

T.C
İSTANBUL BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ULUSLARARASI İLİŞKİLER ANABİLİM DALI
ULUSLARARASI İLİŞKİLER BİLİM DALI

**TEK PARTİ DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKASINDA
İDEOLOJİLERİN YERİ: HASAN ALİ YÜCEL ÖRNEĞİ**
Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan
Dilan KADİROĞULLARI

İstanbul, 2025

T.C.
İSTANBUL BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ULUSLARARASI İLİŞKİLER ANABİLİM DALI
ULUSLARARASI İLİŞKİLER BİLİM DALI

**TEK PARTİ DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKASINDA
İDEOLOJİLERİN YERİ: HASAN ALİ YÜCEL ÖRNEĞİ**
Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan
Dilan KADİROĞULLARI

Öğrenci No
2220062010

ORCID ID
0000-0002-7231-1962

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARAHÖYÜK

İstanbul, 2025

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Tek Parti Dönemi Eğitim Politikasında İdeolojilerin Yeri: Hasan Ali Yücel Örneği**” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını, patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 01/09/2025

Dilan KADİROĞULLARI

T.C.
İSTANBUL BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

01/09/2025

Enstitümüz *Uluslararası İlişkiler* Anabilim Dalı *Uluslararası İlişkiler* Programı yüksek lisans öğrencilerinden 2220062010 numaralı **Dilan KADIROĞULLARI**'nın "*İstanbul Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim Yönetmeliği*"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "*Tek Parti Dönemi Eğitim Politikasında İdeolojilerin Yeri: Hasan Ali Yücel Örneği*" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 27/05/2025 tarih ve 2025/23 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, İstanbul Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 29. maddesinin 3. fıkrası gereğince aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında "*OYBİRLİĞİ*" ile "*KABUL*" kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 2 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Mu*** KA***
(İstanbul Beykent Üniversitesi)

ÜYE
Doç. Dr. Ke*** OL***
(İstanbul Beykent Üniversitesi)

ÜYE
Prof. Dr. Le*** ÜR***
(İstanbul Aydın Üniversitesi)

Adı ve Soyadı : Dilan KADIROĞULLARI
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARAHÖYÜK
Derecesi ve Tarihi : Yüksek Lisans (Tezli), 2025
Alanı : Uluslararası İlişkiler
Anahtar Kelimeler : Tek Parti Dönemi, Köy Enstitüleri, Maarif Vekaleti,
Sosyal İnşacılık

ÖZ

TEK PARTİ DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKASINDA İDEOLOJİLERİN YERİ: HASAN ALİ YÜCEL ÖRNEĞİ

Bu tez, 1923-1950 yılları arasında Türkiye’de Tek Parti Dönemi’nde uygulanan eğitim politikalarını ve bu politikaların dayandığı ideolojik temelleri incelemektedir. Çalışma, özellikle 1938-1946 yılları arasında Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapan Hasan Ali Yücel’in eğitim anlayışı üzerinden dönemin eğitim politikalarını çözümlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın kuramsal çerçevesini sosyal inşacılık yaklaşımı oluşturmaktadır. Bu yaklaşım aracılığıyla, eğitim politikalarının yalnızca pedagojik değil aynı zamanda siyasal ve toplumsal bir inşaa süreci olduğu varsayımından hareket edilmiştir.

Bu bağlamda Osmanlı’dan Cumhuriyet’e uzanan tarihsel miras, Cumhuriyet’in kent eğitim uygulamaları, Köy Enstitüleri ve müfredat değişimleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Köy Enstitüleri gibi kurumlar, dönemin ideolojik hedeflerini sosyal inşaa perspektifinden yansıtan önemli örnekler olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma, erken Cumhuriyet döneminde eğitim politikalarının ideoloji ve toplumsal inşaa ilişkisini anlamaya ve yorumlamaya katkı sunmayı hedeflemektedir.

Name and Surname : Dilan KADIROĞULLARI
Supervisor : Assist. Prof. Dr. Mustafa KARAHÖYÜK
Degree and Date : Master's (Thesis), 2025
Major : International Relations
Keywords : Single Party Period, Village Institutes, Ministry of
Education, Social Construction

ABSTRACT

THE PLACE OF IDEOLOGIES IN EDUCATION POLICY IN THE ONE-PARTY PERIOD: THE CASE OF HASAN ALI YÜCEL

This thesis examines the educational policies implemented during the One-Party Era in Turkey between 1923 and 1950, and the ideological foundations on which these policies were based. The study aims to analyze the educational policies of the period, particularly through the educational perspective of Hasan Ali Yücel, who served as Minister of National Education between 1938 and 1946. The theoretical framework of the research is constituted by the social constructivist approach. This approach assumes that educational policies are not only a pedagogical process but also a political and social construction process.

In this context, the historical legacy extending from the Ottoman Empire to the Republic, the Republic's urban education practices, Village Institutes, and curriculum changes are examined in detail. Institutions such as Village Institutes are considered important examples that reflect the ideological goals of the period from a social construction perspective. This study aims to contribute to understanding and interpreting the relationship between educational policies, ideology, and social construction in the early Republican period.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖZ

ABSTRACT

TABLolar LİSTESİ ii

KISALTMALAR iii

SÖZLÜK..... iv

GİRİŞ.....1

1. KURAMSAL ÇERÇEVE: EĞİTİM POLİTİKALARI VE TEK PARTİ DÖNEMİ EĞİTİM SİSTEMİ

1.1. Eğitimin Kuramsal Çerçevesi 4

1.2. Sosyal İnşacılık: Eğitim ve Siyaset İlişkisi..... 13

1.3. Tek Parti Dönemi Eğitim Sistemi..... 19

1.3.1. Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Sistemi 21

1.3.2. Tanzimat Dönemi Eğitim Sistemi..... 26

1.3.3. Cumhuriyetin Kentlerde Uyguladığı Eğitim Sistemi..... 31

1.3.4. Köy Enstitüleri 43

2. HASAN ALİ YÜCEL VE EĞİTİM MODELİ

2.1. Hasan Ali Yücel'in Siyasi Kişiliği..... 52

2.2. Yücel Döneminde Uygulanan Müfredat 55

2.3. Hasan Ali Yücel Çevirileri 57

2.4. Köy Enstitülerinin İdeolojik Arka Planı 62

3. ULUSLARARASI KONJONKTÜRÜN TÜRKİYE EĞİTİM POLİTİKASINA ETKİSİ

3.1. Müfredatın 1945 Sonrası Değişimi 67

3.2. Köy Enstitülerinin Dış Kaynakları ve Serancamı 75

SONUÇ82

KAYNAKÇA.....85

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. İlkokul Ders Dağılımları	37
Tablo 2. 1936 Yılı Köy Okulları Müfredatı	39
Tablo 3. 1948 Yılı İlkokul Ders Dağılımları	70
Tablo 4. 1952 Yılı İlkokul Ders Dağılımları	73



KISALTMALAR

CHP : Cumhuriyet Halk Partisi

DP : Demokrat Parti

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TCF : Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası



SÖZLÜK

Eğitim: Belli bir bilim dalında, belli bir konuda bilgi ve beceri kazandırma, yetiştirme ve geliştirme işi.

Halk Evleri: Halkevleri veya Halkevleri Derneği, Türkiye genelinde barınma, sağlık, eğitim, çevre, kadın ve engelli haklarının savunulması ve genişletilmesi için faaliyet gösteren ve "Kamu Yararına Çalışan Dernek" statüsünde olan bir sivil toplum kuruluşu.

İdeoloji: Düşün bilimsel, toplumsal ya da siyasal bir öğreti oluşturan, ülkü olarak da benimsenebilen, kişi ve kurumların davranışlarına yön veren düşünceler bütünü.

Kemalizm: Kemalizm, 1935'ten 1937'ye kadar Kamâlizm veya Atatürk'ün ölümü sonrası yaygınlaşan bir diğer adıyla Atatürkçülük; Türkiye Cumhuriyeti'nin, Atatürk İlkeleri'ni esas alan kurucu ideolojisi.

Köy Enstitüleri: Türkiye'de ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere 17 Nisan 1940 tarihli ve 3802 sayılı yasa ile açılan okul türü.

Kültür: Bir toplumun duyuş ve düşünüş birliğini oluşturan, gelenek durumundaki her türlü yaşayış, düşünce ve sanat varlıklarının topu.

Sosyal İnşacılık: Bireylerin 'gerçeklik' olarak algıladıkları oluşumların çoğunun aslında sosyal gelenekler ve yapılardan etkilenen dinamik bir inşa sürecinin sonucu olduğunu öne sürmektedir.

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanıyla birlikte yürürlüğe konulan eğitim politikaları, yalnızca bireylerin bilgi ve becerilerle donatılmasını amaçlayan pedagojik düzenlemeler olarak değil, aynı zamanda modern ulus-devletin inşa sürecinde temel bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Cumhuriyet'in kurucu kadroları, eğitim aracılığıyla yeni bir toplumsal düzenin, ulusal kimliğin ve modern vatandaşlık bilincinin oluşturulabileceğine inanmışlardır. Bu çerçevede Tek Parti Dönemi (1923–1950), eğitimin siyasal ve ideolojik işlevlerinin en yoğun biçimde öne çıktığı bir dönem olmuştur. Eğitim, yalnızca bireysel gelişimi destekleyen bir süreç değil, aynı zamanda devletin ideolojik hedeflerini hayata geçirmeyi mümkün kılan bir araç olarak görülmüştür.

Bu bağlamda çalışmanın birinci bölümünde, eğitimin kuramsal temelleri ele alınmaktadır. Eğitim politikalarının yalnızca teknik ve pedagojik düzenlemelerle sınırlı kalmadığı, toplumsal yapıların inşasında ve siyasal meşruiyetin sağlanmasında kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Sosyal inşacılık kuramı üzerinden eğitim ve siyaset ilişkisi incelenmekte; bireylerin kimliklerinin, değerlerinin ve toplumsal rollerinin eğitim aracılığıyla şekillendiği ortaya konmaktadır. Bu bölümde ayrıca Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan tarihsel süreç de ele alınmaktadır. Osmanlı klasik dönemindeki medrese merkezli eğitim sistemi, Tanzimat dönemiyle birlikte başlayan modernleşme çabaları ve Cumhuriyet'in kentlerde kurumsallaştırdığı eğitim modeli, köy enstitüleriyle birlikte karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmektedir. Böylece Cumhuriyet'in eğitim politikalarının, geçmişin mirası ve yeni devletin ihtiyaçları arasındaki gerilim üzerinden nasıl şekillendiği açıklanmaktadır.

İkinci bölümde, 1938–1946 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı görevini yürüten Hasan Âli Yücel'in siyasi kişiliği ve eğitim politikaları kapsamlı biçimde ele alınmaktadır. Yücel'in dönemi, Cumhuriyet eğitim tarihinin en özgün ve dikkat çekici evrelerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Onun eğitim anlayışı, eğitimi yalnızca bilgi aktarımının ötesinde, toplumun kültürel ve ideolojik dönüşümünü mümkün kılan bir araç olarak tanımlamaktadır. Bu bölümde Yücel döneminde gerçekleştirilen müfredat reformları, kültürel seferberlik kapsamında yürütülen çeviri faaliyetleri, dünya klasiklerinin Türkçeye kazandırılması ve Köy Enstitüleri'nin kuruluş süreci detaylı bir

şekilde değerlendirilmektedir. Özellikle Köy Enstitüleri'nin ideolojik arka planı, dönemin siyasal atmosferi ve Cumhuriyet'in halkçı, ulusçu ve laik yönelimleri çerçevesinde incelenmektedir. Yücel'in politikalarının Kemalist ilkelerle uyumlu olmasına rağmen, pozitivist ve Batıcı bir düşünsel yönelimle beslendiği ve bu yönüyle döneme özgün bir entelektüel boyut kattığı ileri sürülmektedir.

Üçüncü bölümde ise Türkiye'nin eğitim politikalarının uluslararası konjonktürle olan ilişkisi ele alınmaktadır. II. Dünya Savaşı sonrası değişen siyasal ve ideolojik dengeler, yalnızca Türkiye'nin dış politikasında değil, aynı zamanda eğitim politikalarında da etkili olmuştur. Bu çerçevede 1945 sonrasında müfredatta gerçekleştirilen değişimler, Köy Enstitüleri'nin dış kaynaklı tartışmalarla karşı karşıya kalması ve nihayetinde işlevsiz hale gelişi incelenmektedir. Türkiye'nin Batı Bloğu ile kurduğu ilişkiler, demokrasiye geçiş süreci ve Soğuk Savaş'ın ideolojik atmosferi, eğitim politikalarının yönünü doğrudan belirlemiştir. Bu bağlamda eğitim, artık yalnızca iç ideolojik dinamiklerle değil, uluslararası sistemin etkileriyle de şekillenmiştir.

Bu tez çalışmasının temel amacı, Tek Parti Dönemi eğitim politikalarının ideolojik boyutunu derinlemesine incelemek, özel olarak da Hasan Âli Yücel'in eğitim vizyonunu ortaya koymaktır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır: Tek Parti Dönemi eğitim politikaları hangi ideolojik temeller üzerine inşa edilmiştir? Bu ideolojiler eğitim kurumlarına ve müfredat düzenlemelerine nasıl yansımıştır? Hasan Âli Yücel'in bakanlık döneminde ideolojik yönelimler nasıl bir dönüşüm geçirmiştir? Bu sorular ışığında çalışmanın hipotezi, Tek Parti Dönemi eğitim politikalarının Kemalist ideolojiye dayandığı, ancak Yücel döneminde bu çerçevenin daha geniş bir düşünsel altyapıyla desteklenerek çok boyutlu bir kimlik kazandığıdır.

Çalışma nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Bu kapsamda dönemin resmi belgeleri, kanun ve yönetmelikler, müfredat dokümanları, Hasan Âli Yücel'in kaleme aldığı metinler ve dönemin entelektüel tartışmalarını yansıtan birincil kaynaklar incelenecektir. Ayrıca literatürde konuyla ilgili yapılmış akademik çalışmalar, tarihsel yorumlar ve karşılaştırmalı incelemelerden de yararlanılacaktır.

Bu tezin önemi, Cumhuriyet'in erken döneminde eğitim ile ideoloji arasındaki ilişkiyi, yalnızca içsel dinamikler üzerinden değil, aynı zamanda dönemin uluslararası

bağlamıyla birlikte değerlendirmesinde yatmaktadır. Hasan Âli Yücel dönemi, Cumhuriyet'in ideolojik yönelimlerinin eğitim yoluyla toplumda nasıl somutlaştırıldığını gösteren bir örnek olarak hem tarihsel hem de kuramsal açıdan dikkate değerdir. Bu çalışma, literatürde sıklıkla genel bir çerçevede ele alınan Tek Parti Dönemi eğitim politikalarını, Yücel özelinde ayrıntılandırarak mevcut boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak bu tez, Türkiye'nin Tek Parti Dönemi eğitim politikalarını ideolojik bir perspektifle ele alarak, eğitim ile siyaset arasındaki karşılıklı ilişkiyi tarihsel bağlamda ortaya koymaktadır. Hasan Âli Yücel'in eğitim vizyonuna odaklanan inceleme, Cumhuriyet eğitim tarihindeki çeşitlilikleri ve süreklilikleri anlamak açısından önemli bir katkı sunmaktadır.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE: EĞİTİM POLİTİKALARI VE TEK PARTİ DÖNEMİ EĞİTİM SİSTEMİ

Eğitim politikaları, bir ülkenin toplumsal, kültürel ve ekonomik amaçlarına ulaşmasında temel bir araç olarak işlev görmektedir. Bu politikalar, eğitimin kapsamından kurumların yapısına kadar geniş bir yelpazede düzenlemeleri kapsamaktadır. Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Türkiye'de eğitim, toplumsal dönüşümün temel araçlarından biri olarak yeniden yapılandırılmıştır. Tek parti dönemi boyunca uygulanan eğitim politikaları, yeni kurulan devletin hedeflediği toplumsal düzenin inşasında merkezi bir rol oynamış; bu politikalar aracılığıyla yurttaşlık bilinci oluşturulmaya, çağdaşlaşma yönünde kurumsal düzenlemeler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Eğitim sisteminin örgütlenmesi, müfredatın belirlenmesi, öğretmen yetiştirme modelleri ve okul türlerinin düzenlenmesi gibi çeşitli alanlarda atılan adımlar, bu dönemin eğitim anlayışını şekillendirmiştir. Bu bölümde, tek parti yönetimi altında geliştirilen eğitim politikalarının yapısal özellikleri ile bu politikaların dönemin genel yönetsel ve toplumsal dinamikleriyle nasıl bir bütünlük içinde ele alındığı kuramsal bir zeminde değerlendirilecektir.

1.1. Eğitimin Kuramsal Çerçevesi

Eğitim kavramı, köken olarak "terbiye", "talim" ve "bireyin davranışlarını biçimlendirme" anlamlarına gelirken, İngilizcede bu kavram "education" terimiyle karşılanmaktadır. Genel anlamda eğitim, bireyin geçmiş yaşantılarından hareketle gelecekteki yaşamına yön veren, kişisel ve toplumsal gelişimini destekleyen süreç olarak tanımlanabilir. Geniş anlamda ele alındığında eğitim; bireyin bilgili, olgun, hoşgörülü ve kültürlü bir birey hâline gelmesini sağlayan çok yönlü bir etkileşim alanıdır. Bu yönüyle eğitim, din, töre, ekonomi ve siyaset gibi diğer yapılarla birlikte işlev gören temel toplumsal kurumlardan biri olarak kabul edilmiştir. Dar anlamda ise eğitim, belirli bir konu ya da beceriye yönelik planlı ve sistemli öğretim etkinliklerini ifade eder. Örneğin, "trafik eğitimi" ya da "beslenme eğitimi" gibi ifadeler, eğitimin dar anlamdaki kullanımına örnek teşkil eder (Karslı, 2012, s. 8).

Eğitim, toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmişlik düzeyini yansıtan en temel göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir. Nitelikli bir eğitim sistemi,

yalnızca bireylerin bilgi ve beceri düzeyini artırmakla kalmaz; aynı zamanda topluma katma değer sağlayacak donanımlı insan kaynağının ve rekabetçi bir iş gücünün oluşmasına da zemin hazırlar (Kocabaş, 2020, s. 7).

Eğitimi bireyin yaşantıları aracılığıyla kendi potansiyelini keşfetmesine, yeteneklerinin farkına varmasına ve bu farkındalık doğrultusunda arzu edilen yönde davranış değişiklikleri geliştirilmesine olanak tanıyan bir süreç olarak tanımlayabiliriz. Bu süreçte esas hedef, bireyde meydana gelen davranış değişikliklerinin geçici değil, kalıcı ve istendik nitelikte olmasıdır. Eğitimin bu temel amacına ulaşabilmesi ise, öğretim faaliyetlerinin belirli bir program çerçevesinde planlı, sistemli ve bilinçli bir şekilde yürütülmesine bağlıdır. Bu bağlamda eğitim, rastlantısal bir etkinlikten ziyade, hedefleri önceden belirlenmiş, yapılandırılmış bir süreç olarak değerlendirilmelidir (Karaduman, 2020, s. 1).

Eğitim tanımının merkezinde dört temel öge bulunmaktadır: amaç, yaşantı, davranış ve süreç. Amaç, eğitimin yönünü ve hedeflerini belirlerken; yaşantı, bireyin öğrenme sürecini doğrudan deneyimleyerek içselleştirmesini ifade eder. Davranış, eğitim sonucunda gözlemlenebilir değişimleri ortaya koyar ve sürecin başarısını somutlaştırır. Süreç ise tüm bu öğeleri bir araya getiren, planlı ve sistematik ilerleyişi temsil eder. Bu unsurlardan herhangi birinin eksikliği, eğitimin bütüncül yapısını bozarak tanımın yetersiz kalmasına yol açar. Dolayısıyla eğitim, yalnızca bilgi aktarma işi değil; belirli amaçlara yönelik, yaşantılarla desteklenen, davranışlarda ölçülebilir değişim yaratan ve süreklilik arz eden bir süreçtir (Karşlı, 2012, s. 10).

Ertürk'ün (1975, s. 12) klasikleşmiş eğitim tanımında yer alan “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik kalıcı izli değişiklikler meydana getirme süreci” ifadesindeki kasıtlılık vurgusu, esasen bireyin, ülkenin benimsediği eğitim politikalarına uygun biçimde yönlendirilmesini ifade eder. Bu durum, devletin ideolojik ve yönetsel yapısını sürdürebilmesi açısından zorunludur; zira eğitim politikaları, doğrudan bir ülkenin siyasal rejimi ve yönetim anlayışı doğrultusunda şekillenir ve bu sistemle çelişen bir eğitim yaklaşımı, rejimin devamlılığıyla bağdaşmaz (Karşlı, 2012, s. 79).

Russell'a (1976, s. 225-246) göre, bir toplumun temel işlevlerini etkin biçimde yerine getirmesinde eğitimin rolü oldukça belirleyicidir. Eğitimde izlenecek yolun

belirlenebilmesi için öncelikle eğitimin ulaşmayı amaçladığı nihai hedeflerin açıkça ortaya konulması gerekmektedir. Bu bağlamda, toplumun nasıl bir birey yetiştirmeyi arzuladığı, eğitim sisteminin planlanmasında ve yönlendirilmesinde kritik bir unsurdur.

Eğitim kavramının ne anlama geldiğini, hangi unsurlardan oluştuğunu, yapısını ve taşıdığı değeri sorgulamaya başladığımızda, eğitim felsefesi alanına girmiş oluruz. Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili temel problemleri ele alır, bu problemleri değerler ve gerçeklik arasındaki ilişkiler bağlamında incelemiş ve çözüm yolları sunmaya çalışmıştır (Karşlı, 2012, s. 35).

“Felsefe”, kökenini Yunanca *philo* (sevgi) ve *sophia* (bilgelik) sözcüklerinden almaktadır. Bu iki kelimenin birleşiminden türeyen *philosophia*, Antik Yunan düşünürleri tarafından “bilgiyi sevmek” ya da “bilginin peşinden gitmek” olarak yorumlanmıştır. Kavramın bu etimolojik kökeni, felsefenin özünde bilgelik arayışını, bilginin doğasına ilişkin sorgulamayı ve hakikate ulaşma çabasını barındırdığını göstermektedir. En genel tanımıyla felsefe, insanın hem düşünsel hem de pratik yaşamına yönelik sorunları anlama, açıklama ve çözümleme gayretinden doğan entelektüel bir etkinliktir. Bu yönüyle felsefe, bireyin yalnızca soyut düşünce dünyasını geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda insanlığın tarih boyunca bilgi, değer, varlık ve anlam üzerine yürüttüğü sistematik sorgulamaların da temelini oluşturur (Güçlü vd., 2002, s. 532).

Eğitim bağlamında felsefe, hem eğitim veren hem de eğitim alan bireylerin anlamı, rolü ve değerini tartışmaya açan bir disiplin olarak değerlendirilebilir. Bir toplumun eğitim anlayışının en temel dayanağını eğitim felsefesi oluşturur. Eğitim felsefesi, yalnızca eğitimin amacını ve yönünü belirlemekle kalmaz; aynı zamanda eğitim politikalarının şekillenmesine zemin hazırlar. Bu politikalar doğrultusunda hazırlanan eğitim planlamaları, kuramsal ilkeleri somutlaştırarak uygulamaya aktarır. Böylelikle eğitim uygulamaları, ister açıkça ifade edilmiş ister örtük biçimde var olsun, dayandıkları felsefi temeller üzerinden anlam ve meşruiyet kazanır. Bu durum, eğitimin yalnızca teknik bir süreç değil, aynı zamanda düşünsel ve ideolojik bir yönelime sahip olduğunu da ortaya koymaktadır (Öztürk, 2008, s. 57).

Eğitim alanında ‘en doğru’, ‘en iyi’ ya da ‘en ideal’ olanın ne olduğuna ilişkin yürütülen tartışmalar, farklı eğitim felsefesi akımlarının doğmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda felsefeciler ve eğitim kuramcıları, eğitimin amaçları, yöntemleri ve içeriği konusunda farklı bakış açıları geliştirmiş ve bu soruya çeşitli yanıtlar ile çözüm önerileri sunmuşlardır (Gutek, 2001, s. 45).

Eğitimle ilişkilendirilen felsefi ekoller Antik Yunan filozoflarının görüşlerinden yola çıkılarak eğitimin yorumlanmasıyla farklı bakış açısıyla incelenmiştir. *İdealizm*’in savunucusu olan Platon’a göre eğitim, cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin hem bedensel hem ruhsal gelişimi kapsayan bütüncül bir süreç olmalıdır. Ona göre kadınlar da erkeklerle aynı akıl yürütme yetisine sahiptir ve bu nedenle eşit biçimde eğitilmelidir. Platon, devletin eğitimdeki rolünü vurgulayarak, çocukların bireysel tercihlere bırakılmadan, devletin sorumluluğu altında yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda, çocuk yuvaları ve tam gün eğitim veren okullardan söz eden ilk filozoflardan biri olarak, örgün eğitimin kurumsal temellerini atan Akademeia kurmuştur. (Gaarder, 1997, s. 107).

Realizm’e göre eğitim, birey ve toplum açısından belirli ilkeler doğrultusunda şekillendirilmelidir. Ona göre devlet mutlak bir otoriteye sahiptir ve insan, ancak toplum içerisinde anlam kazanır. Bu nedenle eğitimin temel görevi, bireyi erdemli bir toplumsal varlık haline getirmektir. İlk toplumsallaşma aile içinde başlasa da, eğitimin kurumsal boyutu devletin sorumluluğu altındadır. Aristoteles, insanların hem yetenek hem de cinsiyet bakımından birbirinden farklı olduğunu kabul eder ve bu nedenle eğitimin bireyin doğal yapısına ve yaşına uygun biçimde düzenlenmesi gerektiğini savunur. Ona göre beden eğitimi, zihinsel eğitime hazırlık niteliğinde olduğundan, eğitim süreci bedensel gelişimle başlamalıdır. Ardından entelektüel eğitimi destekleyen müzik, gramer (dilbilgisi), retorik (etkili konuşma), çizim, aritmetik, geometri, matematik, diyalektik (tartışma), felsefe, politika ve devlet bilimi gibi dersler yer almalıdır. Bunun yanında ahlaki eğitim, bireylerin toplumsal yaşamı sürdürebilmeleri ve devlet düzeninin devamlılığı açısından büyük önem taşır (Sönmez, 2002, s. 73-74).

Natüralizm’in savunucusu Jean Jacques Rousseau, idealist ve realistlerin aksine natüralist yaklaşımı, özellikle çocukluk döneminde zihinsel gelişimin öncelikli

tutulmaması gerektiğini savunur. Natüralistlere göre gerçek eğitim, çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gelişimsel hazırbulunuşluğunu merkeze almalıdır. Bu bağlamda etkili bir müfredat, çocuğun doğasına uygun şekilde tasarlanmalı; disiplinlerin otoritesine dayalı aktarımdan çok, öğrenme sürecinin merkezine etkinlikler, deneyimler, yaratıcılık ve problem çözme becerileri yerleştirilmelidir (Gutek, 2001, s. 86-87).

Jean-Jacques Rousseau, *Émile* adlı eserinde, eğitimin temeline deneyimi yerleştirir; ancak burada söz konusu olan, doğrudan yaşanan ve bireyde gerçek bir ihtiyaç duygusuyla ortaya çıkan yaşamsal deneyimdir. Ona göre çocuğun özgürce gelişmesine imkân tanımayan, kalıplaşmış ve otorite temelli eğitim anlayışı, bireyin özgün bir kişilik ve kültür geliştirmesiyle bağdaşmaz. Bu nedenle Rousseau, eğitimin doğal gelişimi destekleyen, baskıdan uzak bir sürece dayanması gerektiğini savunur (Karşlı, 2012, s. 4).

John Dewey'in temsilcisi olduğu *Pragmatizm* kuramına eğitimin temel amacını, bireyin yaşamını yönlendirme ve denetleme becerisini kazanmasına yardımcı olacak bilgi ve deneyimleri edinmesini sağlamak olarak ifade etmektedir. Bu bakış açısında eğitim, özünde toplumsal bir süreçtir ve okul, bireyin deneyim yoluyla öğrenmesini sağlayan en uygun ortam olarak görülür. Okul yaşamı ile okul dışındaki yaşam arasında keskin bir ayrım bulunmadığından, eğitim yalnızca geleceğe hazırlık değil, doğrudan yaşamın kendisi olarak kabul edilmektedir (Bayrak vd., 2004, s. 59-60).

Pragmatizmin eğitime yansıyan biçimi olan ilerlemecilik, eğitimin durağan değil dinamik bir süreç olduğunu vurgulayarak, bireyin yaşadığı çevre ve deneyimlerle uyumlu bir öğrenme sürecini temel alır. Bu anlayışta, eğitim yalnızca teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bireyin yaşamla doğrudan ilişkili beceriler geliştirmesini, üretken olmasını ve toplumsal süreçlere katkı sunmasını hedeflemektedir. Nitekim Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında, başta Atatürk olmak üzere pek çok eğitimci bu felsefeyi benimseyerek Türk eğitim sistemini bu doğrultuda şekillendirmeye çalışmıştır (Bal, 1991, s. 66).

Varoluşçu felsefeye göre bireyin nasıl bir yaşam süreceği ya da ne tür bir meslek edineceği okul tarafından önceden belirlenmemelidir. Eğitim, bireyin özgür iradesini kullanarak kendi seçimlerini yapmasına imkân tanıyacak biçimde genel ve

yönlendirici olmaktan uzak olmalıdır. Bu nedenle mesleki yönlendirme erken yaşlarda başlatılmamalı, bireyin ilgi, eğilim ve tercihleri doğrultusunda kendi kimliğini ve yaşam yolunu özgürce belirlemesine fırsat tanınmalıdır (Ergün, 1999, s. 79-80).

Eğitim programları oluşturulurken öncelik, hedeflerin netleştirilmesine verilir. Hedeflerin belirlenmesinin ardından ise “öğrenciye hangi bilgi aktarılmalıdır?”, “hangi bilgi daha değerli kabul edilmelidir?” ya da “hangi davranışların bireye kazandırılması toplumsal açıdan işlevseldir?” gibi sorular gündeme gelir. Bu soruların yanıtları doğrudan felsefi bir sorgulama alanında şekillenir. Bu genel amaçlar, söz konusu toplumun yetiştirmek istediği insan tipinin temel özelliklerini tanımlar ve çerçevesini çizer (Gutek, 2006, s. 6).

Eğitim tarih boyunca farklı felsefi temellere dayandırılmış, bu temeller doğrultusunda çeşitli eğitim akımları ortaya çıkmıştır. Her bir akım, bireyin yetiştirilmesi, bilginin doğası ve eğitimin toplumsal işlevi konusunda farklı bakış açıları geliştirmiştir. Eğitim akımları, birey ve toplum arasındaki ilişkiyi, öğrenme süreçlerini ve eğitimin amaçlarını farklı perspektiflerden ele alan düşünce sistemleridir. Bu akımlar, eğitim politikalarının ve uygulamalarının şekillenmesinde önemli birer yol gösterici olmuştur.

Daimicilik, ya da diğer adıyla değişmezlik, tam da bu noktaya ışık tutmaktadır. Eğitimin amaçlarının dünyanın kalıcı ve evrensel gerçeklerine uygun olarak belirlenmesi gerektiğini savunur. Bu anlayışa göre eğitim, yaşamın birebir yansıması değil; bireyi yaşama hazırlayan bir süreçtir. Okulun temel amacı insan zihnini geliştirmek, işlevi ise kültürel birikimi etkili biçimde yeni kuşaklara aktarmaktır. Bu nedenle öğrencilere yalnızca belirli dönemlerde değer taşıyan bilgiler değil, her çağda ve toplumda bireyler için geçerli olan evrensel bilgi ve değerler kazandırılmalıdır. Daimiciliğe göre öğrencilerin, insanlığın ortak aklının ve evrensel ideallerinin ürünü olan klasik eserlerle beslenmesi esastır. Bu bağlamda edebiyat, felsefe, tarih ve doğa bilimleri alanlarında ortaya konmuş klasik eserler, insan doğasının evrenselliğini ve aklın en üstün örneklerini yansıttıkları için eğitimin merkezinde yer almalıdır (Arslan, 2001, s. 258-260; Fidan ve Erden, 1998, s. 103-104).

İlerlemecilikte ise aksine eğitim, bireyi yalnızca geleceğe hazırlayan bir araç olarak değil, doğrudan yaşamın kendisi olarak görülmelidir. Bu bağlamda öğrenme,

pasif bir bilgi aktarımı değil; bireyin etkin katılımıyla gerçekleşen dinamik bir bilgi edinme ve anlamlandırma sürecidir. *Esasicilikte* okulun temel işlevlerinden biri, genç kuşaklara belirli entelektüel disiplinleri ve yaygın yetenekleri kazandırmaktır. Bu yolla okul, yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmaz; aynı zamanda kültürel mirasın aktarılması ve toplumsal sürekliliğin sağlanmasında da merkezi bir rol üstlenir (Gülbahar, 2006, s. 117).

Öğretim kavramı, özünde öğrenme ve öğretme süreçlerinin bütünleşmesinden oluşmaktadır. Öğretme, bireyde öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak amacıyla planlı, sistemli ve kasıtlı olarak düzenlenen etkinlikler bütünüdür. Buna karşılık öğrenme, bireyin çevresiyle, içinde bulunduğu toplumsal paydaşlarla ya da karşıt görüş ve durumlarla etkileşimde bulunması sonucunda zihinsel, duyuşsal veya devinişsel alanlarda kalıcı izli değişimlerin meydana gelmesi olarak tanımlanır. Dolayısıyla öğretim, öğrenme sürecinin gerçekleşmesini destekleyen ve yönlendiren bir araç konumundadır; öğrenme ise bu sürecin bireyde bıraktığı kalıcı ve gözlenebilir sonuçtur (Karlı, 2012, s. 15).

Öğrenmenin doğasını, işleyişini ve sonuçlarını açıklamaya yönelik kuramsal yaklaşımlar genel olarak dört ana grupta incelenmektedir: *davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve beyin temelli öğrenme* kuramlarıdır. *Davranışçı öğrenme kuramları*, bireyin öğrenme sürecine etkin katılımını ve davranışların uygulama yoluyla pekiştirilmesini esas alır. *Bilişsel öğrenme kuramlarında* öğrenme, bireyin bilgiyi yapılandırma ve ona anlam kazandırma süreci olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre yeni öğrenmeler, bireyin sahip olduğu önceki bilgi ve deneyimler üzerine inşa edilerek zihinsel şemaların gelişmesine katkı sağlar (Özden, 2002, s. 21-49).

Duyuşsal öğrenme kuramına göre eğitim, öğrencinin özgüven geliştirmesine, kendi yeterliliklerine inanmasına ve yüksek akademik ve mesleki hedefler belirleyebilmesine destek olmalıdır. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde bireyin duyguları, motivasyonu, tutumları ve değerlerinin en az bilişsel boyut kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. *Beyin temelli öğrenme kuramlarında* öğrenme, temelde fizyolojik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Beyin, dış çevreden gelen uyarıcıları alarak bunları işler ve kendisine ulaşan bilgilere anlam kazandırmaya çalışır. Bu

yaklaşım, öğrenmenin yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda nörobiyolojik temellere dayalı bir etkinlik olduğunu vurgular. (İskender, 2009, s. 116-117).

Eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde, bireysel gelişimden ziyade, toplumsal düzenin sürdürülmesi ve siyasal sistemin ihtiyaçlarının karşılanması ön planda tutulmuştur. Bu bağlamda, farklı dönemlerde iktidarda olan siyasal yapılar, kendi ideolojilerine uygun bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim sistemini biçimlendirmiştir. Böylece eğitim, bireysel potansiyelleri ortaya çıkarmaktan çok, mevcut düzenin devamını sağlayacak vatandaş tipini oluşturma işlevi görmüştür (Karslı, 2012, s. 7).

Devletin toplum üzerindeki otoritesini somut olarak uygulamaya koyan unsur, amaca uygun biçimde yetiştirilmiş ve alanında uzmanlaşmış kamu görevlileri, diğer bir ifadeyle bürokratlardır. Bu bağlamda eğitim, bireylerin ve toplumsal grupların, ileride sosyal yapıda üstlenecekleri konumlara hazırlanma sürecidir. Başka bir deyişle eğitim, bireyleri ve grupları, bürokratik yapı ile toplumsal tabakalaşma içerisinde gelecekteki rollerine hazırlayan bir mekanizma işlevi görmektedir (Öztürk, 2008, s. 35).

Poulantzas (1992, s. 40-41), devleti; toplumu belirli bir düzen içinde tutan, bu düzeni muhafaza eden, bütünleştirici bir güç ile üst belirleyici rol üstlenen ve belirli bir dünya görüşü çerçevesinde toplumsal bütünlüğü sağlayan en yüksek siyasal otorite alanı olarak tanımlar. Benzer şekilde eğitim de, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği ve bu eşitsizliklerin meşrulaştırıldığı temel üstyapı kurumlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Özsoy, 2004, s. 8).

Alman filozof Immanuel Kant, aydınlanmayı ‘İnsanın kendi aklını kullanma cesareti göstermesi’ şeklinde tanımlamaktadır. Aydınlanma Çağı, 17. yüzyılın sonlarında Orta Çağ’ın dogmatik düşünce yapısından uzaklaşarak, akıl ve bilim temelli yeni bir döneme geçişi ifade eden evrensel bir kavramdır. 18. yüzyılda Avrupa’da ortaya çıkan ve tüm alanlarda akli temel alan bu düşünsel yaklaşım ‘Aydınlanma’ olarak adlandırılırken, söz konusu düşünce sistemiyle şekillenen tarihsel dönem ise ‘Aydınlanma Çağı’ olarak tanımlanmaktadır (Kula, 2018).

Orta Çağ döneminde eğitim hem Doğu hem de Batı’da büyük ölçüde dini otoritelerin etkisi altında şekillenmiştir. Ancak 15. ve 16. yüzyıllarda Avrupa’da

gerçekleşen Rönesans ve Reform hareketleri, Katolik Kilisesi'nin toplumsal ve kültürel alandaki etkisini düşürmüştür. Bu dönüşüm süreciyle birlikte Hümanist düşünce ön plana çıkmış; insanın bireysel değeri vurgulanmaya başlanmıştır. Bu da çocuk ve aile kavramlarının toplumsal anlamda daha fazla önem kazanmasına zemin hazırlamıştır (Türk, 2011. s. 160).

Cumhuriyet, tarihsel bağlamda bir aydınlanma devrimi niteliği taşımaktadır. Bu yönüyle Cumhuriyet, özgür bireylerin ve özgür toplumun varlığını ilan eden; meşruiyetini akıl ve bilimden alan bir yönetim anlayışının ifadesidir. Anadolu coğrafyasında, düşünme ve sorgulama yetisine sahip bireylerin özgür ve bağımsız bir şekilde yaşayabilmesinin zeminini hazırlayan, toplumsal gelişmeye yön veren aydınlık bir ufuk olarak değerlendirilebilir (Kocabaş, 2020, s. 9).

Eğitim, kamusal bir hizmet alanı olarak devletin sorumluluğundadır ve bu alanın her aşamasının planlanması ile uygulanması siyasi irade gerektirmiştir. Ancak bu durum, eğitimin siyasal çıkarlar doğrultusunda yönlendirilmesi ya da araçsallaştırılması anlamına gelmemelidir. Eğitim politikalarının amacı, toplumun ortak yararını gözeten, kapsayıcı ve evrensel değerlere dayalı bir yapı oluşturmak olmuştur (Gazalcı, 2005, s. 10)

Eğitim, bireysel gelişimi desteklemenin ötesinde, toplumsal yapının şekillenmesinde de belirleyici bir rol oynayan temel bir kamusal hizmettir. Bu nedenle, eğitimin planlanması, uygulanması ve denetlenmesi süreci devletin sorumluluğunda olmuştur. Çünkü eğitim, yalnızca bireylerin bilgi ve beceriler kazanmasını değil, aynı zamanda toplumun kültürel, ekonomik ve siyasal bütünlüğünün korunmasını da sağlamıştır. Bu bağlamda, eğitimin içeriği ve örgütlenmesi yalnız bireyin değil, tüm toplumun ortak yararını gözetmelidir. Devlet eliyle yürütülen eğitim politikaları, toplumsal eşitliği ve fırsat adaletini sağlama açısından da merkezi bir öneme sahiptir. Dolayısıyla eğitim, özel çıkarlardan çok kamusal çıkarı önceleyen bir anlayışla yapılandırılmalı ve siyasal istikrardan bağımsız, toplumsal ihtiyaçlara duyarlı bir biçimde yürütülmelidir (Kaya, 1993, s. 15-16).

Türkiye'deki eğitim sistemi incelendiğinde, politikadan tamamen bağımsız bir eğitim tasarımı geliştirmenin güç olduğu görülmektedir. Eğitimle ilgili kararların hayata geçirilebilmesi için siyasal iradenin desteği gereklidir. Ancak siyasal erk, çoğu

zaman bu desteği kendi ideolojik yönelimleri doğrultusunda şekillendirme eğilimindedir. Tarihsel olarak da eğitim politikalarının, siyasi iktidarların öncelik ve çıkarlarına paralel biçimde belirlendiği gözlemlenmektedir (Tonguç, 2005, s. 8).

1.2. Sosyal İnşacılık: Eğitim ve Siyaset İlişkisi

Sosyal inşacılığın tanımı üzerine farklı yaklaşımlar bulunsa da en temel düzeyde bu kuram, bireylerin sosyal çevrelerinden bağımsız düşünölemeyeceğini ve anlamların toplumsal olarak paylaşılan sistemler aracılığıyla şekillendiğini savunmaktadır. Sosyal inşacılığı bir teori olmaktan ziyade sosyolojik bir perspektif olarak değerdendirenlere göre, bireylerin birbirleriyle kurdukları ilişkiler toplumsal koşullar çerçevesinde şekillenebilir ve dönüştürölebilir. Aynı zamanda bireyler de yalnızca toplum tarafından belirlenen pasif aktörler değöl, toplumsal yapının bütününi etkileyebilecek davranışlarda bulunabilen aktif öznelerdir. Bu yaklaşıma göre, uluslararası ilişkilerin doğası yalnızca maddi unsurlarla açıklanamaz; aksine, büyük ölçüde toplumsal süreçler, paylaşılan anlamlar ve karşılıklı etkileşimler üzerinden ‘sosyal olarak inşa edildiğı’ varsayılabilir. Başka bir ifadeyle, devletlerin çıkarları, kimlikleri ve davranış biçimleri sabit ya da doğal verilmişlikler olarak değöl, sosyal ilişkiler ve ortak kabuller çerçevesinde şekillenen dinamik olgular olarak değerdendirilir (Uşar, 2019, s. 8-9).

Türkçe literatürde çoğunlukla ‘konstrüktivist’, ‘yapılandırmacı’ ya da ‘inşacı’ olarak adlandırılan bu yaklaşım, özellikle 1990’lı yıllardan itibaren rasyonalist ve düşünömsel teoriler arasında bir ara konum olarak değerdendirilmeye başlanmıştır (Karacasulu, 2007, s. 83). Bu dönemde söz konusu yaklaşımın öne çıkmasının temel nedenlerinden biri, Soğuk Savaş’ın sona ermesiyle birlikte dağılan Sovyetler Birliğı sonrası çift kutuplu uluslararası sistemin ortadan kalkmasıdır. Bu bağlamda sosyal inşacılık, uluslararası siyasetin yalnızca güç dengesi ya da maddi çıkarlar üzerinden açıklanamayacağını, aynı zamanda toplumsal etkileşimler, kimlikler ve paylaşılan anlamlar üzerinden anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim yaklaşımın teorik temellerinin 1989 yılında Nicholas Onuf’un yayımladığı *World of Our Making: Rules and Rule in Social Theory and International Relations* adlı eseriyle sistematik biçimde ortaya konulduğı kabul edilmektedir (Onuf, 1989).

Sosyal inşacılık yaklaşımına yöneltilen en temel eleştirilerden biri de, yaklaşımın uluslararası ilişkiler disiplininde mevcut kuramsal yaklaşımlara doğrudan alternatif ya da rakip olabilecek bütüncül bir teori geliştirmekten ziyade, daha çok sosyolojik bir perspektife dayalı çerçeve sunmasıdır. Başka bir ifadeyle, sosyal inşacılık normların, kimliklerin ve söylemlerin uluslararası ilişkilerdeki rolünü vurgulaması bakımından disipline önemli katkılar sunsa da, eleştirmenler bu yaklaşımın açıklayıcı gücünün sınırlı olduğunu ve bağımsız bir teori olmaktan çok tamamlayıcı bir analitik bakış açısı niteliği taşıdığını ileri sürmektedirler (Karacasulu, 2012, s. 108).

İnşacı yaklaşımın temel varsayımlarından biri, dünyanın “verili” bir gerçeklik olarak kabul edilemeyeceğidir. Bu bakış açısına göre, içinde yaşadığımız dünya ve onun düzeni, bireylerden ve onların düşünce sistemlerinden bağımsız, kendiliğinden var olan bir yapı değildir. Aksine, sosyal ilişkiler, paylaşılan anlamlar ve toplumsal etkileşimler yoluyla sürekli olarak yeniden üretilen ve inşa edilen bir olgudur. Bu nedenle uluslararası ilişkileri ya da toplumsal düzeni yalnızca nesnel, pozitivist yöntemlerle açıklamak mümkün değildir; zira toplumsal gerçeklik, doğa bilimlerindeki gibi keşfedilecek sabit yasalarla tanımlanamaz. İnşacılar, toplumun ve aktörlerin analizinde yalnızca güvenlik veya çatışma gibi dar kapsamlı meselelerle değil, aynı zamanda sosyolojik, tarihsel ve psikolojik bağlamlarla da ilgilenilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Guzzini, 2000, s. 160).

Bir toplumun kültürel değerleri, düşünce yapıları ve normları öncelikle bireyleri şekillendirmekle başlar. Ailenin toplumun temel yapı taşı olması gibi, bireyler de toplumsal yapının gelişimine ve dönüşümüne katkı sağlar; toplum ise bu bireyler aracılığıyla devletler gibi uluslararası aktörleri etkiler. Bu etkileşim süreci, bir domino etkisi şeklinde birbirini tamamlayan bir yapıya sahiptir. İnşacı yaklaşım, bu bağlamda, uluslararası sistemde devletin rolünü yalnızca maddi güç ya da çıkar ekseninde değil, aynı zamanda normatif ve kültürel dinamikler çerçevesinde de değerlendirmektedir (Uşar, 2019, s. 11).

Bu yaklaşımın entelektüel temelleri, modern gerçekçilik karşıtı bilim felsefesinden beslenmekte; ayrıca dil felsefesi, bilgi sosyolojisi, edebi analizler, antropoloji, feminist çalışmalar ve sosyal psikoloji gibi geniş bir disiplinlerarası alanın

katkılarıyla şekillenmektedir. Dolayısıyla sosyal inşacılık, yalnızca belirli bir teorik çerçeve olmanın ötesinde, farklı sosyal bilim disiplinlerinden aldığı kavramları ve yöntemleri bütünleştirerek kendisini psikoloji alanında yeni bir metateori olarak konumlandırmaktadır. Bu niteliğiyle inşacılık, toplumsal olguları anlamada tek boyutlu açıklamalardan ziyade çok katmanlı ve bağlamsal analizleri ön plana çıkarmaktadır (İnan, 2011, s. 11).

Sosyal inşacı yaklaşım, gerçekçilik karşısında relativist bir felsefeyi ön plana çıkarır. Başka bir ifadeyle, bu anlayışa göre bireylerin sahip oldukları bilgiler, dış dünyanın doğrudan ve nesnel bir algısına dayanmamaktadır. Bilgi, bireylerin çevreleriyle olan etkileşimleri, paylaşılan anlam sistemleri ve toplumsal bağlam aracılığıyla inşa edilir (İnan, 2011, s. 12).

Bireylerin sahip oldukları kimliklerin yalnızca öznel bir içsel süreçten kaynaklanmadığını, aksine toplumsal etkileşimler yoluyla inşa edildiğini ileri süren sosyal inşacı yaklaşıma göre kimlik, bireyin iç dünyasından bağımsız bir şekilde, dilin ve diğer işaret sistemlerinin sunduğu anlam çerçeveleri aracılığıyla ortaya çıkar. Dolayısıyla kimlik, toplumsal gerçeklik alanı içerisinde sürekli olarak yeniden üretilen, kültürel ve tarihsel bağlamlara bağlı bir olgudur (Burr, 2006). Bu nedenle kimlik, sabit ve değişmez bir kategori değil, toplumsal ilişkilerde kullanılan söylemler, normlar ve pratikler aracılığıyla şekillenen dinamik bir süreç olarak değerlendirilir.

Eğitime bir kimlik gelişimi alanı olarak yaklaşıldığında, sosyal inşacılık çerçevesinde söylemsel psikoloji, kişilerarası dilsel pratiklerin dikkate alınmasına dayalı olarak geniş bir açıklama imkânı sunmaktadır. Zira bu yaklaşım, öğrenme ve eğitimi yalnızca bireysel süreç olarak değil, bilginin sosyal olarak inşa edilmesini gerekli kılan bir etkileşim alanı olarak ele alır. Bu bağlamda öğrenme, bireyin toplumsal ve kültürel bağlam içerisinde sürdürdüğü etkileşimler yoluyla şekillenen bir süreçtir. Eğitim, salt bilgi aktarımı olmaktan ziyade bireyin kimliğini, düşünme biçimlerini ve anlam dünyasını dönüştüren sosyal bir pratik olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla öğrenme ve eğitim, sosyal inşacılık perspektifinde bir psikolojik değişimin ötesinde, bireyin toplumsal aidiyet ve kimlik inşasının temel bileşenleri olarak kabul edilmiştir (İnan, 2011, s. 33).

Harré (1998), kimliğin bireysel bir olgudan ziyade toplumsal etkileşim süreçleri içerisinde şekillendiğini ileri sürmekte ve bireylerin söylemler aracılığıyla kendilerini nasıl konumlandıklarını özellikle dikkat çekmiştir. Kimliğin gelişimsel bir süreç olarak ele alınmasında söylemsel psikoloji, öğrencilerin farklı kültürel anlatılar ve söylemler aracılığıyla üretilen kategorileri içselleştirerek kendi kimliklerini inşa ettiklerini vurgulamıştır (Jorgensen ve Phillips, 2001).

Öğrenciler tarafından anlam yüklenmediği sürece, öğretim süreçleri ya da ders materyalleri tek başına yeterli bir anlam taşımaz. Bu bağlamda öğretmenler, geribildirim ve değerlendirme yöntemleri aracılığıyla öğrencilerin beklenen anlamlandırma süreçlerine yönelmelerine katkı sağlayabilir. Ancak, geribildirimlerin bu süreci tamamen belirleyici olduğu söylenemez. Dolayısıyla öğretimsel etkinliklerde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim, anlamın oluşumunu destekleyen bir unsur olarak sosyal inşacı bir perspektiften belirsizlik, çok seslilik, bağlamlandırma ve pragmatik gibi olgularla yeniden ele alınabilir (Gergen ve Wortham, 2001, s. 115-136).

Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan etkileşimlerin, öğrencilerin kimlik gelişimi üzerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Sosyal inşacı perspektiften ele alındığında ise, farklı söylemlere dayalı olarak ortaya çıkan çeşitli kişilerarası etkileşim biçimlerinin, öğrencilerin kimlik gelişim süreçlerini şekillendirdiği ileri sürülmüştür (İnan, 2011, s. 35).

Bir aktarım ve kazanım süreci olarak eğitim toplumsallaşmanın hem aracı hem de ayrılmaz bir parçası konumundadır. Bu yönüyle, yalnızca bireyin topluma uyum sağlamasını değil, aynı zamanda siyasal toplumsallaşmanın yani bireyin siyasal sistemle etkileşim biçimlerinin şekillenmesini de sağlar. Böylece eğitim, belirli değerlerin aktarılmasını sağlayacak biçimde kurumsallaştırılmış; öğretmen ve öğrenci rollerinin tanımlandığı, içeriklerin önceden belirlendiği yapılar aracılığıyla toplumsal, siyasal ve kültürel kodların kuşaktan kuşağa aktarılmasına hizmet eder hâle gelmiştir (Kaplan, 1999, s. 125).

Aristoteles, yaklaşık iki bin yıl önce kaleme aldığı *Politika* adlı eserinde, bilimleri sınıflandırırken, insan faaliyetlerinin en geniş alanını kapsamayı nedeniyle politikayı üstün bir bilim olarak tanımlamıştır. Günümüzde pek çok bilim insanı

tarafından Aristoteles, politika biliminin kurucusu ve öncüsü olarak kabul edilmektedir (Kapani, 2009, s. 23). Politika terimi, Türk Dil Kurumu'na göre (1982, s. 658-659), belirlenen hedeflere ulaşmak için karşı tarafın duygularını etkileme, onların zaaflarından ya da aralarındaki anlaşmazlıklardan faydalanarak işleri yürütme biçimi olarak tanımlanmıştır.

Ertürk'ün (1975, s. 12) klasikleşmiş eğitim tanımında yer alan “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik kalıcı izli değişiklikler meydana getirme süreci” ifadesindeki kasıtlılık vurgusu, esasen bireyin, ülkenin benimsediği eğitim politikalarına uygun biçimde yönlendirilmesini ifade eder. Bu durum, devletin yönetsel yapısını sürdürebilmesi açısından zorunludur; zira eğitim politikaları, doğrudan bir ülkenin siyasal rejimi ve yönetim anlayışı doğrultusunda şekillenir ve bu sistemle çelişen bir eğitim yaklaşımı, rejimin devamlılığıyla bağdaşmaz (Karslı, 2012, s. 79).

Eğitim politikası, geçmişin birikimini barındıran, günümüzün toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlarına yanıt veren ve geleceğe dair hedefler içeren ulusal bir proje (Yapıcı, 2006) olarak değerlendirilebilir. Bu politika, sadece eğitim sisteminin yönünü belirlemekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal dönüşümün temel araçlarından biri olarak işlev görür. Trowler ise (2003, s. 95) eğitim politikasını; belirli amaçlara ulaşmak üzere planlanan, uygulanan ya da uygulanması öngörülen eğitimle ilgili ilke ve eylemlerin bütünü tanımlayan bir kavram olarak ele almıştır.

Eğitim ile politik kurumlar arasındaki ilişkilerden biri, eğitimin toplumsal yapı içinde lider, yönetici, bürokrat gibi rolleri üstlenecek bireyleri yetiştirme işleviyle politika alanına katkı sağlamasıdır. Toplumların sürdürülebilirliği ve kamu yönetiminin etkinliği, yönetsel görevleri üstlenecek bireylerin bilgi, beceri ve liyakatle donatılmasını gerektirir. Bu nedenle eğitim sistemi, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda nitelikli kamu kadrolarının yetişmesini de hedeflemelidir (Yanıklar, 2001 s. 129)

Eğitim sistemlerinin temelinde her zaman ulusal devletin belirlediği politik yönelimler bulunur. Hiçbir siyasi yapı, kendi ideolojik ve toplumsal bütünlüğünü zedeleyebilecek bireylerin yetişmesini hedefleyen bir eğitim modeline izin vermez. Eğitimin en genel amaçlarından biri, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlamasını

desteklemektir; bu bağlamda toplumun politik yapısı da eğitimin etki alanına girmiştir. Bu durum, eğitim ile siyaset arasında karşılıklı ve dinamik bir ilişkinin oluşmasına neden olur. Başarılı bir eğitim sistemi, nitelikli bir siyasal yapıyı beslerken; siyasal otoriteler de eğitimden, kendi değer ve ilkelerine uygun bireyler yetiştirmesini bekler (Varış, 1987, s. 93).

Bir ülkede eğitim politikasına uygun bireylerin nasıl yetiştirileceği sorusu, büyük ölçüde o ülkenin benimsediği anayasal ilkeler, ulusal mevzuatlar ve taraf olduğu uluslararası sözleşmeler doğrultusunda şekillenir. Eğitim sistemi, yalnızca pedagojik hedeflere göre değil, aynı zamanda toplumsal ihtiyaçlar ve ekonomik kalkınma hedefleriyle uyumlu biçimde yapılandırılır. Bu doğrultuda, her devletin belirli bir eğitim politikası vardır ve bu politika, çeşitli yasal metinlerle güvence altına alınmıştır. Siyasal rejimi ya da ekonomik yapısı ne olursa olsun, her ülke kendi toplumsal yapısına uygun bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim süreçlerini belirli ilkeler çerçevesinde planlar ve uygular (Karşlı, 2012, s. 80). Etkili bir eğitim politikası; açık ve anlaşılır olması, tutarlılık ve süreklilik taşıması, bilimsel temellere dayanması, değişen koşullara uyum sağlayabilecek esnekliğe sahip olması ve paydaşların katılımıyla şekillenmesi gibi temel nitelikleri içermelidir (Âdem, 2001, s. 53)

Eğitim politikası, sosyal ve ekonomik politikalarla uyum içinde yürütülmelidir. Çünkü kalkınma, yalnızca ekonomik büyümeyi değil, toplumsal gelişmeyi de kapsayan bütüncül bir süreci ifade eder. Bu bağlamda, ekonomik kalkınma hedefleri ile eğitim politikaları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin, ekonomik politikaların öncelikli hedeflerinden biri olan istihdam, nitelikli iş gücü yetiştirilmesi yoluyla ancak etkili bir eğitim politikasıyla desteklenebilir (Hesapçıoğlu, 1994, s. 32-33).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 19 Aralık 1923 tarihinde yayımlanan genelgede, "Mektepler, Cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecburdur" ifadesiyle eğitim sisteminin laik ve modern Cumhuriyet değerleri doğrultusunda şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu dönemde temeli atılan eğitim politikaları, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu ilkelerine dayalı olarak bir ulusal kimlik inşası hedeflemiş ve bu kimliğin oluşturulmasında eğitim, merkezi bir rol oynamıştır. Ancak bu politikaların önemli bir yönü, Türkiye sınırları içinde farklı etnik grupların

varlığının büyük ölçüde inkâr edilmesi ve onların kültürel haklarının sınırlanmasıdır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında "millî" olmak, esasen "Türk" kimliğiyle özdeşleştirilmiş; farklı etnik yapılar ve kültürel çeşitlilik, eğitim politikaları çerçevesinde dışlanmış ve bu durum, çok kültürlü yapının gelişimini engellemiştir (Eğitimsen, 2004). Bu yaklaşım, eğitim sisteminin homojen bir ulusal kimlik yaratma çabası içinde şekillenmesine yol açmıştır.

1.3. Tek Parti Dönemi Eğitim Sistemi

Türkiye’de modern eğitim sisteminin kurumsallaşması Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte gerçekleşmiş gibi görünse de, bu sürecin kökleri Osmanlı İmparatorluğu’na kadar uzanmaktadır. Özellikle Tanzimat’tan itibaren hız kazanan modernleşme hareketleri, eğitim alanında ikili bir yapının doğmasına zemin hazırlamıştır. Bir yanda geleneksel medrese sistemi varlığını sürdürürken, diğer yanda Batı tarzı eğitim veren mekteplerin ortaya çıkışı, eğitimde farklı ideolojik ve pedagojik anlayışların çatışmasına yol açmıştır. Bu tarihsel arka plan, Cumhuriyet döneminde de devam eden eğitim sorunlarını anlamak açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’de eğitim sisteminde görülen çok yönlü tartışmalar ve farklı bakış açıları yalnızca Cumhuriyet döneminin ürünü değil, aynı zamanda Osmanlı’dan devralınan tarihsel bir mirasın yansımasıdır (Altın, 2019, s. 1499).

Özellikle Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitim sistemi, “yeni rejimin meşruiyetini sağlama ve toplumda rıza üretme işlevi” çerçevesinde örgütlenmiştir (Deren, 2006, s. 614). Sonraki dönemlerde de eğitim, rejime bağlılık, milliyetçi bir kimlik kazandırma ve siyasal istikrarı pekiştirme amacını korumuş; böylece devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak işlevini sürdürmüştür.

Kemalizm, Türk tarihini Orta Asya kökenlerine dayandıran etnisist bir milliyetçilik anlayışını öne çıkarırken; muhafazakârlık, Türk tarihinin başlangıcını Anadolu ile ilişkilendiren kültürel temelli bir milliyetçilik yaklaşımını savunmaktadır (Aktaşlı, 2011, s. 161). Her iki yaklaşım arasında köklü bir karşıtlık bulunmamaktadır. Zira her iki düşünce akımı da devletin ideallerine bağlı, milliyetçi ve itaatkâr kuşakların yetiştirilmesini hedeflemekte; farklılık ise bu nesillerin hangi yöntem ve araçlarla şekillendirileceği noktasında ortaya çıkmaktadır.

Erken Cumhuriyet döneminde şekillenen eğitim politikaları, yalnızca bireylere bilgi aktarmayı amaçlayan bir süreç olarak değil, aynı zamanda toplumun köklü bir dönüşümden geçmesinde işlevsel bir araç olarak tasarlanmıştır. Bu dönemde eğitim, modernleşme ideallerinin topluma benimsetilmesinde ve ortak bir ulusal kimliğin inşasında en etkili yol olarak değerlendirilmiştir. Cumhuriyet'in kurucu kadroları, eğitimin temel amacını, yeni nesilleri ulusal değerlere bağlı, bilinçli ve üretken yurttaşlar olarak yetiştirmek şeklinde belirlemiştir. Böylelikle eğitim, hem sosyo-kültürel yapının yeniden şekillendirilmesine katkıda bulunmuş hem de toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında stratejik bir unsur haline gelmiştir (Kocabaş, 2008, s. 204).

Tek Parti Dönemi'nde eğitim politikaları, yalnızca bireylere bilgi aktarmayı amaçlayan bir süreç olarak değil, aynı zamanda toplumsal yapıyı yeniden şekillendiren planlı bir dönüşüm aracı olarak ele alınmıştır. Bu dönemde eğitim, ekonomik, siyasal ve kültürel alanlarda köklü bir değişimi tetikleyen stratejik bir unsur olarak değerlendirilmiştir (Özkan, 2018, s. 193). Nitekim erken Cumhuriyet döneminde izlenen eğitim politikaları, bir yandan toplumsal dönüşümü hızlandırmayı hedeflerken diğer yandan da yeni kuşakların Cumhuriyetin ideallerine bağlı, ulusal değerleri içselleştirmiş bireyler olarak yetişmesini amaçlamıştır (Kocabaş, 2008, s. 204).

Mahmut Tezcan'a göre eğitim, kültürü hem aktarır hem de yeniden üreterek eğitim politikalarıyla Tek Parti Dönemi vatandaşlarını doldurarak duygu bağlamında, zihinsel ve davranışlar yoluyla ideolojik olarak bir düzene oturtmak istemiştir. Bu bağlamda, eğitim toplum ve devletin tanımını değiştirerek yurttaşların kimliğini Cumhuriyet Dönemi'ne hazır bireylere dönüştürmüştür (Tezcan, 1978, s. 3(15)).

Sakarya Meydan Muharebesi'nden yaklaşık bir ay önce, 16-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında Ankara'da Maarif Kongresi toplanmıştır. Anadolu'nun farklı bölgelerinden yaklaşık 250 kadın ve erkek öğretmenin katılımıyla gerçekleşen bu kongrenin açılış konuşması, cepheden gelerek toplantıya iştirak eden Mustafa Kemal tarafından yapılmıştır. Kongrede özellikle iki temel mesele üzerinde durulmuştur: ilkokulların programları ve öğrenim süreleri ile ortaöğretimin ders içerikleri ve müfredat düzenlemeleri (Sakaoğlu, 2003, s. 161). Bu yönüyle Maarif Kongresi, böylesine zorlu askerî ve siyasî koşullarda dahi eğitime verilen önemi ortaya koymakla

kalmamıştır. Mustafa Kemal'in cepheden gelerek öğretmenlere hitap etmesi, eğitim meselesine verilen önemin yalnızca teorik bir ideal değil, ulusun geleceği için vazgeçilmez bir strateji olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu durum, savaşın en çetin günlerinde bile eğitimin ihmal edilmeyip, yeni devletin temellerinin aynı zamanda kültürel ve fikrî zeminde de atıldığının güçlü bir göstergesidir.

Kurtuluş Savaşı'nın başarıyla sonuçlanmasının ardından, devrim niteliğindeki düşüncelerin hayata geçirilebileceği bir ortam oluşmaya başlamıştır. Bu dönemde yapılan reformlarda, değişimin en temel kademededen, yani ilköğretimden başlatıldığı gözlemlenmektedir. Böylece eğitim, toplumsal dönüşümün öncüsü ve yeni cumhuriyetin ideallerinin nesillere aktarılmasında temel bir araç olarak konumlandırılmıştır (Altındağ, 2013, s. 32).

19 Aralık 1923 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan genelgede yer alan “Mektepler, Cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecburdur” ifadesi, erken Cumhuriyet döneminde eğitim politikalarının temel yönelimini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu vurgu, eğitim kurumlarının yalnızca bilgi aktarımının yapıldığı mekânlar değil, aynı zamanda laiklik ve modernleşme ideallerine bağlı bir toplumsal düzenin inşasında işlevsel araçlar olarak görüldüğünü göstermektedir. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında benimsenen eğitim politikalarının başlıca amacı, yeni devletin kurucu ilkeleri etrafında bütünleşmiş bir ulusal kimliğin oluşturulması olmuştur. Bununla birlikte, bu süreçte Türkiye'nin toplumsal yapısında var olan etnik çeşitliliğin büyük ölçüde göz ardı edildiği, farklı kültürel kimliklerin ise sistematik biçimde dışlandığı görülmektedir. “Millî” kimlik kavramı, büyük ölçüde “Türk” kimliği ile özdeşleştirilmiş; farklı etnik toplulukların kültürel hakları kısıtlanarak eğitim aracılığıyla homojen bir ulus inşası hedeflenmiştir (Eğitim-Sen, 2004). Bu yaklaşım, Cumhuriyet'in çokkültürlü toplumsal yapısının görünür kılınmasını engellemiş ve eğitim sistemini tek tip bir ulusal kimlik oluşturma çabalarının merkezine yerleştirmiştir.

1.3.1. Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Sistemi

Osmanlı eğitim sistemi, uzun yıllar boyunca sıbyan mektepleri, medreseler ve Topkapı Sarayı'ndaki Enderun Mektebi etrafında yapılandırılmıştır. Sıbyan

mektepleri ve medreseler, özellikle mahalle düzeyinde kurulan yapılar olarak bugünkü ilkokulların işlevine eşdeğer bir temel eğitim sunmuş; kırsal bölgelerde de eğitimin ana dayanağını oluşturmuştur (Haspulat, 2006). Eğitim genellikle cami görevlileri tarafından verilmiş, dini içerik ağırlıklı olarak şekillenmiş ve Kur'an-ı Kerim, temel dini bilgiler ile ahlaki öğretiler üzerine odaklanmıştır. Bu okullarda eğitim süreci daha çok ezber temelli ve geleneksel yöntemlerle yürütülmüş, temel amaç ise çocuklara dini bilgiler ve ahlaki değerleri aktarmak olmuştur (Koçer, 1974; Ergin, 1977, s. 6; Kodaman, 1999, s. IX; Başgöz, 1999, s. 3–10).

Klasik Osmanlı dönemi sıbyan mekteplerinin müfredatında, bağımsız bir ahlâk dersine rastlanmadığı görülmektedir. Benzer şekilde, dönemin eğitim sisteminin orta ve yükseköğretim düzeyini oluşturan medreselerde de müstakil bir ahlâk eğitimi dersi yer almamaktadır (Yazıbaşı, 2014, s. 764). Osmanlı Devleti'nin özellikle gayrimüslim toplulukların yaşadığı topraklarda genişlemesi, yönetim, askerî yapı ve dinî otorite gibi alanlarda görev alacak insanı yetiştirecek eğitim sisteminin kurulmasını zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda, kurumsal eğitimin ilk adımı olarak kabul edilen ve 1331 yılında Orhan Gazi tarafından inşa ettirilen İznik Orhaniyesi, Osmanlı eğitim geleneğinin temellerini atmıştır. Zamanla gelişen bu yapı, devletin değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayan sistematik bir form kazanmaya başlamıştır (Aşkın, 2017, s. 980).

Osmanlı eğitim sistemi, zaman içerisinde çeşitli değişim ve ıslahatlara sahne olsa da, köklü ve sistemli dönüşüm ilk kez Fatih Sultan Mehmet döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde yapılan düzenlemeler, eğitim yapısını hem kapsam hem de kurumlaşma açısından derinlemesine etkilemiştir. Fatih Sultan Mehmet'in Osmanlı eğitim sisteminin en üst düzey kurumu olarak yapılandığı Tetimme Medreseleri, sonraki dönemlerde Osmanlı eğitim yapısının tepesinde yer almayı sürdürmüştür. Devletin siyasal ve ekonomik desteğinin yanı sıra vakıflardan sağlanan kaynaklarla güç kazanan bu kurum, zamanla önemli bir entelektüel merkez hâline gelmiştir. Aşkın, 2017, s. 980-981).

Şehzadegan Mektebi'nin öğretim programı, sıbyan mekteplerinininki gibi benzerlik göstermekteydi (Aksoy, 1968, s. 39; Ergin, 1977, s. 6). Bu okullara başlama

yaşı İslam geleneğindeki ile aynı sembolik anlamı taşıyan 4 yaş, 4 ay ve 4 gün olarak belirlenmişti. Bahsi geçen bu yaş aralıkları şanslı sayılmıştır.

Fatih Sultan Mehmed döneminde kurulan Enderun Mektebi, sarayın gücünü ve idari etkinliğini sürdürebilecek saray görevlilerini yetiştirmeyi hedeflemiş; devletin ihtiyaç duyduğu nitelikli ve yetkin bireyleri üretmeye odaklanmış bir kurum olarak eğitim kapsamı bakımından oldukça sınırlı ve belirli bir amaca yönelik yapılandırılmıştır (Antel, 1940, s. 441; Atuf, 1930, s. 33). Öğrenciler, çoğunlukla devşirme sistemi aracılığıyla seçilen yetenekli çocuklar arasından belirlenmiş ve bunların Müslüman, güvenilir devlet adamı ve asker olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda, sanat ve zanaat alanlarında yetenekli bireylerin becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim sunulmuştur. Kurumun eğitim programı, yalnızca dini ve edebiyat derslerini değil, beden eğitimi, tarih ve matematik gibi çeşitli alanları da kapsamıştır.

Osmanlı Devleti'nde denizcilik alanında nitelikli subay ve mühendisler yetiştirmek amacıyla, 18 Kasım 1773 tarihinde Kasımpaşa'da Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayun adıyla modern anlamda ilk teknik okul açılmıştır. Bu kurumda yalnızca yerli eğitimciler değil, aynı zamanda Fransız, İsveçli ve İngiliz uzmanlar da ders vermiştir. Eğitim programına yabancı dil dersleri dâhil edilmiş ve öğretim faaliyetleri Avrupa tarzında, çağdaş yöntemlerle yürütülmeye başlanmıştır (Uzunçarşılı, 1988, s. 506–507; Ergin, 1977, s. 315–324).

Bâbîâli Mektebi, Osmanlı Devleti'nin en önemli memur yetiştirme kurumlarından biri olarak işlev görmüştür. Bu okullara genellikle devlet memurlarının çocukları devam etmiş, burada çeşitli yazı türlerini öğrenmiş, okumayı ve yazmayı pekiştirmiş, ayrıca ileride memurluk görevlerinde ihtiyaç duyacakları temel dersleri almışlardır (Yıldız, 2004, s. 173).

Selçuklu Devleti'nden miras kalan okul sistemini Osmanlı Devleti kendi yöntemiyle geliştirerek değiştirmiştir. Askeri eğitim ve yönetici eğitim modeli haricinde diğer eğitim kurumlarını vakıflara bağlı yapmışlardır. Temel sebebi ise Osmanlı'ya göre eğitim bir dini vazife olarak görülmekteydi (Yıldız, 2003, s. 171).

Osmanlı İmparatorluğu'nun yükselme döneminde (Fatih ve Kanuni devri) eğitim kurumlarında dini derslerin yanı sıra felsefe ve pozitif bilimlere ilişkin

Çalışmaların da yürütüldüğü bilinmektedir. Ancak zamanla bu çeşitlilik ortadan kalkmış ve eğitim programı büyük ölçüde dini içerikli derslerle sınırlandırılmıştır. Bu dönüşümün, Osmanlı'nın duraklama ve gerileme sürecine, hatta nihai çöküşüne etkileri, üzerinde kapsamlı biçimde durulması gereken bir araştırma konusu olmuştur.

Medrese ğretimindeki yetersizlikler ve eğitim sistemindeki bozukluklara ilk kez dikkat çeken isim, 17. yüzyılda Ktip elebi olmuştur. Onu izleyen süreçte, III. Selim döneminde medreselerin ıslahı amacıyla şeyhülislam Hamdizade Mustafa Efendi ve mer Hulusi Efendi tarafından girişimlerde bulunulmuş, ancak bu reform çabaları kurumun içinden yükselen tepkilerle karşılaşmıştır (Yaltkaya, 1940, s. 465).

Osmanlı döneminde kadınların medreselerden yararlanması mümkün olmamış, yalnızca nüfuzlu aileler kızlarına evlerinde özel hocalar aracılığıyla eğitim imkânı sağlayabilmiştir. Bununla birlikte, özellikle Mevlevihaneler aracılığıyla kadınların şiir, musiki gibi sanat alanlarında ders alabildikleri görülmektedir (Somel, 2000, s. 20).

Zaman zaman Osmanlı eğitim kurumlarının yetersizliklerinin farkına varan ve bu alanda köklü reformlara ihtiyaç duyulduğunu dile getiren devlet adamları olmuştur. Ancak mevcut sistemden g devşiren statükocu yapılar nedeniyle bu girişimlerin çoğu sonuçsuz kalmıştır. Nitekim III. Selim ve II. Mahmut dönemlerinde eğitimde ciddi yenilikler gündeme gelmiş, fakat uygulamada kalıcı başarı sağlanamamıştır. II. Mahmut özellikle sıbyan mekteplerine ğretmen yetiştiren medreselerin müfredatını pedagojik esaslara uygun biçimde yeniden düzenlemek istemiştir. Bu doğrultuda Eyüp ve Ayasofya'da yeni medreseler kurdurmuş, ğretmen adaylarına pedagojik formasyon kazandıracak derslerin programa eklenmesini emretmiştir. Halk çocuklarının devam ettiği sıbyan mekteplerinde ise eğitim büyük ölçüde Kur'an-ı Kerim ezberine dayalı kalmış, bunun dışında kayda değer bir ğretim faaliyeti yrtlememiştir. II. Mahmut, bu okulların eğitim anlayışını ağdaş bir niteliğe kavuşturmak istemiş, bunun yanı sıra ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi yönünde de çaba göstermiştir. Ancak, tüm bu girişimlere karşın eğitim sisteminin skolastik yapısı değiştirilememiş, yapılan yenilikler büyük ölçüde kğit üzerinde kalmıştır (zveren, 2008, s. 227).

Acemi Oğlanlar Ocakları, Osmanlı kara ordusunu oluşturan Yeniçerilerin temelini teşkil eden eğitim kurumları olmuştur. Bu okullara, devşirme yöntemiyle

toplanan çocuklar kabul edilmekte ve devletine bağı askerler olarak yetiştirilmektedir. Daha çok kışla biçiminde düzenlenen bu mektepler, başarılı ve yetenekli öğrencilerini Enderun Mektebi'ne aktarırken, diğer öğrenciler ise Yeniçeri Ocağı'na katılmak üzere yönlendirilmiştir (Yıldız, 2004, s. 174).

Kız öğrenciler için düzenlenen ortaöğretim kurumlarının ilk örneği ise 1859 yılında İstanbul'da açılan Cevri Usta (Kalfa) İnas Rüştîyesi'dir; bu okul aynı zamanda Sultanahmet Kız Rüştîyesi olarak da anılmıştır (Şanal, 2009, s. 224). Rüştîyelerden sonraki eğitim basamağı olarak açılan İdadilerin kuruluş amacı, öğrencileri bir üst eğitim düzeyine hazırlamak üzerine kurgulanmıştır. Bu bağlamda, "İdadi" terimi, köken itibarıyla "hazırlamak" anlamına gelmektedir (Yücel, 2019, s. 8).

Darü'l-Hüffaz ise Osmanlı döneminde ilköğretim seviyesinde faaliyet gösteren dini eğitim kurumları olup, temel amaçları Kur'an-ı Kerim'in ezberlenmesini sağlamak olmuştur. Bu okulların maliyeti ise büyük ölçüde vakıflar tarafından karşılanmıştır (Yıldız, 2004, s. 172).

1838 yılına kadar gerçekleştirilen eğitim-öğretim reformları, farklı alanlarda gerçekleşmiş olsa da ağırlıklı olarak erkek çocuklarının eğitimini hedeflemiştir. Sıbyan mekteplerinde kız ve erkek çocukların birlikte eğitim görmesi nedeniyle, kızların tahsil düzeyi Sıbyan mekteplerinin ötesine geçememiştir (Ergin, 1997, s. 457). Kızların Sıbyan mektebinden sonra eğitim alma imkânlarının sınırlı olmasının başlıca nedeni, devam edebilecekleri ayrı bir kurumun bulunmaması ve yaşlarının ilerlemesi sebebiyle erkek öğretmenlerden ders alamamaları olmuştur.

Özetle, Tanzimat öncesi dönemde eğitim ve öğretim alanı büyük ölçüde göz ardı edilmiş ve çoğunlukla askerî amaçlarla sınırlı kalmıştır. Ancak Batı ülkelerinin etkisi ve "Osmanlı toplumunun modernleşmesinin, Batı uygarlıklarının üst yapı kurumlarının aktarılmasına bağı olduğu" anlayışını benimseyen aydınlar ile devlet yöneticilerinin çabaları sonucunda, bu alana önem verilmesinin zorunlu olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, Osmanlı eğitim sisteminde kapsamlı yeniliklerin ve reformların hayata geçirilmesini gerekli kılmıştır (Özveren, 2008, s. 228).

1.3.2. Tanzimat Dönemi Eğitim Sistemi

Sanayileşme ile birlikte Osmanlı Devleti eskisi gibi güçlü bir devlet değildi. Bunun önüne geçebilmek adına devleti her alanda geliştirip değiştirmeyi hedeflemiştir. Eğitimi ve öğretimi devletin bir politikası haline getirmek için çalışmalara başlamıştır (Güler, 1997, s. 26).

Osmanlı Devleti'nde modernleşme yönündeki arayışların kökeni 18. yüzyılın başlarına kadar uzansa da, bu sürecin özellikle Tanzimat dönemiyle birlikte kurumsal bir nitelik kazandığı söylenebilir. Tanzimat yılları, eğitim başta olmak üzere pek çok alanda yürütülen yenileşme çabalarıyla öne çıkmış, bu dönemde gerçekleştirilen düzenlemeler ise Cumhuriyet devrinde şekillenen Türk modernleşmesine doğrudan zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla Tanzimat dönemindeki gelişmeleri genel hatlarıyla ele almak, sonraki süreçlerin anlaşılması bakımından önem arz etmektedir (Turğut, 2012, s. 8).

1839-1876 yıllarını kapsayan dönem, Osmanlı Devleti'nde yeniden toparlanmanın Batılılaşma yoluyla mümkün olacağı düşüncesinin kurumsallaştığı bir evre olmuştur. Bu anlayış doğrultusunda, eğitim ve öğretim alanında gerçekleştirilen düzenlemeler, hem biçimsel hem içerik açısından büyük ölçüde Batı ülkelerinin eğitim sistemleri temel alınarak yapılandırılmıştır (Şen, 2013, s. 483).

Türkiye'nin günümüzdeki toplumsal ve kurumsal yapısının temellerinin atıldığı dönemlerden biri olan Tanzimat dönemi, eğitim tarihi açısından da özel bir öneme sahiptir. Bu süreçte başlatılan reform hareketleri, çağdaş Türkiye'nin eğitim sisteminin şekillenmesinde etkili olmuş; Atatürk'ün çağdaş uygarlık seviyesine ulaşma hedefi doğrultusunda gerçekleştirdiği birçok yapısal değişimin kökleri de bu döneme dayanmaktadır (Göktaş, 2009, s. 20).

Osmanlı modernleşmesi bu dönemde öncelikli olarak ordunun modernleştirilmesi hedefine yoğunlaşmıştır. 1827 yılında modern tıbbın öğretildiği bir askeri tıp okulu, 1831'de askeri müzik okulu, 1834 yılında harp okulu kurulmuştur. Bu kurumlar modern eğitimden geçen askerlerin; modern bilimle, akılcı ve pozitivist görüşlerle tanışmalarına vesile olmuştur (Turğut, 2012, s. 8).

Tanzimat'ın ilanı ile eğitim, bağımsız alan olarak ele alınmaya başlanmış ve özellikle ortaöğretime öğrenci hazırlayan kurumlar üzerinde çeşitli düzenleme

alışmaları başlatılmıştır. Bu süreçte ilk adım, sıbyan mekteplerine yeni bir kimlik kazandırmak yönünde atılmıştır. Tanzimat Fermanı'ndaki reformların yalnızca askerî değil, toplumsal alanlarda da etkili olmasını isteyen Sultan Abdülmecid, 1845'te yayımladığı fermanla eğitimin modernleşmesinin reformların başarısı açısından temel unsur olduğunu vurgulamıştır. Bu anlayış doğrultusunda hem başkentte hem de taşrada eğitim ve bayındırlık işlerini yürütmek üzere Meclis-i Maarif-i Muvakkat ve Meclis-i İmariye gibi çeşitli meclislerin kurulmasına karar verilmiştir (Karataş, 2003, s.235-236). 1851 yılı ile Islahat Fermanı'nı arasındaki dönemde, eğitim alanında kayda değer bir ilerleme sağlanamamış; bu süreçte yalnızca bazı bölgelerde rüştiye mekteplerinin açılması gibi sınırlı girişimlerle yetinilmiştir (Kodaman, 1991, s. 14).

Meclis-i Maarif-i Muvakkat, Osmanlı eğitim sisteminde kademeli bir yapı benimseyerek ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim düzeylerinde düzenlemeler yapmayı hedeflemiştir. Bu çerçevede, sıbyan mekteplerinin yeniden düzenlenmesi, rüştiyelerin nitelik ve sayıca geliştirilmesi ve yükseköğretim kurumu olarak bir Dârülfünun'un kurulması yönünde kararlar alınmıştır. Ayrıca, bu okullarda kullanılacak ders materyallerinin belirlenmesi amacıyla, uzman kişilerden oluşan bir kurul olan Encümen-i Dâniş'in oluşturulmasına yönelik bir kararname yayımlanmıştır (Koçer, 1968, s. 53).

İlk olarak bu amaçla sürekli görevli olmak üzere 1846'da Daimi Meclisi Maarif'e ek olarak Mekatibi Umumiye Nezareti (Tüm Okullar Bakanlığı), yani bugünkü adıyla Milli Eğitim Bakanlığı kurulmuştur. Aynı dönemde yabancılara okul açma hakkı tanınmış ve halk çocuklarının devam ettikleri sıbyan mekteplerinin öğretmen ihtiyacını karşılamak için İstanbul'da bir Darulmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu) açılmıştır. O güne kadar az çok okuma yazma bilen, genellikle de camilerde müezzinlik ve imamlık yapan ve hiçbir pedagojik eğitimi olmayan kişilerin öğretmenlik yaptıkları bu okullarda, yalan yanlış birtakım yüzeysel bilgiler verilmekteydi. Bunun önüne geçmek ve Batı'da olduğu gibi eğitim ve öğretim görevlerinde özel olarak yetiştirilmiş laik meslek adamı yetiştirmek amacıyla söz konusu okul açılmıştır (Özveren, 2008, s. 228).

Tanzimat Dönemi'nde ortaöğretim kurumlarının temellerinin atılmasıyla birlikte, ilköğretime de özel bir önem verilmiştir. Bu çerçevede sıbyan mekteplerinin

sayısının artırılması ve tüm çocukların ilköğretim görmesinin sağlanması hedeflenmiştir (Atuf, 1930, s. 98). 8 Nisan 1847 tarihli bir tamimle okula başlama yaşı altı olarak belirlenmiş, bu yaşı dolduran çocuklarını okula göndermeyen ailelerin cezalandırılacağı hükmüne bağlanmıştır. Ancak uygulamada istenen sonucun alınamaması üzerine 1868 yılında yayımlanan yeni bir bildiride, “Bundan böyle kim olursa olsun ve nerede bulunursa bulunsun, herkes çocuğunu altı yaşına geldiğinde okula göndermek zorundadır” denilerek ilköğretimin zorunlu olduğu vurgulanmıştır.

Tanzimat dönemi eğitim politikaları, büyük ölçüde Osmanlı İmparatorluğu’nun gerileyişine çözüm üretme ve modernleşen dünya sistemi içerisinde yeniden konumlanma arayışları doğrultusunda şekillenmiştir. Bu bağlamda, Batı’daki eğitim kurumları ve yapılar örnek alınmış; yalnızca yeni kurumların kurulmasıyla yetinilmeyip, aynı zamanda bu kurumlar aracılığıyla farklı bir zihniyetin ve kültürel yapının inşası hedeflenmiştir (Göktaş, 2009, s. 22).

Döneminin eğitim alanındaki en dikkat çeken gelişmelerinden biri, 1868 yılında Galatasaray Sultanisi’nin açılmasıdır. Bu gelişmeyi takiben, 1869 yılında ilan edilen Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi, Osmanlı eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında önemli bir dönüm noktası olmuştur. Fransız eğitim sisteminden esinlenilerek hazırlanan bu düzenleme, dönemin Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından tercüme edilerek yürürlüğe konmuş ve eğitim teşkilatının örgütlenmesine dair kapsamlı hükümler içermiştir (Karataş, 2003, s. 237).

Tanzimat’ın ilk evresinde gerçekleştirilen önemli düzenlemelerden biri, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’dir. Bu düzenleme ile ilerleyen yıllarda yapılması öngörülen eğitim reformları sistematik bir çerçeveye oturtulmuş ve devlet yöneticileri için belirli bir hedef doğrultusunda hareket etme imkânı sağlanmıştır. Fransa Eğitim Bakanı Jean Victor Duruy’un etkisiyle hazırlanan ve laik bir yönelime sahip olan bu nizamname, Tanzimat reformcularının aşamalı bir biçimde okulları devlet denetimine almayı ve daha seküler bir ilköğretim anlayışına geçişi amaçladıklarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir (Sobel, 2010, s. 22).

Türkiye’de modern yükseköğretim kurumlarının kuruluş çabaları, 19. yüzyılın ortalarına doğru somut adımlar atılmasıyla başlamıştır. 1846 yılında Meclis-i Maarif-i Umumiye, İstanbul’da bir “Darülfünun” kurulmasına karar vermiştir. Bu doğrultuda,

İtalyan mimar Gaspare Fossati ile anlaşılmış ve 125 odalı, üç katlı bir binanın inşasına başlanmıştır. Darülfünun'un açılmasına kadar, Osmanlıca literatüre yeni eserler kazandırmak ve eğitimde kullanılacak ders kitaplarının telif ve tercümesini sağlamak amacıyla 1851'de "Encümen-i Daniş" adlı bir cemiyet kurulmuştur (Tekeli ve İlkin, 1993). Ancak inşaatın uzun süre tamamlanamaması nedeniyle, 1863 yılında sınıflarda "Ders-i Âm" adı verilen serbest konferanslar düzenlenerek yükseköğretim faaliyetlerinin başlangıcı sağlanmıştır (Ayni, 1995).

1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile "Darülfünun-i Osmanî"nin resmi olarak açılması kararlaştırılmış ve 18 Şubat 1870 tarihinde eğitim öğretime başlanmıştır (Tekeli ve İlkin, 1993). Ne var ki, Darülfünun-i Osmanî kısa süre sonra 1872 yılında kapatılmış ve bunun ardından, modern eğitim anlayışına uygun olarak 1874'te Galatasaray'da "Darülfünunu Sultani" açılmıştır (Ayni, 1995). Bu süreç, Osmanlı Devleti'nde yükseköğretimin örgütlenme ve yaygınlaştırma çabalarının zorluklarını ortaya koymakta, aynı zamanda dönemin sosyo-politik ve idari koşullarının eğitim üzerindeki etkisini de göstermektedir.

Tanzimat dönemi, eğitim kurumları ve düşünce yapılarında bir ikiliğin ortaya çıktığı bir süreç olmuştur. Bu dönemde, sıbyan okullarından nitelikli öğrenci yetiştirilmesini sağlamak için 1868 yılında İstanbul'da "Dârülmuallimin-i Sıbyan" adlı öğretmen yetiştirme kurumu kurulmuş ve böylece ilkokullara öğretmen temininde önemli bir adım atılmıştır (Kodaman, 1991, s. 65-66).

Sultan Abdülaziz'in tahttan indirilmesinin ardından 23 Aralık 1876 tarihinde II. Abdülhamid tarih sahnesinde yerini almıştır. Osmanlı tarihinde ilk kez anayasal yönetime geçilmiş ve Kanûn-ı Esâsî ilan edilmiştir. Bu anayasa ile Osmanlı Devleti anayasal monarşi niteliği kazanmış ve devlet yönetiminin hukuki esaslara dayandırılması hedeflenmiştir. Kanûn-ı Esâsî'de eğitim alanına dair üç temel ilkeye yer verilmiştir: Her bireyin ücretsiz ve serbest şekilde eğitim alma hakkı olduğu, farklı inanç gruplarının eğitim faaliyetlerine müdahale edilmeyeceği ve ilköğretimin tüm Osmanlı vatandaşlarına zorunlu olacağı belirtilmiştir. Bu zorunluluğun uygulama esaslarının ise ileride çıkarılacak özel bir düzenleme ile belirleneceği ifade edilmiştir (Akyüz, 1997, s. 195).

Türkiye’de köylerin eğitsel açıdan geri kalmışlığı, tarihsel süreçte tarımsal üretim temelli bir ekonomik yapının ve büyük, feodal aile yapısının hâkim olduğu toplumsal koşullar içerisinde şekillenmiştir. Bu yapısal özellikler, sadece ekonomik ve sosyal alanlarda değil, aynı zamanda eğitime erişim ve kalite açısından da önemli sınırlılıklar doğurmuştur. Özellikle kırsal bölgelerde eğitimin ihmal edilmesi, uzun yıllar boyunca köylerde düşük okullaşma oranları, yetersiz eğitim altyapısı ve nitelikli öğretmen eksikliği gibi sorunların kronikleşmesine neden olmuştur. Bu durumun farkına varan Osmanlı Devleti, özellikle 19. yüzyılın sonlarından itibaren kırsal eğitimi geliştirmeye yönelik çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Devlet adamları ve dönemin ileri gelen eğitimcileri, köylerdeki sosyal, ekonomik ve siyasi geri kalmışlığın aşılabilmesi için farklı çözüm önerileri geliştirmiş; bu bağlamda köy öğretmeni yetiştirme modelleri üzerinde durmuşlardır (Şahin, 1995, s. 45).

1913 yılına kadar Osmanlı topraklarında okul öncesi eğitim alanında ‘ana mektebi’ adıyla faaliyet gösteren kurumlar, ağırlıklı olarak Türk olmayan etnik unsurlar ile yabancı uyruklular tarafından açılmıştır (Türk, 2011, s. 162). Bu kurumlar, bağlı bulundukları cemaatin dilini, kültürel değerlerini ve dini geleneklerini küçük yaşta çocuklara kazandırmayı amaçlamaktaydı. Dolayısıyla bu dönemde okul öncesi eğitim, Osmanlı toplumunun tüm kesimlerine hitap eden kamusal bir hizmet niteliği taşımamış; daha çok gayrimüslim toplulukların ve yabancıların çocukları için sınırlı bir uygulama olarak varlık göstermiştir. Bu durum, erken çocukluk eğitimine dair Osmanlı devlet politikalarının henüz sistemli bir yapıya kavuşmadığını da göstermektedir.

Osmanlı Devleti’nin çeşitli vilayetlerinde, okul öncesi eğitim kurumlarının Türk toplumu tarafından kurulup yaygınlaşmaya başlaması, II. Meşrutiyet öncesindeki yıllara denk gelmektedir. 23 Temmuz 1908 tarihinden önce bazı illerde özel ana mekteplerinin açıldığı; bu tarihten sonra ise İstanbul’da bu tür kurumların sayısında artış olduğu bilinmektedir. Ancak devlet eliyle açılan ilk resmî ana mektebi, Balkan Savaşları sonrasında faaliyete geçmiştir (Satı, 1918, s. 663; Ergin, 1977, s. 1330).

İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin, eğitim alanındaki reformcu yaklaşımları doğrultusunda açtığı okullarda ana sınıflarına da yer verdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, 1911 tarihli Osmanlı İttihat Mektepleri Çocuk Bahçesi ve İbtidai Programı,

dönemin okul öncesi eğitimine yönelik ilk sistemli yaklaşımlardan biri olarak dikkat çekmekte olup, “Kindergarten–Çocuk Bahçesi Programı” başlığı altında okul öncesi eğitimin temel esaslarını içermektedir. Açık havada oyunlar oynanır, şarkı söyleme, temel düzeyde botanik bilgisi eğitimi verilmiştir. Tahta parçalarından resimle yapılarak el işi çalışmaları yapılmış olup ahlak eğitimine de son derece büyük önem verilmiştir. Bütün dersler Türkçe dili kullanılarak öğretilmiş yabancı dil olarak Fransızca tercih edilmiştir (Osmanlı İttihat Mektepleri Çocuk Bahçesi İbtidai Programı, 1911, s. 10-12).

Ana mekteplerine, 4 ila 6 yaş arasındaki çocukların kabul edilmesi öngörülmüş ve bu kurumlarda kız ve erkek çocukların birlikte eğitim görmelerine izin verilmiştir. Ayrıca, öğrenciler yaş gruplarına göre sınıflandırılmakta ve her sınıfta en fazla 30 çocuğun bulunmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ana mektebi öğretmenlerinin Osmanlı uyruğuna sahip olmaları önemli bir etken olmuştur (Türk, 2011, s. 166).

1.3.3. Cumhuriyetin Kentlerde Uyguladığı Eğitim Sistemi

Türkiye 19.yüzyılda modernleşme sürecine girerek Cumhuriyet’in ilan edilmesiyle ulus-devlet oluşumunda ciddi adımlar atarak eğitim ve kültür alanında yoğun çalışmalarda bulunmuştur. Osmanlı İmparatorluğu henüz ayakta iken bu sürece dahil olmuş yalnız ulus-devlet inşasında modernleşmeye yönelik çabalar daha çok Batıyı örnek alma şeklinde çalışmıştır. Savaş sonrası dönemde Osmanlı’nın kendi çöküşünü hızlandırdığını ve Batılılaşma çabalarının istediği doğrultuda şekillenemediği söylenebilir (Türkmenoğlu, 2007, s. 163,164).

Cumhuriyet’in kuruluşunu takip eden ilk yıllarda uygulamaya konulan eğitim politikaları incelendiğinde, bu politikaların temelinde yeni rejimin değerlerini toplumun geniş kesimlerine benimsetme düşüncesinin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitim, yalnızca bireylerin bilgi ve beceri kazanmasını sağlamakla sınırlı kalmamış; aynı zamanda Cumhuriyet rejiminin ideallerini içselleştirmiş, çağdaş düşünceye açık ve ülkenin kalkınma sürecine katkı sunabilecek nitelikli vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bir araç olarak tasarlanmıştır (Yıldız ve Yıldız, 2016, s. 27).

Cumhuriyet döneminde, Osmanlı’dan devralınan kültürel miras, geleneksel kalıpların ötesine geçilerek çağdaş bir kültür politikası doğrultusunda yeniden

yapılandırılmıştır. Atatürk, sanatın önemine vurgu yaparak sanatçılara üretimlerini sürdürebilecekleri olanaklar sağlamış, bu alanın kurumsallaşmasını teşvik etmiştir. Onun modernleşme vizyonu çok yönlü bir dönüşüm süreciyle şekillenmiş, bu sürecin temel bileşenlerinden biri olarak güzel sanatlar, hem kültürel kalkınmanın hem de Cumhuriyet Devrimi'nin düşünsel ve toplumsal boyutlarının güçlendirilmesinde etkili olmuştur (Koç, 2023, s. 43).

3 Mart 1924'te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte, ülkedeki tüm eğitim kurumları MEB'e bağlanmış ve medreselerin faaliyetlerine tamamen son verilmiştir. Bu düzenleme sonucunda eğitim, parçalı ve çok başlı yapısından arındırılarak tek merkezli bir sistem haline getirilmiştir. Böylece modernleşme sürecine paralel olarak din ve devlet işlerinin birbirinden ayrıldığı laik bir eğitim sistemi inşa edilmiş; aynı zamanda eğitimin birleştirici ve bütünleştirici işlevi ön plana çıkarılmıştır. Bu işlev, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamış, kültürel değerlerin yeni kuşaklara aktarılması ve ulusal kimliğin güçlendirilmesi açısından da önemli bir araç haline gelmiştir (Aksoy, 2018, s. 420-421).

1 Kasım 1928 yılında Latin Harfleri'nin kabul edilmesiyle birlikte Osmanlı Devleti ile Cumhuriyet arasındaki ipi inceltmek aynı zamanda halkı okuma ve yazmaya yönlendirmek amaçlanmıştır. Eğitimin din ve devletten ayrı bir şekilde tutarak dini değerlerin eğitimle paralel olmamasına dikkat edilerek aydınlanmacı bir yaklaşım benimsendi ve pozitif düşünceler ders kitaplarında da yerini buldu (Akyüz, 2011, s. 11–12; Arslan, 2018, s. 88).

Osmanlı döneminden devralınan kültürel birikim, Cumhuriyet döneminde geleneksel yapıdan farklı olarak kararlı bir kültür politikası çerçevesinde çağdaş bir anlayışla geliştirilmeye çalışılmıştır. Atatürk, her alanda sanatçıları teşvik etmiş, onlara rahat çalışabilecekleri olanaklar sağlamıştır. Atatürk'ün modernleşme yaklaşımı, birbirini tamamlayan çok yönlü adımlardan oluşan kapsamlı bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilebilir. Bu bütünsel yapının önemli bir parçasını ise, cumhuriyetin kültürel inşa sürecinde merkezi bir yer edinen güzel sanatlar oluşturmaktadır. Güzel sanatlar, yalnızca kültürel gelişimin bir ifadesi değil, aynı zamanda Cumhuriyet Devrimi'nin düşünsel derinliğini ve toplumsal dönüşümünü pekiştiren tamamlayıcı bir unsur olarak görülmüştür (Koç, 2023, s. 43).

1932 yılında kurulan Halk evleri ile 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri gibi iki kurum arasındaki ortak nokta eğitim aracılığıyla toplumla arasında bir bağ oluşturmaktır. Halk evlerini ele alırsak; Cumhuriyet'i bir ideoloji olarak vatandaşa gösterebilmeyi hem kültürel hem de siyasi bağlamda sağlamıştır. Köy Enstitüleri ise kırsal hayatta varlığını sürdüren yurttaşlara eğitim-öğretim aracılığıyla yeni bir ideolojiyi benimsetmeyi amaç edinmiştir (Erdem, 2021, s. 363–364).

Devlet içerisinde birden fazla ulustan ve dilden izler taşıyan Türkiye Cumhuriyeti, dini düşüncelerinden ziyade daha akılcı ve bilimsel düşünebilen vatandaşı elinde tutmak isteğiyle hedeflerini belirlemiştir. Eğitimle bu amacı yerine getirerek toplumu yeni baştan yaratma yolunda adımlar atılarak makine tamir edilmeye çalışılıyordu (Akyüz, 2011, s. 10–12).

Atatürk döneminde eğitim politikalarının şekillendirilmesinde Batı eğitim sistemleri temel alınmış ve bu nedenle çeşitli yurtdışı kaynakları titizlikle incelenmiştir. Ülkenin yetişmiş insan gücü açısından yaşadığı eksiklikler, eğitim alanında üç temel uygulamanın hayata geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Birincisi öğrencilerin eğitimlerini sürdürmek üzere yurtdışına gönderilmesi yoluyla nitelikli insna kaynağı yetiştirilmesi; ikincisi, yabancı uzmanların ülkeye davet edilerek eğitim sisteminin incelenmesi ve uygulanacak reformalara katkı sağlaması; üçüncüsü ise üniversite reformu kapsamında mülteci akademisyenlerin istihdam edilerek yükseköğretim kadrosunun güçlendirilmesi olmuştur. Bu yöntemler, hem kısa vadede nitelikli insan gücünün yetişmesini sağlamış hem de uzun vadede Türkiye'nin modern eğitim yapısının oluşturulmasına önemli katkılar sunmuştur (Çelebi ve Kazancı, 2021, s. 216).

1930 yılında kadınların belediye seçimlerinde aktif rol oynamaları ve 1934 yılında da milletvekilliği seçilebilmesi kapılarının açılmasıyla toplumsal cinsiyet rolü bağlamında düşüncecek olursak Tek Parti Dönemi'nin bu konuda katkısı büyüktür. Mustafa Kemal Atatürk'ün içinde bulunduğu resmî eğitim uygulamalarına ve düşüncelerine göre eğitim ve öğretim tek bir cinsiyete bağlılıktan çıkarılmalı, kadınlar da erkeklerle eşit şartlarda olabilmelidir (Aksoy, 2018, s. 419-420).

Birinci Dünya Savaşı sonrasında oluşan maddi tıkanmalar Türkiye Cumhuriyeti'nin özellikle eğitim alanında sahip olduğu bütçeyi kısıtlayarak Atatürk

ilkelerinden devletçiliğe uygun bir şekilde denetimli ve ölçülü bir şekilde idame ettirilmiştir. Bunun sonucunda Maarif Vekaleti'nde beş sene içerisinde eğitimde gelişmeler yaşanmasına katkı sağlamıştır. İlk, orta ve yüksek öğretim kurumlarındaki artış sonucunda eğitim-öğretim veren ve talep eden kişi sayılarında fark edilebilir bir çokluk gözlenmiştir (Çelebi ve Kazancı, 2021, s. 200-201).

Millî eğitim politikasının hedeflerini belirlemede, atılan ilk adım mevcut eğitim kurumlarının işlerliğini sürdürmesi ve bu kurumların etkin bir şekilde yönetilmesinin sağlanması olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk'ün, Kurtuluş Savaşı'nın en zorlu dönemlerinde dahi öğretmenlerin toplumsal dönüşümdeki rolünü göz ardı etmeyerek bir "Maarif Kongresi" düzenlenmesini istemesi, eğitime ve özellikle öğretmenliğe atfettiği önemin açık bir göstergesidir. Öğretmenlerin yalnızca savaş koşullarında toplumun moral gücünü ve millî bilincini canlı tutmakla kalmayıp, eğitim sisteminin kendini yenileyebilmesi ve yeni bir hukuki zeminde sürdürülebilir hale gelmesi için gerekli reformları belirlemede de aktif rol üstlenmeleri beklenmiştir. Bu yönüyle 1921 yılında toplanan "Birinci Maarif Kongresi", hem tarihsel bağlamı hem de taşıdığı simgesel anlam açısından Türk eğitim tarihi bakımından son derece kayda değerdir (Kaplukan, 2014, s. 125).

Maarif Kongresi'ne kadın katılımcıların da dâhil olduğu bilinmekle birlikte, bu katılımcıların sayısına ilişkin kesin ve net verilere ulaşılamamaktadır. Döneme ait basın kaynaklarında adı geçen üç kadın katılımcı ise şunlardır: Yüksek dersler öğretmeni Halide Edip Adıvar, Müfide Ferit Tek ve Kız Öğretmen Okulu Müdürü Şahur Hanım'dır (Sarıhan, 2009, s. 66). Bu isimler, kongrede kadın eğitimcilerin de temsil edildiğini ve sürece katkı sunduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerindeki hedefler ile öğretim programlarının tartışıldığı bu kongrede, Atatürk, dönemin eğitim çabalarının geleceğin eğitim sisteminin sağlam temeller üzerine kurulması için yetersiz kalabileceğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle, gerekli fiziksel ve teknik imkânlarla ulaşıncaya dek, özenle hazırlanmış bir eğitim programının uygulanması ve eğitimin en verimli şekilde işlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kongrenin devam eden oturumlarında ise öğretimin sadeleştirilmesi, uygulamaya dayalı hâle getirilmesi ve bölgesel ihtiyaçlara göre çeşitlendirilmesi yönünde görüşler öne çıkmıştır. Türkiye'nin dört bir yanından

gelen 250'yi aşkın kadın ve erkek öğretmen katılımlıyla gerçekleşen Maarif Kongresi, bu yönüyle dönemin eğitim anlayışını şekillendiren önemli bir buluşma olmuştur (Kaplukan, 2014, s. 125).

Cumhuriyet ilan edildikten kısa süre sonra yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun (1924) en önemli amacı Osmanlı Devleti'nden kalan çok milletli yapılanmayı lağvederek alışılmış sistemden arınarak Laiklik esaslı modern ulus devleti kurmak istemiştir. Hedefin bu denli net olması modernleşme yolunu açmıştır ve eğitimi öne alarak makbul vatandaş profili oluşturarak ortak değerleri taşıyabilecek kişileri bir arada toplamayı istemiştir (Üstel, 2004, s. 42; Turgut, 2012, s. 1-3).

Cumhuriyetin ilanından 1950 yılına kadar geçen dönem eğitim tarihi literatüründe 'İlkokul Dönemi' olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçte yeni kurulan devletin modernleşme ve uluslaşma politikaları doğrultusunda, temel eğitim kurumlarının yurt genelinde yaygınlaştırılması ve eğitim hizmetlerinin toplumun en geniş kesimlerine ulaştırılması öncelikli hedefler arasında yer almıştır. Böylelikle hem okuryazarlık oranının artırılması hem de Cumhuriyet'in ideallarına uygun, çağdaş değerlerle donatılmış bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Şen, 2013, s. 487).

Cumhuriyet Halk Partisi 1923, 1931, 1935 ve 1943 tarihlerinde birtakım programlar ortaya koyarak eğitimde temel hedefler belirlemiştir. Yapılması gerekenler; laiklik esaslarına göre vatandaşların topluma kazandırılması, ekonomik anlamda gelişmeleri ve eğitimde örnek alınan bir toplum haline gelmektir. 1930 yıllarına ait olan orijinal tarih kitaplarında Orhun Kitabeleri'ne atıfta bulunulması ilginçtir. Orta Asya Dönemi'ne ait destanlara ve tarihsel yazılara yer verilmesiyle Göktürkler'e ait olan Ergenekon Destanı'ndan bahsedilmiştir. Bu durum aslında Cumhuriyet'in ilan edildiği ilk yıllarda Göktürk bayrağında geçen kurt sembolü devlet için esin kaynağı olmuştur. Turancılık ideolojisine ait her şeyin yasaklanmasıyla Tek Parti Dönemi'nde ders kitaplarında özellikle başlangıç kısmında ahlaka ve vatana yönelik ifadelerle yer verilerek yurttaşların gelecek nesilleri etkileyen ve tetikleyen misyonları izah edilmiştir (Türkmenoğlu, 2007, s. 167).

Cumhuriyetin erken dönem eğitim politikaları arasında öne çıkan uygulamalardan biri de tek tip ders kitabı politikasıdır. Bu yaklaşım çerçevesinde, özellikle tarih yazımı devletin denetimi altına alınmış ve resmî ideolojiyi yansıtan

içeriklerin ders kitaplarına yansıtılması sağlanmıştır. Başlangıçta tarih alanında öne çıkan bu uygulama, zamanla diğer ders alanlarını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Böylelikle eğitim, ulus-devlet inşasına hizmet eden ve merkezi ideolojik kontrolü sağlayan bir araç hâline gelmiştir. Başgöz ve Wilson'un (1968, s. 98) belirttiği üzere, söz konusu tek tip kitap uygulaması, çok partili hayata geçişe yaklaşılana döneme kadar sürdürülmüş ve özellikle 1949 yılına dek eğitim sisteminin temel yönlendirici unsurlarından biri olmuştur.

Cumhuriyet döneminin ilk öğretim programı olan 1924 müfredatına ilişkin yapılan değerlendirmelerde, bu programın daha çok hangi derslerin okutulacağını, derslerin sürelerini ve sınıf düzeylerini belirleyen bir cetvel niteliğinde olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, programın temel yaklaşımında üretimle bütünleşmiş bir eğitim sistemi benimsenmiş; okul ile yaşam arasındaki sınırların kaldırılması hedeflenmiştir (Acar ve Yağcı, 2011). 1924 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programı'nın genel amacı ise, öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili süreçlere hazırlanması ve bireylerin kendi yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında etkili kararlar alabilmelerine olanak tanıyacak becerilerle donatılmaları olarak tanımlanmıştır (Aslan, 2011).

1924 tarihli öğretim programına göre el işi dersleri, cinsiyete göre farklı şekilde yapılandırılmıştır. Erkek öğrenciler için ilköğretimin ilk dört yılı boyunca haftada iki saat olarak belirlenirken, kadın öğrenciler için bu dersin haftalık süresi yalnızca birinci ve ikinci sınıflarda haftada iki saat şeklinde düzenlenmiştir. Bu durum, dönemin toplumsal cinsiyet rollerine dayalı eğitim anlayışını yansıtmaktadır. 1926 öğretim programında, çocukların gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak ders içeriklerinin şekillendirilmesi hedeflenmiş; bu doğrultuda, doğa ve insan yaşamının bilimsel bakış açısıyla anlaşılması ve kavranması temel hedef olarak belirlenmiştir. Program, öğrencilerin sorgulayan, gözlem ve deney yoluyla bilgi edinen bireyler olarak yetişmelerini öngörmüştür. (Karaduman, 2020, s. 2-3). 1924 eğitim programı, uygulanmaya başlandığı dönemdeki toplumsal ve pedagojik ihtiyaçları karşılamakla birlikte, zamanla ortaya çıkan yeni gereksinimler doğrultusunda yetersiz kalmıştır. Bu nedenle program, değişen toplumsal dinamikler, sosyal yapıda meydana gelen dönüşümler ve teknik gelişmeler çerçevesinde yeniden ele alınmış; bu

değerlendirmeler ışığında, 1936 yılında daha kapsamlı ve çağın koşullarına daha uygun bir program hazırlanarak yürürlüğe konmuştur (Gözütok, 2003, s. 46).

Tablo 1. İlkokul Ders Dağılımları

Ders Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Hayat Bilgisi	5	6	7	—	—
Tarih-Coğrafya-Aile Bilgisi	—	—	—	2	2
Yurt Bilgisi	—	—	—	2	1
Tabiat Bilgisi	—	—	—	3	3
Hesap-Hendese (Matematik)	4	4	4	4	5
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	—	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik (Beden Eğitimi)	2	2	2	2	2

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tabloda yer alan veriler, Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokul eğitiminde uygulanan ders dağılımının sınıflar arası farklılıklarını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. İlk sınıfta öğrencilere ağırlıklı olarak Türkçe ve Hayat Bilgisi dersleri verilmiş; Türkçeye haftada 10 saat ayrılması, okuma-yazma becerilerinin öncelikli kazanım olarak benimsendiğini göstermektedir. Hayat Bilgisi ise 5 saatle öğrencilere çevre, aile ve temel sosyal bilgiler kazandırmayı amaçlamıştır.

İkinci ve üçüncü sınıflarda, Türkçe dersinin saati kısmen azalmasına rağmen, dil becerilerinin pekiştirilmesine devam edilmiştir. Hayat Bilgisi dersinin saatlerinin artması, öğrencilerin çevre ve yaşam bilgilerini daha sistematik biçimde öğrenmelerini sağlamıştır. Bu sınıflarda Matematik dersinin (Hesap-Hendese) düzenli olarak haftada 4 saat verilmesi, sayısal yeteneklerin erken yaşta geliştirilmesine yönelik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ayrıca Resim-İş ve Müzik gibi derslerin her sınıfta süreklilik göstermesi, öğrencilerin hem estetik hem de el becerileri açısından dengeli bir gelişim hedeflendiğini göstermektedir.

Dördüncü ve beşinci sınıflarda ise ders dağılımında Tarih-Coğrafya-Aile Bilgisi, Yurt Bilgisi ve Tabiat Bilgisi gibi derslerin yer alması, öğrencilerin sosyal ve doğal çevreyi daha bilinçli bir şekilde anlamalarını sağlamaya yönelik bir yaklaşımı

ortaya koymaktadır. Bu dönemde Türkçe ve Matematik derslerinin saati nispeten azalmakla birlikte, bilgilerin pekiştirilmesine ve uygulamalı becerilerin artırılmasına önem verilmiştir. Resim-İş dersinin saati azalmasına rağmen, sanatsal ve el becerileri ile ilgili etkinliklerin eğitim sürecinde devam ettiği görülmektedir.

Beden eğitimi ve müzik derslerinin her sınıfta sürekliliğinin sağlanması, eğitimde yalnızca akademik bilgiye değil, öğrencilerin fiziksel, sosyal ve estetik gelişimine de eşit derecede önem verildiğini göstermektedir. Yazı dersinin özellikle ikinci sınıfta görülmesi, okuma-yazma eğitiminin temel sınıflarda yoğunlaştırıldığını ve ilerleyen yıllarda öğrencilerin bu beceriyi uygulama yoluyla geliştireceğini göstermektedir.

Genel olarak tablo, Cumhuriyet dönemi ilkokul eğitiminde dengeli bir müfredat anlayışı benimsendiğini ortaya koymaktadır. Ders dağılımı, öğrencilerin temel akademik becerilerinin yanı sıra sosyal, kültürel ve fiziksel gelişimlerinin de dikkate alındığını göstermekte; eğitim programının, çağdaş ve çok boyutlu bir eğitim hedefi doğrultusunda tasarlandığını ortaya koymaktadır.

1926 tarihli ilkokul programının en dikkat çekici özelliği, eğitim sistemine toplu öğretim uygulamasını kazandırmış olmasıdır. Bu yöntemin, dönemin eğitim anlayışı çerçevesinde değerlendirildiğinde oldukça yenilikçi ve çağdaş bir yaklaşım olarak kabul edildiği ifade edilmektedir (Arslan, 2000). Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'ye davet edilen ve eğitim sistemi üzerine çeşitli gözlemlerde bulunan John Dewey'in hazırladığı rapor doğrultusunda, ilköğretimde uygulanacak programların geliştirilmesine öncelik verildiği belirtilmiştir (Demirel, 1992). 1926 yılı ilkokul programında ise, çocukların gelişim evreleri dikkate alınarak öğretim süresi beş yıl olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda yapılandırılmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 139).

Amerikalı eğitimci ve filozof John Dewey, 1923 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Vekil Safa Bey'i daveti üzerine 1924 yılında Türkiye'ye gelmiştir. Dewey, Türkiye'de bulunduğu süre boyunca çeşitli okulları ziyaret etmiş, eğitim kurumlarını yerinde incelemiş ve gözlemlerine dayanan kapsamlı bir rapor hazırlamıştır. Ancak bu rapor, hem Safa Bey döneminde hem de onun ardından göreve gelen Vasıf Çınar ve Hamdullah Suphi Tanrıöver tarafından doğrudan uygulanmaya konulmamıştır. Bu durum, Dewey'in önerilerinin kısa vadede eğitim politikasına yön vermesini engellemiş olsa da, ilerleyen yıllarda raporun etkileri daha görünür hale gelmiştir.

Özellikle 1925 yılında Maarif Vekilliği görevine getirilen Mustafa Necati, Dewey'in Türk eğitim sistemiyle ilgili önerilerini dikkatle incelemiş ve bunların önemli bir bölümünü uygulamaya koymuştur. Mustafa Necati'nin bu yaklaşımı, Türkiye'de modern ve çağdaş bir eğitim sisteminin inşasına yönelik ilk somut adımlar arasında yer alır. Dewey'in önerileri, Atatürk'ün eğitim felsefesiyle örtüşen bir içerik taşımaktadır. Her iki düşünce bireyin toplumsal yaşama etkin katılımını önceleyen, akılcı, deneyim temelli ve üretken bir eğitim anlayışını savunmuştur (Kocabaş, 2008, s. 206).

1926 öğretim programında ise 1924 yılına kıyasla ders başlıkları ve içeriklerinde çeşitli düzenlemelere gidildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, Hayat Bilgisi dersi programında '23 Nisan', 'Cumhuriyet Bayramı', 'Mevsimler', 'Köy ve Şehir Planı' ile 'Komşu Kasaba ve Köyler' gibi öğrencinin çevresini ve toplumsal yapıyı tanımasına katkı sağlayacak konulara yer verilmiştir (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937).

1936 öğretim programında, Atatürk ilkelerinin öğrencilere kazandırılması temel öncelik olarak belirlenmiştir. Programda, öğretmenin en önemli görevlerinden birinin Türk tarihinin öğrencilere etkili bir şekilde aktarılması ve tarih bilincinin geliştirilmesi olduğu ifade edilmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla öğretim sürecinde gezi, gözlem ve grup çalışması gibi öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasına önem verilmiştir (MEB, 1936).

Tablo 2. 1936 Yılı Köy Okulları Müfredatı

Ders Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	Köy İlkokulu (1-5. Sınıf)
Türkçe	10	7	7	6	6	10, 9, 9, 6, 6
Tarih-Coğrafya	—	—	—	2	2	2 (4. ve 5. sınıf)
Yurttaşlık Bilgisi	—	—	—	1	2	2 (4. ve 5. sınıf)
Tabiat Bilgisi	—	—	—	3	3	2 (4. ve 5. sınıf)
Matematik	4	4	4	4	5	5, 5, 5, 4, 4
Aile Bilgisi	—	—	—	2	—	1 (şehirden 2 saat)
Resim-İş	4	4	4	4	4	1 (tüm sınıflarda)
Yazı	—	2	1	1	1	1 (2. sınıftan itibaren)
Müzik	1	1	1	1	1	1 (tüm sınıflarda)
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	2 (tüm sınıflarda)
Tarım-İş	6	6	6	6	6	6 (tüm sınıflarda)

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo, Cumhuriyet dönemi şehir ve köy ilkokullarında uygulanan ders saatlerinin dağılımını ve içerik farklılıklarını açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu tablo, eğitim sisteminin hem akademik hedeflerini hem de toplumsal kalkınma perspektifini gözler önüne sermektedir. Öncelikle kent ilkokullarındaki ders dağılımına bakıldığında, 1. sınıftan itibaren Türkçe dersinin ağırlıklı bir şekilde verildiği görülmektedir. İlk sınıfta haftada 10 saat olarak planlanan Türkçe, ikinci ve üçüncü sınıflarda 7 saate, dördüncü ve beşinci sınıflarda 6 saate düşmektedir. Bu durum, dil becerilerinin erken yaşta yoğun biçimde kazandırılmasını ve daha sonraki yıllarda pekiştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Kent okullarında Matematik (Hesap-Hendese) dersinin saatleri de düzenli bir biçimde artırılmış veya sabit tutulmuştur; 1–4. sınıflarda haftada 4 saat olan matematik dersi, 5. sınıfta 5 saate çıkarılmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sayısal düşünme becerilerini sistematik olarak geliştirme amacını taşımaktadır. Benzer biçimde, Tarih-Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi ve Tabiat Bilgisi gibi dersler yalnızca üst sınıflarda verilmiş; bu dersler öğrencilerin toplumsal ve doğal çevreyi daha bilinçli bir şekilde anlamalarını hedeflemiştir.

Kent eğitiminde ders saatleri ve içerik açısından bazı derslerin sürekliliği de dikkat çekmektedir. Örneğin Resim-İş, Müzik ve Beden Eğitimi, tüm sınıflarda düzenli olarak yer almış; öğrencilerin hem estetik hem el becerileri hem de fiziksel gelişimlerinin kesintisiz biçimde desteklenmesi hedeflenmiştir. Yazı dersinin ise özellikle ikinci sınıftan itibaren verilmesi, okuma-yazma sürecinin önce temel kavramların öğretilip, ardından uygulamalı becerilerle pekiştirildiğini göstermektedir.

Buna karşın, köy ilkokulları için tabloda görülen dağılım hem akademik hem de üretim odaklı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Türkçe ders saatleri ilk sınıfta 10, ikinci ve üçüncü sınıflarda 9, dördüncü ve beşinci sınıflarda 6 saat olarak planlanmış; bu durum, şehirdeki ders saatleriyle büyük ölçüde paralellik gösterse de, köy okullarında özellikle erken sınıflarda Türkçeye daha fazla önem verildiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında, Matematik dersinin köy okullarında 1–3. sınıflarda 5 saat olması, sayı ve ölçme becerilerinin öğrencilerde erken yaşta ve yoğun biçimde kazandırılmasını hedeflediğini ortaya koymaktadır.

Kent ve köy okulları arasındaki en belirgin farklardan biri, Tarım-İş dersinin köy okullarında tüm sınıflarda haftada 6 saat yer almasıdır. Bu ders, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmesini değil, aynı zamanda köyün ekonomik ve üretim sürecine doğrudan katkı sağlamalarını amaçlamaktadır. Tarım-İş dersinin sürekliliği, Köy Enstitüleri ve kırsal eğitim modellerinin temel felsefesiyle uyumludur; öğrencilerin hem pratik beceriler kazanması hem de köyün kalkınmasına entegre olması hedeflenmiştir.

Diğer derslerde de farklılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin, şehirde Aile Bilgisi dersine yalnızca 4. sınıfta 2 saat ayrılırken, köy okullarında bu ders 1 saat olarak verilmiş; bunun anlamı, köy öğrencilerinin toplumsal ve aile hayatına yönelik eğitimlerinin daha üretim ve uygulama odaklı bir perspektifle verildiğidir. Benzer şekilde, Resim-İş dersi köy okullarında sadece 1 saat olarak planlanmış; estetik ve kültürel gelişim şehir okullarına göre daha sınırlı tutulmuştur. Bu, köy okullarında önceliğin üretim ve ekonomik kalkınma olduğunu göstermektedir.

Köy ve şehir eğitimini karşılaştırdığımızda, her iki sistemin de kendine özgü mantığını ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. Kent okullarında eğitim daha çok teorik bilgi, akademik gelişim ve kültürel birikime odaklanırken; köy okullarında eğitim, öğrencilerin üretken bireyler olarak yetişmesini ve köyün ekonomik hayatına katılımını sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu farklılık, Cumhuriyetin erken dönem eğitim politikalarının hem modernleşme hem de toplumsal kalkınma hedeflerini aynı anda gözettiğini göstermektedir.

Özetleyecek olursak tablo, kent okullarının akademik ve kültürel birikimi önceliklediği, köy okullarının ise üretim odaklı, toplumsal ve ekonomik kalkınmayı destekleyen bir eğitim modeli sunduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Her iki model de dönemin eğitim ideallerini yansıtmakta, fakat farklı sınıf ve bölge koşullarına uygun olarak çeşitlendirilmiştir.

1948 öğretim programında, Sosyal Bilgiler dersi; tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi olmak üzere üç ayrı başlık altında yapılandırılmıştır. Tarih dersinde, insanlık tarihinin ilk dönemlerinden başlanarak Türk tarihinin önemli olayları üzerinde durulması öngörülmüştür. Coğrafya öğretiminde ise öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımalarını sağlamak amacıyla okul gezileri ve görsel materyaller ön planda

tutulmuş; köy, bucak ve il düzeyindeki coğrafi yapıların tanıtılmasına ağırlık verilmiştir. Yurttaşlık bilgisi dersi ise 4. ve 5. sınıflarda okutulmuş; bu ders aracılığıyla öğrencilere Atatürk ilkeleri, cumhuriyet rejimi ve temel yurttaşlık değerleri kazandırılmaya çalışılmıştır (MEB, 1948).

1936 programında öngörülen ders saatlerinden farklı olarak, 1948 tarihli düzenlemeler kapsamında köy ilkokullarında hayat bilgisi derslerine haftada dört saat ayrıldığı görülmektedir. (MEB, 1948). Bu değişiklik, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin günlük yaşamla doğrudan bağlantılı bilgi ve beceriler kazanmalarını, aynı zamanda içinde bulundukları toplumsal ve doğal çevreyi daha yakından tanımalarını sağlama amacı taşımıştır. Böylelikle hayat bilgisi dersleri, yalnızca teorik bir ders olmanın ötesine geçerek, öğrencilerin yaşam pratiklerini destekleyen ve onların toplumsal uyum süreçlerine katkıda bulunan bir işlev üstlenmiştir.

Mustafa Necati, Atatürk döneminde gerçekleştirilen eğitim reformlarının hayata geçirilmesinde etkin bir rol üstlenmiş ve bu katkıları sayesinde Cumhuriyet tarihinin en dikkat çeken maarif vekillerinden biri olmuştur. Atatürk'ün devrimlerini somut uygulamalara dönüştürme konusunda gösterdiği kararlılık, onun eğitim alanındaki öncülüğünü pekiştirmiştir. Bu kapsamda atılan önemli adımlardan biri de, müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurulan Musiki Muallim Mektebi'dir. Cumhuriyet'in ilanını izleyen dönemde, 1924 yılı Maarif Vekâleti bütçesi kapsamında kurulan bu kurum, 1 Eylül 1924'te resmen kurulmuş ve 1 Kasım 1924'te eğitim faaliyetlerine başlamıştır. İlk öğretim yılı olan 1924-1925, okulun yapılanma ve deneme süreci olarak değerlendirilmiş; 1925-1926 öğretim yılı itibarıyla ise kurum, ortaöğretim düzeyine yönelik nitelikli müzik öğretmenleri yetiştiren bir yapıya kavuşmuştur. Okulun örgütlenmesine dair esasları belirleyen yönetmelik ise 29 Temmuz 1925 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Kocabaş, 2008, s. 207).

Atatürk devrimlerinin halk arasında yayılmasında önemli bir rol üstlenen halkevleri, Cumhuriyetin ilk yıllarında halkı bilinçlendirme ve eğitme noktasında merkezi bir işlev görmüştür. Bu kurumlar, kadın, erkek, genç, yaşlı demeden tüm vatandaşları toplumsal hayata katılmaya, üretken çalışmalara yönlendirmeye ve kültürel faaliyetlere dahil olmaya teşvik etmiştir. Halkevleri, kentlerde kurulan merkezlerle olduğu kadar köylerde kurulan "Halkodası" ile de bu faaliyetleri

sürdürmüştür. Halkevleri ve Halkodası, halkın tarih, dil, güzel sanatlar, halkbilimi gibi alanlarda eğitim almasına olanak tanımış; köy araştırmaları, kültürel incelemeler ve uygulamalı çalışmalar yürütülmüştür. Bu süreçte dergiler yayınlanarak halkı eğitici içeriklerle buluşturmuş ve halk kültürünün yayılmasına katkı sağlanmıştır (Sevinç, 2016, s. 259)

Ayrıca, halkevlerinde gençlerin eğitime özel bir önem verilmiş, her birinde kitaplıklar açılarak halkın okuma yazma oranı artırılmaya çalışılmıştır. Bu merkezler, okuma yazma bilmeyenler için açılan kurslarla da halkın eğitim düzeyinin yükseltilmesine katkı sağlamıştır. Halkevlerinin ve Halkodalarının faaliyetleri, 8 Ağustos 1951 tarihine kadar devam etmiş, bu tarihte halkevlerinin sayısı 478'e, halkodalarının sayısı ise 4.322'ye ulaşmıştır (Haspulat, 2006). Bu kurumların kapanması, bir anlamda Atatürk'ün halk eğitimi ve kültürel kalkınma hedeflerinin sürdürülmesindeki önemli bir dönüm noktasını işaret etmektedir.

1928 yılında kurulan Millet Mektepleri Harf İnkılabı ile eş zamanda halkın okuryazar seviyesindeki artışı desteklemek amacıyla kurulmuştur. Latin alfabesinin kabulüyle birlikte açılan Millet Mektepleri, öncelik olarak yetişkin nüfusu almış ve okuma yazma öğrenmesini amaç edinerek kısa sürede milyonlarca kişiye ulaşmıştır (Akyüz, 2011, s. 12). Bu kurumlar, toplumun eğitim yoluyla modernleşmesinde ilk adım olmuştur.

1933 yılında yapılan Üniversite Reformu ile birlikte Osmanlı Devleti'nin standartlarına göre adlandırılan İstanbul Darülfünun'u yenilenerek yerine daha akla dayalı ve çağdaş, aynı zamanda laikleşen bir eğitim kurumu olarak kapılarını yeniden açmıştır (Aktar, 1994). Ulusal kimliğin en önemli göstergelerinden olarak kabul edilen Türk Tarih Kurumu (1931) ve Türk Dil Kurumu (1932) kurularak eğitimin kapsamı ulusallaşarak Osmanlı medeniyetinden uzaklaşmıştır (Erdem, 2021, s. 363). Bu iki kurumun ortak amacı sadece eğitsel anlamla bakmaktan ziyade ideoloji olarak da topluma kazandırılmıştır.

1.3.4. Köy Enstitüleri

Türkiye'nin coğrafi özellikleri ve nüfus dağılımının büyük ölçüde kırsal alanlarda yoğunlaşması, köy eğitimi ve köy kalkınması meselesini tarihsel süreç

boyunca önemli bir gündem konusu haline getirmiştir. Osmanlı Devleti’nden itibaren hem devletin yönetici kadroları hem de dönemin eğitimcileri, köylerin toplumsal ve ekonomik gelişimini sağlamak için eğitimin temel bir araç olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda köy eğitimi, sürekli olarak tartışılan, çeşitli modellerle zenginleştirilmeye ve farklı uygulamalarla geliştirilerek hayata geçirilmeye çalışılan bir alan olmuştur. Özellikle köy okulları için öğretmen yetiştirilmesi yönündeki tartışmaların kökeni II. Meşrutiyet dönemine kadar uzanmakta; bu süreçte kırsal kesimde görev alacak eğitimcilerin yetiştirilmesine ilişkin farklı görüş ve öneriler ortaya atılmaktadır (Akandere ve Yıldız, 2018, s. 281).

Eğitim politikaları bilgiyi bireye sadece yönlendirmekle kalmamış olup kültür bağlamında da bireyi zihinsel anlamda yenilemiştir. Köy Enstitüleri’nin köylerde yaşayan insanların gelişimini arzulamaları toplumsal anlamda da insani değerleri aşilayarak hümanizmi sadece felsefi olarak değil devletin politikası olarak halkın daha medeni ve Batıcı bir bakış açısına sahip olmasını sağlamıştır (Akkaya, 2012, s. 10).

İnönü döneminde ise benimsediği hümanist kültür politikası çerçevesinde, kırsal kesime öncelik vererek pratik ve uygulamalı bir eğitim modeli olan Köy Enstitüleri hayata geçirilmiştir. Bu kurumlar aracılığıyla yalnızca akademik bilgi değil, ‘yaparak yaşayarak öğrenme’ amaçlanmıştır. Böylece eğitim, kişiyi sadece entelektüel anlamda değil, aynı zamanda üretken ve sorumluluklarını bilen yurttaş yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu yaklaşım, eğitimin bilişselden ziyade, ekonomik ve kültürel sermaye üretimine katkı sağlayan çok boyutlu bir işlev taşıdığını ortaya koymaktadır (Sevinç, 2016, s. 260).

Tek Parti Dönemi’ndeki eğitimi sembolize eden Köy Enstitüleri’nin amaçlarından biri ekonomik bağlamda toplumun kalkınmasına yardımcı olmaktır. Köyde yaşayan insanların eğitim ve öğretim alarak ya da vererek eğitimi geliştirip değiştirmesinden ziyade çeşitli dallarda beceri sahibi olmalarıyla üretmek ve hizmet ederek yararlı olmaları sağlanmıştır (Erdem, 2021, s. 364–366).

İsmail Hakkı Tonguç’un amaçladığı şey doğma büyüme, köyde yaşantısını sürdürmüş bireylerin değişim ve dönüşümü sağlayacağına dair inancıydı. Bu sebepten Köy Enstitüleri’ne sadece bir okul binası olarak bakılmamalıydı, köyü kalkanıran ve ideolojik olarak geliştiren bir yerdı (Arslan, 2018, s. 87–90). 1936 yılındaki Eğitim

Kursları ve Köy Öğretmen Okulları Köy Enstitüleri'nin açılmasını teşvik eden kurumlar olmuştur. Eğitim Kursları dediğimiz zorunlu vatani görevini yapmış erkekleri öğretmen olarak yerleştirmektir ve 1937 yılında kanun çıkarılarak yasallaştırılmıştır. Halkla iç içe olabilecek öğretmenlerin kurumlarda var olunması nihai bir amaç haline gelmiştir (Arslan, 2018, s. 95–96).

Yüksek Köy Enstitüsü kurumu Ankara Hasanoğlu'da 1942'de kurulmuştur. Bu kurumda diğer kurumlardan farklı olarak gezici öğretmen ve baş öğretmen kavramlarının ön planda olması ve bu öğretmenlerin de eğitime dahil edilmesidir. Sanat ve tarım gibi alanlarda mesleki eğitimlerle kırsal yaşantıda kalkınma sağlanmıştır (Arslan, 2018, s. 104).

Bu dönem içindeki eğitim politikaları ve benimsenen siyasal kurallar birbirleriyle bir yapbozun parçaları gibi birleştirilmek istenmiştir. Eğitim politikalarını sadece okul adı altında kategorize etmek yanlış sayılabilir. Köy Enstitüleri, Halk Evleri ve Halk odaları aracılığıyla Türk modernleşmesinin ana prensipleri oluşturularak istenen Türk vatandaşı profili endokrine edilmiştir. Köy Enstitüleri 'mefkureci' olarak adlandırılan idealist öğretmen sıfatıyla eğitimci yetiştirmeyi amaçlamıştır (Turgut, 2012, s. 91-99).

Halk evleri ve Köy Enstitüleri'nin sahneye çıkmasıyla birlikte vatandaşların hem eğitim-öğretim alanında kendini geliştirmelerine yardımcı olabilmek hem de ekonomik anlamda kalkınmaya destek olmalarına öncelik verilmiştir ki Cumhuriyet dönemindeki ideolojileri halkın kabul etmesini de sağlamışlardır (Erdem, 2021, s. 363–365).

Halk evleri ise Köy Enstitüleri arasındaki farklılıklardan birini açıklayacak olursak; Halk evleri kentlerde yaşantısını sürdüren yurttaşlara ulaşarak Atatürk ilkelerini benimsetmek olurken Köy Enstitüleri ise benzerini bunu köylerde yaşayan yurttaşlara aşılama istemiştir. Köy Enstitüleri'nden başarıyla geçen ve öğretmen olma sıfatını kazan bireyler köylerde modernizmi sağlamaya yardımcı olarak bireyin topluma toplumun da Cumhuriyet'e uygun bir duruma getirilmesinde önemli bir işlevi olmuştur (Arslan, 2018, s. 88–90; Erdem, 2021, s. 367–368).

Cumhuriyet'in ilan edildiği ilk yıllarda değişim dönüşüme uğrayan eğitim politikaları yalnızca genel olmamakla birlikte daha derinlere inen bir yolu izlemiştir.

Köy Enstitüleri, Millet Mektepleri ve Halk Evleri gibi eğitim kurumlarının var olması halkın eğitim alıp toplumun da eğitim aracılığıyla modernleşmesini sağlayan mekanizmalara örnek olarak verilebilir. Buradaki maksat, köylerde yaşamını tarım ve hayvancılıkla sürdürerek okuma yazmayı arka plana atan insanları eğitim ile topluma kazandırmak, yaparak yaşayarak öğrenme ile meslek edinmeleri ve ideolojik bağlamda Cumhuriyetçi birer vatandaş olmalarını amaçlamıştır (Kodal, 2023, s. 179).

Köy Enstitüleri Hasan Ali Yücel'in katkılarıyla ortaya çıkan bir yapı olmasıyla beraber İsmail Hakkı Tonguç'un eğitime yaklaştığı felsefi bakış açısıyla köylü kesimi yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla pasif bir yurttaş modelinden uzaklaştırmayı hedeflemiştir. Bahsedilen bu kurumla eğitim ve politika kavramlarını birleştirerek ideolojik bir bağ kurulmuştur (Arslan, 2018, s. 90; Erdem, 2021, s. 366).

Tonguç'un hazırladığı raporda ortaya koyduğu ilke ve önerilere göre, Köy Enstitüleri modelinin öncülü sayılabilecek uygulamalara başlanmıştır. Bu doğrultuda ilk adım, 1936 yılında Eskişehir'in Mahmudiye ilçesinde açılan "Eğitmen Kursları" ile olmuştur. Ardından, 30 Ekim 1937 tarihinde biri Kızılcıllu'da, diğeri ise Çifteler'de olmak üzere iki "Köy Öğretmen Okulu" kurulmuştur. Bu okullar, daha sonra hayata geçirilecek Köy Enstitüleri sisteminin temelini oluşturan ve onun ilk uygulama örnekleri olarak değerlendirilen prototip kurumlardır (Tonguç, 2007, s. 34–42).

Köy öğretmen okullarının kuruluşu, eğitimdeki eşitsizliği gidermeyi amaçlayan doğru, gerekli ve faydalı bir adımdı. Bu okullar, özellikle kırsal alanda eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla tasarlanmış ve Köy Enstitüleri'nin kuruluşuna temel teşkil etmiştir. Ancak, bu okulların uygulamada karşılaştığı pek çok zorluk, işlevselliklerini sınırlamıştır. Yetersiz malzeme, öğretmen eksikliği ve uygun eğitim alanlarının bulunamaması, köy öğretmen okullarının potansiyelini kısıtlamış ve onları beklenen verimlilikte bir eğitim kurumu olmanın ötesine taşımakta zorluk yaşamıştır. Buna karşın, köylerde öğretmen açığı büyük bir sorun olarak devam etmiştir. 1935 yılından itibaren köy eğitimi, daha geniş bir perspektifle ele alınmaya başlanmış ve köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi için çeşitli çözüm yolları aranmaya başlanmıştır. Köylerin dağınık yapısı, yüksek sayıda köy bulunması ve düşük nüfus yoğunluğu, her bir köye bir öğretmen okulu mezunu öğretmen gönderilmesini zorlaştıran faktörler

olmuştur. Bu sebeple, köy öğretmen okullarının uzun vadeli bir projeksiyon gerektirdiği anlaşılmıştır (Koçer, 1974).

Köy öğretmen okullarının açılmasındaki temel amaç yalnızca köylerde eğitim-öğretim faaliyetlerini yaygınlaştırmak değil, aynı zamanda köylülerin tarımsal üretim konusunda bilinçlenmesini sağlamak, dolayısıyla tarım sektöründeki üretim ve verimlilik oranlarında olumlu değişiklikler gerçekleştirmektir. Bu doğrultuda, köy okullarında görevli öğretmenler, sınıf içi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra, okul bahçelerinde ve köy arazilerinde tarımsal faaliyetler gerçekleştirerek köylüleri bu alanda da eğitmeye çalışmışlardır. Öğrenciler ve köy halkı ile birlikte yapılan bu uygulamalı çalışmalar, eğitimin pratik boyutunu güçlendirmiş ve köylülerin tarımsal üretimde daha bilinçli adımlar atmalarını sağlamıştır (Sevinç, 2016, s. 259)

Köy Enstitülerine kabul edilecek öğrencilerde aranan nitelikler, bu kurumların kuruluş amacına doğrudan bağlı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, aday öğrencilerin öncelikle köy kökenli olmaları, fiziksel ve ruhsal bakımdan sağlıklı bireyler olarak değerlendirilmiş olmaları, aynı zamanda zekâ düzeylerinin yüksek ve çalışma disiplinlerinin güçlü olması beklenmiştir. Ayrıca, kendi yaş grubundaki diğer bireylere kıyasla bilgi ve başarı düzeylerinin daha ileri olması, seçim sürecinde dikkate alınan temel kriterler arasında yer almıştır (Şeren, 2008, s. 214). Bu özellikleri taşıyan öğrenciler, beş yıllık bir öğretim programına tabi tutulmuşlardır.

Köy Enstitüleri'nde benimsenen karma eğitim modeli, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu kurumlarda erkek öğrencilerin üstlendikleri rollerin tamamı, kadın öğrenciler için de geçerli olmuş; kadınlar eğitim sürecinin her kademesinde aktif sorumluluk almışlardır. Enstitülerin işleyişinde, yalnızca teorik bilgi aktarımı değil, aynı zamanda uygulamalı eğitim de büyük önem taşımıştır. Bu doğrultuda kadın öğrenciler, mesleki becerilerin geliştirilmesine yönelik atölye çalışmalarında, tarımsal üretim faaliyetlerinde ve binaların inşasında erkeklerle eşit düzeyde görev üstlenmişlerdir. Böylelikle eğitim sürecinde kadın ve erkek arasında herhangi bir ayrım gözetilmemiş, her iki cinsiyetin de üretim ve öğrenme süreçlerine eşit koşullarda katılımı sağlanmıştır. Ayrıca kadınların eğitime katılımını teşvik etmek amacıyla bazı Köy Enstitülerinde özgün uygulamalara gidilmiş; örneğin, bir erkek öğrencinin kaydının yapılabilmesi için

yanında bir kız öğrenciyi de kaydolmaya ikna ederek getirmesi şart koşulmuştur. Bu uygulama, dönemin kırsal toplumsal yapısında kadınların eğitim süreçlerine dahil edilmesini destekleyen önemli bir yöntem olarak dikkat çekmektedir (Çağlar ve Koç, 2023, s. 1624-1625).

Müfredat yapısı hem bilişsel gelişimi hem de pratik yaşam becerilerini destekleyecek şekilde dengelenmiştir: Derslerin %50'si genel kültür alanına, %25'i tarım faaliyetlerine, kalan %25'i ise sanat ve teknik alanlara ayrılmıştır. Genel kültür ve öğretmenlik bilgisine yönelik dersler arasında Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat Bilgisi ve Okul Sağlığı gibi temel bilim derslerinin yanı sıra, El Yazısı, Resim-İş, Beden Eğitimi, Ulusal Oyunlar, Müzik, Askerlik ve Ev İdaresi gibi öğrencilerin hem entelektüel hem de fiziksel ve toplumsal gelişimini desteklemeye yönelik dersler de yer almıştır. Bu çok yönlü eğitim modeli, köy kökenli bireylerin sadece öğretmen olarak yetiştirilmesini değil, aynı zamanda köy yaşamını dönüştürebilecek aydın birer önder olarak topluma kazandırılmalarını hedeflemiştir (Öztürk, 2012, s. 31-32).

Köy Enstitülerinin ders programları incelendiğinde, dinî ya da ahlakî eğitim veren herhangi bir dersin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Ancak bu durum yalnızca Köy Enstitülerine özgü bir uygulama değildir. Enstitülerin kurulduğu 1940 yılı itibarıyla, Türkiye'de örgün eğitim sisteminin hiçbir kademesinde din derslerine yer verilmemektedir. Bu yaklaşım, dönemin laiklik ilkesini esas alan eğitim politikalarının doğal bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Ne var ki, resmi müfredatta din eğitime yer verilmemesi, toplumun geniş kesimlerinde dinî bilgiye yönelik bir ihtiyaç doğmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, halkın din eğitimi talebi zamanla artmış ve bu talebin karşılanamaması, özellikle sonraki yıllarda İmam Hatip okullarına yönelimin artmasında etkili olmuştur. Bu gelişme, Cumhuriyet'in laiklik politikaları ile toplumun geleneksel dini yapısı arasındaki gerilimin eğitime yansıyan boyutlarından biri olarak okunabilir (Bilecik, 2016, s. 333).

1935 yılı itibarıyla nüfusun yaklaşık yüzde sekseninin kırsal alanlarda yaşadığı Türkiye'de köy okullarının sayısı son derece yetersizdir. Mevcut az sayıdaki eğitim kurumuna ise genellikle kent merkezlerinden temin edilen öğretmenler

görevlendirilmekte; ancak bu öğretmenler köy yaşamına uyum sağlamakta güçlük çekmekte ve görevlerinde istenilen verimi gösterememektedir (Aysal, 2005, s. 270)

1935 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikalarında köklü bir dönüşüm başlatmak amacıyla Kültür Bakanlığı görevine getirilen Saffet Arıkan, özellikle köy eğitimi meselesine kalıcı çözümler üretmek için bu alanda uzmanlığıyla öne çıkan İsmail Hakkı Tonguç'u, İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne vekaleten atamıştır. İsmail Hakkı Tonguç, bu görevini 22 Eylül 1946'ya kadar büyük bir özveriyle sürdürmüş ve Türkiye'de köy eğitiminin gelişimi açısından belirleyici bir rol üstlenmiştir. Tonguç, Bakan Arıkan'ın talebi üzerine, ilköğretim meselesine dair kapsamlı bir çalışma yürütmüş ve bu doğrultuda hazırladığı rapor, dönemin Başbakanı İsmet İnönü'ye sunulmuştur. Muhtıra niteliği taşıyan bu belge, o döneme kadar genellikle yabancı uzmanlar tarafından kaleme alınmış eğitim raporlarından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Tonguç'un raporunu ayıran temel özellik, yalnızca nitel yönlerle değil, aynı zamanda nicel verilere de yer vererek ülkenin gerçeklerine dayalı bütüncül bir çözüm önerisi sunmasıdır.

Raporda İsmail Hakkı Tonguç, Türkiye'nin toplumsal yapısını titizlikle analiz ettikten sonra, köy eğitimiyle ilgili şu temel sorun alanlarını ve çözüm önerilerini ortaya koymuştur:

a) Uygulanan eğitim modeli, Türk milletinin sosyal ve kültürel yapısına uygun düşmeyen, Batı'dan doğrudan kopyalanmış bir sistemdir. Bu nedenle, acilen yerli değerlerle örtüşen, toplumun gerçek ihtiyaçlarına cevap verebilecek milli bir eğitim modelinin geliştirilmesi zorunludur.

b) Okulların müfredatı ve işleyişi, büyük ölçüde şehir yaşamına göre tasarlanmıştır. Oysa ülke nüfusunun yaklaşık %70'i köy ve kırsal alanlarda yaşamaktadır. Bu gerçek göz önüne alınarak, eğitim politikalarının yeniden yapılandırılması ve kırsal kesimin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerekmektedir.

c) Köylü halk, yüzyıllar boyunca saray çevresi, bürokrasi, sahte aydınlar ve gerici din adamları tarafından hem ekonomik hem de zihinsel olarak sömürülmüştür. Bu yapısal sömürü, köylünün kalkınmasının önündeki temel engellerden biridir. Bu sebeple, yalnızca köylü çocuklarının eğitimi değil, köydeki tüm bireylerin -kadın,

erkek, genç, yaşlı- yeniden eğitim sürecine dahil edilmesi ve toplumsal dönüşümün tabana yayılması gereklidir.

d) Köylere atanacak öğretmenlerin, yalnızca teorik bilgiyle donanmış olmaları yeterli değildir. Bu öğretmenlerin köy yaşamını, kırsal toplumsal yapıyı, köyde sürdürülen tarımsal üretim faaliyetlerini ve köy içindeki sosyal ilişkileri derinlemesine tanımaları gerekmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin özel olarak eğitilmesi ve köy koşullarına uygun biçimde yetiştirilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Bu rapor, yalnızca bir eğitim planlaması değil; aynı zamanda kırsal kalkınmanın ve toplumsal dönüşümün temelini oluşturan stratejik bir belge olarak, Köy Enstitüleri'nin kurulmasında düşünsel altyapı oluşturmuştur (Arslan, 2006, s. 260).

1940'ta dünyanın pek çok bölgesi savaşla sarsılırken, Türkiye, cehaletle mücadele amacıyla eğitim alanında kapsamlı bir seferberliğe hazırlık yapmaktaydı. Eğitim kurslarının olumlu sonuçları ve İsmail Hakkı Tonguç'un yoğun çabalarının etkisiyle, 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilmiştir. Oylamaya katılan 426 milletvekilinden 278'i yasaya destek verirken, 148 üye oylamaya katılmamıştır. Oylamaya katılmayanlar arasında Adnan Menderes, Celal Bayar, Fuat Köprülü ve Yahya Kemal Bayatlı gibi isimler de yer almaktadır (Şahin, 1995, s. 50).

Katılmama gerekçeleri arasında, Kâzım Karabekir'in de ifade ettiği üzere, söz konusu yasanın kırsal ve kentsel alanlar arasında ayrım yaratacağı ve yeni bir toplumsal sınıfın oluşmasına zemin hazırlayabileceği endişesi etkili olmuştur. Ancak bu kişilerin, dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'ye doğrudan muhalefet etmek istemedikleri için oylamaya katılmadıkları da belirtilmektedir. Kanunun metninde, "Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazi bulunan yerlerde Maarif Vekâleti'nce Köy Enstitüleri açılır" hükmüne yer verilmiştir. Bu ifade doğrultusunda Köy Enstitüleri'nin temel amacı yalnızca köy öğretmeni yetiştirmekle sınırlı kalmamış; aynı zamanda sağlık personeli ve teknisyen gibi farklı alanlarda meslek elemanları da yetiştirmek olmuştur (Aysal, 2005).

Köy Enstitüleri projesi, Türkiye'nin çağdaşlaşma ve modernleşme hedefleri doğrultusunda geliştirilmiş önemli bir girişim olarak değerlendirilmektedir. Projenin başarıya ulaşabilmesi için, çok yönlü bilgiye sahip, özgüveni yüksek, karşılaştığı sorunlara yaratıcı çözümler üretebilen, yetenekli ve zeki köy çocuklarının yetiştirilmesi gerekmiştir. Özellikle Türkiye gibi köy kökenli ve tarıma dayalı bir toplumsal yapıya sahip bir ülkede, bu modelin önemi ancak zaman içinde tam olarak anlaşılmıştır. Zira Köy Enstitüleri, köy çocuklarının yalnızca akademik bilgiyle donatılmasını değil, aynı zamanda onların geleceğe hazırlanmasını sağlayan bütüncül bir eğitim yaklaşımını uygulamıştır (Kartal, 2008, s. 29).



2. HASAN ALİ YÜCEL VE EĞİTİM MODELİ

Hasan Ali Yücel, 1938–1946 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı görevini yürütmüş ve Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının biçimlenmesinde belirleyici bir rol üstlenmiştir. Laik ve çağdaş eğitim anlayışını temel alan Yücel, özellikle eğitimin yaygınlaştırılması, halkın kültürel ve bilimsel düzeyinin yükseltilmesi ile uluslaşma sürecinin güçlendirilmesini öncelikli hedefler olarak benimsemiştir. Bakanlığı döneminde köy enstitülerinin kurulması, ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmen yetiştirme çalışmalarının yoğunlaştırılması gibi somut adımlar atılmıştır. Ayrıca çağdaş müfredat ve eğitim materyallerinin geliştirilmesine büyük önem veren Yücel, Türk ve dünya kültürünün çocuklara ulaştırılmasını amaçlayan eserlerin yaygınlaştırılmasını sağlamıştır. Eğitim yaklaşımı, uygulamalı öğrenme, sosyal sorumluluk bilinci ve yaratıcı düşüncüyü öncelikli ilkeler olarak benimserken, özellikle kırsal alanlarda toplumsal kalkınmaya ve kültürel dönüşüme katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Bu çerçevede Yücel'in eğitim modeli, Cumhuriyet'in modernleşme ve çağdaşlaşma idealleriyle uyumlu olarak eğitimi toplumsal bir görev ve kültürel kalkınmanın temel aracı olarak konumlandırmıştır.

2.1. Hasan Ali Yücel'in Siyasi Kişiliği

Hasan Âli Yücel, 17 Aralık 1897 İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Telgraf ve Posta Nezareti'nde müfettiş olarak görev yapan Ali Rıza Bey adında bir babanın oğlu ve annesi deniz subayı bir ailenin kızı olan Neyyire Hanım'dır. Hasan Ali dedesiyle aynı ismi paylaşmış olup tek çocuklu bir aileden gelmiştir. Her ne kadar maddi anlamda gelgitli zamanlar yaşamış olsalar da iyi denebilecek bir çocukluk dönemi geçirmiştir (Arsay, 2020, s. 15). Annesi ile olan bağı daha kuvvetli olan Yücel, 13. yüzyıl şairi Mevlana Celaleddin Rumi'nin tasavvufi fikirleriyle ilgili olan Mevlevîliğin yaygın olduğu bir ortamda büyümüştür. Özellikle İstanbul Zeytinburnu'ndaki Yenikapı Mevlevihanesi'nde bulunduğu yıllar, onun düşünce ve estetik dünyası üzerinde önemli bir etkiye sahipti. Yücel'in erken yaşlarda musikiye ve şiire olan ilgisinin gelişmesine zemin hazırlayan koşullar arasında sanatın içinde büyümesi etkili olmuştur (Taşkesen, 2006, s. 23; Bulut, 2008, s. 666).

Yücel'in eğitim süreci dört yaşında İstanbul Laleli'de bulunan Yolgeçen Sıbyan Mektebi'ne gitmesiyle başlamıştır. Erken yaşta okuma ve yazmayı öğrenmesinde eğitimde hırslı ve hevesli oluşu yatmıştır ki çevresinde bulunan kişilere bile öğrendiklerini gösterip anlatmaktan zevk almıştır (MEB, 2003). Sonrasında Taş Mektebi, Mekteb-i Osmanîye'de okumuş ve Vefa Lisesi ya da eski adıyla Vefa İdadisi'nin öğrencilerinden olmuştur. Hasan Âli Yücel, Vefa İdadisi'nde öğrenci iken Osmanlı Devleti'nin yaşadığı ağır bir yenilgi olan Balkan Savaşları'nın hem bireysel hem de kolektif bağlamda verdiği zararlara bizzat şahit olmuştur. Bu dramatik manzarayla yüzleşen Yücel, söz konusu felaketin temel nedenlerinden birinin, halkı bilinçlendirecek ve toplumu çağdaşlaştıracak nitelikte, etkin ve yaygın bir eğitim sisteminin kurulamamış olması olduğu kanaatine varmıştır. Ona göre bu türden bir eğitimin yokluğu, yalnızca bireylerin değil, tüm bir toplumun geri kalmışlığının ve yaşadığı çöküşlere sebep olmuştur (Altıntaş, 2020, s. 7)

I. Dünya Savaşı bittikten sonra eğitimle ilgili birtakım düzenlemeler yapıldı ve Darülfünun'da (İstanbul Üniversitesi) hukuk eğitimine başlamıştır. Lakin okul da hocasıyla yaşadığı birtakım problemler nedeniyle bölümünü değiştirip Felsefe bilimine yöneldi. Darülfünun Edebiyat Fakültesi Felsefe Şubesi ve Darülmuallimin-i Âliye dediğimiz erkek öğretmen okulundan mezun olmuştur. Bu süre boyunca eğitimini bırakmayarak arka planda gazeteciliğe de yönelmiştir. “Pazartesi Konuşmaları” adlı yazılarıyla döneminde tanınan bir yazar olmaya başlamıştır. Yazılarında dikkat çeken nokta Kemalist düşüncüyü destekleyerek ilahi bir düşünce sistemi olarak kabul etmiştir. Atatürk'ün eseri olan Nutuk'u da sadece bir kitap olarak görmemiştir (Bulut, 2008, s. 667; Taşkesen, 2006, s. 45).

Hasan Ali Yücel özellikle edebiyat ve eğitim alanında yapacağı yeniliklerle analitik düşünebilme becerisini yazılarıyla ve çalışmalarıyla göstermiştir. Kurtuluş Savaşı yıllarını detaylı bir şekilde inceleyip yorumlayarak edebiyata yansıtmış ve halka ulaşmayı hedeflemiştir (Arsay, 2020 s. 17). İsmi yakın zamanda duyuracak olan Ahmet Hamdi Tanpınar ve Yahya Kemal gibi edebiyatçılarla, Beyoğlu'nda bulunan İkbâl Kırâathanesi'nde sıklıkla zaman geçirmiştir (MEB, 2003).

1922 yıllarında İzmir'de iki sene kalarak Türkçe ve Edebiyat öğretmeni göreviyle İzmir Erkek Muallim Mektebi'nde çalışmıştır ve çok zaman geçmeden

okuldaki sevilen öğretmenlerden biri olmuştur. 1924 yılında İstanbul'a dönme kararı kararı alarak Galatasaray Lisesi ve Kuleli Askerî Lisesi'nde de öğretmenlik görevini devam ettirmiştir. Yerine getirdiği öğretmenlik mesleğiyle İstanbul'da da parmakla gösterilen Yücel teorik olarak yazıya dökerek "Ruhiyat Elifbası" ve "Felsefe Elifbası" adlı kitapları kaleme almıştır. Bu kitapların önemli olmasındaki ortak nokta felsefi bakış açısını okurlarıyla paylaşması ve öğretmenlikten kazandığı tecrübelerine herkesin erişmesini istemesidir (Taşkesen, 2006, s. 52-54).

Maarif Vekaleti'nde 1927 yılında göreve başlayan Yücel, çok fazla zaman geçmeden akademik çalışmalar yapmak amacıyla 1930'da Fransa'ya gitmiştir. Orada geçirdiği zamanda Türkiye ve Fransa'yı karşılaştırıp analiz etmiş, Avrupa'nın kültürünü benimsemiştir. Eğitim, kültür, sosyal anlamda Fransa ile Türkiye'yi karşılaştırarak yapmayı planladığı değişimleri ülkesinde de uygulamak istemiştir ki Fransa'da geçirdiği seneler boyunca Fransızca'yı öğrenmiştir (Bulut, 2008, s. 668).

Yücel'in İsmail Hakkı Tonguç ile tanışması 1932 yıllarına dayanmış ve 1935 yılında İzmir'de milletvekili olarak görevine başlamıştır. Siyasi görüşü devletin geleceğinin laik, bilimsel, çağdaş ve aynı zamanda Cumhuriyet ilkelerine bağlı vatandaşlardan geçeceğine inanmıştır ki Yücel'in siyasi ve akademik başarılarının fark edilmesi burada da uzun sürmemiştir. CHP'nin Genel İdare bölümünde görev almaya başlamıştır (Çıkar, 1998).

Fransa'da kaldığı yıllar boyunca hem kültür hem de siyasi anlamda düşünceleri netleşen Yücel, Türkiye'ye dönüş yaparak Atatürk ile yaptığı kültür ve eğitim üzerine yaptığı sohbetlerle samimiyetini artırmıştır. Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurumunda birtakım işlerle meşgul olarak aklındaki projeleri bu kurumda hayata geçirmiştir. Milletvekilliği görevinden sonraki süreçte 1938 yılında Milli Eğitim Bakanı olarak yeni görevine başlamıştır. (Taşkesen, 2006, s. 90-95). Sekiz yıllık bakanlık görevi boyunca Türk eğitim sistemine damgasını vuracak işleri başarmıştır. Bunlardan en önemlisi Köy Enstitüleri olmuştur. Köy Enstitüleri ile birlikte okur yazar oranını artırmış ve yaparak yaşayarak öğrenmenin adımları kurumlar aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Bakanlık görevini Demokrat Parti'nin sahneye çıkmasıyla birlikte düşüncelerinin öncekiye oranla rağbet görmediğini düşünerek görevden ayrılmıştır.

Çok geçmeden milletvekilliği makamından da ayrılmıştır (Çıkar, 1998; Yücel İstifa, 1950). Hasan Ali Yücel 26 Şubat 1961 tarihinde vefat etmiştir.

2.2. Yücel Döneminde Uygulanan Müfredat

Türkiye’de eğitim programları ve müfredat geliştirme uygulamaları, Batılı ülkelerdeki sistematik çalışmalarla kıyaslandığında görece geç bir dönemde başlamıştır. Yücel dönemi ile 1960 yılına kadar olan süreçte eğitim sistemi, farklı müfredat programları çerçevesinde yapılandırılmıştır. Müfredat programları, okullarda okutulan derslerin adlarını, içeriklerini, hangi sınıf düzeylerinde uygulanacağını ve haftalık ders saatlerini kapsayan plan ve düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır. Bu programlar, ülke genelinde standartlığı sağlamak amacıyla merkezi otorite tarafından hazırlanmış ve eğitim kurumlarına dağıtılmıştır (Karakaya, 2004, s. 27).

Ders isimleri kademelerine göre değişkenlik göstermiştir. Örnek verecek olursak Dil ve edebiyat eğitimi, dönemlere bağlı olarak farklı adlar altında okutulmuştur. 1924-1929 yılları arasında bu dersler “Türkçe Edebiyat” adıyla yürütülürken, 1929-1931 döneminde “Türkçe” başlığı altında; Kıraat, Tahrir ve Edebiyat Tarihi gibi alt başlıklarla işlenmiştir. 1931-1949 yılları arasında ise bu dersler yalnızca “Edebiyat” adıyla programlarda yer almıştır (Karakuş, 1996, s. 83)

1934 yılında, önceki yıllarda uygulanmakta olan programlar temel alınarak kapsamlı bir gözden geçirme süreci yürütülmüş ve yeniden düzenlenen program, önceki programlardan temel yapısal olarak büyük farklılıklar taşımamakla birlikte, geleceğe dönük program geliştirme çalışmaları açısından önemli bir başlangıç noktası olmuştur (Demir, 1997, s. 360). Bu süreçte, eğitim programlarında bazı belirgin değişiklikler de hayata geçirilmiştir. Bunun yanı sıra, ortaokul ve lise düzeyindeki dil ve edebiyat derslerinin Türkçe ve Edebiyat başlıkları altında ayrı ayrı sunulması, derslerin içerik ve amaçlarının daha net bir şekilde tanımlanmasını sağlamış ve eğitimde sistematik bir yapı oluşturmuştur (Karakuş, 1996, s. 90).

Bu program değişiklikleri, yalnızca ders içeriklerinin güncellenmesiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda eğitim sisteminin genel hedeflerine hizmet edecek şekilde öğrencilerin dilsel yetkinliklerini ve edebî anlayışlarını geliştirmeye odaklanmıştır.

Böylece, 1934 programı hem mevcut eğitimin çağın gereksinimlerine uygun olarak yeniden yapılandırılmasını sağlamış hem de Türk eğitim tarihinin ilerleyen yıllarında uygulanacak programlar için bir model teşkil etmiştir. 1935 yılında, edebiyat ders programları ve ders kitaplarının incelenmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde iki ayrı kurul oluşturulmuştur. Bu kurulların başkanlık görevini ise Hasan Ali Yücel ve Falih Rıfkı Atay üstlenmiştir (Uçar, 2009, s. 102).

1938 yılında hazırlanmış olan Edebiyat müfredat programı, özellikle dersin önemi, işlenecek konular ve öğrencilere verilecek ödevlere ilişkin detaylı açıklamalar içermesi bakımından 1934 programından belirgin biçimde ayrılmaktadır (Karakuş, 1996, s. 92). Bu değişimde, 1937 Hükümet Programı'nda yer alan, “ulusal kültür açısından büyük önemi olan dil ve tarih araştırmalarına ve bunlarla ilgili çalışmalara özel bir önem verileceği” yönündeki hükümlerin etkisi büyüktür. Söz konusu program, yalnızca dil ve tarih alanındaki araştırmalara odaklanmakla kalmayıp, ortaokul ve lise eğitimine de öncelik tanımaktadır. Hükümet programında ayrıca, “Türk kültürünün aynası olarak görülen dilimizin en doğru ve estetik biçimde telaffuz edilmesi ve sanat yoluyla ifadesinin sağlanması” gerektiği belirtilmiş; bu yaklaşım, Edebiyat müfredatının hedeflerini ve yöntemlerini yeniden şekillendirmede belirleyici olmuştur (Kantemir, 1978, s. 17).

Bu bağlamda, 1938 programı, öğrencilerin hem dilsel yetkinliklerini geliştirmeyi hem de estetik ve kültürel bilinç kazanmalarını amaçlayan daha kapsamlı ve hedef odaklı bir yaklaşım sunmuştur. Önceki programlara kıyasla, ders içeriklerinin sistematik olarak belirlenmesi ve ödevlerle desteklenmesi, eğitimin niteliğini artırmayı hedefleyen bilinçli bir adım olarak değerlendirilebilir.

1938 Edebiyat müfredat programı, önceki programlardan farklı olarak bazı belirgin özellikler taşımaktadır (Demir, 1997, s. 376). Öncelikle, programda gramer derslerine tamamen son verilmiş ve dil öğretiminde yeni bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu değişiklik, öğrencilerin dil bilgisini ezber yoluyla öğrenmek yerine, metinler üzerinden kavrayarak geliştirmelerine olanak tanımayı amaçlamaktadır. İkinci olarak, 1929 programında olduğu gibi, ortaokul ve lise seviyeleri için ayrı ayrı Edebiyat programları hazırlanmıştır. Bu ayırım, farklı yaş gruplarının dil ve edebiyat becerilerini geliştirmeye uygun olarak içerik ve yöntemlerin özelleştirilmesini sağlamıştır.

Ortaokul seviyesinde daha temel ve kavramsal bir yaklaşım benimsenirken, lise seviyesinde öğrencilerin edebi metinleri analiz etme ve eleştirel düşünme becerileri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu iki temel değişiklik, 1938 programının hem içerik hem de yöntem açısından önceki programlardan daha gelişmiş ve hedef odaklı olmasını sağlamıştır.

Edebiyat derslerinde gerçekleştirilen kompozisyon ve yazı etkinlikleri, öğrencilerin düşünme yetilerini geliştirmeyi, eleştirel yargılar oluşturmaya ve hayal gücünü zenginleştirerek estetik bir beğeni kazandırmayı hedefleyen kapsamlı etkinliklerdir. Bu etkinlikler aynı zamanda öğrencinin beceri ve alışkanlıklarını gözler önüne sermesine imkân tanır. Yücel döneminde Maarif Vekilliği, edebiyat dersleri başta olmak üzere tüm derslerde yazılı ifadelerin önemine özel bir vurgu yapmış ve öğrencilerin eğitim sürecinde edindikleri bilgileri kendi çaba ve yetenekleri doğrultusunda somut ürünlere dönüştürebilecekleri bir değerlendirme modelini benimsemiştir. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim anlayışının erken bir örneği olarak, bilgi aktarımının ötesinde öğrencinin üretkenliğini ön plana çıkarmıştır. İlkokulların dördüncü ve beşinci sınıflarında ise ortaokullar, öğretmen okulları ile ortaöğretim ve mesleki eğitim kurumlarının tüm sınıflarında, haftalık ders programının en az bir saati dilbilgisi eğitimi için ayrılacaktır. Bu düzenleme, öğrencilerin dil becerilerini sistemli bir şekilde geliştirmeyi ve yazılı ve sözlü ifade yetilerini güçlendirmeyi amaçlamıştır (Uçar, 2009, s. 112-117)

2.3. Hasan Ali Yücel Çevirileri

Cumhuriyet Dönemi çeviri faaliyetlerine bakıldığında, bu alanda öne çıkan en önemli isimlerden biri kuşkusuz Maarif Vekilliği görevini üstlenen Hasan Âli Yücel'dir. Atatürk'ün "Aydınlanma Devrimleri" olarak adlandırılabilir kültürel ve eğitsel girişimlerinin önemli bir bölümünün hayata geçirilmesi, Yücel'in bakanlığı döneminde mümkün olmuştur. Onun idealist kişiliği ve eğitim vizyonu sayesinde, Cumhuriyet'in erken yıllarında hem Köy Enstitüleri gibi özgün eğitim kurumlarıyla tanışılmış hem de Batı ve Doğu klasiklerinin Türkçeye kazandırılması yönünde büyük ölçekli bir çeviri hareketi başlatılmıştır.

Hasan Âli Yücel, yalnızca bir devlet adamı değil, aynı zamanda Atatürk'ün hedeflediği laik toplum düzeni ve modern eğitim sisteminin inşasında belirleyici bir figürdür. Nitekim Cumhuriyet Dönemi'nde “çeviri” denildiğinde akla gelen ilk olgu, özellikle 1940'lı yıllarda devlet eliyle yürütülen ve geniş kapsamıyla dikkat çeken çeviri seferberliği olmuştur. Bu girişim, yalnızca bireysel ya da akademik bir çaba olmaktan çıkmış, adeta toplumsal bir mobilizasyon ruhuyla gerçekleştirilmiştir.

Türk eğitim ve kültür tarihinde, söz konusu çeviri hareketinin ölçeğine ve niteliğine ulaşan başka bir girişim ne öncesinde ne de sonrasında görülmüştür. Bu nedenle, Yücel dönemi çeviri etkinlikleri, Türkiye'nin entelektüel modernleşme sürecinde bir dönüm noktası olarak değerlendirilmekte ve hem içerdiği hümanist anlayış hem de yarattığı kültürel zenginlik bakımından özel bir yere sahip olmaktadır (Kurultay, 1998, s. 15).

Batılılaşma sürecimizde tercüme faaliyetlerinin önemi, Tanzimat döneminde yaşanan hareketlenmelerle belirgin bir şekilde gözlemlenmiştir. Bu eğilim, Cumhuriyet'in ilk yıllarında da kendisini sürdürmüş ve özellikle 1930'lu yıllardan itibaren sistematik bir nitelik kazanmıştır. Cumhuriyet döneminde hem kaynak dile hem de hedef dile hâkim, nitelikli bir yazar ve çevirmen kadrosu varlığını sürdürmüştür. Ancak bu dönemin en önemli farklarından biri, kaynakların yalnızca Fransız edebiyatıyla sınırlı kalmayıp; farklı dillerden ve kültürel alanlardan gelen eserler de Türk okuruyla buluşturulmuştur.

Öte yandan, Cumhuriyet'in erken yıllarında tercüme faaliyeti yalnızca edebî aktarım olarak görülmemiş; dil tartışmaları ve tercüme tenkidi, bu sürecin merkezi meseleleri arasında yer almıştır. Bu yaklaşım, Avrupa Rönesans'ında tercümenin oynadığı rol ile paralellik göstermektedir. Bu çerçevede, 1940 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Tercüme Bürosu kurulmuş ve aynı yıl yayımlanmaya başlanan Tercüme Dergisi, söz konusu faaliyetlerin düzenli bir platformda yürütülmesini sağlamıştır.

Bu çeviri girişimleri, 1935'te yayımlanmaya başlayan Yücel Dergisi ve 1938'de çıkan İnsan Dergisi ile birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de Yunan ve Latin kaynaklarından beslenen bir “Türk Rönesansı” yaratma çabasının göstergesi olarak okunabilir. Cumhuriyet'in eğitim politikalarını yönlendiren Hasan Âli Yücel'in

liderliğinde yürütülen bu çalışmalar, hümanist anlayış doğrultusunda, klasik eserlerin Türkçe'ye kazandırılması yoluyla toplumun entelektüel gelişimine katkıda bulunmayı hedeflemiştir (Gürçağlar, 2005). Türk Kültür Devrimi, yirminci yüzyılın en önemli devrimci liderlerinden ve devlet adamlarından biri olan Mustafa Kemal Atatürk'ün adıyla doğrudan ilişkilendirilmektedir. Atatürk'ün kültürel alanda başlattığı modernleşme hamleleri, onun ölümünden sonra da farklı aktörler tarafından sürdürülmüştür. Bu noktada özellikle Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel, Atatürk'ün arzuladığı doğrultuda reformları hayata geçirme konusunda kritik bir rol üstlenmiştir.

Hasan Âli Yücel'in eğitim ve kültür politikaları, Cumhuriyet'in erken döneminde köklü dönüşümlere zemin hazırlamış; onun ismi özellikle Köy Enstitülerinin kurulması, Devlet Konservatuari'nin açılması, bilim ve devlet dilinin Türkçeleştirilmesi, kapsamlı ansiklopedi, sözlük ve dergi yayıncılığı faaliyetleri, dünya edebiyatının seçkin eserlerinin Türkçeye çevrilmesi, Üniversiteler Kanunu'nun hazırlanması ve Türkiye'nin UNESCO üyeliğine katılım süreci gibi çok sayıda önemli girişimle özdeşleşmiştir. Bu yönüyle Yücel, yalnızca bir eğitim bakanı değil; aynı zamanda Atatürk'ün kültürel vizyonunu devam ettiren, onu kurumsal düzeyde somutlaştıran bir aydın ve devlet adamı olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla onun reformları hem Türk modernleşme tarihinin hem de Cumhuriyet'in aydınlanmacı misyonunun ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmelidir (Çıkar, 1998, s. 11).

Yücel'in Millî Eğitim Bakanlığı görevinde bulunduğu dönemde, eğitim ve kültür alanında önemli bir adım olarak başlatılan “Şark ve Garp Klasikleri” serisi, dünya klasiklerinin Türkçeye kazandırılmasını amaçlayan kapsamlı bir tercüme girişimi olarak öne çıkmıştır. Bu seri kapsamında yayımlanan eserler, toplamda 1247 ciltten oluşmakta olup, bunların 1120 cildi aktif olarak tercüme edilmiş ve okuyucuyla buluşturulmuştur. İsmail Kara'nın yaptığı incelemelere göre, söz konusu koleksiyonda Arap ve Fars edebiyatına ait 17 eser, tasavvuf alanında 14 eser, siyasi ve kültürel İslam tarihiyle ilgili 5 eser ve çeşitli diğer konuları kapsayan 3 eser olmak üzere toplam 39 Şark klasiği yer almaktadır (Kara, 1985, s. 169). Bu eserler, yalnızca edebî ve tarihî değerleriyle değil, aynı zamanda Türkiye'de modern eğitim ve kültürel bilinç oluşturma sürecinde önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Yücel'in önderliğinde gerçekleştirilen bu çeviri çalışmaları, Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışının, evrensel

bilgiye erişimi artırma ve öğrencileri entelektüel açıdan geliştirme hedefini somutlaştıran örneklerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Maarif Vekilliği döneminde kültürel ve entelektüel alanda önemli adımlar atan Yücel bu çerçevede, 1–2 Mayıs 1939 tarihlerinde düzenlenen On Yıllık Neşriyat Sergisi ile birlikte I. Türk Neşriyat Kongresi'ni açarak, Cumhuriyet'in yayıncılık politikalarına yön verecek kapsamlı bir tartışma zemini oluşturmuştur. Yücel, kongreye ülkenin önde gelen yazarlarını, yayıncılarını, eğitimcilerini ve farklı uzmanlık alanlarından temsilcileri davet ederek, yalnızca mevcut yayıncılık faaliyetlerinin değerlendirilmesini değil, aynı zamanda gelecek için bir vizyon belirlenmesini de amaçlamıştır. Kongrede ele alınan başlıca meseleler arasında ulusal ölçekte bir neşriyat programının hazırlanması, çevirisi yapılacak eserlerin belirlenmesi, çocuk ve gençler için özel kütüphanelerin kurulması, ansiklopedi yayımları ile matbaa ve yayıncılığın teknik boyutları yer almıştır. Bu tartışmalar, Cumhuriyet'in kültürel kalkınma politikalarıyla doğrudan bağlantılı olup, toplumun okuma alışkanlığını geliştirmeyi ve entelektüel hayatı zenginleştirmeyi hedeflemiştir. Dolayısıyla, Yücel'in öncülüğünde gerçekleştirilen bu kongre, yalnızca bir yayıncılık toplantısı olmaktan öte, Türkiye'nin modern kültür politikalarının şekillendiği bir platform olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda bu girişim, Cumhuriyet'in erken döneminde kültür-siyaset ilişkisinin nasıl iç içe geçtiğini ve devletin, yayıncılık faaliyetlerini bir aydınlanma aracı olarak gördüğünü açıkça ortaya koymaktadır (Çıkar, 1998, s. 80).

Hasan Âli Yücel'e göre, Tanzimat'tan itibaren gerçekleştirilen çeviri faaliyetlerinin en büyük eksikliği, süreklilik ve bütüncüllükten yoksun olmasıdır. Ona göre bir asrı aşkın süredir çevrilmiş pek çok değerli eser, ulusal kütüphanelerde yer bulamamış, dolayısıyla toplumun geniş kesimlerine ulaşamamıştır. Bunun temel nedenleri arasında çevirilerin belli bir program çerçevesinde değil, dağınık ve rastlantısal biçimde yapılması; bu çalışmaların çoğu kez yalnızca yüzeysel bir aktarım niteliği taşıması; halkın okuryazarlığını artırmak ya da kültürel ufku genişletmek gibi bir amaç gütmemesi sayılabilir.

Yücel'in eleştirisi, aslında Cumhuriyet öncesi çeviri hareketlerinin halkla güçlü bir bağ kuramamasına yöneliktir. Bu noktada Yücel'in asıl hedefi, Batı edebiyatı ve

düşüncesinden yapılan çeviriler aracılığıyla yeni kurulan Cumhuriyet'in ihtiyaç duyduğu entelektüel ve kültürel temeli inşa etmekte. Ona göre çeviri, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda kültürler arasında köprü kurmanın da en etkili yoluydu. Böylelikle çeviriler, Genç Cumhuriyet'in ideallerine uygun bir "Türk hümanizması"nın gelişmesine katkı sağlayacak, toplumun aydınlanma sürecinde yön gösterici bir işlev üstlenecekti. Yücel'e göre, uzun yıllar boyunca bireysel ve düzensiz çabalarla yürütülen çalışmalar, Ulusal Kütüphanenin gelişimini sınırlamış; ancak bu eksikliklerin planlı ve özenli bir çalışma ile giderilebileceğine inanmıştır. (Saltan, 2009, s. 24-26).

Hasan Ali Yücel, Atatürk'ün hedeflediği laik toplum düzeni ve laik eğitim sisteminin inşasında hem düşünsel hem de uygulamalı düzeyde etkin bir rol üstlenmiştir (Coşkun, 2007, s. 13). Yücel'in bakanlık dönemi, aydınların özgür bir biçimde çalışabilmelerine imkân tanıyan bir ortamın oluştuğu ve gerçek anlamda bir kültürel seferberliğin yaşandığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, hapisanede bulunan Nâzım Hikmet'e çeviri siparişi verilmesine onay vermesi onun yaklaşımını göstermektedir. Yücel'in bu tutumu, seçkinciliğe varan bir Aydınlanmacılık olarak nitelendirilmiş; öte yandan kültürü yalnızca akla indirgemeyip bütüncül bir perspektiften ele alması ise hümanist yönünü ortaya koymuştur (Kurultay, 1998, s. 24-25).

Hasan Ali Yücel için çeviri yalnızca bir kültürel faaliyet değil, aynı zamanda bir tutku ve idealin ifadesidir. Bu noktada Efeoğlu, *Hasan Ali Yücel'in Tutkusu: Türkiye'de Çeviri Atılımı* başlıklı çalışmada, Avrupa'daki düşünsel gelişmeler ile Atatürk'ün Batılılaşma anlayışı arasındaki ilişkiyi vurgulamakta ve Tercüme Bürosu'nun benimsediği yöntemsel yaklaşımı tarihsel bir bağlama oturtmuştur. Efeoğlu, söz konusu anlayışı II. Murat döneminde Mercimek Ahmet'in Filibe yolunda yaptığı eleştirel gözlemlerle ilişkilendirerek açıklamıştır. Buna göre çeviri, yalnızca sözcüklerin birebir aktarımı olarak değil; çıkış dilindeki tümceler, varış dilinin sözdizim kuralları çerçevesinde yeniden inşa edilmesi ve yaratıcı bir şekilde kurgulanması olarak tanımlanmıştır (Efeoğlu, 1999, s. 352-353).

Yücel'in tanımladığı Türk hümanizması anlayışında, değerli eserlerin hangi coğrafyada ve kim tarafından kaleme alındığının bir önemi bulunmamaktadır. Ona

göre bu eserlerin en temel niteliği, özgür düşünceyi yansıtmasıdır. Zira özgürlük ruhunu taşıyan metinlerin toplumda saygı ve hayranlık duygularını uyandıracağına inanmıştır. Türkçeye kazandırılan çeviriler açısından bakıldığında ise, Cumhuriyet tarihinin en verimli kurumu Tercüme Bürosu olmuştur. Bu büro, özellikle İsmet İnönü döneminde ve Hasan Ali Yücel'in yönlendirmeleriyle büyük bir çeviri hamlesi gerçekleştirmiştir. Söz konusu çeviri faaliyetleri, yalnızca edebî ya da bilimsel metinlerin aktarımıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda dönemin kültür politikası olan hümanizmanın, daha özeldi ise Yücel'in ifade ettiğı biçimiyle Türk hümanizmasının yaşama geçirilmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. Tercüme Bürosu'nun kapanış gerekçesi tam olarak bilinmemekle birlikte, iktidara gelen farklı siyasi partilerin değişen kültür politikaları ve ideolojik yaklaşımlarının bu süreçte etkili olduğu düşünülmüştür (Göktepe, 2014, s. 41).

2.4. Köy Enstitülerinin İdeolojik Arka Planı

İdeoloji, devletin aldığı kararların toplum tarafından benimsenmesini sağlayarak bu kararların meşruiyetini güçlendiren bir mekanizmadır. Modern devletler, bu meşruiyeti yaratmak için ideolojik araçlardan yararlanır ve bu araçların en önemlilerinden biri eğitimidir. Cumhuriyet yönetimi, eski düzeni dönüştürüp yerine yeni bir toplumsal düzen kurmayı eğitim yoluyla gerçekleştirmeyi hedeflemiş, böylece toplumsal yeniden üretim sürecini mümkün kılmıştır. Köylerde cumhuriyetin kabul görmesi ise, temel olarak cumhuriyet değerlerinin köylere ne ölçüde ulaştırılabildiğıyle doğrudan ilişkilidir (Tanrıveroğlu, 2024, s. 124). Bu bağlamda, tek parti iktidarının sahip olduğu otoriter güç, Kemalizm'in Köy Enstitüleri aracılığıyla kırsal alanlara taşınmasını amaçlamıştır (Karaömerlioğlu, 2006, s. 103).

Dönemin siyasal gelişmeleri bağlamında, sol ve sosyalist hareketlerin etkisinin, öğretim yöntemleriyle de desteklenerek, Köy Enstitüleri'nde diğer eğitim kurumlarına kıyasla daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. Aslında Köy Enstitüleri, ne milliyetçi ya da liberal-muhafazakâr çevrelerin iddia ettiğı gibi birer "komünist yuvası" ne de Kemalist elitin tanımladığı biçimde salt bir "aydınlanma motoru" olarak işlev görmüştür. Köy Enstitüleri, tarihsel ve toplumsal bağlarından koparılarak yalnızca duygusal bir bakış açısıyla ele alındığında bu tür yorumlara konu olmuştur. Her toplumsal kurum gibi, Köy Enstitüleri de doğal, ezeli veya mutlak

doğruluğa sahip yapılar değildir. Geçmişi, bugünün kavram ve değerleri üzerinden okumak ya da geçmişin kavram ve değerlerini değişmeden bugüne taşımak, diyalektik gelişimin mantığına ters düşmüştür (Öztürk, 2008, s. 146).

Köy Enstitüleri, eğitim aracılığıyla ideolojiyi merkezi otoriteden kırsal alanlara taşımayı hedefleyen bir mekanizma olarak işlev görmüştür. Bu sürecin temel araçları, devletin belirlediği öğretim programları ve bu programları sınıflarda uygulayan öğretmenler olmuştur. Tonguç, enstitüleri Atatürk'ün ilke ve devrimlerini ülkenin en ücra köylerine kadar ulaştıracak bir yol olarak değerlendirmiştir. Bu kurumların faaliyetlerini destekleyen Yücel ise, Köy Enstitülerini Kemalizm'in merkezleri olarak görmüş ve bu alanlarda yalnızca Atatürk ilke ve inkılaplarının aktarılabilceğini vurgulamıştır (Can, 2016, s. 116).

Sonuç olarak merkezde ideolojinin aktarımı, ulaşım olanaklarının genişliği, iletişim ağlarının yaygınlığı ve okul dağılımının yoğunluğu sayesinde daha etkin biçimde gerçekleştirilebilmektedir. Ancak kırsal alanlar, özellikle kapalı ve geleneksel yapısıyla köy toplumu, bu tür bir ideolojik denetimi doğrudan kabul etmeye daha dirençlidir. Bu nedenle, köylerde devrimci ve modernleşmeci uygulamaların hayata geçirilebilmesi için daha kapsamlı ve çok boyutlu stratejiler geliştirilmesi zorunludur. İdeolojinin toplumsal meşruiyet kazanabilmesi, yalnızca yasal düzenlemeler veya merkezden yayılan talimatlarla değil, aynı zamanda bu ideolojiye uygun bireylerin varlığı ve bu bireylerin toplumsal dokudaki etkileriyle mümkündür. Nitekim, Cumhuriyet'in ilk yıllarında yukarıdan uygulanan reform ve devrimler, köylerde doğrudan ve hemen kabul görmemiş; kırsal dönüşümün sağlanabilmesi için köyün kendi sosyal, kültürel ve ekonomik dinamiklerinden yararlanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, eğitim, yalnızca bilgi aktarmak veya okuryazarlığı artırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda köylerde yeni toplumsal değerlerin ve modern yurttaşlık anlayışının benimsenmesini kolaylaştıran stratejik bir araç olarak kullanılmıştır. Böylece ideoloji, merkezden çevreye sadece dayatılan bir yapı olarak değil, köyün kendi yaşam tarzı ve ihtiyaçlarıyla etkileşim içinde şekillenen bir süreç aracılığıyla yerleştirilmiştir (Can, 2016, s. 126).

1923-1946 yılları arasında Tek Parti Dönemi olarak adlandırılan süreçte Türkiye Cumhuriyeti, siyasi, kültürel ve toplumsal anlamda değişerek kendisini

modernize ettiği bir safhada bulmuştur. 1923 yılı sonrasında Türkiye dönüşüm geçirdiği süre içinde politik ve toplum bağlamında eğitimi de araç edinerek köklerinden arınmak istemiştir. Eğitimi bireye olumlu bir şeyler kazandırmak dışında, yeni Cumhuriyet’i ideolojik olarak topluma kabul ettirmek ve bunu devamlı bir şekilde sağlamayı kendine görev edinmiştir (Öztürk, 2008, s. 1-2).

Çolak’a (2017, s. 204–205) göre, Köy Enstitüleri, yalnızca bir eğitim kurumu olmanın ötesinde, Kemalist kültür projesinin toplumsal düzeyde inşa edilmesini sağlayacak stratejik bir araç olarak tasarlanmıştır. Bu kurumların temel işlevi, Türkiye'nin kırsal kesimlerinde yaşayan nüfusu, Cumhuriyet’in kurucu ideolojisi doğrultusunda yeniden şekillendirmek ve onları çağdaş yurttaşlık anlayışıyla donatılmış bireyler hâline getirmektir. Enstitülerin taşıdığı bu misyon, sadece bireysel düzeyde bilgi aktarımını değil; aynı zamanda köyün ekonomik, sosyal ve kültürel dönüşümünü de kapsamaktadır.

1923-1946 yılları arasında Tek Parti Dönemi olarak adlandırılan süreçte Türkiye Cumhuriyeti, siyasi, kültürel ve toplumsal anlamda değişerek kendisini modernize ettiği bir safhada bulmuştur. 1923 yılı sonrasında Türkiye dönüşüm geçirdiği süre içinde politik ve toplum bağlamında eğitimi de araç edinerek köklerinden arınmak istemiştir. Eğitimi bireye olumlu bir şeyler kazandırmak dışında, yeni Cumhuriyet’i ideolojik olarak topluma kabul ettirmek ve bunu devamlı bir şekilde sağlamayı kendine görev edinmiştir (Öztürk, 2008, s. 1-2).

Köy Enstitülerinin kurulmasındaki temel gerekçelerden biri, Cumhuriyet’in modernleşme hedeflerinin ülkenin tüm coğrafi ve sosyoekonomik katmanlarına yayılması gerekliliğidir. Bu bağlamda, kırsal alanlar yalnızca kalkındırılması gereken ekonomik birimler olarak değil, aynı zamanda modern vatandaşlık ve seküler eğitim ilkeleri temelinde yeniden örgütlenmesi gereken kültürel alanlar olarak da ele alınmıştır (Kösece, Yılmaz, ve Karakoç, 2021, s. 768)

Parlak’ın (2011, s. 210–211) değerlendirmesine göre, Köy Enstitüleri aracılığıyla yalnızca ekonomik kalkınma hedeflenmemiş; Kemalist ideolojinin kırsal alanlara nüfuz etmesi ve bu bölgelerdeki toplumsal yapının modernleşme doğrultusunda dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Köy Enstitüleri, “modern köy” yaratma projesinin merkezinde konumlanmış; kırsal nüfusun hem üretken

bireyler hâline getirilmesi hem de Cumhuriyet'in değerlerini içselleştirmesi hedeflenmiştir. Eğitim gören köylü gençlerin yalnızca mesleki bilgi ve beceri kazanmaları değil, aynı zamanda düşünsel dünyalarının da yeniden inşa edilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, Köy Enstitülerinde uygulanan eğitim modeli, teorik bilgiyi pratik yaşamla harmanlayan ve bireylerin zihinsel gelişimini, fiziksel emekle bütünleştiren bütüncül bir pedagojik anlayışı yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca ekonomik gelişmeye katkı sağlamayı değil; aynı zamanda köylünün kendi potansiyelini fark etmesini, kendi yaşam alanını dönüştürecek bilinç ve özgüvene ulaşmasını hedeflemiştir.

Köy Enstitülerinin eğitim anlayışından biri olan yer alan laiklik ilkesi, bu kurumlarda yetişen öğrenciler üzerinde kalıcı etkiler bırakmıştır. Enstitü mezunlarının kendi deneyimlerine dayalı anlatımları, laik eğitimin bu kurumların ideolojik ve pedagojik yapısında ne denli belirleyici olduğunu göstermiştir. Nitekim Mahmut Makal, *Köy Enstitüleri ve Ötesi* adlı eserinde yer alan “Laik Eğitim” başlıklı bölümde, Atatürk'ün laiklik ilkesine verdiği önemi vurgulamakta ve laikliğin çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmada temel bir unsur olduğunu belirtmektedir. Makal, anayasal güvenceye rağmen laikliğin zayıflamasından duyduğu kaygıyı, “...Atatürk'ün en çok önem verdiği ve çağdaş uygarlık düzeyine çıkışın baş ögesi saydığı laiklik ilkesi nerede? Hem de Anayasaya karşın?” ifadeleriyle dile getirmektedir (Makal, 1979, s. 193).

Benzer şekilde, bir başka Enstitü mezunu olan Mehmet Başaran da *Özgürleşme Eylemi: Köy Enstitüleri* adlı eserinde, laik eğitimi sadece bireysel özgürleşmenin değil, aynı zamanda toplumsal kalkınmanın da vazgeçilmez koşulu olarak değerlendirmektedir. Başaran'a göre, gerçek anlamda bir gelişme, bireylerin dini dogmalardan bağımsız, bilimsel düşünceye dayalı bir eğitim sürecinden geçmeleriyle mümkün olabilir (Başaran, 1990, s. 11–12). Her iki yazarın da eserlerinde altını çizdiği bu vurgu, Köy Enstitülerinde uygulanan laik eğitim anlayışının, öğrencilerde bilgi düzeyinde değil, zihinsel ve ideolojik açıdan da güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Laikliğe yapılan bu vurgu, söz konusu kurumların Kemalist modernleşme projesiyle olan sıkı bağıını da açık bir biçimde yansıtmaktadır.

Her ne kadar Köy Enstitüleri, kırsal toplumu kalkındırmak ve köylü nüfusu modern eğitimle buluşturmak açısından önemli bir başarı örneği olarak değerlendirilse de, uygulamalarına yönelik eleştiriler de zamanla artmıştır. Bu eleştirilerden biri, öğrencilerin okul yapımı, tarım çalışmaları, teknik uygulamalar ile temizlik ve bakım gibi fiziksel işlerde aktif olarak çalıştırılmalarıdır. Bu uygulamalar, bazı çevrelerce Sovyet Rusya'daki kolektif eğitim pratikleriyle benzeştirilmiş ve komünist rejimlerle ilişkilendirilmiştir. Bu durumun Türkiye Cumhuriyeti'nin benimsediği milliyetçilik ilkesiyle çeliştiği öne sürülmüştür. Ayrıca enstitülerin yönetici kadrolarının büyük ölçüde sol eğilimli ya da Marksist düşünceye yakın kişilerden oluştuğu yönündeki değerlendirmeler, siyasi kutuplaşmayı artırmış ve enstitüler kamuoyunda ideolojik tartışmaların odağı haline gelmiştir. Uygulanan karma eğitim sistemi yani kız ve erkek öğrencilerin birlikte eğitim alması özellikle muhafazakâr kesimler tarafından Türk aile yapısı ve ahlaki değerleriyle uyuşmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Sevinç, 2016, s. 263).

3. ULUSLARARASI KONJONKTÜRÜN TÜRKİYE EĞİTİM POLİTİKASINA ETKİSİ

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren Türkiye, ulus-devlet inşası hedefi doğrultusunda eğitimi temel bir araç olarak kullanmıştır. Uluslararası konjonktürde, özellikle 1920'ler ve 1930'larda ulusçuluk, modernleşme ve laikleşme eğilimlerinin güçlenmesi, Türkiye'nin eğitim politikalarını da etkilemiştir. 1930'lar sonu ve 1940'larda yükselen otoriter rejimler ve ideolojik eğitim uygulamaları, Türkiye'de milliyetçilik ve devletçilik vurgusunun güçlenmesine yol açmıştır. Bu dönemde açılan Köy Enstitüleri hem kırsal kalkınmayı hedeflemiş hem de halkçı eğitim anlayışını yansıtarak Sovyet modelinden ve kolektif kalkınma anlayışından dolayı biçimde etkilenmiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında ise ABD merkezli liberal-demokratik düzenin yükselmesi, Türkiye'nin eğitim sisteminde demokratikleşme, Batı'ya entegrasyon ve bireysel özgürlükleri ön plana çıkaran reformlara yönelmesine zemin hazırlamıştır. Bu süreç, eğitim politikalarının hem iç dinamikler hem de uluslararası baskı ve fırsatlarla şekillendiğini göstermektedir.

3.1. Müfredatın 1945 Sonrası Değişimi

İkinci Dünya Savaşı sonrasında çok partili siyasi hayata geçiş süreciyle birlikte, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında Atatürk'ün yanında yer almış bazı isimler, zamanla farklı siyasi eğilimler sergilemeye başlamışlardır. Bu dönemde, Atatürk'ün düşünce ve reformlarına başlangıçta destek vermiş olan kimi aktörlerin, özellikle savaş sonrası siyasal ortamın değişmesiyle birlikte, bu ilke ve uygulamalara yönelik eleştirel bir tavır geliştirdikleri görülmektedir. Nitekim General Kâzım Karabekir gibi önemli figürler, Cumhuriyet Halk Partisi içinde sağ kanat eğilimlerini temsil etmiş ve bu bağlamda Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel ile İsmail Hakkı Tonguç'un öncülüğünde yürütülen eğitim politikalarına, özellikle Köy Enstitüleri uygulamalarına karşı muhalefetin ön safında yer almışlardır. Bu süreç, savaş sonrası dönemin siyasi kutuplaşmalarıyla birlikte eğitim alanında da ideolojik bir mücadelenin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Türkoğlu, 1997, s. 496).

1940'lı yıllarda uygulanmaya başlanan Köy Enstitüleri modeli, kısa ömürlü bir deneyim olarak tarihe geçmiştir. Uygulamanın süresinin sınırlı olması, eğitim

sisteminin genel felsefesine kalıcı bir etki bırakmasını engellemiştir. Ancak 27 Aralık 1947’de Amerika Birleşik Devletleri ile imzalanan eğitim iş birliği anlaşması, Türkiye’de eğitim paradigmasının dönüşümünde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu tarihten itibaren özellikle 1950’li yıllarla birlikte çok sayıda Türk eğitimcisi, lisansüstü eğitim görmek ya da mesleki gelişim amacıyla ABD’ye gönderilmiştir. Yurda dönen bu eğitimciler, Amerikan davranışçı eğitim anlayışını benimseyerek Türkiye’deki eğitim sistemine aktarmışlardır. Böylece, söz konusu dönemden itibaren Türk eğitim politikaları ve uygulamaları, belirgin biçimde Amerikan pedagojik yaklaşımlarının etkisi altına girmiştir (Çörtük, 2023, s. 161).

1945’te çok partili siyasal yaşama geçişle birlikte Cumhuriyet Halk Partisi’nin karşısında farklı siyasi partilerin ortaya çıkması, Köy Enstitüleri’ne yönelik eleştirilerin yoğunlaşmasına zemin hazırlamıştır. Bu dönemde özellikle Demokrat Parti, CHP iktidarını yıpratmak amacıyla Köy Enstitüleri’ni siyasal bir araç olarak gündeme taşımış ve kamuoyunda tartışılır hale getirmiştir. Demokrat Parti’nin eleştirileri karşısında CHP ise Köy Enstitüleri’nin toplumsal faydasını güçlü bir biçimde savunmak yerine, “düzeltilecektir” söylemine başvurmuş; böylece uygulamanın kazanımlarını etkin bir şekilde anlatma konusunda yetersiz kalmıştır. Bu durum, enstitülerin kamuoyu nezdindeki meşruiyetini zayıflatan unsurlardan biri olmuştur (Türkoğlu, 1997, s. 503).

1946 seçimlerinin ardından ortaya çıkan siyasal atmosferin etkilerinden biri olarak, muhafazakâr kimliğiyle bilinen Reşat Şemsettin Sirer’in maarif vekilliğine getirilmesi dikkat çekici bir gelişme olmuştur. Bu atama, dönemin eğitim politikalarında yeni yönelimlerin habercisi niteliğinde değerlendirilmiştir. Sürecin sonunda, eğitim sisteminde “demokratikleşme” yönünde bir dönüşüm hedeflenmiş, bu dönüşüm ise özellikle din eğitimi alanında gerçekleştirilen düzenlemeler aracılığıyla hayata geçirilmeye çalışılmıştır (Binbaşıoğlu, 1993, s. 54).

1946 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na Hasan Ali Yücel yerine Reşat Şemsettin Sirer’in getirilmesiyle birtakım hızlı değişimler meydana gelmiştir. Köy Enstitüleri’nin kuruluş sürecinde önemli katkılar sunmuş ve enstitüler çevresinde “baba” unvanıyla anılmış olan İsmail Hakkı Tonguç’un, İlköğretim Genel Müdürlüğü görevinden uzaklaştırılması, dönemin ilk icraatlarından biri olmuştur. Reşat Şemsettin

Sirer'in bu müdahaleyle amacı, Köy Enstitüleri'ni kendi “milli” görüşüne uyarlayarak yeniden şekillendirmek olmuştur (Kırçak, 1999, s. 304).

Her ne kadar hazırlık çalışmaları 1946 yılında başlamış olsa da, Köy Enstitüleri'nin gelişim sürecinde duraklama dönemi olarak değerlendirilen yeni program uygulaması 1947 yılında yürürlüğe konmuştur. Bu programın temel yaklaşımı, enstitü öğrencilerinin milli kültürden yeterince beslenmedikleri ve ağırlıklı olarak pratik bilgiye dayalı bir eğitim aldıkları yönündeki eleştiriler üzerine şekillenmiştir. Dolayısıyla program, kültürel içerik ve milli değerleri öne çıkarmayı hedefleyen bir anlayışı yansıtmıştır. Nitekim, 1946 seçimleriyle birlikte ortaya çıkan yeni siyasal atmosfer, Köy Enstitüleri'nin yönünü değiştiren bir dönüm noktası olmuştur. Bu süreç, enstitülerin ilerleyen yıllarda kapatılmasına giden yolda önemli bir eşik olarak değerlendirilmiştir (Pazar, 2001, s. 105).

Program değişikliğini savunanlara göre, önceki müfredatta kültür dersleri yoğun olmakla birlikte, enstitülerde esas zamanın iş ve üretim faaliyetlerine ayrılması eğitim anlayışında dengesizlik yaratmıştır. Bu nedenle, uygulamalı iş ve üretim eğitimine ağırlık veren yaklaşımın yerine, teorik temelli ve milli-manevi değerlere daha uygun bir eğitim modelinin benimsenmesi gerektiği düşünülmüştür. Ayrıca, enstitü mezunlarının görevlerini köylerde sürdürecekt olmaları gerekçesiyle yabancı dil eğitimine ihtiyaç duyulmadığı ileri sürülmüş ve bu dersler programdan çıkarılmıştır (Oğuzkan, 1990).

1948 yılında yürürlüğe giren ilköğretim programı, yaklaşık yirmi yıl boyunca uygulanmış ve Türk ilköğretim sistemi üzerinde uzun süreli etkiler bırakmıştır. Bu programdan önce, Türkiye'de ilköğretimde iki farklı öğretim programı uygulanmaktaydı: 1936 yılında kabul edilen program şehirlerde; 1930 yılında geliştirilen Köy Mektepleri Öğretim Programı ise kırsal kesimlerde yürürlükteydi. 1948 programı ile birlikte, toplumsal gereksinimler, çevresel koşullar ve çağın eğitim anlayışı doğrultusunda daha bütüncül ve ulusal bir eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. Bununla birlikte, programda belirlenen genel amaçların oldukça kapsamlı ve ağır olduğu, dolayısıyla ilköğretim süresi içerisinde bu hedeflere ulaşmanın güç olduğu eleştirileri dile getirilmiştir (Karaduman, 2020, s. 5).

Tablo 3. 1948 Yılı İlkokul Ders Dağılımları

Ders Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	Köy İlkokulu (1-5. sınıf)
Türkçe	10	7	7	6	6	10, 9, 9, 6, 6
Tarih – Coğrafya	–	–	–	2	2	2 (4. ve 5. sınıf)
Yurttaşlık Bilgisi	–	–	–	1	2	2 (4. ve 5. sınıf)
Tabiat Bilgisi	–	–	–	3	3	2 (4. ve 5. sınıf)
Matematik	4	4	4	4	5	5, 5, 5, 4, 4
Aile Bilgisi	–	–	–	2	–	1 (şehirde 2 saat)
Resim – İş	4	4	4	4	4	1 (tüm sınıflarda)
Yazı	–	2	1	1	1	1 (2. sınıftan itibaren)
Müzik	1	1	1	1	1	1 (tüm sınıflarda)
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	2 (tüm sınıflarda)
Tarım – İş	6	6	6	6	6	6 (tüm sınıflarda)

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablodan anlaşılaçağı üzere 1948 ilkokul öğretim programında, Sosyal Bilgiler dersi; tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi olmak üzere üç ayrı başlık altında yapılandırılmıştır. Tarih dersinde, insanlık tarihinin ilk dönemlerinden başlanarak Türk tarihinin önemli olayları üzerinde durulması öngörülmüştür. Coğrafya öğretiminde ise öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımalarını sağlamak amacıyla okul gezileri ve görsel materyaller ön planda tutulmuş; köy, bucak ve il düzeyindeki coğrafi yapıların tanıtılmasına ağırlık verilmiştir. Yurttaşlık bilgisi dersi ise 4. ve 5. sınıflarda okutulmuş; bu ders aracılığıyla öğrencilere Atatürk ilkeleri, cumhuriyet rejimi ve temel yurttaşlık değerleri kazandırılmaya çalışılmıştır (MEB, 1948).

Tablo incelendiğinde, Köy Enstitüleri ile köy ilkokullarının ders dağılımları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirgin şekilde görülmektedir. Öncelikle, Türkçe dersinin tüm sınıf seviyelerinde yoğun bir şekilde yer aldığı ve haftalık ders saatlerinin yüksekliği dikkat çekmektedir; bu durum, dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine verilen önemi göstermektedir.

Matematik dersinin de tüm sınıflarda sürekli olarak uygulandığı ve ders saatlerinin sınıf düzeyine göre kısmen artış gösterdiği görülmektedir. Fen ve sosyal

bilimler derslerinde ise farklı bir tablo ortaya çıkmaktadır. Tarih–Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi ve Tabiat Bilgisi dersleri yalnızca üst sınıflarda yer almakta ve ders saatleri sınırlı tutulmuştur. Bu durum, öğrencilerin temel bilgi ve becerileri kazandıktan sonra sosyal ve doğal bilimlere yönelik eğitime yönlendirildiğini göstermektedir. Aile Bilgisi ve Resim–İş dersleri gibi uygulamalı dersler, köy okullarında tüm sınıflara yayılmış ve özellikle tarım–iş dersi her sınıfta eşit saatlerde programlanmıştır.

Bu, Köy Enstitüleri’nin iş ve üretim temelli eğitim anlayışının uygulamadaki devamlılığını yansıtmaktadır. Yazı, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin ise tüm sınıflarda veya ikinci sınıftan itibaren düzenli olarak verilmesi, öğrencilerin hem kültürel hem de bedensel gelişimine önem verildiğini ortaya koymaktadır.

1968 İlkokul Programı, uygulamaya geçirilmeden önce beş yıl boyunca 250 ilkokulda denenmiş ve bu süreçte elde edilen geri bildirimler doğrultusunda geliştirilmiştir. Deneme uygulamalarının ardından program, 1968–1969 eğitim–öğretim yılında resmi olarak yürürlüğe konmuştur. Programın hazırlanmasında ülkenin farklı bölgelerinin özellikleri ile dönemin toplumsal ve kültürel koşullarını dikkate alma ve bunları taslağa yansıtma ilkesine öncelik verilmiştir. Bu programı önceki ilkokul programlarından ayıran en önemli nokta, yalnızca VII. Millî Eğitim Şûrası’nda belirlenen Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarını değil, aynı zamanda ilköğretimin hedeflerini ve ilkokulun eğitim–öğretim ilkelerini de ayrıntılı ve belirgin bir biçimde ifade etmiş olmasıdır. Böylece program hem kapsamı hem de hedeflerin açıklık düzeyi bakımından önceki düzenlemelerden daha sistematik bir yapıya kavuşmuştur (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

1943 programında dersler üç ana bölümde düzenlenmiş olup, daha önce kültür dersleri olarak sınıflandırılan dersler genel bilgi dersleri başlığı altında toplanmıştır. Diğer bölümlerin adları değiştirilmemiş, ancak ders saatleri, iş ve üretim temelli derslerin uygulama esasları ile ders sayılarında bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu düzenlemeler, köy enstitülerinin özgün yapısının dönüşmesine ve klasik öğretmen yetiştirme anlayışına geçiş için bir zemin oluşturmuştur. Haftalık ders yükü, her sınıf seviyesinde 44 saatten 39 saate düşürülmüştür. Kültür dersleri kapsamında yer alan Öğretmenlik Bilgisi dersi programdan çıkarılmış ve bu dersin içeriğini oluşturan mesleki konular ayrı ayrı dersler olarak sunulmuştur. Tarım derslerinin sayısı 7’den

5'e indirilmiş; Arıcılık ve İpekböcekçiliği ile Kümes Hayvancılığı dersleri Zootekni dersinin kapsamına alınmıştır. Buna karşın Balıkçılık ve Su Mahsulleri ile Sanayi Bitkileri Ziraatı ve Ziraat Sanatları dersleri programdan çıkarılmıştır (MEB, 1949, s. 131).

1947 programı ile özgün kimliğinden uzaklaşan Köy Enstitüleri için son program olan 1953 programı, iktidar değişimiyle birlikte uygulanmaya konulmuştur. 1947 yılında iş içinde eğitim ilkesinin tasfiye edilmesi ve uygulamalı eğitimlerin en düşük seviyeye indirilmesiyle bu süreç başlamıştır. Demokrat Parti iktidarının, öğretmen yetiştirmenin tek kaynaktan gerçekleştirilmesini öngören politikası, Köy Enstitülerinin isim olarak varlığını sürdürmesine rağmen, klasik öğretmen okullarından biri olarak konumlandırılmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, Köy Enstitüleri diğer öğretmen okullarından ayrı bir statüye sahip görülmemiştir. 1953 yılında hazırlanan program ise bu durumun uygulamada pekiştiğini ve Köy Enstitülerinin fiilen kapatıldığını ortaya koymuştur. Söz konusu programla, eğitim-öğretim süresi 5 yıldan 6 yıla çıkarılmış; haftalık ders yükü ise başlangıçta 44 saat, 1947 programında 39 saat olarak uygulanırken, 1953 programında sınıf seviyelerine göre yeniden düzenlenmiştir (MEB, 1952, s. 31).

1953 yılında Maarif Vekâleti, Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okullarına yönelik ortak bir öğretim programı hazırlamıştır. Bu program, içerik ve amaçlar açısından önceki 1943 ve 1947 programlarından belirgin şekilde farklılaşmaktadır. Önceki programlarda öne çıkan “iş içinde eğitim” yaklaşımı ve öğrencilerin bilgileri yaparak, yaşayarak kavraması ilkesi, 1953 programında büyük ölçüde terk edilmiştir. Yeni program, öğrencilerin bilgiye sınıf ortamında erişmesini ve öğrenme sürecini daha teorik temelli bir biçimde yürütmesini öngörmektedir. Bu değişim, Köy Enstitüleri'nin özgün pedagojik yaklaşımının dönüşümünü ve uygulamalı eğitimin öneminin azaltılmasını göstermektedir. Sonuç olarak, 1953 programı, öğrencilerin üretim ve uygulama temelli öğrenme deneyimlerinden ziyade, soyut ve ders merkezli öğrenmeye yönlendirilmesini hedeflemektedir; bu durum, köy öğretmenlerinin eğitim sürecindeki rol ve niteliklerinde de önemli bir değişime işaret etmektedir (Akdoğan, 2016, s. 111).

1953 yılında yürürlüğe giren Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı, Türkiye’de “Sosyal Bilgiler” kavramının resmi olarak kullanıldığı ilk program olma özelliğini taşımaktadır. Bu durum, eğitim programları açısından yalnızca terminolojik bir yenilik değil, aynı zamanda disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmeye başlandığını da göstermektedir. Daha önce ayrı dersler olarak okutulan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi alanlar, bu programla birlikte “Sosyal Bilgiler” başlığı altında bütünleştirilmiş ve öğrencilere toplumsal yaşamı çok boyutlu bir bakış açısıyla kavrama imkânı sunulmuştur (MEB, 1952, s. 99).

Tablo 4. 1952 Yılı İlkokul Ders Dağılımları

Ders Grubu	Ders Adı	Yıl 1	Yıl 2	Yıl 3	Yıl 4	Yıl 5	Yıl 6
Meslek Dersleri	Psikolojiye Giriş	-	-	-	2	-	-
	Eğitim Psikolojisi	-	-	-	-	2	1
	Öğretim Metodu ve Uygulama	-	-	-	-	2	6
	Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	-	1	2
	Teşkilât ve İdare	-	-	-	-	-	1
	Seminer Çalışmaları	-	-	-	-	1	2
Türk Dili ve Edebiyatı	Okuma	3	2	2	1	1	-
	Dilbilgisi	1	1	1	1	1	1
	Kompozisyon	1	1	1	1	1	1
	Türk Edebiyatı Tarihi	-	-	-	1	1	-
	Çocuk Edebiyatı	-	-	-	-	-	1
Sosyal Bilgiler	Tarih–Coğrafya–Yurttaşlık	4	4	4	-	-	-
	Tarih	-	-	-	2	2	1
	Coğrafya	-	-	-	1	1	1
Tabiat ve Fen Bilgileri	Tabiat ve Fen Bilgisi	3	4	5	-	-	-
	Fizik	-	-	-	2	2	-
	Kimya	-	-	-	3	-	-
	Biyoloji ve Sağlık Bilgisi	-	-	-	-	2	2
Matematik	Matematik	4	4	4	4	3	-
Millî Savunma	Millî Savunma	-	-	-	1	1	1
Din Bilgisi	Din Bilgisi	-	-	-	1	1	-
Beden Eğitimi ve Sanat	Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	2
	Müzik	2	2	2	2	2	2
	Resim ve Yazı	3	3	3	2	2	2
	İş	3	4	4	3	3	3
Tarım	Tarım	4	4	4	4	3	3
Serbest Çalışmalar	Serbest Çalışmalar (En az 3 saat)	3	3	3	3	3	3
Toplam		33	34	35	36	37	37

Kaynak: Milli Eğitim Vekaleti (MEV). (1953). Öğretmen okulları ve köy enstitüleri programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Tablo incelendiğinde, hazırlanan programın oldukça dengeli ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Derslerin yıllara göre dağılımı, öğrencilerin hem mesleki yeterliklerini hem de genel kültür düzeylerini geliştirmeye yönelik planlı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Özellikle ilk üç yılda temel bilgi ve becerilere ağırlık verilmiş, son yıllarda ise mesleki formasyon dersleri ön plana çıkarılmıştır.

Nitekim Psikolojiye Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Metodu ve Uygulama, Eğitim Sosyolojisi gibi meslek derslerinin programın ilerleyen yıllarında yer alması, öğretmen adaylarının pedagojik altyapıyı kazandıktan sonra bu bilgileri uygulamaya dönük biçimde kullanmalarını amaçladığını göstermektedir. Türk Dili ve Edebiyatı ders grubunda, özellikle ilk yıllarda okuma, dilbilgisi ve kompozisyon derslerine ağırlık verilmesi, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine verilen önemi ortaya koymaktadır. Üst sınıflarda Türk edebiyatı tarihi ve çocuk edebiyatı gibi derslerin eklenmesi ise, öğretmen adaylarının hem edebiyat bilgisini hem de çocuklara yönelik içerik üretme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Sosyal bilgiler derslerinin dağılımına bakıldığında, ilk üç yılda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin toplu olarak verildiği; ilerleyen yıllarda ise bu derslerin ayrıştırılarak daha detaylı biçimde ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin önce genel bir bakış açısı kazanmalarını, daha sonra ise uzmanlaşmaya yönelmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Tabiat ve fen bilgileri grubunda benzer bir yaklaşım görülmektedir. İlk yıllarda fen bilgisi dersleri yoğun biçimde verilmiş, ilerleyen sınıflarda fizik, kimya, biyoloji ve sağlık bilgisi gibi disiplinlere ayrılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin hem temel fen okuryazarlığı kazanmaları hem de alanlara özgü bilgi edinmeleri hedeflenmiştir. Matematik dersleri, her yıl düzenli olarak verilmiş ve özellikle ilk dört yıl aynı yoğunlukta tutulmuştur. Bu süreklilik, matematiksel düşünme ve problem çözme becerisinin öğretmen adayları için temel bir gereklilik olarak görüldüğünü göstermektedir.

Programda ayrıca millî savunma, din bilgisi, beden eğitimi, müzik, resim-yazı, iş ve tarım dersleri de yer almakta ve bunlar öğrencilere hem kültürel hem de bedensel gelişim imkânı sunmaktadır. Özellikle tarım ve iş derslerinin tüm yıllara yayılması, programın uygulamaya dayalı yönünü ve üretim temelli yaklaşımını yansıtmaktadır.

Serbest çalışmaların her yıl en az üç saat olarak programa dâhil edilmesi ise öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Genel toplam sütunları incelendiğinde, yıllık ders yükünün kademeli olarak arttığı görülmektedir.

Bu durum, öğrencilerin öğrenim süreçlerinde aşamalı olarak daha fazla sorumluluk üstlenmelerini ve akademik olgunluğa erişmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Dolayısıyla, tablo hem öğretmen adaylarının mesleki donanımlarını hem de genel kültür ve beceri gelişimlerini gözeten, dengeli ve çok yönlü bir öğretim anlayışını ortaya koymaktadır.

3.2. Köy Enstitülerinin Dış Kaynakları ve Serancamı

Dış kaynaklardan kastımız sadece mali kaynaklar değil öncülük ettiği düşünceleri de içermektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında, Atatürk ilke ve inkılaplarının temel amacı, ülkenin ekonomik, sosyal ve siyasal açılardan bütüncül bir kalkınma sürecine girmesini sağlamaktı. Osmanlı Devleti'nin son döneminde, özellikle Balkan Savaşları ile başlayan ve Kurtuluş Savaşı'nın zorlu koşullarıyla devam eden süreç, halkın hem ekonomik hem de demografik açıdan gücünü ciddi biçimde zayıflatmış; savaşların yol açtığı kayıplar, yerli nüfusun önemli ölçüde azalmasına neden olmuştur (Arslan, 2018, s. 93). Bu koşullar altında gerçekleştirilen inkılapların, tabandan gelen bir toplumsal talep doğrultusunda değil, daha çok devletin üst kademelerinde yer alan aydın ve yönetici kadrolar tarafından şekillendirildiği görülmektedir. Halkın yorgun, yoksul ve eğitimden yoksun durumunu yakından gözlemleyen Atatürk ve silah arkadaşları, bu tabloyu tersine çevirmek amacıyla köklü bir devrim sürecine girişmişlerdir. Bu bağlamda, toplumun yeniden inşasında eğitimin merkezi bir rol üstleneceği anlayışı giderek güçlenmiş ve her geçen gün daha fazla önem kazanmıştır.

Bu sebeplerden ötürü de Atatürk'ün eğitim alanında gerçekleştirmek istediği köklü dönüşümler doğrultusunda, dönemin Millî Eğitim Bakanı olarak Saffet Arıkan görevlendirilmiş, ilköğretimin yeniden yapılandırılmasında önemli bir isim olan İsmail Hakkı Tonguç ise İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne vekâleten atanmıştır. Her iki isim de özellikle kırsal kesimde eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik girişimlerde etkin bir

rol üstlenmiş; bu bağlamda köylerde öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla düzenlenen Eğitim Kurslarının açılmasında öncülük etmişlerdir. Bu adımlar, ilerleyen yıllarda Köy Enstitüleri'nin kuruluşuna zemin hazırlayan en önemli eğitim hamleleri arasında değerlendirilmektedir (Aydın, 2007, s. 57).

Köy Enstitülerinin kuruluş amaçlarından biri, köy halkını yalnızca eğitim alanında değil, ekonomik ve toplumsal açıdan da üretken bireyler olarak yetiştirerek, onların bulundukları bölgenin kalkınmasına aktif olarak katkı sağlamalarını mümkün kılmaktı. Bu yaklaşım, köylerde sürdürülebilir bir ekonomik faaliyet oluşturmayı ve dolayısıyla ülke genelinde kalkınmayı desteklemeyi hedefliyordu (Aykaç vd., 2018, s. 187). Tek parti yönetimi, dönemin sınırlı ekonomik kaynakları ve sermaye eksikliği nedeniyle, köylere tam donanımlı öğretmenler göndererek üretim kapasitesini artırmayı, ürün çeşitliliğini genişletmeyi ve üretim kalitesini yükseltmeyi stratejik bir araç olarak görmüştür. Bu bağlamda, köy öğretmenleri yalnızca eğitim veren kişiler değil; aynı zamanda köyün üretim süreçlerinde aktif rol alan, köylüyü yönlendiren ve bölgesel kalkınmaya doğrudan katkıda bulunan aktörler olarak konumlandırılmıştır. Böylece, Köy Enstitüleri aracılığıyla hem yerel düzeyde ekonomik bir gelişim sağlanmış hem de makro düzeyde ulusal kalkınma hedeflerine hizmet eden bir model oluşturulmuştur.

Köy Enstitülerinin açılmasıyla birlikte kırsal bölgelerde belirgin bir toplumsal ve kültürel dönüşüm süreci başlamış, köylü nüfusun eğitim yoluyla bilinçlenmesi sağlanmıştır. Bu durum, geleneksel otorite yapılarının ve özellikle ekonomik gücünü köylü üzerindeki hâkimiyetinden alan toprak ağalarının çıkarlarıyla örtüşmemiştir. Aynı şekilde, modernleşme ve Atatürkçü düşünceye mesafeli kesimler de enstitülerin yarattığı dönüşümü kendi konumları açısından tehdit edici görmüşlerdir. Enstitülerin temel hedeflerinden biri olan demokratik değerlerin yaygınlaştırılması, köylünün yalnızca emek gücü üzerinden tanımlanan edilgen bir konumdan çıkıp, eşitlikçi bir anlayışla kendi yaşamını sürdürebilmesini mümkün kılmıştır. Bu gelişme, kırsal alanda mevcut güç dengelerinin sarsılmasına yol açmıştır. Bu toplumsal dönüşüm süreci, Köy Enstitülerini kısa süre içinde ideolojik tartışmaların merkezine yerleştirmiştir. Karma eğitim uygulaması, okutulan kitapların içeriklerine yönelik eleştiriler ve öğrencilerin eğitim sürecinde üretim faaliyetlerinde aktif rol almaları, enstitülerin en sık hedef alınan yönleri olmuştur (Akandere ve Yıldız, 2018, s. 284).

Köy Enstitülerinin fiziki yapıları ile ulusal kalkınma ideali arasında doğrudan bir ilişki kurmak mümkün olmuştur. Her bir enstitü, ulusal kalkınma vizyonunun öngördüğü ekonomik ve toplumsal açıdan gelişmiş köy/ülke modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Yapısal inceleme, bu okulların temel olarak üretim odaklı kurulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, yatılı eğitim veren enstitülerde yalnızca eğitim ihtiyaçlarını karşılayan birimler değil; aynı zamanda revir, fırın, kooperatif, ahır, ağıl, kümes, arılık, balıkthane, su ve tahıl depoları, erzak deposu, havuz, elektrik santrali, bağ ve bahçe alanları, tarla, fidanlık, koruluk, çiçeklik, kitaplık, laboratuvar ve çeşitli atölyeler (demirci, marangoz ve diğer iş atölyeleri) gibi üretime yönelik tesisler de yer almıştır. Bunun yanı sıra müzik ve tiyatro salonları, spor tesisleri, toplantı salonları ile berber, terzihane ve PTT merkezi gibi sosyal ve kültürel işlevleri destekleyen alanlar da enstitülerin bünyesinde organize edilmiştir (Candoğan, 1990, s. 38-39; Türkoğlu, 1997, s. 189; Öner, 1979, s. 24).

Hem eğitim sürecinin doğal bir parçası olarak hem de mali kaynakların yetersizliği nedeniyle öğrenciler tarafından aktif bir şekilde işletilen enstitülerin yapı ve işleyişine bakıldığında, dışarıdan herhangi bir destek olmaksızın kendi işlevlerini sürdürebilecek bir altyapı ve üstyapı bütünlüğü kurdukları görülmektedir (Öner, 1979, s. 25). Bu düzenleme, Köy Enstitülerinin yalnızca eğitim veren kurumlar olmanın ötesine geçerek, ulusal kalkınma hedefleri çerçevesinde kendi kendine yeterli ve üretken bir sistem yaratmayı amaçladığını ortaya koymaktadır.

II. Dünya Savaşı yıllarında faaliyet göstermeye devam eden Köy Enstitüleri, dönemin siyasal ve ekonomik konjonktüründen doğrudan etkilenmiştir. Savaş koşullarının yarattığı kıtlık ve ekonomik daralma nedeniyle birçok enstitü, devlet desteğinin sınırlı kaldığı noktada kendi imkânlarıyla ayakta durmaya çalışmış; köylerde geleneksel bir yöntem olan imece usulü ile hem kurulmuş hem de varlığını sürdürmüştür. Bu durum, Köy Enstitüleri'nin yalnızca bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda toplumsal dayanışmanın da bir ürünü olduğunu göstermiştir.

Savaşın sonlarına doğru, Almanya'nın yenilgiye uğrayacağını öngörülmesiyle birlikte, Sovyetler Birliği'nin bölgedeki etkisi ve oluşturduğu güvenlik tehdidi Türkiye tarafından daha yakından hissedilmeye başlanmıştır. Dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, ülkeyi savaş dışında tutmayı başarmış; savaşın sona

ermesinin ardından da savaş sürecinde izlediği denge politikasını sürdürmüştür. Ancak Sovyetler Birliği'nin baskısına tek başına karşı koyamayacağını fark eden Türkiye, bu tehditlere karşı İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nin siyasi ve ekonomik desteklerini kabul etmiştir. Bu gelişmeler, yalnızca dış politikada değil, aynı zamanda iç politikada da köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Batı'nın güvenlik şemsiyesi altında varlığını sürdürebilmek için Türkiye, Batılı devletlerin demokratik sistemlerini model alarak çok partili hayata geçiş sürecini başlatmıştır. Bu siyasal dönüşüm, eğitim politikalarını ve dolayısıyla Köy Enstitüleri'nin geleceğini de doğrudan etkilemiştir (Aydın, 2007, s. 20).

1930'lu yıllarda Türkiye'de ekonomik gelişim stratejisinin temelini oluşturan devletçilik anlayışı, II. Dünya Savaşı sonrasında, özellikle 1945 yılından itibaren yerini serbest piyasa ekonomisine bırakmaya başlamıştır. Bu dönemde tarıma dayalı bir ekonomik yapıya sahip olan Türkiye, kalkınma hedefleri doğrultusunda sanayi yatırımlarına yönelmiş ve ekonomik büyümeyi bu alandaki gelişmeler üzerinden sağlamaya çalışmıştır. Sanayileşme sürecinin ivme kazanmasıyla birlikte fabrikaların kurulması, yeni istihdam biçimlerinin ortaya çıkması, üretim ve tüketim alışkanlıklarının değişmesi dikkat çekici olmuştur. Özellikle dayanıklı tüketim mallarının (örneğin buzdolabı gibi ev aletleri) yaygınlaşması ve hızlı makineleşmenin üretim sürecine dâhil edilmesi, ekonomik yapıda meydana gelen dönüşümün en belirgin göstergeleri arasında yer almıştır. Bu bağlamda Köy Enstitüleri de söz konusu değişimden doğrudan etkilenmiş; tarıma dayalı eğitim modelinin, dönemin siyasal kadrolarının tercihlerine bağlı olarak giderek işlevsizleştirildiği ve zamanla ortadan kaldırıldığı görülmüştür (Arslan, 2018, s. 93).

Enstitülerde uygulanan yatılı karma eğitim programı, 1950'li yıllarda milli değerler ve geleneksel Türk kültürü açısından eleştirilerin odak noktası hâline gelmiştir. Ayrıca, üniversitelerde yaşanan siyasi hareketlilikten Enstitülerin etkilenmemesi gerektiği düşüncesi de tartışmalara eklenmiştir. Demokrat Parti'nin iktidara gelmesi sonrasında, Köy Enstitülerinin kapatılmasına karşı çıkan Avni Başman'ın yerine Millî Eğitim Bakanlığı görevine getirilen Tefik İleri döneminde, öncelikle bu okullara yönelik yapısal düzenlemeler uygulanmış; karma eğitim sistemi sonlandırılmış ve bazı bölümlerin faaliyetleri durdurulmuştur. Bu sürecin sonunda, 27 Ocak 1954'te yürürlüğe giren 6234 sayılı "Köy Enstitüleri ve İlk Öğretmen

Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun” ile enstitülerin eğitim faaliyetleri resmen sona erdirilmiştir (Ezer, 2020, s. 1799).

Ayrıca ilkokulu tamamlayan çocukların yatılı olarak eğitim gördüğü ve sınırlı sayıda kız öğrencinin de yer aldığı bir eğitim modeli sunmuştur; bu bağlamda karma eğitim uygulanmıştır. Ancak, toplumun daha tutucu kesimleri ile bazı çıkar grupları hem karma eğitim uygulamasına hem de Enstitülerin sahip olduğu ideolojik işlevlere karşı çıkmışlardır. Bu tepkiler 1940’ların sonlarına doğru siyasal alanda güç kazanmış ve sonuç olarak, 1954 yılında Köy Enstitüleri resmen kapatılmıştır (Şenatalar, 2016, s. 407).

Özellikle bazı milliyetçi ve mukaddesatçı çevrelerce, komünizm propagandası yapıldığı iddiasıyla eleştirilmiş ve bu kesimler tarafından “komünizm yuvaları” olarak nitelendirilmiştir. 1940’lı ve 1950’li yıllarda anti-komünist söylemin yoğun olduğu ortamda, Türk sağının çeşitli grupları, Enstitülerin eğitim programlarını ve sosyal etkinliklerini ideolojik bir tehdit olarak görmüş, bu doğrultuda farklı platformlarda tepkilerini dile getirmişlerdir (Meşe, 2017, s. 85). Bu eleştiriler, sadece Enstitülerin eğitim metodolojisini değil, aynı zamanda köy toplumu üzerinde yaratmayı amaçladığı toplumsal ve ekonomik dönüşüm süreçlerini de hedef almıştır. Dolayısıyla, Köy Enstitüleri’nin varlığı ve uygulamaları, dönemin siyasi ve ideolojik iklimi içinde önemli tartışma ve çatışma alanlarına dönüştürülmüştür.

Köy Enstitüleri, kuruluş felsefesi itibarıyla kırsal alanlarda yaşayan bireyleri eğiterek üretken, bilinçli ve toplumsal sorumluluk sahibi yurttaşlar olarak yetiştirmeyi hedefleyen ilerici eğitim modeli olarak yapılandırılmıştır. Ancak bu model, özellikle sağ eğilimli ve anti-komünist kesimlerin tepkisini çekmiş; zaman içinde ideolojik tartışmaların odağı hâline gelmiştir. Hem iktidar hem de muhalefet kanadındaki çeşitli sağ görüşlü aktörler, Enstitülerin kuruluşunda önemli bir rolü olan İsmail Hakkı Tonguç’u hedef alarak, onu komünist ideolojiden etkilendiği yönünde eleştirmişlerdir. Bu çevreler, Köy Enstitülerinde Sovyet eğitim sistemine benzer bir modelin uygulandığını ileri sürerek, bu kurumların Türkiye’de komünist ideolojiyi yaymak amacıyla tasarlanmış birer “komplo” olduğu yönünde iddialar ortaya atmışlardır (Karaömerlioğlu, 1998, s. 73-76).

Köy Enstitüleri, özellikle kırsal kesimde yaşayan çocukların ilköğretim kademesini tamamlamasından sonra eğitimlerine yatılı olarak devam edebilecekleri kurumlardı. Bu kurumlar hem eğitime erişimi artırmış hem de kırsal kalkınmaya öncülük edecek aydın bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Enstitülerde, dönemin ilerici eğitim anlayışına uygun, cinsiyet ayrımı olmadan kız ve erkek öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü karma eğitim modeli uygulanmıştır. Her ne kadar kız öğrenci oranı erkeklere kıyasla daha düşük olsa da bu model, dönemin toplumsal yapısı göz önüne alındığında önemli bir yenilik ve eşitlikçi bir adım olarak değerlendirilmiştir (Kösece, Yılmaz ve Karakoç, 2021, s. 767).

Ancak bu eşitlikçi ve yenilikçi uygulama, muhafazakârlığın hâkim olduğu kesimlerde ve çıkarlarını koruyan gruplarda bir rahatsızlık yaratmıştır. Karma eğitimin, özellikle kırsal toplum yapısının geleneksel değerleriyle çeliştiği düşünüldükçe eleştirilmiş; bunun yanı sıra Köy Enstitülerinin taşıdığı düşünülen halkı aydınlatma ve özgür düşüncüyü yayma görevi, siyasal iktidarın çeşitli çevreleri tarafından tehdit olarak algılanmıştır. Bu tür tepkiler, özellikle 1940'ların sonlarına doğru siyasal alanda daha görünür hâle gelmiş ve muhafazakâr eğilimlerin güç kazanmasıyla birlikte, Enstitüler hedef tahtası hâline gelmiştir. 1954 yılında alınan kararla Köy Enstitüleri kapatılmış ve Türkiye'nin kırsal temelli, üretim odaklı eğitim modeli sona erdirilmiştir (Şenatalar, 2016, s. 407).

Özellikle sağ ideolojik çevreler, Köy Enstitülerini birer “komünizm yuvası” olarak nitelendirmiş ve bu kurumların genç kuşaklara sosyalist düşüncüyü aşılama çabalarını yönünde suçlamalarda bulunmuşlardır. Anti-komünist söylemlerin güç kazandığı bu dönemde, milliyetçi ve muhafazakâr çevreler Köy Enstitülerinin faaliyetlerini “komünist tahrikçiliği” olarak tanımlamış, bu görüşlerini gerek basın yoluyla gerekse siyasi platformlarda yoğun biçimde dile getirmişlerdir (Meşe, 2017, s. 85).

Kirby'nin değerlendirmesine göre, Köy Enstitüleri'nin kapatılmasına giden süreçte doğrudan ırkçı ya da aşırı milliyetçi ideolojilerden ziyade, CHP bünyesinde etkinliğini artıran “Anadolucular” adlı grubun belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Anadoluculuk hareketi, başından itibaren Kemalist ideolojiye mesafeli bir duruş sergilemiş; özellikle Cumhuriyet devrimlerinin taşıdığı laiklik, rasyonalizm ve

Aydınlanmacılık gibi temel ilkeleri eleştirel bir bakışla değerlendirmiştir. Bu çerçevede, köylerin modern eğitim yoluyla aydınlatılması fikri, Anadolu'nun kültürel yapısı için bir tehdit olarak algılanmış ve bu görüş enstitülere yönelik politik tutumu doğrudan etkilemiştir (Kirby, 1962, s. 326).

Söz konusu eleştiriler, yalnızca kurumsal yapıya değil, aynı zamanda Enstitülerin eğitim içeriğine ve uygulamalarına da yönelmiştir. Bazı muhafazakâr yorumcular, Köy Enstitülerinin kütüphanelerinde yer alan yayınlarda komünist ideolojiyi destekleyen içeriklerin bulunduğunu, dolayısıyla öğrencilerin bu tür fikirlerle yönlendirildiğini öne sürmüşlerdir. Bununla birlikte, Enstitü öğrencilerinin devletin temsilcilerine ve özellikle ordu mensuplarına karşı saygısız ve itaatsiz davranışlar sergiledikleri iddiası da kurumlara yöneltilen eleştirilerin merkezinde yer almıştır. Bu bağlamda, Köy Enstitülerinin yalnızca ideolojik değil, aynı zamanda siyasi ve ahlaki değerler bakımından da tehdit oluşturduğu ileri sürülmüştür (Kösece, Yılmaz ve Karakoç, 2021, s. 768).

Tüm bu suçlamaların yanı sıra, özellikle muhafazakâr kesimler tarafından dile getirilen bir diğer eleştiri de Enstitülerin “din karşıtı” bir yaklaşımı benimsediği yönündeki algıdır. Bu çevrelere göre Köy Enstitüleri, dinî değerleri görmezden gelen hatta zaman zaman bu değerlere karşıt bir tutum sergileyen bir anlayışa sahip olmuştur. Dolayısıyla, Köy Enstitülerine yöneltilen eleştiriler, yalnızca ideolojik bir zeminde kalmamış; aynı zamanda din-devlet ilişkisi, otoriteye bağlılık ve ulusal kimlik tartışmalarıyla da iç içe geçmiş bir şekilde kamuoyuna yansımıştır (Karaömerlioğlu, 1998).

SONUÇ

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Türkiye'de yalnızca siyasal yapının değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve kurumsal alanların da köklü bir dönüşüm sürecine tabi tutulduğu bir yeniden inşa dönemi başlamıştır. Bu yeniden inşa sürecinde eğitim, yalnızca bireylerin bilgi ve beceri edinmesini sağlayan teknik bir araç değil; doğrudan devlet ideolojisinin taşıyıcısı, ulus inşa sürecinin motor gücü ve toplumsal düzenin yeniden kurgulanmasında işlevsel bir yapı taşı olarak değerlendirilmiştir. Tezin ilk bölümünde ayrıntılı olarak incelenen bu sürecin temelinde, eğitim ve politika arasındaki karşılıklı etkileşim yer almakta; özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren eğitimin politik bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu dönemde eğitim, toplumu dönüştürme, homojenleştirme ve modernleştirme hedefleri doğrultusunda devletin ideolojik hedefleriyle bütünleşmiş bir yapı arz etmiştir.

Eğitim politikaları, doğrudan siyasal iktidarın toplumu biçimlendirme iradesini yansıtan bir alan olarak, kültür politikalarıyla iç içe geçmiş ve toplumsal mühendislik projelerinin taşıyıcısı hâline gelmiştir. Bu noktada eğitim, yalnızca bireyleri belli bilgi düzeyine ulaştırma amacı taşıyan bir sistem olarak değil, aynı zamanda “doğru vatandaş” yetiştirme amacına hizmet eden bir ideolojik aygıt olarak işlemiştir. Nitekim Cumhuriyet'in erken döneminde benimsenen laiklik, halkçılık, milliyetçilik ve devletçilik gibi temel ilkeler, eğitim sistemi aracılığıyla nesillere aktarılmış ve bu süreçte okullar birer ideolojik yeniden üretim mekânı olarak konumlandırılmıştır. Tek parti dönemi eğitim politikalarının yalnızca teknik bir müfredat düzenlemesi değil, aynı zamanda toplumsal kimliği yeniden kurgulayan bir sosyal inşa süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, eğitim ve politika ilişkisinin sosyal inşacılık bakış açısıyla ele alınmasının dönemin ideolojik temellerini anlamada önemli bir açıklama gücü olduğunu göstermektedir.

Tezin ikinci bölümünde ayrıntılı biçimde ele alındığı üzere, Tek Parti Dönemi eğitim politikaları, Cumhuriyet'in kurucu ideolojisinin sistematik biçimde eğitim kurumları aracılığıyla topluma aktarılmasını amaçlamış ve bu doğrultuda hem müfredat hem de okul yapılanmaları yeniden düzenlenmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimin birleştirilmesi, hem laiklik ilkesinin uygulanmasını kolaylaştırmış hem de merkeziyetçi yapının tesis edilmesine olanak sağlamıştır. Aynı zamanda klasik

Osmanlı modeliyle modern Osmanlı eğitim sistemi arasındaki geçiş süreci de bu dönemde radikal bir biçimde sona erdirilmiş; yeni rejimin temel değerlerine uygun, modern ve seküler bir eğitim anlayışı benimsenmiştir.

Bu süreçte kent merkezlerinde uygulanan eğitim sistemine paralel olarak, kırsal alanlara yönelik geliştirilen en özgün ve dikkat çekici girişimlerden biri ise Köy Enstitüleri olmuştur. Köy Enstitüleri, yalnızca öğretmen yetiştirme amacıyla değil, kırsal alandaki toplumsal yapıyı dönüştürme amacıyla da planlanmış bir projedir. Karma eğitimin benimsenmesi, üretime dayalı eğitim modeli, laik ve bilimsel esaslara dayalı pedagojik içerik, bu kurumların toplumsal yapıda devrimci bir rol oynamasını sağlamıştır. Ancak aynı zamanda bu özellikleri nedeniyle, hem toplumsal muhafazakârlığın hem de siyasal muhalefetin hedefi hâline gelmiştir. Özellikle 1940'ların sonundan itibaren yükselen anti-komünist söylemler ve muhafazakâr-milliyetçi çevrelerin ideolojik tepkileri, bu kurumların “tehlikeli” ve “sapma” olarak kodlanmasına neden olmuştur. Böylelikle Köy Enstitüleri, eğitimin yalnızca sosyoekonomik değil, aynı zamanda ideolojik bir mücadele alanı olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur.

Üçüncü bölümde detaylı biçimde ele alınan Hasan Âli Yücel dönemi, Cumhuriyet tarihinde eğitimin ideolojik yönünün en sistematik ve kuramsal düzlemde ele alındığı bir dönem olarak öne çıkmaktadır. Yücel'in Millî Eğitim Bakanlığı döneminde hayata geçirilen reformlar, bir yandan klasik Batı düşüncesinin Türkçeye kazandırılması yoluyla hümanist ve evrensel değerlere dayalı bir eğitim anlayışını yerleştirmeye çalışırken, diğer yandan Köy Enstitüleri aracılığıyla bu anlayışı kırsal topluma yaymayı hedeflemiştir. Bu yaklaşım, eğitimin yalnızca yukarıdan aşağıya bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumun kültürel ve zihinsel dönüşümünü hedefleyen çok boyutlu bir süreç olarak ele alındığını göstermektedir. Yücel'in eğitim politikalarının merkezinde bireyin özgürleşmesi, eleştirel düşünce kazanması ve toplumla uyum içinde gelişmesi gibi modern pedagojik ilkeler yer almakta; bu durum, Türkiye'de eğitim tarihine ideolojik bir kırılma noktası olarak yansımaktadır.

Hasan Âli Yücel'in kişisel vizyonu ile dönemin siyasal atmosferi arasındaki gerilim, onun reformlarının sürdürülebilirliği açısından belirleyici olmuştur. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrası Türkiye'nin Batı ittifakına yönelmesi ve anti-komünist

ideolojik baskıların yoğunlaşması, Yücel'in eğitim politikalarının “tehlikeli” olarak görülmesine yol açmış ve kısa sürede sistemin geriye doğru evrilmesine neden olmuştur. Bu durum, eğitim politikalarının yalnızca pedagojik yeterliliğe değil, siyasal iklime ve ideolojik meşruiyete de bağlı olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır.

Genel bir değerlendirmeye, Türkiye’de eğitim politikaları, özellikle Cumhuriyet’in ilk yıllarında iktidarın doğrudan biçimlendirdiği, kültürel dönüşüm projelerinin taşıyıcısı olarak işlev gören ve toplumun ideolojik yeniden üretiminde stratejik bir araç olarak kullanılan bir alandır. Bu süreçte eğitim, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda ulusal kimliğin inşasını, kültürel homojenleşmeyi ve siyasal sadakati sağlamayı hedeflemiştir. Eğitim yoluyla toplumu dönüştürme çabası, kimi zaman toplumsal dirençle, kimi zaman ise siyasal müdahaleyle karşılaşmıştır. Özellikle Tek Parti Dönemi, bu çatışmaların en açık biçimde görüldüğü bir tarihsel kesit olarak dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, bu tez çalışması göstermektedir ki Türkiye’de eğitim, tarihsel olarak salt bir öğrenme süreci değil; doğrudan ideolojik yönelimler, siyasal hedefler ve kültürel kodlarla iç içe geçmiş bir yapı sergilemiştir. Cumhuriyet’in kuruluş sürecinde eğitim, ulus-devletin kurucu ideolojisini topluma empoze eden bir aygıt olarak kullanılmış; modernleşme, laikleşme ve merkezîyetçilik gibi yönelimler, eğitim politikaları aracılığıyla içselleştirilmek istenmiştir. Hasan Âli Yücel ve Köy Enstitüleri gibi figürler ve projeler, bu sürecin hem taşıyıcıları hem de ideolojik sembolleri olarak öne çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- Acar, F., & Yağcı, E. (2011). *Cumhuriyet dönemi eğitim programları ve uygulamaları*. Ankara Pegem Akademi.
- Âdem, M. (2001). *Eğitim planlaması: Kavramlar, süreçler, uygulamalar* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akdoğan, M. (2016). *Köy Enstitüleri ve Türk eğitim tarihi: Pedagojik yaklaşımlar ve program değişimleri*. Ankara Pegem Akademi.
- Aktar, Y. (1994, Eylül). Atatürk'ün İstanbul Üniversitesi'nin kuruluşuyla ilgili özel notları ve görüşleri. *I. Uluslararası Atatürk Sempozyumu Bildirileri* (s. 245–256). Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Aktaşlı, M. (2011). Kemalizm, muhafazakâr milliyetçilik ve eğitim politikaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 157–172.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı Dönemi'nden Cumhuriyet'e geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 1–13.
- Akyüz, Y. *Türk Eğitim Tarihi, (Başlangıçtan 1997'ye)*, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- Altın, F. (2019). Türkiye'de modernleşme ve eğitim politikaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(68), 1495–1508.
- Altındağ, A. (2013). Tek parti döneminde (1924-1946) ilkokullarda vatandaşlık eğitimi [Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Altıntaş, S. 2020, Hasan Ali Yücel (1897-1961).
- Antel, H. (1940). *Osmanlı saray eğitimi ve Enderun*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Atuf, H. (1930). *Enderun ve Osmanlı yönetim sistemi*. İstanbul Devlet Matbaası.
- Arsay, N. (2020). Dönüşümsel lider perspektifiyle Hasan Ali Yücel. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(Özel Sayı-1), 13-25.

- Arslan, B. (2006). *Cumhuriyet dönemi eğitiminde Köy Eğitimcileri Projesi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, Ö. Ö. (2018). Köy Enstitüleri'nin toplum kalkınmasındaki rolü. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi*, 6(1), 85–107.
- Aslan, M. (2011). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim müfredatları: 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'nın değerlendirilmesi*. Ankara Pegem Akademi.
- Aşkın, D. (2017). Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde medrese eğitim sistemi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında eğitimin konjonktürel boyutu. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 977-995.
- Ataman, G. G. (2014). Erken Cumhuriyet dönemi ve çok partili dönemin ilk yıllarında batılılaşma ve insan hakları düşüncesinin bir örneği olarak Hasan Ali Yücel. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 243–261.
- Atuf, H. (1930). *Enderun ve Osmanlı yönetim sistemi*. İstanbul Devlet Matbaası.
- Aydın, B. Mutlu. *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, (Ankara: Anı Yayıncılık, 2007), 57
- Aykaç, Murtaza, AYKAÇ, Necdet ve SARIKAYA, Hakan Serkan (2018), “Bir Modernleşme Öyküsü: Köy Enstitüleri”, *Turkish Studies*, S. 13(27), ss. 183-201.
- Ayni, M. A. (1995). *Darülfünun Tarihi*. Pınar Yayınları.
- Aysal, N. (Mayıs – Kasım 2005). Anadolu'da Aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri, Ankara Üniv. *Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, sayı:35- 36, 267 - 282.
- Bal, H., 1991, *J. Dewey'in eğitim felsefesi*, Aydınlar Matbaası, İstanbul.
- Başaran, M. (1990). *Özgürleşme eylemi: Köy enstitüleri*. Ankara: Yurt Yayınları.
- Başgöz, İ., ve Wilson, H. E. (1968). *Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim ve Atatürk*. Dost Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). *Türk eğitim sistemi ve reformları*. Ankara Pegem Akademi.

- Bulut, Y. (2008). Hasan Âli Yücel: icraatları ve eserleriyle bir eğitim bakanının portresi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (12), 665-684.
- Burr, V. (2006). *Sosyal inşacılık* (Çev. S. B. B. Yıldırım). Ankara Nobel Yayıncılık.
- Candoğan, Galip (1990), *İvriz Köy Enstitüsündeki öğrencilik yıllarım*, Sebat Ofset Yayıncılık, Konya.
- Cicioğlu, N. (1985). *Cumhuriyet dönemi ilkokul programları ve uygulamaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Coşkun, Alev: *Hasan Ali Yücel: Aydınlanma Devrimcisi*, İstanbul, Cumhuriyet Kitap, 2007
- Çağlar, S. K., ve Koç, C. (2023). *Köy Enstitüleri'nin Türkiye'de kırsal alan kalkınmasında ve planlamasındaki yeri ve önemi*. *Kent Akademisi*, 16(3), 1620-1638.
- Çelebi, N.,ve Kazancı, E. (2021). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve yabancı eğitim uzmanlarının eğitimdeki etkileri (1923-1960). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 198-218.
- Çıkar, M. (1998). *Hasan-Ali Yücel ve Türk kültür reformu*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları,1998.
- Çörtük, E. (2023). *Türk eğitim sistemi ve politikaları*. İstanbul: Eğitim Yayıncılık.
- Demir, A. (1997). *Eğitimde program geliştirme ve Türkiye uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, F. (2019). *John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un düşüncelerine göre insan doğasının eğitimle ilişkilendirilmesi*. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 52(3), 967-987.
- Deren, Ö. (2006). Türkiye'de Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları: İdeoloji ve devletin rolü. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 5(3), 611-625.
- Efeoğlu, İ. (1999). *Çeviri kuramları ve uygulamaları*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eğitimsen. (2004, 1 – 5 Aralık). *Eğitim Hakkı*, 4. Demokratik Eğitim Kurultayı, Ankara.

- Erdem, Ç. (2021). Türkiye’de tek partili dönemde ulusal kalkınma hedefi ve Köy Enstitüleri. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 4(2), 361–374.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Ergin, O. N. (1977). *Türk maarif tarihi I-II*. İstanbul.
- Ergün, M. (1998). Hasan Ali Yücel’in eğitim ve kültür politikası. *Yazılar*, 17(1), 25-37. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ezer, N. (2020). *Türkiye’de eğitim tarihi ve Köy Enstitüleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gaarder, J. (1997). *Sofie’nin dünyası* (Çev. S. Selen). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Gergen, K. J., & Wortham, S. (2001). *Social construction and pedagogical practice*. In K. J. Gergen (Ed.), *Social construction in context* (pp. 115–136). London: Sage Publications.
- Göktaş, Y. (2009). Modern eğitim kurumlarının batılılaşma dönemindeki gelişimi (1700-1900). *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (22), 11-25.
- Göktepe, F. (2014). *Cumhuriyet Döneminde yayınlanan Tercüme dergilerinin çeviri sosyolojisi açısından irdelenmesi (1940-1946)* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Görgülü, D., ve Öksüz, B. (2024). *Modern Dönem Osmanlı eğitim düşüncesinin ve eğitim politikalarının bir yansıması: Darulfünun*. Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XXI, 89.
- Gözütok, F. (2003). *Cumhuriyet dönemi eğitim programlarının gelişimi ve değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitim felsefesi: Eğitimde yaklaşımlar ve ideolojiler* (Çev. N. Kale). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guzzini, S. (2000). A reconstruction of constructivism in international relations. *European Journal of International Relations*, 6(2), 147–182.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S., Yolsal, Ü., & Yolsal, H. (2002). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Gürçağlar, Şehnaz T: *Kapılar çeviri tarihine yaklaşımlar*, İstanbul, Scala Yayıncılık, 2005.
- Harré, R. (1998). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*. London: Sage Publications.
- Haspulat, B. (2006). *Osmanlı eğitim sistemi ve kurumları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hesapçıoğlu, H. (1994). *Eğitim politikası ve planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. J. (2001). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Kantemir, Enise. (1976). *Türkiye' de liselerde Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi-alan araştırması-(I. Baskı)*. İstanbul: MEB Basım Evi.
- Kapani, M. (2009). *Politika bilimine giriş*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kaplan, İsmail. *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. 1999.
- Kara, İsmail (1985). Cumhuriyet Türkiye'si'nde dini yayıncılığın gelişimi üzerine birkaç not. , *Toplum ve Bilim*, no. 29/30 (Bahar-Yaz): 153-177.
- Karaduman, G. B. (2020). *Geçmişten günümüze ilköğretim programları (1924-2018)*.Ukrayna. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakaya, M. (2004). *Eğitim programları ve müfredat geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakuş, H. (1996). *Türk eğitim tarihi ve müfredat uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karaömerlioğlu, M. A. (1998). *Köy enstitüleri üzerine düşünceler*. Toplum ve Bilim (76), 56-85.
- Karataş, S. (2003). Osmanlı eğitim sisteminde batılılaşma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 231-242.
- Kartal, T. (2008). *Köy Enstitüleri ve Türkiye'de kırsal eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırçak, Ö. (1999). *Türkiye'de eğitim tarihi ve Köy Enstitüleri*. İstanbul: Eğitim Yayıncılık.

- Kirby, D. (1962). *Turkey: A modern history*. London: Allen & Unwin.
- Kocabaş, A. (2008). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 203-212.
- Kocabaş, K. (2020). *Köy enstitülerinden günümüze eğitim ve arayışlar*. İzmir: Ege Bölgesi Sanayi Odası.
- Koç, M. B. Cumhuriyet dönemi kültür ve sanat politikaları bağlamında inkılâp sergileri ve yurt gezileri (1923-1943). *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10(Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 40-58.
- Koçer H. A., *Türkiye' de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*, Ankara 1968, 53.
- Koçer, N. (1974). *Köy öğretmen okulları ve köy eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kula, Onur B. (2018) *Türkiye' de Aydınlanma ve Atatürk Devrimleri*, Tekin Yayınları, İstanbul
- Kurultay, Turgay: Cumhuriyet Türkiye'sinde çevirinin ağır yükü ve Türk hümanizması, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, İstanbul, Çantay Kitabevi, 1998.
- Makal, M. (1979). *Köy enstitüleri ve ötesi*. Ankara: Yurt Yayınları.
- Meb. (1952). *Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri programı (Taslak)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Meşe, E. (2017). *Türk sağında köy enstitüleri algısı*. Asya Studies, 1 (1), 83-95.
- Milli Eğitim Vekaleti (MEV). (1953). *Öğretmen okulları ve köy enstitüleri programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, Şükran – Oral, Güler (2003). *Okul öncesi eğitim*, İstanbul.
- Öner, S. (1979), *Köy Enstitülerinden Eğitim Enstitülerine*, Su Yayınları, İstanbul.
- Özden, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özkan, U. B. (2018). Tek Parti Dönemi'nde hazırlanan parti programları temelinde eğitimin uzak hedefleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 183–202.

- Öztürk, C. (2008). *Tek parti döneminde eğitimde devlet ve ideolojinin rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Öztürk, E. *Cumhuriyet Dönemi Aydın Kimliği, Sekülerleşme ve Köy Enstitüleri*, Rağbet Yay., İstanbul 2012, s. 31-32.
- Özveren, A. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyete eğitim sistemimize tarihin penceresinden bir bakış. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 225-236.
- Pazar, A. (2001). *Köy Enstitüleri ve Türk eğitim tarihi*. Ankara: Eğitim Yayınları.
- Parlak, D. (2011). Uluslaşma sürecinde Köy Enstitüleri'nin yeri. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 7 (27), 201-221.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim ve öğretim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Saltan, M. (2009). *Cumhuriyet dönemi çeviri hareketleri ve Türk hümanizması*. İstanbul: Edebiyat Yayınları.
- Sarıhan Z. (2009), *1921 Maarif Kongresi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:4715, Bilim ve Kültür Eserleri: 1493, Ankara.
- Sevinç, M. R., Kantar Davran, M., ve Sevinç, G. (2016). Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kırsal alanda uygulanan eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 253-272.
- Somel, S. A. (2000). *The modernization of education in the Ottoman Empire, 1839–1908: Islamization, autonomy, and discipline*. Leiden: Brill.
- Şahin, M. (1995). Türkiye'de köye öğretmen yetiştirme model önerileri, uygulamaları ve değerlendirmeler (tarihi gelişim). *Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 2(4/5), 45-61.
- Şanal, T. (2009). *Osmanlı'da kız öğrenciler ve eğitim kurumları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Şen, A. (2013). Osmanlı'dan günümüze eğitimde modernleşme çabaları. *Ekev Akademi Dergisi*, (57), 477-492.

- Şenatalar, B. (2016). *Türkiye'nin anayasa sorunu*. M, Kabasakal (Ed.), Türkiye'de siyasal yaşam içinde (s. 399-414). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Şeren, M. (2008). Köy öğretmen yetiştirme yönüyle Köy Enstitüleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226.
- Tanrıveroğlu, E. (2024). *Modern Türkiye'de ulusal kimlik, ideoloji ve eğitim: Köy Enstitüleri (1940-1954)* [Yüksek Lisans Tezi]. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi.
- Taşkesen, Ü. S. (2006). *Hasan Ali Yücel'in eğitim felsefesi ve Türk milli eğitimine katkıları*.
- Tekeli, İ., ve İlkin, S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşum ve Dönüşümü*. TTK Yayınları.
- Tezcan, M. (1978). *Kültür ve eğitim ilişkileri*. Eğitim ve Bilim, 3(15).
- Tonguç, E., 2007, "Atatürk ve Köy Enstitüleri", *Yeniden İmece Dergisi*, Sayı: 14, Şubat.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti'nde okul öncesi eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 160-173.,
- Türkmenoğlu, D. (2007). Tek Parti Dönemi'nde ulus inşa politikalarının eğitim boyutu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 159-174.
- Türkoğlu, Pakize, *Tonguç ve enstitüleri*, İstanbul, Yapı ve Kredi Yayınları, 1997.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988a). *Osmanlı Devleti'nin ilmiye teşkilatı*, 3. Baskı. Ankara.
- Üstel, F. (2021). *Kültür politikasına giriş: Kavramlar, modeller, tartışmalar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Varış, F. (1987). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yaltkaya, M. Ş., 1940, *Tanzimat'tan Evvel ve Sonra Medreseler, Tanzimat I*, İstanbul.
- Yapıcı, M. (2006). *Eğitim politikaları ve etkileri*. Üniversite ve Toplum, 6(2).

Yazar, A., Çiçek, A. C., Demirci, B., Gökalp, B., Bibar, D., Kıvrak, E., ... ve Alkan, Y. S. *Erken Cumhuriyet Döneminde Türkiye (1923-1950) Disiplinlerarası Bir Bakış*. Nobel Bilimsel Eserler.

Yazıbaşı, M. (2014). Klasik Osmanlı döneminden Cumhuriyet'e Osmanlı'da ahlak eğitim ve öğretimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 761-780.

Yıldız, K. (2004). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme. Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. baskı). Pegem Akademi.

Yıldız, N., ve AKANDERE, O. (2017). Köy Enstitüleri'nin ideolojik yapısı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 275-316.

Yıldız, O. ve Yıldız, T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 24-41.

İnternet Kaynağı

Meb. (2003, Şubat 26). Ölümünün 42. yılında Hasan Ali Yücel'i anma etkinliği.meb.gov.tr: 14 Haziran 2025 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/program/anaindex.html> adresinden edinilmiştir.

Yücel İstifa (1950, Aralık 1). *Milliyet*. 15 Haziran 2025 tarihinde http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/GununYayinlari/9dHmeB1NmKqOi2kaLoUIRA_x3D__x3D_ adresinden edinilmiştir.

TOPLUMSAL KATKI

Bu araştırma, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından Tek Parti döneminin sonuna kadar Türkiye'de uygulanan eğitim politikalarının ideolojik arka planını inceleyerek, günümüz eğitim politikalarının toplumsal dönüşümdeki rolünü anlamaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışma, eğitim ile siyaset arasındaki ilişkinin sosyal inşacılık perspektifiyle ele alınması sayesinde, toplumda eğitim yoluyla gerçekleştirilen kimlik ve vatandaşlık inşasını tarihsel bağlamda görünür kılmaktadır.

Elde edilen bulgular eğitimciler, politika yapıcılar ve sivil toplum kuruluşları için tarihsel deneyimlerden çıkarılabilecek somut dersler sunmaktadır. Özellikle Hasan Ali Yücel dönemi ve Köy Enstitüleri örnekleri eğitimin yalnızca bireysel gelişim değil, ulusal kimliğin ve demokratik değerlerin inşasında da stratejik bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, güncel eğitim politikalarının hazırlanması ve toplumsal bilinç oluşturulması süreçlerinde kullanılabilecek veri ve öneriler sağlamaktadır.

Araştırmanın önerileri, eğitim politikalarının ideolojik etkilerini değerlendirmek isteyen karar vericiler için yol gösterici nitelikte olup uzun vadede demokratikleşme, eşitlik ve toplumsal gelişim hedeflerine katkı sunabilecek yeni yaklaşımların geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Sonuç olarak bu çalışma, erken Cumhuriyet dönemi deneyimlerinin toplumsal hafızaya kazandırılması ve gelecekte daha kapsayıcı eğitim politikalarının tasarlanmasına yönelik tartışmalara önemli bir teorik ve pratik katkı sağlamaktadır.