



T.C.

BATMAN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER ANABİLİM DALI

**FARKLI SİYASİ TEMELLER ÜZERİNE İNŞA
EDİLEN ZORUNLU EĞİTİM SİSTEMLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS

HAZIRLAYAN

Murat İŞİK

Danışman

Doç. Dr. Ayşegül KANBAK

Haziran 2022

BATMAN

Her Hakkı Saklıdır

TEZ KABUL VE ONAYI

Murat İŞİK tarafından hazırlanan “**Farklı Siyasi Temeller Üzerine İnşa Edilen Zorunlu Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi**” adlı tez çalışması 13/06/2022 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç.Dr.Kadir Dede

Danışman

Doç.Dr.Ayşegül Kanbak

Üye

Doç.Dr.Makbule Şiriner Önver

Yukarıdaki sonucu onaylarım.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work

Murat İŞİK

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FARKLI SİYASİ TEMELLER ÜZERİNE İNŞA EDİLEN ZORUNLU EĞİTİM SİSTEMLERİNİN İNCELENMESİ

Murat İŞİK

**Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı**

Danışman: Doç. Dr. Ayşegül KANBAK

2022, 161 Sayfa

Jüri

Doç. Dr. Ayşegül KANBAK

Doç. Dr. Kadir DEDE

Doç. Dr. Makbule ŞİRİNER ÖNVER

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de farklı ideolojik temeller üzerine inşa edilen zorunlu eğitim sistemlerinin incelenmesidir. Siyasal bir sistemin sürdürülebilmesi ideolojinin üretilmesi ve bunun toplumsal tabana yayılması ile mümkündür. Bu aktarımı sağlayan en güçlü araç ise eğitim olmuştur. Osmanlı’nın Tanzimat döneminde başlayan zorunlu eğitim siyasal alanda yaşanan tartışma ve ideolojik kamplaşmaların etkisi ile şekillenmiştir. Bir yanda dinsel öğelerden arındırılmış eğitim kurumları oluşturulmaya çalışılırken diğer yandan medrese ler gibi İslami değerlere dayalı eğitim kurumları varlığını devam ettirmiştir.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte çoğu alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişiklikler yapılmıştır. Eğitim faaliyetleri tek bir çatı altında birleştirilmiş ve ulus inşa sürecinde etkili bir araç olarak kullanılmıştır. Farklı etnik gruplardan oluşan yapıdan bir ulus inşa edilirken ortak dil, kültür ve tarih anlayışı eğitim yoluyla oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte siyasal iktidarlar eğitim politikalarına kendi ideolojileri ile yön vermek istemiş ve yasal düzenlemeler yapmışlardır. Eğitim politikalarındaki ideolojik etkiler bireyin bilgi becerileri doğrultusunda toplumsal fayda üretmekten çok ideolojik yapıya birer araç olarak kullanılmasına sebep olur. Siyasi gücün topluma dağıtıldığı sistemlerde ise tek bir ideolojinin belirleyici unsur olması düşünülemez. Türk eğitim sistemi ise siyasal iktidarı elinde bulunduran yapının ideolojik beklentilerine göre sürekli olarak değiştirilmiş ve tek bir ideolojinin hâkim olması amaçlanmıştır. Bu çalışmada Türkiye’de uygulanan zorunlu eğitim tarihsel bir süreç içerisinde incelenmiş, 8 yıllık ve 12 yıllık zorunlu eğitim düzenlemeleri ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve siyasi gelişmeler doğrultusunda değerlendirilmiş ve ideolojik yönleri ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Devlet, İdeoloji, Siyasal İktidar, Zorunlu Eğitim,

ABSTRACT

MS THESIS

ANALYSIS OF COMPULSORY EDUCATION SYSTEMS BUILT ON DIFFERENT POLITICAL FOUNDATIONS

Murat İŞİK

**INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES
OF BATMAN UNIVERSITY
THE DEGREE OF MASTER OF SCIENCE POLITICAL SCIENCE AND
INTERNATIONAL RELATIONS**

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşegül KANBAK

2022, 161 Pages

Jury

Assoc. Prof. Dr. Ayşegül KANBAK

Assoc. Prof. Dr. Kadir DEDE

Assoc. Prof. Dr. Makbule ŞİRİNER ÖNVER

The purpose of this study to examine the compulsory education systems which had been built on fundamentals of different ideologies in Turkey. Sustainability of a political system depends on the production of the ideology and embracement of the social bases. Without any doubt, the strongest tool to make this adoption of idea to happen is education. The mandatory education started by the Ottoman Empire while The Tanzimat Reform Era was shaped by the effect of political conflicts and polarizations. While the attempts of trying to start secular educational establishments, the educational establishments that teaches with the Islamic values such as madrassahs, kept their existence too.

With the proclamation of the Republic, like on many other fields, fundamental changes were made. Educational activities got collected under one roof and used as an affective tool while the nation-building process. While building a nation from a multi-ethnic structure, the common mentality of language, culture and history had been tried to built by using education. While this process, political powers tried change the educational policies due to their own ideologies and made legal regulations. The ideological effects on the educational policies causes it to be used as an ideological tool, more than contributing to the main purpose of education, which is creating social benefit by improving individuals' knowledge and skills. In the systems of the societies that dispersals the political power to the society, the idea of only one ideology to become determinant is cannot be thought. Turkish Educational System was always changed to accommodate the political expectations of the political powers and only one ideology to dominate. In this paper, the compulsory education in Turkey have been studied historically, regulations of 8 and 12 years on the compulsory education have been interpreted due to the social and political changes and set forth the ideological aspects of it.

Keywords: State, Ideology, Political Power, Compulsory Education.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Türk Eğitim Sistemi incelenmiş zorunlu eğitim süreleri ile ilgili yasal düzenlemelerdeki siyasi ve ideolojik etkiler ortaya konulmuştur. Çalışma sürecinde bilgi ve birikimi ile yol gösterici olup destek ve katkılarını esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Ayşegül KANBAK' a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca çalışmalarımda bana destek veren aldığım kararlara saygı duyup sabır gösteren eşim Sude İŞİK' e de çok teşekkür ederim.

Murat İŞİK

Batman- 2022

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	v
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR.....	ix
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM;	6
EĞİTİM KAVRAMININ TOPLUMSAL VE SİYASAL ARKA PLANI	6
1. DEVLET, ULUS DEVLET TANIMI VE KAPSAMI	6
1.1 Devlet	6
1.2 Ulus Kavramı	8
1.3 Ulus Devlet.....	10
1.3.1 Ulus devletlerin oluşum ve tarihsel süreci	11
1.3.2 Ulus devletin unsurları	13
1.4 İdeoloji ve Resmî İdeoloji Kavramları	15
1.4.1 İdeoloji kavramı üzerine tanımlamalar	16
1.4.2 Marksist ideoloji yaklaşımı	17
1.4.3 Gramsci 'nin hegemonyası	20
1.4.4 Althusser 'in ideoloji anlayışı	23
1.5 İdeoloji ve Eğitim İlişkisi	25
1.6 Eğitim Kavramı	34
1.6.1 Okul, sınıf ve zorunlu eğitim	37
1.7 Eğitim İdeoloji İlişkisinde Okul ve Müfredat	41
İKİNCİ BÖLÜM: TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE BATILILAŞMA SÜRECİ VE ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI.....	44
2. TANZİMAT'TAN CUMHURİYETE ZORUNLU EĞİTİM SÜRECİ	44
2.1 . Tanzimat Öncesi Dönemde Osmanlıda Geleneksel Eğitim Kurumları	45
2.1.1 Orduda Reform ve Eğitimde Yenileşme Dönemi (III. Selim dönemi).....	50
2.1.2 II Mahmut Dönemi ve Zorunlu Eğitim İlanı	50
2.2 Tanzimat Dönemi ve Osmanlı Eğitim Sistemine Yansımaları (1839-1876) ...	53
2.2.1 Milli Eğitimin Merkezi Teşkilat Yapısı	54
2.3 Meşrutiyet Dönemi ve Eğitim Politikaları	57
2.3.1 Birinci Meşrutiyet Döneminde	57

2.3.1.1	Mutlakıyet Dönemi (1878-1908).....	58
2.3.2	. İkinci Meşrutiyet Dönemi (1909-1918).....	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM;		64
CUMHURİYETİN KURULUŞU ve EĞİTİM POLİTİKALARINDA DÖNÜŞÜM		64
3. CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI		64
3.1	Erken Cumhuriyet Dönemi Politikaları	65
3.2	Tek Parti Dönemi Eğitim Politikaları	72
3.2.1	Köy Enstitüleri	74
3.3	Demokrat Parti Dönemi	79
3.3.1	Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları	80
3.3.2	1961 Anayasası ve Eğitim Alanındaki Uygulamalar.....	85
3.3.3	12 Mart 1971 Muhtırası ve 1973 Milli Eğitim Temel Kanunu.....	86
3.3.4	1982 Anayasası ve Eğitim Politikalarına Etkileri.....	90
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM;		95
1980 DARBESİNDEN DEĞİŞEN ZORUNLU EĞİTİM POLİTİKALARI		95
4. 1983 YILINDAN SONRA DEĞİŞEN EĞİTİM POLİTİKALARI		95
4.1	Millî Görüş ve Refah Partisi İktidarı ve 28 Şubat Süreci.....	98
4.1.1	28 Şubat Dönemi	100
4.2	Sekiz Yıllık Zorunlu Kesintisiz Eğitim.....	108
5. BEŞİNCİ BÖLÜM; ADALET VE KALKINMA PARTİSİ ZORUNLU EĞİTİM POLİTİKALARI		118
5.1 Adalet ve Kalkınma Partisinin Kuruluşu		118
5.2	Ak Parti Programında Eğitim.....	121
5.2.1	AK Parti Seçim Beyannamelerinde Zorunlu Eğitim	123
5.3	12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitim	124
5.3.1	Zorunlu eğitimin yasal düzenlemesi	130
5.3.2	Yasal düzenleme ile ilgili görüşler	132
5.3.2.1	Üniversitelerin görüşleri.....	132
5.3.2.2	Eğitim sendikalarının görüşleri	135
5.3.2.3	Sivil toplum kuruluşlarının görüşleri.....	138
5.3.2.4	Siyasi partilerin görüşleri	140
5.4	. 12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitim ile Sistemde Yaşanan Değişimler.....	144
5.4.1	İlköğretim düzeyinde değişimler (ilkokul – ortaokul).....	144
5.4.2	Ortaöğretim (Lise)	149
SONUÇ		155
KAYNAKLAR		162
ÖZGEÇMİŞ		178

TABLÖLAR

Tablo 1. 1939-1950 Yılları Arası Okul ve Öğrenci Sayılarındaki Değişim	73
Tablo 2. 1950-1960 Yılları Arasında Okul ve Öğrenci Sayılarındaki Değişim	82
Tablo 3. Genel ve Meslek Liselerine Yeni Kayıt Olan Öğrenci Sayıları	114
Tablo 4. Yıllara Göre Öğrenci Sayısındaki Değişim (Lise)	115
Tablo 5. Yıllara göre İmam Hatip Okulları - Öğrenci Sayıları ve Değişimler	116
Tablo 6. İlköğretim Düzeyinde Resmi Okul Türleri / Öğrenci Sayıları	145
Tablo 7. Yıllara göre Resmi Ortaokul Kurumlarına Ait Okul - Öğrenci Sayıları ve Değişimleri.....	146
Tablo 8. Yıllara Göre Resmi Ortaokul Kurumlarına Ait Okul- Öğrenci Sayıları ve Değişimleri.....	148
Tablo 9. Yıllara Göre Okul - Öğrenci Sayıları ve Değişimler.....	150
Tablo 10. Yıllara Göre Ortaöğretim (Lise) Kurumlarına Ait Veriler	151
Tablo 11. Yıllara Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	152

GİRİŞ

Modern ulus devletin, inşa sürecini tamamlaması ve varlığını sürdürebilmesi için öncelikle bir toplum ve topluma ait ortak değerler oluşturmaya ihtiyacı bulunmaktadır. Bunun en etkili yöntemi ise toplumsal yapı içerisinde insanları harekete geçirecek bir ideoloji geliştirmektir. En basit şekli ile her devlet iç dinamiklerini etkin hale getirmek ve farklılıklarını ortak bir noktada buluşturmak için ideolojik bir söyleme ihtiyaç duymaktadır. Bu söylem, devletin eylemlerine meşruiyet kazandırdığı gibi topluma müdahale etme ve şekillendirme imkânı vermektedir. Belli bir ideolojiye sahip olmayan devletin ve egemen iktidarların topluma yön verip, toplumun kendisine itaat etmesini sağlaması ve kurduğu düzeni devam ettirmesi çok mümkün görülmemektedir. Bu nedenle, devlet ve/veya egemen iktidarların, yurttaşla kurumsal birlikteliği sağlayacak ve ortak bir bilinç oluşturacak söyleme sahip olması gerekmektedir. Geliştirilen söylem doğrultusunda ideolojileri de kendi beklentilerini karşılayacak doğrultuda yorumlamaları beklenmektedir.

Ulus devletin temelinde ulus kimliği ve yurttaşlık olgusunun oluşturulması yer almaktadır. Bu durum öncelikli olarak hedeflenen ideal insan tipine ulaşmaya yardımcı olmaktadır. Ancak ulus devlet sadece yeni insan tipi oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda yeni bir tarih yazımı ve yeni kültürel değerlerin şekillendirilme görevini de üstlenmektedir. Bu aşamada devletin toplumsal dünyayı yeniden şekillendirme sürecinde en fazla ihtiyaç duyduğu alan eğitim olmuştur. Toplumsallaştırma araçlarından biri olan eğitim, siyasal ve toplumsal düzenin yeniden üretiminde ideolojik söylemi meşrulaştırıcı bir kurum olarak işlev görmektedir.

Genel olarak bireyde istendik davranış geliştirme süreci olarak tanımlanan eğitim, modern öncesi toplumlarda da var olan bireyin hayatta kalma mücadelesinde gerekli beceri ve yeteneklerin aile tarafından aktarıldığı bir süreç iken modernleşmiş toplumlarda daha sistematik ve merkezileşmiş bir yapıya bürünmüştür. Bu aşamada eğitimin öncelikli amaçları da farklılık göstermeye başlamıştır. Devlet eliyle yürütülmeye başlanan eğitimde öncelikli amaç, devlet ideolojisini hâkim kılmak ve egemen iktidarın varlığını sürdürebileceği toplumsal çapta dönüşümü sağlamak olmuştur. Toplumsal birlik, bütünlük ve uyum ideolojinin araçları ile sağlanmakta, bu araçlardan biri olarak kabul edilen eğitime ise toplumu kontrol etme işlevi yüklenmektedir. Örgün ve yaygın eğitim kurumları merkezi bir yapı tarafından organize edilerek, hem toplumun her kademesine ekonomik, sosyal, kültürel ve ideolojik parametreleri yerleştirmekte hem de toplumsal bir fayda olarak ön plana çıkmaktadır.

Eğitim kurumları toplumun her kesimine ulaşabilen en etkili yapılardır. Okullar aracılığı ile küçük yaştan itibaren bireyler devlet elini üzerlerinde hissederken yaygın eğitim kurumları ise yetişkinlerin yeniden yapılandırılmasında etkili olmaktadır. Toplumun farklı ekonomik, sosyal ve kültürel çevrelerinden getirilen çocukların aynı ortamda bir müfredat ile şekillendirilmesi toplum inşasını kolaylaştırırken diğer yandan kişilerin sınıfsal yapı içerisinde konumlandırıldıkları yeri kabullenmeleri açısından etkili olmaktadır.

Eğitim ve öğretim iç içe geçmiş kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sürekli olarak devam eden bir süreç iken öğretim ise eğitimin okullar içinde belli bir alanda bir plan program dâhilinde uzmanlaşmış kişiler tarafından yürütülen aşamasıdır. Eğitim formal ve informal olarak ayrılırken formal eğitim okul sürecini belli bir zaman dilimini informal eğitim ise hayat boyu devam eden kısmını oluşturmaktadır. Toplumsal siyasal ve ekonomik değişimin eğitim yolu ile sağlanabileceği düşüncesi devletin ve egemen iktidarların özellikle formal eğitim üzerinde etkili olma isteklerini arttırırken bir çatışma alanının oluşmasına da neden olmaktadır. Bu sebeple hem devletin hem de siyasal iktidarların eğitim politikaları, ideolojik etkiler altında şekillenmektedir. Geçmişte ve günümüzde eğitime yönelik eleştirilerin önemli bir bölümü, ideoloji ve eğitim arasındaki bu ilişkide toplanmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın temel problemini, eğitimin ideolojinin bir aracı olduğu fikri oluşturmaktadır. Devlet, siyasal iktidarlar ve egemen güçler arasındaki ilişki, eğitimin birçok bileşeni açısından sorgulanmaktadır. Bu bileşenler arasında yer alan zorunlu eğitim ve zorunlu eğitim süreçleri araştırmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Zorunlu eğitim, ülke genelinde belirli yaş aralıklarındaki bütün çocukların devlet tarafından belirlenmiş müfredat doğrultusunda okul ortamında eğitilmesi olarak tanımlanmaktadır. Temel bir hak altında ve bütün çocuklara eşit bir şekilde sunulan zorunlu eğitim, demokratik bir yaklaşım örneği olarak kabul edilmektedir. Ancak eğitimin zorunlu olması ve içeriğinin bizzat devlet tarafından belirlenmesi zorunlu eğitimi, bireyi ve toplumu devlet ve egemen olan iktidarın ideolojisi çerçevesinde şekillendiren bir araç haline getirmektedir.

Bu kabulden hareketle, araştırmanın amacı, Türkiye siyasal hayatı içinde uygulanan politikaların zorunlu eğitimi nasıl şekillendirdiğini ortaya çıkarmaktır. Zorunlu eğitim ile ilgili alınan kararların dönemin siyasi tartışmaları ile birlikte ele alınması siyasi ortamdaki ideolojik çatışmanın daha görünür kılınmasını sağlayacaktır.

Bu amaçla zorunlu eğitim süreçleri dönemin siyasi tartışmaları ile birlikte ele alınmış ve hâkim ideolojinin eğitim politikaları üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur.

Türkiye’de siyasal ortamda yaşanan tartışmalar ve ideolojik kampaşma eğitim politikalarının da dönemsel olarak farklı döngülere girmesine neden olmuştur. Ülkemizde zorunlu eğitim ile ilgili yasal düzenlemelerin geçmişi Osmanlı İmparatorluğu dönemine dayanmaktadır. II. Mahmut döneminde başlayan zorunlu eğitim uygulamaları, farklı aşamalardan geçerek bugüne kadar gelmiştir. Bununla birlikte Osmanlı’da devletin yönetim kademelerinin ve bürokrasinin beşerî ihtiyacını karşılamak üzere kurgulanmış olan medreselerin varlığı ve ikili bir yapı üzerine kurgulanan eğitim sistemi, merkezileşme çabaları altında gerçekleştirilmeye çalışılan eğitim reformların tam olarak uygulanmasını engellemiştir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte modern devletin oluşumu, devletin tüm katmanlarında değişim ihtiyacını gündeme getirmiştir. Özellikle erken cumhuriyet dönemi, eğitim alanında yapılan düzenlemeler ile kimlik politikalarının şekillendirildiği, yeni kültürel değerlerin oluşturulduğu ve modern devletin etnik sınırlarının belirlendiği bir dönem olarak öne çıkmıştır. Eğitim alanında yapılan ilk önemli düzenleme olan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile bütün eğitim kurumları tek bir çatı altında birleştirilerek Osmanlı’nın ikili eğitim yapısına son verilmiş ve devlet eğitimin tek belirleyeni haline gelmiştir. Bu dönemle birlikte eğitim politikalarındaki öncelikler, siyasi grupların ideolojik söylemlerine göre değişim göstermiştir.

Bu alana ait diğer bir önemli yasal düzenleme, 14 Haziran 1973 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Temel Kanunu olmuştur. 1973 yılına kadar eğitimin amaçları programlar halinde ele alınırken, bu kanun Türk Milli Eğitimin amaç ve ilkelerinin yasal bir çerçeveye oturtulmasını sağlamıştır. Eğitim alanında yapılan uluslararası düzenlemelerinde etkisinin hissedildiği kanun ile zorunlu eğitim süresi sekiz yıla çıkartılmıştır. Ancak bu düzenlemenin 1997 yılında yaşanan siyasi gelişmeler sonucunda hayata geçirilmesi, uzun yıllar devam eden tartışmalara neden olmuştur. “28 Şubat” süreci olarak anılan ve siyasi kutuplaşmanın üst safhaya çıktığı bu dönemde, eğitim alanında alınan kararlar uzun süre gündemde yerini korurken 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılma kararı eğitimin yeniden bir ideolojik çatışma alanı olarak değerlendirilmesine yol açmıştır. Zorunlu eğitim süresinin arttırılması ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilişkilendirilsede Türk Eğitim Sisteminde bu yönlü kararlar siyasi çatışmaların gölgesinde kalmıştır. Zorunlu eğitim alanındaki bu değişimler farklı

siyasi tartışmalarıda beraberinde getirmiş ve yapılan düzenlemelerin öncelikli amacının eğitimin niteliğinden çok ideolojik boyutuyla ele alınmasına sebep olmuştur.

Farklı siyasi temeller ve eğitim felsefesi üzerine şekillenen zorunlu eğitim sistemlerinin temel alındığı bu araştırmada, toplumsal siyasi ve kültürel gibi okul dışı etkenlerin eğitim sistemini nasıl etkilediği de ortaya konulmuştur. Bu çalışmada sistemleri doğuran siyasi ve sosyal koşulların belirlenmesinin ve sonuçlarının da objektif olarak değerlendirilmesinin eğitimciler ve siyasiler üzerinde olumlu katkısının olacağı düşünülmektedir.

Temel araştırma yöntemi ve kaynakların taranması ile oluşturulan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın kavramsal temelini oluşturan birinci bölümünde devlet, ideoloji ve eğitim gibi kavramlar açıklanmaya çalışılmış, bunlar arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Ayrıca siyasal sistemin kendi ideolojisini meşrulaştırmada etkili olarak kullandığı eğitim modelleri, eğitimin kurumsal yapısı ve uluslaşma sürecinde eğitimin işlevi de bu bölümde yer almaktadır.

Araştırmanın temel savı olan farklı siyasal temeller üzerine inşa edilen zorunlu eğitim sistemlerinin doğru analiz edilebilmesi için Türkiye’de zorunlu eğitimin tarihsel süreci önem taşımaktadır. Bu süreç Tanzimat Dönemi ile başladığı için zorunlu eğitim politikalarındaki ideolojik farklılıkların iyi anlaşılabilmesi de Tanzimat Dönemi ve Batılılaşma süreci ile birlikte gelişen dinden kopuş algısının yarattığı etkinin incelenmesi ile mümkündür. Bu sebeple araştırmanın ikinci bölümünde Tanzimat Dönemi ve Batılılaşma sürecinin eğitim sistemine etkileri incelenmiştir. Ayrıca Meşrutiyet Dönemi ve siyasal sistemdeki değişikliklerin eğitim politikalarına yansımaları, eğitim kurumlarındaki yapısal dönüşümler ve yeni eğitim kurumları değerlendirilmiştir.

Cumhuriyetin ilanı ve ulus inşa süreci Türk Eğitim Sisteminin ideolojik yapısının temellerini oluşturmaktadır. Bu dönemde eğitim alanında yapılan düzenlemeler, eğitimin ekonomik sosyal ve siyasal hayattaki önemli rolünü ortaya koymaktadır. Eğitimin ulus inşasında ve hâkim devlet ideolojisinin aktarım aracı olarak işlevi bu dönemdeki eğitim politikalarının incelenmesi ile mümkündür. Dolayısıyla araştırmanın üçüncü bölümünde cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve ulus inşa sürecinde ki önemi değerlendirilirken aynı zamanda, tek parti dönemi eğitim politikaları ve çok partili döneme geçişten sonra yaşanan değişim karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu dönemde özellikle din eğitimi alanında yaşanan tartışmalar devlette hâkim ideoloji ve iktidar arasındaki önemli bir çatışma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu sebeple Demokrat Parti döneminde eğitim alanında yapılan düzenlemeler ve eğitim kurumlarındaki sayısal değişim tablolar halinde düzenlenerek incelenmiştir. Milli eğitim politikalarındaki temel değişimler genellikle iktidarların etkisiyle şekillenen Milli Eğitim Şura kararları dayanak gösterilerek yapılmaktadır. Eğitim alanındaki politik kararların şuralarda alınan kararlar ile ortak yönleri ve Türkiye’de yaşanan darbe süreçleri sonrasında iktidara gelen grupların eğitim alanındaki etkileri de bu bölümde sunulmuştur.

Dördüncü bölüm 1980 darbesi ve sonraki süreçleri içermektedir. Türkiye’de 1980 darbesi sonrasında inşa edilen yeni anayasa ve tartışmaları günümüze kadar devam etmektedir. Uluslararası alanda yaşanan gelişmeler, Türkiye’de de bazı değişikliklerin uygulanmasına sebep olmuştur. 1983 sonrası dönemde Muhafazakâr ve Liberal görüşlerin ön planda olması eğitim politikalarını da etki etmiştir. Avrupa Birliğine üyelik süreci ve buna paralel olarak gelişen demokratikleşme adımları, Türkiye’nin siyasal hayatında önemli kırılma noktalarını oluşturmuştur. Ayrıca Millî görüş hareketinin 90’lı yıllarda seçimlerde gösterdiği başarı ve kurulan hükümetlerin politikaları Türk Eğitim Sistemi açısından değerlendirilmiştir.

Son bölümde, 2012- 2013 Eğitim öğretim yılında başlayan 12 yıllık (4+4+4) kademeli eğitim sistemini, bu süreçte siyasal iktidarların uygulamalara getirilen eleştirileri analiz edilerek sistem değişikliklerine etki eden ideolojik yaklaşımlar değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulamalarda karşılaşılan sorunlar zorunlu eğitim uygulamalarının farklı toplumsal tabakalar üzerine etkileri ve ulaşılmaya çalışılan hedeflerin iktidarın ideolojisiyle ilişkisi programın esasını teşkil eden bireyin toplumsallaşması üzerine etkileri ve eğitim alanındaki eşitsizliklerin ne derece giderildiği Millî Eğitim Bakanlığının istatistikî verileri esas alınarak analiz edilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM; EĞİTİM KAVRAMININ TOPLUMSAL VE SİYASAL ARKA PLANI

1. DEVLET, ULUS DEVLET TANIMI VE KAPSAMI

Eğitim, devletin sosyal görevleri arasındaki en zorlu alanların başında gelmektedir. Kavramın tarihi, devlet kavramından daha eskiye dayansa da eğitimin sistemli bir hale gelişi modern devletin doğuşuna denk gelmektedir. Eğitimin önemi, sınırları, içeriği, uygulama biçimi ve amaçları açısından, devletin ne derece etkili olduğu ya da olması gerektiği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, M.Ö 400’lü yıllarda eğitim ve devlet ilişkisine değinen Platon, eğitimin hem devlet eliyle yapılmasını hem de ideal insan tipi için gerekli eğitim alanlarının da devletin ihtiyacına göre düzenlenmesini gerektiğini belirtmektedir (2020, s.258-260). Modern devletin kurulması ve ideolojilerin yeniden tanımlanması eğitimin rolü ve işlevleri üzerinde etkili olmuştur. Modern devlet ve eğitim arasındaki ilişkiyi incelemeden önce, kısaca devlet, modern ve ulus devlet gibi kavramlar bakmak gerekmektedir.

1.1 Devlet

Devlet, üzerinde en yoğun tartışmaların yaşandığı kavramlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bazılarının toplumsal düzen için olmazsa olmaz olarak gördüğü kavram; bazılarına göre ise toplumun farklı sınıflı yapılara bölünmesindeki temel neden olarak görülmektedir. Orta çağdan günümüze kadar devlete yönelik farklı tanımlamalar yapılmış ve temel bazı görevler belirtilmiştir.

İbn-i Haldun’a göre (1968) “Devlet ve hükümetler insanların yeryüzünde bir araya toplanarak cemiyetler halinde yaşamalarının ve hilkatin bir şekli ve suretidir. Devlet halkın idaresini ve onları korumayı kendi üzerine almış bir kuruldur” (s.295). Machiavelli’ye göre ise “Halk, başında biri olmadığı zaman çaresizdir, kararsızdır, iyi ve kötüyü tam anlayamaz. Bu yüzden egemen, halkın tek yol göstericisi, iktidarın birlik ve bütünlüğünün tek teminatı devlettir” (1994, s.69). Jean Bodin ise devleti, “Birçok ailenin ve bu ailelerin ortak çıkarlarının egemen bir güçle doğruluk üzerine yönetilmesi” olarak tanımlarken ailedeki baba otoritesi ile devletteki egemen otoriteyi birbiriyle özdeşleştirilmiştir (Bodin, 1969 aktaran Çetin, 2002, s.3). Devlet kavramına yönelik yapılan bu tanımlamalar, genel olarak bir yönetim mekanizmasını ortaya koyar ve bu

mekanizma içerisinde hem yöneten ve yönetilen şeklinde tanımlanan gruplar hem de yönetme gücü vurgulanmaktadır.

Sanayi devrimi ve kapitalizmin yükselişi ile beraber devlete yönelik bakış açısında da değişim görülmeye başlanmış, yönetme gücünün kullanımına yönelik farklı tartışmalar ortaya çıkmıştır. Gerçekten bir ailenin bütün fertlerinin ortak çıkarlarının gözetilmesi gibi devlette herkesin eşit şekilde çıkarlarını gözetmekte midir? sorusu etrafında şekillenen tartışmalara, Marksist yaklaşımın cevabı, devletin herkesin çıkarlarını eşit şekilde gözetmediği yönünde olmuştur. Bu bağlamda Marksist devlet kuramının iki temel savı bulunmaktadır; “Devlet, egemen sınıf veya sınıfların baskı aracıdır” ve “Devlet, toplum çıkarlarını koruma iddiasında olan küçük bir azınlığın sömürü aracıdır” (Eroğul, 1974, s.113).

Devlet kavramı için yapılan tanımlamalar toprak parçası, insan topluluğu ve yönetim olmak üzere bazı temel unsurları da barındırmaktadır. Kapani, bunu daha sistematik bir hale getirmiş devletin ülke, insan, iktidar olmak üzere üç ana unsurunun yanına dördüncü bir unsur olarak hukuki ve siyasal düzeni de ekleyenlerin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca devleti, “Belli bir ülke üzerinde yerleşmiş zorlayıcı yetkiye sahip bir üstün iktidar tarafından yönetilen bir insan topluluğunun meydana getirdiği siyasal kuruluş” şeklinde tanımlamıştır (Kapani, 2018, s.43-44). Diğer bir devlet tanımı ise “Toplumsal düzenin, adaletin ve toplumsal refahın sağlanması adına, belirli bir toprak parçası üzerinde konuşlanmış olan bireylerin bir arada yaşamasına dayalı ve bu toprak parçası üzerinde hükümet gibi siyasal meşru bir otorite ile yönetme gücünü elinde bulunduran sosyal oluşumdur” (Arı, 2001, s.16). Toplumsal yaşamın kontrollü bir döneme girdiği süreç, devlet ile özdeşleşirken bugün içinde yaşadığımız şekli ile devlet kavramı, tarihsel bir süreç sonucunda tekil olarak ortaya çıkmamıştır. Bu gelişim süreci içinde devlet düzenleri beş ayrı gruba ayrılmıştır (Held, 1992 aktaran Pierson, 2014, s.61);

- ✓ Geleneksel Devlet (haraç toplayan devlet, kent devletleri, atadan kalma, göçebe)
- ✓ Feodalizm
- ✓ Standenstaat (12 ve 13 yy. Kentlerin ticaretin gelişmesiyle krallar efendiler ve yeni güçlenen kentli kesim arasında iktidarın paylaşıldığı düzen)
- ✓ Mutlakiyetçi Devletler
- ✓ Modern Ulus Devletler

Bu devlet düzenleri içerisinde uluslararası sistemde yer edinen modern ulus devlet kavramını diğer modellerden ayıran önemli yönleri bulunmaktadır. Halkın yönetimde temsili, hukuki düzen ve kamusal bürokrasi gibi kavramlar modern devlete geçiş sürecinde yaşanan değişimi göstermektedir. Weber, modern devletin kendisini daha önce genel bir kategori olan siyasal toplulukların bir parçası olan devletin bir türü olarak belirtirken, modern devletin özellikleri ile ilgili ayrı kategoriler belirtilmiştir (Pierson, 2014, s.22-23);

- ✓ Şiddet araçlarının denetimi
- ✓ Bölgesellik
- ✓ Egemenlik
- ✓ Anayasallık
- ✓ Kişiler üstü iktidar
- ✓ Kamu bürokrasisi
- ✓ Otorite / meşruiyet
- ✓ Yurttaşlık ve ek olarak vergilendirme

Bu hususların çoğu mutlakiyetçi devlet modelinde de yer almaktadır. Ancak modern devleti, mutlakiyetçi devletten ayıran temel noktalardan biri belli bir hanedanlığa ait olmaması yönetimler değişse bile devletin yerinde var olmasıdır. Ayrıca Weber “Modern devletin meşruiyetinin temelinde, hukuk çerçevesinde akılcı olmanın yattığını belirtir” (Pierson, 2014, s.76). Mutlakiyetçi devletlerde ise kral kutsal haklara sahiptir. Örneğin Osmanlı İmparatorluğunda padişahın halifelik görevine sahip olması, padişahlığa kutsal bir anlam yüklendiğinin göstergesidir. Modern devletin özelliklerinden biri olan bölgesellik, devletin belirlenmiş sınırlar içinde var olduğunu ifade etmektedir. Bu sınırlar keskinleştikçe, üzerinde yaşayan insan topluluğu da daha homojen bir yapıya dönüşmektedir. Aynı toprak parçası üzerinde yer alan belirli sınırlar içerisinde ortak duygu düşünce ile hareket eden milletin var olmasıyla modern ulus devlet modeli şekillenmiştir. Modern ulus devletten bahsetmeden önce kısaca ulus kavramına değinmek gerekmektedir.

1.2 Ulus Kavramı

Ulus kavramı, Türkçede tek bir etnik grubu tanımlamaktan öte belirli bir coğrafyada aynı ülkeye sahip ve aynı milli duyguların etrafında birleşen bir topluluğu ifade etmek için ve genellikle millet kavramı ile eş anlamlı kullanılmaktadır. Türk Dil

Kurumuna göre Millet “Çoğunlukla aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih, duygu, ölkü gelenek ve görenek birliği olan insan topluluğu” (TDK, 2020) şeklinde tanımlanmaktadır. 1689 yılında İngiltere’de ortaya çıkan ulus düşüncesi, ulus devletin ortaya çıkmasına zemin oluşturan anayasal monarşinin oluşma süreciyle eş zamanlı olarak anılmaya başlanmıştır (Santamaria, 1998, s.22). Ulus, Avrupa’da kapitalizmin yükselişi ve feodal düzenin kaldırılması sonucunda ortak kültüre sahip toplulukların yönetimde söz sahibi olma duygusu ile vücut bulan bir kavramdır. Özellikle Fransız devrimi ile eşleştirilen kavram, söz sahibi olan halkı tanımlamaktadır. Eski rejimin son döneminde şekillenmeye başlayan “egemen halka” atıf yapmak için kullanılan ulus kavramı, daha sonraki dönemlerde kitleler tarafından benimsenmiş ve kullanılmaya başlanmıştır (Uslu, 2013, s.87). Ulus kavramı millet olma bilinci ile yeşeren, ortak dil ve tarih düşüncesini taşıyan eşit yurttaşlık temelinde inşa edilen, siyasal bir olgu olarak ifade edilebilir. Ulus kavramına yönelik yapılan tanımlar, ulusun sonradan inşa edilen bir siyasal birliktelik olduğunu göstermektedir. Ulus etnik grup, ırk ve kabile gibi kavramlardan ayrılarak oluşturduğu bilinci ile yarattığı aidiyet hissi, insan topluluklarında bağlılık oluşturmaktadır.

Ulus “Belli bir toprak parçası üzerinde bölük pörçük duran parçaların, ulusal pazar çerçevesinde birleşmeleri üzerine oluşan ülkeye dayanır ve çok kalın çizgileri itibariyle bu coğrafya üzerindeki çeşitli ve farklı etniklerin, kandaşlık ve yerelliklerden koparak bir vatandaşlar şirketi oluşturmaları ve ülkeyi müşterek mülkiyet olarak sahiplenmeleridir” (Kılıçbay 1996, aktaran Güldiken, 2006, s. 158) . Bu tanımlamalarda ekonomik öğelere ağırlık verildiği görülmektedir. Bu durum ulus oluşumunun ekonomik temelli olduğuna dair yaklaşımları desteklemektedir.

Giddens’ e göre, “Ulus tekil bir iradeye sahip açıkça belirlenmiş bir toprak parçası üzerinde var olan kolektif birliktelik” (Giddens, 1985 aktaran Pierson, 2014, s.29) olarak ifade edilmektedir. Hayali Cemaat kavramının sahibi Benedict Anderson’a göre ise ulus, “tahayyül edilen bir siyasi topluluk” iken, Ernest Renan ulusu “geçmişten gelen beraberliğe ve milli tarihe konu olan ruha sahip olarak milleti oluşturan kişiler tarafından sürekli refere edilmesi sonucunda ortaya çıkan irade” olarak tanımlamaktadır (Uğuz ve Saygılı, 2016, s.129). Tanımlamalar, ulus kavramını yeni bir kimlik ile özdeşleşmektedir.

Modernleşme süreciyle birlikte gelişen ulus devlet anlayışında, milliyetçilik kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte soya dayalı bir anlayıştan öte yurttaşlık düşüncesi önem kazanmaktadır. Aynı zamanda doğuştan getirilen niteliklerden ziyade

sonradan kazanılabilen özellikler bir ulusa ait olmada yeterli görülmektedir. Yaşam alanı olan toprak parçası üzerindeki yaşam biçimi, dil, kültür ve semboller ulusun ayırt edici özellikleri olarak kabul edilmektedir (Bilgin, 2007, s.262). Ortak duygu ile oluşturulan bu yeni topluluk yüceltilerek, erişilemez olarak yansıtılmaktadır. Bir ulusun devamının sağlanması ve birliktelik duygusunun yok olmaması için oluşturulan diğer bir kavram ulus bilinci ve ulusçuluktur. Ulusçuluk yaygın bir biçimde “yabancıya duyulan öfkeyi ve bu öfkeye bağlı olarak, devlete sadakat ve devletin otoritesi karşısında disipline edilme” şeklinde bir açılımı içermekte (Aksoy ve Arslantaş, 2010 s.33). Ulusçuluk kavramı daha çok ulusu meydana getiren bileşenleri bir arada tutabilmek için bir harç görevi üstlenmektedir. Ulusal kimlik özgün, modern anlamıyla “temel özelliği bir ulus olarak tanımlanan bir insan topluluğunun üyesi olma halidir. Bu insan topluluğunun her bir üyesi, ulusun “üstün ve seçkin değerlerini paylaşabilen bireyler” olarak kabul edilir. Temelde çok katmanlı ve homojen bir topluluk olarak kabul edilen ulusta, var olan toplumsal mevki ve sınıf farklılıkları da yapay birer ayrım olarak algılanmaktadır (Greenfeld, 1992 s.7 aktaran Pierson, 2014, 30). Ulusçuluk kavramı alt grupları ulusal kimlik etrafında toplar ve tek bir etnik gruba ait milliyetçilikten ziyade ulusu yücelterek birliktelik sağlamaya çalışmaktadır.

1.3 Ulus Devlet

Modern devletin kendi meşru sınırlarını oluşturmak için ortak değer, duygu ve düşünce ile hareket eden bir toplum inşası beraberinde ulus devleti meydana getirmiştir. Avrupa’da sanayi devrimi ile beraber feodalizmin çöküşü, kapitalizmin gelişmesine imkân verirken güçlenen yurttaşlık bilinci, ulusa dayalı sistemlerin kurulmasını sağlamıştır. Feodal siyasal yapının çökmesi sonucunda merkezi devlet yapısını temel alan ulus devlet ilk örneklerini Avrupa’da vermiş, daha sonra dünyanın diğer bölgelerine de yayılmıştır (Erözderen, 1997, s.10).

Smith, ulus devleti “Sınırları, başkentleri, bayrakları, ulusal marşları, pasaportları, paraları, askerleri, geçit törenleri, ulusal müzikleri, büyükelçilikleri ve genellikle de birleşmiş milletlerde bir sandalyeleri vardır. Bu devletlerin aynı zamanda ulus devletin sınırları içinde tek hükümeti, tek bir eğitim düzeni, tek bir ekonomisi ve çalışma düzeni ile tüm yurttaşları için geçerli tek bir hukuksal haklar sistemi” olarak açıklamıştır (Smith 1986 aktaran, Pierson 2014, s.85) Ulus devlet olgusunun gelişiminde, devletin yönetim şekli ayrıca önem kazanmaktadır. Devletin meşruiyeti

için geliştirilen ortak değerler, eşitlik kavramı ile etnik unsurların kendi içinde farklılıklarını yok ederken bir bütün olarak halkın aidiyet duygusunu elde etmesi için de toplumu üst düzeyde kontrol altına alacak mekanizmalara ihtiyaç duymaktadır.

1.3.1 Ulus devletlerin oluşum ve tarihsel süreci

Fransız Devrimi sonrası öne çıkan ulus devlet kavramının kökleri Avrupa’ da Rönesans ve reform hareketleriyle birlikte hanedanlar arası mücadelelerin mezhep savaşlarına dönüştüğü döneme dayanmaktadır. Din eksenli görünen bu mücadeleler, sınırları güvence altına alınmış yeni bir devlet modelinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

1618-48 yılları arasında gerçekleşen Otuz Yıl Savaş’ları sonunda imzalanan Westphalia Antlaşması, sadece Avrupa’nın mezhep savaşlarına son vermemiş aynı zamanda yeni bir devletler sisteminin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Özcan, 2019, s.54). Avrupa’da kilise ve devlet ayrışmasıyla gelişen bu savaş sonunda, ulus devlet anlayışına dayanan Westphalia sistemi oluşmuştur. Westphalia modeli hem devletlerin sınırlarını belirlemiş hem de devletler kendilerinin üstünde bir otorite olmasına engel koymuştur. Bu şekilde dışarıya yabancılaşan halk, kendi içinde daha homojen bir kitle halinde ulus devletin yurttaşlarını oluşturmuşlardır. Ancak hükümdarlara, kendi sınırları içerisinde tam yetki veren bu sistemle devletlerarası anlaşmazlıkları çözecek bir sistem kurulamamıştır. Yasa yapma, anlaşmazlıkları çözümüleme ve kanunları uygulama şekli, “iktidar için rekabetçi mücadele alanı” mantığı çerçevesinde ağırlıklı olarak devletlerin kendi eline bırakılmıştır. Bu durum, devletlerarasında görülen anlaşmazlıkların genellikle güç kullanarak çözümlenmesine ve güçlü olanın kazanmasına imkân sağlamıştır (Held, 1995 aktaran Pierson, 2014, s.70). Aydınlanma süreci ve sonrası gerçekleşen Fransız İhtilali ulus devletin bugünkü forma ulaşmasına büyük etki etmiştir.

Sarıbay (1998), Batı Avrupa’da ulus devlet inşa sürecinin dört aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir;

1.Aşama: 15-18 yüzyıl arasındaki dönemi kapsamakta ve bu dönemde devletin oluşumu meydana gelmiştir.

2. Aşama: Halk kitlelerinin sisteme dâhil olmasının hızlandığı süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte, seçkinler ile halk kitleleri arasında iletişim kanalları olarak işlev gören okulun, asker ocağının ve yeni kitle iletişim araçlarının etkisi büyük olmuştur.

3. Aşama: Tebaa olarak görünen insanların aktif yurttaşlar olarak tanımlanmasıdır.

4. Aşama: Bu dönemde devletin idari ağı büyümeye başlamış ve ulusal düzeyde ekonomik şartların eşitlenmesine dönük çalışmalar gündeme gelmiştir (Sarıbay,1998, aktaran Akıncı, 2012, s.62). Jürgen Habermas ulus devletleri üç aşamada açıklamıştır (Habermas, 2002 aktaran Aydın, 2018, s.236-237);

“İlk olarak bu devletler, birbirinden ayrı yaşayan etnik grupların barışçı yollarla tek tek devletleşmesiyle değil, komşu bölgelere, soylara, yerel kültürlere, dil ve din topluluklarına sirayet ederek ortaya çıkmıştır. Ulus devletin bu şekilde gerçekleşmesi, tarihsel bakımdan da ilktir. İkinci olarak yeni ulus devletler de genelde, asimile edilmiş, baskı altına alınmış ya da marjinalleştirilmiş topluluklar pahasına oluşmuştur. Ulus devlet, homojen bir halka dayanmak zorunda olduğu halde, bu ikinci tip ulus devlet, homojen bir topluluğa dayanmamakla beraber, homojen bir toplum oluşturmak istemektedir. Burada modern bir kavram olarak ulus devlette söz konusu olan toplum, doğal olarak bir araya gelmiş homojen bir toplum değil, yapay olarak oluşturulmaya çalışılan bir toplumdur. Bu tarz ulus devletlerde devlet, demokratik olmaktan uzaklaşabilmektedir. Son olarak da etno-milliyetçi akımların ortaya çıkmasıyla gerçekleşen yeni ulus devletler ise, neredeyse her zaman kanlı saflaştırma töreleriyle gerçekleştirilmiştir ve yeni azınlıkları sürekli yeni baskıların altına almıştır”

Tarihsel süreç değerlendirilirse, Martin Luther’in Protestan reform hareketini başlatması, hanedanlar arasında meydana gelen mezhep savaşları sonrası Westfalya barış anlaşması ile kurulan yeni devlet sistemi, aydınlanma düşüncesi ve Fransız Devrimi ile beraber ulusları oluşturan halkın kulluktan yurttaşlığa geçiş süreci bugünkü ulus devletin temellerini oluşturmaktadır. Ulus devletinin oluşumu kadar devletin devamlılığının sağlanması da zor bir süreçtir. Ulus bilincini devamı için ulus fikrinin diri tutulması farklılıkların kendi içinde eritilmesi ve dışa karşı yekpare görünen bir halk oluşturulması da ayrı çaba gerekmektedir. Özellikle Habermas’ın homojen bir halka dayanmayan ikinci tip ile etno-milliyetçi akımların kanlı saflaştırma töreleriyle gerçekleştirmeye çalıştığı üçüncü tip ulus devlet modelleri devamlılığın sağlanması için

halkın ortak değerler etrafında toplayabilmek için çaba sarf etmek zorundadırlar. Bu sebeple ulus devletleri bir arada tutan temel unsurlar bulunmaktadır.

1.3.2 Ulus devletin unsurları

Modern ulus devletin temellerini sağlamlaştıran ortak vatan, dil, kültür, inanç sistemi olarak sıralanan bazı temel unsurlar bulunmaktadır. Bununla birlikte önemli özelliklerinden biri de belirli sınırlara sahip olmasıdır. Sınırların belirlenmiş olması sadece üzerinde hak iddia edilebilecek bir toprak parçası olarak ifade edilmez; ulusun yaşadığı coğrafya insanların yaşam tarzını, kültürünü ve inançlarının etkilemiştir. Halkın geçmişi ile bağ kurduğu topraklar aidiyet hissinin gelişmesinde, ortak vatan duygusunun oluşumunda ve sınırların korunmasında önemli etkileri bulunmaktadır. Bu sınırlar içerisinde halk, başka bir devletin iradesini kabul edemez. Bu duygunun gelişmesine etki eden ve uluslaşma sürecinin başarıya ulaşmasında milliyetçilikte önemli bir yer tutar. Milliyetçilik, “Aynı siyasal düzen altında yaşamını sürdüren bireylerin ortak geçmiş ve kültürlerine vurgu yaparak oluşturulan psikolojik bir bağlılık duygusunu ifade ederek homojenleştirme ve aidiyet temelinde bir bağlılık duygusunu” ifade etmek için kullanılmaktadır (Topçu ve Menek, 2019 s.110). Kendi içinde ortak dil, tarih vatan ve kültür gibi temel unsurları barındıran homojen toplumlarda milliyetçilik birleştirici bir unsur olurken Habermas’ın ikinci tip olarak ele aldığı modeldeki gibi asimilasyon ile oluşturulan ve baskı altına alınan homojen olmayan toplumlarda ise bu milliyetçilik karşı tepkilerin gelişmesine de sebep olabilmektedir. Ulus devlet bu noktada devreye girerek yeri geldiğinde halka ortak tarih yazdırılarak, kültürel birlikteliği sağlayacak kurumları devreye sokmaktadır.

Ulus devletin temel unsurları arasında yer alan kültür, ulus bilincinin gelişmesini sağlayan en önemli etkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Her kültür kendi ulusuna ait anlam ve değerler taşır, bunların nesilden nesile aktarılmasını sağlar. Bir toplumun tarihsel süreç içerisinde ürettiği ve kuşaklar boyunca aktardığı maddi ve manevi özellikleri taşır ve toplum kimliğinin oluşmasına etki eder. Kültür kendi toplum fertlerini kaynaştırıp birbirine uyumlu hale getirirken aynı zamanda diğer toplumlardan ayrıştıran özelliğe de sahiptir.

Dil, bir toplumun fertlerinin aidiyet duygularını geliştiren en önemli kavramdır. Millileştirme sürecinin en önemli basamağı, dil birliğinin sağlanmasıdır. Dilde kültür gibi aynı dile sahip insanları bir araya getirirken farklı dilleri kullananların ayrışmasına

sebepe olabilmektedir. Bu sebeple ulus devletler dil birliği konusunda yoğun çaba sarf etmektedir. Millileşme sürecinde önemli bir yere sahip olan dil aynı sınırlar içinde yaşayan toplumların ekonomik sosyal ve siyasal düzeninin kurulması açısından ilk ele alınan konuların başında gelmektedir. Türkiye Cumhuriyeti kuruluş sürecinde de en tartışmalı alanlardan biri olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin dil birliğinin sağlanması konusunda, yaptığı çalışmalar ikinci bölümde ayrıca ele alınacaktır.

Ulus devletin bir diğer unsuru da ortak tarihtir. Toplumların kendi yaşam tecrübeleri sosyal ve kültürel değerklerinin aktarımı tarih bilgisi yolu ile gerçekleşir. İnsanın geçmişı ile geleceği arasında bağ kurmasını sağlayan tarih, ulus devletlerin bu baği kuvvetlendirmek için bazen müdahaleler ettiği alanlardan biri olmuştur. Modern ulus devletlerin ortaya çıkması ile birlikte, inşa edilecek ulusun birlikteliğinin sağlamak için moral kaynaklarının da şekillendirilmesinin gerekliliği doğmuştur. Bu bağlamda, ulusal duyarlılıkların oluşturulması gerekiyordu ki bu ancak geçmişe göndermeler yapılarak oluşturulabilirdi. Bu noktada tarih, bir zorunluluk olarak devreye sokulmuştur. Dolayısıyla bu süreçte uluslar kendi milli tarihlerini de inşa etmeye başladılar (Akıncı ve Aytan 2018, s.19). Ulus bilincinin şekillenmesinde, toplumların kendi köklerine bağlılıklarının kuvvetlenmesi için zaman zaman kahramanlık destanları ile yoğrulan tarih, kişilerin devlete olan sadakatının güçlenmesine etki ederken resmi tarih yazımıyla devletler kendi ideolojilerine uygun, sadık vatandaşlar inşa etme yoluna gitmişlerdir.

Din, Orta çağ Avrupa'sında mezhep savaşlarının sonlanması ile şekillenen ulus devletlerde belli bir döneme kadar belirleyici bir unsur olarak kalmaya devam etmiştir. İktidar mücadelelerinin çoğu döneminde din kendini göstermektedir. Augsburg Antlaşmasındaki “kimin toprağı, onun dini” ilkesi, ulus devletlerin oluşumuna bağli olarak ulusal din anlayışının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu durum dinlerin, ulusal-milliyetçi bir çerçeve içinde yeniden yorumlanmasına neden olmuştur (Akkır, 2018, s.99). Avrupa'da dinin devlet içindeki konumu tarihsel süreç içerisinde değışim göstermişse de ulus bilincinin oluşumunda etkisi, ülkelerde etkin mezheplerin varlığı ile kendini ortaya koymaktadır. Türkiye ulus devlet yapısı din etkisinden uzak, laiklik anlayışının ilke olarak anayasal güvence altına alındığı ülkelerden biridir. Fakat yine de din olgusu dönem, dönem halkın ulus bilincinin pekiştirilmesinde etkin rol üstlenmektedir.

Belirtilen unsurların çoğu uluslaşma sürecinde çok önemli yere sahiptir. Ulus devlet modellerinde belirtildiği gibi bütün ulus devletler aynı süreçlerle oluşumunu gerçekleştirmezler. Devletlerin kuruluş süreci ve sonrasında kendi bulunduğu sınırlar

içerisinde yaşayan halkı belirli ortak değerler etrafında toplayabilmek için kültürel birliktelik ve dil birliği sağlama noktasında eğitimi, kullanılacak ilk araçlar arasında görmektedirler. Birbirinden farklı toplumsal yapılar arasındaki ortak değerler yaratma süreci, çatışma ihtimaline karşılık devlet tarafından yerine getirilmektedir. Özellikle kendi içinde farklılıkları barındıran devletler; ortak dil, ortak vatan, kültür gibi öğeler bir noktada toplayıp ulusal kimlik duygusunu toplumun tamamına yerleştirmesi gerekmektedir. Bu durumda eğitim, önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Eğitim aracılığı ile yurttaşlık duygusu pekiştirilirken tarih, coğrafya gibi derslerle toplumun yaşadığı topraklara ve geçmişe bağlılıklarının güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

Eğitim bir yandan toplumda gelişimi sağlarken bir yandan da siyasal, sosyal ve ekonomik dönüşümü gerçekleştirir. En önemli eğitim kurumu olan okulun, ulusun inşasında yeri çok önemlidir. Ulus devletin eğitim kurumları olarak okullar, toplumun yeni üyelerine ortak dil ve kültürün sadakat bilincinin yerleşmesinde önemli görev üstlenirken kapitalist üretim şeklinin gelişmesiyle gerekli insan gücünün yetişmesi de okullar aracılığıyla gerçekleşmektedir. “Okullar devletin politik bir kurum olarak varlığını ulusal kültüre eşitleyerek ulus devletin üzerinde kurulduğu ilkeleri meşrulaştırmaktadır” (Güngör, 2017, s.439). Ulus devletin ilkelerini, ortak dil, inanç siyasal düzen olarak ele alırsak eğitim de devlet kontrolünde belirli bir dil, kültür ve inanç öne çıkarılarak ulus devletin temelleri sağlamlaştırılırken bir yandan da hâkim ideolojinin nesilden nesile aktarılması sağlanmaktadır.

1.4 İdeoloji ve Resmî İdeoloji Kavramları

İdeoloji kavramıyla ilgili olarak karşımıza çıkan ilk tartışma, görüş birliğine varılan bir tanımın olmadığı hakkındadır. Sosyal bilimler alanının en muğlak kavramlarından biri olan İdeolojinin, kelime anlamını Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “Siyasal veya toplumsal bir öğreti, oluşturan bir hükûmetin, bir partinin, bir grubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefî, dinî, moral, estetik düşünceler bütünü” (TDK, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Tanımın içinde yer alan “siyasal ve toplumsal bir öğreti” ifadesi düşüncenin bunun belirli bir grup tarafından sahiplenildiğini ve öğreti olarak belli bir tabana yayılmasının amaçlandığını ifade etmektedir. Fransız devriminden sonra üretilmiş bir kavram ideoloji, ilk kez Antonine Destutt de Tracy tarafından “idea” ların bilimi olarak kullanılmıştır (McLellan, 2012,

s.8). Yunanca “idea” ve “logos” sözcüklerini birleşiminden oluşan ideoloji kavramı, “düşünceyi inceleyen bilim” (fikir bilimi) olarak anılmaktadır (Yılmaz, 2011, s.7).

1.4.1 İdeoloji kavramı üzerine tanımlamalar

Aydınlanma süreci ile beraber dinsel düşüncelerin, önyargıların ortadan kaldırılması ve aklın dışındaki her türlü otoritenin yok sayılması hedeflenmektedir. İdeoloji fikrinin ilk oluştuğu anlamın zamanla farklı şekillerde yorumlandığı değerlendirilmektedir. Şerif Mardin (2018), “İdeoloji sözcüğü her ne kadar, bugün beraberinde nesnel olmayan bir fikir ürünü çağrışımını getiriyorsa da kavram, Batı Avrupa’nın fikir tarihinde bunun tam tersi bir anlamla ortaya çıktığını fakat bu çağrışımın çok uzun sürmediğini” ifade etmektedir (s.22).

İnsanlara doğru düşünceleri düşündürmenin bir yolunun olduğunu iddia eden ideoloji kavramına başlangıçta olumlu bakılmış, fakat bu olumlu anlam yüklemeleri çok uzun sürmemiştir. İdeoloji kavramının olumsuz bir anlam kazanmasına yol açan ilk kişiler, Napolyon Bonaparte ve dönemin tutucuları olmuştur. Katolik Kilisesinin desteğini alabilmek için Aydınlanmaya ve ideologlara karşı bir tavır geliştiren tutucular ideologları, gelenekleri ve rejimi değiştirmek ve toplumsal düzeni bozma planları yapmakla itham etmişlerdir (Hekimoğlu, 2018, s.10). İdeoloji kavramına yüklenen olumsuz anlam günümüze kadar gelmektedir. İnsanlar, günlük siyasi tartışmalarda karşıt fikirleri ideolojik olarak suçlamaktadır. İdeoloji kavramına, olumsuz anlam yüklemelerinin temel nedeni, karşıt fikrin tek yönlü olduğu ve bilinçaltında yer ettiği, bu sebeple objektif değerlendirme yapılamayacağı şeklinde düşüncelerinden kaynaklanmaktadır. İdeoloji kavramına dair Türkiye’de 1974 yılında bir grup üniversite öğrencisiyle yapılan araştırmayı aktaran Mardin, yapılan ankette deneklerin ideolojiye iki anlam yüklediğini büyük çoğunluğunun ideoloji kavramını “sistematik bir fikir yapısı veya anlatısı” şeklinde değerlendirdiğini daha küçük bir kısmının ise “gerçekleri olduğu gibi yansıtmayan fikir yapısı” ve buna benzer cümleler kullandığını belirtmektedir (2018, s. 15). İdeoloji kavramına dair daha farklı değerlendirmeler ve tanımlamalar bulunmaktadır. Bu tanımlamalar birbirine yakın ya da karşıt anlamlara sahiptir. Eagleton, 1996 yılında yayınladığı, “İdeoloji” adlı çalışmasında hem ideolojinin anlam çeşitliliğini hem de kavrama ait geçerli tanımlamalarını göstermek için ideoloji tanımlamalarını sıralamıştır (s.18). Bu tanımlamalardan birkaçını örnek olarak verirsek;

- “Toplumsal yaşamdaki anlam, gösterge ve değerlerin üretim süreci”
- “Belirli bir toplumsal grup veya sınıfa ait fikirler kümesi”
- “Egemen siyasi iktidarı meşrulaştırmaya hizmet eden yanlış fikirler”
- “Toplumsal olarak zorunlu yanılsama”
- “Sistemli bir şekilde çarpıtılan iletişim”
- “Eylem-amaçlı inançlar kümesi”

İlk çıkışında, doğru düşünme bilimi gibi olumlu anlam yüklenen ideoloji kavramı zamanla yanlış bilinç, yanılsama, hakikatin çarpıtılması gibi olumsuz çağrışımlar yapan süreçlerden geçse de 20.yüzyılın ortalarına doğru yeniden yorumlanmıştır. İdeoloji, başlı başına değerlendirilecek çok geniş bir araştırma konusudur. Burada konu genel anlamda ele alınacak öncelikle Marx’ın ideolojiye yüklemiş olduğu anlam ve sonrasında yeniden yorumlanması değerlendirilecektir. Ayrıca Marx’ın ideoloji tanımı, kavramın geçirdiği dönüşümü de anlamamızı yardımcı olacaktır.

1.4.2 Marksist ideoloji yaklaşımı

İdeolojinin olumsuz anlamı güçlendiren kavramsallaştırmalardan biri de Karl Marx tarafından yapılmıştır. Marx ideolojiyi, iki farklı anlamda kullanılmıştır. İl anlamı, “*Toplumsal gerçeğin insan bilincine yansıması*” olarak ifade edilmektedir. Bu durumda ideoloji, din, felsefe, siyaset gibi üst yapı unsuru olarak kabul edilmektedir. İkinci anlamı ise “*mistifikasyon*” dur, başka bir ifade ile toplumsal gerçeğin çarpıtılmasıdır (Hekimoğlu, 2018, s.15). McLellan’ın (2012) Marx’da ideoloji kavramının tam olarak net olmadığını ancak günümüzdeki yaygınlığa onun sayesinde kavuştuğunu belirtmektedir (s.13). Bununla birlikte Marx’ın yazılarında daha çok kavramın ikinci anlamı kullanılmaktadır. İnsan, üretim ilişkilerinin biçimlendirdiği varlık olarak toplumsal gerçeğin farkına varamamaktadır. Mistifikasyon olarak da ifade edilen yanlış bilinç Marx’a göre, “her sınıfın kendi kafasındaki hayali dünyadır. Her sosyal sınıf kendi varlığını sürdürebilmek için varoluşunu meşrulaştıran bir düşünsel sistem üretmektedir” (Hekimoğlu, 2018, s.17). Bu sistem, hayali ve çarpıtılmış bir örgütlenme ve ilişkiler biçimini anlatmaya çalışmaktadır. Mistifikasyon ile gerçeğin hayali bir dünya haline getirilerek gerçeğin çarpıtıldığı ifade edilmektedir. İdeolojiler ile çarpıtılan gerçekler sayesinde toplumun belli bir kısmının yüceltilmesi sağlanabilmektedir. Marx’ın, dünyayı buğulu gözlükler arkasından algılamak şeklinde yorumladığı yanlış

bilinç teorisinde insanların yaşadığı sosyal ortamın etkisiyle hareket ettiğini ifade etmektedir (Mardin, 2018, s.34). İnsan ideolojik yanı ile çevreyi yorumlar ve elde ettiği verileri kendi bilinç düzeyine göre değiştirmektedir. İnsanı üreten koşullar, insanın zihinsel üretim biçimlerini de belirlemektedir. Marx, bu durumu yanlış bilinç olarak yorumlamaktadır. Yani insanın ideolojik yanı, çevresinden gelen uyarıları tersine çevirip, yüceltmektedir. Dolayısıyla ahlak, din, metafizik ve ideolojinin farklı formları ve bunlara karşılık gelen bilinç şekilleri gerçek görünümelerini yitirmektedir (Gökçe, 2014, s.63).

Yanlış bilinç ile toplum tabakaları arasındaki çatışmalı alanların sorgulanmasının önüne geçilerek bir uzlaşma alanının oluşması sağlanmaktadır. Marx yanlış bilinci, “toplumda iş bölümünün ortaya çıkması ile de açıklamaya çalışmaktadır” (Örs, 2018, s.19). İnsanların sadece bir alanda çalışması ve tek bir alana odaklanması dünyayı sadece bir açıdan değerlendirmelerine sebep olmakta ve tek bir bakış açısı ile olayları değerlendirmeleri sağlanmaktadır. Marx insan bilincinden yola çıkıp gerçekliğe ulaşmaya çalışmanın hata olduğunu ifade eder. Marx’a göre “meselenin kökeninin hatalı fikirler değil bu hatalı fikirleri üreten toplumsal gerçekliğin çarpık doğasıdır” (McLellan, 2012, s.13). Yani hatalı düşüncenin insan zihninin ürünü olmadığı fikirlerin üretilmesindeki toplumsal çevrenin etkisi ortaya konulmaktadır. Bu ifadelerde insanların kendini yaşadığı toplumsal ortamdan soyutlamasının mümkün olmadığını dolayısıyla fikirlerinin düşünce yapılarının yaşadığı sosyal çevrenin etkisiyle şekillendiği belirtilmektedir. Toplumsal gerçek, insanın içinde yaşadığı toplum ile bilinç dünyasının şekillendirildiği ve üretim ilişkilerinin belirli sınıfsal yapıları meydana getirdiği kabul edilmektedir. Marx hakikatin çarpıtılmasını Alman ideolojisi adlı eserinde “Eğer bütün ideolojide insanların ve onların koşulları ‘camera obscura’daki gibi baş aşağı görünüyorsa, bu görüngü, tıpkı nesnelerin retina üzerinde ters durmaları o nesnelerin fiziksel yaşam sürecinden kaynaklandığı gibi, insanların tarihsel yaşam sürecinden kaynaklanır” (Marx ve Engels, 1992, s.42). Bu şekilde insanların içinde yaşadıkları mevcut durumu tam olarak değerlendiremedikleri ve gerçekleri kendilerine yansıtıldığı şekliyle gördükleri kabul edilmektedir. Marx’a göre bir fikri ideolojik kılan şey, toplumsal ve ekonomik ilişkilerin gerçek doğasını gizlemesi ve böylelikle toplumdaki sosyal ve ekonomik kaynakların eşitsiz dağılımını haklı göstermesidir. Sonuç olarak bütün fikirler değil, sadece toplumsal çelişkileri gizlemeye yarayanlar ideolojiktir (McLellan, 2012, s.15).

Genel değerlendirmelerin temelinde yanlış bilinç ile kişinin kendi gerçek koşulu hakkında yanıldığı veya yanıltıldığıdır. Sonuç olarak ideoloji belli bir sınıfın çıkarlarına hizmet ederek gerçeğin çarpıtılmasında kullanılan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu şekilde ideolojiye olumsuz bir anlam yüklenmekte ideolojinin ideologlar tarafından üretilen bilgiler olduğu ve toplumsal gerçeklerin çarpıtılmasını sağladığı kabul edilmektedir.

Bu bakış açısı günümüzde de hala güncelliğini korumaktadır. Küçük yaşlardan itibaren eğitim hayatına başlayan çocukların ve ebeveynlerinin eğitimden beklentileri farklı toplumsal gruplar arasında değişim göstermektedir. Kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin eğitime dair beklentileri ile metropollerde nitelikli okullarda çocuklarının eğitimini sağlayan ailelerin geleceğe dair beklentileri birbirilerinden farklı olduğu bilinmektedir. Bu durum aile ortamının sosyokültürel yapısının birey üzerindeki etkini göstermektedir.

İnsanlar çoğu zaman günlük hayatta karşılaştıkları durumlarda başarısız olurlarsa bu durumun sebebi olarak kendilerini görmektedirler. Farklı sınıfsal yapıların mevcut yaşam koşullarından beklentileri ve mevcut düzene karşı geliştirdikleri düşünceler bile üst yapı tarafından şekillendirilmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği insan hakları evrensel bildirgesinde ‘her bireyin eğitim görme hakkı vardır’ şeklinde belirtilmiştir. Çoğu ülkede bu maddenin anayasal güvence altına alınmış olması tamamen insanların zihninde her insanın eşit şartlar altında eğitim gördüğü algısı yaratmaya çalışmaktadır. Fakat eğitime erişim imkânı okullaşma oranları bölgeler arası ekonomik farklılıklar olduğu sürece tam anlamıyla fırsat eşitliğinden söz etmek mümkün olmasa da anayasal güvence altına alınan bu haktan dolayı bireyler kendi eğitim hayatlarında istenilen düzeye erişemediklerinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmedikleri düşüncesinden dolayı hatanın kendilerinde olduğunu kabul etmektedirler. Bu şekilde eleştirel bir bakışı mevcut sisteme getirmektense bireyin kendini sorgulaması gerektiği fikri kişilere yüklenmektedir.

Marx kendi fikirlerini hiçbir zaman bir ideoloji olarak görmemiş ve ideolojiye olumsuz anlam yüklemiştir. Marksist teori geleneği içinde ideoloji olumlu anlamlarda da kullanılmıştır. Buna en açık örneklerden biri Lenin’dir. İdeoloji fikrine yüklenen olumsuz anlama karşı çıkan Lenin, kavramı sosyalizmin eylem kılavuzu ve sınıf hareketinde başvurulacak bir araç olarak kullanmıştır. 1902 yılında yayınlanan “Ne Yapmalı” adındaki eserinde, “Hareketlerinin süreci içinde işçi yığınlarının kendilerinin bağımsız bir ideoloji formüle etmeleri söz konusu olmadığına göre, yapılacak tek şey ya

burjuva ya da sosyalist ideoloji arasında seçim yapmaktır. Başka yol yoktur. Çünkü insanoğlu üçüncü bir ideoloji yaratmamıştır ve üstelik sınıf çelişkileriyle bölünmüş olan bir toplumda, sınıf niteliği taşımayan ya da sınıflar üstü bir ideoloji olamaz” (Lenin, 1902 aktaran Mardin, 1999, s.42). Lenin, ideolojiyi belirli bir dönemin veya sınıfın dünyaya bakış açısı olarak yorumlamamış, sistematize edilmiş düşünceler olarak kabul etmiştir. Ona göre, ideoloji aydınların ürettiği bir bilgidir ve sınıflı toplumlarda sınıf mücadelesi ile bağlantılıdır (Örs, 2018, s.20-21).

İdeoloji kavramına yönelik olumlu veya olumsuz tanımlama veya eleştirilerin hepsinin birlikte değerlendirilmesi ayrı bir araştırma konusu olmakla birlikte günümüzde ise daha çok karşıt fikirlerin ideolojik olarak değerlendirilmesi ile o fikre olumsuz bir anlam yüklemek amaçlanmaktadır. Eğitim alanında yapılan değişimlerde de siyasi partiler kendi fikirlerinin evrensel değerler doğrultusunda olduğunu karşıt fikrin ise ideolojik olduğu söylemini dillendirmektedirler. Fakat eğitimin modern devlette en büyük ayağını oluşturan okul kurumunu devletin ideolojik aygıtı olarak değerlendiren Louis Althusser ideolojiye de yeni bir bakış açısı kazandırarak yeniden değerlendirmiştir. Ancak önce hegemonya kavramına bakmak gerekmektedir.

1.4.3 Gramsci ’nin hegemonyası

İdeoloji kavramı Lenin ile beraber farklı bir formda ilerlemektedir. Yüklenen olumsuz anlam, ideolojilerin araçsal olarak kullanılabilecekleri şeklinde düşünüldüğü için olumlu yönde değerlendirmiştir. Lenin’e göre “burjuva sınıfının kapitalist üretim tarzını egemen hale getirebilmesinin en önemli nedeni burjuva ideolojisini yayarak tüm sınıflara kabul ettirmiş olmasıdır” (Hekimoğlu, 2018, s.20). Lenin, bu bağlamda verilen mücadelede bir Marksist sosyalist ideoloji kavramsallaştırmasının önünün açmıştır. İdeolojinin farklı sınıfların kendi egemenliklerini sağlayabilmeleri için kullanması gereken bir alan olarak gören diğer bir düşünür de Gramsci’ dir. Gramsci, “Hapishane Defterleri” yazınında, ideoloji kavramının olumsuz olan her türlü kullanımını reddeder. Kavrama dair kurumsal değerlendirmelerin değiştirilmesi gerektiğinin altını çizmektedir (Eagleton, 1996, s.168).

İdeoloji terimini daha çok egemen sınıfın elindeki bir güç olarak değerlendirilen Gramsci, ideolojiyi farklı iki kavramlarla ilişkilendirmektedir. Bunlar sivil toplum ve sivil toplum ile ilişkilendirdiği hegemonya kavramıdır. Özellikle, ezilen ve ezen sınıfların arasındaki yönetme ve boyun eğme ilişkisinin açıklanmasında ideoloji

kavramını kullanan Gramsci, sivil toplum ve siyasal toplum ilişkisinin yeniden incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Hekimoğlu, 2018, 221).

Günlük hayatta kullandığımız kavramlardan biri olan hegemonya, karşı tarafa baskın olma çağrışımı yapmaktadır. Eagleton, hegemonya kavramını kabaca bir egemen iktidarın kendi yönetimi için hâkimiyeti altındaki insanların rızasını kazanmada başvurduğu strateji olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte Gramsci' nin hegemonya kavramını ise, "toplumsal yaşamda, birisinin kendi 'dünya görüşünü' bir bütün olarak toplum bünyesinde baştan sona yayarak ve böylece kendi çıkarları ile toplum çıkarlarını büyük ölçüde eşitleyerek ahlaki siyasi ve entelektüel liderlik kurması" olarak tanımlamaktadır (1996, s.167). Gramsci' nin temel analiz noktası, egemen gücün iktidarı elinde nasıl tuttuğu ve devamını nasıl sağladığı ile ilgilidir. Gramsci' nin ideoloji kavramına yönelik yaklaşımında, hegemonya sivil toplum gibi temel noktalara değinmesinin temelinde, İtalya'da yaşadığı süreçte işçi sınıfının içinde bulunduğu durum yatmaktadır. Bu durumu açıklamak için, İtalya'da Güney ve Kuzey bölgelerindeki sosyo-ekonomik farklılıklara değinen Gramsci, daha zengin olan Kuzey bölgesinin Güneyi sömürdüğünü öngörmektedir (Dural, 2012, s.311).

Gramsci' ye göre, hegemonyanın hayata geçmesi için alt sınıfların, hâkim sınıf ya da gruplara ait olan ahlak ve kültürel değerleri, ilişki kodlarını ve dünya görüşlerini, yani egemen olan sisteminin sosyal mantığını içselleştirmesini içermektedir. Bu sistemin mantığı, sosyal bütünleşmede birleştirici bir kuvvet ya da Gramsci' nin ifadesiyle "çimento" işlevi gören ideolojinin içinde saklıdır (Okur, 2015, s.137). Bu ideolojinin toplumsal tabana aktarımı, mevcut siyasal iktidarların öncelikli görevi olarak kabul edilmektedir. Siyasal iktidarların meşruiyetlerinin temelinde ise, toplumsal alanda yaratılan rıza yer almaktadır. Toplum tarafında kabul edildikleri sürece iktidarlar sürekliliğini sağlarlar bu da devletin farklı kurumsal yapılarıyla sivil toplumla ve topluma yön veren kişilerle sağlanmaktadır. Gramsci, her sınıfın kendi ideolojisini topluma yayacak olan aydınlarının olduğunu söylemektedir. Bu aydınlar geleneksel ve organik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel aydınları egemen sınıfların sesi olarak kabul eden Gramsci, organik aydınları ise egemen sınıflara karşı mücadele eden sınıfların temsilcisi olarak ifade etmektedir (Hekimoğlu, 2018 s.22). Gramsci çalışmalarının önemli bir kısmında yer alan rıza ve baskı kavramları ile birlikte devlet kavramını da tanımlanmıştır. Bu tanımlama da siyasal ve sivil toplumun toplamı devleti oluşturmaktadır. Bu formulasyon ile Marksist devlet anlayışına yeni bir kavrayış kazandırmıştır. Gramsci 'ye göre, "Devlet siyasal toplumda diktatörlük yani zor ile sivil

toplumda ise ideolojisini kitlelerin rızasına dayandırması ile yani hegemonya ile iktidarını tesis etmektedir” (Gramsci, 1986). Bu bağlamda hegemonya kavramının temelinde sınıfsal egemenlik ilişkilerinin yeniden üretimini izlemek mümkün görünmektedir. Bu açıdan yönetime ve siyasal egemenliğe ağırlığını koyan sınıflar, yalnızca kendi alanında değil tüm toplumu örgütleme ve yönetme gücüne sahip olduğunu göstermek zorundadır. Bunun içinde yönetmeye istekli olan sınıf hegemonik bir üstünlük tesis etmelidir (Dural, 2012, s.312). Dolayısıyla sivil toplumun bütün alanlarda varlık göstermesi gereği, toplumun her tabakasına nüfuz etmesinin toplumsal tabanda bir inandırıcılık oluşturması açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüzde birçok alanda varlık gösteren dernekler, sivil toplum örgütleri, basın yayın organları, eğitim kurumları farklı siyasal düşüncelerin pekiştirildiği alanlar olarak kabul edilmektedir. Gramsci, hegemonyanın sağlanmasının aynı zamanda toplumsal sistem içinde süreklilik ve düzenlilik sağladığını belirtmiştir. Eğitim bu noktada devreye girmektedir. Çünkü hegemonik bir ilişkinin var olması ve bu ilişkinin sürekliliği için eğitim önemli bir koşul olarak görülmektedir. Hegemonik eğitim ilişkisi kilise, okul, sendika gibi kurumlarda, kitle iletişim araçlarında ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarında ortaya çıkmaktadır. Eğitim alanında yapılan eleştirilerin çoğunda müfredat kavramına yoğunlaşmaktadır. Gramsci daha çok yetişkin eğitimi üzerinde dursa da okulların kültürel aktarım için önemli olduğunu ve müfredatın belirlenmesinin önemini vurgular. Bununla beraber Gramsci, sanayileşmenin kendine özgü modern bilgi biçimlerine dayanan yeni hümanizmi öğretmek için okullara gereksinim olduğunu belirtir (Aka, 2009, s.330-332).

Gramsci’ nin genel söylemlerinin bir araya getirilmesiyle ortaya çıkan durum, sivil ve politik toplum kavramlarına karşılık gelen zora dayalı bir sistem ile rızanın sağlanmasına dayanan süreçlerin hegemonyanın oluşturulmasında ki etkisini gözler önüne sermektedir. İdeoloji terimine yönelik olumsuz eleştiriler, Gramsci ile beraber gün yüzüne çıkan hegemonyanın oluşturulmasında bir araç olarak kullanılmasıyla beraber daha önemli hale gelmiştir. İdeoloji kavramına yönelik olumlu veya olumsuz tanımlama veya eleştirilerin hepsinin bir arada değerlendirilmesi mümkün değildir. Fakat Gramsci’ nin çizdiği çerçeveyi daha da genişleten Louis Althusser’ in ideoloji ile ilgili geliştirdiği tezlerin değerlendirilmesi önemlidir.

1.4.4 Althusser 'in ideoloji anlayışı

Gramsci' den etkilenen Althusser ideolojiyi, “sivil toplumun devletleştirilmesinin” aracı olarak yorumlamaktadır (Örs, 2008, s.23). Althusser, altyapı ve üstyapı arasındaki ilişkinin çok katı olmadığına ve üst yapının görece özerk olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle ideoloji tanımlamasında sadece ekonomik değerlendirmeleri dikkate almaz aynı zaman da çok yönlü toplumsal hareketlerin ve pratiklerin oluşumunda, kültürel etkileşimi de hesaba katmaktadır. Yapısalcılıktan etkilenmiş olan Althusser, siyasal ve sosyal yapının anlaşılması için derinlerde yatan yapısal öğelere bakmak gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca ideolojinin sadece yanlış bilinç olarak değerlendirilmesine de karşı çıkmaktadır. Althusser ideolojiyi, insan zihninin bir ürünü olarak değil; insanların ne düşündüğünü belirleyen yarı maddi bir varlığa sahip olarak görür ve ideolojinin kiliseler, sendikalar ve okullar gibi toplumdaki devletin ideolojik aygıtlarında cisimleştiğini öne sürer (McLellan, 2012, s.27). Althusser 'in ideolojiye dair önemli tezleri “İdeolojinin bireylerin gerçek varoluş koşullarıyla kurdukları hayali ilişkinin bir temsili olduğu, ideolojinin tarihinin olmadığı ideolojinin bireyleri özne olarak çağırdığı ve devletin ideolojik aygıtları” şeklinde sıralanabilmektedir (Althusser, 2014, s.68).

Marksist gelenek devlet kavramını, “İşçi sınıfının artı değerini zorla elde edilmesi sürecinde boyun eğmesi için egemen sınıfların, işçi sınıfı üzerindeki egemenliğini güvence altına almasını sağlayan baskı makinası” olarak görmektedir (Althusser, 2014, s.44). Althusser, bu geleneğin devlet kavramını devlet(baskı) aygıtı ve devlet iktidarı olarak birbirinden ayırdığını ifade etmektedir. Çünkü Althusser (2014) devlet teorisinin yalnızca devlet iktidarı ve devlet aygıtı arasındaki ayrımı değil, açıkça (baskıcı) devlet aygıtı tarafında bulunan ancak onunla karıştırılmaması gereken bir gerçeği devletin ideolojik aygıtları kavramını göz önünde bulundurulması gerektiğinin zorunlu olduğunu ifade etmektedir (s.50). Ayrıca Devletin İdeolojik Aygıtı (DİA) lar ile (baskıcı) devlet aygıtının aynı olmadığı kabul edilmektedir.

Althusser 'de devlet, hükümet, polis, ordu, yargı organları ve bürokrasi gibi şiddet ve yaptırım mekanizmaları olarak kabul edilen baskı aygıtlarına sahiptir. Baskı sözcüğü, söz konusu devlet aygıtının en azından uç durumlarda şiddet kullanarak işlediğini belirtmektedir. Ancak devletler sadece baskı araçları ile varlıklarını sürdüremezler. Bu nedenle varlığını haklı kılacak meşruiyet araçlarına ihtiyaçları bulunmaktadır. Devletin ideolojik aygıtları olarak adlandırılan bu araçların hepsinin

devletin tekelinde olmasına gerek yoktur (Althusser, 2014, s.50). Ayrıca Althusser DİA'ların baskıcı devlet aygıtından şu temel farklarla ayrıldığını ifade eder (Althusser, 2014, s.52);

“Baskıcı devlet aygıtı şiddet kullanarak işler, oysa DİA'lar ideoloji kullanarak işlerler. Bu ayrımı düzelterek ona bir kesinlik kazandırabiliriz. Gerçekten de ister baskıcı ister ideolojik olsun devletin her aygıtı hem şiddet hem de ideoloji kullanarak işler; ama Devletin ideolojik aygıtları ile baskıcı devlet aygıtlarının birbirine karıştırılmaması gereken çok önemli bir fark vardır arada. Bu fark baskıcı Devlet Aygıtının öncelikle baskıya (fiziksel baskı dâhil) ağırlık vererek işlemesi, ancak ikincil olarak ideoloji kullanarak işlemesidir... Devletin İdeolojik Aygıtlarının da öncelikle ideolojiye ağırlık vererek işlediğini ikincil anlamda ise baskı kullanarak işlediğini söylemek gerekir; bu baskı uç durumlarda ama yalnızca uç durumlarda çok hafifletilmiş, gizlenmiş hatta sembolik şekilde olsa bile”

Burada devletin kamusal ve özel alanlarda karşımıza çıkış şekli değişse her alanda belli sistem dâhilinde işlediğini belirtmek mümkün olmaktadır. İdeoloji kavramının devletin ideolojik aygıtların da veya baskıcı devlet aygıtında kullanım sıralaması değişse bile her iki durumda da öneminden bir şey kaybetmemektedir. Althusser, DİA'ları konusunu belirli bir sıralamaya tabi tutmadan ayrı kategoriler ile ele almıştır. Bu kategoriler; “Dinsel (farklı kiliselerin oluşturduğu sistem), Okul (farklı gerek özel gerekse devlet okullarının oluşturduğu sistem), Aile, Hukuki, Siyasal (değişik partileri de içeren sistem), Sendikal, Haberleşme (basın, radyo –televizyon vb.), Kültürel (edebiyat, güzel sanatlar, spor vb.)” şeklinde sıralanmıştır (Althusser, 2014, s.50). Birbirinden ayrı gruplandırılırsalar da devletin ideolojik aygıtları ile baskıcı devlet aygıtları aynı amaca hizmet etmektedirler. Althusser bunu şöyle ifade etmektedir (Althusser, 2014, s.53);

“Eğer ilke olarak egemen sınıfın (tek başına ya da çoklukla olduğu gibi sınıf fraksiyonları ya da sınıf iktidarları ile) devlet iktidarını elinde tuttuğunu, dolayısıyla (baskıcı) devlet aygıtını elinde bulundurduğunu düşünürsek aynı egemen sınıfın DİA'larda da etkin olduğunu kabul etmemiz gerekir çünkü Devletin

İdeolojik Aygıtlarında gerçekleşende, bütün çelişkileriyle birlikte sonuçta, egemen ideolojinin ta kendisidir”

Althusser’ ın ideoloji modelinde, “yeniden üretim” kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü bütün toplumlarda egemen sınıfın başat amacı, yeniden üretimi gerçekleştirebilmektir. (Hekimoğlu, 2018, s.24). Üretimin sürdürülebilmesi için teknoloji, hammadde, makine ve emek gibi üretim araçlarının ve üretimin önemli bir parçası olarak kabul edilen emek gücünün yeniden üretilmesi gerekmektedir. Devletin ideolojik aygıtlarının temel işlevi, insanın yeniden üretilmesini sağlamaktır. Bu ifadeyle üretim sürekliliği olan bir süreç olarak değerlendirilirken üretimin her aşamasında gerekli hammadde, insan gücü ve teknolojik imkânlarında yeniden üretimi ele alınmaktadır. Meslek için gereken bilgi ve becerinin, gelişen teknolojinin ve egemen ideolojinin gelecek nesillere aktarımı benimsetilmesi; eğitim kurumları, medya araçları ve dinsel kurumlar vasıtasıyla sağlanmaktadır. Dolayısıyla yeniden üretim yalnızca üretim güçlerini değil aynı zaman da üretim ilişkilerini de kapsamaktadır. Egemen ideolojinin halkın bütününe en fazla nüfuz edeceği alanların başında eğitim aygıtı gelmektedir.

1.5 İdeoloji ve Eğitim İlişkisi

Devletin, toplumun düzenlemesinde kullandığı araçlardan biri olan ideolojilerin gücü, siyasal iktidarın belirlediği sınırlar çerçevesinde, toplumu dizayn etme ve ona bir üst kimlik tanımlama konusundaki etkinliğinden kaynaklanmaktadır (Çetin, 2001, s.202). Devleti inşa edenlerin, devletin varlığını ve temel ilkelerini bireylerin tam manasıyla özümsemelerini sağladığı en önemli ideolojik araç ise eğitimidir. Modern dönemin sonuçlarından biri olarak eğitim, ulus devlet anlayışı içerisinde siyasal düzenin kontrol mekanizmasının dışlilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Sanayi devrimi ile beraber kentlerde oldukça kalabalık grupların bir arada yaşamaya başlaması, bireylerin ortak bir bilinç etrafında toplanmasını gerekli hale getirmiştir. Ortak bilincin oluşturulması için kullanılan araçların başında gelen eğitim, bu bilincin gelecek kuşaklara aktarımını sağlamaktadır. Bununla birlikte, toplumsal düzenin kurucusu ve savunucusu olan devletin varlığı ve meşruiyetinin toplum tarafından kabul edilmesi içinde eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkelerin yönetim sistemlerinde yaşanan değişimlerin ilk yansımaları, eğitim politikaları alanında kendini göstermektedir. Çünkü

eğitim politikaları hem ülkenin ekonomik sistemi hem de halkın mevcut otoriteye karşı geliştireceği tutumu da etkilemektedir

Siyasal iktidarın, toplumda oluşturmak istediği bağlılık ve sadakat uygulanan eğitim ile planlı ve amaçlı bir şekilde okul ortamlarında küçük yaşlardan itibaren topluma işlenmektedir. Bireyin sosyalleşmesinde önemli bir yer tutan eğitim, aynı zamanda ideolojilerinde önemli bir parçası haline gelmektedir. Çocukluk döneminde dünyayı henüz keşfetme yoluna çıkan öğrenciler devlet tarafından oluşturulan değerler ile donatılmakta kendilerine açılan pencereden çevreyi tanımaları sağlanmaktadır. Devletin varlığı ve gücünün aktarımının yanında siyasal iktidarların amaçlarının da etkisi altında kalan eğitim uygulamaları zaman zaman farklılık göstermektedir.

Tarihsel süreç içerisinde eğitim uygulamalarında değişik yöntemler etkili olmuştur. Tarih boyunca farklı düşünürlerin eğitim konusunda görüşleri günümüze kadar etkinliğini korumuştur. Eğitim genellikle, despotik, liberal ve eşitlikçi olmak üzere üç ayrı felsefe veya ideoloji ekseninde gruplandırılmaktadır (Kaplan, 2019, s.17).

Despotik Eğitim; Genel olarak bir sınıfın mutlak hâkimiyetini sürdürme amacı güden eğitim şeklinde tanımlanmaktadır. Temel hedefi, halkın yöneticilere koşulsuz itaat etmesini sağlamak ve bu sayede uzun süre iktidarı ayakta tutmaktır (Kaplan, 2019, s.21). Devletin kontrolünün en üst seviyede olduğu bu eğitim gruplandırmasında, eğitim alanındaki uygulamaların tamamı mevcut yönetici sınıfın devamının sağlanmasına yöneliktir. Bu eğitimin en önemli savunucuları Platon ve Hobbes olmuştur (Kaplan, 2019, s.22).

Platon'un eğitim ile ilgili görüşlerinin temelinde devletin yaşatılması ve devamlılığının sağlanması yatmaktadır. Platon eğitimi belli bölümler halinde değerlendirirken özelleştirilen birimler devlete en iyi yönetici en bekçiler ve devlet için çalışacak en iyi beden gücüne sahip bireyler yetiştirmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple eğitimi müzik, beden matematik ve astronomi alanlarında farklı kategorilerde ve devlete hizmet edecek şekilde düzenlenmesini ve eğitimde bireye kazandırılacak vasıflarında devlet tarafından belirlenmesi gerektiğini ifade eder (Platon, 2020, 93-101). Hobbes' in eğitim yaklaşımı da Platon'un kine benzerlikler taşımaktadır. Hobbes eğitimin egemen için vazgeçilmez bir öge olduğunu vurgularken halkı siyasal açıdan eğitmenin egemen için imkânsız bir görev olmadığını belirtmektedir (Kaplan, 2017) .

Liberal Eğitim; Devletin merkeziyetçiliğine ve mutlakıyete karşı olan liberalizmin görüşleri doğrultusunda gelişen bir eğitim felsefesi olarak görülmektedir. Özgürlük, bireysellik ve eşitlik ilkelerini savunan liberalizmin, eğitim alanında uygulamaları ise

daha çok kapitalist piyasa ilişkileri bağlamında değerlendirilmektedir. Liberal eğitim temelde akılcı, aydınlanmacı, eleştirel yaklaşan ve bireyi önceleyen esaslara dayanmaktadır. Fakat bu akılcı ve eleştirel yaklaşımlar, bireysel özgürlükleri genellikle ekonomik temelli olarak ele almaktadır. Liberal eğitim, kapitalist piyasa ilişkilerine dayalı bir toplumda “Kendi kişilikleri ve yetenekleri açısından topluma hiçbir borcu olmayan rekabetçi ve istilacı bireylerin veya özgür nesnelerin eğitimidir” şeklinde tanımlanmaktadır (Kaplan, 2019, s.33). Liberal eğitim uygulamaları daha çok üretim merkezli olarak ele alınmaktadır. Bu eğitim türü için bireyler iki ayrı kategoride değerlendirilmekte, yönetici sınıfa dâhil olabilecekler için uygulanan eğitim ile işçi sınıfının yetiştirilmesine yönelik özellikle mesleki eğitim uygulamaları birbirinden farklılaşmaktadır. Bununla birlikte eğitimi evrensel olarak kabul eden bu sistem her iki sınıf içinde eğitimi, gelecek kuşakları başarılı işçiler ve verimli yöneticiler yetiştirecek şekilde organize etmeye çalışırlar (Gutek,2019, s. 208). Liberal eğitimde yer alan bu ikili anlayış, John Dewey ile başlamıştır. John Dewey ’in liberalizmi, 18. ve 19. yüzyıllarda siyasal devletin kısıtlamalarından kurtulmak ve ekonomik teşebbüs özgürlüğüne kavuşmak isteyen yükselen sanayici ve tüccar sınıfı talebinin yanında düşünce özgürlüğü, basın ve toplanma yoluyla kişilerin kendini ifade etme özgürlüklerini de öne çıkarmaktadır. Dewey liberalizm yorumunu eğitime de aktararak “biri refah içinde olan ailelerin çocuklarına, diğerleri işçilerin çocuklarına mahsus iki eğitim sisteminin bulunmaması gerektiğini farklı çevrelerden gelen çocukların aynı kurumlarda birlikte eğitim görüp iş birliği yapmasıyla eğitimde fırsat eşitliği ilkesini sloganlaştırır (Dewey aktaran Kaplan, 2019, s.66). Liberal düşüncenin özgürlük vurgusu okul ortamı içinde geçerliliğini korumaktadır. Liberal görüşe göre okullar, siyasal açıdan özgürdürler ve belirli bir siyasi parti, platform ya da programın aracı olma işlevini göremezler (Gutek, 2019, s.213). Bunun yanında özellikle okul sürecinin, toplumsal yaşam içinde yer alan kuralların oluşturulması ve benimsenmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, okul içinde bulunan kulüp ve/veya kurulan gruplara katılım ile öğrencilerin kazandığı disiplin anlayışı, resmi işlemlerin yürütülmesinde gerekli olan davranışları güçlendireceği düşünülmektedir (Gutek, 2019, s.214).

Eşitlikçi Eğitim; Eşitlikçi eğitim kavramı liberal eğitimden farklı olarak toplumun tamamına yönelik değerlendirmeler içermektedir. Bireyi toplumun bir üyesi olarak ele alır ve eğitimin toplum temeli olarak kurgulamaktadır. Eşitlikçi eğitimin amacı, bir toplumdaki bütün bireylerin kendi potansiyellerini tamamen gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu amaçla, mevcut toplumu köklü biçimde değiştirerek her bireyin

özgür gelişiminin, herkesin özgür gelişiminin koşulu olduğu birlik durumuna getirmeyi hedeflemektedir (Kaplan, 2019, s.67). Eşitlikçi eğitim, temel dayanak noktasını eşitlik kavramı üzerine kurmaktadır. Eşitlik, bireyin toplumsal değerler sisteminde ve eşit koşullar altında bir yaşamı devam ettirebilmesi ve sınıfsal farklılıkların ortadan kaldırılması ile sağlanabilmektedir. Eşitlikçi eğitim sayesinde çok kültürlü toplumsal bir yapının sürdürülmesi, bireylerin özgür düşünceleri ile sosyal yaşama uyum sağlaması ve farklılıklara saygı gösterilmesi mümkün olmaktadır. Başka bir ifade ile bireylerin tamamen yetenekleri ve yatkınlıkları üzerinde değerlendirmeler yaparak, sosyo ekonomik farklılıkların ve cinsiyet rolleriyle oluşan farklılıkların göz ardı edilmesi sağlanmaktadır. Eşitlikçi eğitim felsefesinin önde gelen savunucuları arasında, insanlar arasındaki doğal eşitliğin yasalar ile korunması gerektiğini öne süren Jean Jacques Rousseau ve kapitalizm eleştirisi üzerine yoğunlaşan Karl Marx ve Friedrich Engels bulunmaktadır. Rousseau'ya göre eğitimin amacı, “Çocuğun özgürlüğü ve mutluluğudur. Eğitim her çocuğun özgürlüğün keyfini çıkaracağı ve çocuk olmaktan mutluluk duyacağı, çocukluğun oyunlarını, zevklerini, sevinçli içgüdülerini kana kana yaşayacağı bir şekilde tasarlanmasıdır” (Kaplan, 2019, s.75-76). Sınıfsız bir toplum temelinde hareket eden Marksist bakış açısı, eğitimi ücretsiz olarak bütün halka açılmasını hedeflemektedir. Eğitimin kişinin bilincini geliştirilmesi ve eleştirel düşünmeyi öğretmesi gerekmektedir. Marx'ın eğitim alanındaki eleştirisinin temelini, kişinin yabancılaşması oluşturmaktadır. Tek bir alanda uzmanlaşmış bireyin kendisine yabancılaştığı sadece bir alanda gelişme gösterdiği ifade edilmektedir. Eğitim ile ilgili belirlenen hedef ise “politeknik” eğitimidir. Uygulama ve teori arasında ilişkinin vurgulandığı politeknik eğitim sisteminde, bireyin “bedensel(fiziksel), zihinsel(bilişsel) ve estetik(sanatsal)” yönde eğitilmesi gerektiğini savunulmaktadır (İnal, 2008, s.10). Politeknik eğitim ile her üretim ortamı okul olarak görülmekte ve düzenlenmektedir. Bu sayede bireylerin, farklı toplumsal ve ekonomik kurumlarda oluşan üretim etkinliklerine katılarak bireysel yeteneklerini geliştireceği varsayılmaktadır. Bu noktada ideolojik temelli yaklaşımlardan muhafazakârlık ve milliyetçilik kavramları önem taşımaktadır. Fakat bu kavramlar bir ideolojiden ziyade bir söylem, yaşam biçimi ve siyasal bir pratik olarak daha çok karşımıza çıkmaktadır. Bu ideolojiler eğitim alanı içinde, okul yapısı ve müfredat alanında etkin işlev görmektedir. Bu kavramların içini dolduran ideolojik söylemlerden milliyetçilik ve muhafazakârlık daha çok okullarda okutulan müfredat aracılığı aktarım yolu bulmaktadır.

Muhafazakârlık “felsefî bir düşünce ve tavır olarak mevcut siyasal, sosyal ve ekonomik düzenin değerine ve mümkün olduğunca korunması gerektiğine inanmaktadır” (Örs, 2018, s.118). Muhafazakârlık öncelikle, tamamen yeniliklere karşı çıkmaktan öte mevcut düzenin korunması yönünde fikir bildirmekte ve radikal değişimlere karşı çıkmaktadır. Muhafazakâr düşünce, devleti sistemli bir yapı olarak düzenin korunmasında en önemli unsur olarak kabul etmektedir. Siyasal yelpazenin sağ kanadında yer alan muhafazakârlık, genel olarak Fransız ihtilali ile sembolleştirilen siyasi, sosyal ve iktisadi değişimlere bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Heywood, 2014, s.83). Muhafazakârlık, aile, eğitim ve din gibi toplumda yer alan geleneksel kurumların korunması gerektiğini benimseyen ve bu kurumlarda ortaya çıkacak dönüşümlerin, toplumsal çökuşlere yol açabileceği kaygısını taşımaktadır (Aktan, 2007, s.51-57). Bireyin önemli görülmeyeceği muhafazakâr düşünce, insanın akıl ve bilgi açısından sınırlı bir varlık olduğunu ve çevresi yani toplum ile şekillendiğini kabul etmektedir. Dolayısıyla bireyden çok toplumu merkeze almaktadır. Topluma önem vermesi, düzeni sağlayacak otorite/devlet yapısını ön plana çıkarmasını sağlamaktadır.

Muhafazakâr ideolojide okulun görevi, bireylerin kültürel mirasları ile bütünleşmeleri sağlamak ve topluma katılımda kurumsal geleneklerin gerekliliğini vurgulamaktır (Gutek, 2019, s.226). Okul bu açıdan, nesilden nesile kültürel mirası taşıyan ve toplumun geçmişi ile bağlantıyı kuran bir kurum olarak kurgulanmaktadır. Öğretmenlerin görevi ise, kültürel ve toplumsal yapının değiştirilmeden aktarılmasında öncülük etmektir. Muhafazakâr eğitimde toplumsal hiyerarşi ayrı bir yer tutmaktadır. Bu alanda devlet müdahalesi kabul edilmezken toplumun yol göstericiliği en önemli dayanak noktası olarak algılanmaktadır. Sosyal ve siyasal dönüşümler konusunda şüpheli yaklaşım sergileyerek mevcut düzenin korunması etrafında şekillenen muhafazakâr düşünce, eğitim ortamına aktarılırken öncelikli olarak aile, toplum, ahlak yapısı ve din ön plana çıkartılmaktadır. Geleneksel değerlerin değişime yönelik gösterilen bu duruş beraberinde bilimsel yaklaşıma karşı bakış açısını da etkilemektedir. Muhafazakârlık perspektifinde, geçmişten gelen kurumların kuramsal yaklaşımlarının etkinliğinin devam ettirilmesi gerekmektedir. Bunun içinde sunulan bilginin toplumsal kabulü öncelikli bir durum olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla var olanın korunması ve yeniliklere karşı duyulan şüphe öğrenciye aktarılan bilginin sorgulanmasına engel olmaktadır.

Ulus bilincinin kuşaktan kuşağa aktarımının eğitim yolu ile sağlanması, eğitimi ulus devlet modelinin önemli unsurlarından biri haline getirmektedir. Bu noktada

müfredat yukarıda da açıklandığı gibi ideolojilerin aktarılmasında etkin araçlardan biri olarak kullanılmaktadır. Genellikle müfredat vasıtası ile yerleştirilen ideolojilerden bir diğeri de milliyetçiliktir. Milliyetçilik kavram olarak tek bir tanımla açıklanması zor muğlak ideolojilerden biridir. Bununla birlikte siyasal bir pratik olarak oldukça etkili bir harekettir (Örs, 2018, s.310). Milliyetçiliğe dair farklı tanımlara rastlamak mümkün olup genel olarak, “Milletlerin oluşma ya da gelişme süreci, bir millete ait olma duyarlılığı ya da bilinci, bir milleti temsil eden toplumsal ve siyasal hareket” şeklinde tanımlanmaktadır (Ertan, 2018, s.41). Bu tanımlamalara göre milliyetçiliğe dayalı ideolojik söylem, bir toplumun kendini diğerlerinden farklı olarak konumlamasına ve kendi içyapısını güçlendirmesinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca yine bu tanımlamaların genel çerçevesi bize eğitim alanında milliyetçiliğin ne şekilde kendini ortaya koyacağını da açıklamaktadır. Eğitimden öncelikli olarak millet olma duygusunu yaratmada, dil ve simgelerde birliktelik sağlamada ya da kendi milletine bağlılık duygularının geliştirilmesinde faydalanılmaktadır. Özellikle müfredat içine yerleştirilen milliyetçilik söylemi ile öğrencilerde ortak bir duygu yaratılması hedeflenmektedir. Bu açıdan ulus devlet modellerinin kendilerini tanımlamaları açısından milliyetçilik önemli bir görev üstlenmektedir. Milliyetçilik kavram olarak ortaya çıkışından itibaren, eğitim kurumlarında devletin güçlü bir birleştirici gücü olarak kendini göstermektedir. Milliyetçilik düşüncesi daha çok tarih ve edebiyat alanlarında etkinlik göstermektedir. Tarih ile bir yandan tarihsel bir bağ kurularak toplumu bir arada tutarken diğer taraftan edebiyat ile oluşturulan kahramanlık hikâyeleri ve masallar ile halkı yüceltecek duyguların geliştirilmesi sağlanmaktadır. Özellikle ders kitapları ve uygulanan müfredat milli değerleri, kahramanlık destanlarını, vatan ve millet sevgisinin belirli bir yaştan itibaren öğrencilere aşılmasında kullanılan en iyi araçlar olarak görülmektedir. Milliyetçiliğin diğer önemli dayanak noktalarından biri de kullanılan dilin tekliği. Okullar, dil birliğinin sağlanmasında en etkin kurumdur. Milliyetçiliğin hâkim olduğu modellerde tek bir eğitim dili kullanılmaktadır. Bu sayede ülke genelinde tek dilin kullanılması sağlanmaktadır. Genel olarak bireyin topluma uyumlu hale getirilmesinde ulus inşa sürecinin milliyetçilik ekseninde geliştirilmesi açısından eğitim; ortak tarih bilinci, dil birliği ve vatan sevgisinin yerleşmesinde ders kitapları ve müfredat aracılığıyla bütün ulus devletlerde en etkin araçların başında gelmektedir. Ulus devletlerde uygulanan kimlik politikalarında, toplumları kendi içinde müşterek kılan özelliklere vurgu yapılmaktadır. Bunun için kültür, tarih ve dil bilgisine büyük önem

verilmekte ve bunların milli eğitim politikalarına yansıtılması ön plana çıkartılmaktadır (Türkmenoğlu, 2007, s.163).

Sanayi devrimi sonrası devlet kontrollünde gerekli iş gücüne yönelik bir eğitim sistemi başlamış ve usta çırak modeline dayalı eğitim modeli yerini, okul/öğretme modeline dayalı endüstriyel eğitim modeline bırakmıştır. Devlet elinde bulundurduğu tüm imkânlarla topluma, kendi ideolojik ilkelerini öğreten, toplumu bu ilkelere göre terbiye eden bir kurumu temsil etmektedir. Eğitim aracılığıyla devlet, tüm halkın düşünce ve değer yargılarını bir ‘eritme potası’ içinde kaynaştırılıp birleştirilmesini gerçekleştirme amacına yönelmektedir (Çetin, 2001, s.206).

İnal’a göre (2008), “Egemen toplumsal sınıfların egemen ideolojileri eğitim kurumu içinde üretilmez. Başka yer ve kurumlarda üretilen ideolojilerin eğitim kurumu içinde ancak yeniden üretimi söz konusudur” (s.109). Çağdaş eğitim modelleri öğrencilere neyi düşünmesi gerektiğine öğrencinin kendisinin karar vermesi gerektiğini belirtirken uygulanan yöntem ve müfredat örtülü olarak egemen grup veya devlet ideolojisinin aktarımını sağlamaktadır.

Egemen grup ya da resmî ideolojinin eğitim özellikle okullar üzerindeki doğrudan etkisi aşağıdaki alanlarda gerçekleşmektedir (Gutek aktaran İnal, 2008, s.109);

- ✓ “İdeoloji, eğitim politikalarını beklentilerini sonuçlarını ve amaçlarını biçimlendirmeye çalışmaktadır”.
- ✓ “İdeoloji, toplumsal çevre aracılığıyla bazı tutum ve değerleri aktarmakta ve pekiştirmektedir. Toplumsal çevre gerek okul içinde gerekse okul dışında ortaya çıkan ideolojik etmenleri yansıtır. Egemen ya da resmî ideolojinin başarı ölçütüyle belirlenen güç iktidar, saygınlık statü, sadece eğitsel amaçları değil öğretmen ve öğrenci davranışlarını da biçimlendirmektedir.”
- ✓ “İdeoloji, okulun resmi ve açık programı olan müfredat ile seçilmiş ve onaylanmış bilgi ve becerileri önemle vurgulanmaktadır.”

Platon (2020) eğitimin devlet eliyle devlete en iyi asker en iyi yönetici yetiştirmek için verilmesi gerektiğini belirtirken (s.255-264) Katolik kilisesine karşı çıkarak Protestanlığı kuran Martin Luther “okulların dünya işleriyle uğraşanlar tarafından yönetilmesini; eğitimin ailelere bırakılmamasını ve bunun bir devlet işi olduğunu belirtmiştir (Okçabol, 2005, s.17). Okul sistemi ve uygulamasına yönelik geliştirilen yaklaşımlar eğitimin devlet eliyle gerçekleşmesi gerektiği noktasında

birleşmektedir. Bu şekilde oluşan okul sistemi de ideolojinin aktarımında en uygun ortamı sağlamaktadır.

Althusser kapitalist toplumlarda okul sistemini modern devletin hâkim ideolojik aygıtı olarak görmektedir. Yapıcı'ya göre (2004) "Okulda, çoğunlukla ideolojik yapılanma, okulun dersleri ve öğretmenleri aracılığıyla yürütülür" (s.3). Hâkim ideoloji tarafından eğitilen öğretmenler, devletin temsil yüzü olarak okullarda öğrencilere küçük yaştan itibaren rol model olmaktadır. Okulda okutulan dersler ise tamamen içerik yönüyle devletin kontrolü altında hazırlanmakta ve idealleştirilmiş insan tipinin yetiştirilmesine yönelik gizil öğrenmeler içermektedir. Eğitim devlet eliyle sistematik bir hale getirildikten sonra, üretim araçlarını elinde bulunduran, egemen sınıflar tarafından manipüle edilmiş, kapsam ve sınırları kendilerince belirlenmiş olan hedefler doğrultusunda yönlendirilmiştir. Gökçe'ye göre (2014), "Eğitim sistemleri, siyasal sistemin isteklerine göre yapılanmış toplumsal kurumlar olduklarından, eğitim sistemlerinin amaçlarının belirleyicisi olan ideolojik, siyasi ve ekonomik değerler zamanla eğitimin teknik yönünün de belirleyici olmaktadır" (s.24). Özellikle mesleki ve teknik eğitim adı altında yoksul çocuklara piyasanın beklentileri doğrultusunda kurumsallaşan okullarda verilen eğitim bireysel yeteneklerin ortaya çıkarılmasından çok fabrikalarda asgari bir ücrete yetinecek ara eleman yetiştirmesini sağlamaktadır. Özellikle davranışçı yaklaşımın, okul ortamında küçük yaştan itibaren çocuğa yüklediği verilen görevin yerine getirilmesidir. Bu şekilde bir eğitim kültürü iş ortamında uysal sorgulamadan görev bilinci ile hareket aynı zamanda devlete de sadakatle bağlı bireylerin yetişmesini sağlamaktadır.

Modern devletlerde eğitim sistemi büyük oranda devlet kontrolünde olduğundan dolayı Althusser' in devlet kavramına ve devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak tanımladığı okul üzerine değerlendirmeleri önemlidir. Althusser üretim ilişkilerinin yeniden üretimi konusunda ele aldığı baskıcı devlet aygıtı ile devletin ideolojik aygıtları arasında okul aygıtını ayrı bir yere koyar ve kilisenin oynadığı devletin egemen ideolojik aygıtı rolünü günümüzde okulun devraldığını belirtmektedir. Çocuk yaştan itibaren hemen her ülkede çocukların aldığı eğitimi farklı bir bakış ile yorumlamaktadır. Althusser'e göre "devlet, toplumdaki tüm sınıfların çocuklarını anaokulundan itibaren etkiye en açık olduğu yıllarda hem aile aygıtı hem de okul aygıtı ile birlikte egemen ideolojiyle örülmüş dil, aritmetik, doğa tarihi, fen bilgisi ve edebiyat gibi beceriler ya da ahlak, felsefe ve yurttaşlık eğitimi gibi saf egemen ideoloji kapsayan eğitimler vererek yetiştirmektedir" (Althusser, 2014, s.61). Çocuklar eğitim hayatları boyunca hem

okuldan aldıkları hem de aileleri tarafından verilen bilgileri sorgulamadan kabul etmek zorunda hissederler çünkü günün sonunda bu bilgiler birer ölçüt sayılarak yapılacak sınavlarla daha üst eğitim alma hakkı kazanılmaktadır. Althusser’ e göre (2014, s.62);

“On altı yaşına doğru bir yerlerde dev bir çocuk kitlesi “üretimine içine düşer”; bunlar küçük işçiler ya da küçük köylülerdir. Gençliğin okula gönderilebilecek bir diğer bölümü yoluna devam eder ve zar zor, kısa bir ilerlemeden sonra yolda kalarak düşük veya orta düzey kadroları, beyaz yakalı işçileri, düşük ve orta düzey memurlarını her türlü küçük burjuva tabakayı oluşturur. Son bölümü ise zirveye ulaşır, ya entelektüellere özgü yarı işsizliğe düşerler ya da kolektif emekçilerin entelektüelleri olabilecekleri gibi sömürü görevlileri baskı görevlileri (askerler, polisler siyaset adamları idareciler vb.) veya profesyonel ideologlar olup çıkarlar. Yolda düşüp kalan her insan yığını sınıflı toplumlarda yerine getirmesi gereken role uygun ideolojiyle donatılmaktadır. Devletin hiçbir ideolojik aygıtı yıllar boyunca haftanın 5-6 günü sekizer saat kapitalist toplumsal oluşumun çocuklarının tümünü zorunlu olarak dinleyicisi yapamaz.”

Eğitim alanındaki uygulanan modele eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşan yaptığı çalışmalarda mevcut eğitim sistemlerinin ezen ve ezilenler arasındaki yapıyı koruduğunu belirten Paulo Freire uygulanan eğitim modelini bir baskı aracı olarak görmektedir (Freire, 2019). Eğitim uygulamalarını sorgusuz satın alınan bir bilgi yüklemesi şeklinde değerlendiren Paulo Freire, eğitim sisteminde uygulanan yöntem için bankacı eğitim modeli ifadesini kullanmaktadır. Freire’in bankacı eğitim modelinde “Bilgi kendilerini bilen sayanların yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği armağandır. Başkalarını mutlak bilgisiz saymak, baskı ideolojisi için karakteristiktir bu eğitim ile bilginin araştırma süreçleri olduğunun inkâr edilmesidir” (Freire, 2019, s 91). Ayrıca Freire’ye göre öğrenciler kendilerine yüklenen yığma malzemeyi istiflemekte ne kadar meşgul olurlarsa dünyaya bu dünyanın dönüştürücüleri olarak müdahale etmeleri halinde oluşacak olan eleştirel bilinçleri o kadar güdük kalacaktır (Freire, 2019, s.92). Bu modelde öğrencinin aktarılan bilgiyi sorgusuz sualsiz

kabulü gerekmektedir. Bu şekilde egemen azınlığın belirlediği amaçların aktarımı sağlanmakta ve öğrencilerin yaratıcı gücünün ortaya çıkması engellenmektedir.

Şu bir gerçek ki devletin zorunlu askerlik, zorunlu vergi, zorunlu eğitim gibi başında “zorunlu” kelimesiyle başlayan yükümlülüklerden en fazla rağbet göreni eğitimidir. Çünkü mevcut sistemde çocukların geleceğine dair beklentileri alacakları eğitim doğrultusunda şekillenmektedir. Siyasal iktidarlar ve onlarla paralel hareket eden sivil toplum örgütleri için eğitim kendileri tarafından idealleştirdikleri değerlerin çocuklara aktarılması için bir fırsattır. Ulus devlet modelinin elde etmek istediği de tam olarak böyle bir şey olarak görülmektedir. Bireysel yeteneklerin geliştirilmesi ve yaratıcı düşüncenin oluşmasını hedefleyen eğitim örtük bir şekilde hedeflenen toplumsal yapıyı oluşturmak ve siyasal iktidarın egemenliğinin sürekliliğini sağlayacak bir araç haline gelebilmektedir. Ulus devletlerde çoğu iktidar kendi amaçlarını milli kavramlar içerisinde sunmak zorunda kalırlar. İktidarlar, eğitim alanında yapılan değişiklikleri ideolojik bir yaklaşımdan ziyade sorunların tek çözümü olarak sunmaktadırlar.

1.6 Eğitim Kavramı

Çalışmamız eğitim sistemleri üzerinde yaşanan değişimlerin arka planında yatan ideolojik farklılıkların etkisi üzerine kurgulandığından dolayı eğitim kavramını farklı bakış açılarıyla değerlendirmek gerekmektedir. Bugün okullaşmanın geçmişi, yazıyı bulan ve kullanımını tapınaklara giren çıkan malların listesinin yapılabilmesi için günlük yaşamına yansıtarak çocuklara aktaran Sümerlere kadar götürülmektedir (Okçabol, 2005, s.10). Geçmişi bu kadar eskiye dayanan eğitim kavramını tanımlanması farklı yaklaşımlar içinde değişmektedir. Eğitimi insanı davranışları doğrultusunda değerlendiren yaklaşımlar, genel olarak istendik davranışları geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Fakat bu tanımlamanın zaman içerisinde eğitimi tam olarak karşılamadığı görülmüştür. Çünkü eğitim sadece bireyin davranışlarının değişimi değil toplumsal, ekonomik ve kültürel birçok alanda değişim yaratan ve bu değişimi nesilden nesile aktaran bir süreç olarak okunmaktadır. Bu nedenle eğitime dair farklı değerlendirmeleri içeren eğitim tanımlarına bakmak faydalı olacaktır. Eğitime dair tanımlamalar kavramın bireydeki etki düzeyi ve amaçlarına göre insanı farklı yönleriyle değerlendiren kuramlara göre değişik şekillerde yorumlanmıştır. Bununla birlikte uygulama yaklaşımların getirdiği uygulama farklılıkları görülmektedir. Eğitime dair

sadece davranış değişikliği oluşturma süreci olarak ele alan yaklaşımlar olduğu gibi zihinsel süreçleri inceleyerek kavramlaştırmalarda mevcuttur. Eğitim, terim olarak da farklı şekilde tanımlanmaktadır.

Bu yorumlamalar içinde en eski paradigma geleneksel yaklaşım olarak bilinmektedir. Bu yaklaşım içinde eğitim, öğrencilere gerekli bilgileri net ve açık bir şekilde aktarma olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile eğitimin amacı bilgilerin aktarılmasıdır. Bir diğer paradigma eğitimi, öğrencilerin davranışlarında kendi yaşantıları vasıtasıyla kasıtlı ve bilerek değişim yaratma süreci olarak tanımlayan davranışçı yaklaşımdır. Başka bir deyişle, bireyin kendi yaşantısıyla amaçlanan değişiklikleri yapma işlemi eğitim olarak görülmektedir. Bilişsel yaklaşıma göre eğitim, öğrencilerin farklı yaşantılar yoluyla bilişsel şemalarını geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda eğitim, bilginin zihinde işlenmesi anlamında ele alınmakta, öğrenci bilgiyi alan ve işleyen bir bilgisayara benzetilmektedir. Son yaklaşım ise yapılandırıcı yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımda eğitim, genel kabulün dışında bir tanıma sahiptir. Buna göre eğitim, bilen bir kişinin kendi zihninde oluşturduğu anlamları ve doğruları öğrencilere aktarması değil, tam tersine öğrencinin bizzat kendisinin anlam oluşturmalarıdır. Bu yaklaşım içinde eğitim, ön bilgilerle yeni bilgilerin birleştirildiği, anlamlandırıldığı ve zihinde yapılandırıldığı bir süreç olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2014, s.5).

Eğitimle ilgili öncelikle bilinmesi gereken kabullerden biri eğitim ve öğretim kavramlarının farklı işlevlere sahip olduklarıdır. Öğretim genel olarak, “Teşkilatlı ve düzenli olarak genellikle bir eğitim kurumunda (okul vs.) öğretmenler tarafından, öğrencilere araç gereç kullanılarak bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümü” olarak ifade edilmektedir (Akyüz, 2020, s.2). Belirli bir plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim belirli bir müfredat dâhilinde okul ortamında gerçekleştirilmektedir. Örneğin matematik, fizik ya da tarih dersi bir öğretimdir. Eğitim ise, “Kişinin zihni, bedeni duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaca dönük yeni yetenekler davranışlar bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümü” olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 2020, s.2). Bu tanımda da belirtildiği gibi eğitim, belirli bir amaca dönük gerçekleştirilen bir süreçtir. Bu eğitimin sadece okul ortamında bilgi aktarımından ibaret olmadığına göstergesidir. İlk çağlarda hayatta kalma mücadelesi veren toplumlar için avcılık toplayıcılık gibi bilgilerin aktarımı da bir eğitimidir. Eğitim

aynı zamanda toplumsal yaşam için gerekli bilginin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamaktadır.

Hüseyin Akyüz’e göre ise eğitim “İnsanın iç dünyasının dışa açılması, dolayısıyla tabiatındaki yegâne ligin işlenerek psikolojik bir tek başınlık olan şahsiyet haline gelmesini sağlamak için gösterilen” çabaların toplamıdır. Bu anlayışa göre eğitim, bireyleri kendi gelişme kapasite ve kanunu içerisinde mükemmelleştirme, şahsiyetli hale getirme işidir (Akyüz aktaran Fırat, 2008, s.23). Bu değerlendirmede ön plana çıkan kişinin bireysel yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve birey olarak toplumda var olabilmesinin sağlanmasıdır. Bu tanımlamalarda göze çarpan eğitimin bir aktarım olarak değerlendirilmesidir. Davranışçı kuram çerçevesinde geliştirilen bu tanımlamalar daha çok davranış değişikliği üzerine ifade edilir. 2005 yılı itibari ile ülkemizde de uygulanan yapılandırıcı kuram temelinde, eğitim öğrencinin kendi yaşantılarını, bireysel farklılıklarını dikkate alan ve çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmesi amaçlanmaktadır.

Eğitimin uygulanma alanları yani yapısı itibari ile “Örgün, Yaygın ve Algın” eğitim olmak üzere üç farklı şekilde gruplandırılmaktadır. Örgün eğitim ilk, orta, yükseköğretim gibi düzeylere ayrılan ve her seviyede kurumlaşmış, hiyerarşik bir sıra içinde, birinin diğerine hazırladığı ya da üzerinde yer aldığı bir eğitim biçimidir. Sadece eğitim öğretim görevi yüklenmiştir. Başka bir deyişle okul ortamında verilen eğitimidir. Ülkemizde okul ortamında ve devlet kontrolünde belirli yaş aralığında uygulanan eğitim türü, örgün eğitim olarak bilinmektedir. Yaygın Eğitim, okul ortamında verilen eğitimin dışında yürütülen planlı ve programlı bir eğitim biçimidir. Amacı çeşitli nedenlerle örgün eğitimden faydalanamayanlara ikinci bir şans vermek ve onları bir mesleğe hazırlamak için geniş bir eğitim yelpazesi içinde yararlı ve kaliteli bilgiler vermektir. Yaygın eğitim ne ayrı bir eğitim sistemi ne de tüm toplumu eğitmek için kestirme bir yoldur. Talepler doğrultusunda kişilerin beklentilerine yönelik uygulanan kurslar, sertifika programları yani en bilinen şekliyle halk eğitim merkezleri örnek gösterilebilir. Algın eğitim ise, tüm sosyal kurumlar aracılığıyla yürütülen ve çeşitli bilgi ve beceriler kazandıran bir eğitim biçimidir. Bu eğitim içinde birey, hem kendi gözlem ve deneyimleri ile hem de televizyon, radyo, gazete gibi kitle iletişim araçları ya da çevresindeki eş, aile, arkadaş grupları, çalışma ekipleri gibi çeşitli kişilerle kurduğu iletişim sonucu bu eğitimi kazanmaktadır (Güneş, 2014, s.11). Algın eğitim ise daha geniş bir alanı ifade eder bireylerin okul çağına gelmeden önce veya ömür boyu aile

ortamında dışarda TV, radyo, internet vs. şekliyle bilgilenmesidir. Kontrolsüz gelişen bu eğitim süresi ve ortamı belirlenmeyen bir dönemi içermektedir.

Çağdaş eğitim anlayışının merkezinde, kişinin öğrenmeyi öğrenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Eğitimin tanımlarında kuramsal olarak farklı değerlendirmeler olsa bile tek merkezden ve belirli amaçlar doğrultusunda şekillendiği için özellikle kurumsallaşmasına yönelik eleştirilerde bulunmaktadır. Eleştirilerin yoğunlaştığı alan, eğitimin bireyin özgür düşünme sürecini geliştirici öğeler içermemesi noktasında yer almaktadır. Örneğin Jeffs ve Smith, “*Eğitimin insanı köleleştirerek ve etkisizleştirerek onun aklına yapılan bir saldırı olmaması gerektiği*” konusunda eleştirmektedir. Bassnett ise eğitimi, “Seçimlerde niye/nasıl oy veriyoruz?”, “İklim değişiklikleri niçin önemlidir?”, “Küreselleşmenin kültürler üzerindeki etkileri nedir?”, “Tarihin, modern toplumla ilişkisi nedir?” gibi konular üzerinde düşünebilecek, sorgulayabilecek ve insanları içinde yaşadıkları dünyada bazı sorumluluklar alabilecek şekilde olması gerektiği konusunda eleştirmektedir (Kıroğlu ve Elma, 2019, s.2)

Bu eleştirilerdeki temel vurgu, eğitimin nasıl olmasından ziyade özgür ve demokratik ortamlarda bireyin kendi geleceği veya dünyasına dair karar süreçlerinde ne derece etkili olabildiğinin anlaşılmasıdır. Eğitim insanların gizli yeteneklerinin ortaya çıkarması olarak değerlendirilse, ulus devlet kontrolünde gelişen eğitim anlayışının sınırları ve içeriği de hâkim ideoloji doğrultusunda şekillenmektedir. İnsan eğitimine verilen önem sanayi devrimi ile yeniden şekillenen devlet kavramıyla birlikte giderek artmıştır. Eğitim, sanayi devrimi ile beraber büyük şehirlerde toplanan insanların mevcut düzene uyum sağlaması gerekli insan gücünün yetiştirilmesi için en önemli kurumların başında gelmiştir. Daha önce kilise kontrolünde yapılan bu işler, yerini devlet eliyle daha sistemli şekilde yürüten bir yapı olan okullara bırakmıştır.

1.6.1 Okul, sınıf ve zorunlu eğitim

Latince “scola” teriminin kökünden türemiş olan okul kavramı, “boş vakit” ya da “serbest zaman faaliyeti” (leisure) anlamına gelmektedir. Antik Yunan’da genç kadın ve erkeklerin boş zamanlarında ünlü filozoflardan eğitim aldığı mekânlar okul olarak adlandırılmışlar. Günümüzde ise okullar; belirli yer ve zamanda daha önceden kararlaştırılmış müfredat çerçevesinde eğitim almış öğretmenler tarafından eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü yerler olarak ifade edilmektedir (Uzungöz, 2016, s.343).

İlkel toplumlarda kontrollü bir şekilde kurum olarak okul diye bir kavram yoktur. Fakat çocukların kendi hayat şartlarına göre sınırlı bir öğrenme ortamları bulunmaktadır. Eğitimin “İnsanın çevresini kontrol altına almaya yönelik etkinliklerini ortaya koyması açısından, insanın ortaya çıkışı ile başladığı ve toplumsal yaşam sürecinde amaçlı bir girişim olarak bireyin, ailenin, grubun, toplumun ve devletin gereksinimlerine yönelik olarak sistemleştirildiği varsayılmaktadır” (Gökçe, 2014, s.27). Yerleşik hayat öncesi toplumlarda hayatta kalabilecek bilgilerin aktarılması gerekiyken yerleşik hayata geçilmesi ile beraber tarım toplumlarında tarımsal üretim, aşamaları, ürünlerin saklanması, alet yapımı vs. gibi konularda bilgilerin kuşaktan kuşağa aktarılması sağlanmıştır. Ailenin, çocuğun eğitimindeki etkisi her dönemde kendini göstermektedir. Fakat kapitalizmin yükselişi ve büyük şehirlere yığılan topluluklar ailelerin çocukların eğitiminde gerekli görevi yerine getirmesini sınırlandırmıştır. Bu süreçten sonra, eğitim devletin yönetimi ve denetimi altına girmiştir. Devletin eğitim sürecini tek bir merkezden yönetmesi ile beraber çoğu toplumda egemen sınıfların benimsediği değerlerin bu grupların çıkarlarına uygun olarak siyasal iktidarlarca eğitim kurumları aracılığıyla aktarımı sağlanmıştır. İnal’a göre (2008), kırdaki yapısal çözümlerin sonucu kentlere doğru yaşanan ve proletaryayı oluşturan göçler asimilasyon, uyum ve denetimi gibi sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bu emeğin hem nitelik hem de nicelik açısından yer değiştirmesinin meydana getirdiği sorunlara verilen en önemli yanıtlardan biri kitlesel parasız ve zorunlu eğitim olmuştur (s.144).

Zorunlu eğitim ile ilgili bazı temel yaklaşımlar, eğitimin olumlu taraflarını ön plana çıkarırken zorunlu eğitime dönük eleştirilerin odak noktasını, çocuğun eğitiminde söz sahibi olan kurum oluşturmaktadır. Bu kurumun aile mi yoksa devlet mi olması gerektiği başlıca tartışma konusudur. Zorunlu eğitim, “Bir ülkedeki çocukların tamamının, hukuki düzenlemeler yoluyla benzer ve süresi belirli bir -okullu olma-sürecine tabi tutulması” anlamına gelmektedir. Zorunlu eğitim uygulaması sayesinde toplumdaki her birey, “modern toplum yapısına uyum sağlaması için gerekli olduğu düşünülen bilgi ve becerilerle donatılmakta; uyması gereken davranış kuralları ile toplum içindeki yerini, hak, ödev ve sorumluluklarını öğrenmektedir” (Akçabay, 2013).

Eğitim, çoğu ülkede bir hak ve ödev olarak anayasal güvence altına alınmaktadır. İlk bakışta toplumsal eşitliğin sağlanması yönünde bir adım gibi görünse de ‘ödev’ kısmı ile devlet tarafından belirlenen ilkeler doğrultusunda bireyin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Siyasal iktidarların egemen ideolojinin çıkarlarına

uygun şekilde bilgi ve değerleri en uygun aktarım kurumları okullar olmuştur. Zorunlu eğitim uygulamasının öğrencilere sadece okuma-yazma ve matematiksel bazı işlemlerin aktarımı şeklinde düşünülmesi günümüz şartları için pek uygun düşmemektedir çünkü bu bilgiler devlet kontrolünde olmadan da farklı birçok kanaldan elde edilebilmektedir. Bu da gösterir ki okul sadece bir eğitim-öğretim ortamı değildir. Okullar aynı zamanda, belirli bir ideolojiyi özümseyen bireyler yetiştirmektedir ve bu eğitim süreçlerinden geçen bireyler kendilerinden farklı düşünen kişileri yanlış, kendisini ise doğru görmektedir. Çok küçük yaşlarda sorgulama yetenekleri gelişmeyen çocuklara eğitim yoluyla aktarılan bilgilerin bilinçaltında yer etmesi de okul ortamlarında sürekli tekrarlarla kolaylaşmaktadır. Çalışma ortamında gerekli disiplin, kurallara uyma görev ve sorumluluk bilincinin okul ortamında aktarımı planlanmıştır. Eğitim yoluyla aktarılmaya çalışılan düşüncelerin okul ortamında öğretmenler eliyle sistemli bir şekilde aktarımı sağlanmaktadır. Okullarda elde edilen bilgiler, çocukları özgür bir düşünmeye teşvik etmekten çok toplumsal yapı içerisinde kendilerine yüklenecek görevlerin sorgusuz bir şekilde kabullenmelerini ve içselleştirmelerini hedeflemektedir. Öğrencilerin okul ortamında öğrendikleri bilgilerin çoğu günlük hayatta çok kullanıma uygun bilgiler değildir. Fakat burada önemli olan bilgilerin kullanımından çok verilen görevin yerine getirilmesidir. Ülkeler arasında farklılıklar olsa bile altı yaşından itibaren çocuklar her gün erkenden kalkıp okula giderken asker edasıyla sıraya girmeyi ve içeriğini yaş itibarıyla tam algılamasalar bile gür sesle verilen komutları yerine getirmeyi öğrenirler.

Okula başlayan öğrencilerin tek tip kıyafet ile okula gitmesi bile çocuğa kendi konumunu hatırlatan bir uyarandır. Her öğrencinin aynı üniforma ile okulda bulunması eşitlik ilkesi ile açıklanmaya çalışılsa bile farklı ekonomik gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları arasındaki fark yine de göze çarpmaktadır. Bu şekilde düşünüldüğünde tek tip kıyafet uygulamasının eşitlik kavramı ile açıklanması da pek mümkün görünmemektedir. Eğitim kurumlarında uygulanan müfredat kullanılan ders kitapları materyal ve yöntemler okullarda tek merkezden iktidar ve güç sahibi olan gruplar tarafından belirlenmektedir. Okullarda öğretmenlerin konumu ise sadece belirlenen müfredat doğrultusunda sınırları belli bir alan içerisinde bilgi aktarımının gerçekleştirilmesidir. Öğrencilerinin beklentileri bireysel yeteneklerinin uygulanan eğitim programları üzerinde pek bir etkisi bulunmamaktadır. Sınıf ortamı tek yönlü aktarım üzerine şekillendirilmekte ve her öğrenci kendine ayrılan yerde oturmak zorundadır. Öğretmen ile iletişimde kullanılacak yöntem bile belirli kurallar

çerçevesinde düzenlenmektedir. İlk bakışta belirli bir düzenin sağlanması için masum görünen bu düzenlemeler ile eğitim hayatı sonunda tek başına hareket edemeyen sadece verilen görevleri yerine getiren çevresinden farklı düşünemeyen, verilen direktiflere göre hareket etmeyi en doğru yöntem gören nesillerin yetişmesini sağlanmaktadır. Okul kurumu bir yandan öğretimin en temel aktivitesi olan okuma–yazma becerisi kazandırırken ve insanı özgürleştirdiğini ileri sürerken, diğer yandan insanları birbirine benzeterek onların özgürlüğünü ellerinden almaktadır (Yapıcı, 2004, s.5).

Eğitim öğretim kavramı kuramsal olarak değişim göstermiş olabilir fakat arka planda yer alan gerçeklikler de değişim olmamıştır. Davranışların değişimi üzerine yoğunlaşan yaklaşım ile bireysel yetenekleri göz önünde bulundurduğunu iddia edilen yapılandırmacı kuram açısından bakıldığında uygulama ortamı ve uygulayıcılar yönünden herhangi bir değişim görülmemektedir. Zorunlu eğitime yönelik yapılan olumlu yorumların temelinde genel olarak zorunlu eğitimin yaygınlaştırılması, kız çocukların okutulması ve gerekli fiziki alt yapının düzenlenmesi ile eğitim kalitesinin en üst seviyeye çıkartılarak kalkınmanın sağlanacağı iddia edilmektedir. Eğitim alanında yapılan yatırımlar daha çok fiziki şartların düzenlenmesine yöneliktir. Fiziki şartların düzeltilmesi ise eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığına dair algıyı güçlendirmeye yaramaktadır. Fakat farklı sosyal çevrelerde yer alan okullarda, ekonomik farklılıkların giderilemediği durumlarda üstelik bilgi teknolojilerinden uzak sadece fiziki alt yapı düzenlemeleri ile okulların sosyal refahı artırıcı bireyin özgürlüğünü ön plana çıkaran demokrasinin yerleşmesini sağlayacak kurumlar olması mümkün değildir. Çünkü ülkelerin çoğunda eğitim belirli standart kalıplara sıkıştırılmıştır. Eğitim ortamında kullanılan ders kitabı, müfredat uygulanan yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme sistemi tek merkezden belirlenen değiştirilemez öğelerdir. Bu değerlendirmeler şunu öne çıkarmaktadır. Eğitim kurumları devlette hâkim ideolojinin topluma en iyi aktarıldığı ortamlardır. Zorunlu eğitimin farklı yollarla verilmesi mümkündür fakat bunun devlet eliyle ve okul ortamında sistematik bir şekilde yürütülmesinin sebebi, zorunlu eğitimin sadece bir okuma yazma faaliyeti olmadığı en önemli işlevinin ise gerekli görülen toplumsal dönüşümü sağlayan bireylerde vatandaşlık bilincini sağlayan bir ulus devlet anlayışını pekiştirmesinden kaynaklanmasıdır.

1.7 Eğitim İdeoloji İlişkisinde Okul ve Müfredat

Müfredat yukarıda da belirtildiği gibi, okulda öğrencilere öğretim programı adı altında iletilen sistematik ders ve konular dizisidir. İnal'a göre (2008), "Müfredat, tarihseldir ve daha çok ulus devlet modeline özgürdür. Müfredat her türlü değer ve bilgi düzeyinde ulus-devletin eğitim aracılığıyla kendini yeniden üretmesinin hem ideolojik ve kültürel hem de bilimsel aracıdır" (s.129). İdeolojiler toplumsal dönüşüm için belirli hedefler ortaya koyarlar bu yönüyle siyasal iktidarlara kendi meşruiyetleri sağlamaları açısından fırsat oluştururlar. Bu dönüşümün sağlanmasında eğitimin kullanılması, araçsallaştırdığı temel argümanlar açısından bazen müfredat içerisinde aleni bir şekilde bazen de örtük şekilde yer almaktadır.

Ülke genelinde aynı müfredatın uygulanması eğitim alanında genel olarak eşitlik bağlamında görülse de bu durum aynı zamanda birçok eşitsizlikleri perdelemektedir. Eğitimin amaçları belirlenirken, bireyden ziyade toplumsal beklentiler doğrultusunda düzenlemeler yapılmaktadır. Toplumun yönünü ise siyasal iktidarlar tarafından belirlenmektedir. Bu şekilde dönüştürülen toplum, iktidarın sürekliliğinin sağlanması noktasında en büyük desteği oluşturmaktadır. Siyasal ideolojiler eğitim yoluyla toplumu şekillendirirken, toplumda kendini yetiştiren ideolojiyi ayakta tutmaktadır. Bunu sağlamanın en iyi yolu ise öğrencinin farkına varmadığı halde bilincini şekillendiren gizli müfredattır. İnal gizli müfredatın, "Açık müfredatta eksik belirsiz kalan, bilgi ve değerleri daha ayrıntılı biçimde tanımlayan, egemen siyasal sisteme ve kültüre sosyalleştirmeyi derinleştiren, öğrenci tipini daha dar kalıplar içinde billurlaştırmaya çalıştığını" ifade etmektedir (2008, s.133). Gizli müfredat toplumsal beklentilerin bilinçaltına yerleşmesinde önemli rol oynamaktadır. İdeal insan tipinin nasıl olması gerektiği, uygun bir yaşam tarzının ne olduğu, sadakatin, itaatin nasıl olması gerektiği belirli bir program dâhilinde aktarılmadan öğrenciler tarafından içselleştirilmektedir. Örneğin, öğrencilere aktarılan bilgiler ile açık bir şekilde kimsenin düşmanlaştırılması istenmez fakat tarih bilgisi ülkede eğitim gören çocukların bilinçaltına dost veya düşman ülkelerin gruplandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Aynı şekilde, hâkim siyasal iktidarların kötü yönlerinin törpülenerek toplum tarafından en iyi şekilde algılanmaları eğitim uygulamaları ile sağlanabilmektedir.

Her ülkede eğitimin amacı aynı kavramlar ile şekillenmemektedir. Bazılarında demokrasi ve insan hakları en genel çerçeveyi oluştururken, bazı ülkelerde ise sadece küçük bir detay olarak yer almaktadır. Bu durum, uygulanan eğitim modeli üzerinde

hissedilen ideolojik baskıdan da kaynaklanmaktadır. Demokratik bir eğitim sisteminin hâkim olduğu ülkelerde, bireylerin yaratıcı fikirleri, eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi ön planda tutulmaktadır. Bu ülkelerde eğitim, yeniliklere açık ve esnek programlar dâhilinde gerçekleştirilirken merkeziyetçi uygulamalar çok görülmemektedir. Demokratik eğitim uygulamasında, okul programları genellikle öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi temeline dayanırken bireyin kendini yönetmesi fikri, eğitim ve girişimcilik desteklenmektedir. Öğrencilerin okul yönetimine katılma hak ve sorumluluğu bulunmaktadır (Gökçe, 2014, s.57-58). Bu şekilde bir eğitim düzenlemesi ile bireysel yeteneklerini farkına varan, toplumdaki farklılıklara saygı duyan ve demokratik değerleri özümseyen bireylerin yetişmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Eğitim sistemlerinin toplumsal taleplere verdiği karşılık, ülkelerin yönetim sistemlerinde kendini göstermektedir. Siyasi ve ekonomik gücün tek merkezde toplandığı yönetim şekillerinde, uygulanan eğitim itaat ve sadakati içselleştirmiş bireylere yetiştirmeyi öncelikli hedef olarak görmektedir. Uygulanan eğitim müfredatı ve ders kitaplarının içeriği sayesinde topluma bu doğrultuda yön vermesi sağlanmaktadır. Siyasal gücün topluma dağıtıldığı sistemlerde ise, tek bir ideolojinin etkin olması mümkün değildir. Bu şekilde bireyler, eğitimin araçları olan müfredat ve ders içeriklerinde bireysel taleplerin karşılanmasında etkin rol oynarlar sadece siyasal sisteme güç sağlayan birer mekanizma olmaktan kurtulurlar.

Eğitim müfredatları ülkelerin yönetim mekanizması, ekonomik düzeyi ve toplumun sosyal yapısına göre farklılık göstermektedir. Bu unsurlar eğitimin amaçlarını ve uygulanacak müfredatı şekillenmektedir. Başka bir ifade ile uygulanan müfredat, ülkedeki eğitimin ideolojik, ekonomik ve siyasal amaçları doğrultusunda düzenlenmektedir. Dinin eğitim üzerinde söz sahibi olduğu ülkelerde, belirli bir din ekseninde insanların yetiştirilmesi doğrultusunda düzenlenen içerikler daha etkin iken ekonominin ön planda olduğu ülkelerde ise ekonomik sistemin gerektirdiği davranışlar ve ihtiyaç duyduğu iş gücüne yönelik amaçlar ön plana çıkmaktadır. Bu uygulamaların çoğu mutlu bireyler yetiştirmekten çok etkin ideolojilerin istediği insan tipinin yetiştirilmesine yöneliktir.

Eğitim amacı bir insana okuma yazma aritmetik gibi bazı becerilerin kazandırılması olabilir fakat öncelikli hedef bireysel yeteneklerinin farkında olan, yaratıcı düşünce gücünü öne çıkaran doğaya ve çevreye duyarlı insan hakları ve demokrasi gibi evrensel değerleri özümsemiş bireyleri yetiştirmek olmalıdır. Buda uygulanan müfredatın ve ders içeriklerinin öğrencilerin beklentilerine göre

düzenlenmesi ile farklı kurumların okul iş birliğinin sağlanması ailelerin çocuğun eğitiminde söz sahibi olması ve toplumun farklı kesimlerinin taleplerinin ortak bir noktada buluşturulması gerçekleştirilebilir.

İKİNCİ BÖLÜM: TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE BATILILAŞMA SÜRECİ VE ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI

2. TANZİMAT'TAN CUMHURİYETE ZORUNLU EĞİTİM SÜRECİ

Eğitim sistemleri genellikle, bir ülkede hâkim olan eğitim felsefesi ve o ülkenin sahip olduğu kültürel değerler ile inşa edilen tarihsel arka plana dayanmaktadır. Bununla birlikte, ülkenin içinde bulunduğu üretim ilişkilerinin, toplumların yönetim biçimini, sosyal yapısını ve hukuki dayanaklarını önemli şekilde etkilediği bilinmektedir. Toplumun belirleyici yapısı haline gelen üretici güçler devlet yönetimini, toplumun sosyal yapısını etki altına alarak eğitim ve hukuk alanında kendi beklentileri doğrultusunda düzenlemelerin hayata geçirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır.

Araştırmanın temel konusu olan zorunlu eğitim süreci, Osmanlı'dan günümüze kadar uzanan bir geçmişe sahiptir. Tanzimat Dönemi'nde başlayan zorunlu eğitim tam olarak uygulanmasa da geleneksel eğitim kurumlarının yanında farklı eğitim kurumlarının açılmasında etkili olmuştur. Araştırmanın bu bölümünde, III. Selim döneminde orduda yapılan reformlar ile Batı'dan uyarlanan modellerin, Tanzimat sürecinde Osmanlı eğitim sistemine yansımaları ele alınacaktır. İlk olarak ordunun eğitimi ile başlayan bu süreç, Tanzimat Dönemi'nde alınan zorunlu eğitim kararı, yapılan reformlar ve Meşrutiyetin ilanına kadar devam eden dönemlerde eğitim alanında yaşanan gelişmeler, bugüne ulaşan yapısal değişikliklerin daha iyi anlaşılması için ayrı başlıklar altında incelenecektir. Öncelikle Tanzimat öncesi eğitim kurumlarının neler olduğuna bakılacak, daha sonra Tanzimat ve Meşrutiyet döneminde eğitim alanında ortaya çıkan değişimler irdelenecektir.

Osmanlı'da 17. ve 18. yüzyılda tam anlamıyla bir eğitim sisteminden söz etmek mümkün değildir. Din adamları tarafından çocuklara dini temelli bilgilerin aktarıldığı kurumların yanında daha çok ordu içinde var olan bir eğitim süreci ön plana çıkmaktadır. Orduda başlayan reform süreci Osmanlı eğitim sisteminin şekillenmesinde de önemli rol oynamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda yapılan reformların başlangıcı olarak genellikle III. Selim Dönemi kabul edilir. Yapılan reformlar daha çok askeri alanda olsa da Batılı tarzda açılan askeri okullar, eğitim alanında reformların başlangıcı olarak değerlendirilmektedir. Tanzimat süreci ile devam eden reformlar, Osmanlı'dan günümüze ulaşan fikri farklılıklarının ön plana çıktığı ve devlet yapısında değişimlerin

yaşandığı süreçleri ifade etmektedir. Tanzimat Dönemi aynı zamanda sosyal, siyasal ve kültürel anlamda birçok değişikliğin ilk adımlarının atıldığı dönem olarak kabul edilmektedir. Bir başka ifade ile geleneksel Osmanlı Dönemi ile modern dönem arasında bağın oluşmasında kurumsal altyapının şekillendiği bir süreç olarak değerlendirilebilir.

2.1 . Tanzimat Öncesi Dönemde Osmanlıda Geleneksel Eğitim Kurumları

Osmanlı İmparatorluğunun yapısı incelendiğinde genel olarak, Tanzimat’a kadar devam eden süre genellikle geleneksel dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemden önce eğitim alanında merkezi bir yapıya sahip olunmadığı gibi zorunlu bir eğitimde yoktur. 17.yüzyılda Osmanlı’ da eğitim alanında yenilikler olsa da toplumun eğitilmesi gerektiği fikri sanayi toplumunun bir zorlaması olarak ortaya çıkmıştır. Geleneksel eğitim kurumları içinde, Selçuklulardan beri var olan medreseler, tebaanın çocuklarının eğitilmesi için mahallelerde kurulan sıbyan mektepleri ve saraydaki çocukları, padişahın hizmetinde olacak memurları yetiştirmek üzere eğitim veren saray mektepleri bulunmaktadır. Zorunlu eğitim kurumları olamayan bu yapılar, modern eğitim kurumları kurulduktan sonra da bir süre varlıklarını sürdürmüşlerdir.

Medreseler: Türk eğitim sisteminin klasik bir kurumu olan medreseler, Selçuklulardan devir alınmış eğitim kurumlarıdır. İl olarak, İznik ve Bursa’da kurulan Osmanlı medreseleri öğretim ve eğitim yöntemleri açısından Selçuklu medreselerinin devamı olarak görülmektedir (Başgöz, 2016, s.22). Osmanlı’da eğitim kurumları genellikle din eğitimi merkezli bir sistemde işlemektedir. Cami ile birlikte kurulan medreseler, vakıf şeklinde yapılandıkları için vakıf senedinde belirtilen usullere göre eğitim verirlerdi. Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman devirlerindeki medreseler, bilimde en üst düzeye ulaşan medreseler olarak kabul edilmektedirler. Medreseler bürokraside hükümdarın birçok konuda görüşüne başvurduğu dini otoritenin ve ilmiyenin başı olan şeyhülislamın yetiştirildiği kurumlardır (Zorlu, 2008, s.1). Medreseler, öğrencileri hem yükseköğretime hazırlayan hem de öğrencilere yükseköğretim ve eğitim veren okullar olarak yapılanmışlardır. Osmanlı’da medreselerin etkinliği yetiştirdikleri kişilerle ortaya

çıkılmaktadır. İlmiye sınıfına girebilmek için sahn¹ düzeyinde bir medreseden mezunu olmak gerekiyordu (Akyüz, 2020, s.75). Medreselerde eğitim alan öğrencilere, okudukları dersleri ve ders veren hocaların isimlerinin yer aldığı “icazet” adı verilen diplomalar verilmekte ve aynı zamanda görev yapacakları kadrolar belirlenmekteydi. Medreseler sadece genel eğitimler sınırlı kalmamış, uzmanlaşma gerektiren bazı alanlarda da faaliyet göstermişlerdir. İhtisas medreseleri olarak kabul edilen bu medreseler “Daru’l kurra”, “Daru’l hadis” ve tıp alanında eğitim veren “Daru’l tıp” adı altında örgütlenmişlerdir (Güven, 2018, s.77). Medreselerde uygulanan eğitim yöntemi genellikle ezbere dayanmakta, temel eğitim için belirlenen metin ve kitapların ezberlenmesi şeklinde verilmektedir. Ezber çalışmalarına önce Kur’an’dan başlanmakta, sonra hadis kitapları ile devam edilmektedir. Uygulanan bir diğer yöntem ise tartışma yöntemidir, müderrislerin öğrencilere soru sorduğu gibi öğrenciler de müderrise soru sorabilmektedir (Güven, 2018, s.80-81). Medreselerde eğitimin bozulmadığı ilk dönemlerinde araştırma, deney ve gözleme dayalı tekniklerde kullanılmıştır. Medrese eğitim dili Arapça olarak belirlenmiş, okutulan dersler üç ayrı bölümde toplanmıştır (Akyüz, 2020, s.71);

- ✓ Dini –Hukuki Bilimler; Kendi içinde Tefsir, Kelam Fıkıh, Hadis olarak ayrılmaktadır.
- ✓ Müsbet İlimler; Felsefe, Matematik, Heyet(astronomi) olarak ayrılmıştır.
- ✓ Alet Bilimleri; Mantık, Belagat, Maani, Bedi, İnşa şeklinde ayrılmaktadır. Bu dersler başka bilimleri öğrenmek için kullanılan araçlar gibi düşünülebilir.

Fatih Sultan Mehmet zamanında medreselerde okutulan derslerin bir kısmı özellikle matematik, geometri, fizik alanını kapsayan dersler kaldırılmış, medreselerde okutulmaz olmuşlardır. Medreselerde eğitim için belirlenen bir süre olmamakla birlikte, okutulan kitaplar doğrultusunda eğitime devam edilmektedir. Medreselerde, bağlı olduğu vakfın şartlarına göre, sıbyan mektebini bitiren sayıları 20-30 olarak değişen erkek öğrenciler eğitim görmektedir (Akyüz, 2020, s.69). Merkezi bir yönetim mekanizmasının olmadığı bu eğitim kurumları, şeyhülislama bağlı kurumlardır. Hem eğitim hem de hukuk alanının bağlandığı şeyhülislam makamı, sonraki dönemlerde bu kurumlarda gelişen yozlaşmanın da sorumlu olarak görülmüştür. Osmanlı’nın gerileme

¹ Medreselerin en yüksek derecesi “Sahn ve Süleymaniye” medreseleridir. “Buralara kadar yükselen öğrenciler belli eğitim basamaklarını geçtiklerinde softa ve bir üstü olan danişmend isimlerini alıyorlardı” (Başgöz, 2016, s.23).

ve çöküş dönemlerinin nedenleri arasında, medreselerdeki eğitim sisteminin bozulması da yer almaktadır. Özellikle XVIII. yüzyıl başlarından itibaren hem teorik hem de uygulamalı bilim alanlarında ulema ve medrese mensuplarının bütün yeniliklere karşı çıkmaya başlaması Osmanlı'nın Batılı devletlere göre geri kalmasında etkili olmuştur (Güven, 2018, s.103). Akyüz'e göre (2020), "medreselerin bozulma nedenleri ve bozulma biçimleri bazen iç içe geçmiştir" (s.81). Bu nedenlerden bazıları eğitim sistemlerinin günümüze ulaşan sorunlarının da nedeni sayılmaktadır. Akyüz, medreselerin bozulma nedenleri şöyle sıralamaktadır (Akyüz, 2020, s.81);

- ✓ Siyasetin, bilim anlayışını baskı altında ve dar kalıplar içinde tutması
- ✓ Her şeyin ve bilimin temelinde 'iman esaslarının' aranması ve 'bilimin imanın temelinde olduğunun' kabul edilmemesi.

Bunun yanında, öğretim ve yöntem alanında bozulma, müderris atama yönetmeliğinin bozulması, disiplin alanındaki bozulmalar ise medrese eğitimlerinin bozulma biçimlerini göstermektedir (Akyüz, 2020, s.81).

Osmanlı'nın devlet kademelerinde yer alan kişileri yetiştiren bu kurumlarda yaşanan bozulmalar sonucunda, eğitim ve hukuk sistemlerinin kendilerini yenileyememiştir. Bu durum Osmanlı'nın bilim ve teknik alanında Batı'ya göre daha geri kalmasını sağlamış ve askeri alanda da yenilgilere sebebiyet vermiştir. Batı dünyası matbaa ile baskı tekniğini geliştirip, bilimsel alanda kitaplar basıp dağıtırken Osmanlı eğitim kurumları uzun süre bu gelişmelerden uzak kalmıştır. 19.yüzyıla giden süreç bilim ve teknik alanında uzmanlık gerektiren eğitim kurumlarına olan ihtiyacı daha fazla ön plana çıkarmıştır. Yabancıların eğitim kurumları bu gelişmeler doğrultusunda geliştirdikleri eğitim sayesinde, Osmanlı topraklarında giderek daha fazla söz sahibi olmaları kaçınılmaz bir sonuç olmuştur.

Sıbyan Mektepleri; Sıbyan mektepleri, Osmanlı Devleti'nde halkın büyük çoğunluğuna Kuran okuma ve namaz kılma gibi dini bilgilerin öğretildiği eğitim kurumlarıdır. Medreseler gibi sıbyan mektepleri de vakıf yoluyla oluşturulan yapılardır. Bugünün ilkokulu seviyesinde eğitim veren bu yapılar, günün şartlarına göre devam zorunluluğu olmayan ailelerin tercihiye göre çocuklarını gönderdiği kurumlardır. Akyüz'e göre (2020), "Sıbyan mektepleri tek temel dersi Kuran okumak olan ve Kuran'ın anlamı açıklanmadan sadece okunuşunun öğretildiği yerlerdir" (s. 88). Ayrıca Akyüz'ün İbn-i Haldun'dan aktardığına göre, çocukların etkilenebilir çağlarında, kalplerine Kuran sevgisinin yerleşmesi gibi amaçları da bulunmaktadır. Her ne kadar erkek çocuklar için açılmış olsa da bu mekteplerde kız çocuklarının da eğitim

gördükleri bilinmektedir (Güven, 2018, s.64). Başgöz, bazı büyük merkezlerde sadece kızların eğitim gördüğü sıbyan okullarının da bulunduğunu belirtmektedir (2016, s.15).

Sıbyan mektepleri medreselere kaynak oluşturan kurumlardır. Fakat burada verilen eğitimin sadece Kuran'ın yüzeysel olarak okunması olarak değerlendirildiğinde medreselere giden öğrencilerin tekrar okuma yazma eğitiminden geçmeleri gereği ortaya çıkmaktadır. Sıbyan mektepleri genellikle, camilere bitişik veya camilerin bir kısmında yer almaktadır. Okula başlamak için belirli bir yaşın olmadığı mekteplerin eğitim süreside eğitim içeriğinden (Kuran ve dini bilgiler) dolayı çocuğun anlama durumuna göre değişebilmektedir. Sıbyan okullarında eğitim veren kişiler, daha önce medreselerde belirli eğitimleri alan kişilerden arasından seçilmektedir. Bu kişilerin dışında, bazı dönemlerde ise belli olgunluğa erişmiş yaşlıların ve cami imamlarını da mekteplerde eğitim verdikleri bilinmektedir. Sıbyan mekteplerinin idari işlemleri müftüler ve şeyhülislamlar aracılığıyla yürütülürken, mekteplerin belli bir yönetmeliği ve resmi makamlarca düzenlenmiş herhangi bir eğitim programı bulunmamaktadır (Doğan, 1997, s.414).

Verilen bilgiler doğrultusunda bu okullarda sadece din açısından temel bazı gereklilikler öğretilmektedir. Tam anlamıyla temel dini bilgiler olduğu söylenemez çünkü yaş itibarı ile o yaştaki çocukların soyut kavramlar ile bir eğitimi anlayabilmesi mümkün değildir. Osmanlı'da ilkokul düzeyindeki bu okullar tamamen yaygınlaşmış kurumlar değildir. Osmanlı'nın tarım toplumu olduğu düşünülürse ailelerin de çocukları yoğun bir şekilde bu okullara göndermesi mümkün görünmemektedir.

Saray Mektepleri: Osmanlı Devleti'nde sınıflı bir toplum yapısından söz edilmemekle birlikte, saray ile tebaanın toplumsal farklılıklar gösterdiği bilinmektedir. Bu iki sınıfın bulunduğu bu yapı, eğitim uygulamalarında yansımıştır. Halk çocuklarının gittiği sıbyan mektepleri veya bir kısmının devam ettiği medreseler dışında, saraydaki çocukların ve padişahın hizmetinde görev alacak kişilerin yetiştirildiği saray mektepleri bulunmaktadır.

Saray mektepleri, kendi içinde Enderun, Şehzadegan ve Meşkhane mektepleri olarak üzere üçe ayrılmaktadır. Şehzadegâh, saray içinde şehzadelerin ilköğretiminin sağlandığı okullardır. Meşkhane ise sarayda yetenekli iç oğlanların musiki öğrendikleri mektepler olarak bilinmektedir (Akyüz, 2020, s.98). Enderun mektebi ise, Osmanlı Devleti'nde yönetici kadronun yetiştirildiği ve saray içinde eğitim veren okullardır.

Enderun kelimesi TDK' ye göre Farsça kökene sahiptir ve sarayda iç bölüm veya devlet görevlilerini yetiştiren okuldur (TDK, 2020).

Devlet yapısı, oluşum sürecinden itibaren yönetici kadroların ayrı bir şekilde yetiştirilmesi konusunda ısrarcı olmuştur. Bu düşünce Osmanlı Devleti'nde de hâkim olmuş ve yönetici kadroların yetiştirilmesinde tamamen farklı bir eğitim şekli tercih edilmiştir. II. Murat döneminde ortaya çıkan Enderun mektepleri, Fatih Sultan Mehmet döneminde genişlemiştir. Dönemin yönetim anlayışında Padişah, devlet gücünü yalnızca kendisine mutlak şekilde bağlı ve sadık olan minnet duygularıyla dolu çok iyi yetişmiş yetenekli kişilere teslim edebilir. Bu anlayış çerçevesinde Enderun mektepleri bir yandan devlet gücünü temsil edebilecek kişileri yetiştirirken diğer yandan Hristiyan gençlerin Müslüman yapıp eğitilerek yönetime katılmalarını sağlayan bir okul görevi görmüştür (Akyüz, 2020, s.94). Bu uygulama ile Osmanlı eğitim kurumlarında eğitilen bu kişiler devletin idari ve askeri yapısını güçlendiren görevlerde yer alırken küçük yaştan itibaren aileden alındıkları için soylu ve imtiyaz sahibi bir sınıfın oluşmasının engellendiği de söylenebilir. Enderun mekteplerine öğrenciler bünyeye kuvvetli ve sağlıklı kişiler arasında belirli kriterlere göre seçilmektedir. Mekteplerde uygulanan eğitim sistemi, medreselerde uygulandığı gibi farklı derecelere ayrılmaktadır. Hizmet yoluyla verilen eğitimin dışında, yüksek medreselerde olduğu gibi Türkçe, Arapça, Farsça, Edebiyat, Tarih, İslami Bilimler, Matematik gibi dersler de okutulmaktadır (Akyüz, 2020, s.98). Enderun mektebi belirli bir amaç doğrultusunda eğitim verdiği için, mezun olanların alacağı görevlerde eğitim süreleri boyunca şekillenmektedir. Bu yönüyle düşünülünce Enderun mektepleri için dönemin yükseköğretim kurumu olarak değerlendirilmesi mümkündür. Osmanlı Devleti'nde çoğu kurumda olduğu gibi Enderun'da da son yüzyıl içindeki değişimlerin yansıması görülmüştür. Enderun mektepleri, 1908'e kadar varlığını sürdürmüştür. Güven'e göre (2018), "bu mekteplerin eğitim tarihi açısından en önemli görevlerinden biri, seçkinler eğitimi anlayışını vurgulamış olmasıdır. Büyük imparatorluklar ya da büyük devletler, genişleyen devlet çıkarını işletecek 'seçkin elemanların' yetiştirilmesini hedeflemiştir" (s.95). Enderun mektepleri bu yönü ile değerlendirilirse farklı çevrelerden seçilen başarılı zeki öğrencilerin belirli elemelerden geçirilip belli düşünceler ile eğitilmesi 2000'li yıllarda Türkiye'de bazı grupların uyguladığı yöntemlerle benzerlik göstermektedir. Bu eğitim şekli devletin belli kadrolarında yer edinmek isteyen gruplara kısmen de olsa ilham kaynağı oluşturduğu söylenebilir.

2.1.1 Orduda Reform ve Eğitimde Yenileşme Dönemi (III. Selim dönemi)

Osmanlı'da reform hareketlerinin başlangıcı olarak III. Selim Dönemi kabul edilir. III. Selim'in dünyadaki gelişmeleri yakından takip etmesi, tahta çıktığı dönemde bu yeniliklerin Osmanlı Devlet'i tarafından da kullanılmasına olanak sağlamıştır. Eğitim alanındaki reformlar doğrudan eğitimi hedef almamıştır. Ancak orduyu kapsayan reformların içinde eğitimde yer almıştır. Diğer bir deyişle, eğitim alanındaki reformlar, ordudaki yeni düzenlemelerin içinde yer almaktadır. Düzenli bir eğitim ortamının ancak ordu içerisinde olabileceği düşünülmüştür.

III. Selim ıslahatları, genellikle eskinin yanında yeninin konulduğu tarzda olmuştur. Bu sebeple eski ve yeni arasında sıkışan reform süreci, Avrupa'nın askeri üstünlüğünün görülmesinden dolayı yeni askeri okulların açılması ile başlamıştır. Mühendishane-i Bahri-i Hümayun' da bu okullardan biri sayılmaktadır. Bugünkü orta öğretim düzeyinde olan bu okul, hem ders vermek üzere Fransa'dan Hoca getirilmesi hem de geometri ve matematik gibi derslerin okutulması açısından Batı'ya açılan bir pencere olarak tarif edilmektedir (Akyüz, 2020, s.144). Sınıflarda ilk defa tahta ve sıraların kullanıldığı bu okullar, daha sonra açılan mühendislik okullarının da temelini oluşturmaktadır. Ayrıca bu dönem, Batı bilim ve teknolojisini merkeze alan kitap basım işlerinin başladığı dönem olarak kabul edilmektedir (Gündüz, 2010, s.103).

2.1.2 II Mahmut Dönemi ve Zorunlu Eğitim İlanı

Osmanlı'da modern döneme geçiş süreci, aynı zamanda dağılma dönemini de içinde barındırmaktadır. Modernleşme kavramı da daha çok devletin içinde bulunduğu durumdan kurtulmak için uygulanan yenilikler olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda III. Selim döneminde başlayan reformlar, farklı grupları karşı karşıya getirmiştir. Bu anlaşmazlıklar, Cumhuriyetin kuruluşuna kadar uzanan geçen süreçte, farklı fikir akımlarında kendini daha da hissettirmiştir. Bazı kesimlerin çözüm önerisi, devletin güçlü dönemlerine dönüşün sağlanması için dine sıkı sıkıya bağlanmak şeklinde ortaya çıkarken diğer taraftan yükselen sesler ise farklı reformların kurtuluşun sağlanmasında etkili olacağı şeklinde olmuştur. Bu süreçte yaşanan gelişmeler sonucunda II. Mahmut tahta çıkarılmıştır (Örenç, 2010, s.50).

Tanzimat'a giden bu dönemin araştırmamız önemi, ilk defa zorunlu eğitimin II. Mahmut Döneminde kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu dönem orduda,

yönetimde, siyasal alanda ve sosyal hayatta birçok köklü değişimin yaşandığı süreçtir fakat burada eğitim alanında alınan ve uygulanan kararlar ve yeni açılan okullar zorunlu eğitim anlayışı çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Dönemin eğitim alanındaki yeniliklerin temelinde Avrupa'nın etkisi bulunmaktadır. Ordunun eğitimi ile başlayan reformlar, vatandaşların eğitiminin düzenlenmesine de etki etmiştir. Bu dönemde eğitim alanında yapılan reformlara örnek olarak yüksek bir harp okulu ve tıp okulunun kurulması verilebilir (Karal, 2007, s.151). Bu dönemdeki diğer bir önemli gelişme ise dil alanında yaşanmıştır. Daha önce Batı dillerini öğretilmesine pek ilgi gösterilmediği için tercümanlık yapacak nitelikli kişilerin eksikliği, dil eğitimine ilgiyi arttırmıştır (Akyüz, 2020, s.149).

Eğitim sistemi, devletlerin merkezi yönetiminin güçlenmesi ile sistemli bir hale gelmektedir. Osmanlı'da da süreç aynı şekilde işlemiştir. Askeri, sosyal ve siyasal alanlarda yapılan düzenlemeler eğitim alanında da belli başlı değişimleri gerekli kılmıştır. Eğitimle ilgili yukarıda bahsedilen gelişmelerin dışında, II. Mahmut 1824 yılında yayınladığı bir ferman ile ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Farklı dönemlerde çıkarılan fermanlar okuma yazmanın gereği üzerinde dursalar da 1824 fermanı konuyu kapsamlı olarak ele aldığı için eğitimde zorunluluğu getiren ilk belge olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 2020, s.151). Ancak bu zorunluluk sadece sıbyan mekteplerine giden çocukları kapsadığı için genel bir reformdan söz etmek mümkün değildir. Çünkü ferman zorunlu eğitimi, din eğitiminin verilmesi için gerekli görmüştür.² Ayrıca zorunlu eğitimi İstanbul merkezli olarak sınırlandırmıştır (Akyüz, 2020, s.151).

II. Mahmut Döneminde eğitim alanında bir dönüşüm kararlılığının olduğu o dönemde hazırlanan raporlardan takip edilebilir. Bu raporlardan en önemlisi, Meclis-i Umur-u Nafia tarafından ilköğretimin ıslahı hakkında yazılan rapordur. Dönemin eğitim kurumlarından olan medreselere müdahalenin mümkün olmaması, daha çok sıbyan mektepleri odağa alan planlamaları gündeme getirmiştir. Bu bağlamda hazırlanan raporda genel olarak, maarif sisteminin bir bütün olduğu dolayısıyla ilk, orta ve yüksek dereceli okullar arasında uyum sağlanması gereği üzerinde durulmuştur. Ayrıca din

² Ferman, "Müslümanların önce dini öğrenip sonra dünyevi işlere yönelmeleri gerektiği, ailelerin çocuklarını dünyevi işlerden dolayı okula göndermediği, çocukların buluğa çağ ermeden (12 yaş) ve İslam dininin esaslarını öğrenmeden okulu bırakmaması gerektiği ve ilköğretim zorunluluğunun İstanbul için geçerli olduğu" (Akyüz, 2020, s.151) şeklinde düzenlenmiştir.

eğitiminin yanında ilimin ülkelerin ilerlemesi ve zenginleşmesi için gerekli olduğuna değinilmiştir (Kodaman, 1991, s.59). Bu rapor bir anlamda mevcut uygulamaların sadece dini bilgiler kapsamında olduğu fakat bu alanda değişimin gerektiği yönünde bir kararlılığın olduğunun ifadesi olarak okunabilir. Kodaman'a göre (1991), bu raporla birlikte diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da iki görüş ve zihniyet mücadelesi başlamıştır. Medrese ve ulemalar, sıbyan okullarını kendi etki alanlarının içinde görmeleri ve buraya kendi anlayışları dışında, özellikle laik bir düşünce sistemini sokmak istememişlerdir. Tanzimatçılar ise kendi düşüncelerini halka duyurmak çabasında olmuşlardır. Fakat medrese tarafı daha ağır basmış ve sıbyan okulları medrese ve Şeyhülislamlığa bırakılmıştır (s.59). Bu bilgiler doğrultusunda bir devlet politikası olarak eğitimin, yetiştirilecek insan tipi üzerine yoğunlaştığını bir kez daha ortaya konulmaktadır. Avrupa'da kilisenin etkisinin kırılması ile dönüşüm yaşayan eğitim sistemi, Osmanlı Devleti'nde de benzer süreçlerden geçmiştir. Dini kurumların eğitim üzerindeki etkinliklerinin azalması karşısında ciddi direnç oluşmuştur. Fakat devlet, sosyal sınıfları ve farklı etnik grupları zorunlu ve kapsamlı bir eğitimden geçirerek yönetilebilir yurttaşlar yetiştirmek istemektedir. Medreselerin sıbyan mekteplerine hâkimiyeti farklı eğitim kurumlarının açılmasını neden olmuştur. Bunlara örnek olarak Rüştîye mektepleri, Mekteb-i Tıbbiye, Mekteb-i Fünun-ı Harbiye, Mızıka-ı Hümayun Mektebi verilebilir. Bu mektepler arasında çalışmanın konusu ile bağlantılı olarak kısaca Rüştîye mekteplerinden bahsetmek doğru olacaktır.

Rüştîye mekteplerinin açılmasında öğrencilerin sıbyan mekteplerinde aldığı bilgilerin yetersiz görülmesi de etkili olmuştur. Bu bağlamda, bir yandan askeri okullara öğrenci hazırlamak diğer taraftan iyi memur yetiştirmek amacıyla rüşt çağındaki çocukların devam edeceği okul anlamına gelen rüştîye mekteplerinin açılmasına karar verilmiştir (Koçer, 1987, s.40 aktaran Güven, 2018, s.55). Rüştîye mektepleri ilk etapta sıbyan mekteplerinin bir üst kurulu olarak düşünülmüştür. Kodaman bu mekteplerle ilgili tanımlamayı şöyle yapmıştır; “Rüştîyelerin, sıbyan okullarının ıslahı çerçevesi içinde düşünürsek ilkokul; yüksekokullara talebe yetiştiren bir yer olarak düşünürsek orta dereceli okul gibi kabul etmek yerinde olur. Nitekim ilk rüştîye mektepleri dikkate alınırsa bunların birer meslek okulu niteliğine sahip olduğu görünür” (1991, s.92). Rüştîyelerin hangi kademe de yer aldığı ile ilgili net durum, 1845 yılında toplanan Muvakkat Maarif Meclisinde açıklığa kavuşturulmuştur. Meclis, rüştîyelere, sıbyan okullarının üstünde darülfünuna talebe yetiştiren orta dereceli okul hüviyetini vermiştir (Kodaman, 1991, s.92). Süresi iki yıl olan bu okullara sıbyan mekteplerini bitiren

tanınmış ya da devlet hizmetinde bulunan kişilerin çocukları alınması ve 14 yaşında bu okullardan mezun olmaları planlanmıştır (Akyüz, 2020, s.148). Açılan bu eğitim kurumlarının farklı dönemlerde süreleri de değişmiştir fakat temelde rüştiyeler Tanzimat Dönemi'nde etkin birer eğitim kurumu olarak devlet kademelerinde görev alacak kişilerin yetiştirilmesini sağlayan konumda olduğu değerlendirilebilir. Kızlar içinde bu dönemde ayrı eğitim veren rüştiyeler açılmıştır (Akyüz, 2020, s.164). Bu okulların kurulmasındaki temel amaç daha önce sıbyan mekteplerinde değişim yapılmasını engelleyen medrese ve ulemanın etkisinden uzak yeni bir eğitim kurumu oluşturmaktır. Rüştiyelerin sayısı ilerleyen dönemlerde artmış ve bugünkü ortaokul seviyesine karşılık gelecek şekilde eğitim vermiştir.

2.2 Tanzimat Dönemi ve Osmanlı Eğitim Sistemine Yansımaları (1839-1876)

Tanzimat Dönemi, Osmanlı'dan günümüze edebiyat, sanat, eğitim ve yönetim alanındaki birçok kurumsal düzenlemede etkisini hissettiren bir tarihsel süreci ifade etmektedir. II. Mahmut'tan sonra tahta çıkan Sultan Abdülmecit döneminde ilan edilen Tanzimat Fermanı ve devamında yapılan reformlar dönemin belkemiğini oluşturmaktadır (Atılgan, 2019, s. 67-68). Tanzimat Fermanı'nı ve alınan kararları önceki dönemlerden ayıran noktalar ise, sadece orduda birtakım değişikliklerden ibaret olmaması, mali ve sosyal alanda toplumsal bütünleşmenin sağlanması yönünde kararları içeriyor olmasıdır. Fermanın getirdiği düzenlemeleri yeterli görmeyenlerde bulunmaktadır. Ergin (1977), Gülhane Hatt-ı Hümayun adı verilen bu ferman Paris'te 1789'da ilan olunan insanların tabii hakları beyannamesinin yarım asır sonra yapılmış "eksik bir taklit" olarak tanımlamaktadır (s. 411).

Fermanda düzenleme yapılan konular arasında direk eğitime dair bir husus bulunmamakla birlikte reformları gerçekleştiren dönemin bürokratlarının, yapılan yeniliklerin kalıcı olabilmesi için bilgili bir toplum, yeni bir aydın tipi ve kadro oluşturulması isteği eğitimi etkilemiştir (Akyüz, 2020, s.159). Bu açıdan değerlendirildiğinde Tanzimat dönemi, yönetici sınıfın düşünce sisteminin geleneksel kodlarından uzaklaşması ve çağdaş düzeyde fikirlerin gelişmesi açısından önemli görülmektedir. Dolayısıyla II. Mahmut Döneminde yapılan düzenlemelerin gerçek anlamda ihtiyaçları karşılayamadığını ve bu alanda çalışmaların yapılması gerektiğine inanılması, Tanzimat sürecinin etkisi olarak okunmaktadır. Bununla birlikte Akyüz (2020), Tanzimat Dönemi'nde temelde üç nedenden dolayı eğitimde düzenlemelere

gidildiğini söylemektedir; Bunlardan birincisi “tarihsel gelişim süreci içinde halkın eğitilmesinin bir devlet görevi olarak görülmesi, ikincisi Osmanlı yönetimine ve Türklere karşı düşmanca davranan Avrupa kamuoyunu kazanma umudu ve son olarak ise Avrupa devletlerinin baskı yapmasıdır” (s.157). Bu süreç, eğitimin bir devlet hizmeti olarak merkeze alınması ve eğitimde ulemanın etkisinin kaldırılması açısından da ayrı bir önem taşımaktadır. Bu duruma örnek olarak Padişah Abdülmecid’in, milli eğitim problemi üzerinde çalışılmasını istemesi ya da fen ve sanat eğitimini sağlayan okulların kurulmasını öncelikli işlerden sayması gösterilmektedir (Kara, 2007, s.182). Bu kararlar eğitimin, din merkezli bir yapıdan kurtararak daha seküler bir çerçevede ele alınmaya başladığını göstermektedir. Bu bağlamda sekülerlik Tanzimat’ın dolaylı sonuçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde eğitimle ilgili karşımıza çıkan diğer bir önemli gelişme ise yabancı okullar ile ilgilidir. Azınlıklara maarif nezaret ve teftişi altında kendi okullarını açma ve geliştirme izninin verilmesi, batılı norm ve kuralların Osmanlı eğitim sisteminin etkilenmesini sağlamıştır (Akyüz, 2020, s.173). Dolayısıyla bu öğretim kurumları, laik eğitimin Osmanlı toplumuna geçişine etki etmiştir (Güven, 2018, s.181). Bu miras Cumhuriyet dönemine kadar devam etmiştir.

2.2.1 Milli Eğitimin Merkezi Teşkilat Yapısı

Osmanlı Devleti’nin merkezi yapıyı güçlendirme çabaları doğrultusunda tarihsel süreç içerisinde kurumsal yapıda gelişmiştir. Askeri alanda olduğu gibi eğitim alanında da merkezi bir teşkilatlanma içine girdiği söylenebilir. Öncelikle eğitimle ilgili reformlarda, Meclis-i Vala’ya planlama ve denetleme rolü verilmiştir. Daha sonra, 1839 yılında şeyhülislamın denetimi altında ve Evkaf Nezaretinin bünyesinde Mekatib-i Rüştîye Nezareti kurulmuştur. 1845 yılına gelindiğinde (geçici) Muvakkat Maarif Meclisi bir yıl sonra ise Meclisi Maarifi Umumiye kurulmuştur. Bu kuruluş, devlet yapısı içinde eğitim işlerinden doğrudan sorumlu ve hükümet başkanlığına bağlı ilk örgütün çekirdeğini oluşturmaktadır. 1857 yılında kurulan Maarif-i Umumiye Nezareti bakanlık düzeyinde kurulan ilk eğitim örgütü olarak bilinmektedir (Akyüz, 2020, s.191-192). Bu kurumla birlikte Şeyhülislamın rüştiyeler üzerindeki denetim mekanizması da merkezi idarenin kontrolüne geçmiştir. Bugünkü Millî Eğitim Bakanlığının temeli olarak değerlendirilebilecek olan Maarif-i Umumiye Nezareti 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesini çıkartmıştır.

Bu nizamnamedeki hususların bazıları şöyledir;

- 1) Ülkedeki bütün okullar ikiye ayrılmıştır: birinci kısımdaki okullar genel okullardır ki gözetimi ve yönetimi devlete aittir. İkincisi özel okullardır ki gözetimi devlete kurulması ve yönetimi kişilere yahut topluluklara aittir.
- 2) Genel okullar üç derecelidir; birincisi Sıbyan Mektepleri (İlkokul) ve Rüştîye (Ortaokul) ikincisi, İdadiye ve Sultaniye mektepleri, üçüncüsü ise yüksekokullardır. Buna göre ülkedeki genel okullar beş sınıfa ayrılmıştır. Bunlardan en önemlileri: İdadiye ve Sultaniye olarak kurulan okullardır.
- 3) İlkokuldan şahadetname alanlar sınavsız rüştiyelere kaydolacak rüştiyelerden mezun olanlar ise sınavsız idadilere kabul edilebileceklerdir.
- 4) İlkokul kız öğrenciler için 6 yaşından 10 yaşına kadar erkek öğrenciler için 7 yaşından 11 yaşına kadar bütün ülkede zorunlu olmuştur (Binbaşoğlu, 2014, s.177-178).

Bu nizamname ile birlikte zorunlu eğitim, 4 yıl sıbyan mekteplerine, 2 yıl yeni kurulmuş olan rüştiye mektepleri de eklenerek 6 yıla çıkartılmıştır (Akyüz, 2020, s.162). Nizamname ülke genelinde eğitim alanında bütünlük sağlaması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca daha önce İstanbul için uygulanan zorunlu eğitim bu nizamname ile birlikte ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

Bu bölümde yükseköğretim alanında yenilikler ele alınmayacak sadece ilköğretim ve ortaöğretim alanındaki düzenlemeleri anlamak amacıyla Nizamnamede yer alan Sultaniye İdadiye okulları incelenecektir.

İdadiyeler; Osmanlı eğitim sisteminde kurulan okullar, genellikle zaman içinde yapılan düzenlemeler sayesinde gerçek manada amaçlarına uygun şekilde hizmet verebilecek düzeye gelmiştir. Bu durum rüştiyelerde olduğu gibi idadilerde de geçerli olmuştur. 1869 nizamnamesi daha önce açılan rüştiyelerde düzenlemeye gittiği gibi idadilerin tam olarak işlevinin açıklığa kavuşturulmasını da sağlamıştır. İdadi, hazırlamak geliştirmek anlamına gelmekte bu nedenle 1869 yılında önce birçok okulun hazırlık sınıfları bu adla anılmaktadır. Nizamname, bu okulların kurulma gerekçesini, rüştiyeler gibi mevcut kurumların eğitim düzeylerinin düşük olmasına bağlamıştır (Güven, 2018, s.158). Okulların kurulmasındaki başka bir amaç, Müslüman ve Hristiyan Osmanlı tebaasının birbirine kaynaşmasını ve öğrencilerin ortak kültür içinde yetişmelerini sağlamaktır. Bu okulların açılışı planlandığı gibi olmamış, 3 yıl öğretim süresi ile sancak merkezlerinde açılması hedeflenen okullar, ancak 1873 yılında illerde açılabilmiştir (Akyüz, 2020, s.166).

Sultaniyeler; Avrupa'nın eğitim alanında Osmanlı Devleti üzerindeki etkisini en net şekilde gösteren okullardır. Günümüzde tam anlamıyla liseye karşılık gelen bu okulların, ortaöğretim üst basamağını teşkil etmek üzere il merkezlerinde açılması ve rüştiye mektepleri üzerine altı yıl daha öğretim vermesi planlanmıştır (Akyüz, 2020, s.167). Bu okulların açılmasındaki nedenlerden biri de Kırım Savaşı sonrası Fransa'nın baskılarını azaltmak amacıyla Hristiyan öğrencileri için devam edebilecekleri bir ortaöğretim kurumu oluşturmaktır (Güven, 2018, s.159). Bir diğer neden ise, dönemin fikir akımlarının yayılmasında etkili olabileceği düşüncesidir. Ancak bu gerçekleşememiş ayrılıkçı düşünceler boy göstermiştir (Binbaşıoğlu, 2014, s.122). O dönem uygulanmak istenen ortaöğretim şekli 90'lı yıllara kadar uygulamada olan ortaokul ve liselerin yan yana eğitim verdiği bir sisteme karşılık gelmektedir. Fakat bu uygulamalara Müslüman tebaadan çok yabancıların isteği ve baskısı sonucu geçildiği görülmektedir.

XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin askeri, siyasal ve sosyal alandaki değişimlerinin temel nedeni, devletin içinde bulunduğu durumdan kurtulma çabası olarak görülmektedir. Uygulanacak reformların temeli ise, bunları gerçekleştirecek insan gücüne dayanmaktadır. Dönemin gereklilikleri doğrultusunda Osmanlı Devleti, Avrupa'da yaşanan ekonomik ve sosyal dönüşümü izleyerek kendi kurumlarını bu yeni duruma göre düzenleme gereği hissetmiştir. Bunu sağlamak için eğitim alanında da, somut adımlar atılmaya başlanması ve Tanzimat döneminde Akyüz'ün (2020) belirttiği gibi halkın eğitilmesinin bir devlet görevi olarak görülmesi, (157) tebaadan yurttaşlığa geçiş süreci içinde bir başlangıç olarak kabul edilebilir. Tanzimat Dönemi eğitim uygulamaları ile bir yandan merkezi bir yapının güçlenmesi sağlanmaya çalışılırken diğer taraftan Batı'nın etkisine açık alanların oluşması kaçınılmaz olmuştur. Batı ile etkileşimin getirdiği yeni eğitim kurumları ile geleneksel eğitim kurumlarında yetişen kişiler arasında düşünsel anlamda farklılıkların ortaya çıkmıştır. Bu dönemde din eğitimi, ihmal edilmemek kaydıyla Usul-ü Cedide programlarının uygulanması konusunda politika kabul edilmiştir. Bu uygulamalarda sıbyan okulları seviyesinde İptidai namıyla yeni okulların açılması fikri ortaya atılmıştır. Bu bağlamda "İptidai Numune Mektepleri uygulamaya alınmıştır (Kodaman, 1991 s.68) Bu şekilde ilkökul düzeyinde hem sıbyan mektebi hem de iptidai mektep olarak aynı düzeyde fakat farklı iki fikrin etkisi altında bir eğitim öğretim sisteminden söz edilebilir.

2.3 Meşrutiyet Dönemi ve Eğitim Politikaları

Meşrutiyet dönemi eğitim alanında yapısal değişikliklerin ön plana çıktığı, nicel değişimlerin yaşandığı ve anayasal düzene geçilen bir süreçtir. Bu sebeple, bölümde ulusal düzeydeki eğitim uygulamaları ve Meşrutiyet Dönemi'nde ortaya çıkan fikir akımlarının eğitim üzerine etkileri değerlendirilmeye alınacaktır.

2.3.1 Birinci Meşrutiyet Döneminde

Tanzimat'ın son dönemleri siyasal alanda farklı gelişmelere sahne olmuş, Padişah Abdülaziz'in tarih sahnesinden çekilmesi Osmanlı'da yeni bir dönemin kapısını aralamış ve 1876 yılında Birinci Meşrutiyet ilan edilmiştir. Meşrutiyetin ilanı ile ilk anayasa olan Kanun-i Esasi yürürlüğe girmiş ve parlamenter sistem kurulmuştur (Örenç, 2010, s. 234)³. Kanun-i Esasi, eğitim alanında da önemli düzenlemeleri içermektedir. Anayasanın haklar, özgürlükler ve yargısal güvenceler alanında önemli ilerlemeler sağladığı kabul edilmektedir (Aytekin, 2019, s.76). Hem Tanzimat döneminde hem de devamı olan Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim, ülkenin geleceğine dair olumlu anlamda ilerlemenin tek çaresi olarak görülmüştür. Bu bağlamda Birinci Meclis-i Mebusan'ın açılışında, ülkenin her anlamda gelişmesinin sadece ilim ve eğitim sayesinde olacağı üzerinde ısrarla durulmuş ve maarif ile ilgili kanun tasarılarının meclise sevk edilmesi istenmiştir (Kodaman, 1991, s.28). Kanun-i Esasi'de eğitim ile ilgili üç madde yer almaktadır⁴. Bu maddeler, eğitimin bir devlet görevi olarak kabul edildiğini ve ilköğretimin zorunlu olduğunu bir kez daha teyit etmektedir.

³ Meşrutiyete giden süreç, "Osmanlı Devleti'nin siyasal ve ekonomik alanda en karmaşık dönemlerine denk gelmektedir. Sultan Abdülaziz'in tahttan darbe ile indirilmesinin ardından genç Osmanlılara yakın olan ve anayasa ilan etme sözü veren V. Murat tahta çıkarılmış fakat kötüye giden akli durumu sebebiyle toplanan kabine kardeşi Abdülhamit'i 1 Eylül 1876'da tahta çıkarmıştır. Aralık 1876'da Kanun-i Esasi ilan edilmiştir. Osmanlı parlamentosu seçimleri Aralık 1876 ve Ocak 1877'de yapılmış ve meclis 19 Mart'ta resmen açılmıştır. Devam eden Osmanlı-Rus Savaşı sebebiyle hükümete yönelik eleştirilerin artmasıyla 14 Şubat 1878'de Meclisi Umumi süresiz tatil edilmiş ve Kanun-i Esasi askıya alınmıştır" (Zürcher, 2000, s.112-117)

⁴ Kanuni Esasi'de yer alan eğitimle ilgili maddeler;

15.madde: Öğretim işini herkes özgürce yapabilir, ilgili kanuna uymak şartıyla her Osmanlı vatandaşı genel ve özel öğretim yapmaya izinlidir.

16.madde: Bu madde anlam olarak ülkede çeşitli dinsel inanışlardaki toplumların din ve inanışlarına ilişkin öğretim yöntemi ve biçimine dokunulmayacağını ifade etmekte ayrıca aynı madde ülkedeki tüm mekteplerin devletin denetiminde olduğunu belirtmektedir.

2.3.1.1 Mutlakıyet Dönemi (1878-1908)

Türkiye siyasal hayatı içinde, 1878 yılında meclisin tatil edilmesinden 1908 yılına kadar geçen dönem, Mutlakıyet Dönemi olarak ifade edilmektedir. Bu dönem de özellikle ilköğretim alanında değişiklik yapılması gerektiği fikri güncelliğini korumuştur. Tanzimat Dönemi'nde taşrada eski usule göre eğitim veren sıbyan mekteplerinin yetersizliği kabul edilmiş ancak din eğitiminin göz ardı edileceği yönündeki endişeler yüzünden tam anlamıyla ilköğretim eğitime çözüm bulunamamıştır. Sıbyan mekteplerinin yanına iptidai adlı okulların açılması ile ilköğretim eğitiminde ikili bir yapı ortaya çıkmıştır. 1882 yılında Maarif Nezareti bu ikili yapıyı kaldırmak için ağırlığı iptidai okullarına kaydırmış ve 1909'a kadar pek çok okul yeni usul öğretimi uygular hale gelmiştir (Kodaman,1991s.69). İptidai mekteplerin süresi dört yıl olarak belirlenmişse de uygulamada kent ve köyler arasında farklılıklar görülmektedir. Kentlerde yer alan okulların ders çizelgelerinde, sadece ilk üç sınıfın dersleri yer almakta ve döneme ait belgelerde üç sınıftan söz edilmektedir. Yine aynı belgeler köy okullarında ise eğitim süresini dört yıl olarak belirtilmektedir (Akyüz, 2020, s.227). Eğitim sisteminde yaşanan gelişmeler bazı değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Tanzimat ile başlayan reform sürecinin bir anda sonuç vermesi veya her alanda aynı anda uygulamaya konulması mümkün olmamıştır. Bu nedenle Meşrutiyet Dönemi bir nevi alınan kararların uygulamaya konulması için gerekli olgunlaşma sürecini sağlamıştır.

Mutlakıyet Dönemi, eğitimin taşraya yayıldığı ve okul sayılarının hızla arttığı bir dönem olarak bilinmektedir. Tanzimat döneminde ağırlıklı olarak İstanbul ile sınırlı kalan maarif hizmetleri 1879 yılından itibaren imparatorluğun her köşesine devlet eliyle götürülmeye başlamıştır. Ayrıca vilayetlerde de Maarif Teşkilatının kurulması sağlanmıştır (Kodaman, s.37-38). Özellikle o dönemim ortaöğretim sistemini oluşturan idadi ve rüştiye mekteplerinin yaygınlığına daha fazla önem verilmiştir. O dönemde ortaöğretim sistemi, rüştiye ve idadilerin birlikte ve birbirinin devamı niteliğindedir.

114.Madde: Osmanlı efradının(bireylerinin) tümü için öğrenimin birinci mertebesi (ilköğretim) zorunlu olacak ve bunun ayrıntıları ayrı bir düzenleme ile tayin kılınacaktır (Akyüz, 2020, s.224).

Ortaöğretim kurumları, il merkezlerinde rüştiye ile birlikte yedi yıl, sancak merkezlerinde ise rüştiye ile birlikte beş yıllık idadiler olarak tanımlanmaktadır. Bir anlamda taşrada sultaniye okullarından beklenenler idadiler ile gerçekleştirilmiştir. Abdülhamit dönemi sonlarında, 74'ü kız çocuklarına ait olmak üzere 609 rüştiye mektebi ve 109 adet idadi mektebi bulunmaktadır (Akyüz, 2020, s.232). Okullara yönelik dönemin eleştirileri ise daha çok sıkı disiplin uygulamalarına ve yoğun denetimlere yöneliktir. Ayrıca bu dönemde okullarda okutulan derslerde de değişikliğe gidilmiş, 1904 yılında padişahın emri ile okullardan tarih ve coğrafya dersi kaldırılmıştır (Binbaşoğlu,2014 s.221). Rüştiye ve idadilerin programlarında yapılan değişikliklerle din ve ahlak derslerine ağırlık verilmiştir (Akyüz,2020, s.234).

Eğitimin her köşeye ulaştırılmasında tek amacın, vatandaşların eğitim düzeyinin yükseltilmesi olduğunu söylemek mümkün değildir. Alınan kararların ve uygulamaların devlet eliyle her yere ulaştırılması, tek merkezden kontrolünün sağlanması açısından önemlidir. Ayrıca devlet ideolojisini oluşturan fikirlerin yayılımı için eğitim vazgeçilmez bir araçtır. Bu dönemde eğitim kurumlarının öncelikli hedefi, yönetici sınıfının beklentileri doğrultusunda insan tipinin yetiştirilmesi ve bununla birlikte düşünce sisteminin bu yönlü harekete geçirilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu okullarda uygulanan eğitim yöntemleri, Cumhuriyet Dönemi'ne kadar devam etmiştir. Kodaman' a göre (1991) bu dönemde geçerli olan siyasi fikir akımlarının ilk ve ortaöğretim üzerinde etkilerini görmek mümkündür. Başlangıçta ilköğretimin amaçları arasında İslamcılık ideolojisi, ortaöğretimde ise Osmanlıcılık siyaseti yer alırken devrin sonlarına doğru, Türkçülük okulların amaçları arasına girmeye başlamıştır. Bu nedenle ilk ve ortaöğretimin siyasi hedeflerini net olarak açıklığa kavuşturmak zordur (s.164)

Eğitim bütün toplumlarda olduğu gibi Osmanlı'da da en etkili ideolojik araç olarak her dönemde aktif bir şekilde kullanılmaya çalışılmıştır. Başka bir ifade ile her devrin eğitim politikaları ülkenin içinde bulunduğu durumun netleşmesi açısından bilgiler sunmaktadır. Bu açıdan Abdülhamit Dönemi içinde yürürlüğe alınan Aşiret mekteplerinin ayrı bir yeri bulunmaktadır.1894 yılında kurulan Aşiret mekteplerinin temel amacı Arap ve Kürt bölgelerinin bağlılıklarını güçlendirmektir. Aşiret mekteplerinde Kürt ve Arap aşiretlerden seçilen kişiler bu mekteplerde eğitilerek aşiretlerde söz sahibi kişilerin devlete bağlılıklarının güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Aslında Osmanlı İmparatorluğu'nda Türk kökenli olmayanların devlete bağlamak için farklı uygulamalarda bulunulmuştur. İlk yıllarda Rumeli'den devşirilen çocuklar, Osmanlı usullerine göre yetiştirilirken sonraki dönemlerde Boşnak, Çerkez, Gürcü

çocukları eğitmeye başlanmıştır. Tanzimat devrinde ise, yeni açılan mekteplere yalnız Türk ve İslam çocukları alınmaya başlanmıştır (Ergin, 1977, s.1180-1184). Aşiret mektepleri ile amaçlanan Arap ve Kürt aşiretlerinin devlete sadakatini yükseltmek ve canlı tutmak olduğu belirtilebilir. Bu uygulamanın aynı zamanda 19. Yüzyılın sonlarında ortaya çıkan milliyetçi akımlarının, Kürt ve Arap aşiretleri arasında gelişmesini engellenmek için kullanıldığını söylemek mümkündür.

Mutlakıyet Dönemi eğitim politikaları genel olarak, birçok meslek ve sanat okulunun açıldığı Türk, yabancı ve azınlıklar arasında özel öğretimin büyük gelişmeler gösterdiği, rüştiye ve idadilerin sayısının arttırıldığı, okul programlarında hayata dönük bazı derslerin çıkarıldığı buna karşılık din kültürü ders saatlerinin arttırılması şeklinde değerlendirilebilir. Akyüz'e göre (2020), "bu dönemde yetiştirilmek istenen insan tipi Tanzimat'ın Osmanlılık idealine bağlı dindarlık, itaatkârlık, Padişah Abdülhamit'e sadakat özellikleri güçlendirilmeye çalışılan insan tipidir. Eğitimin amaçları, ders kitapları ve programlarda bunlara özen gösterilmiştir" (s.226).

2.3.2 . İkinci Meşrutiyet Dönemi (1909-1918)

Osmanlı'dan günümüze eğitim alanında yaşanan gelişmeler ortak bir aklın ürünü olmamıştır. Tanzimat Dönemi ile başlayan reform hareketleri, birtakım çevreler tarafından çok iyi karşılanırken bazı gruplar tarafından ise halkın kendine yabancılaşması olarak değerlendirilmiştir. Yapılan reformlar, halkın özünden uzaklaşıp değerlerinden koparıldığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu ayrışma, Meşrutiyet Dönemi ile farklı çevrelerin yönetimde söz sahibi olması halkın tek merkezden ve tek bir ideoloji ile yönetilmeyeceği fikrinin güçlenmesi ile daha çok gün yüzüne çıkmıştır. II. Abdülhamit'in Kanun-i Esasi'yi askıya alışı ve meclisi süresiz kapatmasından sonra güçlenen muhalefet, II. Meşrutiyet'in ilanı ile yeni bir devletin kurulmasını gerçekleştirmiştir. Abdülhamit'e karşı olan muhalefetin bir kısmı Avrupa'da örgütlenirken bir kısmı ise Osmanlı'da örgütlenmeye başlamıştır. Bu dönemde en yüksek şekilde dillendirilen fikir ayrılıkları günümüze kadar kendini hissettirdiği için araştırmamızda önem taşımaktadır.

Osmanlı'nın son yıllarını kapsayan İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde, yaşanan gelişmeler eğitim uygulamalarına da yansımıştır. Akyüz, Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim alanındaki gelişmeleri şöyle aktarmıştır; "Siyasi hayat ve fikir hareketlerinin canlanması, basın ve yayın özgürlüğüne kavuşma ve Balkan Savaşları gibi olaylar,

aydınların toplumsal sorunları ve dertleri acımasız bir dille ortaya koymaya yöneltmiştir. Bu bağlamda üzerinde durulan alanlardan biri de eğitim sorunları olmuştur. Meşrutiyet'in ilanı ile beraber aşırı hürriyetçi bir hava oluşmuş ve bu hava okullara da yansımıştır. İlk resmi anaokulları açılmış ve okul öncesi eğitimde ilk ciddi adımlar atılmıştır. Resmi anaokulların ilk bilinen programı 1914 tarihlidir. Dönemin başından Balkan Savaşları'na kadar olan Osmanlılık ideali siyasi birliği sağlayacak bir unsur olarak görülmüş fakat Balkan Savaşları'nda alınan sonuçlar bundan vazgeçilerek Türkçülük idealine öne çıkarmıştır" (Akyüz, 2020, s.266).

Yukarıda, Osmanlı'da 1913 yılına kadar kapsamlı bir ilköğretim sisteminin oturtulamadığından sıbyan mekteplerinin yanında iptidai ve rüştiye mektepleri ile eğitime farklı kademeler olarak devam edildiğinden bahsetmiştik. 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (ilköğretim geçici kanunu) adlı kanun, ilköğretimin zorunlu ve parasız hale getirilmesini hükme bağlamıştır. Ayrıca kanun okulların örgütsel yapısında da değişiklik öngörmüş, iptidai ve rüşti mekteplerini birleştirerek Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye adıyla yeni bir okul kurmuştur. Bu şekliyle ilköğretim her biri 2 yıl süreli üç devreye ayrılarak toplamda 6 yıl olarak belirlenmiştir (Akyüz, 2020, s.268). Eğitim alanında yapılan bu değişiklikler günümüzdeki eğitim kademeleri ile kıyaslanınca oldukça karmaşık bir durum ortaya çıkmaktadır. Temelde zorunlu eğitimin sadece ilköğretimi kapsadığı bu süreçte, bugünün lise düzeyinde nasıl bir eğitim verildiği de önemlidir. Daha önce idadiler rüştiyeleri kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Fakat 1913 tarihli bu kanun ile rüştiyeler ilköğretim kademesi içine alınınca idadilerde de düzenleme yapılmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 'nin açılmasını hükme bağladığı sultaniye mekteplerinin açılmaması nedeniyle, 1908 yılından sonra 12 vilayet merkezindeki idadilerin adı "sultaniye" çevrilmiştir. Meşrutiyet Dönemi'nde, sultaniye mektepleri, ilköğretim üzerine birinci devresi 4 yıl, ikinci devresi 3 yıl olmak üzere eğitim vermişlerdir (Akyüz, 2020, s.272).

İkinci Meşrutiyet, Osmanlı Devleti'nde vatandaşlık tanımının yeniden yorumlandığı bir dönemdir. Bu değişim öncelikli olarak okul ortamında kişiye aktarılacak rolde kendini hissettirmiştir. Bu dönemde bir yandan devleti kurtarmak gibi bir amaçla uğraşılırken aynı zamanda toplumda dönüştürülmeye çalışılmaktadır. Hedeflenen yeni insan tipine gerekli etkiyi sağlayacak en önemli kurumlardan birisi de okuldur. Üstel (2019), II. Meşrutiyet döneminde, modern merkezi devletin yeni siyasal öznesi olan vatandaşın inşasında özellikle ilkokula tanıdığı rolü, III. Cumhuriyet Fransa'sına benzetmektedir. "II. Meşrutiyet'in getirdiği değerler sistemi doğrultusunda

biçimlendirilecek yeni kuşakların üretimi sorunsalı, çocuğa yönelik ilgiyi arttırmaktadır. Toplumun geleceği olarak görülmeye başlanan çocuk, rejimin geleceği açısından devletin manipülasyon alanının içine çekilir. Böylece Tanzimat Dönemi'nde bağımsız bir özne olarak keşfedilen çocuk, II. Meşrutiyet Dönemi'nde inşa edilir" (s.90). II. Meşrutiyet Dönemi, eğitim alanındaki yeni kurumlardan daha çok Avrupa'da eğitim görmüş kadroların yönetimde söz sahibi olması sonucu değişim ile ön plana çıkmaktadır. Bu dönemde eğitimin sosyolojik ve felsefi içeriğinde farklılıklar ortaya konulmuş ve eğitimde laik düşünce bu dönemde bir hayli ilgi çekmiştir (Gündüz, 2010, s.118).

II. Meşrutiyet Dönemi temelde bir devletin kurtuluşu yönünde farklı yaklaşımların çatışmalarına sahne olmuştur. Farklı düşünce akımları her alanda kendini hissettirmiştir. Büyük umutlarla tekrar ilan edilen Kanun-i Esasi veya toplumu bir arada tutacak Osmanlıcılık gibi fikir akımlarının, yaşanan gelişmeler dikkate alınırse etkili olmadığı görülmektedir. Türkçülük, İslamcılık veya Batıcılık gibi akımların etkin bir şekilde uygulanmaya çalışıldığı Meşrutiyet Dönemi, aydınları karşıt dünya görüşleri ile birbirinin karşısına getirmiştir. Siyasal alanda yaşanan gelişmeler ve günümüze kadar uzanan tartışmalar, bu konuda bir fikir birliğinin olmadığını ortaya koymaktadır. Osmanlı eğitim sistemi ve Batılılaşma süreci ile ilgili ortaya çıkan durum okulların belirli bir düzene göre açılmadığı eğitimde sistematik bir yapının olmadığıdır. Askeri mühendis yetiştirmek amacı ile okullar açılırken bu okullara gönderilecek öğrencilerin alt kademelerde yetiştirilmemesi buna örnek gösterilebilir. Eğitim sistemindeki en önemli çatışma alanı dini ilimler ile pozitif bilimler arasında olmuştur. Bu ayrışmanın temelleri ise daha çok devlet kademelerinde söz sahibi olma beklentisinden kaynaklanmaktadır. Tanzimat süreci ile beraber oluşturulan yeni kurumlar genellikle devlete memur yetiştirmek üzere kurulmuş ve Batılı tarzda eğitim veren kurumlardır. Bu uygulama bir şekilde medreseler tarafında kendilerinin belirli kademelerde yer edinmelerine engel teşkil ettiği şeklinde değerlendirilmiştir.

Türk eğitim sisteminde zorunlu eğitimin temellerinin atılması yönünden II. Mahmut ile başlayan uygulamalar eksik de olsa yeni bir eğitim düşüncesinin oluşması açısından önem taşımaktadır. Okulların bir kısmı Evkaf bir kısmının ise Maarif Nezaretinin kontrolünde olması çatışmalı alanların genellikle geleneksel dini kurumlar ile Batılı tarzda eğitim uygulamaları arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimde Batılılaşma süreci nicel değişimi daha çok ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda okul ve öğrenci sayısını arttırmak az zamanda çok iş yapmak düşüncesi ağır basmıştır. Eğitim

yoluyla yeni anlayışların topluma girmesi ve toplumun yeni bir ideal etrafında bütünleşmesi öngörülmüş ama üçüncü bir kuşak yaratılmıştır. Halk, medreseli ve mektepli çatışması cumhuriyete kadar sürmüştür (Güven, 2018, s.204). Tanzimat'tan Meşrutiyet'e üzerinde uzlaşılan nokta ise devletin geleceğine dair olumlu gelişmelerin ancak eğitim alanında yapılacak düzenlemeler ile mümkün olduğudur.

Osmanlı'nın son yüzyılında eğitim alanında yaşanan gelişmelerin devletin bir anda okuryazar bir halk kitlesine ihtiyacından kaynaklandığını söyleyemeyiz. Batıda yaşanan gelişmeler sanayi devrimi ve Fransız İhtilali'nin sosyal alanda etkileri savaş alanlarında gücünü kaybetmiş içinde farklı etnik grupları barındıran ve iktisadi anlamda Batı'ya üstünlüğü olmayan Osmanlı Devleti'nde eğitim alanında reformlar yapmaya zorlamıştır. İlk etapta askeri alanda düzenlemeler için kurulan okullar eğitim alanında ki eksiklikleri ortaya koymuştur. Tanzimat süreci ile beraber eğitimin merkezi otoritenin güçlendirilmesi, halkın biçimlendirilmesinde ve makbul vatandaşın yetiştirilmesinde etkin bir araç olduğu keşfedilmiştir. Eğitimde laik yaklaşımlar ise gayrimüslim vatandaşların kilisenin etkisinin olmadığı okullar kurma çabaları ile gelişmiş ve Osmanlı eğitim kurumlarına da yansımıştır. Halkın devlete sadakatini güçlendirmek için ise Osmanlıcılık, Türkçülük gibi fikir akımlarının eğitim yolu ile aktarımı düşünülmüştür. Eğitim çoğu devlette bir toplum mühendisliği mekanizması gibi kullanılarak merkezin değer ve beklentilerinin topluma aktarılması amacıyla kullanılmaktadır. Her toplumda devletin ideolojik söyleminin aktarılmasında okul önemli bir ortam sağlamaktadır. Osmanlı Devleti de son dönemlerinde eğitimi merkezden taşraya kadar ulaştırarak farklı etnik ve dini inançlara sahip tebaasını belirli bir kimlik altında birleştirip güçlü bir merkezi yapı etrafında toplamayı hedeflemiştir. Bu açıdan ideolojik aygıt olarak değerlendirilen okul kurumunun vatandaş inşa etme ve ideolojik söylemlerin uygulanması açısından Osmanlı Devleti'nde de etkin şekilde kullanıldığı söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM; CUMHURİYETİN KURULUŞU ve EĞİTİM POLİTİKALARINDA DÖNÜŞÜM

3. CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI

Osmanlı eğitim sistemi ve kurumları, askeri alanda yapılan düzenlemeler temelinde şekillenmeye başlamıştır. Son dönemlerinde, Osmanlıcılık ve İslamcılık gibi akımlarla toplumsal bir bilinç oluşturulmaya çalışılsa da tam anlamıyla bir birey oluşturma süreci gerçekleşmemiştir. Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları genel olarak ulus devlet bilinci doğrultusunda yeni bir birey oluşturmayı ilk hedef olarak belirlemiş ve bunu gerçekleştirmek için eğitim kurumlarını tek bir çatı altında birleştirecek düzenlemeler yapmayı öngörmüştür. Dolayısıyla ulus inşa sürecinde eğitime önemli görevler yüklenmiş, özellikle Türkçülük gibi akımların etkisiyle, çocukların ve gençlerin eğitiminde “milli” ve “vatanseverlik” gibi kavramlar başat değer olarak kabul edilmiştir. Ayrıca II. Meşrutiyet dönemi eğitim anlayışında etkileri ve hizmetleri olan aydınların fikirlerinin, bu dönemde insan yetiştirme paradigmalarına alt yapı hazırladığını da eklemek gerekmektedir (Aşan ve Çelebi, 2013, s.143). Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarının, ulus devletin inşa sürecinde eğitimin ne denli etkili olduğunu somut bir şekilde ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yeni bir devletin kuruluşu, yeni yönetim sistemi ve halkın bu kurumsal yapılara uyumunun sağlanması için eğitimin öncelikli bir araç olarak kullanılması gerektiği fikri daha milli mücadele döneminde yapılan çalışmalarda kendini göstermiştir.

Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarında zorunlu eğitim süreci değerlendirilirken, ilköğretim ve ortaöğretim alanındaki çalışmalar incelenmeye çalışılacaktır. Bu döneme ait eğitim alanında yaşanan gelişmeler üç başlık altına incelenmiştir; Erken Cumhuriyetin Eğitim Politikaları olarak belirlenen birinci bölümde, Türkiye Büyük Millet Meclis’inin (TBMM) açılışından 1938 yılına kadar olan dönem ele alınmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nin Milli Eğitim Politikalarının temelini oluşturan bu dönem, Millî Mücadele Dönemi, Cumhuriyetin ilk yıllarında alınan kararlar ve Atatürk’ün eğitime bakış açısı hem zorunlu eğitim süreci hem de eğitim sistemindeki yapısal düzenlemeler bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır. İkinci

dönem, 1938 ile 1960 yılları arasını kapsamaktadır. Bu yıllar arasında yaşanan tek parti ve çok partili dönemlerde uygulanan eğitim politikalarına zorunlu eğitim odağı alınarak karşılaştırmalı olarak bakılmıştır. Son başlıkta ise, 1960 yılından 1980’li yıllara kadar geçen sürede darbe ve muhtıraların zorunlu eğitim süreçlerine etkileri ve yasal düzenlemeleri incelenecektir.

3.1 Erken Cumhuriyet Dönemi Politikaları

Millî mücadele dönemi, kendi içinde yeni bir devletin sınırlarının belirlenmesi, yönetim şeklinin değişmesi ve vatandaş temelinde köklü değişimlerin yaşandığı süreçleri içermekte, Millet meclisinin açılışı, yeni bir dönemin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde alınan kararlar ile ülke genelinde yapılması planlanan düzenlemeler ve halkın yeniden, nasıl şekillendirileceği belirginleşmeye başlamıştır. Eğitim, ulus devlet fikri temelinde gelişen mücadele döneminde, birlikteliğin sağlanması için kullanılan en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Çünkü bir ulus devlet, sınırları içinde yaşayan herkesi ulusal bir dil etrafında şekillendirebilir, yerel farklılıkları dikkate almaksızın ayrı grupları birleştirebilmek için eğitim yönetimini ve programını merkezileştiren seküler bir okul sistemi yaratabilir (Şimşek, vd., 2012, s.2813). Henüz cumhuriyet ilan edilmeden önce mecliste alınan bazı kararlarla, eğitimin ulus inşa sürecinde ne derece önemli olduğu ortaya konulmuştur. İkinci meşrutiyet döneminde nicel anlamda eğitimde ilerlemeler olmuşsa da vatandaşların gelişiminde eğitimin etkisinden söz etmek mümkün değildir. Merkezi bir yapıdan uzak olan eğitim sistemi, kendi içinde farklı özellikler taşımasına ve birbirinden kopuk okulların oluşmasına sebep olmuştur.

Millî mücadele döneminde eğitim alanındaki temel hedef, kurulacak devletin yaşatılması için gerekli alt yapının oluşmasına dönüktür. Atatürk’ün 27 Ekim 1922 yılında yaptığı bir konuşma da “...orduların kazandığı zaferlerin kalıcılığının, eğitimde kazanılacak zaferlerle olabileceği ve bu konuda öğretmenlere büyük görev ve sorumluluk düştüğüne” dikkat çekmiştir (Duman, 2007, s.80). Bu söylem, milli bir eğitimin hangi şartlarda sağlanacağı açıklanırken aynı zamanda devletin geleceğinin de yine eğitim alanındaki ilerlemelere bağlı olduğu ifade edilmektedir. Henüz cumhuriyet ilan edilmeden toplanan Maarif Kongresi ve Atatürk’ün bu kongrede yaptığı konuşma eğitim alanında ki hedeflerini özetler niteliktedir. 15 Temmuz 1921 yılında Ankara’da toplanan Maarif Kongresi, ülkenin her yerinden 250’den fazla erkek ve kadın öğretmeni

bir araya getirmiştir (Akyüz, 2018, s.321). Genel anlamda milli bir eğitim politikasının önemine vurgu yapan konuşmada, geçmişte eğitim alanında yapılanların halkın geri kalmışlığına neden olduğu şu cümlelerle ifade edilmiştir;

“Şimdiye kadar izlenen öğretim ve eğitim usullerinin milletimizin geri kalma tarihinde en önemli bir etmen olduğu kanısındayım. Onun için bir milli eğitim programından söz ederken, varlığımızla hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, doğudan ve batıdan gelebilen bütün etkenlerden tamamen uzak milli özümüz ve tarihimizle orantılı bir kültür amaçlıyorum. Çünkü milletimizin dehasının tam gelişmesi ancak böyle bir kültürle sağlanabilir. Gelişigüzel bir yabancı kültürü, şimdiye kadar izlenen yabancı kültürlerin yıkıcı sonuçlarını tekrar ettirebilir. Kültür (bilgi ve fikri üretim) zeminle orantılıdır” (Okur, 2010, s.204).

Konuşmada geçen “Milli” kavramı ulus bilincinin yerleşmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca “yabancı kültür” ifadesinin de sadece Batı kaynaklı olarak kullanılmadığı görülmektedir. Kongrede ilköğretim ve ortaöğretim programları ve köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi gibi konular ele alınmış, ancak bir sonuç elde edilememiştir (Akyüz, 2018, s.321).

Cumhuriyetin ilk yılına ait veriler geçmişten gelen eğitim alt yapısının ne şekilde halka ulaşabildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Türkiye’nin nüfusunun 11-12 milyon olarak kaydedildiği 1923-1924 eğitim ve öğretim yılında, nüfusun sadece %10’u okur-yazar olup bu oran kadınlarda %3’tür (Ergin, 2019, s.816). Bu veriler cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim alanında yapılan seferberliğe neden ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları yapılan devrimler ile paralel bir şekilde yürütülmüştür. Halkın bilinçlenmesi, ulus bilincinin yaratılması ve yeni yönetim şeklinin halk tarafından içselleştirilmesi açısından eğitim bir köprü görevi yüklenmiştir. Bu alanda atılan adımlarda, bir yandan eğitimde merkezi bir yapı oluşturulmaya çalışılırken bir yandan da ikili bir eğitim sistemi ile ayrılan halkın bir düşünce etrafında birleştirilmesi hedeflenmiştir. Bununla beraber eğitimde laik bir yaklaşım benimsenmiş ve aynı zamanda yönetim alanında da sorun teşkil edecek kurumlar ile ilgili yasal düzenlemeler yapılmıştır.

Cumhuriyet Döneminde uygulanacak eğitim politikalarının temelleri belirli aralıklarla toplanan Heyet-i İlmiye⁵ çalışmalarında şekillenmiştir. Eğitimin birçok sorunun ele alındığı ilk Heyet-i İlmiye toplantısında, özellikle ilk ve orta dereceli okul programları, öğretimin birleştirilmesi, halkın eğitimi ve din öğretimi gibi konularda yapılan değerlendirmeler yeni kurulan hükümet programında yer alarak bir kısmı yasallaşması sağlanmıştır. Daha sonra toplantılarında alınan kararlar, eğitim birliğinin sağlanması, dil alanında yapılan düzenlemeler ve karma eğitimin düzenlenmesi gibi konularda ön hazırlık olmuştur. (Binbaşioğlu, 2014, s.378). Eğitim alanındaki en önemli düzenleme Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat kanunu, eğitimde var olan farklı kurumların tek bir çatı altında toplanması amacını taşımaktadır (Akyüz, 2020, s.320). Aynı gün Halifeliğin kaldırılması, birbirini tamamlar niteliktedir. Hem yönetim anlamında hem de eğitim alanında ikilik yaratabilecek yapılar yeniden şekillendirilmiştir. Tevhid-i Tedrisat kanunu⁶ ile eğitim kurumları birleştirilirken, uzun yıllardır müdahale edilemeyen medreselere kapatılmıştır. 11 Mart 1924 tarihli genelge ile kapatılan medreselerde kayıtlı olan 16 bin öğrenci bulundukları bölgelerde yer alan ilk orta, lise öğretmen okullarına aktarılmış, hocalarının da isterlerse bu okullarda din dersi öğretmenliklerine atanabilecekleri belirtilmiştir (Akyüz, 2020, s.330).

İlköğretim alanında ise daha önce yapılan düzenlemeler doğrultusunda bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. 1913 tarihinde alınan kararla 6 yıl olan eğitim süresi, ikinci Heyet-i İlmiye toplantısında 5 seneye düşürülmüştür (Ergin, 1977, s.2006). Köy

⁵ “Heyet-i İlmiye, Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatına bağlı bir oluşumdur. Vekâletin 1923 yılı yapılanmasında, teşkilat yapısı bilimsel ve yönetsel olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Heyet-i İlmiye, bu yeni yapılanma kapsamında Maarif Vekâleti'nin ilmi teşkilatına dahil edilmiş yılda bir kez toplanan bir bilim kuruldur” (Tanır ve Aslan, 2019, s.252). “Heyet-i İlmîyeler yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim politikalarının belirlendiği, eğitim meselelerinin tanınmış eğitimcilerin fikir, düşünce ve tecrübelerinden yararlanarak tartışılıp karara bağlandığı ve belli bir uygulama gücü olan ilmi toplantılardır. Devletin eğitim program ve politikalarının belirlenmesinde önemli düzeyde etkisi olan eğitim şûralarının öncüsü niteliğindeki Heyet-i İlmiye, eğitimcilerin ve ilgili uzmanların katılımıyla 1923'te kurulmuş ve 1926 yılına kadar, Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin ilk aşamalarını düzenleyen bir resmî organ olarak varlığını sürdürmüştür. Çeşitli kurumlardan ve eğitim birimlerinden seçilen seçkin bir kadroya sahip olan heyet, ilk toplantısını Darülmüallimin Konferans Salonu'nda, 15 Temmuz 1923'te yapmıştır”(www.ttkb.meb.gov.tr; <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/heyet-i-ilmiye/>, 10.06.2022).

⁶ Tevhidi Tedrisat Kanunu: Md.1. Ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları maarif vekâletine bağlanmıştır.

Md.2. Şer 'iye ve Evkaf Vekâleti ya da özel vakıflarınca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Md.3. Şer 'iye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan para, Maarif bütçesine geçirilecektir.

Md.4. Maarif Vekâleti yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünun da bir ilahiyat fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek içinde ayrı mektepler açacaktır” (Akyüz, 2020, s.330).

okullarında ise tam anlamıyla 5 yıllık bir eğitimden yapılmamaktadır. Eğitim bakanı Saffet Arıkan, 1936 yılında mecliste yaptığı bir konuşmasında, köylerin birçoğunda ilköğretim süresinin ancak 3 yıl sürdüğünü belirtmiştir. Temmuz 1939 yılında yapılan Eğitim şûrasında tüm köy ilkokullarında eğitim süresi 5 yıla çıkarılmıştır (Akyüz, 2020, s.346). Yapılan düzenlemeler ile günümüze ulaşan öğretim sisteminin kısmen şekillendiğini ve İlkokul ortaokul ve lise şeklinde üç ayrı kademenin oluştuğunu söyleyebiliriz. İlköğretimin zorunluluğu 1924 anayasası ile güvence altına alınmış ve madde 87⁷ de ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmiştir.

Cumhuriyetin özellikle ilk on yılında ilköğretimde gerek okul sayısı gerekse okullaşma oranında önemli bir artışa tanık olunmuştur. 1923-1924 eğitim yılında, 4.894 olan ilkokul sayısı, 1928 -1929 yılında 6599’a, 1931-1932 de ise 6713’e çıkartılmıştır. Aynı döneme ait öğrenci sayısında ise nerdeyse 200.000’lik bir fark oluşmuş, 341.941 olan ilkokul öğrenci sayısı 523.611’e çıkmıştır (Üstel, 2019, s.128). İlköğretime yoğunlaşmanın sebebi, yurttaş inşa sürecindeki etkin rolünden kaynaklanmaktadır.

Okul ve öğrenci sayısının yanında, Cumhuriyetin ilk yıllarında birleştirici öğeler ve yaşanan değişimler ders kitaplarında da kendini göstermiştir. II. Meşrutiyet döneminde, tebaadan yurttaşlığa geçiş sürecini sağlamak için okullarda “Malumat-ı Medeniye” dersi okutulurken, Cumhuriyet ilanından hemen sonra dersin adı “Malumat-ı Vatanîye” olarak değiştirilmiştir. 1926 yılından itibaren aynı amaçla, yurt bilgisi olarak hem ilkokulda hem de öğretmen okullarında okutulmuştur (Üstel, 2019, s.131). Günümüzde vatandaşlık dersine karşılık gelen yurt bilgisi dersi ile gençlerde vatan ve millet duygusunun oluşturulmaya çalışıldığı ifade edilebilir. 1936 yılından itibaren ilkokullarda okutulan yurt bilgisi dersinin hedeflerinde, radikal bir değişim yapılmış ve Türklük vurgusu daha belirgin hale getirilmiştir. Bununla birlikte, yurttaş kimliğinin inşasında önem taşıyan Türkçe ve Coğrafya derslerinin içeriği de değiştirilmiştir (Üstel, 2019, s.145).

İnal’a göre (2004) “Kurtuluş savaşında dinsel öğelerle tanımlanan millet kavramı 1930’larda ise türdeş ve laik bir içerikle ele alınmış 1931 CHP programında ulus ‘dil, kültür, fikir birliği ve yurttaşların dayanışmasından oluşan siyasal bir bütün’ olarak tanımlanarak din ögesi dışlanmış ve devlet ile ulus özdeşliği kabul edilmiştir” (s.21). Bu anlayış ders kitapların da aynı ideolojik söylemin yer etmesini sağlamıştır.

⁷ “Kadın, erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler. İlköğretim Devlet okullarında parasızdır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1924, madde 47)

1931 yılında Afet İnan tarafından yazılan vatandaş için medeni bilgiler kitabında, “din birliğinin ulus oluşumunda rolü olmadığı ifade edilerek Türklerin İslam dinini kabul etmeden evvelde büyü bir millet olduğu dini kabul ettikten sonrada Arap, Acem gibi aynı dinde bulunan diğer halklarla bir millet oluşturulamadığı” ifade edilmiştir (Üstel, 2019, s.225). Bu konuda yapılan değerlendirmeler dikkate alınırsa vatandaşlık tanımındaki “Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran halklar” şeklinde tanımlanan Türklük kavramının giderek bir ırka indirgendiği söylenebilir. İdeoloji ile eğitimin ilişkisinin anlatıldığı bölümde ele alındığı gibi meşrulaştırmada eğitim etkili bir yol olarak kullanılmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarında diğer bir önemli değişiklik ise karma eğitim konusunda olmuştur. Osmanlı Döneminde, sıbyan mekteplerinde çocuklara herhangi bir cinsiyet farkı gözetilmediği için belli bir yaşa kadar karma eğitim verilmiştir. Diğer eğitim kademelerinde ise karma eğitim uygulanmalarına yer verilmemiştir. Cumhuriyet Döneminde, kadınlarda okuryazar olma oranının erkeklere göre daha düşük olması ve sadece kadınlara yönelik okullar olmaması sebebi ile bu alanda adımlar atılmıştır. İlk olarak Tekirdağ’da İlkokulu bitiren kız öğrencilerin, erkek öğrencilerin ortaokullarına devam etmelerine izin verilmiş, daha sonra ise 1924 yılında alınan bir kararla bütün illerde ortaokullarda karma eğitime geçilmiştir. Bu karardan 6 yıl sonra alınan yeni bir kararla, liselerde de karma eğitim uygulaması başlanmıştır (Güven, 2018, s.217). Karma eğitim uygulaması hem eğitimdeki fırsat eşitliğinin hem de kadın erkek arasındaki eşitliğin içselleştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Fakat Karma eğitim konusunda bazı kesimler tarafından karşıt görüşler belirtilmiş, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde yaşanan bu tartışmalar zaman zaman güç kaybetse de günümüze kadar güncelliğini korumaktadır. Bu uygulamaya karşısındaki fikir ayrılıkları Osmanlı’nın geleneksel ve batılı eğitim anlayışı arasındaki çatışmanın yaşandığı dönemdeki tartışmalara benzemektedir. Siyasal alandaki kutuplaşmalar çoğu zaman eğitim politikalarında da kendini açık bir şekilde hissettirmektedir.

Ulus inşasının sağlamasında en önemli unsurların başında dil birliği gelmekte, okullarda bunun için birer araç olarak kabul edilmektedir. Ümmet anlayışından millet anlayışına geçişte, halkın ortak bir dil, tarih ve kültür altında birleştirilmesi ile mümkün olabileceği öngörüsü alfabenin değiştirilmesini gündeme getirmiştir. Ancak Kuran’ın dilinin Arapça olması ve dolayısıyla Arap alfabesinin kutsal sayılması gibi nedenlerle Latin alfabesine geçilmesine muhalefet oluşmuştur (Başgöz, 2016, s.133). Arap

alfabesinin değişim sürecinde, Kafkaslarda yaşıyan Türker'in Latin harflerine geçişı ile yabancı araştırmacıların etkili olduğu değerlendirilmektedir. 1927 yılının haziran ayında Mustafa Kemal, Türk Milli Eğitimi raporunu hazırlayan Dr. Kühne'nin tavsiyesiyle Latin harflerine geçişı için hazırlıkların yapılmasını istemiş ve ülkenin çoğunun okuma yazma bilmemesi de bu süreci kolaylaştırmıştır (Başgöz, 2016, s.134). Bu tavsiyeler sonucunda Türk dil yapısına da daha uygun görüldüğü için, 1928 yılında yayımlanan 1353 sayılı yasa ile Latin esaslı yeni Türk alfabesine geçilmiştir (Öztürk, 2018, s.289).

Ulus devlet politikalarının bir dil üzerine yoğunlaşması veya farklı etnik grupların tek bir çatı altında toplanması açısından eğitimin kullanması, bu sürecin hızlanmasını ve kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır. Bir yandan eğitim ile hem çocuklar hem de yetişkinler yeni cumhuriyet değerleri etrafında şekillenirken uluslaşma yolunda da ortak dil ve tarih anlayışının gelişmesi için kurumsal alt yapı oluşturulmuştur. Farklı etnik grupları içinde barındıran ayrıca Osmanlı'nın mirası üzerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti'ni bu kimlikleri tekbir potada eritmek için dil alanında yapılan reformlar birbirini tamamlar niteliktedir. 1929 yılında Arapça ve Farsça olan dersler okul programından çıkarılmıştır. Türk dilini milli kültürün eksiksiz bir vasıtası haline getirmek ve halk ile aydınlar arasında birbirinden ayrı iki dil varlığını ortadan kaldırmak için milli bir dil yaratmanın önemi belirtilmiş bu sebeple 1932 yılında Türk Dil Kurumu kurulmuştur (Öztürk, 2019, s.262).

Yapılan düzenlemeler farklı etnik grupların anayasal düzen içerisindeki tanımlaması ile mümkün olmuştur. 1924 Anayasası, devletin insan unsurunu "Türkler" olarak tanımlamaktadır⁸ (Dinçkol ve Işık, 2015, s.24). Vatandaşlık tanımlamasındaki Türk kelimesinin ırksal temelli olmadığı yurttaşlık temelli olduğu kabul edilmektedir. Fakat Milli Eğitim programlarında özellikle 1926 ve 1936 yıllarında düzenlenen programlar arasında fark, Türklük vurgusunun daha fazla belirginleştüğünü göstermektedir. 1926 programı sade bir anlatım ile vatandaşlık tanımı üzerinde şekillense de gençlerin vatan duygusunun oluşturulması nesillere aktarımı öncelikli hedef olarak görünmektedir. 1926 yılında çıkarılan ilkokul müfredatında İlkokulların amacı; "İlk mektebin maksadı, genç nesli muhitine faal bir şekilde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir" şeklinde ifade edilmiştir. 1936 yılında ise

⁸ "Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarı ile Türk ıtlak olunur" şeklindedir" (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1924, Madde:88).

yenilenen ilkokul müfredatında daha geniş ve ayrıntılı olarak düzenleme yapılmıştır (Kaplan, 2019, s.187). Üstel'e göre (2019), "1926 yılında hazırlanan programındaki vatan ve millete intibak ettirmek amacı, cumhuriyet kadrolarının okuldan bekledikleri sosyalizasyon hedefinin, başka bir anlatımla bireyin inşa edilmek istenen yeni toplum projesine entegrasyonuna dolayısıyla söz konusu projenin gerektirdiği norm ve değerlerin ve bu arada siyasal rolün geleceğin yurttaşları tarafından içselleştirilmesine yöneliktir" (s.132). 1936 yılında yapılan düzenlemelerin ise daha çok ilke ve inkılapların etkisinde düzenlendiği ifade edilmektedir. Özellikle Cumhuriyet Halk Partisinin temel ilkeleri, partinin 1931 yılında yapılan kongresinde kabul edilip açıklanmasında sonra, bu ilkeler partinin eğitim programına yansımıştır. "Milli Talim ve Terbiye" başlığını taşıyan beşinci kısmının; "Eğitim siyasetinin temel taşı kuvvetli Cumhuriyetçi, Milliyetçi ve Laik vatandaş yetiştirmek, tahsilin her derecesi için mecburi özen noktasıdır. Türk milletine Türkiye Büyük Millet Meclisine ve Türkiye Devletine hürmet etmek ve ettirmek özelliği bir vazife olarak telkin olunur" (Kaplan, 2019, s.173) şeklinde düzenlenmesi bu durum göstergelerinden biridir. Parti programına yansıyan bu ifadeler, eğitim müfredatının da bu yönde ilerlemesini sağlamıştır. 1936 yılında düzenlenen ilkokul programının ilkokul hedefleri başlığını taşıyan bölümün de yer alan "İlkokulun eğitim yolu ile Türk milletinin ortak malı haline getireceği yeni kıymetler rejimin kültür hakkındaki esas düsturlarıdır ki onlarda Cumhuriyet Halk partisi programının ulusal eğitim kısmında saptanmıştır" şeklindeki ifade ile ilkeler sıralanarak yurttaşlığın nasıl inşa edileceği tekrar düzenlenmiştir (Kaplan, 2019, s.143). Bu düzenleme yetiştirilecek bireyin milliyetçi, halkçı, laik bir öğretiden geçerek bu ülküler ışığında hareket etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca bugünün tartışmalı konuları arasında yer alan ilkokullarda okutulan ilkokul Ant'ı bu dönemde uygulamaya girmiştir. 1932-1933 yılları arasında Eğitim bakanı olan Reşit Galip tarafından uygulamaya alınan ve zorunlu tutulan bu metin daha sonra eklemeler yapılarak devam etmiştir (Binbaşoğlu, 2014, s.522).

Cumhuriyet Dönemi'nde Atatürk'ün eğitim alanında yaptığı çalışmalar bugünkü eğitim sisteminin temellerini oluşturmuştur. Kısa zamanda ülke genelinde eğitim alanında yaşanan seferberlik yabancı uzmanlarında görüşleri alınarak en üst seviyeye ulaştırılmaya çalışılmıştır. Fakat eğitim alanında yaşanan değişim ve dönüşümün temel sebebi ulus inşa süreci içine giren bir devletin en etkin araç olarak eğitimi görmesinden kaynaklanmaktadır. Bu anlamda Atatürk Dönemi eğitim politikaları bir temel oluşturması açısından önemlidir. Atatürk'ün ilke ve inkılapları Türk eğitim sisteminin

temel bir dayanak noktası olarak devam etmiştir. Özellikle eğitim dili alanında yaşanan tartışmalar cumhuriyet döneminde net ifadelerle şekillenmiştir. Dil ulus için olmasa olmaz bir öge olarak kabul edilmiş ve Cumhuriyetin ilk yıllarından sonra hâkim olan Türklük merkezli milliyetçi değerler dil alanında da kesin ifadelerle belirlenmiştir. Belli dönemlerde siyasal iktidarların varlıklarını devam ettirmek için sıkı sıkıya bağlandığı ilkeler bazı dönemlerde ise sert eleştiriler almış ve eğitim alanındaki uygulanma şeklide siyasal iktidarların ideolojileri doğrultusunda yönlendirilmiştir. Atatürk dönemi eğitim politikalarında din eğitimi devlet kontrolünde ve belirli sınırlar içinde tutulmaya çalışılmıştır. Din başlangıçta birleştirici bir öge başlarda kullanılsa 1930’lardan sonra ulus kavramının bir ögesi olarak kabul edilmemiştir. Cumhuriyet Dönemi Osmanlı Döneminden farklı olarak ideolojik anlamda söylemini meşrulaştırmak için eğitime daha fazla ihtiyaç duymuştur. İnal’a (2004) göre “Türkiye’yi yöneten siyasal kadroların bazı açılardan Osmanlı yönetici sınıf geleneğinden farklılık göstermesi ve gelişen kapitalizme uygun olarak eğitim kurumunu kitlesel ölçekli bir meşruiyet aracı olarak kullanma kaygısı gütmesi seküler ihtiyaçlara ve uygulamalara daha çok yaslanılmasına yol açmıştır” (s.60). Cumhuriyet dönemi Atatürk zamanında yaşanan gelişmeler ve tartışmalar tek parti dönemi olarak değerlendirilen İsmet İnönü döneminde ve çok partili dönemde özellikle Demokrat Parti iktidarında da devam etmiştir. Bu açıdan bu iki dönemin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi eğitim siyasal ideolojilerinin eğitim alanına nasıl yansıdığı tam olarak anlaşılmasını sağlayacaktır.

3.2 Tek Parti Dönemi Eğitim Politikaları

1923-1938 yıllarını kapsayan dönem, Atatürk’ün siyasal hayat içerisinde yer almasından dolayı Atatürk dönemi olarak incelenmiştir. Atatürk’ün ölümünden sonra toplanan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) grubu, İsmet İnönü’yü cumhurbaşkanı olarak seçmiştir (Koçak, 2018, s.141). 26 Aralık 1938 yılında yapılan CHP kurultayında ise İnönü hem değişmez genel başkan hem de Milli şef olarak ilan edilmiştir. Bu durum çok partili hayata geçişle birlikte Mayıs 1946 yılında yapılan kurultayda, kendi isteği ile bu unvanları kaldırmasına kadar devam etmiştir (Şener, 2019, s.284). Cumhuriyet Döneminde de demokrasinin gereği olarak çok partili sistem için bazı adımlar atılsa da uzun bir süre geçiş sağlanamamıştır. Türkiye, 7 Ocak 1946 yılında Demokrat Partinin kurulması ile çok partili döneme girmiştir (Haytoğlu,1997, s.53). Cumhuriyetin ilk

dönemlerine ilişkin yapılan tartışmalarda, söz edilen tek parti dönemi genellikle İsmet İnönü'nün milli şef olarak yürüttüğü yıllar olarak değerlendirilmektedir. İsmet İnönü, Atatürk döneminde başbakanlık görevini uzun süre yürütse de alınan kararlarda etkisinin olduğu tartışma konusudur. Bu sebeple çalışmada tek parti dönemi olarak, İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı olduğu 1938 yılından Demokrat Partinin iktidara geldiği 1950 yılına kadar dönem kastedilmiş ve bu ait eğitim politikaları değerlendirilmiştir.

Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları, milli eğitim şuralarında alınan kararlar doğrultusunda şekillenmiştir. İsmet İnönü döneminde 1939, 1943, 1946, 1949 olmak üzere 4 şura yapılmıştır. Bu şuralarda alınan kararlar ve 1938 yılından 1946 yılına kadar Milli Eğitim Bakanı olarak görev Hasan Ali Yücel bu döneme damgasını vurmuştur (Sakaoğlu, 1992, s.131). Öncelikle İsmet İnönü döneminde, yani 1939-1950 yılları arasındaki okul ve öğrenci sayılarında belirgin bir artış olmuştur.

Tablo 1. 1939-1950 Yılları Arası Okul ve Öğrenci Sayılarındaki Değişim

Eğitim Kurumları	1938-1939			1949-1950		
	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Okul	Öğrenci	Öğretmen
Okul öncesi	56	1.886	68	47	1.583	55
İlkokul	7862	813.636	17.120	17.106	1.591.039	34.822
Ortaokul	228	83.642	3.402	381	65.168	4.364
Ortaöğretim						
Genel lise	75	24.364	1.329	88	22.100	1.931
Meslek teknik	81	12.352	982	317	55.522	4.584
Yükseköğretim	19	10.213	855	34	25.091	1.852

(Kaynak: Okçabol, 2005, s.54)

Tablo 1' e göre okul öncesi bir düşüş olduğu gözlenmektedir. Fakat iki önemli nokta ilkökul ve meslek teknik liselerinde göze çarpmaktadır. İlkokul sayısı 2 katından fazla artarken öğrenci sayısında aynı oranda artmıştır. Lise düzeyinde ise Genel liselerin sayısında ciddi bir değişim olduğu söylenemez bunun sebebi ise mesleki ve teknik liselerin sayısındaki artış ile açıklanabilir. Çünkü 81 olan mesleki ve teknik lise sayısı 317 ye öğrenci sayısı ise 12.352' den 55.522' ye çıkmıştır.

Milli şef döneminin eğitim politikaları, İsmet İnönü'nün eğitim hakkındaki düşüncelerinden etkilenmiştir. İnönü'nün eğitim alanındaki söylemlerine yönelik yapılan araştırmalarda; "Eğitimin amacının geleceğin toplumunu yeniden inşa etmek olması gerektiğine dönük nitelermeleriyle 'yeniden inşacı'; eğitimin değerleri korumak, yaymak ve ulusu çağdaş medeniyetler seviyesine çıkarmak ile ilgili tespitleri

bağlamında ‘Esasici’; eğitim alacak her bireyin gereksinimlerine ve ilgisine göre her bireyi kendi yolunda geliştirmek ve toplumda demokrasiyi sağlamak ile ilgili verdiği görevler bağlamında ilerlemeci; eğitimi üreten ve kendi ayakları üzerinde durabilen bireyler yetiştirmesi zorunluluğu ile ilgili nitelemeleriyle politeknikçi” bir eğitim anlayışına sahip olduğu belirtilmektedir (Toprakçı ve Yılmaz, 2015, s.162). Bu eğitim felsefesi başbakanlık dönemlerinde de kısmen hayata geçirilmeye çalışılmış olsa da tam olarak gerçekleştirilememiştir. Başbakanlığı döneminde Maarif bakanının değişimine yol açan Halk evleri uygulaması ve sonrasında köy eğitimi alanında atılan adımlar toplumun inşası sürecinin önemli adımları olarak değerlendirilmektedir. Özellikle Halk evleri, kurulduğu dönemde birçok açıdan eleştiri konusu olmuştur.⁹ Halk evlerinin özellikle dil ve kültür alanında etkili olduğu kabul edilmektedir. Çapar (2012), Halk evlerinin sadece ulusal eğitimin yeterli gelmediği yerlerde önemli görevler üstlendiğini, eşitlikçi çoğulcu demokratik bir yapıdan ziyade totaliter bir yapıya sahip olduğunu, milliyetçilik ideolojisi üzerinden faaliyet gördüğünü ve özellikle doğu illerinde Türk dilinin ve resmî ideolojinin yayılmasında işlev gördüğünü söylemektedir (s.15). Halk evleri işleyiş bakımından siyasi bir alan olarak ele alınmadığı ifade edilse de Cumhuriyet Halk Partisinin ideolojik propagandasının yapıldığı ve söz edildiği gibi sadece kültürel faaliyet gösteren kurumlar olmadığı yönündeki eleştiriler güncelliğini korumaktadır. Bu çalışma da halk evleri bir eğitim kurumu olmaması nedeniyle sadece ideolojik etkileri açısından ele alınmıştır. İsmet İnönü döneminde eğitim alanında yapılan en önemli çalışmalardan biri köy enstitülerinin kurulmasıdır.

3.2.1 Köy Enstitüleri

Osmanlının son dönemi ve cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen ihtiyacı ve öğretmen ücretleri tartışılan konular arasında yer almaktadır. Fakat araştırmada köy enstitülerinin ele alınmasının sebebi öğretmen ihtiyacına yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesinden ziyade siyasi ideolojinin toplumsal tabana aktarımındaki etkileri

⁹ “1932 yılında ilk olarak Ankara’da açılan halk evlerinin kurulmasında özellikle Sovyet Rusya halk eğitiminin ve faşist İtalya gençlik örgütlerinin etkisi olduğu söylenmiştir. Ayrıca halk evlerine dönük yapılan eleştiriler cumhuriyet halk partisinin buraya kayıtlar için baskı yaptığı şeklinde olmuştur”(Başgöz, 2016,s.211-213).

ve kırsal kalkınma ile üretilen ekonomik değerin toplumsal, siyasal alana etkilerinin olmasıdır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen ihtiyacının giderilmesine yönelik pratik çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, 1927 yılında “Köy Muallim Mektepleri” açılmış, ancak ömrü çok uzun olamamış 5-6 yıllık bir denemeden sonra kapatılmıştır. 1936 yılında ise askerliğini onbaşı ve çavuş rütbesiyle yapan gençler, kısa bir eğitimden geçirilerek köy okullarında öğretmen olarak görevlendirilmiştir. Öğretmen açığını kapatmada bu çabalar yeterli gelmeyince 1937 yılında, İzmir ve Eskişehir’de, Milli Eğitim ve Tarım Bakanlığının ortak denetiminde “Köy Öğretmen Okulu” açılmış fakat öğretmen sorunu çözülememiştir (Güven, 2018, s.324). Öğretmen yetiştiren okulların eksikliğinin yanında, öğretmenlerin köylerde uzun süre kalmak istememesi başka bir sorun olarak ortaya çıkmakta, köylerde yaşayanların eğitimsiz kalmasına neden olmaktadır. Bu soruna çözüm bulmak amacıyla, 17 Nisan 1940’da yılında Köy Enstitüleri’nin kuruluşuna dair kanun yürürlüğe alınmıştır (Sakaoğlu,1992, s.137). 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanununun gerekçesinde özellikle okuma-yazma bilme oranlarının düşüklüğüne vurgu yapılmıştır.¹⁰

Köy Enstitüleri ile ilgili düzenlenen diğer bir kanun ise 1942 yılında kabul edilen 4224 sayılı köy okulları ve köy enstitüleri teşkilat kanunudur (Başgöz, 2016, s.242).¹¹ Bu düzenlemeler köy enstitülerinin hangi alanda ne şekilde işler yürüteceğini açıklanmıştır. Bir yandan eğitim faaliyetleri yürütülürken bir yandan da köylerdeki iş gücünün üretime katılması planlanmıştır. Köylerden alınacak gençlerin belirli merkezlerde gördükleri eğitimden sonra kendi köylerinde görev yapması bir anlamda aldıkları eğitim ile siyasal iktidarın ve ideolojik söyleminin aktarımında önemli rol oynadıkları belirtilmektedir. Enstitülerde yetişen gençler dönemin ideolojik etkileri ile eğitilmesi kültürel değerlerin aktarımı şeklinde yorumlanmış ise de sonraki iktidarlar tarafından yoğun eleştiriler almıştır. Enstitülerde kız ve erkeklerin birlikte görev alması

¹⁰ Köy Enstitülerinin Kanunun Gerekçeleri; “Erkek nüfusunun %76,7’ si, kadın nüfusunun %91,8’si okuma yazma bilmemesi ve bunların çoğunun köylerde olması. Köylünün okutulması ve daha iyi bir üretici durumuna getirilmesi için bir rehber ihtiyacı duyması. Mevcut öğretmen okullarının daha çok kent ve kasaba için kurulmuş okullar olması ve buralarda yetiştirilen öğretmenlerin köy koşullarına uyum sağlayamaması” (Binbaşioğlu,2014, s.554).

¹¹ 1) “Enstitüler öğrencileri köylerden alacaklar ve köylere öğretmen sağlık personeli yetiştirecekler.
2)Kültür dersleri ile birlikte öğrencilere tarım öğretilcek yapıcılık demircilik dikiş (kızlar) gibi konularda ustalaşmaları sağlanacak.
3)Atanan öğretmenler kendi evlerini okula bitişik kuracaklar
4)Köy okulunun bir uygulama bahçesi birde işliğı olacak” (Başgöz,2016, s.242).

hem kadın erkek eşitliği hem de kadının çalışma hayatında yer alması açısından önemli bir adım olsa da bu durum bazı çevreler tarafından eleştirilmiştir.

İnal'a göre (2008), Devlet, Köy Enstitülerinde “*ideolojik ve iktisadi*” olmak üzere iki temel hedef gözetmiştir. Bu dönemde iktidar, ideolojik açıdan batı değerlerinin referans olarak kabul edildiği bir siyasal toplumsallaşmayı çözüm olarak görmüş ve eğitimi bu toplumsallaşmanın önemli bir aracı olarak görmüştür. İktisadi açıdan amaç ise, köy enstitüleri vasıtası ile tarımsal üretimini ucuz biçimde arttırmaktır (s.90). Bu bakış açısı, eğitimin ideolojik aktarımın etkili bir aracı olduğunu destekler niteliktedir. Sanayisi tam anlamıyla gelişmemiş bir toplumda kırsal kesimlerin iş gücüne katılarak üretim mekanizmalarının harekete geçirilmesi kısa vadeli bir çözüm olarak değerlendirilebilir. Ucuz iş gücünde üretim maliyetlerini düşürecek bir etkidir. Köy Enstitülerinin siyasal ve ideolojik yönüne dair eleştiriler yapılmış, özellikle bu amaçlar sınıf varlığını ve sınıf mücadelesini reddeden bir ulus anlayışının açık seçik ifadesi olarak değerlendirmektedir (Kaplan, 2019, s.184). Yapılan eleştiriler belli dereceye kadar, siyasal iktidarın toplum mühendisliği ile kendi tabanını yaratma çabası olarak okunabilir. Fakat verilen eğitim veya okuryazarlık belli bir süre sonra toplumsal bir bilincin oluşması açısından önemli unsurlar olarak görülmektedir. Köy enstitülerinin işleyişi ile ilgili, öğretmen yetiştirme sistemi üzerine yapılan eleştiriler veya halkın köylerde birer üretici mekanizma olarak görülmesine yönelik değerlendirmeler bir yere kadar kabul edilebilir. Fakat şu bir gerçek ki okullaşma oranının çok düşük olduğu ve okuryazar oranının %10'lara bile ulaşmadığı dönemde eğitim alanında atılan en büyük adımlardan biri köy enstitülerinin kurulmasıdır. Devletin uzun yıllar el atamayacağı kırsal yerleşim yerlerinde eğitim bir şekilde halka ulaştırılmıştır. Köylerde eğitime yönelik yapılan çalışmalar hazırlanan kanunlar çerçevesinde kısa sürede önemli sonuçlar vermiştir. 1936 ile 1946 yılları arasında, bütün hazırlıklarını tamamlayarak öğrenim süreleri dâhil resmi ilkokulların sayısı 6275'ten 15131'e, öğrenci sayısını 688.102'den 1.413.983'e, öğretmen sayısı da 14.949'dan 30.206'ya yükselmiştir (Binbaşoğlu, 2014, s.562). Bu veriler hem öğretmen hem öğrenci sayısında köy enstitülerinin ciddi manada etkisi olduğunu göstermektedir.

Enstitüler Hâkim devlet ideolojisinin bir aktarım aracıdır, çoğu zaman bu işlevi yerine getirmiştir. Fakat toplumun bakış açısı sadece bu yönlüyle ilgili değildir. Çünkü Köy enstitülerine yönelik bir eleştiri olarak görülse de enstitüler halkın üretime katılımının yanında eğitimin herkesi kapsayan bir hak olarak eşitlik ilkesinin de bir şekilde işletilmesi açısından önem taşımaktadır. Aksi halde eğitim sadece belirli

ekonomik güce sahip ailelerinin çocuklarını okutabileceği ve sadece parası olanın faydalanabileceği bir sistem olarak kalacaktı. Bu şekilde eğitime ulaşan bu kitle tek söz sahibi olarak elde ettiği bilgi ve teknolojik öğrenme ile halk üzerinde etkinliğini devam ettirebilecekti. Başgöz, Köy Enstitülerinin başarı olmasının nedenlerini şöyle açıklamaktadır; “Doğal çevreyi yeniden yaratmak, insan gücünü sağlam esaslara dayanarak kullanmak, toplumda düzenli ve yaratıcı bir iş hayatı gerçekleştirmek ve insan ilişkilerini demokratik temellere oturtmak” (2016, s.258). Eğitim yolu ile hem öğretmenlerin belirli bir değerler sistemine göre yetiştirilmesi hem de bu yetiştirilen öğretmenlerin kırsalda halk üzerinde etkileri sonucunda sosyal alanda ciddi dönüşüm sağlanmıştır. Halkın içinde bulunduğu durum, toprağın işlenmesi ile belli bir değer üretiminin sağlanması ve toplumsal bilinçlenme sonucunda bazı feodal yapıların itirazı ile karşılaştığı ifade edilmektedir.

Yukarıda belirtilen çerçevede Köy Enstitüleri ulus modeli için önem taşıırken aynı zamanda ikinci dünya savaşı sırasında yaşanan ekonomik süreçte de bu projeye önemli görevler yüklenmiştir. Bu sebeple, İsmet İnönü döneminde Maarif Bakanlarının en fazla önemsedikleri konularından biri olmuştur. Sonraki dönemlerde bu kurumlara yapılan övgüler veya eleştiriler eğitim ve siyaset ilişkisini ciddi anlamda göstermektedir. Bir dönem köy enstitüleri siyasal iktidarın bir eğitim politikası olarak yüceltilirken iktidarın el değiştirmesi ile de farklı ideolojik anlayışa sahip siyasal grupların hedefi haline gelmiştir. 1946 yılında Köy Enstitülerinin kurucuları olan Milli Eğitim bakanı Hasan Ali Yücel ve ilköğretim genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un görevlerinden alınmasından sonra 1954 yılından itibaren köy enstitüleri ile ilk öğretmen okulları birleştirilerek kapatılmıştır (Giorgetti, Batır, 2012, s.34).

İkinci dünya savaşı yaşanan ekonomik sorunlar ve Türkiye’nin kendini konumlandığı cephe, siyasal alanda bazı değişiklikleri gündeme getirmiştir. Yaşanan bu dönüşüm eğitim politikalarını da etkisi altına almıştır. Burada bizim için önemli olan İkinci Dünya Savaşında yaşanan ve siyasal iktidarların eğitim politikalarına etki eden olayların incelenmesidir.

Köylünün kalkındırılmasına dair eğitim alanındaki uygulamalar ve bilinçli bir tarım toplumu oluşturma fikri, üreten köylerin kurulması belli bir toprak parçasının işlenmesine bağlıdır. Bu alanda yapılmak istenen kanuni düzenlemeler sert bir muhalefet ile karşılaşmıştır. Mayıs 1945 yılında Meclise getirilen Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu, “kullanılmayan devlet arazilerini, dini vakıf arazilerini, mülkiyeti belli olmayan tarıma elverişli hale getirilmiş arazileri ve 500 dönümden

fazlasına sahip olan toprak sahiplerinden istimlak edilecek arazileri dağıtmak suretiyle hiç toprağı olmayan ya da çok az olan çiftçilere toprak temin etmeyi” hedeflemiştir (Zürcher 2000, s.305). Kanunun yasalaşması süreci mecliste yoğun tartışmalara neden olmuş ve bu tartışmalar Demokrat Partinin (DP) kuruluşu ile sonuçlanmıştır (Eraslan ve Baran, 2018, s.189).

İkinci dünya savaşı sonrası hem kendi içinde hem de muhalefetin yoğun eleştirilere maruz kalan CHP iktidarı, 1950 yılına kadar birden fazla hükümet kurmak zorunda kalmıştır.¹² Bu süre zarfında kurulan hükümet programlarında, Milli Eğitim ile ilgili politikalar genellikle aynı ifadeleri içermektedir. Recep Peker hükümetinde Milli Eğitim başlıklı bölümde; “öğretimin her kademe ve nevideki Türk gençliğinde, milli duyguların kuvvetlenmesi ve gençlerimizin Türk inkılabının ana fikirlerinin benimsetilmesi, Türk tarihinin öğretilmesi, öğretim ve eğitim çalışmalarımızın esası olacaktır” (Kaplan, 2019, s.2010) şeklinde yer almaktadır. Bu maddeler, önceki programlarda yer alan milli ulus bilinci ile gençlerin yetiştirilmesine yönelik amaçlara benzemektedir. Fakat din öğretimi alanında önemli değişiklikler yapılmıştır. Aslında çok partili yaşama geçiş ile beraber din tekrar politik alana geçmiştir. Bütün partiler istisnasız dini kullanmıştır. 1947 yılında gerçekleştirilen CHP kurultayında bir grup, gençliğe dini bilgi verilmesi için okullara din dersleri konulmasını önermiş ancak bu öneri reddedilmiştir. Bu kurultaydan 2 yıl sonra yani 1949 yılında, seçim endişesiyle bu konu tekrar gündeme gelmiş ve yeni kararlar almıştır (Güven,2018, s.278-279). 1949 yılı Şemsettin Günaltay hükümeti programında yer alan bir madde; “Bütün diğer hürriyetler gibi vatandaşın vicdan hürriyetini de mukaddes tanırız. Din öğretiminin isteğe bağlı olması esasına sadık kalarak, vatandaşların çocuklarına din bilgisi vermek haklarını kullanmaları için gerekli imkânları hazırlayacağız” (Kaplan, 2019, s.212) din eğitimi alanında nasıl bir yol izleneceğini ortaya koymuştur. Nitekim yoğun muhalefet karşısında CHP halka yönelik yeni birtakım ödünler vermek zorunda kalmış, 1948-1949 öğretim yılında ilkokulların 4. ve 5. Sınıflarına din dersi konulmuş. 1949’da Ankara Üniversitesinde bir ilahiyat fakültesi açılmıştır (Sakaoğlu,1992, s.163). Günümüze kadar uzanan İmam-Hatip okulları konusunda da bu dönemde adım atılmıştır. Önce,

¹² TBMM kaynaklarına göre, 1945-1950 arası CHP hükümetleri(<https://www.tbmm.gov.tr>, 15.06.2021);
07.08.1946-10.09.1947 Recep Peker
10.09.1947-10.06.1948 Hasan Saka
10.06.1948-16.01.1949 Hasan Saka
16.01.1949-22.05.1950 Şemsettin Günaltay

1949 Ocak ayında imam hatip yetiştirmek üzere on aylık kurslar açılmıştır. Bununla birlikte ilkokul için tanınan din dersi uygulaması yine aynı yıl Ortaöğretimde uygulanmaya başlamıştır (Güven, 2018, s.279).

Cumhuriyet Halk Partisinin politikalarındaki dönüşümün sebepleri arasında dünya savaşının sonuçları ve etkilerinin olduğu kabul edilmekle birlikte asıl belirleyici olan din ve inanç merkezli iç muhalefettir. Din baskısının genel olarak, toplumsal tabana hâkim grupların bu yolu kullanarak halkı etki altına almaya çalışması olarak düşünülmektedir. CHP, bu süreçte özellikle köy enstitüleri üzerinden yapılan dinsizlik suçlamalarını ve daha önce ifade edilen komünizm eleştirilerini, din eğitimindeki belli düzenlemeler ile bertaraf etmeye çalışmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında din eğitimi alanında yapılan düzenlemelerde, dinin toplumsal sömürüye alet edilmemesi, din eğitiminin devlet kontrolünde olması ve bazı grupların ya da kişilerin inancı ile cumhuriyet değerlerinin karşı karşıya getirilmemesi için seküler bir toplumsal yapı oluşturulmaya çalışılmıştır (Fırat, 2008, s.250).

Osmanlı Döneminde eğitim alanında yaşanan geleneksel veya çağdaş eğitim arasındaki anlayış farklılığı yerini cumhuriyet dönemi özellikle tek parti döneminden sonra dinin eğitim alanındaki etkinliğinin ne şekilde olması gerektiğine bırakmıştır. Eğitim alanında yapılan temel değişiklikler ise halkın desteğinin sağlanabilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Dönem kendi şartları içinde değerlendirilirse okuryazar oranının çok düşük olduğu halkın eğitimde uygulanacak program veya müfredat ile ilgili taleplerini belirtmeleri beklenemez. Ama politik alanda kazanç sağlayacak özellikle din eğitimine belirleyici bir görev yüklenmiş, CHP iktidarının son dönemlerinde eğitim politikalarında bunu kullanmaya çalışmıştır.

3.3 Demokrat Parti Dönemi

Türk eğitim tarihinde siyasal alanda yaşanan dönüşüm, genellikle eğitim politikalarındaki değişimlerle kendini göstermektedir. Osmanlıda, Tanzimat ve Meşrutiyet dönemleri, Cumhuriyetin ilanı ve tek parti döneminde eğitim politikaları iktidarın ideolojik söylemi doğrultusunda şekillenmiştir. Söz edilen süreç uzun zaman dilimini ifade etmektedir. Bu sebeple artan nüfus ve eğitimin dünya genelinde devlet eliyle politik bir araç olarak kullanılmasından dolayı geçen yıllar içinde, okullaşma oranı ve okuryazarlık oranının belirli artışlar göstermesi doğal bir sonuçtur. Burada daha çok öne çıkan konu ise siyasal iktidarların değişimi ile eğitim politikalarında ciddi

farkların yaşanmasıdır. Cumhuriyetin ilanı ile eğitim kurumlarında ve eğitim anlayışında yaşanan değişim siyasal iktidarın kendi beklentileri doğrultusunda yeni ulus devletin ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirme amacı olarak değerlendirilmiştir. Fakat bu uygulamalar Türkiye'nin çok partili döneme geçişi özellikle Demokrat Parti iktidarında yoğun eleştiri almıştır. 27 yıllık iktidarın sonlanması ve Türkiye'de yeni anlayışın yüksek bir oranda temsili ile siyasal alanda köklü değişimler yaşanmıştır. Demokrat Parti dönemi ve yaşanan siyasi gelişmeler Türkiye'de uzun yıllar tartışılmış, çok partili döneme geçiş olarak, demokratik bir süreç olarak ifade edilirken darbe ile sonlanmasından dolayı ile demokrasi tarihi için olumsuz bir sayfa olarak değerlendirilmiştir.

Demokrat Parti döneminde siyasal alanda yaşanan değişimler farklı ideolojik yaklaşımların etkisi ile açıklanabilir. Zürcher, Demokrat parti milletvekillerini şöyle tanımlamaktadır; “Demokrat Parti milletvekillerinin toplumsal özelliklerine bakıldığında ‘Kemalist’ dönemdekilerden birtakım farklılıklarının olduğu göze çarpmaktadır. Demokrat Parti milletvekilleri ortalama olarak daha genç seçim bölgeleri ile daha köklü ilişkilere sahip olduğu üniversite eğitimi almış olanların sayısının az olduğu daha çok ticaret ve hukuk formasyonuna sahip oldukları ayrıca bürokratik veya askeri alandan milletvekillerinin hemen hemen olmadığıdır” (2000, s.321). İktidarın yeni sahiplerinin formasyonu doğal olarak siyasal alanda farklı bir söylemin gelişmesine ve halkın daha çok etki altına alınmasını sağlamıştır. Değişen ideolojik söylem, sosyal ve ekonomik alanı etkisine alırken uygulamaların tabana yayılması ve kalıcı hale gelmesi için ise eğitim Demokrat Parti döneminde de önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Demokrat Parti dönemindeki ekonomik ve sosyal olaylar ile ilgili farklı değerlendirmeler mevcuttur. Liberal politikaların hâkim olduğu 10 yıllık süreç bir yandan ciddi destek alırken diğer yandan çok yoğun eleştirilere maruz kalmış ve iktidarı döneminde özellikle muhafazakâr toplumsal tabanın taleplerine dönük politikalar geliştirmiştir (Karpas, 2010, s.495).

3.3.1 Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları

14 Mayıs 1950 ile 27 Mayıs 1960 yılları arasında iktidarda kalan Demokrat parti döneminde Adnan Menderes beş hükümet kurmuş ve bu hükümetlerde yedi ayrı Milli Eğitim Bakanı görev almıştır. En uzun süre ise Tefik İleri Millî Eğitim Bakanlığını sürdürmüştür. Menderes hükümetleri döneminde eğitim konusuna özellikle ilk iki

hükümet programında yer verilmiş, genel çerçeve parti programında verilen maddeler ile belirlenmiştir. Bu bağlamda tek parti döneminde uygulamaya alınan ilkokul ve ortaokul programları yürürlükte kalmaya devam etmiştir. Bu programlarda yer alan “Yurttaşlık Bilgisi” dersinde milli birlik, milli disiplin ve dayanışmanın ön plana alınarak kavratılması hedeflenmiştir. Programlardaki tek fark ise, altı ok yurttaşlığının ortaokul programında yer almamasıdır (Üstel, 2019, s.242-255). 15 Ekim 1951 yılında yapılan Demokrat Partinin üçüncü büyük kongresinde, kabul edilen eğitim programı, “Milli Eğitim İşleri” başlığı altında hazırlanmıştır. Bu başlık altında kabul edilen ilköğretim ile ilgili maddede¹³, ilköğretimin eğitim sisteminin temeli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca, doğu bölgelerinde her derece ve şubede okullar açılması ve bunların birer kültür merkezi haline getirilmesi programın diğer maddeleri arasında yer almaktadır (Yılmaz, 2011, s.15-16). Siyasal iktidarların değişiminde, öğretim anlamında gözle görünen değişimlerden söz etmek mümkün değildir. Genel olarak fen, matematik gibi alanlardaki öğretim programları devam ettirilmiştir. Ancak bu dönemde önceki dönemlerde olduğu gibi okul sayılarında gözle görülür artışlar yaşanmıştır. Esasen daha öncede belirtildiği gibi zamanın gereklilikleri doğrultusunda hem cumhuriyetin ilk yıllarında hem de sonraki dönemlerde olması doğal bir sonuç olarak görülmektedir. Tablo 2’de Demokrat Parti döneminde okul ve öğrenci sayıları verilmiştir. Tabloya göre, Demokrat parti döneminde okul ve öğrenci sayılarına bakılırsa okul sayısı ilkokul düzeyinde 1950-1960 arasında %22,9 artmıştır. Ortaokul düzeyinde ise okul sayısındaki artış ise %76 olarak hesaplanmıştır.

¹³ Madde 35- “İlköğretim maarif sistemimizin temelini teşkil etmektedir. Bütün ilkokul öğretmenlerinin aynı ruha ve aynı seviyede bilgiye sahip olmaları esasının göz önünde tutulmasını, bunlar arasında farklı zümrelerin teşekkülüne meydan verilmemesi bakımından lüzumlu görmekteyiz” (Demokrat Parti Tüzüğü, 1946, s.10).

Tablo 2. 1950-1960 Yılları Arasında Okul ve Öğrenci Sayılarındaki Değişim

Eğitim Kurumları	1950-51			1959-1960		
	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Okul	Öğrenci	Öğretmen
Okulöncesi	52	1.760	71	66	27	111
İlkokul	17.428	1.616.626	35.871	21.429	2.514.592	540
Ortaokul	406	68.187	4.528	715	254.966	10977
İmam hatip Ort.	7	876	27	19	2.922	206
Ortaöğretim						
Genel lise	88	22.169	1.954	190	62.368	3.860
Mesleki ve	326	53.289	4.488	503	98.010	7.382
İmam Hatip	-	-	-	16	1.144	95
Yükseköğretim	34	24.815	1.950	49	54.069	3.911

(Kaynak: Okçabol, 2005, s.63)

Bu veriler göre ortaokul düzeyinde ilkokula oranla daha fazla artış sağlandığı söylenebilir. Ortaöğretim düzeyinde ise genel liselerin sayısında ciddi bir değişiklik olmazken imam hatip liselerinin açılması bu döneme denk geldiği için mesleki ve teknik liselerin sayısında değişim öne çıkmaktadır. Bu değişim ise demokrat partinin ideolojik söyleminin eğitim politikalarını etkilediğini göstermektedir. Siyasal iktidarlar önceki dönemler ile ilgili getirdikleri eleştirileri, halkın da beklentileri doğrultusunda yeniden düzenlemeye çalışırlar. Demokrat Parti iktidara geldiğinde, Köy Enstitüleri konusu ele almış, Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri döneminde çıkarılan 27.01.1954 gün ve 6234 sayılı kanun ile Köy Enstitüleri bütünüyle öğretmen okullarına dönüştürülerek kapatılmışlardır (Aysal, 2005, s.281).

Din eğitimi konusu, çoğu dönem tartışmaların merkezinde yerini korumuştur. Osmanlının son dönemlerinde özellikle geleneksel eğitim kurumlarının yanında Batılı tarzda eğitim veren kurumların yerleşmesi bu konunun ön plana çıkmasında etkili olmuştur. İlk olarak yabancıların kilisenin kontrolünden kurtulmak için kurdukları eğitim kurumları ile eğitimde seküler bir yöntemin etkili olmasını sağlamıştır. Çok partili döneme geçiş ile beraber siyasi partilerin muhafazakâr söylemleri din eğitimi konusunda halkta bir etki oluşturmuştur. İsmet İnönü döneminde din eğitimi konusunda atılan bazı adımlar olsa da DP döneminde din dersleri ile ilgili önemli düzenlemeler yapılmıştır. DP döneminde önemli değişikliklere imza atan Milli Eğitim Bakanı Tevfik İlerinin fikirleri, Demokrat Partinin din eğitimi ile ilgili fikirlerini ortaya koymaktadır. Tevfik İleri'nin din eğitimine katkılarının değerlendirildiği Türkiye Diyanet Vakfı tarafından hazırlanan kitapta, Demokrat Partinin din alanındaki attığı adımlara ilişkin şu bilgiler aktarılmıştır;

“4 Mayıs 1950 seçimleri ile iktidara geldikten sonra Demokrat Partinin halka verdiği sözlere uygun olarak milli manevi değerlerimize düşman çarpık ideolojilerden milli eğitimimizi korumaya koyulmuş ve bu değerlerin öğretilmesine önem vermiştir. Ezani Muhammedî aslı lisanıyla okunmuş din görevlilerinin camilerde daha rahat görev yapması sağlanmış kuran kursları daha yaygın hale gelmiş ve ilkokullarda din bilgisi dersi okutulmuştur” (Üstün,1997, s.84).

DP iktidarının özellikle okullardaki din eğitimi ile ilgili düzenlemelerinde etkili olan Tevfik İleri'nin din eğitime bakış da açısı şu şekilde değerlendirilmiştir; “Tevfik İleri dinin milletlerin medeniyetlerin oluşmasında nasıl bir rol oynadığını çok iyi biliyor, ülkemizde din eğitimi alanındaki çeyrek asırlık boşluğu bir an önce doldurmak istiyordu. Dini devlet eliyle öğretmeyi okullarda öğretmeyi doğru öğretmeyi hedefliyordu” (Üstün, 1997, s.85). Tevfik İleri'nin bu görüşleri hayat bulmuş ve DP döneminde din eğitimi ile ilgili önemli düzenlemeler yapılmıştır.

1949 yılında CHP hükümetinin son zamanlarında 4.ve 5. sınıflara seçmeli olarak konulan din dersleri ile ilgili değişiklik yapıldığı daha önce ifade edilmişti. Önceki uygulama velinin isteği ile verilen ve not ile değerlendirilmeyen bir seçmeli ders olarak sunulmuştu. Demokrat Parti döneminde ise, daha önce ihtiyarı ve program dışı veli isteği ile uygulanan din dersleri, program içi dersler haline dönüştürülmüştür. Çocuklarına din dersi aldırarak istemeyen velilerin bu hususu sene başında yazılı olarak okul idaresine bildirmeleri gerekmektedir. Böyle bir beyanda bulunmayanlar için imtihan ve dersler mecburi olarak düzenlenmiştir (Akyüz, 2020, s.349). Ortaokullarda ise, bu uygulama daha sonra başlamıştır. 1956-1957 öğretim yılında ortaokul ve dengi okulların 1.ve 2. sınıflarına seçmeli din dersi konulmuştur. Liselerde ise bu uygulamaya 1967-1968 yılında geçilmiştir (Güven, 2018, s.279).

Demokrat Parti dönemindeki önemli bir diğer değişiklik ise imam hatip okulları ile ilgili olmuştur. 13.10.1951 gün ve 601 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu kararıyla Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya ve Kahramanmaraş'ta açılan yedi tane İmam Hatip Okulu açılmıştır. Bu okullar için dört yılı ortaokul ve üç yılı lise olmak üzere yedi yıllık bir süreci planlanmıştır. 1953 yılında ise farklı illerde imam hatip okulları açılmış, 1959-1960 öğretim yılına gelindiğinde

okul sayısı ortaokul düzeyinde 19'a, lise düzeyinde ise 16' ya ulaşmıştır (Kaplan 2019, s.224).

Demokrat Parti döneminde zorunlu eğitim süresi ile ilgili herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Dönemin eğitim politikalarını tek başına din eğitimi kısmına sıkıştırmakta doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Eğitim kurumlarında nicel değişimler söz konusudur. Fakat bu değişimler Türk eğitim sisteminde temel tartışma alanlarından dolayı belirli ideolojik adımlar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında veya Milli şef dönemindeki uygulamalara yönelik eleştiriler de ders içerikleri ile veya müfredatlar konusundan ziyade seküler bir eğitim anlayışının benimsenmesi sebebiyle manevi ve kültürel değerlerden uzaklaşılması çerçevesinde olmuştur. Demokrat Parti dönemine ilişkin eleştirilerde yine ideolojik bir bakış açısıyla şekillenmiştir. Eğitimin politik alanın bir aracı olarak görülmesinden kaynaklı bu anlayış çerçevesinde hem eleştiriler bu yönde toplanmakta aynı zamanda iktidara gelen siyasi partilerde ilk olarak eğitim yolu ile bazı değişiklikler yapmayı ve kendi iktidarını sağlamlaştırmayı hedeflemektedir. Demokrat Parti döneminde de hayata geçirilen uygulamalar kendinden önceki anlayışın yerine kendi ideolojik bakış açısını yerleştirecek bir eğitim anlayışını hâkim kılmak ve kendi istediği şekilde insan tipini yetiştirmeyi hedeflediği söylenebilir.

Demokrat Parti iktidarı 1960 yılına kadar devam etmiş ve yaşanan süreç darbe ile sonlanmıştır. 1960 yılına gelindiğinde iktidar muhalefeti ihtilal kışkırtıcılığı ile muhalefet ise iktidarı bir baskı rejimi kurmakla suçlamıştır. 27 Mayıs 1960 günü Milli Birlik Komitesi adı altında toplanan bir grup subay yönetime el koymuş, 29 Eylül 1960 tarihinde Demokrat Parti esas amacından ayrıldığı, dini siyasete alet ettiği, bir grup vatandaşı diğer gruba düşman ettiği gibi sebeplerle anayasayı ihlal ettiği gerekçesi ile kapatılmıştır (Baran ve Eraslan,2018, s.191). 1960 sonrasında hükümetler, koalisyonlar şeklinde kurulmuş ve çoğu koalisyonun ömrü fazla sürmemiştir. Bu süreçte eğitim alanındaki uygulamalar da ise çok ciddi değişiklikler yapılmamıştır. Bu süreçte hükümetlerin eğitim politikaları darbe ve muhtıraların etkisi ile belirlenmiştir. Bundan dolayı 1961 ve 1980 anayasası, muhtıralar ve 1973 milli Eğitim Temel Kanunu' nun eğitim alanındaki düzenlemeleri ele alınmıştır.

3.3.2 1961 Anayasası ve Eğitim Alanındaki Uygulamalar

1961 Anayasasında hem ilköğrenim hem de üniversitelerin eğitim ve öğretimi ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Anayasanın 50. Maddesi eğitim ve öğretim ile ilgili düzenlemeleri kapsamaktadır.¹⁴ Bu maddede zorunlu eğitimin sadece ilköğrenim yani ilkokul ile sınırlı olduğu ve devlet eliyle ücretsiz gerçekleştirileceği anayasal güvence altına almıştır. Zorunlu eğitim süresi ile ilgili herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

120. Madde üniversiteler ile ilgili düzenlemeleri içerirken önemli olan bir diğer madde ise 19. Maddedir. Bu maddede din ve vicdan hürriyeti kısmında din eğitimi de ele almıştır.¹⁵ Bu şekilde din eğitimi konusunda veli isteğine bağlı yani seçmeli ders olarak yürütülmesi planlanmıştır. Ayrıca, 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim” kanununa göre ilköğretimin amaçları; “Kadın erkek tüm Türk vatandaşlarının ulusal amaçlara uygun olarak bedensel zihinsel ve ahlaki gelişmelerini ve yetişmelerini sağlamak olarak belirlenmiştir” (Gökçe, 2014, s.199). Daha önce 5 yıl olarak belirlenen zorunlu eğitim süresi ile ilgili bir değişiklik yapılmamıştır. Bu kanuna bağlı olarak 1968 yılında ilkokul programı düzenlenmiştir. Kaplan, 1961 anayasasının eğitim ve öğretim ile ilgili maddelerini, “Düşünce özgürlüğüne herhangi bir sınırlama getirmediği, din eğitim ve öğretimi konusunda herhangi bir zorunluluk olmaması üniversitelerin bilimsel ve idari özerkliğe sahip olması sebebiyle eğitim ve öğretime ilişkin yaklaşımı özgürlükçü ve laik” olarak değerlendirmektedir (Kaplan, 2019, s.265). 1968 ilkokul ve 1962 ortaokul programları demokratik yurttaşlık fikri çerçevesinde şekillenirken, millilik konusunun da baskın şekilde ifade edildiği görülmektedir. İlköğretim programının amaçları bölümünde, “Makbul yurttaş ilişkisi ‘şerefli bir tarihe sahip büyük bir milletin evladı olma gururunu duyar ve Türk milletinin milli, ahlaki ve insani değerlerini kavrar ve her hareketinde bu değerlere uymaya çalışır’ ifadesi Türk milleti ekseni anlayışın sürdüğünü göstermektedir (Üstel, 2019, s.254). Anayasal

¹⁴ “Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama devletin başta gelen ödevlerindendir. İlköğrenim kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburidir ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yükseköğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Devlet tarih ve kültür değeri olan eser ve anıtların korunmasını sağlar” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1961, Madde.50)

¹⁵ “Din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin isteğine ve küçüklerin kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1961, Madde.19)

düzenlemeler, Milli Eğitim konusunda, milliyetçi söylemlere ilişkin önemli bir değişiklik getirmemiştir. Zorunlu eğitim ile ilgili önceki anayasal düzenlemeler aynen devam ettirilmiştir.

Dini eğitim veren okullar ve bu okullara giden öğrenci sayısında da artış söz konusudur. Fakat bu artış temelde bu gibi bu okullara giden öğrencilere yapılan yardımların fazla olması ve yatılı olmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Bu dönemde de koalisyon hükümetlerinin özellikle İsmet İnönü'nün son dönemi ve Demokrat Parti döneminde olduğu gibi halkın dini duygularının etkisi ile hareket ettikleri söylenebilir. Bu dönemdeki etkiler farklı olmakla birlikte devlet ise bu konuda merkezi bir kontrol mekanizması oluşturmaya çalışmıştır. Din okullarının eğitim sistemi içerisinde artan rolü nedeniyle, 1961 yılında “Din Eğitim Müdürlüğü” adı altında bir daire kurulmuş (MEB Tebliğler Dergisi, 1961, sayı. 1167) bu kurum 1964 yılında ise “Din Eğitimi Genel Müdürlüğü” haline getirilmiştir (MEB Kararı, 1964, s. 209.(33) 26 540).

3.3.3 12 Mart 1971 Muhtırası ve 1973 Milli Eğitim Temel Kanunu

12 Mart muhtırası Türkiye’de üniversite kampüslerinde ve sokaklardaki şiddetin önlenemediği gerekçesiyle demokratik siyasi sisteme yapılan bir müdahale olarak kabul edilmektedir. 12 Mart 1971 tarihinde hükümete verilen muhtıra ile Demirel hükümeti istifa etmiş ve ülkenin geleceği için yeni bir hükümetin oluşturulması ile sorunun çözülebileceği bildirilmiştir. 26 Mart 1971 yılında Nihat Erim hükümeti, 22 Mayıs 1972’ de Ferit Melen hükümeti, 15 Nisan 1973 tarihinde ise Naim Talu başbakanlığında hükümet kurulmuştur (Eraslan ve Baran, 2018, s.193).

Kurulan ara hükümetler ile hâkim siyasi görüşler doğrultusunda düzenlenen milli eğitim şura kararları günümüze kadar varlığını devam ettiren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılmasında etkili olmuştur. Bu kanunun önemi, sekiz yıllık zorunlu eğitimin dayanak noktası olması ayrıca daha önce programlar çerçevesinde yürütülen milli eğitim amaçlarının ilk defa bu kanun ile Türk milli eğitimin genel amaçları olarak düzenlenmesidir.

24 Haziran 1973 tarihli 14574 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 1739 nolu Milli Eğitim Temel Kanunu birinci bölümde Türk millî eğitiminin amaçları genel ve

özel amaçlar olarak belirlenmiştir. Genel amaçların ilk maddesi üç bölüm altında açıklanmıştır.¹⁶ Bu maddeler temelde yurttaş kavramını özellikle Atatürk inkılaplarına bağlı ulus bilincini önceleyen vatanına hizmet etmeyi bir görev olarak değerlendiren bir anlayışın yanında, Türk Milliyetçiliğin eğitim politikalarının temelinde yer aldığını ifade edilebilir. Önceki eğitim programlarında olduğu gibi temel eğitim kanununda da milli eğitimin öncelikli amacı hâkim ideolojinin istediği insan tipinin yetiştirmesi için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

İkinci bölümde Türk Milli eğitiminin temel ilkeleri 14 başlık altında belirlenmiştir (RG, 24 Haziran 1973, sayı:14574);

- ✓ Genel ve Eşitlik
- ✓ Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları
- ✓ Yönelme
- ✓ Eğitim Hakkı
- ✓ Fırsat ve İmkân Eşitliği
- ✓ Süreklilik
- ✓ Atatürk inkılapları ve Türk Milliyetçiliği: Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâpları ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulmuş olan Türk milliyetçiliği temel olarak alınır. Millî ahlâk ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine önem verilir.
- ✓ Demokrasi Eğitimi

¹⁶ Milli Eğitim Temel Kanunun amaçları; 1. “Atatürk inkılâplarına ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren. Ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan millî, demokratik, lâik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek”

2. “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”

3. “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak. Öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır” (RG, 24 Haziran 1973, sayı:14574)

- ✓ Laiklik: Türk eğitiminde lâiklik esastır. Din eğitimi ve öğrenimi ancak kişilerin kendi isteği ve küçüklerin de kanunî temsilcilerinin isteğine bağlı olarak verilir. Bu istek kayıt esnasında veliler tarafından okul idaresine yazılı olarak bildirilir.
- ✓ Bilimsellik
- ✓ Planlılık
- ✓ Karma Eğitim
- ✓ Okul Aile İş birliği
- ✓ Her yerde Eğitim

Buradaki temel ilkeler, uluslararası alanda kabul edilen genel ilkeleri içermektedir. Fakat genel amaçlarda ilk maddede yer verilen Atatürk inkılapları ve Türk milliyetçiliği temel ilkelerde de tekrar edilmiş ve kesin çizgilerle ortaya konulmuştur. Bu maddeler ile ulus bilinci oluşturma sürecinde eğitimin ne denli etkili bir araç kullanılabileceği görülebilmektedir. Maddeler arasında bulunan laiklik ilkesi ile Türk eğitiminde laikliğin esas olduğu belirlenirken daha belirleyici olan ise din eğitiminin seçmeli olarak verilmesi konusunda kesin bir ilkenin tekrarlanmış olmasıdır.

Örgün ve yaygın eğitimin temel esaslarının belirlendiği diğer başlıklar arasında önemli olan temel eğitim başlığıdır. Çünkü bu başlık altında zorunlu eğitim süresi ile ilgili bir çerçeve belirlenmiştir. Bu kanuna göre temel eğitimin 7-14 yaş arası çocukların eğitimini kapsadığı bu sürecin beş yıl birinci ve üç yıllık ikinci kademeyi kapsadığı belirtilmiştir. Kanunda kurulacak okulların bağımsız olabileceği gibi imkân ve şartlar dâhilinde birlikte kurulmasına da imkân tanınmıştır.¹⁷ Burada birinci ve ikinci olarak yapılan düzenleme ilkokul ve ortaokul şeklinde ayrılan iki kademedir. Bu kademelerin birlikte kurulmaması durumunda izlenecek yolda belirlenmiştir. 1973 Milli Eğitim Temel Kanunu, ortaöğretimi temel eğitime dayalı en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümü biçiminde tanımlamıştır (Akyüz, 2020,

Madde 22: Temel eğitim genel olarak 7 -14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsar.

Temel eğitim kurumları;

Madde 24: Temel eğitim okulları beş yıllık birinci kademe ile üç yıllık ikinci kademe eğitim kurumlarından meydana gelir. Birinci kademe sonunda ilkokul, ikinci kademe sonunda temel eğitim diploması (ortaokul diploması) verilir.

Madde 25: Temel eğitim kurumlarının birinci ve ikinci kademeleri, bağımsız okullar halinde kurulabileceği gibi, imkân ve şartlara göre, birlikte de kurulabilir. Nüfusu az ve dağınık olan yerlerde, köyler gruplaştırılarak, merkezî durumda olan köylerde temel eğitim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmının mümkün olmadığı yerlerde temel eğitim yatılı bölge okulları kurulur” (RG, 24 Haziran 1973, sayı:1454).

s.356). Bu durumda ortaokullar ise temel eğitim bünyesinde ifade edilmiştir. Temel eğitim, sekiz yıllık zorunlu eğitim sürecindeki ilköğretim kavramına denk gelmektedir. Türkiye’de sekiz yıllık temel eğitim ilk kez bu yasada yer almıştır. Bununla birlikte yasanın geçici ikinci maddesi ile ortaokulların yurt sathında yaygınlaşmasına bağlanmıştır (Güven, 2018, s.236).

Sekiz yıllık zorunlu eğitim tartışmaları, temel eğitim kanununda belirlenen düzenleme dayanağı ile açıklanmaktadır. Fakat dönemin şartları içerisinde ilkokulun ilk kademesinin bile tam anlamı ile zorunluluğun yerine getirilmediği fakat yasal olarak bu şekilde olduğu bilinmektedir. Bu süreçte imam hatip okulları ile ilgili önemli kararlar alınmıştır. 1972 yılında hazırlanıp Milli Eğitim Bakanı İsmail Arar’ın imzasıyla yürürlüğe alınan İmam Hatip okulları idare yönetmeliği ile okulların dört yıl olan orta kısımları üç yıla indirilirken orta kısımların ismi İmam Hatip ortaokulu olarak muhafaza edilmiştir. Ancak mesleki din derslerinin tamamı programdan çıkarılmıştır. 26 Ocak 1974 günü kurulan CHP ve MSP koalisyon hükümeti döneminde, İmam Hatip ortaokullarının seçmeli dersleri arasına “Kur’an-ı Kerim” ve “Arapça din bilgisi” dersleri konularak orta kısım ile lise kısmı tekrar birleştirilmiştir (Öcal, 2015, s.83-86). Milli eğitim temel kanunu ile ilgili yapılan eleştirilerden biri, imam hatip okullarına lise statüsü verilmesidir. Kanunun 32 maddesi¹⁸ ile yapılan bu düzenleme ile pratikte imam hatip okullarını ve genel olarak din eğitimi güçlendiren adımlar atmıştır (Kaplan, 2019, s. 238).

Temel Eğitim Kanunu ile Türk eğitim sisteminde günümüze kadar uzanan ana çerçeve belirlenmiştir. Bugüne kadar yapılan düzenlemelerin çoğu bu taslağa dayandırılarak veya bazı değişiklikler yapılarak uygulanmaya çalışılmıştır. Okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün kademelerde temel esaslar belirlenmiş ve dikkat çeken her kademede özellikle Atatürk inkılapları ve Türk milliyetçilik ilkeleri ana unsur olarak yerini almıştır. Türk Milli Eğitim Sisteminde din eğitimi konusu, zorunlu eğitim süreci bağlamında olmasa bile iç içe geçen iki konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sadece ikisinin de içinde zorunlu kavramını barındırmasından dolayı değildir elbette. Temel eğitim kanunu bu bağlamda hem zorunlu eğitim süresi ile ilgili

¹⁸ Madde 32: İmam- hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır” (RG, 24 Haziran 1973, sayı:1454).

hem de din eğitimi ile ilgili belli bir çerçeve sunmuştur. Ekonomik sebepler veya siyaseten belli bir fayda sağlama ihtimali olmamasından dolayı temel eğitimin sekiz yıl olarak uygulanması için önemli bir çalışma yapılmamıştır. Fakat din eğitimi konusunda zaman zaman farklı vaatlerde bulunulmuştur. 1970- 1980 yılları arasında yer alan hükümetler, din eğitiminin seçmeli veya zorunlu olması konusunda tam anlamıyla fikir birliği içinde olmamışlardır. Oy kaygısı, farklı ideolojik yapıya sahip iktidarların din eğitimi konusunda belli tavizler vermeye zorladığı söylenebilir. Temel eğitim kanunundaki imam hatip düzenlemesi bu şekilde değerlendirilmektedir. Belli dönemlerde ise Cumhuriyetin temel ilkeleri doğrultusunda, ideolojik olarak din eğitime olumlu bakan kesimler ise bu fikirlerini perdelemek zorunda kalmıştır. Bu süreç 1980'lere kadar devam eden koalisyonlar dönemlerinde de bu şekilde devam etmiştir. Eğitimin, değişen dünyada bireylerin uyumunun sağlayan nitelikli işgücünün oluşturulup ekonomik gelişmeler ile toplumun kalkınmasını sağlayan bir araç olduğu gerçeği bu dönemde tam olarak değer bulduğu söylenemez. Türkiye'de eğitim politikaları daha çok ulus devlet bilinci ve hâkim ideolojinin temellerinin sağlamlaştırılması amacı ile bir tarafa yoğunlaşırken din eğitimi konusunda da siyasi çekişmelerin merkeze alınması ile devam etmiştir. Kurulan Ecevit hükümetleri ve milliyetçi cephe hükümetlerinin programlarında, eğitimde Atatürk inkılapları ve Türk milliyetçiliğinin esas alınacağı ve ekonomik kalkınmanın eğitimin temel ve önemli bir faktör olduğu tekrarlanmıştır.

3.3.4 1982 Anayasası ve Eğitim Politikalarına Etkileri

1980 darbesi Türkiye demokrasi tarihi açısından karanlık bir dönem olarak değerlendirilse de darbe sonrası yapılan 1982 anayasası hala yürürlükte olup 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu da Anayasa'ya göre yeniden düzenlenmiştir. Bu iki metinde zaman zaman değişiklikler yapılmış, fakat toplumun sadece belli kısımlarının beklentilerini karşılayan bu düzenlemeler siyasal iktidarların ideolojisi doğrultusunda şekillenmiştir 1982 anayasasının eğitim ve öğretim ile ilgili getirdiği düzenlemeler ve milli eğitim temel kanununda yapılan değişiklikler dönemin ideolojik yapısını ve iktidardaki hâkim görüşü yansıtmaları açısından önemlidir.

1982 anayasasının eğitim-öğretim hakkı ve ödevi başlığı altında 42. madde¹⁹ eğitim ile ilgili yasal düzenlemeyi açıklanmıştır. Buna göre, herkesin eğitim ve öğretim hakkı bulunmaktadır. 1982 Anayasa'sının eğitim ile ilgili genel hükümleri, 1924 yılından beri çizilen anlayışın devamı niteliğindedir. Eğitim ve öğretimin, hem Atatürk'ün ilke ve inkılapları doğrultusunda hem de çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre yapılması anayasal olarak güvence altına alınmıştır. Ayrıca anayasanın 174. Maddesinde yer alan İnkılap kanunlarının korunması başlığı altında, 3 Mart 1924 tarihli ve 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu da güvence altına alınmıştır. Anayasanın hükümleri uluslararası alanda kabul edilen genel eğitim hakkını açıklarken Türkçeden başka bir dilin eğitimde kullanılamayacağı kesin olarak belirtilmiştir. Anayasanın 24.maddesi²⁰ din eğitimi ile ilgili düzenlemeleri yapmıştır. Bu düzenlemeye göre, devlet herkesin dini inancını koruma altına alırken aynı zamanda din eğitimi ve öğretimi de devlet denetimi ve gözetimi altında olacaktır.

Din eğitimi ile ilgili cumhuriyetin ilanından sonra yaşanan tartışmalar anayasal bir düzenleme ile sonuçlanmış ve zorunlu hale getirilmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Temel kanunun da 18.06.1983 tarihinde düzenleme yapılmış ve “Türk Milli Eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır “(T.C. Resmî Gazete, 1983) şeklinde değiştirilmiştir.

¹⁹ “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, Madde: 42).

²⁰ “Herkes, vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. 14'üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dini ayin ve törenler serbesttir. Kimse, ibadete, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dini inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz. Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, Madde: 24).

Bu düzenlemeler doğrultusunda din bilgisi ve ahlak bilgisi dersi, din kültürü ve ahlak bilgisi adıyla birleştirilerek tek ders haline getirilmiştir. Bu ders İlkokul 4. ve 5.sınıflarda Ortaokul 1. 2.ve 3. Sınıflarda haftada 2 şer saat, Lise 1. 2.ve 3. sınıflarda ise 1’ er saat olarak okutulması kabul edilmiştir (Güven, 2018, s.282).

Yapılan bu düzenlemelerde laiklik vurgusu ile zorunlu din derslerinin birbiri ile tezat oluşturduğu ancak bu durumun aynı zaman da darbe yönetiminin kendini meşrulaştırmasında araç olarak kullanıldığı düşünülmektedir. İlk ve ortaöğretime getirilen zorunlu din dersleri ile Türk milliyetçiliği ve İslam anlayışının birleştirilmesi, Türk İslam sentezi olarak ifade edilmektedir. Anayasada yapılan bu değişikliklerle mevcut egemen ideolojinin sorunlarının, egemen ideoloji olan Kemalizm’in yanına ideolojik bir alt sistem olan Türk İslam sentezini yerleştirerek çözüm bulunmaya çalışılmıştır (Özçelik, 2011, s.85). Kaplan, 1982 anayasasının klasik laik Kemalizm çizgisinden ayrıldığını siyasal, sosyal, kültürel ve eğitsel alanlarda Kemalist laiklikten farklı kendine özgü bir İslami laiklik anlayışını birleştirdiğini vurgulamaktadır (Kaplan, 2019, s.306).

Anayasa hükümleri çerçevesinde, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununda bazı değişiklikler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerde özellikle ilk metinde yer alan Türk milliyetçiliği kavramının metnin her yerinde Atatürk milliyetçiliği olarak değiştirildiği görülmektedir.²¹

Hem Anayasa metin de hem de temel eğitim kanununda Atatürk ilke ve inkılapları ifadesine yönelik eleştiriler de yapılmıştır. Bu eleştirilerden en dikkat çekici olan Prof. Ömer Çaha tarafından getirilen eleştiridir; “Herkesin üzerinde anlaştığı hem fikir olduğu Atatürk ilke ve inkılapları anlayışının olmadığıdır. Atatürkçülük olarak ileri sürülen ideolojinin dünya görüşünün farklı tanımları olduğudur” (Coşkun, 2012, s.115).

İmam hatip öğrencilerinin yükseköğretimde farklı bir bölümde öğrenim görmesinin önündeki engele ilişkin de bir düzenleme yapılmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 31. maddesinde daha önce yer alan “Ortaöğretimin yükseköğretime veya

²¹ Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 2: “ Atatürk inkılâplarına ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan milli, demokratik, lâik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” (RG, 24 Haziran 1973, s.14574). Maddesinde ilk cümlede yer alan “Türk milliyetçiliğine bağlı” ifadesi “Atatürk milliyetçiliğine bağlı” şeklinde değiştirilmiştir (RG, 16 Haziran 1983, s.18081).

hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlarını bitiren öğrencilere, yetiştirildikleri yönde, üniversitelere, akademilere ve yüksekokullara girmek için aday olma hakkı tanınır” maddesi 1983 yılında “Lise veya dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanır. Hangi yükseköğretim kurumlarına, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri, giriş şartları Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilir” şeklinde değiştirilmiştir (RG, 16 Haziran 1983, s.18081). Bu değişiklik ile daha önce yetiştirildikleri yönde üniversitelere gitme zorunluluğu olan imam hatip mezunlarının istedikleri üniversiteye gitmeleri önündeki engel kaldırılmıştır.

1980’lerden itibaren uygulanmaya başlanan liberal politikalar, sol siyasetin güçsüzlüğünün doğurduğu fırsatla daha rahat uygulama alanı bulmuş ve muhafazakâr kanadın yanında duran kitleler tarafından desteklenmiştir (Ateş, 2018, s.592). Muhafazakâr kesimin liberal politikalara olan desteği, hâkim ideolojinin bu kesimin beklentileri doğrultusunda sadece ekonomik anlamda değil din eğitimi alanında da esnemeler yapmasını sağlamıştır. 1982 anayasası ile eğitim alanında yapılan düzenlemelerin, gerçek manada eğitim sorunlarına bir çözüm oluşturulduğu söylenemese de ekonomik, sosyal ve kültürel birçok alanda değişim yaşandığı söylenebilmektedir.

1982 anayasasında, 1973 yılında yayınlanan 1739 sayılı Temel Eğitim kanununda hedeflenen zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Yapılan düzenlemeler ise daha çok din eğitimi alanında gerçekleşmiş ve cumhuriyetin ilk yıllarından başlayan din eğitimi konusundaki tartışmalar yasal bir dayanağa kavuşturulmuştur. Fakat sonrasında yaşanan gelişmeler bağlamında değerlendirildiğinde, yapılan bu düzenlemelerde tam anlamı ile bir fikir birliği olduğu söylemek mümkün gözükmemektedir. Önceki siyasal iktidarlarda ve anayasal süreçlerde olduğu gibi 1982 anayasası ve hâkim ideoloji de kendi ürettiği değerlerin topluma nüfuz etmesi için eğitimi devletin en etkin araçlarından biri olarak kullanmıştır. Milli Eğitim Temel kanununda yer alan ve içeriği 1983 yılından sonrada değişmeyen ilk madde de olduğu gibi eğitimin genel amacı “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren... yurttaşlar yetiştirmektir” (T.C. Resmî Gazete, 1983, sayı.18081). Bu bağlamda önceki anayasalarda olduğu gibi 1982 Anayasa’sı da milliyetçiliğin özellikle ortak bir hedef etrafında kişilerin bir araya getirilmesinde sağladığı etki ile hareket etmiş ayrıca bunun

yanında ortak bir payda sağlamak amacı ile dini eğitimde bazı düzenlemeler yaparak, eğitimi etkin bir devlet politikası olarak yürütmeye devam etmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM;

1980 DARBESİNDEN DEĞİŞEN ZORUNLU EĞİTİM POLİTİKALARI

4. 1983 YILINDAN SONRA DEĞİŞEN EĞİTİM POLİTİKALARI

Eğitim ve öğretim açısından zorunlu eğitim çağı, örgün eğitimin en önemli basamağını ifade etmektedir. Belli bir yaş aralığındaki öğrencilerin ülke genelinde aynı müfredat doğrultusunda eğitimi almaları sayesinde, belirlenen amaçlara yönelik bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Fakat bu amaçlar, genellikle ülkedeki hâkim ideolojinin eğitim alanına yansımaları şeklinde tezahür etmektedir. Bazı ülkeler de ideolojik söylem daha ön planda çıkarken bazı ülkeler de ise eğitimin ekonomik veya siyasi nitelikli amaçları daha belirgin olmaktadır. Bu amaçları belirli bir denge durumunda tutabilen ülkeler eğitim sistemleri ile daha başarılı sonuçlar elde etmektedir. Türk eğitim sisteminde ise bu denge çoğu zaman tek yönlü olarak ve ideolojik amaçlar doğrultusunda bozulmuştur. Bu sebeple eğitim alanında yapılan değişikliklerin ideolojik yönlerinin tartışılması için sistemsel değişiklikler sonrasında yapılan uygulamalar ve ortaya çıkan sonuçlarının karşılaştırılması gerekmektedir.

Osmanlı Dönemi'nde başlayan zorunlu eğitim uygulamasının dönemin siyasi gelişmelerine paralel bir şekilde ilerlediği ve cumhuriyet döneminde de eğitim alanında alınan kararların siyasi hedefler taşıdığı bir önceki bölümde ortaya konulmuştu. İktidarın ideolojik söylemi doğrultusunda eğitim politikaları şekillenirken diğer yandan da eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler farklı siyasi yapıların tepkileri ile karşılaşmıştır. Bunun temel sebebi ise siyasi hareketlerin kendi ideolojik yaklaşımlarına uygun eğitim politikalarını beklentileri doğrultusunda şekillendirmek istemelerinden kaynaklanmaktadır. Türkiye'de 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke çapında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması ve zorunlu olmasına yönelik yapılan düzenlemeler belli çevreler tarafından eğitim alanında eşitliğin sağlanması açısından olumlu değerlendirilirken bazı çevreler ise dönemin siyasi olaylarından kaynaklı ideolojik yaklaşımın bu uygulamada etkili olduğu görüşünü taşımaktadır. Bu sebeple sekiz yıllık zorunlu eğitim kararın alındığı dönemdeki siyasi ortam, eğitim politikalarındaki ideolojik etkilerin ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Özellikle 1980 darbesi sonrasında Türkiye'de yapılan genel seçimler ve kurulan hükümetlerin eğitim politikaları, sekiz yıllık zorunlu eğitim öncesi siyasi ortamın analizi sürecin daha iyi anlaşılması sağlayacaktır.

1980 darbesi sonrasında kurulan yapı, 1982 anayasası ile birlikte ülkede hâkim olacak ideolojinin sınırlarının belirlenmesini sağlamıştır. Bu yapı 1983 yılında genel seçimlerin yapılmasına kadar devam etmiştir. 6 Kasım 1983 genel seçimlerini Turgut Özal başkanlığındaki Anavatan Partisi kazanmış, 13.12.1983- 21.12.1987 yılları arasında dört yıl 1.Özal hükümeti olarak iktidarda kalmıştır. Daha sonraki seçimleri de kazanan Özal, 21.12.1987- 09.11.1989 tarihleri arasında 2. Özal hükümeti olarak görev yapmıştır. (www.tbmm.gov.tr, 5.06.2021).

Anavatan Partisi, kimi görüşlere göre her ne kadar muhafazakâr liberalizm, piyasa modernizmi ve İslam kimliğine hâkim olarak tanımlansa da, aslında parti Türkiye'nin orta direği olan Sünni İslamcılık, milliyetçilik, ekonomik liberalizm ve sosyal demokrasi görüşlerini bir arada temsil eden bir lider partisi özelliğini taşımıştır (Kalaycıoğlu, 2002 aktaran Tutan, 2020, s.314). Burada bizim için önemli bu eğilimlerinin eğitim politikalarına olan yansımalarıdır. 1982 anayasası ile beraber gerçekleşen bazı uygulamaların devam ettirilmesi, Özal döneminin askeri rejimin bir uzantısı olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Bu değerlendirmeye neden olan unsurlar, Tanör'e göre, 1982 Anayasasının, "ilk ve ortaöğretimde din kültürü ve ahlak derslerinin zorunlu hale getirilmesi, devlet kurumlarının (Milli Eğitim, TRT, Diyanet İşleri Bakanlığı) belli ve tek mezhebin öncülüğünü ve propagandacılığını yapmaları liberalizmin din ve vicdan özgürlüğüne aykırı uygulamalar olmuştur. Bununla birlikte, bu özgürlük alanındaki müdahaleler devletin laiklik ilkesi ve liberalizmdeki dinsel özgürlükler açısından sakıncalar yaratmıştır" (2000, s.93).

Özal hükümeti ilk ve ortaokullarda din derslerinin zorunlu hale getirilmesinin gerekliliğini, eğitim ve öğretim yapılmasından maddi ve manevi gelişmeyi sağlamak için zaruri bir adım olarak açıklamıştır. Yüksek ahlak sahibi ve dengeli bir nesil yetiştirilebilmenin yolu olarak görmüştür (Kaplan, 2019, s.314). Özal hükümetinin ilk milli eğitim bakanı Vehbi Dinçerler zamanında, 80 darbesinin ideolojisi olan Türk-İslam sentezi yoğun olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle Darwin'in evrim kuramı itibarsızlaştırılmaya çalışılmış ve ders programlarında yaratılış kuramına ağırlık verilmiştir. Bunun yanında toplum bilim ve felsefe dersleri azaltılırken çağdaş yazarların kitapları yasaklanmıştır (Okçabol, 2005, s.89). Bu uygulamalar Özal dönemi eğitim politikalarında muhafazakâr ideolojinin etkilerini göstermektedir. Önceki hükümetlerde olduğu gibi Özal hükümetlerinde de eğitim alanında özellikle din eğitimi toplumsal taban için önemli bir denge noktası olarak değerlendirilmiştir.

Turgut Özal döneminde eğitim alanında yapılan bir yenilik ise devletin koyduğu kurallar çerçevesinde özel eğitim kurumlarının faaliyetlerine izin verilmesidir. Temmuz 1984 yılında 625 sayılı yasada yapılan bir değişiklik ile özel okul ve dersane açılması kolaylaştırılmış, eğitim sermayeye açılmıştır. 1985-1986 öğretim yılında, yabancı dilde eğitim veren Anadolu İmam Hatip liseleri açılırken 1989-1990 yılında ise Anadolu Güzel sanatlar liseleri açılmıştır (Okçabol, 2005, s.89). Turgut Özal'ın 31 Ekim 1989 yılında Cumhurbaşkanı seçilmesinden sonra, 09.11.1989-23.06.1991 tarihleri arasında Yıldırım Akbulut, 23.06.1991-20.11.1991 yılları arasında ise yine Anavatan Partisi Mesut Yılmaz başkanlığında iktidarda bulunmuştur (<https://www.tbmm.gov.tr>, 05.06.2021).

Özal dönemi olarak bilinen Anavatan partisinin iktidarda olduğu dönemlerde eğitim alanında yaşanan gelişmeler diğer hükümetler döneminde olduğu gibi partinin ideolojisi etrafında şekillenmiştir. Bu bağlamda genel olarak eğitim politikaları liberal yaklaşımlar hâkim olmuştur, bir yandan bireysel özgürlükleri ön plana alan ve ekonomik faaliyetleri destekleyen nitelikte eğitim planlamaları yapılmıştır. Diğer taraftan ise, ahlaklı bir neslin yetiştirilmesinde din eğitiminin önemini vurgulanarak zorunlu din derslerinin devam ettirilmesi sağlanmıştır.

17 Nisan 1993 tarihinde Turgut Özal'ın vefatından sonra 16 Mayıs 1993'te, Süleyman Demirel, Türkiye'nin 9. Cumhurbaşkanı seçilmiştir (www.tccb.gov.tr, 26.06.2021). Türkiye'de uzun süren Anavatan partisinin iktidarından sonra 1991-1996 yılları arasında kurulan hükümetlerin ömrü çok uzun olmamış ve koalisyonlar dönemi yaşanmaya başlanmıştır. Bu dönem itibari ile kalıcı politikalardan söz etmek mümkün değildir. 20.11.1991 ile 28.06.1996 yılları arasında beş ayrı hükümet kurulmuştur. Koalisyon hükümetleri döneminde yaşanan olaylar ise Türkiye'de uzun yıllar tartışılmaya devam etmiştir. Yaşanan siyasal olaylar, hükümetlerin sık sık değişmesine sebep olurken oluşan güvensiz ortamda kısa süreli hükümetler kurulmuş, herhangi bir partinin tek başına iktidara gelmesine fırsat vermemiştir. Bu dönemde eğitim politikaları için ciddi bir değişimden söz etmek mümkün değildir. Zorunlu eğitim ise sadece ilköğretimin birinci kademesinde beş yıl olarak uygulanmıştır.

4.1 Millî Görüş ve Refah Partisi İktidarı ve 28 Şubat Süreci

Siyasi partiler, Özal döneminden sonra kurulan koalisyon hükümetlerinde, hükümete başbakanlık etme ve bakanlıkların paylaşılması konusunda istekli olmuşlar ve zaman zaman da belli konularda anlaşmazlıklar yaşamışlardır. Koalisyon hükümetlerinde yer alan partilerden biri de Millî Görüş hareketinin sahibi Refah partisi olmuştur.

90'lı yıllarda özellikle yerel seçimler olmak üzere başarı gösteren Millî Görüş hareketinin hükümette yer alması ile Türkiye'de başta eğitim sisteminde olmak üzere çoğu alanda önemli değişiklikler yaşanmıştır. 1970'li yıllarda Necmettin Erbakan'ın liderliğinde kurulan Milli Nizam Partisiyle (MNP) başlayan hareketin partileşme süreci Milli Selamet Partisi (MSP) ile devam ederek 1974-1978 yılları arasında milliyetçi cephe hükümetlerinde yer alarak dört kez iktidar ortağı olmuştur (Özdemir, 2015, s.166). MNP, 12 Mart muhtırasından hemen sonra herhangi bir seçime girmeden anayasa mahkemesi tarafından 1971 yılında kapatılırken MSP ise 12 Eylül askeri darbesinden sonra diğer bütün partiler gibi kapatılmıştır (Coşkun ve Yanar, 2020, s.270-271). Erbakan liderliğinde devam eden Millî Görüş hareketi 12 Eylül darbesinden sonra Refah Partisi ile Türkiye siyasi hayatında varlığını devam ettirmiştir. 1983 yılında siyasi hayatına başlayan Refah Partisi (RP), isim olarak yenilense de tarihsel ve ideolojik açıdan MNP ve MSP'nin devamı niteliğinde anılan bir partidir (Çelebi, 2019, s.48).

Millî görüş hareketi, "İslamcılık, İslam Birliği ideali, ümmetçilik, tasavvuf menşeli oluş, Ehl-i Sünnet mensubiyeti, mezhepler üstü duruş, millilik, yerellik, antiemperyalizm, anti Siyonizm, siyasallık, ıslahatçılık, karizmatik lider tipli oluş, kuşatıcılık, aktivizm ve teşkilatçılık" gibi belli kavramlarla kendini ifade etmiştir (Tuğrul, 2017, s.621). 12 Eylül sonrasında özellikle yerel seçimlerde milli görüşü temsil eden Refah Partisi İl merkezlerinde kazandığı belediyeler ile daha belirgin bir siyasi hareket olarak ortaya çıkmıştır. 1984 yılında yapılan yerel seçimlerinde Van ve Şanlıurfa'da, 1989 yılı seçimlerinde ise Konya, Sivas, Van Şanlıurfa ve Kahramanmaraş il merkezlerinde belediye başkanlıklarını kazanmıştır (Özdemir, 2015, s.169). 1994 yılı yerel seçimlerinde, RP üçüncü parti olmasına rağmen Ankara ve İstanbul dâhil olmak üzere bazı önemli büyükşehir belediyelerini kazanmıştır. Erbakan yerel seçimlerden 16 gün sonra meclis grubunda yaptığı konuşmasında; "Türkiye'nin şu anda bir şeye karar vermesi lazım Refah Partisi adil düzen getirecek. Bu kesin şart, geçiş dönemi yumuşak

mı olacak kanlı mı olacak altmış milyon buna karar verecek demiştir” (Coşkun ve Yanar, 2020, s.272). Bu konuşma bazı çevreler tarafından ciddi korku ve endişe ile karşılanmıştır. Refah Partisinin ideolojik söylemi hükümette yer aldığı dönemde yaşanan siyasal olayların doğru bir şekilde anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Millî Görüş ideolojisinin incelenmesi adil düzen ve bu düzene geçiş ile ilgili açıklamaların ne anlam taşıdığının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Fakat burada araştırma için önemli olan bu ideolojinin eğitim politikalarına yansımalarıdır.

Siyasal düşüncelerin özgürlüğüne büyük önem veren 1961 anayasası siyasal ideolojilerin yaygınlaşmasını kolaylaştıran özgürlük ortamını yarattığında, milliyetçi ve sosyalist ideolojilerin yanında dinci ideolojinin de ön plana çıkmasını sağlamıştır (Sarıbay,1985 aktaran Özdemir 2015, s.167). Dolayısıyla Erbakan öncülüğünde milli görüş hareketi temelde, 1961 anayasası sonrasında oluşan demokratik ortama dayandırılmaktadır. Refah Partisi ideolojisini, muhafazakâr ve milliyetçi söylemi İslami kavramlarla kurgulayarak oluşturmuştur. Başka bir ifade ile dünya görüşünü milli görüş olarak tanımlayan RP hem milliyetçi hem de İslamcı bir parti olarak kendini tanımlamıştır (Özdemir, 2015, s.170).

Refah Partisi ve önceki milli görüş partilerinin eğitim politikalarında din eğitimi ayrı bir yere sahiptir. Adalet Partisi zamanında hazırlanan beş yıllık kalkınma planlarında imam hatip okullarının açılmasına yönelik kararların alınmaması, MNP kadroları tarafından yanlış bir strateji olarak görülmüştür. MNP göre, aydın din adamı yetiştirmenin ve milli manevi kalkınmanın özü doğru bir eğitim sisteminden geçmektedir ve bu eğitim sisteminin içinde İmam Hatip okullarının yer alması gerekmektedir. Çünkü bu okullar, bir yandan aydın din adamlarının yetiştirilmesini sağlarken diğer taraftan da tarihsel olarak kopuk olan devlet-millet kaynaşmasına yardımcı olma potansiyeline sahiptir (Çaha ve Baykal, 2017, s.796). Refah Partisi, kendinden önceki partilerin kapatılmasına rağmen ideolojisinin dini yönü ve bu alandaki düşüncelerin değişmemiş, dini motifleri ve mesajları olabildiğince açık kullanmaktan kaçınmamıştır. Parti içi örgütlenmelerde hem dini öğeleri kullanmış hem de “Başörtüsü milli kıyafetimizdir”, “diğer partilerin seçmenleri, bizim ise inananlarımız var” gibi dini söylemlerle parti ideolojisi desteklenmiştir (Özdemir, 2015, s.170). Başörtüsü konusu uzun yıllar hem siyasal alandaki tartışmalarda hem de eğitim politikalarında öncelikli konular arasında yer almıştır. Refah Partisi programında Milli Eğitim için uygulama esasları başlığı altında ayrı bir bölüm ayrılmıştır. Bu bölümde genel eğitim politikalarının yanında büyük bir kısım din eğitimine ayrılmıştır. Parti

programında temel eğitim politikası, “Milli eğitim politikamızın yurt kalkınmasına ve bu kalkınmanın doğurduğu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde bütün kalkınma planları ve bu konulardaki yurt ve dünyada meydana gelen yeni gelişmeler göz önünde tutularak planlanması ve bu planlama neticesinde eğitim müesseselerinin yeniden şekillendirilmesi gerektiğine inanıyoruz” (Yılmaz, 2011, s.110) şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca dini eğitimi verenlerin sayının, milletin ihtiyaçlarını karşılayacak seviyeye erişmesi de gerekli görülmüştür. Din eğitimi hem manevi gelişmenin temeli sayılmış hem de yeni nesillerin manevi hassasiyetleri yakından tanınmasına ve yapacağı hizmetlerde başarılı olmasına yardımcı olacağı planlanmıştır (Yılmaz, 2011, s.110). Yine parti programına göre, “yaygın din eğitimi dinin aynı zamanda istismarına imkân bırakmayacak bir şuur ve bilincin tecessüsüne amil olmalıdır” (Yılmaz, 2011, s.111). Parti programında eğitim ile ilgili genel kısımlar da benzer ifadeler içermekte, din eğitimine önemli bir görev yüklenmektedir. İlk etapta din âlimlerinin toplumun ihtiyaçlarına yetecek sayıda yetiştirilmesi gereği, bu alanda bir boşluk olduğu yönündeki düşünce olarak değerlendirilebilir. Din eğitimi, hem milli ve manevi hassasiyetler açısından etkili bir araç olarak değerlendirilmekte hem de milli görüşün ağır sanayi hamlesi olarak değerlendirdiği kalkınma şekli için ihtiyaç olarak görülmektedir. Bununla birlikte din eğitimi ile bu alandaki istismarın önüne geçileceği düşünülmüştür.

Sonuç olarak Refah Partisi 1990’lı yılların Türkiye’sinin bölünmüş siyasal ortamında, önce yerel seçimlerde başarıyı yakalamış bu şekilde genel seçimlerde de halkın karşısına belediyecilikteki başarı hikâyesi ile çıkmıştır. Millî görüş geleneğinin hem ekonomik hem toplumsal alandaki yaklaşımı doğrultusunda şekillen parti ideolojisi, bu yaklaşımını eğitim politikalarını da yansıtmıştır. 1995 yılı seçimleri ve seçim sonuçlarında Türkiye’de oluşan koalisyon hükümetleri hem 28 Şubat sürecini hem de sekiz yıllık zorunlu eğitim kararlarını kapsayan siyasal bir dönemin anlaşılması için önem taşımaktadır.

4.1.1 28 Şubat Dönemi

90’lı yıllar Türkiye’nin hem dış politikada hem de iç siyasette çalkantılı geçen yılları olmuştur. Ülke içindeki gergin siyasal ortam, 1995 seçimlerinde de bir partinin tek başına iktidar olması için gereken bir sonucu çıkarmamıştır. Fakat bu seçimdeki önemli gelişme Refah Partisinin birinci parti olarak çıkmasıdır. 24 Aralık 1995 günü

yapılan seçim sonuçlara göre; Refah Partisi %21,38 oy ile birinci parti olurken, Anavatan Partisi %19,65, Doğru Yol Partisi %19,18, Demokratik Sol Parti %14,64, Cumhuriyet Halk Partisi %10,71 oy almıştır (RG, 3 Ocak 1996, s.22512). Bu sonuç, siyasal sürecin koalisyon arayışına girmesine neden olmuştur. Seçim sonuçları tablosu ve seçim sürecinde siyasi partilerin birbirlerine karşı ağır suçlamaları, koalisyonun kurulmasını dahi zorlaştırmıştır. Seçim sonuçlarından sonra cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'den görevi alan Erbakan koalisyon arayışına girmiştir. Seçimden ikinci parti olarak DYP çıkmasına rağmen Erbakan seçim öncesi sert tartışmalardan dolayı ANAP lideri ile görüşmüş fakat koalisyon konusunda anlaşma sağlanamamıştır. Diğer partiler ile yapılan görüşmelerde sonuç alınamamış ve hiçbir parti Erbakan ile koalisyon kurmak istemediği için Erbakan hükümeti kurma görevini iade etmiştir (Birand ve Yıldız, 2012, s.134-137). Yaşanan bu süreç 1990'lı yıllarda Türkiye'de kurulan hükümetlerin hangi şartlarda çalıştığının anlaşılması için önem taşımaktadır. Refah Partisinin ardından hükümet kurma görevi DYP ye verilmiş fakat Tansu Çiller'de hükümeti kuramayınca bu kez görev ANAP lideri Mesut Yılmaz'a verilmiştir. Mesut Yılmaz Refah Partisi ile görüşerek kendi başbakanlığı teklifini yapmış bu teklifin Erbakan tarafından kabul edileceği ihtimali ile Çiller ve ordu kanadında endişeler artmıştır (Özdemir, 2015, s.175). Dönemin Meclis Başkanı Mustafa Kalemli yaşanan bu süreç ile ilgili "Dönemin genelkurmay başkanının kendisi ile görüştüğünü ve REFAH-ANAP koalisyonunu kastederek çok üzüleceğimiz olaylardan endişemiz var. Meclis Başkanı olarak size görev düşüyorsa yapın bunu" dediğini aktarmaktadır (www.meclishaber.tbmm.gov.tr, 2012). Ordunun siyasal sürece dâhil olması sonucunda ANAP-DYP koalisyonu kurulmuştur. Anayol hükümeti olarak bilinen hükümet, 12 Mart 1996'da 257 oyla güvenoyu almış olmasına rağmen en tartışmaların odağında yer almıştır (Özdemir, 2015, s.175). Refah Partisi hükümet kuramadığı için bu durumu kendi lehine değiştirmeyi hedeflemiştir. Refah'ın hedefi bu iki lideri birbirine düşürmek olmuştur. Refah Partisi'nin Tansu Çiller ile ilgili verdiği önergeler ANAP'lı milletvekilleri tarafından, Mesut Yılmaz ile ilgili önergeler ise DYP'li vekiller tarafından kabul edilmesi ile Refah Partisi hükümetin aldığı güvenoyunu anayasa mahkemesi götürmesine olanak sağlamıştır. Anayasa mahkemesi, Refah Partisini haklı bularak kurulan hükümetin güvenoyunun yenilenmesi istenmiş ve bu olay hükümetin düşmesini sağlamıştır (milliyet.com.tr, 27.06.2021). Hükümetin düşmesinden sonra hükümet kurma görevi tekrar Erbakan'a verilmiştir. Yeni hükümetin kurulması için Erbakan ile Çiller'in görüşmesinden, 2+2 olarak adlandırılan koalisyon şekli çıkmıştır.

Bu anlaşmaya önce iki yıl Erbakan Başbakanlık görevini yürütecek sonraki iki yılda ise Çiller Başbakanlık olacaktır (Akpınar, 2001, s-56).

Necmettin Erbakan'ın Başbakanlığında kurulan Refahyol (Refah Partisi ve Doğru Yol Partisi) koalisyon hükümeti, 28 Haziran 1996'da Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel tarafından onaylanmış, daha sonra da 265 ret, 1 çekimser oya karşılık, 278 oyla TBMM'den güvenoyunu almıştır (Çavuşoğlu, 2009, s.209-210). Koalisyon pazarlıkları hükümet kurma süreçlerinde bazı konularda tavizler verilmesine sebep olmaktadır. Bunlardan en önemlisi çiller ve Erbakan arasında hükümet kurulması sürecinde yaşanan gelişmelerdir. Bülent Arınç'ın ifadesiyle “Sayın Çiller’in tek bir derdi vardı Mesut Yılmaz’ın veya kamuoyunun gündeme getirdiği yolsuzluktan kendisini meclis soruşturmasıyla aklayacak bir çoğunluğa kavuşmak. Sayın Erbakan’ın da tek düşüncesi meşruiyetini temin etmek, hükümet olmak ve başbakan olmaktır” (Birand ve Yıldız, 2012, s.153). Gelişmelere Bülent Arınç söylediği gibi şekillenmiş, daha önce Refah partisinin meclise taşıdığı Çiller hakkındaki önergelerde yine Refah’ın oyları ile meclis gündeminden çıkarılmıştır(www.t24.com, 27.06.2021). Bu temeller üzerine kurulan Refah-yol hükümeti döneminde Millî Eğitim Bakanlığına DYP Milletvekili Mehmet Sağlam getirilmiştir (www.tbmm.gov.tr, 27.06 2021).

Türkiye de önemli bir dönem içeren Refah-Yol hükümetinin iktidarı süreci ele alınırsa karşılıklı çıkar ilişkisine bağlı bir düzen kurulduğu söylemek mümkündür. Erbakan’ın ve milli görüş geleneğine yönelik laiklik karşıtı ideolojik söylemlere rağmen Çiller’in uzlaşmak zorunda kalması Erbakan’ın da adil düzen söylemine rağmen Çiller hakkındaki soru önergelerinin reddedilmesindeki rolü iki siyasi partinin ideolojik söylemlerindeki sapma olarak okunabilir. Bu dönemin siyasal ortamı 28 Şubat dönemini ve yaşanan gelişmelere ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Hükümet programının eğitim ile ilgili başlığı da iki siyasi partinin eğitim politikalarına dair beklentilerini ortaya koymaktadır. Önceki hükümet programlarında olduğu gibi Erbakan hükümeti programında da özellikle zorunlu eğitim süresi ile ilgili ayrıntılar ele alınmıştır. Hükümet programında ilköğretime yönelik bölüm aşağıdaki gibidir;

“Eğitimde, milli, manevi ve ahlaki değerlerimizi benimsemiş, bilgili, ilmi düşünceye sahip, herkese karşı saygılı ve hoşgörülü, laik, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek bilgi ve becerilerle donanmış insanlar yetiştirmek temel amacımızdır. Zorunlu eğitim, 8 yıla çıkarılacak, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre çeşitli

meslek alanlarında eğitim görebilmeleri için ilköğretimin ikinci kademesinde yönlendirme sistemine işlerlik kazandırılacaktır” (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s.348).

Bu metinde ifade edildiği gibi zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması öngörülmektedir. Türk eğitim sistemindeki Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı bireylerin yetiştirilmesi ise cumhuriyetin ilanından itibaren her dönem olduğu gibi Erbakan hükümeti döneminde de vatandaşlık inşasının en temel amaçlardan biri olduğu tekrarlanmıştır. 3 Temmuz 1996’da Hükümet programı mecliste okunurken özellikle “saygılı ve hoşgörülü, laik, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı insanların yetiştirilmesinin” (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s.350) temel amaç olduğu ifadesi kısmında DSP ve CHP sıralarından alkış almıştır. Fakat programda zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması söyleminin yanında kullanılan “Öğrencilerin meslek alanlarında eğitim görmeleri için ilköğretimin ikinci kademesinde yönlendirme sistemine işlerlik kazandırılması” (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s.350) ifadesi tartışmalı bir cümle olmuştur. Buna yönelik özellikle Deniz Baykal tarafından eleştiriler gelmiştir.

Hükümet programı üzerinden mecliste 6 Temmuz 1996’da yapılan görüşmelerde Cumhuriyet Halk Partisi adına konuşan Deniz Baykal, Erbakan hükümetine laiklik Atatürkçülük ve eğitim konularında ciddi uyarılarda bulunmuştur. Baykal tarafından yapılan konuşmada; “Biz, laik, demokratik cumhuriyeti ciddiye alıyoruz. Atatürk’ü ciddiye alıyoruz; ona karşı ikiyüzlü bir davranış içinde değiliz... Umut ediyorum, bu noktalar, bu Hükümet için de nelere önem vermek gerekir, nelerin üzerinde durmak gerekir, neler sorun ve sıkıntı yaratır, bu konuda teşhis koymasına yardımcı olur” (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s.385) Bu açıklamada deniz Baykal laiklik ve Atatürkçülüğün hükümetin kırmızıçizgileri olduğunu ifade etmiştir. Konuşmasının devamında;

“Türkiye’nin yönü, çağa doğrudur; çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmak, bizim temel hedefimizdir. Biz ne kendi içimize ne Ortadoğu-Arap kültürünün bir parçası olmaya dönük bir ülke olarak geriye değil; çağa, çağdaş bilime, teknolojiye, kültüre, sanata yönelik bir ülke olarak, Türkiye’nin işlemesi gerektiğini düşünüyoruz... Bizim hedefimiz, çağın dünyasıdır ne Suudi Arabistan’dır ne de İran İslam Cumhuriyeti’dir. Bunu, herkesin, kafasının içine yerleştirmesi gerekir” (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s.385).

Bu ifadeler özellikle Erbakan hükümetinin dış politikada izlediği yol ve yurtdışı ziyaretlerine yönelik ileriki zamanlarda yapılan eleştirilere zemin oluşturmuştur. Baykal'ın konuşmasında özellikle eğitim alanında dikkat çekilen hususlar sekiz yıllık zorunlu eğitim konusundaki izlenecek politikanın üstü kapalı bir amacının olduğu yönündedir. Konuşmasında şöyle belirtmiştir.

“Türkiye’de, eğitimi, orduyu ve siyaseti, dinsel istismarın etkisi altına almaya dönük girişimlerin büyük tehlikeler yaratacağını görüyoruz. O nedenle, bir Refah Partisi iktidarını, Türkiye’de, eğitimi, orduyu ve siyaseti, dinsel istismar etkisi altına almaya yönelik girişimlerden uzak durmaya çağırıyoruz... Temel eğitimin, artık 8 yıla veya daha üstüne çıkarılması bir zorunluluktur. Dünyada, hâlâ, temel eğitimini 5 yılda tutan dört beş tane ülke kalmıştır. Türkiye de temel eğitimi, 8-9-10 yıla çıkarmalıdır. Burada amaç, temel eğitimidir; yani, çocuğumuzu, devlet olarak, içinde bulunduğumuz bilgi çağının ürettiği zengin bilgilerle, 8 yıl, biz donatacağız; 8 yıl, çocuğa, devlet olarak eğitim vereceğiz. Temel eğitim budur. Temel eğitim sonrasında, çocuk, meslek eğitimi alacaksa meslek eğitimine gidecek, akademik eğitim alacaksa akademik eğitime gidecek. Hayır, biz, iki aşamalı yaparız, 5 yıl temel eğitim veririz, meslek eğitimine gidecek olanlara da meslek eğitimiyle karışık temel eğitim veririz aldatmacasına karşı, bu Parlamentoyu ve Doğru Yol Partili arkadaşlarımı özellikle uyarmak istiyorum. Bu, çok yanlış bir olaydır. Türkiye’nin elindeki temel şanslardan birisidir temel eğitimin çağdaş, laik bir anlayışla ve 8 yıl olarak verilmesi. Bu noktada, Hükümet, daha şimdiden esnemeye başlamıştır” (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s.385).

Burada yer alan ifadeler Erbakan hükümetine yönelik oluşan algıları ortaya koymakta aynı zamanda dinsel öğelerin siyasetin dışında tutulmasına yönelik beklentileri göstermektedir. Fakat en önemli nokta ise Erbakan hükümetinin sekiz yıllık zorunlu eğitim konusunda tam anlamıyla bir amacının olmadığı iddiasıdır. Hükümet programında daha önce belirtilen ilköğretimin ikinci kademesinin meslek liselerine ön hazırlık şeklinde yorumlanması sekiz yılın tek bir öğretim kurumunda olmayıp ikinci kademenin meslek liselerine ön hazırlığı şeklinde kabul edilmektedir. Özellikle hükümetin bazı okulların ortaokul bölümlerinin 8 yıllık eğitim uygulansa bile ayrı olarak devam etmesi yönünde amacının olduğuna dikkat çekilmiştir.

Refah Partisinin hükümet programı üzerinden yapılan görüşmelerde eleştirilen konular, Erbakan'ın bir yıllık iktidarı döneminde hem dış politikada hem de iç siyasal tartışmalarda sürekli sıcaklığını korumuştur. Başbakanın ilk yurtdışı gezisi için İran'ı tercih etmesi, Afrika gezisinin Mısır durağında Türk bayrağının asılmaması eleştiri konusu yapılmıştır. Libya ile yapılan görüşmede yaşanan gelişmeler, muhalefet tarafından ciddi şekilde eleştirilirken, İsrail ile yapılan anlaşmalar kendi seçmeninin gözünde de yara almasına neden olmuştur (Birand ve Yıldız, 2012, s.159-160). Erbakan döneminde yaşanan bu gelişmeler, hükümete yöneltilen eleştirileri haklı çıkaracak adımlar olarak değerlendirilmesine neden olabilir. Özellikle Türkiye'nin uzun süre gündeminde kalan 3 Kasım 1996'daki Susurluk olayı, hükümete karşı eylemlere dönüşmüştür. Erbakan'ın grup toplantısında "Susurluk fasa fisodur" dediğine dair rivayetler kamuoyundaki tepkinin iyice artmasına neden olmuştur. Susurluk olayı aracılığıyla ortaya çıkan gizli ve kirli ilişkileri protesto etmek "sürekli aydınlık için bir dakika karanlık eylemleri" yapılırken bu eylemlere katılanlar başbakan tarafından "gulu gulu dansı" yapanlara benzetilmiştir (www.hürriyet.com.tr, 27.06.2021).

Erbakan döneminde yaşanan olaylar arasında, özellikle laiklik karşıtı olarak değerlendirilen bazı olaylar kamuoyunda büyük tepki oluşmasına neden olmuştur. Erbakan'ın Başbakanlık Konutu'nda "tarikat liderlerine ve din adamlarına verdiği iftar yemeği" ile 28 Ocak 1997'de Sincan'da RP'li Belediye Başkanı Bekir Yıldız tarafından düzenlenen ünlü "Kudüs Gecesi" (Cevizoğlu, 2003, s. 15) bu olayların en önemlileri olarak kabul edilmektedir. Bunlardan bir diğeri ise Taksime meydanına cami yapılması konusunda yaşanan tartışmalardır. Elbette bu yaşanan gelişmeleri herkes ayrı bir cepheden değerlendirmektedir. Kızıлтаş'a göre (2007), "Kudüs gecesi aşağı yukarı aynı konuşmacılarla daha evvel iki kere yapılmış bir gecedir" (s.65). Bunun tam tersi değerlendirmelerde bulunmaktadır. "Sincan belediyesinin düzenlediği Filistin'le dayanışma amacıyla Kudüs gecesi düzenlendi. Ancak o geceki sergilenen tiyatro oyunundan çıkan sesler pek masum değildi. Gecede Hamas ve Hizbullah liderlerinin posterleri ile süslenmiş çadırdaki İran büyükelçisinin konuşması ve atılan sloganlar tepki çekmiştir" (Birand ve Yıldız, 2012, s.198).

Bu konuda dönemin Adalet Bakanı Şevket Kazan "Yaşananlar ile ilgili genel merkezin bilgisi dışında İran Büyükelçisinin davet edilmesi ve elçilik tarafından posterlerin getirildiği, kendisinin de durum ile ilgili Sincan belediye başkanı ile ağır bir şekilde konuştuğunu" (Birand ve Yıldız, 2012, s.198) belirtmektedir. Taksime cami yapılması meselesi ise Kızıлтаş'a göre (2007), "1950 yılından beri çeşitli şekillerde

gündeme getirilen bir talebin taksim meydanında Beyoğlu belediyesinin çadırında iftara katılıp teravîh kılan Başbakan Necmettin Erbakan tarafından bir temenni olarak dile getirilmesidir” (s.65). Özellikle Kudüs gecesinden sonra siyasal ortam gerilmiştir. Bu gerginlik, 4 Şubat 1997 de askeri tankların Sincan’da sokağa indirilmesiyle yerini darbe söylentilerine bırakmıştır. Daha sonra ordu, bu konu ile ilgili yargılamada ise tankların planlanmış bir tatbikat gerekçesiyle yürütüldüğü ifade etmiştir (www.cnnturk.com, 2021). Bu dönemde yaşanan bütün olayların burada değerlendirilmesi mümkün değildir fakat özellikle yukarıda belirtilen hususlar hükümetin düşmesine kadar gidecek olan sürecin başlangıç sebepleri arasında gösterildiğinden dolayı önem taşımaktadır. Elbette bu gelişmeler muhalefetin ve hükümete karşı grupların birlikte hareket etmesine sebep olmuştur. Saraçoğlu’na göre (2019), “Refah Partisi sistemle dengeyi ne kadar kollamaya çalışırsa çalışsın karşısındaki ordu, sermaye, medya ve muhalif siyasi partilerden oluşan ve ortak bir rejim kaygısı etrafında bir araya gelmiş bloğun sistemli bir kampanyası ile karşı karşıya kalmıştır” (s.829). Bu süreçteki önemli yol ayrımı ise 28 Şubat Milli Güvenlik Kurulu toplantısı ile başlamıştır.

Milli Güvenlik Kurulu görev ve yetkileri bakımından günümüze kadar bazı değişikliklere uğrasa da 28 Şubat döneminde tavsiye kararları alan bir kurul olarak görev yapmaktadır. 1982 Anayasası’nın 118.maddesi Milli Güvenlik Kurulu’nu; “Devletin milli güvenlik siyasetinin tayini, tespiti ve uygulanması ile ilgili alınan kararları ve gerekli koordinasyonun sağlanması konusundaki görüşlerini Bakanlar Kurulu’na bildirmekle” görevli kılmıştır (mgk.gov.tr, 10.07.2021).

28 Şubat öncesi yaşanan bir dizi olay hükümet ve ordu arasında gerilimin artmasına sebep olmuştur. Ordunun Refah-Yol hükümetinin manevra alanını daraltmaya yönelik çabalarının başat öznesi haline gelmesi ise 28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu kararlarıyla başlamıştır (Saraçoğlu, 2019, s.831). Önceki darbelerde yaşandığı gibi ordu bütün kurumlara el koymamış, süreç yasal kurumların idari işleyişi şeklinde gerçekleştirildiği için postmodern darbe olarak nitelendirilmiştir. Saraçoğlu’na göre (2019), “28 Şubat sürecinde ordu restorasyon sürecinin ana aktörü olarak ortaya çıksa da bu süreci Refahyol hükümetinden rahatsızlık duyan diğer siyasi partilerinde gözlerinin önünde onların desteğini alarak ve Refahyol hükümetini boğacak sivil baskı gruplarını ve özellikle medyayı teşvik ederek yapmıştır” (s.832).

28 Şubat Milli Güvenlik Kurulu kararları Ordu- Siyaset ilişkisi ve demokrasi açısından sorunlu bir konu olsa da Türkiye’de devlet ve eğitim kavramlarının ne denli iç içe olduğunu ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Çünkü toplantı kararlarının

genel çerçevesi eğitim ve eğitim uygulamaları ile ilgili olmuştur. Sekiz buçuk saat sürerek Türkiye'nin en uzun MGK toplantısı sonucunda Erbakan 18 maddeden oluşan bir irtica ile mücadele planına imza atmak zorunda bırakılmıştır (Saraçoğlu,2019, s. 831). Milli güvenlik kurulu kararları irtica ile mücadele planı kapsamında alınan kararları içermektedir. Fakat alınan kararlar ise temelde eğitim sisteminde köklü değişimlerin gerçekleştirilmesini hükümetten istemektedir ve bu kararlardan en fazla yankı uyandıran ise imam hatiplerin orta kısımlarının kapatılmasına sebep olacak zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıdır. Eğitim politikalarında Tevhid-i Tedrisat ruhuna uygun hale getirilmesi isteği, genel çerçeveyi ifade etmektedir. Eğitim de birliğin sağlanması amacı ile cumhuriyet döneminin en önemli adımları arasında olan eğitimin tek merkezden yönetilmesi yönündeki ifade kayıt dışı açılan Kuran kursları vb. yapıların engellenmesine yönelik kararlar içerilmektedir.

Hükümet için ise MGK kararları çok ağır dayatmalar içermektedir. Birand ve Yıldız durumu şöyle özetlemiştir; “18 maddelik liste refahın göze alamayacağı unsurlarla doludur. En önemli yanı ilköğretimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılmasıydı. Amaç imam hatiplerin orta kısımlarının kapatılmasını sağlamaktı. En önemli yanı ilköğretimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması Temel eğitimin 8 yıl zorunlu olarak uygulanması imam hatiplerin orta kısımlarının kapatılması anlamına gelmektedir. Tüm kuran kurslarının diyanet işleri ‘ne bağlanması, kaçak kursların önlenmesi tarikatların faaliyetlerine son verilmesi kıyafet yasalarının sert şekilde uygulanması” (2012, s.211). Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması hem Milli Eğitim Temel Kanununda hem de önceki hükümet programlarında yer almasına rağmen bu uygulamanın MGK kararı olarak hükümete dayatılması ve İmam hatip okullarının orta kısımlarının kapatılmasının söz konusu olmasından dolayı olumsuz karşılanmıştır. Refah Partisi hükümet programında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılacağına dair ifade bulunmaktadır. Buna rağmen bu karara karşı gösterilen tepkiler zorunlu eğitim uygulamasında hükümetin planlaması ile uygulama arasında ciddi farklılıklar olduğunu göstermektedir. CHP hükümet programına yönelik olarak, TBMM de yapılan görüşmelerde özellikle temel eğitimin iki kademeli olması ve ikinci kademenin meslek liselerine yönlendirme olarak değerlendirilmesinin bir aldatmacanın olduğu ifade etmiştir.

28 Şubat kararlarının temelde eğitim politikaları ile ilgili olduğunu belirtmiştik. MGK kararlarına yönelik eleştirilerde iki kutupta toplanmaktadır. Bir taraf MGK kararları ile Cumhuriyetin temel değerlerinin tekrar tesis edildiği yönünde fikir bildirirken diğer taraf ise postmodern bir darbe olarak nitelendirilmiş ve özellikle alınan

kararlar ile eğitime büyük bir darbe vurulduğu söylenmiştir. Bülent Arınç “MGK bildirisinin İmam hatip liseleri ve meslek liseleri ile ilgili kısımlarının genel idare kurulunda ve grupta tartışıldığını grupta tartışıldığı zaman Sayın Recep Tayyip Erdoğan’ında meclis grup toplantısına katıldığını bu konu konuşulurken çok ağlayanların” olduğunu ifade etmektedir (Birand ve Yıldız, 2012, s.221). Mazlum der eski başkanı Yılmaz Ensaroğlu’na göre “28 Şubat sürecinde din ve din eğitimi üzerindeki devlet denetimini pekiştirmek ve çocuğun din eğitimi alabileceği süreyi kısaltmak amacıyla 8 yıllık zorunlu eğitim yasaı çıkartılmış ve imam hatip okullarının ortaokul bölümleri doğrudan lise bölümlerinde dolaylı olarak kapatılmıştır. Çocukların beşinci sınıfı bitirinceye kadar tatillerde dahi resmi kuran kurslarına gitmeleri yasaklanmıştır” (2007 s.84).

4.2 Sekiz Yıllık Zorunlu Kesintisiz Eğitim

Sekiz yıllık Zorunlu kesintisiz eğitim kararı siyasi tartışmaların merkezinde yer almıştır. MGK kararları sonucunda bu konunun bir anda ülke gündemine gelmesi bunun siyasi bir karar olduğunu destekler niteliktedir fakat bu konuda geçmişten gelen çalışmaların olduğu da kabul edilmektedir. 20-21 Mayıs 1993 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve UNESCO Türkiye Milli Komisyonu tarafından zorunlu eğitim sempozyumu düzenlenmiş ve Türkiye’de uygulanan zorunlu eğitim süresinin artırılmasına yönelik yapılması gereken çalışmalar değerlendirilmiştir. Sempozyumda Prof. Dr. Oluş Arık tarafından yapılan konuşmada “Zorunlu eğitim süresi gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, 5 ile 12 yıl arasında değişmektedir. Türkiye, zorunlu eğitim süresi 5 yıl olan dünyadaki 11 ülkeden biridir ve bu düşündürücü bir durum olduğunu bu sempozyumun amaçlarından birinin zorunlu eğitim süresinin uzatılması” olduğunu söylemiştir. (1993 s.3). Aynı sempozyumda gelecek on yılda Sekiz Yıllık Zorunlu eğitimin nüfus projeksiyonlarına göre fiziki alt yapısı ve finansman ihtiyacı değerlendirilmiş “2000 yılına kadar 8 yıllık eğitimi yüzde yüz hedefine ulaştırabilmek için, okul ihtiyacı karşılanmamış 6.276.000 çocuk için 209.200 yeni derslik yapılması” gerektiği belirtilmiştir (Yurt,1993, s,29). Bu çalışmada özellikle sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasının bir süreç içerisinde gerçekleşmesi gerektiği sonucu çıkmaktadır. Ülke genelinde gerekli fiziki alt yapısının düzenlenmesi için yoğun bir çaba gerektiği söylenebilir.

Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına yönelik 13-17 Mayıs 1996 yılında yapılan XV. Milli Eğitim Şurasında kararlar alınmıştır (ttkb.meb.gov.tr, 2021);

- ✓ “İl ve bölge raporlarında önerilen temel eğitim kavramı yerine başta Anayasa ve diğer mevzuatta yer aldığı şekli ile “ilköğretim” kavramı kullanılmalıdır.
- ✓ “Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı, 8 yılsonunda tek tip diploma verilmeli, 9. sınıf liseye ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olmalı, böylece ilköğretimde zorunlu 2+8+1 sistemi oluşturulmalıdır. Çocukluğun tam yaşandığı, çocukların kendilerini, ailelerin de çocuklarını tanıdığı bu dönemde bulunanlar çırak yapılmamalıdır. Uzun vadede zorunlu eğitim 18 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.”

Bu kararlarda özellikle ilköğretim kavramının kullanılmasına yönelik açıklama temel eğitimi sadece beş yıllık ilkokul olarak değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Şura kararları tavsiye niteliğinde kararlardır fakat bu kararda da görüldüğü gibi zorunlu eğitimin sekiz yıllık ve kesintisiz uygulanması yönünde bir görüş birliği bulunmaktadır.

Özel sektörü temsil eden sanayici ve iş adamları tarafından kurulan TÜSİAD’ın hazırladığı “Türkiye’de Demokratikleşme Perspektifleri” ‘başlıklı çalışmada da zorunlu eğitim sistemine yönelik öneriler yer almaktadır. Bu çalışmada, özellikle din eğitimi konusundaki görüşlerin MGK kararları ile paralellik göstermesi raporun alınan kararlar üzerinde etkili olduğunun düşünülmesine neden olmuştur. TÜSİAD’ın raporunun zorunlu ve din eğitimi ile ilgili önerileri şöyledirler şu şekildedir (Tüsiad, 1997, s.113);

- ✓ “İmam hatip liseleri meslek lisesi statüsüne uygun bir yapıya kavuşturulmalı, imam ve hatip ihtiyacını karşılamaya yetecek sayıda İmam Hatip dışında kalanlar, genel ya da teknik liselere dönüştürülmelidir. İmam-Hatip liselerine kız öğrenciler kesinlikle alınmamalıdır.”
- ✓ “Sekiz yıllık zorunlu eğitim herkes için istisnasız kabul edilmeli, imam hatip liselerinin ortaokul kısımları kapatılmalıdır.”
- ✓ “Kuran kurslarının hepsi Millî Eğitim Bakanlığı denetimine bağlanmalı ilköğretimi bitirmeyenler buraya alınmamalıdır.”

✓ Anayasa değişikliğiyle din derslerine ilişkin hüküm metinden çıkarılmalı, 1961 anayasasının 19. Maddesinin 4.fıkrasındaki düzenlemeye geri dönülmelidir.” “Din eğitimi ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır.”

✓ “Din eğitimi veren kuruluşlar ile din görevlilerini işe alma konusunda yapılacak sınavlar dışında, hiçbir sınavda din bilgisini yoklayan sorular sorulmamalıdır.”

Raporda yer alan bu ifadeler insan hakları başlığı altında yer almaktadır. Düşünsel özgürlükler bölümünde özellikle dinsel özgürlükler kısmında yer alan din öğretimi geniş bir şekilde ele alınmış ve “temel sorunun devlet katında ve laiklik ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Din ve dinler karşısında tarafsız olması gereken laik devletin kendisi din yayıcısı durumuna gelmesi eleştirilmektedir” (Tanör, 1997, s.110). TÜSİAD’ın raporunda eğitim ile ilgili bir diğer bölüm ise anadil eğitimi konusundadır. Bu konuda “Herkesin olanaklar nispetinde kendi anadilini okulda ve/veya da okul dışı kurumlarda öğrenebilme ve geliştirme hakkı tanınmalıdır” (Tüsiad, 1997, s.149). Şeklinde bir öneri bulunmaktadır. Tüsiad raporu ile MGK kararları karşılaştırılırsa benzer ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Fakat demokratikleşme ve özgürlükler noktasında raporda yer alan çoğu husus eğitimde anadil örneği olduğu gibi MGK kararlarında yer almamıştır. Zorunlu eğitim sistemi ile ilgili görüşler ve sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş konusunda düzenlenen çalışmalar, hazırlanan raporlar temelde din eğitimi kısmında kilitlenmektedir. Hükümetin özellikle irtica ile mücadele kapsamında eleştirildiği bu dönemde yaşanan gelişmeler hem siyasal hayatta hem de eğitim alanında köklü değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur.

MGK kararları bir tavsiye kararı olarak geçtiğinden dolayı önemli olan kararların imzalanması ve hayata geçirilmesidir. Kararların uygulanması hükümete kalmıştır. Erbakan önce imzalamak istememiş ancak 5 Mart günü MGK’nın önerileri olan kararlarını imzalamak zorunda kalmıştır. Yaşanan gelişmeler sonucunda hükümetin bu şekilde devam etmesi mümkün olmamış, 22 Mayıs 1997 tarihinde Refah Partisi için kapatılma davası açılmıştır. MGK kararları içinde yer alan sekiz yıllık zorunlu eğitim kararı, Erbakan’ın istifasından sonra Mesut Yılmaz, Bülent Ecevit ve Hüsamettin Cindoruk’un anlaşması ile kurulan Anadol-D hükümetinin icraatlarından biri olarak meclise getirilmiştir (www.hürriyet.com.tr, 27.06.2021). Sekiz yıllık zorunlu

eğitim teklifi 18.08.1997 tarih 23084 sayılı Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.²² Ayrıca, ayrı ayrı geçen “ilkokul” ve “ortaokul” ibareleri “ilköğretim okulu” olarak değiştirilmiştir.²³ Bu yasal düzenlemeler Türk Eğitim sistemi açısından önemli adımlar olarak kabul edilmiştir. 1973 tarihinde hedeflenen 8 yıllık zorunlu eğitime 1997 yılında geçilmiş fakat bu düzenlemeler birçok siyasi tartışmayı da beraberinde getirmiştir.

Bu dönemde kuran kursları ile ilgilide önemli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda 20.08.1997 tarih 23086 sayılı Resmî Gazetede bir yönetmelik yayınlanmış ve Kur'an kurslarını hem devletin gözetimi altına almış hem de devamı için beşinci sınıfı bitirme şartı koyulmuştur.²⁴ Fakat bu düzenleme zorunlu eğitimin sekiz yıl olarak uygulanmasından sonra boşluğa sebep olmuştur. Bu karışıklığın giderilmesi Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanuna ek madde eklenerek, yaz aylarında açılan Kur'an kurslarının dışında Diyanet İşleri Başkanlığınca açılacak kurslara devam için ilköğretimi yani sekiz yıllık zorunlu eğitimi bitirme şartı getirilmiştir.²⁵

Yukarıda ele alınan yasal düzenlemeler, dönemin siyasi tartışmalarının temelini oluşturmuştur. Eğitim alanında yapılan bu değişiklikler, Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademenin ideolojik bir alan olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bu nedenle siyasal iktidarların bu alanlara nüfuz etmek için yoğun bir çaba gösterdiği ve hatta hükümetlerin bile düşmesini sağladığını söylemek yanlış olmayacaktır.

²² “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkındaki 4306 Sayılı Kanun” Resmi Gazete’ de yayınlanarak yürürlüğe girmiş ve bu kararlar ile birlikte 4306 Sayılı Kanun’la; 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 9. maddesi ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 23. maddesi “İlköğretim Kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir” şeklinde değiştirilmiştir (RG, 18.08.1997, Sayı:23084, s.2).

²³ “5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı, 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı, 5.6.1986 tarihli ve 3308 sayılı kanunlarda kullanılan ilkokul ve ortaokul ibareleri değiştirilmiştir” (RG, 18.08.1997, Sayı:23084 s.3).

²⁴ “Okulların tatil olduğu hafta sonlarında veya yaz aylarında, ilköğretimin beşinci sınıfını tamamlayan öğrenciler için kanuni temsilcilerinin istemine bağlı olarak Kur'an-ı Kerim’i ve mealini öğrenebilmeleri ve dini bilgilerini geliştirebilmeleri amacıyla kurslar düzenlenir” (RG, 20 Ağustos 1997, s.23086, sayfa 37).

²⁵ 05 Ağustos 1999 yılında çıkarılan 4415 sayılı kanun ile 633 sayılı kanuna eklenen madde: “İlk ve Ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu din kültürü ve ahlâk bilgisi dersleri dışında, Kur'an-ı Kerim ve mealini öğrenmek, hafızlık yapmak ve dinî bilgiler almak isteyenlerden ilköğretimi bitirenler için, Diyanet İşleri Başkanlığınca Kur'an kursları açılır” (RG, 05 Ağustos 1999, sayı 23777).

1997 yılında Milli Güvenlik Kurulu Kararı ile siyasi iktidara dayatılan sekiz yıllık zorunlu eğitimin siyasi bir amaç için müdahale olup olmadığının veya siyasal iktidarında eğitimi bir ideolojik araç olarak görüp görmediğinin anlaşılabilmesi için hem uygulama aşamasında yaşanan sorunlar hem de eğitim kurumlarında yaşanan gelişmelerin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişin uygulamaya dönük yaşanan sorunları tartışmaların kilitlendiği bir alan değildir, yine de bilinmesi gerekmektedir. Bu alanda karşılaşılan sorunlar finansman, program ve fiziki kapasite yetersizliği sorunu olarak üç başlık altında tartışılmıştır. (Kıran, 2000, s.39). Uygulama ile birlikte ihtiyaç duyulan bütçenin sağlanması başlı başına bir sorundur ve bunun çözümüne yönelik yasal düzenlemeye gerekmiştir. Beş yıllık eğitime yönelik düzenlenen programın sekiz yıllık eğitim ile uyumlu hale getirilmesi ve gerekli okul- öğretmen ihtiyacı gibi sorunların çözülmesi için, siyasal iktidarın bu konuda hem fikir olması sayesinde gerekli yasal düzenlemeler yapılmış ve kısa vadeli çözümler üretilmiştir. Özellikle okul olmayan bölgelerde öğrencilerin okula taşınması tartışma konusu yaratsa da daha önceden bazı bölgelerde yapılan pilot uygulamalar pratik bir çözüm olarak değerlendirilmiştir. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına geçildikten bir yıl sonra yani 1997-1998 öğretim yılında toplam 72 ilin 740 ilçesine bağlı 18.213 okul ve yerleşim biriminden 281.833 öğrenci, 4.804 merkez okula taşınmıştır. Bir sonraki sene hem merkez okul sayısı hem de taşınan öğrenci sayısı daha da artmıştır. 1998-1999 öğretim yılında 77 ilin 811 ilçesine bağlı 27.093 okul ve yerleşim biriminden 521.784 öğrenci, 5.700 merkez okula taşınmıştır (Arı, 2003, s.104). Bu uygulama siyasi alanda pek tartışma konusu olmamış fakat yapılan araştırmalarda taşınmalı eğitim ile “öğrencilerde ilk derslerde baş ağrısı görüldüğü, öğrenciler arasında gruplaşmalar olduğu ve velilere ulaşmada güçlükler yaşandığı” ortaya çıkmıştır. (Arı, 2003, s.114). Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ile ilgili tartışmalar daha çok ideolojik temelli olmuştur. Birol Algan’a göre (2010), “Türkiye’de 8 yıllık eğitim reformuna Avrupa Birliği, Dünya Bankası, IMF, UNESCO gibi birlik ve kuruluşlar, Türkiye’deki büyük sermaye grupları, İMKB, sendikalar, Milli Eğitim Şuraları, ordu ve Cumhuriyetçi ve Atatürkçü kesimler ve sivil toplum örgütleri tarafından destek verilirken İslamcılar süreç başından beri karşı çıkmışlardır. İmam hatip okullarının orta kısmının bu reformla kaldırılması, ağaç yaşken eğilir felsefesiyle hareket eden İslamcıların tepkisine neden olmuştur” (s.8).

Türk Eğitim Sisteminde din eğitimi özellikle İmam- Hatip okulları konusu Cumhuriyetin ilanında itibaren sürekli siyasi partilerin gündemde tuttuğu bir konudur. Özellikle çok partili hayata geçiş ile beraber din eğitimi siyasi partilerin vaatleri arasında yer almıştır. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim tartışmalarında bu konu temelde din eğitimi eksenli olsa da zaman zaman ideolojik söylemlerden arındırılmaya çalışılmıştır. Özellikle yapılan değişiklik ile mesleki ve teknik liselerin olumsuz etkileneceği gündeme gelmiştir. Bu konuda yapılan eleştiriler, sekiz yıllık eğitimin kesintisiz olmasının mesleki ve teknik eğitimin ortaokul bölümlerini kapatarak bu eğitime yönelişi azaltacağı ve ayrıca 8 yıllık eğitimin çıraklık kurumunu olumsuz etkileyeceği yönündedir (Algan, 2010, s.9-13). Bu süreç özellikle üniversiteye giriş sınavlarında uygulanan farklı katsayı uygulaması ile daha çok tartışılır hale gelmiştir. “Yükseköğretim kurulunun 30.07.1998 tarihli kararı ile 1999 yılından itibaren üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirmede kullanılan ÖSS puanlarının hesaplanmasında mezun olunan okul ve alan türlerine göre farklı katsayılar kullanılmaya başlanmıştır” (Doğan ve Yuret, 2015, s.201). Hem katsayı sorunu hem de sekiz yıllık eğitimin Mesleki ve Teknik liselere etkisini iki farklı şekilde değerlendirilmesinin daha doğru sonuç vereceği düşünülmektedir. Çünkü bu süreçte İmam Hatip ortaokulları siyasi tartışmaların merkezinde yer alırken Mesleki ve Teknik liselere dönük tartışmalar ise geri planda kalmıştır. Bu açıdan iki ayrı tablo ile önce Meslek ve Genel liselere kayıt olan öğrenci sayılarındaki değişim sonrada bu değişimin farklı lise türlerinde nasıl olduğu değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 3. Genel ve Meslek Liselerine Yeni Kayıt Olan Öğrenci Sayıları

Yıllar	Yeni kayıt sayısı		Yeni kayıt oranı	
	Genel	Mesleki	Genel%	Mesleki%
1994-1995	386.863	287.077	57,4	42,6
1995-1996	370.465	321.922	53,5	46,5
1996-1997	337.533	324.448	50,6	49,4
1997-1998	350.730	315.613	52,6	47,4
1996-1999	366.104	309.548	54,2	45,8
1999-2000	430.014	284.471	60,2	39,8
2000-2001	502.820	264.227	65,6	34,4
2001-2002	582.307	307.211	65,5	34,5
2002-2003	597.422	320.356	65,1	34,9
2003-2004	610.461	356.265	63,1	36,9
2004-2005	593.352	380.123	61,0	39,0
2005-2006	574.572	361.372	61,4	38,6
2006-2007	556.707	402.863	58,0	42,8
2007-2008	501.211	433.752	53,6	46,4

(Kaynak: Güven, 2018, s.276)

Tablo 3, özellikle 1994-1995 öğretim yıllarından itibaren Meslek Liselerine kayıt sayısında artış olduğu fakat zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasında sonra Meslek Liselerine kayıt oranında düşüş olduğunu göstermektedir. Fakat bu tercihlerde nelerin etkili olduğu da ayrı bir önem taşımaktadır. TESEV tarafında yapılan araştırmada, özellikle imam hatip okullarının temelde halk tarafından sahiplenildiği gerçeğinin yanında özellikle hem pansiyon hem de burs imkânıyla diğer okul türlerinden daha avantajlı olduğu ortaya çıkmıştır. %28’lik bir pansiyon-yurt oranıyla diğer okul türlerine göre üstünlük sağlanırken burs imkânı bu okulların dar gelirli aileler için daha cazip gelmesinde etkili olduğu görülmüştür (Çakır vd., 2004). Özellikle zorunlu eğitime geçildiği 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren ise öğrenci kayıtlarının genel liseler yönünde arttığı görülmektedir. Buradaki olumsuz etkinin sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişten ziyade uygulanan katsayı kuralının etkili olduğu söylenebilir. Fakat bu uygulamanın hangi lise türünde daha çok etki ettiği önemlidir. Bu açıdan lise türlerine göre öğrenci sayılarının değişiminin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Meslek liselerine 1996-1997 yılları arasında devam eden öğrenci sayısı ile 2006-2007 yılları arasında eğitim gören öğrencilerin sayısal değişimi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. Yıllara Göre Öğrenci Sayısındaki Değişim (Lise)

Lise Tipi	1996/1997	2006/2007	Artış %
Normal Lise	1,252,183	2,142,218	71,1
Mesleki-Teknik Lise Toplamı	973,153	1,244,499	27,9
Erkek Teknik	390,806	498,269	27,5
Kız Teknik	98,617	222,787	125,9
Ticaret-Turizm	224,489	288,662	28,6
İmam Hatip	192,727	120,668	-37,4

(Kaynak: Algan, 2010, s.10)

Tablo 4’ te öğrenci sayılarındaki artış yüzdelik olarak değerlendirilmiş ve en büyük artışın normal liselerde olduğu görünmektedir. Mesleki-Teknik liselerde öğrenci sayıları tabloya göre normal liseler kadar olmasa da artış göstermiştir. Meslek liselerine yönelik en büyük artış ise kız Teknik liselerinde öğrenim gören öğrenci sayılarında görülmüştür. Fakat Tablo 4’ te görüldüğü gibi imam hatip liseleri öğrenci sayılarında %37,4 lük bir azalma söz konusudur.

28 Şubat süreci ile özellikle imam hatip okulları üzerine yoğunlaşan tartışmalar sekiz yıllık zorunlu eğitimin tartışma zeminini bu alan çekmiştir. Tartışmanın imam hatip okulları merkezli yürütülmesinin özellikle Erbakan’ ait olduğu iddia edilen “İmam Hatipler bizim arka bahçemizdir” sözünün etkili olduğu söylenebilir. Bu söylem meclis tartışmalarında siyasi parti liderleri tarafından kullanılmışsa da Erbakan tarafından kendisine ait olmadığı yönünde açıklamalar yapılmıştır (www.haber7.com,19.07.2021). İmam hatip okullarının özellikle 90’lı yıllardaki sayısal değişimi daha doğru değerlendirme yapılmasını sağlayacaktır. Aşağıdaki tabloda imam hatip ortaokulları ile imam hatip liselerinin okul ve öğrenci sayılarının yıllara göre değişimini göstermektedir.

Tablo 5. Yıllara göre İmam Hatip Okulları- Öğrenci Sayıları ve Değişimler

Öğretim Yılı	Okul sayısı		Öğrenci sayısı		Toplam öğrenci
	Orta	Lise	Orta	Lise	
1991-1992	390	390	227088	119086	346174
1992-1993	390	390	249981	142097	392078
1993-1994	391	391	274175	162353	436528
1994-1995	446	394	301862	171439	473301
1995-1996	479	434	306684	188896	495580
1996-1997	601	601	318775	192727	511502
1997-1998	604	605	218631	178046	396677
1998-1999	612	612	-	192786	192786
2009-2000	--	504	--	134224	134224
2000-2001	--	500	--	91620	91620
2001-2002	--	458	--	71583	71583
2002-2003	--	450	--	64534	64534
2003-2004	--	452		84898	84898

(Kaynak: Çakır vd., 2004)

Tablo 5’ te yer alan veriler farklı iki sonucu ortaya koymaktadır. Bir yandan imam-hatip okullarının belli bir zaman diliminde bir anda ani bir yükseliş gösterdiği diğer yandan zorunlu eğitim süreci ile beraber hem imam hatip okullarının hem okul sayısı hem de öğrenci sayısında ciddi düşüş olduğudur. Öncelikle Erbakan hükümetinin görevde olduğu 1996-1997 öğretim yılı açısından değerlendirildiğinde 1995-1996 öğretim yılında 434 olan okul sayısının, 601’e yükseldiği yani 167 yeni okulun açıldığı görülmektedir. Fakat öğrenci sayıları değerlendirilirse 167 yeni okul açılmasına rağmen öğrenci sayısında sadece 12.091 artış olmuştur. Bu açıdan gerçekten bu okulların bir ihtiyaçtan dolayı açıldığını ve yoğun talep olduğunu söylemek mümkün değildir. Fakat imam hatip okullarının sayısal artışı sebebiyle, siyasi iktidarın bu okullara ideolojik bir işlev yüklediği söylenebilir. Daha önce belirtildiği gibi parti grup toplantısında bu kararı ağlayarak karşıladığı yönündeki beyanlar bunu destekler niteliktedir. Diğer bir sonuç ise özellikle sekiz yıllık zorunlu eğitimin uygulanmasından sonraki sayısal değişimdir. Zorunlu eğitimin başladığı 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren hem imam- hatip okullarının hem de öğrenci sayılarının olumsuz etkilendiği söylenebilir. 1996 yılında 612 olan imam hatip lisesi sayısı 2003-2004 yılında 452 ye düşmüş öğrenci sayısında ise %55,9 oranında bir düşüş yaşanmıştır. Bu sebeple zorunlu eğitim uygulaması imam hatip tartışmalarının gölgesinde kalmıştır. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ve imam hatiplerin üniversiteye girişleri önünde büyük engel olarak görülen katsayı uygulaması ile özellikle arka bahçe iddiası ile zirveye çıkan tartışmalar, okulların bu

kararlardan sonra talep görmemesine hatta bir kısmının kapanmasını sağlamıştır. Tabloda da görüldüğü gibi öğrenci ve okul sayılarındaki düşüş sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasının ideolojik bir sonucu olarak yorumlanabilir. Zorunlu eğitim ile ilgili farklı bir başka açısı da Eğitim-Birsen tarafından yapılan değerlendirmelerle gündeme gelmiştir. Eğitim sendikası;

“İmam hatip liselerinin önünün kesilmesi mantığıyla geçilen sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulaması ile birlikte süreç tüm meslek liselerini olumsuz etkilemiş, mesleki ve teknik eğitim –öğretim bitme noktasına gelmiştir. Bugün Türkiye’de varlığı halen devam eden ve ülkeyi orta-gelir tuzağına hapsedme riskini doğuran nitelikli işgücünün bulunamayışında mesleki ve teknik öğretimi neredeyse sona erdiren sekiz yıllık kesintisiz eğitim başat rol oynamıştır. Bu uygulama ile köylerdeki okulların kapanmasını hızlandıran bir uygulamadır ve taşımali eğitim gibi bir uygulamayı gündeme getirmiştir” (Eğitim-Bir-Sen, 2014, s.30).

Diğer bir değerlendirmeye göre ise;

“Sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitim öncesi ve sonrasındaki okullaşma oranlarındaki değişime bakıldığında, Türkiye’de toplumsal cinsiyet nedeniyle ayrımcılığa uğrayan ve eğitim alması engellenen kız çocuklarının veya küçük yaşta tarlalarda, küçük ve orta ölçekli sanayide yâda sokakta çalıştırılan çocukların bu süreçten faydalandıklarını görmekteyiz. Ancak reforma rağmen okullaşma oranlarında kırsal ve kentsel alanlar, bölgeler ve cinsiyetler arasındaki dengesizliğin giderilmediği gözlemlenmektedir” (Algan, 2010, s.19).

Bu iki görüşün ortak noktası olarak uygulamada yaşanan aksaklıklardan söz edilebiliriz. Fakat zorunlu eğitimi değerlendirirken iki farklı yorumun ortaya çıkması özellikle konunun hem ideolojik hem de eğitim olarak farklı iki boyutunun olmasından kaynaklanmaktadır. Cumhuriyetin ilan edilmesinden önce başlayan din eğitimi konusu, cumhuriyet döneminde de zorunlu eğitim konusunun merkezinde yer almıştır. Özellikle 1982 anayasası ile din derslerinin zorunlu hale getirilmesi ve imam hatip liselerinin yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları olarak kabul edilmesi sonucunda bu okullardan mezun olanların yükseköğrenime devam etmelerinin Önündeki engellerin kaldırılmıştır. Bu durum, eğitim politikalarında bir kırılma noktası olarak değerlendirilebilir.

5. BEŞİNCİ BÖLÜM; ADALET VE KALKINMA PARTİSİ ZORUNLU EĞİTİM POLTİKALARI

5.1 Adalet ve Kalkınma Partisinin Kuruluşu

Zorunlu eğitim sürelerinin, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile orantılı olduğu yönünde değerlendirilmeler yapılmaktadır. Fakat Türkiye'nin eğitim sisteminde zorunlu eğitim süreleri konusunda yapılan düzenlemeler siyasi tartışmaların gölgesinde kalmıştır. Yukarıda anlatıldığı gibi sekiz yıllık zorunlu eğitim konusunda yaşanan tartışmaların, uygulamada ortaya çıkması muhtemel yapısal sorunlardan ziyade ideolojik kutuplaşmaların yarattığı siyasi kaynaklı tartışmalar olduğu görülmüştür. Türk Eğitim Sistemi açısından önemli bir adım olan zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması da benzer siyasi tartışmalar içerisinde gerçekleşmiştir. Konunun doğru bir şekilde değerlendirilmesi için dönemin siyasal gelişmeleri ve 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasının mimarı Adalet ve Kalkınma Partisinin (AKP) kuruluş süreci ve ideolojik yönünün bilinmesi önem taşımaktadır.

Anasol- D Hükümetinden sonra kurulan koalisyon hükümetleri, ekonomik krizin gölgesinde ve Bülent Ecevit başkanlığında 2002 yılına kadar devam etmiştir²⁶. Refah Partisinin kapatılması sonrasında kurulan Fazilet Partisi de benzer bir son yaşamış, eylemlerinin laikliğe aykırı odağı olduğu gerekçesiyle Anayasa Mahkemesi'ne kapatma davası, açılmış ve 22 Haziran 2001 tarihinde kapatılmıştır (Özdemir, 2015, s.180). 28 Şubat süreci ve sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin ideolojik tartışmaları, milli görüş içinde de farklı fikirlerin giderek seslerini yükseltmesinde etkili olmuştur. 28 Şubat sürecinde yaşananlar, sonrası için nasıl bir politik strateji izlemesi gerektiği konusunda tartışmalara neden olmuş ve “gelenekçiler” ile “yenilikçiler” olarak adlandırılan kesim arasında fikir ayrılıkları baş göstermiştir. Her ne kadar Fazilet Partisi kuruluş aşamasında “yenilikçilere” önemli pozisyonlar verilse de eski kuşak ile aralarındaki siyasi strateji farklılığı giderilememiştir (Öztan, 2010, s.277). Yaşanan bu gelişmelerden

²⁶ IV. Ecevit Hük. (11.01.1999-28.05.1999), V. Ecevit Hük. (28.05.1999-18.11.2002) tarihleri arasında görev yapmıştır. (Tbmm.gov.tr, 21.07.2021).

sonra milli görüş içerisinde bir yol ayrımı gerçekleşmiştir. Recep Tayip Erdoğan liderliğinde “Erdemliler Hareketi” olarak başlayan ayrışma, 14 Ağustos 2001 yılında Ak parti olarak siyaset sahnesine çıkmış ve 3 Kasım 2002 tarihinde yapılan genel seçimlerde iktidara olmuştur(www.aa.com.tr, 21.07.2021).

Adalet ve Kalkınma Partisinin kurulup Türk siyasal hayatının önemli aktörlerinden birisi haline geldiğinde, hem içinden çıktığı Millî Görüş çizgisi, hem de Türkiye derin bir kriz içindeydi. Millî Görüş geleneğinin yaşadığı kriz AK Parti’nin doğuş sebebi olurken, ülkenin yaşadığı kriz, bu partinin tek başına iktidar olmasının yolunu açmıştır (Koç, 2011, s.4). Bu süreçte Ak Parti için önemli konulardan biri, kendilerinin yeni bir parti olduğunun benimsenmesi ve milli görüş ile yollarını ayırdıklarının kabul görmesidir. Bu bağlamda kendilerinin milli görüş gömleğini çıkardığı yönündeki beyanlarının kabul görmemesine yönelik eleştirilere, Başbakan Recep Tayyip Erdoğan “defalarca milli görüş gömleğini çıkardığını” ifade ederek cevap vermiştir (www.haber7.com, 03.08.2021). Ak Parti iktidarının ilk dönemi özellikle bir meşruiyet arayışı içerisinde geçmiştir. İlk dönemlerinde ülke içinde sınırlayıcı güçlerle olan ilişkilerini, rejimin kurucu prensiplerini Refah Partisi’ne kıyasla çok daha fazla gözetken ve meşruiyeti kollayan bir anlayış üzerinden şekillendirmiştir (Saraçoğlu ve Yeşilbağ, 2019, s.881).

AK Parti Türkiye’de çok partili hayata geçildikten sonra en uzun süre iktidarda kalan partidir. 3 Kasım 2002 yılında yapılan seçimlerden sonra iktidara gelen AK Parti 2007, 2011, 2015 ve 2018 yıllarında yapılan seçimlerde birinci parti çıkarak tek başına iktidar olmayı başarmıştır (ysk.gov.tr, 2021). Bu süreçte 2002 ve 2008 yıllarında iki kez “laiklik karşıtı odak oluşturulması” nedeniyle kapatma davaları ile karşılaşmış ancak kapatma kararı çıkmamıştır (Selvi, 2021).

Kamuoyunda “367 krizi” ve “e-muhtıra” olarak bilinen süreçler, AK Partinin iktidarının siyasi stratejilerini etkileyecek önemli dönüm noktaları olarak kabul edilmektedir. Öncelikle, 2007 yılında görev süresi dolacak olan Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer yerine kimin seçileceği konusu önemli tartışmalara ve kutuplaşmalara neden olmuş, AK Partinin kendi içinden bir aday çıkarmakta kararlı olması karşısında ciddi bir muhalefetin oluşmasını sağlamıştır. Partinin izlediği siyasetten memnun olmayan askeri ve sivil bürokrasi bu konuda muhalif safta yer alırken “Cumhuriyetine sahip çık” sloganı adı altında Millî Görüş kökenli bir ismin cumhurbaşkanı olmasına itiraz eden kitleler ise “Cumhuriyet Mitingleri” etrafında buluşmuştur. Fakat AK Parti tüm bu kutuplaşmaya ve gerginliğe rağmen geri adım atmamış, Abdullah Gül’ün

Cumhurbaşkanı adaylığı konusunda ısrar etmiştir (Özta, 2010, s.281). Cumhurbaşkanı seçimlerinde ise 367 oy²⁷ şartı gündeme gelmiştir. Ancak burada asıl tartışmalı olan konu toplantı yeter sayısında düğümlemlenmiştir. Cumhurbaşkanlığı seçiminin ilk turunda AK Parti'nin adayı Abdullah Gül, 361 milletvekilinin 357'sinin oyunu almıştır. Seçimin hemen akabinde AK Parti karşısında olan muhalif kesim, oturumda 367 milletvekilinin dolayısıyla yeter sayısının bulunmadığı iddiasıyla seçimlerin geçersiz olduğunu ortaya koymuştur (Koç, 2011, s.8).

Seçimlerin hemen arkasından 27 Nisan 2007 gecesi, dönemin Genelkurmay Başkanı Yaşar Büyükanıt, seçimlerin meşruiyetini sorgulayan ve AK Partiye açıkça meydan okuyan, “e-muhtıra” olarak bilinen bildiriye Genelkurmay'ın internet sayfasına yayınlamıştır (Özta, 2010, s.281). Bu gelişmelere AK Parti tarafından sert tepki gösterilmiş ve kasım ayında yapılması gereken seçimlerin erkene alınması yönünde karar alınmıştır. 22 Temmuz 2007 tarihinde yapılan seçimlerde AK Parti %47'ye yakın bir oy almış bunun yanında Cumhurbaşkanı'nın halk tarafından seçilmesi ile ilgili düzenlenen referandumda %68,95'lik bir oy ile kabul edilmiştir (Koç, 2011, s.8). Cumhurbaşkanlığı seçimlerinden sonra gündeme gelen önemli konular özellikle kamusal alan ve türban konusunda tartışmalardır. Bu konuda önemli bir yasal düzenleme tekrar gündeme gelmiştir. AK Parti ve MHP tarafından desteklenen başörtüsü düzenlemesi anayasa mahkemesi tarafından iptal edilmiştir (RG, 2008, sayı.27032, s. 1).

2007 yılında yapılan seçimlerle birlikte partinin yargı, bürokrasi ve askerle girdiği mücadeleden galip çıkması ve toplumsal alanda Kemalist duyarlılıklar temelinde gelişen kitle muhalefetini etkisiz kılması, siyasi alanda manevra alanını genişletmiştir (Saraçoğlu ve Yeşilbağ, 2019, s.881). Belirtilen süreçler AK Parti için yeni bir dönemin başlangıcı olarak yorumlanmaktadır. 2002 seçimlerinden sonra iktidar olan AK Partinin 2007 seçimlerine kadar kabul görme çabalarının sonuç verdiği söylenebilir. Yaşanan yasal süreçlerden sonra halk tarafından tekrar iktidarı onaylanan AK Parti ideolojik olarak ta daha fazla görünür hale gelmiştir. Özellikle ideolojik bir simge olarak görülen türban konusu öne çıkan başlıklardan biridir. Parti içinde 2002-2007 yılları arasında bu konuda herhangi bir adım atılmazken yukarıda ifade edildiği gibi 2008 yılında yapılan Anayasa değişikliği bunu ispatlar niteliktedir. Başörtüsü meselesi özellikle eğitim

²⁷ O dönem Cumhurbaşkanlığı seçiminin ilk turunda, üye tam sayısının üçte iki çoğunluğu, başka bir ifade ile 367 oy aranma şartı bulunmaktaydı.

politikalarında belirleyici bir öge olarak yerini korumuştur. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması sürecinde de bu bağlamda din eğitimi konusu ve imam hatipler en fazla gündemde kalan konular olmuştur. 2002-2007 yılları arasında AB üyelik sürecinden güç alan AK Parti, liberal demokrat ve evrenselci bir söyleme sahip iken sonraki dönemlerde dozajı artan İslami muhafazakâr bir dünya ve toplum algısına başvurmuştur. AK Partinin ideolojik konumlanışında ve buna eşlik eden söylem ve pratiğinde, İslamcılık özellikle 2007 sonrasında baskınlığını belli etmeye başlamıştır (Saraçoğlu ve Yeşilbağ, 2019, s.910-911).

AK Parti 2011 yılında yapılan genel seçimlerde demokratikleşme alanında yapılanları ön planda tutarken özellikle sivil Anayasa yapımı, 2010 referandumu ve ekonomi alanındaki gelişmeler ile halkın karşısına çıkmıştır (Koç, 2011, s.19-21). 2011 seçimleri sonrasında Ak Parti tekrar iktidar olmuş kurulan 61. Hükümet döneminde 12 yıllık zorunlu eğitimi de kapsayan eğitim alanında önemli düzenlemeler yapılmıştır.

5.2 Ak Parti Programında Eğitim

AK Partinin 2002 yılında Kalkınma ve Demokratikleşme adı altında sunduğu programda eğitim, Sosyal Politikalar başlığı altında ele alınmıştır. Burada partinin özellikle Temel eğitim ve Ortaöğretim alanındaki hedefleri ve zorunlu konusundaki esaslar ele alınmaktadır. Parti programında “Türkiye eğitim alanında ciddi bir karmaşa yaşamaktadır. Eğitim kalitesi, olması gerekenin çok altındadır. Eğitimde fırsat eşitliği her geçen gün yok olmaktadır. Eğitim sistemi ideolojik kavgaların arenası haline getirilmiştir. Eğitim, araştırma ve istihdam planları olmaksızın yapılmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumları dâhil, eğitim-öğretim kurumlarımızın çoğu gerçekçi bir anlayıştan uzak, diplomalı işsizler yetiştirmektedir. Bu nedenlerle partimiz, eğitim alanında köklü bir reform hareketine girişecektir “(AK Parti, 2002) şeklinde ifade edilen metinden, eğitim alanında önemli değişikliklerin yapılacağı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda parti programında, özellikle temel eğitim ve zorunlu eğitim konusunda nasıl düzenlemeler yapılacağı yönünde fikir veren maddeler yer almıştır.²⁸

²⁸ Ak partinin programında eğitimle ilgili maddeleri (AK Parti Programı, 2002);
-Zorunlu eğitim kademeli, tercih ve yönlendirmeye imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenecek, halen sekiz yıl olan zorunlu eğitim, alt yapı çalışmaları hızlandırılarak makul bir süre içerisinde 11 yıla çıkarılacaktır.

Parti programında araştırma konumuz olan zorunlu eğitim süresi ile ilgili beyanda makul süre içerisinde zorunlu eğitimin 11 yıla çıkarılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca diğer iki başlık önem taşımaktadır. Bunlardan biri 5. Sınıftan itibaren seçmeli ders uygulanacağı ve bunun öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre genel ve mesleki eğitime yönelmeleri sağlanacağı ifadesidir. Bu uygulamanın hayata geçirilmesinden sonraki veriler öğrencilerin seçmeli ders ile yönelimleri daha doğru anlaşılmasını sağlayacaktır. Diğer bir husus ise özellikle din eğitimi konusunda anayasanın 24. Maddesi'ne atıfta bulunarak özellikle maddede yer alan zorunlu din derslerinin yanında denetimsiz din eğitimi uygulamalarına meydan verilmeyeceğinin belirtilmesi önem taşımaktadır.

-Temel eğitimin beşinci sınıfından itibaren "seçmeli dersler" konularak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre genel ve mesleki eğitime yönelmeleri sağlanacaktır. -Din eğitimi ve öğretimi konusunda anayasanın 24. maddesiyle devlete verilen görevler, bu maddenin lafzına ve ruhuna uygun düşecek şekilde yerine getirilecek; özellikle isteğe bağlı din eğitimi ihtiyacı, eksiksiz düzeyde karşılanarak elverişsiz koşullarda ve ehliyetsiz kişiler eliyle yürütülen sağlıklı ve denetim dışı din eğitimi uygulamalarına meydan verilmeyecektir.

-Halen yürürlükteki uygulama, hakkaniyete aykırı ve öğrencilerin motivasyonunu azaltan sonuçlar üretmektedir. Bu uygulamanın çarpıklıkları öncelikle ele alınacak üniversiteye giriş sınavlarında tüm lise ve dengi okul mezunlarına fırsat eşitliği sağlanacaktır.

-Temel eğitim, kamu tarafından parasız olarak sunulacaktır. Kamu okullarının eğitim kalitesi artırılacak, teknolojik olanakları geliştirilecektir. Katılımcı, özgür düşünme ve analiz alışkanlığını geliştiren, bağımsız karar verme ve üretme yeteneğini teşvik eden, çoğulcu değerleri sunan, vatandaş olma bilincini yükselten, çağdaş gelişme ve teknolojileri öğreten bir eğitim anlayışına geçilecektir. Bu dönüşümde demokratik ve gelişmiş ülkelerin deneyimlerinden de istifade edilecek, öğretmen yetiştiren okullar bu anlayışa göre yeniden yapılandırılacak ve mevcut öğretmenler yeni sisteme göre hizmet içi eğitime tabi tutulacaktır.

-Özel sektörün eğitim yatırımlarında bulunmasını sağlamak amacıyla özendirici düzenlemeler yapılarak özel öğretim kurumları yaygınlaştırılacak ve mevcut okulların %100 kapasite ile çalışmalarını temin eden düzenlemeler yapılacaktır. Başarı kıstası esas alınarak maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının da özel okullarda okuyabilmelerini sağlamak amacıyla devlet tarafından hizmet satın alınması yoluna gidilecektir. Talep oluşturularak özel sektörün eğitim yatırımlarına kaynak ayırması temin edilecektir.

-Mesleki okullara özel bir önem verilecek, üniversite öncesi eğitim, diploma vermenin ötesinde meslek kazandırmaya yönelik bir niteliğe kavuşturulacaktır. Sanayi ve Ticaret Odaları ve iş adamlarının kurmuş olduğu Sivil Toplum Örgütleri ile birlikte iş dünyasının ihtiyaç alanları belirlenerek dinamik ve günün ihtiyaçlarına uyan Mesleki Eğitim Programları geliştirilecektir. Uzun süreli okul programlarına devam edemeyecek durumda bulunanlar için kısa süreli meslek kazandırma eğitimi veren kuruluşlar oluşturulacaktır. Kalkınmada öncelikli bölgelere, meslek eğitimi alanında özel destek programları verilecektir.

5.2.1 AK Parti Seçim Beyannamelerinde Zorunlu Eğitim

12 yıllık zorunlu eğitim AK Parti döneminde eğitim alanında ki en önemli yasal düzenlemelerinden biridir. Bu sebeple ak partinin hem programı hem de seçim bildirgelerinde bu konudaki beyanları önem taşımaktadır. Beyannamelerde özellikle ilköğretim ve ortaöğretim konusundaki temel beyanlar ve zorunlu eğitim süresi ile ilgili hedefler değerlendirilecektir.

AK Parti 2002 yılında hazırladığı seçim beyannamesinde, zorunlu eğitim süresi ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiş, eğitim politikaları olarak parti programındaki genel hükümler kabul edilmiştir. 2007 yılında yapılan genel seçim beyannamesinde ise “Sosyal Yapının Güçlendirilmesi” başlığı altında yer alan eğitim kısmında, özellikle okul öncesi ve ortaöğretim ile ilgili planlamalar öne çıkmaktadır (AK Parti Seçim Beyannamesi, 2007).

Beyannamede partinin, 7 yaşını eğitime başlamak için çok geç bir yaş olarak gördüğünü, iktidara geldiklerinde %11 olan okul öncesindeki okullaşma oranının %25’ e çıkarıldığını ve 2013 yılına kadar okul öncesinde okullaşma oranının en az %50’ ye çıkarılmasının hedeflediği belirtilmiştir. Ayrıca ortaöğretim süresini dört yıla çıkararak modüler bir yapı ile öğrencilerin yatay geçişine imkân tanındığı, çocukların farklı alanlarda ders almasına imkân veren bir yapı ile bunun zenginleştirileceği ve çok yönlü yetişmelere ortam sağlanacağı ifade edilmektedir. Bunun yanında Mesleki ve Teknik Liseler ile ilgili geleceğe dair hedeflerde açıklanmıştır. Beyannamede “mesleki ve teknik eğitimin çok önemli ve öncelikli kabul edilen bir alan olduğu partinin iktidara geldiğinde öğrencilerin %28’nin meslek okullarında kayıtlı olduğunu bu oranın %35 çıkarıldığı ve 2013 yılında %50’ye 2023 yılında ise %60’a çıkarılmasının hedeflendiği belirtilmiştir (AK Parti Seçim Beyannamesi, 2007).

2007 yılı genel seçim beyannamesinde zorunlu eğitim ile ilgili hedef şu şekilde ifade edilmiştir; “önümüzdeki dönemde 2013 hedefi olarak ilköğretimde %100, Mesleki ve Teknik eğitim dâhil olmak üzere ortaöğretimde %90 okullaşmayı gerçekleştireceğiz. 2023 yılındaysa zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkarmak ve orta öğretimde okullaşmada %100’e ulaşmak hedefimizdir” (AK Parti Seçim Beyannamesi, 2007). Bu ifade zorunlu eğitim süresi ile ilgili önemlidir. Çünkü 2023 yılına kadar belirlenen hedef daha sonra 2012-2013 yılında uygulamaya alınmıştır.

2011 yılı seçim beyannamesinde ise “*Güçlü Toplum*” başlığı altında yer alan eğitim kısmında “Eğitimin güçlü bir toplum hedefini gerçekleştirmek için en temel

hizmet alanı olduğu, 2002 parti programında ve 2007 seçim beyannamesinde eğitim ile ilgili hedeflerin hemen hemen tamamının gerçekleştirildiği” ifade edilmiştir (AK Parti Seçim Beyannamesi, 2011). 2011 yılı seçim beyannamesinde zorunlu eğitim süresi ile ilgili sadece 2023 hedefleri bölümünde “Birkaç yıl içinde 81 ilde okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınacak. Ortaöğretimde okullaşma oranı örgün eğitimde %85’e ulaşacaktır. Mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payı %65’e çıkarılacaktır” şeklinde yer almıştır (AK Parti Seçim Beyannamesi, 2011). Bu hedefler arasında sadece okul öncesi eğitimin zorunlu olacağı yönünde açıklama yapılmıştır. Fakat zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılacağı yönünde herhangi bir beyanda bulunulmamıştır.

5.3 12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitim

AK Parti’nin iktidara geldiği 2002 yılından itibaren yaşanan siyasi olaylarla, Türkiye’nin siyasi, ekonomik ve sosyal gelişiminin seyri değişmiştir. AK Parti eğitimde birçok yapısal değişikliğe başvurarak, sınav sisteminden müfredat içeriğine, okul kıyafetlerinden eğitimin özelleştirilmesine ve dinselleştirilmesine kadar pek çok tartışmalara neden olan müdahaleler gerçekleştirmiştir (Balcı, 2020, s.121). Bu uygulamaların yanında okullarda ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması, öğretmen atamalarında uygulanan sınav sistemi ile birlikte nokta atamaların yapılması, derslik sayılarındaki artışlar ve eğitimde fırsat eşitliği yönündeki söylemleri toplum tarafından kabul görmüş ve desteklenmiştir. Balcı’ya göre (2021), “AK Parti iktidarı döneminin ilk yıllarında gerçekleştirdiği uygulamalarda, fırsat eşitliği, eğitimde iyileştirme, meslek liselerine önem verme gibi genel, önceki yılları takip eden ve çağdaş uygarlığa uygun bireyler yetiştirme hedeflenmiştir. Sonraki uygulamalarında radikal değişimi hedefleyen partilere benzer biçimde, dini ve siyasi açıdan daha keskin, yapısal açıdan daha değişimci, eşitlik açısından belli kesimi savunan ve tavır olarak daha muhafazakâr eylemler sergilenmiştir” (s.131). 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasının yasal süreci de bu şekilde kutuplaşan siyasal bir ortamda alınan en önemli kararlardan biri olarak okunmaktadır. Uygulamanın siyasi-ideolojik bir karar olup olmadığı bu uygulamayı savunan kesimler ile muhalefet edenlerin söylemlerinin karşılaştırılması ve uygulama sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile daha kesin bir sonuç elde edilmesini sağlayacaktır. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasında en önemli dayanağının altında 18. Milli Eğitim Şûrasında eğitimin kademeleştirilmesi yönünde

alınan karar yer almaktadır. Fakat şûra kararlarının herhangi bir bağlayıcılığının olmadığı da bilinmektedir.

18. Milli Eğitim Şûrası, 1-5 Kasım 2010 tarihinde yapılmış ve toplantıda 197 karar alınmıştır (www.ttkb.meb.gov.tr, 05.08.2021). Kararların dağılımına bakıldığında;

- ✓ Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi başlığı altında 34 karar,
- ✓ Eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği konusunda 50 karar,
- ✓ İlköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması konusunda 38 karar,
- ✓ Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi başlığında 42 karar,
- ✓ Psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme konusunda 33 karar alınmıştır.

Zorunlu eğitimle ilgili düzenlemeler, ilköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması başlığında yer alan kararlar kapsamında ele alınmıştır. Eğitim süresi ile ilgili alınan tavsiye kararlarında, yaş gruplarının ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasının altı çizilmiştir. Ayrıca zorunlu eğitim süresi olarak okul öncesi, temel eğitim, yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve ortaöğretim olmak üzere 13 yıl olarak belirlenmiştir (www.ttkb.meb.gov.tr, 05.08.2021).²⁹ Milli Eğitim Şûralarının toplanma şekli ve uygulamalar yönetmelikle belirlenmiştir. Buna göre, şûra tavsiye kararları alan en yüksek danışma kurulu olarak kabul edilmektedir. Milli Eğitim Bakanın doğal üyesi ve başkanı olan şûra davetli üyelerden oluşmaktadır (Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği, Madde 5 ve 6).

Yukarıda 18. Milli Eğitim Şûrası karar başlıkları ve Şûra yönetmeliğinin konumuz ile ilgili olan maddeleri değerlendirildiğinde, şûrada yüzlerce kararın alındığı, kararlarının tavsiye niteliğinde olduğu ve uygulama noktasında ise hükümetin tasarrufunda olduğunu söylemek mümkündür. Bakanlığın şûraya başkanlık etmesi dolayısıyla şûraya davet edileceklerin Bakanlık tarafından belirlenmesi, alınacak kararların büyük bir bölümü hükümetlerin beklentileri doğrultusunda olmasını sağlamaktadır. Buna rağmen alınan karar 13 yıllık bir zorunlu eğitim sürecinden söz ederken yasal düzenleme aşamasında okul öncesi eğitimin kapsam dışı kalması yapılan

²⁹ 18. Milli Eğitim Şûrası zorunlu eğitim kararı; “Zorunlu eğitim öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmelidir” (www.ttkb.meb.gov.tr, 05.08.2021).

yasal düzenlemelerin şûra kararlarının esas alınarak yapılmadığını göstermektedir.

Ak Partinin hem parti programı hem de seçim beyannameleri ele alınırsa zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması konusunda en belirgin husus 2023 yılına kadar kademeli olarak gerçekleştirilmesi yönündedir. Fakat uygulamanın yasalasmadan önce yaşanan siyasi tartışmaların bu konunun daha erkene çekilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

28 Şubat sürecinde eğitimle ilgili siyaset gündeminde en fazla yer alan konulardan biri İmam Hatip okullarının orta kısımlarının kapatılması ve üniversiteye girişte uygulanan katsayı formülü olmuştur. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), 30.07.1998 tarihinde aldığı bir kararla Mesleki Eğitim, Genel Lise Eğitimi ve alanlar bazında 0,6 ve 0,2 olan katsayı uygulamasını 1999 yılı ÖSS sınavından itibaren geçerli olmak yeniden belirlemiştir (Çavuşoğlu, 2011).³⁰ Katsayı değişikliği ile meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin, mezun oldukları alanların dışında farklı bölümleri tercih etmelerinin önüne geçilmiştir. 2011 yılında Ak parti özellikle imam hatip liselerinden mezun olan öğrencilerin üniversiteye girişte farklı bölümleri tercih etmelerinin önünde engel olarak gördüğü bu katsayı uygulamasının kaldırılması yönünde çalışmalar yapmış, YÖK’ün 30 Kasım 2011 tarihli genel kurul kararıyla katsayı uygulamasını yürürlükten kaldırmıştır (Çavuşoğlu, 2011).

Kasım ayındaki katsayı kararı sonrasında 5 Ocak tarihinde ise Ak Parti’nin zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaracak kanun teklifi hazırlığı içinde olduğu basına yansımıştır. Basında “AK Parti Grup Başkanvekillerinin imzası ile ilginç bir teklif hazırlandı. Önümüzdeki hafta TBMM Başkanlığı’na verilecek teklifle, zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılıyor. Ancak sistem, 1 yılı okul öncesi eğitim olmak üzere 1+4+4+4 şeklinde bölünüyor. Teklfin gerekçesinde, öğrencileri 4’üncü sınıftan sonra mesleki eğitime yönelmesine imkân sağlamanın amaçlandığı yazılacak. Mesleki eğitime imam hatip okulları da girdiği için bu okullarda eski sisteme dönülecek. Parti yetkilileri, 28

³⁰ “1981 yılından 1999 ÖSS’ye kadar eşit katsayı uygulaması bulunmaktaydı. YÖK, 1996 yılında aldığı bir karar ile 1998 ÖSS’den itibaren geçerli olmak üzere mezun olunan yıl ve yükseköğretime yerleşme durumlarına göre katsayıları: 0,6- 0,5- 0,4 - 0,3 - 0,2 diye belirledi. Bu durum önceden bildirilerek 1996 ile 1997 ÖSYS kılavuzlarında yer aldı. Fakat konu dava edildi. Yapılan yargılama sonucunda, farklı katsayı uygulamasının anayasanın eşitlik ilkesine aykırılığı gerekçe gösterilerek yürütmesi durdurulup iptal edildi. YÖK genel kurulu 30.07.1998 tarihli aldığı karar ile de 0,6 ve 0,2 katsayılarını 1999 ÖSS’den geçerli olmak üzere mesleki eğitim, genel lise eğitimi ve alanlar bazında yeniden belirlemiş; buna da Danıştay nezdinde dava açılmıştır. 04.04.2000 tarihinde verilen karar içeriğinde kazanılmış hakların korunması gerektiği yönünde görüş bildirirken; yapılan oylama sonucunda YÖK’ün yükseköğretime girişte katsayı belirleme, değiştirme yetkisinin yasal mevzuata uygun olduğu gerekçesi ile dava YÖK lehine sonuçlanmıştır. Bundan sonra açılan davalarda Danıştay, katsayı belirleme yetkisi YÖK’e ait demiştir” (www.aes.org.tr, 05.08.2021)

Şubat kararlarından önceye dönülüyor. Bir nevi 28 Şubat kalıntıları temizleniyor” şeklinde yer almıştır (www.dha.com.tr, 06.08.2021).

Hem Katsayı kararı hem de basına yansıyan zorunlu eğitim sistemi ile ilgili haberler siyasal tartışmaların bu alanda yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Yüksek Öğretim Kurulunun 30 Kasım 2011 tarihinde aldığı karar sonrasında ise Cumhuriyet Halk Partisi milletvekilleri, YÖK'ün aldığı katsayı kararının iptali için 20 Ocak 2012 tarihinde Danıştay'a başvurmuştur (www.trthaber.com, 06.08.2021). Bu gelişmeler siyasetin gündeminde eğitimin ilk sırada yer almasını sağlamıştır. Özellikle bu başvuru sonrasında CHP genel başkanı Kemal Kılıçdaroğlu'nun “*arkadaşlarımızın münferit bir başvurusu olduğu*” ve kurumsal bir başvuru olmadığı yönündeki açıklamaları iktidar ve muhalefet arasında eğitim konusunda önemli bir tartışmanın başlangıcı olmuştur (www.turkiyehaberajansi.com, 06.08.2021). 31 Ocak 2012 tarihindeki grup toplantılarında yapılan konuşmalarda bu konu yer almıştır. Kemal Kılıçdaroğlu “CHP kurumsal olarak böyle başvuru yapmadı, biliyor ama iftira atıyor, yalan söylüyor. Yalan söylemek ancak sana yakışır zaten. Kardeşliğin, sevginin, birliğin dinini, fitne çıkararak, nefret üreterek, bölücülük yaparak kullanmak ancak sana yakışır. İnsanları dindar ve dindar olmayanlar diye ayırıyor. Bu nesilden önceki nesil dinsiz miydi?” (www.ihh.com.tr, 6.8.2021) şeklinde açıklama yapmıştır.

Bu konuşmadan sonra Başbakan, dindar nesil söylemini farklı zamanlarda kullanmış ve bu açıklamalar eğitim politikalarının çerçevesinin belirlenmesinde etkili olmuştur. 1 Şubat 2012 tarihinde Başbakan Recep Tayyip Erdoğan il başkanları toplantısında yaptığı konuşmada “Çıkıp benim dünkü konuşmamdan kalkıp Türkiye'yi dindarlar, dinsizler diye ayırdığımı söylüyor. Önce şu kulakların duymaya alışsın... Benim ifademde dindarlar, dinsizler diye bir ifade yok. Dindar bir gençlik yetiştirme var. Bunu yine söylüyorum, bunun arkasındayım. Sayın Kılıçdaroğlu, sen bizden, muhafazakâr demokrat parti kimliği sahibi AK Parti'den ateist bir nesil yetiştirmemizi mi bekliyorsun?” (www.hurriyet.com.tr, 7.8.2021) şeklinde cevap vermiştir. Başbakan 6 Şubat 2012 tarihinde Fatih Projesi'nin tanıtımı amacıyla düzenlenen törende aynı konu üzerinden açıklamalar yapmış ve “Siz, bu gençliğin milli, manevi değerlerinden kopuk, hiçbir istikameti, meselesi olmayan bir nesil mi olmasını istiyorsunuz? Biz, sizlerle burada anlaşılamayız ama 'çağdaş bir nesil' derken, dindar bir nesil çağdaş olamıyor mu? Hem çağdaş hem dindar olunamıyor mu?” sorusu ile köşe yazarlarına yönelik eleştirilerde bulunmuştur (<http://www.radikal.com.tr>, 7.8.2021).

Bu söylemlerle birlikte hala zaman zaman gündeme gelen Türkiye’de “dindar nesil yetiştirme” tartışması, 12 yıllık zorunlu eğitimin de siyasetin gündeminde yer almasına sebep olmuştur. Çalışmamız için esas teşkil eden konu “dindar nesil tartışması” olmasa da bu konu üzerinden yürütülen tartışmalar zorunlu eğitimin yasalaşmasına kadar devam etmiştir. Benzer şekilde 7 Şubat 2012 yılında AK Parti grup toplantısında konuşan Başbakan, CHP’ ye yönelik eleştirilerde bulunurken “Bu ülkede on yıllarca dindarlara ikinci sınıf muamele yapıldığını, Dini eserlerin yasaklandığını, camilerin kapatılırken Kur’an öğrenmek isteyenlerin, imam hatip okullarına gitmek isteyenlerin yollarının kesildiğini... Gençlik için zararlı alışkanlıklar özendirilirken gençliğin dininin öğrenmesinin yasaklandığını ve engellendiğini” ifade etmiştir (<https://mk.gov.tr>, 07.08.2021). Siyaset gündeminin merkezinde yer alan eğitim konusu AK Partinin 12 yıllık zorunlu eğitim yasası teklifi ile devam etmiştir.

Yukarıda ifade edilen ve yetiştirilecek nesiller üzerine yoğunlaşan tartışmalar sonucunda 18. Milli Eğitim Şûrası ile gündeme taşınan ve Türkiye eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde kademelendirilmesini öngören teklif, 20 Şubat 2012 tarihinde AK Partili Grup Başkanvekilleri ve bazı milletvekilleri tarafından Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Başkanlığına sunulmuştur. Kanun, okula başlama yaşı, seçmeli dersler, eğitimin kademelendirilmesi gibi farklı birçok konuda yeni düzenlemeler içermektedir. Fakat araştırmamızın temeli zorunlu eğitim düzenlemeleri ve siyasal iktidarın yapılan kanun değişikliğindeki ideolojik izlerinin değerlendirilmesi olduğundan, kanun teklifinin gerekçesinde konumuz ile ilgili olan bölümler ele alınarak değerlendirilecektir.

AK Parti tarafından sunulan kanuni düzenleme iktidarın bu yasa ile neyi amaçladığını ve hedeflerini ortaya koymaktadır. 5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanununu ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair” kanun teklifi ve gerekçesi (www.tbmm.gov.tr, 07.08.2021).;

“... Eğitim sistemlerinin kalitesini belirleyen hususların başında, okul öncesinden ilk ve orta öğretimin bitimine kadar geçen sürenin yaş grupları, okul aşamaları ve müfredat yapısı açısından sağlıklı planlanması gelmektedir. Öğrencinin yaş grupları itibari ile gelişim nitelikli insan gücü ve yüksek bütçelerle desteklense dahi umulan sonuçları vermeyecektir. Bu noktada, özellikle temel öğretim aşamasının doğru kurgulanması büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin okuma yazma ile sayısal düşünme ve çözüm yetenekleri açısından ilk adımları attığı

toplumsal hayata ilişkin bilgileri ana hatlarıyla kavradığı, ailesi, milleti ve ülkesine karşı temel değerleri özümseydiği, çeşitli alanlardaki bilgisini oluşturmaya başladığı bu dönem esasında öğrenim hayatının başarısının anahtarıdır... Eğitim süresinin 8 yıla çıkarılması ülkemizde eğitim düzeyinin yükseltilmesi adına önemli bir atılım olmakla birlikte aynı değişiklikler çerçevesinde söz konusu zorunlu eğitimin “ kesintisiz ” gerçekleştirilmesi sağlıklı ve verimli bir eğitim ortamının oluşturulması adına ciddi sorunlara neden olmuş ve olmaktadır...Çağdaş ve gelişmiş ülkelerin eğitim alanındaki deneyim ve uygulamaları incelendiğinde ülkemizde olduğu gibi 6 yaşından 14 yaşına kadar geçen temel eğitim sürecini tek bir aşamada düzenlemek yerine, öğrencilerin yaş grupları ve fiziksel özellikleri temelinde bir kademelendirmenin tercih edildiği görülmektedir”³¹

Kanun teklifi içerisinde özellikle ABD, Fransa ve İngiltere’de uygulanan kademelendirme şekilleri örnek gösterilerek 8 yıllık zorunlu eğitim uygulaması ile Türkiye’de uygulanan modelde farklı yaş gruplarının aynı eğitim ortamını paylaşmasının olumsuzlukları belirtilmiştir.

Bir diğer önemli husus ise Mesleki Eğitim ile ilgilidir. Bu konu gerekçelendirilirken, kesintisiz eğitimin mesleki eğitimi engellediği ve bireylerin küçük yaşlardan itibaren meslek dallarına yönelmelerinin daha üretken bir toplum yaratacağı dile getirilmiştir.³² Bu ifadelerde bir yandan mesleki eğitimin önemi dile getirirken diğer taraftan küçük yaştan itibaren eğitimin yönlendirmedeki etkisi öne çıkmaktadır. Bu gerekçe siyasi tartışmalarında önemli iki başlığını oluşturmuştur. Yetiştirilecek insan

³¹ <https://www2.tbmm.gov.tr/d24/2/2-0358.pdf> 20 Şubat 2012 tarihli kanun teklifinin tam metni.

³² “Kesintisiz eğitimin neden olduğu önemli olumsuzlukların bir diğeri ise bu uygulamanın mesleki eğitime vurduğu darbe oluşturmaktadır. Ülkelerin sosyal ve ekonomik kalkınmaları açısından yetişmiş insan gücünün ne denli önemli olduğu bilinmektedir. Sınai gelişimin lokomotif, makineler ve enerji giderlerinden önce donanımlı insan unsurudur... Mesleki eğitim sadece ülkelerin genel kalkınma sorunu adına değil ferdin hayata gerekli nitelikleri kazanmış olarak atılması adına da önemlidir. İnsanları yararlı ve üretken olabilecekleri meslek dallarına küçük yaştan itibaren yönleltmek ve onlara bu anlamda gerekli eğitimi vermek toplumun ve onun örgütlenmiş hali olan devletin fertlere karşı sorumluluğudur... Mesleki eğitimden arzu edilen düzeyde yararlanabilmek için öğrencinin ilgi ve beceri alanlarının küçük yaşlardan itibaren tespit edilerek gerekli yönleltme ve yönlendirmelerin yapılması şarttır. Milli Eğitim Temel Kanununun 6. Maddesine göre fertler, eğitimleri süresince, ilgi istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler ve milli eğitim sistemi her bakımdan bu yönleltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Ancak 14 yaşını bitirene kadar henüz hiçbir meslek dalına yönelik temel ve hazırlayıcı eğitim almamış bir öğrencinin bu yaştan sonra yapılacak yönleltme ve yönlendirmeler sonucunda alacağı mesleki eğitim arzu edilen kaliteyi sağlamaktan uzak kalacaktır” (www.tbmm.gov.tr, 8.8.2021) .

gücünün yanında devletin ve devlette hâkim ideolojinin yönlendirme etkisi olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede kanun maddesi, hedeflenen mesleki eğitim ve yönlendirmeyi açık bir şekilde ifade etmektedir. Fakat bu kanunla mesleki yönlendirme konusunda tartışmaların yoğunlaştığı alan imam hatip okullarının orta kısımlarının açılmasına imkân vermesi olmuştur. Bu konudaki değerlendirmeler kanun teklifinin kabulünden sonra özellikle mesleki ve teknik okulların sayısal verilerinin karşılaştırılması ile daha doğru şekilde anlaşılabacaktır.

Kanun teklifinin gerekçesinin son kısmında ise 18. Milli Eğitim Şûrasına atıfta bulunulmuş ve “Kanun teklifi ile zorunlu eğitimin söz konusu şûra kararıyla da tespit edilen ve uluslararası örnekler ile bilimsel araştırmaların ortaya koyduğu esaslar ışığında kademeli bir yapıya kavuşturulması amaçlanmaktadır” (www.tbmm.gov.tr, 7.8.2021) şeklinde gerekçelendirilmiştir. Kanun teklifinin gerekçeleri siyasal iktidarın bu düzenleme ile neleri hedeflediğini ve önceki uygulamanın hangi kısımlarına olumsuz baktıklarının değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

5.3.1 Zorunlu eğitimin yasal düzenlemesi

20 Şubat 2012 yılında Meclis Başkanlığına sunulan kanun teklifi, 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilerek, 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair kanunun (6287 sayılı kanun) İlköğretim ve Eğitim kanunun da aşağıdaki düzenlemeler yapılmıştır (RG, 11 Nisan 2012, sayı:28261).³³

“**Madde 1** – 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3. maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“Madde 3 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

Madde 2 – 222 sayılı Kanunun 7. maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“Madde 7 – İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur.”

³³ Yasal düzenlemenin tam metni <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>

Madde 3 – 222 sayılı Kanunun 9 uncu maddesinin birinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir.”

Madde 9 – 1739 sayılı Kanunun 25 inci maddesinin mülga birinci fıkrası aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

“İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.”

Madde 10 – 1739 sayılı Kanunun 26. maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“Madde 26 – Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir.”

Madde 11 – 1739 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

“Geçici Madde 3 – Zorunlu ortaöğretim 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanır. Bakanlar Kurulu uygulamayı bir eğitim-öğretim yılı ertelemeye yetkilidir.”

Bu yasal düzenlemenin ardından çocukların küçük yaşta okula başlaması, zorunlu din dersleri ve seçmeli dersler hakkında yaşanmaya başlandı. Özellikle ortaokul ve liselerde, “Kur’an-ı Kerim” ve “Hz. Peygamberimizin Hayatı” gibi isteğe bağlı seçmeli ders olarak kanun içerisinde gösterilmesi gündem yaratmıştır. Bu yasal düzenleme bir yandan olumlu şekilde değerlendirilirken diğer yandan tepki ile karşılanmıştır. Konunun doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için yasal düzenlemenin ardından üniversite, sendika, siyasi partiler ve sivil toplum kuruluşlarının görüşleri önem taşımaktadır.

5.3.2 Yasal düzenleme ile ilgili görüşler

Zorunlu eğitimin yasal düzenlemesi kamusal alanda birçok tartışmanın doğmasına neden olmuştur. Üniversiteler, eğitim sendikaları sivil toplum kuruluşları ve siyasi partiler yasal düzenleme ile ilgili görüşlerini kamuoyu ile paylaşmışlardır. Tezin bu bölümünde zorunlu eğitimin ortaya çıkarabileceği olumlu /olumsuz durumların daha iyi anlaşılabilmesi bu görüşlere yer verilmiştir.

5.3.2.1 Üniversitelerin görüşleri

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi yasal düzenleme ile ilgili kamuoyuna sunduğu görüşünde, hem okula başlama yaşı hem de eğitimin kademelendirilmesi ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur; “Okula başlama yaşı ile ilgili düzenleme sonrası 60-72 aylık çocukların okul öncesi eğitime değil ilkokula başlamasının pedagojik açıdan sakıncalı olduğu, önerilen 4+4+4 modelinin ilk kademesi olan 4 yıllık eğitim kavramı hiçbir bilimsel temele dayanmadığı, bilimsel araştırmalara göre çağ nüfusu bilişsel gelişim açısından ayrıştırıldığında, 7-11 yaş somut işlemler, 12 yaş üstü ise soyut işlemler dönemleri olarak belirlendiği ve dördüncü sınıftaki bir çocuğun, somut işlemler döneminin tam ortasında iken ilköğretimin ikinci kademesine geçmesinin bilimsel veriler ve bulgulara ters düştüğü” (www.fed.boun.edu.tr ,09.08.2021)³⁴

³⁴ “1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin Güncellenen Görüşü. Bir ülkedeki eğitim sistemi ve bunun uygulanmasını içeren model değişiklikleri, ancak daha önceki sistem ve uygulamalar bilimsel değerlendirmelerle ele alınıp gelişim ve değişimin zorunlu olduğu saptanırsa, gerekli olabilir. Böyle bir bilimsel değerlendirmeye dayanmayan değişiklikler, insan gücü açısından olduğu kadar ekonomik açıdan da savurganlığa neden olur. Bu çerçevede içinde, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi aşağıdaki gerekçelerle ilgili Kanun Teklifinin düzeltilmesini önermektedir. İlköğretim öncesi verilen okulöncesi eğitim, insan gücü açısından etkin olan ülkelerde zorunlu olup çağ nüfusunun %100’ünü kapsamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2011 istatistiklerine göre Türkiye’de bu oran 60-72 ay çocukları için %67’dir. Hedefimizin bu oranı %100’e ulaştırmak olması gerekir. Okulöncesi eğitimin amacı, tüm çağ nüfusuna, ilköğretime ön koşul oluşturan bilgi ve becerileri kazandırmak. Uluslararası ve ulusal araştırmaların 50 yıldır gösterdiği üzere eşitlik ilkesi çerçevesinde, sosyo-ekonomik düzey farklarını ortadan kaldırarak okullaşmaya ön koşul oluşturan becerilerde çocukları eşit hale getirmektir. Okulöncesi eğitimin tüm çağ nüfusuna zorunlu olarak iletilmemesi, okullaşma süreçlerine hazırlık açısından alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar aleyhine, onarılması güç eşitsizlikler oluşturacaktır. Yeni tasarıda 1’inci sınıf yaşı bir yıl öne alınmaktadır. Böylece, 60-72 ay çocukları, okulöncesi eğitime değil, 1’inci sınıfa alınacaktır. Bu uygulama pedagojik açıdan sakıncalıdır. Bu yaş çocukları, daha somut işlemler dönemine geçmediği için 1’inci sınıf becerileri arasında bulunan okuma-yazma, basit sayısal değerlendirme ve işlemleri yapabilecek bilişsel düzeyde değildir. Müfredatı değiştirmek ise 1’inci sınıfta etkinlikte verebildiğimiz bu becerileri bir yıl erteleme durumunu yaratacak ve ilköğretimin 1’inci sınıfına ait olmayan okulöncesi becerileri bu sınıfa taşıyacaktır. O zaman, içerik

belirtilmiştir. Ayrıca seçmeli derslerle ilgili olarak kanunun derslerin seçilmesinde yönlendirme etkisini değerlendiren üniversite, “Yeni taslakta seçmeli dersler ile ilgili yapılan düzenlemede öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre yapılacağı ifade

açısından model 1+3+4+4 haline gelecektir. Böyle bir sistem oluşumu, bilimsel açıdan sakıncalı olduğu gibi aynı zamanda hiçbir ülkede bulunmayan anlaşılabilir bir bölünmeyi oluşturacaktır. Önerilen 4+4+4 modelinin ilk kademesi olan 4 yıllık eğitim kavramı hiçbir bilimsel temele dayanmamaktadır. Bilimsel araştırmalara göre çağ nüfusu bilişsel gelişim açısından ayrıştırıldığında, 7-11 yaş somut işlemler, 12 yaş üstü ise soyut işlemler dönemleri olarak belirlenmiştir. Dördüncü sınıftaki bir çocuğun, somut işlemler döneminin tam ortasında iken ilköğretimin ikinci kademesine geçmesi, bilimsel veriler ve bulgulara ters düşmektedir. İlköğretim eğer iki aşamaya bölünecekse, bunun bilimsel veriler ışığında yapılması ve ülkemizin daha önceki deneyimlerinin üzerine inşa edilmesi kuvvetle önerilmektedir. Yeni taslakta ilköğretimin ikinci kademesinde, artık yönlendirme yer almamaktadır. Bu olumlu bir gelişmedir. Ancak, teklifin 9’uncu maddesinde seçmeli dersleri almanın, “öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre” yapılacağı belirtilmektedir. Yeti, beceri ve ilgiler 10-13 yaş arası büyük değişimler içinde olduğundan, bilimsel veriler ışığında seçmeli derslerin yalnız ilgiler yönünde olması gerekir. Eğer yeni taslakta belirtildiği gibi seçmeli ders alınırsa, bu yine bir yönlendirme olacak ve belirtilen sakıncalar, yapılan yeniliğe rağmen ortadan kalkmamış bulunacaktır. Seçmeli dersler arasında dillerin bulunması bilimsel açıdan desteklenecek bir öneridir. Ancak, ‘ana dil eğitimi’ ile ‘ana dilde eğitim’ arasında büyük farklar vardır. ‘Ana dil eğitimi’, herhangi bir insanın ailesi içinde öğrendiği dili, eğitim sistemi içinde alması ve etkin bir şekilde kültürel ardalanı içinde öğrenmesi ile ilgilidir. ‘Ana dilde eğitim’ ise bütün eğitim sisteminin bu dilde gerçekleşmesi sürecini içerir. Burada seçmeli olarak önerilen ‘ana dil Eğitimi’dir. Seçmeli dersler içinde dil çeşitliliği, toplumsal gereksinimlere yanıt verme açısından önemlidir. Yeni taslakta ilköğretim ikinci kademedен sonra, öğrencilerin açık öğretim ve evde eğitim gibi olanaklarla da öğretim görebilme önerisi, özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen kız ve erkek çocuklarını okullaşma süreci dışına çıkaracak. Şu anda kız erkek farklarının belirlediği tek eğitim aşaması olarak çağ nüfusunun %69,33’ünü, erkek çağ nüfusunun %72,35’i ile kız çağ nüfusunun % 66.14’ünü kapsayan ortaöğretim içinde bulunma oranını, bu gruplar aleyhine düşürecek. Böylece, önerinin kuvvetli yanı olarak benimsediğimiz, ortaöğretili zorunlu hale getirme ve tüm çağ nüfusunu kapsama amacı büyük tehlike altına girecektir. Ayrıca, açık öğretim veya evde eğitim gibi olanaklar eğitimin niteliğini tehlike altına sokacak ve kontrolü zorlaştıracaktır. Böyle bir eşitsizlik, insan hakları açısından olduğu kadar insan gücü niteliğinin düşmesi açısından da eleştiriye açıktır. Ayrıca, okullaşma yalnız bilişsel gelişimin ‘olmazsa olmazı’ değil, aynı zamanda sosyalleşme süreçlerinin gerçekleştiği, çocuğun birey olarak toplum içinde etkin iletişim ve etkileşimi öğrendiği süreçleri kapsar. Sosyal ve duygusal gelişim, okullaşma süreci içinde önemli yer tutar. Bu nedenle, erken dönemde bu sosyal ortamın dışındaki seçenekler yalnız bilişsel gelişime değil, aynı zamanda da sosyal ve duygusal gelişime de ket vuracaktır. Farklı özellikleri olan çocukların kaynaştırma kavramı içinde eşit ortam ve eğitim olanakları ve içeriğine sahip olmaları amaçlanırken. Önerilen modelde bu çocukların da büyük çoğunluğu ilköğretimin ikinci aşamasından sonra okullaşma sürecinden mahrum olabilir. Bu durumun, yukarıda sözü edilen insan hakları ve eşitlik ilkelerinde sorunlar oluşturmaları beklenir. Önerideki son 4 yılın mesleki ve teknik yönlendirmeyi içermesi, bilimsel açıdan sakıncalıdır. Bilimsel veriler ilgi, bilgi, yeti ve becerilerin 15 yaşlarında bile kararlılık göstermediğini ve kaygan bir zeminde olduğunu saptamıştır. Araştırmalar, çocukların yaşam boyu çalışacakları alanlardaki eğitim seçeneklerini 18 yaşından önce doğru ölçütlerle değerlendiremediklerini göstermektedir. On iki yıllık zorunlu eğitim bu taslağın bilimsel temellere dayanan ve insan gücü niteliği açısından önem arz eden bir önerisidir. Ancak, bu eğitimin zorunlu olması yanında genel ve çağın gerektirdiği temel eğitim yaklaşımını içermesi, önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Unutulmamalıdır ki en iyi mesleki eğitim etkin bir genel eğitim üzerine kurulabilir. Toplumun çeşitli kesitlerinin farklı tercihleri, zorunlu ve genel eğitim içinde zengin bir seçmeli dersler havuzu çerçevesinde karşılanmalı ve bir insan hakkı olan eğitim, tüm çağ nüfusunu içine alacak bir bütünsellik göstermelidir. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde çalışan bilim insanları olarak önerideki gelişimleri dikkatle izliyor, bilimden kaynaklanan değişiklikleri destekliyor, evrensel olarak tüm nüfusumuzu içeren eğitim sistemimizin bilimsel veriler ışığında oluşmasını umuyoruz. Farklılıklar açısından büyük kaynak, enerji ve birikimi içinde barındıran toplumumuzun insan gücünü donanımlı hale getirmemizde beraberce katılımda bulunmanın etkin sonuçlar oluşturabileceğimize inanıyoruz”. (www.fed.boun.edu.tr, 8.8.2021).

edilmesine rağmen yeti, beceri ve ilgilerin 10-13 yaş aralığında büyük değişimler içinde olduğundan bilimsel veriler ışığında seçmeli derslerin yalnız ilgiler yönünde olması gerektiği taslakta belirtildiği gibi seçmeli ders alınması halinde bunun bir yönlendirme olacağı” yönünde değerlendirmelerde bulunmuştur. Bunların yanında ilköğretimin ikinci kademesinden sonra özellikle açık öğretim ve evde eğitim gibi olanakların, kız çocukların okula devam etmelerini olumsuz yönde etkileyeceği ve kız çocuklarının eğitim sürecinin dışına çıkartacağını belirtmiştir (www.fed.boun.edu.tr, 09.08.2021).

ODTÜ Eğitim Fakültesi’nde hem okula başlama yaşı hem de zorunlu eğitimin kademelendirilmesi ile ilgili olumsuz görüş bildirmiştir. ODTÜ Eğitim Fakültesinin görüş yazısında maddeler tek tek değerlendirilmiş; “Kanun teklifinde mesleki eğitimdeki verimsizliğin nedeninin, öğrencilerin mesleki eğitime daha erken yaşlarda yönlendirilmemesi olduğu belirtilmektedir. Bu bir varsayımdır ve hiçbir bilimsel desteği yoktur. Bilimsel gerçekler doğrultusunda 10 yaşındaki bir çocuğun mesleğe yönlendirilmesi çocuğun doğası ve geleceği açısından uygun değildir” şeklinde açıklama yapılmıştır (www.fedu.metu.edu.tr, 09.08.2021)³⁵

Hem Boğaziçi hem de ODTÜ eğitim fakülteleri tarafından yapılan açıklamalarda özellikle ikinci kademedeki mesleki yönlendirme yapılmasının olumlu bir sonuç oluşturmayacağı yönündedir. Kanun teklifinde bazı ülkelerde mesleki eğitim ile ilgili olumlu değerlendirmelere dikkat çekilerek 12 yıllık zorunlu eğitimin kademelendirilmesinde öncelikli amaç mesleki eğitimin geliştirilmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Fakat üniversiteler tarafından yapılan değerlendirmelerin çocukların gelişim dönemleri dikkate alındığında bu yönlendirmenin amacına uygun şekilde

³⁵ “Bu kanunda belirtilen ilköğretim birinci kademe sonrasında hangi programların açık öğretimle ilişkilendirileceği ve zorunlu eğitim kapsamına alınacağı Bakanlar Kurulu tarafından belirlenir.” denilmektedir. Bu madde ile 4. sınıf sonundan itibaren okul eğitimine alternatif olarak “açık öğretim” getirilmektedir. Gelişen teknoloji ile eğitimdeki ortamların değişmesi ve sınıf dışı eğitim öğretim fırsatlarının da zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmesi doğaldır. Ancak zorunlu eğitimin bazı çocuklar için tamamıyla açık öğretim kanalıyla yürütülmesi özellikle gelişmekte olan ve az gelişmiş yörelerimizdeki çocukların okula gönderilmesini olumsuz yönde etkileyecektir. Yani yasal bir zorlama ile çocuğunu okula gönderen aileler (Kanun teklifinde ilk dört yıl için öngörüldüğü gibi), bu yolu çocuğu okula göndermemek için bir kaçış yolu olarak kullanabilir. Şu anda yürütülen açık öğretim ve akşam öğretimi uygulamalarında niteliğin düşük olduğu açıktır. Bu uygulamayı daha erken yaşlara çekme, bu çocukların 4. sınıftan itibaren nitelikli temel eğitimden yoksun kalmaları sonucunu doğurabilir. Teklifte örnek olarak gösterilen ABD ve İngiltere gibi ülkelerde mesleki eğitim önemli ölçüde ortaöğretim sonrasına bırakılmaktadır. Çünkü 4-14 yaş arası mesleki gelişim açısından büyüme dönemidir. Bu yaş döneminin bitimi ile psikososyal, duygusal ve bilişsel olarak belirli bir olgunluğa ulaşan öğrenciler, ancak 14 yaşından itibaren hangi mesleklerin kendileri için uygun olduğu konusunda fikir sahibi olabilirler” (www.fedu.metu.edu.tr, 9.8.2021).

yapılamayacağı belirtilmiştir. Ayrıca iki üniversitede özellikle öğrencilerin belli kademelerden sonra açık öğretim yolu ile eğitime devam etme seçeneğinin olumsuz sonuçlar içereceğini ve bazı ailelerin çocukların eğitim ortamından uzaklaştırmalarına sebep olacağı ifade edilmiştir. Üniversitelerin zorunlu eğitim ile ilgili görüşleri benzerlik taşımaktadır. Fakat eğitim sendikaları bu konuda farklı düşünmektedir. Yasa teklifine olumlu gören sendikalar olduğu gibi yasanın bütün tarafların görüşleri alınmadan acele ile hazırlandığı ve bilimsel gerçeklere dayanmadığına dair görüşlerde bulunmaktadır.

5.3.2.2 Eğitim sendikalarının görüşleri

Eğitim- Bir-Sen tarafından hazırlanan “Soru ve Cevaplarla 4+4+4 Eğitim Sistemi Ne Getiriyor, Neler Olmalı” başlıklı raporu 12 yıllık zorunlu eğitim ile ilgili olumlu değerlendirmeler içermektedir (www.ebs.org.tr, 09.08.2021).³⁶ Yapılan açıklamada ilk olarak 8 yıllık zorunlu eğitim sürecine değinilmiş ve 8 yıllık zorunlu

³⁶ Eğitim-Bir-Sen Açıklaması; “Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması, pedagojik gerekçelere ya da milletin taleplerine bağlı olarak gerçekleştirilmedi. 28 Şubat postmodern darbesiyle başlayan ara rejim döneminin dayatmasının ürünü olarak eğitim sisteminin parçası haline getirildi... Kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasının ana hedefi olan imam hatip liselerinin ortaokul kısımlarının kapatılmasıyla yetinilmedi, mesleki ve teknik öğretim veren liselerin ortaokul kısımları da kapatıldı. 4+4+4 kesintili eğitim sistemi, Eğitim-Bir-Sen olarak 18 Millî Eğitim Şûrası’nda verdiğimiz önergeyle kamuoyu gündeminde yer almaya başladı. Yükseköğretim öncesi eğitim sürecinin 1+4+4+4 şeklinde 13 yıl olması yönündeki önergemiz kabul edilerek sura kararına dönüştü. Bu çerçevede, 4+4+4 eğitim sistemi modeli, vesayetçi zihniyetin eğitim sistemindeki son kalıntısı konumundaki sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasını sona erdirmeyi amaçlayan önergemiz çerçevesinde alınan sura kararına dayanmaktadır. Bir diğer ifadeyle, eğitim sistemimizin en kapsamlı istişare organı olan Milli Eğitim Şûrası kararının siyasi irade tarafından uygulanmasının eseridir. Geline nokta, 18. Milli Eğitim Şûrası’nda sunduğumuz önergeyle, Eğitim sisteminden vesayetçi dayatmaların temizlenmesine aracılık edecek yasal düzenlemeye dönüşmesine, bu suretle milletin talebi doğrultusunda demokratik, özgürlükçü ve sivil aklın ürünü bir Eğitim sistemi modelinin hayata geçirilmesine hem öncülük hem de aracılık ettik. Sonuç itibarıyla 4+4+4 Eğitim sistemi modeli, doğrudan millete ait bir öneri olarak ortaya çıkmış ve kanunlaşmıştır...60 ayını tamamlamış çocukların öz bakım becerilerinin henüz tam anlamıyla gelişmediği. 60 ve 72 aylık çocukların aynı sınıf ortamında bulunmasının özellikle 60-66 Aralığındaki çocuklar için telafi edilemez zararlara neden olabileceği sebebiyle 66-72 ay arasında veli isteğine bağlı 72 ayını tamamlayanların ise zorunlu olması uygun olacaktır. ...Din eğitimi ve öğretimi noktasındaki anayasal hak, imam hatip ortaokullarının açılmasıyla birlikte aileler tarafından çocukları için daha küçük yaşlardan itibaren seçmeli ders haline getirilmek suretiyle, Anayasa’nın 24. maddesinin üçüncü fıkrasında tanımlanan anayasal hak fiilen kullanılabilir hale getirilecek. Böylece din eğitimi ve öğretimi konusundaki anayasaya aykırı fiili yasak sona ermiş olacak. İlkokul evresi dâhil olmak üzere bireylerin, zorunlu öğretim süreci içerisindeyken dahi din eğitimi ve öğretimi konusundaki ihtiyaç ve taleplerini karşılayacak eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmesine engel olan bütün sınırlamalar kaldırılmalıdır. Bireylere, lise düzeyinden ilköğretime kadar uzaktan eğitim ve yaygın öğretim kapsamında öğrenim görebilecekleri okullarda öğrenim görme imkânı sağlanmalıdır. Açık lise uygulamaları, uzaktan eğitim altyapısıyla desteklenerek yaygınlaştırılmalıdır” (www.ebs.org.tr, 09.08.2021.).

eğitim uygulamasının 28 Şubat postmodern darbesinin dayatması olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Yeni düzenlemenin vesayetçi zihniyetle mücadelede önemli bir adım olduğu ifade edilirken 12 yıllık zorunlu eğitim ile millete ait bir önerinin hayata geçirildiği belirtilmiştir. Açıklamada öne çıkan hususlar din eğitimi ve öğretimi noktasında özellikle imam hatiplerin orta kısımlarının yeniden açılması, imam hatiplerin önündeki engellerin kaldırılması seçmeli derslerin anayasal güvence altına alınarak din eğitimi noktasında ki taleplerin karşılanması olmuştur.

Eğitim Sen tarafından hazırlanan 12 yıllık zorunlu eğitim kanunu ile ilgili broşürde ise uygulama ile siyasal iktidarın neleri amaçladığı ve hangi olumsuzluklar içerdiği açıklanmıştır.³⁷ Hazırlanan broşürde zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasının altında farklı sebepler olduğu bir süredir dillendirilen “dindar nesil yetiştirme” tartışmalarının bir ürünü olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yeni uygulamadaki öncelikli amacın imam hatiplerin 6,7 ve 8. sınıfa denk gelen bölümlerinin tekrar canlandırılması olduğu belirtilirken ortaokul düzeyindeki bir mesleki yönlendirmenin pedagojik olarak uygun olmadığına dikkat çekilmiştir. Diğer bir eleştiri ise açık öğretim uygulaması ile kız çocukların dini gerekçelerle okul ortamından uzaklaşmasına sebep olacağı yönündedir.

Bir başka sendika olarak Türk Eğitim Sen 12 yıllık zorunlu eğitim ile ilgili basın açıklaması yapmış ve kendi görüşlerini ifade etmiştir. Türk Eğitim Sen Başkanı İsmail

³⁷ Eğitim-Sen Açıklaması; “Eğitim Sen, zorunlu eğitimin süresinin arttırılmasını ve gerekli altyapı hazırlıkları yapılarak 3-4 ve 5-6 yaş olmak üzere 2 yıl okul öncesi, 9 yıl ilköğretim ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere 15 yıla çıkarılmasını savunmaktadır. Değişik zamanlarda yapılan pek çok akademik ve bilimsel tartışmalarla doğruluğu onaylanmış bu eğitim modeli bu önerinin yerine alternatif olabilen en doğru modeldir. Hükümetin hedefi, Türkiye’de zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması değil, Başbakan’ın bir süredir dile getirdiği “Dindar nesil yetiştirmek istiyoruz” ifadesine uygun bir eğitim sistemi oluşturulmasıdır. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının bu amacı gerçekleştirmek için bir “kılıf” olarak kullanılması, iktidar partisinin pek çok konuda olduğu gibi bu konuda da samimi olmadığını gösteriyor. Her ne kadar zorunlu eğitimin 4+4+4 şeklinde kademeli olarak 12 yıla çıkarılacağı iddia edilse de uygulama ile 8 yıllık kesintisiz eğitim nedeniyle kapanan İmam hatip okullarının 6. 7. ve 8. sınıfa denk gelen bölümlerinin yeniden canlandırılmaya çalışıldığı açıktır. Zorunlu eğitimin kademelendirilmesine paralel olarak çiraklık yaşının 11’e düşürüldüğü dikkate alındığında, çocukların ilk dört yıldan sonra okul ortamlarından uzaklaştırılarak, son yıllarda giderek büyüyen bir sorun olan çocuk işçiliğinin yaygınlaşmasının hedeflendiği görülmektedir. 12 yıllık kademeli zorunlu eğitimi meşrulaştırmak için 5. sınıftan itibaren çocukları “mesleğe yöneltme” gibi bir gerekçenin ileri sürülmesi, yapılmak istenen asıl değişikliklerin üzerini örtme amacı taşıyor. Türkiye’deki mevcut eğitim sisteminin yapısı ve niteliği göz önüne alındığında 10 yaşına gelmiş bir çocuğu mesleki alanlarda tercih yapmaya zorlamanın hiçbir bilimsel dayanağı yoktur. İlgi, yeteneklerin ve becerilerin yeni şekillenmeye ve bulgulamaya başladığı, soyut ve somut algılamaların oturma aşamasında olduğu bu yaş grubu çocukları yöneltme zorlaması içine itmek çocuklara yapılacak en büyük kötülüktür. 4 yıllık temel eğitim üzerine inşa edilmesi önerilen bu süreç, çocuk psikolojisi bakımından da sakıncalıdır. Türkiye’de öğrencilerin okula devam süresi fiilen 6,5 yıldır. Kademeli zorunlu eğitim uygulaması hayata geçirilirse bu sürenin düzenlemeye belirtilen 4 yıla inmesi kaçınılmazdır. 4+4+4 şeklinde formüle edilen zorunlu eğitim kız çocuklarının okula devamını arttırmayacak, örgün eğitim kız çocukları açısından fiilen 4 yıla indirilecektir. Düzenleme ile ilk dört yıldan sonra kız çocuklarının dini gerekçelerle okuldan alınmasının ve öğrenimlerine “açık öğretim” şeklinde devam etmelerinin önü açılmak istenmektedir” (<http://egitimsen.org.tr, 09.08.2021>).

Koncuk tarafından yapılan açıklamada³⁸ zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılmasının olumlu olduğu fakat okul öncesi eğitimin kapsam dışı kalmasının yanlış olduğu belirtilmiştir. Türk Eğitim sen tarafından yapılan açıklamalar daha çok fiziki alt yapıda yaşanacak sorunlar ile ilgili olmuştur. Fakat özellikle açık öğretim uygulamasının olumsuz sonuçlar doğurabileceği ve buna karşı oldukları vurgulanmıştır.

Farklı ideolojik görüşlere sahip üç eğitim sendikasının 12 yıllık zorunlu eğitime dair görüşleri karşılaştırıldığında üç sendikanın da zorunlu eğitim süresinin arttırılmasında herhangi bir sakınca görmediği hatta okul öncesi eğitiminde zorunlu eğitim kapsamında olması gerektiğini belirttiğini söyleyebiliriz. Sendikaların yasa ile ilgili farklı düşündükleri bölümler ise eğitimin kademelendirilmesi ile ilgilidir. Yasada yer alan kademelendirilme isteğinde ideolojik bazı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Eğitim Bir-Sen tarafından yapılan açıklamanın ilk kısmında ‘*eğitimde vesayetçi dayatmaların*’ bu yasa ile son bulduğu yer almaktadır. Sekiz yıllık zorunlu eğitimin 28 Şubat sürecinin bir dayatması olarak eğitim sisteminin bir parçası haline getirdiği ifade edilmiştir. Yapılan düzenleme ile ise sivil bir aklın ürününün hayata geçirildiği ve yasa ile 28 Şubat döneminde imam hatiplerin kapatıldığı yeni yasa ile imam hatiplerin tekrar açılabilceği açısından önemine değinilmiştir. Bu değerlendirmeler sendikanın yasal düzenlemeyi 28 Şubat dönemi ile bir hesaplaşma şeklinde ele aldığı tespitini yapmak mümkündür.

Eğitim-Sen ise Eğitim Bir-sen tarafından olumlu değerlendirilen uygulamalara karşı çıkarak amacın Türkiye’de zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması değil, Başbakan’ın bir süredir dile getirdiği “Dindar nesil yetiştirmek istiyoruz” ifadesine uygun bir eğitim sistemi oluşturulması olduğunu söylemiştir. Bu uygulama ile 8 yıllık kesintisiz eğitim nedeniyle kapanan İmam hatip okullarının 6. 7. ve 8. sınıfa denk gelen bölümlerinin yeniden canlandırılmaya çalışıldığını belirtmiştir.

³⁸ Türk Eğitim-Sen açıklaması; “Zorunlu eğitimin 8 yıldan, 12 yıla çıkarılması olumlu bir gelişmedir. Zorunlu eğitim süresinin artırılması, çağ nüfusun tamamının okullu olması ve eğitimini sürdürmesi açısından son derece önemlidir. Ancak, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması yeterli değildir. Zorunlu eğitim okul öncesi ile birlikte 13 yıl olmalıdır. Yasa teklifinde fiziki alt yapının yetersiz olması gerekçesiyle okul öncesinin kapsam dışı bırakılması büyük bir hatadır. Türk Eğitim-Sen olarak, zorunlu eğitimin kesintili olmasına karşı değiliz. Ancak bu model 4+4+4 şeklinde değil; 1+5+3+4 şeklinde olmalıdır. Çünkü 4+4+4 şeklindeki model binlerce sınıf öğretmenini norm fazlası durumuna düşürecektir. Kesintili eğitim öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime yönlendirilmesi açısından olumlu sonuçlar doğurabilecektir. Çünkü ülkemizde mesleki eğitime gereken önem verilmemekte, mesleki eğitim son sıralarda yer almaktadır. Öğrencilerin mesleki anlamda istediği okula gidebilmesi olumlu bir yaklaşımdır. Ancak ilköğretim 4’üncü sınıftan sonra öğrencilerin eğitimlerine açık öğretim yoluyla devam edebilmesine yönelik bir düzenleme yapılmasına kesinlikle karşıyız” (www.turkegitimsen.org.tr, 09.08.2021).

Uygulamada yer alan seçmeli dersler ve yönlendirme ile özellikle ilgi ve yeteneklere göre seçmeli derslerin yönlendirmede önem taşıdığı belirtilse de Eğitim Bir-Sen bu uygulamayı seçmeli din dersleri açısından önemli görmekte Eğitim Sen ise 5. sınıftan itibaren çocukları “mesleğe yöneltme” gibi bir gerekçenin ileri sürülmesi, yapılmak istenen asıl değişikliklerin üzerini örtme amacı taşıdığını ifade etmektedir. İki ayrı sendikanın uygulamaya dönük yorumları değerlendirilirse bu açıklamaların ideolojik söylemler içerdiği ortadadır. Bir taraftan din eğitimi üzerinden imam hatiplerin açılmasının yasa ile uygulanabilir hale gelmesi olumlu değerlendirilirken diğer yandan bu uygulamada amacın imam hatip okulları ve dindar nesil yetiştirme çabası olduğu gerekçesi ile eleştirilmiştir. 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması da tamamen bu konu üzerinden tartışılmıştır. Farklı ideolojik yaklaşımlar eğitim üzerindeki vesayet sisteminin etkilerinin en aza indirilmesi konusunda hem fikir olsa da sonuç olarak kendi ideolojik yaklaşımlarının etkin olabileceği bir sistemi öngörmektedir.

Özellikle açık öğretim konusu hem üniversiteler hem de sendikalar tarafından eleştirilmiştir. Zorunlu eğitim çağının belirli yaş aralığında tutulması ve bu süre dışında öğrencilerin açık öğretim yolu ile devamının sağlanmasının öğrencileri okul ortamından uzaklaştıracağı ve kız çocuklarının okutulmamasına sebep olacağı belirtilmiştir. Bu konuda yapılan eleştirilere başbakan açık öğretim uygulamasını ev okul iş birliği şeklinde ele alarak “özellikle Güneydoğu’da akil baliğ olan (ergen) kız çocuklarını aileler okula göndermiyor. Açık lise bunun için. Ev okul sisteminin önü açılacak” şeklinde desteklemiştir (www.haberturk.com, 09.08.2021).

5.3.2.3 Sivil toplum kuruluşlarının görüşleri

Sivil toplum kuruluşları da eğitim sendikaları gibi birbirinden farklı görüşleri savunmaktadır. İmam Hatipliler Derneği, 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi ve özellikle kız çocuklarının eğitimi ile ilgili görüş bildirmiştir. Dernek, TBMM Milli Eğitim Komisyonu’nda oluşturulan alt komisyona sunduğu raporda, kız öğrencilerin mükellefiyet çağına göre eğitim programı düzenlenmesini önermiştir. Ayrıca aynı raporda, Doğu ve Güneydoğu’da farz, gelenek, inanç ve vicdani yönelim dolayısıyla İslam inancına göre mükellefiyet çağındaki kız çocuklarının yatılı okullara karma ortama ve zorunlu eğitimin dayatması dolayısıyla örgün ortama katılmasının engellendiği savunularak; kız çocukları için karma eğitim yerine kız-erkek öğrencilerin ayrı ayrı okuduğu okulların açılmasını talep etmiştir (Odabaşı, 2014, s.107). Alt

komisyonda benimsenen önerilerle birinci ve ikinci kademe ilköğretim okullarının binalarının ayrı ayrı olması gerektiğinin düzenlenmesine karşın bu okulların ortaöğretim kurumlarıyla da bir arada olabilmemesinin de önü açılmıştır.

Milli Eğitim Komisyonuna görüş bildiren Ensar Vakfı ise hazırladığı raporda, kesintisiz sekiz yıllık eğitimin ilk kademedен sonra çocuklara demokratik tercih hakkı tanımaması nedeniyle sorgulanması gerektiği vurgulamıştır. Bunun yanında raporda, “Demokratik eğitimin esası katılımcılığa ve farklı tercihlere imkân vermesidir. Kanun teklifinde öngörülen zorunlu eğitimin kademeli olması Avrupa eğitim sistemi içinde, üniversite öncesi eğitimin 4 kademe olarak tanımlanması ile de uyumludur” denilmiştir (www.t24.com.tr, 10.08.2021)

İlim Yayma Cemiyeti adına Genel Başkan Hamza Karabulut, kademeli ve açık öğretimi öngören sistemin “çok önemli ve yararlı” bir hususu olduğu görüşünü savunmuştur. Karabulut karma eğitime karşı çıktığı raporunda, 8 yıllık kesintisiz eğitimin anayasal anlamda hak ihlali olduğunu, karma eğitim modeline ise son verilmesini istemiştir. Karabulut kılık-kıyafet serbestisi de istediği raporunda, “Din ve vicdan hürriyetinin bir cüz’ü olarak şahsi inançların serbestçe yaşanması açısından çocuklarımızın kılık-kıyafet tercihi her ölçekteki eğitim kurumlarında serbest bırakılmalıdır” demiştir (www.cumhuriyet.com.tr, 10.08. 2021).

Yukarıda görüşleri aktarılan dernek ve vakıflar 12 yıllık zorunlu eğitimin kademeli olarak devamını ve açık öğretim hakkının verilmesini ideolojik bir bakış açısıyla ele aldığı söylenebilir. Bu görüşler 8 yıllık zorunlu eğitime atıfta bulunarak eğitimin içerik ve müfredat yönünden çok özellikle dini ideolojik hassasiyetlerle değerlendirdikleri görülmektedir. 12 yıllık zorunlu eğitimin ise daha çok kız ve erkeklerin ayrı ortamlarda eğitim fırsatına kavuşması hem de kız çocuklarına açık öğretim şansının verilmesi açısından olumlu olduğunu belirtmektedirler.

Türk Sanayicileri ve İş adamları Derneği (TÜSİAD) tarafından da 23.02.2012 tarihinde 12 yıllık zorunlu eğitim kanunu ile ilgili yazılı açıklamada bulunmuştur. Açıklamada;

“Demokratik, ekonomik ve sosyal yönden gelişmiş bir ülke olmak yolunda, eğitim reformunda önceliğimiz yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme, araştırma, analitik ve yabancı dil becerileri yüksek gençler yetiştirmek olmalıdır... Katılımcı ve kapsamlı bir müzakere süreci işletilmeden gündeme getirilen söz konusu kanun teklifinin ise birçok açıdan sakıncalar barındırdığı görülmektedir... Kanun teklifiyle mesleki yöneltme ve yönlendirmenin erken yaşlara çekilmesinin, temel eğitim ve

becerilerin yetersiz kalması ve bilinçsiz meslek seçimleri gibi riskleri bulunmaktadır. Ayrıca bu düzenleme, mesleki yönlendirmeyi geciktirmeye ilişkin diğer AB ülkeleri politikaları ile de çelişmektedir... Teklifte, ilköğretimi iki kademeye ayırma ve ilk kademe sonrasını açık öğretimle ilişkilendirme yönündeki düzenlemelerin, özellikle kız çocuklarının eğitime katılım ve okula devamları açısından yaratabileceği sakıncalar ayrıca endişe verici” olduğu belirtilmiştir (www.haberturk.com,10.08.2021).

Tüsiad tarafından yapılan açıklamada üniversitelerin bakış açısıyla benzerlik taşımaktadır ve özellikle mesleki eğitimde erken yönlendirmenin yaratabileceği olumsuzluklara dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde açık öğretim yöntemiyle çocukların eğitim ortamından uzaklaşacağı ve bunun olumsuz sonuçlar doğurabileceği ifade edilmiştir.

5.3.2.4 Siyasi partilerin görüşleri

Siyasi partilerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile ilgili görüşleri ve yasalaşma sürecinde yaşanan tartışmalarda diğer kurumlar gibi benzerlikler ve farklılıklar içermektedir. Konu ile Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) tarafından 15.03.2012 tarihinde genel başkan yardımcısı Sencer Ayata tarafından ‘*AKP’nin Dört Dörtlük Eğitim Tuzağı*’ adlı yazılı bir açıklama yapılmıştır. Açıklama da genel olarak 4+4+ 4 sistemi ile ilgili hükümetin gerçek amacının farklı olduğu vurgulanmıştır.³⁹

³⁹ Cumhuriyet Halk Parti’sinin açıklaması; “Bir ülkenin ve toplumun geleceği öncelikle devletin sağladığı temel eğitim hizmetiyle biçimlenir. Oysa AKP hükümeti, eğitim gibi geleceğimize yön veren bir konuda eğitim uzmanlarının görüşlerini dikkate almayan bir düzenlemeyi yangından mal kaçırmak gibi yasalaştırmıştır... AKP’nin gerçekleştirmek istediği değişiklikler, ilk bakışta 12 yıllık eğitimi zorunlu hale getirecek gibi görünmektedir. Oysa getirilen yasa teklifinde 12 yıllık zorunlu eğitimin başlangıç tarihinin belirlenme yetkisi Bakanlar Kurulu’na verilerek, uygulamanın ötelenmesinin yolu açılmıştır. Bu durum, eğitimdeki düzenlemenin esas amacının, zorunlu eğitim süresini uzatmaktan çok, sekiz yıllık zorunlu ilköğretimi bölmek olduğu kanaatini güçlendirmektedir. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim, bütün okullarda aynı müfredatın uygulanması anlamına gelmektedir. AKP tarafından değiştirilen sistemde bilişsel gelişim için gerekli olan bilgiler çocuklar arasında hiçbir fark gözetilmeksizin aynı yaş grubunda yer alan tüm öğrencilere verilmekteydi. AKP, dünyada sadece yedi ülkede uygulanan bu sistem ile temel eğitimi dört yıla indirerek, ikinci dört yılda farklı müfredatların önünü açmaktadır. Müfredatın ayrıştırılması ile birlikte, mesleki eğitim ikinci dört yıllık kademe içine çekilmektedir. Böylece erken yaşta seçmeli ders modülleri adı altında mesleki yönlendirme gerçekleştirilmek istenmektedir. 4 + 4 + 4 Yasası ile temel eğitim aşaması kademelere ayrılmaktadır. Gerekçe olarak, altı yaşındaki ve on beş yaşındaki çocukların aynı ortamda bulunmalarının getirdiği toplumsal ve ahlaki sakıncalar öne sürülmüştür. Bu gerekçeye rağmen yasa okulların farklı eğitim kademelerini bir arada barındırabileceği

Cumhuriyet Halk Partisi, AK Partinin zorunlu eğitim sistemini değiştirmekteki amacının üstü kapalı bir şekilde 28 Şubat süreci ile hesaplaşma olarak değerlendirmekte ve yapılan düzenlemenin sekiz yıllık kesintisiz eğitimi bölmeyi amaçladığı söylemektedir. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması sürecinde, en fazla tartışılan konu imam hatip okullarının orta kısımlarının kapatılma imkânının ortaya çıkmış olmasıydı. Ak parti tarafından yapılan açıklamalarda da bahse konu yasa ile 28 Şubat sürecinde yapılan hatalardan dönüldüğü sürekli olarak dile getirilmiştir. Üniversite ve karara karşı olan sendikalarında açıklamaları gibi CHP'nin görüşü de erken yaşta mesleki yönlendirmenin olumsuz sonuçlar doğuracağı ve ikinci kademedeki seçmeli dersler ile öğrencilerin farklı amaçlar doğrultusundan yönlendirilecekleri iddia edilmiştir. CHP yasa ile birlikte özellikle açık öğretim ile eğitime devam etme hakkı ile kız çocukların okul ortamından uzaklaşacağı ve eğitim hakkının ellerinden alınacağı ifade edilmiştir.

Kemal Kılıçdaroğlu 'da partinin resmî açıklamasının yanında “Eğitimin kademeli hale getirilmesi ile çağdaşlaşmadan geri adım atılacağını birinci dört yıldan sonra siz eğer mesleki yönlendirme gibi bir ucubeyi ülkeye getirirseniz farklı bir toplum çıkarılacağını” söylemiştir (www.haberler.com, 11.08.2021). Muhalefet ve iktidar arasındaki tartışma aynı konu üzerinden devam etmiştir. Başbakan Erdoğan 15 Mart 2012 tarihinde Rekabet Kurumu'nun 15. Kuruluş yıldönümü nedeniyle düzenlenen törende yaptığı konuşmada, ana muhalefet partisi başkanının kesintisiz eğitimin bu ülkeye zarar vermediği yönündeki açıklamalarına cevap vermiştir. Yaptığı açıklama da 1996- 1997 yılların da mesleki eğitimde öğrenim gören öğrenci sayılarını açıklayarak yıllara göre değişim yaşandığını belirtmiştir. Aynı toplantıda yapılan 4+4+4 düzenlemesine atıfta bulunarak “Yaptığımız reform, ideolojik değil, pedagojik reformdur. Kesintisiz eğitimi getirenler nasıl bu ülkeye yazık ettilerse bugün kademeli

hükmü ile geçmiştir. 4 + 4 + 4 Yasası ile gündeme getirilen yeni yapıda öğrenciler 9-10 yaşından itibaren seçmeli ders modülleri aracılığı ile farklı alanlara yönlendirilmektedir. Çocukların toplumsallaşması ailede başlar, okulda öğretmenle devam eder. Daha ileri yaşlarda ise akranlar arası ilişkiler büyük önem kazanır. Bu süreçte öğrenci bireysel ve sosyal farklılıkları algılayarak kendi kişiliğini oluşturur. Toplumsal yargı ve hoşgörüyü öğrenir. Okulda geçirilen süre öğrencinin kişiliğinin ve toplumsal kimliğinin gelişmesi için çok önemlidir. Bu sebeple eğitimde başarı için okulda geçirilen sürenin artırılması gerekmektedir. AKP ise eğitimin tam gün ve uzun süreli uygulanmasını yaygınlaştırmak yerine, ikinci eğitim kademesinin ardından açık öğretimin önünü açmaktadır. Öncelikle 9-10 yaş mesleki yönelme için çok erken bir yaştır. Erken yaşta çocuk, somut işlem dönemini henüz tamamlamamıştır. Bu nedenle, meslek eğitimine yönlendirilmesinde ne kendisi ne ailesi ne de uzmanların doğru karar vermesi mümkün değildir... Bu plansızlık ve belirsizlik, yapılan değişikliğin 28 Şubat'ın ürünü olan bir sisteme alternatif olarak sunulması ile örtülmeye çalışılmaktadır. Oysa kesintisiz zorunlu eğitim, 28 Şubat'ın ürünü değildir. 4 + 4 + 4 Yasası belirsizliklerle doludur. İdeolojik takıntılar dışında ne araçları ne de amaçları bellidir” (chp.org.tr, 2021).

eğitime karşı çıkanlar da aynı mantıkla hareket ediyorlar. Affınıza sığınıyorum, zorbalıkla gelen bir düzenlemeyi biz demokrasiyle ortadan kaldırıyoruz. Olay bu. Topla, tankla, Sincan’da yürütülen tanklarla gelen bir uygulamayı, biz millet iradesiyle düzeltiyoruz” açıklaması ile yapılan düzenlemelerin ideolojik bir arka planı olmadığını belirtmeye çalışmıştır (Hürriyet.com.tr, 11.08.2021). Muhalefet ve iktidar arasında karşılıklı olarak kullanılan dil ve söylemler yasanın farklı iki ideolojik bakış açısı ile değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar iktidar tarafından bu düzenlemenin ideolojik etkilerden uzak olduğu iddia edilse de düzenleme ile ilgili savunma yapılırken 28 Şubat sürecine atıfta bulunulması ve daha önceki sistemin bir dayatma olarak görülmesi iktidarın bu düzenlemedeki ideolojik etkileri ortaya koymaktadır.

Sivil toplum kuruluşları, siyasi parti ve üniversitelerin yasa ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri yukarıda ifade edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’ da 12 yıllık zorunlu eğitimin yapılan kanuni düzenleme ile neleri getirdiğini “*12 Yıl Zorunlu Eğitim, Sorular- Cevaplar*”⁴⁰ başlığı altında toplanmıştır. Yukarıda görüşlerini ele aldığımız kurum ve kuruluşların karşı çıktığı düzenlemeler ile ilgili Bakanlığın soru cevap şeklindeki açıklamaları iktidarın bu düzenleme ile neyi amaçladığını daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Düzenlemeye neden ihtiyaç duyulduğuna dair yapılan açıklamada bu düzenlemedeki en önemli amacın “ değişik kademelerde oluşturulacak seçimlik derslerle tüm vatandaşlarımızın ve öğrencilerimizin eğitimden beklentileri, sosyal ve kültürel taleplerinin karşılanmaya çalışılması, bireye erken yaşlarda tercih hakkı tanınması ve farklı yaş gruplarındaki çocukların aynı ortamda eğitim görmesinin sakıncalarının giderilmesi” (www.meb.gov.tr, 10.09.2021) olarak açıklanmıştır. Üzerinde en fazla tartışılan konu olan mesleki yönlendirmenin erken yaştan itibaren yapılacağıdır. Bakanlık tarafından bu konuya şöyle cevap vermiştir;

“Yapılan değişikliklerin hiçbir yerinde ortaokullarda meslekî eğitimden ve 9 yaşında mesleki eğitime başlamaktan söz edilmemektedir. Eğer bundan amaç imam hatip ortaokulları ise evet bu değişikliklerle sadece imam hatip ortaokulları kurulmuştur. İlkokulu bitiren çocuklardan dileyenler imam hatip ortaokullarına devam edebileceklerdir. Ancak bu okullardaki zorunlu dersler ile genel ortaokullardaki zorunlu dersler arasında herhangi bir farklılık olmayacaktır. Sadece bu zorunlu derslere ilave olarak imam hatip programları ile ilgili olacak diğer dersler yer alacaktır. Kaldı ki, genel ortaokullarda da seçmeli dersler arasında din eğitimine dair dersler yer alacaktır. İmam hatip ortaokullarının dışındaki

⁴⁰ T.C Milli Eğitim Bakanlığı 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular – Cevaplar
https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf , 2012

ortaokulların hiç birisi meslekî eğitim veren ortaokul değildir”
(www.meb.gov.tr, 10.09.2021)

12 yıllık zorunlu eğitim sürecinde en büyük gerekçe Türkiye’nin mesleki eğitimde gelişmiş ülkelere nazaran beklenen düzeyde olmadığı ve bu sistem değişikliği ile mesleki eğitimdeki oranın yükseltilmesiydi. Bakanlık tarafından verilen cevapta özellikle erken yaşta yönlendirmenin olmadığı yapılan düzenlemenin sadece imam hatip ortaokullarının kurulmasını sağladığı ifade edilmiştir. Bu açıklama dikkate alındığında bakanlığın imam hatip okullarını birer mesleki yönlendirme olarak değerlendirmedeği görülmektedir. Bunula birlikte, yapılan düzenleme ile normal ortaokullarda da seçmeli dersler arasında olan din eğitimine dair dersler olacağı belirtilerek imam hatip ortaokulları ile normal okulların arasında din eğitimi ile benzer noktalara taşınacağı söylemek mümkündür. Kanun gerekçelerinde mesleki yönlendirme ifadesi yoğun bir şekilde yer almasına rağmen Bakanlığın cevabında imam hatip ortaokulların dışında mesleki alanda başka hiçbir okulun olmadığı açıkça ifade edilmiştir.

Siyasi tartışmaların merkezinde bu yasa ile öncelikli amacın imam hatiplerin orta kısımlarının açılması olduğu yer almaktadır. Bakanlığın bu konudaki “*İmam hatip okulları ile 4+4+4 konusunun bağlantısı nedir?*” Sorusuna cevap olarak “Kanunla imam hatip okullarının orta kısımlarının açılmasına imkân sağlanması, düzenlemenin sadece bu amaçla yapıldığı şeklindeki değerlendirmelerin haksız olduğunu belirtmiş. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile çocukların ilgi ve yeteneklerine göre seçimlik dersler alma imkânı sağlandığı ayrıca sadece dini eğitimde değil güzel sanatlar ve spor gibi alanlarda da daha erken yaşlarda ve alt kademelerde eğitim alınması gerektiğini” (www.meb.gov.tr, 10.09.2021) ifade etmiştir. Bu açıklamalar yapılan düzenleme ile öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitim almasının sağlanması olarak belirtilmiş ve sadece imam hatip okullarının amaçlandığının söylenemeyeceğini tekrarlamıştır. Bu konuda doğru değerlendirme ise 12 yıllık zorunlu eğitime geçildikten sonra öğrenciler tarafından tercih edilen seçmeli derslerin analiz edilmesi ile olabilir. Ayrıca bakanlığın açıklamasında din eğitiminin küçük yaşlarda verilmesi görüşünü taşıdığı da söylenebilir.

Seçmeli dersler ile yönlendirme yapılacağına dair eleştirilere ise Bakanlık tarafından verilen cevapta “ilkokullarda seçmeli derslerin olmayacağı, kanunda ‘Ortaokul ve liselerde, Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin Hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur’ şeklinde belirtildiği diğer seçimlik derslerin adı geçmediği ancak ortaokul ve lisede seçmeli dersler için geniş bir havuz oluşturulacağı” (www.meb.gov.tr, 10.09.2021) söylenmiştir. Kanun düzenlemesinde neden sadece din eğitimi ile ilgili derslerin isminin geçtiğine dair ise bir açıklama yapılmamıştır. Bununla birlikte

yapılan düzenlemede 21 farklı seçmeli ders olmasına rağmen kanun maddesinde sadece iki dersin adının olmasına dair bir neden de gösterilmemiştir.

Sendika ve üniversitelerin yapılan düzenlemede en çok karşı çıktıkları konulardan biri de olan açık öğretim konusudur. Düzenleme ile öğrencilerin özellikle kız çocukların okul ortamından uzaklaştırılarak evlendirilebilecekleri ayrıca erkek çocuklarında okuldan ayrılmaları ile çocuk işçiliğin yaygınlaşması gibi olumsuz etkilerin olacağı ifade edilmiştir. Bakanlık bu konuda “Yaşanan bu tartışmaların maksatlı olduğu, medeni kanuna göre hangi evlenme yaşının sınırlandırıldığı eğitimin hiçbir kademesinde öğrencilerin sistem dışına çıkmasının mümkün olmadığını ve idare olarak bu duruma fırsat verilmeyeceği belirtilmiştir” (www.meb.gov.tr, 10.09.2021). Ancak açık lise uygulamasının nasıl olacağına dair soruya verilen cevapta yeni düzenleme ile ortaokulu tamamlayanlar veya liseye devam edenler isterlerse zorunlu eğitimlerini yaygın lise öğretiminde (açık lise) tamamlayabileceklerdir şeklinde ibare bulunmaktadır. Yaşanan tartışmanın da temel sebebi, bu hakkın verilmesi ile 12 yıllık zorunlu eğitimin tam anlamı ile gerçekleşmeyeceği ve açık öğretimin gerekli eğitimin yerine geçemeyeceği dolayısıyla yukarıda ifade edilen çekincelerin gerçekleşme ihtimalinin olmasıdır.

5.4 . 12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitim ile Sistemde Yaşanan Değişimler

5.4.1 İlköğretim düzeyinde değişimler (ilkokul – ortaokul)

12 yıllık zorunlu eğitimle ilgili olumlu olumsuz tüm tartışmalar anlatılmaya çalışılmıştır. Bu eğitim modelinin kanunda belirtildiği haliyle uygulanması sonucunda elde edilecek çıktıların çok verimli olmayacağı yapılan eleştiriler ve bu eleştirilere verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Her ne kadar ideolojik bağlantının olmadığı söylene de uygulamanın verilerine bakmak bu argümanı doğrulamak açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın bu bölümünde 12 yıllık zorunlu eğitimin uygulamaya alınmasından sonraki süreçte okul türü ve öğrenci sayıları üzerinden değerlendirilmeye yapılmaya çalışılmıştır.

Öncelikle 2011-2012 eğitim öğretim yıllarında ilköğretim sekiz yıl olarak tek bir kademedeki ele alındığından, bu yıla ait veriler için ayrı bir tablo oluşturulmuştur. Ortaokul ve liseler ise yıllara göre farklı iki tablo halinde gruplandırılmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 12 yıllık zorunlu eğitimin hayata geçmesi ile okul türlerinde değişim olmuştur. Tablolarda yer alan okullar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı

resmi eğitim kurumlarını içermektedir.⁴¹ Okul türleri ve sayısal değişimler ortaokul ve lise düzeylerinde ayrı tablo halinde oluşturulmuştur.

Tablo 6. İlköğretim Düzeyinde Resmi Okul Türleri / Öğrenci Sayıları

Yıl	İlköğretim			Açık ilköğretim		
2011-2012						
Okul sayısı	31.176			1		
Öğrenci sayıları	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek
	10.084.439	4.908.345	5.176.094	607.890	315.820	292.070

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2011-2021 yıllarına ait istatistiklerden derlenmiştir. ([https://sgb.meb.gov.tr / www/ resmi-istatistikler/ içerik/64](https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64)).

Tablo 6’de 2011-2012 yıllarına ait ilköğretim düzeyindeki Resmi okul türleri ve öğrenci sayıları verilmektedir. Tabloya göre, 12 yıllık zorunlu eğitim kesinleşmeden önce sekiz yıllık zorunlu eğitim kapsamında toplam 31.176 adet ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda 4.908.345’i kız öğrenci ve 5.176.094’ü erkek öğrenci olmak üzere toplamda 10.084.439 öğrenci kayıtlı olarak okumaktadır. Aynı yıllara ait Açık ilköğretim sayısı 1 olarak tespit edilmiştir. Bu okulda okuyan öğrenci örgün öğretime göre hayli düşüktür. Okulda okuyan toplam öğrenci sayısı 607.000 civarında olup bunun 315.820’si kız öğrenci, 292.070’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Açık ilköğretimde kız öğrencilerinin sayısının erkek öğrencilerden fazla olmasının, kız çocuklarının okula gönderilmek istenmemesi ilgili olduğu düşünülmektedir.

⁴¹ Okul türleri: 2012 -2013 eğitim öğretim yılı itibariyle Ortaokullar Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı Ortaokul ve Yatılı Bölge Ortaokullarından oluşmaktadır. İmam hatip ortaokulları, Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı İmam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi bünyesinde imam hatip ortaokullarını kapsamaktadır. Lise düzeyinde okul türleri: Orta Öğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Genel Lise: Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Polis Koleji. Mesleki ve Teknik Lise: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne Bağlı Resmi: Endüstri Meslek Lisesi. Anadolu Teknik Lisesi, Teknik Lise, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Denizcilik Meslek Lisesi, Anadolu Denizcilik Teknik Lisesi, Denizcilik Meslek Lisesi, Çok Programlı Lise, Tarım Meslek Lisesi, Ziraat Teknik Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Anadolu Kız Meslek Lisesi, Anadolu sağlık meslek lisesi, adalet lisesi vb. Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne Bağlı: Resmi İmam Hatip Lisesi – Anadolu İmam Hatip Lisesi okul türlerinden oluşmaktadır.

Tablo 7. Yıllara göre Resmi Ortaokul Kurumlarına Ait Okul- Öğrenci Sayıları ve Değişimleri

Eğitim Öğretim Yılı	Ortaokul		İmam Hatip Ortaokulu				Açık Ortaokul Okul sayısı	Öğretim Öğrenci sayısı
	Okul sayısı	Yüzde değişim	Öğrenci sayısı	Okul sayısı	Yüzde değişim	Öğrenci sayısı		
2012-2013	14.641		4.930.656	1.099		94.467	1	367.277
2013-2014	14.319	- %2.19	4.746.599	1.361	+ %19.25	240.015	1	298.148
2014-2015	13.894	-%2,96	4.356.879	1.597	+ %17.34	385.830	1	315.143
2015-2016	13.454	-%3.16	4.059.217	1.961	+ %22,79	524.295	1	338.075
2016-2017	13.319	-%1.00	4.402.372	2.671	+%36,20	651.954	1	198.869
2017-2018	13.172	-%1.10	4.341.370	3.286	+%23.02	723.108	1	191.202
2018 -2019	13.053	-%0,90	4.324.393	3.394	+%3.28	761.785	1	189754
2019-2020	13.039	-%0.10	4.340.463	3.437	+%1.26	777.439	1	222.638
2020-2021	12.799	-%1,84	4.044.814	3.427	- %0.29	714.297	1	128.433

(Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2011-2021 yıllarına ait istatistiklerden derlenmiştir
([https://sgb.meb.gov.tr / www/ resmi-istatistikler/ icerik/64](https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64)).

Tablo 7’de 2012 -2021 yılları arasında her eğitim-öğretim yılı için öğrenci, okul sayıları ve yüzde olarak değişim oranları yer almaktadır. Tabloda yer alan verilere genel olarak bakıldığında, 2012-2013 eğitim öğretim yılında yapılan yasal düzenleme, okul türleri açısından 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasından önceki döneme geri dönüldüğü söylemek mümkündür. Kademeli eğitim uygulaması ile ilköğretim, ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki kademeye ayrılmış, ortaokullar ise ortaokul ve imam hatip ortaokulu olmak üzere iki ayrı okul türü olarak belirlenmiştir. 2012- 2013 eğitim öğretim yılında 14.641 ortaokul, 1099 tane imam hatip ortaokulu açılmıştır. Düzenlemenin gerekçesinde mesleki eğitim için gerekli yöneltme ve yönlendirmenin hedeflendiği düşünülürse ortaokul düzeyinde imam hatip ortaokulları dışında farklı mesleki okulların açılması gerektiği söylenebilir. Fakat ortaokul düzeyinde mesleki okul türü sadece imam hatip ortaokulları açılmış olması yönlendirmenin tek yönlü gerçekleştiği bilgisini desteklemektedir.

2013-2014 eğitim- öğretim yılında ortaokul sayısında bir önceki yıla göre %2.19 azalma görülürken imam hatip ortaokullarının sayısı ise %19,25 artarak 1361’e ulaşmıştır. Aynı şekilde öğrenci sayılarında da benzer değişim yaşanmıştır. 2014-2015 ve 2015-2016 yıllarında da ortaokullarda %2,96 ve %3,16 oranında azalma olurken imam hatip sayıları ise %17,34 ve %22,79 oranında artmıştır. Normal ortaokullar azalırken imam hatip okullarının sayısında ciddi bir artış olması bir talep olarak ifade

edilebilir fakat okul başına düşen öğrenci sayısına bakılırsa 2015-2016 eğitim yılında ortaokullarda okul başına 301,71 öğrenci düşerken imam hatip ortaokullarında bu sayı 267,36 olarak hesaplanmıştır. Okullardaki derslik sayılarına ait net veriler olmasa da iki okul türünde öğrenci sayıları ile ilgili önemli bir fark vardır.⁴²

2016 -2017 eğitim öğretim yılında ise ortaokul sayısı %1 azalırken imam hatip okullarının sayısında ise yüksek oranda değişim yaşanmış ve %36,20 artarak 2671'e ulaşmıştır. 2016-2017 yılındaki bu değişim sebebinin bu yılda yaşanan 15 Temmuz darbe girişimi ile ilgili olduğu söylenebilir. Yaşanan darbe girişiminden sonra "667 sayılı kanun hükmünde kararname ile 1064 tane özel okul kapatılarak milli eğitim bakanlığına devredilmiştir" (ookgm.meb.gov.tr, 10.08.2021). 15 Temmuz darbe girişimi sonrası kapatılarak Millî Eğitim Bakanlığına devredilen okullardan dönüşümü tamamlananlarda 2016- 2017 yılından itibaren ders verilmeye başlanmıştır. Dönüşümü sağlanan okulların çoğu imam hatip okulu olarak eğitime başlamıştır (www.aa.com.tr. 10.08.2021). 2016-2017 eğitim öğretim yılında okul başına düşen öğrenci sayısı ise ortaokullarda 330,53 imam hatip ortaokullarında 244,08 olarak bulunmuştur. 2015-2016 ile 2016 -2017 yılları karşılaştırıldığında ortaokul sayısı düşerken ortalama öğrenci sayısının arttığı imam hatip okullarında ise okul sayısı artarken ortalama öğrenci sayısının düştüğü görülmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında iki ortaokul düzeyinde öğrenci sayısının artması ise 12 yıllık zorunlu eğitim düzenlemesi ile öğrencilerin okula başlama yaşının 60 aya düşürülmesi ve bundan dolayı 60 – 72 ay arasında ki öğrenci sayısının yüksek olmasından kaynaklıdır. Ortaokul düzeyinde 2019-2020 eğitim yılına kadar ortaokullarda sayı sürekli düşerken imam hatip ortaokullarında ise sürekli olarak artmıştır. 2020-2021 eğitim- öğretim yılında ise iki okul sayısında da düşüş yaşanmıştır. Okul başına düşen öğrenci sayısı ise ortaokullarda 316,02 imam hatip ortaokullarında 208, 43 olarak tespit edilmiştir. Okul başına düşen öğrenci sayıları kıyaslandığında imam hatip ortaokullarında okuyan öğrenci sayısının düştüğü fakat buna rağmen 2021 yılı hariç diğer yıllarda sürekli olarak okul sayısının arttığı görülmektedir.

Tablo 8'de 2012 -2021 yılları arasındaki 9 yıllık sürede okul türü ve öğrenci sayılarındaki toplam değişim listelenmiştir. Buna göre 2012-2013 yılı ile 2020-2021

⁴² İmam hatip ortaokulları imam hatip ortaokulu ve Lise bünyesinde imam hatip Ortaokulları olmak üzere iki ayrı grupta toplanmıştır. Lise bünyesindeki imam hatip ortaokullarına ait derslik sayısına ait veriler milli eğitim bakanlığına ait istatistik sayfasında yer almadığından dolayı okul başına düşen öğrenci sayıları karşılaştırılmıştır.

arasındaki 9 yıllık sürede ortaokul sayısının %12,58 azaldığı imam hatip ortaokullarının sayısının ise %211,82 oranında arttığı görülmektedir. Bu veriler yasal düzenlemeden sonraki 9 yıl içerisinde normal ortaokulların sayılarının düştüğünü imam hatip ortaokullarının sayılarında ise büyük bir artış olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Yıllara Göre Resmi Ortaokul Kurumlarına Ait Okul- Öğrenci Sayıları ve Değişimleri.

Eğitim – Öğretim Yılı	Ortaokul		İmam Hatip Ortaokulu	
	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı
2012-2013	14.641	4.930.656	1.099	94.467
2020-2021	12.799	4.044.814	3.427	714.297
% Değişim	-%12,58	- %17,96	+ %211,82	+ %656,13

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2011-2021 yıllarına ait istatistiklerden derlenmiştir ([https://sgb.meb.gov.tr / www/ resmi-istatistikler/ icerik/64](https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64)).

Mesleki eğitim vurgusu ile yapılan düzenleme ve açılan okullar karşılaştırılırsa ortaokul düzeyinde sadece imam hatip okullarının açılması ve sayılarındaki bu artış düzenlemenin ortaokul kademesi için bir mesleki yönlendirme içermediğini göstermektedir.

Eğitimin kademelendirilmesinde en fazla vurgulanan diğer bir nokta ise farklı yaş guruplarındaki öğrencilerin aynı ortamda eğitim görmesinin sakıncalarıydı. Fakat bu konuda da şu ayrıntı önem taşımaktadır. İmam hatip ortaokulları bağımsız okullar olarak açılabilirdiği gibi liselerin bünyesi içinde eğitim vermeye devam etmişlerdir. 2021 yılında 669 ortaokul, imam hatip lisesi bünyesinde eğitime devam etmiştir (sgb.meb.gov.tr, 10.08.2021). İlkokul ve ortaokul çağındaki öğrencilerin aynı ortamda öğrenim görmesi ile yaşanacak olumsuzlukların ortaokul ve lise öğrencileri içinde geçerli olduğu düşünülürse kademelendirme yapılırken dikkat edilen hususun göz ardı edildiği söylemek mümkündür. Açık öğretim konusunda ise ortaokul düzeyinde açık öğretimde öğrenci sayısında azalma olduğu görülmektedir. 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması ile ortaokul düzeyinde açık öğretimde öğrenci sayısının arttığı veya öğrencilerin eğitim dışına yönlendirdiği söylenemez.

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasında siyasi iktidarın özellikle mesleki eğitimde gerekli düzeye ulaşılması için öğrencinin ilgi ve becerilerinin küçük yaşlardan itibaren tespit edilerek gerekli yöneltme ve yönlendirmenin amaçlandığı belirtilirken muhalefetin en önemli itirazı ise düzenlemenin ideolojik amaçlar taşıdığı yönündeydi. Siyasi partiler, üniversiteler ve eğitim sendikalarıda bu konuda özellikle mesleki

yönlendirme yaş faktörüne vurgu yaparak farklı görüşleri dile getirmişlerdi. Bu sayısal veriler siyasal iktidarın sürekli olarak dile getirdiği ‘dindar nesiller’ yetiştirilmesi Başbakan Recep Tayyip Erdoğan ve Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer bu düzenlemenin 28 Şubat dönemi uygulamalarının ortadan kaldırılmasının bir parçası olduğunu amacının eğitim politikalarına yön verdiği ve bu doğrultuda adımlar atıldığını göstermektedir. 28 Şubat sürecinde özellikle imam hatip ortaokulların kapatılması siyasal iktidarın sürekli olarak gündemde tuttuğu ve eleştirdiği bir konu olmuştur. Bundan dolayı imam hatip ortaokullarının açılması ve sürekli olarak sayılarının artırılması iktidarın ideolojik söylemi ile ilişkilendirilebilir. Eğitim Bir Sen tarafından düzenlenen 4+4+4 izleme raporunda yer alan açıklamalar da bunu desteklemektedir (Eğitim Bir-Sen, 2013)

5.4.2 Ortaöğretim (Lise)

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasında en köklü değişimin liseler düzeyinde olması beklenmektedir. Çünkü yapılan düzenleme ile liseleri zorunlu eğitim kapsamına alırken 8 yıllık zorunlu eğitim ile yaşanan sorunlarında bertaraf edilmesi amaçlanmıştır. Kanun teklifinde “bir öğrenciyi 14 yaşına kadar bir belirsizlik içinde tutan sistemin bu aşamadan sonra hiçbir temel altyapıyı sağlamadan, yetersiz ve yükseköğretim safhasına geçişi sınırlı hatta imkânsız bir mesleki eğitim tercihiyle karşı karşıya bırakılmasının hem öğrenciye hem de ülke menfaatlerine ağır bir ihmal barındıracağı ifade edilmiştir. Ayrıca AB Ülkeleri içerisinde mesleki eğitim oranının %60’larda olduğu ülkemizde ise bu oranın %44 olarak gerçekleştiği, bu sebeple mesleki eğitim oranını geliştirecek adımların atılması için zaman kaybedilmemesi gerektiği ifade edilmiştir” (www2.tbmm.gov.tr. 10.08.2021). Mesleki eğitimin önemini ortaya koyan bu gerekçeler sonrasında 12 yıllık zorunlu eğitim sürecinde ortaöğretim düzeyindeki okul sayılarındaki değişim önem taşımaktadır. Bu sebeple okul türü ve öğrenci sayılarındaki değişim ardışık yıllara ve on yıllık toplam süreye göre iki ayrı tablo halinde düzenlenip incelenmiştir. Öncelikle Tablo 9’de 2011 -2021 yılları arasında her Eğitim- Öğretim yılı arasındaki değişim yer almaktadır.

Tablo 9. Yıllara Göre Okul- Öğrenci Sayıları ve Değişimler

Eğitim Öğretim Yılı	Genel ortaöğretim (lise)			Mesleki ve Teknik Ortaöğretim (lise)			İmam Hatip Lisesi Ortaöğretim			Açık Lise (Mesleki +Genel)	
	Okul sayısı	Yüzde değişim	Öğrenci sayısı	Okul sayısı	Yüzde değişim	Öğrenci sayısı	Okul sayısı	Yüzde değişim	Öğrenci sayısı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı
2011- 2012	3.330		1.852.111	4.794		1.547.935	537		268.245	1	940.268
2012- 2013	3.304	-%0,78	1.816.159	5.061	+%5,56	1.614.837	708	+%31,84	380.771	1	1.014.419
2013- 2014	2.734	-%17,25	1.487.737	5.592	+%10,49	1.671.398	854	+ 20,62	474.096	1	1.306.994
2014- 2015	2.778	+%1,60	1.600.981	3.296	-%41,05	1.810.990	1.017	+%19,08	546.443	1	1.470.434
2015- 2016	2.806	+%1,00	1.461.117	3.290	-%0,18	1.754.539	1.149	+%12,97	555.870	1	1.536.135
2016- 2017	2.978	+%6,12	1.537.036	3.605	+%9,57	1.711.903	1.441	+%25,41	503.978	1	1.554.938
2017- 2018	3.110	+%4,43	1.533.087	3.636	+%0,85	1.660.115	1.591	+%10,40	512.218	3	1.395.621
2018- 2019	3.065	-%1,44	1.668.086	3.769	+ %3,65	1.485.325	1.610	+%1,19	494.376	3	1.389.937
2019- 2020	3.444	-%12,36	2.964.010	4.069	+ %7,95	1.499.163	1.635	+%1,55	494.174	3	1.361.167
2020- 2021	3.483	+%1,12	3.511.399	4.027	-%1,03	1.604.276	1.656	+%1,28	567.012	3	1.452.331

(Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2011-2021 yıllarına ait istatistiklerden derlenmiştir
([https://sgb.meb.gov.tr / www.resmi-istatistikler/icerik/64](https://sgb.meb.gov.tr/www.resmi-istatistikler/icerik/64)).

Tablo 9' göre 2011-2012 eğitim- öğretim yılında 3330 adet Genel ortaöğretim kurumu (Genel Lise), 4794 adet Mesleki ve Teknik Lise ve 537 tane imam hatip lisesi bulunmaktadır. Bu okulların bir sonraki yıla göre değişimine bakılırsa 2012-2013 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile genel liselerin sayısı %0,78 azalırken Mesleki ve Teknik Liseler ile imam hatip liselerinin sayısında artış olmuştur. Bu iki okul türündeki artış karşılaştırıldığında mesleki ve teknik liselerin sayısı %5,56 artarken, imam hatip liselerinde ise %31,84 oranında ciddi bir artış görülmektedir. 2013-2014 yılında Genel Liselerin sayısı %17,25 azalırken Mesleki ve Teknik Liselerin sayısı %10,49, İmam Hatip Liselerinin sayısı ise %20,62 oranında artmıştır. 2014-2015 eğitim – öğretim yılında mesleki ve teknik eğitimde okul çeşitliliğinin azaltılması amacıyla yapılan düzenleme ile farklı okul türleri birleştirilmiş, bu süreç sonrası genel liselerde öğrenci sayıları yıllara göre artarken mesleki ve teknik liselerdeki öğrenci sayılarının ise düştüğü görülmektedir.⁴³ İmam hatip liselerinde ise yıllar içinde sayı

⁴³ 2014 yılında milli eğitim bakanlığının 2014/8 nolu “ mesleki ve teknik ortaöğretimde okul çeşitliliğinin azaltılması’ genelgesi ile 2014 -2015 yılından itibaren 22 ayrı okul türünün Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Çok Programlı Anadolu Lisesi isimleri altında kademeli olarak birleştirilmesi kararlaştırılmıştır(<https://www.memurlar.net/haber/466438/okullar-anadolu-lisesi-oluyor.html,11.09.2021>).

sürekli olarak artmıştır. 2019 -2020 eğitim öğretim yılında liselere kayıtlı öğrenci sayısındaki artışın sebebi ise 2012-2013 yılında okula başlama yaşı ile ilgili düzenlemeden kaynaklanmaktadır.⁴⁴Tablodaki veriler yıllara göre imam hatip okul sayısında ciddi oranda artışı göstermektedir mesleki ve teknik liselerde ise okulların birleştirilmesinden kaynaklı okul sayısı ile ilgili doğru bir değerlendirme yapılamamaktadır. 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçiş sonrası ortaokul düzeyinde imam hatip okullarında görülen sayısal artış imam hatip liselerinde de görülmektedir. 2011-2012 ile 2020-2021 yılları arasında okul ve öğrenci sayılarındaki değişim ve buna paralel şekilde derslik başına düşen öğrenci sayılarının karşılaştırılması siyasal iktidarın 12 yıllık zorunlu eğitim düzenlemesi ile mesleki eğitimde hedeflediği düzeye ulaşmış veya bu düzenlemenin ideolojik bir amaç taşıyıp taşımadığının ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

Tablo 10’de ise 2011 -2021 yılları arasındaki on yıllık süreçte resmi ortaöğretim kurumlarına ait okul, öğrenci ve önceki yıllara ait değişim gösterilmektedir.

Tablo 10. Yıllara Göre Ortaöğretim (Lise) Kurumlarına Ait Veriler

Eğitim – Öğretim Yılı	Genel Lise		Mesleki ve Teknik Lise		İmam Hatip Lisesi		Açık Öğretim Öğrenci sayısı
	Okul Sayısı	Öğrenci sayısı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	
2011-2012	3330	1.852.111	4.794	1.547.935	537	268.245	940.268
2020-2021	3483	3.511.399	4.027	1.604.276	1.656	567.012	1.452.331
% Değişim	+%4,59	+%89,58	-%15,99	+%3,63	+%208,37	+%111,37	+%54,45

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2011-2021 yıllarına ait istatistiklerden derlenmiştir ([https://sgb.meb.gov.tr / www/ resmi-istatistikler/ icerik/64](https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64)).

Tablo 10’e göre 10 yılın sonunda genel liselerde okul sayısı %4.59 artarken öğrenci sayısı ise %89,58 oranında bir artış yaşanmıştır. Mesleki ve teknik liselerde okul sayısı %15,99 azalırken öğrenci sayısı %3,63’lük artmış görülmüştür. İmam Hatip Liselerinde okul sayısı %208,37 artarken öğrenci sayısı %11,37 oranında artmıştır. Bu

⁴⁴ 2019 -2020 eğitim öğretim yılında liselere kayıtlı öğrenci sayısındaki artışın sebebi ise 2012-2013 yılında okula başlama yaşı ile ilgili düzenlemedir. 2012-2013 yılında 60-72 aylık çocukların okula başlayabilmesi sebebi ile ilkokula kayıt yaptıran öğrenci sayısı artmış bu öğrenciler 2019-2020 ‘de liseye geçmişlerdir.

veriler imam hatip liselerinin sayısında diğer okul türlerine göre çok büyük bir artış olduğunu göstermektedir. Fakat öğrenci sayılarındaki değişim ise daha az görülmektedir. Okul sayısındaki bu artışın bir talebin karşılanmasına yönelik olup olmadığı ise derslik başına düşen öğrenci sayılarının karşılaştırılması ile anlaşılabilir. Derslik başına düşen öğrenci sayıları öğrencilerin hangi okul türlerini daha fazla talep ettiği ve okul türlerine göre derslik sayılarının bu talebi karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi için de önemlidir.

Tablo 11’de, 2011-2012 yılları arasında ve 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında resmi orta öğretim kurumlarına ait derslik başına düşen öğrenci sayılarını ve önceki yıla göre değişimleri göstermektedir.

Tablo 11. Yıllara Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Yıllar	Genel Lise		Mesleki ve Teknik Lise		İmam Hatip Lisesi	
	Derslik sayısı	Derslik başına ortalama	Derslik sayısı	Derslik başına	Derslik sayısı	Derslik başına
2012-2013	60.063	30,23	44.609	36,19	12.903	29,51
2020- 2021	69.902	50,23	65.597	24,45	36.244	15,64

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2011-2021 yıllarına ait istatistiklerden derlenmiştir ([https://sgb.meb.gov.tr / www/ resmi-istatistikler/ icerik/64](https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64)).

Tablo 11’a göre 2012-2013 eğitim yılında derslik başına düşen öğrenci sayısı Genel liselerde 30,23, Mesleki ve Teknik Liselerde ise 36,19 şeklinde gerçekleşmiştir. Ancak İmam Hatip Liselerinde ise öğrenci sayısında düşüş yaşanmış ve 29,51 olarak hesaplanmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise derslik başına düşen öğrenci sayısı Genel liselerde 50,23’e çıkarken Mesleki ve Teknik Liselerde 24,45 İmam Hatip Liselerinde ise 15,64 olmuştur. 10 yılın sonunda Genel Liselerde derslik başına öğrenci sayısı ciddi oranda artması bu okullara daha fazla talep olduğunu göstermektedir. Mesleki ve Teknik Liselerde 36,19’dan 24,45’e düşmüş, İmam Hatip Liselerinde 29,51’ den 15,64’ e gerilemiştir. Genel liselerde derslik başına düşen öğrenci sayısının artması bu lise türüne daha fazla talep olduğunu gösterirken talebi karşılayacak şekilde okul sayılarının arttırılmaması ise iktidarın eğitim politikaları ile ilişkilendirilebilir.

Üç okul türü arasında bu verilere göre şu değerlendirme yapılabilir. Genel liseler için yoğun bir talep olduğu okul-derslik sayısının bu oranda arttırılmadığı ve sınıflarda yığılma olmasında etkili olmuştur. Mesleki ve teknik liselerde ise derslik başına düşen öğrenci sayısı azalırken okul – derslik sayısı da azalmıştır. İmam hatip liselerinde ise

daha farklı bir sonuç ortaya çıkmaktadır. 9 yılda imam hatip liselerinde derslik başına düşen öğrenci sayısı yarı yarıya düştüğü halde okul sayısı ise her yıl artış göstermektedir. Bu artışın talep ile doğru orantılı olmadığı ve okul sayısının sürekli artmasında siyasal iktidarın imam hatip okulları konusundaki ideolojik yaklaşımının etkili olduğu söylenebilir. 2020-2021 eğitim -öğretim yılında örgün eğitim kapsamındaki resmî kurumlarda öğrencilerin %61,79 u genel liselerde, %28,23 ü mesleki ve teknik liselerde %9,97 si ise imam hatip liselerinde okumaktadır. Kanun gerekçesinde Avrupa ile Türkiye kıyaslaması yapılarak mesleki liselerin eğitimdeki oranının çok düşük olduğu belirtildiği halde yapılan düzenleme sonrasında hedeflenen sayıya ulaşılmamıştır.

Açık öğretim liselerinde devam eden öğrenci sayısı ise yıllara göre diğer okul türlerindeki artışa paralel şekilde artmıştır. 2017-2018 eğitim yılından itibaren imam hatip ve mesleki teknik liseler içinde açık öğretim lisesi açılmıştır. Zorunlu eğitim yasası düzenlenirken öğrencilerin açık öğretim ile okuldan uzaklaşacağı çocuk işçilik ve erken evliliklere sebebiyet vereceği eleştiriler dikkate alınırsa bakanlığın sadece sayısal verileri ile bunun söylenebilmesi mümkün değildir. Fakat 2011-2012 eğitim yılında resmî kurumlardaki öğrenci sayısının %20,4' ü Açık liseye kayıtlı, 2020-2021 yılında ise oran %20,35 olarak hesaplanmıştır. Bu oranın aynı kalması zorunlu eğitim ile öğrencilerin örgün eğitimde devam etmelerinin sağlanamadığı görülmektedir. Ayrıca mesleki eğitimde uygulamalı öğretim yöntem ve teknikleri büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple mesleki liselerde açık öğretim şekliyle alınacak eğitimin örgün eğitimle eşdeğer olması mümkün değildir.

Yukarıda derlediğimiz sayısal verilerin yanında 2012-2021 yılları arasında iktidarda olan AK Partinin hem yasalaşma sürecinde hem de sonrasındaki yıllardaki söylemi karşılaştırılırsa siyasal ideolojinin 12 yıllık zorunlu eğitim üzerindeki etkileri daha belirgin hale getirilebilir. Başbakanın, Rekabet Kurumunun 15. Yıl dönümünde yaptığı konuşmada “Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının ideolojik değil pedagojik olduğu, kesintisiz eğitimin Türkiye ekonomisine olduğu kadar rekabet gücüne de, ağır darbe vurduğu mesleki eğitimdeki oranın çok düşük olduğu ve Sincan’da yürüyen tanklarla gelen bir uygulamanın millet iradesiyle mecliste düzeltildiğini” söylemiştir (www.hurriyet.com.tr, 11.09.2021).

2017 yılında ise Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan Ensar Vakfı'nın 38. Genel Kurulu'nda yaptığı konuşma da “...İmam hatiplere olan ilginin artması, tüm okullarda Kur'an-ı Kerim, Siyer-i Nebi, Osmanlıca gibi derslerin seçmeli olarak

okutulması başlı başına çok güzel şeyler olduğunu fakat ülkenin ihtiyacı olan hayal edilen nesillerin yetiştirilmesinde pek çok eksiklerin olduğunu ‘’ ifade etmiştir (www.ensar.org, 11.09.2021).

19 Ekim 2020 tarihinde İbn Haldun Üniversitesi ’nin açılış töreninde konuşan Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan ‘‘Hükümet olmakla muktedir olmanın, muktedir olmakla iktidar olmanın arasındaki farkın ayırımına işaret ederek, gerçek iktidarın fikri iktidar olduğunu ve hala fikri iktidarın tesis edilemediğini belirtmiştir. 18 yılda çoğu alanda önemli eserlere imza atıldığını ama eğitim- öğretimde arzu edilen ilerlemenin sağlanmadığını, Türkiye’de geçmişten bugüne eğitimde maddi bilgi ile sadece öğretime ağırlık verilirken eğitim kısmının eksik kaldığı bir müfredat tadilatının ötesinde topyekûn bir eğitim öğretim reformunun gerektiğini’’ ifade etmiştir (www.tccb.gov.tr, 20.09.2021).

2002 yılında iktidara gelen AK Parti’nin eğitim politikaları ile ilgili söylemlerinin temelinde 28 Şubat sürecinin yarattığı etkiler ve bunun ideolojik yönü ağır basmaktadır. Özellikle mesleki eğitimde istenilen düzeye varılmamasının öncelikli sebebi olarak 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim gösterilmiş ve zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile bu sorunun ortadan kalkacağı ifade edilmiştir. Fakat sayısal veriler göstermektedir ki, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile mesleki eğitimde istenilen reformlar gerçekleşmemiş en büyük dönüşüm ise imam hatip okulları üzerinde yaşanmıştır. Yasal düzenleme ile imam hatip okullarının ortaokul bölümü açılmış ve yıllara göre okul sayıları sürekli olarak artmıştır. Bu düzenleme özellikle 28 Şubat süreci ile bir hesaplaşma olarak sürekli ön plana çıkmıştır. Eğitim alanında yapılan konuşmaların çoğunda yetiştirilecek insan tipi vurgusu ön plana çıkarken 8 yıllık zorunlu eğitimin yarattığı tahribatlar dillendirilmiştir. Ortaöğretim (lise) düzeyi 12 yıllık zorunlu eğitimin temel noktası olsa da tartışmalar bu alandan sürekli olarak çıkmıştır. Veriler şunu göstermektedir ki zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile mesleki eğitimde gelinen nokta istenilenden çok uzaktır. Fakat mesleki eğitim alanındaki başarı daha çok imam hatip okulları üzerinden siyasi bir rövanş olarak ön plana çıkmıştır. Siyasal iktidarın hükümet olmak ile muktedir olmak arasındaki farka dikkat çekerek fikri iktidarın sağlanması amacını dillendirmesi ve yetiştirilecek nesiller üzerinden söylem geliştirmesi de eğitim alanındaki düzenlemelerin ideolojik yönünü ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Günümüzde eğitim sisteminin sorunları en çok tartışılan konuların başında gelmektedir. Süresi, kalitesi, okul türü, başlama yaşı ve işlevi gibi birçok başlıkta tartışılan eğitim sistemini yapısal ve siyasal sorunlar barındırdığı hemen hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Sorunların nedenlerini sadece bugünü tartışmakla ortaya çıkarmak mümkün değildir. Osmanlı döneminden itibaren başlayan bu sorunlar, her siyasal dönemde farklı saikler ve farklı isimler altında karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sisteminin içinde bulunduğu yapısal ve siyasal sorunları araştırmanın problemi haline getiren bu çalışma, Türkiye’de farklı ideolojik temeller üzerine inşa edilen zorunlu eğitim sistemini ve eğitim politikalarını araştırmaya çalışmıştır.

İnsanoğlunun hayatta kalma mücadelesi yerleşik hayat sonrası ortak yaşama kültürü ve iş bölümünü gerekli kılarken, üretime bağlı yaşam tarzı da öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Kişinin doğal çevrede başladığı öğrenme faaliyeti, önceleri aile içinde ebeveynlerinin beklentilerine göre şekillenirken zamanla devlet sisteminin ortaya çıkması ile birlikte merkezden yönetilen bir yapıya evrilmiştir. Bireylerin neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceği yönündeki tasarruf artık sadece bireyin ve ailenin olmaktan çıkmıştır. Sanayi Devrimi ile birlikte büyüyen şehirler ve kurulan fabrikalar tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş, eğitim alanında da köklü değişimlerin yapılmasını gerekli kılmıştır. Ulus devlet sistemi ise eğitimi ideolojik bir araç haline getirerek bunu toplumsal bir fayda olarak halka sunmakla kalmayıp zorunlu hale getirmiştir.

Siyasal gruplar, eğitim hedeflerini kendi beklentileri doğrultusunda şekillendirmek isterler. Bu beklentilerle birlikte araçsallaşan eğitim, istenilen toplumsal yapıyı ortaya çıkarmak üzere ekonomik ve siyasi alanların şekillenmesinde önemli rol oynar. Dolayısıyla kendi ilkelerini topluma dayatmak isteyen siyasal iktidara bu dayatmanın kurumsal zeminini sunmakta yardımcı olmaktadır.

Bugün uygulanan eğitim sisteminin temel yapısı Cumhuriyet Dönemi’nde oluşturulmuş olsa da yaşanan sorunlar Osmanlıdan günümüze kadar uzanan farklı ideolojik söylemlere dayanmaktadır. Osmanlı’da eğitim sistemi ile ilgili kapsamlı düzenleme Tanzimat Fermanı ile birlikte gerçekleşmiştir. Bu dönemde alınan zorunlu eğitim kararı, sadece İstanbul merkezli olması ve din eğitimine önem vermesi nedeniyle yetersiz bulunsa da önemli bir aşama olarak kabul edilmektedir. Daha sonra çıkarılan

nizamname, hem zorunlu eğitimin bütün ülkede uygulanması hem de yeni mekteplerin açılmasına imkân vermesi açısından bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Her ne kadar reformlar yeni eğitim kurumlarının önünü açsa da Osmanlı'nın mutlakıyetçi yapısı geleneksel eğitim kurumlarına müdahaleyi zorlaştırmış ve ikili bir yapı ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan eğitim politikalarının genel çerçevesi hâkim devlet ideolojisi ile şekillenmiştir. Resmi çatısını ulus devlet bilinci ve ulus inşasının oluşturduğu eğitim sistemi, Atatürkçü- Kemalist ve muhafazakâr- sağ görüşlerin siyasi mücadele alanı olarak günümüze kadar birçok yönüyle değişime uğramıştır. Cumhuriyetin ilanı ile başlayan modernleşme süreci, millet ve yurttaş yaratabilmek için birçok alanda reformların yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu alanlardan biri olan eğitim, yeni insan tipinin oluşturulmasında temel bir araç olarak kullanılmıştır. Ulus devlet anlayışının hâkim kılınmasının ortak bir dil, tarih ve kültür anlayışı ile mümkün olabileceği düşüncesi eğitimin tek merkezli ve devlet kontrolünde olmasını sağlamıştır. Bu amaçla Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmış ve eğitimin tek merkezden yönetilmesi sağlanmıştır. Türk Eğitim Sisteminin temellerinin şekillenmesini sağlayan kanun, aynı zamanda eğitimde laiklik anlayışının kurumsallaşmasına imkân vermiştir. Bu dönemde eğitim alanında yapılan reformlarla siyasi iktidar, merkezileşmiş yönetim kademelerindeki ayrılıkları ortadan kaldırılmış, ortak bir dil ve kültürün geliştirilmesi için eğitim sistemi yeniden dizayn edilmiştir. Bu şekilde etnik temelli anlayışı ortadan kaldıracak ulus bilincini geliştirecek yöntemler devreye sokularak yeni cumhuriyetin temelleri sağlamlaştırılmaya çalışılmıştır. Atatürk döneminde özellikle farklı etnik grupların tek bir çatı altında birleştirilmesi ve ulus inşası en önemli ayrıntı olarak göze çarpmaktadır. Bu politikalar özellikle dil eğitimi, ders kitapları ve müfredatlar da yer alan Türklük tanımlaması ile kendini göstermiştir. Bu yönüyle değerlendirilirse Cumhuriyetin ilanından yüz yıla yakın bir süre geçmesine rağmen anadilde eğitim tartışmalarının devam etmesi veya etnik temelli ideolojik tartışmaların eğitimin merkezinde yer alması bu politikanın tam anlamıyla başarıya ulaşmadığını göstermektedir.

Erken cumhuriyet döneminde zorunlu eğitim süresi ile sadece il merkezlerinde beş yıl olarak belirlenmiş ancak 1939 yılında bir değişiklik ile tüm yerleşim yerlerinde zorunlu eğitim süresi beş yapılmış ve anayasal olarak güvence altına alınmıştır. Bu döneme ait ve günümüze kadar uzanan sorunların temelini ise din eğitimi alanında alınan kararlar oluşturmaktadır. Cumhuriyetin ilk döneminde karma eğitime geçilmesi

ve din dersleri ile ilgili alınan kararlar, siyasi hükümetler arasında sürekli tartışma konusu olmuştur. Halk desteğini elde etmek isteyen siyasiler bu konuda farklı kararlar alarak rıza üretmeye çalışmışlardır. Çok partili hayata geçilmesi siyasette yeni fikirleri daha görünür kılarken halk üzerinde belirleyici bir unsur olan din ve inanç öğeleri siyasetin bu alanda farklı adımlar atmasına sebep olmuştur. 1948 – 1949 yıllarında Cumhuriyet Halk Partisi tarafından ilkokullarda seçmeli din derslerinin konulması ayrıca imam hatip yetiştirmek üzere 10 aylık kursların açılması din eğitimi konusunda kırılma noktası olarak değerlendirilebilir.

Demokrat Parti döneminde, eğitim ve ideoloji arasındaki ilişki daha belirgin bir hale gelmiştir. Tek parti döneminde din dersi almak isteyenlerin dilekçe verme gerekliliği, Demokrat Parti döneminde din dersi almak istemeyenlerin dilekçe ile bilgi verme zorunluluğuna dönüştürülmüştür. Bu durum siyasi kutuplaşma ve ideolojik etkilerin eğitim politikalarına yansması olarak değerlendirilebilir. Bu dönem dikkat çeken diğer bir konu İmam Hatip okullarının açılması olmuştur. Dinin medeniyet konusunda çok önemli bir yere sahip olduğu, çarpık ideolojilerden eğitimin arındırılacağı söylemi ile ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren imam hatip okulları açılmıştır. Özellikle din eksenli politikaları ön planda tutan Demokrat Parti, eğitim eliyle halkı daha kolay yönetebilecekleri politikalar üretmiştir. Demokrat parti sonrasında yaşanan darbe ve muhtıralar hâkim ideolojide bazı kırılmalar yaşamasına sebep olmuştur. 1973 yılında yasalaşan Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Eğitim Sisteminin temelini teşkil eden yasal düzenlemedir. Bu düzenleme ile zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması kararlaştırılmıştır. Uluslararası alanda yaşanan gelişmelerin ve Avrupa Birliği üyelik sürecinin etkisinin hissedildiği bu kararın uygulanması 1980’li yıllarda mümkün olmuştur. 1982 Anayasası eğitim politikaları açısından önemli değişiklikler içermektedir. Bu dönemde Milli Eğitim Temel Kanununda, Atatürk söylemi ön plana çıkarılırken din derslerinin zorunlu hale getirilmesi Türkiye’de yeni bir ideolojik kırılma olarak görülmüştür. Milliyetçi söylem kendini korurken özellikle din eğitimi alanında alınan kararlar, din ve vicdan hürriyeti noktasında sorun olarak tespit edilmiştir. 1983 yılından sonra kurulan Turgut Özal’ın başkanlığındaki Anavatan partisi dönemi, imam hatip okullarına yönelik burs ve pansiyon gibi imkânların ortaya çıktığı bir dönem olmuştur. Bu olanaklar, dar gelirli ailelerin çocuklarının okulları tercihlerinde etkili olmuştur.

Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması, 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilişkilendirilse de bu uygulamanın siyaset kurumu içerisindeki

ideolojik çatışmanın eseri oluğu görülmektedir. Alınan kararlar ve uygulamalar değerlendirildiğinde hâkim ideolojide değişim olduğu gözlenmektedir. Zorunlu eğitimin yasalaşma sürecinde özellikle hem TÜSİAD raporlarının hem Milli Eğitim Şura kararlarının etkili olduğu söylenmektedir. Bunula birlikte TÜSİAD tarafından yapılan çalışmada, anadilde eğitim gibi farklı alanlarda öneriler olmasına rağmen sadece din eğitimi konusundaki kısımların ön plana alınması raporun bir dayanak olmadığını göstermektedir. Şura kararları ise özellikle tavsiye niteliğinde kararlardır ve bir bağlayıcılığının olmadığı bilinmektedir. Siyasi tartışmalar giderek artan muhafazakâr söylem eğitim politikalarını etkisi altına almıştır. Özellikle Refah partisinin iktidara gelmesinden sonra imam hatip okulları sayısında önemli bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu politikalar ve o süreçte yapılan siyasi açıklamalar 28 Şubat Milli Güvenlik Toplantısında alınan kararlar Türkiye’de siyasal hayatta özelde ise Eğitim sisteminde köklü değişimlere sebep olmuştur. Milli Güvenlik Kurulunun eğitim politikalarına yön vermesi ve zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması yönündeki tavsiyeler karşıt iki ideolojinin eğitim üzerinden çatışması olduğunu desteklemektedir. 1973 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması yönünde alınan kararın geçici bir madde ile ötelenmesi ve uzun yıllar hükümet programlarındaki bir vaat olarak yer aldığı halde gerekli yapısal sorunların çözülmemesi, hükümetlerin eğitimi öncelikli bir sorun olarak görmediğini göstermektedir. Fakat MGK kararı ile bir anda hükümetin sekiz yıllık zorunlu eğitim yasasını çıkarmasını istemesi ve Tevhid-i tedrisat kanununa uygun hareket edilmesi yönündeki beyanlar bunların siyasi ve ideolojik kararlar olduğunu ortaya koymaktadır.

28 Şubat süreci eğitim alanında köklü değişiklikler getirirken imam hatiplerin orta kısımlarının kapatılması liselere giden öğrenci sayısında da ciddi düşüslere sebep olduğu tespit edilmiştir. Refah Partisinin kapatılması sonrasında Ak Parti dönemi ekonomik, sosyal ve kültürel birçok alanda dönüşümün yaşandığı bir süreç olmuştur. Ak Partinin özellikle milli görüş gömleğini çıkardığı yönündeki söylemi, farklı çevreler tarafından olumlu karşılanmıştır. Avrupa Birliği ile geliştirilen ilişkiler Türkiye’de demokratik ve özgürlükçü bir siyasi ortamın oluşacağı yönündeki beklentileri arttırmıştır.

Çalışmada Ak Parti’nin hem 2002 parti programı hem de seçim beyannameleri incelenmiştir. Ak Parti’nin 2002 programında makul bir zaman içerisinde zorunlu eğitimin 11 yıla çıkarılacağı yönünde açıklama varken seçim beyannamelerinde ise zorunlu eğitimin süresinin uzatılması 2023 hedefleri arasında belirlendiği görülmüştür.

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması kararı, 8 yıllık zorunlu eğitim kararı ile benzer özellikler taşımaktadır. 2007 yılında özellikle Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde yaşanan 367 krizi Ak Parti politikalarında kırılma noktası olarak görülmüştür. Bu dönemden sonra Ak Parti politikalarındaki dönüşüm eğitim alanına da yansımıştır. İlk olarak 2011 yılında meslek liselerinin üniversiteye girişte karşılaştığı katsayı sorununun ortadan kaldırılması için adımlar atılmış bu düzenleme sonrası siyasi partiler arasında yaşanan tartışma zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasına giden süreci başlatmıştır. Zorunlu eğitim sürelerinin uzunluğu daha öncede ifade edildiği gibi ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilişkilendirilmektedir. Fakat Türkiye’de zorunlu eğitim süreleri ile ilgili yapılan düzenlemeler ideolojik kamplaşmanın gölgesinde kalmıştır. Zorunlu eğitimin 12 yıla uzatılma sürecinde ortaya çıkan dindar nesil yetiştirme söylem ve tartışmaları bu yasal düzenlemenin ideolojik etkiler altında şekillendirdiğini desteklemektedir.

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılacağına dair yapılan açıklamalar zaten katsayı düzenlemesi ile alevlenen siyasi bir ortamda yapılmıştır. Karar, sekiz yıllık zorunlu eğitimden kaynaklanan yapısal sorunların çözümü ve geliştirilmesinden ziyade geçmiş ile hesaplaşma olarak görülmüştür. Özellikle kararı destekleyen açıklamaların, sekiz yıllık zorunlu eğitimin vesayetçi bir dayatmanın eseri olduğu ve sekiz yıllık eğitimin ortadan kaldırılarak halkın eliyle yeniden düzenleneceği yönünde olmuştur. Bununla birlikte iktidar kararın eğitim üzerinden alındığı göstermek için şura kararları ile ilişkilendirilmeye çalışmıştır. Ancak, hem şura kararlarının herhangi bir bağlayıcılığının olmaması hem de diğer şura kararları ile ilgili bir düzenlemeye gidilmemesi, eğitimin yapısal sorunlarına yönelik bir hamle olmadığını göstermektedir. Bu uygulama ile özellikle 28 Şubat süreci ile bir hesaplaşma olarak ifade edilmesi 12 yıllık zorunlu eğitim ile ulaşılmak istenen ideolojik hedefler olduğu görülmektedir.

12 yıllık zorunlu eğitim ile ilgili üniversite, sendika, sivil toplum kuruluşları ve siyasi partilerin görüşleri incelenmiştir. Ak Parti’nin bu uygulama ile özellikle meslek liseleri alanında ilerleme kaydedileceği ve mesleki yönlendirmenin erkenden yapılacağı düşüncesi üniversiteler tarafından desteklenmemiş ve bireyin gelişim süreçleri dikkate alındığında erken yaşta yönlendirmenin olumlu sonuçlar doğurmayacağı ifade edilmiştir. Ak Partiye yakın sivil toplum kuruluşları ise bu düzenleme ile özellikle imam hatiplerin orta kısımlarının yeniden açılması ve seçmeli din derslerini olumlu karşılanması ideolojik değerlendirmeler yapıldığını desteklemektedir.

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasından sonra okul ve öğrenci sayıları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar şunu göstermiştir. Zorunlu eğitimin 12 yıla

çıkarılmasında söylenildiği gibi erken yaşta mesleğe yönlendirme ve kişinin bireysel yeteneklerine uygun seçmeli ders uygulamaları gibi konularda amaca ulaşılmamış ve bu yönde herhangi bir gelişim gösterilmemiştir. Yıllara göre okul sayıları incelendiğinde genel ortaokulların sayısında 2012-2021 yılları arasında düşüş yaşanırken imam hatip ortaokullarının sayısı ise iki katından fazla artmıştır. Benzer şekilde lise düzeyindeki okul türü ve sayıları incelenmesi ile elde edilen sonuçlar daha çarpıcı olmuştur. 12 yıllık zorunlu eğitim yasa teklifi özellikle mesleki eğitim vurgusu ile öne çıkarılmışken yıllara göre okul sayısı azalırken öğrenci sayısı ise neredeyse aynı kalmıştır. Fakat en önemli ayrıntı her fırsatta dile getirilen dindar nesil söylemini destekler şekilde imam hatip liselerinin sayısında görülmektedir. 2012-2021 yılları arasında imam hatip liselerinin sayısının iki katından fazla artması siyasi iktidarın ideolojik yaklaşımının sonucu olarak değerlendirilmelidir.

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması süreci Türkiye’de eğitimi ideoloji ilişkisini bir kez daha görünür kılan bir uygulama olmuştur. Türkiye’de mesleki eğitim tek bir okul türüne indirgenmiş olması bunun en büyük göstergesidir. Yasal düzenleme ile erken yaşta çocukları mesleki okullara yönlendirme hedeflenirken, günümüzdeki tablo bu hedefin çok uzağında olduğunu göstermektedir. Zira ortaokul düzeyinde imam hatip okullarının dışında farklı meslek alanlarına yönelik bir okul türü uygulamaya alınmamıştır. Sekiz yıllık zorunlu eğitim sürecinde farklı yaş gruplarının aynı okul ortamında eğitim görmesi olumsuz bir durum olarak değerlendirilmişken imam hatip liselerinin bünyesinde imam hatip ortaokullarının açılması önceki açıklamalar ile çelişmektedir. Eğitim kurumları toplumun beklentisine göre düzenlenmesi gerekirken genel liselerde derslik başına düşen öğrenci sayılarındaki artışa rağmen okul sayısının düşmesi imam hatip liselerinde derslik başına öğrenci sayısı azalırken imam hatip liselerinin sayılarının artması dindar nesil yetiştirme söylemi üzerinden yapılan siyasi tartışmalar, Türk Eğitim Sisteminin eğitimin geleceğine dair beklentilere gölge düşürmüştür.

Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Türk Eğitim Sistemi üzerine yapılan incelemede, eğitim politikalarının gerçek amacından uzaklaşarak siyasal iktidarı güçlü kılacak şekilde dizayn edildiği görülmüştür. Devlette hâkim gücün ideolojisine hizmet eden bir araç haline gelen eğitim politikaları, beklenen sonuçların elde edilmesini imkânsız hale getirmiştir. Osmanlı döneminde eğitim sisteminde başlayan sorunlar 21.yüzyılda daha karmaşık hale gelmiş ve bu karışıklığa siyasal iktidarların politik alandaki çatışmalarını eğitim üzerinden hesaplaşmaya dönüştürmeleri sebep olmuştur. Okullar sadece birer

diploma veren kurumlar haline gelirken bu okullardan mezun olanlar ise tek yönlü düşünen bireysel yeteneklerinin farkında olmayan hâkim ideoloji ile donatılmış kişilere dönüşmüştür. Osmanlıda ilan edilen zorunlu eğitim dönemin şartları içinde geri kalmışlığı ve sanayi devrimine yakalamayı hedefleyen amaçlar taşımazken cumhuriyet döneminde uygulanan eğitim politikaları ise farklılıkları tek bir ulus bilinci ile yeniden üretmeye çalışan yapının oluşmasına sebep olmuştur.

Zorunlu eğitimin kâğıt üstünde 8 yıla çıkarılması ile yaşanan sorunlar çözüme kavuşturulmadan 12 yıllık zorunlu eğitim ile dindar nesil yetiştirme tartışmaları, eğitimin hedeflerinden uzaklaşmasında neden olmuştur. Sanayinin itici gücü olarak kabul edilen mesleki eğitimin arttırılması hedefi, sürekli artan imam hatip okullarının gölgesinde kalmıştır. Hatta farklı meslek okullarının gittikçe azalması hem ideolojik kutuplaşmayı derinleştirmiş hem de eğitimin esas amacının gözardı edilmesine sebep olmuştur. Türk Eğitim Sistemi tarihsel süreç içerisinde sürekli olarak ideolojik bir çatışma alanı haline gelmiştir. Osmanlıda medreseli, mektepli tartışması cumhuriyet döneminde millet, ümmet anlayışı son dönemlerdeki dinsiz, dindar nesil tartışmaları Türk Eğitim Sisteminde ilerlemenin önündeki en büyük engel olarak varlığını devam ettirmektedir. Gramsci, çocuğun zihnini ve iradesini önceden belirlenmiş yolları takip etmeye zorlamayacak ve geleceğini ipotek altına almayacak bir eğitim sisteminden bahseder (Lombardi, 2000, s.64). Böyle bir eğitim sisteminin yaratılması ancak ideolojinin eğitime etki etmediği bir sistemde mümkün olabilir.

KAYNAKLAR

- Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) (2002). Kalkınma ve Demokratikleşme Programı, Erişim Bilgisi: https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/926_20_0205071.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [Erişim tarihi 03.08.2021].
- Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) (2002). Ak Parti 2002 Seçim Beyannamesi, Erişim Bilgisi: <https://www.akparti.org.tr/media/318780/3-kasim-2002-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf>, [Erişim Tarihi:04.08.2021].
- Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) (2007). Ak Parti 2007 Seçim Beyannamesi, Erişim Bilgisi: <https://www.akparti.org.tr/media/318777/22-Temmuz-2007-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf>, [Erişim Tarihi:04.08.2021].
- Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) (2011). Ak Parti 2011 Seçim Beyannamesi, Erişim Bilgisi: <https://www.akparti.org.tr/media/318778/12-Haziran-2011-genel-secimleri-secim-beyannamesi-1.pdf>, [Erişim Tarihi:04.08.2021]
- Algan, B. (2010). 8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim, Erişim Bilgisi: <https://www.Academia.Edu/34620646> [Erişim Tarihi: 02.06.2021]
- Aka, A. (2009). Antonio Gramsci ve Hegemonik Okul, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12 (21), s.329-338.
- Akçabay, F.C (2013) *Zorunlu Eğitim (Hukuk Eliyle Talim ve Terbiye)* İstanbul: On iki Levha Yayıncılık
- Akıncı, A. (2015). Modern Ulus Devletlerin Doğuşu, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s.71-82.
- Akıncı, A., Yavuzylmaz, O. (2017). Milli Kimlik İnşasında Resmi Tarih Yazımının Rolü, *International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS)*. Erişim Bilgisi: <https://avesis.kocaeli.edu.tr/yayin/26863455-5377-4b8a-84e5-e7802a29a22f/milli-kimlik-inşasında-resmi-tarih-yazımının-rolü>, [Erişim Tarihi: 02.06.2011]
- Akkır, R. (2018). Modern Zamanlarda Ulus-Devlet ve Din-Devlet İlişkilerinin Batı Dünyası Çerçevesinde Değerlendirilmesi, *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, s. 97-121.
- Akpınar, H. (2001). *28 Şubat Postmodern Darbenin Öyküsü*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Aksoy, İ., Can, C. (2016). Hegemonya ve Karşı-Hegemonik Sızıntılar: Yeni Bir Kavramsallaştırma Denemesi, *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), s.62-76.
- Aksoy, Y., Arslantaş, D. (2010). Ulus, Ulusçuluk ve Ulus-Devlet, *Türklük Bilimi Araştırmaları* 28, s. 31-39. Erişim Bilgisi:

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue /16969/177264> [Erişim Tarihi: 20.05.2021].

- Aktan, C.C(2007). Muhafazakârlık ve Liberal Düşünce, *Köprü Dergisi*, 97, s.51-57.
- Akyüz, Y. (1987). Atatürk'ün Türk Eğitim Tarihindeki Yeri, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 4 (10), ss.71-90.
- Akyüz, Y. (2020). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2020*. Ankara: Pegem Akademi.
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Çeviren: Alp Türkmen, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Arı, T. (2001). *Uluslararası İlişkiler ve Dış Politika*, Bursa: Alfa Yayınları.
- Arı, A. (2003). Taşımali İlköğretim Uygulaması Uşak Örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), Erişim Bilgisi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6763/90985>, [Erişim Tarihi: 20.05.2021].
- Arık, O. (1993). *Açılış konuşması*, Zorunlu Eğitim Sempozyumu. Unesco Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak yayın No:1 s.3-4, Ankara.
- Arıkan, Z. (1999). Halkevlerinin Kuruluşu ve Tarihsel İşlevi, *Atatürk Yolu Dergisi*, 6 (23) , s.261-281.
- Ateş, S. (2018). 12 Eylül 1980 Darbesi ile 28 Şubat 1997 Darbesi Arasında Din-Siyaset İlişkileri ve Din Eğitimi Politikaları, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6 (13), s.586-607.
- Atılğan, G (2019). *Son Osmanlı İmparatorluğu:1703-1908*. Editörler: Gökhan Atılğan, Cenk Saraçoğlu ve Ateş Uslu *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Siyasal Hayat* (s.45-84). İstanbul: Yordam Kitap
- Ayaz, M.F. (2015). Turgut Özal Dönemi Eğitim Politikaları ve Günümüze Yansımaları, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, s. 325-338.
- Aydın, R. (2018). Ulus, Uluslaşma ve Devlet: Bir Modern Kavram Olarak Ulus Devlet, *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 6(1), s.229-256.
- Aysal, N. (2005). Anadolu da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 9 (35), s. 267-282.
- Aytekin, E.A (2019). *Son Osmanlı İmparatorluğu:1703-1908*, Gökhan Atılğan, Cenk Saraçoğlu ve Ateş Uslu (Ed.), *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Siyasal Hayat*, s.45-84, İstanbul: Yordam Kitap.
- Balcı, E. (2021). *Adalet ve Kalkınma Partisi İktidarı Döneminde Türkiye'de Eğitim Politikaları*. İnsan ve İnsan, 8(27), s.117-137.

- Baran, T. (2018). *Sosyal ve Kültürel Yaşam*, Öztürk, C. (Ed.) İmparatorluktan Ulus Devlete Türk İnkılap Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti, s.247-277, İstanbul: İstek Yayınları.
- Baran, T., Eraslan, C. (2018). *Türk İnkılabı ve Türkiye Cumhuriyeti*, Öztürk, C. (Ed.) İmparatorluktan Ulus Devlete Türk İnkılap Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti, s.171-200, İstanbul: İstek Yayınları.
- Başgöz, İ. (2016). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, İstanbul: Pan yayıncılık.
- Başgöz, İ. (2010). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye'de Eğitimin Genel Görünümü, Hazırlayan: Murat Alper Parlak *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, s.7-12.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*, İzmir: Aşina Kitaplar.
- Binbaşioğlu, C. (2014). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birand, M.A., Yıldız, R. (2012). *Son Darbe: 28 Şubat*, İstanbul: Doğan Kitap.
- Çaha, Ö., Baykal, Ö. (2017). Millî Görüş Hareketinin Kuruluşu: Türk Siyasetinde Milli Nizam Partisi Deneyimi, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, s.19 (3), 788-806.
- Çakır, R., Bozan, İ., Talu, B. (2004). *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, İstanbul: Tesev Yayınları.
- Çapar, M. (2012). Bir Başka Açıdan Köy Enstitüleri, *Eleştirel Pedagoji*, 4(20), s12-22.
- Çavuşoğlu, A.(2011). Yükseköğretime Geçişte Katsayı Uygulaması, *Seta Perspektif*, No:3, Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Çelebi, M. (2019). Sosyal Bölünmeler Sonucu Ortaya Çıkan Siyasal Partiler ve Milli Görüş Hareketi: Msp ve RP Örneği, *İktisadi ve İdari Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), s.34-53.
- Çelebi, N., Asan, H.T. (2013). Cumhuriyet'in İlk Yıllarındaki (1923-1946) İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmasının Son Osmanlı Birikimi ile Karşılaştırmalı Analiz, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), s.140-148.
- Çelik, Z., Boz, N., Gümüş, S., Taştan, Ç. (2013). *4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu*, Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen), Ankara.
- Çetin, H. (2002). Egemenlik ve Hukuk İlişkisi Üzerine, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), s. 1-16.
- Çetin, H. (2001). Devlet, İdeoloji ve Eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 25 (2), 201–211

- Cevizoğlu, H. (2003). *28 Şubat Bir Hükümet Nasıl Devrildi*, Ankara: Ceviz Kabuğu Yayınları.
- Çiftçi, K. (2018). “Westphalia-Sistemi”ne Karşı “Millet-Sistemi Söylemi” ve Soğuk Savaş Sonrasında “Uluslararası Siyaset”, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), s.685-705.
- Coşkun, U. (2012). Yeni Anayasa ve Eğitim, *Liberal Düşünce Dergisi*, (66), 111-121, Erişim Bilgisi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/liberal/issue/48166/609463>, [Erişim Tarihi: 05.07.2021].
- Coşkun, C, Yanar, E. (2020). Millî Görüş ve Adalet ve Kalkınma Partisi: Süreklilikler ve Kopuşlar, *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi*, 5(2), s.266-280.
- Çüçen, K. (2006). Batı Aydınlanmasının Düşünsel Kökenleri ve Eleştirisi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı, s.25-34, Erişim Bilgisi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23528/250685>, [Erişim Tarihi: 05.07.2021].
- Demir, Ö., Acar, M. (1992). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, 1. Baskı, İstanbul: Ağaç Yayıncıları.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler, *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), s.155-176.
- Dinçkol, V.B, Işık, A. (2015). 1924 Anayasası Döneminde Yurttaşlık Anlayışı, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 21(1), s.13-43.
- Doğan, R. (1997). Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenilileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), s.407-442, Erişim Bilgisi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/782/10066.pdf> [Erişim Tarihi: 05.07.2021].
- Doğan, M., Yuret, T. (2015). Üniversitelere Yerleşmede Farklı Katsayı Uygulamasının Etkileri, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 70(1), s.195-220, Erişim Bilgisi DOI: 10.1501/SBFder_0000002348 [Erişim Tarihi: 01.06.2021].
- Dural, A.B. (2012). Antonio Gramsci ve Hegemonya, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), s.309-321, Erişim bilgisi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6153/82675> [Erişim Tarihi: 01.06.2021].
- Durdu, M. (2003). Osmanlı Devleti'nde Jön Türk Hareketinin Başlaması ve Etkileri, *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 14(14), s.291-318. Erişim Bilgisi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/otam/issue/11089/132450> [Erişim Tarihi: 01.06.2021].

- Duman, T. (2007). Cumhuriyet Eğitimi ve Atatürk, *Cumhuriyet'in 80. Yılı Sempozyumu Bildirileri*, Gazi Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, 80.
- Eagleton, T. (2011). *İdeoloji*, Çeviren: Muttalıp Özcan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eğitim –Bir-Sen (Eğitimciler Birliği Sendikası) (2014). *Rakamlarla 28 Şubat Raporu*, Ankara, https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/28_subat_rapor_web.pdf [Erişim Tarihi: 27.06.2021].
- Eğitim Bir- Sen (Eğitimciler Birliği Sendikası) (2012). *Soru ve Cevaplarla 4+4+4 Eğitim Sistemi Ne Getiriyor, Neler Olmalı*, Erişim Bilgisi: <https://www.ebs.org.tr/manset/1400/E%C4%9Fitimcilere%20enflasyonun%20%C3%BCzerinde%20bir%20%C3%BCcret%20ve%20refah%20pay%C4%B1%20overilmelidir>, [Erişim Tarihi: 09.08.2021].
- Eğitim Bilim Emekçileri Sendikası(Eğitim Sen)(2012). *Zorunlu Eğitim 12 Yıla Çıkıyor, Fiilen 4 Yıla İniyor!*, Erişim Tarihi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/02/Zorunlu-E%C4%9Fitim-bro%C5%9F%C3%BCr%C3%BC.pdf> [Erişim Tarihi: 09.08.2021].
- Ensaroğlu, Y. (2007). *28 Şubat'ın İnsan Hak ve Özgürlüklerine Etkileri / 28 Şubat Postmodern Bir Darbenin Sosyal ve Siyasal Analizi*, s.77-90, İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi, İslam Ansiklopedisi, Cilt 5*, İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi, İslam Ansiklopedisi, Cilt 3-4*, İstanbul: Eser Matbaası
- Ergin, İ. (2019). Atatürk Dönemi Eğitim Siyaseti, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), s.815-822. Erişim Bilgisi: <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/politics-of-education-ataturk-period.pdf>, [Erişim Tarihi: 08.07.2021].
- Ertan, T. (2018). Milliyetçiliğin Müphemliği: Milliyetçilik Nedir. *Atatürk Yolu Dergisi*, Erişim Bilgisi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ankuayd/issue/44069/542822>, [Erişim Tarihi: 08.07.2021].
- Erözderen, O. (1997). *Ulus-Devlet*, Ankara: Dost Kitapevi.
- Eroğul, C. (2017). *Devlet Nedir*, İstanbul: Yordam Kitap.
- Eroğul, C. (1974). Marksist Devlet Kuramı Hakkında Bir Not, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 29 (01), s.113-123.
- Eşki Uğuz, H., Saygılı, R. (2016). Küresel Dünyada Ulus Devlet, *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(32), s.127-147.

- Fırat, M. (2008). *Emperyalizm Kıskaçında Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul: IQ Kültür sanat Yayıncılık.
- Freire, P. (2019). *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. D. Hattatoğlu ve Erol Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gökçe, F. (2014). *Değişim Sürecinde Devlet ve Eğitim*, Ankara: Pegem akademi.
- Gutok, G.L. (2019). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, çev. N. Kale, Ankara: Ütopya yayınları.
- Güldiken, N. (2006). Ulus, Ulus-Devlet ve Uluslaşma Kavramlarına İlişkin Tartışmalar ve Türkiye, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, S. 157-168.
- Gündüz, M. (2010). *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası Modernleşme, Eğitim, Kültür ve Aydınlar*, Ankara: Lotus Yayınevi.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde Temel Kavramlar ve Çağdaş Yönelimler, (Ed.) Firdevs Güneş, *Eğitim Bilimine Giriş*, s.4-21, Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, M. (2017). Bir Kimlik İnşası Olarak Ulus-Devlet Yurttaşlığı ve Yurttaşlık Kavramının Dönüşümü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), s.438-464.
- Gümüslü, B. (2008). Aydınlanma ve Türkiye Cumhuriyeti. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (8), s.123-144.
- Güven, İ. (2018). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Gramsci, A.(1986), Hapishane Defterleri Seçmeler, K. Somer, (Çev.), İstanbul: Onur Yayınları.
- Haldun İbn-i (1968) *Mukaddime*, Cilt. 2, çev. Z. Kadiri, UGAN II, MEB Yayınları, İstanbul
- Haytoğlu, E. (1997). Türkiye'de Demokratikleşme Süreci ve 1945'te Çok Partili Siyasî Hayata Geçişin Nedenleri (1908-1945), *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (3), s.48-56.
- Held, D. (1992). Democracy: From City States to Cosmopolitan Order?" Prospects for Democracy, (ed.) D. Held, *Political Studies*, Specia Issue, Volume XL, 92.
- Heywood, A. (2014). *Siyasi İdeolojiler*, çev. A.K. Bayram, Ö. Tüfekçi, İnaç, Ş.Akın, B. Kalkan, Ankara: Adres Yayınları.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik Ve Milliyetçi Değerler*, Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Illich, I.D.(2019). *Okulsuz Toplum*, çev. M. Özay, İstanbul: Şule Yayınları.
- Kantar, G. (2019). Modernleşme Kuramı Ve Osmanlı İdari Yapısında Modernleşme Süreci Hakkında Bazı Tespitler, *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (3), s.365-383.
- Kaplan, İ (2017). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi Ve Toplumsallaşma Üzerine Etkisi Despotik Eğitim*, Erişim Bilgisi : <https://yenidunya.org/yazi/15580/turkiyede-milli-egitim-ideolojisi-ve-toplumsallasma-uzerindeki-etkisi-despotik-egitim> [Erişim tarihi: 03.06.2021].
- Kaplan, İ. (2019). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kapani, M. (2018). *Politika Bilimine Giriş*, Ankara:BB101 Yayınları.
- Karakök, T. (2011). Menderes Dönemi'nde 1950 – 1960 Türkiye'de Eğitim, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2, s.89-97, Erişim Bilgisi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61475/917991> [Erişim Tarihi: 03.06.2021].
- Karal, E.Z. (2007). *Osmanlı Tarihi V. Cilt*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Karpat, K.H. (2010). *Türk Demokrasi Tarihi, . Sosyal, Kültürel, Ekonomik Temeller*, İstanbul: Timaş yayınları.
- Kıran, H. (2000). Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 80-83.
- Kıroğlu, K., Elma, C. (Ed.) (2020). *Eğitime Giriş*, Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıлтаş, E. (2007). *Bir Çeşit Turnusol Kâğıdı Olarak 28 Şubat / 28 Şubat Postmodern Bir Darbenin Sosyal ve Siyasal Analizi*, s.63-69, İstanbul: Birey yayıncılık.
- Koç, Y.T. (2011). *12 Eylül’den 12 Haziran’a Siyasi Partiler Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti)*, Seta Analiz, s.41, Erişim Bilgisi:/http://file.setav.org/Files/Pdf/12-eylulden-12-Hazirana-siyasal-partiler-ak-parti.pdf, [Erişim Tarihi: 08.02.201].
- Koçak, C. (2018). *Türkiye’de Milli Şef Dönemi (1938-1945) Cilt 1*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Korkmaz, F. (2019). *Eğitim ve İdeoloji*, İstanbul: Kutlu Yayınevi.
- Lenin, V. (2011). *Ne Yapmalı*, çev. A. Berberoğlu, İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Lewis, B. (2020). *Hata Neredeydi Doğunun 300 yıldır Cevabını Aradığı Soru*, çev. M. Özeren, İstanbul: Kronik yayınları.

- Lombardi, F. (2000) *Antonio Gramsci 'nin Marksist Pedagojisi*, çev. Sibel Özbudun-Başak Ekmen, Ankara: Ütopya Yay.
- Mardin, Ş. (2018). *İdeoloji*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marx, K., Engels, F. (1992). *Alman İdeolojisi*, Çev. S. Belli. Ankara: Sol Yayınları.
- Machiavelli, N. (1994). *Prens*, çev. N. Gönenç, İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- McLellan, D. (2012). *İdeoloji*, çev. B. Yıldırım, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Menek, İ., Topçu, E. (2019). Ulus-Devlet Düşüncesi ve Çok kültürlülük, G.Ü. *İslâhiye İİBF Uluslararası E-Dergi*, s.106-120. Erişim Bilgisi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iiibfud/issue/51574/650266> [Erişim Tarihi: 05.07.2021].
- Meseci Giorgetti, F., Batır, B. (2012). İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 13-14, s.27-56. Erişim Bilgisi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuydta/issue/941/10627> [Erişim Tarihi: 08.07.2021].
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (1996). *On Beşinci Millî Eğitim Şûrası* (13-17 Mayıs 1996). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)(1991). “ Kredili Ders Geçme Sistemi Kararı” Erişim Bilgisi:https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170429_fihrist_199_1.pdf (s.10). [Erişim Tarihi:12.05.2021].
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)(1961). Tebliğler Dergisi, sayı. 1167.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)(1964). Özlük İşleri Genel Müdürlüğü 9. Şb. Muamelat Müdürlüğü'nün kararı, s.209.(33) 26 540.
- Neziroğlu, İ., Yılmaz, T.(2013). *Refah-Yol Hükümet Programı Üzerine Konuşmalar Deniz Baykal*, Hükümetler, Programları Ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 9 – (30 Ekim 1995 - 11 Ocak 1999, Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı Yayınları, Erişim Bilgisi : https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_9.pdf [Erişim Tarihi: 27 06. 2021]
- Neziroğlu, İ., Yılmaz, T. (2013). *Refah –Yol Hükümet Programında Zorunlu Eğitim*, Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 9 – (30 Ekim 1995- 11 Ocak 1999), Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı Yayınları, Erişim Bilgisi https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_9.pdf [Erişim Tarihi: 27 06. 2021].
- Odabaşı, B. (2014). Türk Eğitim Sisteminde Yeni Kanun (4+4+4) Değişikliği Üzerine Düşünceler, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), s.103-124.
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Ütopya Yayınevi

- Okçabol, R. (2013). *AKP İktidarında Eğitim Eğitimin Piyasalaşması Ve Gericileşmesi*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Okutan, M.Ç. (2006). Adalet ve Kalkınma Partisi: Muhafazakâr Demokrat mı, Hıristiyan Demokrasinin Müslüman Versiyonu mu? *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), s.307-324.
- Okur, M.A. (2015). Gramsci, Cox ve Hegemonya: Yerelden Küresele, İktidarın Sosyolojisi Üzerine, *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, Özel Sayı: *Uluslararası İlişkilerde Kuramsal Okumalar*, 12(46), s.131-151, Erişim bilgisi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uidergisi/article/463031> [Erişim Tarihi: 29.06.2021].
- Okur, M. (2010). Milli Mücadele ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Milli Ve Modern Bir Eğitim Sistemi Oluşturma Çabaları, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), s.199-217, Erişim Bilgisi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2815/37880> [Erişim Tarihi: 29.6.2021].
- Öcal, M. (2015). *Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri (1913-2013)*, 100.Yılında İmam Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyumu Bildiriler, R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z. Ş. Altın, M. Zengin, A.Y. Okudan, H. Yiğit(eds).s. 65-104, İstanbul: Dem Yayınları.
- Örenç, A.F. (2010). *Osmanlı Tarihi (1789-1908)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını
- Öztan. G.G. (2010). *Türk siyasal hayatı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını
- Örs, H.B. (2018). 19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler, Der: H. Birsen Örs, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özçelik, P. (2011). 12 Eylül'ü Anlamak, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(1), s.73-93.
- Özel Özcan, M.S (2019). Westphalian Devletler Sistemi ve Modernleşmenin Geleneksel Dünyanın Büyük Güçleri Olan İmparatorluklara Etkisi, *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 5(1), s.49-62.
- Özdemir, H. (2015), 28 Şubat Süreci Arifesinde ve Ertesinde İki Milli Görüş Partisi: Refah Partisi (RP)-Fazilet Partisi (FP) (Karşılaştırmalı Bir Analiz), *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), s.165-193.
- Özdemir, Y, Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932'den 1951'e), *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 45, s.235-262.
- Öztürk, C. (2018). Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Öztürk, C. (Ed.), *İmparatorluktan Ulus Devlete Türk İnkılap Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti*, s.279-300, İstanbul: İstek Yayınları.

- Pierson, C. (2014). *Modern Devlet*, çev. N. Kutluğ ve B. Erdoğan, 2.Baskı, İstanbul: Chiviyazıları Yayınevi.
- Platon, (2020). *Devlet*, çev. S. Eyuboğlu ve M.A. Cımcöz. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sağ, V., Aslan, M. (2001). Ulus, Uluslaşma ve Ulus Devlet, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), s.173-183.
- Sakaoğlu, N.(1992). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sancaktar, M.F. (2010). *II. Meşrutiyet Dönemi Tarihi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Santamaria, Y (1998). “Ulus-Devlet”, Uluslar ve Milliyetçilikler, J. Laca (ed.), çev. S. İdeman, İstanbul.
- Saraçoğlu, C. (2019). *1980-2002 Tank Paletiyle Neoliberalizm*, Gökhan Atılğan, Cenk Saraçoğlu ve Ateş Uslu (Ed.), *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Siyasal Hayat* s.753-868, İstanbul: Yordam Kitap
- Saraçoğlu, C., Yeşilbağ, M (2019). *AKP Döneminde Türkiye*, Gökhan Atılğan, Cenk Saraçoğlu ve Ateş Uslu (Ed.), *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Siyasal Hayat*, s.878-959, İstanbul: Yordam Kitap.
- Soydan, T. (2013). Osmanlı’dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye’de Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı Sorunu, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), s.53-71.
- Şener, M (2019). Burjuva Uygarlığının Peşinde. Editörler: Gökhan Atılğan, Cenk Saraçoğlu ve Ateş Uslu *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Siyasal Hayat* (s.195-340). İstanbul: Yordam Kitap
- Şimşek, U., Küçük, B., Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri, *Electronic Turkish Studies*, s.2809-282,. Erişim Bilgisi: <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=4212> [Erişim Tarihi: 08.02.201].
- Tangülü, Z. (2012). Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları (1950-1960), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), s.389-410.
- Tanır, A., Aslan, C.(2019). Birinci Heyet-i İlmiye ve Çalışma Esasları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), s.251-276.
- Tanör, B., Boratav, K., Akşin, S. (2000). *Türkiye Tarihi 5 - Bugünkü Türkiye 1980-1995*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tanör, B. (1997). Türkiye’de Demokratikleşme Perspektifleri, Yayın No: T/97-207, İstanbul: TÜSAİD Yayınları.

- T.C. Resmî Gazete. Milli Eğitim Temel Kanunu, 24 Haziran 1973, sayı.14574, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- T.C. Resmi Gazete. Yüksek Seçim Kurulu Kararı, 03 Ocak 1996, sayı.22512, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- T.C. Resmî Gazete. TBMM Kararları, İlkokul Kuran Kursu Düzenlemesi, 20 Ağustos 1997, s.23086, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- T.C. Resmî Gazete. Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanuna Bir Ek Madde Eklenmesine Dair Kanun, 05 Ağustos 1999, s.23777, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- T.C Resmî Gazete. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Zorunlu Hale Getirilmesi, 18 Haziran 1983, s.18081, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- Toprakçı, E., Yılmaz, G. (2015). İsmet İnönü'nün Eğitim Felsefesi (Konuşmaları ve Yazdıkları Işığında Nitel Bir Analiz), *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 155-182.
- Tutan, M. N. (2020). İktidar Döneminde ANAP'ın Demokrasi Anlayışı: Siyasalar, Söylemler ve Özal Liderliği, *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), s.313-330.
- Turan, R. (2012). Avni Akyol Dönemi Eğitim Siyasaları, *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), s.108-131.
- Tuğrul, T. (2017). Millî Görüş Hareketinin Temel Karakterleri, *Mezhep Araştırmaları Dergisi*, 10(2), s.617-657.
- Türkmenoğlu, D. (2007). Tek Parti Döneminde Ulus İnşa Politikalarının Eğitim Boyutu, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), s.159-174.
- Türkiye Cumhuriyeti, 1924 Anayasası. Erişim Bilgisi: <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1924-anayasasi/> [Erişim Tarihi: 10.05 2021]
- Türkiye Cumhuriyeti 1961 Anayasası. Erişim Bilgisi: <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1961-anayasasi/> [Erişim Tarihi: 10.05 2021]
- Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası. Erişim Bilgisi: <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1982-anayasasi/> [Erişim Tarihi: 10.05 2021]
- Uslu, A. (2013). Yurttaşlığa Dayalı Ulus ve Ötesi: Fransa'da Ulus ve Ulusçuluk, *Mülkiye Dergisi*, 37(4), s.79-117.
- Uzunöz, A. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi.

- Üstel, F. (2019). *Makbul Vatandaş'ın Peşinde*, İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve Eğitim, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, (1)1, s.28.
- Yılmaz, F. (2011). *İdeoloji*, Ankara: Berikan Yayınevi.
- Yılmaz, E. (2011). *Türkiye'de Siyasi Partilerin Programlarında Eğitim-Öğretim*, İstanbul: Başka Yerler Yayıncılık.
- Yumuk, R. (2010). İbn Haldun'da devlet görüşü (Birinci Kısım), *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1-2), s.229-278.
- Yurt, İ. (1993). *Gelecek On Yılda Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitimin, Nüfus Projeksiyonlarına Göre Fiziki Altyapı ve Finansman İhtiyacı*, Zorunlu Eğitim Sempozyumu. Unesco Türkiye Millî Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak yayın No:1 s. 23-35, Ankara.
- Zabunoğlu, H. (2018). Günümüzde Ulus-Devlet, *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13(1), s. 535-559.
- Zengin, E. (2018). Althusser'in Düşüncesinde İdeoloji, Özne ve Bilinç İlişkisi, *Anasay*, 5, s.51-70, Erişim Bilgisi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anasay/issue/39928/437438>, [Erişim Tarihi: 08.08.2021].
- Zorlu, T. (2008). Klasik Osmanlı Eğitim Sisteminin İki Büyük Temsilcisi: Fatih ve Süleymaniye Medreseleri, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (12), s. 611-628.
- Zürcher, E.j. (2000). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları

Gazeteler

- Anadolu Ajansı (2016). "FETÖ'nün MEB'e devredilen okullarında eğitim öğretim başladı", Erişim Bilgisi: <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/fetonun-mebe-devredilen-okullarinda-egitim-ogretim-basladi/648599>, [Erişim Tarihi: 10.07.2021].
- Anadolu ajansı (2018) "Ak Parti 17 Yaşında 'erdemliler hareketi'", <https://www.aa.com.tr/tr/politika/ak-parti-17-yasinda/1229686> [erişim tarihi:21.07.2021].
- Cnn Türk (2018). "Tanklar Tatbikat İçin Sincan'da Yürütüldüğünü Savundu", Erişim Bilgisi: <https://www.cnnurk.com/turkiye/tanklar-tatbikat-icin-sincanda-yurutuldugunu-savundu>, [Erişim Tarihi: 10.07.2021].
- Cumhuriyet.com (2012). "İlim Yayma Cemiyeti Okullar Haremlik Selamlık Olsun" Erişim Bilgisi: <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/okullar-haremlik-selamlik-olsun-323646> [erişim tarihi: 10.08.2021]

- Demirören Haber Ajansı (DHA)(2012). “5 Ocak 2012 Tarihli Zorunlu Eğitim Kanunu ile İlgili Haberler”, <https://www.dha.com.tr/yasam/zorunlu-egitim-12-yila-cikiyor/haber-254001>, [Erişim Tarihi 06.08.2021].
- Habertürk (2012). “Başbakanın açık lise konusundaki görüşü”, <https://www.haberturk.com/gundem/haber/727711-universite-sinavi-kalkiyor-dershaneler-kapanacak>, [Erişim Tarihi: 09.08.2021].
- Haber7 (2007). “Erdoğan: Milli Görüş Gömleği”, Erişim Bilgisi: <https://www.haber7.com/siyaset/haber/257136-erdogan-gomlegi-kac-kez-cikardik>, [Erişim Tarihi:03.08.2021].
- Haber7(2007). “Arka Bahçe' kimin?” Erişim Bilgisi: <https://www.haber7.com/guncel/haber/949-arka-bahce-kimin>, [Erişim Tarihi: 19.07.2021].
- Haberler.com (2012). “Kemal Kılıçdaroğlu’ nun zorunlu eğitim açıklaması”, Erişim Bilgisi:<https://www.haberler.com/kilicdaroglu-zorunlu-egitimi-kademeli-hale-3421881-haberi/> [Erişim Tarihi: 11.08.2021].
- Hürriyet Gazetesi, Selvi A.(2021). “Ak Partiye İki Kapatma Davası Açılmıştı” , Erişim Bilgisi <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/abdulkadir-selvi/ak-parti-hakkinda-iki-kapatma-davasi-acilmisti-41769380>, [Erişim Tarihi:02.08.2021].
- Hürriyet Gazetesi (1997). “RP’den glu glu dansı”, Erişim Bilgisi: <https://www.hurriyet.com.tr/gunde/rpdn-glu-glu-dansi-39259634>, [Erişim tarihi: 27.06.2021].
- Hürriyet Gazetesi (1997). “8 yıl Nihayet” , Erişim Bilgisi: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/8-yil-nihayet-39256317>, [Erişim tarihi 27 Haziran 2021].
- Hürriyet Gazetesi (2012). “Başbakanın İl Başkanları Toplantısı 1 Şubat 2012”, Erişim Bilgisi: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/basbakan-il-baskanlari-toplantisinda-konustu-19819372>, [Erişim Tarihi: 07.08.2021].
- Hürriyet Gazetesi (2012). “Tankla topla geleni düzeltiyoruz” , Erişim Bilgisi: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/tankla-topla-geleni-duzeltiyoruz-20137673>, [Erişim Tarihi: 11.08.2021].
- Hürriyet Gazetesi (2012). “Erdoğan, 8 yıl kesintisiz eğitimi eleştirdi”, Erişim Bilgisi: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/erdogan-8-yil-kesintisiz-egitimi-elestirdi-20134852> [Erişim Tarihi: 11.09.2021].
- İha (2012). “Kemal Kılıçdaroğlu ’nun Grup Toplantısı Konuşması”, Erişim Bilgisi: <https://www.ihha.com.tr/ankara-haberleri/chp-grup-toplantisi-2-44921/> , [Erişim Tarihi:06.08.2021].
- Memurlar.net (2014). “ Okullar Anadolu Lisesi Oluyor” erişim bilgisi: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/erdogan-8-yil-kesintisiz-egitimi-elestirdi-20134852> [Erişim tarihi: 11.09.2021]

- Meclis Haber (2011). “YÖK katsayı kararı ‘CHP’li Altay’ın Basın Toplantısı”, Erişim Bilgisi: https://meclishaber.tbmm.gov.tr/develop/owa/haber_portal.aciklama?p1=116886, [Erişim Tarihi:06.08.2021].
- Meclishaber (2012). “TBMM Darbe ve Muhtıraları Araştırma Komisyonu”, Erişim Bilgisi: https://meclishaber.tbmm.gov.tr/develop/owa/haber_portal.aciklama?p1=122266 [Erişim Tarihi: 27.06.2021]
- Milliyet Gazetesi (2020). “Anayol Hükümeti’nin Düşmesi Ve Refah-Yol Hükümetinin Kuruluşu”, Erişim Bilgisi: <https://www.milliyet.com.tr/gundem/anayol-bozulmadan-refah-yol-arayisi-6194760> [Erişim Tarihi: 27.06.2021].
- Radikal Gazetesi (2012) . “Fatih Projesi’nde Başbakan Tarafından Yapılan Konuşma”, Erişim Bilgisi: <http://www.radikal.com.tr/politika/erdogan-dindar-nesili-savundu-1077899/> [Erişim Tarihi: 07.08.2021].
- Sabah Gazetesi (2013). “28 Şubat 1997'deki MGK tutanakları”, Erişim Bilgisi: <https://www.sabah.com.tr/gundem/2013/09/23/28-subat-1997deki-mgk-tutanaklari> [Erişim Tarihi: 27 Haziran 2021].
- Türkiye Haber Ajansı(2012). “Katsayıda CHP’lilerin Kafası Çok Karışık”, Erişim Bilgisi: <https://www.turkiyehaberajansi.com/katsayida-chplilerin-kafasi-cok-karisik/33937/> [Erişim Tarihi 06.08.2021].
- TRT Haber (2012). “CHP'den Danıştay'a Katsayı Başvurusu”, Erişim Bilgisi: <https://www.trthaber.com/haber/gundem/chpden-danistaya-katsayi-basvurusu-24990.html>, [Erişim Tarihi 06.08.2021].
- T24 (2012). “İmam Hatipliler okullarda harem selamlık düzen istedi!”, Erişim Bilgisi: <https://t24.com.tr/haber/imam-hatipliler-okullarda-haremlik-selamlik-duzen-istedi,198179>, [Erişim Tarihi 10.08.2021].
- T24 (2012). “ Tansu Çiller Hakkındaki Önergelerin Refah Partisi Oyları İle Red Edilmesi”, Erişim Bilgisi: <https://t24.com.tr/yazarlar/dogan-akin/refah-yol-bir-curumenin-koalisyonu-olarak-28-subata-direnemezdi,4844> [Erişim Tarihi] : 27.06.2021

İnternet Kaynakları

- “AKP’nin Dört Dörtlük Eğitim Tuzağı”, Erişim Bilgisi: <https://content.chp.org.tr/file/bykp-politika-notlari-3.pdf> ,[Erişim Tarihi: 10.08.2021]
- Boğaziçi Üniversitesi, <https://web.archive.org/web/20140318062400/http://www.fed.boun.edu.tr/default.asp?MainId=18>, [Erişim Tarihi: 09.08.2021].

“Türkiye Cumhuriyeti Kurulan Hükümetler”,

https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukumetler.html [Erişim Tarihi:10.05. 2021]

“Refah-Yol Hükümeti Bakanlar Kurulu Listesi”, Erişim Bilgisi:
https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukumetler/hukumetler_cilt_9.pdf (s.344)
[Erişim Tarihi:27.06.2021]

“Turgut Özal döneminde kurulan hükümetler” Erişim Bilgisi:
https://www5.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukumetler.html
[erişim tarihi:05.06.2021]

“Anavatan Partisi Özal sonrası kurulan hükümetler” Erişim Bilgisi:
https://www5.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukumetler.html
[erişim tarihi:05.06.2021]

“2945 Milli Güvenlik Kurulu Ve Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreterliği Kanunu”,
Erişim Bilgisi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2945.pdf>, [Erişim Tarihi:27.06.2021].

“Milli Güvenlik Kurulu Kurumsal Yapısı” , Erişim Bilgisi:
<https://www.mgk.gov.tr/index.php/kurumsal/hakkimizda>, [Erişim Tarihi: 27.06.2021]

Milli Eğitim Temel Kanunu, Erişim Bilgisi:
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> , [Erişim Tarihi: 27.06.2021]

“18. illi Eğitim şurası” Kararları, Erişim Bilgisi:
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf,
[Erişim Tarihi: 05.08.2021]

“Katsayı Uygulaması”, Erişim Bilgisi:
<https://www.aes.org.tr/uyehaber-273-yuksek-ogretime-giris-ve-katsayisorunu.html>, [Erişim Tarihi: 05.08.2021]

7 şubat 2012 Ak Parti Grup Toplantısı, Erişim Bilgisi:
https://mk.gov.tr/GalleryFiles/242/Beraber_Y%C3%BCr%C3%BCd%C3%BCkBiz_Bu_Yollarda_8_-_net-fea26f6c-d117-487b-805d-20f94184092c.pdf,
[Erişim Tarihi: 07.08.2021]

12 yıllık Kademeli Zorunlu Eğitim Sistemi Kanun Teklifi, Erişim Bilgisi:
<https://www2.tbmm.gov.tr/d24/2/2-0358.pdf> ,[Erişim Tarihi: 07.08.2021]

Orta Doğu Teknik Üniversitesi(ODTÜ), Erişim Bilgisi:
https://web.archive.org/web/20120324062456/http://www.fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/222sayılılkogretimveEgitimKanunuHakkindaEgitimFakultesiGorusu_s4_1.pdf ,[Erişim Tarihi: 09.08.2021]

Türk Eğitim-Sen, Zorunlu eğitim görüşü Erişim Bilgisi:
https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=2392, [Erişim

Tarihi: 09.08.2021]

TÜSİAD, Erişim Bilgisi: <https://www.haberturk.com/gundem/haber/718747-tusiaddan-12-yillik-zorunlu-egitim-tepkisi> ,[Erişim Tarihi: 10.08.2021]

“12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular Cevaplar”, Erişim Bilgisi:
https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf
,[Erişim Tarihi: 10.09.2021]

667 sayılı KHK ile Kapatılan Okullar, Erişim Bilgisi:
<https://ookgm.meb.gov.tr/www/667-sayili-kanun-hukmunde-kararnameye-gore-kapatilan-ozel-okul-listesi/icerik/834>, [Erişim Tarihi: 07.08.2021]

İmam Hatip Lisesi Bünyesindeki İmam Hatip Ortaokulları Sayısı, Erişim Bilgisi:
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgunegitim_2020_2021.pdf, [Erişim tarihi:10.08.2021].

Cumhurbaşkanı Erdoğan, İbn Haldun Üniversitesi Külliyesi Açılış Töreni konuşması,
Erişim Bilgisi: <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/122413/>, [Erişim tarihi 20.09.2021]

“Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan Ensar Vakfı'nın 38. Genel Kurulu'nda”,
Erişim Bilgisi: <https://ensar.org/haber/2017/05/28/cumhurbaskani-recep-tayyip-erdogan-ensar-vakfinin-38-genel-kurulunda>, [Erişim tarihi 11.09.2021].

Demokrat Parti Tüzüğü 1946, Erişim Bilgisi:
https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/917/200805461_1946.pdf?sequence=1&isAllowed=y , [Erişim Tarihi:04.06.2021].

Milli Eğitim Temel Kanunu 1973, Erişim Bilgisi:
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> [Erişim Tarihi: 04.06.2021].

Heyeti İlmiye, Erişim Bilgisi: www.ttkb.meb.gov.tr, [Erişim Tarihi:04.06.2021].

Heyeti İlmiye <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/heyet-i-ilmiye/>, [Erişim Tarihi:04.06.2021].

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Murat IŞIK
Uyruğu : T.C

EĞİTİM

DERECE	:	Adı, İlçe, İl	BİTİRME YILI
Üniversite	:	Dicle Üniversitesi Merkez/Siirt	2005
Üniversite	:	Anadolu Üniversitesi Merkez/ Eskişehir	2017
Yüksek Lisans	:	Batman Üniversitesi Merkez/ Batman	2022

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2005	Kozluk Hürriyet İlköğretim Okulu	Matematik Öğretmeni
2012	Batman Mehmet Akif İnan Ortaokulu	Matematik Öğretmeni

YABANCI DİLLER

İngilizce