

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ – EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Eğitim Bilimleri Bölümü

# Karşılaştırmalı Eğitim

Dr. Mustafa ERGÜN  
Eğitim Bilimleri Doçenti

Malatya 1985

# 1. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM

## 1.1. Eğitim Bilimleri İçinde Karşılaştırmalı Eğitim Alanı

Bilindiği gibi, tarih içinde insanların çeşitli toplumlar, devletler, kültürler, dinler v.s. içinde yaşamaları, onların farklı farklı eğitim sistemleri geliştirmelerine neden olmuştur. Belirli dini, kültürel ve coğrafi şartların meydana getirdiği, belirli bir tarihi gelişim içinde oluşmuş olan bu sistemler birbirinden oldukça farklı insan ürünleri vermişlerdir.

Ancak toplumlar, kültürler, dinler ve devletler gerek barışçı amaçlarla gerekse geniş imparatorluklar ve dinler içinde bir arada yaşamak durumunda bulduklarında, birbirlerinin insan yetiştirme tarzlarının üstünlüklerini görmüş, incelemiş ve kendileri de ya bunu taklit etme ya da ona benzer teknikler geliştirme yoluna gitmişlerdir. Bu, tarihi oluşum içinde sürekli tekrarlanan bir olay olmuş; farklı insan gruplarının ve örgütlerinin her karşı karşıya gelmesi, benzer sonuçlar doğurmuştur.

Devlet halinde örgütlenmiş toplumlar, diğer devletlerin kendilerinden daha güçlü olmasını, kendilerinin "zamanın gerisinde kalmasını" eğitim sistemlerinin iyi çalışmamasına bağlamışlar; bu sistem üzerinde reform çalışmaları yaparken de genellikle güçlü ve ileri ülkelerin eğitim tecrübelerinden yararlanmaya, onların eğitim sistemlerine benzer eğitim yapıları kurmaya çalışmışlardır.

İnsan topluluklarının küçük gruplar halinde kültürler geliştirmelerinin, birbirlerinden kopuk, ayrı dünyalar içinde yaşamalarının önlenip, çevrelerindeki diğer pek çok insan grupları ile kaynaşarak, karşılıklı etkileşime girerek yaşamaları -ve böylece ortak bir sosyal ve kültürel gelişim göstermeleri- birçok milli toplumları, dinleri, dilleri, kültürleri kendi bünyesinde bulunduran imparatorluklar ve birçok milli toplum, kültür ve hatta imparatorluklar içinde yayılma gösteren dinler tarafından bir ölçüde sağlanmıştı. Ancak son yüzyıllarda sanayi ve kitle iletişim araçları alanındaki hızlı gelişmeler, birey olarak insanın gelişimini toplumların ve devletlerin sınırlarını aşarak etkilemeye başlamıştır. Öte yandan sanayileşme ve gelişme yolundaki bütün toplumların ve devletlerin aynı gelişim basamaklarından geçmek zorunda kalması, gelişim sırasında aynı problemlerle karşılaşması, devletleri ve toplumları birbirinin tecrübelerinden faydalanmaya zorlamaktadır. Geri kalmış ve gelişmekte olan ülkeler gelişmiş ülkelerin tecrübelerinden yararlanarak daha hızlı "bir gelişim göstermeye çabalarken, gelişmiş ülkeler de karşılaştıkları benzer sorunlara çözüm ararken ortak çalışmalar yapmaya zorunlu olmaktadır.

İnsan toplumları ve devletleri arasındaki mücadelelerde ilk önceleri olay yerine giderek yardım durumları varken, daha sonraki mücadelelerde ikili, üçlü, dörtlü ve daha fazla ittifaklar çıkmış; önce ittifaklar komşu toplum ve devletler arasında kurulurken, sonraları birbirinden çok uzak ülkeler bile müttefik olmaya başlamışlardır. Yaşadığımız yüzyılda bu ittifaklar NATO, Varşova Paktı gibi çok uluslu bir karakter kazanırken Milletler Cemiyeti'nden Birleşmiş Milletler'e giden bir yolda da, dünyadaki hemen bütün devletler bir çatı altında birleşmeye, bunun alt kolları vasıtasıyla da insanlara uluslararası bir anlaşma, tanışma, sevme ve barış içinde yaşama havası getirmeye çalışıyorlar. UNESCO, bunun en tanınmış örneklerinden biridir.

İnsanların "küçük kabileler halinde yaşamaktan kurtulup bu tür büyük organizasyonlar içinde yaşamaları muhakkak kavgaları ve gerilimleri azaltacak, insanların daha uzun süre barış içinde yaşamalarına hizmet edecektir.

Toplumların farklı eğitim sistemlerine sahip olmaları, yabancılar tarafından hem bir kültürel özellik hem de o toplum insanların yetişme biçimi olarak tarihin her döneminde ilgi ile izlenmiş; toplumlardan bazılarının diğerlerinden üstün olmaları onun eğitim sisteminin mükemmelliğine bağlanmıştır. Eski yazar-seyyahların eserlerinde, gezdikleri toplumların adam yetiştirme biçimleri üzerine pek çok bilgi vardır. Ancak bilimler aleminde Eğitim Biliminin berrak olarak ortaya çıkıp gelişmesiyle sadece eğitim amaçlı geziler düzenlenmeye, raporlar verilmeye; çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen merkezler kurulmaya, sistemler arasında karşılaştırmalar yapılmaya, buradan uluslararası bir barış ve anlaşma ortamına geçilmeye yönelik çalışmalar görülmüştür.

Karşılaştırmalı Eğitimin Eğitimbilimleri içindeki yeri, Yabancı ülkelerde Eğitim, Uluslararası Eğitim, Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi gibi alt eğitimbilim dalları arasındadır.

## **1.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Tanımı ve Komşu Eğitimbilim Dallarından Farkı**

Aşağı yukarı 150 yıldan fazla bir geçmişi olan Karşılaştırmalı Eğitim, bazı yazarlara göre çocukluk devresindedir ve herkesin üzerinde anlaşıldığı bir tanım da yapılmamıştır. Bu tanım zorluğu hemen bütün sosyal bilim kavramlarında ortaya çıkmaktadır.

Büyük sosyal bunalımların, uzun savaş yıllarının arkasından ülkelerin birbirlerinin eğitim sistemlerini inceleme, karşılaştırma ve buradan daha sağlam çözümlere ulaşma çabaları görülmüştür. Avrupa'da Napolyon Savaşlarından, Birinci Dünya Savaşından ve bütün dünyada da İkinci Dünya Savaşından sonra bu tür geniş kapsamlı çalışmalar olmuştur.

Karşılaştırmalı Eğitim, çeşitli toplumlarda, ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de bir kaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tesbit edip bundan eğitim teori ve pratiğinde, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve reformlarında, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve bir barış ortamı sağlanmasında yararlanılmaya çalışılan bir bilimdir.

Saf bilimsel bir bakış açısıyla, eğitime etki eden faktörlerin çeşitli eğitim sistemlerinde nasıl sonuçlar doğurduğunu incelemek amacı da Karşılaştırmalı Eğitimin itici güçlerindedir. Zaten her gün sıklaşan uluslararası politik, ekonomik, askeri, kültürel sıkı ilişkiler de eğitimde bütün toplumların ve devletlerin kabul edebileceği prensipleri bulmaya yönelik çalışmalar yapmaya zorluyor. Bunun verilerini de Karşılaştırmalı Eğitimbilimi verecektir.

Sosyal bilimler alanındaki çalışmalara dünyadaki bazı etkili "kültür çevreleri" kendi çeşnilerini getirmekte, az çok farklı zihniyetler ortaya çıkarmaktadırlar. Karşılaştırmalı Eğitim alanında da böyledir. Mesela, Anglo-amerikan kültür çevresinde karşılaştırmalı eğitim için kullanılan "Comparative Education" kavramı çok geniş tutulmakta ve şu iki eğitimbilim alanını da kapsamaktadır:

-Foreign Education (Yabancı ülkelerde Eğitim)

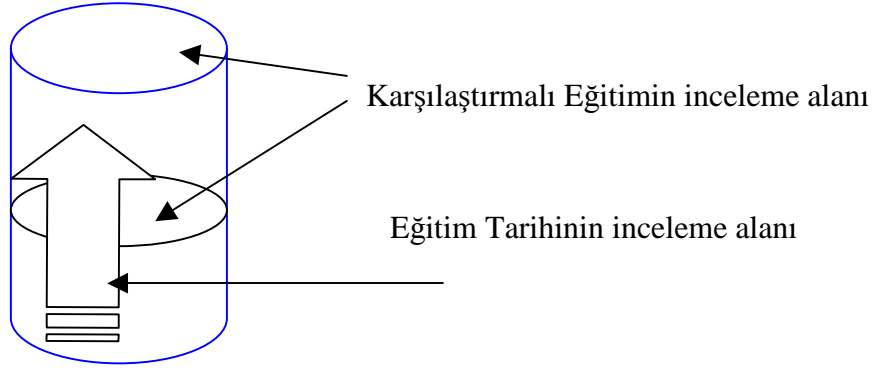
-International Education (Uluslararası Eğitim)

Bu kültür çevresi, Karşılaştırmalı Eğitimi pragmatik bir amaç için, uluslararası eğitimi sağlamak için kullanılıyor.

Alman ve Fransız kültür çevrelerinin egemen olduğu Kıt'a Avrupasında ise Yabancı ülkelerde Eğitim (Auslandspädagogik/ L'éducation à l'étranger) ve Uluslararası Eğitim (Internationale Erziehung, l'éducation Internationale) ayrı birer eğitimbilim dalıdır. Ancak bu iki kültür çevresinin Karşılaştırmalı Eğitimbilimini (Vergleichende Erziehungswissenschaft, Pédagogie Comparée) anlayış biçimleri gene farklıdır. Almanlar hem çağdaş hem de geçmiş eğitim problemleri üzerine karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yaparken, Fransızlar sadece çağdaş eğitim sorunları üzerine çalışmalar yapmaktadırlar.

Sosyalist kültür çevrelerinin Karşılaştırmalı Eğitime yaklaşması da -Anglo-amerikalılar gibi- pragmatiktir; ancak burada Karşılaştırmalı Eğitimin içeriği sosyalist zihniyet tarafından belirlenmekte, Karşılaştırmalı Eğitim, uluslararası sosyalist eğitimin hizmetine verilmektedir.

Karşılaştırmalı Eğitime benzer bir eğitimbilim dalı Eğitim Tarihi'dir. Ancak bu ikisinin arasında hem araştırma metodu hem de incelenen alan bakımından önemli farklar vardır; eğitim tarihi eğitim olgularını tarihi kronolojiye göre dikey esasta incelerken, karşılaştırmalı eğitim belli bir zaman kesiminde ve yatay olarak inceler.



Karşılaştırmalı Eğitim, belli bir coğrafi bölgedeki veya değişik toplumlar içindeki eğitim sistemlerini belirli ilgi noktaları (tertium comparationes) açısından karşılaştırır, ortak ölçülere göre değerlendirir, aralarındaki benzer ve farklı unsur ve gelişimleri tesbit eder. Yalnız burada, karşılaştırmaların bilimsel olabilmesi için ortak bir değerlendirme ölçütü ve ortak ilgi noktalarının alınması gerekmektedir. Çünkü Karşılaştırmalı Eğitim normatif bir bilim değildir, incelediği olgular hakkında herhangi bir değer yargısı vermemeye çalışır.

Karşılaştırmalı Eğitime benzer, hatta İngiliz ve Amerikan bilim çevrelerinde onunla eşdeğer tutulan Yabancı Ülkelerde Eğitim adlı araştırma dalına gelince; bu bilim herhangi bir zamanda bir veya daha fazla yabancı ülkenin eğitim sistemlerini, kültür hayatlarını alır, ayrıntılı olarak tasvir eder. Ancak burada karşılaştırma yapmak esas amaç değildir; bu bakımdan Karşılaştırmalı Eğitimden ayrılır. Tasviri mahiyetteki bu bilimin esas amacı ulusları birbirine tanıtmak, aralarında karşılıklı bir işbirliği ve anlayış havası yaratmaktır (Education for International Understanding/ Erziehung zur Internationalen Verstaendigung/ Völkerverstaendigung). Politik amaçlı bu bilim, uluslararası barışı sağlamaya çalıştığı için, bazen da Barış Eğitimi (Friedenserziehung) olarak lanse edilmektedir. Hatta burada sağlanmak istenen dünya barışı olduğu için, bu tür eğitim çabalarına Dünya Eğitimi (World Education/ Welt-Erziehung) de denmektedir.

Karşılaştırmalı Eğitim, çok kez yabancı ülkelerde eğitim ve uluslararası eğitim ile karıştırılmakta, daha doğrusu bu alandaki çalışmalar birbirine yakın bu bilim alanlarını hep

birden ihtiva etmektedir. Yabancı ülkelerin eğitimleri tasvir edilirken karşılaştırmalar yapılmakta, uluslar arası bir tanıma ve anlayışla karşılaşma ortamı yaratılmaktadır. Uluslar arası eğitim çalışmaları, bir yandan yabancı ülkelerin eğitim sistemlerini tanıtıcı bilgiler verirken bir yandan da çeşitli alanlarda karşılaştırmalar yapmaktadır.

1800'lerde gerek tabiat bilimlerinde gerekse manevi (sosyal) bilimlerde karşılaştırma metodu yaygın olarak kullanılıyor. Ayrıca 19. yüzyılda çeşitli ülkelerin arka arkaya köklü eğitim reformları yapmaları sırasında birbirlerinin eğitim sistemleri hakkında esaslı bilgilere ihtiyaç doğuyordu. İlkönce tasviri mahiyetteki Yabancı ülkeler Eğitimi doğuyor ve 20. yüzyılın başlarına gelindiğinde bu alanda önemli bir malzeme birikimi sağlanmış oluyordu. Daha sonra, 1920 ve 30'lu yıllarda milli eğitim sistemlerinin oluşma şartları, itici güçleri araştırılıyor; sistemin özellikleri diğer sistemlerle yapılan karşılaştırmalardan çıkartılmaya çalışılıyordu. Artık eğitim bilimlerinde anlama-yorumlama (hermeneutik) ve deneysel metodların yanısıra karşılaştırma metodu da sıkça ve güvenilir olarak kullanılıyordu. Karşılaştırma metodu bugün de çeşitli bilimlerde, Karşılaştırmalı Dilbilim, Edebiyat, Hukuk, Politika, Sosyoloji vs. alanlarda yaygın olarak kullanılıyor. Bu arada Kültür Antropolojisi ve Sosyolojideki uluslararası karşılaştırmalar, aynı zamanda eğitim-öğretimin sosyo-kültürel şartlarını araştırmaları dolayısıyla, Karşılaştırmalı Eğitimle yakın ve komşu bilim dalları oluyorlar.

Karşılaştırmalı Eğitimin temeli, yabancı ülkeler eğitimlerini tasvir eden çalışmalardır; daha sonraki karşılaştırmalar bu temel üzerine yapılmaya başlanmıştır. II. Dünya Savaşı'na yakın ve savaş sonrası yıllar içinde de politik ve kültürel alanda uluslararası çalışmalar artıyor; uluslararası ve kültürlerarası çalışma ve karşılaştırmalardan dostluk ve işbirliğine geçilmeye çalışılıyordu.

Bugün, çeşitli ülkeler, eğitim sistemlerinde yeni düzenlemeler yaparlarken mutlaka geniş bir karşılaştırmalı dokümanı istiyorlar. Bu şekilde de gerek eğitim politikaları belirlenirken gerekse çeşitli eğitim sorunları ele alınırken Karşılaştırmalı Eğitime mutlaka ihtiyaç duyulmaktadır.

Bugün Karşılaştırmalı Eğitimbiliminin bazı ana çalışma alanları vardır. Ülkeler ve eğitim sistemleri coğrafi bölgelerine, yönetim biçimlerine, ekonomik ve sosyal durumlarına göre gruplara ayrılmakta ve buradan karşılaştırmalara gidilmektedir. Mesela, gelişmekte olan ülkeler eğitimi, Doğu Avrupa ülkelerinde var olan sosyalist eğitim sistemleri, Batı Avrupa'da görülen ekonomik ve kültürel bütünleşme çabalarına eğitimin katkısı gibi. Ayrıca Karşılaştırmalı Eğitim içinde sık sık Doğu-Batı eğitimlerinin karşılaştırılması, sistemlerarası karşılaştırmalar, çeşitli reform çabalarının karşılaştırmaları, Doğu ve Batı Almanya'nın karşılaştırılması, OECD'nin çalışmaları, herhangi bir ders programı veya öğretim kademesi üzerindeki çalışmalara da rastlanılmaktadır.

### **1.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Kısa ve Toplu Tarihi**

Eğitim Tarihinde, kendi ülkelerinden başka ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen, kendi ülkesinde tasviri mahiyette tanıtan ve buradan kendi ülkesi için sonuçlar çıkararak, reform önerileri getiren düşünürler olmuştur.

Yunan eğitimcilerinden Xenoplaen, İran'a gitmiş ve oradaki eğitimin Yunanlılarınkinden farklı taraflarını görmüş ve kendi ülkesine döndüğünde bunları yazıp anlatmış, iyi yönlerinin Yunanistan'da da uygulanmasını istemiştir. Platon'da Yunan eğitiminin bozuklukları

üzerine başka ülkelerin eğitim düzenlerinden (özellikle Isparta'dan) esinlenerek "Devlet" adlı eserini meydana getirmiştir. Yunan eğitim sisteminin Roma'yı etkilemesinde de, Yunanlıların adeta çok iyi bir öğrencisi olan Romalı düşünürlerin önemli payı vardır.

Ortaçağda da İslam eğitim sisteminin, özellikle medreselerin Avrupa üniversitelerine nasıl örneklik ettiği ve bunda tüccarların ve bilgin din adamlarının payı tarihte açık olarak görülür.

Metod çağında (17. yüzyıl) ise W.Ratke'nin -o zaman henüz prenslikler arasında dağınık bulunan Almanya'da- nasıl çeşitli okul reformları yapmakla görevlendirildiği; J.A.Komenski'nin İngiltere'de, İsveç'te, Macaristan'da davetli olarak okul reform planları yapıp uyguladığı; D.Diderot'nun 1774-75 yılında Rus hükümeti için bir reform planı hazırladığı; G.E.Lessing'in Hollanda, İngiltere ve Fransa'ya bir eğitim seyahati yaptığı bilinmektedir. Bütün bu faaliyetlerin Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarına çok önemli bir temel teşkil ettiği ve bir bilim halinde olmasa da ülkeler ve kültürler arasında Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarına zemin teşkil edecek bazı birikimlerin yapıldığı açıktır.

Ancak, tamamen Karşılaştırmalı Eğitim eseri sayılabilecek ilk çalışmayı 1817'de Fransa'da M.-A.Jullien yayınlamıştır. Jullien'in eseri üzerinde daha sonra ayrıntılı olarak durulacaktır. İkinci eser İngiltere'de P.Sandiford'un yayınladığı "Comparative Education, Studies of the Educational System of 6 Modern Countries" (1818) adlı eseridir. Almanya'da ise, Karşılaştırmalı Eğitim eseri olarak yayınlanan ilk eser olarak 1925'te E. Kriek'in "Menschenformung"u kabul edilmektedir.

Ancak Karşılaştırmalı Eğitim'in bir bilim olarak gerçek kurucuları ise, çeşitli ülkelerde şöyle gösterilebilir:

Ülke	Karşılaştırmalı Eğitimin Kurucusu	Üniversite
A.B.D.	I.L. Kandel R. Ulich	Boston Harvard
İngiltere	N. A. Hans J. A. Lauwerys	Londra Londra
Fransa Almanya	A. Millot Fr. Schneider	Paris München
İsviçre	W. Merck R. Rosello	Hamburg Cenevre
Türkiye	Kemal Aytaç	Ankara

### 1.3.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Kuruluş Devri

Bu devre 1816-1830 yılları arasında Marc-Antonie Jullien de Paris'in çalışmaları ile karakterize edilir. Jullien'in 1817'de yayınladığı "Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée" adlı eseri, o zamanki Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri üzerinde "Commission Spéciale d'éducation" adlı bir komisyonun malzeme toplamasını ve hükümetlerin, yabancı ülke eğitim sistemlerinin en iyi yönlerini kendi ülkelerinde de uygulamalarını istiyordu.

Bu eser antik çağdan 19. yüzyıla kadar devam eden, başka ülkelerin eğitim sistemleri üzerine yazılmış meraklı eserler üzerinde, sistematik karşılaştırmaya yönelik ilk eser idi.

### 1.3.2. Eğitim Seyahatleri Devri

1830'lardan Birinci Dünya Savaşı'nın olduğu 1914-18 yıllarına kadar süren dönemdir. Kendi ülkelerinin dışındaki çeşitli yerlere seyahat eden eğitimciler, oralarda sistemli-sistemsiz gözlemler yapmışlardır. Bu devrin ana özellikleri:

- Yabancı ülkelerin eğitim durumları ve sistemleri üzerinde saf dokümanların toplanması.
- İlk defa milli esasta dokümantasyon merkezlerinin kurulmaya başlaması.
- Eğitimcilerin genellikle Almanya'ya seyahat etmiş olmalarıdır. Çünkü bu dönemde Alman eğitim sistemi hemen tüm Avrupa'ya örnek olacak düzeydedir.

Bazı Karşılaştırmalı Eğitim tarihlerinde bu döneme "Anketçiler Dönemi" de denmektedir. Hükümetlerin desteklediği anketçiler yabancı ülkelere yaptıkları gezilerde topladıkları dokümanları cilt cilt raporlar halinde yayınlamışlardır.

### 1.3.3. Teorik Sistemciler Devri

Bu devri temsil eden I.L. Kandel, N. Hans, Fr. Schneider ve diğerlerine Karşılaştırmalı Eğitimin "klasikleri" denmektedir. Bunlar eğitimin milli karakterde ve sistemlerde ortaya çıkan itici güçleri (Triebkräfte) ve ana faktörleri üzerinde dururlar, kültürel bağlantıları analiz ederler. Milli eğitim sistemlerinin karakteristiğini oluşturan dil, ırk, politika, kültür, ekonomi, din gibi faktörleri ve bunların uluslararası sınırlar ötesine taşma durumlarını incelerler.

### 1.3.4. Ulusal ve Uluslararası Eğitim Dokümantasyon Merkezlerinin Kurulması

Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarının tek tek kişilerin çalışmaları olmaktan kurtulup kurumsal esasa bağlanması, ilk önce ve teorik sistemciler devrinde, ulusal esasta eğitim dokümantasyon merkezlerinin kurulmasıyla olmuştur. Bu merkezler sürekli olarak yabancı ülkelerin eğitim sistemleri ve durumları hakkında bilgi topluyor ve buradan Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarına geçiyordu. 1866'da A.B.D.'nde kurulan Office of Education, 1879'da Fransa'da kurulan Musée Pédagogique, 1874'te İngiltere'de kurulan Office of Special Inquiries and Report bunlar arasında sayılabilir.

Karşılaştırmalı Eğitim alanında uluslararası dokümantasyon merkezlerinin kurulması ise ancak 20. yüzyılda mümkün olabilmiştir. Birinci Dünya Savaşı, artık yerel savaşların olmayacağını, dünya devletlerinin birbirlerine soy, din, komşuluk gibi bağların dışında politik ve ekonomik çıkarlar olarak bağlandığını ve geniş ittifakların doğduğunu göstermişti. Öyle ki, Birinci Dünya Savaşının arkasından bir taraftan Milletler Cemiyeti kurulurken öte yandan 1925 yılında da Cenevre'de Bureau International d'Éducation kurulmuştu. İkinci Dünya Savaşından sonra bu alandaki ihtiyaç kendini daha acil olarak göstermiş ve Birleşmiş Milletler'in alt kuruluşlarından olarak UNESCO kurulmuştur. Ayrıca, 20. yüzyıldaki iki dünya savaşının esas çarpışmalarının Avrupa kıtasında olması da buradaki insanların bir daha kavga etmeyecek şekilde eğitilmeleri ihtiyacını doğurmuş, bu amaç için kurulan Avrupa Konseyi, Birleşik Avrupa'ya ulaşmak için en çok eğitim çalışmalarından yararlanma yoluna gitmiştir.

### 1.3.5. Bilimsel Metod Devri

20. yüzyılın ikinci yarısında Karşılaştırmalı Eğitim üzerine çalışmalar onun bir bilim dalı olup olmadığı, nasıl bir bilim olduğu konusu ve özellikle de metodu üzerinde yoğunlaştı.

Karşılaştırmalı Eğitim ölçülebilir kesin veriler istemeyen, çeşitli uygulama alanlarında kendisinden bir şey beklenmeyen, sadece çeşitli eğitim sistemlerini karşılaştırarak eğitim düşünce ve gerçekliğine daha iyi nüfuz etmek isteyen bir "manevi bilim" den politika ve planlama alanlarında kendisinden bazı faydacı fonksiyonlar beklenen, deneysel ve istatistiksel metodlarla kesin ve ölçülebilir bilgilere ulaşmayı amaçlayan bir "sosyal bilim" olmaya gidiyordu.

W.Dilthey'in "genel ve özeli ilişkileri ancak karşılaştırma metodu ile kavranabilir" görüşüne dayanan serbest manevi bilim anlayışı, Karşılaştırmalı Eğitimden yavaş yavaş çıkıyor; o disiplinlerarası bir bilim, bir kesit bilimi, bir bütünleştirme bilimi oluyordu. Karşılaştırmalı Eğitim'de artık teorik sistemcilerin saha araştırması (area studies) kalkıyor, onun yerine B. Holmes'in problem inceleme (problem approach) metodu geliyordu; burada tek bir problem ele alınarak çeşitli ülkelerde ve sistemlerde inceleniyordu.

Artık Karşılaştırmalı Eğitim sadece bir metoddur; berrak bir konusu yoktur görüşlerinin önemi kalmamıştır. Bugün, karşılaştırılacak bölgeler ve sistemler arasında önce tertium comparationis'ler aranıyor, bu yapılırken de aynılıklara (Kongruenz), benzerliklere (Affinität) ve farklılıklara (Diskrepanz) dikkat ediliyor. Karşılaştırma yapılırken de, ele alınan problemi tarihi gelişim içinde yorumlama, fonksiyonel analizini yapma, sayısal verilerini toplama, sonra tekrar sentezci yorumlara gitme tarzında bir yol izleniyor. Bu konuda F. Hilker tasvir-yorum-tekrar ham olarak ortaya koyma-karşılaştırma sırasının izlenmesini isterken S.B. Robinsohn önce durumun analiz edilip hipotezler geliştirilmesini, sonra veriler toplanıp karşılaştırılacakların ortaya konmasıyla hipotezlerin yeniden ve daha berrak olarak belirlenmesini ve karşılaştırma noktalarının tesbitini istiyor.

Bu arada, Karşılaştırmalı Eğitimin bugün tartışılan sorunları arasında şunlar da bulunmaktadır:

Karşılaştırma sadece devletlerin resmi örgün eğitim kurumları arasında değil, ailede verilen eğitim ve okul dışı sosyalleşme alanlarında yapılmalıdır; çünkü insanın eğitiminde bunlar da en az okul kadar etkilidir.

Öte yandan karşılaştırma sadece bir anda var olan statik durumlar arasında olmamalıdır, eğer böyle olursa Karşılaştırmalı Eğitim çalışmaları devamlı geçmişte kalır ve birer tarih olurlar. Karşılaştırmalı Eğitim dinamik ve retrospektik olmalı; yani hem geçmişe bir bakış atmalı hem de istatistiklerden ve modellerden yararlanarak gelecekteki durum hakkında bir şeyler söyleyebilmelidir.



## 2. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN KURULUŞ DEVRİ (MARC-ANTOINE JULLIEN)

Karşılaştırmalı Eğitimin temelleri, ilk defa 1817'de Marc-Antoine Jullien'in "Esquisse et Vues Prelimmaires d'un Ouvrage sur l'Éducation comparée" adlı eserin yayınlanmasıyla atılmıştır. İlk defa bu eserde, Karşılaştırmalı Eğitimin görev ve metodları üzerinde durulmuştur.

### 2.1. M.-A. Jullien'in hayatı ve eserleri

10 Mart 1775'te Paris'te doğan Marc-Antoine'ın çocukluğu Isère kıyısındaki Romans'da geçti. Ortaöğrenimini Lyon'da, yükseköğrenimini Paris'te yaptı. Bir ara Journal de Soire'in parlamento muhabirliğini yaptı. 1792'de düşünür ve politikacı Condorcet'nin verdiği bir görevle, liberal İngiliz politikacılarından Lord Stanhope ile görüşmek için İngiltere'ye gitti. Bir ara ordunun ve halkın ihtilâlcî uyanışı için kurulan Millî Refah Komitesi'nde görev aldı; tutuklandı ve serbest bırakıldı. 1794 yılında ise Eğitim Öğretim Komisyonu (özgün adı "Commission Executive de Instruction Publique") üyeliğine seçildi. Fransız ihtilâlinin en çok eşitlik ilkesi üzerinde duruyor; bozuk düzeni bu ilkeden hareket ederek düzeltmeyi amaçlıyordu. İhtilâl sonrası gruplaşmalar içinde Robespierre taraftan olarak Jacobinler örgütüne girdi. Üyesi bulunduğu Eğitim Komisyonu üç ay sonra dağıldı ve Julien, genel vali (prokonsül) olarak Bordeaux'da görevlendirildi. Burada Fransız ihtilâli ilkelerini sert olarak uyguladı; sık sık giyotini işletti. Ancak bu görevden alınarak 14 ay hapse mahkûm oldu.

Hapis hayatı Jullien'in görüşleri üzerinde çok etkili oldu. Artık politik bir savaş aracı olarak terörün kullanılmasına karşı çıkmaya karar vermişti. Hayatının daha sonraki yılları içinde dinî ve siyâsî alanda hoşgörü, yahudilere ve diğer ırklardan olanlara karşı hoşgörülü davrandı. Geniş halk kitlelerinin serbest bir gelişim içinde, sosyal alanda daha iyi bir duruma getirilmesine çalıştı.

Bu arada İtalya'ya, Mısır'a, İsviçre'ye gitti. Yazarlık ve gazetecilik yaptı, eğitim konularıyla daha yakından ilgilendi. 1815'te, Napoléon Bonaparte'a bağlı olduğundan dolayı, sahip olduğu bütün mevkileri kaybetti, hattâ 15 ay yurt dışına sürgüne gönderildi. Daha sonra kendini tamamen politikadan çekti ve kültürel çalışmalara verdi. Bacon'ın, Condorcet'nin, Fransız Ansiklopedicilerinin etkisiyle dünyaya karşı daha açık, insan neslinin ilerleme ve gelişmesini sağlamak için uluslar arasında bilimsel bir işbirliğine girişilmesini isteyen bir düşünür oldu. İnsanlığın bütün hayat alanlarındaki tecrübe ve çalışmaları belirleyip toplayarak bunları insanların hayat şartlarını düzeltmede kullanacak bir "Commission Centrale de la Civilisation"un kurulmasını önerdi.

Jacobinler örgütünün devrimci ve terör metodlarını benimsemiş bir üyesi olan Jullien, hayatının sonlarına doğru artık insanlığın eğitim vasıtasıyla kurtarılabilceğini, bunun için uluslararası işbirliğini isteyen bir düşünür olmuştu. 1815'te kurulan Mukaddes İttifak'tan da uluslararası işbirliği yönünde birçok beklentileri oldu.

1819'da Revue Encyclopedique'i kurdu ve burada 300 kadar makale yazdı. Ayrıca kurduğu Societe Français de l'Union des Nations, ancak yüz yıl sonra gerçekleştirilebilecek çalışmaların öncüsü oldu.

M.-A. Jullien de Paris; 28 Kasım 1848'de 73 yaşında Paris'te öldü.

Jullien, daha sonra ayrıntılı olarak açıklanacak Taslak eserinin başında Bilimler Akademisi'nin Vergil Akademisi'nin ve diğer bilimsel kuruluşların üyesi olduğunu belirtiyor.

### *Eserleri*

1. "Bedenî, Ahlakî ve Zihnî Eğitim Üzerine Genel Deneme" (özgün adı "Essai général d'éducation physiques morale et intellectuelle, suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse ou recherche sur les principes d'un éducation perfectionnée pour accélérer la marche de la nation vers la civilisation") Paris 1808.
- 2."Pestalozzi'nin Eğitim Metodunun Ruh". ("Esprit de la methode d'éducation de Pestalozzi") 1812. Bu eser daha sonra 1842'de "1806-1816 arasında İsviçre'nin Yverdon Enstitüsünde uygulanan şekli ile "Pestalozzi'nin Eğitim Metodu" adı ile genişletilmiş olarak yeniden yayınlandı.
3. "Pracis sur les Instituts d'éducation de M. de Fellenberg, établies à Hofwyl aupres de Bern". Paris 1817.
4. "Esquisse et Vue préliminaire d'un Ouvrage sur l'Éducation comparée", Paris 1816 (Daha sonra ayrıntılı olarak anlatılacak)
5. "Essai sur l'Emploi du temps".

## **2.2. Jullien'in eğitim anlayışı**

Eğitim, kültürün ve yeteneklerimizin gelişimi ile ilgilenir. Eğitimin konusu, insandır; insan üç unsurdan meydana gelir: beden, ruh, zekâ. İnsan mutluluğunun gerçek vasıtası olan bu unsurlar eğitilmeli ve geliştirilmelidir.

Eğitimin amacı, insan hayatının amacına uygun olmalıdır. Eğitimin amacı mutluluktur; sağlık, erdem ve öğretimdir (beden, ruh ve zekâyâ karşılık olarak). Her insanın eğitiminde bu üç temel ve zorunlu şartı yerine getirmeye dikkat etmelidir.

Eğitimin vasıtası zamandır. Zaman, hayatın da vasıtasıdır. Zaman, insan hayatını çocukluk, ergenlik ve gençlik dönemlerine ayırıyor. Eğitimde bu yaş dönemlerine ilkokullar, ortaokul ve liseler ile yüksek bilim ve meslek okulları tekabül ediyor. Bu okul kademelerinin içinde de insan niteliklerine (kız-erkek, kör, üstün zekâlı, özel yetenekli v.s.) ve dış hayatın beklentilerine (meslekler) göre tekrar alt bölümler oluşabilir.

İnsan zekâsının üç asıl ve temel yeteneği vardır: dikkat gücü, karşılaştırma ve hüküm verme. Çocuklarda ve gençlerde bu yetenekler birbiri ardı sıra geliştirilmelidir.

Öğretimde çocuklara verilecek bilgiler, pratikte uygulanabilir olmalıdır. Fen bilgilerinin mekanik ve teknolojiye temel ilkelerle bağlantısı kurulmalıdır. Sosyal bilimlerde öğretilen bilgiler toplum hayatında işe yaramalıdır. Sağlık dersi, pratik sağlık bakımından; bazı fen dersleri ve astronomi iklim ve hava olaylarını anlamak bakımından yararlı olmalıdır.

Geleneksel eğitim bir takım saçmalık ve eksiklikler içindedir; yalnızca mekanik hafızayı geliştirmekte, hüküm verme yeteneğini ve düşünce güçlerini ihmal etmekte, hayâl gücüne tehlikeli ve yanlış bir yol vermekte, değerli zamanlar faydasız şeyler için harcanmaktadır.

Evrensel bir dil olan, bütün mekanik bilimlere, el işlerine uygulanabilecek "resim" sadece bir san'at olarak anlaşılıyor. Şarkı ve müziğin karakter ve ahlâka incelik veren yönü ihmal ediliyor. Sathî ve verimsiz geçen tarih dersi, aslında olaylar arasındaki bağlantıları, toplum içinde bireylerin ödev ve haklarını anlatmalıdır.

Lâtince ve Yunanca gibi dersleri okul programlarından çıkmalı; onun yerine "resmî, ticarî, askerî ve diğer mesleklerle ilgili dersler konulmalıdır.

### 2.3. "Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir Eserin İlk Taslağı"

Jullien'i Karşılaştırmalı Eğitimin kurucusu yapan, onun bu 50 sayfalık eseridir. İlkönce bir makaleler dizisi olarak "Journal d'Éducation"da 1816 yılında yayınlanmış ve 1317'de ise bir broşür haline getirilmiştir. Bu kitapçık o zaman fazla bir etki yapmadı. Jullien'in prenlere ve eğitimcilere çağrılarını cevapsız kaldı. Jullien, görüşlerini "Revue Encyclopedique"de yayınlamaya devam ederken, eseri de 1822'de Polonya diline, 1826'da Amerika'da İngilizceye çevrildi ve unutuldu gitti.

Eserin gerçek değeri yayınlandıktan aşağı yukarı yüz yıl sonra ortaya çıktı. Eğitim alanında uluslararası işbirliğinin öncülerinden olan Macar Franz Kemény Paris'te öğrenci olarak bulunurken 1855 yılında eski kitapçılardan Jullien'in küçük kitapçığını da aldı. Eser 50 yıl onda kaldı; ancak 1835 yılında Cenevre'deki Bureau International d'Éducation'a, Jullien'in 1817'de aynı yerde, aynı esaslar üzerinde kurulmasını önerdiği Uluslararası Eğitim Bürosu'na hediye edildi. Eserin bir başka nüshası da Paris'te 1879'da kurulmuş olan Musée Pédagogique'de idi.

Jullien'in eseri, İkinci Dünya Savaşı'nın ortalarında 1943 yılında Uluslar arası Eğitim Bürosu başkanı Pedro Rosello tarafından dünyaya yeniden tanıtıldı ve Karşılaştırmalı Eğitimin Jullien'in bu eseri ile başladığı ilân edildi.

Eser, iki bölümden meydana geliyordu. Birinci bölüm "Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Eserin ilk Taslağı", ikinci bölüm "Çeşitli Ülkelerde Eğitimin ve Kamu Okullarının Bugünkü Durumu Üzerine Bazı Soru Serileri ve Bunlar Arasında Karşılaştırma" başlıklarını taşımaktadır.

Jullien, "insanlığı ancak çocuklar yoluyla yerleştirebiliriz" diyor. O zamanın Avrupa ülkelerinde ne çeşitli eğitim kademeleri arasında ne de ahlâk, beden, düşünce eğitimi arasında tutarlılık ve iç bağlantılar yoktu. Oysa çeşitli eğitim alanları arasında bir bütünlük olması gerekir. Bu durumdan hem çeşitli ülkelerin düşünürleri hem de hükümetleri şikayetçidir. Bireyleri mutsuzluğa düşüren, toplumların ilerlemesine engel olan bu durum, Avrupa ülkeleri eğitimlerinin karşılaştırmalı olarak ele alınıp değerlendirilmesiyle düzeltilebilir.

Jullien, Avrupa'da olan ihtilâllerin ve millî esasta kurulan devletlerin kendi aralarındaki savaşların, toplumda maddî ve manevî olarak çok şeyi yıktığına ve kaybettirdiğine dikkat çekiyor. Bu, neden olmaktadır? Bunun nedeni bilgisizlik" zorbalık, dini ahlâkî ve toplumsal bağların gevşemesi, insanların ve toplumların onurlarının ayak altına alınmasıdır.

Jullien, bireylerin ve ulusların mutluluk içinde yaşamaları, kendi tabiatına uygun bir çalışma alanında bilgili ve sağduyulu bireylerin yetiştirilmeleri için tek yolun "eğitim" olduğunu söylüyor. Bunun için gerçek şekliyle ve hayata bağlı bir din ve ahlâka dönmelidir. Bireylerdeki ve toplumlardaki ahlâk ve karakterler yenilenmeli, eğitim kuruluşları özenli bir

reformdan geçirilmelidir. Politika da dinin ve ahlâkın sağlam temelleri üzerine kurulmalıdır. O zamanki olaylar, mevcut politikanın sorunları ve çatışmaları halletmeye yetmediğini göstermektedir.

Bunun için hükümetler eğitim metotlarını düzeltmeli, çocukların beden, ahlâk ve kafa değerlerini en iyi şekilde geliştirmeyi amaçlamalı, bunun için de yepyeni bir eğitim sistemi kurmalıdırlar.

Zaten bu yolda Tarımsal ve Endüstriyel Enstitüler, Politeknik Okullar Fransa'da, Avusturya ve Rusya'da hızla yayılıyor. Aynı şekilde İngilizlerin yeni ilköğretim metodu da bütün Avrupa'da örnek alınıyor.

Jullien, kamu eğitiminin reformdan geçirilmesi ve yeni bir eğitim sistemine ihtiyacı açıkça gösterdikten sonra, yapılması gerekli yenilikler olarak ta şunları öneriyor:

Eğitim Komisyonu ("Commission spéciale d'éducation")

Bir prensin desteğinde ve eğitim derneklerinin temsilcilerinden oluşan bu komisyonun (başka ülkelerde) haberci üyeleri de olacaktır. Bu komisyonun belli başlı faaliyetleri de şunlardır:

- Çeşitli Avrupa ülkelerindeki eğitimi karşılaştırabilmek için elbirliği ile veriler toplanacak ve sistemli şekilde düzenlenecek.
- Eğitim ve öğretimin bütün dallarında ortak bir terminoloji tesbit edilecek ve bunlar zeki, saygın ve "ahlâkça kusursuz" şahsiyetlere dağıtılacaktır.
- Komisyonun kısa sürede hazırlayacağı "Avrupa ülkelerinin çağdaş durumu üzerine çağdaş bir bakış" raporu, ileri ve geri ülkeleri, gelişmeye ve ilerlemeye engel faktörleri, ülkelerin ihtiyaçlarını ve birbirlerinden örnek alacakları çalışmaları gösterecektir.
- Ülkelerin kuracakları merkezî bürolar çeşitli alanlarda materyal toplayacak, kamu ve aile eğitiminde yenileştirme ve düzeltmeler yapacak; çözülmüş olan toplumsal ve ahlâkî bağları yeniden sağlamlaştıracaklardır.

Bu yöndeki tedbirlerle çok sayıda millet ilgilenmeli ve birbirlerini desteklemelidirler. Çünkü ancak zeki, özgürlük taraftarı ve uzun görüşlü bir politika, diğer ülkelerin gelişmesi ve refaha ulaşmalarında kendi ülkesinin refahının bir garantisini görür."

Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü ("Institut normal d'éducation")

İyi Öğretmen yetiştirmek ve en iyi öğretim metotlarını ardarda deneyip uygulamak için kurulacaktır. Çeşitli ülkelerde kurulan bu tip kurumlar birbirlerini destekleyeceklerdir. Eğitim alanındaki teorilerin uygulama alanı olacak bu enstitülerde eğitim-öğretim de ücretli olacaktır.

Bu enstitüler birbirleriyle sürekli haberleşerek kendi kendilerini mükemmelleştireceklerdir. Bir çok profesör, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci bu merkezilerden yararlı fikir ve pratikler alacaklardır.

Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü, özel ve farklı eğitim dallarını kapsayacak ve gerekirse çeşitli dillerde yayınlanacak Eğitim Bülteni ("Bulletin d'Education") çıkarılacaktır. Dergi özellikle öğretim metotlarının daha iyi bir şekilde sokulmasına çalışacaktır. Bu genel eğitim dergisinden sağlanacak abone gelirleri, yoksul öğrencilere burs olarak verilecektir.

Jullien niçin öğretmen yetiştirme sorunu üzerinde durmaktadır? Çünkü gençlerin aynı şekilde, aynı amaç ve metotlarla eğitilmeleri gerekir. Eğer gençler kendilerini sarsan çelişkilerle eğitilirse, en baştan kendi benliklerinde bir uyum sağlayamazlar. Böyle bir eğitten de karşılıklı yardımlaşmaya, sosyal sorumluluğa ve erdemli yaşayışa yol açacağı yerde nefret ve kavgaları, tutarsız vahşi içgüdüleri, iç huzursuzlukları, dış çatışma ve yıkımları ortaya çıkaracaktır.

Çocukları sağlam, barışçı ve bilgili olarak yetiştirecek öğretmenlerin yanısıra, çeşitli bilin alanlarında ortak bir plâna göre yazılmış ders kitapları da eksiktir. Kendi içinde ve çeşitli basamaklarda birbiriyle tutarlı ders kitapları hazırlanmalıdır. Çünkü eğitimde başarı öğretmene, metoda ve ders kitaplarına bağlıdır.

Eğitimin pozitif bir bilim haline gelebilmesi için kör önyargılardan, dar ve sınırlı görüşlerden uzaklaşmalı; olgulara ve gözlemlere, analitik tablolar ve karşılaştırmalardan çıkarılacak belirli ilke ve kurallara dayanmalıdır. Karşılaştırmalı Eğitim, eğitimbiliminin geliştirilmesi için yeni malzemeler sunacaktır. Eğitim alanında çeşitli ülkelerin plân ve projeleri tek başlarına yürütüldüğünde bu sınırlı kalır; eğer uluslararası düzeyde ele alınırsa deneyimi çok daha sağlam esaslara dayanır; hemen çiçeklenip açılır. Bir çok akli başında insanın eğitim sorunları üzerinde karşılaştırmalı bir uluslararası çalışma yapmaları, gelecekteki eğitim çalışmaları açısından çok daha verimli sonuçlar çıkaracaktır.

Karşılaştırmalı Eğitim çalışmaları açısından İsviçre tam bir laboratuvar gibidir. Bu ülkede tabiat ta, yönetim de, insan grupları da, eğitim sistemleri ve diller de çok çeşitlidir. Çok değişik eğitim sistemlerini burada gözlemek, karşılaştırmak mümkündür. Jullien, genel plânını ve gözlem cetvellerini bu ülkede uygulamak istiyor.

Jullien'in Karşılaştırmalı Eğitimden diğer bazı beklentileri de şöyle sıralanabilir: İnsan tabiatı aynı sistem içinde durgunluğa ve uyusukluğa alışır. Başka sistemlerle karşılaştırma, insanın bu durumu rahatça aşmasını sağlar. Bir eğitim sisteminde eksik ve hatalı şeyler karşılaştırma metodu ile daha iyi bulunur ve daha kapsamlı sonuçlara ulaşmayı sağlar.

Avrupa devletlerinin o zaman prensliklere ve kantonlara parçalanmış şeklini aşip millî bir siyasal bütünlük sağlamalarında, gene aynı şekilde Avrupa uluslar ailesinin kurulmasında Karşılaştırmalı Eğitimin büyük katkıları olacaktır.

Ulusal önyargılar çeşitli ulusların arasına kalın duvarlar çekmiş ve her ulusun bireyleri arasında bulaşıcı hastalık gibi yayılmaktadır. Uluslararası bir çok savaşların ve bazı ülkelerin içten yıkılışlarının ana nedenlerinden biri, bu önyargılarıdır. Eğer bunlar genel ve karşılıklı bir iyi niyetle insanların kafasından silinirse, insan kendi yurduna karşı derin duygularla saygı ve sevgisini gene koruyacaktır.

Jullien'in eserinin ikinci bölümü, İsviçre'nin çeşitli kantonlarındaki eğitimi incelemek için hazırladığı çok geniş kapsamlı anketidir.

Jullien, Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarına temel olarak aldığı anketinin ilköğretim kısmında 120 soru hazırlamıştır. İlkokullar, ilkokul öğretmen ve öğrencileri, beden (cimmastik), ahlâk (dîn) ve zihnî eğitim (öğretim) alanları, aile okul bağlantıları, ilköğretim sonrası çocukların başka okullara geçişleri ve mesleğe yönelmeleri konularında sorular gruplanmaktadır. Jullien'in bu konuda öğrenmek istediklerinden bazılarını şöyle özetlemek mümkündür.

Köy ve şehir ilkokullarının sayısı, binaları, bakımı, paralı olup olmadığı, sayının toplam nüfusa oranları, hangi ulusal ve dinî topluluklar tarafından kurulduğu; ilkokul öğretmen ve müdürlerinin atanması, maaşları, lojman, ek ödenek ve özel yardımları, emeklilik, sigorta, terfi hususları, ilkokul öğrencilerinin sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okula başlama ve bitirme yaşları gibi hususlar üzerinde durulmaktadır.

Jullien beden, ruh ve zihin eğitimi anlayışlarını her yerde sistematik olarak sürdürmektedir. Beden eğitimi ve cinnastik konusunda küçük çocukların emzirilmesinden beslenmesine, giydirmeye biçimlerinden giyim eşyalarına, yataklarına, yaptıkları sporlara, oyunlara, çocuk hastalıklarına, ölüm oranlarına kadar her şeyi sorular halinde öğrenmek istemektedir. Ahlâk ve din eğitimi konusunda da sorularını ortaya koyarken, Sokratvari bir şekilde eğitimin ne olması gerektiğini de belirtmeye çalışmaktadır. Ahlâkî yeteneklerin ve dinî duyguların geliştirilmesinde ailelerin ve okulların gayretleri, çocukların iyiliğe ve yardım severliğe teşvik edilmeleri, yalandan nefretin, gerçeğin söylenmesi için cesaretin onlara nasıl verileceğinin, okulların iç disiplininin, din derslerinin, ders kitaplarının ve öğretim metodlarının nasıl olduğunu, en çok yapılan hataları ve bunlara verilen cezaları öğrenmek ister.

Ona göre, çocukların tanrıya, anne-babalarına, hemcinslerine, vatanlarına karşı ödevleri öğretilirken çok kez, ağır sıkıcı ve ürkütücü derslerden yararlanılmaya çalışılıyor; oysa iyilikseverlik, hoşgörü, insan sevgisi, güçlü bir ahlâkî karakter ve vicdan onların ruhlarına nüfuz ederek, dostça sohbetler vasıtasıyla kazandırılmalıdır.

Jullien okullarda öğrenme zevkini çekici hale getirmek için oyunlardan faydalanılmasını istiyor; ama düşmanlık şeklinde dejenere edildiği, çocuklarda kendini beğenmişliğe, cesaretsizliğe, çekememezliğe, isteksizliğe neden olduğu için rekabetin kaldırılıp, onun yerine daha as tehlikeli bir motif geçirilmesini istiyor.

Zihni eğitim ve öğretim konusunda çocuklara çeşitli derslerin hangi yaşlarda, hangi metodlarla öğretildiği, ilkokullarda görülen ders konuları, derslerin verilme şekilleri, ezberin olup olmadığı, öğretim süresi, hafta içi ve yıllık tatiller, şehir ve köy ilkokulları arasındaki farklar tesbit edilmeye çalışılıyor.

Jullien gene soruları vasıtasıyla, kendi döneminde modern olan ve yeni yeni yayılmakta olan İngiliz Bayan Bell'in geliştirdiği Lancaster metodunun (karşılaştırmalı öğretim metodu), Pestalozzi'nin yeni aritmetik öğretim metodunun, Labbé Gaultier'in gramer, coğrafya gibi alanlarda kullanılan yapıcı ve eğlenceli analitik metodunun okullarda yaygın olarak kullanılmasını istiyor. Zaten Jullien'in Karşılaştırmalı Eğitim'den beklediği ana fonksiyonların başında yeni öğretim metodlarının hızla yayılması gelmektedir.

Jullien'in karşılaştırma anketinde ailelerde verilen eğitimle okulda verilen eğitimin uyumunu, anne ve babaların okul yöneticileri ve öğretmenlerle ilişkilerini araştıran; ilköğretim kuruluşları ile ortaöğretim okulları ve meslek arasında ortaöğretim kurumlarına devam hususunda yoksul ve zengin çocukları arasındaki farkları öğrenmek isteyen; son yıllarda o eğitim sistemi içinde yapılan reformları araştıran bölümleri de vardır.

Jullien'in Karşılaştırmalı Eğitim anketinin ikinci serisi ortaöğretim üzerinedir. Burada ortaöğretim kurumlarının bina, organizasyon, yönetici ve öğretmenleri konusunda sorduğu sorular, birinci seride ilköğretim konusunda sorduklarının aynısıdır. Öğrenciler konusunda da hemen hemen benzer noktalar aranmakta, ancak öğrencilerin giriş ve sınıf (ders) geçme sınavları, öğretimi organizasyonu içinde sınıf içi teşkilatlar üzerinde de durulmaktadır.

Beden eğitimi ve jimnastik konusunda çocukların beslenme, giyim, uyku saat ve yerleri, banyoları, derslerde yaptıkları beden hareketleri, askerlik eğitimleri, beden eğitimi ders kitapları üzerine sorular bulunmaktadır.

Ahlâk ve din eğitimi konusundaki sorular da gene yönlendirmeli sorulardır. Çocukların ve gençlerin akşam sabah ibadetleri, duaların okunma biçimi, okulların iç disiplini, bazı suçlara verilen cezalar vs. araştırılıyor. Bu arada dinin, çocukların günlük hayat şartlarına dayanması, farklı millet, inanç, düşünce ve hatta hayvanlara karşı hayırseverlik duygularının geliştirilmesi, bütün hayat durumlarında gerekli olan cesaretin saldırganlık içgüdülerine taviz vermeden geliştirilmesi, çocukların tanrı tanımazlık fikirlerinden korunması, onların zihninde şüphe uyandıracak kitaplardan uzak tutulması, onlara gerçek haysiyetin tanıtılması, hasislik duygularının baskı altına alınması, büyüklük kuruntusundan sakınmaları, gerçeği sevip yalandan nefret etmeleri, kıskançlık, alay, iftira ve kibirden kaçınmaları; haz veren şeylerde ölçülü, acı veren şeylerde sabırlı olmaları sağlanmalıdır" Çocuklara hatıra defteri tutma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bu, onlara hem geçmişi değerlendirme imkanı verecek hem de gelecek hayatlarını plânlamalarına neden olacaktır. Aynı şekilde para verip harcanması da kontrol edilmelidir. Çocukları ve gençleri kötülük ve peşin hükümlerden uzak tutmak, tutkuları frenlemek, ahlâkî duyguları uyandırmak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, aklı eğitmek, vicdan teşekkülünü sağlamak lâzımdır. Bu vicdan ve akıl sayesinde insan güçlü, sağlam, zorlama ve kötü etkilere karşı dirençli, toplum hizmetine girmiş bir kişi olacaktır. Erdemi iyi yönünden, kötülüğü kötü yanından tanıtmaya gayret etmeli (Basedow); ahlâkî eğitim mekanik alışkanlıklardan kurtarılıp bilinçli hale getirilmelidir.

Zihnî eğitim ve pozitif öğretim konusunda ise Jullien, ilköğretimden ortaöğretim kurumlarına geçilirken hangi esaslara dikkat edildiği, giriş sınavının yapılıp yapılmadığı, hangi ders dallarında hangi metodların kullanıldığı, el kitaplarının neler olduğu, öğretim içinde yapılan sınavların şekli ve sonuçları, mekanik hafıza yerine "zihnî hafıza"nın geliştirilip geliştirilmediği, öğretimde hayal gücüne verilen önem gibi konular üzerinde durmaktadır. Aynı şekilde ortaöğretim ve yükseköğretim arasındaki ilişkiler, özel okullar ve kamu okulları, zengin ve yoksul çocukların eğitimlerinde izlenen yollar da Jullien'in Karşılaştırmalı Eğitim anketi yolu ile aradığı hususlar olmuştur.

Jullien, altı seri halinde tasarladığı anketinin ancak ilk iki serisinin sorularını hazırlayıp yayınladı. Aynı plâna göre hazırlamayı düşündüğü yükseköğretim, öğretimsen yetiştirme, genç kızların eğitimi, eğitimin hukuk ve diğer sosyal kurumlarla ilişkisi serilerini ise tamamlayıp yayınlamadı. Bu serilerden beşincisinde kız öğrenciler, bayan öğretmenler, kız ve erkek çocukların eğitimlerinin karşılaştırmasını yapmak; altıncı seride ise öğretim örgütü, teftiş, çeşitli ülkelerin eğitim-öğretim hakkındaki kanun ve yönetmelikleri karşılaştırmak istemektedir.

#### **2.4. Marc-Antonie Jullien'in Çalışmalarının Değerlendirilmesi**

Jullien, "Karşılaştırmalı Eğitimbiliminin Babası", Uluslararası Eğitim ve bu amaçla çalışan kurumların da öncüsüdür.

Jullien'in eserinde kurulmasını önerdiği uluslararası eğitim kuruluşları daha sonra, kendisinden doğrudan etkilenmese bile, kurulmuştur. Jullien, o zamanki Avrupa ve dünya gerçeklerini ve ihtiyaçlarını çok iyi değerlendirmiş ve isabetli tahmin ve önerilerde bulunmuştur.

1925'te Jean-Jacques Rousseau Enstitüsü'nün gayretiyle kurulan Uluslararası Eğitim Bürosu ("Bureau International d'Education", "BIE") 1929'da uluslararası bir nitelik kazandı. Bu büro, Jullien'in kurulmasını önerdiği Eğitim Komisyonuna çok benziyor, hatta bu Büronun İngilizce ve Fransızca dillerinde yayınladığı Eğitim Yıllıkları ("Annuaire International d'Éducation") da Jullien'in birden fazla dilde yayınlanmasını önerdiği yayın organına benziyordu. Ayrıca bu uluslararası büronun çalışma metodu, kuruluş yeri de âdeta Jullien'in söylediklerinin aynısı idi.

Jullien'in özlemini çektiği uluslararası karşılıklı anlayış ve barış havasını yaratmaya çalışan, bunun için Karşılaştırmalı Eğitim metodundan sık sık yararlanan bir başka kuruluş ise Birleşmiş Milletler teşkilâtına bağlı Eğitim Bilim ve Kültür Organizasyonu ("UNESCO")dur. Bu hususta ayrıntılı bilgiler daha sonra verilecektir.



### 3. EĞİTİM SEYAHATLERİ DEVRİ (ANKETÇİLER DEVRİ)

#### 3.1. Devrin Genel Karakteristiği

19. yüzyılın büyük bir kısmında ve 20. yüzyıl başlarında Avrupa'nın hemen bütün ülkelerinde ve Amerika'da yabancı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen çalışmalar birden arttı. Bu çalışmaların bazılarında farklı okul sistemlerini karşılaştırmanın bugünkü sistemlerin eksik ve yanlışlarını göstereceği, bir yandan yeni pedagojik buluşlara yol açarken bir yandan da Avrupa Birliğini yaratabileceği amacı vardı. Ama genelde diğer araştırmalar yabancı ülkelerin eğitim sistemleri hakkında tasviri bilgi vermekten öte gitmiyordu. Bu dönemin anketvari bilgi toplama yöntemleri hiçbir zaman Jullien'inki kadar sistemli ve kapsamlı olmamıştır. 18. yüzyılda Prusya'da mecburi ilköğretimin uygulamaya konması, öğretmenler vasıtasıyla halkın uyandırılması ve 19. yüzyıl başlarında Napolyon'un bu ülkeyi ezip geçmesinin cevabını Alman ordularının Paris'e girerek vermesi, bu ülke eğitim sistemini bütün dünyada ilginç hale getirmişti. Eğitim vasıtasıyla toplum dinamizminin sağlanmasının ilk örneğini Prusya vermişti. Bu nedenle eğitim seyahatleri genellikle bu ülkeye yapıyordu. Karşılaştırma özelliği pek olmayan (1880'lerden sonra karşılaştırma terimi giderek daha az kullanılmıştı) Yabancı ülkeler Eğitimi karakterinde yapılan bu çalışmalar faydacı bir karakterde idi; yeni eğitim kurum ve sistemlerine ilgi çekerek kendi eğitim sistemlerini düzeltmek, yaygınlaştırmak istiyorlardı. Bu çalışmalarda başlangıçta ilköğretim (mecburi öğretim), halk eğitimi alanları incelenirken, 19. yüzyılın sonlarına doğru orta ve yükseköğretimle birlikte mesleki eğitim de incelenmeye başlamıştır.

#### 3.2. A.H. Niemayer (1754-1828)

Halle'de ilahiyat profesörü iken, Fransız orduları tarafından esir-rehine olarak tutuklanıp Fransa'ya götürülür (1807). 6 ay Pont-à-Mousson'da kalıp oranın lisesini inceledikten sonra, Napolyon'un 1804'te başlattığı yeni Fransız okul sistemini incelemek için Paris'e gidip incelemelerine devam eder. Buradaki gözlemlerini ve Alman eğitim sistemi hakkındaki fikirlerini, 1824 yılında Halle'de "Almanya İçine ve Dışına Yapılan Seyahatlerin Gözlemleri, Son 50 Yıldaki Çağdaş Hayat ve Dikkate Değer Tecrübelerim üzerine Hatıraları" (özgün adı: "Beobachtungen auf Reisen in und ausser Deutschland, nebst Erinnerungen und denkwürdige Lebenserfahrungen und Zeitgenossen in den letzten 50 Jahren") adı altında yayınladı.

#### 3.3. Victor Cousin (1792-1869)

Fransız Milli Eğitim Bakanlığı görevlilerinden ve Yüksek Öğretmen Okulu (Ecole Normale Supérieure) doçentlerinden olan Cousin, Bakanlığı adına Almanya'ya üç gezi yapmıştır (1817, 1822 ve 1831 yıllarında). Fransa'daki ihtilal çalkantıları yüzünden ikinci gezisine çıkmadan önce Yüksek Öğretmen Okulu'ndaki görevinden uzaklaştırılmıştır. Fransa'da Fransız polisi, Almanya'da Prusya polisi tarafından sürekli göz altında tutulmuş, hatta Dresden şehrinde tutuklanarak 3 yıl hapiste yatmıştır. 1830'dan itibaren Sorbonne üniversitesi felsefe profesörlüğüne atanan Cousin, Alman idealist felsefesinden oldukça etkilenmiş; Almanya'da bulunduğu sürelerde Alman eğitimci ve entellektüellerinin bir çoklarıyla görüşmeler yapmıştır. Cousin'in sadece kendi gözlemlerine dayanmayan, objektif esasta başka

kişilerin görüşlerine ve resmi belgelere de yer verdiği raporlar üç kitap olarak yayınlanmıştır. Bunların adları şunlardır:

- "Raport sur l'état de l'insruccion en Allamagne et particulièrement en Prusse", 1832.
- "Etat de l'insruccion secondaire dans le royaume de Prusse pendant l'année 1831 pour faire suite au mémoire sur l'état de l'insruccion primaire", 1834.
- "Memoire sur l'insruccion supérieure en Prusse", 1837.

### 3.4. C.A.W. Kruse

Adeta Almanya'nın Fransa'ya cevap vermesi gibi, Cousin'in Almanya'ya yaptığını Kruse de Fransa'da yapmış; bir süre Fransız kolejlerini inceleyerek, bundan Alman okulları için sonuçlar çıkarmıştır. Kruse'nin 1832'de Elberfeld'de yayınladığı "Fransız Eğitim Sistemi Üzerine Karşılaştırmalı Düşünceler" ("Vergleichende Bemerkungen über das französische Schulwesen") eserinde hürriyet ve eşitlik ilkelerini benimsemiş olan Fransa'nın okullarında hala bir aristokratik eğitim sistemini uygulandığından bahsetmektedir.

Kruse, 1836 yılında İngiltere'ye yaptığı eğitim seyahatindeki gözlem ve araştırmalarını da "1836 yılında İngiliz Eğitim Öğretim Kurumlarının Durumu üzerine İncelemeler" ("Betrachtungen über den Zustand der Englischen Erziehungs und Unterrichtsanstalten im Jahre 1836", Eberfeld, 1837) adı altında yayınladı.

### 3.5. F. W. Thiersch (1784-1860)

1834, 1835 ve 1836 yıllarında Hollanda, Belçika ve Fransa'ya çeşitli eğitim seyahatleri yapmış bir Alman eğitimcisidir. 1836 yılında üç ciltlik "Almanya'nın Batı Devletlerinde (Eyaletlerinde), Hollanda, Fransa ve Belçika'da Resmi Öğretimin Şimdiki Durumu Üzerine" ("Über den gegenwaertigen Zustand des Öffentlichen Unterrichts, in den Westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien") adlı eserini yayınladı. Thiersch burada yabancı ülkelere yapılan eğitim seyahatlerinin artmasının eğitim alanında yeniliklere neden olacağını, var olan sistemlerdeki boşlukları ve hataları göstereceğini, Avrupa'nın birliği yolunda önemli hizmetleri olacak Avrupalılaştırmış bir eğitimin doğacağı beklentilerini taşıdığını açıklıyordu.

### 3.6. Sarah Austin (1793-1867)

V. Cousin'in Alman eğitim sistemi üzerine yayınladığı raporlar Fransa'da Guizot Reformu üzerine çok etkili olduğu gibi, 1832'de Almanca'ya, daha sonra da S. Austin tarafından kısmen İngilizceye çevrildi. Bu çeviri öncelikle Amerika'da çok etkili oldu ve H. Mann'ın Avrupa'nın yedi ülkesine ve bilhassa Almanya'ya bir eğitim gezisi yapmasını sağladı.

### 3.7. Horace Mann (1796-1859)

Amerika'nın politikacısı ve hukukçusu idi. Massachusetts Eyaleti Eğitim Dairesi (Board of Education) sekreterliğine getirilince eğitim problemlerine büyük ilgi duydu. Devlet tarafından üstlenilmiş ve birleştirilmiş bir ilköğretimin ateşli savunucusu oldu. V. Cousin'in raporlarını okuduktan sonra, yedi Avrupa ülkesini kapsayan bir eğitim gezisine çıktı. İngiltere, İrlanda, İskoçya, Hollanda, Belçika, Fransa ve Almanya'daki eğitim sistemlerini inceledi. Pestalozzi metodunun (öğrenciyi azarlamamak, zayıf olduğu noktalarda dostça cesaretlendirmek) Alman okullarında uygulanış şekli ile bilhassa ilgilendi. Gözlemlerini 1837, 1843, 1848 yılında Yıllık Raporlar halinde yayınladı. Amerika'da zorunlu ve parasız ilköğretimin savunuculuğunu yaptı

ve Massachusetts eyaletinde, kağıt üzerinde kalsa bile parasız-zorunlu öğretimi yasa haline getirdi. 1839'da Lexington'da ilkokul öğretmenlerinin pedagojik formasyonu için yaptığı ilk seminer kısa zamanda diğer eyaletlere de yayıldı.

### **3.8. Henry Barnard (1811-1900)**

H. Mann'ın çağdaşı bir Amerikalıdır. 1835 ve 1836'da Avrupa'ya seyahatler yapmış; bunları 1854'te "National Education in Europe", 1872'de iki cilt olarak "National Education, Systems, Institutions and Statistic of Public Instruction in Different Countries" adlarıyla yayınladı. 1855'ten 1867'ye kadar çıkardığı "Amerikan Eğitim Dergisi"nde de yabancı ülkelerdeki eğitim sistemleri hakkında bir çok yazı yazdı. H. Mann gibi genel, parasız ve devlet tarafından kontrol edilen bir ilköğretim sistemi kurulması için çalıştı. Pestalozzi'nin eğitim metodunun A.B.D.'de de yayılması için çalıştı. 1867'de "United States Commissioner of Education" titri ile Federal Eğitim Bürosu birinci başkanlığına getirildi.

### **3.9. Matthew Arnold (1822-1888)**

İngiliz yazar, şair ve edebiyat eleştirmenidir. Rugby okulunda reform yapan Thomas Arnold'un oğlu. Oxford Üniversitesi'nde araştırmalar yaptıktan sonra 1851-1885 arasında okul müfettişi olarak çalıştı. Bu arada Oxford'da edebiyat öğretmenliği yaptı. 1865'te Okul Anketleri Komiserliğine getirildi. Bu görevle Kıt'a Avrupa'sının okul sistemlerini incelemek için Fransa, Almanya, İtalya ve İsviçre'ye eğitim seyahati yaptı. 7 ay süren bu gezideki izlenimleri 1868 yılında "Kıt'a Avrupası'nda Okullar ve Üniversiteler" adıyla yayınladı.

Bu yönü ile Eğitim Seyahatleri devrine aldığımız Arnold aynı zamanda Karşılaştırmalı Eğitimdeki ilk modern teorilerin kurucusudur ve kendisi, her iki dönem içinde de yer alan M.E. Sadler gibi, Teorik Sistemciler devrinde tekrar ele alınacaktır.

### **3.10. L. N. Tolstoy (1828-1910)**

Büyük Rus düşünürü, yükseköğrenimimi esnasında J.-J. Rousseau'yu inceledi ve ona hayran oldu. 1857'de Orta Avrupa'ya, 1860-61 yıllarında da Almanya, Fransa, İsviçre ve İngiltere'ye eğitim amaçlı seyahatler yaptı. Pestalozzi'nin eğitim kurumları, Marsilya'daki yoksul işçiler için açılan okul, Gotha ve Weimar'da Fröbel'in fikirlerine göre kurulmuş "Çocuk Bahçeleri" onu çok etkiledi. Gezilerinin sonucunu "Pedagojik Yıllar" adlı eserinde anlattı. Kendisinin Yasnaya Poliana çiftliğinde kurduğu okul ile Avrupa okullarını karşılaştırdı. Rusya'daki okullar gibi "gerici", Avrupa'daki okulların da ezberci, pısrık, dejenere edilmiş, kiral için dua eden çocuklar yetiştirdiğini gördü. O, hep Rousseau'nun anladığı anlamda, çocukların özgürce yetişebilecekleri bir okul kurmaya çalıştı.

### **3.11. K. D. Uşinski (1824-1910)**

Bazı fikirleri yüzünden Rusya'daki öğretmenlik görevinden alınmış; o da 1862-1863 yıllarında İsviçre, Almanya, Fransa ve Belçika'yı kapsayan bir eğitim seyahatine çıkmıştır. Bunları daha sonra 7 makale halinde Rusya Eğitim Bakanlığı resmi dergisinde yayınlamış ve raporlar da az çok resmiyet kazanmıştır. Uşinski, değişik Avrupa eğitim sistemlerine birçok yönlerden karşılaştırdığı için Rusya'da Karşılaştırmalı Eğitimin öncüsü sayılır.

### **3.12. Türk Eğitimcileri**

### *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978)*

1910 yılında pedagoji ve elişleri öğretilimi konusunda incelemelerde bulunmak üzere Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'ya gönderildi. Paris'te altı ay okulları, tiyatroları ve müzeleri inceledi. Londra'da C. Reddie'nin Abbostholme okulunda incelemeler yaptı. Belçika'da O. Decroly ile tanıştı; onun Ermitage reform okulunda incelemelerde bulundu. Daha sonra İsviçre ve Fransa'nın çeşitli şehirlerinde ve Berlin'de aylarca eğitim incelemeleri yaptı. H. Seinig'in Waldschule'si onun üzerinde derin etkiler yaptı. 1912'de Türkiye'ye döndükten sonra "Talim ve Terbiye'de İnkılap" adlı eserini birkaç ay içinde yazarak yayınladı. Bu eser yabancı ülke eğitim sistemlerinin tasviri ve karşılaştırılmasının ötesinde, onlardan Türk kültür ve eğitim hayatı için çıkarılabilecek en iyi dersleri de çıkarıyordu. Eser, 1927 yılında tekrar basılarak Türkiye Cumhuriyeti eğitiminin temellerinden birini teşkil etti.

İsmayıl Hakkı, bu gezisi sonucunda, aynı Tolstoy gibi, Avrupa okullarında verilen el işi derslerini fantazili olarak nitelemiş, pedagoji tekniğinde bunları geri bulup, el işi eğitiminde kendine has görüşlerini eserler ve makaleler halinde yayınlamıştır ("Elişlerinin Usul-ü Tedrisi"). Ayrıca, sadece Avrupa eğitim zihniyetini bize aktarmakla kalmadı; Avrupalıların bizi nasıl değerlendirdiğini de "Avrupa Bizi Nasıl Tanıyor?" (İstanbul 1329) adlı bir eserde anlatmaya, çalıştı.

### *Nafi Atuf Kansu*

Nafi Atuf, İkinci Meşrutiyetin ilanından sonra Avrupa'ya yaptığı eğitim gezilerini (1911), kendisinin çıkardığı "Say-ü Tetebbu" dergisinde yayınladı. 1926 yılında da Rıdvan Nafiz ile birlikte Sovyetler Birliği'ne gönderildi ve buradaki değerlendirmelerini "Rusya Maarifi Hakkında Rapor" (Maarif Vekaleti Dergisi, 9, 1926, s. 1-44) adıyla yayınladı.

### *Hıfzırrahman Raşit Öymen*

Maarif Vekaletince Viyana'ya tedavisi için gönderilen Hıfzırrahman Raşit, tedavisi sırasında Viyana okullarını da gezdi, mülakatlar yaptı, notlar aldı (1925). Bu gözlem ve notlarını 1926'da "Mektepçiliğin Kabesinde" adı altında yayınladı (1927'de ikinci baskısı yapıldı). Bu eserde Avusturya eğitim sistemi anlatılırken, yeri geldikçe Türkiye'deki eğitimin eksik, hatalı ve değiştirilmesi gereken yönlerine de işaret ediyordu. Hatta müfredat programları bahsinde Rus, Alman ve Avusturya programlarını birlikte alıp değerlendiriyordu.

Bunlardan başka, Türkiye'de Avrupa eğitim sistemlerini tanıtan eserler arasında şunları saymak mümkündür.

Tunalı Hilmi, Cenevre'de 1320-21 yıllarında "Avrupa'da Tahsil", 1329 yılında "Cenevre Şehir Mektepleri" adlı eserlerini yayınladı.

Selim Sırrı Tarcan, Avrupa'nın hemen her ülkesine defalarca gitmiş ve bunlar hakkında Türkiye'de birçok kitap ve makale yayınlamıştır. Tarcan İsveç jimnastiğini okullarımıza yerleştiren bir sporcu ve pedagoğdur. Cumhuriyet kurulmadan önce İsveç, Macaristan, Rusya, Çekoslovakya, Danimarka gibi ülkeleri; Cumhuriyetten sonra da 1924'te Fransa, 1925'te Çekoslovakya, 1935'te Belçika ve daha sonra da Almanya, Finlandiya gibi ülkeleri kısa ve uzun süreli olarak ziyaret etmiş ve gözlemlerini mutlaka yayınlamıştır.

Kendisi Bulgaristan Türklerinden olan Ali Haydar Taner de ülkemizde Çekoslovakya ve özellikle Bulgaristan eğitim sistemini tanıtmış, 1931 yılında "Bulgaristan Maarifi" adlı eserini yayınlamıştır. Unutulmamalıdır ki Bulgaristan eğitim çalışmaları İkinci Meşrutiyet ve Cumhuriyetin başlangıç yıllarında Türkiye'deki eğitim çalışmalarını esaslı etkilemiştir.

Bunlardan başka Maarif Müfettişi Kemal Zaim Bey'in 1925 yılında Avrupa'daki orta ve yüksek öğretim okullarını inceleyip rapor vermesi; İsmail Hakkı Tonguç'un aynı yıllarda Avrupa iş okullarını inceleyip gözlemlerini yayınlaması da kayda değer.

### 3.13. Avrupa'daki Diğer Çalışmalar

Fransa'da ilköğretim müfettişlerinden Eugène Rendu, 1841-43 arasında "L'éducation populaire en Allemagne du Nord..." adlı üç bölümlük bir rapor yayınladı. Bu alanda; 19. yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın baharında Avrupa'da yayınlanmış birçok eserden bazılarını şöyle sıralamak mümkündür:

- J.A. Baudouin, Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse. 1865.  
Ministère de l'Instruction publique, Enquête sur l'enseignement secondaire, 1868.  
Edmond Dreyfus-Brissac, L'éducation nouvelle; études de pédagogie comparée (1822-1897).  
M.C. Landreyt, L'Instruction publique en France et les écoles américaines, 1883.  
E. Jourdan/G. Dumant, Etude sur les écoles de commerce en Allemagne, en Autriche-Hongrie, en Belgique, en Danemark, en Italie, en Roumanie, en Russie, en Suède, en Suisse et aux Etats-Unis d'Amérique. 1884.  
P.E. Levasseur, L'enseignement primaire dans les pays civilisés, 1897.  
V.H. Friedel, La pédagogie dans les pays étrangers, 1910.  
V.H. Friedel, Traitement des instituteurs et des institutrices à l'étranger, 1903.  
Edouard Decpetiaux, De l'état de l'Instruction primaire et populaire en Belgique, comparé avec celui de l'Instruction en Allemagne, en Prusse, en Suisse, en France, en Hollande et aux Etats-Unis, 1838.  
L. Derie, L'école et l'Etat: Essai de législations comparées, 1895.  
E.G. Fischer, Über die englischen Lehranstalten in Vergleichung mit den unsrigen. Berlin 1827.  
J. Fraser, Report on the Common School System of the United States and Canada, Londra 1827.  
C. Campeell, Mixed Education of Boys and Girls in England and in America, Londra 1874.  
R. E. Hughes, The Making of Citizens: A study in Comparative Education, Londra 1902.  
C. Brereton, Studies in Foreign Education, Londra 1913.  
C. E. Stowe, Report on Elementary Public Instruction in Europe, Boston 1838.  
M.W. Hazelton, British and American Education: The Universities of two Countries Compared, New York. 1360.  
L.R. Klemn, European Schools, New York 1889.  
Ch.H. Thurber, Principles of School Organization: A Comparative Study, Chiefly Based on the Systems of the United States, England, Germany and France. Worcester 1899.  
J. Brown, The Training of Teachers for Secorday Schools in Germany and in the United States. New York. 1911.  
G. W. Ross, Report on Compulsory Education in Canada, Great Britain, Germany and the United States, Toronto 1891.

R. Laishley, Report on the State of Education in Great Britain, France, Switzerland, Italy, Germany, Belgium and the United States. Wellington 1866.

## 4. TEORİK SİSTEMCİLER DEVRİ

### 4.1. Devrin Hazırlanması ve Genel Karakteristiği

İki dünya savaşı arasındaki devre, Karşılaştırmalı Eğitimde genellikle "Teorik Sistemciler Devri" olarak bilinir. Gerçi bu dönemden önce ve bu dönem içinde yayınlanmış bazı eserler teorik sistemcileri etkilemiştir ama onların metodları ve konuya yaklaşımları tamamen farklıdır. Artık yabancı ülkeler pedagojisinden sistemli karşılaştırmalara doğru bir gidiş vardır. Ch. Thurber, 1899'da A.B.D., İngiltere, Fransa ve Almanya eğitim sistemleri arasında "karşılaştırmalı bir çalışma" yapmıştı. 1916'da J.F. Scott yurtseverlik eğitimi açısından Amerika'nın Fransa ve Almanya'dan neler öğrenebileceğini işleyen bir araştırma yayınladı. 1818'de ise P. Sandiford'un yayınladığı "Karşılaştırmalı Eğitim" (Comparative Education) adlı eserde altı ülkenin eğitimlerinin monografik tasviri yapıyordu. 1927'de W.S. Learned, Avrupa'da ve Amerika'da öğretim olgusunun "kalitesini" araştırdı. 1929'da John Dewey'in Türkiye, Çin, Rusya ve Meksika'ya yaptığı eğitim gezilerinin izlenimleri yayınlandı. Karşılaştırmalı Eğitim üzerine dergiler çıkmaya başlıyor. L. Kandel, 1925'ten itibaren (1944'e kadar) "Educational Yearbook"u çıkarıyor. Fr. Schneider, 1931-32'de "Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft"ı yönetmeye başlıyor.

Bu arada iki dünya savaşı ortasındaki dönemde yabancı ülkeler pedagojisi üzerine yayınlar devam ediyor ama, bu çağa damgasını vuracak teorik araştırmalar güçlü olarak ortaya çıkıyor.

Karşılaştırmalı Eğitim tarihinde, eğitim seyahatları devri başka ülkelerin eğitimi hakkında saf tasvirler yaparken, teorik sistemciler her ülkenin eğitimine şekil veren, temelde yatan ana faktörleri tespit etme amacını gütmüşlerdir. Amaç olarak farklı olduğu gibi metod olarak da farklıdır; saf tasviri çalışma terkedilmiş; farklı farklı şekillenmeleri izaha çalışılmıştır. Bu eğitim yönden, daha önce toplanmış çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri hakkındaki malzemeyi işleyip değerlendiren bir üst çalışma sayılabilir.

Teorik sistemciler devrinin genel özellikleri olarak şunlar sayılabilir:

- Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin analizlerinin yapılması.
- Eğitim sistemlerinin her milletin milli karakterlerinin bir yansıması olduğunun kabul edilmesi,
- Metod olarak manevi bilimler metodolojisine bağlı kalınması; tarihi oluşum modeline uygun genetik açıklama yoluna gidilmesi,
- Çalışmalarına dakiklik kazandırabilmek için diğer bilimlerden yararlanmaları.

Teorik sistemciler, Karşılaştırmalı Eğitimde retrospektif (geriye doğru) ve prospektif görüşleri az çok birleştirmişlerdir. Daha önceki tasviri çalışmalar kısa süre içinde eskiyor, sadece yapıldığı zamanı ele alıyor, zaman içinde ileriye ve geriye doğru gitmiyordu. Teorik sistemcilerin eğitim sistemini şekillendiren temelleri aramaları tarihi bir çalışma gerektiriyor; o eğitim sisteminin teorisini yapmaları da gelecekteki gelişimleri içeriyordu. Karşılaştırmalı Eğitim büyük oranda eğitsel sistemlerin evrimini ve gelecekte nasıl şekil alacağını tespiti yöneliyor. Gelecekteki eğitim sistemlerinin daha iyi planlanabilmesi için farklı eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, üstünlük ve zayıflıkların tespitine çalışılıyor.

## 4.2. Teorik sistemlerin öncüleri

Teorik sistemci düşünürler birdenbire ortaya çıkmış değildir; 19. yüzyıldan itibaren yavaş yavaş oluşmuştur. Bu görüşün öncülerine 19. yüzyıl İngiltere'sinde rastlamaktayız. Gerçi İngilizler teorik ve felsefi tümel görüşleri sürmekten kaçınırlar ama; İngiltere bu yüzyılda endüstriyel yönden çok ileri gitmiş olmasına karşın eğitim yönünden Almanya'dan geri idi. İngilizler bunun nedenlerini araştırmaya başlamışlardır. Ampirizm temeline dayalı olayların saf gözlemlerle basit bir şekilde tasvir ve toplanmasından ibaret çalışmalar analiz edilmezse yararlı ve bilimsel çalışmalara ulaşamaz. Teorik sistemler mevcut tasvir çalışmalarının analizlerinden doğmuştur!.. Ayrıca, eğer teorilerin doğruluğu ispatlanmışsa bunların boş bir spekülasyon oldukları da ileri sürülemez.

Klasikleşmiş teorik sistemcilerle geçmeden önce, bu çalışmalara öncü olmuş iki İngiliz eğitimcisini zikretmek gerekir.

### Matthew Arnold

Esas eserlerini 1861-1874 arasında yabancı ülkelerde eğitim çalışmalarının gündemde olduğu sırada yazmıştır. Kendisi Fransa, İngiltere, Hollanda, İsviçre ve Almanya eğitim sistemleri hakkında raporlar vermiştir. Bütün çalışmaları, İngiltere'deki eğitim reformu çalışmalarına pratik yardımda bulunabilmek amacını güdüyordu. Anatomide olduğu gibi eğitimde de karşılaştırma metodundan çok şeyler bekliyordu. Eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi, onların temelinde bir çok faktörlerin yer aldığını gösteriyordu. Bunlar milliyetlerin farklılığı, tarihi gelenekler, milli karakterler, sosyal, ekonomik ve coğrafi şartlar idi. Arnold'a göre bir eğitim sistemi bütün olarak oluşuyor, bir ülkenin yaşayışı içinde şekilleniyordu. Bir ülkenin eğitim sistemini incelerken bütün faktörler, bilhassa tarihi gelenekler ve milli karakter göz önüne alınmalı idi.

Eğitim sistemlerinde yapılacak reformlar, ayrıntılara değil, bütün sistemi değiştirecek tümel kavramlar üzerine dayandırılmalıdır. Bir eğitim sistemi içinde önemsiz görünen bir prensip, başka bir sistemde çok etkili ve faydalı olabilir.

### Michael E. Sadler (1861-1943)

Yabancı ülkeler eğitimi üzerine eser yazmakla işe başlamış; "Özel Anketler ve Raporlar Dairesi"nin yöneticiliğini yapmıştır. 1895-1934 arasında çok çeşitli resmi görevlerde bulunup yazılar yazan Sadler, kendisinin karşılaştırmalı eğitim görüşünü ortaya koyduğu eseri 1900 yılında yayımlandı ("How we can learn anything of practical Value form the Study of Foreign Systems of Education"). Kandel'in karşılaştırmalı eğitimde çalışmaların gerçek öncüsü olarak nitelediği Sadler, farklı eğitim sistemlerinin şekillenmelerinde ve ana yapılarında rol oynayan "determine edici kuvvetler"i formüllendirmeye çalışıyor. Ona göre, bir eğitim sisteminin yapısını kavramamıza yol açacak belirleyici güçler şunlardır: devlet, kilise (din), ekonomi, aile, milli azınlıklar, üniversitelerin etkisi, mail ve politik sorunlar. Stuart Mill ve diğer İngiliz yazarlar gibi "unutmayalım ki, okulun dışında kalanlar okulun içinde olanlardan daha önemlidir" diyor. Yabancı ülkelerin eğitim sistemlerini incelerken sadece katılmış kurumlar, öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde değil o ülkenin sokaklarında, evlerinde insanların nasıl yaşadıkları üzerinde durmak; sistemi ayakta tutan görünmez güçleri bulmaya çalışmalıdır.



Sadler'e göre, ulusal eğitim sistemleri bir toplumdaki tarihi çatışmaların ve unutulmuş güçlerin eseridir. Her eğitim sisteminde, belli bir ölçüde ulusal hayatın gizli güçlükleri vardır. Ulusal eksiklikleri gidermek için, ulusal karakterin ihtiyaç duyduğu tedbirler en açık şekilde eğitim sistemleri içinde görülür. Yabancı ülkelerin eğitim sistemleri, bu görüş doğrultusunda incelenmelidir.

Pratik olarak, Karşılaştırmalı Eğitimden şunlar bekleniyor;

- Kendi eğitim sisteminin geleneklerini ve ruhunu daha iyi anlamak;
- Eğitim reformlarına bilimsel bir temel teşkil etmek;
- Yabancı ülkelere yapılan geziler ve yapılan Karşılaştırmalı Eğitim çalışmaları uluslararası ilişkilerin yoğunlaşmasına ve karşılıklı bir anlayış doğmasına neden olabilir.

Sadler, çalışmalarında genel hükümler vermekten kaçınmaktadır; belli bir eğitim felsefesine angaje olmadığını göstermek için de, ilk yazılarında "prensipler" terimini kullanmaktan kaçınıyor. Ama N. Hans onun kendine has bir eğitim felsefesi olduğunu ve incelemelerinin de daha sonraki Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarına bir temel oluşturduğunu belirtiyor.

#### **4.3. Isaac Leon Kandel (22.1.1881-14.6.1965)**

İngiliz kökenli anne babanın oğlu olarak Romanya'nın Botoshani kentinde doğmuş; ama gençlik yıllarını Romanya dışında geçirmiş ve eğitimini İngiltere'de (Manchester), A.B.D.'nde (New York) ve Almanya'da (Jena) W. Rein'in yanında yapmıştır. 1913'ten itibaren Colombia Öğretmen Koleji'nde, Manchester ve Colombia üniversitelerinde öğretim üyeliği yapıyor. Birçok derginin ve Amerikan Eğitim Yıllığı ("Year Book of Education") nın yöneticisi. 1950'lerde emekliye ayrıldıktan sonra 1965'te Cenevre'de vefat ediyor.

Eserleri:

"History of Secondary Education". Boston. 1930.

"Comparative Education". Boston. 1933.

"Conflicting Theories of Education". New York. 1938.

"American Education in the 20th Century". Cambridge (Mass.) 1957.

Görüşleri: Sadler ile benzer görüşleri paylaşır; adeta o fikirleri alıp geliştirmiş ve uygulamıştır.

Bütün diğer "klasik" Karşılaştırmalı Eğitimciler gibi, Kandel'de Karşılaştırmalı Eğitimde tarihi görüşü savunur. Bir eğitim sisteminin karakteristiklerini ve tipik milli özelliklerini bulmak için o milletin tarihini incelemek, milli karakterleri meydana getiren siyasi, sosyal ve kültürel güçleri bilmek gerekir. Ancak Karşılaştırmalı Eğitimde farklı amaçlara göre farklı metodlar kullanmak ta mümkündür; ekonomik görüş temel alınabilir, istatistik metod kullanılabilir. Mesela, ekonomik durum ile okuma yazma bilmezlik ve suçluluk birbirine paralel olarak analiz edilebilir. Ancak dünyada standart istatistikler çok azdır (1961'den beri UNESCO standartlaşmış eğitim istatistikleri yayınlıyor); standartlaşmamış istatistik ve diğer verilerle de bir karşılaştırmalı çalışma yapmak yanlış çıkarımlara sevk edebilir.

Kandel, çalışmalarını "eğitimde dünya laboratuvarı" denebilecek altı ülkeyi, -İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya, Rusya ve Birleşik Amerika- temel alarak yürüttü (1933'ta). Kitabın 1955 baskısında İtalya ve Almanya çıkarıldı (2. Dünya Savaşından dolayı). Bu eserdeki konular genellikle şunlardı: devlet ve eğitim, bir eğitim sisteminin özelliklerini belirleyen güçler, eğitimden faydalanmada şansların eşitliği, öğretmenlerin yetiştirilmesi vs.. Kandel'e göre

artık ülkelerde eğitim sistemlerinin amaçları ve karşılaştırılan problemler birbirine benziyor. Ama problemlerin çözümleri ve eğitim sırasında kullanılan metodlar ülkelerin kültürel özelliklerine ve geleneklerine göre değişiyor.

Kandel'de Sadler gibi, eğitim sistemlerini karakterize eden faktörlerin genellikle okul dışında olduğunu savunmaktadır. Hatta Kandel, Karşılaştırmalı Eğitim analizlerinin disiplinlerarası bir karakter taşıması gerektiği kanısındadır. Bir eğitim filozofu, sosyolog ve tarihçi olarak o, karşılaştırmayı bir metod olarak alır. Bunun için, onun vaziyetalışı "anti-pedagogist" olarak nitelenmiştir. O, karşılaştırmalı çalışmaları eğitim tarihine bir bakış, eğitim felsefesine bir katkı, bir metodoloji olarak değerlendiriyor. Gene Sadler gibi, Karşılaştırmalı Eğitimden planlamada, ulusların birbirine yaklaşmasında pratik faydalar bekliyor.

Kandel'e göre, eğitime şekil veren faktörler şunlardır:

- 1- Milliyetçilik faktörü,
- 2- Politik faktörler,
- 3- Sosyal faktörler,
- 4- Kültürel faktörler.

Kandel, buradaki "dış faktörler" arasından en çok milliyetçilik faktörüne önem vermektedir. Ancak o milliyetçi değil, enternasyonalisttir; onun milliyetçilikten kastettiği, eğitim sisteminin özelliklerini belirleyen milli karakterdir.

Kandel, 1930'ların Amerika'sında gelişen "progresive education"a (ilerlemeci eğitim) –karşı. Çocuk merkezli bir eğitim de istemiyor, toplumda değişimleri sağlamak için eğitimin bir araç olarak kullanılmasını da!. Kandel, kuvvetli bir şekilde seçkinler eğitimi taraftarıdır.

#### **4.4. Nicholas Hans (22.9.1888-1.5.1969)**

Odessa'da doğdu, Odessa Üniversitesi'nde, Viyana'da ve Londra'da yükseköğretim yaptı. 1926'dan sonra Londra'da Yüksek Öğretmen Okulu'nda, 1945'ten sonra da King's College'de Karşılaştırmalı Eğitim dersleri verdi. Aynı şekilde Almanya'da, Danimarka'da ve ABD'de de dersler verdi. 1957'den sonra "Year Book of Education"ın yöneticiliğini yaptı. Londra'da öldü.

Eserleri:

- "The principles of educational policy". London, 1929.
- "History of Russian education policy 1700-1917". London, 1931. (M. Hessen ile birlikte)
- "Educational Policy in Soviet Russia". London, 1930.
- "Comparative Education". London, 1945.
- "New Trends in Education in the 18th Century." London, 1952.
- "The Russian tradition in Education". London, 1963.

Ayrıca 300'den fazla da makalesi vardır.

1929'da yayınladığı "Eğitim Politikasının Prensipleri" adlı eserinde zorunlu öğretim, okul ve devlet, okul ve kilise, okul ve ekonomik hayat, devlet ve aile, milli azınlıklar, üniversiteler, maliye ve eğitim politikası, (1930 baskısında da yetişkinler eğitimi ve mesleki formasyon) konularını karşılaştırmalı bir gözle inceliyordu.

O sıralarda Almanya'da Polonya asıllı Sergius Hessen de on ülkedeki eğitim yasaları hakkında "Başka Kültür Devletlerinin Eğitim Sistemlerinin Eleştirel Karşılaştırılması" adlı bir eser yayınlıyordu. Hessen'in kitabının teorik temelleri Hans'ın zorunlu okul, devlet, kilise,

ekonomi gibi konularıyla aynıdır. Hessen'in Belçika, Fransa, İngiltere, Hollanda, İtalya, Norveç, İsviçre, S.S.C.B., Çekoslovakya ve A.B.D. üzerine yaptığı bu çalışma, Karşılaştırmalı Eğitimde felsefi bir yaklaşımı gösteriyordu. (Ayrıca Hans, Hessen'le birlikte ve aynı yıllarda Sovyetlerdeki eğitim politikası üzerine bir eser yayınlamıştır.)

Hans'ın eğitim problemlerine karşı vaziyet alışı felsefi ve idealisttir. Metodu Kandel ve Sadler'in metoduna benzer; tarihi bakış açısı da çok nettir.

"Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions" (1949, 1958, 1961 baskıları var) adlı eserinde, Karşılaştırmalı Eğitimde orijinal ve sağlam kurulmuş fikirler ileri sürüyor. Burada eğitsel sistemleri belirleyen faktörleri üç grup altında topluyor:

- A) Tabii faktörler
  - 1) Irk
  - 2) Dil
  - 3) Coğrafya
  - 4) Ekonomi
- B) Dini faktörler
  - 5) Katoliklik
  - 6) Anglikanlık
  - 7) Puritanlık
- C) Dünyevi faktörler
  - 8) Hümanizm
  - 9) Sosyalizm
  - 10) Milliyetçilik
  - 11) Demokrasi

Kitabın ikinci kısmında, İngiltere, A.B.D., Fransa ve S.S.C.B.'ndeki milli sistemlerin eleştirili monografilerini yapar.

Hans'a göre bir milletin evrimi bir bireyin büyümesi ile karşılaştırılabilir. Bireyin olgunlaşması da, yukarıdaki gibi, üç grup altındadır:

- 1) Kalıtsal donanım (ırk)
- 2) Fiziki ve sosyal çevre
- 3) Okul, kilise, gençlik hareketleri ve üretici çalışma içinde şekillendirici eğitim.

Milli karakter ırk karışımlarının, dilsel uyumların, dini hareketlerin, genelde tarihi ve coğrafi durumların karmaşık bir şekilde bir araya gelmesidir. Ona göre, eğitim sistemini, milli karakterleri değiştirmeyi amaçlayan ihtilalci hareketler bile "geçmişin faktörleri" nin etkisi altındadır. Kabile yaşayışını sürdüren oldukça basit toplumlarda geleneksel ve muhafazakar olan eğitim doğrudan milli karakteri yansıtır; irksal, kültürel, dini, dilsel ve cemaat hayatı ile ilgili özellikleri korur.

Göçler ve ırk karışımları ile ortaya çıkan daha ileri toplumlarda eğitim -ilkel toplumlardakinin aksine- bir milli karakter meydana getirme aracı olarak görülür. Bu açıdan bakıldığında, günümüzdeki eğitim sistemlerinin geçmişin ayakları üstünde ve onun yönlendirmesiyle geleceğe gittiği, bunları uzlaştırmaya çalışması daha iyi anlaşılır.

N. Hans, eğitimi belirleyen faktörlerin başına ırkı koyduğu için "ırkçı" sanmak yanlış olur. Irk gerçeri bir milletin üyeleri arasındaki kan akrabalığını anımsatıyorsa da, fetihler ve göçler ırk gruplarını alabildiğine karıştırmıştır ve ırk kavramı oldukça karışmıştır. Ancak her milletin folklorunda, edebiyatında, sanatında yaşayan bir tarihi geleneği vardır. Gerçek ırk veya hayali

ırk olsun, bu tür insan grubu farklılıkları eğitim sistemlerini etkiliyor ve bu da Karşılaştırmalı Eğitimin ana konularından biri oluyor.

Zaten çağdaş eğitim içinde ırk problemleri genellikle sömürgeci ülkelerin sömürgelerinde ortaya çıkıyor. Çok karmaşık olarak ortaya çıkan bu probleme bulunan çözümler de psikolojik ve pedagojik olmaktan ziyade pratik ve ekonomik yaklaşımlarla belirleniyor.

Hans, kolonilerde uyguladıkları eğitim sistemleri bakımından Fransa ve İngiltere'yi karşılaştırıyor. Fransa'nın sömürgelerinde uyguladığı eğitim politikası bölge halkını Fransız kültürüne asimile etme amacını güder. Fransa'daki eğitim sistemi "sert" yönetimi, programları, öğretmenleri ile birlikte sömürgeye taşınmaya çalışılır. İngiltere ise bunun karşıtı olarak sömürge topraklarında oldukça bağımsız bir ilerleme politikası izlenmesine izin verir. Onlara göre eğitim başka toplulukların zihniyetine, yeteneklerine meşguliyetlerine ve geleneklerine, sosyal yapılarının değerli elemanlarına uymalıdır. İngiliz Russel Gall'in "Mısır'da, Fransız ve İngiliz Eğitim Felsefeleri Arasında Çatışma" adlı eserde de Fransız sisteminin belirleyiciliği ve bütünlüğü karşısında İngiliz sisteminin karışıklığından söz edilir.

N. Hans için Karşılaştırmalı Eğitim, eğitim felsefesine olduğu kadar tarihe de bağlıdır; ama pratik olarak yönetim ve okul örgütlerinin karşılaştırması yapılır. Güncel sistemlerin evriminde geleceğe yönelik projeler önemli rol oynar ama, Hans'ın karşılaştırmalı çalışmalarında tarih çok önemli bir belirleyici olarak alınmaktadır. Onun Karşılaştırmalı Eğitimi, tarihi ve sosyolojiktir.

#### **4.5. Friedrich Schneider (28.10.1881-14.3.1974)**

Almanya'nın Kolonya kentinde Avusturya kökenli bir ailenin bir çocuğu olarak doğdu. Münster ve Bonn üniversitelerinde Almanca, Tarih ve Felsefe derslerine devam etti. 1920-23 arasında "Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft"ı çıkardı. 1921'de 18 ciltlik "Eğitim Bilimleri El Kitablığı" serisini yayınlamaya başladı. 1923 yılında Eğitim Profesörü oldu. 1925'te 11 ciltlik "Ayrıntılı İlköğretim Metodu" adlı eserini yayınlamaya başladı. Ancak bu dizilerin yayıncısı idi. 1928'de A.B.D.'de misafir profesör olarak bulundu. Bonn Öğretmen Akademisinde psikoloji ve pedagoji öğretim üyeliği yapmaya başladı. 1930-34, 1946-49 yılları arasında yayını sürdürülecek olan "Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi" "Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft") ni çıkardı. (Dergi 1950'den sonra UNESCO tarafından yayınlanmaya devam etti.) 1934 yılında Almanya'daki nasyonal-sosyalist yönetimle anlaşamadı. Bonn öğretmen Akademisindeki görevinden alındı, Köln üniversitesinden de zorunlu emekli edildi. Bu arada dışardan teklifler aldı. 1934'te Çin'e gitti, Kanton'daki "Almanya'da Eğitsel Araştırmalar" merkezinde, Sun Yat Sen üniversitesinde Eğitim Araştırmaları Merkezi'nde çalışmaya başladı. 1935'te "Katolik Aile Eğitimi"ni yayınladı. 1936'da "Kendi Kendine Eğitim"i yayınladı. "Katolikliğin Eğitim Gücü"nü yayınladı. 1937'de pek çok dile çevrilen "Çocuğun ve Sen"i, 1940'ta "Meslek Olarak Eğitmek ve Öğretmek" ile "Kendi Kendine Eğitim Uygulaması"ni yayınladı. 1942'de İsviçre Freiburg Üniversitesinde pedagoji kürsüsünde çalıştı. İkinci Dünya Savaşından sonra Salzburg Üniversitesinde (İlahiyat Fakültesinde) öğretim üyeliğine getirildi ve Uluslararası Eğitimbilimleri Dergisini (tekrar) yayınlamaya başlıyor. Ayrıca burada Karşılaştırmalı Eğitim Enstitüsü'nü de kuruyor. 1946-47 yılında Innsburg üniversitesinde misafir profesörlük yaptı. 1947'de "Milletlerin Eğitiminin İtici Güçleri", 1948'de "Eğitim Bilimine Giriş" adlı eserlerini yayınlıyor. 1949'da Münih üniversitesinde çalışmaya başlıyor. Bu arada yayınladığı birçok eser arasında 1955'te "International Review of Education"u

yayınlamaya başlaması, 1961'de "Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi"ni çıkarması, 1959'da "Avrupalı Eğitimi" adlı eserleri de dikkat çekicidir.

1947'de yayınladığı "Milletlerin Eğitiminin İtici Güçleri" ("Triebkraefte der Paedagogik der Völker") adlı eserde, halklarının eğitimi şekillendiren ve onların dinamiğini teşkil eden güçleri inceledi. Schneider, burada on faktör üzerinde durdu (Bunlar genellikle "dış faktörler" olarak bilinir):

- 1) Milli karakter,
- 2) Coğrafi mekan,
- 3) Kültür,
- 4) Bilim ve Felsefe,
- 5) Sosyal ve politik tabakalaşma,
- 6) Ekonomi,
- 7) Din,
- 8) Tarih,
- 9) Yabancı etkiler,
- 10) Pedagojinin evriminden doğan iç etkiler.

Schneider, milli eğitim sistemlerinin oluşumunda bu faktörlerin nasıl belirleyiciler olduğunu tek tek gösterdikten sonra "milli karakter" ve "tarih" faktörleri üzerinde ayrıntılı metodolojik incelemelere girişiyor.

Ona göre, diğer faktörler ancak belli zamanlarda, belli ülkelerde ve belli haller için ağırlık kazanırlar. Mesela, coğrafi mekan faktörü Avustralya, Güney Afrika ve İskandinav ülkeleri için etkili olabilir.

Schneider de, diğer "klasik" teorik sistemciler gibi, çeşitli milletlerin eğitim sistemlerine şekil veren ana faktörleri arıyor; ancak onun orijinal yönü, milli karakteri sıkı sıkıya etkileyen "iç faktörler" in de incelenmesine girişmiş olmasıdır. Sadler, Kandel gibi Karşılaştırmalı Eğitimciler, "okulun içindekini anlamak için her zaman okulun dışındakileri incelemek gerekir" görüşünden hareket ederek genellikle dış (eksojen) faktörler üzerinde duruyorlardı. O sıralarda psikolojide ortaya çıkan behavyorist görüş, bir organizmanın iç faktörlerle kendi dış görünüşünü belirlediği görüşü, bütün dünyada hızla yayılıyordu. Schneider, milli eğitim sistemlerinin özelliklerini tam olarak izah edebilmek için dış faktörlerin yetersiz olduğunu, bunun yanında iç ve dış faktörlerin karşılıklı etkileşimlerinin bu sistemlerin özelliklerini meydana getirdiğini belirtmiştir.

Schneider'e göre, eğitim sistemleri bir canlı organizmaya benzerler. Aynı canlılar gibi onların da gelişme, serpilme, durgunluk dönemleri vardır. Eğitim sistemlerinde yabancı denemelerden yararlanma, onları taklit etme dönemleri, yeniliklerin ve buluşların çok olması dolayısıyla birkaç nesil boyu süren hareketli dönemler vardır; ancak bu daha sonra belli bir stabillığe, durgunluğa ulaşır. Her eğitim sistemi, aralarında mantıklı bir bağ ve süreklilik olan gelişim evrelerinden geçer. Bu gelişim evreleri sırasında, eğitim sisteminin şekillenmesine hem iç hem de dış faktörler etki etmeye çalışır. Bu arada bazen iç faktörler dıştan gelen etkilere karşı koymaya çalışırlar. Bu eğitsel ve milli geleneklerin dış etkilere karşı koyması bazen dış faktörlerin etkisini azaltır, değiştirerek kabulünü sağlar veya tümünden reddedebilir. İç ve dış faktörlerin çatışması eğitimde en çok teori-pratik çatışması şeklinde kendini gösterir.

Schneider bir dizi iç faktör saymaktadır. Bunlar Hegel'in diyalektik kutupluluğu gibi, birbirlerini yaratıcı olarak karşılıklı etkileyecek bir konumda bulunurlar. Eğitimin iç dinamizmini meydana getirecek bu diyalektik oluşumlar şunlardır:

- + sorunlar - çözümleri
- + eğitimde pasiflik - aktiflik
- + zorunluluk - özgürlük
- + birlik - çokluk
- + ferdiyet - toplum ahlakı
- + sosyal statü - sosyal hareketlilik
- + genel öğretim - mesleki eğitim
- + boyun eğme - insanca saygı
- + okul - hayat v.s.

Eğer milli eğitim sistemlerinin tarihi gelişimi derinliğine incelenecek olursa, bu kutuplar arasında sistemin evrimini etkileyecek diyalektik bir ilerleme görülür. Bu, eğitim sistemlerinin oluşmasını etkileyen iç kuvvetlerin esasıdır. Bu evrim sırasında "milli karakter"ler oluşur. Schneider'e göre milli karakter, her millete ait düşünce biçimi olarak özetlenebilir. İnsanların zihinlerini etkilediği gibi milletlerin bilinçlerini, bakış açılarını belirleyen bu düşünce biçimleri şunlardır:

- 1) Kozmik-organik düşünce biçimi, bütün milletlerde görülen metafizik düşünce biçimidir. Eğitimde ruh-beden ilişkileri, duyguların, hayat seviyesinin, algının geliştirilmesi önemlidir.
- 2) Etik-personel bakış açısı, özellikle Almanlarda görülür. Eğitimde ahlaki kişiliğin geliştirilmesi önemlidir. Eğitim Felsefesi olarak, Fichte bu düşünüş biçimini iyi yansıtmıştır.
- 3) Fizik-mekanik düşünce biçimi, İngiliz eğitiminde görülür. Temsilcisi John Locke'tur. Fizik ve mekanik bilimlerine dayanan bu düşünce biçiminde gerçekçi, düzenli, beden ve ruh bakımından güçlü kişiler yetiştirmek amaçtır.
- 4) Rasyonalist düşünce biçimi, Fransız eğitiminde kendini gösterir. "Sağ duyu" üzerinden genel kültüre yönelmiştir. Zihni, mantıki gelişme önemlidir. Okul teşkilatlanması sıkı bir merkezi yönetim biçimindedir.

Schneider'in Karşılaştırmalı Eğitimi geniş, iyi kurulmuş ve çeşitlendirilmiş bir teorik temel üzerine kurulmuştur. Eğitimde teori ve pratiği üç görüş noktasından ele alıyor:

- 1) Pragmatik-kültürel (dış faktörler)
- 2) Pragmatik-personel (büyük eğitimcilerin rolü)
- 3) Pragmatik-ideal (iç faktörlerin rolü)

Schneider'e göre eğitime şekil veren faktörler her çağda aynı öneme sahip olmamışlardır. Öyle devirler olmuştur ki, en kuvvetli faktör din olmuştur. Ortaçağda hem doğudaki hem batıdaki eğitim sistemlerini belirleyen esas faktör din idi. Daha sonra milliyet ve milli karakter faktörü ana belirleyici olmuştur. Zamanla bu faktör de önemini kaybedip yerine bir başka faktör (mesela ekonomi) geçebilir.

#### **4.6. Arthur H. Moehmann**

1964'te New York'ta yayınladığı "Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri" ("Comparative Educational Systems") adlı kısa eserinde gene eğitim sistemlerinin temelini oluşturan faktörler üzerinde durdu. Ona göre Karşılaştırmalı Eğitimde, biyolojide olduğu gibi, zaman içinde değişmez sistematik bir sınıflandırma prensibi kabul etmeliyiz. Kültürel yapı içindeki eğitimi yalnız güncel durumu içinde değil belli bir tarihi gelişim sonucu oluşan bir birim gibi teorik bir model ile incelemeliyiz. Moehlmann'ın faktörleri on dört tanedir ve dört grupta toplanmaktadır:

Nüfus Zaman Mekan	Dil Sanat Felsefe
Sosyal yapı Hükümetler Ekonomi	Teknoloji Bilim sağlık Eğitim

Bu faktörlerden her biri çift taraflıdır, nüfus için nitelik ve nicelik; sanat için estetiklik ve faydalılık; sosyal yapı için seçkinler ve halk yığını vs.

Bir milletin eğitim özelliklerini tesbit eden, bu faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimlerdir. Yukarıdaki teorik çerçevenin analizinden, bir milletin eğitim sisteminin, belirlediği amaçlara ne ölçüde ulaştığı tesbit edilebilir.

Bundan başka, Moehlmann "milli üslup" kavramından söz ediyor; bu da diğer teorik sistemcilerin "milli karakter" kavramını çağırıyor. Milli üslup, bir uygarlığın geleceğini hazırlarken günümüzde karşılaşılan büyük sorunları çözme biçimi oluyor. Ancak çağımızda farklı kültürler arasında çok yönlü ilişkiler vardır, çağımızdaki olaylar kültürlenme üzerine kuruluyor. Moehlman, milli eğitim sistemlerini "kültürel alanlar" açısından da inceliyor. Bu kültürel alanlar şunlardır:

Avrupa kültür alanı (İngiltere, Fransa, Almanya, Rusya)

Asya kültür alanı (Mısır, Nijerya)

Amerika inceleme alanı (Brezilya, A.B.D.)

Moehlmann'ın kavramlaştırmaları da, Schneider gibi, Alman felsefesinden ve özellikle Hegel'den etkilenmiştir.

## 5. MİLLİ VE MİLLETLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMA VE İNCELEME MERKEZLERİ

### 5.1. Milli Eğitim Dokümantasyon Merkezleri

19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında değişik ülkeler hakkında malzeme toplama sadece oralara giden ve gönderilen eğitimcilerin verdikleri raporlarla kalmadı. Bu işi yapacak milli esasta çeşitli kuruluşlar kuruldu.

Bu, Karşılaştırmalı Eğitimin artık bireysel çalışma düzeyinden çıkıp kurumlaşmaya başladığını gösteriyordu.

#### 5.1.1. Office of Education

H. Mann, H. Barnard gibi düşünürlerin çabalarıyla 1866 yılında Washington'da kurulmuştur. Büronun esas görevi, A.B.D.'nin çeşitli eyaletlerinde okulların durumunu incelemek, bunlar hakkında bilgiler toplamak ve modern okulların kurulmasını desteklemek idi. Bu kurum 1870 yılında ilk değişime uğrayıp "Bureau of Education" adını, 1929 yılında da tekrar ilk adını almıştır.

Kuruluşun yaptığı işler şunlardı:

- Yıllık okul istatistiklerin ve bilgilerin toplanması,
- Eğitimle ilgili yayınlar yapmak, konferans ve seminerler düzenlemek,
- Eğitim araştırmaları yapmak ve yaptırmak suretiyle Amerikan okullarının gerekli şekilde desteklenmesini sağlamak.

1962 yılında bu büronun yapısında bir değişiklik olmuş, büroya gerçek anlamda Karşılaştırmalı Eğitim çalışmaları yapacak "Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve İncelemeleri" bölümü eklenmiştir. Kurum "Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim" adlı bir dergi çıkarmaktadır.

#### 5.1.2. Musée Pédagogique

1899'da Paris'te Milli Dokümantasyon Merkezi olarak kuruldu. Amacı, Fransa'daki ve yabancı ülkelerdeki okullar üzerine tarihi, istatistiki ve diğer konularla ilgili bilgiler toplamak idi. 1903'ten sonra etkinlik ve araştırma alanı birden genişlemiş; yapısına "Uluslararası Öğrenci Haberleşme ve Mektuplaşma Bürosu" eklenmiştir. 1932 yılında da "İstatistik ve Okul Dokümantasyon Bürosu", "Mesleki Dokümantasyon Bürosu" ve "Mesleğe Yönelme Bürosu" gibi yeni kısımlar eklenmiştir. 1957 yılında ise isim değiştirerek "Institut Pédagogique National" (Milli Eğitim Enstitüsü) adını almıştır.

#### 5.1.3. Pestalozzianum

İlk defa 1871 yılında "Meslekler ve Sanatlar Müzesi" olarak kurulmuş, 1874 yılında "Pestalozzianum" adını almıştır. 1929 tarihli tüzüğüne göre kuruluşun amacı İsviçre'nin çeşitli kantonlarındaki okullar üzerine her çeşit bilgiyi toplamak, bu okullardaki eğitimi bilimsel yönden desteklemek idi. Ama bütün dünyadaki eğitim üzerindeki mevcut bilgileri toplamak, tasnif etmek ve yararlanmaya hazır hale getirmek görevini de yaptı.



#### **5.1.4. Office of Special Inquiries and Reports**

M. Sadler tarafından 1895'te Londra'da kuruldu. Sadler uzun süre bu büronun başında yönetici olarak kaldı. Tüzüğünde büronun amaçları olarak şunlar belirtiliyordu:

- İngiltere, A.B.D. ve diğer ülkelerin eğitim dergi ve yayınlarını toplamak,
- Eğitim alanında bütün dünyadan bilgiler toplamak, bunları tasnif etmek, katologlamak ve bibliyografya çıkartmak,
- Eğitim alanında raporlar hazırlamak.

Bu kuruluş, 1895-1903 yılları arasında, dünya eğitim sistemleri ile ilgili onbir ciltlik yayın yapmıştır. Yayınları daha sonra da aralıklı olarak devam etmiştir.

#### **5.1.5. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Eğitim ve Öğretim Merkez Enstitüsü)**

1915 yılında Berlin'de kurulmuştur. Amacı, eğitim ve öğretim konularında doküman toplamak, bu konularla ilgili bilgi vermek ve eğitim araştırmaları yapmak idi. Bu amaçları gerçekleştirmek için üç bölüm halinde çalışıyordu: Dokümantasyon, Bilgi Verme ve Eğitim Araştırmaları Bölümleri.

Birinci ve İkinci Dünya Savaşları arasında çok değerli eğitimcileri bünyesinde toplamış, çok değerli yayınlar da yapmıştır. 1933 yılında Nasyonal Sosyalistlerin başa geçmesinden sonra kurum zorla dağıtılmış; İkinci Dünya Savaşı'nda Berlin'in bombalanması sırasında çok isabet almış; şehri işgal eden Rus kuvvetleri, buradaki dokümanların çoğunu Rusya'ya götürmüş; sonra bu belgeler Doğu Almanya'ya geri verilmiştir.

Daha sonra çoğu Almanya'da ve Batı Almanya'da Karşılaştırmalı Eğitim alanında çalışma yapan birçok kuruluş ortaya çıkmıştır. Bunlardan Doğu Berlin'deki Merkez Eğitim Araştırmaları Enstitüsü, sosyalist ülkelerin eğitim sistemleri alanındaki en geniş dokümana sahip bir çalışma yeridir.

## **5.2. Milletlerarası Eğitim Dokümantasyon Merkezleri**

### **5.2.1. Birinci ve İkinci Dünya Savaşı Arasındaki Faaliyetler**

Milletlerarası eğitim çalışmaları, sanayileşme hareketlerinin sonunda ilkönce İngiltere'de başladı. İnsanın, gördüğü eğitim ve içinde yaşadığı hayat şartlarının eseri olduğu görüşü, bir taraftan sosyal eşitsizliklerin kaldırılması için bir ümit verirken insanlararası düşmanlıkların da kaldırılabilceği fikrini doğurdu.

Robert Owen'in öncüsü sayılan William Lovett, 1836 yılında "..milletlerarası birlik olmadan insanlığı kurtaramayız" diyordu. 1845'te Demokrat Kardeşler Derneği "Bütün insanlar kardeştir" parolasını propaganda etmeye başladı. 1864'teki Sosyalist Enternasyonal böyle bir hava içinde doğdu. Bunlar, milli peşin hükümlerin kaldırılmasını, anti milliyetçi, "hümanist" bir eğitim verilmesi gerektiğini propaganda etmeye başladılar. Bu zihniyetteki bir eğitimi, halk eğitimi alanında, 19. yüzyılın sonlarında İngiltere'de kurulan "Workers Educational Association" (WEA) yapmaya çalıştı.

1875 yılında İngiliz Beatrice Ensor, Eğitimde Kardeşlik ("Fraternity in Education") derneğini kurdu. Bu dernek insan uygarlığını tehdit eden ve insanlararası ilişkilerden doğan problemleri

araştırıyor; insanın gelişmesi, çevresindeki diğer insanlarla ilişkilerini barışçı olarak düzenlenmesinde sorumlu olarak aile ve okulu sayıyordu. Daha sonra 1921 yılında "Yeni Eğitim Yoldaşlığı" (New Education Fellowship) kuruldu. Bu dernek te iki yılda bir Avrupa ülkelerinin eğitimcilerini toplayarak, uluslararası eğitim üzerinde tartışmalar yaptırıyordu. 1927'de Almanya'da kurulan "Eğitimin Yenileştirilmesi İçin Dünya Teşkilatı" adlı bu teşkilat 1964'ten beri ailede eğitimin durumu, teknik eğitim ve öğretim, eğitimin görevi olarak milletlerin anlaşmaları gibi konular üzerinde çalışmalar yapmaktadır.

1921 yılında halk eğitiminin büyük bir gelişme gösterdiği Danimarka'da "Helsingör Uluslararası Yüksek Halk Okulu" (Internationale Volkshochschule Helsingör) kuruldu. Okulun kurucusu, Birinci Dünya Savaşı sırasında İngiltere'de tecrübe kazanmış Peter Manniche idi. Bu milletlerarası okul, Danimarka halk okullarında verilen milli ve tarihi kültürün halkların anlaşmasını ve barışı sağlayamayacağı inancından doğmuştu. Okulda "en milletlerarası" diller olan şarkı ve müzik ön plana alınıyordu. Bu okula, yabancı ülkelerden öğretmenler ve işçiler geliyordu. Manniche'ye göre, politika ve ekonomi alanındaki milletlerarası ilişkiler eğitimle ve insani ilişkiler geliştirilerek tamamlanmalı idi. Manniche onun için barışa en hazır olan İskandinav ülkelerini seçmişti. İkinci Dünya Savaşı başladığında, bu okulda 1000'i yabancı 4000 öğrenci vardı. O zamana kadar da 35 farklı milletten öğrenciler gelip orada ders görmüşlerdi. Helsingör okulu, sosyalist bir okul değildi; ama o zamanın politik dengesi içinde en çok sosyalistler tarafından ziyaret edildi ve çalışmalarını da 1940'a kadar sürdürdü.

Bu arada ortaya çıkan diğer belli başlı kuruluşlar da şunlardır:

#### 5.2.1.1. *International Education Association* (Milletlerarası Eğitim Derneği)

1919'da New York'ta Stephan Duggan'ın girişimleri ve Carnegie fonunun yardımlarıyla kuruldu. Amacı öğretmen ve öğrenci alışverişi yoluyla milletlerarası anlayış havasını ve barışı yaratmak idi. İki yılda bir düzenlediği kongrelerde eğitim metodları üzerindeki görüşler tesbit ediliyordu. İlk kongre 1922 yılında San Fransisko'da, son kongre 1938'de Tokyo'da yapıldı. Dernek İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra "World Federation of Educational Association" (Eğitsel Derneklerin Dünya Federasyonu) adı altında çalışmalarına devam etti; bir de "Bulletin" yayınladı.

#### 5.2.1.2. *International Institute of Teachers College* (Öğretmen Yetiştirme Milletlerarası Enstitüsü)

New York Columbia üniversitesinde 1923 yılında Paul Monroe'nun başkanlığında kurulmuştur. 1925-1944 arasında L L. Kandel tarafından idare edilen "Milletlerarası Eğitim Yıllığı"nı (International Yearbook of Education) çıkardı. Bu, BIE'nin 1933'ten beri çıkardığı yıllıktan oldukça farklı idi; New York'ta çıkan yıllık her sayısını belli bir konuya ayırıyordu; öğretmen yetiştirme, ortaöğretim, öksüz çocuklar v.s. Bu konularda farklı ülkelerden çeşitli şahsiyetler (en fazla Amerikalılar olmak üzere) görüşlerini yazıyorlardı.

#### 5.2.1.3. *Bureau International d'Education (BIE)* (Milletlerarası Eğitim Bürosu) (International Bureau of Education, Internationales Erziehungsbüro)

Kökeni, 1912 yılında kurulan Jean-Jacques Rousseau Enstitüsü'ne dayanır. 1925 yılında da Edouard Claparede'in girişimleriyle özel bir kurum olarak ve Milletlerarası Eğitim Bürosu adı altında Cenevre'de kuruldu. 25.6.1929 yılında hükümetler dışı ve milletlerarası bir karakter

kazandı. Jean Piaget ve onun yardımcısı Pedro Rosello yönetiminde başarılı çalışmalar yaptı. E. Claparede'in Cenevre üniversitesinde kurduğu Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Institut des Sciences de l'Éducation) ile işbirliği halinde çalıştı. 1947 yılında UNESCO ile sıkı işbirliğine girdi ve 1969 yılında da "Karşılaştırmalı Eğitim Bilimleri Merkezi" olarak UNESCO'ya katıldı.

Amaçları:

- Çeşitli ülkelerde eğitim sistemleri üzerinde karşılaştırmalı araştırmalar yapmak,
- Çeşitli eğitim problemlerini incelemek ve milletlerarası eğitim konferansları düzenlemek,
- Milletlerin birbirini anlaması ve barış içinde bir arada yaşaması için eğitimin gücünden faydalanmak,
- Değişik devletlerin eğitim sistemleri hakkında bilgiler toplamak.

BIE'nin çalışmaları da şu gruplar altında toplanabilir:

1) Milletlerarası eğitim konferansları düzenlemek: 1934-1939 arasında ve 1946'da kendi başına eğitim konferansları düzenlemiş; 1947-1969 arasında UNESCO ile ortak eğitim konferansları düzenlemiş. Bu tarihten sonra da UNESCO içinde yer almıştır. Konferanslar genel öğretim üzerinedir ve her konferansın sonuçları Fransızca ve İngilizce olarak (Conference internationale de l'Instruction publique, International Conference on Public Education) yayınlanmıştır. 1934-1960 arasında yapılanların sonuçları da toplu olarak ayrıca yayınlanmıştır. Bu şekilde 30 milletlerarası eğitim konferansı düzenlenmiştir.

2) Hemen her yıl Milletlerarası Eğitim Yıllığı (Annuaire International de l'Éducation, International Yearbook of Education) yayınlanmaktadır ve bu yıllıklar 1931 yılından beri devam etmektedir. Eğitim bibliyografyası alanında da her yıl İngilizce ve Fransızca olarak yıllık yayınlanmaktadır (Bibliographie pédagogique annuelle de Bureau international d'éducation, Annual Educational Bibliography of the International Bureau of Education).

3) Çeşitli konularda, çok çeşitli ülkelerin eğitim bakanlıklarına geniş anketler göndermekte ve gelen cevapları sistematize ederek yayınlamaktadır. Mesen, eğitim planlaması, ortaöğretimde yabancı dil, okuma-yazma ve yetişkinler eğitimi, öğretmen yetiştirme, eğitim araştırmaları, mesleki ve eğitsel yöneltme v.s.

4) Ayrıca bazı öğretim yıllarındaki eğitsel gelişmeler ve akımlar belli periyodlar içinde değerlendirilerek yayınlanmıştır.

5) Her dört ayda, iki dilde yayınlanan bir bülteni vardır.

6) Geniş bir milletlerarası eğitim dokümantasyon merkezine sahiptir.

Bunlar içinde, her ülkenin ders kitaplarını toplayıp bir koleksiyon haline getirmekte; bir Eğitim Müzesi'ni geliştirip yönetmekte, sık sık çeşitli ülkelerin eğitim durumları üzerine sergiler düzenlemektedirler.

*5.2.1.4. Milletlerarası Entellektüel İşbirliği Enstitüsü (Institut International de Cooperation Intellectuelle)*

1925 yılında Paris'te Fransız hükümeti tarafından kuruldu; daha sonra Milletler Cemiyeti ile işbirliği yaptı. Amacı milli pedagojik dokümantasyon merkezleri arasında bir işbirliği

sağlamak, bu merkezlerin gelişmesini temin etmek ve milletlerarası bilgi mübadelesini arttırmak idi. Uygulamada daha ziyade Almanya, İngiltere, İtalya, Belçika ve A.B.D. ile sınırlı ilişkiler kurulabilmiştir.

Birinci ve İkinci Dünya Savaşı arasında, Karşılaştırmalı Eğitim alanında önemli hizmetleri geçen Fr. Schneider'in 1930 yılında Cologne'de kurduğu "Milletlerarası Pedagoji Dergisi" de sayılmalıdır. Dergi 1934'te Berlin'de çıkmaya başlamış, 1947'de Salzburg'a geçmiş; 1955'ten beri de Hamburg'taki UNESCO Enstitüsü tarafından çıkartılıyor.

Bu arada Lord Eustache Perey'nin 1932 yılında Londra'da çıkarmaya başladığı bu eğitim yıllıkları 1941-1947 arasında yayımına ara vermiş; 1953'ten beri de New York'taki Columbia üniversitesi tarafından çıkartılmaktadır. Yıllıklar genellikle belli konuları esas alarak, her yıl değişik konular üzerinde yayınlanmaktadır.

## 5.2.2. İkinci Dünya Savaşı'ndan Sonraki Çalışmalar

5.2.2.1. *UNESCO* (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)

Birleşmiş Milletler teşkilatına bağlı bir kuruluştur. 4 Kasım 1945'te temel yasası hazırlanmaya başlandı ama gerçek kuruluşu 1946'da oldu. UNESCO'nun kuruluş felsefesi şudur:

Savaşın kökeni insanların ruhlarındadır; barışı korumak için de insanların ruhlarına hitap etmeli, savaştan korunma silahlarını onların ruhlarına yerleştirmelidir. İnsanlar arasında sık sık meydana gelen kavgalar ve savaşlar onların birbirlerini anlamamalarından, yanlış ve eksik anlamalarından, birbirlerine güvenmemelerinden doğmaktadır. Milletler ve ülkeler arasındaki savaşlar, fikir ayrılıklarından çıkmaktadır.

İnsanların ve milletlerin birbirlerine eşit olmadığı şeklindeki bilgisizlik ve peşin hükümler kaldırılmalı; insanların eşitliği ve birbirlerine karşılıklı saygı duymaları sağlanmalıdır.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki yeni eğitim ve kültür yayılması sırasında özgürlük, adil davranma, adaleti arama ve barışseverlik -bir erdem halinde- bütün insanlara iyice kazandırılmalıdır.

Hükümetler arasındaki ekonomik ve politik barış, insanlığın manevi ve ahlaki dayanışmasına bağlı olmalıdır. Öyleyse, milletler arasındaki zihni alışverişin yollarını ve metodlarını geliştirmek gerekir.

UNESCO'nun amacı, eğitim, bilim ve kültür yolu ile milletler arasındaki ortak çalışmalarını desteklemek; barış ve güvenliğe bu çalışmalar sonucunda ulaşılabilecekleri bilmek; bütün dünya milletleri arasında ırk, cinsiyet, dil, din gibi farklılıklara dikkat etmeden insan haklarını ve temel özgürlükleri sağlamaktır. Bu amaçlarına ulaşmak için;

- Fikirleri kelimeler ve resimler halinde yaymayı kolaylaştırarak milletlerin birbirlerini daha iyi tanımasını ve anlaşmasını sağlamak,
- Halk eğitimi ve kültür yayılmasına yeni yollar ve daha fazla etkinlik getirmek,
- Herkesi -ırk,- cinsiyet, ekonomik ve sosyal fark gözetmeksizin eşit eğitim imkanı sağlamak,

- Bütün dünya çocuklarına hür bir insanın yükümlülüklerini kazandıracak eğitim metodları bulmak,
- Bilgiyi korumak, arttırmak ve yaymak; kitapları, san'at eserlerini korumak; milletler arasında bilim ve kültür adamları değişimi yapmak; bilgi taşıyıcı yayın ve diğer materyallerin yayılmasını sağlamayı gerçekleştirmeye çalışmaktır.

Ancak, UNESCO bu amaçlarını gerçekleştirirken üye devletlerin kültürlerine ve eğitim sistemlerinin bağımsızlığına saygı göstereceğini, yaratıcı çeşitliliğini koruyacağını ve devletlerin içişlerine karışmamayı da garanti etmektedir.

UNESCO'ya üye 150 devlet bulunmaktadır. Bu devletlerin temsilcileri genel kurul halinde toplanarak kuruluşun çalışma programını yaparlar. Genel kurul, UNESCO'nun yürütme kurulunu ve teşkilatı yönetecek genel sekreteri seçer. UNESCO'nun dünya çapında yürüttüğü programlarda binlerce kişi çalışmaktadır. Bu programlardan önemli olanları şunlardır:

- Parasız ve zorunlu ilköğretimin yaygınlaştırılması,
- Temel eğitim ve fonksiyonel okur-yazarlığın geliştirilmesi,
- ırkçılık yüzünden çıkan milletlerarası gerginlikleri azaltmak; doğu ve batı kültürlerinin birbirlerini anlaması ve değerlendirmelerine katkıda bulunmak,
- Hayat şartlarının düzeltilmesi için yapılan bilimsel araştırmaları desteklemek.

Bu programlar çerçevesinde UNESCO 1949'dan beri Filistinli mültecilerin eğitimini sağlamada, 1957'den beri Güney Amerika'da ilköğretimin yaygınlaştırılması alanında, Assuan barajının yapımı sırasında eski eserleri kurtarmada büyük başarılar göstermiştir.

UNESCO'nun her üye ülkede "Milli Komisyon"ları bulunmakta; ayrıca Paris'teki UNESCO merkez sarayında Milletlerarası Eğitim Planlaması Teşkilatı (IIEP), Cenevre'de Milletlerarası Eğitim Bürosu (IBE), Hamburg'da da bir Pedagoji Enstitüsü bulunmaktadır.

UNESCO'ya üye ülkelerin kabul ettikleri bazı önemli UNESCO anlaşmaları da şunlardır:

1. Eğitsel, bilimsel ve kültürel özellikteki görsel-işitsel materyalin milletler arasındaki dolaşımının kolaylaştırılması anlaşması (10/12/ 1948).
2. Silahlı çatışmalarda kültür değerlerinin korunması anlaşması (14/5/1954)
3. Yayınların milletler arasında dolaşımı anlaşması (3/12/1958)
4. Öğretimde bazı öğrencilere farklı muamele yapılmasına karşı mücadele anlaşması (14/12/1960)

Anlaşma niteliği taşımayan, ancak UNESCO'nun üye ülke yönetimlerine tavsiye niteliğindeki kararlarından bazıları da şunlardır:

- Arkeolojik kazılar hakkında (1956)
- Şehir planlaması ve mimarisinde milletlerarası yarışmalar yapılması hakkında (1956)
- Milletlerarası standartlaşmış okul istatistikleri hakkında (1958) Müzelere herkesin girebilmesi hakkında (1960)
- Öğretimde bazı öğrencilere farklı muamele yapılmaması hakkında (1960 )
- Mesleki ve teknik eğitim hakkında (1962)
- Kitap ve gazete istatistiklerinin standartlaşması hakkında (1964)
- Kültürel değerlerin yasadışı ithalini ve transferini engelleme hakkında (1964)
- Tehlikede olan sanat eserlerinin onarılması hakkında (1968) v.s.

UNESCO'nun Karşılaştırmalı Eğitim için en büyük önemi, bu alanda çalışan bütün kuruluşlarla işbirliği halinde olması, yeni kuruluşlar kurmasıdır.

Her yıl, Cenevre'deki Milletlerarası Eğitim Bürosu ile "Milletlerarası Eğitim Bakanları Konferansı" düzenlenmektedir. Çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri hakkında dünyadaki en zengin dokümantasyon merkezlerinden biri UNESCO'dadır. Buradaki malzemeler sistemleştirilmekte, çok sayıda kitap, dergi, yıllık ve bibliyografyalar içinde yayınlanmaktadır. UNESCO'ya üye ülkelerin eğitim sistemlerinde yapılan değişiklikler Eğitim Yıllıkları'nda duyurulmakta; önemli eğitim sorunları ve gelişmeleri hakkında karşılaştırmalı monografiler yayınlanmakta; Karşılaştırmalı Eğitim alanında çalışan birçok kuruluş ve bunların çalışmaları da UNESCO'dan destek görmektedir.

UNESCO'nun, Karşılaştırmalı Eğitim alanında çalışan bir merkez olarak 1951'de Hamburg'da kurduğu Pedagoji Enstitüsü (Institut für Paedagogik), bugüne kadar çeşitli seminerler düzenledi, eğitimbilimleri alanında tecrübe alışverişi yaptı, projelerin koordinasyonunun sağladı. 1972'den beri de, hayat boyu eğitimin (life-long education) bir parçası olarak okul eğitimini incelemektedir.

UNESCO, 1963 yılında da Paris'te Milletlerarası Eğitim Planlaması Enstitüsü'nü (International Institute for Educational Planning-IIEP) kurdu. Bu enstitü, dünya ölçüsünde ekonomik planlama ile eğitim planlamasını birleştirmeye, kaynaştırmaya çalışmaktadır.

Ayrıca UNESCO'nun 1952'de Paris'te kurduğu bir de Milletlerarası Sosyal Bilimler Konseyi (Conseil International des Sciences Sociales, CISS) bulunmaktadır. Milli ve milletlerarası düzeyde çalışan 30'dan fazla üyesi bulunan konsey sosyal bilimler alanındaki çalışmalarını koordine etmekte, Birleşmiş Milletler'in çeşitli kuruluşlarınca desteklenmesini sağlamaktadır.

#### 5.2.2.2. *Alpbach Avrupa Forumu*

1945'ten beri Avusturya'da bir dağ köyü olan Alpbach'ta her yıl 17 gün süren "Milletlerarası Yükseköğretim Haftası" düzenlenir. İngilizce, Almanca, Fransızca ve İtalyanca olarak politika, ekonomi, sanat ve eğitim konuları üzerine tartışmalar yapılan bu toplantılardan bugüne kadar 25'ten fazla düzenlenmiştir.

#### 5.2.2.3. *Milletlerarası Sonnenberg Derneği* (Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg IAS, International Sonnenberg Association)

1948 yılında Alman ve Danimarkalı eğitimcilerin, Walter Schulze'nin başkanlığında Sonnenberg'de (Oberharz) toplanmalarıyla kurulmuştur. Daha sonra bu toplantılar her yıl yapılmaya başlanmış; 1950 yılından itibaren, toplantıya Alman ve Danimarkalıların yanısıra İsveçli, Finli ve İsviçreli eğitimciler de katılmaya başlamıştır. Bu toplantılarda eğitim ve sosyal konularda çeşitli tebliğler sunuluyor ve tartışılıyordu. Daha sonraki yıllarda toplantıya başka milletler de katılmaya başladı. Fransa (1950), Norveç, Belçika (1951), Yugoslavya, Mısır, A.B.D., Avusturya, İngiltere (1952) v.s. Burası, milletlerarası bir anlayış ortamı yaratmaya çalışan bir milletlerarası eğitimin çalışma yeri oldu. 1959 yılından beri yeni bir yapı ile resmen kuruldu. IAS, sadece Sonnenberg'de toplantı yapan bir kuruluş olmaktan çıktı, başka ülkelerde de çalışma grupları oluşturdu. Bunlardan bilhassa Danimarka, İsveç, Norveç, Finlandiya, İngiltere, İsviçre, Avusturya, Benelux ülkeleri, Fransa, İsrail Sonnenberg çalışma gruplarını belirtmek gerek.

Kuruluş çeşitli toplantılar, bilhassa gençlik toplantıları yapmaktadır. Üyeleri arasında öğrenciden profesöre, işçiden yüksek yöneticilere kadar çok çeşitli bir yaş ve meslek dağılımı vardır. Başlangıçtan beri çeşitli alanlarda birçok yayınlar da yapmıştır.

5.2.2.4. *O.E.C.D.* (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü, Organization for Economic Co-operation and Development /Organisation de Coopération et de Développement Economiques/ Organization für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

2. Dünya Savaşından sonra Avrupa'nın yeniden kurulması ve onarımı sırasında, 1948'de Paris'te kurulmuştur. 1961'den önceki adı OEEC (Organization for European Economic Co-operation) idi. O zamana kadar Avrupa ülkelerinin katıldığı teşkilatta A.B.D., Kanada, Japonya tam üye olarak; Yugoslavya, Yeni Zelanda gibi ülkeler de zaman zaman katılmaya başlamışlardır.

OECD en başta ekonomik bir kuruluştur; ama ekonomik gelişme için eğitimin ve bilimsel araştırmanın önemini daha baştan kavramış ve ona göre çalışmalarını yönlendirmiştir. OECD'nin bilimsel-teknik çalışmaları şu noktalar üzerinde yoğunlaşmıştır:

- Eğitim sistemlerinin gelişimi,
- Araştırma alanında ortak çalışmalar,
- Bilim politikası.

Bu alanlardaki çalışmalarını yürütmek için de üç komite kurulmuştur. Birinci komite eğitim planlaması alanında sürekli fikir alışverişi ve ortak çalışma yapmaktadır. 1968'de "Eğitim Sisteminde Yenileştirme ve Araştırma Merkezi" (CERI-Centre for Educational Research and Innovation) kurulmuştur. Gerçi Paris'te kurulan bu örgütü Ford Vakfı ve Shell Grubu kurmuştu, ama 1971'den itibaren OECD'ye bağlı resmi bir kuruluş olmuştur. Bu merkez, eğitim sistemi alanındaki araştırmaları ve denemeleri desteklemek, kendine özgü çalışmalar yapmak amacındadır.

5.2.2.5. *Avrupa Konseyi* (Council of Europe / Conseil de Europe/ Europarat)

Avrupa devletleri arasında bir birlik sağlamak, ortak Avrupa mirasının verdiği prensip ve fikirleri gerçekleştirmek amacıyla 1949'da kurulmuştur. Üye ülkeler şunlardır: Belçika, Danimarka, Fransa, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, Hollanda, Norveç, İsveç İngiltere, Federal, Almanya, İzlanda, Malta, İsviçre, Türkiye, Kıbrıs, Avusturya'dır. Pek çok alanlar da çatışmalar yapmaktadır ama bu çalışmalarını yürüten kurullar içinde. bizim için önemli olanları şunlardır:

- **CCC ( Kültürel İşbirliği Konseyi** / Conseil de Cooperation Culturelle / Council of Cultural Cooperation / Rat für kulturelle Zusammenarbeit)

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından 1962'de kurulmuştur. Üye ülkeler şunlardır: Avusturya, Belçika, Danimarka, Federal Almanya, İtalya, İsviçre, Kıbrıs, Fransa, İrlanda, İzlanda, Lüksemburg, Hollanda, Malta, Norveç, İspanya, İsveç, İngiltere, Türkiye. Konsey, üye ülkelerde ortak bir kültür politikası geliştirmeye çalışıyor. Bunun için uzmanlık komiteleri var. Bu komiteler yılda bir kere toplanıyorlar. CCC'nin üç uzmanlık komitesi şunlardır:

1) Yükseköğretim ve Araştırma Komitesi (Committee for Higher Education and Research / Comite de l'enseignement Supérieur et de la Recherche / Komitee für Hochschulbildung und Forschung)

Avrupa'da yükseköğretim sistemleri, metodları ve derecelerindeki farklılıkları gidermeye, hiç olmazsa yumuşatmaya çalışmaktadır. Son yıllarda diplomaların eşdeğerliliği, üniversite ve yüksekokul Öğretim basamaklarının denkliği, akademik derece ve unvanların denkliği, üniversite ve yüksekokul programlarının uyumu, yükseköğretim sistemlerinde reformlar gibi konular üzerinde durulmaktadır. Komite, üniversite ve araştırma kurumları arasında bağlantılar kurmakta, materyal toplamakta, örgün araştırmalar yapıp yayınlamakta, hükümetlere çeşitli tavsiyelerde bulunmaktadır. Diğer uluslararası kuruluşlarla da bağlantılı olan komitenin yayınlarından bazıları şunlardır: "Mühendislerin Eğitimi", "Üniversitelerin Personel Yapısı", "Üniversitelerde Fizik, Kimya, Coğrafya Eğitimi" v.s.

2) Genel ve Mesleki Öğretim Komitesi (Committee for General and Technical Education / Comite de l'Enseignement Général et Technique / Komitee für allgemeinbildendes und Berufsbildendes Schulwesen)

Genel ve mesleki alanda ıslahatlar yapmayı, üye ülkelerde birlik sağlamayı amaçlar. Ders programlarını, bitirme sınavlarını ve diplomaları eşdeğer yapma çalışmaları var. Eğitimde "Sınırsız Avrupa"yı amaçlar; bunun için karşılaştırmalı araştırmalar yapar; eğitim araştırmaları alanında da Avrupa çapında eşgüdüm sağlamaya çalışır. Uğraştığı belli başlı konular şunlardır: Ders metodlarının yenileştirilmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim teknolojisi (TV, kapalı devre TV, film, radyo, dil laboratuvarı vs.), olgunluk sınavları için ortak ölçütler (bu hususta bir anlaşma daha önce imzalanmıştı), tarih ve coğrafya kitaplarından, yabancı dil derslerinden aşırı milliyetçi ifadelerin çıkartılması vs.. Bu komitenin yayınlarından bazıları şunlardır: "Eğitim Kavramları Hakkında Avrupa Terminolojisi", "Okul Sistemlerinin Ana Esasları", "Eğitim ve Öğretimde Güncel Eğilimler ve Ortak Sorunlar", "Okul Yapılarının Eğitsel Yönü" vs..

3) Okul dışı Eğitim Komitesi (Committee for out-of-School Education/ Comité de l'éducation extrascolaire/ Komitee für ausserschulische Erziehung)

Halk arasında Avrupa sorumluluğu yaratmaya, okulu terk edenlere bütün Avrupa'da yaygın eğitim sağlamaya, sportif çalışmaları desteklemeye, boş zamanları yaratıcı olarak düzenlemeye, Avrupa'nın kültürel mirasına sahip çıkmaya ve yaygınlaştırmaya çalışıyor. Komitenin bölümleri: Gençlik Eğitimi, Yetişkinler Eğitimi, Spor, Kültür Gelişimi Bölümüdür. Yayınlarından bazıları: "TV ve Yetişkinler Eğitimi", "Eğitim ve Kültür Çalışmalarında TV", "Herkes İçin Spor" vs..

- CME (Avrupa Eğitim Bakanları Konferansı / Conférence des Ministres Européens de l'Éducation / Conference of European Ministers of Education / Konferenz der europäischen Unterrichtsminister)

Strasbourg'daki CCC'den sonra Avrupa Konseyi'nin eğitim açısından en önemli organizasyonlarından biridir. 1959'dan beri Avrupa Konseyi'ne üye devletlerin eğitim bakanları sık sık toplanmakta ve çeşitli konuları görüşmektedirler. Bakanlar toplantısını hazırlayan bir de Yüksek Komite (Senior Officials) vardır.



- *JEE* (Avrupa Okullar Günü / Journ e Europ ene des Ecoles / European Schools' Day / Europaeische Schultag)

1953'te Paris'te kurulmuş, 1957'de Avrupa Konseyi'ne bağlanmıştır. "Avrupa Okulları Vasıtasıyla Avrupa" sloganını taşır. Artık toplantılarını Strasburg'da yapan ve her yıl "Avrupa  ğrenci Yarışması" düzenleyen teşkilatın belli başlı amaçları şunlardır: Avrupa bilincini uyandırmak ve geliştirmek; Batı  lkelerinin manevi mirasının büyüklüğü, önemi ve birliği anlayışını derinleştirmek; gençlerin dikkatlerini Avrupa milletlerinin geleceğine ve kaderlerinin ortaklığına çekmek; Avrupa'daki sosyal, politik, ekonomik ve kültürel sorunlara ilgileri desteklemek; Avrupa'nın bütünleşmesini sağlayacak bir "hava" yaratmak... Teşkilatın düzenlediği sanat ve edebiyat yarışmasına 13-21 yaş arasındaki öğrenciler katılır. Her ülkedeki milli komitelerin seçtiği öğrenciler arasındaki yarışmayı kazananlara da çok çeşitli hediyeler verilir. Konseye  ye ülkelerin adalet bakanlarını da sık sık toplantıya Avrupa Konseyi'nin hukuk, suçlular, sağlık, belediyeler ve koruma gibi alanlarda birçok milletlerarası çalışması da vardır.

#### 5.2.2.6. Öğretim Mesleği Kuruluşları Dünya Konfederasyonu (CMOPE)

İlkokul  ğretmenleri Birlikleri Milletlerarası Federasyonu (FIAI), Resmi Ortaöğretim Mensupları Milletlerarası Federasyonu (FIPESO) ve  ğretim Mesleği Dünya  rg t  (WOTP)'n n ortak çalışmalarıyla 1949'da kurulmuştur. Konfederasyon ağdaş ülkelerin eğitim- ğretim hedeflerinin aynı olmasından hareket ederek, bu hedefe ulaşmada en esaslı faktör olan öğretmenleri her yıl bir ülkede toplayarak yeni fikirleri onlara vermeye ve onların fikirleri arasında bir birlik sağlamaya çalışıyordu.

Örgüt, dünyada öğretmenlik mesleğindeki gelişmeleri yıllıklar içinde (Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement) yayınlıyor;  ğretmen yetiştirme alanında yapılacak reform hareketleri üzerinde duruyor; öğretmenlik mesleğini daha iyi bir duruma getirmek istiyordu. Örgütün yıllık toplantıları, öğretmenlik mesleği üzerine iyi bir Karşılaştırmalı Eğitim alışması teşkil ediyordu.

#### 5.2.2.7. Diğer Kuruluşlar

*Alman Milletlerarası Pedagojik Araştırmalar Enstitüsü* (DIPF - Deutsches Institut für Internationale Paedagogische Forschung)

Frankfurt'ta 1951 yılında "Hochschule für Internationale Paedagogische Forschung" adlı bir vakıf tarafından kurulmuş; 1964'te adını değiştirmiştir. Milletlerarası karşılaştırmalar alanında tecrübi araştırmalar yapmakta, sonuçlarını kamuya ve ilgililere duyurmaktadır. Çalışma konuları genellikle şunlar olmuştur: Öğretim metodlarının teorik ve pratik olarak geliştirilmesi, genel eğitim, karşılaştırmalı eğitim, eğitim psikolojisi, sosyolojisi, ekonomisi, eğitim hukuku ve yönetimi, eğitim ve psikoloji istatistiği v.s..

*Avrupa Kültür Merkezi* (ECC - European Cultural Center / Europaeische Kulturzentrum)

1950'de özel bir kuruluş olarak Cenevre'de kurulmuştur. H k metlerden ve milletlerarası kuruluşlardan bağımsızdır. Avrupa'nın birliği için alışıyor. Amacı Avrupa milletlerinin kültürel güçlerini bir araya getirmek, bunun için yapılan projeleri ve girişimleri desteklemek, Avrupa d şncesini geliştirecek politik eğitim kampanyaları düzenlemektir. Yılda altı kez

"Bulletin" ıkaran Merkezin yayınları arasında "Avrupa Bibliyografyası", "Avrupa Vatandaşlığı" gibi kitaplar da bulunmaktadır.

*Pedagojik Araştırmalar Derneği* (GEPF - Gesellschaft fur paedagogische Forschung)

1950'de kurulmuş, 1965'te bu ismi almıştır. Alman Milletlerarası Pedagojik Araştırmalar Enstitusu'nn çalışmalarına destek oluyor.

*Milletlerarası Okul Kitapları Enstitusu* (Internationales Schulbuchinstitut / Europaeisches Schulbuchzentrum)

1951 yılında Federal Almanya'da Braunschweig'da kuruldu. Avrupa Konseyi ve UNESCO ile sıkı bağlantı halinde çalışıyor. 1965' te "Avrupa Okul Kitapları Merkezi" olmuş; 1975'ten beri de adı "George Eckert-Institut fur Internationale Schulbuchforschung"dur. Amacı, ders kitapları yoluyla milletleri birbirine yaklaştırmak, ders kitaplarının bilimsel kalitesini arttırmaktır. Enstitu, okul kitaplarını gözden geçiriyor; özellikle tarih ve coğrafya kitapları üzerinde duruyor. Son yirmi yılda 100'den fazla ikili ve daha çok taraflı tarih-coğrafya toplantısı yapıldı. Tarih ve coğrafya alanında milletlerarası bir yıllık yayınlanıyor, 1966'dan beri üç dilde yayın yapan "Historica Geographica Europaea" adlı bir dergi yayınını sürdürüyor. Avrupa ve Avrupa-dışı ülkelerden çok büyük bir okul kitapları koleksiyonu bulunmaktadır.

*Avrupa Kültür Vakfı* (ECF – European Cultural Fondation / Fondation Europeanne de la Culture /Europaeische Kulturstiftung)

1954 yılında Cenevre'de kurulmuştur. Avrupa Konseyi ile işbirliği halinde Avrupa'daki eğitim ve kültür faaliyetlerini desteklemektedir.

*Avrupalı Eğitimciler Derneği* (AEDE - Assocation Europeanne des Enseignants)

1956'da Paris'te kurulmuştur. 15 ülke ye olmasına rağmen, Avrupa birliği için çalışan çeşitli kuruluş ve vakıflarla da işbirliği yapmaktadır. Avrupa'nın çeşitli problemleriyle uğraşmakta ve Avrupa bilincini yerleştirmeye çalışmaktadır. Eğitim problemlerini Avrupalı gözüyle ele alıyor; "Avrupa Okulları" kuruyor; ğretmen ve öğrenciler için ortak program, doküman ve haber sağlıyor.

*Milletlerarası Okul Başarısını Geliştirme Derneği* (IEA- International Assocation for the Evaluation of Educational Achievement)

1959 yılında Stokholm'de kurulmuştur. Birçok ülkede okul başarı testleri, okul sistemlerinin etkinliği gibi konuları araştırıp okul başarısını yükseltmek ve başarı farklılıklarını gidermeye çalışmaktadır.

*Fransızca Konuşulan Yerler Karşılaştırmalı Eğitim Derneği* (AFEC- Assocation Francplaoone d'ducation Comparee)

Fransızca konuşulan çevrelerde Karşılaştırmalı Eğitim alışmaları yapmak üzere 1960'larda kurulmuştur. Yaptığı Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarının yanısıra 1975'ten itibaren hazırladığı geniş toplantılarda da "eğitim ve yeni dünya düzeni", "eğitim ve sosyal

hareketlilik", "öğretimde farklılık ve birlik", "sürekli eğitim", "milli eğitim politikasının tanımında milletlerarası kuruluşların etkisi" gibi konular üzerinde durulmaktadır.

*Avrupa Düşüncesi Yönünde Politik Eğitim Kampanyası* (CECE- Compagne d'Éducation Civique Europeenne / Kompagne für Politische Bildung im sinne des Europagedankens)

Avrupa Kültür Merkezleri çerçevesinde, 1961 yılında Cenevre'de kuruldu. Pek çok ülke ve kuruluş, Avrupa gençliğini Avrupa birliğine hazırlayan bu kampanyaya katılmaktadır. Çalışmaları; 1962'den beri her yıl yapılmakta olan "Öğretmenleri Meslek İçinde Yetiştirme Seminerleri", 1965'ten beri öğretmenler için yayınlanan "Bulletin" ve yılda dört kez çıkan "Civisme Europren".

*Milletlerarası Mesleki Yetiştirme Haber ve Araştırma Merkezi* (International Vocational Training Information and Researsch Centre)

Avrupa Konseyi ve Milletlerarası Çalışma Bürosu tarafından 1961 yılında Cenevre'de kurulmuştur. İşçilerin, ustaların ve teknikerlerin eğitimi, okulları, sorunları ile meslek eğitimi hakkında doküman toplar, araştırmalar yapar.

*Avrupa Karşılaştırmalı Eğitim Derneği* (CESE- Comparative Education Society in Europe)

1961 yılında Londra'da kurulmuştur. Doğu ve Batı Avrupa'nın eğitimlerini karşılaştırmalı olarak incelemektedir.

*Avrupa Evleri* (FIME – Federation Internationale des Maisons de l'Europe)

1962'de Strasburg'da kurulmuştur. On Avrupa ülkesinden otuzu aşkın eğitim ve haberleşme merkezi bu federasyona üyedir. Okul-dışı gençlik ve yetişkinler eğitimi ile uğraşmakta; Avrupa birliğini sağlayacak, Avrupa bilincini uyandıracak politik bir eğitim vermeye çalışmaktadır.

*Eğitim Dokümantasyon Merkezi* (DOPAED Dokumantationsring Paedagogik)

1964'ten beri Berlin'de faaliyet göstermekte; eğitim-öğretim hakkında materyal toplayıp eğitim bibliyografyaları hazırlamaktadır.

*Eğitim Araştırmaları Haberleşme Merkezi* (ERIC- Educational Research Information Center)

1965 yılında Washington'da kurulmuştur. Merkez eğitim bürosunun dışında 19 haberleşme bürosu vardır. Topladığı haberleri "Research in Education" adlı bibliyografya dergisi içinde yayınlar. Ayrıca "Current Index to Journals in Educadon" ve "Thesaurus of Descriptors" adlı yayın organları da bulunmaktadır.

*Gençlik ve Eğitim Televizyonu İçin Milletlerarası Merkez Enstitüsü* (Internationales Zentralinstitut für das Jugend und Bildungsfernsehen)

1965 yılında Münih'te kurulmuştur. Okul, gençlik ve eğitim alanındaki televizyon yayın ve materyallerini milletlerarası bir düzeyde araştırmaktadır.

*Yabancı ülkeler Eğitim Sistemlerini Araştırma Merkezleri (Zentrastelle für das Auslands schulwesen)*

Federal Almanya'da 1968 yılından itibaren kurulmaya başlamıştır. Köln ve Oldenburg üniversiteleri bünyesindeki bu merkezler, önce sadece yurt dışındaki Alman okullarını incelerken daha sonra yabancı ülkeler eğitim sistemleri üzerine de materyal toplamaya başlamıştır. "Paedagogik und Schule in Ost und West" adlı yılda dört kez çıkan bir dergisi vardır.

*Milletlerarası Eğitsel Gelişme Konseyi (JCED- International Council for Educational Development)*

1970'te New York'ta kurulmuş bağımsız bir kuruluştur. Mali yönünü Ford Vakfı, Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası, UNICEF ve bazı diğer vakıflar karşılamaktadır. Eğitim alanında gelişme yönlerini, yapılarını, yönetimlerini araştırmakta; yükseköğretim alanında karşılaştırmalı çalışmalar yapmaktadır.

*Eğitimde Grup Aktivitesi İçin Milletlerarası Dernek (International Society for Groupactivity in Education)*

1971 yılında Stockholm'da kurulmuştur. Eğitim ve öğretimde grup çalışması yapan kişi ve kuruluşlarla bağlantı kuruyor, araştırma ve tecrübe sonuçlarını değişim yapıyor; bu konuda milletlerarası doküman toplamaya çalışıyor.

*Başka kuruluşlar:*

- CRIE (Centre pour la Rechere et l'Innovation dans l'Enseignement)
- CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques)
- INPD (Institut National de Documentation Pédagogique)
- IIE Institut of International Education. ABD)
- AWCU (Association of World Colleges and Universities)
- AEI (Association des Ecoles Internationales)
- AIU (Association Internationale des Universities)
- DSE (Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung)

## EK I

# İSLAM DÜNYASINDA VE BİZANS'TA İLKÖĞRETİMİN MUKAYESESİ

**Dr. Mustafa ERGÜN**

Bizans, İslamiyetin yayılma alanı üzerinde bulunduğu için bu iki kültür ve uygarlık dünyasının birbirlerine etkileri, tarihin çok tartışılan konularından biri olmuş ve olmakta da devam etmektedir. Bizans tarihçileri birçok noktalarda, İslam dünyasındaki pek çok kurumların Bizans geleneğinden olduğunu ileri sürmekte, müslüman tarihçiler bu iddiaları çeşitli kaynaklara dayanarak reddetmektedirler.<sup>(1)</sup>

Bu tartışma alanlarından biri de, eğitim alanındaki etkileşimlerdir. J. Ribera, yakın doğudaki hıristiyan Bizans okullarının medreseler için bir model olabileceklerini ileri sürmektedir.<sup>(2)</sup> Bu iddia yanlıştır. Ama şu gerçektir ki, birbirine komşuluk derecelerinden daha yakın, yüzyıllardır bir arada yaşamış, kaynaşmış insanların yaşadıkları yerlerde egemen olmuş bu kültür ve uygarlık dünyalarında, eğitim açısından şaşılacak derecede bir benzerlik görülmektedir. Bu bir etkileşim değildir; bu bir geniş kapsamlı gelenektir.

Mesela, ilköğretim düzeyinde her iki "dünya" daki çeşitli yönleri karşılaştırsak, şöyle bir görünüm ortaya çıkmaktadır.

İki çağdaş ortaçağ toplumu olarak her iki tarafta da dini bir yaşayış hüküm sürmekte, kurumlaşmalar dini yönden olmaktadır. Buna uygun olarak eğitimin ve eğitim kurumlarının da esas amacı, "eğitilmiş dindar" kişiler yetiştirmektir. Eğitim, kişinin dindarlığını geliştirmeyi, sağlamlaştırmayı ve öğrendiği dini başkalarına anlatmayı, öğretmeyi amaçlamaktadır.<sup>(3)</sup>

Çeşitli düzeylerde eğitim kurumları bulunmasına rağmen, her iki tarafta da eğitimi çeşitli yönlerden belirleyecek asıl sosyal kurum aile olmaktadır. İlk eğitim ailenin inançları doğrultusunda ve ailede verilmektedir. İlköğretim düzeyinde eğitimin ne kadar devam edeceğini de aşağı yukarı aile belirlemektedir.

Eğitime başlama yaşı olarak her iki tarafta da kesin bir yaş yok. Ama eğitime altı yaşının sonlarında başlamak gibi bir gelenek var.<sup>(4)</sup> Erken yaşlarda, temel dini kitaplar olan Kur'an ve İncil'i çocuklara ezberletmek Bizans'ta da İslam dünyasında da bir övünç kaynağı. Kızlar ilköğretime katılıyorlar ama daha üst eğitim kurumlarında kadınlara rastlamak mümkün değil! Buna rağmen her iki toplumda da "bilgin kadınlar" eksik değil!

Ortaçağda hemen hemen dünyanın her tarafında eğitim kurumları dini kurumlarla iç-içedir. Başlangıçta dini kurumlar eğitim fonksiyonlarını da kendileri yapmakta, ama sonraları çeşitli nedenlerle örgün eğitim görevlerinden sıyrılmakta; bu görevi yapan kurumları önce bina içinde ayırmakta, sonra da binanın dışına, ama yanına başına itmektir. Dini kurumlar, eğitim kurumlarının kendilerinden daha fazla uzaklaşmasını hiç bir zaman hoşgörü ile karşılamamışlar, bu mesafeden okulları denetim altında tutmak istemişlerdir. Bunlara karşı yapılan "laik eğitim" mücadelesi de birçok güçlüklerle karşılaşmıştır.

İslam dünyasında okullar Camilerle ne kadar içli-dışli ise, Bizans'ta da eğitim kurumları manastırlarda, nartexlerle ev büyük kiliselerle alabildiğine kaynaşmıştı. İlköğretim, diğer eğitim düzeylerinden daha fazla dini idi ve dini kurumların egemenliğindeydi.

İçerikleri değişik olmasına rağmen, ilköğretim düzeyindeki eğitim kurumlarının müfredat programları da birbirine çok benziyordu: Kutsal kitapları okuma, basit yazı çalışmaları, Arapça ve Latince'nin dilbilgisi kurallarına başlangıç ve dört işlemi içeren basit Aritmetik. Okuma çalışmalarında kutsal kitaplar, yazı alıştırmalarında ise atasözleri ve vecizeler kullanılıyordu. <sup>(6)</sup>

Her iki kültür dünyasında öğretim metodları da aynı idi: Ezber ("telkin", "psalmodient"), öğretime tamamen hakim idi. İlköğretim düzeyinde ezber çocuklara, onların zihni gelişimlerine çok zararlı olmasına rağmen -çeşitli zorunluluklar yüzünden- bir türlü vazgeçilemeyen bir öğretim metodu idi. Her iki tarafta da ezber aşırı derecede ve eğitimin hemen her alanında kullanılıyordu. Derslere "besmele" ve "hamdullah" ile başlanıyor; her ders oturumunun başlangıcında, o oturumdaki ders konusu ile ilgili olmayabilen bir dini giriş yapılıyordu. Öğrenciler her hafta sonunda basit bir sınava tabi tutuluyorlardı. Değişik günlerde olmasına rağmen, ibadetin yoğun olduğu günler her iki tarafta da hafta tatili idip <sup>(7)</sup>.

Sınıf disiplini ve düzeni, o sınıftaki yaşlı ve bilgili öğrenciler ("arif", "protoskkolos") tarafından kurulmaya ve korunmaya çalışılıyordu <sup>(8)</sup>.

Hem İslam, hem de Bizans eğitim hayatında kullanılan övme ve özellikle cezalandırma biçimleri de aynı idi. Müslüman okullarındaki cezalandırmanın bir simgesi olarak gösterilen "falaka", "phallagas" şeklinde Bizanslılarda da vardı. Çok eskiden beri, doğuda da batıda da kullanılan bir cezalandırma aleti olan "falaka" cezalandırmaktan başka amaçlar için de kullanılıyordu. Bunun Arapça "falaka" (çatlatmak) fiilinden mi geldiği, yoksa Yunanca "phallagas" şeklinden mi geldiği bile şüphelidir. <sup>(9)</sup> Ama şüphesiz olan, falakanın hem İslam dünyasında hem de Bizans hıristiyan dünyasında alabildiğine yaygın olarak kullanılmış olmasıdır.

Okuldaki öğretim araç ve gereçleri arasında da büyük bir benzerlik vardı. Öğrenciler aynı yerlerde oturuyorlardı; toprak sekiler, koyun postları, minderler, probes, diphteria... <sup>(10)</sup> Tabletler ("pinakidion"), taş tahtalar ("abakion"), yazı takımları ("kalamarin"), mürekkep şisesi ("melanin"), kamış kalemler ("kalamon")... her iki taraf öğrencilerinin de kullandıkları öğretim malzemeleri idi. <sup>(11)</sup> Bu yörelerdeki mürekkepler, cevizden ezilerek yapılıyordu. <sup>(12)</sup> İlkokul öğretmenleri, her iki tarafta da sefil durumda idi. Çok zor hayat şartlarında yaşıyorlar ve alay konusu oluyorlardı. Devletten aldıkları belirli bir ücret yoktu. Öğrencilerin çeşitli zamanlarda ve çeşitli vesilerle getirdikleri "hediye"lerle yaşıyorlardı. Dini bir görev yaptıkları için kesin olarak belirlenmiş bir istekte bulunamıyorlardı. İslam dünyasında Kur'an'ı bitirince hocaya verilen "hitma", Bizans'ta "nomisma" adını alarak aynen devam ediyordu. <sup>(13)</sup>

Kısaca, ilköğretim düzeyinde verilen öğretim, pek çok bakımlardan Doğu Akdeniz medeniyeti içinde yaşayan insanların ortak kültürel unsurlarını taşımaktaydı. <sup>(14)</sup> Yönetim değişiklikleri, dini inançların farklı olması v.s. bu geniş bölgede yaşayan insanların sosyal kurumlaşmasında ve geniş açıdan bakıldığında geleneklerinde önemli bir değişiklik meydana getirememiştir. Bu, eğitim alanında da böyle olmuştur.

1) Köprülü, M.F. Bizans Müesseselerinin Osmanlı Müesseselerine Te'siri Hakkında Bazı Mülahazalar. İstanbul. 1931.

- 2) Sayılı, Aydın. Higher Education in Medieval Islam. The Madrasa. Ankara Üniversitesi Yıllığı. 2 (1947-48). s.56
- 3) Guillard, M.R. La Vie Scolaire a Byzance. Bulletin de l'Association Guillaume Bude , Mart 1953. s.63  
Gazali. Ihya' Ulum ed-Din. Kahire 1933. s.48-52  
İbn Sahnun. Kitab al-Adab al-Muallimin. M.H.H. Abdolvahab yay. Tunus 1348/1931. s.53
- 4) Guillard, M.R. a.g.m. s. 63  
Salarna, I. L'enseignement islamique en Egypte des Memluks jusqu'à nos Jours. Kahire 1938. s.108 not:2
- 5)Salama, I. a.g.e. s. 98.  
Guillard, M.R. a.g.m. s. 64  
İslam Ansiklopedisi Mescid maddesi.
- 6) Çelebi, A. History of Muslim Education. Beyrut 1954. s.15
- 7) Guillard, M.R. a.g.m. s. 65-67  
İbn Sahnun a.g.e. s. 48
- 8) Guillard, M.R. a.g.m. s. 67  
Taha Husayn al-Ayyam. Kahire 1352-1933. s. 40
- 9) Canard, M. Falaka-plaallagas. Sur la Vie Scolarie a Byzance et dans l'Islam. Arabica 1/3. s.331-336  
Guillard, M.R. a.g.m. s. 67
- 10) Taha Husayn. a.g.e. s. 24  
Guillard, M.R. a.g.m. s. 64
- 11) a.g.m. s. 64 .
- 12) İslam Ansiklopedisi Afs maddesi.
- 13) Guillard, M.R. a.g.m. s. 63-64, 68.  
İbn Sahnun: a.g.e. s. 47-48
- 14) Lecomte, G. L'enseignement primaire a Byzance et le Kuttab. Arabica. 1/3, s. 330-331.

*(Yeni Adam, 928, 1978. S.14-15)*

## EK II

# AVRUPA'NIN BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ YOLUNDA EĞİTİM ÇALIŞMALARI

Dr.Mustafa ERGÜN

Avrupa'daki milletlerin birbirleriyle çekişme ve savaşmalarının geçmişi, tarihin bilinmeyen zamanları içinde kaybolur gider. Hemen bütün Avrupa'luların aynı dine mensup olmaları dahi bu çekişmeyi azaltmamış, her zaman birçok savaşa nedenleri bulmuşlardır. Sömürü kolları dünyanın dört bir yanına Avrupa'dan yayılmış, bağımsızlık ve özgürlük fikirleri burada doğup büyümüştür. Büyük bilimsel teoriler burada ortaya atılmış, büyük siyasi ideolojiler düşünce temellerini burada geliştirmişlerdir. I. ve II. Dünya Savaşları burada başlamış, dünyanın büyük bir kısmına yayılmış ama gene burada bitmiştir. Yüzyıllardır dünyanın en hareketli bölgesi olma özelliğini koruyan bu yaşlı dev, şimdi de -birçok yönden- dünyanın merkezi olmakta devam etmektedir.

I. ve II. Dünya Savaşları Avrupa'yı yormuştu!.. Aklını başına toplamasını acı olaylarla, milyonlarca Avrupa'lının ölümüyle hatırlatmıştır. II. savaş, birincinin intikamını alma özelliklerinin dışına taşmıştır. Avrupa'da olan savaşlara Amerika ve Sovyet askerleri gibi yabancı unsurlar yön vermeye başlamış, kuvvet alanında Avrupa insiyatifi elinden kaçırmıştır. Avrupa'da yaşayan insanlar, giderek akli temeller üzerine kurulu bir toplum olmaya başlamışlar, savaşların en büyük nedenlerinden olan dünyanın her yanındaki sömürgeler de büyük hızla bağımsızlıklarını kazanmaya yön tutmuşlardır. Avrupalılar sömürücü emeller yüzünden meydana çıkan savaşları, başka devletlere devretmişlerdir. Hatta kendileri sömürge olmak tehlikesiyle karşı karşıya kalmışlardır. Bunlar ve daha bunlar gibi pek çok nedenler. Avrupalıları birleşmeye zorlamıştır.

1946'dan sonra "Avrupa'nın birleştirilmesi" yolunda yoğun çalışmalar olmuştur. "Avrupa Birleşik Devletleri", "Avrupa Programı", "Birleşik Avrupa Hareketi" vs. diye adlandırılacak pek çok çalışmalardan sonra 1948 Mayısında La Haye'de I. Büyük Avrupa Kongresi toplanmıştır. 1949 Ocağında kurulması kararlaştırılan Avrupa Konseyi de 1949 Mayısında kurulup, çalışmalarına başlamıştır.

Avrupa Konseyi'nin kuruluşundan sonra, Birleşik Avrupa çalışmaları daha sistemli bir şekilde yürütölmeye başlanmıştır. Avrupa Ekonomik İşbirliği Teşkilatı, Avrupa Serbest Mübadeleler Birliği, Avrupa Ekonomik Topluluğu (Ortak Pazar), Avrupa Nükleer Araştırma Teşkilatı, Avrupa Kültürel İşbirliği Konseyi vs.. gibi çeşitli kuruluşlar, "Birleşik Avrupa" yolunda, her geçen gün biraz daha ilerlemektedirler.

Yukarıdaki teşkilatlardan Avrupa Konseyi, kuruluşundan beri Avrupa'daki öğretim ve yetiştirme sistemlerinde reformlar yapmak için çalışmaktadır. Bu konseyin aracılığı ile, 20 Nisan 1954 tarihinde çeşitli Avrupa ülkelerindeki liselerden mezun olanların istedikleri Avrupa üniversitesine girebilmeleri için "Diplomaların eşdeğerliliği" konusunda bir kültür sözleşmesi imzalanmıştır. 1957 yılında, çeşitli üniversitelerdeki araştırma devrelerinin eşdeğerliliği sözleşmesi; 1961'de de üniversitelerle ilgili akademik özelliklerin tanınması sözleşmesi imzalandı. 1964'te Strazburg'da "Avrupa Eğitim Belgeleri Merkezi" açıldı. 1971 yılında açılan Avrupa Gençlik Merkezlerinin de, yeni bir Avrupalı ruhu yaratmada büyük faydaları olacağı sanılmaktadır. Esasen "Avrupa Planı 2000" in en önemli dayanaklarından birisi "Eğitim Projesi"dir. Bu plana göre, geleceğin Birleşik Avrupa'sını ortaya çıkaracak en önemli çalışma alanı, eğitimidir.



Avrupa Konseyi'nin en çok önem verdiği konulardan biri, Avrupa yurttaşlığı konusudur. Konsey, Avrupa'da yurttaşlık ruhunu geliştirmek için çok önemli tedbirler almakta ve çalışmalar yapmaktadır.

Avrupa yurttaşlığı ülküsünün gerçekleştirilmesi için seminerler, karşılıklı konuşmalar ve daha başka şekillerde çeşitli toplantılar düzenlenmektedir. Bruges'de, Nancy'de, Florensa'da vs.. olduğu gibi. Avrupa ülkelerinin çoğu da Konseyden ayrı olarak, Avrupa yurttaşlığı konusunda kendi kendilerine çok sayıda ve oldukça değerli çalışmalar yapmaktadırlar. Bu hususta hiç bir plan ve ön-belirleme yapmadan okullarda, Avrupa yurttaşlık eğitimi yer almaya başlamıştır. Konsey bu yolda önceleri çeşitli değerlendirmelerle çalışmalar arasında düzenleyici ve işbirlikçi rolü oynarken, son zamanlarda bu hususta planlama hareketlerine de başlamıştır.

1961 yılında Kültürel İşbirliği Konseyi de kurularak çalışmalar daha esaslı ve süratli ilerletilmeye başlamıştır. Kültürel İşbirliği Konseyi hem genel hem de okul-dışı alanda komiteler kurmuş; hem öğrenciler, hem yetişkinler arasında çalışmalarını sürdürmektedir.

Büyük Konsey, okulda Avrupa eğitimi ve Avrupa yurttaşlığı konusunda kurulduğu 1949 yılından itibaren çok sayıda girişimlerde bulunmuştur. Bu girişimler, tarih sırasına göre şöyle özetlenebilir:

İngiltere'de 1949, Fransa'da 1950 ve Hollanda'da 1951 yıllarında Avrupa Medeniyeti ve Okul konusunda toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılarda alınan kararlar, şu şekilde sıralanabilir:

- Avrupa'da yurttaşlık eğitiminin üzerine kurulacağı temeller ve prensipler,
- Birleşik Avrupa'da yurttaşlık duygusunun yükseltme metodları,
- Öğreticilerin ihtiyaçları,
- Gelecekteki çalışmalarla ilgili teklifler.

Yurttaşlığın "birlikte yaşama arzusu" olarak tanımlandığı 1952 Bruges (Belçika) toplantısında da prensip ve değerler tesbit edildi. Avrupa ve Avrupalının tanımları, temel postülalar, ferdiyet, aile, birlik ve kültür saygısı ile ilerleme şartları; Avrupa yurttaşlığının mistik, gerçekleştirilemez bir doktrin, bir kozmopolitizm olmadığı da kararlaştırıldı.

1953 yılında Fransa ının Nancy kentinde, ilköğretim müfettişleri toplandılar. Burada da Avrupa medeniyetinin elemanları tesbit edildi. 1956 yılında İngiltere'nin Twickenham kentinde, Avrupalı fikrinin eylem açısından durumu, geçmiş ve halen olmakta olan olaylar gözönüne alınarak değerlendirildi.

1961'deki Floransa toplantısında da yurttaşlık eğitimi ve Avrupalı yurttaşların eğitimleri üzerinde duruldu. Yurttaşlığın temel prensiplerinin tam bir listesi çıkarılmaya çalışıldı.

Toplantılarda, yurttaşlık eğitiminin, okul programlarında ayrı bir ders konusu olarak yer alıp-almaması da tartışıldı. Twickenham'da buna pek yanaşılmadı. Florensa'da ise bunu pek az ülke kabul etti. Diğerleri dini öğretim, çağdaş sorunlar, tarih ve başka konular ya da "Politische Erziehung" ve "Gemeinschaftskunde" terimleri kullanıldı) verilmesi kararlaştırıldı.

Nancy toplantısında ilkokul öğrencilerinin "Avrupalı" fikri ile ilgilenmeleri ancak, zorunlu temel bilgileri 11 veya 13 yaşından sonra kazanmaları kararlaştırıldı.

Gene bu toplantılarda Tarih, Coğrafya, Yaşayan Diller ve Edebiyat, Klasik Diller, Güzel Sanatlar, Bilim ve Teknik ile Ekonomi konularının nasıl anlatılacağı da tartışıldı. Radyo ve televizyonla, özel filmlerle hem okul içi ve dışı, hem de okul sonrası çalışmalar yapılması kararlaştırıldı.

Avrupa Kültür Merkezi hem anketlerle, hem pilot projelerle, hem de yayınları vasıtasıyla bu fikrin geliştirilmesine çalıştı. 1956-1959 arasında yaptığı çalışmaların sonuçlarını "Avrupalı Eğitiminin Yeni Tecrübeleri" adıyla yayınladı. Gene aynı merkez 1960-61 yılında "Avrupa Yurttaşlık Öğretim Rehberi", 1959'da "Avrupa'nın Kaynakları", 1960-1961 yılında "Gelecekte Avrupanın Görünüşü" (Avrupanın bütünleşmesi üzerinde meşhur Avrupalı yazarların makaleleri) adlı kitapları yayınladı. "Eğitim ve Boş Zamanlar"da, bilim ve tekniğin değiştirdiği bir gelecek toplumunda eğitim ve kültür konuları işlendi.

Birleşik Avrupa ve Avrupa yurttaşlık eğitimi konularında Atlantik Antlaşmasına bağlı Eğitim Komitesi'nin de çalışmaları olmuştur. Öğretim İncelemeleri II. Atlantik Konferansı'nda konuşulan pek çok konular arasında, bütün okul düzeylerinde milletlerarası ilişkilerin ve yurttaşlık eğitiminin nasıl kazandırılacağı üzerinde duruldu. 5-10 Haziran 1959'da toplanan bu konferans, Milli Eğitim Bakanlıklarına da bir yazı gönderdi. Bu yazıda, hem okullardaki yurttaşlık eğitiminin düzenli bir şekilde ve güncel konularla uyum içinde verilmesi üzerinde duruluyor, hem de milletlerarası eğitim ilişkilerinin artırılmasına çalışılması gerektiği hatırlatıyordu.

Öğretim incelemeleri hakkındaki III. Atlantik Konferansı, daha çok üzerinde de duruldu ve teknik karakterde idi. Burada, NATO sorunları konu o açıdan ele alındı.

1962 Temmuzunda Strazburg'da toplanan IV. Öğretim İncelemeleri Atlantik Konferansı "ortaöğretim seviyesinde milletlerarası çalışmalar" üzerinde durmuştur. Burada Avrupa Konseyi'nin ve Avrupalı yurttaş eğitimi kampanyasının tekliflerine çok yaklaşılmıştır. Bu konferansın kararları, Florensa toplantısının kararlarına çok benziyordu.

Atlantik Antlaşması Cemiyeti (NATO), 1956'da "Atlantik Topluluğunda Okulun Rolü", 1960'da "Üniversitede Milletlerarası İlişkiler" ve "NATO Üyesi Ülkeler Arasında Transatlantik Okul İlişkileri" 1962'de "Milletlerarası İlişkilerin Öğretimi" vs... adlı eğitim kitapları yayınladı.

Bunların yanı sıra, Avrupa öğretmenler Derneği'nin çeşitli ülkelerdeki milli kolları da "Okul ve Avrupa", "Avrupalı Eğitimi", "Avrupalı Öğretmen" vs.. gibi kitapçıklar yayınladı. Bunlar da Birleşik Avrupa yolunda eğitim alanında atılmış önemli adımlardandı.

1961 yılında Ruen (Fransa'da)'de kurulan Genç Avrupa Derneği de "eğitimde Avrupalı ruhu ve Avrupa yurttaşlığı" üzerinde durmaktadır.

1961 yılında Kültürel İşbirliği Konseyi kurulduktan sonra, Avrupa Birliğine eğitim açısından katkıda bulunmak için gruplar, komiteler halinde daha planlı bir çalışmaya geçilmiştir. Konsey yıllık faaliyet raporları hazırlayarak yükseköğretim ve araştırma, genel ve teknik öğretim, okul-dışı eğitim vs. dallarında komiteler kurmuş bulunmaktadır. Bu kuruluşça sık sık toplantılar düzenlenmekte ve başka kuruluşlar tarafından düzenlenen konferanslara da temsilciler gönderilmektedir.

Yurttaşlık eğitimi konusunda, Avrupalı ulusların temsilcileri 5-14 Şubat 1968 tarihleri arasında Frascati (İtalya)'de toplanmış ve daha ziyade tavsiye kararları almıştır. Avrupa kültür mirasını tanıtarak, Avrupa ile ilgili sorunlar üzerinde durularak bir "Avrupa Birliği" fikrinin geliştirilmesine çalışılması kararlaştırıldı. Avrupa'daki okullarda yurttaşlık bilgisi öğretiminin yeri, bu dersin Avrupa bütünlüğünü sağlayıcı bir malzeme olarak kullanılması üzerinde duruldu. Avrupa ülkelerinde, ders programının ortak noktalar üzerinde düzenlenmesine 1962'den beri çalışılmaktadır. Diğer bilim dalları ve dersler neyse ne de, bilhassa yurttaşlık bilgisi bu bakımdan pek önemlidir. Bu yurttaşlık bilgisi derslerini Avrupa birliği yönünde anlatacak öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bunların yetiştirilmesi de önemli bir sorundur. Öğretmen okullarının kültür alışverişi yapmaları, bunlar için uluslararası stajlar, Avrupa çapında tatil kampları düzenlemek gerekir. Çünkü geleceğin öğretmenleri, Avrupa'nın ve Avrupa Birliği'nin sorunları göz önüne alınarak yetiştirilmelidir. 1968 Frascati toplantısında, Avrupa Yurttaşlık Bilgisi dersinin gelecek 10 yıl içinde Avrupa eğitim sistemlerinde tam yerini alması ve öğretmenlerin buna göre yetiştirilmesi, bu hususta gerekli tedbirlerin alınması hususunda bazı tavsiye kararları alınmıştır.

Çeşitli zamanlarda, Avrupa'nın çeşitli yerlerinde yapılan Avrupa Eğitim Bakanları Konferanslarında da Avrupa'nın ortak eğitim sorunları üzerinde durulmakta, eğitim sorunlarından Avrupa'da bir işbirliği sağlamak için yararlanılmakta, birlik yolunda az da olsa mesafeler kaydedilmektedir. Bu konferansların kararlarını Avrupa Kültürel İşbirliği Konseyi uygulamaya çalışıyor.

1963'ten beri Avrupa kültür mirasının korunması ve yaşatılması için de pek çok çalışmalar yapılmaktadır. 25-27 Kasım 1969'da Brüksel'de bu amaç için bakanlar düzeyinde bir toplantı düzenlendi. Alınan pek çok kararların yanı sıra "Bizim Avrupa" (Europa Nostra) adlı bir filmin de çekilip, Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerde gösterilmesi kararlaştırıldı.

Avrupa'daki göçmen işçi çocuklarının eğitim meseleleri de bütün Avrupa'yı ilgilendiren bir sorun olduğundan, birlik konusunda faydalanılabilir bir malzeme oluyor. Göçmen işçi çocuklarının aynı ülke işçi çocuklarıyla aynı haklara sahip oldukları hususunda 1968'de bir yönetmelik yayınlanmasından sonra 28-30 Ekim 1968'de de Strasburg'da göçmen işçi çocuklarının eğitimi konusunda bir toplantı düzenlendi. Avrupa Toplulukları Bakanlar Konseyi de 21 Ocak 1974'te yaptığı toplantıda göçmen işçi çocuklarının formasyon ve eğitimleri üzerinde durdu, bu hususta gözönüne alınacak esasları tesbit etti. Avrupa Konseyi, yabancı işçilerin eğitim ve mesleki formasyonlarını sağlamak için okullar ve dil öğretim merkezlerinin kurulmasına da çalışıyor. Zaten mesleki eğitimi gerçekleştirecek bir Avrupa Mesleki Eğitim Merkezi de Berlin'de açılmış bulunmaktadır.

Yükseköğretim seviyesinde, Avrupa birliği çalışmaları da dikkat çekici bir şekilde gelişmektedir. Bu hususta bir tarafta Avrupa Üniversiteleri arasında organik işbirliğini geliştirici çalışmalar ve bunun için araştırma merkezleri kurulurken bir tarftan da doğrudan yükseköğretim kuruluşları kurmak yoluna gidilmektedir. Saarbrücken üniversitesinin bir "Avrupa üniversitesi" olarak kurulması denemeleri pek başarılı olamamıştır. Hallesterin tarafından kurulan Hamburg Avrupa Kollejinde ise başarılı çalışmalar yapılmaktadır. Bu kolejin öğretim programının içinde Avrupa Birliğinin temel problemlerinin incelenmesi de vardır. Son olarak Avrupa Topluluğuna üye ülkelerin 19 Nisan 1972 tarihinde Floransa'da imzaladıkları bir sözleşmeye göre tarih, ekonomi, hukuk, sosyal ve siyasal bilimler alanında çalışmalar yapacak olan bir Avrupa üniversitesi kurulması kararlaştırılmıştır. Kuruluşu yönünde 1975'te önemli adımlar atılan bu üniversitenin 1976 Ekiminde faaliyete geçmesi beklenmektedir. Bu üniversite Enstitü, araştırma ve inceleme merkezi niteliğinde olacak ve

lisans üstü öğretim yapacaktır. Buradan verilecek diplomalar "Avrupa Diploması" olacak ve doktora payesi de verilebilecektir.

1971'den beri Avrupa Topluluğuna bağlı ülkeler ortak bir eğitim politikasının izlenebilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Burada öğretim kurumları arasındaki işbirliğinin artırılması, öğretim programlarının hazırlanmasında Avrupa Birliği amacının göz önünde tutulması, eğitim dokümantasyonlarının toplanması v.s. gibi hedefler üzerinde durulmaktadır. Hatta bu konularda hazırlanan bir çalışma raporu da 1974'te üye ülkeler eğitim bakanlıklarına sunulmuştur.

Gençler ve öğrenciler üzerinde de bazı çalışmalar yapılmaktadır. 1962'de gençlerin, Avrupa Konseyi'ne üye ülkeler arasında yolculuk yaparken ortak bir pasaport kullanmaları hakkında bir anlaşma yapılmış, 1976'da öğrenci pasaportları konmuştur. Ayrıca ulusal öğrenci birlikleri de sık sık çeşitli yerlerde toplanmakta, aralarında gerçekleştirecekleri işbirliğinin yollarını aramaktadırlar.

Bu arada Avrupa'nın bütünleşmesi yolunda eğitim çalışmaları bakımından Avrupa Konseyi'nin "Avrupa'da Eğitim" dizisinden ve tamamlayıcı diziden yayınladığı eserlerin önemini de belirtmek gerekir. Mesela bunlardan bazılarının isimlerini vermek bu hususta bir fikir verebilir: Çeşitli derslerin programlarının incelenmesi. (Avrupa çapında). "Avrupa Okul Sistemleri Rehberi", "Avrupa'da Gençlerin Eğitimi", "Tamamlayıcı Sınıflarda Avrupanın Sunuluşu", "Tarih Öğretim ve El Kitaplarının Yeniden Gözden Geçirilmesi", "Okuldışı Çalışmalar ve Yurttaşlık Eğitimi", "Ortaöğretimin Birinci Devresinde Avrupa Yurttaşlık Eğitimine Doğru Bir Aşama", "Okulda Yaşayan Diller", "Avrupa'da Okul Tarih Kitaplarında Din" v.s..

Ekim 1972 Paris ve Aralık 1973 Kopenhag Zirve Konferanslarında, 1980 yılında bir Avrupa Birliği kurulacağına muhakkak gözüyle bakıyor ve bu hususta kararlar alınıyordu, oysa şimdi bu yoldaki çalışmalar çok yavaş ilerlemektedir. Eğitim ve kültür konularında henüz ortak bir Avrupa politikası yoktur. Henüz ne tek bir müfredat programı üzerinde ayrıntılı çalışma vardır, ne de Avrupa eğitim sistemlerindeki çeşitliliğin kaldırılması için çalışılmaktadır. Avrupa bütünleşmesinin ekonomik ve siyasal yönleri bir tarafa, kültürel yönden Avrupa'da çağdaş hayat bir denge içerisinde ortaya konmalıdır. Avrupa bütünleşmesinin canlı yönlerini ortaya çıkarmak için her teşebbüs yapılmalıdır.

Ama Avrupa sorunlarının çoğu tartışmalı ve çekişmelidir. Bir Avrupa devletleri birliği mi, yoksa kurumların ve insanların birliği mi olacaktır? Avrupanın birliği yolunda devletlerin, kurumların, insanların v.s. ayrı ayrı fikirleri vardır. Avrupa parlamentosu oluşturan parlamenterlerin bile bu hususta ayrı ayrı fikirleri vardır. Komünist grup "Halkların Avrupası", "İşçilerin Avrupası" sloganlarıyla, demokratik barışçı, bağımsız ve askeri blokların dışında bir Avrupa istemektedir. Muhafazakarlar, "Birleşik Avrupa Devletleri"nin gerçekleşmesini istemektedirler. Milliyetçilik ve Marksizm gibi eskimiş ideolojilere karşı olduklarını söyleyen Hıristiyan Demokratlar, hümanist açıdan Avrupa halklarının hayat düzenlerini yükseltecek reformlar yapılmasını istiyorlar. İlerici Demokratlar, devletlerden ve haklardan hareket ederek kendi geleceğine egemen, demokratik bir Avrupa kurmak istemektedirler. Federal bir hükümet ve halkın seçeceği bir Avrupa parlamentosu ana hadettir. Liberaller, uluslar üstü bir federal sistem isterlerken, milletlerarası bir hareket olan Sosyalizmin komünistleri "Avrupa Devletleri Birliği"ni kuracaklarını söylüyorlar. Ne deseler, "Maksad bir ama rivayet muhtelif".

Bu şartlar altında Avrupa Birliğinin kurulacağını ümit etmek için daha erkendir. Ama bu yoldaki çalışmaların durmayacağı, siyasal ve ekonomik alanlarda olduğu gibi eğitim alanlarında da devam edeceği muhakkaktır.

### **Kaynaklar**

Avrupa Konseyi yayınları

Kültürel işbirliği Konseyi Yıllık Raporları

Avrupa Topluluğu Dergisi (çeşitli sayıları)

Avrupa Topluluğu Nedir. Ankara 1976

Avrupa Eğitim Bankaları Konferanslarının teksir halinde Raporları Eğitim Hareketleri Dergisi (çeşitli sayıları) (1 - 249) 1955-1971

(Eğitim Hareketleri. 21, 248-253, 1976, S.8-11;11-13)

## **UNESCO'DA ÇÖZÜLME BASLANGICI MI?**

Dr. Mustafa ERGÜN

*Birleşmiş Milletler Teşkilatında UNESCO'nun yeri*

İnsanlar, büyük savaşların arkasından, yeni bir savaşı önlemek için milletlerarası teşkilatlar ve caydırıcı özelliği olan geniş kapsamlı bloklar kurarlar. 1919'da Birinci Dünya Savaşı arkasından kurulan Milletler Cemiyeti ve 1945'de İkinci Dünya Savaşı arkasından kurulan Birleşmiş Milletler, NATO ve Varşova Paktları bunun ana örnekleridir.

Bugün 150 devletin üye olduğu Birleşmiş Milletler dünyanın devletlerarası en büyük teşkilatıdır. Merkezi New York'ta olan bu kuruluşun Cenevre'de bir sekreterliği, Vaşington, Roma, Paris, Viyana gibi yerlerde de alt kuruluşları bulunmaktadır.

Yılda enaz iki kez toplanan ve bütün üye ülke temsilcilerinin katıldığı genel Kurul'da yaptırım özelliği olmayan, ancak propaganda ağırlığı olan tavsiye mahiyetinde kararlar alınır. A.B.D., Sovyetler Birliği, Çin, Fransa ve İngiltere'nin asli üye olduğu ve veto hakkı kullanabildiği Güvenlik Konseyi'nde büyük çatışmalar hakkında görüşmeler yapılır ve gerektiğinde Barış Gücü askerleri çatışma bölgelerinde gözlemci olarak görevlendirilebilir. 54 üyesi olan Ekonomik ve Sosyal Konsey, çeşitli alt komisyonları ile dünyanın her yerindeki ekonomik ve sosyal sorunları inceler, barışçı yoldan çözmeye çalışır. Bu ana kurumlardan başka Birleşmiş Milletlere başka Birleşmiş Milletlere bırakılan toprakları idare eden bir Konsey Den Haag'daki milletlerarası Mahkeme ve Birleşmiş Milletler Genel Sekreterliği de çok önemli kuruluşlardır.

Bundan başka, Birleşmiş Milletler teşkilatının çok önemli özel kuruluşlarından bazıları da şunlardır:

Kuruluşun adı ve simgesi	Yönetim Yeri	Kuruluşu	Üye
--------------------------	--------------	----------	-----

Tarım ve Beslenme Organizasyonu (FAO)	Roma	1945	136
Atom Enerjisi Organizasyonu (IAEA)	Viyana	1956	109
Dünya Bankası (IBRD)	Vaşington	1944	127
Milletlerarası İşçi Organizasyonu (ILO)	Cenevre	1919	131
Milletlerarası Para Fonu (IMF)	Vaşington	1944	129
B.M. Eğitim, Bilim ve Kültür Org. (UNESCO)	Paris	1945	150
Dünya sağlık Organizasyonu (WHO)	Cenevre	1946	150
B.M. Gelişme ve Ticaret Konf. (UNCT AD)	Cenevre	1964	155
Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)	New York	1946	150

Görüldüğü gibi UNESCO, Birleşmiş Milletler teşkilatının özel kuruluşlarından bir tanesidir.

*UNESCO nedir ?*

1945'de Londra'da kurulan, ama 1946 yılında Paris'e taşınan UNESCO, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonudur. Bütün devlet temsilcileri iki yılda bir toplanarak Yürütme Konseyi'ni, Yürütme Konseyi de Genel Sekreteri seçmektedir. UNESCO'nun Genel Sekreteri, 1974'ten beri Senegalli Amadu Muhtar M'Bow'dır. Sekreterlik emrinde binden fazla kişi UNESCO programlarında çalışmaktadır.

Bu programlardan belli başlıları şunlardır :

- Güney Amerika'da ilkokulların yaygınlaştırılması,
- Cehalete karşı savaş; Asya, Afrika ve Güney Amerikada okuma yazma kampanyaları açılması.
- Üçüncü dünya ülkelerinde kuraklıkla mücadele için araştırmalar,
- Doğu ve Batı arasında geniş kapsamlı kültürel değişim programları,
- Kültürel mirasın korunması,
- Bazı gelişmiş ülkeler örnek alınarak bilim ve teknolojinin geliştirilmesi,
- Hint Okyanusu'nda deniz araştırmaları.

UNESCO'nun, her üye ülkede "Milli Komisyonları" olduğu gibi Paris'te Milletlerarası Eğitim Planlaması Örgütü (IIEP), Cenevre'de Milletlerarası Eğitim Bürosu (IBE) ve Hamburg'da bir Pedagoji Enstitüsü vardır.

*UNESCO niçin huzursuz ?*

Eğitim ve kültür alanında dünyanın en geniş kapsamlı teşkilatı olan UNESCO'daki huzursuzluklar son yıllarda iyice su yüzüne çıkmıştır. Bu teşkilatın yönetimi üçüncü dünya ve Doğu Bloku ülkelerinin eline geçmiştir; çünkü üye ülkelerin çoğunluğu bu gruplardandır. UNESCO programları bu ülkelerin görüşlerini yansıttığı ve bu ülkelerin çıkarlarına hizmet ettiği gibi, İsrail'in kınanması ve teşkilattan çıkartılması şeklinde kısa dönemli politik manevralarda da girişmiştir. Bu nedenle A.B.D. ve İngiltere gibi bazı ülkeler, kendilerinin UNESCO harcamalarının ana yükünü çektiklerini (A.B.D. tüm harcamaların % 25'ini karşılıyordu) ve bu nedenle teşkilatta bazı reformlar yapılmasını istemişler; bu gerçekleşmeyince de başta A.B.D., Birleşmiş Milletlerin bu teşkilatından çekilmiştir. Bunun arkasından İngiltere, Batı Almanya ve Singapur gibi bazı ülkeler de çekileceklerini açıklamışlardır.

UNESCO'ya karşı eleştiriler ve bu teşkilattaki mali ve idari huzursuzluk giderek artmaktadır. Birleşmiş Milletler teşkilatının bence en önemli ve iyi çalıştırılırsa en verimli olabilecek bu kuruluşun kısır bloklararası çekişmelere kurban gitmesi yazık olacaktır.

Büyük dağılma başlamadan önce, insanlar arasında tartışma, anlaşma ve kardeşlik duygularını aşılayan, önemli eğitim problemlerini milletlerarası düzeyde çözmeye çalışan bu teşkilatı kurtarma çalışmaları yapılmalı, sorunları Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'na aktarmalıdır.

Birleşmiş Milletlerin göstereceği esas liyakat, kendi teşkilatında ortaya çıkan yaraları tedavi etmesi olacaktır.

Yenimalatya, 26/1/1985

## 6. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMDE KULLANILAN METODLAR

### 6.1. Metodoloji Problemi

Hemen bütün bilimlerde en büyük tartışmalar bilimin konusu ile metodunun belirlenmesi sırasında ortaya çıkmıştır. Bilimde konu ile metod birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Bazan konu genişletilmek veya daraltılmak istendiğinde metodları tamamen değiştirmek ve belki de o bilimden uzaklaşmak gerekir; bazan da metotta yapılacak küçük bir değişiklik, bilimi ana hedeflerinden çok çok uzaklara götürür. Fen bilimlerinde de rastlanan bu tür konu, metod, tanım, kavram, kelime tartışmaları sosyal bilimlerde çok daha fazla görülür.

Bu durum Karşılaştırmalı Eğitimde de görülmektedir. Karşılaştırmalı Eğitim bir taraftan Eğitim Tarihine, Sosyolojiye, Yabancı Ülkeler Eğitimine, Barış Eğitimine karşı konu alanlarını sınırlamaya çalışırken bir taraftan da kendine özgü metodlar geliştirmeye çalışır. Karşılaştırmalı Eğitim tarihinde Jullien'in metodu, sistematik olması bakımından hemen dikkat çekiyordu. Yabancı ülkeler eğitimleri üzerine. eser veren seyahatler devri eğitimcileri - gerçi bazan sistematik karşılaştırmaya girişmişlerdi ama- genelde tasviri bir çalışma yapmışlardır. Teorik Sistemciler Devri klasikleri de, kendileri zaten filozof, tarihçi, sosyolog oldukları için bu bilim dallarının metodlarıyla, teorik temeller kurmaya çalışmışlardır. Ancak daha sonra ortaya çıkan bazı "genç" Karşılaştırmalı Eğitimciler, bu tür çalışmalarını "a-priori" olarak nitelmişler ve bilimsel metodolojide teorik çerçeveye ve yönlendirmeye pek gerek olmadığını, eğitim sistemleri karşılaştırmalarının ancak "a-posteriori" olarak yapılabilceğini savunmuşlardır.

Karşılaştırmalı Eğitim, eğitim sistemleri ve programları gibi sürekli değişen bir konuyu incelemektedir. Konu değişikliği ister istemez bir metod değişikliğini, bakış açısı çalışmasını gerektirir. Bu nedenle bugüne kadar Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarında çeşitli metodlarla araştırmalar yapılmıştır. Bu metodlardan önemli olan bazılarını şöyle özetlemek mümkündür.

### 6.2. Jullien'in "Analitik Soru Cetvelleri Metodu"

Jullien'in 1817'de hazırladığı soru cetvelleri daha sonra uluslararası Karşılaştırmalı Eğitim merkezlerinin hazırlayıp bilgi toplamada kullandığı anketlerin öncüsüdür. Bu metod eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında hiç bir şeyi gözden kaçırmamaya ve sistemdeki eksiklikleri bulmaya çalışır. Soru cetvelleri vasıtasıyla toplanan bilgilere dayalı olarak daha sonra analitik tablolar hazırlanır. Bu analitik tablolar eğitim alanındaki çalışmalarda fonksiyonel olarak kullanılabilir.

Jullien' in soru cetvellerindeki sorular yaşadığı çağın bazı özelliklerini, kendi eğitim felsefesini ve hayat görüşünü yansıtmaya rağmen gayet iyi hazırlanmıştır. Bir taraftan istatistik ve objektif verileri toplamak ister; diğer taraftan niteliksel bilgileri de araştırır. Bu hususu daha iyi açıklamak için Jullien'in anketinden iki soru yeterlidir, kanaatindeyim:

Soru 102- Dersler hergün kaç saat sürer? Yılın kaç ayında yapılır? Dersler, kış ve yaz mevsiminde günün saatlerine nasıl dağıtılmıştır? (İlköğretim)

Soru 111- Çocuklar itinalı bir tarzda ve tek tek olarak yılın belirli devrelerinde sınavdan geçirilmekte midirler? Bu sınavlar ne şekilde yapılmaktadır? Bu sınavlar gayretli,



çalışkan ve fakat az kabiliyeti çocuklarda isteksizlik ve cesaretsizlik doğuracak şekilde midirler? Ve çocuklara daha az gayretli ve fakat daha kabiliyetli çocuklar tarafından nasıl geri bırakıldıklarını sık sık yaşatacak türden midirler? (Ortaöğretim)

Jullien'in hazırladığı tipte soru cetvelleri günümüzde UNESCO ve CCC tarafından sık sık hazırlanıp uygulanmaktadır.

### 6.3. "Eğitime etki eden faktörler" metodu

Tarihi metod olarak ta bilinir. En çok teorik sistemciler tarafından kullanılmıştır. Kandel, Hans, Ulich vs. hep bu metodu kullanmışlardır. Hatta Kandel "Karşılaştırmalı Eğitim, günümüze kadar uzanan Eğitim Tarihi çalışmalarının bir devamı olarak düşünülebilir" demektedir.

Eğitimle ilgili gerek sayısal gerek niteliksel birçok bilgiler bulunmaktadır. Ancak bunlar milli hayat ve milli karakter ışığında yorumlanmadan karşılaştırma yapmaya imkan yoktur. M. Sadler, W.T. Harris gibi eğitimciler, karşılaştırmalarda hemen gözle görülmeyen ve kolayca anlaşılamayan manevi kuvvetlerin de göz önüne alınmasını istemişlerdir. Eğitim sistemleri içinde yansıyan formel eğitimde sosyal ve kültürel çevrenin önemi büyüktür. Bunu anlamak için de eğitim sistemlerini oluşturan tarihi gelişimi incelemek gerekir. Toplumlar geliştikçe eğitim sistemleri de gelişir ve değişir. Bu gelişme ve değişimin kurallarını bulabilmek, bu sistemlerin tarih içinde etkilemelerini görebilmek için de tarihi metodu kullanmak gerekmektedir. Kültürel geçmiş incelendiğinde ise eğitim sistemlerini farklı faktörlerin belirlendiği veya başka bir deyişle belirleyici faktörlerin güçlerinin değiştiği görülmektedir. Bu metodla karşılaştırma, hemen hemen ülkelerin eğitim ve kültür tarihlerinin karşılaştırılması olmaktadır. Bu metod Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarına tarihi bir perspektif katma demektir.

Karşılaştırmalı Eğitimin Birinci ve İkinci Dünya Savaşları arasındaki durumunu karakterize eden bu metod, daha sonra da kullanılmaya devam edilmiştir. İngiltere'de Karşılaştırmalı Eğitimin kurucularından olan ve ülkemizde de bu alanda ilk dersleri verenlerden Josepla A. Lauwerys de eğitime etki eden faktörleri bulup, bu noktalardan karşılaştırma yapanlardan biridir. O, eğitime etki eden faktörleri ikiye ayırmaktadır:

#### a) Doğal faktörler

(Coğrafi faktörler, seyrek yerleşime sahip ülkelerin eğitim sistemlerinin- oluşması kalabalık ülkelerinkinden farklı olmuştur.)

#### b) Sosyal faktörler

- Demografik faktörler (Nüfusun özellikleri)
- Dil faktörü (dil sayısı, dilin zorluğu, iki dillilik)
- Din faktörü (dinin eğitime etkisi, kilise devlet ilişkileri, mezhepler)
- Irk faktörü (siyah ve beyazların eğitim vasıtasıyla karıştırılması, ırk ayrımına göre eğitim sistemleri vs.)
- Sosyal sınıf faktörü (farklı sosyal sınıflara farklı eğitim)
- Ekonomik ve teknolojik faktörler (eğitimin mevcut teknolojiye bağımlılığı)

Eğitime etki eden faktörleri araştırırken sık sık diğer bilimlerin (sosyolojinin, antropolojinin, hukukun, politikanın v.s.) verilerine müracaat etmek zorunluluğu ortaya çıkar. Bu nedenle, faktörler arama ve karşılaştırma metodu interdisipliner bir metod olma özelliğini göstermektedir.

#### 6.4. Fonksiyonel Analiz Metodu

Amerikalı sosyologlar tarafından ortaya çıkarılan ve pek çok bilim alanına uygulanan fonksiyonel analiz, Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarında da kullanılmaya başlamıştır. Bu metodu kullananlara göre, eğitim kurumları sadece yapısal değildir, aynı, zamanda belirli fonksiyonları da yerine getirirler. Eğitim toplumsal hayatın fonksiyonlarından biridir. Bu fonksiyonlar farklı farklı eğitim yapıları/kurumları tarafından yerine getirilebilirler. Bazan bir fonksiyonu değişik eğitim kurumu ve kademeleri yerine getirirken, bazan da aynı kurumlar değişik ülkelerde değişik fonksiyonları üstlenmişlerdir. Mesela Türkiye'deki ilkokullar ile A.B.D.'deki ilkokulların fonksiyonları tamamen birbirinin aynı değildir. Ortaöğretim fonksiyonunu yerine getiren kurumlar da bu iki ülkede birbirlerinin aynı değildir. Eğer sistemleri yapısal olarak karşılaştıracak olursak, çok yüzeysel ve bazan da görev olarak karşılaştırma imkanı olmayan unsurlar birbirleriyle karşılaştırılmış olacaktır. Önemli olan, çeşitli eğitim fonksiyonlarını hangi sistemde hangi kurumların yaptığını bulmak ve fonksiyonların yapılış tarzlarını ve derecelerini karşılaştırmaktır. Eğitim kurumlarının karmaşık yapıları içinde fonksiyonel ilişkiler tesbit edilmelidir. Mesela gelir dağılımı ile okula devam, sosyal yapı ile fırsat eşitliği, şehirleşme ile okuma-yazma oranları arasındaki fonksiyonel ilişkiler araştırılıp karşılaştırılabilir. Bu tür değişkenler arasındaki ilişkileri tesbit edip oradan genel kanunlara yönelmek daha bilimsel olacaktır.

Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarında fonksiyonel metod, yapıdan çok, fonksiyonların karşılaştırmasını yaparak daha güvenilir sonuçlara ulaşılacağı kanaatindedir. Burada değişkenler daha iyi ayırtedilebilir, unsurlar daha iyi test ve analiz edilir. Bu metodla ulaşılabilecek sonuçlar toplumsal planlama ve reform çalışmalarında daha işe yarar olarak kullanılabilir.

Ancak bu metodun bazı zayıf noktaları vardır ki, bunlar şöyle özetlenebilir: Eğitimi bazı unsurlara parçalayarak incelemek, tümel eğitim olgusunu anlamada gerekli ama yeterli değildir. Bazı parçaları inceleyerek yapılan genellemeler hatalı çıkabilir. Burada bir olayı başka olayların nedeni gibi gösterme çabaları da -bütün faktörler analiz edilmediği için- hatalı çıkarımlara neden olabilir. Öte yandan çeşitli olaylar arasındaki ilişkileri açıklamak için gene sık sık tarihi evrimsel geçmişe gitmek gereği ortaya çıkmaktadır. Eğitim sadece günümüzde şekillenip biten bir olgu değil insanlığın başlangıcından bugüne taşınan bir olaydır.

Eğitim, okul dediğimiz kurumdan çok daha fazla şeyler ifade eder. Sınıf dışı toplumsal ilişkiler de kişilerin şekillenmesinde son derece etkilidir. Fonksiyonel analizler sadece okul denen kurum içi fonksiyonlarla sınırlı kalırsa, ana eğitim gerçeğini de tam incelememiş olacaktır.

Karşılaştırmalı Eğitimde ancak fonksiyon analizleri ve kovaryasyon tekniği ile (X değişkeni A yönünde değişirse, Y değişkeninin hangi yönde değişeceğini bulmak) bilimsel çalışma yapılabileceğini savunan Andreas M. Kazamias; B. Massialas ile yazdığı "Eğitimde Gelenek ve Değişme" (Prentice Hall, 1965) adlı eserde çeşitli ülkelerdeki değişik eğitim problemlerini bu metodla inceledikten sonra, şu sonuçlara varıyorlar: Değişik ülkelerdeki eğitsel ilerlemeler şu üç faktörün gelişimleri sonucu olmaktadır: Başka medeniyetlerle temaslar, geleneksel kurumlar ve inançlar, çeşitli yenilikler ve deney girişimleri. öğretim, giderek ekonomik ve sosyal gelişimin bir fonksiyonu olmaktadır. Bütün ülkelerde öğretim demokratlaşmakta ve ortak bir öğretim kademesi kurulmaktadır.

Bu metodla araştırma yapan eğitimbilimciler de bazı yanlışlara düşmekten kurtulamamışlardır. Onlara, karşılaştırmalar içinde önemli gibi görünen bazı değişkenler, aslında sosyal bütün içinde değildirler. İstatistikler üzerinde yapılan bazı genelleme N. Eastmond'un "Educational Opportunities in Turkey" adlı çalışmasında da görülmektedir (Lise öğretmenleri üzerine).

## 6.5. İstatistik Metodlar

Hemen bütün Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarında sık sık istatistik verilere müracaat edilir. Çünkü rakamların yanyana konması çok kolay, berrak ve hatasız bir karşılaştırma yapılmasına imkan vermektedir. Ancak istatistiklerin karşılaştırmalarda uluorta kullanılması bizi sık sık hatalara da sürükler. Çünkü farklı ülkelerden alınan istatistikler birbirine benzemez. Bütün dünyada standart istatistik veri bulmak son derece güçtür. Mesela, ilköğretim kurumlarındaki çocuk sayılarını karşılaştırmak istediğimizde bütün ülkelerden birbiriyle karşılaştırılma imkanı olmayan sayılar gelmektedir. Ülkelerin ilköğretimden anladıkları ve uygulamaları farklı farklıdır. İlkokula başlama ve özellikle bitiş yaşı çok farklıdır. Bu Türkiye'de hala 5 yıllık bir öğretim süresi iken gelişmiş Avrupa ülkelerinde on yılı aşmaktadır. Buna göre gelen sayıları karşılaştırma imkanı yoktur. İlk on yıllık eğitimde bir karşılaştırma yapılsa, bunun da adları ve muhtevaları birbiriyle uyuşmayacaktır. Bu karmaşa ortaöğretim düzeyinde daha da artmaktadır. Çünkü dünyada ortaöğretim kavramı, okulların cinsi, adları, süreleri v.s. alabildiğine karışmaktadır. Bu karmaşa sadece dünya ölçüsünde değil, bir ülkenin içinde değişik kişi ve kurumlar tarafından da farklı algılanmaktadır.

Bu nedenle, bütün dünyada eğitim kurumu ve kavramlarının standartlaşmasına veya en azından denkliklerin belirlenmesine acil ihtiyaç vardır. Ancak her eğitim sisteminin, o ülkenin tarihi gelişimi ve bugünkü sosyal durum ve ihtiyaçlarının bir eseri olduğu gözönünde tutulursa, bu standardlaşmanın ne kadar güç olduğu ortaya çıkar. UNESCO'nun, eğitim istatistiklerini standartlaştırma yolunda gösterdiği çabalar ve aldığı kararlar da, gene aynı nedenlerden dolayı büyük güçlüklerle karşılaşmaktadır. UNESCO'nun kendisinin açıklayıcı sorular sorarak ve standart tablolar düzenleyerek elde ettiği istatistikler bu yolda büyük bir ilerleme sağlanmıştır. Ancak, toplanan sayılarda standartlaşma sağlanmadan bu metodun kullanılması son derece tehlikelidir ve bilimsellikten uzaktır.

Bugün eğitim istatistikleri genellikle sınıflamalarda kullanılmaktadır ve UNESCO'nun 1961'den beri "standart istatistik tablolara" topladığı bilgiler çeşitli yönlerden sınırlandırılmakta ve yorumlanmaktadır. Bu, bizim, eğitim sistemlerinin gücünü, güçsüzlüğünü ve düzeltilmesi gereken yönleri toplu olarak görmemizi sağlar. Okullaşma veya çeşitli öğretim kademelerindeki çağ nüfusunun o kademe okullarına girebilme oranları, başarılar, başarısızlıklar, yıllık büyümelerin belirlenmesi v.s. hep istatistikler yardımıyla görülebilmekte ve bazan iyi düzenlenmiş istatistik tablolar uzun tasviri anlatımlardan daha açık ve etkili anlatım gücüne sahip olabilmektedir.

Mesela, UNESCO'nun 1962'de yayınladığı "World Trends in Secondary Education" adlı eserde önce ortaöğretim çağındaki çocukların okullaşma oranları üzerinde duruluyor. Daha sonra ortaöğretimde çeşitli yıllar esas alınarak yıllık büyümeler tesbit edilmeye çalışılıyor. Okullaşma oranı açısından okullar dörde ayrılıyor:

1. Okullaşmanın %10'un aşağısındaki "az gelişmiş" ülkeler
2. Okullaşma %20-24 ise "gelişmekte olan" ülkeler
3. Okullaşma %25-49 ise "orta derecede gelişmiş" ülkeler

#### 4. Okullaşma %50'den fazla ise "gelişmiş" ülkeler

Buna göre ABD, İngiltere gibi ülkeler daha 1930'lu yıllarda dördüncü kategoride; Fransa 1950' li yıllarda üçüncü kategoride idi.

1934 ve 1957 arasında ortaöğretimdeki büyüme sayısal olarak ölçüldüğünde de gene dörtlü bir sınıflama ortaya çıkıyordu: düşük yüzdeli ülkeler, %5'ten az gelişme gösteren ülkeler ve %10'dan fazla gelişme ve büyüme gösteren ülkeler.

Bu tür uluslararası standartlaşmış istatistikler Karşılaştırmalı eğitimciler için çok faydalı olmaktadır. J. A. Laska "Eğitsel Gelişmenin Kademeleri" adlı yazısında, milli istatistikleri kullanarak ülkeleri gelişmişlik sıralamasına koyuyor. Burada ilköğretim süreleri, okullaşma oranları önemli bir roloynuyor.

Kazamias ve Massialas da çeşitli ülkelerde eğitimin demokratlaşma derecelerini tesbit ederken ilk ve ortaöğretim düzeyinde bu tür istatistik tablolar kullanıyorlar.

### 6.6. Saf Karşılaştırma Metodları

Karşılaştırmalı Eğitimde her türlü teorik düşünce ve kaygulardan uzak, sadece "eğitim" ve "karşılaştırma" terimleri gözönüne alınarak yapılan çalışmalara "saf" metodlar deniyor. Bu metodu kullanarak çalışanlardan tanınmış iki eğitimci G.Z.F. Bereday ve F. Hilker'dir.

Franz Hilker (1881-1969). Almanya'nın Bosselborn kentinde doğmuş, çeşitli eğitim komitelerinde çalışmış, 1930'da Berlin'deki Eğitim ve Öğretim Merkez Enstitüsü'nün yöneticiliğini yapmış, 1931'de Yabancı Ülkeler Pedagojisi'nin başkanı olmuştur. İkinci Dünya Savaşından sonra Hessen eyaletindeki eğitim sisteminin kurulmasında görev almıştır.

Eserleri:

"Kunst und Schule", 1922; "Deutsche Schulversuche", 1924; "Die Schulen in Deutschland", 1955; "Vergleichende Paedagogik", 1962.

Hilker, "Karşılaştırmalı Eğitim" adlı eserinde önce metod üzerinde duruyor ve dört aşamalı bir karşılaştırma metodu öneriyor:

1. Tasvir ("description"). Karşılaştırmada esas alınacak olay, çeşitli ülkelerdeki görünen şekli ile tam olarak tasvir edilir. En iyi tasviri malzeme, olaylar yerinde gözlenerek elde edilir. Tasviri veriler tam olarak elde edildikten sonra ikinci aşamaya geçilir.
2. Yorumlama ("interpretation"). Tasvir yoluyla toplanan bilgiler çok kanşık ve çok anlamlıdır; yanlışlık yapılmaması için bunların yorumlanması gerekir. Yorumlama, eldeki ham verilerin anlamlı olarak ifade edilmesini sağlar. Teorik sistemciler, mesela Fr. Schneider bu yorumlamayı pedagojik evrimin "belirleyici faktörleri" bakış açısından yapıyordu.. Ancak bir durumu veya evrimi açıklamak için önceden bu tür kavramlarla yola çıkılması, bilimsel metodolojide pek doğru bulunmamaktadır. Ama gene de pek çok verileri bir disiplin altına almak için de belirleyici ve sınırlayıcı üst kavramlar bulmak gerekmektedir. Hilker, çeşitli ülkelerdeki teknik eğitimin evrelerini incelerken gelenek-değişme, ekonomi-teknik, politik yönlendirme-kültürel ihtiyaçlar, devlettoplum gibi bazı kavram çiftlerine müracaat ediyor.

3. Yanyana koyma ("juxtaposition"). Önce Jullien'in analitik tabloları bu aşamaya iyi bir örnek teşkil etmekteydi. Yanyana koyma, esas P. Rosello tarafından geliştirilmiştir. Burada değerlendirilmek istenen veriler ayrı ayrı kolonlara, ama yanyana yazılır. Böylece bir göz atışta ülkeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hemen görülür. Daha ziyade sayısal, istatistik analizlerde kullanılan bu metod nicelik problemlerine de gayet rahat uygulanabilir.
4. Karşılaştırmalı Eğitim ("comparasion"). Daha önceki üç safhada yapılan çalışmaların bir değerlendirilme ve arıtılma safhasıdır. Bu safhada yapılacak karşılaştırmalarla sentezlere, teorik kavramlara ve felsefi görüşlere ulaşılabilir.

G. Z. F. Bereday, Hilker'in kademeli karşılaştırma metodunu, sosyolojik ve politik yönlerine ağırlık vererek "progressif bir şema" haline getirmiştir. Bereday, "Comparative Methods in Education" (Holt Rinehart, Winston, 1964) adlı eserinde Hilker'in kavramlarını daha ampirik olarak kullanır:

Hilker'de	Bereday'da
1. Tasvir kademesi	1. Eğitimin coğrafyası
2. Yorum kademesi	2. Eğitimin temellerinin incelenmesi
3. Yanyana koyma kademesi	3. Geçici karşılaştırmalı analiz
4. Karşılaştırma kademesi	4. Eş zamanlı (simultane) karşılaştırma

Bereday, ikinci kademedeki pedagojik verilerin yorumu için sosyoloji, antropoloji, tarih, politika, psikoloji, ekonomi ve felsefe gibi sosyal bilimlerden de yararlanması gerektiğini belirtiyor.

Eşzamanlı karşılaştırma aşamasında milli eğitim sistemlerindeki ortak bir problem belli bir zamanda ele alınmakta ve incelenmektedir.

Bereday'ın metodolojisi "Eğitimde Karşılaştırmalı Metodlar" adlı eserinde bilimsel potansiyelin incelenmesi bakımından A.B.D. ve S.S.C.B.; öğretmen yetiştirme bakımından Fransa, İngiltere, Almanya; okul programlarının kontrolü açısından A.B.D., S.S.C.B., Fransa ve İngiltere ülkeleri esas alınarak uygulanmıştır. Bereday, ayrıca "merkezi ve devletçi eğitim reformlarının daha çabuk başarıya ulaşmış olmayacağı" konusunda Fransa ve Türkiye'deki okul reformlarını da karşılaştırmıştır ("Schulreformen in Frankreich und der Türkei Versuch einer systematischer Vergleichung", *Bildung und Erziehung*, 14, 1961. s.226-243). Bu çalışmada Fransa ve Türkiye'deki eğitim reformları tarihçeleri üzerinde durmuş, ancak ele alınan reformların eşzamanlılığı üzerinde durmamıştır. Bir kere Cumhuriyetten sonra Türk eğitim sisteminde yapılan reformlar doğrudan Fransız etkisi altında yapılmamış; çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinden eklektik bir seçim yapılarak milli bir ruhla yoğrulmuştur. Türkiye'deki Fransa etkisi Osmanlılar zamanında ve özellikle de 19. yüzyılda olmuştur. Ancak Bereday 1924. Türk eğitim sistemi reformu ile İkinci Dünya Savaşı Fransız reformlarını ele alıp bunları "eşzamanlı" (?) bir karşılaştırmaya tabi tutuyor. Öte yandan Bereday'ın Fransa ile Türkiye arasında var olduğuna değindiği yapı benzerlikleri, Türkiye ile başka ülkeler arasında da vardır. Mesela J.N. Eastmond Türkiye ile A.B.D. arasında böyle bir benzerliğe işaret etmektedir ("A comparasion of Education in Turkey and the U.S.A.", Ankara 1964).

## 6.7. "Eğitimin Tarih ve Coğrafyası"

Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarını başka bilim alanlarına dayanarak yapmış olan birçok çalışma vardır. Bunlardan A. M. Kazamias'ın ve C.A. Andermn'un sosyolojik metodolojiye dayalı çalışmaları, D. Epperson ve R. Schmuck'un sosyal psikolojiye dayalı araştırmaları; J. Lauwersys'in "Karşılaştırmalı Eğitime felsefi yaklaşımı", H. Taba'nın kültürel antropoloji ağırlıklı yaklaşımları bilinmektedir.

Karşılaştırmalı Eğitimi, eğitimin tarih ve coğrafyası olarak niteleyen Maurice Debesse, 1963'te Firminy (Fransa)'de doğmuş, Paris'te ve Dijon'da öğretim üyeliği yapmış; İkinci Dünya Savaşı sonrasında Strasburg ve Sorbonne'de çalışmıştır. Çocuk psikolojisi profesörüdür ve genetik eğitim görüşünün temsilcilerindendir. Debesse, Sorbonne Üniversitesi'nde Karşılaştırmalı Eğitim dersleri verdi. "Karşılaştırmalı Eğitim: Eğitimin Coğrafyası" adıyla yayınladığı makalede (Bulletin de Psychologie. 9, 1951, S.512-517), Karşılaştırmalı Eğitimin en önemli iki dalının eğitim tarihi ve eğitim coğrafyası olduğu fikrini savundu. Bu açıdan bakıldığında da, bu bilimin gerçek öncüsü Jullien değil Montesquieu'dür ("Kanunların Ruhu". IV. Kitap). Montesquieu, kitabının bu kısmında "eğitim yasaları hükümetin esasına uygun olmalıdır" başlığı altında saltanat ve istibdat yönetimlerinde eğitimi inceliyor; eğitimin çeşitli yaşlarda ve toplumlarda farklı etkiler yaptığını belirterek bu hususta bir inceleme yapıyordu.

Eğitim tarihçilerinin pek çoğu, -eğitimdeki çeşitli problemleri tarih içinde eşzamanlı olarak ve hatta tarih içinde yakına ve uzağa doğru dikey olarak (geçmişten günümüze - günümüzden geçmişe) incelemiştir. Bazı eğitim tarihçileri (E. B. Castle gibi) tarih içinde yapılan bu karşılaştırmaları sistematikleştirmeye çalışmaktadırlar. Tarihte yapılacak sistematik karşılaştırmalar hem problemlerin daha iyi anlaşılmasına yarayacak, hem de kökende yatan bazı faktörler daha berrak olarak tesbit edilebilecektir. Benzerlik ve ayrılıklar en hatasız şekilde bu metodla bulunabilir.

Eğitimin coğrafyası, eğitim olaylarının mekan üzerindeki dağılımını inceler. Bugün aynı dil coğrafyasındaki haritalar gibi eğitim olaylarının ve durumlarının haritası da yapılabilir. Bu haritalar üzerinden iklimin, fiziki şartların, demografik yapının v.s. eğitim üzerindeki etkileri çok net olarak görülebilir. Bazı eğitim sistemlerinin yapıları ancak coğrafi bir yaklaşımla çözülebilir (Kanada, Avusturya, ABD v.s.). Eğitim sistemlerinin çeşitliliğini anlatmada ve bazı özelliklerini tesbit etmede kullanılan eğitim coğrafyası Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarında da son derece işe yarar olarak kullanılabilir.

J.N. Eastmond'un "Educational Opportunities in Turkey" adlı eserinde de, Türk eğitimindeki bazı problemlerin coğrafi nedenlerle açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir.

## **6.8. "Problem İnceleme" Metodu**

Lauwersys, Bereday, Ulich, Anderson, E. J. King, I. Ferning gibi bazı Karşılaştırmalı Eğitimcilerin eserlerinde problem inceleme metodu kullanılmış ve bir "metod" olarak ta üzerinde durulmuştu. Ancak bu metoda sistematik görünümünü kazandıran Brian Holmes'tur. ("Problem in Education. A Comparative Approach", London, 1965). Bu metoda göre bir eğitim problemi ele alınır ve çeşitli eğitim sistemlerinde ne şekil aldığı, gelişmesi ve sonuçlarıyla birlikte incelenir. Burada bilim adamlarının yetiştirilmesi, dil öğretimi metodu, eğitici kişilerin yetiştirilmesi gibi problemler ele alınır. Tabii her araştırmacı kendi ülkesinin eğitim problemlerini öncelikle ele almıştır. Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarında kolaylık olması için C. N. Anderson, uluslararası bir "eğitsel problemler tipolojisi" hazırlamış; burada

bir eğitim probleminin hangi ülkelerde ne şekilde ortaya çıktığına, bunun üzerindeki araştırmalara, önerilen ve benimsenen çözüm yollarına da işaret edilmiştir.

Holmes, bu metodun okul reformları ve eğitim planlaması alanında da çok fonksiyonel olarak kullanılabileceğine işaret etmiştir.

Problem inceleme metodu, J. Dewey'in "Nasıl Düşünüyoruz?" adlı eserinde operasyonizm; K. R. Popper'in "Açık Toplum ve Düşmanları" adlı eserinde de ikili eleştiri şeklinde kendini göstermektedir.

Holmes'a göre, İkinci Dünya Savaşından sonraki üç "patlama" birçok problemin kökeni olmuştur: isteklerin artışı, nüfus artışı ve bilgi artışı. Bunların çıkardığı problemler, karşılaştırmalı çalışmalarla incelenebilir. Ayrıca eğitim sistemine bağlı politik, ekonomik ve idari problemler de incelenebilir. Karşılaştırmalı olarak incelenmekle birlikte, bazı ülkelerde bazı problemler özellikle aktüel ve baskın oluyor. Holmes A.B.D. için "öğretmenlerin yetiştirilmesi", İngiltere için "herkese ortaöğretim" probleminin analizi, S.S.C.B. için genel ve mesleki öğretim arasındaki çatışma ve Japonya için ferdi hürriyet ve sosyal sorumluluk arasındaki zıtlık problemlerini ele alıp; bu ülkeler başta olmak üzere diğer ülkelerde de karşılaştırmalı olarak inceliyor.

Problem inceleme metodunun çok fonksiyonel olması, eğitim planlama ve reformlarında büyük değişiklikler yapması bekleniyordu, ama öyle olmadı. Bu metodu en iyi kullanan araştırmacılardan Holmes, ele aldığı problemleri çok iyi analiz etmiş olmasına rağmen, önemli değişiklikler yapacak sonuçlara ulaşamadı. Mesela ortaöğretimin yaygınlaşması probleminin nedenlerini, gelişmelerini çok iyi analiz etti ama orijinal çözüm önerileri getiremedi.

Karşılaştırmalı Eğitimde problem inceleme metodu "sosyolojik" bir metoddur, hatta sık sık ekonomi ve felsefe de işe karışmaktadır. Holmes de bu metod vasıtasıyla eğitim problemlerinin nedenleri ve oluşum biçimlerinin, günümüzdeki görünümünün değil, gelecekteki şekillerinin de inceleneceğini ve bu yönde bazı önlemler alınabileceğini söylemiştir. Ancak metodun fonksiyonel ve prediktif (geleceğe yönelik tahmin) yönlerinin ağır basması; bir ülkede ortaya çıkan problemin mutlaka başka sistemlerde de ortaya çıkabileceği varsayımları zayıf yönleri olarak belirtilmektedir.

## 6.9. Sınıflandırma Metodları

Bir insanın düşünebilmesi için çevresinde gördüklerini sınırlandırması, bir düzen içine koyması gerekir. Bu bazan çevredeki düzenin insan zihnine yansması, bazan da insan zihnindeki disiplin ve düzenlerin çevrede olup bitenleri gruplayıp izah etmesi tarzında olmaktadır. İnsan, sınıflayan bir canlı olmasına rağmen, sınıflama oldukça zor bir iştir.

Her insan belli bir bakış açısına, belli bir düşünceye göre sınıflandırma yapar. Bu bakımdan metod ilk bakışta ürktücüdür; ama gene de bilimin ilerlemesi, insanın daha özgün ve daha orijinal düşünebilmesi için en vazgeçilmez bir yoldur.

Karşılaştırmalı Eğitimde Schneider'in, Moehlman'ın sınıflandırıcı düşünce biçim ve örneklerini görmüştük. Bu tür tipolojiye giden sınıflandırmalar Karşılaştırmalı Eğitimde fazla benimsenmemektedir. Bunlardan başka iki sınıflandırma çalışması üzerinde daha durmak gerekir.

### a) Eğitim teorilerinin sınıflandırılması

H.A. Grace "Karşılaştırmalı Eğitim Teorileri" yazısında (Comparative Education Review. 5. 1962. s.189-198), milli eğitim sistemlerinin sınıflandırılmasından çok pedagojik teorilerin sınıflandırılması gerektiğini ileri sürmüştür. Ancak pedagojik teoriler, bir eğitim sistemi içinde karşılaşılan eğitim problemlerinin özgün bir şekilde çözümünden ortaya çıkıyor. Her sistemin bir amacı ve bu amaca ulaşırken kullandığı "psikoloji çeşidi" vardır. Harry A. Grace, dünyadaki eğitim teorilerini dört grupta toplama denemesi yapıyor:

- Fırsatçılık (opportunité, expendiency) Teorisi. Burada amaç harekettir. İnsanlık tarihinin çocukluk dönemine tekabül eder ve ilkel Kuzeyamerika eğitim sistemi buna örnek olarak verilir.
- Doktrinleri kabul ettirme teorisi. Geleneksel Avrupa devletlerinin, faşist ve S.S.C.B.'deki komünist yönetimin eğitim sistemlerine benzer. Belli bir düşünceyi herkese öğretmek ve benimsetmek amacındadır. İnsanlık tarihinin gençlik dönemine karşılık gelir.
- Skolastik Teori. Çin'deki Konfüçyüscü eğitim başta olmak üzere Asya tipi eğitim görüş ve sistemleri örnek olarak verilir. İnsanlığın yetişkinlik çağına karşılık gelen bu teoride düşüncenin geliştirilmesi esastır.
- Pragmatist Teori. Düşünceli hareketin geliştirilmesi esastır. Faydacı bir görüştür. İnsanlık tarihinde olgunluğa tekabül eder ve eğitimde yüksek kaliteyi amaçlar.

Grace'nin bu tasnifinde, birinci dönemde behavyorist, ikinci dönemde içgüdülerin yükseltilmesi, üçüncü dönemde gestaltçı ve dördüncü dönemde de gayeci (teolojik) psikoloji görüşleri baskındır.

Bu dörtlü tasnife dünyadaki bütün eğitim sistemleri yerleştirilmeye çalışılmaktadır.

### b) Halklar Psikolojisi ve Eğitim Sistemleri

Jean Lion "Halklar Psikolojisi İle İlişkileri İçinde Çeşitli Eğitim Sistemleri Üzerine Bazı Düşünceler" adlı yazısında (Revue de psychologie des peuples. 19. 1964, s. 385-414) Avrupa'daki çeşitli eğitim sistemlerini, halkların psikolojisine dayanarak sınıflamaktadır.

Lion, önce eğitim tarzlarını ikiye ayırıyor. Birincisi çocuğu bir hayvan sayarak onun içgüdülerini, doğuştan getirdiği hayvani özelliklerini yok etmek ve onu "insan" haline getirmek için uygulanan "tansiyonel eğitim"; diğeri ise bunun aksine oldukça demokratik olan yani "isonomik eğitim" tarzları. Bu yaklaşım içinde, Lion'un Avrupa eğitim sistemlerini sınıflandırması ise şöyledir:

- Latin tipi: Fransa, İtalya, İberik Yarımadası, Yunanistan ve bir ölçüde de Türkiye bu tipi temsil ederler. Tansiyonel bir eğitimidir; okul programları çok yüklü, sözlü ve yazılı ifadenin kesin, açık ve objektif olması esastır. Entellektüel insanlar yetiştirir. Bu tipin karşıtı kuzey Avrupa milletlerinin isonomik eğitim tipleridir ve bunlar da dörde ayrılır:

- a) Alman tipi. Aslında tansiyoner ve isonomik tipler arasındadır. Latin tipinden İskandinav tiplerine geçiş arasında bir denge sistemidir. Katolik protestanlık, yunanca-latince v.s. burada hep denge halindedir.



- b) İskandinav tipi. Latin tipi ile ilgisi yoktur. Öğrenci özgürdür. Pratiğe, beden ve ruh sağlığına önem veren bir eğitim vardır. Latin tiplerinde kız-erkek okul ve eğitimlerini ayırma eğilimi varken burada karma eğitim tartışmasız kabul edilir.
- c) Britanya tipi. Latin tipinden ayrı bir tansiyonel tiptir. Ortaçağdan ve monarşizmden kalma kuvvetli bir şahsiyet yaratma amacı devam etmektedir. Küçük yatılı okul tiplerinde de hala rastlanılmaktadır.
- d) Amerikan tipi. Geniş özgürlüğü ve hoşgörüsü ile tanınan isonomik bir tiptir. Ortaöğretim sonuna kadar sınıfta kalmak yoktur. Karma eğitim, öğrencinin seçmesi, öğretmenin rehberliği gibi özellikleri vardır.

### 6.10. Birlikte Değişim Metodu

S.F. Nadel tarafından geliştirilen bu metod, daha ziyade sosyal bilimlerin yaygın metodlarından biri olarak bilinir. Burada bir sosyal olgunun değişkenleri belirlenir; benzerlik ve farklılıklara göre bir düzenleme yapılır. Değişkenler arasındaki korelasyonlar tesbit edilir; burada değişkenlerin birlikte değişmelerini (co-variation) bulmak esastır. A ve B değişkenleri hangi durumlar içinde bulunmakta ve ne yönde değişmektedir? Nadel'e göre toplumsal kurumların (ki eğitim bir toplumsal kurumdur) temel yapılarının anlaşılmasında ve bu yapıların birbirleriyle karşılaştırılmasında daha ziyade bu metod kullanılmalıdır. Bu metodla farklı sosyal yapılar mekan ve zaman içinde karşılaştırılabilir.

Ancak bu metod vasıtasıyla elde edilecek genellemelerin yanlış çıkma tehlikesi her zaman vardır; hele özellikle farklı zaman birimleri içindeki sosyal sistemler birbiriyle karşılaştırılmaya kalkışıldığında!

### 6.11. Metodların Toplu Değerlendirilmesi

Eğitim konusunda daha kapsamlı ve sağlam bir anlayışa ulaşmak için değişik devlet, toplum ve kültür yapıları içindeki farklı eğitim sistemlerini birbirleriyle benzerlik ve farklılıkları içinde değerlendiren Karşılaştırmalı Eğitim, çok değişik ilgi alanlarına ve inceleme metodlarına sahiptir. incelenen konuların ve görüş açılarının farklılığı değişik metodlar getirmiştir.

Pedro Rosello, bu alandaki çalışmaları toplu olarak değerlendirirken beş farklı konu üzerinde durmaktadır.

- Karşılaştırmanın konusu, nelerin birbiriyle karşılaştırılacağı üzerinde bir anlaşma yoktur. Eğitim sistemleri mi, öğretim metodları mı, ders saatleri mi, programları mı karşılaştırılacak?
- Karşılaştırmalar hangi boyutta yapılacak; -bölgeler arasında mı, kültürler arasında mı, eyaletler, devletler, devletler grubu arasında mı?
- Karşılaştırmanın tabiatı ne olacaktır; hangi veriler karşılaştırılacak, veriler nasıl pedagojik düzene konacak, pedagojik olmayan politik, sosyolojik, psikolojik faktörlerle bağlantısı ne olacaktır? Tasviri mi olacak, açıklayıcı mı v.s.
- Karşılaştırmanın açısı ne olacak? Karşılaştırma statik bir durum mu inceleyecek, dinamik bir gelişmeyi mi? Bu açıdan Rosello'nun karşılaştırma anlayışı eğitimdeki eğilimlerin, gelişme yönlerinin incelemesi tarzında "dinamik karşılaştırma" yapmaktır.

-Karşılaştırma fazla fonksiyonu olmayan "saf" karşılaştırmalar mı olmalı, yoksa belli bir amaca yönelik, uygulama alanı bulabilen karşılaştırmalar mı yapmalı?

Bu sorulara cevap verirken ortaya çıkan farklılıklar, Karşılaştırmalı Eğitim Metodolojisini oldukça çeşitlendirmiştir. Her zaman, her konu için uygulanan değişmez bir metod yoktur. Ancak metodoloji çokluğu, bu alana bir canlılık ve probleme çok yönlü bakma imkanı da getirmiştir.

Karşılaştırmalı Eğitimde katı bir teorik çerçeve, önceden belirlenmiş ve her yerde her konuya uygulanabilecek bir tek metod yoktur.

## 7. KAPİTALİST ÜLKELERDE OKUL REFORMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

### 7.1. Okul Reformlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

#### 7.1.1. Okul Reformları Üzerine Genel Açıklamalar

"Okul reformu" terimi, bugün genel olarak mevcut okul sistemlerinin "yenileştirilmesi" ve "temelinden değiştirilmesi" gibi anlamlarda kullanılmaktadır.

Okul reformu terimi, pedagoji literatüründe ilk defa 19. yüzyılda ve ancak belirli okullardaki yenileştirmeler için kullanılmaya başlanmıştır; fakat aslında okul reformlarının tarihi çok eskidir. 19. ve 20. yüzyıla kadar okullar, çok zayıf olan sosyal gelişim ve değişim süreçlerine bağlı olarak hızlı değişimler göstermişlerdir. 19. ve özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ekonomik, teknik, sosyal politik ve kültürel değişimler hızlı bir süreç içerisinde girmiş bulunmaktadır. Bu değişimler, diğer bütün sosyo-kültürel kurumlar gibi okulları da uygun değişimler geçirmeye zorlamaktadır.

Ayrıca sosyal ve siyasal çöküntüler ile büyük savaşların sebep olduğu değişimler, bütün alanlarda başka yeni değişimlere yol açar. Çünkü geleneksel sosyo-kültürel durumun eski düzeni sarsılır, dengesini kaybeder ve yeni gelişimler yönünde hızlı atılımlar söz konusu olur. Onun içindir ki, okul reformları büyük değişimlere yol açan savaşların sonrasında ortaya çıkmıştır.

Günümüzde okul reformları, herhangi bir ülkeye ya da bölgeye has bir görünüm olmaktan çok, çağımızın "evrensel karakteristiği"ni teşkil etmektedir. 20. yüzyılda ve özellikle I. Dünya Savaşından sonra Avrupa'da başlayan okul reformu hareketleri, II. Dünya Savaşından sonra dünyanın bütün ülkelerine yayılır. Avrupa'da savaşın mağlupları gibi savaşın galipleri de savaş sonrası "sürekli okul reformu" faaliyetine girişirler.

Reformcular, okul reformlarını ikiye ayırırlar:

a) *İç Okul Reformu:* Didaktik, öğretim programları, ders teknikleri, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin yeniden düzenlenmesi, okul içi hayat ve düzen tarzları gibi "okul pedagojisi"nin konularıyla ilgili reformları içine almaktadır. Çağımız okul reformu hareketlerinde bu tür çabalar, iki dünya savaşı arasındaki devreye damgasını vurmuştur ve pedagogların belirli isimlerine bağlı olarak karakterize edilir.

b) *Dış Okul Reformu:* Eğitim politikasının ana konularını teşkil eden okul kuruluş ve organizasyonlarıyla ilgili konulardaki reformları içine alır. Bunlar, özellikle II. Dünya Savaşından sonraki Avrupa okul reformlarının ağırlık merkezini oluşturmuşlardır.

Okul reformu konusunda yapılan bu ikili ayırım, birbirinden tamamen ayrı ve bağımsız değildir. Sadece problemleri çözmede, iki farklı çalışma yönünü ifade etmektedirler. Bunlar arasında önemli bir ilişki söz konusudur. Okullardaki yenileşmeyi yalnızca iç okul reformlarıyla gerçekleştirmek isteyen çabalar, köklü bir değişim ifade etmezler. Aynı şekilde yalnızca dış okul reformu çabalarına bağlı kalmış çabalar da büyük eksiklikler doğurmaktadır.

Okul reformu hareketleri, okulun sosyo-kültürel bir kurum olma özelliğine bağlıdır. Okullar, diğer bütün sosyo-kültürel kurumlar gibi, varlıklarını sürdürebilmek için içinde yer aldıkları

toplumun zorunluluklarına ve zamanın ana sorunlarına göre bir sistem oluşturmak zorundadırlar. Belirli birer kültürel mirasın sahibi olan okullar, kültürel geçmiş ile gelecek arasında bir çizgi üzerinde dururlar. Bu bakımdan okul reformları, geçmişten devralınan geleneksel kültürel değerler ile yeni kültürel değerler arasında bir denge ve uyum kurmaya çalışırlar. Her reform hareketi, bu ikiliği bir senteze ulaştırmak çabasını ifade eder ve bu problem, okul reformlarının ana problemi oluşturur.

### 7.1.2. Okul Reformlarının Ana Eğilimleri

Günümüzde bütün ülkelerde okullar, aynı zorunluluklar tarafından yönlendirilmekte ve aynı motiflere cevap vermek üzere ortak eğilimler göstermektedirler.

Okul reformlarında görülen ortak ana eğilimler iki grupta toplanabilir:

*a) Endüstrileşme Eğilimi:* Sadece sanayileşmiş ülkeler değil, gelişmekte olan ülkeler de hızlı bir şekilde gerçekleşen endüstriyel oluşuma ve yeni meslekler yapısına, değişen modern üretim tarzlarına ve metodlarına cevap verecek biçimde okul ve öğretim işlerini yenilemek zorundadırlar. Bu sebeptir ki, okul kuruluşları içerisinde ikinci derecede bir yerde kalmış bulunan mesleki ve teknik öğretim okulları, günümüzde köklü değişikliklerle yeni baştan kurulmaktadır.

Endüstrileşme meselesi, eğitimde her memlekette çeşitli şekillerde dile getirilir. Endüstrileşme eğilimi, batı ülkelerinde "iş öğretimi", sosyalist ülkelerde "politeknik" adı altında yürütülmektedir.

*b) Demokratlaşma Eğilimi:* Günümüzde okul reformları, okul ve üretim hayatına bu yöndeki yeni isteklere cevap verecek bir biçime sokma amacına gütmektedir. Bu eğilim, kendini çok yönlü olarak göstermektedir; öğretim metodları, programları, ders materyalleri, okul binalarının organizasyonu, okul içi ve dışı münasebetler, öğretmenlerin ve öğrencilerin hak ve görevleri, okul kuruluş sistemleri gibi konularda.

Buraya kadar genel bilgilerle açıklanmaya çalışılan okul reformları konusuna, dış okul reformları, başka bir ifadeyle okul kuruluş sistemleri ve demokratlaşma eğilimi açısından yaklaşılabacaktır.

### 7.1.3. Okul Kuruluş Sistemlerinin Sosyo-politik Fonksiyonları

"Okul kuruluşu", "okul sistemi", "öğretim düzeni" ve "pedagojik strüktür" terimleri, öğretim dallarının farklı seviye ve karakterdeki okullara dağılım tarzını ve bu okullar arasındaki ilişkiyi anlatmaktadır.

Okulların kuruluş düzenleri ve oynadıkları sosyo-politik roller, tarihi yönden belirli sosya.l ihtiyaçlardan doğar. Okul, içinde yer aldığı sosyal çevre ile her yönden karşılıklı, etkileşim içindedir ve sosyal gerçekliğin bir değişkeni gibi belirli fonksiyonlar yüklenmiştir. Bu fonksiyonlar, sosyal düzenlere, toplum tiplerine göre değişir.

Toplum tipleri ile okulların sosyal fonksiyonları arasındaki ilişkiyi Schelsky'nin sınıflandırmasına göre alınca; "zümre toplumu" ile "başarı ilkesine dayalı demokratik toplum" ayırımı söz konusu olur.

"Zümre" veya "sınıflar" toplum düzeninde her zümre, birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış olup belirli ve değişmez bir sosyal statüye sahiptir. Sosyal tabakalar arasında bir sosyal hareketlilikten söz edilemez. Okul kuruluş sistemi de buna uygun olarak teşekkül etmiştir. Böyle bir sosyal düzende ve okul kuruluş sisteminde, çocukların okul seçme işi başarı kriterine göre değil, mensup oldukları sınıflara göre olmaktadır.

Bu toplum tipinde okulların sosyo-politik fonksiyonları, mevcut zümresel farkları olduğu gibi sürdürme yönündedir.

Başarı ilkesinin esas alındığı demokratik toplumu, mesleki farklılaşma ve sosyal hareketlilik karakterize etmektedir. Bu toplum düzeninde, kişiler mensup oldukları sosyal ve ekonomik menşelerine göre değil, özel başarı ve kabiliyetlerine göre değerlendirilmektedir. Ayrıca sosyal ve ekonomik ihtiyaçlar, daha fazla ve daha uzmanlaşmış özel kabiliyetlerin gerekliliğini getirmiştir. İşte bu yeni şartlar ve zorlamalar, modern dinamik toplum içerisindeki okulun fonksiyonlarını da değiştirmiştir. Artık okul, sosyal imkanların dağıtımını düzenleyen sosyal hareketliliği teşvik eden bir merkez olmaktadır. Bu rollerine paralel olarak okulların "seçme" ve "sosyalleştirme" fonksiyonları da vardır. Okulun bu yeni rolü, kendisini "sınav" ve "diploma" sistemlerinde göstermektedir.

#### 7.1.4. Okul Kuruluş Tipleri

Okul kuruluş tipleri, tarihi gelişim sırasına göre şöyledir:

"Paralel Hatlar Sistemi" Zümre toplumu düzenine uygun düşen bu sistemde okullar, birbirleriyle bağlantısı olmayan paralel hatlar üzerine kurulmuştur. Her okul tipi belli bir sosyal zümre veya sınıf içindir. Sosyal sınıflar arasındaki hareketsizlik, okullara da yansımıştır ve okullar arası geçişler, yani hareketlilik de söz konusu değildir. Birinci Dünya Savaşından önce Avrupa'daki geleneksel okul sistemleri bu modele göre düzenlenmişti.

1 2 3 4 5 6 7 8 Volksschule ("Halkokulu")

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Mittelschule ("Ortaokul")

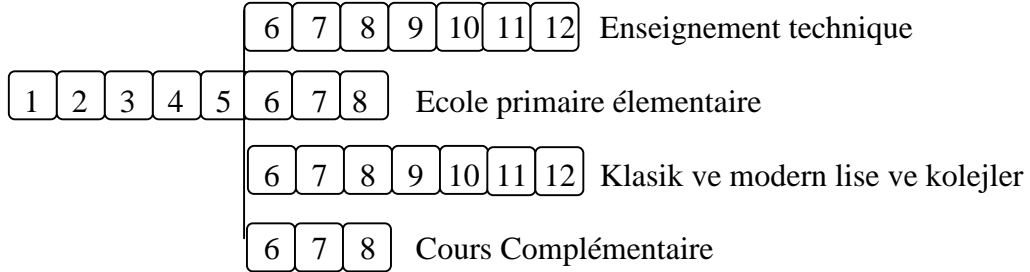
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 Gymnasium ("lise")

"Paralel Hatlar Modeli" (1920'ye kadar Alman Okul Kuruluş Sistemi)

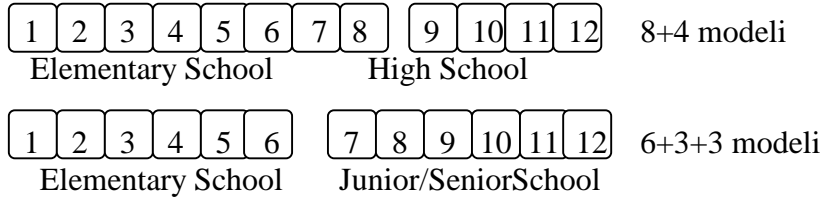
**"Çatal Sistemi"**. Avrupa'daki sanayileşme hareketlerine paralel olarak gelişen siyasi bilinç ve kalifiye eleman ihtiyacı, okul kuruluş sistemlerinde demokratlaşmayı zorunlu hale getirdi. Fakat demokratlaşma yalnızca ilkokul seviyesinde sınırlı kaldı. Zira sınıf farkı gözetmeksizin bütün çocuklara eğitim veren devre, ilkokul kademesidir. Ortaöğretim okulları ise ortak olan bu ilkokul üzerine paralel hatlar şeklinde oturtulmuştur ve aralarında geçişler oldukça zayıftır. İlkokulu bitirip ortaöğretime girmek isteyen bütün öğrenciler bir seçme sınavından geçirilirler. İlkokul üstüne kurulan bu çatal sistemde, çocuklar gene mensup oldukları sosyal sınıflara göre okullara dağılmaktadır. Çatal sistemi Avrupa'da I. Dünya Savaşından bu yana hakim olan geleneğe bağlı okul kuruluşlarıyla temsil edilmektedir.

**"Merdiven Sistemi"** Demokratik bir okul kuruluş sistemi olan, hiç bir sınıf ve zümreyi temsil etmeyen merdiven modelinde her okul kademesi birbirine bağlıdır ve aynı zamanda aynı seviyedeki okullar arasında yatay geçişler de mümkündür.

Bu sistem ilk defa 19. yüzyılın sonlarına A.B.D.'nde kurulur. II. Dünya Savaşından sonra Batı Avrupa ülkelerinde ve özellikle sosyalist kültür politikasının temsil edildiği İsveç ve İngiltere'de yer etmeye başladı. Sovyet Rusya'da farklı şekilde olmak üzere 1917 ihtilalinden sonra gerçekleştirildi. Doğu blokuna dahil ülkelerde ise, Sovyet modeline göre 1945'ten sonra kurulmaya başlanmıştır.



"Catal Modeli" (1959'dan Önceki Fransız Okul Kuruluş Sistemi)



"Merdiven Modeli" (A.B.D.'nde Okul Kuruluş Sistemi)

### 7.1.5. Demokratlaşma ve Demokratlaşmanın Dış Motifleri

Okul reformu hareketinin ana eğilimlerinden olan demokratlaşma, bugün eski ideolojik görünümünden arınmış durumdadır. Hangi kültür politikasında olursa olsun demokratlaşma, herkesin mensup olduğu sosyal ve ekonomik menşesine bağlı kalmaksızın şahsiyetinin tam olarak geliştirilmesi amacıyla gütmektedir. Bu amaç "eğitimde fırsat eşitliği" terimi ile ifade edilmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği yerine "kabiliyetlerin desteklenmesi" terimi de kullanılmaktadır.

Avrupa okul reformları, sadece pedagojik düşüncelerden hareket ederek hazırlanıp uygulanmamaktadırlar. Her ülkede farklı şekil ve muhtevalar içinde demokratlaşmayı zorunlu kılan faktörler söz konusudur.

*Ekonomik ve Teknik Motif:* Endüstrileşme ile demokratlaşma birbirine sıkı sıkıya bağlı bulunmakta ve 150 yıldan bu yana baş gösteren modern değişim sürecinin iki farklı yönünü ifade etmektedir.

Endüstrileşmenin sosyal alanda meydana getirdiği değişimleri sıralayacak olursak, ilk sırada statik zümre toplum düzenini ve eski sosyal tabakalaşmayı yıkarak yerine sosyal hareketliliğe yol açması gelir. Böyle bir değişim, sosyal politik alanda demokratlaşmayı zorunlu hale sokmuştur.

Endüstrileşme ile meslekler arasında giderek büyük bir farklılaşma ortaya çıkmış ve bu da ince bir uzmanlaşmayı doğurmuştur. Gerek meslekler alanındaki farklılaşma gerekse

endüstriyel ve teknik gelişmeler, öğretimin bütün kademelerinde yatay ve dikey esasta farklılaşmayı ve kalifiyeleşmeyi de zorunlu kılmıştır. Yeni meslek hayatının istekleri ancak bu şekilde karşılanabilmiştir.

Bugün sanayileşmiş ülkelerde okul en büyük sosyal kurum haline gelmiştir. Okul teşkilatının gerek okul ve öğrenci gerek öğretmen sayısı yönünden büyüklüğü, okulun günümüzdeki önemini açıkça göstermektedir. Modern toplumun ekonomik, kültürel ve politik gücü okullar tarafından belirlenmektedir. Çünkü teknik ve hızlı üretim daha çok sayıda yetişmiş insan gücüne ihtiyaç göstermektedir. Günümüzde ister liberal ister sosyalist olsun bütün ülkeler, geniş halk tabakalarında mevcut kabiliyet yedeklerini harekete geçirmek zorundadırlar. Bunu gerçekleştirecek olan her türlü eğitim ve öğretim önlemi, aslında ekonomik bir yatırım rolünü oynamaktadır.

*Sosyal Motifler:* Demokratlaşma eğilimini güçlendiren motifler içerisinde sosyal motifler, "sosyal hareketlilik" kavramı içerisinde özetlenebilir. Statik esastaki zümre toplumu düzenlerinin sanayileşme hareketi sonunda yıkılarak bunların yerine sosyal hareketliliğe dayalı modern dinamik toplum düzenlerinin geçmesiyle, o zamana kadar belirli zümre veya sınıflara bağlı bulunan okul kuruluşlarının da değişmesi gerekti. Bunun sonunda okullar, bağlı buldukları sosyal menşelerden koparılarak birer kamu kurumu veya milletin okulları durumuna geçirilip toplumun bütün sosyal tabakalarında herkese açık bir hale getirildiler.

Bugün eşitlik ilkesi, sosyal politikada hakim bir rol oynamaya başlamıştır. Böylece eşitlik yalnızca "kanun karşısında eşitlik" tarzındaki formal bir hakkı değil, aynı zamanda "sosyal şartlardaki eşitlik" yahut "fırsat eşitliği" anlamında modern demokratlaşma sürecinin yönünü belirlemektedir. Eşitlik yönünde gösterilen çabalar, zümre toplumu düzeninin yıkılmasını ve sosyal hareketliliği ortaya çıkarmıştır.

*Politik Motifler:* 1215'te Magna Charta Libertatum'dan beri 1628'de İngiliz Parlamentosunun, 1776'da Amerika'nın, 1789'da Fransa'nın yayınladığı çeşitli beyannamelerde insan hakları üzerinde durulmuş; ancak eğitimin de temel insan hakları arasında bulunduğu açıklanmamıştır. 1936 Sovyet Anayasası'nda kısıtlı olarak ele alınan, herkese eşit eğitim-öğretim hakkı, 1947'de UNESCO İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde açıkça yer almıştır. Burada herkesin öğrenim hakkına sahip olduğu, gençlerin eğitimlerinin kademe kademe desteklenmesi, yükseköğretimin yetenek ve başarı ölçüsünde herkese açık olması gibi konular üzerinde duruluyordu.

Çocuğun öğrenim hakkı üzerine olan ilkeler, çeşitli ülkelerin anayasalarında farklı ifadelerle kabul edildiler. Ayrıca UNESCO tarafından hazırlanan "Eğitimde fark gözetilme karşı anlaşma taslağı"nda da öğrenim haklarına yer verilir.

Aşağı yukarı 200 yıldan beri "eşit haklar sağlama" süreci içerisinde, 20. yüzyılda kabul edilen haklara "çocuk ve gençlik haklarının tanınması" da eklenmiştir. Günümüz demokratik yönetimlerinin hemen hepsi, çocuk ve gençlerinin eğitimlerinin, sosyo-ekonomik ve kültürel menşelerin bütün olumsuz etkilerinden kurtararak yetenekler ölçüsünde desteklenmesi esas olmaktadır.

*Psikolojik veya Bilimsel Motifler:* Yakın bir zamana kadar psikolojide "statik kabiliyet" anlayışı hakimdi. Bu görüşe göre kabiliyetler; teorik, pratik ve teorik-pratik karışımı kabiliyetler olarak üç şekilde ortaya çıkıyorlardı. Bunlar, katılıma bağlı olarak doğuştan getirilen tabii verilerdir. Kabiliyetlere ilişkin bu geleneksel görüşte daha da ileriye gidilmiş ve

sosyal tabakalarla kabiliyet çeşitleri arasında bir bağlantı bir paralellik kurulmuştur. "Sosyal Darwinizm" denilen bu görüşe göre, sosyal tabakalar sosyal elemeler yoluyla kabiliyet birimlerinden teşekkül etmiştir.

Günümüzde kabiliyet anlayışı değişmiş ve "dinamik" bir kabiliyet anlayışı gelmiştir. Buna göre kabiliyetler, belirli çevresel şartlara göre gelişen esnek bir yapıya sahiptir. Yani kabiliyetler, doğuştan farklı biçimlerde gelmekte fakat kalıtımın yanında çevre unsuru da önemlidir. Öyleyse eğitimin, okulların görevi, insanların kabiliyetlerini en yüksek seviyeye ulaştırmaktır. Bu durumda okulların belirli sosyal sınıfları ve kabiliyetleri temsil edecek şekilde düzenlenmeleri söz konusu olamaz.

### **7.1.6. Demokratlaşmanın İç Motifleri**

Demokratlaşmayı zorunlu kılan dış motiflerin yanısıra bizzat okul kuruluş sisteminin kendisinden kaynaklanan iç motifler de söz konusudur.

Avrupa'nın geleneğe bağlı okul kuruluş sistemlerinin ana karakteristikleri, iki grupta toplanabilir: Birincisi, "dikey", ikincisi "seçici" özelliğinin olmasıdır. Bu iki özellik ile ilgili olarak geleneksel okul sistemine şu tenkitler yöneltilmiştir.

- Geleneğe bağlı okul kuruluşları yeni gelişmelerle ortaya çıkan yönetici kadrolara duyulan ihtiyaç oranında kabiliyetleri destekleyip geliştirememektedir.
- Kabiliyetlerin desteklenmeyişi, en kuvvetli bir şekilde, alt tabakalara mensup olan çocukların "elenmesi" işinde kendini göstermektedir; yani okullar demokratlaşma ilkelerinin aksine olarak sosyal statülere göre bir eleme yapmaktadırlar.

Okul kuruluşlarına yöneltilen bu tenkitler, duyulan yeni ihtiyaçların ve baş gösterecek okul reformlarının hareket noktalarını teşkil etmektedirler.

Demokratlaşmanın iç motiflerini daha iyi anlayabilmek için geleneğe bağlı okul kuruluş sistemlerinin tenkit edilen özelliklerine temas etmek gerekmektedir. Bu özellikler üç başlık altında ele alınabilir:

#### *Ortaöğretim kademesinin seçici özelliği*

Avrupa'da okul kuruluş sistemleri "paralel hatlar sistemi"nden "çatal sistem"e doğru gelişme gösterdiğinde, ilkokuldan ortaöğretime geçişte öğrencilerin kabiliyetlerine göre seçilmesi ve yöneltilmesi gerekiyordu. Çatal modele göre kurulmuş olan okul sistemlerinde, ortaöğretim dallarına öğrenci seçimi genellikle 10. veya 11. yaşlarda yapılmaktadır.

Başlangıçta, okul kuruluşlarında demokratlaşmayı sağlayacak önemli bir vasıta olarak değerlendirilen "seçme" sistemi, II. Dünya Savaşından sonra şiddetli tepkilere uğramıştır. Seçme sistemi, erken bir devrede yapılmasının yanısıra, modern teknik metodlarla ne kadar dakik yapılırsa yapılsın, yine de belli bir oranda yetersiz kalmaktadır. Ayrıca kabiliyet ve başarıdan çok sosyal statülere uygun bir eleme yapmaktadır. Bu seçim sisteminin objektif olmayışı ile ilgili olarak İngiltere ve Federal Almanya'da çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarla, seçme sınavlarının tahmin ve teşhis değerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca seçme sınavlarında dilin hakim oluşu, sınavların alt tabaka çocuklarının aleyhine işlenmesini getirmektedir. Çünkü alt tabaka çocukları, gerek ifade gerekse sembollere hakim



olmak yönünden zayıf bir seviyede bulunmaktadırlar. Bu da öğretimdeki fırsat eşitliğine engel olmaktadır. İngiltere, İsveç, Federal Almanya ve Fransa'da değişik zamanlarda yapılan araştırmalar, üst okullara öğrenci seçiminin geniş alt tabaka çocuklarının aleyhine işlediğini ve bunun da kabiliyet rezervlerinin büyük ölçüde desteklenmekten mahrum kalmasına sebep olduğunu göstermektedir.

*Ortaöğretim kademesinin dikey kuruluş özelliği:* Uzun süreli ortaöğretim okulları, 6-9 yıllık bir öğrenim sonunda bir bitirme veya olgunluk sınavı ile üniversitelere ve diğer bilimsel yüksek okunara girme hakkını sağlamaktadır.

Kısa süreli ortaöğretim okulları ilkokuldan sonra 3, 4 veya 5 yıl süreli olan diğer okullardır. Bütün ülkelerdeki ortak özellikleri, bunlardan uzun süreli ortaöğretim okullarına geçiş imkanlarının sınırlı olmasıdır. Bu okullar, endüstrileşmenin getirdiği yeniliklere cevap vermek üzere 19. yüzyılda teşekkül etmişlerdir. Orta seviyeli bir olgunluk sınavından geçirek "orta olgunluk" seviyesi sağlarlar.

Kuruluş yönünden ortaöğretime ele alan araştırmalar, dikey kuruluşlu ortaöğretim kademesinin kabiliyetleri gereği gibi destekleyemediği ve hatta zümrelere ait bir karakter taşıdığını ortaya koymaktadırlar.

Ortaöğretimin "dikey" kuruluş özelliği göstermesi, öğrencilerin sosyal tabakalaşmaları arasındaki farkları arttırmaktadır. Dikey kuruluşlu okul sistemlerinde öğrencilerin ortaöğretimde sosyal menşelerine göre elenerek vaktinden önce okulu terkettikleri, uluslararası istatistiklerde görülmektedir.

### **7.1.7. Geleneksel Ortaöğretim Sisteminde Öğretimin İç Organizasyonu**

Öğretimin iç organizasyonu, dış kuruluş sistemi tarafından belirlenmiştir ve genel olarak "yaş sınıfları" sistemi ile karakterize edilir.

20. yüzyılın başından itibaren yıllık yaş sınıfları sistemini aşarak öğrencilerin kabiliyet ve başarılarına daha iyi cevap verecek sayısız teşebbüsler, yani "iç okul reformu" cereyanları ortaya çıkarmıştır.

Yıllık yaş sınıfları sistemi, aynı yaştaki bütün öğrencilerin eşit kabiliyetlere, eşit bilgi seviyesine ve eşit çalışma temposuna sahip oldukları ilkesine dayanmaktadır. Bu ilkeye bağlı olarak, doğuştan getirilen istidatlar ile sosyal çevrenin farklı etkileriyle meydana gelen farklı durumlara bakılmadan çocukların hepsi bir arada toplanıp ortak bir öğretimden geçirilmektedir. Bu sistemde öğretimin amacı her zaman aynı kalır ve herkes aynı ders konusuyla aynı zaman çerçeveleri içinde meşgul olur. Bunun tabii bir sonucu olarak, bir veya iki dersten başarısız olma durumunda öğrenci, bütün yıllık ders programını tekrar etmek durumunda kalır.

Çağımızdaki teknik, ekonomik, sosyal ve kültürel şartların etkisiyle kabiliyetlerin belirli yaş kademelerindeki dağılımı ve gelişimi farklılık göstermektedir. Ayrıca özel kabiliyetler arasında da farklılıklar vardır. Geleneğe bağlı sınıflar sisteminin katı yapısı gerçeklikteki bu farklılıklara cevap verebilecek bir esneklik göstermekten yoksundur. Ayrıca belirli ders konularıyla belirli kabiliyet çeşitlerini takviyeye göre kurulmuş bu sistem, diğer kabiliyet çeşitlerini desteklemekten uzak bulunmaktadır.

## 7.2. Kapitalist Batı Toplumlarında Okul Reformları

İkinci Dünya Savaşından sonra, savaşın mağlupları gibi galipleri de, geleneğe bağlı okul sistemlerini, değişen yeni sosyal yapıya intibak ettirmek amacıyla yenileştirme çabasına girdiler. Hatta İngiltere, Fransa ve İsveç'te olduğu gibi, daha savaş içerisinde okul reformu hareketi erine girişti.

Hemen her ülkede kurulan özel reform komisyonları ve uzun süren reform denemeleri sonunda her ülke kendi bünyesine uygun düşen tarzda okullarını yeni baştan kurmaktadır.

Burada, tipik modelleri temsil edişlerinden dolayı İngiltere, İsveç, Fransa, Federal Almanya ve A.B.D. okul reformları üzerinde durulacaktır.

### 7.2.1. İngiltere

İngiltere'de 19. yüzyılın ortalarına kadar devlet, eğitim işlerini kendi görevleri arasında saymıyordu. 1870'den itibaren devlet, okulların bakım ve kontrolü ile yönetimini üzerine almak zorunluluğu duymaya başlar. 1876'da genel öğretim mecburiyeti kabul edilir. 1891'de birkaç merkezin dışında ilköğretim parasız hale getirilir. 1837-40'larda Londra'da bazı üniversite kolejleri açılır ve bunların çoğu (1900-1905), bağımsız üniversite statüsünü kazanırlar.

1907 tarihli kararname ile alt tabakaların kabiliyetli çocuklarının üst okullara girmesinin teşvik edilmesi öngörülmekteydi. Bu sayede bu öğrencilerin Grammar School'lardaki oranı artar. O zamanki okul kuruluş sistemi şöyleydi:

Puplic School - Birinci sınıf okullardı ve sosyal seçkinler okulu olarak devletin yüksek mevkilerine personel yetiştirmekteydiler.

Grammar School - İkinci sınıf okullardı ve burjuva tabakası çocukları devam ediyordu.

Primary School - Üçüncü sınıf okullardı ve halk tabakalarının özellikle işçi ailelerinin çocukları devam ediyordu.

İki dünya savaşı arasında -diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi- üst okullara girmek anababaların maddi durumlarına bağlıydı. Okulların dikey kuruluş sistemi I. Dünya Savaşının sonundan itibaren tenkid edilmeye başlanmıştı. 1926 tarihli reform planı ("Hadow-Report"), sosyal yönden ilkokullar ile üst okullar ayrımının yanlış bir esasa dayandığını ve bu okulların, birbiri yanında iki kuruluş olarak değil, birbirini tamamlayan iki kademe halinde belirlenmesini öngörüyordu.

1930'larda resmi okul politikasına karşı memnuniyetsizlik arttı. "Spens Report" (1938), ortaöğretim okullarının demokratlaştırılması ve bu suretle çocukların kabiliyet çeşitlerine uygun düşecek bir kuruluş sistemine sokulması yönünden yeni değişiklikler getirmektedir. Bu yönde üç dallı kuruluş sistemi kabul edilir: "Grammar School", "Modern School", "Technical School".

Bu dallardan birisine girmek, ortak bir seçme sınavı ile olacaktır. 1939'da ortaöğretime öğrenci seçme sınavlarında bazı yenilikler yapılır ve zeka, kabiliyet testlerinin yanısıra İngilizce ve Matematik testleri konulur. Fakat bu yenilik, seçme sınavlarıyla ilgili meseleyi

çözmeye yeterli değildir. Ayrıca II. Dünya Savaşının patlaması, reform planlarının 1944 yılına kadar uygulanmasını engellemiştir.

İngiliz okul kuruluş sisteminin bugünkü ana şeklini alması, 3 Ağustos 1944 tarihli okul reformu kanunu ("Education Act") ile gerçekleşir. Bu kanunla İngiliz okul kuruluşu, aslında "çatal" sistemine dönüşüvermiştir. Bu yönüyle ele alındığında bu reform kanunu Fisher (1918), Hadow (1926) ve Spens (1938) reform tasarılarını içinde toplamaktadır. Education Act'ın demokratlaşma yönünden temel görüşü, herkese ortaöğretim imkanı ("Secondary Education for All") formülünde ifadesini bulmuştur. Buna göre çocuklara, sosyal ve ekonomik menşelerine bakılmaksızın eşit çıkış şansları sağlamak ve kabiliyetlerini en yüksek seviyede geliştirmek imkanı temin edilecektir.

Education Act ile okul kuruluşu üç kademe içerisinde tesbit edilmiştir:

a- "Primary Education": İlköğretim Bu kademe 6 yıl süreli olup 5-11 yaş grubunu içine alır. Üç kademedir oluşur:

1. "Nursery School"- 2-5 yaş arası çocuklar için ve mecburi değil. 2. "Infant School"- 5-7/a yaş arası bütün çocuklar için mecburi. 3. "Junior School"- 7-11 yaşlarındaki çocuklar için mecburidir.

b- "Secondary Education": Ortaöğretim Ortaöğretim, Mahalli Eğitim İdaresi ("Local Education Authority") tarafından üç ana okul tipine göre kurulur: - "Secondary Grammar School", - "Secondary Technical School", - "Secondary Modern School"

Resmi ortaöğretim okullarında öğretim parasızdır ve bunların kuruluş şekilleri, Mahalli Eğitim İdareleri tarafından tesbit edilir. Bunlar genellikle "Multilateral School" şeklinde bir arada toplanırlar, bazan da "Bilateral School" olarak Grammar/Technical" veya "Grammar/Modern" yahut "Technical/Modern" şeklinde bir arada toplanırlar.

Reform kanununa göre ortaöğretim okullarının özellikleri şöyledir: Secondary Grammar School'lar yüksek teorik kabiliyetli öğrencilerin devam edecekleri okullardır. Bu okullardaki dersler, 16 yaşa kadar bir bütün teşkil eder. 4. ve 5. yıllarda esas dersler yanında seçmeli dersler sistemi başlar. Öğrenciler, "Ordinary Level"den sonra "Sixth Form"a geçerler ve bu devrede seçmeli ders ve kurslar daha da artar. Bu seviyede daha yüksek seviyedeki "Advanced Level"e hazırlanırlar. Grammar School'dan mezun olan öğrenciler üniversiteye doğrudan devam etmek hakkını elde ederler.

Secondary Modern School'lar eski "Senior Elementary School"ların gelişmiş şekilleridir. Başlangıçta yalnızca "Grammar School"ların imtiyazında bulunan "Advanced Level" hakkı, sonradan bu okullara da tanınmıştır. Bunun için "Sixth Form" açılmıştır. Fakat bu hak ve imkandan ancak çok az sayıda öğrenci faydalanmaktadır. "Secondary Technical School"lar, eski "Junior Technical School"ların yeni şekilleridir. Almanya'da ve Fransa'da olduğu gibi bu okullar, aslında diğer üst okullara eşdeğer değildir ve yalnızca pratik kabiliyetler için öngörülmüştür.

c. "Further Education": İleri eğitim 1944 Eğitim Kanunu, Ortaöğretimden sonra ve üniversitelerde yapılan yükseköğretimden ayrı olarak bir "İleri Eğitim" basamağı getirmiştir. Bu, başka memleketlerde çıraklık okullarında yapılan çalışmaların ve diğer "part-time" programlar ile yetişkinler eğitimi programı çerçevesinde yer alan mesleki faaliyetlerin büyük bir kısmını kapsar. İngiltere'de yükseköğretim kurumları, Oxford ve Cambridge üniversiteleri ile Londra Üniversitesi'dir. Ayrıca çeşitli illerde bulunan "kırmızı tuğlalı" ("Redbrick") denen

üniversiteler vardır. Üniversiteler kontrol ve idari yönden özerktirler. Profesör kurulları tarafından idare edilirler. Yükseköğretime devam eden gençlerin 4/5'i çeşitli kurumlardan burs almaktadır. Tamamlayıcı bir sistem uygulanmakta, burslar ailelerin durumuna göre düzenlenmektedir. Üniversite kapısını açan paradan çok yetenektir. Çünkü sınavlara önem verilmektedir. Education Act'a göre Primary School'lardan Secondary School'lara geçiş bir seçme sınavı ("11 Plus Examination" veya "School Leaving Examination") ile düzenlenir.

İngiliz öğretim sisteminin en karakteristik bir yanı, öğretimin iç organizasyonunun "streaming" sistemi üzerine kurulmuş olmasıdır. Daha Junior School'dan itibaren her okulda öğrencilerin başarısına göre yıllık paralel sınıflar teşkil edilmektedir. Böylece ilgi ve kabiliyetler yönünden daha homojen sınıflar oluşturulmuş oluyor. Öğretimin içten farklılaşırılması, kabiliyet çeşit ve seviyelerine göre ferdileştirilmesi, Avrupa ülkeleri arasında yalnızca İngiltere'de bu derece ciddi bir tarzda uygulanma imkanı bulmuştur. Education Act ile ortaya çıkan İngiliz okul kuruluş sistemi, dış yapısı yönünden seçici karakter taşıyordu. Sistemin tam bir yatay düzene geçişi, 1965'te "Comprehensive School"ların resmen uygulamada görülüşü ile olur.

1951'den beri yapılan çeşitli comprehensive school denemelerinden sonra Eğitim Bakanı, ortaöğretim kademesinin "Comprehensive School" esaslarına göre yeniden kurulmasını, 12 Temmuz 1965 tarihli bir sirkülerle bütün okullara bildirir. Bu sirkülerde, 6 ana model teklif edilmektedir. Her Mahalli Eğitim İdaresi, bölgesinin sosyal, ekonomik ve coğrafi durumuna en iyi cevap verecek olan okul kuruluş modellerinden birini seçme ve uygulamakta serbesttir. Ayrıca yetişkin eğitimi ve halk eğitimi ile ilgili çeşitli kurslar, kolejler ve gençlik servisleri de söz konusudur. İleri eğitim. mecburi öğretim yaşının üstündeki her türlü eğitimi içine alır. Genellikle üniversiteler ve eğitim kolejleri bunun dışında kalır. 1970'li yıllarda üniversite sayısı 34'e yükselmiştir. Üniversitelerin her biri öğretim merkezi olduğu kadar, araştırma merkezidir de.

Üniversitelerde lisans derecesi genellikle üç yıl sonunda elde edilir. Ayrıca öğrenciler "Açık üniversite" programlarından yararlanarak bir takım derecelere sahip olabilirler.

## 7.2.2. İsveç

### *Geleneksel Okul Kuruluş Sistemi*

1950'den önce İsveç okul kuruluş sistemi, 1927 reformu ile son şeklini almış olan, iki hatlı bir kuruluşu temsil etmekteydi. İsveç geleneksel okul kuruluş sistemi şöyleydi:

a) İlköğretim: Mecburi öğretim çağını kapsayan ve ilköğretimi sağlayan "Folkskola"nın süresi 7 yıldır. Ortaöğretime devam etmek istemeyen veya devam etme imkanını bulamayan çocuklar, "Folkskola"dan sonra bir veya iki yıllık mesleki hazırlık kurslarına devam edebiliyorlardı.

b) Ortaöğretim ("Laroverkil): Belli başlı iki okul tipinden teşekkül etmekteydi:

1. Ortaokullar ("Realskala") (3, 4 ve 5 yıllık çeşitleri vardı)

2. Liseler ("Gymnasium") (3 ve 4 yıllık çeşitleri vardı) Gymnasiumlar olgunluk sınavı sonunda yükseköğretime girmeyi sağlıyorlardı.

c) Üst okullara öğrenci seçimi: Geleneksel İsveç okul kuruluş sisteminde, 11 yaşında yapılan bir seçim sınavı ile "Folkskola"dan "Realskola"ya geçilmekte ve ancak "Realskola"dan geçen

öğrenciler, "Gymnasium"a girebilmektedirler. Realskola'ya devam edemeyenler, aynı zamanda da Gymnasium'a devam etme hakkını tamamen kaybediyorlardı. Bu durumda öğrenciler, mecburi öğretim çağının sonuna kadar Folkskola'da kalıyorlardı.

### *1950'den Sonraki Reform Denemeleri*

1950 tarihli reform denemeleri kanunu, İsveç okul sisteminin gelişimi için önemli ilkeler getirmiştir. 1950'den itibaren 10 yıllık süre içerisinde yeni okulların denemesine geçilir. İsveç okul reformları, statik bir toplum düzenine uygun düşen ve bu sebeple de erken bir yaşta öğrenci seçimini uygulayan birbirine paralel dikey kuruluş sistemi yerine, çevre şartlarının etkisiyle farklı şekillerde gelişen kabiliyetleri uzun süre ortak bir eğitim ve öğretimden geçirerek, sosyal şartlardaki adaletsizliği, okulun derinleştirmemesini sağlayacak şekilde kurulmasını amaç olarak almışlardır.

a) Grundskola (7-16 yaşları): 1962 tarihli reform kanunu ile 9 yıllık "Grundskola" eski 7 yıllık "Folkskola" ile 5 yıllık "Realskola"nın yerini almaktadır. Böylece mecburi öğretim süresi dokuz yıla çıkartılmış oluyor. Grundskola'lar ile eski dikey kuruluş yerine, içten farklılaşmış ve esnek "Birlik Okulu" ("Enhetskola") modeliyle, kabiliyetlere ve ilgilere en iyi şekilde cevap verecek yatay sisteme geçilmiştir. 6. sınıfa kadar not ve karne sistemi yoktur. Daha sonraki sınıflarda vardır. İçten farklılaşma mecburi ve seçmeli ders esasına göre düzenlenmiştir.

b) Ortaöğretim ("Laroverk"): Ortaöğretim kademesi, Grundskola üzerine kurulmuş olan "Gymnasium", "Fackskola" ve çeşitli mesleki teknik okul ("Yrkesskola") dallarından teşekkül eder. Herkesin ortaöğretim okullarına girmesinde eşit imkanlar sağlanmıştır. Ortaöğretimin ikinci özelliği, hem ilgi ve kabiliyet çeşitlerine ve hem de modern çalışma hayatındaki mesleki farklılaşmaya cevap verecek şekilde içten farklılaşmaya gitmesidir.

1964 tarihli reform kanunuyla, çeşitli şekillerdeki eski "Gymnasium" tipleri ve dalları bir araya toplanmıştır. Burada birinci yılda dört dalda farklılaşmaya gidilir. İkinci ve üçüncü sınıflarda ihtisaslaşma daha da artar. Şu ana dallara ayrılır:

- a) Hümanist dal
- b) Ekonomik bilimler dalı
- c) Teknik bilimler dalı
- d) Tabiat bilimleri dalı
- e) Sosyal bilimler dalı

Fackskola'nın görevi, iki yıllık bir öğretim sonunda daha ileri seviyede bir genel formasyon sağlayarak belirli mesleklerdeki orta seviyeli personeli yetiştirmek veya daha yüksek seviyedeki mesleki öğretim için bir ön hazırlık yapmaktır.

Gymnasium'a Grundskola'nın teorik bilgi dallarından mezun olanlar alınmaktadır. Diğerlerinden mezun olanlar da, Fackskola ile diğer mesleki ve teknik okullara ("Yrkesskola") yönetilmektedirler. Bununla beraber derslerdeki not durumu uygun olanlar, istedikleri dala girebilmektedirler.

c) Yükseköğretim: 1970'li yılların sonunda İsveç'te 28 yüksek okul ve 6 üniversite bulunmaktaydı. 1977 reformu ile 11 şehirde üniversite merkezi oluşmuştur. Ortaöğretimde okullaşma oranının artması ile yükseköğretime devam istekleri artmıştır. Yükseköğretime giriş şartı, ortaöğretim II. devre üç ya da dört yıllık öğrenimi yapmış olmaktır. 1977 yılı uygulamalarında çoğu programların kapasiteleri dondurulmuştur. Bütün üniversitelerde öğretim dili İsveç dilidir, ancak İngilizce literatürün izlenebilmesi için İngilizceyi bilmek gerekmektedir. İsveç'te öğrencinin beş ana dala kaydolması esası getirilmiştir. Bu beş dal

şöyledir: - Teknik eğitim; ekonomi, sosyal çalışma ve yönetim; tıp ve hemşirelik; öğretim-öğretmenlik, eğitim uzmanlığı; kültür ve haberleşme. Ayrıca yüksekokullar yükseköğretim kapsamına alınmıştır. Yükseköğretim kurumları, Eğitim Bakanlığına bağlılıktan çıkıp Yüksekokullar ve Üniversite Yönetimi adı verilen kurulca denetlenmeye başlanır.

Sürekli Eğitim: İsveç'te yetişkinlere yönelik eğitim için, Yetişkin Yüksekokulları, Halk Eğitim Birlikleri, Tamamlayıcı Eğitim, resmi ve özel sektörlerde personel eğitimi gibi faaliyetler söz konusudur. Bütün bu faaliyetler resmi Milli Eğitim yönetimince denetlenir. Bütün bunların dışında araştırmalara yönelik, İsveç Akademisi, Stockholm Kraliyet İlimler Akademisi ve Uppsala Kraliyet İlimler Akademisi vardır.

### 7.2.3. Fransa

Fransız okul kuruluş sisteminde ilk defa Fransız İhtilali ile bir birlik sağlanır ve öğretimin demokratlaştırılması yönünden ilk önemli çığır açılmış olur. 1793'te aristokratların okulu olan "Collège"ler kaldırılır ve üç kademeli bir okul sistemi tesbit edilir.

- "Ecole primaire" (parasız); "Ecole secondaire"; "Université". 1882'de okulların parasız olması, öğretimde laiklik ve mecburi genel öğretim esas alınır.

İkinci Dünya Savaşından sonra Fransa, okul reformu yönünden zengin bir faaliyete sahne olmuştur. 1944-1958 arasında ondan fazla okul reform projesi hazırlanır. Bunlar arasında en önemlilerini, 1947'de hazırlanan "Projet Langevin-Wallon" ile 1956'da hazırlanan "Projet Billères" teşkil etmektedir. 1955'te hazırlanan "Projet Berthoin", değiştirilmiş bir şekilde olmak üzere, 1959'da uygulanmaya başlanır.

1959 reformundan önce kısa süreli ortaöğretim okullarından uzun süreli orta, öğretim okullarına geçişler çok sınırlıydı. Aynı şekilde uzun süreli ortaöğretim okulları arasındaki geçişler de sınırlıydı. Fransa 1959'dan bu yana sürekli bir okul reformu uygulaması içinde bulunmaktadır. Çeşitli kanun ve yönetmeliklerle dikey esastaki sistem, yatay bir düzene sokulmak istenmektedir. Ocak 1959'da mecburi öğretim çağı 16 yaşa kadar yükseltilir ve okul sisteminin yeni esasları açıklanır. Buna göre yeni okul sistemi şöyle düzenlenmiştir:

1. "Enseignement Elementaire" (7-11 yaşları)
2. "Enseignement Pratique Terminal" (11-15 Yaşları)
3. Enseignement General Court" (5 yıl)
4. "Enseignement General Long" (7 yıllık)
5. "Enseignement Professionel"

1959 Okul Reformununun demokratlaştırma yönünden getirdiği yenilik, üst okullara öğrenci seçiminin 11 yaşında yapılan bir sınava bağlı kalınmasını değiştirmesidir. 5 yıllık ilkokuldan mezun olan öğrenci 14 yaşına kadar, iki yıllık bir gözlem devresinden geçmektedir. Yöneltilme ondan sonra olmaktadır. Bu amaçla üst okulların ilk iki sınıfı "Cyele d'Observation" adı altında yeniden kurulur. 1959 reformupdan sonra sürekli bir değişim söz konusu olmuştur. Aksayan taraflar çeşitli genelgelerle düzeltilme yoluna gidilmiştir. Özellikle 1963 tarihli genelgeler önemlidir. Bu yeni reformlarla ortaöğretimde de değişiklikler ortaya çıkmıştır.

1965 Reformu: 10 Haziran 1965 tarihli karamameyle ortaöğretim yeniden düzenlenmiş ve ortaöğretimin I. kademesinin ilk iki yılı gözlem dönemi, sonraki iki yılı da yöneltilme dönemi olarak aynen kalırken, sonraki dönem beş tip öğretime imkan verecek biçimde düzenlenmiştir.

1974/76 Haby Reformu: Reform tasarısı, 1974'te Eğitim Bakam olan Rane Haby tarafından hazırlanmıştır. Yayınlanan ilk beş genelgeyle 1976 yılında uygulanmaya başlar. Önce ana okulları ve ilkokullardaki öğretim organizasyonu belirlenir. Diğer kademelerle ilgili uygulamaların yavaş yavaş gerçekleştirileceği kararlaştırılır. Ancak daha sonraki iktidar değişlikleri bunun tem olarak uygulanmasına imkan bırakmaz.

Yükseköğretim: Fransız yükseköğretimi geleneksel olarak merkezi sistem ve özgürlük ilkesine dayanır. Çok sayıda değişik kurumlar (üniversiteler, yüksekokullar v.s..) yükseköğretim içinde toplanmıştır. 1971 yılına kadar ortaöğretim ikinci kademesini bitiren ve genel lise bakalorya sınavını kazananlar yükseköğretime girebiliyorlardı. 1972'den itibaren teknisyen bakaloryası alanlara da üniversiteye girişte hak tanınmıştır. Öğrenciler aldıkları bakaloryaya uygun bir şekilde yükseköğretime yöneltilirler. Sosyal bilimler ve edebiyat öğrenimine, isteyen tüm bakaloryalılar kabul edilirler. Diğer öğrenim alanları için çeşitli şartlar söz konusu olmaktadır.

Fransa 25 akademi bölgesine ayrılmıştır. Bu bölgelerde 60 üniversite olup 13 tanesi Paris'te bulunmaktadır. Ayrıca 7 üniversite merkezi bulunmaktadır. 1968'de yükseköğretim reformu yapılmıştır. 1968 tarihli yasa ile yükseköğretimin amaçları ve temel ilkeleri tesbit edilmiştir. Temel ilkeler, "özerklik" ve "katılma" ile ilgilidir. 1973 tarihli karar ile yedi alanda "Genel üniversite Diploması" (D.E.U.G) oluşturulur. üniversitelerde çeşitli diploma ve dereceler mevcuttur.

#### **7.2.4. Federal Almanya**

##### *İkinci Dünya Savaşı Öncesi Kuruluş Sistemi*

Alman okul kuruluş sistemi, ana şeklini 19. yüzyılın zümresel toplum düzeni içerisinde kazanmıştır. Günümüze kadarki gelişiminde, diğer Avrupa ülkelerindeki okul kuruluş sistemleri arasında geleneksel köklerine bağlı kalmış olması ile ayrı bir özelliğe sahiptir.

Weimar Cumhuriyeti (1919-1933) devrinde, "Birlik Okulu" fikri taraftarlarının istediği şekilde olmamakla birlikte, Alman okullarının demokratlaştırılmasında önemli ilk adım atılmış oldu. Öğretimde fırsat eşitliği ilkesi ilk defa bu dönemin yasasında yer alır. Bu ilkeye dayalı olarak 1920'de, üç ayrı okul dalının ilk 4 yılı "Grundschule" adı altında birleştirilir. Böylece okul kuruluş sistemi "çatal modeli"ne geçer. Nasyonal Sosyalizm Devri (1933-1945)'nde idari esasta merkeziyetçi bir birlik sağlanır. Ayrıca çeşitli şekiller içerisinde gelişmiş bulunan liseler ("Höhere Schule"), 8 yıllık bir "Birlik Okulu" içerisinde birleştirilir. Fakat yine de sistem, eski "seçici" ve "dikey" kuruluş özelliklerini devam ettirmektedir.

1945'ten sonraki okul kuruluş sistemleri, eyaletler arası belirli farklara rağmen, toplu olarak ele alınırsa, hepsinde ortak olan "eleyici" ve "dikey" özelliklerle karakterize edilir. Bu ana karakteristiğe rağmen, Federal Almanya'da 1945'ten sonra iki eğilim kendini gösterir:

1. Geleneksel okul kuruluş sistemlerini devralan eyaletler: 8 eyalet (Baden-Württemberg, Bayem, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland ve Schleswig-Holstein), Weimar Cumhuriyetinin geleneksel okul sistemini olduğu gibi devralırlar.
2. Yeni okul kuruluş sistemini gerçekleştiren eyaletler: Üç şehir devleti (Berlin, Bremen, Hamburg), İngiliz okul kuruluş sistemini ("Education Act-1944") örnek alırlar.

1945 sonrası Federal Alman okul sisteminde, 4 ya da 6 yıllık Grundshule'lerde öğrenciler temel bilgiler aldıktan sonra, ortaöğretim okullarına seçilerlerken, ana-babaların müracaatları doğrultusunda bir "kabul sınavı"ndan geçirilirler. Bu sınav, 3-10 günlük deneme dersleri şeklinde olup yazılı sözlü sınavlardan oluşmaktadır. Ayrıca Grunschule öğretmeni tarafından hazırlanan, öğrencinin durumu hakkında ayrıntılı bir dosya da karar vermede önemlidir. Ortaöğretim okul dalları arasında, birinden diğerine geçmek çok sınırlıdır. Çünkü okullar, statik bir kabiliyet anlayışına ve belirli mesleki amaçlara göre birbirinden kesin sınırlarla ayrılmış bulunmaktadır. Özellikle "Volkschuloberstufe" ile "Mittelschule"ler bir nevi çıkmaz sokak manzarası göstermektedirler. Okullararası geçişler, Gymnasium'lardan Mittelschule'lere, Mittelschule'lerden ise Volksschuloberstufe'lere göre işlemektedir.

Federal Almanya'da Okul Reformu Planları: 1945'ten sonra Federal Almanya'da birinci planda ekonomik ve askeri kalkınma ele alındığından eğitim politikasına gereken önem verilememiştir. İki önemli okul reformu hazırlanmıştır, fakat her ikisi de deneme sahasındadır. Bunlar, "Rahmenplan" (1959) va "Bremer plan" (1960) adı ile tanınmaktadır.

1. Rahmenplan (1959): 1954 yılında kurulan okul reformu komisyonu, 1964 yılına kadar, tavsiye mahiyetinde birçok reform planı hazırlar. Okul kuruluş sistemi yönüünden merkezi bir öneme sahip olanı, 1959'da yayınladıkları Rahmenplan'dır. Bu plana göre okul kuruluş sistemi:

- a. "Grundschule": 6-10 yaş grubu için 4 yıl sürelidir. Öğrenciler, aynı ders programına göre öğretim görürler.
- b. "Förderstufe" (Destekleme Kademesi): 11-12. yıllara tekabül eden iki yıl süreli bir kademedir. Grundschule'den mezun olanların hepsi, herhangi bir sınavdan geçmeden bir çatı altında toplanırlar. Bu kademenin amacı, içten farklılaştırılmış bir öğretim yoluyla, kabiliyetlerin bütün olarak açılmasına ve öğrencilerin en -uygun düşen yollara yönlendirilmelerine hizmet etmektir. Bu doğrultuda "esas" ve "seçmeli" ders sistemine yer verilir.
- c. "Hauptschule" (eski "Volksschuloberstufe" den sonra 4-5 yıl olan ve ilerde 6 yıllık olacak olan bu okullar, meslek okullarına hazırlarlar.
- d. "Realschule" (eski "Mittelschule" yerine): 5 yıllık bir öğretim sonunda "orta olgunluk" derecesi sağlar. Eski Mittelschule'lerin uzun ve kısa süreli tipleri birleştirilmiştir.
- e. "Gymnasium": 13-19 yaşları arasında, uzun süreli bir ortaöğretim okuludur. Bunun görevi, gittikçe daha fazla ihtiyaç duyulan kalifiye genç kuşakların yetiştirilmesine ve diğer taraftan da klasik Avrupa kültürünün sürdürülmesine hizmet etmektir.

Okullararası geçiş imkanları yönünden Rahmenplan fazla bir yenilik getirmemektedir. Eski geleneksel okul kuruluş sistemi üzerinde bazı sınırlı düzeltmeler yapmaktan öteye gidememektedir.

2. Bremer-plan (1962): Bu plan, Federal Almanya öğretmenlerinin en büyük mesleki teşkilatı tarafından hazırlanmıştır. Bunda da okulların üçlü dikey kuruluş sistemine sıkı sıkıya bağlı kalınmıştır. Sadece Mittelstufe ile okulların ilk 6 yılında bir birlik sağlanmış ve böylece üçsütunlu dikey kuruluş sistemi 7. yıldan itibaren başlamaktadır.

3. Toplu Okullar ("Gesamtschulen") Cereyanı: Deneme mahiyetinde uygulanan bu okullar, okul kuruluş sistemlerinin demokratlaştırılması yönünden en ileri teşebbüsleri teşkil etmektedirler. "Comprehensive School"lara benzer kuruluşlardır. Çeşitli biçimler gösterirler; bunları iki ana grup altında toplamak mümkündür.



- "Addivite Gesamtschulen": Bunlara "Kooperative Gesamtschule" adı da verilmektedir. Bu modelde farklı okul dalları, yalnızca mekan (yer) yönünden birleştirilmişlerdir; yani ortak bir çatı altında toplanmışlardır. Bunlara "Okul Merkezleri" ya da "Okul Kombinaları" ("Schulzentren" veya "Schulkombinat") da denmektedir.
- "Integrierte Gesamtschule": Geleneksel okul dalları 10. sınıfa kadar aynı öğretim sistemi üzerinde kaynaştırılmıştır. Esas ve seçmeli dersler sistemine göre düzenlenerek kabiliyet ve ilgi çeşitlerine en uygun düşecek şekilde sokulmuşlardır.

**Yükseköğretim:** Yükseköğretim kurumlarına "Hochschule" adı verilir. Geleneksel üniversitelerle birlikte teknoloji enstitüleri, madencilik akademileri, iş ve maliye enstitüleri gibi birçok öğretim kurumu ve meslek okulları, bu deyim kapsamına girer. Üniversiteler ihtisas dallarında yüksek öğrenim ve araştırma ile ilgilenirler; uygulamalı bilimleri ve mesleki yetiştirmeyi yüksek dereceli enstitülere bırakırlar. Giriş şartı, olgunluk sertifikası veya dengi bir belge olmak üzere hepsinde aynıdır. Alman üniversitelerinden alınan diplomalar ve dereceler, bir takım görevler için ön şart olsa bile sahibine bu gibi görevlere tayin edilme hakkı vermez. Yüksek seviyedeki görevlere tayin edilme, bir devlet imtihanını vermekle mümkün olur. Üniversiteler hemen hemen tamamıyla bağımsız ve özerktir. Öğrenciler programlarını kendileri düzenlerler ve seçtikleri ihtisas alanlarında derecelere veya diplomaya götüren imtihanlar için ne zaman, nasıl ve nerede hazırlanacaklarına kendileri karar verirler. Öğrenciler, derslere devam, başka fakültelerin derslerine girme gibi hususlarında serbesttirler.

### 7.2.5. Amerika Birleşik Devletleri

Amerika'da 1880'de çeşitli eyaletler vergilerle desteklenen ilkokullar veya "Common School"lar açmışlardı ve orta dereceli parasız resmi okulların açılması için bir hareket başlamıştı. 1872 yılında Michigan Eyaleti Yüksek Mahkemesi, bir okul bölgesinde yaşayan seçmenlerin bir "High School" açmaya karar vermelerinin ve bu okulun masraflarını karşılamak üzere vergileri artırmalarının açık olarak, hak ve yetkileri dahilinde olduğunu bildirmişti. Başka eyalet mahkemeleri kararları da bunu izler. 1819'da Virginia üniversitesinin kurulmasıyla diğer birçok eyalet de Eyalet üniversiteleri açarlar. Böylece bütün vatandaşlara açık ve devlet hazinesinden yardım gören resmi okul sistemini tamamlamış olurlar. Amerika Birleşik Devletleri, eyaletlerden meydana gelen bir birlik ve her bir eyalet de kendi okul sistemi üzerinde tam bir denetime sahiptir. Bunun için de çok çeşitli programlar ve usuller vardır. Bununla birlikte, bütün eyaletlerdeki okul sistemlerinin bir takım ortak özellikleri vardır.

### Amerika Okul Kuruluş Sistemi

Okul öncesi eğitim kurumları, 3-4 yaşlarındaki çocuklar için "Nursery School" ve 4-5 yaşlarındaki çocuklar için "Çocuk Bahçeleri"dir. Bunlara devam etmek mecburi değildir. İlkokulların çoğunda çocuk bahçesi sınıflarına rastlanır.

Okul kuruluş sistemi yönünden şu modeller söz konusudur:

1. Çocuk bahçesi üzerine 8 yıllık bir ilkokulla, 4 yıllık High Schooldan oluşan (8+4) modeli
2. 6 yıllık bir ilkokulla 3 yıllık bir ortaokul ("Junior High School") ve 3 yıllık bir liseden ("Senior High School") oluşan model (6+3+3)
3. 6 yıllık bir ilkokulla 6 yıllık bir High School'dan oluşan 6+6 modeli.

Bunların dışında fazla yaygın olmayan modeller de mevcuttur.

## **İlköğretim**

A.B.D.'de ilkokul, genellikle orta dereceli okul için kabul edilen organizasyona bağlı olarak genel okulun ("Common School") ilk altı veya sekiz yılını içine alan bir okul şeklinde düşünülür. Bu okula, "Sınıflı Okul" ("Grade School") veya aritmetik, okuma-yazma, dilbilgisi gibi temel derslerin okutulduğu okul olarak "Grammar School" denmiştir. "Primary School" terimi ise, ilkokulun ilk iki veya üç sınıfını ifade eder. A.B.D.'de mecburi öğretim yaşı 6-16, 6-18 şeklinde eyaletlere göre değişiklik göstermektedir.

## **Ortaöğretim**

Geleneksel dört yıllık "High School", ayrıca 3'er yıllık "Junior High School ve Senior High School" ve altı yıllık "High School"lar ortaöğretim okulları olup 14-18 yaş grubunu kapsamaktadırlar. Resmi High School 1821'de Latin Gramer Okulu ile Akademinin yanısıra ortaya çıkmıştır. 20. yüzyılın başlangıcına kadar, orta dereceli okullar, erkek ve kız öğrencileri koleje hazırlamak gayesiyle kurulmuşlardı. Bunlara devam eden öğrenci sayısı sınırlıydı ve öğrenciler, genellikle yüksek tabaka çocuklarıydı. 20. yüzyılda ortaöğretime karşı takınılan tavır değişir. 1930-1941 arası inceleme ve deneyimler sonucunda değerlendirmeler yapılır. Sonuçta, bütün çocuklar parasız, resmi bir "High School"a gidebilmişlerdir. Bu arada yeni öğrenci artışını karşılamak üzere hızla okul sayısı da arttırılmıştır. 1960'lı yıllarda ortaöğretim, ergenlik çağında bulunan bütün gençlere ait bir program şeklinde değerlendirilmeye başlanır. Bu dönem yaklaşık 12-20 yaş arasını içine almaktadır. High School'lar, bölümsel ("departmental") bir plana göre teşkilatlanırlar. Önceleri dört yıllık olan High School'lar, birleştirilmiş altı yıllık okullar veya "junior" ve "senior" olarak ikiye ayrılmış okullar şekline dönüştürülür.

High School'lar, ilkokulu bitiren her öğrenciyi sınavsız kabul ederler. Ders geçme esası hakimdir. Mezuniyet için de okul çapında sınavlar yoktur. Ders öğretmeni sorumludur. Her yıl dört veya beş derse devam edilir. İlave olarak Beden Eğitimi ve Sağlık Bilgisi dersleri vardır. Dersler, "temel" ve "seçmeli" olarak ayrılır. 1906'dan sonra bir ders için şart koşulan öğretim miktarı, başka derslerle mukayeseli bir şekilde tayin edilmeye başlanır ve "Carnegie birimi" kabul edilir. Carnegie birimi, bir orta dereceli okulda bir ders yılı boyunca haftada beş defa görülen 45 dakikalık bir ders süresi içinde yapılan çalışmadır.

## **Junior College**

Junior College'lar, üniversite öğretiminin ilk iki yılını kapsamakla birlikte çok defa nitelik bakımından orta dereceli öğretim kurumları olarak mütaala edilirler. Bunlar, dört yıllık kolej ve üniversitelerde yapılan öğretime denk olarak ilk iki yıllık üniversite öğrenimi verirler. Bir çoğu High School'un yukarı doğru giden uzantısı şeklinde organize edilmiş ve mahalli okul sisteminin bir parçası olarak yönetilegelmiştir.

## **Yükseköğretim**

Harvard Kolej 1636'de kurulur, önce dini nitelikte, sonraları "Liberal Art" koleji durumuna gelir. Daha sonra Virginia'da bir kolej açılır. Öğrenciler bu kolejlere 14 yaşında girer, 18 yaşına kadar okurlardı. Öğretim programı genellikle ortaöğretim seviyesinde idi. Açılan

kolejlerin bir kısmı, mesleki ve mezuniyet sonrası programları ilave ederek üniversite haline gelmişlerdir. İlk Eyalet üniversitesi 1819'da kurulan Virginia üniversitesi idi. Diğer eyaletler de bu örneğe uymuşlardır. Eyaletlerin resmi veya özel olsun bütün yükseköğretim kurumları üzerinde pek çok denetim yetkileri vardır.

Bugün yükseköğretim kurumlarının sayısı 3000'den fazladır. Bunlar özel ve devlet (eyalet) olarak ikiye ayrılır. Kalite ve diplomaların geçerliği yönünden aralarında fark yoktur. Öğrenim paralıdır.

Amerika'da yükseköğretim kurumları: Yüksek teknoloji enstitüsü ve junior college (meslek okullar, üniversite, kolej, yüksek okulu) gibi adlar taşıyabilirler.

### 7.3. Sonuç

"Dış okul reformu" ve "Demokratlaştırma" eğilimi açısından ele alınan, bir başka ifadeyle okul kuruluş sistemlerini demokratlaştırmayı amaç edinen okul reformlarının ortak özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

**1. Mecburi öğretim süresinin uzatılması:** II. Dünya Savaşından sonra, öğretim muhtevalarının yeni toplumsal, teknik ve ekonomik şartlara cevap verecek şekilde yeniden düzenlenmesi ihtiyacı olarak yeniden ortaya çıkmıştır. Ayrıca daha çok sayıda çocuğun ortaöğretim imkanına kavuşturulması için mecburi öğretim süresi uzatılmıştır. Mesela, İngiltere'de "Education Act" (1944) ten itibaren 10 yıla; Federal Almanya'da 1964'ten bu yana 7 eyalette, 9 yıla çıkarılmıştır. İsveç'te 9 yıl; A.B.D.'nde bazı eyaletlerde 10, bazılarında 12 yıldır.

**2. İlkokul alt kademesinin ortaöğretim çerçevesi içine alınması:** II.Dünya Savaşından sonra demokratlaştırma sınırı ortaöğretim kademesine kadar uzatılır. Mesela, İngiltere'de 1944'ten sonra "Secondary Modern School"un kurulması ve bu dalın 1965'ten sonra diğer ortaöğretim dalları ile iyice kaynaştırılması. İsveç'te "Folkskolan" ile "Realskola"ların birleştirilmesi; Fransa'da 1959'dan sonra "Enseignement Primaire Supérieure"nin "Enseignement Pratique Terminale" şeklinde kurulması; 1963'ten sonra ilkokul üst kademesi ve ortaöğretim dallarının bir çatı altında toplanması; Federal Almanya'da "Volksschuloberstufe"lerin "Hauptschule"ler şeklinde kurulması.

**3. Orta Öğretime öğrenci seçme kaldırılıp oryantasyon sınıf veya kademelerinin kurulması:** Bütün okul reformlarında kademeli olarak "seçme" sistemi kaldırılır ve farklı tarzlarda olmak üzere yöneltme sınıfı veya kademeleri kurulur. İngiltere'de 1944'ten sonra seçme sistemi yeniden düzenlenir. 1950'den itibaren ortaöğretimin ilk yılı, deneme yılı olarak kullanılmaya başlanır. 1965'ten sonra ortaöğretimin bütün dalları yatay esasta kurulur. İsveç'te 1962'den sonra "Enhetskolan"ın 7 ve 8. sınıfları esnek bir yöneltme kademesi haline getirilir.

Fransa'da 1959 Reformu ile 10-11 yaşlar için iki yıllık "Cycle d'Observation"lar kurulur. 1963'te süresi 4 yıla çıkartılır. Federal Almanya'da 1959'dan itibaren 10-11 yaşları için iki yıllık içten farklılaştırılmış "Förderstufe"ler kurulur.

**4. Öğretimin içten farklılaştırılması:** A.B.D.'nde, ilgilere göre farklılaştırmanın hakim olduğu "High School"lar.

Fransa'da "College d'enseignement secondaire" ve Federal Almanya'da "Förderstufe"ler, kabiliyet çeşitlerine göre farklılaştırmanın olduğu okullardır.

İngiltere'de "Comprehensive School"lar ve İsveç'te "Enhetskola"lar, hem ilgi hem de kabiliyetlere göre farklılaştırmanın olduğu okullardır.

Okul reformları sonucunda bazı ülkelerin okul kuruluş sistemleri "yatay" esasa geçerken; (mesela İngiltere ve İsveç sistemleri), bazıları da "dikey" esastaki modellerini muhafaza etmişlerdir; mesela Federal Almanya, Avusturya, Hollanda sistemleri. Bazı ülkelerde de "yatay" ve "dikey" kuruluş sistemlerinin sentezini yapmak isteyen modeller geliştirilmiştir; (mesela Fransa ve İtalya'da).

Yeni okul kuruluş sistemleri;

- a- Kabiliyet yedeklerinin harekete geçirilmesi,
- b- Öğretim şanslarının sosyal tabakalara dağılımı yönünden de olumlu gelişmeler getirmiştir. "İçten farklılaştırılmış birlik okulu" modeli, bir yandan eşitlik ve ferdi farklar ilkesini birleştirirken, diğen yandan da teknik-ekonomik açıdan, kabiliyetlerin desteklenmesinde daha başarılı bir imkan sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle bu model, "demokratlaştırma" ile "seçkinler eğitimi"ni en dengeli biçimde birbiriyle birleştiren bir okul kuruluş sistemidir. Bu, "içten farklılaştırılmış birlik okulu" sistemi, ilk defa A.B.D.'nde gerçekleştirilmiştir. Aynı ilkeler, Sovyet Rusya'da da uygulanmaya başlanmıştır. Batı Avrupa ülkelerinde ise, en tipik şekilleriyle İngiltere'deki "Comprehensive School"larda ve İsveç'te "Enhetskola"da gerçekleştirilmiş bulunmaktadır.

## 8. SOSYALİST ÜLKELERDE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

### 8.1. Sovyetler Birliği

Sovyetler Birliği 15 cumhuriyetten oluşur ve her cumhuriyet eğitim programlarını mahalli hükümet organları vasıtasıyla hazırlar. Ancak bütün ülkeye hakim olan genel bir eğitim politikası vardır ve cumhuriyetler bu politikaya uygun olarak programlar hazırlarlar. Buna göre eğitim sisteminde ademi merkezîyetçi bir anlayış var gibiyse de Komünist Partisinin sert merkezîyetçiliği, bütün ülkede eğitim programlarının esas bakımından aynı olmasını sağlar. Her cumhuriyet öğretimde kendi dilini kullanmakla birlikte, Rusça'yı da öğretmek zorundadır. Kullanılan ders kitapları, cumhuriyetlerdeki yayınevleri tarafından kendi dillerinde yayınlanmakla birlikte aynıdır.

Sovyetler Birliği'nde her türlü eğitim faaliyetleri resmidir ve devlet kaynaklarından finanse edilir. Özelokulların açılmasına müsaade edilmez.

#### 8.1.1. Eğitim Sisteminde Önemli Reformlar

Sovyetler Birliği 1917 ihtilalinden bu yana okul reformları yönünden zengin bir faaliyet içerisine girmiş bulunmaktadır. Okulların politeknik eğitim ilkesine göre düzenlenmesi işine, ilk defa Sovyetler Birliği'nde başlanmıştır. Sovyetler Birliği'nde eğitim sistemi, 1917 İhtilalinden bu yana dört önemli değişiklik devresi geçirmiştir:

##### İlk politeknikleştirme devri (1917-1923-24)

Sovyetler Birliği'nin eğitim politikası tarihinin bu ilk devresi, başta W.I. Lenin olmak üzere önemli pedagoğlardan N.K. Krupskaja, P.P. Blonkij, S.T. Schazkij ve ünlü eğitim politikacısı A.V. Lunacharskij tarafından temsil edilir. Lenin, Marx'm politeknik eğitim konusundaki teorik görüşlerini pratiğe uygulamaya çalışarak, bu dönemde Sovyet eğitim sisteminin değişik bir görünüm almasını sağlamıştır. Marx, politeknik eğitimi tüm endüstriyel-teknik eğitim süreçleri üzerine genel bir bakış sağlamak, iş süreçlerine ait bilgiler vermek, basit iş aletlerini tanıtmak süreci olarak belirtir. Lenin, Marx'ın "çok yönlü insan yetiştirilmesi" görüşünü biraz değiştirerek, politeknik eğitimi üretimin ana dalları üzerinde sınırlandırdı. Böylece öğrenciler endüstrinin belli bir dalında öğrenim göreceklere ve bunun yanında bazı temel bilgileri, genel kültür derslerini de alacaklardı. Lenin bu şekilde "üretici iş eğitimi"ni tekrar "teorik öğretim"e kaydırmış oluyordu.

##### İstikrar sağlama devri (1923/24-1957)

Bu devre politik yönden I.D. Stalin, pedagojik yönden de A.S. Makarenko ve M.I. Kalinin tarafından temsil edilir. Bu devrede politeknik işokulunun muhtevası, öğretimi üretime yakınlaştıracak biçimde yeniden düzenlendi. Okuma-yazma oranının artırılması, eğitimde herkese fırsat eşitliğinin sağlanarak eşit yükseliş yollarının açılması ve ülkenin endüstrileşmesi yönünde ihtiyacı olan teknik elemanların yetiştirilmesi gibi işler bu dönemdeki önemli başarılarıdır.

##### İkinci politeknikleştirme devri (1958-1964)

Bu devre, Krusşçov Reformu ile karakterize edilir. Bu reform kanunuyla, ikinci politeknikleştirme devri başladı ve okul sistemi, okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar köklü bir değişime uğradı. 1958 reformu, öğretimin üretici işle birleştirilmesi sorunuyla karakterize edilir. Okullar ile ekonomik kesimdeki işletmeler birbirine yaklaştırılmış ve genel öğretimle mesleki öğretim arasındaki katı sınırlar gevşetilmiştir.

### *İkinci politeknikleştirmede istikrar sağlama devri (1964 sonrası)*

1964 ve 1966 tarihli reformlar politeknik öğretimin süresinde, ders program ve metodlarında değişiklikler yaptı, iç okul reformuna ve didaktik öğretime ağırlık verdi. Yeni ders programlarında beşeri ilim dersleri, tabiat bilimleri ve matematik derslerine karşı hakim duruma sokulmuştur. Üst sınıflarda seçmeli derslere yer verilmiştir. Bu şekilde entellektüel beceri tekrar ön plana geçmiş ve uzun yıllar politeknikleştirme adı altında uygulanmaya çalışılan öğretim gerek süre gerekse muhteva yönünden sınırlandırılmış olmaktadır.

### **8.1.2. Okul Kuruluş Sistemi**

*Okul Öncesi Eğitim:* Buralarda çocuklara basit aritmetik ve okumayazma da öğretilir. Çocuklarda "kollektivist" görüş geliştirilmeye çalışılır ve hatta bazı oyuncaklar çocukların birlikte oynamak zorunda kalacakları şekilde düzenlenir. Anaokulları aynı zamanda anne ve babalar için, çocuk sağlığı ve gelişimi konusunda birer enformasyon merkezidirler.

*Zorunlu Eğitim:* Bütün memleket çapında zorunlu olan 8 yıllık genel politeknik iş okulları vardır. Öğretim programı, Eğitim bakanlığının yönetmelikleri göz önünde tutularak yapılır ve her bir cumhuriyette çok az değişir. Bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi zorunlu eğitim aşamasında da amaç, çocuklara kollektif şekilde yaşamayı, öğrenmeyi ve çalışmayı öğretmektir. 8 yıllık genel politeknik iş okulunun ilk dört yılında bir öğretmen bütün dersleri okutur. Politeknik iş okullarının ikinci dört yıllık kısmına "eksik ortaokullar" da denir ve atelye dersleri genellikle bu kısımda başlar. 8 yıllık zorunlu eğitim programının % 43'ü beşeri disiplinlere, % 35'i matematik-tabiat bilimleri disiplinlerine, % 15'i çeşitli iş eğitimine ve % 7'si de spora ayrılmıştır.

*Ortaöğretim:* Öğrencilerin belirli iş alanlarına yöneltmeleri kurumlarının görevidir. Bunlar 8 yıllık genel politeknik üzerine şu şekillerde yerleşmiştir:

- + Üretim eğitimi veren orta dereceli genel politeknik okul. Politeknik ortaöğretimin amacı, bireylere temel bilgileri ve iş becerilerini kazandırmak, üniversiteye hazırlamaktır.
- + İşçi ve köylü gençlik okulları. Bu okullar, bir işte çalışan öğrenciler için akşam veya yarı-zamanlı faaliyette bulunurlar.
- + Meslek okulları ve teknikumlar. Teknikumlar, yüksek orta meslekler, örneğin teknikerler, ormancılar gibi meslekler için öngörölmüş olup, süreleri 3-4-5 yıl arasında değişir.

*Yükseköğretim:* Sovyetler Birliği'nde üniversiteler ve yüksek okullar uzman yetiştirmek içindir. Yükseköğretim kurumlarının çoğu tek bir teknik alanda derinleşmektedir. Ortaöğretimden sonra yükseköğretime girecek olan öğrencilerde, ortaöğretimden sonra bir çiftlik, sanayi tesisi ya da askerlik hizmetinde en az iki yıl çalışmış olma şartı aranır. Sadece fen ve matematik derslerinde başarılı olan % 20'lik bir gruba bu zorunluluk uygulanmaz. üniversitelerde ve yüksek okullarda okuyan bütün öğrenciler iki türlü ders alırlar: Herkes için zorunlu olan dersler ve meslek alanıyla ilgili dersler. Zorunlu dersler, sosyal bilimler adı

altında toplanır ve "Marxizm-Leninizm, siyasi ekonomi, tarihi ve diyalektik materyalizm" konuları yer alır. Genellikle ders yükü oldukça fazladır.

*Öğretmen Yetiştirme:* Sovyetler Birliği'nde öğretmen yetiştirme görevini 4 yıllık öğrenim veren Pedagoji Enstitüleri yerine getirmektedirler. Bu okullar üniversite seviyesindedir ve giriş şartları üniversiteyle aynıdır. Pedagoji Enstitüsünden mezun olan öğrenciler devlet sınavına girerler ve başarıları öğretmen olur. Öğretmen yetiştirmede iki temel amaç güdüldü: İlki, öğretmenlerin siyasi bakımdan güvenilir ve partiye bağlı olmalarını sağlamak; ikincisi, öğretmenlerin genel eğitim ile ülkenin ekonomik hayatı ve iş arasındaki ilişkileri kurmalarını sağlamak.

### **8.1.3. Başlıca Eğitim Sorunları**

Sovyet eğitim sisteminin -çeşitli reformlar geçirmiş olmasına rağmen sorunları çözülmüş değildir. Halen karşı karşıya bulunulan eğitim sorunları şöyle sıralanabilir:

*Sınıf ayrımı:* 1958'den önce yöneticilerin, parti mensuplarının, aydınların ve yüksek teknisyenlerin çocuklarının yüksek okullara girebilime bakımından öncelikli olmaları tepkiyle karşılanmıştı. 1958 reformu bu ayrımı önlemeyi amaçladıysa da bugün hala böyle bir hiyerarşinin olduğu görülmektedir. Aydınlar, yöneticiler, yüksek seviyede görev alanlar hem ücret hem de çocuklarının öğrenimi konusunda halktan önemli bir şekilde ayrılmaktadır.

*Öğretimde formalizm:* Sovyet okullarındaki öğretim uygulamalarının aşırı katılığı ve biçimselliği daima eleştirilene neden olmuştur. Ders programı çok yüklü ve ödevlerle dolu olduğundan ezbere dayanan bir öğretim yöntemi hakim olmuştur.

*Eğitimde otoriter tutum:* Ülkede Komünist Partisi'nin siyasi etkisi, akademik alanda serbest ve bağımsız düşüncüyü sınırlar. Böylece bazı bilimsel çalışmaların engellendiği ve bunun da eğitimde yaratıcı düşüncüyü zedelediği bilinmektedir.

*Eğitim seviyesinin yükseltilmesi:* Her geçen gün daha çok bireyin veya halk kitlesinin, daha üst seviyede öğrenim görme isteği eğitim sistemini zorlamaktadır. Nüfusun kalabalıklığı, coğrafi bölgenin genişliği ve farklı milletlerin, kültürlerin biraraya gelmesi, eğitim seviyesinin yükseltilmesi çalışmalarını güçleştirmektedir.

## **8.2. Demokratik Almanya**

II. Dünya Savaşının sonunda Alman toprakları dört işgal bölgesine ayrılmış (Sovyetler Birliği, A.B.D., İngiltere ve Fransa tarafından) ve müttefikler arasında Almanya'nın geleceğine ilişkin fikir ayrılıkları belirmişti. Bu görüş ayrılıkları dört yıl kadar devam etti ve sonunda 1949 yılında iki ayrı Alman devleti kuruldu. Doğuda kalan Demokratik Alman Cumhuriyeti, Federal Almanya'ya göre daha az ve verimsiz bir toprak parçası üzerinde kuruldu ve Sovyetler Birliği'nin de etkisiyle sosyalist rejim biçimini benimsedi. Diğer tüm Doğu Avrupa ülkeleri gibi Demokratik Alman eğitim sistemi de Sovyet eğitim sisteminden etkilenmiştir.

### **8.2.1. Eğitim Sisteminde Önemli Reformlar**

Demokratik Almanya'da okul reformları dört aşamada ele alınıp incelenebilir:

*Demokratik okul reformu devri (1945-1949):* Mayıs 1946'da ilk reform kanunu olarak "Alman okullarının demokratlaştırılması" üzerine kanun yayınlandı. Bu kanunla bir yandan okul organizasyonu merkezî bir sisteme dönüştürülürken, diğer yandan da laik ve her türlü sosyal, ekonomik ve coğrafi menşesine bakılmaksızın, bütün çocuklar için bir "birlik okulu" kurulmuş bulunmaktadır. Yine bu kanunla okul sistemi, 8 yıllık ilköğretim ve ilköğretim üzerine meslek okulları ve dört yıllık liselerden oluşuyordu.

*Politeknikleştirmeye geçiş devri (1949-1958/59):* 1956

yılından itibaren genel iş okullarına zorunlu iş dersleri kondu. Buna göre öğrenciler, çalışma hayatına uyum sağlayabilmek için endüstri ve tarım alanlarında pratik yapmaya başladılar. Bunun arkasından yine politeknik öğretimde ileri bir adım olarak 9 ve 12. sınıflarda üretim dersi kabul edildi.

*İlk politeknik okul reformu (1958/59):* 2 Aralık 1959 yılında, Halk Meclisi tarafından "Alman Demokratik Cumhuriyeti'nde Okul Sisteminin Sosyalist Gelişimi üzerine Kanun" kabul edildi ve bu kanun Demokratik Almanya'da politeknik eğitimin başlangıcı oluşturdu. Bu yeni reform kanununa göre okul kuruluş sistemi şu şekli almıştır:

- + Okul öncesi eğitim (0-6 yaş)
- + On sınıflı genel politeknik okullar,
- + üst okullar kademesi (Meslek okulları, Politeknik üst okulu)

*Politeknikleştirmede 1960-1966 arası gelişmeler:* 17.5.1960 tarihli kararla genel öğretim okullarının 11 ve 12. sınıflarındaki genel öğretim, mesleki öğretimin lehine değişikliğe uğrattı. 3 Temmuz 1963 tarihli karar, politeknik öğretime bazı değişiklikler getirdi. Buna göre on sınıflı genel politeknik okulların 7. sınıfından itibaren öğrenciler endüstri ya da tarım alanına ayrılacaklardı. 1963 tarihli kararla, ilk ve orta düzeydeki politeknik okulların programında önemli değişiklikler yapılmıştır. Yüksek kabiliyetli ve özel ilgileri olan çocuklar için özel okullar ve özel sınıflar da bu kararla kurulmuştur. 25.2.1965'de "Tek tip sosyalist eğitim sistemi üzerine kanun" kabul edildi ve bu kanunla on yıllık genel politeknik okul üç ana öğretim kademesine ayrıldı (alt, orta ve üst). Bu kanunla on yıllık genel politeknik okul üzerine üç tür okul oturtulmuştur: 2 yıllık "Oberschule"ler, Tekniker ve mühendis okulları, Özel sınıflar ve özel okullar. 24 Mart 1966'da yayınlanan bir genelge ile, on sınıflı genel politeknik okulların 7-10 sınıfların ders programlarında yeni düzenlemeler yapıldı.

### **8.2.2. Okul Kuruluş Sistemi**

Demokratik Almanya'da okul sisteminin en alt kademesini ana okulları oluşturmakta ve bu aşama 7 yaşına kadar sürmektedir. 7-17 yaş arası tüm çocuklar için on yıllık genel politeknik okulları zorunludur. On yıllık genel politeknik okulu kendi içinde dört kısma ayrılır:

- Alt kademe (7-9 yaş arası)
- Orta kademe (10-12 yaş arası)
- Üst kademe (13-14 yaş arası)
- Hazırlık sınıfları (15--16 yaş arası)

Ortaöğretim kademesinde ise Oberschule (lise) ler, meslek okulları ve tekniker-mühendis okulları yer alır. Oberschuleler iki yıllık olup öğrencilerini yükseköğretime hazırlar. Meslek okulları da iki yıllıktır ve mesleki ağırlıklı bir programı yürütür. Meslek okullarından mezun olan öğrenciler yükseköğretime devam etmek isterlerse bir yıllık hazırlık sınıflarına devam etmek zorundadırlar. Tekniker ve mühendis okulları ise daha üst düzeyde olup orta dereceli



meslek okulları mezunları girebilmektedir. Yükseköğretime girişte tüm okul mezunları sınava girerler.

### 8.3. Çin Halk Cumhuriyeti

Çin Halk Cumhuriyeti 1949 yılında, Mao Tse-Tung önderliğinde kuruluşundan itibaren hızlı bir kalkınma çabasına giren ve bu yolda eğitim sistemini şekillendirmeye çalışmış; Mao'nun ölümünden sonra batılılaşma çabasına girişmiş ve batılı devletlerle olan ilişkisini geliştirmeye çalışmıştır. Çince yazmak için çok sayıda harfin öğrenilmesi gerekir. Kelimelere dayanan dilin öğrenilmesi eğitimde önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır.

#### 8.3.1. Eğitim Sisteminde Önemli Reformlar

1949 yılında iktidarı ele geçiren komünistler hemen eğitim sisteminde reform yapmaya girişmişler ve bir kitle eğitim sistemi geliştirmeye çalışmışlardır. Eğitimde baştan itibaren iki amaç benimsenmiştir:

Bütün programları ve ders kitaplarını yeniden düzenleyip yazmak ve bunlarda marxist-leninist ideolojiye yer vermek.

Ekonomiyi hızla geliştirmek, teknik bakımdan güçlü olmak için uzman ve teknik personel yetiştirilmek.

Bu iki temel amaç çerçevesinde bir takım ilkeler belirlenmiş ve bunlar yapılan reformları etkilemiştir. Bu ilkeler; kız ve kadınlara eşit eğitim sağlamak, karma okullar açmak, modern fen eğitimine önem vermek ve okuma-yazma bilmezliği ortadan kaldırmak olarak belirlenmiştir. Devrimden hemen sonra ülkede bulunan özelokullar kapatılmış ve kitle eğitimine yönelik olarak "kısasürelilik okulları", "boş zaman okulları", "Kızıl ve Uzman üniversiteleri" açılmıştır. Çin, Sovyetler Birliği'nden aldığı eğitim planı çerçevesinde eğitim üretici iş ile birleştirme yönünde eğitim sisteminde değişiklikler yaptı. 1950'lerden sonra yeni hükümet, ders programlarında geniş bir değişikliğe girişmiş ve özellikle siyasi bakımdan gerici nitelik taşıyan derslerin hepsi tasviye edilmiştir. Bu hareketten de en çok felsefe ve ahlak dersleri zarar görmüştür.

Günümüzde Çin eğitimi bu katı kurallarından biraz sıyrılma yolundadır. Mao Tse-Tung'un ölümünden sonra, daha önce batıya karşı kapalı bir tutum içinde olan Çin, batıyla ilişkilerini geliştirme yoluna gitmiş ve bu tutum değişikliği de eğitim sisteminde liberalleşmeye doğru bir yönelmeyi beraberinde getirmiştir.

#### 8.3.2. Okul Kuruluş Sistemi

Okul Öncesi Eğitim: Çin'de anaokulları iyi düzenlenmiş, programları önceden belirlenmiş kurumlardır. Komünist doktrinlerin öğretilmesine burada başlanmakta ve küçük çocuklara, Sovyetler Birliği'nde olduğu gibi "kollektivist" bir ruh verilmeye çalışılmaktadır.

Zorunlu Eğitim: Çin'de zorunlu eğitim 5 yıllık ilkokulları içine alır. İlköğretimde okuma-yazma ve aritmetiğe önem verilir. Binlerce harften meydana gelen dilin öğrenilmesi oldukça güçtür ve bu durum beş yıllık ilkokul programının geniş bir bölümünün okuma-yazma öğretilmesine ayrılmasını gerektirir. Çin yazısını öğretmek için altı yıllık bir süre gerektiği ve bu yüzden de okuma-yazma öğretiminin ortaokulda da devam ettiği ileri sürülür. Bir taraftan

okuma-yazma öğretmek, diğer yandan da çocuklarda üretime dayalı çalışmalara karşı olumlu bir tavır kazandırmak ilköğretimin iki temel ilkesini oluşturur. Zorunlu genel 5 yıllık ilköğretimin yanında, okula gitmemiş işçiler için 2 ve 3 yıllık ilkokullar vardır.

**Ortaöğretim:** Çin'de ortaöğretim genel, mesleki ve teknik ortaokullar olmak üzere üç tipte örgütlenmiştir. Bunlar üçer yıllık iki devreye ayrılırlar. Genel ortaokulların, öğrencilerin siyasi doktrin eğitimine önem veren bir programı vardır. Bunlar daha çok memuriyete ve ticarete hazırlayıcı okullar olarak bilinir. Ayrıca bu genelortaokullar, öğrencileri yükseköğretime hazırlar.

**Yükseköğretim:** Çin'de yükseköğretim kurumları üç grup altında toplanır:

- Eğitim bakanlığının veya müşterek bakanlıkların yönetiminde olanlar
- Vilayet idarelerinin yönetiminde olanlar
- Mahalli idarelerce kurulanlar.

Programlarda doktrin eğitim programı geniş bir yer tutar. Bunun yanında tarih, siyasi bilimler, sosyoloji ve dünya edebiyatı gibi disiplinler çok az okutulur. Bütün öğrenciler "sosyal bilimler kursu" denilen şu dört kursa devam etmek zorundadır: Marxizm-Lenizmin temelleri, siyasi ekonomi, Çin ihtilalinin tarihi, tarihi ve diyalektik materyalizm. Üniversite eğitimi parasızdır. Ders kitapları, sağlık hizmetleri, yurttan kalma için ücret alınmaz. Çin'de, yükseköğretim kurumlarında öğretim üyesi olmak için mutlaka üst öğrenim görmüş olmak gerekmez. Usta bir hayvan yetiştiricisi ya da çiftçi ilgili bir bölüme öğretici olarak gidebilir. Lisansüstü öğretim henüz öğretim üyesi ihtiyacını karşılamadığından bu yola gidildiği söylenebilir.

**8.3.3. Okul Yönetimi:** 1954 Anayasasına göre Çin'de gerçek güç kaynağı, eyalet ve mahalli idare kurullarınca seçilen kimselerden oluşan "Ulusal Halk Kongresi"dir. Bu kongre, yönetimin en üst seviyesinde yer alan bir organ olarak eğitim işleriyle de ilgilenir. Eğitim bakanlığı bu kongrenin aldığı kararlara göre yürütmeye bulunur. Yükseköğretim dışındaki öğretim kurumları Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Yükseköğretim kurumları ise, Yükseköğretim Bakanlığına bağlıdır. Okullar ademi merkezîyetçi bir anlayışla yönetilir ve eyaletler, endüstriyel kuruluşlar, komünler okulların yönetim ve finansman işleriyle ilgilenirler.

**8.3.4. Öğretmen Yetiştirme:** İlkokul öğretmenleri, meslek eğitimi veren ortaöğretim kurumlarından yetişir. Bu okullarda orta dereceli okul derslerinden başka, mesleğe hazırlayıcı dersler işlenir. Orta dereceli okul öğretmenleri de ortaöğretim üzerine oturtulmuş olan 2 ve 3 yıllık mesleki enstitülerden yetişir. Çin'de bütün öğretmenler, parti tarafından organize edilen "Öğretmenler Birliği"nin üyesidir.

### **8.3.6. Başlıca Eğitim Sorunları**

Çin eğitim sistemindeki başlıca sorunlar şöyle sıralanabilir:

*Etkili bir kitle eğitim sisteminin kurulamaması:* Nüfusun çok kalabalık olması, mali ve fizik kaynakların zengin olmaması, Çin'de etkili bir kitle eğitim sistemi kurulmasını engellemektedir. Eğitimi destekleme yükünü mahalli alt idarelere veya bizzat okullara bırakan ademi merkezîyetçi tedbirler, merkezi hükümetin, eğitim programını finanse edemediğini göstermektedir. Sonuç; yarım gün eğitim, yetersiz öğretmenler, kötü okul binaları, eksik ders araç-gereçleri, düşmüş eğitim standartlarıdır.

*İşçi ve köylülerle aydınlar arasındaki uçurum:* "Her işçiyi okumuş, kültürlü; her aydım bir işçi yapma" ilkesi tam olarak gerçekleştirilememiştir. Yükseköğretime gidenler daha çok devlet memurlarının ve yöneticilerin çocuklarıdır. Halen işçi ve köylünün eğitim sorunu çözülememiştir. Bunun sonucu olarak da iki grup arasında bir açıklık meydana gelmektedir.

*Çin halkının geleneksel yaşayış biçimi:* Çin halkının bin yıldan fazla bir zamandan beri birleştirici bir rol oynamış olan kültür geleneği, yeni rejimin eğitimde gerçekleştirmek istediği reformlar için önemli bir engel oluşturmaktadır.

## **8.4. Küba**

Atlas Okyanusu'nun Meksika Körfezi girişinde bir ada olan Küba, 1959 yılında Fidel Castro'nun önderliğinde devrim yapmış, 1961 yılında da devrimin sosyalist bir nitelik taşıdığı bütün dünyaya ilan edilmişti. 1961 yılı, aynı zamanda ülkede eğitim reformlarının başladığı yıldır.

### **8.4.1. Eğitim Sisteminde Önemli Reformlar**

Küba, 1961 yılında sosyalist olduğunu ilan ettikten sonra eğitim sisteminde geniş çaplı reformlara girişmiştir. Tüm okullar 8 ay için kapatılmış ve çok sayıda yetişkin ve genç, halka okuma-yazma öğretmek üzere ülkenin çeşitli bölgelerine gönderilmiştir. 1959 yılında kurulmuş olan "Temel Eğitim ve Okuma-yazma Öğretimi Ulusal Komitesi", iller ve belediyeler düzeyinde teşkilatlar oluşturmuştur. Bunlar çok iyi çalışmış ve bir kaç yılda okur-yazarlık oranı % 90'lara kadar çıkmıştır. Bu arada tüm kitle iletişim araçları da bu kampanyaya katılmışlardır. 1961 reformuyla, okuma-yazma yanında yetişkinler eğitimine de önem verilmiştir. Önce halkın eğitim düzeyini saptamak için çeşitli araştırmalara girişilmiş ve sonuçta düzeyin çok düşük olduğu anlaşılmıştır. Daha sonra her bölgenin özelliklerine göre süre, kapsam bakımından farklılaştırılmış gece kursları başlatılmıştır. 1961 reformu, yaygın eğitim yanında örgün eğitimi de yeniden organize etmiştir. İlkokulları ülke düzeyine yaygınlaştırılmış ve bunlara öğretmen sağlanmıştır. Ortaöğretim kurumları da bir revizyondan geçirilerek her kesimden bireylerin bu okullara gitmeleri sağlanmıştır. Ayrıca ortaöğretime öğretmen yetiştirmek için devrimle birlikte kurulan Eğitim Enstitüleri çoğaltılmıştır. Mesleki ve teknik okullar reformla birlikte açılmaya başlanmış ve devrim öncesi çok yetersiz olan bu alandaki çalışmalar yoğunlaştırılmıştır. Yükseköğretim reformla birlikte yeniden örgütlenmiş ve özel yüksek okullar kapatılarak herkesin kabul edileceği üniversiteler kurulmaya başlanmıştır.

### *8.4.2. Okul Kuruluş Sistemi*

*Okul Öncesi Eğitim:* 1971'de "Çocuk Enstitüleri" kurulmuştur. Bu enstitü, anaokullarını (circulas infantiles) geliştirmek ve bunların kadrolarını oluşturmak, bu iş için gerekli personeli eğitmek, okul öncesi çocuklarının üzerinde yapılacak araştırmaları düzenlemek görevlerini üstlenmişlerdir.

*Zorunlu Öğretim:* Küba'da 1959-71 arası ilköğretime öğrenci sayısında % 230'luk bir artış görülmüştür. Bu önemli bir başarıdır. Ancak hala okula devamsızlık gibi sorun vardır.

6 yaşında başlayan ilköğretim altı yıl sürer ve zorunludur. İlkokul sonunda önemli bir sınav vardır. Bu sınav ulusal bir nitelik taşır ve temel bilgileri yoklar. Eğitimin her düzeyinde

olduğu gibi ilkokul çocuklarının da kitle örgütleri vardır. "Küba Öncüleri Birliği" adlı bu örgüte ilkokul öğrencilerinin % 90'ı üyedir.

*Ortaöğretim:* Küba'da ortaöğretim iki kademedен oluşur. İlk kademe 7-10. sınıfları içine alan 4 yıllık temel ortaöğretim, ikinci kademe 11-13. sınıfları içine alan ortaöğretimin ikinci devresidir. İkinci kademeyi bitirenler yükseköğretime girmeye hak kazanırlar.

Teknik eğitim ise kendi içinde iki bölüme ayrılır. İlk bölümde öğrenciler, iki ya da üç yıllık (seçilen dala göre) meslek eğitimi veren okullara girerek tarım ve sanayi alanlarına yönelik "vasıflı işçi eğitimi" görebilirler. Teknik eğitimin ikinci bölümünde ise teknisyen yetişir. Teknisyen eğitimi hem tarım hem de sanayi eğitimine yönelik olarak yapılır.

*Yükseköğretim:* üniversitelerde öğrenciler zamanlarının dört haftalık bölümünü tarımda üretken çalışmaya, iki haftalık bölümünü askerlik eğitimine ayırırlar. Bir öğretim yılı 15'er haftalık iki döneme bölünür. Tekrarlar, sınavlar, bütünleme sınavları, her yarı yılda 6 haftalık bir süre tutar. Buna göre Üniversitede tatil için 4 haftalık bir süre kalır. Öğretimin her kademesinde olduğu gibi yükseköğretim de parasızdır ve öğrenciler devletten burs alır. Küba'da üniversiteler, Komünist Partisi ile içiçedir. Bu nedenle üniversiteler üzerinde partinin amaç ve felsefesi etkili olur.

*Öğretmen Yetiştirme:* Küba'da okul öncesi eğitime, Çocuk Enstitüsü denetimindeki okullardan öğretmen yetiştirilmektedir. İlkokullara öğretmen yetiştirme bölgesel öğretmen okullarında gerçekleştirilir. İlkokul öğretmenleri, ilkokul sonrası 5 yıllık bir eğitim görürler. Öğretmen adayları son iki yılda "Makarenko Enstitüsü"nde toplanırlar ve burada pratik uygulama stajlarıyla birlikte, pedagojik eğitimlerini bu son iki yılda görürler.

Devrimin ilk yıllarında üniversitelerdeki öğretim elemanı azlığı nedeniyle üniversite 3 ve 4. sınıf öğrencileri, alt sınıflara öğretmenlik yapmışlardır. Daha sonraki yıllarda ise üniversiteler kendi öğretim elemanlarını kendileri yetiştirecek düzeye gelmişlerdir.

*Yaygın Eğitim:* Her devrim yapan ülke gibi Küba'da da devrimin ilk yıllarında yığınların eğitimi büyük bir önem kazanmıştı. Okuma-yazma seferberliği, işçi ve köylülerin siyasi ve ekonomik eğitimi, üretici eğitim çalışmaları başarılı oldu.

Küba'da daha sonraki yıllarda işçi ve köylü eğitimi, önemini yitirmemiş ve iyi bir biçimde örgütlenmiştir.

#### 8.4.3. Başlıca Eğitim Sorunları

Küba eğitim sisteminde iki temel sorun göze çarpmaktadır:

1) Öğretim sistemindeki düşük verim: Öğretimdeki düşük verimin gözle görülür belirtileri; öğretimden kaçma, devamsızlıklar, yıl yitirmeler ve sınavlardaki başarısızlıklardır. Okula devamsızlığın, okuldan kaçmanın ve bunun sonucu yıl kaybetmenin nedeni, halkın tarımsal faaliyetlerinde çocukları da kullanma eğilimleridir. Bu durumun sonucu her düzeyde öğrencinin ortalama iki yıl kaybettiği görülmektedir. Böylece öğretimde farklı yaşlarda öğrencilerden oluşan bir grup ortaya çıkmakta bu da öğretimin kalitesini düşürücü bir etken olmaktadır.

Eğitimi sonunda öğrencilerin beklenen vasıflara sahip olamadıkları görülmektedir. Eğitimdeki düşük verime maddi imkansızlıklar ve öğretmenlerin yetersizliklerinin yanısıra, halkın kültür düzeyinin düşük oluşunun da neden olduğu belirtilmektedir.

2) Öğretime ve mesleğe yöneltme: Küba yeterli teknisyen, vasıflı işçi, mühendis ve kalifiye elemanlara sahip değildir. Henüz mesleki ve teknik eğitimde de ülke ihtiyacına yönelik olarak bir yöneltme sistemi geliştirilebilmiş değildir. Ülke bir tarım ülkesi olduğu halde tarımsalokullar ilgi çekmemektedir. Bu durum, halkın değer yargılarında hala köklü bir değişim yapılamadığını göstermektedir. üretim sisteminin ihtiyaçlarını eğitimin sisteminin karşılayamaması halen önemli bir sorundur.

## 8.5. Polonya

Polonyalıların çok hareketli tarihleri vardır. 18. yüzyılın ikinci yarısında komşuları tarafından üç defa paylaşılmış ve haritadan silinmişti. I.Dünya Savaşından sonra Rusya'dan ayrılarak tekrar bağımsız bir devlet haline geldi. II.Dünya Savaşında hem insan hem de diğer kaynaklar bakımından çok ağır kayıplara uğradı. II.Dünya Savaşından sonra sosyalist bir devlet olarak yeniden kuruldu.

### 8.5.1. Eğitim Sisteminde Önemli Reformlar

Köklü bir okul sistemi, 1945 başlarında kuruldu. Buna göre 8 yıllık ilköğretim ve 3 yıllık ortaokul oluştu. 8 yıllık ilköğretim sistemi bazı engellerle karşılaşıncı 1948-49 öğretim yılında 7 yıla indirildi ve ortaöğretim 4 yıla çıkarıldı. Böylece 11 yıllık genelokullar sistemi kurulmuş oldu. Polonya eğitim sisteminde önemli bir adım da 15 Haziran 1961 tarihli "Okul Gelişme Reformu" ile atıldı. İlköğretim 7 yıldan tekrar 8 yıla çıkartıldı ve herkesin 8 yıllık zorunlu eğitimden geçmesi kararlaştırıldı. Ortaöğretim ise farklı düzeylerde yeniden örgütlendi. Polonya eğitim sisteminin bugünkü yapısı daha çok 1961 reformuyla şekillenmiştir.

### 8.5.2. Okul Kuruluş Sistemi

Zorunlu öğretim: Polonya'da her çocuk 8 yıllık zorunlu eğitim okullarına devam eder. Bu okul ileri ya da mesleki eğitim için temeldir. Kırsal bölgelere ve okulu bulunmayan köylere yönelik yatılı bölge okulları vardır. Bunun yanında başka bir şehirde ilköğretime devam eden öğrenciler için yurtlar inşa edilmiştir.

Ortaöğretim: Genelortaöğretim, öğrencilere genel bir ortaöğretim verip onları yükseköğretime hazırlar. Ayrıca buradan mezun olanlar, ortaöğretim sonrası "yarı yükseköğretim okulları" denilen 2-3 yıllık düzeylerdeki kurslara devam edebilirler. Mesleki ortaöğretim ise iki düzeyde yürütülür: İlk düzeyde endüstri ve tarım için becerili işçi yetiştirilir. Genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarını bitirenler, okul bitirme sertifikası alırlar ve yükseköğretime devam edebilirler.

Polonya'da, ortaöğretim kurumları içinde anılan, ancak ortaöğretim sonrası çeşitli düzeylerde kurslar veren kurumlar vardır. Bunlara "yarı yükseköğretim kurumları"da denir ve amacı yüksek düzeyde becerili teknisyen ve uzman ve öğretmen yetiştirmektir.

Yükseköğretim: Polonya'da yükseköğretim, ekonomi ve milli kültürün ihtiyaç duyduğu insangücünü yetiştirmek, araştırma yapmak üzere örgütlenmiştir. Yükseköğretim devlet

tarafından finanse edilir ve milli ekonomi ve planlamanın bir parçasıdır. Yükseköğretim, üniversiteler ve çeşitli düzeylerdeki yüksek kolejlerden oluşur. Bunlardan Öğretmen Kolejleri 3, diğerleri 4-5-6 yıllık kolejlerdir.

8.5.3 Öğretmen Yetiştirme: Anaokullarına öğretmen yetiştiren 5 yıllık öğretmen okulları 8 yıllık ilkokul mezunlarını alırlar. Temel ve Pratik meslek okullarına öğretmen yetiştiren öğretmen okulları, 3 yıllık temel ticaret okulları mezunlarını alırlar ve öğretim süreleri 4 yıldır. İlk ve orta düzeydeki sanat okullarına, genelortaöğretim kurumlarına, ilkokullara; öğretmen kolejlerinden, üniversitelerden, eğitim kolejlerinden ve diğer kolejlerden branşlara göre öğretmen yetiştirilmektedir.

## 8.7. Sosyalist Ülkelerin Eğitim Sistemlerinde Ortak Eğilimler

Bundan önceki bölümlerde ana hatlarıyla gözden geçirdiğimiz sosyalist ülkelerin eğitim sistemlerinde bazı ortak eğilimler göze çarpmaktadır. Eğitim sistemlerindeki bu eğilimlerin ortak özellikler taşımasına; bir taraftan yeni rejim sonrası sosyalist ülkelerin karşısına çıkan sorunların benzerliği, diğer taraftan da hakim olan siyasi felsefenin etkisi neden olmuştur denilebilir. Yeni rejimin ilk yıllarında bu ülkelerin karşısına çıkan ortak sorunlar dört başlık altında toplanabilir:

Okumaz-yazmazlık sorunu

Savaş sonrası moral çöküntüsü

Ekonomik ve teknik yönden geri kalmışlık

Yeni rejimin kitlelerce benimsenmesi sorunu

Sosyalist ülkelerin rejim değişikliği sonrasında giriştikleri ilk eğitim hareketi, okuma-yazma sorununu çözmeye yönelmiştir. Tüm imkanların bu alanda seferber edildiği ve okuma-yazma oranında önemli bir ilerleme kaydedildiği görülmektedir. Ancak ülkelerin farklı ekonomik, sosyal, coğrafik ve demografik yapıları, bu seferberliğin bazı ülkelerde kısmen bazı ülkelerde de oldukça önemli başarılar elde edilmesini etkilemiştir. Örneğin, az bir nüfusa sahip olan Küba'da devrim sonrası okuma-yazma oranı 3-4 yıl içinde %90'lara kadar çıkartılırken; Çin, nüfusunun kalabalıklığı ve yerleşim bölgelerinin dağınıklığı nedeniyle bugün hala okuma-yazma sorununu tam olarak çözebilmiş değildir.

Okuma-yazma seferberliği ile birlikte kitle eğitimi çabaları, tüm sosyalist ülkelerde önem kazanmıştır. Halkın yeni rejim ideolojisi doğrultusunda eğitilmesi ve üretime yönelik faaliyetlerin teşviki, kitle eğitimi yönlendiren iki temel amaç olmuştur.

Sosyalist ülkelerde rejim değişikliği sonrası mesleki ve teknik eğitime verilen ağırlık karakteristik bir özellik taşır. 1917 yılında ilk olarak sosyalist rejim biçimini benimseyen Sovyetler Birliği'nde başlayan "politeknikleştirme hareketi", sosyalist devrim yapan diğer tüm ülkeleri etkilemiştir. Kapitalist ülkelerdeki "iş eğitimi" anlayışından farklı bir biçimde gelişen "politeknik eğitim", öğretimle üretimi iç içe yürütmeyi amaçlamış ve öğrencilerin eğitim esnasında üretime katkıda bulunmaları istenmiştir. Şüplaesiz her ülkede politeknik eğitime geçiş, birden ve aynı biçimlerde olmamıştır. Ancak, yapılan reformlarla programlardaki dersler, endüstri ve tarım alanlarına yönelik olarak değişikliğe uğratılmış ve öğrencilerin belirli meslek alanlarına yöneltmesine çalışılmıştır. Bu dersler, her eğitim kademesinde farklı olmakla birlikte karakteristik olan bir kaç şöyle özetlenebilir:

- El-İŖi dersleri: Bütün sosyalist ülkelerde 6-7 yaşlarından itibaren başlamakta ve bu ders politeknik öğretimin ön kademesini (teorik ve pratik esastaki üretim çalışmalarına hazırlayıcı tarzda) teşkil etmektedir. Bu yüzden de Batı Avrupa ülkelerindeki okullarda verilen el-iŖi derslerinin amaç ve biçimlerinden köklü bir şekilde ayrılır.

- Teknik resim: Sosyalist ülkelerinde politeknik okul reformlarından sonra genel öğretim okulları ders programlarına girmiştir. Halbuki günümüzde Batı Avrupa ülkelerinde bu ders, yalnızca mesleki ve teknik öğretim okullarında yer alır.

- Atölye ve üretim işletmelerinde pratik çalışmalar: Her sosyalist ülkenin eğitim sisteminde, farklı yaşlarda ve biçimlerde olmak üzere mutlaka okul dışı üretim çalışmaları yer alır. Doğu Almanya'daki "Politeknik Kabineler", Küba'da üniversite öğrencilerinin tarımda üretken çalışmaları buna örnektir.

Sosyalist ülkelerin eğitim sistemlerinde göze çarpan diğer bir ortak yön, öğrencilerde "kollektivist" bir ruh, yani birlikte çalışmayı ve sorumluluk üstlenmeyi geliştirici etkinliklerin önem kazanmasıdır. Anaokulunda başlayan "birlikte çalışma-üretme eğitimi", tüm eğitim kademeleri boyunca devam eder. Sosyalist ülkelerde, diğer kapitalist ülkelerde olduğu gibi, zorunlu eğitim yaşının yükseltilmesi ve daha çok kişinin üst öğrenim görmesine yönelik çalışmalar da diğer ortak eğilimleri oluşturmaktadır.

## 9. JAPONYA VE TÜRKİYE (Çağdaşlaşma-Sanayileşme-Batılaşma Sorunu)

### 9.1. Japonya'nın Çağdaşlaşması

#### 9.1.1. Tarihi gelişim

Paleolitik, mezolitik ve neolitik devirler bir yana bırakılırsa, Japonya'nın tarihi gelişimini şöyle bir tablo ile özetlemek mümkündür:

<u>Dönemler</u>	<u>Kapsadığı yıllar</u>
Çeltik Kültürü ("Yayoi")	M.Ö. 300-M.S. 300
Atlı Göçebeler ("Kohum- Yamato")	300-710
Budizm ve Kuruluş ("Nara")	710-794
Çin Kültürünü Özümseme ("Heiyan")	794-1185
Japon Ortaçağı ("Kamakura")	1185-1333
İç Savaşlar-Zen Sanatları ("Aşikaga-Muromaçi")	1333-1573
Hıristiyanlığa ve Sömürgeciliği Karşı Birleşme	1573-1603
Merkezi Feodalite ("Togugava-Edo")	1603-1867
Sanayileşme ve Çağdaşlaşma ("Meici")	1867-1912 (1945)
Savaş Sonrası Ekonomik Kalkınma	1945-Sonrası

Japonya, milattan önceki yıllarda birçok parça yönetimlerden oluşuyordu. Bazı seçkin aileler, her türlü iktidarı ellerinde bulunduruyorlardı. 538'de Kore üzerinden Japonya'ya giren Budizm 538-587 arasında asiller arasında birçok savaşlara neden oldu ve sonunda Jamato devleti parçalandı. Mutlakiyet yılları dediğimiz 600-1185 yılları arasında Budizm, Japonya'da bir devlet dini oldu ve Çin devlet biçimi benimsendi, imparatorun mevkii -"göklerin oğlu" olarak- yüceltilti. Ama

ailelerin iktidar mücadeleleri ve koalisyonlar devam etti. Taika reformu, İmparatoru (Tenno) bütün toprakların sahibi yaptı ve yeni toprak düzenlemeleri getirdi. Nara'nın başkent olduğu 710-794 arası Japonya'da tam bir refah oldu. Daha sonra Heiyan (Kyoto) başkent oldu ve bu dönem sonuna doğru aileler arasında süren savaşlar Şoğunları ortaya çıkardı. Japon şövalyeleri denen Şoğunlar döneminde (1192-1867) Samuraylar değişik bir aşkeri sınıf olarak yüceldiler.

Kubilay Han'ın saldırılarına başarıyla karşı koyan japon savaşçıları, daha sonra Cizvit misyoneri Francis Xavier'in Hıristiyanlığı hızla yayması karşısında şaşkın kaldılar. 1587'de Hıristiyanların sayısının 300 bine ulaştığını ve bu dinin arkasından Batılı tüccarların Japonya'yı sömürgeleştirmeye başladığını görünce bu dini yasakladılar. Batılı tüccarları ve din adamlarını kovdular ve bir daha içeriye almadılar. Tokugava devri denen 1603-1867 döneminde batılıları ülke içine sokmamakla birlikte Japonya Batı'daki gelişmeleri çok yakından izledi; resim, mühendislik, tıp, eğitim, spor ve felsefe alanlarında işine yarar gördüğü yenilikleri aldı. Tokugava dönemi "dine hayır ama bilime, kültüre, tekniğe evet dönemi"dir. Bu dönemde Japon teknolojisi, özellikle tarım alanında oldukça ileri gitmişti. Ancak Japon limanlarının Batılı ülkelerin çoğuna kapalı olması, 1853'ten sonra Kaptan M.C. Peny'nin buharlı savaş gemileri ile Japon limanlarını zorla açmak istemesine neden oldu.



Bundan sonra Fransa'nın desteklediği Şoğunlarla İngilizlerin desteklediği İmparator taraftarı beyler arasında bir iç savaş başladı; sonunda İmparator taraftarları kazandı (1866) ve Şoğunların Kiyota'ya sürdüğü İmparatoru başkent Edo'ya çağırdılar. Bunu yaparken de İmparator Mutsahito'ya "Meici" (aydınlanmış idarenin temsilcisi), Edo'ya da "Tokyo" (Doğu'nun başkenti) adını verdiler.

1867'de başlayan Meici dönemi bir dizi köklü ıslahatlar daha yaptı. "Sanayileşme yoluyla güçlü bir Japonya" parolası ile hemen yeni bir ordu kurulmaya başlandı. 1870'te İngiltere'den subaylar getirildi. Gerçi 1573-1603 arasında milli birlik sağlanmıştı ama Japonya gene de 278 derebeyliğe bölünmüştü. Bunlar kaldırılıp merkeze bağlı valilikler kuruldu. Samuraylık kaldırılarak kılıçları toplandı. Bütün geleneksel sınıflar kaldırılarak çalışma ve meslek açısından herkes eşit kılındı. Vergi sistemi yenileştirildi. Tokugava zamanında çok idealist - aynı zamanda realist- ve çalışkan bir yönetici kadro yetişmişti. Bunlar İmparatorra tamamen bağlı olarak bir Danışma Meclisi kurdular, kanunları kamuoyunun onayına sundular, gelişmeye engel olan örf ve adetleri değiştirdiler, adalet ve tarafsızlıkla hareket ettiler. Batıya öğrenci göndererek ve Batı'dan uzman getirerek dünyadaki bilim ve teknolojiyi araştırmaya, Japonya'ya getirmeye başladılar. Devlet ve özel sektör dışardan hiç borç almadan kısa zamanda güçlü bir sanayi kurdular.

İmparator Meici 1912'ye kadar ülkeyi tam bir istikrar içinde yönetmiş. Onun ölümünden sonra sanayileşme gene devam etmiş; ancak hızlı Japon büyümesi, onu İkinci Dünya Savaşı'nın aktif güçlerinden biri haline getirmiş. Savaşta yenilen Japonya, hem kalan gençlerinin askerlik yapmaması, hem savunmaya ayrılacak paraların tamamen sanayie yatırılması hem de Kore Savaşı'nın ikmalinden sağladığı dövizlerle tekrar hızlı bir sanayileşme süreci içine girmiş ve bugün dünyanın en önde gelen sanayileşmiş ülkelerinden biridir.

### 9.1.2. Japon eğitiminin gelişmesi

Tokugava zamanında Japonya'nın küçümsenemeyecek bir okul teşkilatı vardı. 50.000'den fazla okulda verilen eğitim ile, genel olarak %35'lik bir okullaşma düzeyine ulaşmıştı ki bu, o zamanki dünya ölçüleri içinde bile oldukça yüksek bir düzey idi. Eski Japon eğitim sisteminde genel eğitimi sağlayan ve savaşçı olmayan kesimin çocuklarına temel öğretim veren "terakoya" ve "gogaku" adlı okulların sayısı, Meici dönemine gelindiğinde, 20.000'i geçmişti. Bunlar halk tarafından açılan okullar idi. Tokugava Şoğunluğunun ve diğer beylerin kendi çocuklarından savaşçı (smuray, şizoku) yetiştirebilmek için açtıkları okullar ise başka idi. Şizoku zümresi, o zamanın Japonya'sında en iyi eğitim almış, en seçkin zümre idi. Ayrıca Meici zamanından önce tıp ve askerlik alanında Batı bilim ve zihniyeti alınmaya, Edo'da bir tıp okulu ("Igakuzu") ve Batı Bilimleri Okulu ("Kaiseriyu") kurulmaya başlanmıştı.

Meici döneminin başlamasından sonra 1872'de bir Temel Eğitim Yasası yayınlandı. Eğitim sisteminde Birleşik Devletler ve Avrupa'nın etkisi daha fazla görülmeye başladı. Fransa'dan esinlenerek zorunlu öğretim uygulamasına geçildi. 6-14 yaşındaki çocuklar için 10 yıl içinde 53.760 ilkokul kurulması kararlaştırıldı. Gene aynı dönem içinde 256 ortaokul ve 8 üniversite kurulması öngörülmüyordu. Gerçi bu plan tam başarıya ulaşmadan terkedildi, ama Meici döneminde insan gücüne ve eğitime verilen önemi açıkça vurguladı. Gene bu dönemin başlamasıyla dışarıya yüzlerce öğrenci gönderildi (1870'te 256'sı teknik alanda olmak üzere 446 öğrenci gönderilmişti); dışardan yüzlerce uzman getirildi. Mesela 1872'de 362 yabancı uzman çalışmaya başlamıştı. 1874'te, sadece Teknoloji Bakanlığı'nda 300'den fazla yabancı uzman vardı ve bazı yıllar bunlara ödenen para bakanlık bütçesini geçiyordu.

Meici dönemi uzmanları Batı eğitim sistemlerini tam olarak incelediler ve genelde O.Von Bismark döneminin milliyetçi, disiplinli Alman eğitim sistemi tercih edildi. (Her iki eğitim sistemi de sağlam ve hızlı bir kalkınmanın yanı sıra ülkelerini dünya savaşlarında aktif rol oynamaya sürüklemişlerdir.)

Meici döneminin baştan büyük tesbit ettiği hedeflere ulaşamadı. 1878' de okullaşma oranı genelde %43.3'e çıkmıştı ama bu dönem tümünden ele alındığında, yani 20. yüzyıl başlarına gelindiğinde 54 000 yeni okul açıldığı ve okullaşma oranının %85'e çıktığı görülmektedir. Eğitimde 1886'ya kadar süren şaşkınlık dönemi kısa sürede geçmiş; 1906'da altı yıllık zorunlu okul kabul edilmiş, 1909'da ilköğretimde okullaşma oranı %98'i bulmuştur. Japonya, dünyada en hızlı okullaşma sürecini gerçekleştirmiş ülkedir.

#### Japonya'da Okullaşma (1978)

<u>Okul düzeyi</u>	<u>Okullaşma yüzdesi</u>
Ana okulu	40.5
Zorunlu ilk ve ortaöğretim	99.5
Lise	91.6
Yükseköğretim	33.4

Kaynak: B. Güvenç, Japon Kültürü. Ankara: İş Bankası 1983. s. 269)

Japon eğitiminin bu denli hızlı gelişmesinde, bütün yetkileri elinden alınan bilgili ve savaşçı Şizoku sınıfının, artık tamamen eğitime yönelmesi; bunların otoriteye itaat duygularından, keskin bakışlarından ve karar verebilmelerinden eğitimde yararlanılmış olması dikkat çekicidir. Yeni eğitim sisteminde genellikle öğretmen olarak görev alan bu kişiler, eski yetkileri ellerinden alınsa da eğitim ve bilgi ile tekrar nasıl yükselinebileceğini göstermişler; kılıçları ellerinden alındıktan sonra, kılıç yerine bilgiyi ve teknolojiyi kullanmışlardır.

Japonya'da Eğitim Bakanlığı 1871'de kuruldu; bütün okullar bu merkeze bağlandı ve Bakan, bütün milletin eğitiminden sorumlu tutuldu. Japonya'da kabine sistemi kurulduktan sonra (1885), Eğitim Bakanı olan Arinori Mori, Japon eğitimini hazırlık döneminden sıçrama dönemine getirdi. Japon eğitiminde devlete, aileye ve topluma karşı sorumluluk duygusu özellikle işlendi. İlkokuldan üniversiteye kadar milliyetçi bir eğitim; öğretmen eğitimine ve seçkinler eğitimine, özel bir önem verme gibi ilkelerle geliştirilen Japon eğitim sistemi, bugün de hemen hemen aynı ilkeler üzerinde devam etmektedir.

1892-96 döneminde Japon sanayileşmesi, okul sisteminde sınıf meslek eğitimi yönünde bazı değişiklikler yapardı. Sosyal yapıdaki değişiklikler eğitime de yansdı; öğrenciler arasında samurayların sayısı azaldı; herkes toplumda yükselme basamağı olarak eğitim merdivenini kullanmaya başladı.

Japon eğitiminde Tayşo döneminde (1912), okula devam açısından kadınlarla erkekler eşitlenmeye; Şova döneminde (1926 sonrası) öğretimin diğer kademelerindeki okullaşmalar arttırılmaya başlanmış.

Sistem olarak da 1947'ye kadar 6+5+3+3=17 olan okul şeması, 1947'den sonra 6+3+3+4 şekline sokulmuş oldu. Japonya, üniversitelerin gelişmesi açısından da çok hızlı bir yükselme göstermiş. Meici döneminde 1877'de Tokyo, 1897'de Kiyoto üniversiteleri kurulmuş. Daha sonraki dönemlerde bu sayı o kadar artmış ki 1978 başında 431'e çıkmış. Bunlardan 260'ı sadece Tokyo kentinde. Bir kaç küçük özel üniversite dışında Japonya'da yükseköğretim hiç

bir zaman yabancı dille yapılmamış; ancak üniversite öğrencileri İngilizce metinleri okuyup anlayabiliyorlar.

Japon eğitimi, İkinci Dünya Savaşı sonunda dış ve iç yapı olarak ve ders kitaplarının muhtevası yönünden Amerikalılar tarafından bazı değişikliklere uğratılmış (Mac Artur eğitim planı). Ancak büyük gösteri ve grevler sonucu bu sistemden geri eski Japon sistemine dönmüştü.

Japonya, 1980 sonrasında yeni bir eğitim reformu uygulamasına girişmiştir.

Japon eğitim sisteminin 1972'deki sayısal durumu ise şöyle idi.

Okul türü	Okul sayısı	Öğretmen	Öğrenci
Anaokulu	11.578	-	-
İlkokul	24.324	382.000	9.7 milyon
Ortaokul	10.685	226.000	4.7 milyon
Üniversiteler			
Devlet üniversitesi	27		
Şehir üniversitesi	32	81.000	1.5 milyon
Özel üniversite	290		
Kısa üniversite	491	14.700	280.000

Japon eğitiminin başarılı oluşunda ailenin, toplumun dirlik düzenlik anlayışı; devletin eskiden beri yetiştirmiş insan gücüne ve insanın eğitilebilirliğine verdiği önem ve "en iyi öğrenmenin yapmak olduğu", bu nedenle eğitimde verilen bilgilerin pratik değeri olmasına özen göstermek çok önemlidir.

### 9.1.3. Japon gelişmesinin özellikleri

Tarihte, Japonların çok hızlı bir gelişme gösterdiği, Batı sömürgesi olmadan, Batının manevi kültürünü kabullenmeden kendi milli geleneklerine bağlı kalıp sadece teknoloji olarak bir mucize yarattığı; bu nedenle kendi dinini ve kültürünü koruyarak modernleşme yönünde geri kalmış ülkelere ve bu arada Türkiye'ye de bir model teşkil etmesi gerektiği sık sık söylenmektedir.

Japonların, Hıristiyan olmadan ve Batının manevi kültür unsurlarını tamamen kabul etmeyerek sanayileştiği doğrudur. Ancak bu sanayileşmenin faktörleri aranırken bir kaç belirtiyeye ve olaya bakarak peşin hüküm vermekten sakınmak gerekir.

Bazı Japonların dedikleri gibi, Japonya her zaman çağdaştı ve "Batılılaşmak" ihtiyaç ve zorunluluğunu duymadı. Meiji devrinde Japon teknolojisi Batıdan biraz geri idi ama bu kapatılması zor bir açıklık değildi ve dahası, sanayileşmenin diğer şartları hazır; nüfus yoğunluğu artmış, mevcut topraklar insanları besleyemiyordu; oldukça iyi yetişmiş bir yönetici ve aydın kadro vardı; misyoner faaliyetleri yasaklanmakla birlikte Batı düşünce ve bilimi yakından takip ediliyordu v.s. Meiji dönemi sanayileşmenin diğer şartlarını tamamladı. İmparatorun otoritesi altında aydın bir idareci kadronun çok istikrarlı bir yönetimi, toplumsal sınıflaşmanın kaldırılarak meslek hayatında herkesin eşit tutulması, modern bir ordu, sağlam bir devlet bürokrasisi, devlet-özel sektör ve halkın mükemmel bir şekilde kaynaşmaları, nüfus artışının, hızla devam etmesi - Tokugawa zamanında 30 milyon olan

nüfus 1971'de 105 milyona çıkmıştı (kilometrekareye 284 kişi düşüyor) gibi. Tarıma uygun toprağa düşen nüfus ise, kilometrekare başına Türkiye'de 200, Federal Almanya'da 732 kişi iken, Japonya'da 2000 kişi düşüyordu. Nüfusun beslenmesi için sınai üretim şart idi. Sanayileşme başladıktan sonra da Japonya, hızla diğer sanayileşmiş ülkelerin ana karakteristiklerini almıştır. Mesela köyde yaşayanlar (1935-75 arasında) %66'dan 14'e; şehirde yaşayanlar %34'ten 86'ya çıkmıştır. 1930-75 arasında tarım, orman ve hayvancılık sektörü %50'den 13'e düşerken hizmet sektörü %32'den 55'e, üretim sektörü %18'den 32'ye çıkmıştır.

Japonya, tarihinde yabancı kültürleri kesinkes reddeden, kendi geleneklerine bağlı, disiplinli bir büyük aile olmadı. Japon yazısı, dini (budizm) ve sanatı, hatta imparatorluk yönetim biçimi Asya'dan geldi. Heiyan döneminde Asya'dan gelen Budizm ve Çin kültürü özümsemi, yeni bir Japon kültürü yaratıldı. Japon tarihi sürekli aile kavgaları ve iç isyanlarla uğraşmıştır. Savaşçı ve yönetici sınıf sık sık bölünmüş, büyük çarpışmalar olmuş Japon tarihinde 1500'ü aşkın toplu ayaklanma tesbit edilmiştir.

Öte yandan 16. yüzyılda misyonerlerin sunduğu hıristiyanlığın birden bire yöneticileri ürkütecek bir hızla yayılması, daha sonra Kaptan Perry'nin bir kaç silahlı gemisine hemen teslim olma, 2. Dünya Savaşı sonundaki teslimiyet de iyi değerlendirilmelidir. Demek istediğimiz, Japonlar yabancı kültürleri kabul etmemişlerdir, çok disiplinli, itaatkar bir ulustur, yabancılara hep şiddetle direnmişlerdir gibi peşin hükümler Japon gelişmesini açıklamaz. Japonlar akıllı, esnek insanlardır. Ülkede sanayileşme, şartları oluştuğunda tereddüt etmeden bu yolu seçmişlerdir ve devam etmektedirler.

Japon gelişmesinde Tokugava döneminin felsefesi "Japon ruhu-Batı öğretimi" idi. Japonluk ruhu üzerinde önemle duruluyordu. 240 ciltlik "Japonya Tarihi" yazılmış, güçlü bir ulus bilinci, geçmiş değerlendirilmesi yaratılmaya çalışılıyordu. Onlara göre, tarihini unutan bir millet, geçmiş yaşantılarını unutan bir insana benziyordu. Tokugava döneminin hazırladığı ruhsal ortam, daha sonraki dönemlerde değerini gösterdi; japon kalkınmasının önemli dinamiklerinden biri oldu. Ancak daha sonraki Meici döneminde Batı'yla savaşmadan ve ona teslim olmadan gelişme yolu tutuldu; gelişme, çağdaşlaşma "sanayileşme" olarak anlaşıldı. Ancak bu arada Batı'nın kültürel unsurlarına da körü körüne karşı çıkılmadı. Yönetimde anayasanın hazırlanmasında, askerlikte, sanayileşmenin getirdiği maddi ve manevi konularda Batılılar gibi uğraştılar.

Japonya yabancı kültürlerle her zaman açık ve kendine güvenli olmuştur. Japon toplumu ve kültürü sanayileşme oluşumu içinde ve sanayileştikten sonra hep değişmiştir. Zaten değişmeden, durgun kalan bir bünyenin değil gelişmesi, canlılığını koruması bile mümkün değildir. Japon toplumu, kültürü, insanı en az sanayileşme kadar değişiyor; değişiyor ama Japon kalıyor. Çünkü temelde Japon insanının zihniyeti, kişilik yapısı diğer insanlardan oldukça değişik. Bir Japon yaptıklarından kendine karşı ve bilhassa topluma karşı sorumludur. Ülke ve toplum çıkarları her şeyin üstünde tutuluyor ve insanlar toplumun saygın bir üyesi olmayı, topluma yararlı olarak onun içinde değer kazanmayı her şeyin üstünde tutuyorlar. Bu nedenle öğrenciler ve kadınlar arasında intiharlar çok yaygındır. Japon insanının bir başka özelliği her zaman akılcı bir uyum göstermesidir. Yabancı kültür unsurlarını aldıklarında hemen gülümseyip kendi damgalarını vuruyorlar. Dahası, Japon toplumu Batı toplumları gibi ideolojik değil, duygusal. Japonluk duygusu her dinden, her ideolojiden daha önemli. Sanayileşme hareketi Japon ruhunda akıl ve duyguyu birleştirmiş; insanda akıl ve duygu birbirlerini aşağılamadan bir arada yaşıyor.

Japon kişilik yapısının bir başka özelliği aşırı tutkudur. İnsanlar daha çocukluktan itibaren rekabete alıştırılıyorlar; sessiz, düşünceli, gergin bir nesil yetişiyor.

Demek istediğimiz, Japonlar her zaman gelişmeye, değişmeye açık oldular; ama bu hesaplı, prensipli, amaçları olan bir değişme idi. Japonlar milliyetçidir ama ne zaman değişeceklerini çok iyi tesbit etmişlerdir.

Japonya, sanayileşmenin sonucu, Batı'nın düştüğü kültür boşluğuna, anomi durumuna düşmedi. Ama gene de Japon toplumunda çok önemli değişiklikler vardır. 1917'de kurulan Eğitim Sorunları Komitesi, soylu ahlak ve geleneklerin bozulduğundan, kutsal değerlerin yıkıldığından, ruhun gevşediğinden şikayet ediyordu. Sosyal-antropolojik araştırmalar, Japonların %88'inin kişisel bir dini inanca sahip olmadığını gösteriyor. Japon gençleri 70-80 yıl önce yazılmış Japonca'yı anlamakta güçlük çekiyorlar. Hem maddi hem de manevi kültür alanında Japonların giderek geçmişten çok geleceğe yöneldikleri de araştırmalar sonunda ortaya çıkmış. Ama gene de aile hayatı japon toplumunun en önemli düzenleyicilerinden biri; toplumda özveri, itaat, ahlak ve istikrarın yaratıcısı.

Japonya bugün, Batı'nın kültürüne karşı kendi özgün kültürünü yaratmış; ama Japon toplumu, kültürü insanı sürekli değiştiriyor. Değişen kültürel unsurların yanı sıra yenileşerek devam eden çalışkanlık, tarih bilinci, tabiatla iç içe olma, sürekli eğitim içinde olma, sürekli yapma-yaratma v.s. gibi kültürel unsurlar vardır.

## **9.2. Türkiye'nin Batılılaşması**

### **9.2.1. Tarihçe**

Türkler, Asyalı bir kavimdir. Milattan önceki bin yıllardan beri Asya ve Doğu Avrupa sahasında birçok devlet kurmuş, bu sırada da kendine has maddi ve manevi güçlü bir kültür meydana getirmiştir.

Batıya göç, Türklerin tarih içinde yaptıkları ana yatay hareketlerden biridir, çünkü Asya'nın doğusu deniz, kuzeyi Sibiryaya, Güneyi Çin gibi güçlü bir devlet ve Himalaya dağları idi. 350'lerden sonra Batı Hun Devleti savaşçıları ve halkı Anadolu'dan geçerek Avrupa'nın ortasına, Ren kıyılarına gitmiştir.

Batıya akın eden veya Asya'daki iç dinamizm sonucu yerlerini terketmek zorunda olan bir başka grup, Oğur Türkleri idi; Karadeniz'in kuzeyinden Avrupa'ya sokulmaya çalışmışlardır. Bunların hemen arkasından gelen Sabirler, Kafkaslardan Anadolu'ya girmişler ve Orta Anadolu'ya kadar ilerlemişlerdir. Gene Asya'daki iç sıkıştırma Avarları da buradan atar ve onlar da Karadeniz'in kuzeyinden geçip Tuna boylarına yerleşirler.

Bu sırada Asya'daki iktidar mücadelesinden iyi yararlanan Çin, Orta Asya'nın büyük bir kısmını kontrol altına almıştır, 600'lü yılların sonu ve 700'lü yılların başında kurulan Göktürk Devleti, bunların dağılması sonucu kurulan Uygur Devleti, Asya'daki özgün Türk uygarlığının bilinçlendiği ve birçok ürünler verdiği bir çağ olmuştur.

Ancak tarihin bu dönemlerinde Doğu'dan Batı'ya göç eden büyük Türk gruplarının yanısıra Batı'dan Doğu'ya da din akımları yayılmaktadır. Budizm bu bölgedeki insanlar arasında geniş bir yayılma alanı bulmuşken Maniheizm, Hıristiyanlık ve Müslümanlık bu insanlar arasında

giderek yaygınlaşmıştır. 9 ve 10. yüzyıllarda Hazar Denizi kıyısına yerleşen Hazar Türkleri de Yahudiliği devlet dini olarak kabul ediyorlardı.

9. ve 10. yüzyıllarda Asya'nın iç dinamizmi devam etti ve Peçenekler, Uzlar, Kumanlar, Kıpçaklar Karadeniz'in kuzeyinden Doğu Avrupa'ya geçip yerleşmeyi sürdürdüler. Güneyde ise İslâm dini dolayısıyla büyük bir dinamizm kazanan Arap orduları Ortaasya içlerine kadar girmişlerdi. Oradaki Türk grupları kısa zamanda bu yeni dini kabul ettiler ve Batı'ya geçmek için bir başka koridor açtılar. İran'daki güçlü Sasani devleti yıkılınca Türkler İran'a geçmeye başladılar; kısa sürede İran, Irak, Suriye, Filistin ve Mısır'da Türk oranı o kadar arttı ki, örgütleyici güçleriyle burada hemen birçok devlet kurdular.

Bu gruplar arasında Oğuzlar, 1000'li yıllarda yerlerini terk ettiler. O sırada mezhep mücadeleleri sonunda çok güç durumda kalmış olan Abbasi halifelerine yardım ettiler ve iktidarı ele geçirdiler. Malazgirt Savaşı ile Anadolu'nun kapısını Türklere yeniden açan bu Selçuklu Sultanlarının İran, Irak, Suriye ve Anadolu'da çeşitli devletler kurduğunu görüyoruz. Anadolu Selçukluları zamanında Avrupa'dan doğuya yayılan "Haçlı seferleri" daha sonraki yüzyıllarda da devam etti. Ancak Selçuklulardan sonra Osmanlıların Anadolu'ya egemen olduklarını ve doğu sınırlarını güvence altına aldıktan sonra gene devamlı Batıya doğru genişlediklerini görüyoruz.

Ancak o sırada Batı Avrupa'da başlayan bilim, teknoloji ve sanayileşme hareketi, Türklerin batıya yayılmalarını durdurdu. Bundan sonra da Türkler başka bir şekilde "Batılılaşma"ya başladılar.

### **9.2.2. Türk Eğitiminin değişimi**

Anadolu'daki Türk devletleri eğitimlerinin klâsik şekli, 1000 yılları civarında Budist külliyelerinde görerek İslama uyarladıkları ve Ortadoğudaki mezhep mücâdeleleri sırasında geliştirdikleri medrese sistemi idi. Bu okul kuruluşu Fatih ve Kanuni zamanında yeni düzenlemelere sokulmuş, dini esaslarda yönetilen bir devletin ihtiyaçlarını da uzun süre karşılamıştı.

Ancak Batıdaki gelişmeler sonucu batıya ilerlemesi durdurulan ve hatta geri çekilmeye başlayan Türklerin "Batılılaşmaya" karar vermelerinden sonra bu eğitim sistemi yüzüstü bırakıldı ve yeni bir sistem kurulmaya başlandı.

Türk eğitim sisteminin batılılaşmasına önce askerî okullardan başlandı. Orhan Bey zamanından beri devam eden muvazzaf bir Yeniçeri Ocağı ve savaş zamanları toplanan ordu sisteminden sürekli bir ordu sistemine geçilmek istendi. Batıdaki örneklerinden kopye edilen yeni ordunun önce subayları, modern askeri okullarda 1773'ten itibaren yetiştirilmeye çalışıldı. Bu arada eski askerî örgüt kanlı bir şekilde dağıtıldı.

19. yüzyıl ortalarına doğru sivil yönetim alanında da Batı tipi teşkilâtlar kurulmaya başlandı. Tabii bunların en önemlisi kabine sistemi ve Batı bürokrasi idi. Devleti yeni bir bürokratik teşkilâta kavuşturmak için uzun yıllar okullar sadece memur yetiştirmekle uğraştı. Ancak Devlet, 19 yüzyılın ortalarından itibaren modern eğitim sistemini kurarken, geleneksel medrese sistemine dokunmadı; bu bir taraftan İslâm dininde vakıfların dokunulmazlığı yüzünden, diğer taraftan devletin bu kadar yaygın bir sistemi ortadan kaldırmaya cesaret edememesinden oldu. Ama sonunda Türkiye'deki eğitim sistemi farklı zihniyette iki nesil

yetiştirmeye başladı. Bu, Türkiye'nin değişimini önemli ölçüde engellediği gibi, bazan da kanlı çatışmaların çıkmasına neden oldu.

Türkiye'de, devlet eski sistemi tamamen yüzüstü bırakıp yeni bir eğitim sistemi kurarken, sömürgecilik hareketinin "beşinci kolu" olarak bütün dünyada hızla yayılan misyoner okullarının kısılcasına düştü. Bir taraftan hıristiyan ve yahudi azınlıklar (Rumlar, Bulgarlar, Ermeniler, Sırp, Ulahlar, Yahudiler v.s.) imparatorluğun çeşitli yerlerinde binlerce okul açarken, bir yandan da dinî ve ekonomik motifli yayılcı devletlerin (İngiltere, Fransa, İtalya, Rusya, A.B.D. v.s.) devletin elinin yettiği ve yetmediği yerlerde binlerce okul açtığı görülmüştür. Genellikle Hıristiyan tandanslı bu okullarda binlerce Türk ve müslüman öğrenci de bulunuyordu. Öyle ki, bu azınlık ve yabancı okulları, devletin resmî okullarından daha yaygın ve sayıca üstün bir hale gelmişlerdi.

Buna rağmen Türkiye'de Batı tipi eğitim sistemi kademe kademe gelişti. Birinci Dünya Savaşı, yabancı ve azınlık okullarının büyük oranda kapatılması imkânını sağladı. Ancak 20. yüzyıl başlarında, neredeyse ana toprakları bile tehlikeye sokan sürekli savaşlar Türk eğitim sisteminin sağlıklı gelişimini sık sık tehlikeye soktu.

Cumhuriyetin ilânından sonra Türk eğitim sistemi eski medrese sistemini tamamen ortadan kaldırdı; eğitimin ana prensiplerinden biri olan laiklik sistemini oturttu. İlköğretim alanında okullaşma problemini hemen hemen çözdü ve diğer alanlardaki gelişmeler gecikmeli olarak devam etmektedir.

### **9.2.3. Türk Batılılaşmasının özellikleri**

Türkler bütün tarihleri boyunca ve çok geniş bir alanda devamlı hareket etmişler ve birçok devletler kurmuşlardır. Hem kendi hareketleri sayesinde Doğudan Batıya birçok kültürleri tanımışlar hem de dünyanın en hareketli bölgelerinde yaşamaları itibarıyla başka kültürlerin doğrudan etkilenmelerine uğraşmışlardır.

Türkler, hiçbir zaman başka kültürleri kapılarını tamamen kapayamamışlardır. Öyle hızlı bir kültürel değişim içinde olmuşlardır ki, kendi kültürlerinin ana özelliklerini zor sürdürmüşler ve başka kültürleri özümsemelerine de fırsat kalmamıştır.

Konuyu bazı kültür unsurları üzerinden somutlaştırmaya çalışırsak, şöyle bir durum ortaya çıkar: Yazı konusunda kendi özgün yazılarıyla bazı anıtların dışında fazla bir eser meydana getirmelerine imkân kalmamıştır. Daha sonraki dönemlerde Türk dili uygur, arap, ibrânî, latin kiril harfleriyle yazılır olmuştur. Din konusuna baktığımızda şamanist grupların kısa sürede budist, maniheist, hıristiyan ve İslâm olduklarını görüyoruz. Türkler farklı farklı yerlerde bu dinlerin savunuculuğunu yapmış; bu arada girdikleri dinin ana kültürel özelliklerini de almışlardır. Doğu Avrupa'yı defalarca doldurmuş olan Türk gruplar, hıristiyanlık dini içinde eriyip gitmiştir. İslâm olan gruplar yüzyıllarca bu dinin kılıcı olmuşlardır. Türk dili, yıllarca başka dillerin etkisi altında yaşamışs Arapça-Farsça'nın etkisi ona "Osmanlıca" adını verdirecek kadar yozlaşmıştır, Hıristiyan olan gruplar Türkçeden tamamen uzaklaşmış; diğerleri Rusçanın, Çincenin ve Batı dillerinin alabildiğine etkisi altında kalmıştır. Kılık kıyafet hususunda aynı değişiklikler keza!

Türklerin tarih içindeki ana hareketi Batıya doğrudur. Bu hedef ya "kızılma" olmuştur ya da batılılaşmak, Türk grupları içinde bilinçli ve Türke özgü bir değişme geçirmeye en çok yaklaşan grup Anadolu Türkleri olmuştur. Burada İslâmiyet gayet iyi özümsemiş; yüzyıllar

boyu süren savaşlarda Batı çok iyi tanınmıştır. Ancak Batı ile sürekli savaş halinde olma ve savaşın gerisinde birbirine düşman gösterilen dinlerin bulunması, Batı bilim ve teknolojisinin alınmasında birkaç yüzyıllık bir gecikmeye neden olmuştur. Batı ile sağlıklı ilişkiler kurulduğunda da, Batı çeşitli metodlarla, Doğusunda Seçuklulardan beri kurulu olan Türk kışkacını kırmaya çalışmıştır. Avrupalıların Osmanlılara karşı samimi olmaması, Türklerde birçok tereddüte neden olmuştur. Osmanlı, Batıdan gelen şeyleri uzun süre hıristiyanlığın hücumu olarak nitelemiş; iş işten geçtiğinde de Batı değişimini iyi analiz edecek pozisyonunu kaybetmiş, onu körü körüne taklit etmeye başlamıştır. Batıyı taklit, eski Türk geleneklerine bağlı kesimin sert tepkilerine neden olmuş; sonunda insanlar birbirine düşman iki gruba ayrılmıştır.

Osmanlı Devleti'nin üç kıtaya yayılmış olan toprakları Batılı ülkelerce elinden alınmış, Türkler Batıdaki Anayurt üzerinde, Anadolu'da yeni bir devlet kurunca sağlıklı bir değişim için gerekli birçok şartları sağlamışlardır. Sağlam prensipler üzerinde uzun bir barış dönemi yaşayan devlet, hem ülke zenginliği hem de yetişmiş insangücü bakımından yeni ve özgün bir Türkiye yaratmaya başlamıştır.

### 9.3. Türkiye'deki ve Japonya'daki gelişme ve değişine çabalarının karşılaştırılması

Batılılaşma tarihimiz içinde gıpta ile baktığımız, onlar gibi yapmak istediğimiz Japonya'dır. Bu yüzden başından beri Japonya, Türklerin dikkatini çekmeye başlamış ve hattâ içinde yaşadığımız günlerde bir "Japon modeli"nden söz edilmektedir.

Gerçi hiç bir ülkede sanayileşmeyi gerçekleştiren okul sistemi olmamıştır. Avrupa'da da, diğer ülkelerde de sanayileşme başka faktörlerle ortaya çıkmış ama gelişmesi ve sağlam temellere oturması yönünden en önemdi desteği, sanayileşmeye uygun kurulmuş bir okul sistemi olmuştur. Japonya, tarih içinde sanayileşmenin zorunlu şartları içine girmiş ve sanayileşmiştir. Avrupa'da da sanayileşmenin olması belirli demografik, sosyal ve ekonomik zorlamalar sonucu olmuştur. Türkiye, böyle bir şartlar manzumesi içine yeni yeni girmektedir. Ancak gene de çağdaşlaşma işini Japonların başarıp bizim onlardan önce giriştiğimiz bu işi başaramamızın nedenlerini daha iyi anlayabilmek için, bu iki ülkeyi karşılaştırmak gerekir. Bu, bize, okul sistemlerinin belirlenmesinde okulun dışında olanları içinde olanlarla birlikte değerlendirme fikrini, kendi tarih ve toplumumuza da uygulama fırsatını verecektir. Türkiye-Japonya karşılaştırmasını karşılıklı sütunlar içinde yapmak, konuyu daha berraklaştıracaktır sanıyoruz.

<b>Türkiye</b>	<b>Japonya</b>
1. Türkiye Batılı ülkelerle sürekli savaş içinde olmuştur. Çeşitli dinlerle iç içe yaşamış, hiç bir akıma kapılarını kapayamamıştır.	1. Batıdan, Avrupa ve Amerika'dan uzak idi. 1603 yılında, istemediği hıristiyanlık dinine karşı kayıplarını kapatabilmiştir. (250 yıl)
2. Devamlı Batıya doğru genişliyor. Ufuklar geniş; tabiat engelleri, farklı devletler, dinler bu genişlemeyi durduramıyor.	2. Dünyadan izole; kendi toplumu ve tabiatı ile başbaşa, denizle daracık bir adada kuşatılmanın şoku var.
3. Çeşitli devletler, toplumlar, kültürler içinde yaşamışlar. Ahlâklı, disiplinli ve teşkilâtli yaşama herşeye rağmen devam ediyor. Ancak Asya, Yakındoğu ve Batı kültürlerini sentezleyecek vakti olmamış.	3. Adalarda yaşama onları birlik duygusuna götürmüş; ahlâk ve disiplin mecburen oluşmuş. Teşkilâtli ve disiplinli bir uygarlık. Çin'den ve Batıdan aldığı kültürleri özümseyip sentezleyecek vakti olmuş.
4. Toprak üzerinde çok hareketli. Bütün	



<p>Asya'da, Avrupa ve Afrika'da. Şimdi üç kıtadan Anadolu'ya çekilmiş.</p> <p>5. Irk, dil, din v.s. yönünden tarih boyunca heterojen bir millet olarak yaşamış.</p> <p>6. Birçok yörede birçok devlet kuruluyor. Devamlı olmakta beraber istikrarsız bir devlet. Gerçi Selçuklulardan beri bir gelenek var; devlet değişmiyor. Devletler imparatorluk tarzında.</p> <p>7. Sık sık devlet-millet kavgası oldu. Devlet her zaman Türk milletine dayanmadı. Devlet otoriteleri sarsıldı. Sultan veya padişah sık sık gücünü yitirdi. Batılılaşma başladığında devlet büyük bir istikrarsızlık içinde. Sık sık iktidar değişikliği, sonu yenilgiyle biten savaşlar, toprak kaybı, göçler, acılar...</p> <p>8. Batılaşmada Fransa ve Fransız ihtilâli örnek alındı. Hep devrimci kısa yol denendi. Uzun süre Fransız örneğinde kalındı, öğrenciler hep oraya gönderildi. Batılaşma bir rejim sorunu olarak alındı; hep rejim tartışma ve kavgaları yapıldı (Fransa gibi).</p> <p>9. Önce Avrupa'nın manevî kültürünü ve rejim tartışmalarını aldık. Hiç birşey değişmeyince Batılılaşmayı yanlış değerlendirdik.</p> <p>10. Azınlıklar ve dönmeler uzun süre yabancı dil bilen eleman ihtiyacını karşıladı. Türklerin yabancı eleman yetiştirilmesi engellendi.</p> <p>11. Öğrencileri tek ülkeye gönderdik. Orada takip edemedik; onlar da rejim tartışmalarına takıldı; Avrupa'nın manevî kültürü ile ilgilendi. Buna bağlı olarak uzmanları da iyi seçemedik; ya Batıdan kaçan Baronlarla, Kontlarla yetindik ya da Avrupa devletlerinin kendilerinin seçip gönderdikleriyle.</p> <p>12. Selçuklular ve Osmanlıların kuruluş dönemlerinden kalma eziklik ile Türkiye'ye samimi davranılmadı. Türkler de Avrupa'ya çoğu zaman güvenmedi, güvendiğinde de bedelini ağır ödedi.</p> <p>13. Avrupa iyi incelenmedi, soğukkanlı bir değerlendirme yapıp, gelişmenin özü ele alınıp sentez yapılamadı. Avrupa hayranlığı yüzeysel bir taklide; teşkilâta, kılık-kıyafete, rejim tartışmalarına neden</p>	<p>4. Toprak üzerinde sınırlı. Başka ülkelerin hücumu veya başka ülkelere hücum yok!</p> <p>5. Homojen bir millet. Ayır unsurlar ise önemli bir faktör değil.</p> <p>6. İstikrarlı bir devlet. 2650 yıldan beri aynı hanedan iktidarı. Millî bir devlet.</p> <p>7. Devlet-millet bağlantısı her zaman sağlam kaldı. Devlet aynı millete dayandı. Otorite genelde sağlam kaldı. İmparator her zaman güçlü kaldı. Batılılaşma başladığında Şogunlar kaldırılıp otorite tek elde toplanıyor. Uzun bir istikrar dönemi var. Savaş, toprak kaybı yok.</p> <p>8. Tokugava zamanında alınan Fransa örneği hemen bırakıldı, Meici döneminde Alman yönetim sistemi, İngiliz sanayileşmesi örnek alındı. Evrimci yoldan gittiler. Rejim tartışmaları yapmadılar, sanayileşme gayretleri içinde oldular.</p> <p>9. Önce Batının tekniğini aldılar. Alınan teknik, Japon toplumunu ve kültürünü değiştirmeye başladı.</p> <p>10. Yabancı dille öğretim yaptırmamakla beraber, yabancı dilin önemini anladılar ve hemen tercüme büroları kurdular.</p> <p>11. Öğrenciler iyi seçildi ve çeşitli ülkelere, genellikle de teknoloji alanında öğretime gönderildi. Bilim ve teknoloji öğrenip döndü. Uzmanları da kendileri seçtiler. En iyilerini bol olarak getirdiler, iyi para verdiler, gerektiği şekilde yararlandılar.</p> <p>12. Avrupalıların Japonlara karşı tavrı samimi ve dürüst idi. Bu nedenle ilişkiler karşılıklı bir güven havası içinde sürdü.</p> <p>13. Avrupa çok iyi incelendi, soğukkanlı değerlendirildi ve manevî kültürüne önem verilmeden maddî kültürü alındı; özüksendi ve oradan yeni yaratmalara geçildi.</p>
--	---

<p>oldu.</p> <p>14. Batıcılarla, karşı olanların savaşları uzun sürdü. Askerlikte ve eğitimde kesin ve net bir kararla uygulamaya yönelik bir politika izlenmedi. Karşılıklı tavizlerle vakit kaybedildi.</p> <p>15. Dünyayı hep politik ölçülerle değerlendirdik.</p> <p>16. Tartışmalar hep devlet yönetimi üzerinde oldu. Yönetim tartışma ve değişiklikleri merkezî otoriteyi sarstı. Padişahlar iradesini kullanamadı. Devlet-halk-ordu ve bürokratik düzen arasında güvene ve saygıya dayalı ilişkiler kayboldu.</p> <p>17. Batılılaşmaya başladığında Osmanlılar duraklama devrini geçip çöküş dönemine, o dönem psikolojisine girmişlerdi.</p>	<p>14. Sanayileşmeye karşı çıkan pek olmadı. Sanayileşmeye zemin teşkil edecek ortam kararlı bir politikayla kuruldu. Sanayileşme sürecinde vakit kaybedilmedi.</p> <p>15. Dünyaya bilim ve teknoloji gözlüğüyle baktılar.</p> <p>16. Devlet yönetimi ve imparatorun yetkileri üzerinde tartışma yapılmadı. Halk ile devlet arasında disiplinli, güvenli bir ortam kuruldu.</p> <p>17. Sanayileşmeye başladığında Japon devleti yeni bir yükselme devrine başlamıştı.</p>
--	---

Bunun gibi sıralanabilecek daha pek çok nedenlerle Batılılaşma işinde, Batı uygarlığının esasları olan teknolojik gelişme ve sanayileşmeyi Japonlar başardı, biz başaramadık. O zaman sanayileşmenin birçok şartları da henüz hazır olmamıştı. Şimdi Türkiye'nin sanayileşme şartları hazırdır. Nüfus yoğunluğu artmış, yetişmiş bir insangücü hazırdır. Devlet ve kanun saygısını yücelterek, geçmiş tecrübelerimizden yararlanıp sağlam bir tarih şuuruna sahip olarak, bir insanı oluşturan kültür, din, milliyet, dil, sanat, duygu gibi unsurlara yüksek bir değer verip akıllı ve duyguyu birlikte eğiterek, sabırla Batı uygarlığının özünü almalı, içimize sindirmeli, özümsemeli ve geliştirmeye çalışmalıyız. Bu çok zor bir şey de değildir!..

## 10. DÜNYA EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

### 10.1. Genel Gelişim

Eğitim, eskiden beri kuşaktan kuşağa sızan bir kültür birikimi, toplumun ve toplumları düzenleyen daha yüksek kuvvetlerin kendilerini bireyler vasıtasıyla devam ettirme aracı olmuştur. Bu şekilde eğitim yaygın maddî ve manevî kültür aktarmalarının yanısıra, ilkçağlardan beri giderek daha fazla örgün teşkilâtlar aracılığı ile yürütülmüştür.

Dünyada eğitim örgütlenmesinde ilk önemli başarıları gösterenler, büyük dinler olmuşlardır. Her din, kendi inanç sistemlerini geniş halk kitlelerine yaygınlaştırma için propogandacılar ve din hükümlerine göre halkı yönetecek din adamları yetiştirmek gereğini duymuştur. Bu iş için de genellikle tapınaklar seçilmiş; her tapınak, toplanma saatleri dışında bir okul haline getirilmiştir. Budist Viharalanndan İslâm medreselerine oradan Avrupa üniversitelerine uzanan örgün eğitim çalışmalarında dinî çabaların rolünü takdir etmek gerekir.

Ortaçağda din kurullarının gücü evrensel boyutlara ulaştığı zamanlarda, Doğuda ve Batıda devletlerin dinî bir özellik kazandıklarını; hattâ usta devlet adamlarının din kurumundan sonuna kadar yararlanmaya çalıştıkları bilinmektedir. Ancak dinî kurumların tehlikeli bir şekilde güçlenmesi karşısında ilkönce Avrupa'da başlayan din-devlet çatışması "laiklik" tarzında bir ateşkes bağlanmış; devlet ise bu ateşkes durumunu çok iyi değerlendirerek bütün toplumsal kurumları tamamen kontrolü altına almıştır. Hattâ yer yer bütün dinî kuruluşlar ve din adamları da devletin kontrolüne girmiştir.

Devlet ile din arasındaki mücadelenin esas odak noktalarından birisi eğitim çalışmalarıdır. İnsanı kontrol etmek isteyen bütün mekanizmalar, insanların eğitimlerini ele almak ve elden geldiğince yaygınlaştırmak isterler. Eskiden "kadın-erkek bütün inananlara "farz" kılınan, "Çin'de bile olsa" gidip alınması istenen ilim (eğitim) dinde güçlü bir propaganda halinde yaşatılır; vakıfların sağladığı yatılı-burslu medrese sistemiyle çekici hale getirilmeye çalışılırken; daha sonraki yıllarda devletler de insanları dinin kontrolünden çıkarıp kendine bağlamak için bir dizi tedbirler almışlardır.

Din ve devlet uyuşma ve anlaşması bozulduktan sonra, önce Avrupa ülkelerinde, sonra dünyanın diğer bölgelerinde millî devletler ortaya çıktı. Böylece çeşitli ulusal toplulukları kuşatan dine sırtını dayayarak "ümme-teba" birleşimi şeklinde çok geniş topraklara egemen olan imparatorluklar yerine, belli bir toprağa ve ulusa dayanan millî devletler ortaya çıktı. Millî devletlerin kurulmasıyla, 16. yüzyıldan beri ekonomik ve dinî amaçlarla dünyanın çeşitli yörelerini sömürgeleştirme hareketleri de yavaşladı, imparatorlukların çözülmesi sömürge sisteminin de çözülmesine yol açtı ve özellikle 20. yüzyılda da millî devletlerin sayısı giderek arttı.

Millî devletlerin, eğitim sistemlerini de dinî karakterden çıkarıp millî özellikler kazandırırken yaptıkları ilk işlerden birisi ilköğretim alanında aldıkları önlemler olmuştur.

#### 10.2.1. Zorunlu ve parasız ilköğretim

Ortaçağın iyi bir ümmet ve sâdik bir tebası yerine millî devletlerde devletin ideolojisini, yasa ve yönetimini bilen, ona uyan, katılan vatandaşlar yetiştirmek esas idi. Bu nedenle, devletin vatandaşlarına o devlete mensup olma duygusunu verecek bir ilköğretim zorunlu tutuluyor.

Dünyada zorunlu öğretime ait yasal düzenlemeler ilkönce Hollanda, İngiltere, Beçika, Fransa gibi Avrupa'nın erken sanayileşmiş ülkelerinde ortaya çıkıyor. Almanya'nın çeşitli prensliklerinde (ki bugün "eyâletler" şeklinde üstü kapalı devam ediyor) 1724-1806 yılları arasında, Avusturya'da 1774, Danimarka'da 1814, Yunanistan'da 1834, İspanya'da 1839, İsveç ve Haiti'de 1842, Arjantin'de 1844, Norveç'te 1848, A.B.D.'nde 1852'de Massachusetts eyaletinde, Japonya'da 1872, Türkiye'de 1913, Çin'de 1923, Tayland'da 1921 v.s. Ancak bunların sadece yasal düzenlemeler olduğu unutulmamalıdır. İlköğretim düzeyinde etkin bir zorunlu ve parasız öğretimin fiilen gerçekleştirilmesi, bu düzenlemelerden oldukça sonra gerçekleştirilmiştir. Meselâ, Fransa'da 1882, Hollanda ve İngiltere'de 1900, Belçika'da 1914 v.s.

Bu gelişime genel olarak bakıldığında, güçlü ve sanayileşmiş devletlerin zorunlu ve parasız öğretime daha erken geçtiklerini görüyoruz. Ayrıca, bağımsızlığını yeni kaşanan ülkelerin ilk çıkardıkları yasalardan birinin parasız-zorunlu öğretim yasası olduğu görülüyor.

### 10.2.2. İlköğretimde diğer gelişmeler

UNESCO'nun istatistiklerine göre ilköğretimin gelişimini şöyle bir tabloda göstermek mümkündür.

Ülkeler	1950	1955	1960	1965	1970	1975
Zengin Ülkeler	103,1(35)	104,7(34)	104,4(38)	104,2(43)	106,8(49)	100,3(42)
Yoksul Ülkeler	43,7(93)	52,1(96)	59,6(99)	69,4(99)	71,3(91)	80,1(90)
Bütün Ülkeler	59,9(128)	65,9(130)	72,0(137)	79,5 (142)	83,7(140)	86,5 (132)

Burada zengin ülkeler brüt millî gelir durumuna göre gruplanmış, oranlar da okullara kayıtlı öğrencinin uygun çağ nüfusuna oranlanmasıyla bulunmuş ve zengin ülkelerde 100.0'ü geçmiştir. Tabloya genei olarak baktığımızda zengin ülkelerin hemen bütün ilköğretim çağındaki nüfusa okuma imkânları verdiği ve kayıtlı olarak öğretimden geçirdiği görülmektedir. Yoksul ülkeler ise ilköğretimde %80'i geçen bir okullaşma oranına ulaşmışlardır.

İlköğretim çağındaki okullaşma oranlarına, Dünya Bankası verilerine dayanılarak, şöyle bir grafikte daha da açıklık getirmek mümkündür.

İlköğretim alanında görülen bir diğer gelişme Öğrenci/öğretmen oranında görülmektedir. R.B. Mitchell'in araştırmasına göre (European Historical Statistics. 1750-1970. New York. Columbia University Press. 1975) ilköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, Avrupa ülkeleri esas alındığında, 1860'da 60.4, 1910'da 46.7, 1960'da 27.7 idi. Bu gelişimi dünya ölçüsünde değerlendirip, gelişmişlik açısından da Dünya Bankası ölçülerini kullandığımızda şöyle bir tablo çıkarmak mümkündür.

İlköğretimde okullaşma oranları

(Kaynak: Worl Bank, Education Sector Policy Paper, Washington D.C 1980)

İlköğretimde öğretmen-öğrenci ilişkileri

Ülkeler grubu	1950	1965	1975-75
Az gelişmiş	51.27 (23)	45.25 (30)	45.98 (26)

Orta gelişmiş	39.2 (50)	36.47(55)	34.99(51)
Sanayileşmiş ülkeler	30.24 (18)	24.87(17)	21.63 (16)
Merkezi planlama ekonomileri	31.4 (9)	26.43 (?)	22.2 (?)
Bütün ülkeler	66 (100)	36.43(109)	34.81(100)

(Kaynak: Inkeles,A./Sirouy,U Cross-PJational Comparisons of Student to Teacher Ratios; an Exemple in Convergence Theory. Stanford, 1979)

Tabloya genel olarak baktığımızda, ilköğretim çağında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının giderek düştüğü, bu düşüşte ülkelerin gelişmişlik durumlarının önemli bir rolü olduğu, az gelişmiş ülkelerin hâlâ gelişmiş ülkelerin 1950'deki durumuna gelemedikleri ve son olarak da merkezî plânlama yapan sosyalist blok ülkelerinin de eğitimde gelişmiş ülkelere paralel bir gelişme izledikleri görülmektedir. İlköğretimdeki değişmeler, rejimler ve ekonomiler üstü bir özellik arz ediyor.

İlköğretimdeki başarı durumuna bakıldığında, gene yukardakine benzer bir durum görüyoruz. Gelişmiş ülkeler için sınıfta kalma gibi durumlar pek gözükmüyor ve öğrenciler çeşitli önlemler ve özel okullar vasıtasıyla belli bir düzeye çıkartılmaya çalışılırken; geri kalan ülkelerde ilkokul düzeyinde önemli bir fire verildiği görülmektedir.

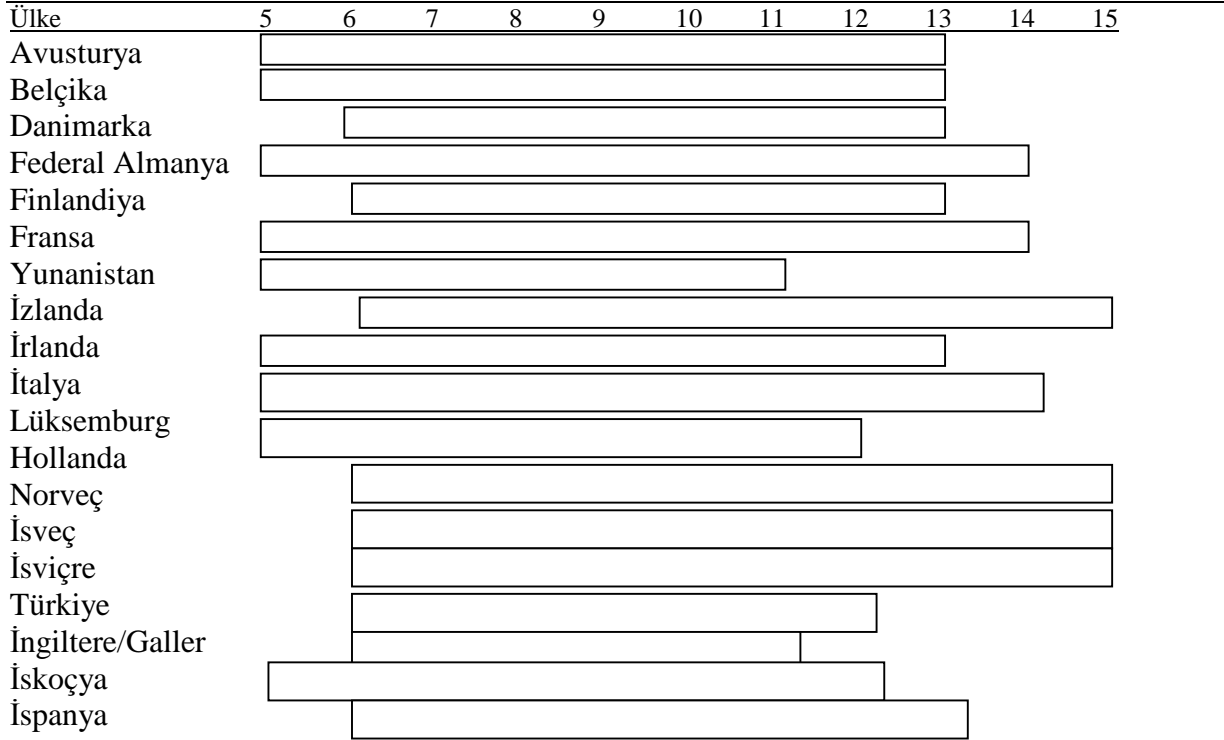
#### Bazı gelişmiş Ülkelerde ilkokuldan ayrılma oranları

Ülke	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	100 Öğrencide toplam
Afganistan	4	1	2	7	4	16
Seylan	15	9	11	12	9	44
Filipinler	9	7	7	10	8	34
Arjantin	13	5	7	10	10	37
Kosta Rika	7	10	10	11	10	39
Madagaskar	12	10	13	25	9	54
Nijer	12	4	12	5	12	36
Orta Afrika Cum.	21	11	9	7	8	45
Dahomey	24	12	10	11	5	51

Çeşitli kaynaklardan derlenen bu bilgiler, 1965'lerdeki durumu yansıtmaktadır,

İlköğretim, dünyanın her tarafında zorunlu ve parasız olma özelliğini kazandıktan başka, genellikle "temel eğitim" adı altında öğretim süresini de giderek arttırıyor. Ülkemizde beş yıllık parasız-zorunlu öğretim sınırı bir türlü genişletilememesine rağmen Avrupa ülkeleri bu sınırı çoktan geçmişlerdir.

Avrupa ülkelerinde zorunlu-temel eğitim süreleri



İlköğretimden ortaöğretime geçiş, eğitimde incelenmesi zor bir konudur. Çünkü temel ilköğretimin bitiş ve ortaöğretimin başlangıç sınırını çizmek zordur. 1968 tarihli Milletlerarası Eğitim Yıllığı verilerine göre ortaöğretim kademesine geçiş, şöyle bir tablo ile özetlenebilir.

Temel öğretimden ortaöğretime geçiş

Ülke	1967-68 rakamları		Bitişik veya ayrı	Gerçekleşme
	Temel düzey	Orta düzey		
Arnavutluk	260.000	150.000	Ayrı	Uygulanıyor
Suudi Arabistan	235.000	30.000	Ayrı	Uygulanıyor
Arjantin	3.220.000	.....	Ayrı	Proje halinde
Mısır	3.500.000	750.000	Ayrı	Proje halinde
A.B.D.	31.640.000	.....	Bitişik	-
Finlandiya	508.000	190.000	birleşik	Deney sahasında
Fransa	5.000.000	4.000.000	3.yıla bitişik	uygulanıyor
Macaristan	1.330.000	-----	genel okula bit.	"
Hindistan	52.000.000	11.800.000	bitişik	"
Irak	1.000.000	-----	birleşik	kararlaştırılmış
İran	2.500.000	500.000	"	"
İtalya	4.000.000	1.900.000	"	Uygulanıyor
Japonya	9.500.000	5.300.000	bağımsız	"
Polonya	5.700.000	-----	genel okula bitişik	"
Romanya	2.930.000	-----	" " "	"
Norveç	480.000	-----	genel okula bitişik	Uygulanıyor
İsviçre	906.000	-----	" " "	"
Çekoslovakya	2.110.000	-----	" " "	"
Yugoslavya	2.930.000	-----	" "	Proje halinde

### 10.2.3. Ortaöğretim

Dünyada en çok çeşitlilik gösteren ve en çok reform yapılan eğitim kademesi ortaöğretimdir. Ortaöğretimin birinci kısmının genellikle zorunlu eğitim içine alındığı görülmektedir. Ortaöğretim bir yandan yükseköğretime öğrenci hazırlar ve bürokrasiye ve pratik mesleklere uzman işçi yetiştirirken, şimdi tamamen yükseköğretime öğrenci hazırlama fonksiyonunu görmeye başlamaktadır.

Ortaöğretimin başlangıç yılları genellikle çok değişik olmasına rağmen, şu tablo dünyadaki ortaöğretim çağ nüfusunun okullaşması açısından bir fikir verebilir.

#### Ortaöğretimde okullaşma

Ülkeler	1950	1955	1960	1965	1970	1975
yoksul ülkeler	5.3(85)	7.0 (85)	11.8 (104)	16.6 (103)	19.4 (95)	24.7 (79)
Zengin ülkeler	26.7 (35)	37.4(34)	44.1(43)	52.7(44)	59.2 (51)	66.9 (48)
Bütün ülkeler	11.5(120)	15.7 (119)	21.3(147)	27.3(147)	33.3 (146)	40.7 (127)

Avrupa ülkelerini esas alırsak, ortaöğretimin başlangıç ve bitiş yılları şöyle bir şema üzerinde gösterilebilir (Kaynak: J. Majault, Lehrerbildung. Weinheim: Beltz 1967. S.98)

Ortaöğretim veren okullarda öğrencilerin seçilip elenmesi hemen hemen bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde kendini göstermektedir. Bu sürekli sınavlar ve dallara ayrılmalarda toplumdaki sınıfsal özelliklerin okula da yansıdığı ve bu şekilde okulların toplumsal tabakalaşmayı güçlendirdiği ve meşrulaştırdığı da iddia edilmektedir.

Bazı ülkelerde, ortaöğretim kademesindeki başarı başarısızlık durumunu şöyle bir tablo ile yüzdelemek mümkündür. 1968-69 öğretim yılında UNESCO anketine verilen cevaplarda ortaöğretimde başarının çok düşük olduğu görülmektedir. (Bak, S. )

#### Ortaöğretimin ikinci devresinde başarı durumu (%)

Ülkeler	sınıfta kalmadan başarılar	sınıfta kalanlar			Okuldan atılanlar
		1	2	3	
Türkiye	13.9	18.6	10.7	11.3	45.5
Cezayir	29.7	17.0	6.8	2.8	43.7
Mısır	53.2	27.7	13.9	-	5.2
Arjantin	79.5	6.2	0.4	-	15.9
Brezilya	66.0	11.3	-	-	22.7
Iran	56,1	7.3	-	14.2	
Suriye	53.3	24.2	27.5	-	5.0
Fransa	65	24.9	3.0	-	6.1
Yunanistan	76.5	12.1	-	-	11,4
İtalya	48.5	23.6	6.7	-	21.8
Polonya	60.4	15.8	2.2	0.2	21.4
Çekoslovakya	53.7	26.2	9.6	2.3	8.2

#### 10.2.4. Yükseköğretim

Yükseköğretim dünyada en istikrarlı eğitim kademelerinden biridir. Yüksekokullar, akademiler ve üniversiteler küçük yapı değişiklikleriyle öğretim yapısının en üstünde, ülkelerin yüksek kalifiye eleman ihtiyacını karşılamaktadır.

Ülkelerin toplam nüfusları göz önüne alındığında yükseköğretim yapanların oranı binde (%0) oranları ile gösterilebilmektedir. Seçilmiş bazı ülkelerde UNESCO'nun istatistiklerine göre, yükseköğretimle nüfus oranları şöyledir (1968).

##### Genel nüfus ile yükseköğretim öğrencileri ilişkileri

Ülkeler	Genel nüfus (milyon)	yükseköğretim öğrencil.	Ortalama (%)
SSCB	237.0	4.500.000	23
Japonya	101.0	1.800.000	18
İsviçre	7.9	140.000	17
Yugoslavya	20.4	275.000	13.4
İsrail	2.6	35.000	13
Fransa	50.0	640.000	13
Yunanistan	8.5	94.000	11
Yeni Zelanda	2.8	31.000	11
Avusturya	7.5	72.000	10
Bulgaristan	8.5	85.000	10
İtalya	54.0	570.000	10.6
Hollanda	12.8	127.000	10
Polonya	32.0	320.000	10
Danimarka	4.8	42.000	10
Federal Almanya	58.0	280.000	4.5
A.B.D.	195.0	7.500.000	4.1
Macaristan	10.2	80.000	8
Irak	8.0	45.000	5.5
Türkiye	32.0	100.000	3
Suriye	5.8	35.000	3.8

Yükseköğretimde çağ nüfusu göz önüne alındığında, bu alandaki okullaşma da şöyle bir gelişme göstermiştir:

##### Yükseköğretimde okullaşma

Ülkeler	1950	1955	1960	1965	1970	1975
Yoksul ülkeler	0.6	0.3	2.1	2.7	3.4	4.5
Zengin ülkeler	3.7	4.7	8.4	12.1	13.6	18.9
Bütün ülkeler	1.3(125)	1.8 (122)	4.4 (114)	6.0 (125)	7.1 (133)	9.8(124)

Türkiye 1983'te gerçekleştirmeyi planladığı %15'lik hedefin çok çok gerilerinde kalmıştır.

Dünyanın her yanında yükseköğretim düzeyinde okullaşma oranının artırılması, âdeta eğitimde gelişmişliğin bir simgesi olmaktadır, özellikle gençlerin toplumda giderek ağırlığını gösteren bir grup olması, yükseköğretime geleneksel kalıplarından çıkarıp sistematize ediyor, bir yandan da sanayinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir yapıya kavuşturuyor.



Dünyanın her yanında yükseköğretim öğrencileri burslarla desteklenmektedir. Yükseköğretim bursları hem ülkenin kendi öğrencilerine hem de o ülkede Öğrenim gören yabancı öğrencilere verilmektedir.

Yükseköğretimde burs alan öğrenciler

<i>Ülke</i>	<i>Burs alan yükseköğretim öğrencileri (%)</i>
Arnavutluk	85
Federal Almanya	40
Demokratik Almanya	90
Suudi Arabistan	100
Avusturya	50
Belçika	35
Bulgaristan	45
Çin	60
Kongo	100
Kuzey Kore	100
Küba	50
Danimarka	45
Fransa	21
Hindistan	10
Japonya	30
Romanya	70
İngiltere	90
İsveç	59
S.S.C.B.	85

### 10.2.5. Meslek Eğitimi

Dünyada meslek eğitimi hızlı bir şekilde yapı ve muhteva değiştirmekte; ortaöğretim düzeyinden yükseköğretime kaymakta; geleneksel meslekler otomasyon çağının gereklerine göre bu okulların dersleri arasından çekilmekte, onun yerine yeni meslekler girmektedir.

Ortaöğretim düzeyindeki meslek okullarında öğrenci sayısı giderek azalmaktadır. 1950-75 arasında dünyadaki gelişmeleri şöyle göstermek mümkündür.

Orta seviyedeki meslek okulu öğrencilerinin oranları

<u>Bölgeler</u>	<u>1950</u>	<u>1955</u>	<u>1960</u>	<u>1965</u>	<u>1970</u>	<u>1975</u>
Afrika	21.9 (33)	26.6 (37)	12.4 (41)	15.3 (39)	9.7 (37)	8.5 (36)
Asya	9.8(15)	8.6 (22)	9.3 (23)	10.4(24)	9.9 (20)	12.9 (19)
Orta ve Güney Amerika	15.9 (14)	13.0(15)	13.3 (16)	10.5(17)	8.8 (17)	9.7 (15)
Doğu Avrupa	28.9 (20)	26.7 (26)	20.9 (26)	18.0 (27)	17.2 (25)	18.3 (22)
Batı Avrupa/Anglo-amerika	57.7 (6)	55.0 (6)	59.7 (9)	54.6 (10)	61.7 (10)	61.2 (10)
Batı Avrupa/Anglo-amerika	39.1 (20)	38.1(20)	32.8 (21)	27.6(20)	24.6 (19)	22.4 (14)
<b>Bütün Bölgeler</b>	<b>26.0 (112)</b>	<b>24.5 (126)</b>	<b>21.7 (136)</b>	<b>19.0(137)</b>	<b>17.4(128)</b>	<b>17.5 (116)</b>

(Kaynak: F.D.Ramirez/J-Boli-Bennet, Global Patterns of Educational Institutionalization. Pla.G.Altbach v.b. Comparative Education. New York:Macmillan Publishing 1982. S.26)

Bu tabloya genel olarak bakıldığında, ortaöğretim düzeyinde meslek okulu öğrencilerinin diğer öğrencilere göre azaldığını görüyoruz. Çünkü ortaöğretim düzeyinde mesleklere ayrılma

pek uygun görülüyor ve ortaöğretimde -aynı temel öğretim gibi- öğrencilere toplu bir eğitim verilmek isteniyor. (Comprehensive Schoollar, Gesamtschule'ler). Ancak burada Doğu Avrupa ve biraz da Asya ülkelerinin -politeknik eğitim dolayısıyla- farklılık gösterdiği göze çarpıyor. Öte yandan Doğu Avrupa ülkelerinde meslek okulu öğrencilerinin %60'ları geçen bir orana ulaşmasının yanı sıra Afrika'da, Ortadoğu'da bu oranın henüz %10'a bile varmadığı da dikkat çekicidir.

### 10.2.6. Kadınların Eğitimi

Gerek ortaçağda egemen olan dinlerde gerekse demokratik devlet anlayışlarında bir vatandaş olarak kadın-erkek eşitliği tamındığı halde, kadınlar toplumsal kurumların dışında tutulmaya devam edilmiştir. Eğitim de kadınların uzun süre dışlandığı bir sosyal kurumdur. Ancak ülkeler geliştikçe kadınların çeşitli eğitim kademelerindeki oranları artmaktadır. Bunda kadınların çalışma hayatına giderek daha aktif olarak katılmalarının ve çocuk eğitiminde ailenin ve annenin öneminin anlaşılmasının rolü büyüktür.

UNESCO'nun kayıtlarına göre çeşitli öğretim kademelerindeki kız öğrenci sayısı şöyledir:

Çeşitli öğretim kademelerinde kayıtlı kız öğrenciler

Yıl	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
1950	43	43	
1965	45	42	13.8
1975	45	43	31.5

Bu durumu bazı ülke örneklerinde somutlaştırmak istersek, şöyle bir durum ortaya çıkar! Geri ülkelerde, çeşitli öğretim kademelerinde kayıtlı öğrenciler içinde kız oranları

Ülke ve yıl	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
Meksika (1970)	51	38	20
Gana (1973)	44	28	14
Kenya (1976)	46	37	18
Mısır (1974)	38	34	30
Pakistan (1973)	27	18	28
Filipinler (1971)	51	53	55

Öğretim kademelerinde kadınların en az yer aldıkları öğretim kademesi yükseköğretimdir. Burada da ülkelerin gelişmişlik durumu hemen kendisini göstermektedir.

Çeşitli dünya bölgelerinde yükseköğretim öğrencileri arasında kadınların yeri

Bölge	1950	1955	1960	1965	1970	1975
Afrika	16.9	16.7	13.9	14.8	16.9	17.6
Asya	13.3	20.3	25.5	28.4	29.7	51.4
Ortadoğu/Kuzey Afrika	20.9	21.3	21.3	21.9	24.2	27.9
Orta ve Güney Amerika	29.8	30.9	32.2	30.1	36.4	39.7
Doğu Avrupa	36.3	33.9	34.3	37.1	42.9	48.3
Batı Avrupa/Amerika	23.0	26.5	29.5	32.3	34.9	39.0
<b>Toplam</b>	<b>25.0</b>	<b>25.5</b>	<b>26.9</b>	<b>25.9</b>	<b>28.7</b>	<b>31.5</b>

Burada kadınların en çok Doğu Avrupa ülkelerinde yükseköğretime devam ettikleri görülmektedir. Avrupa'da 25 yıllık dönemde hemen hiç artış görülmezken, dünyanın diğer bölgelerinin hepsinde, yükseköğretimdeki kadın oranının giderek arttığı da görülmektedir;

Geri kalmış ülkelerde, okuma-yazma bilmeyen kadınların erkeklerden anlamlı bir şekilde fazla olmaları da ayrıca düşündürücüdür. Meselâ, altı ülkede çeşitli yıllarda alınan şu oranlar bunu açık olarak gösteriyor.

Çeşitli ülkelerde vs çeşitli yıllarda okur-yazarlık açısından kadın-erkek oranları

<i>Ülke</i>	<i>Yıl</i>	<i>Kadın câhiller</i>	<i>Erkek cahiller</i>
Meksika	1970	% 50	% 22
Gana	1970	77	54
Kenya	1969	77	55
Mısır	1969	88	60
Pakistan	1972	87	62
Filipinler	1970	19	16

Eğitimde, özellikle 2. Dünya Savaşından sonra eğitimin itici gücü devletler olmaya başlamış ve değişme kalıpları da az çok idealize olmuştur. Devletlerin sosyal ve ekonomik durumları ve eğitim karşılıklı bir etkileşim içine girmişken; devletlerin ideolojisi ile bireylerin fikir sistemini ve toplum değerlerini bir bütün olarak kaynaştırma çabaları da ayrıca dikkati çekmektedir.

## KAYNAKLAR

- Altbach, P.G./ R.F. Arnove/ GJP. Kelly (yay.), Comparative Education, New York: Mac Millan, 1982.
- Aytaç, Kemal, Federal Almanya'da Okul Sistemi. Ankara: Turhan Kitabevi, 1979.
- Aytaç, Kemal, Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması. Ankara: D.T.C.Fakültesi yay., 1985. (3.baskı)
- Aytaç, Kemal, Politeknik Eğitim Reformları. Ankara: D.T.C.Fakültesi yay., 1971.
- Baumann, U./U. Lenhart/A. Zimmeimann (yay.), Vergleichende Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, 1981.
- Baymur, Fuat, Amerika Birleşik Devletlerinde Orta Öğretim. Ankara: Maarif Basımevi, 1959.
- Bazargan, F., Etude Comparée de la Politique Educative et des Probidmes Scolaires dans six pays d'Orient: Iran, Egypte, Liban, Pakistan, Turquie. Istanbul: Imprimerie Baha, 1963.
- Berklin, Cezmi Tahir, Eğitim Teşkilâtı ve Felsefesiyle Amerika. Ankara: Ajans Türk Matb., 1961
- Bilhan, Saffet, "Fransa'da 1789 Öncesi Eğitim I". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1-2, 1978. S.143-164
- Bilhan, Saffet, "Fransa'da 1789 Öncesi Eğitim II". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-2,1980, S.271-289
- Bilmen, M.S., A.B.D.'nde Resmî ve Özel Yüksek Öğretim Kurumlarının Değerlendirilişi. İstanbul: M.Eğitim B. Basımevi, 1962
- Bowles, F., Yükseköğretime Giriş. Cilt I (Çev.: Naci Sarı) İstanbul: M.Eğitim Basımevi, 1967
- Bureau International d'Education. Les Langues Vivantes dans les Ecoles Secondairas d'Enseignement General. Geneve: BIS,1964
- Burnet, M., La Bataille de l'Alphabet. Paris: UNESCO, 1965
- Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, School Systems. A Guide. Strasbourg: 1965
- Gramer, J.F. / G.S. Browne, Çağdaş Eğitim. (Çev.: Ferhan Oğuzkan). İstanbul: M.E. Baamevi, 1974

- Ergün, Mustafa, Eğitim Sosyolojisi. Malatya: 1985 (Ders Teksirleri No: 5)
- Ersoy, Süreyya, Amerika'da Yüksek Öğretim İçin El Kitabı. Ankara: t.y.
- Gürkan, Tanju, "İsveç'te Okul Öncesi öğretmenlerin Eğitimi". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-4, 1979, s.61-69
- Gürkan, Tanju, "Avrupa Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 1983, S.385-392
- Güvenç, Bozkurt, Japon Kültürü. Ankara: T. İş Bankası Kültür Yay., 1983, (2. Baskı)
- Hakan, Ayhan, "Dünyada v& Türkiye'de Akademilerin Tarihçesi ve Bugünkü Durumu". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2, 1982, 221-238
- Huteau, H. / J. Lautrey, Küba'da Eğitim. (Çev.: Ö.R. Çengelli) İstanbul: Gözlem Yay., 1979
- Isambert, A., "Anababalar Okulu". (Çev.: Bekir Onur) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1976 S.305-319
- Jullien, M.-Antoine, Mukayeseli Eğitim üzerine Bir Eserin İlk Taslağı. (Çev.: Kemal Aytaç) Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları 1971
- Kasper, H., Freiheit und Planung im Englischen Schulwesen der Gegenwart. Braunschweig: G.Westermann. 1967
- Kazamias, Andreas M. "Tarih, Bilim ve Karşılaştırmalı Eğitim: Metodoloji Üzerine Bir Çalışma" (Çev.: A. Yıldırım). UNESCO, International Review of Education. VII, 3-4. Hamburg: 1963
- Knol, J.H., Aufbau und Struktur des Deutschen Bildungswesens. Köln: Inter Nationes, 1967
- Kodamanoğlu, M. Nuri, Türkiye'de Eğitim (1923-1960), Ankara: M.Eğitim Basımevi, 1964
- Küçükahmet, Leyla, "İngiltere'de Fen Programlarının Geliştirme Projeleri". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-4, 1976. S.143-165
- Küçükahmet, Leyla, "İngiltere ve Galler Bölgesinde Eğitim". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-4, 1977. S.187-198
- Meydan Larousse. Cilt I-III-VII-VIII.
- Mayer Enzyklopaedisches Lexikon. Band:6 S.502
- Mejault, Joseph, Lehrerbildung. Weinheim: Beltz, 1967
- Mitter, W. (Yay.), Das Sowjetische Schulwesen. Frankfurt/Main Akademische Verlagsgesellschaft, 1970
- Manks, T.G., "İngiltere'de Çok Gayeli Okullar Üzerine Bir Araştırma". (Çev.: Mine Göğüş). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1-4, 1968 S.62-74
- OECD: Policies for Higher Education in the 1980s. Paris: 1983
- Robbifts, L.vb., Çeşitli Ülkelerde Yüksek Öğretim. (Çevirenler: Ferhan ve Turhan Oğuzkan) İstanbul: M.Eğitim Basımevi, 1969
- Öngör, Sami, Devletler ve Ülkeler Ansiklopedisi. Ankara: 1967
- Parnes, H.S., Besoines Scolaires et Developpement Economique et Social. Paris: OCED, 1962
- Foignant, R., Das Bildungswesen in den Laedern der EWG. Frankfurt/ Main: Diesterweg, 1966
- Schardt, A. / M. Brauneiser. Kulturpolitik in Europa. München: Ehrenwirth, 1966
- Schneider, Fr., Ausgewealte Paedagogische Abhandlungen. Paderborn: F. Schöning, 1963
- Swiechi, Andrezej, Education in Polond. Wersaw: Ministry of Education and Schools, 1969
- Turgut, Mehmet, Japon Mucizesi ve Türkiye. İstanbul: Dergâh Yay., 1985
- Türkoğlu, Adil, Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. 1984
- Türkoğlu, Adil, Fransa ve Romanya Eğitim Sistemleri - Karşılaştırmalı Bir Araştırma. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay., 1983
- Türkoğlu, Adil, Türk ve Fransız Eğitim Sistemleri - Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay., 1983

- Türkoğlu, Adil, "Türk ve Fransız Eğitim Sistemleri". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-2, 1980. S.177-197
- Türkoğlu, Adil, "Türkiye ve İsveç Eğitim Amaçlarının Karşılaştırılması". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1, 1983. S.307-318
- Türkoğlu, Adil, (Çev.), "Almanya'da Eğitim". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi" 1,1983. S.319-340
- Varış, Fatma / J.A. Lauwerys / Kenneth Nefft, Mukayeseli Eğitim. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yay.s 19/9. (2. Basım).
- Varış, Fatma. "Fransız Eğitim Sisteminde Yeni Eğilimler". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3-4, 1972.
- Vexliard, A., La Pédagogie Comparée. Methodes et Problèmes. Paris: Presses Universitaires de France, 1967