransız Ulusal Öğretmen Birlikleri Federasyonu organizasyonunda Paris'te düzenlenmiştir. Milletler arası bir kongre olması dolayısıyla yüz binlerce eğitim bilimci de kongrede bulunmuştur. Bu kongreye davet mektubu Türkiye'de Salim Siret adına gönderilmiş olup kongrede tedris metotları, ulusal terbiye ve terbiyede milletler arası beraberliği, halk tedrisatı, yeni eğitim teknikleri gibi ana başlıklar ele alınmıştır. Dönemin eğitim dergilerinden

Öğretmen Sesi Dergisi (1937, no: 37-45, s.274-275), bu kongrenin önemine vurgu yaparak, Kültür Bakanlığı'nın bilhassa ilk tedrisatı ilgilendiren bu kongreye her vilayetten dil bilen birer öğretmen göndermelerinin, bunların harcırah ve masraflarının verilmesinin, hatta halk eğitimi ile meşgul olan eğitimcilerin de iştirakinin yararlı olacağı belirtilmiştir.

Öğretmen Sesi Dergisi'nde (1937, No: 37-45, s.285-286), "Terbiyede Son Değişiklikler" adı altında dönemin eğitim anlayışı analiz edilmiştir. O dönemde uygulanan modern disiplin anlayışında başlıca üç zorunlu ve önemli değişiklik olduğu belirtilmektedir. Öncelikle çocuğun sadece zekası değil vücudu ve ruhunun da terbiye edilmek istendiği belirtilmektedir. Buna bağlı olarak da okul programları genişletilmiş, sağlık, temiz hava, egzersiz gibi vücudun oluşumu ile ilgili konularla tiyatro, sanat, müzik gibi kişiliğin duygu yollarıyla ifadesini temin eden dersler programda önemli bir yer tutmuştur. Çocukların her birinin kendine has bir büyüme ritmi olduğu kabul edilmiş ve bu nedenle serbest tartışma, faaliyet ve kişisel çalışma fırsatı içeren bir eğitim algısı kabul edilmiştir. İkinci olarak okul programları hayatla birleştirilmiştir. Derslerin günlük hayatla ilişkili olup, çocuğun ilgisini temin edecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Modern eğitimde o dönemde en büyük değişikliğin okuttuğu çocuklara karşı eğitimcilerin aldıkları vaziyette olan değişme olduğu vurgulanmaktadır. Bu değişiklikle, öğretmenin, çocuğu kendi görüşüne uydurmaya çalışmadan ona hürmet edilecek bir kişilik gibi bakması üzerine dayalı yeni psikoloji anlayışı hâkimdir. Bu yeni şekil, olumsuz tavır ve hareketi cezalandırmaktan ziyade sebebini araştırmayı, çocuğa şiddetten ziyade anlayış göstermeyi hedefler. Modern öğretmenin vazifesi, her çocuğu kendi muhiti, ailesi ve evi ile inceleyip araştırdıktan sonra anlamaktır. Ceza usulü artık işlevselliğini yitirmiştir. Modern disiplinin gayesi öğretmenle çocuk arasındaki zaruri anlaşmanın ve iletişimin esaslarını bu yeni psikolojik algı üzerine kurmak ve bunu bir kural şekline sokmaktır.

1940'lı yılların başında eğitim bilimcilerin Türk eğitim sisteminde çocuğu cezbeden bir muhit oluşturulmasını, çocuğu sıkmadan, yormadan dikkatini idame ettirecek

vaziyetin oluşturulmasını, çocuğun karakterini ezmeden bir disiplin ortamı oluşturulmasını öneren düşünceleri içeren yayınları, Türkçe'ye çevirdikleri görülmektedir (Öğretmen Sesi Dergisi, 1940, s.107).

Dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel 30 Eylül 1940 akşamı Ankara Radyosu vasıtasıyla talebe velilerine hitaben bir konuşma yapmıştır. Bu konuşmada Yücel, "Okul denilen müessesenin, üstüne aldığı vazifeleri, ancak ana ve babalardan, aileden ve daha geniş ölçüde cemiyet muhitinden yardım gördüğü nispette yapabileceğine" vurgu yapmaktadır. Aile ve okulun birbirini tamamlayan ve Türk evlatlarının yetiştirilmesinde birbirini kuvvetlendirecek iki müessese olduğunu belirten Yücel, ailelerden, çocuklara hocaya ve mektebe hürmet duyma prensibini vermeleri ve bu duyguyu beslemelerini istemektedir. Yücel, ana ve babalardan milletin ve devletin öz evladı, öz malı olan hocaya ve mektebe itimat etmelerini istemektedir. Türk ananelerinde de öğretmenlere itibar ve itimat edildiğini belirtmektedir. Hasan Ali Yücel, okullara karşı yapılan her türlü şikayeti dinleyeceklerini, okulların noksanlarını gidermek için gereken fikirleri derhal harekete geçireceklerini de ifade etmektedir. Yücel, konuşmasında Türk öğretmenlerine de yer ayırmakta, "Türk öğretmeni, tıpkı askere çağrılmış bir Türk eri gibi –kadınlı, erkekli- kurasını çekip memleketin en uzak ve hayat şartları en zor yerlere seve seve giden, sırasında gece uykularını terk ederek, talebesinden aldığı vazifeleri sizler rahat rahat uyurken tashihe uğraşan, bu uğurda varlığını yıpratan (…) çalışkan bir insandır" demektedir. Maarif Vekili, ana babalardan evlerinin hayatlarını çocuklarının vaziyetlerine göre tanzim ve tertip etmelerini istemektedir. Türk anasının cefakeş ve fedakar yapısına da vurgu yapan Yücel, her Türk'ün her Türk'te affetmemesi gereken en büyük günahın tembellik olduğunu da ifade etmektedir. Tembelliğin bütün ahlâksızlıkların kaynağı olduğunu belirten Yücel, tembel yurttaşların bilerek ya da bilmeyerek hem kendisine hem de vatanına hıyanet ettiklerini sözlerine eklemektedir. Maarif Vekilliği olarak kabul ettikleri hakikatlerin en başında "Herkes ve her şey vatan için" prensibinin geldiğini de belirten Yücel, evde ve mektepte Türk çocuklarına verilmesi gereken disiplinin ve karakterin, ahlâklı, karakteri sağlam, yiğit, canını millet ve memleketi uğruna fedadan çekinmeyen

vatandaşlar olma bilinci olduğunu özellikle belirtmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 30 Eylül 1940, s.37-38).

13 Eylül 1940 tarihli ve 70/146 sayılı Maarif Vekilliği Hususî Kalem Müdürlüğü imzalı tamimde "Her öğretmen, hangi tahsil derecesinde olursa olsun ve hangi dersi okutursa okutsun, okul denilen yetiştirici müessese içinde her şeyden önce bir terbiye amili ve unsurudur. Sabırlı, ciddî, şefkatli, her vehiçle talebesine numune olan öğretmen, davranışlarıyla talebesine örnek olmalı ve onun üzerinde tesir bırakmalıdır." ifadeleri yer almaktadır. Türk öğretmeninden o dönemde istenen disiplin ve eğitim anlayışı bu şekilde tüm okullardaki öğretmenlere de duyrulmakta ve tebliğ edilmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 30 Eylül 1940, s.38-39).

27 Ocak 1941 yılında 2072/54 numaralı sayısı ile yayınlanan "Beden Terbiyesi ve İzcilik Müdürlüğü" yazısında o dönemde beden terbiyesi ve disiplininde yararlı olacağı inanılan ve bugüne kadar da millî eğitim bünyesinde okullarda organize edilen izcilik çalışmaları esasları ile ilgili bilgiler ve yönergeler yer almaktadır. Yazıda "Talebenin bayrağı, sancağı, ölüleri, büyükleri ve arkadaşlarını selamlama tarzlarından, bir Türk çocuğunda olması gereken vasıflara kadar" disiplinde öne çıkan detaylar verilmektedir. Tamimde "Türk çocuğuna yaraşır bir ciddiyetle ve vakarla çocuğun tam ve kusursuz olarak selam vaziyetlerini bilip uygulaması, İstiklal Marşı çalarken ve bayrak ile sancağa gösterilmesi gereken saygı ve selamlamalar" ayrıntılı şekilde anlatılmıştır (MEB, Tebliğler Dergisi, 3 Şubat 1941, s.1).

21 Nisan 1941 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "İlkokulların Dördüncü ve Beşinci Sınıflarında Okutulmak Üzere Yazdırılacak Yurt Bilgisi Kitapları Şartnamesi"nde program hedeflerinde şu maddeler yer almaktadır:

> "Millet mefhumunu ve Türk milletinin karakterini, ululuğunu, kudretini çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak, Türk askerini ve Türk ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak. Atatürk'ün kurduğu cumhuriyet rejiminin mahiyetini, Türkiye'de nasıl kurulduğunu, bu rejimin üstünlüğünü, Türkiye'nin hayatı ve istikbali için ne kadar önemli ve zarurî bulunduğunu talebeye kavratmak ve onları cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakar bir yurttaş olarak yetiştirmek. Millet ve yurt menfaatini her menfaatin üzerinde tutmayı öğrencilerde bir itikat ve ülkü hâline getirmek."

Tamimde direktifler kısmında ise öğretmenlere öğrencilere bu hedefler doğrultusunda nasıl bir disiplin yolu izleyecekleri açıkça anlatılmaktadır:

> "Derste bir takım prensipleri öğretmekle ve kavratmakla kalmamalı, bu prensiplerin çocuklarda akide ve ülkü hâline gelmesine çalışmalıdır. Öğretmen derste millet mefhumunu talebeye kavratmak için çocukların anlayacağı misaller bulmalıdır. Çocuklarda Türk milletine karşı derin bir sevgi ve saygı uyandırılması, askerliğe, Türk ordusuna ve millî işlere karşı içten bir alaka yaratılması, Türk milletine karşı hizmet ve fedak;ârlık duygularının inkişaf ettirilmesi, icabında hayatını verecek kadar uyanık, duygulu ve ülkülü vatandaşlar yetiştirilmesi önemlidir. İmparatorluk devri ile mukayeseler yapılarak çocuklarda Cumhuriyet rejimine karşı saygı ve bağlılık uyandırılmalıdır. Öğretmen, öğrencilere millet için yaşamanın, millet için ölmenin, bunun için gerekirse tüm benliğini feda etmenin manasını ve önemini kavrattırmalıdır. Millî bayramların, Atatürk'ün okulun bulunduğu yere gelme yıl dönümünün kutlanması, Atatürk'ün heykelinin dikilmesi, millî mücadelede önemli günlerin veya zaferlerin yıl dönümlerinin kutlanması, dersin işleyişini kuvvetlendirmek için öğretmen tarafından takip edilmeli ve öğretmen millî duyguları uyandırıp besleyecek konuşma ve heyecan verici tutumlar sergilemelidir." denmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 21 Nisan 1941, s.154-155).

15 İkincikanûn 1942 yılında yayımlanmış olan 37-101 sayılı Öğretmen Sesi dergisinde ilk sayfada yer alan "Sınıfta Disiplin" isimli makalede dönemin terbiye ve disiplin anlayışından izler görmek mümkündür. Yazıda öğretmenin disiplinde başarılı olabilmesi için kendine güvenmesi gerektiği, emirlerini yaptıracağına, sözünü geçireceğine kuvvetli kanaatinin olması gerektiği vurgulanmaktadır. Emirlerin öğrencilere bir kere verilmesi ve asla tekrar ettirilmemesi gerektiği de tavsiye edilmektedir. Öğretmenin hiddetini kontrol edip, soğukkanlı olmasının da disiplin üzerinde önemli etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Çocuklarla alay edilmemesi ama aynı zamanda fazla da yüz verilmemesi gerektiği belirtilmektedir. Çocukların öğretmenlerinin adaletine güvenmelerinin disiplinde önemli olduğu belirtilen makalede bağırarak, kürsüye vurarak, cezalarla disiplini sağlamaya çalışan öğretmenin başarılı olamayacağı, aksine disiplinde başarılı olmak için öğretmenin öğrencileriyle dost olması, yeri geldiğinde latife yapıp davranışlarıyla öğrencide şahsına yönelik saygı yaratması gerektiği vurgulanmaktadır. Makalede bunun bir meziyet olduğu, dolayısıyla yaratılıştan gelen bu meziyete sahip olmayan kişilerin öğretmenlik mesleğine hiç girmemeleri gerektiği de belirtilmektedir. Yine aynı dergide yer alan "Yalancılık" adlı makalede öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirerek kabahatlerini itiraf etmelerine vesile olmalarının önemi üzerinde durulmakta yalan gibi disiplinsiz davranışları

mutlaka cezalandırmak gerektiği de belirtilmektedir. Ancak bunun için en başta öğretmenin tavır ve hareketleriyle çocuklara birer doğruluk örneği olmalarının da altı çizilmektedir. Nitekim öğretmenin de hatalı davranışlarını, kusurlarını itiraf etmekten çekinmemesi gerektiği belirtilmektedir.

15 Şubat 1943 yılında yapılan Maarif Şurası'nda konu olarak "Okul Terbiyesi" ele alınmış ve bu konudaki kararlar programlaştırılmıştır. Okul Terbiyesi'nde dönemin insan yetiştirme algısı, Türk çocuklarını karakter sahibi, ülkü eri yapma hedefleri çevresinde şekillenmektedir. Daima önce vatanını, milletini düşünen, riya nedir bilmeyen bir insan tipolojisi disiplinin ana ereği olarak ifade edilmektedir. Ancak bununla birlikte çocukları hakiki hürriyet ve demokrasi havası içinde büyütmenin önemi vurgulanarak, lüzumundan fazla uysal, şahsî fikirlerden mahrum, inanmadan, düşünmeden, körü körüne şeflerine itaat eden bir cemiyet oluşturulmak istenmediği belirtilmektedir. Aynı zamanda Maarif Şurası Ahlâk Eğitimi Komisyonu'nun verdiği raporda "Okullarda Ahlak Eğitimi Geliştirilmesi" başlıklı kısımda ilköğretimde ayrıca bir ahlâk dersi önerisinin olmaması da eleştirilmektedir (Siret, 1943, s.1).

Millî eğitim alanında ahlâkî gelişmeyi takip etmek ve öğrencileri gözlemlemeyi daha sağlıklı ve işler bir sürece yöneltmek amaçlarıyla "Himaye Heyetleri" adıyla ayrı bir yönetmelikle işleyen ve ana babaların da iştirakleriyle meydana gelen kurumlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin çocukları istedikleri gibi eğitebilmeleri için çocukların aileleriyle ve aile ortamlarıyla da denetim sağlamalarının önünü açacak olan bu uygulama Okul-Aile Birlikleri olarak eğitimin bir parçası hâline getirilmiştir. Aynı zamanda bu birlikler aracılığıyla muhitin çocuk ya da genç üzerindeki yıkıcı ve menfî tesirlerinin de bertaraf edilmesinin mümkün olmasının sağlanması hedeflenmiştir. Böylece çocukların ev-okul dışındaki hayatları, beden ve fikir eğitimleri de gözetim altına alınıp yönlendirilebilecektir (Akın, 1947, s.7-8).

1943 yılında yapılan bu Maarif Şurası'nda Millî Eğitim Komiyonunca Umumî Heyete verilen raporda "Ahlâk İlkeleri" kısımlı bölümde okullarda Türk diline, kültürüne,

inkılabın eser ve esaslarına ve Türklük idealine bağlı bir Türk çocuğu yetiştirilmesi ifadesi 1. madde olarak yer almaktadır. Tüm medenî milletlerce kabul edilen yüksek ilkeleri benimsemiş, kendine ve başkalarına saygı gösteren, haysiyet, şeref ve namus sahibi bir kişilik yetiştirmenin amaçlandığı belirtilmektedir. Aynı raporda yer alan "İdealimiz Türk Çocuğu" başlıklı kısımda eğitimde yetiştirilmek istenen Türk çocuğunun iyi, doğru ve güzel olan manevî değerleri benimseyerek yaşayan ve etrafındakileri de bu doğrultuda yaşatmaya çalışan, kişisel çalışma ve başarılarıyla milletine faydalı olan, kendi saadetini ve menfaatini milletinin saadet ve menfaatinde arayan ve bulan, titiz bir insan olacağı belirtilmektedir. Disipline edilen Türk çocuğu karakteri, Millî egemenliğin ifadesi olan kanunlara uyan, doğru işlere kendi teşebbüsü ile sarılan, sorumluluk alan, çalışkan, geçmiş nesillerin maddî ve manevî değerlerini koruyan ve kendinden sonraki nesle devreden, milletini en yüksek medeniyet seviyesine çıkarmayı amaçlayan bir yapıda betimlenmektedir. Raporda "Millî Ahlâkın Toplumsal ve Kişisel İlkelerinin Başlıcaları" başlıklı bölümde Türk yurdunun varlığımızın temeli olduğu ifade edilerek, her şeyimizi vererek cumhuriyetimizi, istiklalimizi korumanın ödevimiz olduğu belirtilmektedir. Eğitimde doğru emirlere uymanın, intizam ve disipline bağlılığın en büyük başarı sırrı olduğu belirtilerek, nefse hâkimiyet, öfke kontrolü, kibirle mücadele, söyleneni dinleme, başkalarının inançlarına saygı gösterme, yapılan tenkitleri hoş görme, cömertlik, adalet, gerçeği arama, samimiyet ve çalışkanlık üzerinde durulmaktadır. "Okullarda Ahlâk Eğitiminin Geliştirilmesi" adlı kısımda ise bunun gerekçesi olarak ahlâkın eylemden ayrılamayacağı, inanılmayan ve yaşanmayan ahlâk olmayacağı, insanın yaptığı şeye daha iyi inandığı vurgulanmakta, ahlâk karakterinin teşkil edebilmesi için okul ile okul dışındaki çevrenin iş birliğinin önemi belirtilmektedir. 12 yaşındaki çocukların psikolojileri bakımından ilkokullardaki ahlâkî eğitimin sağlanması için sözle telkin yapmanın, iyi hareketleri devamlı yaptırmanın yararlı olacağı, okullarda bu doğrultuda iyi bir disiplin kurulması gerektiği, aşılanması istenen ahlâkî ilkelerin sık sık tatbik edilmesinin çocuklara iyi davranışlar kazandıracağı vurgulanmaktadır. Okullarda verilen disiplinde büyük Türk kişiliklerinin hayatlarından faydalanarak millî duyguları

kuvvetlendirecek telkinlerin kullanılması da önerilmektedir. Aynı raporda ahlâk eğitimi için Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyük kültür merkezlerinde, Halkevleri'ne bağlı ve bu işte uzman olan kimselerden "Ahlâk Danışma Kolları" oluşturulması önerilmekte, bu kolların çocuklarda görülen ahlâkî kusurların giderilmesi için çalışması gerektiği vurgulanmaktadır (Öğretmen Sesi, 1943, No: 37-114, s.1-3).

1943 yılında uygulanan terbiye esaslarına ilişkin Öğretmen Sesi Dergisi'nin 37-117 numaralı sayısında yer alan "Yeni Terbiyenin Gayesi" başlıklı yazıda, terbiyede geçen yıllara göre en büyük değişikliğin, öğretmenin çocuğa karşı vaziyetinde olduğu ifade edilmektedir. Bu değişikliğin çocuğu kendi görüşümüze uydurmaya çalışmaktansa ona hürmete layık bir kişilik gibi bakmamıza yardım eden yeni psikoloji anlayışı üzerine kurulu olduğu da vurgulanmaktadır. Bu yeni terbiye ve disiplin anlayışına göre öğretmen cezalandırıcı değil, davranışın sebeplerini araştıran, şiddetten çok müsamaha ve alâka gösteren, arkadaşlık ve emniyet havası içinde çocukla insanî bir yakınlık kuran bir anlayışa sahip olmalıdır. Yeni teknik ve programların bu anlayış üzerine inşa edildiği de vurgulanmaktadır.

Aynı yıl yayınlanan Öğretmen Sesi Dergisi'nin 37-119 numaralı sayısı 1. sayfada yer alan "Terbiyede Önemli Noktalar" başlıklı yazıda ise çocukların demokrat bir hava içinde yetiştirilip demokrasiyi sevmelerinin sağlanması üzerinde durulmakta, tek bir ferdin ya da hizbin tahakkümüne dayanan rejimlerin dünyadan da silinmekte olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin çocukları memleketteki demokrasiyi ve rejimi sevecek karakterde olmaları için gerekli telkinleri yapmaları ve Cumhuriyetin değerini yükseltmeleri istenmektedir.

Dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün 19 Mayıs 1944'te yaptığı nutkunda eğitim ve öğretime vurgu yaptığı, Cumhuriyet'in ilk günden itibaren öğretim ülküsünü büyük bir ciddiyetle ele aldığı ve eğitimin yurdun her yanında yaygınlaştırılmasının hedeflendiğini ifade ettiği görülmektedir. Millî terbiye ve disiplinin en temel hedefinin devlet ve milletin yararı olduğunun vurgulandığı nutukta, öğretmenlerin millî terbiye

ve eğitim vazifelerini politika vasıtası yapmalarının en zarar verici durum olacağı ve devletin tüm gücüyle bu duruma karşı olduğu, takipçi olduğu belirtilmektedir. Devletin vatan için zararlı öğretilerini çocuklara taşıyan öğretmenlere karşı en sert tedbirleri uygulayacağı da vurgulanmaktadır. Her vatandaşın Türk milliyetçisi olarak yetiştirileceği, eğitim esaslarının Atatürk'ün belirttiği 6 ilke olduğu (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Milliyetçilik, Laiklik, İnkılapçılık) ve bu ilkelerin dönemin iktidarı Cumhuriyet Halk Partisi'nin de temel ilkeleri olduğu belirtilmektedir. Cumhurbaşkanı İ. İnönü, nutkunun sonunda Türk çocuklarına seslenerek "Sınır toprağı ve Türk bayrağı gibi aziz olasınız. Vatan sizden yurdun müdafaasını, yurdun mamurluğunu istiyor. Cemiyetimiz ve aileleriniz, faydalı olmanızı bekliyor" diyerek Türk çocuklarından beklenenleri ortaya koymaktadır (Öğretmen Sesi, 1944, No: 37-125, s.1-3).

1944 yılında Cumhurbaşkanı İnönü, İlköğretim Mecmuası'sında yayımlanan "İlköğretim Davamız" başlıklı yazıda , "ilköğretim, bu iş, milletin umumî hayatı ve seviyesiyle alakalı bir meseledir. Yüzlerce senede hallolunacak bir dava, on beş senede halledilemez" demektedir. Aynı yazıda İnönü, ilköğretimde devam meselesinin en önemli maarif meselelerinin başında geldiğini hatırlatarak, "Devletin ruhuna yerleşmiş inanışın ve ıstırabın vatanın bütün ruhlarına verme"yi amaçladıklarını ve bunun hayırlı bir telkin olduğunu ifade etmektedir. İnönü, "Büyük dava" olarak nitelendirdiği eğitimin en uzak köşedeki vatandaş üzerinde bile uyandırıcı bir tesir yapacağına inanmaktadır (Öğretmen Sesi, 1944, No: 37-125, s.1-2).

Aynı şekilde dönemin Hakkari Maarif Müdürü Atay (1944, s.3), dönemin eğitim ve terbiye algısını "Gençlerimizi Sanat Sahasında Yetiştirmek" adlı makalesinde, "Tedrisatımızın bugünkü şekli en medeni milletlerde olduğu gibi kendi bünyemize göre hazırlanmıştır. Gencin devletten beklediği, devletin yarınki elemanlardan istediği vazife ve haklar öğretilmektedir" sözleriyle dile getirmektedir. 1944 yılında yayınlanmış olan Öğretmen Sesi No: 37-127'de yer alan "İlk Tahsil Çağı" isimli baş makalede öğretmenlerin ilk tahsil çağındaki çocuklara müspet ve yaratıcı bir karakter

vermeye çalışmaları gerektiği vurgulanarak, "çalışkan, vazifeşinas, her şeyden önce kendini sayan ve saydıran, dalkavukluk, riya nedir bilmeyen, doğruyu ne pahasına olursa olsun söyleyen, kendinden fazla başkalarını, milletini düşünen bir nesil" yetiştirmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Derginin 1944, 37-128 no'lu sayısında yer alan "Öğretmenlik Sanatı" isimli baş makalede ise öğretmenlerin soğukkanlı, sabırlı, çocukları tanıyan, ruhlara nüfuz edebilen, ruh tahlilleri yapabilen, azimkar, neşeli bir hâleti ruhiye taşımaları ifade edilmekte, ekseriya fazla heyecanlanmış, dersin intizam ve sükûnetini bozmaya başlamış talebe karşısında kontrol edici ve düzenleyici olması gerektiği de vurgulanmıştır. Öğretmen Sesi Dergisi'nin 1945, 37-130 numaralı sayısında yer alan "Ahlâk Tedrisatının Önemi" isimli baş makalede dönemin disiplin ve terbiye algısını yansıtan şu ifadeler yer almaktadır: "Okullarımızın vereceği tahsil ve terbiye, çocuklarımızı cemiyete faydalı birer vatandaş olarak yetiştirmektir (…) Okulun vazifesi çocuğu egoist olmaktan kurtarmaktır. Egoistliğin önüne geçebilmek için de çocuğu bir ideale bağlamak icap eder". Yine aynı derginin 15 Ekim 1945, 37-136 numaralı sayısında yer alan "İrade Terbiyesi" isimli baş makalede, öğretmenin eline verilen çocukların yalnız bedenî ve fikrî kabiliyetler bakımından değil irade seviyeleri itibariyle birbirlerinden çok farklı oldukları hatırlatılarak, ahlâk ve karakter telkinlerinin faaliyetlerle pekiştirilip desteklenmesinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen Sesi Dergisi'nin 1946, 37-147 numaralı sayısında yer alan "Öğretmenliğin Önemi" başlıklı baş makalede, eğitim ve disiplinin başarılı olmasında öğretmen niteliklerinin önemi vurgulanarak, öğretmenlerin, anlayan, seven bir kalp olduğu kadar sirayet eden bir fikir, yayılan bir bilgi kaynağı olmaları gerektiği; çocuklara yapılacak ahlâkî telkinler üzerinde öğretmenlerin çok önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin gözünde inandırıcı olmaları gerektiği, bunun için de yaptıkları ahlâkî telkinleri önce kendilerinin uygulayıcı olmaları gerektiği ifade edilmektedir. 15 Mart 1947, 37-150 numaralı sayıda ise "Öğretmen ve Çocuk" adlı baş makalede, öğretmenin çocuğun ruh hâletini daima bir tecessüs altında bulundurarak, kontrolcü olması gerektiği, çocuğu türlü tezahürlere sevk edecek fırsat ve hadiseler yaratmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Aynı

sayıda “Acaba Hırsızlığın Önüne Geçilebilir mi?” isimli yazıda, cezalandırılmaktan hoşlanan çocukların, yaptıkları kabahatları ceza alarak affettirdikleri gibi bir çıkarsama yapmaları durumunda bu tip şiddetin hiçbir tesirinin kalmayacağı belirtilerek, çocuğun çok dövülmesinin de cinsi yönden körleşmesine ve ruhunun ahmaklaşmasına neden olacağı ifade edilmektedir. Disiplin uygulamalarında psikolojik ve pedagojik tedbirlerin terbiye sistemi üzerinde en etkili neticeler doğuracağı ifade edilmekte ve önerilmektedir. Yine “Çocuklar Nasıl İyi ve Çalışkan Olabilirler?” adlı yazıda okul ve ailenin çocuğa tesirleri açısından benzerlik taşımadığı vurgulanmakta, aile muhitinde çocuğun sert bir baskıya maruz kalıp kalmamasına göre okul disiplinini algılamaları arasında farklılıklar oluşacağı belirtilmektedir. Çocuklar öğretmenlerinden görecekleri şefkat ve iyi muamele sayesinde okulu seveceklerdir. Çocukların ruhî yapılarına göre de okulun tesiri farklılık arz etmektedir. Bazı çocuklar itaatsizken bazıları itaatkar yapı göstermektedir.

1948 yılında yayımlanan 37-158 no’lu Öğretmen Sesi Dergisi’nde yer alan “İlköğretimde Teftiş” adlı baş makalede ise öğretmenlerin teftişi hususuna değinilmiş, teftişi yapan müfettişlerin öğretmenlere yönelttiği tenkitlerin açık, yumuşak ve cesaret verici olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin zor şartlarda görevlerini yerine getirdikleri de hatırlatılmıştır.

Keza, dönemin eğitimcilerine göre Cumhuriyet’ten önceki ilkokul hocaları, başı sarıklı, sırtı cübbeli imamlardı. Ellerinde asa ve tesbih, dillerinde ise estağfurullaha karışmış rüşveti billah dolaştıran bu öğretmenler hem giyim kuşamları hem de sohbetleriyle gülünçtüler. Talebeye kendilerini saydırmak ve disiplini sağlamak üzere sakal salıveriyor, şiddetli falaka atıyorlardı. Dünkü yarı cahil hocaların yerine 1940’lı yıllarda Türkiye’de her tavır ve hareketiyle yüksek vasıf taşıyan, münevver, vakur hareketli, sözü sohbeti düzgün, halis Türk ve efendi insanlardan oluşan bir öğretmen tabakası bulunmaktadır (Aktimur, 1948, s.6).

Öte yandan tek parti döneminde, tek parti telakkilerine göre hazırlanmış okul kitapları okutulmuştur. Bu kitaplar içerik yönünden demokrasiye uygunluk göstermemektedir (Öğretmen Sesi Dergisi, 1948, No: 37-164, s.1). Makal (1990, s. 21-25), Türk eğitim tarihinde ders kitaplarının hazırlanması ve yayımlanmasının 1933 yılında devlet tarafından üstlenilmişken, 1949 yılından 1973 yılına kadar "çok kitap" uygulamasının başlatıldığını belirtmek gerekmektedir. 1973 yılında tekrar tek kitap uygulamasına geçilmiş Milliyetci Çephe tarafından ders kitapları belirlenmiştir. 1978'den itibaren tekrar "çok kitap" uygulamasına geçilmiştir. Eğitim Bakanlığı, ders kitaplarını uzman kişi ya da uzman gruplara yazdırmaya başlamıştır. Ancak ders kitapları içerikleri itibariyle hiçbir dönemde siyasal yapılanmadan bağımsız olamamışlardır.

1923-1946 yılları arasında "çocuk meselesi" özellikle üzerinde durulan ve sıklıkla tartışılan bir konu olmuştur. Nitekim genel olarak eğitim bilimciler çocuğun, devletin koruması ve gözetimi altında tutulması gereken, millete ait bir varlık olduğu yönünde görüşler bildirmişlerdir. Yersel (1943, s.7), "Çocuk, Türk rejimi, Türk inkılabı ve Türk ideolojisi için bir temel taşıdır. Çocuk meselesini düzene sokmadan bir gençlik meselesini konuşmaya kalkmanın da ameli bir kıymeti yoktur." sözleriyle genel düşünce havasını özetlemektedir. Yund (1943, s.7) da, Türk çocuklarına seyrettirilecek filmlere kadar etki edecek her unsurun denetim altında tutulmasını önermiştir. Hulki (1943, s.7), okul ve aile terbiyesine zıt kitapların çocuklara okutulmaması gerektiğinin altını çizerken çocuk neşriyatının devlet kontrolünde olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Bu dönemin ilköğretim anlayışı, çocuklara ulus-millet değerlerinin aşılandığı, devletin ilköğretime özel önem gösterdiği, cumhuriyet rejiminin ihtiyacı olan özgüvenli, düşüncelerini ifade edebilen vatandaş profiline ulaşılmaya çalışıldığı bir görünüm arz etmektedir. Disiplin anlayış ve uygulamaları bu amaca göre şekillenirken; yeni devletin varlığını güvence altına alacak değerlere ve kanunlara itaate özel önem verilmiş ve gözetim de bu değerlerin kazandırılması yönünde bir işlev içermiştir.

3.2.6 Ortaöğretim

1923-1946 yılları arasında 5 yıl süren ilköğretimden sonra gelen eğitim dönemi ortaokul ve lise (ortaöğretim) olarak adlandırılmış ve bu dönemde bu kurumların arttırılarak yaygınlaştırılmasına çalışılmıştır. Ortaöğretim, hem ülkenin gereksinim duyduğu meslekî yeterliklere sahip teknik elemanların yetiştirilmesinde hem de ihtiyaç duyulan yeni vatandaş tipinin oluşturulmasında kilit durumunda olan bir eğitim düzeyi olmuştur. Bu nedenle de yeni cumhuriyet ortaöğretime çok önem vermiştir.

Cumhuriyet döneminde ortaöğretim alanındaki hareketler, eğitimin diğer alanlarına göre paralel bir gelişme göstermiş; ortaöğretim kurumlarında eğitimin amacı "cumhuriyet inkılaplarının yeni nesillere benimsetilmesi" olmuştur. Bu amaç doğrultusunda Türkçe, tarih, coğrafya, yurt bilgisi, sosyoloji, felsefe, cumhuriyet ve yurttaşlık dersleri önemle üzerinde durulan dersler olarak öne çıkmıştır (Kafadar, 1997, s.150).

Nitekim, 1923 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanarak tüm valiliklere gönderilen ve Cumhuriyet eğitiminde zihniyet değişikliğini gösteren ilk genelge olarak kabul edilen "Maarif Vekaleti Orta Tedrisat Müdüriyeti Umumiyesi"nde şu maddeler yer almıştır:

> "Terbiye usullerimize yeni bir veçhe vermek mecburiyetindeyiz. Bir milletin terbiyesi, kendi mevcudiyetinin şartlarını temdit eden (sürdüren) vasıtalardır. Ağır mücadeleden büyük bir zaferle çıkan Türk milleti, her sahada ebediyen yaşamak kararlarını verirken terbiyesini ve bu kararları teyit edecek mahiyette derin inkılâplara uğratarak tesis ve takrir etmek mecburiyetindedir.
> Dünün kör bir itaat isteyen; çocuğu ve genci münfail bir vaziyette bırakan mektep terbiyesi artık mevkiini genci hür ve mesul bir millet ferdi telakki eden faal bir terbiye bırakmalıdır (…)
> Milletin hâkimiyetine istinad eden genç Cumhuriyet hükümetimizin mektepleri tedrisatında Cumhuriyet'in esaslarına sadık kalmaya telkine mecburdur. Milletimizin efradının ilim ve faziletleriyle beslenen ve bütün feyzini Türklerin fazilet ve seciyelerinden toplayan bu şekl-i idarenin muhafaza ve tealisi içinde terbiyesini gençlere en fehiyzbaş bir şekilde tedvin etmelidir (…)
> Bizde de Darülmualliminlerden ve Darülmuallimatlardan bu nevi cezaların kaldırılmış olması bu mekteplerin terbiyesini ihlal değil, tanzim etmiştir. Her nevi erbabı-ı mesaiye hafta tatilini en meşru bir hak olarak tanıdığımız bir devirde, terbiyesi maksadıyla çocuklardan Cuma istirahat ve eğlencesi hakkını nez etmek tabii muvafık olmaz (…)

> Gençler hayat-ı maddîye ve manevîyelerini ihlal eden sakat terbiye vasıtalarına müracaat etmekten ise, onları mektep hayatının müdrik ve mesul birer uzvu telakki ederek, cezalarımızı ve mükâfatlarımızı bu noktai nazardan tatbik etmek elbette daha doğru olur." (Öymen, 1977, s.234).

13 Mart 1924 tarihli "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" ile "muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir" maddesiyle öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmiş; cumhuriyet öğretmenlerine verilen önem yinelenmiştir. Keza yine Maarif Bakanı Mustafa Necati döneminde öğretmenlerin cumhuriyet inkılaplarını en iyi yayan zümre olduğuna inanıldığı ve onlardan halka rehber olmalarının istendiği her fırsatta dile getirilmiştir (Kafadar, 1997, s.152-153). Öte yandan Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim ve eğitimde disiplin işlerinin yürütülmesi maksadıyla 28 Mart 1926'da 3393 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile "Talim ve Terbiye Dairesi'nin görevleri, teşkilatlanması ve çalışma şekli"nin belirlenmesi amacıyla çıkarılan bir yönetmelikle, "Telif ve Tercüme Heyeti" kaldırılıp, yerine "Millî Talim ve Terbiye Dairesi" kurulmuş, bu daire 1933 tarihli bir kanunla "Talim ve Terbiye Kurulu" adını almıştır. 13 Mart 1924 tarihli "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu"nun 1. maddesiyle de öğretmenlik, "Muallimlik devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayıran bir meslektir" şeklinde tanımlanmıştır (Kafadar, 1997, s.148-153).

Gazi Mustafa Kemal Atatürk, 8 Ağustos 1927'de Ankara Erkek Öğretmen Okulu'nun temel atma günü nedeniyle dönemin Milli eğitim bakanına yazdığı kutlama mesajında şu ifadelere yer vererek o dönemde öğretmenlere olduğu kadar ortaöğretimin yaygınlaştırılmasına verdikleri önemin altını çizmiştir: "Çok mühim ve ağır vazifelerini daima muvaffakiyetle başardıklarına şahit olduğum fedâkar muallimlerimize genç ve kıymetli arkadaşlar yetiştirecek olan Ankara Muallim mektebinin temel taşının atıldığını öğrenmekle pek memnun oldum (…) Bu yoldaki meşkûr faaliyet ve muvaffakiyetin temadisini temenni eylerim efendim." (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 1991, s.577).

1930 tarihli Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi öğretmenlerden, cumhuriyet eğitimi vermek için programları ve programlar dışında her fırsatı değerlendirmelerini istemiştir. 1940-1941 yılında Hasan Ali Yücel'in bakanlığı döneminde liselerde hümanist kültürün öğrencilere kazandırılması amacıyla çalışmalar yapılmıştır (Akyüz, 1999, s.306).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaöğretimde hem cumhuriyetin ihtiyaç duyduğu birey tipini hem de evrensel kültüre ayak uyduracak kişilik yapısını kazanmış insan profilini geliştirmek hedeflenmiş görülmektedir. Ülkemizde okul kültürünü, okul yönetimini, okulu, sınıfı ve eğitimi demokratikleşme denemeleri, cumhuriyetin ilk yıllarından beri önem verilen bir konu olmuştur. Cumhuriyet döneminde demokratik eğitimle ilgili ilk hareket, cumhuriyetin ilanının hemen ardından 29.12.1923 tarihinde Liseler Yönetmeliği'nin 18. maddesinin değiştirilmesi ile olmuş ve bu konuda Bakanlıkça bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelge ile "Dünün kör ve itaat isteyen, çocuğu ve genci edilgin bir durumda bırakan okul eğitiminin yerini genci özgür ve sorumlu bir ulus bireyi olmaya yönlendiren eğitime" bırakması istenmiştir (Hesapçıoğlu, 2008b, s.98).

Nitekim Anglo-Saksonların "Self-government" adını verdikleri ve çoğu çağdaş reformist eğitim akımlarının temel felsefelerinden biri olan disiplinde kendi kendini idare ve demokrasi prensibiyle ülkemizde ilk defa olarak 1927 tarihli "Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi"nde karşılaşılmıştır. Bu talimatnamede kendi kendini idare prensibi çerçevesinde iki yenilik getirilmiştir. Bunlardan birincisi, her sınıfın öğrenci temsilcilerinden oluşan bir "Haysiyet Divanı" oluşturulmasıdır. İkincisi ise öğrencilerin okul hayatına ve idaresine katılması bakımından önemli yeri olan ve bugün "eğitici kol" adı verilen birtakım öğrenci heyetlerinin oluşturulması isteğidir. Öte yandan 1931 tarihli müfredat programında lise ve ortaokullarda serbest saat etkinliklerine yer verilerek –Fransız liselerine benzer şekilde- iş eğitimi uygulamalarına gidilmiştir (Kafadar, 1997, s.159-161).

1932 yılında Türkiye'ye gelerek yeni üniversite kurulması faaliyetleri için reform projesi hazırlayan İsviçreli pedagog Albert Malche'a göre, çağdaş eğitim hareketlerinin hedefi olan "yeni terbiye umdesi, her ferdin verimini azamî haddine vardırmak suretiyle cemiyetin azamî verimini temin etmektir". Halil Fikred Kanad ise Türkiye'de "yeni eğitim" hareketleriyle kurulmak istenen yeni okulların ortak prensiplerini "canlılık, hayata ilgi ve aktiflik" olarak özetlemiştir. Bu suretle Türkiye'de ilk yıllarda "iş okulu, üretim okulu, çocuktan hareket akımı" gibi düşünceler öne çıkarılmaya çalışılmıştır (Kafadar, 1997, s.44-45).

Bu dönemin ortaöğretimdeki disiplin anlayışını anlamak için genel tabloya bakıldığında dönemin entelektüellerinin yazıları ve fikirleri konuya ışık tutmaktadır. Keza, dönemin eğitimbilimcilerinden Öymen (1929, s.43-44) yazılarında önceki disiplin yöntemlerini eleştirmiş; eski disiplin yöntemlerinin padişahlık sistemi ile idare olunan bir memlekette doğal olduğunu, böyle bir yönetim sisteminden özgür disiplin beklenemeyeceğini belirtmiştir. Ancak böyle bir disiplin sistemi yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin bugünkü ihtiyaçlarını ve büyük inkılabın zaruretlerini karşılayacak yeterlilikte değildir. Aksine onun ruhuna tamamen zıttır. Bugünkü disiplin sistemi tebaa değil, özgür Türk vatandaşı yetiştirecektir. Bu da mutlakiyet devirlerinde sultanın idaresine bağlanmak gibi sadece öğretmenin idaresini takip etmekten ibaret olan bir disiplin sistemi ile değil, kendi kendini idare etme yeterliliğini kazanmakla olur. Öymen'e göre okullar devletin küçük bir örneği olmalı, demokrasi ruhu okullardaki disiplin yöntemlerine yansımalıdır. Özgür ve demokratik bir disiplin ile eğitim gören çocuklar Öymen (1929, s.43-48)'e göre şimdi tahrip etmekte oldukları okullarına kendi evleri gibi bakma sorumluluğunu kazanacak, maddî ve manevî işleri severek üstleneceklerdir. Bu sayede çocuk, hizmet etmenin, bir kurala uymanın, nefsine hâkim olmanın faziletlerini kazanacak, sosyal sorumluluk duygusu edinecektir. Böyle okullarda curcuna olacağına dair olan kaygı da yersizdir. Çünkü bu, "Bizim millet inkılap yapamaz ve hanedansız olmaz." sözüne benzemektedir. Özgür ve demokratik disiplinin uygulandığı ve son derece başarılı sonuçların alındığı Amerikan okul örnekleri vardır. Öğrencilere sorumluluklar verilerek fenalıkların yerine faziletler

konulabilir. Ancak her işi öğrenci yapıyor, öğretmene iş kalmıyor düşüncesi de doğru değildir. Çünkü Öymen'e göre öğretmenin rolü bu uygulamalarda değişmekte ve öğretmen faaliyetleri takip eden, düzenli devam etmesini sağlayan, yanlış uygulamaları düzelten ve gerekirse müdahale eden konumundadır. Bu okullarda öğretmenin konumu ve rolü çok önemlidir. Okullarımızda öğrencilerin kendi kendini idare sistemine dayanan demokratik disiplin yöntemi önerilmektedir. Bu sayede öğrenciler manevî ve içsel bir otorite kazanabilirler ve bu da kişisel sorumlulukları kalıcı hâle getirir. Zorunlu ve ağır ceza yöntemleri her rejimde oluşabilir. Kendi kendini idare felsefesine dayanan demokratik disiplin yönteminde kabahatli çocuk az çok tecrit edilirken otokratik sistemde sınıf tamamen ya da kısmen suçlu öğrencilerin kefili ya da ortağı durumundadır. Öğretmen tamamen disiplinin yegane temsilcisi konumundadır ve sınıfın iyi unsurlarını geliştirici bir nizam yoktur. Böyle bir otorite gençliğe nizama girmelerini ya da nizam koymalarını öğretmez ve terbiye etmez. Kendi kendini yönetim usullerine dayanan okullarda öğrencinin kurallara hürmetini ve nizamı içselleştirmesini sağlar. Kendi kendini yönetim disiplinine dayanan okullarda öğretmenin dikkat etmesi gereken her okulun kendi ruhuna, çevresel ve kültürel özelliklerine uygun idare tarzının benimsenmesidir. Bu açıdan demokratik disiplinde tek bir şekle bağlı kalınması doğru değildir. Diğer yandan öğretmen, kuralları içselleştirme konusunda henüz yeterlik kazanmayan küçük sınıflarda kenarda seyirci kalmamalı, yönlendirici olmalıdır. Kendi kendini kontrol ve yönetim yeterliği kazandıkça öğretmen öğrencilerine temasını ve müdahalesini hissettirmeksizin azaltabilir. Öğretmen öğrencilerinden birini tahta başına diken ve cezalıları yazmasını tembih eden konumunda da olmamalıdır. Çünkü bu yöntem öğrenciler arasına düşmanlık sokar ve öğrencinin kişiliğini olumsuz etkiler. Aksine öğretmen öğrenci temsilcileri arasında danışılacak ve sözü alınacak bir danışman olarak yer almalıdır. Öğretmen, demokratik disiplinde öğrencilerinin fikirlerini almalı ve kararlar verilirken öğrencilere de söz hakkı tanınmalıdır. Öğretmenler sınıfa hâkim olmak ve disiplini sağlamak için ritim (ahenk) ve tempoyu kontrol etmeliler, öğrencide tempo değişikliklerine hâkim olmalıdırlar (Martenot, 1936, s.7-9).

1936 yılında yayımlanan Okul ve Öğretmen Dergisi'nde (sayı 1, s. 6-7) yer alan "Öğretmenlere Öğütler" isimli baş makalede dönemin eğitmenlerine seslenilmektedir. Makalede öğretmenlere öğrencilere sürekli iş bulmaları önerilmektedir. İşsiz kalan bir öğrencinin üzüntü vereceği, disiplinsiz davranacağı vurgulanmaktadır. Çocukların enerjilerinin yoğun olduğunun belirtildiği yazıda, bu enerjinin yönlendirilmemesi durumunda çocuğun yaramazlık yapacağı hatırlatılmaktadır. Öğretmenlerin disipline etme yöntemleri konusunda da önerilerde bulunulmaktadır. Öğretmenlerin hiçbir vakit bağırmamaları belirtilerek, zayıf bir öğretmenin daima sesinden tanınacağı vurgulanmaktadır. Ayakta durmak ve oturmak, masaların göz kapaklarını kaldırmak, koridor ve geçit yerlerinde durmak, sınıfa girip çıkmak gibi konularda öğretmenlerin kesin ve net yasaları olması gerektiği ve uygunsuzluğa hiçbir zaman müsaade edilmemesi gerektiği önerilmektedir. Çocukların ilkokul ve ortaöğretim yaşlarında saygı göstermeyi öğreneceği ifade edilmekte, kişiliğinin oluşumu için öğretmenlere önemli bir rol atfedilmektedir. Her çocuğun kendine has ilerleme ve zorlukları olduğu hatırlatılarak, öğretmenlere her öğrenci için gözlem notu tutmaları önerilmektedir. Bu gözlem notlarının sınıfı disipline etmede öğretmene çok fayda sağlayacağı ifade edilmektedir. Sınıfta tam anlamıyla bir anlaşma ve sevişme havası olması gerektiği belirtilmekte, sınıfın sanki bir kooperatif, bir sosyete olması gerektiği ve her öğrencinin bu sosyal bütüne dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun için sınıfta öğretmenlerin çeşitli parolalar oluşturmasının yararlı bir yöntem olacağı belirtilmektedir. Kampanyak (1936, s.18-20), "Talebelerimizi Anlayalım" isimli makalesinde öğretmenlerin en güç işlerinden birinin öğrencilerini anlamak olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin öğrencileriyle iletişim kurabilmek için öğrencisini anlamasının zorunlu olduğunu belirten Profesör Kampanyak, disiplin aracı olarak öğretmenlerin anlama üzerine dayalı bir iletişimi kullanmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Tarcan (1937a, s.11-12)'a göre talim terbiyede öğretmenlerin gayesi, "vücudu gibi kafası sağlam, karakter sahibi bir gençlik yetiştirmek" olmalıdır. Pedagoji sayesinde karakter sahibi gençler yetiştirilebilir ve bu çok nadir ve ehemmiyetli bir iştir. Yine bunun için Tarcan, yüksek karakter sahibi insan yetiştirmek

vazifesini üzerine alan öğretmenlerin önce kendilerinin kuvvetli bir karaktere sahip olmalarının çok önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Gençler öğretmenlerini örnek alacak ve onlara benzeyeceklerdir. Öğretmenlerin fiil ve hareketleriyle, her hâlleriyle gençlerin taklidine değer örnek olmaları çok mühimdir. Diğer yandan beden terbiyesinin de disiplinde çok önemli olduğuna vurgu yapan Tarcan, "Gençler, karakter terbiyesine en elverişli sahayı beden kültüründe ve bilhassa oyun ve sporda bulabilirler." demektedir.

"İnzibat ve intizam noksanı olan öğretmenler talebesinin dikkatini çekmeyi bilmeyen öğretmenlerdir". Bu nedenle de sınıfları inzibatsızdır. Öğretmenlerdeki başarısızlık nedenlerini maddeler hâlinde sıralayan Tekin (1936, s.28-29)'in 17 tip disiplinsizlik nedeninden bahsettiği çalışmasında disiplinsizliğin nedeni olarak öğretmenin intibak kabiliyetsizliğine vurgu yapmaktadır. Öğrencisiyle ve meslektaşlarıyla iletişim kurmada başarısız olan bir öğretmen sınıfta disiplini sağlamada da sorunlar yaşayacaktır. Tekin'e göre öğretmen içtimai his noksanlığı, çocukları tanımama, sebatsızlık, bedenî iktidarsızlık, teşebbüs kabiliyetsizliği, zeka noksanlığı, tedris tekniğinin kontrolsüzlüğü, kişiliksizlik gibi sıkıntılı durumları üzerinde taşıyorsa başarı ve disiplinden bahsetmek de imkânsız olacaktır.

Bu dönemin algısında disiplin, insanların doğumundan başlayarak çocukluk, gençlik ve daha ileri yaşlarında bedenî, fikrî ve ahlakî melekelerinin inkişafı için sarf edilen emektir. Terbiye ve disiplin, muhtelif devirlerde, muhtelif kavimlerde, cemiyetlerde, milletlerde farklı gayeler taşımaktadır. Örneğin eski Yunan sitelerinde terbiye ve disiplinin gayesi sitenin yükselmesine yarayan, güzelliğe bağlı nazik, zarif, hassas insan yetiştirmekken Romalılarda askerlik, cengâverlik terbiye ve disiplinin gayesi olmuştur. Terbiye ve disiplin Rönesans döneminde edebî bir mahiyet almıştır. Tarcan (1936, s.8-9) içinde bulundukları dönemde terbiye ve disiplinin gayesinin "sağlam, becerikli, girişken, faal, feragat ve kişilik sahibi insan" yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Öğrenci ana babasının ya da öğretmeninin bir kopyasıdır. Bu örneklerin iyi ya da fena oluşu, tesirini çocukta gösterir. Hatta iklim, ırk ve adetler, dinî itikatlar,

sokak, sosyal ortam da terbiye ve disiplin üzerinde etkili olan faktörlerdir. Türk öğretmenleri, Türk öğrencileri öncelikle karakter sahibi bir cumhuriyetçi olarak yetiştirmekle vazifelidirler. Bu gaye için bedenler de terbiye edilmeli, beden terbiyesinden faydalanılmalıdır. Dönemin eğitim müfettişlerinden biri olan Tarcan (1936c, s. 45-47), mevzuatta ilk ve ortaöğretimde bir disiplin aracı olarak dayağın yasak olmasına rağmen muallimlerin öğrencileri dövdüklerinden bahsetmektedir. Okul idarelerinin de çoğunlukla dayakçı zihniyette olduklarını ifade eden Tarcan, disiplinin okullarda öğretmenlerin öğrencileri belirlenen hedefler doğrultusunda tekamül göstermeleri için terbiyede kullandıkları bir vasıta olduğunu hatırlatarak vakur ve munis bir anlayışla disiplinin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Disiplin korkuya değil sevgiye dayanmalıdır. İlim ve terbiye tehdit ve ceza ile değil samimiyetle öğretilmelidir. Şiddetle ve korkuyla disipline etmenin buz üstüne yazı yazmak olacağını belirten Tarcan, hoca ile talebe arasında sevgi ve saygının olmasının öneminden bahsetmektedir. Nitekim dayakla büyüyen çocuklar merhametsiz, hain, zalim olmakta ve ilk fırsatta kendilerinden aciz bulduklarını dövmektedirler.

Dönemin ortaöğretim gelişimine dair Öymen (1936, s.36-37)'e göre 1936 yılı itibariyle Türkiye'de ortaöğretim talebesi, on yıl evveline göre sekiz, on misli artmış olduğunu belirtmektedir. Öymen bu durumu 5 yıllık ilkokulun hayat için esaslı bir şey verememesine de bağlamaktadır. Hâlâ memur kadroları talebeler için ilgi çekici durumdadır, zira memlekette meslekî bünye ve meslekî mektepleri teşkilatı tamamlanmış değildir. Bunun yanı sıra, demokratik bir cumhuriyetle okulların bu gayeler doğrultusunda gelişmesinin zorunlu olduğuna vurgu yapılmaktadır. Öymen, ortaokulların 1936 yılı itibariyle ilkokul öğrenci ve öğretmenlerine açılmasını istemektedir.

1936 yılında yayınlanan Okul ve Öğretmen Dergisi (Sayı: 4, s.86-89)'nde yer alan "Dertlerimiz" bölümünde dönemin eğitim ve eğitimcileri açısından sıkıntıları dile getirilmektedir. Özellikle bütçe konusunda dönemin ilkokul ve ortaokullarında kaynak, araç-gereç sıkıntıları yaşandığı görülmektedir. Bunun için dönemin eğitimcilerinde her

köyde “Eğitime Yönelik Kültür Masrafları” adı altıda bir bütçe oluşturulması önerilmektedir. Köylerde Millet Mektepleri açılmasına rağmen köylülerin hâlâ imzasını atmaktan aciz oldukları belirtilmektedir. Okuma yazma zevki ve alışkanlığı halka kazandırılamamıştır. Köylerdeki okullar yeterli değildir, pek çoğu üç sınıflı ve tek öğretmenli okullardır. Dönemin eğitim bilimcileri köylünün okuma ve okutulması şartlarının çok sıkı bir disipline ve kontrole bağlanması gerektiğini önermektedirler. Köy okuma odaları kurulması, kahvehanelerin kapatılmasını ve bu odalara çevrilmesini, bunlar için de köy bütçesine masraflar konulmasını, çocuklarının okula devamının çok sıkı bir kontrole bağlanmasını önermektedirler.

Yine 1936 yılında yayımlanmış olan Okul ve Öğretmen Dergisi’nin 5. sayısında yer alan “Eski mektep yeni okul” isimli inceleme yazısında eski ve yeni okul ile eğitim anlayışları karşılaştırılmıştır. Makaleye göre; “eski okulların korkulacak yerler olduğu, şiddetli cezalarla çocukların terbiye edilmek istendiği, eşiğinden içeriye adım atanın yüreğini korku ile hoplatan müesseseler olduğu belirtilmektedir. Falaka, sopa ve zifiri karanlık hapis dolabından başka korkulacak daha nice akla gelmez işkence vasıtaları çocukları sindirir; tatil günlerini bulunmaz bir hürriyet ve kurtuluş amacı hâline koyardı.” Ancak yeni okulda bu durum değişmiştir. Çocuklar artık okulda dayak yememektedirler. Mektebe gitmek bu nedenle çocuklar için sevinçli ve heyecan verici bir hâl almaktadır. Okullar en iyi yurttaşları yetiştirme amacı güden terbiye ocakları durumundadırlar. 25 yıl evvel okulların intizamlı, çekidüzenli fakat mezar sessizliğinde bir yer olduğunun belirtildiği yazıda, insanlar için iki dakikadan fazla hiç kıpırdamadan ve sessiz durmanın imkânsız olduğu da hatırlatılmaktadır. Bu tip okullarda öğretmenler müsamahasız, disiplinci, merhametsiz bir müstebit durumundadırlar. Oysa yeni okul anlayışında öğretmen, kendisine emanet edilen küçüklerin ana babası konumundadır. Senelerce evvelki okullarda her öğretmenin bir sopası olduğu ve bunun sık sık kullanıldığının belirtildiği yazıda, çocukların mektebe geç gelmek, gelmemek, sınıfta konuşmak, imlâda yanlış yapmak, kapı açıldığı zaman başlarını dönmek, doğru toplama yapamamak gibi nedenlerle ceza gördükleri ifade edilmektedir. Cezalar arasında dayaktan başka paydostan sonra bir iki saat mektepte

alıkoyma gibi cezalar da vardır. Ancak bu cezaların kusurları düzeltmediği, aksine dayağın usanç yarattığı ve yetişkin olduğunda bile birey üzerinde olumsuz tesirler bıraktığı belirtilmektedir. Çocuk bir kere dayak yedi mi artık nefsine olan güvencini ve saygısını yitirmektedir. Nitekim yazıda psikologların çocuklukta maruz kalınan dayak vasıtası ile oluşan acıların kötü ve kalıcı tesirler bıraktıklarını saptadıkları belirtilmektedir (s.41-42).

Tarcan (1936c, s.43-45), o dönemde İstanbul'da kız sultanilerinin birinde meydana gelen bir disiplin olayından bahsetmektedir. Kız sultanisinde okuyan öğrenciler okulun hocalarından birini taşlamışlardır. Olayı araştırması için göreve yönlendirilen müfettiş, yaptığı inceleme neticesinde hocanın öğrencilerine kötü muamele ettiği, onurlarını kırdığı, notla korkuttuğu, aşağıladığı ve hakaret ettiğine ilişkin öğrencilerden bilgiler edinmiştir. Netice olarak olaya karışan kız öğrenciler okuldan atılarak cezalandırılmışlardır, ancak öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları açısından bu durum, negatif olması açısından önemli bir örnektir. Tarcan (1936a, s. 48-49), cumhuriyetten önceki okullarda pösteki üzerinde diz çökerek hocadan dayak yediğini ve bu durumun mektep imajının çocuğun/gencin hafızasında nasıl acı bir hatıra hâline dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Türk yavrularının zekalarının söndürülmemesi için okullarda dayak disiplin aracı olarak kullanılmamalıdır.

Dönemin eğitim bilimcilerine göre 1930'lu yıllarda ortaöğretimde görülen disiplin sorunlarının başında muallimi sıkıntılı bir vaziyete düşürmek ve onu liyakatsizliğini itirafa mecbur etmek için ortaöğretim talebelerinin kamus ve kitaplardan malumat ve sualler aramasından, ders işleyişini zorlaştırmaya kadar bir dizi problem gözlenmektedir. Bu nedenle orta tedrisat muallimlerinin esaslı bir ihtisas tahsil ve terbiyesi alması doğru ve lazımdır. Neşeli yapılı muallimler, çok faal olan gençlik üzerinde teskin edici bir tesir bırakmaktadır. Hicivler, çirkin şakalar, ironiler ve hakaretler gençler tarafından yabancı ve soğuk karşılanır. Gençleri kızdıran, ıstırap veren bir tesir ortaya çıkarır. Muallimin böyle bir tutum göstermesi disiplini sağlamaktan ziyade isyan ve nefretle mücadeleye neden olabilir (Öymen, 1936a, s. 8-

12). Şanal ve Karagöz (2006, s.17) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 1926-1932 yılları arasında Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin eğitim, disiplin anlayışları ve faaliyetleri incelenmiş ve bu yıllarda bu okulda uygulanan disiplin anlayışı, Zincidere Köy Muallim Mektebi Meclis-i Muallimin Defteri (1929, s.1932)'nde şu şekilde çerçevelenmiştir:

> "Disiplin konusunda okul yönetimi çok sıkı tedbirler almaktır. Özellikle mektebe yeni alınan öğrenciler sıkı takip altında alınıp kontrol edilmiş, yatağından geç kalkan ve derslere geç girmeyi alışkanlık haline getiren öğrencilere müsamaha gösterilmemiştir. Öğrencinin yatma ve kalkma saatlerine dikkat edilmiş, serbest zamanlarda öğrencilerin köy kahvesine gitmeleri yasaklanmıştır (…) Kahvehanelerde kumar oynanmasının öğrencilere kötü örnek olacağı düşüncesiyle, köy kahvesine giden öğrencilerin çarşı izinleri iptal edilmiştir. Akşam etüt saatlerinde dışarı çıkmak yasaklanmıştır. Okulda belli bir çizgide disiplini sağlayabilmek amacıyla öğretmenler köyde bulunan kahvehane ve buna benzeri yerleri sık sık kontrol etmişlerdir. Okulda kavga etmekten, kahveye gitmekten ve okula geç gelmekten tescil cezası alan öğrenciler bulunmaktaydı. Tescil cezasını, her hafta pazar günleri 6. ders saatinde toplanan Haysiyet Divanı verirdi. Ceza ve ödüllerin verilmesi de yine bu divanın sorumluluğu altındaydı. Haysiyet divanı, 1931-1932 eğitim-öğretim yılında okuldan bir öğrenciyi hırsızlıktan, bir öğrenciyi de sahtekarlıktan ihraç etmiştir(…)"

1937 yılında dönemin eğitim müfettişlerinden olan Selim Sırrı Tarcan Okul ve Öğretmen Dergisi (Sayı: 12, s.145-147)'nde periyodik olarak yer alan "Bir Müfettişin Hatıra Notları" isimli köşesinde o yıllardaki okullarda görevini yerine getirirken gözlemlediği disiplin ve terbiye anlayışına dair şunları yazmaktadır:

> "Bizde dayağın an'ane şeklinde bir terbiye vasıtası olduğunda şüphe yoktur. Hâlâ dayağın cennetten çıktığına, hocanın vurduğu yerde gül bittiğine, bazı çocuklara dayaktan başka bir şey kâr etmediğine inananlar pek çok olduğuna eminim (…) Terbiyeci geçinenlerin çok kere ağzından işittim. Bize dayak lazımdır, bizim çocuklar dayaksız olmaz. Dayak filhakika mekteplerde resmen memnudur. Talimatnamede çocukların tezhip mücazatlardan kaldırılmıştır. Kaldırılmıştır amma müdürler ve muallimler fazla kızdıkları vakit dayak atmaktan kendilerini alamazlar (…)
>
> Evet dayak mekteplerde vardır. Yalnız şeklini değiştirmiştir. Mesela bizim çocukluğumuzda falaka vardı. Şimdi o işkenceli dayak yoktur. Muallim kabahat işleyen çocukların avucuna bir değnekle veya ince bir cetvelle vurur. Kulaklarını kökünden sarsarak çeker veya parmaklarının izini çocuğun yüzünde bırakacak kadar şamarlar (…)"

Müfettiş, yazının ilerleyen kısımlarında öğretmen ve idarecileri dayak konusunda uyarmasına rağmen sık sık okullarda dayak olaylarına tanık olduğunu örnekler vererek aktarmaktadır. Yazının sonunda dayakla insan terbiye edilmeyeceğini, dayağın insanı sadece yıldıracağını belirterek, korkuya dayanan saygıdan hayır gelmeyeceğini, terbiyenin asıl gayesinin insanı alçaltmak değil yükseltmek olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin çocukları döverek değil severek adam etmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır.

23 Birinciteşrin 1939 yılında yayımlanan "İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyesi Hakkında Kanun" maddelerinde muallimlerin davranış, aktivite ve çalışmaları kontrol ve gözlem altına alınmakta ve denetlenmektedir. Muallimler hakkında verilecek cezalar ve bu cezaları gerektirecek suçlar maddeler halinde açıklamalı olarak verilmiştir. İhtardan devlet memurluğundan çıkarılmaya varan on değişik yaptırım ve bu yaptırımların gerekli görüleceği hallerin bildirildiği kanunun bu maddelerinin 1880 sayılı kanun maddelerinden alındığı da belirtilmektedir. Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına ve talebelerine kaba muamelede bulunması ve kaba lisan kullanması, mektepte ve mektep dışında muallimlik vakarına uymayacak hareketlerde bulunması, amirlerine hürmetsiz tavırlar göstermesi, vazifesine geç gelmesi veya erken çıkması, yoklama ve imtihan evrakını idareye vaktinde teslim etmemesi ihtar ve tevbih cezaları ile değerlendirilirken, mazereti olmaksızın derse girmemesi veya girdiği hâlde dersten başka bir şeyle meşgul olması, muallimler meclisine mazeretsiz olarak devam etmemesi, bir ay içinde iki defadan fazla derse geç gelmesi, ders ücretinin kesimini gerektirmektedir. Kanunda, arkadaşlarına fena muamele eden, talimatname ile verilen işleri kasten yapmayan, talebeyi döven, aynı suçtan iki defa tevbih aldığı halde o fiili tekrar eden, gizlenmesi mümkün olmayacak derecede sarhoş gezen öğretmenlere fiilinin derecesine göre on beş günlüğüne kadar maaş kesimi cezası verileceği belirtilmektedir. Kıdem indirilmesi cezası ile karşılanan suçlar ise, imtihanlarda not takdirinde bitaraflıktan ayrılmak, amirine karşı harekette bulunmak olarak tanımlanmaktadır. Sarhoş olarak mektebe gelmek, kumar oynamak, kasten taraf olarak bir tarafı korumak ve bir tarafı mağdur etmek suretiyle memuriyete yakışmayan tavırlarda bulunmasının cezası ise derece indirme cezasını gerektirmektedir. Kanunun 25. maddesinde bir orta tedrisat mualliminin orta derecede mekteplerde ders vermekten aciz olmasının iki talim sicili ile saptanması durumunda ilkmektep muallimliğine nakledileceği belirtilmektedir. Yeni tayin edildiği vazifeye mazeretsiz olarak 15 gün zarfında başlamayan, ders senesi içinde mazereti olmadan bir

hafta mazeretsiz mektebe gelmeyen, bir sene zarfında dört defa ücret kesimi cezası alan baş öğretmen, öğretmen, müdür yardımcısı, müdür ve müfettişin istifa edilmiş sayılacağı da ifade edilmektedir. Meslekten çıkarılmayı gerektiren haller ise, muallimlik sıfatı ile telif edilmeyen iffetsizliğin sabit olması, talebeyi vekaletin ve mektebin amirleri ile muallimler ve memurlar aleyhine itaatsizliğe teşvik etmek, talebeye kopya vermek olarak sıralanmaktadır. Devlet memurluğundan ihraç ise, muallimlik vazifesini icra etmede acizliği üç teftiş raporu ile sabit olması, bir terfi müddeti zarfında iki defa ihtardan gayri bir cezayı devamlı bir fiil haline getirmiş olmak, arkadaşlarına iftirada bulunmak gibi davranışlarda öngörülmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 23 Birinciteşrin 1939, s.54).

1939 yılında yayımlanan "Ortaokullar, Liseler, Şehir İlköğretmen Okulları ile Meslekî ve Teknik Okullar Disiplin Talimatnamesi"nde 1. maddede Türk çocuğunun özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

> "a) Türk çocuğu dürüsttür, yalandan nefret eder.
> b) Türk devletinin kanunlarına, Türk cemiyetinin ahlâk kaidelerine, okulun nizamlarına içinden gelerek ve bunları severek itaat eder.
> c) Öğretmeni de ana ve baba gibi aziz ve kutsal tutan Türk an'anesine sadık kalır ve minnettarlık duyguları içinde öğretmeni sayar.
> d) Bütün arkadaşlarının da kendisi gibi aynı büyük varlığın, Türk milletinin ve Cumhuriyeti'nin evladı olduğunu hatırından çıkarmaz, onların haysiyet, şeref, sıhhat ve haklarına riayet eder. Müşterek hayatın icap ettirdiği muaşeret ve nezaket kaidelerine uygun hareket eder. Milletinin malını, kendisinin de içinde yetiştiği mukaddes ocak olan okulunu ve eşyasını korur.
> e) Yurt ve millet hizmetine adanmış olan sıhhat ve kuvvetini zehirli ve zararlı maddelerle tahrip etmez.
> f) İyi işler başarmak ve bunların yanında da dinlendirici ve neşe verici faaliyetlerde bulunmak için çok vakte muhtaç olduğunu unutmaz, vakit kazandırmayıp kaybettiren ve insanı kötü akıbetlere sürükleyen kumar oyunlarından uzak kalır.
> g) Okulda geçecek zaman dışında kalan vakitlerini aile ocağında, spor alanlarında, halkevlerinde, kırda, bahçede, güzel piyes ve film seyrinde geçirir. İçki yerleri, sefahatle sefaletin kaynaştığı mahalleler, tembellik yuvası olan kahveler onun gidebileceği yerler değildir.
> h) İyi ve nazik tavırlıdır, kaba söz ve hareketten daima çekinir.
> i) Okula muntazam devam eder ve vazifelerini eksiksiz ve kusursuz yapar.
> j) Kudretlerini ahenkli bir surette idare etmeyi bilir; bedeni kadar zekasını ve bunları verimli ve faydalı kılacak irade kabiliyetini inkışaf ettirir. Bu suretle muvazeneli bir hâle getirdiği varlığını milleti ve büyük insaniyet ideali için hayırlı şekilde kullanır."

Talimatnamenin 2. maddesinde okul içi ve okul dışında talebenin suç sayılacak hareketleri maddeler halinde (35 maddeden ibaret) sıralanmaktadır. Suç sayılacak hal

ve hareketler içinde: yalan söylemek, okul içinde ve dışında görgü kurallarına uymama, laubali hareketlerde bulunma, vazifelerini yapmama, okula mazeretsiz geç gelme, okuldan kaçmak, okula ve okul eşyalarına zarar verme, okulda sigara içme, hırsızlık yapma, itaatsizlik gösterme, sahtekarlık yapma, öğretmen ve amirlerine karşı itaatsizlikte bulunma, hürmetsiz davranma, hakarette bulunma, tehdit etme, kopya çekme, kumar oynama, tabanca, bıçak, sustalı çakı gibi silahları okula getirme, okulun nizamını bozma ya da bozmaya teşvik etme, okul içinde ya da dışında işlediği herhangi bir suçtan mahkum olma gibi davranış ve durumlar yer almaktadır. İlerleyen maddelerde bu suçlara karşılık gelecek cezalar ve mahiyetleri hakkında detaylı bilgilendirme yapılmaktadır. Talimatnamenin B fıkrasında Okul Disiplin Kurulu ve Haysiyet Divanlarının üye seçimi ile bu kurulların yetki ve görevleri de tebliğ edilmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 13 Eylül 1939, s.12-14)

1939 yılında yayımlanan öğrenci disiplin talimatnamesinde "İnzıbat Cezaları" başlıklı kısımda talebelerin gerek okul dahilinde gerek okul dışında ceza verilmesini gerektiren hareketlerinin okul disiplin kurulunca hocaları tarafından tespit olunacağı ifade edilmektedir. Aynı genelgede okul idaresi ya da disiplin kurulunca verilen emirlere riayet etmeyen talebenin hareketlerinin özelliğine göre ihtar, tevbih, tescil, okuldan muvakkat olarak uzaklaştırma ya da daimî olarak çıkarma cezalarının verilebileceği de belirtilmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 27 İkinciteşrin 1939, s.83).

6 Mart 1939 yılında Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi'nde 20/11/1939 kabul tarihi ile yayımlanan "Bölge San'at Okullarının Ders ve Atelye Mesaisi" hakkındaki yazıda, Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel imzasıyla, dönemin sanat okullarında yapılan teftişlerde disipline aykırı hususlar tespit edildiği ifade edilmekte ve bu hususlar şu şekilde belirtilmektedir: Bazı talebeler harici elbise ile atelyeye girmekte, bazıları da iş elbisesi ile sınıflara girmektedir. Talebeler iş esnasında sık sık birbirleriyle konuşmakta, sebepsiz ve izinsiz yerlerini terk etmekte, sık sık izin alarak dışarı çıkmaktadırlar. Diğer atelyedeki öğrencileri işlerinden alıkoyma ve rahatsız etme davranışları görülmektedir. Bu disiplinsiz ortamın giderilmesi için ise öğretmenlere

direktifler verilmekte, bu intizamsızlıklara bir an evvel son verebilmek için öğretmenlerin sınıfı sürekli gözetim altında bulundurarak sınıfı terk etmemeleri istenmektedir. Öte yandan disiplinsizliklerin giderilmesi için okul disiplinine zarar veren durumlara karşı alınacak tedbirler için bütün öğretmenlere yapılacak bir tebliğ ile toplantı düzenlenmesi istenmektedir. Direktörlerin sık sık atelyelere giderek, gözetim ağının genişletilmesi ve sıkılaştırılması önerilmektedir. Aynı dergide Millî Eğitim Bakanlığı Kültür Kurulu'nun 25/11/1939 tarihli ve 2-339/4 sayılı yazısında okulların talebelere kazandırması gereken boş zaman etkinliklerinin önemi üzerinde durulmakta, dönemin okullarının bu hususta başarısız oldukları ifade edilmektedir. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğretmenlerin hem talebeyle hem de ailelerle sık sık temas etmesi, kendilerine yol göstermesi ve bu suretle de talebelerin sürekli gözetlenmesi istenmektedir. Talebenin evdeki çalışmaları ve alışkanlıkları için ailelerin etkin kılınması ve okulda sürdürülecek gözlem ağının evde ailelerce uygulanmasının sağlanması hedeflenmektedir.

11 Eylül 1939 yılında Talim ve Terbiye Dairesi'nde 2-1661-26 sayı numarası ile yayımlanan "Yeni Kabul Edilen Vakit Cetveli, Disiplin ve İmtihan Talimatnameleri Hakkında" konulu yazı Maarif Müdürlükleri İle alakadar okul müdürlüklerine tebliğ edilmektedir. Yazıda Birinci Maarif Şuarası'nın kararlarının tatbik edilmesinin önemi vurgulanmakta, bu kararların memleket irfanına faydalı tesirler yapacağı belirtilmektedir. Birinci Maarif Şurası'nda alınan kararların intizamlı olarak uygulanması ve verim alınabilmesi için okulların tam bir nizam içinde ve kusursuz bir inzıbat havası içinde işlemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Cumhuriyet Maarifinin terbiyede gayesinin, "kişilik sahibi, münevver vatandaşlar yetiştirmek" olduğu belirtilerek Türk çocuğunu hata ettiği zaman dahi kendi vicdanıyla baş başa bırakmak ve bu hataları şuurunun ışığı ile tashih ettirmenin ana gaye olduğu ifade edilmektedir. Bunun için de ayrıca bir disiplin talimatnamesi oluşturulduğu hatırlatılmaktadır. Yeni inzıbat talimatnamesinde, cezanın arzu edilen bir terbiye vasıtası olmadığı, hakikî terbiyenin gayesinin suçu önlemek, çocuğa iyi hareketlerin şuur ve itiyadını vermek olduğu belirtilmekte ancak yine de cezanın okulda son derece zarurî bir tedbir olduğu

hatırlatılmaktadır. Cezanın intibah için bir misal ve başkalarını korumak için bir vasıta olduğu belirtilmektedir. Okulda terbiyedeki ilk fonksiyonun, disiplin talimatnamesinin birinci maddesinde sayılan vasıfları Türk çocuğuna bütün imkânlardan istifade ederek vermeye çalışmak olduğu vurgulanmaktadır. Yazıda ayrıca ceza verilmesi mecbur kalındığında çocuğun ruhî halleri ve suçun işlendiği şartların göz önünde bulundurulması gerektiği, ceza ve disiplin kurulunun, cezanın çocukta ve okul muhitinde yapacağı tesiri ve bu tesirin terbiyevî rolünü düşünen bir heyet olması gerektiği ifade edilmektedir. Talimatnamenin disiplin kurulunun bu fonksiyonunu kolaylaştırmak için suçlarla cezaları ayrı ayrı gösterdiği ancak hangi cezanın hangi suça verileceğini tayin etmediğinin de altı çizilmektedir. Yazıda öğretmene saygısızlığın okulda işlenen suçların en ağırlarından biri olduğu belirtilerek "Öğretmeni herkesten üstün tutan Türk an'anesine ve Türk'ün müstakil olduğu kadar itaatli ruhuna hiç yaraşmayan" bu suçun son dönemlerde arttığının gözlendiği vurgulanmaktadır. Okul idarelerinin ve disiplin kurullarının bu suçu müsamaha göstermeden cezalandırırken diğer taraftan nedenlerini araştırması istenmektedir. Bu davranışları gerçekleştiren talebeler, hak, hürriyet ve disiplin mefhumlarını iyi kavramamış talebeler olarak tanımlanmakta, bu çocukların disiplinli bir cemiyete tahakkuk edebileceğine inandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Yazıda disiplin kurulunun bu telkinleri saygısızlıkla mücadelenin ilk vasıtası bilmesi ve bununla birlikte saygısız talebeyi derhal cezalandırması istenmektedir. Gerekli müsaadenin talimatname ile disiplin kuruluna verildiği de hatırlatılmaktadır. Disiplin talimatnamesinde amacın sunî bir çalışma gayesi yaratmak olmadığı ve talebeyi bu vasıta ile terbiye etmek olmadığı belirtilmekte, mükafat ve cezanın hayatta olduğu gibi okulda da olması gerektiği hatırlatılmaktadır. 1939-40 Eğitim Öğretim yılında yeni disiplin ve imtihan talimatnamelerinin tatbik ettirilmesi ve alınan tecbrübelerin sene sonunda bir raporla vekilliğe bildirilmesi istenmektedir. Maarif Vekili Hasan Ali Yücel tarafından imza edilen bu talimatnameler tüm okul müdürlüklerine tebliğ edilmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 13 Eylül 1939, s.1-3).

6 Ocak 1940 yılında Talim ve Terbiye Dairesi'nde sayı 2/46-1 numarasıyla yayımlanan "Tahrir Vazifeleri Hakkında" tamiminde orta tahsil müesseselerinde bazı öğretmenlerin tahrir derslerine yeteri derecede önem vermedikleri ve bu nedenle istenen neticelerin alınamadığı belirtilmiştir. Orta tahsil okullarında tahsilin hasılasını verecek olan bu derslerin daha verimli olabilmesi için orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik dikkatli olmaları gereken hususlar tebliğ edilmiştir. Tamimde öğretmenlerin bilhassa millî ve vatanî duyguların ifadesinde çocuklara ferdî şuur ve ahlâkın oluşmasına etki etmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenlere çocukların ferdî şuur ve ahlâklarının oluşması ve bunun milliyetçi duygularla şekillendirilmesi hususunda önemli misyonlar yüklenmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 8 İkincikanun 1940, s.111).

1941 yılında yayınlanan Fikirler Eğitimi Dergisi'nde yer alan "Disiplin" adlı makalede o yıllardaki eğitim ve disiplin algısı tüm netliğiyle ortaya konmaktadır. Makalede terbiye işinde disiplinin en başta gelen bir mesele olduğu ortaya konarak, "Kızını dövmeyen, dizini döver" atasözünün doğruluğuna vurgu yapılmaktadır. İnsanlığın nefsine hâkim olma konusunda orta çağdan bile geriye gittiği eleştirisi yapılmakta, eğitimde disiplinin nefsine hâkim olma konusunda etkin olması gerektiği ifade edilmektedir. Derginin bu sayısı "disiplin" konusuna ayrılmıştır. "Genç Nesilleri Nasıl Hazırlamalı? Disiplin" adlı makalede çocukları disipline alıştırmada ilk mesuliyetin ebeveyne düştüğü de belirtilmektedir. Ahlâkın disipline muhtaç olduğu vurgulanmaktadır. Gençlerin sevk edici bir felsefe ile takviye edilmesi üzerine fikir belirtilmektedir. İç disiplinin dış disiplinden çok daha önemli olduğu da vurgulanan noktalardan biridir. Ortaöğretimde bu husus dikkate alınmalıdır.

1941 yılı 15 Eylül'de yayınlanan Tebliğler Dergisi'nde ortaokullardaki durumla ilgili ayrıntılı bilgiler verilmektedir. Öğretmenlerin zamanlarının büyük kısmını okullara faydalı olmak üzere geçirdiklerinin gözlemlendiğinin belirtildiği yazıda, öğretmen devam işlerinin genel olarak iyi olduğunun görüldüğü belirtilmiştir. Öğretmenin en önemli vazifesinin hareketleriyle örnek olmak olduğunun da belirtildiği yazıda nöbet

konusunda öğretmenlerde bazı aksaklıklar görüldüğü de ifade edilmektedir. Nöbetçi öğretmenlerin vazifeleri ve çalışma saatleri de ayrıca izah edilmektedir. Öğrencilere özellikle vazifeye bağlılık ve muntazam devam ilkesinin verilmesinin ana hedeflerden biri olduğu da belirtilmektedir. Gerekirse bu konuda terbiyevi tedbirler alınması gerektiği de vurgulanmaktadır. Geçen yıllara göre okulların talebe inzıbat işlerinde olumluya doğru bir gelişme görüldüğü, yeni disiplin talimatnamesinin ruhunun tüm öğretmen ve öğrencilerce kavranmış olduğu ve buna uymakta oldukları belirtilmektedir. Yazıda disiplin talimatnamesinin tüm maddelerinin dikkat ve hassasiyetle tatbik edilmesinin önemi de hatırlatılmaktadır. Talebelerin hem şahsî kabiliyetlerini geliştirmek ve oluşturmak hem de boş vakitlerini kendileri ve arkadaşları için faydalı olacak işlerde çalışarak yetişmelerine yardımcı olmanın disiplin açısından önemli olduğu, teftiş raporlarından edinilen kanaate göre bu konuda faydalı tedbirler alınması gerektiği de belirtilmektedir. Çocukların ilk adalet örneklerini okulun disiplin kurulundan alacakları hatırlatılarak disiplin kurullarındaki öğretmenlerin çocuklara iyi örnekler vermelerinin beklendiği de ifade edilmektedir. Bazı okullarda öğrenci teşekküllerinin bir formalite hâlinde kaldığı, bunların bir faaliyet göstermediği, ciddiyetten uzak oldukları, bu teşekküllere düşen vazifelerin müdür ve öğretmenlerce yapıldığının belirtildiği yazıda bu konuda hassas ve etkin tedbirler alınmasının gerekli olduğu belirtilmektedir.

Dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü 1942 yılında İzmir'de halka yönelik yaptığı konuşmasında millî eğitimin amaçları bakımından önemli bilgiler vermiştir. İnönü, o dönemde incelemiş olduğu okullarda öğrencileri genel olarak iyi bulduğunu, talebelerin her bakımdan sağlıklarına büyük önem verdiklerini, onları çalışkan, gürbüz ve anlayışlı olarak hayata hazırlamak istediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin cumhuriyete yönelik vazifelerini benimsemiş olduklarını belirten Cumhurbaşkanı İnönü, yeni neslin yetişmesinde öğretmenlerin büyük önem taşıdıklarını vurgulamaktadır. Ahlâklı ve karakterli çocukların memlekete faydalı olabileceğini belirten İnönü, çocukları öncelikle "vatansever" olarak yetiştirmenin terbiye sistemimizin temeli olduğuna vurgu yapmaktadır. Çocukların toy zamanlarında ters

akıntılara dayanmaları ve yetiştikleri çağda iyi mücadele etmeleri için öğretmenlerin onların zihinlerini iyi işlemeleri gerektiğini belirtmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 1942, s.1).

1942-43 Eğitim Öğretim yılının başında yayımlanan tebliğde dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, ortaokul, öğretmen okulu, lise ve meslek okulu öğretmenlerinden bu tebliği maarif vekilliği adına talebelere eğitim yılının ilk dersinde okumalarını istemektedir. Daha sonra da bu tebliğin münasip yerlere asılarak talebe tarafından serbestçe okunmasının sağlanması talep edilmektedir. Tebliğde Hasan Ali Yücel, talebelerin sıhhatlerine dikkat etmelerini, zira sıhhatimize karşı göstereceğimiz dikkat ile milletin sağlık toplamının artacağını hatırlatmaktadır. Haftada bir ya da iki defa alacakları beden terbiyesi derslerinin öğrencilere her gün tekrarlamaları lazım gelen hareketleri öğreteceğini de eklemektedir. Yücel, talebelere: "Çocuklar, sıhhatinizi, size verilmiş bir emanet olarak koruyunuz." diye seslenmekte, Millî şef ve Cumhurreisi İ. İnönü'nün İzmir'de halka yaptığı konuşmayı hatırlatmaktadır (MEB, Tebliğler Dergisi, 21 Eylül 1942, s.190).

15-21 Şubat 1943 yılında gerçekleştirilen II. Milli Eğitim Şurası'nda oluşturulan raporda "ortaöğretim kurumlarındaki toplumbilim ve ahlâk dersleri ile ilgili olarak, bu programların incelendiği, yurt bilgisi dersine yurttaşlık bilgisi adı verilerek bu derslerde ahlâk konularına daha geniş yer verilmesinin düşünüldüğü, felsefe, sosyoloji ve ahlâk derslerinde pratik ahlâka daha fazla önem verilmesi, ahlâk derslerinin teori ve pratik olarak bir bütün halinde ele alınması ve pratik kısımda Türk ahlâkının ilkelerine önem verilmesi" gibi kararlar yer almış ve ortaöğretimdeki eğitim üzerinde durulmuştur (Maarif Vekilliği, 1991, s.112). Öte yandan Şûra'da görüşülen "âhlak eğitimi" hususunda dönemin İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Profesörü Sadrettin Celal Antel, dönemin okul disiplini anlayışını şu sözlerle tanımlamıştır:

> "Çocuklar ve gençler disiplinli inzibat sistemine göre şekil alırlar ve karakter kazanırlar. Okullarda umumiyetle tatbik edilen otoriter disiplin sistemi ile bir demokrasi vatandaşında bulunmasını istediğimiz vasıflar kazandırılamaz. Bütün okul hayatı müddetince, bütün hareketleri emirler ve nehiylerle tehdit edilmiş olan gençlerde, vazife, mesuliyet hisleri, hizmet ruhu, cemaat işleri için elbirliği ile çalışma itiyatları ve şahsi teşebbüs inkişaf edemez.

> Böyle yetişen gençler ipinden çekilince oynayan kuklalar haline gelirler. Tutulan eller daima yardım istemek için açılacaktır. Bunun içindir ki talebeye yaşlarıyla ve idrakleriyle mütenasip olarak hürriyet ve salahiyetler vermek, onları okul hayatına fiilen iştirak ettirmek suretiyle yetişkin insanların şahsi vesayetlerinden tedrici bir surette kurtararak, zekâlarıyla aydınlanan ve yüksek ahlâki ideallerle beslenen vicdanlarının kaynağı bir kelime ile ahlâki muhtariyeti tesis etmeyi mümkün kılan serbest disiplinin okullarımızda makul bir surette tatbikini istiyoruz" (Antel, 1943, s.3-4; Maarif Vekilliği, 1991, s.154-155).

Bu dönemde, ilköğretimde olduğu kadar ortaöğretimde de öğretmen ve öğrencilere cumhuriyet dönemi eğitim ve disiplin anlayışını anlatan, amaçları taşıyan tamimler yayınlanmış, milli eğitimde merkez ile tüm birimlerin sürekli iletişim halinde olması sağlanmaya çalışılmıştır. Nitekim, 1943-44 eğitim öğretim yılında tüm okullarda ilk derste öğrencilere okutulmak üzere yayımladığı tamimde Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, tebliğin öğretmenlerce çok ciddî bir biçimde öğrencilere aktarılmasını, tebliğin daha sonra okulda münasip yerlere asılarak sergilenmesini ve öğrencilerce serbestçe okunmasının sağlanmasını, müdürlerin de bu durumu organize edip takip etmelerini ve bunu temel ödev saymalarını istemektedir. Tamimde öğrencilere seslenen Maarif Vekili, uyuma, dinlenme ve çalışma saatlerini organize etmenin önemine vurgu yapmakta, bedenin ve elbiselerin temiz tutulmasının önemini belirtmektedir. Aynı şekilde ruh ve ahlâk temizliğinin de çok önemli olduğunu belirten Yücel, ahlâkî davranışları örneklendirerek teşvik etmektedir. Yücel öğrencilere son kısımda, "Candan bilmelisiniz ki bütün milletin gözü, geleceklerin ta kendisi olan sizlerdedir. Vakitlerinizi öldürmeyerek, iyi ve zamanında çalışarak, daima terbiyeli olarak memleketin büyük hizmetlerine kendinizi hazırlayasınız." demektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 6 Eylül 1943, s.1). Aynı zamanda 1943-44 yılında ortaokul ve liselerde görev yapacak öğretmenlerce göz önünde bulundurulacak maddeler de tebliğ edilmiştir (MEB, Tebliğler Dergisi, 6 Eylül 1943, s.28).

Öte yandan bu yıllar, II. Dünya Savaşı'nın sürdüğü, sosyal ve ekonomik buhranların yaşandığı yıllardır. II. Dünya Savaşı, askeri boyutları yanında siyasi boyutlarıyla da, milletlerarası ilişkiler ve dünya güç dengelerindeki gelişmeleri, derinden etkileyen bir savaş olmuştur. II. Dünya Savaşı'nın etkilerinden biri de bazı felsefi akımların dünya devletlerinde olduğu gibi Türkiye'yi de etkilemesidir. Gençlerin ahlâki buhrana

düşmelerine sebep olarak görülen bu akımların etkilerinin dönemin eğitimbilimcileri tarafından sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Bu dönemdeki eğitim çalışmalarına, yayınlanan yazı ve makalelere bakıldığında savaştan sonra, eski dünya şartlarının ortadan silineceği, mutlaka yeni bir dünya düzeni meydana geleceği şeklinde bir öngörü hâkimdir. Savaş sonunda milli sınırlarımız dışında kurulan yeni dünyada zorunlu olarak cemiyetler içindeki fertlerin hayat şartları değişecektir. Bu nedenle dönemin entelektüelleri, Türk birliği temeline dayanan cemiyetimizin, okullarımızda çocukları yetiştirirken yalnız bugünkü değil, yarınki dünya şartlarını da göz önüne almak mecburiyetinde olduğuna vurgu yapmışlardır. Dönemin eğitimbilimcilerine göre bütün dünya bir ahlâk buhranı geçirmektedir. Bu savaş bile az çok bu buhranın ifadesidir. "İnsanlık, artık eski fazilet maskelerini atarak, kendileri için en uygun ve lâyık buldukları bir hayatı kazanmak maksadıyla, dogmatik ve geleneğe bağlı olan ahlâk prensiplerini yıkmakta veya kendi gayelerine uygun bir ahlâkı müdafaa etmektedir. Savaşanlar, hep başka başka ahlâkları ihtiraslarına siper yaparak, insanlığı mutlu etmek iddiasındadırlar. Dünya için bir mesele olan ahlâkın, ondan bir parça olan Türkiye gibi genç ulusların hayatındaki önemi daha çok yüksektir. Ahlâk dâvası; evvelâ, bu zorunluluktan ortaya çıkmaktadır". Bu anlayışla beslenen ise ilköğretimde olduğu gibi ortaöğretimde de Türk çocuklarına millî değerleri içeren bir ahlâk eğitiminin verilmesi düşüncesi olmuştur (Baltacıoğlu, 1943b, s.2; Kısakürek, 1943, s.1; Ongun, 1943, s.341; Ulus Gazetes, 1943, s.1; Us, 1943, s.1).

5 Kasım 1943 tarihli 346 karar sayılı Talim ve Terbiye Heyeti Kararları'nda (MEB, Tebliğler Dergisi, 5 Kasım 1943, s.1) "Bulundukları okullarda ahlâk, terbiye ve çalışkanlık bakımından üstünlük gösteren talebelerin adlarının ve resimlerinin Maarif Vekilliği'ne gönderilmesi" istenmektedir. Maarif Vekilliği'nin de bu resim ve isimleri dört yıldır yayımlanmakta olan iftihar kitabına koyduğu ifade edilmektedir. Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, o yıl ahlâkta ve çalışkanlıkta bütün okul arkadaşlarına örnek olarak arka arkaya üç yıl iftihar kitaplarına giren öğrencilere "Lozan Konferansı ve İsmet Paşa" kitabının armağan edileceğini bildirmektedir. Kitapların talebelere

okullarda törenle dağıtılacağını da belirten Yücel, iftihar listesini de dergide yayımlatmıştır.

Bu yıllarda uygulanmakta olan disiplin kararları ve yönetmeliklere bakıldığında 23 Temmuz 1943 yılında 225 karar sayısı ile yayınlanan Talim ve Terbiye Heyeti Kararları arasında 9. maddede "tasdikname ile uzaklaştırma, ilişik kesilmesi, kovma cezaları Vekillik İnzibat Meclisinin tasdiki ile katî şeklini alır, bununla beraber mühim vakalarda müdür Disiplin Kurulu kararını bir taraftan vekilliğe bildirirken diğer taraftan kararın tasdikine kadar suçlu talebenin okula devamını menetmek mesuliyetini üzerine alabilir" denmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 9 Ağustos 1943, s. 219).

1940'lı yıllarda ortaöğretim kurumlarında tıpkı ilkokul kurumlarında olduğu gibi sınıflara tek öğretmen verilmesi ve sınıf öğretmeni uygulamasının sağlanması tartışılmıştır. Eğitimin hedefi çocukta "kişilik" yaratmaktır ve bu nedenle de ortaokullarda da iyilik, güzellik, doğruluk gibi değerleri öğrencilere benimsetmenin her sınıfa bir öğretmen verilmesiyle sağlanabileceğini düşünen eğitim bilimciler olmuştur. Bu yöntemin öğrencinin kişiliğini gözlemlemede ve takip etmede daha etkili olacağı savunulmuştur (Başçavuşoğlu, 1947, s 9-10).

Cumhur reisi İsmet İnönü 19 Mayıs 1944 Gençlik ve Spor Bayramı günü Ankara 19 Mayıs Stadyumu'nda söylediği nutkunda, "İleri insan, ileri millet ve yüksek insan cemiyeti olmanın bütün çalışmalarında en üstün hedef olarak bulundurulduğunu" vurgulamaktadır. İnönü, Türk gençlerine "Cumhuriyet sizi bu ümitlerle yetiştiriyor, sizin yetişmenizde vazifeli olan başlıca devlet müessesesi Cumhuriyet Maarifi'dir" demektedir. İnönü nutkun vatandaşlara yönelik kısmında ise ilköğretimin hiçbir devirde o günkü gibi ele alınmadığını, Cumhuriyetin ilk gününden beri arkasından koştukları ilköğretim ülküsünün hakikî ve tam manasıyla başarılmak yolunda olunduğunu hatırlatmaktadır. Binlerce köy okulunun açılacağı müjdesini de vermektedir. "Türk milletinin yeni ve yüksek cemiyetini kurmak için besledikleri bütün ümitlerin, öğretmenlerin değerine, karakterine ve gücüne dayandığını" hatırlatan

İnönü, Türk öğretmenlerinin bu büyük ülküyü başaracak ehil yaratılışta olduğuna inandıklarını, onların müspet neticeler alacaklarına inancının ve güveninin tam olduğunu ifade etmektedir. İnönü, nutkunun devamında, "Gençliği yetiştirmenin ve millî terbiyenin en büyük hastalığının, öğretmenlerin vazifelerini politika vasıtası yapmaları olduğunu" belirtmektedir. İnönü, "Bir öğretmenin kendisine emanet edilen vatan evlatlarına kendi hususî politikasını telkin etmeye çalışmasının vicdansızca ve çok zararlı olduğunu" ifade etmekte, devlet ve vatan için en zararlı olan ve cinayet olarak nitelendirdiği bu gençleri zehirleme telkinlerinde bulunan öğretmenleri en ağır şekilde cezalandıracaklarını belirtmekte, böyle öğretmenleri "vicdansız fesatçı" olarak tanımlamaktadır. Bu öğretmenlerin mükafat ve cezalandırma yollarını (numara verme, sınıf geçip ilerleme, ders içinde ve ders dışında münasebetlerini kullanma) bu emelleri için kullanabildiklerini sözlerine ekleyen Cumhurbaşkanı İnönü, "Milliyetçi Türkiye Anayasası'nın tarif ettiği Türk vatandaşına, vatansever bir Türk milliyetçisi olmanın bütün imkânlarının verildiğini, devletimizin millî bir devlet olduğunu, millî menfaatler ve millî ülküler üzerinde kurulmuş bir müessese olduğunu" ifade etmektedir. Ancak bununla birlikte ırkçı olmadıklarının da altını çizen Cumhurbaşkanı İnönü, "Köy Enstitüleri'nde, her çeşit okullarımızda, müesseselerimizde, ordumuzda müşterek vatan ülkülerini Türk çocuklarına, eşit adalet ve şefkat hisleriyle vermeye çalıştıklarını, onları büyük Cumhuriyet potasında kaynatıp meydana Türk vatanseveri çıkarmaya uğraştıklarını ve bu başarının esaslı ve göz alıcı olacağını" sözlerine eklemektedir. İnönü, nutkunu Türk gençlerine ve evlatlarına yönelik yaptığı "Vatan sizden yurdun müdafaasını, yurdun mamurluğunu istiyor. Cemiyetimiz ve aileleriniz, faydalı olmanızı bekliyor. Neşe ile, istikbale güvenerek, yetişmeye çalışınız. Sizin elinizde Türkiye yüksek ve çok mamur olsun. Bu bayram gününde Atatürk'ün kutsal adını, vicdanlarımızın engin sevgisi ile yad edelim" sözleriyle sona erdirmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 26 Haziran 1944, s. 201-203).

26 Haziran 1944'te yayınlanan Tebliğler Dergisi'nde (1944, s. 204) dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel "Cumhuriyete iyi cumhuriyetçiler yetiştirme devrinde olduklarını, ülkülerinin bütün sıkıntıların kaynağı olan bilgisizliğin kaldırılması,

servetlerimizin işletilmesi, hastalıkların önünün alınması, tüm vatandaşların iktisadi refahının arttırılması, yurdu müdafaa teşkilatının en ileri tekniklerle donatılması ve cemiyetimizin üstün ve ileri bir cemiyet olması" olduğunu ifade etmektedir. Bu ülkünün her Türk çocuğu tarafından iyice benimsenmesi için gerekli her türlü telkin ve öğretimin yapılacağını da belirten Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, 1944-45 eğitim öğretim yılının ilk gününde okullarda okutulacak olan Millî Şef İnönü'nün nutku doğrultusunda çalışmalar yapılacağını ve bu nutkun ilkokulların son iki sınıfları da dahil olmak üzere, ortaokullar, liseler, öğretmen okulları, teknik öğretim kurumları, köy enstitülerinin tüm sınıflarında, yüksek okullarla yüksek teknik kurumlarının, üniversitelerin, fakültelerin, köy enstitüsü yüksek kısmının açılış dersinde okutulmasını, Yurt Bilgisi, Sosyoloji, Tarih, İnkılap Tarihi gibi ilkokul, ortaokul ve lise derslerinde incelenmesi ve işlenmesi, yüksek eğitim kurumlarında Ahlâk, Sosyoloji, Türk İnkılap Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi derslerinin profesörlerinin bu nutkun ruhuna göre halkın rahatça okuyabileceği broşürler yazıp basılmak üzere vekilliğe göndereceklerini ve verilecek konferanslarda da nutkun konularına önemli bir yer ayrılacağını tebliğ etmektedir.

4 Nisan 1944 tarihli, 70/99 sayılı Maarif Vekilliği "Bazı Taasupçu ve İfratçı Fikir Cereyanları Hakkında" adlı tamimde dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, kökü dışarıda olan veya içerde olsa bile düşünüşlerde ifratlı ve taasuplu olan, millî prensiplerimize aykırı ve vatanımıza, milletimize, cumhuriyetimize zararlı, en uygun ve en elverişli olarak çocukları, gençleri ve öğrencileri seçen kötü niyetli fikirlerden ve fikir sahiplerinden bahsetmektedir. Yücel, okul içinde ve dışında Türk çocuklarının ahlâkça, vatan ve millete bağlılık bakımından, inkılabımıza ve Cumhuriyetimize sevgi yönünden pürüzsüz olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu konuda Türk öğretmenlerine çok önemli görevler düştüğünü söyleyen Yücel, öğretmenlerin temiz ruhlara sahip olan Türk çocuklarını bu zararlı telkincilerin tesirlerine açık bırakmamalarını, onları her surette korumalarını ve bunun çok önemli bir terbiye meselesi olduğunu ifade etmektedir. Yücel, öğretmenlerin ana vazifesinin "Ebedi Şef Atatürk'ün bıraktığı kutsal ilkeleri gür ve açık bir sesle söylemek ve tekrar etmek"

olduğunu özellikle belirtmektedir. Maarif Vekili tamimde, aynı zamanda o dönemin cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü'yü de yüceltmekte, "Başımızda bulunan Büyük Başbuğumuz İnönü'ye millî birliğimizin timsali olarak inanmada, varlığımızın büyük hakikati olduğunu candan, yürekten bilmeli ve bildirmeliyiz." demektedir. Millî eğitimde inandıkları fikir temellerinin Cumhuriyet Halk Partisi'nin programında yazılı olan esaslar olduğunu belirten Yücel, vatanın kutsal bir yurt olduğunu, Cumhuriyet Maarifinin her derecedeki mensubu, öğretici ve öğrenici olarak bu tariflerin içinde kalmaya ve milliyetçilik esasına dayanmaya mecbur olduğunu da hatırlatmaktadır. Öğretmenlerden de her vesileyle yetiştirdikleri gençlere bu fikir ve değerleri aşılamalarını, telkin etmelerini istemektedir. Gerek görülürse bunu dışına çıkan öğretmen ve yöneticilerin kanunî muameleye maruz tutularak cezalandırılacağını, bu gibi mesuliyet sahiplerinin derhal vekilliğe bildirilmesi gerektiğini tebliğ etmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi, 3 Nisan 1944, s. 1). Nitekim Atatürk de vatan yavrularını yetiştiren öğretmenlere "Millî davamızın ancak millî kültürle korunabileceğini ve gelişebileceğini" sık sık anımsatmıştır. Dönemin anlayışında eğitim, millî hakimiyet ruhuna dayanan bir memleket hizmeti olarak görülmektedir (Öymen, 1947, s. 1).

Bu dönemde eğitim aracılığı ile çocuklara ve gençlere sıklıkla yurdun ve milletin iç ve dış düşmanlara karşı korunması için uyanık kalınması, gerektiğinde mukaddes vatan için kanlarının son damlasını akıtana kadar müdafa etmeleri, atalarına hayırlı evlat olmaları telkinleri aşılanmıştır (Tuğrul, 1947, s.1-2). Turan (1947, s.1-2), yüzyıllarca husumete ve hücuma uğramış bir millet olarak Türk milletinin öz toprakları içinde yaptığı millî mücadele savaşımının ve istiklalinin korunması ve tüm cihanla dostluk kurmasının Lozan Antlaşması'nda ifadesini belirtirken bu değerlerin yeni nesillerin düşünüşüne ve duyuşuna sunulması gerektiğinin de altını çizmektedir.

Alpman (1947, 14-15) da yurdu, topyekun kafası işlek, fikri uyanık, ahlâkı düzgün, vücudu sağlam, kendine ve insanlık idealine yararlı insanların topluluğu hâlinde dimdik ayakta tutmak ülküsünün Cumhuriyet Maarifi'nin parolası olduğunu anımsatmaktadır. Türk milletinin geleceğinin üstün vasıflı bir neslin -her bakımdan

güvenilir- ellerinde bulundurulması ana hedeftir ve bu nedenlerle de devlet gençliğin vücut eğitimine de ayrıca önem vermektedir. Nitekim 1927'den itibaren millî eğitimde buna özel bir önem verilmiş ve beden eğitimi çalışmaları için öğretmenler yetiştirilmiştir.

3.2.7 Köy Enstitüleri

Yeni kurulan Cumhuriyet'te Türk cemiyetinin çağdaş dünyada bir millet bütünü olarak var olabilmesinin ilk şartı kültür seviyesini yükseltmek olarak görülmüştür. Cemiyetin kültür seviyesini yükseltmek ilk önce geniş halk tabakalarının bilgi ve anlayışını yükseltmek demektir ki cumhuriyetin ilk yıllarında bu geniş halk kitlesi Türkiye Cumhuriyeti'nde köylüdür. Köye millî bilincin götürülmesi, Türkiye'yi çağdaş bir cemiyet şekline taşıyabilmek için en ücra köylerdeki vatandaşların bile eğitim ve öğretimden geçmesi gerekmektedir. Samimî milliyetçi duyguların aşılandığı köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi hedefi Köy Enstitüleri'nin kurulma zeminini oluşturmuştur (Köni, 1947, 3- 5). Dewey'dan sonra 1925 yılında Almanya'dan Türkiye'ye gelmek üzere çağrılan Kerschensteiner'ın yerine gönderilen danışmanı Kühne'nin "meslek eğitimi" konusundaki önerileri ile 1933-34 yıllarında Türkiye'ye gelip geniş ölçüde ekonomik bir inceleme yapan 9 kişilik Amerikalı uzmanlar kurulunun hükümete sunduğu rapor da köy eğitimi ve "iş eğitimi" konusundaki çalışmaları beslemiştir.

Dönemin eğitimcilerine göre köylünün uyanık olması, olgun bir anlayış içinde bulunması, memlekette olup biten her şeyden haberdar olması için okuma yazma bilmesi, kitap, dergi ve gazete okuması, iyiyi kötüden ayırt edebilme kabiliyetini kazanması, yanlış tefsirlere, yanlış sözlere inanmaması lazımdır (Başçavuşoğlu, 1949, s.20-22). Nitekim, Tonguç'a göre Köy Enstitüleri'nin doğuş gerekçesi "…hayatının sonuna kadar, köyleri eğitim yoluyla canlandıracak ve köyde ilköğretimi yüzde yüz gerçekleştirecek öğretmen ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek…" olmuştur (Kanar, 1990, s.12).

Cumhuriyet yönetimi en kısa zamanda okulsuz köy ve okuma yazması olmayan vatandaş bırakmama programını hızla uygulamaya koymuştur. Millî kültür ve eğitim hamleleri, millî talim ve terbiyenin en ücra köşelere taşınmasını içeriyordu (Aytuna, 1949,s.4-5). Tonguç (1947, s.13), "Devrim en müsait şartları bularak yeni insan tipleri yaratmaya mecburdu…" sözleriyle bu ülküyü özetlemektedir. Keza, Köy Enstitüleri'nin açılış yasasının oylandığı gün Meclis'te Muş Milletvekili Hakkı Kılıçoğlu, enstitülerden yetişecek öğretmenlerin taşımaları gereken ülküyü şu sözlerle dile getirmektedir:

> "Muallimlerin vazifesi yalnızca ABC öğretmekten ibaret değildir (…) Gittikleri her yerde Cumhuriyet'in, inkılabın, medeniyetin bütün esaslarını anlatacaklar, onlarla gece gündüz uğraşacaklar. Hakikî imanlı, meslekî genç yetiştireceklerdir. Eğer bu ruh bu enstitülerde verilmezse emek boştur" (Poyrazoğlu vd. 2011, s.51-117).

Bakan Saffet Arıkan zamanında "askerlikte başarı göstermiş, onbaşı ya da çavuşluk gibi rütbe almış olan becerikli köy delikanlılarından" köylerde öğretmen olarak yararlanması fikri tartışılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995, s.228). 1936 yılında, ilk kurs Eskişehir'in Mahmudiye köyündeki ilkokulda açılmış, kursu bitirenlere "eğitmen" adı verilmiştir. Kurs süresi 7 ay olarak belirlenmiş, kurslarda başarı gösterenler köylere eğitmen olarak gönderilmişlerdir. Eğitmen deneyiminden sonuç alınınca 1937 yılında 11.06.1937 gün ve 3238 sayılı "Köy Eğitmenleri Kanunu" çıkarılmıştır. Dr. Reşit Galip'in bakanlığı sırasında köy eğitimine verilen önem sürdürülmüştür. Eğitmenlik olumlu sonuçlar verince, dönemin aydınlarının da bu konuda gösterdikleri çabalarla beslenerek köyde eğitim en önemli konu olarak öne çıkmaya başlamıştır. 1939 yılında 3704 sayılı "Köy Eğitmen Kurslarıyla Köy Öğretmen Okullarının İdaresi'ne Dair Kanun" çıkarılmıştır (Resmi Gazete, 1939, sayı 4258). Öte yandan 1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şurası'nın açılış konuşmasında dönemin Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, köyde eğitimin önemi ve gerekliliği üzerinde durmuştur.

Nihayet tüm bu çalışmalar sonucunda 1940 yılında Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çabaları ile 3803 sayılı yasaya göre Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy Enstitüleri yasanın I. Maddesine göre köy öğretmeni ve köyde yaşayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere kurulan

kurumlardır. Açılan 21 Köy Enstitüsünün 3-4 ünde sağlık memuru da yetiştirilmiştir. Bunlar 3 yıl Köy Enstitülerinde okuduktan sonra 4. ve 5. sınıfları Hasanoğlan ve İzmir gibi olanakları elverişli olan enstitülerde okumuşlardır. 1946-1947 ders yılı başına kadar, 521 sağlık memuru, 8756 eğitmen, 14298 öğretmen yetiştirilmiştir. "Köy Enstitüleri" adıyla kurulan okullar, amaç olarak olmasa da savundukları ilkeler itibariyle, dünyadaki yeni okulların (iş prensibi okulları) adeta birer uzantısı idi. Buralarda "Demokratik Eğitim" büyük ölçüde uygulanmıştır. Bu okullardaki disiplin anlayışı (1) Öğretimde öğrenci etkinliğine yer vermek, (2) Yönetimde kendi kendine yönetime, yani demokratik eğitime yer ve önem vermek ilkelerinden etkilenerek oluşmuştur (Binbaşıoğlu, 2005, s.369; Akyüz, 1999, s.339; 581; Candoğan 1997, s.11; Makal 1996, s. 17; Sarıhan 1996, s. 4).

İlk sayısında yayına başlama nedenini "Büyük davaya inananların, buna Türk cemiyetini inandırmak, toplu ve heyecanlı bir millet kütlesi yaratmak hizmetinde vazife ve hisse almak isteyenlerin yazılarını çıkarmak" (1933, s. 1) olarak tanımlayan "Ülkü Halkevleri Mecmuası"nda 1933 yılı itibariyle 800000 kilometrelik bir sahaya serpili 40000 köy bulunduğu, bunların 37000'inde ne mektep, ne postane ne de dükkan bulunmadığı ifade edilmektedir. Bu köylerde yaşayan 11 milyonluk nüfusunun yaklaşık olarak yüzde 2'sinin okuma yazması vardır (Kemal, 1933b, s.355).

1940 yılında Türkiye'de 6 yaşın üstündeki nüfusun %78'i okur-yazar değildir. Köylerde bu oran %90'dır (Akyüz, 1999, s.339; Dilber, 2004, s.9). Halkın "bilimsizliğin egemen olduğu" yaşamdan kurtarılması, okutulup aydınlatılması, pratik yaşamın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması, devletin elinin süratle köylere uzatılması, köylünün okutulması, terbiye edilmesi gibi nedenlerle halka hizmet ruhu taşıyan köy enstitüleri açılmıştır (Dilber, 2004, s.9; Tonguç, 1997, s.7; Makal, 1996, s.227).

Saffet (1933c, s.422-430), Mustafa Kemal Atatürk'ün Büyük Millet Meclisi'nde 1 Mart 1922'de okuduğu nutkunda "Türkiye'nin sahibi ve efendisinin köylüler

olduğu"nu ifade ettiğini anımsattığı "Köycülük Nedir?" isimli makalesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında üzerinde önemle durulan "köycülük" çalışmalarına ışık tutmaktadır. Saffet'e göre köylerin iki cepheden tetkik edilmeye ve desteklenmeye ihtiyacı vardır. Bunlardan biri kültür cephesi diğeri de iktisadî cephedir. 1933 yılı itibariyle %90'ının okuma yazma bilmediği ve birtakım hurafeli dinî ananelerin bozuk tesiri altında olduğu görülen Türk köylüsünün kültürel olarak bilinçlendirilip, inkılapların istediği doğrultuda eğitilebilmesi için köy muallimlerine çok iş düşmektedir. Saffet, köy muallimlerinin acilen yetiştirilip köylerdeki vatandaşların cumhuriyet idealleri doğrultusunda yetiştirilmeleri için "iyi bir vatandaş olmak, cumhuriyetin önemi, Türk inkılabının karakteri"nin anlatıldığı Yurt bilgisi ve medenî bilgilerinin köye ulaştırılmasının önemi üzerinde durmaktadır. Malik (1933b, s.481-484)'e göre köy mekteplerinin ana hedefleri, köylülerin iyice uyanmaları ve cumhuriyet ilkelerine göre disiplin verilmesidir. Cumhuriyet Maarifi'nin temel gayesi bu olacaktır. Köy mektepleri köy çocuklarına sadık, müstahsil, daha iyi ve düşünceli bir vatandaş olma bilinci vermelidir. Malik'e göre bu doğrultuda eğitilecek muallimlere ihtiyaç bulunmaktadır.

Yücel (1997, s.114), Köy Enstitüleri'nin cumhuriyet ilkelerine uygun olarak yapılandırıldığını, "kendi milletine sevgi ve ona faydalı olma ihtirası"nın medenî olma esaslarıyla birlikte öğrencilere verilmesinin hedeflendiği bir terbiye anlayışı taşıdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle de öğretmenlerin enstitülerdeki görevleri toplumsal işlerdir ve bu açıdan öğretmen, öğrenciler için canlı örnek teşkil etmektedir (Tonguç, 1998, s.860). Öte yandan enstitülerde çocuklara sade, mütevazi, memleket uğruna harcanmış emeklerle dolu bir hayat sevdirilmekte ve benimsetilmektedir (Tonguç, 1944, s.56). Nitekim bu algı ve öğreti, enstitü çocukları arasında bir dayanışma oluşmasına ve bu dayanışmanın diğer enstitülerdeki öğrencilerle de ortaklaşa hayata geçirilmesine neden olmuştur. "Kardeş enstitü" çocukları çalışmalarını ortaklaşa yürütmüşler, imece ruhu oluşturmuşlardır (Tonguç, 1998, s.530-641). Üretken, çağa ayak uyduran, demokratik bir eğitim ve "değerlerin yaratıcısı" olan insan yetiştirmek, enstitülerin temel hedefi arasında ortaya konmuştur (Makal, 1996, s.226-228).

Köy Enstitüleri'nde Enstitü'nün idaresi öğrencinin elindeydi. Köy Enstitüleri'nde öğrenci yönetimi uygulanıyordu (İnan, 1998, s.31). Her ay bütün öğrencilerin oylarıyla son sınıf öğrencilerinden bir okul başkanı seçilir, bu başkan da çalışacağı arkadaşlarını kendi seçerdi. Bir ay süreyle bütün işlerden o sorumlu olurdu. Her hafta bir sınıf, iş sınıfı olur, okulun bahçe, santral, işlikler, mutfak, dershaneler, hamam, atölye, yatakhane gibi yerlerdeki tüm işlerini o sınıfın çocukları yapardı. Öğrencilerin enstitü işlerinde sorumluluk almaları bir bakıma yönetime katılmaları demekti. Öğrenciler kendi işleri konusunda söz sahibiydiler. Hafta sonunda bütün öğrenciler huzurunda görülen işlerin iyi ve aksak yönleri konuşulur, hatalı görülen öğrenci, öğretmen, usta öğretici, muavin, eğitim başı gibi o hafta sorumluluk sahibi herkes eleştirilir, onlar da kendilerini savunurlardı. En küçük sınıfın, en küçük öğrencisi bile enstitü müdürünü yanlış gördüğü bir tutumundan ötürü eleştirir, müdür de bu eleştiriler karşısında savunmasını yapardı. Bu eğitim sisteminde öğrenciye dayak atılması yasaktır. Köy Enstitüleri'nin etkinliğinin devam ettiği dönemde bakanlığın öğrenciye dayak atılmaması için genelgeleri vardır. Öğrencinin hakkını arayacak öz güvene sahip bir birey olarak yetiştirilmesi ana hedeflerdendir. "Birlikte yönetim" ve "Demokratik eğitim" enstitülerin temel yöntemlerindendir. Nitekim okuldaki yemek seçiminde bile öğrencilerin önerileri alınmıştır. Hafta sonu kritiklerinde, öğrenci başkanları çalışmalarını ve işlerini açıklar arkadaşlarının eleştirilerini beklerlerdi. Derslerde, işlerde, nöbetlerde enstitünün genel yönetiminde görülen olumlu ve olumsuz yönler belirtilir, teşekkürler, istekler ve temenniler sunulurdu (Aktan, 1999, s.75; Evren 1998, s.36, 42; Candoğan 1997, s.12; Sarıhan 1996, s.4). Tonguç (1990, s.89), öğrenci ve öğretmenlerin bir araya gelerek enstitü işlerini konuşmaları, öğrenci yönetimlerinin oluşup sürdürülmesinin en az 15 günde bir yapıldığını, bunun yanı sıra her hafta sonu değerlendirme ve serbest eleştiri toplantıları yapıldığını belirtmektedir. Baykurt (1996, s.47) da öğrencilerin yönetime katılma ilkesinin, enstitülerde her gün düzenli olarak uygulandığını belirtmektedir. Toplantıları çoğu kez öğrenciler yönetmişlerdir (Baykurt, 1999, s.28). Kimse başkasından buyruk almamış, bireysel yaratılış özelliğine göre sorumluluk dağılımı yapılmıştır. Fırsat eşitliği hedeflenmiş, bu anlamda herkes

birbirinin öğretmeni olmuştur (Kaplan, 1996, s.6). Öte yandan disiplin kuruluna okula hizmet eden öğretmen ve yöneticilerden başka usta öğreticiler de katılmış ve disiplin kurulu yönetiminde görev almışlardır. Tam katılımcılık söz konusudur (Fırtına, 2003, s.71). Türkoğlu (1997, s.190-195), Köy Enstitüleri'nde gösterilen başarının, yetki ve sorumlulukların topyekun olarak öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar arasında paylaşılması ve bundan kaynaklanan tam bir dayanışma ruhunun oluşmasına dayandığını belirtmektedir. Nitekim enstitü öğrencilerinden Candoğan (1990, s.114) anılarında cumartesi toplantılarında objektif değerlendirmeler yapıldığını ve kusurlu olanların eleştirildiğini ve bu eleştirilerin çalışmalarına büyük katkı sağladığını belirtmektedir. Köy Enstitüleri'nde yönetende korkutma, yönetilende gizli başkaldırı, huysuzluk, yılgınlık yoktur. Öğretmende sert disiplin, öğrencide yılışma, şımarma yoktur. Buyurma zevki ve bundan kaynaklanan kölelik duygusu yoktur. Enstitüden mezun olacak köy öğretmenlerine, "hiç kimseye acı söz söylememe, kimseyi dövmeme, sabırlı olma, kolayca söz anlamayanlara tekrar tekrar anlatma, her zaman güleryüzlü olma, çocuklarla çocuk gibi olma, çocukluğun ve gençliğin saflığını temiz yürekliliğini ölünceye kadar koruma" önerilmektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarına görev yapacakları köylerin, ilkokulun genel durumunu ayrıntılarıyla öğrenme, çevreyi çok iyi gözlemleme ve her yönden çevre ile ilgili bilgilere hakim olma ve sürekli bir gözetim ağı oluşturmalarının da önemi vurgulanmakatadır (Özkucur, 1990, s.148, 349, 354).

Enstitülerin en ileri eğitim ilkesi "demokratik eğitim ve yönetime katılım ilkesi" olmuştur. Bu ilkenin en somut uygulaması da serbest eleştiri günleridir. Eleştiri günlerinde eleştiriye öğrencisinden yöneticisine kadar herkes dahil olmuştur. Köy Enstitüsü öğrencilerinden Hasan Kudar bu konuya ilişkin anısında şunları dile getirmektedir:

> "Böyle bir serbest eleştiri gününde ben de söz almış Savaştepe Köy Enstitüsü müdürümüz Sıtkı Akkay'a ağır eleştiriler yöneltmiştim. Ortalık karışmıştı. Eleştiriler bitmiş, yatakhanelere yönelince son sınıf arkadaşları çevremi sarmışlar, "Hasan sen bu enstitüden mezun olmazsın artık" demeye başlamışlardı. Ben dikbaşlılığımı sürdürerek "Haklıyım bana ceza veremezler" diyordum. Nitekim sınavları kazandım ve öğretmen de oldum. Bu olaydan dolayı ne öğretmenlerimden ne de müdürüm Sıtkı Akkay'dan ters bir bakış bile

> görmemiştim. Demokratik eğitimin ve serbest tartışma düzeninin yerleşmesi için "tahammül" gerektiğini, Sıtkı Akkay çok iyi biliyordu" (Fırtına, 2002, s.178).

Enstitülerde sınıf geçmek için klâsik usul olan not denilen şey yoktu. Bu kurumlar iş eğitimi anlayışına göre şekillenmişti ve öğrenciyi işe alıştırmak için sınıf geçme korkusu olmadığından işe karşı sorumluluk duygusu hissetmeleri, iş başarma zevkini almaları ana hedeflerin başında geliyordu (Fırtına, 2003, s.73). Enstitüler'de yönetimde ortaklığı eyleme geçirmek için, öğrencilerin katılımı ile otokontrole dayanan küme başkanı, okul öğrenci başkanı, eğitsel kol başkanı gibi öz yönetim uygulamaları gerçekleştirilmiştir (Kaplan, 2002, s.149). Öte yandan okullar ile aileler arasında iletişimi ve bağı sağlamak ve sürdürmek, çocukların kusurları için ailelerden yardım almak ve eğitim konularında aileleri bilgilendirmek maksadıyla okullarda "Himaye Heyetleri" adıyla bir kurul oluşturulmuştu. 1942 yılında 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nda da "Köy Okulları Yardım Kurulu" diye bir kurul düzenlenmiştir. İleriki yıllarda 1946 yılının Aralık ayında Ankara'da toplanan III. Milli Eğitim Şurası'nda bu kurullar okullarda "Okul-Aile Birlikleri" olarak şekillendirilecektir.

Diğer yandan İnal (2008, s.94-95)'a göre Köy Enstitüleri, döneminde gerçekleşen 2. Dünya Savaşı yılları havasından etkilenmiş, milliyetçi ve yarı askerî okullar olarak müfredatı belirlenmiştir. Bu açıdan da bu okullar demokratik değildirler, farklılığı değil benzerliği öne çıkarmışlardır. Enstitülerde erkek ve kız öğrencilerin etkinlik alanlarında ciddî bir cinsiyet ayrımcılığı söz konusu olmuştur.

24 Temmuz 1943 tarihli 228 karar sayısı ile kabul edilen Talim Terbiye Heyeti kararlarında 6. maddede enstitülerin yüksek kısmına giriş şartları arasında "Köy Enstitüsü'ndeki hayatı içinde veya öğretmenlikte köy ülküsünü gerçekleştirme bakımından üstün başarısı görülme" şartı yer almıştır. Diğer yandan "Disiplin" ana başlığı altında yer alan kısımda madde 32'de şu ifadeler yer almaktadır: "(Yüksek Köy Enstitüsü Talebe Haysiyet Divanı) her kolun kız ve erkek talebesinin ayrı ayrı seçtikleri birer mümessilden teşekkül eder. Haysiyet divanları müdürlerin havale ettiği

işler üzerinde disiplin talimatnamesine göre karar verir. Kız ve erkek haysiyet divanları bir arada veya ayrı ayrı toplanabilir. Disiplin kuruluna 28. maddenin "C" fıkrasına göre seçilen kadın öğretmenle erkek öğretmen talebe haysiyet divanının reisidirler. Haysiyet divanının biri kız, diğeri erkek talebeden olmak üzere iki reis vekili vardır. Reis vekilleri lüzum görürlerse disiplin kurulunun toplantılarında bulundurulabilir. Haysiyet divanının kararları müdürün tasdiki ile yürürlüğe girer. Müdür haysiyet divanı kararlarını bir kere de disiplin kuruluna tetkik ettirebilir." 33. maddede ise; "Müdür enstitüden çıkarma cezasını icap ettiren bir suç işlemiş talebeyi lüzum gördüğü takdirde mesuliyeti üzerine alarak resen okuldan uzaklaştırır ve keyfiyeti mucip sebepleriyle disiplin kuruluna ve bu kurulun tetkikinden geçtikten sonra da vekilliğe bildirir" denmektedir. Hemen devamında yer alan 34. maddede ise; "Yüksek Köy Enstitüsü talebesi disiplin işleri bakımından köy enstitüsü talebesinin tabi olduğu nizama uyar." şeklinde bir ifade ile yüksek köy enstitülü öğrencilerin de disiplin açısından denetim altına alındıkları belirtilmektedir (MEB, Tebliğler Dergisi 9 Ağustos 1943, s.218).

21 Birincikanun 1942 yılı Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi'nde (s. 92, 203) dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, 15241 sayılı İlköğretim Umum Müdürlüğü Tamimi'nde "Köy Okulları ve Enstitüleri teşkilat kanunu ve izahnamesinde, köy okullarında vazife gören eğitmenlerin taltif, terfi, mükafatlandırılma ve cezalandırılmalarına ait hükümlerin diğer devlet memurları hakkında tatbik edile gelen hükümlerden oldukça ayrı karakterde olduğunu ifade etmektedir. Köylerin hususiyetleri, köy muhit şartları, bu köylerde çalıştırılacakların durumları göz önünde tutularak tespit edilen bu taltif, mükafat ve cezalandırılma şekillerinin köylerde geniş ölçüde bir çalışma havası yaratmaya elverişli durumda olduğunu" belirten Hasan Ali Yücel, "Cumhuriyetin şartlarını yaygın bir hale getirmeyi ve millî kıymetleri en ıssız köylere kadar yayabilecek öğretmenler" yetiştirmeyi hedeflediklerini vurgulamaktadır. "Köy, Eğitmen, Gezici Başöğretmenlerin ve Gezici Öğretmenlerin Mükâfatlandırılması ve Cezalandırılması" ile ilgili maddeler yazılı olarak bildirilmiştir. Hangi durumlarda ne gibi cezalar ya da ödüller verileceği madde madde ifade

edilmiştir. Öğretmenlere suçun durumuna göre verilecek cezalar: işinde kusurlu sayılmak, ücreti kesilmek, meslekten çıkarılmak şeklinde belirlenmişken, verilecek ödüller ise: üstün başarılı sayılmak, köye hizmet edenler anıtına adı yazılmak, köydeki bir tesise adı verilmek, ülkü eri sayılmak şeklinde belirlenmiştir.

1946[15] yılında çok partili yaşama geçilince Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç görevlerinden uzaklaştırılmışlar, enstitüler amaçlarından uzaklaştırılmışlardır. 1947 yılında Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmış yerine Yüksek İslam Enstitüsü kurulmuştur. Demokrat Parti'nin iktidara gelmesinden sonraki süreçte 1954 yılında Köy Enstitüleri, İlköğretmen Okulları'na dönüştürülerek tamamen kapatılmışlardır. Enstitüler değişik kesimlerce farklı şekillerde eleştirilere maruz kalmışlar, siyasî olmakla suçlanmışlardır (Kaplan 2002, s. 48, 81). 1947'de çıkarılan 5117 ve 5129 sayılı yasalarla köy öğretmenlerinin enstitüler ile bağları kesilmiş, öğretmenlere görev yerlerine giderken verilen üretim araçları geri alınmış, 100 lira aylıklı öğretim memuru statüsüne getirilmişlerdir. 20.05.1947 genelgesiyle enstitülerdeki serbest okumalar güdüme alınmış, komisyonlarca kitaplıklar taranmış, "zararlı" sayılan kitaplar, enstitülerde yakılmıştır. Enstitülere atanmış olan Yüksek Köy Enstitüsü çıkışlılar toptan askere alınmış, bunlardan bir kısmı yedek subay okulundan çavuş çıkarılmıştır. Enstitü mezunu öğretmenler, açılan çeşitli soruşturmalarla, görev yeri değişiklikleri ile ve çeşitli cezalandırmalarla sürekli baskı ve gözetime maruz bırakılmışlardır (Başaran, 2000b, s.173-174). 27 Ocak 1954 tarihinde 6234 sayılı yasayla Demokrat Parti döneminde enstitüler tamamen kapatılmışlardır (Kanar, 1990, s.9).

[15] 1946 yılı seçimlerinden sonra yeni kurulan hükümette yer alan Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer zamanında önce Köy Enstitüleri'nin programında değişiklikler yapılmış; 1948 yılında da 3803, 4274, ve 4459 sayılı yasalarla değişiklikler devam etmiştir. Ancak 1952 yılında Köy Enstitüleri programında yapılan değişiklik bu okulları öğretmen okullarının programı ile birleştirmiş, Köy Enstitüsü içerik ve felsefesi tamamen değişikliğe maruz kalmıştır.

BÖLÜM IV

SONUÇ

İnsanlık tarihinde etkin olduğu safhaları kimi bilim insanlarınca 1885 ile 1935 yılları arası olarak; kimi bilim insanlarınca da 1870 ile 1950'li yılları olarak görülen modernizm, genel kanıya göre günümüzde postmodernizme dönüşerek varlığını devam ettirmektedir. Bu süreç, ilk amacı insanlığı doğanın ve feodalizmin esaretinden kurtarmak olan insan aklının yapılarının, çılgınca özerk olarak işleyen bir sisteme dönüşmesi ve insanı doğanın ve feodalizmin yaptığından daha etkili bir biçimde köleleştirmesi olarak da görülmüştür. Modernlik söylemi, temelde özgürlük ve özerklik düşüncesine dayanmaktaysa da modernizm düşüncesi zamanla kendi sınırlarını yaratarak bir sendroma dönüşmüş; özgürlükler, "sosyal denetim" ve disiplin altına alınmaya başlanmıştır.

Sonuç olarak "modernizm" iki söylemi, aynı zamanda da iki ikilemi içinde barındırmıştır: özgürleştirme ve disiplinleştirme. Foucault, özellikle "iktidar" odağında yaptığı çalışmalarında modernizmin "disiplinleştirme" yönü üzerine tezlerini oluşturmuş, "iktidar her yerdedir" düşüncesiyle modernizmin disiplinleştirme işlevini yaşamın her alanına yaydığını ve asıl modern iktidarın da bu temel üzerine oluştuğunu düşünmüştür. Bu çalışmada Foucault'nun çalışmalarında temel aldığı ve modernizmin iki esas temellerinden biri olan "disiplinleştirme" yaklaşımı tercih edilmiş ve Türk Milli Eğitimi'nde -ülkenin kurulduğu ilk yıllarda- insan yetiştirmedeki disiplin algısı ve uygulamaları bu yaklaşım ışığında ve Foucault'nun iktidar-bilgi ağı çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmada Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana eğitim sisteminde bugün hala geçerli olan temel ilkenin -hem ahlâk hem de zihin eğitiminde- otorite ilkesi olduğu görülmüştür.

Öte yandan çalışmada ele alınan; Bentham'ın teorize ettiği ve Foucault'nun sosyal yapılanmadaki belirgin etkileri olan kurumlara (ordu, hastaneler, okullar) ve bilim dallarına (ekonomi, psikoloji, sosyoloji, eğitim) uyarladığı bilgi-iktidar analizleri ile "panoptikon" yapılanması, günümüz toplumlarında hızla artan enformasyon ve teknolojik gelişimlerle beslenerek sürdürülmektedir. Özellikle eğitim kurumlarında, eğitim programlarında, disiplin uygulamalarında ve temel ilkelerinde bilgi-iktidar ilişkileri ile panoptik gözetim ağının belirleyici fonksiyonlarını görmek mümkündür. Foucault'a göre büyük bir gözetim ağı içerisinde gözetim toplumuna dönüşmüş durumda olan günümüz toplumlarında eğitim, bu sistemin devamını ve varlığını sağlayan besleyici temel kurum olma vasfını yüklenmektedir. Nitekim, günümüz toplumsal yapısı, gözetim pratiklerinin gündelik yaşamın her alanında egemenlik kurduğu bir dönemdedir. Bilgisayar, internet, uydu sistemleri ile genetik mühendisliği alanlarıyla desteklenen bu gözetim ağı, kişilerin iletişimleri yanında, -infrarujlu ve ısıya dayanıklı kameralar, uydu sistemleri, kredi kartları, cep telefonları, sürükleme ağları ve siber uzay yoluyla- her türlü eylemi gözetim altına almaktadır.

Tüm bu gelişmelerin ışığında çalışmanın bu kısmında, yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda ulaşılan sonuçlar analiz edilmektedir.

Alt Problem 1. Foucaultcu iktidar tasarımının öngördüğü yapıda bir insan tipini yetiştirme işlevine ilişkin Foucault'un eğitim ve disiplin anlayışı nasıldır?

Foucault çalışmalarında özellikle "iktidar" kavramına ve iktidar-bilgi sarmalında sosyal bilimler ile sosyal yapının nasıl şekillendiğine odaklanmıştır. Ona göre her yerde hükmünü sürdürmekte olan iktidar, modernizmle birlikte cezalandırıcı ve gözetleyici pratiklerle yaşamın her alanına yayılmıştır. Öyle ki, bu iktidar tasarımında önceden belirlenmiş olmayan hiçbir şey yoktur. Modern bilimler de dahil olmak üzere bildiğimiz her şey ve kendilik tanımlarımız bu belirlenmişlik ağı içinde biçim almaktadır.

Foucault'a göre modern dünyada oluşturulmuş olan disipliner düzenleme formları, bireylerin davranışlarını çeşitli türden norm ve standartlara, "normal bireylere" uyumlu hâle getirmeyi amaçlamaktadır. Modern bilimler, bu standart ve normları, bireylere uymaları gereken var olma tarzları olarak sunmaktadır. Modern bilimler bu yolla hayatı totalleştirmektedirler. Bu disipliner iktidar, bedenleri hem üretici kılarken hem de uyruklaştırmaktadır. Keza iktidar, biyo-iktidar pratikleri ile bedenler üzerinde de hakim konumundadır. Bilimlerin bu işlevlerini kullandıkları en etkin pratik alanı da eğitim alanı olmaktadır.

Öte yandan Jeremy Bentham tarafından 1791 yılında yeni hapishanelerin düzenlenmesi amacıyla oluşturulan ve insanlarda sürekli gözetlenme duygusu yaratan panoptikon, Foucault tarafından günümüz modern devletlerinin vatandaş üzerinde kullandıkları modern gözetim ağına dönüştürüldüğü eleştirisine ve analizine de dahil edilmiştir. Nitekim çağımızda bir adım daha ötede bilişim sistemleri, uzay kameraları, siber optikler, sanal izleyicilerle desteklenen geniş bir gözetim ağı söz konusudur ve bu gözetime herkes dahildir. Günümüzde etkin olan panoptik iktidar, hem olanaklar açısından çok daha güçlü bir gözetleme ağına sahiptir hem de herkes artık günümüzde sürekli izlendiği duygusuna sahiptir. Bu açıdan panoptik bir toplum yapısı oluşmuş durumdadır. Foucault, panoptikonu aynı zamanda, iktidardaki insanların kontrol dışına çıkanları belirleme ve ayırma, kültürle pekiştirilen normları yaratma, yayma ve yaşatma eğilimlerine hizmet eden bir sistem olarak da açıklamaktadır.

Foucault, panoptik gözetim ve panoptik iktidar ağının sadece hapishane mekanizmasında değil aynı zamanda hastanelerde, modern bilim pratiklerinde ve eğitimde geliştirilerek uygulandığını, bu doğrultuda günümüzde disiplinci iktidar pratiklerinin öne çıktığını ifade etmiştir. Artık zorlama ve baskı yoluyla değil gönüllü kurumlar aracılığıyla gözetim pratikleri meşrulaştırılmış durumdadır ve eğitim kurumu da bu gönüllü gözetleme kurumlarının başında gelmektedir. Nitekim günümüzde dünyanın her ülkesinde eğitim "vatandaşlar" için zorunlu, parasız ve bir tür takip altında olan ve tutulan bir süreçtir.

Foucault'a göre modern anlamda eğitim, modern devlet pratiklerinin ve sanayileşme süreçlerinin zorunlu bir parçası hâline gelmiştir. İktidarın en önemli gözetim pratiklerinden biri olan eğitim, burjuvazinin gelişmesi ve uluslaşma için gerekli görülen ideolojinin üretilmesi, meşrulaştırılması, korunması, sürdürülmesi ve yeniden üretilmesi misyonlarını da üstlenmiş durumdadır. Bu açıdan eğitim, gözetleyici, denetleyici, değerlendirici, puanlayıcı ve etiketleyici mekanizmalara sahip bir kurum olma niteliğini yansıtmaktadır.

Devletin bir ideolojik aygıtı olarak okullar -Foucault'nun bu analizi açısından bakıldığında- bireyleri devletin resmî ideolojisine uyumlu kılmakta ya da egemen ideolojiyi tüm yurttaşlara yaymaktadır. Nitekim var olan bir sistemin yeniden üretilmesinin temeli de siyasal ve ekonomik iktidarın, ideolojik bir ikna sürecine dayanarak var olabilmesinde yatmaktadır.

Bu anlamda Foucault, eğitimin ideolojik düzenlemelerden bağımsız olarak ele alınamayacağını belirtmektedir. Eğitim ideolojisi, o ülkenin belirleyici ve başat paradigmasına göre oluşmakta ve bu doğrultuda ihtiyaç duyulan birey/yurttaş/vatandaş yetiştirilmektedir. Bu eğitim ideolojisinin mikro boyutta uygulayıcıları, devam ettiricileri, gözetmenleri ve gözetlenenleri olan öğretmenler de davranış, tutum ve inançları açısından ideolojik yapı tarafından belirlenmekte ve eğitilmektedirler. Öğretmenler eğitim panoptikonunda gözetleyiciler konumundadırlar ve okulların/sınıfların mimari yapıları, oturma düzenekleri, öğrencilere dair tutulan kayıtlar ve modern bilimlere dayanılarak yapılan ölçme/değerlendirmeler (etiketleme ve tanımlamalar) hep bu gözetim ağının bir parçası durumundadır. İktidar, cezalandırıcı disiplin pratikleri ile ihtiyacı olan insan tipini oluşturmakta, aynı zamanda bu süreci gözetim ve baskı altında tutmaktadır.

Sonuç olarak okullar, Foucault'nun çalışmalarında ortaya koyduğu "iktidar" mekanizmasını besleyen, yaşatan ve ihtiyaç duyduğu ideolojik ögeleri yetiştiren işlevsel kurumlardır. Bu kurumlarda uygulanan eğitim ve disiplin anlayışı, gözetim mekanizmaları aracılığıyla desteklenmekte ve genişletilerek tüm sosyal yapıya etkin

kılınmaktadır. Önceki dönemlerde baskı erki ile kontrol edilen ve üretime zorlanan insanların günümüzde sistemin uygun bulduğu özneleştirme kipleri ile kontrol altına alınıp üretken kılınması öne çıkmaktadır. Foucault'a göre günümüzde tıpkı hapishaneler gibi okullar da modern toplumun disiplin tekniklerinin oluşturulduğu ve geliştirildiği bir mekan konumundadır. Bu açıdan okul da tıpkı hapishane ve akıl hastaneleri gibi "kapatma kurumu" olma özelliği taşımaktadır. Öyle ki bu kapatma kurumlarında oluşturulan ve üretilen teknik ve prosedürler tüm toplumsal kurumlara yayılmaktadır.

Foucault'un eğitimi tanımlama şekli tartışma konusudur. Zira insanlık tarihi boyunca sosyal yaşam ilişkileri içinde bulunan insanlar, oluşturdukları ve her yeni çağda üzerine eklemlenerek devrettikleri kültürel mirası yeni nesillere aktarma yolu olarak öncelikle eğitimi kullanmışlardır. Eğitim bu açıdan tüm kurumların belirleyicisi de olma nitelikleri taşımaktadır. Nitekim tüm diğer kurumları da oluşturan insan kaynağının mimarı eğitim kurumudur. Sosyalleşme, sosyal yapının meşrulaştırılması, onayı ve devamının sağlanması, dil, din, töre, inançlar, gelenekler, ritüeller, merasimler gibi kültürel öğeler eğitim aracılığı ile yaşatılmakta, sürdürülmekte ve yeni nesillere aktarılmaktadır.

Bu nedenle eğitim, toplumsal yapı için çok önemli işlevlerin sürdürücüsü olma durumunda olan bir kurum olma niteliği taşımaktadır. Keza, eğitim kalifiye eleman yetiştirilmesinden sosyal yapı içerisinde fertlere kimlik ve sosyal kişilik kazandırılmasına kadar topluma şekil veren misyonları üzerinde taşımaktadır. Kafadar (1997, s.14) eğitimin, kültürün ve sosyal yapının istenilen unsurlarını ve değerlerini koruyucu ve muhafaza edici bir işlevi olduğu kadar toplumun değişen şartlarına göre yeni ihtiyaçları karşılamak üzere sürekli değişip gelişmesinde de önemli bir işlevi olduğuna dikkat çekmektedir. Foucault'un "kapatma kurumları" olarak teorize ettiği okullar bu fikrin tam tersi yaratıcılığı, bireysel gelişmeyi, üretimi, kendini var edebilmeyi ve başarılı sosyal iletişimin var olduğu empatik bir sosyal yapıyı da besleyebilme işlevlerini içinde barındıran kurumlardır.

Oysa ki, Michel Foucault, eğitim kurumlarını salt insanları disipline ederek onlara bir öznellik kazandıran ve böylelikle iktidar ilişkilerinin öznesi ve nesnesi hâline getiren kurumlar olarak görmektedir ki bu nedenle de Foucault'nun çalışmalarında eğitimin siyasal niteliği hep gündemde olmaktadır. Ancak eğitim, Foucault'un analizlerinin dışında insanlık tarihinde, özellikle son yüzyıllarda, aydınlanmanın sahiplendiği rasyonalitenin yaygınlaşmasını ve yerleşmesini sağlayarak, bireylerin/öznelerin kendilerine ve topluma dair hakikatlere ulaşmalarının yollarının açılması ve bu süreç sonunda ideal addedilen bir toplumsal düzene ulaşılması için önemli işlevlere sahip olarak da görülmüştür (Yeğenoğlu, 2006, s.3-5).

Alt Problem 2. Türk Eğitim sistemi Foucaultcu iktidar tasarımının öngördüğü yapıda bir disiplin anlayışına sahip midir?

Türk disiplin sistemi kendine özgü gözetleme pratiklerinin kullanıldığı bir yapı göstermektedir. Türk eğitim/disiplin sistemi cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana "itaat"e dayalı değerler üzerine kuruludur. Ödüllendirme ve cezalandırma uygulamaları "itaat"i besleyecek şekilde belirlenmekte ve şekil almaktadır. Bununla birlikte disiplin anlayışı, panoptik yapının içerdiği gibi gözetleme, sürekli denetim altında tutulma duygusu içinde olma, belirlenmiş ideolojik değerlere göre etiketlenme, ödüllendirilme ya da cezalandırılma gibi sert bir hegemonya görüntüsünden ziyade ıslah edici bir anlayışa sahiptir. Zira Türk Eğitim sisteminde başlangıçtan bu yana sosyal amaçların ön planda tutulduğu "vatandaş" eğitimine odaklanılmış bir görüntü hakimdir.

Günümüzde eğitim kurumlarında denetim, e-okul, veli-okul diyalogları, okul-aile birlikleri, el-ele projeleri ile daha etkin gözetim pratikleri boyutuna taşınmıştır. Türk eğitim ve disiplin sisteminde öğrenci sadece okul ve sınıf içinde değil okul dışındaki sosyal yaşantısı, aile ortamı, tutum ve davranışlarıyla da gözetim ve değerlendirme süreci içerisindedir. Okul formaları uygulamaları ile bu görünürlük daha kolay ve belirgin bir şekilde sürdürülmekte, sadece bir tuş ile öğrenci ya da öğretmen

hakkındaki tüm verilere ulaşılabilmektedir. Bu gözetim ağı, öğrenci gözlem dosyaları, e-okul üzerindeki öğrenci bilgi formları ile süreklilik arzeden bir yaşam alanına sahipken öğretmenler de ilsis ve mebsis üzerinden aynı şekilde takip edilmekte ve sürekli gözetim ağı içerisinde tutulmaktadırlar. Okul binaları, yöneticilerin ve öğretmenlerin odaları ile sınıflar, gözetime kolaylık sağlayacak şekilde tasarlanmakta; okul nöbetçiliği uygulaması ile (bu uygulama yasalarla da zorunlu bir görev halindedir) gözetim ağı süreklilik içerisinde tutulmaktadır. Ancak tüm bu görünümle birlikte panoptik metafordaki salt üretkenliği arttırma ve şartlanma üzerine kurulu keskin bir gözetim ağından bahsetmek mümkün değildir. Türk eğitimindeki gözetim ağı, bireylerin özel haklarını iptal eden, ortadan kaldıran bir yapı oluşturmamaktadır.

Öte yandan 1923 yılından bu yana demokrasi ve cumhuriyetin ihtiyacı olan "sorgulayan, fikrini söyleyebilen, eleştirebilen ve hakkını arayabilen" vatandaşların yetiştirilmesi hedefleri de eğitimde temel gayeler arasında yer almıştır. Bu hedefler panoptik metaforda yer alan bilgi-iktidar sarmalındaki hedeflerle örtüşmemektedir. Gözetim ağlarının hızla arttığı bir dünyada Türk milli eğitiminde bu ağların yer aldığını ancak bunun bireylerin öznelliklerini ve özgürlüklerini ortadan kaldırıcı bir tahakküm şekli olmadığını söylemek mümkün olacaktır. Nitekim yeni eğitim programları ve stratejilerinin "öğrenci etkinliği ve yaratıcılığı"na yönelik olması da bunu desteklemektedir.

Buna karşılık yapılan araştırma ve analizlerde Türk eğitim sisteminde öğretmenleri ilgilendiren en önemli şeylerin halâ "sınıf geçme, bitirilecek kitap ve mutlak itaat" olduğu ve bu değerlerin sıklıkla öne çıktığı da görülmektedir (Cırıtlı, Pars 1974, s.12-23). Son dönemde oluşturulmaya çalışıldığı sıklıkla ifade edilen "öğrenci merkezli", yaratıcılığa izin veren okullar için bu bulgu, incelenmesi gereken bir tablo oluşturmaktadır.

Günümüz toplumsal yapısı, gözetim pratiklerinin gündelik yaşamda egemenlik kurduğu bir dönemdedir. Bilgisayar, internet, uydu sistemleri ile genetik mühendisliği

alanlarıyla desteklenen bu gözetim ağı, kişilerin iletişimleri yanında, -infrarujlu ve ısıya dayanıklı kameralar, uydu sistemleri, sürükleme ağları ve siber uzay yoluyla- her türlü eylemleri ve her dakikaları da gözetim altına almaktadır (Dolgun, 2008, s.272). Eğitim ve disiplin anlayışımızın, bu teknolojik gelişmeleri panoptik bir gözetim ağına çevirmemesi ve bireysel varoluşa/yaratıcılığa ket vuracak bir baskı ortamına dönüşmemesi için eğitim politikaları ve uygulamaları sık sık sorgulamadan geçirilmelidir.

Bu çalışmadan edinilen deneyimlerle öncelikle dile getirilmesi gereken temel husus, eğitim ve disiplin uygulama ve pratiklerinin panoptik ya da özgürlükçü olmasına dair tartışmaların daha çok ve düzenli programlar çerçevesinde yapılması gerektiğidir. Eğitimin ideolojik yapıdan bağımsız olarak düşünülemeyeceği bir global dünya anlayışı içerisinde bulunmakta olduğumuz görülmektedir. Ancak diğer yandan her geçen gün hızla gelişen bilim ve teknolojik yapı da okul ve eğitim gerçekliğini sorgulama periyodu içine dahil etmiş durumdadır. Eğitim bilimciler artık günümüzde, gelecek dönemlerde okulların olup olmayacağını, eğitimin şu anki görünümünde olup olmayacağını sorgular durumdadırlar. İdeolojik besleme mekanizması olarak ciddî boyutta yararlanılan eğitim kurumlarının gelecekte insan ırkına ve evrene zarar verecek ve yok edecek bir ideolojik yönlendirme mekanizmasına da hizmet etmeyeceğinin garantisi yoktur. Nitekim insanlık tarihinde yıkıcı izler yaratmış olan sistem ve ideolojiler de varlıklarının devamı için eğitimden ve disiplin sisteminden faydalanmışlardır.

Bunun yanı sıra Türk eğitim ve disiplin anlayışının, hızla değişen ve gelişen çağın gerisinde kalmaması, ulusal gelişimi besleyebilmesi, -özünde kendini arama ve varetme mücadelesi olan- yaşam sürecinde bireylere katkıda bulunabilmesi, Türk çocuklarının kendilerini ifade edebilmelerine olduğu kadar yaratıcılıklarını keşfedip geliştirmelerine de hizmet sunabilmesi için temellerinin iyi analiz edilmesi gereklidir. Zira günümüzde özgür bir ulus olarak varlığını devam ettirebilmek için bilimsel aklın hakim olduğu bir sosyal yapı ve bu yapıda bireyi yadsımayan, tüm disiplin

pratiklerinde bireysel gelişimi, yaratıcılığı, empatik sosyal ilişkileri destekleyen daha özgür okul modellerine ihtiyaç duyulmakta; süregelen eğitim reformlarında da hep bu amaçların izleri aranmaktadır.

Alt Problem 3. Türk eğitim anlayışının modernleşme aşamasında Türkiye Cumhuriyeti'nin öncül dönemi olan Son Osmanlı döneminde (1795-1923) eğitim ve disiplin, gözetime dayalı mıdır?

Türk eğitim anlayışının öncülü olarak son Osmanlı eğitim birikiminde, III. Selim dönemiyle modernleşme çabalarının etkilerinin görülmeye başlandığı, insan yetiştirme disiplininin Osmanlı Devleti'nin siyasi durumundan ve askeri olaylardan bağımsız olmadığı görülmektedir. Özellikle Avrupalı güçlerin askeri alandaki başarıları karşısında imparatorluğun sürekli gerileme içerisine girmiş olması dönemin aydınlarını eğitimi bir araç olarak kullanarak bu durumu tersine çevirme arayışına itmiştir. Nitekim ilk eğitim reformları da askeri okullar üzerinde yapılmıştır. Osmanlı'nın son birikiminde eğitimde "disiplin" algısı siyasi gündeme ve yaşanan politik-siyasi olaylara göre değişim göstermiştir. Tanzimat Dönemi'nde -dünyanın her yerinde yayılma gösteren ulusçuluk (milliyetçilik) akımına karşı- Osmanlı tebaasını bir arada tutma anlayışı üzerine oluşmuş olan "Osmanlıcılık" ideali, eğitim üzerinde en etkili anlayış olmuştur. Bu idealin bireylere kazandırılması ve Osmanlıcılık anlayışı içinde disipline edilmiş vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu süreçte eğitimde modernizasyon çalışmalarına gidildiği görülmekte, disiplin uygulamalarında falaka ve dayak yasaklanarak, Osmanlı vatandaşlarının kendilerine yetmesini bilen, üretici, vatanına ve padişaha sadık yurttaşlar olması hedeflenmektedir. Bilgi-iktidar analizi ve panoptikon metaforu açısından bakıldığında; bu dönemde eğitim alanında çok sert bir gözetim, baskı ve tektipleşmenin olmadığı analiz edilmektedir.

Tektipleşme, sürekli gözetim, baskı ve iktidarın bilgi/eğitim üzerinde sert etkilerinin görüldüğü dönem olarak Mutlakiyet Dönemi ele alınabilir. Bu dönemde eğitim ve okullar üzerinde merkezi otoritenin sert ve sürekli gözetimi söz konusudur. Hatta

okulda verilecek eğitim yalnızca ders kitaplarının tekrarı şeklinde sınırlandırılmış, bu kitaplar da devletin oluşturduğu komisyonlarca yazılmış ya da yazdırılmıştır. Teknik ve mesleki becerileri kazanmanın yanı sıra padişaha sadakat ve dini değerleri öğrenmek çok önemli görülmüştür. Kurallara uymayan öğretmenler sürekli olarak takip edilmiş, Maarif Nezareti hem bir hafiye hem de bir sansür kurumu gibi işlev görmüştür. Sert bir gözetim ağının olduğu bu dönemde iktidar bilgi ve eğitim üzerinde direkt etkilidir. Hatta okullar dışında kütüphaneler, matbaalar, yayınlar da takibe alınmıştır. Öte yandan böyle bir sürece neden olan dönemin yapısını da göz önüne almak olguyu anlamak açısından çok önemlidir. Bu dönem acı neticelerle sonuçlanan Rus Savaşı'nın yaşandığı, imparatorluğun sürekli olarak batılı güçler karşısında gerilediği, toprak kayıplarının yaşandığı, içteki yabancıların olduğu kadar dışarıdaki yabancı güçlerin de sürekli olarak imparatorluğa karşı düşmanca faaliyetlerinin olduğu bir dönemdir. İmparatorluk sınırlarındaki misyoner okullarının ve gayrimüslim azınlıkların dış güçlerden destek aldıkları ve imparatorluğun varlığına karşı zararlı faaliyetlerde bulundukları böyle bir dönemde II. Abdülhamid, devletin son imkanlarını da kullanarak batıya karşı boyun eğmeme yollarını aramış; içteki zararlı faaliyetlere karşı etkide bulunmak için de çok sert tedbirler almıştır. Bu dönemde -sürekli toprak kayıplarıyla beraber imparatorluk sınırlarında büyük çoğunluğu Müslüman tebaanın oluşturduğu nüfusun kalmasının da etkisiyle- sultanın halife yönüne yapılan vurgu artmış, "İslamcılık" akımı "Osmanlıcılık" akımının önüne geçmiştir. Eğitimde gerçekleştirilmek istenen; disiplin aracılığı ile padişaha ve merkezi otoriteye tam bağlı, sadık, İslami değerlere göre yetiştirilmiş bir nesil oluşturulmasıdır. Din, sosyalleşme süreci içinde etkin kılınmaya çalışılmıştır.

Bu dönemi sona erdiren ve Meşrutiyet'in ikinci kez ilânı ile başlayan II. Meşrutiyet Dönemi ise eğitimin millîleşmeye başladığı; eğitim ve uygulamalarda yeni arayışların yoğunlaştığı bir dönemdir. Nitekim bu haliyle II. Meşrutiyet Dönemi, Cumhuriyet'in ilk yıllarının zemininin oluşturulduğu bir dönem olarak da görülmektedir. Keza, II. Abdülhamid'ten hemen sonra oluşan bu dönem de kendinden önceki dönemlerde olduğu gibi ihtiyaç duyduğu "vatandaş tipi"ni yaratma yönündeki çabalarında eğitim

kurumlarına yönelmiştir. Bu yeni rejim, cemaatten topluma, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişle tarifini bulan yeni bir siyasal, kamusal alan anlayışını ve onun aktörü olacak "vatandaş"ı gerektirmiştir. Balkan Savaşları sonrasında güçlenen "militer ulusçuluk" anlayışı bu dönemin eğitim anlayışı üzerinde etkili olmuştur.

Sonuç olarak; Cumhuriyet eğitiminin öncül dönemi olması itibariyle inceleme altına alınan II. Abdülhamid dönemi eğitiminde yetiştirilmek istenen gençlik tipolojisinin "padişaha karşı sonsuz bir itaat içinde, dinine bağlı ve resmi ideoloji ile barışık olan eğitimli bir sınıf" olarak kendini tanımlamış olduğu ancak hem global değişimler hem de çok uluslu bir imparatorluk olan Osmanlı'nın giderek artan oranda yaşadığı toprak kayıpları ile ayrışan dağılan yapısının, başat paradigmalar ve fikir akımlarında değişimlere sahne olduğu görülmüştür. Sultan Abdülhamid'in saltanatının ilk yıllarında etkin değer olarak gençliğe sunduğu "Osmanlılık" fikri iç ve dış gelişmelerle yerini "İslamcılık" ideolojisine, bu paradigma da sonraki yıllarda yerini "Ulusalcılık"a bırakmıştır. II. Abdülhamid'in Türk eğitim tarihinde panoptik (gözetim) ağını ilk kez ve en yoğun şekliyle eğitim uygulamalarına yansıtmış bir lider olması dikkat çekici bir durumdur. Öte yandan bu keskin baskı ve gözetim ağının kendi karşıtını içinde beslemesi ve bu ortamdan yeni bir devletin temellerini atacak olan lider kesiminin yetişmiş olması da önemli bir ayrıntıdır. Yetiştirilmek istenen gençlik/birey tipolojisi bu sürecin içinde karşıtlarını yine kendisinden doğurmuştur. Zira bu dönemde iki okumuş kitle; öğretmenler ve subaylar fikir devriminin ve uyanışın sağlanmasında öncü rol oynamışlardır (Berkes, 2011, s.366-367). Bu iki entelektüel kesim ileriki yıllarda gerçekleşecek olan cumhuriyet devriminde de öncülük edecektir.

Öte yandan özellikle eğitim düşüncesi ve felsefesi alanında İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde yapılan tartışmalar da Cumhuriyet dönemine büyük bir ışık tutmuş, Cumhuriyetin yolunu aydınlatmıştır. İkinci Meşrutiyet döneminde yapılan birçok işler Kurtuluş Savaşını verecek bir kadronun ve halkın uyandırılmasını sağlamış, Türkiye Cumhuriyeti'nin temelleri çok sağlam bir devlet olarak kurulması imkanını vermiştir.

Alt Problem 4. Cumhuriyetin ilk yılları ve tek partili döneme ilişkin (1923-1946) eğitim ve disiplin anlayışı Foucault'un eleştirel bakışı açısından irdelendiğinde nasıl bir seyir izlemektedir?

1920'de Osmanlı Devleti parçalandıktan sonra, Ankara'da kurulan TBMM döneminde ülke düşman işgallerine karşı "Milli Mücadele" dönemi yaşanmıştır. Kurtuluş Savaşı'nın yaşandığı bu dönemde özellikle milli mücadelenin mimarı ve yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün askeri savaş sürerken bile eğitimle ilgili konuşmaları ve bu konuya verdiği özel önem, ülkenin kurucu tabakasının eğitime sonraki zamanlarda çok özel bir önem vereceğini işaret etmektedir. Keza Atatürk'ün Sakarya Muharebesi devam ederken Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'ne katılması da bunun en somut örneklerinden biridir. Nitekim ilk hükümet programında, meclis konuşmalarında eğitim konusu özellikle ele alınmış ve tartışılmıştır. İlk hükümet programında dinsel ve ulusal eğitimden söz edilmiş ve çocukların "yaşamda başarılı olmalarına yardımcı" olacak bir eğitim anlayışı dile getirilmiştir. Bu programda bireylerde, kendine güvenen, girişimci ve vatansever bir karakter oluşturulmasını sağlayan üretici düşünce ve bilincin uyandırılması gibi amaçlar dile getirilmiştir. Hükümetin en önemli görevi "milli eğitim işleri" olarak tanımlanmıştır. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk 1 Mart 1922'de Meclis'in 3. toplanma yılını açarken yaptığı konuşmasında "hükümetin en verimli ve en önemli ödevi" olarak milli eğitim işlerini göstermiştir. Hükümetin yetişecek çocuklara ve gençlere "kendi benliğine, ulusal geleneklerine düşman unsurlarla savaşmayı, ulusuna, vatanına candan bağlı" olma değerleri kazandıracak bir eğitim anlayışı söz konusudur.

Görüldüğü üzere Türkiye'de eğitim anlayışı, -1923'te yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla giderek artan ölçüde- kendisinin öncülü olan son Osmanlı döneminin temel önkabullerinde önemli değişimler yaşamıştır. Bu değişimler eğitim programlarına, uygulamalarına olduğu kadar eğitimde uygulanan disiplin anlayışına ve uygulamalarına da etki etmiştir. Cumhuriyet eğitiminin terbiye ve disiplin nizamı, cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, laik, devletçi, inkılapçı vatandaşlar yetiştirmek için

çalışmıştır. Cumhuriyet eğitim ve disiplin sistemi milliyetçi vatandaşlar yetiştirmeyi ana gaye olarak benimsemiştir. Tüm eğitim programları ve disiplin ilkeleri bu amaçlar temelinde şekillendirilmiş ve uygulanmıştır. Cumhuriyet eğitiminde esas prensip millî karakterdedir, çocukların ulusçu olarak yetişmesi hedefleriyle çocuklara okulu sevdirme gayesi vardır. Eğitimin sosyalleştirme, sistemin devamını sağlama ve sistemsel değerleri vatandaşlara benimsetme işlevi ön saftadır.

Eğitim yoluyla, ailesini, vatanını, ulusunu seven ve onu yüceltmeye çalışan, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, insan haklarına saygılı, hür ve demokratik bir ülkenin vatandaşlarında bulunması gereken niteliklere kavuşmuş "iyi insan" ve "iyi yurttaş" yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu ilke doğrultusunda da eğitim programlarından, ders kitaplarına, disiplin uygulamalarında cezalandırma ve ödüllendirmeye kadar her alanda "Türk olma" ve "vatandaş olma" nitelikleri ön plâna çıkarılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışı ve eğitim kurumu, yapılan devrimlerin içselleştirilmesi ve yayılması için bir rejim propagandası aracıdır. Çocuk ve gençlerin disiplininde bedensel ve düşünsel eğitimin ve karakter gelişiminin "tarihimizin öngördüğü" yüksek düzeye çıkarılması hedeflenmiştir. Öte yandan Türk eğitiminde 1923'ten bu yana gözetim ve yönlendirme ağını besleyici ve destekleyici birtakım ritüeller belirlenmiş ve uygulanmıştır. Bu dönemlerde özel önem verilen ve uygulanan millî bayramlar, 10 Kasım ritüeli, bayrak töreni ve İstiklal Marşı ve öğrenci andı gibi ritüller, bütünleştirici ve birleştirici ritüeller olarak halâ eğitim sistemimizde uygulanagelmektedir.

Disiplin anlayışı da padişahlıktan sonra yeni yönetim sistemi olan Cumhuriyet ve demokrasinin ihtiyaç duyduğu insan ve "vatandaş" tipini yetiştirme üzerine kurulmuştur. Nitekim, Mustafa Kemal Atatürk'ün düzen ve disiplin anlayışı eskisi gibi dayağa, baskıya değil, sevgiye ve özgürlüğe dayanmaktadır. Atatürk, çocukların büyüklerin yanında konuşturulmamasına karşı çıkmakta, çocukların düşüncelerini hiç çekinmeden açıkça ifade edebildikleri demokratik bir disiplin anlayışının önemini

savunmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında uygulanan disiplin uygulamalarının hem amaçlar bakımından hem de uygulama pratikleri açısından iyileştirici (ıslah edici) bir karakterde olduğu görülmektedir. Korku ve baskı ortamı oluşturulmamasına özellikle dikkat edilmiştir, zira yeni cumhuriyet rejiminin ihtiyaç duyduğu insan profili "kendi kendine yetebilen, üreten, düşüncelerini özgürce söyleyebilen insan" imgesidir.

Bu dönemde okullarda dış etkilere dayanan bir ahlak yerine, iç etkilere dayanan bir ahlak anlayışının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu ilke Türk eğitim sistemindeki disiplin anlayışında bir devrim niteliğindedir. Bu anlayışla birlikte öğretmen, disiplin kurallarını, öğrencilere dıştan empoze ederek değil, bu kuralların niçin gerekli olduğunun bilincine vardırarak verecektir. Bu anlayışta çocuk disiplini bir korku ve baskı aracı olarak değil kendine yararlı bir sistem olarak algılayacak ve kendisi bu davranış düzenlemelerini isteyecektir. Öğretmenlerin disiplin çalışmalarında tatlı dil ve sevgiyle yaklaşmaları istenmektedir. Sözle ikna ve gerekirse ihtarla yönlendirme esas olarak alınmıştır. Nitekim 1926'da yayımlanan "İlkokul Programı"nda Cumhuriyet'ten önceki dönemde yöneticilerin isteklerine boyun eğen bir tebaa eğitimi değil, çevresine etkin uyum sağlayacak ve yararlı olacak yurttaşlar yetiştirilmesinin hedeflendiği ifade edilmiştir. Eğitim ile amaçlanan hedeflere ulaşılması ve Türk yönetim sisteminin hedeflediği vatandaş tipinin oluşturulması için cumhuriyetin ilk yıllarında büyük bir eğitim seferberliğine girişilmiştir. Hatta bu eğitim ağı, ulus-millet okulları ve halkevleri yapılanmasıyla okul kurumunun dışına taşarak ülkenin en ücra köşesine bile ulaşılması hedeflenmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Millî Eğitim yapılanmasının en merkezi yeri olan Bakanlık ile eğitimin temel uygulayıcıları olan öğretmenler arasında doğrudan iletişim kurulduğunu, dönemin eğitim bakanlarınca öğretmenlerin şahıslarına yazılan mektuplar, destek ve teşvik yazıları, seminer ve nutuklarla (radyo konuşmaları ve her eğitim-öğretim yılı başında okullara ve öğretmenlere tebliğ edilen, ilk derslerde okunan ve okulda görünen bir yere asılarak ilân edilen, vatandaşlık, ülkeye hizmet ve milletin yararına çalışma esaslarını öne çıkaran hitaplarla) eğitimin sosyal işlevlerinin desteklenip güçlendirilme amacı taşındığı görülmektedir. Eğitimin etkin işlevsellik

kazanan bir yapılanma arz etmesi için öğretmenlere özel bir önem verilmiş, özellikle ülkenin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, eğitim politikacıları ve uygulayıcıları tarafından öğretmenlere yönelik politik düzenlemeler ve destekler artırılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında özellikle ilköğretimin üzerinde oldukça durulmuştur. Çünkü ilköğretim, inkılâpları, laikliği topluma benimsetecek, özellikle geniş kırsal kitlelerin davranışlarını değiştirecek bir araç olarak görülmüştür.

Eğitim, programları ve kurumlarıyla hemen hemen her toplumda devletin ideolojik aygıtı olma fonksiyonunu üstlenmiş bir işleve sahip olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında da Türkiye'de eğitim kurumu, okullar aracılığıyla bireyleri devletin resmî ideolojisine uyumlu kılacak ve itaat edecek öznelere dönüştürme misyonunu üstlenmiş bir görüntü içindedir. Öte yandan bu itaat ağı, baskı, korku ve sürekli gözetim ağına yönelik panoptik bir ortam olarak şekillenmiş değildir. Bu dönemde uygulanan Köy Enstitüleri deneyiminde mümkün olduğu kadar geniş bir özgürlük, eleştiri ortamı sağlanmaya çalışılmış; öğrencilerin kontrolü ve etkinliğini öne çıkaracak uygulamalara gidilmiştir. Nitekim öğrenciler, düzenli olarak gerçekleştirilen eleştiri saatlerinde arkadaşlarını, öğretmenlerini, okul müdürünü ve hatta dönemin cumhurbaşkanını bile özgürce eleştirebilmişlerdir.

Bununla birlikte eğitim aracılığıyla, Türkiye'nin kurulduğu ilk yıllarda sisteme ve kurallara itaati üstün hedef sayan bireylerin yetiştirilmesi de hedeflenmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimde, eski Türk kültürü, gelenekleri ve millî benliği üzerinden temellendirilen itaat teması, kimi eğitim bilimcilerce Cumhuriyet'in ilk yıllarında kendisine sunulan bilgiyi sorgulamaksızın, mutlak bir doğru olarak kabul eden itaatkâr ve uyumlu yurttaşın yaratılmasına yol açmakla da eleştirilmiştir.

Nitekim, öğrenciye kazandırılmak istenen disipline ilişkin sınıf içi davranışlar, (öğretmen anlatırken başka şeyle meşgul olmamak, öğretmenin emirlerine itaat etmek, kapıyı vurmadan içeri girmemek, daima her şeyde öğretmenden ya da başöğretmenden

müsaade almak) gibi itaate dayalı davranışlar üzerine temellenmiştir. Disiplin yönetmelikleri ve okul kuralları bu pratikler üzerine kurulmuştur.

Talimatname ve yönetmeliklerde "Türk çocuğu, Türk devletinin kanunlarına, Türk cemiyetinin ahlâk kaidelerine, okulun nizamlarına içinden gelerek ve severek itaat eder" ifadeleri yer almaktadır (MEB, Tebliğler Dergisi, 13 Eylül 1939, s.12-14). 1923'ten bu yana düzenlenen tüm eğitim programlarında, işlenen ders kitaplarında, uygulanan disiplin yönetmeliklerinde ve yazılı olmayan tüm uygulamalarda "itaat"e dayalı bir eğitim anlayışı öne çıkmaktadır. Türk gelenekleri, adetleri ile de desteklenen itaat (öğretmene, müdüre, kanunlara, devlete itaat), öğrencilere aşılanmaya çalışılan en önemli hedeflerden biri konumundadır. Sınıf içi ve dışı verilen cezalar genellikle itaatsiz davranışlar karşısında oluşmaktadır. İtaat, sistemin ve devlet yönetiminin ihtiyaçlarına göre zaman içinde şekil değiştirse de her zaman Türk eğitim sisteminde başat değerlerden biri olmuştur. Bunun üzerine şekillenen gözetim ağı da Türk eğitim sisteminde üzerinde özel bir önemle durulan bir mekanizma olarak görülmektedir. Nitekim gözetim ağı sadece öğretmenin öğrenciyi gözetlemesi şeklinde kalmamış, oluşturulan öğrenci kurulları ve sınıf temsilcilikleriyle öğrencinin de öğrenciyi gözlem altında bulundurması gözetim ağına dahil edilmiştir. Sınıflarda öğretmenlerin oturdukları yüksek kürsüler, sınıfın tamamını gözetleme imkânını saplayacak şekilde tasarlanmıştır. Öğretmenlerin sırayla ve yönetmelikçe zorunlu tutuldukları "okul nöbetçiliği" uygulamasıyla teneffüsler de dahil olmak üzere gözetim ağı, her anı ve her yeri kapsayacak şekilde tasarlanmıştır..

Araştırmanın bulgularına göre Cumhuriyetin ilk günden itibaren eğitim/öğretim ülküsünü büyük bir ciddiyetle ele aldığı ve eğitimin yurdun her yanında yaygınlaştırılmasının hedeflendiğinin sık sık ifade edildiği görülmektedir. Millî terbiye ve disiplinin eğitimde en temel hedef olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Her vatandaşın ırka dayanmayan, daha çok kültüre, dile ve vatana dayan bir Türk milliyetçisi olarak

yetiştirileceği, eğitim esaslarının Atatürk'ün belirttiği 6 ilke olduğu (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Milliyetçilik, Laiklik, İnkılapçılık) ve bu ilkelerin dönemin iktidarı Cumhuriyet Halk Partisi'nin de temel ilkeleri olduğu görülmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında bireylere bir taraftan vatanı için kişisel vazifelerini yerine getirmek diğer taraftan da sosyal alandan dışlanmamak için, sınırları belirlenmiş bir çerçeve içerisinde, kendisi için tanınan haklarla yaşamaya riayet etmesi gerektiği öğretilmektedir. Millî menfaatler doğrultusunda bireysel özgürlüklerin sınırlandırılabilecekleri sıklıkla vurgulanmış ve haklardan çok yurttaşın vazifeleri, özgürlükten çok otorite ile itaat-birlik teması ve bireysel varlıklardan çok devlet-millet-cumhuriyet gibi kolektif bütünler ders kitaplarında çok yoğun bir biçimde işlenmiş, Halkevleri aracılığıyla okul kurumu dışında kalan vatandaşlara uzanan geniş bir eğitim ağı inşa edilmiştir.

Cumhuriyet eğitiminde iktidar ve ideolojinin yaşatılması ve devamı için özel bir önemle ele alınan eğitim sisteminde bu ilkeleri benimsemiş ve bu ilkelerin muhafızı olmayı amaç edinmiş insan tipinin yetiştirilmesi için gözetimin öne çıktığı bir disiplin anlayışı egemen olmuştur. Yayımlanan disiplin yasaları, yönetmelikleri, yönergeleri ile desteklenen bu ağ, teftiş ve düzenli olarak tutulan gözetim dosyaları ve belgeleri ile de sistemli bir takip ağı içine yerleştirilmiştir. Sistemin onayladığı "vatandaş" tipine uymayan öğrenciler ve bu ilkelere hizmet etmekte başarısız olan öğretmenler sıkı denetim ve gözetim altına alınmış, suç teşkil edecek davranışlar da disiplin yönetmeliklerince cezalandırma ile kontrol edilmeye çalışılmıştır. Ancak bu gözetim, panoptikon metaforundaki gibi kişilerin bireysel varlıklarını tamamen empoze altına alıcı olmaktan çok "ıslah edici, iyileştirici" amaçlar içermiştir.

Keza Cumhuriyet döneminde demokratik eğitimle ilgili çalışmalar da dikkat çekmektedir. Bu alanda ilk hareket, cumhuriyetin ilânının hemen ardından 29 Aralık 1923 tarihinde Liseler Yönetmeliği'nin 18. maddesinin değiştirilmesi ile olmuş ve

konuya ilişkin bakanlıkça bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelge ile geçmiş yıllarda salt itaat duygusu ile yetiştirilen çocukların ve gençlerin yerine özgür, sorumluluk sahibi çocuklar ve gençler yetiştirilmesi istenmiştir. Ancak bu "özgür ve sorumlu bir ulus bireyi olan" gençlerin cumhuriyetin temel değer ve ilkelerine sahip çıkan ve bunları koruyup yaşatan bir yapıda olması gerektiği de vurgulanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve disiplin anlayışına 1923-1946 yılları arasında damgasını vuran ana unsurun Atatürk devrimleri olduğu analiz edilmektedir. Bu devrimlerin bir ulusal modernleşme ideolojisi olduğu ve milliyetçilik dışında pragmatizm, laiklik, ulusal egemenlik ve ampirik devletçilik gibi ilkelere de dayanan sürekli bir dinamizm oluşturulduğu görülmektedir (Giritli, 1988, s.1-5). Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda eğitimde ideolojik ögeler yoğun olarak kullanılmaktadır. Milliyetçilik önde gelen bir ögedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ulusal bir devlet olarak bütün bireyleri ulusal birlik içinde daima yüceltmeyi ve birleştirmeyi amaçlayan Türk milliyetçiliği ve millî egemenlik başat ideolojik değerlerdendir. Türkiye'de eğitimi biçimlendiren ideoloji toplumsal diğer kurumları biçimlendiren ideolojiden farklı değildir. Hâkim ideolojinin temel unsuru Atatürk ilkeleridir. 1950 öncesi dönemde belirleyici olan, Atatürk'ün kurmuş olduğu parti olan Cumhuriyet Halk Partisi'dir. Bu parti milliyetçilik anlayışını halkçılıkla birleştirip sosyal bir milliyetçilik anlayışına uyarlayarak zaman zaman şovenizme varan öğelerle sergilemiştir. II. Dünya Savaşı sonrasına kadar hiçbir alanda muhalefete izin verilmemiştir (Güven, 1998, s.77, 87).

Sonuç olarak 1923-1946 yılları arasında eğitim ve disiplin anlayışı ve uygulamalarında Foucault'nun analiz ettiği bilgi-iktidar ilişkisini kısmen ve zaman zaman görmek mümkündür. Eğitim politikaları, uygulamaları, yetiştirilmek istenen insan tipi ve disiplin anlayışı üzerinde iktidarın belirleyici bir gücü söz konusudur. Ancak hem dışsal faktörler hem de amaç ve uygulamalar açısından Foucault'nun ortaya koyduğu şekliyle panoptikon metaforunun eğitim üzerinde etkili olduğunu söylemek çok sert bir yorum olacaktır. Zira genç cumhuriyet "hür düşünceli, kendi başına karar verebilen, girişimci, "kul" bilincinden sıyrılmış" bireylere ihtiyacı olduğunu ve böyle bir insan

tipi yetiştirmeye çalıştığını her fırsatta dile getirmiş, bu anlayışı uygulamalarına da yansıtmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda şekillenen Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki disiplin anlayışı da cezalandırıcı, baskıcı olmaktan çok "ıslah edici ve iyileştirici" özelliklere sahip olmuştur.

Alt Problem 5. Cumhuriyetin ilk yıllarına ilişkin eğitim kurumlarında uygulanan disiplin anlayışı dönemin gelişimlerine göre kendine özgü uyum becerisi göstermiş ve değişimler yaşamış mıdır? Bu gelişim ve değişimler nasıl bir insan tipi yetiştirme amacı üzerine şekillenmiştir?

29 Ekim 1923 yılında Cumhuriyet'in ilânı ile yeni bir devlet olarak varlığına başlayan Türkiye Cumhuriyeti her alanda olduğu gibi eğitimde de ciddî reformlara ve düzenlemelere sahne olmuştur. Bu düzenleme ve yenilikler Mustafa Kemal Atatatürk ve bir grup seçkin azınlık tarafından organize edilmiş ve yaşama geçirilmiştir. Ulus-devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde 1946 yılına kadar geçen 23 yıllık süreç tek parti iktidarının güçlü olarak varlığını devam ettirdiği, "vatandaş" olma pratiklerinin öne çıkarıldığı, milliyetçilik ilkelerinin başat değerler olduğu dönemdir. Bu dönemin belirleyici ana ilkesi Atatürk devrimleridir. Mustafa Kemal Atatürk tarafından ifadesini bulan ulusalcı-milliyetçi-vatanperver düşünceler eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda uygulanacak olan disiplin anlayışının belirleyici ögeleridirler.

Bu dönemde okulun görevi Türkiye Cumhuriyeti'nde sosyal düzeni sağlamak ve devam ettirmektir. Okul kültürel mirası taşıyan kurumların en önemlilerinden biridir. Bunu gelecek kuşaklara aktararak bir anlamda mevcut düzeni korumayı da garanti etmektedir. Bireyleri egemen ideolojinin değerleri doğrultusunda geleceğe hazırlamaktır. Siyasî iktidarın ideolojik algısına göre şekillenen Türk eğitim sistemi ve Türk disiplin sistemi, yapısal olarak yine de bazı temel unsurları her dönemde bünyesinde taşımıştır. Ulus-devlet olma mantığının temel ana kavramlarından biri olan "milliyetçilik, vatanseverlik, ulusa hizmet" bunların başında gelmektedir. Bu

kavramların içeriğinin doldurulması mevcut ideolojik yapıya göre belirlenmiş olsa da temel amaçlar arasında ulus-devlet olma şartlarına hitap eden bu ana değerler hep yer almıştır.

Eğitim ve disiplin anlayışı ile birey yetiştirme pratikleri hem içsel hem de dışsal global değişimlerden etkilenmiştir. Zira II. Meşrutiyet'ten itibaren yükselişe geçen "ulusalcılık" fikrinin bu dönemde eğitim çalışmalarında olgunlaştığı; eğitimbilimcilerin ulusal değerler etrafında yaptıkları eğitim araştırma ve çalışmalarına hız verdikleri görülmektedir. Cumhuriyet Gazetesi aracılığı ile her hafta okuyuculara okuma-yazma pratiklerini içeren ekler ayrıldığı; eğitimdeki başat değerlerin dönemin gazete ve dergileri aracılığı ile geniş kitlelere ulaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre bu dönemde eğitim anlayışı ve disiplin pratiklerinin içsel siyasi değişimlere uyum gösterdiği görülmektedir. Bu dönemde siyasi değişimler, yapılan köklü devrimlerle birlikte sosyal yapının tümünde temelden değişiklikleri gerektirmektedir. Bu nedenle de cumhuriyet devrimini gerçekleştiren devrimci kesimin de özel önem verdiği eğitim pratikleri, etkin cumhuriyet ideolojisinin ihtiyacı olan bireyleri yetiştirme hedefi ile ülkenin her bireyine ulaşma çabası üzerine odaklanmış bir görünümdedir.

Öte yandan global düzeyde yaşanan süreçlerin de Türk Eğitim Sistemi'ne etkilerde bulunduğunu görmek mümkündür. Keza 1940'lı yıllarda özellikle Almanya'da yükselişe geçen "milliyetçilik" temelli anlayış ve Hitler döneminin izleri Türk Milli Eğitim'inde zaman zaman görülmektedir. Dönemin eğitim genelgeleri ve tamimlerinde, o dönemde Cumhurbaşkanı olan ve "Milli Şef" olarak adlandırılan İsmet İnönü'nün yüceltildiği, "Ebedi Şef" olarak anılan Atatürk'ün her amacın temel taşı olarak öne çıkarıldığı görülmektedir. 1944 yılında yayınlanan 4 Nisan 70/99 sayılı tamimde dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in şu sözleri Türk eğitiminde bu etkinin en belirgin izlerini sergilemektedir: "Başımızda bulunan Büyük

Başbuğumuz İnönü'ye milli birliğimizin timsali olarak inanmada, varlığımızın büyük hakikati olduğunu candan, yürekten bilmeli ve bildirmeliyiz." (s.1).

Görülmektedir ki, Türkiye'de Millî Eğitim Sistemi Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren -adından da anlaşıldığı üzere- "millî"dir ve millî değerler merkezinde organize edilmektedir. Günümüzde azalma ivmesi göstermekle birlikte halâ Millî Eğitim Sistemi'nin aşırı merkeziyetçi bir yapısı söz konusudur ve bu merkeziyetçi yapı, eğitim kurumlarında -her düzeyde- yapılması gereken düzenlemeleri belirlemede, yönlendirmede, denetlemede ve gözetlemededir. Ders kitaplarından, derslerde anlatılacak müfredat program ve konulara kadar her şey bu merkeziyetçi gözetim yapısı tarafından izlenmekte ve belirlenmektedir.

Türkiye'de Millî Eğitim Sistemi, çok partili yaşama geçiş ve sonraki süreçler de dahil olmak üzere her dönemde yönetimde etkin olan ideoloji tarafından belirlenmiş ve şekil almıştır. Uygulamalar, iktidarların yapısına göre şekil değiştirmiş, verilen disiplin ve oluşturulmak istenen birey/ vatandaş tipi de iktidara göre biçimlenmiştir. Yapılan çalışmalar, iktidardaki ideolojik değişimlere bağlı olarak okutulan ders kitapları ve içeriklerinden, öğretmenlere yüklenen misyona kadar her alanda ciddî değişimler oluştuğunu göstermektedir (Güven, 1998; İnal 2004; Güneş, Güneş 2003).

1946 ve sonrası süreçte de bilgi-iktidar ilişkilerinin eğitim ve okul üzerinde etkilerinin nasıl değişerek şekil aldığını ve aktif gücünü görmek mümkündür. Çalışmanın araştırma ve analiz kısmında 1795-1946 yılları arasındaki süreçler incelemeye alınmıştır. Ancak bu dönemler (1946 ve sonrası) başka bir çalışmanın konusu olarak ele alınmalı, titizlikle incelenmelidir. Keza, yakın tarihimizdeki bilgi-iktidar ilişkileri sarmalındaki eğitim ve disiplin algısı ile okul ortamını anlamak, günümüzü kavramak açısından ciddi referanslar sunmaktadır.

BÖLÜM V

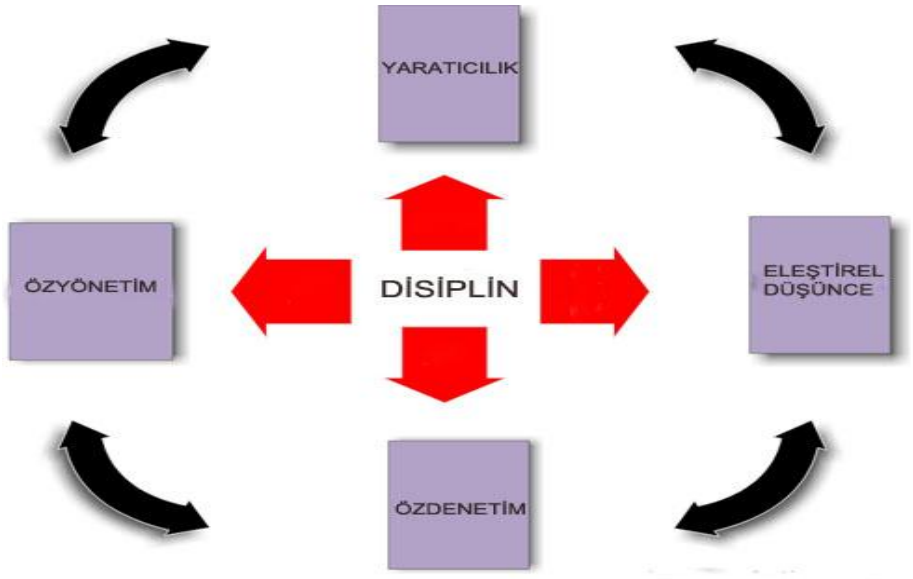
TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bilgi ve teknolojinin son hızla geliştiği ve her günün bir öncekinden benzersiz özellikler taşıyabildiği günümüz okulları, sürekli gelişime ve yenileşmeye açık, bilgi akış hızının yüksek olduğu, bireysel olduğu kadar toplumsal gereksinimlere de hızlı yanıt verilebildiği kurumlar olmak durumundadır. Birey yetiştirme paradigmaları da eski statik yapıdan kurtulmak ve sürekli gelişim ağı içinde dinamik olmak durumundadır. Aksi durumda okul kurumu sürdürülebilirliğini yitirme gerçeği ile karşı karşıya kalacaktır. Günümüz okul modeli uzun zamandır –araştırmaların sonuçlarıyla örtüşen bilimsel öneriler doğrultusunda- "demokratik okul" olarak kendini tanımlamaktadır. Bu modelde disiplin de dışsal, baskıcı, cezalandırıcı anlayıştan uzak kişisel sorumluluk algısını beslemeye odaklı ve bireysel gelişimi öne çıkarak içsel disiplin anlayışına dayanmak durumundadır. Günümüz okul modelinde uygulanacak disiplinde mantık yerine yaşamı koymak, soyut kavramlar yerine gerçeği koymak, baskılardan tamamen sıyrılmış bir disiplin oluşturmak, çocuğun kendini var edebilmesi ve yaratıcılığını ortaya koyabilmesi için "demokratik okul" ortaya günümüzde alternatif eğitim sistemi olarak önem kazanmaktadır. Bunun için de eğitimin panoptik disiplin ağından çıkarılarak "farklı olma ve yeniden deneme özgürlüğü"nün sunulduğu, çocukların yaratıcılıklarına rehberlik edildiği, kendilerini keşfetmelerine olanak tanıyacak imkanların sağlandığı okullar ile desteklenmesi gereklidir (Sungur, 2001, s.17-24).

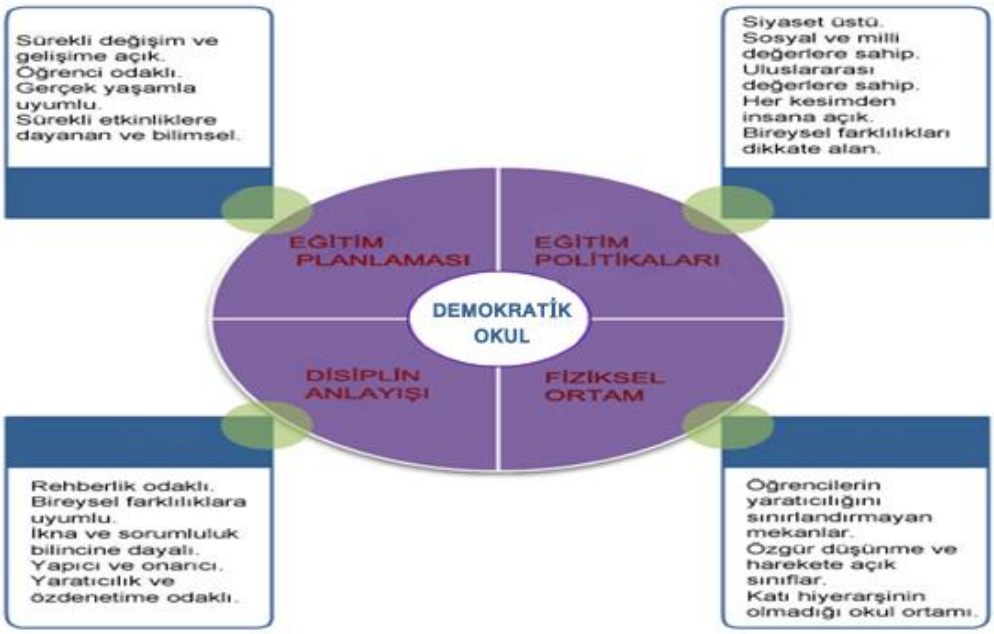
Herbert Spencer (1820-1903)'ın belirttiği gibi "demokratik okul"da öğretmenler öğrencilere mümkün olduğunca az telkinde bulunmalı, öğrencileri daha çok araştırmaya, bulmaya, yaratıcı olmaya yöneltmelidirler. Bu okul modelinde öğretmen,

öğrencinin kendi kendini disipline etmesinde, o iç disiplini kendi başına oluşturmada yardımcı olan, rehberlik yapan konumda olmalıdır. Paul Lacombe (1833-1919)'un alternatif okul modeli teorisinde önerdiği gibi öğrenci üzerinde olumsuz etkileri olan cezaların tümüyle kaldırıldığı, öğrencilerin sınıflarda ve okullarda etkin olmasına dayalı bir anlayış öne çıkarıldığı zaman okullar daha etkili hale gelmektedir.



Demokratik okul modelinde öğretmenlerin adanmışlıklarını arttıracak, düzenlemeleri tepeden inme yasalarla değil bizzat uygulayıcıların öneri ve istekleri ile şekillendirecek, her türlü gereksinim ve yaşamsal zorunlulukların karşılandığı bir yapıya ihtiyaç vardır. Zira yaratıcılığa rehberlik edecek öğretmenlerin mutlu olmaları ve eğitime adanmışlıkları öğrencilere direkt etki edecek, yapılmak istenenleri belirleyecektir. Decroly okul modelindeki gibi "demokratik okul"da çocuğu her yönüyle tanımak, kişiliğinin tüm yönlerini geçmişinin tüm verileriyle kavramak, rehberlik işlerinin sağlıklı yürütülmesi açısından önemlidir. Ancak bu tanıma işi çocukları "fişleme", "etiketleme" aracına dönüştürülmemelidir. Bireylerin sürekli gelişim ve değişime açık oldukları gerçeği eğitim ve disiplin anlayışında kabul edilen temel ilkelerden olmalıdır. Öğrenci ile bulunduğu ortam arasındaki ilişkilerin kendiliğinden doğumuna izin vererek eğitimi yaşam çevresine uyarlayan, ev işleri,

doğal yaşama uyum, gelişen çağın getirdiği olumsuzluklarla mücadele gibi etkinliklere ağırlık veren, güncel realitelere dayanan ve gerçek yaşamdan kopuk olmayan bir eğitim tasarlanmalıdır. Waldorf okul modelindeki gibi "demokratik okul"da da çocukların ihtiyaçlarının karşılandığı, çocukları yetişkinlerin ezici dünyasından koruyarak kendilerini ifade etmelerine zemin hazırlandığı, eleştirel düşünce, öz-denetim, öz-yönetim, yaratıcılık ve hayal gücünün geliştirildiği bir eğitim/disiplin anlayışına ihtiyaç vardır. Aynı zamanda "demokratik okul"lar, sosyo-ekonomik, ırksal ve dinsel temelleri ne olursa olsun tüm çocuklara kapılarını açmalı, her çocuğun kendine has özellikleri olduğu kabul edilmeli, okullar politik ve ekonomik kontrolden tamamen bağımsız olmalıdır. Hiyerarşinin olmadığı bir okul oluşturulmalı, disiplin ikna ve sorumluluk bilinci üzerine inşa edilmelidir. Notsuz eğitimle etkinlik ve sorumluluk bilincinin prim yaptığı bir ödüllendirme ağı oluşturulmalıdır. Sosyal ve milli değerler insani değerlerin üzerine inşa edilerek aktarılmalı, uluslararası vatandaşlık kavramı da bireylere verilmelidir.



Bu modelde olduğu gibi okulların temel unsurlarından biri, okulun problem çözme becerilerini geliştirmiş olmasıdır. Çağımızın okulları, belirlediği eğitimsel amaçlar doğrultusunda katılımcılarını eşgüdümlenmiş bir şekilde eğitim süreçlerine dahil edebilen, kaynaklarını etkin kullabilen, diğer örgütlerle rekabet edebilen ve en önemlisi iç tutarlılık gösteren kurumlar olmak durumundadır (Balcı, 1992, 159; 2001, s. 5-11). Bu da ancak okulun etkili bir okul olması ile mümkündür. Öte yandan kendini yöneten, geliştiren, kendi kendini yenileyen okullar etkin olabilirler. Dışsal etki mekanizmalarını eğitim süreci içinde olumluya çevirebilen, üyelerinin ihtiyaçlarına hızlı ve sürekli bir biçimde yanıt verebilen ve dışsal faktörlerle içsel süreçler arasında denge kurabilen okullar günümüzün ihtiyaçlarına yanıt verebilecek okullardır. Bugün okulların sürekli olarak eğitimin niteliğini arttırma üzerine odaklı olması ve bu süreci yöneten yöneticilerinin ise öğretim lideri vasfı taşımaları, öğretmenlere liderlik etmeleri gerekmektedir. Önerilen demokratik okul modelinde de okulun her an değişim ve gelişim içinde olması, insan faaliyetlerinin her yönünü kapsaması, kalite örgütü olması, dış uyum ve iç bütünleşme göstermesi temel ilkeler olarak kabul edilmektedir.

Günümüzde eğitimde eşitlik ve fırsat eşitliği konularında olduğu gibi bireylerin her alanda ve her konuda farklı ya da aykırı düşünebilecekleri gerçeği üzerine dayalı bir özgürlük alanının yaratılması sosyal devlet ilkesi olarak görülmeli, bir başkasına zarar verilmediği sürece yaratıcılık ve farklı düşünceleri destekleyen bir eğitim mekanizmasının oluşturulması desteklenmelidir. Ancak bu özgürlük anlayışının sınırı insanî hakların yaşatılması olduğu kadar, ulusal bağımsızlık ve varlığın korunması olarak da belirlenmek durumundadır.

5.2. ÖNERİLER

Osmanlı'nın son dönemi (1795-1923) ile Cumhuriyet'in ilk yıllarında (1923-1946) eğitim-iktidar ilişkileri arasında temelleri atılan eğitim ve disiplin anlayışının üzerine biriken ve yükselen eğitim sistemimize –araştırmanın analizleri doğrultusunda- şu öneriler getirilmiştir:

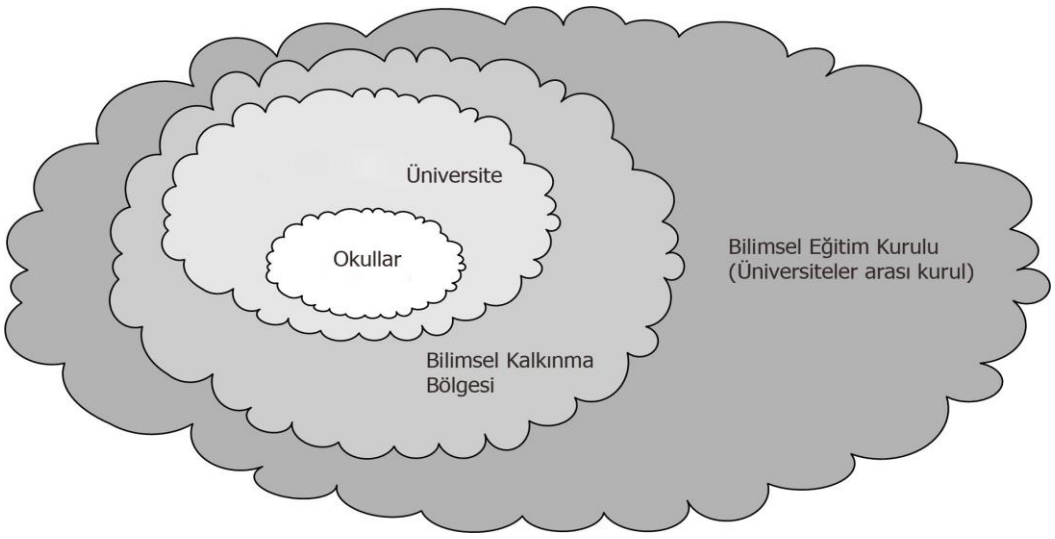
1. Eğitim, ideolojik düzenlemelerden bağımsız olarak ele alınamaz olsa bile eğitim sistemimizin ideolojisi oluşturulurken evrensel insanlık değerlerine, dünya barışına ve evrensel dostluk ilkelerine zarar vermeyecek, mikro düzeyde ulusal olduğu kadar makro düzeyde de evrensel gelişmelere hizmet edecek bir yapı oluşturulmasına önem gösterilmelidir. Bu konuda istikrarlı bir duruş sergilenerek eğitim ideolojisinde kendine ait yaratıcılığı ve değerleri olmayan, üretemeyen insanlar yetiştiren eğitim programları yerine evrensel değerlere bağlı eğitim programları geliştirilmelidir. Öğretmenler ve eğitim uygulamaları üzerinde direkt ve birebir etkili olan müfredat programlar hem öğretmenlerin hem öğrencilerin yaratıcılığına daha fazla fırsat sağlayacak bir esnekliğe kavuşturulmalıdır. Lise müfredatına araştırmaya ve sorgulamaya dayalı, öğrencilerin özgürce kendilerini ifade edebilecekleri dersler konulmalıdır.

2. Eğitimin uygulayıcısı ve mikro boyutta belirleyicisi olan öğretmenler ile eğitim uzmanlarının da yetiştirilmesinde özgürlükçü, yaratıcı bir yapıda olmalarına fırsat tanıyacak bir eğitim fakültesi anlayışı oluşturulmalı, eğitim fakültelerine bu disiplin algısını besleyecek dersler eklenmelidir. Öğretmenin vazifesi sürekli gözetlemek ve hata aramak değildir. Bu nedenle eğitim uygulamalarında öğretmenlerin kafasındaki panoptikon da sorgulanmalıdır. Siyasî değişiklikler ve gelişmelerden bağımsız olarak eğitimi bilimsel ilkeler çerçevesinde örgütleyecek ve yürütecek bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır.

3. E-okul gibi bilişim ağı üzerinden de desteklenen gözetleme pratiklerinde ileriki süreçlerde bireyin değişmesine yahut tercihlerinin farklılaşmasına izin vermeyecek şekilde gözetleme kriterleri oluşturulmamalı, burada yer alacak bilgiler kişileri etiketleyici olmamalıdır. Okullar, öğrencilerin yanında aileleri de içine dahil eden, eğitim uygulamaları ve plânlamalarında aileleri de etkin kılan bir yapı göstermelidir. Eğitim yalnızca okul fiziki ortamıyla sınırlandırılmamalı, eğitimciler ile aileler işbirliği içinde geniş bir eğitim ailesi oluşturmalıdır.

4. Millî Eğitim sistemimizin aşırı merkeziyetçi yapısı eğitim kurumlarında yapılması gereken düzenlemelerin aksamasına neden olduğu gibi panoptik gözetim ağının beslenmesine de hizmet etmektedir. Bu risk göz önüne alınmalı ve panoptik bir ortama gidilmesinin önüne geçilmelidir. Bu merkezdeki güç odaklaşmasının kurumlar arasında ortak yararlanma ilkesine dayalı olarak yeniden yapılandırılmalıdır.

5. Eğitimde özgün bir yapılanmanın sağlanabilmesi için Türkiye gelişmişlik düzeylerine göre eğitim kesimlerine ayrılmalı; eğitim, bürokratik sıkıntılar ve keskin gözetim ağından uzak, demokratik bir yapıda organize edilmeli; saptanan bu eğitim kesimleri -kalkınma amaçlı- bir üniversitenin sorumluluğuna verilmelidir. Üniversite, sorumlu olduğu eğitim bölgesinde demokratik, özgür, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi ana gayeleri üzerinde eğitim programlaması, planlaması ve uygulaması yapmalıdır.



Önerilen modelde eğitim uygulamalarını organize edecek olan bilimsel eğitim kurulunun objektif kriterlere göre eğitimbilimci akademisyenlerden seçilmesi gerekmektedir. Bu kurul, -demokratik ilkelere göre- eğitim çalışmalarında ülkenin yönetimindeki siyasi yapıyla koordinasyon içinde olmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Adorno, T. W. (1991). *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture.* J. M. Bernstein (Ed.). London: Routledge.

Ağır, İ. (1993). *Orta dereceli okullarda öğrencilerin işledikleri disiplin suçları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aka, A. (2004). *Eğitim aracılığı ile iktidarın yeniden üretilmesine ilişkin bir araştırma Tuzluçayır ve Abidinpaşa Liseleri örneği.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı.

Akay, A. (2000). *Michel Foucault'da iktidar ve direnme odakları.* İstanbul: Bağlam Yayınları.

Akdağ, B. (2008a). Türkiye'de alternatif eğitim ve kurumsallaşma. *Ataşehir Eğitim ve Kültür Dergisi,* sayı: 2, 32-33.

Akdağ, B. (2008b). Geleceğin okul modelleri. http://bulentakdag.blogspot.com /2008/07/gelecein-okul-modelleri.html adresinden 05 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.

Akın, H. (1947). Okul aile birlikleri. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 2, cilt:1. Ankara: Zerbamat, 7.

Akın, R. (1964). Çocuklarımıza kabiliyetlerine göre öğretim. *Eğitim Dünyası Dergisi,* Mart, yıl: 3, sayı: 18-3, Ankara: Yargıçoğlu Matbaası, 16-17.

Aksoy, N. (2000) Sınıf içi disiplin sorunlarını azaltmada izlenebilecek temel yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* İstanbul: Anı Yayıncılık, 5-9.

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. Ankara: *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* sayı:25, s.9-20.

Aktan, M. A. (1999). *Köy Enstitüleri'yle canlandırıcı eğitim yolunda.* İzmir: Etki Yayınları.

Aktimur, K. (1948). Öğretmen kimdir ve nasıl olmalıdır?. *Öğretmen Sesi Dergisi,* İstanbul: Güven Basımevi, No: 37-161, 6.

Akverdi, H. (1943). Yirmi yılın fikir hayatı. *Ülkü Millî Kültür Dergisi,* Yeni Seri Sayı: 51, Ankara: Zerbamat, 9-14.

Akyıldız, A. (2009). *Osmanlı bürokrasisi ve modernleşme.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Akyol, İ. H. (1941). Devlet uzviyeti. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 99, cilt: XVII, Ankara: Zerbamat, 211-214.

Akyüz, H. (1991). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma.* İstanbul: MEB Yayınları.

Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Akyüz, Y. (1999b). Cumhuriyetin başında Türk çocuğunun yaşam ilkelerine ilişkin orijinal bir belge ve bazı yabancı örnekler". *Millî Eğitim Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart, Sayı 141, 4.

Ali, N. (1933). 19 Şubat. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası,* sayı: 1, cilt:1, Ankara: Ulus Matbaası, 3-4.

Alpman, C. (1947). Cumhuriyet ve beden eğitimi. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi*, sayı: 11, cilt:1. Ankara: Zerbamat, 14-15.

Althusser, L. (1989). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları.* Y. Alp ve M. Özışık (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Altunya, N. (1990). Köy Enstitüleri'nin tarihçesi. *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* (s.80-96). Ankara: Eğit-Der Yayınları.

Altunya, N. (1999). Laik eğitimden dönüş. *1980 sonrası eğitimimiz sempozyum bildirileri.* Ankara: Suteni Yayıncılık, 11-12.

Altunya, N. (2000). Köy Enstitüleri'nin kurulmasından önceki eğitimimize kısa bir bakış. *Kuruluşlarının 60. yılında Köy Enstitüleri* (s. 26-42). Ankara: Ürün Yayınları.

Altuntop, L. (2006). *Yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki disiplin uygulamalarına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Egitim Bilimleri Enstitüsü.

Anderson, P. (2002). *Postmodernitenin kökenleri.* Elçin Gen (Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Antel, S. C. (1943) 2. Maarif şûrasında konuşulan meseleler. *Tan Gazetesi,* 27 Şubat, 3-4.

Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar*. Ergin Bulut (Çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Arslanboğa, T. A. (2009). *Türkiye eğitim sisteminde okul disiplininin Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırmalı analizi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atatürk, M. K. (1974). *Nutuk.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu (1991). *Atatürk'ün tamim, telgraf ve beyannameleri.* Nimet Arsan (der.), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Atay, F. R. (1937). Kültür davamız. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* sayı:15, İstanbul: Ülkü Basımevi, 360-361.

Atay, F. R. (1941). Yirmi Üç Nisan. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 99, cilt: XVII. Ankara: Zerbamat, 193-194.

Atay, Z. (1944). Gençlerimizi sanat sahasında yetiştirmek. *Öğretmen Sesi Dergisi,* İstanbul: Güven Basımevi, No: 37-125, 5.

Ateş, S. Y. (2012). *Asker evlatlar yetiştirmek.* İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Atıcı, M. (2002). Öğrencinin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 29, 9-26.

Ayata, A. G. ve Acar, F. (2002). Disiplin, başarı ve istikrar. Türk orta öğretiminde toplumsal cinsiyet ve sınıfın yeniden üretimi. *Kültür fragmanları, Türkiye'de gündelik hayat*. Deniz Kandiyoti, Ayşe Saktanber (Eds.), İstanbul: Metis Yayınları.

Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplinin sağlanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydın, M. (2009). *Moderniteye dışarıdan bakmak.* İstanbul: Açılım Kitap Yayınları.

Aytaç, K. (1966). Günümüzde Avrupa okul reformları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi,* cilt:4, s.165-174.

Aytaç, K. (1981). *Çağdaş eğitim akımları.* Ankara: AÜ DTC Fak. Yayınları.

Aytaç, K. (1998). *Avrupa eğitim tarihi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Aytuna, H. (1937). Öğretimde talebe raporları. *Öğretmen Sesi Dergisi*, No: 37-62, Ankara: Ebuzziya Matbaası, 228-230.

Aytuna, H. (1949). Cumhuriyet'in 26. yıldönümünde milli eğitim davamızın değeri. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi*, sayı: 35, cilt: 3, Ankara: Ulus Basımevi, 4-5.

Aytuna, H. (1963). *Orta dereceli okullarda öğretmenlik ve sorunları.* Ankara: Öğretmen Kitapları Yayınları.

Bacanlı, H. (1998). *Eğitim psikolojisi.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Bahşi, E. (2005). *Eğitim ve siyaset alanındaki çalışmalarıyla Hıfzırrahman Raşit Öymen.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılapları Tarihi Enstitüsü.

Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (1992). İlköğretimde öğretimin niteliğinin geliştirilmesi. *Türkiye'de ilköğretimin geliştirilmesi sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Ankara, 157-166.

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme.* Ankara: Pegem Yayınları.

Baloğlu, N. (2001) *Etkili sınıf yönetimi.* Ankara: Baran Ofset.

Baltacıoğlu, İ. H. (1942). *İçtimai mektep.* Ankara: Maarif Yayınları.

Baltacıoglu, İ. H. (1943a). Büyük bir ihtiyaç. *Yeni Adam Dergisi*, 27 Mayıs, sy. 439, 2.

Baltacıoglu, İ. H. (1943b). Maarif şûrası milli ahlâkımız için ışıklar saçabilir. *Yeni Adam Dergisi*, 21 Son Kanun, 2.

Ulus Gazetesi, Türk Cemiyeti Ahlâkı, 18 Subat 1943, s.1.

Banguoğlu, T. (1947). Ülkü Halkevleri Dergisi. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi*, sayı: 1, cilt:1, Ankara: Zerbamat, 6.

Baret, M. (1991). *The politics of truth: from Marx to Foucault.* Cambridge: Polity Press.

Barnes, H. (1980). An introduction to Waldorf education. *Teachers College Record, 81,* 323-336.

Barret, M. (2004). *Marx'dan Foucault'ya ideoloji.* Ahmet Fethi (Çev.), İstanbul: Doruk Yayınları.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. USA: Open University.

Baş, T., Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri Nvivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Başar, E. (1996). Cumhuriyet dönemi Türk Eğitiminde Hasan Ali Yücel'in yeri- I. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, Sayı: 196, Nisan, Ankara: Uyum Yayıncılık, 22.

Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayınları.

Başaran, M. (1990). Özgürleşme eylemi Köy Enstitüleri. *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* (s.1-11). Ankara: Eğit-Der Yayınları.

Başaran, İ. E. (2000a). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Feryal Matbaası.

Başaran, M. (2000b). Köy Enstitüleri'nin kapanışı ya da karşı devrim süreci. *Kuruluşlarının 60. yılında Köy Enstitüleri* (s.164-178). Ankara: Ürün Yayınları.

Başçavuşoğlu, F. (1947). Orta okullarda sınıf öğretmenliği. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 2, cilt:1. Ankara: Zerbamat, 9.

Başçavuşoğlu, F. (1949). Köy ve gençlik. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 31, cilt: 3. Ankara: Ulus Basımevi, 20-22.

Başgöz, İ. (1965). *Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim ve Atatürk.* İstanbul: Yön Yayınları.

Başgöz, İ. (1999). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bauman, Z. (1996). *Yasa koyucular ve yorumcular*. Kemal Atakay (Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.

Bauman, Z. (2001). *Parçalanmış hayat: postmodern ahlak denemeleri.* İsmail Türkmen (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baykurt, F. (1996). Enstitülerin üç ilkesi. *Köy Enstitüleri amaçlar-ilkeler-uygulamalar.* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.

Baykurt, F. (1999). *Köy Enstitülü delikanlı.* İstanbul: Papirüs Yayınları.

Baymur, F. (1943). Halk eğitimi davamız. *Ülkü Milli Kültür Dergisi*, Yeni Seri Sayı: 50, Ankara: Zerbamat, 18-20.

Becher, H. R. ve K. Less (1990). Yeni eğitimin ilkeleri, tezleri ve Türkiye'de Köy Enstitüleri. *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri* (s.109-122). Ankara: Eğit-Der Yayınları.

Belge, M. (1983). *Tarihten güncelliğe.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Bentham, J. (1948). A fragment on government. W. Harrison (Ed.), *On The Concept of Authority in Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Pres, Fredmann.

Bentham, J. (2008). *Panoptikon- gözün iktidarı*. Barış Çoban, Zeynep Özarslan (Çev.), İstanbul: Su Yayınları.

Berker, A. (1945). *Türkiye'de ilköğretim.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Berkes, N. (2011). *Türkiye'de çağdaşlaşma.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Berktin, C. T. (1968) *Disiplin ve okulumuzda bir inceleme.* Ankara: TED Ankara Koleji Vakfı Orta Kısım Kültür ve Edebiyat Kolu Yayınları.

Berman, M. (1992). Modernlik: dün, bugün, yarın. Ümit Altuğ (Çev.), *İstanbul: Birikim Dergisi*, Sayı:34.

Beydilli, K. (1995). *Türk bilim ve matbaacılık tarihinde mühendishane: mühendishane matbaası ve kütüphanesi (1776-1826).* İstanbul: Eren Yayıncılık.

Bilgiseven, A. K. (1982). *Sosyal ilimler metodolojisi.* İstanbul: Filiz Kitabevi.

Binbaşıoglu, C. (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Binbaşıoglu Yayınevi.

Binbaşıoğlu. C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Binder, L. (1996). Oryantalizmin yapıçözümü. A. Topçuoğlu ve Y. Aktay (Eds.), *Postmodernizm ve İslam, Küreselleşme ve Oryantalizm* (s. 165-216). Ankara: Vadi Yayınları.

Birecikli, İ. B. (2008). Yüzüncü yılında II. Meşrutiyet'in ilanı üzerine bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi,* Cilt:2, Sayı:3, Ankara: Gazi Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi, 211-226.

Birinci Maarif Şurası (1939). *Çalışma Programı, Konuşmalar, Lahikalar 17-29 Temmuz.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Blandford, S. (1998). *Managing discipline in schools.* Newyork: Routledge.

Bottomore, T. B. (1997). *Seçkinler ve toplum.* Prof. Dr. Erol Mutlu (Çev.), Ankara: Gündoğan Yayınları.

Bourderon, R. (1989). *Faşizm (ideoloji ve uygulamalar).* Kenan Somer (Çev.), Ankara: Onur Yayınları.

Bossing, N. (1955). *Orta dereceli okullarda öğretim.* Necmi Sarı (Çev.), İstanbul: Maarif Basımevi.

Bozdağ, İ. (1988). *Atatürk'ün evrensel boyutları.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bucuka, Y. (2009). *Eğitim sosyologlarının Türk eğitim sistemi ile ilgili düşünceleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bumin, K. (1998). *Okulumuz, resmi ideolojimiz ve politikaya övgü.* Ankara: Yol Yayıncılık.

Burgelin, P. (1967). L'archeologie du savior. *Esprit,* Mai.

Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.* Ankara: Şafak Matbaacılık.

Büyükkaragöz, S. (1990). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi.* Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

Campell, J. E. & Carlson, M. (2002). Panoptikon com: online surveillance and the commodificaiton of privacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media,* Vol. 46, Issue.2. http://www.mendeley.com/research/panopticoncom-online-surveillance-and-the-commodificaiton-of-privacy/ adresinden 10 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.

Candemir, A. (1941). Halka doğru. *Fikirler Dergisi,* sayı: 212, İzmir Halkevi Dergisi, 5.

Candoğan, G. (1990). *İvriz Köy Enstitüsü'ndeki öğrencilik yıllarım.* Konya: Sebat Ofset.

Candoğan, G. (1997). Köy Enstitüleri bayramı 17 Nisan. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* Sayı: 208, Nisan, Ankara: Gündoğan Yayıncılık, 11-12.

Cırıtlı, H. (1941). *Terbiye ve öğretimde metot.* Ankara: Uzluk Basımevi.

Cırıtlı, H.ve Pars, V. B. (1974). *Eğitim psikolojisi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Celkan, H.Y. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin ile ilgili kavramlar, ilkeler ve uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 175, Yaz/2007, Ankara, 9-10.

Chamberlein, L. J. (1971). *Effective instruction through dynamic Discipline.* Colombus Ohio: Charles E.Merril Publishing Company.

Civelek, K. (2001). İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Clark,G. M.& Kolstoe, O.P.(1994). *Career development and transition education for adolescents with disabilities.* 2. ed.Boston. Allyn and.Bacon.

Cohen, L. ve Manion, L. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge.

Connor, S. (2001). *Postmodernist Kültür.* Doğan Şahinler (Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Cumhuriyet Gazetesi (1929). Millet müdavimlerine mahsus kıraat sütunları. 1 Ocak-31 Aralık sayıları.

Cumhuriyet Gazetesi (1939). Maarif Şurası dün açıldı. 18Temmuz sayısı.

Cumhuriyet Gazetesi (1943). Maarif şurası bugün dağılıyor. 21 Şubat sayısı.

Cumhuriyet Gazetesi (1943). Milli Şef'in yüksek iltifatları. 22 Şubat sayısı.

Çağatay, F. (1977). Ziya Gökalp. *Hans Freyer- içtimai nazariyeler tarihi* (s.378-380). Ankara: DTCF:Yay.

Çağlar, A. (2010). 21. yüzyılda okulun değişen rolü ve yeni eğilimlere ilişkin iyimser bazı öngörüler. O. Oğuz vd. (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

Çeçen, A. (1977). Türkiye'de halk eğitimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* yıl: 2, Cilt: 2, sayı: 10, Kasım, Ankara: Ayyıldız Matbaası, 20-25.

Çetin, H. (1989). *Ortaöğretim kurumları öğrenci disiplin yönetmeliğinin eğitsel açıdan değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetin, Y. (2002). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çınar, İ. (2002). Eğitimin tarihsel temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim Üzerine* (s. 45-90). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Çiçekdemir, G. (2003). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya yönelik tutumları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiftçi, F. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin şiddete başvurma düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Çolak, M. (2005). *Kütahya ili ilköğretim okullarında ödül ve ceza.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dalgıç, T. (1976). Eğitim ve iktisadi kalkınma ilişkisi üzerine. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* yıl: 1, sayı: 1, Mayıs, Ankara: Ajans-Türk Matbaacılık, 5-7.

Daniel, K. (1937). Tecrübi pedagoji: hayatta muvaffak olabilmek için heyecanın lüzumu, bir ilk mektepte yapılan tecrübenin neticeleri. *Öğretmen Sesi Dergisi,* No: 37-39, Ankara: Ebuzziya Matbaası, 138-140.

Davidson, a. L. (1989). Archeologie, genealogie, ethique. *Michel Foucault lectures critiques*, Paris: Edition Universitaires.

Davison, A. (2002). *Türkiye'de sekülerizm ve modernlik.* Tuncay Birkan (Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Debarbieux, E. (2009). *Okulda şiddet 'küresel bir tehdit'.* İsmail Yerguz (Çev.), İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Demir, Ö. (2000). *Bilim felsefesi.* Ankara: Vadi Yayınları.

Demiroğlu, A. (2001). *İlköğretim okulları birinci kademede sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özelliklerinin etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (1996). *Strategies of qualitative inquiry.* London: Sage Publications.

Dewey, J. (1952). *Türkiye maarifi hakkında rapor.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Dewey, J. (1966). *Tecrübe ve eğitim*. Dr. Fatma Başaran- Dr. Fatma Varış (Çev.), İstanbul: Kappa Delta Pi Yayınları.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* Salih Otaran (Çev.), İstanbul: Başarı Yayımcılık.

Dewey, J. (2007) *Deneyim ve eğitim.* Sinan Akıllı (Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Dilber, B. (2004). Köy enstitülerinde halka hizmet ruhu. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* sayı: 292, Nisan, Ankara: Ziraat Matbaacılık, 9.

Dilekmen, M. (2001). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 26 (276), 31-36.

Dirik, K. (2002). *İzmir ili ilköğretim okullarında ödül ve ceza.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Docking, J. (1996). *Managing behavior in the primary school*. London: David Fulton Publishers.

Doğan, İ. (2000). *Sivil toplum, ondan bizde de var*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Doğan, R. (2008). Avrupa Birliği sürecinde dinî kurumlar ve din eğitimi: Almanya Modeli. *AÜİFD XLIX*, sayı: II, s.1-43.

Doğanay, A., Sadık, F. (2008) *Problem davranışlarla baş etme sürecinde öğretmen, öğrenci ve veli beklentileri*. Bolu: Eğitim Yüksekokulu, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/178/02.pdf adresinden 05 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.

Dolgun, U. (2008). *Şeffaf hapishane yahut gözetim toplumu.* Ankara: Ötüken Yayınları.

Dönmez, B.; Güven, M. (2002). Ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı: 74–75.

Dönmezer, T., Gümüş, A., Tümkaya, S. (2006). Kötü muamele ve etkileri. *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum* (s.181-201). İstanbul: MEB ve Unicef.

Duman, N. (2000). *Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duman, T. (2006). Cumhuriyet eğitimi ve Atatürk. Hale Şıvgın (Ed.), *Cumhuriyet'in 80. yılı sempozyumu bildirileri.* Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, 77-91.

Duru, K. N. (1932). Çocuk Devletindir. *Cumhuriyet Gazetesi*, 26 Nisan, 3.

Duru, M. C. (1941). Halkevleri ve halkodaları çalışmaları. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 102, cilt: XVII, Ankara: Zerbamat, 541-543.

Duru, K. N. (1965). *Ziya Gökalp.* Ankara: MEB Yayınları.

Duverger, M. (1990). *Sosyal bilimlere giriş.* Ünsal Oskay (Çev.), Ankara: Bilgi Yayınevi.

Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı.

Dündar, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği.* Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı.

Eagleton, T. (2005). *İdeoloji*. Muttalip Özcan (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Edwards, C. H. (1993). *Classroom discipline and management.* Newyork: Macmillan.

Eleser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdentuğ, N. (1981). *Türkiye'de çağdaşlaşma eğitim ve kültür münasebetleri.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Erdoğan, İ. (1995). *Çağdaş eğitim sistemleri.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (1998). Bilgi toplumu olmanın gerektirdiği eğitim paradigması, enformasyon-bilgi toplumu dosyası. *Bilgi ve Toplum Dergisi,* Cilt:1 Nisan, 870-876.

Eren, B. (2005). Okullarda küfür ve hırsızlık normalleşti!. *Eğitim Bilim Dergisi*, Şubat, 4.

Ergin, O. (1940). *Türkiye maarif tarihi.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi.* C. 3, İstanbul: Devlet Matbaası.

Ergün, M. (1974). Cumhuriyetin 50. yılında halk eğitimi. *Cumhuriyet'in 50. yıldönümü anma kitabı.* Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, 79-88.

Ergün, M. (1982a). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Ergün, M. (1982b). Emrullah Efendi, hayatı, görüşleri, çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi,* cilt XXX. Sayı 1-2, s.7-36.

Ergün, M. (1987). Satı Bey, hayatı ve Türk eğitimine hizmetleri. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 1, 4-19.

Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914).* Ankara: Ocak Yayınları.

Ergün, M. (2001). Batılılaşma dönemi Osmanlı eğitim sisteminin gelişimine mukayeseli bir bakış. *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi. Tebliğler (12-15 Nisan 1999).* İstanbul: İrcica Yayınları, 89-102.

Ergün, M. (2009). II. Meşrutiyet dönemindeki eğitim reformlarının Türk modernleşmesindeki yeri. *100. yılında II. Meşrutiyet gelenek ve değişim ekseninde Türk modernleşmesi uluslararası sempozyumu, bildiriler.* İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yayınları, s.263-273.

Ergün, N. (2005). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ana baba tutumları ve okula ilişkin tutumlarının karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eroğlu, H. (1970). *Türk devrim tarihi*. Ankara: Kardeş Matbaası.

Ersoy, M. (1978). *The political economy of urban areas.* Ankara: METU.

Esen, H. (2006). *İlk ve orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri (Edirne ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ethem İ. P. (1979). *Davranış kurallarının eğitim ve öğretimi ve çocuklara öğütler.* Hıfzırrahman Raşit Öymen (Ed.), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Evered, E. Ö. (2012). *Empire and education under the Ottomans.* London, Newyork: I. B. Tauris.

Evren, N. (1989). *Köy enstitüleri neydi, ne değildi.* Ankara: Güldikeni Yayınları.

Falzon, C. (2001). *Foucault ve sosyal diyalog: parçalanmanın ötesi.* Hüsamettin Arslan (Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Feichheimer, R. (1937). Yalan itiyadı. Nüzhet Abbas (Çev.), *Okul ve Öğretmen Dergisi*, sayı: 15, İstanbul: Ülkü Basımevi, 408- 413.

Fejes, A. (2008). *What's the use of Foucault in research on lifelong learning and post-compulsory education? A rewiew of four academic journals studies in the education of adults*. http://www.niace.org.uk/ adresinden 01 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

Fındıkçı, İ. (1996). Öğreten okuldan öğrenen okula. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*. sayı: 7, Ankara.

Fırat, M. (2010). Bilgi toplumunda eğitimin sürekliliği ve okulların geleceği. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (11-13 November) Antalya.

Fırtına, B. (2002). *Bilge insan Sıtkı Akkay 'Savaştepe Köy Enstitüsü kurucu müdürü'*. İstanbul: Pastel Matbaası.

Fırtına, B. (2003). *Köy enstitülerinde usta öğreticiler.* Balıkesir: Gömeç Belediyesi Kültür Yayınları.

Fikirler Dergisi (1941). Genç nesli nasıl hazırlamalı? disiplin. *İzmir Halkevi Dergisi*, İkinci Kanun, İzmir: Halkevi Yayınları,7-8.

Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş.* Süleyman İrvan (Çev.), Ankara: Bilim Sanat Yayınları/Ark.

Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayun.* Pelin Siral (Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Foucault, M. (1978). *Politics and the study of discourse*. Colin Gordon (Çev.), http://www.mcgill.ca/files/crclaw-discourse/Foucault_Politics_Discourse.pdf adresinden 20 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Foucault, M. (1984a). Nietzsche, geneology, history. Donald Bouchard and Sherry Simon (Çev.). *The Foucault Reader*, Paul Rabinow (Ed.), New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault.* Amherst, MA: Universty of Massachusetts Press.

Foucault, M. (1991). *The use of pleasure: history of sexuality.* Robert Hurley (Çev.), New York: Vintage.

Foucault, M. (1991a). *Discipline and a punish: The Birth of the Prison.* Alan Sheridan (Çev.), Londra: Penguin.

Foucault, M. (2000). Hakikat ve hukuksal biçimler. *Büyük Kapatılma,* Ferda Keskin, Işık Ergüden (Çev.), İstanbul: Ayrıntı. Yayınları

Foucault, M. (2000a). *Hakikat, iktidar ve kendilik.* Ferda Keskin, Işık Ergüden (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2000b). Yönetimsellik. Osman Akınhay, Ferda Keskin (Çev.), *Entelektüelin siyasi işlevi* . İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2000c). İki ders. Ferda Keskin (Çev.), *Entelektüelin Siyasi İşlevi.* İstanbul: Ayrıntı.

Foucault, M. (2000d). *Psikoloji ve ruhsal hastalık.* Muhsin Hesapçıoğlu (Çev.), İstanbul: Birey Yayıncılık.

Foucault, M. (2001). *Revolutionary action. 'until now', language, memory, practice.* Donald Bouchard (Ed.) Oxfort: Blackwell. books.google.com.tr/boks adresinden 20 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Foucault, M. (2001a). *Yapısalcılık ve postyapısalcılık.* Ümit Umaç, Ali Utku (Çev.), İstanbul: Birey Yayıncılık.

Foucault, M. (2002). Power and resistance (*Paper by John Pratt of Massey University on the critical theories of Michel Foucault includes notations and a bibliography),* www.massey.ac.nz adresinden 20 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Foucault, M. (2003). *On the genealogy of ethics. Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics.* Hubert L. Dreyfus, Paul Rabinow (Çev.), Chicago: The University of Chicago Press.

Foucault, M. (2003a). *İktidarın gözü.* Işık Ergüden (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2004). Normun toplumsal yayılımı. Ferda Keskin (Çev.), *İktidarın Gözü.* İstanbul: Ayrıntı.

Foucault, M., Chomsky, M. (2005). *İnsan doğası iktidara karşı adalet.* Tuncay Birkan (Çev.). İstanbul: Bgst Yayınları.

Foucault, M. (2005a). *Entelektüelin siyasi işlevi.* Işık Ergüden (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2005b). Bir özgürlük pratiği olarak kendilik kaygısı etiği. Işık Ergüden (Çev.), *Özne ve İktidar.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2005c). 'Omnes et singulatim': siyasi aklın bir eleştirisine doğru. Işık Ergüden (Çev.). *Özne ve iktidar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2005d). *Büyük kapatılma.* Işık Ergüden, Ferda Keskin (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2005e). *Özne ve iktidar*. Işık Ergüden, Osman Akınhay (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2005f). Hapishaneler ve hapishane isyanları. Işık Ergüden, Ferda Keskin (Çev.), *Büyük Kapatılma*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 120-128.

Foucault, M. (2005g). Cezaevine kapatılma hakkında. Işık Ergüden, Ferda Keskin (Çev.), *Büyük Kapatılma*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 132-143.

Foucault, M. (2005ğ). Hakikat ve hukuksal biçimler. Işık Ergüden, Ferda Keskin (Çev.), *Büyük Kapatılma*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 163-278.

Foucault, M. (2006). *Hapishanenin doğuşu.* Mehmet Ali Kılıçbay (Çev.), Ankara: İmge Kitapevi.

Foucault, M. (2010). *Cinselliğin Tarihi.* Hülya Uğur Tanrıöver (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Fraser, N. (1989). Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. Craig Calhoun (Ed.), *Habermas and The Public Sphere*.). Boston: Mit Press.

Galip, R. (1933). Gazi Mustafa Kemal. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası,* sayı: 1, cilt:1, Ankara: Ulus Matbaası, 11-13.

Gedikoğlu, Ş. (1978). *Kemalist eğitim ilkeleri, uygulamalar.* İstanbul: Çağdaş Yayınları.

Genç (2007) *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Geylan, R. (1990). *İşletmelerde cezasız disiplin sistemi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Giritli, İ. (1988). *Atatürk ideolojisi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Gordon, T. (2005). *Etkili öğretmenlik eğitimi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gökhan, S. (2007). *İlköğretim okullarında uygulanan disiplin uygulamaları ve veli beklentileri üzerine nitel bir araştırma (İstanbul ili Anadolu yakası örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gövsa, İ. A. (1937). Tembel çocuklar. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* sayı:11, İstanbul: Ülkü Basımevi, 161-163.

Gözcü, S. (2008). *İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin disiplin suçları ve cezalarını algılama düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gözütok, D. (1993). *Okulda dayak.* Ankara: 72. Ofset Matbaacılık.

Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları.* Ankara: TDV Yayınları.

Graham, L. J. (2005). Schooling and 'disorderly' objects. Doing discourse analysis using Foucault. *Paper presented at Australian for research in education 2005 annual conference,* Sydney, 27 th November- 1 st December, Australia: Oueensland University of Technology, Faculty of Education.

Gutek L. G. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik Yaklaşımlar.* Nesrin Kale (Çev.), Ankara: Ütopya Yayınları.

Güler, E. (2005). *Liselerde öğretmenlerin sınıf yönetimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneş, Y. (1999). *İzmir liselerinde disiplin olayları ve cinsiyet faktörü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneş, M. ve Güneş, H. (2003). *Türkiye'de eğitim politikaları ve sivil toplum*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güngör, E. (1989). *İslam'ın bugünkü meseleleri.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Güngördü, K. ve Güngördü, N. (1966). *Yeni ilkokul programı uygulama kılavuzu ve program geliştirme tarihçesi.* Bursa.

Günlü, R. (2003). Özerklik, toplumsal dönüşüm ve eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, *1*(1), 4-19.

Güven, İ. (1998). *Türkiye'de 1950-1980 yılları arasında örgün eğitimde yapısal değişme ve ideoloji arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

Güven, K. S. (2007). *Gözetim toplumu ve toplumsal meşruiyet.* Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Genel Sosyoloji ve Metodoloji Programı.

Güvenç, B. (1996). *Kültür ve demokrasi.* Ankara: Gündoğan Yayınları.

Habermas, J. (1975). *Legitimation crisis.* London: Heinemann.

Habermas, J. (1994). *Modernlik: tamamlanmamış bir proje postmodernizm.* Çev. Gülengül Naliş (Çev.). İstanbul Kıyı Yayınları.

Habermas, J. (2007). *İdeoloji olarak teknik ve bilim.* Mustafa Tüzel (Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Halis, İ. (2001). *Sınıf yönetimi.* Konya: Ceren Ofset.

Hanson, W.E., Creswell, J.W., Clark, V.L.P., Petska, K.S., Creswell, J.D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. Journal of Counseling Psychology, 52 (2), 224-235.

Hayta, Ö. Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hersey, P., Blanchard, K.H. (1988). *Management of organizational behavior.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hesapçıoğlu, M. (1989). *Eğitim planlaması ve yönetim.* İstanbul: Marmara Üniversitesi, No: 472.

Hesapçıoğlu, M., Akbağ, M. (1996). Eğitimde özgürlükçü paradigma**.** *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 8, İstanbul.

Hesapçıoğlu, M. (1996b). Bilgi toplumunda eğitim ve okulun geleceğine ilişkin düşünceler. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı,* 2: 7, 21-28.

Hesapçıoğlu, M. (1998). Modernizmden postmodernizme eğitim anlayışları ve okulun geleceği. *Yeni Türkiye Dergisi 21.Yüzyıl Özel Sayısı,* 4: 19, 813-820.

Hesapçıoğlu, M. (2000). *Psikoloji ve ruhsal hastalık.* (önsöz yazısı). İstanbul: Birey Yayınları.

Hesapçıoğlu, M. (2001). Okula ilişkin uygunsuz metaforlar. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu.* 11-13 Ocak, Eğitimde Yansımalar: VI, Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 399-405.

Hesapçıoğlu M. ve Deniz L. (2008). Eğitim tarihine ilişkin süreli yayınlar. İstanbul: *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi,* Cilt 6, Sayı 12, 539-552.

Hesapçıoğlu, M. (2008a). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Hesapçıoğlu, M. (2008b). Türkiye'de cumhuriyet dönemi eğitim ideolojisi. Kış, Ankara: *Liberal Düşünce Dergisi,* 87-100.

Hesapçıoğlu, M. (2010). Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. O. Oğuz vd. (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

Hindess, B. (2000), *Representative government and participatory democracy.* Macmillan Press, London.

Hogelucht, K. S.; Geist, P. (1997). Discipline in the classroom: Communicative strategies for negotiating order. *Western Journal of Communication*, 21.

Hulki, H. (1943). Çocuklarımız neler okuyor. *Ülkü Milli Kültür Dergisi*, Yeni Seri Sayı: 50, Ankara: Zerbamat, 7.

Humpherys, T. (1999). *Disiplin nedir? Ne değildir?* Berat Çelik (Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Illich, I. (2009). *Okulsuz toplum.* Celal Öner (Çev.). İstanbul: Roman Oda Yayınları.

Işık, A. (1993). *Malatya Fen Lisesi öğrencilerinin problemleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İkinci Maarif Şurası (1939). *Çalışma Programı, Konuşmalar, Lahikalar 15-21 Şubat.*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk Yayıncılık.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar: Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

İnal, K. (2007). *Çocuğun örselenen dünyası. Çocukluk ve çocuk eğitimi üzerine eleştirel yazılar.* Ankara: Sobil Yayınları.

İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji.* İstanbul: Kalkedon Yayınları.

İnan, A. (1970). *Tarihten bugüne.* Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

İnan, M. R. (1995). *Atatürkçü destansal milli eğitim bakanı Hasan Ali Yücel.* Ankara: Eğit-Der Yayınları.

İnan, M. R. (1998). *Köy enstitüleri ve sonrası.* Ankara: Öğretmen Yayınları.

Jones. V. F. ; Jones. L. S. (1998). *Comprehensive classroom management.* USA: Allyn and Bacon.

Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma.* Ankara: Vadi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). The changing value of children in Turkey. *Papers of the East West Population Institute.* http://www.eric.ed.gov/ adresinden 24 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.

Kampanyak, P. (1936). Talebelerimizi anlayalım. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* sayı: 1, İstanbul: Ülkü Basımevi, 18- 20.

Kanad, H. F. (1930a). *Terbiye ve Tedris Tarihi I.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Kanad, H. F. (1930b). *Terbiye ve Tedris Tarihi II.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Kanad, H. F. (1951). *Deneysel pedagoji.* Ankara: Örnek Matbaası.

Kanad, H. F. (1951a). *Pedagoji*. Ankara: Örnek Matbaası.

Kanad, H. F. (1958). *Terbiye sosyolojisi.* Ankara: Yeni Matbaa.

Kanar, H. (1990). *Köy enstitüleri eğitimde atılım.* Ankara: Selvi Yayınları.

Kanık, B. (2010). *Öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin algıları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kansu, N. A. (1941). Halk terbiyesi ve halkevleri. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 97, cilt: XVII, Ankara: Zerbamat, 3-6.

Kant, I. (2006). *Eğitim üzerine.* Ahmet Aydoğan (Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık.

Kaplan, M. (1996). Köy enstitülerinde demokratik eğitim. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* Sayı: 196, Nisan, Ankara: Uyum Yayıncılık, 6.

Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma devrimi ve Köy enstitüleri.* Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2832.

Kara, A. (1999). *Türkiye'de halkevleri.* Ankara: Halkevleri Yayınları.

Karadayı, A. K. (1941). Karakter terbiyesi. *Fikirler Dergisi*, sayı: 229, İzmir Halkevi Dergisi, 12-13.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karaoğlu, Ş. (2008). *Öğretmenlerin sınıf ortamında ödül-ceza sistemini uygulama düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karpat, K. H. (2010). *İslam'ın Siyasallaşması.* Şiar Yalçın (çev.), İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kaymak-Özmen, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin maruz kaldıkları şiddetin türleri ve sıklığı (Kars ili örneği). *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı* içinde, İstanbul, 30-37.

Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı:175, Yaz/2007, Ankara.

Kellner, D. (2006) Erich Fromm, feminizm ve Frankfurt Okulu. H. Emre Bağce (Ed.), *Frankfurt Okulu.* Ankara: Doğu Batı Dergisi Yayınları, 380-382.

Kemal, N. (1933a). Halkçılık. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası*, sayı: 3, cilt:1, Ankara: Ulus Matbaası, 185-186.

Kemal, N. (1933b). Köy seferberliğine doğru. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası,* sayı: 5, cilt:1, Ankara: Ulus Matbaası, 355.

Kemal, N. (1933c). Terbiye meselesi. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası,* sayı: 6, cilt:1, Ankara: Hakimiyet-i Milliye Matbaası, 436-439.

Kenan, S. (2010). III. Selim dönemi eğitim anlayışında arayışlar. Seyfi Kenan (Ed.). *Nizam-ı Kadim'den Nizam-ı Cedid'e III. Selim ve Dönemi.* (s.129-165). İstanbul: İslam Araştırmaları Merkezi.

Kenan, S. (2012). Türkiye-eğitim. *TDV İslam Ansiklopedisi* Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 2012), c.41, s. 586-593.

Keramet, S. N. (1926). *Fikret'in hayat ve eseri.* İstanbul: İlhami-Feyzi Matbaası.

Kerschensteiner, G. (1977). *Karakter kavramı ve terbiyesi.* Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Keskin, F. (1997). Foucault'da öznellik ve özgürlük. İstanbul: *Toplum ve Bilim Dergisi,* 73. Sayı, Yaz.

Keskin, M. A. (2002) *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları baş etme yolları.* Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi, *Ankarta:* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi.

Keskin, F. (2005). Büyük kapatılma. *Büyük Kapatılma*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kıncal, R.Y. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (10-12 Mayıs 2000)* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

Kısakürek, N. F. (1943). Ahlâkın kaynağı nedir? *Son Telgraf Gazetesi,* 31 Son Kanun, 1.

Kızılkaya, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kili, S. (2009). *Türk devrim tarihi.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Klein, H. (1962). Politechnische Bildung und Erziehung in der DDR. *Entwicklung, Erfah-rungen, Probleme.* Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.

Kneller, G. F. (1971). *Political ideologies, foundations of education.* Newyork: Wiley.

Koç, M., Kılıç, R., Alkan, M., Sezer, N. (2006). Şiddete maruz kalan çocuğun psiko-patolojisi (ruh sağlığı). *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı* içinde, İstanbul, 160-180.

Kongar, E. (1999). *Devrim tarihi ve toplumbilim açısından Atatürk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Korczak, J. (2001). *Bir çocuk nasıl sevilmeli.* Deniz K. Çakıcı (Çev.), Ankara: Ütopya Yayınevi.

Kök (2007) *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticilerin ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğindeki ceza gerektiren davranışlar ile cezalara ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köni, Y. K. (1947). Yedinci yıldönümünde köy enstitüleri. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 5, cilt:1, Ankara: Zerbamat, 3-5.

Köprülü, F. M. (1941a). Halkevlerinin IX. yıldönümü. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 97, cilt: XVII, Ankara: Zerbamat, s.1.

Köprülü, F. M. (1941b). İstiklal ruhu. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 98, cilt: XVII, Ankara: Zerbamat, 97-98.

Kundakçı, B. (2002). *İlköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin cezayı tercih nedenleri ile ilgili tutumları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçükturan, G. & Akbaba-Altun, S. (2006). Okulöncesi dönem çocuklarına uygulanan şiddetin değerlendirilmesi. *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Kitabı* içinde, İstanbul, 95-105.

Kültür Bakanlığı Dergisi (1937). *Yeni ilkokul müfredat programı.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Lewis, B. (1970). *Modern Türkiye'nin doğuşu.* Metin Kıratlı (Çev.), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Lida, Y. (2008). *Techonological panopticon and totalitarian imaginaries. The 'war on terrorism' As a national myth in the age of real-time culture.* www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso04/lida_180404.pdf adresinden 20 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Lukes, S. (1997). İktidar ve otorite. T. Bottomore ve R. Nisbet (Ed.), Mete Tunçay ve Aydın Uğur (Çev.), *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi.* Ankara: Ayraç Yayınevi.

Lyotard, J. F. (2000). *Postmodern durum.* Ahmet Çiğdem (Çev.), Ankara: Vadi Yayınları.

Maarif Vekaleti Mecmuası (1925). Umumi maarif ve terbiye programı. Raporlar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Maarif Vekaleti Mecmuası (1935). Söylevler. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Maarif Vekilliği (1991). İkinci maarif şûrası, çalışma programı, raporlar, konuşmalar, İstanbul: MEB Basımevi.

Mahiroğlu, A., Buluç B. (2003). Orta öğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(1), 81-93.

Makal, M. (1961). Çıkmazdaki eğitim davası. Eğitim davası ve komisyon raporları: 1. *İmece Dergisi,* Sayı: 1, Ankara: Nazım Berksoy Matbaası, 19-20.

Makal, M. (1990). *Köy enstitüleri ve ötesi*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.

Makal, M. (1996). Hasan Ali Yücel ve çağcıl eğitim. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* sayı: 227, Ankara: Evren Yayıncılık.

Makal, M. (1996a). *Köy enstitüleri ya da deli Memedin türküsü.* Ankara: Güldikeni Yayınları.

Malik, H. A. (1933a). Kışla ve köy terbiyesi. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası,* sayı: 3, cilt:1, Ankara: Ulus Matbaası, 237-240.

Malik, H. A. (1933b). Köyde mektep. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası*, sayı: 6, cilt:1, Ankara: Hakimiyet-i Milliye Matbaası, 481-484.

Mardin, Ş. (1994). *Türk modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Martenot, G. (1936). Öğretmenler sınıfa nasıl hakim olabilirler?. *Öğretmenin Sesi Dergisi,* Sayı: 37, İstanbul: Aydınlık Basımevi, 7-10.

Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. A. Gümüş ve M. S. Durgun (Çev.). Adana: Baki Kitabevi.

MEB (1939). Türk Neşriyat Kongresi programı. *Tebliğler Dergisi,* c:1, s:13, 10 Nisan, 51.

MEB (1939). İlk ve orta tedrisat muallimlerinin terfi ve tecziyesi hakkında Kanun. *Tebliğler Dergisi,* 23 Birinciteşrin, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 54.

MEB (1939). Bölge san'at okullarının ders ve atelye mesaisi hakkında. *Tebliğler Dergisi,* 6 Mart, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 34.

MEB (1939). Ortaokullar, liseler, şehir ilk öğretmen okulları ile mesleki ve teknik okullar disiplin talimatnamesi. *Tebliğler Dergisi,* 13 Eylül, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 12-14.

MEB (1939). Okullarda inzıbat cezaları. *Tebliğler Dergisi,* 27 İkinciteşrin, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 83.

MEB (1939). Yeni kabul edilen vakit cetveli, disiplin ve imtihan talimatnameleri hakkında ve orta dereceli okullarda disiplin yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi,* 11 Eylül, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 1.

MEB (1940). Marrif vekili Hasan Âli Yücel'in halkevleri ve ulus eğitimine ilişkin 82/2186 sayılı tamimi. *Tebliğler Dergisi*. 8 Mart, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 1-2.

MEB (1940). *Tebliğler Dergisi* 30 Eylül, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 37-38.

MEB (1940). Maarif vekili Hasan Âli Yücel'in 30 Eylül 1940 akşamı Ankara Radyosu vasıtasiyle talebe velilerine yaptığı hitabe. *Tebliğler Dergisi,* 30 Eylül, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 38-39.

MEB (1940). Halkevlerinin çalışmaları hakkında. *Tebliğler Dergisi,* 11 Mart, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 147.

MEB (1940). Tahrir vazifeleri hakkında. *Tebliğler Dergisi,* 8 İkincikanun, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 111.

MEB (1940). Maarif Vekili Hasan Ali Yücel'in Hitabesi. *Tebliğler Dergisi*, c:2, s:70, 13 Mayıs, 251.

MEB (1941). Beden terbiyesi ve izcilik müdürlüğü talebenin selam verme şekilleri hakkında. *Tebliğler Dergisi,* 3 Şubat, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 1.

MEB (1941). İlkokulların dördüncü ve beşinci sınıflarında okutulmak üzere yazdırılacak yurtbilgisi kitapları şartnamesi. *Tebliğler Dergisi,* 21 Nisan, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 154-155.

MEB (1941). Öğretmen okulları disiplin yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi,* 15 Eylül, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 1.

MEB (1942). 1942-43 ders yılının ilk saatinde talebeye okunacak tamim hakkında. *Tebliğler Dergisi,* 21 Eylül, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 190.

MEB (1942). Köy okulları enstitüleri teşkilat kanunu ile izahnamesi. *Tebliğler Dergisi,* 21 Birincikanun, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 92, 203.

MEB (1942). Milli şefimizin öğretmenlere iltifatları hakkında. *Tebliğler Dergisi,* 30 Mart, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 1-2.

MEB (1943). 1943-44 ders yılının ilk saatlerinde talebeye okunacak tamim hakkında. *Tebliğler Dergisi*, 6 Eylül, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 1, 28.

MEB (1943). Yüksek Köy Enstitüsü talimatnamesi. *Tebliğler Dergisi,* 9 Ağustos, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, s. 219.

MEB (1943). 346 karar sayılı talim ve terbiye heyeti kararları, ödüllendirme ve iftihar listesi. *Tebliğler Dergisi,* 5 Kasım, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 1.

MEB (1943). Talim ve terbiye heyeti kararları inzıbat cezaları. *Tebliğler Dergisi,* 9 Ağustos, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 218.

MEB (1944). Milli şef ve Reisicumhur İsmet İnönü'nün 19 Mayıs 1944 Gençlik ve Spor Bayramı Günü Ankara 19 Mayıs Stadyumu'nda söyledikleri nutuk. *Tebliğler Dergisi,* 26 Haziran, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 201-203, 204.

MEB (1944). Bazı taasupçu ve ifratçı fikir cereyanları hakkında. *Tebliğler Dergisi,* 3-4 Nisan 1944, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 1.

MEB (1948). *İlkokul programı,* İstanbul: Milli Eğitim Matbaası. http://www.tarih.gen.tr/tarih-blogu-cumhuriyet-donemi-turk egitimsistemi.html,www.efdergi.hacettepe.edu.tr/19927ÖZCAN%20DEMİREL.pdf adresinden 10 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.

MEB (1983). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* www.meb.gov.tr adresinden 17 Eylül 2010 tarihinde edinildi.

MEB (1988). Ortaöğretim gençliğinin sorunları, suça itilen gençlerin topluma kazandırılması. *Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı I.Gençlik Şurası Komisyon Raporu,* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1990). *Ortaöğretimde yeniden düzenleme ve reform semineri*. Ankara: MEB Yayınları.

Medici, A. (1972). *Yeni eğitim.* Ankara: Varlık Yayınevi.

Megill, A. (1998). *Aşırılığın peygamberleri (Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida)* Tuncay Birkan (Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Mercan, M. (2001). *Ortaöğretim okullarındaki disiplin cezaları uygulamalarının sonuçları ile ilgili görüşlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Meşeci, F. (2007). *Cumhuriyet sonrası Türk eğitim sisteminde ritüeller: Kuramsal bir çalışma.* Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Miller, R. (1986). Alternative schools in early America. Skole: the journal of alternative education. Volume II, New York: Albany.

Miller, R. (2004). Educational alternatives: a map of the territory. http://www.pathsoflearning.net/articles_Educational_Alternatives.php adresinden 25 Haziran 2012 tarihinde erişildi.

Millet Meclisi Tutanak Dergisi (1923). II. Yasama yılı açılış konuşmaları. d. IV, c. 10, s. 3.

Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10, (1), 221-230.

Montagu, A. (1987). *Human heredity.* USA: Signet Science Library Book.

Navaro, L. (2001). *Gerçekten beni duyuyor musunuz?.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Neel, R.G. (1981). *Sosyal davranışta araştırma yöntemleri.* Ayşe Can Baysal (Çev.), İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.

Neill, A. S. (2000). *Özgürlük Okulu.* N. Sarman, (çev.), İstanbul: Payel Yayınları.

Neuman, W.L. (2009). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar 1-2. İstanbul: Yayınodası.

Odiorne, G. S. (1976). *A systems approach to training.* Training by objectives, McGraw- Hill Çev. Tevfik Dalgıç (Çev.). *Eğitim ve Bilim Dergisi,* Sayı: 3, Cilt: 1, Eylül 1976, Ankara: Ajans-Türk Matbaacılık, 20-23.

Okul ve Öğretmen Dergisi (1936). Öğretmenlere öğütler. sayı: 1, İstanbul: Ülkü Basımevi, 6-7.

Okul ve Öğretmen Dergisi (1936). Dertlerimiz. Sayı: 4, İstanbul: Ülkü Basımevi, 86-89.

Okul ve Öğretmen Dergisi (1936). Eski mektep yeni okul. sayı: 5, İstanbul: Ülkü Basımevi, 41-42.

Okul ve Öğretmen Dergisi (1936). İlkokul programı. sayı: 9, İstanbul: Ülkü Basımevi, 12-13.

Okul ve Öğretmen Dergisi (1936). Cumhuriyet devrinde kültür. sayı: 10, İstanbul: Ülkü Basımevi, 4-26.

Okul ve Öğretmen Dergisi (1936). Öğretmenler sınıfa nasıl hakim olabilirler?. No: 37-37, İstanbul: Ülkü Basımevi, 7-10.

Okul ve Öğretmen Dergisi (1936). Okul nizamına uymak ünitesinin inkişafı 'hayat bilgisi. No: 37-38, İstanbul: Ülkü Basımevi, 55-57.

Okul ve Öğretmen Dergisi (1936). Bütün sınıflarda müşterek üniteler: Cumhuriyet Bayramı. No: 37-39, İstanbul: Ülkü Basımevi, 69-71.

Okul ve Öğretmen Dergisi (1936). İlk tahsil psikolojisi. No: 37-44, İstanbul: Ülkü Basımevi, 246.

Olssen, M. (2006). Understanding the mechanism of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education, 25*(3), 213-230.

Ongun, C. S. (1943) Ahlâk Davası. *Varlık Dergisi,* 15 Mart, c.3, sy.233, 341.

Orkun, H. N. (1947). Okullarımızda tarih öğretimi. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 1, cilt:1, Ankara: Zerbamat, 15.

Öğretmen Sesi Dergisi (1936). *Tedrisatta yapılabilecek yenilikler.* No: 37-40, İstanbul: Güven Basımevi**,** 119-120.

Öğretmen Sesi Dergisi (1936). *İlk tahsilin yurtta yayılması.* No: 37-40, İstanbul: Güven Basımevi**,** 130.

Öğretmen Sesi Dergisi (1937). *İlkokul programı. Aylık konuşma.* 11. Sayı, İstanbul: Güven Basımevi, 8-10.

Öğretmen Sesi Dergisi (1937). *İlkokul programının öğretim ve eğitim prensipleri.* Aylık Konuşma, 12. sayı, İstanbul: Güven Basımevi, 165-167.

Öğretmen Sesi Dergisi (1937). *Terbiyede tenkit rolleri.* 13. Sayı, İstanbul: Güven Basımevi, 245-249.

Öğretmen Sesi Dergisi (1937). *İlk tedrisat ve halk terbiyesi arsıulusal kongresi*. 1937, No: 37-45, İstanbul: Güven Basımevi, 274-276.

Öğretmen Sesi Dergisi (1937). *Terbiyede son değişiklikler.* No: 37-45, İstanbul: Güven Basımevi, 283-284.

Öğretmen Sesi Dergisi (1937). *Kültür siyasetimizin parlak bir ifadesi*. No: 37-59, İstanbul: Güven Basımevi, 131-132.

Öğretmen Sesi Dergisi (1939). *Maarifimizin acıklı durumu.* 15 Birincikanun, No: 37-91, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1940). *Öğretimde alaka merkezleri.* No: 37-92, İstanbul: Güven Basımevi, 107.

Öğretmen Sesi Dergisi (1942). *Sınıfta disiplin*. No: 37-101, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1942). *Terbiyede öğretmenin şahsiyeti.* No: 37-106, İstanbul: Güven Basımevi, s. 2.

Öğretmen Sesi Dergisi (1943). *Ahlak terbiyesi.* 15 Şubat, No: 37-111, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1943). *Maarif şurası ve ahlak eğitimi*. 15 Mayıs, No: 37-114, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1943). *Maarif şurası*. 15 Mayıs, No: 37-114, İstanbul: Güven Basımevi, 1-3.

Öğretmen Sesi Dergisi (1943). *Terbiyenin tiplere göre değişmesi.* 15 Eylül, No: 37-116, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1943). *Yeni terbiyenin gayesi*. 15 Birinci Teşrin, No: 37-117, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1943). *Terbiyede önemli noktalar.* 15 Birinci Kanun, No: 37-119, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1944). *Reisicumhurumuzun 19 Mayıs 1944 Nutukları*. 15 Eylül, No: 37-125, İstanbul: Güven Basımevi, 1-3.

Öğretmen Sesi Dergisi (1944). *İlköğretim davamız*. 15 Eylül, No: 37-125, İstanbul: Güven Basımevi, 4.

Öğretmen Sesi Dergisi (1944). *İlk tahsil çağı*. 15 İkinciteşrin, No: 37-127, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1944). *Öğretmenlik sanatı*. 15 Birincikanun, No: 37-128, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1945). *Ahlak tedrisatının önemi*. 15 Şubat, No: 37-130, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1945). *İrade terbiyesi*. 15 Ekim, No: 37-136, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1946). *Öğretmenliğin önemi*. 15 Aralık, No: 37-147, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1947). *Öğretmen ve çocuk*. 15 Mart, No: 37-150, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1947). *Acaba hırsızlığın önüne geçilebilir mi?*. 15 Mart, No: 37-150, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1948). *İlköğretimde teftiş*. 15 Şubat, No: 37-158, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1948). *Demokrasi ve ahlak*. 15 Ekim, No: 37-163, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1948). *Okul kitapları demokratik zihniyete uymalıdır*. 15 Kasım, No: 37-164, İstanbul: Güven Basımevi, 1.

Öğretmen Sesi Dergisi (1949). *Çocuklar nasıl iyi ve çalışkan olabilirler?*. 15 Ocak, No: 37-166, İstanbul: Güven Basımevi, 3.

Öymen, H. R. (1929). *Mektep inzıbatında reform*. İstanbul: Agah-Sabri Kitaphanesi.

Öymen, H. R. (1936). Terbiyevi fırsat tedrisatı. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* Sayı 1, İstanbul: Ülkü Basımevi, 36-37.

Öymen, H. R. (1936a). Umumi ilkokul ve mecburi tahsil meselesi. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* Sayı 4, İstanbul: Ülkü Basımevi, 8-12.

Öymen, H. R. (1947). 23 Nisan Bayramı. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 5, cilt:1, Ankara: Zerbamat, 1-2.

Öymen, H. R. (1955). *Ahlak terbiyesi meseleleri ve ahlakın testle ölçülmesi.* İstanbul: Matbaacılık Okulu Yayınları.

Öymen, H. R. (1965). *Eğitime giriş I.* Ankara: Yeni Desen Tic. Ltd. Şti. Matbaası.

Öymen, H. R. (1977). Cumhuriyet eğitimine geçişte Atatürk'ün etkisi. *Atatürk Konferansları* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Öymen, H. R. (1983). *Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim devrimi (1923-1938).* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Öymen, H. R. (1988). *Cumhuriyet eğitimine geçişte Atatürk'ün etkisi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Özalp, R.; Ataünal, A. (1977). *Türk milli eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Özcan, G. (2008). *İlöğretim I. kademede görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Özcan, H. Ö. (2008a). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdayı, N. (2004). Öğrenci ve öğretmenlerin gözüyle sınıf yönetimi sorunlarına genel bir bakış. Ankara. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII.Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi. Bildiriler.* Cilt:1, 375–395.

Özdem, E. (2003). *İlköğretim I. kademesindeki öğretmenlerin sınıf disipline ilişkin görüşleri ve uygulamaları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, S., Cemaloğlu, N. (1999). Eğitimde değişimi uygulama modelleri. http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/813-2012022118616-ozdemir.pdf adresinden 04 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.

Özdemir, M. (2001). *İnsan kaynakları yönetimi açısından ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin olumlu disiplin yaklaşımına ilişkin yaklaşımları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özer, N. (2011). Eğitimin tarihsel temelleri. http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/442/file/ebgbolum2.pdf adresinden 04 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.

Özgözgü, E. Ö. (2007). *Lise öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Özkan, R. (2006). *Türk eğitim sisteminde himayeci değerler ilköğretim ders kitapları örneği.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkucur, A. (1990). *Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü.* Ankara: Selvi Yayınları.

Özmen, A. (1995). *Disiplin cezaları ve lise öğrencilerinin uyum durumları arasındaki ilişkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özodaşık, M. (1997). *Cumhuriyet eğitiminde yeni bir nesil yetiştirme çalışmaları (1923-1950)*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Öztürk, H. (1949). Kamu eğitimi. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 28, cilt: 3, Ankara: Ulus Basımevi, 26-27.

Öztürk, S. (2002). Öğretmenliğin mesleki temelleri. Erdal Toprakçı (Ed.), *Eğitim Üzerine* (s.13-44). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Özyürek, M. (1996). *Sınıfta davranış yönetimi, uygulamalı davranış analizi.* Ankara: Karatepe Yayınları.

Paksoy, B. (2006). *Öğrencilerin sapkın davranış düzeyleri ve bu davranışlara öğretmenlerin yaklaşımları (Van ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Parlak, İ. (2005). *Kemalist ideolojide eğitim "erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme".* Ankara: Turhan Kitabevi.

Pars, V. B. (1947). Cemiyet ve gençlik. *Fikirler Dergisi,* Sayı: 330, İzmir Halkevi Dergisi, İzmir: Halkın Sesi Matbaası, 1-4

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* USA: Sage.

Plax, T. G.; Kearney, P. (1990). Power in the classroom: verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education,* 12.

Pongratz, L. A. (2004). Freiwillige selbstkontrolle. Schule zwischen disziplinar- und kontrollgesellschaft. N. Ricken, M. Rieger-Ladich (Ed.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Vs Verlag Für Sozialwissenschaften.

Porter, L. (1996) *Student behaviour theory and practice for teachers, ailen and unvvin.* Australia: Pty. Ltd.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu.* Ankara: İmge Kitabevi.

Poyrazoğlu, N. (2011). *Kızılçullu köy enstitülü yıllar.* Kemal Kocabaş (Ed.), İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.

Pratte, R. (1977). *İdeology and Education.* Newyork: David Mckay.

Punch, K.F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar. Dursun Bayrak, H. Bader Arslan, Zeynep Akyüz (Çev.), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Reichenbach, R. (2004). La fatigue de soi: bemerkungen ze einer padagogik der selbstsorge. N. Ricken, M. Rieger-Ladich (Ed.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Vs Verlag Für Sozialwissenschaften.

Resmi Gazete (1939). *Köy eğitmen kurslarıyla köy öğretmen okullarının idaresine dair kanun.* Sayı 4258, Ankara: Başbakanlık Yayınları.

Revel, J. (2005). *Güncelliğin bir ontolojisi Michel Foucault.* Kemal Atakay (Çev.), İstanbul: Otonom Yayıncılık.

Ricken N., Rieger-Ladich M. (2004). *Michel Foucault: pädagogische lektüren.* Wiesbaden: Vs Verlag Für Sozialwissenschaften.

Robson, C. (2001). *Real world research*. Oxford: Blackwell.

Rocha, D.L.S. (2003). *Schools where children matter exploring educational alternatives*. USA: Brandon Educational Renewal.

Rousseau, J. J. (2011) *Emile.* Yaşar Avunç (Çev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Russel, B. (1964). *Terbiyeye dair.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Russel, B. (1981). *Eğitim ve toplum düzeni.* İstanbul: Varlık Yayınları.

Russel, B. (2004). *Eğitim üzerine.* Nail Bezel (Çev.), İstanbul: Say Yayınları.

Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 106–115.

Saffet, M. (1933a). Devlet ve vatandaş. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası,* sayı: 3, cilt:1, Ankara: Ulus Matbaası, 181-184.

Saffet, M. (1933b). Kültür inkılabımız. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası,* sayı: 5, cilt:1, Ankara: Ulus Matbaası, 351-354.

Saffet, M. (1933c). Köycülük nedir?. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası,* sayı: 6, cilt:1, Ankara: Hakimiyet-i Milliye Matbaası, 422-430.

Sakaoğlu, N. (1991). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Saray, Ö. (1967). Öğretmen yetiştirmede 'birlik' ve 'yeterlilik' sağlanacaktır. *Eğitim Dünyası Dergisi,* yıl: 6, sayı: 7, Ankara: Fon Matbaası, 5- 11.

Sarıhan, Z. (1996). Geleceğin halk iktidarına miras köy enstitüleri. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* Sayı: 1996, Nisan, Ankara: Uyum Yayıncılık, 4.

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* XIX (1), 167-187.

Sarpkaya, R. (2001). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik disiplin ve ödüllendirme uygulamaları (Manisa merkez ilçe örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarpkaya, R. (2002). Atatürk'ün eğitim politikasının kaynakları ve temel ilkeleri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt. 27, Sayı. 126, 3-5.

Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: Aydın merkez ilçe örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarup, M. (2004). *Post-yapısalcılık ve postmodernizm.* Abdülbaki Güçlü (Çev.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Satoğlu, E. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunları ve baş etme yolları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saydam, R. (1941). Halkevleri'nin IX.uncu yıldönümü. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* Sayı: 97, Ankara: Zerbamat, 1-2.

Saygılı, A. (2005). Modern devletin beden ideolojisi üzerine kısa bir deneme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 54(*3), 324-340.

Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleriyle istenmeyen davranışları önleme yöntemleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schafer, A. (2004). Macht-ein padagogiscer grundbegriff? Überlegungen im anschluss an die genealogischen betrachtungen Foucaults. N. Ricken, M. Rieger-Ladich (Ed.) *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Vs Verlag Für Sozialwissenschaften.

Sehelsky, H. (1962). *Schule und Erziehung in der Industriellen Gesellschaft.* Werkbund Verlag, Würzburg: Vierte Auflage.

Sevil, M. (1999). *Türkiye'de modernleşme ve modernleştiriciler.* Ankara: Vadi Yayınları.

Sevim, S. A. (2004). Rehberlik dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının disiplin anlayışlarının karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 3 (5), 21-33.

Sezen, Y. (1997). *Hümanizm ve Atatürk devrimleri.* İstanbul: Ayışığı Kitapları.

Sheppard, R. (1993). The problematics of European modernism. *Theorizing Modernism*. Steve Giles (Ed.). Londra: Routledge. 1-3.

Simons, M. (2004). Lernen, leben und investieren: anmerkungen zur biopolitik. N. Ricken, M. Rieger-Ladich (Ed.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Vs Verlag Für Sozialwissenschaften.

Siret, S. (1943). Ahlak terbiyesi. *Öğretmen Sesi Dergisi,* No: 37-111, İstanbul: Güven Matbaası, 1.

Socolar, R. R. S. (1997). A clissification scheme for discipline: type, mode of administration, context. *Aggression and Violent Behavior,* 2, 355-357.

Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908).* İstanbul: İletişim Yayınları.

Sönmez, V. (2006). Eğitimin Felsefi Temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Spargo, T (2000). *Foucault ve kaçıklık kuramı.* Kaan H. Ökten (Çev.), İstanbul: Everest Yayınları.

Spring, J. (1997). *Özgür eğitim.* Ayşen Ekmekçi (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1990). *Educational psychology: a developmental approach.* New York: McGraw-Hill.

Stauth, G. ve Turner, B. (1997). *Nietzsche'nin dansı: toplumsal hayatta hınç, karşılıklılık ve direniş.* Mehmet Küçük (Çev.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları/ ARK.

Sugai, G.; Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders,* 10, 3.

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar.* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Şanal, M. ve Karagöz, S. (2006). Türk eğitim tarihi içerisinde Kayseri Zincidere köy muallim mektebi ve faaliyetleri. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı:172, Güz/2006, Ankara, 17.

Şahin, M., Tokdemir, M. A. (2011). II. Meşrutiyet döneminde eğitimde yaşanan gelişmeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* cilt:9, sayı:4, 851-876.

Şenses, V. (1990). *Tokat ili merkez ve ilçe orta dereceli okul öğrencilerinin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenlerinin araştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şentürk, İ. ve Turan, S. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* cilt:18, sayı:2, 243-272.

Tarcan, S. S. (1936). Terbiye. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* sayı: 3, İstanbul: Ülkü Basımevi, 8-9.

Tarcan, S. S. (1936a). Vakıf mektepleri dershanesinin içinde abdesane. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* sayı:6-7, İstanbul: Ülkü Basımevi, 48.

Tarcan, S. S. (1936b). Yeni nesli nasıl yetiştirelim. Bir müfettişin hatıra notları. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* sayı: 9, İstanbul: Ülkü Basımevi, 14-15, 46-48.

Tarcan, S. S. (1936c). Bir müfettişin hatıra notları. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* sayı: 5-10, İstanbul: Ülkü Basımevi, 45-47, 43-45.

Tarcan, S. S. (1937). Bir müfettişin hatıra notları. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* sayı:12, İstanbul: Ülkü Basımevi, 145-147.

Tarcan, S. S. (1937). Karakter terbiyesinde öğretmenin rolü. *Okul ve Öğretmen Dergisi*, sayı: 11, İstanbul: Ülkü Basımevi, 11-12.

Tarih-4 (1934). Devlet Kitapları, İstanbul, 248.

Taşkıran, T. (1962). *Türk ahlakının ilkeleri.* Ankara: Devlet Matbaası Milli Eğitim Vakfı.

TBMM Arşivi (1927). *Cumhuriyet Halk Partisi 20 Ekim 1927 tarihli kongre bildirgesi.* http://kutuphane.tbmm.gov.tr:8088/2009/200901211.pdf adresinden 02 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

TBMM Arşivi (1935). *Cumhuriyet Halk Partisi 1935 tarihli parti programı.* http://kutuphane.tbmm.gov.tr: 8088/2009/200901211.pdf adresinden 02 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

Tekelioğlu, O. (1999). *Michel Foucault ve sosyolojisi toplumsal öznenin yok oluşu ve 'ben' in kuruluşu.* İstanbul: Bağlam Yayınları.

Tekin, M. (1936). Öğretmenlerdeki muvaffakiyetsizlik sebeplerinin tasnifi. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* sayı: 1, İstanbul: Ülkü Basımevi, 26-27.

Tekin, M. (1936a). Müfredat Programı. *Okul ve Öğretmen Dergisi,* sayı: 9, İstanbul: Ülkü Basımevi, 7-12.

Temel, A. (1999). Lise ve üniversite öğrencilerinin sıra ve masaları yazıp çizmelerinin edenleri. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1* (s. 207-215), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No: 1076.

Tertemiz, N. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplin. *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* Leyla Küçükahmet (Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Bilim Yayınları.

Tezcan, M. (1998). Küreselleşme. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* cilt 22, Sayı 108, 53-54.

Tezcan, M. (2002). *Atatürk ve eğitim bilimleri.* Ankara: Anı Yayınevi.

Thomas, R. M. (1983). *Politicss & education cases from eleven nations: The symbiotic linking of politics and education.* Pergamon Pres Ltd.

Toklu, N. (2002). *Değerlerin dilemması: subjektiflik ve objektiflik, bilgi ve değer.* Ankara: Vadi Yayınları.

Tokmak, N. (2009). *Öğretmenlerin değer yargılarının eğitim süreçlerine etkilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tomal, D. R. (1998). *A five styles teacher discipline model.* http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED425158.pdf adresinden 27 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.

Tomal, D. R. (1999). *Discipline by negotiation: methots for managing student behavior lancester.* P.A: Technomic Puplising Company.

(http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED428431&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED428431 adresinden 20 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.

Tomal, D. R. (2001). A comparison of elemantary and high school teacher discipline styles. *American Secondary Education,* 30(1), 38-45.

Topf, R (1994) Party manifestos in heath. A. Jovell, R. and Curtice, J. (Eds) *Labour's Last Chance.* Dartmouth, Aldershot.

Tonguç, E. (1963). Eğitimin Gücü. *İmece Dergisi,* Sayı: 21, Ankara: Balkanoğlu Matbaası, 4-5.

Tonguç, E. (1997). Altmış köy enstitüsü, dört bin köy bölge okulu ve toprak reformu. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* Sayı: 208, Nisan, Ankara: Gündoğan Yayıncılık, 7.

Tonguç, İ. H. (1944). *Köy eğitim ve öğretimin amaçları.* Köy Enstitüleri 2, Mf. V., Ankara: Maarif Matbaası.

Tonguç, İ. H. (1947). *Canlandırılacak köy.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Tonguç, İ. H. (1960). *Pestalozzi çocuklar köyü.* Ankara: Doğuş Şirketi Matbaası.

Tonguç, İ. H. (1990). *Mektuplarla köy enstitüsü yyılları.* İstanbul: Çağdaş Yayınları.

Tonguç, İ. H. (1998). *Canlandırılacak köy.* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Tortop, N. (1983). Disiplin suçları ve disiplin cezaları. *Amme İdaresi Dergisi,* cilt: 16, sayı: 3, 89-100.

Tosun, Ü. (2002). *Onurlu Disiplin.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Tör, V. N. (1946). Çocuk yaratarak öğrenir. *Fikirler Dergisi,* sayı: 326, İzmir Halkevi Dergisi, İzmir: Halkın Sesi Matbaası, 1-3.

Tremain, S. (2005). *Foucault and the goverment of disability Foucault studies.* Ann Arbor, MI: The University of Michigan Pres.

Tuğrul, M. (1947). Türk gençliği. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi*, sayı: 6, cilt:1, Ankara: Zerbamat, 1-2.

Tumlirz, O. (1936). Çocuklar muallimlerini nasıl görürler?. Münir Raşit Öymen (Çev.), *Okul ve Öğretmen Dergisi,* sayı:6-7, İstanbul: Ülkü Basımevi, 34-40.

Turan, K. (1943). İkinci Maarif Şûrası. *Ülkü Dergisi,* 1 Mart, 1.

Turan, K. (1947). Lozan Antlaşması. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi*, sayı: 8, cilt:1, Ankara: Zerbamat, 1.

Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1–8.

Turan, S., Şişman, M. (2012). İktidar ve ideoloji arasında sıkışmış bir alan olarak eğitim yönetimi. *Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği (EYEDDER), 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 24-26 Mayıs,* Malatya.

Türk İnkîlap Tarihi Enstitüsü (1981). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II.* Ankara: Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Basımevi.

Türkoğlu, P. (1997). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Türnüklü, A.; Zoraloğlu, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 5, 20.

Türnüklü, A., Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı:284, 22-27.

Ulus Gazetesi (1939). Maarif şurası dün törenle açıldı. 18 Temmuz sayısı.

Unat, F. R. (1964). *Türk eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış.* Ankara: Milli Eğitim Matbaası.

Uras, M. (2002). Eğitimin toplumsal temelleri. Erdal Toprakçı (Ed.), *Eğitim Üzerine* (s.190-240). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Urhan, V. (2000). *Michel Foucault ve arkeolojik çözümleme.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Urhan, V. (2010). *Fikir mimarları dizisi- Foucault.* İstanbul: Say Yayınları.

Us (1943). Ankara'da Maarif Sûrası Toplandı. *Vakit Gazetesi*, 17 Şubat, s.1

Uysal, G. (1991). *Ortaöğretim kurumlarında disiplin yönetmeliği hükümlerine göre disiplin uygulamalarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Uzun, A. S. (2005). *Özgürleştiren disiplin.* İstanbul: Bilge Yayıncılık Eğitim Hizmetleri.

Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Ülken Yayınları.

Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Mecmuası (1933). *Disiplinli Hürriyet.* sayı: 3, cilt:1, Ankara: Ulus Matbaası, 177-180.

Üstün, A. ve Demirbağ, H. (2003). *Sınıfta demokratik disiplin anlayışı. Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 3 (11), Ankara: Anı Yayıncılık.

Varış, F. (1988) *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, No:159.

Werret, S. (1982). Jeremy Bentham proposal for a new and less expensive mode of employing and reforming convicts. Barış Çoban, Zeynep Özarslan (Çev.), *Panoptikon-Gözün İktidarı,* İstanbul: Su Yayınları.

Wood, D. (2003). Editorial Foucault and panopticizm revisited. *Surveillance & Society,* Vol. 1: Issue 3, 234-239. http://www.surveillanceand-society.org/articles1(3)/editorial.pdf adresinden 01 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.

Woodcock, G. (1998). *Anarşizm 'bir düşünce ve hareketin tarihi'.* Alev Türker (Çev.), İstanbul: Kaos Yayınları.

Yamaner, Ş. (1999). *Atatürkçü düşüncede ulusal eğitim 'dinsel ve geleneksel eğitimden laik ve çağdaş eğitime'.* İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Yavuzer, H. (1995). *Çocuk eğitimi el kitabı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve suç.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeğenoğlu, M. (2006). *Michel Foucault'da eğitim ve öznellik.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Siyaset ve Sosyal Bilimler Yüksek Lisans Programı.

Yersel, F. Ş. (1943). Çocuk meselesi. *Ülkü Milli Kültür Dergisi*, Yeni Seri Sayı: 50, Ankara: Zerbamat, 7.

Yetkin, Ç. (1983). *Türkiye'de tek parti yönetimi 1930-1945.* Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yıldırım, T. (1999). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin uyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, Y. (2004). Batı siyasal aklının analitiği: Yeni bir egemenlik formuna doğru. *Toplum ve Bilim, 99,* 28-64.

Yılmaz, N. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.

Yiğit, A. A. (1996). *Atatürk dönemi eğitim ve kültür politikası (1923–1938).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yund, K. (1943). Sinemalar ve çocuklar. *Ülkü Milli Kültür Dergisi,* Yeni Seri Sayı: 50, Ankara: Zerbamat, 7.

Yücel, H. A. (1997). *Yazılar-konuşmalar.* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını.

http://kutuphane.tbmm.gov.tr:8088/2009/200901211.pdf, 12 Haziran 2011 tarihinde erişilmiştir.

http://www.flickr.com/photos/37069802@N06/3412003696/, 08 Haziran 2012 tarihinde erişilmiştir.

http://www.belgenet.com/arsiv/anayasa/1876.html, Kanun-i Esasi metni, 09 Haziran 2012 tarihinde erişilmiştir.

http://tdkterim.gov.tr/bts/, Türk Dil Sözlüğü, 19 Temmuz 2012 tarihinde erişilmiştir.