



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**1920-1950 YILLARI ARASI TÜRK EĞİTİM POLİTİKASININ
OLUŞUMU**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar Kalkan

Düzce

Ağustos, 2019

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**1920-1950 YILLARI ARASI TÜRK EĞİTİM POLİTİKASININ
OLUŞUMU**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Pınar Kalkan**

Danışman: Doç. Dr. Engin Aslanargun

**Düzce
Ağustos, 2019**

Pınar Kalkan
Düzce Üniversitesi, SBE
Ağustos, 2019
Yüksek Lisans Tezi

1920-1950 YILLARI ARASI TÜRK EĞİTİM
POLİTİKASININ OLUŞUMU

KABUL VE ONAY

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafındanAnabilim
Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ / DOKTORA TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

....../....../2019

Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim sistemimizin kuruluş yıllarını incelemeden, o yıllarda alınan kararların arka planındaki düşünceyi anlamadan bugün geldiğimiz noktanın anlaşılmasının zor olacağını düşünerek eğitim sistemimizin temellerini inceleyebileceğim bir tez konusu belirlemeyi düşündüm. Lisans eğitimimde kazanmış olduğum felsefi alt yapının da çalışmama faydalı olmasını umut ederek Türk Eğitim Politikasının oluşum yıllarına etki eden unsurları araştırmaya karar verdim. Bu araştırmayı eğitim sistemimizin kuruluş dönemini kapsayan 1920-1950 yılları ile sınırlandırdım.

1920-1950 yılları arasında Türk Eğitim Politikasının oluşumunu araştırmayı ve ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, araştırmanın amacı ve önemine; ikinci bölümde araştırmanın modeline, verilerin toplanması ve analiz edilmesinde kullanılan yöntemlere, üçüncü bölümde ulaşılan bulgulara, dördüncü bölümde ise sonuç ve tartışma bölümüne yer verilmiştir.

Bu araştırmanın her aşamasında sabır ve anlayışla bana destek olan, değerli fikir ve önerileriyle beni yönlendiren tez danışmanım Doç. Dr. Engin ASLANARGUN'a teşekkürlerimi sunarım.

Alanımda kendimi geliştirmeme katkıda bulunan ve ders dönemi boyunca her zaman anlayışlı davranan değerli hocalarım Doç. Dr. Abdurrahman İLGAN'a ve Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY'a, çalışmalarım süresince benden desteğini esirgemeyen ve önerileriyle çalışmama katkıda bulunan sevgili eşim Sercan KALKAN'a teşekkür ederim.

Pınar KALKAN

Düzce, 2019

ÖZET

1920-1950 YILLARI ARASI TÜRK EĞİTİM POLİTİKASININ OLUŞUMU

Kalkan, Pınar

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Engin ASLANARGUN

Ağustos, 2019+114 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türk Milli Eğitim politikasının oluşumunda etkili olan unsurları tespit etmek ve 1920-1950 yılları arasında bu etkilerin ne şekilde gerçekleştiğini ortaya koymaktır.

Araştırma doküman analizi modelinde tasarlanmıştır. Bu çalışmada öncelikle, araştırmanın problemlerine yönelik olarak kuramsal çerçeve belirlenmiş ve bu çerçeveye ilişkin ulaşılabilen tüm yazılı kaynaklar (kitap, dergi, gazete, makale, yayınlanmış tezler vb.) incelenmiştir. Bu kaynaklar üzerinden ulaşılan bilgiler analiz edilerek, konu ile ilgili olmayan, doğruluğundan şüphe edilen veya güvenilir bulunmayan bilgiler ve kaynaklar araştırmanın dışında bırakılmıştır. Araştırmanın konusu ile ilgili toplanan veriler sistemli bir şekilde bir araya getirilerek bütünlük oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmada Türk Milli Eğitim Politikasının oluşumunda, belli ölçülerde çeşitli düşünce akımlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal ve siyasi hayattaki değişimlerin ve bilimsel gelişmelerin, eğitim sistemine hâkim olan düşünce akımlarını da etkilediği ve değişime yol açtığı görülmüştür. Bu nedenle Türk Milli Eğitim sisteminin 1920-1950 yılları arasında tek bir düşünce akımının etkisinde kaldığını söylemek mümkün değildir. Ancak Batılılaşma düşüncesiyle birlikte, pozitivizm ve pragmatizmin diğer düşünce akımlarına kıyasla daha fazla etki ettiği görülmüştür. 2005 yılına kadar davranışçı yaklaşımların Türk Eğitim Sisteminin

genel akışını oluşturması, Pozitivizmin bu yıllara kadar resmi boyutta egemen olduğunu göstermektedir. “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir.” sözü de en önemli pozitivist ifadeler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Sistemi, Felsefi Akımlar, Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Politikası, Eğitim Politikası.



ABSTRACT

THE TRENDS FORMING THE POLICY OF EDUCATION IN TURKEY BETWEEN 1920-1950

Kalkan, Pınar

Master of Arts, Department of Education Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Engin ASLANARGUN

August, 2019+114 Pages

The aim of this study is to search and present the currents of thought shaping the policies of Turkish Education between 1920 - 1950 so as to contribute to the determination of the paradigm for the system of Turkish National Education and the mainstreams affecting it.

The study has been conducted as a descriptive survey model. In this study, institutional framework for the problem of the study was firstly specified and all the written sources on this framework (book, journal, newspaper, article, published thesis etc.) were studied. Analysing the data collected through these sources, the data and sources which were irrelevant, suspicious, or unreliable have been left out of the study. The data about the subject of the study have been gathered and commented.

In the study, it has been concluded that Turkish National Education System was influenced by a variety of philosophical trends in some degree. However, it has been understood that changes in the sociopolitical life and scientific developments influenced philosophical trends dominating the education system and resulted in changes. Therefore, it is not possible to say that Turkish National Education system was influenced only by a single philosophical trend between 1920-1950. But it has been observed that positivism and pragmatism influenced it more than any other trends in philosophy. The practice of Village Institutes has been stated as the most concrete sample of this effect.

Key Words: Education, Education System, Philosophical Trends, Philosophy of Education, Turkish Education Policy, Education Policy.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
KABUL VE ONAY.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar.....	x
EKLER.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Amacı.....	2
1.2.Araştırmanın Önemi.....	3
2. YÖNTEM.....	4
2.1.Araştırmanın Modeli.....	4
2.2.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	4
3. BULGULAR.....	7
3.1.Düşünce Akımları.....	7
3.1.1.İdealizm.....	7
3.1.2.Realizm.....	10
3.1.3.Naturalizm.....	13
3.1.4.Pragmatizm.....	17
3.1.5.Pozitivizm.....	22
3.1.6.Marksizm.....	27
3.1.7.Varoluşçuluk.....	30
3.2. 1920-1950 Yılları Arasında Yapılmış Eğitim Şûraları ve Önemli Toplantılar.....	32
3.2.1.Birinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (15 Temmuz- 15 Ağustos 1923).....	33
3.2.2.İkinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (23 Nisan 1924).....	35
3.2.3.Üçüncü Heyet-i İlmiye Toplantısı (26 Aralık 1925).....	36
3.2.4.I. Millî Eğitim Şûrası (17-29 Temmuz 1939).....	37
3.2.5.II. Millî Eğitim Şûrası (15-21 Şubat 1943).....	38

3.2.6.III. Millî Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946).....	39
3.2.7.IV. Millî Eğitim Şûrası (22-31 Ağustos 1949).....	40
3.3. 1920-1950 Yılları Arasında Görev Yapan Milli Eğitim	
Bakanları ve Faaliyetleri.....	42
3.3.1.Dr. Rıza Nur (d.1879-ö.1942).....	43
3.3.2.Hamdullah Suphi Tanrıöver (d.1886-ö.1966).....	45
3.3.3.Mehmet Vehbi Bolak (d.1881-ö.1958).....	47
3.3.4.İsmail Safa Özler (d.1885-ö.1940).....	48
3.3.5.Vasıf Çınar (d.1895-ö.1935).....	50
3.3.6.Mehmet Şükrü Saraçoğlu (d.1887-ö.1953).....	51
3.3.7.Mustafa Necati (d.1894-ö.1929).....	52
3.3.8.Cemal Hüsnü Taray (d.1893-ö.1975).....	54
3.3.9.Esat Sagay (d.1874-ö.1938).....	56
3.3.10.Reşit Galip (d.1892-ö.1934).....	57
3.3.11.Yusuf Hikmet Bayur (d.1891-ö.1980).....	58
3.3.12.Zeynel Abidin Özmen (d.1890-ö.1966).....	59
3.3.13.Saffet Arıkan (d.1888-ö.1947).....	60
3.3.14.Hasan Ali Yücel (d.1897-ö.1961).....	62
3.3.15.Reşat Şemsettin Sirer (d.1903-ö.1953).....	63
3.3.16.Tahsin Banguoğlu (d.1904-ö.1988).....	65
3.4. 1920-1950 Yılları Arasında Çıkarılan Eğitim İle İlgili Yasalar.....	67
3.4.1.Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924).....	68
3.4.2.Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu (1924).....	70
3.4.3.Maarif Teşkilatına Dair Kanun (1926).....	71
3.4.4.Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki	
Hakkında Kanun (1928).....	72
3.4.5.Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri	
Hakkında Kanun (1933).....	74
3.4.6.İstanbul Darülfünunu'nun İlgasına ve Maarif Vekâletince	
Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun (1933).....	74
3.4.7.Köy Eğitimcileri Kanunu (1937).....	76
3.4.8.Köy Enstitüleri Kanunu (1940).....	76
3.4.9.Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu (1942).....	79
3.4.10.Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun (1949).....	80
3.5. 1920-1950 Yılları Arasında Türkiye'yi Ziyaret Eden	
Yabancı Eğitimcilerin Raporları.....	82
3.5.1.John Dewey (1924).....	82
3.5.2.Alfred Kühne (1925).....	87
3.5.3.Omar Buyse (1927).....	89
3.5.4.Albert Malche (1932).....	90
3.5.5.Beryl Parker (1934).....	93
4.SONUÇ ve TARTIŞMA.....	96

5.KAYNAKÇA.....	104
6. EKLER.....	115



TABLÖLAR

Tablo 1. 1920-1950 Yılları Arasında Yapılmış Eğitim Şuraları ve Önemli Toplantılar

Tablo 2. 1920-1950 Yılları Arasında Çıkarılan Eğitim İle İlgili Kanunlar ve Tarihleri



EKLER

EK. 1. 3 Mart 1924 Tarih ve 430 Sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu

EK. 2. 13 Mart 1924 Tarih ve 439 Sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu

EK. 3. 22 Mart 1926 Tarih ve 789 Sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun

EK. 4. 1 Kasım 1928 Tarih ve 1353 Sayılı Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki
Hakkında Kanun

EK. 5. 10 Haziran 1933 Tarih ve 2287 Sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve
Vazifeleri Hakkında Kanun

EK. 6. 31 Mayıs 1933 Tarih ve 2252 Sayılı İstanbul Darülfünunu'nun İlgasına ve
Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun

EK. 7. 11 Haziran 1937 Tarih ve 3238 Sayılı Köy Öğretmenleri Kanunu

EK. 8. 17 Nisan 1940 Tarih ve 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanunu

EK. 9. 19 Haziran 1942 Tarih ve 4274 Sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat
Kanunu

EK. 10. 23 Mayıs 1949 Tarih ve 5387 Sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında
Kanun

1. GİRİŞ

Eğitim denildiği zaman, modern anlamda, devlet eliyle ve okullar aracılığıyla verilen formal eğitim tanımları ilk olarak akla geliyor olsa da, eğitim kavramının çok daha geniş bir anlama sahip olduğu ve insanlık tarihini kapsadığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla insanlığın tarih sahnesinde yer aldığı andan itibaren eğitim faaliyetlerinin de var olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle eğitim faaliyetlerinin en temel unsuru insan olmakla birlikte, nihai amacı da yine insanın her yönüyle gelişimini ve kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda da insanla ilgili tüm unsurların eğitim kavramı ile de etkileşim içinde olduğunu ifade etmek gerekir.

Başlangıçta insanların hayatta kalabilmeleri için gerekli temel becerileri kazandırmayı amaçlayan eğitim, tarımın keşfi ve yerleşik hayata geçilmesi, yazının icadı, kavimler göçü, sanayi devrimi ve modernleşme gibi pek çok tarihsel olayın sonucunda farklı bireysel ve toplumsal ihtiyaçların ortaya çıkmasıyla amaç ve hedeflerini değiştirmek zorunda kalmıştır. Zira eğitimin toplumları etkilediği kadar, toplumlar da eğitimi etkilemekte ve değişime zorlamaktadır. Bu doğrultuda zamanla eğitim bir araç olarak kullanılmaya başlamış ve özellikle milletlerin kalkınmasında, kültürün ve siyasi ideolojilerin bireylere aktarılmasında doğrudan bir araç haline dönüşmüştür. Bunu Atatürk'ün 1923 yılındaki ifadelerinden de anlamak mümkündür: *“Memleketimizi, toplumumuzu gerçek hedefe, mutluluğa erdirmek için iki orduya ihtiyaç vardır. Biri vatanın hayatını kurtaran asker ordusu, diğeri milletin geleceğini yoğuran kültür ordusu... Bir millet irfan ordusuna sahip olmadıkça, muharebe meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin kalıcı sonuçlar vermesi ancak irfan ordusuna bağlıdır.”* sözleri ile arzu ettiği değişimlerin gerçekleşmesi ve kalıcı bir başarının sağlanması bir anlamda yetiştirilmek istenen insan tipinin ortaya çıkması için eğitimin olmazsa olmaz olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca eğitim kavramını, felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, siyaset bilimi, ekonomi, din vb. insanla ilişkili olan tüm kavramlarla birlikte ele almak gerekmektedir. Zira bir toplumun eğitim sistemini incelerken, arka planda etkili olan düşünsel ve toplumsal tüm unsurlar dikkatle ele alınmalıdır. Bu unsurların en önemlilerinden biri olan, tüm toplum hayatını ve insanlık tarihini derinden etkileyen felsefe, eğitim anlayışını da önemli ölçüde etkilemektedir. Bu doğrultuda, çalışmamızda yeni kurulan bir Türk Devleti'nin ilk yıllarında eğitim sistemini planlarken hangi düşünce akımlardan ve siyasi ideolojilerden etkilenildiği ve bu etkilerin eğitim sistemindeki somut yansımaları incelenmiştir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 1920-1950 yılları arası Türk Eğitim Politikasının oluşumunu etkileyen unsurları araştırmak ve ortaya koymaktır. Böylece Türk Milli Eğitim sisteminin oluşumunda etkili olmuş temel düşünceleri anlamak ve ortaya koymak mümkün olabilecektir. Bu amaç çerçevesinde ulaşılabilen tüm kaynaklar incelenerek şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Düşünce akımlarının, 1920-1950 yılları arasında Türk Eğitim Politikasının oluşumuna ne gibi etkileri olmuştur?
2. 1920-1950 yılları arasında yapılmış eğitim şuraları ve önemli toplantılarda eğitim politikasının oluşumuna yönelik ne tür ifadeler yer almaktadır?
3. 1920-1950 yılları arasında görev yapan Milli Eğitim Bakanlarının faaliyetlerinin, eğitim politikasının oluşumuna etkileri nelerdir?
4. 1920-1950 yılları arasında çıkarılan eğitim ile ilgili yasalarda eğitim politikasının oluşumuna yönelik ne tür ifadeler yer almaktadır?
5. 1920-1950 yılları arasında Türkiye'yi ziyaret eden yabancı eğitimcilerin raporlarının, eğitim politikasının oluşumuna etkileri nelerdir?

Bu sorulara cevap aranırken Türk Milli Eğitim politikasının oluşum süreci hakkında bilgi toplamak mümkün olabilecektir.

1.2.Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemleri, toplumsal ve siyasi gelişmelerle iç içedir ve devletler kendi hedefleri doğrultusunda bireyler yetiştirebilmek için eğitimi bir araç olarak kullanmaktadır. Bu nedenle eğitim alanında verilen kararlar ve yapılan çalışmalar iç içe geçmiş farklı pek çok unsurdan etkilenmektedir. Bu unsurları anlamak, eğitim sisteminin amaç ve hedeflerini de daha iyi anlamamızı sağlayacaktır.

Bu çalışma, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulduğu ilk yıllarda, yeni bir eğitim sistemi kurgulanırken hangi unsurların etkili olduğunu incelemektedir. 1920-1950 yılları arasında Türk Eğitim Politikasının oluşumunu şekillendiren unsurlar ortaya konularak, alınan kararların arka planı aydınlatılmaya çalışılacak, böylece eğitim sisteminin temelleri daha iyi anlaşılacaktır. Geçmişten bağımsız olarak, geleceğin planlanması mümkün değildir. Bu nedenle çalışmanın, eğitim sisteminin felsefi arka planının, günümüzde hâlâ devam etmekte olan pek çok uygulamanın hangi şartlar altında hayata geçirildiğinin anlaşılması ve bundan sonra yapılacak yeni çalışmalara ışık tutması açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve veri toplama yöntemleri hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntem ve teknikleri ile hazırlanmıştır. Nitel araştırmalarda olaylar ve algılar gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla, doğal ortamında ifade edilir. Nitel bir araştırma yapılırken yöntem olarak, gözlem, görüşme ve doküman analizi vb. kullanılır. Bu araştırma türünde, araştırmacıya düşen rol ise, uzaktan ve ikinci elden bilgi toplamak, araştırmaya katılan kişilerle iletişim kurmaktır. Bu rol, araştırmacıyı da bilgi toplama sürecinin doğal bir parçası ve bir boyutu haline getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda araştırma sürecinin planlanması, yürütülmesi, sonlandırılması ve raporlaştırılması araştırmacının sorumluluğundadır (Balcı, 2013).

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, nitel araştırmada veri toplama tekniklerinden olan ‘doküman analizi’ tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi; araştırılan konuya ilişkin olgu ve olayları içeren bütün yazılı belgelerin incelenerek veri elde edilmesidir. Bu teknikte belge incelemesi yapıldığından, araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu kazanır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklamaya yarayacak kavram ve ilişkilere ulaşılması amaçlanır. Araştırmacı birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

‘1920-1950 Yılları Arası Türk Eğitim Politikasının Oluşumu’ isimli bu araştırmada öncelikle, araştırmanın problemlerine yönelik olarak kuramsal çerçeve belirlenmiş ve bu çerçeveye ilişkin ulaşılabilen tüm yazılı kaynaklar (kitap, dergi, gazete, makale, yayınlanmış tezler vb.) incelenmiştir. Bu kaynaklar üzerinden ulaşılan bilgiler analiz edilerek, konu ile ilgili olmayan, doğruluğundan şüphe edilen

veya güvenilir bulunmayan bilgiler ve kaynaklar araştırmanın dışında bırakılmıştır. Araştırmanın konusu ile ilgili toplanan veriler sistemli bir şekilde bir araya getirilerek bütünlük oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Öncelikle Türk Eğitim Politikasının oluşumuna etki eden düşünce akımları idealizm, realizm, naturalizm, pragmatizm, pozitivism, marksizm ve varoluşçuluk başlıkları altında tanımlanmıştır. Bu akımların eğitime yansımaları ifade edilerek, eğitimin amaçları ve hedefleri, öğrenme yöntemleri, okul ve öğretmenin görevleri gibi konulardaki görüşler ortaya konulmuştur.

1920-1950 yılları arasında yapılmış eğitim şuraları ve önemli toplantılar kronolojik olarak sıralanmıştır. Birinci, İkinci ve Üçüncü Heyet-i İlmiye Toplantıları ile I, II, III ve IV. Milli Eğitim Şuraları tek tek incelenmiş, ele alınan konu başlıkları ve verilen kararlar sıralanmıştır.

Bu süreçte görev alan Milli Eğitim Bakanlarının hayat hikâyeleri, görev süreleri, görevleri sırasında yaşanan önemli olaylar ve eğitim sistemimize yansımaları ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, Dr. Rıza Nur, Hamdullah Suphi Tanrıöver, Mehmet Vehbi Bolak, İsmail Safa Özler, Vasıf Çınar, Mehmet Şükrü Saraçoğlu, Mustafa Necati, İsmet İnönü, Cemal Hüsnü Taray, Esat Sagay, Raşit Galip, Hikmet Buyur, Zeynel Abidin Özmen, Saffet Arıkan, Hasan Ali Yücel, Reşat Şemsettin Sirer, Tahsin Banguoğlu ile ilgili veriler ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

Bakanların faaliyetlerinin yanı sıra 1920-1950 yılları arasında eğitim ile ilgili çıkarılmış olan yasalar incelenmiştir. Tarihsel sıralamasına dikkat edilerek, Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924), Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, Maarif Teşkilatına Dair Kanun (1926), İlkemtep Muallim ve Muavinleri Hakkında Kanun (1926), Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun (1928), Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun (1933), İstanbul Darülfünunu'nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun (1933), Köy Öğretmenleri Kanunu (1937), Köy Enstitüleri Kanunu (1940), Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu (1942) ve Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun (1949)'un ulaşılabilen orijinal metinlerine araştırmada yer verilmiştir.

Kanunların önemli maddeleri analiz edilmiş ve düşünce akımları ile ilişkileri yorumlanmıştır.

Son olarak, araştırmaya konu olan 1920-1950 yılları arasında Türkiye'ye gelerek eğitim sistemimizi inceleyen yabancı uzmanlar John Dewey, Alfred Kühne, Omar Buyse, Albert Malche ve Beryl Parker'ın ülkemize hangi amaçla geldiklerine, Türkiye'deki faaliyetlerine, inceleme yaptıkları konulara ve yazmış oldukları raporlarda yer alan tespitleri ve tavsiyelerine yer verilmiştir.

Tüm bu veriler sistematik bir bakış açısıyla yorumlanarak, eğitim alanında gerçekleşen değişimlerin birbirleriyle ilişkisi ve etkilendikleri düşünce akımları ortaya konulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde 1920-1950 yılları arasında; Türk Eğitim Politikasına etki eden düşünce akımları, eğitim şuraları ve önemli toplantılar, görev yapan Milli Eğitim bakanları ve faaliyetleri, eğitimle ilgili çıkarılan yasalar, ülkemizi ziyaret eden yabancı uzmanların kimler olduğu ve raporlarında hangi konulara değindiklerine yer verilmiştir.

3.1. Düşünce Akımları

Bu başlık altında sırasıyla, İdealizm, Realizm, Natüralizm, Pragmatizm, Pozitivizm, Marksizm ve Varoluşçuluk akımları incelenmiş ve Türk Eğitim Politikasının oluşumuna ne şekilde etki ettikleri ortaya konulmuştur.

3.1.1. İdealizm

İdealizm, gerçekliğe dair yorumunda düşünsel olana öncelik verir, somut gerçekliğin aslında tinsel bir öze dayandığını, soyutlama ve yasaların maddi dünyadan daha gerçek olduğunu savunur (Cevizci, 2002: 531). İdealizm değerlerin kesin ve değişmez olduğunu öne sürer; aklın ürünü olan bilgi ise gerçek bilgi kabul eder. İyi, doğru ve güzel evrensel kavramlardır. Değerler ve hakikate ulaşmanın yolları insanlara öğretilmelidir (Demirel 2007: 19).

İdealizmin varsayımlarını beş kategoride toplamak mümkündür: 1) İnsanların gördüğü ve hissettiği doğa dünyası bir görünüşler dünyasıdır. Doğa dünyasının içinde ya da ötesinde zihinsel güçler vardır. 2) İnsanlar, yalnızca bilinçte olanı bilir ve bilebilir. Kendi başlarına ya da onları bilen akıllar dışında objelerin ne olduğunu sormak anlamsız bir soru olur. İnsan kendi tecrübelerinin dışına çıkamaz. Sonuç olarak, dış dünyayı bilmek dünyanın bir bakıma zihni ya da zihne bağlı olduğunu söylemek demektir. 3) Evren, daha aşağı olandan daha yüksek hayat ve zekâ biçimlerine yönelişi sergileyen düzenli, anlaşılır bir yapı görünümündedir. Uzun, evrimsel gelişim evrende bir amaç bulunduğunu göstermektedir. 4) Tanrı dünyadan ayrı değildir, fakat yaşamın ilkesidir. Dünya sürecini aşabilmesine rağmen aynı zamanda ona içkindir; doğa süreçlerinde, tarihte, sosyal düzende ve insan kalbinde

bulunmaktadır. 5) İnsanın idealleri ve arzuları kendisiyle beraber ortaya çıkmıştır. İnsanda mevcut olan ahlaki değerler ve ahlaki yükümlülük duygusu evrenin amaçsal bir yorumunu gerektirmektedir. İnsanın ahlaki yaşamıyla ilgili olgular evrende akıl ve amacın varlığını göstermektedir (Büyükdüvenci, 1988).

Short (2010), Sözer (2009), Winch ve Gingell (1999), Alkan (1983), Russell (1997) ve Ozmon ve Carver (2008) idealist felsefenin genel niteliklerini şu şekilde de özetlemektedirler: İdealizm varlığın, bu kavrama ilişkin düşüncemizden bağımsız olarak var olduğunu savunur. Zira mutlak gerçeğin fiziksel değil, ruhsal olduğunu iddia etmektedir. İnsan da bir nesne olarak vardır ve kendi doğasını anlatmak, göstermek amacını taşımaktadır. Dolayısıyla idealizm, duyularımızla algıladığımız bu dünyayı reddeder ve bunun mutlak gerçek değil, bir yanılsama olduğunu savunur. Çünkü idealizmin ikili evren tasavvuruna göre; içinde yaşadığımız dış dünya, idealar âlemindeki gerçeğin bir kopyasından ibarettir (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015).

İdealizmin vermek istediği eğitim mesajı, öğrencilere azami seçme özgürlüğü tanıyan liberal bir eğitimidir. Eğitimin özü karakter eğitimi olmaktadır. Okulun, eğitim ve öğretim yapmak, bilgiyi elde etmek ve aklın geliştirilmesini sağlamak gibi temel görevleri vardır. Dolayısıyla idealist öğretmen de gençlerin akıl gelişimlerine yardımcı olmalıdır. Akıl geliştirici yöntemler kullanılacak ve bağımsız araştırmalar teşvik edilecektir (Büyükdüvenci, 1988).

İdealizme göre eğitimin hedefindeki amaç akli kullanarak insanın zihninde doğuştan var olan ve zamanla değişmeyen, mutlak ve evrensel gerçeklere ve değerlere aklın aracılığıyla ulaşmaktır. İdealizm insanda zaten var olan bilgileri bu yolla bilinç düzeyine çıkarmayı amaçlamaktadır. Yeni bilgiler keşfetmek yerine, insanın doğuştan zihninde taşıdığı gizli fikirleri yeniden düşünmeyi ve onları hatırlamayı önemsemektedir (Erden, 2008: 30-31).

İdealizm; insan zihninde tüm mutlak doğruların mevcut olduğunu varsayar ve bu mutlak doğrulara akıl aracılığıyla ulaşılabilirliğini söyler. İnsanın kendisini bizatihi bir amaç olarak gören idealizmde eğitim de, insanın özgür kılınması ve bilinçlice Tanrı'ya ulaşmasını sağlama sürecidir. Mutlak doğruya ve Tanrı'ya ulaşabilmek için bir araç olarak kullanılan akıl, aynı zamanda da bir kaynaktır.

İstendik davranışlar belirlenirken akla uygunluğuna bakılmalıdır ve akıl tüm davranışların ölçütü gibi kullanılmalıdır. Dolayısıyla akla uygun bulunmayan davranışlar istendik davranış olarak kabul edilmemeli ve elenmelidirler (Ocak, 2004).

İdealist eğitim, bireylerin akıllı ve kültürlü bireyler olarak yetiştirilmesine önem verir (Ergün, 2011). Winch ve Gingell (1999) de idealist eğitimin amaçlarını, ideal insan yetiştirme, ülkeye bağlılığı artırma, bilgi ve kültür aktarma olarak tanımlamıştır. Ayrıca eğitimin, insanda yüksek değerlerin oluşturulması, evrensel doğrulara erişilebilmesi, aklın etkin bir şekilde kullanılabilmesi ve insan zihninin geliştirilmesi gibi hedefleri de vardır (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015). Üstüner (2002) de idealist eğitimin amacını, insanı iyi, doğru ve güzele nasıl ulaşacağı ve uygulayacağı konusunda yetiştirmek ve idealist değerlerin aktarılmasını sağlamak şeklinde tanımlar ve aritmetik, mantık, din ve etik gibi derslerin önemsendiğini, çünkü bu derslerin akla dayandırılan mutlak doğruları ve insan aklının çalıştırılmasına yönelik konuları içerdiğini ifade eder. Öğretim teknikleri arasında düz anlatım, soru-cevap, diyalog gibi tekniklere yer verilir ve tüm dengeli yöntem benimsenir (Sarpkaya, 2004). Ölçme-değerlendirmenin amacı öğrenme düzeylerini tespit etmektir. Konu merkezli, otoriter ve öğretici konumunda bir eğitim sistemi benimsenir (Tozlu, 2003).

İdealizmin eğitime yansımaları, Daimicilik adı verilen eğitim felsefesini ortaya çıkarmıştır. Daimicilik'e göre, eğitim; bilinçlice Tanrı'ya ulaşma sürecidir. Eğitimin hedefi akla uygun ve ölçülü bireyler yetiştirmektir. Felsefe, Matematik, Teoloji gibi dersler okutulmalıdır. Sokratik tartışma, taklit ve örnek alma gibi yöntemler kullanılmalıdır. Sınama durumları ise; akla dayalı ve elit olanı seçmelidir (Sönmez, 2009).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle, idealist felsefeyi ve eğitim anlayışına yansımalarını şu şekilde özetlemek mümkündür: İlkçağ filozoflarından Platon'un ikili evren anlayışından hareketle idealist felsefe de varlığı ve düşüncüyü birbirinden ayırarak, varlığın düşünceden ayrı ve bağımsız olarak var olduğunu ve mutlak gerçeğin ruhsal olduğunu iddia etmektedir. İdealist felsefeye göre; eğitimde önemli olan karakter eğitimi ve aklın gelişimidir. Bu doğrultuda eğitimin amacı da ideal

insanı yetiştirmek, aklı ve zihni geliştirmek olmalıdır. Tümdengelimci bir yaklaşım benimsenmiştir. Disiplinin önemli olduğu, otorite ve öğretmen odaklı, öğreten bir eğitim sistemi olmalı; düz anlatım, soru-cevap vb. öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

3.1.2. Realizm

Realizm nesne ya da şeylerin insan zihninden bağımsız bir varlığa sahip olduklarını bu yüzden bu nesnelerin bilgisinin elde edilebileceğini öne süren görüştür (Cevizci, 2002: 877). Realizm, idealizmin aksine deneyle ulaşmış olduğumuz nesnelerin gerçek bir varoluşa sahip olduklarını ileri sürer. Realist düşünürler, bilgi kuramının, bir ölçüt olarak deneyin geçerliliği hakkında yargıda bulunamayacağını savunurlar. Onlara göre, öznenin bağımsız olarak var olan dış dünyanın bilgisi deney sayesinde elde edilebilir ve epistemolojik hiçbir eleştiri bu inancı değiştiremez (Adjukiewicz, 1989).

Realizmin esası maddenin gerçekliğine olan inançtır. Realist için evren bir yanılsama değil fakat gerçek ve somut bir şeydir. Tepeler, ağaçlar, şehirler ve yıldızlar, onları gözlemleyen insanın düşüncesi değildir, düşünceden bağımsız olarak dış dünyada kendiliğinden vardır (Büyükdüvenci, 1989). Realizme göre gerçeklik insan zihninin dışındadır. Zira gerçeklik olgusaldır ve insan zihninden bağımsız bir şekilde bulunur. Dolayısıyla bu olgusal varlık ve değerleri nesnel kılar. İnsanın da hayatı belli bir amaç etrafında şekillenir. Realizm varoluşsal açıdan bakıldığında, gerçekliğin varlığını kabul eder ve bilinebilir olduğunu savunur (Cücen, 2003).

Realist felsefe eğitimi iki temele dayandırır: Birincisi toplumsal gerçeğin görülmesi ve doğrunun belirlenmesi, böylece uygulamaların bu gerçekliğe uygun hale getirilmesidir. İkincisi ise bu toplumsal gerçeğin sürdürülmesini sağlamaktır. Dolayısıyla temel amaç, gerçeklerin belirlenmesi, genel geçer kabul edilen davranışların öğretilmesi ve kültür aktarımının sağlanmasıdır. Böylece insan ile toplum ve doğa arasındaki mesafeyi azaltacak, insana toplum ve doğaya uyum sağlayabilmesi için gerekli davranışlar benimsetilecektir. Realist eğitimde de erdemli ve akıllı bireyler yetiştirilmesi amaçlanır, ancak bu özellikler insanın doğal alışkanlıkları kazanabilmesi için gereklidir (Cevizci, 2012). Bu nedenle realist eğitim

sisteminde bireyin içinde bulunduğu kültür, konular ve öğreten sistemin odak noktalarıdır (Kazu, 2002). Eğitim sayesinde insan içinde bulunduğu doğa ve topluma uyum sağlar ve sosyalleşir. Bu amaçlara ulaştıracak en uygun yöntemler ise gezi, gözlem, deney, tartışma vb. olarak kabul edilir. Ders programında biyoloji, hayat bilgisi, fizik ve kimya gibi dersler bulunmalıdır (Üstüner, 2002). Öğretmenler, hakim kültüre ve konuya bağlı kalmak koşuluyla mutlak otorite kabul edilir ve öğrencinin de bu hakim kültür ve gerçekliğe uygun bir şekilde yetiştirilmesi esastır. Dolayısıyla realizmde en önemli amaç mevcut kültürün benimsetilmesidir. Bu nedenle eğitimde kültürden bağımsız olmaması gereken disiplinci bir anlayış hâkimdir (Yıldırım, 1991). Realist felsefe, kültürün aktarılmasına verdiği önem ile eğitimi toplumsal gelişimin bir aracı haline getirmiş ve eğitime işlevsellik kazandırmıştır. Ancak tam da bu noktada realist felsefeye eleştiride bulunmak mümkündür. Çünkü bu anlayışın, bireyi kültür aktarmacılığı aracılığıyla eğitimi ve sistemi koruyan bir işleve indirgenmesi sakıncalı bulunabilir (Erkılıç, 2013).

Derslerde, konu merkezli bir yaklaşım benimsenmelidir ancak bu konuların öğrencinin içinde bulunduğu dünyayı fiziksel ve kültürel açıdan tanımasını sağlayacak şekilde olması gerekmektedir. Eğitimde öncelikli amaç bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak ve geliştirmek değil, aksine hem beden hem de zihinsel açıdan içinde bulunduğu kültüre ve çevreye uyumlu ve hoşgörülü hale getirmek olmalıdır (Büyükdüvenci, 1989). Realizm eğitimin hedeflerini şu şekilde açıklar; bilgi gerçeklerin algılanması aracılığıyla elde edilir. Bu nedenle, sadece bilimsel yöntem ve duyular kullanılarak gerçek bilgiye ulaşılabilir. Bu yöntemlerle bilgi, kavramsal olarak elde edilir. İdealizmin aksine tümevarım yöntemi benimsenir. Değerler doğa yasalarına uygun oldukları takdirde geçerli olmakla birlikte estetik değerlerin de, doğayı yansıtmaları gerekmektedir. Ahlaki açıdan iyi olmanın ölçütü, insana sağladığı yarara dayanmaktadır. Toplumsal değerlerin temelleri, bağımsız olarak toplum içinde var olmazlar. Bu değerler fiziksel dış dünyada ve ayrı ayrı bireylerin kendilerinde bulunmaktadır. İnsan, doğal düzenin bir parçası olarak var olur, iyiliği ve kötülüğü aynı anda içinde bulundurur ve çevresine uyum sağlama gücüne sahiptir. Buradan hareketle eğitim, gelecek kuşaklara kültürel birikimi aktarmak, bireyi toplumsal yaşama hazırlamak ve bu sayede mutlu ve erdemli bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlamak hedeflerini benimser. Bu doğrultuda

eğitimin hedefi olan istendik davranışların ölçütleri de ancak, “toplum ve doğaya uyum sağlama, doğayla yarışır hale gelmesi için insani bilgi ve becerilerle donatma” olabilir (Ocak, 2004).

Yukarıda da değinildiği gibi realist eğitimciler doğru bilginin ancak tümevarım metoduyla elde edilebileceğini savunurlar. Locke’a göre de duyum ve algılar kullanılarak her varlık gözlemlenebilir ve deney ve araştırmalar sayesinde doğru bilgiye ulaşılabilir. Bu nedenle gerçeğe ulaşmayı sağlayacak en etkili akıl yürütme yolu tümevarımdır. Dolayısıyla bilgiyi elde etmenin tek yolu deney, gözlem ve araştırmadır (Sönmez, 1994: 96). Zira insan doğuştan boş bir zihin ile dünyaya geldiğinden ve hiçbir bilgiye sahip olmadığından ancak deney, gözlem ve araştırmalar sayesinde bilgisini arttırabilir (Cihan, 2006).

İlk kez Aristoteles tarafından ilkeleri belirlenen Realizme göre, eğitimin insanı mutluluğa ulaştırmalıdır, bunun için de birey en iyi ve mükemmel kabiliyetlerle donatılmalıdır. Realistler, toplum içindeki her kurumun özel bir rol ve işleve sahip olduğunu kabul ederler; devlet, kilise ve aile belirli roller sergilerler. Bu açıdan okulun da temel görevi insan aklını geliştirmek olmalıdır ve bu görev okulu, özel bir kurum yapar. Okullar, istihdam ettikleri öğretmenlerin alanlarında uzman olmalarına dikkat etmek zorundadır. Okulun işlevlerinden olan bilgi aktarımı ve araştırmacılık özelliğinin bireye kazandırılması ancak alanında uzman öğretmenler aracılığıyla mümkündür. Okulun en temel işlevlerinden birisi de bireyin zihinsel açıdan gelişmesini sağlamasıdır. Okulda zaman zaman gerçekleştirilen eğlence amaçlı etkinlikler, kamusal ve sosyal görevler vb. ikincil öneme sahiptir. Bu görevler bireyin zihinsel gelişimini amaçlayan temel işlevle karıştırılmamalıdır. Bu durumda eğitim ile ilgili yetkililerin rolü, bir okuldaki öğretmenlerin bu temel işlevden uzaklaşmalarını önlemek ya da bu işlevi zayıflatan eğitimsel olmayan gereksiz içerik ve yöntemi elimine etmek, ayrıca öğretmene öğretirken, öğrenciye de öğrenirken öğretim özgürlüğü sağlamaktır. Realist eğitimde ders programının temelinde yatan düşünce şudur; gerçek ancak sistematik olarak düzenlemiş bağıntılı disiplinler aracılığı ile araştırılarak öğrenilebilir ve bu yöntem en iyi ve en etkili öğrenmeyi sağlar. Realist bir öğretmen ders anlatma, tartışma veya deney ve gözlem gibi çeşitli yöntemleri bir arada içeren çeşitli yöntemler kullanmalıdır ve öğrencinin önceki

eğitim, bilgi ve durumuna en uygun yöntemlerle ders işlemelidir. Çok büyük bir yetenek gerektiren ideal bir öğretim yöntemi, uzmanların veya bilim adamlarının araştırma sonuçlarına dayalı olarak tespit edilmelidir (Kale, 1993).

Realizmin savunduğu bu görüşler eğitim alanında Esasicilik adı verilen eğitim felsefesini ortaya çıkarmıştır. Esasicilik'e göre eğitim, bireyin toplumsallaştırılması sürecidir. Eğitimin hedefi ise; toplumun başat değerlerini ve doğal kanunları bireye kazandırmaktır. Tarih, sosyoloji, dil, biyoloji, fizik, kimya gibi dersler okutulmalıdır. Eğitimde ezberleme, tekrarlama, deney, gözlem ve araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Sınavlar da ezberlenen bilgiyi ölçmeli ve elit olanı seçmeye yaramalıdır. Daha önce bahsedilmiş olan Daimicilik akımı da idealizmin yanı sıra, realizmden de etkilenmiştir (Sönmez, 2009).

Özetle; Platon'un öğrencisi Aristoteles tarafından geliştirilen realizmin eğitime yansımaları incelendiğinde bazı noktalarda idealizm ile benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Ancak realizm, idealizmin aksine nesneler dünyasının gerçekliğini kabul etmekte ve nesnelerin düşünceden bağımsız olarak, somut olarak var olduklarını ve bilinebilir olduklarını ileri sürmektedir. Gerçek de zihnin dışında vardır. Dolayısıyla realist felsefenin amacı, gerçek, genel-geçer davranışların benimsetilmesi ve kültürün aktarılmasıdır. Eğitimin amacı da erdemli ve akıllı insan yetiştirmek ve toplumla uyumlu olmasını sağlamak olmalıdır. İdealizmde olduğu gibi konuyu ve öğretmeni odak noktası yapan akım, idealizmin aksine tümevarım metodunu kullanmayı benimser. Eğitim aracılığıyla kültür aktarılmalıdır ve gezi gözlem, deney, tartışma gibi öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

3.1.3. Natüralizm

Guttek (2001)'e göre Natüralizm, doğaüstü bir gerçeklik algısını reddeder ve eğitimin doğaüstü unsurlara dayandırılmasına, soyut düşünmeye ve tinsel bir maddeciliğe karşı çıkar, insan ve doğayı birbirine paralel kabul eder; duyguların ve duyumsamanın da en az akıl ve bilim kadar mantıksal olduğunu ileri sürer (Mala, 2011). Bu görüşün en önemli temsilcileri J.J.Rousseau ve H. Pestalozzi'dir. Lincoln ve Guba (1985)'e göre de Natüralizm Jean-Jacques Rousseau tarafından 18. yy aydınlanma döneminde, doğal bir özgürlük ile şekillendirilmiştir. Bu düşünce akımı

doğal olan şeylerin aynı zamanda özgür olduklarını ve iyiliğin tek kaynağının doğa olduğunu savunur. Natüralizm doğaya yönelir ve Tanrı da dahil olmak üzere evrendeki her şeyin bir doğallığa sahip olduğunu söyler. Bu nedenle yapılacak her türlü araştırmada doğaya uygun yöntemler kullanılmalıdır. Toplumsal teoriler de natüralizmin bu düşüncesinden etkilenmişlerdir. Natüralizmde, tek bir gerçeklik vardır ve o gerçeklik de doğadır. Bu nedenle bilgiye ulaşabilmek için gözlem yapılabilecek olguları temele alır (Bakır, 2007).

Rousseau, ünlü eseri Emile’de çocuğa özgürlüğünü verir, mutluluğunu bu özgürlüğüne bağlar. Bununla beraber, bu özgürlük çocuğun zayıflığı ile sınırlıdır. Bu nedenle anne ve babalar öncelikle, çocuklarını eğiterek kendilerine olan bağımlılıklarından kurtarmalıdır. Bu, anne ve baba için temel görevdir. Rousseau'ya göre insan ancak, belirli bir eğitimden geçtikten sonra yeteneklerini kullanabilir. Bu eğitim mutlak bir zorunluluktur. Doğuştan gelen eksikliklerimiz ve ilerleyen yaşlarda ihtiyacını duyacağımız şeyleri eğitim aracılığıyla kazanırız. Ona göre insanı mutlak ve otoriter bir tutumdan özgürlüğe ve bağımsızlığa götürmek gerekir. Birey, toplumsal kurumlar nedeniyle zamanla özünden uzaklaşır. Bu nedenle eğitimin doğal bir gelişim izlemesi gereklidir. Kısaca eğitim; insanı doğaya uygun bir biçimde yetiştirme süreci olarak tanımlanır. Eğitimin hedefi de doğa kanunlarını bireylere kavratmaktır. Fizik, kimya, biyoloji vb. doğa bilimleri eğitimin içeriğini oluşturur ve yaşayarak öğrenme metodu kullanılmalıdır. Ölçme-değerlendirmedeki amaç ise doğal gelişimi ölçmek olmalıdır (Tanilli, 1990).

Rousseau birbirinden farklı toplumsal koşullar için, farklı iki eğitim sistemi kurgular. Birinci sistemde eğitim devlet ve toplum içindir ve insanın doğal varlığına göre düzenlenmiştir. Dolayısıyla eğitim her çocuğa uzanması gereken, kamusal bir görevdir. Bu eğitimin amacı dayanışma duygusuyla birlikte, doğal, basit erdemlere yönlendirmektir. İkinci sistemde ise eğitim, var olan medeniyet içindir. Çocuğa sosyal hayata katılmadan önce, bağımsızlık duygusu, içsel iyilik, yargı ve direnç kazandırılmalıdır. Böylece çocuğun toplumsal yaşamın aşağılayıcı etkilerine dayanması sağlanmalıdır (Korkmaz ve Öktem, 2014). Natüralist eğitim, bireyin doğal açıdan olgunluğunu artırma ve onun bu olgunluğu göstermesini sağlama işlevini taşır (Kaygısız, 1997).

Guttek (2001)'e göre Natüralist eğitim teorisi, toplumun yapay olduğunu kabul eder. Buna karşın temelde doğal insanın var olduğunu savunur. İnsan bu yapaylık içerisinde doğal kalmaya çabalar ve bu çabaları da eğitimi belirler. Eğitim sürecinde kullanılacak doğal yöntem, yapay durumdaki medeni toplumda, kendiliğinden bir gelişim süreci içinde özgür ve kendine has bir insan doğası ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda, insan yapay bir toplumun içinde var olmak istediğinde, doğallığının ve bunun sonucu olarak da özgürlüğünün kaybolması riskini göze almaktadır. Böyle bir durumun, köleliğe giden bir zorlamayı da beraberinde getirme ihtimali oldukça fazladır. Yurttaşlık kavramı tam da bu noktada öne çıkmaktadır. Rousseau yurttaşlığı, medeniyetin kaçınılmaz bir şekilde var olan yapaylığı içerisinde 'doğal' olarak var olma şeklinde tanımlar. Bu uğurda verilecek olan mücadele ise eğitimin kendisidir (Bakır, 2007).

Natüralizm insanı özünde iyi kabul eder ve bunun yaradılışından kaynaklandığını savunur. Özünde iyi olan bu insan doğuştan bir takım eksikliklerle gelir ve bu doğrultuda ihtiyaçlarını gidermek üzere arayış, çaba ve öğrenme içindedir. İnsan yaşamı boyunca çevresiyle etkileşime girerek, doğa, insanlar ya da eşyalar aracılığıyla bu ihtiyaçlarını gidermeye çalışır. İnsanı şekillendiren en önemli kaynaklar bunlardır. Natüralist eğitim felsefesine göre eğitim ortamları demokratik bir şekilde düzenlenmelidir. Bu demokratik sistemin merkezinde de birey olmalıdır. Dolayısıyla bireyin araştırmalarını ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine dayandıran, keşfedilen bilgiyi de yine kendi akıl ve mantığına göre yapılandırmasını savunan bir eğitim anlayışı vardır. Çağdaş eğitim anlayışı da bu düşüncelerden etkilenmiştir (Karacaoğlu, 2014).

Natüralizme göre eğitimin temel hedefleri şunlardır; Natüralizmde istendik davranışlar, doğaya uygun şekilde, bireyin doğal gelişimine yardımcı olan ve ancak bilimsel yöntemlerle elde edilen davranışlardır. Tümevarım bu hedef için en temel yöntemdir. Natüralizmde ölçütler, "doğa, insan, bilimsel bilginin gerçeğe uygunluğu, demokrasi ve en çok incelenmiş zevk" şeklinde ele alınabilir (Ocak, 2004).

Guttek (2001)'in özetlediğine göre, Natüralist eğitimde öğrenme ortamı doğal özelliklere sahip bir çevreden oluşmalıdır. Bu doğal ortamda kız ve erkek çocukları merak duyguları harekete geçirilerek düşünmek ve öğrenmek için hazırlanmalıdır.

Çocuk bu özgür ve rahat ortamda öğrenirken özgürce tercihlerde bulunur. Bu özgürlük doğrultusunda da davranışlarının sonuçlarından sorumlu tutulmalıdır. Öğretmen zorlayıcı ve otoriter olmamalıdır. Aksine öğretmen de öğrencisi gibi özgür olmalıdır ve birlikte öğrenmelidirler. Doğal insanın yaşadıklarını fark etmesinin yolu çevresi ile doğrudan girdiği ilişki ve yaşantılarıdır. Sözel veya soyut, teolojik, felsefi veya kanuni düzenlemeler insanı bu hedefine ulaştıramaz. İnsan sosyal olarak var olduktan sonra ilk masumiyetini kaybeder. Dolayısıyla bozulmuş kurumlar aracılığıyla eğitim ve toplumsallaşan bireyler belirlenmiş rollerini nasıl oynayacaklarını öğrenirler. Özünde iyi olan insan, toplumsal sözleşmelerle ve taklitçilikle bozulur. İnsanların çevreleriyle olan etkileşimleri değerleri meydana getirir. Bu nedenle içgüdülerin baskılanmaması ve ifade edilmesi gereklidir. Bu olgu da kendine güven ya da Rousseau'nun söyleyişiyle kendini sevmeye dayanmalıdır. Çünkü kendine güven duygusu diğer insanların sömürüsünü ve kontrolünü aşmış bir duygudur. Natüralizme göre, soyut düşüncelerden kaynaklanan bilgi yanlıştır. Çünkü bilgi bütünden ziyade parçalardan meydana gelir. Tümevarımsal bir yaklaşımla varlıklar en küçük parçalarına ayrılarak araştırılmalıdır. Ancak bu şekilde gerçekliğe ilişkin doğru ve bilimsel bir sonuç elde edilebilir. Temel insan ihtiyaçları ahlakı meydana getirir. İnsanın beslenme, barınma ve ısınma gibi temel ihtiyaçları karşılandığında, bireyde sevgi, güven vb. duygular gelişir (Mala, 2011).

Kendisinden önceki düşünce akımlarına bir tepki olarak ortaya çıkan natüralizmin doğaüstücülük ve soyut düşünmeyi reddettiği, insanı ve doğayı birbirine paralel kabul ederek, doğadan hareketle insanın bilinebileceğini öne sürdüğü görülmektedir. J.J.Rousseau ve H. Pestalozzi'nin temsilciliğini yaptığı natüralizme göre, tek gerçek doğa olduğundan, eğitim de doğaya uygun insan yetiştirmek olmalıdır. İnsanın özünde iyi olduğu ve seçimlerinde özgür olması gerektiği düşüncesinden hareketle, tümevarım yöntemi benimsenmiş ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemi vurgulanmıştır. Eğitim ortamları da rahat ve özgür olmalı, ancak çocuklar yaptıklarından sorumlu tutulmalıdır. İdealizm ve realizmden farklı olarak öğretmenin otoritesi reddedilmekte, öğretmen öğrenci ile birlikte öğrenen özgür bireyler olarak görülmektedir. Demokratik bir ortamda, bireyi merkeze alan, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmiş bir eğitim sistemi önerilmektedir.

3.1.4. Pragmatizm

James (2003)'e göre Pragmatizm 1890-1917 yılları arasında Amerika'da ortaya çıkmıştır. Kelime anlamı olarak “yararcılık”(utilitarianism) anlamına gelen önemli bir felsefe akımıdır. Pragmatizm, faydacılık ile etimolojik açıdan aynı pratikten türemiş; işe, eyleme dönük, uygulanması amaçlanmış olan düşünceyi karşılayan ‘pragmatik’in düşünsel şeklini vurgular (Sözer ve Sel, 2015). Pragmatizm felsefede, Charles Sanders Peirce’in 1878’deki “Fikirlerimizi Nasıl Netleştirebiliriz?” adlı makalesiyle beraber kullanılmaya başlamıştır. Pragmatizm terimi pragma kökünden gelmektedir. Pragma ise Yunanca’da eylem anlamına gelmektedir. Uygulama (practice) ve pratik (practical) sözcükleri de yine bu sözcükten türetilmiştir (James, 2000: 25; James, 2004a: 209; Aktaran: Yıldırım 2011). Pragmatik yaklaşımı geliştiren düşünürler; Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842- 1910) ve John Dewey (1859-1952)’dir. Pragmatizm, “Bir kişi nasıl yaşamalıdır?” sorusunun cevabını aramaktadır. Bu soruyu ilk ortaya koyan ise Eski Yunan’lı filozof Sokrates’tir. Sanderson (2009)’a göre Pragmatizm; kuram ve uygulama, düşünce ve eylem arasındaki bir bağlantı ve inançlarla kavramların pratik sonuçlarını vurgular. Pragmatizmde bilinç ve gerçeklik ya da öznellik ve nesnellik arasındaki ayrımın önemini kaybeder. Bu durum modern Batı felsefesiyle birlikte anılan Kartezyen düşüncedeki düalizm anlayışının gözden düşmesine neden olmuştur. Böylece insan zihninin ve yaşamının kendi dışındaki nesnel ilke ya da yasalara bağımlılığı fikri reddedilmeye başlanmıştır. Buna göre, gerçeklik, bilgi ya da herhangi bir düşünce, toplumsal hayatta pratik ya da kullanışlı olup olmasına göre değer kazanır. Bu değer, soyut ya da kuramsal açıdan tatmin edici bir çerçeveye sahip olup olmaması ile belirlenemez (Yıldırım, 2011). Peirce’ye göre pragmatizm, yepyeni bir düşünme, iletişim ve davranış yolu ortaya koyar. Bu yeni yaklaşım tüm metafizik düşüncelere savaş açmış ve etkisizleştirmeyi amaçlamış, çağdaş ve yeni bir felsefi yöntemdir (Çelik, 2008).

Pragmatistler bir kavramın anlamının ortaya çıkması için, bir olay, hareket ya da denemenin gerçekleşmesi gerektiğini savunurlar. İnsanın bir kavram hakkındaki düşüncelerinin ve tasavvurunun pek önemi yoktur. Çünkü o kavram, gerçek yaşamda anlamını bulacaktır ve bu anlam bireyin çevresi ile ilişkilerinde belirecektir. İnsan bir

kavramın gerçek anlamını sadece deneyimlerinin ve hareketlerinin sonuçları sayesinde öğrenecektir. Örneğin, bir kişi elini ateşin altına koyarsa, eli yanacaktır. Yakıcılık “ateş” in niteliklerinden sadece bir tanesidir. Ateş hakkında öğrenilen tüm nitelikler birleştirildiğinde ateşin tanımı ortaya çıkacaktır. Peirce, bu deneysel yöntemin, düşünce ve kavramları “semelerinden tanımak” olarak bilinen eski bir kuralın özel bir uygulaması olduğunu söyler (Doğan,2003). Pragmatizm, Peirce tarafından kurulmasına rağmen, felsefenin dünya genelinde tanınmasını William James sağlamıştır. Pragmatizmin şüphe yerine, yerleşmiş kanaatleri veya inancı başlangıç noktası ve bireyin durumu hakkındaki ilk varsayım olarak kabul eder. Pragmatizm, diğer insanların kendimizi tanımak için araç olduğunu söyler. Fikirler, diğer fikirleri; kavramlar, diğer kavramları; kanaatler de diğer kanaatleri belirginleştirir. Ancak önemli olan, yalnızca kanaatlerimizi edinme yöntemlerimiz değil, aynı zamanda, edinilen kanaatlerin gerçek olup olmadığıdır. Dewey ve James gerçeği farklı bir şekilde şöyle tanımlamışlardır: James’e göre, bir kanaat veya düşünce bireyi bir deneyiminden diğerine yönlendirmede ya da yaşamındaki herhangi bir sorunu çözmede başarılı ise gerçektir. Araştırma sürecinde kesinliğe karşı çıkan pragmatizm, şüphecilerin ‘gerçeğe ve gerçek olana hiçbir zaman ulaşamayacağız, bunlara ulaşırsak bile ulaştığımızı bilemeyeceğiz’ şeklindeki varsayımlarını reddeder. Etik kuramı olarak da kesinliği reddeden pragmatizm, bireyi belirli bir biçimde davranmaya zorlayan etik değerlerin varlığına ve olması gerektiğine karşı çıkar. Çünkü gerçek, ileride yaşamın içinde belirecektir ve insanlar şuanda farklı kanaatler edinip, farklı davranışlar sergileyebilmektedir, o halde değişmez, kesin etik değerlerin var olduğu söylenemez. İnsanlar kendi deneyimleri sayesinde kendi gerçeklerini bulacaklar ve o gerçeklere uygun olan etik değerler benimseyeceklerdir. Bu düşüncelerinden hareketle pragmatizm, çoğulculuğu savunmaktadır. Ancak bu çoğulculuk, bireysel değerler ile toplumsal değerler arasında bir denge kurulması gerektiğini ifade eder, ikisinden birinin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgular (Doğan, 2003).

Pragmatizm, geleneksel felsefi akımlara getirdiği eleştiriler sayesinde hız kazanmıştır. İdealizm, realizm, thomizm gibi geleneksel felsefeler doğrunun, insan deneyimlerinden bağımsız genel geçer bir kavram olduğunu savunur. Örneğin idealizm, metafizik gerçekliğin maddi değil tinsel olduğunu ve gerçekliğin sadece

insan zihninde olduğunu ileri sürer. Zihinde kendiliğinden var olan mutlak doğru, temelde değişmeyen evrenin devamlı ve aynı kalan ögesidir. Bu doğruya sezgi, hatırlama, tümdengelim gibi tekniklerle ulaşılabilir. Realizm ise gerçekliği nesnel bir düzende açıklar. Duyumsama, soyutlama ve tümevarım gibi tekniklerle bu gerçeğe ulaşılabilir. Pragmatizm ise bu felsefelerin gerçek ve doğruya ilişkin bu yaklaşımlarına karşı çıkar. Çünkü pragmatizme göre gerçeklik ve doğru deneysel birer olgudur ve insanın deneyimlerinden ortaya çıkar. Gerçeklik, değişimin kendisidir (Sözer ve Sel, 2015).

Dewey, gündelik yaşamı bulanık ve belirsiz olarak tanımlar. Çünkü evren sürekli değişmektedir ve bu nedenle kesin/mutlak doğruyu kendisinde barındıramaz. Dewey eğitim ile ilgili görüşlerini ortaya koyarken “değişme” kavramının altını çizmiş ve deney sayesinde teori ve pratiğin bir araya getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çocuk kesin/değişmez kavramlardan kaçınmalıdır ki, değişen dünyaya ayak uydurabilsin. Kavramların gerçeklik derecesini deneyimleri sayesinde belirleyip, gerçekliği otoriteden değil, kavramlara etkisi ve sonuçlarına göre değerlendirmelidir. Bu sayede çocuk, evrende var olan sürekli değişim sürecini yönlendirebilecek ve kontrol etme yeterliliğine ulaşacaktır. Dewey, geleneksel eğitim felsefelerine çocuğu ezberciliğe, taklide ve tekrara yönlendirdikleri eleştirisini getirir. Dewey’e göre yanlış olan bu sistemlerde; mutlak/değişmez gerçekler ışığında eğitim verilmekte, kümülatif bilgi yığınları ile tüm öğrencilerin aynı zamanda aynı şeyi öğrenmesi beklenmektedir. Öğrenciye sunulan hedef, bu yığın halindeki kümülatif bilgi birikimine ulaşmaktır. Öğrenciden bu bilgileri kısa sürede öğrenmesi ve istendiğinde tekrar edebilmesi beklenir. Bu nedenle Dewey, şekilcilik ve ezberciliğe karşı çıkar ve öğrenimin amacı haline getirilmesini eleştirir. Şekilcilik ve ezberciliğin düalizmi de beraberinde getirdiğini ileri sürer. Düal yapı kendini özellikle “bilme” ve “yapma” gibi iki önemli kavram üzerinde göstermiştir. Geleneksel felsefelerin getirdiği nesnel aklı reddeden Dewey, öznel aklın gelişmesi için “bilme” ve “yapma” eylemlerini birbirinin ön koşulu olarak kabul etmiştir. Ezberci eğitim anlayışının yalnızca “bilme” ye önem verdiğini ve öğrenciye bilginin değerini sezdiremediğini söyleyen Dewey, öğretim programlarının da bu görüşler doğrultusunda düzenlemesi gerektiğini söylemiştir. Realist metafiziğe göre gerçek, maddi dünyadan ibarettir ve maddi dünyada gözlem yaparak gerçeğe ulaşılabilir (Çetin, 1994: 660). Bu temele

dayanan realist öğretim programlarındaki dersler; ağır, disipline edilmiş, kümülatif, mutlak gerçeklerle dolu, uygulama ile değil gözlemle elde edilmiş bilgilerle doludur. Bu derslerin yerine öğrencinin ilgi alanına, hazır bulunuşluğuna ve yararına göre hazırlanan dersler konulmalıdır. Çünkü eğitim de, evrendeki her şey gibi göreceli ve kolayca değişebilir özelliktedir. Bu nedenle sabitlenmiş bir ders içeriğindenise kullanılan yöntemler daha önemlidir. Dolayısıyla dersler, bol uygulamaya dayalı deneysel yöntemlerle desteklenmelidir (Sözer ve Sel, 2015).

Sönmez (1991) ve Yıldırım (1996)'dan aktarıldığı üzere, Dewey'e göre gerçek bilgi çevremizdeki problematik bir durumdan ortaya çıkar. Bu nedenle yaşamsal bir anlamı da vardır. Dewey; Darwin, C.Hegel, J. Piaget, JJ. Roesseau, Pestallozzi, Froebelk, Montessori'den etkilenmiş ve bu bilim adamları ve filozofların görüşlerini adeta sentezlemiştir. “Tecrübe, Özgürlük, Disiplin, Demokrasi, İlgi, İş” kavramlarını da açıklamaya çalışmıştır. Bu 20 yüzyılın ünlü eğitim felsefecilerinin eğitime en önemli katkıları “iş okulu” kavramını ortaya çıkarmalarıdır. Böylece “kitap okulu”, “ezber okulu” denilen geleneksel eğitim anlayışının hakim olduğu okullara bir seçenek oluşmuştur. İş, bir sosyal etkinlik olarak, öğrencinin dünya ile bağlantısını geliştirir, kişiliğini oluşturur ve zihinsel etkinliklerine katkı sağlar. 20. yüzyılda eğitim reformlarının içerisindeki en yaygın iş okulu akımı olmuştur. Bu akıma göre zihinsel çalışmalar ile el işleri birleştirilirse öğrencilerin üretkenliği arttırılabilir ve programlar yaşamla ilişkilendirilerek işlevsellik kazandırılabilir. Dewey de William James gibi eğitim felsefesini bilim ve bilimsel yönetime dayandırmaktadır. Bilimsel yöntem beş basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; 1. Bir problem durumuyla karşı karşıya kalma 2. Karşılaşılan problemi keşfetme ve tanıma 3. Tanımlanan probleme yönelik çözüm önerilerini sunma hipotezler kurma 4. Bu hipotezleri sınama, sonuçları düşünme 5. Elde edilen sonuçlara göre hipotezleri askıya alma, değiştirme, onarmadır (Bender, 2005).

John Dewey'in önderliğinde, pragmatist felsefe eğitime uyarlanarak ‘İlerlemecilik’i ortaya çıkarmıştır. İlerlemeciliğin ortaya çıkış amacı, 19. yy'da Amerika'da bazı sosyal reformların gerçekleştirilmesi, liberal düşüncenin oluşturulması ve benimsetilmesidir. Bu bağlamda varoluşsal açıdan pragmatist gerçeklik anlayışından yola çıkarak, gerçeğin ancak deneyimler sonucunda anlam

kazabileceğini, bu deneyimlerin de insanın eylemleri aracılığıyla çevresiyle etkileşimi sonucu elde edilebileceğini savunur. Gerçek, gelişme ve ilerlemeyi sağlayan bir araçtır. İlerlemecilik, bireylerin bireysel farklılıklarına ve gelişim özelliklerine önem verir. Bu özelliklere dikkat edilebilmesi için okul suni bir ortam olarak kurgulanmamalıdır. Bu nedenlerle geleneksel eğitim anlayışına karşı çıkar, ezberleme ve kitaba bağlı eğitim yöntemlerini reddeder. Okul hayata hazırlık değil, hayatın bizzat kendisidir (Bakır, 2006). İlerlemecilik'e göre eğitim, problem çözebilen bireyler yetiştirme sürecidir. Eğitim hedefi ise; yaşamla ilgili ilkeleri bireye kazandırmak olmalıdır. Yaşamın içinde gerekli olan bilgileri kapsayan tüm dersler okutulmalıdır. Bu nedenle, problem çözme ve deneme-yanılma yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır. Sınavlar da uygulamaya dayanmalı ve problem çözmeye yardımcı olmalıdır (Sönmez, 2009).

Ergün (1996)'e göre pragmatizme dayanan bir başka düşünce 'Yeniden Kurmacılık'tır. Bu düşünce de ilerlemeciliğin devamında ve ilerlemeciliğe tepki olarak doğmuştur. Yeniden kurmacılık insanın, evrende sürekli halde bulunan gelişme ve değişmelere uyum sağlayabilmesi için bir var oluş mücadelesi sergilediğini ifade eder. Bu mücadele içerisinde bir seçim yaparak, eskiyen, yıkılan değerlerin yerine yenisinin inşa edilmesi gerekir. Eğitim değişimi gerçekleştirme amacını taşır. Bu amacı da bir dünya uygarlığı yolunda, insanların mutluluğunu, barış ve huzur ortamını sağlayarak gerçekleştirmektir (Bakır,2006). Dolayısıyla dersler, geleceğe yönelik olarak planlanmalı ve ders içerikleri bilimsel bir karakterde olup, değişime açık olmalıdır. Okul, bireyden topluma ulaşan sosyal bir değişimin ve toplumu yeniden yapılandırmanın aracı olmalıdır. Dersler, içerik ve konular da amaçlara uygun olarak, yeniden kurmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır (Sönmez, 1998).

Dewey, Maarif Vekili Safa Bey tarafından, 1923 yılında Türkiye'ye davet edilmiştir. Bu davet üzerine 1924 yılının Temmuz ayında Türkiye'ye gelen dewey, birçok gözlem ve inceleme yapmış ve bir rapor hazırlamıştır. Ancak bu rapor Safa Bey ve kendisinden sonraki maarif vekilleri Vasıf Bey ve Hamdullah Suphi Bey tarafından uygulamaya konulmamıştır. Raporu uygulamaya koyan maarif vekili Mustafa Necati olmuştur. Mustafa Necati; 1924'de Türkiye'ye davet edilen ve Türk

Eğitim Sistemi konusunda rapor yazan John Dewey'in önerilerinin pek çoğunu uygulamaya koymuştur. Böylece Türk Eğitim Sistemi Atatürk'ün eğitim felsefesi ile tutarlı pragmatizm çizgisinde bir yöne oturtulmuştur. Pragmatizmin eğitime uygulanması olan progressivizm (ilerlemecilik) eğitimin yaşanan gerçeğe uygun biçimde değişmesini öneriyordu. Bu felsefe de iş eğitimi, eğitimin ekonomik süreçlerle uygunluğunu ve üretkenliği savunuyordu. Bu nedenle başta Atatürk olmak üzere Cumhuriyet dönemi eğitimcileri de pragmatizmi benimseyerek uyguladılar (Bal,1991: 66). Bunun en önemli örneklerinden biri olarak; Tonguç'un iş okulu kavramı, almış olduğu resim ve elişleri eğitimi, yurtdışında incelemiş olduğu kuram ve uygulamalar yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin devrimlerinin uygulamaya geçirilerek ülke sorunlarının çözümü için Köy Enstitüleri deneyimi ile sentezlenecek ve özgünlük kazanacaktır. Köy Enstitüleri, iş okulu uygulamasının sınırlarını aşmış ve Dewey tarafından "hayalimdeki okullar" şeklinde tasvir edilmiştir. Köy Enstitüleri, ülkedeki sorunlara çözüm getiren, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve işe dayalı etkin eğitim için hala gerçekçi eğitim kurumlarıdır (Kocabaş, 2008).

Özetle; pragmatizm deneyelliğe vurgu yaparak, doğruyu ve gerçeği insan deneyimlerinden kaynaklanan deneysel bir olgu olarak kabul eder. Gerçekliğin ya da bilginin değerini, toplumsal hayatta pratik ya da kullanışlı bir içeriğe sahip olup olmaması belirlemektedir. Dolayısıyla okul; hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olmalıdır. Ezbercilik ve suni öğrenme ortamlarına karşı çıkarak, derslerin bol uygulama içeren deneysel yöntemlerle desteklenmesi gerektiği görüşünü savunur. Pragmatizmin temsilcilerinden John Dewey, Türkiye'de eğitim sistemini incelemiş ve tavsiyelerde bulunmuş, iş okulu kavramından hareketle köy enstitüleri hayata geçirilmiştir.

3.1.5. Pozitivizm

Pozitivizm'in kökeni Sofistlere ve 3. yy düşünürü Sextus Empricus'a kadar uzanır. Pozitivizmi sistemli bir hale getiren ise Auguste Comte'dur (Ballıkaya, 2015). Ancak pozitivizm kavramını ilk defa Saint Simon kullanmıştır (Ural, 2006: 47). Pzitivizmin dilimizdeki karşılığı "olguculuk"tur. Tükçe sözlüklerde olgu, "düşünülmüş olanın karşıtı olan, olmuş olan, gerçek olan, gerçekleşmiş olan, vakıa", olguculuk ise "araştırmalarını, olgulara, deneylere, gerçeklere dayayan, fizik ötesi

açıklamaları kuramsal olarak olanaksız ve yararsız gören Auguste Comte'un açtığı felsefe çağırısı, pozitivism" şeklinde yer almıştır (Ertürk, 2004). Giddens (2000)'e göre pozitivism en genel anlamıyla, deney aracılığıyla açıklanabilen, spekülasyon olmayan, gözlenebilen anlamlarıdır. Buna dayanarak pozitivism, “Bilimin yalnızca doğrudan deney yoluyla bilinebilen, gözlenebilir büyüklüklerle ilgilenmesi gerektiğini ileri sürer.” (Ballıkaya, 2015). Rönesans ve reform hareketleri sonucunda aydınlanmaya giden yol iyice belirginleşmiştir. Aydınlanma düşüncesi de pozitivism zemin hazırlamıştır (Ballıkaya, 2015). Aydınlanma, genel olarak Avrupa’da 17. yüzyılın ortalarından 19. yüzyılın başlarına kadar süren ve bireyin bilincini, bilginin ışığıyla aydınlatma yönündeki çabalarıyla seçkinleşen kültürel dönem, bilimsel keşif ve felsefi eleştiri çağı olarak tanımlanır (Cevizci, 2010: 111). Ballıkaya (2015)'e göre Pozitivizmin zeminini oluşturan bu Aydınlanmanın en büyük etkisi ise Fransız devrimidir.

Comte, pozitivism olarak adlandırdığı düşünce sisteminde hem insanın, hem de toplumun gelişmesini bir temele oturtmuş ve bir çerçeve çizmiştir. Bu çerçeve çeşitli özelliklere sahiptir ve en temelde batı felsefe geleneği ile de ilişkilidir. Pozitif toplum, toplumların ulaşabildiği son gelişim aşaması olmakla birlikte, aynı zamanda mümkün son tarihsel aşamadır (Ertürk, 2004). Felsefi bir görüş olarak pozitivism, tek geçerli bilgi türü olarak bilimi kabul eder. Olgular da, bilimin konusu olabilecek, bilinebilen ve üzerinde inceleme yapılabilecek tek nesnedir (Ural, 2006: 48). Fransız pozitivisminin ilk temsilcisi olan Saint Simon “eksaktlık” ve “pozitivism” sözcüklerini bir arada kullanmış ve bunları “bilimsel yöntem”in göstergeleri olarak saymıştır” (Özlem, 2002: 453). Bilimsel yöntem, gözlem vasıtasıyla pozitivism yalnızca doğayı incelemeye yarayan bir araştırma yönteminden fazlasıdır. Pozitivism, toplumsal yapıyı yeniden düzenlemeyi amaçlayan bir tutumdur. Bu amacı da bilimsel araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler ve bu bilgilerin elde edilmesini sağlayan yöntemler aracılığıyla gerçekleştirir. S. Simon pozitivism zemin yolu açmış, pozitivismi kuran ve yaygınlaştıran düşünür ise A. Comte (1798-1857) olmuştur (Sarı, 2015). Comte, felsefesini ve kendi deyimiyle “bilimsel dünya görüşü”nü, doğa bilimlerinin kesin sonuçlarını ve bu sonuçlar aracılığıyla elde edilen teknik-endüstriyel icralarını gözeterek geliştirmiş ve bizzat bu “bilimsel dünya görüşü”nü “pozitif felsefe” olarak adlandırmıştır (Özlem, 2002: 453). Comte teoloji

ve metafizik temelli felsefeye karşı “pozitif felsefe” kavramını kullanmıştır. Pozitif felsefenin amacının da, pozitif veya deneysel bilimlerin ortaya koyduğu bilgilerin sentezini konu edinmek olarak açıklamıştır (Korlaelçi, 2006: 15).

Posner (2004)’e göre, 1920-40 yılları arasında dünyada eğitimi pozitivist paradigma kapsamında ortaya çıkan davranışçı yaklaşımın şekillendirdiği görülür. Örneğin, program kavramını ilk kez 1918 yılında kullanan Bobbit’in program ile ilgili görüşlerini davranışçı yaklaşım üzerine temellendirdiğine tanık olunur. Bu dönemde öğrenme uyaran-tepki bağlamında açıklanmakta ve genelde tüm eğitim uygulamalarına davranışçı yaklaşım yön vermektedir. Yine bu dönemde Piaget’nin öğrenme psikolojisi alanındaki çalışmalarıyla ilk kez eğitim sahnesinde yer aldığı görülmüştür (Yaşar, 2013).

Binbaşıoğlu (1999)’a göre Türkiye’de yeni kurulan Cumhuriyet’e uyum sağlayacak, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyecek ve üretken vatandaşların yetiştirilmesine yönelik eğitim programları uygulamaya konmuş ve bu yöndeki çabalar yoğun bir biçimde sürdürülmüştür. Bir başka deyişle, bu dönemde Türkiye’yi çağdaş dünyaya entegre edecek eğitim uygulamalarına ağırlık verildiğine tanık olunmuştur. Yine bu dönemde, 1924 yılında John Dewey Atatürk’ün çağrılısı olarak Türkiye’ye gelmiş ve Türk Eğitim Sistemine ilişkin bir rapor hazırlamıştır (Yaşar, 2013).

Robinson (1965) Mustafa Kemal ve ekibinin cumhuriyeti kurarken ulusçuluğa önem verdiğini ve eğitim sistemini de bu temele dayandırıldığını, bu sayede en etkili şekilde geçmişle bağların koparılabilmesine inandığını ileri sürmektedir. Mustafa Kemal’in söz konusu seküler eğitim sistemi, siyasi ve felsefi bir karakter taşımaktaydı. Modernleşmenin ve ulusçuluğun giderek zorunlu hale geldiği bir tarihsel dönemde Mustafa Kemal, bu tarihsel ve sosyolojik gerçekliği fark etmişti. Mustafa Kemal ancak akıl ve bilim sayesinde kalkınmanın gerçekleşebileceğine inanmaktaydı ve ulusal eğitime önem vermekteydi. Ulusun sorunlarını akla dayanan yöntemlerle çözebilecek kadrolara gereksinim duyuyordu. Cinsiyet, sınıf vb. ayrımlar olmaksızın tüm ulusa, çağdaş bir temel eğitim verilmeliydi. Ancak bu sayede modern çağda varlık gösterilebilirdi. Çünkü modern toplumlara bakıldığında üretime bir bütün olarak katıldıkları görülmekteydi.

Yalnızca erkeklerin faal olduğu bir toplumun modern dünyada yaşama şansı yoktu. Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II (1989)'da yer alan "Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir" ifadesiyle Mustafa Kemal, cumhuriyetin pozitivist veçhesini dillendirmiştir (Şimşek, Küçük, Topkaya, 2012).

Pozitivizm, Cumhuriyet'in temel ideolojisi olmuştur. Pozitivizmin doğrultusunda, siyasal rakiplerin ve muhaliflerin dinciliklerine karşı çıkılmış ve güçlü bir merkezi devletin devamlılığı için pozitivistin getirdiği düzen içerisinde ilerlenmiştir. Pozitivist düşünceye dayanan yeni eğitim sistemi ve okullar sayesinde, sanayileşmenin ve bu sayede ekonomik kalkınmanın gerçekleşmesi, süreç sonunda çağdaş dünyaya katılma hedeflerinin gerçekleştirilmesi planlanmıştır (Yılmaz, 1997: 163-164).

Ülken (1967)'e göre Cumhuriyet kurulduğu ilk yıllarda 1930'lu yılların başlarına dek Emin Erişilgil ve Avni Başman gibi önderler aracılığıyla ilk olarak ilköğretim programlarında, daha sonra ise orta okullarda "yeni eğitim" in felsefesinin etkileri Türk eğitim sistemine yansıtılmıştır. Bu düşünürler J. Dewey'in düşüncelerini eğitimde uygulamaya çalıştılar ve bu esaslara göre 1926 ilköğretim programını hazırladılar. Bu programın önsözünü de imzasız olarak bu düşünürler yazmıştır. Medici' ye göre "yeni eğitim" 1900-1930 yılları arasında Kıta Avrupası'nda ve ABD'de ortaya çıkan eğitim hareketinin adıdır. "Yeni eğitim" var olan okullara ağır eleştiriler getirmiştir. Bu eleştirileri de çocuk gelişimi psikolojisinin bulguları ile temellendirmektedir. Eleştirilerin hedefindeki var olan okullara, 'eski okullar' şeklinde söz edilmektedir. Eski okullarda eleştirilen pek çok unsur vardı. Ders saatlerinin yapay bir biçimde parçalandığı, birlikte yapılan öğretimin tekdüze oluşu, sert bir takım programların aynen ve harfiyen uygulanması ve bunlara uyulması, sınav rezaleti, bu okulların öğrencileri hayata hazırlayamamaları, hayattan kopuklukları, okullardaki verbalizm ve kitaba bağlılık bu eleştirilerin başlıcalarıydı. Bu geleneksel okulların yerine öğrenciyi merkeze alan yeni eğitim programları geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu programların uygulanacağı okullar 'faal okul', 'yeni okul', eğitim de 'yeni eğitim' olarak adlandırılmıştır. Bu "yeni eğitim" uygulamalarının ortak karakteristik özelliği bireyseldir bir eğitim/okul

anlayışı sergilemeleri, deneysel ve faydacı bir düşünsel temel göstermeleridir. 1926 yılında Emin Erişilgil ve Avni Başman'ın hazırladıkları İlköğretim Programı'nın "yeni eğitim"e uygun olmasına rağmen, orta ve yükseköğretimde Fransız etkisi devam etmiştir (Hesapçıoğlu, 2009).

Arslan (1981)'in ifade ettiği üzere Atatürk, Türk toplumunun çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmasını amaçlamıştır ve çağdaş medeniyet denilince Batı toplumunun akla geldiğini ifade etmiştir. Atatürk pek çok farklı toplumun var olabileceğini ancak uygarlığın tek olduğunu söyler. Toplamların uygarlık sürecine katılması gerektiğini vurgular. Atatürk'e göre, Türk toplumunun da, Batı uygarlığı çevresine katılması gerekir. Bunun için de açıkça söylemese de, dini unsurlarla şekillenen uygarlık çerçevesinden kurtulmak gerekmektedir. Atatürk, Batı medeniyetinin ilerlemesinin temelinde de Hristiyanlığın hiçbir etkisinin olmadığına inanmaktadır. Aksine batı medeniyetinin dinsel- metafiziksel tasarımlardan kurtulduğu ve ilim ve feni esas aldığı için ilerlediğini düşünmektedir. "Pozitivist düşüncenin ana kaygılarından biri olan düşüncenin metafizik kayıtlardan ve metafizik problemlerden kurtarılarak pozitif bir biçime kavuşturulması kaygısını Atatürk de taşımaktadır. Çünkü Atatürk'e göre de tarihte dinsel, metafizik düşünceden pozitif, akılcı düşünceye doğru bir evrim vardır. Ancak Atatürk, burada teolojik ve metafizik düşünce yerine daha ziyade 'Ortaçağ düşüncesi', 'hurafai zihniyet' gibi deyimler kullanır. Terakki fikri hem pozitivistlerde hem de Atatürk'te vardır". Atatürk'ün pozitivistizmden aldığı en büyük etki bilimin üstünlüğü, bilimin tek ve evrensel doğruyu temsil etmesi görüşüdür (Balkız, 2015).

Saint Simon ve Auguste Comte'un öncülük ettiği pozitivistizm deneye ve bilimselliğe önem veren bir düşünce akımıdır. Pozitivistizme göre, tek gerçek bilgi türü bilimdir. Bu anlayış eğitimde davranışçı yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır ve davranışçı yaklaşım uzun yıllar Türk Eğitim Sistemine de hâkim olmuştur. Pozitivist yaklaşım, dönemindeki mevcut okulları eski okullar olarak adlandırmış ve eleştirmiştir. Buna göre, eski okullar tekdüze, hayattan kopuk, hayata hazırlamayan, kitaba bağlı okullardır. Tüm bunların karşıtı olan özelliklerde yeni okullar kurulmalıdır. Bu yeni okullarda ise bireyselci bakış açısı hâkim olmalıdır.

Mustafa Kemal Atatürk'ün de bilime verdiği önem dolayısıyla pozitivizmden etkilendiği söylenebilir.

3.1.6. Marksizm

Marksist felsefe, Alman düşünürü Karl Marx (1818-1883) ve onun Friedrich Engels, Karl Kaustky, Vladimir İlyiç Lenin, Rosa Luxemburg, Gyorgy Lukacz, Karl Kosch, Antonio Gramsci ve Louis Althusser gibi 20. yüzyıldaki sadık izleyicileri tarafından geliştirilmiş olan felsefedir. Marx'ın bizzat kendisi, felsefeyi bir tür ideoloji olarak tanımlayıp, yıkılması ve aşılması gerektiğini söylediği için, ilk bakışta paradoksal gibi görünebilmekle birlikte, Marx'ın Aristoteles felsefesini, Aydınlanma materyalizmini ve Hegelci diyalektiği bir araya getiren felsefesine, belli bir gerçeklik yorumu, münferit bir bilgi ve yöntem anlayışı ve nihayet, belli bir etik-politik tasarımı ortaya koyan felsefi görüşü Marksist felsefe diye tanımlanır. Marx' a göre, insan bir türün (insan türünün) üyesidir ve böyle olduğunun da bilincindedir. Bu özellik insanın özünün temel unsurlarından biridir. İnsanın özünü meydana getiren bir başka unsur ise, insanın sosyal bir varlık olmasıdır. Sosyal bir varlık olarak insan, başka insanlarla karşılıklı ilişki içinde bulunan bir sürü hayvanıdır. Üçüncüsü ise insan nesnel bir varlık olmasıdır. Bu nesnellik insanın içine kapanmak yerine, dış dünyaya yönelmesini, üretim ve emek aracılığıyla kendisini gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla insan alet yapan, üreten bir varlıktır. İnsan, Marx'a göre, kapitalist düzende özüne yabancılaşır. Kapitalist üretim tarzı devam ettiği sürece, insan bu yabancılaşmadan kaçamaz. Bu nedenle de insanın kapitalist düzende özgürleşmesi mümkün değildir. O halde yabancılaşmanın ortadan kalkması için postkapitalist bir düzen veya üretim tarzı gerekir. Bu gerekçelerle kapitalizmin yıkılması gerekmektedir ve bu yıkım ancak devrim, yani şiddet yoluyla olabilir. Kapitalizmin yıkılıp, sosyalizmin kurulmasının barış içinde gerçekleşmemesinin nedeni olarak da, devletin, toplumun zenginliğini kontrol altında bulunduran egemen sınıf tarafından kullanılan bir araç olmasını ifade eder (Cevizci, 2002).

İlk olarak Marx tarafından, toplumsal yaşamın dayandığı ekonomik temelin anlam ve önemi, tarihte yaşanmış olan sınıf savaşları ve bunların kültürel ve tinsel yaşama etkileri vurgulanmıştır. Marx sınıfsız bir toplum modeline büyük özlem duyar. Ona göre, sermayenin belirli bir sınıfın elinde toplanması olgusunun işçi sınıfı

için ortak bir durum ve ilgi yarattığı inancındadır. Bu durum işçi sınıfının sermaye karşısında -tam olarak “kendisi için olmasa” da- karşıt bir sınıf olarak çıkmasına neden olmaktadır. İşçi sınıfını sermaye ve sermayenin taşıyıcısı burjuvaziye karşı sınıfsal olarak mücadele ettiği takdirde kendisi için olma durumu gerçekleşecektir. İşçi sınıfının bağımsızlığını elde etmesi yeni bir sınıfsal toplum yapısı oluşturmaz. İşçi sınıfı devriminde ortaya çıkacak olan toplum modeli; her türlü sınıfın yok edildiği bir toplum modeli olacaktır. Bu çerçevede Marx, sınıf kavramını ilk olarak ezenler ile ezilenler arasındaki karşılıklı ilişki olarak tanımlar. Toplumların tarihi, sınıf savaşlarının tarihinden başka bir şey değildir (Topakkaya, 2008).

Kaygısız (1997)’ye göre Marksizm, eğitimi insanın çok yönlü bir şekilde, doğayı denetleyebilecek ve değiştirecek, üretimde bulunacak şekilde yetiştirme süreci olarak tanımlar. Marx, politeknik bir eğitim anlayışı ortaya koyar ve bu anlayışa göre, kapitalist iş bölümü kişiyi yabancılaştırdığından yeni bir iş bölümü geliştirilmelidir. Bu yeni iş bölümü kişinin tüm yönleriyle gelişmesini sağlamalıdır. Yeni insanın, şekillenebilmesinin tek yolu, üretici olarak işe katılmasıdır. Bu sebeple, eğitim resmi ve parasız olmalıdır ve eğitim temelinde üretim yer almalıdır. Çünkü eğitim, üretim içindir. Ayrıca eğitim sürecinde birey, tüm yönleriyle yetiştirilmelidir. Politeknik eğitimde kişiler, üretim süreçlerinin genel, bilimsel ilkelerini öğrenmeli; uygulama yapmalı; her türlü işlerde yararlanacakları araç ve gereçleri kullanılmalıdırlar. Ayrıca beden eğitimi ve estetik eğitimi mutlaka verilmelidir. Uygulama ile teorinin iç içe geçtiği bu eğitim türünde, uygulamanın sonuçlarına göre, yeni bir kuram oluşmalı; bu oluşan kuram, uygulamada sınanmalıdır. Uygulamadan elde edilenlere göre, kuram yeniden düzenlenmeli, yani eksikleri giderilmeli, yanlışları düzeltilmelidir. Bu süreç sürekli devam etmelidir.

Marksizm’e göre eğitimin hedefleri; diyalektik akıl yürütmeye, değişime, toplumsal faydanın öne çıkmasına, ekonominin tüm toplumsal, siyasal, kültürel olguların açıklanmasında temel değişken olduğunun bilinmesine, doğayı değiştirip ona egemen olmaya, üretimde bulunmaya, kuram ve uygulamayı iç içe yürütmeye ve insanı tüm yönleriyle geliştirmeye bağlıdır. Bu koşullar aynı zamanda Marksist eğitimin hedeflediği istendik davranışların ölçütleri kabul edilir (Ocak, 2004). Sınıfları ve her türlü sömürüyü ortadan kaldıran, toplumda kardeşlik, barış, adalet,

eşitlik, mutluluk vb. sağlayan, diyalektik akıl yürütmeyi işe koşan, doğaya egemen olup, onu değiştirebilen ve üretimde bulunan, tüm olgu, olay ve nesnelerin birbirleriyle ilişkisi olduğunu kavrayan, toplumsal yararı, kişisel yarardan üstün tutan, kişiyi çok yönlü yetiştiren, çelişkinin ve değişimin kaçınılmaz olduğunu benimseyen, bilginin yüzde yüz doğru olmadığını temele alan, kişiye komünist görüşü veren uygulama ve kuramı birlikte kullanma vb. hedefler eğitimin hedefleri olabilir. Öğrencilere, eğitim ortamlarında diyalektik akıl yürütme kullanılmalıdır. Bunun için de, diyalektik akıl yürütmenin unsurları olan tez, antitez ve sentez sürecinin kullanılacağı doğal ve toplumsal olgular sınıfa getirilmelidir. Eğitim ortamında, ceza gerektiğinde bir disiplin aracı olarak kullanılmalıdır. Ancak verilen cezalar bireyin yeniden topluma kazandırılmasını sağlamalıdır (Kaygısız, 1997).

Marksist düşüncenin bir ürünü olarak ortaya çıkan eleştirel kuram; kapitalizm ve neo-liberal ekonomi politikaları ile bunların eğitime yansımaları üzerinde durur. Söz konusu politikaların temelinde eşitsizliğin yer aldığını öne sürerek, egemenlerin devlet okullarında uyuşmuş beyinler yaratarak kendi geleceklerini sürdürme gayreti içinde olduklarını ifade eder. Bu politikaların doğal bir sonucu olarak, farklı sınıflara ait ailelerin çocukları arasında her konuda olduğu gibi, eğitim araçlarına erişim açısından da bir dengesizlik ve eşitsizlik oluşacaktır. Neoliberal düzende okullaşma ile birlikte bu eşitsizlikler ve dengesizlikler daha da pekişerek, öğrencilerin toplum içindeki sınıfsal konumları sabitlenmektedir. Neo-liberal sistem eğitimi, alınıp satılan bir metaya dönüştürmektedir. Eleştirel kuramcılara göre, eğitim kendi tarihi, politik, ekonomik ve sosyal bağlamında mevcut sosyal ve siyasal yapının bir parçası olarak incelenmelidir. Bunun nedeni eğitimin bu etkenlerden bağımsız olarak düşünülemeyecek olmasıdır (Demirtaş ve Özer, 2015).

Marksizmin, Karl Marx tarafından geliştirilen, kapitalizme ve toplumsal sınıf ayrımlarına karşı gelen bir düşünce akımı olduğu görülmektedir. İnsanın kapitalist düzende özüne yabancılaştığını savunan akım, devrim yoluyla kapitalizmin yıkılması gerektiğini öne sürmektedir. Toplumsal sınıfların ortadan kaldırılması ve Marksist düşünceye göre eğitim de resmi ve parasız olmalıdır. Eğitimin temelinde üretim yer almalı, bireyleri kazanmak uğruna disiplini sağlamak için gerekirse cezaya başvurulmalıdır. Eğitimin amacı toplumdaki sınıf ayrımlarını kaldırarak, insanlar

arasında eşitliği, adaleti ve barışı sağlamak olmalıdır. Eğitimde kuram ve uygulama iç içe geçmelidir.

3.1.7. Varoluşçuluk

Guttek (2001)'e göre, Varoluşçuluk ilk olarak, 19. yüzyılda Sören Kierkegaard (1813- 1855), Friedrich Nietzsche (1844-1900), ve Fyodor Dostoevski (1821-1881) gibi düşünürlerin ortaya koyduğu, daha sonra ise 20. yüzyılda özellikle de II. Dünya Savaşı boyunca ve sonrasında asıl ününe kavuşmuş bir düşünce akımıdır. 20. yüzyılda Varoluşçuluğa en çok katkı yapan isimlerden birisi de Jean Paul Sartre (1905-1980)'dir (Mala, 2011).

Varoluşçuluk tanımları ise kişilere göre farklılıklar gösterir. Sartre (1961) bu tanımları şöyle özetler: Weil'e göre varoluşçuluk bir bunalım, Mounier'ye göre umutsuzluk, Hameline'e göre bunaltı, Banfi'ye göre kötümserlik, Wahl'a göre başkaldırı, Marcel'e göre özgürlük, Lukacs'ya göre idealizm, Benda'ya göre usdışıcılık, Foulquie'ye göre saçmalık felsefesidir. Heinemann'a göre ise varoluşçuluk sözcüğünü kucaklayan tek bir öz, tek ve değişmez bir felsefe olmadığından gerçek bir tanım yapılamaz. Sartre da Heinemann gibi tek ve belirgin bir varoluşçuluk tanımı yapmaktan kaçınır (Bender, 2009).

Varoluşçuluk; insanı ve doğadaki nesneleri birbirinden ayrı tutar. Bu her iki varlığın arasında bir karşıtlık vardır. İnsan iradesi ve bilinci olan bir varlıkken, nesneler bu özelliklerden yoksundur ve insan, nesneler dünyasına fırlatılmıştır (Cevizci, 2002). Varoluşçuluğun temsilcileri arasında Magill (1992), Kierkegaard, M. Heidegger, G. Marcel, K. Jaspers, N. A. Bardagev, J.P. Sartre, A. Camus ve W. Barrett'i yer almaktadır. Varoluşçu felsefede eğitimin hedefleri, bireyin özgürlüğünü elde etmesini ve anı yaşamasını sağlamak, sorumluluk duygusunu ve seçme kabiliyetini kazandırmak olmalıdır. Dolayısıyla her bir çocuk özgürce, yetişkinlerin zorlaması olmaksızın kendi değerler sistemini geliştirebilmelidir. Varoluşçu eğitimde derslerin içeriği estetik ve toplumsal konulardan oluşturulmalıdır. Öğrencinin sokratik tartışma yöntemini kullanabileceği ve yaratıcı etkinliklerde bulunabileceği bir eğitim ortamı ön görür. Ölçme-değerlendirme işlemleri ise yukarıdaki hedeflere ulaşma boyutunu belirler (Kaygısız, 1997).

Kneller (1964)'e göre, Varoluşçuluk'ta eğitim; insanın, yaşamını oluşturan tüm yaşantıları kapsayan, deneyimler aracılığıyla olumlu ve olumsuz tüm duygu ve düşünceleri hayatın bir parçası olarak öğrenmesini sağlayan ve kişiyi ruhsal yönden geliştiren, başarıyı olduğu kadar felaketi de karşılamaya hazırlayan bir etkinliktir (Büyükdüvenci, 1988).

Sönmez (2002)'ye göre ise; Varoluşçu eğitim, insanı sınır durumuna getirme sürecidir. Eğitim programı içeriğinde, hümanist yaklaşım ve kişinin hayata bakış açısını zenginleştirecek seçimlerde bulunmasını sağlayacak deneyimler yer almalıdır. Toplumsal ve doğal olgu ve olaylar olabildiğince geniş ve çok çeşitli bir şekilde eğitim ortamına getirilmeli ve öğrenciye seçme hakkı verilmelidir. Buradan hareketle varoluşçu eğitim hedefleri, insanın kendi kendisini yaratmasını sağlama, özgür eylemde bulunma, seçme ve seçtiklerinden sorumlu olma, toplumsal değerlerden kurtulma, tek tek her insanın kendi varoluşunu gerçekleştirme vb. şekilde ifade edilir. Bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak en uygun yöntem ise Sokratik tartışmadır. Ancak öğretmen soru sorarken öğrenciye doğru cevabı empoze etmemelidir. Eğitim durumlarının açık ve kesin olarak belirlenmediği açık okul sistemine geçilmelidir. Böylece, farklı ve özgün öğrenme ortamları hazırlanarak, tartışıp seçilebilecek pek çok içeriğin bulunduğu, öğrencinin kendini tamamlayabildiği olanakların sunulduğu ve kullanıldığı bir yapı oluşturulur. Ölçme değerlendirme işlemleri ezbercilikten uzak olmalı, toplumsal değer ve yargılar içeren soyut bilgiyi kapsayan sorulara yer verilmemelidir. Onun yerine öğrencinin kendi varoluşunu gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin, özgürce seçim yapıp yapmadığının, sorumluluk duyup duymadığının değerlendirilmesi gerekmektedir (Mala, 2011).

Görüldüğü üzere, varoluşçulukla ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Ancak kısaca özetlemek gerekirse varoluşçuluk, bilinç ve irade sahibi insanın, bilinç ve irade sahibi olmayan nesneler dünyasına fırlatılmış olmasıdır. İnsanın kendisini gerçekleştirme süreci ele alınmaktadır. Bu doğrultuda eğitim de, özgürlüğü, seçme yeteneğini ve sorumluluğu bireye kazandırmalıdır. Açık okul kavramı öne sürülerek, eğitim ortamlarında birçok seçeneğin bulunması ve bireyin bu seçeneklerden kendisine uygun olanı tercih ederek kendini gerçekleştirme öngörülmektedir.

Bunun için de Sokratik tartışma ve yaratıcı etkinlikler kullanılmalıdır. Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesinin ortaya çıkmasında da etkili olmuştur.

Yukarıda kısaca anlatılan düşünce akımlarının Türk Eğitim Sistemi üzerindeki etkileri incelendiğinde görülmektedir ki; idealist felsefenin akla verdiği önem, erdemli ve ideal insanı yetiştirme amacı ile realizmde eğitime yüklenen kültürün aktarılması işlevi, yeni kurulan Türk Devleti'nin eğitim politikalarının ilk yıllarında belirleyici olmuştur. Realist düşünürler de idealizmde olduğu gibi aklın gelişimine önem vermiştir. Ancak ilerleyen yıllarda bu düşüncelere getirilen eleştirilerle eğitim sistemini şekillendiren paradigmada değişiklikler meydana gelmiştir. Öğretmen ve otorite merkezli, disiplinli eğitim sisteminden bireyin önemsendiği öğrenci merkezli, demokratik eğitime geçilebilmesi için ilk adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu noktada, natüralizmin savunduğu demokratik eğitim ortamı ve doğaya uygunluk ilkesi; ezberciliğe karşı çıkan pragmatizmin deneysel ve yaşama katkı sağlayacak bilgileri tavsiye etmesi; pozitivizmin bilimselliğe yaptığı vurgu; Marksizm'in resmi ve parasız eğitim fikri ile üretkenliğe dayanan bir sistemi savunması ve varoluşçuluğun bireye seçme hakkı tanıyan özgürlükçü eğitim ortamı ve çocuğun bireyselliği düşünceleri Türk Eğitim Sistemi üzerinde etkili olmuştur.

3.2. 1920-1950 Yılları Arasında Yapılmış Eğitim Şuraları ve Önemli Toplantılar

Türk Eğitim Sistemi'nin kuruluş yıllarından itibaren eğitimle ilgili pek çok toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda alınan kararların tamamı uygulamaya konulmasa da önemli konuların görüşüldüğünü söylemek mümkündür. 1920-1950 yılları arasında Türkiye'de yapılmış olan eğitim şuraları ve önemli toplantılar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. 1920-1950 Yılları Arasında Yapılmış Eğitim Şuraları ve Önemli Toplantılar

Şura/Toplantı Adı	Başlama-Bitiş Tarihleri
Birinci Heyet-i İlmiye Toplantısı	15 Temmuz-15 Ağustos 1923
İkinci Heyet-i İlmiye Toplantısı	23 Nisan 1924
Üçüncü Heyet-i İlmiye Toplantısı	26 Aralık 1925
I. Millî Eğitim Şûrası	17-29 Temmuz 1939
II. Millî Eğitim Şûrası	15-21 Şubat 1943
III. Millî Eğitim Şûrası	2-10 Aralık 1946
IV. Millî Eğitim Şûrası	2-31 Ağustos 1949

Tablo 1'e göre 1920-1950 yılları arasında üç heyet-i ilmiye, dört eğitim şurası olmak üzere toplamda yedi toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda görüşülen konular ve alınan kararlar aşağıda incelenmiştir.

3.2.1. Birinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (15 Temmuz-15 Ağustos 1923)

Birinci Heyet-i İlmiye; 15 Temmuz - 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanmıştır. O tarihlerde Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa Bey'dir. Ankara'da gerçekleşen toplantıya Milli Eğitim Bakanı başkanlık yapmıştır. Ayrıca müsteşar, bakanlık genel müdürleri, ilgili bakanlıkların temsilcileri, üniversite profesörleri, yüksekokul müdürleri, çeşitli tür ve derecedeki eğitim kurumlarının temsilcileri de toplantıya katılmışlardır. Bu toplantının önemi, eğitim tarihimizdeki ilk sistemli çalışma olmasıdır (TTK, 2017a). Toplantıda şu konular hakkında görüşmeler yapılmıştır:

1. Millî Eğitim Yürütme Programı
2. Millî Hars
3. Üstün Değerde Müracaat Kitaplarının Dilimize Çevrilmesinde Takip Olunacak Esaslar
4. İstatistik Genel Müdürlüğü Teşkilatı
5. Millî Büyük Sözlük

6. Millî Müzik, Millî Dil ve Edebiyat
7. Millî Tarih Kitaplığı
8. Millî Hazine Evrakı
9. Millî Tarih ve Coğrafya Enstitüleri
10. Etnografya Müzesi
11. Millî Müze
12. Okul Müzesi
13. Ankara'da Yüksek Seviyede Dersler
14. İlkokul Programlarında Değişiklikler
15. İlköğretimden Sonra Hayatî Öğretim Programı
16. İlköğretim Kararnamesinin Değiştirilmesi Teklifi
17. Kız ve Erkek Öğretmen Okulları Tüzük ve Programları
18. Sultanilerde Teşkilat ve Öğretim Süresi ve Sultanî Adının Değiştirilmesi
19. Lise İzcilik Esas Teşkilatı
20. Teftiş Kurulu Tüzük Teklifi
21. Eski Eserler Tüzüğü
22. İstanbul Kız ve Erkek Öğretmen Okullarında Orta Kısım Açılması
23. Galatasaray Lisesinin Teşkilat ve Programları
24. Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencilerine Mesleki Bilgiler Verilmesi
25. Din Eğitimi Esasları

Yukarıda sıralanan konular incelendiğinde 1. Heyet-i İlmiye toplantısının oldukça kapsamlı olduğu ve eğitimle ilgili neredeyse bütün konuların ele alındığı görülmektedir. Bu toplantıda ağırlıklı olarak mevzuata ilişkin görüşmeler yapıldığını ve Türk Milli Eğitim Sisteminin temellerini oluşturacak yeniliklerin ve değişikliklerin amaçlandığını söylemek mümkündür. O dönemde Milli Eğitim Bakanı olan İsmail Safa (Özler)'in açış konuşması da bu kanıyı destekler niteliktedir. Bakan bu konuyu şöyle açıklamaktadır (Akyüz, 2015: 402);

“Bugüne kadar özellikle 324(1908) İnkılabından sonra eğitimimize muhtaç olduğu gerçek yönü vermek için çalışan birçok saygıdeğer insanlar görülmüş, onların hayırlı ve yararlı girişimleri eksik olmamıştır. Ancak kendilerinden sonra bütün bu girişimler, sürekli yolu ve yönü değiştirilen ufak bir su gibi, kurumaya ve kaybolmaya başlamış, her yeni gelen, eskisini bırakarak başka bir alan ve biçimde çalışmak istemiştir. Eğitim öğretim kurumlarımızın kişisel çalışmalara bağlı, kesin olarak yerleşmemiş ve desteksiz kalmaları bugünkü kurak ve elemli manzaranın en büyük nedenidir. Bakanlığa geldiğim gün, tehlikeyi ve hastalığı bu noktada gördüm. Bu yüzden bütün eğitim meseleleri üzerinde memleketimizin uzmanlarından, fikir adamlarından, eğitimci ve sosyolog-sosyal bilimcilerden oluşan bir topluluğun bilimsel ve müspet kararlarına ihtiyaç vardı. Böyle kararlar olmadan doğru ve kalıcı bir iş yapmak imkânsızdı... Bir eğitim bakanın zaten buna yetkisi de olamazdı. Bence Eğitim bakanlığı, ülkemizdeki bilgin ve düşünürlerin karar ve fikirlerini uygulayacak bir araçtan başka bir şey değildir...(Bakanlar değişebilir)

fakat sizin kararınız ve sizin verdiğiniz program değişmemeli ve yeni bir kararınız olmadıkça aynen uygulanmalıdır.”

Özler’in bu sözlerinden de anlaşılabilceği gibi, eğitimde alınacak kararları keyfilikten kurtarmak ve alanında uzman kişilerle yapılacak çalışmalar sonucunda belirlemek ve kişilerden bağımsız olarak, kalıcı hale getirebilmek, eğitim sistemine bir istikrar kazandırmak önemsenmiştir. Bu doğrultuda da eğitim sistemini yönetecek yasal bir zeminin hazırlanması için çalışmalara başlanmıştır.

3.2.2. İkinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (23 Nisan 1924)

Eğitim tarihimizdeki ikinci önemli toplantı 1924 yılında, Ankara’da toplanan İkinci Heyet-i İlmiye’dir. Toplantının yapıldığı tarihlerde bakan olarak görevde Vasıf Bey (Çınar) bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’ndan müsteşar, öğretim daireleri müdürleri, bir kısım üniversite profesörleri, kız ve erkek öğretmen okulları ve lise müdürlerinin katıldığı bu toplantının ana gündemini kültür sorunları oluşturmuştur. Toplantı sonucunda alınan kararlar şunlardır;

1. İlkokul öğretim süresinin bir yıl düşürülerek 6 yıldan 5 yıla indirilmesi
2. Lise ve ortaokulların birbirinden ayrılması ve her iki kademede de 3 yıl süreyle eğitim verilmesi, bu sayede ortaöğretimin süresinin de 7 yıldan 6 yıla indirilmesi
3. Öğretmen okullarının 4 yıldan 5 yıla çıkarılarak, öğretim sürelerinin bir yıl uzatılması
4. Kız liselerinin de erkek liseleri gibi tam sınıflı hâle getirilmesi
5. Sosyoloji dersinin ortaokul, lise ve öğretmen okulu programlarına dâhil edilmesi ve bu okulların programlarının genişletilmesi
6. İlkokul öğretim programlarının geliştirilmesi
7. Ders kitaplarının yazdırılması gibi konular bulunmaktadır.

İkinci Heyet-i İlmiye’den sonra görüşülen konular üzerine incelemelerde bulunmaları için çeşitli komisyonlar oluşturulmuştur. Bu komisyonlar çalışmalarının sonucunda hazırladıkları raporları genel kurula sunmuşlardır. Genel kurulda tartışıldıktan sonra, kararlar büyük ölçüde uygulamaya geçirilmiştir (TTK, 2017a). İkinci Heyet-i İlmiye’de eğitim kademelerinin süreleri ve eğitim programları görüşülmüştür ve ilk toplantıdan farklı olarak uygulamaya yönelik kararlar alınmıştır. Eğitim kademelerinin süreleri yakın tarihlere kadar bu toplantıda karara

bağlandığı şekilde ilkokulların süresi 5 yıl, ortaokulların süresi 3 yıl ve liselerin süresi de 3 yıl olarak belirlenmiştir.

3.2.3. Üçüncü Heyet-i İlmiye Toplantısı (26 Aralık 1925)

Türk Sistemi'nin yetkilileri 27 Aralık 1925 tarihinde üçüncü kez bir araya gelerek, Ankara'da Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısını gerçekleştirmişlerdir. Bu tarihlerde Mustafa Necati Bey bakan olarak görev yapmaktadır. Toplantıya Millî Eğitim Bakanlığı müsteşarı, teftiş kurulu başkanı, telif ve tercüme heyeti başkanı, bakanlık müfettişlerinden bazıları ile genel müdür ve daire müdürlerinden bir kısmı, lise ve öğretmen okulu müdür ve öğretmenleri katılmışlardır. Bu toplantının amacı gelişmekte olan eğitim örgütünün köklü sorunları ile ilgilenmektir. Toplantı sonucunda;

1. Devlet ve il bütçelerinden Millî Eğitim Teşkilatına ayrılan ödeneklerin daha yararlı bir şekilde kullanılması
2. Okullara kayıt için başvuran çocukların, tümünün kabul edilmeleri için okul kapasitelerini artırıcı önlemlerin alınmaması
3. Liselerin yeniden düzenlenmesi ve belirli merkezlerde kuvvetli liseler açarak yavaş yavaş çoğaltılması
4. Meslek okulları ve öğretmen okullarının, belirli merkezlerde toplanması ve güçlendirilmesi
5. Gündüzlü ortaokullarda karma öğretime geçilmesi
6. Stajyer öğretmenlere verilecek pedagojik formasyonun esaslarının tespit edilmesi
7. Talim ve Terbiye işleri ile meşgul olmak üzere bir "Talim ve Terbiye Dairesi" kurulması gibi önemli konular görüşülmüş ve gerekli kararlar alınmıştır (TTK, 2017a).

Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısında önceki toplantılardan farklı olarak eğitim sistemimizin niceliksel açıdan iyileştirilmesine yönelik kararlar alındığı görülmektedir. Günümüzde hâlâ uygulanmakta olan pedagojik formasyonun ve Talim Terbiye Dairesinin temellerinin bu toplantıda atılmış olması da dikkat çekicidir.

Yukarıda söz edilen Heyet-i İlmiye'lerden sonra önemli bir gelişme daha yaşanmıştır. Bu önemli gelişme Bakanlık Teşkilat Kanunu Tasarısı'nı hazırlanmasıdır. 789 sayılı "Millî Eğitim Teşkilatına Dair Kanun" 22 Mart 1926 tarihinde yayımlanmıştır. Bu kanuna göre Telif ve Tercüme Heyeti kaldırılmış ve yerine Dil Heyeti ve Millî Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur (TTK, 2017a).

3.2.4. I. Millî Eğitim Şûrası (17-29 Temmuz 1939)

Hasan Ali YÜCEL'in başkanlığında ilk eğitim şûrası gerçekleştirilmiştir. Bakanın da başkanlık divanını yürüttüğü şûranın toplanma tarihleri 17-29 Temmuz 1939'dur. I. Millî Eğitim Şûra'sında Cumhuriyet Eğitiminin plan ve esasları, çeşitli derecelerdeki öğretim kurumlarına ilişkin görevlendirmelerin incelenmesi ve eğitim programlarının incelenmesine yer verilmiştir. Yücel, açılış konuşmasında "Muhterem arkadaşlar, kanaatimce bütün Maarif Teşkilatı tam ve mükemmel bir uzviyet alabilmek için her uzvunun birbiriyle alakalı, birbiriyle münasebetli bir surette işlemesi lazımdır. Ortaokul öğretmenleri, ilkokuldan gelen çocukların zayıf olduklarını söylüyorlar. Lise muallimleri aynı şikâyetleri, ortaokula yükletiyorlar. Üniversite ve yüksek mektepler ise liseden gelen çocuklarımız şu ve bu noktalardaki kuvvetsizliğinde ısrar ediyorlar. İlkokula giren çocuğun içinde yaşadığı dar muhitte başlayan bu şikâyet dairesi, burada kapanmış gibi görünür. Fakat aldanmamalıdır. Çünkü üniversitenin ve yüksek mektebin verdiği mezundan da hayat şikâyet ediyor ve devre, bu şikâyetin ancak umumi hayat ve geniş muhite dayanmasıyla kapanıyor. Mevcut öğretim bünyesini nasıl kuralıyız ki her parçası birbirinden haberli olarak işleyebilsin." demiştir. Şûra'da şu konular karara bağlanmıştır;

1. Köy okulları üç sınıftan beş sınıfa çıkarılmıştır.
2. Tüm okullarda derslerin sabaha alınması ve öğleden sonra liselerde zorunlu, ortaokullarda ise isteğe bağlı olarak öğretmenlerin yönetiminde serbest ve ortak faaliyetlere ayrılması konusunda yapılan öneriler kabul edilmiştir.
3. Ortaöğretim kurumlarının il ihtiyacına göre bir planı hazırlanmıştır.
4. Erkek teknik, kız teknik ve ticaret öğretim kurumlarının yönetmelikleri ve öğretim programları incelenip karara bağlanmıştır. Şûraya getirilen konularda en önemlisi okul ders kitaplarıyla ilgili olmuş ve tek tip kitap (devlet kitabı) sistemine gidilmesi teklif ve kabul edilmiştir.
5. Yüksekokul ve fakülteler Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır (TTK, 2017b).

Hem şûranın açılış konuşması, hem de alınan kararlar incelendiğinde, eğitim sistemini kendi içerisinde bir bütünlüğe kavuşturma çabalarının ön planda olduğu görülmektedir. Tek tip kitap sistemine geçilmesi, yüksekokul ve fakültelerin Millî Eğitim Bakanlığına bağlanması da bu amaca hizmet etmektedir.

3.2.5. II. Millî Eğitim Şûrası (15-21 Şubat 1943)

II. Milli Eğitim Şûra'sının toplanma tarihleri 15-21 Şubat 1943'tür. Şûra'nın gündeminde şu konular görüşülmüştür;

1. Okullarda ahlâk terbiyesinin geliştirilmesi; a) Türk ahlâkının sosyal ve kişisel ilkelerinin belirtilmesi, b) İlk ve ortaokullarda bu ilkelerin uygulanmasını sağlayacak önlemlerin düşünülmesi; mesleki ve teknik okullarda ise ayrı ilkelerin iş ahlâkına da uygulanması, c) Bu önlemlerin bir program çerçevesinde yapılması, ç) Ortaöğretim kurumlarındaki sosyoloji ve ahlâk dersleri programının bu ilkeler açısından incelenmesi, d) Yükseköğretim gençliğinde ahlâk ilkelerine bağlılığın işlenmesi, e) Öğrencilerin okul dışındaki zamanda da denetlenmesi konusunun incelenmesi.
2. Bütün öğretim kurumlarında anadili çalışmaları veriminin artırılması; a) Türkçe ve özellikle yazma öğretiminin daha verimli olacak bir hâle getirilmesi için gereken önlemlerin belirlenmesi, b) Okullarda ve resmî, özel yayın alanında yazım birliğini kolaylaştırma yollarının belirlenmesi, c) Yeni terimlerin yükseköğretimde hangi yollarla yaygınlaştırılacağına kararlaştırılması.
3. Türklük eğitiminde tarih öğretiminin yöntem ve araçları açısından incelenmesi; a) İlk ve ortaokul tarih kitaplarının hazırlanmasında, bilim ve pedagoji yönünden dikkate alınacak noktaların belirlenmesi, b) Lise tarih kitaplarının mükemmelleştirilmesi için incelemelerin yapılması.

Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel (Başkan) ile birlikte İhsan Sungu (Başkan V.), Rüştü Uzel (Başkan V.) ve Cemil Birsal (Başkan V.) Şûra Başkanlık Divanı görevlerini yürütmüşlerdir. Şûra'da Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel özetle şu konulara temas etmiştir: "Millî kültürümüz denildiği zaman, bunda, her Türk'ün şahsiyeti ve manevi varlığı demek olan ahlâkı; Türklüğün en mahrem varlığını teşkil eden ve düşünmek dediğimiz büyük insanlık işlevinin özü olan dili ve dilimiz Türk dilinin; millî varlığımızın tarihin en eski kaynaklarından bugüne doğru yürüyüşünde hangi yollardan geçtiğini, hangi kıtalarda medeniyet durakları kurduğunu ve insanlığa neler getirip nasıl hizmet ettiğini gösteren Türk tarihini, üç unsur olarak görüyoruz. İkinci Maarif Şûrası'nı bu üç ilke üstünde düşünmeye, bu konuda fikir birliği yapmaya daveti lüzumlu ve faydalı bulduk." Şûrada alınan kararlar ise şunlardır;

1. Bütün eğitim kurumlarında anadili çalışmalarında verimin artırılması,
2. İlk ve ortaokullarda tarih dersleri programları ile ders kitaplarının çocuğun seviyesine uygun olmadığı,
3. Mesleki ve teknik okullar için ayrı kitap yazılması,
4. Kitaplara tarihî okuma parçaları eklenmesi,
5. Millî tarihe ağırlık verilmesi,
6. Ortaokul ve lise tarih öğretmenliklerine yalnız bu alanda öğretmen yetiştiren kurumların mezunlarının atanması,

7. Liselere sanat tarihi dersi konulması önerilmiş, bu teklifler Şûra'ca uygun görülmüştür. Ayrıca; a) Ahlâk eğitiminin amacı b) İdeal Türk çocuğu c) Türk ahlâkının başlıca toplumsal ve kişisel ilkeleri d) Ahlâk eğitimi için her dereceli okullarımızda ve dışında alınması gereken tedbirleri belirten rapor Şûra'da incelenip kabul edilmiştir (TTK, 2017b).

II. Milli Eğitim Şûrası'nda Türk ahlakı, Türk dili ve Türk tarihi olmak üzere üç temel kavram üzerine durulduğu ve bu değerlere öğrencilerin seviyesine uygun olarak ders kitaplarında ve eğitim programlarında nasıl yer verileceği karara bağlanmıştır. Buradan hareketle yeni kurulmakta olan Türk devletinin toplumsal ve kültürel yapısının şekillenmesinde eğitimin bir araç olarak kullanıldığını ve milli değerlerin öğretilerek milli bir varlık ortaya konulmak istendiği söylenebilir.

3.2.6. III. Millî Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946)

2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanan III. Milli Eğitim Şûra'sının gündeminde yer alan konular şunlardır;

- 1. Ticaret ortaokulları ve liseleri program ve yönetmeliği*
- 2. Erkek sanat ortaokulları ve enstitüleri program ve yönetmeliği*
- 3. Kız enstitüleri program ve yönetmeliği*
- 4. İstanbul Teknik Okulu yönetmeliği*
- 5. Orta ve bu derecedeki teknik öğretim okulları öğretmen ve öğreticileriyle ilgili yasal düzenlemelerin güncel ihtiyaçlara göre ayarlanması*
- 6. Aile ve okul arasında iş birliği kurulabilmesi için ihtiyaç duyulan önlemlerin alınması.*

Başkanlık Divanı görevlerini dönemin Millî Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer, Rasim Kadırgan, Rüştü Uzel, Ord. Prof. Sıddık Sami Onar, Şefket Aziz Kansu ve Teyfik Taylan yürütmüşlerdir. Açılış konuşmasında Millî Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer kısaca şöyle söylemiştir: "Millî Eğitim Şûrası'nın eğitimimizin hangi konuları üzerinde durulacağını; hangi meselelerini konuşulacağını önceden size sunulmuş olan gündemden öğrenmiş bulunuyorsunuz. Bu gündemde altı madde vardır. Bunlardan ilk dördü doğrudan doğruya mesleki ve teknik öğretim kurumlarımızın teşkilatına, programlarına ve yönetmeliklerine müteallik bulunmaktadır. Yani üçüncü Millî Eğitim Şûrası'nın çalışmalarında ağırlık merkezinin mesleki ve teknik öğretim meseleleri teşkil etmektedir." Şûrada alınan kararlar ise şöyledir;

- 1. Ticaret Ortaokulları ve Liseleri Program ve Yönetmeliği*
- 2. Erkek Sanat Ortaokulları ve Endüstri Program ve Yönetmeliği*

3. *Kız Enstitüleri Program ve Yönetmeliği*
4. *İstanbul Teknik Okulu Yönetmeliği*
5. *Okul Aile Birliklerince okul hayatına hâkim olan eğitim ve öğretim ilkelerinin aileler tanıtılması*
6. *Temizlik, sağlık ve devam problemleri ile fikir, duygu, ahlâk ve beden eğitimi konuları üzerinde durulması*
7. *Okul-aile birlikleri çalışmalarını kolaylaştırıcı tedbirler alınması*
8. *Kız Teknik Okulları Yönetmeliği ile ilgili teklifler incelenip kabul edilmiştir (TTK, 2017b).*

III. Milli Eğitim Şûra'sında mesleki ve teknik eğitimle ilgili konular üzerinde durulmuştur. Daha önceki şûralardan farklı olarak beden eğitiminin önemi ve okul aile birliklerine vurgu yapılmıştır.

3.2.7. IV. Millî Eğitim Şûrası (22-31 Ağustos 1949)

IV. Milli Eğitim Şûrası 23-31 Ağustos 1949 tarihleri arasında toplanmıştır. Şûra'nın gündeminde şu konular yer almıştır;

- 1) *1948-49 ders yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilkokul programının incelenmesi*
- 2) *Yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi*
- 3) *Lise ders konularının dört yıllık teşkilata göre tespiti*
- 4) *Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi*
- 5) *Eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esasların gözden geçirilmesi.*

Millî Eğitim Bakanı Dr. Tahsin Banguoğlu, Besim Kadırgan, Rüştü Uzel, Ord. Prof. Celâl Sarç, Prof. Hulki Eren ve Prof. Hikmet Birend şûra başkanlık Divanı görevlerini yürütmüştür. Banguoğlu şûra açılışında yaptığı konuşmada özetle: "Ortaöğretimde, ortaokullarda ve liselerde bir yetiştirme noktası vardır. Yani bu okullarda yetişen çocuklarımızda bir yetişme eksikliği vardır. Bu eksik bazı yöntem ve eğitim programı hatalarından kaynaklanmaktadır. Yöntemle ilgili hatalar şunlardır: Ortaokullarda ve liselerde pasif bir öğretim yapmaktayız. İlkokullarımızda uygulamaya çalıştığımız ve belli ölçüde başarılı olduğumuz öğretim aktif, buna karşın ortaokullarda ve liselerde pasiftir. Eğitim programları ise; ihtiyaca uygun değildir. Hayatla ilgisi olmayan birçok maddeler okutuyoruz, memleketin realitesinde bulunmayan birtakım şeyler öğretiyoruz. Memleket konularını, çocuğun çevresindeki konuları ders konusu yapıp onları öğretmiyoruz. Öğrettiğimiz konular hayati değildir. Buna ek olarak bir de rapor hâlinde yüksek heyetinize sunduğumuz "Demokrasi Terbiyesi" meselesi vardır. Biz Türk milletinin eğitimcileri sıfatıyla memleketimizde bugün gerçekleşmekte olan rejim değişikliğine kayıtsız kalamazdık.

Çünkü bu memleketin alıntı yaptığı yeni fikirlerin ön safhasında bulunmuşlardır. Bu görevi aynı zamanda bizden önceki nesillere karşı da borçluyuz. Bu memlekette medeniyet fikrinin ön saflarında öğretmenler dövüşmüşlerdir. Bu sefer bu demokrasi idealinin ön safında da yine bizim arkadaşlarımız bulunacaktır. Buna hiç şüphe yoktur. Demokrasi yönetimi yeni bir eğitim meselesidir, memlekette yeni bir fikrin mal edilmesidir. Bu fikri yeni nesillere gereği gibi aşılacak ve bu yeni hayat tarzını onlara fiilen öğretecek gene hocalarımızdır". Şûrada alınan kararlar ise şunlardır;

1. Yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi,
2. Lise ders konularının dört yıllık teşkilata göre tespiti,
3. Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi,
4. Bu enstitülerde beden eğitimi ve resim-işin ayrı branşlar hâlinde ele alınması.

Bu konuların dışında ayrıca; eğitim ve öğretimde temel alınan demokratik temellerin kontrol edilmesi, öğretmen okullarının müfredatlarında ihtiyaç duyulan değişikliklerin yapılması, ilkokulların ikinci devresinde ayrı ayrı okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin birleştirilmesi ve çocuk psikolojisine uygun hale getirilmesi ve köy enstitüleri ile ilk öğretmen okullarına aynı kaynaktan öğretmen yetiştirilmesi kurulda kabul edilmiştir. İlk ve ortaokullar arasındaki mesafenin azaltılarak, eğitim öğretim anlayışı ve yöntemleri açısından uyumlu hale gelmelerinin sağlanması, öğrencilerin hayata atılımları, meslek okullarına gitmeleri, liseye devam etmeleri hâllerinde kendilerine gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması ve sınavların objektif ölçütlere göre uygulanmasına karar verilmiştir (TTK, 2017b).

IV. Milli Eğitim Şûra'sında okullarda verilen bilgilerin gündelik hayattaki işe yararlığı ve öğrencilerin aktif katılım gösterememesi konuları önemle ele alınmıştır. Öğretmen eğitimleri de incelenmiş ve demokrasi kavramı tartışılmaya başlanmıştır. Eğitim ve öğretimin demokratik esaslara dayandırılması arzusu da toplumsal ve siyasi değişimlerin eğitim sistemleri üzerindeki doğrudan etkisini ortaya koymaktadır.

Genel olarak, şûralar öneriler sunan yapısal örgütlenmeler olarak kalmıştır. Halbuki şûralardan beklenen, Türk Eğitim Sistemini yönlendirebilecek, siyaset

üstü, eğitimle ilgili bilimsel ve toplumsal kararların alınması ve bu sayede ülkenin eğitim politikasına katkı sunmasıdır (Deniz, 2001).

1920-1950 yılları arasında gerçekleştirilen eğitim şûraları ve heyet-i ilmiye toplantıları değerlendirildiğinde; sonuçları bakımından heyet-i ilmiye toplantıları daha kapsamlı ve operasyonel iken, şûralarda uygulamaya dönük basit kararlarla yetinildiği söylenebilir. Buna rağmen bu toplantı ve şûralarda ele alınan konular ve kararlar açısından bakıldığında Türk Eğitim Sistemi'nin oluşumunda hangi düşüncelerin etkili olduğu konusunda fikir vermektedirler.

3.3. 1920-1950 Yılları Arasında Görev Yapan Milli Eğitim Bakanları ve Faaliyetleri

1920-1950 yılları incelendiğinde, Milli Eğitim alanında on yedi bakanın görev yaptığı görülmüştür. Bu bakanların isimleri ve görev yaptıkları tarihler sırasıyla şöyledir;

1. Dr. Rıza Nur (06.05.1920-16.12.1920)
2. Hamdullah Suphi Tanrıöver (14.02.1920-22.01.1921 (İlk Görev) - 04.03.1925- 20.12.1925(İkinci Görev)
3. Mehmet Vehbi Bolak (19.11.1921-05.11.1922)
4. İsmail Safa Özler (06.11.1922-07.03.1924)
5. Vasıf Çınar (08.03.1924-21.11.1924)
6. Mehmet Şükrü Saraçoğlu (21.11.1924-03.05.1925)
7. Mustafa Necati (21.12.1925-01.01.1929)
8. İsmet İnönü (01.01.1929-27.02.1929)
9. Cemal Hüsnü Taray (10.04.1929-15.04.1930)
10. Esat Sagay (27.09.1930-18.09.1932)
11. Reşit Galip (19.09.1932-13.08.1933)
12. Yusuf Hikmet Bayur (27.10.1933-08.07.1934)
13. Zeynel Abidin Özmen (09.07.1934-09.06.1935)
14. Saffet Arıkan (10.06.1935-28.12.1938)
15. Hasan Ali Yücel (28.12.1938-05.08.1946)
16. Reşat Şemsettin Sirer (05.08.1946-08.06.1948)
17. Tahsin Banguoğlu (08.06.1948-14.05.1950)

Bu bakanlar hakkında detaylı bilgi aşağıda verilmiştir. Ancak İsmet İnönü (d.1884-ö.1973), Milli Eğitim Bakanlığında ziyade, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk Başbakanı ve ikinci Cumhurbaşkanı olması özellikleriyle kaynaklarda yer aldığından, Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşılammıştır. Bu

noktada Başar (2004)'ın ifadesiyle İsmet İnönü'nün 01.01.1929-27.02.1929 tarihleri arasında 1 ay 27 gün görev yaptığını ve bu süre içerisinde Türk Söz kitabını geliştirmek üzere Ankara'da bir komisyon oluşturulduğunu söylemek yerinde olacaktır.

3.3.1. Dr. Rıza Nur (d.1879-ö.1942)

Göreve gelişi : 06.05.1920
Görevden ayrılışı : 16.12.1920
Toplam Görev Süresi : 7 ay 10 gün

Sinop'ta dünyaya gelen Rıza Nur, İmamoğlu ailesinden kunduracı Mahmud Zeki Efendi'nin oğludur. İlköğrenimini Sinop'ta yapmış, ortaokulu okuduktan sonra İstanbul'a gitmiştir. Soğukçeşme Rüştîyesi'ne yazılmış ve on altı yaşında mezun olmuştur. Aynı yıl Tıbbiye İdadisi'ne girmiş ve Askeri Tıbbiye'den yüzbaşı doktor olarak mezun olmuştur. Alman hekimleri tarafından yönetilen Gülhane Hastanesi'nde uzmanlığını yapmış, bu sırada Fransızcasını ilerletmiştir. Burada asistanlık yaparken "Nur" mahlasını almış ve daha sonra soyadı olarak kullanmıştır (Birinci, 2008). Doktor olarak görev yaptığı Balkan Savaşı sırasında muhalif tavrı nedeniyle idam cezası ile cezalandırılmıştır. İdam edilmeyi beklerken Cemal Paşa kendisini ziyarete gelmiş ve “kaleminizden kan ve zehir damlıyor sizi hudut haricine çıkaracağız” demiştir. Böylece cezası sürgün olarak değişmiştir. Sürgün hayatı süresince Mısır, Cenevre ve Nis'te yaşamıştır. 1918 yılında Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanması üzerine ülkeye geri gelmiştir (Ulusoy, 2014). Rıza Nur Türkçülüğe çok önem vermiştir. Tüm söylemlerinde Türkçülüğe vurgu yapmış ve insanları etnik kökenlerine göre ayırmaktan çekinmemiştir. Kendisini katıksız Türk saymasının bir örneği de mezar taşına ismini Orhon alfabesiyle yazdırmasıdır. 1932 yılında eşinden ayrılan Rıza Nur, yaşadığı evliliği berbat şekilde tarif etmiştir. Çocuğu olmadığından Nihal Atsız'ı mânevî evlât edinmiştir. Eğitim bakanlığı sırasında Hars Umum Müdürlüğü'nü kurmuştur. Böylece atasözlerini, bazı şiirleri ve halk oyunlarını tespit ettirmeye çalışmış, mimari eserlerin dökümünü çıkartıp tescile gayret etmiştir. Türkçe isimlerin kullanılması ve yaygınlaştırılmasına önem vermiş, yabancı bazı terimlere Türkçe karşılıklar vermiştir. Örneğin; ibtidâîyi ilk mektep, idâdîyi orta mektep ve sultânîyi liseye çevirmiştir. Ayrıca devlet dairelerine gönderdiği bir resmi yazıyla, hükümet kararıyla bürokratik yazışmalarda sade bir dil

kullanılmasını tebliğ etmiştir (Birinci, 2008). Rıza Nur, Mustafa Kemal'in karşısında durarak sergilediği muhalefet nedeniyle 1926–1938 yılları arasında Paris ve İskenderiye'de yaşamıştır. Burada geçirdiği zaman içerisinde 8 cilt tutan Türkbilik Revüsü dergisini çıkarmıştır. Namık Kemal'e duyduğu hayranlıkla, Namık Kemal hakkında 720 sayfalık bir inceleme yazısı kaleme almıştır. 1935'de Atatürk'e karşı ağır ithamlarını da içeren hatıralarını British Museum Kitaplığı'na bırakmıştır. Atatürk'ün 1938 yılında vefatından sonra Türkiye'ye geri dönmüştür. İstanbul'da 8 Eylül 1942 tarihinde hayata gözlerini yummuştur (Tinal, 2009).

Ulusoy (2014), Dr. Rıza Nur döneminde yapılan çalışmaların amaçlarını, okullara ilk, orta ve lise isimlerinin verilmesi, çoğu okul isminin Türkçeleştirilmesi, Türk Dili Sözlüğü'nün hazırlanması için çalışmaların başlatılması, halk türküleri, atasözleri ve halk oyunlarının kayıt altına alınarak gelecek nesille aktarılması şeklinde özetlemiştir. Dr. Rıza Nur'un bakanlığı sırasında mecliste hükümet programını okuduğunu ifade etmiştir. 9 Mayıs 1920'de okunan bu programda eğitimle ilgili işlerdeki amaç şudur: “Maarif işlerinde amacımız, çocuklarımıza verilecek eğitimi her anlamı ile dini ve milli bir hale koymak ve onları hayat savaşında başarılı kılacak, dayanaklarını kendi benliklerinde bulunduracak teşebbüs kudreti ve kendine inanma gibi karakter verecek, üretici bir fikir ve şuur uyandıracak bir seviyeye ulaştırmak; bütün okullarımızı en bilimsel ve en modern olan bu temel ile sağlık kurallarına göre yeniden düzenlemek ve programlarını ıslah etmek; milletin karakterine, coğrafi şartlara, tarihi geleneklerimize, sosyal bünyemize uygun bilimsel ders kitapları meydana getirmek; halk kütlesinin sözcüklerini toplayarak dilimizin kamusunu yapmak, milli şuurunu geliştirici tarihi, edebi ve sosyal eserleri, uzmanlarına yazdırmak; eski eserleri kütüğe geçirmek ve korumak; Batı'nın ve Doğu'nun bilimsel ve teknik kitaplarını dilimize çevirmek; kısaca bir milletin hayat ve varlığını korumak için en önemli etken olan eğitim işlerinde dikkat ve özel bir gayretle çalışmaktır. Bugün ise, ilk işimiz mevcut okulları iyi bir şekilde idare etmektir”. Rıza Nur, bakanlıklar içerisinde en ağır görevin Eğitim Bakanlığı'na ait olduğunu, bu karşın bakanlığın yeterli bütçeye sahip olmadığını söylemiştir. Rusya'dan örnek vererek ödenek azlığına dikkat çekmeye çalışan Nur, orada bütçenin %60'ının, Türkiye'de ise yalnızca %1'nin eğitimde kullanıldığını ifade etmiştir. Yine ilkökul öğretmenlerinin maaşlarının genel bütçeden karşılanması için mecliste bir yasa

tasarısı hazırlamıştır. Ödenek yetersizliği nedeniyle bu tasarı uygulamaya geçememiştir. Mecliste ilkokul öğretmenlerinin genel bütçeden maaş alabilmeleri için yasa tasarısı hazırlanmış ancak gerekli ödenek olmadığı için uygulanamamıştır.

Başar (2004) da, Dr. Rıza Nur'un Milli Eğitim alanında yapılan çalışmalarını şu şekilde özetlemektedir; Maarif Vekâleti merkez teşkilatının kurulması, daha sonra çıkarılan 326 sayılı kanunun temellerini oluşturan tasarının hazırlanması, Türk dilinin bir sözlüğünün hazırlanması, milli oyunlar, sporlar, atasözleri, halk türküleri ve şiirlerin toplanması için girişimlerde bulunması. Ayrıca Vekâlet teşkilatına gönderdiği bir genelge ile personelin kendisine bir Türk adı almalarını istemiştir. Bu emre uyan pek çok öğretmen Türk adlarından birini almıştır.

Özetle, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarındaki ilk maarif vekili olan Dr. Rıza Nur, 7 ay 10 gün gibi kısa bir süre görevde kalmış olmasına rağmen maarif vekâletinin kurulması ve milli değerlere sahip bir temele dayandırılması için çalışmıştır. Savaş yıllarında yaşamış pek çok isim gibi doktorluk, askerlik, vekillik, yazarlık vb. birçok farklı alanda kendisini yetiştirmiş ve önemli çalışmalar yapmıştır. Maarif vekâleti süresince Türkçülüğü önemsemiş, okul isimlerinin Osmanlıcadan Türkçeye çevrilmesi, dilin sadeleşmesi, Türk kültürünün korunması ve gelecek nesillere aktarılması amacıyla kayıt altına alınabilmesi için çalışmıştır.

3.3.2. Hamdullah Suphi Tanrıöver (d.1886-ö.1966)

<i>Göreve gelişi</i>	: 14.02.1920 (İlk Görev) - 04.03.1925 (İkinci Görev)
<i>Görevden ayrılışı</i>	: 22.01.1921 (İlk Görev) - 20.12.1925 (İkinci Görev)
<i>Toplam Görev Süresi</i>	: 20 ay, 24 gün

1886 yılında dünyaya gelen Hamdullah Suphi, İstanbul'da Aksaray Horhor'daki Suphi Paşa Konağı'nda doğmuştur. Osmanlı Devleti zamanında görev yapan ilk eğitim bakanı Abdurrahman Sami Paşa'nın torunudur. Babası Abdüllatif Suphi Paşa ise Maliye, Bayındırlık, Vakıflar ve Eğitim bakanlıkları yapmış, ileri seviyede üç yabancı dil bilen, aynı zamanda tarih yazarlığı yapan, eski eserler ve meskûkât üzerine uzmanlığı olan, güçlü bir idarecidir. "Sergüzeşt" adlı eseriyle ünlü olan yazar Sami Paşazade Sezai de Hamdullah Bey'in amcasıdır. Milli Mücadele'ye hizmet eden Hamdullah Suphi Bey, I. Büyük Millet Meclisi'nin en kuvvetli hatibi olmuştur (Güven ve Boyraz, 2016). İki defa Maarif Vekilliği görevi yapmıştır. İlki 14.02.1920'de başlamış 11 ay 8 gün sürmüştür. İkincisi ise 04.03.1925'te başlamış 9

ay 16 gün sürmüştür. Görevi süresince azınlıklara ait okullar üzerinde milli bir eğitim politikası uygulamaya özen göstermiştir. Eğitimin uygulamalı yönüne dikkat çekmeye çalışmıştır. Mehmet Akif Ersoy’u ikna ederek İstiklal Marşı’nı yazdırmıştır. Ankara’da 15 Temmuz 1921 tarihinde Maarif Kongresi toplanmıştır (Başar, 2004). Hamdullah Suphi Bey, Türk Devrimi’nin ancak eğitim ile gerçekleşeceğine inanmıştır. Bu nedenle okulların bu görevi yerine getirecek şekilde öğrenci yetiştirmesi gerektiğini söylemiştir. Bakanlığı döneminde 13 Mart 1925 tarih ve 439 sayılı Orta Tedrisat Öğretmenler Kanunu çıkarılmıştır. İki dönem bakanlık yapmış, ikinci dönemi 9 ay sürmüştür. Bu kısa süre içerisinde ise öğretmenliği ayrı bir meslek sınıfı durumuna getirmiştir (Ulusoy ve Demirtaş, 2008).

Hamdullah Suphi Tanrıöver, ilk görevinden istifa ettikten sonra yolsuzluk ve görevini kötüye kullanma nedeniyle hakkında soruşturma başlatılmıştır. Hazırlanan tezkerede bazı memurların sebepsiz olarak görevinden alınması ya da kıdem almaları; bazı çeviri ve telifler üzerinden bazı memurlara fazla ödeme yapıldığı; ilköğretim müdürü Edip Bey’e bazı fazladan ödeme ve yolluk yapıldığı; yalnız gitmelerine rağmen bazı memurların ailelerinin de yoluk hesabına katıldığı; Maârif Kongresi’nin zamansız yapılarak fazladan ödeme yapıldığı iddialarına yer verilmiştir. Ancak soruşturma sonucunda bu hususlarla ilgili olmadığı anlaşılmış ve Hamdullah Suphi Tanrıöver aklanmıştır (Güven ve Boyraz, 2016).

Özetle, Entelektüel bir ailede yetişmiş olan Hamdullah Suphi Tanrıöver, yetiştiği ortamın da etkisiyle eğitime önem vermiştir. Savaş yıllarında yaşanan zorluklara rağmen Maarif Vekâletinin kuruluşunun tamamlanması ve bir düzene kavuşturulması için uğraşmıştır. O dönemde yaşanan maddi zorluklar nedeniyle bütçe üzerinde önemli görüşmeler yapmıştır. Eğitimin milli unsurlara dayanması gerektiğine inanmış ve bu doğrultuda çalışmıştır. Döneminde gerçekleştirdiği Maarif kongresinin toplanması, İstiklal Marşı’nın kabulü gibi önemli icraatları olmuştur. Maarif Kongresinde yaptığı konuşmasında Türk Millî Eğitim modelini, batı eğitim modeline uyarlamayı hedeflediğini ima etmiştir.

3.3.3. Mehmet Vehbi Bolak (d.1881-ö.1958)

<i>Göreve gelişi</i>	: 19.11.1921
<i>Görevden ayrılışı</i>	: 05.11.1922
<i>Toplam Görev Süresi</i>	: 11 ay 16 gün

Mehmet Vehbi Bolak, 18 Mayıs 1881'de Balıkesir'de dünyaya gelmiştir. 19.11.1921-05.11.1922 tarihleri arasında 11 ay, 16 gün görev yapmıştır. Çoğunluğu din adamlarından oluşan bir komisyon kurarak eğitim programlarının geliştirilmesi üzerine çalışmıştır. Dini eğitim öngörülmüştür ancak alınan kararlar, tepkiler üzerine uygulamaya koyulamamıştır. Bu durum Milli Mücadele döneminde gelenekten yana olanlarla, Batılılaşmaktan-yenilikten yana olanların birbirleriyle çarpışma halinde olduğunu göstermektedir (Başar, 2004). Dinine düşkün, hacca gitmiş ve mecliste muhafazakâr kesimi temsil etmiş, hatta 1930 senesinde kurulan Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın dinsel olayları çerçevesinde Balıkesir'de bir din örgütünü perde arkasından yönetmekle suçlanmış ve hayatında ilk defa yargılanmıştır. 1958 yılında vefat etmiştir (Çeliktürk, 2014).

1921 yılı ortalarında ilk defa eğitim sistemini şekillendirecek önemli bir adım atılmıştır. Mehmet Vehbi Bey'in bakanlık yaptığı bu dönemde, üç yıl genel öğretim, bir yıl ise mesleki eğitim yapılması koşuluyla orta öğretimin dört yıla çıkarılmasını teklif eden bir yasa taslağı hazırlanmıştır. Buna binaen, bir komisyon kurulmuştur ve bu komisyonun görevi öğretim programlarını ve eğitim kurumlarının yapısını yeniden belirlemek olmuştur. Resim, Müzik, Yabancı Dil ve Hendese ders programları üzerinde yoğun çalışan komisyon yeni bir program sunmuştur ancak yeni programın eskisinden çok da farklı olmadığı görülmüştür. Komisyon lise programlarını revize ederek "Yeni Medrese" ismini vermiş; üniversiteye devam edebilmek ya da devlet memuru olabilmek için buradan mezun olunması şartını getirmiştir. Beklentiyi karşılayamayan bu düzenlemeler uygulanamadığı için eski programların uygulanmasına devam edilmiştir (Aslan, 2011).

Özetle, Hamdullah Suphi Tanrıöver'in istifasından sonra Maarif Vekilliği görevine Mehmet Vehbi Bolak getirilmiştir. Bolak da kendisinden önceki vekiller gibi 11 aylık kısa bir sürede bu görevi yürütmüştür. Özetle, Dr. Rıza Nur ve Hamdi Suphi Tanrıöver'in çalışmalarında Türkçülük ve milli değerler ön planda tutulurken,

Mehmet Vehbi Bolak dini unsurlara dikkat çekmiştir. Öngördüğü dini eğitim uygulamaya konulamamış olmasına karşın görevi süresince eğitim programları üzerinde çalışmalar yapmıştır.

3.3.4. İsmail Safa Özler (d.1885-ö.1940)

Göreve gelişi : 06.11.1922
Görevden ayrılışı : 07.03.1924
Toplam Görev Süresi : 1 yıl, 4 ay, 2 gün

İsmail Safa, 13.01.1885 tarihinde Adana’da doğmuştur. Babası eşraftan çiftçi Ali Ağa’dır ve 28 Haziran 1940’da milletvekili iken vefat etmiştir. 06.11.1922-07.03.1924 tarihleri arasında 1 yıl, 4 ay, 2 gün görev yapmıştır. Görevi süresince gerçekleşen önemli gelişmeler şöyledir; Maarif Vekâletinin, Fransa ve İspanya eğitim örgütlerinin yapısının esas alınarak yeniden düzenlenmesini sağlamak üzere çalışmalara başlamıştır. 326 sayılı İdare-i Vilayet Kanunuyla Tedrisat-ı İptidaiye Kararnamesinin Tadiline Dair Kanun kabul edilmiştir. 15 Temmuz 1923 tarihinde I. Heyet-i İlmiye toplanmış, sultanilerin adı liseye çevrilmiştir. Yabancı okullarda milli birlik ve beraberliği sağlayıcı, Türk toplumunun ulusal çıkarlarına aykırı eğitim vermelerini önleyici tedbirler almıştır. İlk defa öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları açılmıştır (1923). Tevhid-i Tedrisat Kanunu 03 Mart 1924 tarihinde kabul edilmiştir (Başar, 2004). İsmail Safa Bey, Eğitim Bakanlığı görevine geldikten kısa bir süre sonra, Hâkimiyet-i Milliye gazetesine bir demeç vermiştir. 28 Kasım 1922’de yayınlanan demeçte; “eğitim alanında bir savaş verildiğini ve bu savaşın kazanılması için neler yapılması gerektiğini” anlatmıştır. Buna göre; hem halk arasında hem de halk ile öğretmenler arasında dayanışmanın sağlanmasının ve halkın eğitime ilgisinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Zorunlu eğitime ve kütüphanelere ihtiyaç olduğunu, mahalli yayınlara ağırlık verilmesi ve izciliğin canlandırılması gerektiğini söylemiştir. Fen ve sosyal ile ilgili sorunları çözmek için halkın ve uzmanların bir arada olduğu komisyonlar kurulması gerektiğini söylemiştir. Ekonomik ve dinî konularda öğretmenler ve aydınların halka konferanslar vermelerini gerekli görmüştür. Döneminde yapılan I. Heyet-i İlmiye toplantılarında zorunlu eğitimdeki sınıf mevcutları, yabancı ilköğretim kurumlarının Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmesi, yatılı köy okullarının açılması, bir yasa

tasarısı hazırlanarak ilkokul öğretmenlerinin ekonomik sorunlarına çözüm üretilmesi, ilkokuldan sonra eğitim hayatına devam edemeyenler için zorunlu eğitim kapsamında “ihzari mekteplerin kurulması ve bu bireyleri hayata ve mesleğe hazırlaması, heyet-i ilmiye toplantılarında kadınların da katılması, kadınların ilköğretim müfettişliğine atanabilmesi, sultanilerin liseye çevrilmesi ve Beden Eğitimi ve İzcilik öğretmeni yetiştirmek üzere bir öğretmen okulu kurulması kararlaştırılmıştır (İslam, 2012). Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini belirleyen genelge, İsmail Safa Özler başkanlığında yayınlanarak şu ilkelerden söz edilmiştir: Yeni kurulan eğitim sistemi çağdaşlık, yaşamsallık ve üretkenlik niteliklerine sahip olmalıdır. Çağdaş eğitim, bilimsel yöntemleri kullanan, laik, demokratik ve öğrencilerin etkinliğine yönelik bir eğitimidir. Eğitimde laiklik ilkesi sayesinde eğitim çalışmaları dini konu ve yöntemlerden ayrılarak, içinde yaşadığımız dünyaya ait problemlerin bilimsel yöntemlerle çözülmesi sağlanacaktır. Eğitimin demokratik yapıda olması ise, kişilere seçme ve seçilme hakkını kullandırmak ve karakter sahibi iyi bir vatandaş olmayı sağlayacaktır (Durmaz ve Yıldız, 2016).

Özetle, İsmail Safa Özler, Cumhuriyetin ilanından sonraki ilk Milli Eğitim Bakanı olma özelliğine sahiptir. Görevde olduğu süre içerisinde temelleri Dr. Rıza Nur döneminde atılan 326 Sayılı Kanunun çıkarılması, I. Heyet-i İlmiye Toplantısının yapılması ve görevinin son günlerine denk gelmiş olsa da Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabul edilmesi önemli olaylardır. Kendisinden önceki bakanlara nazaran daha yenilikçi ve somut adımlar atılmasını sağlamıştır. Günümüzde hala devam etmekte olan zorunlu eğitim, yatılı bölge okulları, beden eğitimi dersleri, izcilik faaliyetleri ve kadınların da denetim sistemine dâhil edilmesi gibi önemli adımlar atılmıştır. Yine çağdaş ve laik eğitim kavramları bu dönemde dile getirilmiştir. Aynı zamanda Özler döneminde Milli Mücadelenin zaferle sonuçlanmış olması da tüm bu çalışmalarda destekleyici bir unsur olmuştur.

3.3.5. Vasıf Çınar (d.1895-ö.1935)

<i>Göreve gelişi</i>	: 08.03.1924
<i>Görevden ayrılışı</i>	: 21.11.1924
<i>Toplam Görev Süresi</i>	: 8 ay, 14 gün

1895 yılında İzmir'de, Kaymakam Abdullah Bey'in oğlu olarak dünyaya gelmiştir. 08.03.1924-21.11.1924 tarihleri arasında 8 ay, 14 gün görev yapmıştır. 1929 yılında ikinci defa göreve gelmiştir. Vasıf Çınar döneminde eğitim alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Karma eğitimi savunmuş ve Türk çocuklarının, bir yandan kendi kültürel değerleriyle, diğer yandan da evrensel kültürel değerlerle yoğrulması gerektiğini vurgulamıştır. 1924 yılında ilk İlahiyat Fakültesi Darülfünun içinde açılmıştır. 23.04.1924 tarihinde II. Heyet-i İlmiye toplanmıştır. İlkokulların süresi 6 yıldan 5 yıla indirilmiş, öğretmen okullarının süresi 4 yıldan 5 yıla çıkarılmıştır. 19 kişilik bir Teftiş Heyeti oluşturmuştur. Cumhuriyet döneminin ilk ilkokul programı 1924 yılında hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Rüştîye ve idadilerin yerine ortaokul ve liselerin ihdası ve bütün öğrenim süresinin 11 yıl olması kararlaştırılmıştır. John Dewey Türkiye'ye gelmiştir ve hazırladığı raporda mesleki ve teknik eğitime dikkat çekmiştir. 13.03.1924 tarihinde 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu kabul edilmiştir (Başar, 2004). Çınar döneminde yaşanan bir diğer önemli olay, Türk eğitim tarihindeki en uzun ömürlü eğitim kurumları olan medreselerin faaliyetlerine son verilmesidir. Bu karar Vasıf Çınar'ın eğitim bakanlığında, 11 Mart 1924'te çıkan genelge ile alınmıştır. Medreselerin kapatılması sırasında mevcut 16 bin öğrenci olup, bu öğrenciler ilk, ortaokul, lise ve öğretmen okullarına gönderilmiştir. Medrese hocalarına ise talep etmeleri halinde, din dersi öğretmeni olarak atanma hakkı verilmiştir (Akyüz, 2012). Bu kararla eğitim kurumları arasındaki ikiliğe son verilerek, eğitim ve öğretim birliği sağlanmıştır. Millî unsurlarla karakteri şekillenen Türk eğitimi sisteminde, yabancı okulların işleyişi de tanzim edilmiştir (Demirtaş, 2008).

Çınar döneminde toplanan II. Heyet-i İlmiye okul programlarında gerçekleştirilecek yenilikleri kararlaştırmıştır. İlk, orta ve liselerin eğitim programları değişmiştir ve alınan kararlar, kademeli olarak 1924-1925 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Daha önceki devrin ideolojisine ait bilgiler ders kitaplarından ayıklanmış ve yerine Cumhuriyet'in esasları konulmuştur. Vasıf

Çınar'ın eğitim ve öğretimin temel amaçlarını 8 Eylül 1924'te yayınladığı bir genelgede açıklamıştır: Eğitim millî temellere ve Batı medeniyetinin yöntemlerine dayanmalıdır. Okullarda sosyal ilişkiler, toplumsal hayatın kuralları, temizlik, düzen vb. konularda çağdaş ve örnek bir eğitim yapılmalıdır. Çocukların kalben ve ruhen Cumhuriyet için özverili olmak ülküsünü taşımaları sağlanmalıdır. Okullar vicdan ve düşünce özgürlüğü ile bilinçli bir sorumluluk duygusu aşılmalıdır. Öğretimde uygulamaya ağırlık verilerek işe yarar hale getirilmelidir. Öğrencilerin, okullarda ilim ve okuma faaliyetlerinde şevk duymaları sağlanmalıdır. Okullar aracılığıyla, sağlıklı yaşamın önemi ve nasıl sağlıklı yaşanacağı konularında halk eğitilmelidir. Okullar zadece zihinsel gelişimi değil, aynı zamanda fiziksel gelişimi de desteklemelidir, bu ikisi arasında denge kurulmalıdır. Ailelerin ve toplumun ihtiyaçları okullarda önemsenmelidir. Okullar tasarruf, yardımlaşma ve iktisat fikirleri vermelidir ve son olarak özgür ve akla uygun olarak çocuklar disipline edilmelidir (Baran, 2016).

Görüldüğü üzere Vasıf Çınar eğitim sisteminin Cumhuriyetçi esaslara dayandırılması ve modernleşmesi için çalışmalar yapmıştır. John Dewey'in Türkiye'ye gelerek incelemeler yapması ve rapor sunması, karma eğitimin savunulması, medreselerin kapatılması gibi adımlar bu amacı gerçekleştirmek için atılmıştır. Aynı zamanda mesleki ve teknik eğitimin de vurgulanması ve öğretimin uygulamalı boyutunun da geliştirilerek işe yarar hale getirilmesi istenmiştir. Daha önceki dönemlerde görülen milli değerlerin benimsenmesi ve korunması görüşü bu dönemdeki çalışmalarda da önemini korumuştur.

3.3.6. Mehmet Şükrü Saraçoğlu (d.1887-ö.1953)

<i>Göreve gelişi</i>	: 21.11.1924
<i>Görevden ayrılışı</i>	: 03.05.1925
<i>Toplam Görev Süresi</i>	: 3 ay, 12 gün

Mehmet Şükrü Saraçoğlu Şerife Hanım ve Saraç Mehmet Tevfik'in çocukları olarak 1887 yılında İzmir Ödemiş'te doğmuştur. Maliye bölümünü bitirdikten sonra memuriyet hayatı başlamış, belediye başkanlığı, çiftçilik, bakanlık ve başbakanlık gibi farklı görevlerde çalışmıştır. 27 Aralık 1953 tarihinde İstanbul'da vefat etmiştir (Saraç, 1994). 22.11.1924-03.03.1925 tarihleri arasında 3 ay, 12 gün maarif vekili

olarak görev yapmıştır. Bu süre zarfında 27.12.1924 tarihinde çıkarılan 538 sayılı kanunla öğretmenlerin ekonomik durumlarını iyileştirmeyi hedeflemiştir (Başar, 2004).

Saraçoğlu, İzmir Milletvekili olarak 25 Mart 1924'te TBMM'de söz almış ve okuma-yazma hususunda eleştirilerde bulunarak, Türk dilinin yazımında Arap harflerinin kullanılmasının uygun olmadığını, Arap harfleri nedeniyle halkın okuma-yazma seviyesinin yükselmediğini söylemiştir. İslamiyet'in okumayı özendirmesine rağmen, halkın Arap alfabesini okumakta zorlandığını ve bu durumun önemli bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Eğitim Bakanlığının bu soruna ilişkin düşüncelerini ve sorunu çözmek için önerileri olup olmadığını sormuştur. Bunun üzerine Meclis'te tartışmalar yaşanmış ve tutucuların saldırısına uğramıştır. Saraçoğlu'nun bu ifadeleri basında ve halk arasında da tartışılmıştır. Daha sonra Eğitim Bakanı görevini yürütürken Saraçoğlu'na, 25 Şubat 1925'te TBMM'de harflerle ilgili düşünceleri sorulmuştur. Bu soruyu şöyle yanıtlamıştır: “Efendiler, bendeniz Maarif vekiliyim ve Maarif vekili olmak hasebiyle memleketimizde harfler hakkında birçok cereyanlar olduğu için bu cereyanlardan herhangi birisine kuvvet verecek bir şekilde bu millet kürsüsünde söz söylemeyi faydalı değil, zararlı görüyorum.” (Tongul, 2004).

Özetlemek gerekirse, Saraçoğlu çok kısa bir süre Milli Eğitim Bakanlığı yapmış olmasına rağmen, siyaset hayatı boyunca eğitimle yakından ilgilenmiştir. Harf İnkılabı öncesinde yapmış olduğu bu konuşmalar, başbakanlığı döneminde hükümet programında eğitime önem vermesi ve hükümet kaynağının en büyük kısmını eğitime ayırması bu görüşü desteklemektedir. Bakanlık görevinden yıllar sonra kurmuş olduğu hükümet programında eğitimde Türklük ruhunu vurgulamış, yükseköğretimin kalitesinin artırılmasına ve köy enstitülerine önem vermiştir.

3.3.7. Mustafa Necati (d.1894-ö.1929)

<i>Göreve gelişi</i>	: 21.12.1925
<i>Görevden ayrılışı</i>	: 01.01.1929
<i>Toplam Görev Süresi</i>	: 3 yıl, 13 gün

Mustafa Necati 1894 yılında İzmir'de doğmuştur. İstanbul Hukuk Mektebi'ni bitirdikten sonra avukatlık ve sonrasında öğretmenlik yapmıştır. Daha sonra milletvekilliği görevine başlamış ve bir dönem İstiklal Mahkemesi başkanlığı da

yapmıştır. Bakanlık görevi devam ederken apandis ameliyatı sonucu 1 Ocak 1929 günü, henüz 36 yaşındayken vefat etmiştir (Eski, 1996).

Mustafa Necati, 21.12.1925-01.01.1929 tarihleri arasında 3 yıl, 13 gün görev yapmıştır. İlköğretim ve öğretmen yetiştirme hususlarında çok önemli çalışmalarda bulunmuştur. Mustafa Necati'nin başlangıçtan itibaren devrimci kadroda yer alması, Mustafa Kemal'e duyduğu sadakat ve eğitim örgütü içerisinde sempati ve güven kazanmış olması bu çalışmaları yapmasını kolaylaştırmıştır (Adem, 2015). Bu dönemde eğitim alanında gerçekleşen gelişmeler şunlardır: Aralık 1925-Ocak 1926'da Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısından sonra 22 Mart 1926'da, 789 sayılı Maârif Teşkilatı Kanunu kabul edilmiştir. 822 sayılı ve 24 Nisan 1926 tarihli çıkan bu kanunla lise ve ortaokullarda gündüzlü okuyan öğrenciler için parasız eğitime geçilmesi, 823 sayılı yasa ile tüm okul kitaplarının bakanlıkça bastırılması sağlanmıştır. 8 Haziran 1926 tarihli 915 sayılı kanunla da bazı okullara parasız yatılı öğrenciler alınmıştır. Yardım yasası aracılığıyla öğretmen okullarının geliştirilmesi ve yenilerinin açılması kararlaştırılmıştır. 1927- 1928 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokullarda, 1934-1935 eğitim-öğretim yılından itibaren ise liselerde karma eğitime geçilmiştir (Ulusoy ve Demirtaş, 2008). Dil Heyeti ve Talim Terbiye Dairesi kurulmuştur. 1927 yılında Mısır asıllı Belçikalı Prof. Dr. Omar Buyse Türkiye'ye gelmiştir. 08.08.1928 tarihinde Latin harflerinin kabul edildiği açıklanmıştır. 01.11.1928 tarihinde Türk harflerinin tadil ve tatbiki hakkındaki 1353 sayılı kanun kabul edilmiştir (Başar, 2004). Aslında hukukçu olan Necati, eğitimle ilgili problemlere bu kimliği ve sağduyusu ile çözüm aramıştır. Kazandığı başarıların arkasında, John Dewey'in raporundan çok etkilenmiş olmasının da payı büyüktür. Geliştirmeye çalıştığı öğretmen okulu modelinin temelinde, John Dewey'in, köy öğretmen okullarının açılması ve "münakaşalı müfredat" ile bunun uygulanması önerisi etkili olmuştur. Eğitim sistemini düzenli ve merkeziyetçi bir yapıya kavuşturabilmek için, kendi fikriyle "Maarif Eminlikleri" teşkilatını kurmuştur (Şentürk, 2013). İslam tarihinde eğitim alanında Nizâm-ül-Mülk nasıl bir öneme sahipse, Cumhuriyet tarihinde Mustafa Necati aynı öneme sahiptir. Nizâm-ül-Mülk eğitim politikasıyla dünya genelinde etki yaratırken, Mustafa Necati de Batılılaşma döneminde aynı etkiyi yaratmıştır (Özer, 2016).

Görüldüğü üzere, Milli Eğitim Bakanlarına nazaran uzun süre görevde kalan ve Atatürkçü kişiliğiyle de dikkat çeken Necati, eğitim alanında devrimlerin gerçekleştirilmesi için uğraşmış, bu sayede Türk toplumunun da modernleşmesi ve gelişmesini de hedeflemiştir. Harf İnkılabı gibi önemli ve radikal bir değişiklik bu dönemde gerçekleşmiştir. III. Heyet-i İlmiye toplantısının yapılması, Maarif Teşkilatı Kanununun çıkarılması, parasız eğitimin yaygınlaştırılması, karma eğitime geçilmesi, öğretmen okullarının sayısının artırılması ve yabancı uzmanların raporlarını dikkate alarak çalışmalar yapılmış olması dönemindeki diğer önemli gelişmelerdir.

3.3.8. Cemal Hüsnü Taray (d.1893-ö.1975)

<i>Göreve gelişi</i>	<i>: 10.04.1929</i>
<i>Görevden ayrılışı</i>	<i>: 15.04.1930</i>
<i>Toplam Görev Süresi</i>	<i>: 1 yıl, 5 ay, 5 gün</i>

Cemal Hüsnü Taray 1893 yılında Gümüşhane'de doğmuştur. Lozan Üniversitesi Genel İktisat ve İçtimaiyat Fakültesi'ni bitirmiştir. Büyükelçilik, milletvekilliği, bakanlık gibi farklı görevlerde bulunmuştur. 11 Şubat 1975 tarihinde vefat etmiştir. Milli Eğitim Bakanı olarak, 10.04.1929-15.09.1930 tarihleri arasında 1 yıl, 5 ay, 5 gün görev yapmıştır.

Görevi süresince; Talim ve Terbiye Heyeti, 30.11.1929 tarihinde 153 nolu kararıyla köy ilkokullarında okutulmakta olan din dersleri zorunlu hale gelmiştir. Mesleki ve teknik eğitim kurumları için danışmanlık yapmak üzere Herr Alfred Jung, Almanya'dan getirilerek görevlendirilmiştir. 16.04.1929 tarihinde, 1416 sayılı Ecnebi Mekteplere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun yayınlanmıştır. Talim ve Terbiye Heyetinin 09.10.1929 tarihli, 128 sayılı kararıyla yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ve okul kitaplarının hazırlanmasında, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde, Bakanlığa rehberlik yapmak üzere 1 Alman, 1 Fransız ve 1 İngiliz dil uzmanının Türkiye'ye getirilmesi kararlaştırılmıştır. Bazı Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerini incelemek üzere, Hasan Ali Yücel Fransa'ya, Reşat Şemsettin Sirer Almanya ve Avusturya'ya, Tevfik Bey de İsviçre'ye gönderilmiştir (Başar, 2004). Taray, yükseköğrenim kurumları ve eğitimi üzerinde de önemle durmuştur. Darülfünuna 9 Ekim 1929'da bir ziyaret gerçekleştirmiştir. Burada yaptığı konuşma

bir uyarı niteliği de taşımaktadır. Cemâl Hüsnü Bey; hükûmetin Darülfünun'un özerk olmasına özen gösterdiğini ve bu nedenle kaçınılmaz olan reformların Darülfünunun kendisi tarafından gerçekleştirilmesini beklediğini ifade etmiştir. Ardından, Türkiye Cumhuriyetinin güncel olan toplumsal, ekonomik ve özetle bilimsel tüm sorunlarda Darülfünun'un kendilerinden çok ileride olması gerektiğini vurgulamıştır. Gerçekleştirilen devrimin her şeyden önce bir eğitim ve düşünce devrimi olduğunu, Darülfünun'un da tüm vatandaşların ruhlarında ve zihinlerinde bu kutsal devrimin heyecanını sürekli beslemesi ve canlı kalmasını sağlamakla sorumlu olduğunu söylemiştir. İlim ve hakikat kaynağı olan Darülfünun, aynı zamanda millî hedeflerin kutsal heyecanlarını Türk âleminin her tarafında ve her Türkün kalbinde aynı doğrultuda yöneltmelidir. İlimin belli bir millete ait olamayacağını vurgulayan Taray, Türk vatanının ve milletinin de kendi ilmini oluşturmasını, tarihimizin ve büyük devrimimizin bu şerefli yükümlülüğünün yerine getirilmesini memleket sizlerden bekliyor demiştir. Böylece üniversitenin Türk devrimlerini aydınlatmasını ve yol göstermesini, üniversiteden beklenen bilimsel başarıların gerçekleştirilmesini istemiştir (İçke, 2013).

Özetle, Cemal Hüsnü Taray döneminde yapılan çalışmalar incelendiğinde yükseköğrenimin geliştirilmesi ve nitelikli hale getirilmesi için çaba harcandığı görülmektedir. Üniversitelerin yeniliklere önderlik etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi için adımlar atılmış, yabancı ülkelere uzmanlar, eğitim alanında danışmanlık yapmak üzere Türkiye'ye davet edilmiştir. Türkiye'den de bazı isimler yabancı ülkelere gönderilerek farklı eğitim sistemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yine Türkiye'den öğrencilerin yabancı ülkelere giderek eğitim alabilmelerini sağlamak için kanun çıkarılmıştır. Mesleki ve Teknik eğitim kurumlarının geliştirilmesi için Jung gibi önemli bir isim Türkiye'ye getirilmiştir. Ayrıca bu dönemde köy ilkokullarında din dersi zorunlu hale getirilmiştir. Bu gelişmelerin arkasındaki düşüncenin, Türk eğitim sisteminin modernleşmesini ve Batı Avrupa ülkelerinin standartlarına ulaştırılabilmesini sağlamak olduğu düşünülebilir.

3.3.9. Esat Sagay (d.1874-ö.1938)

Göreve gelişi : 27.09.1930
Görevden ayrılışı : 18.09.1932
Toplam Görev Süresi : 1 yıl, 11 ay, 22 gün

Esat Sagay 1874 yılında Selanik'te doğmuştur. Babası manastır aşar nazırı Yusuf Bey'dir. Harbiye mezunu olan Sagay, Mustafa Kemal Atatürk'e hocalık yapmıştır. 1938 yılında vefat etmiştir. Milli eğitim bakanlığı görevinde 27.09.1930-18.09.1932 tarihleri arasında 1 yıl, 11 ay, 22 gün çalışmıştır.

Esat Sagay'ın eğitim alanında yapmış olduğu çalışmaları Başar (2004) şu şekilde özetlemektedir; 02.07.1931 tarihli 1834 sayılı Maarif Eminliklerinin İlgaı Hakkında Kanun ile Maarif Eminlikleri kapatılmış, her vilayette bir maarif müdürü ve memurun bulunması kararlaştırılmıştır. Orta mektep ve liselerin ilk mektep sınıflarına kabul edilmiş bulunan yoksul ve öksüz çocukların parasız yatılı olarak öğrenimlerine devam etmeleri hükme bağlanmıştır (19.05.1932). Türk çocuklarının ilköğrenimlerini zorunlu olarak Türk okullarında yapmaları hükme bağlanmıştır (23.03.1931). 16.01.1932 tarihinde Albert Malche İstanbul'a gelmiştir. Öğretmen açığını kapatabilmek için 25.11.1930 tarihli bir kararla yüksekokul mezunlarına ilkokul öğretmeni olma hakkı verilmiştir. Halkevleri açılmıştır. 19 Şubat 1932'de açılan Halk Evleri dünyadaki özgün eğitim uygulamaları arasındadır. Önemli bir gelişme de Albert Malche'in 16 Ocak 1932'de davet edilmesidir. İsviçre'nin Gelf Üniversitesi'nde görev yapan Malche, Darülfunun'a ilişkin rapor hazırlamak için gelmiştir. 1932 yılının Mart ayında ülkesine dönen Malche'a raporunu hazırlaması için 1 Haziran 1932 tarihine kadar süre verilmiştir. Rapordan elde edilen ilk bilgiler temel alınarak, bir sonraki bakan Dr. Reşit Galip döneminde meclis kararıyla Darülfunun, 31 Temmuz 1933'te İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür (Yıldıran, 2012).

Görüldüğü üzere, Esat Sagay milli eğitim bakanlığı görevini devraldığı Cemal Hüsnü Taray'ın eğitim alanındaki çalışmalarını kaldığı yerden devam ettirmiştir. Bu duruma, yükseköğrenim üzerindeki çalışmaların sürdürülmesi, parasız yatılı eğitim ile ilgili gelişmeler örnek verilebilir. Sagay döneminde Türkiye'ye gelen Malche, Darülfunun hakkında bir rapor hazırlamıştır. Bu rapora göre Darülfununun

teorik bilgileri ezberletmekten öteye geçemediği düşünüldüğünden lağvedilerek, İstanbul Üniversitesi haline getirilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak bu değişiklik bir sonraki Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip'in görevi döneminde uygulamaya konulmuştur. Halkevlerinin açılmış olması ve öğretmen açığını gidermeye yönelik önlemler de Sagay'ın bakanlığı dönemindeki diğer çalışmalardır.

3.3.10. Reşit Galip (d.1892-ö.1934)

<i>Göreve gelişi</i>	: 19.09.1932
<i>Görevden ayrılışı</i>	: 13.08.1933
<i>Toplam Görev Süresi</i>	: 10 ay, 25 gün

1892'de babası Mehmet Galip Bey'in yargıçlık yaptığı Rodos'ta doğmuş ve kendisine Reşit adı verilmiştir. Ama o dönemde baba adı bir soyadı gibi kullanıldığından Reşit Galip olarak tanınmıştır. İstanbul'da geçirdiği bir deniz kazasından sonra zatürreye yakalanmış ve 5 Mart 1934'de 42 yaşında vefat etmiştir.

Reşit Galip, 19.09.1932-13.08.1933 tarihleri arasında 10 ay, 25 gün Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapmıştır. Reşit Galip çalışmalarında temele köycülüğü yerleştirmiştir. Mevcut şartlarda her köye bir okul açmanın mümkün olmadığını, bu nedenle Yatılı Köy Pansiyonlarının sayısını artırmak için çalışılacağını ifade etmiştir. Ayrıca Diyarbakır, Gaziantep ve Antalya'da da yeni liseler açılacağını söylemiştir (Turan, Erişim Tarihi: 07/10/2017). Reşit Galip, Türk devriminin gerçekleşebilmesi için Atatürk ilkelerinin yeni kuşaklara aktarılması gerektiğini, bu görevin de Milli Eğitim Bakanlığına ait olduğunu söylemiştir. Bu amaçla Reşit Galip kendi yazdığı andı çocuklara okutarak, Cumhuriyet'in 10. yılında yayınlanan genelge ile okullarda her sabah okutulması kararlaştırılmıştır. Galip'in dönemindeki önemli gelişmelerden biri de üniversite reformu olmuştur. 31.07.1933 tarihinde Darülfünun yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Darülfünunda bulunan 151 hocadan sadece 59'una İstanbul Üniversitesi'nde yer verilmiş, daha sonra 30 yabancı öğretim üyesi alınmıştır (31.07.1933) (Başar,2004). Dr. Reşit Galip Eğitim Bakanı olduktan sonra Köy İşleri Komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon, köylerin kalkındırılması amacıyla eğitim merkezleri etrafında yürütülecek bir plan hazırlamıştır. Köy Yatılı Okulları sistemi geliştirilmeye başlamış, üniversitelerin ve yüksekokulların programına Türk İnkılâp Tarihi dersi eklenmiştir. "Maârif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Kanunu"

22 Haziran 1933'te kabul edilerek, eğitim örgütlerine yönelik yeni düzenlemeler yapılması planlanmıştır. 32 maddeden oluşan kanunla yalnızca teşkilatın yapısı düzenlenmemiş, aynı zamanda çalışanların görev ve sorumlulukları da belirlenmiştir (Ulusoy ve Demirtaş, 2008).

Bu dönemde ayrıca "İnkılap Terbiyesi Komisyonu" oluşturmuştur. Yine bir diğer komisyon tarafından Türk İnkılâbı Enstitüsü'nün kuruluş hazırlıkları yürütülmüştür. Reşit Galip bu komisyona başkanlık yapmıştır. Talim ve Terbiye Başkanı İhsan Sungu, Basın-Yayıncı bir temsilci ile Ankara Kız Lisesi'nden Tarih ve Yurt Bilgisi Öğretmeni Afet İnan da bu komisyona katılan diğer isimlerdir. Birinci Türk Tarih Kongresi'nde Zeki Velidi Togan tarafından Türk Tarih Tezi sunulmuştur ve bu sunumun ardından Reşit Galip kendisiyle bir tartışmaya girmiştir. Bu tartışma sırasında Galip, Darülfünun'un bilimsel kişiliğinin yetersiz olduğunu söylemiştir. Reşit Galip, Atatürk'ün bilgisi dışında, Onun isteğiymiş gibi göstererek, Rektör Neşet Ömer'e Türk İnkılâbı kürsüsü başkanlığının kendisine verilmesini istemiştir. Bunun üzerine; Rektör bu derslerin Reşit Galip'e verildiğini açıklamıştır. Bu yaşananlar üzerine Atatürk, R. Galip'e "inkılâp profesörlüğünü yapmaya kadir olmadığını" ifade ederek ve Eğitim Bakanlığı görevinden istifa etmesini istemiştir (Oral, 2001).

Reşit Galip'in asıl mesleği doktorluk olmasına rağmen bakan olduktan sonra eğitim alanında önemli çalışmalar yapmıştır. Özetle, döneminde gerçekleştirdiği tüm çalışmalarda Türkçülük ön plandadır. Türk dil ve tarihine yönelik çalışması, Atatürk ilkelerini yeni kuşaklara aşlamak amacıyla yazdığı 'And' bu düşüncenin örneklerindendir. Gerçekleştirilen inkılaplara seyirci kalmakla eleştirdiği Darülfünun da Galip döneminde İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmüş ve öğretim kadrosu dağıtılarak yeniden düzenlenmeye çalışılmıştır.

3.3.11. Yusuf Hikmet Bayur (d.1891-ö.1980)

<i>Göreve gelişi</i>	: 27.10.1933
<i>Görevden ayrılışı</i>	: 08.07.1934
<i>Toplam Görev Süresi</i>	: 8 ay, 13 gün

1891 yılında İstanbul'da doğan Yusuf Hikmet Bayur, son Osmanlı sadrazamlarından Kamil Paşa'nın torunudur. Babası Haşmet Bey'i küçük yaşta

kaybettiği için dedesi tarafından yetiştirilmiştir. Bayur, Türk milliyetçiliğinin savunucularından olmuştur. Milli Mücadele'yi ve onun önderi Mustafa Kemal Atatürk'ü hayatının sonuna kadar savunmuş, 1927 yılında Mustafa Kemal Paşa'nın Nutuk'unu hazırladığı sıralarda en büyük yardımcılarında biri olmuştur. 6 Mart 1980 tarihinde İstanbul'da ölmüştür. Atatürk'ün vefatından sonra Cumhurbaşkanı adayını seçmek amacıyla toplanan Cumhuriyet Halk Partisi Meclis Grubu'nda İsmet İnönü'ye oy vermeyen tek milletvekilidir (Uca, 1998).

Bayur, 27.10.1933-08.07.1934 tarihleri arasında 8 ay, 13 gün Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapmıştır. Her zaman Türkçe'nin sadeleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bayur dönemindeki önemli gelişmeler şöyledir; inkılap tarihi derslerinin üniversitelerde zorunlu ders olarak okutulması kararlaştırılmıştır ve İstanbul Üniversitesi'nde ilk inkılap tarihi dersi 4 Mart 1934 günü Bayur tarafından verilmiştir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı'nın öngördüğü ilkeleri, çalışmaları o dönemlerde liselerde uygulamaya çalışmıştır (Başar, 2004). İstanbul Üniversitesi reformunu tamamlamış, hazırlanan raporlar ışığında eğitimin her kademesinde yenilikler yapılmıştır (Ulusoy ve Demirtaş, 2008).

Özetle, Hikmet Bayur, Mustafa Kemal Atatürk'e duyduğu sevgi ve bağlılıkla ön plana çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanı olarak görev yaptığı süre kısa olduğundan döneminde gerçekleştirilen çalışmalar da sınırlıdır. Esat Sagay döneminde temelleri atılıp, Reşit Galip döneminde uygulamaya konulan üniversite reformu Hikmet Bayur tarafından tamamlanmıştır. İnkılap Tarihi dersinin üniversitelerde okutulması zorunlu hale getirilmiş ve ilk dersi de Hikmet Bayur'un bizzat kendisi vermiştir.

3.3.12. Zeynel Abidin Özmen (d.1890-ö.1966)

<i>Göreve gelişi</i>	: 09.07.1934
<i>Görevden ayrılışı</i>	: 09.06.1935
<i>Toplam Görev Süresi</i>	: 11 ay, 1 gün

Özmen'in 11 ay, 1 gün görev süresinde, Maarif Vekâletinin adı Kültür Bakanlığına dönüştürülmüştür (10.06.1935). 1934-35 öğretim yılından itibaren lise son sınıf öğrencilerine mezuniyet imtihanlarına ek olarak üniversiteye girmek isteyenler için bir de olgunluk imtihanı konulmuştur. Olgunluk imtihanlarının her yıl

Haziran ve Eylül aylarında olmak üzere iki defa yapılması kararlaştırılmıştır (Başar, 2004).

3.3.13. Saffet Arıkan (d.1888-ö.1947)

<i>Göreve gelişi</i>	: 10.06.1935
<i>Görevden ayrılışı</i>	: 28.12.1938
<i>Toplam Görev Süresi</i>	: 3 yıl, 6 ay, 19 gün

1888 yılında Erzincan'da doğmuştur. Harp okulu mezunu olan Arıkan, askerlikten emekli olduktan sonra siyasete atılmıştır. 10.06.1935-28.12.1938 tarihleri arasında 3 yıl, 6 ay, 19 gün milli eğitim bakanı olarak görev yapmıştır. 1947 yılında vefat etmiştir. Bakanlığı süresince eğitime pragmatist açıdan yaklaşmıştır. Bu doğrultuda köy okullarının eğitim programları değiştirilmiştir. Böylece okul eğitiminin köyün sosyal, ekonomik hayatına uydurulması amaçlanmıştır. Lisede okumakta olan parasız yatılı öğrencilerin büyük bir bölümüne öğretmen olma zorunluluğu getirilmiştir (Başar, 2004).

1935 yılında, Cumhuriyet Halk Partisi tarafından Büyük Kurultay'a gidilmiştir. Kurultayda devlet destekli planlı endüstrileşme hareketine paralel olarak, planlı köyleri kalkındırma hareketinin başlatılmasına karar verilmiştir. O sırada Milli Eğitim Bakanı olarak atanan Saffet Arıkan, Cevat Dursunoğlu'nun da onayıyla İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne İsmail Hakkı Tonguç'u atamıştır. Tonguç, göreve başladıktan sonra köyleri ciddi bir şekilde incelemiş, sayısal verileri ve kendisinden önce yapılmış çalışmaları kontrol etmiştir. Bu incelemeler üzerine 20 yıl süreli bir planın taslağını oluşturmuştur. Bu plana uygulandığı takdirde 1954 yılına kadar tüm köylere öğretmen, koruyucu, tarım teknisyeni ve sağlık hizmeti ulaşacaktır (Aysal, 2005). Saffet Arıkan 1936 yılında, her yıl öğretmen okullarından 650 mezun verildiğini, fakat ölüm, emeklilik, istifa gibi nedenlerle yıllık gerçek öğretmen artışının 300-350 olduğunu söylemektedir. Köylerde öğretmen ihtiyacının 35 bin civarında olduğunu, bu hızla öğretmen açığının yüz yılda ancak kapanacağını ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik acil çözümler üretilmelidir. Harf inkılabından sonra, ordu aracılığıyla yeni gelen askerlere okuma-yazma öğretilmiş ve köylerine okur-yazar olarak geri dönmeleri sağlanmıştır. Bu uygulamanın başarılı sonuçlar vermesi üzerine Mustafa Kemal Atatürk, bu konu

hakkındaki düşüncelerini Saffet Arıkan'la paylaşmıştır (Çakmak, 2007). Bunun üzerine köylüler ile şehirliiler arasındaki farkı azaltmak ve köylerde yaşayan halka pratik bazı bilgileri kazandırmak amacıyla 1936'ta Köy Eğitmeni projesi uygulanmaya başlanmıştır. Bu proje kapsamında onbaşı veya çavuş olarak askerliğini yapan gençler, Ziraat Bakanlığı'nın işbirliğiyle, Mahmudiye Devlet Üretme Çiftliği'nde modern tarım teknikleri uygulamaları konusunda yetiştirilerek köylere gönderilmiştir. Böylece bir taraftan köydeki öğretmen ihtiyacı karşılanmış olacak, diğer bir taraftan da modern üretim araçları ve tarım yöntemleri sağlanacak ve eğitimin ekonomik yükü hafifletilecektir. Bu uygulamalardan olumlu sonuçlar alınmasıyla 1937 ve 1939 yıllarında yasal düzenlemeler yapılarak köy eğitmeni yetiştirme deneyimi yaygınlaştırılmıştır. Köylerde etkili olan bu proje ilerleyen zamanda kurulacak olan Köy Enstitüleri için uygun bir zemin hazırlamıştır ve Köy Enstitülerine geçişi kolaylaştırmıştır. Taşkaya ve Akbaşlı (2008)'dan edinilen bu bilgilere göre; 1930'lu yılların sonuna doğru köy eğitmeni yetiştirme kurslarında önemli başarılar elde edilmiştir ve bu başarıya ilişkin pozitif geri bildirimler alan Bakan Arıkan, köy öğretmenlerini aynı ilkelerle bir çatı altında eğitilmesi fikrine kapılmıştır. Bu düşünce Köy Enstitülerinin kurulması için çalışmaların başlamasına sebep olmuştur. İlk olarak 1937 yılında İzmir Kızılçullu'da ve Eskişehir-Mahmudiye'de iki Köy Öğretmen Okulu açılmıştır. Saffet Arıkan yaşadığı rahatsızlıklar sebebiyle bakanlık görevinden ayrılmıştır. Arıkan'ın yerine 28 Aralık 1938 tarihinde Hasan Âli Yücel atanmıştır. Yücel öncelikle, İsmail Hakkı Tonguç'a başladığı işleri birlikte sürdürmelerini rica etmiştir. Tonguç, Yücel döneminde de İlköğretim Genel Müdürü görevine devam etmiştir (Aysal, 2005).

Özetle, Atatürk döneminde görev yapan milli eğitim bakanları içinde en uzun süre görevde kalan bakan Saffet Arıkan olmuştur. Arıkan döneminde eğitimin idealist amaçlarının yanına pragmatist amaçlar da eklenmiştir. Eğitime getirilen bu pragmatist bakış açısı günümüzde hala başarısı kabul edilen ve örnek uygulama olarak gösterilen Köy Enstitülerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Eğitim alanında ilerlemeyi hızlandırabilmek için sayıca daha fazla öğretmene ihtiyaç duyulmuş ve öğretmen açığını kapatabilmek adına adımlar atılmıştır. Köy Eğitmenleri Projesinin hayata geçirilmesi, parasız yatılı okuyan lise öğrencilerine öğretmen olma

zorunluluğu bu amaçla yapılan yeniliklerdir. Ayrıca köy öğretmenleri projesi ile toplumun gelişmesi ve kalkınması için, eğitim bir araç olarak kullanılmıştır.

3.3.14. Hasan Ali Yücel (d.1897-ö.1961)

Göreve gelişi : 28.12.1938
Görevden ayrılışı : 05.08.1946
Toplam Görev Süresi : 7 yıl, 7 ay, 9 gün

Ali Rıza Bey ve Neyire Hanım'ın çocukları olarak 1897 yılında İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Mevlevi kültürü, dini kurallar ve geleneklerin baskın olduğu bir çevre içerisinde büyüyen Yücel, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nden mezun olmuştur. 1922 yılında da öğretmenlik mesleğine başlamıştır. Bundan on yıl sonra 1932 yılında kurulan Türk Dil Kurumu'nda Etimoloji Kolu Başkanlığı'na atanmıştır. Bu görevden iki yıl sonra da siyasete atılmış ve 1934 yılında Cumhuriyet Halk Partisi'nden, İzmir Milletvekili seçilmiştir. 1938'de ikinci Celal Bayar hükümetinde Milli Eğitim Bakanlığı'na atanmış, 7 yıl, 7 ay, 9 gün bu görevde kalmıştır (Yıldırım, 2003). 26 Şubat 1961'de İstanbul'da vefat etmiştir.

Hasan-Âli Yücel'in eğitimde takip ettiği temel ilkeler, milliyetçilik ve laikliktir. Yücel, işe bir önceki bakan döneminde başlayan köy öğretmeni yetiştirme projesini devam ettirerek başlamıştır. Hayata geçirdiği Köy Enstitüleri ve bunun için yapılan çalışmalara verdiği destek dönemindeki en büyük işi olmuştur. Yücel'in diğer bir önemli çalışması da Üniversiteler Kanunu'nun çıkartılmasına yönelik verdiği destektir. Yücel'e göre, "ilimde hürriyet, fikirde hürriyet demektir." Özgürlük yoksa karakter de yoktur. Üniversitedeki özerkliğin getirdiği özgürlük yanlış yorumlanmamalıdır. Bu özgürlük; keyfi hareketlerde bulunma, derslere devamsızlık yapma ya da siyasi etkinliklere katılmak anlamına gelmez. Çünkü O, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin bu görevlerinin yanı sıra siyasetle ilgilenmelerini uygun görmemiştir. Üniversite özerkliği, özgür bir çalışma ortamı oluşturabilmek için tanınmıştır. Üniversitelerde vazifeye bağlılık, bilim aşkı ve gönüllü çalışmanın getireceği bilimsel bir zihniyet yaratılmalıdır. Yücel bu görüşleri sayesinde, Türkiye'de yükseköğretimin bir düzen ve disipline kavuşturulmasını sağlamıştır (Ergün, 2016). Bakanlığı döneminde Türkiye'de ilkleri oluşturan pek çok kongre ve kurul toplanmıştır. Bunlar: 2-5 Mayıs 1939'da Birinci Türk Neşriyat Kongresi, 17-29

Temmuz 1939'da Birinci Maarif Şurası, 15-21 Şubat İkinci Maarif Şurası, 6-21 Haziran 1941 Birinci Coğrafya Kongresi, 7-12 Temmuz 1941 Gramer Komisyonu'nun ilk toplantısı, 12 Mart 1942 Felsefe Terimleri Komisyonu çalışmaları, 16 Şubat 1945 Eski Eserler ve Müzeler Birinci Danışma Komisyonu'nun ilk toplantısı, 18-24 Şubat 1946 Beden Eğitimi ve Spor Şûrası'dır (Bozkurt, 2011). İlk defa mesleğin içinden biri olarak göreve gelen Hasan Ali Yücel'in yaptığı çalışmaları kısaca şöyle özetlemek mümkündür; Bakanlığın adı yeniden Maarif Vekilliği olmuş ve 19.05.1945 tarihinde tekrar isim değiştirilerek Maarif Vekâletinin adı Milli Eğitim Bakanlığı'na dönüştürülmüştür. 17.07.1939 tarihinde I. Maarif Şurası toplanmıştır. 13.06.1946 tarihli, 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu çıkarılmıştır. 17.04.1940 tarihli 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile Köy Enstitüleri kurulmuştur. 15.02.1943 tarihinde II. Maarif Şurası gerçekleşmiştir. Tercüme faaliyetleri başlatılmış, pek çok yabancı eser Türk kültür dünyasına kazandırılmıştır (Başar, 2004).

Özetle, Hasan Ali Yücel'in, Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri vardır. Günümüzde eski milli eğitim bakanları arasında en çok bilinen ve tanınan isimlerden biridir. 7 yıl süren uzun görevi süresince çok sayıda kongre, toplantı, şura vs. toplanmış, önemli kanunlar çıkarılmıştır. Eğitim tarihimizin en önemli gelişmelerinden biri olan Köy Enstitüleri Yücel zamanında uygulamaya konulmuştur. Üniversiteler Kanunu, I. ve II. Maarif Şuraları, birçok eserin tercüme edilmesi gibi eğitim alanında önemli icraatları olmuştur. Uzun süre görevde kalması ve öğretmenlik kökenli bir bakan olmasının bu çalışmalara zemin hazırladığını söylemek mümkündür.

3.3.15. Reşat Şemsettin Sirer (d.1903-ö.1953)

<i>Göreve gelişi</i>	: 05.08.1946
<i>Görevden ayrılışı</i>	: 08.06.1948
<i>Toplam Görev Süresi</i>	: 1 yıl, 10 ay, 6 gün

1903'te Sivas'ta doğmuştur. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe bölümünden mezun olduktan sonra, liselerde ve ilk öğretmen okullarında öğretmenlik yapmıştır. Pedagoji kitabını İstanbul Kız Öğretmen Okulu öğretmeni iken yazan Sirer, daha sonra Bakanlık Müfettişliği, İlköğretim ve Yüksek Öğretim Genel

Müdürlüğü yapmıştır. 1943'te Sivas'tan Milletvekili seçilmiştir. 05.08.1946-08.06.1948 tarihleri arasında 1 yıl, 10 ay, 6 gün Milli Eğitim Bakanlığı yapmıştır. 1953'te trafik kazasında vefat etmiştir.

Bakanlığı dönemindeki başlıca önemli çalışmalar şunlardır; ilk defa Okul Aile Birlikleri kurulmuştur. 02.12.1946'da III. Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin maaşları devlet bütçesi içerisine alınmıştır. İlk ve ortaöğretimi içine alan, sekiz yıl eğitim veren Eğitim Enstitüleri açılmıştır (Başar, 2004). Sirer, Köy Enstitüleri'nin "ıslahı" için çalışmalara başlamış, ilk olarak Köy Enstitülerine öğretmen yetiştiren Yüksek Köy Enstitüsü'nde bir yönetin kurulu oluşturulması kararlaştırılmıştır. "Yüksek Köy Enstitüsü Yönetim Kurulu" adı verilen kurulun görevleri arasında; Yüksek Köy Enstitüsü yönetmeliğini uygulamak, yönetime ilişkin kararlar almak, bütçe taslağını hazırlamak ve tüm Köy Enstitüleri arasında işbirliğini sağlamak, Enstitülerde yürütülen eğitim faaliyetlerini bakanlığa rapor vermek bulunmaktadır (Bozkurt, 2010). Bakan Sirer'in en önemli çalışmalarından biri de ilkokul öğretmenlerin ekonomik sorunlarına getirdiği çözümdür. Uzun yıllar çözülemeyen bu sorun Reşat Şemsettin Sirer döneminde çözüme kavuşmuştur. Öncesinde öğretmenlerin yaşadığı mali sıkıntılar, çeşitli zorluklara neden olmuş, köy öğretmenlerinin performansını ve eğitim kalitesini olumsuz etkilemiştir. Öğretmenlerin il özel idarelerinden aldıkları maaş ödenekleri, devletin merkezi bütçesine aktarılarak bu sorun ortadan kaldırılmıştır (Dinç, 2016). Sirer'in Milli Eğitim Bakanı olduğu hükümetin parti programında; yeni okulların açılmasının ve meslek eğitiminin devletin temel görevlerinden olduğu ifade edilmiştir. Buna rağmen Sirer'in görev süresinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarının yapısında niceliksel olarak kayda değer bir değişiklik olmamıştır. Bununla birlikte genel orta öğretim düzeyinde öğrenci ve öğretmen sayılarında azalma görülmüştür. Reşat Şemsettin Sirer, kendisinden önce başlatılan diğer millî eğitim programlarına devam etmiştir. Ancak "ıslah" için başlatmış olduğu çalışmalar nedeniyle Köy Enstitüleri niteliklerini kaybetmeye başlamıştır ve sonraki dönemlerde faaliyetlerine son verilmesiyle sonuçlanacak süreç başlamıştır (Giorgetti ve Batır, 2008).

Özetle, Hasan Ali Yücel'den bakanlık görevini devralan Reşat Şemsettin Sirer, Köy Enstitülerini ıslah ederek başladığı görevinde 1 yıl gibi kısa bir süre kalmasına rağmen önemli çalışmalar yapmıştır. Öğretmen maaşlarının devlet bütçesine alınmasını sağlamış, okul aile birlikleri kurulmuştur. İlk ve orta öğretimi kapsayan 8 yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmuş ve döneminde III. Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. Ancak Sirer'in Köy Enstitülerinin ıslahatı için başlattığı çalışmaların enstitülerin kapatılması sürecinin yolunu açtığı şeklinde yorumlanmıştır.

3.3.16. Tahsin Banguoğlu (d.1904-ö.1988)

Göreve gelişi : 08.06.1948
Görevden ayrılışı : 14.05.1950
Toplam Görev Süresi : 1 yıl, 11 ay, 13 gün

1904 yılında Drama'da doğmuştur. Annesi Rukiye Hanım, babası Ahmet Cevdet Efendi'dir. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü bitirdikten sonra öğretmen olarak atanmıştır. 1988 yılında İstanbul'da vefat etmiştir. 08.06.1948-14.05.1950 tarihleri arasında 1 yıl, 11 ay, 13 gün Milli Eğitim Bakanlığı yapmıştır. 22-31.08.1949 tarihlerinde IV. Milli Eğitim Şurası toplanmıştır (Başar, 2004).

Tahsin Banguoğlu Şûrada yaptığı konuşmada; fiziksel donanım eksiklikleri gibi maddi problemlerin yanı sıra ortaokullarda o dönemde iki önemli eksikliğin olduğunu dile getirmiştir. Bu eksikliklerden ilki derslerde öğretilen bilgilerin yaşamdan kopuk olması ile pek çok ayrıntı ve gereksiz bilgi öğretilmesi; ikincisi ise öğrencilerin pasifleştiriliyor olmasıdır. Bu şûrada Banguoğlu, ifade ettiği eksikliklere çözüm bulunmasını istemiştir. Ayrıca, şûrada Köy Enstitülerini, öğretmen yetiştiren bir kaynak durumundan çıkarılması amaçlanmıştır

(Deniz, 2001). Banguoğlu'nun milli eğitim bakanlığı döneminde yaptığı icaraatların konu başlıklarını Dere (2012) şöyle özetlemiştir: İlkokul öğretmenlerinin ilk maaş intibak kanunu, ilkokulların son iki sınıfına din dersleri konması, öğretmen okulu ve köy enstitülerinin arttırılması, lise ve ortaokul programlarının yeniden tanzim edilmesi, İmam-hatip kurslarının açılması, Siyasal Bilgiler Okulu'nun fakülte haline gelmesi, Ankara'da İlahiyat Fakültesi açılması, Yüksek Öğrenim yurtlarının

açılması, Devlet Tiyatrosu'nun kanunla kurulması, Türk büyüklerine ait türbelerin açılması, UNESCO Türkiye Milli Komitesinin kurulması gibi faaliyetlerdir.

Özetle, Banguoğlu milli eğitim bakanlığı görevine atandıktan sonra eğitimin her kademesinde değişiklikler yapmıştır. İlkokullar ile ortaokullar arasında bir kopukluk olmamasını amaçlamış, eğitim programlarında bazı düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Görev süresince en çok din konusuna önem vermiş, ilkokullarda seçmeli din dersinin okutulması, Ankara İlahiyat Fakültesi'nin kurulması gibi adımlar atmıştır. Yine bu tarihlerde toplanan IV. Milli Eğitim Şurasında ortaokulların eğitim programını eleştirmiş, günlük hayata yardımcı olacak bilgiler kazandıramadığını söylemiştir. Günümüzde hala çalışmalarına devam etmekte olan Kredi ve Yurtlar Kurumu'nun temelleri Banguoğlu'nun bakanlığı döneminde atılmıştır.

1920-1950 yılları arasında görev yapan eğitim bakanları pek çok yeniliğe imza atmıştır. Ancak görev sürelerinin genellikle kısa olması planlanan bazı değişikliklerin de hayata geçirilmesini olumsuz etkilemiştir. R. Rıza Nur, görevi süresinde Türkçülüğü önemsemiş, okul isimlerini Osmanlıcadan Türkçeye çevirmiş, dilin sadeleştirilmesi, Türk kültürünün korunması ve kuşaklar arasında aktarılmasına yönelik çalışmalar yapmıştır. Hamdullah Suphi Tanrıöver, Türk Eğitim modelini, Batı eğitim modeline uyarlayabilmek için çalışmıştır. Mehmet Vehbi Bolak, çalışmalarında Türkçülük ve milli değerleri öne çıkarmış, dini eğitime önem vermiştir. İsmail Safa Özler, Eğitim Bakanlığı'nın Fransa ve İspanya eğitim örgütlerinin yapısına göre yeniden düzenlenmesi için çalışmış, çağdaş, bilimsel, laik, demokratik bir eğitim sistemi kurmayı amaçlamıştır. Vasıf Çınar, karma eğitimi savunmuş, kültürel değerler ile evrensel değerleri harmanlamak istemiştir. Bu doğrultuda medreseler kapatılarak, 16 bin medrese öğrencisi diğer okullara aktarılmıştır. Ders kitaplarından eski ideolojileri ayıklayarak, yerine Cumhuriyet'in esaslarını yerleştirmiştir. Milli esasları ve Cumhuriyet için fedakâr olma ülküsünü aşlamayı amaçlamıştır. Mehmet Şükrü Saraçoğlu, halkın okuma yazma oranı düşüklüğünü Arap harflerine bağlamıştır. Çalışmalarında Türklük ruhunu vurgulamıştır. Mustafa Necati, Mustafa Kemal'e olan bağlılığı ve devrimci yapısıyla öne çıkmıştır. Bir eğitimci olmamasına rağmen, hukukçu kimliğini ve sağduyusunu

kullanarak sorunlara çözüm aramıştır. Batılılaşma düşüncesinin hayata geçirilmesinde önemli rol oynamıştır. Cemal Hüsnü Taray, Türk Eğitim Sistemi'nin modernleşmesi ve Batı Avrupa standartlarına ulaşabilmesi amacıyla özellikle yükseköğretimde yenilikler gerçekleştirmiştir. Ardından göreve gelen Esat Sagay da bu çalışmaları sürdürmüştür. Reşat Galip, Atatürk'ün ilkelerinin yeni kuşaklara aktarılmasına önem vermiş, "Andımız"ı yazarak, çocuklara okutmaya başlamıştır. Görevi sırasında Darülfünun İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmüş ve 151 hocadan sadece 51'ine yeni üniversitede görev verilmiştir. Asıl mesleği doktorluk olan Galip, Türkçülüğü öne çıkararak, İnkılap Terbiyesi Komisyonu kurmuştur. Yusuf Hikmet Bayur, İnkılap Tarihi dersini üniversitede zorunlu hale getirmiştir. Saffet Arıkan, pragmatist yaklaşımların hayata geçirilmesini sağlamıştır. Köy Eğitimleri projesi ve parasız yatılı eğitim uygulaması önemli çalışmalarıdır. Hasan Ali Yücel de bu çalışmaları ileri taşıyarak Köy Enstitülerini kurmuştur. Eğitim sistemini milliyetçilik ve laiklik prensiplerine dayandırmıştır. Reşat Şemsettin Sirer, öğretmen maaşlarının devlet bütçesine aktarılmasını sağlamış, okul aile birliklerini kurmuştur. Yaptığı çalışmalarla Köy Enstitülerinin kapatılması sürecini başlatmıştır. Son olarak, Tahsin Banguoğlu da, din eğitimi önemsemiş, seçmeli din dersinin okutulmasını ve Ankara'da İlahiyat Fakültesinin kurulmasını sağlamıştır. Kredi ve Yurtlar Kurumunun kurulması için temel atılmıştır. Tüm bu yenilikler ile Türk Eğitim Sistemi'nin paradigmasını belirleyen, Batılılaşma, çağdaş, bilimsel, laik ve demokratik eğitim düşüncelerinin uygulamaya geçirildiği görülmektedir. Ayrıca Türk milliyetçiliğinin ve yeni Türk Devleti'nin resmi ideolojisi ile Atatürk ilkelerinin eğitim aracılığıyla bireylere benimsetilmesinin, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın hızlandırılması için eğitimin bir araç olarak kullanılmasının amaçlandığı da anlaşılmaktadır.

3.4. 1920-1950 Yılları Arasında Çıkarılan Eğitim İle İlgili Yasalar

1920-1950 yılları arasında eğitim alanında 11 farklı kanunun çıkarıldığı görülmektedir. Bu kanunlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2. 1920-1950 Yılları Arasında Çıkarılan Eğitim İle İlgili Kanunlar ve Tarihleri

Kanunun Adı	Tarih
Tevhid-i Tedrisat Kanunu	03 Mart 1924
Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu	13 Mart 1924
Maarif Teşkilatına Dair Kanun	22 Mart 1926
İlkmektep Muallim ve Vazifeleri Hakkında Kanun	20 Mayıs 1926
Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun	1 Kasım 1928
Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun	10 Haziran 1933
İstanbul Darülfünunu' nün İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun	31 Mayıs 1933
Köy Eğitimcileri Kanunu	11 Haziran 1937
Köy Enstitüleri Kanunu	17 Nisan 1940
Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu	19 Haziran 1942
Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun	23 Mayıs 1949

Tablo 2 incelendiğinde, 1920-1950 yılları arasında eğitimle ilgili on bir tane kanun çıkarıldığı görülmektedir. Bu kanunlarla ilgili ayrıntılı bilgi, ulaşılabilen orijinal kanun metinleri ve önemli maddelerinin değerlendirmelerine ise aşağıda yer verilmiştir.

3.4.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924)

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında eğitim ile ilgili hâkim anlayış, eğitimin toplumsal değişim ve modernleşme için bir araç olduğu yönündedir. Mustafa Kemal Atatürk yeni kurduğu devletini Türk Milliyetçiliği temeline oturtmaya çalışırken bir taraftan modern bir yapıya kavuşturmak istemiştir. Bu amaçla üst üste gerçekleştirilen devrimlerle Osmanlı Devleti'nin izleri silinmeye çalışılmış, batı medeniyetlerinin uygarlık düzeyine erişebilmek amacıyla yeni düzenlemeler

getirilmiştir. Hızla yeni bir kimliğe kavuşturulan devletin yanında toplumsal değişimlerin yavaş kalmaması için eğitim araç olarak görülmüş ve eğitim kurumlarında ve programlarda da modernleşme yoluna gidilmiştir. Bu amaçla pek çok çalışma yapılmış, çeşitli kanunlar çıkarılmıştır. Bu kanunların en önemlilerinden biri ise ‘Öğretimin Birleştirilmesi’ manasına gelen Tevhid-i Tedrisat Kanunudur.

Öğretim birliğinin sağlanmak istemesindeki amaç, milletin bütünlüğünü tehdit eden faaliyetleri engellemektir. Zira bunun örnekleri Osmanlı’da tecrübe edilmiştir. Farklı kurumlarda eğitim alan insanların farklı kimlikler geliştirdikleri görülmüş ve Türkler aynı hatayı yaşamak istememişlerdir (Şimşek, Küçük, Topkaya, 2012). Öğretim birliğini esinleyen ve yeni bir eğitim reformu için kaçınılmaz bir uygulama haline getiren en önemli unsur, geleneksel eğitimin ikili yapısıdır. Özellikle Osmanlı Devleti’nin son dönemlerine damgasını vuran bu yapı, eski ve yeni (modern) eğitimi medrese ve yeni mektep (okul) boyutlarında farklılaştırıyordu. Bu durum sistemde de yerini almış; Tanzimat’tan sonraki uygulamada eski okullar (medrese ve sıbyan mektepleri) Evkaf ve Şer’iye Vekaleti’ne, yeni okullar (Rüştiye, Sultani ve İdadiler) ise Maarif-i Umumiye Nezareti’ne bağlanmıştı (Doğan, 2012). Bu nedenlerle 3 Mart 1924’te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunla şu düzenlemeler getirilmiştir: Ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları ile gerek Şer’iye Evkaf Vekâleti, gerekse özel vakıflar tarafından yönetilen tüm okul ve medreseler Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. Bu okul ve medreseler için Şer’iye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde ayrılan para, Eğitim bütçesine geçirilecektir. Darülfünûn’da bir İlâhiyat Fakültesi kurularak, yüksek din uzmanları bakanlık tarafından yetiştirilecektir. İmam ve hatip yetiştirmek için de bakanlık tarafından ayrı mektepler açılacaktır. Alınan bu kararların sonucunda, eğitim sisteminde meydana gelen değişim ve yenilikler şöyledir: Ülkede eğitim veren tüm kurumlar tek çatı altında, Eğitim Bakanlığı’nda toplanmıştır. (Askerî okullar 1925’te tekrar Millî Savunma Bakanlığına bağlanmıştır). Eğitim tarihimizin en eski öğretim kurumları olan medreselerin faaliyetleri sonlandırılmıştır. Bu önemli karar Vasıf Çınar’ın bakanlığı döneminde yayınlanan 11 Mart 1924 tarihli bir genelge ile hayata geçirilmiştir. Medreselerde eğitim görmekte olan 16 bin civarında öğrenci, bulundukları yerlerin ilk, ortaokul, lise ve öğretmen okullarına aktarılmış, medrese hocalarına ise isteğe bağlı olarak din dersi öğretmeni olma hakkı verilmiştir. Laiklik

ilkesinin 1937 yılında Anayasa'ya girmesinden önce, medreselerden 6 yıl sonra İmam ve Hatip Mektepleri de kapatılarak, eğitim sisteminin laikleşmesi yolunda adım atılmıştır (Akyüz, 2015). Ayrıca Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yabancı ve azınlık okulları Maarif Vekâleti'ne bağlanarak tek çatı altında toplanmıştır. Bu okulların Maarif Vekâleti'nin hazırladığı eğitim programını uygulamaları ve denetlenmeleri sayesinde misyonerlik faaliyetlerinin önüne geçilerek, ülke içerisinde iç karışıklık çıkarma düşünceleri engellenmiştir (Demirel, 2009).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim alanındaki ikiliklerin ortadan kaldırılması ve tek çatı altında standart bir eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Bu değişikliğin altında modern ve laik bir eğitim sistemi arzusu yatmaktadır. Ayrıca tek elden yürütülen eğitim faaliyeti, yeni Türk Devletinin ideolojisini benimseyen yeni nesiller yaratmaya aracılık edecektir.

3.4.2. Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu (1924)

Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, 13 Mart 1924 tarihinde kabul edilen ve 439 nolu, 31 maddeden oluşan bir kanundur. Bu kanun ile öğretmenlik mesleği tanımlanmış ve öğretmenlik ünvanını alabilmenin şartları belirlenmiştir. 1923 yılının Temmuz ayında yapılan Birinci Heyet-i İlmiye toplantısında öğretmenliğin ayrı bir meslek sınıfı olarak ele alınması kararlaştırılmıştır. Ardından. Atatürk'ün görüş ve yönlendirmeleri sonucunda 14 Ağustos 1923 tarihinde okunan Eğitim Teşkilatı uygulama programında bu konu gündeme gelmiştir. Bu gelişmelerin akabinde 13 Mart 1924 tarihinde “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” kabul edilmiştir. Bu kanunla öğretmenlik mesleğinin görev tanımı yapılmıştır. Buna göre; öğretmenlik devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslektir (Eraslan, 2004).

TBMM tutanaklarından yararlanarak kanunun önemli maddelerine kısaca değinecek olursak; 1. Maddede öğretmenlik, ‘Öğretmenlik Devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretim görevini yerine getiren, bağımsız sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.’ şeklinde tanımlanmıştır. 3. Maddede öğretmenlerin en az üniversite mezunu olanlar arasından seçileceği, 4. Maddede 1 yıl staj görevinden sonra öğretmenlik unvanı alınacağı ve 5. Madde de öğretmen olabilmek

için en az 20, en fazla 45 yaşında olma şartından bahsedilmiştir. 8. Maddede resim, müzik, beden eğitimi gibi branş öğretmenlerinin kendi alanlarında eğitim veren yüksek dereceli okulların mezunlarından seçileceği belirtilmiştir. 10,11,12,13 ve 14. Maddelerde öğretmenler sabit ve mevkut muallimler olarak ikiye ayrılmış ve maaşları belirlenmiştir. 16. Maddede öğretmenlere verilebilecek cezalar anlatılmıştır. Bu cezalar; ihtar, gündeliğini kesmek, ceza olarak yerinden kaldırılmak, bir alt sınıfa indirmek, istifa etmiş sayılmak, görevden almak ve meslekten çıkarılmaktır. 18. Maddede bilimsel faaliyetlere katılan, telif-tercüme faaliyetlerine girişen ya da eğitim programına uygun kitap yazan öğretmenlere takdirname, eğitim madalyası ya da para ödülü verileceği belirtilmiştir. 20. Maddede, fiilen görevde bulunan ya da emekli olan öğretmenlerin çocuklarına ücretli okullarda parasız-yatılı okuma imkânı verilmiştir. 21. Maddede, tatillerde yabancı ülkelere bilimsel araştırma yapmak için gitmek isteyen öğretmenlere 5 yılda bir bakanlık tarafından izin ve para verileceği hükmü konulmuştur. 24. Maddede, öğretmenlikten başka bir görevi kabul eden kadrolu öğretmenlerin mesleki haklarından mahrum kalacağı belirtilmiştir.

Görüldüğü üzere, Orta Tedrisat Kanunu ile öğretmenlik öncelikle bir meslek olarak tanımlanmıştır. Daha sonra bu mesleğe erişebilmek için gerekli olan mezuniyet şartlarından ve ödenecek maaş miktarlarından bahsedilmiştir. Yukarıda madde madde aktarıldığı üzere öğretmenlerin staj şartı, ceza uygulamaları, öğretmenlikle birlikte farklı bir işte çalışma yasağı gibi hükümlerin ise günümüzde hala geçerliliğini koruduğu ve yürürlükte olduğu görülmektedir.

3.4.3. Maarif Teşkilatına Dair Kanun (1926)

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimdeki ikiliğin ortadan kaldırılması ve eğitim veren kurumların Milli Eğitim Bakanlığı altında toplanmasından sonra öğretmenlik mesleği tanımlanmış ve daha sonra da teşkilatla ilgili düzenlemeye gidilmiştir. Dolayısıyla 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun kabul edilmiştir.

Okur (2005)'un özetlemiş olduğu kanuna göre: Türkçe hakkında yapılacak tüm bilimsel çalışmalar için “Dil Heyeti” kurulacaktır. “Talim ve Terbiye Dairesi” kurulacak ve eğitim-öğretim işleriyle bu daire ilgilenecektir. Eğitim Bakanlığı'nın

izni olmadan okul açılmayacaktır. Türkiye'deki ilkokullar; şehir ve kasaba gündüz, şehir ve kasaba yatılı, köy gündüz ve köy yatılı okulları olarak belirlenmiştir. Köy yatılı ilkokullarında okulu olmayan köylerin çocukları eğitim alacak, bu okulların giderleri genel veya özel idare bütçelerinden karşılanacaktır. Ortaöğretim okulları ise; liseler, ortaokullar, ilköğretim okulları, köy öğretmen okulları olarak gruplandırılmıştır. Ayrıca Türkiye, eğitim örgütü açısından farklı yönetim bölgelerine ayrılmıştır. Buna göre; Maarif Eminleri; ilköğretim öğretmenleri, yöneticileri, başöğretmen ve diğer idari personelin idari makamı olmuştur. Görevleri ise, il özel idare bütçelerindeki eğitim paylarının harcanmasıyla ilgili genel meclislere öneride bulunmak ve bölgesindeki orta öğretim kurumlarını denetlemektir. Ayrıca resmi okulların, kütüphane ve müzelerin de Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı projelere göre yapılması bu kanunda yer almıştır.

Bu kanunla, okul açma kapama işlemleri tamamen Milli Eğitim Bakanlığının yetkisine verilmiştir. Günümüzde hala faaliyette olan Talim Terbiye dairesi kurularak eğitim-öğretim işlerinin kontrolü bu daireye devredilmiştir. Okul türleri belirlenmiş, Türkiye yönetsel açıdan bölgelere ayrılmıştır. Böylece günümüzdeki il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin temelini oluşturulduğunu söylemek mümkündür. Bu kanunun hemen ardından da 20 Mayıs 1926 tarihinde İlköğretim Muallim ve Vazifeleri Hakkında Kanun kabul edilmiştir.

3.4.4. Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun (1928)

Atatürk ilke ve inkılaplarının tamamının temelinde milli, batılı ve modern bir devlet kurma arzusu yatmaktadır. Devleti ve tüm kurumlarını bu anlayışla revize eden Atatürk, Türkçe konuşma ve okuyup yazmanın Arap harfleri ile zor olduğunu görmüş ve bu alanda da bir devrime ihtiyaç duymuştur. Ancak Arap harflerinin bırakılarak bir anda yeni bir alfabeye geçilmesi kolay olmayacaktır. Bu değişiklik için uygun zaman ve koşulların oluşturulması gerekmektedir.

Harf İnkılabından önceki dönemde "laiklik" ilkesine bağlı kalınarak, ülkede pek çok yenilik gerçekleştirilmiştir. Bu süreci özetlersek; 1924 yılında Hilafetin ve Şer'îye ve Evkaf Vekâleti'nin kaldırılmıştır. Tüm eğitim kurumları Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. 1925'te tekke ve zaviyeler kapatılmış, kılık-kıyafet devrimi gerçekleştirilmiştir. 1926 yılında Medeni Kanun kabul edilmiştir. 1926'da

eğitim ile ilgili düzenleme yapılarak, ilk ve orta öğretimin esasları saptanmış, bu esaslara uygun olmayan dersler kaldırılmış ve modern eğitim verecek okullar açılmıştır (Tongul, 2004). İnkıpların dayandırıldığı millileşmek düşüncesi ve uygar medeniyetlerin seviyesini yakalama hedefinin sonucunda 28 Mayıs 1928 tarihinde ilk Dil Encümeni kurulmuştur. Bu kuruluşun amacı dil sorununu çözmektir. Ardından Arap harfleri yerine Türk harflerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Türk harflerinin kabulüyle ilgili önerge daha önce İzmir İktisat Kongresinde 1923 yılında verilmiş olmasına rağmen, 1927 yılından sonra resmîyete dökülmüştür (Demirtaş, 2008). 1 Kasım 1928 tarih ve 1353 sayılı Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun kabul edilmiştir. Bu kanun ile Arap harfleri yerine Latin harflerinin kullanılacağı belirtilmiştir ve zorunlu hale getirilmiştir. 1929 yılının Haziran ayına kadar eski harflerin kullanılmasına izin verilmiş, bu tarihten sonra sadece yeni harflerin kullanılacağı belirtilmiştir. Resmi ve özel bütün raporlar ile devlete bağlı tüm kurum ve dairelerde kullanılan her türlü yazılı kaynakların (kitap, kanun, talimatname, defter, cetvel kayıt, sicil vb.) 1930 yılının Haziran ayı başlangıcına kadar kullanılması kararlaştırılmıştır. Para, hisse senedi vs. kıymetli evraklar değiştirilmediği sürece geçerli kabul edilmiştir. Bütün okullarda Türkçe eğitimin yeni Latin harfleri ile verilmesi hükmü getirilmiş eski harflerle basılmış kitaplar yasaklanmıştır (TBMM).

Atatürk dönemindeki en radikal değişikliklerden biri şüphesiz harf devrimidir. Bunun yerinde bir değişiklik olup olmadığı günümüzde de tartışılmaya devam etmektedir. Harf devriminin karşısında duran bazı eleştirmenlere göre tarihi belgelerin okunup anlaşılmasını güçleştirdiği için yeni kuşakların geçmişle bağını koparmıştır. Harf devrimini destekleyen görüşler ise modernleşmeye katkı sağladığı, okuyup yazmayı kolaylaştırdığı için doğru bir karar olarak görmektedirler. Ancak şu gerçeği göz önünde bulundurmak gerekir ki, harf devriminden sonra okuma yazma oranları artmış, Türk devleti daha çağdaş ve modern bir yapıya kavuşmuş ve batı medeniyetlerinin dilini anlamada ve yenilikleri takip etmede bir avantaj sağlamıştır. Türkiye’de, 1927 yılında okur-yazarlık oranı genel nüfusa göre %8,16 olarak belirlenirken., Harf İnkılabından sonra 1928-1935 yılları arasında nüfusun yaklaşık %25’i okur-yazar duruma getirilmiştir (Tongul, 2004).

3.4.5. Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun (1933)

2287 numaralı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun 10 Haziran 1933'te kabul edilmiş, 22 Haziran 1933 tarih ve 2434 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Toplam 32 maddeden oluşan bu kanunun ilk maddesinde Maarif Vekâleti merkez teşkilatını oluşturan makam ve daireler sıralanmış, sonraki maddelerde ise bu dairelerin görevleri ve tayin usulleri açıklanmıştır. Ayrıca kanun metninin sonunda Maarif Vekâleti merkez teşkilatını oluşturan makam ve dairelerde görev yapacak kişi sayısı ve maaş bilgilerine yer verilmiştir.

Kanun incelendiğinde, Maarif Vekâleti merkez teşkilatının 16 makam ve daireden oluştuğu görülmektedir. Bu kanun ile daha önce yayınlanan Maarif teşkilâtına dair 22 Mart 1926 tarih ve 789 numaralı kanunun ve diğer kanunların bu kanuna uymayan hükümleri kaldırılmıştır. Söz konusu kanun ile Maarif Vekâleti merkez teşkilatının şeması oluşturulmuş ve görev tanımları yapılmıştır. Böylece ülke siyasetinde belirleyici olan milli ve merkeziyetçi yapı eğitim alanına da yansımıştır. Eğitim alanında yönetim merkezi ve hiyerarşik bir düzene kavuşturulmuş, yönetim ve karar verme mekanizması tek elde toplanmıştır. Bu kanuna göre, 16 makam ve daireden oluşan Maarif Vekâleti merkez teşkilatı sonraki yıllarda daha da genişleyerek günümüzde Bakan, Bakan Yardımcılığı, Müsteşar ve Müsteşar Yardımcılığı dışında 23 müdürlüğe ulaşmıştır.

3.4.6. İstanbul Darülfünunu' nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun (1933)

2252 sayılı ve 31 Mayıs 1933 tarihli kanun, 6 Haziran 1933 tarihinde 2420 sayılı resmi gazetede yayınlanmıştır. Bu kanun ile İstanbul Darülfünunu 31 Temmuz 1933 tarihinden itibaren kaldırılarak, 1 Ağustos 1933 tarihinden itibaren İstanbul Üniversitesi'nin kurulması ve bu kuruluş tarihinden 31 Mayıs 1934 tarihine kadar geçerli olacak geçici dönemde gerekli olan ders verme, idare ve yabancı uzman kadrolarının ve görevlerinin düzenlenmesi yetkisi Maarif Vekâletine verilmiştir. Yine Maarif vekilliği tarafından İstanbul Üniversitesi bünyesinde bir telif ve tercüme heyeti kurulmasına izin verilmiştir. Darülfünunun kapatılmasıyla açıkta kalan

müderis ve öğretmenlerden, telif ve tercüme heyetine de girememiş olanlar Devlet hizmetlerinin birine tayin olana kadar maaş alacakları ancak bu süre boyunca Maarif vekilliğinin kendilerine geçici hizmetler verebileceği belirtilmiştir.

1933 Üniversite Reformu, Batı üniversitelerindeki yönetim ve eğitim-öğretim şeklini yurdumuza getirmek hedefini gütmüş; atamayı esas alan, Bakana bağlı hiyerarşik bir yönetim biçimi oluşturmuştur. Atatürk'ün gerçekleştirdiği bu Reformda, İsviçreli Profesör Albert Malche'in raporu doğrultusunda üniversitede Kıta Avrupa'sı yönetim modeli esas alınmıştır (Arslan, 2005). Darülfünun'un İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmesinde şu hususların önemli etken olduğu ifade edilmektedir (Başkan, 2001): Darülfünun, gerçekleştirilen devrimlerin yerleşmesinde üzerine düşen görevi yerine getirememiştir. Bununla birlikte yeniliklere karşı çıkmıştır. Darülfünunun denetlenememektedir ve kendisinden beklenen bilimsel çalışmalar yapılmamaktadır. Ayrıca toplumdan kopuk çalıştığı düşünülmektedir. Bu sebeplerle kapatılan Darülfünun 'un kadrosundaki 155 kişiden ise sadece 59'u İstanbul Üniversitesi kadrosuna alınmıştır. Doğramacı (2007)'ya göre; üniversite reformu Atatürk'ün devrimlerin önemli bir parçasıdır. Ülkenin uygar Batı medeniyeti seviyesine ulaştırılması ancak bilimle mümkün olacaktır ve bilimsel çalışmalar da üniversitede gerçekleşecektir. Dolayısıyla bu reformla Batılı üniversitelerin yönetim tarzlarının Türkiye'ye getirilmesi amaçlanmıştır. Reform, "üniversitelerin, toplumun seçtiği organlar tarafından denetlenmesi" ilkesine dayanmaktaydı. Bu değişikliğin ardından 1933-1946 yılları arasında araştırma sayıları artmış, yükseköğretimin düzeyi yükselmiş ve üniversitede önemli başarılar elde edilmiştir

Eğitim alanında modernleşme çalışmaları yükseköğretimi de etkilemiş ve Osmanlı döneminden kalan bir kurum olan darülfünun kapatılarak Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk üniversitesi kurulmuştur. Darülfünun kadrosunun lağvedilerek büyük bir kısmına yeniden görev verilmemesi de yeni kurulan modern ve reformist devletin amaçlarıyla örtüşen bir hamle olmuştur. Batı standartlarında bir yükseköğretim kurumunun kurulması ve bilimsel faaliyetlere öncelik etmesi amaçlanmış ve bu amacı gerçekleştirmek için yabancı uzman ve eğitimcilerden de destek alınmıştır.

3.4.7. Köy Eğitimcileri Kanunu (1937)

Cumhuriyet Döneminde eğitim alanında çıkarılmış kanunlardan biri de Köy Eğitimcileri Kanunu'dur. Savaştan ağır hasarla çıkmış ülkede, 150'den az nüfusa sahip köylerde eğitim faaliyetlerinin, okul yapmanın ve öğretmen göndermenin neredeyse imkânsız olmasından dolayı köy eğitimcileri kurslarında yetiştirilecek eğitimciler aracılığıyla yürütülmesi amaçlanmıştır. Bu kurslara, askerlik görevini tamamlamış, okur-yazar olan ve köyde yaşayacak kişiler seçilmiştir. Bu kriterlere uygun gençler çok yönlü bir eğitimden geçirildikten sonra, geri köylere gönderilmişlerdir. Bu sayede hem köyler ekonomik açıdan kalkınacak, köylerin ülke ekonomisine katkıları artacak, hem de ülke nüfusunun yüzde 85'ini oluşturan köylünün de Cumhuriyet'in siyasi ideolojisini benimsemesi sağlanacaktır (Erdem, 2008). Bu hedefler doğrultusunda, 3238 sayılı Köy Eğitimcileri Kanunu 11 Haziran 1937 tarihinde kabul edilmiş ve 24 Haziran 1937 tarih ve 3639 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Kanuna göre; öğretmen atanamayan küçük nüfuslu köylerin eğitim-öğretim hizmeti alabilmesi ve tarım faaliyetlerinin bilimsel bir şekilde gerçekleştirilmesi için köylülere rehberlik etmek üzere köy eğitimcileri atanmasına karar verilmiştir. Daha sonra Köy Enstitülerine zemin oluşturacak bu kanun Atatürk döneminde eğitime ve halkın bilinçlendirilmesine verilen önemi göstermektedir. Toplumdaki hiçbir kesimin eğitimde mahrum kalmaması amaçlanmış ve köylüler de kalkınma ve modernleşme hareketinin bir parçası olarak kabul edilmiştir.

3.4.8. Köy Enstitüleri Kanunu (1940)

3803 sayılı ve 17.04.1940 tarihli Köy Enstitüleri Kanunu, 4491 sayılı ve 22.04.1940 tarihli resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Toplam 24 maddeden oluşan Köy Enstitüleri Kanununda yer alan başlıca önemli maddelere bakıldığında öne çıkan önemli gelişmeler şöyle özetlenebilir: Köy öğretmeni ya da köyde işe yarayacak diğer meslek erbabının yetiştirilmesi amacıyla, tarıma elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif Vekilliğince köy enstitülerinin açılmasına karar verilmiştir. Enstitülerde eğitim verilecek öğrencilerin, köy ilkokullarını bitirmiş sağlıklı ve kabiliyetli köy çocuklarının arasından seçilmesi kararlaştırılmıştır.

Enstitülerin eğitim süresi en az 5 yıl olarak belirlenmiştir Öğretmen olamayacağına kanaat getirilen öğrencilerin yönlendirileceği mesleklerin öğretim süreleri Maarif Vekilliğine bırakılmıştır. Sağlık dışında herhangi bir sebepten eğitimini yarıda bırakanların ya da enstitülerden atılanların eğitim aldıkları süre boyunca masrafları hesaplanarak kendilerinden ya da kefillerinden tahsil edilmesi kararlaştırılmıştır. Eğitimini tamamlayıp öğretmen olanların Maarif Vekilliğince atandıkları yerde yirmi yıl çalışmaları zorunlu kılınmıştır. Öğretmenler atandıkları köyde hem eğitim öğretim işlerini görecektir hem de tarımsal faaliyetlerin geliştirilmesi için bağ, bahçe, tarla, atölye gibi konularında köylülere rehberlik edeceklerdir. Köy Enstitülerine seçilecek olan öğretmenler ise şu okulların mezunlarından seçilecektir: Yüksekokullar ve üniversite mezunları, Gazi Terbiye enstitüsü mezunları, Öğretmen okulları, Ticaret liseleri ve Orta ziraat okulları mezunları, Erkek Sanat okulları ve Kız enstitüleri mezunları, Köy Enstitüleri mezunları, İnşaat Usta okulları mezunları ve diğer her türlü teknik ve mesleki okulların mezunları.

Kartal (2008)'a göre; Köy Enstitülerinin eğitim sistemimize en büyük yararı eğitimin kitaplardaki bilgilerle sınırlı kalması sorununu aşarak, bilgi ve deneyimi harmanlaması, böylece öğrenilenleri yaşamla ilişkilendirmesidir. Okulların içine girememiş eğitim yöntemleri bu sayede doğada uygulamaya dökülmüştür. Kendileri de yaşayarak öğrenen öğretmenler, bu birikimlerini görev yaptıkları okullara taşımışlardır. Teori ile pratik iç içe geçmiştir. Kapluhan (2012)'a göre ise; Köy Enstitülerinin kurulmasındaki amaç köyün ve köylünün kalkındırılmasıdır. Köy Enstitülerinin kurulmasında John Dewey'in raporunda yer alan öneriler ile Avrupa'da yaygınlaşan "İş içinde iş için eğitim" görüşü etkili olmuştur. Enstitüler kente uzak kalan sekiz on köyün ortasında olacak şekilde kurulmuştur. Bir yandan eğitimin kalitesini artırırken, diğer bir yandan da ülke ekonomisine önemli katkılar sunmuş ve çok sayıda öğretmen yetiştirmiştir. Kırk Köy enstitüsü açmak, kırk bin öğretmen yetiştirmek hedeflenmiş, ancak 21 Köy Enstitüsü kurabilmiş, on yedi bin öğretmen ve sağlık memuru yetiştirebilmiştir. Köy Enstitülerinden toplamda 16.400 öğretmen, 8756 eğitimci ve 7300 sağlık memuru yetişmiştir. Köylerdeki eğitim eksikliklerinin giderilmesi ve sorunların çözülmesi Mustafa Necati, Reşit Galip Bey ve Saffet Arıkan'ın bakanlıklarında gündeme getirilmiştir. Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç, Atatürk'ün desteğini de yanlarına

olarak 1936 yılından itibaren köy öğretmeni yetiştirme faaliyeti içine girmişlerdir. Ancak bir süre sonra Köy Enstitüleri çeşitli eleştirilere maruz kalarak kapatılma sürecine girmiştir. Bu eleştirileri Aysal (2005) şu şekilde özetlemiştir: Enstitülerde sadece köy çocuklarına eğitim veriliyor olması ve enstitüyü bitirenlerin yine köylerde çalışmasının toplumsal sınıfların oluşmasına ve köylü ile kentli arasında bir ayırım doğmasına neden olacaktır. Bu ayrışma devletin Halkçılık ilkesiyle çelişmektedir. Enstitülerde yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin aşırı solcu bir karakter taşıdığı ve Komünizmin yaygınlaşmasına aracılık ettiği iddia edilmiştir. Okul inşaatlarında, tarım ve teknik uygulamalarda, temizlik ve bakım işlerinde öğrencilerin çalışmasının bu iddiayı güçlendirdiği ileri sürülmüştür. Rusya'ya özendirilen bu eğitim türü Milliyetçilik ilkesi ile zıt düşecektir. Enstitülerin yönetim kadrosu genelde solcu, Marksist tanınan kişilerce doldurulmuştur. Yatılı olan Enstitülerde karma öğretim uygulanmakta olup, bu durum Türk aile ve ahlâk anlayışına aykırı olarak değerlendirilmiştir. Okul binası, atölye, öğretmen evi yapımında ve çocuklarını enstitülere göndermeleri için köylülere yüklenen sorumlulukların çok ağır olduğu ve tek tip okul binası projesinin inşaat giderlerini arttırdığını söyleyerek karşı çıkılmıştır. 1947 yılında bazı değişiklikler yapılarak teorik derslerin saati artırılmış, uygulama ve atölye dersleri azaltılmıştır. Bu değişiklik Köy Enstitüleri felsefesinden ilk belirgin uzaklaşma olarak yorumlanmıştır. Daha sonra bir kişiye aynı anda öğretmenlik, ziraatçılık ve sanatkârlık eğitimi verilemeyeceği, bu bölünmenin öğretmenin performansına zarar vereceği gerekçeleriyle Köy Enstitüleri genel bilgi derslerine yöneltilmiştir. Şubat 1954'te 6234 sayılı kanunla tümüyle geleneksel ilk öğretmen okullarıyla birleştirilmiştir (Akyüz, 2015).

Türk Eğitim Tarihindeki en tartışmalı konulardan biri Köy Enstitülerinin kurulması meselesidir. Hem toplumsal hem de bilimsel anlamda kalkınmanın planlandığı Cumhuriyet döneminde ilk hedeflerden biri okur-yazarlık oranının artırılması köylerdeki halkın da kalkınma faaliyetlerine katılımlarını sağlamaktı. Bu amaçla yapılan çalışmalarda öncelikle daha önce bahsedilen Köy Eğitimcileri Kanunu ile temel atılmış ve sonrasında Köy Enstitüleri kurulmuştur. Özellikle eğitimin teoride kalmaması ve uygulamaya ağırlık verilmesi yaparak-yaşayarak öğrenme modelinin ilk örneği olmuştur. Okullarda verilen eğitimin günlük hayattan

kopuk olması engellenmeye çalışılmış ve sadece okur-yazar bireyler değil farklı konularda da eğitilmiş ve donanımlı vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Ancak bir süre sonra siyasi hayattaki gelişmelere paralel olarak, Köy Enstitüleri eleştirilmeye başlanmış, özellikle de sol görüşlü bireylerin yetiştirildiği kamplar olarak yorumlanmış ve kuruluş amacından saptığı ve faydalı olmadığı düşünülerek kapatılmıştır.

3.4.9. Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu (1942)

4274 sayılı 19.06.1942 tarihli Kanun, 5141 sayılı ve 25.06.1942 tarihli resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Toplam 71 maddeden oluşan Kanun, 10 ayrı bölüm olarak yazılmıştır. Birinci bölümde teşkilat, ikinci bölümde köy eğitmen ve öğretmenlerinin görevleri, üçüncü bölümde okullara kabul ve devam şartları, dördüncü bölümde öğrencilerin ders araçları, beşinci bölümde okul yapımı ve onarımı, altıncı bölümde köy okullarına mahsus arazi, yedinci bölümde köy eğitmen, öğretmen, gezici başöğretmen ve gezici öğretmenlerinin mükâfatlandırılması ve cezalandırılması, sekizinci bölümde Köy Enstitüleri ve bu Enstitülerin köy okullarıyla ilgili işleri, dokuzuncu bölümde Köy Enstitülerinde vazife görenlerin tayin, terfi, mükâfatlandırılma ve cezalandırma şekilleri ve onuncu bölümde de diğer maddelere yer verilmiştir. 1. Maddede okullar ve idareleri şu şekilde sınıflandırılmıştır: Köylerde resmî, zorunlu ve parasız ilköğrenim okulları ve kursları altıya ayrılmıştır; 1 – Sadece eğitmenlerin görev yaptığı köy okulları; 2 – Sadece öğretmenlerin görev yaptığı köy okulları; 3 - Öğretmen ve eğitmenin bir arada bulunduğu köy okulları; 4 - Pansiyonlu veya pansiyonsuz bölge köy okulları 5 - Akşam okulları; 6 - Köy ve bölge meslek kursları. Bu okullar ve kurslar yönetim, öğretim, eğitim, tarım, sanat, sağlık korunması, çocuk bakımı ve köy halkını yetiştirme açısından sırasıyla şu makamlara bağlıdır: a) Bölge gezici öğretmenliklerine ve gezici başöğretmenliklerine; b) Bölge ilköğretim müfettişliklerine; c) Bölge köy enstitüsü müdürlüklerine; d) Kaza eğitim memurluklarına; e) İl eğitim müdürlüklerine. 10. Maddede ise; köy eğitmen ve öğretmenlerinin görevleri ikiye ayrılarak; okul ve kurslarla alakalı işler ve köy halkının eğitilmesine yönelik işler olarak belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2017b).

1940 yılında çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu ile Enstitülerin kuruluşu, öğretmen ve öğrenci seçimi ile ilgili hususlar düzenlenmiştir. 2 yıl sonra da Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu çıkarılarak bu okul ve enstitülerin teşkilat yapısı ve işleyişleri, ödül, disiplin, arazi, okul temini, yapım ve onarım işlemleri ile ilgili detaylar karara bağlanmıştır.

3.4.10. Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun (1949)

5387 sayılı ve 23.05.1949 tarihli Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun, 7217 sayılı ve 27.05.1949 tarihli resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanun metni 33 maddeden oluşmaktadır. Kanunun 1. maddesinde fiziksel, ruhsal ve ahlaki gelişimleri risk altında olan, annesi ve babası vefat etmiş ya da kim oldukları bilinmeyen, Türk Medeni Kanunu hükümlerince haklarında korunma tedbirleri alınmasında zorunluluk görülen çocukların mahkeme kararıyla ve reşit oluncaya kadar, bu kanunun belirlediği şartlar içinde bakılması ve meslek edindirilmeleri, bu görevin de köy ihtiyar heyetleri, yerel belediyeler, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığınca yerine getirilmesi kararlaştırılmıştır. 8. ve 9. Maddelerde de barınma ve eğitim ile ilgili hükümlere yer verilmiştir. Bu maddeler şu şekildedir: Madde 8’de Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının yurtlar kurarak, korunmaya ve bakıma muhtaç çocukların bu ihtiyaçlarını öğretim çağına kadar sağlamasından söz edilir. Bu çocuklar öğretim çağına geldikten sonra Millî Eğitim Bakanlığı kurumlarına aktarılırlar. Millî Eğitim Bakanlığı da bu görevi yine yurtlar aracılığıyla sürdürür. Aynı zamanda bu yurtlarda ya da yakınlardaki ilkokullarda çocukların eğitim almaları da sağlanır. 9. Madde’de ise şu konulara yer verilmiştir: Yetiştirme yurtları tarafından ilköğretimden mezun olan çocukların mesleki eğitim almaları sağlanmalıdır. İlköğretim eğitimini almadan, yaşı ilerledikten sonra yurtlara gelen çocukların bu eksiklikleri de Millî Eğitim Bakanlığınca giderilmelidir. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığı, ihtiyaç görülen yerlerde döner sermayeli işyerleri ve atölyeler kurabilir. Gerekli döner sermayeler her yıl Millî Eğitim Bakanlığı bütçesine konur. Madde 17’de ise korunmaya muhtaç çocukların evlat edinilmesi ile ilgilidir. Böylece yurtlarda kalan çocukları evlat edinme ya da bakma konusunda istekli ailelere, güvenilir ve şartlara uygun olmaları halinde evlatlık verilebilmesi kararlaştırılmıştır (Resmi Gazete, 2017c).

Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun ile annesi ya da babası olmayan, bakıma ve korunmaya muhtaç çocukların yaşamlarını güvence altına almak amaçlanmıştır. 18 yaşına kadar devlet yurtlarında yetiştirilen bu çocukların eğitimlerine devam edebilmeleri için gerekli tedbirler alınmış ve reşit olduktan sonra devlet güvenceli bir işe yerleştirilerek meslek sahibi edilmeleri amaçlanmıştır. Böylelikle hem temel hak ve özgürlükler kapsamındaki yaşama ve eğitim hakları güvence altına alınmıştır, hem de bu çocukların psiko-sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim göstermesini sağlayarak topluma kazandırılması sağlanmıştır.

1920-1950 yılları arasında çıkarılan kanunların bazıları işleyişi belirlemek üzere hazırlanmışken, diğer bazı kanunların da doğrudan Türk Eğitim Sisteminin paradigmasında etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenliği bir meslek olarak tanımlayan Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, eğitim bölgelerini ve okulların idare biçimlerini belirleyen Maarif Teşkilatına Dair Kanun, köy enstitülerinin işleyiş kurallarını açıklayan Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu ile temel hak ve özgürlükler kapsamında yaşama ve eğitim hakkını temel alan Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun yukarıda bahsedildiği gibi işleyişe yönelik kanunlardır ve Türk Eğitim Sistemi üzerinde paradigma değişikliği oluşturacak bir etkileri bulunmamaktadır. Bunun aksine Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile modern ve laik bir eğitim sistemi kurulabilmesi için değişiklik yapılmıştır; eğitim kurumları tek çatı altında birleştirilmiş ve böylece devletin resmi ideolojisinin aktarılması için kolaylık sağlanmıştır. Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun ile Türk dilinin oluşturulması amaçlanmış ve böylece modernleşme ve Batılılaşma hedefleri için çalışmalar başlatılmıştır. İstanbul Darülfünunu'nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun ile de yine modern eğitim amaçlanmıştır. Bilimselliğe verilen önem ile pozitivistimin etkileri açığa çıkmıştır. Köy Öğretmenleri Kanunu ve Köy Enstitüleri Kanunu ile de toplumun tüm kesimlerinin eğitilmesi, köylülerin modernleşme ve kalkınmaya dâhil edilmesi ile yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleştirildiği ve dolayısıyla da pragmatist felsefenin eğitime yansımaları görülmektedir.

3.5. 1920-1950 Yılları Arasında Türkiye’yi Ziyaret Eden Yabancı Eğitimcilerin Raporları

1920-1950 yılları arasında eğitim sistemimizi şekillendiren etkenlerden birisi de ülkemizi ziyarete gelerek, incelemelerde bulunan yabancı uzmanların sunmuş oldukları raporlardır. Yüzyılın ilk yarısında en popülerleri John Dewey, Alfred Kühne, Omer Buyse, Albert Malche, Beryl Parker, Kate V. Wofford olmak üzere 1923-1960 arası toplam 123 Batılı uzman eğitim sistemi ile ilgili incelemeler yapmak, sistemin nasıl modernleştirileceği ile ilgili önerilerde bulunmak üzere Türkiye’ye gelmiş ve çeşitli raporlar hazırlamışlardır (Kartal, 2016; Sulubulut, 2014). Bunlar içerisinde en bilinenleri olarak, John Dewey, Alfred Kühne, Omar Buyse, Albert Malche, Beryl Parker’ın raporlarında ele aldıkları konular ve tavsiyeleri incelenerek Türk Eğitim Politikasının şekillenmesinde hangi ölçüde katkı yaptıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.5.1. John Dewey (1924)

Ünlü Amerikan filozof ve eğitimci John Dewey, 1859-1952 yılları arasında yaşamıştır. Bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra, felsefe alanında doktorasını tamamlamış ve 1889’dan sonra Michigan Üniversitesinde felsefe bölümü başkanı olmuştur. 1896 yılında Chicago Üniversitesi’nde “Laboratuvar Okulu” kurmuştur. Bu okulda dört-on dört yaş arası çocuklara, aktif öğretim yöntemleri kullanılarak eğitim verilmiştir. Bu okul eğitim dünyasında büyük yankı uyandırmıştır. 1920’lerden itibaren ise farklı ülkelere ziyaretlerde bulunarak, o ülkelerin eğitim sistemlerini incelemiş ve tecrübelerini paylaşmıştır (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2009). 1924 yılının önemli gelişmelerinden biri, yabancı uzmanların davet edilerek, Türk eğitim sistemi hakkındaki görüş ve incelemelerinin alınmasına karar verilmesidir. Bunun üzerine Türkiye’ye ilk getirilen yabancı uzman da John Dewey olmuştur (Okur, 2005). Yeni kurulan Türk Devleti, modernleşme yolunda pek çok adım atmıştır ve bu çalışmalar arasında önemli eksiklerden birinin de ülkedeki yabancı uzman istihdamı olduğu tespit edilmiştir. Bu uzmanların tecrübelerinden yararlanmanın, modernleşme sürecini hızlandıracağına inanılmış, hem zamanı iyi kullanarak, kısa vadede önemli bir kalkınma hızı elde edilmesi, hem de daha önce yapılan hataları tekrarlamayarak kaynakların boşa harcanmasını önlemek

amaçlanmıştır (Akdağ, 2008). Dewey'in eğitim sistemimiz ile ilgili tespitlerine ve önerilerine geçmeden önce genel olarak felsefe ve eğitim anlayışına değinmek yerinde olacaktır.

John Dewey eğitimi, hayatın içinde yaparak-yaşayarak öğrenilen ve elde edilen bilgilerin de yine topluma yarar sağlayacak şekilde kullanılması olarak tanımlar. Özellikle John Dewey The School and Society (Okul ve Toplum) adlı eserinde, bilgiyi elde etme sürecinde kişinin problem çözme becerisinin artması ve içinde bulunduğu şartlara aktif olarak karşılık verebilmesi gerektiğini söyler. Bu nedenle bilginin objektif olarak değerlendirilmesine karşı çıkar. Dewey, kendisinden önceki geleneksel eğitim anlayışını eleştirerek, bu sistemlerin öğrenciye ilerde karşılaşması muhtemel olan problemleri çözmesine yardımcı olacak bilgilerin öğrettiğini; hâlbuki hayatın içinden, gerçek deneyimler aracılığıyla öğretilen bilgi, akıl yürütme ve muhakeme gücünü geliştireceğinden, birey gelecekte karşılaşacağı probleme zaten çözüm üretebilecektir. Bu yolla öğrenilen bilgiler de daha kalıcı olacaktır. Dewey'in yaklaşımındaki “yaşam içinde ve yaşam için öğrenme” ilerlemeci eğitim felsefesinin dışavurumudur. Dewey, eğitim hakkındaki düşüncelerini, kendi kurmuş olduğu okulda uygulamış ve açıkça ifade etmese de “topluma hizmet uygulamaları eğitimi” yaklaşımın kurucularından biri olarak kabul edilmiştir. John Dewey'in vurguladığı gibi eğer öğrencileri sadece teorik bilgilerle donatır ve uygulamaları ile teorik bilgileri arasındaki ilişkiyi görmelerine fırsat vermezsek geleceğin öğretmenlerinin gelişimi kısır kalır ve dolayısıyla çocukların eğitimi zarar görmüş olur. John Dewey'e göre, okular toplumu yansıtan kurumlar olmalıdırlar ve sınıflar da bir laboratuvar olarak kabul edilip, yaşamın araştırıldığı ve problemlerin çözüldüğü bir yer olmalıdır. Sınıfların hayatı araştırmak ve problemler çözmek için laboratuvar, okulların ise toplumun aynası olması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu yaklaşım, öğretmenleri, öğrencileri sorun çözme becerilerini artıracak projelerde çalıştırmak için yüreklendirmiştir. Öğretmenlerin sosyal ve zihinsel problem durumları hazırlamaları için temel olmuştur. Dewey, öğrencinin okulda elde ettiği öğrenmelerin ilginç, anlamlı ve kalıcı olması gerektiğini söyler (Uğurlu ve Kırıl, 2012; Alkan ve Özel, 2013; Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesekligil ve Doymuş, 2005).

Eğitim ile ilgili olarak yukarıda aktarılan görüşlere sahip olan Dewey'in Türkiye'ye gelmesi ve incelemeler yaparak geçirdiği 2 aylık süreyi ise Ata (2001) şöyle özetlemektedir: John Dewey, İsmail Safa'nın (Özler) Eğitim Bakanlığı döneminde bir mektup aracılığıyla Türkiye'ye davet edilmiştir. Bu davetteki amaç; demokrasiye bağlı bir sistemde eğitim uygulamalarının nasıl şekillendirilmesi gerektiği ve bu sistemde görev yapacak öğretmenlerin demokratik topluma uygun olarak nasıl yetiştirileceği hakkında görüşlerini öğrenmektir. Dewey, Vasıf Bey Eğitim Bakanı iken bu mektuba olumlu cevap vermiş ve gelebileceğini ifade etmiştir. Dewey, 64 yaşındayken eşiyle beraber İstanbul'a gelmiştir. 19 Temmuz 1924 Cumartesi günü Viyana'dan Orient Ekspres'i ile gerçekleşen yolculuk sonrasında Arnavutköy'de Konstantinapolis Koleji'ne yerleşmişlerdir. Ardından da Amerikan Koleji'nde misafir edilmiştir. Bu sırada Türkiye'de okulların tatilde olması, Dewey'in inceleme yapmasını biraz zorlaştırmıştır. Dewey, fiziksek durumdan yola çıkarak, okul binalarının, dershanelerin, laboratuvarların ve öğretim materyallerine (harita gibi) ilişkin gözlemleriyle bir fikir elde etmeye çalışmıştır. Bu gözlemler sırasında Galatasaray Lisesinde sinema, telsiz, telefon gibi çağdaş öğretim materyallerinin bulunması, Dewey'nin çok dikkatini çekmişti. Dewey'e göre, kız okullarının, erkek okullarından daha iyi durumdadır. İstanbul'da tanıştığı öğretmenlerin, mesleklerini çok sevdiğini ve Fransızca'da kendisinden daha başarılı olduklarını söylemiştir. İstanbul'da incelemelerini tamamlayan Dewey, buradan Ankara'ya geçmiştir. 14 Ağustos Perşembe sabahı Eğitim Bakanlığına giderek Vasıf Bey (Çınar) ile görüşmüştür. Vasıf Bey de kendisine, eğitim sistemi hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Ankara'da Muallimler Birliği Dewey'in şerefine bir ziyaret düzenlemiştir. Bu ziyafete Atatürk de katılmıştır ve Dewey ile uzun bir görüşme gerçekleştirmiştir. Ankara'da bir hafta kalan Dewey, 25 Ağustos 1925 Pazartesi günü buradan ayrılarak 26 Ağustos'ta İstanbul'a ulaşmıştır.

Dewey, bu ziyaretin ardından hazırlamış olduğu raporunda; tavsiyelerini basamak basamak anlatmıştır ve Türkiye için uzun vadede bir eğitim sistemi yapılması öngörmüştür. O'na göre, ilk atılması gereken adım, eğitim sisteminin hedef ve amaçlarını belirlemek olmalıdır (Önk, 2015). John Dewey, Vekilliğe incelemelerinin sonuçlarını içeren iki adet rapor vermiştir. Bunlardan ilki, bir rapordan çok muhtıra niteliğindedir ve bütçeye acilen konulması gereken bazı

ödenekleri ve bu ödeneklerin harcanacağı yerleri ifade etmektedir. İkincisi ise 30 sayfadan oluşan asıl rapordur. Bunu John Dewey Amerika'ya döndükten sonra yazarak göndermiştir. Bu raporda; program, Maarif Vekilliği teşkilatı (Yayıncılık, kütüphane faaliyetleri, okul inşaatı, istihbarat), öğretmenlerin yetiştirilmesi ve terfii, okul sistemi (ilk, ikinci ve yüksekokullar), sağlık bilgisi, okulların düzeni başlıklarında öneriler sunulmuştur (Dewey, 1939). Söz konusu ikinci rapor; okulun şahsında eğitimin Türk toplumuna getireceği yarara ilişkin ön kabuller üzerinden oluşturulmuştur. Bu yarar ancak Türk milletini medeni milletlerin bir parçası haline getirecek olan özgür, bağımsız ve laik bir cumhuriyetin başarılmasıyla mümkün olabilir. İşte eğitim bu beklentileri, genç kuşaklara öncelikle doğru siyasi alışkanlıklar, doğru düşünceler vermesiyle; ikinci olarak çeşitli ekonomik ve ticari beceri ve kabiliyetleri teşvik etmesi, üçüncü olarak erkek ve kadınları, ulusal egemenlik, kendi kendini idare ve sanatça ilerlemeye sevk edecek, yani onları girişim ve yaratıcılık, bağımsız değerlendirme ve özgül düşünme ile kamu yararı için toplumsal tarzda çalışmaya alıştırarak ahlak ve düşünce karakterinin ayrıntılarını ve eğilimlerini kendilerinde geliştirmesi ile hedefine ulaşabilir (Doğan, 2012). Okur (2005) da Dewey'in raporunu şöyle özetlemiştir: Türkiye'nin çağdaş medeniyetler seviyesine gelebilmesi ve bunu da bağımsız, özgür ve laik bir cumhuriyet olarak başarabilmesi için öncelikle eğitim kurumlarının amaç ve hedefleri belirlenmelidir. Yeni okulların yapılması gerekmektedir. Ancak bu okullar inşa edilecekleri bölgedeki sosyal ve çevresel koşullara en uygun şekilde ve mimari alanında konusunda uzman kişiler tarafından yapılmalıdır. Ortaokul düzeyinde meslek okulları açılarak, gençler kendi gereksinimleri ve yeteneklerine göre bu okullarda meslek edindirilmelidirler. Ayrıca, ihtiyaca göre ticaret ve ziraat meslek kursları da açılmalıdır. İlkokullarda okutulan eğitim programları, yerel şartlara ve ihtiyaçlara göre düzenlenmelidir. Öğretmen okullarında yeni şubeler açılarak, farklı bilim dallarında uzman öğretmenler, idareciler ve müfettişler yetiştirilmelidir. Uygulamalı eğitimle ilgili kaynaklar hazırlanmalı, yabancı kaynaklar Türkçe'ye tercüme edilmelidir. Ayrıca gezici kütüphaneler kurularak, burada görev yapabilecek kişiler yetiştirilmelidir, bu konuda bilgi sahibi olmak üzere gençler, gerekirse Avrupa ülkelerine gönderilmelidir.

Dewey'in hazırlamış olduğu bu raporların eğitim sistemimiz üzerindeki etkilerine bakacak olursak; yerel koşullara uygun olarak eğitimin planlanması görüşü, 1927'lerden itibaren başlatılan köy öğretmeni yetiştirme projesini etkilemiş olabilir. Yine Dewey, öğretmenlerin mali sıkıntılarını “Türk eğitiminin merkezi meselesi” olarak görmektedir ve eğitim sistemimizle ilgili olarak şöyle demiştir: “Temel prensip, okul sisteminin her parçasını, yani her türlü okulu, kendi başına bir birlik ve bütünlük haline koymaktır. Öyle ki, o okulu bitiren, daha yüksek bir okula ister gitsin ister gitmesin, belirli ve açık bir amaç elde edilebilmelidir. Şimdiki durumda Türk okullarında, hatta ilkokullarda bile bu ilkeye layık olduğu yer verilmemiş ve okulların düzeni genellikle üniversite ve diğer yüksekokullara sadece hazırlayıcı şekilde düşünülmüştür. Bu yüzden orta öğretimi bitiren ve yüksekokullara girmeyecek olan öğrenci, okulda almış olduğu eğitimden yeterince yararlanacak şekilde yetişmemiş olmaktadır.” (Akyüz, 2015). Milli Eğitim Bakanlarımızdan Mustafa Necati; John Dewey'in tavsiyelerinin büyük bir kısmını hayata geçirmiştir. Bunun sonucunda Türk Eğitim Sistemi, Mustafa Kemal'in eğitimle ilgili görüşleri ile tutarlı bir şekilde pragmatist bir çehre kazanmaya başlamıştır. Pragmatist felsefenin eğitime yansımaları olan “İlerlemecilik” de eğitimin hayatın içindeki gerekliliğe uygun şekilde değişmesini tavsiye etmekteydi (Kocabaş, 2008). Millî Eğitim sistemimizde 789 Sayılı Kanun'un kabul ve uygulanmasında, maarif emirliklerinin kuruluşunda, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının geliştirilmesinde, öğretmen yetiştirme ve öğretmen okullarının çeşitlenmesinde, o dönemin, başta Millî Eğitim Bakanı olmak üzere yöneticilerinin eğitim faaliyetlerin planlama ve düzenlemelerinde John Dewey'in görüş ve önerilerinin bazı etkileri görülmektedir (Güçlüoğlu, 2015).

Özetle Dewey, hazırladığı rapor ile Türk halkının eğitimi için kapsamlı ve uygulanabilir bir plan sunmuştur. Bununla birlikte Türkiye'de gözlemlediği bazı sosyal ve politik sorunları da ele almıştır ve tavsiyeleri günümüzde dahi önemli görülmektedir. Merkezileşmenin tehlikelerine dikkat çeken Dewey, modern eğitim sisteminin gelişmesinde tarihsel açıdan önemli rol oynar. Öğretmen okulları, köy öğretmenleri projesi, köy enstitüleri, öğretmenlerin teşviki, yabancı literatürün Türkçe'ye çevrilmesi gibi uygulamalar Dewey'in tavsiyeleri sonucunda hayata geçirilmiştir (Turan, 2010). Cumhuriyet Döneminde eğitimin kalkınma ve Atatürk ilke ve inkılaplarının yeni kuşaklara aktarılması için bir araç olarak görülmesi,

eğitime verilen önemi artırmış ve pek çok önemli gelişme yaşanmıştır. Yabancı eğitim uzmanlarının ölkemize davet edilerek eğitim sistemimizle ilgili incelemelerinin istenmesi de bu gelişmelerden biridir. Bu doğrultuda ilk olarak Amerikalı Profesör John Dewey ölkemize davet edilmiştir. Eğitim felsefesinin temeline koyduğu faydacılık düşüncesi ölkemizde de karşılık bulmuş ve Dewey, sunduğu raporlarla pek çok değişikliğe öncelik etmiştir.

3.5.2. Alfred Kühne (1925)

Türk hükümeti, Dewey’den sonra Kerschensteiner’i davet etmiştir. Ancak sağlık sorunları nedeniyle gelemeyince yardımcısı Kühne’yi 1925 yılında Türkiye’ye göndermiştir (Kocabaş,2008).

Kühne’nin uzmanlık alanları içerisinde meslek okulları yer almaktadır. Dolayısıyla, İstanbul, Ankara, Bursa, İzmir ve Eskişehir’de meslek okullarında gözlem ve incelemeler yaparak bir rapor sunmuştur. Rapora göre; zorunlu eğitim için gerekli tedbirler alınmalıdır. Mesleğe yönelik eğitim, ilkokullardan itibaren başlamalıdır ve bu amaca uygun olarak da el işleri eğitimine önem verilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin meslek tercihlerinde yol gösterici olmalıdırlar. Meslek seçimi ve öğrencilerin yabancı ölkelere gönderilmesiyle alakalı işlerle ilgilenmek için “Meslek Müşaveresi Teşkilatı” kurulmalıdır. Meslek okullarında özellikle tarım ve ticaret konularında pratik eğitim verecek ve elman yetiştirilmesini sağlayacak okullara önem verilmelidir. Alfred Kühne hazırladığu bu raporla mesleki eğitim konusunda oldukça yol gösterici olmuştur (Okur, 2005). Akdağ (2008)’a göre de; Kühne, sunmuş olduğu raporda, meslek eğitimini ilkokullardan başlatmıştır. Tespit ettiğu neredeyse tüm sorunlar için Almanya’daki uygulamaları örnek vermiştir. Bu nedenle Almanya’da üretilen kaynakların kullanılmasını ve Alman uzmanların davet edilerek, görüşlerinden faydalanılmasını önermiştir. Sanat okullarında yabancı dil olarak Almancanın okutulması tavsiye etmiş, genel okullardaki iş eğitimine yönelik çalışmalara yer verilmesini ve erkek öğrenciler için “Elişleri Öğretmen Okulu” açılmasını söylemiştir. Ayrıca, zorunlu eğitim ve Macar ve Fin dillerindekine benzer bir transkripsiyonun yazı dilinde kullanılması da raporunda yer alan diğer tavsiyeleridir. Kühne’nin bu önerileri dokuz yıl sonra, 1934-35 öğretim yılında Ankara’da Kız Teknik Öğretmen Okulu’nun başlangıcı olan Kız Sanat Öğretmen

Okulu'nun kurulmasıyla hayata geçirilmiştir. Erkekler için ise; “El İşleri Öğretmen Okulu” yerine, Gazi Eğitim Enstitüsünde 1933 yılında Resim-İş Bölümü açılmıştır. 1937-38 öğretim yılında da Erkek Teknik Öğretmen Okulu'nun başlangıcı olan Erkek Meslek Okulu açılmıştır. Önk (2015) ise Kühne'nin raporunu şöyle özetlemektedir; İlkokul öğretmenlerinin pratik yaşamdaki görevlerini anlayıp, öğrencilerini meslek edinme düşüncesiyle eğitmeleri, mesleki eğitimin temelidir. Çünkü öğrenciler, uygun mesleklere öğretmenleri tarafından yönlendirileceklerdir. Eğitimde başarının yakalanabilmesi için önce istikrar sağlanmalıdır. Türkiye'deki okullar, el sanatkârlarının yetiştirilmesinde belli bir seviye yakalamıştır ancak, teknisyen yetiştirebilecek kurum sayısı çok azdır. Mutlaka bir “Makine İnşaatı Okulu” kurulmalıdır. Ayrıca bir “Süsleme Sanatları Okulu” açılmalı ve İstanbul Yüksek Mühendis Mektebi iyileştirilmelidir. Ticaret okullarındaki donanım eksiktir ve bu okulların öğretmenleri özel olarak yetiştirilmelidir. Ev İdareciliği okulları genişletilmeli, Meslekî Eğitim Yöneticiliği kurulmalıdır. Kartal (2016) da, Kühne'ye göre, ilköğretimde eğitim veren öğretmenlerin yaşama ilişkin gereksinimleri karşılayabilecek, uygulamalı ve yararlı bilgilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu hususta Muallim mekteplerinde ziraat eğitiminin nazarı dikkate alınması önerisinde bulunduğunu ve Muallim Mekteplerinde bir uygulama bahçesi oluşturularak, tarım işlerinin uygulamalı olarak öğretilmesi faydalı olacaktır.

Dr. Kühne'nin mesleki eğitim konusunda raporuna esas yöntemi mevcut durumu betimleyerek Türk eğitim sisteminin eksiklerini belirlemek ve bunun üzerinden olması gerekenleri Batı Avrupa ve özellikle Almanya tecrübesinden açıklamaktadır. Dolayısıyla Dr. Kühne ‘mesleki eğitimin gelişmesine dair’ raporu, özel bir öneriler dizgesine olanak verecek bir proje çalışması olmayıp durum belirlemesini içeren betimsel bir çalışmadır. Oysa raporun başlangıcında çok gerçekçi bir o kadar da iddialı bir giriş yaparak Türk eğitim sisteminin kendi sosyo-kültürel koşulları içinde anlamak ve Türkiye için, bu gerçeklik üzerinden bir sistem üretme gereğine işaret ediyordu. Raporun ulaştığı nokta ise sistemin mevcut eksikleri ve yanlışlarını Avrupa ile karşılaştırarak giderme düşüncesini esinlemektedir (Doğan, 2012).

Alfred Kühne, John Dewey'den sonra davet edilen ikinci yabancı uzman olmuştur. Dewey raporunda genel olarak eğitim sistemi ile ilgili tespit ve önerilerine yer verirken, Kühne teknik eğitim üzerine tavsiyelerde bulunmuştur. Bu tavsiyelerin de etkisiyle ilerleyen yıllarda bazı teknik okulların kurulmasına rağmen önerileri tam olarak kabul görmemiştir ve sonrasında başka yabancı uzmanların görüşlerine de başvurulmuştur.

3.5.3. Omar Buyse (1927)

Eğitim Bakanlığının Türkiye'ye davet ettiği bir başka yabancı uzman Prof. Dr. Omer Buyse'dur. Buyse, 1927 yılının Nisan ayında Ankara, Eskişehir, Kütahya, Konya, Adana, İzmir ve İstanbul'u ziyaret ederek incelemelerde bulunmuştur. İncelediği her ili, kendi içerisinde değerlendirerek ihtiyaçları tespit etmiştir. Haziran ayında çalışmalarını bitirerek raporunu bakanlığa sunmuştur (Kocabaş, 2008; Okur, 2005; Arıç, 2011). Belçikalı uzman Dr. Omer Buyse teknik öğretim hakkında hazırladığı raporda teknik öğretimi birbiriyle ilişkili üç temel alan olarak tasarlar. 1. Halk kursları, 2. Vasıflı işçilerin eğitimi, 3. Teknik ve mühendislik eğitimi. Teknik ve mesleki eğitim yönetimine özel sektör temsilcilerinin katılmaları da istenir. Omer Buyse raporu teknik eğitimin Türkiye için önemini Ankara'da bir "İş Üniversitesi" önerisi ile pekiştirir (Doğan, 2010).

1939 yılında Eğitim Bakanlığınca yayınlanan Omer Buyse'un "Teknik Öğretim" hakkındaki raporunda yer verdiği çözüm yolları Okur (2005) tarafından şu şekilde özetlenmiştir: Eğitimin her kademesinde teknik, genel, medeni ve ahlaki niteliklere yer verilmelidir. Mesleki okullara danışmanlık yapacak komisyonlar kurulmalıdır. Bu komisyonlarda sanat ve ticaret grupları ile meslek kuruluşlarından temsilciler yer almalıdır. Komisyon kararları, o meslek okulunun giderlerini karşılayan kurum ve devletin onayıyla uygulanmalıdır. Ankara'da bir "Mustafa Kemal İş Üniversitesi" açılarak, buradan uygulamalı eğitimle meslek öğretmenleri ve uzman teknisyenler yetiştirilmelidir. "İş Üniversitesi", var olan sanat, meslek, tarım ve ticaret okulları için örnek uygulamalar gösterip, teknik eğitimde yeni yöntemler keşfederek yaygınlaştırmalıdır. Bu uygulamanın hem erkekler, hem de kadınlar için hayata geçirilmesini önermiştir. Kadınlar için kurulacak iş okuluna da "İsmet İnönü Kız Enstitüsü" adını tavsiye etmiştir. Omer Buyse'un bu tavsiyeleri Eğitim Bakanlığı

tarafından incelenip, tartışıldıktan sonra uygulanmasına karar verilmiştir. Böylece, “Mustafa Kemal İş Üniversitesi”, “İsmet Paşa Kız Enstitüsü” ve “İzmir Sanayi-i Kimyeviye ve Nesciye Mektebi” için çalışmalar başlatılmış; fakat yalnızca “İsmet Paşa Kız Enstitüsü” açılabilmiştir (Okur, 2005). Buyse hükümetin gereksinimlerini gidermeye yardımcı olması için, genç kızların da sanat, ticaret ve modern hayat konusunda eğitim alabilmeleri için Ankara’da kurulmasını önerdiği enstitünün gece ve gündüz eğitim vermesini önererek, tüzük, ders programı, eğitim programı ve okutulacak dersleri bizzat kendisi hazırlayarak bakanlığa sunmuştur. “İsmet Paşa Kız Enstitüsü” bu rapor doğrultusunda açılmıştır (Cevizliler ve Cevizliler, 2004).

Omar Buyse, mesleki okullara öğretmen yetiştirebilmek için, Avrupa’ya öğrenci göndermeye ihtiyaç olmadığını ifade etmiştir. Ancak yine de, ilk olarak “İş Üniversitesi”ne öğretmen yetiştirmek için, daha sonra da farklı sebeplerle öğrenciler Avrupa’ya gitmiştir. 1927-1938 yılları arasında 133 meslek ve sanat öğrencisi Avrupa’ya gitmiştir. Ayrıca Buyse sanat okullarının yapısının yeniden düzenlenmesini ve iki adet hazırlık, dört adet usta işçi yetiştirme ve iki adet de teknisyen sınıfı oluşturulmasını tavsiye etmiştir (Önk, 2015).

Görüldüğü üzere Buyse, daha çok mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması ile ilgili tavsiyelerde bulunmuştur. Savaş sonrasında yaşanan maddi imkânsızlıklara rağmen kalkınmaya çalışan Türk toplumunda kadın ve erkeklere meslek kazandırılması şüphesiz faydalı olacaktı ancak, sunulan raporda yer alan öneriler dikkate alınmasına rağmen tam anlamıyla hayata geçirilememiştir.

3.5.4. Albert Malche (1932)

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra, ülkedeki tek yükseköğrenim kurumu olan Darülfünun’a 1924 yılında “tüzel kişilik” tanınmıştır. Ancak bu kurum, 1933 yılına kadar oldukça eleştiri almıştır. Zira kendisinden beklenen görevi yerine getiremediği düşünülmektedir. Darülfünun’a yöneltilen eleştirileri iki başlıkta incelemek mümkündür. Öncelikle yeni kurulan devletin inkılaplarına yeterli desteği veremediği ve negatif bir tutum sergilediği düşünülmüştür. İkinci olarak ise, toplumdan kopuk olmakla eleştirilmiştir. Bu eleştiriler sonucunda bir üniversite reformu zorunlu görülmüştür. Bu reformu gerçekleştirebilmek için İsveçli Prof.

Malche ülkeye davet edilmiş ve bir rapor sunması istenmiştir. Esat Sagay'ın eğitim bakanlığında 16 Ocak 1932 tarihinde, İsviçre'nin Gelf Üniversitesi'ndeki Albert Malche'a davet gönderilmiştir. 1932 yılının Mart ayında incelemelerini bitiren Malche ülkeden ayrılmıştır. Kendisinden 1 Haziran 1932'ye kadar raporunu hazırlaması istenmiştir. Malche, üç ayda hazırladığı raporunda şu saptamalarda bulunmuştur; "Türkçe bilimsel yayınlar eksik, ders metodu çağ dışı, öğrencilerin yabancı dilbilgisi yetersizdi... Her şeyden önemlisi de, düşük ücret alan - çoğu yetersiz- profesörler, ders dışı işler yapıyorlardı. Durum ciddi; ama ümitsiz değildi..." Rapordan elde edilen ön bilgilere dayanılarak Eğitim Bakanı Reşit Galip zamanında çıkarılan meclis kararı ile Darülfünun, 31 Temmuz 1933'te İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür (Önk, 2015; Hacaloğlu, 2001 ve Yıldırım, 2012).

İsviçreli akademisyen Prof. Albert Malche'ın raporu, İstanbul Üniversitesi'nin mevcut durumunu inceleyen bölüm ile ıslahat ve yeni düzenleme ayrıntılarını içeren iki bölümden oluşmaktadır. Üniversitenin hukuki yapısı, bütçesi, öğrenci ve öğretim elemanı istatistikleri, binaları, yönetimi, fakülte ve enstitüleri, programları, kütüphaneleri, öğrenci yaşamı, üniversitenin öğrencileri olası mesleklere hazırlama yöntemi ve anlayışı birinci bölümün incelemeye aldığı ana konulardır. Prof. Malche, bu ayrıntı çerçevesinde incelemeye aldığı İstanbul Üniversitesi'ni mevcut durumuyla şöyle betimler: "İstanbul Üniversitesi zayıf bir randıman almak üzere işleyen büyük bir işletmedir. O nedenle, halledilecek sorunun şekil ve mahiyeti budur: Makineyi sadeleştirmek, mesaisini artırmak, bu makineyi işletenlere en mükemmel uygulama olanaklarını vermek suretiyle olası güç kayıplarının önüne geçmek!" (Malche, 1939). Daha etkin ve verimli bir üniversite için Prof. Malche'in yeni yapı içinde önerdiği en önemli hususların başında öğrencilerin akademik performans olarak üniversitelerine katkılarını üst düzey çıkarma düşüncesidir. Başarılı öğrencilerin yurt dışına gönderilmeleri, öğrenci seyahati, öğrencilerin başta Üniversite Emni (Rektör) olmak üzere üst düzey yöneticileri tarafından takdir ve taltif edilmeleri önerisi böyle bir anlayışının ürünüdür. Malche Raporu İstanbul Üniversitesi'nin yeniden yapılanmasında öğretim elemanı ve öğrenciyi öne çıkarır; bilimsel zihniyetin üretilmesi ve hayata geçirilmesinde üniversitenin şahsında bu iki unsurla birlikte bilimsel zihniyeti yeni üniversitenin merkezine koyar (Doğan, 2010).

Malche, Maarif Bakanına verdiği raporda ayrıca, derslerin eskimiş teorik yöntemlerle verildiğini, bu bilgilerin uygulamaya dökülemediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin yabancı dil konusunda yetersiz olduklarını, bu eksiklikle yeni öğretim elemanları yetiştirilemeyeceğini belirtmiştir. Genel olarak eğitim kadrosunun yeterli seviyede olmadığını, bu eksikliğin kısa süreli de olsa yabancı eğitimcilerle giderilebileceğini söylemiştir. Ancak asıl eğitimci kaynağının Türkiye’den gelmesi gerektiğini de vurgulamıştır. Çakın’ın (1998) özetlediği şekilde Prof. Albert Malche’in sunmuş olduğu eleştiriler şöyle gruplandırılabilir: Üniversitenin farklı birimleri arasındaki tutarsızlıklar, yeterli sayıda araştırma yapılmıyor olması, yönetim görevleri nedeniyle çekişmelerin yaşanması üniversitenin yapısına yönelik eleştirilerdir. Eğitim kadrosunun, farklı ekstra işlerle uğraşıyor olması ve öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kuramamaları öğretim elemanlarına yönelik eleştirilerdir. Üniversitedeki eğitimin ezberciliğe dayanması, derslerde detaya girilmeden özetler sunulması ve tamamen teorik olması öğretim yöntemine yöneltilen eleştirilerdir. Kütüphanenin akademik çalışmalar için yetersiz olması, bütçesinin yetersizliği ve kütüphaneden faydalanmanın zor olması kütüphane ile ilgili eleştirilerdir. Malche, Darülfünun’da yer alan Tıp, Hukuk, Edebiyat ve Fen Fakültelerinin yeni üniversitede de devam etmesini önermiştir. 1933 yılında Darülfünun’un İstanbul Üniversitesi’ne dönüştürülmesiyle üniversitenin özerkliğine son verilmiş ve Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Nazi Almanya’sından kaçan bazı bilim adamları İstanbul Üniversitesinde görev almışlardır (Namal ve Karakök, 2011; Akdağ, 2008).

Malche, Darülfünun’a ilişkin sorunların çözümü için uzun bir zamana ihtiyaç olduğunu öngörse de, Türk hükümetinin yoğun çalışmaları neticesinde “1933 Üniversite Reformu” gerçekleşmiştir. Bu reform ile üniversitenin özerkliğine son verilerek, idari açıdan eğitim bakanlığına bağlanmıştır. Darülfünun’da görev yapan 151 öğretim elemanından yalnızca 59’u İstanbul Üniversitesi’ne kabul edilmiştir. Geriye kalan kadrolara farklı kaynaklardan öğretim elemanı temin edilmiştir. Böylece, Batı ülkelerinde okuyup ve yurda dönenler herhangi bir ölçüte tabi tutulmadan doçent olarak atanmışlardır ve Almanya’dan kaçan profesörler istihdam edilmiştir. “Üniversite, Fakülte, Rektör” gibi terimler dile yerleşmiştir. Üniversite denetlenmeye başlamıştır. Öğretim görevlilerinin düzenlediği konferans vb.

etkinliklerle toplumla olan kopukluk giderilmeye çalışılmıştır (Kaymakçı ve Çakır, 2008; Önk, 2015).

Atatürk, gerek Malche‘ın raporunda önemli gördüğü hususları ve gerekse rapor hakkındaki kendi görüşlerini not ederek belirtmiştir. Kendi el yazısı ile yazdığı bu notlarında İstanbul Darülfünununun lağvedilerek yerine İstanbul Üniversitesinin kurulacağını ve bu görevin Milli Eğitim Bakanlığına ait olacağı, bilimsel özgürlüğün korunacağı ancak idari işlerde ve hoca tayinlerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olunacağından bahsetmiştir. Ayrıca Darülfünundaki bilimsel faaliyetlerin yavaş olmasından şikâyet ederek, ansiklopedik bilgi vermekten öteye geçemediği eleştirisini yöneltmiştir (İçke, 2013).

Yabancı raporlar arasında Prof. Albert Malche raporunun ayrı bir yeri vardır. Çünkü bu rapor genel eğitim ve onun altındaki eğitim sorunlarını değil, özel olarak üniversiteyi eksen alan bir rapordur. Malche, raporunun sonunda üniversiteyi bir zihniyet dönüşümünün ve yeni bir dünya algısının merkezine koyar (Doğan, 2010). Malche raporu sonucunda Türk Eğitim Tarihinde önemli reformlardan biri gerçekleşmiş ve İstanbul Üniversitesi’nin temelleri atılmıştır. Üniversite, fakülte, rektör vb. kelimeler kullanılmaya başlanmış, üniversitelerin bilimsel faaliyetlerde öncü ve sürekli ilerleyen dinamik bir yapıda olması, öğretim üyelerinin bilimsel alanda ve yabancı dil alanlarında kendilerini geliştirmeleri gerekliliğinin altı çizilmiştir. Böylece toplumsal kalkınma ve modernleşme hedeflerinde üniversite araç olarak konumlandırılmıştır.

3.5.5. Beryl Parker (1934)

1930 yılında John Dewey’in asistanı olan Beryl Parker Türkiye’ye davet edilmiştir. Ana, ilk ve ortaokullarda inceleme yapan Parker, Türkiye’de kaldığı 3-4 yıllık süreçte 1926 tarihli İlkokul Programının uygulanmasına da danışmanlık yapmıştır. Parker incelemeleri sonucunda, Maarif Vekâlet’ine dört bölümden oluşan bir rapor sunmuştur. Birinci bölümde, ilköğretimi nitelik ve nicelik açısından değerlendirmiştir. İkinci bölümde, inceleme yaptığı 100 ilkokulla ilgili gözlemlerini paylaşmıştır. Üçüncü bölümde Türk ilkokullarının hâlihazırdaki durumlarını çeşitli alt başlıklar (istatistiki durum, fiziksel koşullar, öğrenci-öğretmen-müfettişlerin

durumu, müfredat, köy okulları vb.) altında aktarmıştır. Dördüncü ve en önemli bölümde ise ilkokulların iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için tavsiyelere yer vermiştir (Parker, 1939).

Beryl Parker, her bölgenin ihtiyacına ve öğrencilerin yeteneklerine göre esneklik gösteren, Amerikan tarzı liberal eğitim modelleri önermiştir. Parker, hazırlanan programların öğretmenlere yeterince açıklanamadığını, yetişmekte olan öğretmenlerin aldığı eğitimle programın onlardan beklentilerinin uyumlu olmadığını ve programın felsefesiyle kullanılan ölçme-değerlendirme usullerinin ve hazırlanan zaman çizelgelerinin örtüşmediğini vurgulamaktadır. Parker Ankara’da Türk Eğitim Derneğinde öğrenci velilerine verdiği bir konferansta, çocukların yaşına uygun ünitelerin seçildiği, öğretim yöntemlerinin çocuk psikolojisine uygun olduğu, kitaplar ve diğer öğretim araçlarının da öğretimi kolaylaştıracak şekilde seçildiğini söylemiştir. Parker’ın hazırladığı raporda vurgulamış olduğu çocukların kendi yaşantıları yoluyla gelişmelerine imkân tanınmasına olanak verilmemesi konusundaki görüşleri Dewey’in raporuna benzerlik göstermektedir (Dinçşahin, 2012; Binbaşoğlu, 2013; Özkan ve Er, 2017).

Dewey’in asistanı olan Parker’ın eğitimle ilgili görüşleri de hocasıyla benzerlik göstermektedir. Dewey gibi Parker da yaşantılara önem vermiş ve öğrencilerin yaparak öğrenmelerine vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin çocukların yaşına ve seviyesine uygun olmasının önemini belirtmiştir.

Türk Eğitim Sistemi’nin kuruluş yıllarında Türkiye’ye davet edilen pek çok yabancı uzmandan, en önemlileri yukarıda ele alınmıştır. Buna göre, John Dewey ve Alfred Kühne pragmatizmin Türk Eğitim Sistemine uyarlanmasında etkili olmuşlardır. Yaşantı temelli öğrenmelerin temele alınması (Köy Enstitüleri örneğinde olduğu gibi), eğitimin modernleştirilmesi ve Batılılaşma yönünde tavsiyelerde bulunmuşlardır. Dewey’in tüm eğitim sistemini kapsayan raporuna karşılık Kühne, teknik eğitim üzerinde incelemeler yapmış ve Almanya örneğini göstermiştir. Omar Buyse de mesleki eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için tavsiyelerde bulunmuştur. Bir diğer önemli rapor Albert Malche tarafından hazırlanan ve üniversite reformunu konu alan rapordur. Darülfünun’daki bilimsel

Çalışmaların artırılması, eğitimin modernleşmesi ve kalkınma için üniversitenin araç olması gerektiğı önerileri üzerine Türk Hükümeti üniversite reformunu gerçekleştirmiştir. Beryl Parker da ilkokullarla ilgili çalışmalarının sonucunda yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı bir eğitim modeli önermiştir. Yabancı uzmanların hazırlamış olduğı bu raporların Türk Eğitim Sistemi üzerindeki en önemli etkisinin modernleşme ve Batılılaşma yolunda sundukları katkılar olduğunu söylemek mümkündür.



4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada 1920-1950 yılları arası Türk Eğitim politikasının oluşumunda etkili olan unsurlar hakkında bilgi elde edilmesi sağlanmıştır. Bu amaçla, düşünce akımları, eğitim şuraları ve toplantıları, görev yapan milli eğitim bakanlarının faaliyetleri, eğitimle ilgili çıkarılan yasalar ve yabancı uzman raporları ayrı ayrı incelenmiştir.

Antik Yunan'dan bu zamana pek çok filozof felsefenin alt disiplinleri olan ahlak felsefesi, siyaset felsefesi, din felsefesi, bilgi felsefesi ve varlık felsefesi konularında çalışmalar yapmış ve kendi yaklaşımlarını ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımların eğitim alanına uyarlanması eğitim felsefelerini meydana çıkarmıştır. Eğitim felsefesi; felsefenin, eğitimin imkânı, doğası, amaçları ve yöntemleri ile ilgili problemleri, felsefeye özgü yöntemlerle konu alan dalıdır. Eğitim felsefeleri; eğitimin tüm unsurlarını inceleyen, eğitimin mümkün olup olamaması, ideolojilerle ilişkisi, öğretmenin gerekliliği, bilginin kendisini mi, yoksa bilgiye ulaşma yöntemlerini mi kazandırmayı amaçladığı, olguların eğitimin konusu olup olamayacağı, teorik eğitim ile pratik eğitim arasında bir fark olup olmadığı gibi soruları araştırır (Cevizci, 2002). Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık gibi eğitim felsefelerinin ortaya çıkmasında etkili olan; idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm, pozitivizm, marksizm ve varoluşçuluk akımları incelenmiştir.

İdealizm varlığı ve düşünceyi birbirinden ayırarak, varlığın düşünceden ayrı ve bağımsız olarak var olduğunu ve mutlak gerçeğin ruhsal olduğunu iddia etmektedir. Eğitimde karakter eğitimi ve aklın gelişimi önemsenmiştir. Bu doğrultuda eğitimin amacı da ideal insanı yetiştirmek, aklı ve zihni geliştirmek olmalıdır. Disiplinin önemli olduğu, otorite ve öğretmen odaklı, öğreten bir eğitim sistemi olmalı; düz anlatım, soru-cevap vb. öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Realizm ise, idealizmin aksine nesneler dünyasının gerçekliğini kabul etmekte ve nesnelerin düşünceden bağımsız olarak, somut olarak var olduklarını ve bilinebilir olduklarını ileri sürmektedir. Gerçek de zihnin dışında vardır. Dolayısıyla realist felsefenin amacı, gerçek, genel-geçer davranışların benimsetilmesi ve kültürün aktarılmasıdır. Eğitimin amacı da erdemli ve akıllı insan yetiştirmek ve toplumla

uyumlu olmasını sağlamak olmalıdır. Eğitim aracılığıyla kültür aktarılmalıdır ve gezi gözlem, deney, tartışma gibi öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Natüralizm, soyut düşünmeyi reddederek, insanı ve doğayı birbirine paralel kabul etmektedir. Tek gerçek doğa olduğundan, eğitim de doğaya uygun insan yetiştirmek olmalıdır. İnsanın özünde iyi olduğu ve seçimlerinde özgür olması gerektiği düşüncesinden hareketle, yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemi vurgulanmıştır. Eğitim ortamları da rahat ve özgür olmalı, ancak çocuklar yaptıklarından sorumlu tutulmalıdır. Öğretmen öğrenci ile birlikte öğrenen özgür bireyler olarak görülmektedir. Demokratik bir ortamda, bireyi merkeze alan, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmiş bir eğitim sistemi önerilmektedir. Pragmatizm deneyselliğe vurgu yaparak, doğruyu ve gerçeği insan deneyimlerinden kaynaklanan deneysel bir olgu olarak kabul eder. Gerçekliğin ya da bilginin değerini, toplumsal yaşamda pratik ya da kullanışlı bir içeriğinin bulunup bulunmaması belirlemektedir. Dolayısıyla okul; hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olmalıdır. Ezbercilik ve suni öğrenme ortamlarına karşı çıkarak, derslerin bol uygulama içeren deneysel yöntemlerle desteklenmesi gerektiği görüşünü savunur. Pragmatizmin temsilcilerinden John Dewey, Türkiye’de eğitim sistemini incelemiş ve tavsiyelerde bulunmuş, iş okulu kavramından hareketle köy enstitüleri hayata geçirilmiştir. Pozitivizme göre, tek gerçek bilgi türü bilimdir. Bu anlayış eğitimde davranışçı yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır ve davranışçı yaklaşım uzun yıllar Türk Eğitim Sistemine de hâkim olmuştur.

Pozitivist yaklaşım, dönemindeki mevcut okulları eski okullar olarak adlandırmış ve eleştirmiştir. Buna göre, eski okullar tekdüze, hayattan kopuk, hayata hazırlamayan, kitaba bağlı okullardır. Tüm bunların karşıtı olan özelliklerde yeni okullar kurulmalıdır. Bu yeni okullarda ise bireyselci ve bilim merkezli bakış açısı hâkim olmalıdır. Mustafa Kemal Atatürk’ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir.” sözüyle de vurguladığı, bilime verdiği önem dolayısıyla pozitivizmden etkilendiği söylenebilir. Marksizmin, Karl Marx tarafından geliştirilen, kapitalizme ve toplumsal sınıf ayrımlarına karşı gelen bir düşünce akımıdır. İnsanın kapitalist düzende özüne yabancılaştığını savunan akım, devrim yoluyla kapitalizmin yıkılması gerektiğini öne sürmektedir. Eğitim de resmi ve parasız olmalıdır. Eğitimin temelinde üretim yer almalı, bireyleri kazanmak uğruna disiplini sağlamak için gerekirse cezaya başvurulmalıdır. Eğitimin amacı toplumdaki sınıf ayrımlarını kaldırarak,

insanlar arasında eşitliği, adaleti ve barışı sağlamak olmalıdır. Varoluşçu felsefede ise; insanın kendisini gerçekleştirme süreci ele alınmaktadır. Bu doğrultuda eğitim de, özgürlüğü, seçme yeteneğini ve sorumluluğu bireye kazandırmalıdır. Açık okul kavramı öne sürülerek, eğitim ortamlarında birçok seçeneğin bulunması ve bireyin bu seçeneklerden kendisine uygun olanı tercih ederek kendini gerçekleştirmesi öngörülmektedir. Bunun için de Sokratik tartışma ve yaratıcı etkinlikler kullanılmalıdır. Tüm bu bilgilerin ışığında, söz konusu felsefi akımların belli ölçülerde Milli Eğitim Sistemimizin temellerine etki ettiğini söylemek mümkündür.

1920-1950 yılları arasında gerçekleşen eğitim şuraları ve toplantılar incelendiğinde, görüşülen konular ve alınan kararlardan yola çıkarak Türk Eğitim Sistemi'nin oluşumunda etkili olmuş unsurlar şunlardır: İlk yıllarda yapılan toplantılarda eğitim sisteminin bir mevzuata bağlanması, bürokratik yapının oturtulması, niceliksel iyileştirmelerin amaçlandığı ve tek tip kitap (devlet kitabı) uygulamasının kabul edildiği görülmektedir. Tüm bu gelişmelerden hareketle, otorite ve konu odaklı bir eğitim sisteminin kurgulanmaya çalışılması dolayısıyla bu dönemde realist felsefenin eğitime yansımalarından bahsedilebilir. İlerleyen süreçte eğitim yeni kuşaklara kültürü aktaracak bir araç olarak kabul edilmeye başlanmış, II. Milli Eğitim Şurası'nda 'İdeal Türk Çocuğu'nu yetiştirmek hedefiyle ahlak terbiyesi, Türk dili ve Türk tarihi konularının müfredata yerleştirilmesi kararları alınmıştır. Asan (2013) da, Cumhuriyet'in ilk yıllarında "iyi insan" ve "iyi yurttaş" yetiştirmenin amaçlandığını ifade etmiştir. Bu "iyi insan" ailesini, vatanını, milletini seven ve yüceltmeye çalışan, devletine karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde olan, insan haklarına saygılı, özgür ve demokratik bir ülkenin vatandaşı olma özelliklerini taşımalıdır. Görüldüğü üzere eğitimin amacının ideal insan yetiştirme ve kültürün aktarılması olarak benimsenmesi bizleri yine idealizm ve realizmin etkilerine götürmektedir. Ancak tüm bu gelişmeler arasında bir taraftan da mevcut sistemin sorgulanmaya başladığı ve hâkim felsefenin farklı bir noktaya doğru evrildiğini söylemek mümkündür. Zira I. Milli Eğitim Şurası açılış konuşmasında dönemin bakanı Hasan Ali YÜCEL; *'Yüksek mektebin verdiği mezundan da hayat şikâyet ediyor ve devre, bu şikâyetin ancak umumi hayat ve geniş muhite dayanmasıyla kapanıyor. Mevcut öğretim bünyesini nasıl kurmalıyız ki her parçası birbirinden haberli olarak işleyebilsin.'* sözlerini dile getirmiştir. Akabinde III. Milli

Eğitim Şurası'nda mesleki ve teknik eğitim ön plana çıkarılmış, IV. Milli Eğitim Şurası'nda ise eğitim programları yeniden incelenmiştir. Eğitim-öğretim ortamlarındaki demokratik esaslar gözden geçirilmiş, 'Demokrasi Terbiyesi' üzerinde durulmuştur. Yine bu dönemde çocuk psikolojisi, öğrencinin aktif katılımı, verilen bilgilerin gündelik hayatta işe yararlılığı gibi konular üzerinde durulmuştur. Dönemin bakanı Tahsin BANGUOĞLU açılış konuşmasında; eğitimde yöntem ve müfredatın hatalı olduğunu, pasif bir öğretim yapıldığını ve okutulan müfredatın hayatla ilgili olmadığını ifade etmiştir. Pragmatizmin uygulamalı derslere vurgu yapması, okulu hayatın ta kendisi olarak kabul etmesi, ezberciliğe karşı çıkarak, bilginin değerini toplumsal yaşamdaki kullanışlılığı ile ölçmesi göz önüne alındığında bu dönemde pragmatizmin etkilerinden söz etmek mümkündür. Bu etkide pragmatizmin en ünlü temsilcisi John Dewey'in 1952 yılına kadar hayatta olması ve ülkemizi de ziyaret etmesinin etkisi büyüktür. Yine eski okulların eleştirilmesi, tekdüzeliğe karşı çıkması, okulların hayata hazırlamadığı eleştirisi ve deneysellikğin vurgulanması da pozitivizmin bu dönemdeki etkilerine işaret etmektedir. Özetle, 1920-1950 yılları arasındaki dönemi iki bölümde ele almak mümkündür. İlk bölümde ağırlıklı olarak realizmin ve idealizmin, özellikle 30'lu yıllardan sonraki ikinci bölümde ise büyük ölçüde pragmatizmin ve pozitivizmin etkilerinden bahsedilebilir.

1920-1950 yılları arasında görev yapan milli eğitim bakanları incelendiğinde, 30 yıl gibi tarihsel açıdan kısa sayılabilecek bir sürede 17 farklı Milli Eğitim Bakanının görev yaptığı görülmektedir. Sık sık bakan değişmesinin veya bakanların görev sürelerinin kısa olmasının eğitim sistemine etkileri farklı bir başlıkta tartışılabilir. Ancak, kronolojik olarak bakanları ve faaliyetlerini şu şekilde özetleyebiliriz: Dr. Rıza Nur, Türk dili ve tarihi çalışmalarına ağırlık vermiştir. Hamdullah Suphi TANRIÖVER, 'Milli Eğitim'i savunmuştur. Mehmet Vehbi BOLAK, dini eğitimi önemsemiştir. İsmail Safa ÖZLER, zorunlu eğitim, çağdaş, laik ve demokratik eğitime yönelik çalışmalar yapmış, Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmış ve I. Heyet-i İlmiye Toplantısı yapılmıştır. Vasıf ÇINAR, karma eğitimi hayata geçirmiştir. John Dewey, Çınar döneminde Türkiye'ye gelmiştir ve mesleki-teknik eğitimle ilgili rapor sunmuştur. II. Heyet-i İlmiye Toplantısı yapılmıştır. Mehmet Şükrü SARAÇOĞLU, öğretmenlerin ekonomik durumlarının

iyileştirilmesini hedeflemiş, harf devrimine zemin oluşturacak çalışmalar yapmıştır. Mustafa Necati, parasız ve karma eğitimi savunmuştur. Latin harfleri kabul edilmiş, III. Heyet-i İlmiye Toplantısı yapılmış ve Omar Buyse ülkemizi ziyaret etmiştir. Cemal Hüsnü TARAY, din dersini zorunlu kılmış, yükseköğretime ve yabancı dil eğitimine önem vermiştir. Ayrıca bu dönemde mesleki eğitim için Alfred Jung Türkiye'ye gelmiştir. Esat Sagay, yoksul çocuklar için parasız yatılı eğitim imkânı tanımıştır. Halk evleri açılmış ve Albert Malche Türkiye'ye gelmiştir. Reşat Galip, Atatürk devrimlerinin yeni kuşaklara aktarılması amacıyla 'And' yazmış ve okutulmaya başlanmıştır. Darülfünun yerine üniversite kurulmuştur. Yusuf Hikmet Bayur, Reşit Galip'in başlattığı üniversite reformunu tamamlamıştır. İnkılap tarihi dersini üniversitelerde zorunlu kılarak ilk dersi kendisi vermiştir. Zeynel Abidin Özmen döneminde bakanlığın adı Kültür Bakanlığı olarak değiştirilmiştir. Saffet Arıkan, Köy Eğitmeni Projesini hayata geçirerek köyleri kalkındırmayı amaçlamış ve çalışmalarıyla Köy Enstitülerine de zemin hazırlamıştır. Pragmatist amaçlar çalışmalarında öne çıkmıştır. Hasan Ali Yücel, üniversitelerde bilimselliği vurgulamıştır. Köy Enstitüleri kurulmuş, Birinci ve İkinci Maarif Şuraları toplanmıştır. Bakanlığın adı yeniden Maarif Bakanlığı olmuş, sonrasında tekrar değiştirilerek Milli Eğitim Bakanlığı olmuştur. Reşat Şemsettin Sirer döneminde Üçüncü Maarif Şurası toplanmış ve okul aile birlikleri kurulmuştur. Son olarak Tahsin Banguoğlu döneminde ise Dördüncü Milli Eğitim Şurası toplanmış, eğitim programları güncellenmiş, pratik bilgilere yer verilmesi amaçlanmış, Kredi ve Yurtlar Kurumu kurulmuştur.

Görüldüğü üzere başlangıçta eğitimde millilik vurgusu öne çıkarılarak, dil, tarih, kültür konuları üzerinde durulmuş, cumhuriyetin ideolojisinin ve Atatürk devrimlerinin topluma aşılması için eğitim bir araç olarak görülmüştür. Sonrasında ülkemize davet edilen yabancı uzmanların da raporları doğrultusunda eğitimde çağdaş ve bilimsel olma özellikleri öne çıkmış, batı medeniyetlerine uygun bir sistem için üniversite ve yabancı dil eğitimlerine önem verilmiştir. Ancak son dönemde mesleki ve teknik eğitimin öne çıkarılması, eğitim programlarının gündelik hayata yönelik olarak yeniden ele alınması, Köy Enstitülerinin kurulması gibi kararlar eğitim sisteminde pragmatist yaklaşımların öne çıktığı görüşünü güçlendirmektedir.

1920-1950 yılları arasında eğitimle ilgili çıkarılan kanunlar incelendiğinde ise, on bir farklı kanunun çıkarıldığı görülmektedir. Bunlar; Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924), Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu (1924), Maarif Teşkilatına Dair Kanun (1926), İlk Mektep Muallim ve Vazifeleri Hakkında Kanun (1926), Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun (1928), Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun (1933), İstanbul Darülfünunu'nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun (1933), Köy Öğretmenleri Kanunu (1937), Köy Enstitüleri Kanunu (1940), Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu (1942) ve Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun (1949)'dur. Bu kanunların isimlerinden de anlaşılacağı gibi çoğu teşkilatlanmanın sağlanması ve işleyişin belirlenmesine yönelik kanunlardır. Ancak Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun, İstanbul Darülfünunu'nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun ve Köy Enstitüleri Kanunu diğerlerinden farklı olarak eğitim sisteminde yeni dönemlerin başlamasını sağlayan ve köklü değişimlere neden olan kanunlardır. Devletin ilk yıllarında hâkim olan realist felsefe doğrultusunda Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim kurumları arasında birliğin sağlanarak tek elde toplanması, kültürün ve devletin ülküsünün bireylere aktarılması amacı gözetilmiştir. Sonraki yıllarda ise pragmatist ve pozitivist felsefelerin etkisiyle eğitim kurumları eleştirilmeye başlanmış, bilimsel olmadığı ve hayattan kopuk olduğu gerekçesiyle İstanbul Darülfünunu'nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun ile Darülfünun İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür. Ardından Köy Enstitüleri Kanunu ile de 21 tane Köy Enstitüsü kurularak teori ile pratik iç içe geçirilmiş, uygulamaya ve üretime önem verilmiştir.

1920-1950 yılları arasında Türkiye'ye gelen yabancı eğitimcilerin raporları incelendiğinde de, döneme hâkim olan pragmatizmin etkilerini bu raporlarda görmek mümkündür. Bu raporlar arasında en kapsamlısı ve etkili olanı şüphesiz John Dewey'in yazmış olduğu rapordur. Zira eğitim sisteminin amaç ve hedeflerinden başlayarak, okul binaları, öğretmen, müdür, müfettiş yetiştirilmesi, müfredat gibi eğitimle alakalı birçok başlıkta önerilerde bulunmuştur. Pragmatizmin savunucularından biri olan John Dewey'in önerilerinin temelinde de yaşam içinde öğrenme anlayışı vardır.

Dewey'den sonra gelen Alfred Kühne ve Omar Buyse da raporlarında mesleki ve teknik eğitimi ele almış, iş okullarının açılması tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Bu önerilerin arkasında da okullarda öğrenilen bilgilerin hayata uygulanabilirliği ve yaşamdan kopuk olmama anlayışı bulunmaktadır. Ayrıca Şişman ve Turan (2003), Türkiye'de öteden beri eğitimin, ileri derecede merkezi bir biçimde planlandığını ve yönetildiğini ifade etmişlerdir ve her ne kadar milli devletin kuruluşundan sonra Türk eğitim sistemi üzerine kapsamlı bir rapor sunan ünlü felsefeci ve eğitimci John Dewey'in, eğitimin yönetiminde merkez ve taşra örgütleri arasında yetki dağılımının düzenlenmesinde, merkeziyetçilikten uzaklaşarak, temel politikaların bakanlık tarafından belirlenmesi dışında diğer konularda taşraya yetki devrinde bulunulması gerektiği konusunda bir takım öneriler getirdiğini aktarmışlardır. Ancak bu önerilerin o günden bu güne bir türlü uygulamaya geçirilemediğini de ifade etmektedirler. Dewey'den sonra eğitim sistemimizi en çok etkilemiş yabancı eğitimcilerden biri de Albert Malche'dır. Malche diğer uzmanlardan farklı olarak sadece Darülfünun'u incelemiş ve yükseköğretimle ilgili önerilerde bulunmuştur. Darülfünun'da ezberci bir yöntem kullanıldığını, hocaların ve yabancı dil eğitiminin yetersiz olduğunu, hayatta işe yarayacak bilgiler verilmediği eleştirilerinde bulunmuştur. Malche'in raporu dikkate alınarak üniversite reformu gerçekleştirilmiş, Darülfünun İstanbul Üniversitesi adını almış, yabancı hocalar getirilmiş ve yurt dışına da öğrenci gönderilmeye başlanmıştır. Daha sonra ülkemize gelen Beryl Parker da ilkokul programlarına yönelik bir rapor hazırlamıştır. John Dewey'in asistanı olan Parker önerilerinde de Dewey'in raporuna benzer önerilerde bulunmuş; seçilen ünitelerin ve yöntemlerin çocukların yaşına ve psikolojisine uygun olması ve yaşayarak öğrenme metodunun kullanılmasını tavsiye ederek pragmatist bakış açısını devam ettirmiştir.

Özetle Türk Milli Eğitim Politikasının oluşum yıllarında belli ölçülerde çeşitli düşünce akımlarından etkilendiğini söylemek mümkündür. Ancak toplumsal ve siyasi hayattaki değişimlerin ve bilimsel gelişmelerin, eğitim sistemine hâkim olan felsefeye akımlarını da etkilediği ve değişime yol açtığı görülmektedir. Bu nedenle Türk Milli Eğitim sisteminin 1920-1950 yılları arasında tek bir düşünce akımının etkisinde kaldığını söylemek mümkün değildir. Ancak pozitivism ve pragmatizmin

diğer düşünce akımlarına kıyasla daha fazla etki ettiği görülmektedir. Bu etkilerin en somut örneği olan köy enstitüleri uygulaması, günümüzde dahi örnek uygulama olarak gösterilmektedir. Genel olarak bakıldığında ise başlangıçta tamamen milli unsurlara dayandırılan eğitim sisteminin, yeni Türk Devleti'nin milli kimliğini kazanmasında büyük rol üstlendiği ve yeni nesillere Türk kültürü, Türk tarihi, Türk dili gibi milli değerleri kazandırarak ideal Türk vatandaşını yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Asan (2013) da, Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim aracılığıyla bireylere sistemin kendilerinden ne beklediği ve ne yapmaları gerektiğinin işlevsel olarak sunulduğunu ve bu dönemde eğitim anlayışı ve eğitim kurumunun, yapılan devrimlerin içselleştirilmesi ve yayılması için bir rejim propagandası aracı olarak kullanıldığını söylemiştir. İlerleyen yıllarda ise batı medeniyetlerindeki bilimsel gelişmelere ve modern eğitim imkânlarına ulaşılabilme amacıyla eğitimin çıktılarının toplumsal hayattaki işlevselliği tartışılmaya başlanmış ve böylece pragmatist eğitim anlayışına doğru yol alınmaya başlanmıştır. Artık Türk devletinin amacı, okuma yazma oranlarını artırarak, özellikle köylüyü eğitmek ve kalkındırmak, modern eğitim kurumları ve eğitim programlarıyla medeniyeti yakalamak, toplumsal ve ekonomik kalkınmayı gerçekleştirmektir.

Sonuç olarak gerek düşünce akımlarının incelenmesi, gerek bakanların demeçleri ve icraatları, gerekse çıkarılan kanunlar ile yabancı uzmanların önerileri analiz edildiğinde Türk Eğitim Politikasının oluşumunda “Batılılaşma” hedefi ana eksen olarak benimsenmiştir. Pozitivizm, Pragmatizm, Realizm, sekülerleşme, modern eğitim, çağdaşlaşma gibi kavram ve akımların özünde Batı felsefesi ve düşüncesi yatmaktadır. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin benimsediği Batılılaşma hedefi eğitim alanında da etkilerini göstermiş, atılan bütün adımların, çıkarılan kanunların ve reformların özü Batılı bir toplum oluşturma hedefini gerçekleştirmeyi amaçlamıştır.

5. KAYNAKÇA

- Adem, M. (2015). Mustafa Necati'nin eğitimde devrimciliği. <http://add.org.tr/mustafa-necatinin-egitimde-devrimciligi/> adresinden 25/04/2016 tarihinde alınmıştır.
- Adjukiewicz, K. (1989). *Felsefeye Giriş Temel Kavramlar ve Kuramlar* (Çev. Ahmet Cevizci). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Akdağ, Ö. (2008). Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim alanında yabancı uzman istihdamı (1923-1940), *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 45-77.
- Alkan, V. ve Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 1-12, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185405> adresinden 29/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıg, A. S. (2011). Ankara'da modanın öncüsü bir okul: İsmet Paşa kız enstitüsü, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 14, 3-15.
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyet dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitemizde demokratiklik tartışmaları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(18), 23-49.
- Asan, H. T. (2013). *Türk Eğitiminde İktidar-Eğitim İlişkileri ve İnsan Yetiştirme Politikalarının Michel Foucault'un Panoptikon Metaforuna Göre İncelenmesi (1795-1946)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı", *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say2/v10s2m25.pdf> adresinden 25/04/2016 tarihinde alınmıştır.
- Ata, B. (2001). 1924 Türk basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey'in Türkiye seyahati, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 193-207.
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: köy enstitüleri, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 35-36, 267-282.

- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-68.
- Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 103-122.
- Bal, H. (1991). *J. Dewey'in Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Aydınlar Matbaası.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 10. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Balkız, B. (2015). Türk modernleşmesi, pozitivism ve sosyoloji, *Mediterranean Journal of Humanities*, 2, 123-149.
- Ballıkaya, C. (2015). Pozitivizm tarihsel süreç içerisindeki gelişimi ve sosyolojik düşünceye etkileri, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 33, 87-106.
- Baran, T. (2001). Cumhuriyet dönemi devlet adamlarından Vasıf Çınar, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 17(49), 171-201. <http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-49/cumhuriyet-donemi-devlet-adamlarindan-vasif-cinar,adresinden> 25/04/2016 tarihinde alınmıştır.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- Başar, E. (2004). *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960)*. İstanbul:M.E.B. Yayınları.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19.
- Bender, M. T. (2009). Varoluşçuluk ve Jean Paul Sartre örnekleme, *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4, 23-33. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sanatvetasarim/article/download/5000137069/5000126039> adresinden 21/05/2016 tarihinde alınmıştır.
- Birinci, A. (2008). Rıza Nur. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 35, 65-66.
- Binbaşoğlu, C. (2013). Türk eğitim tarihi araştırmaları: öğretimde proje yöntemi ve Türkiye'de proje yöntemine yönelik düşünceler ve uygulamalar, *Yeniden İMECE*, 38, 31-41.
- Bozkurt, B. (2010). Türkiye'de çok partili düzene geçişte CHP ve eğitim sistemindeki gelişmeler (1946-1950), *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 9(20-21), 213-231.
- Bozkurt, B. (2011). Türkiye'de 'milli şef' dönemi chp politikalarının eğitim sistemine etkileri üzerine bir değerlendirme, *Belgi Dergisi*, 2, 183-204.

<http://kutuphane.pamukkale.edu.tr/dokuman/d001427.pdf> adresinden 30/04/2016 tarihinde alınmıştır.

Büyükdüvensi, S. (1983). Varoluşçuluğun eğitim boyutuna eleştirel bir yaklaşım, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 401-411. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/513/6354.pdf> adresinden 21/05/2016 tarihinde alınmıştır.

Büyükdüvenci, S. (1988). İdealizm ve eğitim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 343-365. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/516/6425.pdf> adresinden 19/05/2016 tarihinde alınmıştır.

Büyükdüvenci, S. (1989). Realizm ve eğitim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 135-149. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6281.pdf> adresinden 19/05/2016 tarihinde alınmıştır.

Cevizci, A. (2002). *Paradigma Felsefe Sözlüğü* (5. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Cevizci, A. (2010). *Paradigma Felsefe Sözlüğü* (7. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi*. (2. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Cevizliler, N. ve Cevizliler, E. (2004). Amerika büyükelçisi Charles H: Sherrill'in raporuyla İsmet Paşa kız enstitüsü (Ankara), *Kazım Karabekir Eğitim Dergisi*, 9, 181-186.

Cihan, M. (2006). John Locke ve eğitim, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 173-178. <http://edergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/download/1020000314/1020000309> adresinden 19/05/2016 tarihinde alınmıştır.

Cücen, A. K. (2003). *Felsefeye Giriş* (3. Baskı). Bursa: Asa Kitabevi.

Çakın, İ. (1998). Üniversitelerimizin bilgiye erişim ortamları: genel değerlendirme, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetimizin 75. Yılı özel sayısı, 37-67.

Çakmak, F. (2007). Kuruluşundan kapatılışına kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi içerisinde köy enstitülerine yönelik muhalefet, *Çağdaş Türkiye Tarih Araştırmaları Dergisi*, 6(15), 221-250.

Çelik, S. (2008). Charles Sanders Peirce'ün pragmatik görüşleri ve bilimsellik ögesi, (Editör S. Çelik.) *Pragmatizm Pratik Bir Felsefe: Seçme Yazılar (Peirce-James Dewey)* (Çev. Sara Çelik). İstanbul: Doruk, 21-38.

Çelik, S.; Şenocak, E.; Bayrakçıken, S.; Taşkesenligil, Y. ve Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir deneme çalışması, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.

- Çeliktürk, Ö. (2014). *Mehmet Vehbi Bolak*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çetin, H. (1994). Eğitimde idealist beklentiler, pragmatist yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 659-678.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, R. (2009). *Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Atatürk Dönemi Uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler, *Akademik Bakış*, 1(2), 155-176.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi, *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Deniz, M. (2001). *Milli Eğitim Şûralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dere, İ. (2012). *Hasan Tahsin Banguoğlu'nun Milli Eğitim Bakanlığı Dönemi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Dewey, J. (1939). Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, İstanbul: Devlet Basımevi, <https://www.tbmm.gov.tr/eyayin/pdf> adresinden 29/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- Dinç, S. (1999). Cumhuriyet döneminde yapılan milli eğitim şûraları ve alınan kararların uygulamaları:1923-1960. http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait_dinc_III.milliegitim_surasi_ve_uygulamalari.pdf adresinden 30/04/2016 tarihinde alınmıştır.
- Dinçşahin, Ş. (2012). Ahmet Emin Yalman ve Türkiye'de liberal düşünce, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 111-135.
- Doğan, İ. (2010). Cumhuriyetin erken döneminde yabancı uzmanların dönem eğitimine katkıları, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergi*, 3-9. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/nf2010/makale/nf2010mk.pdf> adresinden 13/11/2017 tarihinde alınmıştır.
- Doğan, İ. (2012). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri* (2. Baskı). Ankara:Nobel Yayınları.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin felsefî temelleri, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 83-93.

- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi*, Ankara: Meteksan.
- Durmaz, A. ve Yıldız, Ö. (2016). Türkiye’deki eğitim politikasına genel bir bakış (1920-30), *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 315-324.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Erdem, Ç. (2008). Cumhuriyet yönetiminin 1930’lu yıllarda köyde ve köylülükte ‘dönüşüm’ü gerçekleştirme isteğinin bir aracı olarak ‘köy eğitim kursları’, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3), 187-200.
- Erden, M. (2008). *Eğitim Bilimlerine Giriş* (2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (1998). Hasan Ali Yücel’in eğitim ve kültür politikası, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 25-37. <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/ergun2.pdf> adresinden 30/04/2016 tarihinde alınmıştır.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-19.
- Erkılıç, T. A. ve Himmetoğlu, B. (2015). İdealist felsefenin eğitim yönetimine ve klasik yönetim yaklaşımlarına etkileri, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 94-108.
- Ertürk, R. (2004). Pozitivizm Üzerine, *Bilim Tarihi, Felsefesi ve Sosyolojisi Çalışma Grubu 2. Ulusal Sempozyumu*, Assos, 18-20 Haziran 2004.
- Eski, M. (1996). Mustafa Necati, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 12(35), 463-481. <http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-35/mustafa-necati> adresinden 04/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- Giorgetti, F. M. ve Batır, B. (2008). İsmet İnönü’nin cumhurbaşkanlığı döneminde eğitim politikaları, *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 13-14, 27-55. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuydta/article/viewFile/1023018786/1023017957> adresinden 09-10/2017 tarihinde alınmıştır.
- Güçlüol, K. (2015). John Dewey raporundan esintiler, *Eğitim ve Bilim*, 9, 1300-1337. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5386/1548> adresinden 29/10/2017 tarihinde alınmıştır.

- Güven, C. ve Boyraz, E. Z. (2016). Hamdullah Suphi Tanrıöver'in ilk maarif vekilliği dönemi faaliyetleri, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 286-317.
- Hacaloğlu, H. (2001). Üniversite reformunda bir dönüm noktası 'Alman hocaların' Türkiye macerası, *Popüler Tarih*, 76-79. <http://earsiv.sehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11498/6761/001580268010.pdf?sequence=1> adresinden 27/11/2017 tarihinde alınmıştır.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- İçke, A. (2013). Atatürk ve yükseköğretim modernizasyonu, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 44-63. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/viewFile/5000091480/5000084852> adresinden 06/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- İçke, A. (2013). Atatürk ve yükseköğretim modernizasyonu, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/> adresinden 27/11/2017 tarihinde alınmıştır.
- İslam, İ. (2012). Kurtuluş Savaşı'nda milletvekili, vali, milli eğitim bakanı bir ittihatçı İsmail Safa (Özler) Bey (1885-1940), *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(6), 263-285.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2014). Eğitimi ve eğitimde program geliştirmeyi etkileyen gelişmelere genel bir bakış, *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 91-109.
- Kartal, Ö. (2016). Erken cumhuriyet döneminde yabancı uzman raporlarına göre Türk eğitim sisteminin ezbercilik sorunu, *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 42-59.
- Kale, N. (1993). Eğitime ilişkin ideolojik ve felsefi görüşler realizm ve eğitim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(1), 275-287. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/498/5963.pdf> adresinden 19/05/2016 tarihinde alınmıştır.
- Kantarcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi, *Mavi Atlas Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 78-90.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 172-194.
- Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: köy enstitüleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 23-36.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, *Eğitim ve Yaşam*, 5-15. http://felsefe.kku.edu.tr/belgeler/ders/egitim_

felsefesi/egitim_felsefesi_akimlari.pdf adresinden 12/05/2016 tarihinde alınmıştır.

Kaymakçı, S. ve Çakır, O. (2008). Türk eğitim tarihinde yükseköğretimin gelişimi, *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 11, 17-40.

Kazu, H. (2002). Eğitim ve felsefe. (Editör M. TAŞPINAR), *Öğretmenlik Mesleği*. Elazığ: Elazığ Üniversitesi Yayınevi, 64-82.

Kocabaş, A. (2008). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, Dewey, Mustafa Necati, ve İsmail Hakkı Tonguç, *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 203-212.

Korkmaz, M. ve Öktem, G. (2014). Rousseau'nun eğitim anlayışı, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 174-186.

Korlaelçi, M. (2001). Pozitivist düşüncenin ithali. (Editör M. GÜLTEKİN ve T. BORA), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cumhuriyet'e Devreden Düşünce Mirası Tanzimat ve Meşrutiyet'in Mirası, Cilt 1*. İstanbul:İletişim Yayınları, 214-222.

Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Malche, A. (1939). *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*, İstanbul:Devlet Basımevi.

MEB. (2017). Tevhid-i Tedrisat Kanunu, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf> adresinden 26.10.2017 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2019). Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.4274.pdf> adresinden 26.07.2019 tarihinde alınmıştır.

Namal, Y. ve Karakök, T. (2011). Atatürk ve üniversite reformu (1933), *Yükseköğretim Bilim Dergisi*, 1(1), 27-35.

Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-19.

Okur, M. (2005). Milli mücadele ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında milli ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 199-217.

Oral, M. (2001). Türk inkılap tarihi enstitüsü(1933), *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 27-28, 321-333.

Önk, M. (2015). Atatürk dönemi eğitim sistemi gelişmelere bir bakış, *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 37, 511-530.

- Özer, F. (2005). Mustafa Necati Bey (1894-1 Ocak 1929), *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 165-188. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c8s13/makale/c8s13m8.pdf> adresinden 30/04/2016 tarihinde alınmıştır.
- Özkan, U. B. ve Er, K. O. (2017). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk on beş yılında ve son on beş yılda eğitim programları alanında yaşanan sorunlar: karşılaştırmalı bir analiz, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 395-423.
- Özlem, D. (2002). Türkiye'de pozitivism ve siyaset. (Editör U. KOCABAŞOĞLU), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Modernleşme ve Batıcılık, Cilt 3*. İstanbul: İletişim Yayınları, 452-464.
- Parker, B. (1939). *Türkiye'de İlk Tahsil Hakkında Rapor*. <https://www.tbmm.gov.tr/eyayin/> adresinden 28/11/2017 tarihinde alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2017a). 2434 sayı, 22 Haziran 1933 Tarih. *Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkında Kanun*, <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2434.pdf> adresinden 24/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2017b). 5141 sayı, 25.06.1942 tarih. *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu*, <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/5141.pdf> adresinden 26/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2017c). Sayı 7217 sayı, 27.05.1949 tarih, *Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun*, <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7217.pdf> adresinden 26/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- Resmi Gazete, (2019). 789 Sayı ve 22 Mart 1926 Tarih. *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*, <http://hukukbook.com/maarif-teskilati-hakkinda-kanun/> adresinden 26/07/2019 tarihinde alınmıştır.
- Saraç, B. (1994). Şükrü Saraçoğlu, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 391-405.
- Sarı, M. A. (2015). Türkiye'de pozitivism ve ilk yansımaları, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (14), 635-656.
- Sarpkaya, R. (2004). Eğitimin felsefi temelleri. (Editör C. CELEP), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, 157-201.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim Felsefesi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim Felsefesi* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sözer, M. A. ve Sel, B. (2015). John Dewey'in görüşlerinin ontolojik ve epistemolojik temelde irdelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 313-327.
- Sulubulut, M. (2014). *Eğitim Alanında Türkiye'ye Davet Edilen Yabancı Uzmanlar (1923-1960)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şentürk, A. (2013). Mustafa Necati Bey'in bir eğitim projesi: maarif eminliği, *Belgi Dergisi*, 6, 743-754.
- Şimşek, U.; Küçük, B. ve Topkya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2809-2823.
- Şişman, M. Ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları teorik bir çözümleme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 300-315.
- Tanilli, S. (1990). Dünyayı Değiştiren On Yıl-Fransız Devrimi Üzerine (1789-1799) (3. Baskı), İstanbul: Say Yayınları.
- Taşkaya, S. M ve Akbaşı, S. (2008). Okuma yazma öğretiminde köy enstitülerinin yeri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 14-22.
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2017a). *Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu*, 439, 13/03/1924. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf adresinden 15.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2017b). *Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun*, 1353, 01/11/1928. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc007/kanuntbmmc007/kanuntbmmc00701353.pdf adresinden 15.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2017c). *İstanbul Darülfünunu'nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun*, 2252, 31/05/1933. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc012/kanuntbmmc012/kanuntbmmc01202252.pdf adresinden 24/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2017d). *Köy Eğitimcileri Kanunu*, 3238, 11/06/1937. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc017/kanuntbmmc017/kanuntbmmc01703238.pdf adresinden 24/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2017e). *Köy Enstitüleri Kanunu*, 3803, 17/04/1940. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc021/kanuntbmmc021/kanuntbmmc02103803.pdf adresinden 26/10/2017 tarihinde alınmıştır.

- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2019). Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun, 5387, 23/05/1949. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc031/kanuntbmmc031/kanuntbmmc03105387.pdf adresinden 26/07/2019 tarihinde alınmıştır.
- Tinal, M. (2009). Türkiye Büyük Millet Meclisi birinci döneminde doktor milletvekilleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 617-627.
- Tongul, N. (2004). Türk harf inkılabı, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 33-34, 103-130.
- Topakkaya, A. (2008). Tarihsel materyalizm bağlamında Marx'ı yeniden okumak, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 378-395.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim Felsefesi* (1. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- TTK (Talim ve Terbiye Kurulu). (2017a). *Heyet-i İlmiyeler*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_/2012_06/06022003_heyeti_ilmiye.pdf adresinden 11/02/2017 tarihinde alınmıştır.
- TTK (Talim ve Terbiye Kurulu). (2018b). *Milli Eğitim Şûraları(I-IV)*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12> adresinden 11/02/2017 tarihinde alınmıştır.
- Turan, S. (2010). John Dewey's report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited, *History of Education*, 29 (6), 543-555.
- Turan, Ş. (2005). Dr. Reşit Galip'in Atatürk'e yakınmaları, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, 39(25), 1-19. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/18/34/281.pdf> adresinden 07/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- Uca, A. (1998). Yusuf Hikmet Bayur'un hayatı, fikirleri ve eserleri, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, e-dergi.atauni.edu.tr, adresinden 07/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- Uğurlu, Z. ve Kıral, E. (2012). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 59-93.
- Ulusoy, K. ve Demirtaş, B. (2008). Osmanlı'nın son döneminden günümüze Mersin'de eğitim, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 107-137.
- Ulusoy, M. (2014). Dr. Rıza Nur'un Milli Eğitim Bakanlığı faaliyetleri, *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 175-181.
- Ural, Ş. (2006). *Pozitif Felsefe* (2. Baskı), İstanbul: Say Yay.

- Üstüner, M. (2002). Eğitimin felsefi temelleri. (Editör E. TOPRAKÇI), *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayıncılık, 91-118.
- Yaşar, Ş. (2013). Eğitimde program geliştirmeyi etkileyen sosyo-kültürel etmenler, *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(6), <http://ijocis.net/index.php/ijocis/article/view/2> adresinden 01/05/2016 tarihinde alınmıştır.
- Yeşiltaş, N. K. ve Kaymakçı, S. (2009). John Dewey'in eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik bazı örnek uygulamaları, *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 227-242.
- Yıldıran, G. (2012). Cumhuriyet döneminde eğitim ve eğitim kurumları, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 29(2), 1-26. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/buje/article/download/5000177864/5000159699> adresinden 30/04/2016 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, C. (1991). Eğitim bilimleri eğitim felsefesi. (Editör A. HAKAN), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, E. (2003). Erken Cumhuriyet yılları milli kimlik tartışmaları: Hasan Ali Yücel ve Türkiye'de hümanizma arayışları, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 745-763.
- Yıldırım, M. (2011). Pragmatizm ve yeni kamu işletmeciliği, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 187-208.
- Yılmaz, M. (1997). *Sistemci Yaklaşımın Felsefe ve Eğitim Görüşleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1 : 3 Mart 1924 Tarih ve 430 Sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu

Madde 1 – Türkiye dâhilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur. Madde 2 – Şer'îye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekâletine devir ve raptedilmiştir. Madde 3 – Şer'îye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekatip ve medarise tahsis olunan mebalîğ Maarif bütçesine nakledilecektir. Madde 4 – Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazîfesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir. Madde 5 – Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müştegil olup şimdiye kadar Müdafaa-i Milliyeye merbut olan askeri rüşti ve idadilerle Sıhhiye Vekâletine merbut olan darüleytamlar, bütçeleri ve heyeti talimiyeleri ile beraber Maarif Vekâletine raptolunmuştur. Mezkûr rüşti ve idadilerde bulunan heyeti talimiyelerin ciheti irtibatları atıyen ait olduğu Vekâletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edecektir. (Ek: 22/4/1341 - 637/1 md.) Mektebi Harbiyeden menşe teşkil eden askeri liseler bütçe ve kadrolarıyla Müdafaa-i Milliye Vekaletine devrolunmuştur. Madde 6 – İşbu kanun tarihi neşrinden muteberdir. Madde 7 – İşbu kanunun icrayı ahkâmına İcra Vekilleri Heyeti memurdur (MEB, 2017).

EK-2: 13 Mart 1924 Tarih ve 439 Sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu

1. Madde — Muallimlik Devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir. 2. Madde— Muallimler menşelerine ve bulundukları mektebin derecesine göre üç kısma ayrılır: 1. Yüksek tedrisat muallimleri; 2. Orta tedrisat muallimleri; 3. İlk tedrisat muallimleri. Bu sınıfların fevkinde olan darülfünun müderrisleriyle yüksek ve ilk tedrisat muallimlerinin evsaf ve şeraiti diğer kanunlara tabidir. 3. Madde— Orta tedrisat mektepleri ile darülmualimin ve darülmualimat muallimleri, darülfünun, yüksek ve orta darülmualimin ve darülmualimat ve yüksek ihtisas mektepleri mezunlarından intihap olunur. 4. Madde — Yüksek ve orta darülmualimin ve darülmualimat mezunları vekâletçe tensip edilecek mekteplerde bir sene muallim muavini unvanıyla (staj) yapacaklardır. Bu müddetin hitamında muallim unvanını alırlar. 5. Madde — Muallim olabilmek için yirmi yaşını ikmal etmiş ve kırk beş yaşım geçirmemiş olmak lâzımdır. 6. Madde — Darülfünun ve yüksek ihtisas mektepleri mezunlarının orta tedrisat mekteplerinde kendi ihtisaslarına ait bir ders zümresinin talimini deruhde edebilmeleri için evveleminde dördüncü maddede beyan olduğu veçhile bir mektepte lâakal bir sene staj görmeleri lâzımdır. Bunların muallim unvanını alabilmeleri staj gördükleri mektep meclisi muallimini tarafından muallimliğe kabiliyet ve ehliyetlerinin tasdik edilmesine ve Türkçe, fenni terbiye ve felsefeden verecekleri imtihanlarda muvaffak olmalarına mütevakkıftır. 7. Madde — Darülfünun şubâtından veyahut diğer yüksek ihtisas mekteplerinden mezun olmayıp ta orta tedrisat muallimliği meslekine dâhil olmak isteyenlerin behemehâl orta tedrisat şahadetnamesini haiz olması şarttır. Bunlar evvelâ mütehassısı oldukları ilim şubesinden bir imtihan geçirerek muallim muavini sıfatını iktisap ettikten sonra altıncı maddede muharrer namzetlerin hukukunu haiz olacaklardır. 8. Madde — Resim, elişleri, musiki gibi sanat dersleri muallimleriyle terbiye-i bedeniye muallimleri malûmatı meslekiye veren âli müessesatı mahsusa mezunlarından ve ehliyetnamelilerden intihap olunur. 9. Madde — Yukarıdaki maddelerde mevzuubahis olan imtihanların şerait ve sureti icrasıyla ehliyetname istihsaline ait şerait ayrıca bir talimatname ile tâyin edilecektir. 10. Madde— Muallimler vazife itibarıyla sabit ve mevkut olarak iki kısma ayrılmıştır. Mürettep sınıf derslerini deruhde eden muallimler sabit kısımdandır. Bir mektepte haftada yedi saaatten fazla ders okutmak vazifesiyle mükellef olmayanlar mevkut muallimler sınıfını teşkil ederler. 11. Madde — Sabit muallimler Maarif vekâletinin müsaadesiyle deruhde edebilecekleri resmî ve hususi bir hizmeti ilmiye ve talimiyeden başka hiç bir vazife ile iştigal edemezler. Mevkut muallimler bu kayıttan müstesnadır. Sabit muallimler mekteplerin talimatnamelerinde tasrih edilen idarî ve ilmî vazifeleri de ifa etmekle mükelleftirler. 12. Madde— Sabit muallimler staj müddetinde bin beş yüz kuruş maaş alırlar. Muallimlik unvanını ihraz ettikleri tarihten itibaren maaşları bin yedi yüz kuruşa iblâğ edilir. 13. Madde — Sabit muallimlerin aylıkları aşağıda gösterildiği üzere derece derece beş bin kuruşa kadar yükselir:

Kuruş

2000	Dördüncü	sene	iptidasında
2300	Yedinci	»	»
2600	Onuncu	»	»
2900	On üçüncü	»	»
3200	On altıncı	»	»
3500	On sekizinci	»	»
3800	Yirminci	»	»
4100	Yirmi ikinci	»	»
4400	Yirmi dördüncü	»	»
4700	Yirmi altıncı	»	»
5000	Yirmi sekizinci	»	»

14. Madde — Mevkuat muallimlerin aylıkları bin kuruştan başlayarak mülâzemet (staj) müddetinin sonunda bin iki yüz kuruşa çıkarılır ve sonra aşağıda gösterildiği üzere derece, derece iki bin üç yüz kuruşa kadar yükselir.

Kuruş

1300	Dördüncü	sene	iptidasında
1400	Yedinci	»	»
1500	Onuncu	»	»
1600	On üçüncü	»	»
1700	On altıncı	»	»
1900	Yirminci	»	»
2000	Yirmi birinci	»	»
2100	Yirmi ikinci	»	»
2200	Yirmi altıncı	»	»
2300	Yirmi sekizinci	»	»

On üçüncü madde ile maddede zikrolunan Ardahan, Erzurum, Ergani, Bayezit, Bitlis, Hakkâri, Sürt, Süleymaniye, Kars Kerkük, Genç, Muş, Musul, Van, Dersim ve Erzincan) vilâyeti erindeki orta tedrisat mekteplerine gönderildikleri ve o vilâyetlerin sakinlerinden olmadıkları takdirde maaş ve fevkalâde tahsisatları mecmuunun yarısı kadar zam alırlar. 15. Madde — Muallimlerin maaşlarının terfii kademleriyle, vazifelerinin inkıtaa uğramamasıyla kaimdir. Sihhî sebeplerden başka herhangi bir sebep ve mazerete müstenit olursa olsun kendi ihtiyariyle üç aydan ziyade açıkta kalan veya mezuniyet alan muallimin bu suretle geçirdiği müddet kudeminden tenzil edilir. 16. Madde — Orta tedrisat muallimlerine verilecek cezalar şunlardır: 1) ihtar; 2) Gündeliğini kesmek; 3) Ceza olarak yekinden kaldırılmak; 4) Sınıfını indirmek; 5) İstifa etmiş sayılmak; 6) Azil; 7) Meslekten çıkarılmak. İhtar cezası aşağıdaki sebeplerden ileri gelir: A) Kabule değer bir özrü olmadığı halde derse ve muallimler içtimaina gelmemek; B) Mektep talimatıyla verilen her hangi bir vazifeyi yapmamak ve talimat hükümlerine riayet etmemek; C) Mektepte dirliksizlik çıkarmak. (A) ve (B) fıkralarından dolayı yapılacak ihtarlar mektep müdürleri tarafından icra edilir. (C) fıkrasındaki ihtar

cezasının tatbiki mektep müdüriyetinin bildirmesiyle Maarif müdürlüğü tarafından icra edilir. Gündeliğini kesmek: Bir ders senesi içinde vazifesine devamsızlığından dolayı ihtar cezasına uğradığı halde yine devamsızlık edenlerin mektep müdürleri tarafından saat hesabıyla gündeliği kesilir. Ceza olarak yerinden kaldırılmak 1. Dirliksizlikten dolayı bir senede iki kere ihtar cezasına uğradığı halde uslanmayanlar; 2. Mektebin düzenini bozanlar; 3. Arkadaşlarına karşı haysiyet kırarak muamelelerde bulunanlar; 4. Dersinde inzibati koruyamayanlar ceza olaraklığı ve iktidarsızlığı ve orta tedrisat mektep sınıfını indirmek: Ders vermekte âciz yerinden kaldırılır, teplerinde hiç bir ders veremeyeceği teftiş ile anlaşılan muallimin sınıfı indirilir. Bu gibiler ilk tedrisat mekteplerinde yapabilecekleri vazifelere naklolunurlar; İstifa etmiş sayılmak: Bir senede üç kere gündeliği kesildiği halde yine vazifesini yapmayan muallim, Maarif vekâletince istifa etmiş sayılır. Azil: Ceza olarak üç kere yerinden kaldırılmış olduğu halde uslanmadığı anlaşılan, (2) devamsızlığından dolayı iki kere istifa etmiş sayıldığı halde yine bu vazifesini yapmakta tembellik gösteren, (3) vekâlet tarafından kanuna uygun olarak verilen emirlere karşı gelen muallimler arz olunur. Meslekten çıkarılmak : (1) Cinayetle veya meslekin haysiyetine dokunan cünha ile mahkûm olan, (2) mektep idarelerinin haklı olarak şikâyetini icabettirmiş ahlâkî cürümleri sabit olan, (3) beş sene içinde üç kere azli mucip harekette bulunan, (4) Tahsilin hiç bir derecesinde ders veremeyeceği tahakkuk eden muallim meslekten çıkarılır. Ceza olarak yerinden kaldırılmak, sınıfı indirilmek, istifa etmiş sayılmak, azil ve meslekten çıkarılmak cezaları yoluyla tahkikat yapıldıktan ve muallimin yazı ve sözle müdafaası okunup dinlendikten sonra salâhiyet sahibi heyetin kararı üzerine Maarif vekili tarafından verilir. Bu kanunda açıkça gösterilmiş olan hususlardan başka hiç bir bahane ile bir muallim ceza göremez. Verilen her türlü cezalar Maarif vekâletince sicile geçirilir. 17. Madde— Sun ve taksiri olmaksızın açıkta kalan muallimler nihayet üç ay zarfında tavzif olunur. Bir müddet zarfında maaşları maa tahsisat tam olarak verilir. 18. Madde— Orta tedrisat muallimlerinden meslekinde temeyyüz edenlerle ilmî ve edebî kıymetli eserler telif veya tercüme eyleyenler veya mektep programlarına muvafık kitap vücuda getirenler temeyyüzlerinin derecesine ve eserlerinin ehemmiyet ve taaddüdüne göre takdirname, Maarif madalyası ve nakdî mükâfat ite taltif olunurlar. 19. Madde — Muallimler merasim ve teşrifatta devair müdürlerinin hukukunu haizdirler ve Maarif müdürüyle beraber teşrifata dâhil olurlar. Kıdemleri fazla olan muallimler diğerlerine tekaddüm eder. 20. Madde — Bilfiil hizmeti talimiyede bulunan muallimler ile mütekaitlerinin çocuklarından ve yetimlerinden vekâlete merbut ücretli mekteplerde neharî ücreti alınmaz. On seneden ziyade hizmet eden muallimlerin çocukları ve yetimleri mekteplerin talimatnameleri ahkâmı dâhilinde leyli ve meccani kabul edilir. 21. Madde — Eyyamı tatiliyede tettebbüatı ilmiyede bulunmak üzere ecnebi memleketlere gitmek isteyen muallimlere beş senede bir kere Maarif vekâletince mezuniyet ve tahsisat verilir. 22. Madde — Maluliyetlerine binaen tekaüde sevk edilen muallimlerin tekaüt hakları üç sene sonra alacakları maaşa göre hesap olunur. 23. Madde — İfayi vazife halinde vefat eden muallimlerin ailelerine maaş tahsisinde kıdemlerine üç sene zammedilir. 24. Madde — Maarif meslekinden başka bir vazife kabul eden sabit bir muallim meslekinin terfi ve terakkiye ait olan hukukunu kaybeder. 25. Madde — Hali hazırda müstahdem bulunan orta tedrisat muallimlerinden bu kanunun neşri tarihinde kıdemlerine nazaran fazla maaş alanlar, maaşı hazırlarını muhafaza ederler. Kıdem müddetlerini ikmal edinceye kadar zammı maaşa

nail olamazlar. 26. Madde — Bu kanunun neşri tarihinde kıdemlerine nazaran d n maaş alanlardan kıdem müddetini altı sene tecavüz edenler defaten bir derece, on sene tecavüz edenler defaten iki derece terfi edilir. Kıdem müddetini beş sene tecavüz etmiş olanlar bir sene sonra, dört sene tecavüz etmiş olanlar iki sene sonra zammı maaşı nail olurlar. 27. Madde — Kıdemlerin mukabili olan maaşlara nazaran m tefavit maaş alan muallimlerin maaşları, terfileri zamanında kanunun g sterdiğı miktara iblâğ olunur. 28. Madde — Bu kıdem zamları her senenin martı bidayetinde yapılır. 29. Madde — Bu kanunun ahkâmı orta tedrisat mektepleriyle darülmuallimin ve dar lmuallimat muallimlerine ş mildir. 30. Madde — Bu kanun neşri tarihinden muteberdir. 31. Madde — Bu kanunun icrayı ahkâmına Maarif ve Maliye vek letleri memurdur (TBMM, 2017a).



EK-3: 22 Mart 1926 Tarih ve 789 Sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun

BİRİNCİ MADDE — Türk dili ve buna müteallik bilcümle ilmi meseleler ile iştigal etmek üzere Maarif vekâletinde bir dil heyeti teşkil edilmiştir. Heyet azalarının ne suretle tayin edilecekleri ve* vazifelerinin hududu icra Vekilleri Heyetince yapılacak bir talimatname ile gösterilir. **İKİNCİ MADDE** — Münhasıran talim ve terbiye işleriyle iştigal etmek üzere Maarif vekâletinde bir talim ve terbiye dairesi ihdas olunmuştur. Bu daire bir reisin idaresi altındadır. Dairenin şubeleriyle teşkilâtını idare etmek üzere reisten başka azamî on mütahassıs bulunacaktır. Daireye lüzumu kadar memur tayin olunur. Daire reisi, vekâletin; azalar, daire reisinin teklifi ve vekâletin inhasıyla icra Vekilleri Heyetince tayin olunur. Dairenin teşkilâtı ve vazifesinin hududu icra Vekilleri Heyetince yapılacak bir talimatname ile tespit ve tayin edilir. **ÜÇÜNCÜ MADDE** — Maarif vekâleti veya diğer bir vekâlet tarafından açılmış veya lüzumuna göre açılacak mekteplerle bilûmum hususî mekteplerin derecelerinin tayini Maarif vekâletine aittir. Diğer vekâletlere merbut orta tedrisat derecesindeki mekteplerin programları alâkadar vekâletle Maarif vekâleti tarafından müştereken yapılır. Yüksek tedrisat mekteplerinin programları Maarif vekâletinin mütaleası alınmak şartıyla ait olduğu vekâlet tarafından tanzim ve Maarif vekâletince tescil olunur. **DÖRDÜNCÜ MADDE** — Türkiye’de hiç bir mektep Maarif vekâletinin ruhsat ve muvafakati olmaksızın açılmaz. Vekâletler muayyen tahsil dereceleri haricinde kendi memur ve mensupları için muvakkat kurs ve talimgâhlar açabilirler. **BESİNCİ MADDE** — ilk mektepler 1 - Şehir ve kasaba gündüz, 2 - Şehir ve kasaba yatı, 3 - Köy gündüz, 4 - Köy yatı mektepleridir. Gündüz ilk mektepleri vilâyetlerin idare-i hususiye varidatıyla açılır. Şehir ve kasaba yatı mekteplerini muhtaç kimsesiz çocuklara mahsus olmak üzere Maarif vekâleti açar. Bu nevi mektepler aranılan şartları haiz olmak üzere vekâletin müsaadesiyle mahallî idareler ve belediyeler tarafından dahi açılabilir. Köy yatı mektepleri, mektebi olmayan köylerin çocuklarına mahsustur. Bu mektepler gerek umumî ve gerek hususî bütçelerle idare olunabilir. Bilûmum köy mektepleri idare ve talim heyetleri, çocukları köy hayatından ayırmayacak bir talim ve terbiye usulünü tatbik ile mükelleftir. Köy mekteplerinin tahsil müddeti en az üç senedir. **ALTINCI MADDE** — ilk tedrisat mektepleri Maarif vekâletinin müsaadesiyle açılır. Bunların programlar ile tedris tarzlarının tayini ve murakabesi Maarif vekâletine aittir, ilk tahsil çağındaki çocuklar meslek mekteplerine giremezler, ilk tahsil çağı geçirmiş ve hiç tahsil görmemiş çocukları kabul eden müesseseler bunlara ilk tahsili de vermeğe mecburdur. **YEDİNCİ MADDE** — Orta tedrisat mektepleri: 1 - Liseler, 2 - Orta mektepler, 3 - İlk muallim mektepleri, 4 - Köy muallim mektepleridir. Bu mekteplerden başka yüksek ve orta muallim mektepleri vardır! Yüksek muallim mektebi lise muallimlerini, orta muallim mektebi orta mekteplerle ilk ve köy muallim mekteplerinin muallimlerini ve ilk tedrisat müfettişleriyle tatbikat müdürlerini yetiştirir. **SEKİZİNCİ MADDE** — İlk, orta ve yüksek muallim mektepleri mezunları vekâletin göstereceği yerlerde sekiz sene hizmet etmeğe mecburdurlar. Bu müddet zarfında kendi isteğiyle meslekten ayrılan muallim mektebi mezunlarının, tahsilde bulundukları müddete ait mektep masraflarından hisselerine düşen miktarı, yüzde elli fazlası ile ve aslının faiziyle birlikte, kendilerinden veya kefillerinden tahsili emval kanununa tevfikân tahsil edilir. Bu gibi muallim mektebi mezunları borçlarını ödemedikçe Devlet dairelerinden hiç birinde

kullanılamazlar. Mecburî hizmetten kaçan muallimleri badelihtar istihdam eden malî ve iktisadî müesseselerle ticarethaneler, bu tazminatı üzerlerine almış sayılırlar. Muallim mektepleri talebesinden tahsili isteğiyle bırakanlarla muallim mekteplerinden şimdiye kadar çıkmış olanlar ve ecnebi memleketlerde Devlet parası ile tahsil edenler aynı ahkâma tabidirler. **DOKUZUNCU MADDE** — İlk tedrisat muallimlerinin maaşları en az on beş liradır, ilk tedrisat muallim muavinlerinin maaşları en az sekiz lîradır. Orta tedrisat sabit muallimleri staj müddetinde iki bin kuruş maaş alırlar. Muallim unvanını kazandıkları tarihten itibaren maaşları iki bin beş yüz kuruşa iblâğ edilir. Orta tedrisat mevkut muallimlerinin maaşı bin beş yüz kuruştan başlar. Staj müddetinin nihayetinde bin yedi yüz kuruşa çıkarılır. Gerek orta ve gerek ilk tedrisat sabit muallimlerinin maaşlarına her üç senede yüzde on beş ve mevkut muallimlerin maaşlarına yüzde on nispetinde zam icra edilir. **ONUNCU MADDE** — Devlet hizmetlerinden birimde müstahdem bulunan bir zata, görülecek ihtiyaca binaen, bir muallimlik verildiği takdirde, o derse ait muallimlik mebde maaşı ile tahsisatı nispetin do ücret verilir. **ON BİRİNCİ MADDE** — İlk tedrisat muallim ve muavinlerine ayrıca ayda bin kuruştan çok, beş yüz kuruştan az olmamak üzere ev kirası verilir. **ON İKİNCİ MADDE** — Maarif hizmetinde asıl olan muallimlikdir. **ON ÜÇÜNCÜ MADDE** — ilk mektepler müdür ve başmuallimlerine, kıdemlerine göre alacakları muallimlik maaşından başka, idarî hizmetlerine mukabil olmak üzere ücret olarak, ilk tedrisat meclislerinin kararı ile, ayda on liradan yirmi liraya kadar tahsisat verilir. İlk tedrisat müfettişleri kıdemlerine göre alacakları maaştan, başka ücret olarak, vilâyet maarif idarelerinin takdiri ve vekâletin tasdiki ile, on beş liradan otuz liraya kadar tahsisat alırlar. **ON DÖRDÜNCÜ MADDE** — Orta mektep müdürleri kıdemlerine göre kanunen alacakları maaştan başka idarî vazifelerine mukabil, ayda yirmi liradan otuz liraya kadar ücret alırlar. Lise ve muallim mektepleri müdürleri kıdemlerine göre kanunen alacakları maaştan başka, idarî hizmetlerine mukabil, otuz liradan altmış liraya kadar ücret alırlar. **ON BEŞİNCİ MADDE** — Vazifesinde müspet mesaisi, ehliyet ve iktidarı mahallinin en büyük maarif makamı tarafından esbabı mucibeye müsteniden beyan edilerek kendilerine takdirname verilmesi teklif olunan muallimlere, müdürler encümeninin inhasıyla, vekâlet tarafından takdirname verilir, iki senelik hizmeti fiili ye zarfında üç takdirname alan muallimin müddetine bir sene zammedilir. İki sene zarfında bu suretle üç defa tevbih cezasına uğrayan muallimlerin kıdemleri, bir sene tenzil olunur. **ON ALTINCI MADDE** — Maarif meslekinin her hangi şubesinde vazife ifa eden muallimlerle mebus ve asker olanların müddeti hizmetleri kıdemlerine zammolunur. Ancak mazereti makbuleye müstenit olmaksızın muallimlikten çekilen ve bilâhare muallimliğe gelmek isteyen kimselerin eski kıdemleri nazarı itibare alınmaz. **ON YEDİNCİ MADDE** — Uzaklıklarına veya sıhhi ve idarî esbaptan dolayı hususî vaziyetleri haiz olmalarına binaen icra Vekilleri Heyetince tayin ve tefrik ve dereceleri tespit olunan mahallere bu mahaller haricinden gönderilen muallimlere, sülüsten misle kadar maaş zam ve ana göre tahsisatı fevkalâde ita ve iki sene-i kâmileye mukabil bir seneye kadar zammolunur. Bu gibi mahallere gönderilen muallimler üç senei kâmile nihayetinde başka mahalle tahvillerini bihakkın talep edebilirler. Müracaatları ertesi tedris senesi iptidasına kadar terviç olunmayan muallimlerin istifaları mücaz olup kendilerine memuriyeti sabıkalarına muadil memuriyet verilinceye kadar tam maaş ve tahsisat ita kılınır. **ON SEKİZİNCİ MADDE** — Maarif vekâletinin meslekî hizmetleriyle mektep

müdürlüklerine münhasıran müderris ve muallimler tayin olunur. ON DOKUZUNCU MADDE — Bu kanunun neşrinden sonra ilk muallim mektepler ile köy mailim mekteplerinden mezun olanlara elbise ve teşhizat bedeli olarak bir defaya mahsus olmak üzere seksener lira verilir. YIRMİNCİ MADDE — Türkiye maarif teşkilâtı itibariyle mıntikalara ayrılmıştır. Bir veya bir kaç vilâyetten teşekkül eden her mıntıkada bir maarif emini bulunur. Her vilâyette ayrıca bir maarif müdürü veya memuru dahi vardır. YIRMİ BİRİNCİ MADDE — Maarif emini, ilk mektep muallim ve muallim muavinleriyle müdür ve başmuallimlerini, ilk tedrisat müfettişlerini, eminlik maiyetindeki kalem heyetini, maarif mıntıkası dahilindeki vilâyetlerin maarif kalemi başkâtip ve kâtiplerini ve vekâletçe tayin ve vekâlet emrine alınmaları kendilerine bırakılacak diğer maarif müntesiplerini kanun ve talimatnameler dairesinde tayin ve vekâlet emrine alır. İhtar, tektir ve katı maaş gibi cezalar da verir. Maarif eminleri vilâyet bütçelerindeki maarif tahsisatı hakkında meclisi umumilere arzedilmek üzere vilâyetlere teklifatta bulunurlar. Maarif eminleri, mıntıkası dâhilindeki orta tedrisat mekteplerini de murakabe ederler. YIRMİ İKİNCİ MADDE — Maarif vekâleti muallimleri - maaş ve sınıflarına hâlel gelmemek üzere - lüzum gördüğü yere tahvil eder. Bilâmazet kabul etmeyenler müstaî addolunur. YIRMİ ÜÇÜNCÜ MADDE — Maarif hizmetine dâhil olan muallimlerin maaşlarından yirmi yaşına kadar aidatı tekaüdiye tevkîf edilmez. YIRMİ DÖRDÜNCÜ MADDE — Türkiye’de yapılacak resmî mektep binaları, kütüphaneler ve müzeler ancak Maarif vekâletinin hazırladığı projeler dairesinde yapılır. YIRMİ BEŞİNCİ MADDE — Diğer kanunların bu kanuna uymayan ahkâmı muallimler hakkında meri olamaz. YIRMİ ALTINCI MADDE — Bu kanun neşri tarihinden muteberdir. YIRMİ YEDİNCİ MADDE — Bu kanunun ahkâmını icraya Dahiliye, Maliye ve Maarif vekilleri memurdurlar (Resmî Gazete, 2019).

Ek-4: 1 Kasım 1928 Tarih ve 1353 Sayılı Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun

1. Madde — Şimdiye kadar Türkçe yazmak için kullanılan Arap harfleri yerine Latin esasından alınan ve merbut cetvelde şekilleri gösterilen harfler (türle harfleri) unvari ve hukuku ile kabul edilmiştir. 2. Madde— Bu kanunun neşri tarihinden itibaren Devletin bütün daire ve müesseselerinde ve bilcümle şirket, cem'iyet ve hususî müesseselerde Türk harfleriyle yazılmış olan yazıların kabulü ve muameleye konulması mecburidir. 3. Madde — Devlet dairelerinin her birinde Türk harflerinin Devlet muamelâtına tatbiki tarihi 1929 kânunusanisinin birinci gününü geçemez. Şu kadarki evrakı tahkikiye ve fezlekelerinin ve ilâmların ve matbu muamelât cetvel ve defterlerinin 1929 Haziranı iptidasına kadar eski usulde yazılması caizdir. Verilecek tapu kayıtları ve senetleri ve nüfus ve evlenme cüzdanları ve kayıtları ve askerî hüviyet ve terhis cüzdanları 1929 Haziranı iptidasından itibaren Türk harfleriyle yazılacaktır. 4. Madde — Halk tarafından vaki müracaatlardan eski Arap harfleriyle yazılı olanların kabulü 1929 Haziranının birinci gününe kadar caizdir. 1928 senesi kânunu evvelinin iptidasından itibaren Türkçe hususî veya resmî levha, tabelâ, ilân, reklâm ve sinema yazıları ile keza Türkçe hususî, resmî bilcümle mevkut, gayri mevkut gazete, risale ve mecmuaların Türk harfleriyle basılması ve yazılması mecburidir. 5. Madde — 1929 Kânunusanişi iptidasından itibaren Türkçe basılacak kitapların Türk harfleriyle basılması mecburidir. 6. Madde — Resmî ve hususî bütün zabıtlarda 1930 Haziranı iptidasına kadar eski Arap harflerinin istenografi makamında istimali caizdir. Devletin bütün daire ve müesseselerinde kullanılan kitap, kanun, talimatname, defter, cetvel, kayıt ve sicil gibi matbuaların 1930 Haziranı iptidasına kadar kullanılması caizdir. 7. Madde— Para ve hisse senetleri ve bonolar ve tahvilât ve pul ve sair kıymetli evrak ile hukukî mahiyeti haiz bilcümle eski vesikalar değiştirilmedikleri müddetçe muteberdirler. 8. Madde — Bilumum bankalar, imtiyazlı ve imtiyazsız şirketler, cemiyetler ve müesseselerin Türkçe muamelâtına Türk harflerinin tatbiki 1929 kânunusanisinin birinci gününü geçemez. Şu kadarki halk tarafından mezkûr müesseselere 1 9 2 9 Haziranı iptidasına kadar eski Arap harfleriyle müracaat vaki olduğu takdirde kabul olunur. Bu müesseselerin ellerinde mevcut eski Arap harfleriyle basılmış defter, cetvel, katalog nizamname ve talimatname gibi matbuaların 1930 Haziranı iptidasına kadar kullanılması caizdir. 9. Madde— Bütün mekteplerin Türkçe yapılan tedrisatında Türk harfleri kullanılır. Eski harflerle matbu kitaplarla te icrası memnudur. 10. Madde — Bu kanun neşri tarihinden muteberdir. 11. Madde — Bu kanunun ahkâmım icraya İcra Vekilleri Heyeti memurdur (TBMM, 2017b).

EK-5: 10 Haziran 1933 Tarih ve 2287 Sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun

Madde 1 — Maarif Vekâleti merkez teşkilâtı aşağıda yazılı makam ve dairelerden mürekkeptir. A) Müsteşarlık, B) Maarif Şûrası, C) Millî Talim ve Terbiye Dairesi, Ç) Teftiş Heyeti, D) Yüksek Tedrisat Umum Müdürlüğü, E) Orta Tedrisat Umum Müdürlüğü, F) İlk Tedrisat Umum Müdürlüğü, G) Mesleki ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü, H) Zat İşleri Müdürlüğü İ) Müzeler Müdürlüğü, J) Kütüphaneler Müdürlüğü, K) Mektep Müzesi Müdürlüğü, I) Hususî Kalem Müdürlüğü, M) İnşaat dairesi, N) Levazim Müdürlüğü, O) Evrak Müdürlüğü, Madde 2 — Müsteşar, Vekâlet işlerinin mesul amir ve murakıbu olup bu işleri Vekilden aldığı talimat dairesinde Vekil namına yapar. Madde 3 — Maarif şûrası Cumhuriyet maarifinin terbiye ve tedrisata taallük eden işlerinde talim ve terbiye dairesince hazırlanacak nizamname, talimatname, program ve esaslarla; şûra azası tarafından bu mevzular etrafında yapılacak teklifleri tetkik ederek bir karara bağlar. Maarif şûrasının kararları Maarif Vekilinin tasdiğiyle katilesir. Madde 4 — Maarif şûrası şu zatlardan tereküp eder: 1) Maarif müsteşarı, 2) Millî Talim ve terbiye dairesi reis ve azaları 3) Darülfünun emini ve darülfünunun her fakültesi ile güzel sanatlar akademisinin her şubesinden ve Maarif Vekâletine bağlı yüksek mekteplerin muallim meclislerince seçilecek birer müderris veya muallim, 4) Tedrisat umum müdürleri ve kütüphaneler, müzeler müdürleri ile mektep müzesi müdürü, 5) Müfettişlerce kendi aralarından seçecekleri iki müfettiş, 6) Maarif müdürlerinden Vekâletçe seçilecek iki zat, 7) Her lise ile muallim mekteplerinin muallim meclislerince gösterilecek birer namzetten vekâletçe seçilecek üçer zat, 8) Maarif müdürlerince gösterilecek birer namzet arasından Vekâletçe seçilecek iki ilk tedrisat müfettiş ve üç ilk mektep muallimi, 9) İhtisaslarından istifade olunmak üzere Vekâletçe davet olunacak yedi zat, Şûraya seçki ile gelen zatlar her üç senede bir seçilirler. Şûranın reisi Maarif vekilidir. Madde 5 — Maarif şûrası üç senede bir defa toplanır. Ancak lüzumu halinde Maarif Vekili Şûrayı fevkalâde toplantıya da davet edebilir. Madde 6 — Maarif şûrasının ruznamesi vekâletçe hazırlanarak toplantıdan en az bir ay evvel azaya bildirilir. Madde 7 — Millî talim ve terbiye dairesi ile vekâlet umum müdürlükleri şube müdürlüklerine ayrılırlar. Şube müdürlerinin emirleri altında yazı, hesap ve dosya işleriyle meşgul olan kalemler bulunur. Madde 8 — Umum müdürler ve müdürler başlarında bulundukları dairelerin bütün işlerini idare, murakabe, tanzim ve ıslah vazifesiyle mükellef olup bu vazifelerinden dolayı mesuldürler. Dairelerini alâkadar eden kanun teklif ve tefsirlerini ihzar ederler. Madde 9 — Millî talim ve terbiye heyeti bir reis ve dokuz azadan müteşekkildir. Heyet vekâletin ilmi müşavere heyeti sıfatını haiz olup vazifesi şunlardır: A) Vekâletin alâkadar dairelerince hazırlanacak kanun lâyhaları ile nizamname ve talimatnameleri tetkik etmek ve icap edenlerini bizzat hazırlamak ve bunlardan tedris ve terbiyeye taallük edip vekâletçe lüzum görülenlerini maarif şûrasına vermek, B) Her derecede umumî ve meslekî mekteplerin tedrisat programlarını hazırlayarak maarif şûrasının tetkikine vermek, C) Mekteplerde okutulmak üzere yazılan kitapları tetkik ederek kabul edilip edilmemesi hakkında reyini söylemek, Ç) Halkı Cumhuriyet esaslarına göre hazırlayacak ve bütün maarif müesseselerinde millî terbiyeyi kuvvetlendirecek tedbirleri düşünmek ve vekâlet makamına tekliflerde bulunmaktır. Heyet reisinin vazifesi heyetin içtimalarına riyyaset etmek, tetkike muhtaç

meseleleri azaya ve diğ er m ınasip görülecek zatlara tevzi etmek, telif, tercüme, neşriyat, istatistik ve muamel ta ait işleri tanzim ve murakabe eylemektir. -Heyete neşriyat, istatistik işleri ve idare muameleleriyle meşgul birer şube, lüzumu kadar mütercim ve bir kütüphane merbuttur. Madde 10 — Teftiş heyeti, müfettiş sıfat ve sal hiyetini haiz bir reis ve lüzumu kadar müfettişten teşekkül eder. Reisin vazifesi teftiş ve tahkik işlerine ait talimat ve emirleri ihzar, müfettişlerin çalışma tarzlarını tayin, teftiş faaliyetlerini takip, teftiş raporlarını tetkik ve tahlil ve neticelerini vekâlet makamına bildirmektir. Madde 11 — Yüksek tedrisat Umum Müdürlüğü, Darülfünuna, vekâlete merbut yüksek ilim müesseselerine, ecnebi memleketlerde tahsilde bulunan Türk talebesine müteallik işlerle meşgul olup iki şubeye ayrılır. Madde 12 — Orta Tedrisat Umum Müdürlüğü, resmî ve hususî liseler, orta mekteplerle muallim mekteplerinin idare işlerini, tedrisi ve terbiyev  faaliyetlerini idare, tanzim ve ıslaha vazifesiyle mükellef olup üç şubeye ayrılmıştır. Madde 13 — ilk tedrisat Umum Müdürlüğü, resmî ve hususî ilk mektepler ve yat  mektepleri, ilk derecede hususî dershaneler, millet mektepleri, muallimlerin ve talebenin tedavi edildikleri vekâlete merbut sıhh  müesseseler işlerini ve halk terbiyesi etrafındaki mesaiyi idare ile mükellef olup üç şubeden mürekkeptir. Madde 14 — Meslek  ve teknik tedrisat umum müdürlüğü vekâlete merbut meslekî ve teknik tahsil müesseselerine ait muamel tı yapar. Umum müdürün- bu işlerde kendisine yardım edecek bir muavini vardır Madde 15 — Zat işleri müdürlüğü, vekâletin memur ve muallimlerine ait bütün zat  işleri görür. Madde 16 — Müzeler Müdürlüğü, tarihî ve bed  kıymeti haiz eserlere mahsus müzelerin idare, tesis ve idameleri, tarihî abidelerin muhafaza ve tamiri işleriyle iştigal, arkeolojik hafriyat için vaki müracaatları tetkik ve hafriyata nezaret eder. Madde 17 — Kütüphaneler müdürlüğü, memlekette mevcut bütün kütüphanelerin intizam dairesinde işlemeleri, bunlardaki kitapların muhafazası ve halka müfit olmaları esbabını temin, bu müesseselerin zenginleşmesi ve ilerlemesi hususunda icap eden tedbirleri ittihaz eder. Madde 18 — Mektep müzesi müdürlüğü, ders vasıtaları âlemindeki yenilikleri takip ve bunlardan yapılması mümkün olanlarının yapılmasını temin ve mekteplere tamim eder ve satın alınan ders vasıtalarını mekteplere gönderir. Madde 19 — Hususî kalem müdürlüğü, doğrudan doğruya vekâlet makamını alâkadar eden muhabere ve muameleleri idare ile mükelleftir. Bu işler için emri altında bir kalem teşkilâtı vardır. Madde 20 — İnşaat idaresi vekâletin inşa, tevzi, tadil veya tamirine lüzum g stereceğ  mektep ve sair binaların ve tesisatının pl n ve keşiflerini tanzim, olanların ihale, kontrol ve tesellüm ve sair muamelelerini takip ve intaç eder. Madde 21 — Levazım müdürlüğü, vekâlet merkez dairelerine ait masraf hesaplarını tutar, dairelerin ihtiyaçlarını temin, müstahdemlerin intizam ve inzibat dairesinde çalışmalarına nezaret, vekâlet binasının temizlik ve tertip hususlarına dikkat demirbaş eşyanın muhafazası için muktezi tedbirleri ittihaz ve vekâlet makamından alacağı emir dairesinde levazıma müteallik işleri idare eder. Madde 22 — Evrak müdürlüğü, vekâletin mahrem ve zata mahsus işaretini taşıyanlar müstesna, gelen ve giden evrakın, istidaların kayıt ve havalelerini icra, dairelere havale edilen veya doğrudan doğruya gelen evrakın muamelelerini takip eder. Müracaat sahiplerine işlerinin neticeleri hakkında mal mat verir. Madde 23 — Devlet memurları maaşatının tevhit ve tead l ne dair 1452 numaralı kanuna merbut iki numaralı cetvelin Maarif vekâleti merkez memurlarına ait bulunan kısm  yerine bu kanuna merbut A işaretli teşkilât kadrosu konulmuştur. İntihap ve Tayin usulleri: Madde 24 — Müsteşar, talim ve millî terbiye heyeti

reisi, teftiş heyeti reisi, 1452 numaralı kanundaki A serisine dâhil Maarif memurları arasında vekâletin inhası üzerine müşterek kararname ve Reisicumhurun tasdiğiyle tayin olunurlar. Madde 25 — Millî Talim ve terbiye azaları ve umum müdürler 1452 numaralı kanunun 6. ve daha yüksek derece deki maarif memurları arasından Vekâletin inhası üzerine müşterek kararname ve Reisicumhurun tasdiğiyle tayin olunurlar. Madde 26 — Müfettişlerin tayininde aranacak vasıflar şunlardır; 1) Yaşı otuzdan aşağı olmamak, 2) Darülfünun şubelerinden birinden veya yüksek bir mektepten mezun bulunmak, 3) 1452 numaralı kanunun terfi hakkındaki hükümleri mahfuz kalmak şartıyla en az beş sene liselerde, muallim mekteplerinde veya yüksek mekteplerde muallimlik etmiş bulunmak, 4) ilim veya maarif işlerinin bir kolunda mütehassıs olmak. Müfettişler Vekâletin inhası üzerine Reisicumhurun tasdiğiyle tayin edilirler. Madde 27 — Müdürler ve şube müdürleri en az üç sene müddetle ilk tedrisat müfettişliği, maarif müdürlüğü ve orta derecedeki bir mektebin muallimliğini yapmış olmak şartıyla onuncu ve daha yukarıdaki derecelerde bulunan maarif memurlarından seçilirler. Madde 28 — Maarif şûrasının ve millî talim ve terbiye heyetiyle teftiş heyetinin vazifeleri ve çalışma tarzları bir nizam name ile tayin olunur. Madde 29 — Vekâlette müsteşarın reisliği altında teftiş heyeti reisi, umum müdürler ve zat işleri müdüründen mürekkep bir müdürler encümeni vardır. Bu encümen Vekâlet makamından havale edilen idari meseleleri tetkik eder ve kararlara bağlar, yüksek, orta, meslekî ve teknik tedrisat dairelerine merbut, müdür, muallim ve memurların tayin muameleleriyle meşgul olur. Madde 30 — Maarif teşkilâtına dair 22 mart 1926 tarih ve 789 numaralı kanunun ve diğer kanunların bu kanuna uymayan hükümleri kaldırılmıştır. Madde 31 — Bu kanunun hükmü 1 Haziran 1933 tarihin den başlar. Madde 32 — Bu kanunun hükümlerini icraya İcra Vekilleri Heyeti memurdur (Resmi Gazete, 2017a).

EK-6: 31 Mayıs 1933 Tarih ve 2252 Sayılı İstanbul Darülfünunu'nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun

BİRİNCİ MADDE — İstanbul darülfünunu ve ona bağlı bütün müesseseler kadro ve teşkilâtlar ile beraber 31 Temmuz 1933 tarihinden itibaren mülgadır. İKİNCİ MADDE — Maarif vekilliği 1 ağustos 1933 tarihinden itibaren İstanbul'da (İstanbul üniversitesi) adı ile yeni bir müessese kurmağa memurdur. Maarif vekâleti bu Üniversitenin teşkilâtına ait kanun lâyihasını en geç 1 Nisan 1934 tarihine kadar Büyük Millet Meclisine tevdi eyler. ÜÇÜNCÜ MADDE — Nafia vekilliğine bağlı olan (Yüksek mühendis mektebi) ile İktisat vekilliğine bağlı (Yüksek ticaret mektebi) ni İstanbul üniversitesi teşkilâtı arasına almağa İcra Vekilleri Heyeti mezundur. DÖRDÜNCÜ MADDE — Tıp fakültesinin İstanbul'daki umumî, mülhak ve hususî bütçelerle belediye bütçesinden idare edilmekte olan hastanelerden istifade eylemesine lüzum görölürse fakültenin bu hastanelerden istifade suretleri ve masrafa iştiraki ve her hastanede ayrılacak yatak adedi ve sair esaslar Dahiliye, Maarif ve Siyhat ve içtimâî muavenet vekillerince müştereken tayin ve tespit olunur. BEŞİNCİ MADDE — İkinci madde mucibince kurulacak üniversitenin 1 ağustos 1933 tarihinden 31 Mayıs 1934 tarihine kadar devam edecek olan muvakkat devresi için icap eden tedris, idare ve ecnebi mütehasısları kadrolarının tanzimi ve vazifelerin tayini Maarif vekilliğine aittir. Bu muvakkat kadroya girmiş olmak ikinci maddede yazılı Üniversitenin esas kadrosuna girmek için müstesna bir hak teşkil etmez. ALTINCI MADDE — Darülfünunun kadrosuna dâhil olanlardan kurulacak Üniversitenin muvakkat kadrosuna alınacak müderris ve muallimler ile bunların muavinleri ve asistanlar 1931 senesi Darülfünun bütçe kanununun 10 ncu maddesi hükmüne göre Darülfünunca verilmekte olan maaşlarını alırlar. Bunlara maaşlarını tekabül eden miktarda ücret verilmesi de caizdir. Muvakkat devreye ait tedris kadrosundaki vazifelere hariçten tayin olunanların bu vazifeler için kadroda muayyen olan maaşı almalarına 1452 numaralı kanunun umumî hükümleri mâni olduğu takdirde kadrodaki maaş ile bu kanunun tecviz ettiği derece maaşı arasındaki fark ilâveten ücret olarak verilebilir. YEDİNCİ MADDE — Maarif vekilliği İstanbul Üniversitesinde bir telif ve tercüme heyeti kurmağa mezundur. Bu heyete Darülfünunun tedris kadrosunda dahil bulunan zevattan lüzumlu vasıfları haiz olanlar alınır ve kendilerine bu yeni hizmetlerine mukabil ücret verilir. Bu ücretler; bu zatların Darülfünundaki vazifelerinden dolayı almakta oldukları maaşlar ile Darülfünunun lâğvi dolayısıyla alacakları açık maaşları tutarları arasındaki farkı geçemez. Bu ücretler açık maaşlarının itasına mâni değildir. SEKİZİNCİ MADDE — Darülfünunun ilgası dolayısıyla açıkta kalmış olup - - 777 ta telif ve tercüme heyetine de seçilmemiş olan müderris ve muallimler yeni Üniversite teşkilât kanununun meriyetine veya bu müddet içinde Devlet hizmetlerinden birine tayinlerine kadar yukarıdaki madde hükmüne göre açık maaşı ve mütemmim ücret alırlar. Buna mukabil Maarif vekilliği İm müddet zarfında kendilerine muvakkat hizmetler tevdi edebilir. DOKUZUNCU MADDE — Darülfünunun 1932 malî senesi bütçe kanununda yazılı membalardan 1933 malî senesi zarfında tahassul edecek varidat Hazinece 1933 muvazenei umumiyesinde lahika olarak bir taraftan Darülfünun hasılatı •adile açılacak nâzım varidat faslına irat ve diğer taraftan Darülfünunun maaş ve ücret ve bilûmum masrafları adı ile Maarif bütçesinde açılacak nâzım masraf faslına tahsisat

kaydolunur. Birinci fıkrada yazılı membalardan toplanan paralar Cumhuriyet merkez bankasında Maarif vekilliği enirine bir hesabı cariye yatırılır. ONUNCU MADDE — Gerek 9 uncu maddede yazılı varidatın gerek darülfünunun hükmî şahsiyetine ait tahsislerin tahsil ve sarfı ve bütün idare işlerinin tedviri için bir muvakkat teşkilât yapmağa Maarif vekili mezundur. ON BİRİNCİ MADDE — Darülfünunun 1933 malî senesi haziran A e temmuz aylarına ait umumî hizmetlerinin görülmesi için 9 ucu maddede yazılı varidattan icap eden miktarı Darülfünuna verilir. Bu iki aya ait tahsisatın fasıl ve maddelere tefriki ve lüzum görülürse bu fasıllar arasında münakale yapılması İcra Vekilleri Heyetine aittir. Bu varidattan haziran ve temmuz ayları için tahsis olunan miktardan arta kalan miktar ile iki aylık tahsisattan sarf olunmayan kısım beşinci maddede yazılı muvakkat idarenin maaş ve ücret ve diğer bütün masraflarına karşılık tutulmuştur. Bunun fasıl ve maddelere ayrılması ve fasıllar arasında münakalesi keزالık İcra Vekilleri Heyetince yapılır. ON İKİNCİ MADDE — İstanbul Darülfununu ile ona bağlı müesseselere ait bütün kanunlar ve hükümler 31 Temmuz 1933 tarihinden itibaren mülğadır. ON ÜÇÜNCÜ MADDE — Bu kanun 1 Haziran 1933 tarihinden muteberdir. ON DÖRDÜNCÜ MADDE — Bu kanun hükümlerini icraya İcra Vekilleri Heyeti memurdur (TBMM, 2017c).

EK-7: 11 Haziran 1937 Tarih ve 3238 Sayılı Köy Eğitimcileri Kanunu

BİRİNCİ MADDE — Nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek, Ziraat işlerinin fennî bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere köy eğitimcileri istihdam edilir. İKİNCİ MADDE — Köy eğitimcileri, Maarif ve Ziraat vekillikleri tarafından; ziraat işleri yaptırılmağa elverişli okul veya çiftliklerde açılan kurslarda yetiştirilirler. Eğitimcileri yetiştirme kurslarının masrafları Maarif ve Ziraat vekillikleri bütçelerinden ödenir. ÜÇÜNCÜ" MADDE — Maarif vekilliğince seçilecek ve mezun sayılarak kurslara vazife görmek üzere gönderilecek ilköğretim müfettişlerde ilkokul öğretmenleri bu kurslarda bulundukları müddetçe müktesep hakları olan maaşlarını ve makam ücretlerini tam olarak alırlar. DÖRDÜNCÜ MADDE — Eğitimcileri bulunan köylerden lüzumu kadarı birleştirilerek bir bölge teşkil edilir. Her bölgeye gezici bir başöğretmen veya öğretmen tayin olunur ve bunlar köy eğitimcileri yetiştirme kurslarına iştirak etmiş ilkokul öğretmenlerinden seçilir. Gezici öğretmen veya başöğretmenlerin müktesep hakları olan maaş ve makam ücretleri mensup oldukları hususî idare bütçelerinden ödenir. Bunların gezmeleri için harcırah mukabili olarak bölge merkezi haricinde vazifeten geçirecekleri her gün için 100 kuruşu geçmemek üzere Maarif vekilliğince tayin edilecek miktarda mezkûr Vekillik bütçesinden tediye yapılır. BEŞİNCİ MADDE — Köy eğitimcilerine İcra Vekilleri Heyetince tasdikli kadrolarda tespit edilecek miktar üzerinden ve Maarif vekâleti bütçesine mevzu vilâyetlere yardım tahsisatından alâkadar vilâyetlerce aylık ücret; Ziraat vekâleti bütçesinden de meccanen tohum, fidan, damızlık ve ziraat aletleri gibi vesait verilir. ALTINCI MADDE — Köy eğitimcilerinin kurslara alınmaları, yetiştirilme tarzları, köylerdeki Ödevleri, beşinci maddede yazılı vesaiti icabında köylü lehine nasıl kullanacakları, işlerinin takip ve teftişi Maarif ve Ziraat vekilliklerince müştereken kararlaştırılır. YEDİNCİ MADDE —> Bu kanun neşri tarihinden muteberdir. SEKİZİNCİ MADDE — Bu kanunun hükümlerini icraya Dâhiliye, Maarif, Maliye ve Ziraat vekilleri memurdur (TBMM, 2017d).

EK-8: 17 Nisan 1940 Tarih ve 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanunu

Birinci MADDE — Köy öğretmeni ve köye yarayım diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif vekilliğince Köy enstitüleri açılır. İKİNCİ MADDE — Bu enstitülerin 1 numaralı cedvelde gösterilen maaşlı muallim ve memurları 3656 sayılı kanunun ikinci maddesine bağlı cedvelin Maarif vekilliği kısmına ilâve edilmiştir. ÜÇÜNCÜ MADDE — Enstitülere tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş sıhhatli ve müstaid köylü çocuklar seçilerek alınırlar. Enstitülerin tahsil müddetleri en az beş yıldır. Öğretmen olamayacağına kanaat getirilen talebenin ayrılacağı mesleklerin tahsil müddetleri Maarif vekilliğince tos bit edilir. DÖRDÜNCÜ MADDE — Enstitülere kabul edilenler sıhhi sebepten gayri sebeplerle müesseseden ayrıldıkları veya çıkarıldıkları takdirde okudukları müddete isabet eden masraf, kendilerinden veya kefillerinden alınır. BEŞİNCİ MADDE — Bu müesseselerde tahsillerini bitirerek öğretmen tayin edilenler, Maarif vekilliğinin göstereceği yerlerde yirmi sene çalışmaya mecburdurlar. Mecburî hizmetlerini tamamlamadan meslekten ayrılanlar Devlet memuriyetlerine ve müesseselerine tayin edilemezler. Bu gibilerin kendilerinden veya kefillerinden müessesede bulundukları zamana ait masrafın iki misli alınır. ALTINCI MADDE — Köy enstitülerinden mezun Öğretmenler, tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görürler. Ziraat işlerinin fennî bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini teğnin ederler. Bu öğretmenlerin disiplin işlerinin ne suretle görüleceği bir nizamname ile tayin edilir. YEDİNCİ MADDE — Köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler, ayda (20) lira ücretle Maarif vekilliğince tayin edilirler. Muvaffakiyetle hizmet görenlerin ücretleri 6 ncı ders yılı başında 30, 15 nci ders yılı başında da 40 liraya çıkarılır. Bu öğretmenlerin istihkakları üç ayda bir peşin olarak yılda dört defada ödenir, öğretmenlerin aylık ücretleri ve vazife mahalline gitme zarurî yol masrafları Maarif vekilliği bütçesinden ödenir. SEKİZİNCİ MADDE — Köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler hasta oldukları takdirde, 788 sayılı kanunun 84 ucü maddesinin A, B ve C fıkralarındaki hükümlere göre, ücretlerini alırlar. DOKUZUNCU MADDE — Köy enstitülerinden mezun öğretmenlerin filî askerlik hizmetleri esnasında kayıdleri terkin olunmayacağı gibi kendilerine 1076 numaralı kanun mucibince asteğmenlik veya askerî memurluk tevcihine kadar almakta oldukları ücretin üçte ikisi aylık tazminat olarak verilir, Aynı öğretmenler, seferberlik, talim ve manevra gibi sebeplerle silâh altına alındıkları takdirde, 3041 numaralı kanun ahkâmına tâbi tutulurlar. ONUNCU MADDE — Köy enstitülerinden mezun olanlara, Maarif vekilliği bütçesinden ve bir defaya mahsus olmak üzere vazifeye başladıkları ay içinde zatî teçhizat bedeli olarak (60) lira verilir. ON" BİRİNCİ MADDE — "Köy enstitülerinden mezun Öğretmenlere istihsale yarayıcı âletler, ıslah edilmiş tohum, çift ve irad hayvanları, cins fidan gibi istihsal vasıtaları, köy öğretmenlerinin tayin edildikleri okulların demirbaşına geçirilmek suretiyle Devletçe parasız olarak verilir. ON İKİNCİ MADDE — Köy öğretmenlerinin tayin edildikleri okullara, koy hududu içindeki ziraat işlerine elverişli araziden Köy kanununa gave satın alınarak öğretmenin ve ailesinin geçimine, okul talebesinin ders tatbikatına yetecek miktarda arazi tahsis edilir. Köyde Devlete ait arazi bulunduğu takdirde okula tahsis edilecek arazi tercihan

bunlardan, ayrılır. OK ÜÇÜNCÜ MADDE — Köy öğretmenlerinin okul namına meydana getirdikleri her türlü işletmelerdeki mahsul, hayvan ve binalar kuraklık, sel, yangın. Çok hasar yapan nebat ve hayvan hastalıkları ve bilumum cevvi hâdiseler gibi sebeplerle ziyana uğradıkları takdirde işletmeği yeniden tesis maksadı ile ve Maarif vekilliği bütçesinden zamanında okul namına zarar ve ziyanı karşılayacak bir yardım yapılır. ON DÖKDÜNCÜ MADDE — Köy okuluna ait her türlü demirbaş eşya, hayvan ve saire okulun malı olup bu işletmeden elde edilecek hasılat, öğretmene aittir. Ancak, Öğretmenin ayrılışında bu demirbaşlar yeni gelen öğretmene, bu mümkün olmadığı hallerde yeni öğretmen gelinceye kadar köy ihtiyar heyetine, işletilmek üzere, aynen teslim edilir, işletmeyi köy ihtiyar heyeti tesellüm ettiği takdirde işler imece ile yapılır. Bu suretle elde olunan mahsullerden satılması zarurî olanlar, ihtiyar heyetlerince satılarak nakden ve diğerleri aynen muhafaza ve yeni öğretmene devir ve teslim olunur. İşletmeye ait eşya ve tesisat ile hayvanlar Devlet emvali muamelesine tâbi tutulur. ON BEŞİNCİ MADDE — Köy öğretmenlerinin işleri, gezi «i başöğretmenler ve ilk tedrisat müfettişleri tarafından takip ve teftiş edilir. Köy öğretmenlerinin işlerinin normal bir şekilde yürütülmesine Devlet teşkilâtı mensupları yardım ederler. ON ALTINCI MADDE — Köy Öğretmenlerinin tayin edilecekleri okulların binaları ve öğretmen evleri Maarif vekilliğince verilecek plânlara göre Köy kanununa tevfikân, bölge ilk tedrisat müfettişi ile gezici başöğretmenin nezaretinde köy ihtiyar heyetleri tarafından yaptırılır ve öğretmen tayin edilecek köylere keyfiyet üç yıl önce bildirilir. Köy bütçesinde de ona göre tedbirler alınır. Öğretmen işe başlamadan evvel okul binası ile Öğretmen evi tamamen bitirilir. Köy okulları binalarının tamiri ve okulun daimî masrafları köy ihtiyar heyetlerince teğmin edilir. ON YEDİNCİ MADDE — Köy enstitülerine aşağıda adları yazılı müesseselerden mezun olanlar öğretmen tayin edilirler: 1) Yüksekokullar ve Üniversite fakülteleri mezunları, 2) Gazi Terbiye enstitüsü mezunları, 3) Öğretmen okulları mezunları, 4) Ticaret liseleri ve Orta ziraat okulları mezunları, 5) Erkek sanat okulları ve Kız enstitüleri mezunları, 6) Köy enstitüleri mezunları, 7) İnşaat usta okulları mezunları, 8) Bunlardan başka her türlü teknik ve meslekî okullar mezunları. Bu enstitülerde mutahassıs işçiler yevmiye veya aylık ücretle usta öğretici olarak çalıştırılabilir. Köy enstitülerinde çalıştırılacaklarını ne suretle tayin edilecekleri, terfi şekilleri ve bu enstitülerin idarî işlerinin nasıl yürütüleceği bir nizamname ile tespit olunur. ON SEKİZİNCİ MADDE — Bu kanun hükümlerine tâbi olacak köy öğretmenleri için Maarif vekilliği tarafından: Hükmi şahsiyeti haiz ve mercii Vekillik olmak üzere «Köy öğretmenleri tekaüt sandığı» ve «Köy öğretmenleri sağlık ve içtimâî yardım sandığı» teşkil edilecektir. a) Tekâüt sandığının sermayesi ve gelirleri şunlardır: 1 - Maarif vekilliği bütçesine Köy enstitüleri masrafı olarak her yıl konulacak tahsisat yekûnunun binde biri, 2 - Aylıkları arttırılan, sandığa dahil, köy öğretmenlerinin ücretlerinden kesilecek ilk aylık zamları, 3 - Sandık sermayesinin bütün gelirleriyle bilumum müteferrik gelirler. Tekâüt sandığımla, mevcut alacakları Devlet emvaline mahsus hak ve ruhbanları haizdir. Bu paralar ve alelumum aidat ile faiz ve temettüleri bir gûna harç ve resme tâbi olmadığı gibi haciz ve temlik edilemez. Hizmet müddetleri (30) seneyi dolduran ve sandığa dahil bulunan köy öğretmenleri tekaüdlüklerini talep edebilirler. Bu gibiler ayda 20 Ura ücretle tekaüde sevk edilirler. Tekâüdlük ücretleri üç ayda bir peşin olarak ödenir. b) Sağlık ve içtimâî yardım sandığının sermayesi ve gelirleri şunlardır: 1 - Maarif vekilliği bütçesine Köy enstitüleri masrafları

namıyla her yıl konulacak tahsisat yekûnunun binde biri, 2 - Sandığa dahil öğretmenlerin aylıklarından kesilecek yüzde birler, 3 - Teberdiler, 4 - Sandık sermayesinin gelirleriyle sair bilumum gelirler. Her iki sandığın tediyeleri Divanı muhasebat vizesine tâbi değildir. ON DOKUZUNCU MADDE — Bir öğretmenin vefatı halinde okula ait olup menfaati öğretmene tahsis edilmiş bulunan emvalin ölüm yılı içinde elde edilecek hasılatının yarısı yardım sandığına ve yarısı da gelecek öğretmene verilir. Ölen öğretmenin mirasçıları, okul emvalinin hasılatı üzerinde hiç bir hak iddia edemezler. YİRMİNCİ MADDE — Köy öğretmenleri tekaüt sandığı ile Köy öğretmenleri sağlık ve içtimaî yardım sandığının idaresi, işleyiş tarzı, öğretmenlerin tekaüde sevk usulleri, yapılacak yardımların şekilleri, velhasıl bu iki sandığın bütün işlerine müteferri bilumum hususlar birer nizamname ile tespit olunur. Bu nizamnamelerde hükmi şahsiyeti haiz Devlet müesseselerinde kurulmuş mümasil sandıkların azalarına teğmin eylediği menfaatlere mütenazır menfaatler gösteren hükümlerin bulunması şarttır. YİRMİ BİRİNCİ MADDE — Köylerde (-alışan öğretmenlerin ve ailelerinin, köy okullarındaki talebenin sıhhat işlerine meanen bakmak üzere Maarif vekilliğince sıhhat müfettişi hekimler tayin edilir. Köy öğretmenleri, öğretmenlerin eşleri ve çocukları Maarif vekilliği prevantoryum ve sanatoryumunda parasız tedavi edilirler. YİRMİ İKİNCİ MADDE — Bu enstitülerin tesisat, inşaat ve tamirat işleri 2490 sayılı Arttırma ve eksiltme ve ihale kanununa tâbi değildir. MUVAKKAT MADDE — A) 1 numaralı cetvelde gösterilen kadrolardan ilişik 2 sayılı cetvelde yazılı muallimlikler ve memuriyetler 1939 yılı Umumî muvazene kanununun İÜ ncü maddesine bağlı (L) cetvelinin Maarif vekilliği kısmına konulmuştur. B) 7 -VII- 1939 tarih ve 3704 numaralı kanunda adı geçen köy öğretmen okulları bu kanunla köy enstitülerine kalbedilmişlerdir. Mezkûr kanunun metnindeki köy öğretmen okulları tâbirleri köy enstitüleri şeklinde değiştirilmiştir. 18-İ-1940 tarih ve 3782 sayılı kanunun 7 nci maddesiyle açılan (Köy öğretmen okulları her türlü masrafı) unvanlı fasıl (Köy enstitülerinin maaş, ücret ve her türlü masrafları) şeklinde değiştirilmiş ve bu fasla fevkalâde tahsisat olarak (250 000) lira konulmuştur. C) 1939 ve 1940 malî yularında bu enstitülerde çalıştırılacak ücretli müstahdemler kadrosu İcra Vekilleri Heyetince tespit edilir. D) 1939 malî yılı umumî muvazene kanununun 4 ncü maddesine bağlı (D) cetvelinin Maarif vekilliği kısmında yazılı leyli talebeler mey anma (Köy enstitüleri) talebesi namıyla 2 000 adcd talebe kadrosu ilâve edilmiştir. YİRMİ ÜÇÜNCÜ MADDE — Bu kanun neşri tarihinden muteberdir. YİRMİ DÖRDÜNCÜ MADDE - - Bu kanunun hükümlerini icraya icra Vekilleri heyeti memurdur (TBMM, 2017e).

EK-9: 19 Haziran 1942 Tarih ve 4274 Sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu

BİRİNCİ BÖLÜM Teşkilat A) Okullar ve İdareleri Madde 1 - 6 – (Mülga: 27/1/1954 - 6234/12 md.) B) Disiplin Kurulları Madde 7 – Valilik merkez kazasıyla diğer kazalara bağlı köylerin öğretmenleriyle ilk öğretmen okullarında mezun öğretmenlerin disiplin işlerine bakmak üzere, teftiş bölgesi müfettişinin - bulunmadığı takdirde maarif memurunun - başkanlığında her kaza merkezinde beşer üyeli birer (Kaza, köy öğretmenleri ve eğitmenleri disiplin kurulu) teşkil edilir. Bu kurulun üyeleri şunlardır: 1 - Merkez kazası başöğretmenlerinden bölge ilköğretim müfettişinin göstereceği üç namzet arasından maarif müdürünün seçeceği bir başöğretmen; 2 - Kaza içindeki bölgelerde çalışan gezici öğretmenlerle gezici başöğretmenler arasından maarif müdürlüklerince seçilecek bir gezici öğretmen veya gezici başöğretmen; 3 - Kaza köylerinde çalışan eğitmen ve öğretmenlerin aralarından seçecekleri bir eğitmen ve bir öğretmen. Madde 8 – Her valilik merkezinde maarif müdürünün veya muavininin başkanlığında gezici öğretmenlerle gezici başöğretmenlerin disiplin işlerine bakmak ve yedinci maddedeki kurulun kararları için ikinci derecede tetkik mercii olmak üzere beşer üyeli bir (Valilik köy öğretmen ve eğitmenleri disiplin kurulu) teşkil edilir. Bu kurulun üyeleri şunlardır: 1 - Merkez kazası bölge ilköğretim müfettişi; 2 - Valiliğin bütün kazalarında vazife gören gezici öğretmen ve gezici başöğretmenlerin kendi aralarından seçecekleri iki namzetten vekillikçe seçilecek bir gezici öğretmen veya gezici başöğretmen; 3 - Merkez kazası köy eğitmen ve öğretmenlerinin kendi aralarından seçecekleri ikişer namzetten maarif müdürünün seçeceği bir eğitmen, bir öğretmen. Madde 9 – Yedinci ve sekizinci maddelerde yazılı disiplin kurulları üyeleri iki yıl için seçilir. Bu kurullara seçim yoluyla girecek üyelerin ne suretle seçilecekleri Maarif Vekilliğince tespit edilir. (Kaza ve valilik köy öğretmen ve eğitmenleri disiplin kurulları) kararlarını mürettep azanın çokluk reyiyile verirler. Bu kurullar rey nisabı mahfuz kalmak üzere azanın çokluk sayısıyla de toplanabilirler. **İKİNCİ BÖLÜM** Köy eğitmen ve öğretmenlerinin vazife ve salahiyetleri Madde 10 – (Mülga: 5/1/1961 - 222/89 md.) Madde 11 – (Mülga: 27/1/1954 - 6234/12 md.) **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM** Okullara kabul ve devam Madde 12 - 17 – (Mülga: 5/1/1961 - 222/89 md.) **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM** Talebenin ders araçları Madde 18 - 21 – (Mülga: 5/1/1961 - 222/89 md.) **BEŞİNCİ BÖLÜM** Okul yapımı ve onarımı Madde 22 - 23 – (Mülga: 24/5/1948 - 5210/15 md.) Madde 24 – (Mülga: 5/1/1961 - 222/89 md.) Madde 25 - 26 – (Mülga: 24/5/1948 - 5210/15 md.) Madde 27 – (Mülga: 5/1/1961 - 222/89 md.) **ALTINCI BÖLÜM** Köy okullarına mahsus arazi Madde 28 – (Mülga: 4/9/1947 - 5129/10 md.) Madde 29 – (Mülga: 27/1/1954 - 6234/12 md.) Madde 30 – (Mülga: 5/1/1961 - 222/89 md.) **YEDİNCİ BÖLÜM** Köy eğitmen, öğretmen, gezici başöğretmen ve gezici öğretmenlerinin mükafatlandırılması ve cezalandırılması Madde 31 - 37 – (Mülga: 27/1/1954 - 6234/12 md.) **SEKİZİNCİ BÖLÜM** Köy Enstitüleri ve bu Enstitülerin köy okullarıyla ilgili işleri Madde 38 – (Mülga: 24/5/1948 - 5210/15 md.) Madde 39 - 40 – (Mülga: 27/1/1954 - 6234/12 md.) Madde 41- 42 – (Mülga: 24/5/1948 - 5210/15 md.) Madde 43 – (Mülga: 27/1/1954 - 6234/12 md.) **DOKUZUNCU BÖLÜM** Köy Enstitülerinde vazife görenlerin tayini, terfi, mükafatlandırma ve cezalandırma şekilleri Madde 44 - 45 – (Mülga: 27/1/1954 - 6234/12 md.) Madde 46 – (Birinci fıkra Mülga: 5/3/1964 - 439/15 md.) (Değişik: 27/1/1954 - 6234/7 md.) İlk öğretmen okullarının öğretmenleri, mesai saatleri

içinde okulda kalarak, kendilerine verilen eğitim ve öğretim işlerini görmek, ders dışı faaliyetlere katılmak ve ayrıca nöbet vazifelerini yapmakla mükelleftirler. Öğretmen, memur, usta öğretici ve müstahdemler, vazifeli oldukları günlerde ilk öğretmen okulu idarelerince tabelaya konarak yedirilirler, ve okul taşıtlarından faydalanırlar. Bunlar için hiç bir para alınmaz. Madde 47 – İlk öğretmen okullarında vazife gören öğretmen, memur, usta öğretici ve müstahdemlerin oturdukları evlerin dolayında her ev için yarım hektarı geçmemek üzere arazi ayrılır. Bunlar, o araziye örnek olabilecek şekilde aileleriyle birlikte işlerler; aile ihtiyacını karşılayacak sayıda hayvan besleyebilirler. Elde edilen ürünlerden kendileri faydalanırlar. Bunun için hiç bir para alınmaz. Madde 48 – İlk öğretmen okulu öğretmenlerine okul öğretmenler kurulu kararıyla ve nöbetle müdürleri tarafından yılda iki ayı geçmemek üzere tatil izni verilir. Bu müddet aralıklı da olabilir. Madde 49 - 53 – (Mülga: 27/1/1954 - 6234/12 md.) ONUNCU BÖLÜM Müteferrik maddeler Madde 54 – Bu kanunda yazılı vazifeleri gören eğitmen, öğretmen, usta öğretici, gezici öğretmen ve gezici başöğretmen, müfettiş, muhtar ve ihtiyar meclisi azalarıyla bu vazifelerle ilgili işleri yapmaya memur edilenlerden birisine veya kurullarına karşı işlenecek ve Türk Ceza Kanununun ikinci kitabının üçüncü babının dokuzuncu faslında ve dördüncü babının üçüncü faslında ve dokuzuncu babının ikinci ve yedinci faslında mevcut cezalarla ilgili görülecek suçlardan ağır ceza mahkemesinin vazifesi dışında kalanlar, cumhuriyet müddeiumumiliğinin iddianamesiyle doğrudan doğruya mahkemeye verilir. Madde 55 – 1609 sayılı kanun hükümlerine temas eden bir suç işleyen eğitmen ve öğretmenler, gezici öğretmen ve gezici başöğretmenler o kanunun birinci maddesinin ikinci fıkrasında yazılı memurlar hakkında yapılacak muameleye tabi tutulurlar. Madde 56 – İlk öğretmen okullarından ve eğitmen kurslarından mezun olanlara, köylerdeki sağlık vazifelerini yaptıkları esnada faydalanacakları acele sıhhi imdada mahsus malzemeyi havi birer sıhhat çantasını; Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekâleti, bütçesinden temin eder. Madde 57 – İlk öğretmen okullarına en yakın istasyon, iskele, kaza ve valilik merkezine bağlayan yol ilgili vekillik veya valiliklerce en kısa zamanda yaptırılır. Bu okullara en yakın duraklar ve iskeleler en kısa bir zamanda ilgili vekillikçe yükletme ve boşaltmaya elverişli hale getirilir. Madde 58 – İlk öğretmen okullarının ve köy okullarının her türlü muhabere evrakı diğer resmi teşkillerin evrakı gibi köy posta teşkilatı vasıtasıyla getirilip götürülür. Bu kurumlar resmi işlerinde köy ve jandarma telefonlarından parasız faydalanırlar. Madde 59 - 60 – (Mülga: 5/1/1961 - 222/89 md.) Madde 61 – İlk öğretmen okulu binalarından birini veya bir köy okulu binasını Maarif Vekilliğince verilecek planlara göre yaptıran veya bu okul ve ilk öğretmen okullarına tarla, bağ, bahçe, fidanlık değirmen gibi bir gayrimenkulü bağışlayan iyilik severlerin veya hayır müesseselerinin adları bunlara daimi olarak anılmak üzere verilir. Madde 62 - 63 – (Mülga: 27/1/1954 - 6234/12 md.) Madde 64 – 3803 sayılı kanunun on sekizinci maddesinde yazılı «Sağlık ve İçtimai Yardım Sandığı»nın alacakları, Devlet emvaline mahsus hak ve rüçhanları haizdir. Bu sandığın gelirleri, faiz ve kazançları hiç bir harç, vergi ve resme tabi değildir. Sandığın paraları; ilgili eğitmen, öğretmen ve müfettişler tarafından başkalarına temlik edilemez ve şahsi borçları için de hacz olunamaz. Yardımlar sandık azasına aşağıda yazılı hallerde yapılır: 1 - Vazifesi başında kazaya uğrayanların sakatlanmalarında veya ölümlerinde, (Bu hüküm köy enstitüsü talebesine de şamildir); 2 - Ailelerinin ölümlerinde, hastalıklarında; çocuklarının doğumunda; 3 - Hayvanlarının vazife

esnasında ölmeleri veya kazaya uğramalarında; 4 - Evlerinin veya eşyasının tamamen yanması halinde; 5 - Evlenmelerinde. Sandık azasına istihsal vasıtası edinme, işlik tesis etme, tetkik seyahati yapma, çocuklarını okutma gibi sebeplerle de sandıktan ödünç para verilebilir.(1) Madde 65 – (Mülga: 8/6/1949 - 5434/135 md.) Madde 66 – (Mülga: 4/9/1947 - 5129/10 md.) Madde 67 – 69 - (Mülga: 5/1/1961 - 222/89 md.) Madde 70 – Bu kanun neşri tarihinden yürürlüğe girer. Madde 71 – Bu kanunun hükümlerini yürütmeğe İcra Vekilleri Heyeti memurdur (MEB, 2019).



EK-10: 23 Mayıs 1949 Tarih ve 5387 Sayılı ve Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun

BİRİNCİ MADDE — Beden, ruh, ahlâk gelişmeleri tehlikede olup ana ve babasız, ana ve babası belli olmayan ve Türk Medeni Kanunu hükümlerine göre haklarında korunma tedbirleri alınmasında zaruret görülen çocukların mahkeme kararıyla ve reşit oluncaya kadar bu kanunla belli edilen şartlar içinde bakılma ve yetiştirilerek meslek sahibi edilmeleri köy ihtiyar heyetleri, mahallî belediyeler, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığınca sağlanır. **İKİNCİ MADDE** — Her hangi bir yerde, evvelki maddede yazılı vasıflarda bir çocuğun bulunduğu, zabıta, Devlet veya belediye memurları ve muhtarlar tarafından öğrenilince, mahallin en büyük millî eğitim memuruna haber verilir. Millî Eğitim memuru çocuğun durumuna göre gerekli tedbirleri aldirmekle beraber keyfiyeti derhal mahkemeye bildirir. Mahkemece; çocuğun durumu, hangi şahıs, aile veya müesseseye tevdi edileceği, mevcut emvali varsa kimin tarafından idare edileceği tayin edilir. **ÜÇÜNCÜ MADDE** — ikinci madde hükmüne göre mahkemece, bir çocuk köyde bir şahıs, bir aile veya bir müesseseye verilirse, o çocuğun bakımına, korunmasına, iş ve güç sahibi edilmesine, köy muhtar ve ihtiyar heyeti nezaret eder. Bu çocukların bakımına yardım olmak üzere verilecek ücretler köyün bütçesi dairesinde aynî veya nakdî gelirlerinden ve bu kanunun maksadına uygun olarak vâki olacak bağış ve tesislerden verilir. Bu suretle bir yere verilen çocukların malları varsa veya ana ve babaları olup da yardım edecek kudrette iseler, çocukların bakımlarına iştirak ve katılma miktarları, Türk Medeni Kanunu hükümleri dairesinde mahkemece tâyin edilir. **DÖRDÜNCÜ MADDE** — Belediyesi bulunan yerlerde bu gibi çocukların üçüncü maddedeki şekilde bakım ve korunması ve iş güç sahibi edinmeleri belediyeler tarafından yapılır. Aynı il içerisinde bulunan belediyeler re'sen veya birleşerek çocuk bakım ve yetiştirmesini sağlayacak müesseseler kurabilirler. Belediye bütçelerinin bu maksat için açılacak bölümüne bütçe genel yekûnunun yüzde biri nispetinde bir ödenek konur. Bu kanunun gayesine uygun bağışlar buna eklenir. Bütçede bu maksat için ayrılan ödenek yılı içinde başka bölüme aktarılamaz. **BEŞİNCİ MADDE** — Mahallen bakım ve korunmasını köylü takatinin karşılayamadığı çocuklara yardım olmak üzere her yıl özel idare Bütçelerinin yüzde yarımı nispetinde bir ödenek ayrılır. **ALTINCI MADDE** — Köy, belediye ve özel idarece ayrılan ödeneğin çocukların masraflarını karşılayamadığı hallerde öğretim çağma kadar olan çocuklar için Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, daha yukarı yaşlar için de Millî Eğitim Bakanlığı bu kanunun tatbiki için konulan ödenekten imkân nispetinde köylere ve belediyelere para yardımında bulunurlar. **YEDİNCİ MADDE** — Köylerde, kasaba ve şehirlerde mahallen bakılması mümkün olamayan çocuklardan öğretim çağma kadar olanlar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının kuracağı çocuk bakım yurtlarına, daha yukarı yaştakiler de Millî Eğitim Bakanlığının kuracağı müesseselere alınırlar. **SEKİZİNCİ MADDE** — Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı birinci maddede yazılı olan çocuklardan öğretim çağma kadar olanların bakım ve korunmasını sağlamak üzere (Çocuk bakım yurtları) kurar. Burada öğretim çağma gelen çocuklar Millî Eğitim Bakanlığının kuracağı müesseselerine devrolunurlar. Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim çağma girenlerin bakım, korunma ve eğitimi ile uğraşmak üzere (Yetiştirme yurtları) kurar. Bu çocukların ilköğretimi yurdun içindeki veya civardaki ilkokullarda yapılır. **DOKUZUNCU**

MADDE — Yetiştirme yurtları ilköğretimi bitiren çocukların değişik mesleklere girmesini sağlayacak tedbirleri alırlar. İlköğretim çağını aştığı halde bunu görmemiş olarak teslim edilen çocukların eğitimi, öğretimi ve meslek sahibi olmaları için gerekli tedbirler, Millî Eğitim Bakanlığınca alınır. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığı, ihtiyaç görülen yerlerde döner sermayeli iş yerleri ve atölyeler kurabilir. Gerekli döner sermayeler her yıl Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesine konur. ONUNCU

MADDE — Yetiştirme yurtları, mümkün olduğu kadar, çocukların ileride iş bulabilecekleri bölgelerde kurulur. ON BİRİNCİ MADDE — Yetiştirme yurtlarında ilköğretimini bitiren çocuklardan kabiliyet gösterenler, daha ileri tahsil yapmak üzere imtihan ile parasız yatılı okullara alınabilirler. Diğerleri bilhassa ileride bağımsız olarak çalışmalarını sağlayacak meslekleri öğrenebilecekleri özel iş ve meslek sahipleri yanına, Devlet fabrika ve tarım kurumlarına, özel fabrika ve iş yerlerine çırak olarak verilirler. ON İKİNCİ MADDE — Devlet kurumları, hizmetlerine aldıkları çocukları beslemek, giydirmek ve barındırmakla mükelleftirler. Özel iş sahiplerinden bu hususları temin edenler tercih olunur. ON ÜÇÜNCÜ MADDE — Çırak olarak alınan çocukların işverenler tarafından barındırılması, beslenmesi, giydirilmesi mümkün olmadığı hallerde bu hususlar çocukların kendi yetiştirme yurtlarıncı sağlanır. ON DÖRDÜNCÜ MADDE — Çırak olarak iş yerlerine verilen ve yetiştirme yurdunda bakılan çocuklardan ücret mukabili çalıştırılanların yurt masrafları Millî Eğitim Bakanlığınca tensip edilecek nispetlerde kazançlarından çıkarılır. Çocuğun harçlığı da ayrıldıktan sonra artarsa geri kalan kısım Millî Bankalardan birisine bir ay zarfında yatırılır. Çocuğun ücretinin başlama zamanı ve miktarı yurt idaresiyle işveren arasında mahallî örf ve rayice göre tespit olunur. Çocuğun harçlığı da yurt idaresi tarafından belirtilir. ON BEŞİNCİ MADDE — Köylerde veya çiftçiler yanında aynı ücretler mukabili çalıştırılan çocuklara verilen mallardan paraya tahvil edilebilenler bankaya yatırılır. Satılamayanlar köy ihtiyar heyetleri tarafından kıymetlendirilerek çocuk adına saklanır. ON ALTINCI MADDE — Çocuklar adına biriken para ve mallar reşit olduğu zaman çocuğa aynen verilir. Türk Medeni Kanununun 398 nci maddesi hükmü bu çocuklar hakkında uygulanmaz. ON YEDİNCİ MADDE — Kendilerine güvenilebilen aile veya özel kişiler bakanlıklarca açılan müesseselerdeki çocukları Türk Medeni Kanunu hükümlerine göre evlât edinme veya bakmak üzere isterlerse verilebilirler. İcabında bu çocuklar ücret mukabili bakılmak üzere kendilerine güvenilebilen kimseler yanına da verilebilirler. ON SEKİZİNCİ MADDE — Bakılmak üzere aile ve özel kişilere verilen, çalıştırılan çocukların reşit oluncaya kadar durumları, bu kanunun kendilerine yüklettiği görev hudutları içinde Sağlık ve Sosyal Yardım ve Millî Eğitim Bakanlıklarınca takip ve murakabe edilir. ON DOKUZUNCU MADDE — Bu çocuklardan durumları özel bir eğitim usulünü icap ettirenler için Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli müesseseler kurulur. Buraya gönderilen çocuklar müessesesece kabul edilmeden evvel bir müşahede devresi geçirirler. YİRMİNCİ MADDE — 1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanununun 158, 159 ve 160 ncı maddeleri çevresine giren bütün müesseseler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da denetlenir. Eğitim bakımından görülecek kusurlar eğitim memurlarının yazılı ihtarıyla bir ay zarfında düzeltilir. Bu düzeltmeyi yapmayanların yanlarında çocukların bulundurulmasına müsaade edilmez ve müesseseleri kapatılır. YİRMİ BİRİNCİ MADDE — Yetiştirme yurdunda bulunan çocuklar yurttan kaçacak olurlarsa, zabıta vasıtasıyla bulunarak geri getirilirler. İş yerleriyle özel kişiler yanında barındırılan, çalıştırılan çocuklar da*

bağlı oldukları yetiştirme yurdunun müsaadesi olmadıkça yerlerini terk edemezler. Yurtlar veya iş sahipleri yanında korunmakta ve yetiştirilmekte olan çocuklara karşı, Türk Ceza Kanununun 182 nci maddesinde yazılı fiilleri işleyenler hakkında bu maddede yazılı cezalar verilir. **YİRMİ İKİNCİ MADDE** — Her iki Bakanlıkça çocukların korunma ve yetiştirilmesi için gerekli ödeneklerin kaynakları şunlardır: A) Millî Eğitim ve Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlıkları Bütçesinden her yıl ayrılacak ödenek; B) özel ve tüzel kişiler tarafından müesseselere yapılacak aynî veya nakdî bağışlar ve tesisler; C) Yurtlar tarafından veya bunlar yararına verilecek müsamere gelirleri; Bu müsamere gelirleri ve her türlü bağışlar vergi ve resimlerden muaftır. **YİRMİ ÜÇÜNCÜ MADDE** — İş yerlerinde çalıştırılan çocuğun ücretinden bankaya yatırılması gereken miktarı zamanında Millî bankalardan birine yatırmayanlardan bu paralar tahsil edilir ve ayrıca elli liradan aşağı olmamak üzere ağır para cezasına çarptırılırlar. Ücret olarak aynen verilen malları korumayanlar veya bunların intifa hakkından çocuğu mahrum edenlerle birikmiş para veya malını reşit olduğu zaman çocuğa teslim etmeyenlere aynı ceza tatbik olunur. **YİRMİ DÖRDÜNCÜ MADDE** — Ücretle çalıştırılan çocukların ölümü halinde kanuni mirasçıları yoksa birikmiş olan paraları bağlı oldukları yetiştirme yurduna intikal eder. **YİRMİ BEŞİNCİ MADDE** — Bu kanunun yürütülmesi hususunda Millî Eğitim ve Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlıkları işbirliği yaparlar. Belediyelerce kurulacak müesseselerde bu kanun hükümlerine ve Millî Eğitim ve Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlıklarınca tanzim edilen yönetmelik hükümlerine göre çalışırlar. **YİRMİ ALTINCI MADDE** — Hayır Dernekleri, köy ihtiyar heyetleri ve belediyeler, Sağlık ve Sosyal Yardım ve Millî Eğitim Bakanlıkları ile işbirliği ederler. Kâfi miktarda parası bulunmayan hayır dernekleri müesseselerine yerleştirilen çocukların bakım ücretleri; köy ihtiyar heyetleri, belediyeler veya bakanlıklarca ihtiyaç görüldüğü nispette ödenir. **YİRMİ YEDİNCİ MADDE** — Bakanlıklar, bu kanunla kendilerine verilen görevlere ihtiyacın en çok duyulduğu yerlerden başlayacaklardır. **YİRMİ SEKİZİNCİ MADDE** — Bakanlıklar ve belediyeler tarafından kurulacak anaokullarına, istekli ana ve babalı çocuklar da ücret karşılığında alınabilirler. **YİRMİ DOKUZUNCU MADDE** — Bu kanun ve yönetmeliğinin tatbikatını incelemek ve daha iyi olmasını sağlayacak tedbirleri tespit etmek üzere Millî Eğitim" Bakanlığında yılda bir defa toplanmak ve en çok bir hafta sürmek üzere bir (Çocuk koruma genel danışma kurulu) teşkil olunur. Bu kurul üyeleri şunlardır: 1. Millî Talim ve Terbiye dairesinden bir üye; 2. İlköğretim Genel Müdürü; 3. Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı Danışma Kurulundan bir üye; 4. Millî Eğitim, Sağlık ve Sosyal Yardım, Adalet, İçişleri ve Çalışma Bakanlıkları temsilcileri; 5. Millî Eğitim Bakanlığının tespit edeceği dört vali; 6. Millî Eğitim Bakanlığının tespit edeceği dört belediye başkanı; 7. Millî Eğitim Bakanlığının tespit edeceği dört köy muhtarı; 8. Esas amacı çocuğa yardım olan hayır derneklerinin ve Kızılayın temsilcileri; 9. Açılmış yurtlardan bir müdür, bir öğretmen ve bir hekim; 10. İki il Millî Eğitim müdürü; 11. Üniversite veya yüksek tahsil müesseselerinden bir pedagog, bir çocuk hastalıkları mütehassısı ve bir ruh hastalıkları mütehassısı; 12. Büyük iş müesseseleri sahiplerinden iki kişi; 13. Bir hayır kurumuna bağlı olmadan önemli bir bağışta bulunan veya tesis kuran iki vatandaş. Bu Kurul Millî Eğitim Bakanının başkanlığında toplanır. **OTUZUNCU MADDE** — 29 ncu maddedeki kurula Ankara dışından gelen üyelerin kanuni harcırahları Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinden ödenir. Uhdelerinde resmî bir vazife bulunmayanların harcırahlarının

hesabında beşinci derece aylık aslı esastır, OTUZ BİRİNCİ MADDE — 29 ncu maddedeki amaçları sağlamak üzere il merkezlerinde ve ilçelerde yılda üç defa toplanacak bir (il veya ilçe çocuk koruma kurulu) teşkil olunur. Bu kurulun üyeleri şunlardır: 1. Vali veya kaymakam; 2. Belediye başkanı; 3. Bir belediye meclisi üyesi; 4. Bir umumi meclis üyesi; 5. Millî Eğitim ve Sağlık ve Sosyal Yardım müdürleri veya memurları ve Hükümet tabipleri; 6. İki öğretmen; 7. İki iş sahibi; 8. İki muhtar; 9. Esas amacı çocuk koruması olan hayır dernekleri temsilcileri; 10. Bir hayır kurumuna bağlı olmadan önemli bağışta bulunan veya tesis kuran iki vatandaş. Bu kurul vali veya kaymakamın başkanlığında toplanır. GEÇİCİ MADDE — 1949 yılı Bütçesinin Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı kısmının 701 nci (Kimsesiz ve metruk çocuklar genel giderleri) bölümündeki ödenekten Sağlık ve Sosyal Yardım ve Millî Eğitim Bakanlıklarının teklifi üzerine gereken miktarını Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinde (Korunmaya muhtaç çocuklar genel giderleri) adıyla yeniden açılacak bir bölüme aktarmaya Maliye Bakanı yetkilidir. OTUZ İKİNCİ MADDE — Bu kanun yayımı tarihinde yürürlüğe girer. OTUZ ÜÇÜNCÜ MADDE — Bu kanunu Sağlık ve Sosyal Yardım, Millî Eğitim, İçişleri ve Maliye Bakanları yürütür (TBMM, 2019).