T. C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

CUMHURİYET DÖNEMİ PROGRAM GELİŞTİRME SÜREÇLERİNDE DIŞ ÜLKE MODEL UYARLAMALARI: İLKÖĞRETİM DİN DERSLERİ ÖRNEĞİ

Elif ATLI

2502180740

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Ayşe Zişan FURAT

İSTANBUL- 2025

ÖZ

CUMHURİYET DÖNEMİ PROGRAM GELİŞTİRME SÜREÇLERİNDE DIŞ ÜLKE MODEL UYARLAMALARI: İLKÖĞRETİM DİN DERSLERİ ÖRNEĞİ

Elif ATLI

Bu doktora tezinde Türkiye'de öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde dış ülkelere yönelik incelemeler ele alınmıştır. Çalışmanın amacı din dersleri için geliştirilen programlarda gündeme gelen dış modelleri ve yapılan uyarlamaların din derslerine yansımalarını bağlamsal faktörlerle ilişkili olarak açıklamaktır. Bu amaçla Cumhuriyet Dönemi boyunca geniş ölçekli program geliştirme sonucu hazırlanan 9 öğretim programı incelenmiştir. Bunlar 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1982, 2000, 2006 ve 2018 yıllarında geliştirilen programlardır.

Çalışmada ele alınan 9 programın her birinde dış ülkelere yönelik kurumsal düzeyde geniş kapsamlı araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Programlar geliştirilirken genel olarak Avrupa ülkeleri ve Kuzey Amerika modelleri tercih edilmiştir. 2000'lerden sonra ise uluslararası değerlendirmelerde başarı gösteren ülkeler ve uluslararası kuruluşların belirlediği ilkeleri daha önce uygulamaya koymuş ülkeler de incelenmiştir.

Her ülkenin öğretim programı o ülkenin felsefi, politik, tarihi özellikleri, dili, dini, eğitim yönetimi ve denetimi gibi pek çok özelliklerini bünyesinde taşımaktadır. Bunlar genellikle eğitim sistemi ve okul programları dışında oldukları için bir ülke modeli başka yerde uygulandığında dikkate alınmayabilmektedir. Türkiye'de dış ülkelere yönelik yapılan kapsamlı araştırmaların sonuçları program geliştirme sırasında kullanılmış fakat uygulama boyutuna önem verilerek programlara temel teşkil eden bağlamsal faktörler ihmal edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi politikası, dış modeller, model uyarlama, öğretim programı, din dersi.

ABSTRACT

ADAPTATIONS OF FOREIGN MODELS IN CURRICULUM DEVELOPMENT DURING THE REPUBLICAN ERA: THE CASE OF PRIMARY SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION

Elif ATLI

This Ph.D. dissertation examines the investigations conducted into foreign countries during the development of education curricula in Türkiye. The aim of the dissertation is to explain the adaptations made from prominent foreign models and their implications for religious education in relation to contextual factors. To this end, nine curricula developed as part of large-scale curriculum development initiatives throughout the Republican Era have been analysed. These are the curricula introduced in 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1982, 2000, 2006, and 2018.

The Ph.D. dissertation reveals that each of the nine curricula involved extensive institutional-level research into foreign education systems. During the development processes, models from European and North American countries were generally preferred. After the 2000s, countries that achieved high performance in international assessments and those that had previously implemented principles set by international organisations were also examined.

Each country's curriculum represents numerous characteristics specific to that country, such as its philosophical, political, and historical features, as well as its language, religion and educational administration and inspection. As these elements often fall outside the formal scope of education systems and school curricula, they may be overlooked when a country's model is adapted in a different context. In Türkiye, although the findings of comprehensive research into foreign countries have been utilised during curriculum development, contextual factors underpinning these curricula have often been neglected in favour of implementation-focused approaches.

Keywords: Religious education policy, foreign models, model adaptation, curriculum development, religious education.

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının amacı Türkiye'de öğretim programı geliştirme sürecinde dış modellerin din derslerine yansımalarını bağlamsal faktörlerle ilişkili olarak açıklamaktır. Çalışma öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde dış ülke modellerinden yapılan uyarlamaları ele almaktadır. Din dersi öğretim programları geliştirilirken başka ülkelerden yapılan uyarlamalarda okul ve program dışındaki bağlamsal faktörlerin önemine dikkat çekilmektedir.

Tez çalışmasının her aşamasında yapıcı eleştirileri ve tekrar tekrar titiz okumalarıyla katkıda bulunan ve ihtiyaç duyduğum kaynaklara ulaşmamı sağlayan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Ayşe Zişan Furat'a şükranlarımı sunarım. Kendisinin anlayışı ve rehberliği her zaman benim için teşvik edici olmuştur. Tez izleme sürecinde pozitif tutumları ve rehberlik edici görüşleriyle destek olan Prof. Dr. Ahmet Erhan Şekerci ve Prof. Dr. Nurullah Altaş hocalarıma, jüri üyeleri Doç. Dr. Emine Keskiner ve Doç. Dr. Ahmet Koç hocalarıma müteşekkirim.

Bu yorucu çalışma sürecinde manevi destekleriyle yanımda bulunan değerli anneme, babama ve kardeşlerime minnettarım. Tüm fakülte arkadaşlarıma bilhassa geç saatlere kadar birlikte çalıştığımız Dr. Merve Kurt Palanci'ya, eğitim hayatım boyunca emek harcayan tüm hocalarım ve mezunu olmaktan memnuniyet duyduğum Diyarbakır İmam Hatip Lisesindeki tüm öğretmenlerime ve arkadaşlarıma saygı ve şükranlarımı sunarım.

ELİF ATLI

İSTANBUL, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **i**

ABSTRACT ..... **ii**

ÖNSÖZ ..... **iii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **x**

GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE DIŞ ÜLKE MODELLERİ

1.1. Dış Ülke Modelleri İçin Kullanılan Kavramlar 19

1.2. Dış Ülke Modellerinden Faydalanma Nedenleri 22

1.2.1. Uluslararası Antlaşmalar ve Uluslararası Kuruluşlar 23

1.2.2. Acil Çözüm Beklentisi 25

1.2.3. Eğitim Alanındaki Yenilikler 26

1.2.4. Ülkenin Başarı Durumu 27

1.2.5. Göç Unsuru 28

1.2.6. Küreselleşme 30

1.2.7. Eğitimde Standartlaşma Arayışları 31

1.3. Dış Ülke Modellerinin Gündeme Gelişi ve Uyarlanması 32

1.4. Dış Ülke Modellerini Uyarlamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri 34

İKİNCİ BÖLÜM

DIŞ ÜLKE MODELLERİNİN UYARLANMASINDA BAĞLAMSAL FAKTÖRLER

2.1. Bağlam…. 39

2.2. Dış Ülke Modellerini Uyarlarken Bağlamın Önemi 41

2.3. Bağlamsal Faktörler 47

2.3.1. Felsefe… 48
2.3.2. Politika.. 50
2.3.3. Eğitim Yönetim ve Denetimi 51
2.3.4. Tarih…. 52
2.3.5. Dil……. 53
2.3.6. Din……. 54
2.3.7. Ekonomi 55
2.3.8. Coğrafi Koşullar ve Demografik Yapı 57

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE DIŞ ÜLKE MODELLERİ

3.1. Dış Ülke Modellerinin Gündeme Gelişi 59
3.2. Cumhuriyet Döneminde Dış Ülke Modelleri Tartışmaları 65
3.3. Davet Edilen Yabancı Uzmanların Dış Ülke Modelleri Konusundaki Görüşleri……. 70
3.4. Program Geliştirmede Dış Ülke Modelleri 72
3.5. Dış Ülke Modellerini İnceleme Yöntemleri 74
3.5.1. Yabancı Uzman Davetleri 74
3.5.2. Yurt Dışına Araştırmacı Gönderme 77
3.5.3. Çağdaş Eğitim Akımlarıyla İlgili Yayınlar 79
3.5.4. Amerikan Vakıflarla İlişkiler 81
3.5.5. Uluslararası Kuruluşlarla İlişkiler 82

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DIŞ ÜLKE MODELLERİ

4.1. 1340 (1924) İlk Mekteplerin Müfredat Programı 86
4.1.1. İlk Mekteplerin Müfredat Programının Hazırlanması 88
4.1.2. Program Hazırlanırken Dış Ülke İncelemeleri 89
4.1.3. İlk Mekteplerin Müfredat Programında Dış Modeller 90

4.1.4. İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1340/1924) “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” ile “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye Dersi”…….. .. 94
4.1.5. Tevhid-i Tedrisat Kanununun İlk Mekteplerin Müfredat Programına Yansımaları…. 96
4.2. 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı 100
4.2.1. İlk Mekteplerin Müfredat Programının Hazırlanması..... 101
4.2.2. Program Hazırlanırken Dış Ülke İncelemeleri..... 102
4.2.3. İlk Mekteplerin Müfredat Programında (1926) Dış Modeller 103
4.2.4. İlk Mekteplerin Müfredat Programında (1926) “Din Dersi”, “Hayat Bilgisi” ve “Yurt Bilgisi” Dersi 110
4.3. 1936 İlkokul Programı 116
4.3.1. İlkokul Programının Hazırlanması..... 117
4.3.2. Program Hazırlanırken Dış Ülke İncelemeleri..... 120
4.3.3. İlkokul Programında (1936) Dış Modeller..... 122
4.3.4. İlkokul Programında Din ve Ahlak..... 126
4.4. 1948 İlk Okul Programı 129
4.4.1. İlk Okul Programın Hazırlanması 129
4.4.2. Program Hazırlanırken Dış Ülke İncelemeleri..... 130
4.4.3. İlkokul Programında (1948) Dış Modeller: Millî Eğitimin Amaçlarında Amerika Modeli 131
4.4.4. Programda Ahlak Konuları ve İlk Okul Programı İhtiyari Din Dersi……. 133
4.4.5. Programda Daha Sonra Yapılan Değişiklikler..... 139
4.5. 1968 İlkokul Programı 139
4.5.1. İlkokul Programının Geliştirilmesi 139
4.5.2. Program Geliştirme Sürecinde Dış Ülke İncelemeleri..... 141
4.5.3. İlkokul Programında (1968) Din Bilgisi Dersi..... 145
4.5.4. İlkokul Programında (1968) Dış Modeller..... 145
4.5.5. Programda Daha Sonra Yapılan Değişiklikler: “Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Ahlak Dersleri Programı” (1974) 155

4.6. 1982 Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı 156
4.6.1. Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının Geliştirilmesi…….. 157
4.6.2. Program Geliştirme Sürecinde Dış Ülke İncelemeleri 162
4.6.3. Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Programında Dış Modeller……... 164
4.6.4. Programda Daha Sonra Yapılan Güncellemeler 168
4.7. 2000 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları……... 169
4.7.1. İlköğretim DKAB Programın Geliştirilmesi 170
4.7.2. Program Geliştirme Sürecinde Dış Ülke İncelemeleri 173
4.7.3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Dış Modeller…….. 174
4.8. 2006 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu 181
4.8.1. İlköğretim DKAB Programının Geliştirilmesi 182
4.8.2. Program Geliştirme Sürecinde Dış Ülke İncelemeleri 184
4.8.3. İlköğretim DKAB Dersi Programında Dış Modeller 187
4.8.4. Programda Daha Sonra Yapılan Değişiklikler 194
4.9. 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 195
4.9.1. DKAB Programının Geliştirilmesi 196
4.9.2. Program Geliştirme Sürecinde Dış Ülke İncelemeleri 198
4.9.3. İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar DKAB Dersi Öğretim Programında Dış Modeller 199
4.9.3.1. Değerler ve Yetkinlikler 202
4.9.3.2. Beceri Merkezli Program 203

BEŞİNCİ BÖLÜM

DIŞ ÜLKE MODELLERİNİN DİN DERSLERİNE YANSIMALARI

5.1. Öğretim Programlarında Dış Ülke Modelleri 207

5.2. Model Uyarlamada Bağlamsal Faktörlerin DKAB Dersleriyle İlişkisi……..... 211
5.2.1. Felsefe… 215
5.2.2. Politika.. 222
5.2.3. Tarih…. 226
5.2.4. Dil……..... 229
5.2.5. Eğitim Yönetim ve Denetimi 232
5.2.6. Din……..... 238
5.2.7. Ekonomi 243
5.2.8. Coğrafi Konum ve Demografik Yapı..... 248
5.3. Meşruiyet Aracı Olarak Dış Ülke Modelleri..... 252
5.4. Programlarda Dış Ülke Modellerinin Meydana Getirdiği Eklektik Yapı……..... 262
5.4.1. İki Kıtada Program Anlayışları 263
5.4.2. Programa Yüklenen Anlam..... 269
5.4.3. Programda Hedefler 272
5.4.4. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları..... 273
SONUÇ VE ÖNERİLER..... 275
KAYNAKÇA ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZGEÇMİŞ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Amerika'da ve Türkiye'de eğitimin amaçları 132
Tablo 2. Program Geliştirme Sürecinde Eğitim Programları İncelenen Ülkeler; İrtibat Kurulan Uluslararası Kuruluşlar 208

KISALTMALAR LİSTESİ

AB : Avrupa Birliği
ABD : Amerika Birleşik Devletleri
AEP : Acil Eylem Planı
AGİT : Türkiye ve Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı
AİHM : Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS : Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
BİE : Uluslararası Eğitim Bürosu (Bureau International d'éducation)
BİT : Bilgi ve İletişim Teknolojileri
BM : Birleşmiş Milletler
CHP : Cumhuriyet Halk Partisi
DB : Dünya Bankası
DİB : Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DÖGM : Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
DPT : Devlet Planlama Teşkilatı
EARGED : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
ECRI : Irkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu
EPÖ : Eğitim Programları ve Öğretim
IEA : International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ISCED : Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (International Standard Classification of Education)
INES : Uluslararası Eğitim Sistemleri Göstergeleri (Indicators of Education Systems)
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
MEGP : Millî Eğitimi Geliştirme Projesi
MLO : Müfredat Laboratuvar Okulları
OECD : Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

PIRLS : Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study)

PISA : Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

P21 : 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills)

TALIS : Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (The Teaching and Learning International Survey)

TIMSS Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)

TEDP : Temel Eğitime Destek Projesi

TDK : Türk Dil Kurumu

TKY : Toplam Kalite Yönetimi

TTK : Talim ve Terbiye Kurulu

TYÇ : Temel Yeterlilikler Çerçevesi

UEPE : Uluslararası Eğitim Planlaması Enstitüsü

UNICEF : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

WCRP : Dinler ve Barış Dünya Konferansı (World Conference on Religion and Peace)

GİRİŞ

Cumhuriyet Dönemi süresince Türkiye'de öğretim programlarında din dersleri ismi, statüsü, yer alacağı öğretim kademesi ve sınıf düzeyi, dersin kapsamı, amaç ve ilkeleri, içeriği ve yaklaşımı gibi hususlar ekseninde değişim göstermiştir. Din derslerinin düzenlenmesinde millî eğitim politikası temel etkendir. Fakat bu politikaların belirlenmesinde diğer ülkelerdeki uygulama örnekleri ve eğitim gelişmeleri de göz önünde bulundurulmuştur. Öğretim programlarını geliştiren Millî Eğitim Bakanlığı program çalışmaları kapsamında diğer ülkelerin eğitim sistemlerini ve eğitim programlarını inceletmiş, bu çalışmaları din ve ahlak dersleriyle ilgili kararlar alırken dikkate almıştır. Eğitim reformlarının ulusallık kaygısıyla yapıldığı dönemlerde de yakın ilişkiler kurulan ülkelerdeki yaklaşımlardan tamamen uzak kalınmamıştır.

Dış ülkelerdeki eğitim gelişmelerinin takip edilmesinde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Eğitim incelemeleri amacıyla yurt dışına araştırmacı gönderme, davet edilen yabancı uzmanlar, eğitim amaçlı uluslararası toplantılar, uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan araştırmalar, hazırlanan raporlar ve uluslararası mahkemelerin kararları eğitimin amaçları, içeriği ve kullanılabilecek yöntemler konusunda çeşitli veriler sunmuştur. Söz konusu bu çalışmalar Türk eğitim sisteminde ve öğretim programlarının hazırlanmasında kullanılmış ve dolayısıyla okullarda din derslerinin durumunda da yönlendirici olmuştur. Böylelikle okul programlarında din derslerinin olup olmayışı, dersin yer alacağı eğitim kademesi, amaç, yaklaşım ve içeriği gibi önemli konuların belirlenme süreci dış ülkelerdeki eğitim çalışmaları da göz önünde tutularak yönetilmiştir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi programlarda 1924'te Kur'an-ı Kerim ve din dersleri, 1926'da din dersi, 1949'da din dersi, 1968'de din bilgisi, 1981'de zorunlu ahlak dersiyle birleştirilerek din ve ahlak bilgisi ve en son din kültürü ve ahlak bilgisi adıyla yer almış, aynı isimle 2024 öğretim programında devam ettirilmiştir (Maarif Vekâleti, 1340; 1926; MEB, 1949; MEB, 1968; MEB, 1982; MEB, 2024). Din dersleri, öğretim programlarında önce süre bakımından azaltılıp, sonra tamamen

çıkarılmış, 1949'da isteğe bağlı olarak konulmuş ve daha sonra ahlak dersiyle birleştirilerek beraberinde birçok tartışmayı getiren zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersine geçilmiştir. Din derslerinin birleştirilmiş olduğu ahlak dersi ilk programlarda musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye adıyla yer alırken daha sonra ahlakın bir derse sığdırılmayarak tüm programa yayılması amaçlanmış (İlk Okul Programı, 1948) 1974'te ise ahlak dersi yeniden programa alınmıştır. Din ve ahlak dersleri düzenlenirken amaç, içerik ve yaklaşım bakımından yapılan değişikliklerde belli ülkelerdeki uygulama örneklerinden ve eğitim alanında uluslararası yaygınlık kazanan gelişmelerden faydalanılmıştır. Bu nedenle konunun farklı ülkelerde uygulanan ve Türkiye'deki program geliştirme süreçlerinde dikkate alınan eğitim modelleriyle ilişkisinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Başka ülkelerde eğitim başarılarıyla bilinen sistem, okul veya yöntemlerin araştırılması ve uygun görülenlere benzer çalışmaların yapılmasına yönelik girişimler oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Örneğin tarihte ilk defa eğitimi devlet kontrolüne alan Antik Yunan kent devletlerinden olan Spartalıların sıkı askeri disipline dayalı eğitim sistemi (Çığır Dikyol, 2016) ve İranlıların aristokrat çocuklarına yönelik eğitimi gibi öne çıkan modeller yabancı eğitimcilerin ilgi odağı olmuştur (Bilhan, 1992; akt: Erdoğan, 2003: 13). Prusya'nın 1800'lerin başlarında zorunlu kamu eğitimi başlatması ve böylece ulusal birlik sağlayarak Fransa'ya kaptırmış olduğu bölgeleri kısa sürede geri almasından sonra kıtada ve dünyanın diğer bölgelerinde eğitimin devlet tarafından yapılması düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu nedenle çoğu devlet buraya uzmanlar göndererek incelemeler yaptırmıştır. 1800'lerde Amerika'da Horace Mann, Calvin Stowe ve Henry Barnard gibi eğitimciler, Avrupa eğitimini araştırarak Massachusetts, Ohio ve Connecticut'a uyarlamaya çalışmışlardır (Wilson, 2003: 20). 1831'de Victor Cousin Alman eğitim sistemini inceleyerek Fransa'ya uyarlamış, Lev Tolstoy da 1857-1861 yıllarında Almanya, İsviçre ve İngiltere'de eğitim araştırmaları yapmıştır (Wilson, 2003: 20). 1900'lerde eğitim alanında öne çıkanlar genellikle çeşitli ülkelerdeki eğitim sistemleri üzerine çalışmalar yapan eğitimcilerdir. Bu araştırmacılar bazen bir veya birkaç ülkenin eğitim sisteminin tümüne yönelik bazen de belli bir konu özelinde incelemeler yapmıştır. Örneğin Horace Mann Rusya, Fransa ve İsviçre seyahatlerini; eğitim giderlerinin dini kurumlar,

devlet, özel sektör ya da mahalli kurumlar tarafından mı karşılandığını öğrenmek amacıyla yapmıştır (Erdoğan, 2003: 18).

Türkiye'nin çeşitli ülkelerin eğitimiyle ilgilenmesi Osmanlı Devleti'nde başlayan ve çoğunlukla Avrupa ülkelerine yönelik eğitim araştırmalarının bir devamı niteliği taşır. Kuruluş ve yükselme dönemlerinde dışarıya karşı seçmeci ve uzmanlık esaslı hareket edilirken modernleşme çalışmalarıyla birlikte Avrupa'daki modellerin uyarlanması için çaba gösterilmiştir. Böylece 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle birlikte Fransız modeli kurumsal olarak etkili olmaya başlamış bunun yanı sıra Almanya, İngiltere gibi ülkelerdeki eğitim uygulamalarından faydalanılmıştır (Ülken, 2013: 283). Eğitimle ilgilenenler gezi, gözlem gibi yöntemlerle başka ülkelerin eğitim sistemini araştırmış, Fransızların İngiliz veya Alman eğitim sistemine yönelik incelemeleri gibi yayınları da tercüme ederek Türkçeye kazandırmışlardır (Demolins, 2023). Diğer ülkelerde neler yapıldığının araştırmasıyla birlikte konuya ilişkin zengin bir literatür ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde uyarlanmaya başlanan dış ülkelerdeki başarılı uygulamalar Cumhuriyet'ten sonra da eğitim sisteminin düzenlenmesinde kullanılmıştır. Bununla ilişkili olarak din derslerinin devlet okullarının programlarında bir branş dersi olarak yer alması ya da programlardan çıkarılmasında, dersin yer alacağı eğitim kademesi, yaklaşımı, yöntem ve içeriği gibi konularda bu modeller belirleyici ve yönlendirici olmuştur.

Eğitim ve sosyal bilimler alanlarında yapılan çalışmalarda eğitim sisteminin yapılandırılması ve öğretim programlarının hazırlanmasında başka ülke modellerinden faydalanmayla ilgili çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir. Kopya, ithal, nakil, taklit, adaptasyon, uyarlama, transfer etme, ödünç alma, model alma, geçiş, örnek alma, iyi örnekler gibi kavramlar bunlardandır (Bümen, 2020; Erdoğan, 2016; Ergün, 1990, 2018; Ertürk, 1988; Odabaşı, 2014; Öksüz Gül, 2018). Ayrıca benzer anlamı karşılamak üzere yamalı bohça, organ nakli, doku nakli, doku uyuşmazlığı benzeri metaforlar da kullanılmaktadır. Örneğin dışarıdan alınan uygulamalar için doku nakli metaforu kullanan Aydoğan (2018: 44) doku uyuşmazlığının yol açabileceği sorunlara şöyle dikkat çekmektedir:

> "Bir başka kültürün kendi dinamikleri veya zorunlulukları nedeniyle yaptığı değişmeyi alıp kendi ülkenizde uyguladığınızda bu değişime uyum sağlayamayacağınız gibi var olan hasta sisteminizi daha hasta hale getirirsiniz. Doku uyuşmazlığı meselesinde önemli olan naklettiğiniz organın (karaciğer, böbrek vb.) ne kadar sağlıklı olduğu değil sizin vücudunuzun dokusuyla nakledilen organın dokusunun uyumlu olup olmadığıdır."

Her ülkenin eğitim yapılanması sosyal, kültürel, tarihsel, ekonomik olmak üzere çeşitli faktörlerin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Bu şartlar ülkenin din eğitimi yaklaşımını ve bu konudaki uygulamalarını belirlemektedir. Furat (2012: 70-71) ülkelere has din eğitimi uygulamaları ve politikalarının şekillenmesinde etkili olabilecek faktörleri iç ve dış faktörler şeklinde tasnif etmiştir:

> "I. İÇ FAKTÖRLER
> 1. Teolojik Unsurlar: İnanılan dinin yapısal özellikleri
> 2. Pedagojik Unsurlar:
> a. Eğitim politikasının oluşmasında etkili olan hususlar
> b. Eğitim sisteminin yapısı
> 3. Siyasi ve İdari Yapı:
> a. Din-devlet ilişkisi
> b. Dini grupların statüsü
> c. Mevcut yönetimin din ve eğitim algısı
> d. Devletin geleceğe yönelik oluşturduğu politikalar içerisinde dine ve dolayısıyla da din eğitimine yüklenen anlam
> 4. Tarihi ve Sosyo-Kültürel Yapı:
> a. Bölgenin demografik özellikleri (nüfusun din, cinsiyet, eğitim ve maddi durum gibi parametrelere göre dağılımı)
> b. Toplumun tarihi süreç içerisinde oluşan kültürel geleneği
> c. Toplum içerisindeki gruplar arasındaki ilişkiler
> d. Toplumsal hafızayı oluşturan tarihi tecrübeler
> II. DIŞ FAKTÖRLER
> 5. Uluslararası antlaşmalar ve yaptırımlar
> 6. Küreselleşme ve toplumlar üzerindeki etkileri"

Eğitim sistemine temel teşkil eden bu faktörler nedeniyle her ülkenin eğitim sistemi, kendi şartlarında oluşturulmuş amaç, içerik, yöntem, kurumsal yapılar gibi unsurlar barındırmaktadır. Modelin başarısını borçlu olduğu bağlamsal faktörler çoğu zaman okul ve program dışında olduğu için ilk başta fark edilmemektedir. Hatta bu faktörlerin bazılarının program üzerindeki etkileri ancak model başka yerde uygulandığında görünür olmaktadır.

Belli bir ülkenin eğitim sistemi veya uygulamalarının başka ülkelerde uygulanması ülkenin kendine özgü şartlarını dolayısıyla bağlamın önemini gündeme

getirmektedir. Bağlam kavramının kullanımı son zamanlarda artmıştır fakat bağlam, konuyla ilgili çalışmalarda farklı kavram ve ifadelerle yer almaktadır. Çevresel şartlar, ülke gerçekleri, felsefi zemin, tarihsel arka plan, ülke dinamikleri gibi ifadeler bunlardandır. Ayrıca bağlamsal faktörler şeklinde adlandırılmasa da eğitim-kültür, eğitim-sosyal hayat, eğitim-ekonomi, eğitim-politika, eğitim hukuk ilişkisine yönelik incelemeler de bağlamla ilişkilidir. Bağlama yönelik araştırmalar ülkelerin eğitim sistemlerinin araştırılması, çeşitli yönlerden karşılaştırılması ve etkili bulunan uygulamaların başka ülkeler veya okullar tarafından model alınması nedeniyle artmaktadır.

Bağlamsal faktörler nedeniyle herhangi bir ülkenin eğitim modeli başka ülkeye tümüyle aktarılamamakta, mevcut sistemden vazgeçilip yeni modele hemen geçilememektedir. Örneğin Osmanlı Devleti'nde Fransız ve daha sonra Alman modeli uygulamaların Cumhuriyet Döneminde Anglo-Sakson eğitim modeliyle bir araya getirildiği belirtilmektedir (Ülken, 2013: 283). Fakat bunlar arasında bir sıralama bulunmayıp çoğu zaman yeni bir sistem benimsendiğinde eskisinden tamamen vazgeçilemediğinden eklektik bir yapı ortaya çıkmıştır. Böylece birbirine zıt görünen temellere dayanan uygulamalar aynı sistemde yer bulabilmiştir. Örneğin doğru bilginin kaynağını sadece akıl olarak kabul eden Fransız sistemi ile doğru bilginin kaynağını ampirizm olarak kabul eden İngiliz sistemi; tümdengelim yöntemini benimseyen Fransız sistemi ile tümevarım yöntemini benimseyen İngiliz sistemi bir arada (Hesapçıoğlu, 2009: 127) devam ettirilmiştir. Farklı kültürlerin ürünü olan uygulamaların aynı sistemde bir arada bulunması başka ülke modellerinden faydalanırken bağlamsal faktörlerin yeterinde dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır.

Türkiye'de program geliştirme çalışmalarında başka ülkelerin din ve ahlak derslerine ilişkin incelemelerden faydalanılmıştır. Bu incelemeler din derslerinin din kültürü ve ahlak bilgisi şeklini alması, içerik ve yaklaşımı gibi çoğu konuda yapılan yeniliklerde etkili olmuştur. Tosun'a göre (2005: 151) Cumhuriyeti kuran iradenin dine bakışı "din vicdan işidir" şeklinde olmuştur. Bu bakış açısı, Osmanlı'da başlayıp Cumhuriyet Döneminde devam eden Fransız natüralizmi ve Rousseaucu görüşlerin

Türkiye'deki yansımalarının bir sonucu görünümündedir. 1930'lu yıllarda ise ülkenin politik olarak yakın durduğu ve tek parti tarafından yönetilen Almanya ve Rusya gibi ülkelerde kiliseyle sorunları olan yönetimler iktidardayken Türkiye'de de okul programlarından din derslerinin kaldırıldığı görülmektedir. Din derslerinin örgün eğitim sürecinin dışında bırakıldığı 1939 yılından sonraki dönemde zaman zaman din eğitimi sorunu gündeme geldiği halde okul programlarında derslere yer verilmezken 1949'daki tutum değişikliği dünyadaki gelişmelerle birlikte düşünüldüğünde anlaşılır olmaktadır. 1974'te okullarda ahlak dersine yer verilmesi ve 1981'de din bilgisinin ahlak dersiyle birleştirilmesinde dış ülkelerdeki din dersleri örnekleri ve UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) gibi uluslararası kuruluşların çalışmaları da gündeme getirilmiştir. 1990'larda Dünya Bankasıyla (DB) yapılan ikraz anlaşmaları, 1999'dan sonra uluslararası değerlendirme programları ve Avrupa Birliğine (AB) üyelik süreciyle eğitim ve din eğitimi alanında çeşitli ülkelerde geliştirilen yeni yaklaşımlar söz konusu olmuştur. 2018 programında yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar benimsenirken (MEB, 2018: 8) de çeşitli ülkelerdeki uygulama örnekleri dikkate alınmıştır. 2024 yılında geliştirilen öğretim programında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" benimsenmiştir. Bu süreçte de OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü), Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların takip edildiği, yurt dışında alana yönelik akademik yayınların incelendiği, 2017 öğretim programlarının birçok ülkenin öğretim programı ile karşılaştırıldığı ve uluslararası sınavlarda başarı gösteren ülkelerin öğretim programlarının incelendiği belirtilmiştir (MEB, 2025). Dolayısıyla tüm bu program çalışmalarında ulusal gelişmelerin yanı sıra uluslararası siyasi ve pedagojik gelişmelerin de etkili olduğu görülmektedir.

Burada özetlenen süreç, dış ülkelerdeki uygulama örneklerinden yapılan uyarlamaların Türkiye'deki din dersleriyle ilişkisinin araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle tez çalışmasının konusu program geliştirirken yapılan dış ülke incelemelerini araştırmak ve uyarlanan modellerin din ve ahlak dersleriyle ilişkisini ele almak olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı program geliştirme sürecinde gündeme gelen dış modellerin din dersleriyle ilişkisinin bağlamsal faktörlerle ilişkili olarak açıklanmasıdır.

Çalışmada Türkiye'de hemen her program değişikliğinde tartışılan din ve ahlak derslerinin yaklaşık son yüz yıllık süreci ele alınmıştır. İlgili literatüre bakıldığında din derslerinin program içeriği, program anlayışları, ders kitapları, program ile ders kitabı uyumu bakımından çok sayıda makale, tez vb. çalışmalara konu olduğu görülmektedir. Yine hükümet programlarında din konusu ve siyasilerin bu konudaki yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Fakat programların geliştirilme süreçleriyle ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu doktora çalışmasında Türkiye'de öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde hangi ülkelere yönelik çalışmalar yapıldığı araştırılmıştır. Ayrıca her ülkenin eğitim modelinin kendine özgü karakteri olduğu gerçeğinden hareketle konu bağlamsal faktörler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Çalışmanın temel problemi Türkiye'de program geliştirmede hangi dış modellerin incelendiği ve din ve ahlak dersleriyle ilişkisidir. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de öğretim programları geliştirilirken hangi ülkelerdeki uygulama örnekleri araştırılmıştır?
2. Öğretim programlarında başka ülke modellerinin incelenmesinde hangi yöntemler kullanılmıştır?
3. Öğretim programları geliştirilirken dikkate alınan diğer ülkelerdeki öğretim programları, uluslararası belgeler ve irtibat kurulan uluslararası kuruluşlar hangileridir?
4. Öğretim programlarında din derslerinde dış modeller ne amaçla kullanılmaktadır?
5. Dış modeller uyarlanırken bağlamsal faktörler göz önünde bulundurulmakta mıdır?

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Creswell (2007: 73) durum çalışmasını araştırmacının gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, belgeler ve raporlar gibi veri kaynaklarını içeren, belli bir zaman dilimindeki durum veya durumları inceleyerek bu durumları tanımlandığı, temaları belirlediği ve raporlaştırdığı bir nitel araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu yönlerinden dolayı durum çalışması bu çalışmanın hedefine

uygun yöntem olarak görülmektedir. Veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde ilgili literatür taranarak belirtilen soruları açıklayabilecek birincil ve ikincil kaynaklardan ilgili veriler toplanmış, elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır.

Çalışmada geniş kapsamlı program geliştirme süreçleri göz önünde bulundurularak 1924'ten 2018 yılına kadarki 9 program ele alınmıştır. Belli dönemlerde öğretim programlarının geliştirilmesi kapsamlı olup tüm derslerin programı yenilenmiştir. Bazı program çalışmaları ise kısa süreli ve sadece belli bir dersin öğretim programında kısmi değişiklikler şeklinde yapılmıştır. Kapsamlı bir hazırlık sürecinden çok kendisinden önceki programda kısmi değişikliklerin yapıldığı programlar tekrarların olmaması için ayrıca ele alınmamış, yapılan güncellemeler şeklinde belirtilmiştir. 2014'te Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak geliştirilen İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf) henüz geliştirilmekte olduğundan çalışmaya dahil edilmemiştir. Tezde incelenen programlar şunlardır:

1. İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1924)
2. İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926)
3. İlk Okul Programı (1936)
4. İlk Okul Programı (1948)
5. İlkokul Programı (1968)
6. Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Programı (1982)
7. İlköğretim (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları (2000)
8. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu (2006)
9. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (2018)

Çalışmada ilköğretim kademesindeki programlar ele alınmıştır. Türkiye'de ortaokul kademesi 14.06.1973'ten sonra Millî Eğitim Temel Kanunuyla ilköğretimin bir parçası olarak düzenlenmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bunun bir

sonucu olarak İlk Mektepler Müfredat Programı (1924) yapılırken Orta Mektepler kısmında kalan sınıflar 1982 Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Programında temel eğitim kısmında 6. 7. ve 8. sınıflar şeklinde belirlenmiştir. 2012 yılında yapılan 4+4+4 sistemiyle bu kez ilköğretim, ilkokul 4 sınıf ve ortaokul kısmı da 4 sınıf olacak şekilde belirlenmiştir. Tez çalışmasında ortaokul kademesinin ilkokul dışında kaldığı dönemler ayrı tutulmuştur.

Çalışmada dış ülkelere yönelik eğitim araştırmaları ele alındığından bu uygulamalar için kullanılan **model** ve bunlara zemin hazırlayan şartları ifade eden **bağlam** çalışmanın iki temel kavramını oluşturmaktadır. Her iki kavram da farklı çalışmalarda faklı şekillerde ifade edilebilmektedir. Bu çeşitlilik dikkate alınarak dış ülkelerdeki eğitim uygulamalarını ifade etmek için bu çalışmada model kelimesi kullanılmıştır. İkinci kavram olan bağlam da Türkçe literatürde olduğu gibi uluslararası literatürde de çeşitli kavramlarla ifade edilmekte, İngilizce kaynaklarda bağlam (context) kullanımı öne çıkmaktadır (Crossley, 2009; Ochs ve Phillips, 2004). Bu yaygın kullanım da göz önünde bulundurularak eğitim sistemlerine temel teşkil eden faktörler bu çalışmada bağlamsal faktörler olarak ifade edilmiştir.

Çalışmanın ana eksenini Cumhuriyet Döneminde ilköğretim kademesi için geliştirilen öğretim programları oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın birincil kaynaklarını öğretim programları ve program geliştirme[1] sürecinde görev alanlar tarafından yapılan açıklamalar oluşturmaktadır. Çalışmanın ikincil kaynaklarını ise programlara ilişkin tez, kitap, makale, bildiri gibi yayınlar oluşturmaktadır. Çalışmada program geliştirme sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan dış ülkelere yönelik eğitim incelemeleri ve dikkate alınan uluslararası toplantı kararları, dış değerlendirme raporları gibi çalışmalar takip edilmiştir. Ayrıca eğitimle ilgili yayınlarda programlara ilişkin değerlendirmelerde başka ülkelere yapılan referanslar

[1] Tez çalışmasında 1968 öncesindeki program çalışmaları için **program geliştirme** ifadesi tercih edilmemiştir. Çalışmada dış ülkelerden yapılan uyarlamalar ele alındığından program geliştirme alanının üniversitelerde akademik bir disiplin olarak bu isimle anılmasına dikkat çekmek amacıyla 1968 programı ve sonraki programlar için program geliştirme ifadesi kullanılmıştır.

da göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle geniş bir literatür taramasına ihtiyaç duyulmuştur.

Eğitim sistemlerinde başka ülke modellerinden faydalanmayla ilgili literatüre bakıldığında 19. yüzyıl başlarından bu yana dış ülke incelemelerinin artmaya başladığı görülmektedir. Farklı ülkelerin eğitim sistemleri, eğitim tarihi, karşılaştırmalı eğitim, uluslararası eğitim, yabancı ülkelerde eğitim, eğitim politikası ve eğitimde program geliştirme gibi akademik disiplinler çerçevesinde oldukça kapsamlı çalışmalara konu olmuştur. Konuya ilişkin çalışmalar küreselleşme, politika, ekonomi gibi nedenlerle 2000'li yıllardan sonra farklı bir boyut kazanmıştır. Konuyla ilgili oldukça kapsamlı çalışmalardan biri Steiner-Khamsi'nin (2004) editörlüğünde yayımlanan "The Global Politics of Educational Borrowing and Lending" adlı kitaptır. Kitapta ödünç verme ve ödünç alma konuları, küreselleşme bağlamında ele alınmıştır. Perry ve Tor (2009) ise "Understanding Educational Transfer: Theoretical Perspectives and Conceptual Frameworks" adlı çalışmalarında eğitim transferi konusunu kavramsal çerçevesi ve teorik yapısı yönüyle ele almışlardır.

Eğitim sistemlerinde çeşitli ülke eğitim sistemlerinden uyarlamalar yapmanın ele alındığı çalışmalar dışında din dersleriyle ilgili de diğer ülke modellerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin 2003 yılında Münster "Comenius Enstitüsü, (Comenius Institut)", Berlin "Protestanlık Uygulamalı Eğitim Üniversitesi (The Protestant Applied University for Education)" ve Londra "Kraliyet Üniversitesi (King College)" arasında görüşmeler yapılarak bir proje başlatılmıştır. Bu projede ilköğretimde din eğitiminde iyi örneklerin Avrupa'da tanıtılması amaçlanmıştır. "Avrupa İlkokullarında Din Eğitimi Alanında İyi Örnekler Projesi (The Good Practice in Religious Education in Primary Shools in Europe Project)" adlı bu çalışmayla birlikte çeşitli ülkelerdeki eğitim örnekleri Peter Schreiner, Friedhelm Kraft ve Andrew Wright editörlüğünde "Good Practice in Religious Education in Europe: Examples and Perspectives of Primary Schools" (Schreiner vd., 2007) adıyla kitap olarak yayımlanmıştır. Kitapta Avusturya, Bulgaristan, İngiltere ve Galler, İtalya, Estonya, Finlandiya, Almanya, Hollanda, Kuzey İrlanda ve Norveç'te uygulanmakta olan iyi örnekler ele alınmıştır. Çalışmada bağlamsal faktörlere vurgu yapılmakta ve

amacın bir ilköğretim din dersi modeli oluşturmak olmadığı, böyle bir amacın ülkelerin farklı bağlamsal şartları ve zengin din eğitimi çeşitliliğini görmezden gelmek anlamına geldiği belirtilmektedir (Schreiner, 2007: 9).

Türkiye'deki eğitim reformları bakımından son yıllarda karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında daha yoğun olmak üzere başka ülke modellerinin ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri "Türkiye ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması" adlı makaledir. Burhan Akpınar ve Kamil Aydın (2007) tarafından yapılan bu çalışmada Türkiye'deki 2004 eğitim reformu sürecinin Finlandiya, Japonya, Kore, Avustralya, Danimarka ve Norveç'le aynı zeminde gerçekleştiği tespiti yapılmıştır. Karşılaştırmalı din eğitimi alanında da başta Almanya ve Türkiye karşılaştırmaları olmak üzere çeşitli makale, tez ve kitap örnekleri bulunmaktadır. Mustafa Köylü ve İbrahim Turan tarafından yazılan "Karşılaştırmalı Din Eğitimi" kitabında çok sayıda Avrupa ülkesindeki din eğitimi örneklerine yer verilmektedir (Köylü ve Turan, 2014).

Bağlamsal faktörlerle ilgili çalışmalara bakıldığında eğitimle ilgili kaynaklarda felsefe, kültürel koşullar, tarihi şartlar, ekonomi, politika gibi çoğu bağlamsal faktörün ele alındığı görülmektedir. Türkiye'de eğitim felsefesi üzerine yazılmış Hilmi Ziya Ülken'in (2013) "Eğitim Felsefesi" adlı kitabı konuyla ilgili kapsamlı kaynaklar arasında sayılabilir. 1967 yılında yayımlanan bu kitapta Türkiye'nin bir eğitim felsefesinin olmayışı büyük bir eksiklik olarak görülmüştür. Kitapta Türkiye'de eğitimin Fransız, İngiliz, Alman ve Amerikan eğitim sistemleri arasında zikzaklar çizdiği belirtilerek bu sistemlerin felsefi temelleri tartışılmış, Türkiye'de bu sistemlerin etkileri değerlendirilmiştir. Bağlamsal faktörlerden olan felsefenin Türkiye'deki eğitimle ilişkisinin değerlendirildiği bir başka çalışma ise 1988 yılında Selahattin Ertürk (1988) tarafından yazılan "Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu" adlı makaledir. Ertürk makalesinde Türkiye'de eğitim felsefesine yönelindiğinde bir yaratma çabasına girişmek yerine kopyacılık ve nakilcilikle uğraşıldığına ve bu durumun çağdaş uygarlık düzeyine çıkma hırsı ile birleştiğinde ilerlemenin önünde bir engel oluşturduğuna dikkat çekmiştir.

Model uyarlamada bağlamsal faktörlerin din dersleriyle ilişkisi açısından ilgili literatür değerlendirildiğinde faktörlerden bir veya birkaçını konu alan çalışmalardan söz edilebilir. Bunlardan biri Tuğrul Yürük'ün (2011) "Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları" başlıklı doktora tezidir. Tezde Cumhuriyet Dönemindeki öğretim programları, eğitimde program geliştirme, programlarda hâkim olan felsefeler, eğitim felsefeleri ve programların kuramsal temelleri bakımından incelenmiştir. Mahmut Zengin'in (2017) "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri" adlı makalesi bağlamsal faktörlerden politikayla ilgili çalışmalardan biridir. Makalede din öğretimi programları, siyasi ve ideolojik müdahaleler ve Cumhuriyet ideolojisinin din anlayışı bağlamında incelenmiştir. 2000'li yıllarla birlikte öğretin programlarında DKAB derslerinin yaklaşımının tartışılmaya başlanması sonrası yapılandırmacılık, mezheplerüstülük, fenomenolojik yaklaşım, çok kültürlülük gibi yaklaşımları özel olarak ele alan çalışmaların bu tezin konusuyla yakından ilgisi bulunmaktadır. Bunlardan biri Yusuf Ceylan'ın (2013) "Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi" adlı doktora tezidir. Çalışmada din öğretiminde yapılandırmacılığın bilgi ve gerçeklik konusunda felsefi, teolojik ve eğitimsel açıdan temellendirilmesi ve ortaya çıkaracağı problemler tartışılmıştır. Bir diğer çalışma da Nurullah Altaş (2001) tarafından yapılan "Çok Kültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi ve Öğretim Programlarına Uygulanması" adlı doktora çalışmasıdır. Altaş çok kültürlülüğün felsefi, psikolojik ve sosyolojik açılardan temellendirilmesini ve öğretim programlarına yansımalarını incelemiştir.

İlgili literatür değerlendirildiğinde gerek eğitim tarihi gerekse karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında bağlamsal faktörlerden felsefe, politika ve kültür konularına sıklıkla dikkat çekildiği görülmektedir. Felsefe ve eğitim felsefesi alanında ise eğitim sistemindeki felsefeleri tespit etmeye yönelik çalışmalarda tarihsel ve politik koşullarla ilişkilendirilen bir bağlam ortaya konmaktadır. Din eğitimiyle ilgili çalışmalarda programlar üzerine tez ve makale sayısı oldukça sınırlı olup (Yürük ve Topchubaev, 2022) programların hazırlık sürecinde faydalanılan uluslararası kaynaklara ilişkin veriler kısıtlıdır.

Farklı bağlamlarda ortaya çıkan eğitim modelleri uygulanırken modeli ortaya çıkaran bağlamın dikkate alınması modelin anlaşılması ve uyarlama sürecinin başarılı olması bakımından önemlidir. Dış ülke modellerinin program geliştirme sürecinde DKAB dersiyle ilişkisinin incelenmesi, derslerin zaman içerisindeki dönüşümünün bütüncül bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayabilecektir. Ayrıca çalışma eğitim sisteminin oluşmasına kaynaklık eden felsefeler, politik ve ekonomik faktörler, eğitim yönetimi anlayışı gibi faktörlerin öğretim programıyla ilişkisini incelemesi ve din ve ahlak dersleri konusundaki tartışmaların ardındaki olası sebeplere değinmesi bakımından önemlidir. Çalışmanın geliştirilecek programlarda dikkate alınabilecek sonuçlar ortaya koyarak din eğitimi alanına katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışma giriş, beş bölüm ve sonuçtan oluşmaktadır. Giriş bölümünde çalışmanın teorik çerçevesi, konusu ve önemi anlatılmış, ilgili literatür değerlendirilmiştir. Birinci bölümde çeşitli ülkelerin diğer ülkelerdeki eğitim gelişmelerini incelemesi ve bunun nedenleri ele alınmıştır. İkinci bölümde eğitim sistemlerine temel teşkil eden bağlamsal faktörler ve bu faktörlerin dış ülke modellerini uyarlamayla ilişkisi açıklanmıştır. Üçüncü bölümde Türkiye'de öğretim programları geliştirme sürecinde gündeme gelen ülkeler ve bu ülkelerde öne çıkan modellerin Türkiye'ye nasıl taşındığı, dördüncü bölümde Türkiye'de eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde dış ülkelere yönelik araştırmalar ve din ve ahlak derslerine yansımaları incelenmiştir. Beşinci bölümde program geliştirme sürecinde uyarlanan dış ülke modellerinin Türkiye'de eğitim programcılığındaki rolü ve din derslerindeki değişiklikler bağlamsal faktörler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE DIŞ ÜLKE MODELLERİ

Eğitim sistemini geliştirmek isteyen pek çok ülkede eğitimciler ve eğitim yöneticileri başka ülkede tecrübe edilen, başarısı kanıtlanan eğitim uygulamalarıyla ilgilenmekte, model uyarlaması yaparak kendi ülkelerinde benzerini uygulamak isteyebilmektedir. Tarih boyunca sınırlı sayıda kişiler ve belli kurumlar aracılığıyla belli eğitim modellerinin başka yerlere taşınması mümkün olmuşsa da günümüzde küresel boyutlarda eğitim iş birlikleri söz konusudur.

Eğitimde model uyarlama bir ülkenin başka ülke ya da ülkelerdeki eğitim sistemini, eğitim kurumlarını, bu kurumları düzenleyen yasaları, okula başlama yaşı, zorunlu eğitim süresi, okul programları, okul mimarisi, öğretmen yetiştirme gibi çalışmaları inceleyerek kendi eğitim sisteminde de benzerlerini uygulaması olarak tanımlanabilir. Böylece başarılı olarak görülen ülkelerdeki uygulamaların başka yerlerde denenmesiyle modele kaynaklık eden ülkedekine benzer sonuçlar hedeflenmektedir. Bu amaçla eğitim yapılarını yenilemek ya da geliştirmek isteyen çoğu ülke çeşitli yöntemlerle başka ülkelerdeki güncel eğitim hareketlerini takip ederek bunlardan faydalanmaktadır.

Başka ülke eğitim modellerinden faydalanma düşüncesi uzun bir geçmişe dayanır. Tarihin ilk dönemlerinden beri başka ülkelerin eğitimlerine yönelik incelemeler yapılmıştır. Yunan eğitimci Xenoplaen'in İran eğitimini incelemesi ve Yunanistan'da uygulanmasını istemesi, Platon'un Yunan eğitim sistemindeki bozuklukları özellikle Sparta'dan esinlenerek çözmeye çalışması bu örneklerdendir. Benzer şekilde Romalı düşünürler de Yunan eğitim sisteminin Roma'yı etkilemesini sağlamışlardır (Ergün, 1985: 5). Selçuklular döneminde kurulan Nizamiye medreselerinin de Avrupa üniversitelerine örneklik teşkil ettiği belirtilmektedir (Piyadeoğlu, 2018). 1774-75 yılında Diderot'un Rusya için bir reform planı hazırladığı, yine Lessing'in Hollanda, İngiltere ve Fransa'ya bir eğitim seyahati yaptığı görülmektedir (Ergün, 1985: 6).

1800'lü yıllar eğitimde dış ülke modelleri bakımından bir dönüm noktası sayılabilir. Bu dönemde şehir nüfuslarının hızla artması nedeniyle geleneksel eğitim yöntemleri yetersiz kalmış ve devletler de halkın eğitimiyle ilgilenmeye, okullar açmaya başlamışlardır. Ulaşım teknolojilerindeki gelişmelerin de etkisiyle artan nüfus hareketliliği sonucu başka ülkelerde eğitim gören öğrenci sayısı artmış, eğitimle ilgili toplantı, müze ve sergi gibi çalışmalara daha çok kişi katılabilmiş, eğitim paydaşları çeşitlenerek artmış ve deneyimlerin etki alanı genişlemiştir. Almanya'nın öncülük ettiği kamu eğitimi anlayışı kısa sürede Fransa, Osmanlı Devleti, İngiltere, Rusya ve Amerika gibi çoğu ülkenin ilgisini çekmiş, çeşitli ülkelerin diğerlerine yönelik araştırmaları artmıştır (Ergün, 2018: 6). Avrupa'nın birçok yerinden İsviçre'ye Pestalozzi'nin çalışmalarını görmek için gidenler olmuş, İngiltere, Fransa ve Almanya'da açılan tecrübe okullarını incelemek üzere dünyanın her tarafından heyetler gelmiştir (Tonguç, 1946: 92). İngiltere'de Matthew Arnold Fransa ve Rusya gibi ülkeleri gezerek eğitim araştırmaları yapmış, buradaki çalışmalarında neden ve niçin sorularından hareket ederek gözlemlerini İngiltere'deki ilköğretimin sistemleştirilmesinde işlevsel hale getirmiştir (Erdoğan, 2003: 18). Dış ülkelere yönelik bunlara benzer çalışmalar eğitim modellerinin başka ülkelere taşınmasını sağlamıştır. Örneğin Meiji Döneminde (1868-1914) Prusya eğitim sisteminden ödünç alınan uygulamaların bir sonucu olarak hala Japonya'da Prusya tarzı okul formaları giyildiği belirtilmektedir (Phillips ve Ochs, 2004: 775).

19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyıl başlarında ABD'nin İngiltere'ye yönelik araştırmalarında olduğu gibi bazı ülkelerde eğitim alanındaki gelişmeler neredeyse gün gün takip edilmiş ve oldukça hacimli raporlar hazırlanmıştır (The United States Bureau of Education, 1907). Birinci Dünya Savaşı sürecinde bu çalışmaların daha metodik bir şekilde yürütülmesi için çaba gösterilmiş ve bunu sağlamak amacıyla farklı ülkeleri bir arada inceleyen kurumsal yapılar oluşturulmuştur. Tonguç (1946: 92-94) bu kuruluşlara örnek olarak merkezi Cenevre'deki "Uluslararası Eğitim Bürosu (Bureau International d'education)", Münster'deki "Alman Bilimsel Eğitbilim Enstitüsü (Deustches Institut für Wissenchaftliche Pedagogik)", Berlin'deki "Almanya ile Yabancı Memleketler Arasındaki Eğitbilimsel Münasebetler Merkezi (Deutsche Pedagogische Aulandstelle)", New York'taki "Uluslararası Öğretmen

Koleji Enstitüsü (The International Institut of Teachers College)" ve "Uluslararası Eğitim Enstitüsü (The Institut of International Education)", Londra'daki "Yetişkinlerin Eğitimi İçin Dünya Birliği (World Association of Adult Education)", "Zihni Çalışmalarda Beraberlik Sağlama İçin Uluslararası Enstitü (İnstitut İnternational de Cooperation İntellectuelle)" ve "Birleşmiş Milletler Eğitim Konferansı" gibi oluşumları sıralamaktadır.

Ulaşım teknolojisindeki gelişmeler sonucu insan hareketliliğinin artması dış modellere ilgi konusunda önemli bir etkiye sahiptir. Uluslararası eğitimsel çalışmaları uygarlığın icabı gören Tonguç (1946: 92) çeşitli teknik vasıtaların çoğalması nedeniyle sağlanan kolaylığın karşılıklı hakların tanınmasını zaruri hale getirdiğini belirtmektedir. Ona göre belli mesleklerde ilerlemek isteyenlerin belli memleketlere ihtisas için gitmeleri, milletlerin çeşitli maksatlarla birbirinden mütehassıs öğretici eleman alıp vermeleri, uluslararası eğitimsel çalışmaları teşkilatlandırmayı sağlamaktadır. Bunun yanında Birinci Dünya Savaşı hemen her ülkede milliyetçi hareketlere ivme kazandırmış ve yöneticilerin hızlı bir şekilde kalkınmayı sağlamak için tüm halkı olabildiği kadar hızlı bir şekilde yetiştirme çabalarını artırmıştır (Kandel, 1933: xvi). Ulusal politikanın yaygınlaştırılması için eğitim önemli bir araç olarak görülmüş ve vakit kaybetmemek için başka ülkelerde başarılı sonuçları görülen eğitim uygulamaları uyarlanmıştır.

1957'de Sputnik faktörü, farklı ülkelerdeki eğitim çalışmalarını karşılaştırmalı olarak ele alan ve daha iyi bir model belirleme çabalarını artıran bir diğer konudur. Nitekim Sputnik'ten sonra kendisinin uzay yarışında geride kaldığını düşünen ABD, eğitim sistemini yenilemek için farklı ülkelere yönelik araştırmaları desteklemiştir. Karşılaştırmalı eğitim alanının kurumsallaşmaya başlaması ve "Comparative Education Review" gibi özel olarak bu konuyla ilgili yayınlar yapılması da yine bu döneme denk gelmektedir (Erdoğan, 2003: 21). Eğitimde en iyi uygulamaları tespit etmek amaçlı bu çabalar 1980'lerde uluslararası kuruluşların da teşvik ettiği bir çalışma alanı haline gelmiştir. Bu yıllarda da yine çeşitli ülkelerin diğer ülkeler üzerine yaptırmış oldukları araştırmalar devam etmiştir. Örneğin ABD Eğitim Departmanı

1987 yılında "Bugünün Japon Eğitimi (Japanese Education Today)" adıyla bir rapor hazırlatmıştır (Japanese Education Today, 1987).

1990'lara gelindiğinde SSCB'nin dağılmasından sonra yeni kurulan ülkelerin eğitim sorunlarına yardımcı olma düşüncesiyle başka ülke eğitim sistemlerini karşılaştırmalı şekilde ele alma ihtiyacı yeniden gündem olmuştur. 2000'li yıllarda ise uluslararası öğrenci değerlendirme, dünya kültürü gibi anlayışlar nedeniyle en iyi uygulamalara ilişkin görüşler çeşitlenmiştir. Eğitimde iyi örnekleri uygulama çabaları günümüzde de devam etmektedir. Örneğin Japonya'da 2006 seçimlerinde Şinzo Abe hükümeti göreve başlar başlamaz eğitimi yeniden ele almış ve ahlaki eğitimi geliştirmek, akademik başarıyı ve eğitim kalitesini artırmak amacıyla köklü değişiklikler yapılacak bir program başlatmıştır. Bu değişikliklerde bazı yetkililer İngiltere'den öğrenme (learning from England) görüşünü savunmuşlardır. Bu amaçla İngiliz gruplar davet edilmiş ve İngiltere ziyaretleri yapılmıştır (Rappleye, 2012: 208). İngiltere'de de 2010'da David Cameron başbakanlığı döneminde eğitimden sorumlu eyalet sekreteri Çin'den esinlendiği bir uygulama başlatmıştır. Eyalet sekreteri başlattığı uygulamadan Cameron'un Pekin Hong Kong ve Singapur ziyaretlerine eşlik edip döndükten sonra vazgeçmiştir (Bartlett ve Burton, 2014: 186). Finlandiya ise kuruluşunun 100. yılı nedeniyle 2017'de HundrED adlı bir girişim başlatmış, dünyanın farklı yerlerinde ilk ve orta öğretim kurumlarından en heyecan verici 100 eğitim fikrini toplayarak pilot okullarında denemiştir (Sahlberg, 2018: 117).

Bir ülkedeki eğitim modelinin başka ülkenin eğitim sistemine uyarlanarak kullanılması oldukça yaygın bir uygulamadır. Nitekim eğitim bakımından iyi düzeyde bulunduğu belirtilen ABD, İngiltere, Japonya gibi ülkelerin çoğu, kendi ulusal eğitim sistemlerini oluştururken başka ülkelerdeki eğitim çalışmalarını karşılaştırmalı olarak incelemiş ve bunların da katkılarıyla bir model oluşturmuş örneklerdir. Ülkelerin kamu eğitimini güçlendirmek ve politikaları doğrultusunda en iyi vatandaşları yetiştirmek ve en iyi eğitim sistemine sahip olma amacıyla diğerlerine yönelik araştırmaları, bunları uygulaması ve bu amaçla yapılan iş birlikleri uluslararası bir boyut kazanmış durumdadır.

Eğitim alanında dış ülkelerden yapılan uyarlamaların söz konusu olabileceği yapılar eğitim sisteminin tümü olabileceği gibi sistemin belli bir öğesi de olabilmektedir. Fakat bir ülkenin eğitim sisteminin tamamıyla başka bir ülke tarafından model alınması ve uygulanması oldukça zordur. Bu nedenle dış ülke modellerinin daha çok okul yapısı, öğretim kademeleri, okula başlama yaşı, okula devam günleri, öğretim programları, ders programları, ders saatleri, öğretim yöntemleri, öğretmen yetiştirme, okul yönetimi, mesleki eğitim, rehberlik gibi sınırları belli konularda tartışıldığı söylenebilir. Özellikle bir okul modelinin başka ülkelerde tecrübe edildiği durumlara sıklıkla rastlanmaktadır. Örneğin Afrika üniversitelerinin İngiltere, Fransa ve Belçika'daki üniversitelerin deniz aşırı kolej ya da resmî uzantıları olarak teşekkül ettiği, Uganda'daki Makerere Koleji, Nijerya-İbadan'daki Üniversite Koleji ve Gana-Legon'daki Üniversite Kolejinin Londra Üniversitesinin şubeleri olarak açıldığı belirtilmektedir (Aydoğan, 2018: 6). Din eğitiminde de çeşitli ülkelerin okullarında uygulanan yeni modellerin başka ülkelerde tecrübe edildiği örnekler bulunmaktadır. Örneğin Norveç'te Beate Borresen Amerika'daki bir okulun felsefe öğretimi yaklaşımını sorgulayıcı metot olarak din öğretiminde kullanmayı denemiştir (Borresen, 2003: 252).

Dış ülke modellerini uyarlama düşüncesi, içerisinde daha iyi olanı bulma arayışı ve dolayısıyla zorunlu olarak bir karşılaştırma barındırmaktadır. X ülkesi eğitim sorunlarını Y ülkesindeki uygulamaları uyarlayarak çözebilir mi, eğer çözebilecekse bu politika ve uygulamalar nasıl aktarılır ve uygulanır soruları karşılaştırmalı eğitimcileri meşgul etmiştir (Phillips, 2006: 553). Bu alanda giriş düzeyindeki metinlerin büyük bir çoğunluğunun eğitimsel transferi alanın kilit çalışma konusu olarak ele aldığı ve transfer çalışmalarının aynı zamanda karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının tanınması ve devamına katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca konunun eski ve işlevsel olan **yabancı sistemlerle ilgili çalışmalardan neler öğrenebiliriz?** sorusu ya da **eğitim sisteminin ödünç alınması gittikçe benzer ulusal eğitim sistemlerine mi yol açıyor?** gibi akademik kaygılar taşıyan çağdaş sorular bağlamında ele alındığı ifade edilmektedir (Steiner-Khamsi, 2004: 201). Bu sorular aynı zamanda dış ülke modellerinin uyarlandığı uzun yıllar süren tecrübelerin sonuçları ve ortaya çıkan yeni sorunlarla ilişkilidir.

1.1. Dış Ülke Modelleri İçin Kullanılan Kavramlar

Bir ülkedeki ya da okuldaki eğitim sisteminin ya da bir yaklaşımın başka yerde uygulanması çeşitli kavramlarla ifade edilmektedir. İlgili literatürde konuya ilişkin çok sayıda kavramın yer değiştirebilir olarak kullanılması, araştırmacıların karşılaştıkları en önemli zorluklardan biri olarak görülmektedir. Kaynaklarda sıklıkla aynı anlamı karşılamak üzere **nakil, aktarma, kopya, ithal, taklit, transfer etme, ödünç alma, örnek alma, model uyarlama, adaptasyon** (Ertürk, 1988: 13; Ergün, 2018; Öksüz Gül, 2018; Ergun, 1995; Ergün, 1990; Odabaşı, 2014; Erdoğan, 2014) gibi ifadelere rastlanmaktadır.

Taklit, ithal, kopya gibi kavramların daha çok dış ülke modellerini uyarlamaya eleştirel bakan veya bağlama dikkat çeken eğitimciler tarafından sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Satı Bey (1880-1968) taklitle ilgili uyarmakta, ülkelerin eğitiminin kendi tarihi, mevcut şartları ve hatta gelecek tasavvuruyla ilişkisine dikkat çekmektedir (Mustafa Satı el-Husrî, 1326: 57). Gündüzalp, öğretmen okulları müfredat programında eğitim psikolojisi ve eğitim sosyolojisi dersleri konusundaki değişikliklerle ilgili "Bu bir Amerika taklitçiliğinden başka bir şey değildir" demektedir (MEB, 1990a: 613). Ergun (1995: 74-75) 1948 ve 1968 programlarında ilkokul programlarının amacında yer alan "Okulda canlı bir topluluk hayatı yaşanır." ilkesi için "İthal malıdır, ithal edilmiş bir ilkedir" demektedir. Kopyacılık ve nakilcilik kavramlarını kullanan Ertürk ise özlü bir şekilde ülkedeki bu yönelimleri dile getirmektedir.

> "Türkiye eğitim felsefesine doğru yönelince "kopyacılık" yerine yaratma çabasına girişme gerekliliği fark edilmemiştir. Yalnız eğitim felsefesi hakkında değil, hemen hemen her alanda, Türkiye'de uzun süredir "nakilcilik" (aktarmacılık), varlığını gösteredurmuş; yaratma çabasına girişmeye -adeta- karşı çıkıladurmuş; "çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma" hırsı ile "aktarmacılık" birleşince ilerlemeyi güçleştiredurmuştur. Hazır yanıtların çoğu zaman geçmişe ait olduğu adeta unutularak gereksiz çabalara girişilmiştir." (Ertürk, 1988: 13)

İngilizce kaynaklara bakıldığında Türkçedeki kavram çeşitliliğine benzer şekilde **eğitimsel ödünç alma (educational borrowing), ödünç verme (lending), kopya (copying), model alma (modeling), uyarlama, (appropriation, adaptation),**

politika ödünç alma (policy borrowing), eğitimsel ithal (educational import), etki (influence) geçiş (diffusion), alma (reception), transfer (Perry ve Tor, 2009; Phillips, 2009; Steiner-Khamsi, 2004; Taylor vd., 1997; Urwick, 2002) gibi ifadeler görülmektedir. Perry ve Tor (2009) sık kullanılan kavramların eğitimsel ödünç alma ve ödünç verme (educational borrowing and lending) kavramları olduğunu belirtmekte ve kendi çalışmalarında aynı durumla ilgili eğitimsel transfer (educational transfer) tanımlamasını tercih etmektedirler. Kendileri eğitimsel transferi, eğitim politikasına dair düşünce, yapı ve uygulamaların bir yer ve zamandan başkasına hareket etmesini anlatmak için kullanmakta ve eğitimsel transferi, karşılaştırmalı eğitim, uluslararası eğitim ve eğitim politikası çalışma alanlarının temel kavramı olarak görmektedirler.

Yukarıda görüldüğü gibi dış ülke modelleriyle ilgili olarak benzer anlamları ifade etmek için çok fazla kavram kullanılmaktadır. Kimi zaman anlam ve alan karmaşasına yol açan kavram çeşitliliği bazı araştırmacıları kavramları sınırlandırmaya sevk etmektedir. Bu araştırmacılar belli kavramları vurgulayarak konunun en azından belli bir alan çerçevesinde ele alınmasını teklif etmektedirler. Örneğin Steiner-Khamsi eğitimsel ödünç alma ve ödünç verme şeklindeki tanımlamayı özellikle tercih etmektedir. Ona göre politika öğrenmesi veya politika transferi politika biliminde; geçiş (diffusion) ve alma (reception) kavramları ise sosyoloji, sosyal antropoloji ve tarih alanında kullanılan kavramlardır. Ödünç alma ve ödünç verme ise son on yıl içerisinde artan bir şekilde karşılaştırmalı eğitimde kullanılmaktadır. Bu araştırmacılar eğitimsel ödünç alma ve ödünç verme kullanımını tercih ederek ve sık sık vurgulayarak alanın karşılaştırmalı eğitim sınırları dahilinde kalmasını hedeflemektedirler (Steiner-Khamsi, 2012: 6). Bazı araştırmacılar ise yakın anlamlı olarak kullanılan kavramları bir arada vererek kavram çeşitliliğini korumaktadırlar. Örneğin eğitim reformlarında evrenselleşme eğilimlerine yol açan politikalarla ilgili örnek verilirken "ödünç alma, model alma, transfer, geçiş, kendine mal etme ve kopyalama (borrowing, modelling, transfer, diffusion, appropriation and copying) gibi benzer anlamlı kavramlar sıralanmıştır (Taylor vd., 1997: 60).

Bu kavramlar dışında benzer anlamları karşılayacak çok sayıda metafor da kullanılmaktadır. Örneğin Michael Sadler'in (1863-1943) başka ülkelerin yaptıklarını

uygulamayı tomurcukları başka, dalları başka yerden toplayarak iyi bir ağaç yetiştirme beklentisine benzetmesi ilgili kaynaklarda sık tekrar eden metaforlardandır. Satı Bey başka ülke modellerini bir ağaçtan aşı almaya, çelik aşısı yapmaya benzetmekte ve "evvela iktibas ve temsil sonra icat ve ihtira sözleriyle" bunun bir aşama olacağına işaret etmektedir (Nafi Atuf, 1932: 35). Dış ülke modelleri organ nakline benzetilerek doku uyuşması ya da uyuşmazlığı şeklinde de ifade edilebilmiştir (Aydoğan, 2018: 44). Bu benzetmelere duyulan ihtiyaç da yine konuya yapılan vurguların bir ifadesi olarak görülebilir.

Görüldüğü gibi hemen hemen aynı durumu ifade eden çok sayıda kavram ve metafor bulunmaktadır. Bu çeşitliliğin sebepleri şöyle özetlenebilir:

1. Konuyla ilgilenen gerek bireysel gerekse kurumsal düzeydeki çalışmalar çok sayıdadır. Çalışmalarda niceliğin fazla olması kavram çeşitliliğini de artırmaktadır.
2. Konuyu ele alan çeşitli alanlardaki yazarlar, eğitim bilimcileri, politikacılar, uluslararası kuruluşlar ve eğitim yöneticileri gibi farklı aktörlerin öncelikleri farklı kavramların tercih edilmesine neden olmaktadır. Nitekim eğitim bilimcileri başka bir ülkenin eğitim sistemini teorik yönleriyle ele alırken politikacılar ve uluslararası kuruluşlar pratik yönleri üzerinden konuya yaklaşabilmektedir. Eğitim yöneticileri ise öğrenci, veli ve öğretmenler ile kurumsal yapı ve gereklilikler arasında uyum sağlamaya çalışarak konuya uygulama açısından yaklaşmaktadır. Bu alanlarda çalışmalar yapan araştırmacıların öncelikleri konunun farklı kavramlarla ifade edilmesine neden olmaktadır.
3. Konuyla ilgili çok sayıda ülkede çalışmalar yapılması aynı konunun farklı kavramlarla ifade edilmesine ve bazen de kavramın başka dile olduğu gibi aktarılmasına neden olmaktadır. Türkçe kaynaklarda kopya ifadesi ya da nakil ile aynı anlamda kullanılan transfer bu örneklerden görülebilir.
4. Ülkelerin başka ülkelerdeki uygulamaları deneyerek sonuçlarını aldığı ve değerlendirebildiği tarihsel bir süreç söz konusudur. Dolayısıyla araştırmacılar bu sonuçlara göre olumlu ya da olumsuz tutumlar

geliştirmişlerdir.[2] Araştırmacıların olumlu ya da olumsuz tutumları tercih edilen kavramları da çeşitlendirmektedir. Dış ülke modellerine olumlu bakan araştırmacıların geçiş, transfer, ödünç alma gibi nispeten daha nötr ifadeler tercih ettikleri, bu konuda seçmeci ve eleştirel yaklaşıma sahip olanların ise kopya, nakil, ithal, taklit gibi olumsuz ifadeler tercih ettikleri söylenebilir.

5. Konunun önemsenmesi ve vurgulama amacıyla farklı kavramlar bir arada kullanılabilmiştir. Böylece konuyu ifade etmek isteyen araştırmacı aynı cümlede örnek, iyi uygulama, en iyi uygulama, çağdaş ülkelerdeki gibi çeşitli ifadeleri bir arada kullanarak olumlu; diğer taraftan farklı bir araştırmacı kopya, kopyacılık, taklitçilik, nakilcilik gibi ifadeleri bir arada kullanarak olumsuz yaklaşımını vurgulamaya çalışmıştır.

1.2. Dış Ülke Modellerinden Faydalanma Nedenleri

Dış ülke modellerinden faydalanma öncelikle eğitim sorunlarına hızlı ve somut çözümler bulma çabasıyla ilişkili görünmektedir. Ülkeler genellikle diğer ülkelerin kendilerinden daha iyi durumda olduğunu, zamanın gerisinde kaldıklarını düşündüklerinde bunu eğitim sistemlerinin iyi çalışmamasına bağlamışlardır. Sistemde reform çalışmalarında genellikle güçlü ve ileri ülkelerin eğitim sistemlerine benzer yapılar kurmaya çalışmışlardır (Ergün, 1985: 2).

Dış ülke modelleri, başka tecrübelerden faydalanma gibi eğitimi geliştirme amacının yanı sıra uluslararası düzeydeki politik, sosyal veya ekonomik ilişkilerin güçlendirilmesi amacıyla da gündeme gelmektedir. Tarih boyunca ülkeler arasında belli kişilerce ve sınırlı bölgeler arasında meydana gelen model geçişleri kamu eğitimi anlayışının yaygınlaşmasıyla birlikte daha sistematik girişimlerle sağlanmıştır. Son yüzyılda ise eğitimle ilgili reformlarda aktörlerin çeşitlenmesiyle eğitim alanında ortak hareket edilmeye başlanmış ve iş birliği amaçlı farklı kurumsal yapılar

[2] Bu konuda Japonya'nın modern eğitime geçiş tecrübesi dikkate değerdir. 1872'de yayımlanan Temel Eğitim Kanunu ile eğitim sistemine Amerika ve Avrupa'daki modellere uygun bir şekil verilmek istenmiştir. Fakat iddialı bir şekilde hazırlanan bu plan başarılı olamamıştır. Bunun nedenlerinden biri olarak eğitim programlarının Avrupa ve Amerika'dan aynen alınması nedeniyle halkın günlük hayatından uzak olması (Aso ve Amano, 1986: 24-25).

oluşturulmuştur. Ülkelerin diğerlerinin eğitim modellerine ilgi göstermesi ve bunları kullanmak istemesinin çeşitli nedenlerinden söz edilebilir. Bunlar uluslararası anlaşmalar ve uluslararası kuruluşlar, eğitim sorunlarına acil çözüm beklentisi, eğitim alanındaki yenilikler, ülkenin başarı durumu, göç unsuru, küreselleşme ve eğitimde standartlaşma arayışı olarak sıralanabilir.

1.2.1. Uluslararası Antlaşmalar ve Uluslararası Kuruluşlar

Uluslararası antlaşmalar ve kuruluşlar farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılıklı olarak incelenmesi ve ortak amaçlar için birlikte hareket edilmesinde öne çıkan faktörlerdendir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Medeni Siyasi Haklar Sözleşmesi gibi metinler, UNESCO, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), OECD, AB, DB bu çerçevede değerlendirilebilir. Uluslararası kuruluşların ülkelerin eğitim reformlarıyla ilgili ortak çalışmalar yapan birimler kurmasıyla uzman çağırmak, araştırmacı göndermek yerine daha kollektif çalışmalar öne çıkmıştır. Çok sayıda ülkenin başka ülkelerde iyi sonuçları görülen modelleri uyarlamaya istekli oluşu, uluslararası organizasyonların ülkelere bu konuda yardımcı olma ve tavsiyelerde bulunma tavrını sürdürmesine neden olmuştur. Bu nedenle günümüzde de iyi örneklerin paylaşılması uluslararası kuruluşlar tarafından teşvik edilmektedir.

Bir ülkedeki öğretim programları devlet ve hükümet politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Fakat hükümet politikalarının uluslararası antlaşmalara bağlı olarak geliştirilmesi eğitimde uluslararası antlaşmaların rolünü hükümetlerden öteye taşımaktadır. Uluslararası antlaşma ve sözleşmeler taraf ülkelerin eğitim sistemine yönelik maddeler de içermektedir. Bu metinlerde eğitimin hak olarak tanımlaması ve tüm vatandaşların eğitim hakkının güvence altına alınması, eğitimde fırsat eşitliği, ayrımcılık karşıtı maddeler vb. konular özellikle antlaşmaya sonradan taraf olan ülkeler için model ihtiyacı oluşturmaktadır. Taraf ülkeler, sözleşme maddelerinin diğerlerinde nasıl uygulandığına dair araştırmalar yaparak kendi ülkelerinde de benzer uygulamaları deneyebilmektedir.

UNESCO, UNICEF ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar çeşitli ülkelerin eğitimiyle ilgilenmekte ve öneriler sunmaktadır. UNESCO 1960'larda çok sayıda ülkede eğitimle ilgili toplantılar düzenlemiştir. 1980'lerde kültür alanında başlatmış olduğu, ülkeler arasında karşılaştırmalar yapan ve iş birliğini esas alan proje çalışmalarının başarılı olması sonrası aynı iş birliğini eğitim alanında da hedefleyen projeler başlatmıştır. UNICEF 190'dan fazla ülkede beslenme, sağlık ve eğitim alanlarında çalışmalar yapan bir kuruluştur ve ülkelerle eğitim alanında ortak çalışmalar yapmaktadır (UNICEF, t.y.). OECD de çalışma alanlarını eğitimi kapsayacak şekilde genişleterek bünyesinde eğitimle ilgili birimlere yer vermiştir. Kuruluşun hazırladığı "Bir Bakışta Eğitim (Education at a Glance)" raporları çoğu ülkenin eğitim politikalarında dikkate alınmaktadır.

AB gibi üye ülkelerin iş birliğini hedefleyen yapılar eğitim alanında ortak çalışmaları desteklemektedir. Maastricht Antlaşmasının 126. maddesi üye devletler arası iş birliğini teşvik edip nitelikli bir öğretimin gelişmesinde katkıda bulunmayı hedeflemektedir. "Öğretim birlikleri arasında iş birliğini iyileştirmek ve üye devletlerin öğretim sistemlerinin ortak sorunları üzerine bilgi ve deneyim gelişimini geliştirmek" (Maastricht Antlaşması, 2007) gibi anlaşma maddeleri eğitim alanında ortak çalışmalar yürütme ve bütünleşme bakımından önemli sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Antlaşmada belirtilen "Topluluk ve üye devletler üçüncü ülkeler ile ve öğretim konusunda uluslararası uzmanlık örgütleri ile ve özellikle Avrupa Konseyi ile iş birliğini destekler." ifadesiyle eğitim konusunda uluslararası iş birliklerinin teşvik edileceği açıkça belirtilmiştir. AB "Avrupa Birliği-Öğretme ve Öğrenme Üzerine Beyaz Kitap (European Governance- A White Paper)" (2001: 21) adlı bülten gibi yayınlarında devletler arasında karşılaştırma yapmayı ve daha iyi uygulamaların aktarımını, başkalarından öğrenmeyi, ülkelerin birbirinin tecrübelerinden faydalanmayı teşvik etmektedir. Bu yönüyle AB eğitim transferi konusunda destekleyici kuruluşlardan biri olarak öne çıkmaktadır. AB'ye üye olan veya üye olmak isteyen ülkeler AB'nin bu konuda bir zorlaması olmasa da uyum sağlama çalışmalarıyla eğitim yapılarını Avrupa ülkeleri modelinde geliştirmeyi hedeflemektedir.

1.2.2. Acil Çözüm Beklentisi

Devrim sayılabilecek eğitim reformları çoğu zaman yeni bir ülke kurulması, savaş, devrim, darbe, iktidardaki gücün değişmesi gibi değişiklikler sonrasına rastlar. Ülkelerde meydana gelen yönetim değişiklikleri sonrası kökten değişim ve yenilenme arayışlarıyla birlikte eski kurumların kaldırılması, yenilerinin oluşturulması, idari kadroların yenilenmesi, amaç, çalışma alanları ve yöntemlerinin yeniden belirlenmesi gibi çalışmalar yeni model arayışlarına yol açmaktadır. Bu arayışla birlikte eski sistemden uzak fakat aynı zamanda doğrudan hedefe götürecek en kısa yollar tartışılmaktadır. Dolayısıyla başka ülkelerde denenmiş ve başarılı sonuçları görülmüş modeller idareyi devralmış yeni yönetimler için tercih edilebilir çözümler olarak öne çıkmaktadır.

Ülkelerin radikal eğitim reformları zaman zaman savaş sonrasına bağlı olarak yapılmıştır. Mağlup devletler, yenilgi sebeplerini eğitimle ilişkilendirerek bu alanda köklü değişim arayışına girmişlerdir. Osmanlı Devleti'nde Batılı usullere göre açılan Mühendishane-i Bahri Hümayun (1773), donanmanın Çeşme Limanında yakılmasından sonradır (Koçer, 1991: 6). Birinci Dünya Savaşı daha devam ederken çok sayıda ülkede köklü eğitim reformları başlatılmıştır (Kandel, 1933). Birinci ve İkinci Dünya Savaşları birçok ülkenin eğitim tarihi bakımından bir dönüm noktasını oluşturur ve yeni kurulan ülkelerin eğitim dönemleri savaş öncesi ve sonrası olarak ayrıştırılır. Yeni kurulan ülkelerde yönetimlerin kendilerini kabul ettirecek somut çözümler sunmasına imkân tanıdığından başka ülkelerde başarılı görülen modeller tercih edilmektedir.

Yeni bir ülke ya da yönetim için bir eğitim sistemi kurmak; teşkilat yapısının oluşturulması, idari birimlerin belirlenmesi, yönetici ve eğitimcilerin yetiştirilmesi, programların hazırlanması, bunlar için maliyet hesaplarının yapılması ve kaynak oluşturulması gibi çok boyutlu bir süreci kapsamaktadır. Burada birkaçı sayılan gerekliliklerden sadece program geliştirme bile ele alındığında program tasarısı hazırlama, hedef ve içeriklerin belirlenmesi, eğitim durumları ve değerlendirme durumları, programın denenmesi gibi süreçler söz konusu olmaktadır (Demirel, 2011).

Çoklu katılım gerektiren, uzun süreye ve yüklü maliyetlere ihtiyaç duyulan tüm bu hazırlık süreçlerini yönetmektense başka bir ülkenin modeli daha pratik görünmektedir. Ayrıca eğitim sisteminde değişiklik yapılması bir devlet ve kurum, hatta tecrübeli idari kadroyla da ilişkilidir. Oysa devrim, darbe veya iktidar değişikliği gibi konular çoğunlukla bir değişim ve yeniden yapılanma iddiasını barındırır. Bu nedenle de yönetim değişikliklerinden sonra başta eğitimdeki yönetim kadrosu olmak üzere kişi, kaynak ve yöntem değişiklikleri meydana gelmektedir. Beklenen değişimin ve yenilenmenin en hızlı şekilde yapılması için denenmiş, sonuçları görülmüş modeller işlevsel ve hızlı çözümler olarak görülmektedir.

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından sonra yapılan program değişikliği yeni yönetimin hızlı bir şekilde somut çözümler sunması örneklerinden biridir. Yeni kurulan devletlerin acil çözüm ihtiyaçlarının dış ülke modellerine sevk ettiği örneklerden bir diğeri 1990 sonrası Doğu Avrupa ve Orta Asya ve Kafkasya'da kurulan yeni ülkelerdir. SSCB'nin buradaki kontrolü ortadan kalktıktan sonra kurulan yeni cumhuriyetler eğitim sorunlarını hızla çözmek için bu süreçte karşılaştırmalı eğitim alanından faydalanmıştır.

1.2.3. Eğitim Alanındaki Yenilikler

Diğer bütün teknolojiler gibi eğitim bilimleri alanındaki yenilikler de ortaya çıktıkları ülkenin sınırlarını aşarak yaygınlaşabilmektedir. Eğitimdeki yeni gelişmeleri takip etmek, yeni kuram, yaklaşım ve teorileri araştırmak başka ülke modellerini de beraberinde getirmektedir. Söz konusu eğitim olunca herhangi bir icattan farklı olarak ürünün kendisi dışında oluştuğu ortam dahil çok sayıda değişken de araştırma alanına dahil olmaktadır. Bu nedenle eğitimdeki yeniliklere yönelik araştırmaların kapsamı da genişlemektedir.

Avrupa'da geliştirilen Pestalozzi, Decroly, Montessori metotları gibi yenilikler Osmanlı Devleti ve Amerika dahil çoğu ülke için model teşkil eden örneklerdir. 1950'lerde Amerika'da geliştirilen Bloom taksonomisi hızlı bir şekilde diğer ülkelerde yaygınlaşmıştır. Bloom başkanlığında bir grubun 1948'de başlayıp 1956'da tamamladığı ve "Eğitimde Amaçların Taksonomisi" adıyla yayımladığı çalışma birçok

dile çevrilmiş ve pek çok ülke tarafından program geliştirirken hedef yazımında temele alınmıştır. Bu yönüyle Bloom taksonomisi ABD'de 20. yüzyılda program geliştirmeyi etkileyen 10 kaynaktan biri sayılmıştır (Koca, 2022: 297). Gardner'in çoklu zekâ kuramı da aynı şeklide çoğu ülkenin müfredatlarını geliştirmede kullandıkları dolayısıyla kuramın ev sahibi ülkedeki uygulamalara yönelik çalışmalar yürütülen gelişmelerdendir.

1.2.4. Ülkenin Başarı Durumu

Ulusların güç kazanma mücadelesi sırasında birinin öne geçmesi diğer ülkelerin buraya yönelik eğitim araştırmalarını artıran unsurlardandır. Savaş galibiyeti, ulusal hedefleri gerçekleştirme, yeni bir buluş, akademik başarı sağlama gibi durumlar ülke modelinin başka yerlerde de uygulanması için çalışmalar yapılmasına neden olmaktadır. Genel olarak yeterli başarı sağlayamadığını düşünen ülkeler diğerlerine ilgi göstermekte ve onları model almaktadır. Örneğin 1904-1905 yıllarında Japonların Rus donanmasını ağır bir yenilgiye uğratması (Çağatay, 1973: 90-91) sonrası dünyadaki birçok ülke Japonya'ya araştırmacı göndermiş, eğitim sistemine yönelik araştırmalar yaptırmıştır. Yine SSCB'nin 1957'de Sputnik uzay mekiğini fırlatması dünyada ilgiyle karşılanmış ve bu gelişmeden sonra ABD, Sovyet Rusya eğitim sistemini incelemek üzere çok sayıda araştırmacı göndermiştir. Ülkelerin başarısıyla öne çıkması model kaynağı olarak görülmesini sağlarken başarısız olduğunu düşünen ülkeler ise diğerlerine yönelik çalışmalar yapmaktadır. Örneğin 2000'lerde Japonya okullarında görülen şiddet olayları diğerlerine yönelik çalışmalar yapmaya sevk etmiştir.

2000'lerden sonra uluslararası değerlendirmelerin yapılması eğitimde başarı göstergelerinde de değişime neden olmuştur. Ülkelerin karşılaştırma ve sıralama çalışmalarına ilgi göstermesi uluslararası değerlendirme kriterleri, uluslararası standartlar gibi kavramları pekiştirmiş ve ülkeleri model arayışına sevk etmiştir. Bunun bir sonucu olarak uluslararası değerlendirmelerde üst sıralarda yer alan Finlandiya ve Singapur gibi ülkeler diğerleri tarafından model olarak görülmüştür. Her geçen yıl katılımcı sayısının artmasına rağmen Finlandiya PISA'da 2000, 2003, 2006

ve 2009 yıllarında art arda başarı göstermiştir (Yıldız, 2013: 9). Finlandiya'nın önde yer alması, yarışın gerisinde ya da ortalamanın altında kaldığını düşünen birçok ülkenin buraya eğitim sistemini incelemek için üst düzey heyetler göndermesine neden olmuştur. Böylelikle buradaki bazı uygulamalar diğer ülkelere de taşınmıştır. Sahlberg (2018: 110-112) PISA sonuçlarından sonra Finlandiya'nın diğer ülkelere model olduğu uygulamalara şu örnekleri vermektedir: 1) Texas'ın bir bölgesinde teneffüs saatleri uzatıldı, Batı Virginia'da standartlaştırılmış sınavların ağırlığı azaltıldı, öğretmenlerin itibarı pekiştirildi. 2) ABD'de öğretmenlere ilişkin politikaları büyük ölçüde Finlandiya eğitim sistemi şekillendirdi. 3) Finlandiya eğitim sistemi başka ülkeleri de harekete geçirecek Finlandiya eğitim felsefesi ve pedagojisine dayanan çalışmalar yapmasına neden oldu.

Uluslararası değerlendirmelerin sonuçları yüksek puan alan ülkeleri öne çıkarmaktadır. Örneğin Şanghay bölgesindeki eğitim çalışmalarının ilgiyle karşılanması sıralamadaki yüksek puanlarından dolayıdır. Belli ülkelerin sıralamada öne geçmesi diğerleri için reform baskısı oluşturmaktadır. PISA sonuçları çoğu ülkede eğitim politikalarının belirlenmesinde etkilidir. 2015 yılında Cambridge üniversitesinde yapılan bir doktora tezinde, PISA araştırmasına katılan OECD ülkelerinin çoğunun gelecek PISA testlerindeki performanslarını artırmak amacıyla eğitim politikalarında büyük ölçüde PISA verilerini baz alan değişikliklere gittikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Breakspear, 2015, akt: Sahlberg 2018: 58). Burada söz edilen tezin sonuçlarını doğrular şekilde Türkiye'de 2000 yılında program değiştirildiği halde 2004 yılında PISA ve TIMSS sonuçlarının da etkisiyle yeniden bir çalışma yapılmıştır. Ayrıca Türkiye'de Finlandiya eğitim sistemini araştıran çalışmalar bu değerlendirmelerden sonra artmıştır. Finlandiya eğitim sistemiyle ilgili YÖK (Yükseköğretim Kurulu) Tez Merkezinde yer alan tüm çalışmalar 2000 yılından sonra yapılmıştır.

1.2.5. Göç Unsuru

Göç, insanların yaşamaya alışkın olduğu coğrafyadan, toplumsal yapılardan ve içinde bulundukları şartlardan koparak başka yerlere doğru gitmesi olarak

tanımlanmaktadır. Göçler genellikle çeşitli zorlayıcı nedenlerden dolayı yapıldığı gibi zaman zaman da özel amaçlar dolayısıyla yapılmaktadır (Atmaca, 2021: 114). İster zorunlu ister isteğe bağlı olsun göçlerle meydana gelen insan hareketliliği eğitim modellerinin başka yerlerde tecrübe edilmesinde temel etkenlerden biridir.

Göçler mevcut eğitim yapıları ile göçmenlerin getirdiği eğitim yaklaşımlarının sentezi bakımından önemli sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Prusya'daki 1848 ayaklanmasından sonra Wilhelm Wander, Rudolph Dulon, Cari Schurz gibi Alman eğitimciler kaçarak Amerika'ya göç etmişleridir (Herbst, 2002: 332; Kurtuluş, 2012). Göç eden bu eğitimciler Amerikan eğitim sistemine katkıda bulunmuşlardır. Bunlardan Cari Schurz Amerikan ilk ve orta dereceli devlet okullarına katkılarıyla bilinmektedir. Schurz adına Wisconsin Madison Üniversitesinde bir kürsü bulunmaktadır ve halen adını taşıyan okullar mevcuttur (Kurtuluş, 2012: 134). Amerika'da çoğu bilimsel çalışmada Rusya'dan göç eden araştırmacıların rolü bulunmaktadır.

Osmanlı Devleti'nde Balkanlar ve Rumeli'den göç eden Türkler daha önce yaşamış oldukları ve artık ülke sınırları dışında kalan bölgelerdeki tecrübelerini aktarmış, orada yaygın eğitim modellerinin tanınmasında etkili olmuştur. Yunanistan ve Bulgaristan okullarında görev yapan eğitimcilerin tecrübeleri eğitim çalışmalarında önemli merkezlerden Manastır Öğretmen Okulunda etkili olmuştur. Kafkasya'dan gelen göçmenler de kendi yaşadıkları yerlerdeki tecrübelerini aktarmışlardır. Özellikle Rusya'dan gelen ve Rus eğitim kurumlarından mezun Yusuf Akçura (1876-1939), Ahmet Ağaoğlu (1869-1939), Hüseyinzade Ali (1864-1941) gibi isimlerin savunduğu milliyetçi düşüncelerin bu dönemin eğitim hareketlerinde önemli etkisi olmuştur (Lewis, 1993: 345-346). Cumhuriyet Döneminde ise Hitler Almanya'sından kaçan mülteciler Türkiye'ye kabul edilmiş, İstanbul Üniversitesi en fazla mülteci profesöre sahip üniversite olmuştur (Widmann, 1981: 7). Almanya'dan göç eden bu akademisyenler Türkiye'de bulundukları dönemde eğitimle ilgili karar alma süreçlerinde etkili olmuşlardır.

Göçmenlerin eğitim tecrübelerini aktarmalarının yanı sıra gittikleri yerlerde oluşturdukları sosyal hareketlilik nedeniyle yeni sorunlar meydana getirmeleri de

modellerin taşınmasında etkili olmaktadır. Gerek iç göçler gerekse dış göçler uyum sorunu ortaya çıkardığından yeni çözüm önerileri arasında başka ülkelerdeki çözüm örnekleri de gündeme gelmektedir.

1.2.6. Küreselleşme

Eğitim alanında karşılaşma alanları oluşturan ve etkileşimi artıran olgulardan biri küreselleşme olarak gösterilebilir. Ekonomik kaygılarla ortaya çıkan küreselleşme, farklı bölgelerde yaşayan insan, toplum ve devletler arasındaki iletişim ve karşılıklı bağımlılığının artması olarak tanımlanmaktadır ve ekonomik, siyasi, teknolojik, çevresel ve kültürel boyutlara sahiptir (Bayar, 2008: 25-26).

Eğitimi etkileyen küreselleşme süreçleri bilgi ve iletişim teknolojileri, insan sermayesi kavramı, ekonomik ve toplumsal gelişme, çok kültürlülük, uluslararası örgütler ve çok uluslu şirketler (Aypay, 2015: 223) olarak gösterilmektedir.

> "Küreselleşmeyle eğitimde proaktif öğretmen, öğrenen okul ve öğrenen toplum, dünya vatandaşlığı, dijital vatandaşlık, 21. yüzyıl becerileri, anahtar beceriler, mülteci ve göçmen öğrencilerin eğitimi, bilgi iletişim teknolojileri, okul özerkliği, dağıtımcı liderlik, sürekli mesleki eğitim, öğrenme toplulukları, beşeri sermaye, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, akademik araştırmalarda pozitivizmden post pozitivizme, nicelden, nitele ve karma yaklaşımlara doğru paradigma değişim ve dönüşümleri daha fazla konuşulur hale gelmiştir." (Göksoy, 2020: 1)

Eğitim politikalarının geliştirilmesinde küreselleşme dönüştürücü bir etkiye sahip olup bazı ülkelerde bu kuralların baskıcı bir hal aldığı görülmektedir. Küreselleşmenin baskıcı bakış açısının eğitim politikalarında yetkilerin kullanılması, görev dağılımı, yeni yönetim biçimleri, eğitim finansmanı, eğitime erişim ve eşitlik, İngilizce ve teknoloji eğitimi programları, pedagojiler ve sonuçları öğrencilerin geleceğini belirleyen sınavlar, eğitimde küresel ticaret konularında etkili olduğu belirtilmektedir (Rizvi ve Lingard, 2016).

Eğitim politikalarında kritik dönüşümlere neden olan küreselleşme, dini anlama biçimlerini etkilemektedir. Küreselleşmeyle meydana gelen dönüşümlerin din eğitimine yansımaları şöyle sıralanabilir: (Altaş, 2014: 32)

Desentralizasyon süreci devletin eğitim üzerindeki gücünü azaltır.

Devletin eğitim üzerindeki egemenliği azalır.

Öğretmenlerin gücü/otoritesi zayıflar.

Öğretim programlarını çok yönlü etkileyen unsurların gücü artar. Ulusal kültürel kimlik tehdit altına girer.

Küreselleşmeyle birlikte eğitim karşılaştırmaları artmış, eğitimin uluslararası boyutları tartışılmış ve ülkelerin yarışı hızlanmıştır. Dünya ile entegrasyon amacıyla ülkeler arasında eğitim alnında iş birliği artmış ve bu durum eğitimde model arayışlarını teşvik etmiştir. Böylelikle önceleri daha dar kapsamlı olarak yapılan başka ülke eğitim sistemlerine yönelik çalışmaların artık devlet politikalarının amaçları arasına girdiği söylenebilir.

1.2.7. Eğitimde Standartlaşma Arayışları

Ülkeler arasında eğitim iş birlikleri 1900'lerden sonra geniş boyutlara ulaşmış, ülkelerin üst düzey yöneticileri de konuyla ilgilenmeye başlamışlardır. Örneğin ABD'nin Eğitim Bürosu Başkanı William T. Harris farklı ülkelerin öğretmen organizasyonlarının daha yakından çalışmasının imkanını dile getirmiştir (The United States Bureau of Education, 1908: 18). Aynı yıllarda Amerika'daki çeşitli üniversiteler ile Avrupa üniversiteleri arasında profesör değişimi, Carnegie Vakfı ile Alman Üniversiteleri arasında yabancı dil öğretimi amaçlı olarak öğretmen ve öğrenci değişimi anlaşmaları yapılmıştır (The United States Bureau of Education, 1908: 33-37).

Eğitimsel hareketlilikler 2000'lerde de artarak devam etmiş ve ülkeler arası iş birlikleri güçlenmiştir. Çok sayıda ülkenin dahil olduğu öğrenci ve personel değişimi belli standartların tespitine sevk etmiştir. Bunun dışında karşılaştırma çalışmaları ve daha iyi olanı tespit etme arayışı belli standartların belirlenmesi çabalarını teşvik etmiştir. Standartlaşma amacıyla yapılan çalışmaların bir sonucu olarak ortaya çıkan uluslararası öğrenci değerlendirme programları PISA, TIMSS ve PIRLS gibi çalışmalar birçok ülkedeki eğitim reformlarında etkili olmaktadır.

Uluslararası organizasyonların teşvik ettiği öğrenci değişim programları ve burs imkanları, ERASMUS, Bologna süreci gibi programların başlatılması ülkelerin bu programlara uyumunu sağlamak amacıyla intibak çalışmaları yapmalarını gerektirmektedir. YÖK tarafından "Avrupa Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi"nin "European Qualifications Framework for Higher Education" dikkate alınarak hazırlanması, üniversiteler arası denklik çalışmaları, ulusal yeterlikler çerçevesi gibi belgeler öğrenci hareketliliğini kolaylaştıran ve üniversitelerin öğrenci kabulünde genel standartlar ortaya koyan gelişmeler olarak değerlendirilebilir. Öğrenci ve personel hareketliliği, başka ülkelerdeki tecrübelerin taşınmasında etkili bir unsurdur.

1.3. Dış Ülke Modellerinin Gündeme Gelişi ve Uyarlanması

Bir modelin başka bir yerde gündeme gelmesi ve transfer edilmesi uzun yılları alan bir süreçte meydana gelmektedir. Konuyu eğitim politikası bağlamında ele alan Phillips ve Ochs (2003: 451-457) farklı ülkelerdeki uygulamaların alınması ve benimsenmesinde dört aşamadan söz etmektedir. Bunlar uluslararası ilgi, karar verme, uygulama ve yerelleştirme aşamalarıdır.

Uluslararası ilgi: Bu aşamada iç ve dış etkenler bulunmaktadır. İç etkenler; ailelerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim deneticilerinin eğitimden memnuniyetsizliği gibi etkenlerdir. Dış etkenler; eğitim koşullarının yetersizliği nedeniyle sistemin çökmesi, PISA, TIMSS gibi sınavlar sonrası olumsuz dış değerlendirmeler, ekonomik rekabet, yönetim değişiklikleri, küreselleşme, AB'nin eğitim öğretim politikası gibi nedenlerdir.

Karar verme: Karar verme aşaması, hükümetler ve diğer kuruluşların uluslararası etkileşimler sonrası teorik, geçici veya pratik amaçlı karar süreçlerini kapsamaktadır.

Uygulama: Bu aşama ödünç alınan sistemlerin bağlamından kaynaklı birçok değişikliğin de kaçınılmaz olduğu bir süreç gerektirmektedir.

Yerelleştirme: Yerelleştirme aşaması ise ödünç alınan politikanın ödünç alan tarafın eğitim sisteminin bir parçası olması sürecini kapsar.

Bir modelin gündeme gelmesinde ilk başta modelin fark edilmesi, karşılaştırma çalışmalarında olumlu özellikleri yönüyle öne çıkması ve eğitimcilerin ve eğitimle ilgili karar vericilerin dikkatini çeken bir özellik göstermesi önemlidir. Modelin tanınmasında ev sahibi ülkenin uluslararası politikadaki temsil gücünün büyük ölçüde etkisi bulunmaktadır. Amerikan modelinin tanınması ve Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitimin öne çıkmasında daha çok bu ülkelerin uluslararası temsil gücü etkili olmuştur. Uluslararası standartlar ve başarı testlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte ise bu sınavlarda ön sıralarda yer alma modelin dikkat çekmesi ve tanınmasını sağlamaktadır. Kimi zaman davet edilen bir yabancı uzmanın ya da yurt dışına gönderilen araştırmacı veya araştırmacıların tavsiyeleri de belli bir modeli gündeme getirebilmektedir. Fakat bir ülke modelinin başka ülkenin gündemine girmesinde tüm bu gerekçeler önemli olsa da buna karar verecek ve kararı uygulayacak olanlar ulusal kurumlar ve bu kurumlardaki yetkililerdir.

Dış ülke modelleri eğitimde program geliştirme bakımından ihtiyaç analizi aşamasında önem arz etmektedir. Geliştirilmek istenen programın öncelikli hedefleri arasında güncelliğin bulunması beklenir. Güncel bir program hazırlayabilmek için de diğerlerinin ne durumda olduğu ve diğerlerindeki bilgi teorileri, yeni fikirler ve uygulama örnekleri gibi konular hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Program geliştirme çalışmasında ilk aşamalar arasında yer alan ihtiyaç belirlemede diğer çağdaşların neler yaptığı, bunların karşılaştırılması ve önemli başarı gösterenlerin iyi yönlerinin tecrübe edilmesi düşüncesi model arayışında etkilidir.

Tespit edilen bir ihtiyacı karşıladığı düşünülen modelin eğitim çevrelerinde karşılık bulmasıyla ilgi aşaması başlamaktadır. Daha sonra ev sahibi ülkedeki başarısı, hedef ülkenin modeli uygulamaya istekli olması, ülkenin eğitim politikasında modele yer verilmesi, geliştirilen politikaların uygulanması için geniş ölçekli çalışmaların yapılması ve yapılan çalışmaların değerlendirilmesiyle bu süreç devam etmektedir. Bu aşamalarda araştırmacılar modelin ortaya çıktığı yere giderek yerinde inceleme ve raporlaştırma, konuyla ilgili yayınları tercüme etme, modeli kendi ülkesi veya başka ülkeyle karşılaştırarak olumlu ve olumsuz yönlerden değerlendirme gibi çalışmalar yapabilmektedir. Aynı konunun bürokratik birimlerin de dikkatini çekmesi ve resmî

kurumlar aracılığıyla çalışmalar başlatıldıktan sonra ise konu eğitim politikaları arasına girmiş olmaktadır. Bürokrasinin güçlü işlediği ülkelerde kimi zaman konu eğitim gündemine girmeden ve yeteri kadar araştırma ve raporlaştırma yapılmadan yönetici konumdaki kişilerin veya kurumsal birimlerin kararlarıyla uyarlama süreci başlatılabilmektedir.[3]

Modeller kimi zaman Belçika usulü okul, Lancaster sistemi, Harvard modeli veya Oxford modeli örneklerinde olduğu gibi kurumsal yapı veya belli alandaki metot, kuram gibi çalışmaları yönüyle tercih edilmişlerdir. Özellikle eğitim alanında bireysel çabaların söz konusu durumlarda Decroly, Montessori, Frobel gibi araştırmacıların orijinal görüş ve düşünceleriyle diğer ülkelere model teşkil edecek uygulamalar ortaya koyduğu görülmektedir. Bazen de belli bir ülkenin veya birden fazla ülkenin, kimi zaman Orta Avrupa örneğinde olduğu gibi bir bölgenin veya AB ülkeleri, Asya Pasifik Ülkeleri, OECD Ülkeleri gibi grup halinde ülkelerin öne çıktığı örnekler bulunmaktadır. Ülke tercihlerinde dönemlere göre farklılık arz eden faktörler söz konusu olmaktadır. Bunlar ülkenin politikasına uygunluk, ekonomi, hukuki gereklilikler, tarihsel veya dini yakınlık, coğrafi şartlar gibi faktörler olarak çoğaltılabilir. Modelin başarısıyla tanınması, kolay uygulanabilir şekilde aşamalı veya sistematik yapısı ve modelin maddi olarak desteklenmesi de etkili hususlar olarak görülebilir.

1.4. Dış Ülke Modellerini Uyarlamanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Herhangi bir ülke modelinin başka bir ülkeye uyarlanması beklenen sonuçlar ortaya çıkardığı gibi istenmeyen sonuçlar da meydana getirebilmektedir. Burada beklenen sonucun genel olarak model ülkedeki başarı olduğu söylenebilir. Fakat yıllara mal olan geniş kapsamlı çalışmalar yapılsa da her zaman beklenen sonuçlar alınmamaktadır. Model olarak seçilen ülkenin en iyi uygulamaya sahip olduğu varsayımından hareket edilmektedir. Fakat herhangi bir eğitim modeli statik olmayıp

[3] Türkiye'de eğitimle ilgili bir konunun bir eğitim politikaları arasına girme süreci örneği için bkz Keser Aschenberger, 2012.

ortaya çıktığı ülkede onu oluşturan kişi ve kurumların düzenlediği ilk haliyle kalmamakta ve süreç içerisinde değişerek gelişmektedir. Bu nedenle Amerikan modeli ya da Alman modeli diye ifade edilen bir model, belli bir dönemdeki örneklemi ifade etmek için kullanılmış olmaktadır. Dolayısıyla Fransız modeli, Alman modeli, Amerikan modeli gibi ifadeler çerçevesi belli kalıplar anlamına gelmemektedir. Dahası bunlar belli bir dönemin şartlarında ve belli ihtiyaçlara yönelik ortaya çıkmışlardır. Örneğin 1804-1870 dönemi Almanya, 1870'ten Birinci Dünya Savaşına kadarki Almanya, Birinci Dünya Savaşı sonrası Almanya, İkinci Dünya Savaşı sonrası ve 1990 sonrası Almanya farklı eğitim politikalarına sahiptir. Ayrıca Almanya her eyaletin eğitim işlerinde bağımsız hareket etmesi nedeniyle kendi içinde de çok farklı modellere sahip bir ülke durumundadır. Dolayısıyla kabul edilmiş ve her yerde uygulanmakta olan bir Alman modelinden söz edilememektedir. Almanya örneğinde olduğu gibi bir ülkenin eğitim yönetimindeki tercihine bağlı olarak farklı eyaletlerinde ve aynı eyaletin farklı bölgeleri veya okullarında da farklı modellerin uygulandığı ve bunların her an için değiştirilme potansiyeline sahip olduğu düşünüldüğünde statik bir modelden söz etmek mümkün olmamaktadır. Bu durumda bir ülke başka ülkelerin modellerini uyarlamak istediğinde göz önünde bulunduracağı oldukça çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Tüm bu değişkenler nedeniyle belli bir model başka yerlerde uygulandığında olumlu veya olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Model uyarlamanın olumlu yönleri şöyle sıralanabilir:

1. Güncel gelişmelere uyum sağlama: Başka yerde denenmiş bir model eğitim alanında yeni gelişmelerin takip edilip uygulanmasında elverişli bir yöntemdir. Böylece başarılı sonuçlar ortaya çıkaran model ve uygulamalar, yöntem ve teknikler hızlı bir şekilde başka ülkelerde yaygınlık gösterebilmektedir.
2. Eğitimciler için hazır uygulama örnekleri: Başka bir ülkenin modeli hazır, denenmiş ve sonuçları görülmüş tecrübe örnekleri sunar.
3. Standart belirlemede kolaylık: Aynı modelleri uygulama nispeten birbirine benzer eğitim yapıları ortaya çıkardığından standart belirleme ve standart değerlendirme ölçütlerinin tespit edilmesi kolaylaşmaktadır.

4. Uluslararası ilişkileri geliştirme: Model uyarlama sürecinde belli ülkeler arasındaki hareketlilik, yapılan anlaşmalar ve alışverişler gibi hususlar uluslararası ilişkilerde etkin olmak isteyen ülkeler için fırsat görünümündedir.

5. Maliyet: Denenmiş modeller tecrübe aktarımı sağladığından tasarım süreci, ayrılan bütçe gibi konularda ekonomik görünmektedir.

Dış ülke modellerinin uyarlanması olumlu yönlerinin yanında olumsuz sonuçlar da ortaya çıkarabilmektedir. Muhtemel olumsuz sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1. Özgür deneyimlere engel olma ve çeşitliliği sınırlandırma: Dış modeller pratik sonuçları yönüyle tercih edilmektedir. Fakat bu pratiklik eğitimcilerin kopyalama alışkanlığı kazanmalarına neden olarak özgün metotlar üretmelerine engel olabilmekte ve hayal gücünü sınırlandırabilmektedir. Ayrıca sürekli olarak ülke dışındaki eğitim sistemlerinden modelleri uyarlamak eğitimcilerin yeni bir şey ortaya koyma ve başarı sağlama motivasyonunu olumsuz etkileme riski taşımaktadır.

2. Başka ülkelerin eğitim sorunlarını ülkeye taşıma: Dış modeller kaynak ülkenin eğitim sorunlarını hedef ülkeye taşımak bakımından eğitimde çözülmesi güç sorunları beraberinde getirebilmektedir.

3. Eğitim gelişmelerine öncülük edememe: Modeli üreten ülke, model oluşum sürecine tanıklık ettiği için bu süreçteki eksiklikleri dikkate alarak zaman içinde ortaya çıkan sorunları öngörebilmekte, itiraz ve eleştiriler çerçevesinde kendini yenileyebilmekte ve geliştirebilmekte ya da varsa diğer alternatifler zamanla güçlenip bunun yerini alabilmektedir. Fakat model alan ülke onu anlamak, uygulama mekanizmaları oluşturmak ve yerelleştirmek için uzun zaman harcamak zorunda kaldığından değerlendirme hususunda geç kalmaktadır. Bu süreci yönetmek için yapılan organizasyonlar, hazırlanan dokümanlar, eğitim seminerleri, öğretim materyali hazırlıkları, basılı ve görsel yayınlar, süreç değerlendirme çalışmaları zaman gerektirmektedir. Bunlar yapılırken modelin ev sahibi ülke belki de geliştirdiği modelin sonuçlarını görmüş ve uygulamadan vazgeçmiştir. Dolayısıyla model alan ülke açısından zorunlu bir geç kalınmışlık söz konusu olmaktadır.

4. Programın statik hale gelmesi: Dış modelleri uyarlamanın olumsuz yönlerinden biri taşındığı yerde statik bir nitelik kazanması riskidir. Belli bir model ev sahibi ülkede gelişim halinde olduğu halde başka ülkede tecrübe edildiğinde aynı gelişim şartları bulunmadığından zorunlu olarak değişmekte ve uyarlandığı haliyle durağanlaşabilmektedir.

5. Eğitim uygulamaları ile toplum arasında mesafe: Başka ülke modelleri eğitim-toplum ilişkisinde mesafeye neden olabilmekte, böylece eğitimin sosyal hedeflerinin gerçekleşmesi zorlaşmaktadır. Farklı toplumsal ve ekonomik şartlarda üretilmiş bir eğitim modelinin başka bir bölgeye uyarlanması nedeniyle sosyal uyumsuzluk sorunu ortaya çıkabilmektedir. Örneğin bir ülkede tek tip okul kıyafeti uygulamasının olmaması rahatlık sağlarken başka bir yerde sosyal eşitsizlikleri görünür kılarak gerilime neden olabilmektedir.

6. Çözüm yerine kısırdöngü: Dış modellerin uyarlanması sorunların çözümü noktasında bir kısırdöngü oluşturabilmektedir. Sorun yaşadığı için başka ülkelerin benzer durumlardaki uygulamalarını araştırarak çözüm bulmaya çalışan ülkeler mevcut sistemi daha karmaşık hale getirebilmektedir. Eğitim sistemini geliştirmek isteyen ve sorun yaşadığı için dışarıdan model arayışında olan ülkeler, başka ülke modellerini sistemlerine entegre etme şeklinden kaynaklı daha karmaşık sorunlarla yüzleşmek zorunda kalabilmektedir.

7. Maliyet: Dış modeller pratik görünse ve maliyet bakımından kısa süreli avantaj sağlasa da yüksek maliyetlere de neden olmaktadır. Robertson ve arkadaşları eğitim transferinin maliyetli olduğunu belirtmekte ve Yeni Zelanda eğitim endüstrisinin Asya'ya ihraç ettiği eğitim öğretim servislerinden elde ettiği kazancın ihraç ettiği Yeni Zelanda şarabından daha fazla olduğu örneğini vermektedir (Steiner-Khamsi, 2004: 205).

8. Uyarlama sorunu: Model alınan uygulamalara odaklanılarak ülkenin tarihi tecrübesi ve geçmiş çalışmalarının sonuçları ikinci plana itilmekte ve yeni uygulamanın mevcut sistemle bütünleşmesi sorunu ortaya

çıkabilmektedir. Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin eğitimini aldıkları ve alışkın oldukları bir modeli değiştirerek yerine yeni bir modeli benimsemeleri karar vericilerin buna karar vermesi kadar kolay olmamaktadır. Özellikle bu kararlar diğer paydaşlarla ortak alınmamış ise paydaşlar kendilerinden neler beklendiğini anlamadıklarında uyarlama sorunu büyümektedir.

Bütün olumlu ve olumsuz yönleriyle birlikte ülkelerin eğitim alanında karşılıklı ilişkileri devam etmektedir. Hükümetlerin, eğitim yöneticilerinin, uluslararası kuruluşların ve eğitimle ilgilenen diğer paydaşların başka ülkelerin eğitim tecrübelerinden yararlanma konusuyla gittikçe daha çok ilgilenecekleri söylenebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

DIŞ ÜLKE MODELLERİNİN UYARLANMASINDA BAĞLAMSAL FAKTÖRLER

Bir ülkedeki eğitim sistemi hâkim bilim anlayışı, inanç sitemi, toplumun ekonomik durumu, eğitim teşkilatı, yönetim anlayışı, sınıf ortamı ve okul çevresi, aile ve toplum yapısı, nüfusu, coğrafi özellikler, iklim yapısı gibi pek çok faktörün etkisiyle şekillenmektedir. Bu nedenle başka ülkelerdeki eğitim sisteminin incelenmesinde öncelikli konulardan biri sistemin oluşturulduğu yerin özellikleridir. Genellikle okul ve program dışında olup eğitimi etkileyen faktörler bağlam konusunu gündeme getirmektedir. Bu yönüyle çeşitli ülkelerin eğitim sistemiyle ilgilenen hemen herkes bağlam ve transfer kavramlarıyla boğuşmak zorunda kalmaktadır (Cowen, 2006: 565). Çünkü ülkelerin birbirinin eğitim sisteminden faydalanması bunlara zemin teşkil eden diğer faktörlerin anlaşılmasını gerektirmektedir.

2.1. Bağlam

Bağlam, Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğünde "Herhangi bir olguda olaylar, durumlar, ilişkiler örgüsü veya bağlantısı, kontekst" olarak tanımlamaktadır (TDK, t.y.). Kurumun diğer sözlüklerinde bağlam kelimesi "Bir sözcüğün, tümce içinde birlikte geçtiği ve anlamının belirmesi için incelenmesi gerekebilen tümce kesimleri"; "siyak ü sibak"; "insicam" olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.).

Sözlüklerde yer verilen bağlam tanımlarında herhangi bir olay veya durumun çevreyle ilişkisine, uyum ve bağlantısına dikkat çekilmektedir. Bağlam, eğitim sistemi veya modeli için kullanıldığında bu sistem ve modelin oluştuğu çevreyle ilişkisi, bağlantısı kastedilmektedir. Eğitimle ilgili sıklıkla dile getirilen çevresel özellikler, okulun özellikleri, okul dışı faktörler, özel durumlar, bütünlük, ülke gerçekleri, ideolojik ve felsefi uyum gibi kavramlar bağlam kapsamında değerlendirilebilir. Dış modellerle ilgili kullanılan ahenk, kök, zemin, canlı organizma gibi metaforlar da bağlamla ilişkilidir.

Bağlam kavramı 19. yüzyılda karşılaştırmalı eğitimcilerin vurgularına dayalı olarak öne çıkmıştır. Pozitivizm, rölativizm ve tarihsel işlevselcilik olmak üzere üç farklı bağlam yaklaşımdan söz edilmektedir. Pozitivist yaklaşım bir yerdeki eğitim, iyi incelenir ve aynı şekilde uygulanırsa başka yerde de aynı sonuçlar ortaya çıkarır görüşüdür. Bu yaklaşıma sahip olan Marc-Antoine Jullien (1775-1848) eğitim sistemlerinin kanun benzeri ilkelerinden hareket etmekte, eğitim sistemini geliştirmek için eğitimsel olguların sistematik olarak incelenmesini önermektedir (Bakioğlu, 2017: 47). Jullien'e göre Avrupa eğitimi çocuk ve gençlerin gerçek ihtiyaçlarına uygun değildir ve onların toplum içerisinde yükselecekleri görevleri ve hükümetlerin onlardan beklediklerini göz önüne almamaktadır. Jullien (1979: 18) "Eğer Avrupa'nın bütün bölgelerindeki eğitim ve öğretimin bugünkü durumu üzerine aynı anda ve aynı ilkelere göre toplanacak analitik bilgiler birleştirilirse o zaman üç yıldan daha az bir süre içerisinde Avrupa ülkelerinin çağdaş durumu üzerine mukayeseli bir bakış meydana gelmiş olur." demektedir. Böylece yapılacak düzeltmelerde bir ülkeden diğerine kolayca örnek alınıp aktarılabilecek uygulamaların tespit edilebileceğine dikkat çekmektedir.

Pozitivist yaklaşımın eğitimin bir yerden bir yere aktarılabilecek nitelikte olduğu görüşünün aksine rölativizm yaklaşımında eğitimin ayrılmaz bir biçimde sosyal ve kültürel bağlama bağlı bir yapı olduğu belirtilmektedir. Ulusal karakter kavramına vurgu yapan Konstantin Ushinky (1823-1871) ve Michael Sadler'e (1861-1943) göre bir çalışmada elde edilen bilgi diğer bağlama transfer edilemez. Sadler "Eğitim sistemi, demiryolları sistemi gibi transfer edilemez" görüşüyle her ülkenin eğitim sisteminin o ülkenin kültür, dil, din, ırk gibi gerçeklerine bağlı olduğuna, dolayısıyla bir yerde işe yarayan bir sistemin diğerine uygulanmasının zorluğuna dikkat çekmektedir (Genç Sel, 2004: 4-6). Kendisi İngiltere için hazırladığı kapsamlı eğitim raporlarında İngiltere'nin kendine özgü şartlarına dikkat çekerek Fransa ve Almanya gibi diğer ülkelerdekine benzer yenilikler yapılması konusunu da ele almaktadır (Sadler, 1899).

Bir diğer bağlam yaklaşımı rölativist ve pozitivist yaklaşımlar arasında bir sentez oluşturan tarihsel işlevselcilik yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda eğitim sistemlerinin

ancak bağlam dikkate alınarak anlaşılabileceğini iddia edilmektedir. Tarihsel işlevselciliğin temel görüşü eğitim sistemlerinin bir boşlukta çalışmadığıdır. Eğitim sistemleri diğer sosyal ve politik kuruluşlarla ayrılmaz bir şekilde iç içedir ve en iyi şekilde anlaşılabilmesi için tarihi, kültürel, politik, sosyal ve ekonomik çevreler ve bağlamları incelenmelidir (Pollack, 2019: 466). Tarihsel işlevselci olarak görülen Sadler, Isaac Leon Kandel (1881-1965), Nicholas Hans (1888-1969) gibi karşılaştırmalı eğitimciler, dış modeller konusunda bağlama dikkat çekmektedirler.

Bağlam faktörü farklı isimlerle de olsa çok sayıda eğitimci tarafından dile getirilmiş bir konudur. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitimcilerin bağlama vurgu yapması özgün olmadığı eleştirisiyle de karşılaşmaktadır. Fakat eğitim literatüründe çevresel şartlar, tarihi şartlar, kültürel farklılıklar gibi isimlerle uyarılar yer almasına rağmen bir eğitim modeli uyarlanırken bağlama yönelik çalışmalar arka planda kalmakta uygulama sürecinde bağlam yeterince dikkate alınmamaktadır.

2.2. Dış Ülke Modellerini Uyarlarken Bağlamın Önemi

Bağlam özellikle başka ülkelerin eğitim sistemi üzerine çalışan eğitimcilerin gündeminde yer almaktadır. Çok sayıda eğitimcinin sıklıkla bağlama dikkat çekmesinin nedeni bu faktörlerin eğitim sisteminin, okulun ve programın dışında olması, dolayısıyla ilk başta fark edilmemesinden kaynaklanır. Bu başlıkta eğitimcilerin bağlama yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Fakat Türkiye'de başka ülke modelleri ve bağlamla ilgili tartışmalar üçüncü bölümde ele alınacaktır.

Başka ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyenler genellikle her ülkenin kendine özgü şartlarından söz etmekte ve eğitimi etkileyen bağlamsal faktörlere dikkat çekmektedir. 1900'lerde İngiltere'de kapsamlı eğitim raporları hazırlayan Sadler, çeşitli ülkelerde görev yapan karşılaştırmalı eğitimcilerden Kandel, Avrupa ülkelerinde eğitim araştırmaları yaparak Rus eğitimini geliştirmeye çalışan Tolstoy, eğitimle ilgili çalışmalarıyla tanınan Satı Bey gibi isimler eğitim sistemlerinde okul dışı faktörleri ve eğitim toplum ilişkisini vurgulayan eğitimcilerdir.

Sadler, yabancı ülkelerin eğitim sistemi incelendiğinde okul dışındakilerin okul içindekilerden daha önemli olduğunu unutmadan okul içindekilerin yorumlanması gerektiğine işaret etmektedir. Okulun dışında kalanlar, okulun içinde olanlardan daha önemlidir ve yabancı eğitim sistemlerini incelerken o ülkenin sokaklarında, evlerinde insanların nasıl yaşadıkları üzerinde durmak, sistemi ayakta tutan görünmez güçleri bulmaya çalışmak gerekir (Ergün, 1985: 24). Kendisi 1900'lerde yaygın bir eğilim olan başka ülke eğitim sistemlerini bir araya getirerek kullanmak hakkında şunları söylemektedir:

> "Bir çocuğun bahçede zevkle dolaşıp çiçekleri bir yerden, yaprakları başka yerden toplayıp bunları evdeki toprağa ekince yaşayan bir bitkiye sahip olacağımız beklentisi gibi dünyadaki eğitim sistemleri arasında dolaşamayız. Ulusal eğitim sistemi, unutulan mücadelelerin, zorlukların ve yıllarca süren savaşların sonucu ortaya çıkan canlı bir şeydir" (Sadler, 1979, akt: Ochs ve Phillips, 2004: 7-8)

Bağlama vurgu yapan isimlerden Kandel, okul ve eğitim organizasyonları üzerinden yapılan karşılaştırma çalışmalarının yetersizliğine ve karşılaştırma çalışmalarında bağlamın önemine dikkat çekmektedir. Ona göre karşılaştırmalı yaklaşım her eğitim sisteminin temelini oluşturan soyut, kolay kavranmayan, manevi ve kültürel güçleri anlamayı gerektirir ve okulun dışındaki güçler ve etmenler içindekilerden de önemlidir (Pollack, 2019: 466). Bu nedenle sosyal, politik ve kültürel alanlarda daha derin bir kaynak aramadan tek başına eğitim sistemini inceleyen araştırmacı, araştırması kendi ülkesini aydınlatsa da anlamlı bir katkı sağlamaz (Pollack, 2019: 467).

Rus eğitimcilerden Tolstoy da başka ülke modellerinden faydalanmayla ilgili olarak bağlama vurgu yapan eğitimcilerdendir. Avrupa seyahatleri yaparak buradaki eğitim sistemlerini inceledikten sonra eğitim dışındaki faktörlere dikkat çekmiş, Avrupa'dan Rusya'ya eğitim transferine yönelik olumsuz görüşünü şöyle açıklamıştır:

> "Ruslar olarak, halk okullarımızın Avrupa okulları gibi olması gerektiğini söylemeye tarihsel olarak ne hakkımız var? Avrupa eğitim tarihini inceledikten sonra, Ruslar olarak Alman modelinde öğretmen eğitimi yapamayacağımızı ya da Alman yöntemlerini, İngiliz okulöncesi eğitimini, Fransız lisesini buraya aktaramayacağımızı ve bu şekilde Avrupa'yı geride bırakamayacağımızı anladık" (Hans, 1963: 92)

Bağlam sorununa Osmanlı Devleti'nde resmî devlet belgelerinde, eğitim raporlarında, eğitimcilerin çalışmalarında yer verilmesi daha çok uygulama sonucunda beklenen başarının sağlanamamasından sonradır. Osmanlı maarifiyle ilgili Yıldız Esas Evrakı Koleksiyonunda bulunan bir metinde "icabat-u adatıyla tevfik olunmama" ifadesiyle Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin uyarlama sorununa dikkat çekilmektedir. Metinde Nizamnamenin 12 sene önce Fransa nizamnamesinden tercüme suretiyle hazırlandığı, ancak memleketimizin âdet ve ihtiyaçlarına uydurulamadığı (tebaa-i şahanelerinin icabat-u adatıyla tevfik olunmaması) için sadece uygulanma imkânı bulunan maddeleri yürürlüğe konmuştur denilmektedir (BOA. YEE. 84/47, 19 Cemaziyelevvel 1299/8 Nisan 1882; akt; Dilbaz, 2021). Bağlam ve bağlamsal faktörlere dikkat çeken isimlerden Satı Bey başka ülkelerden faydalanmayı toplumun geçmişi, bugünü ve gelecekte olmak istediği durumla ilişkisi üzerinden ele almaktadır:

> "Her memleket maarifinin o memleketin ahval-i umumiyesine, o memleketin mazisine, hâline (bu gününe) ve hatta gaye-i hayaliyeyi atiyesine şiddetle merbut olduğu ve bu sebeple hiçbir memleket maarifinin aynen mukalled bih (taklit edilmiş) olmaması lazım olduğunu ispata lüzum göstermeyen hakikatlerdendir. Biz her memleketin maarifini tetkik etmeli, her birinde kendimize muvafık ve mutabık bulduğumuz cihetleri almalıyız." (Mustafa Satı el-Husrî, 1326: 57)

Eğitimciler bağlama dikkat çektikleri gibi uluslararası kuruluşlar da eğitimle ilgilenmeye ve ülkelere bu konuda tavsiyede bulunmaya başladıklarında bağlam konusunu gündemlerine almışlardır. UNESCO ülkelerin eğitim planlamasıyla ilgili tavsiyelerinde yerel bağlamın önemsenmesini vurgulamaktadır. OECD'nin ülke incelemelerine dair raporları öncelikle ülkelerin tarihi, sosyal ve ekonomik koşulları hakkında bilgi verilerek başlamaktadır (OECD, MEB, 1989). DB de eğitimle ilgili raporlarında diğer ülkelerden dersler çıkarmanın önemiyle birlikte yerel bağlamın öncelenmesine dikkat çekmektedir. 2000'li yılların başlarında DB eğitim ekibinde çalışmış olan Sahlberg, şu an dünya çapında övgüyle anılan tüm eğitim sistemlerinin başta ABD olmak üzere diğer ülkelerden dersler çıkararak bu noktaya gelmiş olduğunu belirtmektedir (Sahlberg, 2018: 36). Ona göre birbirinden ne kadar farklı özelliklere sahip olursa olsun, eğitimi iyileştirme konusunda başka ülkelerden dersler çıkarmak gerekli ve önemlidir. Sahlberg başka eğitim sistemlerini kopyalama ya da taklit etmeye

çalışma konusunda ise uyarmakta, İtalya'da ilkokul öğrencilerine Finlandiya'dan gelen (ve Fince yazılmış!) kitaplarla matematik ve (Fince) öğreten okullar olmasına hayret etmektedir (Sahlberg, 2018: 18). Ona göre Finlandiya modeli uygulamaya çalışan İtalya'da ilkokul öğrencilerine bilmedikleri bir dilde materyaller kullandırılması yanlıştır. Yapılması gereken şey başarılı eğitim sistemlerinin aynı şeyleri farklı şekillerde yapmalarının nedenlerini anlamaktır (Sahlberg, 2018: 36).

Bağlama dikkat çekildiği halde model uyarlanırken konunun uygulamaya yönelik boyutuna ağırlık verilmektedir. Böylece iyi örneklerin model alınmasında ne yapıldığı, nasıl yapıldığı, ne zaman yapıldığı, hangi materyaller kullanıldığı gibi görünür konular daha çok vurgulanmakta ve neden yapıldığına ilişkin bulgular ihmal edilmektedir. Bu nedenle eğitimle ilgilenenler ve özellikle 2000'li yıllarla birlikte karşılaştırmalı eğitimciler bağlamı yeniden gündeme almışlardır. Karşılaştırmalı eğitimciler uluslararası kuruluşların ülkelere iyi eğitim modelleri konusunda tavsiyelerde bulunmasını eleştirmekte ve eğitimle ilgili genel geçer kurallar olduğundan hareket ettiklerini ve eğitimde yerel unsurların ihmal edildiğini düşünmektedirler.

Cowen (2006), Crossley (2009), Steiner-Khamsi (2004), Ochs ve Phillips (2004) bağlam konusuna yoğun olarak dikkat çeken isimler olarak öne çıkmaktadır. Crossley bağlama önem vermeyi karşılaştırmalı eğitimin kalbinde görmüş ve bağlamı enstrümantal fasıl ve nakarata benzetmiştir (Crossley, 2009: 1173). Aktif olarak transfer konusuyla ilgilenen Dünya Bankasına yönelik en fazla eleştirinin kurumun yerel bağlama karşı devam eden ilgisizliğiyle alakalı olduğu belirtilmektedir. İlginç olan ise önemine yapılan vurguya rağmen transfer bulmacasında birkaç önemli istisna dışında bu iddianın ötesine geçebilecek oldukça az girişimde bulunulmasıdır (Crossley ve Watson, 2003: 142). Goldstein (2004: 13) DB, UNESCO ve UNICEF tarafından 1990'da başlatılan "Herkesi İçin Eğitim (Education for All)" programı üzerinden uluslararası kuruluşların eğitimle ilgili tutumlarını eleştirmektedir. Ona göre "Herkes İçin Eğitim" programında olduğu gibi genel hedefler belirleme yaklaşımları yerine her eğitim sisteminin kendi kalite değerlendirme kriterleri oluşturması daha uygun olacaktır. Küresel bir perspektiften uygulanan ortak kıstaslara dayanmak yerine, yerel

bilgiye sahip olanlar kendi hedeflerini oluşturabilirler. Bu nedenle yerel bağlam ve kültür vurgulanmalıdır.

Başka ülkelerin modellerini kullanmayı eğitimsel ödünç alma şeklinde ifade eden Silova (2012: 229), ödünç alma yaklaşımlarını normatif ve analitik yaklaşım olarak ikiye ayırır. Normatif yaklaşımda pragmatik kaygılar, analitik yaklaşımda ise eğitimsel kaygılar öne çıkmaktadır. Ona göre politika yapıcıları ve uygulayıcıları eğitimsel ödünç almayı potansiyel faydaları için tercih etmektedirler. Burada temel amaçlardan biri en iyi uygulamaları tespit etmektir. Buna göre ister ulusal hükümetler ister DB, OECD ya da BM gibi uluslararası kuruluşlar tarafından geliştirilsin buradaki temel varsayım, eğitim fırsatlarını ve eğitim kalitesini artırmaya yarayacak eğitim politikaları ve uygulamalarının genel ve geçerli bir taslağı olduğudur. Diğer taraftan çoğu araştırmacı analitik bir yaklaşım önermekte ve iyi analiz edilmemiş, bağlamından koparılmış ödünç alma konusunda uyarılarda bulunmaktadır. Silova ayrıca normatif yaklaşımın politik odaklı ve kökenlerinin tarihi bağlamla ilişkili olduğunu savunur. Bu tarihsel köken, Batı modernleşmesi ve ona eşlik eden ilerlemeci, rasyonalist ve bilimsel uzmanlığı kapsamaktadır. Ona göre karşılaştırmalı eğitim alanının akademik bir disiplin olarak kurumsallaşmasıyla bu yaklaşım politika çalışmalarında güç kazanmış ve öğrenci başarılarını değerlendirme, uluslararası gelişme ve dünya kültürü teorisi gibi alanlara sirayet etmiştir (Silova, 2012: 230).

Normatif yaklaşıma sahip araştırmacılar eğitim uygulamaları konusunda genel geçer kurallar olduğunu düşünmekte, "herhangi bir yerde başarılı olan bir program aynı şartlar sağlanarak başka yerde uygulanırsa benzer sonuçlar alınır" varsayımından hareket etmektedirler. Dolayısıyla eğitim çalışmalarını basit bir neden sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirdikleri söylenebilir. Diğer yandan analitik yaklaşımı önerenler ise eğitimin sebep sonuç ilişkisinin çok ötesinde kompleks yapısına dikkat çekmektedirler. Böylece ırk, dil, din, ekonomi, politika, tarihi ve kültürel şartlar gibi söz konusu çoğu faktörün bir arada değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Normatif yaklaşıma sahip olanlar dış ülke modellerini kullanmayı pratikteki faydaları nedeniyle olumlu karşılarken analitik yaklaşıma sahip olanlar eğitimde çeşitlilik gösteren unsurlar nedeniyle daha temkinli davranmayı beklemektedir.

Başka bir yerdeki eğitim uygulamalarının model alınmasını eleştirenler bu konuda seçmeci davranılmasını istemektedir. Levin (1998) "birbirimizden ne öğrenebiliriz" sorununu bir eğitim politikası salgını olarak değerlendirmektedir. Uluslararası reform dalgasının endişe sebebi olması ya da bir kutlama sebebi olması şeklinde zıt fikirlere değinen Steiner-Khamsi'ye göre (2012: 6) kimi yazarlar kendimize özgü iyi eğitim kavramından uzaklaşmamızdan ve gittikçe uluslararası eğitim modeline yaklaşmamızdan korkmaktadır. Bu yazarlar politika ödünç alma ve ödünç vermenin yaygınlığını, küresel aktörlerin ulusal gelişmeleri izleme ve kayda geçirmeyle sınırlı olmayıp kendi en iyi yönetimlerini empoze etmeleri olarak yorumlamaktadırlar. Diğer yandan kimi yazarlar ise reformlar en iyi uygulamaları ya da bir ülkeden başka birine başarıyla aktarılan uluslararası standartları temsil eder gerekçesiyle reformların aktarımını takdir etmektedirler. Bu analistler politika planlamasını rasyonel bir girişim addetmekte ve politika transferini ders çıkarmanın bir kanıtı ve böylece kanıt temelli politika planlamasının daha istendik çıktılarından biri olarak görmektedirler.

Steiner-Khamsi (2004: 201) eğitimsel transferde eğitimin politik, ekonomik ve kültürel bağlamından koparılmasının söz konusu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ödünç alma ve verme konusunda ister toptan ister seçmeci ya da eklemeci olsun sayısız uyarı yapıldığına dikkat çekmektedir. Tüm vurgulara ve uyarılara rağmen yine de bir ülkedeki başarılı uygulamaların modellenmesinde bağlamsal faktörlerin ısrarla göz ardı edildiği görülmektedir. Perry ve Tor (2009: 519) eğitim transferinin özellikle uluslararası kuruluşlar tarafından pohpohlanan, empoze edilmiş baskın karakterinin kimi zaman geçiş (diffusion), bilgi paylaşımı (knowledge sharing) en iyi uygulama (best practice) veya karşılaştırma (bench-marking) gibi politik olmayan, teknik ve nötr ifadelerle maskelendiğini belirtmektedir.

Bağlamsal faktörlerin farklılığı nedeniyle bir yerde başarılı bir uygulama ya da yaklaşım beklenen hedeflere ulaştırırken başka bir yerde eğitim sistemini tıkayan, verimsiz hale getiren veya daha geriye götüren sonuçlara neden olabilmektedir. Örneğin ABD'nin veya İngiltere'nin iki farklı sömürge ülkesinde aynı okulun programı uygulandığı halde birinde beklenen başarı sağlanırken diğerinde başarının

düşük kaldığı sonuçlar ortaya çıkmıştır. İki farklı eğitim kurumunda aynı program uygulandığı halde neden aynı sonuçların alınmadığı araştırmacılar tarafından ele alınmıştır (Steiner-Khamsi ve Quist, 2000; Williams, 1964). Bu beklenmeyen sonuçların uyarlama sorunuyla ilişkilendirilmesiyle bağlama yönelik vurgular artmıştır.

2.3. Bağlamsal Faktörler

Bağlam; tarihi, sosyal, kültürel, felsefi, ekonomik, politik, hukuki, coğrafi, demografik çoğu faktörle ilişkilendirilebilecek geniş bir kapsama sahiptir. Eğitim sistemlerinin temellerini teşkil eden bu hususların tasnif edilmesinde çeşitli görüşlerden söz edilebilir. Kandel, ulusal eğitim sistemlerinin sosyal, kültürel ve politik koşulların göz önünde bulundurularak incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Hans ise ideolojik, felsefi ve doğal faktörler arasındaki ayrımlardan hareket eder (Türkoğlu, 2015: 9). Ona göre eğitimi etkileyen faktörler doğal faktörler, dini faktörler ve seküler faktörlerdir:

1) Doğal faktörler: Irk, dil, coğrafya ve ekonomik faktörler
2) Dini faktörler: Avrupa'da yaygın olan Katolik, Protestanlık ve Ortodoksluk dinleri ile İslam dininin etkileri
3) Seküler faktörler: Hümanizm, sosyalizm, milliyetçilik ve demokrasi ve eğitim faktörleri

Hans İngiltere, Almanya, Fransa ve Sovyet Rusya eğitim sistemlerini ele aldığı kitabında ülkelerin eğitim sistemlerini açıklamadan önce tüm bu faktörlere detaylı yer vermiştir (Hans, 2012). Onun bağlamsal faktörleri tarihsel örneklerle coğrafi şartlar, ekonomik koşullar, tarih, din, dil ve politika felsefesi olarak ele alması bağlamsal faktörlere ilişkin en kolay anlaşılabilir sınıflandırma olarak kabul edilmektedir (Cowen, 2006: 565).

Friedrich Schneider eğitim sistemlerini şekillendiren ana faktörler hususunda iç ve dış faktörler üzerinde durmaktadır. Buna göre eğitim sistemleri bir canlı organizmaya benzer ve onların da gelişme, serpilme, durgunluk dönemleri vardır. İç

organizmanın dış görünüşü belirlemesi gibi iç faktörler de dış faktörleri belirlemektedir. Schneider'e göre iç ve dış etkiler, ulusal karakter, coğrafi konum, kültür, bilim ve felsefe, sosyal ve politik dalgalanmalar, ekonomi, din ve tarihtir (Türkoğlu, 2015: 9). Erdoğan (2003: 42-54) millî eğitim sistemlerinin oluşmasında rol oynayan unsurları eğitim reformları, siyasal sistemler, eğitimin kontrol ve yönetimi, ulusal birlik duygusu, coğrafya, demografik yapı, dil, din, ırk, sosyal sınıf, teknoloji ve ekonomi olarak sıralamaktadır.

Araştırmacılar tarafından söz edilen bağlamsal faktörlerin her biri eğitimi etkileme bakımından önemli rollere sahiptir. Bu başlıkta eğitimi etkileyen bağlamsal faktörler Türkiye'de öğretim programlarına yansıyan yönleri göz önünde bulundurularak felsefe, politika, eğitim yönetim ve denetimi, tarih, dil, din, ekonomi ve coğrafi koşullar ve demografik yapı başlıklarıyla ele alınmaktadır.

2.3.1. Felsefe

Eğitimin amacı, eğitim programlarıyla hedeflenen insan modeli, bu hedeflere hangi içerikle ve nasıl ulaştırılacağı, okulun ve öğretmenin eğitimdeki rolü, okulda disiplin gibi eğitimle ilgili konular temel alınan felsefe çerçevesinde geliştirilir. Felsefe bu noktada sistemdeki tüm unsurlar arasında tutarlık sağlayarak programın amacına uygun bir şekilde düzenlenmesinde etkili olur. Öğretim programlarında hedef davranışların ve içeriğin belirlenmesi, eğitim durumlarının ve sınama ve değerlendirmelerin belirlenmesinde temel faktör yine felsefedir. Gutek'e göre (2017: 7)

> "Müfredat programı hazırlayıcıları felsefi tartışmaları dikkate almaksızın, öğrenen için en fazla önem taşıyan bilgileri tespit ederler. Sorun en doğrunun, en güzelin ve en iyinin ne olduğu üzerine anlaşırken ve bunların tanımını yaparken ortaya çıkar. Bu sorunun metafizik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutları vardır. Felsefeciler ve eğitim kuramcıları, bu soruna farklı yanıtlar ve çözümler getirirler ve onların farklı düşüncelerinin sonucunda çeşitli müfredat program biçimleri ortaya çıkar."

Buttler'e göre idealizmde eğitim, insanın bilinçli ve özgürce Allah'a ulaşmak için sürdürdüğü aralıksız çaba, realizme göre eğitim, yeni kuşağa kültürel mirası aktararak onları topluma uygun hazırlama, pragmatizme göre eğitim, kişiyi

yaşantılarını inşa yoluyla yeniden yetiştirme sürecidir. Marxizm'e göre eğitim insanı doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir. Natüralizme göre eğitim, kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işidir (Sönmez, 2015: 38).

Eğitim toplumun üyesi olan bireyi toplumun bilgi, değer ve davranış ilkelerine göre biçimlendirmeyi hedeflerken kendisi de toplumda egemen olan sınıfın dünyaya bakış açısı -felsefesi- doğrultusunda biçimlenip gelişmektedir (Kaygısız, 1997: 5). Dolayısıyla her ülkenin eğitim modeli ortaya çıktığı yerin felsefi köklerini de içinde barındırır ve başka ülkede uyarlandığında bu karakterini de oraya taşıyabilir. Modelin ortaya çıktığı ülke ile modelin uygulanacağı ülke arasındaki felsefe farklılıkları, beklenen sonuçların alınması bakımından üzerinde durmayı gerektirmektedir.

Temel alınan idealizm, realizm, pragmatizm veya varoluşçuluk felsefelerine göre hedef davranışlar, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları belirlenmektedir (Sönmez, 2015: 40-51). Bu akımlar üzerinden daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır. Bunların her biri Akdağ'ın (2011: 5-7) ifade ettiği üzere ontolojisi, epistemolojisi ve buna bağlı olarak doğru bilgiye ulaşmada ya da bilgiyi keşfetmedeki yöntemi ve değer algısı bakımından kendine özgü ilkelere sahiptir. Böylece öğretilenlerin doğruluğu, doğru ise temelinin ne olduğu, bilginin öğretilme yöntemleri, bilme ve öğrenme sürecinin nasıl temellendirileceği, gerçekliğe hangi yolla ulaşılacağı, değerin ne olduğu ve nasıl oluşturulduğu, eğitim etik ilişkisinde iyi nedir gibi sorulara cevap aranmaktadır.

Eğitimin felsefi temelleri belli bir ülkenin eğitim modelinin bazı yerlerde oldukça iyi sonuçlar ortaya çıkarırken bazı yerlerde ise toplum tarafından benimsenmemesine neden olmaktadır. Bunda hâkim dünya görüşü, bilgi ve ahlak anlayışının önemli bir rolü bulunmaktadır. Tan'ın (2015: 1-2) belirttiği gibi mevcut dünya görüşleri ve kaynakları, topluluğun bağlı olduğu inanç veya epistemoloji sistemine bağlı olarak topluluktan topluluğa değişmektedir. Yani insanların bilgi, gerçeklik, deliller, eleştirel düşünce, öğretme ve öğrenmeyi nasıl yorumladıkları, eğitimle ilgili tutum ve davranışlarını, kültürel değerlerini belirlemekte ve şekillendirmektedir. Tan'a göre inanç sisteminin epistemolojik temelini anlamak,

karşılaştırmalı eğitimcilerin bazı yerli inançların neden bir grup insan tarafından diğerlerinden daha önemli görüldüğünü, bazı inançların neden zaman içinde devam etme ve değiştirilme veya yerine yenisinin konmasına direnme olasılığının daha yüksek olduğunu ve bu grupların yabancı fikir ve uygulamalarla karşılaşması, onları yorumlaması ve değiştirmesini anlamasına imkân tanır.

Eğitim yapılanmasının zeminini oluşturan felsefi anlayışlar iyi analiz edilmeden belli bir eğitim modeli başka yerde uygulanmak istendiğinde hedeflerin aksi sonuçlar da ortaya çıkarabilmektedir. Ayrıca eğitim felsefeleri durağan değildir ve zaman içerisinde değişim geçirdiği gibi aynı dönemlerde farklı kıtalarda ve ülkelerde farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. Bu nedenle aynı kavramlarla aynı anlamın kastedilip edilmediği dahil olmak üzere eğitim sisteminin temelini oluşturan felsefi görüşlerin doğru anlaşılması modelin uyarlanmasını kolaylaştırabilir.

2.3.2. Politika

Bir ülkedeki eğitim sisteminde belirleyici temel faktörlerden biri politikadır. Devlet yapısı ve dayandığı felsefe, anayasası, yasama, yürütme ve yargı ile ilgili kurum ve kuruluşlar ve bunların işleyişi politik sistemi oluşturur. Devletler politika anlayışlarını yeni yetişen kuşaklara aktarmak ve benimsetmek isterler. Bu yönüyle eğitim, devletin varlığını, gücünü ve temel ilkelerini topluma kabul ettirebilmek için kullandığı en önemli ideolojik araçlardan birisidir (Aydoğan, 2017: 183). Aslında zorunlu eğitimin varoluş nedeni resmî ideolojinin topluma aktarılmasına aracılık etmesidir. Demokratik bir devlet eğitim aracılığıyla demokrasinin temel değer ilke ve kurallarının bireylere kazandırılmasını amaçlarken, totaliter bir devlet ise bireylerin totaliter bir güce itaat etmelerini sağlamayı amaçlar (Aydoğan, 2017: 184).

Eğitim ve politika arasında iki yönlü bir ilişki vardır. Politik sistemler eğitim sistemlerini biçimlendirme güç ve imkanına sahipken bu sistemleri kuran, ayakta tutup uygulayan insanlar eğitim sistemi aracılığıyla yetiştirilirler. Eğitim politikası "Bir ülkenin geleceğini, eğittiği insanlar yoluyla ilerletmek hedefine uygun olarak makro ve mikro düzeyde mevcut eğitim sisteminin korunması veya değiştirilmesine yönelik gücün kullanımını içeren kararlar" olarak tanımlanmaktadır (Bakioğlu ve Korumaz,

2019). Eğitim politikası eğitim felsefesi üzerine bina edilir ve buna dayanarak eğitim planlaması somutlaştırılır (Akdağ, 2011: 8). "Eğitim politikasının başlıca konuları eğitim kurumlarının alt yapı yatırımları, okul ve sınıfların büyüklüğü, bireylerin okul tercihleri, eğitimde özelleşme, öğretmen istihdamı, öğretmen maaşlar, eğitim programları, öğretim yöntemleri, eğitimde öncelikler, öğrenciye kazandırılacak temel değerler, mezuniyet için yerine getirilecek temel gereklilikler gibi konular olabilir" (Şişman, 2017: 111).

Ülkenin ulusal eğitim politikaları eğitim sisteminin yapılandırılmasında ve öğretim programlarının hazırlanmasında belirleyici temel unsurdur ve her ülkeye göre değişmektedir. Millî politika üzerine bina edilmiş bir programın başka bir yere taşınması durumunda diğer milletin ihtiyaçlarıyla uyum sorunu oluşabilmektedir.

2.3.3. Eğitim Yönetim ve Denetimi

Her ülke idari ve mülki yapısına göre bir eğitim yönetimi anlayışı geliştirmiş durumdadır. Ülke politikası doğrultusunda tespit edilen eğitim hedeflerinin hangilerinin ülkenin tümüne yayılması gerektiği ile hangi konularda eğitimde çeşitliliğin sağlanacağı, bağımsız kurumsal ve bireysel çalışmalara imkân sağlanacağı hassas bir konudur. Ülkenin merkezileşme formuna göre değişen bu durum programın hazırlanmasında kimlerin görev alacağından öğretmenlerin programı uygulamadaki rollerine kadar çoğu konuda belirleyici olmaktadır.

Merkeziyetçi ülkeler ya da yerel unsurların da söz sahibi olduğu ademimerkeziyetçi yapıdaki ülkelerin eğitim modelleri başka ülkelere transfer edildiğinde teşkilat yapısı ve yönetim anlayışının dikkate alınmaması nedeniyle bazı reform girişimleri sonuçsuz kalabilmektedir. Üniter yapıdaki ülkelerin, birleşik devletler, birlik üyesi ya da federal yapıdaki ülkelerden almış oldukları modeller ülkelerin eğitim sistemleri ya da program geliştirmelerinde ciddi sorunlarla karşılaşmalarına yol açabilmektedir. Bu yönüyle dış ülke modellerinde ülkenin eğitim yönetimi ve denetimi anlayışı önemli bir bağlamsal faktördür.

2.3.4. Tarih

İnsanın ve içinde yaşadığı toplumun geçmişle organik, yapısal, etkileşimli ve kaçınılmaz bir ilişkisi bulunmaktadır. Tarihçi Hasbown geçmişi "olayların, bireylerin belleğine dolaysız biçimde işlenmesinden önceki dönem" olarak tanımlamaktadır. (Safran, 2014: 20-21). Gündüz (2019: IX) geçmiş ve tarih kavramlarını ayırır. Ona göre insan ve toplumun her türlü tecrübesi geçmiş olarak ifade edilebilmesine karşın tarih bir tür zihinsel inşa, kategorik tasnif, kavramsallaştırma ve bir metot eşliğinde üretilen rasyonel birikimi anlatır. Bu tarihi birikim ülkenin eğitim sistemine temel teşkil eder ve eğitim programlarının ayrılmaz bir unsuru haline gelir.

Tarihsel şartlar bir ülkenin dış ülke modellerine karşı tutumunda etkili olmaktadır. Devletin büyük ve güçlü olması dolayısıyla yaygın özgüven kültürü ya da savaşlardan mağlup ayrılması başka ülkelere yaklaşımında etkilidir. Örneğin Osmanlı Devleti'nin yükselme döneminde Avrupa ülkelerine üsttenci bakış açısının üç kıtada geniş toprakları bulunan büyük bir imparatorluk oluşuyla ilgisi bulunmaktadır. Çok uluslu ve çeşitlilik arz eden yapısının da etkisiyle kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek durumda olması nedeniyle dışarıya karşı seçmeci ve uzmanlık esaslı davranılmıştır. Karlofça ve Küçük Kaynarca gibi anlaşmalardan sonra ise askeri eğitim alanında başka ülkelerdeki çalışmalar ilgiyle takip edilmiştir.

Her ülkenin eğitim sistemi kendi tarihsel ve kültürel şartlarını yansıtır. Sistem içerisinde oluşturulan okul programları da önemli tarihsel şartları bünyesinde taşımaktadır. Matthew Arnold'a göre bir ülkenin eğitim sistemini incelerken bütün faktörler, bilhassa tarihi gelenekler ve millî karakter göz önüne alınmalıdır (Ergün, 1985: 24). Kandel'e göre bir eğitim sisteminin karakterini ve tipik millî özelliklerini bulmak için o milletin tarihini incelemek, millî karakteri meydana getiren siyasi, sosyal ve kültürel güçleri bilmek gerekir (Ergün, 1985: 25). Bir ülkedeki eğitim modeli başka ülkeye taşındığında belli başlı yapısal özelliklerin taşınması kolay olsa da tarihi bağlamından kaynaklı özelliklerin aktarılması zor ya da imkânsız olmaktadır. Örneğin çok sayıda ülke Finlandiya modelini uygulamaya çalışmaktadır. Fakat eğitimde yerel yönetim birimlerine duyulan güven ve mesleki açıdan öğretmenlerin sahip olduğu

özerkliğin Finlandiya'dan diğer ülkelere kolay kolay aktarılmayan kültürel özellikler arasında yer aldığı belirtilir (Sahlberg, 2018: 112).

Eğitim alanındaki kritik gelişmeler genellikle önemli tarihi gelişmelerin ardından meydana gelmektedir. Herhangi bir ülkenin eğitim tarihi bu gelişmeler çerçevesinde teşekkül eder. Bu nedenle zorunlu eğitimin başlaması, okul öncesi eğitim, yükseköğretim, meslek okullarının gelişimi, öğretmen yetiştiren kurumlar, program geliştirme gibi eğitim konuları her ülkeye göre farklı bir seyir izlemektedir. Örneğin Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi boyunca merkezi program uygulanmasına karşılık İngiltere, Ulusal Program uygulamasına 1988'de başlamıştır. İngiltere'nin 1993 ölçme ve değerlendirme amaçlı düzenlemeleri öğretmenler üzerinde büyük bir baskı oluşturmuştur. Ulusal Programa şekil veren değerlendirme yapısı, ölçme ve değerlendirmeyi programın yerine koyduğu anlamında ayaklar (ölçme-değerlendirme) baş (program) oldu eleştirisine maruz kalmıştır (Bartlett ve Burton, 2014: 120-121). Dolayısıyla her iki ülke karşılaştırılmasında iki ülkenin programcılık tarihindeki bu gelişmeler dikkate alınmadan anlamlı bir sonuç çıkarmak zorlaşmaktadır.

2.3.5. Dil

Dil ulusların dışa yansıyan bir sembolü ve sosyal ilişkileri sağlayan bir araç olarak eğitim sistemlerinin oluşmasında büyük önem taşımaktadır. Sosyal çevreyle ilişkili olmakla birlikte dil, kalıtım ve çevre arasında bir köprü oluşturduğundan ulusal karakterin oluşumunda önemli bir etkendir (Hans, 2012: 11). Fichte dil insanın kendisini şekillendirdiğinden çok insanı şekillendirir demektedir (Hans, 2012: 40). Sâtı Bey de milletleri canlılara benzeterek canlıda ruhun önemi neyse dilin önemi de odur demektedir. Canlılar ruhunu kaybedince ölüp yok oldukları gibi milletler de dillerini kaybettiklerinde yok olup ortadan kalkar (Sâtı Bey, 2017: 39).

Eğitimi etkileyen sosyal faktörlerden biri olan dil eğitim modelinin oluşmasında önemli bir fonksiyona sahiptir. Genel olarak aynı dili konuşan ülkelerin eğitim sistemlerinde benzer yönlerin oldukça fazla olduğu söylenebilir. Karşılaştırmalı eğitim alanındaki yayınlarda "İngilizce konuşan ülkelerin eğitim geleneği (English-speaking countries" (Hans, 2012) gibi tasnifler yaygın olarak konuşulan dilin eğitime

etkilerinin bir sonucu olarak görülebilir. Aynı dili konuşan ülkeler arasında iletişimin daha kolay olması ve eğitim sistemlerinin benzer şekilde gelişmesi kullanılan ortak dil ile mümkün olmaktadır.

Dış ülke modellerinde ülkenin eğitim programında kullanılan kavramlar ve yaklaşımlar tercüme sırasında zorluk oluşturan konulardır. Bu nedenle aynı anlamı koruyabilmek için kavramın tercüme edilmeden başka dillere geçtiği çok sayıda örnek bulunmaktadır. Kavramın tercüme edildiği durumlarda ise anlaşılması için toplantı, yayın gibi oldukça kapsamlı çalışmalar yapılmak zorunda kalınabilmektedir. Toplumun canlı bir parçası niteliği taşıyan dil, eğitim modelinin başka yere taşınmasında önemli bir bağlamsal faktör niteliği taşımaktadır.

2.3.6. Din

Her ülke dine bakışı, sosyal hayatta dinin yeri, din devlet ilişkisi, devlet kurumlarında din eğitiminin yeri gibi konulardaki yaklaşımları ve uygulamaları yönüyle kendine has özellikler taşımaktadır. Toplumun inanç sistemi eğitim sisteminin oluşmasında önemli bir unsurdur. Başka ülkeden model uyarlandığında modelin anavatanında din konusundaki görüşler, toplumdaki din devlet ilişkilerinin yapısı ve devlet kurumlarında dinin yeri oradaki eğitim sisteminin içerisinde yerleşik bulunduğundan başka ülkelerde uygulandığında sorun olabilmektedir. Ortaya çıktığı bağlamdan koparılan modeller programdaki din dersleri ile toplumun ihtiyaç ve beklentilerinin çelişmesine neden olabilmektedir.

Bir ülkede yaygın din anlayışı ve devletin söz konusu dine yaklaşımı ve dini kurumlarla ya da dini grup temsilcileriyle ilişkisi eğitim yapılanmasına yansımaktadır. Hull'a (2001) göre; toplumların din eğitimi modelleri çeşitli faktörlere bağlı olarak değişmektedir:

1. İster tek dinli ister çok dinli olsun, toplumun dini eğilimi;
2. Her ülkede dindar ve seküler arasındaki ilişki;
3. Her ülkenin tarihsel geleneği;
4. Devlet okullarında din eğitiminin doğası ve amacına ilişkin anlayışlar.

Din ve dini kurumların devletle ilişki biçimi kamu okullarında uygulanan modelde belirleyicidir. Din devlet çatışması olan ülkelerde devletin din karşısındaki tutumu ve dini otoritelere karşı uzlaşmacı ya da uzaklaştırmacı yaklaşımı okul programlarında din derslerinin yerini de belirlemektedir. Bu konuda Rusya'da eski yönetimin Ortodoks destekçiliğine karşılık Birinci Dünya Savaşından sonra yeni yönetimin Hristiyanlıktan kurtulmaya çalışması ve bu nedenle okul programlarında bilimsel ateizm dersini koyması önemli bir örnektir.

Çeşitli ülkelerde dine veya mezhebe dayalı din öğretimi, mezhepler veya dinler üstü din öğretimi, mezhepler arası din öğretimi, sorgulayıcı din öğretimi, eleştirel din öğretimi, dinler arası din öğretimi, fenomenolojik din öğretimi gibi yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Tek dinli toplumlar dini öğrenme modelini benimseyebilirken, seküler toplumlar din hakkında öğrenme modelini benimseyebilmektedir (Kızılabdullah ve Yürük, 2010, 124-125). Bu modellerin oluşumunda toplumun tarihinden gelen din anlayışı, din algısı, din ve laiklik ilişkisi gibi konular etkili olmaktadır.

2.3.7. Ekonomi

Bir ülkedeki eğitim programını etkileyen önemli faktörlerden biri ülkenin ekonomik durumudur. Ekonomi, sınırlı kaynaklarla insanoğlunun sonsuz istek ve gereksinimlerini verimli ve etkili bir biçimde gidermeyi araştıran ve bunlara çözümler getiren, uygulayan bir bilim dalı olarak tanımlanır (Sönmez, 2015: 59). Eğitim, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirirken ekonomi de eğitimin gerçekleştirilmesi için kaynak sağlar. Bu nedenle eğitim, ekonomik kalkınmanın sadece sonucu değil aynı zamanda aracı sayılmaktadır (Taş, 2017: 228). Toplumda üretim ve dağıtımı sağlayan kurumların işleyişi eğitimle ilişkilidir. Eğitime yapılan harcamalar kısa dönemde tüketim özelliği, uzun dönemde yatırım özelliği taşımaktadır (Korkmaz, 2015: 131).

Eğitim ve ekonomik gelişim arasında kurulan ilişki nedeniyle eğitimden beklentiler artmıştır. Böylece "Eğitim sistemlerinin performansını değerlendiren ölçütler, okullaşma oranları ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı gibi temel göstergelerin ötesinde eğitimin toplumsal kalkınmaya katkısı gibi boyutlar ele

alınmaya ve bu yönde politikalar geliştirilmeye başlanmıştır." (Özer, 2022: 17). 1960'larda eğitim harcamalarının hem eğitilmiş bireyler hem de bir bütün olarak toplum için gelecekte daha yüksek gelir biçiminde yarar sağlayan bir yatırım biçimi olduğu düşüncesiyle birlikte insan sermayesi kuramı geliştirilmiştir. Bu kurama göre bireyler, kendi eğitimlerine yatırım yaparak kazançlarını artırırken devlet de eğitim hizmetlerine yaptığı harcamalarla toplumun üretkenlik kapasitesini artırır (Ekinci, 2015: 171-172). Bu yıllarda çeşitli araştırmacıların beşerî sermaye ve ekonomik büyümeye dair araştırma sonuçlarını eğitim tartışmalarına taşıması eğitimin çok boyutlu değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır. 1990 sonraları bireylerin eğitim yılı ile ülkelerin ekonomik gelişmişliği arasındaki matematiksel ilişkiler araştırılmıştır. 2000'li yıllarda ise bu tartışmalar, eğitim yılları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkilerden eğitimin kazandırdığı beceriler ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiye kaymıştır (Özer, 2022: 17).

Sönmez'e göre (2015: 60) eğitim sistemi, benimsenen ekonomik modelin ilkelerine göre şekillenmelidir. Kapitalist bir sistemde rekabet, girişimcilik, özel sektör, sermaye ve kâr ön plana çıkacak, kişiye ağırlık verilecektir. Buna karşılık sosyalist bir sistemde toplumsal çıkar, devlet sektörü, emek başat değer kabul edilecektir. Karma ekonomik sistemde de devlet ve özel sektör ekonomik yaşamda yerini alacak, ekonomik yaşamı genellikle devlet düzenleyecektir. Serbest ekonomik modelde ise devlet yalnız yol gösterici, engelleri kaldırıcı, serbest rekabete ve pazar ekonomisine dayalı bir anlayışla hareket eder.

Bir ülkenin üretim ve gelir kaynakları ile harcamaları, kişi başına düşen gelir miktarı gibi konular her ülkede değişkenlik göstermektedir. Eğitime yönelik talebin artmasıyla birlikte eğitime ayrılan kaynakların miktarı artmaktadır. Ancak eğitim hizmetini büyük oranda finanse eden devletin gelirleri aynı hızla artmamaktadır (Ekinci, 2015: 185). Bazı ülkelerde eğitim kamu kaynaklarından sağlanırken bazı ülkelerde özel sektörün eğitimdeki payı büyük orandadır. Eğitimde özel sektörün katkısının beklenmesi eğitime devlet tarafından finans sağlanan ülkeler bakımından uyum sorununa yol açmakta ve bu ülkeleri yapısal değişime zorlamaktadır.

Ekonomik yönden güçlü ülkeler eğitim planları yaparken karar verici ve model kaynağı ülkeler iken ekonomik sorunlarla mücadele eden ülkeler başka ülkelerin kalkınma girişimleri ve eğitimin bu konudaki rolünü anlamak için buralara yönelik araştırmalar yaparak kendi ülkelerinde de bu modelleri uygulamaya istekli davranmaktadır.

2.3.8. Coğrafi Koşullar ve Demografik Yapı

Coğrafi özellikler ülkelerin bütün etkinliklerinde belirleyici olduğu gibi hemen göze çarpmasa da eğitim alanındaki çalışmaları şekillendirmektedir. Okul sistemi, okul binaları ve araç gereçleri, okula ulaşım araçları ve yöntemleri, zorunlu eğitim yaş aralığı gibi konular çoğunlukla ülkenin iklimiyle alakalıdır (Hans, 2012: 63). Coğrafi koşullar ve iklim eğitimin amaç ve yöntemlerini de belirlemektedir. Kullanılan yapı malzemelerinin özellikleri, balıkçılık, tarım gibi ekonomik faaliyetlerin çeşitliliği eğitim sistemlerinin yapılandırılmasında etkilidir. Örneğin sert kış şartları ve kar fırtınaları nedeniyle İskandinav ülkelerde açık hava okulları mümkün değilken tropikal bölgeler ve buraya yakın bölgelerde açık hava okulları yaygın olan okul türüdür. İskandinav ülkelerde okul öncesi eğitime katılım oranının İtalya, Fransa, Yunanistan, İspanya gibi ülkelerden düşük olması da yine iklim koşullarıyla açıklanmıştır (Hans, 2012: 64-65).

Coğrafi koşullar ülkelerin başka ülkelerden model uyarlama davranışını etkilemektedir. İngiltere coğrafi olarak aşırı merkeziyetçi Fransa ve tam aksi yönde bir eğitim anlayışına sahip Almanya'ya yakındır. Bu nedenle her iki yaklaşımın sonuçlarını aynı anda değerlendirme imkânı bulabilmiştir. İngiltere her iki ülkeye yönelik araştırmalarından sonra birçok şehirde özellikle ortaöğretimde Alman modelinden faydalanmıştır (Nurdoğan, 2007). Ayrıca İngiltere coğrafi konumu bakımından bir ada ülkesidir ve bu yüzden çok uzun yıllar işgal edilmemiştir. Bunun sonucu olarak gelenekçi ve bu geleneğiyle barışık bir yapı hâkim olduğundan eğitim yapısı da daha esnektir. Diğer yandan sürekli işgal edilen ve mücadele sahası olan bölgeler sert politik geçişlere sahne olmakta ve eğitim bakımından radikal değişiklikler yapılmaktadır. Fransa ve Almanya bu bakımdan dikkat çekici örnekler teşkil eder.

Ülkelerin coğrafi konumları İsviçre ve Finlandiya örneğinde olduğu gibi başarı durumlarını da etkilemektedir. Avrupa ülkelerinin kesiştiği bir konumda olan İsviçre kültürel çeşitlilikle Avrupa'nın küçük bir örneğini teşkil etmektedir. Bu nedenle 19. yüzyılda bir eğitim laboratuvarı olarak görülmüştür. Günümüzde eğitimsel başarılarıyla Fin mucizesi olarak bahsedilen Finlandiya'nın bu başarısını bireysel, psikolojik ve pedagojik gerekçelerle açıklama eğilimi bulunmaktadır. Fakat bu durum sosyal, kültürel, kurumsal ve tarihsel karakteriyle de ilişkilendirilmektedir (Simola, 2005). Jeopolitik olarak doğu ile batının sınır noktasında olması ve Rusya ile Avrupa ülkeleri arsındaki çatışma bölgesi olması nedeniyle mücadele dönemlerinde öğretmenlerin eğitimsel rolleriyle öne çıkması sonucu günümüzde öğretmenlerin güçlü bir statüye sahip olduğu özgün bir model oluşturmuştur. Dolayısıyla ülkenin coğrafi konumu eğitim çalışmalarını yönlendirmiştir.

Ülkenin coğrafi şartları nüfus çeşitliliğini ve dağılımını da etkilemektedir. Nüfusun yoğun olduğu şehirler ile yerleşimin daha dağınık olduğu bölgelerin eğitimsel sorunları farklılık arz ettiğinden bunlar için en iyi çözüm yolları da farklılaşmaktadır. Dolayısıyla nüfusun bir arada yaşadığı ve kent kültürünün hâkim olduğu bir ülkenin programının daha çok kırsal nüfus yapılanmasına sahip ülkeler için uygulanması bu farklılıkların da dikkate alınmasını gerektirir. Bazı ülkelerde eğitimle ilgili yasalar çıkarılırken ihtiyaçların öncelikli olması nedeniyle belli bölgelerin hariç tutulduğu örnekler de bulunmaktadır. Örneğin İngiltere'de 1900'lerin başlarında çıkarılan yasalar, aşırı nüfusu ve endüstriyel ihtiyaçları nedeniyle Londra hariç tutularak çıkarılmıştır (The United States Bureau of Education, 1908: 21). Ülkenin yer şekilleri, köy ve kent nüfus dağılımını, şehirleşme hızını ve göç alma veya verme durumunu dolayısıyla eğitim planlamalarını etkilemektedir. Tüm bu özellikler üzerine inşa edilen eğitim modelinin başa yerde denenmesi bu bağlamı dikkate almayı ve gerekli değişiklikleri yapmayı gerektirmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE DIŞ ÜLKE MODELLERİ

Her ülkenin eğitim sistemi kendine özgü şartlarının sonucunda oluşmakta aynı zamanda diğer ülkelerdeki eğitim hareketlerinden de etkilenmektedir. Eğitimin uluslararası boyutu eğitim modellerinin ülkeler arasında geçişinde etkili olmuştur. Ülkeler arası etkileşim hızı ve yoğunluğu nedeniyle dış etkilerden arındırılmış bir eğitim sisteminin bulunması mümkün olmamaktadır. Dış ülkelerdeki eğitim modelleri doğal ve kaçınılmaz yollarla taşınabildiği gibi bilinçli ve planlı çalışmalar ve iş birlikleri sonucu da ilgilenen diğer ülkelere uyarlanmaktadır. Türkiye'de eğitim sistemi oluşturulurken dünyadaki eğitim hareketleri takip edilmiş ve gerekli görülenler uyarlanmıştır. Bu bölümde Türkiye'de dış ülke modellerinin gündeme gelişi, konuyla ilgili tartışmalar ve başka ülke eğitim modellerinin Türkiye'ye taşınma yöntemleri ele alınmaktadır.

3.1. Dış Ülke Modellerinin Gündeme Gelişi

Ülkelerin eğitim sistemleri arasında etkileşimin çok eski tarihlere dayanan bir geçmişi bulunduğu ve çeşitli sebeplerle çoğu ülkenin diğerlerindeki eğitim modelleriyle yüzyıllardan beri ilgilendiği birinci bölümde ifade edilmişti. Fakat halkın eğitimi görevini devletin üslenmesi gibi bir durum bulunmadığından uyarlanan modeller ve tecrübe edildiği alanlar nispeten sınırlı olmuştur. Dış modellerin sonuçlarının neredeyse ülkenin tamamını etkileyecek boyutlara ulaşması, modern devlet anlayışının gelişmesi ve devlet okulları açılmasının bir sonucudur.

Türkiye'de dış ülke modelleriyle ilgili ilk girişimlerin Osmanlı Devleti'nin modernleşme ve Batılılaşma serüveniyle ilişkili olduğu söylenebilir. Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükseliş döneminde gerek fethedilen yerlere gerekse de dünyanın diğer yerlerinde öne çıkan yeniliklere yönelik seçmeci ve uzmanlık esaslı bir model alma gözlenmektedir. Hatta bu çalışmalar gerekli ve sıradan bir durum olarak görülmüş, dünyanın herhangi bir yerinde bir alanda öne çıkmış isimler devlet tarafından özel olarak davet edilmiş ve özgür bir çalışma alanı ve imkânı sunulmuştur.

Fatih Döneminde Ali Kuşçu'nun İstanbul'a davet edilmesi ve Sahn-ı Seman Medreselerinde görevlendirilmesi gibi devlet tarafından desteklenen çok sayıda örnek bulunmaktadır. Yoğun ıslahatların yapıldığı Genç Osman, IV. Murad ve Köprülüler devrinde de imparatorluğun meselelerine kendi iç dinamiği çerçevesinde çözümler amaçlanırken Osmanlı üst tabakaları ve yöneticileri Batı kültürüne karşı küçümseyici bakış açılarını sürdürmüştür (Hanioğlu, 1992).

Batının model alınmasıyla ilgili ilk teşebbüsler Lale Devrinde şahsi olarak başlayıp 1789'a kadar bu karakterde devam etmiştir. Bu dönemde Fransa, Avusturya ve İngiltere gibi ülkelere yollanan elçilerden gittikleri yerlerin özelliklerini bildirmeleri istenmiştir. Fransa'ya gönderilen Yirmisekiz Mehmet Çelebi ve oğlu Sait Efendi "Vesait-i umran ve maarifine dahi kesb-i ittila ederek kabil-i tatbik olanlarını takdir" ile vazifelendirilmiştir. Aynı süreçte Fransız Rocheford tarafından bir rapor verilerek yabancı askeri mühendisler kıtası kurulması önerilmiştir (Koçer, 1991: 22-23). Böylece Batılı uzmanların görevlendirildiği askeri eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır. III. Selim döneminde Avrupa tarzı askerlik teşkilatı ve öğrenime dönüşün temelleri atılmıştır (Koçer, 1991: 27). Bu dönemde askeri eğitim alanında Fransa'nın öne çıkması ise eğitimle ilgili olmaktan çok siyasi olarak iki devletin de Rusya'ya karşı güçlü kalma kaygısından kaynaklanmaktadır. Tanzimat Dönemine gelindiğinde denizcilik alanında İngiliz modeli benimsendiği ve birçok deniz subayı ve personelinin tahsil ve talim görmek için İngiliz donanmasına ve tersanelerine gönderildikleri belirtilmektedir (Gençoğlu, 2015b). 1900'lerde burada İngiliz Deniz Harp Okulunun müfredatı uygulanmıştır (Ergün, 1990: 440). 1850'de ise Binbaşı Emin Efendi Amerika'ya gönderilerek oradan edindiği bilgi ve tecrübelerini Mekteb-i Bahriye'ye aktarmıştır (Gençoğlu, 2015b: 612).

Hanioğlu (1992) Tanzimat döneminde her ne kadar köklü bir yapı değişikliği tasarlanmasa da daha sonraki safhalarda eğitim kurumları dahil hemen her alanda bir taklit anlayışı oluştuğundan söz etmektedir. Fortna da Tanzimat döneminde neredeyse tamamen ithal edilen (import) bir Fransız modeli söz konusu olduğunu, II. Abdulhamit döneminde ise bunun yerine Batı Avrupa kurum ve fikirlerinin tartışılarak ve seçmeci bir tavırla uyarlandığını (adaptation) belirtmektedir (Fortna, 2002: 9-10). II.

Abdulhamit dönemine eğitimde Batıdan istifade edilmesi istenmiş fakat "icabat-ı vakte ve ahval-i memlekete ve terbiye-i milliye ve İslamiye muktezıyatına göre gerek derslerce ve gerek usul-i tedrisçe tadilat ve ilavat-ı lazıme ifa..." sözleriyle eğitimin temelde yerli olması ve İslamiyet'e dayanması gerektiği vurgulanmıştır (BOA, MV. 75/71, 12 Muharrem 1311/15 Temmuz 1894; Dilbaz, 2021: 38-39).

Dilbaz'a göre (2021: 33) geç dönem Osmanlı'da Batıdan alınmak istenen modern eğitim ve bilim anlayışı, Batı karşısında yaşanan mağlubiyete ve toprak kayıplarına engel olmada sihirli bir değnek gibi görülmüştür. Devlet erkanı ve maarif bürokrasisi, mektep sistemi ve modern bilimin, kurtuluş ve beka problemi başta olmak üzere devletin karşı karşıya kaldığı çoğu problemi çözeceğini, her alanda terakki sağlayacağı ve mileli mütemeddine seviyesini mümkün kılacağını düşünmüştür (Dilbaz, 2021: 33). Bu nedenle Avrupa ülkelerine yönelik yoğunlaşan eğitim çalışmaları yapılmıştır.

Osmanlı Devleti'nin 1800'lerdeki başka ülkelere yönelik çalışmalarının benzerini dönemin büyük devletlerinin de yaygın bir şekilde sürdürdüklerini belirtmek gerekir. Aynı yıllarda karşılaştırma çalışmaları uluslararası düzeyde yaygındır. Amerika'dan Avrupa'ya çok sayıda eğitimci geldiği gibi Rusya'daki eğitim enstitülerine çeşitli ülkelerden araştırmacılar gönderilmiştir. İngiltere, Almanya ve Fransa eğitim sistemlerini inceletmiş, Fransız eğitimciler İngiltere ve Alman eğitimini araştırmışlardır. Ulaşım teknolojisindeki gelişmelerin etkisiyle ülkeler arasındaki hareketliliğin arttığı dolayısıyla başka ülkelere dair çalışmaların da yaygınlık gösterdiği söylenebilir. Bu dönemde Osmanlı'nın da öğrenci gönderirken çok sık tercih ettiği ve Jullien'in Avrupa evrenini tam anlamıyla yansıtan küçük bir evren olarak gördüğü İsviçre bir ülkeden diğerine aktarılabilecek gelişmelere yönelik arayışların yoğunlaştığı bir merkez haline gelmiştir (Gautherin, 2019: 455).

Osmanlı Devleti'nin büyük toprak kayıpları ve Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamaları ve merkezi okul sisteminin yaygınlaşmaya başlaması mevcut eğitim yapılanmasını sorgulatmıştır. Bu sorgulamada yeni bir gelişme olan devletin halkın eğitimini üstlenmesi temel faktörlerden biridir. Fakat Osmanlı Devleti halkın eğitimiyle ilgilenirken bu konuda çok da müdahaleci olmayan bir tutum sergilemiş,

icabat-ı asra intibak veya muasırlaşma hedefleri çerçevesinde vatandaşlarını en iyi şekilde yetiştirmek için daha çok maarif çalışanlarının öncülük ettiği çalışmalar yapmıştır. Mustafa Reşit Paşa tarafından kurulan Encümen-i Daniş ya da Münif Paşa tarafından kurulan çağdaş eğitim bilimleri konusunda etkili olacak Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye (Ünal, 2008: 62) bu örneklerdendir. Bu çalışmalar yapılırken farklı ülkelerden ve uzmanlardan faydalanılmıştır. Örneğin 1851'de kurulan Encümen-i Daniş'in azayı hariciye kısmında üç Avrupalı uzman bulundurulmuştur (Ayas, 1948: 467). Devletin kamu eğitimini görev addetmesi de çok hızlı olmamıştır. 1869'da "terbiyet-i ammenin istikmali her devlet ve hükumetin vezaif-i mühimmesinden olduğu" ifadesi Osmanlı devlet ve kamu hizmeti anlayışında kritik ve modernist bir dönüşüm (Somel, t.y) şeklinde yorumlanmıştır. 1913'teki Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati bir yandan merkezileşme sağlarken bir yandan da yereldeki kurumlara özgür çalışma alanı bırakmıştır. Devletin kamu eğitimini kendine vazife edinmesiyle birlikte daha önce benzer eğitim yapılarına sahip ülke modellerinden de faydalanarak çeşitli ıslah çalışmaları yapmıştır.

Osmanlı'nın eğitim konusundaki müdahaleci olmayan tutumu çok sayıda eğitimcinin özgürlük yanlısı bir eğitimden yana oluşuyla ilişkili görünmektedir. Dönemin önde gelen eğitimcileri devletlerin eğitim yapması şeklindeki bu yeni anlayışı özgürlükleri kısıtlayan, düşünceyi sınırlandıran ve tek tipleştiren yönleriyle eleştirmektedir. Örneğin Fransız okullarında aynı saatte aynı dersin okutulması aynı yıllarda Alman eğitimciler tarafından alay edilir bir durum olarak karşılanmıştır (Öymen, 1965: 25). İngiltere'de 1860'larda bile eğitim tartışmalarında halkı eğitmek devletin görevi değildir düşüncesi bulunmaktadır ve devletin okul açmasına karar verilen 1870 Eğitim Yasası Avrupa'daki çeşitli ülkelerin incelenmesi ve uzun tartışmalar sonrası çıkarılmış bir yasadır. Dolayısıyla devletin halkı eğitmesi belli bazı ülkelerde karşı çıkılan, Almanya ve Fransa merkezli fakat dünyanın birçok yerinde kabul görmeye başlayan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Osmanlı'da Garpçılık olarak görülen yenileşme çalışmalarında belli bazı ülkelerin öne çıktığı görülmektedir. Cumhuriyet Dönemi eğitim sisteminde izlerinin devam etmesi nedeniyle bu dönemde model alınan ülkeler önem arz etmektedir.

Öncelikle 1845 sonrası dönemdeki eğitim ıslahatları için örneğin Fransa olduğu belirtilmektedir. Nitekim aynı dönemlerde Takvim-i Vekayi'nin Fransız eğitim sistemine yer veren yazıları da bunu göstermektedir (Doğan, 1996: 49). Her ne kadar eğitim esaslarının dini ve ahlaki olmasını savunsa da Emrullah Efendi (1859-1914), Maarif Nazırlığı döneminin başlarında Fransa Eğitim Bakanlığı merkez örgütünü örnek alarak düzenlemeler yapmış, meclise sunduğu ilköğretim yasa tasarısını da Fransa ilköğretim sistemi ve yasasının Türkçeye bir uyarlaması şeklinde hazırlamıştır (Ergün, 1996: 64-68). Bunda temel faktörün savaş sonundaki anlaşmalar ve taahhütler olduğu söylenebilir. Bu dönemde eğitim ıslahatlarında başka ülkelerin gündeme gelme nedenlerinden biri yenilgiyle sonuçlanan savaşlardan sonra devletin dış baskılar sonucu yapmak zorunda kaldığı düzenlemeler ve özellikle eğitimle ilgili konularda azınlıkların eğitim haklarıyla ilgili olarak verdiği sözlerdir. Girit isyanları bu konuda devleti en çok sıkıştıran ve eğitim reformlarının yapılması mecburiyetine neden olan isyanlardan biri olarak öne çıkar. İsyanı bastırmaya çalışan Osmanlı, diğer devletlerin verdiği reform programları içerisinden Fransa'nınkini kabul etmiş ve gayrimüslimlerin sorunlarını çözmeyi taahhüt etmiştir. Bu süreçte Fransız Eğitim Bakanı Victor Duruy tarafından hazırlanan bir nizamname taslağı da 1867'de Fransa hükümeti tarafından Bab-ı Ali'ye iletilmiş ve Osmanlı eğitiminin genel bir mahiyet kazandığı Maarif-i Umumiye Nizamnamesi metninin hazırlanmasında bu taslak önemli ölçüde etkili olmuştur (Somel, t.y.: 143). Yine kontrol altına alınmaya çalışılan azınlık okulları konusunda Emrullah Efendi'nin, Fransa ve Belçika'da uygulanan özel okul sisteminde olduğu gibi sınavlarını devletin yapması ve çıkış belgelerini devletin vermesi sistemini önerdiği fakat azınlık temsilcilerine bunu kabul ettiremediği (Ergün, 1996: 84) dikkate alındığında savaş sonuçlarının eğitim ıslahatlarında önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Model olarak gündeme gelen diğer bir ülke Almanya'dır. Bir yandan Fransız eğitim sisteminin etkileri yerleşerek devam ederken 1870-1871 Prusya-Fransa Savaşı (Sedan Savaşı) meydana gelmiştir. Almanlar bu savaştan sonra Alsas-Loren bölgesini ele geçirmişler ve dağınık Alman Prenslikleri bir araya gelerek siyasi birliklerini sağlamışlardır. Dünya güç dengesini Almanlar lehine değiştiren bu savaş, Osmanlı'nın Almanya'yla yakınlaşmasına neden olmuştur. Osmanlı Devleti'nin bu tercihinde

politik ve askeri bakımdan çeşitli sebepler bulunmaktadır. Öncelikle Fransa bu yenilginin intikamını almak için Rusya'yla iş birliğine gitmiş, Osmanlı aynı yıllarda Ruslarla savaş durumunda olduğundan düşman tarafıyla iş birliği yapan bir ülke yerine Almanya'ya yönelmiştir. Ayrıca Savaşın hemen öncesindeki yıllarda Napolyon Osmanlı toprakları olan Mısır'da kendisini bir müceddid olarak tanıtmış ve Suriye topraklarına kadar uzanan bölgede bu iddia özellikle elitler tarafından destek bulmuştur. Osmanlı'nın bu tercihindeki diğer bir sebep ise Almanların eğitim başarısıdır. 1806 yılında Fransızlar Almanya'ya büyük bir yenilgi yaşatmışken 1870'te tersine dönen durum, Alman idealizminin eğitime ve Alman ulusuna kalkınma hamlesinde yüklediği yeni misyon sayesinde Alman ulusal birliğinin sağlanmasıyla (Ata, 2015: 1-2) açıklanmıştır. Napolyon'un yenilmez olarak görülen ordusuyla yapılan bu savaş dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Osmanlı'da da ilgi çekici bulunmuş ve basında gün gün takip edilmiştir (Çavdar, 2019). Türk eğitimciler de Alman eğitim sistemiyle ilgili yazılarda buna değinmişlerdir. Bu başarı eğitim sisteminin iyi çalışmasına bağlanmış, birçok ülke ulusal gücün neler başarabildiğine şahit olduğu bu sistemi incelemek için öğrenci göndermiş ve Osmanlı da bunlardan biri olmuştur (Gençoğlu, 2015a). Yine bundan çok kısa bir süre sonra meydana gelen 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı Osmanlı'nın yenilgisiyle sonuçlanmıştır. Bunun nedeni Fransız usulü subay yetiştirmek olarak görülmüş ve Alman usulü taktik ve tekniklere göre subay yetiştirmek üzere askeri okullar yeniden yapılandırılmaya başlanmıştır (Ergün, 1990: 440). Almanya'nın eğitim alanında artan popülaritesini güçlendiren bir diğer etken ise Balkan Savaşları ve bunun sonucu ortaya çıkan psikolojik çöküş görünmektedir. Balkan Savaşları ve felaketinden sonra "çökmekte olan devleti eğitim ve öğretmenler kurtaracaktır" görüşü benimsenmiştir (Akyüz, 1982: 241). Çoğu eğitimci eğitim sisteminin kökten değiştirilmesini savunmuştur. Buna dikkat çekenlerden Ethem Necat şöyle demektedir:

> "Bakanlığın eğitimde bir ülküsü, amacı programı yoktur. Rumeli'yi okullarımız kaybetmiştir. Okullarımıza lanet ediyorum… Öğretmenlerimizi ayıplıyorum… Okullarımızda artık bilgiden ziyade duygu (his) ve milliyete yer vermelidir. Balkan milletlerini okullar, öğretmenler, çeteler yapmıştır. Biz de kendi milletimizi okulda yaratmalı, yetiştirmeliyiz. Bulgar okullarında okunan kitapların hepsi birer bomba mahiyetindedir. Bizde de artık şimdiki "boş kitapları" kaldırmalıdır. Aslında bütün toplumu değiştirmelidir; şair,

müzisyen, ressam. Millet vatandan, intikamdan bahsederken bizim sanatçılarımız, edebiyatçılarımız aşktan, güzellikten bahsediyorlar." (Ergün, 1996: 129)

Ergün (1996: 129) Rumeli bozgununun en açık etkilerinin eğitimcilerde ve eğitim alanında görüldüğünü, bozgundan eğitim sisteminin sorumlu tutulduğunu belirtir. İşgal altında kalan yerlerden gelen öğretmen ve öğrencilerin anlattıkları da bunda etkili olmuştur. Sakaoğlu'na göre (1992: 137) "Herkesin kurtuluşun eğitimde olduğunu görmesi düşmanın Çatalca'ya kadar gelmesinden sonra başlamıştır." Bütün bu siyasi ve eğitim gelişmelerinden sonra yurtdışına öğrenci gönderilirken Almanya daha çok tercih edilmiştir. 1918 yılında Nezaret tarafından pedagoji tedrisatı amacıyla Almanya'ya 20 kişi gönderilmiş ve reformlar için Alman uzmanlar davet edilmiştir. İkinci Meşrutiyet döneminde Alman Mösyö Schmidt, Maarif Müsteşarı olarak Osmanlı kurumlarında görevlendirilmiştir (Ata, 2001). 1915-1918 yılları arasında Alman Eğitim ve Kültür Enstitüsü kurulmuş ve 19 kişilik öğretim üyesi grubu görevlendirilmiştir (Widmann, 1981: 25).

Fransa ve Almaya dışında bu dönemde öne çıkan diğer ülkeler olarak İtalya, İsviçre, Belçika, İngiltere ve Amerika sayılabilir. Reform çalışmalarında başka ülke modelleri konusunda dönemin düşünürleri tarafından sert eleştiriler getirilmiştir. Onlar bazen kendimize özgü bir eğitim sistemi oluşturmamız gerektiğini belirtirken bazısı da Ethem Necat örneğinde olduğu gibi (Altın, 2008) başka ülkelerin modelini önermiştir.

3.2. Cumhuriyet Döneminde Dış Ülke Modelleri Tartışmaları

Cumhuriyet Döneminde eğitimde dış ülke modellerinden faydalanma tartışmaları Osmanlı'daki bu amaçlı girişimlerin devamı niteliğindedir. Osmanlı Devleti'nde toprak kayıplarının önüne geçmek, azınlık isyanlarını önlemek, savaş sonrası taahhütleri yerine getirmek gibi amaçlarla yapılan ıslahatlar ve modernleşmek amacıyla başlatılan girişimler Cumhuriyet Dönemine geçişle birlikte muasırlaşmak, medenileşmek, çağdaşlaşmak ve Batılılaşmak amacıyla devam ettirilmiştir.

Eğitimcilerin dış ülke modelleri konusunda farklı görüşlere sahip oldukları, kimi zaman hedef-vasıta; amaç-yöntem gibi ayrımlar yaptıkları ve çoğunlukla

bağlamsal faktörleri vurguladıkları görülmektedir. Muallimler Birliği Mecmuasında Millî Terbiye adlı yazısında Zeki Mesut her ülkenin kendine özgü terbiye sistemine dikkat çekmektedir:

> "Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya'da kabul edilen terbiye sistemleri, bu memleketlere göre millî addedilecek bir terbiye siyasetinin mahsulüdürler. Bu memleketlerde terbiye siyaseti millî hayatın muhtelif cephelerinde yani içtimaiyat, iktisadiyat, fikriyat ve siyasiyat alemlerinde mütehassıs olan zevatın müşterek ve mütesanid mesaisi ile tespit olunmuştur" (Zeki Mesud, 1926)

Zeki Mesut dış modellerle ilgili hedef ve vasıta ayrımı yapmaktadır. Ona göre her memleketin bazı müşterek evsaf-ı umumiyesi olmakla beraber kendine has mefkureleri vardır. Terbiye, bu mefkurelerin tahakkuk ve inkişafı için bir vasıta telakki edildiğinden her memleketin terbiye sistemi esaslı noktalarda ayrışmaktadır. Terbiye meselesinde en mühim nokta milletin ihtiyacına muvafık olan hedefi bulup göstermektir ki bu hususta Avrupa'dan hazırlanıp kotarılmış bir şeyi almamıza imkân yoktur. Hedef tayininde millet kendi nabzını yoklamalı fakat vasıta konusu ise teknik bir meseledir dolayısıyla onu en iyi bulduğumuz yerden almakta tereddüt etmememiz gerekir (Zeki Mesud, 1926).

Erişirgil, eğitim sistemindeki bir kurumun diğer kurumlarla ilişkisine dikkat çekerek Sultaniler açılırken Fransız liselerinin örnek alındığını fakat orada diğer tamamlayıcı okul türlerinin de olduğunu belirtmektedir. Ona göre Fransa'da liseler bir külldür (bütündür) bizde bu okullar açılsa da orada kolej, ecole primarie, süperiyörler ve buna benzer diğer tamamlayıcı okullar olduğu dikkate alınmamıştır (Erişirgil ve Varlık, 2011: 27).

Hilmi Ziya Ülken (1973: 10) eğitimin sosyal bünyeyle bir bütün olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre demokratik hayat tarzı oluşturan Batı Avrupa milletleri Fransa, İngiltere, Batı Almanya, Hollanda, Avusturya Türkiye'ye örnek olabilir ve millî eğitimde onlardan faydalanılabilir. Fakat bu konuda daha iyi ve daha gelişmiş bir örnek olan Amerika'da ise 49 devletin birbirinden oldukça farklı bünyeleri olduğu ve bizim sosyal bünyemize uymadığından millî eğitim bakımından Türkiye'ye örnek olamaz.

Ertürk (1988) başka ülke modellerine yönelik çabaları eğitim felsefi üzerinden değerlendirmekte, eğitim sisteminde başka ülkelerden alınan ve birbiri üzerine eklemlenen çeşitli yaklaşımlar nedeniyle meydana gelen eklektik yapıya dikkat çekmektedir. Türk eğitim sisteminin kendine has bir eğitim felsefesi üretme noktasındaki eksikliğine işaret eden Ertürk'e göre (1988: 13) "Türkiye eğitim felsefesine doğru yönelince kopyacılık yerine yaratma çabasına girişme gerekliliği fark edilmemiştir."

Sakaoğlu (1992: 105) 1860'larda Fransa'da Leçons des choses adıyla okutulduğundan dolayı bizde de eşya dersi, ilm-i eşya, malumat-ı nafia gibi dersler konulması gibi örneklerle Batı kopyacılığındaki yüzeyselliği anlatmaktadır. Ona göre Batı kopyacılığındaki yüzeysellik uzun yıllar fayda sağlamamasına rağmen Cumhuriyet Döneminde de devam etmiş, yurttaşlık bilgisi, malumat-ı diniye dersleriyle çocuklarda milliyet, hâkimiyet bağımsızlık, vicdan özgürlüğü gibi duyguların gelişeceği umulmuştur. Temeli özgürlük fikri olan ahlak ilkeleri ise programlara girememiştir.

Konuyla ilgili olarak Başgöz (1995: 144) yabancı uzman raporlarıyla ilgili değerlendirmelerinde uzmanların çoğunlukla ülke şartlarını anlamadan, kendi ülkelerindeki eğitim sistemlerini aktardıklarını belirtmektedir:

> "Her memlekette olduğu gibi Türkiye'de de eğitim ekonomik yapı, memleketin tarihten gelen koşulları, halkın değer yargıları ve davranışları ile sıkı sıkıya bağlıdır. Memleketimizde kısa ve yüzeyde kalan bir inceleme yapan yabancı uzmanlar ister istemez bize kendi görüşlerini ve kendi memleketlerinin eğitim sistemlerini aktarmışlardır. Bunların Türkiye gerçeklerine uyup uymadığını anlamamışlardır."

Başgöz (1995: 144) uzman raporlarının Türkiye'nin eğitim sorunlarını çözmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Ona göre art arda uzman çağırmak ve yeniden inceleme ve raporlar istemek raporların beklenen sonuçları vermediğini göstermektedir.

2005 yılında Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Alanı Profesörler Kurulu dönemin program değişiklikleriyle ilgili değerlendirmesinde bağlama dikkat çekmiş, eğitim programlarının ülkenin kendi iç toplumsal dinamiklerinin yanı sıra bilişim ve

iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, küreselleşme, ülkeler arası ekonomik ve siyasi birleşmeler ve uluslararası oluşumlardan etkilendiğini belirtmiştir.

> "Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, ilköğretimde uygulanmakta olan eğitim programının geliştirilmesi yerine, program içeriğinin ve uygulama ilkelerinin, sosyoekonomik ve kültürel koşulları ülkemize göre oldukça farklı olan ülkelerde uygulanan programların örnek alınarak uyarlaması yoluna gidilmiştir. Örneğin Sosyal Bilgiler Programında yer alan öğrenme alanları ile ABD'nin Millî Sosyal Bilgiler Konseyi'nin okullara önerdiği öğrenme alanları büyük oranda aynıdır. Bu durumun ülkemizin kendi toplumsal gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalacağı ve toplumsal gerçeklerine uygun olamayacağı açıktır." (EPÖ Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi, 2005)

Üyeler, kendi iç toplumsal dinamikleri, gereksinimleri ve yaşantılarından kaynaklanmayan eğitim programlarının, felsefe, yönelim ve model ithallerinin geçerliliğinin ve uzun vadeli katkısının olamayacağını, hiçbir ülkenin kendi reformlarını başka ortamların gereksinimlerinden oluşmuş modellerle gerçekleştiremeyeceğini vurgulamıştır. Kurula göre eğitim programlarının çağın oluşumlarını içermesi önemli bir amaçtır; ancak bu oluşumlara yanıt veren programların ülke gerçeklerinden kaynaklanması da aynı önemde bir zorunluluktur. Program geliştirme çalışmalarında uluslararası uygulamalardan ve deneyimlerden yararlanma, uluslararası olgu, olay ve oluşumları program içeriğine ve uygulamalarına yansıtma, bilimsel ve çağdaş program geliştirme süreçleri yönünden doğru olsa da bir ülke programını orada başarılı olduğu gerekçesiyle örnek alıp uygulamaya koyma doğru bir yaklaşım olarak kabul edilemez (EPÖ Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi, 2005).

2006 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanı İrfan Erdoğan her ülkenin kendi kültürü ve koşullarına vurgu yaparak dış kaynaklı eğitim transferleri konusuna dikkat çekmektedir:

> "Türkiye Avrupa Birliği ile bütünleşmeyi bir dönüşüm projesi olarak harekete geçirmiş bulunmaktadır. Bu bütünleşmenin Türkiye'nin yararına olması için özellikle eğitimde hem düşünsel anlamda hem de pratik düzeyde bir seri çalışmaların yapılması gerekmektedir…Bu çerçevede her eğitim sisteminin kendi kültürü ve koşulları olan bir toplumsal yapının ürünü olduğu gerçeğini

göz ardı etmeyerek dış kaynaklı eğitim yaklaşımlarını transfer ederken dikkatli olmalıyız; başka ülkelerin eğitim modellerini aynen almaktan ziyade, Atatürk devrimlerinde olduğu gibi kendi koşullarımız içinde değerlendirerek bize özgü hale getirmeliyiz." (MEB, 2007: 28-29)

Erdoğan (2009: 81) eğitimle ilgili model arayışlarında alışılmış neden sonuç ilişkilerini ileri sürerek yapılan değerlendirmelerin eğitim adına çözümler üretmeyi engellediğini belirtmektedir:

"Bizim kendimize özgü bazı yönlerimiz, eğitim alma konusunda kültürel farklılıklarımız var. Avrupa ülkelerinde çocuklar küçük yaşlardan itibaren bazı mesleklere bazı okul türlerine yönlendirilebiliyorlar. Ancak bizim önümüze benzer yönlendirmeler gelirse, bu bizde Avrupa ülkelerinde olduğu gibi bir sonuç vermeyebilir. Bazı şeyleri Avrupa'nın yaptığı gibi yaparsak eğitim sistemimiz orada çalıştığı gibi çalışmayabilir. Amerika Birleşik Devletleri'nin yükseköğretime geçiş sistemini incelediğimizde, üniversiteye girerken merkezi bir program olmadığını görüyoruz. Orada sistem çok iyi çalışıyor, biz de aynı sistemi uygulayalım. Bakanlarımızdan biri bunu uygulamaya çalıştı ama daha uygulamaya bile başlamadan geri adım atmak zorunda kaldı."

Erdoğan'a göre Türkiye'de eğitim anlayışı hep reformlar üzerine kurulmaya çalışılmış ve sistem adeta reform yorgunu hale gelmiştir (Erdoğan, 2009: 30). Oysa yüzyıldan fazla süre önce de eğitim reformu adıyla belli başlı çalışmalar en fazla öğretim programları, ders kitapları ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimiyle ilgili alanlarda yapılmaktaydı (Erdoğan, 2014: 130).

2018'de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Durmuş, Türk eğitim sistemini yamalı bohça metaforuyla tanımlamış ve 2018 programıyla ilgili şunları söylemiştir:

"Şu anda bazı şeylerde devrim yapamadığımızı kabul etmek lazım. Müfredatta yüzde 20-60 arasında sadeleştirme var ama daha köklü, yapısal şeyler için var olandan farklı düşünebilmemiz lazım. Şu anda var olandan farklı düşünebilir durumda değiliz. Türkiye'de eğitim sistemi değişmedi. Bunların hepsi fırça darbeleri aslında. Öznenin yerini değiştiriyorsan sistem değişikliğidir. Eğitim sistemimizin hiçbir tarafında sistemsel değişiklik yapmış değiliz. Türk eğitim sisteminin felsefe sorunu var. Felsefemiz yok. Cebimden davranışçılık mendili sarkıyor, şuradan oluşturmacılık çıkıyor, bazı yerlerde pozitivizm var. Yamalı bohça gibi bir durumdayız." (Hürriyet Gazetesi, 23.01.2018)

Türkiye'de eğitim bilimciler eğitim reformlarında başka ülke modelleri konusunda eğitim toplum ilişkisi, eğitim felsefe ilişkisi gibi konular üzerinden

bağlama dikkat çekmişlerdir. Fakat tüm bu uyarılara rağmen başka bir ülke modeli, tecrübe edilmiş olması ve dolayısıyla daha kolay uygulanabilir görünmesi ve somut sonuçları nedeniyle tercih edilen bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Eğitimciler her ne kadar millî bir gayeyle hareket etmeye gayret etseler de bilimsel gelişmelerin teknik boyutta görülmesi veya dünyayla uyum sağlama çabasından dolayı eğitim programları yapılırken başka ülkelerden faydalanılmıştır.

3.3. Davet Edilen Yabancı Uzmanların Dış Ülke Modelleri Konusundaki Görüşleri

Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanların başka ülkelerin eğitim sistemlerinden faydalanma konusunda yorumlar yaptıkları görülmektedir. Eğitimi geliştirme amacıyla davet edilen yabancı uzmanlardan başka ülke modellerinin kullanılması hakkında olumlu görüş belirtenler bağlamsal faktörler olarak değerlendirilebilecek hususlar hakkında uyarmışlardır. Dewey başka bir ülkenin eğitim sistemini tamamıyla kopyalamanın tehlikeli olduğunu, ancak çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinin iyi yönlerinin Türk eğitim sistemine alınabileceğini ileri sürmüştür (Ata, 2000: 126).

1927'de "Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor" yazan Alfred Kühne raporunun başında Almanya ve Batı Avrupa'daki tecrübelerin olduğu gibi Türkiye'ye uygulanamayacağına, öncelikle Türkiye'nin özel durumlarının değerlendirilmesi hususuna dikkat çekmiştir. Bununla beraber ona göre yüzyıldan fazla bir süredir Almanya'nın edindiği tecrübelerden faydalanılacak çok şey bulunmaktadır (Akkutay, 1996: 34).

Yabancı uzmanlardan Adolphe Ferriere İngiltere'de Secil Reddie'nin kurmuş olduğu okulu Almanya'da uygulayan Herman Lietz'in okulunda çalışmış bir eğitimcidir. İsviçre'de "Milletlerarası Yeni Eğitim Birliği Teşkilatı" adlı bir merkez açmıştır. Dolayısıyla bir okul türünün başka bir yerde uygulanması deneyimine ortak olmuş ve karşılaştırmalı eğitim alanında çalışmalar yapmıştır. Bu nedenle başka yerdeki modeller konusunda temkinli olunması gerektiğini belirtme gereği duymuş ve başka ülke sistemlerini uygulamaya karşı uyarmıştır:

> "Bir memleket başka bir memleketin terbiye sistemini tatbik etmeye kalkarsa çok yanlış bir iş yapmış olur. Esas olan şey şudur. Çocuk ruhiyatını çok iyi bilmek, alelumum terbiye işi pek geniş bir daire olup bir memleketin seciye ve evsafı o büyük daire içinde küçük bir dairedir. İşte bu millî seciyeden başlamak ve yine millî hayat içinde kalmak terbiye hususunda pek iyi ve faydalıdır." (Türker, 2015: 232)

ABD'den davet edilen John Rufi, belli bir programın bir yerde uygulandığı için başka bir yerde kabul edilmesini doğru bulmaz. Rufi, "Türkiye'de Orta Öğretim; Müşahedeler, Problemler ve Tavsiyeler" raporunda yabancı bir ülkenin eğitim teşkilatının anlaşılmasının güçlüğünden bahseder. Belli ülkelerdeki eğitimsel kavramlar ülkede yaşayanlar için bir anlam ifade ederken yabancılar için karışık ve anlaşılması zor durumlar ortaya çıkarmaktadır. Örneğin İngiltere'deki "Free Public High School" yani "Serbest Resmî Okullar" adı verilen bu okullar İngilizler için anlaşılır bir durumdur fakat başkaları için karışıktır. Bu okul türü aslında serbest değil paralıdır ve parası olmayan giremez. Resmî olarak vasıflandırılmıştır ama aslında özel okullardır. Bütün bu hususlar İngilizler tarafından anlaşıldığı halde başkalarına garip görünmektedir (Rufi, 1956: 35). Uzmanın değinmiş olduğu belli bir ülkenin vatandaşları tarafından anlaşılan fakat diğerleri için içinden çıkılmaz görülen bu durumlar bağlam faktörünün dikkate alınmasıyla anlaşılabilmektedir. Burada bir okul tanımında görüldüğü gibi kavramların belli eğitim sistemi içerisinde ne ifade ettiğinin anlaşılması ancak o ülkenin eğitim sisteminin ve ülkedeki diğer şartların bir bütün olarak ele alınmasıyla mümkün olabilmektedir. Rufi, hazırladığı ortaöğretim plan ve programını da Amerika'da uygulandığı için diğer demokrasiler tarafından uygulansın teklifinde bulunmadığının altını çizer ve bunu şiddetle reddeder. Çünkü eğitim müesseselerini bir yerden söküp diğer bir yere dikmek mümkün değildir. Bir orta öğretim programının başarılı olabilmesi için, hizmet etmesi istenilen milletin kendi kültüründen gelişmelidir (Rufi, 1956: 13).

Kirby'e göre (2010: 81) Türkiye'de eğitimin finansal kaynakları konusunda 1920-1930 arası İskandinav ülkelerinden ve Danimarka'dan iyi örnekler devşirilmeye çalışılmıştır. Hıfzırrahman Raşit Öymen Tuskegee Enstitüsü örneğini, Nusret Köymen Meksika Kültür Misyonları (Mexicau Cultural Missions), Reşit Galip döneminde ABD'ye gönderilen öğrenciler buradaki Genç Çiftçi (Young Farmer) ve 4 H Club

örneğini savunmuştur. Kirby Türk eğitimcilerin Avrupa ve Amerika'daki bir uygulamayı gördüğünde herhangi bir nitelik değerlendirmesi yapmadan bunu Türkiye'ye getirme çabasını eleştirmektedir. Örneğin Öymen Tuskegee Enstitüsünün arkasında onu tutan endüstri ve finans yatırım kârlarından gelen filantropik hibeler, endüstrileşmiş bir ekonomi ve tarıma dayanan gelirlerle oluşmuş araştırma ve kamu hizmetleri bulunduğunu dikkate almamıştır (Kirby, 2010: 82).

Yabancı uzmanların eleştiri ve yorumları bir arada değerlendirildiğinde genel itibariyle yeterince analiz edilmeden doğrudan model alma konusunda eleştirel bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Model alınabileceğini belirtenler ise bu konuda iyi bir araştırma yapılmasını ve seçmeci bir tutum önermişlerdir.

3.4. Program Geliştirmede Dış Ülke Modelleri

Türkiye'de ilköğretim ya da orta öğretim okulları için hazırlanan programlarda müfredat programı, okul programı, eğitim programı, öğretim programı isimleri kullanılmıştır. Eğitim programı; "bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlar"; öğretim programı, "eğitim programlarında yer alan her ders için ayrı ayrı hazırlanan, öğretmene ve öğretim sürecine rehberlik eden kapsamlı ve yazılı programlar" (Erden, 2015: 19-20) olarak tanımlanmaktadır. Demirel müfredat programı anlayışının dersler ve konular listesi anlamında kullanıldığını ve bu anlayışın 1950'li yıllardan sonra yerini eğitim programı anlayışına bıraktığını belirtmektedir (Demirel, 1992: 28).

Program geliştirme; "eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2011: 5). Program geliştirmenin planlanması çoğunlukla ihtiyaç belirlemeyle başlamaktadır. İhtiyaç analizinde farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım olmak üzere çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır (Demirel, 2011: 78-79).

Farklar yaklaşımı: Buna göre ihtiyaç, gözlenen ve beklenen başarı düzeyi arasındaki farkla ortaya çıkar.

Demokratik yaklaşım: İhtiyaç, toplumdaki baskı gruplarının isteklerinden hareketle ortaya çıkar.

Analitik yaklaşım: Ulusal ve uluslararası koşullara dayalı değişimlere ait yönelimlerin incelenmesi esasına dayanır. İhtiyaç, gelecekte ortaya çıkması olası durumlardan yola çıkarak belirlenir. Bugünkü durumdan yola çıkılarak geleceğe yönelik varsayımlar ortaya konur.

Betimsel Yaklaşım: Bir nesnenin eksikliği ile ortaya çıkan zararla varlığının sağlayacağı yarardan hareketle ihtiyaç belirlenmesi sürecidir. Mantık alanında ve araştırmalarda iki olasılığın varsayımından hareket edilerek ihtiyaç belirlenir.

Bu ihtiyaç belirleme yaklaşımların her birinde ihtiyaç belirleme aşamasında diğer ülkelerdeki uygulama örnekleri önemli veriler sunabilmektedir. Farklar yaklaşımında gözlenen ve beklenen başarı arasındaki farklar, demokratik yaklaşımda baskı gruplarının talepleri, analitik yaklaşımda geleceğe yönelik varsayımların veya herhangi bir olasılığın dikkate alınması durumlarının tümünde uluslararası yönelimlerin, başkalarının neler yaptığı, neleri varsaydıkları gibi araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle ihtiyaçlar belirlenirken diğer ülkelerdeki gelişmelerin ve program çalışmalarının incelenmesi ve değerlendirilmesi ulusal düzeydeki eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesinde faydalanılacak önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Türkiye'de öğretim programlarını geliştirilme süreçleri Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yönetilmektedir. Talim ve Terbiye Kuruluna temel teşkil eden Millî Talim ve Terbiye Dairesinin oluşturulmasında temel amaç terbiye işlerinde istikrar sağlanması ve kısa süreli değişikliklerin önüne geçilmesidir. Böylece terbiye işlerinin kişilere bağlı olması engellenmek istenmiştir. İlk Heyet-i İlmiye toplantısında Vekil İsmail Safa "Ben değişebilirim, benden sonra gelecek de değişebilir. Fakat sizin kararınız ve sizin verdiğiniz program değişmemeli ve yeni bir kararınız olmadıkça, olduğu gibi tatbik edilmelidir" (Hâkimiyet-i milliye 15 Temmuz 1923, akt: Bozkurt 2020). Millî Talim ve Terbiye Dairesi Talimatnamesine göre Dairenin belirlenen görevleri şunlardır:

> "Her derece umumi ve mesleki mekteplerin programlarını doğrudan doğruya veya mütehassıslar vasıtasıyla tanzim veya tadil etmek, mekteplerde kabul ve tatbik edilecek talim ve terbiye gayeleri, sistem ve usulleri hakkında mukarrerat ittihaz etmek, ecnebi lisanıyla yazılan terbiyevi mecmuaları ve eserleri takip ile Türkiye muallimlerine nafi' (faydalı) olanlarını aynen veya hulasaten neşretmek Talim ve Terbiye Dairesinin görevlerindendir." ("Millî Talim ve Terbiye Dairesi Talimatnamesi", 1926)

Talim ve Terbiye Kurulunun Millî Eğitim Bakanlığın genel politikalarını belirleme, eğitim sisteminin vizyonunu oluşturma, uluslararası çalışmaları takip ederek iyi örnekleri ülkemize taşıma ve uygun olanları sisteme yansıtma gibi görevleri vardır. Bu yönüyle Bakanlığın örgütsel şeması içinde eğitimi en fazla etkileyebilecek güce ve konuma sahiptir (Erdoğan, 2011). TTK program geliştirme çalışmalarını Genel Müdürlüklerle birlikte yapmaktadır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü gibi birimler tarafından geliştirilen programlar Kurulun onayına sunulmakta ve Bakanın onayıyla yayımlanmaktadır.

3.5. Dış Ülke Modellerini İnceleme Yöntemleri

Eğitimde dış ülke modellerinin Türkiye'ye taşınmasında çeşitli unsurlar söz konusudur. Okur (2005) 1920-1928 yıllarında Türkiye'de modern ve millî bir eğitim sistemi oluşturma çabaları kapsamında yabancı uzmanlar, yabancı ülkelere gönderilenler ve çeviri çalışmaları şeklinde üç madde saymaktadır. Bunlara yurt dışına gönderilenler dışında kendi imkanlarıyla çeşitli sebeplerde oralarda bulunanların tecrübeleri ve okul idarecilerinin şahsi çabaları ile Türkiye'deki yabancı okullarda görev yapanları da eklemek mümkündür. İkinci Dünya Savaşından sonra ise bunlara Amerikan vakıfların çalışmaları ve uluslararası kuruluşlar da eklenmiş, model taşıyıcı unsurlar çeşitlenmiştir. Bu başlıkta Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde başka ülkelerdeki eğitim araştırmalarını takip etmek amacıyla kullanılan yöntemler ve model taşımada etkili unsurlar ele alınmıştır.

3.5.1. Yabancı Uzman Davetleri

Eğitimde dış ülke modellerinde tarih boyunca en yaygın yöntemlerden biri yabancı ülkeden bir eğitimcinin davet edilmesi ve öneri raporu sunmasıdır. Hazırlanan

bu raporlarla başka ülkelerdeki eğitimcilerin gözünden eğitim sistemlerine dair değerlendirme ve öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Eğitimle ilgili konularda yabancı uzmanların ön plana çıkmasında temel etken yabancı bir kişinin eğitim sistemiyle ilgili daha objektif değerlendirmeler yapacağı düşüncesidir. 1817'de Jullien (1979: 24-25) bir ülkenin eğitim sistemine dair ancak yabancı bir araştırmacının bağımsız ve tarafsız yaklaşabileceği ve gerçeği tam ve daha doğru yansıtabileceğini belirtir. Yaygın olan bu kanaat nedeniyle çoğu ülke dışarıdan bir uzmanın değerlendirmelerine önem vermiş ve buna göre köklü düzenlemeler yapmıştır.

Yabancı uzman davet edilirken ülkenin dış politikası büyük ölçüde etkili olmuştur. Aynı zamanda Maarif Vekâletinde görevli yöneticilerin yurt dışındayken tanıştıkları eğitimcilerle kurdukları ilişkiler kimi zaman davet edilen uzmanların seçimini etkilemiştir. Örneğin İş Okulu akımının savunucularından olan İsviçreli Pedagog Ferriere, Alman Kerschensteiner ve yine 1930'da davet edilen Pierre Bovet Mustafa Rahmi Bey'in (Balaban) Cenevre'deki Jean Jacques Rousseau Enstitüsünden tanıdığı eğitimcilerdir. Kerschensteiner yerine Kühne'yi gönderirken Ferriere ise daveti kabul ederek 1928'de İzmir'de konferanslar vermiştir. Ferriere İsviçre'de "Milletlerarası Yeni Eğitim Birliği Teşkilatı" adlı bir merkez açmıştır. Fikret Kanad bu davetten sonra İzmir'de de "Milletlerarası Yeni Eğitim Birliği"nin bir şubesinin açıldığını belirmektedir (Kafadar, 2016: 70). Bu da davet edilen uzmanların sadece önerileriyle değil kişisel çalışmaları ve tecrübeleriyle de etkili olduklarını göstermektedir.

Yabancı uzmanlar bireysel olarak davet edildikleri gibi heyetler halinde de çalışmalar yapmışlardır. 1933 yılında ABD'den E. Walter Kemmerer başkanlığındaki heyet "Türkiye'nin İktisadi Bakımdan Umumi Bir Tedkiki" başlığıyla altı ciltlik rapor hazırlamış, burada Türk eğitim sistemine bir bölüm ayrılmıştır. Bu bölüm "Amerikan Heyeti Raporunda Maarif İşleri" başlığıyla 1939 yılında yayımlanmıştır.

1930'lara kadarki dönemde çeşitli Avrupa ülkelerinden uzman davet edilirken Almanya'dan göç eden yabancı uzmanların Üniversitede görevlendirmesiyle birlikte diğer ülkelere yönelik yabancı uzman ilgisi azalmıştır. Ağır (2021: 183-185) 1935'ten

1945 yılına kadar ekonomik sıkıntılar nedeniyle uzman davet edilmediğini, 1945'ten sonra ise yabancı uzman davetlerinin arttığını belirtmekte ve yabancı uzmanlardan faydalanma önerilerinin Türk idarecilere yine yabancı uzmanlar tarafından yapıldığına dikkat çekmektedir. Örneğin yabancı uzmanların ekonomiyle ilgili raporlarında her sahada Amerikalı uzmanlardan faydalanmak gerektiği yönündeki tavsiyeler yoğun bir şekilde bulunmaktadır. Yabancı uzmanlardan Thornburg yapmış olduğu değerlendirmelerde; İkinci Dünya Savaşından önce Türkiye'nin Alman, Rus ve İngiliz uzmanlardan faydalandığını, 1940'lardan itibaren ise hükümetin Türk uzmanlar görevlendirdiğini belirtmiştir. Ona göre çok iyi bir mesleki eğitim görmüş oldukları halde, bu yerli uzmanların çoğu, memleketin gelişmesine rehberlik etmek için gerekli tecrübeye sahip değildir. Bu eksiklik tamamlanıncaya kadar, yabancı müşavirlere duyulan ihtiyaç da ortadan kalkmayacaktır (Ağır, 2021: 185). Türk-Amerikan yakınlaşmasının sonucu olarak 1960'lara kadar farklı alanlarda pek çok ABD'li uzman davet edilmiştir (Şahin, 1996). Yabancı uzmanlar[4] Türkiye'de eğitim alanında çeşitli seminerlere ve şûra çalışmalarına katılmışlardır. Örneğin William Kvareceus, Mc Laughlin, Roben Maaske, Henry Mills, Ellsworth Tompkins ve Zuckmayer Beşinci Şûraya, M. Costat ve Elizabeth S. Gorvine Altıncı Şûraya katılmıştır.

Yabancı uzmanlar MEB'de oluşturulan Dış İlişkiler, Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanlığı gibi birimlerde kendilerine kadrolar tahsis edilerek çalıştırılmışlardır. Örneğin ICA (Milletlerarası İş birliği İdaresi) müşavirlerinden Shuey 1960 yılında Bakanlık bünyesinde çalışmış ve okul öncesi eğitim konusunda rapor vermiştir (İlköğretim Komitesi Raporu ve On Yıllık Plan, 1961: 2). Bazı uzmanlar ise Fulbright Programı fonu kapsamında masrafları karşılanarak MEB'de görev yapmıştır. Bunlardan biri olan Lester Beals, Ekim 1952'den Ağustos 1954'e kadar Millî Eğitim Bakanlığında çalışmış "Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor" yazmış ve resmî okullarda uygulanmak üzere rehberlik ve sosyal bilgiler dersinin programını hazırlamıştır (Ağır, 2021: 193). Davet edilen yabancı uzmanlar dışında

[4] 1960 yılına kadar davet edilen yabancı uzmanlarla ilgili (Ata, 2000; Ekizceli, 2006; Marım ve Sam, 2018; Şahin, 1996; Yalçın, 2019) çalışmalar bulunmaktadır.

1980'lerden sonra uluslararası kuruluşlardan görev yapan uzmanlar da Türk eğitim sistemi hakkında raporlar hazırlamışlardır.

3.5.2. Yurt Dışına Araştırmacı Gönderme

Tarih boyunca ülkeler, kendi eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla başka ülkenin eğitim sistemini incelemek için araştırmacılar gönderme yolunu tercih etmişlerdir. Bu yöntem özellikle 19. yüzyılda çeşitli ülkelerdeki uygulamaların diğerlerinde de yaygınlık göstermesinde etkili olmuştur. Daha önce belirtildiği gibi Osmanlı Devleti'nde yurt dışındaki eğitim gelişmeleri hakkında raporlar isteme daha çok orada görevlendirilen diplomatlar aracılığıyla olmuştur. Bu durum Cumhuriyetten sonra da devam etmiş, yurt dışında görevli diplomatların görev yerlerindeki eğitim hakkında bilgi veren raporlar aracılığıyla yurt dışındaki eğitim gelişmeleri takip edilmiştir. Örneğin Moskova Büyükelçisi Sezai Bey'in Sovyet Rusya hakkında verdiği rapor bunlardandır (Ergün, 1990: 450). Yine Hasan Ali Yücel'in halkevleri ve köy enstitüleri gibi halkçı eğitim kurumlarını açması, Sovyetler Birliği'ndeki gözlemlerinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Odabaşı, 2014:104).

Millî Eğitim Bakanlığı dış ülkelerin eğitim sistemine yönelik araştırmalar yapmak için bireysel olarak ya da heyetler şeklinde görevlendirmeler yapmıştır. Cumhuriyet eğitiminin temel karakterini belirlemede etkili olan isimlerin çoğu daha önce Maarif-i Umumiye Nezaretinin Avrupa'ya tahsile gönderdiği araştırmacılardır. İlk TBMM döneminin ve Cumhuriyetin ilk programları çoğunlukla daha önce Maarif Nezareti tarafından yurt dışına gönderilen eğitimcilerin yer aldığı heyetler tarafından hazırlanmıştır. Örneğin Heyet-i İlmiye üyelerinden Mustafa Rahmi, İbrahim Alaeddin (Gövsa) ve Mustafa Şekip (Tunç) Maarif Nezareti tarafından Cenevre'ye gönderilmiş ve burada pedagoji okumuş kişilerdir (Binbaşıoğlu 2009: 501-508; 2014: 480).

Yurt dışına gönderilen araştırmacılar kimi zaman yeni bir metodu araştırmak veya belli bir konuyu yerinde incelemek gibi amaçlarla gönderilmiştir. Örneğin 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programında toplu tedris ilkesi benimsenmiş ve bu konuyu araştırmak üzere Viyana'ya öğretmenler gönderilmiştir (Binbaşıoğlu, 2014: 469). 1930'larda Amerika'ya araştırmacılar gönderilmiş, bunlardan 1933'te gönderilen

Ömer Hilmi Mart ile 1934'te gönderilen H. Hüsnü Cırıtlı çalışmalarını kitap halinde yayımlamışlardır. Bu çalışmaların 1950 sonrası yeni eğitim anlayışının gelişmesinin yolunu açtığını belirtmektedir (Binbaşıoğlu, 2014: 469). Bundan sonraki yıllarda da ABD'li uzmanların önerilerine de uyularak ABD'ye Türk eğitimci heyetleri gönderilmeye devam etmiştir.

Yurt dışına bireysel veya heyetler halinde gönderilen araştırmacılara kimi zaman Millî Eğitim Bakanları da katılmışlardır. Örneğin Maarif Vekili Mustafa Necati, Mehmet Emin ve Namık İsmail'den oluşan heyet yeni yapılacak eğitim ve kültür hareketlerinde örnek alınabilecek teşkilat ve kurumları tanımak üzere Çekoslovakya, Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya'ya iki ay süren bir inceleme seyahatine çıkmışlardır (Maarif Vekâleti Mecmuası 1927, akt: Aslan, 2021). Bakanların yurt dışındaki eğitim hareketlerini yerinde görmek istemesi oradaki uygulamalara verilen önemin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Daha önce yurtdışında görev tecrübesine sahip yetkililer başka ülkelerdeki gözlemlerini yapılacak düzenlemelerde örnek olarak sunmuşlardır. Bu gözlemler yeni bir uygulama örneği sunmak ya da belli bir konudaki öneriyi desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Örneğin Birinci Maarif Şûrasında bir öğretmenli okullarda üç sınıfın beş sınıfa çıkarılmasıyla ilgili görüşmelerde Sadrettin Celal Antel Atina'da tetkikatta bulunduğu sıradaki tecrübelerini aktarmıştır. Antel, oradaki pedagoji ve psikoloji enstitülerindeki tatbikat sınıflarını örnek göstermiş ve talebenin tek sınıflı bir mektebi nasıl idare ettiğini tatbikatla öğrendiğini belirterek bunun gibi bir uygulamanın Muallim Mekteplerinde de olmasını önermiştir. Konuyla ilgili karar verildikten sonraki oturumda Hasan Ali Yücel yeni konuya geçmeden önceki oturumda verdikleri kararda isabet ettiklerini göstermek üzere eline ulaşan bilgileri paylaşmıştır. Buna göre Yücel, tek sınıflı mekteplerin beş sınıfa çıkarılması meselesini Paris'teki müfettişlere sormuş, müfettiş, İlk Öğretim Umum Müdürünü telefonla aramış, ulaşamayınca mektupla tek muallimli ilk mektepler hakkında bilgiler almıştır (T.C Maarif Vekilliği, 1939: 203-212). Görüldüğü gibi görüşmeler yapılırken başka ülkelerdeki uygulamalardan örnekler verilmekle birlikte Bakanlık, konu daha Şûraya gelmeden Fransa'daki örneğine ilişkin oradaki diplomatlardan bilgi talep etmiştir. Bu da

Bakanlığın eğitimle ilgili kararlarında yurt dışındaki örneklerle uyumlu bir çalışma yürütmek istediğini göstermektedir.

Türk araştırmacılar gittikleri yabancı ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili çok sayıda eser yayımlamışlardır. Ahmet Hilmi (Yolaç) 1925 yılında Bulgaristan'da, aynı yıl İsmail Hakkı (Tonguç) Avrupa ülkelerinde, 1925-1926 Hıfzırrahman Raşit (Öymen) Viyana'da, Nafi Atuf (Kansu) ve Rıdvan Nafiz (Edgüer) 1926 yılında Ukrayna ve Rusya'da incelemelerde bulunmuşlardır (Aslan, 2021).

Eğitimde dış ülke incelemelerinde uluslararası ilişkilerin büyük ölçüde etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitimden sorumlu yöneticilerin yanı sıra başka ülkelerdeki siyasiler de bu konuyu önemsemiştir. Eğitim incelemeleri amacıyla diğer ülkeler tarafından yapılan davetleri bu çerçevede değerlendirmek mümkündür. 1933 yılında Cumhuriyetin 10. yılı kutlamalarına katılmak üzere Türkiye'ye gelen Sovyetler Birliği Maarif Komiseri ülkelerinde incelemelerde bulunmak üzere bir heyet davet etmiştir. Bu davet üzerine Rüştü Uzel başkanlığında bir heyet Rusya'ya gitmiştir. Araştırmacıların yurt dışı incelemeleri eğitimde yapılacak yeniliklerde kullanılmıştır.

3.5.3. Çağdaş Eğitim Akımlarıyla İlgili Yayınlar

TBMM açıldıktan sonra uluslararası eğitimsel gelişmeler yakından takip edilmiştir. Maarif Vekâletinin çıkarmış olduğu Maarif Vekâleti Mecmuası ve Terbiye mecmuasında da sıklıkla yabancı ülkelerdeki eğitim hareketlerini tanıtan yazılar, Decroly, Winnetka, Montessori, Lancaster gibi özel olarak bir eğitim usulünü ya da bir eğitimciyi inceleyen araştırmalar yayımlanmıştır. 1920 yılında kurulan Program Heyeti daha sonra Telif ve Tercüme Dairesine[5] dönüştürülmüştür. Ziya Bey (Gökalp) (1876-1924) ve Mustafa Rahmi Bey (1888-1953) bu Daireye başkanlık yaptıkları dönemlerde dünyadaki eğitim hareketleri takip edilmiştir. Eğitim alanında birçok eser Türkçeye çevrilerek bunların incelenmesinden sonra Türk eğitim sistemi ve ilkeleri saptanmaya çalışılmıştır (Binbaşıoğlu, 2005: 71). Talim ve Terbiye Dairesinde 1928

[5] 1330 tarihli Maarif-i Umumiye Teşkilat Nizamnamesine göre "Te'lif ve Tercüme Dairesi bilumum mekatib-i lazıme ve maarif-i umumiyenin te'ali ve inkişafına hadim olan asarı te'lif ve tercüme ve memalik-i mütemeddinede münteşir asar-ı nafiayı takib ile mükelleftir." (Ünal, 2014: 283)

yılına kadar görev yapan isimler (bkz; Kırpık ve Tokdemir, 2020: 250-255) çoğunlukla başka ülkelerdeki gelişmeleri yakından takip eden ve bu konuda yayınlar yapan eğitimcilerdir.

Tercüme ve yayınlar arasında başka ülkelerdeki programlar ve eğitimle ilgili kanun ve yönetmeliklerin tercümeleri de yer almaktadır. Mustafa Necati Bey döneminde Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun hazırlandığında daha hızlı hareket edebilmek için başka ülkelerin ilgili kanunlarının tercümeleri kullanılmıştır (Alim Baran, 2008: 314). Yine Beşinci Millî Eğitim Şûrasında ise İngiltere'nin 1944 Eğitim Yasası üyelerle paylaşılan metinlerdendir (MEB, 1990a: 388-389).

Hasan Ali Yücel döneminde (1938-1946) daha önce davet edilen yabancı uzmanların raporları yeniden yayımlanmıştır. Başka ülkelerin eğitim sistemlerine dair eserler tercüme edilmiş ve bazı çalışmalar Millî Eğitim Şûra toplantılarında davetlilere gönderilmiş ya da toplantıya geldiklerinde dağıtılmıştır. 1939'da referans kaynakları Cenevre'deki "Uluslararası Eğitim Bürosu"nun yayımladığı bir eser ile "Milletlerarası 1938 Öğretim Yıllığı" olan "Muhtelif Memleketlerde Maarif Teşkilatı Hakkında Rapor" (Ayas, 1948: 739) yayımlanmıştır. 1970'lerde Talim ve Terbiye Kurulu bir tercüme serisi başlatmış ve bu süreçte Maurice Reuchlin'in (1970) "Okul Döneminde Çocuğu Yöneltme" adıyla çevrilen kitabı gibi çok sayıda tercüme yapılmıştır. Belli yazarların kitapları dışında UNESCO başta olmak üzere uluslararası kuruluşların yayınları tercüme edilmiş ve yayımlanmıştır.

Tercüme faaliyetleri sırasında Amerikan eğitimi hakkında çok sayıda yayın yapılmıştır. Türkiye'de program geliştirme alanının bilimsel bir disiplin olmasında Amerika'dan dönen araştırmacıların yaptıkları tercüme yayınlarının önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu süreçte Türkiye'ye davet edilen uzmanlar, Amerikan vakıflarda veya uluslararası kuruluşlarda görev yapan yabancı uzmanların Türk eğitimcilerle yaptıkları ortak yayınlardan da söz etmek gerekir. Örneğin "Yeni İlkokul Programı Taslağı ve Ünite Çalışmaları" kitabı Savaş Karagöz ve Eleanor K. Green (1964) tarafından yazılmıştır. ABD'yle iş birliği yapıldıktan sonra Türkiye'de Kıta Avrupası ile uyumlu program anlayışından Amerikan eğitim programı anlayışına doğru bir geçiş

söz konusu olmuştur. Uluslararası kuruluşların çalışmaları ve AB üyelik süreci ise yeniden Avrupa merkezli çalışmaların da yoğunlaşmasını sağlamıştır.

2000 sonrası MEB Avrupa ülkelerindeki eğitim uygulamalarına ilişkin geniş kapsamlı çalışmalar yapmaya başlamıştır. Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından Eurydice kapsamında Avrupa ülkelerinin millî eğitim sistemlerine, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına veya belli eğitim sorunlarına dair veri ve analizler takip edilmektedir. Böylece Avrupa ülkeleriyle ilgili gösterge, veri ve istatistikler, Avrupa eğitim sistemine ilişkin karşılaştırmalı ve tematik raporlar tercüme edilerek yayımlanmaktadır.

3.5.4. Amerikan Vakıflarla İlişkiler

İkinci Dünya Savaşından sonra Maarif Vekâleti Ford ve Rockefeller gibi Amerikan vakıflardan yardım almaya ve bu vakıflarla ortak çalışmalar yapmaya başlamıştır. Ford Vakfına 1957'de ilk ve orta öğretimin iyileştirilmesi talebi resmî olarak iletilmiş ve vakıf tarafından kıdemli uzmanlar gönderilmiş aralarında vakıf temsilcilerinin ve Amerikalı eğitimcilerin de yer aldığı bir komisyon kurulmuştur (Erken, 2020: 119-121). Bu komisyon önce Türkiye'deki çeşitli şehirleri daha sonra Japonya, Amerika, Fransa, İngiltere, Batı Almanya ve İtalya'yı ziyaret etmiş ve eğitim uygulamalarını yerinde görmüştür. Bu ülkelerdeki köy okullarından üniversitelere çeşitli eğitim kademelerindeki eğitim kurumları incelenmiş, eğitimcilerle ve eğitim yöneticileriyle görüşülmüş ve bir rapor hazırlanmıştır (Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu, 1960) Vakıftan personel desteği alındığı gibi ekonomik ilişkiler kurulmuş, maddi yardım da alınmıştır. Ford Vakfı Türkiye'deki çeşitli okullara ve eğitim işlerine doğrudan maddi yardım politikası izlemiştir. Vakıf tarafından çok sayıda eğitim materyali getirilmiş, satın alınan malzemeler gümrük vergilerinden muaf tutularak Türkiye'ye eğitim materyali getirmesi kolaylaştırılmıştır (Soran, 2010: 72).

Bakanlığın yardım aldığı bir diğer vakıf olan Rockefeller Vakfı doğrudan maddi yardım yerine eğitim çalışmalarını maddi olarak desteklemiştir. Türkiye'den 162 kişinin yurt dışında eğitimi için burs vermiş, 119 kuruma çeşitli amaçlarla mali yardımda bulunmuştur (Erdem ve Rose, 2000: 132). Bu vakıfların bursiyerleri daha

çok Amerika'ya göndermesi Türkiye'de Amerikan modelinde bilim anlayışının yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Amerika'ya gönderilen araştırmacılar, Amerikan vakıflar tarafından sağlanan materyal desteği, personel yetiştirme ve burslar nedeniyle orada geliştirilen eğitim hareketlerinin transfer edilmesi kolaylaşmıştır.

3.5.5. Uluslararası Kuruluşlarla İlişkiler

Uluslararası kuruluşlar eğitimi öncelikli alanları arasında görmekte, ülkelerin eğitimini inceledikleri raporlar yayımlamakta ve eğitim yatırımları konusunda tavsiyelerde bulunmaktadır. Türkiye'nin uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapmasıyla eğitimle ilgili çalışmalar bu kuruluşların ortaklığıyla yapılmıştır. Her program değişikliğinde farklı ağırlıkta etkileri olduğu söylenebilecek kuruluşlardan eğitimle ilgili yoğun çalışma yapanlar UNESCO, UNICEF, OECD, Dünya Bankası, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği olarak öne çıkmaktadır.

UNESCO, kuruluşunu takip eden yıllarda ülkelerin eğitim alanında ısrarla ortak çalışmalar yapma taleplerini geri çevirmemiş ve uluslararası eğitimsel çalışmalar ve yayınlar yapmıştır. Bu amaçla birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de Eğitim Millî Komisyonları kurmuştur. UNESCO çok sayıda uluslararası katılımlı toplantı düzenlemiş ve bu toplantılarda katılımcı ülkelerin ortak ilkeler üzerinde uzlaşmasına öncülük etmiştir. Kuruluşun bazı çalışmaları çok sayıda ülkede temel ilke kabul edilmiştir. Örneğin "Herkes İçin Eğitim Hareketi- EFA" adıyla başlattığı çalışmayla 21. yüzyıla özgü bir eğitim anlayışı belirlemiş ve çoğu ülke bunu eğitim yeniliklerinde temel kabul etmiştir.

UNICEF başta sağlık ve beslenme konularıyla ilgilenmekle birlikte daha sonra eğitim faaliyetleriyle de ilgilenmeye başlamıştır. Öncelikli olarak eğitime erişim sağlamayı hedeflemekte son yıllara ise eğitim kalitesini arttırmaya yönelik etkinlikler de yapmaktadır. UNICEF, BM'nin bir uzmanlık örgütü değildir ve ayrı bir bütçesi bulunmamaktadır (Yolcu, 2021) Türkiye UNICEF tarafından yürütülen eğitim faaliyetlerine ortak olmaktadır. Örneğin MEB tarafından 2004'te "Haydi Kızlar Okula" kampanyası bu kuruluşla birlikte yapılmıştır.

Ülkelere eğitimle ilgili tavsiyelerde bulunan diğer bir kuruluş Dünya Bankasıdır. 1944'te "International Bank for Reconstruction and Development" adıyla oldukça etkin bir kuruluş olarak ortaya çıktıktan sonra bünyesinde "U.S. Agency for International Development" gibi çeşitli birimlere yer vermeye başlamıştır (Altun, 2002). 1970'ten sonra gelişmekte olan ülkelere kredi vermeye başlayan Banka bunu geliştirerek günümüzde 85 ülkede faaliyet göstermekte ve gelişmekte olan ülkelerin eğitimine finans sağlamaktadır (World Bank, t.y.). Dünya Bankası ilköğretimin herkes için sağlanması, okullarda kalitenin artırılması gibi hedefler belirleyerek ülkelerin eğitim sistemlerinde yönlendirici olmaktadır.

1980'lerin sonlarında Dünya Bankasından bir uzman ekip Türkiye'ye gelmiş ve "Türk Eğitim ve Yetiştirme Sistemi İncelemesi" raporu hazırlamıştır (Bursalıoğlu, 1988: 389). Bu rapordan sonra Türkiye ile DB arasında kredi anlaşması yapılarak Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) başlatılmıştır. DB ile yapılan anlaşmalarla birlikte eğitime finansman sağlamada özelleştirmeye, yönetim boyutunda ademi merkezileşmeye yönelik çalışmalar artış göstermiştir. Bankanın 2000'li yıllardan sonra borç verme rolüyle birlikte gittikçe ulusal hükümetlere politika tavsiyelerinde bulunan bir küresel danışman olarak davranmaya başladığı belirtilmektedir (Steiner-Khamsi, 2012: 5).

Ülkelerin eğitim politikalarının belirlenmesinde tavsiyelerde bulunan bir diğer kuruluş OECD'dir. Her ülkenin eğitim sistemine yönelik ayrı ayrı değerlendirmeler yapmakta ve "Bir Bakışta Eğitim (Education at a Glance)" adıyla yıllık olarak yayımlamaktadır. Kuruluş tarafından Türkiye eğitim sistemiyle ilgili çeşitli raporlar hazırlanmıştır. OECD'nin eğitim politikası olarak önerdiği standart uygulamalar, eğitimde yerelleşme, tercih, özelleştirme, piyasa mekanizmalarının etkinleştirilmesi, hedeflerin merkezden belirlenmesi, eğitim programlarının merkezden belirlenmesi ve merkezi sınavlar yoluyla ölçme ve değerlendirme yapılmasıdır (Aypay, 2015: 245). OECD Türk eğitim sistemiyle ilgili kapsamlı raporlar hazırlamaktadır. Genel olarak Anglosakson eğitime sahip yetkililer yönetimde yer aldığından ademimerkeziyetçiliği teşvik etmektedir. Kuruluşun 1989 tarihli Türkiye raporuna göre tüm okullardaki öğretim fevkalade merkeziyetçi ve yüklü tedrisat programlarını aksettirmekte,

dolayısıyla otoriter ve didaktik bir eğilim göstermektedir. Bu bakımdan okullara programlarını geliştirmeleri ders kitaplarının ve pedagojik malzemelerin seçimi gibi bazı inisiyatifler tanımak faydalı olabilir (OECD-MEB, 1989: 4). Rapora göre Türkiye'de eğitim yönetiminde öteden beri Ankara en iyi hakemdir fikri hâkim olmuştur. Lise müdürleri kendilerini her şeyden önce üst kademelerce düzenlenen talimat ve normların uygulanmalarından yükümlü görevliler şeklinde görmektedirler (OECD-MEB, 1989: 29). Eğitimle ilgili yayınlar dışında Türkiye OECD'nin düzenlediği öğrenci değerlendirme sınavlarına da katılmakta ve bu sınav sonuçlarını dikkate almaktadır.

Türkiye 1950 yılında Avrupa Konseyine üye olmuştur. Avrupa Konseyi başta demokrasi eğitimi olmak üzere kişilik eğitimi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitim kalitesinin arttırılması amaçlı çalışmalar yapmaktadır. Avrupa Konseyi bünyesinde Eğitim Politikaları ve Uygulamaları İzleme Komitesi (CDPPE) oluşturulmuş ve eğitim alanındaki çalışmaları takip etmektedir.

1958'de Avrupa Ekonomik Topluluğu olarak kurulan AB de eğitimle ilgili politikalarda etkili kuruluşlardan biridir. AB üye ve aday ülkelerinde eğitim ve kültür özerk alanlar olarak ayrı tutulmakta, her ülkenin hatta her eyaletin kendine özgü eğitim sistemi ve kültür politikası korunmakta ve desteklenmektedir. AB ülkeleri arasında eğitim alanındaki ilk iş birliği 1972 yılında 9 ülke eğitim bakanlarının toplantısıyla başlar. 1976 ya kadar süren toplantılarda birliğin üye ülkelerin geleneklerine önem vermek zorunda olduğu vurgusuyla birlikte farklı eğitim sistemleri ve öğretim yöntemlerinin standartlaştırılması girişimlerinin başlatılması üzerinde durulmuş ve AB Eğitim Komisyonu oluşturulmuştur (Gülcan, 2005: 32). Bu komisyonla birlikte eğitim alanında üye ülkelerin iş birliğini, ortak çalışmalarını artıracak adımlar atılmıştır. Özellikle Maastricht anlaşması sonrası eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla çok sayıda ortak çalışma yürütülmüştür. 1992'de tek pazara geçildikten sonra üye devletlerin tüm vatandaşlarının mesleklerini tüm formalitelerden uzak olarak diğer AB ülkelerinde yapması kabul edilmiştir (Gülcan, 2005: 41). Dolayısıyla AB'nin eğitim alanındaki iş birliğinin temel amaçlarından biri entegrasyondur.

Türkiye Avrupa Ekonomik Topluluğuna 31 Temmuz 1959 tarihinde başvurmuştur. 10-11 Aralık 1999 tarihinde gerçekleştirilen Helsinki Zirvesi'nde, diğer aday ülkelerle eşit şartlarda AB'ye aday ülke olarak kabul edilmiştir (Hesapçıoğlu ve Topsakal, 2007: 86). Bu nedenle Türkiye'nin ekonomik, siyasal, kültürel ve hukuki açıdan topluluk müktesebatına uyumlu hale getirilmesi için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Turan, 2013: 20). Aday ülkelerin yerine getirmeleri gereken Maastricht Kriterleri, Kopenhag Kriterleri ve Amsterdam Kriterleri olmak üzere çeşitli kriterler bulunmaktadır. Bu kriterlere uyum sağlamak için üye ülkelerde uygulanmakta olan eğitim sistemleri incelenmeye başlanmıştır. Türkiye AB ile entegrasyonu güçlendiren Eğitim ve Kültür faslı kapsamındaki Birlik Programlarına katılım sağlamaktadır. Avrupa Birliği'nin eğitim ve gençlik programları 2004 yılından bu yana Türkiye Ulusal Ajansı tarafından yürütülmektedir. Türkiye Ulusal Ajansı, müfredat geliştirmede Avrupa boyutunun güçlendirilmesi için çalışmalar yapmaktadır (Türkiye, 2022). Türkiye-Avrupa Birliği üyelik sürecinde eğitim ile ilgili hususlar Eğitim ve Kültür Faslı çerçevesinde takip edilmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DIŞ ÜLKE MODELLERİ

Türkiye'de eğitim sisteminin yapılandırılmasında yabancı uzman raporları, yabancı ülkelere araştırmacı gönderme, çağdaş eğitim hareketleriyle ilgili yayınlar, çeşitli ülkelerdeki öğretim programları ve eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin takibi ve uluslararası kuruluşlarla yapılan iş birliklerinin söz konusu olduğu önceki bölümde ifade edilmişti. TBMM'nin kuruluşundan en son 2024 yılında hazırlanan olmak üzere çeşitli okul düzeyleri için geliştirilen programlarda söz konusu bu kaynaklar amaç, ilke, yaklaşım ve içerik gibi konularda belirleyici olmuş ve din derslerinin programlardaki durumunda etkili olmuştur.

Bu başlıkta 1924'ten 2018'e kadar ilköğretim programları geliştirilirken yapılan dış ülke araştırmaları ve uyarlanan modellerin din derslerinde neden oluğu değişiklikler ele alınmıştır.

4.1. 1340 (1924) İlk Mekteplerin Müfredat Programı

Cumhuriyet Döneminde hazırlanan ilk program 1924 yılındaki İlk Mekteplerin Müfredat Programıdır. Fakat bundan önce de TBMM'de kurulan Umur-i Maarif Vekâleti tarafından 1922'de İlk, Orta Tedrisat Mektepleri Müfredat Programı (1338) yapılmıştır. Dolayısıyla İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1340/1924) Cumhuriyet Döneminin ilk programı olsa da 1922 yılında ilk ve ortaöğretim kademesinin tümü için hazırlatılmış bir program daha bulunmaktadır.

TBMM döneminde 1922'de zor şartlarda hazırlanmış İlk, Orta Tedrisat Mektepleri Müfredat Programı daha sonra yapılacak programlarda geçiştirilen gerekçe bölümünün yer alması bakımından önem arz etmektedir. Burada Esbab-ı Mucibe başlığıyla daha önceki programlarda ortaya çıkan sorunlar ve yeni program ihtiyacının gerekçesi yer almaktadır. 1922 programının esab-ı mucibesine göre meşrutiyetten önce tahsil, iptidaiyle başlayıp rüştdiyle devam eden ve idadiyle nihayete eren bir külldü (bütündü). Tahsil müddeti 3'ü ibtidai, 3'ü rüşdi ve 4'ü de idadi olmak üzere 10 seneydi. Galatasaray Sultanisinin tahsil müddeti 10, Darüşşafakanın 8 olduğu halde

bunların mezunları daha yüksek malumatı haiz olarak çıkıyordu. Meşrutiyetten sonra ise idadiler, darul fünun için yeterli tedrisatı veremediğinden 12 senelik sultaniler açılmıştır. Bu değişiklikle birlikte rüşdiler de ibtidailerle bileştirilerek ibtidailer 2 senelik 3 devre halinde devam etmiştir. Fakat sultanilerin kısm-ı ibtidaisi 5 senelik olduğundan iki mektep arasında farklılık meydana gelmiştir (TBMM Hükümeti Umur-i Maarif Vekâleti, 1338: 3-6). Esbab-ı mucibe bölümünde sultaniler ile ibtidailer arasında meydana gelen farklılığı gidermek için yapılan çalışmaların sonuçları olumlu ve olumsuz özellikleriyle değerlendirilmiş, programdaki dersler üzerinde durulmuş, birbirinden başka gayelerle açılan bu mekteplerden memleketin ciddi bir fayda temin etmediği belirtilmiş, öğretmen öğrenci oranı aktarılmıştır. Tüm bu bilgilerden sonra yapılan değişikliğin ne olduğu ifade edilmiştir. Buna göre;

> "Tahsil, ferdi muayyen bir gayeye doğru yetiştiren bir küll olmak, bu küll bir silsile halinde takip edilmek lazımdır. Ferde tam bir terbiye-i milliye ve fikriye verecek, onu ya darülfünuna ihzar edecek veya muhitinde bir vasıta-i tenvir ve tenevvür olacak derecede tam bir terbiye ve inkişafta yetiştirecek ancak tam ve mütecanis tahsildir." (TBMM Hükümeti Umur-i Maarif Vekâleti, 1338: 6)

Programla okullar arasında bütünlük ve uyum hedeflenmiştir. "Bu Tarz kabul buyurulduğu takdirde memleketin her tarafındaki mekteplerin şekilleri, tarzları, programları birbirinin aynı olacaktır. Şüphesiz her mıntıkanın istilzam ettiği (gerektirdiği) malumat-ı hususiye müfredat programları nazarı dikkate alınmıştır." (TBMM Hükümeti Umur-i Maarif Vekâleti, 1338: 7) Böylece mütecanis tahsil yani ülkenin her tarafında aynı türde eğitim öğretim hedeflenirken bir yandan da mahalli şartlara dikkat çekilmiştir.

Esbab-ı mucibe başlığındaki açıklamalardan kademeler ve okul seneleri arası bütünlük, hedeflerin belirlenmiş olması ve tüm ülkede aynı programın uygulanması beklentisi yönüyle daha sonra kanun haline gelecek tevhid-i tedrisata başlangıç niteliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu bölümde tahsil müddeti hakkında diğer ülkelerdeki uygulamalara da örnekler verilerek Fransız liselerinin 10, Rusya'daki iki devre tahsilin 9 sene olduğu bilgisi aktarılmaktadır. Dolayısıyla eğitim öğretim süresiyle ilgili düzenlemelerde de diğer ülkelerdeki uygulamalar dikkate alınmıştır.

1924 programında 1922 programındaki gibi ayrıntılı bir gerekçe kısmı bulunmamaktadır. Program doğrudan ilk mekteplerin haftalık ders tevzii (dağılımı) cetveliyle başlatılmış, öğrenciye kitap verilecek dersler sıralanmıştır. Ders sürelerinin 40 dakika ders, 15 dakika teneffüs şeklinde olacağı belirtilmiş, daha sonra ders programlarına geçilmiştir. Daha önceki programın orta mektepleri de kapsamasına karşılık bu çalışmalar sırasında orta ve ilk mektepler için programlar ayrı ayrı hazırlamıştır. Bu dönemde ortaokul kısmı liselerin devre-i evvel kısmında yer alıp burada ilk iki sınıfta temel dini bilgilerin yer aldığı bir ders bulunmaktadır.

4.1.1. İlk Mekteplerin Müfredat Programının Hazırlanması

1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı, Maarif Vekâleti İlk Tedrisat Dairesi tarafından hazırlanmıştır. Dönemin Maarif Vekili Saruhan Mebusu Vasıf (Çınar) (1896-1935) Bey'dir. Onun verdiği teklif üzerine Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiş, kendisi de Maarif Vekili olmuştur. Program çalışmaları 1913 Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati ve 1915 Mekatib-i İbtidaiye-yi Umumiye Talimatnamesi çerçevesinde yapılmıştır.

Programın yapılması için Heyet-i İlmiyeler toplanmış ve diğer dairelerden bilgi ve destek alınmıştır. Öğretmen cemiyetleri de yaptıkları toplantı ve konferanslar, anket ve yayınlarla yapılacak yeniliklere katkıda bulunmuşlardır. Türkiye Muallime ve Muallimler Birliği bir cemiyet olmakla birlikte kurucuları ve üyelerinin Vekâlette aktif rol almaları ve devletin üst makamları tarafından desteklenmeleri nedeniyle cemiyetin çalışmaları eğitim faaliyetlerinde etkin olmuştur (Pustu, 2019: 72).

Bu dönemde yapılan Heyeti İlmiye toplantısının ana gündem maddesi ilk ve orta tahsilin düzenlenmesi ve bu düzenlemeye göre yeni programlar hazırlanması olmuştur. İlk tahsil derecesi ilk okulları, orta tahsil ise orta okul ve liseleri kapsamaktadır. Birinci Heyet-i İlmiyede "tahsil-i iptidai programlarında ne gibi tadilata ihtiyaç vardır" maddesi görüşülmüş ve bu konuda çalışılması kararı alınmıştı. Fakat program daha çok İkinci Heyet-i İlmiyenin belirlediği esaslara göre yapılmıştır. İkinci Heyet-i İlmiye toplantısı tutanaklarına ulaşılamamaktadır. Bu tutanakların çok iyi kayıt altına alındığı pek çok kaynakta geçse de 23 Aralık 1947'de Ulus'taki

yangında yok olduğu düşünülmektedir (Ata, 2014: 44). Bu nedenle heyetteki tartışmalar hakkındaki bilgiler heyet üyelerinin daha sonraki açıklamaları ve dönemin basılı yayınlarıyla sınırlı kalmaktadır.

4.1.2. Program Hazırlanırken Dış Ülke İncelemeleri

1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı hazırlıkları 8-10 gün kadar (Ergün, 1982: 64) kısa sürmüştür. Hatta Ankara'da toplanan heyet üyeleri ilk olarak orta tedrisat programını hazırlamış ve bir ana önce dönmek istemişlerdir. Maarif Vekili üyelerin bu talebini programı daha sonra İstanbul'dan hazırlayıp göndermeleri şartıyla kabul etmiştir. Çalışmalar kısa süreli olduğundan dış ülkelere ilişkin incelemeler program heyetinde yer alıp yurtdışında eğitim almış kişilerin tecrübeleri, üyelerin ellerinde bulunan yabancı ülke programları, bunlarla ilgili yayınlar ve yabancı uzmanların raporlarıyla sınırlıdır.

Programı yapan Heyet-i İlmiye üyeleri arasında Osmanlı Devleti Maarif Nezareti tarafından Avrupa'ya eğitim için gönderilmiş çok sayıda isim bulunmaktadır. Mustafa Rahmi Bey, 1913'te Cenevre'ye gönderilmiş, burada 7 yıl kalarak Jean Jacques Rousseau Enstitüsünde pedagoji okumuş ve ünlü Psikoloji Profesörü Claparede'nin asistanı olmuştur (Binbaşıoğlu, 1995: 150). İbrahim Alaeddin de aynı Enstitüye edebiyat öğrenimi için gönderilmiş ve burada Mustafa Şekip ile pedagojiye yönelerek 1916'da buradan mezun olmuştur. Bu Enstitü aynı zamanda farklı ülkeler üzerine araştırmalar yapan hatta daha sonra karşılaştırmalı eğitim alanının oluşmasına öncülük eden bir kurum olduğundan burada eğitim alanlar sadece İsviçre değil diğer ülkelere dair araştırmaları da bir arada görebilme imkânı bulmuşlardır. Programı hazırlayanlardan İstanbul Öğretmen Okulu Müdürü Ali Haydar (Taner) Avrupa'ya tahsile gönderilen öğrencilerdendir ve 1910 yılında o dönemde dünyanın en önemli eğitim merkezlerinden görülen Almanya Yena Üniversitesi Pedagoji mezunu olmuştur (Binbaşıoğlu, 2014: 480). Programa katkı sunan İhsan (Sungu) Bey ise özel olarak pedagoji eğitimi için gönderilmese de yurtdışında görev yapmış isimlerdendir. Kendisi Yemen doğumlu olup 1907'de Mülkiye Mektebinden mezun olmuş ve 1907'de Washington elçiliği 3. Katipliğine atanmıştır. Amerika dönüşünde İstanbul Tatbikat

Mektebi müdürlüğünde bulunmuş, 1926'da Talim ve Terbiye Dairesinde çalışmıştır (Binbaşıoğlu, 1995: 147). Maarif Nezareti'nin yurt dışına gönderdikleri dışında diğer Nezaretler tarafından gönderilenlerden terbiye ile ilgilenenlerin de dönemin eğitim çalışmalarına katkıları olduğu görülmektedir. Örneğin heyetteki Selim Sırrı (Tarcan) Harbiye Nezareti tarafından 1909'da İsveç'e gönderilmiş ve Stockholm'de Jimnastik eğitimi almıştır (Şinoforoğlu, 2015: 25).

Maarif Vekâleti daha önce Maarif Nezaretinin yaptığı gibi yurt dışı eğitimine önem vermiş ve ilk dönemden itibaren çeşitli ülkelere araştırmacı göndermiştir. Bunların ilki Ali Haydar Bey ve Zeki Mesut Bey'in 1923'te Çekoslovakya'daki Prag Kongresine gönderilmesidir. Zeki Mesut bu kongredeki konuşmasında Meclisin Avrupa ilim ve irfanından istifade için her türlü vesaite müracaat ettiği gibi dahilen de maarif ve mekatib teşkilatını tensik için çaba gösterdiğini, kongrenin mesaisinden pek çok istifade ve memleketine yeni ve güzel fikirler nakline muvafık olmayı ümit ettiğini belirtmiştir (Ali Haydar, 1925: 21). Ali Haydar Bey'in kongre bitiminden sonra da şehirde kalması, bulunduğu yerin eğitim kurumlarını ve eğitim-öğretim faaliyetlerini incelemesi, bu süre zarfındaki çalışmaları için kendisine harcırah verilmesi, kayıtlarda tespit edilemese bile onun sadece kongreye katılması için değil aynı zamanda Prag'daki eğitim öğretimi incelemesi için de bir görev verildiğini düşündürmüştür (Becerikli ve Tangülü, 2020: 113-114).

Programın hazırlandığı dönemde Türkiye'ye çeşitli alanlarda yabancı uzman davet edilmiştir. Bu süreçte Dewey'in raporu bulunduğu halde Vasıf Bey raporu dikkate almak istememiştir. Kendisinin bu rapora önceki Bakanın davet ettiği bir danışmanın dayatması olarak baktığı ve dolayısıyla raporla ilgilenmediği belirtilmektedir (Alptekin, 2015: 193). Bunun yanında raporun merkeziyetçilik eleştirisinin aksine Vasıf Bey'in oldukça merkezi bir sistem kurmak istemesi nedeniyle raporu dikkate almadığı söylenebilir.

4.1.3. İlk Mekteplerin Müfredat Programında Dış Modeller

Program hazırlanırken hâkim anlayış maarifin asri ve millî olmasıdır. Kurtuluş Savaşı'nın millî duygularla kazanılmış olması milliyetçilik vurgusunu öne çıkarmış ve

milli bir program yapılmak istenmiş fakat dış ülkelerden de yararlanılmıştır. Mustafa Rahmi gibi isimler başka ülke modelleri konusunda **gaye/hedef** ve **vasıta** ayrımı yapmaktadır. Hedefler millî olmalıdır ve başka yerden öğrenilemez, bunu gerçekleştirecek medeni vasıtalar ise bir millete ait değildir ve bunlardan faydalanılmalıdır. Kendisi millî ve asri terbiyeyle neyi hedeflediklerini şöyle ifade etmektedir:

> "Millî terbiye esaslarını kendi tarihimizden, kendi annelerimizden, kendi hayatımızdan arayıp bulacağız. Asri terbiye ve maarif esaslarını da muhtelif müterakki memleketlerden arayıp tarayarak kendimiz için en muvafık olan düsturları seçeceğiz." (Mustafa Rahmi, 1339: 4)

Maarif Vekili Vasıf Bey asrî terbiye hedefiyle Batı medeniyetinden istifade etme konusunda oldukça kararlıdır. 8 Eylül 1924 tarihli genelgesinde "eğitimin millî esaslara ve Batı medeniyetinin yöntemlerine dayanması" ilkesi bulunmaktadır (Akyüz, 1982: 301). Vasıf Bey yayımladığı Ta'mimde terbiyede millî ve medeni esaslar belirlenirken medeni esasların Batı medeniyetine dayalı olacağını belirtmektedir:

> "Maarif siyasetimizde terbiye faaliyetleri, millî ve medeni esaslara istinad eder. Millî heyecanlar ve duygular, milletin ihtiyaçları, millî terbiyemizin esaslarını teşkil edeceği gibi, mensup olduğumuz Garp heyet-i medeniyesinin medeni şi'arları ve usulleri de terbiyemizin temellerinden biri olacaktır. Çocuklar yalnız mensup olduğumuz milletin bir ferdi değil, içinde yaşadığımız geniş bir medeniyet zümresinin de uzvudurlar. Millî varlığımıza ve şuurumuza sadakatle sahip olacağız fakat unutmamalıyız ki Garp medeniyeti bu asrın hayatına hakimdir. Mahkûm ve esir kalmamak için bu hakimiyete iştirake mecburuz." (Vasıf, 1341).

Mehmet Emin Bey (Erişirgil) (1891-1965) hatıralarının yer aldığı "Bildiklerim" adlı kitapta program hazırlıklarına dair bilgiler vermektedir. Ankara'da bir heyet toplanıp ilk ve orta mektepler için program yapmaları istendiğinde Ankara'da hiçbir yabancı memleket programı bulunmamaktadır. Üyelerden biri bende Belçika ortaöğretim programı var demiş ve buna bakılarak Türkiye'de Fransa'nın 12 senelik liselerinde okutulan ders müfredatı göz önünde tutularak liselerde okutulacak derslerin müfredatı yazılmıştır (Erişirgil ve Varlık, 2011: 33). Orta mektepler için eldeki Belçika programını uyarlayarak bir çözüm bulan üyeler Ankara'yı sıkıcı bulmuşlardır. Aralarında gitmek için can atanlar olduğundan Maarif Vekili ilkokul programını

İstanbul'dan göndermek şartıyla memleketlerine dönmelerini kabul etmiştir (Erişirgil, ve Varlık 2011: 33).

Mehmet Emin Bey'in anlattıklarından heyetin hazırladığı programların aceleyle yazdırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Vaktin kısıtlı olması, üyelerin isteksizliği ve Ankara'nın coğrafi konumu gibi nedenlerle orta tedrisat programı Belçika orta mektep programına göre yenilenirken ilkokul programı ise üyeler İstanbul'a döndükten sonra hazırlanabilmiştir. Mehmet Emin Bey, Vasıf Bey'in tutumundan rahatsızdır, program heyetinin çalışmalarından ve okul sürelerinin 5 seneye indirilmesinden de memnun değildir. Ona göre Alaeddin ve İhsan Bey buna karşı olmalarına rağmen onlara bu konuda onlara kimse kulak asmamıştır. Maarif Vekili ben inkılapçıyım deyip durmaktadır ve o dönemde ben inkılapçıyım demek her şeyi yapabilirim demektir (Erişirgil ve Varlık, 2011: 31-32). Dolayısıyla yapılan değişikliklerde eğitimcilerin görüş ve düşüncelerinden çok inkılap heyecanıyla hareket eden yeni Bakanın alınacak kararlarda etkili olduğu söylenebilir.

Program hazırlıklarında orta mekteplerle ilgili olarak Fransa ve Belçika örneklerinin öne çıktığı görülmektedir. Fakat Fransız okul modelinin yeni bir tercih olmasından ziyade daha önce Fransa programı esas alınarak yapılan programın Belçika programı göz önünde bulundurularak yenilenmiş olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında heyette yer alan eğitimcilerin çoğunun yurtdışı eğitim enstitülerinde yetiştiği ve kıtadaki çoğu ülkenin eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Özellikle Cenevre'deki Jean Jacques Rousseau Pedagoji Enstitüsünde başka ülkelerdeki eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmalar yapılmaktadır ve bu Enstitü bir karşılaştırmalı eğitim bilimleri merkezi olarak görülmektedir (Jullien, 1979). Eğitimcilerin buradaki tecrübelerinin programın hazırlanması aşamasında nasıl bir rolü olduğunu tespit etmek zor olsa da üyelerin mevcut pedagojik gelişmelere hâkim olduğu ve bunları dikkate alarak bir program yaptığı görülmektedir.

Sakaoğlu (1992: 67), 1923'ten sonra ortaokul ve lise programlarında Fransız ve Latin kültürlerinden alınma müfredatlar yerine daha millî programların gündeme gelmeye başladığını ve hazırlanan programlarla Fransız ve Latin etkisinden büyük oranda kurtulma sağlandığını belirtmektedir. Ona göre ders kitapları programa göre

hazırlanamayınca "Belçika tipi okul-Fransız tipi kitap" ikiliği doğmuştur. Sakaoğlu'nun bu değerlendirmesi Mehmet Emin Bey'in anlattıklarıyla bir arada düşünüldüğünde sadece okul ve ders kitapları değil orta mektep programının da Belçika ve Fransa'dakine benzer şekilde hazırlandığı anlaşılmaktadır.

Avrupa modeli programlarda orta öğretim kademesi, yüksek okullara öğrenci yetiştiren bir kurum durumundadır. Fransa'da college, lycée, Almanya'da volkschule oberstufe, hauptschule (volkschule türünde) ya da unterstufe (Gymnasium ve Realschule türünde), İtalya'da scuola media (Springer, 1967: 2) gibi farklı isimlerle ve farklı sınıf düzeylerini kapsayan ortaöğretim kademesi Türkiye'nin ilk programlarında da Orta Avrupa'daki örneklerine uygun düzenlenmiştir. Almanya'da belli eyaletlerde meslek eğitiminin ne zaman başlayacağı tartışmaları dahilinde ilkokul aşamasının çok uzun tutulmaması ve öğrencinin mesleğe ilgisinin erken yaşlarda başlatılması beklenmektedir. Bu nedenle ilkokulun 6 senesinde son iki sene mesleğe hazırlık amacı taşımaktadır. Türkiye'de de Amerika modeli programların yaygınlaşmasına kadar programlar hazırlanırken ortaokullar lise programlarıyla birlikte ele alınmıştır.

Programın yapısı dışında programda yer verilen dersler, derse ayrılan süre, öğretim yöntemleri gibi konularda Avrupa pedagoji geleneğine uygun düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Türk eğitimciler Avrupa'da psikoloji ve sosyoloji çalışmalarının pedagojiye uyarlanmasıyla gündeme gelen eğitim sorunlarıyla ilgilenmiş ve bu çerçevede öne sürülen yeni yaklaşımları tartışmıştır. Çocuktan hareket, okul toplum ilişkisi gibi konulardaki gelişmelerin yansımaları programda görülmektedir.

Eğitim çevrelerinde program hazırlık süreciyle ilgili eleştiriler de bulunmaktadır. İkinci Heyet-i İlmiyenin hazırladığı programların İkinci Meşrutiyet devrindekiler gibi Fransızcadan tercüme olduğu ve kendi benliğimizden bir şey katılmadığı, programların anketlerle, mesleki örgütlerin toplantılarıyla, basındaki tartışmalar dikkate alınarak uzun sürede hazırlanması gerekirken çok aceleye getirildiği, 8-10 günlük bir süre içinde ve dışarıya hiçbir şey sızdırılmadan hazırlandığı belirtilmektedir (Ergün, 1982: 64). Hâkimiyet-i Millîye gazetesinin düzenlediği ankete cevap veren Heyet-i İlmiye üyelerinden Faik Bey program çalışmalarının eğitimde bir

gerileme olduğunu açıkça dile getirmekte ve bunu büyük ölçüde plansızlıkla ilişkilendirmektedir. Faik Bey'e göre programlar üzerinde sonuçları düşünülmeden gereğinden fazla oynanmaktadır ve ihtiyaçlar göz ardı edilmektedir (Aslan ve Tanır, 2020). Programla ilgili eleştirilerde dikkat çekildiği üzere hızlı bir şekilde hazırlatılması program metninde açık bir şekilde görülmektedir. Programdaki gerekçe eksikliği ise Vasıf Bey'in Ankara'da bir odada topladığı heyetle iyi bir program yapılabileceğini düşünmesi, dolayısıyla Heyet üyelerini de kısa sürede bir program yazmaya mecbur bırakmasının bir sonucu görünmektedir.

4.1.4. İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1340/1924) "Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri" ile "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye Dersi"

Müslüman çocukların din eğitimiyle ilgili daha önce Birinci Heyet-i İlmiyede hazırlanacak programda Şeriye ve Evkaf Vekâletinin iş birliği öngörülmüştü. Dini tedrisatın ele alındığı Birinci Heyet-i İlmiyede Şeriye ve Evkaf vekâleti temsilcisi Hamdi Bey bulunmuş, ulum-u diniye derslerine ait programların, öğretmenler tarafından daha başarılı işlenmesi için önceden hazırladığı layihayı sunmuş ve bu layiha kabul edilmiştir. Toplantıda "Dini tedrisat programları, diniyat ve terbiye mütehassıslarından mürekkep encümen tarafından ihzar olunur. Bu tedrisatın gayesi, zevk ve inşirah-ı diniyyenin tanıttırılması olduğundan buna esas olan programın seyyid-i nebeviyyenin ve İslam büyüklerinin iyice tanıttırılması esastır." kararı alınmıştır (Hâkimiyet-i Millîye, 1923). Fakat 1924'te İlk Mekteplerin Müfredat Programı yapıldığında bu iş birliği gerçekleşememiştir.

1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programında din ve ahlakla ilgili dersler ayrı ayrıdır. Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri ismiyle ikinci sınıflardan başlatılan derste öğretmenin derslerde münasebet düşürdükçe Hazreti Peygamberin, Ashab-ı Kiramın ve diğer peygamberlerin menkıbelerini anlatması beklenmiştir. Programda ahlak dersleri ise musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye adıyla her sınıf düzeyinde birer saat olarak yer almıştır. İlk üç sınıfta musahabat-ı ahlakiye sonraki iki sınıfta malumat-ı vataniye dersi bulunmaktadır. Daha önceki İlk, Orta Tedrisat Mektepleri

Müfredat Programında yer alan din dersleri oldukça geniş bir şekilde ahlak konularını içerirken burada ayrı bir derste ahlak konularının ele alınması nedeniyle 1924'te Kur'an-ı Kerim ve din derslerinde ahlak konuları bulunmamaktadır. Ayrıca ahlak konuları sadece bir dersle sınırlı tutulmayıp diğer derslerin amaçları arasında da yer almıştır. Örneğin "kıraat parçaları daha ziyade ahlaki ve edebi bir mahiyette olacaktır" denilerek ahlak konularının diğer derslerle de ilişkilendirilmesi beklenmiştir (Maarif Vekâleti, 1340: 9). Programda din derslerinin birinci sınıflarda yer almaması tepki toplamış bunun din eğitiminin iflası anlamına geldiği belirtilmiştir (Doğan, 1999: 275). İki sene önce yine TBMM döneminde yapılan programda birinci sınıfta beş saat Kur'an-ı Kerim, bir saat din dersleri bulunduğu dikkate alındığında derse ayrılan süre oldukça azaltılmıştır. Müslüman çocukların din dersleri için bu program hazırlanmışken yürürlükte olan Tedrisat-ı İptidaiye Kanununu Muvakkatinde belirtilen gayrimüslim çocuklara okutulacak din dersleri konusunda ise programda bir bilgi verilmemiştir.

Hazırlık sürecinde rol alan ve başka ülke programları hakkında bilgi sahibi eğitimciler ısrarla taklit ve başka ülkelerden koparıp alma konusunda uyarılar yapmışlardır. Buna rağmen programı yaparken Fransa ve Belçika programları üzerinden hareket etmişlerdir. Bunun temel nedeni Vekâlet tarafından üyelerin acele bir program konusunda sıkıştırılması ve hazır bir modelin, uzun süren tartışmalar ve fikir alışverişinin sonucunda bir program hazırlamaktan çok daha pratik görünmesidir. Nitekim Mehmet Emin Bey de Vasıf Bey'in Ankara'da bir heyet toplayıp program yazın demesini eleştirmektedir (Erişirgil ve Varlık, 2011).

Program sadece iki sene yürürlükte kalabilmiştir fakat program hazırlayıcıların hedefi programın uzun yıllar uygulanmasıdır. Mehmet Emin Bey programla ilgili "Elde edilen bu program 15 sene tatbik edilmeli ve bu müddet zarfında Vekâlet her muallime ve müdüre program hakkındaki fikrini, mütalaasını tespit ettirmeli ve 15 sene sonra içtima edecek bir heyet bu mütalaata istinat ederek yeni bir program hazırlamalıdır." demektedir (Bozkurt, 2020: 1761). Dolayısıyla her ne kadar program hazırlayıcılar hızlı bir çözüm üretebilmek amacıyla belli ülkelerin programını kullansalar da amaçları geçici bir program yapmak olmayıp 15 sene boyunca tatbik

edilmesidir. Programın kısa oluşu, çok fazla detay içermemesi ise içerik ve yöntem belirlemenin öğretmene bırakılması ve programın mahalli şartlara göre geliştirilebilmesini sağlamak amacı taşımaktadır.

4.1.5. Tevhid-i Tedrisat Kanununun İlk Mekteplerin Müfredat Programına Yansımaları

1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı, İlk Tedrisat Dairesi tarafından Birinci ve İkinci Heyet-i İlmiye toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda yapılmıştır. Fakat Birinci Heyet-i İlmiye toplantısında dini tedrisat programlarının hazırlanmasında katkıda bulunması istenen Şeriye ve Evkaf Vekâleti bu süre zarfında lağvedilmiş olduğundan daha önceden planlanan iş birliği program hazırlandığında gerçekleşememiştir.

Program yapıldığında Tevhid-i Tedrisat Kanunu yeni kabul edilmiştir. Ayrıca 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati ve 1915 tarihli Mekatib-i İbtidaiye-yi Umumiye Talimatnamesi yürürlüktedir (Cicioğlu, 1985: 92). Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati Mekatib-i İptidaiyelerde Kur'an-ı Kerim ve malumat-ı diniye derslerini düzenlemekte fakat tüm öğrenciler tarafından bu dersin alınmasını beklememektedir. Hazırlanan programların talebe-i müslime için olduğu belirtilmektedir. Gayrimüslim çocuklara malumat-ı diniye derslerinde kendi dinleri öğretilecektir ve dersi verecek kişi kendi cemaatleri tarafından kararlaştırılacaktır (Uyanık vd., 2021). Bu karar Osmanlı Devleti'nin çok uluslu olmasının bir sonucu olarak ilkesel olarak vatandaşların din özgürlüğünü güvence altına almasının bir devamıdır. Devlet tarafından iptidai mekteplerin açılmasından sonra müslim ve gayrimüslim çocukların din ve dini kaynaklara ilişkin konuların yer aldığı derslerde ayrı sınıflarda okutulması esası bulunmaktadır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesine göre mekatib-i sıbyaniyede "Usul-i cedide vechile elifba Kur'an-ı Kerim, tecvid, ahlaka müteallik resail, ilm-i hal" dersleri yerine "Sunuf-ı gayrimüslime etfaline kendi usul-i diniyeleri tedris olunacakdır. Ve işbu usul diniye dersleri rüesa-yı ruhaniye marifetleriyle bi't-tayin tedris kılınacaktır" (Ünal, 2014: 104) maddesi yer almaktadır. Ayrıca "Bu derslerin tağyir ve tadili lazım geldiği halde mahalli Maarif Meclisinin

Maarif Nezaret-i Celilesinden vaki olacak istizanı ve Meclis-i Kebir-i Maarifin re'y ve tensibi üzerine icabı icra kılınacakdır." (Ünal, 2014: 104) maddesiyle yereldeki değişiklik taleplerinin dikkate alınacağı belirtilmiştir. Bu hususlar Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatinde de korunmuştur. 1869 tarihindeki Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde ve sonraki hukuki metinlerde Müslüman olmayan ailelerin çocuklarının din derslerinde kendi dinlerini öğrenmeleri, dersi verecek kişilerin de o dinin temsilcileri tarafından atanması kararlaştırılmıştır. Nizamnameden bu yana mekatib- ibtidaiyye, sultani veya rüşti mektepler içim hazırlanan programlarda "ulum-i diniyye dersleri talebe-i müslimeye mahsustur." ifadeleri yer almaktadır (Alaca ve Yıldırım, 2022: 6-8). Rüştiye ve idadiyelerde Kur'an-ı Kerim ve ulumu diniye dersleri, ma'tecvid Kur'an-ı Kerim ve ulum-u diniye dersi "talebe-i müslimeye mahsus olup…" ifadesiyle başlanmaktadır. Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatinde de "Kuran-ı Kerim (etfal-i müslimeye mahsusdur), Malumat-ı diniye (sınıf-ı gayrimüslime etfaline kendi usul-i diniyeleri gösterilecektir)" kaydı bulunmaktadır (Uyanık vd., 2021: 174). Tevhid-i Tedrisat Kanununda ise gayrimüslim vatandaşların devlet okullarında okuyan çocuklarının din eğitimiyle ilgili bir düzenleme yapılmamıştır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu teklif eden Vasıf Bey "İşe başlar başlamaz medreseleri tetkik ettim. Talimatnamesi, kadrosu, ders programı ve muayyen sınıfları olan eski Dâru'l Hilâfe medreselerini gördüm… Dünyanın her yerinde iptidai tedris ve terbiye yalnız maarif mekteplerinde görülüyor. Meslek düşünceleri iptidai tahsilden sonra mevzubahistir. Bu yüzden bu kısımları ilga ettim" demektedir (Zengin, 2002: 86). Vekil, burada dünyanın her yerinde derken nereleri kastettiğini belirtmemiştir. Fakat Cumhuriyet Dönemi eğitimcilerinin Fransa'nın eğitimdeki aşırı merkeziyetçi yapısını yakından tanıdığı ve eğitimle ilgili konularda sıklıkla Fransa'daki bürokratlarla irtibat kurarak görüş aldıkları bilinmektedir. Dolayısıyla burada kastedilen ülke Fransa ve Fransa modelinde yapılanan ülkelerdir denilebilir.

Vasıf şunları söylemektedir: "Efendiler, Müdafaa-i Millîye devlete terk ediliyor, hariciye devlete terk ediliyor, maliye devlete terk ediliyor, ilim ve terbiye meselesi olan maarifi devlete terk etmeyi niçin demokrasiye muhalif addediyorsunuz?" (Binbaşıoğlu, 2014: 455). Kendisinin bu konudaki ısrarı idare-i

hususiye olarak ifade edilen yerel yönetimlerin ve Maarif Müdürlüklerinin daha sonraki süreçlerde eğitim çalışmalarının bir paydaşı olma rolünü sınırlandırmıştır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunun çıkarılırken aynı yıllarda birçok ülkede eğitimin merkezileştirilmesi tartışmaları yapılmaktadır. Fransa merkezi bir millî eğitim yapılanmasına sahiptir. Fakat öğretmenlere geniş hareket alanı verilmiştir (Vexliard, 1970: 40). Merkezileşme tartışmaları ademimerkeziyetçi eğitim yapılanmasına sahip Almanya'da da gündemdedir. Baymur, Prusya'da Maarif Nezaretinin muhtırasıyla talim ve terbiyede vahdet talep edildiğinden bahsetmektedir. Fakat Wilhelm Albert'e göre bu fikir yanlıştır. Çünkü talim ve terbiyede vahdet bir mektebin, bir muhtıranın, bir düşüncenin iradesinden doğmaz, bir devrin hava-i nesimisinden (geçici rüzgar) doğar (Baymur, 1932: 43). Almanya'nın ademimerkeziyetçi yapısı, aşırı bir serbestlik anlamında da değildir. Derslerin bir mihver etrafında toplulaştırıldığı ve temel prensiplerin belli olduğu bir çerçevede serbestlik sağlanmaktadır. Jimnazlarda hars bilgisi dersini mihver kabul eden bir toplu tedris yapılmaktadır ve bu derste Almanca, tarih, coğrafya, felsefe, din ve sanat dersleri birlikte yer almaktadır (Baymur, 1932: 41). Merkezileşme taraftarlarının güç kazanması ise Birinci Dünya Savaşındaki mağlubiyet ve ağır anlaşma maddeleri sonrasıdır. Savaş sonrası ilan edilen Weimar Cumhuriyeti Döneminde mağlubiyet savaş öncesi partikülarizm ile ilişkilendirilmiş ve millî ve siyasi birlik hedeflenmiştir. Herkes dışarıya karşı Almanım, içerde ise Prusyalı ya da Bavyeralıyım demelidir (Zeki Mesud, 1926: 81). Bütün Almanya için tek ve müşterek bir terbiye isteyenlerin en önemli zaferi 1919 Anayasasına Almanya için müşterek bir ilk tahsilin mecburiyeti ve bunun vasıfları hakkında 142'den 150'ye kadarki ilgili maddeleri kabul ettirmeleri olmuştur (Reşat Şemsettin ve İ. Hakkı, 1934: 109). Bu maddeler, herkes için eğitimi hakkı ve bundan ücretsiz yararlanma imkânı, Cumhuriyet yönetiminin eğitimin baskın olmasa da bir ortağı olduğu ve öğretmen yetiştirme vb. eğitimsel konularda karar alabileceği, laik eğitimin sağlanabilmesi ve einheitsschule idealinin gerçekleştirilmesiyle ilgilidir (Martin, 1972: 58-59).

Eğitimi merkezileştirmeye çalışan bir diğer ülke Yunanistan'dır ve Anadolu'ya tayin ettikleri eğitim genel müdürü, işgal ettikleri bölgelerin okullarını Yunan hükümetine bağlamıştır. Yunan hükümeti "Şimdilik yalnız dil dersleriyle tarih

öğretimini değiştiriyoruz. Rumca resmî dil olacaktır. Bundan sonra özel ve resmî okullar yoktur, hepsi bir idare altında toplanmıştır" demiştir (Ergün, 1982: 16).

Bir diğer eğitimi merkezileştirme tartışması İngiltere'de yaşanmaktadır. 1902 yılında daha önce kiliselerin kontrolünde olan ortaöğretim aşaması Bölgesel Eğitim Otoritelerine (Local Education Authorities) bırakılarak kademeler arasında bütünlük sağlanmıştır. Kilise okullarının da bu otoritelerin yönetimine bırakılması böylece bir bütünlük sağlanması Parlamento gündemine 1906 Eğitim Yasa Tasarısıyla gelmiştir. Tasarı Lordlar Kamarası tarafından temel karakterini belirleyen neredeyse tüm unsurlar değiştirilerek yeniden meclise gönderilmiş ve geri çekilmiştir (The United States Bureau of Education, 1907).

Türkiye'de tevhid-i tedrisat tartışmalarında tüm eğitim kurumlarının bir merkeze bağlı olması yönüyle eğitimcilerin prensipte aynı fikirde olduğu söylenebilir. Fakat belli bir kurumun tüm eğitim kurumlarını kendi çatısı alması durumunda yönetim, denetim, finans kaynaklarının kullanılması, personel atamaları gibi konularda bir netlik bulunmamaktadır. Nitekim İngiltere'de de tek otorite tartışmaları söylem noktasında kabul edilebilir fakat uygulamada bir karşılığının olmayacağı gibi gerekçelerle aylar hatta yıllar süren tartışmalara konu olmuş ve sonunda da buna yönelik kanun teklifleri geri çekilmiş, iş birliği ve uzlaşıya dayalı kanuni düzenlemeler yapılmıştır (Atlı ve Furat, 2024).

Vekil Vasıf "dünyanın her yerinde iptidai tedris ve terbiye yalnız maarif mekteplerinde görülüyor" demekte fakat herhangi bir örnek vermemektedir. Tam bu dönemde Dewey'in Türkiye ziyareti söz konusudur ve kendisi Türk eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi yapısından rahatsızdır. Amerika'nın Türkiye Büyükelçisi Scotten Raporuna göre Dewey, Türk eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçiliğinden kederli bir şekilde etkilenmiştir. Yeni Bakan yetersiz ve kendini beğenmiş çar (self-inflated Czar) bütün eğitim sistemini kendi elinde toplamak için hiçbir çabadan kaçınmamakta, öğretmen örgütünü de kendi kontrolü altına almaya çalışmaktadır. Hatta o vakitler İstanbul delegasyonu bunu protesto etmek için Ankara'daki öğretmenler kongresinden ayrılmıştır (Alptekin, 2015: 193). Dolayısıyla Türkiye'nin Amerika'daki eğitim uygulamalarıyla ilgilenmesi daha sonraki sürece denk gelecektir. Bunu teşvik eden

Mustafa Kemal'dir fakat her ne kadar Amerikan Pragmatizmini eğitim sistemine yerleştirmek için uğraşsa da bunun için görevlendirdiği Vekil Mustafa Necati'nin ölümü nedeniyle bu girişimler o sıralarda istendiği gibi devam edememiştir.

Bu dönemdeki merkezileşme formu gayrimüslimlerin din derslerini bir sorun haline getirmiştir. Mekatib-i İptidaiye ders müfredatında Osmanlı'da çok sayıdaki gayrimüslim nüfusun ihtiyaçları gözetilmiştir. Kanun ve talimata göre Müslüman çocuklar Kur'an-ı Kerim ve malumat-ı diniye dersi alırken gayrimüslimlerin de malumat-ı diniye derslerinde kendi dinlerini öğrenmesi planlanmıştır. Yeni programda ise devletin küçülmesine rağmen yine de gayrimüslim nüfusun devlet okullarında okuyacağı dikkate alınmamıştır. Programda gayrimüslim ailelerin çocukları hakkında bir bilgi verilmemesi önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Bir diğer önemli eksiklik ise Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatinde anlatılan Tedrisatı İptidaiye Meclislerinin işlevini kaybetmiş olmasıdır. Bu durum ilerleyen süreçte Necati Bey döneminde Maarif Eminlikleri gibi girişimlerle aşılmaya çalışılsa da beklentiler karşılanmamıştır. Bir diğer eksiklik ise 1922'de ilk ve orta tedrisat için birlikte program hazırlanarak mütecanis bir tahsil ve bütünlük oluşturulması hedeflenmişken 1924'te merkezileşme vurgusuna rağmen bu kez ilk ve orta tedrisat için ayrı ayrı program yapılmasıdır.

4.2. 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı

1924 programının uygulama süreci kısa olmuş, iki yıl sonra yeni bir program hazırlığı yapılmaya başlanmıştır. Üçüncü Heyet-i İlmiyede Vekil değiştiğinde tedrisat işleri bundan etkilenmesin diye Talim ve Terbiye Dairesi önerilmiştir. Bu öneri üzerine Vekâlet içerisinde Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur. Necati Bey "Maarif Vekâletinde şimdiye kadar münhasıran talim ve terbiye işleriyle ilmi surette meşgul bir daire tesis olunmuş değildir" demektedir. Osmanlı Devleti'nde Meclis-i Kebir-i Maarif örneği bulunmaktaydı fakat Vekil, bu heyet için Fransa'daki programda ve teşkilatta azami söz ve rey sahibi olduğunu ifade ettiği Meclis-i Âli-i Maarif ve Bulgaristan'daki Tedrisat Komitesi örnekleri vermiştir. Ona göre "maarif teşkilatımızı ilmi esaslar üzerine kurmak, terbiye ve tedris sistemimizi memleketin ihtiyaçlarına

olduğu kadar muasır medeniyetin icabatına tevfik etmek için" böyle bir teşkilata ihtiyaç vardır. Dewey raporunda da "Maarif Vekâleti için şahısların tebeddülünden müteessir olmayacak Maarif Şartname-i Esasisini, programını uzun tetkiklerden sonra ancak bu heyet hazırlayabilir." (Alim Baran, 2008: 310) önerisi böyle bir daire kurulması düşüncesini pekiştirmiştir. Kurulan Talim ve Terbiye Dairesinin ilk işlerinden biri yeni bir program çalışması başlatmak olmuştur.

4.2.1. İlk Mekteplerin Müfredat Programının Hazırlanması

Dönemin Maarif Vekili Mustafa Necati Bey göreve geldiğinde "İlk tedrisat programlarını ve kitaplarını müsta'celen ta'dil ve ıslah edeceğiz" demiş (Alim Baran, 2008: 312) ve bu doğrultuda program değişikliği çalışması başlatmıştır. Yeni kurulan Talim ve Terbiye Dairesi, ilk toplantısını Mehmet Emin Bey başkanlığında, Ali Haydar, Avni (Başman) (1887-1964) ve Zeki Mesut (Alsan)'ın üyeliğiyle 11 Mart 1926 günü yapmış, müfredat programı da bu daire ve Vekâlette bulunan Tedrisat Müdürlükleri tarafından yapılmıştır. Program yapılırken muallim ve müfettişlerden 1924 programıyla ilgili görüşler alındığı da belirtilmektedir (Arslan, 2007: 723). Fakat önceki programın uygulanması ve uygulama sırasında ortaya çıkan sorunlardan söz edilmemiştir. Program yapıldıktan sonra ise yeni kurulan Maarif Eminliklerine gönderilerek tam teşkilatlı iki mektebin üç sınıfında tecrübe edilmesi istenmiştir. Müfettiş raporlarının müspet olmasından sonra 1927-1928 senesinde her tarafta uygulanmasına karar verilmiştir (Baymur, 1932: 54).

Talim ve Terbiye Dairesi 1924 (1340) İlk Mekteplerin Müfredat Programının kısa bir sürede hazırlandığını ve üyelerinin karışıklığı yüzünden mahzurlu olarak çıktığını belirterek Cumhuriyet prensiplerine göre yeni öğretim metotlarıyla Fransız, Rus, İtalyan, Yunan, Bulgar, Alman vs. uluslarının ilköğretim programlarından yararlanarak ve altı ay çalışarak İlk Mektep Müfredat Programını (1926) hazırladığını belirtmiştir (Ergün, 1982: 73).

1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı mukaddimeyle başlamış ve bu bölümde programın getirdiği yeniliklere yer verilmiştir. Yapılan değişikliğin gerekçesini sunmak yerine eski programda eksik olduğu düşünülen konular aktarılarak

yeni programın farklı yönleri vurgulanmıştır. Yeni programın öne çıkan özelliği ise modern pedagoji akımlarından olup Avrupa ve Amerika'daki okullarda uygulanmaya başlanan toplu tedris ve amelî tedris ilkelerinin esas alınmasıdır. Önceki programlarda çok sayıda dersin yer aldığı ve okulun henüz ilk sınıflarındaki çocukların bu kadar farklılığı anlamaya hazır olmadıkları düşüncesiyle yeni program toplu tedris ilkesine göre düzenlenmiştir. Böylece belli dersler ilk üç sınıfta hayat bilgisi mihveri etrafında toplulaştırılmıştır. Diğer temel ilke ise nazari bilgiler yerine amelî faaliyetlere ağırlık verilmesi, dolayısıyla soyut bilgilerden ziyade aktivitelere yer verilmesidir. Necati Bey 1925-1929 yılları arasında Amerikan pragmatizminin öğretim programlarına yerleşmesi için çaba harcamıştır (Ata, 2000: 126). Pragmatizm düşüncesi Türk eğitimciler için yeni olmayıp daha önceki vekiller tarafından da sıklıkla vurgulanmıştır fakat burada pragmatizmin Dewey'in raporunda belirtilen ilkeler doğrultusunda yeniden gündem olduğu söylenebilir. Rapor daha önce yazılmış olduğu halde dönemin Vekili Vasıf Bey raporu uygulamakta istekli davranmamıştır.

4.2.2. Program Hazırlanırken Dış Ülke İncelemeleri

1926'da 1924 yılındaki programda olduğu gibi milliyetçilik temel hareket noktası olmuştur. Bununla birlikte dış ülkelerdeki gelişmelerin gözetildiği geniş kapsamlı bir program çalışması yapılmıştır. Çalışmalar sırasında daha önce yurt dışına gönderilmiş olan ve yabancı dil bilen, eğitimle ilgili çok sayıda tercüme çalışması bulunan eğitimciler görev almıştır. Talim ve Terbiye Dairesinin üyelerinden Ali Haydar, Mustafa Rahmi ve Mustafa Şekip Beylerin yurt dışı eğitimi hakkında daha önce bilgi verilmişti (bkz. 4.1.2.). Üyelerden Zeki Mesut Bey Maarif Nezaretinin açtığı Avrupa'da tahsil müsabakasını kazanarak 1920'da Paris'e gitmiş, Ecole Des Sciences Politiques'in Diplomatie kısmından mezun olmuştur. 1925'te Talim ve Terbiye Heyetinde kısa süreli olarak görev yapmıştır (Bilge, 1956). Avni Bey'in ise C. W. Washburne'nin "Avrupa Terbiye Aleminde Müterakki Temayüller" adıyla tercüme ettiği kitabı gibi farklı ülkelerdeki eğitim hareketleriyle ilgili tercümeleri bulunmaktadır.

Program çalışmaları yapılmadan önce çeşitli eğitim sorunlarıyla ilgili yabancı uzman davetleri bulunmaktadır. John Dewey, George Stiehler gibi yabancı uzmanların çalışmaları program yapılırken dikkate alınmıştır. Program hazırlıkları sırasında ve tanıtımı yapılırken yabancı uzmanların raporlarına ve özellikle Dewey raporundan hareketle ferdi muhitine intibak, amelî tedris, mahallilik ilkelerine sıklıkla işaret edilmiştir.

Vekâlet program hazırlıkları yaparken diğer ülkelerdeki program örneklerini talep etmiştir. Muallimler Birliği dergisinde Maarif Vekâletinde Esaslı Faaliyetler başlıklı yazıda "Bilhassa ilk mekteplerin programları yeniden tetkik edilmekte olduğu gibi belli başlı memleketlerin ilk mektep programları tercüme ettirilerek onlarla mukayese olunmaktadır. Heyet bu mesaisini ikmal ederek bu sene-i terbiye zarfında bir müfredat programı ihzarı için azami çalışmaktadır" denilmektedir ("Maarif Vekaletinde Esaslı Faaliyetler", 1926: 388). Yazıda belirtildiği gibi Talim ve Terbiye Dairesi de ilk mektep programının hazırlanmasıyla ilgili çeşitli ülkelerden getirtilen programları tercüme ettirerek heyet üyelerine dağıttığını söylemektedir.

> "İlk mektepler programlarına dair muhtelif Avrupa hükümetlerinden celp edilerek (getirilerek) tercüme ettirilen kısımlar tetkik edilmek üzere aza arasında taksim olunmuştur. Elde edilecek neticeye göre Türkiye ilk mektepler programlarını tebdil veya tadili icap edip etmeyeceği pazartesi günü akdedilecek içtimada kararlaştırılacaktır." (Özalp ve Ataünal, 1977: 734)

Daha önce hazırlanan programla karşılaştırılacak olursa bu programın dış ülke modellerinin incelenmesi konusunda oldukça kapsamlı olduğu görülmektedir.

4.2.3. İlk Mekteplerin Müfredat Programında (1926) Dış Modeller

İlk Mektepler Müfredat programını hazırlayan Talim ve Terbiye Dairesidir. Talim ve Terbiye Dairesi Talimatnamesine göre Dairenin "ecnebi lisanıyla yazılan terbiyevi mecmuaları ve eserleri takip ile Türkiye muallimlerine nafi' (faydalı) olanlarını aynen veya hülasaten neşretmek" görevi bulunmaktadır (Millî Talim ve Terbiye Dairesi Talimatnamesi, 1926: 49). Dairenin üyeleri çeşitli telif ve tercüme yayınları yapmış ve yeni terbiye hareketlerine vakıf isimlerdir.

Program hazırlanırken tecrübelerinden faydalanılan ülkeler Fransa, Avusturya, Almanya, İtalya, Rusya, Yunanistan ve Bulgaristan olarak belirtilmektedir. Ülkelerin coğrafi konum ve tarihsel geçmiş bakımından birbirinden farklı olması göz önünde bulundurulduğunda ülke seçiminde coğrafi ya da siyasi bir amaç değil, daha iyi eğitim sistemlerine sahip oldukları düşüncesinin etkili olduğu görülmektedir. Kandel'in buna yakın tarihlerde İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya, Rusya ve Amerika'yı dünyanın önde gelen eğitim laboratuvarları (Kandel, 1933: XI) olarak tanımlamasından hareketle programı hazırlayanların da benzer düşüncelere sahip olduğu ve eğitim bakımından ileri olarak bilinen ülkeleri tercih ettikleri söylenebilir.

Kazım Nami "Nev'i şahsına münhasır bir eser olan bu program, üzerinde çalışılmış, her maddesi düşünülmüş ve kalıcı bir program olarak tasarlanmıştır" demektedir (1932, akt; Aslan ve Tanır, 2020). Hıfzırrahman Raşid ise programla ilgili şunları söylemektedir:

> "Yeni müfredat programlarımız kendi buluşumuzla ortaya koyduğumuz orijinal bir program tarzı değildir. Zaten bunu mektepçiliğimizden beklemenin daha zamanı gelmemiştir. Tedkik edilince görülecektir ki yeni Rus müfredat programlarıyla bizim müfredatların takip ettiği tedris prensipleri arasında sıkı münasebetler vardır." (Hıfzırrahman Raşid, 1928: 18)

Programda diğer ülkeler de incelenerek en ileri pedagoji gelişmeleri esas alınmıştır denilebilir. Derslerin bir araya getirildiği, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine benzer şekilde faaliyet esaslı ve buluş yoluyla öğrenme metoduna uygun bir yaklaşım bulunmaktadır. Fakat en ileri olsa da bu yenilikler öğretmenler için zorluk oluşturmuştur. Ergün (2005) 1926 Programındaki güçlüklerden biri öğretmenlerin programa hazır olmayışıdır demektedir. Başgöz de Muallim Mecmuasında bu soruna yer verildiğini aktarmaktadır:

> "İlkokullar için büsbütün yeni tarzda bir program değişikliği oldu. Toplu öğretimin ne demek olduğunu ve nasıl uygulanacağını tamamıyla kavrayamadık. Okul kitapları yazan arkadaşlarımız da yeni öğretimin niceliğini sezemediklerinden bizim işimizi kolaylaştıramadılar. Eğitim Bakanlığı güçlüğü gördüğü için, geçen yıl üç kişiyi toplu öğretim esaslarını öğrenmek için Viyana'ya öğrenime göndermiştir. Sonunda bizim elimizde okuyacak ve faydalanacak, okul kitaplarından ayrı, bir kitap da yoktur. Onun için malzeme teminine de imkân bulamıyoruz." (Muallimler Mecmuası, Başlarken, 1930 7(1); akt: Başgöz, 1995: 108)

Öğretmenlerin konuyla ilgili dile getirdikleri sorunlar dikkate değerdir. Anlaşıldığı kadarıyla öğretmenler tepeden inme bir yenilikle karşı karşıyadır. Öğretmenlerin programa hazır olmayışı, hazırlık esnasında rollerinin kısıtlı olduğunu dahası programın savunduğu ilkelerin eğitim çevrelerinin gündemiyle uyumlu olmadığını da göstermektedir.

4.2.3.1. Ferdi Muhitine İntibak ve Amelî Tedris Modeli

Mustafa Necati Bey bir program yapılacağını belirtirken öncelikle "İlk mektepler programını amelî hayata mutabık şekilde yapacağız" demektedir (Alim Baran, 2008: 317). Kendisi konuşmalarında sıklıkla Dewey ve onun eğitimle ilgili görüşlerinden bahsetmiş, raporun önemini vurgulamıştır. Programın temel hedefi olan "Ferdi muhitine faal bir şekilde intibak ettirmek" raporda da geçmektedir:

> "Müfredat programları memleketin muhtelif mıntıkalarında mahallî ilcaat (şartlar) ve ihtiyacata intibak edecek surette tadil olunmalıdır. Böyle olmazsa mektep dersleri ile talebenin hayatı arasında bir irtibat husule gelmez ve dersler, ne çocukların amelî ihtiyaçlarına tekabül eder, ne de onların alâka ve dikkatlerini celp edecek bir şekil alabilir. Mektep teşkilâtı, her mahallin hususî şeraitine, bilhassa iktisadî ihtiyaçlarına tetabuk edecek derecede elâstikî olmalıdır." (Dewey, 1939: 22)

Dewey eski okulun teorik olmasından şikâyet etmektedir. Ona göre yeni okul eski okulun aksine çocukların kafasına bilgi doldurmayı değil kullanacakları bilgiyi öğretmelidir. Programdaki amelî tedris ve iş ilkesi vurgusu da bu çerçevede değerlendirilebilir. Nitekim 1926'da Ankara'da bir iş eğitimi kursu açılmıştır. Bu kursta Alman eğitimciler ve İsmail Hakkı Tonguç[6] görev almıştır (Binbaşıoğlu, 2014: 380).

Ülken (2013: 283) programın başında yer alan iki sayfalık açıklamanın Mehmet Emin ve Avni Beyler tarafından yazıldığını ve programın Amerikan pragmatizmi ve ilgi merkezi (alaka merkezi/entre) esaslarına göre hazırlandığını belirtmektedir. Fakat programda hâkim olan amelî tedris modeli din dersinde çok da dikkate alınmamıştır. Çünkü gayrimüslimler için ayrı bir ders düşünülmemiş ve din

[6] Bulgaristan doğumlu olup 1918'de Darulmuallliminden mezun olmuştur. Mezun olur olmaz 20 kişiyle birlikte Almanya'ya gönderilmiş, yurdun işgal edilmesiyle geri çağrılmıştır.

derslerindeki konular herkesin alabileceği şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır. "Çocuklara İslam dinini sevdirmek, Allah'ı bize tanıtan zat Hz. Peygamberdir, münasip zamanlarda talebeye Kur'an-ı Kerim'den müntehip ayetler okutturulacaktır" (Maarif Vekâleti, 1926: 45-48) ifadeleri bir yana bırakılırsa oldukça objektif bir yaklaşım görülmektedir. Örneğin İslam dini bugünkü Türklerin dini olarak anlatılmaktadır. Kelime-i tevhid "Bayramda birbirini tebrik edenlerin müşterek surette inandıkları şeyler" arasında yer alır. İslam dininin esasları: Kimsenin dinine, itikadına, işine karışmamak", "hayırlı insan olmak" "İslamlık hüsn-ü muaşeret demektir.", "İslam taassubu meneder" (Maarif Vekâleti, 1926: 46-48) ifadelerinde olduğu gibi objektif şekilde yazılmıştır. Dolayısıyla bu ifadelerdeki temel nedenin Müslüman olmayan ailelerin çocuklarının gözetilmesi olduğu söylenebilir.

4.2.3.2. Orta Avrupa Modeli Müfredat: Toplu Tedris

Programdaki önemli yenilik Avrupa'da toplu tedris, Amerika'da daha çok proje metodu olarak isimlendirilen usuldür. Bu usul Almanca konuşulan ülkelerde gesamtunterricht (toplu tedris), Fransızca konuşulan yerlerde méthode de centre d'intérêt (merkezi alaka usulü) veya methode Decroly (Decroly usulü), İngiltere ve Amerika'da project teaching (proje tedrisatı), project method (proje usulü), project problem (proje meselesi) veya unit for work (İş ünitesi), Rusya'da tedrisatta kompleks sistem, İtalya ve İspanya'da ise Il prinzipio della concentraziona (temerküz prensibi) ismiyle bilinmektedir. Ayrıca aynı isim kullanıldığında da farklı şekillerine rastlanmaktadır. Örneğin Almanya ve Avusturya'daki gesamtunterricht farklı şekillerde uygulanmaktadır (Baymur, 1932: 9).

Eğitimciler arasında henüz yeni tanınmaya başlayan toplu tedris, üzerinde yeterince çalışılmadan program buna göre tasarlanmıştır. Öğretmenler yeni tanımaya başladıkları bu usulü nasıl uygulayacaklarını bilmediklerinden konu hakkında bilgi vermek Vekâlete kalmıştır. Bu nedenle 1928'de İhsan Bey'in önerileriyle konuyla ilgili bilgi ve deneyim sahibi olmak üzere M. Rauf İnan, Fuat Baymur, Fevzi Selen ve Muvaffak Uyanık Viyana'ya gönderilmiştir (Binbaşıoğlu, 2014: 469). Baymur

Viyana'daki gözlemlerini "Toplu Tedris, Nazariyat ve Tatbikat" (1932) adıyla yayımlamıştır.[7]

Baymur öncelikle neden tecrübe edip neticelerine vakıf olduğumuz münferit tedrisatı (derslerin ayrı ayrı okutulmasını) bırakıp yepyeni bir sistemi tecrübe etmeye giriştiklerini anlatır. Bu neden, terkibe doğru umumi ve hâkim temayüldür. Son zamanlarda bütünleştirici görüş ihtiyacı olduğuna dikkat çeken Baymur, felsefe, iktisat, sanat, siyaset (Cemiyet-i Akvam ve Avrupa Birliği fikirleri gibi) ve dini alanda Stocholm Cihan Kongresi gibi örnekler üzerinden bir mihver etrafında bağlanma fikirlerini temellendirmekte ve toplu tedrisi de bununla ilişkilendirmektedir. İkinci olarak çocuk psikolojisi hakkında son senelerde ortaya konan hakikatler terkip düşüncesine hak vermektedir. Bir günün ders defterinde hesap, coğrafya, tarih, tabiat tedkiki ve kıraat gibi dersler yer almaktadır. Çocuk bu dersler arasında bağ kurmak zorunda kalmaktadır. Oysa ilim ve okul amaçları farklıdır, ilmin gayesi hakikatleri araştırmaktır fakat okulun amacı fertleri bir bütün halinde eğitmektir (Baymur, 1932: 14-19). Bu nedenlerden dolayı Avrupa'daki eğitimciler programda çok sayıda dersin yer alması yerine çeşitli konuların çıkarılarak basitleştirilmesi ya da belli derslerin bir araya getirilmesi gibi önerileri tartışmışlardır (Baymur, 1932: 26). Böylece aynı sene içinde çok sayıda dersi günün farklı saatlerine bölerek öğretmek şeklinde Avrupa'da Reform hareketleri sonrası yaygınlaşmış olan anlayıştan 1800'lerin sonlarında derslerin yeniden bir mihver etrafında toplulaşmasına dönülmüştür.

Ülkelere göre değişen şekilde belli derslerin bir ders etrafında toplulaştırılması örnekleri bulunmaktadır. Bunlar hayat bilgisi, yurt bilgisi veya eşya tedrisatı dahilinde temerküz şeklinde olabilmektedir. Almanya'da harsbilgisi (kulturkunde) tarih dersleri mihver ders vazifesi görürken Rusya'da konular kompleks adı altında trimestr şeklinde bir bütün olarak ele alınmakta ve program tabiat, iş ve cemiyet adı altında üç ayrı sütun ihtiva etmektedir. Örneğin kış hazırlıkları kompleksine altı yedi hafta ayrılmıştır (Baymur 1932: 45-46). Avusturya programlarında toplu tedrisin mihverini hayat

[7] Toplu tedrisle ilgili çeşitli kitaplar ve yazılmış ve tercümeler yapılmıştır. Örn; Hans Brückl'den Fuat Gündüzalp'in çevirisini yaptığı "İlk Toplu Tedrisin Temeli Olmak İtibariyle Hayat Bilgisi" (1932) adlı kitap bunlardandır.

bilgisi ve yurt bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Mekteplerde belli bir ders cetveli bulunmaz ve muallimler konu seçiminde özgürdür (Baymur, 1932:51).

1926 yılındaki programda ilk üç sınıftaki dersler hayat bilgisi adı altında birleştirilmiş ve bu dersin konuları mevsimler şeklinde sonbahar, kış, ilkbahar, yaz olarak tasnif edilmiştir. Toplu tedrisin bir şekli olarak uygulanan bu sistemle belli derslerin ortak bir hedef çerçevesinde işlenmesi amaçlanmıştır. Toplu tedris ilkesi ilk mekteplerin ilk üç sınıfı için söz konusudur. Bu da çocuğun bu dönemde henüz farklı konular arasında ilişki kurabilecek bir gelişim düzeyinde olmayışı nedeniyledir. 4. sınıfta ise artık tasnif anlaşılabilir durumdadır ve dolayısıyla toplu tedrise gerek kalmamaktadır. Din ve ahlak konularının da ilk sınıflarda ayrı bir ders olarak değil hayat bilgisi dersi içerisinde verilmiş olması bu durumda anlamlı olmaktadır. Fakat programdaki din dersi 4. sınıftan değil 3. sınıftan başlamaktadır.

4.2.3.3. İtalyan İlkokul Programı: Öğretim Yöntemleri

İlk Mekteplerin Müfredat Programı hazırlanırken ferdi muhitine faal bir şekilde intibak ettirmek ve toplu tedrisin yanı sıra bir başka yenilik de bulunmaktadır. Programcılar İtalya'da programın sadece dersleri değil nasıl okutulacağını da göstermesi şeklindeki yeni bir gelişmeyi takdir ettikleri gibi faydalı bulup uygulamışlardır. Talim ve Terbiye Dairesi Başkanı Mehmet Emin Bey, Avni Bey'in İtalyanların yaptıkları ilkokul programlarını örnek alalım teklifinde bulunduğunu ve heyetin diğer üyelerinin de bu teklifi kabul ettiğini belirtmektedir. İtalyan programının özelliği öğretmenlere her sınıfta şunları okutacaksın demekle kalmaması, nasıl okutulacağını ve o dersi koymaktaki maksat ve hedefi belirlemesidir (Erişirgil ve Varlık, 2011: 47).

İtalyanların program metninde programı uygulamayla ilgili açıklamalara yer vermesi, öğretmenlerin aynı bilgileri tekrarlamasının önüne geçmek ve sürekli kendilerini yenilemeleri gibi nedenlerden dolayıdır. 1 Ekim ve 11 Kasım 1923 tarihinde hazırlanan kraliyet kararnamelerinde programın rehber niteliğinde olduğu, beklenen amaçların elde edilebilmesi konusunda öğretmenlerin içinde bulunacakları durumun çok çeşitli ve değişken olabileceği bu nedenle programı uygulamada uygun

yöntemler kullanmadaki özgürlüğü belirtilmektedir (Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare (R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185), t.y.). İlk Mekteplerin Müfredat Programında İtalyan programındaki bu özelliğe uygun olarak "Yeni programda derslerin yalnız müfredatı sayılmakla iktifa edilmemiştir. Her dersin hedefleri ile tedriste tutulacak istikametlerin ana hatları da ayrıca gösterilmiştir. Bu suretle programı okuyan muallimler tedrisatın teveccüh edeceği istikameti kolayca göreceklerdir." denilmiştir (Maarif Vekâleti, 1926: 4). Binbaşıoğlu (2014: 380) buradaki örnekliğin programın öğretmene rehberlik edici nitelikte hazırlanması olduğu ve içeriğinde Orta Avrupa ve Decroly etkisi olduğundan söz etmektedir.

Bu gelişmeye uygun olarak programa din derslerinin hedefi yazılmış ve "din derslerinin tedrisinde dikkat edilecek noktalar" şeklinde 4 madde eklenmiştir:

> "1. Din derslerinde fırsat düştükçe dini mahiyette gösterilmek istenilen batıl fikirler, yanlış kanaatler cerh edilecektir.
> 2. Çocuklara İslam dini ve İslam büyükleri sevdirilecek, iyi ve güzel hareketlerin İslam dinindeki yüksek kıymeti anlatılacaktır. Fakat hiçbir vecihle taassup fikri verilemeyecektir. Çocukların mektep haricinde din hakkında aldıkları yanlış fikir ve telkinler münasip surette tashih edilecektir.
> 3. Dünyayı hakir görerek yalnız ahirete teveccüh etmek ve kanaati sefaletle, tevekkülü miskinlikle bir tutmak gibi hal ve hareketlerin hakiki dinde yeri olmadığı dünyada azami refah ve saadet içinde yaşamanın Müslümanların zengin, memleketlerinin mamur olmasının dince de matlub ve mergub olduğu fikirlerinin çocuklara telkini lazımdır.
> 4. İslamlar arasında ictimai muavenetlere bir esas teşkil eden sadaka ve zekat üzerinde tevakkuf edilerek zekât ve sadakanın hastahane, darul aceze, himaye-i etfal gibi hayırperver müesseselere veyahut memleketin müdafaası maksadıyla teşkil eden cemiyetlere verilmesinin daha hayırlı olduğunu anlatmak lazımdır."

Her ders için öğretim konusunda dikkat edilmesi beklenen hususların belirtilmesi özelliği daha sonra geliştirilen programlarda da devam ettirilmiştir. Uygulanabilir ve basit bir sistem sunması, Türk eğitimcilerin bunu uyarlamasını kolaylaştırmış görünmektedir. Ademimerkeziyetçi ülkelerdeki gibi farklı program örneklerinin aksine merkeziyetçi yapıdaki devletler için okulların kolay kontrol edilebilmesi bakımından içeriği öğretmenler tarafından oluşturulabilecek esnek programlar oldukça uyumlu bir çözüm modeli görünümündedir. İtalya programı bu yönüyle kolay anlaşılabilir bir sisteme sahip olmasının yanında başka ülkeye uyarlama konusunda elverişlidir. Bu nedenle Avni Bey'in teklifinin kabul edilmesi ve

uygulanmasında toplu tedris usulünde olduğu gibi tartışmalar ve özel araştırmalara gerek duyulmamıştır.

4.2.4. İlk Mekteplerin Müfredat Programında (1926) "Din Dersi", "Hayat Bilgisi" ve "Yurt Bilgisi" Dersi

İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926) öncelikle taslak olarak hazırlanmıştır. Burada din dersi 2. sınıftan başlatılmış ve 2. 3. ve 4. sınıfta haftada 2 saat, 5. sınıfta haftada 1 saat ayrılmıştır. Dersin adı din dersi olarak kullanılsa da 2. sınıfta Kur'an-ı Kerim öğretilmekte ve diğer sınıflarda da din dersi Kur'an-ı Kerim tilavetine ek olarak yer almaktadır. Taslak program üzerinde yapılan değişiklik sonrası ise din dersine 3. 4. ve 5. sınıflarda birer saat olarak yer verilmiş ve içerik tamamen değiştirilmiştir. İki program arasında ortak olan kısım başta yazılmış olan "din dersinin hedefi ve tedriste dikkat edilecek noktalar" kısmıdır. Burada "Din derslerinin hedefi… bütün Müslümanların kardeş oldukları fikrini vermektir" kısmı "… bütün Müslümanların itikatlarındaki vahdetin faidesini bildirmektir." şeklinde değiştirilmiştir. Bu değişikliğin, fikir ayrılıklarına son verme şeklindeki dönemin hâkim düşüncesine uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca taslaktan farklı olarak daha objektif ifadeler kullanılmaya özen gösterilmiştir. Taslak programda yazılmış olan 4. maddenin ilk kısmındaki "İslam dininin ibadetlere taalluk eden kısımları ameli olarak talim edilecektir." ifadesi çıkarılmıştır. Bunun nedeni sınıfta gayrimüslim ailelerin çocuklarının da olmasından kaynaklı sorunların önüne geçmektir. Buradaki değişiklik sadece bir cümlenin çıkarılması olmayıp bir anlayışın da ifadesi niteliği taşır. Nitekim programda İslam inanç ve ibadet esasları yer almamaktadır. "İslam dinini insanlara öğreten zat: Hazreti Peygamber. Hazreti Muhammed'in hayatı ve ahlakı" ifadelerinde olduğu gibi İslam dini hakkında önceki programa nispeten objektif bir dil kullanılmıştır. Maddenin geri kalan "İslamlar arasında ictimai muavenetlere bir esas teşkil eden sadaka ve zekât gibi ibadetler üzerine tevkif edilerek (durularak) zekât ve sadakanın hastahane, darülaceze, himaye-i etfal gibi hayırperver müesseselere veyahut memleketin müdafaası maksadıyla teşekkül eden cemiyetlere verilmesinin daha hayırlı olduğunu anlatmak lazımdır." kısmı ise yeniden yer almıştır (Eray ve Yıldırım,

2022: 49-51). Böylece dinin bütünleştirici yönüyle ilgili kurallarına öncelik verildiği söylenebilir.

Dersin 3. sınıftan başlatılmasının nedeni toplu tedris uygulamasıdır denilebilir. İlk sınıflarda çocuğun zihinsel gelişiminin farklı konular arasında irtibat kuracak gelişimi göstermemesi nedeniyle dersler belli konular etrafında birleştirilmiştir. Daha ileri sınıflarda ise öğrencilerin gelişimine bağlı olarak dersler ayrılabilir. Program yapıcıların din dersini 3. sınıftan başlatması bu çerçevede değerlendirilebilir.

Türkiye'den başka toplu tedrisi uygulayan ülkelerden Avusturya'da dini konular toplu tedrisin mihverini oluşturan hayat bilgisi ve yurt bilgisi dersi (Lebens = und Heimatkunde) kapsamında yer almaktadır. Almanya'da din dersleri hars (kültür) bilgisi etrafında toplulaştırıldığından vaftiz, noel, kilise, kitab-ı mukaddesten hikayeler gibi konular bu dersin içerisine alınmıştır. Programın yapısı ve hazırlandıktan sonra dört kişinin Viyana'ya gönderilmesinden hareketle daha çok Avusturya modelinin öne çıktığı söylenebilir. Nitekim Baymur da yeni İlk Mektep Müfredat Programının Avusturya'da olduğu gibi temerküz, iş ve yurt prensiplerinden hareket ettiğini belirtir (Baymur, 1932: 114).

Program Viyana okul programından faydalanılarak hazırlandığından takip eden yıllarda konuyla ilgili yayınlardan tercümeler yapılmıştır. Hıfzırrahman Raşit Viyana Pedagoji Enstitüsü resim öğretmeni Richard Rothe'nin "Hayat Bilgisinin Resimle Tedrisi (Kış)" kitabını çevirmiştir. Eserin ikinci bölümünde kış mevsimine ait "kardan adam, karlı ağaçlar, karda köy vb." resimler hikayeleriyle birlikte verilmiş, Hristiyanlara özgü karnaval eğlenceleri gibi hikâyeler ve resimler Karagöz, Ramazan davulu vb. hikâye ve resimlerle değiştirilmiştir. Öymen, aynı yazardan çevirdiği "Hayat Bilgisinin Resimle Tedrisi (İlkbahar)" bölümüne Kurban Bayramı, 23 Nisan gibi hikâye ve resimler eklemiştir (Cenik, 2004: 43).

Din derslerinin kimler tarafından verileceği sorunu Türkiye ve inceleme yapılan diğer Avrupa ülkelerinde bağlam faktörünün görünür olduğu önemli bir konudur. Avusturya mekteplerinde derslerde grup usulü ya da sınıf usulünden hangisinin daha iyi olacağı tartışmalarında din dersleri hariç tüm derslerin aynı

öğretmen tarafından okutulması kararı verilmiştir. Din dersleriyle ilgili ise tamamen kaldırılması ya da ahlak derslerine bırakılması iddialarını duymuş olduğunu belirten Hıfzırrahman Raşit bu konuyu merak etmiş ve görmek istemiştir. Fakat ziyaret ettiği okullardan birinde rahip gelip gitmiş, diğerinde de rahiplerin bu tür ziyaretçilerden hoşlanmadığını duyunca dersi takip edememiştir (Hıfzırrahman Raşit, 1928: 51). Bu nedenle rahip tarafından işlenen din dersi hakkında yeterli bilgi vermemektedir. Ayrıca Avusturya'da uygulanan yeni müfredatın din ve ahlak konusundaki yaklaşımı öğretmen ve ebeveynler tarafından olumlu karşılanmamış ve durum Bakanlığa bildirilerek yeni bir reform talep edilmiştir. Aileler dört seneden beri devam eden tecrübeye istinaden ahlaki ve dini tecrübenin gevşediğini belirtmiş ve Bakanlıktan reform talep etmiştir. Ailelerin beklentisi çocukların Katolik okullarda din dersi alması, dini ibadetlerin iş mektebinden (Arbeitschule) daha önemsenmesidir (Hıfzırrahman Raşid 1928: 72-73). Fakat Avusturyalı ebeveynlerin uygulanan toplu tedris usulündeki din derslerine tepkisi Bakanlık tarafından dikkate alınmamıştır.

Avusturya'da toplu tedris etrafında şekillenen merkeziyetçiliği sağlama düşüncesi Almanya'da da tartışılmıştır. Ülkenin tümünde eğitim öğretim birliği savunanlar başarılı olamamışlardır. Bunun yerine einheitschule yani tek mektep hareketiyle 1) zengin fakir herkesin aynı tahsil ve terbiyeyi alması ve 2) tahsil ve terbiye birliği, dolayısıyla kültür birliği sağlanması amaçlanmıştır (Zeki Mesud, 1926: 83). Din dersleri için okullarda Protestan ve Katolikler için ayrı olacak şekilde 3 saat ayrılmış, derslere iştirak etmeyen öğrencilerin olduğu okullarda bunun yerine ahlak dersi veya malumat-ı hayatiye dersi konulmuştur (Prusya Temel Mektebi Programı, 1926: 98-100).

Toplu tedrisi yeni uygulamakta olan Türkiye'de derslerin hayat bilgisi etrafında toplulaştırılması halinde din dersinin ne olacağı netleşmemiştir. İnanç farkına bakılmaksızın tüm öğrencilerin din dersinde aynı sınıfta bulundurulması ders içeriği ve öğretmenin bunu uygulaması bakımından sorun oluşturmuştur. Toplu tedrisin uygulandığı bir durumda müstakil bir din dersinin programın birinci devresinde olmasını yersiz gören yorumlar olduğu gibi ilkokul programlarında eskiye göre

Kur'an-ı Kerim ve malumat-ı diniye dersinin ihmal edildiğini öne sürenler de bulunmaktadır (Yürük, 2011: 80-81).

İlk Mekteplerin Müfredat Programında din dersinin başlatıldığı 3. sınıfta ilk dersin konusu "camilerimiz ve camilerde niçin toplanırız" şeklinde ifade edilmiştir. Bu, daha önce hazırlanan her iki programdan da farklı bir durumdur. Konunun seçimi toplu tedriste yakın muhitten hareket edilmesi ilkesiyle uyumluluk göstermektedir. Ayrıca Avusturya programında şehir gezisi çerçevesinde şehrin yüksek kilisesi olan St. Etienne ziyareti yer almaktadır. Hıfzırrahman Raşit Bey'in toplu tedrisle ilgili çevirilerinde kitabın orijinalinde yer alan Noel, karnavallar, kiliseler gibi bilgiler İslam ve Türk kültüründeki öğelerle değiştirilmişti. Dolayısıyla burada da incelenen ülke programlarındaki modellerin Türkiye'ye uyarlanmış olması mümkündür.

Programa göre "din derslerinin hedefi çocuklarda Cenabıhakk'a karşı şükran ve muhabbet hislerini uyandırmak, onlara İslam dinini sevdirmek ve bütün Müslümanların itikatlarındaki vahdetin faidesini bildirmektir." (Maarif Vekâleti, 1926: 45). Derslerde dikkat edilecek noktalar şeklinde belirtilen maddeler Osmanlı'da başlayan tashih-i itikad çabasının devam ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte 1924'te Hz. peygamber ve sahabe menkıbeleri olduğu halde 1926'da mucize ve menkıbelerden bahsedilmeyeceği vurgusu, Dewey'in raporu ve pragmatizmin programa yansımalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Nitekim program hazırlanırken göz önünde bulundurulan İtalya programında I Religione adıyla yer alan din derslerinde çeşitli hikayelerin anlatılması istenmiştir. Elementare okullarının tüm sınıflarında Katolik eğitim verilmekte, günlük dualar, ilahiler, dini vaazlar, kutsal kitaptan metinler, İsa'nın ve azizlerin hayatı öğretilmektedir. Din konularının korkuyla değil sevgiyle ve yaratıcıya tevazuyla ibadet ve ahlak çerçevesinde işlenmesi istenmiştir (Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare (R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185), t.y.).

İlk Mekteplerin Müfredat Programında müstakil bir ahlak dersine yer verilmemiştir. 1924 yılında "musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye" dersi ilk üç sınıfta musahabat, 4 ve 5. sınıfta malumat-ı vataniye şeklinde ayrılmıştı. Dersin ilk üç

sınıfındaki musahabat, hayat bilgisi dersi içerisine alınmıştır. 4 ve 5. sınıfta yer alan malumat-ı vataniye dersi de yurt bilgisi adıyla devam etmiştir.

1926 yılında esas alınan toplu tedris modelinin ilerleyen yıllarda ahlak derslerinin ortadan kaybolmasına neden olduğu söylenebilir. Ahlak dersleri 1913 Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatinde "malumat-ı medeniye ve ahlakiye ve iktisadiye", 1922 İlk ve Orta Tedrisat Programında ise "musahabat-ı ahlakiye" olarak 6 yıl boyunca (3-2-2-1-1-1) yer almıştı. 1924'te "musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye" birlikte yer almıştır. 1926'da program hazırlanırken veya uygulanırken ahlak derslerini kaldırmak ya da azaltmak gibi bir görüş veya tutuma rastlanmamaktadır. Aksine ahlak derslerine daha çok önem verilmeye çalışılmaktadır. Örneğin Mustafa Rahmi "Ahlak Musahabeleri" yazısında "Terbiye-i ahlakiye yalnız ahlak musahabeleri dersine münhasır kalmamalı, bizzat mektep bir muhit-i ahlaki teşkil etmelidir" demektedir. Kendisi ahlak dersleri konusunda Amerika'da çocuklara itiyat-ı ahlakiye (ahlaki alışkanlık) kazandırmak için kurulan Band of Mercy ve İsviçre ve Fransa'daki Ligue du Bonte (iyilik derneği) örnekleri gibi çalışmalardan söz etmektedir (Mustafa Rahmi, 1925: 1561-1562). Prag Kongresinde Matmazel Rosova sistematik bir ahlak dersi yerine çocuklarda alaka uyandırılması gerektiğini söylemiştir. Ona göre ahlak sözle anlatılmaz şiir, edebiyat, misal vb. ile öğretilmelidir (Ali Haydar, 1925).

Bu örneklerde görüldüğü üzere yurtiçi ve yurtdışında dönemin eğitimle ilgili tartışmalarında ahlak derslerinin kaldırılması gibi bir düşünceye rastlanmamaktadır. Aksine Birinci Dünya Savaşı'nın neden olduğu psikolojik çöküntü nedeniyle ahlak vurguları yaygın şekilde dile getirilmiştir. Dolayısıyla musahabat-ı ahlakiye dersleri toplu tedris gereği programın tümüne yayılmak istenmiştir. Musahabat konularının İlk Mekteplerin Müfredat Programında toplu tedris dolayısıyla ilk üç sınıfta hayat bilgisi etrafında toplanmak istendiği programın mukaddime bölümünde "eski programda dersler müstakil olduğu halde yeni programda tabiat tedkiki, musahabat, tarih ve coğrafya derslerinin hayat bilgisi namı altında cemedildiği" ifadeleriyle belirtilmiştir

(Maarif Vekâleti, 1926: 3). Ayrıca aynı dönemde uluslararası eğitim toplantılarında[8] da Birinci Dünya Savaşı'nın neden olduğu manevi ve ahlaki sorunların tartışıldığı ve çeşitli çözüm önerilerinin geliştirildiği görülmektedir. Ali Haydar Bey ve Zeki Mesut Bey'in katılmış oldukları Prag Kongresinde de konulardan biri terbiye-i ahlakiyedir (Ali Haydar, 1925: 7). Kongrede ahlak konusu savaşla ilişkilendirilmiş, savaşın sebep olduğu ahlaki çöküntüye değinilmiş ve orta tedrisatta ahlak dersleri tartışılmıştır. Programda ahlak dersleri hayat bilgisi içerisine alınarak diğer derslerde de ahlak konularının olması istenirken beklenmedik bir şekilde ortadan kalkmış görünmektedir.

4.2.5. Programda Daha Sonra Yapılan Değişiklikler

1926'da yapılan program 1930'da değiştirilmiştir. Yapılan değişiklik bütünüyle bir program çalışması olmadığından bu tezde ayrı bir ana başlık olarak ele alınmamıştır. 1930 tarihli İlkmektep Müfredat Programında (Maarif Vekâleti, 1930) sona eklenmiş bir şekilde üç sayfalık bir din dersleri programı bulunmaktadır. Dersin sadece beşinci sınıf talebesinden ebeveyni arzu edenlere program haricinde ve haftada yarım saat konferans tarzında verileceği belirtilmiştir (Maarif Vekâleti, 1930: 229). 1926 yılında 3. sınıflarda yer alan cami, camide niçin toplanılır, müezzinin vazifesi nedir? Bayramlarda ne yapılır? Bayramda birbirini tebrik edenlerin müşterek surette inandıkları şeyler: Allah, peygamber, iman, İslam dini gibi konular 1930'daki isteğe bağlı din dersi programından çıkarılmıştır.

1930'da Maarif Vekâleti tarafından Orta Mektep müfredat programları hazırlanmıştır. Birinci (orta okul) ve ikinci devre (lise) olmak üzere iki devreden oluşan programda Amerika örneği söz konusu olmuş, ABD'nin çeşitli eyaletlerindeki program modellerine göre ders isimleri ve içerikleri belirlenmiştir. Örneğin buradaki yenilikte fizik, kimya ve tabii ilimler dersleri Amerika'dan alınan örneğe göre birleştirilip fen bilgisi denilmiştir (Sakaoğlu, 1992: 68). Orta Mekteplerde de eşya tedrisatı dahilinde temerküz prensibi uygulanmaya çalışılmıştır. Baymur Maarif

[8] Söz konusu dönemde yapılan ahlak konulu uluslararası kongrelerden biri Londara'daki Uluslararası Ahlak Kongresi (An International Moral Education Congress, September 23-26, 1908)'dir. Kongrede ahlak eğitiminde biyolojik faktörler; ahlakın öğretilmesi, doğrudan ve dolaylı ahlak eğitimi, karakter oluşumuyla ilgili olarak okul organizasyonu, çeşitli ülkelerin ahlak eğitimi durumlarıyla ilgili rapor gibi başlıklar ele alınmıştır (The United States Bureau of Education, 1908).

Vekâleti tarafından 1931-1932 senesinde orta mekteplerde fen bilgisi derslerinin eşya tedrisatı dahilinde temerküzün güzel bir örneği olduğunu belirtmektedir. Ders kitabı Amerikalı Charles John Pieper ve Wilbur Lee Beauchamp'ın tercüme edilen "Everyday Problems in Science" adlı kitabıdır. Mütercim bu yeni tedris usulünün esasının fen konularını çocuğa birbirine rabıtaları az ya da gevşek ayrı ayrı parçalar halinde vermek yerine bizzat çocuğa yaptırılacak müşahedelerle onda hayatta en yakından ve her gün temas ettiği fen mevzularına karşı anlayışlı bir alaka uyandırmak olduğunu belirtmiştir (Baymur, 1932: 32). Böylece eğitim alanında gittikçe Amerika programlarının tanınır hale geldiği bir sürecin de başlamış olduğu söylenebilir. Fakat Türkiye'de görev yapan Alman eğitimciler orta mekteplerdeki bu değişikliklere müdahale ederek yeniden Alman modeline dönüşte etkili olmuşlardır. 1931'de fen bilgisi şeklindeki düzenlemeden 1935'te İstanbul Üniversitesindeki Alman profesörlerin yer aldığı komisyon çalışmalarıyla yeniden hayvanat, nebatat şeklindeki ayrıma dönülmüştür.

4.3. 1936 İlkokul Programı

1929 yılında dünyada yaşanan ekonomik kriz ve liberalizmin sorgulanmaya başlanması devletçi ve milliyetçi politikalara sevk etmiştir. Bu durum nedeniyle Türkiye'de de birey ve özgürlük yerine toplum, otorite ve disiplin vurguları yapılmaya başlanmıştır. 1926 yılında hazırlanan İlk Mekteplerin Müfredat Programı liberal bir anlayış yansıttığından millî kültür çerçevesinde yeni bir programa ihtiyaç duyulmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nın başlama riski de milliyetçilik vurgusunun ön plana çıkmasında etkili olan faktörler arasındadır.

1935 yılında Maarif Vekâletinin ismi Kültür Bakanlığı olarak değiştirilmiştir. Kültür Bakanlığı, Cumhuriyet Halk Fırkasının ideolojisiyle bütünleşen bir program hazırlamaya çalışırken bir yandan da dünyadaki gelişmelere uyum sağlamaya çalışmıştır. Bu yıllarda hâkim ideoloji milliyetçiliktir ve bu nedenle de programların herhangi bir dış etkenden uzak oluşturulma kaygısı bulunmaktadır. Ayrıca 1928-1938 yılları Türk dili ve Türk tarihi esaslı millî benliğin oluşturulmaya çalışıldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ergün, 1992: 125). Millî dil ve millî tarih alanında yapılan

yenileşmeler ilköğretim programlarında etkisini göstermiş, programda öz Türkçe terimler kullanılmaya başlanmıştır.

4.3.1. İlkokul Programının Hazırlanması

1936 İlkokul Programının hazırlandığı dönemde Kültür Bakanı Saffet Arıkan (1935-1938)'dır. Arıkan aynı zamanda Cumhuriyet Halk Fırkasının kurucularındandır ve 1925-1931 döneminde fırka-devlet bütünleşmesini sağlamak istemiştir. Kültür Bakanı olduğunda ise parti ideolojisinin ilkokul programına girmesini sağlamıştır. Dönemin eğitim çalışmalarında ulusallık vurgusu öne çıkmaktadır ve bir yandan da dünyayla uyum gözetilmeye çalışılmaktadır. Fırka yerine parti kullanılmaya başlanması gibi diğer çalışmalarda da özgünlük hedefiyle birlikte diğer uluslarla uyumlu çalışmalar yapılmak istenmiştir. Cumhuriyet Halk Partisinin programında da buna paralel olarak özgünlük ve dünyayla uyum vurgusu yer almaktadır. Parti programında "parti ilerleme ve gelişme yolunda arsıulusal (beynelmilel) değetlerde (temaslarda) ve ilgilerde Türk sosyetesinin, çağdaş uluslarla yan yana ve bir uyumda yürümekle beraber ikinci maddede izah olunduğu üzere kendine özgü ıralarını (seciye) ve erkin (müstakil) benliğini korumağı esas alır." (CHP Programı 1935: 7) ifadeleriyle kendine özgü seciyeyi korumanın esas olduğu belirtilmektedir.

Program çalışmaları yapılırken Talim ve Terbiye Dairesi Başkanı İhsan Sungu ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'tur. Program için İl Kültür Direktörlüklerinden (İl Millî Eğitim Müdürlükleri) görüş alınmıştır. Kültür Bakanlığı Dergisi "1935 yılında neşir ve kabul edilen maarif müdürleri ve memurları talimatnamesine göre kültür direktörlerine vazife olarak birçok önemli roller verilmiştir." demektedir (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 23). Bunun dışında ispekterlerin (müfettişler) her yıl kendi bölgeleriyle ilgili raporları program hazırlıklarında kullanılmıştır. Bu dönemdeki eğitim çalışmalarında daha çok köy okullarına yoğunlaşılmıştır. Kültür Bakanlığı çalışmalarda kullanmak üzere diğer bakanlıklardan da görüşlerini istemiştir. Genel Kurmay Başkanlığı, Tüze Bakanlığı, Finans Bakanlığı, Bayındırlık Bakanlığı, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, İç Bakanlığı, Gümrük ve İnhisarlar Bakanlığı ve Ekonomi Bakanlığı program hakkında

mütalaa ve teklifler bildirmişlerdir (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 63-68). Bu dönemde İstanbul Üniversitesi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bulunmaktadır ve Rektör Bakanlığa her dönem ayrıntılı bir rapor sunmak zorundadır (Widmann, 1981: 51). Program çalışmalarında Üniversitede çalışan akademisyenler de görevlendirilmiştir.

Program çalışmalarının başlatıldığı 1935 yılında bir program komisyonu oluşturulmuştur. "Komisyonun vazifesi a) parti programındaki esasları, b) ileri pedagojik telakkileri, c) ortaokul programlarını göz önünde tutarak hedef, prensip ve metot bakımlarından 1926 ilkokul programını incelemek ve gereken değişiklikleri yapmak" (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 161) şeklinde belirtilmiştir. Komisyona göre 1926 programında ilk tahsilin hedef ve prensipleri çok kısa cümlelerle, vuzuhsuz (açıklamasız) noksan ve birbiriyle mütedahil bir şekilde (binişik) ve şuraya buraya serpiştirilmiş bir haldeydi. "Genç nesli muhitine faal bir şekilde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek" cümlesinde iyi vatandaşın vasıfları, muhite faal bir halde intibak şartları, açıkça ve tatbikata imkân verebilecek şekilde ifadelendirilmemişti. Bundan başka "yakın yurt" realiteleri içinde faaliyette bulunmak mecburiyetinde olunduğundan yakın yurtta cereyan etmekte olan sosyal, tabii ve teknik değişikliklerin de programa ilavesi lüzumluydu (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 161-162). Programa göre "ilkokul faaliyetlerinin hedef ve prensipleri, parti programı ile ortaya konan yeni kıymetler, dünya pedagoji alemindeki ileri hareketler ve bilhassa memleket realitesi daima göz önünde tutularak, vazih (açık), kati (net) ve teferruatlı olarak tespit edilmiştir." (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 161-162).

Programın hedefleri CHP Programındaki Ulusal Eğitim maddelerinin okula uyarlanması şeklinde yazılmıştır. Örneğin "Eğitim siyasamızda temeltaşı bilimsizliği gidermektir. Kültür işlerinde her gün daha çok çocuk ve yurttaş okuyup yetiştirecek bir program güdülecektir" düsturu için öğretmenin yapması gerekenler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Daha sonra "Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâik ve devrimci yurttaş yetiştirmek bütün öğretim derecelerinde yüküm ve özen noktasıdır. Türk ulusunu, Kamutayı ve Türk Devletini sayın tutmak ve tutturmak bütün yurttaşlara bir ödev olarak aşılanacaktır." düsturu için bütün derslerin bu gaye için

hareket etmesi gerektiği belirtilmiş ve burada Gençliğe Hitabe metnine yer verilmiştir. (T.C. Kültür Bakanlığı, 1936) Programdaki tüm maddeler parti programındaki bir düsturun açıklanmasına ayrılmıştır.

Kültür Bakanlığı Dergisinde 1936 programında yapılan değişiklikler 1926 yılındaki programla karşılaştırmalı olarak tanıtılmaktadır. Programın ilkokulun hedefi, ilkokulun terbiye ve tedris prensipleri ve dersleri karşılaştırmalı olarak verilmektedir. Fakat burada yer verilen dersler listesinde 1926 programındaki din dersinden söz edilmemektedir. İlk olarak programın hedefi yetersiz bulunmuş ve yeni programda hedefin daha detaylı anlatıldığı belirtilmiştir.

> "1. İlkokula devam eden çocukları, kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik, inkılapçı yurtdaşlar olarak yetiştirmek; Türk Milletini, Kamutayı, Türk Devletini sayın tutacak ve tutturacak fikirleri bütün yurttaşlara aşılamağı kendisine bir vazife bilecek talebe yetiştirmek;
> 2. Okul talebesinin fikir ve bedence gelişmesine ehemmiyet verir, onları sağlam vücutlu, şen ve gürbüz yurttaşlar olarak yetiştirmek, karakterleri bakımından da millî derin tarihimizin gösterdiği yüksek derecelere çıkarmağa çalışmak, talebede sosyal vazife ve mesuliyet duygusunu uyandırmak, onları inzibat ve nizama samimi bir anlayışla bağlamak.
> 3. İlkokul terbiye ve tedris içinde güdülen hedeflerden biri de bilgiyi talebeye maddi hayatta muvaffakiyet elde ettiren bir vasıta haline getirmektir. İlkokula devam eden her vatan çocuğuna modern iş hayatının mühim vasıtalarından istifade edebilmek için gereken bilgi ve maharetleri temin etmek ve bu bilgi ve maharetleri başkalarına da faydalı kılmak şuurunu kazandırmak." (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 163)

Dergide eski programdaki terbiye ve tedris prensipleri ile yeni programdaki prensipler karşılaştırılmıştır. Bunlar millî terbiye prensibi, çocuğun ve çocukların hususiyetine dikkat prensibi, yakın yurt ve yakın zaman prensibi, iş prensibi, pratik bilgi ve maharetler kazandırma prensibi, ulusal ekonomi prensibi ve toplu tedris sistemidir (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 164-171). Bu prensiplerden sadece ulusal ekonomi ilkesi için 1926 programında bulunmadığı belirtilmiş, diğerleri ise daha detaylı açıklanmış ve yeni programdaki önemleri anlatılmıştır. 1926 programı özellikle millî terbiye prensibi bakımından yetersiz bulunmuştur. Yeni programda "Türk çocuğunu Türk cemiyetinin aktif vasıflarını taşıyan öz, sadık ve temelli evladı yapmak programda ilkokulların en üstün bir hedefi olarak saptanmış bulunmaktadır." denilmektedir. Türk dili ve tarihi, Türkiye coğrafyası, yurttaşlık bilgisi, hayat bilgisi

derslerinde her fırsatta millî duygunun kuvvetlendirilmesi önemsenmiştir. Bu prensip aynı zamanda ciddi bir disiplin ve derunî bir ahlak anlayışını da kapsamaktadır. Sosyal duygunun gelişmesi ve çocuğun topluluğun bir parçası ve ancak topluluk içinde var olabileceği vurgulanmaktadır (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 164-165).

Binbaşıoğlu'na göre (2014) bu programdaki en önemli yenilik ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri başlığıyla 18 ilke eklenmesidir. Bu ilkeler 1948 ve 1968'de tekrar etmiştir. Program çalışmalarında CHP'nin daha sonra anayasaya girecek olan Cumhuriyetçilik, ulusçuluk, halkçılık, devletçilik, laiklik ve devrimcilik ilkeleri ve partinin 1935 kurultayındaki eğitim maddeleri esas alınmıştır. Parti programının beşinci kısmı Ulusal Eğitim başlığı taşımaktadır. Burada "eğitim, her türlü urasadan (hurafeden), yad ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, ulusal ve yurdcu olmalıdır." (CHP Programı 1935: 34) maddesiyle eğitimin ulusal karakterde düzenleneceği belirtilmektedir. "Her öğretim (tedris) ve eğitim (terbiye) kurumunda talebenin girişim kapasitesini kırmamağa, sevgenlik (şefkat) ve okşayışla özen göstermekle beraber, onları hayatta kusurlu olmaktan korumak için ciddiğ bir yasav ve düzene içtem (samimi) bir ahlak anlayışına alıştırmak, önemli olduğu kanaatindeyiz." (CHP Programı 1935: 34) maddesinden ise ahlak konusunda sorumluluk alınacağı anlaşılmaktadır.

4.3.2. Program Hazırlanırken Dış Ülke İncelemeleri

Daha önce de belirtildiği gibi bu dönem çalışmalarında ulusallık, özgünlük, öz seciye, millî karakter vurguları yapılmaktadır. Fakat bütün öz vurgularıyla birlikte eğitimde ileri pedagojik telakkiler olarak ifade edilen bilimsel gelişmeler takip edilmiştir. Ayrıca ilk okul programı hazırlanırken dünyada mevcut ideolojilerden uzak kalınamadığı ve ilişkilerin sürdürüldüğü ülkelerle aynı doğrultuda çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Program değişikliğinde Üniversite Bakanlığa bağlıdır ve Bakanlıkta görev yapan çok sayıda Alman uzman bulunmaktadır. İstanbul Üniversitesinde Edebiyat Fakültesine bağlı bir Pedagoji ve Psikoloji Enstitüsü açılmış başına Almanya'dan gelen Wilhelm Peters görevlendirilmiştir. Alman uzmanlar eğitim alanında karar

süreçlerinde roller almışlar hatta 1930'da Amerikan modelinde hazırlanan ortaöğretim programı Alman uzmanların kabul etmemesi nedeniyle uygulanamamış, önceki sisteme dönülmüştür.

Bu dönemde Türkiye'nin yakın ilişkiler kurduğu bir diğer ülke Rusya'dır. Burada da parti devlet aynı tutulmaktadır ve eğitimde sıkı disiplin söz konusudur. Ayrıca Türkiye'ye davet edilen Amerikalı uzmanlardan Paul Monroe de okul ve çevre ilişkisi konusunda Rusya modelini önermiştir. Sovyet Rusya Maarif Komiserliği'nin davetiyle 29 Ağustos-20 Eylül 1936 tarihleri arasında bir Türk eğitimci grubu Sovyet Rusya'ya gitmiştir. Türk eğitimciler başta Moskova ve Leningrad olmak üzere önemli merkezlerdeki eğitim ve kültür kurumlarını incelemişlerdir (Taşdemirci, 2001).

Bu dönemde yurt dışına öğrenci gönderilirken Almanya, SSCB, İtalya ve Amerika tercih edilmiştir. 1932'de mesleki eğitim için Almanya'ya çok sayıda öğrenci gönderilmiştir. Daha önce Rusya'ya gönderilen Maarif Müsteşarı Nafi Atuf ve Rıdvan Nafiz'in 1926 yılında "Rusya Maarifi Hakkında Rapor" adlı çalışmaları bulunmaktaydı. Falih Rıfkı Atay, Rusya gezisi sonrası "Rusya'dan ben bir ders getiriyorum. Bu ders Türk ihtilalini organize etmek, yani gençliği yetiştirmek ve Türk gençliğini birkaç hamlede terbiye etmek usulleridir" demektedir (Albayrak, 2017: 35). Açıklamalardan anlaşıldığı kadarıyla eğitimciler denenmiş modeller üzerinden kısa vadede sonuç getirecek çözümler arayışındadır.

1930'lu yıllar itibariyle lisans ve lisansüstü eğitim için Amerika'ya çok sayıda öğrenci gönderilmiştir. Bunların yurda dönmesi sonrası giderek artan bir şekilde Amerikan anlayışıyla çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1933-1935 arasında köy okullarıyla ilgili çalışmalar yapmak için Amerika'ya öğretmenler gönderilmiştir. 1936 yılında okul programı hazırlandığında bu araştırmacıların çalışmaları henüz tamamlanmamıştır. Ayrıca daha önce eğitim alanında oldukça aşina olunan Fransa'yla da ilişkiler devam etmiştir. 1930'da Maarif Vekili Cemal Hüsnü Taray, Teftiş Kurulu Üyesi Hasan Ali Yücel'i araştırma ve inceleme göreviyle Paris'e göndermiştir. Paris'teyken iki haftalık bir Londra gezisi de yapmış ve Fransa'da öğrenci müfettişi olarak devam etmiştir. Yücel geniş kapsamlı bir dosyayla dönmüş ve incelemelerini Fransa'da Kültür İşleri (1936) adıyla yayımlamıştır.

4.3.3. İlkokul Programında (1936) Dış Modeller

Programda özellikle bir Türk millî kimliği vurgusu bulunmaktadır (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 163). Başka ülkelerle ilgili çalışmalar muasır ve çağdaş olma amacıyla gündeme gelmiştir. Parti prensipleri ve ileri pedagojik telakkiler esas alınarak millî bir program yapılması hedeflenmiştir. Programda "ilkokulun eğitim öğretim ilkeleri" bölümü "İlkokul ulusal bir eğitim kurumudur." "İlkokul çocuklara millî kültürü aşılamak mecburiyetindedir." "Okulda her derse millî gayeleri tahakkuk ettirecek birer vasıta olarak bakılmalıdır." "Okulda her dersin millî hayat ile ilgisinin teminine ve millî hayata bağlanmasına azami derecede dikkat edilmelidir." ifadeleri yer almaktadır (T.C. Kültür Bakanlığı, 1936: 18-21).

Programın geneline hâkim olan bu ulusallık vurgusuyla birlikte uluslararası gelişmeler de göz önünde bulundurulmuştur. Yeni ilkokul millilik özelliğiyle tanıtılırken "muasır milletlerde olduğu gibi" sözleriyle uluslararası bir temel teşkil edilmeye çalışılmıştır:

> "Muasır milletlerde olduğu gibi bizde de ilk okul, içindeki çocukları millî hayatın yeni icaplarına göre terbiye eden, hayatta muvaffak olmaları için zaruri olan bilgileri, itiyatları, maharetleri, ülküleri ve çalışma yolunu talebesine aşılayan, onları doğru düşündüren ve doğru hareketler yapmağa alıştıran, hayatta kıymetleri doğru olarak mukayese etmeyi onlara öğreten, iş ve meslek hayatını sevdiren, hasılı onları modern hayatta başarı elde edecek bilgili ve karakterli birer cumhuriyet vatandaşı olarak yetiştirmeyi iş edinen ictimai bir yuva, canlı bir eğitim ocağı ve millî bir kurumdur." (T.C. Maarifi 1923-1943, 1944: 21)

Bakanlığın yeni okul için kullanmış olduğu bu ifadelerde görüldüğü gibi okul millî bir kurum olarak algılansa da millî kurumun ilkeleri muasır milletler gözetilerek belirlenmiştir. Muasır milletlerden kastedilen genel olarak Almanya, Rusya, İtalya ve Amerika'dır. Rusya ve Almanya'daki uygulamalar Bakanlık tarafından detaylı bir şekilde takip edilmiştir. Rusya'ya gönderilen Ertik ve Teknik Öğretim Genel Direktörü Rüştü Uzel daha sonra İtalya'ya da gönderilmiştir. Dönemin yayınlarında da sıklıkla Rusya, İtalya ve Almanya övgüleri yer almaktadır. Örneğin Hilmi A Malik'in yazılarında fotoğraflarla dünya gençliğinin durumuna dair örnekler verilmektedir. Fotoğraf alt yazılarında "Rusya kuvvetini teşkilatlanmış gençlikten alır.", "İtalya

gençliğindir.", "Almanya'nın kuvveti gençliktir." ibareleri yer alırken "kendini bulmaya çalışan başıboş Çin gençliği" alt yazılı fotoğrafta düzensiz bir halde gençler görülmektedir (Demirci, 2003).

4.3.3.1. Fırka Devlet Bütünleşmesi: İnzibat (Disiplin) ve Nizam (Düzen)

Millî eğitim reformları her ne kadar millî kaygılarla başlatılsa da yapıldığı dönemin yaygın eğitim anlayışı çerçevesinde şekillenmektedir. Dolayısıyla 1936 yılında yapılan bu program da söz konusu dönemde özellikle ülkenin dış politikada yakın ilişkiler kurmaya çalıştığı ülkelerdeki yaklaşımların etkilerini büyük ölçüde taşımaktadır.

1935 yılında Maarif Vekâletinin ismi Kültür Bakanlığı olarak değiştirilmişti. Bu değişikliğin amaçlarından biri eğitimin sadece okul ve okulda yapılacak eğitim işleriyle ilgili olmayıp başta gençlik olmak üzere toplumun tüm kesimlerine hitap edecek ve sinema, izcilik gibi faaliyetleri de kapsayacak bir teşkilat halinde düşünülmesidir. Bu aynı zamanda parti devlet bütünlüğüyle de uyumludur. 1936-1939 yıllarında Talim ve Terbiye Kurulu üyeliği yapan Fikret Kanad'ın kültür kelimesini irfan anlamında kullandığı görülmektedir (Kanad, 1958: IX). Bu süreçte Bakanlığın, Almanya ve Rusya'daki gibi millî eğitimi tüm toplumsal unsurları kapsayacak şekilde geniş bir çerçevede düşündüğü söylenebilir. Daha önce Bakanlık içerisinde bir Hars Dairesi bulunsa da isim değişikliğinde kültür kelimesinin kullanılmasına ilişkin yaygın bir kanaat görünmemektedir. Dolayısıyla bu değişiklikte bir karşılaştırma ve ilişkilerin sürdürüldüğü ülke teşkilatlarının yapısının rolü olması muhtemeldir. 1930'lu yıllarda devletin dış ilişkilerinde yoğun temasta olduğu ülkelerden Almanya, Rusya ve İtalya tek parti yönetimi ve devlet parti bütünleşmesinin örneklerini temsil etmektedir. Almanya'da kültür (kultur) millî eğitim alanının temel kavramını oluşturmaktadır ve özellikle Birinci Dünya Savaşı öncesinde devlet kültürün kaynağı sayılmaktadır (Kandel, 1933: 63). Savaşı sonrasında da Almanya'da millî eğitimin görevi ortak kültür oluşturmaktır. Her eyaletin millî eğitime özgü ayrı bir bakanlığı bulunmaktadır. Prusya'da Bilim, Sanat ve Halk Eğitimi Bakanlığının işlevleri geniş kapsamlı olup

sadece eğitim ve bilimi değil, müzeler, tiyatrolar ve güzel sanatları da kapsamaktadır (Kandel, 1933: 62). Nazi döneminde ise millî eğitimi Nazi liderliğinin hedeflerine uydurmak hedeflenmiştir.

Söz konusu yıllarda Rusya'yla çok yakın ilişkiler kurulmuş, 1934'te Birinci Beş Yıllık Planda Sovyet kredileri kullanılmıştır. Program değişikliğinde sık sık Sovyet Rusya'dan söz edilmektedir. Programın 1926 ile karşılaştırılarak anlatıldığı Kültür Bakanlığı Dergisinin aynı sayısında Sovyet Rusya'da İlköğretim ve Eğitim İşleri başlığıyla Rusya'ya araştırma yapmaya giden öğretmenlerin Bakanlığa verdiği oldukça kapsamlı bir rapor yer almaktadır (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 198-241). Ardından İtalya, Almanya, Fransa ve Polonya'daki çeşitli okul türlerinin anlatıldığı yazılara yer verilmiştir (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 242-280).

Sovyet Rusya'da formal ve informal eğitim ayrıştırılmayacak şekildedir ve "eğitim hayat, hayat eğitimdir" anlayışı bulunmaktadır ve parti üyesi olsun olmasın herkes parti prensiplerine göre eğitilmelidir (Kandel, 1933: 172). Benzer şekilde Türkiye'de Kültür Bakanlığı, programların gaye ve hedefler bölümünü CHP'nin ideolojisine ve eğitim anlayışına göre değiştirmiş, okulların CHP ilkelerini esas almaları ve çocukların buna göre yetiştirilmesi konusuna ağırlık vermiştir (Başgöz 1995: 109).

4.3.3.2. Pragmatizmin Alman Yorumu

Program çalışmaları yapılırken Almanya'yla yakın ilişkiler söz konusudur. Dönemin şartlarına uyum sağlamaya çalışan CHP'nin dünya konjonktüründe etkili olan bir nasyonal sosyalist yapılanmaya gittiği ve solidarizm etrafında birleşmeyi hedeflediği belirtilmektedir (Kızılkaya ve İlyas, 2013). Nitekim 1931 ve 1935 yılında CHP'nin parti programında (1935: 8) şu ifadeler yer almaktadır:

> "Türkiye Cumhuriyeti halkını ayrı ayrı klaslardan karşıt değil, fakat, ferdiğ ve sosyal hayat için, iş bölümü bakımından, türlü hizmetlere ayrılmış bir sosyete saymak esas prensiplerimizdendir. Çiftçiler, küçük zanaat sahipleri, esnaf ve işçilerle, özgür ertik (meslek) sahipleri, endüstrieller (sanayi erbabı), tecimerler (tacirler) ve işyarlar (memurlar) Türk ulusal kuramının (bünye) başlıca örgenleridir (organlarıdır)"

Program değişikliğiyle Maarif Vekâletinin 1920'lerden sonra benimsemeye başladığı pragmatizmin vatanseverlik ve kahramanlık üzerine kurulu Hegelyen felsefeye dayanan Alman yorumu (Ata, 2000: 129-130) güçlenmiştir. Almanya'yla yoğun ilişkiler Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim programlarına Alman idealizmini taşımıştır. Böylece vatandaşlık sorumluluğu, görev bilinci, ulusal eğitimde dil, tarih ve edebiyata önem verilmesi, öğrenci andının okunması gibi özellikler Türk eğitim sisteminde yansımalarını bulmuştur. Fichte'deki kamu eğitimi kavramı, bir ülkenin içinde bulunduğu kötülüklerden zorunlu ve ulusal eğitim ile kurtulabileceği, bütün vatandaşların mükemmel insan olarak yetiştirilmesi gerektiği, milletinin yaşaması için kendi hayatını feda etmeye daima hazır olmak gibi Cumhuriyetin ilk yıllarında öne çıkan eğitim görüşleri bu örneklerdendir (Ata, 2015: 2-5). Alman romantizmi reaksiyoner olsa da aslında yabancı yönetimlerden kurtulmak gibi meşru bir tarihsel talep ileri sürmektedir (Tibi, 1979: 182). Fichte ilk aşamada devrimi, ikinci aşamada ise Napolyon'a karşı kurtuluş savaşını düşünmüştür. "Napolyon'a karşı savunduğu strateji, halk güçlerinin birleştirilmesi, mobilize edilmesi ve siyasi bir aksiyona dönüşmesi değil, temel olarak siyasi bir eğitimi ihtiva eder. O 'Alman ulusunun varlığını sürdürecek yegâne vasıta olarak mevcut eğitim sisteminin köklü bir değişimini öneriyorum' der." (Tibi, 1979: 186).

Nasyonal sosyalizm dönemi Almayasında eğitim devletin temel taşıdır. Ernst Krieck'e göre nasyonal sosyalist devlet bir eğitim devletidir. Temel ilkelerden biri parçadan önce bütün (Das ganze vor dem teil) ilkesidir. İnsanları anarşik bireysellik bilincinden kurtarmak için ulusal, toplumsal bütünlük, birbirine ait olma, birbirine bağımlı olma bilincini nüfuz ettirmek eğitimin görevi olmalıdır. Krieck bütünlük anlamına gelen ganzheit kavramını sıklıkla kullanmaktadır (Esh, 1961: 127). 1936 programının birey anlayışı da tıpkı buradaki gibi bireyin toplumla birlikte var olabileceği üzerinden şekillenmiştir. 1926 programı ise bunun aksine bireyi ön planda tutmaktaydı.

Program hazırlık süreci Kültür Bakanlığının öz Türkçe kelimeler bulmayla ilgili yoğun tartışmalarının olduğu dönemdedir. Dil çalışmalarını yöneten Kültür Bakanı Abidin Özmen açık bir şekilde bundan sonra belli talebeler üzerinde Fransa'nın

değil Alman terbiye sisteminin tecrübe edilmesine karar verdiklerini belirtmektedir. Özmen'e göre bugüne kadar okullarımızda takip edilen tedris usulleri Fransız pedagojisine uygun usullerdi, şimdi Alman tedris usullerinden istifade edilmesi düşünülmektedir. Kültür Bakanı bu kararını gerekçelendirmek için bazı ailelerin anormal sayılan çocuklarını doktorların tavsiyeleri üzerine Almanya'ya gönderdiklerini, bu çocuklardan önemli bir kısmının tahsillerini orada yaptıktan sonra normal olarak döndüklerinin dikkat çektiğini belirtmektedir. Bu nedenle müfredat programlarında bazı değişiklikler yapılacaktır (Kurun Gazetesi, 23.01.1935). Anlaşıldığı kadarıyla öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için alınan bu kararlar daha sonra okul programının hazırlanmasında da kullanılmak istenmiş ve Alman pedagoji geleneği baskın hale gelmiştir.

Alman Lisesinde öğretmen Zeki Cemil tarafından yazılan "Terbiye Sistemlerimiz Değişebilir mi?" başlıklı yazıda Alman maarif teşkilatı ve terbiye sistemiyle ilgili bir raporun Bakanlığa sunulduğu belirtilmektedir. Pedagoji Enstitüsü profesörlerinden Sadrettin Celal Antel Türkiye'nin Almanya olmadığını, eklektik olmak zorunda olduğunu belirtmektedir. Yapılan müfredat değişikliğini ise Avusturya'dakine benzetmektedir. Ona göre en iyi terbiye sistemi kendi bünyemize uyan sistemdir (Kurun Gazetesi, 6.03.1937).

4.3.4. İlkokul Programında Din ve Ahlak

1936 yılındaki İlk Okul Programı çalışması CHP'nin direktifleri doğrultusunda başlatılmıştır. Ortaokul ve lise kitaplarında belli dersler için yurt dışından getirtilerek tercüme edilen kitapların uyarlanması söz konusu olup yakın ilişkilerin olduğu ülkelerde yaygın nasyonal yaklaşımlarla aynı doğrultuda bir millilik arayışı öne çıkmaktadır. "Eğitim her türlü urasadan, yad ve yabancı fikirlerden uzak, üstün ulusal ve yurtçu olmalıdır" ifadelerinde olduğu gibi ulusallık vurgulanmaktadır (T. C. Kültür Bakanlığı, 1936: 12).

Programda din dersi de ahlak dersi de bulunmamaktadır. Fakat bu iki dersin bulunmayışındaki temel etkenler farklıdır. Programda din dersine yer verilmemesinin nedeni laiklik anlayışıyla ilgilidir ve din dersine yer verilmediği gibi din ve devlet

işlerinin ayrı tutulması gerektiği vurgulanmış, öğretmenlerin bu konuda nasıl davranacağı da belirtilmiştir:

> "Her öğretmen, derslerinde sırasını getirerek dinî işlerle devlet işlerini ayırmanın hayatta ne kadar zaruri olduğunu, vaktile dinî akidelerin devlet ve dünya işlerine karıştırılmış olmasından ne kadar zarar gördüğümüzü tarihten alınmış bol ve canlı misallerle gösterecek, dünya işlerinde ferdin ve devletin şu veya bu dini akidenin tesiri altında değil ilmin ve tecrübenin gösterdiği doğru yolda ilerlemekten başka çare bulunmadığını çocukların kavrayacağı bir dille anlatacaktır." (T.C. Kültür Bakanlığı, 1936: 9)

Böylece din dersi yer almadığı gibi din dersinin okullarda olması din ve dünya işlerinin birbirine karışması olarak anlaşılmış ve öğrencilere de bu şekilde anlatılması beklenmiştir.

Saffet Arıkan'dan sonra Bakanlık görevine getirilen ve programın uygulanma sürecinin önemli bir kısmında görevde bulunan Hasan Ali Yücel dönemin din dersi konusundaki tutumunu laiklikle ilişkilendirmektedir.

> "Cümhuriyet Maarifinin birinci vasfı layik oluşudur. Hususi itikatlar bir vicdan meselesi olduğuna göre hayatın yaratıcılığı içinde serbest ve tabii bir tarzda olgunlaşan ferdin vicdanını muayyen bir inanç şekline uydurmak, devletin işi değildir. Yeni nesilde ahlaki şuuru, ferdin, cemiyetin devam ve bekasına bir vasıta olması bakımından kuvvetlendirmek lazımdır. Terbiye, millet bütünlüğüne kendini faydalı kılacak insanlar yetiştirmek için yapılan tesir ve telkindir. Ameli ahlakın ve idealizmin kaynağı bu duygu olmalıdır." (T.C. Maarifi 1940-1941, 1941: 1)

Burada da görüldüğü gibi Bakana göre inanç kişisel bir vicdan meselesidir ve devletin görevi değildir. Fakat ahlaki şuur kazandırmak ve amelî ahlak bir gerekliliktir.

Dönemin politik ilişkilerinin yoğun olduğu Almanya, Rusya ve İtalya'da din dersi uygulamaları farklılık göstermektedir. Rusya'da Maarif Halk Komiserliğinin (Narkompros) hedefi halka komünizm esasına göre siyasi bir terbiye vermektir. Rusya'da daha önceki Çar rejiminde din eğitimi Ortodoks mezhebine dayalıyken yeni rejim sadece dinle ilişkisiz değil, din karşıtıdır (Kandel, 1933: 173). İtalya'da 5 senelik ilkokullardan sonra 8 senelik 2 devreli lise eğitimi verilmektedir ve bunların tüm sınıflarında din dersleri yer almaktadır (Uzel, 1939: 1-7). Almanya'da ise kilise görevlileri devletin diğer memurları gibi devlet politikasının ülke geneline yayılmasına çalışmışlardır.

1936 İlkokul Programında din dersleri gibi ahlak dersleri de ayrı bir ders olarak yer almamaktadır. Fakat ahlak 1936 programının temel hedeflerinden biridir ve ahlakın ayrı bir ders olarak yer almamasının nedeni öğretim yöntemiyle ilgilidir. 1926 yılında toplu tedris uygulaması gereği ahlak derslerinin (ilk sınıflarda din dersleri de) yurt bilgisi ve hayat bilgisi dersleriyle bütünleştirilerek verilmesi istenmişti. Daha sonraki yıllarda okullarda ahlak sorunuyla ilgili tartışmalarda Maarif Vekâleti okul programlarında ahlakın olmadığını değil nasıl bir ahlakın olduğunu açıklamaya çalışmaktadır. Örneğin 1930 yılında kendisine yöneltilen bir soruya Maarif Vekili Cemal Hüsnü Taray şöyle demektedir:

> "Maarif Vekâletimizin elbette tatbik ettiği bir ahlak ve terbiye sistemi vardır. Bu ahlak ve terbiye sistemi şüphe yok ki dünden farklıdır. Bu doğrudan doğruya çocuğun idaresine, şuuruna ve kendisine verdiğimiz layık ahlak mefhumlarına mutabık olarak iradesini serbest surette istimal ile eyiliğe götürmek suretinde tarif olunabilir. Muallimlerimiz bu fikirlerle mücehhezdirler" (TBMM, Zabıt Ceridesi, 3. Dönem, 19. Cilt, 60. Birleşim, 18.05.1930: 107)

Programda faal eğitim ilkesi devam ettirilmiştir ve ayrı bir ahlak dersi yerine ahlak konularının tüm okul programına yayılması amaçlanmıştır. Böylece ahlak, pratik boyutları olan ve yaşanan bir değer sistemi olarak faal bir şekilde yer alacaktır. Programa göre Türk çocuğu olmak aynı zamanda üstün niteliklere sahip olmaktır. Ahlak okulun görevlerinden sayılmış ve okulun çocuklara ahlaki alanlarda iyi ile doğruyu birbirinden ayırt edecek sağlam düsturlar telkin etmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu düsturlar kuru kuruya öğretilmiş ahlak ilkeleri değil okul ve okul dışındaki hayatın gereklerine göre öğrencinin çıkardığı ve kanaat getirdiği, tatbikine alıştığı düsturlar olmalıdır (T.C. Kültür Bakanlığı, 1936: 33).

"İlkokul, çocuklarda güzel şeylere karşı bir sevgi ve bağlılık uyandırmalı, kendi yaşlarına göre güzel şeyleri çirkin şeylerden ayırt etme iktidarını kendilerine vermelidir." (T.C. Kültür Bakanlığı, 1936: 33). Ayrıca "her öğretim ve eğitim kurumunda…içten bir ahlak anlayışına alıştırmak önemli olduğu kanaatindeyiz" (T.C. Kültür Bakanlığı, 1936: 12-13) şeklinde ifade edilen amaçtan anlaşıldığı üzere ahlakın programın genel hedeflerinden olduğu görülmektedir. Ahlak sadece bir derse

sığdırılamayacağından gençlik teşkilatları gibi diğer birimlerin de esasları olmalıdır görüşü hakimdir ve bu çerçevede çalışmalar yapılmıştır.

4.4. 1948 İlk Okul Programı

1936 programının uygulanmaya başlamasından sonra 1939'da İkinci Dünya Savaşı başlamıştır. Daha önceden yoğun ilişkilerin kurulduğu Almanya ve İtalya'daki rejimler yıkılmış ve yerlerine yeni yönetimler kurulmuştur. Sovyet Rusya'nın Türkiye'ye 19 Mart 1945 günü Türkiye Büyük Elçisini davet ederek 20 yıl boyunca Türk-Sovyet ilişkilerinin temelini oluşturmuş olan 17 Aralık 1925 tarihli Dostluk ve Tarafsızlık (Saldırmazlık) Antlaşmasının süresini uzatmayacağını ve antlaşmanın feshedilmesi talebini ileten bir nota vermesi nedeniyle iki ülkenin arası açılmıştır (Oran, 2001: 472). Dünyada ciddi ekonomik sorunların, Sovyet Rusya ve Çin gibi ülkelerde kıtlıkların yaşandığı bu dönemde Türkiye'de de ekonomik sorunlar yaşanmıştır. Bu süreçle birlikte Türkiye dünyada tanınırlığı artmaya başlayan Amerika ile yakınlaşmaya başlamıştır.

Dünyada yaşanan yeni gelişmelerin de etkisiyle Türklerin kökeni ve Orta Asya bağlantısının güçlendirilmesini hedefleyen 1930'lardaki bir temellendirme çalışmasının yerine bu dönemde dünyaya açılma söz konusu olmaya başlamıştır. Türkiye çok partili bir sisteme geçmiş ve öğretim programları da yeniden hazırlanmıştır. 1948'de İlk Okul Programı kabul edilip bir yıl uygulandıktan sonra 21-31 Ağustos 1949'da Dördüncü Millî Eğitim Şûrası gündemine alınmış ve yeniden düzenlenmiştir. Din dersinin program dışı ve isteğe bağlı bir ders olarak okullarda okutulmasına karar verilmiş ve 1950'de program içerisine alınmıştır.

4.4.1. İlk Okul Programın Hazırlanması

Daha önce Kültür Bakanlığı olarak isimlendirilen Bakanlık bu ismi çok uzun süre taşımamış ve 1941'de Maarif Vekilliği, 1946 yılında Millî Eğitim Bakanlığı adı verilmiştir. Böylece eğitim kelimesi teşkilatın tamamını kapsayacak şekilde kullanılmış ve 1948'de yapılan program Millî Eğitim Bakanlığı adıyla yayımlanmıştır. Programın hazırlanması sürecinde daha önce Almanya'ya gönderilmiş olan Reşat

Şemsettin Sirer Bakan olarak görev yapmaktadır ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Kadri Yörükoğlu'dur.

Programın hazırlanması için Millî Eğitim Bakanlığı bir dizi çalışma yaptırmıştır. Bakan Sirer Kasım 1946'da Valiliklere gönderdiği bir genelgeyle 10 yıllık bir ilköğretim çalışma planı talep etmiştir. Talim ve Terbiye Dairesi 11 Şubat 1944'te tüm öğretmenlerce cevaplandırılmak üzere bir anket göndermiştir. Ankette "Bugün programda mevcut derslerden başka ilkokul programında yer alması gerekli ders var mıdır? Varsa mucip sebepleri ile müfredatı ve konulacağı sınıflar hakkında düşünceler nelerdir?" sorularına cevap aranmıştır. İllerden gelen program önerileri, Ankara'da öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından incelenmiş ve ortak görüşler belirlenmiştir. Daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsü öğretmenlerinden Fuat Baymur başkanlığında M. Rauf İnan, Refik Durlu, Naşit Sarıca, Adviye Öktem, Fevzi Selen, Muvaffak Uyanık, Hayri Çakaloz, Fuat Koray, Mehmet Öztekin, M. Mengüş'ün bulunduğu bir komisyon tarafından incelenmiş ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından düzenlemeler yapılarak 1948'de kabul edilmiş ve yayımlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1995: 281).

4.4.2. Program Hazırlanırken Dış Ülke İncelemeleri

Program hazırlıkları yapılırken yurtdışına gönderilen araştırmacıların çalışmaları, yabancı uzmanların çalışmaları ve yeni yapılan uluslararası sözleşme metinleri kullanılmıştır. Bakan Sirer bu görevinden çok önce Almanya'ya gitmiş ve İsmail Hakkı ile birlikte "Almanya Maarifi" (1934) adlı kitabı yazmıştı. Ayrıca 1930'larda çok sayıda öğrencinin ABD'ye eğitim için gönderildiği belirtilmişti. Bu araştırmacılar Türkiye'ye döndüklerinde orada edindikleri tecrübeleri aktarmışlardır. Örneğin Ömer Hilmi Mart ile Hüseyin Hüsnü Cırıtlı'nın kitap halinde yayınladıkları çalışmaları Türkiye'de yeni eğitim anlayışının gelişmesinin yolunu açmıştır (Binbaşıoğlu, 2014: 469). Ömer Hilmi Mart 1949'da "Eğitim Ruhbilimi" kitabında eğitim için çok sayıda yeni kavram kullanmaktadır ve eğitim bilimleri bu yeni kavram tanımları odağında gelişim göstermiştir.

Bu dönemde politika bakımından ve eğitim alanında Amerika'yla ilişkiler artış göstermiştir. Daha önce de Amerikalı uzmanlar davet edilmişti ve Amerikan Heyetinin hazırladığı raporda eğitime de yer verilmişti. Fakat bu süreçte Amerika'dan davet edilen yabancı uzmanlardan sadece rapor sunmaları değil programın uygulama sürecinde de destek beklenmiştir. Özellikle Kate Wofford'un davet edilmesi programın köy okullarında uygulanmasıyla ilgilidir.

Program çalışmalarında üye olunan uluslararası kuruluşların ilkeleri gündeme gelmeye başlamıştır. Daha önceki programlarda da İsviçre'deki BİE başta olmak üzere Almanya ve Amerika'daki çeşitli uluslararası eğitim kuruluşlarının çalışmaları takip edilmekteydi. Fakat bu çalışmalar eğitimcilerin tercihleriyle yapılırken bu yeni dönemde uluslararası kuruluşların bağlayıcı ilkeleri söz konusu olmaya başlamıştır. TBMM 20 Mayıs 1946 tarihinde Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu Sözleşmesini onaylamıştır. Bununla eğitim, bilim ve kültür sahasında faal şahısların mübadelesi, kültürel faaliyetin bütün kollarında milletlerarası iş birliğinin teşvik edilmesi hedeflenmiştir. Program çalışmalarında BM'nin hazırladığı metinlerdeki eğitimle ilgili maddeler gözetilmiştir. BM'nin kabul ettiği İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi eğitimle ilgili maddelerinden dolayı programla ilgili düzenlemelerde sıklıkla gündeme gelmiştir.

4.4.3. İlkokul Programında (1948) Dış Modeller: Millî Eğitimin Amaçlarında Amerika Modeli

Bu dönemde Amerikan vakıfları ve kuruluşlarıyla olan ilişkiler, uluslararası konferanslar ve yayınlar, uluslararası kuruluş üyelikleriyle bir yandan eğitim literatürüne farklı kavramlar eklenirken bir yandan da bu kavramların odağını oluşturduğu yeni yaklaşımlar tartışılmaya başlanmıştır. 1948'deki programın hazırlanması Türkiye'nin ABD ile ekonomik anlaşmalar yapmasından sonradır. Bunlar 1947'deki kredi anlaşması, Marshall Planı ve Truman Doktrinidir. Bu anlaşmaların bir sonucu olarak önceki programdaki milliyetçilik ve devletçilik vurgusu yerine burada demokrasi ve eşitlik vurgulanmıştır.

1936'da CHP'nin parti programındaki ilkokulun hedefleri bölümü yerine millî eğitimin amaçları bölümüne yer verilmiştir. 1948 İlk Okul Programında yapılan değişikliklerle millî eğitimin amaçları "toplumsal bakımdan", "kişisel bakımdan", "insanlık münasebetleri bakımından", "ekonomik hayat bakımından" olmak üzere dört başlıkta sınıflandırılmıştır. Bu amaçların 1938 yılında ABD'deki eğitim amaçlarıyla oldukça benzer olduğunu belirten Doğan'a göre (1970: 68) bu durum toplumumuzda amaçlarla ilgili yeterli kadar çalışma yapılmadığını göstermektedir. Ona göre 1948'de yazılan ve Yedinci Millî Eğitim Şûrasında eğitimin tümü için genellenen, Türk millî eğitimi için tespit edilen amaçlar Türk toplumunun ihtiyaç ve özelliklerini ortaya koyan araştırmalardan çok başka ülkelerde yapılan araştırmalardan mukayese yoluyla tespit edilmiştir. Doğan (1970: 68) 1948 yılında yazılan amaçları 1938'de Amerika'daki amaçlarla karşılaştırmaktadır:

Tablo 1. Amerika'da ve Türkiye'de eğitimin amaçları

1938'de Amerika'da benimsenen amaçlar	1948'de Türkiye'de benimsenen amaçlar
Eğitilmiş bir şahıs başkaları ile çalışabilir ve oynayabilir.	Başkaları ile çalışıp oynayabilir.
Eğitilmiş bir şahıs sosyal davranışların nezaketine uyar.	Davranışlarında toplumsal nezaket esaslarına uyar.
Eğitilmiş bir şahıs sosyal bir kurum olan ailenin değerini takdir eder.	Aileye değer verir evini idarede beceriklidir.
Eğitilmiş bir şahıs ailede demokratik ilişkileri devam ettirir.	Ailenin bütün üyelerine karşı saygılı ve şefkatlidir.

Programda "Türk milletinin bir evladı olmanın şerefini duyar ve sorumluluğunu kavrar." "Şerefli Türk tarihinin değerlerini korur" (MEB, 1948: 1) gibi hedeflerde görüldüğü gibi öğrenci davranışına yönelik ifadeler tercih edilmiştir. Bu ifadelerin Amerika'daki program geliştirme çalışmalarına uygun olarak belirlendiği söylenebilir. Programa Feriha Baymur'un hazırladığı "Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri" adlı bir çizelge eklenmiştir (Binbaşıoğlu, 1995).

Yeni program öğretmenleri yeni sorunlarla karşılaştırmıştır. Programda her sınıfa çok sayıda ders konması, program muhtevasının yüklü olması ve programın esneklik niteliğinin ortadan kaldırılması karşılaşılan başlıca problemlerden sayılmaktadır (Kalaycı, 1988: 53). Dikkat çekilen bu sorunlar her iki kıta arasındaki

yaklaşım farklılığından kaynaklı görünmektedir. Bu dönemde Amerika program anlayışında öğretmenler de hazırlık faaliyetlerine aktif bir şekilde katılmakta ve detaylı bir program ortaya konmaktadır. Bu durum kendileri için bir sorun teşkil etmenin ötesinde kolaylaştırıcı ve öğretmenlere birçok açıdan rehberlik etmesi yönüyle olumlu bir özelliktir. Türkiye'de ise Amerika'daki gibi detaylı hazırlanan fakat öğretmenlerin rolünün kısıtlı olduğu bir program çalışması uygulamada kolaylık sağlamamıştır. Amerika'da çözüm olarak geliştirilen program yaklaşımı Türkiye'ye uyarlanınca ülkenin eğitim düzenlemelerinde yeni değişiklikleri de gerektirmeye başlamıştır.

Program geliştirme anlayışı bakımından yetkililerin iki anlayış arasında sıkıştığı görülmektedir. Bunlardan biri programın müfredat programı şeklinde temel başlıkları vererek içerik, yöntemler ve değerlendirme konusunda öğretmene serbestlik veren Avrupa sistemidir. Bu sistem usul-i cedit hareketinden bu yana Türk eğitimcilerin nispeten tanıdığı, Fransa, Almanya ve Rusya'da yaygın olan program anlayışlarıdır. Diğeri ise Türkiye'nin coğrafi bakımdan uzak olduğu Amerikan sistemidir ki o dönem itibariyle program anlayışı bakımından Avrupa'dan oldukça farklılık arz eder. Bu farklılıklar programın daha detaylı olarak yazılması ve ölçeme değerlendirme dahil her aşamayı kapsayan bilgiler içermesi gibi özelliklerdir. Bu farklılıkların dikkate alınarak daha kapsamlı uyarlama çalışması yapılmadığından program çalışmalarında bir geliştirme sürecinin esnekliği ve yumuşak geçişi yerine yeni sistem tartışmaları öne çıkmıştır.

4.4.4. Programda Ahlak Konuları ve İlk Okul Programı İhtiyari Din Dersi

1948'de ayrı bir ahlak dersi ve din dersi bulunmamaktadır. Fakat ahlak yaklaşımında önceki programda olduğu gibi ahlak eğitiminin programın tümünden beklenmesi anlayışı devam ettirilmiştir. 1943'te İkinci Maarif Şûrasında ahlak konusu ele alınmış ve bu konuda kararlar alınmıştır:

> "Okullarda ahlak eğitimi birbirini tamamlayan üç amaca bağlıdır:
> 1. Türk diline, kültürüne, inkılabın eser ve esaslarına, umumiyetle Türklük idealine bağlı bir Türk,

2. Bütün medeni milletlerce kabul edilen yüksek ahlak ilkelerini benimsemiş bir insan,
3. Kendine ve başkalarına saygı gösteren, haysiyet, şeref ve namus sahibi bir şahsiyet yetiştirmek" (T.C. Maarif Vekâleti, 1943: 104)

İkinci Maarif Şûrasında ahlak eğitimi önerilmiştir ve bunun için hazırlanan raporda her öğretim derecesi için (ilkokullar, orta dereceli okullar, yükseköğretim okulları) gerekçeler yazılmıştır. Daha sonra hazırlanacak 1948 programında yer alacak toplumsal ve kişisel ilkeler bu Şûrada ahlak eğitim komisyonunda ele alınmış ilkelerdir.

Programın "ilk okulun eğitim ve öğretim ilkeleri" başlığındaki "Ahlak eğitiminde muvaffak olmak için çocuklara soyut ahlak kuralları belletmekten ziyade onların yaşayışlarının ahlaki olmasını sağlamaya çalışılmalıdır." ilkesi yer almaktadır. Burada çocuğun doğuştan iyilik ve kötülük anlamlarına sahip olmadığı ve hata yapmanın çocuk için bir hak olduğu anne baba ve öğretmenin iyi örnekler olması ve hataya götüren sebepleri gözlemleyerek ortadan kaldırması gerektiği belirtilmektedir (İlk Okul Programı, 1948: 17). Programın ahlak eğitimi konusundaki tutumu da aynı netliktedir:

> "Ahlak öğretilmez, yaşanır demek, ahlakı çocuğa fiilleri ve hareketleri içinde tanıtmak icabeder demektir. Söz olarak öğretilecek kuralların çocuğun hayatında büyük bir tesiri olacağı şüphelidir. Genel öğretimde daima misali öne alıp kurala sonradan gittiğimiz gibi ahlakta da hayatı öne almak, çocukların tecrübelerinden hareket etmek ve sonra seviyeleri daha ilerleyince bu tecrübelerden genellemeler çıkarmayı denemek uygun olur." Türk ahlakının ilkelerine" çocukların tecrübelerinden hareket edilerek varılacak, bu ilkeler kurallar şeklinde belletilmeyecektir." (İlk Okul Programı, 1948: 18)

İkinci Şûrada alınan kararlardan sonra ayrı bir ahlak dersi yerine tüm okulun yanı sıra okul aile iş birliği de ahlak amacıyla gündeme gelmiştir. Bunlarla birlikte orta dereceli okullara yurttaşlık bilgisi konmuş ve yardımcı kitap olarak Tezer Taşkıran tarafından yazılan "Türk Ahlakının İlkeleri" kitabı kabul edilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995: 272). Dönemin yaygın ahlak görüşü, 1926'da toplu tedrisle ilgili ahlak dersinin nasıl bir gelişim gösterdiği ilgili bu tezde yapılan açıklamalarla bir arada düşünüldüğünde açıklık kazanmaktadır. Nitekim Binbaşıoğlu (1995: 268) ahlak derslerinin programlardan çıkarılmasının laiklik gereği olmakla birlikte eğitim

bilimlerinin bir gereği olduğunu, ahlak kuralları toplum içinde yaşayarak öğrenilir düşüncesiyle programlarda yer alan ahlak öğretilmez yaşanır ilkesinin yer aldığını belirtmektedir.

Dönemin eğitimle ilgili tartışmalarında din müesseseleri ve ahlak konularının programda daha fazla yer almasıyla ilgili başka ülkelerdeki uygulamalara referanslar görülmektedir. CHP meclis grubunun 1946 yılında verdiği raporda tüm çağdaş ülkelerde olduğu gibi vurgusu bulunmaktadır. Mecliste bu konuda başka ülkelerde programlarda söz konusu konuların nasıl yer aldığını zaman kısıtlılığı nedeniyle anlatmadığını belirten Mustafa Reşit Tarakçıoğlu şunları dile getirmiştir:

> "Efendim biz her nedense ilkokuldan itibaren bütün müesseselerimizden ahlaki musahabeleri, ahlaka müteallik bilgileri çıkarmış bulunuyoruz. Ben size, eğer vakit müsait olsa idi ve dinlemeye tahammül kudretiniz bulunsa idi, gösterecektim her yerinde nasıldır bunlar, yanımda programları vardır. Çocukların baba ve anaya karşı hürmeti, kardeşler arasındaki samimiyeti, komşulara karşı muhabbeti, memlekete karşı olan borçlar ve hülasa ahlak mefhumunun altında topladığımız şeylerin her derecedeki okullarda, yüksekokullar hariç, ilk, orta, liselerde bol bol verilmesi lazım gelir. Bu malumat onların programlarında vardır. Bizde de eski programlarımızda vardı. Bunu yine tekrar ele almaya mecburuz." (TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, 3. Cilt, 22. Birleşim, 24.12.1946: 431)

Tarakçıoğlu bir sonraki sene buradaki konuşmasını daha da açmış ve Fransa ve Belçika örneklerini vermiştir:

> "Eğitim Bakanlığı ahlak okutulmaz yaşanır diyerek bunu okullara koymadılar. Evet, ahlak yaşanır, cemaatte, ailede yaşanır, fakat aynı zamanda okullarda da okutulur. Başka memleketler ahlak dersi okutmaktadırlar. Bakın, Fransızların 1947-1948 ortaokullar müfredat programı buradadır. Fransızların programında gençlere muayyen saatlerde muayyen hususlarda ahlak ve yurt bilgisi verilmektedir. Nasıl bir beden terbiyesine, nasıl bir fikir terbiyesine ihtiyaç varsa ahlak terbiyesine o derece hatta onlardan fazla ihtiyaç yardır. Evet, ahlak yaşanılır, fakat şüphe yok ki aynı zamanda okutulur da. Şurada elimde Fransızların 1947-1948 ortaokulları müfredat programı ile Belçika ilkokullarının müfredat programları var, bunları uzun uzadıya okuyup başınızı ağrıtmak istemiyorum. Bakınız, neler öğretiyorlar çocuklara. Ailelerine karşı, büyüklerine karşı, büyük adamlara karşı, geçmişlere karşı nasıl hürmet etmek lazım gelir, birbirlerine karşı olan vazifeler nelerdir vatana karşı olan vazifeler nelerdir? Bütün bunlar ne güzel anlatılıyor. Bu işleri hiç kimse, hiçbir millet kendi başına alabildiğine boş bırakmış değildir. Binaenaleyh bendeniz bu ahlâk işinin müfredat programlarımıza girmesini, okutulmasını ve artık bu işin ele alınmasını ve bununla meşgul olunmasını rica ediyorum" (TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, 8. Cilt, 2. Birleşim, 29.12.1947: 594)

1948 programı için geniş kapsamlı bir çalışma yapılmış olduğu halde din dersine yer verilmemiştir. Din eğitim ve öğretimi konusu gençlerin ana babaya saygı beslemediği ve komünizm tehlikesine karşı tedbir olarak 1946'da TBMM gündemine gelmiştir. Bütçe müzakerelerinde Fransız okullarındaki gibi musahabat-ı ahlakiye dersinin konulabileceği fakat bunun yurt bilgisi dersi içerisinde işlenebileceği belirtilmiştir.

Din dersiyle CHP'nin ilgilenmeye başlaması 29 Mayıs 1939'da toplanan Beşinci Kurultayda partiden bağımsız bir şekilde çalışmak üzere oluşturulan Müstakil Grubun çalışmalarıyladır. Bu Grup "Din İşleri Raporu"nu hazırlamış, Raporda CHP'nin 1945'e kadar savunduğu laiklik anlayışı muhafaza edilmiştir (Salimoğlu, 2020: 59- 60). 1946'da CHP İstanbul Milletvekili Hamdullah Suphi Tanrıöver geçmişte Rusya'da Kızıl İhtilalle dine ağır darbeler indirildiğini, patrikhanenin kaldırıldığını ve kiliselerin yıkıldığını fakat şimdi patrikhanenin iade edildiğini belirtmektedir. Fransa'da da din ve devlet ayrılmış fakat halk kiliseleri ayakta tutmuş ve buna imkân tanınmıştır (TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, 3. Cilt, 22. Birleşim, 24.12.1946: 439). Partinin Yedinci Kurultayında ilk ve ortaokullarda din dersleri verilmesiyle ilgili önerge verilmiş, Millî Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer "Türk milleti Müslüman bir millet olduğuna göre bu camiada İslam dininin akidelerini öğrenmek ve öğretmek isteyen vatandaşlar bulunacaktır" sözleriyle bu konuda somut adımların atılacağının sinyallerini vermiştir (Salimoğlu, 2020: 64). Kurultayda Hamdullah Suphi Tanrıöver İslam ülkelerinde laiklik uygulamalarından, Batılı ülkelerde din derslerinin verildiğinden ve Batıdaki kilise üniversitelerinden örnekler vermiştir (Ayhan, 2014: 114-116).

Yedinci Kurultayda din eğitimi meselesiyle ilgili olarak bir komisyon kurma kararı alınmış ve bu hayata geçirilmiş tüm bunların sonucunda CHP Meclis Grubunun dini öğretim konularını incelemek üzere kurduğu komisyon raporu 19 Şubat 1948 tarihinde CHP Milletvekili Şemseddin Günaltay tarafından okunmuştur: "Muasır milletlerde dahi olduğu gibi ilkokul öğrencilerine ihtiyari olarak din dersi verilmesinin laikliğe münafi olmadığı neticesine varıldı" denilmiş ve ihtiyari din derslerine yer verileceği açıklanmıştır. Öcal'a göre (1999: 315) 19 Şubat 1948 tarihinde ilkokulların

4 ve 5. sınıflarına din dersi konulması kararı alındığı halde kitap yazdırma gerekçesiyle derslere 15 Şubat 1949'da başlanabilmiştir. Din dersi öğrenci ve velilerin isteği doğrultusunda, ders saatleri dışında ve ders geçmeyle ilgisi olmayacak şekilde düzenlenmiştir.

İhtiyari din dersleri 7 Şubat 1949'da Tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe konmuştur. İlkokulların 4 ve 5. sınıflarında haftada birer saat olarak belirlenen din dersleri programı Diyanet İşleri Başkanlığında (DİB) kurulan bir komisyonca hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanı Banguoğlu "ilkokullarda ihtiyari olarak okutturulması kararlaştırılan din bilgisi öğretimine ne zaman ve hangi tarihte başlanacaktır?" sorusuna din derslerinin müfredat programının Diyanet İşlerinde kurulan komisyonca hazırlandığını ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Heyeti tarafından incelendikten sonra Bakanlıkça tasdik edildiği cevabı vermiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem,14. Cilt 18. Birleşim, 13.12.1948: 105).

Programda din dersinin yeniden yer almasında öncelikle toplumsal bir ihtiyacın giderilmesi amacı bulunmaktadır. İnönü'nün din derslerine ilişkin "cemiyetin sosyal realitesine arkamızı çevirmek yerinde olmaz" ifadeleri bu konudaki yaklaşımı özetler. İnönü ayrıca azınlık ve Türk vatandaşları arasındaki eşit olmayan bir durumu da gündemine alır:

> "Çocuklara din terbiyesi vermek isteyen ana babalar, devlete şunu söyleyeceklerdir: Ya bize bırakın!, yahut icabını siz yapın!. Türk olmayan anasıra tanınan bu en tabii vicdan hakkının icaplarını yerine getirmekten Türkleri mahrum etmek hangi hakka istinat ettirilebilir?" (Barutçu, 2001: 880)

1948 İlk Okul Programı, yukarıda söz edilen din öğretimiyle ilgili rapordan sonra hazırlanmış olduğu halde din dersleri yer almamıştır. Bu süreçte konunun çok fazla tartışılmış olmasıyla birlikte Bakan Sirer'in MEB dışında bir din dersi oluşturmaya çalıştığı ve Almanya'dakine benzer bir uygulama istediği söylenebilir. İsteğe bağlı din dersine program çalışmalarından sonraki bir değişiklikle karar verilmesi insan hakları konusundaki yeni yaklaşımla da ilgili görünmektedir. Nitekim program kabul edilip bir yıl uygulandıktan sonra 21-31 Ağustos 1949'da Dördüncü

Şûra toplantısında programın amaçlarının İnsan Hakları Beyannamesiyle karşılaştırılarak uygun olduğu kanaati belirtilmiştir.

İkinci Dünya Savaşı öncesinde İtalya, Almanya, Sovyet Rusya ve İspanya'da kilisenin baskılanması ve Hristiyanların sıkıntı yaşamasına karşılık İngiltere ve ABD gibi kiliseyle barışık ülkelerde ise daha demokratik tutumlar bulunmaktadır. Savaştan sonra buralardaki demokratik tutum kiliseyle ilişkilendirilmiştir. ABD'de eğitim çevrelerinde din duygusu ihtiyaç kapsamında değerlendirilmektedir. Türkiye'de toplumun din eğitimiyle ilgili taleplerinin çok daha öncesinde de bulunduğu göz önünde bulundurulduğunda yeni demokrasi anlayışı ve din duygusunun bireysel ihtiyaçlar kapsamında görülmesinin Türkiye'deki değişen tutumu kolaylaştırdığı söylenebilir.

1948 programında derslerin özel amaçları yazılmış; fakat 1949'da eklenen din derslerinde amaçlar bölümüne yer verilmemiştir. 1948 İlk Okul Programı içerisinde din dersinin diğer derslere göre ayrı bir görüntüsü olduğunu ifade eden Yürük'e göre (2011: 101) bu durumun nedenlerinden biri din derslerinin uzun bir aradan sonra tekrar verilmeye başlanması dolayısıyla meşruiyet sorunuyla yüz yüze kalınmasıdır. Meşruiyet sorunu dışında model alınan programlarda din dersi olmayışı ve bir uyarlama sorununun ortaya çıkması da muhtemeldir. Nitekim Amerika'da din dersleri devlet okullarında verilmeyip programlar öğrencilerin kiliselerden din dersi almasına imkân verecek şekilde düzenlenmektedir.

1948 programının hazırlandığı yıllarda Amerikan yardımları aracılığıyla sağlanan mali imkanlar dönemin basılı yayınlarını artırarak süreç içerisindeki çalışmaların hızlı bir şekilde yayılmasını sağlamıştır. Bu nedenle programın tanıtımı ve uygulanması önceki programlardan daha geniş etki alanı bulabilmiştir. Bu süreçteki yayınlar, Türkiye'de yeni oluşmaya başlayan eğitim terminolojisi ve program geliştirme anlayışının yönünü belirlemiştir. Avrupa'ya çok az sayıda araştırmacı gönderilmeye başlanmış ve Avrupa pedagoji anlayışına sahip olanlar da emeklilik, vefat gibi nedenlerle sayıca azalınca Amerika'dan dönenlerin etkisi yaygınlaşmaya başlamıştır.

4.4.5. Programda Daha Sonra Yapılan Değişiklikler

7 Kasım1950'de din derslerinin program içerisine alınması kararı alınmıştır. Karar metninde "Türk çocuklarının diğer ihtiyaçlarına olduğu gibi din ihtiyaçlarına cevap vermek üzere ilkokullarda din öğretimi yapılması ve diğer dersler arasına alınması uygun görülmüştür" denilmektedir. 13.08.1956 tarihinde Bakanlar Kurulunun 7805 sayılı kararı ve MEB'in 17.09.1956 tarih ve 921 sayılı genelgesiyle orta okullar ve dengi diğer okulların 1. ve 2. sınıflarına (ilköğretim okulları 6., 7.) din bilgisi derslerinin okutulması kararlaştırılmıştır. Böylece dersin adı din bilgisi olarak değiştirilmiştir.

4.5. 1968 İlkokul Programı

1968 yılında kabul edilen İlkokul Programı diğer programların aksine yıllar süren bir program geliştirme süreci sonunda oluşturulmuştur. Türkiye'de ve dünya genelinde önemli politik değişimler yaşanmış, program siyasi istikrarsızlıkların yaşandığı bir süreçte hazırlanmıştır. 1950-1960 arası Demokrat Parti dönemi, 27 Mayıs Darbesi, başarısızlıkla sonuçlanan koalisyon girişimleri nedeniyle sık sık yönetim değişiklikleri yaşanmış eğitim alanında başlatılan çalışmalar yarım kalarak birbiri üzerine eklenmiştir.

Politik alandaki gerilimli dönemin yanı sıra eğitim alanında da daha önceki programın beraberinde getirdiği zorluklar tartışılmıştır. 1948 programıyla şehir ve köy okulları programları bir araya getirilmiş ve öğretmenler uygulamada sorunlarla karşılaşmıştır. Bu nedenle yeni bir programın hazırlanması gerektiği ifade edilmiş ve uzun yıllar süren çalışmalar yapılmış, 1962'de taslak program hazırlanarak deneme ve değişiklik sürecinden sonra program kabul edilmiştir. Bu uzun yıllar içerisindeki çalışmalarda gerek ulusal düzeyde gerekse uluslararası ilişkiler çerçevesinde eğitimsel gelişmeler takip edilmiş ve program bu çabaların sonucunda ortaya çıkmıştır.

4.5.1. İlkokul Programının Geliştirilmesi

Program geliştirme süreci bakımından bu program öncekilerden oldukça farklılık arz eder. Programın geliştirilmesinden kabul edilmesine kadar geçen süre

içerisinde farklı bakanlar[9] ve hükümetler yönetimde bulunmuştur. Bu değişiklikler program geliştirme çalışmalarını da etkilemiş, görev alan kişiler ve kurumsal birimler artmıştır.

İlkokul Programının İlkokul Program Taslağı, Geliştirilmiş İlköğretim Program Taslağı ve İlkokul Programı olmak üzere üç aşamalı bir geliştirme süreci bulunmaktadır. Program hazırlıkları için ilk başta 1953-1954 öğretim yılında Bolu'da proje metodu uygulanan deneme çalışmaları başlatılmıştır (Öztürk, 1958). Daha sonra bu deneme çalışmaları İstanbul'da da yapılmış ve sonuçlar Yeni İlkokul Program Taslağının hazırlanmasında kullanılmıştır. Darbeyi takip eden günlerde Millî Birlik Komitesi millî eğitimi istikrara kavuşturmak, eğitimin bütün yurtta yayılmasını ve gelişmesini sağlamak amacıyla uzun süreli bir Eğitim Planı talep etmiştir. Bunun için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında Millî Eğitim Planlama Kurulu içerisinde bir İlköğretim Komitesi oluşturulmuş ve Plan hazırlığı yapılmıştır. Komite çalışmaları kapsamında öncelikle Türkiye Eğitim Millî Komisyonunun Raporu yayımlanmış, sonra bu rapor Eğitim Planı Hazırlığı ile Görevli Komisyonun incelemesine sunulmuştur. Her iki komisyonun teklif ve tavsiyeleri dikkate alınarak Eğitim Planı hazırlanması Millî Eğitim Şûrasının inceleme ve onayına arzı kararlaştırılmıştır (İlköğretim Komitesi Raporu ve On Yıllık Plân, 1961). Millî Eğitim Planlama Kurulunun çalışmaları, Komiteler, Komisyonlar ve Koordinasyon Grubu olmak üzere üç safha halinde tasarlanmıştır. Komitelerden biri de "Din ile İlgili Eğitim ve Öğretim" konusunu ele almakla görevlendirilmiştir (İlköğretim Komitesi Raporu ve On Yıllık Plân, 1961).

İlk Öğretim Genel Müdürlüğünde 1961'de kurulan Program Geliştirme Bürosu tarafından öğretmen okulları, eğitim enstitüsü öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve ilkokul öğretmenlerinin çabalarıyla program geliştirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995: 385). Program ilk olarak 1962'de taslak olarak hazırlanmış ve denenmeye başlanmıştır.

[9] Aynı dönemlerde iş birliği yapılan Ford Vakfındaki bir yetkili olan Eugene Northrop Türkiye'deki 6 yıllık görevi boyunca 3 farklı hükümet ve 7 farklı millî eğitim bakanıyla çalışmıştır (Erken, 2020).

Daha sonra bu taslak üzerinden Geliştirilmiş İlkokul Program Taslağı hazırlanmış ve 1968'de Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmıştır.

4.5.2. Program Geliştirme Sürecinde Dış Ülke İncelemeleri

Program değişikliğinin gündeme gelmesi neredeyse 1948 programının uygulanmaya başlamasıyla eş zamanlıdır. Çünkü 1948'de köy okulları ve şehir okulları için aynı program hazırlanmıştır. Karşılaşılan güçlükleri belirlemek ve bir öğretmenin 5 sınıfı okutmak zorunda kaldığı tek öğretmenli köy okulları için Florida'dan Wofford davet edilmiştir. Wofford 1 Şubat 1952'ye kadar yaklaşık 4 ay Türkiye'de kalmış ve öneriler kısmında kendisinin çalıştığı Florida Üniversitesine 25 öğretmen gönderilmesini istemiştir. Buna uygun olarak Bakanlık müfettişi Osman Ülkümen başkanlığında 20 öğretmen gönderilmiştir. Öğretmenler yurda dönünce 1968 programı çalışmalarına başlamışlardır. Okullarda modern eğitim ve öğretim anlayışlarının ve uygulamalarının çağdaşlaşmasında bu eğitim hareketlerinin büyük yeri olduğu belirtilmektedir (Binbaşıoğlu, 2014: 391-392). Daha sonra da ABD'ye çok sayıda öğrenci ve eğitimci gönderilmiş bu öğrencilerin bir kısmı ise Milletlerarası İş Birliği İdaresi (ICA) ile yapılan anlaşmalar çerçevesinde gitmiştir. Anlaşma yapılan ICA, ABD'de devlet kararıyla 1948'de kurulan ve az gelişmiş ülkelere tarım, eğitim, işletmecilik, kamu yönetimi gibi alanlarda teknisyen ve personel desteği sağlayan bir örgüttür (Akbaş, 2006). 1950-1960 yılları arasında 41'i Amerika'dan olmak üzere 44 yabancı uzman görev yapmıştır (Soran, 2010: 82). Trinity College'dan Lester Beals, Boston'dan William Kwaraceus ve Dickerman'ın incelemeleri, eğitim sisteminin dönüştürülmesinde önemli ölçüde etkili olmuştur. Uzmanların bazısı Fulbright Programı dahilinde gelmiştir. Program geliştirme süreci boyunca diğer ülkelerdeki eğitim çalışmaları incelenmiş yabancı uzman raporları ve araştırma için yurt dışına gönderilenlerin çalışmaları dışında uluslararası toplantılarda alınan kararlar dikkate alınmıştır. Bunun yanında Türkiye'de faaliyet gösteren ve daha çok Amerika merkezli vakıf ve derneklerin desteği sağlanmıştır. Amerikan Ford, Rockefeller ve Carnegie Vakıfları eğitim alanıyla özel olarak ilgilenen vakıflardır. Millî Eğitim Bakanlığı resmî olarak Rockefeller ve Ford Vakıflarıyla ilişki kurmuştur. Rockefeller Vakfı öğrencilere burs desteği sağlayarak Amerika'da araştırma yapmalarını desteklemiştir.

1958 yılında Millî Eğitim Bakanlığından Kadri Yörükoğlu'na da burs vermiştir (Erken, 2020: 217-218). Yörükoğlu Talim ve Terbiye Kurulunun en uzun süren başkanlığını yapmıştır.

Ford Vakfı, burs programlarından ziyade Türkiye'deki çeşitli okullar ve eğitim işleri için doğrudan maddi yardım politikası izlemiştir (Soran, 2010: 72). İlk ve orta öğretimin geliştirilmesi talebi vakfa 1957'de iletilmiş ve vakıf tarafından Philip Coombs, F. Champion Ward ve Louis Smith müşavir olarak gönderilmiştir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda inceleme yapan müşavirler gözlem ve tavsiyelerini bir rapor halinde sunmuşlar, maarif meselelerinin bir bütün halinde ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu amaçla çeşitli kademelerden tecrübeli ve yetkili kimselerden bir komisyon kurulmasını ve bu komisyonun yurtiçi ve dışında tetkikler yapmasını teklif etmişler, Ford Vakfının bu konuda maddi manevi yardımlara hazır olduğunu bildirmişlerdir (Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu, 1960: 1). Burada teklif edildiği üzere bir komisyon kurulmuş ve Amerika'dan Kaliforniya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Howard E. Wilson ve Fransa'dan Aix-en-Provence Üniversitesi Klasik Medeniyetler Profesörü Pierre Guillon görevlendirilmiştir. Yapılan çalışmalara Ford Vakfı temsilcileri Ward, Harvey Hall ve Sloan Wayland katılmışlardır (Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu, 1960: 2). Türkiye'de çeşitli şehirler ziyaret edilerek Japonya, ABD, Fransa, İngiltere, Batı Almanya ve İtalya'dan sonra Viyana'ya geçilmiş ve rapor orada yazılmıştır.

Raporda ele alınan konulardan biri de din ile ilgili eğitim ve öğretim konusudur. Raporda okul çağı çocuklarının din bilgisi edinmesi yurttaşlık için gerekli görülmüştür. Derslerin işlenmesinde bilgi ve uygulama farkına dikkat çekilmektedir:

> "Bu derslerde dinimizin gerek itikat gerekse amel yönünden temel prensipleri öğretiliyor ve bu prensiplerin ahlaki ve dini bakımlardan manalandırılmasına çalışılıyor. Dine karşı ilgi ve sevgi uyandırmak bakımından da faydalı bulduğumuz bu dersler tamamıyla öğretici mahiyette olup ibadet şekillerini bizzat yaparak ve yaşayarak öğreten dini okullardaki öğretimden farklı bir mahiyet taşır. Çocuk müfredat programındaki dini bilgileri öğrenmekten mesul fakat esaslarını öğrenmekte olduğu dinin ibadete müteallik icaplarını icrada muhtardır. Üstelik öğrencinin bu dersten mesul olup olmaması velisinin ihtiyarına bırakılmıştır. Netice itibariyle komisyonumuz okullardaki din dersleri öğretimi ile Türkiye Cumhuriyeti'nin temel prensiplerinden biri olan

> laiklik arasında herhangi bir tezat görmüyor." (Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu, 1960: 110)

Yedinci Millî Eğitim Şûrasında Türk eğitim sisteminde önemli yeri olan Eğitim Millî Komisyonu Raporunun hazırlanmasında ciddi katkılar sunduğundan dolayı Ford Vakfına teşekkür edildiği görülmektedir (MEB, 1990b: 102). Bakanlık tarafından Ford Vakfından maddi destek ve personel yardımı kabul edilirken Vakfın Türkiye'ye eğitim materyali getirmesi de kolaylaştırılmıştır. Örneğin satın alınan malzemeler gümrük vergilerinden muaf tutulmuştur (Soran, 2010: 72).

Başgöz Amerikalı Vakıflarla iş birliği çabalarını eğitim çıkmazından kurtulma arayışı olarak değerlendirmektedir:

> "DP 1959'lara doğru tam bir çıkmaz içine düşmüştü. Bakan Tevfik İleri çareyi Amerikan uzmanlarında aradı. Onun isteği ile ABD Ford Vakfı Türk Millî Eğitimi üzerine bir rapor hazırlamak için kurulan bir komisyonun giderlerini ödemeyi kabullendi. Fahir İz'in başkanlığında kurulan bir komisyona Wilson ABD temsilcisi olarak katıldı. Bu komisyonun üyeleri dünyayı gezecek, başka memleketlerin eğitim kurumlarını inceleyecek, oradan öğrendikleri ile Türkiye'ye bir eğitim raporu sunacaktı. Pek ters bir yolla işe başlayan komisyon üyeleri başta ABD olmak üzere bazı memleketlerde uzunca bir gezi yaptı. Sonra Viyana'da lüks bir otelde kalarak raporunu yazdı. Komisyonda Fahir İz gibi, Ekrem Üçyiğit gibi değerli eğitimcilerin bulunması Mili Eğitim Komisyonu raporunu turistik bir gezi olmaktan kurtardı. Türk eğitiminin özellikle de ilköğretimin baştan sona değiştirilmesini salık veren raporun bu ılımlı tavsiyeleri bile DP hükümetini memnun etmedi; rapor rafa kaldırıldı. Ancak 27 Mayıs devriminden sonra 1961 yılında yayınlanabildi." (Başgöz, 1995: IX-X)

1951 yılında Türkiye ve ABD arasında ikili anlaşma neticesinde Türk-Amerikan Derneği kurulmuş, kurucu üyeleri arasında zamanın Maarif Vekili Tevfik İleri, Talim ve Terbiye Kurulu Raportörü Feriha Baymur, Kültürel Münasebetler Müdürü Emin Hekimgil, Milletvekilleri Cemal Köprülü ve Halide Edip Adıvar, İstanbul Üniversitesi Rektörü Ömer Celal Sarc, ABD Ankara Büyükelçisi George Wadsworth, Robert Koleji Müdürü Floyd Black gibi isimler bulunmuştur. Dernek hem Amerikan Büyükelçiliği hem de Türk Dış İşleri tarafından destek görmüştür (Ağır, 2021: 160). Millî Eğitim Şûralarında da Türk Amerikan Derneğinin faaliyetlerinden bahsedilmekte ve bazı faaliyetlerin Amerikan vakıflarla özellikle de Ford ve Rockefeller vakıflarının desteğiyle yapıldığı belirtilmektedir.

Bakanlık bu süreçte uluslararası kuruluşlardan Milletlerarası Eğitim Bürosu (BİE) ve UNESCO'nun çalışmalarına katılmıştır. BİE ve UNESCO eğitim alanında ayrı ayrı çalışmalar yaptıkları gibi kimi zaman ortak kimi zaman başka dernek ve kuruluşlarla birlikte çalışmalar yapmışlardır. UNESCO İkinci Dünya Savaşı sonrası Temel Eğitim (education de base), okuldan önceki eğitim (education préscolaire), okuldan sonraki eğitim (Education post-scolaire) gibi teşkilatlar kurmuştur (Ülken, 1973). UNESCO, bünyesindeki eğitim birimleriyle ülkelerin eğitim alanındaki çalışmalarına danışma desteği vermiş, Türkiye'nin özellikle eğitim planlamasıyla ilgili kararlarında yönlendirici olmuştur.

Bakanlık, UNESCO ve Amerika Eğitim Araştırmaları Derneği tarafından 13-21 Şubat 1956 tarihleri arasında Atlantik City'de yapılan Birinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Konferansına temsilci göndermiş, BİE ve UNESCO tarafından Cenevre'de 7 Temmuz 1958'de düzenlenen Milletlerarası Maarif Konferansına katılmıştır. Eğitimle ilgili düzenlemelerde bu toplantıda 15 Temmuz'da alınan 46 numaralı tavsiye kararına sıklıkla atıfta bulunulmuştur. Buna göre hali hazır gelişmeler, bilgi, sosyal bünye ve insan faaliyetlerinde meydana gelen hızlı değişimlerle kendini göstermektedir. Büyük ölçüde fikir hareketlerinin, tartışmaların ve görüş alışverişi sonucu pedagoji alanındaki ilerlemeler her şeyden önce okul problemleri ile ilgili objektif araştırmalar gerektirmektedir. Okul programları yapmayı hedeflerken, cemiyetin olduğu kadar bütün fertlerin imkân ve alakalarını hesaba katmalıdır (İlköğretim Komitesi Raporu ve On Yıllık Plan, 1961: 94). İlköğretim Komitesi Raporuna göre ilkokul programının amaçlar kısmı, Milletlerarası Maarif Konferansının 46 numaralı tavsiyesinde belirtilen maddelerden istifade edilerek yeniden tanzim edilmelidir (İlköğretim Komitesi Raporu ve On Yıllık Plan, 1961: 38). Türkiye'deki ulusal toplantılarda da buradaki tavsiyelerin alınacak kararlarda etkili olduğu görülmektedir.

UNESCO'nun 1960'lı yıllarda düzenlediği bölge konferansları birçok ülkenin eğitim planlaması konusunda teknik yardım isteğinde bulunmasına yol açmıştır. Kuruluş bu talepleri karşılamak için 1960-1963 arasında Latin Amerika'da Santiago kentinde, Asya'da Yeni Delhi'de, Arap devletlerinde Beyrut'ta ve Yeni Afrika

ülkelerinde Dakar'da bölgesel eğitim merkezleri kurmuş, 1960'larda 80 ülkeye toplam 150'den fazla kısa süreli heyetler ve 190'ı aşkın daha uzun görev süreli eğitim planlaması danışmanları göndermiştir (Coombs, 1973: 34). Bu yeni eğitim alanına ilgi duyabilecek üniversiteler ve öteki örgütlerle bağlantı sağlayarak araştırmayı hızlandırmak amacıyla Dünya Bankası, Ford Vakfı ve Fransız hükümetiyle iş birliği yaparak 1963'te Paris'te bir Uluslararası Eğitim Planlaması Enstitüsü (UEPE) kurmuştur (Coombs, 1973: 35). Aynı dönemlerde yüzlerce kişi UEPE'de ve UNESCO'nun bölgesel merkezlerinde eğitim programlarına katılmışlardır (Coombs, 1973: 35).

4.5.3. İlkokul Programında (1968) Din Bilgisi Dersi

Program 1961 Anayasasına göre hazırlanmış olduğundan din bilgisi dersi Anayasanın "Din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır." maddesi gereği isteğe bağlı olarak programda yer almıştır. İlk Okul Programında din bilgisi 4. ve 5. sınıf öğrencilerine, velilerin yazılı isteğiyle okutulmak üzere konulmuştur. Program geliştirme çalışması sadece ilkokullar için yapıldığından 4. ve 5. sınıfların programı düzenlenmiştir.

Din bilgisi dersi için amaçlar ve açıklamalar bölümleri yazılmıştır. Amaçlar "Allah'ı sevme ve şükretme duygusuna sahip olur. Allah'ın varlığına ve birliğine inanmanın İslam dininin esaslarından bulunduğunu; Hazreti Muhammed'in büyüklüğünü ve hak peygamberi olduğunu kavrar" ifadelerinde olduğu gibi öğrenci davranışına yönelik yazılmıştır. Açıklamalar kısmında öğretmenin derste dikkat etmesi beklenen hususlara yer verilmiştir.

4.5.4. İlkokul Programında (1968) Dış Modeller

Önceki programlarda eğitimcilerin başka ülkelerdeki modellere ilişkin tartışmalarının ve bu konudaki çeşitliliğin yerine burada uluslararası kuruluşların kararları ve Amerikan modeline yönelik bir ön kabul olduğu görülmektedir. Süreç içerisinde de Amerikan vakıflar ve uzmanlarla ortak yapılan çalışmalar öne çıkmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi eğitimciler başka ülke modellerini Türkiye

genelinde uygulama konusunda çok istekli davranmamaktadırlar. Bunların bir örneği Bolu'daki deneme çalışmalarında Proje Metodu uygulanmasıyla ilgili eğitimcilerin görüşleridir. 1953-1954 öğretim yılında deneme çalışmalarına 1961-1962 öğretim yılına kadar devam eden bu çalışmalara katılan öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

1. 1948 Programının yüklü olması ve düzenleniş şekli nedeniyle bu metodu uygulamak çok zordur.
2. Sınıflar kalabalık, ders araç gereçleri yetersizdir.
3. Amerikan okullarında kullanılan yöntem Türkiye'de örnek alınamaz.

İlkokul Program Taslağında programda yapılacak değişikliklerin gerekçesi 12 madde halinde açıklanmıştır. Bu gerekçeler programların sosyal, siyasi, ekonomik ve teknolojik gelişmeler nedeniyle sürekli geliştirilmesi ihtiyacı, UNESCO ve Dünya Öğretmenler Federasyonu toplantılarının program geliştirmeyle ilgili raporları, Beşinci Millî Eğitim Şûrası kararları, 1961'deki 222 sayılı kanun ve bu kanun gereği düzenlenen Millî Eğitim Komitesi On Yıllık Rapor, çeşitli memleketlerde beslenme konusundaki gelişmeler ve eski programda sorun olan hususlar şeklinde belirtilmiştir. Buna göre 1948 programında dikkat çekilen eksiklikler ilk olarak programda amaçlar çocuğun kişiliğini bir bütün olarak ele alırken müfredatın ise formalist oluşudur. Yeni programda bu çelişki giderilmeli ve amaçlar değerlendirmeye elverişli bir objektif ve fonksiyonellik göstermelidir. 1948 programı daha çok şehir okulları için düzenlendiğinden birleştirilmiş sınıflarda ve köy okullarında zorluklara neden olmuştur. Yeni programda bu okulları da dikkate alan değişiklikler yapılmalıdır. Daha önceki programda ilk üç sınıfta dersler bir mihver etrafında toplulaştırılırken ikinci devrede bilimsel sınıflandırmaya gidilmiştir. Ortaokula hazırlık süresi getirme isteğinden doğmuş görünen bu sınıflandırma yerine ikinci devrede de toplulaştırmaya gidilmesi gerekir. Eski programda ilkeler ve genel hedefler arasında bir sınıflandırma zaafı ve tekrarlar var ayrıca çocuk gelişimiyle ilgili ilkelere gerektiği kadar yer verilmemiştir. Bu kısmın yeniden düzenlenmesi faydalı olur. Eski program mahalli şartları ve ihtiyaçları karşılayacak esnek bir çerçeve programı olmaktan ziyade yurdun her tarafında uygulanması gereken bir programdır. Birinci devre müfredatı yetiştirilemeyecek kadar yüklü, ikinci devre müfredatı fazla dağınık ve her dersin

müfredatı gereğinden fazla ağırdır. Eski programda güvenilir olmayan ölçme ve değerlendirme sistemi yerine yeni programda sözlü, yazılı ve test şeklindeki değerlendirme yollarının hangi şartlarda kullanılabileceği ve güvenirliklerinin artırılması hakkında öğretmene bilgi verilmesi gereklidir (İlkokul Programı Taslağı, 1965: 1-5). Program taslağında genişçe yer verilen bu gerekçelere programda yer verilmemiştir.

Programla ilgili değişikliklerde Beşinci ve Yedinci Millî Eğitim Şûra toplantılarında alınan kararlar etkili oluştur. Beşinci Millî Eğitim Şûrasında "Dünya harbini takiben birçok memlekette değişen şartların icabı olarak eğitim işleri yeni bir görüşle ele alınmaktadır" denilmiş ve başka memleketlerden getirtilen belgelerin tercümeleri üyelere sunulmuştur (MEB, 1990a: 11). Yedinci Millî Eğitim Şûrasında uluslararası toplantılarda alınan öneri kararlarının gereklerinin yerine getirilmesi gerektiği kararı alınmıştır (MEB, 1990b: 162). İlköğretim planı ve diğer alanlar için hazırlanan envanterlerin UNESCO'nun yayımladığı plan esaslarına göre hazırlandığı belirtilmiştir (MEB, 1990b: 67). Görüldüğü gibi her iki Şûra toplantısında da yabancı uzmanların ve uluslararası toplantıların tavsiye kararlarının dikkate alınması hususu vurgulanmıştır. Dolayısıyla uluslararası iş birlikleri, ortak hazırlanan raporlar ve tavsiye kararları sonuç itibariyle kurumsal çalışmalarda değerlendirilerek onaylandıktan sonra uygulanmıştır.

4.5.4.1. Avrupa Pedagojisinden Amerika Modeli Program Geliştirme Alanına Geçiş

1968 İlkokul Programı Türkiye'de Avrupa pedagoji anlayışından Amerikan modelinde program geliştirmeye geçişi yansıtır. Bir Amerikan program modeli yerine program geliştirme sürecine odaklanılmış ve Amerika'daki program geliştirme faaliyetlerinin nasıl yapıldığı üzerinde durulmuştur. Amerika'nın eyalet sistemi ve her eyaletin eğitim bakımından birbirinden farklı özellikte oluşu da bunda etkili olmuştur. Yabancı uzmanlar program geliştirme sürecine aktif olarak katılmışlar, programların eğitimcilere anlatıldığı "Yeni İlkokul Programı Taslağı ve Ünite Çalışmaları" adlı kitap Eleanor K. Green ve Süleyman Karagöz tarafından yazılmıştır.

Program geliştirme sürecinde Avrupa'daki pedagoji geleneği ile Amerikan program geliştirme anlayışı arasındaki farklılıklar öne çıkmıştır. ABD ve İngilizce konuşan ülkelerde yaygın olarak kullanılan eğitim programı kavramının (Bümen, 2020) Türkiye'de yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte daha önce Avrupa kıtasındaki yaklaşımlar temelinde hazırlanan programlar Amerikan program geliştirme anlayışıyla karşılaştırılmıştır. İki kıta arasındaki yaklaşım farkları dikkate alınmadan yapılan değerlendirmelerle geçmiş çalışmalar değersizleştirilmiş, Amerika'daki program geliştirme alanı çağdaş program geliştirme anlayışı olarak tanıtılmıştır.

1968 İlkokul Programının geliştirilmesi sürecinde daha önce çeşitli ülkelerle ilgili eğitim çalışmaları yapanların Amerikan program modelinin ısrarla dayatılmasını hoş karşılamadığı görülmektedir. Örneğin Beşinci Şûrada yeni yaklaşıma en yoğun eleştirileri dile getiren isim Halil Fikret Kanad'dır (MEB, 1990a). Kanad Maarif Nezareti tarafından Almanya'ya gönderilen, Türkiye'ye döndükten sonra Pedagoji alanında kapsamlı eserler yazan, bir süre Bakü Üniversitesinde psikoloji ve pedagoji dersleri okutan bir eğitimcidir ve Cumhuriyet eğitim ilkelerinin de mimarlarındandır. Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü kurucusudur ve burada 20 yıl başkanlık yapmıştır. Kanad öğretmen yetiştiren kurumlarda ilmin kabul edemeyeceği değişiklikler yapıldığı ve Amerikan zihniyetinin hâkim olduğunu belirtmektedir. Pedagoji, pedagoji tarihi ve özel öğretim derslerinin sadece Amerika'da okutulmadığı gerekçesiyle programdan çıkarılmasını doğru bulmamaktadır. Ona göre henüz eğitim psikolojisi alanında yetişmiş elemanlar bulunmadığından bu ders okutulacaksa tercümelerden yararlanılacaktır. Halbuki bu dersi okutabilmek için ihtisaslaşmış olmak gerekmektedir. Oysa Avrupa'da pedagojinin önemli bir yeri vardır ve ahlak, psikoloji ve sosyolojiden de yararlanmaktadır. Kanad Münih Üniversitesi'nde pedagoji ve psikoloji profesörü Martin Keilhacker'in Amerika'daki bu yaklaşım hakkında yazdıklarını aktararak onların da yakın zamanda bu konuda hata ettiklerini göreceklerini ifade etmektedir (MEB, 1990a: 596-598). Kendisi yeniliklerin Türkiye'ye getirilmemesini değil, imkân ve şartlar düşünülmeden erken ve yersiz olarak yeniliklerin tatbikine geçilmesi ve umumileştirmesini eleştirdiğini belirtmektedir. Ona göre 1923'ten sonra Amerika'daki selfgovernment (öğrencinin kendini yönetmesi) sisteminin Türkiye'de tatbik edilmeye çalışılmasına rağmen 30

yıldır bu konuda başarı derecesi yüzde beşi geçmemektedir (MEB, 1990a: 599-600). Kanad eğitim psikolojisi dersini eğitsel pedagoji olarak görmekte ve dersin pedagojinin sadece küçük bir kısmını oluşturduğunu belirtmektedir. Öğretmen okullarındaki bu değişikliği affedilmez bir ilmi hata olarak değerlendirmektedir (Binbaşıoğlu, 1995: 154-156).

Buradaki tartışmalar iki kıtanın programa yüklediği anlam ve program geliştirmede öğretmen rolünün birbirinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Avrupa'da kısa program yapılıp öğretmenin uygulama aşamasındaki rolü daha bağımsızken Amerika'da program geliştirme sürecine öğretmenler daha fazla katılım sağlamaktadır. Bunun sonucunda da daha kapsamlı, detaylı bir program geliştirilmekte ve öğretmenin uygulama aşamasında programa bağlı kalması gerekmektedir. Bu farklılık Kate Wofford'un, Elizabeth S. Gorvine'nin program geliştirme süreçlerinde öğretmen rolünün artırılması, karar alma süreçlerine katılımının sağlanması önerilerinde açıkça görülmektedir (Ağır, 2021: 196). Uzmanlar programların müfredat şeklinde yani rehber mahiyetinde, temel bilgi ve beceriler çerçevesi şeklinde oluşunu (MEB, 2017: 3) ve öğretmenin öğretim yöntemleri konusundaki serbestliğini dikkate almamaları nedeniyle yaptıkları yüzeysel bir değerlendirmenin sonuçlarını genelleştirilerek program geliştirme ve öğretim metotları konusunda köklü değişiklikler beklemişlerdir. Oysa Avrupa modeli program geliştirmede öğretmen daha bağımsız hareket edebilmektedir ve program yapılırken öğretmen dernekleri dışarda bırakılmamaktadır. Görünüşte öğretmenler daha az katılmakta fakat aslında içeriği öğretmen düzenlediği için katkısı daha fazladır. Ayrıca eğitimin devlet tarafından verilmesi savunulmakla birlikte Almanya'da Humbold gibi eğitimin devlet tarafından verilmesini sağlayan eğitimciler bile eğitimin özerkliğini vurgulamakta bu konuda devlet müdahalesini belli alanlarla sınırlı görmektedirler.

İki kıta arasındaki farklılıkların bir diğer örneği ise Amerika'daki tecrübe okullarıdır. Türk eğitimcilerin ilgisini çeken bu okullarda Dalton planı, Winnetka metodu, Gary planı, Macdade planı, community school denemeleri yapılmaktadır (Berktin, 1961: 144). Bunlardan Dalton planı ve Winnetka metodu hakkında hem Osmanlı eğitimcileri hem Cumhuriyet Döneminin ilk eğitimcileri tarafından

araştırılmalar yapılmıştır. Community school ise Türkiye'de eğitimcilerin ictimai mektep şeklinde terbiyenin ictimai hayatla ilişkisini vurguladığı çalışmalarda yer almaktadır. Fakat bu çalışmalar muhtemelen alfabe farklılığının da etkisiyle yenilik vurgusuyla gündeme gelmiştir. Ayrıca gelen yabancı uzmanların Türk eğitim tarihine hâkim olmaması da bir sorun oluşturmuştur. Wofford'un Türkiye'de bulunduğu süre içerisinde Dalton bireysel metot ve faaliyet ve proje metodunu önermesi örneğinde olduğu gibi uzamanlar Türkiye'de bilinen ve kısmen uygulanmakta olan uygulamaları yeni bir metot olarak sunmuşlardır.

Türkiye'de daha önce tartışılan ve çeşitli fikirler öne sürülen konular bu çözüm önerileri dikkate alınmadan yeniden gündem olabilmiştir. Örneğin programın yüklü oluşu eski bir tartışma konusudur. 1922 yılında yapılan İlk, Orta Tedrisat Mektepleri Müfredat Programında ele alınmış olan programın yüklü olması ve ağırlığı (TBMM Hükümeti Umûr-i Maârif Vekâleti, 1338) tartışılmış ve çözüm aranmışken İlköğretim Komitesinin hazırladığı raporda programın yüklü oluşu bir sorun olarak yeniden gündeme gelmiştir. 1926'daki toplu tedris uygulaması da ders sayısının azaltılması ve programın hafifletilmesi amacını taşımaktadır. İlköğretim Komitesi Raporuna göre çocukların yaşı ve kabiliyetini aşan mesuliyetler yükleme temayülüne karşı ilkokul öğrencilerinin korunması gerekir. Rapor ülkelere tavsiyede bulunur fakat tavsiyelerine yer vermeden önce her ülkenin ilkokul programı konusunda farklı yollardan gitmeleri gerektiğini belirtir. Rapora göre bütün memleketlerde ilköğretim şunları amaç edinmelidir:

> "a) Çocuğa seviyesine uygun olduğu takdirde tam bir insan ve yurttaş hayatı sürmesine ve içinde yaşamaya davet olunduğu alemi anlamasına yardım edecek düşünme ve hareket yolları öğretmek,
> b) Ona, geçmiş nesillerden intikal eden değerlerle kültürü aşılamak ve kendini bunları zenginleştirecek vasıtalarla teçhiz eylemek,
> c) Öğrencileri hür, mesuliyetlerini müdrik kendilerine ve başkalarına karşı saygılı, millî toplumun faal üyeleri olmak hüviyetini taşıyan kimseler olarak yetiştirmek." (İlköğretim Komitesi Raporu ve On Yıllık Plan, 1961: 38)

Burada vurgulanan kararlarda Türkiye'deki ilk programlarda öne çıkan hususların yeniden gündeme alındığı söylenebilir. Daha önce de ifade edildiği gibi ilk program hazırlayıcıları arasında Cenevre'deki Eğitim Enstitüsü gibi Avrupa'nın önemli kurumlarında uzun yıllar eğitim almış eğitimciler bulunmaktaydı.

UNESCO'nun ve Milletlerarası Eğitim Bürosunun bu kararları ilk dönem eğitimcilerin sıklıkla dile getirdikleri ve ilk programlarda esas aldıkları, programın mahalli şartlara uygun olması, müfredat programı şeklinde ve çok uzun olmaması, yüklü olmaması gibi Dewey'in de vurguladığı konular ABD program geliştirme alanının öne çıkmasıyla geri planda kalmıştır. Dil devrimi nedeniyle de genç eğitimcilerin bunları takip etmesi güç olduğundan eski tecrübelerin değerlendirilmesi yerine uluslararası kuruluşların bu kararları üzerinden hareket edilmiştir. Dolayısıyla Avrupa merkezli uluslararası eğitim araştırmaları yapan kuruluşlar ile Amerikan eğitim ilkeleri arasında sıkışan eğitimciler yeni model arayışlarında oldukça zorlanmış görünmektedir.

Amerikan eğitim sisteminin Türkiye'ye etkisi eğitim yapılanması ve kademelerde de kendini göstermiştir. Ortaokullar Avrupa'daki örneklerine göre lise eğitiminin hazırlık aşaması olarak görülmekteydi. Bakanlık 1940'larda "Türk orta öğretim okulları biri ortaokul, öteki lise adını taşıyan iki üniteye ayrılır. Yüksek tahsilini yapmak istiyenler her biri üçer yıllık devreye ayrılmış olan bu iki üniteden geçmeye mecburdur." (T.C. Maarifi 1940-1941, 1941: 28) demektedir. Ortaokulların ilkokulla birlikte olduğu temel eğitim kavramı ise Türkiye'de 1970'lerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılmış ve eğitim literatürüne girmiştir (Kalaycı, 1988, 85).

Programla ilgili olarak iyi uyarlanmış, sentezlenmiş ve anlaşılmış bir program ortaya çıkarılmadığı, Amerika'dan tercüme edildiği, uzman olarak çağırılan kişilerin yetkinlikleri gibi konularda eleştiriler yapılmıştır. Başgöz bu süreçte hazırlanan Eğitim Millî Raporunu görev verilen uzmanlar üzerinden eleştirmiş, Cumhuriyetin ilk yıllarında fayda beklenen yabancı uzman raporları ile bu raporu ayrı tutmuştur. Çünkü eski uzmanları devlet seçip giderlerini de devlet ödemektedir ve bunlar dünyaca tanınmış eğitim otoritelerinden seçilmiştir. Oysa 1950'den sonraki uzmanlar kendi ülkelerinde bile tanınmayan, bir ABD kurumu tarafından seçilmiş ve giderleri karşılanmış kişilerdir (Başgöz, 1995: X). Başgöz'ün dikkat çektiği gibi görev verilen uzmanlardan ABD'de tezgahtarlık yaptığı ya da sosyal antropoloji doktorası olan birinin planlamada görevlendirildiği iddiaları bulunmaktadır (Koç, 1970; akt: Soran, 2010: 12).

Ergun (1995: 79-80) 1968 İlkokul Programının davranışçı olduğunu; bunun toplumun, toplumsal gerçeğin yalnızca bireylerin davranışlarına göre ve yalnızca bireylerin davranışlarını inceleyerek açıklanabileceğini sanan bir Amerikan yaklaşımı olduğunu belirtmektedir. Ona göre davranış, bilincin sadece bir parçasıdır. Dolayısıyla yapılan değişiklikle birey gelişiminin bütüncül bir şekilde ele alınmasından uzaklaşılmıştır.

Geliştirilen programla ilgili Millî Eğitim Bakanı İlhami Ertem'e sunulan bir raporda programla ilgili şu eleştiriler yer almaktadır:

> "1. Programı uygulayacak öğretmenlere, değişikliklerin mantıki ve inandırıcı gerekçeleri açıklanmamıştır. Senelerce riayet ettiği prensiplerin çürüğe çıkarıldığı hissine kapılan öğretmenin, bunu çocuklara nasıl okutacağı düşünülmelidir.
> 2. Program prensiplerine göre, çevre, tesir alınacak varlık değil, incelenecek ve tesir edilecek varlık olarak telakki edilmelidir. Buna ilkokulun gücü yetmeyeceğine göre, çevreye inanmayan asi ve başına buyruk yavrularla karşılaşmak ihtimali hatırdan uzak tutulmamalıdır.
> 3. 1926, 1936, 1948 programları aynı prensipler üzerinde yenilenerek tekâmül gösteriyorlar. Bu program ise, gaye, mevzu ve metotların ne sebeple değiştirildiğinin gerekçesi açıklanmamış.
> 4. İlmi terimlerde gelişigüzel değişiklikler yapılarak, öğretmenler programın dilinden anlayamaz olmuştur. Hele dillerde "aktif metot" diye bir tabir dolaşmaktadır ki, bunun mucidi kimdir. Kimse bilmez. Neticede, yeni bir program gibi takdim edilen, gerçekte yeni bir şey getirmemektedir. Program Taslağı uygulamaya konduğu takdirde, 1948 programının verdiği neticeye ulaşabileceği şüphelidir." (Türk Muallimler Birliği İlmi Araştırma Heyeti İlköğretim Encümenince Hazırlanan Rapor, 1964; akt: Kanbolat, 2005: 203)

Programın tercüme olduğu eleştirilerine İlköğretim Program Geliştirme Müşaviri Necip Alpan, "Yeni İlkokul Program Taslağı'nın Dayandığı Temel İlkeler" başlıklı bir yazıyla cevap vermiştir:

> "Deniliyor ki bir zamanlar Fransız sistemini almışız, sonra Avusturya-Alman metoduna kaymışız, daha sonra da İngiliz Amerikan tekniklerine sarılmışız. Kanaatımızca mutlak anlamda böyle bir şey olmamıştır. Fakat biz bu zihniyetten kurtulmak ve yüzde yüz Türk ülkesinin gerçeklerine ve Türk milletinin ihtiyaçlarına dayanmak üzere ve beş yıl uygulanacak şekilde bir program taslağı yapmış bulunuyoruz." (Alpan, 1964)

Programla ilgili olarak İstanbul Millî Eğitim Müdürü Ali Yalkın çeşitli yayınlarda yeni ilkokul programının Amerikan sistemi olduğu, Amerika programlarından tercüme edildiği eleştirilerine cevap verirken Amerikan sistemi

olması ya da tercüme olmasını reddetmemektedir. Bunun yerine 1968 Programının 1913 yılında[10] Mekatibi İptidaiye Ders Müfredatıyla başlayan programlar dizisinin bir devamı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bütün önceki programlar çocuğun bedeni, zihni ve duygusal yapısı hakkında gelişen bilimsel verilere ve ilerleyen metodolojiye göre birbirini tamamlayan ve geliştiren bir seyir takip etmiştir. Programdaki eğitim-öğretim prensipleri ve bu prensipler ışığındaki öğretim metotları ve teknikleri her millet tarafından kullanılan hususlardır ve milletlerarası kabul edilmiş bilimsel teknik ve ortak değerlerdir (Yalkın, 1964). Dolayısıyla program geliştirmede başka ülke modellerini uygulamak isteyenlerin temel aldıkları konuları belli bir ülkeye ait görmedikleri ve Türkiye'ye uyarlanmasında sorun görmedikleri söylenebilir.

1968 yılında kabul edilen İlkokul Programı kapsamlı değişiklikler içermektedir. Eğitimde program geliştirme, ders programlarının hazırlanması, öğretmen yetiştirme, dersin amaç içerik, ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme durumlarının tespit edilmesi konularında Amerika program geliştirme anlayışı Türk eğitimcilere yeni bir yaklaşım sunmuştur. Olumlu ve olumsuz yönleriyle bu tecrübe Türk eğitim tarihi açısından önemli bir aşamadır. Amerika'yla iş birliği halinde yürütülen çalışmalar maddi olarak devlet ve Amerikan kuruluşlar tarafından desteklendiği için hızlı bir şekilde yayılmıştır.

4.5.4.2. Bireysel Gelişiminin Bir Gereği Olarak Din Bilgisi ve Ahlak

Bu süreçte program geliştirme alanında yaşanan dönüşüm 1968 İlkokul Programında ve daha sonraki programlarda din ve ahlak dersleriyle ilgili çalışmaların yönünü belirlemiştir. Amerika'da din devlet ilişkisinin Türkiye'de laiklik anlayışı ve okullarda din derslerine yönelik sert karşı duruşu yumuşattığı söylenebilir. Dahası önceki programda model alınan Avrupa ülkelerinde de okullarda din derslerine karşı bir tutum değişikliği olmuştur. Peyami Safa Beşinci Maarif Şûrasında din derslerinin gerekliliği konusunda yeni terbiyenin UNESCO'su olarak tanımladığı, Freirre

[10] Eğitim Hareketleri dergisi burada geçen ilk programın 1913 yılına ait olduğu bilgisini bir dipnotla düzelterek 1900'lerden önce okullarda program olduğuna örnekler vermiştir.

tarafından kurulan Milletlerarası Terbiye Teşkilatının kongrelerindeki kararlardan söz etmektedir. Buna göre Amerika, İngiltere, İsviçre, Almanya gibi ülkelerin yer aldığı teşkilatta 1921-1946 arasında çeşitli ülkelerde yapılan çok sayıda kongre neticesinde din derslerinin verilmesinin şart olduğu kararı verilmiştir. Mektepler din eğitimi vermek zorundadır, din öğretimi vermek zorunda değildir. Avrupa'da din dersleri yoktur demek ya kötü maksatlı ya da cehaletle söylenmektedir (MEB, 1990a: 435).

Avrupa'da İkinci Dünya Savaşı'nın yol açtığı yıkım ve psikolojik çöküntünün de etkisiyle devlet okullarında din derslerine karşı hem devletlerin hem de kiliselerin tutumu değişmiştir. UNESCO'nun çeşitli ülkelere bu konuda tavsiyelerde bulunması da bunun bir sonucu olarak görülebilir. Yine İkinci Dünya Savaşı'nın bir sonucu olarak İnsan Hakları Beyannamesi'nin ilanıyla din dersleri temel haklarla ilişkili olarak ele alınmaya başlanmıştır. Beşinci Şûrada Nuri Esen'in din derslerini din ve vicdan hürriyetine ve İnsan Hakları Beyannamesi'ne uygun bulmadığı örnekler olsa da din derslerini hak ve ihtiyaç kapsamında gören yaklaşımlar gelişmiştir. ABD modelinin tanınmaya başlamasıyla daha önce Türkiye'deki laiklik tartışmalarında Avrupa'nın kendine özgü durumu ve Türkiye'nin durumunun farklı olduğu görüşleri laiklik karşıtı ve gericilik ithamlarına maruz kalırken artık bu konular tartışmaya açılabilmiştir.

Daha önceki dönemler dahil olmak üzere eğitimin çeşitli alanlarında çok sayıda yabancı uzman getirtildiği ifade edilmişti. Din dersleri veya ahlak dersleri için özel olarak davet edilen yabancı uzmanlar bulunmamaktadır. Fakat yabancı uzmanlar raporlar yazarken kimi zaman din ve ahlak konusuna da değinmiştir. Örneğin Beals'in "Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor"unda topluluk hayatına alıştırma başlığında dini ve millî bayramlara hazırlık yapmaktan söz edilmektedir.

1968 İlkokul Programında ayrı bir ahlak dersi bulunmamaktadır. Daha önceki programlarda davranışların ahlaki olmasına, öğrenilen fakat uygulanmayan bir ahlakın anlamsız olacağına dikkat çekilmiş; ahlak eğitiminde soyut ahlak kuralları belletmekten çok onların yaşayışlarının ahlaki olması sağlanmalıdır, güzel şeylere bağlılık, boş zamanlarını iyi şekilde kullanma alışkanlığı gibi ifadelerle ahlaki tutum geliştirilmesi beklenmişti. Burada da eğitimde ahlaki ve manevi değerlerin kazandırılması hem program hem de yönetimin önemli görevlerinden sayılmaktadır.

Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporunda ileri memleketlerde öğrencilerin eğitiminde şahsiyet ve karakterin teşekkülünün amaçlandığı, öğretimin bunlar için sadece bir araç olduğu, çocukların ve gençlerin ahlaki bakımdan gelişmelerine dikkat edildiği belirtilmektedir (Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu, 1960). 1948'de programa Feriha Baymur tarafından hazırlanan "çocuk gelişiminin ana çizgileri cetveli" eklenmişti. Bu kez programa "çocuğun gelişimi ve eğitimiyle ilgili ilkeler" bölümü eklenmiş, bu başlıkta gelişimle ilgili bölümde moral gelişim başlığına yer verilmiştir. Gelişim psikolojisi çerçevesinde şekillendirilmek istenen programda ahlak gelişimi gelişimin bir parçası olarak ele alınmıştır.

Programda gelişim vurgusuyla birlikte dinî gelişim ve moral gelişime dikkat çekilmiş, bu gelişim alanları bir ihtiyaç olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Eğitim psikolojisinin yeni bulguları doğrultusunda din eğitimini bireyin gelişimi içerisinde bir ihtiyaç olarak değerlendiren görüşler yeniden gündeme gelmiştir. Bu gelişmeler sonucunda Yedinci Şûrayla birlikte din eğitimi ve öğretiminin hedefleri arasına duygu faktörü de katılmıştır (Altaş, 2004). Din bilgisi dersinin 1968 programının bireysel gelişime yaptığı vurguyla uyumlu olarak, dini ve ahlaki gelişimin sağlanması gözetilerek düzenlenmiş olduğu söylenebilir.

4.5.5. Programda Daha Sonra Yapılan Değişiklikler: "Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Ahlak Dersleri Programı" (1974)

1968 İlkokul programına 22.7.1974 tarih ve 1798 sayılı MEB Tebliğler Dergisi kararıyla ilkokulların 4. sınıfından itibaren lise 2. sınıfa kadar haftada bir saat zorunlu ahlak dersi konulmuş, 1976 yılında ise ortaokul programının son sınıflarına din bilgisi dersi konulmuştur. 1924 yılında programda bulunan musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersindeki ahlak konuları 1926'da toplu tedris gereği diğer derslerin içerisinde verilmeye başlanmıştı. Ahlak için ayrı bir ders konulmamasını İnönü dönemi hümanist eğitim anlayışıyla açıklayan görüşler bulunmaktadır fakat dersin kaldırılması değil farklı bir eğitim yaklaşımıyla verilmesi söz konusudur. Aynı dönemde tarih ve yurt bilgisi derslerinde ahlak konuları yer almaktadır. Dönemin ahlak dersi yaklaşımı ahlakın bilgi olarak değil davranış olarak benimsetilmesidir. İnönü

konuşmalarında çoğu zaman Türk ahlak ilkelerine değinmekte ve dönemin eğitimcileri de okullarda ahlak eğitiminden söz etmektedir. Dahası programlarda ahlaka yönelik hedefler yer almaktadır. Fakat bu usulün yani ahlakın daha çok yaşantıya dönük hedeflerinin beklentileri sağlayamadığı söylenebilir. Okullarda ahlak konusunun ayrı bir ders olarak yer almadığı dönemlerde gerek devlet yöneticileri ve gerekse de eğitim kurumları, çalışanları ve sivil toplum tarafından ahlakın ele alındığı eğitimsel çalışmalar bulunmaktadır. İkinci Maarif Şûrası, Ahlak Terbiyesi Kongresi gibi çalışmalarda ahlak konusu ele alındığı halde programda bir ahlak dersine yer verilmemiş olması ahlakın bir dersten değil programın tümünden beklenmesiyle ilişkilidir. Nitekim Ahlak Terbiyesi Kongresinde ilkokul ile ortaokulların son sınıflarına amelî ahlak, liselerin son sınıfına da nazari ahlak derslerinin konulmasını öngören madde görüşülmüştür. Söz alan delegeler, okulların programında, ahlak ilkelerinin telkin edilmesine diğer derslerin tedrisatı arasında yer verildiğini, esasen bu işin hissettirilmeden yapılmasının faydalı olacağını belirterek maddenin reddini talep etmişlerdir. Madde oylama sonucunda büyük çoğunlukla reddedilmiştir (Ulus Gazetesi, 27.04.1951, akt; Kamer ve Alabaş, 2017).

Ahlak dersine yeniden programda yer verildiği dönemde uluslararası eğitimsel çalışmalardan Amerikalı Lawrence Kohlberg'in ahlak kuramının ün kazanmaya başladığını da belirtmek gerekir. Dolayısıyla daha önceki program çalışmalarında olduğu gibi burada da eğitim alanındaki gelişmelerin oldukça hızlı bir şekilde takip edildiği söylenebilir.

4.6.1982 Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı

Program değişikliği 1980 askeri darbesi sonucundaki yönetim değişikliğiyle gündeme gelmiştir. Bakanlık 08.12.1981'de din ve ahlak bilgisi dersini birleştirmiştir. 18.10.1982'de kabul edilen Anayasa değişikliğiyle din bilgisi ve ahlak dersleri zorunlu ders olarak anayasaya girmiştir. Ahlak dersleriyle birleştirilen din bilgisi dersi, Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Programı olarak ve dersler 4. sınıftan 8. sınıfa kadar ikişer saat olacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 1982).

1968 yılındaki programda bütün derslerin programı bir arada yapılırken 1980'lerde geliştirilen programlarda her ders için ayrı çalışma yürütülmüştür. Bu doğrultuda 1982 Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı diğer derslerde olduğu gibi millî eğitimin temel amaçları gözetilerek ancak ayrı bir program olarak geliştirilmiştir. Ülke içerisindeki politik tercihlerin ve uluslararası siyasi gelişmelerin bir sonucu olarak İslam'ın da rolünün olduğu bir millî kültürden hareket edileceği vurgulanmıştır. Program, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na dayalı olarak geliştirilmiştir. Kanunda eğitim kademeleri temel eğitim ve ortaöğretim olarak düzenlenmiş ve ortaokul, temel eğitim kapsamına alınmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu nedenle ders programında yapılacak değişikliklere ortaokul sınıfları da dahil edilmiştir.

4.6.1. Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının Geliştirilmesi

12 Eylül 1980'de dönemin Genel Kurmay Başkanı Kenan Evren darbeyle yönetime el koymuş, meclis feshedilmiş ve meclisin görevini yerine getirmek için 150 kişilik bir Danışma Kurulu oluşturulmuştur. 1961 Anayasası askıya alınmış ve Danışma Kurulu tarafından yeni bir Anayasa hazırlanmıştır. Yeni Anayasanın 24. maddesiyle din kültürü ve ahlak öğretimi zorunlu bir ders olarak düzenlenmiştir (Öcal, 1999: 326). Anayasa hazırlanırken Danışma Meclisi Genel Kurulu tarafından bir Anayasa Taslağı hazırlanmış ve Millî Güvenlik Konseyine sunulmuştur. İhtisas Komisyonu, ilgili maddeyi Danışma Meclisi tarafından hazırlandığı şekliyle değil değişiklikler yaparak kabul etmiş ve zorunluluk kararı almıştır. Zorunluluk gerekçesi "Gizli ve kontrolsüz din öğretimi girişimleri Devleti bu konuda daha etkin olmaya yöneltmekte" ifadesiyle belirtilmektedir (Millî Güvenlik Konseyi, 1983). Dolayısıyla zorunlu din dersi kararının güvenlik endişesiyle alındığı, gizli ve kontrolsüz hareketleri engellemeyi amaçladığı anlaşılmaktadır.

Dersin zorunluluk kararı alınana kadar oldukça kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Sadece Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde değil Millî Güvenlik Konseyinin teşvikleriyle devletin diğer kurumlarında da kapsamlı çalışmalar

yürütülmüş ve Üniversite, Yüksek İslam Enstitüsü ve DİB gibi kurumlardan görüş istenmiştir. Alanında uzman kişilerden oluşturulan çalışma gruplarının hazırladıkları raporlar birleştirilerek bir program geliştirilmiştir.

Bakanlık tarafından 6 Şubat 1981'de Din Eğitimi Çalışma Grubu oluşturulmuş ve bir rapor hazırlanmıştır. Rapor Millî Eğitim Temel Kanununun 12. maddesinin şu şekilde değiştirilmesini önermiştir:

> "Türk millî eğitim sisteminde laiklik esastır temel eğitim ve ortaöğretim kurumları programlarında diğer genel kültür derslerinin yanı sıra din bilgisi öğretimine de yer verilir her Türk öğrencisi inancı doğrultusunda din bilgisi öğrenmek zorundadır ancak kimse dinin gereklerini yerine getirmeye zorlanamayacağı gibi dinin gereklerini yerine getirmek isteyenler de engellenemez." (Tavukçuoğlu, 1996: 163)

Rapora göre temel eğitim kurumlarında ilk üç sınıftaki hayat bilgisi dersinde din öğretimine de yer verilmelidir. 4 ve 5. sınıflardaki ahlak bilgisi dersi kaldırılarak din bilgisine eklenmelidir. Böylece bu sınıflarda din bilgisi dersi iki saate yükseltilmelidir (Ayhan, 2014: 263).

Diyanet İşleri Başkanlığı Raporunda demokratik ülkelerin çoğunda ve laik batı ülkelerinin tamamında din eğitiminin dini kurumların yönetim ve denetiminde yürütüldüğü belirtilmiştir. Rapora göre din ve ahlak bilgisi dersi birleştirilerek birinci sınıftan itibaren verilmelidir. Din ve vicdan hürriyetinin bir gereği olarak gayrimüslim olup bu dersi almak istemediğini okul idaresine dilekçeyle bildirenler bu dersten sorumlu tutulamazlar. En az 10 kişi olmak ve isteğe bağlı olmak kaydıyla okullarımızda gayrimüslim çocukları için ayrı din bilgisi dersi için sınıflar açılabilir (Ayhan, 2014: 264-265).

Bu süreçte Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi din eğitimiyle ilgili çalışmalar yapmış, bu amaçla 23-25 Nisan 1981 tarihlerinde "I. Din Eğitimi Semineri"ni düzenlemiştir. Üniversiteden Hüseyin Atay ve Beyza Bilgin yaptıkları çalışmalarla okullarda din dersleriyle ilgili kararlarda etkili olmuşlardır. Hüseyin Atay 1974-75 yıllarında ABD'nin Chicago eyaletinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu[11] ile 1975

[11] 3 Mart 1340 tarihli ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu 1982 Anayasanın 174. maddesiyle inkılap kanunlarının korunması kapsamına alınmıştır.

yılına kadarki din eğitim ve öğretiminin tarihi süreci hakkında çalışma yapmıştır. Türkiye'ye dönünce "Din Eğitimi ve Öğretiminin Bir Bütünlük İçinde Ele Alınmasına Dair Rapor" adıyla yayımlamıştır (Günaydın, 2009: 293). Bu raporda Tevhid-i Tedrisat Kanunun özüne uygun uygulanmadığını belirtmiş ve kanunun çıkarılış amacına dikkat çekerek ilk uygulanış şekline dönüşü önermiştir. Ona göre Tevhid-i Tedrisat Kanunu fikir ve his birliği önermesine rağmen şimdiye kadar yanlış uygulanmıştır. Kanun din öğretim ve eğitimini ilga etmek için değil tam tersine din öğretim ve eğitimini genel eğitim sistemine almak için çıkarılmıştır. Kanunu'nun gerekçesinde zikredilen, milletimizin fikir ve his birliği din kültürünün ilkokuldan lise son sınıfa kadar genel eğitim içinde verilmesi ile mümkündür (Atay, 1981).

Zorunlu din dersini savunan Atay bunu din ve vicdan özgürlüğüne aykırı bulmaz. Din dersleri ve vicdan özgürlüğü konusunda bilmek, inanmak ve gereğine inanarak yapmak ayrımı yapar:

> "Din bilgisi, dinin ne olduğunu ve ne olmadığını anlatıp öğretecektir. Türk olmayan bir kimse, okulda nasıl Türk Tarihini okuyor ve öğreniyorsa, Müslümanlığı benimsemeyen de aynı şekilde Müslümanlığı okuyup öğrenebilir. Çeşitli ilişkiler bakımından temasta bulunduğumuz, alışveriş yaptığımız kimselerin dinini bilmemiz, insanlık münasebetlerinin iyi yürütülebilmesi için gereklidir. Müslümanlığı bilen Hıristiyanlar Müslüman olmadığı gibi Hıristiyanlığı bilen Müslümanlar da Hıristiyan değiller. Bilmek ayrı, bildiğine inanmak ayrı. Böyle bir eğitimden geçenler, birbirlerinin inançlarına saygı gösterirler, dini duygularını incitmekten sakınırlar. Kişi karşısındakinin dinini bilmezse, onun dinine nasıl hürmet edebilir?" (Günaydın, 2009: 294-295)

Bu dönemdeki kararlarda etkili olan Beyza Bilgin ise Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Din Eğitimi Kürsüsü Başkanıdır. Bilgin, 1963-1964'te MEB'in bir bursuyla 10 aylık bir süre için Almanya'nın Münih şehrine gitmiştir. Laik bir ülke olarak Almanya'nın okullarda nasıl din eğitimi gerçekleştirdiğini incelmiştir. Döndüğünde din eğitimiyle ilgili tekliflerini içeren bir rapor hazırlamış ve Bakanlığa sunmuştur (Doğan, 2020: 33) Bilgin dışında da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden Almanya'ya din eğitimi alanında ihtisas görmek üzere pek çok araştırmacı gittiği ve Türkiye'de din derslerinin zorunlu olması ve din eğitiminin bir bilim dalı olmasında bu araştırmacıların katkıları olduğu belirtilmektedir (Uçar ve Sayın, 2017: 282).

Yüksek İslam Enstitüsü temsilcileri Halis Ayhan, Mustafa Uzunpostalcı, Ali Şakir Ergin, Ahmet Gürtaş ve Mevlüt Ferligül 1981'de din derslerinin zorunlu olması gerektiğini belirten bir rapor hazırlamışlardır. Bu rapora göre din eğitimi, okul öncesi çağdan itibaren ele alınarak temel eğitimin ve orta öğretimin bütün sınıflarına yayılmalı, din bilgisi ile ahlak dersleri birleştirilmeli ve haftada en az iki saat olarak, mecburi ortak dersler arasına alınmalıdır (Ayhan, 2014: 537). Raporda laik, çağdaş Batılı ülkelerde de zorunlu din dersi uygulamaları olduğuna dikkat çekilmektedir.

Program çalışmalarında din dersleri ve laiklik ilkesini uzlaştırmak için terminoloji üzerinde durulmuştur. Özellikle din derslerinin isminin ne olacağı, dersi kimlerin alacağı ve yaklaşımı konusundaki tartışmaların odağında eğitim ve öğretim kavramları yer almıştır. Daha önce de belirtildiği gibi program Anayasanın 24. maddesi gereği hazırlanmıştır. Danışma Meclisi tarafından hazırlanan madde taslağı Millî Güvenlik Konseyine sunulmuştur. Konsey burada eğitim ve öğretim kavramlarına yüklediği, eğitimin davranışı da kapsadığı, öğretimin ise bilgi düzeyinde olacağı şekildeki anlam çerçevesinde hareket etmiş ve maddede değişiklik yapmıştır. 24. maddenin Danışma Meclisi Genel Kurulu tarafından hazırlanan hali "Din ve ahlak eğitim ve öğretimi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu olup, Devletin denetim ve gözetimi altında yapılır. İslam dinine mensup olmayan kişilerin din derslerini takibi isteklerine bağlıdır." şeklindedir. Fakat Millî Güvenlik Konseyi maddeyi "Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır." şeklinde azınlıkları da kapsayacak şekilde değiştirmiştir (Hendek, 2022: 95-96).

Millî Güvenlik Konseyinin yaptığı değişiklikte kültür kelimesinin eklenmesi, İslam dinine mensup olmayanların hariç tutulmaması ve öğretim kavramının kullanılması birbiriyle ilişkilidir. Konsey bu değişiklikle kültür ve öğretime yüklediği anlam üzerinden dersi tüm öğrencilere genellemiştir. Kenan Evren Konseyde kültür kelimesinin eklenmesinin gerekçesini şöyle anlatmaktadır:

> "İlk, ortaokul ve liselere zorunlu olarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersi adı altında bir ders koyduk. Dikkat edilecek olursa din dersi demedik, din kültürü dedik. Aslında din dersi de diyebilirdik. Ancak ilerde bunun istismar edilerek okullarda abdest alma, namaz kılma zorunluluğu getirmelerinden korktuk" (Ayhan, 2014: 291)

Yetkililer eğitim ve öğretime farklı anlamlar yüklemişlerdir. Bu yaklaşım Din Eğitimi Müdürlüğünün isim değişikliğine de yansımıştır. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı içerisinde 10.07.1961'de İmam-Hatip Okulları ve Yüksek İslam Enstitülerine ait işleri yürütmek için kurulan Dairenin ismi Din Eğitimi Müdürlüğüdür. 1964 yılında Din Eğitimi Genel Müdürlüğü 1983'te Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) şeklinde değiştirilmiştir (Öcal, 2019: 8). Bu değişiklik Anayasanın 24. maddesi ve Millî Eğitim Temel Kanununun 12. maddesindeki "Türk millî eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır." ifadesiyle ilişkilendirilmektedir. Din öğretimi ifadesinin din eğitiminin laikliğe aykırı olabileceği, dolayısıyla devlet eliyle din eğitimi değil öğretim yaptırılması gerektiği düşüncesiyle ilgili olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Öcal, 2019: 39).

Ders programının belirlenmesinde Kenan Evren'in yaklaşım ve kararları etkili olmuştur. Evren, dersin okullarda zorunluluğunun laikliğe aykırılığı olduğu gerekçesiyle kendisine sorulan bir soruya "Dinsiz millet olmaz. Dünyada ateistler var ama dinsiz millet yok. Komünizm döneminde Rusya'da bile olmadı. Şu anda orada yüzlerce kilise var. Dinimizin hükümlerini eşit olarak öğrenme hakkımız var. Bu nedenle din derslerini zorunlu yaptık." cevabını vermiştir (Günaydın, 2009: 302).

Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, dersin genel amaçlarıyla başlamaktadır:

> "Din ve Ahlak Bilgisi öğretiminin genel amacı: temel eğitim ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk millî eğitim politikası doğrultusunda genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk'ün laiklik ilkesine uygun, din, İslam dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, millî birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dini ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir." (Tebliğler Dergisi, 15 Mart 1982, 2109)

Din ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin İlkeleri başlığında derste dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilmiş ve 4 ve 5. sınıflar için ayrı 6, 7 ve 8. sınıflar için ayrı olacak şekilde dersin amaçları yazılmıştır.

4.6.2. Program Geliştirme Sürecinde Dış Ülke İncelemeleri

Bir önceki başlıkta program geliştirilirken yapılan ulusal toplantı ve rapor çalışmalarından bahsedilmişti. Din eğitimiyle ilgili yapılan bu çalışmalarda örneğin Din Eğitimi Danışma Kurulu Toplantısında Batı ülkelerindeki din eğitiminden ve Türkiye'nin kendi tecrübesinden örnekler verilmiş, din dersinin zorunlu dersler arasına alınmasında hiçbir ilmi, sosyal ve hukuki sakınca olmadığı belirtilmiştir (Ayhan, 2014: 255). 23-25 Nisan 1981'de din eğitiminin oldukça kapsamlı bir şekilde ele alınması bakımından önem arz eden I. Din Eğitimi Semineri (1981) düzenlenmiştir. Ankara İlahiyat Fakültesi Dekanı Hüseyin Atay ve Din Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Beyza Bilgin'in öncülüğünde düzenlenen seminerde yurt dışında özellikle Almanya ve Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının din eğitimi sorunları ele alınmıştır.

Bu süreçte yaşanan siyasi gelişmeler nedeniyle sorunlar ülke içerisinde çözülmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte üye olunan uluslararası kuruluşların eğitimle ilgili tavsiye kararları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca bu dönemde çeşitli ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının din deriyle ilgilenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Burada gerek işçi sözleşmesi sonrası giden nüfus miktarı gerekse din dersleri alınabilmesi için dini bir grubun talep etmesi gerekliliği nedeniyle daha çok Almanya gündeme gelmiştir. Okullarda çocuklarına din dersi aldırmak isteyen ailelerin Türkiye'den yardım istemesi sonrası başta Almanya olmak üzere dış ülkelerdeki Türk işçi çocukları için program hazırlıkları yapılmıştır. Yapılan program Türkiye'den farklı olarak birinci sınıftan başlamaktadır (Öcal, 1999: 327-328). Program çalışmaları yapılırken Ankara Üniversitesinden bazı akademisyenler laik bir ülkede din eğitiminin nasıl yapıldığını araştırmak üzere Almanya'ya gitmişlerdir. Sadece din eğitimi amacıyla değil başka alanlarda yurt dışına giden araştırmacılar da program geliştirme sürecinde farklı ülkelerdeki tecrübeleriyle programa katkı sağlamışlardır.

Daha önceki dönemlerde ABD'ye gönderilen araştırmacıların eğitim bilimleri alanına katkılarıyla bu süreçte Türkiye'de bir program geliştirme modeli hazırlanmıştır. 1982 yılında üniversitelerin de desteği alınan program geliştirme modeli 26.05.1983 tarihinde 2142 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu çalışmayla program geliştirmede görev alacak kişiler, program geliştirme grubunun çalışma esasları belirlenmiş ve her programda genel, ünite ve konu amaçlarının belirlenmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Program geliştirilirken bu çalışmaların dikkate alındığı görülmektedir. MEB program geliştirme modeli ABD'de geliştirilen ve sıklıkla tercih edilen Taba ve Tyler modeline uygun olarak hazırlanmıştır (Demirel, 2011: 58).

Program geliştirme çalışmaları yapılırken uluslararası eğitim çalışmaları dikkate alınmıştır. Bunlardan UNESCO'nun kurulmasının temel amaçları arasında eğitim iş birlikleri ve bu konuda profesyonel bilgi alıverişi bulunmaktadır. Bunun için 1970 yılında ISCED (International Standard Classification of Education) geliştirilmiştir. 1970'lerde UNESCO tarafından başlatılan kültür alanında ortak incelemelerle ilgili projenin başarı ile sonuçlanması üzerine 18-21 Haziran 1979 tarihinde Krems'te yapılan toplantıda Avrupa eğitim alanında da ortak incelemeler yapılması gerektiği belirtilmiş sonraki yıl Sofya'da yapılan toplantıda da Avrupa ülkeleri Millî Eğitim Bakanları üye devletlerin tercihen kendi millî komisyonları aracığıyla belirli ortak sorunlar üzerinde birlikte yürütülecek karşılaştırmalar ve araştırmalar yapmaları konusunda tavsiye kararı almıştır (UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Yönetim Kurulu Raporu (1980/1982, 1982: 63). Böylece eğitim alanında karşılaştırmaları da içerecek geniş kapsamlı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Program çalışmalarında Türkiye'nin üyesi olduğu BM tarafından hazırlanan belgeler dikkate alınmıştır. BM tarafından 1976'da kabul edilen Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmenin 18. maddesi herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahip olduğunu belirtir. 1981'de Genel Kurul tarafından Din ya da İnanca Dayanan Her Türlü Hoşgörüsüzlüğün ve Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Bildiri kabul edilmiştir. Bildiride "Hiç kimse, din ya da başka inanç nedeniyle herhangi bir devlet, kurum, kişiler grubu ya da kişi tarafından ayrımcılığa maruz

bırakılmayacaktır.” denilmektedir. Bu karar metinleri program çalışmaları yapılırken göz önünde bulundurulmuştur.

4.6.3. Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Programında Dış Modeller

Dış ülke modelleri bakımından 1982 Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Programı kendisinden önceki iki programdan da farklılık göstermektedir. Öğretim programlarının ders özelinde geliştirildiği bu süreçte başka ülke modelleri yerine millî bir anlayışla hareket edilmeye çalışılmıştır. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Sağlam 1981’de Onuncu Millî Eğitim Şûrası açılış konuşmasında eğitim sistemimizin değişik dönemlerde çeşitli Batılı devlet ve sistemlerin tam etki ve kontrolü altında kaldığını, ülkemize yararlı olmaktan uzaklaştığını, karmaşık bir düzen oluşturduğunu belirtmektedir (MEB, 1981: 6).

Bu yıllarda Atatürk ilke ve inkılaplarının geri geldiğinin belirtildiği öze dönüş denilebilecek bir millilik yaklaşımı öne çıkmaktadır. Bu tutumun uluslararası düzeyde meydana gelen gelişmelerle yakından ilgisi bulunmaktadır. Öncelikle Orta Asya’daki gelişmeler ve İran devrimi Türkiye’deki yaklaşımları etkilemiştir. Özellikle İran’ın kendisini İslam’ın temsilcisi olarak öne çıkarmasıyla ilişkili olarak Türkiye kendisine de bir rol belirlemiştir. Orta Asya ve İran’daki gelişmeler doğrudan eğitimde bir model arayışı girişimiyle sonuçlanmamıştır fakat kamuoyuna açıklama yapabilmek ve olası bir etkilenmenin önüne geçmek için milliyetçilikle bütünleştirilmiş bir İslam vurgusunun öne çıkmasına neden olmuştur. Önceki programlardaki milliyetçilik vurgusu İslami unsurlardan arındırılmışken 1980’li yıllardan sonraki milliyetçiliğin Türk İslam sentezine dayalı olduğu belirtilmektedir (Keskin ve Coşkun Keskin, 2013: 81). Bu süreçte Türk İslam sentezi ve bunun sağlayıcısı olarak da din ve ahlak bilgisi dersinden faydalanılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu süreçte Türkiye çok sayıda İslam ülkesinin yer aldığı uluslararası İslam Konferansı Örgütü gibi teşkilatlara üye olmuştur. Dolayısıyla okul programlarında din ve ahlak bilgisi derslerine yer verilmesi ülkenin uluslararası politikasıyla da uyumlu bir gelişme görünmektedir.

Öze dönüş arayışlarına sevk eden bir diğer konu ise Türkiye ve ABD ilişkilerinin gerilmesidir. İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması sürecinden sonra ABD ile eğitim alanında yapılan yoğun geliş gidişler Türkiye'nin daha önce Orta Avrupa ile eğitim alanında kurulmuş olan bağını ikinci plana itmiş neredeyse tüm ilişkiler ABD'ye yönelmişti. Fakat Kıbrıs Barış Harekâtı sırasında ABD'nin tutumu, müttefik olarak görülmesini sorgulatmıştır (Armaoğlu, 2021: 16). Ayrıca yıllarca alternatif olarak görülen ve özel değer atfedilen ABD eğitimine duyulan güven eğitim çevrelerinde de sarsılmış, Amerikan eğitiminin bahsedildiği gibi çözümler sunmadığı tartışılmıştır. ABD modeli sorgulanmakla birlikte bundan uzak da kalınamamıştır. Bunun nedeni daha önceden oluşturulan kurumsal yapılar ve eğitimle ilgili yayınlar vb. diğer faaliyetlerle Türkiye'de program geliştirme alanının Amerikan modelinde gelişim göstermesidir. Eğitim terminolojisinin ABD'deki eğitim çalışmaları çerçevesinde şekillenmesi sonucu Amerika'daki davranışçı yaklaşımların etkileri din ve ahlak bilgisi programında görülmektedir.

Bir yandan Amerika modeli sürdürülürken diğer taraftan 1980'lerde din eğitimi konusunda Almanya örnekleri verildiği görülmektedir. Din ve ahlak bilgisi dersinin program geliştirme çalışmasını yürütenlerin Almanya ve diğer Avrupa ülkeleriyle olan eğitimsel bağları nedeniyle yeniden Avrupa modellerinin gündeme geldiği söylenebilir. Ayrıca Almanya ile yapılan işçi anlaşması sonrası Almanya'ya giden Türk işçilerin din eğitimi konusunda Türkiye'den yardım istemesi nedeniyle Alman eğitimine yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmış ve Alman modeli daha yakından tanınmaya başlanmıştır. Program geliştirme sürecinde zaman zaman araştırmacıların başka ülkelerin din dersleriyle ilgili uygulamalarına ilişkin karşılaştırma örnekleri bulunmaktadır.

Din dersi programı "Temel Eğitim Din ve Ahlak Bilgisi Ders Programı" olarak isimlendirilmiştir. Söz konusu yıllarda Türkiye'de zorunlu eğitim düzenlenmeye çalışılmaktadır. Daha önce temel eğitim (education de base) konusunda Kanada'dan teşkilatlandırma ve ön hazırlık için Beaugrand Champagne davet edilmişti. Bu konuda 1960'larda Cemal Gürsel ısrarlı davranmış fakat Millî Eğitim Bakanlığının kaldırılarak onu da içine alan bir Kültür Teşkilatı kurulması tasarısı, Millî Birlik

Komitesinden 14 üyenin uzaklaştırılması ile sonuçsuz kalmıştı (Ülken, 1973: 46). Daha sonra 1973'te kalkınma planlarıyla uyum sağlamak amacıyla sekiz yıllık olmak üzere temel eğitim şeklinde bir eğitim yapılanmasına gidilmiştir. 1739 Sayılı Kanun'la ilkokul ve ortaokullar temel eğitim adı altında birleştirilmiştir. Cumhuriyetin ilk müfredatları eğitim kademeleri bakımından aynı tarihlerde Avrupa'dakilerle[12] uyumlu şekilde düzenlenmişken Amerikan sistemine yönelik yoğun çalışmalar sırasında görülen uyumsuzluklar orta okulları ilköğretimle birlikte ele almaya götürmüştür. 1980'lerdeki çalışmalarla ilköğretimin ortaöğretimle bir bütün olarak ele alınması durumu değiştirilmemiş ve temel eğitim kavramı kullanılmaya devam etmiştir. 1983'te ise bununla ilişkilendirilen temel eğitim okulu yerine ilköğretim okulu kavramı tercih edilecektir.

1980'li yıllarda Amerikancılık eleştirisi yapılmış, Avrupa ülkeleri ve uluslararası antlaşmalar ön planda tutulmuştur. Dersin statüsünü belirleyen anayasa metni de bu çerçevede belirlenmiştir. Nitekim ilgili yasa başlığı "Din ve Vicdan Hürriyeti" olarak ifade edilmiştir. Ayrıca dersin kültür dersi olarak planlanması da yine bu çerçevede düşünülebilir. Dersle ilgili yasal düzenlemeler, dersin isminin belirlenmesi, dersin amaçları, din ve vicdan hürriyeti vurgusu gibi birçok konuda uluslararası kararların dışına çıkılmamaya özen gösterildiği anlaşılmaktadır. Dersin isminde kullanılan kültür kelimesi özellikle tercih edilmiş ve bununla din eğitimi ve din öğretimi ayrıştırılmak istenmiştir. Ders ismindeki değişiklikte 1967'de MEB tarafından İngiltere'ye doktora öğrenimi için gönderilen Mehmet Aydın etkili olmuştur.

Aydın kendisini dersin isim babası olarak tanımlamakta ve bu konuda Batıdaki örneklerden hareket ettiğini şöyle belirtmektedir: "Çünkü bir ad konacaktı zaten, o adı ben icat etmedim. Religious culture and moral knowledge. O zaten Batıda birçok yerde var, Batıda birçok yerde din kültürü olarak okutuluyor" (Gürçel, 2013: 336-337) Aydın sıklıkla eğitim ve öğretim ayrımını vurgulamakta, İngilizcedeki teaching

[12] Örneğin Almanya'da 4 yıl ilköğretimden sonra ortaöğretim 5 yılı ortaöğretim I. kademe, 3 yılı ortaöğretim II. kademe şeklindedir (Eker, 2020: 115-117).

ve education kavramları arasındaki farka değinmektedir. "Zorunlu din eğitimi yani eğitmek ayrıdır, öğretmek ayrıdır. Teaching is not education" (Gürçel, 2013: 332)

> "Evren Paşa zamanında. Dolayısıyla orada mesela benim birkaç şeye itirazım vardı bunlardan bir tanesi mesela, söyledim ben Talim Terbiye'ye söyledim, düzeltin dedim. Mesela diyor ki "peygamberimizin özellikleri" bunu kullandığın zaman o zaten kültür dersi olmaktan çıkar. S.A.V. Hz. Muhammed diyebilirsiniz; Hz. Muhammed'in özellikleri. Peygamberimizin özellikleri dediğin zaman… Sen şey hatırlıyor musun? (eşine hitaben) Bana bir gayrimüslim vatandaşın İstanbul'da gelip de hocam dedi çocuk yazılı sınava giriyor "dinimizin insana vereceği önem" diye soru var. Baba demiş, "dinimiz derken ben bizim dinden çıkar mıyım" demiş (gülüşmeler). Ben bunu arkadaşlara söyledim, dedim ki bakın bunu yanlış yapıyorsunuz; İslam dini deyin dedim. İslam dinin özellikleri deyin o zaman kimse itiraz etmez dedim ama oradaki hep "dinimizin" "mukaddes kitabımızın" zaten o şekildeki tabirler eğitimin konusudur yalın halde öğretimin konusu değil. İkinci şey şu zaten yetişen öğretmenler eğitimci olarak yetişmişlerdi o anlamda bu dersi okutun hocalara diyenler başta zaten eğitimciydiler. Eğitimden onların öğretimi ayırmaları zaten yapıları icabı zihinsel yapıları icabı mümkün değil." (Gürçel, 2013: 334)

Aydın'a göre din, kültürün bir parçasıdır. İnsan içinde yaşadığı toplumu tanımak için din kültürünü de bilmelidir. Kendisi çeşitli fıkralarda geçen kavramların dinle ilişkisinden söz eder ve kültürü bilmeden böyle hikayelerin anlaşılmasının mümkün olmadığını belirtir. Musevi bir akademisyenin "Bu ülkede yaşıyoruz, bu çocuklar İslam dinini bilmezse bu ülkeyi tanımaları mümkün değil" diyerek kendi çocuklarının bu dersi almasını istemesi örneği verir (Gürçel, 2013: 336).

Program geliştirme sürecini yürüten akademisyenler tarafından yapılan açıklamalarda görüldüğü üzere uluslararası yaklaşımlarla uyumlu ve Türkiye'deki ihtiyaçları dikkate alan bir program amaçlanmıştır. Program geliştirmecilerin din özgürlüğüne saygı duydukları ve kimseyi ayrıştırmamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Uygulamaya zorlamayan, sadece bilgi verme amacı taşıyan bir ders anlayışıyla hareket ettiklerinden onlara göre zorunluluk konusu inanç özgürlüğüyle çelişmez. Gayrimüslimlerin çocuklarının bu dersi almasını sorun olarak görmemeleri de eğitim değil öğretim yapılması yaklaşımıyla ilişkilidir. Özellikle kültür boyutunun öne çıkması din-kültür ilişkisinde dinin pozitif veya negatif bir değer yargısından uzak bir şekilde ve olgu üzerinden ele alındığı, kültürün bir parçası olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu nedenle de dersin azınlıklar tarafından da alınması dersin

zorunluluğu bakımından bir sorun olarak görülmemiştir. Musevi ve Hristiyan vatandaşların çocuklarının da kültürün içerisinde gömülü olan din hakkında bilgi sahibi olmaya hakkı olduğu düşünülmüş, dini uygulamalara zorlanmadan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminden faydalanması beklenmiştir.

Daha önce din bilgisi dersi için "dinin pratik kısmını teorik kısmından ayırmanın mümkün olmayacağı cihetle namaz, abdest gibi konular işlenirken öğretmen ve öğrenciler okulun müsait bir yerinde veya sınıfta uygulama yapabilirler." kararı bulunmaktaydı. Bu ifadeler 3 Mart 1981 gün ve 1377 sayılı genelgeyle yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni karara göre din eğitimi veren okullar dışındaki temel eğitim ve ortaöğretim okullarında ve sınıflarında "Din bilgisi dersleri ders programındaki amaç, açıklama ve konulara uygun şekilde verilecek ve teorik olarak işlenecektir." (Öcal, 2019: 345) Bu ifadede görüldüğü üzere tasarlanan yeni modelde teorik bir çerçevenin dışına çıkılmayacaktır. Daha önceki karar dersin seçmeli oluşuna uygunken yeni karar ise dersin zorunluluğuyla uyum arz etmektedir.

4.6.4. Programda Daha Sonra Yapılan Güncellemeler

DKAB Programın uygulanmaya başlamasından sonra dersin temel ilkelerinde azınlıklarla ilgili madde 1986'da yeniden gözden geçirilmiştir. "Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığı"[13] 3.10.1986 gün ve 28 sayılı kararları ile kabul edilen "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Genel İlkeleri" yayımlanmıştır. Yapılan değişiklik devlet okullarına giden Hristiyan ve Musevi vatandaşların çocuklarının dersin zorunluluğu kararı nedeniyle dersi almak zorunda kalmasıyla ilgilidir. Böylece

[13] 13 Aralık 1983 tarihinde 179 sayılı KHK ile "Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu" oluşturulmuş, Telim ve Terbiye Kurulunun görevleri yeniden düzenlenmiştir. Buna göre Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulunun görevleri Türk Milli Eğitim sistemini düzenleyen genel esaslara uygun olarak a) Eğitim sistemi ile eğitim ve öğretim plan ve programlarının esaslarını tespit etmek ve uygulamasını değerlendirmek, b) İlk ve orta dereceli genel, mesleki ve teknik okulların ve eğitim kurumlarının, eğitim ve öğretim programlarını incelemek ve onaylamak, c) Talim ve Terbiye Kurulunun çalışma esaslarını tespit etmektir (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1983: 146). Talim ve Terbiye Kurulu için görev tanımı ise "eğitim sistemini, eğitim plan ve programlarını, bütün ders araç ve gereçlerini araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını onaylatmak üzere çalışmaların sonuçlarını Eğitim ve Öğretim Yüksek Kuruluna sunmak" şeklinde yazılmıştır (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1983: 133). Eğitim-Öğretim Yüksek Kurulunun kurumsal karmaşaya yol açtığı belirtilmektedir. Çünkü program yapma, değiştirme, değerlendirme çalışmaları Talim ve Terbiye Kurulu'nun görevleri arasında yer almaktadır (Çağlar, 1992: 180).

kelime-i şehadet, kelime-i tevhid, amentü veya ayet, sure ve dualar konusunda bu öğrencilerin dikkate alınması, uygulamaya yönelik bilgilerden kaçınılması istenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin ölçme ve değerlendirme açısından sorumlu tutulmayacakları kararlaştırılmıştır. Programda İslam Dinine daha fazla yer verilmesi Müslüman nüfusun daha çok olmasıyla açıklanmaktadır.

> "Bu programda %99'u Müslüman olan ülkemizde İslam dinine ait bilgilere daha fazla yer verilmiş olması, hem öğrencilerin bu konudaki ihtiyaçlarının karşılanması bakımından, hem de tarihimizi, edebiyatımızı, musikimizi ve diğer sanat varlıklarımızı tanıtmak benimsetmek, sevdirmek ve kısaca onları millî kültürümüzün bir üyesi yapmak açısından büyük önem taşımaktadır." (Tebliğler Dergisi 20.10.1986; 2219)

1990'da ise Hristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup öğrencilerin bunu belgelemeleri halinde DKAB dersine girmekten muaf olacakları kararlaştırılmıştır (Tebliğler Dergisi, 23.07.1990; 2317).

4.7. 2000 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları

2000 yılında yapılan program değişikliğinde ulusal düzeydeki çalışmaların yanında başta Dünya Bankası olmak üzere çeşitli uluslararası kuruluşların rolünün olduğu oldukça kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. 1990'da Dünya Bankasının desteğiyle Millî Eğitimi Geliştirme Projesi başlatılmıştır. 10 yıllık bir projeyle ilk 5 yıl içerisinde öğrenci, öğretmen ve MEB'deki yönetimle ilgili çalışmalar yapılması hedeflenmiştir. Öğrencilere yönelik kaliteyi artırma ve başarıyı OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırma hedefi için ise öncelikle millî müfredat programlarının yapı, muhteva ve gelişim faaliyetlerinin iyileştirilmesi hedeflenmiştir (Kılıç vd. 1999: 2-3). Bu kapsamda MEB içerisinde Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) kurulmuş bu dairenin çalışmalarıyla ilişkili olarak ders programları hazırlanmaya başlanmıştır. 2000 yılı DKAB program değişikliği bu çalışmaların bir devamını oluşturmaktadır. Bu süreçte kurum içerisinde farklı birimler oluşturulmuş ve program geliştirmede görev alan paydaşlar çeşitlenmiştir.

4.7.1. İlköğretim DKAB Programın Geliştirilmesi

Program çalışması Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, EARGED, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve üniversitelerin iş birliğiyle yapılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Orhan Özalp ve Din Öğretimi Genel Müdürü Mualla Selçuk'tur.

Program geliştirmede 1996-2011 Eğitim Ana Planı, On Beşinci Millî Eğitim Şûrası, 55. Hükümet Programı gibi çalışmaların Türkiye'deki eğitim sistemiyle ilgili maddeleri dikkate alınmıştır. 1996-2011 Eğitim Ana Planı, dört reform ekseni etrafında örülmüştür. Bunlar "a) zihniyet reformu ve Türk insanı örneği, b) müfredat reformu ve öğretmen, c) okul reformu ve çevre, d) sistem reformu ve yönetim" şeklinde sıralanmaktadır. Plana göre asıl olan insanda aranan özellikler ve onu tanımlayan felsefedir. Müfredat, öğretmen, okul ve sistem bunu sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Dülger, 2002: 179). Programda etkili olan On Beşinci Millî Eğitim Şûrası geniş kapsamlı düzenlenmiştir. Ön çalışma yapılarak çok sayıda ildeki öğretim üyeleri, okul yöneticileri, öğretmenler, İl Millî Eğitim Müdürlükleri, yerel yöneticiler, sendikalar, basın, öğrenci ve veli temsilcileri bir araya getirilmiştir. İçinde çeşitli ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili bilgilerin yer aldığı dokümanlar paylaşılarak toplantı gündemi oluşturulmaya çalışılmıştır.

Program geliştirmede öncekilerden farklı olarak öğrenci ve veli görüşleri gündeme gelmiştir. EARGED öğrenci ve velilere verilecek ihtiyaç belirleme analizlerinin önemine vurgu yapmıştır. Bu nedenle program geliştirmede bu sonuçlar da kullanılmıştır. EARGED'e Bakanlığın ihtiyaç duyduğu araştırmalar için üniversitelerdeki yüksek lisans ve doktora çalışmalarını destekleme imkânı verilmiştir. "Eğitim Araştırmalarını Destekleme Programı" ile çok sayıda tez çalışmasına destek sağlanmış ve yapılan akademik çalışmalar program geliştirme faaliyetlerinde kullanılmıştır. Bunlar dışında 1995 yılında Millî Eğitim Müdürlüklerine program geliştirme çalışmaları yürütebilmeleri için yetki verilmiştir (Tebliğler Dergisi, 1995, 2428). Fakat Bakanlığın merkeziyetçi yapısına uyarlanamadığından müdürlükler program geliştirmede aktif çalışma gösterememiştir. Bakanlık 1997'den itibaren

MEB-Üniversite iş birliği programı başlatmıştır. Bunun sonucunda program çalışmalarında üniversitelerden destek alınmıştır.

Daha önceki programlar Bakanlıktaki Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yönetilerek kurum içerisindeki diğer birimlerle birlikte hazırlanmıştı. 1983'te Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulunun oluşturulması kurumsal karmaşaya neden olmuştu. Bu program geliştirme çalışmalarında da kurum içerisinde oluşturulan EARGED birimi program geliştirme çalışmasını bağımsız yürütmek istemiş, kurum içerisinde bir yetki karmaşası oluşmuştur. Karmaşayı çözmek için konuyla ilgili kanun çıkarılmış TTK ve EARGED için görev tanımı yapılmıştır. Program onaylama yetkisi Talim ve Terbiyenin olsa da asıl belirleyici olan EARGED biriminin çalışmaları olmuştur. Her ders için ayrı yürütülen çalışmalar nedeniyle programlar arasında bütünlük oluşamamıştır. Yılda belli sayıda dersin programını EARGED diğer programları da Genel Müdürlüklerin yine EARGED'in belirlediği doğrultuda geliştirmesine karar verilmiştir. Böylece DKAB programı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilmiş, EARGED tarafından denetlenmiş ve Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmıştır.

EARGED 12.05.1992 tarih ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunla "a) Eğitim ve öğretimde uygulanan yeni teknolojilerle ilgili gelişmeleri yurt içinde ve yurt dışında takip etmek ve değerlendirmek, b) Eğitim ve öğretim programlarını araştırmak, incelemek, geliştirmek ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak" göreviyle kurulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 1992). 1993 yılında bu daire tarafından yerli ve yabancı uzmanların gözetiminde Türk Millî Eğitimini Geliştirme Projesi başlatılmıştır. Proje için DB ile 18 Mayıs 1990 tarihinde ikraz anlaşması imzalanmış ve 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2002: 1). Projenin uygulamasından sorumlular Amerika'daki Ohio State Üniversitesi ve Millî Eğitimi Geliştirme Vakfı olmuştur (Türkel, t. y.: 1).

EARGED, programları beklenen sürede geliştirememiş, birçok program için MEB'deki diğer genel müdürlüklerden destek alması gerekmiştir. DKAB programını ilköğretim, ortaöğretim ve Bakanlığa bağlı yaygın eğitim kurumlarında okutulan din

kültürü ve ahlak öğretimine ait programlar ile ders kitaplarını hazırlamak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak görevi bulunan Din Öğretimi Genel Müdürlüğü hazırlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 1992). Genel Müdürlük 18 kişilik DKAB programı geliştirme komisyonu oluşturmuş, burada çoğu Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden olmak üzere akademisyenler[14], Talim ve Terbiye Kurulu Program Dairesi Başkanlığı program geliştirme uzmanları ve alan öğretmenleri yer almıştır. İlahiyat fakültelerinden görüş alınmış, fakültelerden konuyla ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri istenmiştir (Doğan ve Altaş, 2004: 27). Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün üniversitelerle ortak çalışarak geliştirmiş olduğu programlar Ankara modeli olarak nitelendirilmektedir. Modelin hazırlanma gerekçesi olarak ise din anlayışındaki değişim, eğitim alanındaki gelişmeler ve din öğretimi alanındaki yeni anlayışlar gösterilmektedir (Doğan ve Altaş, 2004: 24-25). Program geliştirme çalışmasında sistem yaklaşımı ile oluşturulan Millî Eğitim Bakanlığı Program Geliştirme Modeli esas alınmıştır (Yürük, 2011).

Program'da gerekçe bölümü bulunmamakta fakat ilk cümlelerde gerekçe olabilecek ifadeler yer almaktadır:

> "Bilim ve teknolojideki gelişmeler, iletişim imkanlarının artması ve eğitim ortamlarının çeşitlenmesi, öğretmenlerin meslekî formasyonların yükselmesi ile öğrenme ortamındaki rollerinin çeşitlenmesi, "yaşam boyu öğrenme", "öğrenmeyi öğrenme" gibi evrensel yaklaşımların küresel düzeyde kabul görmesi ve benzeri nedenler, program geliştirme yaklaşımlarını, model ve formatlarının sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini zorunlu kılmıştır." (MEB, DÖGM, 2000)

Program geliştirmede esas alınan ilkeler çeşitlendirilmiş ve bireyde bulunması beklenen özelliklerle, DKAB dersinin bilimsel hedefleriyle ve program geliştirme alanının gerekleriyle ilgili ilkeler şeklinde gruplandırılmıştır. Bireysel, toplumsal, ahlaki, kültürel, evrensel açıdan genel amaçlar yazılmış, her sınıf düzeyi için özel amaçlara yer verilmiştir. Amaçlar öğrenci davranışını ifade edecek şekilde yazılmıştır. Öğrenen merkezli bir şekilde hareket edilmiş, okulun ve çevrenin özellikleri dikkate

[14] Komisyonda Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 10, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 2, Gazi Üniversitesi ve Çorum İlahiyat Fakültesinden 1 öğretim üyesi bulunmuştur (MEB, 2000).

alınmıştır. Programda Allah insan ilişkisi, çeşitli inanç alanlarında doğru inanç geliştirme, mezhep farklılıkları, Hz. Peygamberin ahlak bakımından rol model oluşu gibi pek çok konuya dikkat çekilmiştir (MEB, DÖGM, 2000). Ders işleme örneklerine yer verilmesi eğitim öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmene yardımcı olacak nitelik kazandırmıştır.

4.7.2. Program Geliştirme Sürecinde Dış Ülke İncelemeleri

1990'ların sonları bilişim teknolojilerinde hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu nedenle bilişim teknolojilerinin eğitim alanına uyarlanması için ulusal ve uluslararası düzeyde kapsamlı yapılmıştır. Program çalışmalarında kurumsal birimlerde görev verilen yabancı uzmanlardan yararlanılmıştır. Örneğin Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) için üniversiteden 8 akademisyen ve 1 yabancı uzman görevlendirilmiştir. Bunun dışında 1996 yılında yapılan On Beşinci Millî Eğitim Şûrası toplantısında çeşitli ülkelerin eğitim sistemine dair incelemeler üyelerle paylaşılmıştır. Bunlar İtalya, Danimarka, Lüksemburg, İngiltere, Hollanda, Portekiz, Almanya, Fransa, Belçika, İrlanda, İspanya, Yunanistan, ABD, Kanada, Japonya, Kore ve Avusturalya'dır.

Programı DÖGM geliştirmiş ve Genel Müdürlük bu süreçte iki önemli uluslararası projeye katkı sağlamıştır. Bunlardan ilki "Dinler ve Barış Dünya Konferansı (World Conference on Religion and Peace (WCRP)" adlı toplantıdır. WCRP adlı sivil toplum kuruluşu 1970'te kurulduğu günden sonra bir dizi toplantı düzenlemiştir. 1970'te Japonya'da ilk toplantısını yapan kuruluş ABD merkezlidir. WCRP Dinler ve Barış Dünya Konferansı, 25-29 Kasım 1999'da Amman'da bir Dünya Kongresi düzenlemiş ve DÖGM bu konferansa katılmıştır. Kuruluşun hedeflerinden biri de dinlerin barışa nasıl katkıda bulunabileceğini araştırmaktır. Komisyon, çalışmalarını program geliştirme, ders kitabı hazırlama ve öğretmen yetiştirme konularına yoğunlaştırmıştır. Din Öğretimi Genel Müdürü Mualla Selçuk burada Barış Eğitimi Komisyonu üyesi olarak görev yapmıştır (Selçuk, 2002: 30).

DÖGM UNESCO ve Malta Üniversitesi iş birliğiyle düzenlenen "Gelecek Nesiller İçin Özen Gösterme Konferansı" (Caring For Future Generations: Euro-

Mediterranean Conference An Inter-Religious Agenda) adlı toplantıya da katılmıştır. 28 Ocak 2000 tarihinde Malta'da düzenlenen Konferansının amacı Hz. İbrahim geleneğine sahip dinlerin genç insanlara kazandırabileceği ortak ahlaki prensipleri ele almaktır. Dönemin Din Öğretimi Genel Müdürü Mualla Selçuk, geliştirilen DKAB Öğretim Programına ulusal ve uluslararası toplantılarda alınan kararların yansıtıldığını belirtmektedir (Selçuk, 2002: 30).

Türkiye'nin üyesi bulunduğu Avrupa Konseyi üye devletlerdeki din eğitimi faaliyetleriyle daha fazla ilgi göstermeye başlamıştır. Konsey 27 Ocak 1999 tarihinde Din ve Demokrasi başlıklı tavsiye kararı almıştır. Ayrıca kuruluş içerisinde Irkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu (ECRI) kurulmuştur. Bu komisyon insan hakları alanında çalışan bağımsız bir izleme kuruluşudur ve belli aralıklarla Türkiye'ye yönelik izleme raporları yayımlamaktadır. Bu yayınlar program çalışmalarında göz önünde bulundurulmuştur. Bu metinler dışında DB projenin ortağı olduğundan çalışmalarda yönlendirici olmuş, ayrıca OECD tarafından hazırlanan yayın ve raporlar program çalışmalarında kullanılmıştır.

4.7.3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Dış Modeller

Millî Eğitim Bakanlığı bu süreçte başta yükseköğretime geçiş konusu olmak üzere başka ülkelerdeki gelişmeleri inceletmiştir. On Beşinci Millî Eğitim Şûra toplantısı yapılmadan önce İtalya, Danimarka, Lüksemburg, İngiltere, Hollanda, Portekiz, Almanya, Fransa, Belçika, İrlanda, İspanya, Yunanistan, ABD, Kanada, Japonya, Kore ve Avusturalya eğitim sistemine yönelik incelemeler kitap halinde basılarak üyelere gönderilmiştir (MEB, 1995) Bu dönemde Türkiye'deki program geliştirme faaliyetlerinde uluslararası kuruluşların rolü öne çıkmaktadır. Bunlar daha çok UNESCO, DB ve OECD'dir.

DKAB derslerinde program geliştirme alanındaki güncel gelişmeler dikkate alınmıştır. Bu amaçla öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme anlayışlarından hareket edilmiştir. Programda konu merkezlilikten uzak durulmuş, öğrenci, sorun ve hedef merkezli yaklaşım benimsenmiştir. Taba-Tyler modelindeki eğitim felsefesi ve

öğrenme psikolojisi süzgeçleri gibi burada da hedefler belirlenirken öğrenci seviyesi, toplum ve kültür, evrensel boyut, din, İslam dini ve ahlak boyutları süzgeç görevi görmüştür (Doğan ve Tosun, 2003: 32).

DKAB öğretim programının geliştirilmesinde EARGED program geliştirme modeli ve ilkelerinin esas alınması istenmiştir. Program içeriğinin belirlenmesi ise Almanya'daki konfesyonel model (bkz: Doğan, 2008) ve mezhepler arası din dersi modeline benzemektedir. Almanya'da devlet okullarındaki din derslerinin içeriğinin belirlenmesi ve öğretmenlerin atanmasında kiliseler söz sahibidir. Kiliselerin bu hakkı anayasayla güvence altına alınmıştır (Polat, 2015: 7). Berlin ve Bremen dışındaki eyaletlerde Anayasaya göre "din dersleri, inançtan bağımsız olanlar hariç, tüm kamu okullarında olağan dersler arasında yer alır." Din dersi "tüm eyaletlerde, devletin denetleme hakkı saklı olmak şartıyla dini cemaatlerin temel ilkeleriyle uyum içinde verilir." Böylece din farkı gözetmeden devlet din dersini sağlama görevi üstlenmiş olmaktadır. Devletin tüm eyaletlerde geçerli denetim hakkı ise dersin Anayasa ve kamu düzenine uygunluk denetimini içerir (Selçuk ve Tosun, 2005: 422). Türkiye'de din ve ahlak öğretimi beraber verilirken Almanya, ahlak ve değerler eğitim ve öğretimini din derslerine bir alternatif olarak düşünmüş ve dine karşı mesafeli kimseler için Normlar ve Değerler (Normen und Werte) isminde felsefi içerikli seküler ahlak dersi koymuştur (Polat, 2015: 8).

DKAB dersinde konular Almanya'daki ders kitaplarında olduğu gibi birinci tekil kişi kipinde ifade edilmiştir. Fakat Almanya'da din derslerini sadece isteyen öğrenciler aldıkları için diğer inanç grupları için herhangi bir sorun oluşturmayan bu ifadeler, Türkiye'de DKAB dersinin zorunlu olduğundan daha sonra programdan çıkarılacaktır. 2000 yılında geliştirilen DKAB Öğretim Programı din eğitimi biliminde yeni yöneliş arayışlar kapsamında ortaya çıkan alternatif önerilerin uygulamaya geçirilmesinde ilk adım olarak görülmüştür (Altaş, 2002: 164). Çapcıoğlu (2006: 72) programın Batıda din öğretiminde meydana gelen yeni yönelimlere paralel düzenlendiğini ve dinin amaç değil araç olarak görüldüğünü, sadece kutsal metni öğrenmek değil kutsal metinlerin öğrencilere uygun ve ihtiyaçlarını giderebilecekleri şekilde öğretmenin amaçlandığını belirtmektedir.

Yapılan değişikliklerde Batıda din öğretimi alanındaki güncel çalışmaların dikkate alındığı ve programda uygulandığı anlaşılmaktadır. Programla ilgili olarak öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme, herkes için eğitim gibi ifadeler sıklıkla vurgulanmıştır. Bunlardan Herkes İçin Eğitim (Education for All) UNESCO'nun programıyla ilk olarak 1990'da gündeme gelmiş, 2000'de Dakar'da yeniden kabul edilerek 2015 yılına kadar gerçekleştirilmesi gereken temel eğitim standartları tespit edilmiştir. Toplantıda ölçülebilir öğrenme çıktılarının tanımlanması gerektiği kabul edilmiştir. UNESCO ve diğer uluslararası kuruluşların standart belirleme ve ölçülebilir öğrenme çıktılarının tanımlanması yönündeki kararları birçok ülkede öğretim programlarının yapısı ve yaklaşımlarını etkilemiştir.

2000 yılında yapılan programların çok kısa süre uygulanma imkânı bulmasına rağmen program geliştirme süreci ve uygulama aşaması için hazırlanan materyal çeşitliliği açısından daha sonra geliştirilecek programlar için yeni bir bakış açısı sunmuştur.

4.7.3.1. Amerikan Özel Şirket Yönetim Modeli Uyarlaması (EARGED)

2000 yılındaki DKAB programının geliştirilmesi bağımsız bir çalışma olmayıp MGEP kapsamında başlatılmıştır. Yapılacak çalışmaları EARGED yönetmiş ve başlangıçta planlanan haliyle genel müdürlüklerin program geliştirmesi düşünülmemiştir. Genel müdürlüklerden konuyla ilgili destek alınması süreç içerisindeki bir değişikliktir. Bu değişiklik sonucu DKAB programı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmıştır.

Dünya Bankası projelere sadece borç verme rolünde olmayıp projenin nasıl yürütüldüğünü de kontrol etmektedir. Nitekim çalışmaların başlamasından çok kısa süre sonra yaptığı incelemesinde eleştirilerde bulunmuştur. Uygulayıcılar kendilerine yönelik eleştirileri Kurumun geleneksel yapısı ve EARGED için belirlenen görev ve yasalardaki belirsizlikle açıklamışlardır (Türkel, t.y.: 34-36). Projenin uygulanmaya başlamasından iki yıl sonra yapılan değerlendirmede Türkiye'de 200 program uygulanmasına karşılık sadece dört program geliştirme çalışması başlatıldığı ve

dolayısıyla EARGED'in kapasitesinin yetersiz kaldığı, program geliştirmenin ilk ve ortaöğretim müdürlüklerince de yürütülmesi gerektiği ve onlarla koordineli çalışılması ihtiyacı belirtilmiştir (Türkel, t.y.:35). Böylece 200 müfredatın her yıl 40 tanesi yenilenecek, bunların 8'ini EARGED 32'sini genel müdürlükler yapacak, Genel Müdürlüklerin geliştirdikleri programlar kalite denetimi için ERAGED'e o da onay için Talim ve Terbiye Kuruluna gönderecektir kararı alınmıştır (Türkel, t.y: 62).

Projeye başlandıktan iki yıl sonra Genel Müdürlüklerden destek alınması kararı Talim ve Terbiyenin geleneksel yapısından öte kurumla ilgili yeterli araştırma yapılmadan bir proje başlatılmasından kaynaklanmış görünmektedir. Doğru ve yerinde ihtiyaç tespitiyle başlanmayıp "niteliği geliştirme" şeklinde soyut bir hedef belirtilmiş ve uygulanacak modelle ilgili bir ön çalışma yapılmamıştır. Türkiye'deki program geliştirme ihtiyacı doğru öngörülememiş ve başta göz önünde bulundurulmayan bağlamsal faktörler süreç içerisinde sorun olarak kendisini göstermiştir. EARGED'de karşılaşılan sorunlar sıralanırken çevreden kaynaklanan sorunlara bir başlık ayrılmış ve toplumsal çevre, MEGP çevresi ve siyasal çevre başlıklarında çeşitli çevresel faktörlere yer verilmiştir. Toplumsal çevre başlığında toplum, kurumlar, toplumsal kaynaklar, uluslararası ilişkiler, kültür, inanç, değer yargıları ve benzeri unsurların program geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir (Türkel, t.y.: 57). Eğitim araştırmalarında ilk başta dikkat edilecek bu konular proje çalışanları tarafından iki yılın sonunda dile getirilmeye başlanmıştır. Bunun nedenleri söyle sıralanabilir:

1. Amerika'da özel sektörde uygulan bir planlama modelinden faydalanılarak EARGED kurulmuştur. Dolayısıyla özel sektörün sınırlı çalışma alanına karşılık kamu kuruluşlarının daha yoğun ve geniş alanları etkileyen yapısı (Türkel, t.y.: 33) sorun oluşturmuştur.
2. Özel sektörün çalışma yöntemi ile bir devlet kurumu olan MEB içerisindeki hiyerarşik yapı bir tutularak hareket edilmiştir.
3. Özel sektör kamu hizmetiyle karıştırılmıştır. Temel kamu hizmetleri, kamu yararını gözeterek sunulmaktadır ve özel sektördeki ilkelerle tümüyle bağdaşmamaktadır (Uluğ, 2004). Özel sektör arz talep esaslı çalışırken

kamu kurumları hizmet faaliyeti yapmaktadır ve çalışmada bu husus dikkate alınmamıştır.

Türkel'in açıklamasına göre Batıda da örnekleri bulunan eğitim ve araştırma dairesi yerine ayrı bir bütçesi olan bir kurumun oluşturulması Talim ve Terbiye Kurulu tarafından olumlu karşılanmamış ve proje bittikten sonra dağıtılacak bir birim olarak görülmüştür (Türkel, t.y.: 7-8). Projeye yönelik eleştiri, Millî Eğitim Bakanlığında zaten var olan birimlerin eksiklerini tamamlamak yerine ABD'de özel sektörde yaygın olan bir modeli uygulamaya yönelik bir çalışma yapılmasıdır. Proje çalışanlarını rahatsız eden bu eleştiri yapılan çalışmalara karşı değil kurum içinde bu amaçla görevli birimler olduğu halde bir görev ve yetki karmaşasına neden olmaya yöneliktir. Nitekim beş yıllık süre içerisinde ilköğretim hayat bilgisi ve lise biyoloji derslerinin programı geliştirilebilmiş, çalışmalar daha sonra hızlanabilmiştir (Kılıç vd., 1999: 16). Ayrıca ilk şekliyle EARGED çalışanları bu birimi Bakanlık ve üzeri bir yapıda görmüştür. "Yapılan hizmetin niteliği gereği ERAGED'de çalışanlara bürokratik kuralların ötesinde bir özgürlük ve serbesti verilmesi gerektiğinin benimsenmesi" beklenmiştir (Türkel, t.y.: 24).

Yeni bir dairenin kuruluşu bir koordinasyon eksikliği ve yetki karmaşası oluşturmuştur. Çünkü Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Kanununa göre Genel Müdürlükler program hazırlar ve bunu TTK'ye sunar. Daha önce yapılan programları Genel Müdürlükler kurum dışından görevlilere de yer verilen komisyonlar kurarak hazırlamıştır. Benzer bir görev tanımıyla kurulan EARGED kurum içerisinde bir uyumsuzluk nedeni olunca Dünya Bankasında görevli Güvenç Alpander'in raporundan da hareketle TTK'nin görevi ilk ve ortaöğretimde her sınıfa göre müfredat geliştirme politikalarını belirleme ve çerçevesini hazırlamak şeklinde sınırlandırılmıştır. Buna göre TTK "Yapılan araştırma sonuçlarının uygulanabilmesi için Türk Millî eğitim genel politikalarına ters düşmediğini değerlendirip onaylamakla sorumludur." (Türkel, t.y.: 19) şeklinde açıkça sadece bir onay mercii olarak görülmüştür. EARGED birimi ise EARGED program geliştirme modelini kullanarak diğer birimlerin hazırladığı programları değerlendirecek, Müfredat Laboratuvar Okulları çalışmasını yapacak, ilk ve orta öğretimde eğitimin kalitesi ve verimliliğini

artıracak araştırmaların sonuçlarını ilgililere aktaracaktır. İlk ve ortaöğretim genel müdürlükleri ile EARGED program Geliştirme birimince hazırlanan müfredatları değerlendirip TTK'ye sunacaktır (Türkel, t.y.: 18-19). Böylece dış krediler ve Türkiye'nin kendi mali imkanları seferber edilerek oluşturulan yeni birimler ve kurumsal çatışmalar içerisinde bir program çalışması sürdürülmüştür.

Bütün sorunlara rağmen ERARGED modeliyle program geliştirme çalışmalarının oldukça kapsamlı bir şekilde ele alındığını söylemek mümkündür. Üniversitelerle iş birliği, MLO, akademik araştırmaların desteklenmesi gibi çoğu çalışma program geliştirme sürecini işlevsel hale getirmiştir. Fakat daha önceki program çalışmalarında olduğu gibi önceden yapılanların sonuçlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmekten uzak ve yeni bir anlayış esasıyla hareket edilmiştir. Yenilik ve değişim vurgularıyla daha önceki çalışmaları görmezden gelen bir tutum sergilenmiştir.

4.7.3.2. Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı, Toplam Kalite Yönetimi ve MLO Modeli

Eğitim kalitesinin artırılması ve öğrenci başarısının OECD ülkeleri ortalamasına yükseltilmesi amacıyla MEGP kapsamında yürütülen ölçme ve değerlendirme, eğitim araştırmaları ve program geliştirme çalışmalarını yürütmek amacıyla Türkiye genelinde 208 pilot okul belirlenmiş ve bunlar Müfredat Laboratuvar Okulları olarak çeşitli materyallerle desteklenmiştir.

Bakanlık tarafından hazırlanan MLO Modeli adlı kitapta, çalışma ekibi, bu modelin herhangi bir ülkenin eğitim sistemini veya okul yapısını örnek alarak eğitim sistemimize taşımaya çalışan bir model olmadığını belirtmektedir. Ekibe göre MLO, karşılaşılan sorunlara çözümler üreterek ve eğitim, yönetim ile teftiş alanında dünyadaki gelişmeler izlenerek hazırlanmış bir modeldir (MEB, 2002: X). Aynı kaynakta detaylı bir şekilde Amerika'daki bu tür okullar anlatılmaktadır. Müfredat Laboratuvar Okulları ABD'de 1920'lerden beri öğretmen adaylarının uygulama yapmaları için kurulan Curriculum Laboratory School için kullanılan bir kavram olarak açıklanmaktadır. Bunların Türkiye örneği olan MLO ise program geliştirme,

ölçme ve değerlendirme çalışmaları ve uygulamalarının yapılacağı okullardır (Kılıç vd. 1999: 4).

MLO modeliyle programların öğrenme merkezli olarak hazırlanması amaçlanmıştır. Bu tecrübe Türkiye'de program geliştirmede dış modellerin bağlamdan uzak uyarlanması örneklerinden birini teşkil eder. MLO ile deneme uygulamasının ilk defa olacağı belirtilmiştir. Oysa daha önce de müfredat çalışmalarında deneme uygulamaları yapılmıştır. Örneğin 1926 programı Maarif Eminliklerine gönderilerek tecrübe edilmesi istenmiş, müfettiş raporlarından sonra 1927-1928'de her tarafta uygulanmasına karar verilmiştir (Baymur, 1932: 54).

MEB MLO Modelini uygulamaya koyduğu süreçte yönetim anlayışında değişiklikler yapmaya çalışmış, Toplam Kalite Yönetimi (TKY), Okul Toplumu gibi yaklaşımlar benimsemiştir. Bu modellerle birlikte eğitim, sistem yaklaşımıyla ele alınmaya başlanmıştır. DKAB öğretim programının geliştirilmesi sürecinde TKY anlayışına uygun olarak Din Öğretimi Genel Müdürlüğü kendisi ve okullar için yeni bir vizyon ve misyon ve temel değerler belirlemiştir:

> "Vizyonumuz; kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirmektir.
> Misyonumuz; öğrencilerimizin zihninde, insana düşünceye, özgürlüğe, ahlaka ve kültürel mirasa saygıya dayanan bir din öğretimi anlayışının yayılmasına katkıda bulunmak.
> Temel Değerlerimiz; Sağlıklı bir din anlayışının Türkiye için gerekli zihniyet değişiminin gerçekleşmesine yardımcı olabileceğine inanırız.
> Düşünen, sorgulayan inancını aklıyla bütünleştiren öğrencilerin yetişmesine hizmet edecek yöntemlerin geliştirilmesine çalışırız.
> Ezberci ve baskı altına alıcı bir yaklaşımı değil, konuları çözümleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşımı önemseriz.
> Dinin birleştirici, huzur verici ve barışı sağlayıcı gücünü ortaya çıkarmaya çalışırız.
> Şekilcilik ve sloganları değil, ahlaki öğretilerin felsefesini önemseriz.
> Din öğretiminde kavram kargaşası ve kavram belirsizliğini giderecek bilimsel çalışmalar üretiriz.
> Sağlıklı bir din anlayışının kaliteli bir eğitim öğretim sürecinden geçtiğine inanırız.
> Din öğretiminde sorunlara aceleci çözümlerle yaklaşmamaya çalışırız.
> Din öğretiminde oku, düşün ve anla prensibini benimseriz.
> Niteliğin nicelikten üstün olduğuna inanırız ve enerjimizi olumlu alanlarda ve insanlığa hizmet için harcarız.
> Din öğretiminde yönetici-öğretmen-öğrenci-veli (aile) ilişkisinde güven ortamı yaratırız." (Dilaver, 2002: 11)

Bu programla birlikte Türkiye'de öğretim programlarında yeni kamu yönetimi anlayışı benimsenmeye başlanmış ve programlar buna göre geliştirilmiştir. MLO[15] modeli ve bu süreçte yapılan çalışmalar Türkiye'de program geliştirmede bağlamsal faktörler dikkate alınmadan yapılan model uyarlaması nedeniyle mevcut teşkilat yapısı ve ekonomik koşullar, ülkenin büyüklüğü ve bölgesel farklı sorunların oluşu gibi konular geri planda kalmıştır. Yapılmak istenen uygulama genel olarak eğitim sisteminin ve okulların mevcut yapısıyla uyumlu olmadığından kurum içerisinde ve uygulama sürecinde gergin bir ortam oluşmuştur. Ayrıca Türkiye'nin belli okullarında eğitim öğretimin asgari düzeyde gerçekleşebilmesi için çözülmesi gereken sorunlar varken bütçenin önemli bir miktarı sadece belirlenen okullar için materyal alımına ayrılmıştır. Bir yandan bütüncül bir planlama yapılması gerektiği söylenirken bir yandan da mevcut kaynaklar orantılı kullanılamamıştır.

4.8. 2006 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu

Program değişikliği düşüncesi 2002 yılındaki seçimler ve 58. Hükümet Acil Eylem Planına (AEP) dayanmaktadır. Aslında öğretim programları sadece birkaç yıl önce yenilenmişti ve programların geliştirilmesi için MEB 1990'larda olabildiğince geniş kapsamlı bir çalışma yürütmüş, Bakanlık dışındaki kurumlardan destek almış ve uluslararası iş birlikleri yapmıştı. Maddi olarak yüklü bir kaynak ayrıldığı gibi yılları alan bir program geliştirme çabası gösterilmişti. Tüm bu çabalara rağmen henüz yapılan çalışmaların sonuçları alınmadan yeniden bir program geliştirme hazırlığı başlatılmıştır. AB müzakere sürecinin başlaması, 1999 yılıyla birlikte katılım sağlanan uluslararası sınavlar ve ulusal değerlendirmelerin de etkisiyle bu süreç hızlanmış ve 2004 yılında geniş kapsamlı bir program geliştirme çalışması yapılmıştır.

Bu süreçte eğitimle ilgili çözülmesi gereken bir sorundan sıklıkla söz edilmiştir. Bu sorun 1984'teki program geliştirme modeli ile 1990'lardan sonra EARGED modelinde geliştirilen programların dersler arasında bir uyumsuzluğa neden

[15] MLO Modelini düzenleyen Yönerge 2011'de yürürlükten kaldırılmıştır (Tebliğler Dergisi, 2011, 82202).

olması ve yeniden bütünlüğün sağlanması ihtiyacıdır. 1968'den sonraki süreçte her kademe veya ders için farklı tarihlerde programlar yapılmıştır. Çağlar (1992: 181-182) okul öncesi programının 1989, altı yaş grubu programının 1985, ilkokul programının 1968, ilköğretim okulu kılavuzunun 1983'te kabul edildiğini, ortaokul programının ise 1957-1987 yılları içerisinde kabul edilen müfredat programlarının bir araya getirilmesinden oluştuğunu belirtmektedir. Ona göre kabul tarihleri açısından bile temel eğitimde programın bütünlüğünü zedeleyen bir durum bulunmaktadır. 2004 yılındaki program geliştirme çalışması yeniden tüm sınıf ve ders düzeylerini kapsamaktadır. Reform olarak tanıtılan bu çalışmalarla birlikte diğer dersler gibi DKAB dersi programı da değiştirilmiştir.

AB tarafından finanse edilen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında taslak programlar 22-24 Mart 2004 tarihlerinde ve 26-28 Nisan tarihlerinde Ankara'da "Öğretim Programları Değerlendirme Sempozyumu"nda tartışılmıştır. 11 Ağustos 2004 tarihinde Bakan Çelik tarafından yapılan basın toplantısı ile yeni müfredatların felsefesi ve temel ilkeleri kamuoyuyla paylaşılmıştır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 9 il ve 120 okulda yeni müfredatların bir yıl süren pilot uygulamasından sonra, eğitim öğretim yılının başında tüm öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek yeni müfredatlar tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır (Çelik 2012: 117).

4.8.1. İlköğretim DKAB Programının Geliştirilmesi

Program, Bakan Hüseyin Çelik döneminde 58. Hükümet Acil Eylem Planı kapsamında geliştirilmiştir. Dönemin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Ziya Selçuk'tur. 2002 yılında yapılan seçimlerde iktidar partisi olarak göreve gelen Adalet ve Kalkınma Partisi, Abdullah Gül başbakanlığında Hükümet Programını açıklamıştır. Planın Sosyal Politikalar alanında MEB, DPT ve Üniversiteler iş birliğiyle müfredat programlarının yenileneceği belirtilmiştir:

> "Müfredat programlarımız öğrenciyi ezberciliğe ve önyargılı tutum ve davranışlara itmekte, yaratıcılık, organize olma, özgür düşünme ve bilim üretme yeteneğinin gelişmesini engellemektedir. Tüm müfredat programı gözden geçirilerek öğrencilere öğrenmeyi öğreten çağdaş bir müfredat

> programı hazırlanacaktır. Dersin derste öğretilmesi sağlanarak, mümkün olduğu kadar ev ödevi uygulamasından vazgeçilecektir." (T.C. 58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003)

2004'te güncellenen programlar için kapsamlı hazırlıklar yapılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde Kuzey Amerika ve Avrupa'daki eğitim sistemi ve programlarının gözden geçirilmesi, PISA, TIMSS, PIRLS vb. uluslararası araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi bulunmaktadır. Ayrıca akademik tezlerin bulgularından ve akademisyenlerin fikirlerinden yararlanılmış, öğretmen, müfettiş, öğrenci ve veli görüşleri alınmıştır. Dünya Bankasından alınan krediyle birlikte programların geliştirilmesi sürecinde pilot okullar, materyal geliştirme, bilgilendirici seminerler, hizmet içi eğitim kursları gibi çok sayıda çalışma yürütülmüştür. Çalışmalarda Yedinci Kalkınma Planı, On Beşinci Millî Eğitim Şûrasında bilgi çağının yakalanması ve Avrupa'yla bütünleşmeye yönelik kararlar, AB müktesebatının üstlenilmesine ilişkin maddeler içeren 1. ve 2. Ulusal Programlar ve MEB "Eğitimde Çağı Yakalama 2000" projesi gibi çalışmalar program geliştirmede etkili olmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi Millî Eğitim Müdürlüklerine program geliştirme çalışmaları yapma yetkisi verildiğinden Müdürlükler de program çalışmalarında destek sağlamışlardır. 2000 yılında yapılan değişikliklerde esas teşkil eden metinlerden olan 15 yıllık Eğitim Ana Planı (1996/2011) bu programda da geçerliliğini korumuştur. Plan süresi içinde ikinci defa yapılan program değişikliği, planın uygulanmasıyla ilgili sorunlar olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çünkü plan kapsamında iki ayrı program düşünülmemiştir. Dolayısıyla yapılan değişiklik eğitimsel olmaktan çok ideolojik ve eğitimcilerin taleplerinden çok politik değişiklerden kaynaklandığı izlenimi vermektedir.

2006 İlköğretim DKAB ders programı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmıştır. Genel müdürlük çalışmalarını farklı kurumlardan üyelerin de yer aldığı komisyonlarla gerçekleştirmiştir. 2006 yılında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ilk defa program geliştirme komisyon üyelerinin ve kaynakçanın yer aldığı bir program olmuştur. Programa detaylı bir giriş bölümü yazılmış ve burada neden değiştirildiği kısaca açıklanmıştır.

Programla öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları ve bir arada yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir. Din öğretiminde insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlaki olana saygı, kültürel mirasa saygı şeklinde beş temel kavram üzerinde durulmuştur. DKAB derslerinin neden gerekli olduğu antropolojik-insani temel, toplumsal temel, kültürel temel, evrensel temel, felsefi temel ve hukuki temel boyutlarıyla açıklanmıştır (MEB, 2006: 6-7). Programın vizyonu belirtilmiş, öğrenme alanları belirlenerek kazanımlar yazılmıştır. Programdaki konuların ders içi, diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi beklenmiştir. Programın uygulayıcılar tarafından kolay anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi için tablolar oluşturulmuştur. Programın sonuna öğretmen bilgi notları bölümü eklenmiş burada sosyal bilgiler dersi programından uyarlanarak değer öğretimi hakkında bilgi verilmiştir.

4.8.2. Program Geliştirme Sürecinde Dış Ülke İncelemeleri

Program geliştirme sürecinde Türkiye'nin AB üyelik sürecine yönelik güçlü bir motivasyon bulunmaktadır. Bu nedenle yapılacak düzenlemelerde AB ülkeleriyle entegrasyon ön plana çıkmıştır. Çalışmalar sırasında Bakanlık 2004 yılında yapılan değişikliklerde Avrupa ülkeleri ve Kuzey Amerika eğitim sistemi ve programlarını incelemiştir.

Program geliştirme çalışmalarında çeşitli projeler kapsamında danışmanlık yapmak veya farklı amaçlarla görevlendirilmek üzere yabancı uzman görevlendirilmiştir. Yabancı uzmanların çoğu uluslararası kuruluşlarla ortak yapılan projelerde çalışmıştır. Erdoğan (2016: 105) 2004-2006 yılları arasında hazırlanan programlarda Talim ve Terbiye Kurulu aktif olmakla birlikte MEB bünyesinde 2000 yılında kurulan Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanlığında görevlendirilen yabancı uzmanların da belirleyici olduğunu belirtmektedir. Yabancı uzmanlar mesleki eğitim, müfredat, okul gelişimi gibi konularda danışmanlık yapmışlardır. Mesleki eğitimle ilgili, Hollanda'dan, Jan de Voodg, İngiltere'den William Sutcliffe, Philip Read, okullaşma oranının artırılmasıyla ilgili Danimarka'dan Kai Borup bunlar dışında

Finlandiya'dan Anders Lönnqvist, Norveç'ten Kamil Özerk danışmanlık yapan isimlerdir.

Dünya Bankasından alınan krediyle Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanlığı kurulmuş, Temel Eğitime Destek Projesi yapılmış ve bu kapsamda 2004-2006 arasında müfredatlar yenilenmiştir. Banka verdiği kredilerde meblağın nerelerde ne amaçla kullanıldığını denetlemek amacıyla süreç içerisinde değerlendirmeler yapmıştır. Bu nedenle Türkiye'de eğitimle ilgili çeşitli raporlar yayımlamıştır. Türkiye'de Eğitim Sektörü Çalışmalar, Türkiye'de Temel Eğitim 2005 bu raporlardandır. OECD tarafından hazırlanan değerlendirme raporları program geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulan belgelerdir. OECD'nin yürüttüğü PISA, Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS), Uluslararası Eğitim Sistemleri Göstergeleri (INES) gibi çalışmalar program geliştirme sürecinde kullanılmıştır. Özellikle PISA sonuçlarının düşük olması programın değiştirilmesiyle ilgili sıklıkla dile getirilmiştir. OECD dışında Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından da çeşitli başarı değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasına (TIMSS) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRSL) olmak üzere değerlendirme çalışmalarına Türkiye de katılmaktadır. Türkiye 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik olarak 4 yılda bir yapılan TIMSS araştırmasına 1999 yılında 8. sınıf düzeyinde katılmıştır. 5 yıllık döngülerle yapılan PIRLS araştırmasına ilk kez 2001 yılında katılmıştır.

Bu süreçte uluslararası kuruluşların din eğitimiyle ilgili yayınları artış göstermiştir. Uluslararası kuruluşların din eğitimine yönelik politika belirleme girişimlerinde 11 Eylül saldırıları sonrası din ile güvenlik arasında kurmuş oldukları ilişki etkili olmuştur. BM 2001 yılı Kasım ayında eğitimde dini ayrımcılığın ve hoşgörüsüzlüğün ortadan kaldırılması konulu bir konferans düzenlemiştir. Ötekilerin dünya görüşleri hakkında bilgi ve anlayışın artırılması çağrısı yapılmış ve bunun uygulamaya geçirilmesi için stratejiler geliştirme görevini Din ve İnanç Özgürlüğü Oslo Koalisyonu (Oslo Coalition on Freedom of Religion or Blief) üstlenmiştir. Norveç merkezli bu sivil toplum kuruluşu tarafından çok sayıda uluslararası toplantı

düzenlenmiştir. Daha önce çalışmalarında din eğitimine geniş yer vermeyen UNESCO da en azından kültürlerarası eğitimin bir boyutu olarak din eğitimi konusunu çalışmalarına dahil etmiştir (Kaymakcan, 2007).

1999'da başlayan AB adaylık süreci bu dönemdeki çalışmaların Avrupa'yla bütünleşme odaklı devam etmesini beraberinde getirmiştir. Avrupa Birliği konfederatif bir yapı arz etmekte ve bu nedenle ülkelerin eğitim politikalarına doğrudan müdahale etmemektedir. Eğitim alanı koordine yetki alanına girmekte ve AB bağlayıcı bir karar alma yetkisine sahip olmakla birlikte üye ülkelerin iç hukukunu standardize etme yetkisine sahip değildir. Dolayısıyla AB eğitimle ilgili genel standartlar belirlemekte, bunların uygulanmasını üye ülkelerin iç hukukuna bırakmaktadır (Köylü ve Turan, 2014: 118-120). Fakat bununla birlikte tavsiye kararları ve ülkelerden beklentiler nedeniyle AB, ülkelerin iç hukukunun bir parçası haline gelmektedir. Türkiye AB'ye tam üye olabilmek için Kopenhag, Amsterdam vb. kriterler doğrultusunda eğitim alanında da gerekli değişiklikleri yapmak için müfredat programlarını yenilemiştir. 2004 programlarının referans noktaları arasında AB normları, hedefleri ve eğitim anlayışı bulunmaktadır.

AB'nin yanı sıra Avrupa Konseyi de bu süreçte din eğitimiyle ilgili çalışmalarını artırmıştır. 4 Ekim 2005 tarihinde 1720 sayılı kararında üye devletlere din ve ahlak eğitiminin zorunlu olduğu okullarda bu derslerden muaf olma hakkı sağlamalarını, bu hakkı kullanan öğrencilere ise eşit muamele gösterilmesini tavsiye etmiştir. Konsey din eğitimiyle ilgili çeşitli yayınlar yapmıştır. "Dini Çeşitlilik ve Kültürlerarası Eğitim Okullar İçin Referans Kitap (Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools)" bunlardandır. AB ile Avrupa Konseyi "Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" adlı proje gibi ortak çalışmalar da yürütmüşlerdir. Avrupa Konseyi bünyesinde faaliyet gösteren ECRI 2005 yılında yayımladığı raporda okul müfredatlarının çok kültürlülük bilincini artıracak şekilde gözden geçirilmesini istemiştir.

Bu süreçte etkili olan bir diğer uluslararası kuruluş AGİT'tir. AGİT diğer uluslararası teşkilatlardan farklı olarak antlaşma, sözleşme, şart gibi hukuki bağlayıcılığı bulunan bir belgeye dayanmamaktadır (AGİT/T.C. Dışişleri Bakanlığı,

t.y.). AGİT tarafından 2004 yılında Venedik ilkeleri belirlenmiştir. Daha sonra bu ilkelerin çoğu 2007 yılında İspanya'da tekrar etmiştir. Burada din hakkında öğrenme modeli temel prensiplerini uygulama düşüncesiyle ayrımcılık yapılmaması ve dinler hakkında doğru bilgi verilmesi üzerinde durulmuştur. "Devlet Okullarında Dinler ve İnançlar Hakkında Öğretim İçin Toledo Kılavuz İlkeleri" adlı çalışmada özetle dinler ve inançlar hakkında öğretimin insan hakları, temel özgürlükler ve sivil değerlere saygıyı esas alan, adil, doğru ve bilimsellik çerçevesinde yapılmasına yöneliktir. Ayrıca okulların inanç öğretme sorumluluğu konusunda aile ve dini organizasyonları dikkate alması, program hazırlıkları, uygulama ve öğretmen yetiştirmede farklı paydaşların katkısına açık olma gibi hususlara yer verilmiştir. Din öğretimin zorunlu olduğu programlarda diğer dinlerin objektif bir şekilde yer alması ya da bu mümkün değilse ayrımcılık içermeyen bir şekilde muafiyet hakkının tanınması beklenmiştir (Zengin, 2017b: 44-45).

4.8.3. İlköğretim DKAB Dersi Programında Dış Modeller

2006 DKAB programı, müfredat reformu olarak tanıtılan 2004 program çalışmaları kapsamında geliştirilmiştir. Dolayısıyla bu süreçteki çalışmaların bir parçasını oluşturmaktadır ve bu kapsamda belirlenen temel ilkler çerçevesinde hareket edilmiştir. Müfredat reformu için 16.5.2003 tarihinde Program Konseyi toplantısı yapılmış ve müfredat reformlarının ilkeleri belirlenmiştir (Çelik 2012: 116). Çelik (2012: 118) reformunun temel gerekçesini dış referansların oluşturduğunu belirtmekte ve reformlarının dört temel motivasyondan üçünün uluslararası göndermede bulunduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre (2012: VI) "reformlar kapsamında ödünç alınan küresel eğitim modelleri seçmeci ve eklektik bir yaklaşımla, bazı bileşenler göz ardı edilerek, ulusal politikalara dönüştürülmüştür." EPÖ Alanı Profesörler Kurulu programlarda yapılan değişiklikler ve temel alınan ilke ve yaklaşımlarda ülkemizin sosyoekonomik ve kültürel koşullarından farklı ülkelerin örnek alındığına dikkat çekmiştir (EPÖ Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi, 2005).

Program sürecinde yurtdışından yabancı uzmanlar davet edilmiş ve bu uzmanlar çeşitli projelerde görevlendirilerek eğitim sisteminin yapılandırılmasında etkili olmuşlardır. Yabancı uzmanların Türkiye'de eğitim sisteminde daha önce yapılan çalışmaları değerlendirerek ihtiyaç tespiti yapmak yerine geldikleri ülkelerle karşılaştırma ve sadece gördükleri durum üzerinden konuya yaklaştıkları ve yüzeysel değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir.[16]

Program değişikliğinin reform olarak görüldüğü noktalardan biri yeniden tüm derslerin birlikte ele alınmış olmasıdır. Dış modellere odaklanılarak mevcut tecrübeler geride bırakılmıştır. Bu nedenle program geliştirme bakımından bir devamlılık yerine birbirini tekrar eden söylemler hâkim olmuştur. Örneğin dersler arası yatay ve dikey ilişkilerin dikkate alınması yönüyle program bir milat olarak tanıtılmıştır. Fakat daha önce 1926 tarihli programda dersler arasındaki ilişkilere dikkat çekilmiş ve 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulan muhtelif dersler arasındaki ilişkileri gösteren bir iritbat cetvelinin ayrıca basıldığı belirtilmiştir. Programı tatbik ederken bu cetvelin göz önünde bulundurulması beklenmiş, bu konu programın başında mühim ihtar başlığıyla verilmiştir (Maarif Vekaleti, 1926: 2). 1936'da yapılan programda dersler arasında irtibat sağlanması için 3. sınıfın 4. sınıfa hazırlık olarak düzenlenmesi gerektiği

[16] Bazı yabancı uzmanların değerlendirmeleri şu şekildedir: William Sutcliffe "Öğretmekten çok öğrenmeye önem veren bir sistemi benimsemenin zamanı gelmiştir. Anlama kabiliyetinin güçlendirilmesi ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda değişiklik şart. Çünkü mevcut yapı yeterli değil. Bunun bir kısmı sınav sistemi ile alakalı ama genel olarak müfredatın işlenişi ve içeriği ile ilgili yenilikler de yapılmalı. Avrupa'daki eğitim sistemi çok farklı. Avrupa'da 'anlama' üzerine çok duruluyor. Örneğin, ben 15 yaşında öğrenimimi tamamladım ve okulu bıraktım. Hemen iş hayatına atıldım. Metal işleri alanında çalıştım ve mesleki anlamda bazı niteliklere kavuştum. Kazandığım bu nitelikler, üniversite okumaya karar verdiğimde faydalı oldu." demektedir. Anders Lönnqvist, "Eğitimde fırsat eşitliği olmadığını gördüm. Büyükşehirlerde, güzel, modern okullarla karşılaşmak mümkün. Ancak köy okullarında durum çok farklı. Ankara'yı, Avrupa'nın herhangi başka bir ülkesine yerleştirseniz, çok şey değişmez ve çok garipsenmez. Ama Kars'ı götürmeye çalışırsanız çok büyük zıtlıklar yaşanır. Yeni müfredat oldukça modern ve Avrupa standartlarına uygun. Bu çok şey değiştirecek. Ama zaman gerekiyor. Çünkü öğretmenleri değiştirmek kolay değil." demektedir. Norveç'ten gelen Kamil Özerk "Eğitimde Türkiye lig atlamalıdır. Bu ligde de AB deplasmanında oynamalı ve kazanmalıyız. Eğitimi, Türkiye'nin bir numaralı meselesi haline getirmek gerekiyor. Çok ciddi eksiklikler var. Geçmiş yıllarda eğitime yönelik yapısal bazı değişiklikler yapıldı. Zorunlu eğitim 8 yıla çıkarıldı. Ancak eski müfredatla bu yapısal değişikliği başarılı bir şekilde gerçekleştirmek mümkün değildi. Sorun çocuklarda değil, sistemde. Potansiyel var, sistem yetersiz. Kilimi dövmek değil onu silkelemek gerekiyor." (Sabah Gazetesi, 28.12.2004)

belirtilmiştir. Dolayısıyla daha önce uygulanan ve yetersiz kaldığı düşünülen düzenlemelerin geliştirilmesi yerine yenilik vurgusuyla benzer konular tekrar etmiştir.

Dış ülke modelleri nedeniyle dersler arasında ortak bir terminoloji oluşamamıştır. Farklı alanlar için geliştirilen programlar farklı kişilerce hazırlanmış, aynı kavramlar farklı kelimelerle ifade edilmiştir. Örneğin, constructivist sözcüğü yerine oluşturmacı, yapılandırmacı, yapılandırıcı terimleri kullanılmıştır (Gömleksiz vd., 2006: 9). Bu kavram çeşitliliğine program geliştirme sürecinde öncelik verilen ülke modellerinin ve program geliştirmecilerin tercüme tercihinin neden olduğu söylenebilir. Yeni öğretim programlarıyla öğretmene öğretici yerine ortam düzenleyici, yönlendirici ve kolaylaştırıcı roller yüklenmektedir (Gömleksiz vd., 2006: 5). Bu da yine yeni bir model söyleminden kaynaklı vurgulardan biri olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenin burada bahsedilen rol farklılığı, program değişikliği gerektiren bir durum olmadığı gibi bunlar programla sağlanacak konular değildir.

4.8.3.1. Öğretim Programında Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Program çalışmaları yapılırken sıklıkla uluslararası öğrenci değerlendirme programlarına dikkat çekilmiştir. Bakanlığın uluslararası sınavlarda yüksek puanlar alma hedefi ölçme ve değerlendirme anlayışlarında değişikliklere neden olmuştur. Öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo gibi ölçme ve değerlendirme konusundaki güncel gelişmeler programa yansıtılmıştır (MEB, 2006).

Bakanlığın dış değerlendirmeler konusunda kapsamlı bir analiz yapmadığı ve bunları doğrudan programla ilişkilendirdiği söylenebilir. Çünkü uluslararası değerlendirmeler çok sayıda ülkeyi bir çalışmaya dahil ederek haklarında verilere ulaşmaya çalışmaktadır. Burada sayıyla ifade edilen sonuçlar ve sıralama söz konusudur. Oysa böyle büyük veriler sosyal ve kültürel farklılıklarla ilgili eksiklikler barındırmakta dolayısıyla bunlar üzerinden ulusal programların değiştirilmesi anlamlı görünmemektedir. Bu sınavlara bağlı olarak yapılan sıralamalar eğitim standartları nitelden nicele dönüştürmektedir. Sahlberg bu tür büyük veriye dayalı algoritmaların

sorun olduğunu belirtmekte ve "Dünyanın dört bir yanında eğitim politikalarına yön verenler, okullarda fark yaratan ayrıntıları yeterince kavramadan, kendi ulusal öğrenci değerlendirme sistemlerinden ve uluslararası eğitim veri tabanlarından elde edilen büyük veriye dayalı korelasyon ve algoritmaları kullanarak eğitim sistemlerini yeniden yapılandırıyorlar." demektedir. Ona göre bunun yerine küçük algoritmalar daha sağlıklı sonuçlara ulaştırabilecektir (Sahlberg 2018: 58). Goldstein (2004: 10) ölçülebilir öğrenme çıktıları ve başarının sayılarla ifade edilmesinin ölçme ve değerlendirme anlayışında test sonuçlarının başarıyla karıştırılmasına neden olduğuna dikkat çekmektedir. Bunun bir sonucu olarak ABD'de 2001 yılında "No Child Left Behind Federal Eğitim Yasası" kabul edilmiş ve her okulun test puanları ilan edilmiştir. Bu programla tercih edilen yeni ölçme ve değerlendirme anlayışı öğretim niteliğindeki ölçütlerin de farklılaşmasına neden olmuştur.

4.8.3.2. DKAB Dersinde Yaklaşımın Gündeme Gelişi

Dış finansman desteği ve ulusal ekonomik katkılarla 1990'dan sonra başlatılan projelerle birlikte öğrenen ve okul merkezli bir yapılanmanın hedeflendiği belirtilmişti. Bu kapsamda 2000 yılında DKAB ders programları değiştirilmişti. Yapılan çalışmalarda harcanan emek ve zaman dikkate alındığında oldukça pahalı bir süreç olduğu görülmektedir. Fakat bunların uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi beklenmeden yeni bir program geliştirme çalışması başlatılmıştır. AB katılım ortaklığı belgesinin imzalanması ve Türkiye'de yaşanan iktidar değişikliğinin sağladığı motivasyonun bu kararda önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu süreçte daha önceki programların üzerine AB müktesebatı ve AB normlarına uyum eklenmiştir.

Kaymakcan, büyük ölçüde ulusal değişkenlere bağlı olarak şekillenen, din eğitimi politika ve pedagoji anlayışlarına 2000'li yıllardan itibaren uluslararası boyutun önemli bir faktör olarak eklendiğini belirtmektedir (Kaymakcan, 2007). Daha önce okullarda din dersleriyle ilgilenmeyen UNESCO, Avrupa Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İş birliği Teşkilatı (AGİT) gibi uluslararası kuruluşlar, güvenlikle ilişkilendirdikleri din eğitiminin okullarda nasıl bir yaklaşımla yer alabileceğine dair

genel ilkeler belirleyen çeşitli çalışmalar yürütmüşlerdir (Kaymakcan, 2007: 58). 11 Eylül 2001 tarihinde Amerika'da Dünya Ticaret Borsasına yapılan saldırı uluslararası kuruluşların din olgusunu farklı bir perspektifle ele almasına neden olmuştur. Saldırı nedeniyle uluslararası kuruluşlar din konusunu genelde şiddet odaklı ele almış ve din eğitimiyle ilgili yaklaşımlar ve okullarda din dersleri yeniden sorgulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda yapılan toplantılar, alınan kararlar ve yapılan yayınlar DKAB ders programına yansıtılmıştır. Tüm bu çalışmalar dersin yaklaşımında bir dönüşüme neden olmuştur. Çoğulculuk ile ilgili tartışmalar Türkiye'deki din öğretiminde de etkili olmuştur (Osmanoğlu, 2014; Yürük, 2016).

DKAB programlarında yapılandırmacılık temele alınmıştır fakat bununla ilgili daha önce yapılmış bir araştırmanın bulunmadığı, yapılandırmacılık ve onun din öğretiminde ne tür sonuçlar doğuracağına dair çok az sayıda çalışmanın ise programlar uygulamaya konulduktan sonra yapıldığı belirtilmektedir (Zengin, 2010: 230). Yapılandırmacı yaklaşım, DKAB öğretim programlarına girdikten sonra eğitim gündemi arasında yer almaya başlamıştır. Bu yaklaşımın program hazırlanmadan önce gündem olmayışı ve tartışılmaması programın tepeden inme bir anlayışla hazırlandığı görüntüsü sunmaktadır. Dolayısıyla henüz din eğitimi bilimcilerinin gündeminde yer almayan bir yaklaşımın programın temel yaklaşımı olarak kabul edilmesi ve kazanımların gerçekleşmesi beklentisi önemli bir sorun teşkil etmektedir. Tam anlamıyla ne olduğu netleştirilmeyen, çoğu öğretmenin belki de hiç duymadığı bir öğrenme yaklaşımı ve arkasındaki bilgi anlayışını DKAB derslerine uygulamanın beklenen olumlu sonuçları geciktirebileceği belirtilmektedir (Ev, 2010: 116).

Programda "dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslam'ın kök değerleri çerçevesinde "mezheplerüstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebî tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı" bir anlayış benimsendiği belirtilmektedir. Program geliştirme komisyonunda yer alan Recai Doğan ve Sönmez Kutlu'nun açıklamalarından program çalışmalarında Batılı örneklerin dikkate alındığı anlaşılmaktadır.

Recai Doğan 2006 yılındaki değişiklikte İslam'ın kendi içindeki çoğulculuğun dikkate alınarak konfesyonel olmayan (non-confessional) bir yaklaşım

benimsendiğini, ilmihal uygulamalarında ise mezheplerin dikkate alındığını ve Henefiliğin ön plana çıkarıldığını belirtmektedir. Öğretim programlarında, Tevhid, Kur'an, Hz. Muhammed (SAV) ve Ahiret, İslam içerisindeki tüm yorumları birleştirici dört unsur olarak gözetilmiştir (Usta Doğan, 2015: 160).

Sönmez Kutlu konfesyonel olamayan yaklaşımla ilgili şunları ifade etmektedir:

> "Non-confessional eğitimdeki ilkelerden birisi de eşit mesafede durmak. Yani tarafsızlık. Böyle bir ders tarafsızlık, objektiflik ve bilimsellik üzerinden hareket etmelidir. Bu anlamda bir din kültürü dersini yürütecek öğretmenin inançlı olma şartı yoktur. O konuda bilgili, eğitimini almış olması yeterli. Dindar olması gerekmez. İnancını empoze etmediği sürece ateist de olabilir." (Usta Doğan, 2015: 171 172)

Doğan ve Kutlu'nun konfesyonel ve konfesyonel olmayan yaklaşımla ilgili yorumlarında konunun Avrupalı örneklerden farklı bir perspektiften İslam içerisindeki yorum farklılıkları üzerinden ele alındığı görülmektedir. Dolayısıyla confessional kavramındaki mezhebin Türkiye'deki bağlamı ve temel İslam düşüncesindeki karşılığından hareket edildiği görülmektedir. Konuyla ilgili Kutlu şunları söylemektedir:

> "İslam ve yorumlarından bahsediyorsak yorumların öncesinde ibadetiyle, ahlakıyla, inanç sistemiyle kurumsallaşmış olan her yorumun kendisini bulabileceği veya kendine referans çerçevesi edinebileceği bir yere atıfta bulunmak gerekiyor. Eğer birinci derecede bir yazılı kaynağa bağlı kalınacaksa bunun da kaynağı Kur'an'dır. Yani inancı öğretirken mezhebin ürettiği bir metni esas almıyorsunuz. İbadeti öğretirken mezhebin fıkıh metnini esas almıyorsunuz. Ya da ahlakı öğretirken bir tarikat metnini esas almıyorsunuz. Daha öncesinde; yani mezheplerin de varlık sebebi olan, tarikatlarında varlık sebebi olan fırkaların ya da fıkhi mezheplerin varlık sebebi olan dini ve metinleri esas alıyorsunuz. Dolayısıyla bu confessional olmuyor non-confessinal oluyor." (Usta Doğan, 2015: 148)

2000 programındaki ifadelerin değer biçici ve benimsetici olduğu düşüncesiyle 2006'da daha objektif olduğu belirtilen ifadeler kullanılmıştır. Kutlu, bu değişikliği şöyle anlatmaktadır:

> "Sevgili Peygamberimiz" şeklinde değil "Muhammed Peygamber" diye başlık atıyorsunuz. Mesela daha önceki ders programlarında vardı. Mezhepler üstü olma iddiası kısmen olmasına rağmen, 2000'li yılların başındaki programlarda "Kadere İnanıyoruz" gibi başlıklar vardı. Bunlar değer biçici başlıklardı ve bu anlamda mezhebi eğitime kayan unsurlardı. Bunlar 2003

> yılını takip eden yıllarda yapılan son program çalışmalarında bu tür yaklaşımlar ayıklandı." (Usta Doğan, 2015: 151)

Programda daha önce ben dilindeki ifadelerin değiştirilmesinde uluslararası kuruluşların tavsiye kararı dikkate alınmıştır. Kutlu "Toledo raporları var biliyorsun. Bu raporda bir ülkedeki genel ihtiyacın din eğitimi ve öğretiminde muhtevayı belirleyebileceği ifade ediliyor" sözleriyle Toledo raporuna dikkat çekmektedir (Usta Doğan: 2015: 152).

Programın mezhepler üstü tasarlanması durumu Hristiyan geçmişi olan ülkelerin tarihsel şartları sonucu oluşan confessional ve non-confessional yaklaşımların Türkiye'ye uyarlanması olarak görünmektedir. Her iki kavram da kullanıldığı orijinal bağlamdan koparılıp kullanılmış, Türkiye şartlarında yeni anlamalar kazanmış ve yaklaşım olarak farklılaşmıştır. Bunlar Türkiye'nin kendi tarihsel geçmişi içinde şekillenen yaklaşımlar olmadığından beraberinde yeni soru ve sorunlar getirmiştir. Konuyla ilgili değerlendirmelerde dikkat çekilen diğer dini cemaatler ve mezhepleri bu çerçevede değerlendirmek mümkündür. Nitekim Nakşibendilik veya Şafiiliğe yapılan atıflar bir mezhep tartışması yapıldığında gündeme gelmiştir. Oysa Türkiye'de din derslerinin yeniden okul programlarına alınmasıyla ilgili tartışmalarda inanç ve ahlak konusunun öne çıkmış olduğu görülmektedir. Mezheple ilgili bir tartışma öne çıkmamış, isteğe bağlı din bilgisi verildiğinde dersin mezhep temelli olmayacağı belirtilmiştir. Mezhep konusunda Alevilerin durumu gündeme gelmiş, Alevi köylerinde din derslerinin zorlanmaması beklenmiştir. Fakat uygulamada Alevilerin ve Sivas'ta bir kısım Ermenilerin de dersi seçtiği belirtilmektedir (Banguoğlu, 1984: 100). 2006 Programını geliştirenler her ne kadar mezheplerin İslam içerisindeki oluşumunu dikkate alarak özellikle İslam'ın farklı anlayışları, İslam düşüncesinde yorumlar gibi ifadeler kullansalar da başka ülkelerde oluşan modeller üzerinden bir tasarım olduğundan daha sonraki değişikliklerde farklılaşmış ve modelin ev sahibi ülkesindekine benzer sorunlar üzerinden konuya yaklaşılmıştır. Aleviliğin programa alınması da bu çerçevede değerlendirilebilir. Nitekim komisyon üyesi Doğan, 2010 yılındaki güncellemelerle Aleviliğin program içerisine alınmasını doğru bulmamıştır. Çünkü ona göre 2006'da non-confessional bir yaklaşım benimsenmişti. Bu nedenle kendisi Aleviliğin programa

alınmasını siyasi bir karar olarak değerlendirmektedir. Eğer non-confessional bir yaklaşım olacaksa tüm din ve mezheplerin aynı düzeyde ele alınması gerekir. Oysa diğer dini oluşumlarda da öne çıkan konular, Şah-ı Nakşibendi gibi isimler olduğu halde dört kapı kırk makam, 12 imam, Hacı Bektaşi Veli'den bahsedilirken diğerlerine yer verilmemiştir (Usta Doğan, 2015: 159). Nitekim yapılan değişikliklere rağmen diğer inanç mensupları tarafından davalar açılmaya devam etmiştir.

4.8.4. Programda Daha Sonra Yapılan Değişiklikler

Avrupa Konseyine bağlı Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararları nedeniyle 2010 yılında program yeniden değiştirilmiştir. AİHM kararlarıyla birlikte din derslerinin objektif, eleştirel ve çoğulculuk bağlamında daha çok içerik ve yaklaşımı tartışılmaya başlanmıştır (Özenç, 2008). AİHM 09.10.2007'deki kararında müfredat ve ders programlarını inceleyerek nesnel, eleştirel ve çoğulcu bir ders olması gerektiğini belirtmiştir. AİHM tarafından verilen ihlal kararları Türkiye'de doğrudan DKAB ders müfredatlarının değişikliğini gündeme getirmiştir. Mahkeme, kararında Irkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonunun Türkiye'ye ilişkin raporuna referansla ortaya çıkan çelişkiye dikkat çekmiştir:

> "Eğer bu ders gerçekten farklı din kültürleri üzerine bir ders ise, bu dersi sadece Müslüman çocuklar için zorunlu kılmak için hiçbir neden yoktur. Tersine, eğer ders esasen Müslüman dinini öğretmek için tasarlanmışsa, belirli bir din üzerinedir ve çocukların ve ebeveynlerinin dini özgürlüklerini korumak için zorunlu olmamalıdır." (Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, par. 29. Bkz. Demirtaş, 2024: 140-141)

Raporda dikkat çekildiği üzere DKAB dersleri konusunda yaşanan sorunlardan biri bu programı alacak kişilerle ilgilidir. Dersin gayrimüslim olduğunu belgeleyenler dışındaki öğrenciler için zorunlu oluşu, AB'nin inanç özgürlüğü konusundaki yaklaşımıyla çelişmektedir. Azınlıkların bunu belgelemesi beklentisi dini inancını açıklamak zorunda bırakılmak şeklinde inanç özgürlüğü bakımından sorun teşkil eder. Diğer taraftan dersi zorunlu olarak alacak öğrencilere de bu dersten muaf tutulmak gibi bir hak verilmemesi sorun teşkil etmektedir. Tüm öğrencilerin bu dersi almak zorunda olması ise dersin içerik ve yaklaşımını tartışmaya açmaktadır. Yukarıda 1980'lerde yapılan çalışmalarda dersin kültür dersi olarak düşünülmesi ve hatta içeriğinde

dinimiz, Peygamberimiz gibi ifadelerin kullanılmaması beklentisine dikkat çekilmişti. İkinci olarak eğitim öğretim ayrımı yapılmış ve bu derste bilmek ve inanmanın farklı değerlendirildiği, dersin sadece bilgi amaçlı olduğu belirtilmişti. Fakat uygulama aşamasında bu hedeflerin gerçekleşemediği tartışması devam etmektedir.

Program değişikliğinde Alevi-Bektaşi dernekleriyle, Caferi ve Nusayri inanç önderleriyle de görüşülmüştür. Yeni programda "mezheplerin (Caferilik, Şafiilik) farklı anlayış ve uygulamaları ihtiyaç duyulması halinde öğretmenlerce açıklanacaktır." ilkesi konulmuştur. Dönemin Din Öğretimi Genel Müdürü İrfan Aycan DKAB dersiyle ilgili şikayetlere karşı yapıcı bir duyarlıkla yaklaşıldığını ve Alevilik, Bektaşilik, Caferilik ve Nusayrilik konularının eklendiğini belirtmektedir (Öcal, 2019: 568).

Programda tüm sınıf düzeylerinde yenilikler yapılmıştır. Örneğin 4. sınıflarda başta ahlakla ilgili konular olmak üzere çeşitli başlıklarda Hz. Ali, Hacı Bektaş Veli ve Cafer-i Sadık'ın sözleri ve davranışlarına yer verilmiştir. 5. sınıf konularında Cafer-i Sadık'ın dua ile ilgili sözlerinden örnekler verilmiş, Nevruz ve Hıdrellez gibi bazı gün ve gecelere yer verilmiştir. 6. sınıfta namaz konusuna Caferilerce ezan ve kamette okunan "Eşhedu Enne Aliyyen Veliyullah" ifadesi eklenmiş, Hz. Ali, Hz. Hüseyin, Cafer-i Sadık ve Hacı Bektaş Veli'nin sözlerine yer verilmiş, tutum ve davranışlarından örnekler verilmiş, Ali er-Rıza, Ahmet Yesevi ve Hacı Bektaş Veli'nin Türkler arasında İslam'ın yayılmasına yaptıkları hizmetler anlatılmıştır. 7. sınıf konularına Muharrem orucu, Kerbela olayı, Cem ve Cemevi gibi konular eklenmiştir. 8. sınıf konularına da yine Hz. Ali'nin davranışlarından örneklere, Hz. Ali ve Hacı Bektaş Veli'nin sözlerine yer verilmiştir.

4.9. 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında tüm kademelerin ve sınıfların öğretim programları yenilenmiştir. Değer ve beceri kazandırma hedefiyle sade ve anlaşılır bir program hazırlanmaya çalışılmıştır. Bakanlık, "İşlevsel bilgilerin ön plana çıkarılarak konular arasında sadeleştirme yapmak, uluslararası ve ulusal belgelerde

tanımlanmış olan temel beceri ve yetkinlikleri öğrencilere kazandırmak ve öğrencilerin insanlığın ortak paydası olan evrensel değerler ile millî ve ahlaki değerlerimiz bakımından istenen düzeyde yetişmelerine katkı sağlamak" amacıyla öğretim programları yenileme çalışmalarına başlandığını belirtmektedir (Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu, 2020: 8).

Programda DKAB dersinde İslam dini ve diğer dinler betimleyici yaklaşımla ele alınmaktadır. İslam dini bakımından Kur'an ve sünnetin ortaya koyduğu temel ilkeler esas alınmıştır. İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yaşayan diğer dinler bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşım benimsenmiştir.

Programın vizyonu "Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmek" (MEB, 2018: 9) olarak ifade edilmiştir. Programın geliştirilmesinde yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır.

4.9.1. DKAB Programının Geliştirilmesi

Program geliştirme çalışmaları Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz döneminde yapılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Alpaslan Durmuştur. Program çalışmalarının 2005'te başlayan ve 2015-2016 yılında yoğunlaştırılan bir sürecin sonunda hazırlanan taslak programlarla tamamlandığı belirtilmektedir (MEB, 2017). Bir buçuk yıl süren yenileme çalışmalarında nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

> "Uygulanmakta olan müfredatların güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
> Mevcut müfredatlar çağın ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmekte midir?
> İhtiyaçlara cevap veremiyorsa ne gibi eksiklikler taşımaktadır?
> Müfredatlar nasıl daha işlevsel ve uygulanabilir hâle getirilebilir?
> Müfredatlarda güncelliğini yitirmiş konu veya uygulamalar nelerdir?
> Öğretmen ve öğrencilerin müfredatlara yönelik memnuniyetleri ne düzeydedir?"

Bakanlık çalışanları ve akademisyenlerin yer aldığı çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu gruplar farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen müfredatlarını incelemiş, eğitim, öğretim ve müfredatlar üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan akademik çalışmaları taramış, Anayasa ve ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükûmet programları, şûra kararları, siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanları analiz etmiştir. Anketler aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin müfredatlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşlerini almış, illerden il zümre raporlarını istemiş, elektronik ortamda erişime açılan açık uçlu soruların yer aldığı bir anket yoluyla veriler toplamış, üniversitelerden müfredatlara yönelik rapor hazırlamalarını istemiştir. Yapılan çalışma sonucunda taslak programlar hazırlanmış ve askıya çıkarılmıştır. Taslak müfredatlar, 13 Ocak 2017 tarihinde askıya çıkarılmış, 10 Şubat 2017 tarihine kadar, 27 gün süreyle mufredat.meb.gov.tr adresinde incelemeye ve görüş bildirimine açık tutulmuştur. Bu süre zarfında web üzerinden 175.342; TTKB kurumsal e-posta adresi aracılığı ile 8.850 görüş bildirilmiştir (MEB, 2017).

Programın geliştirilmesinde oldukça kapsamlı çalışmalardan yararlanılmıştır. Bunlar Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından 2008 yılında kabul edilen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Mesleki Yeterlilik Kurumu koordinasyonluğunda MEB, YÖK gibi kamu kurum ve kuruluşları, işçi ve işveren sendikaları, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde ulusal ve uluslararası uzmanlar ve akademisyenlerin katılımıyla hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ve 2014 yılında hazırlanan Millî Eğitim Kalite Çerçevesi gibi çalışmalardır. Program geliştirme sürecinde tüm derslerin programı için kullanılacak ortak bir metin oluşturulmuştur.

Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan programlar 2017 yılından itibaren 1., 5. ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (Aksoy ve Taşkın, 2019: 77). Bunun nedeni programın 4+4+4 şeklindeki kademelendirmenin ilk yıllarında başlatılmak istenmesidir. 2018 öğretim yılında ise tüm sınıflarda uygulamaya konulmuştur. Program geliştirme sürecinde görüş, öneri ve itirazlarla ilgili herhangi

bir açıklama yapılmamıştır. Bu nedenle askı sürecinden sonra yapılan değişikliklerle ilgili belirsizlik oluşmuştur.

4.9.2. Program Geliştirme Sürecinde Dış Ülke İncelemeleri

Program geliştirilirken dış ülke sistemleri incelenmiş, AB İlerleme Raporları, UNESCO yayınları, DB Raporları, OECD ve IEA tarafında yapılan değerlendirme çalışmaları dikkate alınmıştır. Bunlar dışında 21. Yüzyıl becerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalar program değişikliğinin odak noktasını oluşturmuştur.

Program geliştirme çalışmalarında "farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları incelenmiş, yurt içinde ve yurt dışında eğitim öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmalar taranmıştır" (MEB, 2018: 7) denilmektedir. Bu ülkelerin hangileri olduğu belirtilmemiştir. Fakat programda merkeze alınan değerlerin öğrencilere aktarılmasında izlenen yöntemlere ve bu aktarımın etkililiğini sağlamaya ilişkin literatür taraması yapıldığı ve bu amaçla Kanada, Avustralya, Hindistan, Yeni Zelanda, Amerika, Tayland, İngiltere, Malezya vb. ülkelerin müfredatlarının incelendiği belirtilmiştir (MEB, 2017: 10).

DKAB programı geliştirilirken eğitimde yüksek performansa sahip ülkelerin programları incelenmiştir. Ülke seçiminde uluslararası sınavlarda yüksek sıralarda yer almak önemli bir etken olmuştur. Program geliştirmede Avrupa Konseyinin eğitime yönelik çalışmaları ve dikkate alınmış özellikle DKAB derslerinin yaklaşımı konusunda Avrupa Konseyine bağlı AİHM kararları doğrudan etkili olmuştur. Program sürecinde DB tarafından yayımlanan raporlar dikkate alınmıştır. "2011 Türkiye'de Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler Raporu" "2013 Türkiye'de Okullarda Mükemmeliyetçiliğin Teşvik Edilmesi" ve "2014 Türkiye'deki Alt ve Üst Ortaokullar Arası Geçişin İyileştirilmesi Daha Adil Bir Sistem Tasarımı İçin Tavsiyeler" gibi raporlar bunlardandır. Bunun dışında OECD tarafından hazırlanan değerlendirme raporları program geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulan belgelerdir. Daha önce de belirtildiği gibi OECD Bir Bakışta Eğitim adlı raporlar yayımlamaktadır. PISA ve TALIS gibi çalışmalara diğer ülkelerin

yoğun ilgi göstermesiyle birlikte standart belirlemeye yönelik çalışmalarını artırmıştır. Bu amaçla INES çalışması yapmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi Türkiye 1999'da IEA tarafından düzenlenen TIMSS programına katılmıştır. 1999'da TIMSS 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik 4 yılda bir yapılmaktadır. Türkiye 1999 yılında 8. sınıf düzeyinde katılırken, 2011 yılında ise 4. sınıf düzeyinde de katılmaya başlamıştır.

4.9.3. İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar DKAB Dersi Öğretim Programında Dış Modeller

2018 programları geliştirilirken diğer ülkelerin eğitim sistemi ve eğitim programları incelenmiş, uluslararası kuruluşlar tarafından hazırlanan belgeler dikkate alınarak tüm derslerin programı için kullanılacak ortak bir metin oluşturulmuştur. Öğretim programlarının amaçları, programların perspektifi, değerler, yetkinlikler, programlarda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkında bilgi verilen bu metin DKAB derslerinde de yer almış ve program buna göre düzenlenmiştir.

Program, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler, çağın gereklilikleri, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla değiştirilmiştir. Değişiklikler yeni birey anlayışıyla ilişkilendirilmiş ve şöyle açıklanmıştır:

> "Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır." (MEB, 2018: 1)

Program geliştirilirken dikkate alınan çalışmalar şöyle belirtilmektedir:

> "Öğrencilerin bir üst öğrenim kurumuna devam edebilmeleri için sahip olmaları gereken beceriler üzerine yapılmış araştırmalar, eğitimde yüksek performansa sahip ülkelerin programları ile yapılan karşılaştırma ve değerlendirme çalışmaları, ulusal düzeyde gerçekleştirilen sınavlar, uluslararası düzeyde gerçekleştirilen sınavlar konusundaki araştırmalar dikkate alınarak hazırlanmıştır." (http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx)

Burada geçen beceri, eğitimde yüksek performansa sahip ülkelerin programları ile yapılan karşılaştırma ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen sınav ifadeleri eğitimde esas alınan ölçütleri ortaya koymaktadır. Programın felsefi dayanaklarında öne çıkan beceri temelli öğrenme, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde geliştirilen bilgi, beceri ve yetkinlik hedeflerini ifade etmektedir.

Program geliştirme sürecinde dış ülkelere yönelik yapılan araştırmalar ve dış değerlendirmeler haricinde ulusal kaynaklarda da dış referanslardan söz edilebilir. Örneğin programda dikkate alınan Millî Eğitim Kalite Çerçevesi metninin referans kaynakları ağırlıklı olarak uluslararası kuruluşların çalışmalarıdır. Kaynakçaya bakıldığında yirmi farklı kaynak bulunduğu ve sadece dördünün Türkiye'deki kurumlar tarafından hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bu kaynaklardan iki tanesi MEB tarafından yapılmış çalışmalardır. Dolayısıyla Millî Eğitim Kalite Çerçevesinde belirtilen hususlarda millî eğitim bünyesindeki çalışmaların rolü oldukça kısıtlı görünmektedir (Millî Eğitim Kalite Çerçevesi, 2014). Dolayısıyla programların hazırlanmasında dikkate alınan bu belge MEB tarafından hazırlanmış olsa da referansları bakımından ülke içindekilerden çok ülke dışı kaynaklar kullanılarak hazırlanmış olması yönüyle daha çok Avrupa merkezli bir yaklaşım yansıtmaktadır.

Talim Terbiye Kurulu bu programları yenilerken farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen müfredatlarını incelediğini belirtmektedir (MEB, 2017: 5). Bu ülkelerin hangi ülkeler olduğu ifade edilmemiştir fakat değerlerin öğrencilere aktarılmasında izlenen yöntemlere ve bu aktarımın etkililiğini sağlamaya ilişkin literatür taraması yapıldığı ve bu amaçla Kanada, Avustralya, Hindistan, Yeni Zelanda, Amerika, Tayland, İngiltere, Malezya vb. ülkelerin müfredatları, Avrupa Birliği ve UNESCO tarafından hazırlanan broşür ve yayınlar, yurt içi ve dışında yayımlanmış eğitimle ilgili akademik makaleler incelendiği belirtilmiştir (MEB, 2017: 10).

Program geliştirme çalışmaları sırasında karşılaştırmalar yapıldığı belirtilen Kanada, Avusturalya, Hindistan, Yeni Zelanda, Amerika, Tayland, İngiltere, Malezya ve benzeri ülkelerin eğitimde yüksek performans ya da yakın dönemde eğitim reformu yaptıkları gerekçesiyle tercih edildikleri söylenebilir. Bu ülkelerden ABD eğitim

sistemi büyük ölçüde yerinden yönetime dayalıdır ve anayasaya göre okul açma ve yönetme yetkisi eyaletlere ve yerel hükümetlere bırakılmıştır. Eğitim müfredatını belirleyen ve düzenleyen ulusal bir mevzuat bulunmadığı gibi okul yapısını belirleyen herhangi bir ulusal düzenleme de söz konusu değildir (Harmancı, 2009: 29-30). Bu nedenle Amerika'daki belli eyaletlerin incelenmiş olması mümkündür.

ABD gibi Kanada da federatif bir yapıdadır ve eyaletler kendi eğitim politikalarına göre saptanmış hedefler doğrultusunda eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir (Taşdan, 2009: 364). Kanada PISA sonuçları bakımından yüksek performansa sahip ülkelerden biridir. Ülkenin farklı bölgeleri ve şehir-kırsal, etnik farklılık gibi özellikleriyle farklılaşan bölgeleri arasında başarının yakın olması da öne çıkan özelliklerinden biridir. Yüksek performans gösteren eyaletlerden Québec programı yetkinlik temelli öğrenme (competency-based) üzerine kuruludur ve oldukça detaylıdır (Québec Education Program- Approved Version, 2001). Programda diller, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilimler, sanat eğitimi ve bireysel gelişim olmak üzere beş alan belirlenerek konular mümkün oldukça ilişkilendirilmek istenmiştir. Bireysel gelişim (personal development) alanında fiziksel eğitim ve sağlık, ahlak eğitimi, Katolik dini ve ahlak öğretimi, Protestan ahlakı ve din eğitimi bölümleri bulunmaktadır (Québec Education Program- Approved Version, 2001).

Programı incelenen bir diğer ülke olan Malezya 2011 yılında yeni bir millî eğitim programı çalışması başlatmış ve 2013-2023 yıllarını kapsayacak 10 yıllık bir program yapmıştır. Malezya'nın değişiklik gerekçesi uluslararası standartlar, Malezya çocuklarını 21. yüzyıl ihtiyaçlarına göre hazırlamak ve toplumun ve ailelerin eğitim politikası beklentileri olarak belirtilmektedir (Executive Summary Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education), t.y.). Malezya programında altı temel nitelik belirlenmiştir. Bunlar millî eğitim felsefesi doğrultusunda olmak üzere bilgi, düşünme becerileri, liderlik becerileri, iki dilde yeterlilik, etik ve maneviyattır. Programda sıklıkla uluslararası standartlar, rekabet, uluslararası sınavlarda başarı gösterme, ilk sıralarda yer alma vurgusu yapılmaktadır (Executive Summary Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education), t.y.).

İngiltere gerek program geliştirme gerekse din dersi programı bakımından oldukça farklı bir uygulama modeline sahiptir. Ülkede Ulusal Program uygulaması 1988'da başlatılmış din dersleri bundan hariç tutulmuştur. Din dersi programları Eğitim Kurulu, Bölgesel Eğitim Otoriteleri ve Kiliselerle uzlaşmalı olarak hazırlanmakta bu nedenle tek bir program modeli bulunmamaktadır.

Burada hakkında kısaca bilgi verilen Amerika, Kanada, Malezya ve İngiltere dışında Avusturalya, Hindistan, Yeni Zelanda ve Tayland gibi başka ülkeler de eğitim sistemi ve programları bakımından incelenmiştir. Bunlardan Tayland PISA sıralaması oldukça gerilerde olan bir ülkedir. Bu nedenle uluslararası kuruluşlardan UNESCO ve UNICEF ile ortaklaşa geniş kapsamlı bir reform çalışması başlatmıştır. Bu kuruluşlarla birlikte yakın dönemde reform yapması nedeniyle Bakanlık tarafından incelenmek üzere tercih edilmiş görünmektedir.

4.9.3.1. Değerler ve Yetkinlikler

DKAB Dersi Programının odak noktasını değerler ve yetkinlikler oluşturmaktadır. Değer eğitimi ifadesi ilk olarak 2005 ve 2006 yıllarında ilk ve ortaöğretimde yapılan program değişikliklerinde vurgulanmıştır (Kaymakcan ve Meydan, 2011). Bu programda ise değerlerin programın tümünün odağında olması söz konusudur. Değerler, öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı şeklinde tanımlanmaktadır. Programda eğitim sisteminin akademik gelişim dışında temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirme görevine vurgu yapılmıştır. Bunun için 10 başlık halinde millî, manevi ve evrensel değerler belirlenmiştir. Kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Değer merkezli bir eğitim için vurgulanan hususlar şunlardır:

> "Değer eğitiminin, eğitimin asıl amaçlarından biri olduğu, eğitimin nihai gayesi ve ruhu olduğu, ayrı bir müfredat veya konu/öğrenme alanı olarak görülmemesi gerektiği, bu bakımdan okullar ve öğretmenlerin değerleri müfredatların bütünleyici bir parçası olarak ele alması ve uygun yaklaşımları kullanarak öğrencilerine kazandırması,
> Değerlerin yalnızca müfredatlarda yer alan lafızlar olmaktan çıkarılması, öğrencilere okul içinde ve dışında değerleri pratiğe dönüştürmeleri için uygun ve etkili fırsatlar sağlanması,

> Değerlerin anlamlı ve kalıcı olması için öğrencilere kazanımların içerik boyutu (konu) ile ilişkilendirilerek ve konu anlatımından ziyade öğrencilerin akıl yürütme, sorgulama, araştırma, yorum yapma, bağlantı kurma ve değerlendirme becerilerini kullanabilecekleri drama, rol oynama vb. çalışmalarla aktarılması,
> Öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri, destekleyici, toplum bilincini geliştiren, karşılıklı sevgi ve saygıya dayanan bir sınıf ortamı oluşturulması,
> Değerlerin aktarılmasının sadece sınıf veya okul ortamı ile sınırlı kalmaması, okul aile iş birliğinin sağlanması gerekliliği" (MEB, 2017: 7)

Programda 8 anahtar yetkinlik belirlenmiş olup bunlar; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik, bilim ve teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir.

Yetkinlikler öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olarak tanımlanmaktadır. 2018 yılında değiştirilen öğretim programlarında yer alan 8 anahtar yetkinlik Temel Yeterlilik Çerçevesinde belirlenen yetkinliklerdir. Belirtilen yeterlikler daha çok ekonomik hedefleri olan çalışmaların sonucunda ortaya çıktığı gibi Avrupa Yeterlilikleri Çerçevesiyle uyumlu olarak hazırlanmışlardır.

4.9.3.2. Beceri Merkezli Program

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının geliştirilmesinde beceri temelli öğrenme esas alınmıştır. Değer ve beceri eğitimi 2011 yılında düzenlenen On Sekizinci Millî Eğitim Şûrasında "Spor, sanat, beceri ve değer eğitimi" başlığıyla gündeme alınmıştır. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu AB ülkelerinin çoğunda ilköğretimdeki beceri eğitimine dikkat çekmektedir. Ona göre "İlköğretimde beceri eğitimi Avrupa Birliği ülkelerinin pek çoğunda özellikle değişime ayak uydurabilme, girişimcilik ve başkalarıyla birlikte etkin çalışabilme, kendini sürekli geliştirme, öğrenme ve düşünme becerilerinin kazandırılması üzerinde yoğunlaşmaktadır." (MEB, 2011: 20). Dolayısıyla beceri merkezli yaklaşımın Avrupa Birliği ülkelerinde yaygınlaşması nedeniyle gündeme geldiği söylenebilir.

DKAB programı çoğunlukla öncelikleri ekonomik hedefler olan uluslararası kuruluşlar tarafından belirlenen beceri merkezli yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiştir. Programın amacı şöyle ifade edilmektedir:

> "Programda din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması hedeflenmiştir. Böylece öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri (araştırma ve sorgulama, problem çözme, iletişim kurma vb.) geliştirmeleri amaçlanmıştır." (MEB, 2018: 8).

Programla "eleştirel düşünme, özgün düşünme, araştırma yapma, sorun çözme gibi bilişsel; toplumsal ve kültürel katılım, girişimcilik, iletişim kurma, empati kurma gibi sosyal; öz denetim, öz güven, kararlılık, liderlik gibi kişisel yeterlilik ve becerilerin kazandırılması" beklenmektedir (MEB, 2017: 8). Burada dikkat çekilen **eleştirel düşünce, katılım, etkili iletişim, yaratıcılık** gibi ifadeler P21 organizasyonunun desteklediği 4C olarak belirtilen **critical thinking, collaboration, comunication, creativity** kavramlarıdır. 21. yüzyıl becerileri, 21. yüzyılda öğrencilerin nelere gereksinim duydukları ile ilgili öngörülerden yola çıkılarak farklı kurum, kuruluş ve oluşumlar tarafından tanımlanmış bir kavram olarak kullanılmaktadır (Dede, 2010). 21. yüzyıl becerilerinin tespit edilmesiyle ilgili çalışma yapanlar, Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (Amerika The National Research Council), Asya Topluluğu (Asia Society), Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum), OECD, IEA, 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) (Partnership for 21st Century Skills) gibi kuruluşlardır (Şentürk, 2021: 6-14).

Alan ve Güven (2022) programda yabancı dilden tercüme edilen ve bazısı orijinal dilde de üzerinde bir uzlaşı sağlanmamış terminolojik ifadeler kullanıldığını belirtmektedir. Kaynaklarını dış ülkelerdeki uygulamalardan aldıkları için terminolojik ifadelerin ayrıca açıklanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bunlardan biri de beceri temelli öğrenme ifadesidir. Beceri temelli öğrenme şöyle ifade edilmektedir:

> "Beceri temelli öğrenme, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan bilgi, tutum ve beceriler bütününü ifade etmektedir. Bu bağlamda temel becerileri ön planda tutan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine imkân veren, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri,

problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır." (MEB, 2018: 8)

Burada görüldüğü gibi eğitimcilerin henüz alışmış olmadıkları beceri temelli öğrenme ifadesine açıklık getirilmiştir. Ayrıca "öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan bilgi, tutum ve beceriler bütünü" şeklindeki bir tanımlamanın ne kadar açıklayıcı olduğu da tartışılabilir. Eğitimcilerin ortak kullandıkları dolayısıyla içeriğini daha kolay anlayacakları bir kavramın kullanılmaması programın eğitimciler tarafından benimsenmesini zorlaştıran bir durum gibi görünmektedir. Programda esas alınan beceriler 21. Yüzyıl Becerileri, AYÇ ve TYÇ kapsamında belirlenen becerilerdir. Daha çok ekonomik öncelikler gözetilerek tespit edilen beceriler programın önceliğinin de ekonomik kaygılar olmasına neden olmuştur. Böylece eğitimin ekonomik büyümeye indirgendiği söylenebilir.

2018 programının kullanmış olduğu terminoloji Türk eğitim tarihinde öne çıkan kavram, fikir ve görüşler yerine daha çok uluslararası metinlerde geçen kavramların Türkçe karşılığını içermektedir. **Beceri** kavramı **skill** kavramının karşılığı olarak kullanılmakta, **değer** kavramı **value** karşılığı olarak ve **yetkinlik** kavramı **competence** karşılığı olarak kullanılmaktadır. Dış kaynaklardan tercüme edilerek kullanılan kavramlar ve yaklaşımlar Türkiye'ye özgü unsurları sınırlandırmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

DIŞ ÜLKE MODELLERİNİN DİN DERSLERİNE YANSIMALARI

Diğer ülkelerdeki eğitim hareketlerini takip etmek Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun yasayla belirlenen görevlerinden biridir (Millî Talim ve Terbiye Dairesi Talimatnamesi, 1926: 49). Bakanlık dış ülke incelemeleri için özel bir çaba sarfetmiş, araştırmacılar görevlendirmiştir. Diğer ülkelerdeki uygulamalara verilen önem dolayısıyla Mustafa Necati Bey ve Celal Yardımcı örneklerinde olduğu gibi kimi zaman bakanların da katıldığı incelemeler yapılmıştır. Eğitimle ilgili görüş almak için yabancı uzmanlar davet edilmiş, kimi zaman resmî yollarla çeşitli ülkelerde uygulanmakta olan program örnekleri talep edilmiş, kimi zaman dış ülkelere yönelik makale, tez, kitap gibi çalışmalar kullanılmıştır. Bunun dışında eğitimle ilgilenen uluslararası kuruluşlarla ortak çalışmalar yapılmış, bu kuruluşların aldıkları kararlar, Türkiye'ye yönelik doğrudan eğitimle ilgili ya da genel değerlendirme raporları dikkate alınmış ve uluslararası eğitimi değerlendirme programlarının sonuçları göz önünde bulundurulmuştur.

Bu tezin birinci bölümünde açıklandığı üzere dış ülkelerdeki gelişmeler program geliştirmenin ihtiyaç analizi aşamasında dikkate alınabilecek önemli veri kaynaklarından biridir. Bu gelişmelerin takip edilmesiyle program güncel ihtiyaçlara göre düzenlenebilmektedir. Çünkü geliştirilmek istenen programda amaçlar, hedefler, içerik, eğitim durumları gibi konular tespit edilirken başka ülkelerin bu konuda neler hedefledikleri ve neler yaptığı güncel gelişmeler konusunda önemli veriler sağlamaktadır. Bu nedenle 1924 yılından 2018 yılına kadar her program hazırlığı yapılırken dış ülkelerdeki yenilikler ve uygulanmakta olan programlar takip edilmiştir.

Dış ülke modellerinden faydalanmayla ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Özellikle yönetici kadrolarda görev yapan eğitimciler tarafından dışarıdaki gelişmeler doğrultusunda hareket etmek yapılması gereken, zorunlu ve kaçınılmaz bir çalışma olarak görülmüştür. Örneğin Tonguç'a göre (1946: V) ilköğretim işini 120 yıldır gerçekleştiremeyişimizin nedenlerinin başında Batı uygarlığını çabuk ve kolay kabul

edemeyişimiz gelmektedir. Diğer taraftan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapan eğitimciler başta olmak üzere çoğu eğitimci ise başka ülke eğitim modellerinin dikkate alınmasının önemli olduğunu fakat bunu yaparken kültürel farklılıklar ve bunun gibi diğer özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir (Doğan, 1970; Erdoğan, 2009; Ertürk, 1988).

Dış ülkelerdeki uygulamaların kullanılmasına yönelik farklı tutum ve yaklaşımlar olmakla birlikte programlarda çeşitli ülkelerdeki bilgi teorileri ya da öğrenme yöntem ve tekniklerine yer verilmesi bilimsel bilgi transferi gibi görülmüş ve Türkiye'ye uyarlanmıştır. Bilgi teorileri veya öğrenme yöntem ve teknikleri genellikle soyut düzeydeki gelişmelerdir. Bunların somutlaşması, uygulamada görünür hale gelmesi programlar aracılığıyla meydana gelmektedir. Bu nedenle yeni bilimsel gelişmelerin programlarda nasıl karşılık bulduğunun tespiti için bu yenilikleri uygulayan ülkelerin programlarının incelenmesi gerekmiştir.

Bu bölümde öğretim programları geliştirilirken faydalanılan dış ülke modellerine yönelik incelemeler değerlendirilmiştir. Din dersi öğretim programları söz konusu olduğunda dış ülke modellerinin ne amaçla kullanıldığı, bu modellerin programlarda neden olduğu sorunlar ve model uyarlamanın bağlamsal faktörlerle ilişkisi ele alınmıştır.

5.1. Öğretim Programlarında Dış Ülke Modelleri

Cumhuriyet Döneminde kullanılan 9 programın her birinin geliştirme sürecinde dış ülkelerdeki gelişmelerin araştırıldığı ve uygun görülen yeniliklerin uyarlandığı dördüncü bölümde ele alınmıştı. Bakanlık tarafından dış ülkelerdeki uygulamaların özel olarak incelenmesiyle güncel gelişmelerle uyumlu programlar yapılmaya çalışılmıştır. 1924, 1926, 1936 ve 1948 programlarını daha çok Osmanlı Devleti Maarif-i Umumiye Nezareti ve daha sonra da Maarif Vekâletinin Avrupa'ya gönderdiği eğitimcilerin bulunduğu komisyonlar hazırlamıştır. Dolayısıyla bu programlarda daha çok yurt dışında gönderilen araştırmacıların çabaları ve gittikleri ülkelere yönelik yayın faaliyetleri öne çıkmıştır. Yurt dışında gönderilen araştırmacıların yanı sıra program çalışmaları yapılırken çeşitli ülkelerdeki programlar

da Bakanlık tarafından getirtilerek tercüme dilmiş, yabancı uzmanlardan görüş istenmiş ve gerekli durumlarda yabancı uzmanlara kadrolar tahsis edilmiştir. Türkiye'nin üye olduğu uluslararası kuruluşlar ve tarafı olduğu antlaşmalar bağlayıcı olduğundan bu belgelerdeki karar ve ilkeler de 1948, 1968, 2000, 2006 ve 2018 programlarında etkili olmuştur. Uluslararası standartların gündeme gelmesi ve uluslararası değerlendirme programlarına katıldıktan sonra ise standart belirleyen kuruluşlarla ortak çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca araştırma yapılan ülkelerin kapsamı genişletilerek bu standartlar temelinde eğitim programı hazırlayan ülkelere yönelik çalışmalar da yapılmıştır.

Dördüncü bölümde yapılan tespitlerden hareketle programlar geliştirilirken eğitim programları incelenen ülkeler ve irtibat kurulan uluslararası kuruluşlar[17] Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Program Geliştirme Sürecinde Eğitim Programları İncelenen Ülkeler; İrtibat Kurulan Uluslararası Kuruluşlar

Program	**Program Geliştirirken Eğitim Programları İncelenen Ülkeler**	**Uluslararası Kuruluşlar**
1924	Fransa ve Belçika (orta mekteplerde)	İsviçre Jean Jacques Rousseau Enstitüsü[18]
1926	Almanya, Avusturya, İtalya, Rusya, Yunanistan, Bulgaristan, Amerika	BİE

[17] Programlarda uluslararası kuruluşlar ve anlaşmaların eğitimle ilgili ilke ve kararlarının uygulanması gerekliliği bunlara üye veya taraf olan ülkelerdeki uygulamaları gündeme getirmektedir. Bu nedenle program geliştirme süreçlerinde gündeme gelen uluslararası kuruluşlar ve bağlayıcı olmasa da uluslararası değerlendirme kuruluşları da tabloda gösterilmiştir. Uluslararası kuruluşların ilk dönemlerde eğitimle ilgili daha çok genel ilkelere dikkat çektiklerini ve eğitim alanıyla gittikçe daha fazla ilgilendiklerini belirtmek gerekir. Örneğin UNESCO 1960'larda eğitim toplantıları yaparak belli ülkelerde eğitim komisyonları kurmuştur. 1980 sonrası ise ülkelerle iş birliği halinde daha kapsamlı çalışmalar yapmaya başlamıştır. Aynı şekilde AB de gittikçe ülkelerin eğitimle ilgili ortak çalışmalar yapmasını desteklemeye ve teşvik etmeye başlamıştır. (Maastricht Antlaşması, 2007; UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yönetim Kurulu Raporu (1980/1982), 1982). UNICEF eğitime erişim, eğitimin yaygınlaştırılması, beslenme yardımı gibi konulara yoğunlaşan bir kuruluş iken eğitimin niteliğini artıracak çalışmalar da yaparak eğitim programlarına katkı sağlamaktadır.

[18] Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla öne çıkan ve BİE'nin kuruluşuna öncülük etmiş bir eğitim merkezidir.

1936	Almanya, Rusya, İtalya, Amerika	BİE
1948	Amerika	BM, UNESCO
1968	Amerika, Japonya, Fransa, İngiltere, Batı Almanya, İtalya, Avusturya[19]	Amerika merkezli vakıflar, BİE, ICA, UNESCO, Avrupa Konseyi, BM
1982	Amerika, Almanya, İngiltere	UNESCO, BM, Avrupa Konseyi
2000	İtalya, Danimarka, Lüksemburg, İngiltere, Hollanda, Portekiz, Almanya, Fransa, Belçika, İrlanda, İspanya, Yunanistan, ABD, Kanada, Japonya, Kore ve Avusturalya[20]	BM, Avrupa Konseyi, AB, DB, OECD, UNESCO
2006	AB Ülkeleri, Kuzey Amerika, Uzak Doğu ülkeleri	BM, AB, Avrupa Konseyi, OECD, IEA, DB, UNESCO, AGİT
2018	AB Ülkeleri, Kanada, Avustralya, Hindistan, Yeni Zelanda, Amerika, Tayland, İngiltere, Malezya vb.	BM, Avrupa Konseyi, AB, UNESCO, UNICEF, OECD, DB, IEA, P21

Tablo 2'de görüldüğü üzere tüm programlarda dış incelemeler söz konusu olmuştur. 1924 yılında yapılan İlk Mekteplerin müfredat programını Avrupa'nın günümüzde de önde gelen kurumlardan sayılan ve pedagoji çalışmalarıyla tanınan Cenevre ve Almanya'daki eğitim enstitüleri ve üniversitelerden mezunların bulunduğu bir heyet hazırlamıştır. İstanbul'dan Ankara'ya davet edilen heyet orta mektepler

[19] Türkiye Eğitim Millî Komisyonunun ziyaret ettiği ülkelerdir.
[20] Belirtilen ülkeler On Beşinci Milli Eğitim Şûrasına katılacak üyelere eğitim sistemleri hakkında bilgilerin kitap halinde gönderildiği ülkelerdir. Toplam 17 ülke eğitim sistemi hakkında bilgi paylaşımı yapılmış ve Şûra dokümanları arasında yayımlanmıştır.

(ortaokul ve lise) için Fransa liselerinden uyarlanmış olan eski programı, Belçika programını göz önünde bulundurarak yenilemiştir. Üyeler ilkmekteplerin müfredat programını ise İstanbul'a döndükten sonra hazırlayıp göndermişler ve burada belli bir ülke isminden söz edilmemektedir. 1926 programı için geniş kapsamlı çalışmalar yapılmış ve araştırma yaparken eğitim bakımından iyi olduğu düşünülen Almanya, Avusturya, İtalya, Rusya, Bulgaristan, Yunanistan ve Amerika'nın programları talep edilerek tercüme edilmiştir (Ergün, 1982: 73). Bu ülkelerden Almanya, Avusturya, İtalya, Rusya ve Amerika eğitim araştırmacılarının önemli araştırma sahası durumundadır (Kandel, 1933: XI). Yunanistan ve Bulgaristan ise eğitim sistemlerinde milliyetçilikle ve okul sisteminin başarısıyla bilinen ülkelerdir. Bunun yanı sıra daha önce Osmanlı Devleti içerisinde olmaları nedeniyle programcıların buradaki eğitim kurumlarıyla ilişkilerinin devam etmesinden söz edilebilir. Özellikle Bulgarların okul disiplini, öğretmen örgütlenmesi, okullardaki çağdaş eğitim uygulamaları hem Balkanlardan göç eden hem de Bulgar öğretmen okullarında okumuş olan Türk eğitimciler vasıtasıyla bilinmektedir (Ergün, 1990: 450).

1936 yılına gelindiğinde 1926 İlkmekteplerin Müfredat Programındaki çeşitliliğin aksine daha çok politik bir yönelimin sonucu olarak yurt dışına araştırmacı gönderirken Almanya, İtalya ve Rusya tercih edilmiş, idari kadrolarda buralarda çalışmış ya da eğitim görmüş kişiler ve Alman göçmenler görevlendirilmiştir. Bunun dışında yabancı uzmanların raporları ve BİE tarafından yapılan yayınlar kullanılmıştır. 1948 ve 1968 yıllarında daha çok Amerika'daki program çalışmalarından faydalanılmıştır. 1948'de ilkokulun amaçları belirlenirken Amerika'daki amaçlardan hareket edilmiştir. 1960 askeri darbesi sonrası millî birlik vurgusuyla birlikte uluslararası kuruluşlar öne çıkarılmış, fakat ABD'deki program geliştirme çalışmalarından faydalanmak da bilimsel gelişmenin transferi olarak görülmüştür. 1982 yılında öze dönüş amaçlanmış daha çok uluslararası kuruluşlara dikkat çekilmiştir. Bu süreçte program geliştirme bakımından önemli bir farklılık tüm dersler için birlikte program yapılmayıp dersler özelinde çalışmaların yapılmasıdır.

1990 sonrası programlar için çalışmalar DB kredileri kullanılarak ve ABD'deki Ohio Üniversitesinin iş birliğiyle yapılmıştır (Türkel, t.y.). Herhangi bir kurumdan

kredi alınması eğitim programının amaç ve içeriği gibi konulardan bağımsızdır. Fakat DB ülkelere borç verme dışında kredilerin ne amaçla kullanıldığını da kontrol etmektedir bu nedenle program geliştirme süreçlerine dahil olmuştur. Bu süreçte merkezden yönetim anlayışı yerine okul merkezli yönetim modeline geçilmeye çalışılmış, ilköğretimde ve ortaöğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yakınlaştırmak amaçlanmıştır. Ayrıca bir yandan da Avrupa ile bütünleşme hedefi gözetilmiştir. Bu kapsamda DKAB için program geliştirme çalışması 2000 yılında tamamlanmıştır. 2006 DKAB programı 2002 seçimlerinde Adalet ve Kalkınma Partisinin iktidar olması ve Türkiye'nin AB aday ülke süreciyle ilişkili olarak geliştirilen 2004 programlarının devamı niteliğindedir. Programlarda OECD ve IEA'nın değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Daha önceki programlarda Avrupa ülkeleri, Amerika, Kanada, Japonya gibi ülkelere yönelik çalışmalar yapılırken bu sınavlarda başarı gösteren Uzak Doğu ülkelerine yönelik araştırmalar da yapılmaya başlanmıştır. 2018 yılındaki program değişikliğinde ise 21. Yüzyıl Becerileri temel alındığından Hindistan, Yeni Zelanda, Tayland gibi ülkeler de incelenmiş ve çeşitlilik artmıştır. Farklı coğrafyalardan ülkelerin de incelenmesi uluslararası standartların öncelenmesi, söz konusu ülkelerin uluslararası öğrenci değerlendirme programlarındaki durumu, yapılandırmacı yaklaşımı esas almaları ve bu ülkelerin uluslararası standartlar temelinde yakın dönemde müfredat reformu yapmasıyla ilişkili görünmektedir. Uluslararası standartlar ifadesi bir program için düşünüldüğünde soyut ve belirsizdir. Bu nedenle söz konusu standartlar temelinde eğitim yapan ülkeler somut uygulama örnekleri ortaya koymaları yönüyle önem kazanmıştır. Ülke seçiminde kimi zaman eğitim başarısı dikkate alınmış; ancak dönemsel tercihler, politik ilişkiler ve ekonomik kaygılar da önemli ölçüde etkili olmuştur.

5.2. Model Uyarlamada Bağlamsal Faktörlerin DKAB Dersleriyle İlişkisi

Dış ülke modellerinin öğretim programlarının geliştirilmesinde dikkate alınması programların güncel gelişmeler doğrultusunda yapılmasını sağlamaktadır. Fakat bu uyarlama sürecinde modele kaynaklık eden ülkelerde okul ve program

dışında hâkim felsefe, ülkenin politikası, tarihi, tek veya çok dilli olması, eğitim yönetimi ve denetimi, dini yapısı, ekonomik durumu, coğrafi ve demografik yapısı gibi faktörlerin da dikkate alınması gerekmektedir. Bunlar eğitim sistemi, eğitim modelleri veya programlarının dışında bulunan fakat başarılı bir eğitim sistemini ortaya çıkaran asıl unsurlar niteliğindedir. Bu nedenle belli bir model başka yerde uygulanmak istendiğinde öncelikle bunların incelenmesi önemlidir.

Öğretim programları geliştirilirken başka ülkelerden alınan modellerin uygulanmasında kimi zaman sorunlarla karşılaşılır. Bu sorunların çoğunlukla eğitim modelinin kendisinden kaynaklanmadığı söylenebilir. Aydoğan'ın (2018: 44) organ nakli metaforuyla dikkat çektiği gibi organ naklinde önemli olan organın ne kadar sağlıklı olduğundan önce doku bakımından uygunluğunun kontrol edilmesidir. Bu da başka ülkelerin ne yaptığı ve nasıl yaptığı soruları kadar neden yaptığının da araştırılmasını gerektirmektedir. Neden sorusu üzerine yapılan bir incelemeyle eğitim sistemlerinin oluşmasına kaynaklık eden bağlamsal faktörlerin program üzerindeki etkisi anlaşılmış olur ve dolayısıyla başarılı bir uyarlama yapılabilir. Bunlar göz önünde bulundurulmadığında ise eğitim sorunları çözülemediği gibi sorunlar derinleşebilir ve çeşitlenebilir.

Türkiye'de program geliştirme süreçleri dikkate alındığında dış ülkelerle ilgili incelemelerde öncelikle ülkenin tarihi, kültürel, ekonomik arka planına yönelik araştırmaların yapıldığı fakat uygulama boyutunda bunların dikkate alınmadığı görülmektedir. Akpınar ve arkadaşları (2012: 27) Cumhuriyet Dönemi boyunca, reform, düzenleme ve yeniden yapılanma gibi çeşitli isimler altında yapılan değişikliklerin özü itibarıyla Türkiye'nin tarihi, kültürü ve sosyo-ekonomik yapısına uygun olmadığı için başarısızlıkla sonuçlandığını belirtmektedir. Bağlamından koparılarak oluştuğu yerin özellikleri analiz edilmeden başka bir yerde uygulanan modeller nedeniyle öğretim programları ile toplumsal ihtiyaçlar ve beklentiler arasında ayrılıklar meydana gelebilmektedir. Bağlam dikkate alınmadan karşılaştırmalar yapılması ve varılan sonuçların programla ilişkilendirilmesi, uluslararası değerlendirme raporlarının program değişikliği için gerekçe olarak kullanılması gibi

durumlar program geliştirme çabalarının beklendiği gibi sonuçlanmasını engellemektedir.

Türkiye'de din derslerindeki düzenlemelerde başka ülkelerdeki uygulamaların göz önünde bulundurulduğu önceki bölümde ifade edilmişti. Tosun (2005: 155) "Türkiye laik bir ülke olarak herkese din dersi, hiç kimseye din dersi, program içi din dersi, program dışı din dersi, isteyene din dersi -isteyen başvurur ve alır, istemeyen başvurur ve almaz varyantlarıyla birlikte- tecrübelerini yaşadıktan sonra herkese din kültürü ve ahlak bilgisi anlayış ve tecrübesine ulaşmıştır." demektedir. Tüm bu sürçlerde başka ülkelerdeki uygulamalara sıklıkla referanslar verilmiştir. Bununla birlikte belli bir ülkedeki uygulama olduğu gibi kullanılmamış, yurt dışı örnekler Türkiye şartlarında değiştirilerek kullanılmış yeni bir form kazanmıştır. Tosun (2010: 143) "Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme" (Kızılabdullah ve Yürük, 2010) adlı bildirinin müzakeresinde Türkiye'nin din dersleriyle ilgili tecrübesinin özgün bir tecrübe olduğunu belirtmektedir:

> "Türkiye'deki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, bir ders türü ya da model olarak, yaklaşım olarak ilginç özelliklere sahip ve türünün ilk örneklerinden. Çoğu konuda Batıdan tercüme ya da taklit ile aldığımız şeylerden söz edilir ama bunu biz kendimiz üretmişiz, öyle gözüküyor çünkü böyle bir derse 1997'lerden sonra Avrupa'nın kuzey ülkelerinden bazılarında anca rastlanabiliyor." (Tosun, 2010: 143)

Din dersleriyle ve din eğitimiyle ilgili dış ülke incelemelerinde öncelikle ülkenin mevcut durumu ve eğitim sistemini meydana getiren tarihi şartlardan söz edilmektedir (Köylü ve Turan, 2014). Aynı şekilde din dersinin yaklaşımıyla ilgili mezheplerüstü, dinler açılımlı, çokkültürlülük veya din hakkında öğrenmeyle ilgili çalışmalarda araştırmacıların konunun sosyal, tarihi, kültürel, siyasi ve demografik bakımdan arka planlarına yer ayırdıkları ve tercih edilmesi durumunda dikkat edilmesi gereken hususlara vurgular yaptıkları görülmektedir (Altaş, 2001; Çapcıoğlu, 2006; Furat, 2012). Önemine yapılan vurgulara rağmen müfredat çalışmaları esnasında modellerin ortaya çıkma nedenleri ve modele yönelik eleştiriler arka planda kalmaktadır. Uygulama boyutuna yoğunlaşılması nedeniyle model bir araç değil bir hedef haline dönmüş olmaktadır.

Program hazırlıkları sırasında belli ülke modellerinin uyarlanmasında bağlamın arka planda kalması pratik boyut ve zaman kazanma kaygısıyla ilişkili görünmektedir. Çünkü belli bir ders için program geliştirme çalışması dersin içeriği, diğer dersler arasındaki yeri, okul yapılanması, eğitim sistemi ve ülkedeki diğer durumlarla ilişkisini de içerecek şekilde çok yönlü ve uzun yıllar alan bir süreçte olmaktadır. Örneğin din eğitimi alanında İngiltere'de geliştirilen yorumlayıcı yaklaşım uzun yıllar farklı grupların katkısı, eleştirisi, uygulamaları ve değerlendirmeleri sonucu oluşturulmuş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım temelde fenomenolojik din eğitimi şeklinde İngiliz dinler tarihçisi Ninian Smart'ın dinin doğası, dünya dinleri ve okullarda öğretimi ile ilgili 1960'lı yıllarda yayımladığı çalışmalarına dayanmaktadır. Daha sonra 1965 yılında Smart'ın öncülüğünde Lancaster Üniversitesi'nde Dini Araştırmalar Bölümü kurulmuş, 3 yıl süren "School Council Project on Religious Education in Secondary Schools" başlıklı bir araştırma ve öğretim programı geliştirme projesi yapılmış ve sonuçları 1971 yılında "Schools Council Working Paper: 36" adıyla yayımlanmıştır (Fakioğlu Bağcı, 2023: 109). Bu çalışmalar sırasında yapılan eleştiriler dikkate alınarak fenomenolojik yaklaşım yeni bir form kazanmış, 1990'larda Robert Jackson'ın öncülüğünde maddi açıdan desteklenen araştırmalardan sonra yorumlayıcı yaklaşım şeklinde ortaya çıkmıştır (Kaymakcan, 2004: 94-96).

Burada görüldüğü üzere İngiltere'de bir yaklaşımın oluşması için neredeyse 40 yıllık bir zaman geçmiş ve yaklaşım ilk başladığından farklı bir aşamaya evrilmiştir. Yorumlayıcı yaklaşım sadece eğitimsel sonuçları bakımından değil ortaya çıktığı bağlam çerçevesinde değerlendirildiğinde yaygınlık kazanmasında yaklaşımın kendisi dışındaki faktörlerin de etkili olduğu görülmektedir. Çünkü yorumlayıcı yaklaşımın etkin olmasında maddi açıdan iyi desteklenmesi, uzman bir ekip tarafından gerçekleştirilmesi ve kapsamlı bir alan araştırmasına dayanması, fenomenolojik din eğitimi yaklaşımına getirilen eleştirileri dikkate alarak yeni açılımlar getirmesi ve teorik çalışmalar devam ederken aynı zamanda okullarda kullanılmak için ders materyallerinin üretilmesi gibi faktörler de söz konusudur (Kaymakcan, 2004: 94-95). Bu örnekte görüldüğü gibi yeni bir yaklaşım ortaya koymak uzun yıllar almaktadır. Yıllar süren bir çalışma sürecini tekrar etmek yerine sonuçları görülmüş bir uygulamayı kullanmak zaman kazandırır düşüncesiyle hareket edildiği söylenebilir.

Nitekim aynı düşünceyle çok sayıda ülkedeki kurumlar yorumlayıcı yaklaşıma ilgi göstermiştir. Oysa burada kısaca açıklandığı gibi modelin başarısı başka dış faktörlerle de ilişkilidir.

Herhangi bir ülkenin eğitim sistemi veya belli bir uygulama modelinde hangi bağlamsal faktörlerin söz konusu olduğu araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Bu tezin ikinci bölümünde millî eğitim sistemlerinin oluşmasında etkili olan ve eğitimin temelleri sayılan faktörlerin tasnifi hakkında bilgi verilmişti. Bağlamsal faktörlerden felsefe, politika, tarih, dil, eğitim yönetimi ve denetimi, din, ekonomi ve coğrafi koşullar ve demografik yapı DKAB ders programlarında yoğun olarak etkisi görülen faktörlerdir. Bu nedenle DKAB ders programları bu başlıklar üzerinden ele alınmıştır.

5.2.1. Felsefe

Eğitim sistemlerinin nasıl bir insan yetiştirmek istediği felsefe anlayışını ortaya koyar. Beklenen felsefi amaçlar, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler ve buna uygun düzenlenen öğretim programlarıyla gerçekleştirilir (Detaylı bilgi için bkz: Ertürk, 1988; Hesapçıoğlu, 2009; Sönmez, 2015; Ünal ve Özsoy, 2010). Tercih edilen felsefe tüm süreci etkilediğinden program geliştirmede öncelikle felsefenin belirlenmiş olması gerekir. Örneğin Fransa eğitimi rasyonalizm merkezlidir ve bu nedenle yapı olarak teorik bir yaklaşımın hâkim olduğu planlamalar içermektedir. Deneyci yönüyle ön plana çıkan İngiltere ise ampirist bakış açısını önceleyen pratik yaklaşımlarının yanında gelenekselci teorik yaklaşımları da mezceden yapısıyla Kıta Avrupası'ndan ayrışmıştır. Bu felsefi temelleri dikkate alınmadığında Fransız eğitim sistemi kurallı, düzenli ve iyi işleyen, İngiliz çeşitliliği karışık ve uyumsuz görünmektedir. Oysa özünde İngiltere'de uzlaşı kültürü hâkimken Fransa'da ise daha çok gerilim yaşanmaktadır.

Türkiye'de eğitim sisteminin düzenlenmesinde ülkenin kendi tecrübesinden beslenen bir felsefi temel oluşturulamamıştır. Büyükdüvenci (1991: VI) "Felsefesizlik eğitimde resmî bir ideoloji haline gelmiştir" sözleriyle bu duruma işaret etmektedir. Eğitimle ilgili temel metinlerde de eğitim felsefesi ihtiyacına dikkat çekilmektedir.

1996-2011 Eğitim Ana Planına göre esas olan insanda aranan özellikler ve onu tanımlayan felsefedir. Müfredat, öğretmen, okul ve sistem bunu sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Dülger, 2002: 179). EPÖ alanı profesörler kurulu program değişikliklerinin öncelikle ülkenin felsefe, gereksinim ve yaşantılarından kaynaklanması gerektiğini belirtmektedir. Onlara göre ülkenin kendi felsefe ve yaşantılarına dayanmayan yani diğer ülkelere bakarak, onların kendi yapıları ve gereksinimlerinden üreyen felsefe, yönelim ve model ithallerinin geçerliliği ve uzun vadeli katkısı olamaz (EPÖ Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi, 2005: 2).

Türkiye'de yetiştirilmek istenen insan arayışında farklı amaçlardan söz edilmektedir. Akdağ'ın (2011: 21-27) yaptığı sınıflamaya göre Tanzimattan Cumhuriyete pozitivist-bilimci insan, Cumhuriyetten çok partili döneme ilerlemeci-ulusalcı-batıcı insan, 1950'lerden 70'lere pragmatist insan, 1970'lerden 90'lara yurttaş insan, 1990'lardan günümüze ise Avrupa vatandaşı-postmodern-küresel insan hedefi bulunmaktadır. Türkiye'de hedeflenen insan konusundaki bu çeşitliliğin yurt dışında gelişen felsefe akımlarının model alınan uygulamalar üzerindeki etkisiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü ülkelerin okul sistemi ve eğitim programlarına yansıyan felsefeler, programlarının başka yerlerde model alınmasıyla ülkeler arasında geçiş sağlamaktadır.

Başka ülkelerden yapılan uyarlamalar orada eğitime temel oluşturan felsefi düşünceleri Türkiye'ye taşımıştır. Örneğin millî eğitim teşkilat yapısı Descartesçi Fransız rasyonalizminin katı merkeziyetçiliği modelinde kurulmuş ve bu şekilde devam etmektedir (Akdağ, 2011: 64). Bunun bir sonucu olarak programlar bir merkezden hazırlanmakta ve tüm eğitim kurumlarına gönderilerek uygulanması beklenmektedir. Merkezi yapının yükünü hafifletmek için Mustafa Necati Bey döneminde başlatılan Maarif Eminlikleri uygulaması sonuçsuz kalmıştır. 1995'te Millî Eğitim Müdürlüklerine program geliştirme yetkisi verilmiş fakat Ankara'da pilot uygulama başlatıldığı halde bu konuda ciddi bir destek sağlanamamıştır (Yüksel, 2000: 594). Çağlar'a göre (1992: 181) okullar ve bakanlık arasındaki dikey ve yatay iletişim yeterli düzeyde olmadığından üst kademelerde yapılan program geliştirme

çalışmalarını uygulayan alt kademelerden yeterli katkı gelmemekte ve amaçlanan hedeflere ulaşılamamaktadır. Okullar arası deneyim aktarımının da neredeyse hiç düzeyinde olması bu olumsuzluğu pekiştirmektedir.

Türkiye'de farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin ve müfredatların felsefi bakımdan idealizm, realizm, pragmatizm, postmodernizm, pozitivizm, hümanizm gibi nitelikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek ve Kartal (2019) Cumhuriyetin kuruluşu döneminde eğitim sistemi genelde pragmatik felsefeye ve onun eğitimde bir uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayandığını belirtmektedir. Araştırmacılar 1982 Anayasası ve millî eğitimin temel amaçları ve ilkeleriyle ilgili olarak şu sonuçlara ulaşmışlardır:

> "Din, vicdan, inanç ve kanaat özgürlüğü, din ve ahlak eğitim ve öğretiminin devlet gözetiminde yapılması, din eğitiminin ilköğretim ve ortaöğretimde zorunlu ders olması, dini duyguları kötüye kullanmama konuları, idealizm ve realizm felsefe akımının yansımaları olarak görülmüştür. Bilimsel bilginin öğretilmesi, açıklanması, yayılması, araştırma yapılması, realizm, natüralizm, pragmatizm felsefelerinin izlerini göstermektedir. Devlet kontrolündeki eğitim öğretim hakkı, belirli ideoloji doğrultusunda devlet denetiminde zorunlu ilköğretim, topluma yararlı bireyler yetiştirme imkân ve fırsat eşitliği sağlama, ana dilden başka dilin zorunlu olarak okutulmaması konusu ile ilgili düzenlemelere yer verilmiş ve idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm felsefelerinin etkileri görülmüştür." (Şimşek ve Kartal, 2019: 878)

Ulubey ve Aykaç (2017) 1926'da çoğunlukla ilerlemeciliğin ve 1936'da da esasiciliğin hâkim olduğu bir eğitim felsefesi anlayışının hüküm sürdüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca 1926'da da 1936'da da ilerlemecilik ve esasicilik eğitim felsefesinin izleri görüldüğünü ve yeniden kurmacılığın bir vizyon olarak benimsendiğini belirtmişlerdir. 1948, 1968 ve 1998 programlarında esasiciliğin izleri görülse de daha çok ilerlemecidir. 2006 ilköğretim programı öğrenmede davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımı temel almıştır. Program pragmatizm felsefesi ve ilerlemeci eğitim felsefesi yaklaşımı ile hazırlanmıştır.

İkinci bölümde ele alındığı üzere felsefe akımlarının her biri ontolojik, epistemolojik ve etik bakımdan birbirinden farklı özellikler göstermektedir. İdealizmin epistemolojik olarak bilgi nedir, nasıl ulaşılır sorusuna verdiği cevap ile pragmatizmin verdiği cevap aynı değildir. Programlarda daha çok pragmatizm ve onun eğitime

uyarlaması olan ilerlemeciliğin öne çıktığı belirtilmektedir. Pragmatizm 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başlarında İngiltere ve Amerika'da ortaya çıkan ve daha sonra Amerika'nın millî felsefesi haline gelen bir felsefe akımıdır (Bakır, 2010: 51). İlerlemecilik ontolojik manada pragmatist gerçeklik anlayışından yola çıkarak gerçeğin ancak insanın eylemleri vasıtasıyla çevresiyle etkileşiminde edindiği deneyimlerinin sonucu anlam verdiği şey olduğunu ileri sürer, gerçeği gelişme ve ilerlemenin bir aracı olarak görür (Bakır, 2010: 57). İdealizme göre gerçek olan akıldır ve madde onun bir ürünüdür. Evrenin görünüşünün dışında bir anlamı vardır ve objektif bilimlerin yöntemleriyle değil düşünme yolları ve bilincin incelenmesiyle anlaşılır (Büyükdüvenci, 1988: 343-344). Eğer bir öğretim programı hem idealist hem de pragmatist ise birbiriyle uyumsuz hedef, içerik ve metotlara sahip demektir. Akdağ (2011: 7) neredeyse salt pragmatizme dayanan bir eğitim felsefesinin dünya eğitimine egemen olduğunu belirtmektedir. Yani sonuç bir fayda getiriyorsa tutulan eğitim öğretim yolu doğru sayılmaktadır. Oysa faydanın birey için mi, halk için mi ya da kapitalizm için mi olduğu sorgulanmalıdır.

1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı "çocukların dağınık malumattan ziyade kabil-i istifade bilgi kazanmasını temin için derslerin hayat ve muhit ile münasebettar bir tarzda tedrisi cihetine ehemmiyet verilmiştir.", "talebenin şahsi mesai ve faaliyetine" ve "talebenin dersleri imkân mertebesinde bizzat işleyerek bizzat zihni faaliyette bulunarak öğrenmesi"ne önem verilmiştir ifadelerine bakılacak olursa pragmatisttir ve birey merkezlidir. 1936 İlkokul programında ise 1926'daki birey yerine toplum ve millî bütünlük vurgusu bulunmaktadır. 1948'de yeniden 26'daki pragmatizme geri dönülmüş fakat 1936'da yazılan amaçlar burada tekrar etmiştir. Nitekim 1968 programı için yapılan çalışmalarda 48'deki amaç-içerik uyumsuzluğu vurgulanmıştır. Ayrıca 1948 ilkokul programında endüktif metot uygulanmışken, 1961 program taslağıyla dedüktif metoda geçilmiştir (Cicioğlu, 1985: 103). 2004'ten sonra ilk ve ortaöğretim programlarında paradigma değişimi anlamında genel düzenlemeler yapılmıştır. Fakat bu düzenlemelerin fikir ve felsefi kaynağı ve referanslarının büyük oranda ithal olduğu belirtilmektedir (Akpınar vd., 2012: 33).

Eğitimdeki felsefe sorunu din eğitimiyle ilgili olarak eğitim ve öğretiminin felsefi bakımdan temellendirilme ihtiyacı ve bu ihtiyacın karşılanmamasından kaynaklanan problemlerle ilişkili tartışılmaktadır (Ceylan, 2017; Önkal vd., 2010). Ceylan'a göre (2017: 131-134) din eğitiminin felsefi temellendirilmesi din eğitimi faaliyetlerinin teorik zemininin etkili ve verimli bir şekilde oluşturulmasına ve uygulamaya yansıtılmasına katkı sağlayacaktır. Türkiye'de Batı din eğitiminin uygulamaya yansıyan yöntem ve yaklaşımları konusunda ilgi artmıştır fakat bu ilgi sadece eğitimsel yönlerle sınırlı olup din eğitimi yaklaşımlarına temel teşkil eden felsefi kabullere yeterince değinilmemektedir.

Programlarda eğitim felsefesi hakkında bilgi verilmesi 2004 program çalışmalarıyladır. 2005 ortaöğretim ve 2006 ilköğretim DKAB programlarında öncelikle felsefi temel oluşturulduğu, bu kapsamda yapılan bir düzenleme olarak yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının temel alındığı ifade edilmektedir. Fakat tercih edilen yapılandırmacılığın mevcut programlarla ve Türkiye'nin yerel şartlarıyla uyumunun sağlanamadığı söylenebilir. Böylece programların felsefi bakımdan eklektik yapısına bir başka yaklaşım daha eklenmiştir. İnal (2008: 197) 2004 ilköğretim müfredatının genel olarak sosyo-ekonomik, siyasi, felsefi ve eğitimsel gerekçeler üzerine temellendirildiğini belirterek bunları küreselleşme, Avrupa Birliği, inşacılık ve öğrenci merkezli eğitim şeklinde sıralamaktadır. Ona göre yapılan düzenlemeyle yan yana gelmesi sorunlu olan yaklaşımlar bir araya getirilmiş, eklektik ve katı bir yapı ortaya konmuştur. Oysa felsefi bakımdan özcülük ve inşacılık, davranışçılık ve inşacılık, siyasal ve iktisadi bakımdan ulus, devlet ve milliyetçilik, küresel şirketler ve küreselleşmecilik, sosyal yönden bireycilik ve cemaatçilik birbiriyle uyumlu yaklaşımlar değildir.

Yapılandırmacılık gerçekliğin öznel ve bilginin göreceli olduğu ilkelerine dayanmaktadır (Aydın, 2012: 26). Yapılandırmacılığın Türkiye'deki eğitim bilimi geleneği içerisinde köklü bir tartışma sürecinden geçirilmeden ve yeterli düzeyde sorgulanmadan bilim eğitimi için en uygun görüş olduğu varsayılarak uygulamaya konulduğu belirtilmektedir. Avrupa'da ise yaklaşımı destekleyenler kadar eleştirenler de bulunmakta ve tartışmalar sürdürülmektedir (Aydın, 2012: 77). Kaymakcan (2007:

182-183) yapılandırmacılığa göre bilginin nasıl oluştuğu ve bu bilgi teorisinin din tarafından kabul edilebilirliğini tartışmakta ve iki önemli noktaya dikkat çekmektedir. Yapılandırmacılıkta göreceli bir bilgi anlayışı kabul edilir ve kişilere göre farklı hakikatler olabilir. Dinler ise genelde hakikati kendilerinin temsil ettiğini savunur. Dine göre hakikat mutlaktır ve herkesten bağımsız olarak var olduğu kabul edilir. Bu ise yapılandırmacı öğrenme kuramının temel felsefesi ile örtüşmemektedir. Dinler içerisinde farklı yorumlar ve mezhepler olsa da yorum ve deneyimlerden bağımsız olarak belli bir dine inan herkesin kabul ettiği temel ilkeler bulunmaktadır. Ayrıca dini bilgi kutsala olan referansı nedeniyle diğer bilgi türlerinden farklıdır.

Yeni bir yaklaşım olarak yapılandırmacılığın benimsenmesi sonucu program tanıtımında bu yenilik vurgulanmıştır ve tüm eğitim etkinlikleri de bu yeni değişikliğe dayandırılmıştır. Örneğin öğrenci merkezlilik yapılandırmacılığın bir özelliği olarak tanıtılmıştır. Oysa öğrenci merkezlilik 1926'da da 2000'de de temel alınan bir özelliktir. Öğrenci merkezliliğin öğretim programlarının ortak bir özelliği olduğu ve yeni programda daha da geliştirildiği belirtilmek yerine eski programlar öğretmen merkezlilikle nitelendirilmiş ve öğrenci merkezlilik bir devrim gibi sunulmuştur. Esas alındığı belirtilen yapılandırmacılık ise Türkiye'de henüz akademik çalışmalarda, eğitimle ilgili araştırmalarda veya şûra toplantıları gibi çalışmalarda gündem haline gelmeden programlarda merkeze alınmıştır. Ayrıca sadece bir yaklaşımın esas alınmasının ve uygulama ilkelerinin sadece buna dayandırılmasının eğitim öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasını sınırlandıracağı belirtilmektedir (EPÖ Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi, 2005).

DKAB dersleri bakımından yapılandırmacılığın uygulanabilirliğine dair soru işaretleri olduğu ve bu konuda programın tatmin edici bir bakış açısı ortaya koyamadığı belirtilmektedir (Zengin, 2010b). Grimmitt (2000: 208) yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenme hakkında birkaç farklı felsefi görüşü bünyesinde barındıran bir teori olduğunu, temelde bilgiyi, bireylerin ve toplumların deneyimlerini düzenleme biçimlerinin bir sonucu ve bir insan yapısı olarak tanımladığını belirtir. Bu teoriye göre bilgi olarak algılanan şey bilinemediği için nesnel, ontolojik bir gerçekliği

yansıtmaz. İnsan bilgisi, birey ve toplumların deneyimlerinin sonucudur ve bu nedenle çeşitli yorumlara ya da kurgulara tabi olup doğası gereği tartışmalı ya da sorunludur. Din ise göreceli bilgi anlayışına dayanmaz. Dinin dünyaya ve insana dair bilgi, değer ve hakikatler sunduğunu ifade eden Zengin'e göre (2010: 142) "Görecelilik ve çoğulculuk bağlamında evrene, insana, topluma parçalı, bölük pörçük, neyin hangi şeyle ilgili olduğu belirsiz, sistemsiz bilgilerle bakmak ciddi anlamda zihinsel bir karmaşa yaratabilir." Kılıç'a göre (2005: 161) "Din ile temellendirilmeyen teorilerin hemen hemen hepsinde eksik olan unsur, ahlak ilkelerinin belirlenmesinde zaman ve zemine göre değişmeyen, vahiy gibi, sabit bir ölçünün olmayışıdır. Böyle ahlaki bir ölçütten yoksunluk ise ahlaki rölativizm ve şüpheciliğe davet eder." Programlarda DKAB derslerinde ahlak ve değer konularının rölatif bir yaklaşımla bütünleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu ise dinle temellendirilen ahlak ve değer anlayışıyla örtüşmemektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın din derslerinde uygulanabilirliğine yönelik eleştiriler dikkate alınarak yaklaşımın eksiklikleri giderilmeden yapılan uyarlama çalışmaları daha sonra giderilmesi zor ve istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilecekken öğretim programlarında kullanılmış, daha doğrusu temel alınmıştır. Bu da DKAB programları geliştirilirken incelenen dış ülke programlarına yönelik kapsayıcı çalışmaların eksikliğini göstermektedir. Din eğitiminde teorik zemini oluşturan felsefî arka planın öğretim programlarına yansıyan yönlerinin bütüncül bir şekilde ele alınması ve eğitimle epistemoloji, ontoloji ve aksiyoloji gibi temel felsefî alanlar arasındaki ilişkinin dikkate alınması gerekir. Din eğitimindeki bilimsel inceleme ve araştırmalarda bu bağlantının kurulamaması Batıdaki din eğitimi tartışmalarının dayandığı felsefî zemini görünmez kılmakta ve kaçınılmaz bir şekilde uygulamaya yansıyan yönler öne çıkarılmaktadır (Ceylan, 2017: 135). Din eğitiminin felsefi temellerinde eksiklik olduğunu belirten Ceylan'a göre (2017: 137) bu eksiklik en çok din eğitiminin amaçlarında ve tanımında kendini göstermektedir. Amaçların neye ve kime göre belirlendiği konusu tam bir belirsizlik içindedir ve bunlar bireysel ilgi ve isteklerin konusu olmuş durumdadır. Hâlbuki din öğretiminin amaçları felsefî bir temelden hareketle din eğitimi bilimcileri tarafından oluşturulmalıdır.

Ülkenin geçmişi ve tecrübelerinin dikkate alınmasıyla felsefi yaklaşımın belirlenmesi din derslerinin hedef, içerik ve yaklaşımlarının belirlenmesinde temel ilkeleri ortaya koymaya yardımcı olabilir. Böylece dersler eğitimin amaçları doğrultusunda düzenlenebilir.

5.2.2. Politika

Her ülke kendine özgü şartları çerçevesinde politikalar ortaya koymaktadır. Eğitim programları bu politikaların gerçekleştirilmesinde araç olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle her ülkenin eğitim programı o ülkenin mevcut politikası ve hukuk kuralları esas alınarak yapılmaktadır. Bir ülkenin eğitim programı başka bir ülkeye uyarlandığında buna temel teşkil eden politikaların ve hukuk metinlerinin de dikkate alınması gerekmektedir.

Türkiye'de eğitim programları mevcut politikalar ve bu politikalar çerçevesinde yapılan anayasal ve yasal düzenlemeler doğrultusunda yapılandırılmaktadır. Eğitim politikası aktörleri arasında Cumhurbaşkanlığı, hükümet, TBMM, MEB ve birimleri, mahkemeler, YÖK ve Üniversiteler, eğitimle ilgili vakıflar, medya, gönüllü kuruluşlar ve öğretmen sendikaları bulunmaktadır (Aypay, 2015: 36) MEB bünyesinde 1970 yılında eğitim politikalarını tespit etme görevi bulunan Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı kurulmuştur. Ulusal kurum ve yapılar dışında uluslararası sözleşmeler, üye olunan mahkemeler ve kuruluşlar da eğitim politikalarında etkilidir.

Politika aktörlerinin güç dengesi zaman içinde değişkenlik göstermiştir. Bu değişkenliğin daha çok dış ülkelerden yapılan uyarlamalarla ilişkisi olduğu görülmektedir. Örneğin sivil toplum kuruluşları AB süreciyle güç kazanmış, eğitim politikalarının belirlenmesiyle ilgili çalışmalar yapmaya, çeşitli raporlar hazırlamaya başlamışlardır. Öğretmen derneklerinin eğitimle ilgili rollerinin de yine dış modelleri uyarlama sürecine bağlı olarak değiştiği görülmektedir. İlk olarak 1908 yılında kurulan öğretmen cemiyetleri kuruldukları dönemde eğitim sisteminin belirlenmesinde güçlü bir aktördür. 1920'lerde aktif görevler sürdüren ve 1921'deki Maarif Kongresini düzenleyen muallim cemiyetlerinin faaliyetleri Cumhuriyetin ilk yıllarındaki

merkezileşme çalışmalarıyla birlikte azalmıştır. 1946'ya kadarki durgunluk döneminden sonra yeniden dernek ve sendikalar açılmıştır. Öğretmen kuruluşlarının rolleri AB üyelik süreciyle birlikte yeniden güç kazanmıştır. Fakat bu süreçte amaçları eğitimi geliştirmekten çok öğretmen haklarıyla ilgili çalışmalara yoğunlaşmaya başlamıştır. Eğitim sendikaları[21] öğretmenlerin sosyal ve kültürel yönlerinin geliştirilmesi, özlük hakları ve ekonomik durumunun iyileştirilmesi gibi sorun ve sıkıntılarla ilgilenmektedir (Aydoğan, 2017: 198-200).

Eğitim modelleri başka bir ülkeye uyarlandığında beraberinde ait oldukları ülkenin yasal düzenlemeleri ve sonuçlarını da taşımaktadır. Bunun bir sonucu olarak kimi zaman Türkiye'deki kanunlarda değişiklikler yapılması gerekmiştir. 1968'e kadarki programlarda ortaokul liselerle birlikte ele alınırken teknik okullar, çok programlı okullar gibi yeni düzenlemelerde Amerika modelinden hareket edildiğinden ortaya uyum sorunu çıkmıştır. Bunları çözmek için 1973'te ortaokulların ilkokulun devamı kabul edilmesi kararı alınmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Türkiye'de din öğretimi alanı günlük politik çatışmaların arenası görülmüş bu nedenle de ilk ve ortaöğretimde din dersleri konusu politik tarihle paralel gelişim göstermiştir (Yürük, 2012: 105). İnal'a göre (2008) Türkiye'de devletin din politikalarının eğitime ve programlara tesirlerini incelerken meseleyi teknik, yöntemsel ve pedagojik açıdan incelemek yeterli değildir. Eğitimin inşasında siyasal politikalar ve yeni devletin yapılanma karakteri daha çok etkili olmuştur. Cumhuriyet yöneticileri, din eğitimine modernleşme çabalarını destekleyen bir rol yüklemişler, bu çerçevede din alanındaki yanlış anlayışları düzelterek yeni bir din anlayışı meydana getirmeyi amaçlamışlardır.

Din derslerinin okul programlarından çıkarılmasında Fransız laiklik anlayışına benzer bir yaklaşım etkili olmuştur. İsteğe bağlı din dersi konulduğunda ise diğer Avrupa ülkelerindeki yaklaşımlar da gündeme gelmiştir. Böylece Avrupa'da yaygın

[21] 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanununda sendika, kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve mesleki hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluşlar olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla eğitim sendikalarının amacı daha çok meslek mensuplarının haklarıyla ilgilidir.

olan din ve inanç özgürlüğünü sağlamak için isteğe bağlılık esası ve aynı şekilde kimsenin din dersi vermek zorunda bırakılmaması gibi ilkelerden hareket edilmiştir. Örneğin 7 Şubat 1949'da isteğe bağlı din dersi kararının 2. maddesi öğrenci ve öğretmenlerin inanç özgürlüğüne vurgu yapmaktadır:

> "Laik bir devlet olan Cumhuriyetimizin öğretim müesseselerinde hiçbir din ve mezhebe ait bilgilerin mecburi olarak öğretilmesi bahis mevzuu olamaz. Bu itibarla din derslerinin ihtiyari olması esastır. Hiçbir öğrenci ve öğretmen bu dersleri okumak ve okutmak hususunda zorlanmayacaktır. Din derslerinin sınıf geçme durumu ile ilgisi olmayacaktır." (MEB, 1949)

Din derslerinin içeriğinin belirlenmesinde de Almanya örneğinde olduğu gibi din adamlarının dersi okutması gibi öneriler tartışılmış, Türkiye'de din adamı sınıfı bulunmadığından bu öneriler karşılık bulmamıştır.

Türkiye, İnsan Hakları Beyannamesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi din özgürlüğünü teminat alan uluslararası anlaşmalara taraf bir ülkedir. Bu nedenle okullardaki din dersleri konusunda uluslararası sözleşme ve mahkemelerin kararlarını dikkate almaktadır. Uluslararası antlaşmalar gereği devletin bireylerin din öğretimi hakkına saygı duymasının beklenmesi bunun nasıl gerçekleşeceği konusunda diğer ülkelerdeki uygulamaları gündeme getirmiştir. Bu nedenle laik ülkelerdeki din dersi uygulamalarıyla ilgilenilmiştir. 2000 ve sonrası gelişmelerde AB'ye üyelik süreci nedeniyle AB müktesebatına uyum amaçlı düzenlemeler yapılmıştır. 2006 DKAB programının geliştirilmesinde 2000 yılı programını değerlendirmeyi beklememek iktidar değişikliğinin ve AB'ye üyelik gibi politik kaygıların öne çıktığını göstermektedir. Avrupa Komisyonu, BM gibi kuruluşlar din eğitimiyle ilgili çalışmalar yapmışlar ve hazırlanan belge ve broşürler DKAB derslerinde etkili olmuştur. Uluslararası sözleşme ve mahkemelerin öğretim programlarının hazırlanması sürecinde dikkate alındığı gibi bazı program değişiklikleri mahkeme kararları nedeniyle yapılmıştır. AİHM kararları ulusal hukuk sistemindeki birimlerin de kararlarında değişikliğe neden olmuştur (Hendek, 2022).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Avrupa Birliği Temel Şartı gibi düzenlemelerde din eğitimi konusu temel hak ve özgürlükler bağlamında değerlendirilmekte konuyla ilgili genel bir çerçeve çizilmektedir. Bu çerçeveyi ihlal

etmediği sürece din eğitimi konusu üye ülkelerin iç hukukuna bırakılmıştır (Turan, 2013: 128). 1997'de Amsterdam Antlaşmasında Birliğin kararlarında ulusal kimliğin korunmasına saygı duyacağı belirtilir (Turan, 2013: 48). Fakat bu süreçteki beklentiler iç hukuktaki düzenlemelerde dış unsurları daha çok öne çıkarmıştır. Örneğin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS), birçok ülkede iç hukukun bir parçası durumundadır (Çavuşoğlu, 2003: 18). Böylece AB üyelik süreciyle birlikte din dersleriyle ilgili ulusal politikaların belirlenmesinde uluslararası boyutun daha fazla etkili olduğu görülmektedir.

AB ülkeleri, genişleme ve derinleşme sürecinde yaptıkları antlaşmaları değişen iç ve dış koşullara göre sürekli değiştirerek ve yeni durumlara uyarlayarak topluluğun dinamizmini sürekli canlı tutmuşlardır (Turan, 2013: 52). Bu durum Türkiye'de eğitim politikalarında AB politikalarındaki bu değişimleri dikkate almayı ve politika geliştirme sürecinde iç dinamiklerin öncelenmesiyle daha kararlı ve tutarlı politikaların geliştirilebileceğinin önemini ortaya koymaktadır. AB'ye üyelik için yapılan düzenlemelerin Türkiye'deki ihtiyaçlarla bütünleştirilmediği söylenebilir. Bu nedenle programda değişiklikler yapılmasında rağmen bunlar yetersiz görülmüş, AİHM'e taşınan davalarda ihlal kararları alınmıştır (Demirtaş, 2024; Özenç, 2008).

AB müktesebatına uyum amacıyla DKAB dersinin içeriği ve yaklaşımında dönüşüm meydana gelmiştir. Özellikle AİHM kararlarından sonra önemli değişiklikler yapılmıştır. AİHM kararlarında iki husus öne çıkmaktadır. Bunlar; a) Din öğretiminin objektif, tarafsız, çoğulcu ve eleştirel olması b) Derslerin gerekli şartları taşımaması durumunda muafiyet hakkı tanınmasıdır (Keskiner, 2014: 19). Ancak mahkeme kararlarında ilk dönemlerde devletin karar yetkisi daha geniş tutulmuşken son yıllarda mahkemenin bu konuda devletlere daha az takdir hakkı verdiği görülmektedir (Hendek, 2022: 100).

Özetle söylemek gerekirse Türkiye'de din eğitimi politikalarında gittikçe artan bir şekilde uluslararası bir boyut söz konusudur. Avrupa ile bütünleşme ve uluslararası standartlara uyum gibi amaçlar nedeniyle yerel bağlamdan uzaklaşıldığı ve uluslararası politikalara uyumun gözetildiği görülmektedir. Böylece millî politikalarda gittikçe dış etkenler artmaktadır.

5.2.3. Tarih

Ülkelerin tarihsel yaşanmışlıkları sosyal ve kültürel yapıyı şekillendirmekte ve eğitim sistemine temel teşkil etmektedir. Sistem içerisinde oluşturulan okul programları da bu tarihi ve sosyal şartları bünyesinde taşımaktadır. Türkiye'de eğitim programları geliştirilirken model alınan Fransa, Almanya, Rusya, İtalya ve diğer her bir ülkede eğitim sistemi ülkenin kendine özgü tarihi şartlarında oluşmuştur. Bu şartlar dikkate alınmadan uygulanan modeller öğretim programlarında uyarlama sorununa yol açmıştır.

Tarihsel şartlar bir ülkenin dışarıdan model arayışı ve model kaynağı olarak görülmesinde etkili olmaktadır. Ülkeler genellikle güçlü dönemlerinde dışarıya yönelik daha seçmeci bir yaklaşıma sahipken politik ve ekonomik sorunlar yaşadıkları dönemlerde ise dışarıdaki modellere kurtarıcı roller yüklemiştir. Örneğin Osmanlı Devleti'nin uzun yıllar bilim ve kültür merkezi olduğu yıllarda dış modellere yaklaşımı daha seçmeci ve uzmanlık esaslı olmuştur. Belli bir alanda bir yerlerde uzman kişiler varsa davet edilmiş ve gerekli imkanlar ve özgür çalışma ortamı sunularak istedikleri sistemi kurmaları sağlanmıştır. Uzun yıllar süren ve yenilgiyle sonuçlanan savaş sonrası dönemlerde ise farklı eğitim sistemlerine daha açık olmuştur. Açılan mühendishane, sultani ve mekteplerde Avrupa'daki çeşitli okul modelleri ve programları kullanılmıştır (Ergün, 1990). Örneğin sultaniler Fransız liseleri gibi düzenlenmiş ve oradaki programın Türkçeye tercümesi ve Türkiye'ye uyarlaması sayılacak bir program uygulanmıştır (Erişirgil ve Varlık, 2011: 27). Cumhuriyet Dönemine gelindiğinde Osmanlı Devleti'nin başlatmış olduğu eğitim amaçlı yenilik hareketleri devam etmiştir.

Eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde model alınacak ülkelerin tarihinin bilinmesi yapılan düzenlemelerin nedenlerinin anlaşılması için gereklidir. Böylece diğer ülkelerin neleri nasıl yaptığı kadar bunları neden yaptığı anlaşılmış olmaktadır. Örneğin ABD ve Fransa'da farklı laiklik anlayışlarının ortaya çıkması her iki ülkenin tarih boyunca yaşanmışlıklarıyla ilgilidir. İki laik ülke olan Fransa ve ABD'de din ve devlet ilişkileri tarihsel şartların eğitim politikalarının din derslerinin

düzenlenmesindeki etkilerine somut birer örnek teşkil eder. Hull (2004: 43) din eğitimi açısından Kuzey Amerika ile Avrupa arasında göze çarpan bir karşıtlık olduğunu belirtmektedir. Avrupa daha laik olma eğilimindedir fakat bunun yanında dinî mirasa değer verir ve çocuklar için din eğitimi sağlar. Kuzey Amerika'da din Avrupa'dakinden güçlü bir olgu olmasına rağmen çocuklara din eğitimi verilmez. Fransa din eğitimini okul dışında bırakan bir Avrupa ülkesidir fakat ABD'de din eğitiminin okul dışında bırakılmasının nedeni farklıdır. ABD'de din eğitiminin okullarda verilmemesi kilise ile devlet arasındaki bölünmenin uzlaşı noktasıyken Fransa ise tarihsel olarak dine ve dindarlara karşıdır. Fransa'daki din karşıtı politikanın aksine ABD'de laikler kilise ve devletin ayrılığını vurgular. Bu karşılaştırmada görüldüğü üzere tarihi, kültürel ve sosyal yapı ülkelerin okullarda din derslerine yer verme ya da dersleri okul programı dışında bırakma, dini kurum ve cemaatleri tanıma ya da bunları devletten uzaklaştırma yaklaşımında belirleyici olmuştur. Ülkelerin okullardaki din dersi yaklaşımının anlaşılması için bu tarihi sürecin dikkate alınması önemlidir.

Belli ülkelerde devlet kilisesi olması örneğinde görüldüğü gibi AİHS'yi imzalayan tüm ülkelerde laiklik temel bir ilke olarak varlığını sürdürse de din olgusu toplumların kültür ve kurumları üzerinde etkilidir (Özenç, 2008: 196). İngiltere'de Vicdan Maddesi (Conscience Clause) kilise okullarının yetersiz kalması nedeniyle 1870'te devletin okul açmasından beri temel ilkelerden biridir. Çünkü devlet, kiliselerin okul açamadığı yerlerde okul açmaya başlamıştır ve buraya gelecek çocuklar kiliselerden herhangi birine mensup ailelerin çocukları olacağından çözüm olarak Kutsal Kitabın yorumsuz okutulması, mezheplere göre farklılaşmayan İncil bölümlerinin yer alması gibi alternatifler tartışılmıştır. Bununla birlikte ebeveynlerin çocuklarının mezhep merkezli din dersine girmemesi talebine saygı duyulmuş ve bu sağlanmıştır (UK Parliament, 1870; UK Parliament 1902).

Türkiye'de dış ülkelerde uygulanan din öğretimi yaklaşımları program geliştirmede kullanılırken bu yaklaşımların tarihi süreçteki gelişimi geri planda kalmış görünmektedir. DKAB derslerinde Avrupa'da örnekleri bulunan mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenmiştir. Fakat Avrupalı örneklerde mezhep merkezli ya da mezhebe

dayalı olmayan ifadeleri Türkiye'dekinden farklı anlam ifade etmektedir. Schreiner etiket haline gelmiş mevcut tanımlamalarla yetinmememiz gerektiğini belirtir. Avrupa'da genel olarak din bilimsel ve mezhepsel (confessional ya da denominational) olmak üzere iki model bulunur. Fakat bu kalıplaşmış tanımlar konusunda dikkatli olmak gerekir. Örneğin konfesyonel (confessional) ve konfesyonel olmayan (non-confessional) kavramları isimlendirme aynı olsa bir ülkeden diğerine önemli farklar gösterebilir. İngiltere bağlamında konfesyonel yaklaşım indoktrinasyon olarak anlaşılırken Almanya konfesyonel modeli devlet ve cemaat ortaklığını anlatır (Schreiner, 2007: 11). Bir bağlamda konfesyonel kavramı indoktirnasyonun bir çeşidi gibi anlaşılırken bir diğerinde eğitim işlerinin paylaşılmasını göstermiş olmaktadır. Schreiner İngiltere ve Galler, Almanya, Estonya, Norveç ülkelerde ilköğretimde din eğitimi yaklaşımlarındaki farklılıkların bağlamsal analizle anlaşılabileceğini belirtmektedir.

Geçmişin program üzerindeki etkileri dikkate alınmadan yapılan uyarlamalar Türkiye'de mevcut din derslerinin hukuki durumundaki tartışmaların devamına neden olmuştur. AİHM davalarında Türkiye'de okullarda din dersleriyle ilgili gelişmelerde tarihi sürecin göz önünde bulundurulmadığı söylenebilir. Muafiyet uygulamasının geçmişi ve süreç içinde bu konuda yaşanmışlıklar, sürecin iç hukuk ve iç politikanın dışındaki gelişmelerle ilişkisini ortaya koymaktadır. Mahkemenin kararlarında DKAB dersinin mevcut durumunda muafiyetin devam etmesi eleştirisi haklı olsa da muafiyetin asıl nedeni dikkate alınmamış görünmektedir. Aslında Bakanlık zorunlu DKAB dersini bütün vatandaşları kapsayacak şekilde kültür dersi olarak düzenlemek istemiştir. Tezin 4.6.3. başlığında detaylı bir şekilde açıklandığı gibi bu süreçte gerek din bilgisinin kültürle ilişkilendirilmesinde gerekse din eğitimi değil din öğretimi yapılacağı vurgularında inanç özgürlüğünü sağlama ve dersin farklı inançlara mensup vatandaşları da kapsaması amacı bulunmaktadır. Fakat azınlıklar bunu Lozan Antlaşmasına aykırı bulmuş ve muafiyet kararı bunun sonucunda alınmıştır. AİHM ısrarla ders kültür dersi ise azınlıkların bunu almamasına dikkat çekerken bu tarihsel arka planı göz önünde bulundurmamaktadır.

5.2.4. Dil

Eğitim programları ülkelerin yaygın olarak kullandığı dilde yayımlanmış resmî belgeler niteliğinde olduğundan ülkenin dil veya dilleri eğitim programlarını etkilemektedir. Belli bir ülkenin programının başka ülkeler tarafından model alınmasında dilden kaynaklı iki önemli husus söz konusu olmaktadır. Öncelikle aynı dili kullanan ülkeler arasında iletişimin kolaylığı nedeniyle model geçişleri daha hızlı meydana gelmektedir. İki ülkede veya eyalette aynı dilin kullanılması modelin uyarlanmasını ve uygulama sürecini kolaylaştırmaktadır. İkinci olarak bir ülkenin eğitim programı başka ülke tarafından model alındığında programın terminolojisi zorluk oluşturmaktadır. Bazı durumlarda tam olarak karşılık bulmada zorluk çekilen temel kavramlar tercüme edilmeden olduğu gibi kullanılabilmektedir. Böylece belli bir ülke modelinden faydalanma ülkedeki yaygın eğitim literatürünü değiştirmektedir. Bu değişiklik bir yönüyle zenginlik olarak görülebilirken diğer taraftan bilimsel bilginin anlaşılması ve aktarılmasını zorlaştırabilmektedir.

Türkiye'de öğretim programları geliştirilirken model alınan ülkelerdeki programların terminolojisi tercüme edilerek, birden fazla tercümesi yapılarak, orijinaliyle veya uygun şekilde harf değişikliği yapılarak eğitim terminolojisi haline getirilmiş[22] ve bu şekilde din dersleri programlarında kullanılmıştır. Kimi zaman da Türkçe kelimelere model alınan ülkelerdeki kullanım çerçevesinde anlam yüklenmiştir. Böylece her programda değişen bir terminoloji ortaya çıkmıştır. Toplu tedris tanımlamasında olduğu gibi kimi zaman yapılan tam tercümenin anlaşılmadığı ve eğitimcilerin bu konuda Bakanlıktan destek istedikleri örnekler de bulunmaktadır.

Eğitim kavramına yüklenen anlam dış modellerin eğitim terminolojisini nasıl etkilediğini gösteren bir örnek teşkil eder. Normatif ve deskriptif çeşitli tanımları yapılan eğitim kavramının Ertürk tarafından yapılan (1984: 12) "Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" tanımı yaygın olarak kullanılmaktadır (Sarpkaya, 2014). Daha önce

[22] Üniversite, fakülte, doçent, lise, kolej, ünite, portfolyo, rubrik, konfesyonel, konfesyonel olmayan vb kavramlar dış ülke modellerinin uyarlanması süreciyle ilişkili değerlendirilebilir.

1927'de İhsan Bey öğretimi öğrenci davranışlarıyla ilişkilendirmişken kişilerin davranışlarında değişiklik meydana getirme şeklindeki öğrenme anlayışı 22 yıl sonra Ömer Hilmi Mart'ın "Eğitim Ruh Bilimi" kitabında yer almış, bunu 1952'de H. Garret'ten çevrilen "Psikolojiye Giriş" ve daha sonra "Eğitim Psikolojisi" kitapları takip etmiştir (Binbaşıoğlu, 1995: 149).

Türkiye'de 1960'lardan önce yaygın kullanılan terbiye ve eğitim tanımları doğrudan davranışa yönelik görünmemektedir. 1926 yılında Zeki Mesud tarafından İngiltere'de maarif ıslahatı için toplanan bir komisyonun raporundan bir tanımdan hareketle yapılan "Terbiyenin başlıca gayesi, insanı hayat için medeni bir devlet dahilinde, onun azası sıfatıyla mevkiin icabatına göre işe yarar kılmaktır." (Mesud, 1926) şeklindeki tanım ile 1932 baskılı Aytuna'nın "Yeni Umumi Pedagoji" adlı kitabındaki "Terbiye, öğretmenin, terbiye etmek istediği ferdi, her zaman akıllı ve şuurlu bir şahsiyet olarak tanıyıp makul bir alî gayeye göre en iyi ve en mükemmel bir surette inkişaf ettirmek için, bir plan ve maksat gözeterek şuurlu faaliyetlerde bulunmasıdır." (Aytuna, 1932: 45. Akt: Cenik 2004: 53) örneklerine bakıldığında Türkiye'deki bu yeni davranış odaklı tanımlardan farklı olduğu görülmektedir.

Türkiye'de din eğitimi biliminin disiplin haline gelişi, daha önce kullanılan terbiye, terbiye pedagojisi, dini terbiye, dini talim ya da çok kısa bir süre kullanılan dini pedagoji (Tosun, 2009) yerine sosyal bilimler ve Türkiye'de bunların gelişimi çerçevesinde eğitim bilimlerinde kabul edilen yeni tanımlamaya göre şekillenmiştir. Din eğitimi biliminin kapsamı da aynı şekilde terbiye, talim, tahsil, tedris gibi kavramların yerine kullanılan eğitim, öğretim, öğrenim kavramları çerçevesinde belirlenmiştir. Tosun (2005: 20-23) din eğitimini "Bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir." şeklinde tanımlamaktadır. Tosun, eğitim kavramının anlam çözümlemesinde terbiye kavramına da değinmekte eğitim kavramının terbiye kavramının halefi konumunda olduğunu, sık sık birbirinin yerine kullanıldığını belirtmektedir. Ona göre eğitim kavramı "Rab" kökünden gelen terbiye kavramının bazı anlamlarını dışarda bırakmaktadır fakat kavramlar sadece etimolojik anlamlarını

değil kelimelere yüklenen anlamları da ifade ederler ve eğitim kavramının anlam yükünün çoğu, insanların yüklemelerinden gelir.

Eğitim kelimesi örneğinde olduğu gibi 1923'ten beri yaklaşık yüz yıllık süreçte kullanılan terminolojinin ve kavramlara yüklenen anlamların değiştiği görülmektedir. Uzun yıllar boyunca neredeyse her reform girişiminde farklı modellerin gündem olması nedeniyle öğretim programları öncekini geliştirmek yerine yeni kavramlarla öne çıkmıştır. Eğitim alanında yaygın olarak kullanılmayan kavramların yeni programlarda kullanılması programın anlaşılması ve uygulanmasını zorlaştıran bir durum olarak görülebilir. Eğitim bilimcilerin zaman zaman bu soruna dikkat çektiği ve çözüm geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Örneğin 31 Mart 2016 tarihinde Doğu Akdeniz Üniversitesi'nin ev sahipliğinde "Eğitimde Terim Birliği Çalıştayı" düzenlenmiştir. Bu çalıştayda, uzmanlar tarafından alanda yaşanan terim karmaşası ele alınarak terimlerin anlamları üzerinde tartışılmıştır (Sever vd., 2019).

DKAB öğretim programlarında Türkçeye uyarlanan yabancı kavramlara **yapılandırmacılık, öğrenme alanı, kazanım, beceri, değer, yetkinlik** örnekleri verilebilir. 2004'te farklı alanlar için geliştirilen programların farklı kişilerce hazırlanması nedeniyle constructivist kavramının karşılığı olarak oluşturmacı, yapılandırmacı, yapılandırıcı terimleri kullanılmıştır (Gömleksiz vd., 2006: 9). 2006 yılı DKAB programında ise constructivist karşılığı olarak yapılandırmacılık kavramının kullanıldığı görülmektedir. Fakat kullanılan kavram konusunda birlik bulunsa da kavrama yüklenen anlam konusunda birlik bulunmamaktadır.

Programda öğrenme alanı, "Birbiri ile ilişkili beceri, ünite ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi sınıflandıran bir yapıdır." şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006: 31). Aynı program kazanım kavramını kullanmış, "Kazanımlar öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde, öğrencilerin kazanması kararlaştırılan bilgi, değer, beceri ve tutumlardır." tanımı yapılmıştır (MEB, 2006: 20). Beceri kavramı "Öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde geliştirilmesi ve kazanılması, yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir." şeklinde tanımlanmıştır ve uluslararası kuruluşların sıklıkla vurguladığı skill kavramının karşılığı olarak kullanılmıştır. Yetkinlik kavramı ise 21. Yüzyıl Becerileri

kapsamında sıklıkla tekrarlanan competence kavramının karşılığı olarak programlarda yer almıştır. Dolayısıyla programın temel terimleri daha çok ekonomi temelli hazırlanan belgelerdeki kavramlar çerçevesinde şekillenmiştir. Değer ifadesi 2000 sonrası DKAB programlarında kullanılmaya başlanmıştır. 2018'de değer merkezli yaklaşımda Avrupa merkezli programlar ve Asya Pasifik Ülkeleri gibi uluslararası değerlendirmelerde başarılarıyla öne çıkan ülkeler göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2017: 10). Amerika'da ise değer kelimesi yerine moral kullanılmakta ve özelikle son yıllarda karakter kelimesi tercih edilmektedir. Japonya'da da moral kelimesi kullanılıp moraloji (moralogy) alanı bulunmaktadır (Berkowitz, 2002: 65).

Değer merkezli yaklaşımın benimsenmesinde uluslararası eğitim çalışmalarına dikkat çekildiği kadar Türkiye'nin tecrübesinin değerlendirilmediği görülmektedir. Nitekim bu tezin dördüncü bölümünde ele alınan programlarda değer merkezli programa benzer uygulamalar olduğu örneğin 1926'da ahlakın diğer derslere yayılmasının amaçlandığı, özellikle 1936 program sürecinde bunun sıklıkla vurgulandığı hatta okul dışı çalışmalarda da bu kapsamda düzenlemeler yapılması beklendiği, Türk kelimesinin üstün değerleri taşıyan kişiyle özdeş kullanıldığı, belirtilmişti. Değer merkezli program bu yönüyle Türkiye'nin tamamen yabancısı olduğu bir uygulama olmasa da bu süreçte uluslararası kuruluşlar ve diğer ülkelerdeki programalar üzerinden ve daha önceki ahlak kavramı yerine değer kavramıyla gündeme gelmiştir. Tüm bu kavramlar dikkate alındığında eğitim terimlerinde meydana gelen değişikliklerin program geliştirme sürecinde dış ülke modellerinden yapılan uyarlamalarla ilgili olduğu görülmektedir.

5.2.5. Eğitim Yönetim ve Denetimi

Öğretim programlarında ülkenin eğitim teşkilatı ve yönetim anlayışı program ve okul dışında olup eğitim süreçlerinin tamamını etkileyen bir durumdur. Eğitim yönetimi ve denetimi ile ilgili iki temel sorundan söz edilebilir. Bunlar programın çerçeve ve esnek mi detaylı mı olacağı ve programı kimlerin hazırlayacağı konularıdır.

Bazı ülkelerde program merkezden hazırlanarak okullara gönderilirken bazı ülkelerde eğitim politikalarında temel ilkeler belirlenerek programların

geliştirilmesinde okullara daha çok rol vermektedir. Türkiye'de öğretim programları bir merkezden hazırlanıp okullarla paylaşılmaktadır. Daha önce Osmanlı Devleti'nde okul programları konusunda özellikle son dönemde eğitimde merkezileşme çalışmaları yoğunlaşmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati gibi çalışmalarla eğitim kurumlarının denetim bakımından Nezarete tabi olması beklenmiştir. Fakat bununla birlikte okulların kendi programlarında değişiklik yapmasına da imkân tanınmıştır. Örneğin Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati'ne göre Tedrisat-ı İbtidaiye Meclisleri, mahalli şartlara göre gerekli değişiklik tekliflerini Nezarete bildirecektir. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki uygulamalarla ise sadece eğitimin denetimi değil yönetim işlerinin de büyük bir kısmı merkezden yürütülmek istenmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrası Vasıf Bey döneminde yapılan uygulamalarla idari ve mülki yapılanmaya göre eğitime katkıda bulunması gereken İl Özel İdareleri ve Tedrisat-ı İbtidaiye Meclisleri gibi birimlerin eğitim çalışmaları merkeze bağlanmaya çalışılmıştır. Bu girişim sonucu yereldeki eğitim birimleri ve eğitim alanında çalışan mesleki cemiyetler faaliyetlerini durdurmuştur.

Merkeziyetçi yapının neden olduğu zorluklar ve merkeze yüklediği aşırı yük Mustafa Necati Bey döneminde Maarif Eminlikleri oluşturularak hafifletilmeye çalışılmıştır. Hıfzırrahman Raşit Öymen,[23] 1926 Teşkilat Kanunu'nun yeni bir kuruluş olarak birkaç vilayetin öğretim ve eğitim işlerini Maarif Eminlikleri bölgeleri içinde ele almak istediğini belirtmektedir. Ona göre bu teşkilat merkeziyetçilikten kurtulmak amacıyla kurulmuş fakat bundan vazgeçilmiştir. Öymen Maarif Eminlikleri tecrübesinin başarısız olmasını iki ülkenin bünyesinin farklı olmasıyla açıklamaktadır:

> "Üniversite ile Bakanlık münasebetleri bambaşka bir bünye taşıdığı gibi idari taksimat bakımından bizdeki durum hiçbirine benzememekteydi. Batıda ve Birleşik Amerika'daki federatif idare nizamı, mahalli vazife ve yetkileriyle bizde yerleşmediği hatta tersine olarak bu arada küçük vilayet sistemine gidildiği için daha ilk yıllardan türlü düzensizlikler baş göstermiş ve bir nevi millî eğitim valisi gibi görülen maarif eminlerinin durumları, idare amirleriyle çatışmalara ve işlerin daha çapraşık bir hale gelmesine yol açmış ve memleketin iç işlerine taalluk eden hususlarda idari ve mali muvazene merkezliğinin Batı'daki usullere göre ve tarihi gelişimiyle bir arada

[23] 1954'ten 1979'a kadar "Eğitim Hareketleri" adlı bir dergi çıkarmıştır.

olgunlaştırılmamış olduğu için bu teşkilat kuruluşundan beş yıl sonra 1931 yılında 830 nolu kanunla lağvedilmiş ve eski maarif müdürlükleri nizamına dönülmüştür." (Öymen, 1965: 28-29)

Öymen'in açıklamalarından da anlaşıldığı üzere Mustafa Necati Bey dönemindeki bu yapıyla ABD'deki mahalli yapı benzeri bir teşkilat kurulmak istenmiş, 13 farklı Eminlik Mıntıkası[24] oluşturulmuştur. Fakat iki ülkenin teşkilat yapısını oluşturan unsurlar uyuşmazlıklara neden olduğu için başarılı olunamamıştır. Süreç içinde program geliştirmede taşra yapılanmasının katkısının da beklendiği düzenlemeler yapılmıştır. 1995'te Millî Eğitim Müdürlüklerinin program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması hedeflenmiştir. 1999'da Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi yürürlüğe girmiş, böylece, öğrenciler, veliler, mahalle muhtarları ve sivil toplum kuruluşları temsilcilerinin karar süreçlerine dahil olması sağlanmıştır. Yönerge çerçevesinde Türkiye genelinde 1899 eğitim bölgesi oluşturulmuştur (Erdem, 2002). Ancak merkeziyetçiliğin direnç haline gelmiş olmasından dolayı Bakanlıktan program beklentisi alışkanlığından uzaklaşılmamıştır. Program değişikliği ihtiyacını tespit etmek ve bu konuda gerekli adımları atmak Bakanlığa kalmış olmaktadır. Program değişikliğinin Bakanlıkta gündeme gelmesi ve buradan yönetilmesi öğrenci, öğretmen, veli gibi eğitim paydaşlarının ortak ihtiyaçlarının üst kurumlar aracılığıyla belirlendiği izlenimi vermektedir.

Yaklaşık yüz yıllık süreç göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de eğitim yönetimi arayışının devam ettiği söylenebilir. Yönetim merkezi mi olacak ya da merkeze bağlı yerel birimler de yönetim konusunda karar alma yetkisine sahip olacak mı konusunda ilkesel olarak bir netlik bulunmaktadır. Eğitim işleri tamamen Bakanlığın denetim ve yönetimindedir. Ancak merkeziyetçiliğin yükünü hafifletecek uygulamalar da denenmiş ve sorumlulukların yerel birimlere aktarılmasına çalışılmıştır.

Türkiye merkeziyetçi bir yönetime sahipken uyarlama yapılan ülkelerin önemli bir kısmı ademimerkeziyetçidir. Bunun yanında uluslararası kuruluşların hazırladığı rapor ve belgeler ademimerkeziyetçi yapıyla uyumlu öneriler içermektedir. Bu

[24] Öymen bu eminlik mıntıkalarını Ankara, İstanbul, İzmir, Trakya, Konya, Antalya, Adana, Sivas, Trabzon, Erzurum, Elaziz, Van, Gaziantep olarak belirtir.

nedenle model uyarlama konusunda uyumsuzluk görülmekte, tavsiye edilen kararlar uygulanamamaktadır.

Türkiye'de eğitim yönetimi uygulamaları kapsamında din derslerinin Bakanlık tarafından belirleneceği netleştirilmiştir. Fakat farklı inanç mensuplarının din derslerini alması, din dersi programlarının kimler tarafından hazırlanacağı ve kimler tarafından verileceği gibi konular sorun oluşturmuş ve bu sorunlar ortaya çıktıkça çözümler geliştirilmiştir. 1924 sonrası yönetimin merkezden yapılması uygulamalarıyla birlikte öncelikle gayrimüslimlerin çocuklarına verilecek din dersleri sorun alanı haline gelmiştir. Osmanlı Devleti'nde geleneksel olarak gayrimüslimler, malumat-ı diniye vb. derslerde mensup oldukları cemaatin belirlediği görevlilerden kendi inançlarını öğrenmişler, hazırlanan kanun, talimat ve programlarda belirtilen din derslerinin Müslüman öğrenciler için olduğu belirtilmiştir (Alaca ve Yıldırım, 2022: 6-8; Uyanık vd., 2021: 174). 1924 programında bu uygulama son bulmuş, din dersini almak istemeyenler için bir açıklama yapılmamıştır (Maarif Vekâleti, 1340). Diğer dinlere mensupların din dersini alıp almayacağıyla ilgili 1926'da da açıklama yapılmamış herkesin aynı dersi alması beklenmiştir. 1949'da ve 1968'de din dersi ve din bilgisi dersi isteğe bağlı olduğundan diğer inanç mensupları için sorun oluşturmamıştır. Ancak 1982'deki zorunlu din dersi yeniden Lozan'daki gayrimüslim haklarını gündeme getirmiş, daha sonra 1990'da muafiyet kararıyla bu sorun çözülmeye çalışılmıştır.

Eğitim programlarının bir merkezden hazırlanması ve bu süreçte diğer paydaşların değişiklik imkanına sınırlı düzeyde yer verilmesi programın kabul görmesi, benimsenmesi, uygulanması konusunda paydaşların desteğini kısıtlamıştır. Doğan'a göre (1970: 83) öğretmenler eğitim sistemiyle ilgili karar verme hiyerarşisinde en alt kademeyi oluşturmaktadır ve onların karar verme süreçlerine katılmaması birbiriyle çelişen kararların alınmasını kolaylaştırmıştır. Oysa öğretmenler öğrenciye en yakın mesafededir ve buna rağmen öğretmen daima başkaları tarafından kendilerine verilen kararları uygulamak seviyesinde tutulmuştur. Eğitim programlarındaki ani değişikliklerin öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü belirtilmektedir (Ünsal ve Üstün, 2024: 580). Özmantar ve Aktaş (2018: 2267)

öğretmenlerin bölgesel farklılıkların yeterince dikkate alınmadığını düşündüklerini ve öğretim programını yeteri kadar tanımadıklarını belirtmektedir. Araştırmalarda dikkat çekilen bu sorunlar çoğunlukla öğretmenlerin programdaki rolüyle ilişkili görünmektedir.

DKAB derslerinde de program değişikliğinde öğretmenlerin ikinci planda kaldığı söylenebilir. Nitekim Kaymakcan (2009) 25 farklı ilden toplam 774 DKAB öğretmeninin yenilenen DKAB programları hakkındaki çeşitli görüşlerini araştırmış, programın öğretmenlerin çoğu tarafından tam olarak incelenmediği ve öğretmenlerin program hazırlanırken temele alınan yaklaşımları yeterince bilmediklerini tespit etmiştir. Bunun temel nedeni merkezden belirlenen detaylı program anlayışı görünmektedir. Geliştirilen programlarda paydaşların rollerinin sınırlı olması ihtiyaç ve taleplerin göz önünde bulundurulmasını engellemiştir. 2006 programı dışında DKAB program geliştirme komisyonlarında kimlerin yer aldığı programlarda yer almamaktadır. Bu programda komisyondaki 13 üyeden 6'sı DKAB dersi öğretmenidir. Dolayısıyla yeteri kadar uygulayıcı bulunmuştur. Fakat program geliştirmede öğretmenlerin söz sahibi olması komisyonda görev almalarıyla sağlanamayabilir. Öğretmenlerin ve okulların daha esnek programları bulundukları çevrenin ihtiyaçlarını gözeterek gerekli düzenlemeler yapabilmesi merkezi programlar için daha elverişlidir. Fakat böyle bir durumda öğretmen yetiştirme sisteminin de önemi artmaktadır. Mevcut durumda eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki nitelikleri tartışılmaktadır (Yılmaz, 2017).

Din dersleri bakımından eğitim teşkilatı ve yönetim anlayışlarının model ülkede Türkiye'den farklı olması din dersleri programını devlet personelinin mi yoksa devlet kurumları dışındakilerin mi hazırlayacağı konusunda belirsizliğe neden olmuştur. Programların geliştirilmesi sürecinde incelemeler yapılan Almanya ve İngiltere gibi ülkelerde devlet okullarında din derslerinin programları kiliselerle anlaşmalar çerçevesinde veya ortak olarak hazırlanmaktadır. Türkiye'de Birinci Heyet-i İlmiye toplantısında dini tedrisat programının, diniyat ve terbiye uzmanlarından meydana gelen bir encümen tarafından hazırlanması kararlaştırılmıştır. Toplantıda Şeriye ve Evkaf Vekâleti Tedrisat Müdür-i Umumisi Hamdi Bey'in

hazırladığı layiha okunmuş ve kabul edilmiştir (Güzel, 1987: 346). Fakat program yapıldığında Şeriye ve Evkaf Vekâleti lağvedilmiş olduğundan alınan kararlar uygulanamamıştır. 1949'daki ihtiyari din dersleri programında ise Millî Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığının iş birliği söz konusu olmuştur (MEB, 1949). Daha sonra 1956'da programın sadece Bakanlık tarafından hazırlanacağı belirtilmiştir (MEB, 1956). 2000 ve 2006 programları Din Öğretimi Genel Müdürlüğü[25] tarafından geliştirilmiştir. Genel Müdürlük çalışmalarda kurum içinden birimlerle ve ayrıca üniversitelerle iş birliği yapmıştır.

Eğitim yönetimi ve denetimiyle ilgili bir diğer husus ülkelerdeki devlet okulu oranının farklılığıdır. Almanya'da olduğu gibi bazı ülkelerde devlet okulları dışında da cemaatlere ait ve programlarını kendilerinin belirlediği okullar bulunmaktadır. Bu okulların eğitim süreçlerine devlet müdahil olmayıp yasalara uygun eğitim yapılıp yapılmadığını denetlemektedir. Eğitim yönetim ve denetiminin bağlamından koparılmasıyla ülkeler yönetim bakımından benzer kabul edilmiş olmaktadır. Örneğin din derslerinin okullarda verilmesiyle ilgili Türkiye ve İngiltere karşılaştırması iki ülke arasındaki farklılığı ortaya koyar. İngiltere'de okulların dörtte birinden fazlası kilise okullarıdır (Gates, 2007: 417). Bu da devlet din dersiyle ilgili bir değişiklik yaptığında bundan etkilenecek öğrenci oranının Türkiye'den az olması anlamına gelmektedir. Türkiye'de ise programda herhangi bir değişiklik yapıldığında tüm öğrenciler etkilenmiş olmaktadır. İngiltere'de din derslerinde merkezi bir program bulunmayıp her bölge kendi programını hazırlamaktadır. Dolayısıyla İngiltere devlet okullarında din dersinin yorumlayıcı yaklaşıma göre verildiği varsayıldığında söz konusu okul kademesindeki tüm öğrenciler böyle bir yaklaşımdaki dersi almayacaktır. Aynı yaklaşımın Türkiye'de uygulandığı varsayıldığında ise yaklaşımın uygulandığı kademedeki tüm öğrenciler aynı eğitimi alacaktır.

[25] 1961 yılında İmam Hatip Okulları ve Yüksek İslam Enstitüleriyle ilgili işleri yürütmek için Din Eğitimi Müdürlüğü Kurulmuştur. Daha sonra Din Eğitimi Genel Müdürlüğüne, 1982'de Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne dönüştürülmüştür (Öcal, 2019: 21). 2023 yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Birim Çalışma Yönergesine göre Bakanlık birimlerinden gelen örgün ve yaygın öğretim programlarını incelemek ve oluşturmak görevi bulunmaktadır (MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün Teşkilat ve Görevlerine İlişkin Yönerge, 2023)

Türkiye'de öğretim programları geliştirilirken model alınan ülkelerdeki eğitim teşkilatları ve program anlayışının dikkate alınmadığı görülmektedir. Araştırma yapılan ülkeler çoğunlukla ABD, Almanya, Kanada ve İngiltere gibi merkeziyetçi olmayan ve dolayısıyla farklı okul türlerinin bulduğu ülkelerdir. Ayrıca bu ülkelerde okulların kendi programlarını yaptığı örnekler de bulunmakta, dolayısıyla öğretim programları çeşitlenmiş olmaktadır. Bu durum araştırma yapılan ülke modelini Türkiye'ye uyarlamayı ve modeller arasında bütünlük oluşturmayı zorlaştırmaktadır.

5.2.6. Din

Toplumda mevcut dinin teolojik özellikleri ve din devlet ilişkileri okul programlarında din derslerinde belirleyici olmaktadır. Derslerin okul programlarında yer alması, dini bir cemaatin din dersi amacıyla okul binasını kullanması, derslerin devlet ya da cemaat tarafından görevlendirilen öğretmenler tarafından verilmesi, öğretim programını devlet personelinin mi cemaat mensuplarının mı hazırlayacağı gibi konular her ülkenin eğitim sisteminde farklılaşmaktadır.

Fransa'da devlet kiliseyle mücadeleyi kazanan taraf görünümündedir. Bu nedenle din devlet ilişkileri gergin bir durumdadır. 1905'te çıkarılan Ayrılık Yasası sonrası kiliselerin eğitim faaliyetleri durdurulmuştur. Katolik, Lutherci ve Reformcu mezhepler ve Yahudilerle ilgili bazı kurumların bir kısmı kamu kurumu özelliğine sahiptir. 1958 Anayasasının 58. maddesine göre devlet tarafından tanınmayan dinler örgütlenebilirler (Arabacı, 1999: 80-81). Ülkede din eğitimi devlet okullarında verilmese de bunun dışındaki din eğitimi engellenmeyip Ulusal Din Eğitimi Merkezi (Centre National de l'Enseignement Religieux) piskoposluk servislerinde olduğu gibi çeşitli yollardan desteklenmektedir (Arabacı, 1999: 87).

Hristiyan nüfusun yoğun olduğu diğer ülkelerde ise din devlet ilişkilerinde daha çok mezhepler arası çatışmalar belirleyici olmuş bu nedenle din devlet ilişkileri, din kurumlarıyla bir çatışma değil devletin tarafsızlığı ekseninde şekillenmiştir. Örneğin Almanya'da mezhep çatışmasında belli bir kilisenin üstünlük elde edememesi devletin esnek ve uyumlu bir model oluşturmasını gerektirmiş ve cemaatlerin kamu tüzel kişisi olarak belli haklardan yararlanması sağlanmıştır (Doğan, 2008: 2-3).

İngiltere'de de bir devlet kilisesi bulunmakla birlikte devletin tüm mezheplere eşit mesafede olması ilkesi bulunmaktadır. Amerika'da kongrenin herhangi bir dini destekleyecek yasa çıkaramayacağı kararlaştırılmıştır. Bu nedenle okullarda din derslerinin tüm din ve mezhepleri kapsayacak şekilde verilmesi örnekleri tartışılmıştır. Ayrıca İngiltere'de belli bölgelerde yorumlayıcı, Almanya'da belli eyaletlerde mezheplerüstü yaklaşım gibi farklı modeller tecrübe edilmiştir.

İslam dini söz konusu olduğunda dini anlayış ve yorum farklılıkları Kur'an-ı Kerim'in anlaşılma şekliyle alakalı olarak ortaya çıkmaktadır. 2006 yılında benimsenen mezhepler üstü din dersi modelinin genel olarak İslam içi farklı yorumlara kaynak teşkil eden Kur'an-ı Kerim'in merkeze alınması şeklinde yorumlandığı belirtilmektedir (Usta Doğan, 2015: 132). İslam diniyle ilgili olarak dini doğru anlama konusunda ortaya konulan çabalar neyin dine uygun sayılıp neyin sayılmayacağı ile ilgili uzlaşılan konular bulunduğundan İslam içerisindeki farklı yorumların büyük bir çoğunluğu mümkün karşılanmaktadır. Buradan hareketle mezhebe dayalı (confessional kiliseye dayalı anlamında), mezhepler üstü veya mezhebe dayalı olmayan yaklaşımlar söz konusu olduğunda Türkiye'deki dini bağlamın farklı olduğu görülmektedir. Bu yüzden de Kur'an merkezli tanımlaması kullanılmakta ve mezhepler üstü denirken de İslam içi farklı yorumları birleştiren temel kaynak olarak Kur'an merkezlilik vurgulanmaktadır. Mezheplerüstü yaklaşım denilirken Maturidi Eşari gibi itikadi mezhep veya Hanefi, Şafii gibi ameli mezhep ayrımı kastedilmemekte Sünni Alevi ayrımından hareket edilmektedir. Dolayısıyla mezheplerüstü model Türkiye bağlamında Avrupalı örneklerinden oldukça farklı bir anlam kazanmış olmaktadır (bkz., bu tez 4.8.4.).

Dış ülkelerdeki din derslerine yönelik değerlendirmelerde zaman zaman dini kurumların devletle ilişkisine dikkat çekilmiştir. Örneğin Beşinci Millî Eğitim Şûrasında İsmail Hakkı Ülgen Müslüman çocukların din dersi konusunda Batılı ülkelerdeki dini cemaatlerin Türkiye'de söz konusu olmadığına dikkat çekmektedir:

> "Filhakika muayyen bir devre için din hocası yetiştiren müesseseler kapatıldıktan ve okullarda din dersleri kaldırıldıktan sonra memleketin %98'i gibi büyük ekseriyetini teşkil eden müslüman vatandaşların çocuklarına dinî terbiye verme imkânları kalmamıştır. Zira müslüman vatandaşların bu hususu

> temin edici ayrı bir cemaat teşkilâtları yoktur. Diyanet işleri teşkilâtı ise devlete bağlıdır. Ve binnetice Medeni Kanun'un 266. maddesi Müslüman veliler hakkında fiilen mâna ifa edemez hale gelmiştir. Buna mukabil gayrimüslim vatandaşlarımızın okullarında öteden beri olduğu gibi din terbiyesi ve dersleri verilegelmiş ve bu vatandaşların din adamı yetiştiren müesseselerinin faaliyeti hiçbir inkitaa uğramamıştır." (MEB, 1990a: 397)

Ülgen'in dikkat çektiği konu, azınlık okullarında din dersleri devam ederken Türk çocukların dinlerini öğrenecekleri bir merciin olmamasıdır. Aynı konuya Yedinci Millî Eğitim Şûrasında da değinilmektedir. Açılış konuşmasını yapan Millî Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu "Memleketimizde dini manada cemaat teşkilatı olmadığı için okullarımızda dini-ahlaki bir öğretim yapmamız gerekmektedir" demiştir (MEB, 1990b: 94). Lozan Antlaşmasının bir gereği olarak azınlık okullarında din dersleri, Türkiye'de din derslerinde yaşanan kesintili süreci yaşamamıştır. Kilise kurumunun bulunması programın hazırlanması ve hazırlanan programın kimler tarafından verileceğinin belirlenmesini kolaylaştırmıştır. Ayrıca Talim ve Terbiye Kurulu 29 Haziran 1960 Sinagog Kararı ile Hahambaşılar tarafından hazırlanan din dersi müfredatını ve Musevilerin çocukları için dini eğitim yapmasını kabul etmiştir (Ayhan, 2014: 411). Azınlıklar kendilerini temsil eden bir oluşuma sahip olduklarından verilecek dini eğitimin içeriği ve bunun kimler tarafından verileceği konusunda bir araya gelebilmişlerdir. Fakat Müslümanların kaynağını dinden alan böyle bir teşkilatı bulunmamaktadır.

Din, dini kurumlar ve eğitim ilişkisine çeşitli amaçlarla Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanların da dikkat çektikleri görülmektedir. Bunlardan 1930'da Türkiye'ye gelen Cenevre Jean Jacques Rousseau Enstitüsü Müdürü Pierre Bovet İzmir'deki konferanslarında dini terbiye hakkındaki soruları dikkate değer bulmuş, fakat bir öneride bulunmak yerine durum tespiti yapmıştır: "Anlatıldığına göre mektebi laikleştirirken Türkiye Cumhuriyeti din hissini kökünden söküp atmak istememiş veyahut bu his lüzumsuzdur dememiş. Muallimler dahi asla materyalist olmayıp idealizm yolları aramaktadırlar." (Şahin, 2020: 217) sözleriyle dinin tamamen dışlanmamış olmasını olumlu karşılamıştır.

Amerikalı uzmanlardan Rufi ise konuyu Amerika üzerinden değerlendirmiştir:

> "Kilise okulları dışındaki okullarda genel olarak din öğretimi yapılmaz. Amerika'da bu konu üzerine pek çok münakaşalar cereyan etmiştir. Bir aralık devlet adamları bu meseleyi önemle ele almışlardır. Fakat Meclis büyük bir ekseriyetle din öğretiminin okullara girmemesi üzerine karar almıştır. Amerika'da birçok dini guruplar, mezhepler olduğundan, din öğretimine müsaade olunduğu takdirde halk arasında çok ihtilafa sebebiyet verileceğinden endişe olunmaktadır. Bazı kimseler din öğretimini okullara sokmak için büyük bir gayret sarfetmektedirler. Fakat terbiyeciler okulda namus, şeref, doğruluk duygularını geliştirecek kuvvetli bir ahlak eğitimine ihtiyaç olduğu kanaatinde iseler de bunun din öğretimi dışında yapılması gerektiğine inanırlar. Ben şahsen talebelerimle meşgul olurken katiyen onların hangi din ve mezhepten olduklarını sormam. Biz dini dinamit gibi patlayıcı bir madde olarak kabul eder ve bu konunun okullarımızla ilişiği olmasını istemeyiz." (Rufi, 1956: 40)

Uzmanın sözlerinden anlaşıldığı üzere Amerika'da devlet okullarında din dersine yer verilmemektedir fakat aynı zamanda kilise okulları da mevcuttur. Dolayısıyla çocuklarına dini eğitim vermek isteyen aileler için alternatifler bulunmaktadır. Türkiye'de din derslerinin yeniden okul programlarına girmesi bir dini teşkilat dolayısıyla alternatif bir eğitim imkânı bulunmaması nedeniyledir. Devlet bunu üstlenmediğinde farklı gruplar dini güvenlik sorunu oluşturabilecek şekilde kullanabilmektedir. Daha önce de işaret edildiği gibi 1948'de Nihat Erim din dersinin softaların eline geçmemesi için devletin bunu üstlenmesi gerektiğini belirtmiş, (Erim, 2005: 252) DKAB dersinin zorunluluk kararında da benzer kaygılar etkili olmuştur.

Din devlet ilişkisine ve dini kurumlara dikkat çeken yabancı uzmanların bu konuda ülkeler arasındaki farklılıkları dikkate almadıkları görülmektedir. Öğretmen eğitimi hakkında rapor hazırlamak için davet edilen Maaske 1955'teki raporunda din eğitiminin mevcut şartlarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilmesini doğru bulmuştur. Fakat ona göre 15-20 sene içerisinde din eğitimi Bakanlığın dışında bırakılmalı ve iyi yetişmiş din adamlarına bırakılmalıdır (Maaske, 1955: 16). Çelik (2021:106) Maaske'nin bu önerisini Türkiye'nin sosyal, kültürel ve dini durumu hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasıyla açıklamaktadır. Çünkü Türkiye'de bir din adamı sınıfı bulunmamaktadır. Yaygın din hizmetlerinden sorumlu DİB bir devlet kurumudur. İslam dini kendisine nispet edilecek kurumsal yapı veya otoriteler konusunda net sınırlara sahiptir. Tevhit ilkesinin merkezde olması ve peygamberlerin de Allah'ın emir ve yasaklarından sorumlu oluşu, sıklıkla tebliğ görevlerinin

vurgulanması ve gerektiğinde uyarılmış olmaları gibi hususlar nedeniyle tarih boyunca herhangi bir kişi veya kurum dini bir otorite kabul edilmemiştir. Dolayısıyla diğer ülkelerde olduğu gibi cemaat teşkilatları Müslümanlar için mümkün olmamaktadır.

Türkiye'de devlet tarafından verilen dışında örgün din eğitimi verilmemektedir. Bununla birlikte ilk dönem programlar geliştirilirken inanç duygusu ve dine bağlılığın Türk toplumundaki önemi ihmal edilerek din dersleri okul programlarının dışında tutulmuştur. Konuyla ilgili olarak Cumhuriyet'in ilk yıllarında köylülerden istenilen mektep vergisi örneği dikkate değerdir. Toplumda önemli bir yeri olan dinin göz ardı edilmesinden dolayı köylüler inançlarına yer verilmeyen bir eğitim için vergi vermek istememişlerdir:

> "Halk diyor ki, bizden eğitim için on bin lira istiyorsunuz. Biz yirmi bin lira vereceğiz. Ama okullarda hiçbir öğrenci namaz kılmazsa o öğrenimden millet bir hayır görmez. Bu yüzden bizim eğitimimiz milletin yüreğinde yer tutmuyor. Okullarımız halkın gözünde tiksinçtir. Çünkü dini temellere ve memleketin ananelerine okullar saygı göstermiyor." (Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Millî Eğitim Bakanlarının Söylev ve Demeçleri, akt; Başgöz ve Wilson 1968: 61)

Köylülerin açıkça ifade ettikleri gibi eğitime kaynak ayırmalarında itiraz nedeni okulların halktan kopuk duruma getirilmesidir. Kesgin'e göre (2018: 132-133) Batılılaşma hedefini ya da laiklik anlayışı adına dinden uzaklaşmayı gerekli gören bir kültür politikası eğitime yansıtılmış ve örgün eğitim kurumlarından din dersi uzaklaştırılmıştır. Bu eğitim anlayışının toplumda oluşturabileceği kültürel çatışma ve yabancılaşma hesaba katılmamıştır.

Din hususunun etkili olduğu bir diğer konu din dersi müfredatının kimler tarafından hazırlanacağıdır. Türkiye'de 1922'den beri merkezi program kullanılmaktadır ve öğretim programları TTK tarafından oluşturulan komisyonlarca ya da Genel Müdürlüklerce hazırlanmaktadır. Din dersi programlarında İlahiyat Fakültelerinden veya 1949'da olduğu gibi Diyanet İşleri Başkanlığından destek alındığı gibi kurum içerisindeki DÖGM'den de destek alınmıştır. Diğer ülkelerde müfredat konusunda farklı yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin İngiltere'de Ulusal Müfredat 1988'de uygulanmaya başlanmış ve din dersleri bunun dışında tutularak din eğitimi programları yine yerel eğitim komisyonları tarafından hazırlanmaya devam

etmiştir (Turan, 2013: 138). Ders programlarını kimlerin hazırlayacağı ve dersi verecek öğretmen görevlendirilmesi aynı zamanda eğitim yönetimiyle ilgili bir konu olduğundan bir önceki başlıkta bununla ilgili detaylı bilgi verilmiştir.

5.2.7. Ekonomi

Hemen her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de ekonomik kalkınmayı sağlamak için eğitim sistemi bir araç olarak görülmüştür. Ülkelerin gelir durumu, gelir kaynakları ve bu kaynakların dağıtımı, eğitime ayrılan bütçe, eğitimde özel sermeye gibi konular ülkelere göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle model uyarlama sürecinde her iki ülkenin ekonomik durumu önemli bir faktördür.

Eğitimde başka ülke modelleri esasında ekonomik varsayımlara dayanmaktadır. Bray bunu bir önermeyle açıklamaktadır. Buna göre, A ülkesi yüksek işsizlik oranı ve düşük ekonomik büyümeyle ekonomik açıdan kötü durumdadır. Bu durum uygun becerilere sahip çalışanlar yetiştiremeyen eğitim sisteminin sonucudur. B ülkesi düşük işsizlik ve yüksek ekonomik büyümeye sahip ve ekonomik bakımdan başarılıdır. Bu durum büyük oranda iyi eğitimli iş gücüne sahip olmasının bir sonucudur. Eğer A ülkesi B ülkesinin eğitim sisteminin bazı özelliklerini benimserse A'nın ekonomisi gelişecektir (Bray, 2004).

Ekonomik büyüme oranları nedeniyle ekonomik yönden gelişmiş ülkelerden gelişmekte olan ülkelere doğru model aktarımının olduğu söylenebilir. Bu durum ciddi uyarlama sorunlarına yol açabilmektedir. Böyle bir model aktarımında şartlar en başından farklıdır. Ülkelerden biri yeteri ekonomik kaynağa sahipken diğeri kaynak yetersizliği yaşamakta ve bunu eğitim yoluyla gidermeye çalışmaktadır.

Ülkelerin ekonomi politikaları, eğitimin finans kaynakları ve harcamaları, ülkenin gelir durumu ve kişi başına düşen millî gelir ya da her öğrenci için ayrılan harcama miktarı konularında aradaki benzerlikler ya da nicel yakınlık azaldıkça modelin uyarlanması zorlaşmaktadır. Herhangi gelişmiş bir ülkenin eğitime ayırdığı devlet bütçesine aynı ülkede özel okul oranı ve kilise okulları oranı yüksekse devlet dışında ailelerin, özel şirketlerin ve dini cemaatlerin eğitim harcaması da eklenmelidir.

Çünkü eğitime devlet dışında da yüksek miktarda bütçe, emek ve zaman ayrılmış olmaktadır. Dolayısıyla eğitim harcamasıyla ilgili karşılaştırma yapıldığında anlamlı veriler elde etmek için bu detaylar dikkate alınmalıdır.

Türkiye'de dış ülke modellerinin uyarlanmasında ülkenin ekonomileri arasındaki farklılıkların dikkate alınmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Kirby, Dewey'in Türkiye'yi yeterince tanımadan önerilerde bulunmasını eleştirmektedir. Onun önerisine göre Amerika'da devlet üniversitelerinin kurulmasında yapıldığı gibi Türkiye'de demiryolu geçecek yerlerden sağlanacak hazine gelirleri, illerin daha çok tarımsal nitelikteki kolejlerinin anaparası olarak kullanılmalıdır. Kirby'e göre bu öneriyi Türkiye'de uygulamanın olanağı yoktur çünkü burada demir yolları devlet işletmesidir (Kirby, 2010: 79). Bu örnekte yabancı uzman, ABD'de eğitimin finans kaynakları ile Türkiye'deki kaynakların aynı olduğunu varsaymıştır. Kirby'nin benzer bir diğer eleştirisi Hıfzırrahman Raşit Öymen'in Tuskegee modelini Türkiye'ye uyarlamasına yöneliktir. Ona göre Öymen Tuskegee'nin arkasında onu tutan endüstri ve finans yatırım kârlarından gelen filantropik hibeler ve diğer gelirlerin bulunduğu ayrımına varmamıştır (Kirby, 2010: 82). Başgöz (1995: 144) ise yabancı uzmanların Türkiye'nin ekonomik durumunu dikkate almadan öğretmen maaşlarının artırılması örneği üzerinden ekonomik bağlama dikkat çekmiştir. Bu öneriyi uygulamak 1930'larda halka yeni vergiler yüklenmesine, alım gücünün azalmasına neden olmuştur. Oysa öğretmen maaşlarının zamanında ödenmesi daha uygun olacaktı.

Türkiye'de öğretim programlarının geneline bakıldığında ekonomik temeller bakımından bir bütünlük oluşturmadığı görülmektedir. Meşrutiyet döneminin teşebbüs-i şahsi (özel girişim) yaklaşımı 1924 ve 1926'da nispeten devam etmiş, 1930'larda ise devletçi eğitim politikaları benimsenmiştir. İkinci Dünya Savaşından sonra daha liberal politikalara dönülmüştür. Ergun (1995: 70) 1950'de Celal Yardımcı'nın Ford Vakfı ile kurmuş olduğu ilişki sonrası özel girişimciliğin esas alınmaya başlandığını, 1948'deki ilkokul programında özel girişimciliğin olmadığını belirtmektedir. Ekonomi politikalarına bağlı olarak Türkiye'de 1963 yılından itibaren planlı kalkınma dönemi başlatılmış ve kamu kesimi için emredici, özel sektör için yol gösterici olan kalkınma planları uygulamaya konulmuştur (Taş, 2017: 235). 1968

İlkokul programı, özel girişimciliğin eğitim ve öğretim anlayışını yansıtmaktadır. Çalışmaların DP döneminde başlaması ekonomik siyaseti özel girişimcilik üzerine kurulan DP'ye ters düşmemektedir ve program ekonomik idealler yönüyle hem Amerika açısından hem Demokrat Parti açısından tutarlıdır (Ergun, 1995: 70-71). Aynı özel girişimciliğe 27 Mayısçı Millî Birlik Hükümeti ve ondan sonra kurulan Koalisyon Hükümetine katılan CHP tarafından karşı çıkılmamıştır. Programı yürürlüğe koyan Adalet Partisinin de ekonomi siyaseti özel girişimciliktir (Ergun, 1995: 73). 1990 sonrası program değişikliklerinde de Dünya Bankası, OECD gibi ekonomik öncelikleri olan aktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Bu süreçte alınan kredilerin kullanılmasında örneğin 2000 yılında MLO modelinde Türkiye'nin ekonomik şartlarına göre harcamalar yapılmadığı anlaşılmaktadır. Türkiye'nin belli okullarında eğitim öğretimin asgari düzeyde gerçekleşebilmesi için çözülmesi gereken sorunları varken bu süreçte ısrarla okullar için materyal alımı önerilmiştir. Dolayısıyla bir yandan bütüncül bir planlama yapılması gerektiği söylenirken bir yandan da mevcut ekonomik kaynaklar orantılı kullanılamamıştır. 2004 programlarında ise başta uluslararası öğrenci değerlendirme programları olmak üzere çok sayıda dış referans kullanılmıştır. Aynı durum 2018'de de devam etmiştir. 2018'de Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve bu kapsamda belirlenen sekiz anahtar yetkinlik, öncelikleri ekonomik hedefler olan uluslararası kuruluşların belirlediği ilkeler doğrultusunda tespit edilmiştir. "1) Ana dilde iletişim, 2) yabancı dillerde iletişim, 3) matematiksel yetkinlikler ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, 4) dijital yetkinlik, 5) öğrenmeyi öğrenme, 6) sosyal vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, 7) inisiyatif alma ve girişimcilik, 8) kültürel farkındalık ve ifade" şeklide belirtilen yetkinliklerde daha çok çalışma hayatıyla ilgili konulara odaklanılmıştır. Sosyal vatandaşlık şeklinde belirtilen ve görünürde sosyal hayatla ilgili bir yetkinlikte de bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı bir şekilde katılımının sağlanması beklenmektedir (MEB, 2018: 4).

Bu süreçte sıklıkla dikkat çekilen uluslararası değerlendirme programları PISA ve TIMSS bağımsız çalışmalar olmayıp çok uluslu şirketler tarafından finanse edilmektedir. Teknoloji şirketlerinin sponsor olduğu kurumların sınavları ve yine teknoloji şirketlerinin sponsorluğunda hazırlanan beceri listeleriyle eğitimin öncelikli

amaçları piyasanın beklentileri kapsamında belirlenmiştir. Bu da eğitimin çok yönlü yapısı yerine daha sınırlı hedefler ortaya konmasına neden olmuştur. Çok uluslu şirketler nitelikleri, büyüklükleri ve dünya politikası üzerindeki etkileri bakımından diğer devlet dışı aktör ve örgütlerden farklıdır. Bu şirketlerin ekonomik ve siyasi ilişkilerdeki artan etkileri nedeniyle ve devletle ve uluslararası örgütler arasındaki karmaşık ilişkileri nedeniyle de hükümetler, iş adamları ve araştırmacıların yoğun ilgisine maruz kalmaktadır. Bu gelişimler göz önünde bulundurulduğunda çok uluslu şirketlerin ya da BM'nin kullandığı kavramla ulus-ötesi şirketlerin dünya politikasındaki etkilerinin artacağı öngörülmektedir. Bazılarının bunu memnuniyetle karşıladığı, bazılarının ise ekonomik gücün sorumsuz ya da mesuliyet taşımayan elitin elinde toplanmasını tehlikeli bulduğu belirtilmektedir (Bennett ve Oliver, 2015: 330).

Ekonomik bağlamın din dersleriyle ilgili olarak daha çok eğitimin finans kaynaklarıyla ilgili olarak gündeme geldiği söylenebilir. Eğitim finansmanı bakımından Türkiye'de devlet okullarındaki din dersleri bir tartışma alanı durumundadır. Dış ülkelere yönelik incelemelerde devlet tarafından sağlanmayan eğitim türlerinin dikkate alınmaması konuyla ilgili tartışmaları arttırmaktadır. Eğitim hizmetlerinde finansman yaklaşımları, kamusal kaynaklara dayalı, özel kaynaklara dayalı veya kamusal ve özel kaynaklara dayalı olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Ekinci, 2015: 187). Anayasaya göre ilköğretimin parasız ve zorunludur ve dolayısıyla ilköğretim kamu kaynaklarına dayalıdır.

Tüm ülkelerde örgün eğitim kurumlarının tümüne devlet tarafından finansman sağlanmamaktadır. Devletle anlaşmalar çerçevesinde eğitim yapan örgün eğitim kurumları yani kilise veya cemaat tarafından kurulan okullar finans kaynakları bakımından farklılık göstermektedir. Bu okulların bir kısmı kendi kaynaklarını kullanırken bir kısmı ise devletten belli yardımlar alabilmektedir. Amerika örneğinde 1960'larda farklı eyaletlerde halk okulları dışındaki dini okullarla ilgili tartışmalardan ekonomiyle ilgili olanlar; halk okullarına devam eden öğrencilerin faydalandığı ulaşım vasıtalarından faydalanmak ve parasız kitap temin etmek gibi konulardır (Berktin, 1961: 102-103). Söz konusu okulların ayrı bütçeleri bulunmakta fakat bunlar yetersiz kaldığından dolayı ek kaynak ihtiyacı ortaya çıkmakta ve devletin bunu karşılaması

tartışılmış olmaktadır. İngiltere örneğinde devlet tarafından açılan okullar dışında gönüllü yardım alan kilise okulları[26] ve devlet kontrolündeki kilise okulları bulunmaktadır. İngiltere bir devlet politikası olarak aileler bu okulları seviyor, bu okullar bazı mahalli idare okullarından daha iyi neticelere ve daha güçlü motivasyona sahiptir gibi gerekçelerle gönüllü kuruluşların desteğinde okullar açılmasını teşvik etmektedir (Gates, 2007: 417). Bu nedenle devlet tarafından okullara verilen maddi destek oldukça yüksek oranlardadır.

Dış modeller söz konusu olduğunda tercih edilen ülkelerin ve antlaşma yapılan uluslararası kuruluşların hangi ekonomi yaklaşımına sahip olduğu geri planda kalmaktadır. Örneğin DB neoliberal politikalara göre uygulamalar önermektedir. Neoliberal söyleme göre devletin sosyal alan dahil her alanda düzenleyici ve müdahil olduğu sosyal refah devletlerinin ekonomik sorunları bulunmaktadır. Bunlar yüksek bütçe açıkları, kamusal yatırımları, piyasaya müdahale, rekabete kapalı olma, özel teşebbüsü engelleme, sosyal programları ile yurttaşları çalışmaya değil tembelliğe itme nedeniyledir (Yıldız, 2008: 17).

> "Neoliberal söyleme göre devlet ticari faaliyet alanından çıkmalı, düzenleme ve güvenliği sağlayacak düzeyde küçülmelidir. Bu politik söylem esas olarak devletin çekildiği alanların özel sektöre devredilmesi, yani özelleştirme anlamına gelmektedir. Neoliberal iddiaya göre devletin ürettiği hizmetler rekabete kapalı, pahalı ve kalitesizdir. O halde bu hizmet alanlarında kaliteyi yükseltmek, fiyatları düşürmek için özel sektörün devreye girmesi ve rekabete açılması gereklidir." (Yıldız, 2008: 17)

Dünya Bankasının eğitim politikaları konusundaki yaklaşımı herkes tarafından kabul edilmemektedir. DB özellikle kendisini kamu ve özel sektörün eğitim hizmetlerinde denge ve uyum sağlayıcı sorgulanamaz bir otorite olarak sunmaya başlaması yönüyle eleştiri konusu olmaktadır (Nordtveit, 2012: 30).

Türkiye'de eğitim alanında özel sektörün katkısının artırılması için çaba gösterilmektedir. Fakat aynı zamanda devlet eğitimi temeldir ve eğitim alanının devlet kontrolünde olması millî egemenlik konusu kabul edilmektedir. Eğitimde devlet kontrolü sağlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu inkılap kanunları arasına alınmıştır. Din

[26] Bu okulların isimleri daha kuşatıcı olması için kilise okulları yerine inanç okulları olarak değiştirilmiştir.

eğitimi konusunda ise millî güvenlik sorunu da gündeme gelmektedir. Dahası dini suistimal eden gruplar güvenlik sorunlarına neden olmuştur. Bu nedenle devlet din eğitimi konusundaki yetkisini kimseyle paylaşmamaktadır.

Türkiye'de öğretim programlarının ekonomik gelişmişlik düzeyini artırmayı hedeflediği ve gittikçe rekabet temelli hedeflere dönüştüğü görülmektedir. Din dersleriyle de ilk programlardan bu yana çalışan, ülke ekonomisine katkıda bulunan, kazandığını paylaşan, zekât ve sadakalarını devlet tarafından kurulan vakıflara bağışlayan bir dindar profili hedeflenmiştir. Örneğin 1926'da "İslamlar arasında ictimai muavenetlere bir esas teşkil eden sadaka ve zekât üzerinde tevakkuf edilerek zekât ve sadakanın hastahane, darul aceze, himaye-i etfal gibi hayırperver müesseselere veyahut memleketin müdafaası maksadıyla teşkil eden cemiyetlere verilmesinin daha hayırlı olduğunu anlatmak lazımdır." maddesi bulunmaktadır.

Din derslerinin okul programlarında yeniden yer verilmeye başladığı 1949 yılında temel etkenlerden biri komünizmin yaygınlaşmasını engellemek olmuştur. Komünist ekonomi politikaları ile pragmatizm temelli ekonomi politikaları farklıdır. Pragmatizm neoliberal yaklaşımlara temel oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin ekonomik amaçları olması beklenen bir durumdur fakat eğitimin ekonomik kalkınma dışında da hedefleri bulunmaktadır. DB ile yapılan anlaşmalar, OECD raporları gibi ekonomik büyüme odaklı değerlendirmeler eğitimi ekonomiye indirgeme riski taşımaktadır. Dolayısıyla program geliştirme komisyonlarından öncelikli hedefleri ekonomi olan kurumların raporları ve tavsiye kararları doğrultusunda beklentiler, üyeleri baskı altında bırakmaktadır. Bu konuda özellikle 2018 DKAB programında başta yer alan ortak metnin DKAB dersinin burada dikkat çekilen ekonomi merkezli yaklaşıma uygun hale getirilmesi için baskı oluşturduğu söylenebilir.

5.2.8. Coğrafi Konum ve Demografik Yapı

Ülkenin coğrafi konumu ve yer şekillerinin durumu sosyal hayatın şekillenmesinde etkili olduğu gibi eğitim sisteminde de önemli etkiye sahiptir. Birbirine yakın olan ya da benzer özelliklere sahip coğrafyalar arasında model geçişleri daha kolay olabilmektedir. Karşılaştırmalı eğitimcilerden Foster'a göre en

anlamlı karşılaştırmalar en yakın ülkeler arasında olanlar ve en verimli karşılaştırmalar da ülkelerarası değil, kentsel-kırsal bölgelerin karşılaştırılması gibi ülke içi olanlardır (Genç Sel, 2004).

Coğrafi koşullar okula başlama yaşından okul günlerine, ders saatlerinin başlamasından okul binalarının özelliklerine kadar eğitimde belirleyici bir unsurdur. Aynı şekilde daha çok coğrafya şartlarına bağlı olarak şekillenen nüfus dağılımı da eğitimi etkilemektedir. Türkiye'de yeryüzü şekilleri, su kaynaklarının dağılımı, yer altı kaynakları gibi coğrafyadan kaynaklı nüfus dağılımı nedeniyle Karadeniz'deki yerleşim bölgeleri ile Güneydoğudaki yerleşim alanlarının kuruluşu farklıdır. Başka ülkelerdeki modellerden faydalanırken bu değişkenlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü yerleşimin dağınık ya da toplu olması aynı anda eğitim alabilecek öğrenci sayısı gibi konularda dolayısıyla eğitim hizmetlerinin ekonomik bir şekilde yaygınlaştırılmasında etkili olmaktadır.

Ülkelerin coğrafi özellikleri eğitim yönetimi anlayışlarını da etkilemektedir. Fransa'nın coğrafi şartları ulaşımı bu da eğitimdeki merkeziyetçi yapıyı kolaylaştırmıştır (Hardré ve Harriman, 1928: 303). Türkiye'nin coğrafi koşullarına bakıldığında ise bu özelliklerde bir ülkenin merkezi programla yönetilmesinde sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu sorunu çözmenin yollarından biri programların çerçeve program şeklinde hazırlanması ve okullara program içeriği konusunda yetkiler verilmesidir. Coğrafi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda merkezden hazırlanan programların çerçeve ve esnek programlar olması daha uygun bir yaklaşımdır. Fakat 2000 ve 2006 programlarının oldukça detaylı programlar olduğu görülmektedir. Ademimerkeziyetçi yönetimlerde program belli bir bölge için hazırlandığından detay içermesi uygulamada bir sorun oluşturmayabilir. Ancak geniş coğrafyalardaki bölgelerin merkezi bir yapı tarafından yönetilmesi durumunda esnek ve çerçeve programlar uyum sağlama bakımından daha elverişlidir.

Türkiye'nin coğrafi konumu ve farklı kültürlerin bir kavşak noktası olması eğitim alanındaki önemli çalışmaların takibine imkân tanımıştır. Orta ve Doğu Avrupa ile olan coğrafi yakınlık ve bu yakınlığın kolaylaştırdığı yoğun ilişkiler nedeniyle 1800'lerde yeni gelişen eğitim akımlarının kolaylıkla transfer edilebileceği bir ortam

oluşmuştur. Özellikle Cenevre eğitim çevresiyle ilişkiler eğitim kaygılarının öne çıktığı bir ilişki biçimi görüntüsündedir. Ayrıca eğitim modellerinin tercih edilmesinde politik ilişkilerin coğrafi yakınlıktan daha çok etkili olduğu da görülmektedir. Fransa, Almanya, Rusya ve ABD modellerinin kullanılması bu ülkelerle siyasi ilişkiler tarihine benzer bir seyir göstermiştir. Yine Türkiye'nin SSCB ile olan coğrafi yakınlığına rağmen daha uzak olan Amerika ile 1950'lerde eğitim alanında iş birliği yapması da politik ilişkilerin daha çok etkili olduğu örneklerdendir.

Coğrafi koşullar gibi ülkelerin nüfusu, nüfus artış hızı, okula devam edecek yaştaki nüfus, çalışma yaşındaki nüfus oranı, kırsal ve kentsel nüfus gibi demografik özellikleri de öğretim programlarının düzenlenmesinde etkili olmaktadır. Demografik açıdan ortak yönleri daha fazla olan bölgelerin olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmek, başarılı yönlerinin nedenlerini tespit etmek daha kolay olduğu gibi iyi örnekleri uyarlamak da daha kolay olmaktadır.

Türkiye'de dış modeller uyarlanırken nüfus dağılımının dikkate alınmadığı söylenebilir. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi verilerine göre 31 Aralık 2024 itibarıyla Türkiye'nin nüfusu 85.664.944 olmuştur (Nüfus: Demografik Durum, Dil, t.y.). İnanç bakımından Türkiye'de belli bölgelerde yoğunlaşan farklı inanç, mezhep ve yorumların olduğu bilinmektedir. Türkiye'de Dini Hayat Araştırmasına göre nüfusun yüzde 99,2'si İslam dinine mensup olduğunu belirtmiştir (Türkiye'de Dinî Hayat Araştırması, 2014). Bu orana rağmen zorunlu din dersini almak istemeyenler bulunmaktadır.

Din derslerinden muafiyetin Hristiyan veya Museviliğe mensubiyetin belgelendirilmesine bağlı olması DKAB derslerini almak istemeyen diğer vatandaşları hukuki yollara mecbur bırakmaktadır. Zengin davası ve Yalçın ve diğerleri davası gibi Alevi[27] olduğunu belirten ebeveynler tarafından açılan davalar bulunmaktadır. Bunlardan Zengin davasında baba, kızının DKAB derslerinden muafiyeti talebiyle; İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İstanbul İdare Mahkemesi ve Danıştay'a başvurmuştur. İç hukuk yollarında istediği sonucu alamayan davacı konuyu AİHM'e

[27] Alevi nüfus konusundaki değerlendirmeler için bkz, Turan, 2013: 226-227.

taşımış, DKAB dersinin çoğulcu, nesnel veya eleştirel bir şekilde işlenmediğini, laiklik ilkesi ile bağdaşmadığını, İslam inancının Sünnî yorumunu yücelttiğini iddia etmiştir (Demirtaş, 2024: 137).

Türkiye'de din dersleri bakımından Hristiyan nüfusun yaygın olduğu ülkeler örnek gösterildiğinde dini kurumsal yapı farklılığı gündeme gelmektedir. Çünkü nüfusun din, mezhep ya da inanç esaslı olarak kaydının yapıldığı devlet tarafından onaylanmış kilise benzeri bir yapı veya yasayla tanınmış dini grup örgütlenmesi bulunmamaktadır. Dolayısıyla referans gösterilen dış örneklerde devletin dini kurumlarla ilişkisi ve bununla ilişkili olarak doğrudan devlet tarafından gerçekleştirilmeyen eğitim faaliyetlerinin bulunduğu dikkate alınmayabilmektedir.

Dış ülke incelemeleri genellikle yoğun olarak Avrupa ülkelerine yönelik yapılmaktadır. Bu ülkeler çok fazla göç alan ve dolayısıyla dini demografi bakımından oldukça çeşitlidir. Burada devlet okullarına giden göçmenler dikkate alınarak yapılan çeşitli düzenlemeler Türkiye için geçerli olmayabilmektedir. Örneğin İngiltere tamamen devlet tarafından açılan ve yönetilen okul oranı düşük olmakla birlikte belli bölgelerde bu okulları göçmen çocukları ve eğitim masraflarını kendileri karşılayamayan ailelerin çocukları tercih etmektedir. Bu durum dikkate alınmadığında tüm İngiliz öğrencilerinin aynı eğitimi aldığı varsayımı üzerinden öneriler geliştirilmiş olmaktadır. İngiltere'de Londra Merton Bölgesi Din Eğitimi Uzlaşmalı Çerçeve Müfredat Programında İslam, Yahudilik, Hinduizm, Budizm ve Sihizm konuları yer almaktadır (Şimşek, 2014: 88). Ülkede nüfus %71 Hristiyan, %3,1 Müslüman %1.1 Hindu geriye kalan kısmını ise diğer din mensuplarından oluşmaktadır (Şimşek, 2014: 88). Dolayısıyla din dersleri konusunda yapılan düzenlemelerde bu nüfus dağılımı dikkate alınmaktadır.

Bu tez çalışmasında "Eğitim Yönetim ve Denetimi" ile "Din" başlıklarında da dikkat çekildiği üzere devletin kiliselerle ilişkisi her ülkede farklılık göstermektedir. Almanya'da bir dini cemaatin devlet tarafından tüzel kişi olarak tanınması nüfusla doğrudan ilişkilidir ve belli üye sayısına ulaşmış olma ve bunun süreklilik göstermesi şartı bulunmaktadır. Devlet, anayasa ve yasalarda cemaat olarak ifade edilen din ya da mezhep mensuplarını temsil eden bir tüzel kişiliğin iş birliği ve onayı olmadan din

dersi hakkında karar alamaz ve uygulayamaz. Buna dersin okul ders çizelgesine alınması, amaçlarının, ünitelerinin, konularının, konu içeriklerinin belirlenmesi, kitaplarının onaylanması, öğretmenlerinin dersi vermek üzere görevlendirilmesi vb. dahildir (Selçuk ve Tosun, 2005: 422). Burada kiliseler devletin eğitim görevinin ortakları gibi görev yapmaktadır (Er, 2003: 127). Katolik kiliselerin hukuki durumları Vatikan ve Hitler tarafından 1933'te imzalanan Reichskonkordat'la düzenlenmiştir. Din dersi kilise tarafından görevlendirilen öğretmen tarafından verilmektedir. Kilise tarafından öğretmen temin edilememesi durumunda bölgenin piskoposundan din dersi verecek kişi için Missio Canonice denilen özel bir izin belgesi alınması gerekir. Din dersi çocuk doğduktan sonra vaftiz edilmesiyle başlayıp anaokullarında verilen din eğitimiyle devam eden bir sürecin devamı niteliğindedir. Ayrıca kiliselere bağlı çok sayıda anaokulu, ilk ve ortaokul bulunmaktadır. Gimnazyumlardan mezun olanlar doğrudan üniversiteye girebildiklerinden Katolikler bu okullara oldukça önem vermektedir (Arabacı, 1999: 75-78). Din-devlet hukuku sözleşmeleri (Religionsverfassungsrechtliche Vertraege) kapsamında Müslüman Dinî Cemaatlerle Yapılan Devlet Sözleşmeleri bulunmaktadır (Dilbirliği, 2021: 122).

DKAB programlarında yapılan değişikliklerde merkezi program üzerinden yaklaşımlar geliştirildiği ve coğrafi koşullar ve demografik yapının öğretim programlarıyla ilişkilendirilmediği söylenebilir. 2000 yılında yapılan programda mezheplerüstü anlayış benimsenmekle birlikle esneklik ilkesine göre hazırlandığı belirtilmiştir. Bununla farklı mezheplere mensup kişilerin olduğu sınıflarda öğretmene hareket imkânı sağlanmak istenmiştir (Çapcıoğlu, 2006: 74). AİHM kararları sonrası derslerin kültür boyutu öne çıkarılmış ve İslam inancına dair konular azaltılmıştır. Yine de açılan davaların devam ettiğine bakılırsa konuya yönelik çözümlerin yetersiz bulunduğu anlaşılmaktadır.

5.3. Meşruiyet Aracı Olarak Dış Ülke Modelleri

Türkiye'de eğitimde yeni bir düzenleme yapılacağı zaman dış ülke modelleri, yabancı okullardaki uygulamalar, yabancı vakıflarla yapılan ortak çalışmalar, uluslararası kuruluşların tavsiye kararları, uluslararası değerlendirme programları gibi

dış referanslara baş vurulmuştur. Kapsamlı program değişikliklerinde başta Batılı örnekler olmak üzere diğer ülkelerdeki uygulamalar gündemde tutulmuştur. Programlarla ilgili amaç, ihtiyaç, yöntem gibi hususlarda yapılacak değişiklikler temellendirilirken **medeni dünyada olduğu gibi, çağdaş ülkelerde olduğu gibi, demokratik ülkelerde olduğu gibi, gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar, en iyi örnekler, uluslararası standartlar** benzeri ifadeler kullanılmış ve yapılacak değişikliklere diğer ülkelerin tecrübeleri üzerinden gerekçe oluşturulmuştur. Böylece yeni düzenlemeler zorunlu bir ihtiyaç olarak gösterilmeye çalışılmış, eğitimcilerin ve kamuoyu desteğinin sağlanması hedeflenmiştir. Bu ifadeler çoğu zaman belli bir temelden yoksun olarak ve ikna amacıyla kullanılmış, böylece yapılan yeniliklere meşruiyet kazandırılmak istenmiştir. Erdoğan (2003: 1) 1990'lı yılların sonlarında zorunlu eğitimle ilgili tartışmalarda Batıda olduğu gibi veya çağdaş ülkelerde olduğu gibi söylemlerinin gelişi güzel bir şekilde kullanıldığına işaret etmektedir.

Schriewer eğitimde ödünç alma ve başka yerlerden ders almaya referans vermeyi dışsallaştırma eylemi (externatization) olarak tanımlamaktadır. Ona göre uluslararası standartlar tanımı ile hayali bir uluslararası topluluğa veya diğer millî eğitim sistemleri, reform modelleri, reform stratejileri şeklinde somut ötekiye referans gösterilerek reformları uygulamak için dışsal bir otorite kaynağı harekete geçirilmektedir (Çelik, 2012: 61). Steiner-Khamsi (2004: 203) başka yerden alıntı yapılmasını meşrulaştırma (certification) olarak tanımlamaktadır.

Dış modellerin meşruiyet amaçlı kullanılması durumu Türkiye için de geçerlidir. Yapılmak istenen değişikliklerin yabancı bir uzmana söyletilmesi bu çabanın bir sonucudur. 1926'da meslek okullarıyla ilgili düzenlemeler için yabancı bir uzman davet edilmesi hakkında Maarif Vekili ile Talim ve Terbiye Dairesi Başkanı arasında geçen bir konuşma yabancı uzman konusundaki ısrarın nedenini gösteren bir örnek teşkil eder. Vekil Mustafa Necati Bey yabancı bir uzman davet etmek isteyince Mehmet Emin Bey "Hayhay, bir mütehassıs davet edelim ama iki üç ay için değil, hiç olmazsa iki sene için... Bir adam ne kadar zeki olursa olsun iki ay içinde yabancı bir memleketin ihtiyacını nasıl görür?" (Erişirgil ve Varlık, 2011: 52) demiştir. Mehmet Emin Bey'e göre (Erişirgil ve Varlık, 2011: 52) yabancı bir uzmanın program önerisi

ya kendi kitaplarından çıkarılmış ya da Belçika'da mesleki öğretim veren okulların programından koparılmış olacaktır. Necati Bey ise "Canım, biz istediğimizi yapacağız, fakat bilirsin, bu memleket benim sözüme de senin sözüne de değer vermez. Gerekir ki bir yabancı bizim istediklerimizi söylesin." (Erişirgil ve Varlık, 2011: 52) cevabı vermiştir.[28] Bu konuşma yapılmak istenen yeniliklerin dışarıdan gelecek uzmanlar yoluyla sunulmasına verilen önemi ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yabancı uzman davetleri yapılmak istenen değişiklik konusunda karar alıcıları ve diğer paydaşları ikna etme çabasıyla ilişkili görünmektedir.

Türkiye'de hızlı karar almayı sağlaması yönüyle farklı ülkelerdeki eğitim modellerinin eğitimcilerden daha çok eğitim yöneticileri tarafından tercih edildiği söylenebilir. Bu konudaki temel motivasyonlardan biri ise ülkelerin eğitim amaçları konusunda belli standartların olduğu düşüncesidir. Örneğin Demokrat Parti Döneminde Maarif Vekili olan Celal Yardımcı Dünya Öğretmenler Kongresindeki konuşmasında "Hür milletlerin talim ve terbiye sahasındaki hedefleri mahalli hususiyetler bir yana bırakılırsa aynıdır" diyerek başka ülkelerdeki eğitimlerin standart özellikleri konusundaki tutumunu ortaya koymuştur (Karahan ve Evrim, 1956). Oysa aynı senelerde henüz denenmemiş uygulamalar konusunda uyarıları olan düşünürler de bulunmaktadır. Bakan Yardımcı'nın buradaki konuşmasından sadece birkaç sene önce düzenlenmiş olan Beşinci Millî Eğitim Şûrasında Bedi Ziya Egemen sosyal bilgiler dersi önerisine ilişkin şunları söylemiştir:

> "UNESCO'nun tavsiye ettiği bu tecrübe henüz başka memleketlerde meyvesini vermeden tatbik etmeye kalkmak, okullarımızı tecrübe tahtası haline getirmektir. Rica ederim, bugün üç senede beş senede bir program değiştirmekteyiz. Bir Amerikan prensibi hâkim olur, bir Orta Avrupa prensibi. Okullarımız bu metotların tecrübe tahtası haline getirilmemelidir. Bunları deneme okullarında denedikten sonra mutabakatlarını ölçmek ve ondan sonra tatbik etmek lazımdır." (MEB, 1990a: 371)

[28] Sonunda Bakanın talep ettiği üzere yabancı uzman davet edilmiş ve yanına bir tercüman verilerek rapor hazırlaması istenmiştir. Mehmet Emin Bey bu süreci "Reisin (kendisini kastederek) korktuğu başına gelmişti. Belçikalının verdiği raporun bir kısmı kendi yazdığı bir kitaptan çıkarılmış yahut Belçika'da mesleki öğretim veren okulların programlarından koparılmıştı. Çünkü onlar matbu idiler." şeklinde özetlemektedir.

Dolayısıyla eğitimcilerin temkinli ve seçmeci tutumlarının aksine eğitim yöneticilerinin daha hızlı karar vermek amacıyla zaman alacak uygulamalardan kaçındıkları, bunun yerine pratik çözümler tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca eğitimde reformların geniş katılımlı olarak yürütülmesi gerekirken bir an önce halka somut çözümlerle gelmeye çalışan yeni yönetimler için tüm paydaşları dahil edecek çabalar yapılması zor bir iş ve zaman kaybı olarak görülebilmektedir. Katılımcıların artmasıyla birlikte konunun karmaşıklaştığı düşünülerek gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, İngilizlerde olduğu gibi, Fransa'da olduğu gibi, Anglosaksonlarda olduğu gibi, Japonlarda olduğu gibi gerekçelerle tecrübe edilmiş modellerle argümanlar güçlendirilmiştir.

Müfredat reformlarını meşrulaştırmak için öteki eğitim sistemlerine ve uluslararası göstergelere sıklıkla referans verilmiştir. 2004'teki program çalışmaları eğitimde dış meşruiyet arayışına verilebilecek örneklerden biridir. Müfredat reformunu savunanlar, Kuzey Amerika, Avrupa ve Uzak Doğu gibi diğer eğitim sistemlerindeki değişikliklere, reformlara ve Avrupa Birliği normlarına atıfta bulunmuşlardır (Gür vd., 2012: 6). Ayrıca reform sürecinde sıklıkla uluslararası değerlendirmelerde Türkiye'nin sıralamasına dikkat çekilmiştir. Özellikle PISA sonuçlarının düşük olması eski programla ilişkilendirilmiş ve program değişikliği gerekçesi olarak gösterilmiştir (Gür vd., 2012: 4). Çelik'e göre (2012: 119) 2004 müfredat reformları sürecinde sıklıkla, AB, OECD, küreselleşme ve çeşitli uluslararası göstergelere referans verilmiş olması Schriewer'in söz ettiği dışsallaştırmanın sosyo-mantığının işlediğini göstermektedir.

Bakanlık, program tanıtımları sırasında özellikle uluslararası değerlendirmelerde geri sıralarda yer almaktan bahsetmiştir. Fakat yapılan reformlara rağmen 3 yıl sonraki PISA sonuçlarında ciddi bir değişiklik olmamıştır. Bakanlık yeni müfredatta değil müfredatın uygulanmasında sorun olduğunu belirterek yeni programı savunmuş ve bunu etkili bir şekilde uygulayamadığı gerekçesiyle öğretmenleri suçlamıştır. Bakanlığın referans gösterdiği PISA aslında doğrudan programla ilişkili olmayan bir çalışmadır. Dolayısıyla bu sonuçlara yapılan vurgular yeni düzenlemeleri gerekli göstermek amacı taşımaktadır. Bu da program geliştirme sürecinde kullanılan

dış referansların eğitimi geliştirme amacından çok yeniliklere toplumsal destek sağlamak gibi sosyolojik sebeplere dayandığını göstermektedir. Ayrıca PISA'nın geçerliliği ve güvenilirliğine yönelik kültürel farklılıklar ve çeviri sorunları, yöntemsel sıkıntılar, örneklem seçimi, OECD'nin düzenlediği bir sınav olması, eğitim sistemleri üzerinde gizli hükmedici gücü, eğitimin belli çıktılarını göz önüne alması, standartları övmesi, özel sektörle iş birliği içinde olması ve yarattığı psikolojik tahribat gibi eleştiriler bulunmaktadır (Bakioğlu ve Kirişçi Sarıkaya, 2012: 103). Tüm bu eleştirilere rağmen değerlendirme sonuçları Türkiye'de iç siyasette eğitim reformu yanlıları tarafından politika manipülasyon aracı olarak veya dış bir destek aracı olarak kullanılmıştır (Gür vd., 2012: 4).

Farklı konularda görülen dış ülke örneklerinin meşruiyet amaçlı kullanılması DKAB dersleriyle ilgili düzenlemelerde de görülmektedir. Dış ülkelerdeki uygulamalar, din derslerinin programlarda yer alması, yaklaşımı, amaç ve içeriği gibi konularda savunulan düşünceye destek sağlama amacıyla örnek gösterilmiştir. Ahlak derslerinin verilmesi ya da veriliş biçimiyle ilgili dış ülkelerdeki uygulamalara göndermeler yapılması da benzer bir durumdur. 1943'te İkinci Maarif Şûrasında Ahlak Komisyonu üç amaç belirlemiştir.

> "1. Türk diline, kültürüne, inkılabın eser ve esaslarına, umumiyetle Türklük idealine bağlı bir Türk,
> 2. Bütün medeni milletlerce kabul edilen yüksek ahlak ilkelerini benimsemiş bir insan,
> 3. Kendine ve başkalarına saygı gösteren, haysiyet, şeref ve namus sahibi bir şahsiyet yetiştirmek" (T.C. Maarif Vekâleti, 1943: 104).

Ahlak eğitiminin bu üç amacından ikincisine göre ahlak konusunda bütün medeni milletlerce kabul edilen temel ilkeler öncelenmiş olacaktır.[29]

Okullarda din dersi tartışmalarında derslerin okullarda verilmesi gerektiğini belirtenler sıklıkla başka ülkelerden örnekler vermişlerdir. Aynı şekilde okullarda yer almaması gerektiğini düşünenler, zorunlu olmasını isteyenler, isteğe bağlı olmasını veya seçmeli olmasını isteyenler de görüşlerini desteklemek için çeşitli ülkelerdeki örneklerden söz etmişlerdir. Özellikle din dersine yeniden okullarda yer verilmesi

[29] Bu dönemdeki programlarda neden ayrı bir ahlak dersinin olmadığı açıklanmıştı. Bkz: 4.3.4.

sürecinde yapılan tartışmalarda sıklıkla dış ülke tecrübeleri aktarılmıştır. Örneğin Nihat Erim'in (2005: 252) "Günlükler" adlı hatıralarında anlattıklarına göre din işlerinin görüşüldüğü 21 Şubat 1948'de yapılan bir toplantıda okullarda din dersleri de tartışılmıştır. Toplantıda Millî Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer, laikliğe aykırı olur iddiasıyla din derslerini hem millî eğitim öğretmenlerine vermemek hem parayı devletten vermemek fikrindedir. Bunun üzerine Erim, laikliğin nasıl uygulandığını Batı ülkelerinden örneklerle anlatmıştır: "İngiltere'de, Fransa'da, İsviçre'de, Almanya'da ilkokullarda ihtiyari din dersleri vardır. Masrafı devlet öder. Reşat bu deliller karsısında ses çıkaramadı. Meğer onun maksadı bu işi okul aile birlikleri delaletiyle görmek imiş." Erim bu örneklerini kendi iddiasını meşrulaştırmak amacıyla kullanırken Sirer'in niyetini de değerlendirmektedir. Buna göre Bakan Sirer'in MEB dışında bir din dersi düşündüğü dolayısıyla Almanya'dakine benzer bir din dersi modeli tesis etmek istediği anlaşılmaktadır. Erim ise din dersinin softaların eline geçmemesi için devlet eliyle yapılmasını istediklerini ve Hasan Saka'nın hem parayı vermeyi hem de maarifin hocaları (Bakanlığın atadığı personel) vasıtasıyla okutmayı kabul ettiğini belirtmektedir (Erim, 2005: 252).

Din dersinin verilmeye başlanmasından sonra 1953 yılında gerçekleştirilen Beşinci Millî Eğitim Şûrasındaki tartışmalarda dış ülkelere yapılan referanslar yeniden sıklıkla kullanılmıştır. Toplantıda Bülent Nuri Esen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesine referansla din derslerinin olmaması gerektiğini, laik olmayan yarı teokratik devletlerde bile ilköğretimin laik olduğu ilkesinin anayasaya konulduğunu belirtmiştir (MEB, 1990a: 374; 376). Esen, konuyu dersleri kimin vereceğiyle de ilişkilendirmiştir:

> "Dugi gibi Colliare gibi birtakım adamların eserlerinden, ihticaçlar yaptık. Yabancı tatbikatın veçhesini anlatmağa çalıştık. Arzım odur ki; öğretmeni hür, müstakil düşüncesi ile bırakmak, ellerine çocuklarımızı tevdi edeceğimiz kadar büyük mesuliyette bir şahıs olarak görmek istiyorsak fikir ve inanışlarında hür bırakmak istiyorsak, kendisine dini tedrisat yaptırmamalıyız. Bu nevi tedrisatı ancak din adamı yapabilir. Din adamının yapmasıdır." (MEB, 1990a: 387).

Bu ifadelerde görüldüğü gibi Esen, dersleri kimin okutacağı konusunda dış ülkelerdeki uygulamalardan çıkarımlarla din dersini sadece din adamlarının yapması

gerektiğini belirtmiştir. Aynı toplantıda Tevfik İleri, Kadri Yörükoğlu gibi isimler ise İnsan Hakları Evrensel Beyannamesini imzalayan devletlerin okullarında da din dersleri olduğunu belirtmişlerdir. Tevfik İleri "Bütün medeni demokrat memleketlere bakalım, her birinin mekteplerinde din tedrisatına yer verilmiştir." demekte ve Şûra üyelerine dağıtılmış olan İngiltere'nin 1944 kanunundan bahsetmektedir (MEB, 1990a: 388-389). Toplantıda İsmail Hakkı Ülgen vicdan hürriyeti ve laiklik bakımından yaptığı değerlendirmeden sonra Batılı örneklerden söz etmektedir:

> "Garbın lâyik memleketlerinde okul diyanete karşı cephe almaz; vicdan hürriyetine ve çocuk velilerinin dinî kanaatlerine hürmetkârlık esası üzerinde bitaraf kalır. Bu bitaraflığa binaendir ki çocuklarını okula yazdırmaya gelen velilere okul idaresi din dersleri hakkındaki kanaatlerini sorar. Alacağı cevaba göre din dersleri okuyacak ve okumayacak olan çocukları ayırır. Din dersleri okuyacak çocuklara din dersi hocası (Aumonier) haftanın muayyen saatlerinde derslerini verir." (MEB, 1990a: 396)

Peyami Safa Avrupa'da muhtelif tarihlerde Kale, Montreal, Lotarno, İsveç, Niş, Sente ve Paris'te yapılan konferanslarda alınan kararların okullarda din derslerini gerekli gördüğünden bahsetmiştir (MEB, 1990a: 434-435). Ayrıca toplantıda diğer ülkeler dışında Türkiye'deki yabancı okullardaki din dersleri de gündeme gelmiş, Hüsnü Dikeçliğil görev yaptığı İtalyan okullarında kilisede din eğitimi alan çocuklar üzerinden örnek vermiştir (MEB, 1990a: 416). Dolayısıyla Türkiye'de eğitim yapan yabancı okullardaki modeller de karar verecek mercilere örnek olarak sunulmuştur.

Benzer tartışmalar 1968 İlkokul Programı için çalışmalar devam ederken düzenlenen Yedinci Millî Eğitim Şûrasında da yapılmıştır. Ancak burada daha önceki tartışmalarda görülen referans çeşitliği bulunmamaktadır. Bunun yerine askeri yönetimin de etkisiyle belli kurumlar ve belli belgeler esas alınarak tartışmalar yürütülmüştür. Burada da Batılı ülkelerdeki bağlama dikkat çekildiği görülmektedir. Nitekim ülkemizde dinî-ahlaki öğretiminin devlet tarafından yapılması ihtiyacının arkasındaki temel nedenlerden biri olarak diğer ülkelerde olduğu gibi cemaat teşkilatı olmaması gösterilmektedir. Anayasa'da "Din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır." maddesi bulunmaktadır ve Batıdaki gibi bunu yapacak cemaatler olmadığına göre bu sorumluluğu devlet üstlenmelidir (MEB, 1990b: 94).

Aynı toplantı sırasında Eğitim Millî Komisyonu Raporunun hazırlanmasında Ford Vakfı ve ICA'nın yardım ettiği anlatılmıştır (MEB, 1990b: 102). Böylece yapılan çalışmaların bu kuruluşlarla ortak yürütülen çalışmaların sonucu olduğu vurgulanmak ve alınacak kararlara meşruiyet kazandırmak istenmiştir. UNESCO, Avrupa Konseyi ve Milletlerarası Eğitim Bürosunun yayınlarının eğitim hizmetlerinde daha iyi kullanılması için neler yapılması gerektiği belirtilerek (MEB, 1990b: 161) yapılacak düzenlemelerin uluslararası gelişmelerle uyumlu olduğu üzerinden paydaşların desteği sağlanmaya çalışılmıştır.

İsteğe bağlı din dersleriyle ilgili tartışmalarda olduğu gibi 1980 sonrası din dersinin zorunlu olması ve verileceği eğitim kademesiyle ilgili düzenlemelerde de yapılmak istenen değişikliklere meşruiyet sağlamak için sıklıkla dış ülkelere referanslar görülmektedir. 24 Temmuz 1981'de Kenan Evren Batılı örneklerden hareket etmiş "Artık yeni aldığımız bir kararla, ilk ve ortaokullara, liselere mecburi din dersi konacaktır. Bu suretle çocuklarımız din bilgisini bu okullarda alacaklardır. Bugün Batılı ülkelerin çoğunda okullar, din dersi vermektedir." demiştir (12 Eylül: Öncesi ve Sonrası, Millî Güvenlik Konseyi Genel Sekreterliği, 1981: 292). Yapılacak değişiklikler için hazırlanan raporlarda da devlet okullarında din derslerine ilişkin Batılı örneklerden söz edilmiştir. Ayhan (2014: 538-539) tarafından hazırlanan raporda laik ve çağdaş Batılı ülkelerde de zorunlu din dersi uygulamaları olduğuna dikkat çekilmiş, ABD ve Avrupa ülkelerinde din dersinin özel kurumlar, kiliseye bağlı öğretim kurumları dışında devlet okullarında bile en az iki ya da üç saat zorunlu olarak okutulduğu belirtilmiştir. Beyza Bilgin, laik bir ülke olan Almanya'da din derslerini incelemek için Almanya'ya gitmiş ve raporunu Bakanlığa sunmuş (Doğan, 2020: 33) Mehmet Aydın ise din dersinin din kültürü şeklinde isimlendirilmesini kendisinin önerdiğini belirtmiştir. "Çünkü bir ad konacaktı zaten, o adı ben icat etmedim. 'Religious culture and moral knowledge.' O zaten Batıda birçok yerde var, Batıda birçok yerde din kültürü olarak okutuluyor" (Gürçel, 2013: 336-337) diyerek Batılı örneklere dikkat çekmiştir. 1980'lerdeki dış ülke incelemelerine yönelik yoğun çalışmalar her ülkede din dersinin o ülkenin tarihi sürecinde şekillenen farklı bir uygulaması olduğunu ortaya koymuş ve karar vericilerin işini kolaylaştırmıştır. Böylece bir din dersinin programa konulmasının laik ülkelerdeki uygulamalara

muhalif olmayacağı ve Türkiye gerçeklerinin dikkate alınarak halkın ihtiyaçları doğrultusunda bunun gerekli olduğu netlik kazanmıştır.

DKAB dersi programa konulduktan sonraki yıllarda özellikle 1990'lardan sonra dış ülkelerdeki din dersi uygulamalarının akademik düzeyde kapsamlı bir şekilde ele alındığı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1997 yılında Ankara İlahiyat Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi tarafından düzenlenen "Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu"nda Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Japonya, ABD ve Türkiye'de din öğretimi konuları ele alınmıştır (Güneri Öztaşbaşı, 1997). 2001 yılında DÖGM tarafından alanında uzman yabancı din eğitimi araştırmacılarının da katılmış olduğu "Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu"nda din öğretimi karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmıştır. Ancak bu dönemde karşılaştırma çalışmalarının bir nedeninin de Avrupa ülkelerindeki Türk vatandaşların din eğitimi ihtiyaçları için Türkiye'den yardım istemesi olduğunu belirtmek gerekir. Bu konuda özellikle Almanya'daki din dersi modeli ülkenin kendisine özgü eğitim yönetimi ve eğitimin sürdürülmesinde dini cemaatlerin yeri nedeniyle ayrı bir gündem oluşturmuştur. Bu nedenle Almanya üzerine akademik çalışmalar diğer ülkelerden daha fazla yapılmıştır. Almanya'da devletin dinleri tanıması için gerekli şartlar nedeniyle Türkler okullarda din dersi alamamışlardır. Müslümanlar için kişilerin doğunca kaydının yapıldığı bir cemaat yapısı bulunmadığından orada yaşayan Türkler Türkiye'den yardım talep etmişler ve devlet de bu konuda çözüm geliştirmek için Almanya'ya yönelik araştırmaları desteklemiştir. Diğer ülkelerdeki din derslerine yönelik akademik çalışmalar AB üyelik süreciyle birlikte 1999'dan sonra AB ülkeleriyle ilişkili olarak tartışılmaya başlanmıştır. Örneğin 2002 yılında "Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu" düzenlenmiştir. AB ülkelerinde okullarda din dersleri durumu özel olarak çalışılmış ve çeşitli uluslararası belgelerde okullarda din dersinin zorunlu olmasının devletlerin inisiyatifinde görüldüğü örneklerden sıklıkla söz edilmiştir. Avrupa Konseyine üye 46 ülkenin 43'ünde din derslerinin bulunması ve bunlardan 25 ülkede zorunlu din dersi uygulaması DKAB dersleri temellendirilirken kullanılan örneklerden olmuştur (Önder, 2016: 13).

AB ülkelerindeki modellerin araştırılmasıyla din öğretiminde yeni yaklaşımlar ortaya konulduğu ve DKAB dersinin yaklaşımının dış ülkelerdeki uygulama örnekleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Dersin yaklaşımının belirtilmesi 2006 yılındaki program değişikliğiyle olmuştur. Programa göre "Dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslam'ın kök değerleri çerçevesinde "mezheplerüstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebî tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı" anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir." (MEB, 2006: 2). Burada ifade edilen mezheplerüstü ve dinler açılımlı olarak özetlenen yaklaşımda Avrupalı örneklerin Türkiye özelinde yorumlandığı anlaşılmaktadır. Nitekim daha önce verilen din derslerinde de herhangi bir mezhebin esas alınmayacağı belirtilmiştir. Sadece zorunlu din derslerinde değil, din dersleri isteğe bağlı olduğunda da bu hususa dikkat edilmiştir. Örneğin 1962 yılında yapılan Yedinci Millî Eğitim Şûrasında "Okullarda mezheplerden birine karşı herhangi bir tercih gösterilmeyecek ve mezheplerin iştirak ettiği İslami esaslar öğretilecektir." denilmektedir (MEB, 1990b: 95). Bu nedenle 2006'daki mezheplerüstü ve dinlerarası açılımlı yaklaşım daha çok Almanya örneğinin yorumlanması olarak değerlendirilebilir. Almanya örneğinde mezheplerüstü din öğretimi; birleştirici ve çoğulcu model olmak üzere iki şekilde anlaşılıp uygulanabilmektedir. Birleştirici model mezhepsiz ya da mezheplerüstü şeklinde yorumlanmaktadır. Mezhepsiz din dersi şeklinde yorumlayanlara göre din öğretiminin tarafsız olabilmesi için öğrencilerin tümüne yönelik olmalıdır. Dinin ortak ilkeleri okutulmalı, mezheplerle ilgili ayrıntılara girilmeden mezheplerin ortak noktaları programa dahil edilmelidir. Çoğulcu modelde ise din dersi toplumun aynası olmalıdır ve her mezhebi, dini, dünya görüşünü ve ahlak anlayışını ayrı ayrı öğretim konusu yapmalıdır (Bilgin, 2001: 83). Türkiye'deki uygulama örneğinin ise birleştirici modele uygun olduğu belirtilmektedir (Yapıcı ve Yürük, 2015: 34).

Hemen her programda diğer ülkelerde tecrübe edilen modellere referans gösterilerek yapılan düzenlemelerin uluslararası boyutta bir karşılığı olduğu mesajı verilmiştir. Böylece değişikliklerin halka anlatılacağı örnekler bulunmuş ve kamuoyu desteği sağlamaya çalışılmıştır.

5.4. Programlarda Dış Ülke Modellerinin Meydana Getirdiği Eklektik Yapı

Bu tezde ele alınan 9 programın her birinin hazırlık aşamasında dış ülke incelemeleri yapılmıştır. İnceleme yapılan ülkelerden uyarlanan modeller arasında bir sentez oluşturulamadığından ardışık programlar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Hemen her program değişikliği eskiyi kökten değiştirme hedefiyle yapıldığı halde yapılan yenilikler birbirine eklenmiş ve programlar arasında bütünlük oluşamamıştır. Nitekim konuyla ilgilenen çok sayıda araştırmacının eğitim sistemi ve öğretim programlarının farklı ülkelerdeki uygulamaların bir araya getirildiği eklektik bir yapı görünümünde olduğuna dikkat çektiği görülmektedir (Ergun, 1995: 61; Ertürk, 1988; Ülken, 2013: 283; Aydoğan, 2018).

Hilmi Ziya Ülken, 1924-1940 arası dönemi farklı ülkelerin eğitim anlayışlarının çatışması nedeniyle buhran devri olarak tanımlamaktadır. Ülken, çatışma halinde olan bu felsefeleri sosyoloji eğilimi, Bergson metafiziği ve tarihi, diyalektik materyalizm, pragmatizm, Alman romantizminden mülhem yeni idealizm anlayışı ve İkinci Dünya Savaşı süreciyle başlayıp artarak devam eden Amerikan eğitim anlayışları olarak özetlemekte (Ülken, 2013: 120) ve ortaya eklektik bir yapı çıktığını belirtmektedir:

> "Son bir asırdır Türk maarifi Fransız, Alman ve Anglo-Sakson eğitim sistemleri arasında zikzaklar yapmışsa da bunlardan hiçbirini ciddi olarak benimsememiş, sık sık değişmeler yüzünden bu denemelerin izleri birbiri üzerine katılarak aynı maarif sistemi içinde tutarlılığı olmayan parçalar yan yana eklenmiştir." (Ülken, 2013: 283)

Bu eklektik yapı Cumhuriyet Dönemi boyunca din dersleri için geliştirilen öğretim programlarının gelişim aşamalarında belirgin bir şekilde görülebilmektedir. Din dersinin okulda mı okul dışında mı, program içinde mi program dışı mı olacağı, programının kimler tarafından hazırlanacağı gibi çoğu konudaki tartışmalar dış ülke modellerinden uyarlama isteğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Öncelikle Cumhuriyetin ilk yıllarında benimsenen merkeziyetçiliğin günümüze kadar yerleşik bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Merkeziyetçiliğin

sağlamış olduğu geniş yönetim ve denetim özelliği kurumsal olarak yerleşmiş ve bunun sonucunda programalar MEB'de hazırlanıp okullarla paylaşılmaktadır. 1950 sonrası ise Amerikan etkisi eklenmiş, sistematik olması, doğrudan programlarının değil program geliştirme yaklaşımının model alınması ve akademik ve kurumsal çalışmalar yoluyla gerçekleşmesi nedeniyle Amerikan program geliştirme anlayışı yerleşik hale gelmiştir. 2000'lere gelindiğinde model arayışlarında Avrupa ve Uzak Doğu ülkelerinin de bulunduğu daha geniş kapsamlı çalışmalar sürdürülmeye başlanmıştır.

5.4.1. İki Kıtada Program Anlayışları

Türkiye'de eğitim bilimlerinde Avrupa'dan Amerika'ya yönelişinde iki kıta arasındaki farklılıklar ortaya çıkmaktadır. İki kıta arasında eğitim alanının gelişimi bakımından belirgin farklılıklar bulunmaktadır fakat bütün farklılıklarına rağmen iki kıta arasında ayrım yapmanın gittikçe zorlaştığını da belirtmek gerekir. Ayrım yapmayı zorlaştıran temel etken her iki kıtanın artan eğitimsel ilişkileri sonucu eğitim sistemlerinin ortak yönlerinin artmasıdır. Örneğin yükseköğretime geçişin kolaylaştırılması ve herkese açık oluşu 1800'lerde Amerikan eğitiminin karakteristik bir özelliğiyken aynı yıllarda Avrupa modelinde daha çok kabiliyet ve yetenek öncelenmiş, isteyen ve yetenekli öğrencilerin kabulü üzerinden hareket edilmiştir. Fakat 1890'lardan sonra Almanya ve İngiltere'de de yükseköğretime geçişin kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Almanya ve İngiltere bu konuda gittikçe Amerika modeline benzer çalışmalar yapmıştır (The United States Bureau of Education, 1908). Bir diğer örnek ise ABD'de başlayan program yaklaşımının Avrupa ülkelerinde de ilgiyle karşılanmasıdır. Bu örneklerde olduğu gibi ülkelerin eğitim yapılarındaki ortak yönler artmaktadır. Son yıllarda okullar ve eğitim biçimlerinin ulus devletlerin küresel sivil toplumların gölgesinde kalmasıyla tarihte hiç olmadığı kadar birbirine benzer hale geldiği belirtilmektedir (Öksüz Gül, 2023: 203).

Avrupa ve Amerika'nın program geliştirme geleneği, hedef yazımı ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımı gibi konularda farklılıkları bulunmaktadır. Eğitim programı geliştirme her iki kıtada tarihsel bakımdan farklı gelişim süreci seyretmiştir.

Avrupa'da programla ilgili çalışmalar pedagoji ve didaktik kapsamında yer alan ve farklı ülkelerden çeşitli alanlarda düşünürlerin fikir ve tecrübelerini içeren bir alandır. Pedagoji çalışmaları Avrupa'daki psikoloji çalışmalarının eğitime uyarlanması şeklinde gelişim göstermiştir. Bu nedenle Avrupa'da dolayısıyla Türkiye'de pedagoji alanı psikolojiyle ilişkili olarak gelişmiştir. Bunun bir sonucu olarak Türkiye'de eğitim kurumlarında terbiyeyle ilgili ilk dönem çalışmalarda usul-i terbiye ve ilmunnefs bir arada kullanılmıştır. Pedagoji ve psikolojinin bir arada yer alması geleneği İstanbul Üniversitesinin kuruluşunda da devam etmiştir (Widmann, 1981: 51). 1935 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulan Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesinde de Pedagoji-Psikoloji Kürsüsü birlikte yer almıştır (Çeşitli Memleketlerde Üniversitelere Bağlı Eğitim Fakülteleri Eğitim Enstitüleri, Eğitim Kolejleri, Eğitim Bölümleri ve Kürsüleri, 1967: 20).

Avrupa ülkeleri arasında programların hazırlanması yönüyle genel olarak 19. yüzyıl sonları itibariyle 1) merkezi teşkilat ve program anlayışı 2) ademimerkeziyetçi teşkilat ve program anlayışı 3) merkezi teşkilat ve özerk program anlayışı olmak üzere üçlü bir tasnif yapılabilir.

Fransa'da merkezden belirlenen ve her okulda aynı saatte ne okutulacağı belli bir program anlayışı bulunmaktadır. Fakat bu aşırı merkeziyetçi teşkilat ve program yapısıyla birlikte belli ölçüde öğretmen özerkliği de sağlanmıştır (Vexliard, 1970: 40). Güney ve Doğu Avrupa ülkelerinde de merkezi bir teşkilat ve program yapısı bulunmaktadır. Yönetim ve program bakımından ademimerkeziyetçi yaklaşım örneği Almanya ve daha çok Almanca konuşulan ülkelerde yaygındır. Almanya'da okul günleri, okla başlama yaşı ders saatleri gibi konularda standartlaşma sağlanmış fakat eyaletlerin eğitim işlerine müdahale edilmemektedir. Eğitim politikasına uygun olduğu sürece program konusunda okullar ve öğretmenler özgürdür. İngiltere'de de ademimerkeziyetçi yönetim ve program yapısı bulunmaktadır. Belli konularda ortak karar alınabilmesi için uzlaşma sağlayacak çalışmalara önem verilmiştir. Devletin kamu eğitimiyle ilgilenmesi Almanya ve Fransa'ya göre daha geç bir tarihe denk gelmektedir. İngiliz ampirizmiyle de ilişkili bu yaklaşım nedeniyle serbestlik ve çeşitlilik korunmaya çalışılmıştır. Ülkede eğitim sorunlarının hızla çözülmesi arayışı

nedeniyle 1880'lerde Matthew Arnold gibi eğitimciler diğer ülkelere yönelik araştırma gezileri yapmıştır. Coğrafi olarak Fransız ve Alman yaklaşımlarının arasında yer alan ülkede her iki yaklaşım da tartışılmış ve çoğunlukla ikisi de eleştirilmiştir. Almanya'daki yaklaşım nispeten övgüyle karşılanmış fakat İngiltere bağlamının farklı olduğu gerekçesiyle eğitimin devlet tarafından kontrol altında tutulmasına mesafeli durulmuştur. Rusya merkezi yönetim yapısı ile müfredat özerkliğini bir araya getirerek bir sentez oluşturmuştur. Eğitimin sıkı bir kontrol altında tutulduğu Sovyet Rusya döneminde bile okul Komünizmin ilkelerini yaymak için bir araçtır fakat Komünist politikaya uygun oluğu sürece eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenler kendi programlarını hazırlayabilirler ve bireysel deneyimler konusunda özgürlüğe sahipler (Kandel, 1933: 312, 478).

Amerika'da program geliştirme alanı Avrupa'ya göre daha teknik ve eğitim sürecinin tüm detaylarını içeren bir yapıdadır. Program geliştirme 1918 yılında Franklin Bobbit tarafından yazılan "Eğitim Programı (The Curriculum)" (Bobbitt, 1918) ve "Eğitim Programı Nasıl Yapılır (How to Make a Curriculum)" (Bobbitt, 1924) isimli çalışmalarla başlatılmaktadır. Bu çalışmalarda bilimsel metot hedeflerin tespitinde, teknik boyut ise hedeflerin yaşantılarla eşleştirilmesinde söz konusudur (Aktan, 2015: 47). Her bir hedefin hangi aşamada öğrenciye kazandırılacağı bu hedefle ilgili yaşantıların nasıl tasarlanacağı teknik bilgi ile mümkün olmaktadır (Aktan, 2015: 47). Daha sonra Tyler sekiz yıllık çalışma (eight year study) kapsamındaki okullarda görev yapmış ve Taba ile birlikte program geliştirmede tek doğru yolu bulmaya çalışmışlardır. Yaklaşık 50 yıllık sürede alandaki kuramsal girişimlerin neredeyse tamamı, program nasıl geliştirilir? sorusunun yanıtlanmasına adanmıştır (Rüzgar, 2020: 1156). 1970'lerde Schwab, eğitim programlarının krizde olduğunu, tek yöntem ve kuramsal çalışmalar yerine pratik çalışmalarla bundan kurtulabileceğini belirtmiştir (Shcwab 1969). Daha sonra yeniden kavramsallaştırmacılar ise açıkça "Program Geliştirme: Doğumu: 1918, Ölümü 1969" (Rüzgar, 2020: 1158) alanın artık yok olduğunu ilan etmişlerdir.

Amerika'da program geliştirme alanının can çekiştiği ve ölümünün ilan edildiği 1970'li yıllar Türkiye'de bu alanın kurumsallaşması için kollektif çalışmaların

yapıldığı yıllardır. Böylece tıpkı Amerika'daki gibi yıllarca program nedir, nasıl yapılır üzerine çalışmalar yapılmıştır. Türkiye'de Amerika'daki program geliştirme anlayışının yaygınlaşmasıyla birlikte Avrupa kıtasında daha önce yaygın olan ve Türkiye'de savunulduğu kadar eleştirildiği yönleriyle oldukça aşina olunan Avrupa merkezli pedagoji anlayışları etkisiz kalmaya yerini Amerikan program geliştirme alanına bırakmaya başlamıştır. Aktan ve Serpil (2018: 130) 1960 sonrası dönemde, eğitim fakültelerinde eğitim bilimleri bölümlerinin örgütlenme şeklinin teknik bilimsel geleneğe göre yapıldığını ve lisansüstü programlar da bu perspektif doğrultusunda tasarlandığından dolayı program ve öğretim konusuyla ilgili yayınlarda Kıta Avrupası geleneğine ilişkin pedagojik söylemlerin görmezden gelindiğini belirtmektedir. Bu yeni anlayışın bir sonucu olarak program geliştirme sürecinde görev alanlar, oluşturulan komisyonlar, program geliştirme aşamaları, programda kullanılan terimler gibi çoğu konuda değişim meydana gelmiştir. Bümen (2020: 766) eğitim programlarındaki Amerikan etkisini izah ederken Türkiye'nin ABD'den kavram ve kuram ithal ettiğini ve bu ithalatın orta/kuzey Avrupa'dan değil, sadece Anglo-Amerikan ülkelerden yapıldığını belirtmekte ve Türkiye'de bilimsel-siyasi-sosyal-ekonomik-teknolojik alt yapıdan hareketle oluşmuş, kendine özgü bir eğitim programı paradigmasının bulunmayışını Amerikanizasyon olarak tanımlamaktadır.

Amerika'daki program geliştirme alanı 1950'lerden sonra Türkiye'deki çok sayıda eğitimci tarafından savunulmuştur. Amerikan usulünü savunan Vedide Baha Pars'a göre Amerika'daki program anlayışının özelliği araştırma ve düşünme usulüne göre öncelikle problemlerin tespiti, tarifi ve sonra bilinen objektif usullerle araştırmalara girişilmesi, bulunan hal çarelerinin denenmesi ve bu suretle umumî neticelere varılmasıdır. Bu metodu kullanmak taklitçilik değil, 20. yüzyılda her sahada büyük gelişmelere yol açan ilmî metodu eğitim sahasına tatbik etmeye çalışmaktan ibarettir (MEB, 1990a: 683). Amerika'daki eyalet yapısı göz önünde bulundurulduğunda Türk eğitimcilerin Amerikan usulüyle ilgili genel olarak usul vurgusu yapmaları anlamlı görünmektedir. Amerika'dan dönen araştırmacıların program geliştirmede aşamalardan söz etmesi ve problem çözme vurgusu yapması bu yeni yöntemle yakından ilgilidir. Örneğin Varış "Eğitimde Program Araştırmaları" adlı yayınında temel araştırma ve uygulamalı araştırma tasnifi yapar ve "Eğitimde

Program Araştırmalarında Aşamalar" alt başlığında problemin teşhisi ve tespiti, problemin çözümü ve sonuç kısımlarına yer verir (Varış, 1969: 25-26).

Anlaşıldığı kadarıyla Alman-Fransız çekişmesinin ortaya çıkardığı gerginlik ortamında yeni bir sentez oluşturmakta zorluk çeken eğitimciler için yeni gelişmekte olan **eğitim bilimleri** bu gerginlikten kurtuluş gibi görünmüştür. Eğitim bilimlerinin vakayı olduğu gibi ortaya koyma yönü Türk eğitimcileri etkilerken Amerika'daki program geliştirme alanı da metot bakımından eğitimcilerin ilgisini çekmiştir. Türkiye Avrupa pedagojisinden Amerika'daki eğitim bilimleri ve program geliştirme alanına yöneldiğinde yeni bir alan olması ve getirdiği yeni kavram ve yaklaşımlar nedeniyle eğitim çalışmaları canlılık kazanmıştır. Fakat aynı zamanda programların sürekliliği sekteye uğramış ve benzer tartışmalar farklı kavramlarla gündem olmuştur. Ergün'ün dikkat çektiği gibi eğitim sistemlerinde yabancı denemelerden yararlanma, onları taklit etme dönemleri, yeniliklerin ve buluşların çok olması dolayısıyla birkaç nesil boyu süren hareketli dönemler vardır; ancak bu daha sonra belli bir durgunluğa ulaşır (Ergün, 1985: 29). Dolayısıyla bu canlılık da devam etmemiştir. Ayrıca eğitim bilimleri öncelikle vakayı nedir ve nasıl gerçekleşir diye ele alsa da nedir sorusu bir dönem sonra ne yapmalıyım sorusuna dönüşmüştür.

Türkiye'de süreç içerisinde programın hazırlanma şekli bakımından Fransız, Alman ve Amerikan modelleri arasında bir sentez oluşturulamadığı anlaşılmaktadır. Fransa'da öğretmen özerkliğiyle merkeziyetçilik dengelenmeye çalışılırken Türkiye'de Fransız merkeziyetçiliğine öğretmene rehberlik bakımından Amerika'daki daha sistematik program niteliği eklenmiş ve ortaya uyumsuz bir durum çıkmıştır. Tüm detayları belirlenmiş bir program türü Türkiye'deki merkezi program anlayışı nedeniyle yerel şartlara uygun değişiklikleri zorlaştırmıştır. Esnek program modelinde program geliştirme sürecinde öğretmenler aktif olmasa da programdaki rolü daha fazladır. Çünkü program içeriğini öğretmen belirlemektedir.

Türkiye'de okul programlarında din dersleri pedagoji ve program geliştirme alanları arasında bir sentez oluşturulamayışı ve toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında oldukça ağır hareket edilmesi nedeniyle bir uzlaşı alanı olmaktan çok tartışma konusu olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'na kadar daha çok Fransa usulü bir laiklik esas alınarak

din dersi okulun vazifesi dışında görülmüş, ahlakın ise tüm programa yayılması beklenmiştir. Oysa aynı dönemde Avrupa'da din dersleri eğitim sisteminin dışında tutulmamıştır. Okullarda din derslerine yer vermeyen Fransa'da 1905'te Ayrılık Yasasının (Law of Separation) çıkarılmasıyla devletçe tanınan dinlerin konkordatoları kaldırıldıktan sonra (Bahçekapılı, 2018, 19) da din ve vicdan hürriyeti sağlamak adına okul günleri öğrencilerin istedikleri kiliseden din dersi almalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Yücel, 1936: 119). Okullarda din dersi verilen Almanya Avusturya gibi ülkelerde de bu ders çoğu zaman rahipler tarafından verilmiştir (Hıfzırrahman Raşit, 1928: 51). Dolayısıyla devletin laik karakteri ve bir dini benimsememesi vatandaşlarının dini eğitim almasını sağlamasına ya da bunu desteklemesine engel olmamıştır. Batılı örneklerde din konusunda devleti zor durumda bıraktığı kadar kolaylık sağlayan husus kilise yapılanmasıdır. Kiliseler din derslerinin düzenlenmesi, neler okutulacağı, derslerin kimler tarafından verileceği gibi konularda devlete destek sağlamışlardır.

Belli ülkelerde kiliselerle birlikte kararlaştırılan konular Türkiye'de ise doğrudan devlet tarafından çözülmektedir. Programların Bakanlık tarafından hazırlanması ve DKAB derslerini alacak öğrenciler konusunda okullara veya bölgelere yetki verilmemesi uygulama aşamasında sorunlara neden olmuş görünmektedir. Başlıca sorunlardan biri 1924'te diğer din mensupları için bir çözüm geliştirilmemiş olmasıdır. 1924'te yapılan İlk Mekteplerin Müfredat Programında Müslüman olmayan vatandaşların çocuklarından söz edilmemektedir. Bu durum seçmeli din dersi uygulaması döneminde de devam etmiş ve alternatif bir ders konulmamıştır. Ahlak konuları ise 1926'da uygulanmaya başlanan "toplu tedris" nedeniyle hayat bilgisi ve diğer ilgili dersler içerisine alınmış daha sonraki 1936 ve 1948 programlarında bu durum devam etmiştir. Ahlak bir ders konusuna sığdırılmak yerine programın, okulun, Bakanlığın ve toplumun diğer kesimlerinin iş birliğiyle yaşanarak öğretilmeli anlayışıyla ayrı bir ders olarak yer almamıştır. 1948'de ülke dış ve iç politikasındaki gelişmeler ve insan hak ve özgürlüklerine yapılan vurgular ve bu süreçte ABD ile eğitimsel çalışmalar sonucu laiklik anlayışı yeniden yorumlanmış, 1949'da isteğe bağlı din dersi konulmuştur. 1960'larda çeşitli ülkelerdeki öğrenci isyanları vb. durumlar nedeniyle ahlak konusu yeniden ele alınmış ve 1974'te programda yer

verilmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde yer alan seçmeli din bilgisi ve ahlak dersleri birleştirilerek 1982'de 4. sınıftan başlayarak tüm sınıflarda zorunlu hale getirilmiştir. Zorunluluk kararı ve dersi Hristiyan ve Musevi çocukların da alması nedeniyle din dersi kültürle ilişkilendirilerek tasarlanmak istenmiş, din kültürü ve ahlak bilgisi şeklini almıştır. Fakat daha sonra dersi almak istemeyen Hristiyan ve Musevi vatandaşların çocukları için bunu belgelendirmeleri kaydıyla muafiyet kararı alınmıştır. Zorunlu din ve ahlak bilgisi dersi kararıyla dinin örf, adet ve gelenekler ile millî değerlerin göz önünde bulundurulması ve dinin bir milleti oluşturan en önemli unsurlardan biri olduğunun benimsetilmesi istenmiştir (MEB, 1982). Ders ismine kültür ifadesi eklenerek azınlıkların da alacağı bir ders olarak düşünülmüştür. Azınlıkların dersten muafiyeti kararından sonra da kültür dersi olarak düzenlenmeye devam etmiştir. 2000 sonrası programlarda Avrupa Birliği üyeliği hedefiyle yapılan çalışmalar, uluslararası kuruluşların belirlediği ilkeler ve AİHM kararları nedeniyle DKAB dersinin yaklaşımında değişiklikler yapılmıştır. AB süreciyle birlikte dersin zorunlu olması durumunda programlarda objektif, eleştirel, çoğulcu bir yaklaşım benimsenmesi beklentisi nedeniyle DKAB dersinde İslam dışındaki dinler asıl kaynaklarına uygun olarak ele alınmaktadır. Bu değişikliğe rağmen muafiyet uygulaması devam etmektedir.

5.4.2. Programa Yüklenen Anlam

Program ifadesinin karşılığı Avrupa ve Amerika'da farklıdır. Avrupa program örnekleri syllabus denilen nispeten kısa ve rehber niteliğinde programlar ifade ederken Amerikan programcılığı daha sistemli ve tekniktir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Avrupa'daki örneklerine uygun şekilde kullanılan müfredat programı ifadesi daha sonra Amerika'da kullanılan curriculum kavramının karşılığı olarak Türkiye'de eğitim programı ve öğretim programı şeklinde devam etmiştir. Ayrıca zaman zaman yetişek kelimesi ve yine müfredat kavramı da kullanılmıştır. Eğitimciler arasında son yıllarda ise daha çok üniversitelerde syllabus kelimesi de kullanılmakta fakat eğitim programı çalışanları arasında curriculum ve syllabus kelimelerinin kullanımı konusunda birlikteliğin olmadığı belirtilmektedir (Sever vd., 2019).

1924, 1926, 1936 programlarının isimlerinde müfredat programı ifadesi kullanılırken 1948 ve 1968'de müfredat kavramı kullanılmamış fakat öncekilerde olduğu gibi program hazırlıkları tüm dersleri kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Amerika'da programların çeşitlendirilmesi ve çok programlı okul deneyimlerinin bir sonucu olarak 1982'de ve takip eden yıllarda ders programı kullanılmış ve her ders için ayrı programlar hazırlanmıştır. Demirel Türkiye eğitim sisteminde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan müfredat programı anlayışının 1950'li yıllardan sonra yerini eğitim programı anlayışına bıraktığını belirtmektedir (Demirel, 1992). Programların buna göre hazırlanması için 1983'te MEB Program Geliştirme Modeli yayımlanmış ve 1984'te genişletilmiştir. Bu model programların amaç, davranış, işleyiş ve değerlendirme boyutları içinde hazırlanması esası getirmiştir (Demirel, 1992). Dolayısıyla DKAB için ayrı bir program geliştirme süreci takip edilmesi bu gelişmeler doğrultusundadır. 2000 yılında da DKAB dersi için bağımsız bir program geliştirme çalışması yapılmış ve öğretim programı tanımlaması tercih edilmiştir. 2006'daki program geliştirme süreci yeniden tüm dersler için birlikte program geliştirme çalışması başlatılmış ve 2004 müfredat reformu kapsamında değişiklik yapılmış öğretim programı ve kılavuzu birlikte hazırlanmıştır. 2018 programıyla ilgili tüm dersler için ortak bir çalışma yapılmış 2017'de "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine" adlı bir yayınla bunlar kamuoyuna açıklanmıştır. Burada müfredat ifadesi kullanılmışken program yayımlandığında öğretim programı kavramı kullanılmıştır. Daha önceki terminolojiyle uyumlu olması açısından böyle bir değişiklik yapılmış görünmektedir. Çünkü program müfredat kavramına uygun olarak diğerlerine göre daha az ayrıntılı ve öğretmen katkısına daha açıktır.

Çerçeve ve esnek program anlayışında programlar kısa tutularak öğretmene daha çok özerklik verilmektedir. H. Raşit Öymen'e göre (1965: 62) bir programın en önemli özelliği öğretmene faaliyet, esneklik ve hürriyet imkânı vermesidir. Cumhuriyetin ilk programları buna uyumlu bir şekilde kısadır ve çok detaylı değildir. Böylece öğretmenin özgür hareket etmesi beklenmiştir. Programların sade olması 1900'lerin başında yaygın bir kanaat olduğundan Osmanlı son dönemdeki programlar

günümüz programlarına göre çok kısa ve daha sadedir ve buna rağmen yüklü olduğu eleştirisi yapılmıştır (TBMM Hükümeti Umûr-i Maârif Vekâleti, 1338).

1924, 1926 ve 1936 yıllarındaki programlar Avrupa'daki örneklerine uygun olarak hazırlanmaya devam etmiştir. Bununla mahalli şartlara uygun olarak konuların çeşitlendirilmesi ve öğretim yöntemlerinde serbestlik hedeflenmiştir. Berthold Otto gibi eğitimcilerin programsız okul tecrübeleri, programların özgürlüğü engellediği, "her şey talebenin arzusuna muhavveldir" (Baymur, 1932: 48) düşüncesinde olduğu dikkate alındığında söz konusu yıllarda eğitimcilerin bu tutumu anlaşılır olmaktadır. Hıfzırrahman Raşid "Mektepçiliğin Kabesinde" kitabında şunları ifade etmektedir:

> "(Birinci) cihan harbinden sonra terbiyede yapılacak müdahalenin aleyhinde bulunan müceddidlerden bazıları programların lüzumsuzluğunu ileri sürecek, mevzuların intihab ve tayini muallimin mesleki şuuruna ve çocuğa bırakacak kadar programlara hücum ettiler. Muallim her gün çocukların ani alakalarından istifade ederek derse mevzu bulabilir. Esasen mevzuyu bulacak olan ve bizzat işleyecek olan bizzat çocuktur dediler. Yeni hareketlerin tesirinde kalan maarif daireleri muallime daha geniş bir salahiyet vermek ve talebenin müstakil faaliyetine daha açık bir yer ayırmakla beraber programı büsbütün idam etmedi." (Hıfzırrahman Raşid 1928: 13)

Burada görüldüğü gibi programlar aslında eğitim faaliyetleri için zorunlu değil aksine kısıtlayıcı olarak düşünülmektedir. Bunun da nedeni eğitimde çeşitliliğe engel olmamak, öğretmen faaliyetlerinde özgürlük ve özgünlük sağlamaktır. Yine de bir çerçeve program yapılarak aşırı serbestliğin de önüne geçilmek istenmektedir.

Amerika'daki program geliştirme alanının yaygınlaşmasından sonra yapılan akademik yayınlarda geçmiş programlara yönelik değerlendirmeler bu alan çerçevesinde yapılmıştır. Bu nedenle önceki programlar sadece konular ve dersler cetveli şeklinde yazılmış olması, hedeflerin öğrenci davranışlarına yönelik yazılmayışı, açık şekilde yazılmadığı, bir hedefin birden fazla davranış içerdiği, özellikle birleştirilmiş derslerde bağımsız konuların bir arada yer aldığı, programda değerlendirme boyutunun yer almadığı yönüyle eleştirilmiştir (Taşpolatoğlu, 1993: 36-39). Oysa müfredat şeklindeki yaklaşım, öğretmenin özerkliği amaçlanan ve tercih edilen bir anlayış gibi görünmektedir. İki farklı anlayış dikkate alınmadan bir yandan programın tüm detaylarıyla yazılması, diğer yandan öğretmen özerkliğine yapılan

vurgu çelişkili bir durum ortaya çıkarmaktadır. Nitekim 2000 sonrası program değişikliklerinde sıklıkla esneklik vurgusu yapılmasına rağmen oldukça detaylı programlar ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmenler programı yetiştirme çabasından kendilerine özgü çalışmalar ortaya koyamamaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi esnek ve çerçeve program anlayışı her ne kadar 2000'lerde vurgulanmaya başlansa da eğitim alanında daha önce de dikkat çekilen hususlardır. Örneğin yerellik, 1913 yılında çıkarılan "Tedrisatı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati"nde mahallilik ilkesi olarak yer almaktadır. 2000 sonrası programlarda yeniden ve bir yenilik olarak sunulan esnek ve çerçeve program özelliği Avrupa modelinde program çalışmalarına dönüldüğünü göstermektedir. Esasen uluslararası kuruluşlar da çerçeve ve esnek program özelliğini tavsiye etmektedir. Programın öğretmen katkısına fırsat verecek şekilde kısa tutulması daha uygun görünmektedir. Fakat burada yıllarca belli bir program uygulama görevi yüklenen öğretmenlerin özgün yöntemler ortaya koyabilme imkânı tartışılabilir bir konudur. Nitekim Zengin (2010: 250) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler 2006 programındaki etkinlik örneklerini sınırlı bulmuşlardır. Oysa çerçeve programda etkinlikleri çeşitlendirmek öğretmenin sorumluluğundadır. Yenisi hazırlanan her programda yüklü olduğu ve sadeleştirilmesi gerektiği belirtilen programlar bu söylemin aksine 2000 ve 2006 DKAB örneklerinde olduğu gibi oldukça detay içermektedir. 2018 DKAB programında ise büyük oranda sadeleştirme görülmektedir.

5.4.3. Programda Hedefler

İki kıtanın hedef yazımı farklılık göstermektedir. Avrupa'da aynı veya benzer hedefler birden fazla derste yer alabilir hatta program bütünlüğü bakımından bu gerekli bir durumdur. Böylece belli konuların ilişkilendirilmesi kolaylaşır ve belli konuların tekrar edilmesine ve pekiştirilmesine imkân sağlanmış olur. Amerikan program geliştirme alanında ise hedefler daha düzenli ve sistematiktir. Tekrarlardan kaçınmak için hedeflerin bütünleşik yazılmamasına özellikle dikkat edilir.

Türkiye'de 1924, 1926 programlarında belli konuların diğer derslerde de yer aldığı görülmektedir. Bunun nedeni konunun önemi ve pekiştirilmesidir. 1936'da ise 1926 programının hedeflerinin karışık olduğu eleştirisi yapılmıştır. Programlarda

hedef yazımında gittikçe Amerikan modeline doğru bir dönüşüm yaşanmıştır. Din derslerinde belli konuların çeşitli ünitelerde tekrar edildiği görülmektedir. Örneğin 1982 DKAB programında tekrarlar bulunmaktadır. Bunlar gereksiz ve bilinçsizce yapılmış tekrarlar olmaktan çok Avrupa pedagojisinde aynı hedeflerin yeri geldikçe önemine binaen tekrarının beklenen bir durum olmasıyla ilgilidir. Bu durum 2000 ve sonrası programlarda önemli oranda değiştirilmiştir. 2004'te ise özel amaçlar yerine kazanım ifadesi kullanılmıştır.

5.4.4. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Avrupa ve Amerika'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının farklı olduğu görülmektedir. Cumhuriyet Dönemindeki ilk programlarda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgiler sınırlıdır. Bunun da yine dönemin pedagoji anlayışıyla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Reşat Şemsettin ve İ. Hakkı, Almanya'da bizdeki gibi imtihanlar olmadığını, öğretmenlerin öğrenciyi takip edip düzeyi hakkında karar verdiğini belirtir (Reşat Şemsettin ve İ. Hakkı, 1934: 10). Almanya'nın bu konuda öğretmene sorumluluk vermiş olduğu dikkate alındığında program hazırlayanların ölçme değerlendirme hakkında detaylı açıklamalar yapmaması anlaşılır olmaktadır. Böylece sonuç değil süreç esaslı bir yaklaşım öne çıkmıştır. 1968 programı sürecinde eski programlarda güvenilir olmayan ölçme ve değerlendirme sistemi olduğu yeni programda ise sözlü, yazılı ve test şeklindeki değerlendirme yollarının hangi şartlarda kullanılacağı ve güvenirliklerinin artırılması hakkında öğretmene bilgi verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (İlkokul Programı Taslağı, 1965: 1-5).

Ölçme ve değerlendirme anlayışının değişmesi ve bu yaklaşımların din derslerinde uygulanma beklentisi gayrimüslim vatandaşların çocuklarının din dersi aldıkları dönemde sorun oluşturmuştur. Bu sorunu çözmek için 1986 yılında gayrimüslimlerin çocuklarının din ve ahlak bilgisi derslerinde kelime-i şehadet ayet ve sure ezberi konularında zorlanmaması gerektiği kararı alınmıştır. 1992 programında azınlıklarla ilgili aşağıdaki ilkeye yer verilmiştir:

> "Azınlık okulları dışındaki okullarımızda öğrenim gören T.C. uyruklu Hıristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup öğrencilere; kelime-i şehadet, kelime-i tevhid, besmele, amentü, ayet, sûre ve namaz duaları

> ezberletilmeyecek. Namaz, oruç, zekât ve hacca ait uygulamalara ait bilgiler öğretilmeyecektir. Dolayısıyla söz konusu öğrenciler aynı konulardan ölçme ve değerlendirme açısından sorumlu tutulmayacaktır.” (MEB, 1992)

Ölçme ve değerlendirmenin belli kurallara dayandırılması beklentisi daha sonraki programlarda da dersin ilkleri bölümlerinde dua ve ayetlerin ezberletilmesiyle ilgili uyarılara neden olmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de ilk ve orta öğretim programları geliştirilirken başka ülkelere yönelik incelemeler yapılmış ve uygun görülen modeller uyarlanmıştır. Programların güncel gelişmeler doğrultusunda hazırlanabilmesi için diğer ülkelerin eğitimdeki hedefleri, uygulamadaki programları, öğretim metotları, yöntem ve teknikleri önemli birer veri kaynağı oluşturmaktadır. Dış ülke incelemeleri Türkiye'de din ve ahlak dersleri hususunda yönlendirici ve belirleyici olmuştur. Din dersinin programda yer almayışı, saatlerinin azaltılması, ahlak konularının başka derslerin kapsamına alınması da dahil olmak üzere çoğu değişiklikte diğer ülkelerdeki uygulama örnekleri gözetilmiştir. Bu çalışmada Türkiye'de geliştirilen öğretim programlarında başka ülke modellerinden faydalanma süreci incelenmiş ve DKAB dersleriyle ilişkisi bağlamsal faktörler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Türkiye'de dış ülkelerdeki eğitim uygulamalarını inceleme süreci genel olarak MEB tarafından yönetilmiş ve zaman zaman bu konuda üniversitelerle iş birliği yapılmıştır. Dış ülkelerdeki yeniliklerin takip edilmesinde çeşitli yöntemler tercih edilmiştir. Programların geliştirme aşamasında veya geliştirildikten sonra uygulama konusunda yabancı uzman desteği alınmış, yurt dışına eğitimciler gönderilmiş, Amerikan vakıfları, DB ve AB gibi kuruluşlardan hibe, burs, borç gibi finansman destekleri kabul edilmiş, materyal, planlama ve yönetme gibi konularda destek alınmıştır. Uluslararası antlaşmaların eğitimi ilgilendiren maddeleri gereğince yenilikler yapılmış, AB uyum süreciyle birlikte AB ilke ve normları doğrultusunda değişiklikler yapılmış, eğitimde uluslararası standartların gündeme gelmesiyle de çeşitli değerlendirme sistemlerinin verilerinden yararlanılmıştır. Eğitim sisteminin sürekliliği ve dinamikliği açısından oldukça önemli olan bu girişimlerle programların güncel gelişmelere uygun olarak geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Türkiye'de eğitim programları geliştirilirken Fransa, Almanya, Belçika, İngiltere, İtalya, Rusya, Amerika gibi ülkelerdeki uygulamalar göz önünde bulundurulmuştur. Programların hazırlanması ya da geliştirilmesi sürecinde model konusunda tercih edilen ülkeler bakımından şu sonuçlara ulaşılabilir. Bakanlık eğitim

teşkilatı bakımından Fransa'daki merkeziyetçi modelde yapılanmıştır. Bu nedenle programlar bir merkezden yapılıp okullara gönderilmektedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunundan sonra Vekil Vasıf Bey'in kanunu uygulama biçimi eğitimdeki merkeziyetçiliği pekiştirmiştir. Aynı dönemde Almanya ve Almanca konuşulan ülkelerde yaygın olan model ise milliyetçilik etrafında gelişen fakat Fransa'daki gibi merkezileşme yerine daha özerk bir yapı arz etmektedir. Alman ve Fransız modellerinin her ikisi de Cumhuriyetin ilk dönemlerinde görev yapan ve Cumhuriyetin temel eğitim karakterini belirleyen isimler tarafından takip edilen ve hakkında kapsamlı yayınlar yapılan modellerdir. Daha çok karşılaştırmalı eğitim alnında çalışmalar yapmış eğitimciler, program konusunda Almanya ve Almanca konuşulan ülkelerdeki modellerle uyumlu bir tutum sergilemişlerdir. Bu nedenle Vekâletin 1924'te ve 1926'da yaptığı programlar Orta Avrupa ülkelerindeki programlarla uyumlu ve özellikle de Avusturya okul programlarına benzemektedir. 1926'da benimsenen toplu tedris usulü gereği belli dersler birleştirilmiştir. Bunun yanında İtalyan okullarındaki bir yenilik olan derslerin nasıl okutulacağı ve amaçlarının yazılması özelliği programcıların dikkatini çekmiş ve uygulanmıştır. Bu sıralarda din dersleri okullarda olmalı mı olmamalı mı tartışması devam ederken ahlak dersleri konusunda temel yaklaşım ahlakın tüm derslerin ve okulun görevi olması gerektiğidir.

1936 yılında yapılan programda yakın ilişkilerin olduğu ülkelerdeki ulusalcı hareketlerle uyumlu toplumu önceleyen millî bir program anlayışı hâkim olmuştur. Din konusunda Nazizm, Komünizm gibi kiliseyle sorunları olan iktidarların yönettiği Almanya ve Rusya'daki yaklaşımlara benzer bir tutum sergilenmiştir. Ahlak ise sadece bir dersin konusu değil, tüm programın, öğretmenlerin, okulun, gençlik teşkilatlarının, ailelerin görevi olarak görülmüş, öğretilmesi değil yaşanması hedeflenmiştir. Bu dönemde Bakanlığın bir parçası haline getirilen Üniversitede çok sayıda Alman göçmen görevlendirilmiş bu akademisyenler eğitim alanında yapılan yenilikleri yönlendirmişlerdir.

1948 yılında yeni bir anlayış ve yeni bir model olarak Amerika öne çıkarılmış, programın amaçları belirlenirken Amerika'daki okul programlarından yararlanılmıştır. ABD'de okul programlarının belirlenmesi federal yapının değil eyaletlerin

kontrolünde olduğundan ulusal bir eğitim programı bulunmamaktadır. Bu durumun etkisiyle Türk eğitimciler Amerika'daki programlara değil program geliştirme metoduna yoğunlaşmış ve eğitim bilimleri alanı ABD modelinde şekillenmiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın sonucu olarak dünya genelinde ahlak sorunu yaşandığından bu dönemde ahlakla ilgili çalışmalar artmıştır. Ayrıca 1930'larda kiliselere sıkıntı çıkaran yönetimler değişmiş, İngiltere ve ABD gibi ülkelerde kiliseler demokrasinin koruyucusu gibi görülmeye başlanmıştır. Totaliter rejimlerin yönetimleri sırasında uyguladıkları baskıların kilise ve din karşıtlığıyla ilişkilendirilmesi nedeniyle bu süreçte dini kurumlara daha olumlu yaklaşılmıştır. Kiliseye karşı bu tutum değişikliği, ahlak ve din konusunda ulusal ve uluslararası toplantılarda dile getirilen talepler, din ve ahlak dersleriyle ilgili kararları etkilemiştir. 1949'da isteğe bağlı din dersleri konulmuş ve daha sonra program içerisine alınmıştır. Türkiye'de Amerika'daki program geliştirme anlayışı temelinde bir akademik disiplinin oluşmasıyla birlikte 1968 yılında geliştirilen programda dersin adı din bilgisi şeklinde değiştirilmiştir. Programa daha sonra 1974'te ahlak dersi eklenmiştir.

1980 darbesinden sonra siyasi bir kararla Din Bilgisi ve Ahlak dersleri birleştirilmiştir. Bu süreçte Amerika ile mesafeli durulmaya çalışılarak yeniden bir öze dönüş çabası gösterilmiş, farklı kurumların hazırladıkları raporlar dikkate alınarak 1982'de zorunlu DKAB dersi kararı alınmıştır. Türkiye'de İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1970'lere kadar Avrupa ülkelerindeki eğitim modellerinden çok fazla söz edilmemişken bu süreçte başta Almanya olmak üzere yeniden Avrupa'daki ülkelere yönelik çalışmalar artmaya başlamıştır. Daha çok Almanya'nın gündeme gelmesi ise İşçi Sözleşmesi sonrası Türk nüfusun artması ve din eğitimi politikası gereği dini kurumlarla yapılan anlaşmalarla ilişkili görünmektedir. Türk nüfusun din eğitimi konusunda Türkiye'den yardım istemesiyle birlikte Türkiye'de Üniversite, Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafında ortak bir çalışma süreci başlatılmıştır. Yeniden Avrupa eğitim modeline yönelimin gösterildiği bu yıllarda bir yandan da daha önceki yıllarda oluşturulan yayın ve kurumsal faaliyetler üzerinden Amerikan program geliştirme anlayışı devam etmiştir.

1990'lerde Dünya Bankası ile yapılan projelerle Amerika'da özel şirketlerde kullanılan bir model üzerinden hareket edilmiştir. Bu süreçte piyasa mantığına uygun yenilikler yapılmıştır. Nerdeyse eş zamanlı olarak Avrupa'daki çoğu ülkede de yaygın olan eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarının da benzer bir doğrultuda yapılması Türkiye'deki çalışmalar için güçlü bir gerekçe oluşturmuştur. Bu süreçte MEB'de oluşturulan EARGED tarafından bir program geliştirme modeli hazırlanarak genel müdürlükler tarafından bu doğrultuda programların geliştirilmesi istenmiştir. Araştırma ve geliştirme faaliyetleri, yüksek lisans ve doktora çalışmaları desteklenmiş, öğrenci ve veli görüşleri alınmış, İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin program geliştirme çalışmaları yapmasını sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bütün bu çalışmalarla birlikte 2000 yılında daha çok Almanya'daki confessional model dikkate alınarak DKAB programı geliştirilmiştir. 2000 yılında uygulamaya konulan program uzun yıllar süren program geliştirme çalışmalarının sonuçları alınmadan AB üyelik süreciyle birlikte yeni eğitimsel gelişmeler, AB normları ve uluslararası sınavlar çerçevesinde 2004'te yeni bir program geliştirme çalışması başlatılmış ve tüm programlarla birlikte DKAB programı yeniden değiştirilmiştir. AB üyelik süreci ve AB müktesebatına uyum kaygısı nedeniyle yeniden Avrupa ülkeleri dikkate alınmaya başlanmıştır. Bu süreçte DKAB derslerinin içerik ve yaklaşımı tartışmaları yapılmıştır.

2018'deki program çalışmalarında beceri, yetkinlik gibi kavramlar kapsamında uluslararası kuruluşların çalışmalarında dikkat çekilen beceri ve yetkinlikler programların odak noktasını oluşturmuştur. Program çalışmalarında çoğunlukla ekonomik hedeflerle kurulmuş uluslararası kuruluşlar tarafından belirlenen 21. Yüzyıl Becerileri belirleyici olmuştur. Değer merkezli yaklaşımın benimsenmesinde ise Finlandiya ve Asya Pasifik Ülkeleri gibi uluslararası değerlendirmelerde başarılarıyla öne çıkan ülkelerin değer eğitimi yaklaşımları göz önünde bulundurulmuştur.

Türkiye'de yaklaşık 100 senelik süreçte geliştirilen her öğretim programında başka ülkelerdeki eğitimsel çalışmalarla ilgili kurumsal düzeyde özel bir çaba gösterilmiştir. Belli ülkelerdeki eğitim reformları çoğu zaman program değişikliğine dış referans olarak kamuoyu ve eğitim çevrelerine sunulmuştur. Öze dönüş ve başka ülkelerin etkilerinden uzak kalmak iddiasıyla geliştirilen programlarda da yakın ilişki

kurulan ülkelerdeki çalışmalarla aynı doğrultuda hareket edilmiştir. İlk dönemlerdeki programlarda eğitim bakımından dünyadaki çoğu ülkenin takdirle karşıladığı Avrupa ülkeleri söz konusuyken daha sonra uzunca bir süre Amerikan modeli üzerinden çalışmalar yapılmış ve bu süreçte daha önceki çeşitlilik yerine sadece ABD'nin belli eyaletleri ve üniversitelerindeki çalışmalar temelinde yaklaşımlar görülmüştür. 2000'li yıllarda ise uluslararası standartlar ve değerlendirmeler gibi ifadelerle uluslararası gelişmelere uyum çerçevesinde hareket edilmiştir.

Öğretim programları geliştirilirken gündeme gelen ülkelerin sayısı ve bu ülkelerin seçimi hemen her öğretim programında değişkenlik göstermektedir. 2004'te uluslararası sınavlardaki yüksek puanlarıyla öne çıkan ülkeler ve 2018 programında gündeme gelen ülkeler dışında genel olarak Orta Avrupa ülkeleri ve ABD tercih edilmiştir. Bu tercihlerde programın geliştirildiği yıllarda Türkiye'deki politikacıların uluslararası ilişkilerdeki yönelimleri, dünyadaki yeni eğitim anlayışları, eğitim yöneticilerinin yaklaşımları ve program geliştirmecilerin yurtdışı tecrübelerinin rolü olduğu söylenebilir. Politikacılar, siyasi olarak iyi ilişkiler kurmayı amaçladıkları ülkelerle eğitim alanında iş birliği yaparak iyi niyet göstermek ve ilişkileri güçlendirmek isterken, eğitimciler, eğitim yöneticileri ve program geliştirmeciler ise eğitim alanındaki yenilikleri Türkiye'de de uygulayarak eğitimi güçlendirmeye çalışmışlardır.

Eğitim alanında uluslararası gelişmeler program geliştirme alanının özellikle ihtiyaç belirleme aşamasında önemlidir. Böylece mevcut durum tespit edilerek yetiştirilecek öğrencilerin sahip olması beklenen nitelikler, toplumun ihtiyaçları ve konu alanındaki yenilikler çerçevesinde ihtiyaçlar belirlenebilmektedir. Bununla birlikte birtakım hususların göz önünde bulundurulması gerekir. Bir ülke, bölge ya da kurumda uygulanan eğitim modeli başka bir kurum veya ülkede uygulanmak istendiğinde bağlamsal faktörlerin rolü söz konusu olmaktadır. Başarılı sonuçlarıyla bilinen belli bir model başka bir yerde uygulanmaya çalışıldığında hedeflerin gerçekleşmesini zorlaştıran ya da tam aksi sonuçlara neden olabilen durumlar ortaya çıkarabilmektedir. Bunun temel nedeni modelin ev sahibi ve model alan ülkedeki eğitim politikası, yönetim ve denetim anlayışı, dini yapı, ekonomi gibi program

dışındaki durumların farklılığıdır. Modelin oluştuğu yerde başarılı sonuçlar ortaya çıkarmış olması, başka ülkelerin bunu bir kurtuluş reçetesi gibi görmesine neden olmaktadır. Oysa bir modelin başarılı bir uyarlaması, modelin geliştirilmiş olduğu tarihi, sosyal, kültürel, dini, demografik faktörlerin analizini yani bağlamı göz önünde bulundurmayı gerektirmektedir. Bunun için de uzun süreli araştırma, karar verme, deneme ve uygulama süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim alanında belli ülke merkezli olarak ortaya çıkan ve uluslararası yaygınlık kazanan gelişmeler bağlamsal faktörler çerçevesinde incelendiğinde ortaya çıkma nedenleri de anlaşılabilir. Bu da modelin gerek temellendirme gerekse başka yere uyarlandığında yeni bağlamıyla uyumu açısından önem arz eder. Bu nedenle dış modeller söz konusu olacaksa bağlamsal faktörler dikkate alınarak uyarlanmalıdır.

Türkiye'de model uyarlama süreçleri bakımından program geliştirmede iç faktörlerin yanı sıra dış faktörlerin de önemli bir rolü olduğu anlaşılmaktadır. Küreselleşme ve ekonomik hedefler, uluslararası değerlendirme programları, uluslararası kuruluşların çalışmaları, AB üyelik süreci çerçevesinde yapılan çalışmalar dış etkenlerin kapsamını oldukça genişletmiştir. Uluslararası eğitimsel standartlar belirlenirken Türkiye karar verme ve belirleyici olma rolünde olamamıştır. Örneğin Avrupa Birliği'nin eğitim sorunlarından çok azını mevzuat haline getirmesi ve üye ülkeleri birçok konuda serbest bırakmasına rağmen AB süreciyle ilgili olarak yapılan değişikliklerde AB ülkelerine bağımlı kalınmıştır. Daha önceki program değişikliklerinde kullanılan "gelişmiş ülkelerde olduğu gibi" benzeri ifadelerin yanına "uluslararası standartlar", "dünya ile entegrasyon" ve "AB normları" gibi ifadeler eklenmeye başlamıştır. Uluslararası standartlar, dünya ile entegrasyon gibi amaçlar dışarıdan zorlayıcı bir güç olmaksızın iç kurumsal yapılar aracılığıyla olabildiğince yumuşak bir şekilde ulusal eğitim sistemlerinin kendine özgü kavramsal yapısının, literatürünün ve mili karakterinin aşınmasına neden olmaktadır. Dış ülke incelemelerinde başkalarının neler yaptığı ve nasıl yaptığından çok neden yaptığına odaklanılmalı böylece ülke ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmelidir. Başka ülkelerden sürekli olarak model alınması ülkenin kendi üretim etkinliklerini, özgün kavramlarının oluşmasını ve öğretim programının fonksiyonlarını sınırlamakta ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaştırmaktadır. Böylece zaman kazanmak isterken zaman

kaybettirmektedir. Bu nedenle dış referanslar yerine yerel uygulamaların sonuçlarının merkeze alındığı düzenlemeler yapılmalıdır.

Doğrudan programla ilgili olmayan dış değerlendirme raporlarının sonuçları üzerinden hızlı bir program değişikliği süreci başlatılması program geliştirme sürecinin aceleye getirilmesine neden olmaktadır. Bu da ülke sorunlarına dışardan çözüm arayışlarına götürebilmektedir. Program geliştirme doğal bir süreç içerinde kısmi değişiklikler şeklinde olmalıdır. Dış modellere olan ilgi ve her seferinde değişen ülke tercihleri nedeniyle Türkiye'nin program geliştirme süreci daha çok program değiştirme şeklinde meydana gelmektedir. Geliştirilen programlar kısa tutularak birkaç yıl içinde yeniden program değişikliğine gitmeden bilim alanında meydana gelen gelişmelere uyum sağlamak kolaylaştırılmalıdır.

Başka ülke modellerinin uyarlanması bunları eğitimcilere açıklama kaygısına neden olmakta, bu da programların hacmini artırmaktadır. Programın bir merkezden hazırlanıp hedeflerin yanı sıra tüm içerik, eğitim durumları ve sınama ve değerlendirme yönleri, eğitim öğretimde kullanılacak yöntem ve teknikleri içerecek şekilde yazılarak öğretim kurumlarına dağıtılması; aynı zamanda esnek, çerçeve program olduğunun belirtilmesi çelişen bir durumdur. Türkiye nüfusu, kültürel çeşitliliği ve inanç bakımından özellikleri göz önünde bulundurulduğunda tüm paydaşların hemfikir olduğu bu ölçüde programlar mümkün görünmemektedir. Fazla detay içeren bir program ve bunların uygulanması beklentisi öğretmenlere üstesinden gelemeyecekleri görevler yüklemektedir. Bu da programın hedeflerinin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır. Programlarda çoklu katılım ilkesi ve merkezi program anlayışı uyumlu bir durum değildir. Bunun yerine daha az detay içeren programlarla yerel şartlara göre değişikliklerin yapılması kolaylaştırılmalıdır. Ayrıca belli bölgelerde yoğunlaşan farklı inanç gruplarının taleplerinin Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlükleri gibi yerel birimler tarafından dikkate alınması sağlanmalıdır.

Program geliştirmede en iyi, en iyi, en güncel, en modern, en etkili uygulamaların dikkate alındığı söylemleri geliştirilen programın mükemmel olduğu algısı oluşturmakta ve bu da eğitim sorumluluğunun programa yüklenmesine neden

olmaktadır. Oysa eğitim hedeflerinin okul ve çevre, aile ve toplumun diğer kurumlarıyla iş birliği olmadan en iyi hazırlanmış programla bile kazanılması zor görünmektedir. Program idealize edilmeden, gelişime açık bir kılavuz olduğu üzerinde durulmalıdır.

Yapılan yeniliklere ve uygulama kısımlarına odaklanılarak programların neden hazırlandığının anlamlı bir şekilde açıklanmaması veya giriş bölümlerinde buna ilişkin kısa bilgilerle gerekçe kısmının geçiştirilmesi önemli bir eksikliktir. Bu eksiklik yapılacak program değişikliğinin nedenini arka planda iterek bütünlüğün kaybolmasına yol açacağından ayrı bir gerekçe kısmına yer verilmelidir. Gerekçe, programın giriş kısmındaki başlıklarda değinilecek bir konu gibi görülmemeli, başlı başına bir bölüm olmalıdır. Gerekçenin anlaşılır bir şekilde açıklanmış olması diğer paydaşların değişiklikleri karşılama tutumlarını olumlu etkileyebilecektir. Böylece programın uygulama süreci kolaylaşabilecektir.

2006 yılında hazırlanan DKAB öğretim programı haricinde eğitim programlarını geliştirirken kimlerin görev aldığı ve kaynaklar belirtilmemektedir. Program geliştirme komisyonlarında kimlerin görev aldığı ancak dönemin kurumsal açıklamaları, biyografik eserler veya çeşitli yayımlar yoluyla takip edilebilmektedir. DKAB öğretim programlarının ve diğer programlarını geliştirenler ve uzmanlık alanları belirtilmeli, kaynakçaya yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Acil Eylem Planı	**Türkiye Cumhuriyeti 58. Hükümet Acil Eylem Planı (AEP),** 2003.
Ağır, Ö.: 2021	**Türk Amerikan İlişkileri ve Türkiye'de Eğitime Amerikan Etkisi (1945-1965),** [Doktora Tezi], Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
Akbaş, O.: 2006	Amerikan Gönüllü Kuruluşları: Barış Gönüllülerinin Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmaları, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 4(1).
Akdağ, B., Özmen, Ü. İnal, K.: 2011.	**Bülent Akdağ'la Eğitime Felsefeyle Bakmak,** Sobil Yayıncılık.
Akpınar, B., Aydın, K.: 2007.	Türkiye ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması, **Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi,** 6(1).
Akpınar, B., Dönder, A., Yıldırım, B., Karahan, O.: 2012.	Eğitimde 4+4+4 Sisteminin (Modelinin) Karşıt Program Bağlamında Değerlendirilmesi, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,** 36(36).
Aksoy, G., Taşkın, G.: 2009	Öğretim Programlarının Değişmesini Etkileyen Faktörlerin, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersi Müfredatlarını Etkileme Boyutu, **Milli Eğitim Dergisi,** 48(224).
Aktan, S.: 2015	John Franklin Bobbitt'te Program Düşüncesinin Gelişimi: Tarihsel Bir İnceleme, **Turkish Studies,** 10(15). http://dx.doi.org/10.7827/Turkishstudies.8893
Aktan, S., Serpil, H.: 2018	Kıta Avrupası Pedagojisinde Didaktik: Temelleri ve Problemleri Üzerine Bir İnceleme, **Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi,** 8(1). https://doi.org/10.31704/ijocis.2018.006
Akyüz, Y.: 1982	**Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi,** Alfa.
Akyüz, Y.: 2016	Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler, **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,** 1(2).
Alaca, E., Yıldırım, T.: 2022	**1869'dan Günümüze Öğretim Programlarında Din Dersleri (İlkokul ve Ortaokul),** Nobel.

Alan, B., Güven, M.: 2022 Uluslararası Bir Kavram Karmaşası: Yeterlik, Yeterlilik ve Yetkinlik Kavramı Üzerine Bir Döküman İncelemesi, **Anadolu Journal of Educational Sciences International,** 12(1), 271-293.

Albayrak, S.: 2017 **İrtica'ın Tarihçesi V Tek Parti Dönemi ve Batıcılık**, İz Yayıncılık.

Ali Haydar: 1925 **Orta Mektep Muallimleri Beynelmilel Prag Kongresi,** Matbaa-i Amire.

Alim Baran, T.: 2008 **Mustafa Necati'nin Söyledikleri,** Atatürk Araştırma Merkezi.

Alpan, N.: 1964 Yeni İlkokul Program Taslağı'nın Dayandığı Temel İlkeler, **Eğitim Hareketleri.**

Alptekin, Y.: 2015 John Dewey's 1924 Report on Turkish Education, İçinde Ş. Tahir Gürçağlar, S. Paker, J. Milton (Ed.), **Tradition, Tension and Translation in Turkey** (181-198). John Benjamins Publishing Company.

Altaş, N.: 2001 **Çokkültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi ve Öğretim Programlarına Uygulanması** [Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Altaş, N.: 2002 Türkiye'de Zorunlu Din Eğitimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Anlayışları 1980-2001, **Dini Araştırmalar,** 4(12).

Altaş, N.: 2004 **Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi,** Nobel.

Altaş, N.: 2014 Küreselleşme, Çokkültürlülük ve Din Eğitimi, İçinde M. Köylü (Ed.), **Din Eğitiminde Çağdaş Konular,** DEM Yayınları, 17-46.

Altın, H.: 2008 Ethem Nejat ve Eğitim Tarihimizdeki Yeri, **Electronic Turkish Studies,** 3(4).

Altun, F.: 2002 **Modernleşme Kuramı: Eleştirel Bir Giriş,** Yöneliş Yayınları.

Arabacı, F.: 1999 Avrupa (Almanya, İngiltere, Hollanda, Fransa, Belçika)'da Din Öğretimi, İçinde **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı (İzmir- 4-6 Aralık 1998) Tebliğler** Türk Yurdu Yayınları, 73-94.

Armaoğlu, F.: 2021 **Türk Amerikan İlişkileri (1919-1997),** Kronik.

Arslan, M.: 2007 Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri, **Milli Eğitim,** 146.

Aslan, C.: 2021 Atatürk Döneminde Türk Uzmanların Yabancı Ülkelerin Eğitim Sistemleri Hakkında Hazırladıkları Raporlar, **Bilig,** 96 (TBMM'NİN 100. Yılı Özel Sayısı). https://doi.org/10.12995/bilig.9611

Aslan, C., Tanır, E. D.: 2020 Hâkimiyet-i Milliye Gazetesinin Maarif Hakkında Anketi Üzerine Bir Değerlendirme, **Belgi Dergisi,** 2(19). https://doi.org/10.33431/belgi.626345

Aso, M., Amano, I.: 1986 **Japon Eğitim Sisteminin Kültür Kaynakları,** (M. Özcan, Çev.). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Ata, B.: 2000 The Influence of an American Educator John Dewey on the Turkish Educational System. **The Turkish Yearbook of International Relations,** 31. https://doi.org/10.1501/Intrel_0000000032

Ata, B.: 2001 1924 Türk Basını Işığında Amerikalı Eğitimci John Deweynin Türkiye Seyahati, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 21(3).

Ata, B.: 2014 1924'te İlkokullarda Tarih Öğretimi: D'alembert Etkisi Altında Türk Deneyimi. **Turkish History Education Journal,** 3(1). https://doi.org/10.17497/tuhed.185591.

Ata, B.: 2015 **Fichte'nin Eğitim Üzerine Düşünceleri ve Türkiye'deki Yansımaları.** Pegem Akademi.

1981 **Atatürk'ün 100. Doğum yılında Türkiye 1. Din Semineri, 23-25 Nisan 1981,** İlahiyat Vakfı**.**

Atay, H.: 1981 İçinde **Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye'de 1.Din Eğitimi Semineri 23-25 Nisan.** İlahiyat Vakfı Yayınları.

Atlı, E., Furat, A. Z.: 2024 20. Yüzyılın İlk Çeyreğinde Türkiye ve İngiltere'de Eğitimde Merkezileşme Çabaları: Kanunların Karşılaştırmalı Okuması. **Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** 18. https://doi.org/10.53112/tudear.1562782

Atmaca, T.: 2021 Eğitim ve Göç. İçinde M. Gündüz (Ed.), **Eğitim Sosyolojisi**. İdeal Kültür Yayıncılık, 114-123.

Ayas, N.: 1948 **Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi Kuruluşlar ve Tarihçeler.** Milli Eğitim Basımevi. https: //oygm.meb.gov.tr/kitap/kitap/3/index.html

Aydın, H.: 2012 **Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık,** Nobel.

Aydoğan, İ.: 2017 Eğitimin Politik Temelleri. İçinde E. Karip (Ed.), **Eğitm Bilimine Giriş,** Pegem Akademi, 181-226.

Aydoğan, İ.: 2018 **Eğitimin Türkçesi.** Pegem Akademi.

Ayhan, H.: 2014 **Türkiye'de Din Eğitimi,** Dem Değerler Eğitimi Merkezi.

Aypay, A.: 2015 **Eğitim Politikası**, Pegem Akademi.

Bahçekapılı, M.: 2018 Fransa'da Laiklik, İslam, Müslümanlar ve Din Eğitimi Politikaları, **Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** 6.

Bakır, K.: 2010 Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,** 14.

Bakioğlu, A., Durmaz, A.: 2017 Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Sınırlılık ve Engeller: Kültür, Ülke Ekonomisi ve Bağlamsal Faktörler. İçinde A. Bakioğlu (Ed.), **Karşılaştırmalı Eğitim- Politikalar, Göstergeler, Bağlamlar,** Eğitim Yayınevi, 45-62.

Bakioğlu, A., Kirişçi Sarıkaya, A.: 2012 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı- Pisa Araştırması ve Karşılaştırmalı Eğitim. İçinde A. Bakioğlu (Ed.), **Karşılaştırmalı Eğitim- Politikalar, Göstergeler, Bağlamlar** Eğitim Yayınevi, 101-132.

Banguoğlu, T.: 1984 **Kendimize Geleceğiz,** Derya Dağıtım.

Bartlett, S., Burton, D.: 2014a. Küreselleşme ve Karşılaştırmalı Eğitim (S. Demir, Çev.). İçinde B. Aybek (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş** Anı Yayıncılık, 181-190

Bartlett, S., Burton, D.: 2014b Program (M. Taş, Çev.). İçinde B. Aybek (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş** Anı Yayıncılık, 103-138

Barutçu, F. A.: 2001 **Siyasi Hatıralar- Milli Mücadeleden Demokrasiye** Cilt 2, 21. Yüzyıl Yayınlar.

Başgöz, İ.: 1995 **Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk -Sorunlar-Çözüm Aramaları-Uygulamalar-**, Başbakanlık Basımevi.

Başgöz, İ., Wilson, H.: 1968 **Türkiye Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Atatürk,** Dost Yayınları.

Bayar, F.: 2008 Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye. **Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi**, 24-34.

Baymur, A. F.: 1932 **Toplu Tedris Nazariyat ve Tatbikat,** https://oygm.meb.gov.tr/kitap/kitap/11/index.html

Becerikli, S., Tangülü, Z.: 2020 Prag Uluslararası Öğretmenler Kongresi. **Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** https://doi.org/10.21666/muefd.750080

Bennett, A. L., Oliver, J. K.: 2015 **Uuslararası Örgütler-İlkeler ve Meseleler** (N. Uslu, Çev.) BB101.

Berkowitz, M. W.: 2002 The Science of Character Education. İçinde W. Damon (Ed.), **Bringing in a New Era in Character Education** Hoover Institution Press, 64-84.

Berktin, C. T.: 1961 **Eğitim Teşkilâtı ve Felsefesiyle Amerika,** Ajans Türk Matbaası.

Bilge, A. S.: 1956 Sayın Profesör Zeki Mesud Alsan Hakkında. **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,** 11(03). https://doi.org/10.1501/SBFder_0000000263

Bilgin, B.: 2001 **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi,** Gün Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C.: 1995 **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma,** Milli Eğitim Basımevi.

Binbaşıoğlu, C.: 2005 **Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi-Eğitim, Kavram ve Uygulamalarının Tarihsel Gelişimi-,** Anı Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C.: 2014 **Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi,** Anı Yayıncılık.

Bobbitt, F.: 1924 **How to Make a Curriculum,** Houghton Mifflin Company.

Bobbitt, J. F.: 1918 **The Curriculum,** HughtonMifflinCompany.

Borresen, B.: 2003 Sorgulayıcı Metot: Din Öğretimine Norveç Yaklaşımı (Ş. M. Gökdal, Çev.), İçinde **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001**, 248-255.

Bozkurt, B.: 2020 Cumhuriyet Türkiye'sinin Eğitim Sisteminin İnşası Sürecinde Heyet-i İlmiye Toplantıları, **Belgi Dergisi,** 2(19). https://doi.org/10.33431/belgi.651389

Bray, M.: 2004 **Comparative Education: Traditions, Applications, and the Role of HKU,** Faculty of Education, the University of Hong Kong.

Brückl, H.: 1932 **İlk Toplu Tedrisin Temeli Olmak İtibariyle Hayat Bilgisi** (F. Gündüzalp, Çev.). Resimli Ay.

Bursalıoğlu, Z.: 1988 Dünya Bankası ve Eğitim Bankamız, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 21(1). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000994

Bümen, N.: 2020 Türkiye'de Eğitim Programı Uzmanı Olmak, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 18(2), https://doi.org/10.37217/tebd.757483

Büyükdüvenci, S.: 1988 İdealizm ve Eğitim. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 21(1). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001006

Büyükdüvenci, S.: 1991 **Eğitim Felsefesine Giriş,** Savaş Yayınları.

Cenik, Ö.: 2004 **Hıfzırrahman Raşit Öymen ve Türk Eğitimine Katkıları** [Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü (Din Eğitimi) Anabilim Dalı.

Ceylan, Y.: 2013 **Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi** [Doktora Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Felsefe ve Din Bilimleri Bilim Dalı.

Ceylan, Y.: 2017 Din Eğitiminde Felsefi Temellendirme Problemi ve Ortaya Çıkardığı Sorunlar Üzerine Bazı Değerlendirmeler, **Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 15(3). https://doi.org/10.18026/cbayarsos.340973

CHP Programı, 1935 CHP Programı, Ulus Basımevi.

Cicioğlu, H.: 1985 **Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Comission of the European Communities: 2001 **European Governance: A White Paper.**

Coombs, P. H.: 1973 **Eğitim Planlaması Nedir** (C. Mıhçıoğu, Çev.), Milli Eğitim Basımevi.

Cowen, R.: 2006 Acting Comparatively upon the Educational World: Puzzles and Possibilities. **Oxford Review of Education,** 32(5), 561-573.

Creswell, J. W.: 2007 **Qualitative Inquiry Research Design Chosing Among Five Approaches.** Sage.

Crossley, M.: 2009 Rethinking Context in Comparative Education. Içinde R. Cowen, A. M. Kazamias (Ed.), **International Handbook of Comparative Education,** Springer Netherlands, 1173-1187, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_73

Çağatay, N.: 1973 Atatürk Önderliğinde Saltanattan Cumhuriyete Geçen Türkiye. İçinde **50. Yıl**, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 79-115.

Çağlar, A.: 1992 Temel eğitimin I. Kademesinde Uygulanan Programlar ve Hazırlanacak Yeni Programla İlgili Bazı Öneriler, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 8(8).

Çapcıoğlu, F.: 2006 **Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi** [Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (Din Eğitimi) Anabilim Dalı.

Çavdar, N.: 2019 Basîret Gazetesi'ne Göre Prusya Fransa Savaşı (1870-1871). **Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi,** 7(3), https://doi.org/10.19145/e-gifder.581972

Çavuşoğlu, N.: 2003 Tatar, R. (Ed) **İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi: Kararların Uygulanması Türkiye Kararları 1995 - Haziran 2003 Tazminat Tutarları,** Su Yayınları

Çelik, H. İ.: 2021 **Türkiye-ABD İlişkilerinin Eğitim Boyutu ve Fulbright Programı**, Nobel.

Çelik, Z.: 2012 **Politika ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği** [Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.

1967 **Çeşitli Memleketlerde Üniversitelere Bağlı Eğitim Fakülteleri Eğitim Enstitüleri, Eğitim Kolejleri, Eğitim Bölümleri ve Kürsüleri,** Ankara Üniversitesi Basımevi.

Çığır Dikyol, D.: 2016 Antik Yunan dan Bir Eğitim Modeli: Sparta, **Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi,** 6(2), 189-189, https://doi.org/10.13114/MJH.2016.293

Dede, C.: 2010 Comparing Frameworks for 21st Century Skills. İçinde J. Bellance, R. Brandt (Ed.), **21st Century Skills: Rethinking How Students Learn,** Solution Tree Press, 51-76.

Demirci, A.: 2003 Tek Parti Döneminde Siyaset - Gençlik İlişkilerine Bir Örnek: Gençlik Teşkilatı Tasarıları, **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,** 58(02), https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001633

Demirel, Ö.: 1992 Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 7, 27-43.

Demirel, Ö.: 2011 **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Akademi.

Demirtaş, S.: 2024 **Çoğulculuk Bağlamında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin Din ve Eğitim İle İlgili Kararları** [Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

Demolins, E.: 2023 **19. Yüzyılda Karşılaştırmalı Eğitim Denemesi: Anglo-Saksonların Üstünlüğünün Sebepleri Nelerdir?** (A. Fuad, A. Naci, Çev.), Pegem Akademi.

Dewey, J.: 1939 **Türkiye Maarifi Hakkında Rapor,** Devlet Basımevi.

DİB: 2014 **Türkiye'de Dinî Hayat Araştırması**

Dilaver, H. H.: 2002 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programını Geliştirme Süreci, İçinde **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği (Ankara Modeli),** Milli Eğitim Basımevi.

Dilbaz, M.: 2021 **Dindar, Modern İtaatkâr- Sultan II. Abdulhamid'in Eğitim Politikalarında İslâm Meselesi,** Dergâh.

Dilbirliği, M.: 2021 Alman Anayasa Hukuku Sisteminde Dini Cemaatlerle Yapılan Din-Devlet Sözleşmeleri: Religionsverfassungsrechtliche Staatsvertraege, **Liberal Düşünce Dergisi,** 26(103). https://doi.org/10.36484/liberal.933300

Doğan, H.: 1970 Orta Öğretim Programları Üzerinde Bir İnceleme, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** 03(01). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000310

Doğan, R.: 1996 **II. Meşrutiyet Döneminde Batıcılık Akımının Din ve Eğitim-Öğretim Görüşlerinin Değerlendirilmesi** [Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

Doğan, R.: 1999 Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar İçinde **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı (İzmir- 4-6 Aralık 1998) Tebliğler**, Türk Yurdu Yayınları, 227-288.

Doğan, R.: 2008 Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 49(2), https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000000967

Doğan, R.: 2020 Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitimine Katkıları, **Dini Araştırmalar,** 23(58). Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı.

Doğan, R., Altaş, N.: 2004 Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları (Ankara Modeli), **Değerler Eğitimi Dergisi,** 2(5).

Doğan, R., Tosun, C.: 2003 **İlköğretim 6., 7. Ve 8. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri,** Pegem A Yayıncılık.

Dülger, İ.: 2002 Eğitim Ana Planı: 1996-2011: Bütünleştirilmiş Bir Reform Stratejisini Uygulamaya Aktarma Düzeni, **Planlama Dergisi** DPT'nin Kuruluşunun 42. Yılı Özel Sayısı.

2005 Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi.

Eker, S.: 2020 Almanya Federal Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Tanıtılması ve Türk Eğitim Sistemi ile Karşılaştırılması, **Sosyolojik Düşün,** 5(2), 117-130. https://doi.org/10.37991/sosdus.828484

Ekinci, C. E.: 2015 Eğitimin Ekonomik Temelleri. İçinde Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi, 161-197.

Ekizceli, A.: 2006 **Yabancı uzmanların Türk eğitim sistemi hakkında verdikleri raporlar (1924-1960) üzerine bir analiz** [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Er, H.: 2003 AB ve Gelişmiş Ülkelerdeki Din Eğitimi, **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Girişinin Din Boyutu (Sempozyum),** 125-130.

Erdem, A. R.: 2002 Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planındaki (1996-2000) Eğitimle İlgili İlke ve Politikaların Uygulamasının Değerlendirilmesi, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 11(11).

Erdem, M., Rose, K. W.: 2000 American Philanthropy in Republican Turkey; The Rockefeller an Ford Foundations **The Turkish Yearbook of International Relations,** 31. https://doi.org/10.1501/Intrel_0000000022

Erden, M.: 2015 **Eğitim Bilimlerine Giriş,** Arkadaş.

Erdoğan, İ.: 2003 **Çağdaş Eğitim Sistemleri,** Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ.: 2009 **Eğitime Dair, Yazılar, Konuşmalar ve Söyleşiler**, Pegem Akademi.

Erdoğan, İ.: 2011 **Talim ve Terbiye Kurulu: Türk Milli Eğitim Sisteminin Yasama Organı.**

Erdoğan, İ.: 2014 Eğitimdeki Değişimlere Dair Eleştirel İrdelemeler, **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,** 11(21).

Erdoğan, İ.: 2016 **Gelenekten Geleceğe Eğitim Bilimi Kuram ve Uygulama**, Sümer Kitabevi.

Ergun, D.: 1995 **Sosyoloji ve Eğitim Türkiye'de Eğitimin Niteliği Nedir, Nasıl Olmalıdır?** İlke.

Ergün, M.: 1982 **Atatürk Devri Türk Eğitimi.** Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi.

Ergün, M.: 1985 **Karşılaştırmalı Eğitim.** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Ergün, M. 1990 Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi,** 6(17).

Ergün, M.: 1996 **İkinci Meşrûtiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914),** Ocak Yayınları.

Ergün, M.: 2018 **Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi** Cilt 1, Pegem Akademi.

Erim, N., Demirel, A.: 2005 **Günlükler 1925-1979,** Cilt: 1, Yapı Kredi Yayınları.

Erişirgil, M. E., Varlık, M. B.: 2011 **Bildiklerim,** Mülkiyeliler Birliği Vakfı.

Erken, A.: 2020 **Amerika ve Modern Türkiye'nin Oluşumu**, Vakıfbank Kültür Yayınları.

Ertürk, S.: 1988 Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 3(3).

Esh, S.: 1961 Nationalpolitische Erziehung-Ein Eckpfeiler des Nationalsozialismus, **Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht,** 8, 125-136.

Eurydice: t.y. **Nüfus: Demografik Durum, Dil,** Geliş tarihi 18 Haziran 2025, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/eurypedia/turkiye/nufus-demografik-durum-dil

Ev, H.: 2010 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme -İmkân ve Sınırlılıklar-, **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** 32.

Executive Summary Malaysia Education Blueprint 2013-2025, t.y. **Executive Summary Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education).**

Fakioğlu Bağcı, H.: 2023 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programının Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi, **Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 15. https://doi.org/10.53112/tudear.1286663

Fortna, B. C.: 2002 Imperial Classroom, Islam, the Satate, and Education in the Late Ottoman Empire, Oxford University Press.

Furat, A. Z.: 2012 Balkan Ülkelerindeki Devlet Okullarında Din Dersleri, **Journal of Intercultural and Religious Studies (JIRS),** (2).

Furat, A. Z.: 2012 Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram, **Marife Dini Araştırmalar Dergisi,** 12(3). https://doi.org/10.5281/zenodo.3344368

Gates, B. E.: 2007 Avrupa'da Din Eğitiminde Kuşatıcı Bir Yaklaşıma Doğru: Birleşik Krallık İçerisinde İngiltere Örneği, **Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi (Sempozyum),** 409-427.

Genç Sel, V.: 2004 Dünyada ve Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitim: Kavram, Kapsam ve Eğilimler, XIII. **Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9.

Gençoğlu, M.: 2015a Sultan II. Abdülhamid'in Yurt Dışı Eğitim Politikası, **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 4(2).

Gençoğlu, M.: 2015b Batı Bilgi ve Teknolojisinin Osmanlı Bahriyesine Aktarımı, **Tarih Araştırmaları Dergisi,** 34(58). https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000621

Goldstein, H.: 2004 Education for all: The globalization of Learning Targets, **Comparative Education,** 40(1). https://doi.org/10.1080/0305006042000184854

Göksoy, S.: 2020 Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları, **Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED),** 1(1).

Gömleksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D., Saylan, N., Battal, N., Yıldıran, G., Kaya, Z., Ulusoy, A., Aksu, M., Yıldırım, A.: 2006 Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, **İlköğretim Online,** 5(1).

Grimmitt, M.: 2000 Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-Thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education, İçinde **Pedagogies of Religious Education Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE**, McCrimmon Publishing Co. Ltd, 207-227.

Gutek, G. L.: 2017 **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar** (N. Kale, Çev.), Ütopya Yayınevi.

Gülcan, M. G.: 2005 **AB ve Eğitim Süreci-AB Ülkeleri Eğitim Sitemleri ve Politikaları Yapısal Uyum Modeli,** Anı Yayıncılık.

Gündüz, M.: 2019 **Eğitim Tarihinin Peşinde**, Nobel.

Günaydın, M.: 2009 Din Kültürü ve Ahlâk Öğretiminin İlköğretim ve Liselerde Zorunlu Ders Olmasına Prof. Dr. Hüseyin Atay'ın Katkıları, **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi,** 9(4).

Güneri Öztaşbaşı, D. (Ed.): 1997 **Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de— Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu (20-21 Kasım 1997).**

Gür, B. S., Çelik, Z., Özoğlu, M.: 2012 Policy Options for Turkey: A Critique of the Interpretation and Utilization of PISA Results in Turkey, **Journal of Education Policy** 27(1). https://doi.org/DOI:10.1080/02680939.2011.595509.

Gürçel, T.: 2013 **Religious Education as an Indicator of State-Religion Relations within the Scope of Europeanizations Theories: Case Studies of Turkey and Poland** [Ph.D. Dissertation], İhsan Doğramacı Bilkent University.

Güzel, A.: 1987 İlk Heyet-i İlmiye Çalışmaları, Alınan Kararlar ve Dinî Tedrisât. **Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** 5(4).

Hanioğlu, M. Ş.: 1992 Batılılaşma, **TDV İslâm Ansiklopedisi** https://islamansiklopedisi.org.tr/batililasma

Hans, N.: 1963 **The Russian Tradition in Education**, Routledge, Kegan Paul Ltd.

Hans, N.: 2012 **Comparative Education- A Study of Educational Factors and Traditions,** Routledge.

Hardré, R., Harriman, P. L.: 1928 Centralization and Freedom in French Education, **Peabody Journal of Education,** 5(5).

Harmancı, F. M.: 2009 Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi, İçinde **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri- Beş Kıtada 30 Ülke Eğitim Sistemlerinin Türk Eğitim Sistemiyle Karşılaştırılması,** Pegem Akademi, 29-45.

Hendek, A.: 2022 Anayasa Mahkemesi'nin Hüseyin El ve Nazlı Şirin El Kararı Üzerine Bir İnceleme, **Talim,** 6(2).

Herbst, J.: 2002 Nineteenth-Century Schools between Community and State: The Cases of Prussia and the United States, **History of Education Quarterly,** 42(3).

Hesapçıoğlu, M.: 2009 Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,** 29(29).

Hesapçıoğlu, M., Topsakal, C.: 2007 Avrupa Birliği Sürecinde Eğitim ve Avrupa Vatandaşlığı, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.**

Hıfzırrahman Raşit. 1928 **Mektepçiliğin Kabesinde "İntibaat ve Tehassusat",** Amidi Matbaası.

Hull, J. M. 2001 **The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective, International Association for Religious Freedom**, https://iarf.net/REBooklet/Hull.htm

Hull, J. M. 2004 Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler (D. Nasman, Çev.). İçinde **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (İstanbul, 28-30 Mart 2001),** MEB, 43-51.

Hürriyet Gazetesi: 2018 23 Ocak,

https://www.hurriyet.com.tr/egitim/mufredatta-devrim-yapamadik-40719779

İnal, K.: 2008 **Eğitim ve İdeoloji**, Kalkedon Yayınları.

Japanese Education Today: 1987 **Japanese Education Today A Report from the U.S. Study of Education in Japan.**

Jaqueline Gautherin. 2019 Marc-Antoine Jullien (Jullien de Paris) (1775-1848) (O. Çepni, Çev.). İçinde M. Safran (Ed.), **Dünya Eğitimine Yön Verenler-II.** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Jullien, M.-A. 1979 **Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir Eserin İlk Taslağı,** Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Kafadar, O. 2016 **Türk Eğitim Sisteminde Batılılaşma,** Vadi.

Kalaycı, N. 1988 **Cumhuriyet Döneminde İlköğretim- Hükümet Programları ve Uygulamalar,** Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.

Kamer, T., Alabaş, R. 2017 **Ahlâk Terbiyesi Kongresi ve Basına Yansımaları**, 25(2).

Kanad, H. F. 1958 **Terbiye Sosyolojisi**, Yeni Matbaa.

Kanbolat, E. 2005 **Hazırlanışı ve Uygulanması Açısından Osmanlı'dan Cumhuriyet'e İlköğretim Programları (1913-1968)** [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Ana Bilim Dalı.

Kandel, İ. L. 1933 **Comparative Education,** The Riverside Press.

Karagöz, S., K. Green, E. 1964 **Yeni İlkokul Programı Taslağı ve Ünite Çalışmaları**, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Okulları.

Karahan, A., Evrim, S. (Ed.): 1956 **Öğretim Meselesi Dünya Kongresi Çalışmaları ve Öğretim Mesleğinin Durumu: İstanbul 31 Temmuz-5 Ağustos 1955.**

Kaygısız, İ.: 1997 Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri, **Eğitim ve Yaşam,** 8, 5-15.

Kaymakcan, R.: 2004 **Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi**, DEM Yayınları.

Kaymakcan, R.: 2007 Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,** 7(1), 177-210.

Kaymakcan, R.: 2009 **Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri: Yeni Eğilimler Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık,** Değerler Eğitimi Merkezi.

Kaymakcan, R., Meydan, H.: 2011 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi, **Değerler Eğitimi Dergisi,** 9(21).

Keser Aschenberger, F. 2012 **Dynamics of Policy Formation in Turkey and The U.S: A Comparative Case Study of Two Reform Initiatives** [Ph.D Thesis], Middle East Technical University.

Keser Özmantar, Z., Aktaş, H. İ.: 2018 A Review of Current Problems in Turkish Education System, **Internationaj Journal of Eurasia Social Sciences**, 9(34).

Kesgin, S.: 2018 **Cumhuriyet Dönemi Ahlak Eğitimi,** Maarif Mektepleri.

Keskin, Y., Coşkun Keskin, S.: 2013 İlkokul (İlköğretim) Sosyal Bilgiler Programlarında Milli Bilinç ve Barış Değerinin Tarihsel Serüveni. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,** 173(173). https://doi.org/10.20296/tsad.56428

Keskiner, E.: 2014 Bir İnsan Haklan Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, **Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** 38. https://doi.org/10.15370/muifd.71243

Kılıç, R.: 2005 **Ahlâkın Dinî Temeli,** Türkiye Diyanet Vakfı.

Kılıç, R., Yücelmiş, A., Yalım, N. E.: 1999 **Müfredat Laboratuvar Okulları Gelişimi Değerlendirme Araştırması,** Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.

Kırpık, G., Tokdemir, M. A.: 2020 **Talim ve Terbiye Kurulu Kararları (1925-1928),** Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kızılabdullah, Y., Yürük, T.: 2010 Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme, **Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri (Sempozyum),** 124-144.

Kızılkaya, O., İlyas, A.: 2013 Osmanlı'dan Cumhuriyete Geçiş Sürecinde Solidarist Korporatizmin Türk Sosyal Hayatına Yansıması, **Turkish Studies,** 8. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5713

Kirby, F.: 2010 **Türkiye'de Köy Enstitüleri** (N. Berkes, Çev.), Tarihçi Kitabevi.

Koca, H. K.: 2022 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Bulunan Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi, **Marife Dini Araştırmalar Dergisi,** 22(1). https://doi.org/10.33420/marife.1073909

Koçer, H. A.: 1991 **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923),** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Korkmaz, A.: 2015 Eğitim Biliminin Ekonomi ile İlişkisi: Eğitim Ekonomisi. İçinde L. Küçükahmet (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş**, Nobel, 129-140.

Köylü, M., Turan, İ: 2014 Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Eğitimi: Kuram ve Uygulamalar, İçinde M. Köylü, N. Altaş (Ed.), **Din Eğitimi** Ensar, 109-146.

Köylü, M., Turan, İ.: 2014 **Karşılaştırmalı Din Eğitimi,** Nobel.

Kurtuluş, B.: 2012 ABD'ne Beyin Göçünün Seyri. Journal of Social Policy Conferences, 40.

Kurun Gazetesi: 1935 23 Ocak, https://www.gastearsivi.com/gazete/kurun/1935-01-23/3

Kurun Gazetesi: 1937 6 Mart, https://www.gastearsivi.com/gazete/kurun/1937-03-06/3

Kültür Bakanlığı: 1937 Kültür Bakanlığı Dergisi

Levin, B.: 1998 An Epidemic of Education Policy: (What) Can We Learn from Each Other? **Comparative Education,** 34(2).

Lewis, B.: 1993 **Modern Türkiye'nin Doğuşu** (M. Kıratlı, Çev.). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Maarif Vekaleti: 1340 **İlk Mekteblerin Müfredat Programı,** Matbaa-i Amire.

Maarif Vekaleti: 1926 Milli Talim ve Terbiye Dairesi Talimatnamesi, **Maarif Vekaleti Mecmuası,** 2(7).

Maarif Vekaleti: 1926 **İlk Mekteblerin Müfredat Programı**, Milli Matbaa.

Maarif Vekaleti: 1930 **İlkmektep Müfredat Programı,** Devlet Matbaası.

1926 Maarif Vekaletinde Esaslı Faaliyetler, **Muallimler Birliği,** 1. Sene (9).

Maaske, R. J.: 1955 **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor,** Maarif Basımevi.

Maastricht Antlaşması: 2007 **Avrupa Birliğini Kuran Antlaşma (Maastricht Antlaşması)** (C. Baydarol, Çev.). Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü. https://www.ikv.org.tr/images/files/A5-tr.pdf

Marım, Y., Sam, R.: 2018 1950-1960 Arası Amerikalı Uzman Raporları Bağlamında Türk Eğitim Sistemine Çizilen Yol Haritası, **Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi**, https://doi.org/10.20981/kaygi.411677

Martin, G. W.:1972 **Educational Reform in Germany 1918-1933** [Master Degree, Durham University], http://etheses.dur.ac.uk/9738/

MEB: 1948 **İlkokul Programı.** Milli Eğitim Basımevi.

MEB: 1949 İlkokullarda Din Öğretimi hk. **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi,** 11(524), 153.

MEB: 1956 Resmi Ortaokullarla Bunlara Muadil Diğer Okullarda Din Öğretimi hk. **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi,** 19(921).

MEB: 1961 **İlköğretim Komitesi Raporu ve On Yıllık Plân,** Milli Eğitim Basımevi.

MEB: 1965 **İlkokul Programı Taslağı,** Milli Eğitim Basımevi.

MEB: 1968 **İlkokul Programı,** Millî Eğitim Basımevi.

MEB: 1981 **Onuncu Millî Eğitim Şûrası 23-26 Haziran 1981,** Milli Eğitim Basımevi.

MEB:1982 Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi,** 45(2109).

MEB 1983 **Tebliğler Dergisi** 26.05.1983, 2142

MEB 1986 **Tebliğler Dergisi** 20.10.1986, 2219

MEB: 1990a **Beşinci Milli Eğitim Şûrası 5-14 Şubat 1953 Tıpkı Basım,** Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB: 1990b **Yedinci Milli Eğitim Şûrası 5-15 Şubat 1962** Tıpkı Basım. (1991). Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB: 1992 İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi,** 55(2317).

MEB: 1995 **Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası Hazırlık Dokümanı-5 Bazı Ülkelerde Eğitim Sistemi ve Yüksek Öğretime Geçiş**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB: 1995 **Tebliğler Dergisi** 10.04.1995, 2428

MEB: 2000 **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı,** MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

MEB: 2002 **Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli.** MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Stratejik Planlaması.

MEB: 2006 **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.**

MEB: 2007 **On Yedinci Millî Eğitim Şûrası,** T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB: 2011 **On Sekizinci Millî Eğitim Şûrası Eğitimde 2023 Vizyonu,** Cilt 1. MEB.

MEB: 2011 **Tebliğler Dergisi** 07.12.2011, 82202

MEB: 2014 **Millî Eğitim Kalite Çerçevesi,** Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB: 2017 **Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...**

MEB: 2018 **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).**

MEB: 2020 **Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu,** Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB: 2023 Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün Teşkilat ve Görevlerine İlişkin Yönerge.

MEB: 2024 **İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıf) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.**

MEB: 2025 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Neden İhtiyaç Duyuldu? https://tymm.meb.gov.tr/surec

MEB: t.y.: http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx

Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 3797, 30.04.1992

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, KHK/179. 1983

1983 Millî Güvenlik Konseyi (14.6.1973 Tarihli ve 1739 Sayılı Millî Eğitim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun Tasarısının Danışma Meclisince Kabul Olunan Metni ve Millî Güvenlik İhtisas Komisyonu Raporu)

Mustafa Rahmi: 1339 **Gazi Paşa Hazretleirnin Maarif Umdesi ve Asri Terbiye ve Maarif.** Matbuat ve İstihbarat Matbaası.

Mustafa Rahmi: 1925 Ahlak Musahabeleri. **Muallimler Mecmuası**, 36.

Mustafa Satı el-Husrî: 1326 **Layihalarım.** Matbaa-i Hayriye ve Şürekâsı.

Nafi Atuf: 1932 **Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme...**

Nordtveit, B. H.: 2012 World Bank Poetry: How the Education Strategy 2020 Imagines the World. İçinde S. J. Klees, J. Samoff, N. P. Stromquist (Ed.), **The World Bank and Education-Critiques and Alternatives** Sense Publishers, 21-32.

Nurdoğan, A. M.: 2007 A Comparative Analysis of Educational Reforms in Ottoman and British Empires: Schooling and Curricular Issues. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,** 49(49).

Ochs, K., Phillips, D.(Ed): 2004a. **Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives**, Cambridge University Press.

Ochs, K., Phillips, D.: 2004b Processes of Educational Borrowing in Historical Context. İçinde K. Ochs, D. Phillips (Ed.), **Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives.** Cambridge University Press.

Odabaşı, B.: 2014 Türk Eğitim Sisteminde Yeni Kanun (4+4+4) Değişikliği Üzerine Düşünceler. Çukurova University Faculty of Education Journal, 43(2). https://doi.org/10.14812/cufej.2014.015

Okur, M.: 2005 Türkiye'de Milli ve Modern Bir Eğitim Sistemi Oluşturma Çabaları (1920-1928). **Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi,** 4(11).

Oran, B.: 2001 **Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Bulgular, Yorumlar,** (1918-1980) Cilt: I, İletişim Yayınları.

t.y. **Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare (R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185).** Geliş tarihi 08.02.2024, https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/06-I-programmi-del-1923.pdf

Osmanoğlu, C.: 2014 **Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Çoğulculuk** [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı.

Öcal, M.: 1999. Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Tarihçesi). İçinde **Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı (İzmir- 4-6 Aralık 1998) Tebliğler** Türk Yurdu Yayınları, 309-344.

Öcal, M.: 2019 **Kuruluşundan Bugüne Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Genel Müdürler (1961-2015),** Ensar.

OECD, MEB: 1989 **Milli Eğitim Politikaları İncelemesi: Türkiye.** Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı- Paris- MEB Ankara.

Öksüz Gül, F.: 2018 The Development of Comparative Education Research in the West. **Kastamonu Eğitim Dergisi,** 1167-1177. https://doi.org/10.24106/kefdergi.434149

Öksüz Gül, F.: 2023 Eğitimin Politik Temelleri. İçinde M. Kara, F. Bozbayındır (Ed.), **Eğitime Giriş.** Nobel.

Önder, M.: 2016 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Temelleri. İçinde C. Tosun (Ed.), **Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, Pegem Akademi, 1-22.

Önkal, A., Özbek, A., Tavukçuoğlu, M., Okumuşlar, M. (Ed.). 2010 **Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyumu (8-9 Mayıs 2009, Konya),** Konya İlahiyat Derneği Yayınları.

Öymen, H. R.: 1965 **Türkiye'nin Ana Eğitim Problemleri I**, Ajans Türk Matbaası.

Özalp, R., Ataünal, A.: 1977 **Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı (Talim ve Terbiye Kurulu- Millî Eğitim Şûrası),** Milli Eğitim Basımevi.

Özenç, B.: 2008 AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersleri Sorunu. **İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası**, 66(2), 191-226.

Özer, M.: 2022 **Türkiye'de Eğitimi Yeniden Düşünmek,** Vakıfbank Kültür Yayınları.

Öztürk, H.: 1958 **Bolu İlkokullarında Proje Metodunu Nasıl Uyguladık,** Kültür Matbaası.

Perry, L., Tor, E.: 2009 Understanding Educational Transfer: Theoretical Perspectives and Conceptual Frameworks, Prospects, 38, 509-526. https://doi.org/10.1007/s11125-009-9092-3

Phillips, D.: 2006 Investigating Policy Attraction in Education. **Oxford Review of Education,** 32(5), 551-559.

Phillips, D.: 2009 Investigating Policy Attraction In Education. Içinde D. Phillips (Ed.), **Comparative Inquiry and Educational Policy Making,** Routledge.

Phillips, D., Ochs, K.: 2003 Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices, **Comparative Education,** 39(4), 451-461.

Phillips, D., Ochs, K.: 2004 Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education, **British Educational Research Journal,** 30(6), 773-784.

Piyadeoğlu, C.: 2018 Nizâmiye Medreselerinin Kuruluşu ve Önemi, **Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Dergisi,** (8).

Polat, M.: 2015 Din- Ahlak Öğretiminin alanı ve Hedefleri. İçinde C. Tosun, M. Polat (Ed.), **Düşünen Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi İlkokul 4. Sınıf,** Pegem Akademi.

Reşat Şemsettin, İ. Hakkı: 1924: **Almanya Maarifi,** Devlet Matbaası.

Rufi, J. J.: 1956 **Türkiye'de Orta Öğretim; Müşahedeler, Problemler ve Tavsiyeler,** Maarif Basımevi

Sabah Gazetesi: 2004 28 Aralık,
https://arsiv.sabah.com.tr/2004/12/28//gnd107.html
https://arsiv.sabah.com.tr/2004/12/28//gnd111.html
https://arsiv.sabah.com.tr/2004/12/28//gnd110.html

Schwab, J. J.: 1969 The Practical: A Language for Curriculum, **The School Review,** 70(1).

Selçuk, M.: 2002 Din Öğretiminde Yeni Yönelişler, İçinde **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği (Ankara Modeli),** Millî Eğitim Basımevi, 26-35.

Somel, S. A.: t.y. 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Esbab-ı Mucibe Layihası ve İdeolojik Temelleri, **Sultan Abdülmecid ve Dönemi,** İstanbul Büyükşehir Belediyesi.

Soran, V.: 2010 **Türk Eğitim Sisteminde Amerikan Etkisi (1945-1960),** [Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Steiner-Khamsi, G., ve Quist, H. O.: 2000 The Politics of Educational Borrowing: Reopening the Case of Achimota in British Ghana, **Comparative Education Review,** 44(3), 272-299. https://doi.org/10.1086/447615

Steiner-Khamsi, G.: 2004 "Blazing a Trail for Policy Theory and Practice" **The Global Politics of Educational Borrowing and Lending,** Teachers College Press, 201-220.

Steiner-Khamsi, G.: 2012 Policy Borrowing and Lending in Education, Steiner-Khamsi, G., Waldow, F. (ed) **World Yearbook of Education,** Routledge.

Şahin, M.: 1996 **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923-1960)** [Doktora Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi / Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Şahin, M.: 2020 Pierre Bovet'in Ege Konferansları ve Türk Eğitime İlişkin Düşünceleri. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi,** 21(61). https://doi.org/10.33419/aamd.702425

Şentürk, C.: 2021 21. Yüzyıl Becerilerine Genel Bir Bakış. İçinde K. Karataş (Ed.), **Eğitim ve 21. Yüzyıl Becerileri**, Nobel, 1-34.

Şimşek, A. Kartal, S.: 2019 Türkiye Eğitim Sisteminin Amaçlarında Felsefi Akımlar. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 12(65), 873-880. https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3500

Şimşek, V.: 2014 **İngiltere'de Devlet Okullarında Okutulan Din Eğitimi (Re) Dersi ile Türkiye'de Devlet Okullarında Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin (4-8) Öğretim Programlarının Karşılaştırılması** [Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı.

Şinoforoğlu, O. T.: 2015 **Selim Sırrı Tarcan ve İsveç Jimnastiği: Beden Eğitiminde İsveç Modelinin II. Meşrutiyet Dönemi Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu** [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Şişman, M.: 2017 **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi.

Tan, C.: 2015 Education Policy Borrowing and Cultural Scripts for Teaching in China, **Comparative Education,** 51(2), 196-211. https://doi.org/10.1080/03050068.2014.966485

Taş, A.: 2017 Eğitimin Ekonomik Temelleri. İçinde **Eğitim Bilimine Giriş,** Pegem Akademi, 227-262.

Taşdan, M.: 2009 Kanada Eğitim Sistemi. İçinde **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri- Beş Kıtada 30 Ülke Eğitim Sistemlerinin Türk Eğitim Sistemiyle Karşılaştırılması,** Pegem Akademi, 363-376.

Taşdemirci, E.: 2001 1936 Yılında Sovyet Rusya'da Yüksek Öğretim Hakkında Hazırlanmış Bir Rapor ve Bu Raporun Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Tarihi Bakımından Önemi, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 1(11).

Taşpolatoğlu, A. E.: 1993 **Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet'ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri,** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tavukçuoğlu, M.: 1996 Cumhuriyet Döneminde Din Derslerinin İlkokul Programlarındaki Yeri, **Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** 6, 147-167.

Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., Henry, M.: 1997 **Educational Policy and the Politics of Change,** Routledge.

TBMM **Zabıt Ceridesi**, 3. Dönem, 19. Cilt, 60. Birleşim, 18.05.1930.

TBMM **Tutanak Dergisi,** 8. Dönem, 3. Cilt, 22. Birleşim, 24.12.1946.

TBMM **Tutanak Dergisi, 8.** Dönem, 8. Cilt 2. Birleşim, 29.12.1947.

TBMM **Tutanak Dergisi,** 8. Dönem,14. Cilt 18. Birleşim, 13.12.1948.

Tosun, C.: 2009 Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları. **Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi,** 2(1), 293-303.

Turan, İ.: 2013 **Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları.** İz Yayıncılık.

Türkel, S.: t.y.: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (TU 3192), MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Stratejik Planlaması.

Türker, H.: 2015 Cenevre Jean Jacques Rousseau Enstitüsü Pedagoglarından Adolphe Ferriere'in İzmir Konferansları (1928), **Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi,** 15(31).

Türkiye Ulusal Ajansı: 2022 **Türkiye,** Türkiye Ulusal Ajansı.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti Umûr-i Maârif Vekaleti: 1338 **İlk, Orta Tedrisât Mektebleri Müfredât Programı.**

Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı: 1936 **İlkokul Programı,** Devlet Basımevi.

T.C. Maarif Vekilliği: 1939 **Birinci Maarif Şûrası 17-29 Temmuz 1939,** T.C. Maarif Vekilliği

1941 **Türkiye Cumhuriyeti Maarifi 1940-1941,** Maarif Matbaası.

1944 **Türkiye Cumhuriyeti Maarifi 1923-1943,** Maarif Matbaası.

The United States Bureau of Education: 1907 **Report of The Commissioner of Education for The Year Ending June 30, 1906** Volume I. Government Printing Office.

The United States Bureau of Education: 1908 **Report of the Commissioner of Education fort he Year Ended June 30, 1908-** Volume 1. Government Printing Office.

Tibi, B.: 1979 **Arap Milliyetçiliği** (T. Temiz, Çev.). Yöneliş Yayınları.

Tonguç, İ. H.: 1946 **İlköğretim Kavramı,** Remzi Kitabevi. İstanbul.

Tosun, C.: 2005a. **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Pegem A Yayıncılık.

Tosun, C.: 2005b Türkiye Cumhuriyeti'nin Laiklik ve Din Öğretimi Tecrübesi (İ. Çınar, H. Atılgan, Ed.) İnönü Üniversitesi Yayınları, 142-161.

Türk Dil Kurumu	**Bağlam.** (t.y.). Geliş tarihi 21 Kasım 2024, https://sozluk.gov.tr/?kelime=bağlam
T.C. Maarif Vekâleti: 1943	İkinci Maarif Şûrası 15-21 Şubat 1943.
1960	**Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu**.
Türkoğlu, A. (Ed.): 2015	**Karşılaştırmalı Eğitim, Dünya Ülkelerinden Örneklerle.** Anı Yayıncılık.
Uçar, R., Sayın, G.: 2017	Türkiye'de Laiklik Tartışmaları Çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Zorunlu Hale Gelişi ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması, **İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** 8(2).
UK Parliament: 24 Haziran 1870	Geliş tarihi 03.10.2024. https://hansard.parliament.uk/Commons/1870-0624/debates/b7d5f559-f49e-47f9-95bd-5ac020016ff0/CommonsChamber
UK Parliament: 7 Mayıs 1902	Geliş tarihi 03.10.2024, https://hansard.parliament.uk/Commons/1902-05-07/debates/36f830a9-1aac-4ff3-a47b-71fc358a7ed0/Education(EnglandAndWales)Bill
Ulubey, Ö., Aykaç, N.: 2017	Türkiye Cumhuriyetin İlanından 2005'e Eğitim Felsefelerinin İlkokul Programlarına Yansıması, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 13(3), 1173-1202. http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.335241
Uluğ, F.: 2004	Yönetimde Yeniden Yapılanma ve Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı Üzerine Eleştirel Bir Bakış. **Amme İdaresi Dergisi,** 37(1).
UNESCO 1982	**UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yönetim Kurulu Raporu (1980/1982).**
UNICEF: t.y.	Geliş tarihi, 10.08.2025, https://www.unicef.org/what-we-do
Urwick, J. (2002).	The Bahamian Educational System: A Case Study in Americanization. **Comparative Education Review,** 46(2), 157-181. https://doi.org/10.1086/340475
Usta Doğan, P. 2015	**Din Öğretimi Modelleri Ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri,** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Ana Bilim Dalı.

Uyanık, E., Kaya, M. M., Elçiçeği, B.: 2021	II. Meşrutiyet döneminde eğitim tartışmaları ve 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun uygulanması. **Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi,** 4(1). https://doi.org/10.33400/kuje.908998
Uzel, R.: 1939	**İtalyada Orta Derecede Umumî ve Meslekî Tedrisat,** Maarif Matbaası.
Ülken, H. Z.: 1973	Cumhuriyet Devri 50 Yıllık Türk Eğitimi. İçinde **50. Yıl**, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1-57.
Ülken, H. Z.: 2013	**Eğitim Feslefesi,** Doğu Batı.
Ünal, L. I., Özsoy, S.: 2010	**Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru**, Tan Kitabevi.
Ünal, U.: 2008	**Meclis-i Kebîr-i Maârif -1869-1922,** Türk Tarih Kurumu.
Ünal, U. (Ed.): 2014	**Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme,** Bion Matbaacılık.
Ünsal, G., Üstün, A.: 2024	Okul Ortamında Öğretmenlerin Motivasyonunu Olumsuz Etkileyen Faktörlerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 10(4), 577-587.
Varış, F.: 1969	Eğitimde Program Araştırmaları. 2(1). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000256
Vasıf: 1341	Ta'mimler 2. **Maarif Vekâleti Mecmuası,** 1, 58-61.
Vexliard, A.: 1970	Centralization and Freedom in Education, **Comparative Education,** 6(1), 37-47.
Widmann, H.: 1981	Atatürk Üniversite Reformu (A. Kazancıgil, S. Bozkurt, Çev.). İstanbul Matbaası.
Williams, T. D. 1964	Sir Gordon Guggisberg and Educational Reform in the Gold Coast, 1919-1927. Comparative Education Review, 8(3), 290-306. https://doi.org/10.1086/445083
Wilson, D. N.: 2003	The Future of Comparative and International Education in a Globalised World. International Review of Education, 49(1), 15-33. https://doi.org/10.1023/A:1022961620383

World Bank: t.y. World Bank, Geliş tarihi 27.07.2025, https://www.worldbank.org/en/topic/education

Yalçın, A.: 2019 Cumhuriyet Dönemi Yabancı Eğitim Uzmanlarından John Dewey ve Beryl Parker'ın Raporlarında "İyi Vatandaş" Algısı. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15(Özel Sayı 1). https://doi.org/10.17244/eku.492197

Yalkın, A.: 1968 Yeni İlkokul Proğramı Kendi Öz Malımızdır, **Eğitim Hareketleri Sayı,** 162-163. Cilt: 14.

Yapıcı, A., Yürük, T.: 2015 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının İncelenmesi. İçinde C. Tosun, M. Polat (Ed.), **Düşünen Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi İlkokul 4. Sınıf**, Pegem Akademi, 31-54.

1937 Yeni İlkokul Müfredat Proğramı, **Kültür Bakanlığı Dergisi,** 20-1, 161-197.

Yıldız, A.: 2013 **Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Faktörler Bağlamında Türkiye'nin Durumu** [Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

Yıldız, N.: 2008 Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,** 11.

Yılmaz, K.: 2017 Eğitim Fakülteleri Yeni Bir Eğitim Felsefesi Oluşturabilir Mi?, **Türkiye Eğitim Dergisi,** 2(1).

Yolcu, H.: 2021 Uluslararası Örgütler ve Eğitim: UNESCO ve UNICEF Örneği, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 57.

Yücel, H. A.: 1936 **Fransada Kültür İşleri,** Devlet Basımevi.

Yücel, H. Â.: 1939 İçinde **İtalyada Orta Dercede Umumî ve Meslekî Tedrisat**, Maarif Matbaası, (VII-VIII).

Yüksel, S.: 2000 Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,** 24(24).

Yürük, T.: 2011 **Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları** [Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi.

Yürük, T.: 2012 İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri. İçinde R. Doğan, R. Ege (Ed.), **Din Eğitimi El Kitabı** Grafiker Yayınları, 105-138.

Yürük, T.: 2016 Farklı Din Anlayışlarına Ayrılan Yer Açısından Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Programları, **Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,** 2.

Yürük, T., ve Topchubaev, K.: 2022 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi, **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi** (ÇÜİFD), 22(1). https://doi.org/10.30627/cuilah.1100948

Zeki Mesud: 1926 Maarif Islahatımız Münasebetiyle Bazı Tedkikler ve Düşünceler, **Maarif Vekaleti Mecmuası**, 7, 74-92.

Zeki Mesud: 1926 Milli Terbiye, **Muallimler Birliği,** 14, 595-601.

Zengin, M.: 2010a Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı, **Değerler Eğitimi Dergisi,** 8(19), 225-258.

Zengin, M.: 2010b **Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği** [Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı.

Zengin, M. 2017a Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD),** 19(36), 113-137. https://doi.org/10.17335/sakaifd.345284

Zengin, M.: 2017b **Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar,** DEM.

Zengin, Z. S.: 2002 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi, **Dini Araştırmalar,** 5(13).

Hâkimiyet-i Millîye, 1923: Heyet-i İlmiyenin Mühim İctimalarından. (1923, Ağustos 10).

AGİT/T.C. Dışişleri Bakanlığı, t.y.: https://www.mfa.gov.tr/turkiye-ve-avrupa-guvenli-ve-isbirligi-teskilati-_agit_.tr.mfa

1981 **12 Eylül: Öncesi ve Sonrası, Milli Güvenlik Konseyi Genel Sekreterliği,** Türk Tarih Kurumu Basımevi.

ÖZGEÇMİŞ

2010 yılında Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun oldu. Aynı Üniversitede Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalında "Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurs Programlarının Kur'an-ı Kerim Derslerinde Meal" adlı yüksek lisans çalışmasını tamamladı. Mardin Artuklu Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde Din Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.