BİR İNSAN HAKKI OLARAK
EĞİTİM HAKKI AÇISINDAN
EZBERCİ EĞİTİM

Aynur Aydın
201128112

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İnsan Hakları Anabilim Dalı
İnsan Hakları Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. İoanna Kuçuradi

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Ağustos, 2022

BİR İNSAN HAKKI OLARAK
EĞİTİM HAKKI AÇISINDAN
EZBERCİ EĞİTİM

Aynur Aydın
201128112
ORCID: 0000-0003-1311-5168

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İnsan Hakları Anabilim Dalı
İnsan Hakları Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. İoanna Kuçuradi

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Ağustos, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Öğrencisi olma şansını yakaladığım değerli hocam Prof. Dr. İoanna KUÇURADİ'ye bu çalışma konusunun belirlenmesi ve derinleştirilmesi başta olmak üzere, yaşama ve insana dair yol göstericiliği ve çalışmam süresince eksik etmediği ilgi, sabır ve özen için minnettarım, sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimimin ders aşamasında ve bu çalışmamda Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN'in, Prof. Dr. Sevgi ŞAHİNTÜRK'ün ve Doç. Dr. Bergen COŞKUN ÖZÜAYDIN'ın değerli bilgilerinden çok yararlandım, her birine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Sevgili çocuklarım Hasan'a ve Betül'e çalışmam süresince benden fikirlerini ve yardımlarını esirgemedikleri için müteşekkirim.

Son teşekkürüm, ilkokuldan sonra, henüz on iki yaşındayken okumak için köyünden çıkıp yollara düşen, ilk öğretmenim ve meslektaşım sevgili babam Mevlüt AYDIN'a, açtığı aydınlık yolda benimle birlikte sayısız öğrencisine ışık olduğu ve aldığı kararla sadece kendi kaderini değil, bir kız çocuğu olarak benim kaderimi de değiştirdiği için…

Aynur Aydın

Haziran, 2022

ÖZ

BİR İNSAN HAKKI OLARAK EĞİTİM HAKKI AÇISINDAN EZBERCİ EĞİTİM

Aynur Aydın
Yüksek Lisans Tezi
İnsan Hakları Anabilim Dalı
İnsan Hakları Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. İoanna Kuçuradi
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Bu çalışmada eğitim hakkı açısından ezberci eğitim ele alınmaktadır. Tür olarak sadece insana ait olanaklar, insanın değerini oluşturur. İnsan hakları, bu olanakları gerçekleştirme istemlerinden doğar. İnsanın biyopsişik varlık bütününde bulunan olanakların açığa çıkarılarak gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi, onun eğiten ve eğitilen bir varlık olma olanağıyla ilgilidir.

Eğitimde insana nasıl bakıldığı önemlidir. Eğitim sistemlerinin temeline konan insan görüşü, eğitim içeriklerini, yöntemlerini ve uygulamalarını belirler. Ezberci eğitimde kişilere birtakım değer yargılarından, önyargılardan, koşullanmalardan, ideolojik veya politik etkenlerden yola çıkılarak ezbere değerlendirme yapması öğretilir. Böyle bir eğitim anlayışıyla yetişen kişiler, doğru değerlendirme yapamaz ve ezbere değerlendirmelerle değer harcanmalarına neden olabilir. Ezberci eğitim, eğitim hakkını koruyamaz.

Üç bölümden oluşan bu çalışmanın birinci bölümünde felsefî antropolojinin bilgileri ışığında, insanın özellikleri ve onun eğitilebilir bir varlık olması üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde eğitim, bir insan hakkı olarak ele alınmış ve eğitime belli başlı yaklaşımlar etkilerinin görüldüğü dört ülke üzerinden anlatılmıştır. Üçüncü bölümdeyse ezberci eğitimin nasıl bir eğitim olduğu, nedenleri ve bazı sonuçları Türk eğitim sisteminden örneklerle açıklanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İnsan, insanın olanakları, insan hakları, eğitim, eğitim hakkı, ezberci eğitim.

ABSTRACT

ROTE-BASED EDUCATION IN THE LIGHT OF RIGHT TO EDUCATION AS A HUMAN RIGHT

Aynur Aydın
Master Thesis
Human Rights Department
Master's Program on Human Rights
Thesis Advisor: Prof. Dr. İoanna Kuçuradi
Maltepe University Graduate School, 2022

In this study, rote-based education is discussed in terms of the right to education. Only the potentialities of the human being as a species constitute the value of the human being. Human rights arise from the will to actualize these potentialities. Revealing, actualizing and developing these potentialities in the human being as a biopsychic being, is related to its being an educating and educated being.

In education, the way of looking at the human being has a special significance. This way of looking underlying educational systems determines the content, as well as the methods and practices of these systems. In rote-based education individuals are taught to make evaluations based on prevailing value judgements, prejudices, conditionings, and ideological or political factors. Individuals educated with such a conception of education are not able to make right evaluations and thus may cause waste of value due to rote-based evaluations. Rote-based education cannot protect the right to education.

The first part of this study, which consists of three parts, deals with the characteristics of the human being −including its being an educating and educated being− in the light of the knowledge of philosophical anthropology. In the second part, education is examined as a human right and certain approaches to education are explained on the base of the systems of four countries where their effects are seen. In the third part, the specificity of rote-based education, its causes and some of its consequences are dealt with on the base of examples from the Turkish educational system.

Keywords: Human being, human potentialities, human rights, education, right to education, rote-based education.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
BÖLÜM 2. FELSEFÎ ANTROPOLOJİ BAKIMINDAN İNSAN 5
2.1. İnsanın Özellikleri ve Olanakları 5
2.2. İnsanın Eğitilebilir Bir Varlık Olması 15
BÖLÜM 3. BİR İNSAN HAKKI OLARAK EĞİTİM 26
3.1. Eğitime Belli Başlı Yaklaşımlar 26
3.1.1. Eğitim Felsefesinde Eğitime Yaklaşımlar 30
3.1.2. Eğitime İnsanın Varlık Bütününden Hareketle Bakmak 34
3.2. Dünyada Belli Başlı Eğitim Sistemleri 37
3.2.1. Amerika Birleşik Devletleri 39
3.2.2. Japonya 43
3.2.3. Mısır 47
3.2.4. Almanya 49
3.3. Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Sistemleri 55
BÖLÜM 4. EZBERCİ EĞİTİM NASIL BİR EĞİTİMDİR? 68
4.1. Eğitim Hakkıyla İlgisinde Ezberci Eğitim 68
4.2. Ezberci Eğitimin Nedenleri 80
4.3. Ezberci Eğitimin Bazı Sonuçları 92
BÖLÜM 5. SONUÇ 101
KAYNAKÇA 108

BÖLÜM 1. GİRİŞ

İnsan hakları, kişilerin insan olmaları nedeniyle sahip oldukları haklardır. 10 Aralık 1948 günü, Birleşmiş Milletler tarafından ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 1. maddesinde, bütün insanların özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğduğu, akıl ve vicdanla donatıldıkları ve birbirlerine kardeşlik anlayışıyla davranmaları gerektiği ifadesi bulunur. Bu madde, bu belgenin temelindeki anlayışı dile getirmesi bakımından önemlidir. 1. maddede bulunan, insanların özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğdukları ifadesi, onların köle olarak doğmadıkları, onur ve haklar bakımından eşit oldukları, bu bakımdan birinin bir diğerine üstünlüğünün bulunmadığı; akıl ve vicdanla donatıldıkları ifadesi, insan olarak doğal yapılarının aynı olmasından ötürü haklar bakımından eşit oldukları düşüncelerini temellendirir (Kuçuradi, 2021, s. 32). Birbirlerine kardeşlik anlayışıyla davranmaları ifadesiyse insan haklarının sadece muamele görmeyle ilgili değil aynı zamanda muamele etmeyle ilgili olduğunu vurgular (Kuçuradi, 2018b, s. 71).

İnsanlığın binlerce yıllık birikimiyle oluşan uygarlıklar, bilimlerin ve tekniğin de ilerlemesiyle birlikte, önceki yüzyıllara göre yaşam koşullarını değiştirmiş, insanoğlu için yaşamı bir hayli kolaylaştırmıştır. Ancak, köleliğin kaldırılmasından, insanların birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerini düzenleyen hukuk sistemlerinin daha insanî temellere dayandırılmasına kadar birçok yenileşme ve ilerleme, insanların hakların korunması amacıyla oluşturdukları örgütlenmeler/kurdukları kurumlar, yüzyıllarca sürdürdükleri mücadeleler, insan haklarıyla ilgili yaşanan sorunları ortadan kaldırmak için yeterli olmamıştır. Gerek düşünce dünyasında gerekse ekonomik ve toplumsal koşullarda yaşanan gelişmeler, birçok alanda insan haklarının tanınması ve korunmasına yol açacak düzenlemelerin önünü açmıştır. Özellikle son yüzelli yıldır dünya genelinde insan haklarıyla ilgili bir farkındalık oluşmuştur. İnsan haklarını görünür kılan insan hakları belgeleri bu durumun belirgin bir örneğidir. Ancak, bütün bu çaba insan hakları ihlâllerinin tümüyle ortadan kaldırılması için yeterli olmamıştır. Ayırımcılık, terör, savaş, sosyal ve ekonomik adaletsizlik, baskı, işkence gibi olay ve durumlar bütün vahametiyle varlığını sürdürmektedir.

Kavram karmaşası, aynı durum ve olayların farklı kişilerce farklı anlaşılmasına yol açar. İnsan hakları kavramıyla ilgili kavram karmaşası –tüm ilerlemelere rağmen– insan hakları sorunlarının çözülmesinin önünde büyük bir engeldir. İoanna Kuçuradi, *İnsan Hakları: Kavramları ve Sorunları* adlı yapıtında bu duruma şöyle dikkat çeker:

> Bazı tehlikeli olan şeyleri sayın, deseler, bunlar arasında kavramları söz gelişi sayar mıydınız? Dünyada olup bitenlere bakılırsa, pek suçsuz görünmüyor kavramlar. Tehlikeli olmalarından biz sorumluyuz, yarattıkları sonuçlardan olduğumuz gibi. Bir kavram ne zaman tehlikeli olur? İçeriği bulanık olduğu halde, herkes bu kavramı bildiğini sanınca. Korkarım, insan hakları tehlikeli bir kavram olmuştur bile. Felsefe onları yeniden ele almalı, içeriklerini didiklemelidir (2018b, s. 1).

Kuçuradi, bu "didiklemeleri" yapar ve insan hakları kavramını insanın değeri kavramıyla açıklar. İnsanın değeri, tür olarak insanın diğer varlıklarla ilgisi bakımından özel durumunu, insanın varlıktaki özel yerini belirtmek için kullanılan bir kavramdır ve insan hakları temellerini insanın değerinde bulurlar.

İnsanın varlık yapısında birtakım olanaklar vardır. İnsanlar, insanın bu varlık yapısında bulunan olanakları gerçekleştirmek ister ve bu gerçekleştirme istemleri insan haklarını oluşturur. Kuçuradi, bu istemleri insanın olanaklarının doğrudan doğruya korunmasıyla ilgili istemler, olanakların geliştirilmesi için kamu kurum ve kuruluşları tarafından gerekli önkoşulların oluşturulmasıyla ilgili istemler olmak üzere ikiye ayırır. Bazı haklar, hakların taşıyıcısı olan kişilerin varlık yapılarında bulunan olanaklarını gerçekleştirirken dokunulmamasıyla doğrudan korunan haklardır. Sözgelimi, yaşama hakkı dokunulmamakla korunan bir haktır. Diğer bazı hakların korunmasında daha farklı bir durum söz konusudur; burada kişiler insanın varlık yapısında bulunan olanakları gerçekleştirmek için kamu kurum ve kuruluşlarına gereksinim duyarlar. Örneğin, eğitim hakkı insanın eğiten ve eğitilen bir varlık olmasıyla ilgili dolaylı korunan bir haktır. İnsanın eğiten ve eğitilen bir varlık olması onun bir olanağıdır ve bu olanağı gerçekleştirme istemi, kamu kurum ve kuruluşları aracılığıyla verilen hizmetlerle gerçekleştirilir ve korunmuş olur (Kuçuradi, 2016b, s. 76).

İnsanın eğiten ve eğitilebilen bir varlık olması, onun varlık yapısında bulunan diğer olanaklarıyla bir bütün içinde düşünülmelidir. Çünkü diğer olanakların gerçekleşmesi için eğitim olanağının gerçekleşmesi gerekir. Diğer haklarla ilişkisi bakımından eğitim hakkının değerlendirilmesi bu nedenle önemlidir. Eğitim hakkı neyi

talep ediyor? Eğitim hakkının gerçekleştirilmesiyle kişinin diğer hangi hakları korunmuş oluyor? Kişilerin almış oldukları eğitim, varlık yapılarında bulunan olanakların gerçekleştirilmesi ve yaşamlarını sürdürürken yapacakları olay, kişi ve durum değerlendirmeleri için işlevsel midir? Eğer işlevselse, bunun için nasıl bir eğitim uygulanmalıdır? Eğitim hakkının ihlâl edilmesi sadece kişiyi eğitimden mahrum bırakmak mıdır? Yoksa onun varlık yapısında bulunan olanaklarını gerçekleştirme imkânı vermeyen bir eğitim sistemini uygulamak da eğitim hakkının ihlâli midir? Bu sorular yanıtlanması gereken çok önemli sorulardır.

İnsan hakları kavramı birçok kişi tarafından, sadece devletin yurttaşlara, muamele etmesiyle ilgili bir kavram olarak anlaşılmaktadır. Oysa bir etik belge özelliği taşıyan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde, insan haklarının kişilerin muamele görmesiyle değil aynı zamanda kişilerin birbirlerine muamele etmesiyle ilgili olduğu vurgulanmıştır. Kişiler birbirlerine muamele ederken nasıl davranmalıdır? Kişiler eğitilirken, eğitim sistemlerinin amaç ve içeriklerinde mutlak doğru olarak kabul edilen ezber bilgiler mi, yoksa insanın varlık yapısını temele koyan etik bilgiler mi vardır? Kişilerin eğitim sırasında edindikleri bilgiler, o toplumun değer yargılarıyla ilgiliyse ve kişilere muamele etmeyle ilgili doğru bir değerlendirme olanağı sağlamıyorsa; kişiler, insanın varlık yapısının bilgisine sahip değillerse, insan hakları ihlâllerinin yaşanması kaçınılmaz olur. O halde, insanın varlık yapısı gözönüne alınmadan oluşturulmuş, doğruluğu sorgulanmamış ezber bilgilerle donatılmış, ahlâksal, dinsel değer yargıları içeren bir eğitim sistemi –kişilere kendileriyle ve diğer kişilerle kurdukları etik ilişki ve etik değer bilgisi hakkında bilgi vermediğinden– kişilerin eğitim hakkının ihlâlidir.

Sözgelimi, altı yıl süren ve milyonlarca kişinin ölümüyle sonuçlanan İkinci Dünya Savaşında, askerî personelden çok sivil kayıp yaşanmış, soykırım başta olmak üzere açlık, hastalık, göç, nükleer ve kimyasal silahların kullanılması, insanla birlikte doğanın katledilmesi gibi yıkıcı durumlar ortaya çıkmıştır. Savaşlar bittikten sonra da kimyasal silahlarla sivil insanların öldürülmesi, politik, askerî, ekonomik nedenlerle milyonlarca insanın yaşadıkları bölgelerden göç etmek zorunda bırakılması, dünyanın birçok yerinde temiz suya ve yiyeceğe ulaşmanın zor olması ve insanların açlıktan ölmesi, etnik nedenlerle insanların ayırımcılığa maruz kalmaları, ataerkil toplumlarda cinsiyete dayalı ayırımcılığın varlığını sürdürmesi, terör olayları, işkence gibi insan hakları ihlâlleri karşımıza çıkmaya devam etmektedir.

Yaşanan ve yaşanmakta olan bütün bu sorunlarda eğitim sistemlerinin rolünü göz ardı etmek mümkün değildir. Kendi ırkının arî ırk, diğer ırkların aşağı ırk olduğunu ve ülkesinin çıkarları için diğer ırklardan olan kişilere zarar vermenin meşru olduğunu öğreten bir eğitim sistemi, insanların katledilmesinden birinci dereceden sorumludur. Bu düşünceler, değer yargılarıdır ve kişilere, yaşamlarını sürdürdükleri sosyal çevrede verilen eğitimle doğruluğu sorgulanmadan ezberletilen bilgilerdir.

İnsanın kültürel bir varlık olduğunu, kişilerin farklı uluslara ait olmalarının onları sadece kültürel özellikler bakımından farklı kıldığını, insanın varlık yapısının kültürel unsurlardan bağımsız olarak her insanda aynı olduğunu, bu sebeple bir ırkın diğer bir ırka üstünlüğünün olmadığını öğreten bir eğitim sistemi, ırkçılık gibi düşünceleri bertaraf edecektir. Bu bağlamda, etik değer bilgisi, kişinin kendisiyle ve başka kişilerle kurduğu etik ilişkide yön gösterici olacaktır.

Eğitim hakkı özelinde yapacağımız bu çalışma, insan, insanın olanakları, insan hakları, eğitim, eğitim hakkı ve ezberci eğitim kavramlarını inceleme çabası olarak görülebilir. Ezberci eğitimin, yani kişilere ezber şeyleri öğretmenin eğitim hakkı ihlâli olup olmadığı ana problemimizdir. Ezberci eğitimin bir insan hakkı ihlâli olup olmadığını anlamak için en başta insanın, insanın olanaklarının, insan haklarının, eğitimin ve diğer haklarla ilişkisi içinde eğitim hakkının ne olduğunun bilinmesi gerekir. Bu doğrultuda birinci bölümde eğitim hakkının taşıyıcısı olan insan, felsefî antropolojinin bakış açısıyla ele alınacak; felsefî antropolojinin bilgileri ışığında insanın varlık yapısı, taşıyıcısı olduğu olanaklar açıklanacak; insansal bir olanak olarak eğitim/eğitilme ve bu olanakla ilgili bir talebi dile getiren eğitim hakkı kavramları incelenecektir. İnsanın özellikleri ve olanakları bir bütün içinde –eğitim olanağıyla ilgisi bakımından– ele alınacaktır. İkinci bölümde eğitime belli başlı yaklaşımlar üzerinde durulacak; dünyada belli başlı eğitim sistemleri ve Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde uygulanan eğitim sistemleri incelenecektir. Toplumlarda birtakım kamu kurum ve kuruluşları aracılığıyla gerçekleştirilen eğitim, tarihsel gelişimi içinde değerlendirilecektir. Üçüncü bölümde, ezberci eğitimin nasıl bir eğitim olduğu, nedenleri ve bazı sonuçları tartışılacak, önceki bölümlerle ilişkisi içinde, ezbere eğitimin bir eğitim hakkı ihlâli olup olmadığı sorunu üzerinde durulacaktır.

BÖLÜM 2. FELSEFÎ ANTROPOLOJİ BAKIMINDAN İNSAN

2.1. İnsanın Özellikleri ve Olanakları

Doğa filozoflarının evrenin ana maddesini sorguladıkları doğa felsefesiyle – yaklaşık iki bin beş yüz yıl önce– başlayan felsefe serüveni, yüzünü Sofist denen filozofların tarih sahnesine girdiği MÖ 5. yüzyıldan beri insan ve toplum konularına çevirmiştir (Çotuksöken, 2020, s. 26). Ancak filozoflar onsekizinci yüzyıla –Kant'a– gelinceye kadar felsefenin uğraş alanını üç soru ile sınırlandırmışlardır. Takiyettin Mengüşoğlu (1908-1984), *Değişmez Değerler Değişen Davranışlar* adlı yapıtında bu tespiti yaptıktan sonra bu üç soruyu sıralar: "1. Ne bilebiliriz? 2. Ne yapmamız lazım? 3. Şimdiki hayatımızla sonraki hayatımız için ne ümit edebiliriz?". Mengüşoğlu bu üç soruya Kant'ın dördüncü bir soru eklediğini söyler: "4. İnsan nedir?" sorusunu (Mengüşoğlu, 1965, s. 16).

İnsan konusu, en eski çağlardan günümüze varıncaya kadar birçok filozof tarafından ele alınmış, farklı dönemlerde farklı filozoflar insana dair görüşler sunmuşlardır. Bu görüşler insanı, onun yapısını, evren ve diğer varlıklar içindeki yerini, eylemlerini anlamaya/anlamlandırmaya çalışma çabasının bir ürünüdür ve çok geniş bir yelpazede birbirinden farklı insan görüşlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

"İnsan her şeyin ölçüsüdür" diyen Protagoras (M.Ö. 481-420), duyular yoluyla elde edilen bilgilerin yanıltıcı olduğu savını öne sürer. Sofistlerin önemli temsilcilerinden olan Protagoras, bilgi konusunda öne sürdüğü göreceliğin, insanın yapıp etmelerinde de söz konusu olduğunu savunur. Ona göre, insanın eylemlerinde ölçü aldığı iyi ve kötü görecelidir. Yaşadığı çağda insanların ilk başta Sofist sandığı Sokrates (M.Ö. 469-399) ise, Sofistlerden farklı olarak bilginin göreceli olmadığını, insanların erdemli bir hayat sürmeleri için bilgi sahibi olmaları gerektiğini söyler. Sokrates'e göre erdemli olmayan davranışların ve kötülüğün nedeni bilgisizliktir.

Felsefe tarihinin ilk sistematik filozofları olan Platon (M.Ö. 428-348) ve Aristoteles (MÖ 384- 322) politikadan sanata, varlıktan bilgiye, eğitimden insana/erdeme birçok konuyla ilgili görüş ortaya koymuştur. Platon, *Menon* diyaloğunda, hocası Sokrates'in ağzından sorduğu sorularla erdem kavramını sorgular ve erdemin kavramsal içeriğini oluşturmaya çalışır.

Platon'un öğrencisi Aristoteles'in insan ve varlık görüşü, onun etik düşüncelerinin temelini oluşturur. Aristoteles, her eylemin doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak kendisi için istenen bir şeye yöneldiğini, yöneldiği bu amaca *"eudaimonia"* (mutluluk, bahtlılık) adının verildiğini, ancak "*eudaimonia"* konusunda insanların ortak bir kanısı olmadığını söyler. *Nikomakhos'a Etik*'in Birinci Kitabında, insansal erdemi araştırırken, insansal erdemin bedenin değil ruhun erdemi olduğunu, mutluluğun da ruhun bir etkinliği olduğunu belirtir. İnsanı akıl sahibi bir varlık olarak gören Aristoteles'e göre, bütün canlı varlıklarda bulunan ruhun iki yanı vardır: Akıldan yoksun yanı ve akıl sahibi yanı. Akıldan yoksun yan, bitkisel ve arzulayan olmak üzere iki çeşittir: Bitkisel ruh, bitki, hayvan ve insanda ortak bulunur. Ruhun arzulayan yanı, bitkide bulunmaz, sadece hayvan ve insanda bulunur. Ruhun akıl sahibi yanıysa bitki ve hayvanda bulunmaz, sadece insanda bulunur ve iki çeşittir: Ruhun eylemle ilgili yanı ve ruhun bilme ile ilgili yanı. Karakter erdemleri ruhun eylemle ilgili yanıyla, düşünce erdemleri ise ruhun bilmeyle ilgili yanıyla ilgilidir (Kuçuradi, 2016a, s. 168-171).

Sofistlerden günümüze felsefenin insana dair ilgisi yüzyıllar boyunca sürmüştür. Antikçağdan Ortaçağa, Rönesans ve Aydınlanma Felsefesinden Modern Felsefeye varıncaya kadar insan hep sorgulanan, merak edilen bir varlık olmaya devam etmiştir. Kökleri 18. yüzyılda Immanuel Kant'a kadar dayanan felsefî antropolojinin temelinde de "İnsan nedir?" sorusu vardır.

İnsanı, insanın özelliklerini ve insanın sorunlarını diğer felsefe disiplinlerinden ayrı, özel bir alan olarak ele alan felsefe disiplini felsefî antropolojidir. Felsefî antropoloji, yirminci yüzyılda felsefenin özel ve bağımsız bir alanı olarak ortaya çıkmıştır. Bundan önceki dönemlerde filozoflar, insana dair görüşlerini bir bütün içinde ele almaktan ziyade, insanı felsefenin farklı disiplinleri içinde ayrı ayrı, kendi ana problemleri çerçevesinde ele almışlardır. Sözgelimi, insanın özelliklerinden olan tarihsel bir varlık olması, konuşan bir varlık olması ve bilen bir varlık olması felsefenin tarih felsefesi, dil felsefesi ve bilgi felsefesi disiplinleri içinde ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu durum, insanı bir bütün olarak değerlendiren bir insan anlayışının oluşamamasına neden olmuştur. Yirminci yüzyılda, özellikle doğa ve insan bilimlerin gelişmesiyle, farklı bilim dalları insanı araştırma konusu yapmış ve insana dair incelemeler gerçekleştirmiştir. Ancak felsefedeki bütünsel bakış açısını yakalayamama sorunu bu araştırmalarda da devam etmiştir. Bu çalışmaların insanı ele alış bakımından felsefeyle aynı durumda oldukları söylenebilir. Sözgelimi,

canlı bir varlık olması bakımından inceleme konuları içine insanı dâhil eden biyoloji ve insanın davranışlarını inceleyen psikoloji, insanı farklı parçalara bölerek, onun özelliklerini ayrı ayrı ele alarak anlamaya çalışmış ve elde ettikleri bilgiler indirgemeci bir yaklaşım içerdiğinden eleştirilere maruz kalmıştır (Çıvgın, 2014, s. 110).

Felsefenin uğraş alanlarına dördüncü soruyu, "İnsan nedir?" sorusunu ekleyen Immanuel Kant'a göre, insan dual bir varlıktır; insan doğal bir varlık olduğu gibi akıl varlığıdır da. Bu durum, onun varlığını otonom ve heteronom olmak üzere iki alana ayırır. İnsanın doğal varlık alanı –diğer doğal varlıklarda olduğu gibi– doğa yasalarına bağlıdır ve onun heteronom olması anlamına gelir. İnsanın akıl yanının olması, akıl yasalarına bağlı olması ve kendi kendine yasa koyan bir varlık olması, insanın otonom bir varlık olması demektir. Kant bu görüşüyle çağdaş felsefî antropolojinin öncüsü olarak kabul edilmektedir (Mengüşoğlu, 2017, s. 62-65).

Felsefî antropoloji, felsefenin insan üzerine yoğunlaşan, insanı bir bütün olarak ele alan bir alanıdır. Felsefî antropolojinin kurucusu Alman filozof Max Scheler'dir (1875- 1928). *İnsanın Kosmostaki Yeri* adlı yapıtının giriş bölümü, "İnsan İdesindeki Problem" başlığını taşır ve bu bölümde Scheler çok önemli bir noktaya parmak basar. Scheler'e göre, "Aydın bir Avrupalıya insan kelimesinden ne anladığı sorulsa, hemen daima onun kafasında birbiriyle uzlaşmayan üç ayrı düşünce-dünyası birbiriyle çarpışmaya başlar" (1968, s. 5).

Scheler, bu üç düşünce-dünyasından birincisinin temelini Yahudi-Hristiyan geleneğinde, ikincisinin temelini Antik-Grek düşünce dünyasında ve üçüncüsünün temelini modern doğa bilimleri ile genetik psikolojinin artık gelenekselleşmiş olan düşünce dünyasında görür. Scheler, bu üç ayrı düşünce arasında birlik olmadığını, bu düşüncelerin insan hakkında üç antropoloji anlayışını ortaya çıkardığını söyler: Teolojiye dayanan antropoloji, felsefî antropoloji ve doğa bilimlerine dayanan antropoloji (Scheler, 1968, s. 6).

Scheler, "(…) henüz insan hakkında üzerinde birleşilen bir fikirden yoksunuz" der ve çok geniş bir temel üzerinde ele alacağı yeni bir felsefî antropoloji yazmak istediğini belirtir. Böylece, insanın diğer canlılarla karşılaştırıldığında ve özel metafizik yeri göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan varlık yapısına ait bazı noktaları ortaya koymak ve vardığı bazı sonuçlara işaret etmek için yola çıkar (Scheler, 1968 s. 6).

Bu çerçevede Scheler, "*Geist Teorisi"*ni ortaya koymuştur. Bu teori, insanı, birbiriyle ilgisi olmayan –psikovital varlık ve *Geist* varlığı olmak üzere– iki heterojen varlık alanına ayırır. Scheler, hayvanda olmayan, sadece insanda olan *Geist* varlığından söz eder. Psikovital varlık alanı, vital tepki, içgüdü, bellek ve zekâ olmak üzere dört basamaktan oluşur. Vital tepki tüm canlılarda, içgüdü, bellek ve zekâ ise insan ve hayvanda bulunur. Bellek ve zekâ bakımından insan en üst basamakta olan varlıktır. Psikovital alanın karşı kutbunda bulunan *Geist*, akıl kavramını içine alan bir aktlar örgüsüdür. Bu aktlar kendiliğinden gerçekleşmez, bir gerçekleştiriciye gereksinimleri vardır. Bu gerçekleştirici, Scheler'e göre kişidir; aktların merkezinde kişi vardır. Scheler, *Geist*'ın taşıyıcısı olarak kişinin psikovital olandan bağımsız ve özgür olduğunu söyler. *Geist*'ın taşıyıcısı olan kişi, hayatın, organik olan her şeyin baskısından kurtulur ve dünya bilgisine sahip olan, dünyaya açılan, dünyayı objektif olarak kavrayan, kendi dışındaki her şeyi obje haline getirirken kendisi obje olmayan, ideleştirme aktını gerçekleştiren bir varlık haline gelir (Mengüşoğlu, 2017, s.32).

Scheler'in insan konusundaki düşünceleri, yaşadığı dönemdeki biyoloji ve psikoloji bilimlerindeki araştırmaların etkisi altındadır. Scheler, insanla hayvan arasında bir mahiyet farkı değil bir derece farkı olduğunu, insanın biyopsişik bir yapıya sahip olduğunu, ancak bu yapının insanı, öz açısından hayvandan farklı kılamayacağını söyler. Scheler'e göre insanı hayvandan farklı kılan şey, onun *Geist* sahibi varlık olmasıyla ilgilidir (Örnek, 1997, s. 68).

Scheler'in teorisiyle birlikte, özellikle son yüzelli yıldır antropoloji alanında ortaya atılan teorilerin ortaya koydukları insan görüşlerini incelemekte fayda vardır. Bu teoriler insanın varlık yapısını neden bir bütün içinde değerlendirmemiz gerektiğinin ipuçlarını vermektedir. Bu teorilerden biri –19. yüzyılda biyoloji alanında benimsenen ve bütün canlı varlıklarda en alt basamaktan en üst basamağa kadar bir gelişme çizgisinin olduğunu kabul eden Darwinizmin etkisiyle– Wolfrang Köhler (1889-1967) tarafından öne sürülen "Gelişme Psikolojisi"nin teorisidir. Bu teori, hayvanla insan arasında sadece bir derece farkı olduğunu öne sürer ve biyoloji alanında canlılarda söz konusu olan kesintisiz gelişiminin psişik alan için de geçerli olduğunu savunur. Köhler'e göre, hayvan ve insan arasındaki derece farkı çok büyük de olabilir. Ancak bu fark insanla hayvan arasında bir varlık farkı, bir "apayrılık" olamaz, sadece bir derece farkıdır (Mengüşoğlu, 2017, s. 28).

İnsanın varlık yapısını biyoloji bilimiyle açıklamaya çalışan "Biyolojik Teori", antropolojik teorilerden bir diğeridir. Temsilcisi Arnold Gehlen (1904-1976) morfolojik bakımdan insan ile hayvanı karşılaştırmış, hayvanların bulundukları çevrede yaşamalarını/varlıklarını sürdürmelerini kolaylaştıracak şekilde organlarının işlevlerinin özelleştiğini söylemiştir. Oysa Gehlen'e göre, insanda bir organ ilkelliği vardır ve insanın organlarının belli bir işlev ile özelleşmediğinden ötürü insan bir "eksiklikler varlığı"dır. Ancak insan bu durumu dengelemek için sahip olduğu başka yeteneklerini, zekâsını ve ellerini kullanır (Mengüşoğlu, 2017 s. 33-36).

İnsan konusunu inceleyen diğer bir teori "Kültür Antropolojisi"dir. Bu teorinin savunucularından Erich Rothacker'e (1888-1965) göre, felsefî antropolojinin inceleme alanı insan kültürü olmalıdır. Çünkü kültürel hayat bir oluştur, bu oluşun yasaları vardır, insana şekil ve stil kazandırır. Kültürel hayatın yasalarını bulmak kültürel antropolojinin ödevidir. İnsanın oluşturduğu sanat, din, felsefe ve şiir gibi kültür dalları bu yasalara dayanır. Kültürel antropoloji teorisinin bir diğer temsilcisi Ernst Cassirer (1874-1945), Rothacker'in çıkış noktası olan kültür kavramından değil "İnsan nedir?" sorusundan yola çıkar. Ona göre, insan bir realite dünyasında değil, semboller dünyasında yaşar. Cassirer, semboller dünyasının mitos, dil, din, tarih, sanat ve bilimden oluştuğunu söyler (Mengüşoğlu, 2017, s. 43).

Ortaya konan bu teoriler, insanı açıklama çabasıyla görüşlerini, farklı düşüncelerle, kavramlarla temellendirmişlerdir. Bu görüşlerin her biri insana dair bir bakış açısını yansıtmaktadır ve belli bir kavramdan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu bakış açıları, zaman zaman eleştirilmiştir. Sözgelimi kültürel antropoloji, fiziksel antropolojinin insanlarda aşağı ya da yukarı özellikler görerek onları sınıflandıran anlayışının etkisi altında olduğu ve insanı kültürlere göre değerlendiren bir anlayışla parçaladığından insanda ortak olanı görmekten uzaklaştığı yönünde eleştirilere maruz kalmıştır. İnsan kültürel bir varlıktır, kültürler uluslara göre şekil alır; ancak bu durum farklı kültürlerde farklı zamanlarda yaşayan insanlardaki ortak özellikleri görmenin/saptamanın önüne geçmemelidir. Ya da canlıları en alt basamaktan en üst basamağa kadar sıralayan, en üst basamaktaki canlıların en alt basamaktaki canlıların gelişmesiyle oluştuğunu söyleyen Darwinizmin etkisiyle, insanı bir eksiklikler varlığı olarak gören biyolojik teori, davranış biyolojisinin ortaya çıkmasıyla sarsılmıştır. Davranış biyolojisi alanında yapılan çalışmalar, gerçeğin biyolojik teorinin iddia ettiği

gibi olmadığını, canlıların hangi basamakta olurlarsa olsunlar yaşadıkları çevre içinde kendisine göre yetkin olduklarını göstermiştir (Mengüşoğlu, 2017, s. 49-61).

Çağdaş felsefî antropolojinin en önemli temsilcilerinden biri olan Takiyettin Mengüşoğlu'nun insan felsefesi alanında yapmış olduğu çalışmaların sonucunda ortaya koyduğu insana dair görüşlerini, *İnsan Felsefesi* adlı yapıtında görmek mümkündür. Mengüşoğlu bu yapıtında, felsefî antropolojinin sınırlarını çizer ve kendisinden önce dile getirilen, birtakım antropolojik teorilerle –kendi ifadesiyle– "hesaplaşır" (2017, s. 13).

Mengüşoğlu'nun hareket noktası, bütün insanlarda ortak olan ve onlarda hiçbir zaman eksik olmayan fenomenlerdir. Mengüşoğlu'na göre bu fenomenler insanın varlık koşullarıdır. Mengüşoğlu'nun oluşturduğu insan görüşünün temelinde üç felsefî anlayış vardır: Bunlardan birincisi Kant'ın insanın otonom bir varlık olduğu ve geliştirilebilecek olanaklara sahip olduğu düşüncesidir. Scheler'in felsefî antropolojinin görevinin, insanın varlık yapısından insan başarılarının ve eserlerinin eksiksiz bir biçimde nasıl çıktığını göstermek olduğunu ifade eden anlayışı, Mengüşoğlu'nu etkileyen ikinci düşüncedir. Mengüşoğlu, insanı tek bir kavrama, tek bir özelliğe indirgemeden ontik bir bütünlük içinde inceler; ona göre, bu ontik bütünlük ancak insanın yapıp etmelerine ve başarılarına bakmakla olur. Bu bütünlüğün incelenmesi ontolojik bir bakışla gerçekleşebilir. Bu da Hartmann'ın fenomenoloji ve ontoloji hakkındaki görüşlerini, Mengüşoğlu'nun üçüncü kaynağı yapar (Örnek, 1997, s.71).

Mengüşoğlu, *İnsan Felsefesi* adlı yapıtında felsefî antropolojiyle ilgili şunları söyler:

> İnsan ilk kez çağımızda kendisine, kendi problemi ve fenomenlerine dönmüş, kendi kendisini özel bir felsefe dalının araştırma alanı yapmıştır. Biz felsefenin bu dalına "felsefî antropoloji" adını veriyoruz. Batı'da bu alanda çeşitli adlar altında yığınla yazı yazılmıştır. Bu yazıyı Batı'daki çeşitlerinden ayıran nitelik, onun ontolojik temellere dayanmasıdır. Bu nitelikte olan felsefî antropoloji, artık insanın biyolojik özelliklerinden, iç hayatından, ruh ile beden arasındaki ilişkiden, süje veya bilinç alanlarından değil, insanın somut varlık-bütününden, bu varlık-bütününde temelini bulan varlık-koşullarından, fenomenlerinden hareket edecektir (2017, s. 19).

Mengüşoğlu'nun ontolojik temellere dayanan antropoloji anlayışının çıkış noktası, basit insan fenomenleri ve insan başarılarıdır. Bu fenomenlerin ve başarıların temelleri, insanın biyopsişik varlık bütünlüğüdür. İnsanın varlık yapısında bulunan fenomenler şunlardır: Bilen bir varlık olarak insan, yapıp-eden bir varlık olarak insan,

değerleri duyan bir varlık olarak insan, tavır takınan bir varlık olarak insan, önceden gören, önceden belirleyen bir varlık olarak insan, isteyen bir varlık olarak insan, özgür bir varlık olarak insan, tarihsel bir varlık olarak insan, ideleştiren bir varlık olarak insan, kendisini bir şeye veren, seven bir varlık olarak insan, çalışan bir varlık olarak insan, eğiten ve eğitilebilen bir varlık olarak insan, devlet kuran bir varlık olarak insan, inanan bir varlık olarak insan, sanatın yaratıcısı olarak insan, konuşan bir varlık olarak insan ve biyopsişik bir varlık olarak insan (Mengüşoğlu, 2017, s. 20).

Mengüşoğlu'na göre bu fenomenler insanın varlık yapısında temelini bulurlar ve iki türlüdür:

> (…) ya dil gibi onun varlık yapısında temelini bulan ve onun direkt bir başarısı olmayan fenomenlerdir yahut da onun doğrudan doğruya olan başarıları veya onların neticeleridir. Fakat insan fenomenleri, teknik, sanat, din, ethos, devlet vs. gibi insan başarıları ile ortaya çıkarlar. Bu fenomen ve başarıların taşıyıcısı, insanın varlığıdır (1997, s. 4).

Mengüşoğlu bu başarı ve fenomenlere Nietzsche'nin tabiriyle "insanın varlık koşulları" adını verir (1997, s. 5).

Felsefî antropolojinin bilgileri ışığında şu sonuca rahatlıkla varılabilir: Geçmişte ya da günümüzde, yakın ya da uzak coğrafyalarda, farklı uluslarda farklı uygarlıklarda, insanın varlık koşulları benzerdir. İnsanın somut varlık yapısında bulunan birtakım olanaklar vardır ve bu olanaklar fenomenler olarak görünür hale gelirler. Fenomenlerin arasında hiyerarşik bir düzen söz konusu değildir; birinin bir diğerine üstünlüğü ya da önceliği yoktur, bir bütünlük içinde birbirlerini tamamlarlar. Sözgelimi, insanın tarihsel bir varlık olması, bir yandan konuşan bir varlık olmasıyla, diğer yandan bilen bir varlık olmasıyla yakından ilgilidir. Konuşma ve konuşulanların yazı ile kalıcı hale gelmesi ve bu yolla önceki kuşaklarla bağ kurması, bilgilerin birikmesi insanı tarihsel bir varlık yapar; böylece insan kendinden önceki insan başarılarının üzerine kendi başarılarını da eklemiş olur. İnsanın bu olanaklarını gerçekleştirirken eğiten ve eğitilen bir varlık olması da onun tarihsel bir varlık olmasıyla ilgilidir. Çünkü diğer olanaklarını gerçekleştirebilmek için eğitim olanağını gerçekleştirmelidir.

İnsanın yapıp-eden bir varlık olması, onun değerlerin sesini duyan bir varlık olmasıyla ilgilidir. Değerlerin sesini duyan insan, yapıp etmelerine değerlerle yön verecektir. İnsan toplumsal bir varlıktır, diğer insanlarla bir arada yaşamını sürdürürken

sürekli aktif haldedir, sonsuz durumlarla karşı karşıyadır ve bu durumlar karşısında birtakım eylemler gerçekleştirir. Ancak bu eylemler düzensiz, plânsız ve rastlantısal olmamalıdır. İnsan, eylemleriyle ilgili karar almak, onları plânlamak, amaçlarını gerçekleştirmek için eylemlerini düzenleyip sıraya sokmak zorundadır. Bunu gerçekleştiren "organ", Mengüşoğlu'na göre "değer organı"dır ve insan yapıp etmelerini bu "değer organı"na, bir "değer duygusu"na dayandırarak gerçekleştirebilir (2017, s. 152-153).

Fenomenler arasındaki ilgiyi biraz daha açmak için Mengüşoğlu'nun yapıp-eden bir varlık ve değerlerin sesini duyan bir varlık olarak insan fenomenleri üzerinde durulabilir. Mengüşoğlu'na göre, insanın sayısız eylemleri vardır. İnsanın bu eylemleri nasıl gerçekleştireceği eylemlerin türüne bağlıdır ve bu eylemleri üç grupta toplamak mümkündür: Birinci grupta, insanın en önemli yapıp etmeleri olan bilim, felsefe, sanat, teknik, etik, politik ve ekonomik alanlar bulunur. Bunlar "(…) bir plânın, bir projenin, bir niyetin, bir hedefin, bir amacın, bir değerin ve benzerlerinin gerçekleştirilmesi gibi…" insandan doğrudan ya da dolaylı bir karar bekler (Mengüşoğlu, 2017, s. 149). İkinci gruptaki yapıp-etmeler, insanın yaşayabilmesi için gerekli olan yapıp-etmelerdir ve insandan koşulsuz bir gerçekleştirme isterler. Bu yapıp-etmeler gerçekleşmezse insanın hayatını sürdürmesi mümkün olmaz. Bunlar "(…) beslenme, barınma ve giyinme gibi araçların sağlanmasıyla, yaşamaya, sağlığa, yardım eden eylemlerdir" (Mengüşoğlu, 2017, s. 149). Üçüncü eylem grubunda, insanın sosyal bir yaşam sürdürürken gerçekleştirdiği, otomatik bir hale bürünmüş yapıp-etmeleri vardır. Bunlar "Sosyal çevredeki bütün davranış şekilleri, atölyede, fabrikadaki bir iş, teknik bir aracı kullanmak, odanın kapısını açmak ve benzerleri gibi…" yapıp-etmelerdir (Mengüşoğlu, 2017, s. 149).

Mengüşoğlu, değerlerin sesini duyan bir varlık olan insana, yapıp-etmelerini, sayısız eylemlerini gerçekleştirirken bu eylemleri nasıl gerçekleştireceğini gösteren değerleri üç başlık altında toplar: Yüksek değerler, araç değerler ve davranış değerleri. Bu değer gruplarından her biri, yukarıda sözü geçen insan eylemlerinin üç yapıp-etme grubuna denk gelir. Mengüşoğlu, yüksek değerler grubunda "(…) sevgi, nefret, bilgi, doğruluk, yalancılık, masumluk, saflık, dürüstlük, dostluk, hak ve haksızlık, adalet, güven, güvensizlik, inanma, söz verme, saygı, şeref, iyi ve kötü değerler…"in olduğunu söyler. Araç değerler grubunda "(…) ilgi ve çıkarın değerleri, yarar, çıkar, kuşku,

çekememezlik, kıskançlık ve vital değerlerle her türlü maddesel değerler ve benzerleri" bulunur. Davranış değerleri grubunda ise "(…) modanın, zevkin, alışkanlığın değerleri, temelini toplumun sosyal yapısında, ulusların geleneklerinde bulan değerler, davranış, görgü kuralları, zamanla otomatlaşan eylemleri yöneten değerler, sorumsuz-sfer ve benzerleri…" gibi değerler vardır (Mengüşoğlu, 2017, s. 160).

Mengüşoğlu, insan topluluklarında bulunan farklı sosyal gruplarda, farklı davranışların, geleneklerin, insan ilişkilerinin ortaya çıkabileceğini; ancak, hak, adalet, dürüstlük gibi etik değerlerin her yerde aynı olduğunu, değişmeyeceğini söyler. Mengüşoğlu'na göre, etik değerler yüksek değerlerdir; her yerde aynıdır ancak onların farklı sosyal çevrelerde kıymetlendirilmesi, uyandırdıkları tepkiler birbirinden farklıdır; insanlar sayısız durumlarla, eylemlerle karşılaşırlar ve bu durumlara, eylemlere dair takındıkları tavır, gösterdikleri tepki, yükledikleri anlam, içinde bulundukları sosyal çevreye, kültüre, topluma göre değişkenlik gösterebilir. Mengüşoğlu'na göre, değişmez etik değerlerden biri de insan haklarıdır. Mengüşoğlu'nun bu düşüncesi, insan hakları kavramının etik değerlerle, insanın varlık yapısıyla, varlık yapısındaki olanaklarla ilişkisini göstermesi bakımından önemlidir (Çotuksöken, 2015, s.3).

İnsan haklarının temellerini insanın değerinde gören İoanna Kuçuradi, *İnsan Hakları: Kavramları ve Sorunları* adlı yapıtında, insanın yapısal özelliklerini korumanın, yani onun olanaklarını geliştirmenin bütün insanların ödevi olduğunu söyler (2018b, s. 2). İnsanın değeri, diğer canlılar içinde insanın onlarla taşıdığı ortak özelliklere ek olarak sadece insanda olan özelliklerdir. Kuçuradi'ye göre bu özellikler "insanın değerini" ya da "onurunu" oluşturur: "Bu özellikler, insana özgü etkinlikler ve bu etkinliklerin ürünleri olarak görünür" (Kuçuradi, 2018b, s. 2).

İnsan hakları, insanın varlık yapısında bulunan olanakları, insanın değerini tanıma ve koruma istemleridir. Bu olanakları gerçekleştirme, tanıma ve koruma istemleri, insan türünün tüm üyelerinin hakkıdır ve bu istemler insan haklarını oluşturur. "Bir hakkı insan hakkı yapan, yani onun hiçbir insanda çiğnenmemesi ya da herkes için sağlanması gerekliliği, insanın olanaklarının bilgisinde temelini buluyor" (Kuçuradi, 2018b, s. 2). Bu ifadesiyle Kuçuradi, insan hakları kavramını insanın varlık yapısında bulunan olanaklarıyla temellendirmiş olur: Bu olanakların her kişide korunmasını istemek, insanın değerini korumayı istemek anlamına gelir. İnsan hakları söz konusu olunca o hakkın

kimin olduğunun da bir önemi yoktur, diğer insanların hakkını çiğneyen bir kişinin de haklarının korunması gerekir (Kuçuradi, 2018b, s. 2).

İnsanın ne olduğu, varlık olarak hangi özellikleri taşıdığı, diğer varlıklardan ayırt edici ne tür niteliklerinin bulunduğu, insan hakları kavramı bakımından önemlidir. İnsan hakları, insan olmaları nedeniyle bütün insanların sahip olduğu haklardır ve insanın ne olduğunu bilmeden, onun varlık yapısını tanımadan, insanlarda tür olarak hangi ortak özelliklerin bulunduğunun farkına varmadan onun haklarıyla ilgili birtakım çıkarımlar yapmak yanıltıcı olabilir. Bununla birlikte –örneklerine çok defa tanık olduğumuz üzere– bu kavram içeriklerini doğru bir şekilde oluşturmadan eylemde bulunmak insan haklarını tanıyıp korumak yerine onları ihlâl etmeye kadar gidebilir. Bu nedenle, insanın değerini, yani tür olarak kendisine benzeyen diğer canlılar içindeki yerini, sadece ona ait olanakları bilmek, insan hakları kavramının içeriğini oluşturmak için atılması gereken ilk adımdır.

Böylece insan haklarının taşıyıcısı olan kişiler, insanın değeri söz konusu olan bir varlık olduğunun bilgisiyle –insanın varlık bilgisiyle– hem kendi haklarını talep edebilsin hem de diğer kişilerin haklarını tanıyıp koruma konusunda doğru değerlendirme yaparak eylemde bulunabilsinler. İnsanlararası ilişkileri düzenlemek amacıyla –yine insan eliyle kurulan– devletler, insan haklarını tanıyan ve koruyan etik ilkeleri hukuk sistemlerinin temeline koyabilsinler. Günümüzde yaşanan insan hakları ihlâllerinin önlenmesi için yapılması gereken ilk iş bunlar için çaba göstermektir.

Mengüşoğlu'nun ve Kuçuradi'nin yaptıkları çalışmalar, insan hakları kavramını sağlam bir temele –insanın varlık yapısında bulunan olanaklara, bu olanakların insana özgü etkinliklerle görünür hale gelmesine, insanın onuru/değeri kavramına– dayandırmıştır. Böylece insanın varlık yapısının insan türünün her bir üyesinde aynı olduğu, insan onuruna dokunmamak ve onları korumak gerektiği düşüncesi, insanın somut varlık bütününde temelini bulmuştur.

2.2. İnsanın Eğitilebilir Bir Varlık Olması

İnsanın kendine benzeyen varlıklar içindeki özel yeri, onun değerini belirler. İnsana, özellikleri bakımından en yakın varlık hayvandır. İnsan türünün, hayvan türüyle bazı ortak özellikleri olmakla birlikte –canlı olması, beslenmesi, üremesi gibi– hayvanda olmayan sadece ona ait olan özellikleri vardır. Bunlar insanın değerini oluşturur. İnsanın değeri, onun varlık yapısında bulunan olanaklarıyla ilgilidir. Bu olanaklara ve olanakları görünür kılan fenomenlere felsefî antropolojinin verdiği bilgilerin ışığında bir önceki başlıkta değinilmişti.

İnsanın biyopsişik bir varlık olması, onun fenomenlerinden biridir. Bu fenomen, onun "bios"unun ve "psyche"sinin olduğu anlamına gelir. Ancak bu durum, insanın birbirinden ayrı ya da birbirinin toplamı iki farklı öğeden oluştuğunu söyleyen, insanı dual bir varlık olarak gören felsefî görüşlerden farklıdır. İnsanın biyopsişik bir varlık olması, onun birbirinin toplamı ya da eklentisi olan iki öğe tarafından belirlenmesi demek değil, insanın varlığının birbirinden ayrılmayan bir bütün olması demektir (Mengüşoğlu, 2017, s. 346).

İnsanın varlık yapısında bulunan fenomenler bir bütünlük içindedir. Mengüşoğlu, insanın fenomenleri arasında bulunan bütünlüğün onun biyopsişik bütünlüğü içinde temelini bulduğunu söyler:

> İnsan aktlarının, çekirdek ve yeteneklerinin birbirinden ayrı tutulamayacağını, insanın biyopsişik bir varlık olarak bir bütün olduğunu, insansal olan her şeyin temelini, bu biyopsişik bütünlükte bulduğunu, bugün temellendirerek gösterebilecek durumdayız. Bunu bize sağlayan kalıtım biyolojisidir (2017, s. 349).

Felsefî antropoloji, insan görüşünü oluştururken, insanı somut bir bütün olarak kabul ederek –onu parçalamadan, bölmeden– kendi varlık-koşulları ile kavramaya çalışır. İnsanın bütün fenomenleri, yetenekleri, yapıp-etmeleriyle ortaya koyduğu ürünleri, oluşturduğu başarıları ne tek başına bedeniyle ne de ruhuyla ilgilidir. Bunların hepsi insanın ontik bütünlüğünde, birbiriyle bütünleşmiş ve ayrılmayan biyopsişik somut bütünlüğünde temelini bulur (Mengüşoğlu, 2017, s. 361).

İnsanın somut varlık bütünlüğünde, biyopsişik yapısında bulunan olanaklar, fenomenler olarak görünür hale gelirler. Örneğin, insanın tarihsel bir varlık olması, değer duygusuna sahip bir varlık olarak eylemlerine yön vermesi, bilmesi, plânlar yaparak

öngörüde bulunması, karşılaştığı durumlara dair tavır takınması, çalışması, yaptığı eylemi/işi ideleştirmesi, ona anlam yüklemesi, özgür olması onun fenomenlerindendir. Ancak insandaki bu fenomenler kendisine hazır olarak verilmemiştir. Bu fenomenler insanın varlık yapısında bulunan, bu fenomenleri gerçekleştirebilecek, onlara temel olabilecek ham biyopsişik yeteneklerle, çekirdeklerle ilgilidir. Yani insan bu ham biyopsişik yeteneklerini geliştirirse fenomenler ortaya çıkar. Mengüşoğlu'na göre, bu ham biyopsişik yetenekleri gerçekleştiren, eğitim ve eğitilebilmedir (2017, s. 271).

Kant'a göre de insanın içinde gelişmemiş halde bulunan çekirdekler vardır:

> İnsanın içinde gelişmemiş halde bulunan birçok nüve vardır. Doğal yeteneklerini (birbirlerine göre) uygun nispetler içerisinde inkîşaf ettirerek bu nüveleri geliştirmek ve (böylelikle) kaderini gerçekleştirmesini sağlamak bizim görevimizdir (2020, s. 37).

Kant, eğitime gereksinim duyan tek varlığın insan olduğunu ve insanın sırasıyla bebeklik, çocukluk ve öğrencilik evrelerinden geçtiğini, hayvanların içgüdüsel davrandığını, fakat insanın kendine ait bir akla gereksinim duyduğunu söyler. Çünkü insan içgüdüye sahip değildir ve kendisi için bir davranış plânı geliştirmek zorundadır. Bebeklik evresinde insan için bakım ve beslenme, çocukluk evresinde genel öğretim ve eğitim, öğrencilik evresinde öğrenim ve yol göstericilik söz konusudur (Kant, 2020, s. 31-32).

İnsan eğiten ve eğitilebilen bir varlıktır. Hayvanlardan farklı olarak insan, dünyaya geldiğinde bakıma ve korunmaya muhtaçtır. Hayvanlar dünyaya geldikleri andan beri varlıklarını devam ettirecek yeterli donanıma sahiptir. Onların davranışlarında bir eğitim ya da öğrenme söz konusu değildir. Doğa onlara gereksinim duydukları her şeyi hazır olarak verir. Davranışlarını gerçekleştirirken içgüdüsel olarak hareket ederler, niçin yaptıklarını bilmezler. İçgüdü, bir hayvan türünün bütün bireylerinde aynı şekilde ortaya çıkan öğrenilmemiş, kalıtsal davranışlardır. Örneğin arının bal yapması –hem de bir koloni hayatında, çok karmaşık bir iş bölümü içinde– arı türünün bir önceki arı neslinden öğrendiği bir şey değildir. Ya da göçmen kuşların yılın belirli zamanlarında binlerce kilometre yol kat ederek aynı rotayı izlemeleri, aynı yerlerde konaklamaları; tarım yapan karıncaların yaprakları kafalarının üzerinde bulunan özel bir organla keserek yuvalarına taşımaları ve ağızlarında çiğneyerek toprağa ekmeleri, böylece mantar üretmeleri öğrenilmiş davranışlar değildir.

Hayvan dünyasında içgüdüsel olarak gerçekleştirilen davranışlar, hayvana kendi yaşam alanı içinde beslenme, barınma, varlığını devam ettirme gibi durumlarda kolaylık sağlar. Hayvan yaşamını sürdürmek, çevreden ve diğer canlılardan gelebilecek tehlikelerden kendini korumak, avlanabilmek için o yaşam alanıyla, içinde bulunduğu çevreyle bütünleşir, onun bir parçası haline gelir. Bitki üzerinde yaşayan bir böcek dışarıdan bakıldığında rengi, gövdesi ve şekliyle neredeyse bitkinin bir parçası gibi görünür. Bir yırtıcıyla karşılaştığında ölü taklidi yapar ve böylece kendini tehlikelerden uzak tutmuş olur.

İnsan dünyasında, insanın fizyolojik özellikleri, davranışa etki eden faktörlerden biridir. Fizyolojik özellikler insanın canlılığını, varlığını devam ettirebilmesi için insan organizmasını uyarır. Bu uyarıcılar açlık, susuzluk, uykusuzluk gibi fizyolojik motivler, dürtülerdir. Ancak insan bulunduğu çevre içinde dürtülerini kontrol etmeyi, dengelemeyi öğrenir. Çünkü sadece fizyolojik motivlerin değil aynı zamanda –diğer insanlarla bir arada bulunmasıyla ortaya çıkan– sosyal motivlerin de etkisi altındadır. Örneğin acıktığında ya da susadığında bu gereksinimlerini karşılamak için başıboş hareket etmez, sosyal yaşam içinde ona öğretilen ve diğer insanlarla uyum içinde yaşamasını sağlayan birtakım etkilerle davranışına şekil verir. Neyi yiyip neyi yememesi gerektiğini, beslenme alışkanlıklarını, yemeyle ilgili toplumsal/kültürel kuralları, yaşadığı toplum içinde öğrenir ve yaşamında bunları uygular. Bir Müslüman çok acıktığı halde oruç tuttuğu için dinsel sebeplerle yemek yemeyi erteleyebilir ya da toplumda egemen olan güzel görünme kaygısıyla bir kişi, zayıflamak için, yediği yemeğin türünü değiştirebilir ya da miktarını azaltabilir.

Hayvan davranışlarında içgüdüler etkili ve belirleyicidir. Hayvanlar kendi doğal çevreleri içinde var olurlar. İnsan davranışlarında dürtüler insan organizmasını harekete geçirir ama insan davranışları sadece dürtülerle açıklanamaz, davranışa etki eden birçok etken bulunur. Bununla birlikte insan, sadece doğada belli bir çevrede değil farklı çevrelerde, farklı coğrafyalarda, farklı iklimlerde yaşamını sürdürebilir. Doğayı değiştirebilen insan, onu kendisi için daha yaşanabilir bir hale getirir.

Mengüşoğlu, insanla birlikte dünyaya, doğada daha önce karşılaşmadığımız, yeni bir varlık alanının katıldığını söyler. Bu varlık alanı, sanat, bilim, felsefe, teknik gibi insan başarılarının oluşturduğu bir alandır. İnsanın yapıp-eden bir varlık olmasına dayanan bu

varlık alanı, insanın eylemleriyle bir anlam boyutu kazanır, İnsan bu anlam boyutuyla bir şeyi sever, bir şeyden irkilir, tiksinir, bir şeyi beğenir, bir şeyi reddeder, kendini yaptıklarından sorumlu görür ya da görmez. Böylece ortaya koyduğu başarılarda bir şeyde anlam görmesi ya da görmemesi belirleyici olur. Anlamlı gördüklerini gerçekleştirmeye, anlamlı görmediklerini önlemeye çalışır. Mengüşoğlu, bu anlam boyutunun, insan eylemlerine dayanan insan başarılarının temelini oluşturduğunu söyler. Bu anlam boyutu, insanın sadece tek bir yeteneğinden kaynaklanmaz, onun somut varlık bütünüyle ilgilidir (Mengüşoğlu, 2017, s. 369).

Hayvan dünyasında, insan dünyasında olduğu gibi birikimsel bir ilerleme yoktur. Yani hayvanların ortaya koydukları davranışlar, ürettikleri şeyler, kendilerinden bir önceki neslin ürettikleri şeylerin üzerine konmuş şeyler değildir, birikmezler. İçinde bulundukları çevrede yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereken donanıma sahip olarak var olurlar. Kendilerinden önceki nesil nasıl yaşamışsa, hangi davranışları gerçekleştirmişse aynısını yaparlar. Dolayısıyla, hayvan dünyasında insan dünyasında olduğu gibi bir anlam boyutundan, birikimden, kültürden, uygarlıktan, bilimden, hukuktan, sanattan, felsefeden, teknolojiden bahsetmek mümkün değildir.

İnsan, doğduğunda hayatta kalabilmek için başka insanların yardımına gereksinim duyar. Yürümesi, konuşması, okuyup yazması, sosyalleşmesi, toplumun kurallarını ve kültürün özelliklerini öğrenmesi, yaşamını devam ettirecek bilgi ve becerilerle donanması bir zaman süreci içinde gerçekleşir. Bütün bunlar doğar doğmaz hemen kazandığı şeyler değildir. Belli davranışları gerçekleştirebilmesi için hem bedensel hem zihinsel yönden olgunlaşması gerekir. Örneğin, ayakta durup yürüyebilmesi için ayak ve bacak kaslarının güçlenmesi, motor becerilerinin gelişmesi, denge ve koordinasyon kurabilmesi gerekir.

Bir insanın konuşması da öğrenme süreci içinde gerçekleşir. Çevresinde duyduğu sesleri taklit eden çocuk, zamanla onların ne anlama geldiklerini bilir, düzenli cümleler kurarak duygu ve düşüncelerini ifade eder, diğer insanlarla iletişim içinde olur. İçinde bulunduğu gelişim dönemine ve sosyal çevreye, almış olduğu eğitime göre kullandığı sözcükler, kurduğu cümleler zenginleşir. Kendinden önceki nesillerle, konuşma ve konuşulanların yazıya dökülerek kalıcı hale gelmesiyle bağ kurar, onların birikimlerinden yararlanır.

İnsan, dünyaya geldiğinde kendinden önceki nesillerin oluşturduğu, biriktirdiği, insan başarılarından oluşan bir dünyaya doğar. Hiçbir zaman sıfır noktasından başlamaz. Örneğin sıfırdan başlayarak bir ev inşa etmez. Bulunduğu toplumda kendinden öncekilerin geliştirdiği mimarî yöntemler, teknikler vardır, bunları kullanır. Yeni bir yöntem kullanmaya çalıştığında bile, yine kendinden önce biriken bilgileri tamamıyla yadsıyamaz, yapmaya çalıştığı işe önceki insan başarılarından bir şeyler ekler. Diğer insan başarılarında da teknik bilgide olan bu durum söz konusudur. Bilim, sanat, felsefe, hukuk zaman içinde, farklı toplumlarda, farklı zamanlarda yaşayan insanların biriktirdikleri bilgilerle varlık bulmuşlardır ve insanlığın ortak mirasıdır. Bu başarılarda bütün insanlığın katkısı bulunur. İnsan, bu ortak miras içinde var olan ve bu başarılara kendisi de katkı sağlayan bir varlıktır. Bu onun varlık yapısında bulunan olanaklarla ilgilidir. İnsanın konuşan bir varlık olması, yani dil insan başarılarının saptanmasını, kalıcı hale gelmesini ve kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlar.

Doğadan bağımsızlaşarak yeni bir varlık alanı içinde var olan insan, eğiten ve eğitilen bir varlıktır. Eğiten ve eğitilen bir varlık olması, onun varlık bütünlüğünde bulunan olanaklarından biridir. Sahip olduğu bu olanak, taşıdığı diğer olanaklarının geliştirilerek gerçekleştirilmesi konusunda işlevseldir.

Mengüşoğlu, eğiten ve eğitilen bir varlık olan insanı, Max Scheler'in kullandığı bir kavramı kullanarak, "plastisitesi olan varlık" olarak nitelendirir (2017, s. 272). İnsanın plastisitesinin olması, onun yeni bir form kazanması, eğilip bükülebilmesi anlamına gelir. Bu, insanı diğer canlılardan ayıran bir özelliktir ve insanın bir bütün olarak varlık yapısında bulunan ham biyopsişik yeteneklerinin gelişmesi insanın bu özelliğiyle, plastisitesinin olmasıyla mümkündür. İnsanın plastisitesinin olması, insanın yeni bir form kazanması ve kazandığı yeni formu tüm yaşamı boyunca geliştirebilmesi, işleyebilmesi demektir. Bu durum sadece insana özgüdür, diğer canlılar, hayvanlar –insan gibi dinamik bir canlı değil– statik yapıya sahip canlılardır ve eğilip-bükülemez, kendilerine yeni bir form kazandıramazlar (Mengüşoğlu, 2017, s. 272). Bu bakımdan hayvan dünyası için bir eğitimden bahsetmek mümkün değildir; eğiten ve eğitilen varlık sadece insandır.

Mengüşoğlu'na göre, insanın olanaklar varlığı olması, insanın bütünlüğü ile eğilip-bükülebilmesine dayanır. İnsan dünyaya geldiği zaman geliştirebileceği olanaklar, ham yetenekler ve çekirdeklere sahiptir ve bu yetenekler henüz işlenmemiştir. Bu

yeteneklerin işlenmesi insana uygulanan eğitim sayesinde olur. Bu yeteneklerin işlenmesi kendiliğinden gerçekleşmez, bunun için insan, diğer insanlara ve kendinden önceki insan başarılarına gereksinim duyar. Bu durum Mengüşoğlu'na göre, insanın tarihsel bir varlık olması demektir ve insan başarıları, insanın doğadan koparak, büyük ölçüde doğadan bağımsız, kendi başına bir alan haline gelmesine neden olmuştur (2017, s. 273).

İnsanın bütün eylemleri üç boyutlu bir zaman içinde gerçekleşir ve bu eylemler onun tarihselliğini oluşturur. İnsanın eylemleri, hayvan dünyasında olduğu gibi doğa yasaları tarafından belirlenip yönetilmez, bizzat insan tarafından gerçekleştirilir. Bu eylemleri, "…amaçlar, hedefler, değerler, insanın hak ve haksızlık, dünya, doğa ve kendisi hakkındaki görüşleri, dinsel inançlar, bilgi gibi faktörler tarafından yönetilir" (Mengüşoğlu, 2017, s. 224).

Mengüşoğlu'na göre, bu faktörler insanın somut bütünlüğünü oluşturur ve bu yüzden insan tarihsel oluşa bütün olarak, bütün "varlık koşulları" ile katılır. İnsan başarıları –sanat, bilim, teknik, felsefe ve hukuk vb.– insanın yapıp etmelerinin bir ürünüdür. Bu başarılar tek bir kişinin, grubun ya da ulusun değildir, birçok insan grubunun, ulusların bu başarıların oluşmasına etkisi vardır. Dil ve yazıyla kalıcı hale gelen başarılar kuşaktan kuşağa kesintisiz bir oluş içinde aktarılır ve insan başarılarının bu oluşu, onu tarihsel bir oluş yapar (Mengüşoğlu, 2017, s. 224-225).

İnsanın varlık yapısında bulunan ham çekirdek ve yeteneklerle diğer insanların yardımına muhtaç bir şekilde dünyaya geldiği ve hayatta kalabilmesi için diğer insanların ona yardım etmesinin, bakmasının ve onu eğitmesinin gerektiği daha önce açıklanmıştı. Ancak eğitim, insanın bütün hayatı boyunca devam eder, sadece çocuklukta bakım ve korumayla bitmez. Çünkü insan kendisini geliştirmeye, form kazanmaya devam eder. Bir insan için bakım, eğitim, kendisini yetiştirme ve form kazanma iki şeye bağlıdır. Bunlardan birincisi insanın olanaklar varlığı olması, ikincisi insan başarılarına sahip olmasıdır. Tarihsel bir varlık olan insan, belli bir tarihte, kaybolup gitmeyen, kuşaktan kuşağa aktarılan, kesintisiz süren ve yeni kuşakların da üzerine bir şeyler ekleyerek zenginleştirdiği insan başarılarının içine doğar. İnsan başarıları, plastisitesi olan, eğilip bükülen insana form kazandırır, onun kendisini yetiştirmesini, yani eğitimi sağlar (Mengüşoğlu, 2017, s. 275).

Mengüşoğlu'na göre, eğitimin birbirinin içine geçen iki basamağı vardır:

> 1. İnsan başarıları dünyası içine doğan çocuk, onlarla form kazanır, yetiştirilir, eğitilir. 2. Form kazanma, eğitme ve yetiştirme, yetişkinlerin bir amaca göre yönettikleri kurumları tarafından gözetilir, bir amaca göre yönetilir (2017, s. 276).

Eğilip bükülebilen, form kazanan, dinamik bir yapıya sahip olan insan için eğitimin ilk basamağı, içine doğduğu tarihsel çevre tarafından gerçekleştirilir. Tarihsel çevre, insanın tarihsel bir varlık olmasının sonucu olarak ortaya koyduğu düşünce ve insan başarılarından meydana gelir. Belli bir tarihte, belli bir tarihsel çevrede doğan çocuk içinde bulunduğu tarihsel çevre tarafından kendiliğinden eğitilir. Mengüşoğlu'na göre, bu eğitim çocuğun form kazanmasında, yetişmesinde doğal etkendir ve pasif bir form kazanmadır. Ancak Mengüşoğlu burada bir duruma dikkat çeker: Çocuğun yaşadığı tarihsel çevrenin içinde bulunduğu basamak alçak bir basamaksa çocuğun form kazanması, basit bir bakımdan ibarettir ve sadece hayatta kalmasının gözetir. İnsan başarılarının yüksek basamakta olduğu bir tarihsel çevrede çocuk pediatri biliminin bilgileriyle eğitilir. Mengüşoğlu çocukluk döneminde verilen eğitimin ilk günlerden beri ölçülü, düzenli verilmesi gerektiğini, ilerleyen yaşlarda çocuğun davranışlarını değiştirmenin zor olabileceğini söyler (2017, s. 277).

Mengüşoğlu'na göre, eğitimde çocuk hakkındaki görüş çok önemlidir. Eğitimde antropolojik görüşe, yani çocuğu ve insanı biyopsişik, somut bir bütün, otonom bir varlık olarak gören görüşe gereksinim olduğunu söyler. Ona göre, karşılaşılan tüm insan problemlerinin temelinde, antropolojik görüşün henüz yerleşmemiş olması, bunun yerine insanın soyut, parçalanmış, kendi başarılarından kopmuş bir varlık olarak görülmesi yatmaktadır (Mengüşoğlu, 2017, s. 276-277).

Çocuğun içinde bulunduğu tarihsel çevre tarafından pasif olarak eğitilme basamağıyla birlikte, bir de ilk kaynağı aile olan ve daha sonra aile-okul iş birliğiyle devam eden aktif bir eğitim basamağı vardır. Bu eğitim basamağı da çocuğa form kazandırma amacını taşır ve buna "eğitim ve öğretim" adı verilir. Aile çocuğa birtakım davranışlar, alışkanlıklar kazandırmaya çalışır. Okulsa belli bir ideye göre düzenlenmiş eğitim kurumlarıyla, kişinin kendini bilinçli olarak yetiştirmesini sağlayan basamaktır (Mengüşoğlu, 2017, s. 276-277).

Mengüşoğlu, okul basamağında ilk kez insanın kendi kendini yetiştirmesi olayının çıktığını söyler ve eğitim idesi kavramına dikkat çeker:

> İlk kez bu gelişme basamağı üstünde çağın yeni yetişenlerden ne istediği, yönetim ve form kazanmanın hangi yönde olup-bitmesi gerektiği yani eğitim idesi sorun olmaya başlar (2017, s. 279).

Farklı eğitim sistemlerine bakıldığında, hemen hepsinin belli bir insan görüşünden yola çıkarak insanı eğitmeye çalıştığı görülebilir. Bir eğitim sisteminin nasıl bir insan görüşüne sahip olduğu, onun eğitim anlayışını, nasıl bir eğitim verileceğini, buna bağlı olarak eğitimin içeriğini, amaçlarını ve yöntemlerini belirler. İnsanın biyopsişik varlık bütünlüğünde yer alan olanaklarını gerçekleştirmeyi amaçlayan eğitim görüşü, antropolojik insan görüşünden hareket eder. Kuçuradi, insan fenomenlerinin araştırılması konusunda şunları söyler:

> İnsan fenomenlerinin araştırılmasında ontolojik-antropolojik yol elverişli bir yoldur. İnsana bakma ontolojik bir tarz olunca; insanın fenomen, etkinlik ve problemlerine, bu arada kişi problemlerine de bakmanın antropolojik bir yol olması doğaldır (2016b, s. 21-22).

Antropolojik insan görüşü, insanı bir bütün halinde olanakların taşıyıcısı bir varlık olarak görür. Bu görüş, insanın, biyopsişik varlık bütünlüğünde çekirdekler olarak var olan olanaklarını, ham yeteneklerini açığa çıkaracak, onları geliştirmesini sağlayacak koşulların oluşturulmasını isteyen bir eğitim anlayışını temellendirir. Bugün, dünya üzerinde uygulanan eğitim sistemlerinde yaşanan sorunların ortadan kaldırılabilmesi için böyle bir insan görüşüne ve bu görüşün gerektirdiği uygulamalara gereksinim vardır.

İnsan haklarının, her insanla ilgili bazı gerekleri dile getirdiğini ve bu gereklerin insanın değerini tanıma ve koruma istemleri olarak ortaya çıktığını söyleyen Kuçuradi'ye göre, insanın değeri insanın diğer canlılar arasındaki özel yeridir ve bu özel yeri sağlayan, insanın özelliklerinin bütünü ve onu diğer canlılardan ayıran olanaklarıdır (2016b, s. 73). İnsan hakları, insanın varlık yapısında bulunan olanakları gerçekleştirme istemleridir. Kuçuradi, bu istemleri, insanın olanaklarıyla doğrudan doğruya ilgili, dokunulmamakla korunan istemler ve olanakların geliştirilmesi için genel olarak gerekli önkoşullarla ilgili, kurum ve kuruluşlar tarafından dolaylı olarak korunan istemler olmak üzere ikiye ayırır. Bu ayrım insan haklarıyla ilgili bir sıralama ya da derecelendirme yapmaz. Çünkü hakların taşıyıcısı olan kişilerle her kişiyle ilgilerinde bu haklar birbirine bağlıdır ve bir bütün oluştururlar, ancak aralarında bazı önemli farklar vardır (Kuçuradi, 2016b, s. 73-74).

Olanakların geliştirilmesi için genel olarak gerekli önkoşullarla ilgili istemlerden biri olan eğitim hakkı, insanın eğiten ve eğitilebilen bir varlık olması olanağıyla ilgilidir. Eğitim hakkının talep ettiği şey de insanın varlık yapısında bulunan eğiten ve eğitilebilen bir varlık olma olanağını gerçekleştirebilme koşullarının, insanın içinde yaşadığı toplumdaki bazı kurum ve kuruluşlarca gerçekleştirilmesi, geliştirilmesi ve korunması istemidir. Toplumsal hayatta devlet, kendi iç örgütlenmesi içinde, kişilerin eğitim hakkının korunması için çalışmalar yapar, birtakım kurum ve kuruluşlar oluşturarak kişilerin eğitim olanağını gerçekleştirme istemlerine cevap vermeye çalışır. Bunu yaparken oluşturduğu eğitim kurumunun eğitim kavramını nasıl tanımladığı çok önemlidir. Çünkü eğitimin tanımı, eğitime bakış açısını yansıtır, eğitimle ilgili amaçları ortaya koyar, onu belirler ve eğitim alanında yapılan/yapılacak çalışmalara yön verir. Eğitim tanımı ideolojik bir tanım olabilir, değer yargılarından yola çıkılarak oluşturulmuş olabilir, bilimsel gelişmelerden, ilerlemelerden uzak bir anlayışla şekillendirilebilir, insanı bir bütün halinde değerlendirmeyen, onu bölüp parçalayan bir anlayışla temellendirilebilir ya da felsefî antropolojinin sağladığı bilgilerle insanın değeri/onuru kavramına dayandırılabilir. Sonuncu yol, eğitim hakkının tanınıp korunabilmesi, geliştirilebilmesi için gerekli olan yoldur. Tezin bu kısmında yapılmaya çalışılan, eğitimin işte bu antropolojik görüşle bağlantısını ortaya koymaktır.

Belli toplumlarda belli zamanlarda egemen olan değer yargıları, o toplumda yaşayan insanlara, insan davranışlarıyla ilgili neyin iyi neyin kötü, neyin istenen neyin istenmeyen olduğunu söyler. Kuçuradi, *İnsan ve Değerleri* adlı yapıtında, değer yargılarının değerlendirmelere konu olan şeyleri değerlendirirken, kişilere doğru değerlendirme olanağı vermediğini, değer yargılarıyla hareket edildiğinde sadece belli bir şeye göre değer biçildiğini, ezbere değerlendirmeler yapıldığını söyler:

> Yüklemleri iyi-kötü, güzel-çirkin, faydalı-zararlı, doğru-yanlış, günah-sevap ve bu sıfatlar olan değer yargıları kurulur ve her şeye bunlara göre değer biçilir veya biçilmesi beklenir (2018a, s. 29).

Değer yargılarına göre oluşturulmuş bir insan görüşü ezbere değerlendirmeler içerir. Böyle bir insan görüşüne dayanan eğitim anlayışı, eğitimin amacına ulaşması önünde bir engel oluşturur. Çünkü bilimsel, antropolojik bir temeli yoktur, insanın bir olanaklar varlığı olduğunu bilmez. Sadece o toplumda egemen olan değer yargıları eğitime tabi tutulan kişilere dayatılmaya çalışılır. Kişiye bu değer yargılarıyla form

kazandırmaya çalışmak, onun insanın değerine –dolayısıyla insan onuruna– zarar vermek, kişinin olanaklarını açığa çıkarmasını, kendini gerçekleştirerek gelişip, ilerlemesini engellemek demektir.

Değer yargılarıyla gerçekleştirilen eğitimde tek tip insan yetiştirilmesi söz konusudur. Burada kişiden beklenen, kişinin olanaklarını gerçekleştirmesi değil, doğruluğu ya da yanlışlığı üzerinde düşünmeden, sorgulamadan, bir şey eksiltmeden ya da üzerine eklemeden, sadece ona verilen bilgileri alması, onları ezberlemesidir. Sözgelimi, din temelli değer yargılarının egemen olduğu bir toplumda kişilere öğretilen, doğruluğu tartışılmaz dogmalardır. Bu dogmalar insanı, dünyayı, toplumu, bilimi, sanatı nasıl değerlendiriyorsa, onları nasıl görüyorsa, eğitimde de insanlara bu görüşlerini dayatır. Çünkü o anlayışa göre, iyi olan, yapılması gereken odur. İnsan suretini resmetmenin ya da heykel yapmanın kötü, haram olarak görüldüğü bir toplumda kişilere öğretilen şey bu dogmalarsa, kişiler ellerine geçen ilk fırsatta binlerce yıllık insan birikimiyle ortaya çıkan sanat eserlerini tahrip ederler ya da sanat eseri oluşturmaya çalışan diğer kişilere engel olurlar, onların olanaklarını gerçekleştirmelerine izin vermezler.

İdeolojik bir kalkış noktasıyla oluşturulan bir insan görüşü ve bu görüşle temellendirilen bir eğitim anlayışı da insan hakları açısından tehlikelidir. İdeolojiler toplumsal veya siyasal bir öğreti oluştururlar. Bu öğreti, bir devletin, siyasal bir partinin ya da bir toplumsal grubun ilkelerini, yapıp etmelerini belirler. İdeolojiler hukuksal, dinsel, felsefî ya da politik düşüncelerin kendi içlerinde tutarlı bir bütün oluşturmasıdır ve insan görüşleriyle eğitim anlayışlarında farklı farklı bakış açıları yansıtabilirler.

İnsan görüşü eğitim sistemlerinde önemlidir. Çünkü insana bakış biçimi, insan görüşü, nasıl bir eğitim anlayışının ortaya çıkacağını belirler. Eğitim, kişinin varlık bütününde ham biyopsişik çekirdekler olarak bulunan olanakları gerçekleştirmeyi, bunun koşullarını oluşturmayı amaçlamalıdır. Değer yargılarına, dine, ideolojilere dayanan birtakım anlayışların, görüşlerin kişilere dayatılmasına, ezberletilmesine değil, insanın değerinin bilgisine dayanan felsefî antropolojinin insan düşüncesini temel alan bir eğitim anlayışı oluşturulmalıdır. İnsanın değerinin ve olanaklarının neler olduğunu bilen ve bu olanakları gerçekleştirme istemlerinin, yani insan haklarının taşıyıcısı olduğunun farkında olan kişi, böyle bir eğitim anlayışıyla kendisini gerçekleştirecek, geliştirecek,

insan başarılarına katkı sunacaktır. Çünkü ancak bu bilgiler ışığında kişi, düşünsel/bilgisel ve etik yeteneklerini geliştirebilir ve ancak bu eğitimle kazandığı bilgileri kendisiyle hesaplaşmasında, kişi, olay ve durum değerlendirmelerinde kullanabilir.

BÖLÜM 3. BİR İNSAN HAKKI OLARAK EĞİTİM

3.1. Eğitime Belli Başlı Yaklaşımlar

Eğitim, insanlık tarihinin başından beri insan dünyasında var olan bir konudur. Eğitimin tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Bir toplumun kültürü, içinde bulunduğu çağın özellikleri, gerçekleştirdiği ekonomik etkinlikler, politik örgütlenme biçimi, o toplumda egemen olan insan ve dünya görüşü, felsefî öğretiler, insan başarıları, ideolojiler ve daha birçok şey o toplumdaki eğitim görüşünü etkiler. Eğitimin tanımı, amaçları, içeriği, eğitim uygulamaları, eğitim durumu ve sınama biçimleri bu nedenle farklı görünümler almışlardır.

Sözgelimi, kabile yaşamının hüküm sürdüğü, nüfusun, ekonomik etkinliklerin, iş bölümü ve uzmanlaşmanın az olduğu dönemlerde eğitim, aile ya da kabile büyükleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde eğitim, insanların yaşamlarını kolaylaştıracak birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yöneliktir ve bu bilgi ve beceriler yaşam içinde pratik olarak öğretilmeye çalışılmıştır. Eğitimin, insana doğadan gelebilecek tehlikelerle mücadeleyi ve baş etmeyi öğretme, yaşamını sürdürebilecek ve insan neslini devam ettirecek temel becerileri –beslenme, barınma gibi– kazandırma amaçları vardır (Oktay, 2015, s. 9).

İnsanlık tarihinin başında çocuğun eğitimine ilişkin görevler sınırlıdır. Ancak toplumun gittikçe daha karmaşık bir yapıya bürünmesi ve iş bölümünün gelişmesiyle birlikte, bireylerin yeni toplumsal yapıya uyum göstermeleri zorlaşmıştır. Bu durum ailenin eğitimle ilgili görevlerini yerine getirmesini güçleştirmiş ve devletlerin ortaya çıkışıyla eğitimin misyonu değişmiş, devletin devamını sağlayacak nitelikte yurttaşların yetiştirilmesi ve topluma bir birlik ve dayanışma ruhu kazandırılması düşünceleri önem kazanmıştır (Oktay, 2015, s. 10).

İlkçağda eğitim kısa bir ev eğitimini takip eden bir okul eğitimi şeklindedir. Din ve mitosların egemen olduğu bu dönemde öğretilen bilgiler taklide ve ezbere dayanmaktadır. Antik Yunan'da M.Ö. altıncı yüzyılda felsefenin ortaya çıkışıyla birlikte eğitim taklitten, düşünülmeden gerçekleştirilen yapıp etmelerden kurtulmuştur. İnsan düşünce yoluyla kendini tanımaya, doğayı, varlığı anlamaya çalışmıştır. Ortaçağa

gelindiğinde, hem Doğu hem de Batı dünyası dinin egemenliği altındadır ve eğitimin merkezinde tanrı vardır (Oktay, 2015, s. 11-13).

Avrupa'da, kilisenin –Hristiyanlık öğretisinin– egemen olduğu, insanın değil tanrının merkeze konduğu, eğitimin din adamları tarafından manastırlarda verildiği, yaklaşık bin yıl süren devirden sonra yaşanan büyük ve köklü değişmeler eğitim alanına da yansımıştır. 15. yüzyılda Almanya'da gerçekleşen –ve kısa sürede Latin kökenli olmayan diğer uluslara yayılan– kilise otoritesine başkaldırı niteliğindeki Reform Hareketiyle yeni bir mezhep –Protestanlık– ortaya çıkmıştır. Protestanlığın Hristiyanlığı kişisel düzeyde yorumlama koşulu, okur-yazarlığın artmasına etkide bulunmuştur. Matbaanın kullanılması, eğitim materyallerinin artmasına neden olmuş ve kitapların ulusların kendi dillerinde yazılarak çoğaltılmasıyla bilgiler geniş halk kitlelerine ulaşmıştır (Oktay, 2015, s. 13-15).

Tüm bu gelişmelerle birlikte Rönesans, Aydınlanma Felsefesi, 16. yüzyılda doğa bilimlerinin, 19. yüzyılda insan bilimlerinin –özellikle psikoloji ve sosyolojinin– ortaya çıkışı, insan aklını dinin boyunduruğundan kurtarmıştır. Coğrafî keşiflerle gelen sömürgecilik anlayışı, sanayi devrimi ve bu devrimle oluşturulan yeni ekonomik politikalar, yaşanan göç ve kentleşme, toplumsal yapıda büyük değişmelere neden olmuştur. Devlet ve aile kurumlarıyla birlikte eğitim kurumu da bu değişmelerden nasibini almıştır. Toplumlarda farklı bilgi ve becerileri gerektiren çalışma alanları ve uzmanlıklar ortaya çıkmış, yaşanan her dönemin farklı özellikleri, eğitimde amaçların da farklılaşmasına yol açmış, eğitime farklı bakışlar geliştirilmiş ve bu bakışlar insanın eğitilmesinde yapılan/yapılacak etkinlikleri belirlemiştir.

Felsefenin ve bilimlerin ortaya çıkışıyla birlikte felsefî ve bilimsel araştırmalar/çalışmalar eğitime bakışta etkili olmuştur. Başlangıçta dinler tarafından ilahî emirler olarak ileri sürülen eğitim şekilleri, felsefeyle düşünceler, tavsiyeler halini almış; bilimler yaptıkları çalışmalarla bu tavsiyeleri araştırmışlar, böylece eğitimle ilgili bilimsel dallar –pedagoji, eğitim bilimi, çocuk psikolojisi, çocuk fizyolojisi vb.– ortaya çıkmıştır (Ülken, 2001, s. 15).

***

Belli bir zamanda, belli bir toplumsal düzende yaşayan kişilerin eğitim olanağını gerçekleştirmelerini sağlamak için, o toplumdaki eğitim kurumu, sistemli çalışmalar

yapar. Eğitim ve öğretimle kişileri çeşitli yönlerden geliştirecek, onlara birtakım bilgisel yetenekler, beceriler kazandırılmasını sağlayacak çalışmaların yapılması hedeflenir. Bu çalışmaların temel problemi, uygulanacak ders programlarının içeriklerinin belirlenmesidir. Ders programlarının içerikleri belirlendikten sonra, bu programlarda bulunan konuların öğretmenler tarafından öğrencilere nasıl verileceği problemi üzerinde durulur. Bu ise, yöntem, yani öğretim metodolojisi problemidir. Kime, hangi konu ne amaçla ne kadar zamanda, nasıl bir eğitim ortamında, hangi yöntemler uygulanarak, hangi etkinlikler yapılarak, hangi araç-gereçler kullanılarak verilecektir ve yapılan çalışmaların öğrenci üzerinde bıraktığı etki nasıl ölçülecektir? Öğretilecek konunun içeriğine, kazandırılması amaçlanan bilgi ya da becerilere göre bütün bunlar değişebilir. Ancak, eğitim ve öğretimin temelinde, o toplumsal düzende insan ve eğitim kavramlarına nasıl bakıldığı, onlara nasıl yaklaşıldığı vardır.

Eğitim felsefesinde, felsefî akımların etkisiyle birtakım anlayışlar, bakış açıları, yaklaşımlar ortaya çıkmış ve bu anlayışlar eğitim sistemlerinin şekillenmesinde ve uygulanmasında etkili olmuştur. Farklı felsefî yaklaşımlara göre, farklı eğitim politikaları oluşturulmuştur.

Yaklaşım sözcüğünün sözlükteki karşılığı, "yaklaşmak işi" ve "bir sorunu ele alış, ona bakış biçimi" olarak iki şekildedir (TDK, 2005, s. 2113). Kuçuradi, kullanıldığı bağlamlara bakıldığında 'yaklaşım' sözcüğünün genellikle olaylara bakarken, olguları saptarken ya da onları açıklamaya-yorumlamaya çalışırken, insanların bilinçli-bilinçsiz dayandıkları kabuller anlamına geldiğini söyler (2016a, s. 164). Kuçuradi'ye göre bu kabuller çok çeşitlidir:

> (…) doğru ya da yanlış bilgi, konu edindiğini doğru ya da yanlış açıklayan bir Varlık-İnsan-Bilgi Felsefesi görüşü, bilgisel temeli olan ya da olmayan bir inanç, bir ilke, bir düşünce, bir yaşantı aynı işi görebilir.
>
> Diğer yandan, dayandıkları bu kabuller –ya da: hareket noktaları– bakımından çeşitli alanlardaki bilim ve felsefe araştırmalarına bakılırsa, farklı durumlarla karşılaşılır. Bu farklılık a) söz konusu kabulün bilgisel değerinden, b) bu kabule dayanma tarzından ve c) araştırılanın yapısal özelliğinden ileri gelir (2016a, s. 164).

Kuçuradi'ye göre, kendi başına doğru bilgi olan, yani nesnelerini verebilen kabullere dayanmada üç ayrı durum ortaya çıkar. Bunlardan birincisi, niteliğine göre problemi yakalamaya, dolayısıyla bir aykırılığı nesne edinmeye götürür. Diğer iki durum

kabullerin uygulama aracılığıyla yapıldıkları durumlardır ve Kuçuradi "bir kabulü uygulama" yollarının her ikisine de 'yaklaşım' dendiğini söyler (2016a, s. 165).

Bir kabulü uygulamanın iki şekli vardır: Bazı durumlarda, belli bir bilgi alanında ortaya konmuş doğru bir bilgi ya da açıklama, başka bir bilgi alanında yer alan bir soruyu yanıtlamak için ya da varlıkça farklı bir alana özgü bir fenomen veya olguyu açıklamak için kullanılır. Böyle bir durumda yeni bir bilgi ortaya çıkmaz. Burada yapılan şey söz konusu bilgi ya da açıklamayı kanıtlama çabasıdır ve rastlantılar dışında doğru açıklamaları mümkün kılmaz: "'Yaklaşım' burada, nesne edinilenin nasıl açıklanacağını önceden belirleyen bir kabul anlamına gelir" (Kuçuradi, 2016a, s. 165).

Kabulü uygulamanın ikinci durumunda ise, bir bilme olanağının uygulanması söz konusudur:

> Açıklamak üzere nesne edinilen tek'in –tek durumun– varlıkça yapısının bilgisi, bu özel araştırmada hareket noktası olur; burada uygulanan da, şu bilgi: amacımıza ulaşmak istiyorsak, nesne edinilen tek durumun ş u ve ş u n o k t a l a r ı n a b a k m a k uygun olur bilgisidir. Bir bilgi (nesnesini "tükettiği" ölçüde) ve bir görüş (taşıdığı doğru bilgi miktarına göre), ilgili oldukları varlık alanlarında yer alan tek tek durumları açıklamaya elverişli kabullerdir, yani doğru açıklamalara götüre b i l i r l e r (Kuçuradi, 2016a, s. 165).

Yaklaşım sözcüğünün bu ikinci anlamı bize, bir açıklama tarzına değil, bir konu hakkında araştırma yaparken o konuyla ilgili bilgiler bütününe bakmamız gerektiğini anlatır. Böylece yaklaşım, yapılan araştırmalarda yol açıcı bir hareket noktası olur. Bu hareket noktası, "(…) –yani tek tek durumlara ilişkin doğru bilgilere ya da doğru açıklamalara götüre b i l e c e k bir hareket noktası– olarak karşımıza çıkar" (Kuçuradi, 2016a, s. 166).

Peki, eğitime nasıl yaklaşmalıyız? Bu soruya cevap vermek için düşünce tarihinde ortaya çıkan felsefî akımlar ve bu akımlardan beslenen eğitim yaklaşımları üzerinde durmak yerinde olacaktır. Eğitimi etkileyen belli başlı felsefî akımlar idealism, realism, natüralism, pragmatism ve egzistansiyalism gibi akımlardır. Bu felsefî akımların her birinin insan, varlık ve bilgi konularındaki temel görüşleri farklıdır ve buna bağlı olarak bu felsefî akımlarla temellendirilen eğitim yaklaşımları da birbirinden farklıdır. Bu farklılık, eğitimin tanımı, amaçları, yöntemi, eğitim içeriklerini oluştururken temele konması gerekenler, ölçme-değerlendirme biçimleri, öğretmenin taşıması gereken

özellikler gibi konularda farklı eğitim anlayış ve uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

3.1.1. Eğitim Felsefesinde Eğitime Yaklaşımlar

Platon'un *Devlet* adlı yapıtında üzerinde önemle durduğu konulardan biri eğitimdir. Platon'a göre, insan doğasında bulunan öğrenme gücünün iyiye çevrilmesi eğitimle mümkündür:

> – … Eğitim birçoklarının sandığı şey değildir. Onlara göre eğitim, bilgiden yoksun olan bir ruha bilgi koymaktır. Kör gözlere görme gücü vermek gibi…
>
> – Öyle derler gerçekten.
>
> – Oysa ki, bizim konuşmalarımız da şunu gösteriyor: Her ruhta bir öğrenme gücü ve bu işe yarayan bir örgen vardır. Gözün karanlıktan aydınlığa çevrilmesi için nasıl bütün bedenin birden dönmesi lâzımsa, bu örgeni de bütün ruhla birlikte geçici şeylere sırtını dönüp varlığa bakabilmesi, varlığın en ışıklı yönüne, "iyi" dediğimiz yönüne çevrilebilmesi gerekir, değil mi?
>
> – Evet.
>
> – Eğitim, ruhun bu gücünü "iyi"den yana çevirme ve bunun için en kolay, en şaşmaz yolu bulma sanatıdır. Yoksa ruha görme gücünü vermek değil; çünkü güç, onda kendiliğinden vardır; ama kötü yöne çevriktir. Bakılmayacak yana bakmaktır. Eğitim yalnız iyi yana yöneltir (1992, 518 c, d).

Devleti, toplum için bir eğitim kurumu olarak gören Platon'a göre, eğitimin yüksek amacı, insanı duyusal yaşayıştan duyular üstü bir yaşayışa yükseltmek, bu dünyadaki yaşamda tanrısal yaşamaya hazırlamaktır (Gökberk, 2021, s. 79). Platon, iyi bir eğitimle elde edilecek erdemin kişinin ve devletin mutluluğunu sağlayacağını savunur (Ural ve Ramazan, 2015, s.29). Sadece zihinsel değil bedensel eğitimi de gerekli gören Platon'un devletinde, eğitim hem erkekler hem kadınlar içindir; ancak insanlar doğalarındaki yetenek ve eğilimlere göre sınıflandırıldığından –fazla yetenekli olmayanlara temel eğitim, çok yeteneklilere yüksek düzeyde eğitim olmak üzere– eğitim şekilleri değişir (Burkaz, 2014, s. 104).

Aristoteles, *Politika* adlı yapıtında eğitimin, yurttaşların anayasaya uygun bir yolda yaşamaları için gerekli olan koruma tedbirlerinden biri olduğunu söyler (1990, s. 162). Aristoteles'e göre, eğitimin amacı iyi ve mutlu yaşamdır; bütün insanlar mutluluk ve iyi yaşamı arzular, ancak bazılarının bunu elde edebilecek baht ve doğal yatkınlıkları vardır. İnsanlar üç nedenden –doğa, alışkanlık ya da eğitim ve akıldan– dolayı iyi ve

erdemli olurlar. İnsanın doğal yapısında bulunan birtakım nitelikler alışkanlık ve eğitimle değişebilir (Aristoteles, 1990, s. 218-220).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), *Emile* adlı yapıtıyla eğitim konusuna yeni bir bakış açısı getirmiştir. Ona göre, insanın doğuştan gelen bir iyi benliği vardır. İyi benliğinin doğallığını yitirmeden, kendine yabancılaşmadan yetiştirilmesi gerekir. Eğitimin rolü, insan doğasını açığa çıkarmak ve onu geliştirmektir (Burkaz, 2014, s. 105).

20. yüzyılda ortaya çıkan pragmatismin en önemli temsilcisi John Dewey (1859-1952), Cumhuriyet'in kuruluşundan hemen sonra Türkiye'ye davet edilen ve Türk eğitim sistemi üzerinde incelemeler yaparak önerilerini raporlar halinde sunan bir düşünürdür. Pragmatismin temelinde Dewey'in deneyci düşünce sitemi bulunmaktadır. Pragmatisme göre, dünya sürekli değişmektedir, gerçeğin özü değişmedir ve eğitimin amacı, devamlı değişen dış dünyaya insanın uyumunu sağlamak olmalıdır (Ural ve Ramazan, 2015, s. 30).

Pragmatisme dayalı eğitim anlayışına göre, eğitim ortamı çocuğu merkeze alan bir şekilde düzenlenmelidir. Öğrenme eğitim ortamında yaşantı yoluyla gerçekleştirilmeli, olay, olgu ve sorunlar öğrenciye sunulduktan sonra öğrenciden bunlardan çıkarım yapması sağlanmalıdır. Okul yaşamın kendisi olduğu için yaşamdaki her türlü olgu eğitim ortamına getirilmelidir. Eğitim uygulamalı olmalı ve ölçme değerlendirme ezbere dayanmamalıdır. Öğrenciye yaşamda karşılaşacağı problemler sorulmalı ve bu problemlere "bilimsel yöntem"i kullanarak çözümler bulması sağlanmalıdır (Sönmez, 2002, s. 90-93).

Kökeni 19. yüzyıla dayanan ve insan özgürlüğünü savunan egzistansiyalismin en önemli temsilcilerinden Jean-Paul Sartre (1908-1980), insanda "varoluşun özden önce geldiğini", insanın kendi özünü kendisinin seçtiğini/yarattığını söyler (Sönmez, 2002, s. 90-93). Sartre'a göre, her kişi seçimlerinde özgürdür. Bu özgürlüğün temelinde insanın seçimlerine ve eylemlerine ilişkin taşıdığı sorumluluk bulunmaktadır. Bu anlayış ortaya koyduğu düşüncelerle insan psikolojisi, eğitim psikolojisi, öğrenme kuramı ve rehberlik konularında gelişmelere yol açmıştır (Gutek, 2019, s. 125).

Egzistansiyalism her insanı, tek, biricik bir varlık olarak görür. İnsan kendi değerlerini kendisi oluşturur. Bunu yaparken toplumda bulunan herhangi bir ahlâksal ilke ya da otoriteden yola çıkmaz. Özgür bir varlık olarak kararlarını kendisi alır, seçimlerini

kendisi yapar, dolayısıyla eylemlerinden kendisi sorumludur. Egzistansiyalismin eğitimdeki amacı, insanın kendini gerçekleştirmesine olanak vermek, bireyin kendini tanımasına engel olan karışıklıklardan zihni kurtarmaktır (Erişen, 2011, s. 94).

Filozofların ve onların ortaya koyduğu felsefî akımların etkisiyle ortaya çıkan eğitim felsefesi görüşlerinden bazıları aşağıda incelenecektir.

3.1.1.1. Perennialism (Daimîcilik)

Tarih içindeki uygulanma biçimlerine bakıldığında hem lâik hem de dinsel görüşler içeren bu eğitim anlayışına göre, insanın değişmez bir doğası vardır ve insan doğasını açıklamak, bu doğaya ilişkin evrensel özelliklere uygun, değişmeyen bir eğitim tasarlamak gerekir. Eğitim görüşlerini Aristoteles'in düşüncelerinden ve Ortaçağ'da ortaya çıkan tek tanrıcı realism (Thomism) anlayışından hareketle oluşturan perennialismde, eğitimde amaç doğru bilginin kişilere verilmesidir; doğru bilgi, evrensel olduğundan eğitim de evrensel ve değişmez olmalıdır. Perennialisme göre, insan rasyonel bir varlıktır ve eğitimin görevi bu niteliği geliştirmektir (Gutek, 2019, s. 320).

Perennialist eğitim, okulu gerçek değil, gerçek olan yaşama insanı hazırlayan yapay bir ortam olarak görür. Okulun görevi, kültürel mirası yeni kuşaklara aktarmaktır (Ural ve Ramazan, 2015, s. 29). Burada kültürel mirastan kasıt, felsefe, tarih, edebiyat ve sanat gibi alanlarda ortaya konan eserlerdir. Gelenekçi bir görünümü olan perennialismde, çocukta bulunan psikolojik ve zihinsel potansiyellerin geliştirilmesi için tarih, dil, matematik, mantık, edebiyat, insan bilimleri ve fen gibi disiplinlere dayalı konuların bulunduğu müfredatın öğretilmesi hedeflenir (Gutek, 2019, s. 306).

3.1.1.2. Progressivism (İlerlemecilik)

Perennialist eğitimin karşısında olan bu anlayışın kökleri Aydınlanma felsefesine kadar uzanır. Bu yaklaşımın ortaya çıkışında, John Dewey'in pragmatism görüşü kadar, J.J. Rousseau'nun natüralism ve Sigmund Freud'un psikoanalismde çocukluk dönemiyle ilgili oluşturduğu görüşlerinin de etkisini görmek mümkündür (Gutek, 2019, s. 306). Bu yaklaşımda, geleneksel yöntemde ders müfredatını ve öğretmeni merkeze alan, çocuğu edilgen hale getiren ve ezberciliğe yönlendiren anlayış yerine, onu özgürleştirmeye çalışan bir anlayış egemendir. Bireysel ve yarışmaya dayalı, yaparak, yaşayarak öğrenme önemlidir. Öğretmenin bilgi aktardığı bir eğitimden ziyade grup çalışmalarıyla çocuğu

cesaretlendirecek, onun gereksinimlerini karşılayacak, problemlerini çözmekte kullanacağı araştırma ve öğrenme yöntemlerini kazandıracak bir eğitim söz konusudur (Gutek, 2019, s. 335-336).

Progressivism, eğitimde çocuğun bireysel özelliklerine önem verir. Eğitimde öğretmen, öğrenmenin merkezinde değildir; öğrenciye yol gösteren bir rehber konumundadır. Yaşam okuldan bağımsız değil, okulun kendisidir ve okuldaki eğitim yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde işlevsel olmalıdır (Erişen, 2011, s. 98-99).

3.1.1.3. Essentialism (Özcülük)

20. yüzyıl Amerikan toplumunda eğitimde yaşanan sorunların sebebi olarak ilerlemeci eğitimi gören ve ona karşı çıkan bu anlayışla idealism, realism ve tek tanrıcı realism arasında bazı argümanlarda paralellik vardır. Essentialism, zaman içinde doğruluğu, yararlı olduğu ortaya konmuş bilgilerin yeni nesillere öğretilmesi gerektiğini savunur ve bu bilgileri insanın bireysel deneyimlerinden daha önemli görür. Eğitimin en önemli işlevinin insanlık kültürünün temel unsurlarını aktarmak ve onu bu yolla korumak olduğunu söyleyen bu anlayışın tarihsel kökeni oldukça eskilere dayanır. Ancak geçtiğimiz yüzyılda yeniden ele alınmış ve –içinde okuma-yazmayı geliştirecek temel yetileri içeren, tarih, matematik, fen, edebiyat ve dil konularından oluşan– temel bir müfredatın belirli bir düzen içinde öğrenciye aktarılmasını esas alan bir eğitim anlayışını ortaya koymuştur (Gutek, 2019, s. 303).

Bu eğitim yaklaşımında, eğitimin merkezinde ders içerikleri ve bu içerikleri aktaran –kültürel mirasın temsilcisi olarak görülen– öğretmen olduğu için öğrenci edilgendir; öğrenci aktarılan bilgilerle yeteneklerini ve aklını geliştirebilir (Sönmez, 2002, s. 83). Geleneksel eğitimin özelliklerini taşıyan bu yaklaşım, ezberci eğitimin de kaynaklarından biridir.

3.1.1.4. Rekonstrüksiyonism (Yeniden kurmacılık)

Perennialism, progressivism ve essentialism yaklaşımlarına karşı olan bu anlayışa göre, her eğitim kuramı tarihsel ve kültürel koşulların bir sonucudur. Toplumsal değişme kaçınılmazdır. Kültür gelişir, değişir ve insanlar gelişen, değişen kültürü kendi gelişim ve değişimleri için yeniden kurup yapılandırabilirler. Bu yapılandırmada eğitimin rolü, toplumsal reform sağlayacak eğitim politika ve programları üretmek ve gençlerin

toplumsal reform ve sosyal mühendislik programlarıyla yönlendirilmelerini sağlamaktır (Gutek, 2019, s. 338).

Rekonstrüksiyonism, demokratik sınıf ortamlarının oluşturulmaya çalışıldığı, öğrencilerin eğitim ortamında etkin oldukları, eleştirel düşünceyi ve bilimsel yöntemi kullanıp kullanmadıklarının ölçüldüğü, uygulamaya ağırlık veren, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Sönmez, 2002, s. 83).

3.1.1.5. Egzistansiyalist (Varoluşçu) Eğitim

Geleneksel eğitim yaklaşımlarına karşı olan bu anlayış, eğitimde kişilere özgürlüğün her şeyden üstün olduğunun öğretilmesi gerektiğini savunur. Kendi özünü kendisi yaratan, bunu gerçekleştirirken özgür olan, yapıp-etmelerinin sorumluluğunu üstlenen kişilerin yetiştirilmesi bu yaklaşımın temel amacıdır. Egzistansiyalist eğitim, kişilerin özgürlüklerini sınırlandıran unsurların farkına varmasını sağlamak, seçim yapma olanağının ve bunun getirdiği sorumluluğun önemini kavratmak, eylemlerinde kendi varlığına önem vermeyi öğretmek, anlamlı veya önemsiz tercihler arasındaki farkı göstermek hedeflerini taşır (Gutek, 2019, s. 150).

Egzistansiyalist eğitimde, öğrencinin kendisini tanımasını ve gerçekleştirmesini sağlamak için okul programları çok çeşitli olmalı, eğitimde kullanılan kaynak ve materyallere öğrenci her zaman ulaşabilmelidir. Öğretmen eğitim ortamında tarafsız kalmalı, hiçbir şekilde kendi doğrularını öğrenciye dayatmamalıdır. Öğretmenin görevi, kişinin kendisini tanımasına yardımcı olmaktır. Buna en uygun yöntem Sokrates'in yöntemidir (Erişen, 2011, s. 100).

3.1.2. Eğitime İnsanın Varlık Bütününden Hareketle Bakmak

Felsefî antropoloji geleneği temsilcilerinden Uluğ Nutku (1935-2014), her bilim ya da bilim grubunun, her felsefe ya da felsefe dalının, kendi uğraşı bakımından –eğitimde temele konan– insan tanımının öne çıktığını, insan tanımlarının çok olmasının nedeninin bir yarışmadan dolayı değil, insanın varlık yapısında bulunan olanakların çokluğundan kaynaklandığını söyler (Nutku, 1997, s. 43). Nutku'ya göre, eğitimde en önemli sayılabilecek konu, eğitimi teorilerin değil, yaşamın kendisinin yönetmesidir:

> Teoriler eğitimin biçimlerini, yöntemlerini bir sıra düzeninde tanıtabilirler, ama bunları öğrenmek eğitilmiş olmak demek değildir; tıpkı, mantıklı düşünmek için

> mantık kitapları okumanın önkoşul sayılamaması gibi. Bilim olarak mantık, tutarlı düşünmenin işleyişini ve ilkelerini araştırır ve bunları bilmek, öğreneni daha disiplinli düşünmeye sevkedebilir, ama deneyim zenginliği olmazsa, bu hiçbir işe yaramaz. Eğitim de böyledir, yani bütün insan başarıları (1997, s. 44).

Düşünce tarihinde ortaya çıkan felsefî akımlar ve bu akımlarla oluşturulan eğitim yaklaşımları çeşitli toplumlarda belli zamanlarda kabul görmüş, bu görüşlere dayanan eğitim politikaları oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Günümüzde dünya üzerinde bu görüşlere göre oluşturulmuş farklı eğitim modelleri, okul türleri ve eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Eğitim bütün uluslarca önemli görülen bir konudur; bir taraftan geleceğe yön vermek, onu biçimlendirmek için bir araç olarak kabul edilmekte, diğer taraftan var olan durumu korumak, toplumsal gereksinimlere cevap vermek için kullanılmaktadır. Bununla birlikte insan ve toplumla ilgili olarak yaşanan sorunların temelinde eğitim sistemleri görülmekte ve eğitimin nasıl olması gerektiğine dair tartışmalar sürmektedir.

Eğitim perennialismde olduğu gibi –içinde bulunulan zamana göre değişkenlik gösteren değil– her zaman geçerli olan bilgilerin kişilere kazandırılması mı olmalıdır? Essentialismde egemen olan, kültürün temel öğelerini gelecek nesillere aktarmak düşüncesini mi gerçekleştirmelidir? Yoksa progressivism anlayışındaki gibi yaşamda karşılaşılan problemlerin çözülmesini sağlayan araç olarak mı görülmelidir? Rekonstrüksiyonismde bulunan anlayışla toplumu yeniden yapılandırmak için mi kullanılmalıdır? Yoksa bireyi, insan özgürlüğünü her şeyin üstünde tutan egzistansiyalist eğitim anlayışı mı uygulanmalıdır?

Bu yaklaşımlardan herhangi biri, eğitimi anlamak ve açıklamak için hareket noktası olarak kabul edildiğinde, Kuçuradi'nin yaklaşım sözcüğüyle ifade ettiği gibi, o konuyla ilgili bilgiler bütününe bakmamız gerekliliğini sağlayacak/karşılayacak nitelikte midir, yoksa o bilgiler bütününe ait belli bir bölümün/bölümlerin bilgisini mi vermektedir? Bu bölümde ana çizgileriyle verilmeye çalışılan belli başlı eğitim yaklaşımları bu bakımdan değerlendirildiğinde, bunların bütünsel bir bakıştan yoksun oldukları söylenebilir. Odak noktaları insana, yaşama, topluma dair farklı unsurlardır. Bu unsurlar bir bütüne, birinci bölümde açıklandığı üzere, insanın varlık bütününe ait parçalardır ve parçaların her birinin bütün içinde değerlendirilmesi gerekir.

Kuçuradi, *Paidea Ya Da İnsanlaştırma Eğitimi* başlıklı yazısında "korku ve yoksunluğun azaldığı" bir dünyanın oluşmasına katkıda bulunacak insanların nasıl

yetiştirileceği üzerine düşündüklerini ifade ederken, insan hakları bakımından birçok sorunun yaşandığı günümüz dünyasını oluşturan insanların çoğunun ya bilimci eğitim ya da ideolojik eğitim aldıklarını ifade eder. Ona göre, hangi tür eğitim olursa olsun eğitimin temelinde aynı kabul –eğitimin amacının eğitilene "istendik davranışlar" kazandırılması– vardır ve bu kabul beraberinde her bir grubun kendi değer yargılarını eğitilene aşılamaya çalışması anlamına gelir (Kuçuradi, 2007, s. 17).

Her grubun kendi değer yargılarını kişilere öğretmeye çalışması, çatışmalara neden olacaktır. Kişiler sürüp giden yaşam içinde yaptıkları değerlendirmelerde –doğru durum değerlendirmesi yerine– değer yargılarından yola çıkarlarsa, Kuçuradi'nin değer biçme diye adlandırdığı değerlendirmeler yapmış olurlar. Bu durumda kişilerin değerlendirdikleri şeylerin değerinin bilgisine ulaşmaları, yaptıkları değerlendirmelerin doğru olması, sadece rastlantısaldır. Eğitimle kişilere kazandırılmaya çalışılan hedeflerin değer yargılarına göre oluşturulması da böyle bir durumdur. Belli bir bakış açısını yansıtan bir felsefî akımda, kesin doğru olduğu kabul edilen/eleştiriye kapalı dinsel bir görüşte veya bir ideolojide temelini bulan bir eğitim sistemi kişilere yarardan çok zarar verecektir.

İnsan bir olanaklar varlığıdır ve varlık yapısında bulunan olanaklarını geliştirip, gerçekleştirilebilmesi için eğitime gereksinim duyar. Değerlendirme yapmak, tavır takınmak ve bunlara göre eylemler gerçekleştirmek, insanın değerini oluşturan olanaklardandır. İnsanın değeri, somut varlık yapısı/bütünü göz önünde bulundurulmadan –sadece bir/birkaç özelliğini ön plâna çıkararak– belli bir hareket noktasıyla oluşturulan yaklaşımlarla insanı eğitmeye çalışmak, sorunların derinleşerek artmasına neden olacaktır. Bu nedenle eğitimin kavramsal içeriğinin oluşturulması, kişilerin varlık yapılarında bulunan olanaklarını ne tür bir eğitimle gerçekleştirebileceklerinin bilgisine dayanılması gerekir.

3.2. Dünyada Belli Başlı Eğitim Sistemleri

Eğitim tarihinde ortaya çıkan belli başlı eğitim yaklaşımları, bir önceki bölümde incelenmişti. Bu bölümde bu eğitim yaklaşımlarının taşıdığı özelliklerin etkisinin görüldüğü eğitim sistemleri ülkeler üzerinden örnekler verilerek anlatılacaktır.

Eğitim sistemleri, bulundukları ülkelerin toplumsal, ekonomik ve politik özelliklerinden etkilenir. Eğitim sistemlerinin amaçları ve genel ilkeleri uygulandıkları ülkelere, ülkelerde belli bölgelere ve aynı ülkede farklı dönemlere göre değişebilmektedir. Bu nedenle inceleme, o ülkenin veya bölgenin içinde bulunduğu dönem ve söz konusu toplumsal, ekonomik ve politik özellikler göz önüne alınarak, eğitim yaklaşımlarıyla ilgisi bakımından yapılacaktır.

Eğitim sistemlerinin incelenmesinde karşılaştırmalı eğitimin yöntemlerinden faydalanılabilir. Karşılaştırmalı eğitimin, ulusal eğitim sistemlerini inceleyen, farklı eğitim sistemlerini karşılaştırarak bu eğitim sistemlerinde ortak olan yönleri ve ayrıldıkları noktaları açıklayan, toplumlardaki eğitim sorunlarını başka toplumlardaki benzer sorunlara bakarak anlamaya ve saptamaya çalışan, eğitim sorunlarının çözülmesi için farklı eğitim sistemlerini inceleyen bir alan olduğunu söylemek mümkündür (Erdoğan, 2019, s. 6). Karşılaştırmalı eğitim, bir taraftan çeşitli ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyerek eğitimle ilgili yaşanan sorunlara geniş bir bakış açısıyla bakılmasını sağlar; diğer taraftan eğitimi etkileyen sosyal ve siyasal etkenleri inceler, görünenin arkasında yatan nedenlere inmeye çalışır (Erdoğan, 2019, s. 7). Bu açıdan, bir yöntem olarak karşılaştırmalı eğitimin, eğitim sistemlerini sosyal ve örgütlenme biçimleri bakımından karşılaştıran, inceleyen bir alan olduğu sonucuna varılabilir.

Karşılaştırmalı eğitimde, eğitim sistemleri incelenirken hangi düşünsel, bilimsel alanın bilgisine gereksinim varsa o alanın bilgisine başvurulur. Bu alanlar sosyoloji, felsefe, tarih, ekonomi, psikoloji, antropoloji, coğrafya ve siyaset bilimidir. Eğitimi doğru bir şekilde değerlendirmek, onu kendi koşulları içinde anlayabilmek için bu bilgiler kullanılır. Eğitim, toplumun –yönetim biçiminden kültürüne, ekonomisinden tarihine, coğrafî özelliklerinden düşünce biçimlerine varıncaya kadar– birçok özelliğinden etkilendiğinden, bu alanların bilgisine gereksinim vardır.

Bu yüzdendir ki, günümüz dünyasında birçok ülkede, bilimsel verilerin ışığında eğitimle ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Uluslararası kurum ve kuruluşların

gerçekleştirdiği faaliyetlerle eğitim, sadece ülke sınırları içinde değil uluslararası düzeyde ele alınan bir konu haline gelmiştir. Birleşmiş Milletler çatısı altında bulunan UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund – Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu), UNESCO'ya (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) bağlı olan EFA (Education for All – Herkes İçin Eğitim) ile IBE (International Education Department – Uluslararası Eğitim Bürosu) ve WCCES (World Council of Comparative Education Societies – Uluslararası Karşılaştırmalı Eğitim Toplulukları Konseyi) gibi kurum ve kuruluşlar eğitim alanında çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bu çalışmaların en önemli amaçlarından biri, eğitim alanında diğer ülkelere göre dezavantajlı durumda olan ülkeleri –eğitime ekonomik kaynak sağlamak da dâhil– çeşitli yönlerden desteklemektir.

Hakların taşıyıcısı olan kişiler, insan haklarını talep etmek ve kendi eylemlerinde onları korumak için, insanın değerinin bilgisine ve insanın değerinde temelini bulan insan haklarının bilgisine sahip olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek ancak eğitimle olur. İnsan hakları için çalışan kurum ve kuruluşlar, ülkelere ve ülkelerdeki farklı gruplara, inançlara, yaşama biçimlerine, cinsiyetlere, ekonomik ve sınıfsal farklılıklara dayandırılan ayırımcılıkları ortadan kaldırmak veya en aza indirmek ve böylece değerlendirme yanlışlarını engellemek için çaba harcamaktadır. Farklı özelliklere sahip olsalar da eğitim sistemlerinin amaçları arasına, insanın varlık yapısı özelliklerinin bilgisini öğretmek ve doğru değerlendirme yapmak amaçları dâhil edilebilir.

Bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim yöntemleri kullanılarak incelenecek eğitim sistemleri, bir önceki bölümde üzerinde durulan eğitim yaklaşımlarının etkisinin görüldüğü dört ülkeyle sınırlandırılacaktır. Bu ülkeler, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Japonya, Mısır ve Almanya'dır. Bu ülkelerin seçilme nedeni, belli dönemlerdeki eğitim sistemlerinin amaç ve ilkelerinde, söz konusu yaklaşımların taşıdığı özelliklerin etkilerinin görülmesi ve yine belli dönemlerde oluşturdukları okul programlarının insan haklarıyla ilgili sorunlara kaynaklık eden –değer yargıları gibi– unsurlar bulundurmasıdır.

Bazı eğitim yaklaşımları, olanaklar varlığı olan insanın varlık yapısını –sadece belli bir bakış açısını yansıttıklarından dolayı– bütünüyle göz önünde bulunduramadıkları, bütünsel bir yaklaşım ortaya koyamadıkları için, bir önceki bölümde

eleştirilmişti. İnsanın varlık yapısında bulunan olanakların çok olması da söz konusu yaklaşımların, bütünü değil, onun sadece bazı kısımlarını görmelerine ve onlara odaklanmalarına sebep olan etkenlerden biri olarak değerlendirilmişti. İnsanın bütününü göz önünde bulunduramayan, bu nedenle onun eğitim gereksiniminin karşılanması için yeterli koşulları oluşturamayan eğitim sistemlerinin yanı sıra değer yargılarına göre biçimlendirilen eğitim sistemleri de vardır. Değer yargılarına göre biçimlendirilen eğitim sistemlerinin uygulanması, dünyayı gittikçe daha fazla şiddetin hâkim olduğu, çatışmaların, savaşların ve insan hakları ihlâllerinin hiç bitmediği bir cehennem haline getirecektir.

***

Bir eğitim sistemi değerlendirilirken sorulması gereken ilk soru, değerlendirmede hangi ölçütlerin göz önünde bulundurulması gerektiği sorusudur. Eğitim sisteminin amaçları, bu ölçütlerin en önemlilerinden biridir. İncelenen eğitim sisteminde eğitimin amaçları ve bu amaçlara göre oluşturulmuş eğitim politikaları nelerdir? Bu soru yanıtlandıktan sonra, o eğitim sistemini belirleyen amaçlar için nasıl bir örgütlenme biçimi gerçekleştirdiği üzerinde durulabilir. Eğitim sisteminin örgütlenmesi, bulunduğu ülkenin yönetsel yapılanması, öğretim veya okul sistemi yapılanması ve bunların işleyişi bakımından üç yönden değerlendirilebilir. Belirlenen ülkeler, bu ölçütler göz önünde bulundurularak incelenecektir.

3.2.1. Amerika Birleşik Devletleri

İlk olarak Amerika Birleşik Devletleri'ne bakıldığında, ABD eğitim sisteminin, tarihsel olarak beş evreden oluştuğu görülür. ABD kurulmadan önce eğitim ve öğretimin kiliseler tarafından verildiği *"koloni devri"* bu evrelerin ilkidir. Okullarda temel amacın İncil'i öğretmek ve ait olunan mezhebin bilgilerini vermek olduğu bu evrede, kilise sayısı kadar eğitim sistemi vardır. ABD'nin bağımsız bir devlet haline gelmesiyle birlikte ulusal düzeyde duyulan birtakım gereksinimler, eğitimde federal sistemin uygulanması sonucunu doğurmuştur. Bu ikinci evre *"ulusallaşma devri"* olarak adlandırılır. 18. yüzyılda kentleşme, ABD eğitim tarihinde *"kentleşme ve metropolitan deneyim"* olarak adlandırılan üçüncü evrenin yaşanmasına neden olmuştur. 19. yüzyılda endüstrileşmenin gelişmesiyle dördüncü evre ortaya çıkmış; *"endüstrileşme ve meslekî eğitim"* adı verilen bu evrede, bir önceki evreyle birlikte meslekî eğitim önem kazanmış ve ön plâna

çıkmıştır. Beşinci ve son evre *"devlet okulları akımı"* adı verilen akımdır (Erdoğan, 2019, s. 56).

Son evreye varılmasında, ABD eğitim sistemi üzerinde etkisi olan önemli isimlerden bir eğitimcinin, Horrace Mann'in (1796-1867), düşüncelerinin etkisi vardır. Mann, eğitimin kamusal bir anlayış doğrultusunda gerçekleştirilmesi ve eğitimin finanse edilmesinde kamu kaynaklarının kullanılması için çalışmalar yapmış; bugünkü ABD eğitim sisteminin kurucu teorisyenleri içinde yer almıştır. Mann'in eğitimin katı bir sınıflaşma temeline göre oluşturulmaması, eğitimin farklı geçmişlerden gelen çocuklara sunulması ve ilköğretimin parasız ve zorunlu olması gerektiğine dair düşünceleri, onu öncü bir eğitimci haline getirmiştir. Mann, ayrıca dinle eğitimi uzlaştırma sorununa çözüm aramış ve ilkokul öğretmenleri için pedagojik formasyon programı düzenleyerek ABD eğitim sistemine katkı sağlamıştır (Erdoğan, 2019, s. 57).

ABD eğitim sisteminin amaçları, onun toplumsal yapısına ve bu yapıya göre oluşturulmuş olan federal devlet sistemine göre belirlenmiştir. Ülkenin geniş bir coğrafyada, büyük ve heterojen bir nüfus yapısına sahip olması –eğitimin tek bir merkezden yönetilmesinin zorluğu nedeniyle– her bir eyaletin ve yerel yönetimin eğitim programlarının amaçlarını kendilerinin belirlemesi sonucunu doğurmuştur (Fidan, 2021, s. 117). Bununla birlikte ülkenin kuruluşundan beri benimsenen ortak amaçlar mevcuttur:

> ABD eğitim siteminin genel amaçları incelendiğinde, bireylerin demokratik toplum idealinin sürdürülmesinde sorumluluk sahibi olması, küresel piyasalarda rekabette üstünlük sağlayan bilgi ve becerilerin edinilmesi, eğitimde mükemmelliğin ve fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlarının öne çıktığı görülmektedir (Fidan, 2021, s. 135).

Ulusal düzeyde bir eğitim bakanlığına sahip olmayan ABD'de, eğitim eyaletlere bırakıldığından sayısı ellinin üzerinde farklı eğitim sistemi bulunmaktadır. Eğitim, eyaletlerin sorumluluğundadır, ancak federal hükümetin de eğitimle ilgili yasalar çıkarmak, burslar vermek, ulusal düzeyde veriler toplamak, araştırma ve geliştirme faaliyetlerini yürütmek, hizmetiçi eğitim çalışmaları yapmak, liderlik eğitimi için çalışmalar yapmak gibi genel işlevleri vardır (Erdoğan, 2019, s. 71). ABD'de ademimerkezîyetçi bir yapılanma söz konusu olduğundan, eğitim programlarının yapısı ve eğitimle ilgili yasalar eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, eyaletler arasında gerçekleşen öğrenci ve öğretmen nakilleri ve ülkenin toplumsal ve

ekonomik gereksinimlerinin ortak olması, eğitim programlarının önemli ölçüde benzerlikler taşımasına neden olmaktadır (Fidan, 2021, s. 135).

ABD'de okul kademeleri, 4-5 yaşındaki çocukları eğitime hazırlayan okul öncesi eğitim, 6-12 yaşları arasındaki çocukların genel zekâlarını ve sosyal yönlerini geliştirmeyi amaçlayan altı yıllık ilköğretim ve üç yıllık ortaokul ile üç yıllık lise öğretiminden oluşan ortaöğretimden oluşmaktadır. Altı yıl olan ortaöğretimin amacı, öğrencilere yaşadıkları çağın özelliklerine uyum becerisi kazandıracak konuları öğretmek, öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmek ve onlara demokratik yaşama biçimini kavratmaktır. Ortaöğretimin birinci devresi, meslekî eğitime önem verir; ikinci devresindeyse temel derslerle birlikte yükseköğretime hazırlık dersleri, meslekî ve genel eğitim amaçlı dersler bulunur (Erdoğan, 2019, s. 60-61).

Okullaşma oranının yüksek olduğu ülkede, okul öncesinde, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesini –eğiticilerin eğitimini– eyaletler üstlenir. Bununla birlikte, ülke genelinde öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili belli bir standardın oluşturulması eğilimi mevcuttur. Eğitim, federal hükümet, eyaletler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve özel kişiler tarafından finanse edilmektedir (Fidan, 2021, s. 131-132). Ulusal gelir içinde eğitime ayrılan pay %12,4'tür (Erdoğan, 2019, s. 74).

ABD eğitim sisteminin amaçlarına bakıldığında bu eğitim sisteminde yetişen kişilerin demokratik, insan haklarına saygılı kişiler olmaları beklenir. ABD eğitim tarihinin son yüzyılında eğitim sistemleri üzerinde etkili olan yaklaşımlar progressivism, essantialism ve rekonstrüksiyonismdir. İlerlemeci anlayışın temsilcisi John Dewey'in düşünceleri 1920'lerden 1950'lerin ortalarına kadar etkili olmuştur. Dewey'in eğitim felsefesi, demokratik toplum oluşturma ve yaparak yaşayarak öğrenme düşüncesine dayanır. İlerlemeci çizgide olan William Heard Kilpatrick (1871-1965), geliştirdiği proje yöntemiyle Dewey'in ülkede kabul gören ve uygulanan ilerlemeci eğitim anlayışını, daha uygulanabilir ve pratik bir kimliğe bürümüştür (Aktan, 2016, s. 43).

Öğrencinin sosyal, akademik ve yaşam becerilerini geliştirmeyi –çok çeşitli araç ve kaynak kullanarak ve öğrenciyi aktif kılmaya çalışarak– amaçlayan proje tabanlı öğrenme, günümüzde, ülkemiz de dâhil, pek çok ülkede uygulanmaktadır. İlerlemeci anlayışın temelini oluşturan üç düşünce –deneyim teorisi, demokrasi kavramı ve bilimsel

metot– bağımsız bireylerin yaparak, yaşayarak ve yapılan şeylerle ilgili düşünerek öğrenmelerini hedeflemektedir (Tuncel, 2004, s. 231).

ABD'de 1950'lerde soğuk savaş sırasında ve 1980'lerde "temellere dönüş hareketi"yle essentialism, eğitimde diğer anlayışlara kıyasla tercih edilen bir anlayış haline gelmiştir. Bu anlayışla ABD eğitiminde otoriteye saygı gösteren, kültürel mirasın aktarıldığı iyi vatandaşların yetiştirilmesi düşüncesi egemen olmuştur (Tuncel, 2004, s. 229). ABD'de 1930'larda yaşanan "Büyük Bunalım" ve 1950'lerdeki nükleer yok olma tehdidi eğitim sistemlerinde rekonstrüksiyonism anlayışının belirmesine yol açmıştır. Rekonstrüksiyonism –essentialismin tersine– öğrencilere kültürel mirasın aktarılmadığı veya sosyal problemlerin incelenmediği bir okul sisteminde "bütün milletlerin katıldığı uluslararası bir dünya hükümetinin demokrasisini geliştirmek" amacını taşır (Tuncel, 2004, s. 234).

Bütün bunlarla birlikte ABD eğitim sisteminin genel amaçları –bireylerin demokratik toplum idealinin sürdürülmesinde sorumluluk sahibi olması, küresel piyasalarda rekabette üstünlük sağlayan bilgi ve becerilerin edinilmesi, eğitimde mükemmelliğin ve fırsat eşitliğinin sağlanması amaçları– gerçekleştirilebilmiş midir? ABD, bugün dünyanın en gelişmiş ekonomisine sahiptir. Dünyanın dört bir yanından beyin göçüyle ülkeye kabul ettiği çok sayıda bilim insanının, araştırmacının ülkede kalmasını sağlayarak bilimsel araştırma ve geliştirmeye azımsanmayacak ölçüde önemli katkılar sağlamıştır. Ülkeye okumak üzere gelen yabancı öğrencilerin ülkelerine dönmeyerek ABD'de yaşamayı tercih etmelerinde de ABD eğitim sisteminin önemli bir rolü vardır (Erdoğan, 2019, s. 68). Ancak gerek ülke sınırları içinde gerekse belirlediği uluslararası politikalarla dünya genelinde, ABD'nin demokratik ve insan haklarına saygılı bir çizgide olduğu söylenebilir mi? ABD tarihinde, kölelik, İkinci Dünya Savaşında Almanya'da şehirlerin bombardımana tutulmasıyla kaybedilen yüz binlerce sivil, İkinci Dünya Savaşının bitmesiyle sonuçlanan ve Japon şehirlerini yerle bir eden atom bombası saldırıları, Soğuk Savaş döneminde yaşanan nükleer saldırı tehdidi, Irak'ın işgaliyle gerçekleşen insan hakları ihlâlleri, dünyanın çeşitli ülkelerinden toplanarak getirilen kişilerin insan haklarına aykırı bir şekilde hapsedildiği Guantanamo Kampı ve polisin gözaltına almaya çalışırken nefes almasına mâni olarak öldürdüğü George Floyd vakasının gösterdiği ırka dayalı ayırımcılıklar, bu soruya olumsuz yanıt vermeyi gerektirmektedir.

Bütün bunların devlet politikalarıyla ilgili olduğu açıktır, ancak devleti oluşturanlar tek tek kişilerdir. Bu kişiler devletin kendilerine yüklediği diğer kişilerle ilgili sorumluluklarını gerçekleştirirken almış oldukları eğitimin etkisiyle doğru değerlendirmeye dayanan etik kararlar vererek insan haklarını koruyabilirler. Aynı zamanda devletin örgütlenmesini gerçekleştirenler, amaç ve ilkelerini oluşturanlar, toplumsal düzen için yasa yapanlar, yasaları uygulayanlar da tek tek kişilerdir. O halde, insan hakları açısından yıkıcı bir durumun ortaya çıkmaması için, kişilerin yaptıkları değerlendirmeler, takındıkları tavırlar, gerçekleştirdikleri eylemler belirleyici olabilir. İnsanın varlık yapısı bilgisini öğretecek ve kişilerin etik yeteneklerini geliştirecek bir eğitim, kişinin erken dönemlerinden başlayarak uygulandığında, sorunlar bütünüyle ortadan kalkmasa bile önemli oranda azaltılabilir.

Sözgelimi, ABD'de gözaltına almaya çalıştığı kişinin ölümüne sebebiyet veren polis memuru, insan haklarının sadece muamele görmeyle ilgili olmadığını, aynı zamanda muamele etmeyle de ilgili olduğunu ve yaşama hakkının dokunulmamasıyla korunan bir hak olduğunu eğitim sisteminde öğrenseydi, bu bilgisine eşlik edecek içten bir istemeyle birlikte kamu düzenini sağlamaya çalışırken orantısız güç kullanarak kimseye zarar vermeyecek, kişilerin ten renklerinin ve diğer bireysel özelliklerinin onlara bir üstünlük sağlamadığını, herkese sırf insan olduğu için insanca muamele etmesi gerektiğini bilecekti.

3.2.2. Japonya

İnceleme konusu ikinci ülke olan Japonya, tarihi M.Ö. 600 yılına kadar uzanan bir Uzakdoğu ülkesidir. Kurulduğu yüzyıldan beri ülke, Çin'le ve Kore'yle etkileşime girmiş, bu toplumların bilim, sanat ve edebiyatlarının etkisinde kalmıştır. Ondokuzuncu yüzyıla gelinceye kadar toplumsal hayatın düzenlenmesinde ve eğitim alanında kabul gören Konfüçyüs öğretisi, eğitim alanında soylulara farklı, sıradan insanlara farklı bir eğitim sisteminin uygulanmasını getirmiştir (Erdoğan, 2015, s. 147). Altıncı yüzyılda Prens Shotuko'nun onyedi maddeyle oluşturduğu toplumsal yasalarla ilgili düzenleme – Çin klâsikleri ve Konfüçyüs öğretisini esas alarak– eğitim uygulamalarının amacını, devlete memur yetiştirmek üzere yüksek düzeydeki devlet görevlilerinin çocuklarına eğitim verilmesi olarak belirlemiştir (Ekinci, 2010, s. 33). Bu durum, bu dönem Japonya'sında eğitimin sınıfsal farklılıklara göre düzenlenmesi gerektiği düşüncesinin

egemen olduğunu, eğitimin toplumdaki kişilere eşitlik ilkesine göre verilmediğini göstermektedir.

Onikinci yüzyılla onaltıncı yüzyıl arasında yaşanan Japon Ortaçağında dört yüzyıla yakın süren savaşlar, "savaş eğitimi"ni önplâna çıkarmıştır. Onyedinci yüzyıldaki Japon Yeniçağıyla yine sınıf temelleri üzerine kurulan bir eğitim anlayışı uygulanmıştır. Ondokuzuncu yüzyılda, iki yüzyıldan fazla süren ve yabancıların ülkeye girişinin yasaklandığı dışa kapanma döneminden sonra gerçekleşen dışa açılma dönemi, Japonya'yı Batı'ya yakınlaştırmıştır. Batı modernizasyonunun ülkenin ilgisini çektiği bu dönemde, eğitim de yeniden şekillendirilmiştir. Bu yüzyılda İmparator Meici (1867-1912) ulusal açıdan güçlü bir orduya ve zengin bir ülkeye sahip olmak için, dünyanın farklı bölgelerine heyetler, öğrenciler göndermiş ve ülkesine de yabancıları davet etmiştir. Bu etkileşim, ülkenin çeşitli alanlarda gelişmesini sağladığı gibi Japon eğitim sistemini de etkilemiştir (Erdoğan, 2015, s. 147-149). Japon modern eğitim sistemi uygulamalarının ilk örneklerinin görüldüğü bu dönemde, öğretim programları değer yargılarına dayalıdır; toplumsal düzeyde sadakat ve bağlılık duygularını güçlendirme ve bireysel düzeyde itaat ve grup anlayışını kazandırma hedeflerini içermektedir (Ekinci, 2010, s. 33).

Ulusal eğitim bakanlığının kurulduğu 1871'de, aşırı derecede merkezîyetçi bir görünümde olan eğitim sistemi, başlarda Fransa, ilerleyen dönemlerde ABD eğitim sistemlerinin etkisi altında kalmıştır. 1880'de eğitimde ABD yaklaşımı terk edilmiş, ulusalcı ilkeler içeren bir eğitim sistemi benimsenmiştir. Okul programlarının Japon milliyetçiliği ve militarist öğeler taşıması, Japonya'nın önce Çin'le, daha sonra İkinci Dünya Savaşında ABD ve Müttefik Kuvvetler'le giriştiği savaşların nedenlerindendir. Japon eğitim tarihinde, okul programlarının ve ders kitaplarının milliyetçi ve militarist bir görünüme bürünmesinde 1938 yılında eğitim bakanı olarak atanan General Araki'nin de önemli bir rolü vardır (Erdoğan, 2015, s. 150).

Doğru değerlendirme olanağı vermeyen değer yargılarının eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli bir rol üstlendiği bu dönem, Japonya'nın İkinci Dünya Savaşında aldığı ağır yenilgi ve milyonlarca insanın ölümüyle son bulmuş, Japonya yaşadığı büyük yıkımla eğitimde reform arayışına girmiştir.

Japon eğitim tarihinde okul programlarının aşırı milliyetçi ve militarist öğeler taşıdığı dönem, Japonya'nın İkinci Dünya Savaşında yaşadığı mağlubiyetle birlikte ülke insanları tarafından da eleştirilmiş ve savaşa sürüklenme sebeplerinin bu dönemde uygulanan eğitim sistemi olduğu düşüncesi toplumda egemen olmuştur. Barışsever bir Japon ulusu yaratmak ve demokratikleşmek üzere dışarıdan da destek alınarak birtakım çalışmalar yapılmıştır (Erdoğan, 2019, s. 151). Bu doğrultuda, 1946 yılında eğitim reformu gerçekleştirmek ve okullarda demokratik temellere dayalı bir eğitim sistemi oluşturmak için Amerikalı Eğitimciler Delegasyonu Japonya'da dört maddeden oluşan bir strateji belirlemiştir:

1) Eğitimde yeni amaçların tespit edilmesi,

2) Aşırı milliyetçileri ve militaristleri görevden alma,

3) Okullarda ulusal din olan *Shintoizm'*le ilgili faaliyetlere son verilmesi ve

4) Yeni kitaplar hazırlanıncaya kadar ahlâk, tarih ve coğrafya öğretimine ara verilmesi (Erdoğan, 2019, s. 151).

Oluşturulan bu stratejilerle Japon eğitim sistemi, bir önceki başlıkta açıklanan rekonstrüksiyonism yaklaşımına uygun olarak yeniden şekillendirilmiştir. Yapılan yenilikleri takip etmek amacıyla Sivil Enformasyon ve Eğitim Dairesi kurulmuş, ders kitapları gözden geçirilerek aşırı militarist unsurlardan arındırılmış, kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ile Japon eğitim sisteminin yeni amaçları belirlenmiştir (Erdoğan, 2019, s. 153).

Bu dönemde önplâna çıkan ilkeler "eğitimde demokratikleşme" ve "eğitimde fırsat eşitliği" ilkeleridir (Ekinci, 2010, s. 33). Çağdaş Japon eğitim sisteminin amaçlarını ve temel ilkelerini, 1947'de kabul edilen –eğitimin herkes için olduğunu ifade ederek eğitimde fırsat eşitliğini temele koyan– Temel Eğitim Kanunu ve Okul Eğitimi Kanununda görmek mümkündür. Buna göre eğitim sisteminin temel amacı, insan haklarına saygılı, barışı seven, kendine güvenen vatandaşlar yetiştirmektir. Diğer amaçlar, demokratik, çalışkan, sorumluluk duygusu yüksek, bilinçli, zihinsel ve fiziksel olarak sağlam ve gerçekçi insan tipi yetiştirmek; demokratik bir devlet yaratarak dünya barışına ve refahına katkıda bulunmayı sağlamaktır (Telci, 2021, s. 570).

Anılan bu amaçlar, insan haklarını bilen ve koruyan, değer yargılarından değil doğru bilgiden beslenen, başkalarına zarar vermeyen, farklılıklarla bir arada yaşamak için gereken demokratik anlayışa sahip olan, sorumluluk duygusuyla hareket eden ve

çalışmaktan yüksünmeyen gerçekçi kişilerin yetişmesini sağlayabilir. Eğitimi milliyetçi ve militarist öğelerden arındırarak, eğitimde –toplumun yeniden yapılandırılması için– demokratikleşme ilkesini benimseyen Japonya'nın günümüzde "Japon Mucizesi" olarak adlandırılan iyileşme ve kalkınmayı gerçekleştirmesi ancak bu amaçlarla mümkün olmuştur. Savaşçı bir toplumu dönüştürüp değiştirerek barışçı bir toplum haline getirmek de eğitimin gerçekleştirdiği bir mucizedir.

Japon eğitim sisteminde yakın zamanda, 1998 yılında yapılan çalışmalar, bilgi ve teknoloji çağına uygun ilkeler belirleme üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu amaçla:

> Eğitimde bireysel nitelikler üzerinde durulmasına yönelik çalışmalar yapılması, yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsenmesi ile küresel ve evrensel değerler doğrultusunda değişime ve yenileşmeye duyarlı bir yapı ve anlayışın kabul görmesi doğrultusunda çalışmalar yapılmıştır (Ekinci, 2010, s. 34).

Günümüzde Japon eğitim sistemi, eğitim politikalarını belirlemek, eğitim bütçesini plânlamak, ulusal dili geliştirmek ve eğitim programları hazırlamakla görevli bir eğitim bakanlığının kontrolündedir. Bu bakanlık, idarî yapılanmadaki kırk yedi bölgenin her birinde bulunan bölge eğitim kurullarının eğitim faaliyetlerini koordine etmektedir. Okullaşma oranının yüzde yüze yakın olduğu ülkede, okul yapılanması, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklindedir. Zorunlu eğitim dokuz yıldır ve devlet okullarında ücretsizdir. Ortaöğretimde genel akademik hazırlık ve özel meslekî hazırlık olmak üzere iki tür program uygulanmaktadır (Telci, 2021, s. 571-575). Gelişmiş bir eğitim sistemine sahip olan Japonya'da ulusal gelirin %7,2'si eğitime ayrılmaktadır (Erdoğan, 2019, s. 161).

Japonya'da kültürel öğelerin etkisiyle kadınların eğitim tarihi boyunca dezavantajlı bir konumda oldukları söylenebilir. 1879'da çıkarılan bir yasayla ilkokuldan sonra karma eğitim yasaklandığı ülkede, kadınların politik haklardan olan seçme hakkına sahip olmaları İkinci Dünya Savaşından sonra gerçekleşebilmiştir. 2019 yılı verilerine göre, yükseköğrenime devam eden öğrencilerin sadece %26'sı kadındır (Erdoğan, 2019, s. 155). Bu durum, eğitimde demokratikleşme ve fırsat eşitliği konularında büyük mesafe kat eden Japonya'da cinsiyete dayalı ayırımcılığın ortadan kaldırılması için insan hakları açısından üzerinde durulması gereken bir husustur.

3.2.3. Mısır

İnceleme konusu olan üçüncü ülke Mısır'dır. İngiltere'den bağımsızlığını kazanması 1922 yılında Kral I. Fuad'ın liderliğinde gerçekleşen ülkede, 1952'de "Hür Subaylar Hareketi" askerî darbesiyle monarşi yıkılmış, askerî yönetimin etkisiyle otoriter bir rejim oluşturulmuştur. 1928'de Şeyh Hasan el-Benna tarafından "Müslüman Kardeşler" olarak bilinen İslâmcı hareketin kurulması, Mısır üzerinde önemli etkiye sahiptir (Bassir, 2014 s. 19-21).

"Hür Subaylar Hareketi"yle kurulan ve sosyalist özellikler taşıyan devlet yapılanmasında, Mısır eğitim sistemi millî güvenlik kaygısıyla dine dayalı fanatik unsurlardan arındırılmaya çalışılmış ve eğitimde seküler bir anlayış benimsenmiştir (Osmanoğlu ve Öztürk, 2013, s. 87). Bu anlayışın temelinde, inananları tarafından doğru olduğu tartışmasız kabul edilen dinsel değer yargılarının eğitim alanına etki etmesinin önüne geçme düşüncesi vardır. Bununla birlikte bu hareketin kurduğu askerî cumhuriyet rejimi bireylerin özgürlüklerini sınırlandırmış, kendisinden önceki düzende bulunan demokratik uygulamaları ortadan kaldırmış, insan haklarını yok saymıştır (Bassir, 2014 s. 22).

Mısır eğitim sistemi, biri kökeni 10. yüzyıla dayanan ve dinsel eğitim veren "El-Ezher sistemi", diğeri dinsel eğitim vermeyen eğitim sistemi olmak üzere birbirine paralel olarak yürütülen iki sistemden oluşmaktadır. Mısır anayasası, eğitimin amaçlarını fırsat eşitliği üzerine kurmuştur. Eğitimin temel hak olması, temel eğitimin zorunlu kılınması, eğitimin devlet tarafından finanse edilmesi ve ücretsiz olması, eğitimde eşitliğin sağlanmaya çalışılması ve okur-yazarlığın ulusal bir sorumluluk olarak görülmesi eğitimin temel çerçevesini oluşturmaktadır (Oğuz, 2021, s. 685). Bununla birlikte ülkede okullaşma oranı ABD'nin ve Japonya'nın oldukça altındadır.

Mısır okul sistemi, okul öncesi eğitim, dokuz yıllık temel eğitim, üç yıllık ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde yapılanmıştır. Temel eğitim, zorunlu ve tüm öğrenciler için ücretsizdir (Oğuz, 2021, s. 686-688).

Perennialist eğitim anlayışının özelliklerinin görüldüğü "El-Ezher" eğitim sistemi, ortaya çıktığı 10. yüzyıldan günümüze gelinceye kadar, İslâmî esasların öğretilmesini hedeflemiştir. Önceki başlıkta açıklandığı üzere, perennialist anlayış, insan doğasının her yerde aynı olduğunu savunur. Buna bağlı olarak eğitimin doğası da her

yerde aynıdır. Eğitim, değişmeyen evrensel hakikate kişinin uyum sağlamasını gerçekleştirmek işlevine sahiptir (Tuncel, 2004, s. 227). El-Ezher'in dinsel konulardan oluşan eğitim içeriklerine ve eğitim yöntemine bakıldığında, bu anlayışla örtüştüğünü görülebilir.

El-Ezher eğitim sisteminin temel ön kabulleri, İslâm inancını dayanak almıştır. İslâm inancına göre, kutsal kitap Kur'an-ı Kerim Allah kelâmıdır, vahiyle indirilmiştir, seçilmiş kişi olan peygamberle diğer kişilere iletilmiştir, ilâhî hükümleri bildiren ayetlerin değişmesi, değiştirilmesi, eleştirilmesi kesinlikle söz konusu değildir ve toplumsal yaşayışın her alanında bu ilâhî hükümler uygulanmalıdır. Yaklaşık binbeşyüz yıldır tefsir, hadis, kelâm ve diğer İslâmî ilimlerle biriken bilgiler, kişilere aktarılmaktadır. Ancak okutulan dersler sadece dinsel derslerden ibaret değildir. Okul programlarında matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimlerin bilgilerini içeren derslere de yer verilmektedir. İlköğretim, ortaokul, lise ve yükseköğretimden oluşan El-Ezher'de, yükseköğretime devam edebilmek için önceki okul kademelerini de El-Ezher'de okumuş olmak gerekmektedir (Kırkız, 2014, s. 177).

Mısır eğitim sisteminin yönetsel yapılanması, okul öncesi, ilkokul, ortaöğretime hazırlık ve ortaöğretim kurumlarının bağlı bulunduğu Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim kurumlarının bağlı bulunduğu Yüksek Eğitim Bakanlığı olmak üzere, iki bakanlıktan oluşmaktadır. Eğitimi denetlemek devletin sorumluğundadır. Eğitimin plânlanması, izlenmesi, değerlendirilmesi, öğretmenlik mesleğiyle ilgili standartlar oluşturulması, eğitim araçlarının sağlanması ve geliştirilmesi Eğitim Bakanlığının görevlerindendir (Oğuz, 2021, s. 695-696).

Mısır'da Eğitim Bakanlığı –özellikle kırsal kesimlerde, yerleşimin dağınık olduğu bölgelerde– çeşitli nedenlerle eğitimine devam edemeyen veya hiç okula gönderilmeyen, çoğunluğunu kız öğrencilerin oluşturduğu çocuklar için tek sınıflı okullar açmıştır. "Toplum Okulları" adı verilen bu projeyle eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak hedeflenmiş, bu okullarda söz konusu çocuklar için yerel sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte dış kaynaklardan da destek alınarak çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Oğuz, 2021, s. 688). Mısır'da, bu amaçla geliştirilen projelerin hedeflerinden biri, çocukların ezber yapmak yerine eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesini sağlamaktır (Osmanoğlu ve Öztürk, 2013, s. 95).

Eğitimde dezavantajlı durumda olan kişilerin eğitim hakkını kullanmaları için gerçekleştirilen bu çalışmalar, insan hakları bakımından umut vericidir. İnsan hakları –başka hiçbir koşul aranmaksızın– sadece insan oldukları için hakların taşıyıcısı olan kişilerde tanınmalı ve korunmalıdır. Çeşitli nedenlerle tanınmayan ve korunmayan hakların, adil ve ivedi bir şekilde, her kişiye –bozulan dengede gereksinim duyduğu kadar veya en baştan neye gereksinim duyuyorsa– sağlanması gerekir. Eğitimde fırsat eşitliği, eğitim olanağının taşıyıcısı olan her kişiye –sınıfsal ve kültürel özelliklerine, ekonomik durumuna, ırkına, inancına, cinsiyetine bakılmaksızın– ulaştırılmalıdır. Bunun yanı sıra, birtakım değer yargılarını öğretmeye çalışmak yerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi kazandırma amacının eğitim sistemlerinde yer alması da haklarla ve çeşitli durumlarla ilgili doğru değerlendirme yapabilen kişilerin yetişmesine katkı sağlayabilir.

3.2.4. Almanya

İnceleme konusu olan dördüncü ve son ülke, Almanya, resmî adıyla Almanya Federal Cumhuriyeti'dir. 1990 yılında Doğu Almanya ve Batı Almanya'nın birleşmesiyle kurulan, on altı eyaletten oluşan Almanya, insan başarıları bakımından zengin ve köklü bir birikime sahiptir. Leibniz, Kant, Hegel, Fichte, Marx, Engels, Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger ve Habermas gibi düşünürler düşünce tarihine önemli katkılar sağlamıştır.

Ancak Almanya'nın yalnızca insan başarıları açısından önemli bir tarihi olduğu da söylenemez. *Nasyonal Sosyalist Alman İşçi Partisi*'nin iktidara geldiği 1933 ve Almanya'nın İkinci Dünya Savaşında yenilgiyi kabul ettiği 1945 yılları arasında yaşananlar da önemlidir. Bu dönemde Almanya'nın resmî ideolojisi olan nasyonal sosyalizm, Yahudi karşıtlığını politikasının temeli yapan Alman faşizmini içermektedir. Bu düşünsel temelle eşitlik, özgürlük ve demokrasi karşıtı totaliter bir rejim kurulan ülkede, hukuk sistemi ortadan kaldırılmış ve idarî yapı köklü biçimde değiştirilmiştir (Uygun, 2020, s. 363). Üstün ırk yaratma, Yahudi karşıtlığı, komünizm karşıtlığı ve yayılmacı bir dış politika görüşlerine sahip *Naziler,* yeryüzündeki insanların üstün bir ırk –*Kuzey Aryan ırkı*– ve çeşitli aşağı ırklardan oluştuğunu ve devletin en önemli görevinin üstün ırkı korumak olduğunu savunmuşlardır (Uygun, 2020, s. 366-367).

Almanya'nın –bu düşüncelerle– yayılmacı politikalar güderek 1939 yılında Polonya'yı işgal etmesiyle başlayan ve 1945'e kadar süren İkinci Dünya Savaşının

insanlık üzerinde bıraktığı yıkıcı etki çok büyük olmuştur. Milyonlarca insanın yaşamına mal olan savaşta insanlık, sistematik bir şekilde altı milyon Yahudinin katledildiği, tarihin en büyük soykırımına tanıklık etmiştir. Bunda 1933 yılında Adolf Hitler'in (1889-1945) Alman Şansölyesi olarak yönetime gelmesi ve –Birinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan "Büyük Buhran"ın Alman ulusu üzerinde yarattığı olumsuz durumun da etkisiyle– milliyetçi, sosyalist, antisemitist düşüncelere dayanan bir ulusal kimlik oluşturma çalışmalarının önemli bir rolü vardır (Berger, 2014, s. 284).

Büyük insan gruplarına ulusal kimlik kazandırmak, politik propaganda çalışmalarıyla birlikte, ancak eğitimle gerçekleştirilebilir. Eğitim sistemleri yapılandırılırken eğitim içerikleri oluşturulur. Bu içeriklerde yer verilen bilgiler –Almanya örneğinde olduğu gibi– milyonlarca insanın katledilmesine neden olacak ideolojik temellere dayanıyorsa, bir toplulukta egemen olan değer yargılarını içeriyorsa ve bu değer yargıları insan hakları ihlâlleriyle sonuçlanıyorsa eğitimin etkisi üzerine önemle düşünülmelidir.

Almanya eğitim sistemi –anılan bu dönemde– essentialist özellikler göstermektedir ve eğitim içeriklerini söz konusu politik unsurlara göre şekillendirmiştir. Temel amacı kültürel mirasın aktarılması ve iyi vatandaşların yetiştirilmesi olan bu yaklaşımda kişilerin temel ilkeler doğrultusunda otoriteye saygı göstermeyi öğrenmesi beklenmektedir (Tuncel, 2004, s. 229). Bu anlayışta bireyden çok toplum önemlidir ve eğitim bireyin topluma uyum sağlamasına yarar. Öğretmen aktif, öğrenci pasiftir ve bilgiler ezberleme yöntemiyle öğrenilir.

Nasyonal sosyalizm ideolojisi, bu dönem Almanya'sında eleştiriye ve tartışmaya açık bir konu değildir. Özde doğru olduğu kabul edilen düşünceler vardır ve bu düşünceler kişilere aktarılmaktadır. Toplu kitap yakma ayinlerinin yaşandığı bu dönemde karşıt bir düşünceye tahammül yoktur, her şey resmî ideolojiye bağlı olarak biçimlendirilmektedir. Eğitim, resmî ideolojinin ezberletildiği bir kurumdur. Bu kurumda, üstün ırkın korunması ve geliştirilmesi için bir araç olarak görülen devlet, neyin öğretilmesini istiyorsa kişilere onu dayatmakta, buna karşı gelenler en ağır şekilde cezalandırılmaktadır (Uygun, 2020, s. 370).

İkinci Dünya Savaşından sonra, Almanya'da eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen reformla rekonstrüksiyonist ve egzistansiyalist eğitim yaklaşımlarının etkilerinin

görüldüğü yeni bir eğitim anlayışı benimsenmiş ve bu anlayış Almanya'nın ilerlemesinde etkili olmuştur. Günümüzde bilim ve teknolojiyle ilgili birçok alanda örnek olan ülke, dünyanın en büyük üç ekonomisi arasındadır (Erdoğan, 2019, s. 116).

Almanya'nın bugünkü eğitim sistemine bakıldığında, onaltı eyaletin her birinde ayrı eğitim bakanlığı vardır. Bütün eyaletlerde okullar Onaltı Eğitim Bakanlığı Daimî Konferansı'nda belirlenen çerçeve sözleşmelere göre eğitim çalışmalarını sürdürmektedir (Kantos, 2021, s. 148).

Alman eğitim sisteminin ana amacı, ders programlarında şu şekilde ifade edilmiştir:

> Bireyin ilgi, eğilim ve becerilerini geliştirme talebini karşılamak; kişisel, meslekî ve sosyal yaşamını kendi sorumluluğu altında biçimlendirilmesini sağlamak; eğitimde fırsat eşitliği ile verimliliği birbirine bağlı ve birbirlerini tamamlayıcı ilkeler olarak kabul etmek (Gülcan, 2005, s. 68).

Almanya okul sistemi, kamu okul sisteminin bir parçası olmayan okul öncesi eğitim; *"temel okul"* anlamına gelen ve dört yıl süren ilkokul *(Grundschule)*, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre ilkokuldan sonra yönlendirildikleri lise *(Gynnasium)*, birinci devre ortaokul *(Realschule)*, esas eğitim okulu *(Hauptschule)* ve bazı eyaletlerde de çok programlı okuldan *(Gesamtschule)* oluşan ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde yapılanmıştır (Erdoğan, 2019, s. 124).

***

Açıklanan dört eğitim sistemine birlikte bakıldığında ABD, Almanya ve Japonya'da okullaşma oranının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ulusal gelirden eğitime ayrılan payın yüksek olması eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, eğitim materyallerinin sağlanmasında, öğretmenlerin yetiştirilmesinde, kısaca eğitim harcamalarında bu üç ülkeye çeşitli avantajlar sağlamaktadır. Bununla birlikte Mısır'da da eğitim koşullarının iyileştirilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmakta, bu çalışmalarda ulusal kaynakların yanı sıra –Toplum Okulları projesinde olduğu gibi– dış kaynaklardan da yararlanılmaktadır.

Almanya ve Japonya'nın İkinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında tarihsel anlamda benzer durumları yaşamaları, onların eğitim sistemlerini yeniden gözden geçirmelerine neden olmuş, savaşa, yayılmacılığa, insan hakları ihlâllerine kaynaklık

eden milliyetçilik, militarizm gibi unsurlar eğitim sistemlerinden çıkarılmıştır. Toplum genelinde, yaşanılan olumsuzlukların sebebi olarak eğitim sistemlerinin görülmesi, söz konusu ülkelerde eğitim sistemlerinin değişmesi gerektiğine dair bir bakış açısı oluşturmuştur. Yeniden şekillendirilen eğitim sistemleri, kalkınmanın, ilerlemenin ve iyileşmenin yolu olarak benimsenmiştir. Almanya, Japonya ve ABD günümüzün üç güçlü ülkesidir. Yaşam koşulları bakımından dünyadaki pek çok ülkeden oldukça yüksek standartlara sahiptirler.

Günümüzde ABD ve Almanya'da eğitimde cinsiyet eşitliğiyle ilgili sorunlar yaşanmazken Japonya ve Mısır'da eğitimde tam anlamıyla cinsiyet eşitliğinin sağlandığını söylemek zordur. Eğitimin bir toplumun kültürel özelliklerinden soyutlanması ve bütün toplumlar için aynı eğitim sistemlerinin uygulanması kesinlikle söz konusu olamaz, eğitime mutlaka ulusal özellikler etki edecektir. Ancak insan hakları belgelerinde ifade edilen evrensel ilkeleri benimsemiş, barışçı, farklılıklarla bir arada yaşama kültürüne sahip kişilerin yetiştirildiği, ayırımcılık içeren ifadelerin bulunmadığı, eğiten ve eğitilen bir varlık olan insanın eğitim hakkının korunduğu ve bu hakkın gerçekleşmesinin amaçlandığı eğitim sistemlerini kurma çabası bütün ülkelerdeki eğitim sistemlerinin amaçları arasına konabilir.

Bu bölümde, üzerinde durulan eğitim sistemlerinin taşıdıkları özellikler itibariyle toplum üzerinde –insan haklarının tanınması ve korunması bağlamında– ne tür bir etki bıraktığı, karşılaştırmalı eğitim yöntemleri kullanılarak çeşitli örnekler üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim, eğitimle ilgili tavsiyelerde bulunmak, bir ülkenin eğitim sistemini başka ülkelerde uygulamak veya ideal bir eğitim sistemi oluşturmak gibi amaçlar taşımaz. Ancak bu alanda elde edilen bilgiler, eğitim sistemlerinde yaşanan sorunların nedenlerinin anlaşılmasında, uygulanan iyi örneklerin paylaşılarak yaygın hale getirilmesinde işlevsel olabilir. İnsan haklarının tanınması, korunması ve bütün bunları sağlayacak eğitimin verilmesi çalışmaları açısından bu alanın getirdiği bilgiler doğru değerlendirmeler yapmak için kullanılabilir.

Birçok ülkede, günümüz dünyasında yaşanan sorunların temelinde eğitim sistemlerinin olduğu düşüncesine rastlanmaktadır. "Eğitimde reform", sorunlarını çözmeye, gelişmeye çalışan ülkelerde belki de en çok duyulan, en çok tartışılan sözcüklerdendir. Gelişmiş ülkelerde eğitime ayrılan bütçe günden güne artmakta, eğitim

gelişmenin, nitelikli insan gücü yetiştirmenin, kişilere demokrasi bilinci kazandırmanın biricik yolu olarak görülmektedir. Buna rağmen insanlığın yaşadığı sorunlar bir türlü bitmemekte, hatta bazı durumlarda derinleşerek devam etmektedir. Özellikle geçmişte ve günümüzde –hemen hemen bütün dünya üzerinde yaşanan– insan hakları ihlâlleri düşünüldüğünde, kişilerin eğitimiyle ilgili gözden kaçan veya göz ardı edilen bir şeylerin bulunduğu söylenebilir.

Eğitim sistemlerinin genel ve özel amaçlarıyla temel ilkelerine bakıldığında hemen hepsinde ortak olanın kişilerin eğitimi yoluyla toplumsal düzeyde iyileşmeyi sağlama hedefi olduğu açıkça görülebilir. Bunu sağlayacak eğitimin nasıl bir eğitim olduğu sorusu, her ülkenin kendi koşullarına göre yanıtlar gerektiren bir sorudur. Çünkü bir yandan toplumun eğitim anlayışı eğitimi belirlerken, öbür yandan eğitimin toplumu şekillendirmesi, eğitimi o ülkeye özgü koşullarla değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Bu yüzden, bir ülkede uygulanan eğitim sisteminin başka bir ülkeye uygulanması veya bütün ülkeler için aynı olan uluslararası bir eğitim sisteminin oluşturulması mümkün değildir. Çünkü diğer toplumsal konular gibi, eğitim konusu da içinde bulunduğu toplumun tarihinden, ekonomisinden, kültürel özelliklerinden, yaşama biçiminden, kısaca toplumsal koşullarından etkilenir. Bununla birlikte, insanların kendileriyle ve diğer insanlarla, doğayla, toplumla, devletle kurdukları ilişkilerde yol gösterici olacak, onların eylemleri oluşurken verdikleri kararlarda, yaptıkları değerlendirmelerde doğru davranmalarını sağlayacak ve bütün ülkelerde uygulanabilecek toplumlar üstü bir eğitim olabilir mi? İnsan hakları eğitimi, farklı şekillerde örgütlenmiş olsalar bile bütün eğitim sistemlerinin bir parçası haline getirilebilir mi? Kişilerin sadece bilgisel yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim sistemi değil aynı zamanda onların etik yeteneklerini geliştirecek bir eğitim sistemi kurmak mümkün mü?

Örneğin, ten rengi, inancı, cinsel kimliği, etnik kökeni kendisinden farklı olduğu için başka insanlara zarar veren bir kişi eğitilirken nasıl bir eğitim sistemi uygulanmıştır? İnsan hakları ihlâlleri gerçekleştiren kişilere çocukluklarından beri verilecek eğitim, başka türlü davranmalarını sağlayabilir mi? İnsan haklarının korunması için nasıl bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır? Böyle bir eğitim sisteminde kişilerin etik davranmayı öğrenmeleri için nasıl bir yol izlenmelidir? Kısa vadeli çözümler üretmese de –elde edilen araştırma verileri ışığında– bu sorular üzerinde kafa yormak, kuşkusuz yaşadığımız

sorunların çözümüne bir adım daha yaklaşmamızı sağlayabilir. Ancak bu konuya geçmeden önce Türk eğitim sistemini de bu perspektiften incelemekte fayda vardır.

3.3. Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Sistemleri

Günümüzdeki eğitim sistemini incelemeye geçmeden önce, Türk eğitim tarihini kısaca gözden geçirmek, mevcut dönemi doğru değerlendirmek bakımından yararlı olacaktır. Geçmiş dönemlerin, özellikle Osmanlı Dönemi'ne ait bazı özelliklerin izlerini –ezberci eğitim başta olmak üzere– şaşırtıcı bir şekilde günümüzde de görmek mümkündür.

Türklerin yaşadığı üç ayrı uygarlık dönemine bağlı olarak, Türk eğitim sisteminin tarihsel görünümü üç başlık altında değerlendirilebilir. Bu başlıklardan birincisi Türklerin İslâm dinini kabul etmeden önceki dönemi, ikincisi İslâm dininin kabulüyle Karahanlı, Selçuklu ve Osmanlı devletlerinin egemen olduğu dönem ve üçüncüsü Cumhuriyet dönemidir. İlk olarak, İslâm öncesi dönemde Hunlar, Göktürkler ve Uygurlar hüküm sürmüştür. Göçebe bir yaşam tarzını sürdüren Hunlarla, gelişmiş bir alfabe ve yazı diline sahip olan Göktürk ve Uygurlarda eğitim, toplumsal özelliklerin etkisiyle öncelikle savaşçı bireylerin yetiştirilmesini amaçlamıştır (Erdoğan, 2004, s. 2).

İkinci dönemde, İç Asya'da yaşayan Türkler, Karahanlı Devleti'ni kurmuşlardır. Yerleşik bir düzene geçilmesi, eğitimi olumlu anlamda etkilemiştir. Bu dönemde toplumda yöneticiler, eğitim-öğretime ve bilime önem vermişlerdir. Örgün bir eğitim kurumu olan medreseler ülke genelinde yaygınlaşmıştır. Farabi, İbni Sina, Birunî gibi bilim insanlarının yetişmesi ve başta Farabi olmak üzere bu kişilerin eğitim bilimine ilişkin görüşler öne sürmesi eğitimi etkilemiştir (Akyüz, 2018, s. 21).

Selçuklu Devleti'nde –Karahanlı Devleti'nde olduğu gibi– devlet yöneticileri eğitimin ve bilimin gelişmesine önem vermişler, medreseleri geliştirerek yaygınlaştırmışlardır. Yaygın bir eğitim kurumu olan *Ahilik* ve şehzadelerin yetişmesini sağlayan bir anlayış olan *atabeglik* bu dönemde ortaya çıkmıştır. Başlangıçta Türkçe olarak yapılan eğitime zamanla Farsça ve Arapça egemen olmuştur (Akyüz, 2018, s. 42).

İkinci dönemin, Osmanlı Devleti'nin kuruluş yılı 1299'dan, sona erdiği 1922'ye kadar olan kısmında eğitimin genel özellikleri şunlardır: Selçuklularda görülen medreseler çok yaygın ve güçlü örgün eğitim kurumları olarak varlıklarını sürdürmüş ve toplumsal yapıyı derinden etkilemiştir. Gayrimüslim ailelerin çocuklarının –devlet yönetiminde görev verilmek üzere– saraya alınarak yetiştirildiği *Enderun* adlı önemli bir örgün eğitim kurumu ortaya çıkmıştır. İlköğretim ondokuzuncu yüzyıla kadar çok basit

bir düzeyde kalmış ve Osmanlıların neredeyse son dönemlerine kadar ilkokuldan sonra örgün eğitim kurumlarında sadece erkek öğrenciler eğitim görmüştür. Ülke demografik yapısının önemli unsurları olan azınlıklarla yabancılara kendi okullarını kurmaları hakkı tanınmıştır. Aydınlar arasında Türkçe, Arapça ve Farsça karışımı olan Osmanlıcanın kullanılması eğitimin halk için yaygınlaştırılmasını güçleştirmiştir. Eğitimin temel amacını dinsel bilgilerin nakilci –aktarmacı– ve ezberci bir yöntemle öğrencilere öğretilmesi oluşturmuştur. Halk eğitimi için din adamları aktif rol oynamış ve yaygın eğitimi onlar gerçekleştirmiştir (Akyüz, 2018, s. 59-60). Bu durum, eğitim sistemi üzerinde etkili olan ezberci anlayışın nedenlerinden biridir.

Osmanlı Devleti'nde eğitimde ilk yenileşme hareketleri 1776-1839 tarihleri arasında, değişen toplumsal, ekonomik ve politik koşullara bağlı olarak gerçekleşmiştir. Bu dönemde yabancı öğretmenlerin de ders verdiği askerî okullarda Batı dillerine yer verilmiş, pozitif bilimler ders programlarına konulmuştur. İlköğretimin zorunlu kılınması, Avrupa'ya öğrencilerin gönderilmesi, yabancı uzmanların ülkeye davet edilerek önerilerinin alınması, medrese zihniyetini destekleyen Yeniçeri Ocağının kaldırılması, farklı türlerde okulların açılması ve Takvim-i Vekayi adlı Türkçe yayınlanan ilk gazetenin çıkarılması bu dönemde yaşanan önemli gelişmelerdendir (Akyüz, 2018, s. 143).

1839'da yayınlanan Tanzimat Fermanı ve 1856'da yayınlanan Islahat Fermanı, Osmanlı Devleti'nde birçok alanla birlikte eğitim alanına da çeşitli düzenlemeler getirmiştir. Tanzimat dönemi olarak adlandırılan bu dönemde, batılılaşma amacıyla eğitimde reform önem kazanmış, eğitimin devletin içinde bulunduğu zor durumdan kurtulmak için işlevsel olduğu düşüncesi devlet yönetiminde ve toplumda egemen olmuştur. Okul ortamlarının düzenlenmesi ve ders yöntemlerinin geliştirilmesi üzerinde çalışmalar yapılmış, eğitim bir bilim olarak görülmüş ve eğitim bilimleri kitapları yazılmıştır. Örgün eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması ve orta ve yükseköğrenimin iyileştirilmesi amacıyla düzenlemeler yapılmış, ancak medreselere dokunulmamıştır. Medrese dışındaki okullarda öğretim dili olarak Türkçe benimsenmiştir. Meslek okulları, öğretmen yetiştiren okullar ve kızlar için orta dereceli okullar açılmıştır. Halk eğitiminin önemi kavranmış, bu konuyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Tanzimat reformlarını pekiştirmek için "Osmanlılık" ideali ortaya konmuş ve *Osmanlı* tipi insan yetiştirmek amaçlanmıştır (Akyüz, 2018, s. 157-159; Somel, 2010, s. 31).

Tanzimat dönemini takip eden Birinci Meşrutiyet (1876-1878), İstibdat Dönemi (1878-1908) ve İkinci Meşrutiyet (1908-1918) dönemlerinde Osmanlı Devleti eğitimde reform düşüncesiyle çok sayıda çalışma yapmıştır. Birinci Dünya Savaşı'na aynı saflarda katıldığı Almanya ile girilen politik yakınlaşma eğitim alanına da yansımıştır. Eğitimde yenileşme için Alman öğretmenler, bilim insanları ülkeye davet edilmiş, Türk öğrenciler eğitim amacıyla Almanya'ya gönderilmiştir. Ülkeye davet edilen kişiler, eğitimin iyileştirilmesi için yasal düzenlemelerin yürürlüğe girmesine katkıda bulunmuşlar, eğitim sistemini denetleme yetkisine bile sahip oldukları önemli konumlara getirilmişlerdir (Erdoğan, 2019, s. 118).

Osmanlı eğitim sistemi üzerinde sadece Almanya'nın etkisi olduğu söylenemez. Osmanlı Devleti'nin son döneminde Batılı eğitim sistemlerinin –İngiliz ve Fransız eğitim sistemlerinin– model alındığı eğitim anlayışları da etkili olmuştur. Ancak bütün yenileşme hareketlerine rağmen eğitimde iyileşme ve eğitim-öğretimde bütünlük sağlanamamış, örgün eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması amacı, yeterli denetim yapılamadığından gerçekleştirilememiştir (Öztürk, 2018, s. 280).

Üçüncü döneme, yani Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ülkede okuryazar oranı %10'un, ilköğretimdeki okullaşma oranıysa %20'nin altındadır (Öztürk, 2018, s. 280). Yeni kurulan Cumhuriyete Osmanlı Devleti'nden miras kalan görüntü bu şekildedir. Bu sebeple, Cumhuriyet döneminin en büyük meselelerinden biri eğitim olmuştur ve henüz Cumhuriyet ilan edilmeden eğitimle ilgili çalışmalar başlamıştır.

Cumhuriyet tarihinde Türk eğitim sisteminin amaçlarının ve ilkelerinin belirlenmesi, örgütlenmesi konularında yapılan çalışmalar, 1919'da başlayan kurtuluş mücadelesinin devam ettiği ve TBMM'nin açıldığı 1920 yılına kadar dayanmaktadır. TBMM'nin açılmasını izleyen günlerde, eğitimin ulusal bir sisteme göre ele alınmasını amaçlayan Maarif Vekilliği kurulmuş, öğrencilerin ve öğretmenlerin askerî yükümlülükleri ertelenmiştir. Kurtuluş mücadelesinin eğitimi etkilediği bu dönemdeki çalışmaların en önemlilerinden biri, Mustafa Kemal'in başkanlığında Ankara'da toplanan Millî Maarif Kongresi'dir. Ülkenin çeşitli bölgelerinden kadın ve erkek öğretmenlerin davet edildiği kongrede, eğitim ve öğretim konularının düzenlenmesi, okul ve öğrenci mevcudunun belirlenmesi, ulusal bir eğitim politikasının geliştirilmesi ve eğitimle ilgili plânlamalar yapılması hususları görüşülmüştür (Kapluhan, 2014, s. 124-125).

Kurtuluş Savaşı sırasında, eğitim kurtuluş mücadelesinde önemli bir unsur olarak görülmüştür. Halkı bilinçlendirmek ve mücadeleye destek vermesini sağlamak amacıyla halk eğitimi çalışmaları yaygınlaştırılmıştır. Bu dönemde, millî varlığını koruması kendisine en temel ilke olarak öğretilen, millî eğitim almış bir insan tipinin oluşturulmasının gerekliliği üzerinde önemle durulmuştur (Akyüz, 2018, s. 317).

1923'te Maarif Vekilliğine bağlı olarak kurulan Heyet-i İlmîye, yaptığı çalışmalarla yeni kurulan devletin eğitim sisteminin şekillenmesinde etkili olmuştur. Günümüzde teşkilat yapısında bulunan yedi daire başkanlığıyla eğitim alanında çalışmalarını sürdüren Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının temelini, 1923 yılından 1926 yılına kadar üç kez gerçekleştirilen Heyet-i İlmîye toplantılarında görmek mümkündür (Tanır ve Aslan, 2019, s. 252).[1]

20 Ocak 1924 tarihinde kabul edilen, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk anayasasında – Teşkilât-ı Esasiye Kanununda– eğitimle ilgili düzenlemeler bulunmaktadır. Anayasaya göre, Türkiye Devleti, "cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı" niteliktedir. Her türlü öğretim, devletin gözetim ve denetimi altında ve kanun çerçevesinde olmak koşuluyla serbesttir. Anayasayla bütün vatandaşlar için zorunlu kılınan ilköğretim, devlet okullarında parasız hale getirilmiştir (Öztürk, 2018, s. 283).

3 Mart 1924 tarihinde eğitim alanındaki dağınıklığı ortadan kaldırmak, eğitim ve öğretimde bütünlüğü sağlamak ve eğitim kurumunu devlet tarafından denetlenebilir bir hale getirmek için Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır. Kanun çıkmadan önce, ülke genelinde eğitim-öğretim çalışmalarını yürüten farklı türde birçok okul bulunmaktadır: Osmanlı Maarif Nezareti'ne bağlı rüştiye (ortaokul), idadi (lise) ve sultaniler; sayıca bu okullardan çok daha fazla olan yabancı ülkelerin misyonerlerinin açtığı ilk, orta ve yüksekokullar; özel vakıflarca yönetilen medrese ve mektepler; Şeriye ve Evkaf Vekâleti'ne bağlı medrese ve mektepler; il özel idarelerinin sibyan, rüştiye ve sanat mektepleri; bağımsız olan köy ve mahalle mektepleriyle kişilerce açılmış özel okullar ve azınlık okulları (Akbulut, 2003, s.29; Öztürk, 2018, s. 285).

[1] Talim ve Terbiye Kurulunun görevlerinden biri, birincisi 1939 yılında, yirmincisi yakın zamanda –1-3 Aralık 2021 tarihinde– yapılan eğitim şûralarını gerçekleştiren Millî Eğitim Şûrasının sekretarya hizmetlerini yürütmektir. Millî Maarif Kongresi'nde olduğu gibi eğitim sorunlarının ele alındığı şûralar, Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Şûralarda alınan kararlar ve bu kararların eğitim sistemine yansımaları Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesinde önemli ipuçları vermektedir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla ülke genelinde bulunan bütün eğitim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmış, Darülfünun bünyesinde yüksek din adamlarının yetiştirilmesi için ilâhiyat fakültesi, imam ve hatiplerin yetiştirilmesi için de ayrı okullar açılması öngörülmüştür. Böylece Türkiye Cumhuriyeti ezberci yöntemin etkisini azaltacak şekilde, eğitimi lâikleştirmek için önemli bir adım atmış, bu kararların alınmasını izleyen ilk on yıl içinde –köy okulları dışında– dine dayalı eğitim veren bir kurum kalmamıştır (Öztürk, 2018, s. 287).

Cumhuriyet döneminde, eğitim alanında gerçekleştirilmeye çalışılan yenilik ve iyileştirmelerde –Osmanlı Devleti'nin son dönemlerindeki uygulamalara benzer bir şekilde– yabancı uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. 1924-1960 yılları arasında bir kısmı resmî davet alarak, bir kısmı resmî davet olmaksızın konferans vermek, rapor hazırlamak ve öğretmenlik yapmak üzere ABD ve Avrupa ülkelerinden yüzyirmiüç uzman ülkeye gelmiştir (Tangülü vd., 2014, s. 1897). 1942-1950 yılları arasındaysa, İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı olumsuz etkiyle hiç uzman gelmemiştir. Bu bakımdan yabancı uzman ziyaretlerini iki bölümde değerlendirmek mümkündür. İkinci Dünya Savaşından önceki yılları kapsayan birinci dönemde Türkiye'ye gelen yabancı uzmanlardan bazıları John Dewey, Alfred Kühne, Omer Buyse, Albert Malche, Amerikan heyeti ve Berly Parker'dır. Savaştan sonraki yılları kapsayan ikinci dönemde gelen yabancı uzmanlardan bazılarıysa Watson Dickerman, John Rufi, Kate Vixon Wofford, Lester Beals ve Ellsworth Tompkins'dir. İkinci dönemdeki uzmanlara bakıldığında ABD'li uzmanların fazla olması, 1950'li yıllardan beri ülkede ABD'nin politik alandaki etkisinin eğitime de yansıdığını düşündürmektedir (Tangülü vd., 2014, s. 1897).

Birinci dönemde ülkeye gelen uzmanlardan John Dewey, 1924 yılında genel olarak millî eğitim sistemi, Belçika Meslekî Eğitim Müdürü Omer Buyse 1927 yılında meslekî-teknik eğitim ve tarım okulları, Alman Sanayi ve Ticaret Bakanı danışmanı Alfred Kuhne 1935 yılında öğretmen yetiştirme, eğitim harcamaları ve kadınların iş eğitimi üzerine çalışmalar yaparak birtakım önerilerde bulunmuşlardır (Erdoğan, 2004, s. 6). Dewey'in çağrılan diğer uzmanlardan farkı, diğerlerinden sadece kendi uzmanlık alanlarına ait değerlendirme yapmaları beklenirken, Dewey'den eğitim sistemimizin geneli üzerinde bir değerlendirme yapmasının istenmesidir (Tangülü vd., 2014, s. 1909).

Dewey'in, ülkemizde eğitim sistemi açısından yaptığı gözlemler sonucunda hazırladığı iki rapor, onun ilerlemeci anlayışını barındırmaktadır. Hazırladığı ilk raporda –eğitimde ilerlemenin gerçekleştirilebilmesi amacıyla– eğitim görevlilerinin meslekî gelişmelerini sağlamak için başvurabilecekleri araçlara dair şu önerilerde bulunmuştur: Eğitim konularında Batıda yazılmış kitap ve dergilerin çevirilerinin yapılması, öğretmenler arasında okuma ve tartışma gruplarının oluşturulması, öğrencinin kullanacağı ucuz ve basit ders araç ve gereçlerinin okullarda üretilmesi için çalışılması, kitaplara ulaşamayan öğrenciler için gezici kütüphanelerin kurulması, okul binalarının ve öğrenme ortamlarının öğrencileri edilgen durumdan kurtararak onların uygulama, akıl yürütme ve üretme olanaklarını geliştirecek şekilde düzenlenmesi, eğitimin sağlam bir temele oturtulması, birkaç yıl sürecek bir program hazırlanması için uzmanların yetiştirilmesi, mevcut meslekî okulların geliştirilerek yaygınlaştırılması, öğretmen yetiştiren okullarının açılması ve okul müdürü ve eğitim müfettişi yetiştirmek üzere yüksekokullarda birimlerin açılması (Anton, 2007, s. 142-146).

Dewey, "Türk Eğitim Sistemi Üzerine Esas Rapor ve Öneriler" başlıklı ikinci raporunda temel meselenin okulların amaç ve hedeflerinin belirlenmesi olduğunu, Türk eğitim sisteminin temel hedefininse bağımsız, özgür ve lâik bir devlet olarak uygar devletler arasına kabul edilmesi olduğunu söyleyerek bu amacın gerçekleşmesi için şunları önerir:

> (…) okulların (1) vatandaşlara önce doğru siyasi alışkanlıklar ve fikirler vermesi, (2) onlarda çeşitli şekillerde ekonomik ve ticari beceri ve yetenekleri teşvik etmesi, (3) onları kendi kendini idareye, ekonomik olarak kendine yetmeye endüstriyel gelişime sevkedecek, yani onları girişimcilik ve yaratıcılığa, bağımsız ve bilimsel düşünceye ve ortak amaçlar için toplumsal dayanışmaya alıştıracak düşünsel ve ahlaksal karakterin anahatlarını ve yönelimlerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu amaçları gerçekleştirmek için sadece bazı liderler yetiştirmek yeterli değildir; ülkenin siyasi, ekonomik ve kültürel gelişimine katkıda bulunmayı sağlayacak bir eğitimi bütün vatandaşlar almalıdır (Anton, 2007, s. 49).

Dewey'in, okulu yaşamın kendisi olarak gördüğü ilerlemeci anlayışı, yaptığı bu önerilerde belirgin bir şekilde görülür. Bu anlayışta, okullarda öğretilen şeylerin günlük hayatta bir karşılığı vardır. Okul, öğrencilerin bağımsız düşünmesine destek olur, doğru değerlendirme yapabilmesine katkı sunar. Dewey'e göre, okullar salt teorik bilgilerden arındırılmalı, uygulamalı eğitime önem verilmeli, ders programlarına pratik bilgiler eklenmelidir. Türkiye'deki geleneksel eğitim anlayışını eleştiren Dewey, öğretmen

merkezli eğitim anlayışına karşı çıkar. Öğrencinin merkeze alınması ve okulun çevreden soyutlanmaması gerektiğini ifade eder. Dewey, öğrencilere bilgilerin ezberletilmesi yerine, yaşamda karşılaşacakları her yeni duruma uyum sağlama olanaklarını geliştirecek şekilde verilmesini savunur (Kartal, 2016, s. 48-49).

Yabancı uzman raporları Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir. Uzmanlar Türk eğitim sisteminde çeşitli belirlemeler yaparak önerilerde bulunmuşlardır. Ancak bu önerilerin uygulanabilmesi için gerekli ve yeterli koşulların oluşturulmasına gereksinim vardır. Günümüzde, Dewey'in önerdiği hususların devlet görevlilerince hâlâ ifade ediliyor olması, aradan geçen zaman zarfında raporlarda belirtilen hususlarda çok fazla bir gelişme olmadığının göstergesi olabilir (Akkutay, 1996, s. 136).

***

Türk eğitim sisteminin hukuksal temelleri, 1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 439 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, uluslararası sözleşmeler, kanun hükmünde kararnameler, tüzük ve yönetmeliklere dayanmaktadır. Bu belgeler eğitim sisteminin amaçlarının oluşmasında ve örgütlenmesinde etkilidir. Türk eğitim sisteminin resmî amaçlarının çağdaş, eğitim içeriklerinin bireysel farklılıklara duyarlı, faydacı ve ilerlemeci olduğu bu belgelerden, özellikle Millî Eğitim Kanunu'nda yer alan genel amaçlardan anlaşılabilir (Duruhan, 2004, s. 2). Kanunun birinci kısmının birinci bölümünde Türk millî eğitiminin amaçları şöyle ifade edilmiştir:

> I – Genel amaçlar:
>
> Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,
>
> 1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaksal, insani, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
>
> 2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.[2]

Millî Eğitim Kanunu'nun birinci kısmının ikinci bölümündeyse eğitimin temel ilkeleri belirtilmiştir. Bu ilkeler "genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun gereksinimleri, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve olanak eşitliği, süreklilik, Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, lâiklik, bilimsellik, plânlılık, karma eğitim, okul ve aile iş birliği ve her yerde eğitim" başlıklarıyla ifade edilmiştir. Kanundaki ilkelerden genellik ve eşitlik ilkesi dil, din, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin eğitimin herkese açık olduğunu, kimseye imtiyaz tanınamayacağını belirtir. Ferdin ve toplumun gereksinimleri ilkesi, millî eğitim hizmetinin vatandaşların istek ve yetenekleriyle toplumun gereksinimlerine göre belirlenmesiyle ilgilidir. Yöneltme ilkesi, kişilerin ilgi, istek ve kabiliyetlerine uygun okullara yöneltilmesini, eğitim hakkı ilkesi ilköğretimin her Türk vatandaşının hakkı olduğunu ifade eder.

Türk eğitim sistemini şekillendiren genel amaçlara ve temel ilkelere bakıldığında, gelişmeyi ve ilerlemeyi amaçlayan modern bir ülkenin, tarihi boyunca eğitim konusunda yaptığı özenli çalışmalarının bir yansıması olduğu görülebilir. Kanundaki insan hakları, demokrasi, lâiklik, sosyal devlet, görev ve sorumluluklarını bilen ve buna göre davranan yurttaş, kişilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gereksinim duydukları eğitimin verilmesi, kalkınmanın ve çağdaşlaşmanın eğitimle olabileceği vurguları dikkat çekicidir. Bunlar, insan hakları açısından umut vericidir. Ancak uygulamada yaşanan birtakım önemli sorunlar, söz konusu amaç ve ilkelerin kanunla ifade edilmesinin yeterli olmadığını ve pratikte bu amaçların gerçekleştirilemediğini düşündürmektedir.

Devlet, başta eğitim hakkı olmak üzere, kişilerin tüm haklarını güvence altına almalı, hakların tanınması ve korunması için hangi koşullar gerekiyorsa onlar için çalışmalar yapmalıdır. Amerikalı filozof Henry Shue, genel bir hakkın toplumca güvence altına alınmasının, o hakkın belki de en önemli yönü olduğunu söyler ve bunu, söz konusu

[2] Bkz. Millî Eğitim Kanunu, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf, 12.02.2022.

hakkın karşılığı olan ödevleri gerekli kılan bir yönün bulunmasıyla gerekçelendirir. Ancak, Shue'ya göre "Bir hakkın duyurusu o hakkın yerine getirilmesi demek değildir, nasıl ki bir uçak tarifesi uçuş demek değilse" (2016, s. 42-43).

İnsan hakları, toplumdaki her kişi için –herhangi bir ayırım yapılmaksızın ve ilgili hakkın getirdiği talebin gerektirdikleri– sağlanmalıdır. Peki, eğitim hakkı açısından, yukarıda aktarılan çalışmalar sonucunda ülkemizde eğitim çalışmaları amacına ulaşmış mıdır? Örneğin Atatürk, 1924'te Muallimler Birliği Kongresi'nde öğretmenlere hitaben "Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister" sözüyle bir insan tipini işaret etmiştir (Akyüz, 2018, s. 339). Bu sözün üzerinden geçen yüz yıla yakın bir sürede eğitimle ülke genelinde gerçekten düşüncede özgür, eylemlerinde bulunurken doğru değerlendirmeler yapabilen, okumaya ve gelişmeye açık insan tipi yaygınlaştırılabilmiş midir?

Günümüzde, ülkenin kuruluşu esnasında %10'un altında olan okur-yazar oranı, %90'ın üzerine çıkmıştır. Okullaşma oranı yüksektir, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından beri zorunlu eğitim oniki yıla çıkarılmıştır. Örgün eğitime devam edemeyen kişiler için yaygın eğitim kurumları açılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı en çok bütçe ayrılan ilk üç bakanlık arasındadır. Yeni okulların açılması, var olanların fizikî yapılarının düzenlenmesi, yaşadıkları yerlerde okul bulunmayan öğrenciler için taşımalı eğitim olanağı sunulması gibi çalışmalar yapılmaktadır. Bakanlık başka ülkelerdeki eğitim sistemleriyle kendi eğitim sistemini karşılaştırma konusunda ipuçları veren PISA ve TIMMS gibi uluslararası araştırmalara dâhil olmakta, araştırma sonuçları uzmanlar tarafından değerlendirilmektedir. Eğitim sisteminin en çok eleştirilen sorunlarından biri olan ve ezberciliğin nedeni olarak görülen eğitim içerikleri gözden geçirilmekte ve ders kitapları yeniden yazılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu'na bakıldığında da, eğitimle ilgili çalışmaların önemle ele alındığı görülebilir. Vizyonda, temel politika, içerik ve uygulama, okul gelişim modeli, öğrenme analitiği araçlarıyla verilere dayalı yönetim, ölçme ve değerlendirme, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi, okulların finansmanı, okulların teftiş hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim, yabancı dil eğitimi, dijital içerik oluşturma ve beceri destekli dönüşüm, erken çocukluk eğitimi, temel eğitim, fen ve sosyal bilimler liseleri, imam hatip ortaokulları ve liseleri,

meslekî ve teknik eğitim, özel öğretim, hayat boyu öğrenme başlıkları altında çeşitli hedefler oluşturulmuştur.[3]

İyileşme ve gelişme konusunda birçok hedef oluşturulmasına rağmen eğitim sorunları hakkındaki tartışmalar devam etmektedir. Bu başlıkta genel hatlarıyla ortaya konulduğu üzere ülkemizde –geçmişte ve günümüzde– eğitim sistemi önde gelen meselelerden biri olmuştur. Eğitim sistemi, farklı platformlarda gerek eğitimci gerek eğitimci olmayan kişilerce tartışılmakta ve reform düşünceleri dile getirilmektedir. Bu düşüncelerle, bazen –uzun vadeli eğitim politikalarıyla belirlenecek eğitim hedefleri yerine– kısa vadeli değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişiklikler, çoğu zaman sonuçlarının gözlenebilmesi için yeterli süre geçmeden, yerini yeni bir değişikliğe bırakmaktadır. Yasal düzenlemelerde ideal olan dile getirilmekte, ancak uygulamada farklı durumlar karşımıza çıkmaktadır.

Teori ve uygulama arasındaki tutarsızlığa örnek olarak, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de karşılaşılan eğitim içeriklerinin oluşturulması konusu ve okul ortamında bu içeriklerin öğrencilere kazandırılması için kullanılan yöntemler verilebilir. Eğitim içerikleri kanunda ve çeşitli belgelerde ifade edilen amaçlara ve insanın değerinde temelini bulan insan haklarına uygun mudur? Türk eğitim sisteminde düşünen, sorgulayan, doğru değerlendirmeler yapabilen, yeniliklere açık çağdaş insan tipi yetiştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Ancak eğitim içeriklerinde birtakım değer yargılarının bulunması ve bu içeriklerin öğrencilere düz anlatım, aktarım yoluyla verilmesi, ezberletilmesi, ölçme ve değerlendirmede istenen bilgilerin de ezbere değerlendirmeler içermesi bu hedefe ulaşmayı adeta olanaksız kılmaktadır. Kişiler, örgün eğitimde aldığı, sadece ezber bilgilerin değil, değer yargısı içermeyen bilgilerin de yaşamla bağını kuramamaktadır. Bu yüzden eğitim işlevsiz kalmakta, ezberletilen değer yargıları kişisel ve toplumsal açıdan birçok sorunun yaşanmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan, üçüncü bölümde üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulacak olan ezbercilik, Türk eğitim sisteminde geçmişten gelen geleneksel bir anlayış içinde varlığını sürdürmektedir.

Türk eğitim sisteminin geneline bakıldığında, sistem üzerinde etkili olan tek bir eğitim anlayışının bulunduğu söylenemez. Yukarıda ifade edilen ve Dewey'in de şiddetle eleştirdiği geleneksel eğitim anlayışında, bu bölümün başında açıklanan perennialism ve

[3] Bkz. 2023 Eğitim Vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr, 20.02.2022.

essentialism anlayışlarının etkisi görülür. Hatta Türk eğitim sisteminin, teoride ilerlemeci görünüme sahip, ama gerçekte perennialist ve essentialist olduğu söylenebilir.

Perennialism anlayışının Türk eğitim sistemini etkilediğini, sistemin sahip olduğu eğitim içeriklerinden, kullanılan yöntemlerden, eğitim ortamında öğretmen ve öğrencinin takındığı rollerden anlamak mümkündür. Eğitim içeriğinde bulunan bilgiler kesin ve mutlak bilgi olarak görülmekte, bu bilgiler öğrencilere aktarım yöntemiyle verilmekte, eğitim ortamında öğretmen otoriter bir figür olarak merkezde bulunmakta ve öğrenciler öğretmenin kontrol ettiği, bilgi aktardığı pasif alıcı durumunda kalmaktadırlar. Hiyerarşik bir düzenle yönetilen eğitim ortamında, öğretmen tarafından bilgilerin aktarıldığı ve öğrencilerin de bu bilgileri ezberledikleri essentialism anlayışı etkilidir.

Yaşanılan bu aykırılığın toplumsal, kültürel, dinsel, tarihsel, politik ve ekonomik etkenlerden kaynaklanan birçok nedeni olabilir. Monarşiyle yönetilen geleneksel bir toplumda, öncekinden tamamen farklı yeni bir yönetim biçimine geçilmesi, eskiyle yeni arasında yaşanan çatışma, toplumda bazı kesimlerce yenileşmeye direnç gösterilmesi, eski döneme ait alışkanlık ve düşüncelerin varlığını devam ettirmesi gibi nedenler sıralanabilir. Mengüşoğlu'nun tarihsel varlık alanı, görüş tarzı ve eğitim idesi arasında kurduğu ilişkiler ve eğitim konusunda ortaya koyduğu görüşler söz konusu aykırılığın değerlendirilmesinde yol gösterici olabilir.

Mengüşoğlu, *Felsefeye Giriş* adlı yapıtında "Tarihsel Varlık Alanının Felsefesi" başlığında "tarihsel varlık alanı" kavramını açıklamaktadır. Mengüşoğlu'na göre, doğal varlık alanının tam karşıtı olan tarihsel varlık alanı, eskiden manevî varlık alanı adı verilen alandır:

> 'Tarihsel varlık alanı' adının verilmesinin nedeni bir yandan bu alanın insan grupları, sosyal birlikler arasında olup biten olayların alanı olması, öte yandan bütün insan eylemlerinin sonucunda ortaya çıkan başarıların bu alanda yer alması ve bütün bunların da oluş ve gelişme içinde bulunmasıdır (2021, s. 195).

Mengüşoğlu'nun kullandığı bu kavram "kültür" kavramını da karşılar. Felsefe, sanat, hukuk, teknik, bilim gibi bütün insan başarıları "tarihsel varlık alanı"nı oluştururlar. Mengüşoğlu'na göre, insan başarıları bir yandan insanların ürünüdür ve diğer yandan insanların insan olmasını etkilemektedir. Mengüşoğlu, bu başarıların durduk yere değil, insanların bir görüşe, bir anlayışa bağlı olmalarıyla gerçekleşebileceğini söyler ve buna "görüş-tarzı" adını verir. Bu görüş tarzlarının

oluşması ve benimsenmesi eğitimle olur (Kaynardağ, 1997, s. 51; Mengüşoğlu, 2021, s. 219).

Mengüşoğlu'na göre, toplumu oluşturan bireylerin hayat, insan ve doğa karşısındaki tavırları ve onları kavrayış biçimi olan görüş tarzı tarihsel varlık alanı içinde bulunan insan başarılarını ve olayları etkiler. "Başarıların temelinde daima bir görüş tarzı vardır. Bu görüş tarzı içe sindirilmedikçe, benimsenmedikçe *yaratmalara* katılmaya olanak yoktur" diyen Mengüşoğlu, teknik, bilim ve felsefenin belli bir görüş tarzına dayandığını, bu alanda ortaya konan başarılardan yararlanmanın da aynı görüş tarzını benimsemeye bağlı olduğunu savunur (2021, s. 219).

Mengüşoğlu, görüş tarzının hazır bir şekilde bulunmadığını, kendiliğinden şekil kazanmadığını ve onun şekil kazanmasını sağlayan etkenlerin hafife alınmaması gerektiğini söyler ve yüzyıllar içinde oluşan görüş tarzının oluşmasındaki en önemli etkenleri eğitim, değerler, gelenek, dinsel görüş, bilimsel ve felsefî bilgi olarak sıralar (2021, s. 226).

Mengüşoğlu'na göre, insanın belli bir görüş tarzını edinmesini sağlayacak olan, eğitim sistemidir. Çünkü insanda sadece hazır olarak biyopsişik çekirdekler vardır ve bunları geliştirmek önceki kuşakların uygulayacağı bir eğitim sistemiyle mümkündür. Toplumun insan, hayat ve doğa hakkındaki görüşlerini, insanların çeşitli durumlara karşı takındıkları tavırları değiştirmek ve amaç olarak istenilen görüş tarzına erişebilmek eğitim yoluyla olur. Ancak, Mengüşoğlu'na göre bu kolay bir iş değildir, bunu gerçekleştirmek köklü bir eğitim sistemine bağlıdır. Mengüşoğlu bu köklü eğitim sisteminin, deneysel ve geçici önlemler almaya değil, hakiki, halis bir eğitim-idesine dayanması gerektiğini söyler (2021, s. 227).

Türk eğitim sisteminin teoride ilerlemeci, pratikte geleneksel olmasının nedenlerinden biri –politik etkenlerin en çok etkilediği alanların başında gelen– eğitimde toplumun bütün unsurlarının katıldığı, benimsediği bir görüş tarzına sahip olunmamasıdır. Çünkü görüş tarzı, Mengüşoğlu'nun belirttiği gibi, tek bir kişinin veya tek bir grubun değil, toplumu oluşturan bütün kişilerin benimsedikleri bir özellik göstermelidir. Mengüşoğlu eğitim sisteminin her türlü politik refleksiyondan bağımsız, en başta bilim ve felsefenin, sonra ailelerin, okulların hatta bütün bireylerin işi olduğunu,

her bireyin kendi eylem ve tavırlarında bütün sosyal birliği temsil ediyormuşçasına davranması gerektiğini savunur (2021, s. 228).

> Eğitim sistemi bozuk, geri bir düzen içinde bulunan bir toplum bitkisel bir hayat sürer. Eğitim sisteminde belli bir amaç güden, böylece belli bir görüş tarzı kazanan bir toplum kendi tarihsel oluşuna olumlu bir yön kazandırabilir (Mengüşoğlu, 2021, s. 231).

Türk toplumunda son yüzyılda pek çok alanda değişmeler olmuştur. Değişmelere bağlı olarak eğitim sisteminde de birtakım değişiklikler yapılmıştır. Ancak Türk eğitim sisteminde, Mengüşoğlu'nun işaret ettiği, bilim ve felsefe temelli, politik etkilerden bağımsız, tarihsel oluşa olumlu yön kazandırabilecek, toplumu oluşturan kişilerce benimsenen bir görüş tarzı oluşturulduğunu söylemek henüz mümkün değildir.

Araştırma konumuzu oluşturan ezberci eğitim, Türk eğitim sisteminde varlığını devam ettirmektedir. Ezbercilik farklı mecralarda –çoğu zaman ezbere bir şekilde– eleştirilmektedir. Ancak ezberciliğin/ezberci eğitimin kişilerin eğitim hakkının ihlâli olduğu gerçeği, henüz yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde anlaşılamamıştır. Ezberci eğitimin nasıl bir eğitim olduğu, ezberciliğe hangi nedenlerin yol açtığı ve ezberciliğin bazı sonuçları üzerinde bir sonraki bölümde ayrıntılı bir şekilde durulacak ve konu, Türk eğitim sistemi özelinde, ona ait örneklerden yola çıkılarak değerlendirilmeye çalışılacaktır.

BÖLÜM 4. EZBERCİ EĞİTİM NASIL BİR EĞİTİMDİR?

4.1. Eğitim Hakkıyla İlgisinde Ezberci Eğitim

İkinci Dünya Savaşı'nın insanlık üzerinde bıraktığı ağır tahribat sonrası 24 Ekim 1945'te Birleşmiş Milletler kurulmuş ve Birleşmiş Milletler çatısı altında gerçekleştirilen çalışmalarla insan haklarının tanınıp korunabilmesi için birtakım insan hakları belgeleri oluşturulmuştur. Bu belgeler insan haklarını güvence altına alması ve dünya üzerinde bulunan farklı ülkelerde insan haklarına dair uluslararası standartlar oluşturması bakımından önemlidir. İnsanın değerinde, onun varlık koşullarında –eğiten ve eğitilen bir varlık olması nedeniyle– temelini bulan eğitim hakkıyla ilgili İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Çocuk Hakları Bildirgesi belgelerinde birtakım ilkeler belirtilmiştir. 10 Aralık 1948 tarihinde kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin yirmialtıncı maddesinde eğitim hakkıyla ilgili şu ifadeler bulunmaktadır:

> 1. Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yüksek öğrenim, yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanır.
>
> 2.Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir.
>
> 3.Ana-babalar, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikli hak sahibidir.[4]

20 Kasım 1959 tarihinde ilan edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesinin yedinci ilkesinde eğitimle ilgili şu ifadeler vardır:

> Çocuğun, en azından ilköğretim aşamasında, ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almaya hakkı vardır. Çocuğa, genel kültürünü geliştirmeye yarayacak ve fırsat eşitliği temeli üzerinde yeteneklerini, kişisel yargı gücünü ve ahlâksal ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirmesine ve yararlı bir toplum üyesi olmasına olanak sağlayacak bir eğitim verilir.
>
> Çocuğun eğitiminden ve rehberliğinden sorumlu olanlar için yol gösterici ilke, çocuğun yararıdır. Bu sorumluluk en başta çocuğun annesi ile babasınındır.

[4] Bkz. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, http://www.maltepe.edu.tr/insanhaklari/tr/uluslararasi-insan-haklari-belgeleri, 24.03.2022.

> Çocuğa eğitimle aynı amaçlara yönelik bütün oyun ve eğlenme olanakları sağlanır; toplum ve kamu makamları çocuğun bu haktan yararlanmasını artırmaya çaba gösterir.[5]

Gerek uluslararası düzeyde insan hakları belgeleriyle, gerekse ulusal düzeyde birtakım hukuksal düzenlemelerle korunmaya çalışılan eğitim hakkından kişilerin tam anlamıyla yararlanıp yararlanamadıkları konusu tartışmalıdır. Eşitsizlik, adaletsizlik, ayırımcılık, ekonomik koşullar arasındaki derin uçurumlar veya başka birtakım nedenler birçok kişi için eğitim hakkından yararlanmayı olanaksız kılmakta, dünyanın pek çok yerinde eğitim hakkı ihlâlleri yaşanmaktadır. Ancak eğitim hakkıyla ilgili yaşanan ihlâllerin hepsinin aynı türden olduğunu söylemek, durumu değerlendirirken yanıltıcı olabilir. Kimi durumlarda kişiler eğitim sürecine dâhil edilmemektedir ve bu yüzden eğitim hakkından mahrum kalmaktadır. Kimi durumlardaysa –kişiler eğitim sürecine dâhil edildikleri halde– eğitim hakkı ihlâli yaşanmaktadır. Ezberci eğitim, ikinci türden ihlâlin bir örneğidir. Ezberci eğitimin uygulandığı eğitim sistemleri kişileri eğitme amacını taşısa bile, gerçek anlamda eğitim hakkını koruyamamaktadır. Eğitimin amacı devletlerin politikalarına, toplumların eğitime bakışlarına, insan ve eğitim görüşlerine göre değişmektedir. Birçok toplumda çoğu zaman, eğitimle ilgili ortak amaçlar oluşturulamamaktadır. Eğitim sistemlerindeki insan anlayışı ve insanların eğitilirken hangi amaçların belirlenmesi gerektiği konusu bu bakımdan önemlidir.

Çalışmanın birinci bölümünde felsefî antropolojinin insan anlayışı üzerinde durulmuş, bu anlayışın insanı bütün olarak değerlendirdiği ve onu bir olanaklar varlığı olarak gördüğü ifade edilmişti. İnsanın somut varlık bütününde bulunan olanakların –sadece ona ait olan özelliklerin– insanın değeri anlamına geldiği ve insanın varlık yapısında bulunan olanakları gerçekleştirme istemlerinin insan hakları kavramının içeriğini oluşturduğu vurgulanmıştı. Bir kısmı –yaşama hakkında olduğu gibi– dokunulmamasıyla, bir kısmı da –eğitim hakkında olduğu gibi– çeşitli kurum ve kuruluşların yaptığı çalışmalarla korunan insan haklarının anlaşılabilmesi için felsefî antropolojinin sağladığı bu bilgilerle insanı değerlendirmek gerekliliği bulunmaktadır.

İnsanın bilen, yapıp-eden, değerlerin sesini duyan, tavır takınan, önceden gören, önceden belirleyen, isteyen, özgür, tarihsel, ideleştiren, kendisini bir şeye veren, seven,

[5] Bkz. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, http://www.maltepe.edu.tr/insanhaklari/tr/uluslararasi-insan-haklari-belgeleri, 24.03.2022.

çalışan, eğiten ve eğitilen, devlet kuran, inanan, sanatın yaratıcısı, konuşan ve biyopsişik bir varlık olması onun olanaklarındandır. Mengüşoğlu, insan başarıları olarak adlandırdığı bilginin, sanatın, tekniğin temellerini insanın biyopsişik varlık yapısının bütününde bulur ve yukarıda açıklandığı üzere bu başarılara insanın "varlık koşulları" adını verir (2021, s. 315). Kuçuradi, kişinin başka kişileri, olayları, durumları, kendisini ve genellikle tek tek şeyleri değerlendirmesinin de insanın bir yapı özelliği, bir varolma şartı olduğunu söyler (2018a, s. 7). Diğer bir deyişle, değerlendirme de insanın bir olanağıdır.

> Değerlendirme insanın bir varolma şartı ve bir insan fenomenidir. İnsanları ve kendisini değerlendirmeden, olayları ve durumları –en azından kendisinin içinde bulunduğu olayları ve durumları– değerlendirmeden yaşayamaz kişi (Kuçuradi, 2018a, s. 25).

Mengüşoğlu'nun işaret ettiği bütün olanaklarıyla birlikte tarihsel varlık alanı içinde yaşamını sürdüren insan, karşılaştığı herşeyi –çeşitli olay ve durumları, ilişki kurduğu kişileri– değerlendirir ve takındığı tutum, aldığı karar ve gerçekleştirdiği davranışlarla yaşamına yön vermeye çalışır:

> İlişki kurduğumuz insanlar karşısında tutumumuz, yaşadığımız olaylar ve durumlarda aldığımız her karar ve ilgili davranışlarımız, bunları nasıl değerlendirdiğimize dayanır. Bu tutum, karar ve davranışlarımız yaşamımıza vermeğe çalıştığımız yönü gösterir. Yaşamımıza verdiğimiz yön ise, insanı ve kendi kendimizi nasıl değerlendirdiğimize bağlıdır. Birbirine bağlı, farklı cinsten değerlendirmelerdir bunlar. Kişilerle ve kendimizle ilişkilerimizde, başkalarının ve kendimizin yapıp ettikleri ve ortaya koyduklarıyla ilgimizde, yakın çevremiz, çağımız, geçmiş ve gelecekle bağımızla belli bir bütünlükte bir kişi olarak varolmamızın temelinde değer anlayışımız, bunun temelinde ise insan anlayışımız –insandan ve kendimizden beklediklerimiz– bulunur (Kuçuradi, 2018a, s. 5).

Yapılan her değerlendirme aynı tarzda yapılmaz. Değerlendirmelerin, değerlendirilenin değerine uygun –değeri görme–, değerlendirilenin değerlendirilenle olan özel ilgisine göre –değer atfetme– ve geçerlikte olan genel değer yargılarına göre –değer biçme– şeklinde üç tarzda yapıldığını söyleyen Kuçuradi'ye göre, değerlendirmeden sadece bunlardan birini anlamak üç ayrı fenomeni aynı saymak olur (2018a, s. 7). "…Ayrıca aynı şeyin farklı kişiler, farklı çağlar ve toplumlar tarafından farklı şekillerde değerlendirildiği de apaçık bir olgudur" (Kuçuradi, 2018a, s. 25).

Kuçuradi'ye göre, aynı olaylar kişilerce farklı değerlendirilmekte ve her farklı değerlendirme tek doğru değerlendirme olarak ileri sürülmektedir. Bu durum insanlar

arasında yaşanan çatışmaların, insan hakları ihlâllerinin nedenlerindendir (Kuçuradi, 2018a, s. 2). Değerlendirmenin, değerlendirilenin kendi alanı içinde özel durumunu görmek ve göstermek olduğunu söyleyen Kuçuradi'ye göre:

> Bu bakımdan değerlendirme, herşeyden önce bir bilgi sorunudur; değerlendirilen şey bakımından bir bilgi problemidir; doğru veya yanlış değerlendirmeler yapılır. Doğru değerlendirmeler "objeleri"nin değerinin bilgisini sağlayan değerlendirmelerdir (2018a, s. 14).

Kuçuradi'nin, objelerinin değerinin bilgisini sağlayan doğru değerlendirmelerden farklı bir şekilde yapılan ezbere değerlendirmeler olarak nitelendirdiği değer biçme ve değer atfetmedeyse şöyle bir durum söz konusudur: Değer biçme, geçerli değer yargılarına göre yapılır ve kendisine değer biçilen şey sadece rastlantısal olarak göz önünde bulundurulur (Kuçuradi, 2018a, s. 30). Sözgelimi, ahlâksal değer yargılarına göre birşeyin değerlendirilmesi böyledir. "Yalan söylemek kötüdür", ifadesi bir değer yargısıdır. Ancak yalan söyleyerek bir kişinin hayatını kurtaran birinin davranışı kötü bir davranış değildir. Aksine değer harcanmasının önüne geçtiği, bir kişinin yaşama hakkını koruduğu için iyi bir davranıştır. Bu bakımdan, değer biçme doğru değerlendirme yapma olanağı vermez.

Değer atfetmeyse, değerlendirmeyi yapan kişiye bağlıdır ve burada kendisine değer atfedilen şey, değer atfedenle olan özel ve dolaylı bir ilgisi yüzünden değerli görünür (Kuçuradi, 2018a, s. 30). Sözgelimi, kişinin kendi kültürel özelliklerine yakın bulduğu bir kişiyi, ona yüklediği özel anlam nedeniyle değer atfederek değerlendirmesi böyledir. Bir kurumda kişilerin işe alınmasıyla ilgili söz hakkı bulunan birinin adaylar arasından kendi hemşerisini seçmesi değer atfetmeyle ilişkilendirilebilir. Burada da doğru değerlendirme yapılmaz. Değer biçme ve değer atfetmenin her ikisinde de değeri söz konusu edilen şeyin kendi dışında olan bir nedenden dolayı değerli veya değersiz görülmesi söz konusudur (Kuçuradi, 2018a, s. 30). Değer biçerek veya değer atfederek yapılan değerlendirmeler, sonuçları itibariyle doğru değerlendirmeyle aynı kapıya çıksa ve böyle bir durumda insan onuru korunsa bile bilgiyle yola çıkılmadığı, ezbere değerlendirmeler yapıldığı için ortaya çıkan durum rastlantısal olur.

Değerlendirme sorunu, eğitim açısından üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Kişilerin almış oldukları eğitim onlara yaşamda karşılaştıkları çeşitli olayları, durumları, kişileri, davranışları ve içinde bulundukları dünyayla birlikte kendilerini doğru

değerlendirme olanağı veriyor mu? Yoksa alınan eğitimle yapılan değerlendirmeler değer biçme ve değer atfetmede olduğu gibi ezbere değerlendirmeler mi?

İşte bu yüzden, eğitim hakkı ihlâli denildiğinde bundan, doğru değerlendirmeyi sağlayamayan eğitim de anlaşılmalıdır. Böyle bir eğitim insanın değerine/onuruna uygun olmayan ezberci bir eğitimdir. Kişiler yaptıkları ezbere değerlendirmelere dayanan eylemleriyle insan hakları ihlâllerine yol açabilir, değer harcanmasına neden olabilir. Sözgelimi, bazı kişilerin kendi ırklarının üstün olduğu düşüncesiyle, bir değer yargısından yola çıkarak değerlendirme yapmaları –Almanya örneğinde açıklandığı gibi– başka ırktan olan kişilere zarar vermeleriyle sonuçlanabilir. Onlara öğretilen bu değer yargısı, diğer kişilerin insanlık onuruna aykırı davranmalarına yol açacak ezbere bir değerlendirmeye dayanmaktadır.

Ayrıca, eğitim hakkından yararlanamayan kişilerin bulunmasının nedenleri arasında da yine bazı kişilerin değerlendirmelerini ezbere bir şekilde –değer biçerek– yapmaları ve değer yargılarına göre davranmaları yer almaktadır. Bu doğrultuda, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği konusuyla ilgili bir kişinin durum değerlendirmesi ve yaptığı değerlendirmeye göre takındığı tutum, aldığı karar ve gerçekleştirdiği davranış, değerlendirme tarzları arasındaki farkı göstermek için başka bir örnek olabilir. Eğer kişi içinde bulunduğu grubun değer yargılarına göre bir değerlendirme yapıyor ve değer yargıları ona kız çocuklarının okumasının kötü olduğunu söylüyor, yaptığı değerlendirmede bu değer yargısından yola çıkarak kızını okula göndermiyorsa değer biçmiş olur. Sadece kendi kızına duyduğu sevgiden, ona atfettiği özel anlamdan dolayı eğitim sürecine dâhil ediyor, ancak yaptığı değerlendirmede eğitim hakkının cinsiyet ayırımı olmaksızın herkes için olduğu düşüncesi ve bilgisini taşımıyorsa değer atfetmiş olur. Sonuçta eğitim hakkı korunmuş olur ancak rastlantısal bir durum ortaya çıkar. Eğer kişi değerlendirdiği şeyin bilgisine sahipse, eğitimi bir insan olanağı olarak görüyor, cinsiyetin sadece kişilerin bireysel özelliklerinden biri olduğunu ve cinsiyete bakılmaksızın her kişinin eğitim hakkının taşıyıcısı olduğunu düşünerek kızını okula gönderiyorsa yaptığı değerlendirme doğru değerlendirme olur.

***

İnsan hakları sadece muamele görmeyle değil, aynı zamanda muamele etmeyle de ilgilidir (Kuçuradi, 2018b, s. 71). Her kişi kendi yaptıklarından sorumludur. Ortaya konan

bütün davranışlar doğru veya yanlış bir değerlendirmeye dayanmaktadır. Kişi yaptığı değerlendirmelerle, kendi davranışlarıyla insan onurunu koruyabilir veya tam tersi bir durum ortaya çıkmasına neden olabilir. Hakların taşıyıcısı olan kişi eğitime dâhil edilmiş olabilir. Ancak o kişiye verilen eğitim insanın değerine uygun değilse, onun taşıdığı olanakları gerçekleştirme olanağı vermiyorsa, eğitim adı altında öğretilenler değer yargılarıysa ve onu doğru değerlendirmeler yapmasını sağlayacak bilgilerden yoksun bırakarak ezbere değerlendirmelere itiyorsa bu durum da eğitim hakkının ihlâl edilmesi anlamına gelmektedir.

Kişiler kendileriyle ve başkalarıyla kurdukları ilişkilerde ezbere değerlendirmelerden yola çıkarak eylemlerde bulunmaya devam ederlerse insan hakları ihlâlleri, çatışmalar, anlaşmazlıklar son bulmayacaktır. Peki, kişilerin doğru değerlendirme yapmaları nasıl sağlanabilir? Ezberci olmayan bir eğitim nasıl bir eğitimdir? Eğitim sistemlerinde uygulanan (i) eğitim yöntemleri, (ii) eğitim içerikleri ve (iii) eğitim uygulamaları değer yargılarına, inançlara, geleneklere, politik kaygılara veya ideolojik takıntılara mı dayanıyor, yoksa doğru değerlendirme olanağı sağlayan başka türden bir bilgiye mi?

(i) Önce yöntem olarak ezberciliğe bakalım. Birçok kişi, ezbercilikten bir şeyleri ezberlemeyi anlar. Oysa yöntem olarak ezbercilikle ezberci eğitim arasında bir ayrım yapılması gerekir. Eğitim içeriğine ve amaçlarına göre –öğrencilerin ezberlemekle öğrenebilecekleri konularda– ezber yaptırmak çok uygun bir yöntem olabilir. Sözgelimi, öğrencilere bir şiir, bir tiyatro eseri veya çarpım tablosu ezberletilebilir. Ancak her bilginin ezberlemeye uygun olduğu söylenemez. Özellikle, kişilerin karşılaştıkları her yeni durumla, kendileriyle ve diğer kişilerle ilgili yaptıkları değerlendirmelerin doğru değerlendirme olmasını sağlayacak bilgiler ezbere öğretilemez.

Platon *Devlet* adlı yapıtında muhatabına "Bir ressam düşün ki, benzetmek istediği şeye hiç de benzemeyen resimler yapıyor, işte bunlar da sözle Tanrıları ve kahramanları olduklarından başka türlü gösteriyorlar" der (1992, s. 69). Bir şeyi –kasıtlı veya kasıtsız– olduğundan farklı göstermek, o şeyin değerini gösteren bilginin edinilmesinin ve o şeyle ilgili doğru değerlendirme yapılmasının önünde bir engeldir. Konu daha da deşildiğinde sadece bilgi temelli konuların değil hayâl gücü ve yaratıcılık gerektiren sanatsal etkinliklerin yapılması ve değerlendirilmesinde de ezbere değerlendirmelerin söz konusu

olduğu görülebilir. Sözgelimi, Antoine de Saint-Exupéry'nin *Küçük Prens* adlı yapıtında kitap kahramanının yaptığı, fili çiğnemeden yutan boa yılanı resmi, yetişkinler tarafından şapka resmi olarak görülür (2021, s. 10). Çünkü yetişkinlere öğretilen, baktıklarının sadece kendilerine gösterilmek istenen şeyden ibaret olduğudur. Gördükleri şey üzerine ayrıntılı bir şekilde düşünmez, onun gördüklerinden daha farklı bir şey olabileceği ihtimâli üzerinde durmazlar. Onlara göre o bir şapka resmidir.

İlkokulda yapılan manzara resimlerinde ağaçlar –binlerce farklı şekilde, büyüklükte ve özellikte olmalarına rağmen– hep birbirinin aynısıdır. Manzara resmi yapılması istendiğinde, büyük bir çoğunluk dağların arasından akan küçük bir dere, derenin üzerinde bir köprü, köprünün yanında küçük bir ev ve ağaçtan çok bir lolipopa benzeyen bir ağaç çiziverir. Bu konuyla ilgili örnekler çoğaltılabilir.

(ii) Sonra, eğitim içeriklerine bakalım. Türk eğitim sisteminde okullarda okutulan ders kitaplarında ezbere eğitime örnek olarak gösterilebilecek ifadeler bulunmaktadır. Sözgelimi, ortaöğretimde okutulan tarih kitaplarında düşman olarak görülen uluslar topraklarımızı "işgâl" ederken, bizim askerlerimiz başka uluslara ait toprakları "fetheder". Geçmişte yayılmacı amaçlarla yapılan savaşların, dinsel ayrışmalarla yaşanan çatışmaların, harcanan insan hayatlarının tarih kitaplarında "cihat" yapıldığı söylenerek yüceltilmesi, tarihsel olayların tek taraflı bir bakış açısıyla verilerek nesnel değerlendirmelerin yapılmaması ezberciliğe örnektir. Bugün bile bu değer yargılarıyla eğitilen kişiler, "devletin bekâsı" için olduğunu söyleyerek Osmanlı padişahlarının kardeşlerini, çocuklarını henüz beşikteyken öldürmelerini meşru görmekte ve göstermektedirler. Devlet, insanların kurduğu bir kurumdur ve insanlar için vardır. Devlet kurmak, insanın değerinde bulunan olanaklardan biridir. Devleti kutsallaştırmak ve insanın yaşama hakkına –devletin geleceğini korumak için– dokunmak insan hakkı ihlâlidir. Bu nedenle ders içeriklerini değer yargılarından, önyargılardan, insan onuruna aykırı olan ifadelerden arındırmak, insan haklarının korunması için atılacak ilk adımlardan biri olabilir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 29. maddesinde "Çocuğun, anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla

üstlenecek şekilde hazırlanması" çocuğun bir hakkı olarak düzenlenmektedir.[6] Bu maddede vurgulanan hedefin, değer yargıları, milliyetçi ve militarist unsurlar içeren eğitim içerikleriyle gerçekleştirilmesi olanaklı değildir.

(iii) Son olarak, okullardaki uygulamalara bakalım. İlkokuldan ortaöğretime kadar tüm okul kademelerinde uzun yıllardır uygulanan "değerler eğitimi" çalışmaları bu açıdan incelenebilir. 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulan değerler eğitimiyle ilgili olarak sene başındaki öğretmen kurul toplantılarında çoğunluğunu din kültürü öğretmenlerinin oluşturduğu değerler eğitimi komisyonları kurulmaktadır. Komisyonda din kültürü öğretmenlerinin çoğunlukta olması değerler eğitiminin aslında bir din ve ahlâk eğitimi olarak görüldüğünün ilk işaretidir.

Millî Eğitim Bakanlığının merkez teşkilâtının kontrol ve denetimi altında il millî eğitim müdürlükleri değerler eğitimi çalışma programları oluşturmakta, bu programlar doğrultusunda değerler eğitimi kılavuz kitapları hazırlanmaktadır. Bu kitaplarda "değerler" adı verilen birtakım kavramlara yer verilmektedir ve öğretim yılı içinde işlenmek üzere her ay için ayın değeri olarak bir kavram belirlenmektedir. Bu kavramların öğrencilere öğretilmesi için birtakım etkinliklerin yapılması ve yapılan çalışmaların rapor olarak sunulması istenmektedir. Birçok okulun koridorlarında bu kavramlarla ilgili pano çalışmaları yapılmakta ve bu panolarda –lolipopa benzeyen ağaç resimlerinde olduğu gibi– birbirine benzer şekilde "değerler ağacı" oluşturulmaktadır. Kavramlar çoğu zaman tarihsel, dinsel karakterlerin yaşamlarından, kişilik özelliklerinden örnekler verilerek veya özlü sözler kullanılarak anlatılmaktadır.

İl millî eğitim müdürlüklerince hazırlanan değerler eğitimi kılavuz kitaplarından birinde değerler eğitiminin amacı belirtilirken "çeşitli sorunların çözümünde, toplumun temelini oluşturan geleneksel Türk aile yapısı, millî, ahlâkî ve kültürel değerlerin referans alınması" gerektiği ifade edilmektedir.[7] Bu cümleyi irdeleyecek olursak, geleneksel aile yapısından kastedilen şeyin yeterince açık olmadığı görülebilir. Geleneksel olan şey nedir veya geleneksel olan şeyin değerler eğitiminde üstlendiği rol nasıl bir roldür? Sözgelimi töre ve namus cinayetleri, küçük yaşta çocuklara yaptırılan evlilikler veya bir erkeğin

[6] Bkz. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, http://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme, 20.03.2022.

[7] Bkz. Değerler Eğitimi Kılavuz Kitabı, http://demre.meb.gov.tr, 25.03.2022.

birden fazla kadınla evlilik yapması kimilerince Türk toplumunun geleneksel yapısıyla ilgili durumlar olarak düşünülebilir, ancak insan onuruna uygun olduğu tartışmaya açıktır. Kuşkusuz "geleneksel olan" ifadesiyle kastedilen bütün bunlar değildir. Burada geleneksel olanın olumlu bir anlam taşıdığı savunulabilir, ancak bu ifadeyle ne kastedildiği çok açık değildir. Örnek vermeye devam edilirse, üç kuşağın bir arada yaşadığı geniş ailelerin ve bu ailelerdeki toplumsal cinsiyet rollerinin geleneksel Türk aile yapısı olarak değerlendirilmesi mi gerekir? Oysa değişen koşullar geniş aile tipi yerine çekirdek aile tipinin ortaya çıkmasına neden olmuş, geleneksel Türk aile yapısında bulunan cinsiyete dayalı roller ve iş bölümü zamanla farklılaşmıştır. Bu durumda geleneksel olanın iyi olduğu düşüncesi bir değer yargısıdır.

Amaç olarak ortaya konan cümlede yer alan "ahlâkî ve kültürel değerler" ifadesi de sıkıntılı durmaktadır. Ahlâk bir toplum, bazı durumlarda toplum içindeki farklı topluluklar tarafından benimsenen ve o insan topluluğunun belirli durum ve olaylara karşı oluşturdukları bakış açısını, davranış biçimlerini belirleyen bir yapıya sahiptir. İnsanlararası ilişkilerde uyulması istenen, "… belirli bir grupta ya da genel olarak iyi sayılan, kötü sayılan davranışlardır" (Kuçuradi, 2019, s. 25). Bir insan topluluğunda neyin iyi, neyin kötü kabul edildiğini belirler, davranış normları haline gelir ve o topluluğun özelliklerinden bağımsız olmadığı için nesnel değildir. Aynı toplum içinde farklı ahlâk anlayışları ortaya çıkabilir ve bu ahlâk anlayışları birbirleriyle çatışabilir. Bu davranış normları, bazı durumlarda insan onuruna zarar verecek sonuçların yaşanmasına neden olabilir.

Dünya üzerinde bulunan topluluk sayısı kadar kültür vardır ve kültür çevreden ekonomiye, politikadan dine pek çok etkenin etkisi altındadır. Eğitimde "kültürel değerler"in referans alınması, kişilerin eğitilmesi için bir amaç olmaktan çok uzaktır. Kültürel özellikler değişkendir ve kültürel değer kavramı açık durmamaktadır. Kısacası, okullarda verilen bu eğitimin yalnızca adı değerler eğitimidir, ancak içeriği açık ve anlaşılır değildir ve kalkış noktasının değer yargıları olduğu anlaşılmaktadır. Değer yargıları kişileri ezbere değerlendirmelere iter. Değer yargılarının ezbere öğretildiği eğitim sistemleriyle eğitilen kişiler ya değer biçer ya da değer atfeder, ama doğru değerlendirmeler yapamaz.

Kavram içeriklerinin oluşturulması felsefenin görevidir. Eğitim alanında ilk olarak üzerinde durulması gereken konulardan biri, kavram sorgulamalarının yapılması ve kavram içeriklerinin doğru/bilgisel temellendirmelerle oluşturulması için çaba gösterilmesidir. Kavram karmaşası ortadan kalktığında –değerler eğitiminin ne olduğu örneğindeki belirsizlikte olduğu gibi– anlatılmak istenen konularla ilgili kafa karışıklığı da giderilmiş olacaktır. Bununla birlikte kavram içerikleri oluşturulurken düz anlatım, aktarım şeklinde bir yöntem kullanılmamalıdır. Düz anlatım, öğretmenle öğrenciler arasında karşılıklı bir iletişimin olmadığı, öğretmenin öğrencilere tek yönlü bir şekilde bilgileri aktardığı yöntemdir. Bu yöntemle öğrenciler bilgileri sadece duymuş olurlar ve duyduklarını ezberlerler. Ezbercilikten kaçınmak ve kişinin bilgileri kendisinin bulmasını sağlamak gerekmektedir. Ancak böyle bir eğitim yöntemiyle öğrencilerin düşünme becerisinin gelişmesi mümkündür. Öğrenciler sorgulama, analiz, sentez yaparak, parça-bütün ilişkisi kurarak durumları, olayları, kavramları birbiriyle ilgisi/bağlantısı içinde öğrenebilir ve değerlendirmelerini yapabilirler. Tersi durumda, Bertrand Russell'in deyişiyle "zihinsel faaliyeti uyarmadan bilgi aktarma tekniği" kullanılmış olur (2020, s. 184). Öğrenciler sadece kendilerine verilen bilgileri pasif alıcı olarak alırlar, yapılan ölçme ve değerlendirmelerde bu bilgileri kullanırlar; ama edindikleri/ezberledikleri bu bilgiler başka bir işe yaramaz ve onlara doğru değerlendirme olanağı sağlamaz.

İnsanın eğitilebilen bir varlık olmasıyla ilişkisinde, eğitim hakkı, okullarda birbiriyle benzer şekilde anlatılan ve ezber ifadelerin bulunduğu ahlâk eğitimiyle mi yerine getirilmiş olur, yoksa doğru değerlendirmeyi sağlayacak başka türden bir eğitim mi gerekir? Doğru değerlendirmeyi sağlayacak eğitim, toplumda egemen olan değer yargılarının ezbere bir şekilde "Bunu yapmak iyidir" ya da "Bunu yapmak kötüdür" şeklinde kişilere öğretilmesiyle verilemez. Çünkü değer yargıları her durumu kendi koşulları içinde doğru değerlendirecek özellikleri taşımaz. Doğru değerlendirmeler yapamayan kişiler eylemlerinde insan onurunu koruyamaz ve insan hakları ihlâllerinin önü alınamaz. Eğitim yöntemleri, eğitim içerikleri ve ders programları bakımından farklı özellikler taşıyan bir eğitim anlayışına gereksinim vardır. Bu anlayış, Kuçuradi'nin eğitim tarihinde "paideia" sözcüğüyle ifade edildiğini söylediği, kişilerin düşünsel/bilgisel yetenekleriyle birlikte etik yeteneklerini geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim anlayışı olarak gördüğü eğitim anlayışıdır (2007, s 17).

> Kişinin düşünsel/bilgisel yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olacak eğitim: eğitilenin, bilmek istediğini nesneleştirmesini ve doğrudan doğruya –başkasının gözlüklerini kullanmadan– bilmesini sağlayan, onu kendi gözleriyle görmesini sağlayan eğitimdir; öyle ki, böyle bir eğitimden sonra kişi, hayatta da bunu kendi başına yapabilecek duruma gelsin. Bu, eğitilene nereye bakacağını gösteren eğitimdir; baktığı yerde ne göreceğini söyleyen eğitim değil.
>
> Böyle bir eğitimi yapmak için, 40 yıllık bir öğretmen olarak benim bildiğim en uygun yol Sokrates'in eğitim metodudur. Bu, eğitileni –Sokrates'in Menon dialogunda Menon'a yaptığı gibi– sorular sorarak uğraştırma (paideuein); bilmek/öğrenmek istediğini kişisel yetenekleri izin verdiği ölçüde kendi gözleriyle görmek ve dile getirmek için uğraştırma sorulara sorularla cevap verme metodudur (Kuçuradi, 2007, s. 17-18).

Sokrates, *Menon* diyaloğunda erdem kavramını tartıştığı Menon'un, erdemin ne olduğunu bildiğini düşündüğü Gorgias'tan bahsetmesi üzerine, ona şunu söyler: "… Tanrılar aşkına Menon, erdemin ne olduğunu bizzat sen söyle" (Platon, Menon, s. 13). Cevapları kişinin kendisine buldurmayı amaçlayan bu yöntem eğitimde kullanılabilir. Böyle bir eğitim anlayışı, ezberci eğitimin kişilerin doğru değerlendirme yapmalarının önünde oluşturduğu engeli aşmak için gereksinim duyulan anlayıştır. Bu anlayışla, kişiler karşılaştıkları durumlar, takındıkları tavırlar, aldıkları kararlar, gerçekleştirdikleri davranışlar üzerinde düşünerek, bunları sorgulayarak yaşamlarını sürdüreceklerdir. Böylece kişiler eğitim sistemleriyle kendilerine aktarılan, birilerinden duydukları ezbere bilgilere değil, kendi sorgulamalarıyla elde ettikleri bilgilere dayanan değerlendirmeler yapabileceklerdir.

Bütün eğitim sistemleri kişilere birtakım bilgiler ve beceriler kazandırmaya çalışmaktadır. Ancak bu tek başına yeterli değildir. Kendi alanında çok iyi yetişmiş bir bilim insanı bu bilgileri insanlığın yararına kullanabilir. Sözgelimi insan yaşamını kolaylaştırmak için bilimsel icatlar yapabilir. Veya aynı bilgileri –ezbere değerlendirmelerle, kişisel çıkarı için– kitlesel imha silahları yapmak için kullanabilir. Bu nedenle kişilerin bilgisel yetenekleriyle birlikte, etik yeteneklerinin de geliştirilmesinin hedeflendiği bir eğitim anlayışıyla insan onuru korunabilir.

Kuçuradi, "değerlendirme eğitimi" adını verdiği bu eğitimi, etik eğitimin ve insan hakları eğitiminin önkoşulu olarak görmektedir:

> İnsanların insanlaşması –insan onurunu taşıyabilen kişiler olması– için gerekli olan etik eğitimin ve insan hakları eğitiminin önkoşulu ise, değerlendirme eğitimidir. Kişinin bilgisel/düşünsel yeteneklerini geliştiren değerlendirme eğitiminin, etik eğitimindeki rolünü oynayabilmesi için, çok erken yaşlarda –

> üniversite öncesi eğitimde– yapılması gerekir, yani kişilerin, sırtlarında bir etik yanlışlar kamburu oluşmadan böyle bir eğitim görmeleri gerekir (2007, s.18).

Ezberci eğitim "insanların insanlaşması"nı sağlayamadığından eğitim hakkının ihlâlidir. Kişilerin bilgisel yetenekleriyle birlikte etik yeteneklerini geliştirecek eğitim, felsefe temelli bir eğitim anlayışıdır. Böyle bir eğitim, kişide merak duygusu uyandıran, bilgileri kişiye bulduran, doğru değerlendirmeler yapabilmesine olanak sağlayan, kısaca bilgilerin kişinin kendisiyle, çevresiyle ve yaşamla kurduğu ilişkilerinden hareketle bulunduğu bir anlayışı barındırmalıdır. Savaşlarla, çatışmalarla, türlü anlaşmazlıklarla çoğu zaman yaşanmaz bir hale gelen dünyamızda ezberci eğitimle ilgili böyle bir farkındalık oluşması bu bakımdan çok önemlidir.

Ezberci eğitimin birtakım sonuçları vardır ve bu sonuçları, yaşanan olaylarda, ortaya çıkan durumlarda ve kişi davranışlarında gözlemlemek mümkündür. Ancak ezberci eğitimin sonuçlarına geçmeden önce, bu eğitim anlayışının nedenlerine bakmak gerekir. Konu Türk eğitim sistemi açısından irdelendiğinde nedenler, tarihsel etkenler başta olmak üzere, devletin ve ailelerin eğitim amaçlarının birbirinden farklı olması, etik temelli bir insan hakları bilgisinden yoksun olunması, eğitimde teori ve pratik arasındaki tutarsızlıklar şeklinde sıralanabilir. Bu sayılanlar bir sonraki bölümde çeşitli örnekler üzerinden ayrıntılı bir şekilde işlenecektir.

4.2. Ezberci Eğitimin Nedenleri

Eğitim hakkı ihlâllerinden biri olarak ezberci eğitimin birçok farklı nedeni vardır. (i) Bu nedenlerin başında, bazı eğitim sistemlerinin temeline konan insan görüşünün insanın değerini tam olarak kavrayan bir anlayıştan uzak olması gelmektedir. İnsanın değerini, onun varlık yapısında bulunan olanaklarını bütünüyle göz önünde bulundurmayan anlayışlar, daha insanın ne olduğunu bilmeden/anlamadan onun eğitimiyle ilgili sistemler kurmaktadırlar. Bu, henüz hastasını tanımayan, onun hastalığını teşhis edemeyen bir doktorun tedavi için reçete yazmasına benzer.

İnsan nedir, insanın özellikleri nelerdir, kişi eğitilirken nasıl bir insan görüşünden yola çıkılmalıdır, onun eğitim gereksinimi nasıl karşılanmalıdır? Bu soruların yanıtları önemlidir. Sözgelimi, insanı sadece biyolojik bir varlık olarak veya akıl sahibi bir varlık olarak görmek, onun bütününü anlama olanağı vermediği için eğitim bakımından olumsuz sonuçlar doğurabilir. Essentialist yaklaşımda olduğu gibi insanın bir veya sadece birkaç özelliğini ön plâna çıkararak onu eğitmeye çalışmak, Çotuksöken'in ifadesiyle "insanı değişmez, sabit nitelik ya da niteliklerin toplamı olarak" görmek eğitimin amacını saptırır, kişilere zarar verir ve değer harcanmasına neden olur:

> Eğer eğitim insanı değişmez, sabit nitelik ya da niteliklerin toplamı olarak görüyor ve bu nitelikleri ya da nitelikleri bir "öz" olarak sadece kemikleştirmenin, kalıcı kılmanın gereklerini yerine getirmekle kendini yükümlü görüyorsa, böyle bir eğitimin insan hakları konusunda sağlıklı bir eğitim sürecini içermesi mümkün değildir. Çünkü böyle bir eğitim sürecinde, sadece kimi nitelikler sabitleştirilerek bir öz olarak öne çıkarılacak, sonuçta eğitimin niteliği "ayırımcı" olacaktır (2012, s. 105).

Felsefî antropolojinin insanın değeri konusunda oluşturduğu bilgiler bu bakımdan değerlidir. İlk bölümde açıklandığı üzere felsefî antropoloji, ontolojik temellere dayanır ve insanın somut varlık bütünündeki varlık koşullarından ve bu varlık koşullarının fenomenler olarak görünür hale gelmesinden yola çıkarak insanı ele alır. İnsanın varlık koşullarında bulunan ham biyopsişik çekirdeklerin açığa çıkarak gelişmesi eğitimle olur. Felsefî antropolojinin eğitime yüklediği bu anlam, eğitim sistemlerinin hareket noktası olabilir. İnsan eğiten ve eğitilen bir varlıktır, sabit ve değişmez bir öze sahip değildir. İnsanın plastisitesi vardır ve kişiler eğitimle form kazanır.

(ii) Ezberci eğitimin başka bir nedeni, toplumu oluşturan kişilerin, toplulukların, kurumların eğitime bakış açılarının farklı olmasıdır (Russell, 2020, s. 182). Eğitime bakış

açılarının ve eğitimden beklentilerin farklı olması, eğitimle ilgili ortak amaçlar oluşturulmasının önünde bir engel teşkil etmektedir. Sözgelimi, devlet kurumu eğitimden, dayandığı resmî ideolojiye uygun davranan yurttaşların yetişmesini bekler ve eğitim amaçlarını buna göre şekillendirir. Din kurumu dinin gereklerini; toplumu oluşturan farklı gruplar kendi önceliklerini ön plânda tutar. Farklı beklentiler ve amaçlar her topluluğun kendi değer yargılarını kişilere aktarmaya çalışmalarına, farklı değer yargılarının bulunmasıysa bu değer yargılarının birbirleriyle çatışmasına, kişiler ve topluluklar arasında anlaşmazlıklar yaşanmasına neden olur.

Türk toplumu açısından bakıldığında, Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana yapılan çalışmaların, toplumun genelinde eğitimle ilgili ortak bir bakış açısını veya ortak bir görüş tarzını oluşturulabildiği söylenemez. Görüş tarzından yoksun olunması, eğitimin amaçlarıyla ilgili ortak bir paydada buluşulmasını güçleştirmektedir. Mengüşoğlu'nun halis eğitim idesine dayandırdığı, her türlü politik refleksiyonun etkisinin dışında olan, bilim ve felsefe temelli, ailenin ve topluluğu oluşturan her tek kişinin benimsediği, kişilerin eylem ve tavırlarında toplumun bütününü temsil ediyormuşçasına davrandığı bir eğitim görüşüyle şekillendirilen eğitim sistemi, kişilere bu görüş tarzını kazandırabilir (2021, s. 227).

Kuşkusuz, bir toplumda yukarıdaki anlamda bir görüş tarzını oluşturmak, kişilere bunu kazandırmak kolay bir iş değildir. Bu işin kısa bir sürede gerçekleşmesi de beklenemez. Ancak eğitimle ilgili amaçlar belirlenirken kısa vadeli değil, uzun vadeli plânlamalar yapılarak, resmî kaynaklarda –insan onuruna uygun şekilde– belirlenecek eğitim amaçlarına ulaşılması için özenli, sabırlı, dikkatli çalışmalar gerçekleştirilebilir. Eğitimde insan haklarını koruyan bir anlayış benimsenebilir. Bu anlayışla ders programları ve ders içerikleri gözden geçirilerek insanın değerine ve insan haklarına aykırı unsurlar temizlenebilir. Bu amaçla ders kitapları, eğitim yöntemleri, okul ortamı, eğiticilerin eğitimi konularında sistemli çalışmalar yapılabilir. Atılacak her adımı tek tek hesaplamak ve kararlılıkla yapılan çalışmaların sonuçlanmasını beklemek gerekir.

Türk eğitim sisteminde, çoğu zaman yapılan çalışmaların etkisinin gözlenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi için yeterli süre geçmemektedir. Eğitim alanındaki bu kararsızlık veya istikrarlı bir eğitim anlayışının oluşturulamaması işleri içinden çıkılamaz hale getirmektedir. Eğitimde teori ve pratik arasında da birtakım tutarsızlıklar

yaşanmaktadır. Yapılan her çalışma yasalara, hukuksal zemine uygundur. Görüntüye, yazıya dökülenlere, tutulan raporlara, çıkarılan istatistiklere bakıldığında her şey oldukça yolunda gitmektedir, hatta başarılı sayılabilecek birtakım sonuçlara erişilmiştir. Ancak gerçekte yaşanan durum farklıdır. Raporlarda ifade edilen şeklin içinin doldurulması, yani asıl amaçlananlar bir türlü tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir.

Bazı durumlarda, eğitim sistemlerinde, belirlenen resmî amaçların sonuçlarından başka birtakım sonuçlar ortaya çıkabilir. Böylesi durumlarda öğrencilerin –çeşitli etkenlerle resmî programlarda ifade edilen kazanımların dışında– yazılı olmayan birtakım kazanımları edinmeleri söz konusu olabilir. "*Örtük program", "örtük müfredat", "gizli program" veya "gizli müfredat"* kavramlarıyla ifade edilen durum, "(…) öğrencilere bir kurumun kültürel, sosyal, kurumsal ve fiziksel çevresi vasıtasıyla bilgi, beceri, tutum, değer, inanç, norm ve ritüeller üzerine kazandırılan güçlü mesajlar olarak tanımlanabilir" (Öztürk ve Taşpınar, 2021, s. 253).

Okulun belirlenen resmî amaçlarının dışında, eğitim paydaşlarının, yani öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin eğitimden beklentileri, sahip oldukları inançlar, tutumlar, çeşitli olay ve durumlara karşı takındıkları tavırlar, okul iklimi ve kurallar eğitime etki eder. Bu etki olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Eğitim ortamlarında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çeşitli davranışları, kullandıkları dil, öğrenciye yaklaşım biçimleri örtük eğitimin anlaşılması için ipuçları sunabilir (Baş, 2011, s. 13).

Ders programlarındaki amaçlar ve kazanımlarla yazılan kitaplar, insan haklarına dayalı, hoşgörü içeren ve demokrasi bilincinin oluşmasına katkı sağlayacak biçimde oluşturulmuş olabilir. Ancak örtük programda bunların öğrenciye veriliş biçimi, öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri, taşıdığı değerler ve düşünceler, sergilediği davranışlar veya okul ortamı devreye girdiğinde farklı sonuçlar ortaya çıkabilir. Sözgelimi, sınıf ortamında bir öğretmen herkesin eşit haklara sahip olması düşüncesini savunuyor ve bunu ifade ederken kullandığı sözcüklere özen gösteriyor, resmî programın dışına çıkmadan kazanımları sağlamaya çalışıyor olabilir. Ancak sınıfta sözcüklere dökmeden toplumsal, ekonomik veya sınıfsal farklılıklar nedeniyle öğrencilerine eşit davranmıyorsa, öğrencilerin de birbirlerine karşı eşit davranmamalarına, ayırımcılık yapmalarına neden olur. Veya bir yandan fikir ve düşünce özgürlüğünün öneminden

bahsederken, diğer yandan sadece öğretmenin anlattığı her şeyi doğru kabul eden öğrencilerin davranışlarını pekiştirir, farklı düşüncelerin ifade edilmesinden rahatsızlık duyduğunu gösteren davranışlar sergilerse, düşünmeden/sorgulamadan kendisine aktarılan bilgileri alan, kısaca öğretmene itaat eden öğrenciler yetiştirir.

Örtük programın olumsuz etkileri ezberci eğitime neden olabilir. Çünkü öğretmenin kendi değer yargılarını, önyargılarını öğrencilere aktardığı bir okul ortamında öğrencilerin doğru değerlendirme yapabilmelerine olanak sağlayan bir eğitim sonucu ortaya çıkamaz. Bu nedenle eğiticilerin eğitimi konusu, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Öğretmenlerin yetiştiriliş biçimleri ezberciliğe dayanıyorsa ve öğretmenler ezbercilik ve sonuçları üzerinde özenli ve ayrıntılı bir sorgulama gerçekleştirmemişse, ezberci eğitimi devam ettireceklerdir.

Okul ortamlarında birtakım kurallar mevcuttur, eğitimin bileşenleri olan herkes görünüşte kurallara uygun davranışlar sergilemektedir. Denetleme yoluyla, okullarda yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri kontrol edilmektedir. Ancak normlar, Kuçuradi'nin meslek etikleriyle ilgili görüşlerinde ifade ettiği gibi, kişileri sadece belirli şekilde davranmaya zorlamaktadır, onların etik davranmalarını mümkün kılmamaktadır (2020, s. 104).

Öğretmen eğitim ortamında bulunan baş aktörlerden biridir. Ezberci eğitimin neden olduğu değer harcanmalarının önüne geçmek için, öğretmenlerin felsefî, etik temelli bir insan hakları bilgisine sahip olmaları ve bu bilgilerle öğrencilerini eğitmeleri, onlara da bu bilgileri kavratmaları gerekmektedir. Gerek resmî programda gerekse örtük programda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar önemlidir. Öğrencilerin okulu bitirdikten sonraki yaşamlarında da doğru değerlendirmeler yapabilmeleri, kendileri ve başkalarıyla kurdukları ilişkilerinde Kuçuradi'nin ifadesiyle "değer koruyan eylemler yapma istemesini" oluşturabilmeleri ve böylece insan onuruna aykırı durumların ortaya çıkmasını önlemeleri ancak eğiticilerin eğitimiyle mümkün olabilir (2020, s. 104).

(iii) Türk eğitim sistemi açısından ezberci eğitime neden olan başka bir etken, Cumhuriyetin kuruluşunun üzerinden yüz yıla yakın bir zaman geçmesine rağmen, Osmanlı Dönemi'ne ait geleneksel eğitim anlayışının varlığını sürdürmesidir. Türk eğitim sistemi, yasal zeminde ilerlemeci ve çağdaştır. Ancak uygulamada yer yer

geleneksel okul anlayışı devam etmektedir. Geleneksel okul anlayışında öğretmen bilgi aktarır, öğrenciler pasiftir. Düz anlatım, tekrar etme, ezber yaptırma, yazdırma gibi geleneksel öğretim yöntemleri kullanılır. Öğrenciler pasif kaldığından problem çözme becerilerini geliştiremez.

Geleneksel eğitim anlayışının egemen olduğu Osmanlı Dönemi'nde, yenileşme hareketleriyle başlayan eski ve yeni arasındaki çatışma günümüzde bile devam etmekte, bazı çevrelerce yeniliğe ve gelişmeye karşı direnç gösterilmektedir. Eski ve geleneksel olanın korunmaya değer olduğu düşüncesi hem eğitim içeriği hem de eğitim yöntemi olarak ezberciliğin sürmesine neden olmaktadır. Osmanlı Dönemi'nde öğretimde ezberciliği gösterecek pek çok örnek verilebilir. Sözgelimi, Osmanlı Devleti'nin son döneminde okullarda dil ve ahlâk eğitimi için kullanılan Sünbülzade Vehbi'nin (1718-1809) yazdığı üç kitapta ezbercilik örnekleri bulunmaktadır. Yazarın *Tuhfe-i Vehbi ve Nuhbe-i Vehbi* adlı kitapları, okullarda dil öğretiminde kullanılması için ezberciliğe dayanan ve ezberlenmesi kolay olsun diye nâzım biçiminde yazılan kitaplardır. Bir ahlâk ve davranış kitabı olarak yazılan *Lütfiyye-i Vehbi*'deyse pozitif bilimlere ilişkin olumsuz düşünceler vardır. Bu kitap, içeriğiyle gerileme dönemine ait tutucu bir anlayışı temsil etmektedir (Akyüz, 2018, s. 426).

Nakilci/aktarmacı medrese anlayışını benimseyen geleneksel eğitim anlayışında, eğitim içeriklerinde bulunan bazı bilgilerin –hafızlık eğitiminde olduğu gibi– kelime kelime, satır satır ezberletilmesi söz konusudur. Özellikle hafızlık eğitimi, Müslümanlar arasında dinsel bir eğitim yöntemi olarak benimsenmiştir (Akyüz, 2018, s. 425). Bu durum, aslında geleneksel İslâm anlayışında Kur'an-ı Kerim'in ve hadislerin ezberlenerek zihinde tutulmasının önemli görülmesi ve bunun teşvik edilmesiyle açıklanabilecek bir husustur. Medreselerde sıkça dile getirilen "İlim sadırlardadır, satırlarda değil" sözü bu anlayışı özetlemektedir (Akyüz, 2018, s. 425). Bu sözle, yazılı bilgilerin ancak hafızalarda tutulmasıyla, ezberlenmesiyle ilim haline gelebileceği anlatılmaya çalışılmaktadır.

Yazılı kaynakların bir hayli az olduğu bu dönemde okullaşma ve buna bağlı olarak okur-yazar oranı düşüktür. Ayrıca eğitim materyallerinin az olması, yazının yaygın olarak kullanılamaması ve eğitimin toplumu oluşturan insanların sadece küçük bir kısmına verilmesi de ezberciliği körüklemiştir (Sekin, 2008, s. 213). Medreselerde bilgileri

ezberde tutmanın önemsenmesinin, ezberci yöntemin kullanılmasının ve ezber içeriklerin oluşturulmasının temelinde bu nedenler vardır. İçeriklerin aktarım yöntemiyle kişilere öğretilmesinin uygun olduğu düşüncesi egemendir. Kişiler içeriklerin ne olduğunu, hangi anlama geldiğini bilmeden onları ezberlerler.

Geleneksel toplumlarda geleneksel, dinsel ve ahlâksal değer yargıları en önemli bilgilerdir ve bunların doğruluğundan pek kuşku duyulmaz. Geleneksel toplumlar yeniliğe, değişime açık olmayan kapalı toplumlardır. Varlıklarını devam ettirebilmenin tek yolunu kendi bilgilerini, değer yargılarını, alışkanlıklarını, davranış biçimlerini yeni kuşaklara aktarmak olarak görürler. Bu bilgiler, değer yargıları, alışkanlıklar, davranış biçimleri peşinen doğru kabul edildiğinden herhangi bir eleştiriye ve sorgulamaya tabi tutulmazlar. Eğitimde bu bilgilerin yeni kuşaklara öğretilmesi beklenir (Sekin, 2008, s. 214).

(iv) Günümüzde ezberciliğin devam etmesinin nedenlerinden bir diğeriyse, eğitim paydaşlarının, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin eğitimde sonuca odaklanması, eğitimde başarıyı sınavlarda geçer veya yüksek not almak şeklinde anlaması ve eğitim süresince kişilere kazandırılmaya çalışılan ders kazanımlarının bu nedenle ikinci plâna itilmesidir. Okullarda uygulanan ölçme-değerlendirme biçimlerinin bazı durumlarda ezberciliği teşvik ettiği söylenebilir.

Öğrencinin somut varlık bütününde bulunan olanaklarını geliştirmeye gereksinimi vardır. Eğitim kişilere bilgileri öğretmeyi amaçlar. Kişinin bilişsel becerilerini kullanmasının önünü açacak, ona neden-sonuç, parça-bütün ilişkisi kurduracak, benzerlikleri bulduracak, farklılıkları ayırt ettirecek, okuduğu şeyi anlamasına, analiz etmesine, öğrendiği şeyler hakkında akıl yürütmesine, kavramlar üzerinde düşünmesine olanak sağlayacak bir ölçme-değerlendirme biçimi bilgileri öğretebilir. Kişinin edindiği bilgiler kendisini, çevresini, insanı, toplumu anlamasında, doğru değerlendirmeler yapmasında kullanabileceği, pratikte karşılığı olan, işlevsel bilgiler olmadığında, ezberlenen bilgiler unutulmaktadır. Eğitimle elde edilen bilgiler kullanılmadığında, ölçme-değerlendirme yöntemleri öğrencileri ezberciliğe ittiğinde, öğrencilerin bu bilgilerle gerçek yaşam arasında bağ kurmaları, onları hatırlamaları ve uygulamaları olanaklı görünmemektedir.

(v) Türk eğitim sisteminde ezberciliğe neden olan başka bir etken, yapılan çalışmaların öğrenciler ve öğretmenler tarafından yeterince anlaşılamaması ve bu nedenle benimsenmemesidir. Çalışmalara dair plânlama aşamasında, öğretmenlere yapılan açıklamaların ve yönlendirmelerin yeterli olmaması bu durumun nedeni olabilir. Böyle durumlarda, istenen çalışmalar sadece görünüşte yapılmakta, asıl amaçlananlar gerçekleştirilememektedir.

Türk eğitim sisteminde ezberci eğitimle mücadelede mesafe kat edebilmek için Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da açık bir şekilde ifade edilen demokrasi ve insan hakları bilincinin yerleşmesi için yapılan çalışmalar önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın konuyla ilgili çeşitli çalışmaları bulunmaktadır. Sözgelimi, 1968 yılından 1995 yılına kadar ilköğretim okullarında okutulan Vatandaşlık Bilgisi dersine ait ders programı, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi olarak yeniden yazılmış ve 1996 yılında ilköğretim sekizinci sınıfta okutulmaya başlanmıştır. Ancak 2005 yılında programdan çıkarılmış, ders müfredatındaki konu ve kazanımlar Sosyal Bilgiler ve İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin öğretim müfredatına dâhil edilmiştir. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılından bu yanaysa ilkokul dördüncü sınıfta İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi okutulmaktadır (Erol, 2018, s. 53).

1999-2000 eğitim ve öğretim yılından itibarense, ortaöğretimde Demokrasi ve İnsan Hakları dersi seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. 2004'te Tebliğler Dergisinde yayınlanan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesiyle[8] okullarda demokrasi kültürü oluşturmak için demokrasinin yönetim ve temsil uygulamalarının küçük bir modeli olan *Okul Meclisleri* kurulmuştur. *Okul Meclisleri*, TBMM'nin Millî Eğitim Bakanlığı'yla birlikte yürüttüğü bir uygulamadır. Ancak 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında sonlandırılmıştır.

Aristoteles, övülen huylar olarak tanımladığı erdemlerin düşünce erdemleri ve karakter erdemleri ya da etik erdemler olmak üzere iki tür olduğunu söyler ve düşünce erdemlerini öğretilen, karakter erdemlerini ya da etik erdemleri yapa yapa edinilen erdemler olarak nitelendirir (Kuçuradi, 2020, s. 36). Aristoteles'e göre, erdem insanın bilen yanıyla ilgilidir, rastlantısal değildir, tercihle ilgili bir huydur ve akılla birliktedir.

[8] Bkz. Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi, http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/286.pdf, 18.04.2022.

Okul Meclisi uygulaması –karakter erdemlerinde olduğu gibi– öğrencilerin bilgisel yeteneklerinin geliştirilmesiyle birlikte etik yeteneklerinin geliştirilmesi için ve çeşitli davranışları kazanmalarında etkili olabilir. Öğrenciler ilkokuldan itibaren önce sınıf ortamında sonra okul genelinde uygulamalı olarak, yani yapa yapa demokrasinin ne olduğunu, demokratik seçim kurallarını, birbirlerini dinlemeyi, kendilerini ifade etmeyi, farklılıklara saygı göstermeyi, fikirlerine katılmasalar bile başka kişilere saygı duymayı, bir işin işleyişinde görev ve sorumluluk almayı öğrenebilirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde, demokrasi bilincinin yerleşmesi ve öğrencilerin erken yaşta bu bilince sahip kişiler olarak yetiştirilmeleri için bu ve buna benzer uygulamaların eğitimde kullanılması gerektiği söylenebilir.

(vi) Ezberciliği devam ettiren geleneksel yöntemlerin kullanılmasının bir diğer nedeni yüklü ders içeriklerinin bulunmasıdır. Ders içeriklerinin yüklü olması, öğretmenleri konuları yetiştirme kaygısıyla ezberciliğe itmekte ve konular ayrıntılarına girilmeden parça parça işlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bilgileri bütün içinde ve bilgiler arasındaki bağlantıları görerek öğrenmelerini güçleştirmektedir. Öğrenciler sınıf ortamında pasif kaldıkları ve derse katılamadıkları için anlayamadıkları bilgileri parça parça ezberleyerek öğrenmeye çalışmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nda, özellikle son yirmi yıldır yüklü ders içeriklerinin azaltılmasıyla ilgili bir çalışma başlamış, ders kitapları kitap yazma komisyonlarınca yeniden yazılmaya başlanmıştır. Yeniden yazılan kitaplarda bir taraftan yüklü içerikler azaltılmış, görsel unsurlar arttırılmış, diğer taraftan ders kitaplarında bulunan insan haklarına aykırı, cinsiyetçi, ırkçı söylemler belirlenmeye çalışılmış ve bu söylemlerin ders kitaplarından çıkarılması üzerinde durulmuştur. Bilim ve felsefe temelli olmayan sübjektif bir bakış açısından ve değer yargılarından yola çıkılarak yazılan ders kitapları, insanın değerinde temelini bulan insan haklarının tanınıp korunmasına katkı sağlayamamakta, kişilere doğru değerlendirme yapma olanağı sunamamaktadır. Bu nedenle ezberci eğitimle mücadelede yapılan bu çalışmalar son derece önemlidir. Kitaplarda sadece söylemler değil, görseller de tek tek gözden geçirilmekte, yapılan çalışmalarla toplum genelinde konuyla ilgili farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu konuda sivil toplum kuruluşları yaptıkları çeşitli çalışmalarla katkı sunmaktadır.

Türkiye'de ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmaların en önemlilerinden biri kuşkusuz *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi*'dir. 2001 yılında İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi Başkanlığı'ndan ders kitaplarının taranmasına dair istem gelmesi üzerine, Türkiye Bilimler Akademisi ve Tarih Vakfı ortaklığında, Türkiye İnsan Hakları Vakfı'nın da desteğiyle bu proje başlatılmıştır.[9] Avrupa Komisyonu ve Açık Toplum Enstitüsü'nün malî katkılarıyla 2002 yılında başlatılan projede Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ndeki ölçütlerin esas alınması kabul edilmiştir. Proje kapsamında belirlenen ölçütlerle[10] kendilerine projenin uygulanmasına dair özel eğitim verilen öğretmen, veli, üniversite öğrencisi, farklı meslek gruplarınca birtakım verilere ulaşılmış ve bu veriler uzmanlarca değerlendirilmiştir (Çotuksöken, 2003, s. 9). Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı destekleyici bir tutum sergilemiş, ilköğretim ve ortaöğretimde okutulan yüzdoksan tane ders kitabı insan hakları bakımından taranmıştır. Yaklaşık iki yıl süren çalışmadan sonra proje sonuçları, 2003 yılında Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan ve Orhan Silier'in editörlüğünde *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları* adıyla kitaplaştırılmıştır. Projenin temel amaçları kitabın *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi Tavsiyeler* bölümünde şöyle ifade edilmiştir:

> (…) ders kitapları ve eğitim programı ile ilişkili tüm aktörlerin (karar vericiler, eğitimciler, ders kitabı yazarları ve yayıncıları, veliler) ilgisini bu konuya çekmek;

---

[9] Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun 23 Aralık 1994 tarihli toplantısında aldığı kararla 1995-2004 yılları İnsan Hakları Eğitimi On Yılı ilan edilmiştir. İlân amacını "eğitim, bilgilendirme ve bilgi yayma yoluyla bilgi ve beceriler kazandırmak ve tutum ve davranışlar şekillendirerek evrensel insan hakları kültürünü oluşturmak" olarak açıklayan Birleşmiş Milletler'in bu kararıyla, İnsan Hakları Koordinatör Üst Kurulu tarafından, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi On Yılı süresince danışma organı olarak çalışmak üzere İnsan Hakları Eğitiminin On Yılı Ulusal Komitesi kurulmuştur. Bu komitenin görevi, Birleşmiş Milletler 'in oluşturduğu on yılla ilgili eylem plânının Türkiye'de uygulanabilmesi için ulusal program önerisini hazırlamak ve bu program çerçevesinde yürütülen çalışmaları izleyip değerlendirmektir. Bkz. İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi, *İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı 1998-2007*, Ankara 1999, s. 10, http://wwhr.org/wp-content/uploads/2021/06/IHE-HREP_TR.pdf, 22.04.2022.

[10] Örneğin, ders kitaplarındaki ayırımcılığa dair belirlemeler, projede kullanılan Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler adlı Ek1'in ana başlıklarından ikincisinde bulunan şu ölçütlere göre yapılmıştır: "Ayırımcılık, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, milliyet, köken, siyasal görüş, toplumsal sınıf, kişilerin fiziksel/zihinsel sağlık durumları veya başka açılardan, açık veya örtük olarak ayırımcılık, önyargı, genelleme içeren veya bunu özendiren, buna yol açabilecek; başka insanlara ve gruplara karşı düşmanlık aşılayan/düşmanca duygulara yol açabilen ifadeler. Alışılmış olandan farklı (ve amaçları açısından insan hakları ilklerine ters düşmeyen veya başkalarının haklarını tehdit etmeyen) kişisel ve grupsal tercihlere karşı tahammülsüzlüğü, hoşgörüsüzlüğü içeren ya da teşvik eden ifadeler. Alışılmış olandan farklı grup ve düşüncelerin sırf farklılıklarından dolayı aşağılanması, bu grup ve düşüncelere karşı öğrencide düşmanlık uyandıracak ifadeler. Farklı inançlara, kültürlere, gelenek, örf ve âdetlere dönük incitici ibareler". Ayrıntılı bilgi için bkz. Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları (2003), ed. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan ve Orhan Silier. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s. 326-334.

> ders kitaplarının, insan hakları ve demokrasi kültürünün ana kriterleri çerçevesinde biçim, içerik ve pedagojik yöntemler açısından var olan durumunu saptamak; var olandan yola çıkarak olması gerekene ulaşmak konusunda uygulanabilir somut öneriler geliştirmek (…)[11]

Taranan kitaplarda, ders içeriklerinin ezbere bilgiler, değer yargıları, önyargılar, ayırımcılık içerdiğine dair yapılan saptamalar, Türk eğitim sisteminde ezberci eğitimle ilgili birçok örnek bulunduğunun göstergesidir. Sözgelimi, taranan ilköğretim ders kitaplarından altmışsekizi, lise ders kitaplarından yetmişbeşi "cinsiyet ayırımcı öğeler kapsayan" kitaplar olarak ifade edilmiştir (Tanrıöver, 2003, s. 111). Bir diğer saptama, tarih kitaplarında kitap yazarlarının kişisel yorumlarını, fikirlerini, inançlarını anlatan, ancak doğrulanması veya yanlışlanması olanaklı olmayan, bilimsel temelden yoksun ifadelerin bulunmasıdır (Boztemur, 2003, s. 229). Taranan din kültürü ve ahlâk bilgisi kitaplarında saptanan sorunlardan bazıları, normatif önermelerin (eylem ilkeleri, isteme ilkeleri, davranış kuralları, toplumsal düzen ilkeleri vb.) bilgi önermesi olarak aktarılması, uluslararası insan hakları belgelerine aykırı olması, inanç akidelerinin pozitif önermeler gibi sunulması, dinsel ve geleneksel otoritenin, eleştirel aklın ve özgür iradenin önüne çıkarılmasıdır (Akdağ, 2003, s. 250-251).

Proje kapsamında uluslararası bir sempozyum düzenlenmiş, beş ilde Eğitici Eğitimi Seminerleri verilmiştir. Proje sonunda sunulan tavsiyeler ana hatlarıyla şu şekildedir: Ders kitaplarında essentialist görüşlere –bilimsel irdeleme ve araştırmaya kapalı sistemler olmaları nedeniyle– yer verilmemesi, bunun yerine özellikle tarihsel ve toplumsal konuların birbirleriyle ilgisi bakımından, neden-sonuç ilişkisi kurdurularak toplumsal değişimin kaçınılmaz olduğu da anlatılarak öğrencilere kavratılması; ders kitaplarında doğru olduğu düşünülen bilgilerin verilmesine dayanan didaktik/öğretici bir eğitim anlayışından ve normatif önermelerin gerçekler olarak aktarılmasından uzak durulması; bilgiler aktarılırken bilimsel temeli olmayan ahlâksal, dinsel, duygusal, politik, ideolojik görüşler, temenniler, telkin ve değer yargıları içeren ifadelerin bilimsel bilgilerden açık şekilde ayrılması; ders kitaplarında bulunan bilgilerin öğrenciler açısından erişilebilir, temellendirilmiş ve sınanabilir olması.[12]

---

[11] Bkz. Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi Tavsiyeler, http://www.tuba.gov.tr/files/PDF/insanhaklari.pdf, 27.04.2022.

[12] *Ibid.*

Eğitim sistemlerinde ders kitapları öğrencilere bilgi kazandırmanın en önemli araçlarından birisidir. Ders kitaplarında bulunan bilgilerin ne tür bilgiler olduğu eğitimin sonuçlarını doğrudan etkiler. Bu bilgiler inançlara, dogmalara, ahlâksal değer yargılarına, bir toplulukta doğru kabul edilen çeşitli görüşlere ve ideolojilere dayanabilir. Ya da kitaplar, felsefe ve bilim temelli, gelişmelere, yeniliklere açık, insan onuruna dayanan bilgiler içerebilir. Birinci durumda insan haklarının korunup gözetilmesi pek olanaklı görünmemektedir. Sözgelimi, ders kitapları yazılırken essentialist bir yaklaşım benimsenmiş ve öğrencilere verilecek bilgiler bu yaklaşıma uygun bir biçimde belirlenmişse, eğitimde olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir. Çünkü bu yaklaşımla insanın değişmediği, bilgilerin de değişmeyen ve doğruluğundan kuşku duyulmayan bilgiler olarak kabul edildiği ve bunlardan uzaklaşmanın bir tür yozlaşma, özden uzaklaşma olarak görüldüğü essentialist anlayışlar eğitime etki edecek ve insan hakları bilincinin oluşmasını sekteye uğratacaktır (Çotuksöken, 2003, s. 127). Türk eğitim sisteminde ezberci eğitimi körükleyen essentialist yaklaşımın ders kitaplarından arındırılması sorunun çözümünde önemlidir.

2014 yılında yirmidört ay süreyle Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından ortaklaşa finanse edilen ETCEP *–Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi–* de ezberci eğitimle mücadeleye katkı sağlayabilecek, insan haklarına ilişkin olarak yürütülen çalışmalardan biridir. Bu projeyle Türkiye genelinde seçilen sekiz pilot ildeki kırk okulda öğrenci, öğretmen ve yöneticileri kapsayan çeşitli etkinlikler yapılmış, eğitimler verilmiştir. Projenin amaçları, okullarda toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı araçları geliştirmek, eğitim içeriklerini, ders kitaplarını gözden geçirerek konuyla ilgili öneriler sunmak, eğiticilerin eğitilmesini sağlamak ve toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili olarak toplumda farkındalık oluşturmak şeklinde ifade edilmiştir.[13] Değer yargılarına, dogmalara, inançlara, kültürel yargılara dayanan toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili yapılan bu çalışma ezberci eğitime karşı umut vericidir.

ETCEP, uygulandığı dönem bazı çevreler tarafından –yine ezbere birtakım değerlendirmelerle– eleştiri yağmuruna tutulmuş, Türk toplumunun ahlâksal yapısını bozmaya çalışmakla, öğrencileri cinsiyetsizliğe, eşcinselliğe ve sapkınlığa

[13] Bkz. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi Broşürü, http://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/proje_oykusu-son.pdf, 02.05.2022.

yönlendirmekle suçlanmıştır. Bu durum, tutuculuğun ve değer biçmenin, yani ezberci eğitimin nedenlerinin en belirgin örneklerinden biridir. Bu eleştirileri yapan kişiler de Türk eğitim sistemiyle eğitilmişlerdir. Ancak cinsiyetin kişinin sadece bireysel özelliklerinden biri olduğunu, insan olan, insan onuruna sahip olan her kişinin –cinsiyetten bağımsız olarak– insan haklarını taşıdığını, cinsiyete dayalı ayırımcılığın hak ihlâllerini yarattığını, kişilere bakılırken onların cinsiyetten ayrı –sadece insan olarak varlık koşullarında bulunan olanaklarıyla– değerlendirilmesi gerektiğini bilmemektedirler. Cinsiyete dayalı toplumsal rolleri savunan, bunun çeşitli eşitsizliklere, ayırımcılıklara ve hak ihlâllerine neden olduğunu göremeyen kişilerin bulunması ezberci eğitimle ilgilidir. Onlara öğretilen ezbere bilgilerle konuyu bu şekilde değerlendirmektedirler. Bu kişiler, düşünce ve eylemleriyle diğer kişilerin haklarının ihlâl edilmesine neden olabilirler. Ancak böyle bir anlayışla –ezberci eğitimle– eğitildikleri ve doğru değerlendirme yapma olanağının bilgisine sahip olmadıkları için, kendilerinin de eğitim hakkı ihlâl edilmiştir.

Konu Türk eğitim sistemi açısından değerlendirildiğinde, ezberci eğitimin nedenleri ana hatlarıyla şöyle ifade edilebilir: Eğitimdeki insan görüşü insanı anlamak için yeterli değildir. Toplumda bulunan farklı kişi, topluluk ve kurumların eğitime bakış açıları ve eğitimden beklentileri farklıdır. Eğitimde teori ile pratik arasında tutarsızlık bulunmaktadır. Örtük müfredatın birtakım olumsuz sonuçları ezberci eğitimi körüklemektedir. Eğitimde kurallara uygun davranışlar sergilenmekte, ancak etik davranışları gerçekleştirecek bir eğitim anlayışı uygulanmamaktadır. Geleneksel eğitim anlayışının izlerini eğitim sisteminde gözlemlemek mümkündür. Geleneksel eğitim anlayışı ezberciliğin devam etmesine yol açmaktadır. Eğitimde başarının sonuç odaklı olarak değerlendirilmesi ve ölçme değerlendirmenin bu düşüncelere dayandırılması kişileri ezberciliğe teşvik etmektedir. Ezberci eğitimin en önemli nedenlerinden biri ders kitaplarında ezber içerikler bulunmasıdır. Bazı bölgelerde okulların fiziksel yapısının yetersiz olması, eğitim materyallerinin az olması ve kolay erişilebilir olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ezberciliğe neden olan diğer etkenlerdendir.

4.3. Ezberci Eğitimin Bazı Sonuçları

Eğitim hakkının korunması, sadece toplumdaki kişilerin eğitim görmelerini sağlamak değildir. Eğitim hakkının korunmasında verilen eğitimin nasıl bir eğitim olduğu da önem arz eder. Önceki bölümlerde ortaya konduğu üzere, eğitim hakkı bir insan hakkıdır ve insansal olanakların geliştirilmesi için gerekli olan birtakım koşulların oluşturulmasıyla dolaylı olarak korunur. Dolaylı korunan haklar, bir ülkede yaşayan yurttaşlar için belirlenen sınırlar içinde gerçekleşir. Devlet, kendi içinde bir iç örgütlenmesi olan, kişilerin kurduğu bir kurumdur ve söz konusu örgütlenme kişiler tarafından gerçekleştirilir. Eğitim hakkının korunması bu örgütlenme çerçevesinde devletin eliyle olur.

Eğitim hakkının hukukî güvence altına alınması, eğitim için gereken koşulların oluşturulması, eğiticilerin eğitimi, eğitimin finanse edilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması devletin görevlerindendir. Devlet toplumla ilgili görevlerini kamu kurum ve kuruluşlarında görev ve yetki verdiği kişilerle, kamu görevlileriyle gerçekleştirir. Gerek karar vericiler gerekse verilen kararları uygulayanlar tek tek kişilerdir. Bu kişiler de devletlerin kurduğu eğitim sistemlerinin ürünüdürler ve ezberci eğitimle yetiştiklerinde, ezbere değerlendirmeler yaptıklarında veya doğru değerlendirme yapmanın bilgisine sahip olmadıklarında değer harcanmalarına neden olabilirler.

Yöneten kurum olan devlet, eğitim sistemlerini oluştururken eğitimi bir akültürasyon aracı olarak görür ve eğitimle belli düşünceleri, değer yargılarını kişilere aktarmaya çalışırsa –İkinci Dünya Savaşı öncesinde Almanya ve Japonya örneklerinde olduğu gibi– çok büyük yıkımlar yaşanabilir. İnsan onurunu tanımayan, yayılmacı ve savaşçı içeriklerin bulunduğu bir eğitim diğer ülkelerle savaşlara girişilmesine kadar gidebilir. Bir ülke sınırları içinde ezberci eğitimle verilen ezber bilgiler, o ülkede yaşayan farklı insan topluluklarının kendi aralarında anlaşmazlıklara düşmelerine, çatışmalarına neden olabilir. Ezberci eğitim hoşgörünün ve demokrasinin yerleşmesine olanak vermez. Sonuçta farklılıklara saygı gösterilmeyen, ayırımcılıkların körüklendiği, çeşitli çatışmaların ve anlaşmazlıkların yaşandığı bir dünya ortaya çıkar.

Devletin sorgulamadan itaat eden, buyurulanları yerine getiren yurttaşlar yetiştirmek, toplumda egemen olan değer yargılarını kişilere benimsetmeye çalışmak gibi belli birtakım amaçlar güderek eğitim hakkını koruması mümkün değildir. Bu durum,

insanı bir şeylere ulaşmak için kullanılan bir araç hâline getirir. İnsanın sadece potansiyel işgücü olarak görülmesi de buna benzer bir durumdur. İnsan araç değildir. Yukarıda açıklandığı üzere, eğitimde amacın insanlaşma olarak belirlenmesi insan onuruna uygun bir anlayışı temsil eder.

İnsanın bir ya da birkaç olanağını ön plâna çıkararak eğitim hakkını korumaya çalışmak, onun varlık bütünlüğüne zarar vermek anlamına gelir. Böyle bir durumda insanın biyopsişik varlık bütünlüğünde bulunan yetenekler bir bütün olarak değil, tek yanlı olarak gelişir. Bu durumun yaratabileceği olumsuz sonuçların önüne geçilebilmesi için insanı parçalamadan, bölmeden, onun kendi varlık bütünlüğünde bütün olanaklarını geliştirebileceği bir eğitim anlayışı uygulamak gerekir.

Antropolojik teorilerin ve eğitim yaklaşımlarının ortaya koydukları insan ve eğitim görüşleri, dünya üzerinde farklı zamanlarda çeşitli toplumlarda etkili olmuştur. Toplumsal, ekonomik ve politik birtakım etkenlerle birlikte eğitimi etkileyen bu görüşler, farklı anlayışlara dayanan eğitim sistemlerinin ortaya çıkmasının nedenidir. Ancak insanı soyut, parçalanmış, kendi başarılarından kopmuş bir varlık olarak gören yaklaşımlar insanı anlamakta yetersiz kalmaktadır. Önceki bölümlerde açıklandığı üzere, yirminci yüzyılda ortaya çıkan ve ontolojik temellere dayanan felsefî antropoloji, insanın bir bütün olarak görülmesinin yolunu açmıştır. İnsan ontik bütünlüğü olan bir varlıktır. İnsanın değeri, diğer canlı varlıklar içinde sadece insana ait olan özelliklerden, onun taşıdığı olanaklardan kaynaklanmaktadır (Kuçuradi, 2018a, s. 40). İnsanın değeri her kişide aynı olduğu için ve her kişi doğuştan bu olanakların taşıyıcısı olduğu için bütün insanlar eşittir.

İnsanın somut varlık bütününde bulunan ham biyopsişik yeteneklerin geliştirilmesi insanın plastisitesi olan, eğilip bükülebilen, form kazanan bir varlık olmasıyla ilgilidir. Form kazanma, eğitim, insanın bir olanaklar varlığı olmasına ve insan başarılarına sahip olmasına bağlıdır. İnsandaki ham biyopsişik yeteneklerin, olanakların gerçekleştirilmesini ve geliştirilmesini sağlayabilecek tek şey eğitimdir. Eğitim iki basamaktan oluşur: Çocuğun içine doğduğu tarihsel çevre tarafından pasif olarak eğitildiği birinci basamaktan sonra, belli bir eğitim idesine göre düzenlenmiş ve kişinin kendini bilinçli olarak yetiştirmesini sağlayan ikinci basamak gelir (Mengüşoğlu, 2017, s. 276).

Kişinin bulunduğu tarihsel varlık alanında aileyle başlayan eğitim, sistemli bir şekilde eğitim kurumlarıyla devam eder. Ezberci eğitim kişilere ezber bilgilerle form kazandırmaya çalışır, kişileri odağında insanın olanaklarının olmadığı başka bir amacın aracı hâline getirir. Eğitimde amaçlar oluşturulurken, felsefî antropolojinin sağladığı bilgiler ışığında insanın değerini, onun somut varlık bütününü, olanaklarını, kısaca insanın varlık yapısına ilişkin özelliklerin bilgisini sağlamak amacı konulabilir. İlk olarak eğiticilerin böyle bir eğitimden geçmesi gerekir. Hakların taşıyıcısı olan kişiler böylece insanı, yani kendilerini tanımış olacaklar, eğitirken de bu bilgilerle davranışlarına yön vereceklerdir.

Ezberci eğitimin sonuçları kişi ve toplum bakımından ayrı ayrı değerlendirilebilir. Kişiler üzerinde yarattığı sonuçların başında, insanın değerine ilişkin olanakların ortaya çıkarılarak geliştirilip gerçekleştirilmesine olanak sağlamaması nedeniyle değer harcanmalarına neden olması gelir. İnsansal olanakların gerçekleştirilmesini, geliştirilmesini engelleyen her koşul ya da durum, ilgili olduğu insan hakkını ihlâl eder.

İnsan bilen bir varlıktır. İnsana bilgi ve bilgi olmayan arasındaki farkı nasıl göreceğinin öğretilmesi eğitim amaçlarına dâhil edilebilir. İnsan aynı zamanda eylemde bulunan, değer duygusuna sahip olan, tavır takınan, öngörüde bulunabilen, isteyen, özgür, tarihsel, ideleştiren, kendisini bir şeye adayan, çalışan, eğiten ve eğitilen, devlet kuran, inanan, sanatı yaratan, konuşan ve biyopsişik bir bütünlüğü olan bir varlıktır (Mengüşoğlu, 2017, s. 20). Kişi, hiçbir şeyin durağan olmadığı, doğadan topluma, ekonomiden politikaya her şeyin sürekli bir hareketlilik ve değişim içinde olduğu dünyada yaşamını sürdürürken, çeşitli durumlarla karşılaşır ve bu durumlara ilişkin değerlendirmeler yaparak eylemlerini gerçekleştirir. Bu nedenle kişinin hazır bilgiyi sadece pasif alıcı olarak alması yeterli değildir. Kişilerin, taşıdıkları özelliklere, gereksinim duydukları şeylere göre belirlenecek bir eğitimle, karşılaştığı her yeni durumu değerlendirebilecek, problemleri çözebilecek bilgileri kazanması gerekir. Varlık koşullarında bulunan olanaklarının açığa çıkarılarak gerçekleştirilememesi, kişinin eylemlerini, yaşamını, başka kişilerle girdiği ilişkileri etkiler.

Yaşam içinde sayısız durumlarla karşı karşıya kalan kişinin gerçekleştirdiği eylemleri bir düzene koymak, onları plânlı bir hale getirmek, düzenlemek, onlarla ilgili kararlar verebilmek için değer duygusunun gelişmiş olması ve eylemlerini bu değer

duygusunun belirlemesi gerekir (Mengüşoğlu, 2017, s. 152). Değer duygusunun gelişmesi kişilere erken yaşlarda verilecek bilgisel temelli bir etik eğitimle olanaklı olur. İnsan fenomenleri iç içe geçmiş durumdadır, bir bütün içinde hepsinin birbirleriyle bağlantısı vardır. İnsanın bütün yapıp etmeleri değer duygusuyla bağlantılıdır.

Kişiler doğdukları andan itibaren kendilerini –diğer kişilerle kuşatılmış bir şekilde– bir toplumsal düzen içinde, tarihsel varlık alanında bulurlar. Yaşamları boyunca diğer kişilerle çeşitli türde ilişkiler kurarlar. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde ifade edildiği gibi, insan hakları sadece muamele görmeyle ilgili değil, aynı zamanda muamele etmeyle de ilgili ilkelerdir. Her kişi kendi eylemleriyle insan onurunu koruyabilir veya ona zarar verebilir. Ezbere bilgilerin olduğu değil, etik felsefî bilgilerin olduğu bir eğitim sistemi kişilerde değer duygusunun yerleşmesine, gelişmesine katkı sağlayabilir. Böylece kişiler doğru değerlendirmeye dayanan muamelelerde bulunabilir hâle gelebilir.

Kişi, eylemlerini gerçekleştirirken, tavır takınırken, değerlendirmeler yaparken, değer duygusunu oluştururken, tarihsel varlık alanına sanat, felsefe, bilim yaparak katılırken, çalışırken, üretirken, diğer insanları eğitirken, kısaca insanlaşırken bilgiden hareket eder.

> Bilgi, insan için bütün alanları ve dallarıyla insanı insan yapan, onun var olmasını, yaşamasını sağlayan her şeyi başarmaktadır. Bundan dolayı bilgi, insanın varlık-temelinde, varlık yapısında yeri olan bir alandır; bunun için de antropoloji bilgiyi insanın en önemli varlık-koşulları arasında görür (Mengüşoğlu, 2017, s. 100).

Mevcut eğitim sistemlerinin çoğunda temel amaç, kişilere bilgi aktarmak ve böylece onlara çeşitli davranışlar kazandırmaktır. Eğitim süresince kişilere verilen bilgilerin türü, içeriği, veriliş şekli ve amacı kişilerin davranışları üzerinde belirleyicidir. Kişiler eğitimle bir şeyleri öğrenebilirler, bilmedikleri şeyleri fark edebilirler, olanaklarını gerçekleştirebilirler ya da ezberci eğitimde olduğu gibi, ezber şeyleri öğrenerek bildiklerini sanabilir ve –bilmedikleri halde bildiklerinden emin olduklarından– yeni bir öğrenmeye kapı aralayamaz, herhangi bir araştırmaya girişemezler. Ezberci eğitim bu bakımdan kişinin kanaat edinme hakkının da ihlâlidir. Kişilere ezber bilgiler öğretildiğinde, onlarla doğru bilgiye ulaşma ve kendi kanaatlerini oluşturabilme olanağı ortadan kalkar. Kişilerin sahip oldukları düşünceler ve taşıdıkları kanaatler onların eylemlerini belirler. İnsan tavır takınan bir varlıktır, ancak ezberci eğitimle verilen ezber bilgiler kişilerin düşünme becerilerinin gelişmesinin, kanaatlerini

doğru bir şekilde oluşturabilmelerinin ve doğru tavırları takınmalarının önünü kapatmış olur.

Birçok kişi, eğitim sistemleriyle aktarılmaya çalışılan birtakım ezber bilgilerin doğrulukları ya da yanlışlıkları üzerinde düşünmez. Ezber içeriklerin verilme şekli de ezberciliğe dayandığından ve bu içerikler genellikle bir otorite tarafından sağlandığından, bu kişilerce mutlak doğru olarak kabul edilir. Bunlar tavır takınmada, değer duygusunun oluşmasında, bir konuyla ilgili kanaat edinmede, değerlendirme yapmada, davranışları gerçekleştirmede kullanıldığından kişi ve sürdürdüğü yaşam üzerinde etkili olur. Bir topluluğa ait değer yargıları, eleştiriye kapalı dogmalar, insan haklarına aykırı olan ayırımcılık içeren ifadeler, birtakım önyargılar, koşullanmalar ezberci eğitimle verildiğinde kişi bunların doğruluğundan emindir.

Değer yargılarına, ideolojilere, essentialist açıklamalara sıkı sıkıya bağlanmanın, mevcut durumu korumaya çalışmanın ve gerçekleşen yenilikleri, gelişmeleri bozulma veya yozlaşma olarak görerek karşı çıkmanın, farklılıklara hoşgörü göstermemenin temelinde ezberci eğitimle yetişen kişilerin bu tavırları –bilmedikleri halde bildiklerini sanmaları– vardır. Bilmediğinin farkında olan bir kişiye bir şeyler öğretmek, bilmediği halde bildiğinden emin olan bir kişiye bulunduğu durumu göstermek ve anlamasını/öğrenmesini sağlamaya çalışmaktan daha kolaydır. Birinci durumdan farklı olarak ikinci durumda ilk önce önyargıların, koşullanmaların, doğru değerlendirmelere dayanmayan tavırların ve davranışların bertaraf edilmesine ihtiyaç vardır.

İnsan yapıp-eden bir varlıktır, ancak ezberci eğitim, bilgi yanlışlarından dolayı onun bu yapıp etmelerini düzene koymasına, karşılaştığı durumlarda ilgili doğru davranışları sergilemesine müsaade etmez. İnsan değerlerin sesini duyan bir varlıktır ama ezberci eğitim değer yargılarından yola çıktığı için kişilerde değer duygusunun oluşmasına katkı sağlayamaz, kişilere ne kendilerini ne başkalarını ne de olayları, durumları, kendilerinin dışında kalan dünyayı doğru değerlendirme olanağı sunamaz. Ezber bilgiler hazır reçeteler olduğu için, kişilere her durumu kendi koşulları içinde görme veya gösterme olanağı veremez. İnsan önceden gören, önceden belirleyen bir varlıktır, yaşamını plânlamaya, onunla ilgili amaçlar oluşturmaya çalışır, yapıp-etmelerini öngörülerine dayandırır (Mengüşoğlu, 2017, s.185). Ancak ezberci eğitimde

onun öngörüde bulunması için gereken doğru bilgiler verilmediğinden, bunu doğru bir şekilde gerçekleştiremez.

İnsan kültürel bir varlıktır. Kültürün tekil ve çoğul olmak üzere iki anlamı vardır. Çoğul anlamda kültür kavramı –Avrupa kültürü, Çin kültürü gibi– belirli tarihsel kültürleri anlatmak için kullanılır. Tekil anlamda kültürünse kişilere insan olarak olanaklarını geliştirebilmeyi sağlayan etkinliklerin tümü –sanat, felsefe yapma ve bu yapılanlardan yararlanma– olduğu söylenebilir (Kuçuradi, 2019, s. 43).

İnsanın felsefe yapması, sanat eserleri yaratması, bilim ve tekniği geliştirmesi de onun olanaklarındandır. Bu olanaklar gerçekleştiğinde, değerler ortaya çıkar. Ancak kişilerin ezberci eğitimle felsefî sorgulamalar yapması, özgün sanat eserleri ortaya koyması, bilim ve tekniği geliştirmesi mümkün değildir. Çünkü insan başarılarını gerçekleştirmek için özgür ve tekil anlamda kültüre imkân veren ortamların düzenlenmesi gerekir. Doğrulanması mümkün olmayan bilgiler, değer yargıları, dogmalar, essentialist açıklamalar kişileri özgürleştirmez. Aksine zihinlerinin söz konusu bilgilerle bulanmasına, gerçeği görememelerine neden olur.

***

İnsanın değerini/onurunu temele koyan bir eğitim görüşü insanların insanlaşmasını sağlayabilir. Bununla kastedilen şudur: Eğitim sadece kişilerin bilgisel yeteneklerinin geliştirilmesiyle ilgili değildir, kişilere birtakım bilgileri vermekle eğitim hakkı korunmuş olmaz. Bu hakkın korunabilmesi için eğitimin temel amaçları arasına insanın etik yeteneklerini geliştirmek amacı da dâhil edilebilir. Antik Yunan toplumunda eğitimle ilgili kullanılan iki kavram olan "*tekhne*" ve "*paideia*" kavramları arasındaki fark konuyu değerlendirmek açısından faydalı olabilir. *"Tekhne"* kavramı kişilere pratik sanatlar ve yaşam becerilerine dair belirli bir yetenek, belirli bir teknik ve ustalık kazandırmak için uygulanan eğitim anlayışıdır (Coşkun-Özüaydın, 2021, s. 118). Burada teknik beceri gerektiren bir işin –mimarlık gibi– öğrenilmesi söz konusudur. *"Paideia"* kavramıyla amaçlanan eğitim anlayışıysa bundan farklıdır:

> Paideia anlamında eğitim, çocuğa kendi kişiliğini kazandırmanın, kendi yaşam amacını bulmasına yardımcı olmanın ve onu hayatı kendi karakterine en uygun şekilde yaşaması için yetiştirmenin yanı sıra erdemli bir insan olmasına da yardımcı olur. Erdem *paideia*nın en son ve en önemli aracıdır (Coşkun-Özüaydın, 2021, s. 119).

Bu eğitim anlayışı, Kuçuradi'nin kişinin düşünsel ve bilgisel yetenekleriyle birlikte etik yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olacak, eğitilenin, bilmek istediğini nesneleştirmesini ve kendi gözleriyle görerek, sonuca kendisi ulaşarak bilmesini sağlayacak eğitim olarak ifade ettiği anlayıştır. Kuçuradi'ye göre, böyle bir eğitim Sokrates'in sorular sorarak uğraştırma (paideuein) eğitim metoduyla –kişiler eğitilirken eğitenden doğrudan bilgi aktarılmadan, sadece nereye bakacağını göstererek– bilmek ve öğrenmek istediği şeye ulaşmasını sağlamakla gerçekleşebilir (2007, s. 17-18).

Eğitimin sadece örgün olarak yapılan zamanlarla sınırlı kalmaması ve kişilerin yaşamları boyunca bir öğretmene gereksinim duymayacak şekilde kendilerini eğitmeleri, böylece insansal olanaklarını gerçekleştirmeleri, geliştirmeleri ancak böyle bir eğitim anlayışıyla mümkün olabilir.

Edgar Morin, UNESCO'nun isteği üzerine yazdığı *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi* adlı yapıtında, eğitimde temele alınması gerektiğini düşündüğü önerilerini sıralar. Ona göre, her bilgi zihinsel hatalar, düşünsel hatalar, aklın hataları, paradigmatik körleşmeler nedeniyle kendi içinde hata ve yanılsama içerir ve eğitim bu durumu göğüslemelidir (Morin, 2013, s. 1). Morin, bilgilerin parçalara ayrılmasının ve bölümlenmesinin körlüklere neden olduğunu, bunu aşmak için ayıran ve indirgeyen bir düşünceyi, ayırdeden ve bağlayan bir düşünceyle değiştirmek gerektiğini ifade eder (2013, s. 24). Ayrıca farklı disiplinlerce ele alınan insanın çok yönlü olduğunu ve insan doğasının karmaşık birliğinin bir bütün içinde ele alınması gerekliliğinin üzerinde durur (Morin, 2013, s. 37).

Morin, bütün insanların kader ortaklığı içinde birbirlerine bağlı oldukları belirlemesini yapar. Yapılması gereken "(…) yeryüzü-gezegeninin insanları olarak varolmayı, paylaşmayı, iletişimde bulunmayı, düşünce ve duygu ortaklığı kurmayı öğrenmektir" (Morin, 2013, s. 50). Ona göre, anlamanın iki derecesi –düşünsel, zihinsel ya da nesnel anlama derecesi ile özneler arası insanî anlama derecesi– vardır ve insan iletişiminin hem amacı hem de aracı olan karşılıklı anlama olmadan bireylerin veya ulusların kültürlerarası ilişkilerde ilerlemesi mümkün değildir (Morin, 2013, s. 66, 75). Morin, insan cinsindeki her gelişmenin, bireysel özerkliklerin, ortak katılımların ve insan türüne aidiyet duygusunun birlikte gelişmesi demek olduğunu, birey, tür ve toplum

döngüsünden insan cinsinin etiğinin –antropo-etiğin–, insan bilincinin ve insana özgü aklın doğduğunu söyler (2013, s. 78).

Morin'in eğitimle ilgili bu düşünceleri felsefî antropolojinin insan görüşüyle benzerdir. Kitabın Türkçe çevirisinin sunuş yazısını yazan Kuçuradi, Morin'in eğitime dair önerilerini bütünleştiren bir öneri ekler: değerlendirme eğitimi.

> Bu eğitim, değerlendirme alıştırmaları yaptırarak, bir kişinin bir eylemini, bir olayı, bir durumu, bir bilgiyi, bir düşünceyi, bir normu, bir teoriyi, bir dünya görüşünü, bir bilim yapıtını, bir sanat yapıtını, bir edebiyat yapıtını… *ezbere değerlendirme*nin ne olduğunu ve bunları *doğru değerlendirebilme*nin yolunu –bu değerlendirme tarzları arasındaki farkı– göstermeyi amaçlayan bir eğitimdir. Bu eğitimle kişiler, günlük yaşamlarında ve meslek yaşamlarında adım başı kendi adlarına yapmak zorunda oldukları değerlendirmeleri, olabildiğince doğru yapmaya çalışabilirler ve bu değerlendirmelere dayanarak eylemde bulunabilirler (Kuçuradi, 2013, s. xii).

Kuçuradi, insanın bir olanağı olarak gördüğü değerlendirme fenomeninin ezbere değerlendirmeler –değer biçme ve değer atfetme– olarak gerçekleşmemesi için değerlendirme eğitiminin önemi üzerinde durur (2018b, s. 261). Ezbere değerlendirmelerde kişiler değerlendirdikleri şeyin ne olduğunu göremez, onun bilgisine ulaşamazlar. Oysa doğru değerlendirmede kişiler bilinçli bir şekilde, doğru olanı yapmak düşüncesiyle, değerlendirilenin bilgisine/doğru bilgisine ulaşmaya çalışırlar. Sonuçta yanlış bir değerlendirme ortaya çıksa bile, bu durum ezbere değerlendirmelerden yeğdir. Kişinin kendisini, eylemlerini, başka kişileri, olayları, durumları değerlendirirken neyin ezbere neyin doğru değerlendirme olduğunu ona gösterecek eğitim, kuşkusuz kişinin yaşamında yol gösterici olacaktır.

Kuçuradi, özgürlük kavramını da bu bağlamda değerlendirir. Ona göre, insanın değerinde bulunan olanaklardan biri olan özgürlük, yani insanın özgür olabilmesi kişiler tarafından yaşarken gerçekleştiğinde bir kişi özelliği olarak, etik özgürlük olarak karşımıza çıkar (Kuçuradi, 2019, s. 7). Özgür kişi, doğru değerlendirmeler yapabilen, eylemlerini doğru değerlendirmelerden yola çıkarak değer bilgisiyle gerçekleştirirken çeşitli durumlarda değer koruyan ya da en az değer harcayan kişidir. Özgür kişiler ezberci eğitimle yetişemez. Kuçuradi, özgür kişilerin yetişmesi için etik özgürlüğün ne olduğunun bilinmesi ve bu bilginin eğitim programlarının ana amaçlarının arasına konarak, eğitim programlarının içeriğinin ve yönteminin bu amaca göre belirlenmesi gerektiğini söyler (2019, s. 12).

Sonuç olarak, insan hakları insanın değerinde bulunan olanakların geliştirilme istemleriyse ve bu istemlerin karşılık bulması insan haklarının tanınıp korunması anlamına geliyorsa, tam tersi bir durum –yani olanakların açığa çıkarılarak gerçekleştirilememesi, geliştirilememesi durumu– insan haklarının ihlâl edilmesi anlamına gelir. İnsanın varlık bütünlüğünde bulunan ham biyopsişik yeteneklerin gelişmesi eğitime bağlıdır. Ezberci eğitim bunu sağlayamadığından, eğitim hakkı ve dolayısıyla diğer haklar korunamamış olur. Ezberci eğitimin en önemli sonucu bu durumdur.

BÖLÜM 5. SONUÇ

Bu çalışmada, eğitim hakkının ne olduğu, nasıl bir hak olduğu ve neyi talep ettiği insanın varlık koşullarıyla bağlantısı göz önünde bulundurularak açıklanmaya çalışılmış, ezberci eğitimin nasıl bir eğitim olduğu, nedenleri ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Ezberci eğitimin, dünyada ve Türkiye'de belli dönemlerde –eğitim sistemlerinde benimsenmiş eğitim yaklaşımları çerçevesinde– nasıl bir eğitim anlayışını yansıttığı çeşitli örnekler üzerinden anlatılmıştır. Örnekler irdelenirken, eğitim içerikleri, eğitimde belirlenen amaçlar ve çeşitli eğitim uygulamalarından hareket edilmiştir. Ayrıca, ezberci eğitim ve eğitim hakkı arasında nasıl bir ilişki olduğu, ezberci eğitimin neden eğitim hakkını ihlâl ettiği ve eğitim hakkını ihlâl etmeyen bir eğitimin nasıl bir eğitim olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Eğitim hakkı, diğer insan hakları gibi temelini insanın varlık yapısında bulan bir haktır. İnsan haklarının kavramsal içeriğini oluşturmak için yirminci yüzyılda ortaya çıkan ve felsefenin insan üzerine yoğunlaşan bir alanı olan felsefî antropolojinin insan görüşü önem arz etmektedir. Felsefî antropolojinin önemli temsilcisi Mengüşoğlu, bütün insanlarda ortak olan fenomenlerden, insanın varlık koşullarından yola çıkarak açıklar (2017, s. 19). Mengüşoğlu'nun ontolojik temellere dayanan antropoloji anlayışında, insan fenomenleri ve insan başarıları insanın biyopsişik varlık bütünlüğünde bulunurlar. İnsanın ontik bütünlüğünün bilgisini, bilimdeki gelişmelerin, kalıtım biyolojisinin ulaştığı sonuçların bize verdiğini söyleyen Mengüşoğlu'na göre, insanın varlık yapısında bulunan olanaklar fenomenler olarak görünür hâle gelirler, fenomenlerin arasında bir hiyerarşi yoktur ve bir bütünlük içinde birbirlerini tamamlarlar (2017, s. 349). Söz konusu olanakların ortaya çıkarılarak gerçekleştirilmesi, insanın eğiten ve eğitilen bir varlık olmasıyla ilgilidir. Bu olanaklar eğitimle gerçekleşir.

Felsefî antropolojinin insan görüşüyle, insanın varlık yapısının insan türünün her bir üyesinde aynı olduğu, bu nedenle insanların birbirleriyle eşit olduğu düşüncesi temellendirilmiş olur. İnsan hakları kavramı, insanın değeri veya insan onuru kavramlarıyla açıklanabilir. İnsanın değeri, tür olarak sadece insanda, insanın varlık yapısında bulunan olanakları anlatmak için Kuçuradi'nin kullandığı bir kavramdır (2018b, s. 2). İnsanın değeri bütün insanları eşit kılar.

Biyopsişik bir bütünlüğü olan insanın yapıp-eden, bilen, konuşan, çalışan, özgür, değerlendirmeler yapan, değer duygusuna sahip, insan başarılarının yaratıcısı, tavır takınan, ideleştiren, isteyen, devlet kuran, inanan, öngörüde bulunabilen bir varlık olması insanın değerinde olan, tür olarak sadece insana ait olanaklardır (Mengüşoğlu, 2017, s. 20). Bu olanaklara tek tek bakıldığında hepsi bir bütün içinde, bütünün parçaları olarak vardır. Onları birbirlerinden bağımsız düşünmek ve ayırmak mümkün değildir.

İnsanın biyopsişik yapısında bulunan olanaklarını gerçekleştirme istemleri insan hakları kavramını doğurur. Bu gerçekleştirme istemleri bazı durumlarda dokunulmamasıyla –yaşama hakkında, düşünce ve ifade özgürlüğünde olduğu gibi– doğrudan, bazı durumlardaysa kamu kurum ve kuruluşlarının gerçekleştirdikleri hizmetlerle –sağlık ve eğitim hakkında olduğu gibi– dolaylı yollardan korunurlar (Kuçuradi, 2016b, s.76). Eğitim hakkı, eğiten ve eğitilen bir varlık olan insanın varlık yapısında bulunan olanakları gerçekleştirmesi için dolaylı korunan haklardandır.

İnsan dünyaya geldiğinde bakıma ve korunmaya gereksinim duyar. İnsan, hayvanların varlıklarını sürdürdükleri doğal çevreden ayrı olan, insanla birlikte varlık bulan ve insan başarılarının oluşturduğu tarihsel varlık alanına katılır. Scheler'in kullandığı bir kavram olan plastisite, insanın eğilip bükülen, form kazanan, yani eğiten ve eğitilen bir varlık olduğunu anlatmaktadır (Mengüşoğlu, 2017, s. 272). Tarihsel varlık alanına katılan kişi, diğer kişiler tarafından belli bir amaca göre eğitilir. Eğitim ailede başlar, eğitim sistemleriyle devam eder.

Eğitim hakkının talep ettiği şey, kişilerin ontik bütünlüğünde bulunan olanakların açığa çıkarılması, gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesidir. Eğitim hakkı korunduğunda kişinin diğer olanaklarını gerçekleştirme istemleri de karşılanmış olur. Çeşitli nedenlerle bu hak korunamadığında kişinin/kişilerin eğitim hakkı ihlâl edilmiş olur. Ezberci eğitim de bu bakımdan eğitim hakkını ihlâl eder.

Ezberci eğitim, geçmişte veya günümüzde bazı ülkelerdeki eğitim sistemlerinde bulunan ders içeriklerinin, eğitim yöntemlerinin ve uygulamaların ezberciliğe dayalı olması anlamına gelir. Ezberlemekle öğrenilecek bazı bilgilerin öğretilmesi, yani yöntem olarak ezbercilikle karıştırılmaması gereken ezberci eğitimde, çeşitli amaçlar güdülerek ezber içerikler kişilere aktarılır. Söz konusu ezber içerikler bir toplumun veya bir topluluğun değer yargılarıyla, kültürel normlarıyla, inançlarıyla ilgili olabilir. Veya ezber

içeriklerin bulunduğu eğitim sistemleri, eğitimi bir akültürasyon aracı olarak kullanabilir, ideolojik düşünceleri, ırkçılık, militarizm, yayılmacılık gibi insan onuruna uygun olmayan anlayışları kişilere dayatabilir. Ezberci eğitimde, ideolojik bir bakış açısından yola çıkılarak oluşturulmuş bir insan görüşü, hedeflenen insan tipine uygun kişileri yetiştirmek için eğitim içeriklerine ve eğitimin amaçlarına dâhil edilebilir.

Çeşitli dönemlerde benimsenen bazı eğitim anlayışlarının insana bakışları ve eğitim görüşleri eğitim sistemlerinin oluşmasında ve işleyişinde etkili olmuştur. Eğitimde insana ilişkin görüş tarzı ve bu görüş tarzıyla oluşturulan eğitim amaçları önemlidir. Eğitim sistemlerinde, eğitimin odak noktasına insanın kendisi konabilir ya da insanı araç hâline getiren başka birtakım amaçlar belirlenebilir. Tarihte pek çok örneği bulunan savaşçı bir ulus yaratmak amacı, ikinci türden bir amaçtır.

Sözgelimi, milliyetçi ve militarist ögelerin bulunduğu okul programlarının uzun yıllar boyunca uygulandığı Japonya'da kişiler, büyük insanlık suçlarının işlendiği –İkinci Dünya Savaşı da dâhil olmak üzere– çeşitli savaşlara sürüklenmiştir. Benzer şekilde, Almanya'da nasyonal sosyalizmin başa geldiği 1933 yılından büyük bir mağlubiyetle teslim olduğu 1945 yılına dek, devletin en önemli görevinin üstün ırk olarak görülen Kuzey Aryan ırkının korunması olduğu düşüncesi, kişilere eğitim sistemiyle ve çeşitli propaganda yöntemleriyle verilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde, Almanya'da milliyetçi, sosyalist, antisemitist düşüncelere dayanan bir ulusal kimlik oluşturmak, eğitimin en önemli amacı olarak benimsenmiştir. Ancak, İkinci Dünya Savaşı sonrası her iki ülkede de yaşanan sorunların, büyük yıkımların eğitim sistemleriyle bağlantılı olduğu düşüncesi egemen olmuş, bu düşünceden hareketle eğitim anlayışlarını değiştirme yoluna gidilmiştir.

Ezberci eğitimin, Japonya ve Almanya örneklerindeki kadar çarpıcı olmamakla birlikte Cumhuriyet Dönemi Türk eğitim sistemlerinde de zaman zaman yer ettiği söylenebilir. Türk eğitim sistemiyle ilgili çalışmalar henüz Cumhuriyetin kurulmadığı 1920 yılına kadar uzanmaktadır. Yüz yıldan daha fazla bir zaman önce, ilerlemeci birtakım amaçlarla –ilerleyen zamanlarda yabancı uzmanların görüşlerine de başvurularak– eğitimin iyileştirilmesi, yaygınlaştırılması, fizikî koşulların düzenlenmesi, eğiticilerin eğitimi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitim materyallerine ulaşımın kolaylaştırılması konularında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Türk eğitim sisteminde resmî

amaçların insan haklarını korumaya yönelik olduğu söylenebilir. Ancak uygulamada, Osmanlı Dönemi'nden kalma geleneksel alışkanlıkların, çeşitli eğitim yaklaşımlarının, uygulamaların ve ölçme değerlendirme biçimlerinin, eğitim ortamlarıyla, öğretmenlerin benimsedikleri rollerle, ezberci yöntemlerle ve ezberci içeriklerle devam ettirildiği gözlenebilir.

Türk eğitim sistemindeki ezberci eğitim içerikleri, kişileri çeşitli ayırımcılıklara, değer harcamalarına sürükleyebilir. Son yirmi yılda okullarda okutulan ders kitaplarının insan hakları bakımından incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalarla, ders içeriklerinde ve aynı zamanda ders kitaplarındaki görsellerde azımsanmayacak derecede insan haklarına aykırı unsurlar bulunduğunu saptanmıştır. Sözgelimi, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi* kapsamında yapılan tarama sonucunda, taranan yüzdoksan kitaptan, ilköğretimde altmışsekizi, lisede yetmişbeşi "cinsiyet ayırımcı öğeler kapsayan" kitaplar olarak değerlendirilmiştir (Tanrıöver, 2003, s. 111). Doğrulanması mümkün olmayan, sadece doğru olduğu düşünülen önermelerin, değer yargılarının, politik, ideolojik görüşlerin, birtakım telkinlerin öğrencilere gerçekler olarak aktarılması, bilimsel bilgi ile bilimsel bilgi olmayan arasındaki farkın gösterilmemesi, konuların birbiriyle bağlantısının koparılarak neden-sonuç içinde verilmemesi, kişilerde merak duygusu oluşturmadan kişilerin sadece verilenleri almasının beklenmesi, eğitimin bir nevi aktarma yöntemi olarak düşünülmesi ezberci eğitimi işaret eden bulgulardandır.

Ezberci eğitim, taşıdığı özellikler bakımından essentialist ve perennialist eğitim anlayışlarıyla bazı noktalarda örtüşmektedir. Sözgelimi, eğitimde bireysel özelliklerin geliştirilmesini savunan progressivismin karşısında olan essentialismde, kesin doğru olarak kabul edilen bilgilerin yeni nesillere aktarılması ve bu bilgilerin bireysel deneyimlerden üstün olduğu düşüncesi, bireyin ikinci plâna atılmasına neden olmaktadır. Oysa eğitimin merkezinde bizzat kişi vardır. Ayrıca essentialist birtakım düşüncelerle insanı bir bütün olarak değil de, onun bir ya da birkaç özelliğini ön plâna çıkararak eğitmek, insanı değişmeyen nitelik veya niteliklerin toplamı olarak görmek insanın ontik bütünlüğünü parçaladığından ayırımcılığa, değer harcanmalarına neden olabilir. Perennialism anlayışı da insanın değişmez bir doğasının olduğunu söyleyerek insanın rasyonel bir varlık olduğunu savunan geleneksel bir anlayışı temsil eder. Bu anlayışta eğitimin görevi insan aklını geliştirmektir. Buna göre, eğitimde amaç doğru bilginin kişilere verilmesidir, doğru bilgi evrensel bilgidir ve bu yüzden eğitim de evrensel ve

değişmez olmalıdır. Bu anlayış da insanı sabit, değişmez bir varlık olarak gördüğünden, insanın değerine uygun olmayan bir anlayış olarak nitelendirilebilir.

Eğitim hakkının korunması demek, kişileri sadece eğitime dâhil etmek demek değildir. Ezberci eğitimde kişi eğitim hakkını kullanır, ancak ezberci eğitim, insan değerine uygun bir anlayışı taşımadığından kişinin eğitim hakkını koruyamaz. Eğitim hakkı, kişinin varlık bütününde bulunan ham biyopsişik yetenekleri, olanakları –bilmesi, değerlendirmeler yapması, değer duygusuna sahip olması, tavır takınması, insan başarılarının yaratıcısı olması gibi– gerçekleştirme istemlerinin karşılanması demektir. Ezberci eğitimde doğru değerlendirme yerine ezbere değerlendirmeler öğretildiğinde kişinin doğru bilgiye ulaşma ihtimâli ortadan kalkar. Ezberci eğitim tutuculuğa, hoşgörüsüzlüğe, ayırımcılığa neden olabilir. Hayâl gücünün zenginleşmesini sağlayamadığından, yaratıcılığı yok ettiğinden sanatı, felsefeyi ve diğer insan başarılarını yoksullaştırabilir.

Değerlendirme tarzlarını ezbere değerlendirmeler –değer biçme ve değer atfetme– ve doğru-yanlış değerlendirmeler olarak sınıflandıran Kuçuradi'ye göre, insanın değerinde bulunan olanaklardan biri olan özgürlük, kişiler tarafından yaşarken gerçekleştiğinde kişi özelliği olarak, etik özgürlük olarak karşımıza çıkar (2019, s. 7). Özgür kişi, doğru değerlendirmeler yapabilen kişi demektir. Özgür kişiler ezber içeriklerle, değer yargılarıyla, önyargılarla, koşullanmalarla, doğrulanması mümkün olmayan birtakım düşüncelerle yetiştirilemez. Değerlendirme eğitimi bu bakımdan önemlidir.

Yaşam içinde sonsuz durumlarla karşılaşan, kendini, olayları, kişileri, durumları değerlendirmeden yaşayamayan kişi, ezbere değerlendirmelerle davranışlarına yön vermeye çalıştığında insan onurunu koruyamaz, değer organını geliştiremez. Bu hem kişinin kendisiyle hesaplaşmasında hem kendi dışında bulunanları değerlendirmesinde etkisi olan bir şeydir. Böyle durumlarda kişi, insan onurunu korumuş olsa bile ortaya çıkan durum bir rastlantıdan ibaret olur. Çünkü ezbere değerlendirmeler kişilere doğru değerlendirme yapabilmeleri için gereken bilgiyi vermekten uzaktır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin birinci maddesinde insan hakları, kişilerin muamele görmeleriyle birlikte başkalarına muamele etme ilkeleri olarak açıklanır. Her eylemin bir faili vardır ve insan haklarına ilişkin eylemler edilgen değildir. Kişiler

yaptıkları değerlendirmelerle, aldıkları kararlarla, gerçekleştirdikleri davranışlarla insan haklarını koruyabilirler ya da tam tersi durumların yaşanmasına neden olabilirler. Ezberci eğitim kişilere doğru değerlendirme yapmanın bilgisini vermediğinden eğitim hakkının ihlâl edilmesi anlamına gelir. Ezberci eğitim, bir yandan insanın varlık yapısında bulunan olanakların, insan onuruna uygun, doğru bir şekilde gerçekleşmesine imkân sağlamadığı için, diğer yandan ezber içeriklerle kişileri yanlış yönlendirdiği ve doğru kanaat edinebilmeleri, doğru bilgileri yaşamlarına uygulamaları seçeneğini ortadan kaldırdığı için eğitim hakkının ihlâlidir.

Dünya üzerinde yaşanan anlaşmazlıkların, çatışmaların, ayrışmaların, ayırımcılıkların temelinde ezberci eğitimle yetişen kişilerin yaptıkları ezbere değerlendirmeler, bu değerlendirmelere dayanarak aldıkları kararlar, takındıkları tavırlar ve gerçekleştirdikleri davranışlar vardır. Sözgelimi, bir toplumda kadını korunmaya muhtaç, duygusal, çeşitli yönlerden erkeklerden daha az yeterli gören bir değer yargısı, eğitim sistemiyle kişilere aktarıldığında o toplumda cinsiyet ayırımcılığı yaşanabilir. Veya devletin kutsal olduğu, devlet için kişilerin can vermesi gerektiği değer yargısı, yaşama hakkının korunamamasına neden olabilir. Bir ırkın bir ırktan üstün olduğu değer yargısı da benzer bir örnektir. Bu nedenle ezberci olmayan bir eğitim anlayışına gereksinim vardır.

Kişilerin bilgisel yetenekleriyle birlikte etik yeteneklerinin de gelişmesini sağlayacak ezberci olmayan bir eğitimle insan onuru korunabilir. Böyle bir eğitimle yetişen kişiler insansal olanaklarını gerçekleştirebilir, insanlaşabilirler. Gerek ders içeriklerinin gerekse eğitim uygulamalarının ve yöntemlerinin insanın değerine uygun, çağdaş ve bilimsel temelli bilgiler ışığında şekillendirilmesiyle ve eğitim sistemlerinin amaçları arasına etik eğitim amacının dâhil edilmesiyle bu mümkün olabilir.

Ezberci olmayan eğitimle kişi, olanaklarını gerçekleştirebilir, kendini tanıyabilir, bilişsel becerilerini kullanmayı öğrenebilir, kavramlar üzerinde düşünebilir, okuduğunu anlayabilir, neden-sonuç ilişkisi kurabilir, farklılıkları ayırt edebilir, bilgileri parça-bütün ilişkisi içinde aralarındaki bağlantıları kaçırmadan bir bütün içinde kavrayabilir, problem çözme becerisini geliştirebilir, öğrendiklerinden çeşitli çıkarımlar/akıl yürütmeler yapabilir, zihnini özgürleştirebilir, merak duygusunu canlı tutabilir, bilgiye kendisi ulaşabilir, bilgiyle bilgi olamayan arasındaki farkı görebilir ve bütün bunlarla birlikte

edindiği bilgileri kendini, çevreyi, insanı, toplumu anlamak, doğru değerlendirmeler yapmak için kullanabilir. Ezberci olmayan eğitim, örgün eğitim bittikten sonra da kişinin kendi kendini yetiştirmesini, bir öğretmene gereksinim duymadan eğitimini devam ettirmesini sağlayabilir.

Ezberci eğitimin bir insan hakkı ihlâli olduğu saptaması önemlidir. Ezberci eğitim, insan onurunun korunması önünde bir engeldir ve bu engelin bertaraf edilebilmesi için nasıl bir eğitim anlayışını temsil ettiği, hangi etkenlerle şekillendiği ve yol açtığı sonuçlar üzerinde önemle ve özenle düşünülmesi gerekir. Çoğu zaman yaşanan insan hakları ihlâlleriyle büyük bir cehenneme dönen dünyamızda insana, geleceğe, iyileşmeye, gelişmeye, ilerlemeye dair umudu canlı tutabilmek için insan onuruna uygun bir eğitim anlayışını uygulamaktan başka çıkar bir yol yoktur. Yaşanan sorunların bir anda sona ermesi beklenemez, ancak en uzak mesafelere ulaşmaya çalışmak atılacak tek bir adımla başlar.

KAYNAKÇA

Akbulut, U. (2003), *Tanzimattan Cumhuriyet'e Eğitim.* Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Forumu.

Akdağ, B. (2003), "Türkiye'de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemi", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları,* ed. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan ve Orhan Silier). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Akkutay, Ü. (1996), *Millî Eğitimde Yabancı Uzman Raporları.* Ankara: Avni Akyol Kültür ve Eğitim Ümit Vakfı.

Aktan, S. (2016), "20. Yüzyılda İlerlemeci Bir Filozof: William H. Kilpatrick", *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* Volume 11/19, s. 31-48.

Akyüz, Y. (2018), *Türk Eğitim Tarihi* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Anton, J. P. (2007), "John Dewey'in 1924 Türkiye Ziyareti ve Türkiye'de Eğitim Reformu", *Cumhuriyet, Eğitim Reformu ve Dewey.* ed. John P. Anton ve Pınar Canevi. İstanbul: Forum İstanbul Enstitüsü Yayınları.

Aristoteles (1990), *Politika* (3. Baskı), çev. Mete Tunçay. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bassir, H. (2014), "Mısır, Firavunlar, Krallar ve Cumhurbaşkanları", *Ülkelerin Tarihleri*, ed. Peter Furtado, çev. Şahika Tokel. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Baş, G. (2011), "Eğitimde Görmezden Gelinen Önemli Bir Faktör: Örtük Program (Gizli Müfredat)", *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi.* Sayı: 18, s. 12-19.

Berger, S. (2014), "Almanya, Geç Kalmış Bir Ulusun Dönüşümleri", *Ülkelerin Tarihleri*, ed. Peter Furtado, çev. Şahika Tokel. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Boztemur, R. (2003), "Tarih Ders Kitapları ve İnsan Hakları", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları,* ed. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan ve Orhan Silier. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Burkaz, V. (2014), "Platon ve Rousseau'da İnsan Doğası Bağlamında Eğitim", *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Sayı:2/2014, s. 101-112.

Çıvgın, A. (2014), "Ontolojik Temellere Dayanan Felsefî Antropoloji", *Mavi Atlas Dergisi.* Sayı: 3/2014, s. 109-121.

Coşkun-Özüaydın, B. (2021), "Eğitime İhtiyacımız! Yok mu?", *Rehberim Felsefe / Eğitime Felsefece Bakışlar,* ed. Ahu Tunçel. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Çotuksöken, B. (2003), "Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları,* ed. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan ve Orhan Silier. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Çotuksöken, B. (2012), *İnsan Hakları ve Felsefe* (2. Baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Çotuksöken, B. (2015), "Takiyettin Mengüşoğlu'nun Söyleminde İnsan Hakları ve Felsefî Antropoloji", *Mengüşoğlu-Nutku Anısına. Türkiye'de Felsefî Antropoloji*

Çalışmaları Sempozyumu. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Eğitimi, 12-13 Kasım 2015. Adana.

Çotuksöken, B. (2020), "'İnsan Nedir?' Sorusu Düşünce Dünyasında Yerini Alıyor", *İnsanın Tarih Yolculuğu,* ed. Ferzan Durul. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınevi.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları (2003), ed. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan ve Orhan Silier. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Duruhan, K. (2004), "Türkiye'de Okulda Geleneksel Anlayış ve Yöntemlerle İnsan Yetiştirmenin Olumsuz Etkileri", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz 2004. Malatya.

Erdoğan, İ. (2004), *Türk Eğitim Sistemi* (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2019), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (8. Baskı). İstanbul: Sümer Kitabevi.

Ekinci, A. (2010), "Japon Eğitim Sisteminden Türk Eğitim Sistemine İyi Örnekler", *Millî Eğitim Dergisi.* Sayı: 188, s. 31-48.

Erişen, Y. (2011), "Eğitimin Felsefî Temelleri", *Eğitim Bilimine Giriş* (4. Baskı), ed. Emin Karip. Ankara: Pegem Yayınları.

Erkol, H. (2021), "Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Süreci, Amaçları, Varsayımları ve Tarafları", *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (7. Baskı), ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem Akademi.

Erol, H. (2018), "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Ortaokul Programından Çıkarılmasına İlişkin Bir Değerlendirme", *Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 17, s. 51-67.

Fidan, T. (2021), "Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi", *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (7. Baskı), ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem Akademi.

Gökberk, M. (2021, 34. baskı), *Felsefe Tarihi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gutek, G. L. (2019), *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar,* çev. Nesrin Kale. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Gülcan, M. G. (2005), *AB ve Eğitim Süreci.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kant, I. (2020), *Eğitim Üzerine* (8. Baskı), çev. Ahmet Aydoğan. İstanbul: Say Yayınları.

Kantos, Z. E. (2021), "Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi", *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (7. Baskı), ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem Akademi.

Kapluhan, E. (2014), "1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi", *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:4, Sayı:8, s. 123-134.

Kartal, Ö. (2016), "Erken Cumhuriyet Döneminde Yabancı Uzman Raporlarına Göre Türk Eğitim Sisteminin Ezbercilik Sorunu", *Journal Of Research In Education And Society,* 3(1), s. 42-49.

Kaynardağ, A. (1997), "Takiyettin Mengüşoğlu'nun Düşünce Dünyasında Eğitim Kavramı ve Eğitim Sorunları", *Yüzyılımızda İnsan Felsefesi, Takiyettin*

Mengüşoğlu Anısına, ed. İoanna Kuçuradi. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kırkız, M. (2014), "El-Ezher Özelinde Klasik ve Modern Eğitim", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi.* Cilt: 14, Sayı:1, s. 167-189.

Kuçuradi, İ. (2007), "Paideia ya da İnsanlaştırma Eğitimi", *Cumhuriyet, Eğitim Reformu ve Dewey*, ed. John Anton ve Pınar Canevi. İstanbul: Forum İstanbul Enstitüsü Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2016a), *Çağın Olayları Arasında* (5. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2016b), *İnsan Haklarının Felsefî Temelleri* (4. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2018a), *İnsan ve Değerleri* (7. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2018b), *İnsan Hakları: Kavramları ve Sorunları* (4. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2019), *Uludağ Konuşmaları* (7. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2020), *Ahlâk, Etik ve Etikler* (2. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2021), "Sokrates'in Felsefî Araştırma ve Felsefî Eğitim Metodu", *Rehberim Felsefe / Eğitime Felsefece Bakışlar,* ed. Ahu Tunçel. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Mengüşoğlu, T. (1965), *Değişmez Değerler, Değişen Davranışlar.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Mengüşoğlu, T. (1997). "Ontolojik Esaslara Dayanan Felsefî Antropoloji Hakkında Düşünceler", *Yüzyılımızda İnsan Felsefesi, Takiyettin Mengüşoğlu Anısına*, ed. İoanna Kuçuradi. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Mengüşoğlu, T. (2017, 2. baskı), *İnsan Felsefesi.* Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Morin, E. (2013), *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi* (4. Baskı), çev: Hüsnü Dilli. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Nutku, U. (1997), "Takiyettin Mengüşoğlu'nun İnsan Felsefesi Işığında Eğitim Olgusuna Toplu Bakış", *Yüzyılımızda İnsan Felsefesi, Takiyettin Mengüşoğlu Anısına*, ed. İoanna Kuçuradi. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Oğuz, E. (2021), "Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Sistemi", *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (7. Baskı), ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem Akademi.

Oktay, A. (2015), "Eğitimin Temel Kavramları ve Eğitim Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi", *Eğitim Bilimine Giriş* (8. Baskı), ed. Ayla Oktay. Ankara: Pegem Akademi.

Osmanoğlu, A. E. ve Öztürk, C. (2013), "Mısır Eğitim Sisteminin Politik Yapısına Tesir Eden Bazı Unsurlar*", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Sayı:11, s. 85-101.

Örnek, Y. (1997), "Felsefede Antropoloji Geleneği ve Takiyettin Mengüşoğlu", *Yüzyılımızda İnsan Felsefesi, Takiyettin Mengüşoğlu Anısına*, ed. İoanna Kuçuradi. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Öztürk, A. ve Taşpınar, M. (2021), "Türkiye'de Örtük Program Üzerine Yapılmış Çalışmaların Analizi: Bir Meta Sentez Araştırması", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı: 41(1), s. 251-305.

Öztürk, C. (2018), "Cumhuriyet Döneminde Eğitim", *Türk İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti*, ed. Cemil Öztürk. İstanbul: İstek Yayınları.

Platon (1992), *Devlet* (7. Baskı), çev. Sabahattin Eyüboğlu ve Mehmet Ali Cimcoz. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Platon (2020), *Menon* (2. Baskı), çev. Özlem Bayoğlu. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Russell, B. (2020), *Sorgulayan Denemeler* (7. Baskı), çev. Nermin Arık. İstanbul: Say Yayınları.

Saint-Exupéry, A. (2021), *Küçük Prens,* çev. Cemal Süreya ve Tomris Uyar. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Scheler, M. (1968), *İnsanın Kosmostaki Yeri,* çev. Tomris Mengüşoğlu. İstanbul: İstanbul Matbaası.

Sekin, S. (2008), "Türkiye'de Ezberci Öğretim ve Nedenleri", *Marmara Coğrafya Dergisi*. Sayı:18, s. 211-221.

Shue, H. (2016), "Temel Hakların Evrenselliği", *İnsan Haklarının Felsefî Temelleri* (4. Baskı), ed. İoanna Kuçuradi. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Somel, S. A. (2010), *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi,* çev. Osman Yener. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Sönmez, V. (2002), *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş, S. (2014), "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960)", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* Volume 9/5, s. 1895-1910.

Tanır, E. D. ve Aslan C. (2019), "Birinci Heyet-i İlmiye ve Çalışma Esasları", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 52, Sayı: 1, 251-276.

Telci, A. M. (2021), "Japon Eğitim Sistemi", *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (7. Baskı), ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem Akademi.

Tuncel, G. (2004), "Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı: 10, s. 223-242.

Türkçe Sözlük (2005), (10. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ural, O. ve Ramazan, O. (2015), "Eğitim Bilimlerinin Temelleri", *Eğitim Bilimine Giriş,* ed. Ayla Oktay. Ankara: Pegem Akademi.

Uygun, O. (2020), *Devlet Teorisi* (7. Baskı). İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Ülken, H. Z. (2001), *Eğitim Felsefesi.* İstanbul: Ülken Yayınları.

İnternet Kaynakları

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, http://www.maltepe.edu.tr/insanhaklari/tr/uluslararasi-insan-haklari-belgeleri, 24.03.2022.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, http://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme, 20.03.2022.

Değerler Eğitimi Kılavuz Kitabı, http://demre.meb.gov.tr, 25.03.2022.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi Tavsiyeler, http://www.tuba.gov.tr/files/PDF/insanhaklari.pdf, 27.04.2022.

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi Broşürü, http://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/proje_oykusu-son.pdf, 02.05.2022.

İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi, *İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı 1998-2007*, Ankara 1999, s. 10, http://wwhr.org/wp-content/uploads/2021/06/IHE-HREP_TR.pdf, 22.04.2022.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, http://www.maltepe.edu.tr/insanhaklari/tr/uluslararasi-insan-haklari-belgeleri, 24.03.2022.

Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi, http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/286.pdf, 18.04.2022.

Millî Eğitim Kanunu, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf, 12.02.2022.

2023 Eğitim Vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr, 20.02.2022.