

Tanzimat Sonrası Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Ülkeler ve Felsefeleri

Eğitim Dünyası Araştırma ve Geliştirme Dergisi
Cilt: 1 Sayı: 1
Sayfa Aralığı: 56-78
10.5281/zenodo.15348241
e-ISSN: 3062-3863
edagonline.com
© Eğitim 2023 Derneği

Dr. Sinan DAĞ 

Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: sinandag66@hotmail.com

Kaynak Göster:

Dağ, S. (2025). Tanzimat sonrası Türk eğitim sistemini etkileyen ülkeler ve felsefeleri. *EDAG Online*, 1(1), 56–78. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15348241>

ÖZET

Tanzimat sonrası Türk eğitim sistemini etkileyen ülkeler ve felsefelerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı çalışmada özellikle Türk modernleşme dönemiyle birlikte eğitim sisteminin merkezileşme çalışmalarına paralel olarak gerçekleşen eğitime yüklenen felsefi boyut inceleme konusu yapılmıştır. Bu doğrultuda Fransa, İngiltere, Almanya ve Amerika Birleşik Devletleri ve bu ülkelerde ilgili dönemlerde egemen olan pozitivizm, liberalizm, idealizm ve pragmatizmin Türk eğitim sistemi üzerine etkileri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular 19. yüzyıldan itibaren Fransa'nın özel gayretleriyle birlikte Türk eğitim sistemi pozitivizm bağlamında biçimlendirilmeye çalışılmış ancak yüzyılın sonuna doğru Türk yöneticilerinin ve aydınlarının zihin dünyalarında Almanya ve idealizme doğru bir kayma gözlenmiştir. Türk eğitim sistemine İngiltere'nin doğrudan bir etkisinin olmadığı, liberalizm ise hürriyet, eşitlik, demokrasi, girişimcilik gibi değerler bağlamında Türk toplumunda yer edinmiştir. Cumhuriyetin kuruluşunda ise pozitivizm ve pragmatizmin eğitime yönelik felsefi yaklaşımı olan ilerlemecilik etkili olurken çok partili hayata geçişle birlikte Amerika'nın Türk eğitim sistemi üzerine dikkati çeken bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk eğitim sistemi, pozitivizm, liberalizm, idealizm ve pragmatizm.

ABSTRACT

In this study, which aims to reveal the countries and their philosophies that have influenced the Turkish education system after Tanzimat, the philosophical dimension attributed to education, which took place in parallel with the centralization efforts of the education system, especially during the Turkish modernization period, was examined. In this context, the influences of France, England, Germany, and the United States, and the dominant philosophies in those countries during the relevant periods, namely positivism, liberalism, idealism, and pragmatism on the Turkish education system have been examined. The findings indicate that, starting from the 19th century, the Turkish education system was shaped within the framework of positivism through the particular efforts of France. However, toward the end of the century, a shift toward Germany and idealism was observed in the intellectual world of Turkish administrators and intellectuals. It was found that England had no direct influence on the Turkish education system, though liberalism gained ground in Turkish society through values such as liberty, equality, democracy, and entrepreneurship. While progressivism, the philosophical approach of positivism and pragmatism towards education, was influential in the establishment of the Republic, it has been determined that America had a remarkable influence on the Turkish education system with the transition to multi-party life.

Key Words: Turkish education system, positivism, liberalism, idealism and pragmatism.

GİRİŞ

Eğitim, bireysel bir etkinlik alanı olup bireyin çevresiyle girdiği etkileşim sonucu bireyde meydana gelen değişime aracılık etmektedir. Eğitim bireyin doğaya ve topluma uyumunu sağlamakta, bireyin zamansal ve mekânsal tüm yaşamını kapsamaktadır. Dolayısıyla eğitim çok boyutlu bir çalışma alanını bünyesinde barındırmakta ve seçilen bağlama göre eğitime yönelik tanımlamalar yapılmaktadır. Eğitime toplumsal bağlamda bakıldığında eğitim, topluluklarının şuurlu hayatını devam ettirmek için yetişkin nesillerin kendilerinden sonra gelenleri yetiştirme çabası olarak tanımlanabilir (Yücel, 1971). Yetişkinlerin öğrencilerin gelecekte toplumsal yapıda kendisine uygun bir konum elde etmesine, iyi bir hayat sürmesine yönelik gelişmelerine ve öğrenme süreçlerine rehberlik etmesidir (Kilpatrick, 1951). Bu amaç geçmişte aile gibi birincil kurumlar aracılığıyla yapılırken modern dönemle birlikte merkezileştirilmiş ve zorunlu hale getirilmiş ikincil kurumlardan olan okullar aracılığıyla gerçekleştirilmeye başlamıştır.

Eğitim ile birey etkileşiminde eğitim, doğrudan veya dolaylı olarak kendisine yüklenen birçok işlevi yerine getirmektedir. Her şeyden önce eğitim, toplumun kültürel mirasını oluşturan değerlerin ve normların kuşaktan kuşağa aktarılmasını ve bu süreç zarfında toplumun kültürel zenginleşmesini sağlamaktadır. Toplumun bireylerine ortak duygu, düşünce ve davranışlar kazandırarak onları toplumla bütünleştirmekte, *biz* duygusu kazandırılarak *ötekinden* ayırtmaktadır. Eğitim aynı zamanda toplumun üyelerine gelecekteki toplumsal ve mesleki statülerini belirleyecek farklılıkları da kazandırmaktadır. Böylece ekonomik yapının ihtiyaç duyduğu gerekli sayıda ve nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesine katkı sunmaktadır (Âdem, 1997). Toplumsal yapının ortak amaca hizmet etmesi, birlikteliğinin devam ettirilebilmesi için yönetsel anlamda halk egemenliğinin gereği siyasal yapının istediği bilinçte seçme ve seçilme haklarını kullanabilen bireyler yetiştirmek de eğitimin işlevleri arasında yer almaktadır. Sonuçta eğitim, devletin üç ayak üstüne oturtulan siyasal, ekonomik ve toplumsal yapısının istediği bireyi bugüne ve geleceğe hazırlamaktadır. Kuşkusuz böylesi bir yapının felsefi dayanakları yoksun olması düşünülememektedir.

Her eğitim sisteminin kendisine özgü yapısı ve bu yapıyı yönlendiren felsefesi vardır. Topçu'ya (2016) göre felsefesi olmayan milletlerin okulu da olamamaktadır. Çünkü eğitim felsefesi, genel anlamda felsefi sorunları tartışmaktan ziyade felsefi düşünce doğrultusunda eğitimin ne yapması gerektiğini belirlemeye çalışan düşünsel uğraş alanıdır (Ergün, 1996). Eğitim felsefesi insan düşüncesinin bir ürünüdür ve bu düşünceyle birey, hayatın derinliklerine inerek hayat ve evren hakkında bilgi ve deneyim örüntüleri inşa etmeye çalışmaktadır. Eğitime dair farklı düşünce yapılarından gelen, bireyin ve toplumun birbirleriyle çelişen taleplerini irdelemektedir. İdeal hayatı ve eğitim sistemini kısacası olması gerekeni kurgulamakta ve bunu gerçekleştirmeye çabalamaktadır (Büyükdüvenci, 1987). Eğitimciler bakış açıları sağlayarak eğitimcilerin eğitime yönelik düşüncelerini biçimlendirmekte, ikilemlerine çözüm üretmektedir. Öyle ki iyi oluşturulmuş bir felsefeden etkilenmiş eğitim uygulamaları, eğitimcilerin planlanan amaçlara ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Dewey, 1982).

Türk eğitim sistemini etkileyen ülkeler ve felsefelerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı çalışmada Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri iki farklı boyutta inceleme konusu

yapılmıştır. Birinci boyutta eğitim sisteminin kurumsal gelişimi incelenmiştir. Bu çerçevede geçmişten günümüze eğitim ve eğitim kurumları hangi amaçlarla nasıl yapılandırıldı? Devlet ile eğitim kurumları arasında nasıl bir ilişki vardı? Eğitim sisteminin idari örgütlenmesi nasıl gelişti? Eğitim ile nasıl bir birey tipi/tipleri yetiştirilmeye çalışıldı? Eğitim süreçlerinde nasıl bir müfredat, yöntem ve değerlendirme sistemi tercih edildi? gibi sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır. İkinci boyutta ise ortaya konan kurumsal yapıyı yönlendiren felsefi sistem, dönemin düşünürlerinin eğitime dair görüşleri ve bunların eğitim sistemine yansımaları irdelenmiştir. Bu doğrultuda Tanzimat'ın ilanı devlet yönetimini merkezileştirme ve rasyonalize etme, toplumsal yapıyı yeniden biçimlendirme çabalarının başlangıcı olması nedeniyle, başlangıç noktası seçilerek dönem sonrası eğitim sisteminde meydana gelen değişim ve dönüşüm süreçleri felsefi bağlamda incelenmiş; Fransa, İngiltere, Almanya ve Amerika Birleşik Devletleri ve bu ülkelerde egemen olan pozitivizm, liberalizm, idealizm ve pragmatizmin Türk eğitim sistemi üzerine etkileri araştırma konusu yapılmıştır.

Tanzimat Öncesi Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri

Eğitim bireyi istenilen yönde *yapabilir* duruma getirerek bireyde doğrudan ve/veya birey aracılığıyla devletin siyasal, ekonomik ve toplumsal yapısında değişim meydana getirme sürecidir. Değişim, eğitimin araçsallığıyla meydana gelmekte, yönünü toplumun benimsediği felsefe belirlemektedir. Türk toplumu da var olduğu günden itibaren eğitim kurumları oluşturmaya başlamış, toplumda egemen olan felsefe doğrultusunda bireylerini yetiştirmeye çalışmıştır. Tarih sahnesindeki ilk Türk devletleri olan Hun, Köktürk ve Uygur devletleri, yerleştiği bozkır coğrafyasının doğasına ve sahip olduğu imkanlara uygun eğitim sistemleri geliştirmişlerdir. Bu devletlerde eğitimin özü, toplumun ve devletin devamlılığını sağlamak için çocuğun toplumun gündelik yaşamı içerisinde egemen olan töreyi, toplumsal yaşamı düzenleyen uyulması gerekli olan kuralları öğrenmelerinin sağlanması, iyi at binmesi, ok atması, kılıç kullanması, cesur bir savaşçı olması doğrultusundadır. İdealize edilen *alp* birey tipinin karakteristik özellikleri olan bilgili, savaşçı, cesur ve vatanına bağlı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Toplumun ihtiyaç duyduğu meslek çalışanları ise gündelik hayatın içinde usta-çırak ilişkisi çerçevesinde yetiştirilmiştir (Akyüz, 2008). İlk Türk devletlerinde toplumun felsefesinin oluşmasında dini inanışların da büyük katkısı vardır. Eğitim ortamı gerçek yaşamdır. Yaparak ve yaşayarak, taklit ederek, örnek alarak öğrenme ile aşamalı yaklaşımlar kullanılmıştır (Kaygısız, 1997). Bu devletlerden Köktürklerin gerek yaptıkları Orhun Anıtları ile gerekse kullandıkları 38 harfli alfabe ile eğitimde ileri gittikleri görülmektedir. Uygurlar ise diğer İslamiyet öncesi Türk devletlerinden farklı olarak yerleşik hayata geçmeleriyle oluşturdıkları kent kültürü, 14 harfli alfabeleriyle yazdıkları kitaplar ve benimsedikleri Maniheizm dini sonucu kendi felsefesini oluşturmuştur (Ata, 2017). Bunun yanı sıra destanlar da benimsenen eğitim felsefesinin en önemli taşıyıcılarındandır. Örneğin Yaratılış Destanı, Türeyiş Destanı, Oğuz Kaan Destanı, Manas Destanı bu bağlamdaki değerlendirmelere imkân verecek, eğitime yönelik gündelik yaşama ışık tutacak eğitimsel öğeler içermektedir.

Türk toplumu İslamiyet'i kabul etmesiyle birlikte yeni bir eğitim kurumuyla karşılaşır. Medrese adı verilen, düzenli ve sistemli eğitim-öğretim yapan bu eğitim kurumu, kapatılıncaya kadar Türk eğitim sisteminin felsefi düşüncesinin ana taşıyıcısı olmuştur. Medreseler dini düşüncüyü

yayma görevini yerine getirmesinin yanı sıra devletin memur, özellikle öğretmen ihtiyacını karşılamıştır (Cevdet, 1978). Karahanlılardan başlayarak Selçuklular ve en son Osmanlılar hüküm sürdükleri topraklarda medreseler açmışlardır. Ayrıca bu dönemde Farabi, İbn-i Sina, Gazali, Balasagunlu Yusuf gibi filozoflar da dile getirdikleri düşüncelerle Türk eğitim felsefesini etkilemişlerdir. Örneğin Türk eğitim tarihinde eğitime ilişkin görüşler ortaya koyan ve Muallim-i Sani olarak da bilinen Farabi (870-950) eğitim ve öğretimi birbirinden ayırmıştır. Farabi'ye göre eğitim bireye ahlaki ve estetik erdemleri kazandırırken öğretim milletlerin kuramsal erdemlerini var etmektedir. Farabi, öğretimde kolaydan zora doğru gidilmesi gerektiğini, öğretim süreçlerinde Sokratik yöntemin kullanılmasını, öğretim programlarında felsefe ve mantığa yer verilmesini savunmuştur. Ayrıca katı bir disiplin anlayışının da doğru olmadığını belirtmiştir (Akyüz, 2008).

Türk-İslam tarihinde önemli bir yere sahip olan Selçuklular döneminde özellikle devlet yöneticileri tarafından eğitimin gelişmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde idealize edilen *alp* birey tipine ek olarak *gazi* ve *veli* değerleri de idealize edilerek yeni birey tipi yaratılmaya çalışılmış, toplumsal yaşam düzeni de bu doğrultuda biçimlendirilmiştir. Dönemin en karakteristik eğitim kurumu ise medreselerdir. İlk Selçuklu medreseleri 1040 yılında Tuğrul Bey tarafından Nişabur'da kurulmuş ve geliştirilerek ülkenin her yerine yayılmıştır. Bunun yanı sıra Ahilik gibi yaygın eğitim kurumları ve şehzadelerin yetiştirilmesi için Atabeylik sistemi, eğitime yönelik hizmet veren ve felsefi amaca hizmet eden kurumlar olmuştur.

Osmanlı Devleti'nde Türk toplumu için yapılandırılan eğitim sistemi, Türk geleneklerine ve İslami temellere dayanmaktadır. Belirlenen hedeflere nakilci bir anlayışla ulaşılmak istenmiş, sistemin merkezinde öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin söyledikleri, kitapların yazdıkları ve İslam bilginlerinin ileri sürdükleri görüşler kesin doğru kabul edilmiştir. Öğrencilerin bunları tartışmalarına izin verilmemiş ve öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri ezberlemekle yükümlü tutulmuştur. Bilginin kalıcılığını sağlamak için eğitim ortamlarında tekrara sıklıkla yer verilmiş, sınav durumlarında genelde ezbere dayalı sorular sorulmuştur (Kaygısız, 1997). Bu felsefi anlayış, Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman dönemleri ile bazı çok özel durumlar hariç (Cevdet, 1978) 18. yüzyıla kadar devam etmiştir. 18. yüzyıldan itibaren Türk eğitim felsefesi dönüşmeye başlayarak Batı eğitim felsefeleriyle uyumlu hale gelmeye başlamış, Fransız Devrimi'yle birlikte ortaya çıkmış olan ideoloji eğitim sistemini etkilemiştir (Tekin, 2022). Ancak bu felsefe ve ideolojiler başlangıçta doğrudan etkisini gösterememiştir. Özellikle Fransız Devrimi'nin ortaya koyduğu hürriyet, eşitlik, özgürlük, mülkiyet ve eğitim hakkı gibi düşünceler çok etnik yapılı Osmanlı'nın bağımsızlığını tehlikeye düşüreceği gerekçesiyle ilgililerin Batı felsefelerine ve ideolojilere olumsuz yaklaşımlarına neden olmuştur. Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nde temel fikir hareketleri Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük¹ şeklinde belirmiştir (Tanör, 2006, s. 210). Bu hareketler ülkenin sahip olduğu toprak parçası ve burada yaşayan halkın durumuna göre şekillenmiştir. Hareketlerin temel amacı ise Batıdan gelen özellikle Fransız Devrimi'nin yarattığı baskılara karşı devletin devamlılığını

¹ Batıcılık her üç akım içerisinde farklı düzeyde tartışma konusu yapıldığından dolayı çalışmada ayrı bir akım olarak alınmamıştır.

sağlamak ve devleti meşru bir temele oturtmak için Osmanlı yurttaşı ve ulusu yaratmaktır.

Tanzimat ve Sonrası Eğitimin Felsefi Bağlamda Yapılandırılması

Tanzimat Fermanı Osmanlı Devleti'nin yönetsel, ekonomik ve toplumsal hayatında önemli bir dönüm noktasıdır. Devletin geleneksel yapıdan modern yapıya dönüşmesinin başlangıç aşamasıdır. Sened-i İttifak'taki ayanların yerini alan dışa dönük aydın bürokratik zümrenin devletin işlevini kaybetmiş kurumlarını ve sarsılan merkezi otoriteyi yeniden kurmak, devleti mali, idari ve hukuki alanlarda düzenli yapıya kavuşturmak için kontrolü ele aldıkları bir dönemi ifade etmektedir (Ortaylı, 2012, s. 401, 404). Fermanla birlikte devletin içine girdiği yapısal krizlerin ortaya çıkardığı sorun alanlarına bütünlüklü çerçevede "eşitlik ilkesi" doğrultusunda çözümler aranmaya başlanmıştır. Devletin sınırları içerisinde yaşayan tüm tebaanın liberal bir düşünceyle can, mal ve namus güvenliği güvence altına alınmaya çalışılmış, kaynağını Batıdan aldığı düşüncelerle Osmanlılık yeniden tanımlanmaya çalışılmıştır (Ortaylı, 2012, s. 406). Devletin idari örgütlenmesinde ve toplumsal yapıda meydana gelen değişim ve dönüşüme paralel, medreselerden farklı yeni modern eğitim kurumları açılarak, eğitim kurumları merkezi idare içerisinde hiyerarşik yapıya kavuşturulmaya başlanmıştır.

Osmanlı Devleti'nde ilk modern okullar orduyu geliştirmek amacıyla kurulmuş olan Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn (1773) ve Mühendishane-i Berri-i Hümayûndur (1793). Bu okulların temel özelliği aklî bilimlerin ilk defa dersler arasına konulmasıdır. Mühendishane-i Berri-i Hümayûnun en tanınmış hocası İshak Efendi olup, matematik ve fizik konularında yazdığı kitapları bulunmaktadır. Ayrıca bu okullar için Batı ülkelerinden subaylar ve eğitimciler de getirilmiştir. Gerçekte bu okullar yükseköğrenim kurumları olduğundan bu okullara girebilecek öğrencileri yetiştirmek için ortaöğretim kurumları açmak Tanzimat döneminin önemli uğraş alanlarından birisi olmuştur (Ata, 2017). 1856'da kurulan Notre Dame de Sion Kız Lisesi, 1857'de Saint-Joseph Fransız Lisesi, 1863'te Darüşşafaka ve Robert Koleji, 1868'de Galatasaray Lisesi ve Alman Lisesi, 1872'de Vefa Lisesi bu dönemde kurulan ortaöğretim kurumlarıdır ve bu okullar bugün Türkiye'nin en köklü liseleri arasındadır.

Osmanlı eğitim sisteminin felsefi bağlamda modernleşmesinde Sultan II. Mahmud'un önemi büyüktür. Sultan II. Mahmud'un devletin idari yapısını merkezileştirmek için bakanlıklar kurarak Batıdaki gibi başvekillik sistemini getirmesi, nüfus sayımı yaptırması, genel müdürlükler ve posta teşkilatını kurması, bazı lüks maddelerin ülkeye girmesini yasaklaması, yabancı ülkelere gezi için pasaport uygulaması gibi birtakım çalışmaları bu süreç içerisinde değerlendirilmelidir. Askeri ve ortaöğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak ve devletin ihtiyaç duyduğu memurları yetiştirmek için 1838'de Rüşdiye okulları açıldı (Koçer, 1970; Tekeli ve İlkin, 1999). Batı tarzında ve 1870'lere kadar Fransızca öğretim yapan Mekteb-i Tıbbiye kuruldu. 1829'da dört öğrenci Avrupa'ya eğitime yollandı. 1833'te Tercüme Odası oluşturuldu. 1838'de kurulan Meclis-i Umûr-ı Nâfiada eğitime yönelik konular görüşülmeye başlandı (Akyüz, 2008). Ayrıca Mekteb-i Tıbbiyede verilen Fransızca eğitim sayesinde öğrenciler Fransız materyalist filozoflarının kitaplarını okuyarak düşünce dünyalarını değiştirmeye ve geliştirmeye başladılar (Berkes, 2009).

Sultan II. Mahmud sonrasında da eğitimde merkezileşme çabaları devam etti. Tanzimat

Fermanı, eğitimle ilgili hiçbir madde içermese de Ferman'ın içeriği ve getirdiği yenilikler eğitimde de yeni oluşumlara gidilmesine yol açmıştır. Dönemde milli-kamusal eğitim diye bir olgu henüz konuşulmamakla birlikte devletin eğitim dili Türkçedir (Tekin, 2022). Tanpınar'a (2020) göre de Türk insanının ve Türk toplumsal yapılarının değişmesi için eğitim dilinin Türkçe olması gerekirdi ki Tanzimat bunu başarmıştır. Kurulan yabancı okullarda hatta gayrimüslim milletlerin kendi okullarında bile Türk dili, Türk tarihi, Türk coğrafyasının okutulmasına önem verilmiştir. Öncülüğünü ise Yahudi okulları yapmıştır (Ortaylı, 2006). Aynı şekilde 1856'da ilan edilen Islahat Fermanı ile de Müslüman olmayanların çocuklarına devlet okullarında okuyabilme imkânı tanınmıştır. Mardin'e göre (2001) Tanzimatçıların eğitimin yapısında yaptıkları değişiklikler, eğitim sistemini sekülerleştirme çabaları olarak algılanabilir. Diğer taraftan sosyal iletişim aracı olan dilde yenilikler yapılarak Osmanlı toplumunun birbiriyle iletişimlerini sağlamak böylece ulusal bir bilinç oluşturulmak istenmiştir. Bu amaçla dilde sadeleştirme çalışmalarına gidilmiştir. Mardin (2007a, s. 144), bu dönemde Osmanlı'da yapılan dilde sadeleştirme çabalarını birbirini takip eden ve iç içe geçmiş üç aşamaya bölmektedir. Birincisi; devlet bürokratlarındaki iletişim eksikliklerini gidermek için yapılan sözlük ve gramer çalışmaları, ikincisi; Sultan II. Mahmud döneminin son yıllarında Batının etkileriyle dilde yapılan sadeleştirme çabaları, sonuncusu ise konuşma Türkçesine oldukça yakın standartta bir yazı Türkçesini kullanan Türk gazetecilik hareketidir.

Sultan II. Mahmud döneminde eğitimde yapılan Batılılaşma çalışmaları Sultan Abdülmecid ve Sultan Abdülaziz dönemlerinde de sürdürülmüştür. Fransızcanın ve Fransız kültürünün etkisi artarak devam etmekle birlikte (Berkes, 2009) modern tarzda eğitim veren yeni okullar açılmış, eğitimde merkezileşme çalışmaları doğrultusunda eğitimin kurumsal yapısının temelleri atılmıştır. Bu doğrultuda en önemli adım Sultan Abdülaziz döneminde, Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin temelini oluşturan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun öncülü niteliğindeki 1 Eylül 1869 tarihli Maârif-i Umumiye Nizamnâmesidir. Nizamnâme ile eğitim-öğretim basamakları, okulların müfredatı, teşkilatlanma, teşvik ve mali hususlar, öğretmen yetiştirme, yabancı ve azınlık okulları da dâhil olmak üzere tüm yeni okullar bir sistem içinde ele alınarak planlaması yapılmıştır (Koçer, 1970; Şen, 2013).

Sultan II. Abdülhamid döneminde (1876-1908) eğitim sistemi yeniden yapılandırılmaya çalışılmış, özellikle yönetim ve üretim sisteminde ihtiyaç duyulan insan kaynağını yetiştirmek için mesleki ve teknik okullar ülke çapında yaygınlaştırılmıştır. Kütüphaneler düzenlenmiştir. 1870'lerden sonra yeni yöntemlerle eğitim yapan sıbyan mektepleri açılmaya başlanmıştır. Kırım Türklerinden İsmail Gaspıralı (1851-1914) yenilikçi fikirlerini ilk olarak Zincirli Medresesinde uygulamaya koyarak yeni yöntemle Türkçe dersleri vermiştir. 1883'te kurduğu Tercüman gazetesi ile düşüncelerini yaymaya çalışmıştır (Ata, 2017). 1870'te Selim Sabit Efendi eğitim öğretim metotlarını modernleştirmek yolunda önemli hizmetlerde bulunmuştur. Okullarda ilk defa sıra, hesap tahtası, harita gibi öğretim araçlarını kullanmıştır. İlkokullar için öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitapları hazırlamıştır (Koçer, 1970). Ayşe Sıdika Hanım da Kız Öğretmen Okulunda Pedagoji ve Öğretim Yöntemleri dersini okutmuş, Usul-i Talim ve Terbiye (1897) adlı bir kitap yazmıştır (Ata, 2017). Sultan II. Abdülhamid döneminde eğitim alanında yapılan yenilikler ve açılan okullar Cumhuriyeti kuran kadroyu yetiştirmesi bakımından da önem arz etmektedir.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte Türk eğitim felsefesinin taşıyıcısı Ziya Gökalp olmuştur. Gökalp'i ön plana çıkaran ise kendisinden önce devam eden üç farklı akımı, Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülüğü uzlaştırmaya çalışmasıdır (Ülken, 2019). Böylelikle Gökalp tüm toplumun desteğini kazanmıştır. II. Meşrutiyetle birlikte eğitim alanında iki farklı Batılı görüşün, Ziya Gökalp'in Durkheimciliği ile Mustafa Satı'nın Spencerciliği arasındaki yarışı Gökalp bu destek sayesinde elde ettiği siyasal gücü ile kazanmış böylece Türk eğitim felsefesi bireyci bir anlayışa değil, toplumsal temele dayandırılmıştır (Ata, 2007; Kaygısız, 1997). Gökalp'in eğitim felsefesinin işlevselliği, ulus-devlet yapılanmasında eğitim ve ulus arasındaki bağın eğitimin toplumsallaşmaya yönelik işlevi aracılığıyla kurulması olgusu dikkate alındığında, Türk ulus devletinin kuruluşu aşamasında dikkate değer bir husustur.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte Türk eğitim felsefesi Atatürk tarafından kurgulanmıştır. Atatürk, eğitimde indirgemeci yaklaşım sergilemeyerek eğitim sistemini tek bir felsefi yaklaşıma bağlamamıştır. Bir taraftan Osmanlı Devleti'nin kaybettiği topraklardan Anadolu'ya göç eden farklı dil ve kültürel yapıya sahip bireylerden, homojen toplumsal yapı oluşturmak için esasici yaklaşım sergilerken diğer taraftan pozitivist anlayışla bilimi ön plana çıkarmıştır. Yeni bir toplum yaratmada eğitimi araçsallaştırdığından yeniden kurmacı eğitim felsefesini benimsemiştir. Modern kapitalist devlet yaratmak için de ilerlemeci eğitim felsefesini kullanmıştır. Söylevlerinde eğitimin ulusal, demokratik, laik, karma ve üretici olması gerektiğini savunmuştur. Öğrencilerin bireyselliklerinin, hak ve hukuklarının korunmasına ısrarla vurgu yapmıştır. Mesleki ve teknik eğitime, güzel sanatlar, müzik ve spora ayrıca büyük önem vermiştir. Görüldüğü gibi Atatürk'ün eğitim felsefesi sentezci bir yaklaşım sergilemektedir.

Türk eğitim felsefesinin oluşmasında 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu önemli bir yer tutar. Kanunun temel amacı Osmanlı'dan devir alınan, birbirine kapalı ve dikey kuruluşlar halinde yapılandırılmış; Kur'an öğretimine, Arapçaya ve ezberciliğe dayalı okullarını (mahalle mektepleri), modern Tanzimat okullarını (rüşdiyeler, idadiler ve sultaniler) ve yabancı dille öğretim yapan okullarını (kolejler ve azınlık okulları) birleştirerek ülkede üç ayrı görüşün, üç ayrı yaşam biçiminin, hatta üç zamanın bireyinin yetiştirilmesine son vermektir (Baloğlu, 1990). Ulus devlet yapılanmasına uygun standartlaştırılmış ve merkezileştirilmiş bir eğitimin hedeflendiği Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türk eğitim sistemi pozitivist bir çerçevede yeniden yapılandırılmış, Cumhuriyet rejiminin yolunu aydınlatacak rehberin akıl ve bilim olduğu vurgulanmış, bu doğrultuda bireylerin yetiştirilmesi planlanmıştır. Aynı zamanda kozmopolit bir imparatorluğun heterojen yapısından ulusal bütünlüğü sağlamış, homojen ve dayanışmacı bir ulus yaratılmak istenmiştir.

Türkiye'de ulusal eğitimin yapılandırılmasında ikinci adım, 1869'da kurulan ve İttihatçıların Sultan II. Abdülhamid'in ders kitaplarına sansür aracı olarak kullandığı gerekçesiyle kapattıkları Meclis-i Kebîr-i Maârifin devamı niteliğindeki Talim Terbiye Kurulunun açılmasıdır. Kurul eğitimin bilimsel bir temele dayandırılması, eğitim üzerinde maddi ve manevi her türlü denetimin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Devletin felsefesinin müfredatlar ve ders kitapları bağlamında takibini yapmakla görevli olan kurulun onayı alınmadan hiçbir ders müfredatının veya ders kitabının gerek resmi gerekse özel

okullarda okutulmaması, felsefenin devamlılığı açısından önem arz etmektedir. Bu durum Tevhid-i Tedrisat'ın uygulanması bakımından bir anlamda kurulu araçsallaştırmaktadır. Bununla birlikte Tevhid-i Tedrisat'ın diğer araçları olarak Teftiş Kurulu ve merkeziyetçi yönetim anlayışı (idare birliği) benimsenen felsefenin hayata geçirilmesi ve devamlılığının sağlanması için atılmış dikkate değer atılımlardır.

Eğitim alanında yapılan, toplumun çoğunluğunun yaşadığı köye yönelik olan² ve üzerinde tartışmaların bir türlü bitmediği çalışma Köy Enstitüleridir. Tartışmanın bu derece büyük olmasının nedeni enstitülerin sadece eğitimsel değil, ekonomik ve sosyal boyutunun da olmasıdır. Köy Enstitüleri, devletin benimsediği felsefe sonucu kurulan, modernleşme çabası içinde olan ülkenin, bu çabalarını kırsal alana taşıma isteğinin ve kente yönelik köylü hareketliliğinin kontrol edilme çabalarının ürünüdür. Köy Enstitülerinin amacı sadece köy çocuklarına okuma-yazma öğretmek değil, teknolojik yenilikleri köylere taşıyarak modern tarım yapılmasını sağlamaktır. Böylece kırsal alandaki geleneksel bağlılıklar çözülecek, geleneksel egemen güçlerin nüfuzları ortadan kaldırılacak, köy insanı yurttaş haline getiri lecek ve bireylerde ulus bilinci aşılanacaktır. Sonuçta devletin en küçük yerleşim biriminde devleti temsilen okul ve öğretmenin varlığı devleti de meşrulaştıran bir hal alacaktır.

Türk eğitim sisteminde Cumhuriyet'in ilk yıllarında vatan savunmasına yönelik eğitimler ve uygulamalar esaslı felsefi yaklaşımın izlerini taşımaktadır. 1924 ilköğretim programında beden eğitimi dersleri silahla atış yapmayı da içeren, bir tür askerliğe hazırlık dersi gibidir. 1926 yılından itibaren askerlik dersi ilköğretim hariç, bütün öğretim kademelerindeki kız ve erkek tüm öğrencilerin gördüğü, askeri kamplarda uygulamaları da içeren bir ders olmuştur. Ayrıca Millî Savunma Bakanlığından bu kamplara subay görevlendirilmesi de talep edilmiştir. Erişirgil (2010) bunun nedenini 1926 programlarının İtalya'dan örnek alınmış olmasına bağlamaktadır. Ayrıca Köy Enstitülerinde 5 yılda okutulan dersler arasında toplam ders saati bakımından en fazla 368 saatle askerlik dersi yer alırken matematik 92, fizik 276, kimya 184, ziraat işletme ekonomisi 46, öğretmenlik bilgisi 168 saattir (İnal, 2008). Daha da önemlisi, Beden Terbiyesi Kanunu (1938) ile 12-45 yaşları arasındaki her erkek, 12-30 yaşları arasındaki her kız veya kadın askeri bir nitelik taşıyan beden eğitimine tabi tutulmuştur (Caymaz, 2007, s. 18). 1926 yılından itibaren resmi olarak ortaöğretim ders programlarında farklı isimlerle varlığını sürdüren askerlik dersleri 1926-1949 yılları arasında Askerliğe Hazırlık Dersleri, 1949-1968 yılları arasında Millî Savunma Bilgileri ve 1969-2012 yılları arasında ise Millî Güvenlik Bilgisi adıyla okutulmuştur (Gümüsel, 2015).

Türk eğitim felsefesinin oluşmasında ülkeye davet edilen yabancı uzmanların da etkisi büyüktür. Başlıcaları John Dewey, Alfred Kühne, Omer Buyse, Albert Malche, Berly Parker, Watson Dickerman, Kate Vixon Wofford ve Roben J. Maaske olan uzmanların, yaptıkları incelemeler sonucunda hazırladıkları raporlarla bağlantılı eğitimde politika değişimleri yaşanmıştır. Bu uzmanlardan en ünlüleri Dewey olup yazdığı rapor bugün bile tartışma

² Tonguç'a göre (2004) 17 milyon olan ülke nüfusunun 13 milyonu yüzyıllardır göz ardı edilmiş, hiçbir hizmet götürülmemiş kırsal alanda yaşamaktadır ve büyük çoğunluğu okuma yazma bilmemektedir. Aynı şekilde zorunlu ve parasız ilköğretim çağında bulunan 7-16 yaş aralığındaki çocuklardan, şehir ve kasabalarda oturanların %61'i ilk ve ortaokullarda eğitim görürken köylerde yaşayan aynı gruptaki öğrencilerin yalnızca %19'u üç ve beş sınıflı ilköğretilere devam edebilmektedir.

konusudur. Dewey, Türkiye’de pragmatist felsefenin yerleşmesinde doğrudan veya dolaylı olarak büyük etki sahibidir. Bununla birlikte Malche’nin verdiği rapor doğrultusunda ilk üniversite reformu gerçekleştirilmiştir. Wofford ve Maaske’ın görüşlerinin 1953 yılı ilk öğretmen okulları ders programlarına doğrudan ve büyük çapta etkisi olmuştur. Dickerman ise halk eğitimi alanında çalışmalar yapmış, dönemde hazırlanan halk eğitimi politikalarında hazırladığı raporun etkisi olduğu görülmektedir (Yazar, 2019).

Türk eğitim felsefesinin halka taşınması Türk Ocakları, Halkevleri ve Millet Mektepleri aracılığıyla gerçekleşmiştir. Halkevleri, Atatürk felsefesinin ve bunun uygulamalarının benimsetilmesini, cumhuriyetin kültür etkinliklerini, ulusal eğitimin yanında yürütmek için, 1931’de kapatılan Türk Ocaklarının yerine kurulmuştur (Sakaoğlu, 2003, s. 197). Halkevleri Atatürk ile başlatılan ulusal kültür yaratma çabalarının, kültürü yayma ve benimsetme girişimlerinin aracılığıyla yapmıştır. Kadın-erkek, yaşlı-genç tüm yurttaşları görevli kılma, üretime teşvik etme ve homojenize siyasal alan sağlama merkezleridir. Kentlerde Halkevleri, köylerde Köyodaları kurularak sürdürülen bu çalışmalarda tarih, dil, yazım, spor, müzecilik, güzel sanatlar, halkbilim ve köyle ilgili araştırma, inceleme ve uygulama faaliyetleri hayata geçirilmiş, Halkevleri dergileri çıkarılmıştır (Kili, 2003). Millet Mektepleri ise yeni kabul edilen Türk harflerini kısa zamanda ve kolayca halka yayma amacının ürünüdür. Temelde istenilen her bireyi okuyup yazabilir duruma getirip cumhuriyetin değerleriyle donatmaktır (Caymaz, 2007, s. 22). Millet Mekteplerinde bürokratik yapının tüm kademelerindeki görevlilerden memurlarından ihtiyaç doğrultusunda eğitici olarak yararlanılmış, devletin tüm olanakları seferber edilmiştir.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Türkiye ve tüm dünya ülkelerinin eğitim felsefelerinde değişim yaşanmaya başlanmıştır. Savaşın getirdiği yıkımı tekrardan yaşamak istemeyen ülkeler Birleşmiş Milletler ve UNESCO aracılığıyla barışçıl bir eğitim politikası yapma kararı almıştır. Özellikle Bertrand Russell gibi eğitimci felsefecilerin desteği ile birçok ülke kendi aralarında kültür anlaşmaları imzalayarak ders kitaplarındaki düşmanca ifadeleri çıkarma kararı almıştır (Ata, 2017). Türkiye de Yunanistan ile 12 Mayıs 1952’de benzer bir kültür anlaşması imzalamıştır. Avrupa Birliği süreciyle de ders kitaplarında düşmanca ifadeler çıkarılarak daha hümanist yaklaşım benimsenmiştir.

Ülkelerin eğitim sistemlerinin felsefi yaklaşımlarının belirleyici unsurlarından birisi de sınav sistemleridir. Bu anlamda Türk eğitim felsefesi, çoktan seçmeli testler aracılığıyla yapılan merkezi sınavlar sonucunda daimici ve esasici geleneksel felsefi yaklaşımların izlerini taşımaktadır. 1950’lili yıllar da Amerika’da yükseköğrenim gören eğitimciler tarafından, Türkiye’de o dönemde baskın olan davranışçılık yaklaşımının ve test ile değerlendirme anlayışının tohumları ekilmiştir. Başlangıçta Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı Test ve Araştırma Bürosu oluşturulmuş ve başına müdür olarak bir Amerikalı eğitimci atanmıştır. Lokal bazda yapılan üniversiteye giriş sınavları 1974 yılından itibaren merkezi yapılmaya başlanmıştır. Böylece eğitim kademeleri arası gerek üniversiteye gerekse liseye giriş sınavlarıyla epistemolojik bağlamda doğruluğu kabul edilmiş bilgilerin öğrenciler tarafından seçenekler arasından bulunması istenmektedir. Sınavlarla öğrencilerin verilen müfredatın ne kadarını öğrendiği tespit edilmiş, öğrenciler akademik başarılarına göre sıralanarak okul türlerine ve

bölümlerine yerleştirme işlemi gerçekleştirilmektedir.

Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Ülkeler ve Felsefeleri

Modern Türkiye'nin temalarının iki kaynağı vardır. Birincisini Osmanlı'dan gelen modernleşme hareketi oluştururken ikincisi, Atatürk'ün şahsında birleştirilerek gerçekleştirdiği Türk Devrimi'dir. Birinci ayakta, 18. yüzyılın sonlarından itibaren gerçekleştirilen modernleşme sürecinde Sultan III. Selim'in ve Sultan II. Mahmud'un başlattığı reformlar, Tanzimat döneminde de devam etmiştir. Bu reformların varlık nedeni, imparatorluğun bütünlüğünü tehlikeye sokan iç ve dış tehditlere karşı koyabilme arayışlarıdır. Dolayısıyla savunmaya yönelik olarak nitelenebilecek bu modernleşme, modern bir ordu kurulması, yönetimin rasyonelleştirilmesi, bürokrasinin yeniden düzenlenmesi ve dolaylı olarak bir dizi laik okul açılması ve yeni hukuki ilkelerin yürürlüğe sokulması yoluyla her şeyden önce merkezi iktidarın sağlamlaştırılmasını hedefleyen bir dizi kurumsal yenilikten oluşmaktadır (Göle, 2004). Siyasi, ekonomik ve toplumsal örgütlenmedeki bu değişiklikler modern Türk devletinin ortaya çıkışını ve yapılan reformların felsefesini oluşturan Türk aydınlarını ve yöneticilerini anlamamıza yardımcı olması bakımından önemlidir. Çünkü bir devrimin başlangıç aşaması düşünsel hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada, yürürlükteki iktidar veya düzenin bozukluklarına, adaletsizliklerine karşı eleştirel yaklaşımlar sergilenerek karşıt düşünceler ortaya atılmaktadır. Bu dönemi toplumdaki düşünürler, filozoflar, aydınlar hazırlar. Örneğin, Fransız Devriminde Aydınlanma dönemi olarak adlandırılan, Voltaire, Diderot, J.J. Rousseau'nun öncülüğünü yaptığı dönem düşünsel hazırlık aşamasıdır. Türk Devrimi'nde ise Namık Kemal, Şinasi, Ziya Gökalp, Abdullah Cevdet gibi aydınların içinde bulunulan döneme ilişkin düşünceleri Devrimin düşünsel hazırlık aşaması olarak kabul edilebilir. Bu aydınların görüşleri incelendiğinde ise etkilenilen ülkenin Fransa ve Fransız felsefecileri olduğu görülmektedir.

Fransa ve Pozitivizm

Akdeniz'in çevresinde konumlanan, savaşta ve barışta sayısız ilişki içinde bulunan İslam ve Hristiyan dünyasında, Rönesans ve Reform gibi ilk Avrupalı hareketler Müslüman uluslar arasında hiçbir karşılık bulamamasına rağmen Fransız Devrimi, İslam dünyası üzerinde gerçek bir etkide bulunan ilk büyük fikir hareketi olmuştur. Hristiyan ve İslam medeniyetlerinin sınırında doğan ve sonra sınırın tamamında egemenliğini kuran Osmanlı Devleti, doğal olarak Batıdan gelen her türlü akımdan ilk etkilenen devlettir. Batının maddi kültürü Osmanlı toplumunun yapısını ve çehresini değiştirirken, Batıdan gelen hürriyet, eşitlik, mülkiyet ve milliyet gibi düşüncelerde yeni özdeşlik ve bağlılık kalıpları yaratarak ve yeni olguların şekillenmesini sağlayarak, grup dayanışmasının bizzat temelini etkilemiştir (Lewis, 1984). Osmanlı modernleşmesini hızlandıran bu fikir akımlarının başında ulusalcılık akımları ve hareketleri gelir ki, aynı zamanda bunlar devletin yıkımını da hızlandırmıştır. Çünkü Osmanlı devlet adamları siyasal alanı homojenleştirmek adına modern eğitim sistemini kurmaya çalışırken Türkçe tüm imparatorluk coğrafyasına yaygınlaştırılamadığından dolayı okullarda hangi dilde eğitimin verilmesi gündeme gelmiştir ki her etnik ve/veya dini unsur kendi dilini kullanmak istemiştir. Benzer durumun ulusal kültürün oluşturulmasında da yaşandığı görülmektedir.

Türk Fransız ilişkilerinde Osmanlıların Fransızları örnek almalarının birçok nedeni olmasına rağmen iki temel unsur ön plana çıkmaktadır. Birincisi Türk ve Fransız toplumları arasındaki var olan benzerliktir. Türkler, Fransızlar gibi vatanı ırk ve dil temelli değil, tarih ve devlet kavramları üzerinden inşa etmek istemektedir. Fransızlar İngilizler gibi bireyci olmayıp toplumcudur; kamusal, sınavlara ve diplomalara önem veren bir millettir (Erişirgil, 2010, s. 28). Her Fransız bireyi doğrudan eğitime önem vermemekte, kamusal alanda görev almak için eğitim almaktadır. Dolayısıyla aileler eğitime ve devamında bürokratik yapıda çocuklarına konum elde etmek için çok para harcamaktadır. İngilizler gibi esnaf ve sanatkârlığa, bireysel teşebbüse, mesleğe ve ticarete yönelmemektedir (Demolins, 2016). Osmanlıların Fransızları örnek almalarının ikinci nedenini ise pozitivism oluşturmaktadır.

Osmanlıların son zamanlarında devleti kurtarma ve ilerleme probleminin üstesinden gelme çabaları çeşitli düşünce akımları çerçevesinde olmuştur. Dönem itibarıyla Batılı düşüncelerin pozitivist bir yaklaşımla Türkiye'ye aktarılması en radikal çözüm olarak görülmüştür. Pozitivism, Osmanlı bürokratları ve aydınlarına Batının üstünlüğünü açıklamada sunduğu katkının yanı sıra gelenekle olan mücadelelerinde de bir sihirli değnek işlevi görmüştür. Çünkü pozitivism hem Batının üstünlüğünü bilim anlayışına dayandırması hem de Hristiyanlığa bulaşmamış olması erdemlerine sahiptir. Toplumsal ahenk fikri ile de sınıfsal açıdan her türlü uzlaşmaya elverişli olan küçük burjuva özelemlerine cevap vermektedir. Bununla birlikte pozitivismin kurucusu Auguste Comte'dan sonra ikinci ve çok önemli pozitivist sosyolog olan Durkheim'ın da Türkiye'de çok tanınmış olması, İttihat ve Terakkinin fikir babalarından Ziya Gökalp'ın Durkheim'ın görüşlerini dikkate alması pozitivismin Türk toplumu tarafından benimsenmesine neden olmuştur (Timur, 1994, s. 104-105). Gerek Türk aydını gerek Atatürk, pozitivismi, bilimin egemenliği biçiminde algılamışlar; laik bir eğitim sistemi kurabilmek ve toplumsal reformları hayata geçirebilmek için onu, dine ve geleneğe karşı kullanmışlardır. Ayrıca pozitivism, toplumsal içerik bakımından da çatışmacılığın yerine "uyum" düşüncesinin egemen kılınmasında işlevsel olmuştur.

Osmanlı Devleti eğitimde her ne kadar Fransa'yı örnek alsada da eğitim uygulamaları konusunda eş değer zamanlarda eğitimsel reform girişimlerinde bulunmuştur. Örneğin Fransa ortaöğretimde 1842'de yaklaşık %3 olan okullaşma oranını 1864'te %5'e çıkarıp öğretim programlarında ahlaki değerlere, vatan ve ulus sevgisine, yurttaşlık bilgilerine yer verirken (Hobsbawm, 2000, s. 150-151) Osmanlı Devleti'nde de aynı çalışmaların gecikmeli olarak da olsa yapıldığı görülmektedir. Fransa 19. yüzyıl sonlarına doğru zorunlu askerlik ve zorunlu kitlesel eğitim aracılığıyla sınırları içinde yaşayan bireylerin yerel ve bölgesel bağlılıklarının üzerinde kendi Fransızlıklarını hissettirmeye ve devlete yani Fransız ulus devletine bağlılıklarını yeşertmeye çalışırken (Smith, 2002, s. 177) Osmanlılar da Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük akımları aracılığıyla yurttaşlarına ulusal kimlik kazandırmaya çalışmaktadır. Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet'in ilan edilmesi, Kanuni Esasi'nin hazırlanması da aynı düşüncenin sonucudur.

Türk Fransız ilişkilerinin başlangıcı çok eskilere dayanmaktadır. Ancak felsefi ve ideolojik bağlamda ilişkiler Fransız Devrimi sonrasında yoğunlaşmıştır. Fransız Devrimi ilk zamanlar Osmanlı idarecileri tarafından olumlu karşılanmıştır (Berkes, 2009). Fransızlar, devrim

fikirlerinin Osmanlı'ya akabileceği kanalların mevcut olmasına rağmen işlerini şansa bırakmamak adına kanalları devamlı olarak beslemişlerdir. Kısmen genel misyonerlik çalışmaları, kısmen de hala ihmal edilemeyecek durumda olan Osmanlı gücünün kritik bir zamanda desteğini almak amacıyla Fransızlar, Osmanlı başkent ve vilayetlerinde sempati kazanmaya büyük önem vermişlerdir. Böylece özel olarak görevlendirilen elçiler sayesinde Devrim, Osmanlı başkentinde coşkuyla kutlanmıştır (Kongar, 1994, s. 46). Devrim sonucu ortaya çıkan yeni düzenden etkilenen Sultan III. Selim, ülkede yapılan tüm reform programları için yeni düzen anlamına gelen Nizam-ı Cedit adını kullanması bu bakımdan anlamlıdır (Lewis, 1984, s. 58).

Fransız felsefesinin Osmanlı'da etkilediği ilk kurumlardan birisi eğitim sistemidir. Fransız Devrimi'nin eğitime kattığı felsefi boyutu ilk kullanan padişah Sultan II. Mahmud olmuştur. Sultan II. Mahmud'un yapmak istediği, Batıda gelişen düşünsel ve bilimsel gelişmelerden yararlanmak, bunları topluma mal etmek için eğitim ve öğretimin devletin sorumluluğuna verilmesi, vakıflar aracılığıyla yönetilen medreseler dışında Batıdakilere benzer eğitim ve öğretim kurumları açmaktır (Tonguç, 2004, s. 167). Sultan II. Mahmud, eğitimi ulus-devlette olması gereken merkezi yapıya kavuşturmayı planlamanın yanında Devrimin getirdiği en büyük yenilik olan zorunlu ilköğretim için "Rüşdiye" adını kendisi verdiği yeni okulların açılmasını sağlamış, bu okulları yönetmek için de Mekâtib-i Rüşdiye Nezaretini kurmuştur. Ancak zorunlu ilköğretim uygulaması gerek İstanbul ile sınırlı kalması gerekse Türk toplumunun eğitim-öğretim talebinin geneline egemen olan medreselerin etkinliğinin kırılmamış olması neticesinde başarısızlığa uğramıştır (Berkes, 2009; Koçer, 1970).

Sultan II. Mahmud, yabancı dil konusunda takındığı tavırla da eğitim-öğretime yeni bir boyut kazandırmıştır. 1827'de Fransızca öğretim veren Mekteb-i Tıbbiye ve 1834'te de Mekteb-i Harbiyenin açılmış olması dönemin içinde bulunduğu şartlara ve anlayışa göre çok ilerici atılımlardır. Buradaki amaç pozitivist bir yaklaşım sergilenerek tıp bilimlerine ait bilgilerin askeri öğrencilere öğretilmesi, aynı zamanda bu bilgilerin Türkçeye aktarılmasıdır. Bununla birlikte Sultan II. Mahmud'un yabancı dil konusunda ısrarcı olması sonucu Hariciye Nezaretinde bir Tercüme Odası kurulması, yurt dışına ilk kez öğrenci gönderilmesi dönemin diğer önemli yenilikleridir. Ayrıca bu dönemde yaygın dilin Fransızca olması, bu okullarda yetişen öğrencilerin Fransız aydınlarının görüşlerinin benimsenmesine neden olmuştur (Berkes, 2009). Bu anlamda İttihat ve Terakkinin ideoloğu olan ve aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması sırasında sık görüşlerine başvurulmuş Ziya Gökalp ve kurucu lider Mustafa Kemal Atatürk göz önüne alındığında yapılan yeniliklerin algılanması daha da kolaylaşacaktır.

1856 Islahat Fermanı'ndan sonra Fransız Dış İşleri Bakanlığı Fermanın eğitime yönelik maddelerine dayanarak Osmanlı Devleti'ne eğitimde reform yapması konusunda doğrudan müdahale ederek bir nota göndermiştir. Nota ile Osmanlı yöneticileri eğitimde düzenleme yapmak ve bunun yasal dayanağını oluşturmak için hazırlıklara başladı. Saffet Paşa'nın Maârif Nazırlığı döneminde 1869'da Maârif-i Umûmiye Nizâm-nâmesi çıkarıldı. Nizâm-nâme ile Osmanlı sivil okulları Fransız eğitim sisteminin etkisine girmiş oldu. Dönemde açılan Galatasaray Sultanisi Fransız etkisinin en büyük göstergesidir (Sungu, 1943). Okul açıldığında

öğretmenlerin çoğunluğu Fransız'dır ve programı Fransız Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmıştır (Berkes, 2009; Erişirgil, 2010). Bu tür okullardan mezun olan öğrenciler akıcı şekilde Fransızca konuşmaktadır. Öyle ki 1910'da İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu İngiltere'ye gittiğinde bir İngiliz öğretmenin onu Fransız zannetmesi rastlantı olmasa gerekir. Benzer şekilde 1924'te John Dewey Türkiye'ye geldiğinde konuştuğu öğretmenlerin akıcı Fransızcası onu bile şaşırtmıştır (Ata, 2017).

Osmanlı Devleti'nde liseler Fransa'yı örnek alarak yapılandırılmıştır (Sungu, 1943). Müfredatlar da Fransa'daki programlar Türkçeye çevrilerek oluşturulmuştur. Erişirgil'e göre (2010) Osmanlı yöneticileri başka ülkelerin eğitim sistemini bilmediklerinden Fransa'yı tercih etmiş ancak Fransız eğitim sistemini de tam anlamıyla öğrenemediklerinden dolayı sıkıntılarla karşılaşmışlardır. Örneğin yatılı idadiler sultaniye çevrilirken halk arasında liselerin paralı olduğu dedikodusu yayılınca Osmanlı yöneticileri bunun nedenini anlayamamıştır. Çünkü Fransa'da o dönemde liseler paralıdır ve Osmanlı yöneticileri bunu fark edememiştir.

Osmanlı Fransız ilişkilerinin geliştiği dönemde Fransa'ya giden öğrencilerin sayısındaki artış karşısında Osmanlı yöneticileri öğrencilerin ülkeyle bağlarını koparmamak, denetimlerini sağlamak amacıyla Paris'te 1857'de Mekteb-i Osmânî adı altında bir okulun açılmasına karar vermiştir (Koçer, 1970). İç tüzüğü, disiplin yönetmeliği ve günlük programı Fransa Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okulun bir diğer amacı ise Osmanlı öğrencilerinin Fransız okullarına gidebilecek düzeye getirilmesidir. Bu anlamda okul hazırlık okulu niteliğini taşımaktadır. Okulun müdür ve öğretmenlerinin Fransa Eğitim Bakanlığınca seçilmesi, Paris'e gönderilecek öğrencilerin on yedi yaşından küçük olması ve disipline uymayan öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması gibi hususlar hazırlanan okul yönetmeliğinde yer almaktadır. Ayrıca öğrencileri bir dizi sınavdan geçirerek öğrencilerin dil ve bilgi düzeylerini belirleyip yetersiz görülen öğrencilerin eğitime tâbi tutulmasına karar veren bir komisyon da bulunmaktadır. 1864'e kadar hizmet veren okul Galatasaray Sultanisinin kurulmasına da zemin hazırlamıştır.

İngiltere ve Liberalizm

İngiltere, Magna Carta ile başlayan süreçle parlamenter yapısını güçlendirmesi, tarımsal kapitalizmi gerçekleştirmesi, devlete tabii kiliseyi oluşturması, sulh yargıçlığı sistemini güçlendirmesi, Roma Hukuku'nu günün şartlarına uyarlayarak uygulamaya koyması, çitleme hareketiyle toprağın mülkiyet yapısını değiştirmesi sonucu kapitalizmin ortaya çıktığı ilk ülkedir ve modern anlamda ilk ulus devletin örneğini teşkil etmektedir (Akbulut, 2007). Yaşanan değişimde ortaya çıkan, üretim araçlarını elinde bulunduran ve işçi çalıştıran girişimci-üretici grup, soylular, askerler ve din adamlarıyla birlikte iktidara ortak olmuştur. Böylece bir taraftan parlamenter sistemle ülkede demokrasi gelişirken diğer taraftan mülkiyet hakkına erişen, ekonomik özgürlüğünü elde eden bireyler ön plana çıkmaya başlamıştır. Thomas Smith'in devleti bireyin ekonomik güvenliğini ve iyi yaşamasını amaçlayan bir olgu olarak tanımlaması ve bireylerin kendi aralarında sözleşme yaparak sivil toplumu oluşturabileceğini ifade etmesi sürece felsefi katkı sağlamıştır (Wood, 2008). Benzer şekilde Locke'un mülkiyet kuramıyla özel mülkiyeyi kutsaması, bireyin devlet karşısında güçlenmesine ve sonuçta İngiliz toplumunun birey temelli bir yapıya kavuşmasına neden olmuştur.

İngiltere’de liberalizmin siyasal ve ekonomik alanda yaşadığı gelişime destek felsefi bağlamda ampirizmden ve İngiltere’ye özgü yararcılık felsefesinden gelmiştir. Liberalizm ve ampirizm arasındaki geçişgenlik her ikisinin de teorisyenliğini yapan John Locke aracılığı ile gerçekleşmiştir. Ampirizm doğrultusunda sadece gözlem ve deneye dayanmayı ilke edinen İngiliz düşünürler, bu durumu hem bilgi teorisi alanında hem de a priori (mutlak geçerli) ilkeleri yadsımak biçiminde, ahlâk alanında benimsemişlerdir. Doğa bilimleri konusundaki deneyci ve duyumcu bilgi edinme yöntemini ahlâk ve hukuk alanına aktarmaya çabalayan İngiliz yararcıları, gözlem yoluyla, tüm bireylerin yaşamlarında hazza ulaşmaya çabaladıklarının görülebildiğini, dolayısıyla bunun aynı zamanda bir ahlaksal ve hukuksal değer olması gerektiğini savunarak temel düşüncelerini biçimlendirmişlerdir (Gürbüz, 2014). Böylece İngiliz toplumunda bireycilik liberal düşünceye eklenilerek felsefi bağlamda meşru bir temele oturtulmuştur.

Siyasi ve ekonomik düşünce sistemi olan liberalizm, âdemi merkeziyetçi bir yönetim, demokrasi ve bireycilik üzerine kurgulanmaktadır. Liberal eğitim anlayışı da bu üç temel doğrultusunda yapılanmaktadır. Eğitimin planlanmasında ve okulların yönetiminde yerel unsurların önemli derecede ağırlığı bulunmaktadır. Eğitimin içeriğinin ve hedeflerinin belirlenmesinde bireysel özgürlük, demokrasi, doğal düzen ve piyasa ekonomisinin gerektirdiği becerilerin kazandırılmasına yönelik bir anlayış vardır (Gutek, 2006). Birey toplum için araç değil, toplum da dâhil olmak üzere her türlü yapının üzerindedir. Bireysel yararlar her zaman birincil önemdedir. Bilginin teorik yönünden çok pratik yönü öne çıkmaktadır. Eğitimde çevresel faktörlere ve deneyime vurgu yapılmaktadır.

Türk toplumunun liberalizmle karşılaşması Tanzimat sonrası döneme rastlamaktadır. Tanzimatın Reşit Paşa’dan³ sonraki uygulayıcıları olan Ali ve Fuat Paşalar, ülkenin kalkınmasında uygulamaya koydukları liberal politikalar nedeniyle Osmanlı’da liberalizmin öncülleri olarak görülmektedir (Çavdar, 1992, s. 30-31). Ancak dönemleri süresince yapılanlar sadece ekonomik boyutta kalmış, demokratik süreçlere yansıtılmamıştır. Çünkü Ali ve Fuat Paşalar kameralist bir yaklaşım sergileyerek topluma karşı aşırı bir hürriyet verme taraftarı olmamışlardır (Mardin, 1985). Demokratik anlamda ise Şinasi, Namık Kemal ve Ali Suavi gibi aydınlar Osmanlı toplumunda din ve dil ayrımı gözetilmeksizin toplumu birleştirme yönündeki görüşleriyle liberal tavırlar sergilemişlerdir (İnsel, 2002, s. 67). Tanzimat ve Islahat Fermanları, 23 Aralık 1876’da Kanun-i Esasi’nin hazırlanması ve I. Meşrutiyet’in ilan edilmesi, 19 Mart 1877’de Mebusan Meclisinin açılması demokratik yönde atılan somut adımlar olup böylece hukuksal anlamda Osmanlı yurttaşı yaratılmaya çalışılmıştır.

Liberalizmin iki temel unsuru olan ekonomik ve demokratik politikaların her ikisi de İttihat ve Terakki iktidarı döneminde hayata geçirilmeye çalışılmıştır. İttihatçılar iktidarlarının başında liberal bir anlayış benimseyerek herhangi bir etnik ayrım gözetilmeksizin ülkeyi kalkındırmaya çalışmıştır. Bu durum I. Balkan Savaşı’na kadar sürmüştür. Özellikle 1908’den itibaren Balkanlardaki toprak kayıplarının artmasıyla birlikte İttihatçılar, ülkenin kalkınmasını sadece siyasi örgütlenme ile yapamayacaklarını anlayınca ekonomiye de müdahale etmek zorunda kalmıştır. Hukuk, ekonomi ve sivil toplum anlamında kurumsallaşmaya yönelik önemli

³ Ortaylı’ya (2012) göre Mustafa Reşit Paşa İngiliz hayranıdır ve liberal ekonomik düzen taraftarıdır (s. 404).

adımları hayata geçirmişlerdir. Uzun yıllar yöneticilik ile yetinen, asker ve memur olma özlemi içerisinde olan Türkleri üretici olmaya, ticarete ve sanata yönlendirdiler (Toprak, 2019). Örneğin Mühendis Mekteb-i Âlîsinde, Nafia Nezaretinde görev almak için yetiştirilen öğrencilere, liberal düşüncelere açık kurum müdürü Refik Bey bireysel girişim anlayışını aşılama çalışmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999). İstanbul Sanayi Mekteb-ini bitiren öğrencilere iş kurma sermayesi verilmiş, resmi ihalelerde öncelikle bu öğrencilere hak tanınmış ve dükkân açan öğrencilere de uzun süreli vergi muafiyeti getirilmiştir (Başgöz ve Wilson, 1968, s. 37). Tefik Fikret de kurmayı planladığı yeni mektep ile Türk toplumunun devlet işi dışında başka işlere karşı önyargısını yıkmak için ziraat ve ticaretle uğraşacak iş adamları yetiştirmek istemiş ancak okulu kuramayınca düşüncelerinin bir kısmını Galatasaray Sultanisi müdürlüğü döneminde hayata geçirebilmiştir (Ayvazoğlu, 2019).

Liberalizm Türk toplumunda siyasi anlamda İttihat ve Terakki Partisinin kuruluş yıllarında Partinin Paris toplantılarında gündeme gelmiştir. Toplantılarda parti politikaları belirlenirken farklı eğilimler tartışılmaya başlanmış, sonuçta etkileri bugün de görülen iki farklı kanat ortaya çıkmıştır. Birincisi, başını Ahmet Rıza'nın çektiği milli iktisat ve merkezîyetçilik yanlısı kanat, diğeri ise Prens Sabahaddin'in öncülüğünü yaptığı âdem-i merkezîyetçilik ve teşebbüs-ü şahsi yanlısı kanattır. Yapılan Kongrede askerlerin devrime katılımı ve yapılacak reformlar için Avrupa'nın müdahalesini isteyip istememe konusunda ortaya çıkan görüş farklılığı bu ayrılığı kopma noktasına getirmiştir. Ahmet Rıza müdahale aleyhtarı eğilimin başını çekerken, Prens Sabahaddin dış garanti/yardımlar formülü üzerinde durmuştur. Kopuş iki bağımsız örgütlenmenin kurulmasıyla belirginleşmiş: Ahmet Rıza'nın örgütünün adı Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti, Prens Sabahaddin'in Âdem-i Merkezîyet ve Teşebbüs-i Şahsi Cemiyeti adını almıştır (Aydın, 2001, s. 122). Bu ayrımında liberalizm kısmen de olsa Prens Sabahaddin ile Türk siyasal hayatında yer edinmiştir. Yine aynı dönemde liberalizmin bazı değerleri eğitim sisteminde felsefi bağlamda tartışılmaya başlamıştır. Örneğin Sâti Bey ile Ziya Gökalp arasında çocuğun birey olarak mı, yoksa toplumun bir öznesi olarak mı eğitilmesi gerektiği konusundaki tartışma siyasi gündem içerisinde ilgiyle takip edilmiştir (Tekeli, 1985, s. 473). Sâti Bey Anglosakson sistemi üzerinde durmamakla beraber eğitimde bireyci görüşü savunmuş, toplumda esas olanın birey olduğunu, eğitimde amacın psikolojik yaklaşımla bireyin kişisel yeteneklerini ve ruhi melekelerini geliştirmek olması gerektiğini belirtmiştir. Aynı dönemde Prens Sabahaddin ve Abdullah Cevdet mutlu toplumların girişken bireylerden oluşacağını dolayısıyla eğitimde Anglosakson modelinin benimsenerek İngiliz eğitim uzmanlarının ülkeye davet edilmesini vurgulamışlardır (Başgöz ve Wilson, 1968).

Prens Sabahaddin'in her türlü mutlakîyetçiliğe karşı çıkması, bireye özel önem vermesi, bireysel girişkenliği toplumsal gelişim için şart koşması, özel mülkiyeti desteklemesi ve siyasal iktidarın âdem-i merkezîyetçi olması gerektiği düşüncesi kendisini Türk toplumunda liberal düşüncesinin savunucuları arasına yerleşmesine neden olmuştur (Ülken, 2019). Oysa kendisi Liberalizmi İngiliz düşünürlerden değil Fransız Edmond Demolins ve onun Anglosakson ilgisi aracılığıyla öğrenmiştir (Mardin, 2007b). Hanioğlu da Türk toplumunda liberal düşüncenin gelişmesini liberal felsefeden ziyade otoriter ideolojiye karşı çıkma çabalarına bağlamaktadır. Hanioğlu'na göre liberal düşünce, gerçekte otoriter, tek tipçi, her alanda iyinin ne olduğuna karar verme tekeli elinde tutmak isteyen bir anlayışın eleştirisinden başka bir şey değildir

(Hanioğlu, 2011). Dolayısıyla Türk toplumunda liberal düşünce felsefi bağlamda değil kısmen siyasal ve ekonomik bağlamda tartışılmıştır.

Liberalizmin âdemi merkezi yönetim ve bireycilik anlayışı Türk toplumunda her zaman tepkiyle karşılaşmıştır. Âdemi merkezi yönetim anlayışı daima ülkenin bölünmesi ile eşdeğer görüldüğünden uygulama alanı bulamamıştır. Osmanlının özellikle 19. yüzyılda modern eğitim kurumları kurma çalışmaları ve yabancıların kurdukları okullar, uygulamada âdemi merkeziyetçi yapıda gözüktse de sonuçta bu istenen bir durum olmayıp, eğitim sistemini merkezileştirme, kontrol altına alma çalışmaları devamlı olarak sürmüştür. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren eğitimde ve yönetimde merkezileşme çalışmaları hız kazanmış, özellikle Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde bakanlık teşkilatının ana omurgası oluşturulmuştur. Son yıllarda ise e-okul, MEBBİS, TEFBİS, KBS gibi elektronik sistemler aracılığıyla eğitime yönelik tüm çalışmalar merkezi irade çatısı altına alınmış, öğretmen atamaları da dâhil olmak üzere her türlü işlemler merkezi anlayışla yapılmaktadır. Bireycilik ise Türk toplumunun toplumcu temel yapısına uymamıştır. Osmanlı'nın son dönemi ve Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde benimsenen solidarist, tesanütçü- dayanışmacı yaklaşım (Mardin, 2007a) bireyin toplum karşısında öne çıkmasına engel olmuştur. Solidaristler bireysel ve toplumsal Darwinizm'in yarattığı yıkımı engellemek için bireyi ve toplumu aynı pota içerisinde birleştirmek istemişlerdir. Benzer şekilde Gökalep de bireycilik ile toplumculuk arasında tezat olmadığını ve Türk hukukunun doğasında bu ikisini uzlaştıran solidarizmin olduğunu savunmuştur. Bireysel mülkiyet ile toplumsal mülkiyeti birlikte ele alarak bunun Osmanlı Arazi Kanunnamesi'nde var olduğunu iddia etmiştir (Toprak, 1985). II. Dünya Savaşı sonrasında refah devletinin gelişmesiyle birlikte tüm dünyada solidarizm önemini kaybetmeye başlamıştır. Yaşanan gelişim Türkiye'yi de etkilemiş, özellikle kitle iletişim ve ulaşım araçlarında yaşanan gelişme, hızlı kentleşme ve değişen aile yapısı ile bireycilik Türk toplumunda kendisine yer bulmaya başlamıştır.

İngiliz liberal düşüncesinin mihenk taşı olan bireysel girişimcilik anlayışı oluşturmaktadır. Türk eğitim sisteminde de modernleşme çalışmalarının başladığı dönemle birlikte öğrencilere girişimcilik ruhu kazandırmak için çalışmalar yapılmış, derslerde girişimcilik konuları işlenmiş, 2009'dan itibaren de girişimcilik ilk ve orta öğretim kurumlarında ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Ancak Türk toplumunun devlet memuru olma özlemi bireysel girişimciliğin önünde engel olmuştur (Mardin, 2007b). Bunun nedeni ise Osmanlı bürokrasisinin bir eğitim kurumu gibi çalışmasında ve birçok aydının bürokrasiden çıkmasında aranmaktadır. Örneğin Şinasi ilk olarak mahalle mekteplerinde okuma-yazma becerisi kazandıktan sonra Tophane Müşiriyeti Mektubî Kalemünde kâtiplik türünden pratik meslek sahibi olmuş, Kalemde usta-çıkarak ilişkisiyle eğitimini tamamlamıştır (Işın, 1985, s. 354; Ülken, 2019). Sultan II. Mahmud döneminden sonra da devletin yeniden yapılandırılması sonucu merkezileştirilmeye çalışılan devlet kurumlarının ihtiyacı olan memurları karşılamak için sürekli okullar açılmıştır. Böylece halkın devlet memuru olma isteği artarak devam etmiş, bu durum Cumhuriyet'in kurulmasıyla da değişmemiştir.

Almanya ve İdealizm

Tarihi süreç içerisinde Türk Alman ilişkileri 19. yüzyılın sonlarına doğru gelişerek en üst düzeyine ulaşmıştır. Süreçte Almanya, siyasi ve toplumsal birliğini oluşturarak askeri, eğitim

ve ekonomik alanda atılımlarını gerçekleştirmiş, İngiltere ve Fransa ile rekabet edebilir duruma gelmiş, dünya ekonomik pazarındaki payını önemli ölçüde artırmıştır. Bu doğrultuda Almanya'nın dış siyasetini doğu ve güney Avrupa yönüne kaydırması üzerine denge politikası uygulayan Sultan II. Abdülhamid arasında yakınlaşmanın meydana gelmesi kaçınılmazdır. Alman İmparatoru II. Wilhelm 1889, 1898 ve 1917 yıllarında Osmanlı'yı ziyaret ederek, Osmanlı'yı en çok ziyaret eden Avrupalı devlet adamı olmuştur. II. Wilhelm, 1898 ziyaretinde 1868'de kurulan Alman Lisesini ziyaret ederek Okulun verdiği diplomayı Almanya'da da geçerli kıldı. Sultan II. Abdülhamid ile II. Wilhelm arasında kurulan bu dostluğu simgelemek amacıyla Sultanahmet Meydanı'na 1901'de Alman Çeşmesi yapıldı. Ata'ya (2017) göre Enver Paşa ve kuşağının Alman hayranlığının tohumları da aynı dönemde atılmıştır.

Türk Alman ilişkileri İttihat ve Terakki Partisi döneminde de gelişerek devam etmiştir. Dönemin ileri gelen İttihatçıları ülkenin ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan kaynağı sorununu çözmek için Almanya'ya öğrenci göndermeye çalışmıştır. 1915'te Alman eğitimci Prof. Dr. Franz Schmidt Maârif Nazırlığına danışman olarak atanmıştır. Franz'ın tercümanlığını yine Almanya'da eğitim almış ve daha sonra Talim ve Terbiye Kurulu üyesi olacak olan Ali Haydar Taner yapmıştır (Ata, 2017).

Alman eğitim sisteminin dünyada ön plana çıkması 1870'te yapılan ve Almanya'nın kazanmasıyla sonuçlanan Almanya Fransa Savaşı sonrasında gerçekleşmiştir. Çünkü Almanya, eğitim aracılığıyla toplumsal dinamizm yaratan ilk ülke olma özelliğini taşımaktadır (İnan, 2012). Modernleşme çabası içerisine giren ülkeler Almanların savaşı kazanma nedenini eğitim sistemine, özellikle temel eğitimde ve öğretmen yetiştirmede gerçekleştirdiği yeniliklere bağladıklarından dolayı Alman eğitim sistemini incelemeye başlamışlardır (Ergün, 2018). Almanya yaptığı reformlarla eğitimi bir vatan meselesi, Alman milli devlet ülküsü haline getirmiştir. Eğitimin amacını ideal Alman yurttaşını yetiştirmek olarak belirlemiştir (Ata, 2017; İnan, 2012). Savaş sonrasında yenilen Fransa, Osmanlı Devleti'ndeki subaylarını ve uzmanlarını geri çağırmak zorunda kalmıştır. Böylece Tıbbiye gibi kurumlarda dersler Fransızca yerine Türkçe verilmeye başlanmıştır. Bunun yanı sıra Galatasaray Sultanisindeki Fransız müdür baskı sonucu istifa ettirilerek yerine Rum müdür atamak ve okulun yerini değiştirmek suretiyle okul üzerindeki Fransız izleri silinmek istenmiştir (Erişirgil, 2010; Sungu, 1943). Aynı dönemde Almanya ile kurulan siyasi ilişkiler sonucunda askeri ve eğitim alanında Alman uzmanların ülkeye davet edilmesi yoluna gidilmiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra da özellikle 1933'te yapılan üniversite reformunda Almanya'dan gelen akademisyenlerin büyük etkisi olmuştur (Ülken, 2014).

Amerika ve Pragmatizm

Pragmatizm 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında İngiltere ve Amerika'da ortaya çıkan ve daha sonra Amerika'nın milli felsefesi haline gelen bir felsefedir. Kapitalist sistemle özdeşleşen pragmatizmde gerçek, bireye özgüdür, bireye yararlı olarak uygulanabilir ve mutlak değildir. Zihin, yaşam sürecinde gelişmektedir. Eğitim öğretim süreçleri ile günlük yaşam eş zamanlıdır. Yenilik ve değişim hayatın temel dinamizmidir. Eğitim sistemi sonuç odaklıdır ve esnek yapıda kurgulanmaktadır. Eğitimde yaşama dayalı etkinliklere ağırlık verilmekte, öğrencilerin problem çözme yetenekleri geliştirilmektedir.

Pragmatizmin ortaya çıkışı ile Türkiye Cumhuriyeti'nin düşünsel temellerinin atılması eş zamanlı gelişen olaylardır. Pragmatizm ve onun eğitime uyarlanması olan ilerlemecilik felsefesi gelişmiş ülkelerde yaygınlık kazanmaya başlayınca Türk yöneticileri de bu duruma kayıtsız kalmamıştır. Pragmatist felsefeyi eğitime uyarlayan ve tüm dünyada tanınmasını sağlayan John Dewey, 1924'te Türkiye'ye davet edilmiştir. Dewey, dönemde sadece Türkiye'ye değil dünyanın birçok ülkesine giderek incelemelerde bulunmuş, felsefesinin yaygınlaşması için çaba sarf etmiştir. Türk eğitim sistemini de araştırmıştır. İstanbul, Ankara, Erzurum ve Adana'da iki ay süresince incelemelerde bulunarak iki rapor hazırlamıştır. Birincisi acil yapılması gerekenlerle ilgili öneriler olup, bu raporu Türkiye'den ayrılmadan Bakanlığa sunmuştur. Daha kapsamlı olan ikinci raporu ise Amerika'ya döndükten sonra yazmıştır (Yazar, 2019).

İlerlemecilik eğitim felsefesi demokrasi, deneyim ve problem çözme olmak üzere üç ana kavram üzerine inşa edilmiştir. Türkiye, çok partili hayata geçmesiyle birlikte, demokrasisini geliştirmek adına müfredat programlarında demokrasiye yönelik ders içerikleri yerleştirmenin yanı sıra okullarda demokrasi bilincinin oluşmasını sağlayacak uygulamaları hayata geçirmeye başlamıştır. Dönemde öğrencilerin bireysel başarıları ve sorumluluklarıyla toplumun gelişmesine katkı sunmaları hedeflenmiştir. Okulda demokrasi, ailede demokrasi gibi kavramlar üzerinden demokrasi sadece siyasi anlamıyla sınırlandırılmamıştır. Okulda öğrencilerin başkalarının haklarına saygı göstermeleri, hoşgörülü olmaları, okul yönetimine katılmaları ve çeşitli kurullarda görev almaları özendirilmiştir. Ailede demokrasi çerçevesinde iş bölümü ve yardımlaşmanın önemi, aile fertlerinin düşünce ve inanç hürriyetleri, küçüklere karşı zorlama ve baskının eleştirilmesi, sorunları hep beraber paylaşma anlayışı verilmeye çalışılmıştır (Caymaz, 2007). Bu doğrultuda okullarda eğitsel kol çalışmalarına ağırlık verilerek öğrencilerin özyönetim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece ilerlemecilik felsefesinin Türk eğitim sisteminde ağırlık kazanmaya başladığı görülmektedir.

Amerika ve felsefesi, Türk eğitim sisteminde ağırlığını 1950'li yıllardan sonra hissettirmeye başlamıştır. Özellikle 27 Aralık 1947'de Amerika ile eğitimde bir iş birliği anlaşması imzalandıktan sonra Türk eğitim felsefesinde yüzeyde bir kırılma yaşanmıştır. 1923-1950 yılları arası ülkeye davet edilen 79 yabancı eğitim uzmanının 7 tanesi Amerikalı iken 1950-1960 yılları arasında ülkeye davet edilen 44 yabancı eğitimcilerden 41'i Amerikalıdır (Şahin, 1996). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, TÜBİTAK ve Ankara Fen Lisesi gibi kurumların kurulması ve geliştirilmesinde Amerika doğrudan ve dolaylı katkı sağlanmıştır. Aynı yıllarda birçok eğitimci yetiştirilmek ya da yüksek lisans, doktora öğrenimi için Amerika'ya gönderilmiştir. Bu eğitimciler Türkiye'ye geri döndüklerinde Amerikan davranışçılığını Türk eğitim sistemine entegre ettiler. Oysaki davranışçılık paradigması, pragmatist bir felsefe gibi gözüксе de toplum kökenli bir sistemdir, Durkheim geleneği içindedir. Birey, öğrenci edilgendir. Türk eğitim sisteminde Amerikan etkisi ve davranışçılık ekolü 2000'li yıllara kadar etkisini artırarak devam ettirmiştir (Hesapçıoğlu, 2009).

Pragmatizmin Türk eğitim sisteminde ağırlık kazanmasını sağlayan, son dönemde tüm dünyada yaygınlaşmaya başlayan postmodernizm olgusudur. Postmodernizm, kültürel söylemin yeniden tanımlanmasında, heterojenliği ve farklılığı özgürleştirici güçler olarak öne çıkmaktadır. Postmodernist yaklaşım, her sorunun tek bir doğru cevabı olduğu düşüncesini yadsımakta,

aksine, her sorunun birden çok doğru cevabı olabileceğini ya da hiç doğru cevabı olamayacağını öne sürmektedir (Ergun, 1997). Dolayısıyla pragmatizm, bilgiye yaklaşımı ve bireyselliği ön plana çıkarmasıyla postmodernizm ile örtüşmektedir. Türk eğitim sisteminde de 1980’li yıllardan itibaren dünyada konuşulmaya başlanan yapılandırmacılık, aktif öğrenme, öğrenme stilleri, çoklu zekâ kuramları gibi yaklaşımların tartışma konusu yapıldığı görülmektedir. Müfredat programları postmodernizmin bilgi teorisi olan oluşturmacılık anlayışıyla düzenlenmeye çalışılmıştır. Özellikle merkezi yapılan sınavlardaki soru stilleri bu doğrultuda yeniden düzenlenmiştir.

2000’li yıllara gelindiğinde pragmatist felsefe ve onun eğitime uygulamaları yapılandırmacı yaklaşım aracılığıyla Türk eğitim sistemi içerisinde yer almıştır. Özellikle 2005’te yapılan müfredat değişimlerinde öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları istenmiştir. Derslerin içerikleri günlük hayatla ilişkilendirilerek bir anlamda okul ile günlük hayat birbirine yaklaştırılmaya çalışılmıştır. Böylece ilerlemecilik eğitim felsefesi Türk eğitim sisteminde ilk defa yöntem ve sonuç odaklılığın ötesine geçebilmiştir. Değişimle toplum kökenli bir Durkheimci eğitim felsefesinden birey tabanlı bir eğitim felsefesine geçilmeye çalışılmıştır (Hesapçıoğlu, 2009). Yine de müfredatları öğrencilerin dışında uzmanların hazırlamış olması, genel olması, merkezi yapılan sınavlar ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nun genel amaçları dikkate alındığında pragmatizmin ve bunun eğitime yönelik ilerlemecilik felsefesinin tam anlamıyla eğitim sistemini yönlendirdiği söylenememektedir.

SONUÇ

Eğitim bireyin değişimini sağlayan, tüm bilim dalları ile sıkı ilişkileri olan, modern dünya gelişmelerinden sürekli olarak etkilenen karma bilim dalıdır. Teori ve uygulamaya dayalı fakat uygulama alanı daha ağır basan iletişimsel ve etkileşimsel bir etkinlik alanıdır. Uygulamada kullanılan hiçbir bilgi, olgu ya da yöntem eğitim kadar karma ve çok boyutlu değildir. Aynı uygulama her bir bireyde farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Eğitime yönelik her teori ya da resmi kurallar uygulamaya geçince belirlenmiş sınırlarından uzaklaşmaktadır. Öyle ki her sınıfın kendine özgü farklı dinamikleri vardır. Dolayısıyla her felsefi düşüncenin farklı toplumsal yapılarda uygulamaları farklılaşabilmektedir.

Türkiye’de felsefe eğitim ilişkisi, bu ilişkinin arka planını oluşturan Türk toplumsal yapısında meydana gelen değişim ve bu değişimde felsefenin aldığı konuma göre şekillenmektedir. Tüm toplumların çevrelerinden bağımsız olarak yaşayamayacağı da göz önüne alındığında Türkiye’de felsefe eğitim ilişkisi dünyada yaşanan değişimle de paralellik göstermektedir. Osmanlı’nın son yüzyılında egemen olan pozitivizmdir ve felsefe eğitim ilişkisi pozitivizmin gerekleri doğrultusunda şekillendirilirken Cumhuriyet’in kurulmasıyla birlikte bu ilişkinin yönü dünya siyasetinde ağırlığını artıran Amerika’ya ve onun felsefesi pragmatizme doğru kaymıştır. İdealizm ise ulus devletleşme sürecinde her zaman işlevsel olarak kendisine uygulama alanı bulmuştur.

Eğitim olgusu, modern ulus devletin tarih sahnesine çıkış sürecinden itibaren siyasal iktidarlar tarafından araçsallaştırılan bir nitelik kazanmaya başlamıştır (Tekin, 2022). Türk eğitim sistemi de 19. yüzyıldan itibaren özellikle Tanzimat’tan sonra modern devlete özgü kurumsal bir yapıya

kavuşturulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda bir taraftan eğitim kurumları merkezileştirilmeye çalışılırken diğer taraftan eğitim sistemi benimsenen felsefi düşünce çerçevesinde yapılandırılmaya gidilmiştir. Süreçte Türk devlet yöneticileri ve aydınları, Batı felsefesi içerisinde 19. yüzyılda iki karşıt akım olarak gelişen Fransız pozitivizmi ile Alman idealizmi karşısında, seçimini pozitivizmden yana kullanmışlardır. Liberalizm ise sadece siyasal ve ekonomik boyutta tartışma konusu yapılmıştır. Böylesi bir seçimde reformcu devlet yöneticileri ve aydınların eğilimlerini belirleyen tarihsel koşulların rolü büyüktür. Zaten Tanzimat ve sonrası, Alman idealizmi yönünde Türk toplumunda herhangi bir düşünsel çabanın görülmemesi de bu sistemin daha baştan Türk modernleşmesine uzak olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Işın'a (1985) göre de 19. yüzyıl idealizmi sistematik açıdan taşıdığı yoğunluk, soyut kavramsallaştırmaya verdiği aşırı önem ve bilginin kaynağını zihinsel süreçlerde arama gibi spekülâtif özellikleri bakımından Türk reformcularına kapalı sistemdir.

Osmanlı Devleti'nde pozitivizm, modern okulların kurulmasında ve bu okullarda aklî bilimlerin yer almasında etkili olmuştur. Cumhuriyet döneminde ise pozitivizm, bu görevinin yanında, toplumu yeni bir siyasal, kültürel ve ekonomik yapıya dönüştürmede hareketlendirici bir işlev için de kullanılmıştır. Kurtuluş Savaşı sonrası ortaya çıkan Atatürk'ün altı ilkesi de pozitivizmin gerekleri doğrultusunda formüle edilmiştir. Kongar'a (1994) göre altı ilke, Batılı anlamda kapitalist bir devlet kurmak ve Batının geçirdiği aşamaları hızla geçirmenin kısa yolu olarak kurgulanmıştır. Batı toplumlarının ulaştıkları aşamaya hızla ulaşma amacıyla siyasal planda laiklik ve cumhuriyetçilik, felsefi ve toplumsal planda halkçılık ve ulusalcılık, ekonomik planda ise devletçilik ilkesi kabul edilmiştir. Tüm ilkelerin bütünlüğünün sağlanması, korunması ve günün koşullarına göre ileriye taşınması ise devrimcilik ilkesinin işlevi olarak görülmüştür.

Liberalizm Türk eğitim sisteminde doğrudan etkili olmamış, pragmatizm bağlamında kendisine uygulama alanı bulabilmiştir. Liberalizmin ve pragmatizmin ortak noktaları, eğitimde demokrasi anlayışı, bireysel özgürlük, eğitimin yaşamla iç içe olması, teoriden ziyade uygulamaya ağırlık verilmesi, deneyimin ön plana çıkması, eğitim ortamlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin rolünün bilgi aktarmaktan rehberliğe doğru kayması, tarihi süreç içerisinde gelişerek müfredat programlarında ve yönetmeliklerde yer almıştır.

İdealizm, eğitim sistemini idealize edilen bireyi yetiştirme, ideallere bağlılığı artırma, doğruluğu kabul edilen bilgiyi ve toplumun kültürünü aktarma işlevleriyle etkilemektedir. İdealizm, geleneksel eğitimin kodlarını bünyesinde taşımaktadır. İdealist okulun görevi, eski bilgileri, yetileri ve öğretileni koruyarak bu bilgilerden oluşan müfredat programlarıyla öğrencileri geleceğe hazırlamaktır. İdealist okul, ideallere uygun çalışma, akılcılık, iş bölümü, ödül ve ceza sistemlerinin geliştirilmesi, hiyerarşi ve eşgüdüm gibi bürokratik nitelikler bağlamında yapılanmaktadır. İdealizmin bu özellikleri dikkate alındığında Türk eğitim sisteminin felsefi yapısı, Almanya ile ilişki kurmadan önce de birçok açıdan idealist felsefede olduğu görülmektedir. Ulus devlet kurma sürecinde de idealist Alman felsefesinin uygulanması idealist felsefenin işlevselliğinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla Almanya'nın Türk eğitim felsefesini doğrudan etkilemesi gibi bir durum söz konusu olmamış, Almanlar da bu konuda özel bir çaba içerisine girmemiştir.

Türk eğitim sisteminde pragmatizm 1940'lı yıllara kadar söylemde yer alsa da eylemde hayata

geçememiştir. Çünkü pragmatizmin doğruluk anlayışı idealize edilen bireyi yetiştirmede işlevsel olmamaktadır. Pragmatist anlayışa göre bireylere toplumsal yaşam için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar doğrudan aktarılmamaktadır. Bunlar ancak bireylerin çevresi ile girdiği etkileşim sonucunda yaşadığı deneyimlerle gerçekleşmektedir. Bu nedenle okul hayata hazırlık değil, yaşamın kendisi olmaktadır. Okul derslerinin içeriği, öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği bilgi ve beceriler ile öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmektedir. Toplumsal kültür sürekli değişim içinde olduğundan öğrencinin okulda, o kültürü yaşayarak öğrenmesi amaçlanmaktadır. Oysa gerek Osmanlı'nın son dönemlerinde gerekse Cumhuriyet'in kuruluşundan sonraki dönemlerde siyasi, ekonomik ve toplumsal reformlar devam etmektedir. Okul bu reformlara öncülük ettiğinden dolayı okulun yaşamla iç içe olması mümkün değildir. Sonuçta pragmatizm yerine daha çok bilgi merkezli idealizm ve realizme dayanan daimici ve esasici eğitim felsefesi ön plana çıkmıştır. Ancak bu pragmatizmin tamamıyla reddedildiği anlamına gelmemektedir. Pragmatizm Köy Enstitülerinde olduğu gibi yöntem ve sonuç odaklılık bağlamında eğitim sistemi içerisinde yer bulabilmiştir. Mala da (2011) yaptığı çalışmada Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilköğretim programlarının teoride pragmatist ve ilerlemeci ekole uygun olarak oluşturulduğunu ancak uygulamada temel alınan felsefeye uyum sağlanamadığını ortaya çıkarmıştır. Ancak 2000'li yıllardan itibaren postmodernizmin de etkisiyle Türk eğitim sisteminde yaşanan değişim sonucu pragmatizm, yapılandırmacı yaklaşım aracılığıyla yöntem ve sonuç odaklılığın ötesine geçebilmiştir. Amerika, Cumhuriyet döneminde çok partili hayata geçiş öncesinde Robert Koleji gibi Türk topraklarında misyonerlik faaliyetlerinde bulunan eğitim kurumlarının karşılaştıkları sorunları çözmek için Türk yöneticiler ile iletişim kurarlarken çok partili hayata geçişle birlikte imzalanan anlaşmalar sonucunda Türk eğitim sisteminde etkisini doğrudan ve dolaylı olarak önemli ölçüde hissettirmiştir.

Yazar Katkıları : Çalışmanın tüm bölümlerinde yazarların katkıları eşit seviyede olmuştur.

Finansman : Bu çalışmada finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Bu çalışmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurum ya da kuruluşla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Verilerin erişilebilirliği için çalışmanın yazarlarından izin alınması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Âdem, M. (1997). Ulusal eğitim politikamız nasıl olmalıdır? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 52 (1), 51-65.
- Akbulut, Ö. Ö. (2007). *Küreselleşme ulus-devlet ve kamu yönetimi*. TODAİE Yayınları.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Pegem A.
- Ata, B. (2017). Eğitimin tarihsel temelleri. E. Karip (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 53-82). Pegem Akademi.
- Aydın, S. (2001). İki ittihat-terakki: İki ayrı zihniyet, iki ayrı siyaset, M. Ö. Alkan (Ed.), *Cumhuriyet'e devreden düşünce mirası tanzimat ve meşruiyet'in birikimi cilt 1* içinde (s.117-128). İletişim Yayınları.

- Ayvazoğlu, B. (2019). *Fikret-Kendi cevvim, kendi eflakimde kendim tairim*. Everest Yayınları.
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de eğitim*. TUSİAD Yayınları.
- Başgöz, İ. ve Wilson, H. E. (1968). *Türkiye Cumhuriyeti’nde eğitim ve Atatürk*. Dost Yayınları.
- Berkes, N. (2009). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. Yapı Kredi Yayınları.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi üzerine yazılar*. Yargıçoğlu.
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye’de vatandaşlık-resmî ideoloji ve yansımaları*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cevdet, M. (1978). *Mektep ve medrese*. Çınar Yayınları.
- Çavdar, T. (1992). *Türkiye’de liberalizm (1860-1990)*. Kitapevi.
- Demolins, E. (2016). *19. yüzyılda karşılaştırmalı eğitim denemesi: Anglo-saksonların üstünlüğünün sebepleri nelerdir?* (A. Fuat ve A. Naci, Çev.). Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1982). Eğitimin temelleri olarak bilim ve felsefe ilişkisi (S. Büyükdüvenci, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 141-144.
- Ergun, T. (1997). Postmodernizm ve kamu yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 30(4), 3-16.
- Ergün, M. (1996). Eğitim felsefesi. Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2018). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi* (1. Cilt). Pegem Akademi.
- Erişirgil, M.E. (2010). *Bildiklerim*. Pelin Ofset.
- Göle, N. (2004). *Mühendisler ve ideoloji-öncü devrimcilerden yenilikçi seçkinlere*. Metis Yayınevi.
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ütopya.
- Gümüşel, G. (2015). *Ortaöğretimde askerliğe hazırlık derslerinden milli güvenlik derslerine uzanan sürecin eğitimsel bir analizi (1926- 2012)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gürbüz, A. (2014). Günümüz batılı politik yaklaşımların kökeni olarak İngiliz yararcılığı / Utilitarianism. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 72(1), 133-171.
- Hanioğlu, Şükrü (2011, 23 Ocak). Hepimiz liberal miyiz? *Sabah Gazetesi*. https://www.sabah.com.tr/yazarlar/hanioglu/2011/01/23/hepimiz_liberal_miyiz.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), 121-138.
- Hobsbawm, E. J. (2000). *Devrim çağı 1789-1848* (B. S. Şener, Çev.). Dost Yayınları.
- Işın, E. (1985). Osmanlı modernleşmesi ve pozitivizm. M. Belge (Ed.), *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye ansiklopedisi içinde* (s. 352-362). İletişim Yayınları.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. Kalkedon Yayınları.
- İnan, K. (2012). *Teknolojik işlevsizlik*. İletişim Yayınları.
- İnsel, A. (2002). *Türkiye toplumunun bunalımı*, Birikim Yayınevi.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 97, 5-15.
- Kili, S. (2003). *Atatürk devrimi bir çağdaşlaşma modeli*. Kültür Yayınları.
- Kilpatrick, W. H. (1951). *Philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Koçer, H. A. (1970). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu*. Millî Eğitim Basımevi.
- Kongar, E. (1994). *Devrim tarihi ve toplumbilim açısından Atatürk*. Remzi Kitapevi.
- Lewis, B. (1984). *Modern Türkiye’nin doğuşu* (M. Kırıtlı, Çev.). Türk Tarih Kurumu.

- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Mardin, Ş. (1985). 19. Yy'da düşünce akımları ve Osmanlı devleti. M. Belge (Ed.), *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye ansiklopedisi* içinde (s. 342-351). İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2001). Yeni Osmanlı düşüncesi. M. Ö. Alkan (Der.), *Modern Türkiye'de siyasî düşünce, cilt 1: Cumhuriyet'e devreden düşünce mirası tanzimat ve meşrutiyet'in birikimi* içinde (s. 42-53). İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2007a). *Türk modernleşmesi-makaleler 4*. İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2007b). *Jön Türklerin siyasi fikirleri 1895-1908*. İletişim Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2006). *Son imparatorluk Osmanlı*. Timaş Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2012). *Türkiye teşkilat ve idare tarihi*. Cedit Neşriyat.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Smith, A. D. (2002). *Ulusların etnik kökeni* (S. Bayramoğlu ve H. Kendir, Çev.). Dost Kitapevi.
- Sungu, İ. (1943). Galatasaray Lisesi'nin kuruluşu. *BELLETEN*, 7(28), 315-348. <https://doi.org/10.37879/ttkbelleten.1390028>
- Şahin, M. (1996). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yabancı uzmanların yeri (1923-1960)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şen, A. (2013). Osmanlı'dan günümüze eğitimde modernleşme çabaları. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(57), 477-492.
- Tanpınar, A. H. (2020). *On dokuzuncu asır Türk edebiyatı tarihi*. Dergâh Yayınları.
- Tanör, B. (2006). *Osmanlı-Türk anayasal gelişmeleri*. Yapı Kredi Yayınları.
- Tekeli, İ. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e eğitim sistemindeki değişimler. M. Belge (Ed.), *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye ansiklopedisi* içinde (s. 456-475). İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Türk Tarih Kurumu.
- Tekin, Y. (2022). Modern ulus devletin ideolojik bir aygıtı olarak eğitim ve 19. yüzyıl Osmanlı eğitim sistemi. *Cihannüma Sosyal Bilimler Akademik Dergisi*, 1(1), 1-34.
- Timur, T. (1994). *Türk devrimi ve sonrası*. İmge Yayınevi.
- Tonguç, İ. H. (2004). *İlköğretim kavramı*. Piramit Yayınları.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maârif davası*. Dergâh Yayınları.
- Toprak, Z. (1985). Osmanlı Devleti'nde uluslaşmanın toplumsal boyutu: Solidarizm. M. Belge (Ed.), *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye ansiklopedisi* içinde (s. 377-381). İletişim Yayınları.
- Toprak, Z. (2019). *Türkiye'de milli iktisat 1908 – 1918*. İş Bankası Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2014). *Eğitim felsefesi*. Doğu Batı.
- Ülken, H. Z. (2019). *Türkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İş Bankası Yayınları.
- Wood, E. M. (2008). *Kapitalizm demokrasiye karşı-Tarihsel maddeciliğin yeniden yorumlanması*. (Ş. Artan, Çev.). Yordam Yayınları.
- Yazar, T. (2019). Türkiye'ye davet edilen yabancı eğitim uzmanları ve raporları. M. Ergün ve A. Çoban (Ed.), *Eğitim felsefesi* içinde (s. 299-325). Pegem Akademi.
- Yücel, H. A. (1971). *İyi vatandaş iyi insan*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.