

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE AMERİKAN ETKİSİ (1945-1960)

Volkan SORAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2010

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE AMERİKAN ETKİSİ (1945-1960)

Volkan SORAN

Danışman: Prof. Dr. Bülent ÇUKUROVA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2010

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Bülent ÇUKUROVA
(Danışman)

Üye : Prof. Dr. Turan AKBAŞ

Üye : Doç. Dr. Songül TÜMKAYA

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
...../...../2010

Prof. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE AMERİKAN ETKİSİ (1945-1960)

Volkan SORAN

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Bülent ÇUKUROVA

Eylül 2010, 212 Sayfa

Osmanlı-Türk modernleşmesi yalnızca son üç yüzyılı kapsayan ve süreklilik gösteren büyük bir süreci ifade etmekle kalmaz aynı zamanda siyasal, ekonomik ve sosyal olarak Türkiye Cumhuriyeti'ne doğru evrilen bir dönüşümü de içinde barındırır. 18. yüzyılla birlikte eğitim alanında başlayan yenilikler farklı hız ve yoğunluklarla cumhuriyet dönemine kadar ulaşmış, imparatorluğun sonu ve Türk Devrimi ile birlikte batı tipi eğitim kurumları yaygınlaşmıştır. *Batılılaşma* (Westernization) hareketlerinin görüldüğü bütün toplumlar gibi Türk toplumu da batı tekniğinin alınmasında yabancı uzmanlardan faydalanmıştır. Avrupa merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu Atatürk döneminde hemen hemen her ülkeden ihtiyaç duyulan eğitim alanları için uzmanlar getirilmişken, sonuçları itibariyle yalnızca siyasi sınırlarda değişiklik yapmayan İkinci Dünya Savaşı, her alanda olduğu gibi eğitim alanındaki gelişmelerin de ABD merkezli olmasına yol açmıştır. 1950'de 27 yıllık CHP iktidarını demokratik yoldan devirerek iktidara gelen DP, ekonomik ve siyasi olarak yakınlaştığı ABD ile eğitim alanında da önemli ilişkiler kurmuştur. Yapılan ikili anlaşmalar yoluyla resmi kanaldan, vakıf yardımları ile gayri resmi yollardan kurulan ve bol miktarda maddi yardım içeren yeni model eğitim anlayışı ABD'den çağırılan kırkı aşkın uzmanın yurt genelinde yaptığı çalışmalarla birleşmiş ve Amerikan nüfuzu eğitim alanında da kendisini göstermiştir. Sonuçta kurtarıcı gözüyle bakılan ABD modelinin, sürekli gelişmekte olan Türkiye'nin değişen eğitim ihtiyaçlarını çözmek bir yana bunları çoğu zaman daha da karmaşık bir hale getirdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim, ABD, Yabancı Uzmanlar, İkili Anlaşmalar

ABSTRACT**THE AMERICAN EFFECT ON TURKISH EDUCATION SYSTEM (1945-1960)****Volkan SORAN****Master's Thesis, Department of Primary Education****Thesis Supervisor: Ass. Prof. Bülent ÇUKUROVA****September 2010, 212 Pages**

The modernization of The Ottoman-Turkish does not only imply a big process including last three centuries that shows duration but also inholds the rotation that was given to Turkish Republic politically, economically and socially. Innovations that started by the 18th century had reached in different rates and intensities to the republic period, western type of educational institutions became widespread by the end of empire and Turkish Revolution. As the Westernization Movements which have seen in all the societies, Turkish Society has also took the advantage of foreign experts while taking the western type. Where the European centred education comprehension dominated in the period of Atatürk, when the experts were being brought for the fields of needed education from almost all over the world, in respect of the results The World War II that didn't make a change only in political ranges, as in all fields it caused also the developments in the field of education being USA centred. In 1950, DP (Democratic Party) that came into power thereby overthrew the competence of 27- yearly CHP (Republic Public Party) by democratic way, got in touch with USA in also field of education with whom it approached as economically and politically. By the committed bilateral agreements through an official channel, with the help of endowment, the new type of education comprehension which was founded by illegal ways and includes plenty of financial aid allied with the studies in nationwide of more than 40 experts who were called from USA and the ascendancy of USA showed itself also in the field of education. Ultimately the type of USA that is seen as a rescuer, apart from solving the needs of changing education of constantly devoloping Turkey, it can be said that it mostly complicate these.

Keywords: National Education, USA, Foreign Experts, Bilateral Agreements

ÖNSÖZ

Türk Milli Eğitim sistemi ve onun tarihsel gelişimiyle ilgili yapılan çalışmalarda, değişim olgusunun değişmezliği göz önünde tutulduğunda, en dikkat çekici yön, eğitimin ülkedeki gelişmelerin zaman zaman nedeni olduğu gibi bazen de sonucu olduğu gibi çok yönlü bir yapı sergilemesidir. Çünkü eğitim insanın içinde yaşadığı toplumun yapısındaki değişimlerden etkilendiği gibi, eğitimde yapılan değişiklikler de sosyal yapıyı etkiler. Bu yüzden de tarihte hiçbir toplumun eğitim düzeni, içinde yaşadığı tarihsel süreçten soyutlanamaz. Bu süreç ise toplumsal yapıyı oluşturan bütün öğelerin birlikte ve birbirlerini nasıl etkiledikleri ele alınarak çözümlenebilir ve geliştirilebilir. Eğitimin çok farklı boyutları olmakla birlikte ve bireyin ileride toplum içinde oynayacağı rolü kendi hedeflerini göz önünde tutarak harekete geçirebilmesi eğitimin toplumsal yönünü ortaya koyduğundan, eğitim sürecini açıklarken toplumun ekonomik ve siyasi yapısını gözden uzak tutamayız.

Yetiştirmek istediğimiz insan modelini belirlemek amacıyla eğitim sosyolojisinden alacağımız bütün gelişme kuramları (işlevselci, etkileşimci ya da çatışmacı kuramlar), eğitim gibi önemli bir kurumun -program geliştirme faaliyetlerinden, bakanlığın her bir alt birimindeki gelişmelere kadar- nasıl düzenli bir biçimde organize edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yüzden başarılması gereken, eğitim tarihimiz üzerine yapılan çalışmalara bakarak zamana ayak uydurabilmenin yollarını arayabilmektir. Bilimin işlevinin de, gerçeğin eldeki veriler arasında bağlantılar kurularak açıklanmaya çalışılması olduğunu düşünürsek Türkiye'nin yakın tarihinin eğitim bağlamında bu çalışma üzerindeki etkisi aydınlığa kavuşacaktır.

1945-1960 yılları arasında Türk Eğitim sistemindeki Amerikan etkisinin incelendiği bu çalışmada hedeflenen, ABD ile yapılan ikili anlaşmaların ve gelen yabancı uzmanların eğitim sistemimiz üzerindeki yansımalarını incelemektir. Bunu yaparken Türkiye-ABD ilişkilerinin -gerek siyasal, gerek ekonomik, gerekse de kültürel olarak- bu yıllar arasındaki yoğunluğu çalışmanın nedenini oluştururken, bu uzmanların ve ilişkinin farklı boyutlarıyla analiz edilmesi önemli görülmüştür. Buradan hareketle eğitim tarihinin bütüncül olarak incelemesi gibi büyük bir iddiası olmayan bu incelemede, araştırılan yıllar içerisindeki dönüşümde belirleyici olduğu düşünülen bir dinamiğin açıklanmasının çalışmanın amacını ortaya çıkaracağını belirtmekte fayda

vardır. İçerisinde halk eğitiminden mesleki ve teknik eğitime kadar birçok eğitim alanını barındıran ve bugünkü yapısıyla oldukça karmaşık bir yapı sergileyen milli eğitim teşkilatının bütün alanlarıyla incelenmesi elbette çalışmanın amacını ve kapsamını aşmaktadır. Özellikle yabancı uzman raporlarının uygulamalardaki yansımalarını incelerken farklı uzmanlık alanlarından gelen bütün bu insanların tavsiyelerinin tamamının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin açıklanması yerine, ana hatlarıyla çalışmanın özünü oluşturan Amerikan etkisinin varlığı kanıtlanmaya çalışılmıştır.

Bir ülkede belirli bir dönemde eğitim alanında görülen olumlu ya da olumsuz gelişmelerin yalnız dışsal nedenlerle açıklanamayacağı gibi, ülkedeki gelişmelerin – özellikle günümüzde- dünyadaki genel durumla bağlantısız olduğunu düşünmenin de gerçeklerden uzaklaşmak anlamına geleceği unutulmamalıdır. Bu sebeple çalışmamızı eğitim sistemimizdeki gelişmelerin yalnızca dışarıdan kaynaklı, tamamen yönlendirmeler altında oluştuğunu varsayarak değerlendirmek büyük bir yanlış olacağı gibi, ülkedeki yönetici kadroların eylemlerini sırf yabancılar istediği için değil aksine – taşıdıkları sınıfsal özellikler ve formasyonlarının da etkisiyle- yabancıların görüşleri kendi görüşlerine destek sağladığı ya da görüşlerini uygulamaya cesaretlendirdiği için yapabildiğine de geçmiş dönemleri düşünerek varmanın daha gerçekçi olduğu açıktır. Buradan yola çıkarak küreselleşmenin bilgi üretim patlaması ve bunun bölgeler arasındaki aktarımının hızlanmasına sağladığı katkının üst düzeyde olduğu bir dönemde, her tür bilgi ve uzmandan belirlenen hedefler doğrultusunda yararlanmanın fakat eğitim sistemimizdeki sorunların çözümünde ulusala dayanarak evrensele ulaşmaya çabalamanın, çalışmanın gözettiği fikirlerden biri olduğu söylenmelidir.

Çalışmanın oluşması aşamasında incelenen eğitim tarihi ile ilgili birkaç ana kaynaktan beslenen bilgiler özellikle 1945 sonrası değişimde belirli noktalarda tıkanmaktadır. Araştırma kapsamında düşünüldüğünde Türk toplumunun batılılaşma olarak isimlendirilen yaklaşık 300 yıllık yenileşme hareketi süresince çalışmanın esasını oluşturan yabancı uzmanların sistemi etkileyen dinamik bir etken olduğu fakat bütün bu uzmanlar konusunda ciddi analizlere dayanan çalışmaların olmadığı gerçeği bugün de geçerliliğini korumaktadır. Literatür taraması esnasında ulaşılan akademik yayınlar arasında iki tanesi önemli görülmüştür. Bunlardan birincisi Mustafa Şahin'in (1996) *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923-1960)* isimli doktora çalışması, bir diğeri ise Ayşegül Ekizceli'nin (2006) *Yabancı Uzmanların Türk Eğitim Sistemi Hakkında Verdikleri Raporlar Üzerine Bir Analiz*

(1924–1960) adındaki yüksek lisans tezidir. Bu çalışmaların ilki temel kaynak ve hedef olarak uzman raporlarına ve uzmanların öğretmen yetiştirme çalışmalarına etkilerini araştırmış, ikincisi ise raporların yalnızca sistematik olarak incelenmesi üzerinde durmuştur.

Çalışmada yararlanılan ilk elden kaynaklar arasında en başta Talim Terbiye Kurulu arşivi gelmektedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün ikinci TBMM'nin dördüncü toplantı yılını açış konuşmasında kurulma amacını *“bilimsel ve bağımsız bir merkezden yönetilme”* şeklinde açıkladığı Talim ve Terbiye Dairesi kuşkusuz bugün de milli eğitim teşkilatının ve milli eğitim ideolojisindeki değişimin en açık bir biçimde izlenebileceği yapılardan biridir (A.B.E. , 2006, c. 18, 299). Resmi gazete sayıları, uzman raporlarının metinleri, bakanlığın süreli yayını olan tebliğler dergisi ve bunlara ek olarak araştırılan yıllar arasındaki gazete, dergi ve makaleler de yararlanılan ilk elden kaynaklar arasındadır. Ülkemizde eğitim bilimlerindeki gelişmelerin İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde hız kazandığı göz ardı edilemez. Fakat bu gelişmelerin toplumsal-kültürel hareketlilik, siyasal ve ekonomik gelişmeler göz önünde bulundurulmadan ele alınması da, bizleri son dönem eğitim tarihimizdeki değişim yönünün kavranmasında yüzeysel birtakım sonuçlara ulaştıracağından, yetersiz kalacaktır.

Bu sebeple 1945-1960 dönemi gelişmelerinin daha açık bir şekilde ortaya konabilmesi amacıyla ilk bölüm Türk-Amerikan ilişkilerinin siyasal, toplumsal ve ekonomik yönlerini ana hatlarıyla vermeye ayrılmıştır. Böylece her alanda dışa açılmanın yaşandığı bir devrin eğitim bilimleri alanındaki etkilerinin daha kolay anlaşılması amaçlanmıştır. İkinci bölüm, resmi ya da gayri resmi yardım programlarını ikili anlaşmalar yoluyla yapılan eğitim çalışmalarıyla birlikte göstermeyi ve ayrıntılarıyla açıklanan uzman raporları doğrultusundaki uygulamaları konu edinmiştir. Son bölümde ise bu yıllar arasındaki mevcut hükümetler programları ile birlikte açıklanmış ve bu bölüme, yasal açıdan Milli Eğitim Bakanı'na doğrudan bağlı en önemli danışma organı olan Milli Eğitim Şuraları ve kararları da eklenmiştir. Bu şekilde araştırdığımız dönem içinde görev yapan iktidarların eğitim politikalarının genel hatlarıyla gösterilmesi amaçlanmıştır.

Hazırlık ve araştırma aşamalarını bütün yorgunluğuna karşın keyif alarak yürüttüğüm bu çalışmada en başta bana güvenmekle büyük destek olan ve süreç boyunca yardımını esirgemeyen değerli hocam sayın Prof. Dr. Bülent ÇUKUROVA'ya teşekkür etmek isterim. Çalışmam süresince fikirleri, yüreği ve engin hoşgörüsüyle her

zaman yanımda olduğunu hissettirerek bana yol gösteren sevgili Meriç GÖKÇE'ye, yoğun tempoyla çalıştığım, zaman zaman sıkıntılı geçen günlerde dahi büyük bir sabır, ilgi ve sıcaklıkla destek olan babam Mehmet SORAN, annem Nurhayat SORAN ile kardeşim Cansu SORAN'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Volkan SORAN

Adana, Eylül 2010

Not: Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma Fonu Saymanlığı'nın EF2009YL36 numaralı projesi ile desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
KISALTMALAR LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1

BÖLÜM I

AMERİKAN NÜFUZUNUN TÜRKİYE'YE YERLEŞMESİ

1.1. Savaş, Barış ve Yeniden Yapılanma.....	15
1.1.1. İkinci Dünya Savaşı.....	15
1.1.2. Birleşik Devletlerin Tarihsel Gelişimi ve Savaşa Etkisi.....	17
1.2. Türkiye’de Amerikan Nüfuzu.....	19
1.2.1. Bir Batılılaşma Modeli Olarak Türk Deneyimi.....	19
1.2.2. Savaş Sırasında ve Sonrasında Türkiye’deki Değişim.....	24
1.3. İki Kutuplu Yeni Uluslararası Düzen ve Türkiye’nin Yönelimi.....	28
1.4. Türk-Amerikan İlişkilerinde Yoğunlaşma (1945-1960).....	32
1.4.1. Missouri’nin Türkiye’yi Ziyareti.....	32
1.4.2. Truman Doktrini.....	38
1.4.3. Marshall Planı.....	44
1.4.4. Kore Savaşı ve Türkiye’nin NATO’ya Kabulü.....	47
1.4.5. İkili Anlaşmalar.....	50
1.4.6. Amerikan Yardımları.....	53

BÖLÜM II

AMERİKAN MODELİ EĞİTİM UYGULAMALARININ BENİMSENMESİ

2.1. Resmi-Özel Eğitim Programları ve Yardımlar.	59
2.1.1. 27 Aralık 1949 Tarihli Eğitim ve Kültür Anlaşması.	61
2.1.2. Rockefeller Vakfı.	69
2.1.3. Ford Vakfı.	72
2.1.4. Milletlerarası İşbirliği İdaresi (ICA).	74
2.1.5. Eisenhower Burs Programı.	76
2.2. Yabancı Eğitim Uzmanlarının Çalışmaları.	76
2.2.1. Eğitim Hareketlerinde Yabancı Uzmanlar.	76
2.2.2. Uzman Raporları.	85
2.2.2.1. Watson Dickerman: Türkiye’de Halk Eğitimi Hakkında Rapor....	85
2.2.2.2. John Rufi: Türkiye’de Ortaöğretim, Müşahedeler, Problemler ve Tavsiyeler.	89
2.2.2.3. Kate Vixon Wofford: Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor..	93
2.2.2.4. Ellsworth Tompkins: Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare, Teftiş.	100
2.2.2.5. Lester Beals: Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor.	105
2.2.2.6. Roben Maaske: Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor.	109
2.2.2.7. M. Costat: Türkiye’de Meslek Okulları Hakkında Rapor.	114
2.2.2.8. Elizabeth S. Gorvine: Kız Teknik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Teklifler.	117
2.2.2.9. ICA: Türkiye’de Ticaret Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Gerekli Değişikliklere Ait Rapor.	121
2.2.2.10. J. Orizet: Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları.	124
2.2.3. Yabancı Uzmanların Etkili Olduğu Eğitim Uygulamaları.	125
2.2.3.1. Halk Eğitimi.	125
2.2.3.2. İlköğretim.	128
2.2.3.3. Genel Ortaöğretim.	140
2.2.3.4. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim.	146

BÖLÜM III

HÜKÜMET PROGRAMLARI VE ŞURALARDA EĞİTİM

3.1. Hükümetler.	151
3.1.1. Cumhuriyet Halk Partisi Hükümetleri (1946-1950).	151
3.1.1.1. Recep Peker Hükümeti.	151
3.1.1.2. Birinci Hasan Saka Hükümeti.	153
3.1.1.3. İkinci Hasan Saka Hükümeti.	154
3.1.1.4. Şemsettin Günaltay Hükümeti.	155
3.1.2. Demokrat Parti Hükümetleri (1950-1960).	157
3.1.2.1. Birinci Menderes Hükümeti.	160
3.1.2.2. İkinci Menderes Hükümeti.	163
3.1.2.3. Üçüncü Menderes Hükümeti.	164
3.1.2.4. Dördüncü Menderes Hükümeti.	166
3.1.2.5. Beşinci Menderes Hükümeti.	166
3.2. Milli Eğitim Şuraları.	167
3.2.1. Üçüncü Milli Eğitim Şurası.	167
3.2.2. Dördüncü Milli Eğitim Şurası.	173
3.2.3. Beşinci Milli Eğitim Şurası.	180
3.2.4. Altıncı Milli Eğitim Şurası.	181
SONUÇ.	183
KAYNAKÇA.	186
EKLER.	196
ÖZGEÇMİŞ.	212

KISALTMALAR LİSTESİ

a.g.e.	: Adı geçen eser
a.g.m.	: Adı geçen makale
a.g.t.	: Adı geçen tez
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
A.B.E.	: Atatürk'ün Bütün Eserleri
Bkz	: Bakınız
BM	: Birleşmiş Devletler
c.	: Cilt
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
DP	: Demokrat Parti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NATO	: Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı
RG	: Resmi Gazete
ss.	: Sayfalar arası
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TD	: Tebliğler Dergisi
TTKK	: Talim Terbiye Kurulu Kararı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: 1950-1960 Arasında Türkiye'ye Gelen Yabancı Eğitim Uzmanları.	80
Tablo 2: Ülkemize Gelerek Rapor Sunan Yabancı Uzmanların Yıllara ve Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı.	85
Tablo 3: 1945-1960 Yılları Arasındaki İlköğretim Verileri.	139
Tablo 4: 1945-1960 Yılları Arasındaki Ortaokul Verileri.	145
Tablo 5: 1945-1960 Yılları Arasındaki Lise Verileri.	146
Tablo 6: 1945-1960 Yılları Arasındaki Mesleki ve Teknik Eğitim Verileri.	150
Tablo 7: 1946-1950 Yılları Arasındaki CHP Hükümetleri.	151
Tablo 8: 1950-1960 Yılları Arasındaki DP Hükümetleri.	159

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bazı OECD Ülkelerinin Gayri Safi Yurtiçi Hâsıllarına (GSYH) Göre Eğitime Ayırdıkları Payların Dağılımı (%).	4
Şekil 2: MEB Bütçesinin Verilen Yıllara Göre GSYH'ye Oranı (%).	5
Şekil 3: Verilen Yıllara Göre MEB Bütçesinden Yatırıma Ayrılan Oran (%).	5
Şekil 4: Son Altı Yılda Yapılan Derslik Sayıları.	6
Şekil 5: Bazı OECD Ülkelerinde İlköğretimden Yükseköğretime Kadar Kişi Başına Yapılan Ortalama Harcama Tutarları (\$).	7
Şekil 6: 1945-1960 Yılları Arasında Türkiye'den ABD'ye Gidenlerin Uğraşlarına Göre Dağılımı.	65
Şekil 7: 1945-1960 Yılları Arasında ABD'den Türkiye'ye Gelenlerin Uğraşlarına Göre Dağılımı.	65
Şekil 8: Fulbright Programınca Desteklenenlerin 1945-1960 Yıllarında Yılları Arasındaki Sayıları.	66
Şekil 9: Ülkemize Gelen Yabancı Uzman Sayılarının Yıllara Göre Değişimi.	82
Şekil 10: Türkiye'ye 1950-1960 Yılları Arasında Gelen Yabancı Uzmanların Uyruklarına Göre Dağılımı.	82

EKLER LİSTESİ

EK 1: Missouri Zırhlısının Ülkemizden Ayrılışı Üzerine Bir Başlık.	196
EK 2: ABD’den 10 Milyon Dolarlık Kredi Alınmasına Dair Anlaşma.	197
EK 3: Türkiye Cumhuriyeti ile ABD Arasında İmzalanan Kültür Anlaşmasını Duyuran Bir Gazete Haberi.	198
EK 4: Fulbright Komisyonunun Oluşturulmasına Dair Anlaşma.	199
EK 5: Fulbright Programı Çerçevesinde ABD’ye Giden Bir Öğrenci Grubu.	201
EK 6: Değişim Programıyla Gittiği ABD İzlenimlerini Açıklayan Türk Öğrenci. . .	202
EK 7: AFS Bursiyeri Nil Erder’in Amerika’da Yaşadıkları Hakkında Verdiği Röportaj.	203
EK 8: Eğitim Araştırmaları Yapmak Amacıyla Kurulması Teklif Edilen Birime Dair Proje Taslağı.	204
EK 9: Amerikan Ortaokullarında Uygulanan Haftalık Ders Programı.	205
EK 10: Kurulacak Bir Erkek Sanat Okulları Komisyonunda Çalışmalara Destek Sağlaması Amacıyla Önerilen Yabancı Uzmanla İlişkin Proje Taslağı.	206
EK 11: İstanbul Atatürk Kız Lisesi Deneme Programındaki Haftalık Ders Dağıtım Cetveli.	207
EK 12: İstanbul Atatürk Kız Lisesi Deneme Programında Yenilenen Haftalık Ders Dağıtım Cetveli.	208
EK 13: Ankara Bahçelievler Lisesi’nde Uygulanmaya Başlanan Deneme Programına Ait Haftalık Ders Dağıtım Cetveli.	209
EK 14: Lise Birinci Sınıfları da İçine Alan Ankara Bahçelievler Lisesi Deneme Programında Yenilenmiş Olan Ders Dağıtım Cetveli.	210
EK 15: Farklı Eğitim Kademelerinde Okul ve Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayılarının 1945-1960 Yılları Arasındaki Değişimi.	211

GİRİŞ

Geçmişte yaşamış olan toplumlardan günümüz toplumlarına ginceye dek yaratılmış olan bütün maddi ve manevi yapılar, etkileyen-etkilenen canlı bir organizma olarak, toplumu, değişim ve değişme kavramlarıyla birlikte düşünmeye sevk eder. Birbirinden farklı gibi görünse de, ister birey ister toplum için ele alınsın, süreklilik ve değişim, tarihteki ilerlemenin -eğer bizim dışımızda, nesnel ve ileriye doğru giden bir ilerlemeden bahsediyorsak- itici gücü olmuştur. Değişim içindeki sürekliliğin hem insana hem de topluma emniyet duygusu vermesinin bunda payı vardır. Öte yandan değişim ve değişme kavramları salt anlamda düşünüldüğünde de tarihin hiçbir dönemi için her zaman açık, kesin, olumlu ya da olumsuz sonuçlar taşıyan bir durum ifade etmez. Toplumsal değişmeyi, toplumsal yapı ve bunu oluşturan kurumların, ilişkilerin değişimi olarak tanımlamak yanlış olmayacağı gibi, tanımı yaparken yapının bütün öğelerinin *süreklilik içinde değişime* aynı anda ve aynı oranda katkı sağlamadığını da hesaba katmak gerekmektedir (Tezcan, 1994, 187-188). Dokunun değişen ve değiştiren görüntüsüyle şüphesiz en önemli unsurlarından biri eğitimidir. Eğitimin en temel görevi insandaki potansiyel gücü açığa çıkarmak ve ilgilerin belirli alanlarda toplanmasına yardım etmektir (Ülken, 1967, 295). Bu vasfı genellikle eğitimi; ekonomik, siyasal, yönetsel gelişmeler için bir ön koşul olarak göstermektedir (Kaya, 1977, 11).

Toplumsal değişme ile eğitim arasındaki ilişkiyi ele alan çeşitli fikirleri gruplandırırsanızda karşınızda yeniden oluşumcu, modernist, çatışmacı ve ilerlemeci görüşleri buluruz. Eğitimi değişimin öncüsü sayan yeniden oluşumcu görüşler 1929 büyük buhranının ortaya çıkardığı çözülmeye karşı savunulmuştur. Bu düşünce Birleşik Devletler’de ekonomik krizin mutsuzlaştırdığı, gelecek kaygısı güden kitlelerin entegrasyonunun eğitim yoluyla sağlanması amacı gütmüştü. Modernist görüş ise özellikle 1950’lerden sonra bağımsızlığa kavuşan eski sömürgelerde uygulanan, elitler eliyle yürütülen, geleneksel düzenin bütün tutum, değer ve inançlarının değişimin önündeki engel olarak varsayıldığı, bir ulus yaratma (nation building) hareketinin kuramsal ifadesidir (Eskicumalı, 2003, 17).

Çatışmacı paradigmlar, Marksist kuramcıların 1960’lardan sonra özellikle ideolojik mücadelenin üst düzeyde olduğu tarihlerde oluşturduğu görüşler çerçevesinde ele alınır. Eğitimi, üretim güçlerinin belirlediği üretim ilişkileri içerisinde düzenin korunmasını sağlayan bir üst yapı kurumu olarak görürler. Çatışmacı paradigmanın

önemli kuramcılarından birisi olan Althusser'e göre devletin baskı ve ideolojik olmak üzere iki türlü kontrol aracı vardır. İlki zor, ikincisi ikna üzerine kuruludur ve bu ikincisini oluşturan okul, devletin en önemli ideolojik aygıtıdır (Eskicumalı, a.g.m. , 19). Zaman içinde gelişen Yeni Marksist görüşleri geleneksel Marksistlerden ayıran en önemli nokta, yeni Marksistlerin eğitimin genel anlamda değil ama onu oluşturan öğelerin (mesela öğretmen ve öğrencilerin) değişime etki edebilecek serbestiyete az da olsa sahip olduklarını düşünmeleridir.

John Dewey'in öncülüğünü yaptığı ilerlemeci görüş ise toplumsal gelişmelerin eğitimi yönlendirebileceği gibi eğitim yoluyla da toplumun değiştirilebileceğini savunur. Ancak bunun oluşabilmesi için diğer toplumsal kurumların, politik ve ekonomik gelişmelerin de benzer istikamette değişmesi gerektiği düşünülür. Bu görüşü yeniden oluşumcu ve modernist görüşten ayıran en önemli nokta Dewey'in eğitimi toplumsal değişimde ikincil bir konumda düşünmesidir, ona göre yalnızca eğitim yoluyla düzen değişmeyeceği gibi bütün değişimler sağlanıp eğitim dikkate alınmazsa da değişme tam anlamıyla sağlanamaz (Eskicumalı, a.g.m. , 16-22).

Eğitim ve değişme ilişkisini ele alıp değerlendirmeye çalışırken, zaman-zemin bağlamında ondan ayıramayacağımız bir diğer kavram da kültürdür. Çünkü günümüze kadar oluşmuş bütün kültürler bilim, teknoloji, kentleşme, demografik faktörlerle birlikte eğitimin kendisini doğrudan etkilemiştir. Toplumun kendisiyle kültürünü ayıramadığımız için “sosyo-kültürel” olarak ifade ettiğimiz tanımlama eğitimin değişim üzerinde tutucu ya da yaratıcı etkilerini bize gösterir (Tezcan, 1994, 188). Kültür ile eğitim arasındaki bu ilişki ise eğitimin kültürel mirasın aktarımını sağlayarak kültürel yapının korunması ama aynı zamanda eğitim yoluyla da kültürel yapının değişimine katkıda bulunması sonucunu doğurur (Tezcan, a.g.e. , 74). Eğitimdeki değişiklikleri anlayabilmemiz için önemli sayılabilecek bir konu olan *kültür değişmelerini* ele alan görüşleri incelediğimizde evrimci ve yayılmacı akımlarla karşılaşırız. Evrimci akım tarihte en ilkelden en modern toplumlara kadar yaratılmış bütün kültürlerin birbirine benzer fakat uzun süreler sonunda çıktığından söz eder ve farklı insan topluluklarının benzer yollardan değişebileceğini öne sürüp olumlu bir ilerlemenin olduğunu savunur. Yayılmacı akım ise kültürün oluşumunda insan yaratıcılığından ziyade kültürel temasların ön planda olduğunu, kültürel benzerliklerin çıkış noktasının burada bulunabileceğinden hareketle bu durumun kavranabilmesinin ancak toplumun tarihsel

süreç içerisindeki gelişiminin incelenmesiyle mümkün olabileceğini iddia eder (Torun, 2002, 17-18).

Sanayi devrimini, toplumların maddi ve manevi bütün öğeleriyle değiştiren ve simgeleyen 19. ve 20. Yüzyıl Batı Avrupa'sının yarattığı bu görüşlerin, günümüze dek süren ve devam eden fakat birbirine benzemeyip, toplumların yalnız kendi tarihsel deneyimlerinde görebileceğimiz yapılarını genel bir çözüme ulaştırmaları elbette zordur. Gerçek olan şu ki, batı dünyası son birkaç yüzyıl içerisinde başardığı hamlelerle maddi kültürün gelişiminde önemli bir paya sahip olmuştur. Ogburn'un ünlü kuramında da belirtilen teknik (maddi) gelişmelerin değer, tutum gibi (manevi) alanlardan önde gitmesinin yarattığı “*kültürel gecikme*” durumu, özellikle batı dünyası dışında kalan toplumların hayatlarında günümüzde de devam eden büyük bir problemi ortaya çıkarmıştır. Geçmişte olduğu gibi bugün de az gelişmişlik, üzerinde düşünülen bir konu olarak kökenlerini İkinci Dünya Savaşı sonunda bulduğumuz çok yönlü bir dünya sorunudur (Tütengil, 1984, 141).

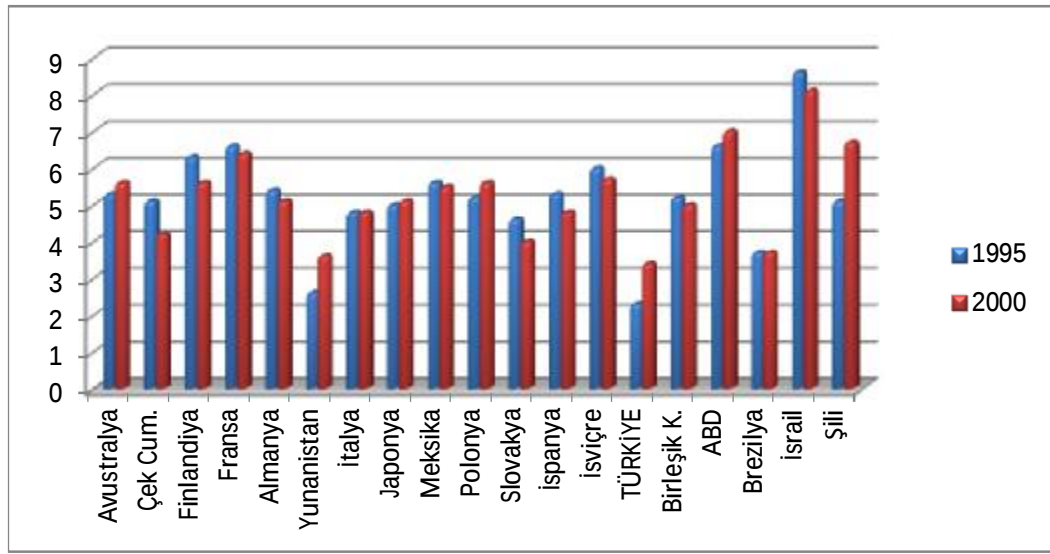
Ülkelerin gelişmişliğini gösteren ölçütler içinde eğitimin önde gelenlerden olduğu kabul edilmektedir (Kaya, 1977, 8). Bir ülkedeki eğitim düzeninin kendisinin ve etkilerinin ortaya çıkardığı istatistikî veriler, sistemin gerek kendi içerisinde gerekse de diğer sistemler arasındaki niteliğinin ortaya çıkarılmasında etkili olduğundan, sorunların tespitinde önemli bir kaynak görevi görebilmektedir. Türkiye'nin de üyesi bulunduğu Ekonomik İş Birliği ve Gelişme Teşkilatı'nın (OECD)¹ son yıllarda üye ülkeleri kapsayan eğitim alanındaki karşılaştırmalı çalışmalarından *Education at a Glance- Bir Bakışta Eğitim* raporu burada zikredilmeye değerdir.

Türkiye 2005 yılı itibariyle, 15-19 yaş arası okula kayıt oranları sıralamasında üye ülkeler arasında % 40 ile sonuncudur. OECD ortalamasının % 83 olduğu bu, sıralamanın ilk beşinde yer alan Belçika, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Polonya ve Slovenya'da bu yaş grubundaki okula kayıt oranları % 90'ın üzerindedir (MEB, 2008, 26). OECD ülkelerinin eğitim harcamaları ortalaması % 5,9 olup, bu oranlar % 3,7 (Türkiye) ile % 8 (İzlanda) arasında değişmektedir. Ortalama bir OECD ülkesi ilköğretim ve ortaöğretim süresi boyunca kişi başına 77 204 dolar harcarken Türkiye, Meksika, Slovakya, Brezilya ve Şili'de bu miktar 40 000 doların altında, Amerika

¹ 14 Aralık 1960 yılında kurulmuş olan OECD'ye Türkiye 29 Mart 1961 tarih 293 sayılı yasa ile katılmış olup, kuruluşun bugün 30 üyesi bulunmaktadır.

Birleşik Devletleri, Avusturya, Danimarka, İtalya ve İsviçre’de ise 100 000 dolar ve üzerindedir (OECD, 2006, 3-4).

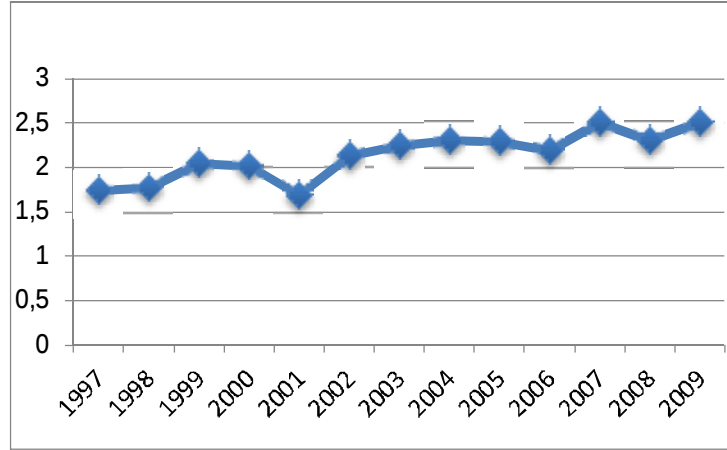
Bu ve bunun gibi rakamlar, ülkelerin nüfus potansiyelleri, ekonomik, toplumsal ve siyasal yapıları her ne kadar birbirinin aynı olmasa da, eğitim kademelerimizin tümü düşünüldüğünde insan yetiştirme düzenimizin eksikliğine; nedenler her ne olursa olsun işaret etmektedir. Yine aynı rapora göre OECD ülkelerinin Gayri Safi Yurtiçi Hâsıllarına göre eğitime ayırdıkları payların 1995 ve 2000 yıllarındaki değişimi Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Bazı OECD Ülkelerinin Gayri Safi Yurtiçi Hâsıllarına (GSYH) Göre Eğitime Ayırdıkları Payların Dağılımı (%)

Kaynak: Education at a Glance, 2008, 237.

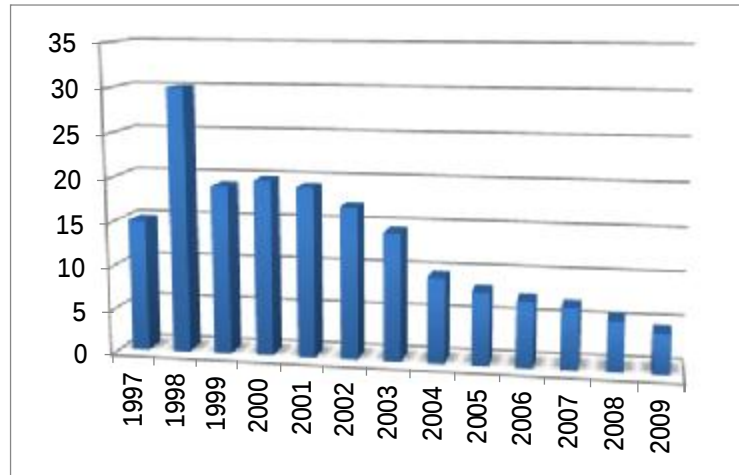
Şekil 1’de de görüldüğü gibi milli gelirine göre eğitime ayırdığı pay en az olan ülkelerden birisi de Türkiye’dir. Niceliksel artış kendi içinde artmasına karşın, Türkiye, 1995 yılında sahip olduğu son sırayı, 2000 yılında da korumuştur. Bu görüntüyü destekleyen ve son on üç yıl içerisinde MEB bütçesinin ulusal gelire göre oranının betimlendiği veriler Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. MEB Bütçesinin Verilen Yıllara Göre GSYH'ye Oranı (%)

Kaynak: MEB İstatistikleri, 2009, 151.

Şekil 2’de görüldüğü gibi MEB bütçesindeki artışlar sürekli yükselen bir çizgide olmaktan ziyade inişli çıkışlı bir görünüm arz etmektedir. Hiçbir yılda ayrılan pay % 2,5’i geçmemiştir. Aynı yıllarda sadece öğrenci sayısının ilköğretimde yaklaşık 2 milyon, ortaöğretimde ve yüksek öğretimde yaklaşık 1 milyon arttığı hesaba katılırsa oranların büyük bir eksiğe işaret ettiği görülür (TÜİK, 2007, 70-78). Bunlarla beraber MEB’in bütçesinden yatırıma ayırdığı payların son yıllardaki değişimi ise Şekil 3’te gösterilmiştir.

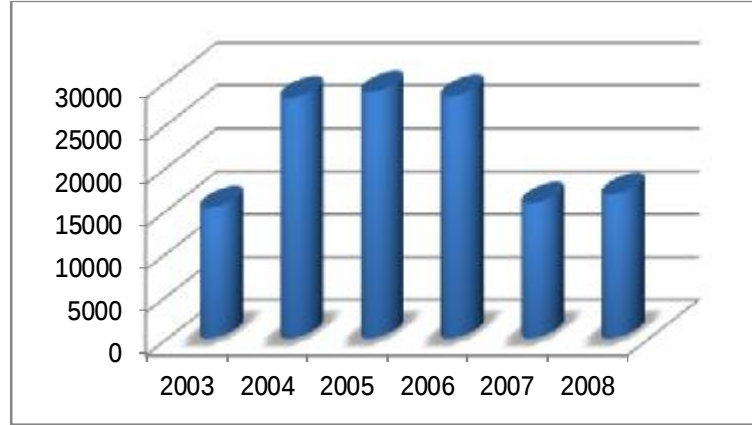


Şekil 3. Verilen Yıllara Göre MEB Bütçesinden Yatırıma Ayrılan Oran (%)

Kaynak: MEB İstatistikleri, 2009, 154.

Şekil 3’te görüldüğü gibi MEB bütçesinden yatırıma ayrılan oran, sekiz yıllık zorunlu eğitime geçildiği 1998 yılındaki yüzde yüzlük artışı oransal olarak verilen

yılların hiçbirinde yakalayamamıştır. Yatırıma ayrılan miktardaki büyüme artmasına karşın, bütçedeki artışlar göz önüne alındığında oran yıldan yıla azalmakla birlikte, özellikle son yıllarda bir hayli düşüş göstermiştir. Ülkemizde son altı yılda yapılan derslik sayıları ise Şekil 4'te gösterilmekte ve bu sayılar Şekil 3'teki oranları destekler bir mahiyet arz etmektedir.

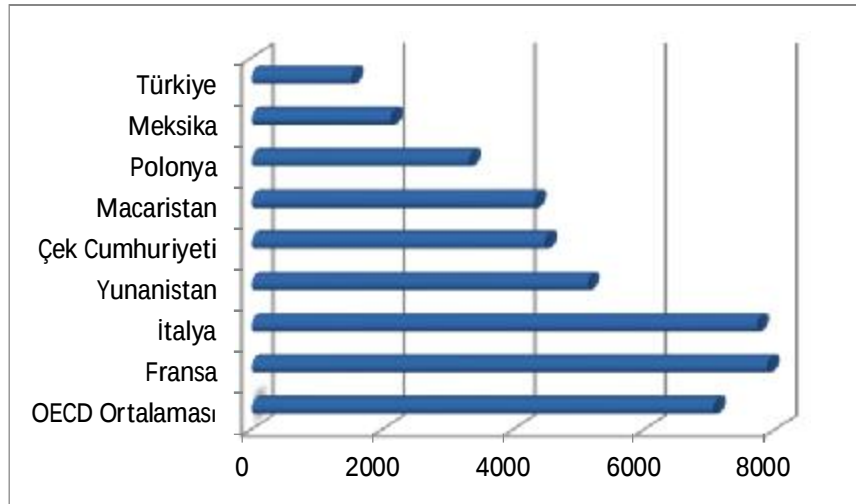


Şekil 4. Son Altı Yılda Yapılan Derslik Sayıları

Kaynak: MEB İstatistikleri, 2009, 156.

Şekil 4'te de görüleceği üzere son altı yılda yapılan derslik sayısı devamlı artmak bir yana inişli çıkışlı bir görüntü çizmiştir. Üstelik bu yıllarda Dünya Bankası, Avrupa Birliği hibesi, Telekom ve Toplu Konut İdaresi kaynaklarının da kullanılarak yapıldığı belirtilen toplam 132 790 dersliğin 25 428'inin (yaklaşık % 20'si) eğitime % 100 destek kampanyasından elde edilen gelirle yapılmış olması, bütün dünyada bir kamu hizmeti olarak algılanmaya devam eden eğitimin, Türkiye açısından başlangıçta verilen OECD verileriyle hiç de ayrı düşmediğini, aksine onu tamamladığını kanıtlamaktadır (MEB İstatistikleri 2008-2009, 156).

Eğitim düzeninin finansmanı ve bunun öneminin son yıllarda artmış olmasına karşın istatistikî veriler diğer ülkelerle Türkiye arasında açık bir fark bulunduğunu göstermektedir. Genel görünümü tamamlaması ve kaynak oluşturması açısından ilköğretimden yükseköğretime kadarki eğitim süresince OECD'ye üye bazı ülkelerin bütün eğitim kademelerinde öğrenci başına yaptıkları ortalama harcamalar Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Bazı OECD Ülkelerinde İlköğretimden Yükseköğretime Kadar Kişi Başına

Yapılan Ortalama Harcama Tutarları (\$)

Kaynak: Education at a Glance, 2007, 186.

Şekil 5’te görüldüğü gibi ülkelerin gelişigüzel seçildiği verilerde, Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretim kademelerine kadarki eğitim harcamalarının OECD ortalamasının oldukça altında olduğu görülmektedir. Avrupa Birliği’ne giriş süreci 3 Ekim 2005 itibarı ile resmen başlamış bulunan Türkiye’nin, 2008 İlerleme Raporu’nda “*eğitim, öğretim, gençlik ve kültürel alanlarda olumlu bir ilerleme kat eden*” aday ülke olarak ele alınması da, istatistikler dikkate alındığında, ayrıca ilgi çekici ve şaşırtıcıdır (http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/dokumanlar/2008_Turkiye_Ilerleme_Raporu_Bolum_26.doc, 20 Haziran 2009). Türk tarihinin son üç yüzyılını kapsayan modernleşme girişimlerinin, Avrupa’dan tamamen farklı bir geçmiş ve sosyal yapıdan yola çıkarak Avrupa’nın alanına girmeye çalışma, düşünce ve uygulamalarından oluştuğu bir gerçektir. Uygarlık bileşimini Antik Yunan, Roma, Hristiyanlık birikimi ve deneyimi üzerinde oluşturmuş bulunan Avrupa’daki Rönesans, Reformasyon, Aydınlanma ve Endüstri çağlarından hiçbirini yaşamamış Osmanlı ve diğer doğu toplumlarının yaşadıkları coğrafyalarda *modernleşme* kavramı geçmişte olduğu gibi bugün de büyük bir kimlik arayışı görüntüsü taşır. Ulusal eğitim sistemlerini de geç oluşturan bu toplumlar yetiştirmeyi hedefledikleri insan tipini belirlerken, çağı yakalamakla geçmişi korumak arasında bocalamışlardır.

Avrupa’daki eğitim tarihini Antik Yunan’a kadar götürmek mümkün olsa da Rönesans ve Reform sonrasında hatta aydınlanma çağı ile birlikte eğitim hareketlerinin

kitlelerin eğitilmesine doğru evrildiğini görmekteyiz. Her çağ, sınıflar arası ilişkileri ve hâkim ideolojisiyle birlikte insanı eğittiğinden, söz gelimi reformasyon çağı insan idealinin, bilimsel düşünceyi ön planda tutan hümanist bir dünya görüşünden daha çok Katolik inancının ve onun doğmalarının karşısında duran yeni tip bir Hristiyan'ı yaratmak olması şaşırtıcı değildir (Aytaç, 1972, 126). Eğitim alanındaki asıl ilerlemelerin 18. yüzyılda çeşitli ülkelerde eş zamanlı olarak ortaya çıkan düşüncelerin oluşturduğu *aydınlanma* adı verilen dönem olduğu muhakkaktır. Bu dönemin ünlü düşünürlerinden Kant (1724-1804) Aydınlanma'yı : “*İnsanın kendi hatası ile düştüğü reşit olmama durumundan kurtulması... ve kendi aklını kullanma cesaretini göstermesi*” olarak tanımlamaktadır (Aytaç, a.g.e. , 163). Alman, İngiliz ve Fransız Aydınlanmaları olarak ayırabileceğimiz bu yüzyılda genel olarak Descartes (1596-1650), Spinoza (1632-1677) gibi rasyonalistlerin, Bacon (1561-1626), Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) ve Hume (1711-1776) gibi İngiliz ampiristlerinin felsefeleri etkili olmuştur (Aytaç, a.g.e. , 164). Alman Aydınlanmasında Basedow (1724-1790) ve diğerlerinin başlattığı filantrop (insan dostları) akım eğitim bilimlerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur (Aytaç, a.g.e. , 194). Fransa’da ise Voltaire (1694-1778), Montesquieu (1689-1755), eğitim akımlarına eserleriyle pedagojik destek sağlayan Rousseau (1712-1778), okulları halk okulları (ilkokul)- sanat okulları (lise)- fakülte (yüksek okul) olarak sınıflandıran Diderot (1713-1784), ulusal-laik eğitimi savunan ve Herder’le (1744-1803) birlikte “*milli eğitim*” sözünün sahibi olan Caradeux (1706-1785) aydınlanmanın öncüleri olmuşlardır (Sakaoğlu, 1991a, 57). Oluşmakta olan eğitim bilimlerinde yaşanan gelişmeler ise çeşitli düşünce akımlarına yol açmıştır. Sosyal pedagojiyi başlatan, iş okulu ve ilköğretimin babası sayılan Pestalozzi (1746-1827) ve sosyal eğitim akımı en önemli olanlardandır. Bunun dışında Herbart (1776-1841) ve eğitici öğretim, Froebel (1782-1852) ve okul öncesi eğitim, Karl Marx (1818-1883)-F.Engels (1820-1895) ve sosyalist eğitim, Spencer (1820-1903)-Comte (1798-1857) ve pozitivist eğitim, Schopenhauer (1788-1860)-Nietzsche (1844-1900) ve irrasyonel eğitim 20. Yüzyıla kadar ulaşan belli başlı eğitim akımları olmuştur.

Avrupa’da bu gelişmeler yaşanırken farklı bir çizgide yaşayan Osmanlı’da yenileşme hareketleri yoluyla eğitim kurumlarının hızla modernleştirilmesi fikri doğmuştur. Fakat bu yenileşmenin oldukça dar bir kapsamda yapıldığını unutmamak gerekir. Çünkü Osmanlı İmparatorluğu’ndaki geleneksel okul sistemi hiçbir zaman toplumun bütün katmanlarına yayılmamıştır (Başgöz, 1995, 2). Böyle bir sistem ise bir

Fransız Milli Eğitim Bakanı'nın “*şu saatte bütün Fransa'daki ilkokullarda dördüncü sınıfta neler olduğunu biliyorum*” sözü ile birlikte düşünüldüğünde ister istemez, bir taraftan aydınlanma çağı sonrasındaki Avrupa'nın ulusal eğitim alanında ulaştığı noktayı gösterirken, diğer taraftan geleneksel Osmanlı eğitim kurumlarının çağdaşı ülkelerle kıyaslandığında yaygınlık ve kolektif kimlik inşası konularındaki yeterliliğini araştırılmaya muhtaç bir halde gündeme getirmektedir (Mardin, 2005, 356). Yine, toplumsal yaşamda olduğu gibi din ve felsefesinin öğretimi Osmanlı eğitim kurumlarının İslam dini ve kültürü temelinde şekillenen ayırt edici özelliklerinden biri olmuştur (Bilim, 1998, 16). Eğitim kurumlarının modernizasyonu fikrini Lale Devri'ne kadar götürmek mümkündür. Osmanlı devlet aygıt ve ideolojisinin bir gereği olarak ilk yenilikler askeri alanda yapılmıştır. Öncelikle 1734'te Hendesehane (Fen Okulu), 1773'te Mühendishane-i Bahri Hümayun (Donanma Mühendis Okulu), 1795'te Mühendishane-i Berri Hümayun (Kara Ordusu Mühendis Okulu) açılmış, Tanzimat'ın ilanına kadar geçen sürede bu okullara 1827'de açılan Mekteb-i Tıbbiye (Tıp Fakültesi) ve 1834'te açılan Mekteb-i Harbiye (Harp Okulu) eklenmiştir (Sakaoğlu, 1991a, 61-63). İdari teşkilatlanmada ise medreselere ve Şeyhülislamlığa bağlı olan eğitim-öğretim işleri 1838'de Meclis-i Umur-ı Nafia'nın kurulmasıyla buraya bağlanmıştır. Umur-ı Nafia'nın önerisiyle kurulan Mekatib-i Rüştîye Nezareti ilk bağımsız eğitim örgütü görünümünü kazandıysa da 1846'da Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin kurulmasıyla görevi buraya aktarılmıştır (Bilim, 1998, 116). Nisan 1857'de ise Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuş ve Sami Abdurrahman Paşa nazırlığa getirilmiştir. 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile eğitim-öğretim faaliyetleri belirli bir bütünlüğe kavuşmuştur (Bilim, a.g.e. , 137).

Bütün bunlara karşın Tanzimat'tan Meşrutiyet'e ve oradan Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar geçen sürede yönetici kadrolarca değişik yoğunlukta ve düzeyde yapılmaya çalışılan eğitimdeki yenileşmenin yeterli düzeye ulaşamadığını İngiliz arşivlerinde bulunan 1906 tarihli bir rapor şu cümlelerle özetlemektedir: “*Hıristiyanların hepsi tahsilli ama Müslümanların okuma oranı düşüktür. Tarihsel felsefe Türk okullarında yer almaz. Kapitülasyonlara değinmeden devletler hukuku öğretilir. 24 bin ilkokul, 70 lise vardır. Tek üniversite İstanbul'dadır*” (Ulubelen, 2005, 37). Burada, 1903-1908 yılları arasında Maarif Nazırlığı yapmış olan Haşim Paşa'nın söylediği rivayet edilen “*ah şu mektepler olmasaydı maari fi ne güzel yönetirdim*” sözü,

taşıdığı trajikomik anlam bir yana son dönem Osmanlı eğitim sisteminin karmaşık ve maliyetli yönünü vurgulaması bakımından önemli olmaktadır (Sakaoğlu, 1991a, 115).

Cumhuriyet kurulduğu yıllarda ülke genelinde toplam 23 okulda 1 241 lise öğrencisi, 72 okulda 5 905 ortaokul öğrencisi, 9 okulda 2 914 yükseköğretim öğrencisi vardı ve ülke genelinde okula gidenlerin sayısı 400 binden azdı (TÜİK, 2007, 64-70). Türk devrim hareketi, eğitim-öğretim birliği (1924), okuma-yazma kursları niteliğindeki Millet Mektepleri (1928), halkevleri ve halk odaları (1932), Türk Tarih Kurumu (1931), Türk Dil Kurumu (1932), üniversite reformu (1933) ve Köy Enstitüleri (1940) girişimleriyle önemli sayılabilecek eğitim hamlelerine girişmiştir. Yine de bütün çabalara karşın –ve çeşitli nedenlerle- bu girişimlerin tam anlamıyla başarıya ulaştığı söylenemez. 2000 yılı gibi yakın bir tarihte yapılan sayım sonuçları dahi, çağdaşımız olan gelişmiş ülkelerdeki yüzde yüzlük okuryazarlık oranına karşılık nüfusumuzun yalnızca yüzde 87,32’sinin okuryazar olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2007, 19). 1880 yılında İngiliz nüfusunun yüzde 97’sinin okur-yazar olduğunu (Kocabaşoğlu, 1995, 149), 1789 devrimi öncesinde Fransa’da erkeklerin yüzde 47’sinden fazlasının kadınlarinsa yüzde 27’sinin okuma-yazma bildiğini (Tanilli, 1999, 29) düşündüğümüzde kapsamlı bir eğitim mücadelesine ne kadar geç başladığımız ortaya çıkmaktadır.

Öte yandan Kasım 1989’da Berlin Duvarı’nın² yıkılmasıyla birlikte tüm dünyada, bölünmelerin ideolojik olduğu bir ortamdan, kimliklerle bağlantılı olduğu yeni bir ortama atlandı. Her ne kadar 1945-1990 yılları arasındaki 2 340 haftada dünyanın herhangi bir yerinde çatışmasız geçen hafta sayısı bir elin parmaklarını geçmese ve toplam 160 çatışma bölgesinde 35-40 milyon insan hayatını kaybetse de, bu yıllar arası dünya tarihine **Soğuk Savaş** yılları olarak geçti (Boniface, 1997, 43). İki büyük kampa ayrılan dünyada, özellikle sanayileşmesini tamamlayamamış Üçüncü Dünya ülkeleri ve diğerleri bütün toplumsal yapıları ile birlikte, bu iki kamp tarafından askeri, ekonomik, siyasi ve ideolojik taarruza maruz bırakıldı. Bu sebeple **Soğuk Savaş** dönemi, geri kalmış ülkelerin tarafsız kalabilme şanslarını yitirdiklerinde, ulusal çıkarlarını koruma düşüncesiyle fakat bunun tersine, uzun vadede içinden çıkamayacakları birçok yapısal sorunun bünyelerine nasıl şırına edildiklerine şahit oldu. Amerika’da yayımlanan *Higher Education* dergisinin **eğitimin uluslar arası hedeflerin ele geçirilmesinde ana**

² Sovyet Rusya denetimindeki Doğu Almanya’nın özel bir statü içinde iki bölgeye ayrılan Berlin şehrinde 1961 yılında inşa edilen duvar soğuk savaşın simgesi olmuştur.

araçlardan biri olarak kullanıldığını bile iddia edebildiği yıllar bu nedenle, ülkelerin ulusal eğitim düzenlerinin geçmişe dönük ciddi araştırmalara tabi tutulması gerektiğini hatırlatmaktadır (Ataöv, 2006, 214).

Nitekim bu durum yalnızca eğitim sisteminin kendisini değil bilgi üretim merkezleri olan üniversiteleri de kapsayan fakat doğrudan çalışmayla ilgili olmasa da belirtilmesinde yarar görülen bir konuyu, Amerika Birleşik Devletleri'nde yakın dönemde yayımlanan ve **Soğuk Savaş** sırasında üniversite ve bilim dünyasının nasıl kullanıldığını gösteren çalışmaların önemini bir kez daha ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Cristopher Simpson ve arkadaşlarının *Üniversiteler ve Amerikan İmparatorluğu (2000)* isimli çalışması bloklar arasındaki ideolojik mücadelede siyasal iktidarların üniversiteler üzerinde yaptığı yönlendirmelere küçük bir örnek teşkil eder. Çünkü bu dönemde *soğuk savaş üniversitelerinin dezenformasyon üretmek ve sürdürmek zorunluluğunu destekleyip, yaratılan mitoslara entelektüel destek sağlama çabaları* bugün artık daha net görülmektedir (Simpson, 2000, 13). Türkiye'nin de özel olarak içine dâhil edildiği bu batılı ambalaja sarılmış akademik çalışmaların genişliği ve taşıdığı önem eserde şu cümlelerle özetlenmektedir:

*“Türkiye’yi Batılı kalıpta ‘geliştirme’ tekniklerini sınayacak canlı bir laboratuvar olması açısından, müttefik politikaları için mutabakat oluşturmak ve politika, ekonomi, ordu istihbarat ve akademi alanlarındaki itaatkâr bir öncü tabakanın kariyer promosyonu yapma amacıyla, yandaş toplamanın bu türü, tüm dünyadaki siyasal güçler için standart çalışma prosedürü olmaya devam etmektedir. **Ancak jeopolitik konumu ve tarihi nedeniyle Türkiye, olağanüstü yoğun bir kampanyaya tabi tutulmuştur.** (...) Bunların gerçekleşebilmesi amacıyla da merkezlere ve interdisipliner projelere, dönemin akademisyenlerinin çok iyi bildiği bir dizi vakıftan fonlar aktarılıyordu. Bu vakıflar arasında Ford Vakfı, Carnegie Şirketi, Rockefeller kardeşlerin çeşitli fonları, Sosyal Bilimler Araştırma Konseyi gibi kuruluşları sayabiliriz. Sosyal Bilimleri finanse eden bu bir dizi vakfın Amerikan Haberalma Teşkilatı’nın (CIA-Central Intelligence Agency) paravan kuruluşları oldukları daha sonra ortaya çıktı”* (Simpson, a.g.e. , 14- 25).

Kitapta açıklanan şekliyle sonuçlarına bugün itibariyle vakıf olabildiğimiz durum, ülkemizin üniversiteler başta olmak üzere bütün bilgi üretimi çalışmalarında müthiş bir verimsizliğe sürüklenmesidir. Özellikle günümüzde ve eğitim alanında cumhuriyetin ilk

yıllarındaki kültürel canlılığı aratır vaziyetteki bu entelektüel kısırlığın baş mimarı Amerikan eğitim model ve uygulamalarına takılıp kalmış olan zihniyetin ta kendisidir.

O kadar ki, Onuncu Milli Eğitim Şurası'nda dönemin Milli Eğitim Bakanı³ “eğitim sistemimizin değişik dönemlerde çeşitli batı devlet veya sistemlerinin tam etki ve kontrolü altında kaldığını, ülkemize yararlı olmaktan uzaklaştığını ve karmaşık bir eğitim düzeninin doğduğunun gerçek olduğunu” belirtme gereğini hissetmiştir (MEB, 1991e, 6). Yine bakanlık koltuğunda oturmuş olanlardan biri “bugün Milli Eğitim Bakanlığı eğitimin milli olma vasfını kaybetmiştir”⁴ derken bir diğeri “milli eğitim bir devlet politikası haline gelmelidir. Hükümetlerin, partilerin değişmesi ile değişikliklere uğramamalıdır. Bu bir milli program fikrine dayanır. Eğer bir milli program yapılırsa, müdahalesiz uzun bir süre tatbik edilir. En geç meyve veren saha eğitimidir. Bugünkü hataların acısı 25 yıl sonra çıkar”⁵ demiştir (MEB, 1984, 19-35).

Tarihsel açıdan bakıldığında denilebilir ki İkinci Dünya Savaşı sonrası, eğitim bilimlerindeki gelişmeler Avrupa merkezli yaklaşımları gözden düşürmüş, Amerikan merkezli düşünce ve uygulamalar Türkiye’de etkisini göstermiştir (Akyüz, 2006, 411). Uygulamaların yaygınlaşmasında Türkiye’den ABD’ye yüksek lisans ve doktora öğrenimi amacıyla gidip dönen eğitimcilerin faaliyetleri kadar ABD’den davet edilen, özellikle 1950 sonrasında, çeşitli alanlardaki uzmanların da etkisi yadsınmaz. 1945 sonrası dönemde belirli bir plan ve program dâhilinde çağırılmayan ya da faydalanılmayan, daha çok sayıda, daha fazla bakanlıkta ve çoğunluğu ABD uyruklu olan uzmanların varlığı, bu dönemi kendinden önceki dönemden ayıran dikkat çekici bir noktadır. Uzmanlarla Türk yöneticiler arasındaki ilişkiler de zaman zaman tartışılmıştır. Bir Amerikan çavuşunun Türk albaylarına ders verdiği, MEB’de dış ilişkileri yürütecek genel müdürü bile ABD’li uzmanların kararlaştırdığı, bu genel müdürün de Amerikan eğitim misyonunun başkanını bakanlığın dış kapısında karşılayıp şapka ve paltosunu tuttuğu, arabasının kapısını dahi açtığı iddia edilmiş ve yankı uyandırmıştır (Koç, 1970, 93-98). Tartışılan bir diğer husus gelen eğitim uzmanlarının veya heyetlerin niteliği, çalışmalarında yeterli hassasiyet ve özeni gösteremedikleri yönündedir. Teknik ve mesleki eğitim alanında çalıştırılmak üzere getirilen ve istihdam edilen bir Amerikalının ABD’de mutfak malzemeleri satan bir büyük mağazada tezgâhtarlık yaptığı, Türkiye’ye

³ Şura 23-26 Haziran 1981 tarihinde toplanmıştır ve dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam’dır.

⁴ 31 Mart 1975 ile 21 Haziran 1977 arasında bakanlık yapmış olan Ali Naili Erdem.

⁵ 10 Haziran 1948 ile 22 Mayıs 1950 arasında bakanlık yapmış olan Tahsin Banguoğlu.

CIA hesabına gönderildiği iddiası (Koç, a.g.e. , 103) ve Prof. Dr. Mahmut Âdem'in 18-19 Aralık 2003 tarihinde İnönü Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Kamu Yönetimi 1. Ulusal Kurultayı'ndaki bir panelde⁶, müfredat laboratuvar okulları, milli eğitimi geliştirme projesinde altı ay kadar 33 Amerikalı uzmanla çalıştığını, bunların ayda 10 bin dolar maaş aldığını, bakanlığın Planlama, Araştırma, Koordinasyon Dairesi'nde beraber çalıştığı bir Amerikalı uzmanın **sosyal antropoloji** doktoralı ama **eğitim planlamacısı** olarak çalıştığını belirtmesi, gelen uzmanların alanlarındaki yeterlilikleri ile ilgili tartışmalara farklı bir boyut kazandırmaktadır (<http://www.inonu.edu.tr/kongre/kamu2004/oturum2.doc>, 20 Haziran 2009). Yine yakın sayılabilecek bir zamanda basında yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'nca yürütülen *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nde (MEGEP) bağımsız başdanışman* sıfatı ile çalışan Amerikalı bir profesörün bu statüsü ve projede görev alan yaklaşık 60 uzmandan Amerikalı olan kırkının aylık 10 bin dolar maaşla çalıştırılması haberi eleştiri konusu olmuştur (Cumhuriyet, 5 Temmuz 1994, 19). İkinci Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün yabancı uzman meselesi ile ilgili olarak:

“Daha bağımsız ve şahsiyetli bir dış politika izlenmesini istiyorsunuz. Herkes aynı şeyden bahsediyor. Nasıl yapacağım ben bunu? Karar vereceğim ve işi teknisyenlerime havale edeceğim. Onlar etraflı çalışmalar yapacaklar, teklifler hazırlayacaklar. Yapabilirler mi bunu? Hepsinin etrafında uzman denen yabancılar dolu. İğfal etmeye çalışıyorlar. Muvaffak olamazlarsa karşı tedbir alıyorlar. Bir görev veriyorum. Neticesi bana gelmeden Washington'un haberi oluyor. Sonucu memurumdan önce, Amerikan sefirinden öğreniyorum. Böyle mi teslim ettik biz bu devleti onlara? Bana şimdiye kadar, bunlar tarafından hazırlanmış, derdimize deva olacak bir tek rapor getirmedi. Hepsi yasak-savma kabilinden şeyler. Ne yapıyorsak, gene kendi elemanlarımızla yapıyoruz. (...) İstiklal Harbinden sonra sulh anlaşmasında esas mücadele bu uzmanlar konusunda oldu. Yoksa hudutlar meselesi fiili bir durumdu. Tazminat işini iki devlet aramızda hallederdik. Bütün mücadele idareimize tasallut yüzünden çıktı. Bir tek uzman vermek için büyük tavizlerde bulunmaya hazır dılar. (...)Böyledir bu işler. Peygamber edası ile size dünyaları vaad ederler, imzayı attınız mı ertesi gün gelmişlerdir. Personeli gelmiştir, teçhizatı gelmiştir, üsleri gelmiştir. Ondan sonra sökebilirsen sök... Gütmezler”

⁶ Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısının Ulusal ve Uluslar Arası Boyutları konulu panel.

sözleri, üzerinde düşünülmesi gereken bazı ayrıntıları göstermektedir (Koç, 1970, 166-167).

BÖLÜM I

AMERİKAN NÜFUZUNUN TÜRKİYE'YE YERLEŞMESİ

1.1. Savaş, Barış ve Yeniden Yapılanma

1.1.1. İkinci Dünya Savaşı

1914 yılının iyimserliği içinde, İngiliz Brailsford “*şurası kesin ki, ulusal devletlerimizin sınırları artık iyice istikrara kavuştu. Kişisel inancım o ki, büyük güçler arasında artık hiç savaş çıkmayacak*” görüşünü ileri sürüp, Wells ise “*20. Yüzyıl arifesinde, savaşın hızla olanaksızlaştığı kadar apaçık başka bir şey yok*” diyerek hatalı kestirimlerde bulunduklarında, yaratacağı sonuçlarla dünya üzerinde eşi benzeri görülmemiş ilk savaş henüz başlamamıştı. Birinci Dünya Savaşı’nı görmüş olan kitlelerin ikinci bir savaşın çıkması konusundaki isteksizliklerini ve yaşadıkları kötü deneyimi yine hatalı bir kestirimle dile getiren Henry Ford ise 1928 yılında “*insanlar artık o kadar akıllandılar ki, bir daha büyük bir savaş çıkmaz artık*” demiş fakat gelişmeler bunun aksini göstermiştir (Boniface, 1997, 39-40).

Her ne kadar 1 Eylül 1939 günü Alman askeri birliklerinin Polonya’ya saldırması, Avrupa ve dünyanın önemli bir bölümü için 1945 yılına kadar sürecek, uzun, kanlı bir savaşın başlangıcı olarak kabul edilse de, İtalya’nın Habeşistan’ı işgali (Ekim 1935), Alman-Japon Anti-komintern Paktı’nın kurulması (Kasım 1936), Almanya’nın Avusturya’yı ilhakı (Mart 1938), Münih Konferansı’nda Almanya’ya Çekoslovakya’nın Sudetler bölgesinin verilmesi (Eylül 1938), Çekoslovakya’nın Almanlarca işgali (Mart 1939), İtalya’nın Arnavutluk’u işgali (Nisan 1939) ve Sovyet-Alman ittifakının imzalanması (Ağustos 1939) gibi gelişmeler düşünüldüğünde, Polonya işgalinin sadece savaşa giden yolu açtığı söylenmelidir. İnsanoğlunun 20. Yüzyılın ilk yarısında gördüğü ilk savaş bir Avrupa savaşı iken, bu ikinci savaş yayılım alanı düşünüldüğünde gerçek anlamda dünya savaşı olmuştur (Sander, 2007, 111).

Avrupa tarihinde Westfalya Barışı (1648), Viyana Kongresi (1815) ve Birinci Dünya Savaşı sonunda (1918) her seferinde yeniden oluşan güçler dengesi İkinci Dünya Savaşı ile bir kez daha bozulmuştur. Birinci Dünya Savaşı’nın mağlubu olan ülkelerin imzaladıkları ağır antlaşmalar, bir sonraki on yılda ortaya çıkan ekonomik çöküşün

etkileriyle birleşince, faşist ideolojiler Almanya, İtalya gibi ülkelerde 1930'lu yıllarda doruğa ulaşan aşırı milliyetçi söylemlerin duyulduğu alanlara dönüşmüştür.

Totaliter rejimlerin egemenlik alanlarını genişletmek amacıyla başlattıkları bu savaş, birer birer tasfiye olmaları sonucunu doğurmuştur. Savaşın kaderini Avrupa'daki ülkelerin çabaları yerine Avrupa dışındaki iki ülke olan ABD ve Sovyet Rusya'nın belirlemesi, savaş sonrası gelişmeleri ve Avrupa'nın dünya sistemindeki yerini yakından etkilemiştir (Roberts, 2003, 379).

Birinci Dünya Savaşı'nın aksine halkların coşkuyla karşılamak bir yana zorunlu olarak savaştıkları İkinci Dünya Savaşı en başta ortaya çıkardığı yıkım bakımından diğer savaşlardan ayrılır. Birinci Dünya Savaşı'na toplam 1,5 milyar nüfusun oluşturduğu 36 devlet katılmışken ikincisine 1,7 milyar nüfuslu 61 devlet katılmıştır. Birinci savaşta askeri harekât 4 milyon kilometrekarelik bir alana yayılmışken, ikincisinde bu sayı 22 milyon kilometrekaredir. Birinci büyük savaşta 70 milyon asker olmasına karşılık ikinci savaşta 110 milyon kişi cephelere sürülmüştür. Birinci savaşta ölen yaklaşık 10 milyon kişiye karşılık ikinci savaşta 32-50 milyon arasında insan ölmüş, 35 milyon insan da sakat kalmıştır (Ataöv, 2006, 19). Tank, denizaltı, savaş uçakları hatta atom bombalarının askeri harekâtlarda etkin bir şekilde kullanıldığı savaşta yalnızca Nagazaki ve Hiroşima'ya atılan atom bombaları sonunda 150 bin, 1942 yılında Hindistan'daki büyük kıtlıkta 2 milyon ve Alman ordusunda görev yapan 3 milyon insan yaşamını yitirmiştir. Topraklarının önemli bir bölümü yaklaşık bir buçuk yıl Alman işgali altında kalan, 20 milyona yakın insanını kaybeden ve savaştan en çok zarar gören ülkelerden birisi de Sovyet Rusya olmuştur. Avrupa Rusya'sının Alman işgali altında kalan kısmındaki maddi hasar düşünilemeyecek kadar büyük olmuştur (Kennedy, 1996, 425).

Rusya'nın işgale uğrayan topraklarında bu süre zarfında 15 büyük kent, 1 710 küçük kent, 17 bin köy, 6 milyon yapı, 31 850 sanayi kuruluşu, 65 bin kilometre demiryolu, 56 bin mil karayolu, 90 bin köprü, 10 bin elektrik istasyonu, 1 135 kömür madeni, 3 bin petrol kuyusu, 98 bin kolektif çiftlik, 2 800 makine-traktör istasyonu, 40 bin hastane, 84 bin okul, 43 bin kütüphane, 110 milyon kitap, 44 bin tiyatro, 427 müze, 2 800 kilise yıkılmış, 61 milyon büyükbaş ve 110 milyon kümes hayvanı Almanlar tarafından yok edilmiştir (Ataöv, 2006, 67).

1.1.2. Birleşik Devletlerin Tarihsel Gelişimi ve Savaşa Etkisi

Emperyal bir siyasi güç olarak ABD'nin kuruluşu, kıtadaki birleşik koloni ordularının İngiltere'yi 1776-1783 savaşı sonunda yenmelerine dayanırsa da Amerikan gücünün ortaya çıkması daha eskidir. Amerika'nın keşfi sonrası, el değmemiş zengin yerüstü-yer altı kaynaklarıyla hammadde sıkıntısı yaşamayan, okyanuslarla çevrilmiş-korunaklı bir coğrafyada milyonlarca insanı kendisine çekmiş olan kıta toprakları Avrupa'dan gelen İspanyol, İngiliz ve Fransız kolonilerince paylaşıldı. Avrupa'da yaşanan toplumsal gerginliklerden uzakta, çalışkan, istekli işgücünün –köle emeğinden de faydalanarak- oluşturduğu bu yeni düzendeki koloniler, Yedi Yıl Savaşları (1756-1763) sonunda Fransızları Kanada'dan, İspanyolları ise Florida'dan çıkarıp siyasi olarak İngilizlere bağlandı. Fakat sonrasında kıta halkına uygulanan ağır vergi politikası zamanla tepkilerin artmasına ve Bağımsızlık Savaşı'nın verilmesine neden oldu. 1776 yılında savaş başladığında Kuzey Amerika kolonileri sahip oldukları ve her otuz yılda bir ikiye katladıkları iki milyonluk nüfuslarıyla 3 000 mil uzaktaki İngiltere'nin askeri önlemlerle bastıramayacağı geniş bir alana yayılmış durumdaydılar. Yine aynı yıl koloniler İngiltere'nin tümünden fazla demir üretiyordu; öyle ki 1830'a gelindiğinde Birleşik Devletler dünyanın altıncı büyük sanayi gücüydü (Kennedy, 1996, 111). Nisan 1860'da başlayıp 1865 yılına kadar süren kuzeyle güney arasındaki iç savaş ise Amerikan tarihinin en büyük savaşı⁷ olmuş ve sonunda Birleşik Devletler siyasi yönetim biçimini *federasyon* şeklinde örgütlemiştir.

Zengin kaynakların işletilmesi sanayi devriminin de etkisiyle, kıtasal büyüklükte bir genişlemeyi sağlamıştır. Bir taraftan nüfus 1790'da 3 milyon dan 1860'da 31 milyona, 17 eyaletten oluşan ve yüzölçümü 2 milyon 300 bin kilometrekare olan birlik toprakları 1860 yılına gelindiğinde 33 eyalet ve 7 milyon kilometrekareyi aşan topraklara ulaşırken, diğer taraftan ülkedeki zenginlik büyük servete sahip az sayıdaki grupların elinde toplanmıştır (Gerger, 2001, 41-42). Hızını kesmeyen Amerikan ekonomik büyümesi 1865-1898 arasında üretimsel olarak; buğdayda % 256, mısırdan % 222, şekerde % 460, kömürde % 800, çelik rayda % 523, demiryolu mil uzunluğunda % 567 artarken, ham petrol üretimi ise bu yıllar arasında 3 milyon varilden 55 milyon varile yükselmiştir (Kennedy, 1996, 283).

⁷ 20 milyon nüfuslu şehirli ticaret ve sanayi burjuvazisinin geliştiği Kuzeyle, 6 milyon nüfuslu büyük tarımsal işletmelere sahip toprak sahiplerinin çoğunlukta olduğu konfederasyon yanlısı Güney arasında yaşanan bu savaşta ölen 620 bin insan, ABD tarihinde en fazla kaybın verildiği savaştır (Kennedy, 1996, 210-211).

Sanayi, ulaşım, haberleşme, madencilik, tarım, hayvancılık ve çeşitli hizmet sektörlerindeki muazzam gelişmeler Amerikan iç ticaretini olduğu gibi dış ticaretini de zaman içinde olumlu yönde etkileyerek, artan ticaret hacmi Avrupa ülkeleriyle ABD arasında şiddeti artan dozlarda siyasi mücadelelere dönüşmüştür. Sonuçta 2 Aralık 1823 tarihli Monroe Doktrini, Avrupalılara Amerika kıtasındaki söz hakkının ABD'ye ait olduğunu ilan eden bir belge olarak tarihe geçti (Oran, 2002, 527).

Amerikan deniz piyadeleriyle deniz ticaret filolarının elele vererek tüm dünyada gelişmesini sağladıkları Amerikan kapitalizmi, bazen uysal bazen de zor yoluyla dünyanın geri kalmış bölgelerine girme savaşı verdi. ABD'nin 30. Başkanı John Calvin Coolidge'nin *"uygarlık ve kar elele gider"* düsturu ise bu üstünlük mücadelesinin formüle edilmiş biçimi oldu (Gerger, 2001, 183). Dışişleri Bakanı Hay'ın 1899 yılında açıkladığı, Amerikan mallarının dünyanın her yerine girebilmesini amaçlayan *açık kapı* genelgesi bu durumun meşrulaştırılması yönünde atılan bir adımdı (Kennedy, 1996, 288). Öyle ki İkinci Dünya Savaşı yıllarında Dışişleri Bakanlığı yapan Cordell Hull'un siyasi danışmanı S.K. Hornbeck'in *"halkımız ve hükümetimiz, ta başından beri, egemen devletlerin ticari ilişkilerinde hiçbir yerde **kapalı kapı** bulunmaması görüşünü ileri sürmüştür"* sözü geçen bir yüzyıl içinde Amerikan düşünüş ve hedefinin çok da farklılaşmamış olduğunu göstermektedir (Ataöv, 2006, 34). Amerikan toplumsal ve siyasal düzeninin olabildiğince demokratik ve örnek olduğuyla ilgili olarak ülkemizde de İkinci Dünya Savaşı sonrası oluşan genel düşüncenin yanlışlığını, sözleri ve yazılarıyla o dönem batı ve özellikle Amerikan hayranlığının öncülüğünü yapmış olan Zekeriya Sertel, 1970'li yılların sonuna doğru yurtdışında kaleme aldığı *"Amerikan Biçimi Yaşam"* isimli kitabında şu şekilde düzeltme gereği duyar:

"Vakti ile yani burada tahsilde bulunduğum yıllar, ben de Amerikan demokrasisine, burada gördüğüm özgürlüğe bayılmışım. Memlekete dönünce de demokrasi için çalıştım. Ama şimdi burada gördüğüm olaylar bir kat daha gözümü açtı. Demokrasi sözünün halkı aldatmak için bir araç olarak kullanıldığını, özgürlüğün yalnız bir sınıf için var olduğunu gördüm" (Sertel, 1994, 38).

Amerikan hegemonya ve yayılcılığının sadece ekonomik değil aynı zamanda siyasi, askeri önlemleri ve hatta zor kullanmayı içerdiğini görebilmek için, kuruluşundan İkinci Dünya Savaşı'na kadar tüm dünyada gerçekleştirdiği 163 savaş ya da askeri müdahaleyi incelemek yeterlidir (Gerger, 2001, 218-220). Bunlara karşın her iki dünya savaşına da sonradan girmesinde, görünür sebepler ne olursa olsun,

okyanuslarla çevrili bir coğrafyada istila tehlikesi yaşamadan, çıkarları zedelenene kadar ticari kaygılarını üst düzeyde tutma politikasının etkili olduğu düşünülebilir.

Savaş dönemindeki Amerikan tutumunun başlangıçta totaliter yönetimlere tavır almadığını ve değişkenlik gösterdiğini anlamak için başkan Truman'ın Nazi ordularının Sovyet topraklarında ilerlediği Temmuz 1941'de söylediği “*savaşı Almanya kazanır gibi olursa, Almanya'ya yardım etmeliyiz, böylece mümkün olduğu kadar fazla insan öldürmüş olurlar*” sözüne bakmak yeterlidir (Ataöv, 2006, 115). ABD'nin savaşa girmesi endüstriyel üretim kapasitesi fazla olan ve kazananı uzun zaman önce belli olan bir savaşın Müttefikler lehine sonuçlanması anlamını taşıdı (Roberts, 2003, 383). Savaş yıllarında gazeteci olarak ABD'de bulunmuş olan Zekeriya Sertel Amerikan sanayi gücünün savaşa nasıl etki ettiğini anlatırken, tersanelerde üç gün içinde 10 bin tonluk bir geminin üretilebildiğini ve yalnız bir fabrikada günde üç bin cip yapılabildiğini anlatır (Sertel, tarihsiz, 231).

Böylesine büyük bir ekonomik güce sahip olan Amerikan halkı ise savaşın getirdiği sıkıntıları savaşın yayıldığı diğer alanlar gibi yaşamamıştır. Sertel ABD gezisinde bu konuda gözlemlediklerini şu cümlelerle açıklar:

“Amerika'da daha yere indiğimiz andan başlayarak bambaşka bir hava ve manzara ile karşılaştık. Burada savaşın hiçbir izi yoktu. Amerika'nın savaş içinde bulunduğunu gösteren hiçbir şey görmüyorduk. Amerikan milleti hiçbir fedakârlığa katlanmak zorunda kalmamıştı. Hayat normal bir halde olduğu gibi devam ediyordu.(...) İngiltere'deyken sabah kahvaltısında adam başına verilen yağ ancak bir lokma ekmeğe

yetecek kadar az ve gülünçtü. Burada ise kahvaltıda önümüze bir paket yağ kondu, bitiremedik. Artan yağı garsonlar gözümüzün önünde çöp tenekesine ativerince şaşırdık. Avrupa'nın çektiği kıtlığa karşı, burada o derece bolluk vardı” (Sertel, a.g.e. , 230).

1.2. Türkiye'de Amerikan Nüfuzu

1.2.1. Bir Batılılaşma Modeli Olarak Türk Deneyimi

Tarihte pek az toplum Türklerin yaklaşık üç yüzyıldır süren modernleşme çabasına girmeye cesaret etmiş ve yine pek az toplum dünya pazarlarının merkez ülkelere askeri, kültürel, ekonomik, siyasi bağlarla sıkı şekilde bağlandığı 18. ve 19.

Yüzyıllarda tam sömürge olmadan yaşayabilmiştir.⁸ Yakın tarihin sadece Türklere özgü olmayıp Rusya, Japonya, Çin gibi farklı gelişmişlik düzeylerine sahip toplumlarında da köklü değişimlere sebep olan Batılılaşma (Westernization) olgusunu anlayabilmek için en başta Avrupa kıtasında ortaya çıkmış olan gelişmeleri incelemek gerekir.

Avrupa'nın siyasal parçalanmışlık içerisinde başladığı 16. Yüzyılda Ming hanedanı tarafından yönetilen Çin, Japonya, Osmanlı Devleti, Rusya, Moğol İmparatorluğu ve Aztekler dünyanın geri kalan bölgelerinde hüküm sürmekte olan devletlerdi. Amiral Chang Ho yönetimindeki yüzlerce gemilik resmi denizası seferlerini 1436 yılında resmen durduran Çin coğrafi keşiflerden elde edeceği zenginlikten iç çekişmelerle vazgeçmiş ve içine kapanmıştı.⁹ Japonya'da ise 17. Yüzyıl'da şogun adı verilen derebeylerinin Tokyo'ya bağlanması, 1853 yılında ilk ABD ticaret heyetinin ülkeye gelmesi ve daha sonra başlayan Meiji Restorasyonu Japon batılılaşmasını doğurdu. Coğrafyası politik çeşitliliğe sahip, İndus, Ganj, Nil, Sarı Irmak, Dicle, Fırat gibi büyük nehirlerce sulanabilecek ve işletilebilecek geniş tarım arazilerine sahip olmayan Avrupa kıtasında olumsuzluklar merkezietçi bir yapının gelişmesini ve egemenlik alanını genişletmesini her zaman engellemişti (Kennedy, 1996, 3-21).

Haçlı seferleriyle deniz ticaretindeki gelişmeler,¹⁰ liman kentlerinin öneminin artması, Rönesans ve Reform hareketi, aydınlanma, toplumsal sınıflar arasındaki çelişkilerin ve mücadelenin artması, siyasal hareketlilik ve sanayi devrimi birbiri ardınca gelen ve Avrupa kıtasının diğer kıtalara üstünlük kurmasına, onları siyasal, kültürel ve ekonomik olarak kendisine bağlamasına sebep olan gelişmeler olmuştur¹¹. Avrupa'da ulus devlet üç temel alanda oluşmuştur: Siyasal alanda feodaliteden merkezi devlete geçiş, ekonomik alanda feodal üretim biçiminden ulusal-tek pazar ekonomisine geçiş, kültürel alanda ortak tarih bilinci ve dil birliği (Tanör, 2000, 120). Avrupa'da yaşanan bu gelişmelere karşın bir ortaçağ devleti olarak Osmanlı, yönetici seçkinlerle geniş halk tabakasını oluşturan reayadan oluşmaktaydı. İlmiye-kalemiyye-

⁸ Türkiye, İran ve Çin.

⁹ 1405-1433 yılları arasında toplam yedi sefer yapılmıştır.

¹⁰ Sadece ticari açıdan bakıldığında okyanus ötesi deniz ticaretinin 1510-1550 yılları arasında sekiz kat, 1550-1610 yılları arasında üç kat artması ekonomik gelişimi göstermektedir (Kennedy, 1996, 31).

¹¹ Avrupa'daki büyük sanayi buluşlarının yüzyıllara göre dağılımı incelendiğinde de teknik ilerlemenin boyutu ortaya çıkmaktadır: 10. Yüzyıl 6, 11. Yüzyıl 4, 12. Yüzyıl 10, 13. Yüzyıl 12, 14. Yüzyıl 17, 15. Yüzyıl 50, 16. Yüzyıl 15, 17. Yüzyıl 17, 18. Yüzyıl 43 ve 19. Yüzyıl 108 buluş (Çavdar, 1974, 19).

seyfiyye olarak kendi içerisinde ayrılan, düzenin güç merkezi yönetici sınıf Osmanlı ideolojisinin ve devletin gelişmesinde önemli bir yere sahipti. Siyasal olarak ele alındığında Sultan ve çevresindeki askeri-sivil bürokrasi dışında tarımla uğraşanlar, kentlerde tüccar ve zanaatkârların oluşturduğu gruplar ve ara sınıfları oluşturan eşraf ya da ayan denilen yerel önderler çeşitli sınıfları oluşturuyordu. Toprak düzeninin bozulması bu yerel unsurlara güçlenme fırsatı verdiyse de ara sınıf olma özelliklerini kaybetmemişlerdi (Kongar, 2008, 609).

Osmanlı Devleti çağdaşı olan devletlerin hiçbirinde bulunmayan bir bürokrasi ve ordu yükünü taşıırken, aslında Avrupa ile ilişkilerini hiçbir zaman kesmedi, sadece ilişkinin boyutlarında ve yoğunluğunda -özellikle yükselme ve gerileme dönemleri karşılaştırıldığında- değişimler yaşandı. Askeri alandaki yenilgiler “model” olarak batıyı yöneticiler gözünde ön plana aldı, Sultan III. Ahmet ve Nevşehirli Damat İbrahim zamanında (1718-1730) bu görüşler ağırlık kazandı (Mardin, 2005, 10). Batılılaşma ya da modernleşme denilen taklit ya da benimseme hareketine bilinçli ilk girişim 18. Yüzyıl başlarında gerçekleşti (Lewis, 2004, 46). Batılılaşma hareketinin başladığı bu yüzyılda Osmanlı Devleti, modern ulus-devletlerle karşılaştırıldığında, Bab-ı Ali’de 1000-1500 arası memur istihdam eden ve yurttaşlarıyla birebir ilişki yerine lonca temsilcileri, cemaat liderleri, aşiret ağaları ile temas eden bir devlet örgütüne sahipti (Zürcher, 1995, 30). Bu yüzden bir ortaçağ zihniyeti ve ekonomisiyle modernleşen dünyada ortaçağ devleti olma karakterini değiştiremedi ve öylece kaldı (Lewis, 2004, 36).

Sonuçta uluslararası sistemde siyasi, askeri, ekonomik yönlerden gerileyen devletin sahip olduğu topraklar da Batı dünyası tarafından zamanla *Doğu Sorunu* çerçevesinde ele alınmaya başlandı. Eugene Morel tarafından 1866 tarihinde kaleme alınan *Türkiye ve Reformları* isimli bir çalışmada *Doğu Sorunu*, müslüman bir hükümdarın otoritesi altında birbirlerine karşı kin duyarak yan yana yaşamak zorunda olan farklı etnik ve dinsel kimliklerin bulunduğu geniş bir imparatorluğun yapısına gönderme yapılarak açıklanmıştır (Morel, 2000, 5). Osmanlı’nın son dönemindeki bu uluslararası ilişkiler ortamı, gerileme devrinde başlayan batılılaşma ile birlikte değişik bir biçim aldı. Öyle ki batı dünyası çoğu zaman Osmanlı Devleti’ni, yaptığı yeniliklerle kendisine daha çok benzeyen bir devlet olmaktan öte, ekonomik ve siyasal açıdan kendisine daha çok bağlanan bir siyasal varlık biçiminde algıladı (Kongar, 2008, 69).

Bütün yenileşme hareketleri yıkılmakta olan merkeziyetçi, çok uluslu, teokratik bir devleti kurtarmanın tek yolunu, Avrupa’da üç-dört yüzyılda büyük mücadeleler sonunda oluşturulmuş kurumları olduğu gibi alma olarak düşünmüş, asker- sivil bürokrasi ve aydın zümrelerin öncü olmasıyla başlamış ve sürdürmüştür. Tanzimat’tan Cumhuriyet’e uzanan bu süreç, uzun süren savaşları, ekonomik alanda mali iflası,¹² Birinci Dünya Savaşı ile Osmanlı Devleti’nin ortadan kalkmasını, ülkenin işgal edilmesine Bağımsızlık Savaşı ile son verilmesini ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasını kapsar.

29 Ekim 1923 günü Teşkilat-ı Esasiye’de yapılan bir değişiklikle Cumhuriyet’in ilan edilmesi, Anadolu’da işgal süresince saygınlığına gölge düşmüş halife-padişahın ve altı yüzyıllık Osmanlı egemenliğinin sonu anlamına gelirken, kurulduğu günden beri gücünü halktan alan meclis, hükümet ve yeni rejimin bir enkaz devraldığını söylemek gerçekçi bir yaklaşım sayılmalıdır. Çünkü 1923’te Müslüman olmayan nüfusun büyük bir bölümü ülkeyi terk etmiş, 1,8 milyon olan Rum nüfus 120 bine, 1,3 milyon olan Ermeni nüfus 100 bine düşmüş, uzun süren savaşlar sonunda en az 2,5 milyon Türk ölmüştü (Shaw, 2006, 441). Sınırları aşağı yukarı Lozan Antlaşması’yla çizilmiş Anadolu topraklarında yaşayan 10- 12 milyon insanın yıllık geliri ortalama 67 dolardı; okuma yazma oranı erkeklerde yüzde on, kadınlarda ise binde dört düzeyinde idi (Kışlalı, 2001, 20). Osmanlı toplumu ilerlemelere öncü olacak güçlü bir orta sınıfın varlığı bir yana, pre-kapitalist denebilecek bir köylü toplumdur. Bu nedenle, bağımsızlık kazanıldıktan sonra yönetici kadronun kendi kültürel formasyonu gereği, toplumu değiştirmeye yönelik sosyal, siyasal ve ekonomik devrimlere girişmesi şaşırtıcı değildir. Çünkü Türk köylülerinin çoğunluğu için Bağımsızlık Savaşı’nın anlamı bir cumhuriyetin ulusal başarısından çok İslamiyet’in Müslüman olmayanlar üzerindeki başarısıydı (Steinhaus, 1999, c.1, 102). Bu yüzden siyasal alanda saltanatın, halifeliğin kaldırılması, cumhuriyetin ilanı; sosyal ve kültürel alanlarda medeni kanunun kabulü, eğitim-öğretimin birleştirilmesi, dil ve yazı devrimleri ve hatta geçmiş düzene tepkinin simgesel yönü ağır basan şapka devrimi¹³ gibi birçok modernleşme girişimi önemi azımsanmayacak değerdedir.

¹² Osmanlı Devleti ilk dış borcu aldığı 1854 yılından 27 yıl sonra 1881’de iflas ettiğini açıklamıştır.

¹³ Atatürk’ün sözleriyle “ *milletimizin başına giymekte olduğu cahillik, gaflet, taassup, yenilik ve medeniyet düşmanlığının belirgin işareti gibi görünen fesi atarak, onun yerine bütün medeni dünyaca başlık olarak kullanılan şapkayı giymek ve böylece Türk Milletinin medeni toplumlardan zihniyet bakımından da hiçbir ayrılığı bulunmadığını göstermek kaçınılmaz oluyordu*” (Atatürk, 2005, 637).

Kemalist hareketin Avrupa kökenli siyasal akımlardan farklı olarak teoriden değil pratikten doğmuş olması nedeni ile zaman içinde şekillenerek *kendine özgü* bir biçimde gelişmesi, 1937 yılında anayasaya giren altı ilkede ifadesini bulur. Cumhuriyetçilik, laiklik ve milliyetçilik ilkelerinde Fransız Devriminin; halkçılık, devletçilik ve devrimcilik ilkelerinde Rus Devriminin toplumcu görüşlerinin etkileri sezilir. Kapalı kurumsal bir sistem yerine pragmatik bir sistemler topluluğu devrim ideolojisinin başka bir ifadesidir (Steinhaus, 1999, c.2, 7).

Batı'ya rağmen Batılı değerleri, iç dinamikler göz önüne alınarak, almaya çalışması modernleşme tarihimizde onu değişik bir yere oturtmaktadır. İkinci nokta hareketin içeriye ulus egemenliği (hâkimiyet-i milliye), dışarıya ise tam bağımsızlık (istiklal-i tam) fikirlerini birbirinden ayrılmaz bir biçimde sunmasıdır. Mustafa Kemal 5 Kasım 1925 günü Ankara Adliye Hukuk Mektebi Açış konuşmasında: “*Türk İnkılâbı nedir? Bu inkılâp, kelimenin ilk anda ima ettiği ihtilal manasından başka, ondan daha geniş bir dönüşümü ifade etmektedir. Bugünkü devletimizin şekli, asırlardan beri gelen eski şekilleri bertaraf eden en olgun tarz olmuştur*” diyerek bu farklılığı dile getirmiştir (A.B.E. , 2006, c.18, 116).

Toplum yaşamında çok kısa sayılabilecek sürede yüzyıllar içinde oluşmuş, kemikleşmiş sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları tümünden değiştirebilmek dünya tarihinde görülmemiştir. Mustafa Kemal'in öncülüğünde başlatılan devrim hareketi de “*ideal yurttaş-ideal toplum*”u hedeflemiş, aklı ve bilimi dünyayı anlamada en ön sıraya koymuş, yerleşik çıkarları zedelediği ölçüde muhalefetle karşılaşmıştır. Birinci Dünya Savaşı, Anadolu'nun işgali, Bağımsızlık Savaşı süreci, İttihat-Terakki kökenli asker-sivillerin Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyetini oluşturmaları ve devamında Mustafa Kemal'in yoğun çabasıyla Halk Partisi'nin¹⁴ kurulması ile sonuçlanmıştır. Parti bağımsızlık savaşının birleştiriciliğini kendi bünyesinde toplamak isteyerek, herhangi bir sınıfsal temele dayanmadığını uzun yıllar savunmuş, toplum görüşünü “*sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış bir kitleyiz*” sloganıyla ifade etmiştir.

Yeni rejimin farklı görüşlerin dile getirilmesine karşı olup, totaliter bir anlayışla ülkeyi yönetmeye çalıştığı tezi, ilki 1924'te kendiliğinden, ikincisi Mustafa Kemal'in de desteğini alarak 1930 yılında girilen çok partili yaşama geçiş denemeleriyle zayıflamaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde Kemalist hareketin totaliter değil otoriter

¹⁴ Parti 1923 yılında kurulmuş, 10 Kasım 1924'te Cumhuriyet kelimesini adına eklemiştir.

demokrasi özellikleri gösterdiği söylenebilir. Her iki girişim devrim karşıtlarının parti teşkilatlarına yoğun biçimde girmeleri ve toplumun demokrasiye tam anlamıyla hazır olmadığı öne sürülerek, partilerin kapatılmasıyla sonuçlanmıştır. 1935 yılındaki Cumhuriyet Halk Fırkası Kurultayı'nda tek parti yönetimi resmen kabul edilmiş, 1937 yılında ise Kemalizm'in altı temel ilkesi anayasaya geçirilmiştir.

Cumhuriyet tarihinde 1946 yılına kadar sürecek olan tek parti yönetiminin oluşmasında ve zaman içerisinde farklı şekillerde tezahür etmesinde iç dinamiklerin etkisi kadar, Birinci Dünya Savaşı ile İkinci Dünya Savaşı arasını kapsayan bu dönemde ortaya çıkan totaliter yönetimler,¹⁵ ülkelerin militarizasyonu, demokratik değerlerin gözden düşmesi ve küresel çapta ekonomik bunalımlar ülkede tek parti yönetiminin devamını meşrulaştıran dış faktörler olarak dikkate alınmalıdır.

Yine de yakın tarihimiz bize toplum yaşamındaki tüm değişimler göz önüne alındığında Türk toplumunun, yaklaşık bir yüzyıl içinde siyasal açıdan mutlak monarşiden meşrutiyet'e oradan cumhuriyet'e ulaşmış, teokratik bir imparatorluktan ulusal ve laik bir devlete geçmiş, yarı sömürgelikten tam bağımsızlığa ulaşarak büyük bir iş başarmış olduğunu göstermektedir (Karpaz, 1996, 81).

1.2.2. Savaş Sırasında ve Sonrasında Türkiye'deki Değişim

Çok partili yaşama geçiş denemelerinin başarısızlıkla sonuçlanmasının ardından 1931-1946 yılları arasında resmîyet kazanan tek partili dönem, 1931-1938 ve 1938-1946 yılları olmak üzere ikiye ayrılabilir. 1931-1938 arası dönem, ekonomik zorluklara devletçi ekonomi anlayışı ile karşı koyulması, devrimin önceki yıllarda oluşturulmaya başlanan toplumsal ve kültürel kurumlara yenilerin eklenerek kökleştirilmeye çalışılması ve yaklaşan savaşa karşı siyasi ittifaklara girilmesi gibi genel olayları kapsamaktadır.

İkinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesi Türkiye'nin konumunu oldukça zorlamıştır. Dünya Savaşı boyunca tarafsızlığını korumaya çalışan devlet, savaşın sonuna doğru yeni oluşan düzende söz sahibi olabilmek amacıyla mağlup olduğu kesinleşen Almanya'ya savaş açmıştır. Bu süre içinde 19 Ekim 1939 tarihli *Türkiye-İngiltere-Fransa Arasında Karşılıklı Yardım Andlaşması* imzalanmıştır. Dokuz madde, ona ek üç protokol ve askeri sözleşmeden oluşan andlaşma ile olası saldırıya karşı ortak

¹⁵ Portekiz'de Salazar, İtalya'da Mussolini, Almanya'da Hitler, İspanya'da Franko yönetimleri.

hareket etme kararı alınmış, Türkiye'ye müttefiklerce % 4 faizle 20 yıl vadeli 28 milyon sterlinlik bir kredi açılmıştı (Soysal, 1989, ss. 600-609).

Daha sonra 18 Haziran 1941'de *T.C. ile Alman Reich'i Arasında Dostluk Andlaşması* imzalanmıştır. 10 yıl süreyle imzalanan andlaşmanın taraflar açısından gerekçesi “*aralarındaki ilişkileri karşılıklı güven ve içtenlikle dostluk temeline oturtmak isteğiyle ve her birinin bugün var olan yükümlülükleri saklı kalmak üzere, bir andlaşma yapmaya*” karar verdikleri şeklinde açıklanmaktadır (Cumhuriyet, 19 Haziran 1941, 1). 25 Haziran 1941'de mecliste kabul edilen bu anlaşma *Refik Saydam hükümetinin bütün insanlığın tasvibine mazhar olan bir eseri* olarak yorumlanmıştır (Vakit, 26 Haziran 1941, 1).

Tarafsızlık politikasının izlenmeye çalışıldığı bir savaşta, savaşın genel seyrine göre farklı cephelerde bulunan ülkelerle sıkıntı yaratabilecek bu andlaşmaların imzalanabilmesi daha sonradan eleştiri konusu olmuştur. Batıya karşı savaşarak kazanılmış olan bağımsızlık savaşı sonrası uygulanan dış politikada batı ile siyasi, iktisadi ve kültürel temaslar kurarken temkinli ve mesafeli davranmak ön planda iken, Atatürk'ün ölümü ve başlayan savaş sonrası yönetici seçkinler İngiliz-Fransız ittifakına yanaşmayı uygun görebilmişlerdir. Yine Atatürk'ün ölümü sonrası Sovyetlere karşı duyulan güvensizlik, yöneticileri Nazi Almanya'sı ile işbirliğine götürebilmiş ve tutarsız bir politika izlenmiştir. Öte yandan savaş boyunca Almanya ile ticari ilişkiler uzun süre üst seviyede tutulmuştur. Zekeriya Sertel anılarında Almanya ile ilişkileri:

“(...) Bütün savaş boyunca Türkiye, bütün ihraç mallarını yalnız Almanya'ya satabiliyor, ihtiyaçlarını da ancak Almanya'dan satın alabiliyordu. O vaktin Alman Maliye Bakanı Schaht Türkiye ile iş yapabilmek için yeni bir ticaret sistemi icat etmişti. Türkiye ile Almanya takas usulüyle iş yapıyorlardı. Yani iki taraf birbirleri için bankalarında bir gider-gelir hesabı açmışlardı. Almanya'dan ne kadar mal alırsak, karşılığında o değerde mal veriyorduk. Büyük bir sanayi ülkesiyle geri kalmış bir tarım ülkesi arasındaki böyle bir ticaret ilişkisi, metropol ile sömürge arasındaki ilişkiden başka bir şey değildi.(...) Böylece bütün savaş boyunca Türkiye, Almanya'nın bir sömürgesi gibi çalıştı, tarafsız kalmanın meyvelerini toplayamadı”

şeklinde eleştirir (Sertel, tarihsiz, 232-233). Mustafa Kemal Atatürk'ün ölümü ve bir yıl sonra başlayan savaş genç cumhuriyeti sadece uluslar arası arenada değil iç politikada da oldukça zorlamıştır. İkinci Dünya Savaşı yılları, savaşa girilmemesine karşın,

yaşanan ekonomik ve mali sıkıntılar göz önüne alındığında ileride doğacak muhalefet hareketine de zemin hazırlamıştır. 26 Aralık 1938 günü toplanan CHP olağanüstü kongresinde tüzükte yapılan bir değişiklikte kabul edilip 1950 yılına kadar sürecek olan İsmet İnönü'nün “*değişmez ebedi şef*” konumunun da bunda etkisi vardır (Yetkin, 2007, 96). *İnönü* adının ülkede uyandırdığı tek parti devri imajının çok partili yaşamın ilk yıllarında dahi devam ettiğini söyleyen gazeteci Cüneyt Arcayürek o yılları şu şekilde anlatmaktadır:

“(...) O yıllar İsmet Paşa'yı kimse sevmezdi. Bizim gezindiğimiz ortamda İnönü adı korku verirdi. İnönü'den olağan insanlarla yönetimden, eşitlikten vb. söz edilirken herkes ses tonunu alçaltırdı. Egemen insanların dışında başkentin nefes alıp veren çoğu kesiminde olumsuz tepkiyle anılan İnönü, beyaz 'özel trenine' biner, yurt içinde geziye çıkar, hat boyu aralıklarla dizilmiş askerlerce güvenliği sağlanırdı. DP hareketi ortaya çıkıncaya değin 'Paşa' herkes adına düşününen, milletine doğru yolu gösteren, hemen her konuda uygulamaya geçilmesi gerekli buyrukları veren 'tek' insandı” (Arcayürek, 1985, 29-30).

Savaş döneminde karaborsacılığın artması, vurguncu bir ticari zihniyetin oluşması, 1930'lu yıllardan beri gelen hükümet otoritesi ve muhalefete karşı duruş toplumun farklı kesimlerinden insanların, dünyada oluşan yeni konjonktürle birlikte, CHP yönetimine karşı tavrı almalarına neden olmuştur. Yaşanan hoşnutsuzluklara örnek olarak, Cumhurbaşkanı İnönü'nün 1946 yılında Adana'da yaptığı bir konuşma sonrası kürsüden inerken kendisini dinleyen kalabalıktan bir çocuğun “*sen savaşta bizi şekersiz bırakmışsın*” şeklindeki sözlerine “*ama babasız bırakmadım*” diyerek verdiği cevap dönemin koşullarını yansıtmaları bakımından ilginçtir (Faik, 2001, 15-16). Yaşanan bu toplumsal hareketlilik ve anti-CHP cephesinin faaliyetlerini en iyi tanımlayan olaylardan biri de liberal eğilimli Vatan gazetesi ile sosyalist eğilimli Tan gazetesinin yayınlarında vurgulanan CHP karşıtı söylemlerdir. Muhalef hareketin gelişmesinde 3780 sayılı Milli Korunma Kanunu (1940), 4305 sayılı Varlık Vergisi Kanunu¹⁶ (1942), 4753 sayılı Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu (1945) gibi olayların etkisi büyüktür. Milli Korunma Kanunu ile ürüne el koyma, zorla çalıştırma gibi savaş koşullarında üretimin devamlılığını sağlama ve temel besin gıdalarının temininde sıkıntı çekmeme düşünceleri

¹⁶ Teorideki amacı karaborsa ve vurgunculuktan savaş boyunca para kazanmış olan insanlardan fazla vergi alarak toplumdaki adalet duygusunun yerleşmesi ve devletin gelir kaynaklarının artırılması olan kanun, uygulama safhasında varlıklı Müslümanların varlıklı gayrimüslimler karşısında açıkça kayırılması, zamanla büyük sermaye gruplarının CHP'den soğuması ve uzaklaşması sonucunu doğurdu. Bu dönemde getirilen ağır vergileri ödeyemeyen 2 057 kişi Aşkale'deki çalışma kamplarına sürüldü.

hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Fakat uygulamada yapılan yanlışlıklar zararlı sonuçların çıkmasına, karaborsacılığın artmasına yol açmıştır (Us, 1966, 518). Varlık Vergisi Kanunu ise Şükrü Saraçoğlu'nun deyişiyle “*ihtilal kokan bir kanun*” olmuştur (Us, a.g.e. , 554).

Muhalefet-iktidar ilişkilerinin anlaşılmasında kilit rol oynayan olaylardan bir diğeri de şüphesiz Tan matbaasının 4 Aralık 1945'te basılmasıdır. 1945 yılı içinde gerçekleşen ve CHP içindeki muhalif kanadı açığa çıkaran bir diğer olayda da Toprak Kanunu içinde bulunan bazı maddelere -bilhassa 17. Madde- itiraz eden dört milletvekilinin¹⁷ bazı düzeltmelerin yapılması amacıyla “dörtlü takrir” adı verilen bir önergeyi meclis grubuna sunmasıdır. 7 Haziran'da verilen bu önerge 12 Haziran günü CHP meclis grubunda reddedildi.

İlerleyen olaylar 7 Ocak 1946'da Demokrat Parti'nin kurulmasına yol açtı. Başlangıçta yeni parti CHP'nin bir uzantısı gibi algılandı ve yöneticilerin en büyük korkusu partinin bir *muavazaa partisi* zannedilmesi oldu (Us, a.g.e. , 686). Partinin kuruluş döneminde içine düştüğü karışık durumu, kurucularından Celal Bayar: “*bütün topraklar bize çevrilmiş. Sağa dönsem faşist derler, sola dönsem komünist. Ortada kalsam Halk Partisinden niçin ayrıldınız, diyorlar*” şeklinde açıklamaktadır (Us, a.g.e. , 660).

Esas itibarıyla çok partili yaşama geçişin -dışsal etkiler bir tarafa bırakılmamakla birlikte- toplumsal açıdan genel görünümü; devrimi gerçekleştirmiş olan milliyetçilerin tasfiye edemeyip aksine güçlenmesine katkıda bulunduğu bey, ağa, tefeci, tutucu, dışa bağımlı ticari ve bağımsız olmayan kapitalist sınıfın, toprak reformunun yapılamadığı bir ülkede iktidarı teslim almaları ve yine milliyetçi-devrimci kadroların zamanla tasfiyesi sürecinin başlamasıdır (Avcıoğlu, 1995, 520-521).

Türk siyasal yaşamında çok partili yaşama geçişte en önemli nedenlerden biri olarak gösterilen *Toprak Reformu* yasa tasarısı elbette ki muhalefet hareketinin ortaya çıkmasının temel nedeni olamayacağı gibi durumun ortaya çıkışındaki ana esasların da ayrıca irdelenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, sonradan DP'ye geçen İbrahim Arvas'ın kanunun 17. maddesine itiraz edenleri kendisinin yönelttiğini, bundan dolayı demokrasinin kurulmasına aracılık etmekle mutluluk duyduğunu ifade edebilmesi gibi açıklamalar, köylü bir toplumda *demokrasi* kavramının nasıl hızlı bir şekilde

¹⁷ Refik Koraltan, Fuat Köprülü, Adnan Menderes ve Mahmut Celal Bayar.

içselleştirildiğinin veciz bir anlatımı olarak siyasal literatürümüzde ilginç fakat inandırıcı (!) bir yer bulacaktır (Karpat, 1996, 113).

Çok partili siyasal yaşamımızın ilk partisi işadamı Nuri Demirağ'ın Milli Kalkınma Partisi¹⁸ ise de, iktidarı devralacak nitelikte ve CHP'den sonra gelen en büyük ikinci parti görüntüsü taşıyan bir parti olarak DP, bu olaydan sonra doğmuştur (Karpat, a.g.e. , 133).

Türkiye'de çok partili siyasal yaşama geçiş ve onu yaşatma gayreti, CHP'nin dışta ve içte meydana gelen yeni durumu analiz edip, yönlendirebilmesiyle oluşabilmiştir demek abartma sayılmamalıdır. 1924 anayasasının siyasal partileri rejimin temel unsuru olarak görmediği bu zamanda Meclis iç tüzüğü'nün 22. ve 23. maddeleri, partileri tanıyor fakat sınıf temeline dayalı parti yasağı devam ediyordu. 1946 yılında bu maddelerde yapılan değişikliklerle çok partili yaşam başlamış oldu (Karpat, a.g.e. , 309).

1945-1950 yılları arasında Dernekler Kanunu, Basın Kanunu, Seçim Kanunu, Polis Salahiyeti Kanunu –kendi iktidarını devredecek süreçleri başlatarak- bizzat CHP tarafından değiştirilmiştir. Türkiye çok partili yaşamla birlikte demokrasiyle tanıştığında, toplam nüfusun yüzde 83'ü sayısı 30 binin üstündeki köylerde ikamet etmekteydi (Karpat, a.g.e. , 99). Altı yaş ve üzerindeki nüfusun sadece yüzde 30,22'sinin okuma-yazma bildiği toplumda tarım sektörünün GSMH'deki payı ise yüzde 45,5'ti (TÜİK, 2007, 675).

1.3. İki Kutuplu Yeni Uluslararası Düzen ve Türkiye'nin Yönelimi

Savaşın müttefikler lehine sonuçlandığı 1945 yılına gelindiğinde, yıkıntılar içindeki Avrupa kıtası uluslar arası güç merkezi olmaktan uzaklaşmış, Fransız siyaset bilimci de Tocqueville'in 1835 yılında "*dünyanın kaderini etkilemeye yazgılı*" olduklarını söylediği Amerika ve Sovyetler Birliği kıtasal büyüklükte ülkeler olarak ön plana çıkmıştı (Roberts, 2003, 400). Savaş devam ederken savaş sonundaki yeni düzenin, paylaşım alanları ve nüfuz sahalarının saptanması amacıyla çeşitli konferanslar toplanmıştı. Özellikle Almanların Stalingrad yenilgisi sonrası yoğunlaşan, İngiltere-Sovyet Rusya-ABD eksenli olan, bazılarında Türkiye'yi caydırıcı bir güç olarak savaşa katılması için davet ettikleri bu konferanslar; Casablanca (14 Ocak 1943), Adana (30

¹⁸ Kurulan bu partinin halk arasında kuzu partisi olarak adlandırıldığını ve partiye yazılanların pek çoğunun İsmet İnönü'ye bağlılık telgrafi çektiklerini Bedii Faik anılarında nakledecektir (Faik, 2001, 10).

Ocak-1 Şubat 1943), Quebec (11-24 Ağustos 1943), Moskova (19 Ekim 1943), Birinci Kahire (5-6 Kasım 1943), Tahran (23-24 Kasım 1943), İkinci Kahire (4-8 Aralık 1943) konferanslarıydı (Oran, 2002, 450-464).

Savaş sonunda oluşturulacak olan yeni düzenin inşasına zaten ekonomik olarak 1944 yılında toplanan Bretton Woods konferansında alınan kararlarla başlanmıştı. Geçen süre içinde bu doğrultuda Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası'nın kurulması sağlandı. Savaşın bitmesine yakın bir zamanda toplanan Yalta Konferansında (4-11 Şubat 1945) Roosevelt-Stalin-Churchill üçlüsü Türkiye'yi de yakından ilgilendiren kararlar aldılar (Sander, 2007, 193). Galipler arasında yapılmaya çalışılan paylaşımın genişliği ve niteliği konusundaki görüş ayrılıkları, Birleşmiş Milletlerin kurulması kararının alındığı San Fransisko Konferansı'ndan (Mayıs-Haziran 1945) itibaren ortaya çıkmış, Potsdam Konferansı'nda ise (Temmuz-Ağustos 1945) netleşmişti (Torun, 2002, 145).

1945 ile 1947 arasında oluşan, Sovyet Rusya'nın doğu ve orta Avrupa'daki etkisini artırdığı, batı Avrupa'nın savunmasız bir şekilde beklediği, ABD'nin ise Monroe Doktrininden bu yana sürdürdüğü siyaseti bırakıp Rus nüfuz alanlarının genişlemesinin önüne geçmek istediği bu güvensiz ortam 1990 yılına kadar sürecek olan iki kutuplu dünya düzeninin ortaya çıkmasına neden oldu. Bu dönemi ifade etmek için kullanılan “*Soğuk Savaş*” terimi ise, Amerikalı yatırımcı Bernard Boruch tarafından 17 Nisan 1947 tarihinde Güney Carolina Meclisi'nde söylendi (Roberts, 2003, 410). Sonuçta Stalin'in “*bir bölgeyi işgal eden, kendi toplumsal sistemini de dayatır*” sözünün de gösterdiği üzere bu dönemde, gerek ABD, gerekse Sovyet Rusya hâkimiyet alanlarında gördükleri ülkelere çeşitli kanallardan, eşitsiz bir biçimde dayatmalarda bulundular (Roberts, a.g.e. , 395). İkinci Dünya Savaşı'nın sonuçları, Türkiye'nin yalnızca iç politik gelişmelerinde değil, dış politika seçimlerinde de önemli kırılmalara yol açtı. Savaş sonu dış politikanın temel dayanağı, mevcut durumda ABD ve batı yanlısı duruşu ve oradan gelecek siyasal desteği sürdürmek yönündeydi. Böylece *batıya rağmen batılılaşma* şeklinde özetlenebilecek Türk Devrimi ve onun ürünü olan Türkiye Cumhuriyeti, uluslararası alanda tarafsız ve bağımsız olma durumundan uzaklaşmış oluyordu.

Türkiye 23 Şubat 1945'te Almanya ve Japonya'ya savaş ilan etmiş, böylece San Francisco Konferansı'na katılıp, ardından Birleşmiş Milletlerin kurucu üyelerinden

olmuştur (Yetkin, 2007, 145). Siyasal seçkinleri bu yönde tercih yapmaya zorlayan nedenlerden ilki, Atatürk Türkiye'sinin çağdaşlaşma adına gerçekleştirmeye çalıştığı devrimlerin ilham kaynağı olarak batının örnek alınması ve bu yakınlaşmanın Türk devriminin doğal bir devamı olarak görülmesiydi. İkinci neden, savaş koşullarında ülkenin savaşa girmemesine karşı ekonomik olarak zor durumda kalmasıydı. 1948 yılı gibi geç bir zamanda bile Başbakan Hasan Saka hükümet programını açıkladığı konuşmasında *“sekiz yıldır devlet bütçesinin yarısına yakın, hatta zaman zaman yarısından fazlası vatan müdafaasına ayrılmaktadır”* demek ve bu ülke kaynaklarının kalkınma için pek de kullanılmadığını göstermekteydi (T.C. Hükümetleri, 1978, 167). Savunma giderlerinin fazlalığına rağmen savaş süresince silah, teçhizat açısından büyük eksiklikler görülmüş, modern ve topyekûn bir savaş açısından Türkiye'nin ne kadar hazırlıksız olduğu ortaya çıkmış, hatta 1942 yılında her taraftan buğday yardımı istenmiştir (Avcıoğlu, 1995, 543). Son neden ise, şüphesiz batı ittifakına yönelişin en açık ve görünür sebebi olan Sovyet Rusya gerginliğidir. Sovyet Rusya Türkiye'ye 19 Mart 1945 günü, 20 yıl boyunca Türk-Sovyet ilişkilerinin temelini oluşturmuş olan 17 Aralık 1925 tarihli Dostluk ve Tarafsızlık Antlaşması'nın süresini uzatmayacağını ve *“savaş sonunda oluşan köklü değişiklikler nedeniyle”* de antlaşmanın feshedilmesi talebini ileten bir nota vermiştir (Oran, 2002, 472). Türk tarafının 4 Nisan günü, Sovyet önerilerinin ne olduğuyla ilgili fakat karşılık bulmayan cevabı sonrası 7 Haziran 1945 tarihli, yeniden anlaşma yapılabilmesi için bazı sorunların halledilmesi gerektiğini¹⁹ içeren nota Sovyet Rusya tarafından Türkiye'ye iletildi ve Türkiye buna karşılık talepleri reddetti (Oran, a.g.e. , 473). Türkiye'nin batıya yaklaşmasının doğurduğu sakıncaları İngiltere ve ABD'nin bu olaya karşı gösterdiği tepkide aramak gereklidir. Çünkü Sovyet taleplerinin yinelandığı 7 Ağustos 1946 tarihli ikinci notaya kadar geçen sürede ABD ve İngiltere Türkiye'yi Sovyetlere karşı yalnız bırakmış, sonradan desteklerini uluslararası konjonktür gereğince vermişlerdir. San Francisco Konferansı'na giden heyette de yer almış olan Nihat Erim bu olaydan yıllar sonra verdiği bir konferansta:

“(Sovyet talepleri kastedilerek) Bunun üzerine, Türkiye derhal Amerika'ya müracaat etti ve dedi ki, ‘Stalin'in taleplerine hayır diyeceğim, bana yardım edebilir misiniz?’ Hasan Saka başkanlığındaki heyette ben de vardım. Amerika bize harpten yorgun çıktık, herkes terhis edilmek istiyor. 10 bin mili aşıp size

¹⁹ Bu söz doğu sınırlarında değişiklik yapılması ve Montreaux'nün gözden geçirilmesi şeklinde yorumlanmıştır.

yardım imkânsız, Ruslarla anlaşın diyordu. Dönüşte Londra'ya uğradık, Dışişleri Bakanı Eden ile görüştük. Ondan da aynı cevabı aldık. Eden, neredeyse birliklerimizde isyan çıkacak, anlaşın diyordu. (...) O tarihlerde Harriman Moskova'da büyükelçiydi. Ankara'da kendisi anlattı: Batılı diplomatlar toplanıp sabaha kadar Rus ordularının hududu aşmasını beklemişler. Bekleme bir iki gün sürmüş, fakat bekledikleri olay gerçekleşmemiş”

diyerek bu görüşü desteklemiştir (Yön, sayı 157, 10). Sovyet notasının geldiği günlerde Amerika'daki büyükelçimizin Amerikan Dışişleri Bakan Yardımcısı'na Sovyetler nezdinde girişimde bulunulmasının etkili olacağı önerisine karşılık, yardımcının “*eğer böyle bir tehlike varsa bu Birleşmiş Milletleri ilgilendirir*” şeklindeki cevabı Türkiye'nin içine düştüğü durumu göstermektedir (Avcıoğlu, 1995, 542). Uzun yıllar Dışişlerinde görev yapmış olan Mahmut Dikerdem de anılarında, dönemin Dışişleri Bakan Yardımcısı Nurullah Esat Sümer'in Sovyet talepleri karşısında görüşünü almak istediği İngiltere'nin Ankara Büyükelçisinin “*heyecanlanmayın*”, ABD Büyükelçisi Edwin G. Wilson'un ise “*size derhal askeri yardım vaad edemeyiz, yardımın başlaması için en az dokuz ay beklemeniz gerekir çünkü halen Stalin'in Amerika'daki prestiji o denli büyüktür ki, bunu değiştirmek zamana bağlıdır*” dediğini yazmaktadır (Dikerdem, 1989, 81). Dikerdem'e göre Dışişleri arşivlerinde Sovyetlerin üs ya da toprak talebine ilişkin resmi bir belge olmadığı gibi Kars ve Ardahan üzerindeki Rus iddiaları Gürcistanlı iki Sovyet tarihçisinin yayınladıkları bir makaleye dayandırılmaktadır (Dikerdem, a.g.e. , 81). Türklerin ve Rusların uzun yüzyıllar süren savaşlar ve mücadeleler sonunda toplumsal bilinçlerinde yer etmiş tarihsel düşmanlıkları, bağımsızlık savaşı süresince geliştirilen dostane ilişkiler bir tarafa bu söylem, soğuk savaşın başladığı bu yeni politik ortamda ve bu olayın sonucunda gerek yöneticiler, gerekse batı dünyası tarafından ideolojik bir kılıf altında beslenerek ülkenin ABD'nin nüfuz alanına girmesini kolaylaştırmıştır. Türkiye'nin karşılaştığı bu olumsuz durumun yarattığı çaresizliği, Sertel anılarında şu sözlerle açıklamaktadır:

“(İnönü) bir gün İstanbul'da Dolmabahçe Sarayında kalabalık bir misafir topluluğu karşısında kendini tutamayarak bağıırıyordu:

-Yalnızız. Elimizden tutan yok! Türkiye tecrit edilmiş bulunuyor. Ne yapacağımızı bilmiyoruz.

Bu durum karşısında İnönü yılana bile sarılmaya razıydı. Sovyetlere karşı bir desteğe ihtiyacı vardı. İşte bu durum, Türkiye'yi Amerika'nın kucağına attı.

İngiltere savaştan yorgun çıkmıştı. Türkiye'ye destek olamıyordu. Amerika ise, İkinci Dünya Savaşı'nın parsasını toplamakla meşguldü. Türkiye, bir av gibi ayaklarına düşmüştü.” (Sertel, tarihsiz, 249).

1.4. Türk-Amerikan İlişkilerinde Yoğunlaşma (1945-1960)

1.4.1. Missouri'nin Türkiye'yi Ziyareti

Kuşkusuz İkinci Dünya Savaşı yıllarında Amerikan hegemonyasının en büyük sembolü, savaş ekonomisindeki üretkenliğinin sonucu olan savaş araçlarıydı. Savaşın bitimi sonrasında dünyanın en büyük beş deniz zırhlısından biri olan ve Japonların teslim anlaşmasını imzaladıkları gemi olması dolayısıyla da ayrıca önem taşıyan Missouri ve beraberindeki Amerikan filosu, Türkiye'nin ABD Büyükelçisi Münir Ertegün'ün naaşını getirmek ve Sovyetlere karşı Türk karasularında gövde gösterisi yapmak üzere ABD'li üst düzey yöneticilerin de katılımıyla 1946 yılının Nisan ayı başında ülkemizi ziyaret etti. 5-9 Nisan tarihlerinde gerçekleşen bu ziyaret Türk-Amerikan ilişkilerinin dönüm noktası kabul edilmelidir. Zira gelen heyetin yaptığı temaslarda Türk yetkililere verdiği mesajlar ve Türk halkının basında yapılan yayınların da etkisiyle gösterdiği geniş ilgi bu ziyaretin dikkat çekici yanlarının başında gelmektedir. Öyle ki, dönemin koşulları da göz önüne alındığında her türlü siyasi ya da fikri bölünmüşlük içinde bulunan çok sesli Türk basını, Amerikan kuvvetlerinin ülkemize gelmesini aynı istek ve coşkuyla karşılamıştır. Daha ilk günden itibaren yoğun bir heyecanla beklenen gemiyi, Deniz Kuvvetlerine bağlı üç torpido Sakız Adası açıklarında selamlamak ve İstanbul'a kadar eşlik etmek için hazır beklemiştir (Ulus, 5 Nisan 1946, 1). Karada da gemiyi karşılamak için hummalı bir çalışmaya girişilmiş, belediye tarafından verilen bir emir üzerine Karaköy'den itibaren Beşiktaş'a kadar olan saha ile Beyoğlu'nun bir kısım semtlerindeki ev ve dükkânlar aynı renkte boyatılmıştır (Cumhuriyet, 5 Nisan 1946, 1). Dolmabahçe'de mürettebatın dolarlarını Türk parasına çevirmek üzere bir vezne açılmış, posta idaresi tarafından Missouri pul serisi basılmış, üzerinde Türk ve Amerikan bayrakları bulunan Missouri silüetli, *Welcome Missouri* yazılı ellişer sigaralık özel üretim sigaralar Tekel tarafından piyasaya sürülmüş; ayrıca belediyenin tahsis edip, gece yarısından bir saat sonraya kadar Dolmabahçe-Taksim arasında ücretsiz hizmet verecek 12 otobüsü gemi mürettebatı için hazırlanmıştır (Ulus, 5 Nisan 1946, 1). Bunlar dışında şehrin muhtelif noktalarındaki camilere mahyalar kurularak, Kızkulesi'ne *Welcome Missouri* yazısı asılmış, Dolmabahçe ile gemiler

arasına telefon hattı bile çekilmiştir (Cumhuriyet, 6 Nisan 1946, 2). O günleri yaşayan bir gazeteci olarak Cüneyt Arcayürek:

“(...) Büyük ABD ile daha sonraki yıllarda, 1947’lerden biraz ileri ki yıllarda Nihat Erim, Türkiye’nin ‘küçük bir Amerika’ olacağını beyan buyurmamışlarken, Missouri’nin tayfalarını, miçolarını ağırlayacak, konukseverliğimizi gösterecek, şöyle esaslı yerlerimizi yoktu ki... Tayfalara, miçolara belki de savaş gemisinin kimi subaylarına genelevlerin kapısını ardına kadar açmış, duvarlarına da ‘Welcome Sailor’ diye büyük büyük yazmıştık. ABD bu konukseverliğimizle yetinmemiş olacak, 1950’den sonra ülkemizin beğendiği yörelerinde dünya barışını korumak için üsler, tesisler kurup keyfine bakmaya başladı... Bu öykü başka öykü”

sözlerini sarf etmiştir (Arcayürek, 1985, 80). Missouri’nin ziyareti dönemin önde gelen basın-yayın kuruluşları tarafından da bolca işlenmiştir. Yalnız bu yayınları incelemek bile o günlerde yaşanan coşkuyu anlayabilmek için yeterli olacaktır. Vatan gazetesi geminin gelişini *“dost Amerika’nın dost ve kardeş gemicileri, dün içten gelen bir sevinç ve muazzam tezahüratla karşılandılar”* manşetiyle vermiştir (Vatan, 6 Nisan 1946, 1).

Aynı gazetenin başyazarı Ahmet Emin Yalman filonun içindeki türlü savaş araçları arasında gezinirken *ürperti duymak yerine huzur bulunduğunu*, Missouri zırhlısının en evvel Amerikan milletin malı ve onu korumakla görevli olması yanında bütün dünya için de müşterek güvenlik vasıtası olduğunu belirterek; sonuçta Amerikan gemilerinin ülkemize gelmesinin *hayırlı bir ileri adım olduğu* kanaatine vardığını yazmıştır (Vatan, 6 Nisan 1946, 1-3). *Dost Amerikan Denizcilerini Karşılarken* isimli başyazısında Nadir Nadi:

“Okyanusun öbür kıyısından kalkarak hür boğazların hür ve mavi suları üzerinde bize birkaç günlük bir misafirliğe gelen Missouri’yi İstanbul halkı bu itibarla sevinerek karşıyor, en büyük Amerikan harp gemisinin heybetli çizgilerinde yarınki barış dünyasını gerçekleştirmeye çalışan ülkücülük sembolünü görüyor. (...) Amerika bugün yeryüzünün en kuvvetli milletidir. Fakat bu kuvvet saldırganlığın, istila ve tahakküm hırsının değil barışın, adaletin ve milletler arasında eşitlik hakkını kurup yaşatmak isteyen temiz bir idealin emrindedir”

demiş ve *“bu ideal uğruna kalbi çarpan Türk milleti, dost Amerika’nın kahraman denizcilerini sevgi ile karşılarlarken onların şahsında aynı idealin temiz bayrağını selamlar”* diyerek sözlerini bitirmiştir (Cumhuriyet, 5 Nisan 1946, 1-3). Atatürk’ün en

yakınında bulunmuş gazetecilerden biri olan Falih Rıfkı Atay ise *Missouri* başlıklı başyazısında:

“(...) Amerika’nın ne istediğini biliyoruz: Hür, eşit ve egemen milletlerin ortaklaşa güvenliğine dayanan, harpsiz, saldırısız sadece ahlak, kanun, bağlaşma ve antlaşmaların hüküm sürdüğü bir dünya! Böyle bir dünyada yaşamak isteyen herkes, Amerikan bayrağında kendi talih yıldızını da görür”

sözleriyle Amerika’nın misyonunu açıklamaya girişmiştir (Ulus, 5 Nisan 1946, 1). Amerika’ya karşı gösterilen yakınlığın aşırılığa kaçan bir başka yansıması olan, *Hoş Geldin Sam Amca* başlıklı yazısının giriş kısmında Burhan Felek şunları söylemektedir:

“Aman ne kadar iyi ettin de geldin. Vallahi ne kadar özlemiştik. Her gün Amerika ordusu, Amerika uçağı, Amerika denizcilerini ıştır, Amerika fen harikalarını görür, dünya haberlerinde bi teviye sizinkilerin adını ıştır durur: Ah seni bir görsek! Diye özlerdik. Tam zamanında geldiniz vallahi, aşkolsun size! Yani -söz aramızda kalsın- aşkoluyor da zaten...” (Cumhuriyet, 6 Nisan 1946, 2).

Yine bir başka gazete sütununda *Welcome USA* başlığıyla verilen yazı, Missouri’nin Amerikan tarihinin, savaş gücünün ve kudretinin timsali olmakla beraber aynı zamanda Amerikan barışseverliğinin de göstergesi olduğu açıklanmaktadır (Cumhuriyet, 5 Nisan 1946, 2). Missouri Türkiye’de kaldığı süre boyunca ziyarete açılmıştır. Gemiye gezme şansını yakalayanlar sıkı kontrollerden geçirilmişlerdir. Bu kişilerden biri olan Abidin Daver ziyaretçilerden bazılarının gazetelerdeki uyarıları dikkate alarak gemideki Amerikan bayrağını selamladıklarını yazar (Cumhuriyet, 7 Nisan 1946, 2). Biletli olan bu tecrübeyi yaşayamayan İstanbullular ise sahile akın ederek ya da teknelerle gemiyi seyretmeye gayret göstermişlerdir. Halkın ilgisi Missouri kadar gemi mürettebatı için de geçerli olmuştur. Sahil kenarındaki her iki-üç dükkânın birinde *İngilizce Konuşulur*, bazı dükkânlarda ise İngilizce olarak *“memleketinize döndüğünüz zaman burada da sizin gibi düşünen insanlar olduğunu tanıdıklarınıza anlatınız”* gibi levhalar asılmıştır (Ulus, 7 Nisan 1946, 4). O kadar ki sonunda, gemi çalışanları bulundukları hiçbir limanda böylesi konukseverlik görmediklerini ifade etme gereği hissetmişlerdir (Ulus, 7 Nisan 1946, 4). Amerikalı gemicilere gösterilen yakınlık o kadar ileri düzeyde olmuştur ki, Vatan gazetesinin Amerikan bahriyelileriyle yaptığı röportajın bir yerinde muhabir Sinan Korle:

“(...) Konuşuyor, gülüşüyorduk. Bir bahriyeli uzaktan bana işaretler yaparak, benim şikâyetim var, dedi. Buradaki annelerden şikâyetçiyim. Kızlarını çok sıkıyorlar. Saat altıdan sonra eve gitmek mecburiyeti var. Hâlbuki ben ancak saat dörtte, beşte karaya çıkıyorum. Ahbap olduğum kızlarla ancak iki saatçik görüşebiliyorum”

diye yazarak gösterilen misafirperverliğin boyutlarını övgü dolu sözlerle aktarmıştır (Vatan, 9 Nisan 1946, 2). Yine bu günlerde gazetelere her nevi ürün için Amerika ya da Missouri temalı reklamlar verilmiştir (Cumhuriyet, 6 Nisan 1946, 2). Hatta bir kitabevi kitap listesini ve fiyatlarını verdiği bir reklamda Amerika ile ilgili *“yaşama, düşünme ve çalışma tarzında Avrupa ve Asya’dan büsbütün başka olan bu yeni ve büyük milleti tanımak için okunması tavsiye edilen kitaplar...”*’ı sıralamıştır (Cumhuriyet, 5 Nisan 1946, 3). Abidin Daver *Eski Dostluğun Yeni ve Parlak Bir Tezahürü* başlıklı yazısında:

“(...) Muhakkaktır ki Amerikan demokrasisi ve cumhuriyeti, Türkiye demokrasisi ve cumhuriyetine karşı beslediği dostluğu ve memleketimize verdiği ehemmiyeti göstermek istemiştir. Bu büyük dostluk tezahürünün yüksek kıymeti Türk milleti tarafından gayet iyi anlaşılmış, takdir ve şükranla karşılanmıştır. Amerikan filosuna ve denizcilerine karşı İstanbul halkının yüreğinin ta içinden kopup gelen ilgi ve saygı, Türk’ün ananevi misafirperverlik hudutlarını çok aşmış, samimi bir dostluğun coşkun ifadesi ve gösterisi halini almıştır”

diyerek, Türklerin Amerikalılara karşı gösterdiği bu yakınlığın nedenlerini açıklamaya çalışmıştır (Cumhuriyet, 6 Nisan 1946, 1). Halkın ve basın filoya olan yoğun ilgisine paralel olarak, Amerikan heyeti de resmi temaslarda bulunduğu İstanbul ve Ankara’da üst düzeyde yetkililer tarafından iyi bir şekilde ağırlanmıştır. Bu ziyaretler esnasında Akdeniz Filo Komutanı Oramiral Henry Kent Hewitt *“Basın bir milletin hissiyatının aynasıdır. Orada kendimi dostluk çerçevesi içinde görmekte çok seviniyorum”* şeklinde bir açıklamada bulunarak basının ilgisinden hoşnut olduğunu belirtmiştir (Ulus, 9 Nisan 1946, 1-4). Başbakan Şükrü Saraçoğlu Missouri’nin ülkemize gelişi münasebetiyle verdiği bir beyanatta *“üstünde yaşadığımız ihtiyar dünyanın en genç ve en hürmetli çocuğu olan Amerika ve Amerikalılar, ellerinde insanlık, adalet, hürriyet, medeniyet bayrakları olduğu halde Birleşmiş Milletlerden mürekkep büyük bir insanlık dünyası kurmak yolunda sağlam ve metin adımlarla yürümektedirler”* derken İstanbul Valisi Dr. Lütfi Kırdar: *“Amerikalı dostlarımızın gelişini Türk milleti ve İstanbul büyük sevinçle karşılamıştır. Türk karakteriyle Amerikan karakteri arasında büyük benzerlik vardır. Bu*

*karacterin birinci vasfı **açık yani samimi** olmaktır. Türkler düşündüğü gibi görünür ve göründüğü gibi düşünürler. Amerikalıların da milli ahlak vasıfları budur”* sözleriyle değerlendirmede bulunmuştur (Ulus, 7 Nisan 1946, 4). Amerikan filusunun ülkemizde kaldığı dört gün boyunca övgü dolu sözler gazeteleri baştan aşağıya kaplamış, Amerikan deniz kuvvetleri adeta kurtarıcı gözüyle görülmüştür. Abidin Daver’in bunlardan biri olan *Amerika Yakın ve Ortadoğu’nun Koruyucusu* başlığıyla yayımlanan makalesi, yer yer aşırılıklar içeren bir hayranlık yazısı olması bakımından hatırlanmaya değerdir. Bu yazısında Daver: **“Hakikaten bugün Amerika dünyanın en kuvvetli milletidir. Ordu, donanma, havacılık, teknik, sanayi, ziraat ve demokrasi bakımlarından hiçbir millet ruhen ve bedenen genç ve zinde Amerikan milletiyle boy ölçüşemez. Amerikan milleti, maddi ve manevi kuvvetlerinin ne harikalar yaratmaya kadir olduğunu bu harpte ispat etmiştir. Fakat Amerika’nın en büyük kuvveti, maddi kuvvetlerini asla bir tahakküm ve tecavüz vasıtası olarak kullanmayı aklına bile getirmeyen ‘siyasi ahlak’ kuvvetidir. Amerika 12 milyonluk kara ordusunu, 3 500 harp gemisinden mürekkep armadasını ve 80 bin uçaklık hava kuvvetini, 149 milyon nüfusunu, eşsiz ve müthiş sanayi kudretini, trilyonlarla ölçülebilen servetini, küçük ve ortanca komşularını, dostlarını ve müttefiklerini tehdit ve cebirle kendi emirlerine ram etmekte kullanmıyor. Doymak bilmez bir toprak emperyalizmi ile dünyaya hâkim olmayı düşünmüyor. (...) İşte Amerika’nın bu yüksek siyasi ahlakıdır ki onun en büyük manevi kuvvetidir ve bu manevi kuvvet, bu devletin maddi kuvvetlerini yenilmez bir hale getirmekte, hep aynı ideale bağlı, aynı siyasi ahlaka sahip milletleri onunla beraber yürütmekte, onun cephesinde birleştirmektedir. Dünya tarihinde hiçbir millet ve devlet hiçbir zaman bu kadar çok müttefike ve yardımcıya sahip olmamıştır. Medeniyet ve insanlık Amerika’nın yanındadır”** diyerek kraldan çok kralcı bir tutumla bilgiden çok duygulara hitap eden, ibret verici sözler sarf etmiştir (Cumhuriyet, 8 Nisan 1946, 1).

Bu ve buna benzer yazıların çoğunlukta olduğu basın-yayın organlarında en fazla vurgulanan özellikler Amerika’nın barışsever ve kurtarıcı rolü olmuştur. Nadir Nadi’ye göre ABD *hiçbir yerde sömürgesi olmayan, her milletle iyi geçinmek, hak, hürriyet ve eşitlik prensiplerine taparcasına hürmet eden bir devlet olmak itibari ile her yerde sevilen ve sayılan bir kuvvet kaynağı* idi (Cumhuriyet, 10 Nisan 1946, 1). Falih Rıfkı Atay’a göre ise Amerika savaşçı değildir aksine savaşı arayanlar, isteyenler ve kıskırtanlarla son saniyeye kadar **sadece barış vasıtalarını** kullanmak azminde bulunan bir memlekettir (Ulus, 9 Nisan 1946, 1).

Ethem İzzet Benice ise daha da ileri giderek *Kemalist demokrasi ideolojisine sahip devrimci cumhuriyet Türkiye'sinin Amerika ile sosyal ve siyasi açılardan aynı karakterde olduğunu* iddia etmiştir (Son Telgraf, 9 Nisan 1946, 1). Yine dönemin önde gelen gazetelerinin birinde, *Daha Yakın ve Daha Sıkı Dostluk* başlığını taşıyan başyazıda:

*“(...) Amerika dünyanın en demokrat ve en ileri milletidir. Biz Türkler de müesseselerimizi henüz aynı derecede geliştirememiş isek de muhakkak ki ruhen daha geri demokrat değiliz. Bizim için demokrat hak tanır, adalet sever, sözün doğrusunu söyler, beraberliğe inanır, hürriyete en derin saygıyı gösterir, gerçekleştirir mi hürriyet ve adalet uğrunda can vermekten çekinmez, civanmert ve öz yürekli insandır. **Bizim milli fazilet tanıdığımız bütün vasıfların Amerikalılarda gerçekleştiğini görmek** bizi derinden hoşnut etmiş ve aramızdaki yakınlığın hakikaten gelişmeye elverişli olduğu kanaatini uyandırmıştır”*

denilerek ABD'ye duyulan güven ve memnuniyet dile getirilmiştir (Cumhuriyet, 9 Nisan 1946, 1). ABD heyetinin yaptığı görüşmeler sona erince Missouri ülkemizden ayrılmış, uğurlanışı da karşılanışı şatafatlı olmuştur. Vakit gazetesi Missouri'nin ayrılışını -garip bir yöntemle- *Farewell, dear friends! And take our deft regards to America* (Güle güle aziz dostlarımız! Amerika'ya candan selamlarımızı götürün) manşeti ile duyurmuştur (Vakit, 9 Nisan 1946, 1). Duyulan büyük üzüntüye rağmen kendimizi Amerikalılara bir nebze olsun tanıtmış olmanın memnuniyeti gazete yazılarına yansımıştır (Bkz, EK 1). Bu yazılar yalnız bir devlete karşı duyulan saygı ya da sempatinin ötesinde derin bir eziklik psikolojisinin dışavurumları olmuştur. *Görüp Düşündükçe* başlıklı makalesinde Hakkı Süha Gezgin: *“Ben, onların gemilerine değil kendilerine imrendim. Tek tek Amerikalı görmüştüm. Fakat Amerikalıyı tanımak için onları bir arada, kendi havaları içinde seyretmek gerekmiş. (...) Bütün dünyada en uzak ufuklardan, en ıssız kıyılara, insan ayağı basmamış adalara kadar her yerin yabancılığını silen bu iç kuvvete kim, nasıl imrenmez?”* sözleriyle bu durumun bir örneğini vermiştir (Vakit, 10 Nisan 1946, 3). H. Sağnak imzalı bir yazıda ise, bugün Türkleri hala şalvarlı ve fesli kıyafetiyle tanıyan Amerikalıların mevcut olduğu fakat bu ziyaretle bu *Türk tipi izleniminin sona ermeye başladığı*, bu sebeple kendimizi tanıtmaya fırsatını bize sunan *Birleşik Amerika'nın sayın başkanına ne kadar teşekkür edilse az olduğu* vurgulanmıştı (Vakit, 9 Nisan 1946, 4). Metin Toker, Missouri İstanbul limanından ayrılırken gördüğü manzarayı ise şu ifadelerle anlatmıştır:

“(...) Beylerbeyi’nden Üsküdar’a, Beşiktaş’tan Sarayburnu’na kadar bütün sahiller kadın, erkek, çoluk çocukla dolu. Bu, yalnız bir devletin diğer bir devlete karşı gösterdiği dostluk değil, bütün bir milletin diğer bir millete karşı duyduğu kardeşçe hislerin en samimi ve en canlı tezahürüdür” (Cumhuriyet, 10 Nisan 1946, 1-3).

Missouri hadisesi yalnızca müttefik olarak görülen bir devletin ziyareti olmaktan çok öte anlamlar taşımaktadır. Missouri, sonraki yıllarda sayısız kez ülkemize gelen Amerikan donanmalarından yalnızca biri fakat ilk olanıdır. Missouri’nin gelişi, Türk-Amerikan yakınlaşmasının, başka bir deyişle Ortadoğu’daki Amerikan yayılmacılığının hazırlık turu olmuştur. Buna ek olarak, Missouri’nin gelişi sırasında yazılı basının yaptığı yayınlar, Amerika lehine yapılan kamuoyu oluşturma çalışmalarının oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Yakın tarihte tüm dünyada önemi artan basın üzerinden kitle kanaatini etkileme ve yönlendirme faaliyetleri düşünüldüğünde, Türkiye’deki bu olay belki de günümüze gelinceye kadar basın üzerinden yapılan başarılı çalışmaların bir prototipini oluşturmakta ve bu nedenle Türkiye açısından durum, daha değişik özellikler taşımaktadır.

Sonuçta, İkinci Dünya Savaşı’ndan muzaffer biçimde ayrılmış bir ülkenin askerleri karşısında savaşa katılmadığı halde, yaşadığı ve yaşamakta olduğu sıkıntılara, oluşan yeni uluslar arası sistemde çare aramak isteyen yöneticilerin *eşitler arasında ilişki* ilkesine uymayacak şekilde geliştirdikleri hareket tarzı, kendisini Missouri’nin ziyaretinde apaçık göstermektedir.

1.4.2. Truman Doktrini

20. Yüzyılın başında Pasifik ve Uzakdoğu Asya’da zirveye tırmanan Rus-Amerikan mücadelesi, Sovyet devrimi sonrası ideolojik bir karaktere bürünerek İkinci Dünya Savaşı sonuna kadar taşınmıştı. Bu süre zarfında, Sovyet hükümeti ABD tarafından 1933 yılında tanındı ve diplomatik ilişkiler tekrar kuruldu (Sander, 2007, 227).

24 Şubat 1947 günü İngiltere’nin ABD Büyükelçisi, ülkesinin Türkiye ve Yunanistan’a yardım vermeye devam edemeyeceğini, bu görevi, ABD’nin devralmasını umduklarını bildiren bir raporu Truman yönetimine sundu (McGhee, 1992, 52). Savaşın bittiği yıldan beri, ABD’nin Ortadoğu ve özellikle Türkiye’ye olan ilgisi bir hayli artmıştı. Türkiye’de ki Amerikan Büyükelçisi Steinhardt’ın 19 Şubat 1945 tarihinde,

Dışişlerine yolladığı Türkiye ile ilgili raporu ve istek üzerine gönderdiği 21 Kasım 1945 tarihli İnönü biyografisi bunun en açık göstergesidir (Torun, 2002, 156-157). Missouri'nin ülkemize geldiği günlerde ABD başkanı Truman'ın yaptığı önemli açıklama da yeni siyasetin habercisi olmuştur. Ordu Günü dolayısıyla Chicago'da yaptığı konuşmada, Ortadoğu'da izlenecek yeni Amerikan politikasının ipuçlarını veren Truman:

*“Tek bir yol bizi sulha götürmez. Dünyanın her köşesinde, her memleketle münasebetlerimizde bize rehberlik edecek bir sistem kurmalıyız. **Hiçbir memleket bizden bir gün sulhu tehlikeye koyabilecek bir meseleye karışamayacak kadar uzak telakki edilemez.** (...) Yakın ve Ortadoğu'da muazzam tabii kaynaklar vardır ve en işlek kara, hava ve deniz yolları bu bölgeden geçmektedir. Bin-netice bu bölgenin büyük iktisadi ve stratejik önemi vardır ve bu bölgeyi teşkil eden milletler kuvvetli bir tecavüze mukavemet için ne teker teker ne de hep birlikte kâfi derecede kuvvetli değildirler. (...) Bununla beraber eğer dünyanın bu mühim kısmında sulhu korumak ve kuvvetlendirmek istiyorsak, **buranın yalnız özerklik ve bağımsızlığını temin etmekle yetinmeyiz**”*

diyerek Türkiye'nin de içinde bulunduğu coğrafyadaki Amerikan hedeflerine işaret etmiştir (Ulus, 7 Nisan 1946, 3). Truman'ın bu konuşması Türkiye'de de yankı bulmuştur. Rusya karşısında tutunacak bir dal arayan Türkiye'de, ABD'nin bölge geleceği için öngördüğü hedefler *menfaat ortaklığı* olarak algılanmıştır. Falih Rıfkı Atay *Amerika Artık Yolunu Bulmuştur* başlıklı yazısında bu konuya eğilerek: “Mr. Truman yalnız Amerika'nın değil dünyanın da yolunu gösteren bir nutuk söylemiştir. Bu nutuktaki prensipler, **Amerika'ya has ve Amerikan menfaatlerinden doğma değil, bütün dünya insaniyetçiliğine has ve Birleşmiş Milletler topluluğunu vücuda getiren milletlerden hepsinin egoist ihtiraslar dışındaki ortaklaşa menfaatlerinden doğmadır. Onun için gerçekleştirmelerine kuvvetle bel bağlayabiliriz**” demiş ve yeni dönem Amerikan politikasına destek vermek gerektiğini belirtmiştir (Ulus, 8 Nisan 1946, 1-4). Abidin Daver ise aynı konuyla ilgili olarak kaleme aldığı yazısının bir yerinde: “Amerikan kudret ve gücünün muhteşem bir timsali olan bir Amerikan filosunun, Yakın ve Ortadoğu'nun mihrakı olan İstanbul'da misafir bulunduğu ve kendi şahsi mümessili ile bir Amerikan Oramirali'nin Ankara'da devlet adamlarımızla samimi temaslar yaptıkları şu sırada, Amerikan cumhurbaşkanının söylediği bu sözleri, başta Türkiye olmak üzere bütün Yakın ve Ortadoğu milletlerinin şükran duygularıyla karşıladığına şüphe yoktur. Amerika Birleşmiş Milletler Derneği ile beraber, dünyanın bu mühim

bölgesinde barışın, hakkın, adaletin, ilerlemenin ve refahın kurucusu ve koruyucusu olarak ortaya çıkmış bulunuyor. Artık bütün yakın ve Ortadoğu milletleri emin ve müsterihtirler. Bu milletler Amerika'yı sevgi ve saygı ile selamlarlar! Yaşasın Amerika!" sözleriyle Amerika'ya karşı duyduğu *derin* hisleri ifade etmiştir (Cumhuriyet, 8 Nisan 1946, 3). Zaman içinde Sovyet Rusya'nın Avrupa ve Ortadoğu bölgesindeki etkisinin her geçen gün artması, ABD'yi Sovyet yayılmacılığını engellemesi düşüncesine götürmüştür. Uluslararası komünizmden duyulan korkunun savaş sonrası yıllarda Amerikalı yöneticiler tarafından her fırsatta dile getirilmesi de hesaba katılırsa tablo daha da netleşmektedir. ABD Başkanı Truman 1950 yılında *"dünyaya devamlı barış getirmek için bir dünya mücadelesine girişmiş bulunuyoruz. Bu mücadelede ABD'nin hayâsız emperyalizm ile çarpışması icap etmektedir"* demiştir (Milliyet, 10 Mayıs 1950, 3). ABD Dışişleri Bakanı Dean Acheson ise yine aynı yılda *"uluslararası komünizm tehlikesinin bertaraf edilebilmesi için dünya hür milletlerinin manevi ve maddi kuvvetlerini seferber etmeleri elzemdir. Dünya'nın hür milletleri ve hür insanları bilhassa önümüzdeki yıllar zarfında çetin imtihanlara maruz kalacaklardır"* diyerek bu durumun işaretlerini göstermiştir (Milliyet, 7 Mayıs 1950, 7).

1947 ile 1953 yılları arasında Türkiye'de görev yapmış ve kendi sözleriyle *"ABD Dışişleri Bakanlığı'nın bu dönemde Türkiye ile en yakından ilgilenen, Dışişleri Müsteşarı tarafından kendisine Ortadoğu ile ilgili nasıl kararlar alınması uygun geliyorsa alması söylenen, Ortadoğu'nun Sovyetler tarafından ele geçirilmesinin önlenmesinde büyük bir sorumluluk duyan"* George McGhee yeni Amerikan politikasını açıklarken, yakın doğuda oluşan yeni jeopolitik boşlukta, tüm imparatorlukların en emperyalisti olan Sovyet Rusya'nın ve emperyal mirası sebebiyle Ortadoğu halkları tarafından istenmeyen İngiltere'nin yerini ***daha önce hiçbir zaman önemli bir emperyalist güç olmayan*** ABD'nin aldığını söylemektedir (McGhee, 1992, 33).

ABD Başkanı Truman'ın 12 Mart 1947 günü Kongre'de okuduğu, daha sonra kendi adıyla anılacak olan mesajı *Soğuk Savaş*'ın başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Sander, 2007, 258). Bu mesajda *"silahlı azınlıkların ya da dış baskının boyunduruk sağlama çabalarına direnen özgür insanları"* destekleme düşüncesi dile getiriliyor ve Kongre'den Türkiye ve Yunanistan'a 400 milyon dolarlık (300 milyonu Yunanistan'a, 100 milyonu Türkiye'ye) yardım için yetki isteniyordu (McGhee, 1992, 69). Tasarı 22 Nisan'da Senato'da, 9 Mayıs'ta da Temsilciler Meclisi'nde onaylandı (Torun, 2002, 161).

Temsilciler Meclisi'ndeki görüşmelerde ABD Dışışleri Bakan Yardımcısı Türkiye ve Yunanistan'ın yıkılmasının Amerika'da demokrasi için bir mağlubiyet olacağını söylemiştir (Us, 1966, 704). Tasarı ile ilgili tartışmalar da Kongre'nin gündemini ayrıca meşgul etmiştir (Oran, 2002, 531). Yardımla ilgili eleştirilerden birini yapan Ohio temsilcisi George H. Bender: *“Bugünkü Türkiye’de basın hürriyetinin mevcut olmadığını kesinlikle bilirken, tutup Amerikan gazetecileri için basın hürriyetini teminat altına alacak bir kanun getirmeye kalkışması bu meclis için eşi görülmemiş bir iki yüzlülük olur. Kendini beğenmiş Türk askeri diktatoryası kongrenin koyduğu şartlardan hiçbirini yerine getirmemek niyetinde olduğu halde, bunu bile bile bizden para istemektedir”* demiştir (Karpaz, 1996, 162). Sonuçta 22 Mayıs 1947 günü yapılan oturumda *“Mademki Yunan ve Türk Hükümetleri, Birleşik Devletler Hükümetinden, ulusal bütünlüklerini ve özgür uluslar olarak varlıklarını sürdürebilmek için gerekli mali ve diğer yardımları ivedi olarak istemişlerdir. Mademki, bu ulusların, ulusal bütünlükleri ve varlıkları Birleşik Devletlerin ve bütün hürriyet sever halkların güvenliği bakımından önemli olup, şu sırada yardımın alınmasına bağlıdır...”* cümleleriyle başlayan yardım tasarısı kanunlaşmış ve yürürlüğe girmiştir (Değer, 2004, 488). Tasarının yasalaşması Türkiye’de de genel olarak memnuniyetle karşılanmıştır. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü 23 Mayıs 1947 günü yayınladığı mesajında;

*“Büyük Amerika Cumhuriyeti’nin memleketimiz ve milletimiz hakkında beslemekte olduğu yakın dostluk hislerinin yeni bir nişanesini teşkil eden **bu mesut hadiseyi her Türk**, beşeriyetin devamlı bir sulh devresine kavuşmak için geçirmekte bulunduğu intikal devresinde **ileri bir adım gibi** candan alkışlamaktadır. İkinci Cihan Harbi esnasında ve harbin fiilen sona ermesinden sonra milletimizin ispat ettiği yüksek meziyet ve ideallerin dünya eşkârı umumiyesi muvacehesinde takdir edildiğini belirten bu yardım, Türkiye’ye zaruri ve normal müdafaa malzemesinin bir kısmını temin suretiyle, harp neticesinde düşmüş bulunduğumuz iktisadi güçlüklerin kısmen telafisinde de ferahlatıcı bir amil olacaktır. Bizim için bu, Birleşik Amerika’nın, cihan sulhunun devam ve teyidi uğrunda kendisine düşen azim rolü tamamıyla benimsediğini gösteren parlak ve ümitlerle dolu bir işarettir”*

sözleriyle bu olayın önemini ve değerini açıklamıştır (Turan, 2003, 170).

ABD bu doktrinle Sovyet Rusya’ya karşı komşu ülkelerle ilişkilerini artırarak Sovyetler’i çevreleme politikasına hız katmıştır (Torun, 2002, 161). Bu çerçevede *New York Herald Tribune* gazetesinin 1 Nisan 1947 tarihli sayısında Walter Lippman’ın:

“Türkiye ve Yunanistan’ı gerçekten yardıma muhtaç oldukları ya da demokrasi modeli teşkil ettikleri için seçmedik. Bu ülkeleri, Sovyetler Birliği’nin kalbine ve Karadeniz’e açılan stratejik kapılar olduğu için seçtik” sözleri Truman Doktrini’nin Türkiye’ye biçtiği rol açısından daha gerçekçi bir yaklaşım sunmaktadır (Avcıoğlu, 1995, 519).

Doktrinin ilanı sonrasında yardımın gelebilmesi amacıyla ABD ve Türkiye arasında 12 Temmuz 1947 tarihli yardım anlaşması Dışişleri Bakanı Hasan Saka ile ABD Büyükelçisi Edwin Wilson tarafından imzalanmıştır. Anlaşmanın imzalanma gerekçesi giriş kısmında **“Türkiye Hükümeti, Türkiye’nin hürriyetini ve bağımsızlığını korumak için ihtiyacı olan güvenlik kuvvetlerinin takviyesini temin ve aynı zamanda ekonomisinin istikrarını muhafazaya devam maksadıyla Birleşik Devletler Hükümetinin yardımını istediğinden...”** şeklinde açıklanmaktadır (Tunçkanat, 2006, 135). Anlaşmanın ikinci maddesinde yardımın *amacı, kaynağı, mahiyeti, genişliği, miktarı ve ilerleyişi hakkında* Türkiye’de **tam ve devamlı yayın yapılacağı**, dördüncü maddede ise verilen yardımın başka gayeler için kullanılamayacağı ayrıca belirtilmiştir (Tunçkanat, a.g.e. , 137). Daha çok askeri personelin eğitimi, savaş artığı malzemenin satılması, yol yapımı ve ulaştırma hizmetlerinin geliştirilmesi yardım programının özünü oluşturmuştur. İlk bir yıl içinde yaklaşık 73 milyon dolarlık yardım gelmiş, bu miktarın %94’ünü askeri harcamalar oluşturmuştur (Sander, 1979, 31). 1947-1951 yılları arasında yapılan toplam askeri yardım ise 400 milyon doları bulmuştur (Ed.Oran, 2002, 535). Anlaşma sonunda ülkeye giren yabancı personel sayısında da ciddi bir artış yaşanmıştır. 1948 sonunda ülkedeki Amerikalı sayısı 363 iken zaman içinde git gide artarak sayı sivillerle birlikte 25 bine (1970 itibari ile) kadar çıkmıştır (McGhee, 1992, 81). Öte yandan 1965 yılında verilen bilgilere göre ise Türkiye’de görev yapan Amerikan vatandaşları 10’dan fazla bölgede 35 bin dönümlük arazide çalışmaktaydılar (Milliyet, 8 Şubat 1970, 11).

Anlaşmanın maddi yardım kısmından ziyade manevi etkileri ön planda tutulmuş ve yardım lehinde açıklamalar çeşitli toplum kesimlerince dile getirilmiştir. Türk-Amerikan ilişkilerinde bir dönüm noktası olan bu anlaşma, bundan sonra yapılan bütün ikili anlaşmalara ilişkin temel hükümleri barındırdığından ülke bağımsızlığını tehlikeye düşürdüğü eleştirilerine maruz kalmıştır. Çünkü bu anlaşma tek taraflı bir malzeme ve silah yardımı anlaşması olduğundan, olası bir saldırıya karşı ABD’ye herhangi bir ek yükümlülük vermediği gibi bir *“ittifak”* anlaşması da değildir (Sander, 1979, 29). Eleştirilerle ilgili olarak Hasan Saka, ABD’nin tarihinde yardım amacıyla imzaladığı

bir sözleşmede bağımsızlığa aykırı bir teşebbüsü olmadığını, Türkiye'nin ise tarihinde kendi bağımsızlığına zarar verecek bir anlaşmayı onayladığına dair bir örneğin bulunmadığını söylemiştir (Sander, a.g.e. , 28). Nitekim yetenekli ve sorumluluk sahibi bir kişi olarak devleti kuran kadrolarda yer almış aynı Hasan Saka'nın, *Bağımsızlık Savaşı* devam ederken Maliye Bakanı olarak Bakanlar Kurulu'na sunduğu bir raporda mali zorluklardan bahisle, İtilaf güçlerinin tekliflerine boyun eğilmesi gerektiğini savunduğunu o dönem Türkiye'de olan Sovyet diplomatı Aralov Mustafa Kemal'den bizzat dinlediğini anılarında belirtmektedir (Aralov, 1985, 90).

ABD ile girilen bu yeni ilişkiyi o yıllarda eleştiren pek az insandan biri olan Mehmet Ali Aybar ise 5 Nisan 1947 tarihinde Zincirli Hürriyet'te yayımlanan *Her Şeyden Evvel ve Her Şeyin Üstünde İstiklal* adlı yazısında yardım anlaşmasını değerlendirirken: “*Tarihimizin en kritik anlarından birini yaşıyoruz: **İstiklalimiz tehlikededir.** Ve işin korkunç tarafı şudur ki, istiklalimize kastedenler bu sefer ordularla değil de, bir yardım teklifinin yaldızlı paravanası arkasına gizlenerek üzerimize yürüdükleri için, Türk milleti kuşkulanmıyor. (...) Bilmeliyiz ki, Amerikan yardımı söylendiği gibi bir altın halka değildir. O, bedelini er geç kanımızla ödeyeceğimiz bir esaret zinciridir*” sözlerini sarf etmiştir (Aybar, 1968, 97). Aybar, Truman Doktrininin ilanı sonrasında bağımsızlığa vurgu yaparak kaleme aldığı yazılarında üslup ve farklılığıyla dikkati çekmiştir. Kendisini Sovyet yandaşlığı ve Amerikan düşmanlığıyla suçlayanlara “*biz Amerikan menfaatleri uğruna harp hareketlerini on beş yirmi gün geciktirmek için Türk milletinin ilk ağızda harcanmasına razı değiliz, ne Sovyet peykliği, ne Amerikan köleliği*” diyebilmiştir. Bütün bu yazıların sonunda ise nasıl susturulmaya çalışıldığını; “*O günlerde İzmir’de Zincirli Hürriyet’i çıkarıyordum. İlk sayısında yardım aleyhinde bulunmak her yurttaş için kutsal bir görevdir, diye yazdım. Amerika’nın Türkiye’yi bir ileri karakol haline getirmek istediğini, bizi Sovyetlere karşı sıçrama tahtası olarak kullanacağını kaynak göstererek anlatmaya çalıştım. Zincirli Hürriyet sadece üç sayı çıkabildi. Güdümlü bir takım gençler Zincirli Hürriyet’in basıldığı matbaaya gelerek gazetelere el koydular ve bunları Cumhuriyet alanında yaktılar. Kurtuluş Savaşı Türkiye’sinin sonu gelmişti*” şeklinde açıklaması, Aybar’ın şahsında bağımsızlıkçı ve Atatürk Türkiye’sinin savunucusu aydınların anlaşılamadığının göstergesi olmuştur (Aybar, 1998, 48). Asım Us ise hatıralarında yardımla ilgili olarak Türkiye ve Yunanistan’a yapılacak yardımla aslında Amerika ve İngiltere’nin kendi medeniyetlerini savunduklarını söylemektedir (Us, 1966, 703).

Ahmet Şükrü Esmer, Truman Doktrini ile Amerika'nın Türkiye'ye yardım sağladığının doğru olduğunu fakat Amerikalıların dünyayı inandırmaya çalıştıkları gibi Türkiye'nin o sırada Rusya tarafından yutulmak üzere olmadığını belirtmiştir (Yön, sayı 208, 5).

Fakat Amerikan soğuk savaş propagandası o yıllarda Türkiye'de o derece etkili olmuştur ki, Truman Doktrinin ilan edilmesinin ve Türkiye'nin Sovyetlere karşı kalkana alınmasının 10. yıldönümü gazete sayfalarında özel yazı dizileriyle kutlanabilmektedir. Sami Kohen "*Rusya'ya Dur Diyen Plan 10 Yaşında*" isimli makalesinde hür milletlerin desteklenme gerekçelerini açıklamış ve devamla; "*Truman Doktrini Avrupa'nın kilit noktasındaki iki milletin (Türkiye ve Yunanistan) **hürriyet ve istiklallerini** teminat altına almış ve nihayet bu suretledir ki Türkiye'nin bugün **hür milletler** camiasındaki mevkiini almasına hizmet eden sıkı Türk-Amerikan işbirliğinin temelleri atılmıştır(...) **Truman Doktrini bugün şükranla anılmalı ve selamlanmalıdır***" diyerek duyduğu mutluluğu belirtmiştir (Milliyet, 12 Mart 1957, 3). Amerikan planlarının bu dönemde Türkiye'nin özel durumu çok da fazla düşünülmeden ele alındığı, uzun yıllar İngiliz Gizli Servisinde yöneticilik yapmış olan Kim Philby'nin anılarında daha sonradan açıkça belirtilmiştir:

*"1947 başlarında özellikle İngilizler ve Amerikalılar Doğu Anadolu'nun topografik haritalarını çıkarmak istiyorlardı. Olası bir savaşta (Sovyetlerle) Doğu Anadolu'da gerilla savaşı vermek ama buraları terk etmek planlanıyordu. Oysa bu bilgilerin toplanması çok nazik bir işti. **Çünkü Anglo-Amerikan planının böyle bir savaş patlar patlamaz Türkiye'yi kendi kaderine terk etmek olduğu, Türklere açıklanamazdı.** Kesin olarak inanılıyordu ki, Türkler bu planlar hakkında en küçük bir kuşku duyarlarsa batıya karşı itimatları kalmayacaktır ve belki de Sovyetlere yaklaşmak durumuna geçeceklerdir"* (Milliyet, 6 Nisan 1968, 5).

Kısaca, Truman Doktrini sonrasında Türkiye'nin de içinde bulunduğu coğrafyada yürütülen bu Amerikan politikasının özünü, *Saturday Review* dergisinin 17 Haziran 1961 tarihli sayısındaki, "*istediğimiz şey bir müslümanın Mekke'ye yönelmesi gibi, bir insanın Washington'a bakmasını sağlayacak bir ideal bulmaktır*" cümlesinde özetlenen düşünce oluşturmuştur (Ataöv, 2006, 219).

1.4.3. Marshall Planı

Truman Doktrini'nin ilanından birkaç ay sonra ABD Dışişleri Bakanı Marshall Harvard'da yaptığı bir konuşmayla yeni bir programın önerisini ilan etti. Marshall'ın bu

önerisi ona bir de Nobel Barış ödülü kazandırdı (McGhee, 1992, 66). Kendi sözleriyle bu program herhangi bir ülkeye ya da bir doktrine karşı değil, açlığa, yoksulluğa ve kaosa karşı yönelmiş politikaları içeriyordu (Oran, 2002, 538). Truman Doktrininden farklı olarak Avrupa'nın yeniden imarı, piyasa ekonomisinin geliştirilmesi ve kalkınmanın sağlanması amaçlanıyordu. Buna ek olarak savaştan büyük bir sanayi gücüyle çıkmış olan ABD'nin mamul malları için pazar sıkıntısı yaşamasının da, planın hazırlanması ve uygulamaya konulmasında etkisi vardı. Savaş sonunda kurulan Uluslar arası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası fonlarının yeterli görülmemesi, bu plan çerçevesinde hibe, borçlanma, şarta bağlı yardım ya da sanayi mallarının alımı yoluyla uygulamaya konuldu. Tamamen Avrupa kalkınmasının hedef tutulduğu bu projeye Türkiye kendisinin de yardım programına dâhil edilmesi isteğiyle başvurursa da, Amerikalı uzmanlar yapılan incelemeler sonunda Türkiye'nin yardıma ihtiyacı bulunmadığını bildirdi. Türkiye'nin ısrarcı tutumu karşısında incelemeler yenilendi. Bu kapsamda ülkemize gelen uzmanlardan biri olan Max Weston Thornburg 1947 yılında yazdığı *Türkiye'ye Niçin Yardım* isimli raporunda yardımın verilmesi karşılığında yapılması gerekenleri sıralıyordu. Türkiye'nin Amerikan menfaatleri açısından önemli bir coğrafyada bulunduğunu, komünist eğilimler az olmakla beraber ekonomide devletin ağırlığının artmasının bu yönde eğilimleri tetikleyeceğini, Türkiye'nin ağır sanayi yerine hafif sanayi ürünleri üretmesi gerektiğini, Avrupa ile rekabet şansı daha yüksek olan meyve, sebze, et, balık konserve fabrikaları kurabileceğini belirtmiştir (Değer, 2004, 541-546). Çok partili yaşama geçişle birlikte CHP içinde devletçilik görüşünün gittikçe önemini yitirip, DP ile olan mücadelede özel teşebbüsçü bir politika izlenmesi de raporun dikkate alınmasında etkili olmuştur.

Türkiye yoğun çabalar neticesinde 4 Temmuz 1948 tarihinde imzalanıp, 8 Temmuz'da TBMM'de onaylanan 5253 sayılı yasayla Marshall Yardım Programına dâhil olmuştur (Yetkin, 2007, 365). Anlaşmanın maddeleri 12 Temmuz 1947 anlaşması ile benzerlikler taşımaktadır. En büyük benzerlik yardımın amaçları ve ulaşılan başarılar konusunda *geniş yayın yapmanın karşılıklı çıkarların gereği olduğu* ile ilgili maddedir (Oran, 2002, 541). Marshall yardımı iç ve dış politikada hem CHP hem de DP tarafından o kadar önemle ele alınmıştır ki, her iki partide ekonomik darboğazı aşmanın tek yolunun bu yardımlar olduğunu düşünmüş ve yardımların genişliği konusunda birbirlerini eleştirmişlerdir. DP'li bir milletvekili 14 Mayıs seçimleri öncesinde, iktidara geldikleri takdirde yardımın kesilebileceğini söyleyince Türkiye'deki Yardım Misyon

Şefi Russel Dorr yardımını iki ülke arasındaki anlaşmadan kaynaklandığını, yardımın partiye değil millete verildiğini, iktidarın değişmesinin yardımın kesilmesine neden olmayacağını açıklamak zorunda kalmıştır (Milliyet, 10 Mayıs 1950, 5). DP iktidarı devraldıktan sonra ise Başbakan Adnan Menderes Associated Press muhabirine Marshall Yardımlarıyla ilgili olarak verdiği bir demeçte milli savunma ile ekonomik refahın geniş ölçüde bu yardıma bağlı bulunduğundan yardımın artırılmasını isteyeceklerini söylemiştir (Milliyet, 25 Mayıs 1950, 5).

1948-1952 yılları arasında Marshall Planı olarak uygulanmış olan program daha sonra Ekonomik İşbirliği İdaresi adını almış, Türkiye ise programda istediği yardımları tam olarak alamamış ve faydalanamamıştır. Buna karşın ülkede yardım propagandası iyi bir şekilde işlemiştir. 1950 yılında Ankara’da dağıtılan bir broşürde:

“Amerika’nın Avrupa’daki menfaati iktisadi olduğu kadar siyasidir... Şayet Avrupa’daki durum bozulmaya devam etseydi, bütün Amerikan ticareti bundan zarar görürdü. İhracatımız milli ekonomimizin bel kemiğini teşkil etmektedir. Bu sebeptendir ki, Amerikan malları için daha büyük pazar olabilecek kuvvetli ve sağlam bir Avrupa meydana getirmenin menfaatimiz icabı olduğu pek aşikârdır”

denerek yardım programının faydaları ortaya konmaya çalışılmıştır (Yetkin, 2007, 365). Yardım programıyla ülkede o kadar geniş bir Amerikan propagandası işlemiştir ki, çoğu zaman bu devlet kurumları eliyle yürütülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Talim Terbiye Dairesi’nin 26 Kasım 1950 tarihli, 2-1907/12 sayılı ve 2938 no’lu, bakan yardımcısı K. Yörükoğlu imzasıyla valiliklere gönderdiği genelgede Marshall Planı Türkiye İcra Komitesi’nce öğrenciler arasında **“Marshall Planı Bana Ne İfade Eder”** başlıklı bir kompozisyon yarışması düzenlendiği belirtilmiş, yarışma süreci ve ödül miktarları açıklanarak, *girişimin ilgililerce desteklenmesi* rica edilmiştir (TD, c. 13, 113). Öte yandan yapılan yardımlar hemen hemen her kurum tarafından kullanılmaya çalışılmıştır. İzmir Belediyesi’nin muhtelif ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yardım programından altı milyon dolarlık bir tahsisat ayrılması bu çeşitliliğe küçük bir örnektir (Milliyet, 26 Kasım 1957, 3).

28 Mayıs 1953’te Başbakana Marshall yardımları ile ilgili olarak cevaplaması için verilen yazılı soru önergesine dönemin Dışişleri Bakanı Fuad Köprülü’nün verdiği cevapta doğrudan ve dolaylı olarak yapılmış olan yardım miktarı 1948-1950 devresinde

yaklaşık 179 milyon dolar olarak verilmiştir (Öztürk, 2001, 6707-6710). 1948-1952 yılları arası yapılan toplam yardım miktarı ise 352 milyon dolardır (Oran, 2002, 542).

1.4.4. Kore Savaşı ve Türkiye'nin NATO'ya Kabulü

Soğuk savaşın başlamasının ardından ABD ile geliştirilen siyasi ve ekonomik ilişkilerin tamamlayıcısı olarak askeri paktlara katılma arzusu Türk yöneticilerin uğraş verdikleri önemli bir dış politika seçeneği oluşturmuştur. Nitekim ABD ulusal güvenlik stratejisinin Batı Avrupa'yı da içine alıp 4 Nisan 1949 tarihinde Washington'da imzalanarak oluşturduğu Kuzey Atlantik Anlaşması Örgütü (NATO) Sovyet Rusya karşısında oluşturulmuş en büyük savunma paktı olarak Türkiye için bu dönemde önem kazanmıştı (Sander, 2007, 265). Öyle ki, ister CHP'li isterse de DP'li yöneticiler olsun NATO'ya ya da oluşturulabilecek benzeri askeri paktlara üye olmayı, Türkiye'nin batıya dönük dış politikasının gereği olarak görüyorlardı. Başyazar Ali Naci Karacan'da Türkiye'nin bu yıllarda ABD'den beklentilerini açıkladığı *Dost Acı Söyler* başlıklı yazısında:

“Amerika'nın Türkiye'deki itibarını düzeltmesi için yapması gereken üç şey: Amerikan politikasında Türkiye'yi fena halde etkileyecek hatalardan kaçınmak, yardım yaparken bunu ihsan verir gibi görmeyip karşılıklı ihtiyaçları göz önünde bulundurmak, Türkiye'nin istiklalini ve bütünlüğünü Amerikan ahdi teminatına bağlamak”

gerektiğini söylemiş ve Amerika ile savunma işbirliğinin önemini vurgulamıştır (Milliyet, 5 Ocak 1951, 5). NATO'nun oluşturulma çalışmalarının başladığı 1948 yılı içinde CHP hükümeti de çalışmalarına hız vermiştir. Başbakan Hasan Saka 30 Haziran 1948'de *Türkiye'nin ABD'nin müttefikinden de öte bir müttefiki olduğunu* söyleyerek askeri bir ittifakın gerekliliğini vurgulamıştır (Sander, 1979, 67). 11 Mayıs 1950'de CHP, 1 Ağustos 1950'de ise DP hükümetleri NATO'ya üyelik başvurusunda bulunmuşlardır. Fakat başlangıçta Türkiye'nin NATO üyeliği ABD tarafından sıcak karşılanmamıştır. ABD'de 9 Eylül 1950 tarihinde toplanan Kuvvet Komutanları Kurulu tarafından Savunma Bakanlığı'na sunulan memorandumda Türkiye'nin NATO'ya alınmaması gerektiği vurgulanmıştır (McGhee, 1992, 134). Yine 14 Eylülde ABD Dışişleri Bakanı'nın NATO temsilciliklerine sunduğu tasarıda Türkiye'nin üyeliğe alınmaması yönünde bir görüş sunulmuştur (McGhee, a.g.e. , 137). Denebilir ki, ABD'nin değişen koşulların yarattığı endişe ile birlikte Türkiye'nin üye olması yönünde

talebini sunduğu 15 Mayıs 1951 tarihine kadar Türkiye uluslar arası ortamda yalnız bırakılmıştır.

Türkiye'nin NATO'ya üye olabilmek için mücadele ettiği bu yıllarda, Türkiye'den binlerce kilometre uzakta başlayan bir iç savaş bütün dünyanın dikkatini bu coğrafyaya çekmiştir. Farklı rejimlerle yönetilen Kuzey Kore ile Güney Kore arasındaki savaş kısa sürede burayı kendi nüfuz sahası olarak gören ABD'nin BM kanalıyla savaşa müdahil olması sonucunu doğurmuştur. BM Genel Sekreterinin üye ülkelere Kore Savaşına yardım talebiyle gönderdiği 15 Temmuz 1950 tarihli telgrafın ardından, Menderes Hükümeti konuyu Bakanlar Kurulu'nun gündemine almış ve sonunda Kore'ye 4 500 kişilik bir askeri birliğin gönderilmesi kararı çıkmıştır (Milliyet, 24 Temmuz 1950, 1).

İşin ilginç yanı ise Menderes Hükümetinin bu kararı muhalefete bile danışmadan ve TBMM'de görüşülmeden almasıdır (McGhee, 1992, 142). Kararın TBMM'de görüşülmeden alınması ve Türkiye toprakları dışına savaşmak amacıyla asker yollanması cumhuriyet tarihinde bir ilk olmuştur (Torun, 2002, 231). Savaşa katılım yönünde alınan bu karara muhalefet tarafından yöneltilen en büyük eleştiri yürürlükte bulunan 1924 Anayasasına aykırı bir biçimde bu kararın alındığıdır. Çünkü anayasanın 26. maddesi uluslar arası sözleşmelerin incelenmesi ve onanmasının dışında savaş ilanının da meclise ait bir yetki olduğunu belirtmektedir (Aydoğdu, 2005, 8). Türkiye'den oldukça uzakta bulunan Kore'deki bu savaşa ABD'den sonra en çok sayıda asker gönderen ikinci ülke olan Türkiye'nin savaştaki durumu batı basını tarafından da dikkatle takip edilmiştir. La Libre Belgique gazetesi Türk askerinin Kore'ye gitmesini: *“Böylece tarihin garip bir cilvesi olarak, Asya'yı istila ettikten sonra 13. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nu kurmak için Kafkaslarla Akdeniz arasına yerleşmiş bulunan yaman süvariler, okçular ve silahşorların ahfadı olan Türk askerleri bugün de savaşmak için Anadolu içlerinden tekrar Mançurya sınırlarına gelmiş bulunuyorlar(...) Yedi asır sonra tarih tekrarlanmaktadır”* şeklinde yorumlayarak, Türklerin Kore'deki varlık sebebini emperyal güçlere hizmet etmek ya da NATO'ya kabulün bedelini ödemekle açıklamak yerine Türklerin fetihçi yönünü bu savaşla özdeşleştirme yoluna gitmiştir (Milliyet, 27 Aralık 1950, 2). US News and World Report dergisi ise bu yıllarda: *“Türkler bizden ve hakikatte dünyada diğer herkesten evvel soğuk harp davalarını kavramışlardır(...) Amerika'ya yardım için Kore'ye kuvvet gönderen ilk*

Türkler olmuştur” diyerek başlangıçta NATO’da dahi düşünülmeyen Türkiye’yi soğuk savaşın tarafı olarak çoktan ilan etmiştir (Milliyet, 13 Şubat 1953, 7).

Kore’ye ilk askeri birliğin olduğu 24 Ocak 1950’den savaşın sona erdiği 27 Temmuz 1953 tarihe kadar üç kez yenilenen Türk tugayı savaşta 706 ölü, 2 111 yaralı, 168 kayıp ve 219 esir vermiştir (McGhee, 1992, 143). Savaşta Türk askerlerinin gösterdiği olağanüstü başarı başta ABD’li yetkililer olmak üzere batı dünyası tarafından övgü dolu sözlerle karşılanmıştır. George McGhee’nin, *Kore’deki Türk askerlerinin kahramanca dövüşmelerini hepimiz hayranlıkla takip ettik* sözü bu duyguları ifade eden örneklerden birisidir (Milliyet, 22 Ocak 1951, 5). DP iktidarı ise Kore Savaşı’ndaki başarıları yer yer iç politik malzeme haline getirmeyi unutmamıştır. Nitekim Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri 30 Kasım 1950 tarihinde valiliklere gönderdiği bir genelgede Kore’de BM ideali ve sonuçları itibarıyla **milli varlığımız için mücadele eden (!)** askerlerimizin kahramanlıklarına değinerek: *“Bir yandan müşterek gayeye hizmet ederken öte yandan da tarihimize yeni kahramanlık destanları ilave eden erlerimizin şeref menkıbelerinin bütün okullarda öğretmenler tarafından öğrencilere anlatılmasını, bu vesile ile de birlik duygularımızın her zamankinden üstün tutacak milli terbiye telkinlerinin canlı bir şekilde devamlı ettirilmesini”* istemiştir (TD, c. 13, 126). Bu gelişmelerle beraber NATO’ya üyelik onaylanmış ve Türkiye 18 Şubat 1952’de bu pakta katılmıştır (Oran, 2002, 550). Sonraki yıllarda Türkiye’nin NATO’ya girişi değil, NATO’nun kuruluşunun 10. Yıldönümü okullarda kutlanmıştır (TD, c. 22, 24). Türkiye’nin NATO üyeliğinde Kore Savaşı’nın etkisi ne olursa olsun ABD’nin Türkiye’yi bu savunma paktının içinde değerlendirmesi tamamen kendi güvenlik algısıyla bağlantılı olmuştur. Daily Telegraph gazetesine göre Türkiye’nin pakta alınma sebebi *Amerika’nın stratejik bombardıman uçaklarına bir üs teşkil etmek bakımından mühim* olmasıdır (Milliyet, 19 Mart 1951, 1-5).

Türkiye’nin NATO’ya üyeliği basit bir askeri ittifak olarak düşünülmemelidir. Üyeliğe kabul edilmesi Türkiye tarafından batı dünyası içinde düşünüldüğünün kanıtı olarak varsayılmıştır. Böylece Türkiye bir taraftan Ortadoğu bölgesinde günümüze kadar etkisini sürdürecektir olan yapının aktif bir unsuru haline gelirken, öte yandan Türkiye’nin bölgede ABD çıkarlarının savunucusu gibi hareket etmesi Atatürk döneminde elde edilen uluslar arası saygınlığın giderek azalmasına yol açmıştır. Nitekim zamanla askeri paktın yapısının ve Türkiye’ye faydasının sorgulanması

gecikmemiştir. Ahmet Şükrü Esmer yıllar sonra bu konuyu incelediği bir yazısında *NATO'dan kurtulmak gerektiğini* savunmuştur (Milliyet, 4 Nisan 1968, 2).

1.4.5. İkili Anlaşmalar

Kuşkusuz Türk-Amerikan ilişkileri incelenirken üzerinde en fazla durulması gereken konulardan biri ikili anlaşmalardır. Türkiye'nin Amerika ile imzaladığı bu anlaşmalar iktisadi, siyasi, ekonomik, kültürel olmak üzere farklı alanlarda, birbirinden bağımsız, dağınık gibi görünse de yapıma amaçları genel olarak Amerika'nın Türkiye'ye yapacağı askeri ve ekonomik yardımın hukuksal dayanaklarını oluşturmaktır. Bir kısmı açık, bir kısmı gizli yapılmış olan bu anlaşmaların bazıları TBMM'den bile geçirilmeden Dışişleri Bakanı ya da Genelkurmay Başkanı'nın onayıyla, imzalandığı gün yürürlüğe girmiştir. Uzun süre kimsenin dikkatini çekmemiş olan anlaşmaların ne anlama geldiğini Türk kamuoyu, 1964 yılındaki Kıbrıs bunalımı sırasında ABD başkanının anlaşmalardan doğan haklarını Amerikan halkının çıkarları doğrultusunda savunduğu ünlü mektubu sonrasında görmüştür. Sayıları hakkında kesin ve sağlıklı bilgiler henüz mevcut değildir (Oran, 2002, 556; Sander, 1979, 103). Dönemin Başbakanı Süleyman Demirel tarafından 1970 yılında yapılan açıklamaya göre 1945'ten itibaren savunma ve ortak savunma amacıyla toplam 91 ikili anlaşma yapılmıştır. Bunlar; 16 tane kanunla onaylanan, 12 tane harita anlaşması, 6 tane yürürlükten kalkmış anlaşma, 4 bilimsel, 26 yardım anlaşması, 14 tane NATO kararları gereği yapılan anlaşma, 13 tane de 1954 tarihli *Askeri Kolaylıklar Anlaşması* çerçevesinde imzalanmış olan anlaşmadır (Milliyet, 8 Şubat 1970, 1-11).

Öte yandan anlaşmaların birçoğunun meclis onayından geçmemesi anayasaya aykırılık iddialarını gündeme getirmiştir. Çünkü 1960 yılına kadar yürürlükte kalan 1924 anayasası uluslararası sözleşmelerin görüşme ve metin oluşturma işlemlerini yürütme organına fakat sözleşmelerin onanmasını yasama organına vermektedir. Bu yüzden sözleşmelerin hukuki anlamda geçerliliği tartışma konusu yapılmıştır (Oran, 2002, 556).

İkinci Dünya Savaşı sonundan DP iktidarının sonuna kadar yapılmış anlaşmaların 3'ü 1947 tarihli yardım anlaşmasına bağlı olarak 1950'den önce, 31 tanesi ise 1950-1960 yılları arasında imzalanmıştır (Ataöv, 2006, 204). Özellikle içlerinde en önemlilerin bulunduğu anlaşmaların DP iktidarı döneminde yapılmış olması, ABD ile

kurulan yakın ilişkinin boyutlarını göstermesi açısından dikkat çekicidir (Sander, 1979, 104). Ahmet Şükrü Esmer Truman doktrininin ilanının yirminci yılı için yazdığı bir yazıda bu konuya dikkati çekmiş ve:

“Türkiye Amerika’dan aldığı silahları Amerika’nın rızası dışında kullanamaz. Askerleri NATO’nun, daha doğrusu Amerika’nın emrindedir. Amerika elliden fazla ikili anlaşma ile Türkiye’de kapitüler imtiyazlar almış, üsler kurmuştur. Türkiye’nin yirmi yıl önce Rusya’dan kurtarılması bahis konusu olmamıştır. Fakat bugün Türkiye’nin Amerika’dan kurtulması bahis konusudur”

demiştir (Yön, sayı 208, 5). ABD ile Türkiye arasındaki yakınlaşmanın ikili anlaşmalar uzantısını anlayabilmek için İkinci Dünya Savaşı yıllarına bakmak gerekmektedir. ABD savaş sırasında ürettiği malzemelerin dünya pazarlarında alıcılarını artırmak ve birlikte savaştığı müttefiklerin güçlendirilmesini sağlamak için, 11 Mart 1941’de *Ödünç Verme-Kiralama Yasasını (Lend and Lease)* yürürlüğe soktu. Bu yasayla yiyecek maddeleri de dâhil tüm savaş malzemeleri müttefiklere, bedeli savaş sonunda ödenmek üzere verilmeye başlandı (Oran, 2002, 411). Savaş sona erip Türkiye de müttefiklerin tarafını tuttuğunu resmen ilan edince Ödünç Verme-Kiralama yasasından faydalanabilmek için ABD ile 23 Şubat 1945 tarihinde ilk anlaşma imzalandı. Anlaşmanın giriş bölümünde gerekçe olarak; “ABD Başkanının, kongrece kabul edilmiş olan 11 Mart 1941 günlü yasaya dayanarak, **Türkiye Cumhuriyeti’nin savunmasının ABD savunması için yaşamsal önemde olduğunu 7 Kasım 1941’de saptamış bulunması**” gösteriliyordu. Madde 2’de ise “*Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti sağlayabilecek durumda bulunduğu ve izin verebileceği maddeleri, hizmetleri, kolaylıkları ya da bilgileri ABD’ye sağlayacaktır*” denerek Türkiye’ye yeni dönemde verilen görev (üstü kapalı da olsa) hukuki olarak tanımlanıyordu. Anlaşmanın 5. Maddesinde açıklandığı şekliyle Türkiye, savaş devam ettiği sürece savunma malzemelerini kullanacak fakat savaş bittiğinde ABD tarafından *lüzum* görülenleri geri verecekti (Soysal, 1989, 642-643). Türkiye bu anlaşma çerçevesinde ABD’den 95 milyon dolarlık savaş malzemesi aldı (Oran, 2002, 411).

Savaşın sonunda değişen koşullar ABD’yi, verdiği savunma malzemeleri ile ilgili olarak değişik bir yöntem izlemeye itti. Buna göre savaş boyunca kullanım hakkını verdiği bu malzemeleri Türkiye’nin satın almasını sağlayacaktı.

Bu doğrultuda 27 Şubat 1946 tarih 4882 sayılı kanunla kabul edilen 10 milyon dolarlık bir kredi anlaşması yapıldı (Bkz, EK 2). Böylece ABD savaş sırasında bedeli sonra ödenmek üzere ödünç verdiği savaş artığı malzemeyi temelli olarak Türkiye'ye, üstelikte borçlandırarak satmış oluyordu. Bu kredi anlaşmasını farklı kılan nokta ABD'nin yasal faiziyle birlikte alacağı paranın nasıl kullanılacağını açıklayan 3. maddede: “*Tediye şekilleri yukarıda belirtilen Türk liralari TC Merkez Bankası'nda hususi bir hesaba yatırılacak ve Birleşik Devletlerin arzusuna göre **harsi, terbiyevi ve insani gayelere**, Birleşik Devletler tarafından Türkiye'de kullanılan memurların ücretleri dâhil olmak üzere, Birleşik Devletlerin masraflarına tahsis edilecektir*” şeklinde açıklanan cümlelerdir (RG, 6303, 10545). Bu anlaşmayla ABD, kendi cebinden tek kuruş dahi harcamadan Türkiye'deki masraflarını üstelik Türk Lirasıyla karşılamış, daha sonradan yapılacak ve Türkiye'deki kültür emperyalizmine hizmet edecek anlaşmaların dayanaklarını oluşturmuş oldu.

Diğer yandan iktidarın serbest seçimler sonunda CHP'den DP'ye -cumhuriyet ve demokrasi tarihinin en önemli olayı olarak- geçişi Türk-Amerikan ilişkilerini olumsuz etkilemek bir yana daha da derinleştirmiştir. DP'nin iktidara gelmesiyle ve Türkiye'nin NATO'ya dâhil olduğu 1952 yılından sonra askeri anlaşmalar peşi sıra imzalanmış, çeşitli isimler altında ABD Türkiye'den çok önemli sayılabilecek imtiyazlar elde etmiştir.

Kuzey Atlantik Anlaşmasına Taraf Devletler Arasında, Kuvvetlerin Statüsüne Dair Sözleşme 10 Mart 1954 tarihli 6375 sayılı kanunla onaylanarak ABD'nin Türkiye'de üsler ve tesisler kurması, kendi askeri personelini barındırması ve kanunlarını uygulamasının önü açılmıştır (Tunçkanat, 2006, 144). Sözleşmenin uygulanabilmesi için 30 Haziran 1954 ve 16 Temmuz 1956 tarihlerinde kuvvetlerin statüsü ile ilgili iki ek anlaşma imzalanmıştır (Tunçkanat, a.g.e. , 174-187). Bu anlaşmalarla, kuvvetlerin statüsüne dair sözleşmenin 7. maddesine dayanarak ve sonradan genişletilmiş şekliyle Türkiye'de görev yapan Amerikan sivil ve askeri personelini yargılama hakkı ABD'ye verilmiştir (Tunçkanat, a.g.e. , 148).

ABD'nin önemli ayrıcalıklar kazandığı bir diğer anlaşma olan *Askeri Kolaylıklar Anlaşması* ise 23 Haziran 1954 tarihli'dir. Anlaşmanın gizli olması yönündeki Amerikan önerisi hükümet tarafından sıcak karşılanmış ve bakanlar kurulu kararıyla yürürlüğe konulmuştur (Torun, 2002, 248). *Müşterek savunma tesisleri* adı altında NATO

kapsamında olan üs ve tesisler bu anlaşmayla ABD'nin kullanım hakkına ve tasarrufuna sahip olduğu alanlar haline getirilmiştir.

Aynı gün imzalanan bir başka anlaşma ise *Vergi Muafiyetleri Anlaşması*dır. Bu anlaşmayla ABD, Türkiye'de kuracağı üs ve tesislerde artacak masrafların mümkün olduğu kadar azalması ya da kaldırılmasını amaçlamıştır (Sander, 1979, 111).

Bu ve benzeri askeri sözleşmeler neticesinde ABD'ye Türkiye toprakları içerisinde ulusal egemenlikle bağdaşması mümkün olmayan hukuksal ayrıcalıklar tanınmıştır. İkili anlaşmalar kapsamında ele alındığında, Türkiye'nin ABD ile ilk yardım anlaşmasını imzaladığı 1945 yılından 1953 yılına kadarki dönem Amerikalı yetkililerin bilgi toplama, araştırma, adam seçme ve yetiştirme, örgütlenme ve devlet kanalıyla yapılan yoğun propaganda sayesinde Türkiye'ye tam anlamıyla yerleşme anlamını taşıyan bir hazırlık dönemi olmuştur (Tunçkanat, 2006, 261). Mehmet Ali Aybar 30 Ağustos 1965'te kendisiyle yapılan bir röportajda bu ilişkinin boyutunu değerlendirirken: *“Bugün hiçbir devlet dairesi yoktur ki doğrudan doğruya veya dolaylı olarak orada Amerika'nın gözü, kulağı ve eli bulunmasın. Bugün hiçbir ekonomik, hatta sosyal faaliyet alanımız yoktur ki Amerika'nın menfaatleri korunmasın, sesi duyulmasın. Bu sızma politikası ilk yardım anlaşmaları ile yani Truman doktrini ve Marşal planına bağlı ikili yardım anlaşmaları ile başlamıştır”* demiştir (Aybar, 1968, 396). 1954 sonrasında DP'nin ekonomik politikalarının temelsizliği ve yetersizliğine, uluslararası ortamın yarattığı ekonomik darboğaz eklenince ikili anlaşmalar hükümetlerin bel bağladığı yardımların giriş kapısı olarak görülmüş fakat anlaşmaların uzun vadede ülkede yaratacağı sıkıntılar yöneticilerce gözden uzak tutulmuştur.

1.4.6. Amerikan Yardımları

Soğuk Savaş yıllarının gerek Sovyet Rusya gerekse de ABD açısından en büyük mücadelesi, düşman kampa katılma tehlikesi görülen ülkelerin askeri ve ekonomik yönden direnebilmesi amacıyla yardım programlarına alınması konusunda yaşanmıştır. Nitekim ABD, sanayi üretim potansiyeli ve sermaye açısından Sovyetlere karşı olan üstünlüğünü Türkiye ve benzeri az gelişmiş çevre ekonomilerini dış yardımlarla besleyerek sürdürmeye çalışmıştır. Bu sebeple denebilir ki ABD, soğuk savaş süresince ekonomik yardımı diplomatik bir silah olarak kullanmış olan ilk devlettir (Sander, 1979, 43). Bu yardımların ABD tarafından önemli bir siyasal baskı aracı olduğuna küçük bir

örnek Kore Savaşı'na yardım için Birleşmiş Milletler aracılığıyla yapılan duyuruya cevap vermeyen ülkeleri Marshall yardım programından mahrum edebilme yetkisini, Temsilciler Meclisi'nin başkan Truman'a verebilmesidir (Milliyet, 2 Ağustos 1950, 1). Eski Amerikan başkanlarından John Fitzgerald Kennedy yardımların amacını belirttiği bir konuşmasında:

“Dış yardım, Birleşik Devletlerin dünya üzerinde etki ve kontrol elde etmesini sağlayan bir metottur”

sözüyle bu durumu açıklamıştır (Yetkin, 2007, 358). Buradan yola çıkarak yardımların son tahlilde, Amerikan ulusal güvenlik siyasetinin bir parçası olduğunu unutmamak gerekir. Senato Dışişleri Komitesince 1956 yılında hazırlanan bir raporda da buna temas edilmekte ve: *“Amerikan yardımı bir hükümet girişimi olarak, başkalarının çıkarı için yapılan bir şey değildir. ABD ne sadaka veren bir kuruluş ve ne de ekonomik yardım Amerikan halkının cömert ruhunun dışarıya akmasıdır. Teknik yardım ABD'nin dış politikasını yürütmek ve ulusal çıkarlarını dışarıda geliştirmek için mevcut araçlardan bir tanesidir”* denerek yardım politikasının özü anlatılmıştır (Sander, 1979, 42-43). Öte yandan yardım programlarını sadece çeşitli kanallarla sermaye ya da mal akışı olarak değerlendirmemek gerekir. Bu yıllarda özellikle karşılıklı anlaşmalarla oluşturulan bağlar, az gelişmiş ülkelerin eğitilmiş insan gücünü de Amerikan çıkarları doğrultusunda yönlendirmeyi amaçlamıştır. Aynı komitenin, dış yardım kanunu ile ilgili 1962 yılında yaptığı bir toplantıda Dışişleri Bakanı McNamara: *“Gelecek yıl Amerikan askeri okullarında yabancı uluslardan 18 bin kişi eğitim görüyor olacaktır. Bu kişilerden her biri demokrasimizin nasıl çalıştığına tanık olacak, bizim hükümet geleneklerimizi ve felsefemizi öğreneceklerdir. Ülkelerine döndüklerinde de her biri bunun uygulayıcısı olacaktır”* diyerek yardımların yapıldığı ülke yöneticilerinin de ayrıca önemsendiğini vurgulamıştır (Yetkin, 2007, 357).

İkinci Dünya Savaşından galip çıkmış iki büyük ülke arasındaki büyük ideolojik mücadelede sanayileşmesini tamamlayamamış, küçük bir tarım ülkesi olarak Türkiye'nin mevcut durumu gereği Amerikan yardımlarını olumlu karşılaması şaşırtıcı olmasa gerektir. Çünkü ekonomik darboğaz savaş sonu koşullarında iyice açığa çıkmıştır. Örneğin; 1938 yılı bir kenara bırakıldığında 1930-1946 yılları arasında dış ticaret fazlası veren Türk ekonomisi ilk kez 1947 yılında 21,3 milyon lira açık vermiştir (TÜİK, 2007, 444). Kamudaki kaynak yetersizliği, yeni oluşmakta olan burjuvazinin de

rekabet gücünün az olmasıyla birleşince yabancı kaynaklara yönelmek zorunluluk olarak algılanmıştır. Batı ile ilişkilerin geliştirilmesini, çağdaşlaşma sürecinin doğal bir parçası olarak algılayan yöneticilerin de, hem CHP hem de DP devirlerinde ABD ile ekonomik yakınlaşmayı kalkınmanın ön koşulu gibi görmeleri yardımlara ilişkin görüşlerin iyimser olmasında ayrıca etkilidir. Fakat görüşlerini ortaya koyarken Kemalist devrimin en önemli sıçramalarını gerçekleştirdiği devletçi politikaları yeni uluslararası düzen içinde çok şiddetli eleştirilere maruz bırakmışlardır. Böylece çok geçmeden Amerikan yardımları iç politikada önemli bir unsur haline gelmiştir (Steinhaus, 1999, c. 2, 71). Öyle ki yardımın kendisi değil fakat alınma biçimi ve miktarı çoğu zaman eleştiri konusu yapılmıştır. *İbret Aynası* adındaki bir gazete köşesinde yayımlanan *Amerikan Yardımı* başlıklı yazıda ABD'nin Güney Amerika ve Avrupa'ya göre Türkiye'ye çok az yardım yaptığı, bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olan CHP yönetiminin yardımı kendisi için istiyormuş havası yaratarak ricada bulunduğu için suçlu olduğu, DP'nin açık açık yardım talep etmesinin olumlu sonuç vereceği iddia edilmiş ve devamında: *"Fakat şu muhakkak ki, Amerika bugün harp sonrasında girdiği büyük demokrasi davasında Türkiye'nin, yaptığı hocalığı en iyi kavramış talebe olduğunu yaptıklarıyla görmüş ve kabul etmiştir"* denmiştir (Milliyet, 21 Temmuz 1950, 2). Burada siyasal partiler açısından garip ve şaşırtıcı olan nokta ise muhalefette iken yapılan eleştirilerin iktidar olunca unutulmasıdır. Adnan Menderes'in 1949 yılında göreve gelen Şemsettin Günaltay hükümetinin programını eleştirirken, Amerikan yardımına bel bağlamak yerine yerli kaynaklara yönelmesini tavsiye ederken 1950 yılından sonra DP ideolojisinin doğal bir sonucu olarak söylediklerinin tam tersini yapması buna bir örnektir (Karpaz, 1996, 193).

Türkiye'nin kendi çıkarları açısından, ABD'nin siyasi, askeri ve ekonomik desteğini savaşın bitiminden hemen sonra görmek bir yana birkaç yıl da bekletilerek aldığını söylemek daha doğrudur. Soğuk savaşın hazırlık dönemi sayılan 1945-1947 yılları arasında Türkiye ile ilgili Amerikan politikası bunun en büyük kanıtı sayılmalıdır. Öyle ki gazeteci Ahmet Emin Yalman anılarında bu yıllarla ilgili olarak *"Amerika'daki İktisadi Harp Dairesi'nin Türkiye için dost olmayan memleket değerlendirmesinde bulunduğunu"* söyler (Yalman, 1997, 1194). Truman Doktrini ve Marshall Planı sonrasında Türkiye'ye karşı yoğunlaşan Amerikan ilgisi yardımlar aracılığıyla uzun yıllar sürecek olan bir dönemi başlatmıştır. Zamanla bu ilginin artması ve yardımların Türkiye'ye verilmesi fikri o kadar önem kazanmıştır ki, ABD Savunma

Bakanlığı'nın 1953 yılında yayımladığı bir raporda “*diğer dost ve müttefik ülkelere yardımın kesilmesine bakılmaksızın Türkiye’ye yardımın devam ettirilmesi gerektiği*” vurgulanmıştır (Milliyet, 13 Ocak 1953, 1-7).

Türkiye’ye neden askeri ve ekonomik yardım yapılması gerektiği konusundaki açıklamalar ABD’li basın-yayın organları ve yetkililerce bu dönemde sık sık dile getirilmiştir. Karşılıklı Güvenlik Teşkilatı Türkiye Başkanı Dayton: “*Komünizmin yayılmasına karşı takınmış olduğu azimli mücadele ve mukavemet tavrı ve iktisadi bakımdan kuvvetlenmek için sarf ettiği gayret, Türkiye’ye Amerikan yardımının devam etmesi için başlıca sebeptir (...) Türkiye dışarıdan yardım görmeden yaşayabilecek bir hale bir an evvel gelebilmek için dev adımları ile ilerlemeler yapmaktadır. Türkiye bu noktaya ulaşınca kadar Türkiye’nin arzusu ile Amerikan Hükümeti yardıma devam etmek kararındadır*” demiştir (Milliyet, 18 Ocak 1953, 1-7). Amerika’nın önde gelen gazetelerinden New York Herald Tribune gazetesinde Türkiye’ye verilmesi gereken yardımla ilgili olarak çıkan bir yazıda “*hiçbir surette naz ve nimet içinde tutulmayan, yaşadıkları soğuk, çıplak, eğlencesi az olan kışlalarda her Türk askerinin hükümete 200 dolara, ABD’de ise 3000 dolara mal olduğu*” açıklanırken, Türkiye’yi ziyaret eden Amerikalıların kendilerine gösterilen dostluk karşısında hayrete düştükleri, “*basında ara sıra çıkan tenkitlere ve birtakım küçük hadiselerle karşın, toptan ele alındığında artık her tarafta harcı âlem olmuş bulunan Amerikan aleyhtarlığından Türkiye’de pek az bulunduğundan*” söz edilmektedir (Milliyet, 7 Ocak 1951, 4). Yine yardımlarla ilgili olarak Amerikan Askeri Yardım Heyeti Başkanı General William H. Arnold ise “*Amerika’nın Türkiye’ye verdiği her dolara karşılık üç dolarlık emniyet sağladığını*” söylemiştir (Milliyet, 5 Mayıs 1952, 1-7).

Yardımların Türk kamuoyu üzerindeki etkisi de genel olarak olumlu olmuş, yardımlar minnet duygularıyla karşılanmıştır. Üçüncü Cumhurbaşkanı Celal Bayar 1950 yılında yaptığı bir konuşmada demokratik geleneklere bağlı barışsever olarak nitelendirdiği ABD’nin ekonomik yardımlarını memleketin şükranla karşıladığını söylemiştir (Milliyet, 2 Kasım 1950, 5). Yardımların kapsamı, miktarı ve yarattığı etkiler, ABD’nin Türkiye’yi kontrol ettiği şeklindeki eleştirilerin de zaman zaman artmasına, ABD’li yetkililerin ise kamuoyunu rahatlatmak amacıyla bazı açıklamalarda bulunmalarına yol açmıştır (McGhee, 1992, 85). Buna karşın yapılan eleştiriler geniş kitlelerce benimsenmek bir yana, ara sıra oldukça sert tepkilerle de karşılanmıştır. Yardımların Türk-Amerikan dostluğunun pekişmesine olanak sağladığını savunduğu

yazısında General Emir Erkilet: *“Her yerde olduğu gibi bizde de şuur ve karakterce zayıf, daha doğrusu ne yaptıklarını bilmeyen ruh hastası insanlar da vardır. Bütün bunlar, maalesef muhalefet ve seçim iddialarıyla aramızdaki dostluk ve ittifaka tecavüz ve hürmetsizlikte bulunabilirler. Fakat Türk-Amerikan dostluğu ve Türk-Amerikan işbirliği bu gibi kimselerin miyavlama ve havlamalarından asla teessür duymayacak kadar esaslı ve kuvvetlidir”* demiş ve eleştirilerin haksız olduğunu savunmuştur (Milliyet, 24 Şubat 1954, 2). Asım Us ise hatıralarında yardımlarla ilgili: *“Atatürk Milli Mücadelenin en ümitsiz günlerinde, memleket Sakarya’ya kadar yabancı istilasını altında olduğu günlerde bile, hatta dost bir devletin ordularından yardım istememiştir. Çünkü hariçten gelen yardım ile tarih boyunca istiklalini müdafaa etmiş bir millet görülmemiştir”* der ve yardıma karşı olduğunu belirtir (Us, 1966, 659-660).

ABD tarafından Türkiye’de içinde olmak üzere dış ülkelere yapılan yardımlar hakkında kesin ve tutarlı rakamlar yoktur. Bunun nedeni yardım programlarının çeşitliliği ve dağınıklığıdır (Sander, 1979, 40). Askeri ve ekonomik yardımların ayrı ayrı hesaplanması da bu bilgi tutarsızlığını değiştirmemektedir. Truman Doktrininin 10. yıldönümü münasebetiyle yayımlanan Türk Dışişleri raporuna göre 1947-1957 yılları arasında Türkiye’ye yapılan askeri yardım 1 milyar 700 milyon, ekonomik yardım ise 800 milyon dolardır (Milliyet, 12 Mart 1957, 3).

Özellikle plansız ve dışa açık bir kalkınma modelinin benimsendiği 1946-1953 yılları Türk ekonomisinde liberalizasyon politikalarının uygulandığı bir dönem olmuştur. ABD tarafından *“Avrupa’nın manavı”* olması gerektiği ülkeye gelen uzmanlarca her fırsatta dile getirilen Türkiye, Amerikan dış yardımlarının ve DP iktidarının tarım politikalarıyla beraber 1954 yılına kadar altın yıllarını yaşamıştır (Oran, 2002, 488). Bu yıldan sonra bozulmaya başlayan ekonomi, yardımların yıldan yıla azalması ve önceden alınmış yardımların sanayi yatırımlarına çevrilmeyip başka alanlarda kullanılmasıyla daha da kötüye gitmiştir.

Genel olarak Türkiye’ye yapılan Amerikan yardımlarının mevcut siyasal rejimin desteklenip, onun demokratik gelişimine katkı sunmasından ziyade ABD tarafından uluslararası ortamın yüklediği bir zorunluluk olarak algılandığı kabul edilmelidir. 1945’ten 1960 yılına kadar geçen süreçte alınan dış yardımlar toplumun sosyal ve kültürel yapısında büyük değişikliklere yol açmıştır. Fakat bu değişiklik yardımların kullanımındaki düzensizlik düşünüldüğünde zararlı sonuçlara da yol açmıştır. Eski

ABD Büyükelçilerimizden Suat Hayri Ürgüplü 1958 yılında yaptığı bir konuşmada bu duruma dikkat çekerek Türkiye'deki yaşam standartlarının hala düşük olduğunu, alınan yardımların belirli bir plan dâhilinde yapılmadığını söylemiştir (Milliyet, 17 Ocak 1958, 1-5). Kısaca yardımların, gerici ve anti-demokratik eğilimleri teşvik ettiği, koyu muhafazakâr grupların gücünü artırdığı, halkın tarihi, kültürel ve siyasi ideallerine göre ayarlanmadığı, yardıma ve yardımda bulunan devlete karşı uzun vadede husumet doğuracağı fikri günümüzde doğrulanmıştır (Karpat, 1996, 260).

BÖLÜM II

AMERİKAN MODELİ EĞİTİM UYGULAMALARININ BENİMSENMESİ

2.1. Resmi-Özel Eğitim Programları ve Yardımlar

Tarihin belirli bir döneminde siyasal rakiplerine üstünlük kurmuş olan egemen bir devlet, hâkimiyetinin devamını yalnızca askeri başarıda arayamaz. Bu nedenle sistemin siyasi varlığını sürdürebilmesi için *diğerlerine* karşı ideolojik mücadeleye girişmesi zorunludur. Psikolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutları olan bu üstünlük mücadelesi toplumlar arası ilişkilere de nüfuz eder. Kaybeden safta yer alan az gelişmiş bir ülke için ise bu, aradaki ilişki ve etkileşimin yoğunluğu eklenirse bazı durumlarda *kültürleşme* süreçlerinin *kültürsüzleşme* denilen yozlaşmaya dönüşmesine neden olabilir.

İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminden 1947 yılındaki Truman Doktrini'nin ilanı sonrası *Soğuk Savaş*'ın resmîyet kazanmasına kadar geçen süre ABD'ye, tarihte birçok devletin sahip olamadığı büyük bir uluslararası saygınlık kazandırdı. ABD de bu saygınlığın azalmadan sürmesi ve gerek kendi yanında gerekse de karşı tarafta yer alan ülkeler üzerinde etki ve denetim olanaklarını pekiştirmek için birtakım çalışmalara girişti.

1947 yılında kabul edilen Ulusal Güvenlik Yasası (National Security Act) ve bu yasaya dayanarak kurulan Ulusal Güvenlik Konseyi (National Security Council) hem Birleşik Devletler toprakları hem de bu topraklar dışındaki bölgelerde gözetilecek savunma esaslarını belirleyen yeni bir güvenlik konsepti belirledi. Askeri, siyasi, ekonomik vb. alanlarda yürütülen bu yeni güvenlik stratejisinin bir ayağını da Amerikan hayat tarzını tüm dünyada günlük yaşamın içine sokmak ve oluşturulacak Amerika imajını ulusal çıkarlar doğrultusunda kullanmak oluşturuyordu. Bunun yapılabilmesi ise her türlü yazılı, görsel ve işitsel kitle iletişim aracının yaygınlaştırılmasına bağlıydı. İlk olarak Avrupa'da totaliter yönetimlerin hüküm sürdüğü 1930'lu yıllarda başlayan ve yeni sayılmayan bu kitle psikolojisinin inşası, kitle kültürünün oluşturulması, kitlelerin yönlendirilmesi faaliyetleri, Soğuk Savaş yıllarında ABD tarafından etkin bir şekilde kullanıldı.

1948 yılında kabul edilen Smith-Mundt yasasıyla Birleşik Devletlerin dünya üzerindeki tanıtımının Amerikan ulusal çıkarları çerçevesinde desteklenmesi öngörüldü ve böylece kültürel propaganda politikası resmileşti. 1942 yılında uluslar arası dillerde yayın yapmaya başlayan ve Amerikan propaganda sistemine güzel bir örnek teşkil eden *Voice of America-Amerika'nın Sesi* radyosu, Smith-Mundt yasasının yürürlüğe girmesinden sonra yayın kapasitesini genişletti. 1945'de kapatılan Türkçe servisi 1948'de tekrar faaliyete geçirildi. Bu açıdan bakınca Türkiye'nin Birleşik Devletlerle imzaladığı 12 Temmuz 1947 tarihli yardım anlaşmasının 2. maddesinde alınan yardımlarla ilgili olarak ***Türkiye'de tam ve devamlı yayın yapılması*** zorunluluğu, yukarıda bahsi geçen yasa ve ondan önceki gayri resmi uygulamalar düşünülürse hiç de şaşırtıcı olmamaktadır. Soğuk Savaşın az gelişmişler cephesindeki ülkelerde her türlü Amerikan etki, kontrol ve denetim mekanizmalarının geliştirilmesi için oluşturulmuş çeşitli resmi ya da gayri resmi kurumlar farklı alanlarda faaliyetler göstermişlerdir. Geleceğin inşasında bir toplumsal kurum olarak önemli yer tutan eğitim de bu alanlardan biri olmuştur. Bu dönemde Amerika'daki eğitim program ve yardımlarının genişliği o kadar çeşitli ve farklı kanallardan yürümüştür ki, yöneticiler bütün işlerin tek bir kanaldan idaresi fikrinden yola çıkarak 1951 yılında Uluslararası Eğitim Enstitüsü'nü (Institute of International Education) kurmuşlardır (Ataöv, 2006, 230-231).

Yardımların, öğrenci, öğretmen ve gençlik teşekküllerine yönelik programların çeşitliliği konusu DP iktidarı döneminde de benzer bir sonuç vermiş, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yabancı ülkelerle ve uluslararası kuruluşlarla bütün temaslarını düzenlemek, sonuçlandırmak, yabancı ülkelere temin edilen her türlü burs ve değişim programlarının tek elden yönetilmesini sağlamak amacıyla *Kültürel Dış Münasebetler* adı altında çalışan büronun yine Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak *Dış Münasebetler Müdürlüğü*'ne çevrilmesine karar verilmiştir (TD, c. 20, 5-6). Fakat bu dönemde artan ilişkiler o derece yoğun olmuştur ki, 1957 yılında bakan Celal Yardımcı tarafından valiliklere gönderilen bir yazıda, ülkemizde faaliyet gösteren bazı gençlik teşekküllerinin ve okulların bakanlığın bilgisi dışında yabancı elçiliklerle iletişime geçerek yurtdışından birtakım grupları ve öğrencileri memlekete davet ettikleri, bu nedenle söz konusu olayların tekrar yaşanmaması için yapılacak davetlerde mutlaka bakanlığa haber verilerek girişime geçilmesi istenmiştir (TD, c. 20, 248). Daha sonra aynı kurum 15 Mart 1960 tarihli bir kararla genel müdürlük haline getirilmiştir (TD, c. 23, 15). Sonuç olarak, uluslararası sözleşmelerle yasal yoldan, vakıf ya da dernekler

aracılığıyla yardım adı altında yürütülen çalışmalar bütün bu nedenlerden dolayı incelenmeye, her zamankinden daha çok muhtaç hale gelmiştir.

2.1.1. 27 Aralık 1949 Tarihli Eğitim ve Kültür Anlaşması

Amerikalı senatör Fulbright'ın girişimleriyle başlatılan eğitim alanındaki uluslararası değişim programının 1949 yılında yasalaşması Amerikan propaganda sisteminin önemli bir parçasını oluşturmuştur. 1948 yılından itibaren Türk kamuoyunda adı sıkça duyulan ve *Türk Dostu* olarak tanınan Fulbright, eylemleri ve sözleriyle Türkiye'de yakından izlenmeye başlamıştır. Öyle ki, **“Türkler fevkalade bir halk”** sözlerini içeren *Türkiye’de Demokrasi* isimli makalesini Kongre zabıtlarına geçirmesi Türk basını tarafından göklere çıkarılmıştır (Milliyet, 30 Mart 1951, 3). Yine **“Türkler Ortadoğu’nun en istikrarlı milletidir ve büyük ümitler vaat etmektedirler, Türkiye’de hakiki bir demokrasi vardır”** sözleri Türk kamuoyunda takdirle karşılanmıştır (Milliyet, 7 Ekim 1952, 7). Fulbright'ın öncülüğünü yaptığı ve Amerika ile olan siyasal, ekonomik yakınlaşmanın doğal uzantısı sayılabilecek eğitim alanındaki işbirliği son CHP hükümeti döneminde karara bağlanmış, 27 Aralık 1949 tarihinde de Türk-Amerikan Kültür Anlaşması Ankara’da imzalanmıştır (Vatan, 28 Aralık 1949, 1; Bkz, EK 3).

Anlaşmayı **“Amerika’dan da Türkiye’ye öğrenci gelecek”** başlığıyla duyuran bir gazete haberinde, hükümetin söz konusu metni imzalamakla bunun sağlayacağı önemli kültürel yardımlardan faydalanacağı ve ABD ile günden güne artan dostluk bağlarına bir tane daha ilave edileceği belirtilmiştir (Ulus, 28 Aralık 1949, 1-7). Anlaşma sonrasında Türk tarafını temsilen söz alan Dışişleri Bakanlığı Umumi Kâtibi Büyükelçi Faik Zihni Akdur: **“Türkiye ile Amerika Birleşik Devletleri arasında günden güne mesut bir surette inkişaf etmekte olan dostluk münasebetlerini şu anda imzalamış olduğumuz kültür anlaşmasının kuvvetlendireceğine hiçbir şüphe yoktur”** derken, ABD tarafını temsilen bir konuşma yapan Amerikan Büyükelçisi Wadsworth ise şu demeci vermiştir: **“Türk-Amerikan eğitim, ilmi ve kültürel bağlılığını takviye ve genişletmek hedefini günden bu anlaşmanın akdi 1950 senesi için çok memnuniyet verici bir başlangıçtır. (...) Türklerin ve Amerikalıların işbirliği yapmaları ve birbirlerini anlamaları bugün her zamankinden daha önemlidir ve Türkiye ile Amerika arasındaki dostluk hiçbir zaman bugünkü kadar esaslı olmamıştır.(...) Fulbright Anlaşması fikir ve kültür sahasında daha büyük bir inkişafa imkân verecektir”** (Vatan, 28 Aralık 1949, 1-3). Birleşmiş

Milletler Eğitim Komisyonu üyesi ve Siyasal Bilgiler Dekanı Fadıl Hakkı Sur anlaşmayla ilgili olarak daha sonradan yaptığı bir açıklamada Türkiye'nin bu anlaşmayı imzalayan 13. ülke olduğunu, Amerikalı öğrenci ve profesörlerle Türk öğrenci ve profesörlerin bu vesileyle yer değiştirebileceğini ifade etmiştir (Milliyet, 22 Ekim 1950, 5). Hariciye Vekâleti tarafından yayımlanan bir raporda, söz konusu kültür anlaşmasını Birleşik Devletler Hükümetinin *“Amerikan milleti ile diğer milletlerin eğitim yoluyla tanışmasını ve eğitim mübadelesini sağlamaya matuf, Amerikan Meclisi'nin 1948 Ocak ayında kabul etmiş olduğu Smith-Mundt ve 1949 yılında kabul eylediği Fulbright kanunlarının verdiği yetkiye dayanarak”* imzaladığı açıklanmaktadır (Hariciye Vekâleti, 1959, 6). Anlaşmayla görünürde amaçlanan, her iki ülkedeki öğrenci, öğretmen, öğretim üyesi ve araştırmacıların ABD ya da Türkiye'de bulunup araştırma yapmalarını sağlamaktır. Beyrut'taki Amerikan Üniversitesi'ne bağlı olarak çalışan komisyonun asıl amacı ise Türkiye'deki eğitim alanındaki insan gücünü (öğretmen, öğrenci, üniversite görevlisi) Amerika'da ***bilgi, görgü ve ihtisas*** açısından yetiştirmek olmuştur (Koç, 1970, 154). Toplam 14 maddeden oluşan ve 13 Mart 1950 tarihinde 5596 kanun numarasıyla mecliste onaylanmış olan bu anlaşma, 18 Mart 1950 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (RG, 7460, 18116-18117; Bkz, EK 4). Türkiye'nin ABD'den ödünç aldığı savaş artığı malzemenin Türkiye'ye satışını öngören, Türkiye ve ABD hükümetleri arasında Kahire'de 27 Şubat 1946 tarihinde imzalanan 10 milyon dolarlık kredi anlaşmasının 3. maddesi bu anlaşmanın hukuki dayanağını oluşturmaktadır.

Bu anlaşmayla Türkiye'de *“Birleşik Devletler Eğitim Komisyonu”* adıyla bir komisyon oluşturulmuş, komisyonun para kaynağının (yaklaşık 500 bin Amerikan Doları) Türk Hükümetinin ABD'ye olan borcundan karşılanacağı belirtilmiştir (Madde 1). Dördü Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı, dördü de Birleşik Devletler vatandaşı olmak üzere sekiz üyeden oluşan komisyonun *fahri başkanı* Türkiye'deki Amerikan Büyükelçisidir ve bu kişi komisyon başkanını seçme hakkı yanında herhangi bir konuda yapılacak oylamada oyların eşit olması halinde ***son kararı verme hakkına da*** sahiptir (Madde 5). Amerikan Büyükelçisi tarafından seçilecek dört komisyon üyesinden ***en az ikisi Amerikan Dışişleri'nde görevli memurlardan*** olmak zorundadır (Madde 5). Herhangi bir ek ücret almadan çalışacak olan üyeler, görev süreleri dolduğunda ***tekrar atanabileceklerdir*** (Madde 5). Komisyon tarafından belirlenen bütün harcamalar ABD Dışişleri Bakanı'nın kabul edeceği senelik bütçeye göre yapılacaktır (Madde 3).

Bunların dışında; ABD Dışışleri Bakanı tarafından tayin edilecek şekilde komisyonun faaliyeti hakkında her sene bir rapor tanzim edilerek Türkiye Cumhuriyeti Hükümetine ve ABD Dışışleri Bakanına sunulacak (Madde 7), komisyonun merkezi Türkiye Cumhuriyeti'nin başkentinde bulunacaktır (Madde 8). Komisyona işlerin yürütülmesi amacıyla bir müdür tayin etme hakkı da verilmiştir fakat ***başkan tarafından kabul edilmeyen bir müdür söz konusu olduğunda*** Birleşik Devletlerin müdür ve muavinlerini temin edeceği vurgulanmıştır (Madde 9). Ayrıca 10. maddeye göre ***Amerika Birleşik Devletleri Dışışleri Bakanı uygun gördüğü takdirde komisyonun her husustaki kararlarını gözden geçirme*** yetkisine sahiptir. Herhangi bir anlam karışıklığına yol açmaması için de (!) 12. maddeye: “Anlaşmanın her neresinde zikredilmiş olursa olsun ***“Amerika Birleşik Devletleri Dışışleri Bakanı”*** tabirinden *Amerika Birleşik Devletleri Dışışleri Bakanı* veya kendisi tarafından, namına hareket etmek üzere tayin edilmiş ABD hükümetine mensup herhangi ***amir veya memur*** olduğu anlaşılacaktır” ifadesi yerleştirilmiştir (RG, a.g.y. , 18117).

Basit bir eğitim ve kültür anlaşması gibi görünen ve üzerinde pek fazla durulmayan bu anlaşmayla -maddeleri dikkatli bir şekilde incelendiği takdirde- Türkiye'nin başkentinde Türk hükümetinin denetimi dışında, bütün karar süreçleri Amerikan hükümeti tarafından denetlenen bir yapının hüküm sürdüğü görülecektir. Amerikan komisyonundaki görevlilerin seçimi konusundaki açıklamalar, komisyonun Türk üyelerinin nereden ve hangi koşullarda seçileceğini açıklamamaktadır. Yine anlaşma metninde komisyonun Türk üyelerinin görevleri, yetkileri ve kime karşı sorumlu olduklarına dair tek kelimenin bulunmaması dikkat çekicidir (Tunçkanat, 2006, 36).

Anlaşmanın yürürlükteki maddeleriyle, komisyonun gerçek yöneticisi Türkiye'deki Amerikan Büyükelçisinin nezdinde Birleşik Amerika hükümeti olmaktadır. Eğitim Komisyonunun oluşturulması ve faaliyetlerine başlaması sonrasında çalışmalar hız kazanmıştır. Fulbright sistemiyle ilgilenmek üzere Amerika Dışışleri Bakanlığı Mübadeleler Komisyonu başkanı Francis James Colligan ile Chicago Üniversitesi Tarih Profesörü ve aynı zamanda Yabancı Öğrenciler Burs Grubu başkanı olan Walter Johnson İstanbul ve Ankara'da temaslarda bulunmuşlardır (Milliyet, 30 Ocak 1951, 3). İstanbul Üniversitesi'nde açılışı yapılan Türk-Amerikan Üniversiteleri Derneği'nin gecesinde Amerikan Büyükelçisi George McGhee'de komisyon çalışmalarının kapsamıyla ilgili olarak “*Türkiye ve Birleşik Amerika hükümetleri*

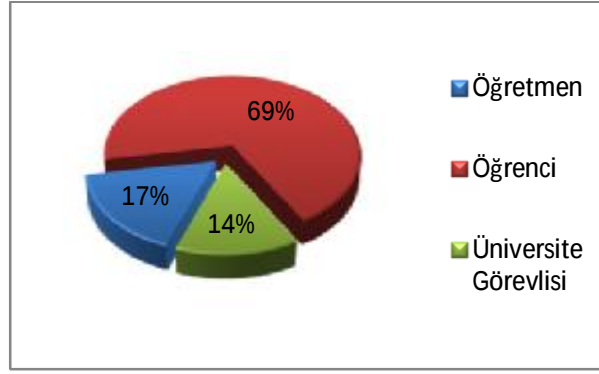
arasında anlaşma gereğince Fulbright Komisyonu olarak tanınan teşekkülün Büyükelçi sıfatı ile başkanlığından faydalanarak daha geniş ölçüde çalışmasını sağlamak azminde bulunduğunu” söylemiştir (Milliyet, 12 Nisan 1952, 7).

Türk-Amerikan Eğitim Komisyonu ya da bilinen adıyla Fulbright Komisyonu’nun 1960 yılına kadar olan faaliyetleri iki kısma ayrılmaktadır. 1950-1953 yılları arasını kapsayan ilk dönemde komisyona ayrılan ödeneğin tamamı kullanıldığından 1953-1957 aralığında faal bir çalışma yürütülememiştir. Bu arada 15 Kasım 1954 tarihinde Türkiye ile ABD arasında imzalanan “*Emtia Mübadelesi ve Hububat Satışına Dair Anlaşma*” ile ve buna ek olarak yine 28 Nisan 1955 tarihinde imzalanan anlaşmalarda Amerikan Hükümetine ödenecek olan paraların bir kısmının uluslararası eğitim mübadelesi programlarına harcanması prensip olarak kabul edilmiştir.

1956 yılında Amerikan hükümetinin sözü geçen anlaşmalar gereğince biriken paralardan bir kısmını (750 bin Amerikan Doları) 1949 anlaşması amaçları için kullanmayı Türk hükümetine teklif etmesi ve Türk hükümetinin de bunu kabul etmesi neticesinde Fulbright programı üç sene için yeniden faaliyete geçirilmiştir (Hariciye Vekâleti, 1959, 6-7). Ama ne ilginç ki, ***Türkiye ile Birleşik Amerika milletleri arasındaki karşılıklı anlayışı geliştirmek gayesi ile meydana getirilmiş olduğu*** açıklanan bu anlaşmanın Amerika’nın Türkiye’ye temin ettiği 750 bin dolar tutarındaki buğday karşılığı Türk parasıyla finanse edildiği, hiçbir eleştiri ya da üzüntüye neden olmadan gazete köşelerini süsleyebilmiştir (Milliyet, 9 Ocak 1957, 3).

Fulbright değişim programı çerçevesinde Türkiye’den giden ya da ABD’den gelen bursiyerlerin sayıları hakkında çeşitli yayınlarda verilmiş olan bilgiler genelde, Hariciye Vekâleti tarafından yayımlanmış olan *Türkiye’nin Dış Kültür Münasebetleri* isimli rapora dayandırılmaktadır.

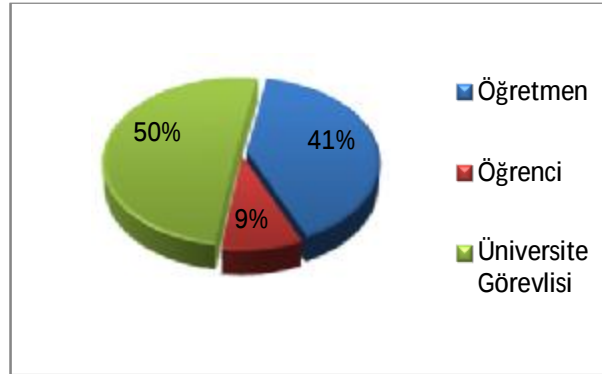
Amerikan ve Türk arşivlerinin komisyonda ayrı ayrı olması sayıların sağlıklı bir şekilde izlenmesini zorlaştırmakta ise de Türk tarafının yayımladığı, tarihi belirsiz bir kaynaktan verilecek aşağıdaki bilgiler, sayıların doğruluğu ve toplamı hakkındaki açıklamalar açısından bir ilk teşkil etmektedir. 1945 ile 1960 yılları arasında Türkiye’den ABD’ye eğitim amacıyla gidenlerin oranı Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. 1945-1960 Yılları Arasında Türkiye'den ABD'ye Gidenlerin Uğraşlarına Göre Dağılımı

Kaynak: Fulbright Directory, Tarihsiz, 9-52.

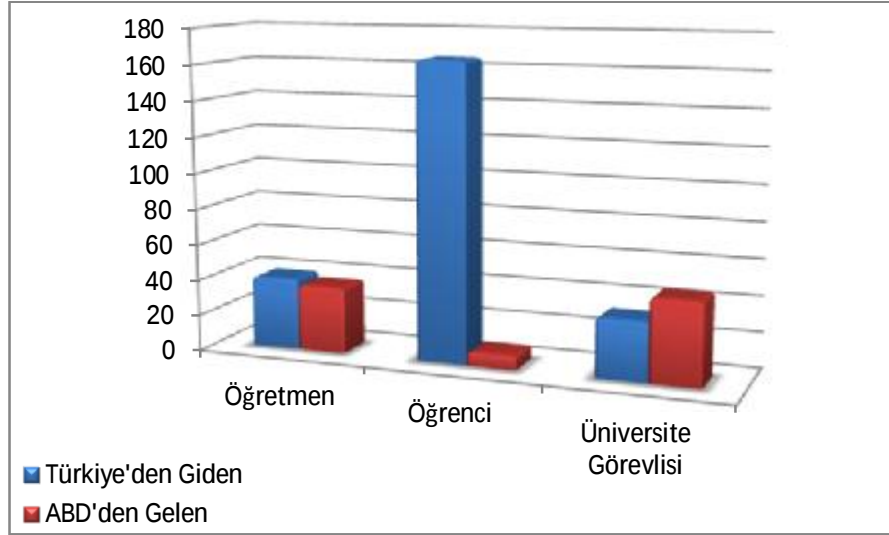
Şekil 6'da görüldüğü gibi Türkiye'den giden bursiyerlerin üçte ikisini öğrenci grubu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin büyük bir kısmının da yüksek öğrenim kademesinde oldukları vurgulanmalıdır. ABD'den Türkiye'ye eğitim alanında gelenlerin dağılımı ise Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. 1945-1960 Yılları Arasında ABD'den Türkiye'ye Gelenlerin Uğraşlarına Göre Dağılımı

Kaynak: Fulbright Directory, Tarihsiz, 141-165.

Bu şekil incelendiğinde, ülkemize gelen ABD'li Fulbright bursiyerlerinin içinde azınlıkta kalan grubu öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Şekil 6 ile karşılaştırıldığında bu durum dikkat çekici olmaktadır. Toplam sayıyla ilgili olarak da programın 1945 ile 1960 arasındaki bilgileri Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Fulbright Programınca Desteklenenlerin 1945-1960 Yılları Arasındaki Sayıları,
Kaynak: Fulbright Directory, Tarihsiz.

Şekil 8’de de görüldüğü üzere üniversite görevlileri ve öğretmen kategorilerindeki sayılar birbirine aşağı yukarı yakinken, Eğitim ve Kültür Anlaşması’nın temel amacını oluşturan öğrenci değişimi, tek taraflı olarak işlemiştir. Ülkemiz okullarından 33 araştırmacı ve 40 öğretmen ABD’ye giderken aynı dönemde Amerikan okullarından 46 araştırmacı ve 37 öğretmen çeşitli amaçlarla ülkemize gelmiştir. Bu yıllar arasında toplam 165 öğrenci ABD’de ki okullara yerleştirilirken, ABD’den Türkiye’ye gelen öğrenci sayısı sadece 8 olmuştur (Bkz, EK 5).

Anlaşmanın imzalandığı günlerde “*karşılıklı anlayış*” ve “*kültürlerarası alışveriş*”in artırılması sözleriyle övülmüş olan program, zaman içinde ve günümüzde de halen geçerli olan olumsuz bir durum yaratmıştır. Bu olumsuz durum, az gelişmiş bir ülkede öğrenci değişim programlarının Amerikan dünya görüşünü benimsemiş ya da onun *karşı konulamaz üstünlüğüne* karşı ön kabul oluşturmuş olan geleceğin akademisyen, yönetici ve idarecilerinin yetiştirilmesine sebep olmasındır. Bunun yanında İkinci Dünya Savaşı sonrasında nüfusbilim literatürüne giren beyin göçü kavramı da değişim programlarının bir başka sakıncasını oluşturmuştur.

Gelişmiş bir ülkeye giden nitelikli insan gücünün çalışma koşulları ve maddi-manevi refahını düşünerek o ülkede kalmaya devam etmesi, geldiği ülkeye uzun vadede zararlı sonuçlar vermektedir. Amerika’daki bilimsel vakıf bültenlerinde yayımlanan ve 1952-1961 arasındaki on yılda yetişmiş 3 bin mühendis, 9 bin bilim adamı ve 14 bin

doktorun kendi ülkelerini terk edip Amerika'ya yerleşmeleri ile ilgili sayılar bu olumsuzluğa işaret eden açık bir veri teşkil etmiştir. Gelişmiş ülkeler yararına işleyen bu sistemin ne anlama geldiğini Amerikalı yazar Ruth Jorin: “*Az gelişmiş ülkelere köprü, okul, hastane yapmaları için malzeme ihraç ediyoruz, para veriyoruz. Karşılığında kalkınma durumunda olan toplumların en büyük ihtiyacı olan yaratıcı kabiliyetleri ithal ediyoruz*” sözleriyle açıklamaktadır (Koç, 1970, 127).

Sonuç olarak, ABD'ye giden tüm Türk vatandaşlarının aynı şekilde döndükleri iddia edilemez ise de, değişim programının Türkiye'nin ABD'ye olan borcunun karşılığı olarak –*üstelik ABD'nin kendi isteği doğrultusunda alacaklarından kısarak*- bir kültür hizmeti şeklinde sunulması siyasi, ekonomik ve hatta ahlaki hiçbir gerekçeye dayandırılmaz. Gerek Fulbright gerekse diğer yardım programlarının Türk kamuoyu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin ne denli büyük olduğunu anlamak için, gazetelerin Amerika'ya gidip gelen öğrenci ve araştırmacıların izlenimleriyle dolu haberlerini incelemek yeterli olacaktır.

Aldığı davet üzerine dünyanın yirmi bir değişik ülkesinden lise düzeyindeki öğrenci temsilcileriyle birlikte altı haftalık bir ABD ziyareti yapan Emel Aktan bunlardan biridir (Bkz, EK 6). Yurda döndükten sonra *Rüya Âleminden Dönen Genç Kız* başlığıyla yayınlanan röportajında, toplantıya katılma amacının **barışın yarınını korumak ve milletlerarası işbirliğini sağlam tutmak olduğunu**, toplantıya katılanlardan birçoğunun ileride başbakan, milletvekili olacağından bu kişilerin önceden tanışmış olmalarının birbirlerine el uzatacakları anlamına geldiğini açıklamıştır.

Emel Aktan sözlerinin devamında muhabirin, *oyuncağına kavuşmuş bir çocuk sevinci* benzetmesiyle açıkladığı Amerika izlenimlerini ise şu şekilde açıklamıştır: “*Ah Amerika, orası ayrı bir âlem... Zengin yer, tasasız yer. Çalışmayı da biliyorlar, eğlenmeyi de. Amerikalılar sekiz saat çalışıyor, sekiz saat uyuyor, sekiz saat eğleniyor. (...) Orada her şey rahat. Mesela benim misafir olduğum kundura fabrikatörünün evi bir masal köşkü gibi bir yerd. Kocaman bir saray, kim bilir insan başına kaç oda düşüyor. Aile üyelerinin her birinin ayrı bir otomobili var. Bunlardan başka bozulduğu zaman kullanabilmeleri için birer de yedek arabaları var. (...) Doğrusunu isterseniz ben orada **fazla rahattan rahatsız oldum***” (Vatan, 23 Ağustos 1950, 1-5).

Fulbright kapsamında Illinois Üniversitesi'nde (Chicago) doktora yapan İstanbullu mühendis Orhan Mehmet Pınar ise *Amerika'da gayet dostane bir hava ile*

karşılaştığını, Amerikalıların dinlerine riayet etmek hususunda gayet faal olduklarını hayretle müşahade ettiğini belirtmektedir. Amerika’da emekli bir otel kâtibinin evinde ikamet eden, emekli olan bir kâtibin bile otomobile, televizyona sahip olup müreffeh bir hayat sürmesine **adeta hayret eden** doktora öğrencisi sözlerine devamla “*memleketimde otel kâtibinin emekliye ayrılabilir kadar para kazanmasına imkân ve ihtimal yoktur*” demiştir (Milliyet, 2 Temmuz 1952, 2).

Yine Fulbright eğitim programı çerçevesinde Amerika’daki Wayne Üniversitesi’nde (Detroit) kimya alanında çalışan Halide Lelehan Dikengil isimli kimyager verdiği bir röportajda, Amerika’ya gelme nedenlerini olanakların çeşitliliğiyle açıklamış, burada yaşayan insanların müstesna misafirperverliğinden ve öğrencilerin arkadaşlarına yaptıkları yardımlardan bahsetmiştir (Milliyet, 28 Ekim 1952, 8).

Birinci Dünya Savaşı’nın sonunda barış idealini savunmak amacıyla oluşturulduğu ilan edilen fakat gerçekte az gelişmiş ülkelerdeki zeki ve başarılı lise öğrencilerine **Amerikan kültürünü tanıtmayı** amaçlayan American Field Service (AFS)²⁰, Fulbright ve onun gibi olan bütün yardım programlarının nasıl işlediğine bu bahiste verilecek son örnek olacaktır. AFS 1955 yılında içinde Nil Erder isimli, Ankara Koleji 10. Sınıf öğrencisinin de içinde bulunduğu, 16-18 yaş arası toplam 22 Türk öğrencisini ABD’ye davet etmiştir. Teşkilat tüm dünyadan gelen 650 öğrenciye bir sene öğrenim verdirmiş ve Amerikalı bir ailenin yanında ikamet etmesini sağlamıştır (Bkz, EK 7). Nil Erder bir sene sonunda yurda döndüğünde gazetelere Amerika ile ilgili izlenimlerini aktarmıştır. *Gençliğe Dünyanın Barış İçinde Yaşama Sırlarını Öğreten Teşkilat* başlığıyla aktarılan Nil Erder’in gözlem ve görüşlerinden bazıları şunlardır: “*Dünyada nerede yaşarsa yaşasın insanlar iyidir. Kötü olanlar, iyi yerine kötüyü gösteren idarecilerdir. (...) Kaldığım evdeki ev ve mutfak eşyaları arasında buzdolabı, süpürge, çamaşır, bulaşık makinelerini saymaya ihtiyaç yok. Çünkü bunlar daha fakir Amerikan ailesinin de en doğal ihtiyaçları arasındadır. (...) Amerikan kanaatlerine göre evin her işi müşterektir ve ideal erkeğin bunları bilmesi ve becerebilmesi de şarttır*” (Cumhuriyet, 15 Ağustos 1956, 5). Bu ve buna benzer yüzlerce habere, 1950-1960 yılları arasında yayımlanmış gazete ve dergilerde rastlamak mümkündür. Haberlerde benzer biçimde öne çıkarılan nokta yalnızca giden kişiye sağlanan eğitim olanakları ve

²⁰ Her sene ülkemizdeki 9. ve 10. Sınıf öğrencilerine birer yıllık burs veren kuruluş, 1957-1958 ders yılında 33, 1958-1959 ders yılında ise 48 öğrencimizi Birleşik Amerika’ya göndermiştir (Hariciye Vekâleti, 1959, 10).

onun kişisel gelişimi olmamaktadır. Bu yayınlar sayesinde Amerikan biçimi yaşam farklı güzellikleriyle sunulmuş, 1950-1960 yılları arasında ortalama olarak nüfusunun % 70'i köylerde oturan, okur-yazarlık oranı % 60, kişi başına düşen geliri ise 359 \$ olan bir topluma hayranlıkla ve sorgulamadan kabul edilebilecek model bir ülke tanıtılmış oluyordu (TÜİK, 2007, 4-672).

2.1.2. Rockefeller Vakfı

Fulbright eğitim komisyonu faaliyetleri ülkelerarasında imzalanan sözleşmelere dayalı olarak çalışırken (bugün itibariyle dünya üzerindeki 51 ülke), ABD kökenli çeşitli dernek ve vakıflar da ekonomik güçleri oranında Türkiye'deki eğitim çalışmalarına destekte bulunmuştur. Bunların içinde en önemlilerinden biri kuşkusuz Rockefeller Vakfı'dır. ABD'nin en zenginlerinden olan Rockefeller ailesi, dünyanın önde gelen petrol tröstü *Standart Oil Company*'nin sahibidir. Şirket, "*Standart Oil için iyi olan, ABD için de iyidir*" cümlesinde özetlenen geleneksel Amerikan yayılcılığının önemli unsurlarından biri olma özelliğini günümüzde de sürdürmektedir. Bu denli büyük bir şirketin sahiplerinin de zaman içinde, Amerikan politikalarıyla yakından ilgilenmeleri gayet doğal bir sonuç olmuştur. Bu aileye mensup yöneticilerden biri olan Nelson Aldrich Rockefeller 1940'ta ABD Dışişleri Bakanlığı Latin Amerika İşleri Dairesi Başkanlığı, 1944'te Dışişleri Bakan Yardımcılığı, 1950'de Uluslararası Danışma Kurulu Başkanlığı ve 1954'te de Başkan Eisenhower'ın başdanışmanlığı görevlerini üstlenmiştir (Değer, 2004, 230-231). Hatta Rockefeller'in siyasete olan ilgisi o kadar fazla olmuştur ki, hem şirketi hem de ABD çıkarlarının geleceği için oluşturduğu strateji ya da fikirleri dönemin ABD Başkanı'na sunmaktan geri kalmamıştır. 1956 yılında Başkan Eisenhower'a yazdığı bir mektupta, ABD için Ortadoğu ve dünyanın geri kalan az gelişmiş bölgelerinde aktif bir dış politika izlenmesini şiddetle tavsiye etmiş, bunun yapılmaması durumunda "*geleceğin tarihçilerinin İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki ikinci on yıl içinde ABD'nin, izlediği pasif politikalarla **hür dünyayı karanlığa boğduğunu** yazacaklarını*" belirtmiştir (Değer, a.g.e. , 525). Amerikan iktisadi yardımının gerekçe ve amaçlarını konu alan mektupta yardımların yapılması gereken ülkeler üç grupta ele alınmış ve Türkiye de üzerinde dikkatle durulan bir ülke olmuştur: "*Birinci gruba; bizimle dost olan ve bize uzun süreli, sağlam askeri paktlarla bağlanmış olan anti-komünist hükümetlerin iktidarda olduğu ülkeler girer. Bu ülkelere yapılacak yardımlar ve açılacak krediler*

öncelikle askeri nitelikte olmalıdır. **Oltaya yakalanmış balığın yeme ihtiyacı yoktur.** Bu noktada Dışişleri Bakanlığı ile aynı fikirdeyim, genişletilmiş iktisadi yardım, **örneğin Türkiye’ye,** bazı hallerde düşünülenin tersi sonuçlar verebilir. Yani bağımsızlık eğilimini artırıp, mevcut askeri paktları zayıflatabilir. Bu tip ülkelere –**Türkiye gibi- doğrudan doğruya iktisadi yardım da yapılabilir, ama bu ancak bize uygun ve bağlı hükümetleri iktidarda tutacak ve bize düşman muhalif hükümetleri zararsız bırakacak biçim ve miktarda olmalıdır**” (Değer, a.g.e. , 523-524). Mektubunun devamında Rockefeller, her üç grupta yer alan az gelişmiş ülkelere yapılacak Amerikan yardımlarının –**hiçbir masraftan çekinmeden ve bütün propaganda olanakları kullanılarak-** karşılıksız ve art niyet taşımayan bir özellikte olduğu izleniminin kafalara sokulması gerektiğini belirtmektedir (Değer, a.g.e. , 525).

Bir hayır kurumu olarak ortaya çıkan Rockefeller Vakfı soğuk savaşın başlangıç yıllarında dünyanın pek çok yerinde temsilcilikler açmış, yardımlarda bulunmuştur. Berlin Üniversitesi’nden Londra Kraliyet İstatistik Cemiyeti’ne, Uganda’daki Makarere Koleji’nden Meksika Deniz Sekreterliği’ne oradan da Güney Amerika, Avrupa ve Ortadoğu’daki üniversite profesörlerine kadar geniş bir yelpazedeki kurum ve kişiler, vakfın mali yardım programı çerçevesinde farklı yıllarda destek görmüştür (Milliyet, 6 Şubat 1951, 3). Demokrat Parti’nin iktidara gelmesinden sonra diğerleri gibi Rockefeller’lerin ve kurdukları vakfın etkinliği de Türkiye’de artmaya başlamış, DP dönemi Türkiye’nin, bu ve buna benzer olarak yurtdışında faaliyet gösteren vakıf, dernek yardımlarıyla tanıştığı yıllar olmuştur. Özellikle çeşitli eğitim kurumlarına yaptıkları bağışlar ve sağladıkları burslar Rockefeller Vakfı’nın hızla tanınıp benimsenmesini kolaylaştırmıştır. *Harikalar Diyarı Amerika’da Değişik Şeyler-Hayır Müesseselerinin Bolluğu Rekor Kırar* başlıklı bir haber, bu vakıf ya da dernek çalışmalarının Türk kamuoyunda uyandırdığı ilgiyi gözler önüne sermektedir: “*Halen Amerika insanlığa hizmet ve hayır müesseselerinin çokluğu bakımlarından da ön planda gelmektedir. (...) ‘Amerika harikalar diyarıdır’* diyenlere hak vermemek ne mümkün. (...) Hürriyetin daha ziyade bankerlere, büyük sanayicilere yaradığı, vatandaş haklarının zencilere tanınmadığı bir diyarda, insanlık hareketlerinin, filiz verip kök salması hayret uyandırdığı kadar saygı da telkin ediyor. Rockefeller’in dünyaya dal budak salan hayır müesseseleri, sağlık kurumları, büyük Carnegie’nin dünya sulhuna tahsis ettiği milyonluk müesseseleri ve kütüphaneleri gibi muazzam teşebbüsleri herkes bilir” (Milliyet, 16 Kasım 1950, 3). Türkiye’ye de yakın ilgi göstermiş olan vakıf, 1951

yılı içinde Ortadoğu temsilcisi Dr. Mc Intosh'u incelemelerde bulunmak üzere İstanbul'a göndermiştir (Milliyet, 23 Nisan 1951, 2). Geçen süre zarfında ilişkilerin gelişmesiyle birlikte bu kez temsilci John Marshall temaslarda bulunmak amacıyla ülkemizi ziyaret etmiştir (Milliyet, 15 Mart 1955, 2).

Türkiye'de müzik, tiyatro, edebiyat alanlarında öğrencilere burslar vererek yurtdışı imkânları sağlayan vakıf, Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde kurulmuş olan Tiyatro Enstitüsü'nü de mali bakımdan desteklemiştir (Hariciye Vekâleti, 1959, 10). Rockefeller Vakfı Türkiye'ye 1960 yılına kadar çeşitli yardımlarda bulunmuştur.

Vakıf, 1953 yılı içinde Ankara Üniversitesi'ne tayin edilecek Amerikan Edebiyatı ve Amerikan Tarihi profesörleri için 21 bin dolarlık burs sağlamış, bunun yanında *Türk-Amerikan Birliği*'ne Türkiye'nin karşılaşmakta olduğu sorunlar hakkında konferanslar tertiplemesi için 1 355 dolar yardım vermiştir (Milliyet, 24 Temmuz 1953, 3). 1954 yılı için İstanbul Edebiyat Fakültesi'ne 6 500, Ankara Üniversitesi'ne ise 2 000 dolarlık ödenek ayırmış; İstanbul Üniversitesi'ndeki para Indiana Üniversitesi'nden Prof. Robert Kelly'nin ziyaretçi rektör sıfatıyla Amerikan Edebiyatı derslerine girmesi için harcanırken, kalan 2 000 dolar Türk-Amerikan Üniversiteler Cemiyeti Araştırma Komitesi üyesi Dr. Aydın Yalçın'ın Birleşik Amerika'daki temaları ve Prof. Dr. Enver Ziya Karal'ın Arap ülkelerini ziyaretinde kullanılmıştır (Milliyet, 12 Kasım 1954, 2). En çok yardımın yapıldığı yıllardan biri olan 1956 yılında pediatrik araştırmalar, çocuk ölümlerinin azaltılması ve bir klinik açılması için 100 bin dolarlık bağışta bulunulmuştur (Milliyet, 18 Mayıs 1956, 3). Aynı yıl Ankara Milli Konservatuvarı Dram Şubesi Direktörü Nurettin Sevim'e Birleşik Amerika ve Kanada'da mesleki tetkiklerde harcanmak üzere 5 800 dolar, Ankara Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesi'ne Avrupalı iktisat uzmanlarının konferans vermeleri için ise 4 500'er dolar temin edilmiştir (Milliyet, 23 Kasım 1956, 5).

Yine bu yılda *Amerikan Kız ve Erkek Kolejleri*'nden seçilecek, ABD ya da İngiltere'de doktora yapıp döndükten sonra adı geçen okullarda *Tedris Ve Talim Heyeti Üyesi* olarak bir müddet çalıştırılmak üzere 15 öğrenciye toplam 350 bin dolarlık bir ödenek ayrılmıştır (Milliyet, 14 Aralık 1956, 2). Vakıf'ın 1957 yılındaki en önemli çalışması, Amerikan Koleji'ne yaptığı 10 bin dolarlık bağış olmuştur (Milliyet, 16 Ocak 1957, 4). Yapılan bütün bu yardımların kamuoyu üzerindeki tesiri yüksek olacak ki,

Rockefeller’lerin 1959 yılında İstanbul Belediye Konservatuvarı’na hediye ettiği müzik aletleri memnuniyetle karşılanmış, *Muthu Bir Gün Güzel Bir Konser* başlığını taşıyan ve bu hediye konusunun işlendiği Bülent Tarcan imzalı bir gazete yazısında vakıf şu sözlerle övülmüştür:

“(…) Bir Amerikan vakfıyesi olan Rockefeller müessesesi dünyanın her tarafında ilme ve sanata burslar tahsis etmek, para yardımı yapmak, müesseseler kurmak gibi hayırlı işler yapar. Fakat böyle bir yardıma mazhar olmak için **değerli bir varlık** olmak lazımdır” (Milliyet, 21 Şubat 1959, 4).

2.1.3. Ford Vakfı

Özel bir kuruluş olarak uluslararası alanda -özellikle eğitim üzerine- çalışmış olan vakıflardan bir diğeri de Ford Vakfı’dır. Resmi olmayan fakat bütün uygulama planları ABD Dışişleri Bakanlığı onayından geçmek zorunda olan bu vakıf Türkiye’deki çalışmalarını 1954 yılından sonra artırmıştır (Koç, 1970, 151). Burs programlarından daha çok, Türkiye’deki çeşitli okullara ve eğitim işlerine doğrudan maddi yardım politikası izlemiştir. 1955 yılında eğitim-öğretim faaliyetine geçmesi kararlaştırılan İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi’ne bağlı *İşletme İktisadi Enstitüsü* bizzat Ford Vakfı’nın yardımlarıyla kurulmuştur (Milliyet, 7 Haziran 1954, 2). 1957 yılında ise vakıf 500 bini Robert Kolej’e, 250 bini Amerikan Kız Kolejine olmak üzere beş senelik bir program dâhilinde ve eğitim sistemini geliştirmek amacıyla, okullara toplam 750 bin dolarlık bağışta bulunmuştur. Bu yardım o güne kadar Amerikan kolejlerine tahsis edilen en yüksek meblağdır (Milliyet, 6 Aralık 1957, 3).

Türkiye’de yabancı uzmanların talepleri sonunda kurulan ve ilerleyen bölümlerde ele alınacak olan *Deneme Okulları* Ford Vakfı’nın ilgilendiği bir diğer konu olmuştur. Söz konusu okullarda kullanılmak üzere bizzat vakıf tarafından 100 bin dolarlık malzeme, gümrük resmi ve vergiden muaf tutularak 1958 yılında ülkemize getirilmiştir (Milliyet, 2 Ekim 1958, 2). Dönemin Maarif Vekili Celal Yardımcı, Avrupa ve Amerika’da yaptığı temaslar sonucunda verdiği bir izahatta Ford Vakfı’ndan eğitimde harcanmak üzere 101 bin dolar, deneme okulları için ise 190 bin dolar yardım alınacağını açıklamıştır (Milliyet, 25 Kasım 1958, 3). Vekilin ayrıca açıklamadığı malzeme alımı dışındaki 90 bin dolar Amerika’da tahsil ve tetkik yapacak olan Maarif çalışanlarına yönelik olarak kullanılmıştır (Hariciye Vekâleti, 1959, 9). Vekilin

demecinde sözünü ettiği 101 bin dolarlık yardım konusu ise Ford Vakfı'nın 1960 öncesinde Türkiye'de gerçekleştirdiği "*Milli Eğitim Sistemini Yeniden Düzenleme*" adını taşıyan en büyük projesinin ipuçlarını vermektedir. Vakıf bu projenin uygulanabilmesi için Maarif Vekâleti'ne 101 bin dolarlık ödenek tahsis etmiştir (Hariciye Vekâleti, a.g.e. , 10).

Türkiye'de özellikle öğretmen yetiştirme sorununa oldukça eğilen Ford Vakfı, 1957 yılında eğitim müşavirleri Philip Coombs, Champion Ward ve Louis Smith adında üçlü bir heyete öğretmen yetiştirme meselesi konusunda bir rapor yazdırmış ve raporu 4 Aralık 1957 tarihinde Maarif Vekâleti'ne sunmuştur (MEB, 1960, 1). Uzmanlar bu raporda çalışmalarının kısmi olduğunu, Milli Eğitim meselesinin tümüyle ele alındığı kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu, bu sebeple çeşitli kademelerden gelecek eğitimcilerden oluşan bir heyetin önce yurt için de daha sonra -kıyaslama açısından- yurt dışına uzunca bir gezi yapmasının faydalı olacağını, bu iş gerekli fon ve teknik yardımın Ford Vakfı tarafından karşılanacağını bildiren ifadeler kullanmışlardır (MEB, a.g.e, 1). Yapılan önerileri uygun gören Vekâlet 12'si yerli 2'si yabancı toplam 14 kişiden oluşan *Türkiye Eğitim Milli Komisyonu* adında bir komite oluşturmuştur (Gedikoğlu, 1978, 125).

İçinde Fahir İz ve Ekrem Uçyiğit gibi eğitimcilerin de yer aldığı komisyonun milli eğitimde yeniden yapılanma ile ilgili yaptıkları araştırmanın, 15 gün yurtdışında dolaşp sonunda Viyana'da lüks bir otel odasında raporun tamamlanmasıyla sonuçlanması çeşitli tartışmaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Başgöz, 1995, önsöz; Koç, 1970, 151-152).

Fakat 1959 yılı sonunda çalışmalarını bitirerek raporunu tamamlayan komisyonun önerileri DP iktidarı tarafından beğenilmeyerek rafa kaldırılmış ve yayımlanmamıştır. Alınan bu karar, raporun siyasallaşmasına ve merak konusu olmasına yol açmış, 27 Mayıs'ın ardından yönetime gelen Milli Birlik Komitesi'nin ilk işlerinden birisi inceleyip düzettiği metni *Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu* adı altında yayımlamak olmuştur (Koç, a.g.e. , 152). Raporun önsözünü kaleme alan dönemin Milli Eğitim Bakanı Fehmi Yavuz 18 Temmuz 1959'da Bakanlığa sunulan fakat kamuoyundan gizli tutularak Türk basınında sürekli ve geniş yayınlara konu olan incelemenin önemini ve yayımlanma gerekçelerini sıralamıştır (MEB, 1960, önsöz).

Vakıf sürdürdüğü bu proje dışında 1959 yılı içinde Ankara Üniversitesi'ndeki kütüphane memurlarının eğitimi için 122 bin dolarlık yardım yapmıştır (Milliyet, 22 Temmuz 1959, 1). Yine ODTÜ ve Milli Eğitim Komisyonu'nda harcanmak üzere 1960 yılında 56 500 dolarlık bağışta bulunmuştur (Milliyet, 15 Kasım 1960, 5).

2.1.4. Milletlerarası İşbirliği İdaresi (ICA)

Birleşik Devletlerle artan siyasi ve ekonomik ilişkiler alınan yardımların kullanımıyla ilgili sorunları gündeme getirmiştir. Tarım, sanayi, ulaşım, madencilik ve daha birçok alanda ihtiyaç duyulan teknik ekipman ve projenin yürütülmesi için Marshall Planı'nın da etkisiyle ICA kurulmuştur. Eğitim alanındaki teknik yardımların yapılmasından da sorumlu olan bu kuruluş Türkiye'de yapılmış birçok çalışmaya destek vermiştir.

ICA'nın başında bulunan *Olağanüstü Yetkide Temsilci*'ye bağlı birçok şubeden biri olan eğitim dairesinin görevleri şunlar olmuştur: Amerika'nın Türkiye'ye uzman göndermesini sağlamak, yapılacak projelerin hazırlanması ve yürütülmesini üstlenmek, Türkiye'den Amerika'ya Türk personelini göndermek, Amerikan kredileriyle Türkiye'de yapılacak işleri planlamak ve uygulamak (Koç, 1970, 98). Eğitim alanında yapılan çalışmalar içinde öğretmenlerin Amerika'ya gönderilmesi ICA'nın önemli saydığı bir konu olmuştur. Maarif Vekâleti ile ICA arasındaki anlaşma uyarınca her sene belirli sayıda öğretmen *staj yapmak, bilgi ve görgülerini artırmak* amacıyla ABD'ye gönderilmiştir. Bu öğretmenler arasında öğretmen okullarına uzman olarak dönmek için staj yaptırılanlara da rastlamak mümkündür (Milliyet, 24 Şubat 1958, 2).

ABD'ye gitmek için başvuru yapan adaylar mevzuat gereği ICA merkezindeki bir komite tarafından yazılı ve sözlü sınava tabi tutularak seçilmektedir (TD, c. 21, 110). 1957 yılında 23 öğretmen, 1958 yılında ise 24 öğretmen bu yolla yurtdışına giderken aynı yıl Talim Terbiye Kurulu'ndan 3, teftiş kurulundan ise 5 kişi incelemelerde bulunmak için ABD'nin yolunu tutmuştur (Hariciye Vekâleti, 1959, 8). Öğretmen eğitimine ilave olarak Maarif Vekâleti ile Georgetown Üniversitesi arasında İngilizce öğretmeni yetiştirme konusunda da bir program oluşturulmuştur. 1957-1958 ders

yılında bu anlaşma gereğince 18, 1958-1959 ders yılında ise 7 öğretmen her türlü yol masrafları ICA tarafından karşılanarak ABD'ye gönderilmiştir (Hariciye Vekâleti, a.g.e. , 9).

Daha sonradan adı AID'ye çevrilen ve *Milletlerarası Kalkınma Teşkilatı* adlı örgüt etkinliğini artırdığı 1956 yılından sonra Türkiye pek çok sayıda personele maaş, tazminat, yolluk gibi değişik isimler altında para ödemiştir (Koç, 1970, 99). 1959 yılı itibariyle ICA programı çerçevesinde Amerika'da 205 Türk bulunmakta, bu yıla kadar değişik projelerle ABD'ye gönderilenlerin sayısı ise 1 440 kişiyi bulmaktaydı (Hariciye Vekâleti, 1959, 9). ICA ya da AID'nin sonraları yurtdışına gönderdiği personel sayısı o kadar fazla olmuştur ki, hemen hemen her bakanlıktan gönderilen bu kişilerin sayısı 1953-1966 aralığında 3 147 kişi olarak verilmiş, bunların içinde Milli Eğitim Bakanlığı 413 kişi ile Tarım Bakanlığı'ndan (644 kişi) sonra en fazla personel gönderen devlet kurumu olmuştur (Koç, 1970, 101).

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gönderilenlerin bağlı bulundukları proje ya da şubeler şunlardır: Mesleki ve teknik eğitimden 46, öğretmen yetiştirme dairesinden 38, eğitim hizmetleri ve basım işlerinden 31, test ve araştırma bürosundan 20, İngilizce öğretmeni hazırlama projesinden 64, bakanlık yönetim kadrolarından 153, halk eğitimcisi yetiştirme projesinden 10, göze-kulağa hitap eden araçlar dairesinden 15, eğitim malzemeleri hazırlama merkezinden 16 ve iktisadi-ticari ilimler akademisinden 20 kişi (Koç, a.g.e. , 102-103).

Çok geniş kapsamlı bir yardım kuruluşu olan ICA'nın ülkemizdeki -yukarıda verilenler dışındaki- belli başlı faaliyetlerini ise; Erzurum'daki Atatürk Üniversitesi'nin kurulması, New York Üniversitesi'nin siyasal bilgiler, hukuk fakültesi ve ticaret öğretmen okullarıyla işbirliği yapması, Spring Garden Enstitüsü'nün İzmir Motor Sanat Okulu'ndaki faaliyeti, ordu içindeki okuma-yazma bilmeyenlere yönelik olarak Milli Eğitim ve Milli Savunma Bakanlıklarının ortak yürüttüğü programa 30 milyon TL ve 2,5 milyon tutarındaki dolar ve döviz tahsisi, İngilizce öğretiminde yeni metot ve malzeme sağlanması, öğretmen eğitiminde kolaylıklar ve programların genişletilmesi, Milli Eğitim matbaasının ve Test-Ölçüler Bürosu'nun ihtiyacı olan malzemenin temini için 156 bin dolarlık bağış yapılması oluşturmıştır (Hariciye Vekâleti, 1959, 9).

2.1.5. Eisenhower Burs Programı

Amerikan Başkanı Eisenhower'ın 1954 yılında kendi adıyla oluşturduğu bu kuruluşun açılma amacı, ileride kendi ülkelerinde önemli vazifeler görmeye aday yetenekli ve genç elemanların ABD'de bir yıl süreyle staj görerek kendi çalışma alanlarında önemli kişilerle tanıştırmalarının sağlanması olmuştur. Burstan yararlanacakları seçmek üzere, söz konusu ülkede açılan ve üç uzmana ek olarak uzun yıllar o ülkede oturmuş olan iki Amerikalıdan müteşekkil *Eisenhower Milli Komitesi* oluşturulmuştur. Komite çalışmaları sonunda en az iki kişiyi burs konularıyla birlikte aday göstermekte fakat nihai seçim Amerika'daki burs komitesi tarafından yapılmaktadır. 1955 yılında Devlet Barajlar Dairesi Müdürü, 1956'da Verdi Limited Şirketi İdare ve Ticaret Müdürü, 1957'de Karabük Demir ve Çelik İşletmeleri Planlama Şubesi Müdürü, 1959 senesinde Etibank Kuzeybatı Anadolu Şebeke Müdürü ve 1960 yılında özel sektörden Ege İşletmeleri Ticaret ve Sanayi A.Ş.'den biri bu burstan yararlanarak ABD'ye gönderilmiştir (Hariciye Vekâleti, 1959, 8).

2.2. Yabancı Eğitim Uzmanlarının Çalışmaları

2.2.1. Eğitim Hareketlerinde Yabancı Uzmanlar

Başbakanlık da dâhil olmak üzere çeşitli devlet kademelerinde yıllarca görev yapmış olan Hasan Saka “İki şeyi tarif etmek mümkün değildir: Biri mütegalibe, diğeri mütehasıs” der (Us, 1966, 356). Günümüzde bankacılıktan ulaştırma ve bayındırlık işlerine, hayvancılıktan tarıma, şehir planlamasından dış ticarete, eğitimden madencilığe kadar modern bir devlet sistemi içinde yer alan bütün hizmet kolları mütehasıs ya da bir başka deyişle uzmanların çalışma alanlarını oluşturmaktadır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra profesyonel bir meslek dalı haline gelen *uzmanlık*, yabancı bir ülkenin ihtiyaç duyduğu belirli bir konuda teknik bilgi ve deneyime sahip olmayı gerektirmektedir (Curle, 1974, 1). Bu uzmanlardan bazıları hizmet verdikleri hükümetin direkt personeli olabileceği gibi, bazıları da iki-üç yıl bir görev üzerinde çalışanlardan birkaç haftalık görevlere kadar çeşitli sürelerde ve pozisyonlarda istihdam edilebilirler (Curle, a.g.e, 2).

Bu kadar geniş sınırları belirsiz fakat günümüzde de etkisi gün geçtikçe artan bu meslek dalı tarihsel koşulların yarattığı bir zorunluluktan ileri gelmektedir. Yabancı uzmanların son üç-dört yüz yılda *modernleşme*, *uygarlaşma*, *kalkınma* kelimeleriyle

özdeşleşir bir halde dünyanın birçok bölgesinde yürüttükleri çalışmaları anlayabilmek için Batı dünyasının (tüm alt yapı ve üst yapı kurumlarında) on beşinci ve on altıncı yüzyıllarda başlayıp günümüze kadar sürdürdüğü *büyük sıçramayı* düşünmek gerekmektedir. Çünkü batı dünyasının yükselişi dünyanın geri kalan bölgelerini bir taraftan ekonomik, siyasal ve kültürel olarak bütünleştirirken, diğer taraftan bu yakınlaşma toplumlar arasındaki *eşitsiz gelişmenin* tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar *süreklileşmesine* ve artmasına sebep olmuştur. Bu sürekli durum ise *geri kalmış* ya da çağdaş (!) deyimle *gelişmekte olan ülkelere* transfer edilecek her türlü bilgi, hizmet ya da teknolojinin beraberinde, işlerin yürütülmesine rehber olacak bir *yabancı uzmanlar* grubunu gerekli kılmaktadır. Böylece yabancı uzman konusu bilginin üretilmediği bir ortamda ihtiyaçtan çözüme kadar, yeni bilginin nasıl kullanılacağı sorununun çözülme şeklini göstermektedir. Öte yandan yabancı uzman kavramı az gelişmiş ülkeler açısından içerisinde her zaman bir takım ön kabulleri barındırır. Gelişmekte olan ülkelerde eğitim planlamasında çalışan ya da bu göreve hazırlananlar için yazılmış bir eserde eğitim ve geliştirme profesörü Adam Curle şöyle söylemektedir:

“(...) Her şeyden önce danışmanın rolü bir çeşit gizli hakarettir. Bu rol, önceden danışman işinin yöneltildiği kimselerin işlerini gereği gibi yapabilmeleri için iyi yetiştirilmediğini ve en kötü ihtimalle onların aptal ve beceriksiz olduğunu önceden farz eder. Mamafih, ekseri yüksek seviyedeki görevlilerin kendi kendilerine anlamaları mümkün olmayan teknik konularda aydınlatılmaları için danışmanları olduğu bir gerçektir. Fakat bir bakıma bu danışmanlar onların hizmetinde olan kimselerdir” (Curle, a.g.e, 4-5)

17. yüzyıl ve sonrası, farklı tarihsel deneyimlere sahip olmakla birlikte benzer değişim yollarını takip eden ülkelerin yenilik hareketlerine sahne olmuştur. Osmanlı Devleti’nin yanı sıra Rusya ve Japonya bu ülkeler arasında sayılabilir. Rusya’da özellikle Çar I. Petro zamanında başlatılan köklü reform girişimleri 1600’lü yılların sonundan itibaren birkaç on yıl içinde etkisini göstermiştir (Kennedy, 1996, 90). Japonya’da ise İmparator Meiji döneminde yürütülen çalışmalar büyük bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. *Batılılaşma* olarak ifade edilen bu yenileşme hareketlerinin ortak yönü batılı olan toplumsal kurumların batılı olmayan bu toplumlara aktarılmasıydı ve bunun sağlanmasında faydalanan kaynakların başında kuşkusuz yabancı uzmanlar geliyordu.

Osmanlı Devleti'nin batılılaşmasında da askeri ve sivil çok sayıda uzmanın etkisi olmuştur. Batılılaşma hareketlerinin yüzeysel örneklerinin verildiği ve Tanzimat Fermanı'nın ilanına kadar geçen sürede birçok yabancı uzman Osmanlı topraklarına gelerek çalışmalar yürütmüştür. 1716 yılında Rochefort adındaki Fransız subayı yabancılardan oluşan bir mühendis okulu açılması yönünde rapor sunmuş fakat projesi herhangi bir sonuç getirmemiştir (Lewis, 2004, 47). Türkçe olarak adını değiştiren bir başka Fransız dönmesi David'in, 1720 yılında itfaiye örgütü kurulması önerisi kabul edilmiştir (Lewis, a.g.e, 47). Macar devşirmesi olan İbrahim Müteferrika'nın 1732 yılında kaleme aldığı Usulu'l-Hikem fi Nizami'l-Ümem (Ulusların Düzeni Üzerine Akıl İlkeleri) isimli rapor ise bu dönemde padişaha sunulmuş önemli bir siyasetname örneğidir (Akyüz, 2006, 140). Yine bir Fransız soylusu olan Comte de Bonneval müslüman olup Ahmet adını alarak humbaracı kıtalarını ıslah etmekle görevlendirilen aslen yabancı bir başka uzmandır (Lewis, 2004, 48). Mustafa III döneminde (1757-1773) Fransa'dan getirilen Macar soylusu Baron de Tott'un sürat topçuları birliğini kurması, Abdülhamit I döneminde (1774-1789) yine Fransa'dan uzmanlar getirilmesi önemli sayılabilecek gelişmelerdendir (Ergün, 1990, 4).

Daha çok askeri alandaki yeniliklere öncü olması amacıyla özellikle devlet hizmetine alınan ve müslüman olması sağlanan yabancı uzmanlar önceleri Fransa'dan çağırılırken, bunlara 1830'lu yıllardan sonra Prusyalı ve daha sonradan Alman uzmanlar eklenmiştir. Osmanlı topraklarındaki ilk yabancı uzmanlar heyeti ise 8 Ekim 1862'de Mekteb-i Hiref ve Sanayinin kurulması için oluşturulan komisyona gelmiştir (Koçer, 1987, 74). Yeni Türk Devleti'nin kurulmasına kadar geçen sürede sayıları yıllara göre farklılıklar gösterse ve tümünden aynı derecede faydalanılamasa bile yabancı uzmanlar önemli görevlerde bulunmuşlardır (Ergün, 1990, 7-9).

Osmanlı Devleti zamanında başlamış olan yenileşme hareketlerinde yabancı uzmanlardan yararlanma uygulamasının cumhuriyet döneminde de devam ettirilmesi şaşırtıcı değildir. Fakat Osmanlı seçkinlerinin devleti kurtarma ve onu eski gücüne tekrar kavuşturma amacıyla giriştiği hamlelere göre, Türkiye Cumhuriyeti'ni *batıya karşı savaşarak* kuran askeri-sivil seçkinlerin yeni bir düzen yaratmaya yönelik olarak yapmaya uğraştıkları *batıya rağmen batılılaşma* çabası –özellikle Atatürk döneminde- uygulamadaki bir takım aksaklıklara karşın bütüncül ve tutarlı olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında hemen hemen her bakanlığın talep ettiği yabancı uzmanlar başlangıçta üç ay ile bir yıl arasında değişen sürelerde sözleşme yapılarak ve pek de verimli olmayan

bir şekilde çalışmışlardır (Ergün, 1982, 108). Özellikle eğitim alanında gelen yabancı uzmanlar resmi davetle gelenler ve resmi davetle gelmeyip konferans amacıyla gelenlerden oluşmuştur (Şahin, 1996, 64). Resmi davetle gelenler inceleme yapıp rapor sunmak, hem rapor yazıp hem uygulamada bulunmak, konferans vermek ya da öğretmenlik yapmak gibi farklı amaçlarla görev almışlardır (Şahin, a.g.t. , 64). Cumhuriyetin kuruluşundan 1950 yılına gelinceye dek Türkiye'ye gelmiş olan değişik alanlardaki toplam yabancı eğitim uzmanı sayısı 79'dur (Şahin, a.g.t. , 71-72).

Bunların içinde özellikle rapor sunan eğitimcilerden ilki 1924 yılında ülkemize gelen John Dewey'dir. Hazırladığı iki raporu bakanlığa sunan Dewey daha çok genel eğitim üzerine görüşler ileri sürmüştür (Akyüz, 2006, 409). Dewey'in ardından 1925 yılında meslek okullarını incelemesi için davet edilen ünlü pedagog Georg Kerschensteiner rahatsızlığını ileri sürerek yerine Alfred Kühne'yi önermiş ve söz konusu kişi ülkemize gelerek çalışmalarda bulunmuştur (Başgöz, 1995, 138).

Türkiye'deki ziraat, sanayi ve meslek okullarını inceleyerek uygun bir program hazırlanması amacıyla Türkiye'ye çağırılan Omar Buyse 1927 yılında gelen bir başka uzman olmuştur (Ergün, 1982, 115). Üniversiteler konusunda çalışmak üzere 1932 yılında ülkemize gelen Albert Malche, daha çok genel eğitim sistemi ve ilköğretim üzerinde çalışmak üzere 1934 yılında ülkemize gelen Parker ise diğer önemli uzmanlardandır (Akyüz, 2006, 409). Yine 1933 yılında Walter Kemerrerr'in başkanlığını yaptığı, ekonomiyle ilgili araştırmalar yapmak için gelen ABD'li bir grup uzman da sundukları raporda eğitim sistemiyle ilgili birtakım önerilerde bulunmuştur (Başgöz, 1995, 141). Bütün bu uzmanlara ek olarak resmi davet dışında ülkemize gelmiş ve çeşitli çalışmalar yapmış çok sayıda eğitimci de olmuştur (Ergün, 1982, 121-123).

Atatürk'ün ölümünü takip eden yıl başlayan ve 1945'e dek süren dünya savaşı her alanda olduğu gibi yabancı uzmandan yararlanma olanaklarını da azaltmıştır. Savaşın bitmesinden DP'nin iktidara geçişine kadar olan beş yıllık süre çok partili yaşamın ilk ve sancılı yılları olduğundan yabancı uzmanlardan istenilen düzeyde faydalanılamamıştır. DP'nin 10 yıl süren iktidarı ise yalnızca iç politikada geçmişle bağların kesin bir kopuşu olmakla kalmamış, değişen uluslar arası dengeler içinde yer bulmaya çalışan genç devletin ABD ve batı dünyasına gözü kapalı bağlanarak dış politik tercihlerinin değişmesine ve çeşitliliğinin azalmasına zemin hazırlamıştır. Eğitimde yeniden yapılanma ve ülkenin ihtiyacı olan eğitim düzeyini yakalama

hedefiyle birçok yabancı eğitim uzmanı ülkeye davet edilmiştir. DP iktidarı süresince ülkemize gelerek çalışmalarda bulunan yabancı eğitim uzmanları Tablo 1’te gösterilmiştir.

Tablo 1. 1950-1960 Arasında Türkiye’ye Gelen Yabancı Eğitim Uzmanları

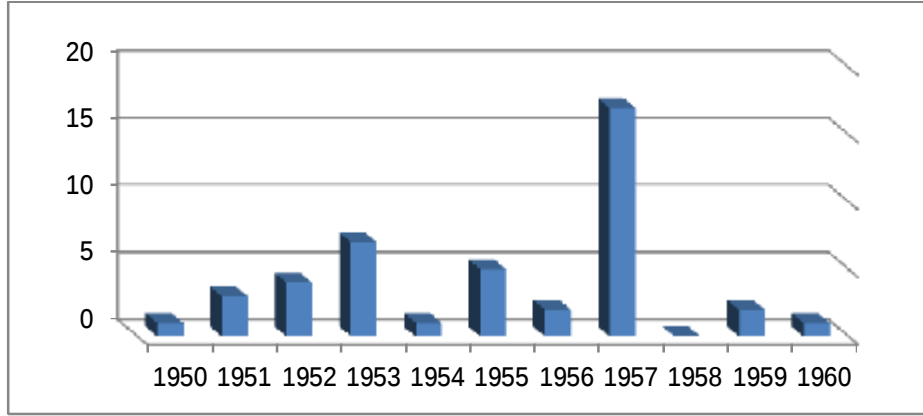
Yıl	Uzmanın Adı	Çalışma Alanı	Ülkesi
1950	Meogulrisey	Eğitim	ABD
1951	John Rufi	Eğitim	ABD
1951	Kate Vixon Wofford	Eğitim	ABD
1951	Watson Dickerman	Halk Eğitimi	ABD
1952	Ellsworth Tompkins	Eğitim	ABD
1952	Knef	Mesleki Eğitim	ABD
1952	Lester Beals	Eğitim	ABD
1952	Makomber	Mesleki Eğitim	ABD
1953	George Prescott	Eğitim	ABD
1953	Henry C. Mills	Eğitim	ABD
1953	Herriyet	Eğitim	ABD
1953	McLaughlin	Özel Eğitim	ABD
1953	Roben Maaske	Eğitim	ABD
1953	Wilweliam	Eğitim	ABD
1953	W. Kwareceus	Özel Eğitim	ABD
1954	R. Livingstone	Eğitim	ABD
1955	Bayer	Eğitim	ABD
1955	Elizabeth Gorvine	Mesleki Eğitim	ABD
1955	Frank Laubach	Eğitim	ABD
1955	Holmland	Eğitim	ABD
1955	M. Costat	Eğitim	ABD
1956	Matthiasen	Eğitim	ABD
1956	Peter Müller	Mesleki Eğitim	ABD
1957	Antony Aanza	Eğitim	ABD

Tablo 1. (Devam)

1957	J.R. Cooper	Mesleki Eğitim	ABD
1957	Praxn	Eğitim	ABD
1957	P. Meartens	Mesleki Eğitim	?
1957	K.F. Hanssen	Mesleki Eğitim	?
1957	Champion Ward	Eğitim	ABD
1957	F. Barret	Eğitim	ABD
1957	Harvey Hall	Eğitim	ABD
1957	Philips Coombs	Eğitim	ABD
1957	H.G. Steffen	Eğitim	ABD
1957	ICA Uzmanları	Mesleki Eğitim	ABD
1957	J. Orizet	Mesleki Eğitim	ABD
1957	L. Brookner	Eğitim	ABD
1957	Louis Smith	Eğitim	ABD
1957	Sloan Wayland	Eğitim	ABD
1957	T. Benner	Eğitim	ABD
1957	W.H. Thorp	Eğitim	ABD
1959	Fred McKinney	Eğitim	ABD
1959	G.B. Champagne	Eğitim	ABD
1959	Howard E. Wilson	Eğitim	ABD
1960	Alexander Wexliard	Eğitim	FRANSA

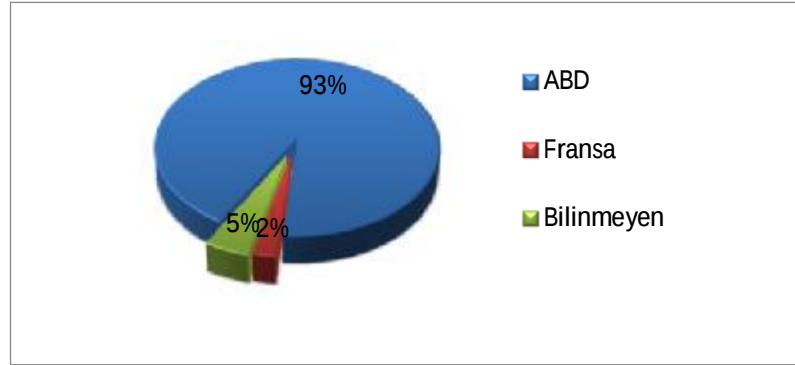
Kaynak: Şahin, Mustafa (1996), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923-1960)*, 74-77

1950 ile 1960 yılları arasında ülkemize gelen yabancı eğitim uzmanı sayılarının yıllara göre değişimi Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Ülkemize Gelen Yabancı Uzman Sayılarının Yıllara Göre Değişimi

Yine aynı yıllar arasında ülkemize gelen uzmanların uyruklarına göre dağılımı ise Şekil 10’da gösterilmektedir.



Şekil 10. Türkiye’ye 1950-1960 Yılları Arasında Gelen Yabancı Uzmanların Uyruklarına Göre Dağılımı

Şekillerde de görüldüğü gibi DP iktidarı eğitim alanında geliştirdiği fikirleri uygulamaya koyarken Amerikan eğitim modelinden oldukça etkilenmiş ve ondan faydalanmaya çalışmıştır. 1950-1960 yılları arasında ülkemize gelen toplam 44 eğitim uzmanından 41’i ABD’lidir. 1950’ye kadar ki dönemde Almanya, Belçika, Fransa ve Avusturya gibi çok çeşitli Avrupa ülkelerinden uzmanlar getirilmiş olmasına karşın DP iktidarı yeni dönemde, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ABD’ye kayması ve bu yönde bir üstünlüğün ABD tarafından tüm dünyaya kabul ettirilmesini önemli bir gerekçe olarak göstererek tercihinin Avrupa kıtası dışında kullanmıştır. Bu kadar çok sayıda uzmanın ülkeye gelmesi de teknik bir takım değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkeye gelen yabancı uzmanlarla tek tek sözleşme yapma uygulaması yerini 1934 sonunda genel bir sözleşme metnine bırakmıştı (Şahin, a.g.t. ,

67). DP iktidarı da değişen koşullar ve artan uzman sayılarını göz önünde bulundurup tüm ülkede birlikteliği sağlamak amacıyla yabancı uzman ve öğretmenlere uygulanacak ortak bir sözleşme metni hazırlamıştır. Valiliklere Milli Eğitim Bakan yardımcısı Reşat Tardu imzasıyla gönderilen 5 Haziran 1952 tarihli sözleşme metni şöyledir:

Adı:

Babasının adı:

Doğum tarihi:

Doğduğu yer:

Fotoğraf

Uyruğu:

Öğrenimi:

Evli veya bekâr olduğu:

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı adına ile

..... uyruğunda arasında aşağıdaki sözleşme yapılmıştır:

- 1-, haftada saati geçmemek üzere kendisine verilecek görevleri yapmayı kabul eder.
- 2- 'a, görevine karşılık, aylık ücret olarak Türk lirası verilecektir. Ücretler her ayın sonunda ödenecektir.
- 3- 'a, Türkiye'ye geliş yol parası olarak Türk lirası verilecektir. Sözleşmenin bitiminde de dönüş yol parası olarak Türk lirası verilecektir.
- 4-, Milli Eğitim Bakanlığı'nca Türkiye'de geçici görevle bir yere gönderilirse, ücret itibarıyla muadili olan Türk memurlar gibi geçici görev yolluğu alacaktır.
- 5-, alacağı aylık ücretlerle geçici görev yolluğundan yürürlükte bulunan ve ileride yeniden konulacak olan kanunlara göre her türlü vergi ve resimlerin kesilmesini kabul eder.
- 6-, Milli Eğitimle ilgili olup, yürürlükte bulunan ve ileride yeniden konulacak olan kanun, tüzük ve yönetmeliklerle emirlere uymayı kabul eder.
- 7-, sözleşmeyle bağlı bulunduğu süre içinde siyaset, ticaret ve sanatla uğraşmamayı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın müsaadesi olmadıkça resmi veya özel başka bir görev almamayı kabul eder.

- 8- 'ın, sözleşme süresi içinde, görevine devamsızlığı veya gayretsizliği veya başarısızlığı veya kanun, tüzük, yönetmelik ve emirlere aykırı hareketi veya sözleşme hükümlerine riayetsizliği veya görevde kalmasını mahzurlu kılacak başka halleri tespit edilirse sözleşmeyi feshetmeye Milli Eğitim Bakanlığı yetkilidir. Bu takdirde kendisine dönüş yol parası verilmeyecektir.
- 9- 'a, her sene Milli Eğitim Bakanlığı'nda uygun görülecek zamanda en çok..... ay izin verilecek ve izinli bulunduğu sürece ücreti ödenecektir.
- 10- hastalandığı ve hastalığını resmi tabip raporu ile tespit ettirdiği takdirde kendisine sözleşme süresi içinde en çok iki ay ücretli mezuniyet verilir. Bu suretle hastalığı sebebiyle alacağı ücretli mezuniyetlerin toplamı iki ayı aşarsa Milli Eğitim Bakanlığı sözleşmeyi feshetmekte veya ücretsiz mezuniyet vermekte muhayerdir. Sözleşmenin bu şekilde feshi halinde dönüş yol parası verilecektir.
- 11-, sözleşmenin yürürlükte bulunduğu süre içinde Türkiye'de ölürse ve ölüm zamanında Türkiye'de karısı veya reşit olmayan çocukları bulunursa bunlara..... Türk lirası dönüş yol parası ve bir aylık ücret nispetinde tazminat verilecektir.
- 12- Bu sözleşmenin süresi..... tarihinden..... tarihine kadardır. Bu süre sonunda iki tarafın isteğiyle sözleşmenin uzatılması veya yenilenmesi caizdir.
- 13- Taraflardan biri, iki ay evvel haber vermek şartı ile sözleşmeyi feshedebilir. Sözleşmenin feshini..... istediği takdirde kendisine dönüş yol parası verilmez.
- 14- İki taraf arasında bu sözleşmenin uygulanmasından doğacak bütün anlaşmazlıklar Türkiye Cumhuriyeti mahkemelerinde hallonulacaktır.
- 15- bu sözleşmeye göre alacağı ücretten kadarını döviz olarak yurt dışına çıkarabilecektir.
- 16- maddeden ibaret olan bu sözleşme..... üç nüsha olarak düzenlenmiş ve imza edilmiştir (TD, c. 15, 67-68).

DP iktidarı süresince ülkemize gelen uzmanlar içinde özellikle incelemelerde bulunarak rapor yazması istenen eğitim uzmanları olmuştur. Bu inceleme kapsamında ele aldığımız, çeşitli eğitim alanlarında çalışan uzmanların yıllara göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ülkemize Gelerek Rapor Sunan Yabancı Uzmanların Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

YIL ARALIĞI	Çalışma Alanı					
	<i>Halk Eğitimi</i>	<i>İlköğretim</i>	<i>Genel Ortaöğretim</i>	<i>Mesleki ve Teknik Öğretim</i>	<i>Rehberlik</i>	<i>Öğretmen Yetiştirme</i>
1950-1954	Dickerman	Wofford	Tompkins Ruff	—	Beals	Maaske
1954-1960	—	—	—	Costat, Gorvine, ICA, Orizet	—	—

Tablo 2’de de görüldüğü gibi DP’nin yükseliş evresi sayılan 1950-1954 yılları arasında farklı eğitim kademelerinde çalışan yabancı eğitim uzmanları raporlar sunmuşlardır. 1954 sonrasında rapor yazması istenen eğitimciler mesleki ve teknik eğitim uzmanları olmuştur. Şimdi söz konusu raporları inceleyebiliriz.

2.2.2. Uzman Raporları

2.2.2.1. Watson Dickerman: Türkiye’de Halk Eğitimi Hakkında Rapor

Demokrat Parti hükümeti, görüşlerini bildirmesi ve tavsiyelerde bulunması amacıyla 1951 yılı içinde Watson Dickerman’ı Türkiye’ye davet etti. California Üniversitesi’nde Yardımcı Profesör olarak Halk Eğitimi konusunda dersler veren Dickerman’ın, yaptığı incelemeler sonunda Milli Eğitim Bakanlığı’na sunduğu raporu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Dickerman, halk eğitimi kavramını örneklerle açıklayarak, halk eğitiminin *insanlara yapmak istediklerini yapabilmeleri için eğitim yoluyla yardım etmek demek olduğunu* belirtmiştir (Dickerman, 1951, 3). Halka kendi problemlerinin çözümü konusunda eğitim verilmesinin demokrasi yolunda yapılmış bir yatırım olacağını, ancak aç, çıplak, ümitsiz ve yardımsız insanların diktatörlüğün yalanlarına inanacağını vurgulamıştır. Fakat eğitim yaygınlaştırılırken devletin her şeyi yapmaya kalkmasının da insanların başarıya ve mücadele ruhunu azaltacağını söyleyerek, devletin teşvik edici durumuna dikkat çekmiştir. Örgün eğitimin geliştirilmesi çabalarının olduğu bir dönemde halk eğitime kaynak aktarmanın doğru olup olmayacağı sorusuna cevaben de, eğitim sorununun tam olarak çözülemediği Türkiye’de halk eğitimi yoluyla farklı alanlarda hızlı bir sıçramanın mümkün olabileceğini belirtmiş, dünyanın değişik alanlarında halk eğitimiyle ilerlemeler kaydetmiş Danimarka, İsveç, Kanada, İngiltere, Amerika, Yunanistan, Ekvador, Hindistan, Meksika, Haiti ve Çin gibi ülkeleri örnek göstermiştir (Dickerman, 1951, 5-

6). Yazar ayrıca zengin ve renkli bir halk eğitimi geleneğine sahip olan Türkiye'nin dikkatli bir planlama ve devlet yardımı, yerel destek ve işbirliğiyle bu sorunların üstesinden gelebileceğini, yapacağı tavsiyeleri de çok para istemeyecek şekilde hazırladığını vurgulamıştır.

Nüfusunun % 80'i köylerde oturan bir toplumda halk eğitimine öncelik verilmesi gerektiğinden yola çıkarak, ikinci bölümde halk eğitiminin önündeki engeller, köyle ilgili teşkilatlar köy kalkınmasında görev alacak kişilerle beraber ele alınarak tavsiyelerde bulunulmuştur. Bu bölümde üzerinde en çok durulan topluluk, köy öğretmenleri olmuştur. Dickerman'a göre köy öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler: öğretmenlere yönelik köylü algılamalarındaki yanlışlıklar, öğretmenlerin köy işlerinden anlamamaları, köylerdeki muhafazakârlık, eğitim için gerekli araç ve taşıt eksiklikleri ve öğretmenlerin yeterli derecede destek görmemeleri gibi nedenlerdir. Dickerman köy öğretmenleriyle ilgili tavsiyelerini altı başlık altında toplamıştır. *Seçme ve tayin* açısından; köy öğretmenlerinin köy çocuklarından seçilmesi uygulamasının yerinde olduğunu, köy sosyal ve kültürel ortamına onun dilinden anlayacak öğretmenlerin sokulması gerektiğini belirtmiştir. *Yetiştirme* açısından: Köy Enstitülerinin hem teorik hem de pratik olarak Türk eğitiminde önemli bir yer tuttuğunu, bunun korunması ve geliştirilmesi yönünde çalışılmasını gerekli görmektedir. *Yardım* açısından; köy çocuklarını eğitmek dışında halk eğitimine fazla vakit ayıramayan öğretmenlere yardım edecek kişilerin sınırlılığı Dickerman'ı farklı tavsiyelere itmiştir. Köylünün bilgiye en çok ihtiyaç duyduğu tarım, sağlık ve iş öğretimi alanlarında tarım öğretmeni, sağlık memuru ve gezici sanat kursu öğretmenlerinin köy öğretmenlerine yardım etmekten çok, yardıma muhtaç olduklarını belirttikten sonra bucak müdürü, muhtar ve ihtiyar heyeti üyelerinden de azami derecede faydalanılamayacağını açıklar ve tavsiye olarak köyde muhtar kadar etkisi olan köy hocalarından yararlanmanın mümkün olup olmayacağını sorar. Bunun dışında terhis olan çavuşlardan, gönüllülerden köylerde yararlanılabileceğini, ya da öğretmenlik mesleğine yeni başlayanların iki-üç senelik bir staj eğitimini başka bir öğretmen yanında geçirebileceğini vurgular. *Teşvik* açısından; öğretmenlerin çalışma arzularının artırılmasında en önemli etkenin az da olsa maaş artışı olduğunu söyleyen yazar, öğretmenin hayat şartlarını iyileştirmenin ve terfi sistemiyle meslek içinde yükselme şansı tanımının önemli olduğunu belirtir. *Takip* açısından; Köy öğretmenin muhatap olduğu tek resmi kişinin müfettiş ya da gezici başöğretmen olduğuna değinilerek, bütün köylerin gezilmesinin ve öğretmen

çalışmalarının tek tek izlenmesinin zaman, personel, araç bakımından zor olduğu açıklanmış ve enstitüler üzerinden takibin kolaylığı tavsiye edilmiştir. *Meslek örgütleri* açısından; öğretmenler arasında örgütlenecek olan bu kuruluşlarla halk eğitimi çalışmalarının daha iyi yürütülmesinin sağlanacağı, bu yüzden sayılarının artması gerektiği belirtilmiştir. Bunun dışında ikinci bölümde ele alınan konular; köy enstitüleri, ziraat temsilcileri, sağlık temsilcileri, köy idarecileri, radyoda köy saati, kitaplıklar, üniversiteler ve yüksek okullar, teknik okullar, diğer okullar, fabrikalar, müzeler, ordu ve özel kuruluşlar olmuştur. Ayrıntılarıyla açıklanan bütün bu kişi, grup ve kuruluşların halk eğitiminde kendilerine düşen görevleri eksiksizce ve koordineli bir biçimde yapmalarının önemi açıklamaların özünü oluşturur. Üniversiteler ve fabrikalarla ilgili yapılan eleştiri ve tavsiyeler dikkat çekici olduğundan bunlardan bahsetmek gerekmektedir. Dickerman üniversitelerde halk eğitimcisi yetiştiren bir bölümün henüz mevcut olmadığını belirtir. Böyle bir uzmanlık alanının ya da dersinin açılmasını en başta, yetişecek ve görev yeri köyler olacak insanlar için gerekli görmekte, ikinci olarak da bu alanda araştırma yapacak insanlara yardımcı olacağı için istemektedir. Fabrikalarla ilgili başlıkta da 3457 sayılı, 100 ve üzerinde işçi çalıştıran resmi ya da özel kurumların okuma-yazma bilen işçiler için teknik kurslar, bilmeyenler için ise okuma-yazma kursları açılmasını zorunlu kılan yasanın çeşitli sebeplerden ötürü işleyemez duruma geldiğini ve bu yasanın kaldırılması gerektiğini tavsiye etmektedir. İkinci bölümde ele alınan bütün başlıklar sonunda halk eğitiminde karşılaşılan güçlükler Dickerman tarafından şu maddelerle özetlenmiştir: Vakit-taşıt-para-adam azlığı, genel bir plan ve teşkilat sıkıntısı, merkezi ve mahalli işbirliğinin olmayışı, yetişkinlerle çalışma yöntemlerinin bilinmemesi, yerel girişim ve özerkliğinin azlığı, yürütücü bir ülkü ruhunun yeterli derecede gelişmemiş olması.

Raporun son bölümü dile getirilen ve çözüm yolları aranan halk eğitimi meselesinin nasıl çözülebileceği ile ilgili tavsiyeleri kapsamaktadır. Dickerman bu durumu açıklarken: *“en mühim ihtiyacın, Türkiye’de halk eğitimcilerinin dertlerini derhal ele alıp bunları çarelendirmek yolunda devamlı surette çalışacak bir teşkilat olduğu görülüyor. Böyle bir teşkilat diğer bütün güçlüklerin önlenmesinde de amil olacağı cihetle tetkikimize bu teşkilattan başlayalım”* diyerek mevcut durumdaki zorlukların tek elden yönetilen, düzenlenen ve kurumsal bir yapı eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir (Dickerman, 1951, 47). Oluşturulacak olan yeni teşkilatın merkezileşmiş bir ülke olan Türkiye’de merkezi hükümet içinde yer almasını, birtakım

faydaları olmasına karşın bu yeni kuruluşun bağımsız olması yerine bakanlıklar arasında eşgüdüm sağlanarak uygun olan bakanlık içinde eğitim dairesi statüsünde açılmasını tavsiye etmektedir. Halk eğitim dairesinin açılacağı bakanlık konusundaki görüşlerinde ise, farklı bakanlıkların halk eğitimi konusunda çalışmalar yaptığını fakat en uygun yerin Milli Eğitim Bakanlığı olacağını: “*Maarif Vekâleti bir hayli halk eğitimi faaliyeti yapmakta bulunduğu gibi böyle bir teşkilatı bünyesinde kurmaya da istekli bulunmaktadır. Bu itibarla halk eğitimi teşkilatının Maarif Vekâleti’nde kurulması ve halk eğitimi ile iştigal eden diğer bakanlıklarla da işbirliğinin temin edilmesi tavsiye olunur*” cümleleriyle açıklar (Dickerman, 1951, 48). Raporun devamında bakanlıkta kurulması düşünülen halk eğitimi dairesiyle ilgili plan önerisi ayrıntılı bir biçimde anlatılır.

Dickerman kurulacak yeni teşkilata *Halk Eğitimi Hizmetleri Dairesi* gibi bir isim verilebileceğini ve kurumun temel görevinin ilgi uyandırmak ve hizmet etmek olması gerektiğini öne sürer. Yapılacak işleri sıralarken de ilk önce çalışma şekillerinin iyileştirilmesi ve bunları yayma yolları üzerinde durur. Halk eğitimi araştırmalarının yaygınlaştırılması ve elde edilen bilgilerin yazılı ya da görsel yollarla yayımlanmasının halkta olumlu bir düşünce uyandıracığını belirtir. Bunu açıklarken de raporun çoğu yerinde değindiği üzere Birleşik Amerika’dan örnekler gösterir. Washington’da 1946 yılında kurulmasına karşın Halk Eğitim Dairesi’nin önemli çalışmalara imza attığını, bu çalışmaların halk eğitimcileri üzerinde derin etkilerde bulunduğunu söyler. Halk eğitim dairesinin çalışmalarıyla ilgili olarak rapor, halk eğitimcisi yetiştirme ve halk eğitimi teşvikinin faydaları üzerinde durmaktadır. İşbirliğinin sağlanabilmesi içinse; çalışmaların yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı’nın görevi olarak görülmeden, oluşturulacak komisyonlar ve yapılacak toplantılarla farklı devlet kurumları arasında koordineli bir çalışmanın gerekli olduğunun önemi vurgulanmıştır.

Raporda ayrıca, halk eğitimcilerinin çalışma yöntemlerinin düzelebilmesi amacıyla da ayrı bir başlık altında onlara yardımcı olabilecek bir takım tavsiyeler yer almaktadır. Dickerman halk eğitiminin zorluğunu açıklarken “*köylüler gibi dünyanın her yerinde gelenekçi olarak tanınmış insanların çalışma ve sağlık alışkanlıklarını değiştirmeye inandırmak o kadar yıldırıcı çetinlikte bir iştir ki...*” der ve eğitimcinin başarı şansının artması için belli başlı prensipleri akıldan çıkarmaması gerektiğini vurgular. Dickerman’a göre bunlar: Halkın bulunduğu yerden işe başlamak, halkın anlayacağı ya da ilgi duyduğu konudan söze başlamak, herkesin kendi fikrini

açıklamasını sağlamak, herkesin kendi işini yapmasını sağlamak, yerel önderlerden faydalanmak, halkın mevcut bilgi ve deneyimlerinin ne olduğundan yola çıkmak, mümkün olduğu kadar göstererek anlatmak, çalışmalardan faydalandıklarını onlara gösterebilmek, halk eğitimi çalışmalarının verimini katılanların sayısında değil yaşayışlarında meydana getirdiği değişikliklerle yorumlamaktır.

Raporun sonunda Dickerman, açıklanan ve çözüm aranan bütün sorunların sadece kaynak sıkıntısıyla açıklanamayacağını, asıl önemli olanın köy kalkınmasına ve köylüye karşı duyulması gereken derin saygıyı yetiştirecek öğretmenlere vermekten geçtiğini belirtme ihtiyacı duyar. Yapılacak tüm bu seçme, yetiştirme, takip ve teşvik etme işlerinde başarısızlık tehlikesinin var olduğunu ama Türkiye'nin son yirmi otuz senede yaptığı ilerlemelerle bu tehlikeyi aza indirebileceğini kanıtladığını vurgular.

2.2.2.2. John Rufi: Türkiye’de Ortaöğretim, Müşahedeler, Problemler ve Tavsiyeler

Demokrat Parti hükümetinin iktidardaki ilk zamanlarında eğitim işlerinde yardımcı olması amacıyla Amerika’dan getirttiği uzmanlardan bir diğeri John Rufi olmuştur. Columbia Missouri Üniversitesi’nden ülkemize gelen Rufi, Ekim 1951-Haziran 1952 arasındaki sürede Türkiye’deki ortaöğretim sistemiyle ilgili incelemelerde bulunmuştur. Fulbright komisyonu tarafından da desteklenmiş olan çalışmaları kapsamında İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Konya, Bursa ve daha birçok yerleşim bölgesinde ortaöğretim düzeyindeki okulları gezmiş, çeşitli toplantılar yapmış, konferanslar vermiştir (Rufi, 1953, 2-3). Görevinin sonuna doğru yaptığı tespitler ve tavsiyelerini içeren bir rapor yazması bakanlıkça istenmiş, kaleme aldığı ve 74 sayfadan oluşan metni Haziran 1952’de bakanlığa sunmuştur.

Toplam iki bölümden oluşan raporun ilk ve asıl kısmı ortaöğretim sistemine ilişkin görüşleri kapsarken, ikinci bölüm yöneticilere verdiği konferanslardan oluşmaktadır. Rufi, raporunun yazılma amacını, Türkiye’nin yüksek maksatlarına hizmet ve gençlerine verdiği eğitim sisteminin gelişmesine yardım edebilmek olarak açıklamış; ileri süreceği bütün önerilerdeki tek ölçütün “*demokratik bir cemiyette gençlerin gelişimi için en iyi yol hangisidir*” sorusunun cevabı olacağını belirtmiştir. Türk eğitim sistemindeki problemlere çözüm bulabilmek için Türkiye’yi yakından tanımaya çalıştığını; bu amaçla Türk tarihi, sanat ve ekonomisi üzerinde sistematik

okumalar yaptığını, Türk müziği, resim, kültür ve eğlence faaliyetlerini çeşitli açılardan incelediğini ifade etmiştir. Okulların içinde yaşadıkları sosyal ve kültürel hayatın bir parçası oldukları için böyle bir girişimde bulunduğunu açıklamıştır. Rufi'nin ülkemizde geçirdiği süre daha çok konferanslara ayrıldığından ve rapor hazırlama işi ön planda yer almadığından, bu durumun açıkça anlaşılması gerektiği bizzat uzman tarafından belirtilmiştir. Yine raporun sınırları açıklanırken; eğitim gereksinimleri farklı olan yirmi bir milyon nüfuslu bir ülkede kapsamlı bir inceleme gerektiren ortaöğretim sorununun büyük bir iş olduğu, çeşitli alanlarda yapılması gereken program geliştirme çalışmalarının konularında uzman bir heyet tarafından yürütülmesi gerektiği ve bu işin en az iki yıllık bir çalışmanın ürünü olacağı anlatılmaya çalışılmıştır.

Eğitim sistemindeki aksaklıklar ve bunların çözümü yolundaki öneriler değişik başlıklar altında toplanmıştır. Rufi'ye göre bir ülkedeki ortaöğretim sisteminin en önemli sorunu *yol gösterici ve uyarıcı eğitim felsefesinin* ne olacağıdır. Toplum için faydası, amaçlarının ne olduğu gibi sorular ise bunun ardından gelir. Zamanla gereksinimler değiştiğinden eğitim felsefeleri de değişime uğrayabilir. Amerikan tarihinde örneği görülen dar kapsamlı okul tipinden halk okullarına geçiş bunu göstermektedir. Amerika'daki ortaöğretim okullarına giden altı milyon öğrenci aynı yaştaki nüfusun % 74'ünü oluşturmaktadır.

Ders dışı çalışmalar ve öğrenci faaliyetlerine bakanlık tarafından önemli bir yer ayrılmış olduğunu görmek uzmana memnuniyet verici gelmiştir. Teorideki bütün iyi niyet ve gayretlere karşın okul ziyaretlerinde idari personelin türlü nedenlerle bu çalışmalara destek vermediği gözlenmiştir. Buradan çıkarılabilecek sonuç Türkiye'de *otorite* anlayışına dayalı yönetim şeklinin hala geniş ölçüde hâkim durumda olduğudur. Öğretimde planlama yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli konulardan biri de bireysel ayrılıkların dikkate alınmasıdır. Türkiye'de geleneksel ortaokul, lise ve bunun yanında teknik okullar olmak üzere iki tipte kurumun varlığı, farklılıkların kısmen dikkate alındığını gösterir. Son yıllarda ailelerin teknik okulları daha çok seçmesi, çocukları için birinci yolu yeğlemediklerini kanıtlamaktadır. Sonuçta ne olursa olsun program tasarlanırken öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimleri doğrultusunda çalışmalar yürütülmelidir. Bireysel ayrılıkların dikkate alınmaması sorununun çözülmesi için, *henüz kullanılmamış fakat üzerinde önemle durulması gereken* çeşitli yollar bulunmaktadır. Bunlardan ilki ortaöğretim okullarının çeşitlendirilerek öğrencilerin seçim haklarının genişletilmesidir. Aynı okulda aynı yaşlardaki çocuklara aynı biçim bir

kılıf gibi geçirilmeye çalışılan öğretim sistemi ve mevzuat, uygulamalarıyla birlikte ortadan kaldırılmalıdır (Rufi, 1953, 14).

Yapılacak bir diğer önemli iş, orta dereceli okullarda alınması zorunlu olan birçok dersin sayıca azaltılması ve seçmeli derslerin programa eklenmesidir. Öğrencilerin kendilerini tanımaları ve seçmeli derslerin seçimi konusunda uzmanlara danışması gerekeceğinden, yardımların sağlanabilmesi için kapsamlı bir rehberlik programına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu program öğrencilere kişisel, sosyal, ahlaki, mesleki alanlarda karşılaşacakları sorunlara tatminkâr çözüm yolları bulabilmeleri için tasarlanmış sistematik bir organizasyon olmalıdır.

Öte yandan Türkiye'deki orta dereceli okulların birçoğunda kütüphanecilik kavramı, servisi ve kullanışı oldukça eski, yetersiz ve yenilenmeye muhtaçtır. Bunların acilen yeterli seviyeye ulaştırılmaları gerekmektedir. Büyük sermayeler aktararak yatırım yapılan eğitim alanında, hedefe ne kadar ulaşıldığını gösteren en önemli araç *sınav*dır. Bugün orta dereceli okullarda uygulanan sınav sistemi uygunsuz, güvenilir olmayan, sağlıksız sorularla yapılmakta; bu kötü sınav yöntemi eğitimdeki birçok yaşamsal sonucu ölçemediği gibi, bu sınavların iyi hazırlandığı düşünülerek ciddi ve ağır sonuçlar yaratacak olumsuz bir düşünce ortaya çıkmıştır. Çoğu müdür ve öğretmenin de mevcut sınav sistemini onayladıkları gözlenmiştir. Türkiye'nin ortaokul ve liselerde kullanılmakta olan sınav yöntemlerinde esaslı bir değişiklik yapılması zorunludur. Bu nedenle genel olarak kullanılan bütün sınav sisteminin yenilenmek üzere incelenmesi önemle önerilmektedir (Rufi, 1953, 18).

Orta dereceli sanat okullarının hızla halkın ilgisini kazanması ilgi çekicidir. Bunda, bu okulların yaşamsal bir gereksinime yanıt vermeleri ve bunu başarıyla yapmaları etkili olmuştur. Toplum yaşamında önemli bir yeri olan bu okulların öğretim programlarında yapılacak ıslahatın önemi büyüktür. Türkiye'deki eğitimin belkemiğini ilk ve ortaokullar oluşturduğundan, sanat okullarına girme yaşının ortaokulların bitirildiği yıla kadar geciktirilmesi, böylece uzmanlaşmanın temel eğitimin sonuna bırakılması kuvvetle önerilmektedir. Türk milletinin eğitim alanında takdire şayan ilerleme ve genişlemesi okul bina ve eşyalarına duyulan gereksinimi artırmakta ve ağır bir yük olmaktadır. Halen ulusal gelirin büyük bir kısmının milli savunmaya ayrılması da bina yapımını zor, hatta olanaksız hale getirmektedir. Gezilen okulların birçoğunda aydınlatma, ısıtma sistemleri yetersizdir. Evden bozma olan binalarda eksik eşyalar ve

kalabalık sınıflarda eğitim verilmektedir. Türkiye'nin ortaokul binaları genel plan ve sınıf düzeni bakımından yeni öğretim ve eğitim faaliyetlerine elverişli ve birçok amaca hizmet edecek tarzda olmalıdır.

Modern bir orta dereceli okul yalnızca içinde öğretmenlerin bilgi verdiği gelişigüzel sınıflar toplamı değildir. Burada toplum hayatının bütün alanları sorunlarıyla birlikte yaşanır. Okul öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlayacak, onları hayata hazırlayacak ölçme ve rehberlik hizmetleri sunar. Bu kadar önemli bir işin yürütülebilmesi ancak alanında uzman, kişilerarası ilişkileri sağlam ve liderlik vasıfları olan yöneticilerle gerçekleşebilir. *Öğretmenlerin öğretmeni* konumundaki yönetici yani müdür meslek yaşamı içinde özel kurslara tabi tutulmalıdır. Müdür ve müdür yardımcılara verilecek mesleki kurslar orta dereceli okullarda okul düzeninin işleyişini kolaylaştıracaktır. Bu şekilde yapılacak özel meslek dersleri programı birkaç yıl içinde öğretmenlere rehberlik yapabilecek ve ortaöğretim meselesini ıslaha çalışabilecek *orta tahsil müdürleri ordusu* meydana getirir. *İhtiyaç acil ve zorlayıcıdır*, bu mesele zaman kaybedilmeksizin ele alınmalıdır (Rufi, 1953, 22).

Orta dereceli okul sistemindeki ıslahatın anlamlı olabilmesi için yapılması lazım gelen bir diğer değişiklik öğretmen, müdür ve müfettişlerin meslek içinde gelişmelerini sağlamak olacaktır. Öğretmen işi gereği, mesleğe başlamadan tam anlamıyla yetiştirilemez. Öğretmen yetiştirme programları da mükemmel olmaktan uzak olduğundan, öğretmenin mesleğini icra ederken kendini yetiştirmesi önem kazanmaktadır. Eğitim gibi devamlı değişim gösteren bir alanda görev yapma ve zamana ayak uydurma sorumluluğu da buna eklenirse mesleki eğitimin gerekliliğine ilişkin nedenler tamamlanır. Zaman önemli bir faktördür. Türkiye'nin en acil ihtiyaçlarından biri olan bu meslek içinde gelişme programı ele alınmalıdır, çünkü *Türk gençliği kendilerinin ihtiyaçlarını tanıyan ve ihtiyaçlarını karşılamaya hevesli bir yeni öğretmen neslinin öğretmen okullarından yetişmesini bekleyemez*.

Rufi, bütün bu açıklamalardan sonra milli eğitim teşkilatı ve onun yapısıyla ilgili sorunları ele almıştır. *Merkeziyetçiliğin Fayda ve Mahzurları* adını taşıyan son başlıkta; henüz dünya üzerinde kusursuz bir planın yapılamadığını, her ülkenin kendi deneyimlerinden yola çıkarak eğitim düzenini oluşturduğunu Fransa gibi aşırı merkeziyetçi ve ABD gibi merkeziyetçi olmayan örneklerden yola çıkarak açıklamıştır. Türkiye'nin de merkeziyetçi bir planı uyguladığını, cumhuriyet kurucularının bunu

yaparken ülkenin değişik bölgelerindeki yetişmiş insan gücünün azlığını göz önünde bulundurarak ve bütün işi merkezi güce vererek son otuz yılda o güne kadar erişilmemiş bir başarıyı gerçekleştirdiğini, dolayısıyla *bu derecede bir merkeziyetçilik olmasaydı bu işler yapılamazdı* diyerek kendilerince haklı bir yol tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Faydaları kadar olmasa da bu planın sakıncalarının da olduğunu sözlerine eklemiştir. Bu sakınca ve zayıf tarafların en önemlisini, gereksiz zaman ve enerji sarfına yol açan “*kırtasiyecilik*” olarak görmektedir. Rufi’ye göre kırtasiyeciliğin oransız bir ölçüde artmış olduğunu söylemek abartı sayılmaz. Sonuç olarak bu kırtasiye işlerinin büyük bir kısmının kaldırılması önerilmektedir.

Aşırı merkeziyetçiliğin bir diğer zaafı da yerel yöneticilere planlama, karar verme sorumluluklarının tanınmaması ve zamanla yerel yöneticilerin sorumluluktan kaçınma davranışı kazanmalarıdır. Bu durum üçüncü bir sakıncaya yol açar ki, bu da aşırı merkeziyetçi bir sistemde uzak bölgeler için alınan kararlarda halkın talep ve isteklerinin etkisinin azalması, sonuç olarak bütün sorunların çözümünün Ankara’dan halledilmesinin beklenmesidir. Bu karşılanması ve ciddi olarak mücadele edilmesi gereken bir tehlikedir (Rufi, 1953, 26).

2.2.2.3. Kate Vixon Wofford: Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor

Demokrat Parti’nin iktidara gelmesinden sonraki ilk yıl, üzerine eğildiği en önemli konulardan biri de ilkokul meselesi olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında en fazla kaynak ayrılan bu eğitim kademesindeki sorunlar tam olarak çözülememiş, yeni iktidar da çıkış yolunu yabancı uzman önerilerine güvenmekte bulmuştur. Bu amaçla Florida Üniversitesi Eğitim Koleji İlköğretim Bölümü Başkanı Prof. Dr. Kate Vixon Wofford ülkemize davet edilmiştir. 5 Ekim 1951 ile 1 Şubat 1952 tarihleri arasında ülkemize gelerek çeşitli incelemelerde bulunan Wofford bu süre zarfında *Türkiye ve Birleşik Amerika hükümetlerinin müşterek teşebbüs ve gayretleriyle* Türkiye’deki köy eğitim sorununu ele almış, çalışmalarını etraflıca anlattığı raporunu bakanlığa sunmuştur (Wofford, 1952, önsöz). Toplam 151 sayfadan oluşan raporun diğer uzman raporlarından en büyük farkı, hacmi itibarıyla kitap şeklinde tasarlanmasıdır. Bu amaçla raporun, bakanlık tarafından fazla sayıda bastırılarak öğretmen okullarındaki meslek derslerinde kullanılması düşünülmüştür (Wofford, 1952, 11). Wofford’un otobiyografisinin de metne eklenmiş olması, onu diğer çalışmalardan ayırmaktadır.

Verilen bilgilere göre Wofford doktorasını Columbia Üniversitesi'nde *"1860'tan 1930'a kadar Birleşik Devletler'de Köy Öğretmenlerinin Yetiştirilmesine Dair Bir İnceleme"* adındaki araştırmasıyla almıştır (Wofford, 1952, 3).

Wofford ülkemizde kaldığı süre boyunca Erzurum, Trabzon, Diyarbakır, İstanbul, Adana ve İzmir şehirlerinde çok sayıda öğretmen okulu ve köy okulunu gezmiş, köy enstitülerini ziyaret ederek incelemelerde bulunmuş, toplam 22 konferans vermiş, 800'e yakın müfettiş, öğretmen ve müdürle bir araya gelmiş, ayrıca hazırladığı 14 sorudan oluşan anketini 700 öğretmen ve idareci üzerinde uygulamıştır. Anketlerden elde ettiği verileri raporunun içinde analiz ederek görüşlerine destek oluşturmaya çalışmıştır. Raporu oluşturan üç bölüm şu başlıklar altında verilmiştir: Türkiye'de köy eğitim ve öğretimi, köy okulları ve bunların geliştirilmesiyle ilgili tavsiyeler, öğretim liderlerinin yetiştirilmesi. Son kısım genel özet ve öneriler, ekler adlarını taşımaktadır.

Birinci bölüme Türkiye coğrafyasının fiziki ve beşeri özelliklerinin tanıtımı ile başlanmış, yönetsel ve en küçük sosyal birim olarak köyün yapısı ve Türk köyü üzerine genel gözlemler açıklanmıştır. Bu gözlemler dile getirilirken Paul Stirling'in 1951 tarihli doktora tezi olan *"Türk Köyünün Sosyal Yapısı"* adlı incelemeye atıflarda bulunulmuştur. Wofford'a göre dünyanın her tarafında olduğu gibi Türkiye'de de köylü çocuk hayatını erken kazanmak zorundadır. Kız ya da erkek çocuklar için bu durum değişmez. Stirling'in tezindeki fikir doğrulanarak, köydeki en zengin adamın çocuğunun hareket tarzı ve davranış bakımlarından köydeki diğer çocuklardan farklı olmadığı öne sürülmüş; ziyaret edilen köylerde giyecek, davranış ve mülkiyet açısından çocuklarda üstünlük veya aşağılığın göze çarpmadığı, hepsinin aynı olduğu belirtilmiştir (Wofford, 1952, 17).

Köylerdeki okul sayılarının ve bunun yeterlilik düzeylerinin açıklandığı kısımda 1945 yılındaki sayım sonuçlarına göre Türkiye'deki toplam köy sayısının 34 061 olduğu bilgisi verilmiştir (Wofford, 1952, 18). Fakat aynı yıl yapılan sayım sonuçlarına göre bu sayı 33 153 olup, bu sayıya en yakın sonuçların 1955 sayımında 33 857 ve 1960 yılındaki sayımda 34 548 olarak kayda geçmiş olduğu hatırlanmalıdır (TÜİK, 2007, 8). Dolayısıyla Wofford'un ülkemizde kaldığı zaman dilimi göz önünde bulundurulduğunda bu bilginin sağlıklı olmadığı, uzmanın bilgisinde veya kitabın baskısında hatanın olduğu iddia edilebilir.

Uzmara göre Türk Devrimi yalnızca siyasi alanda değil sosyal alanda da gerçekleştirdiği yeniliklerle ileriye doğru bir hamle yapmıştır. Eğitim sahasında yapılmak istenen çalışmalar da bunu destekler nitelikte olmuştur. Totaliter devlet sistemlerinden farklı işleyen demokratik bir ülkede eğitim ve öğretime bakış da farklı olmak zorundadır. Bu sebeple eğitim ve öğretimin amaçları üzerine uyulmasının gerekli olduğu düşünülen ilkeler şunlardır:

- 1- Bütün vatandaşlar tahsil görmelidir ve bu tahsil okur-yazarlığın üstünde olmalıdır.
- 2- Eğitim ve öğretim halkı demokrasiyi değerlendirmeye sevk etmelidir.
- 3- Eğitim ve öğretim halkın kendine güvenen, kendi kendini yönetebilen bireyler halinde gelişmelerini sağlamalı, hayatlarını kazanmalarına ve iyi yaşamalarına yardım etmelidir.
- 4- Eğitim ve öğretim toplumsal yaşamda genç, yaşlı herkesin gereksinimlerini karşılamalı; bir toplulukta okulun varlığı o topluluğun yaşayışına etki etmelidir.

Wofford'a göre ilkokul davasının özünü oluşturan ve en büyük sorun olarak görülen bütün vatandaşların okutulması fikrinin çözümü için iki problemin aşılması gerekmektedir. Bunlardan birincisi her köye yakın okullar kurmak, ikincisi ise mevcut okulları eğitim ve öğretim açısından geliştirmek zorunluluğudur. Birinci bölümde değerlendirilen, yazarın yapılmasını gerekli gördüğü değişikliklere ilişkin öneri ve gözlemleri şunlar olmuştur:

- 1- Köylüleri, bilhassa kız çocuklarını okula göndermeye teşvik etmek için bir eğitim programı ve yayımı başlamalıdır. Radyo, gazete makaleleri ve köylerde verilecek konferanslarla tahsilin yalnız erkekler için değil kızlar içinde iyi bir şey olduğu hususunda köylüleri ikna etme işi ele alınmalıdır. Ankara'daki Türk-Amerikan Derneği, Elazığ'daki Kültür Derneği'ne benzer oluşumlar bu programı özel bir proje olarak almalı ve kuvvetle uygulamalıdır. Böyle bir programın sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı'na düşer. Kadın ve kızların öğretim ve eğitimiyle uğraşmak, bu hususta bir program hazırlamak, Türkiye'nin her bölgesinde toplantılar yapmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı bir komisyon oluşturmalıdır.
- 2- Her vilayette devam zorunluluğu kanununun uygulanma aşamasına konması ile uğraşacak müfettişler atanmalıdır. Bunlarla beraber çalışmak üzere her köyde muhtar tarafından seçilmiş komisyonlar kurulmalı, köy öğretmeni, velilerin eğitimi

ile meşgul olarak onları ikna etmeye çalışmalı ve velileri çocuklarını devamlı okula göndermenin gerekliliğine inandırmalıdır.

- 3- Zamanı gelince köy ilkokullarında sınıflar altıya çıkarılmalı bu şekil kuvvetlendikten sonra yedinci ve sekizinci sınıflar eklenmelidir. Köy okullarında sınıflar ve öğrenci sayısı arttıkça öğretmen verilmesi kararlaştırılmalıdır.
- 4- Köy çocuklarına orta ve lise eğitimi sağlamak üzere merkezi bölge okulları kurmaya hazır olan bölgelerde okul kurma izni veren bir kanun çıkarılmalıdır.
- 5- Köy çocuklarının ortaokul, teknik okul ve liselere gidebilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı şehir ve kasabalarda yurtlar açma olanağını gözden geçirmelidir.
- 6- Tek derslikte bir öğretmene en fazla 30-40 öğrenci düşmelidir.
- 7- Türkiye’de eğitim ve öğretim programını *demokratik bir hale sokmak* için ciddi bir çaba sarf edilmelidir. Bu şöyle başlayabilir: Öğretmenlerin kendi günlük programlarını yapmaları teşvik edilmeli, program yapımında yerel gereksinimler göz önünde bulundurulmalı, yerel komite ve velilerin öğretmenle işbirliği yapması önemsenmeli, öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilerek kendilerine güven duymaları sağlanmalı ve öğretmen adayları daha okuldan mezun olmadan önce köyler hakkında fikir sahibi olacak incelemeler yapmalıdırlar.

Wofford raporunun ikinci bölümünü ayırdığı köy okulları ve bunların geliştirilmelerine ait gözlem, görüş ve önerilerini *iyi bir köy okulunun hangi özelliklere sahip olması gerekir* sorusu altında işlemiş ve bunları maddeler halinde şu şekilde açıklamıştır:

1.İyi bir ilkokul çocuğun öğrenmesi için olduğu kadar yaşaması için de iyi bir yerdir.

Ziyaret edilen okullar oldukça kalabalıktır. Öğrencilerin yeterli derecede kitap, tahta ve sıraya sahip olmadıkları gözlenmiştir. Okulların hiçbirinde ışık vaziyeti sağlıklı değildir. Bu nedenle her ildeki Milli Eğitim Müdürü’ne bir ışıkölçer verilmeli ve bu şekilde inşa edilen okullardaki aydınlatma durumu gözden geçirilmelidir (uzman burada iyi bir ışıkölçerin *General Electric Company*’den, istendiği takdirde 10 dolara sağlanabileceği notunu düşmüştür) Işık problemi pencere eklenmesi, duvar ve tavanların ışığı yansıtacak düz bir boyayla boyanarak çözülebilir. Birçok okulda sağlık şartlarına yeter derecede önem verilmemektedir. Yine birçok okulda tuvaletlerin düzene

sokulması gerekmektedir. Yeni kurulacak binalarda ışığın durumuna, derslikte her bir çocuğa düşen sahaya, su tesisatına ve tuvalet yapımına dikkat edilmelidir.

2. İyi bir ilkokul temel bilgi dersleri olan okuma, yazma ve aritmetik üzerinde durur fakat aynı zamanda resim, iş, müzik, fen ve tabiat bilgisi, milli oyunlar ve tarıma da yer verir.

Ziyaret edilen okullarda temel dersler iyi bir şekilde öğretilmekteydi. Fakat köy okullarında fen ve tabiat bilgisi dersi üzerinde pek az durulmaktaydı. Bu derslerin ilkokulun her sınıfına konması veya tarımla bu dersler arasında kuvvetli bir korelasyon kurulması gerekmektedir. Türkiye’deki şehirlerde çiftlik ve ev uzmanları halka hizmet etmeye başlayınca köy okullarında çalışmak üzere tarım kulüpleri oluşturulmalıdır. Birleşik Devletler ve diğer ülkelerde kurulan bu kulüplere 4H kulüpleri de denmektedir. *“Kafamı (HEAD) daha temiz düşüncelere, kalbimi (HEART) sadakate ve samimiyete, ellerimi (HAND) daha fazla işe, sağlığımı (HEALTH) kulübümün, çevrem ve memleketimin daha iyi olmasına hasredeceğime and içerim”* şeklindeki yemini programı az da olsa tanıtılmaktadır. Gönüllülük üzerine oluşturulmuş olan bu kuruluş 10-20 yaş arasındaki köy çocukların gelişmelerine yardım edebilir.

3. İyi bir köy okulunda müfredat programı, küçük köy okullarındaki çocukların ihtiyaçlarından doğar, kabul edilmiş uygulama planlarına uyar ve demokratik prensiplerle uyum teşkil eden öğretim yöntemlerini teşvik eder.

Müfredat programlarının çoğu şehir okulları için yazılmıştır. Bu yersiz güçlük köy öğretmenleri ve köy çocukları için özel sorunlar doğurur. Bu sorunlardan bazıları: programın bir köy öğretmenin beş sınıfa birden öğretebileceğinden daha fazla konu barındırması, konuların çoğunda köy çocuklarının anlayamayacağı kavramların bulunması ve çocukları gruplandırmanın en iyi yolunun onları sınıflara ayırmak düşüncesi olduğudur. Sonuç olarak ilkokul müfredat programı bir köy okulu için çok yüklüdür. İlk önce ders konuları yeniden gruplandırılmalıdır. Sosyal İncelemeler birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar bütün sınıflarda okutulmalıdır. Şimdi dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulan aile bilgisi, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinde öğretilen konular *köklü bir değişiklik*le sosyal incelemeler adı altında toplanmalıdır. İlkokul müfredat programı şu hususlara dikkat edilerek **baştan** yazılmalıdır: Konular tavsiye edilen gruplandırmaya uyacak şekilde paralel olarak tertiplenmelidir. Çocuk gelişimi hakkında son araştırmalarda varılan sonuçlara göre ilkokul müfredat programından bazı

konular çıkarılmalı ve bazıları eklenmelidir. Türkiye’de bütün okullar ziyaret edilen okullar gibi ise, okullarda başlıca üç öğretim yöntemi kullanıldığı söylenebilir. Bunlar açıklama, soru-yanıt ve ezber yöntemleridir ve gerçekte bu üç yöntem de birbirleriyle yakından ilgilidir. İlgiyi, ihtiyaçları ve çocukların arz ettikleri diğer kişisel farkları inkar eden bir düşüncenin ürünüdürler. Bunlar çocuklardan çok yetişkinlerin işine gelen metotların empoze ettiği bir öğretim tarzıdır. Bu yüzden öğretmenlere farklı yöntemler kullanma hususunda bilgi ve yetenek kazandırılmalı, öğretmen de ünite ve projeleri olabildiğince farklı yöntemlerle işlemelidir.

4. İyi bir ilkokulda faaliyet esaslarına uygun bir müfredat programını ve teşkilatını sağlayacak çeşitli ders materyali vardır.

Her deneyimli öğretmen yeterli derecede ders aracı olmaksızın iyi bir öğretim yapmanın olanaksız olduğunu bilir. Ziyaret edilen okulların hiçbirinde halen yeterli miktarda ders aracı mevcut değildir. Köy okullarında noksan olan ders araçları, okul eşyası ve çocuklara bedava ders kitabı sağlaması için Milli Eğitim Bakanlığı’nın şöyle bir plan hazırlaması zorunludur: Yerel eşya ve ihtiyaçların temininde köylülerin katılımını sağlamak ve bunu sürdürmek, genel bütçeden tamamlayıcı yardım sağlamak ve köy okullarının gereksinimlerine yanıt verecek asgari bütçeyi garanti etmek için bir mali yardım formülü bulmak.

Raporun son bölümü köy okullarına öğretmen yetiştiren kurumlara ve buna ek olarak müfettişlerin eğitime yönelik olarak tasarlanmış bir incelemeye ayrılmıştır. Wofford, köylere öğretmen yetiştiren iki büyük okul olan Köy Enstitüleri ve Öğretmen Okullarını müfredat, bina yapıları, öğrenci kabul ve kayıtları gibi farklı açılardan karşılaştırmıştır. Müfettiş yetiştiren kurumlar da -özellikle Gazi Eğitim Enstitüsü- program açısından incelenmiş ve gerekli görülen değişiklik önerileri sıralanmıştır. Bu bölümde dile getirilen gözlem, görüş ve öneriler şu başlıklar altında ele alınabilir:

1. İlkokulların genişleyen öğretmen gereksinimini karşılamak için biri doğuda biri güneyde ve birisi de İç Anadolu’da olmak üzere üç tane daha köy enstitüsü açılmalıdır. Uygun görülecek bir zamanda köy enstitülerinin tekrar karma hale getirilmesi ele alınmalıdır.
2. Öğretmen okullarında ve köy enstitülerinde yatakhanelerin aşırı kalabalığını mümkün olduğu kadar hızla gidermek için çaba harcamalıdır. Yeni enstitüler yapıldığı zaman kolejlerin yatakhane sistemleri uygulanmalıdır.

3. Erkek köy enstitülerinde ev idaresi öğretmenlerinin idaresi altında kadınlar çalıştırılmalıdır.
4. Süratle öğretmen yetiştiren kurumlarda kız ve erkek öğrencilerin üniforma tipindeki elbiseleri kaldırılmalıdır.
5. Öğretmen yetiştiren kurumlara aday kabulü için yapılan sınavlara yerel kurumların öğretim elemanları da katılmalıdır. Aday kabulünde diğer değişiklikler şunlar olmalıdır: adayın biyografisi elde edilmeli, sınav şekli değiştirilmeli, adaylarla kişisel görüşmeler yapılmalı ve tahsillerinin ortalarında adayların durumu yeniden gözden geçirilmelidir.
6. Hem öğretmen okulları hem de köy enstitüleri için müfredat programı *tamamıyla yeniden hazırlanmalıdır*.
7. Bütün öğretmen okullarında ve köy enstitülerinde uygulama okulları kurulmalıdır. Bu okullarda sınıflar yerine gruplar olmalı, öğretmenler özellikle buna göre yetiştirilmelidir.
8. Köy enstitüsü ve öğretmen okulları programlarında yapılacak en önemli değişikliklerden bazıları şunlardır: Meslek dersleri programda mevcut bütün diğer ders saatlerinin % 25-30'undan az olmamalıdır. Meslek dersleri tek bir seneye toplanmayıp senelere dağıtılmalıdır. Her iki okulun öğretim süreleri eşitlenmelidir. Tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi dersleri *Sosyal İncelemeler* adı altında birleştirilmelidir. Pedagoji tarihi dersi programdan çıkarılmalıdır. Öğretmen yetiştiren bu okullardaki son yılın bir dönemi uygulamaya ayrılmalı ve bu zaman zarfında başka derslere girilmemelidir. Hiç pedagoji görmemiş öğretmenler için ise yaz kursları açılmalıdır.
9. Türkiye'de eğitim liderleri teftiş kelimesinin yerine geçecek başka bir kelime bulmalıdır. "*Müfettiş*" kelimesi yapılacak işin anlamını daraltır, çok kere öğretmenleri şüphelendirir ve müfettişi sadece kayıtları kontrol eden veya yanlış arayan bir şahıs durumuna düşürür. Müfettişlerin yetiştirilmesi de mümkün olduğu kadar süratle yeniden gözden geçirilmelidir.
10. Gazi Eğitim Enstitüsü ve İstanbul Eğitim Enstitüsü'nde uygulama öğretmenlerini yetiştirmek için dersler olmalıdır.

Wofford raporunun sonunda öne sürdüğü bütün görüş ve tavsiyelerin uygulanmasının büyük bir iş olduğunu ve yoğun bir çalışma gerektirdiğini belirtmiş, yapılacak ilk işin müfredatı değiştirmek, ikincisinin bunu uygulayacak öğretmenleri

yetiştirmek olduğunu açıklamıştır. Son işin ise ğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarının değiştirilmesi olduğunu; *“bunu yapabilmek için dikkatle seçilen şahıslardan müteşekkil bir grubu mezun sayarak, yukarıdaki çalışmalarla meşgul olmak üzere görevlendirmek gerektiğini, bu grubu kitaplık ve **danışma konularındaki kolaylıklardan** dolayı ABD’de bir niversiteye göndermenin faydalı olacağını, işlerin baskısından uzak olacak bu kişilerin de Türkiye’deki köy okullarını ıslah edecek ya da yardım sağlayacak program ve planlar üzerinde çalışacaklarını”* vurgulamıştır.

2.2.2.4. Ellsworth Tompkins: Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare, Teftiş

Milli Eğitim Bakanlığı’nın dışışleri kanalıyla Birleşik Amerika hkmetine, ortaokul ve liselerin incelenmesi amacıyla yaptığı uzman gönderilmesi önerisinin kabul edilmesi zerine 23 Ekim 1952’de yaklaşık dört aylık bir süre için Birleşik Amerika Eğitim Dairesi’nden Ellsworth Tompkins ülkemize gelerek incelemelerde bulunmuş, saptadığı konuları ve önerilerini rapor halinde bakanlığa sunmuştur. Tompkins bu süre zarfında Ankara, Adana, İzmır, Bursa, İstanbul, Samsun, Sivas ve Konya’da farklı türlerde 97 okul ve eğitim kurumunu ziyaret etmiş, yine bahsi geçen şehirlerde 44 değişik seminer ve konferans vermiş, ayrıca bakanlık çalışanlarından müdürlere ve öğretmenlere kadar geniş bir toplulukla kapsamlı görüşmelerde ve fikir alışverişinde bulunmuştur (Tompkins, 1954, III). Tompkins’in Milli Eğitim sistemi içindeki ortaokul ve liseleri kapsayan ortaöğretim kurumlarında, yeniden yapılandırılacak ya da düzeltilecek bir takım işlemlerin organizasyonu, yönetimi ve denetlenmesinin yollarını arayan raporu; genel izlenimler, 17 başlıkta incelenen konular ve buna ek olarak altı farklı proje taslağını içermektedir. Bütün konu başlıklarını ayrıntılarıyla ele almanın raporun içeriği hakkında genel bir değerlendirme yapabilmeyi zorlaştırdığından hareketle, önemli görülen saptama ve önerilerin yer aldığı başlıklar, üzerinde durularak açıklanmıştır.

Tompkins Türkiye’deki izlenimlerine ilişkin düşüncelerine, raporun giriş kısmında Amerikan ortaöğretime ile Türk ortaöğretiminin ğrenci sayıları, zorunlu eğitim süresi ve program açısından karşılaştırmasını yaparak başlar. Türkiye’de zorunlu eğitimin ilkokulla sınırlı olmasına karşın Birleşik Amerika’nın değişik eyaletlerinde asgari 16 yaşına kadar okula devam zorunluluğu olduğunu, Türkiye’de ortaöğretime devam eden öğrencilerin, ilkokullara kayıtlı olanların on yedide birini oluştururken, bu oranın ABD’de dörtte bir olduğunu belirtir. Yine ABD’de okul çağındaki nüfusun %

90'ının okula devam ettiğini ve orta dereceli okullarda okuyan öğrenci sayısının altı milyona yakın olduğunu vurgular. Bu noktada Tompkins'in gelmesinden dört ay önce ülkemizden ayrılan ve ortaöğretim sistemiyle ilgili bir rapor kaleme alan Rufi'nin ortaöğrenim çağındaki nüfusun % 74'ünün okula devam ettiğini açıkladığı hatırlanmalıdır. Aynı alanda çalışan ve aynı ülkede yaşayan iki eğitim uzmanının verdikleri oranların tutarsızlığı dikkat çekicidir.

Tompkins raporunun devamında Türkiye'deki lise ve ortaokullara kayıtlı öğrencinin 91 bin kişi olduğunu eğer nüfusa göre oranlanırsa mevcut öğrenci sayısının bir milyon olması gerektiğini ve Türkiye'deki bu tablonun, ortaöğretimin seçkin bir gruba yönelik olduğu izlenimini verdiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak bakanlığın *"Türkiye'de ortaöğretimin gayesi elit mi, yoksa vatandaş mı yetiştirmektir"* sorusuna cevap bulmasının lazım geldiğini ve amaç vatandaş eğitiminin gerçekleştirilmesi ise ortaokul ve lise programlarında değişiklik yapılmasını gerekli görmektedir. Demokratik yaşamın getirdiği gereksinimlerin değişen dünyada gün geçtikçe arttığını, ortaöğretim kurumlarının ise mevcut programlarıyla buna direndiklerini açıkladıktan sonra, yalnız bir kısmını görüp inceleme fırsatı bulduğu okullarla ilgili değerlendirmelerinin *tüm iyi niyetine* karşın uygun karşılanamayabileceğini de göz önünde tutarak görüşlerini sunduğunu ve bunların sadece kendisini bağladığını:

"burada zikredilen hükümler benim kendi görüşlerimdir ve hiçbir şekilde Birleşik Amerika Eğitim Dairesi'nin veya Birleşik Amerika Dışişleri Bakanlığı'nın resmen kabul etmiş olduğu bir görüş değildir"

sözleriyle vurgulama gereği hissetmiştir (Tompkins, 1954, 5). Raporda ele alınan ilk konu personelle ilgilidir. Bu başlık altında öğretmenler, öğrenciler, öğrenci-öğretmen ilişkileri, okul müdürleri, maarif müdürleri, müstahdemler incelenmiştir. Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili olarak Tompkins'in, Türk öğretmenlerin Amerikalı öğretmenlere göre daha yetenekli olduklarını fakat pedagojik eksikliklerinin Amerikalı öğretmenlere göre fazla olduğunu belirtmesi önemlidir. Öğretmenlerin genellikle başarılı ve pek çoğunun da bireysel yetenek bakımlarından üstünlüklerine, mevcut olanaklarla en iyi işi yapmak gayretinde olduklarına ayrıca değinmektedir. Sınıflarda gördüğü eksikliklerin temelinde ise, kişisel yeteneksizliklerden çok, üniversitede öğretim yöntemlerini yeterince öğrenmemelerinin yattığını ileri sürmektedir. Bazı Milli Eğitim müdürlerinin ek gelir elde etmek amacıyla derslere girmeleri ve müstahdemlerin okul yöneticilerinin

kişisel işlerinde kullanılmaları Tompkins'in onaylamadığı uygulamalar olarak dikkat çekmektedir.

Müfredatla ilgili incelemesi sonunda vardığı sonuç yapılan değişikliklere karşın programın yetersiz olduğudur. Çalışkan ve yetenekli olan Türk öğrencilerinin yüzde ellisinin sene sonu sınavlarına kalması programın sabitliğinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda hazırladığı bir numaralı projeyi raporun ekler kısmında vermiştir. Bu proje “*Pilot Okullar- Ortaöğretim*” başlığını taşımaktadır. Dört maddede açıklanan projenin amacı özetle, elastiki bir program çerçevesinde gençliğin gereksinim, ilgi ve yeteneklerine uygun olarak, pilot okullarda öğretim, rehberlik ve değerlendirme programları geliştirmek ve uygulamaktır. Uygulama için teklif edilen plan dâhilinde bakanlığın belirleyeceği bazı liselerin yedi yıl süre ile pilot okul olarak seçilmesi, genel koordinatör ile müsteşar ya da onların atayacağı bir yardımcı tarafından doğrudan okulların idare edilmesi, süreç içinde gerekli saptama, ilerleme ve sonuçların raporlaştırılarak sunulması öngörülmektedir. Fakat projenin yedinci ve sekizinci maddelerinde pilot okulların genel koordinatör ve müdürlerinin Amerikan “*High School*” larındaki faaliyetleri görebilmeleri için üç ay öncesinden Birleşik Amerika’yı ziyaret etmeleri, uygulama başlangıcında ve süresinde bakanlık ve okullar arasında iletişimi geliştirmek amacıyla *tecrübeli Amerikalı bir eğitim uzmanının* Türkiye’ye çağırılması önerilmektedir (Tompkins, 1954, 47). Pilot ya da deneme okulları olarak anılan bu uygulamanın Türkiye’de pek de açık bir biçimde anlaşılmamış olduğundan olacaktır ki rapora ek olarak, yazarın daha sonradan yazıp gönderdiği bir yazı da eklenmiştir. *Pilot Okullarının İzahı* adını taşıyan bu yazıda Tompkins deneme okullarını, “*Birleşik Devletlerde yeni metot ve projeleri tecrübe sahasına koymak işi ile uğraşan orta dereceli okullara pilot, laboratuar, tecrübe veya tatbikat okulları denir. Hangi terim kullanılırsa kullanılsın kastedilen mana budur*” şeklinde açıklamıştır. Birleşik Devletlerdeki iki tip deneme okulundan, ilkinin üniversiteler bünyesinde oluşturulan ve araştırma-geliştirme faaliyetleri çerçevesinde ele alınmış olanlar olduğunu, ikincisinin ise ulusal, yerel ya da devlet çapında hazırlanan ve eğitimi geliştirme programları dolayısıyla açılan genel liseler olduğunu belirtir. Türkiye’de yapılması düşünülecek olanın daha çok ikinci tip deneme okullarına benzeyeceğini sözlerine ekleyerek, orta dereceli okullardan seçilecek öğretmenleri Birleşik Devletlere göndermekteki amacın bu ikinci tip deneme okullarının yerlerinde incelenip değerlendirilmesi olduğunu açıklamaktadır. Birleşik Devletlerden gelmesi istenilen

eğitim uzmanının gerekliliği ve nasıl gelebileceği ise: “*Aciz kanaatimce Türk laboratuvar lisesinin faaliyetine başladığı yıl Amerika’da pilot projesinde bizzat tecrübeli bir mütehassısın bu Türk pilot lisesi müdür ve öğretmenleriyle istişare etmesi faydalı olacaktır. Ford Vakfı’nın bu fıkri kabul edip Maarif Vekâleti’nin Türk laboratuvar okullarına hizmet edecek mütehassısın masraflarını ödemeyi üstüne alması mümkündür*” sözleriyle açıklanmakta ve lüzumlu görülmektedir (Tompkins, 1954, 51). Tompkins, mevcut okul türleri arasındaki farklılığın ve dağınıklığın eğitim sistemine insan ve para olarak masraf yarattığını, bu sebeple bazı meslek liselerinin yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla erkek ve kız sanat enstitülerinin ilk üç sınıfının ortaokulların 1, 2 ve 3. sınıflarıyla birleştirilmesini, bu sayede mevcut durumda başka bir okula geçmenin olanaksız olduğu ve 12 yaşında uzmanlık alanının seçilmek zorunda kalındığı bir okul sistemi yerine, Amerika’da örneklerine rastlanan bir okul modelinin Türkiye’de de kabul edilmesini önermiştir. Amerika’da *Compherensive Junior High School* olarak isimlendirilen Muhtelif Gayeli Ortaokul modeliyle öğrenciye, 15 yaşına kadar okullar arasında geçiş ve istediği uzmanlık alanını seçme hakkı tanınmış olacaktır. Bir sonraki aşama da ticaret liselerinin liselerle –lise programına ticaret dersi eklenerek- birleştirilebileceği öngörülmüştür. Tompkins, bu önerisinin birçok itirazlarla karşılaşacağını söylese de, esnek program oluşturulması açısından önemli olduğunu savunmaktadır. Teftiş konusu, öğretmenler arasında işbirliğinin ve eğitimin kalitesinin artırılması hususunda Tompkins’in üzerinde durduğu bir başka konu olmuştur. Son yıllarda bakanlığın teftiş programının takdir edilecek düzeyde iyi olmasına karşın, öğretmenlerin müfettişlerden çekindiği, müfettişlerin okul müdürlerini ve öğretmenleri ne zaman geleceği konusunda bilgilendirmemesi ve öğretmenlerin teftişlerin bir yararının olmadığına inanmaları, yazarın okullardaki izlenimlerinden bazılarını oluşturmaktadır. Tompkins bu eksikliği gidermek amacıyla hazırladığı iki numaralı projeyi öneri niteliğinde ve örnek olarak göstermektedir. Projede ilk önce teftiş ve müfettiş kelimelerini dar anlamlarından kurtarıp yerlerine **irşat edici teftiş** ve **müşavir müfettiş** anlamlarında kelimeler türetilmesi gerektiği savunulmuş, daha sonra müfettişlerden duyulan hoşnutsuzluğu gidermek için hizmet içi eğitim kurslarının açılması ve öğretmen terfilerinin müfettişlerden alınıp maarif müdürleriyle okul müdürlerine verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Raporda değinilen bir diğer husus karma eğitimidir. Tompkins, karma eğitim kurumlarının sayılarının artırılmasının demokratik ve ekonomik olacağını düşünmekte, kız çocuklarının sayıca az olmasının onlara ayrı okullar açmayı gerektirmediğini, açılacak

karma okullarla bu sayının cinsiyet ayırımına da yol açmadan fazlalaşacağına inandığını belirtmiştir. Öğretim yöntemleriyle ilgili olarak, üniversitelerin öğretmen adaylarına gerekli eğitimi sağlam bir şekilde vermesinin lüzumu üzerinde durmuş, bakanlığın da Talim Terbiye Dairesi nezdinde hazırlanacak yöntemlerle ilgili broşürleri okullardaki öğretmenlere ulaştırmasını gerekli görmüştür. Öğretim materyalleriyle ilgili etraflı bir incelemeye vakit bulamadığından yüzeysel bir takım açıklamalar yapmak gereği duymuş, özellikle İngilizce öğretim materyallerinin eksikliklerinden bahsederek: *“Türk öğrencilerine Amerikan kültür ve İngilizcesini sunacak kitaplara da ihtiyaç olduğunu zannediyorum. Şimdi kullanılanlar İngiliz kültür ve İngilizcesine ehemmiyet veriyor”* demiş, Amerikan ve İngiliz dilleri arasındaki farkların dikkate alınmasının çok önemli olmamakla birlikte faydalı olacağını savunmuştur. Bu amaçla da Amerika’daki yayınları inceleyip uygun görülenleri çevirecek bir öğretim malzemeleri memurunun Birleşik Devletlere gönderilmesini konu edinen projeyi ekte sunmuştur.

Ele alınan bir başka konu okullarda rehberlik hizmeti olmuştur. Tompkins eğitsel, mesleki ve kişisel açılardan incelediği rehberlik faaliyetlerinin çok gelişmediğinden bahsetmektedir. Müfredatta sabit durum devam ettikçe eğitsel rehberlikte derinleşmenin hata olacağını vurgulamıştır. Kişisel rehberliğin okullarda geliştirilmesi içinse Amerika’daki *homeroom* teşkilatının denenmesini önermektedir. Bu doğrultuda geliştirdiği projeyi bakanlığa örnek olarak göstermiştir (Bkz, EK 8). Bahsi geçen projede kurulması düşünülen araştırma teşkilatının bölümleri, burada her türlü ölçme araçlarının geliştirilmesi, denenmesi işinin gerçekleştirilmesi ayrıntılı bir biçimde açıklanmaktadır. Orta dereceli okulların sahip olduğu fiziksel koşullarla ilgili olarak ise; çok az istisnaları olmakla birlikte sınıfların, koridorların ve büroların aydınlatmalarının oldukça yetersiz olduğu, okulların çevresinin genellikle geniş fakat çamurlu olduğu, liselerin genelde başlangıçta okul olarak tasarlanmamış binalarda açıldığı, sınıflarda kara tahta yerine psikoloji ve görüş açısından olumlu etkisi kanıtlanmış olan yeşil tahtanın kullanımının yaygınlaştırılması gerektiği açıklanmıştır. Orta dereceli okullarda öğrencilerin haftalık ders programlarının ağır oluşu *mümkün olduğu kadar çabuk halledilmesi gereken önemli bir problem olarak* görülmektedir (Bkz, EK 9). Çarşamba öğleden sonraları boş olmak üzere haftada 32-35 saat ders olması gelişim çağındaki öğrencilerin vakit yaratmalarına ve farklı etkinliklere katılmalarına olanak sağlayacağı için önerilmektedir. Öğretmenlerin haftalık ders yoğunluğu ise eleştiri konusu olmuştur. Lise öğretmeninin haftada 15 saat, ortaokul öğretmeninin 18 saat, teknik okul

öğretmeninin ise 28 saat derse girmesinden yola çıkarak, lise ve ortaokul öğretmenlerinin ders saatlerinin oldukça az olduğu, bunların artırılması gerektiği savunulmuştur. Öğretmenlerin tam zamanlı çalışmaları da ayrıca önerilmekte ve bu yolla öğrencilere daha fazla zaman ayrılacağı öngörülmektedir. Ders saatlerinin 20-25 saate çıkarılmasıyla sınıf mevcutlarının azalarak öğrencilerin daha iyi tanınacağı ve bunun ekonomik olacağı savunulmuştur. Öğretmen maaşlarının artması da temenni edilmiş, Türkiye’de olduğu gibi Amerika’da da öğretmen maaşlarının tatminkâr olmadığı ayrıca belirtilmiştir. Bütün bu açıklamalar dışında Amerika ile Türkiye arasında öğretmen değişimi ve bakanlık teşkilatının incelenmesiyle ilgili iki proje daha ayrıntılarıyla birlikte ekte sunulmuştur.

2.2.2.5. Lester Beals: Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor

ABD’deki Trinity College profesörlerinden Lester Beals MEB’in bilgisi ve isteği ile Ekim 1952 ile Ağustos 1953 tarihleri arasında ülkemize gelmiş, bakanlığa bağlı bir danışman olarak birtakım çalışmalar yürütmüştür. Masrafları Fulbright programı çerçevesinde karşılanan profesör, yaklaşık 10 ay süresince yaptığı gözlem, gezi ve incelemelerin sonucunda kaleme aldığı, ekleriyle birlikte beş bölüm ve 80 sayfadan oluşan raporunu bakanlığa sunmuştur. Raporun önemli bir bölümü İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Konya ve Samsun’un yer aldığı altı şehirdeki rehberlik programının geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalara ve rehberlik komiteleriyle ilgili görüşlere ayrılmış; ayrıca bakanlığın isteği doğrultusunda incelenen sosyal bilgiler programına ilişkin görüşlerin yer aldığı bir başlık da rapora eklenmiştir (Beals, 1955, 3). Beals, raporunun ilk bölümünü rehberliğin gerekliliğine ayırmıştır. İçinde bulunduğumuz zamanın kişisel, sosyal, ahlaki ve mesleki sorunları karışık bir duruma soktuğunu, bununla bağlantılı olarak günümüz ekonomik sisteminin meslek seçimini basit bir iş olmaktan çıkardığını, dolayısıyla bilimsel rehberliğin yardımı olmaksızın gençlerin hem kendilerine hem de içinde yaşadıkları toplumun geleceğine faydalı olabilmelerinin zor olduğunu savunmaktadır (Beals, 1955, 5). Bu kadar karmaşık bir sosyal yapı içerisinde bütün gençlere uygun yardımın yapılabilmesini ise *eğitim çalışmalarının en esash yönü* saydığı öğretmen ve uzmanlardan oluşan teşkilatlı bir rehberlik faaliyetinde görmektedir.

Günümüzde de kabul gören ve raporun ilk bölümünde açıklama getirilen bir diğer konu, okulda yürütülecek rehberlik çalışmalarının dayandığı altı temel ilkedir.

Bunlar: Yetenek, ilgi, ihtiyaçları birbirinden farklı olduğu kesin olan öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardım edecek çeşitli tetkiklerin yapılması, öğrencilerin kendilerine uygun planlar yapabilmesi için gerekli bilgilerin verilmesi, öğrencilere okul çalışmaları yoluyla kimlik (bireysel, mesleki ya da sosyal olgunluk anlamında) kazandırma, her öğrencinin türlü sorunlarını açıklayabileceği yetkili birisiyle görüşme olanağı yaratılması, öğrencilere okul sonrası uygun mesleklerin ya da öğretim olanaklarının sağlanması ve bunların takibi, son olarak ise okul-ev-çevre arasında sıkı bir ilişki kurulmasıdır. Bu açıklamalardan sonra Beals, ziyareti süresince rehberlik çalışmalarıyla ilgili olarak izlenen yolu açıklamaya girişmiştir. Türkiye’deki rehberlik çalışmalarının geliştirilmesi için bakanlıkça bir plan yapıp uygulamaya geçme fikrinin yanlış olduğunu, bu nedenle farklı bölgelerden seçilen altı ilde oluşturulan rehberlik komiteleri tarafından bu illerdeki rehberliğe duyulan gereksinimin yerinde incelenerek, alınan sonuçlara göre planlar yapılmasının uygun olduğunu açıklamıştır. Bakanlık tarafından belirlenen bu illerin seçiminde, bu kentlerin önemli miktarda nüfusu barındırmaları, buralardaki öğretmen ve yöneticilerin çalışmalara gösterdiği ilginin başlıca etken olduğu vurgulanmıştır. Bütün bu ön hazırlıklardan sonra uygulamanın yapılacağı pilot şehirlerdeki maarif müdürlerinden içlerinde kendilerinin de yer alacağı, öğretmen ve yöneticilerden oluşan komiteler oluşturmaları istenmiştir. Komitelere yapacakları plana temel teşkil etmek üzere ilkokul, ortaokul ve liselere uygulanabilecek rehberlik program taslakları verilmiş, belirlenen süre içinde öğrencilerle ilgili verilerin çıkarılması istenmiştir. Beals’in ülkemizde geçirdiği bütün süre boyunca Adana ve Samsun birer kez, bunlar dışındaki bütün çalışma sahaları iki kez gezilmiş, her tipte okul rehberlik faaliyetleri açısından incelenmiştir (Beals, 1955, 10-11).

Raporun ikinci bölümünde pilot illerdeki rehberlik geliştirme faaliyetleri merkeze ulaşan verilerle ele alınmış ve gerekli görülen noktalar açıklanmıştır. Çalışmalar başlamadan önce de zaten faaliyette olan İstanbul komitesi; ergenlik çağındaki çocuğu anlama, rehberliğin teknikleri, rehberlik programındaki kol faaliyetleri ve okul-çevre bağlamındaki dinamiklerin programdaki önemi olmak üzere dört küçük komiteye ayrılmış, her komitenin kendi konularıyla ilgili olarak son şeklini verdiği program taslakları Çapa Eğitim Enstitüsü’nde basılan *Tedrisat Mecmuası* ile bütün öğretmenlere duyurulmuştur. Beals ayrıntılı olarak ele alınmış olan komite çalışmalarını beğenmiştir (Beals, 1955, 15).

İzmir komitesi taslağı, rehberliğe ilişkin geliştirilecek program için iyi bir örnek oluşturması ve katılımın fazla olması dolayısıyla ayrıntılı bir biçimde raporda yer almıştır. İlkokul, ortaokul ve lisede uygulanacak rehberlik faaliyetleri burada çeşitli maddeler halinde açıklanmıştır. Diğer merkezler kadar sıkı bir biçimde çalışma olanağı bulamayan Ankara komitesi daha çok öğrenci anketleriyle uğraşmıştır. Ankara'daki dört lisenin son sınıf öğrencilerine yöneltilen anket sonuçları incelenmiş, sorulara verilen ilginç yanıtlardan yola çıkılarak gereksinimler belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bir kez seyahat yapılabilen Samsun'daki çalışmalar okulları gezme, konferanslar verme ve rehberlik komitesi toplantılarıyla geçmiştir. İlkokul ve ortaokula yönelik rehberlik programı oluşturan Samsun komitesi madde madde oluşturduğu taslağında rehberlik işleri için daha çok sınıf öğretmenine görevler yüklemiştir.

Adana rehberlik komitesi hazırladığı taslakta rehberlik faaliyetleri için müşavire düşen vazifeleri ele almış, yapılacak çalışmalarda müşavirin merkezde olması gerektiğini savunmuştur. Adana komitesi ayrıca okullardaki en önemli sorunların neler olduğunu anlamak için toplam 130 kız ve erkek lise son sınıf öğrencisine anket uygulamıştır. Ankete verilen yanıtlardan çıkan sonuç, öğrencilerin meslek ve hayata dönük amaç edinmelerinde okulun yardımına ihtiyaç duydukları yönünde olmuştur. Konya rehberlik komitesinin program taslağını oluştururken en çok üzerinde durulan konu rehberlik müfredatının öğrenciyi takip aşaması olmuştur. Takip anketinin sonuçları Beals'in eline geçmemekle birlikte, yine de girişimi takdire şayan bulmaktadır (Beals, 1955, 39). Bu bölümün sonunda Beals, her ildeki rehberlik komitesinin belirli bir alanda çalışmasından duyduğu hoşnutluğu dile getirmiş, bu taslakların tümünün her dereceli okulda uygulama şansı olan, örgütlü bir rehberlik programının geliştirilmesi yönünde faydalı ve pratik bilgiler içerdiğini belirtmiştir.

Üçüncü bölümde, örgütlü rehberlik çalışmalarının geliştirilmesi için yapılacak planlara ilişkin bilgi verilmiştir. Bu kısımda Beals, mesleğe yöneltme ile ilgili bilgi, anket ve çeşitli materyalin toplanacağı bir bölümün kurulabileceğini, rehberlik bölümünün test ve ölçme servisiyle birlikte araştırma bölümüne bağlı olabileceğini, aynı önerilere Prof. Maaske ve Prof. Tompkins'in raporlarında da değinilmesi dolayısıyla kendisinin de bunu önemsedğini vurgulamıştır. Yine başka bir yerde ilkökul dördüncü, beşinci sınıf sosyal bilgiler programına ayrıca ortaokullarda sekizinci sınıf sosyal bilgiler müfredatına meslek ve hayatı planlama konusunda üniteler eklenmesi gerektiğini belirtmiştir (Beals, 1955, 42-43).

Rehberlik programlarının oluşturulmasında atılacak en önemli idari adım olarak ise ortaokul ve liselerdeki bütün öğretmenlerin tam gün mesai ile çalıştırılmalarını önermektedir. Aynı öneriyi Ellsworth Tompkins'in raporunda da görmek mümkündür (Tompkins, 1954, 27). Yine rehberlik çalışmalarının nasıl ve ne kadar personelle yürütülebileceği ile ilgili olarak uzmanların her ilkokula ya ayrı ayrı ya da Maarif Müdürlüğü'ne bağlı bir rehberlik merkezinden gelebileceğini, 300'den fazla öğrencisi bulunan ilkokullar için rehberlik uzmanı bulunmasının faydalı olduğunu açıklamaktadır. Çok yakın bir zamanda da tüm rehberlik personeli ve danışmanlarının okul teşkilatı içindeki yerlerini yasal güvenceye bağlayacak incelemelerin yapılmasını önermektedir.

Raporun dördüncü bölümü sosyal bilgiler programına ilişkin değerlendirme ve görüşleri kapsamakta olup, mevcut programın yeniden inşası yerine daha çok değiştirilmesine eğilmekte, özellikle müfredatın ünitelendirilmesinde birtakım değişikliklere gidilmesini önermektedir.

Son bölümde yapılan çalışmalar özetlenerek sonuçlar açıklanmış ve önerilere yer verilmiştir. Beals kaldığı süre boyunca rehberlik çalışmaları açısından olumlu gözlemlerde bulunduğunu fakat gezmiş olduğu okullarda sistemli ve iyi organize edilmiş bir rehberlik programıyla karşılaşmadığını belirtmiştir. Yine de ilkokullarda ortaokullara göre öğrencilere yönelik ilgi daha fazla olduğundan başarı derecelerinin de yüksek olduğunu kaydetmiştir. Ortaokullarda genel olarak öğrenciye karşı kişisel bir ilginin olmadığını, hatta çoğu zaman öğrencinin kişilikten ziyade rakam olarak düşünüldüğünü sözlerine eklemiştir. Beals'in rehberlik programının devamlı gelişmesi için yaptığı öneriler şunlardır:

1. Saptanan yıllık programın icrası için altı komitenin her birine gereken özgürlük verilmelidir. Bu programın yürütülmesinde sorumluluk maarif müdürünün, rehberlik servisi koordinatörünün, rehberlik danışmanının ve yerel rehberlik komitesinin olmalıdır. Çalışmaların sonuçları MEB tarafından gazete ve bültenlerle düzenli olarak yayınlanmalıdır.
2. Bakanlıkta kurulacak rehberlik bürosu programla sıkı bir ilişki kurmalıdır.
3. Birleşik Devletler'den Dışişleri Bakanlığı kanalıyla bir rehberlik uzmanı getirmek mümkün olursa bu şahsa programın geliştirilmesi, koordinasyonu ve personelin yetiştirilmesi sorumlulukları verilebilir.

4. Ders yılı sonlarına doğru bu altı merkezin personeli uyguladıkları programı değerlendirmelidir. Sonuç bakanlıkla tartışılmalı ve önerilen değişiklikler incelenmelidir.
5. Diğer okullar, rehberlik servislerine olan gereksinimlerini araştırmaya teşvik edilmeli.
6. Kendi okullarında da rehberlik programı hazırlamak isteyen okul personeli için bilhassa İstanbul, İzmir ve Samsun raporları çok faydalı olacaktır.
7. Rehberliğe ilişkin materyaller de en kısa zamanda Türkçeye çevrilerek faydalanmaya açılmalıdır.
8. Yeni personelin yetiştirilmesi için 1954 yazında bir rehberlik kursu daha açılmalıdır. Bu kurs programı aşağı yukarı 1953 yılı kurs programına benzemelidir. 1953 yılında kurs görmüş olanlara da ayrıca iki haftalık bilgilerini tazeleme semineri yapılması önerilir. Amerika'dan bu kursta faydalı olacak bir uzman getirmek yerinde olur.
9. Maarif Vekâleti çocuk rehberlik kliniklerinde çalışacak klinik uzmanları ve psikologları yetiştirme işine başlamalıdır.

Beals bu önerilerinin dışında okul idareciliği ve müfredatla ilgili gördüğü birtakım aksaklıkları da genel tavsiyeler başlığı altında toplam 13 maddede özetlemiştir. Açıklamalarının sonunda eğitimin temel amacının iyi insanlar yetiştirmek olduğunu, Türkiye'nin ve dünyanın temiz karakterli insanlara ihtiyacı bulunduğunu belirtip, sözlerini *“dünyada bu tip insanların liderliğiyle yeni bir hürriyete kavuşacağız ve Allahın himayesinde beşer saadatinin yeni ufuklarına doğru ilerleyeceğiz”* cümlesiyle bitirmiştir (Beals, 1955, 62).

2.2.2.6. Roben Maaske: Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor

Demokrat Parti hükümetinin eğitim alanında yardımına başvurduğu bir diğer uzman Oregon Öğretmen Koleji Rektörü ve Ordinaryüs Profesörü Roben J. Maaske olmuştur. 1953 yılının Ocak, Şubat ve Mart aylarında ülkemizi ziyaret ederek incelemelerde bulunan Maaske, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programını ele almış, görüş ve önerilerini açıkladığı yedi konu başlığı ve 90 sayfadan oluşan raporunu Maarif Vekâleti’ne sunmuştur (Maaske, 1956, 9). Faydalı olacağı düşüncesiyle 8 Nisan 1955 tarihinde alınan bir kararla raporun, bakanlık tarafından çoğaltılması istenmiştir (TTKK, 1955/49). Maaske’nin ülkemizde kaldığı süre içinde çeşitli şehirlerde yaptığı

incelemeler basın tarafından da takip edilmiş ve duyurulmuştur (Milliyet, 25 Şubat 1953, 2; Milliyet, 27 Şubat 1953, 2). Raporun giriş kısmındaki genel bilgiler başlığı altında, Türkiye’deki milli eğitim teşkilatının yapısı açıklanmıştır. Maaske’nin 1951-1952 yılına ait istatistiklere dayanarak verdiğini söylediği bilgilere göre; ülkede mevcut olan ilkokul sayısı 17 338, ortaokul sayısı 442, genel lise sayısı ise 92’dir. Verilen bu sayılar TÜİK verileriyle birebir örtüşmemektedir. Zira bu istatistiklere göre 1951-1952 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 17 417 ilkokul, 440 ortaokul ve 93 lise vardır (TÜİK, 2007, 62-67).

Ülkede yaptığı incelemeler süresince Ankara, Konya, Bolu, Adana, İzmir, Balıkesir, İstanbul ve Eskişehir’de öğretmen yetiştirme konusunda 45 farklı konuşma ve seminere katılan Maaske, Vekâlet tarafından kendisine yardım amacıyla çeşitli kademelerden gelen personelle oluşturulan *Danışma Kurulu* ile birlikte Türkiye’nin birçok yerinde değişik tipte 63 okulu ziyaret etmiştir. Ziyaret ettiği okul tipleri içinde en çok ilkokulları incelemiştir. Sayıları 13 olan bu okulları incelemesindeki nedeni, raporunun giriş kısmında “*Türkiye’nin en çok muhtaç olduğu ilkokul öğretmenini yetiştiren öğretmen okullarına daha ziyade önem verilerek bu müesseselerdeki ziyaretlere daha fazla zaman ayrılmıştır*” şeklinde açıklamıştır (Maaske, 1956, 10). Yine incelemesinin giriş kısmında Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili önerileri yaparken yalnız Birleşik Amerika’da değil, bütün dünyada uygulanan prensipleri göz önünde bulunduracağını sözlerine eklemiştir.

Raporun devamında çeşitli eğitim kademelerine yetiştirilecek öğretmenlere ilişkin görüş ve tavsiyeler açıklanmıştır. Bunlardan ilki olan İlkokullara öğretmen yetiştirme bahsi ile ilgili saptama ve öneriler şunlardır: İlkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar ilk öğretmen okulları ve köy enstitüleridir. Daha eski bir tarihe dayanan ilk öğretmen okulları ortaokulu bitiren ve başvuruları seçmek suretiyle üç yıllık bir eğitim vermektedir. Bu okullardan yalnızca birkaçı karma eğitim yürütmektedir. 1937’de açılıp bugün sayıları 21’i bulan Köy Enstitüleri ise ilkokul mezunu adaylar arasından seçilip eğitilen ve kuruluş amaçlarındaki gibi büyüdükleri köylere dönerek halka hizmet etmesi beklenen öğrencilerce doldurulmaktadır. 1951’de değiştirilen bir programla bütün köy okullarına öğretmen yetiştirme fikri ön plana çıkmış ve 1953 yılında meclise gönderilen bir kanun tasarısıyla “*Köy Enstitüsü*” adı uzmana göre, **çok yerinde olarak “Öğretmen Okulu”** na çevrilmek istenmiştir. Köy Enstitüleri’ne öğrenci seçiminde daha dikkatli davranılmalıdır. Çünkü devlet bursu ile eğitim gören, okudukları her yıl için bir buçuk

yıl zorunlu hizmete tabi tutulan bu öğrencilerin çoğu birinci sınıfta başarı gösteremeyip hazırlık sınıfına kalmaktadır. Enstitülere giriş için daha uygun bir sınav tasarlanması tavsiye edilmektedir. Her enstitü ve öğretmen okulu için MEB tarafından atanan müdüre öğretmenlik ücreti dışında ek bir ücret verilmekte, fakat her müdür haftada 4-12 saat arasında ders okutmaktadır. Okulda yapılması gereken idari işlerin fazlalığı dolayısıyla hiç olmazsa büyük okullarda müdüre, öğretim görevi verilmemelidir. Köy Enstitüleri ve öğretmen okullarında 1952-1953 ders yılı başından itibaren uygulamaya geçecek olan program en az birkaç yıl denenmeli ve bu süre içinde sürekli incelenmelidir. Programın geliştirilmesi ile ilgili olarak ise; meslek dersleri öğretmenleri sıkı bir işbirliği yapmalı, ilkokul çocuklarının gereksinimleri hesaba katılarak ağır olan fen derslerinden çok sosyal derslere önem verilmeli, ilkokul öğretmenini müzik, resim-iş, beden eğitimi gibi eksik oldukları alanlarda daha iyi yetiştirecek bir uygulama başlatılmalıdır. Yine Maaske'ye göre, *Maarif Vekâleti'nin genel hedeflerine göre Türkiye'de bugün bir ihtiyaç olduğu görülen din dersleri* için dikkatli olunmalı ve ileriki 15-20 sene hesaba katılarak din terbiyesi **maarif dışında iyi yetişmiş din adamlarına bırakılmalı**, öğretmen okullarında fen ve matematik gibi dersler ilkokul çocuğunun olgunluk seviyesi göz önüne alınarak, ona öğretilebilecek pratiklikte ele alınmalı, yabancı dillerden çevrilerek alınabilecek eserler çocuk edebiyatı derslerinde kullanılmalı, zaman azlığı yönünden programa katılamayan sosyolojik bazı konular derslere eklenmeli, eğitim bilimleri tarihi ve yenilikleriyle ilgili bilgiler üzerinde dikkatle durmaya önem verilmeli, tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal dersler alanında çalıştıklarından sıkı bir işbirliği yapmaları ve tarım dersi sanayi, şehir ekonomisi, ticaret konularını da içerecek şekilde genişletilmelidir. Öğretim programı konusunda eksikliği ifade edilecek konuların başında her öğretmenin sadece kendi dersini okutmaktan sorumlu tutulması gelmektedir. Bu durum programın parçalanmışlığını göstermektedir. İlkokullara mükemmel öğretmen yetiştirmek amacıyla öğretim programının birleştirilmesini prensip olarak kabul etmek lazımdır. İyi bir eğitim verilebilmesi öğretim araç-gereçlerinin tam olmasına bağlı olduğundan, özellikle köy enstitülerinin mali yardıma muhtaç oldukları belirtilmelidir. Ayrıca köy enstitüsü ve öğretmen okulu yönetmeliğinin sınavla ilgili olan kısımlarının ele alınarak değiştirilmesi faydalı olur.

Kitap ve kitaplık servisleri köy enstitüleriyle öğretmen okullarının program açısından en zayıf oldukları alanlardır. Bunların ıslahına öncelik verilmesi önerilir.

İlkokul öğretmenliğine kız öğrenciler daha uygun olduklarından bakanlığın gelecek yıllarda bu okullara daha fazla kız öğrenci alınmasını teşvik için her türlü çabayı harcaması gerekmektedir. Bunların dışında ilkokul öğretmenin halen 11 yıl olan yetiştirilme süresi ilk fırsatta 12 yıla çıkarılmalıdır. Böylece bu okullar liselerle aynı seviyeye ulaştırılmış olacaktır. Daha sonradan atılacak adım ise okulları bitirme süresini toplamda 14 yıla çıkararak, mezun öğrencilerin liseden sonraki iki yılı öğretmen okullarında geçirmelerini sağlamak olmalıdır. Halen TBMM’ye verilmiş bulunan *Maarif Teşkilatı Kanunu* tasarı -üniversiteler de dâhil-bütün öğretmen yetiştiren kurumların muhtaç oldukları eşgüdümü ıslah etme bakımından **mükemmeldir** (Maaske, 1956, 36).

Bir diğer başlık olan ortaokullara öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak uzmanın görüşleri ise şunlar olmuştur: Ortaokullarla liseler kız ve erkek teknik okullarından ayrı ve “*ortaöğretim kurumları*” olarak değerlendirilmektedir. Bu okullara yetiştirilen öğretmenlerin büyük bir kısmını Gazi ve İstanbul Eğitim Enstitüleri karşılamaktadır. Enstitülerin ders programlarının ıslahı bazı yönlerden gereklidir. Bu amaçla yapılabilecek önerilerden bazıları; haftalık ders çeşitleri ve bir saatlik ders sayılarının azaltılarak kalan derslerin saatlerini artırmak, birbirinden kopuk olarak yabancı dillerde okutulan ünitelerin birleştirilmesini sağlamak, sosyal bilimlerle ilgili konuları programda bütün halinde vermek, fizik, kimya, astronomi ve jeolojiyi içine alan kapsamlı ve fonksiyonel bir programlama yapmak, müzik ve resim-iş dersleri programlarını yeniden ele almak olabilir. Gazi Eğitim Enstitüsü’nde iki yıllık bir programla ilkokul müfettişi yetiştiren *Pedagoji Şubesi*’nin daha aktif ve verimli kullanılabilmesi için ise bu şubenin genişleyen fonksiyonlarını gösteren genel ve özel hedeflerin belirlenmesi, deneyimli öğretmen ve yöneticilerden oluşacak bir komitenin bu amaçla seçilmesi, oluşturulacak yeni merkezin adının da “*Eğitim Şubesi*” ya da “*İdare ve Teftiş Şubesi*” olması önerilir. Ticaret liseleri de daktilo, stenografi, defter tutma, ticari aritmetik, ekonomi, istatistik, maliye gibi dersleri okutacak öğretmenlerini biri İstanbul’da diğeri İzmir’de bulunan Yüksek Ekonomi ve Ticaret Okulları mezunlarından sağlamaktadır. Mesleki bir hazırlık vermeden öğretmen adayı yetiştiren bu okulların programlarına *Eğitim Psikolojisi*, *Türk Cemiyetinde Eğitim*, *Genel Öğretim Metotları* ve *Ticaret Derslerinin Özel Öğretim Metotları* dersleri eklenebilir.

Maaske Teknik Enstitüler için öğretmen yetiştirilmesi konusunda da birtakım izlenim, görüş ve tavsiyelerini açıklamış, raporunun bir bölümünü bunlara ayırmıştır.

Kız teknik enstitüleriyle erkek sanat okullarına öğretmen yetiştiren kurumlar Kız ya da Erkek Yüksek Teknik Enstitüleri'dir. Öğrenim süresi dört yıl olan her iki okul tipinde haftalık ders saati sayısı 44 olup, bunlardan sadece 4-5 saati *serbest çalışmaya* ayrılmıştır. Bu şekliyle program oldukça ağırdır. Programa teknik derslerin yanında sosyal dersler de eklenmelidir. Bu sayede modern dünyanın problemlerini anlayabilen bir insan tipi kolaylıkla yetiştirilir. Gün geçtikçe halkın daha çok ilgi gösterdiği bu okulların -özellikle yeni açılacak olan kız enstitülerinin- tercihen **muhtelif gayeli okullar** çerçevesi içinde bulunmaları başarılı olacaktır. Yine bu okullarda gayet yorucu olan çok ince nakış ve eliş derslerine önem verileceği yerde öğretmenlik derslerinin sayıca artırılması daha faydalı olur.

Maaske raporunun bundan sonraki kısmında iyi öğretmen yetiştirmede uyulması lazım gelen prensipleri başlıklar halinde şu şekilde açıklamıştır: Öğretmenliğin toplum içinde önemli bir meslek olarak görülmesi gerekmektedir. Statüsünün yükselmesi için yapılacak en önemli işlerden biri öğretmen maaşlarının süratle artırılmasıdır. Aynı zamanda aydın bir insan olan öğretmenin mesleki hazırlığı lise tahsilinin üzerinde birkaç yıl sürmelidir. Öğretmenler de meslek içinde gelişme ve kendilerini yetiştirmeye karşı ilgi duymalıdır. Öğretmen yetiştirmede mezuniyet şartı yalnız ders başarısıyla ölçülmemeli, bunun yanında ahlaki ve sosyal gelişim ölçüt alınmalıdır. Öğretmen yetiştirme programları genel kültür dersleri, özel ve genel mesleki derslerden oluşmalıdır. Öğretmenin çalışacağı alanı daha iyi kavrayabilmesi için iyi organize edilmiş mesleki dersler üzerinde durulmalıdır. Hazırlık programının en az son iki yılı okullarla temas içinde gözlem ve oryantasyon süreçlerine ayrılmalıdır. Sürekli uygulamalar hazırlık devresinin son yılında ve 6-10 haftalık bir süre içinde yapılmalıdır. Öğretmenliğin ilk yılı esnasında mezun olunan okuldaki yetkili bir öğretmenin takip ve yardım amaçlı olarak öğretmenle ilişki içinde olması sağlanmalıdır. Son olarak ise Türkiye'de oldukça yeni olan eğitim araştırmaları sahasında daha ciddi ve üzerinde durulmaya değer çalışmalar yapılmalıdır.

Maaske'nin üzerinde durduğu ve ayrı bir başlık altında incelediği bir diğer konu okul personelinin iş başında yetiştirilmesi ve geliştirilmesi olmuştur. Uzmana göre Birleşik Amerika'daki oldukça önem verilen bu konu, Türkiye'de henüz genel olarak kavranmış değildir. Okul personelinin iş başında yetişmesi için önerilen genel prensipler rapora şu cümlelerle yansımıştır: Öğretmenlik mesleği sürekli gelişmeyi gerektirdiğinden mezun olan her öğretmenin bunu gayet doğal kabul etmesi gerekir.

Mezun olmadan önceki eğitim sadece bir temel oluşturduğundan iş başında yetişme, mesleki hazırlığın zorunlu uzantısıdır.

Öğretmen yetiştiren okullar yeni göreve başlayanlara yardım etmek ve öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin ıslahı yönünde dikkati çekmek bakımlarından izleme fonksiyonlarını yerine getirmelidir. Her öğretmen işbaşında yetişme olanaklarından faydalanarak maddi ve manevi olarak mesleğinde yükselbilmelidir. Her öğretmene mesleğini icra ederken bireysel ve grupla çalışma olanakları sağlanmalıdır. Değişik kademelerden öğretmen, yönetici ve müfettişlerin katılabilecekleri akşam ve yaz kursları sistemli olarak düzenlenmelidir. Özel problemlerin çözümü yolunda elde edilen önemli sonuçlar çeşitli dergilerde ya da broşürler halinde yayımlanarak diğer öğretmenlerin bilgilerine sunulmalıdır.

Raporun son bölümünde şimdiye kadar yapılmış olan tavsiyeler genel tavsiyeler başlığı altında tekrar edilmiştir. Uzman yaptığı önerilerin başarı şansını değerlendirirken de, *“eğitim bakımından ihtirası az olan bir millete daha mütevazı bir plan önerilebilir fakat Türkiye gibi eğitim hedefleri çok yüksek olan bir ülke için bu meydan okuyucu tavsiyelerin çoğu yapılamayacak şeyler değildir”* ifadesini kullanmıştır (Maaske, 1955, 90).

2.2.2.7. M. Costat: Türkiye’de Meslek Okulları Hakkında Rapor

Uluslararası Çalışma Teşkilatı Ortadoğu Merkezi uzmanı olarak görev yapmış olan Costat, 1955 yılında geldiği Türkiye’de meslek okullarını incelemiş, bakanlığa sunduğu raporu Altıncı Maarif Şurası dokümanları arasında yayımlanmıştır. Toplam üç bölümden oluşan raporun ilk bölümü *Birinci ve İkinci Devre Erkek Sanat Okulları*’nın işleyişine ayrılmıştır. Burada okulların kuruluş amaçları, müfredatın içeriği, akademik ve idari kadro, okullardan mezun olma şartları, okulların bağlı bulunduğu *Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü*’nün yönetsel yapısı ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. İkinci bölümde okulların genel özelliklerine, son bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Costat’ın, incelediği okullarla ilgili olarak vardığı sonuçlar şunlardır: Türk Sanat okulları diğer birçok ülkedeki örneklerine göre üstün niteliklere sahiptir. Bunda parasız oluşu, öğrencinin yeteneğine göre çeşitlilik arz etmesi, modern okullarda özenli bir programı takip etmeleri etkilidir (Costat, 1956, 10). Fakat teorik eğitim ve uygulamalı eğitim ile bunları veren öğretmenler arasındaki işbirliğinin zayıf

oluşu, her iki kategorideki derslerin zaman ve içerik bakımından yoğunluğu olumsuz durumlardır. Okullardan mezun olan öğrencilerin oranı oldukça düşüktür. 1935-1936 yılından 1947-1948 yılına kadarki sürede okullara kaydolun 50 110 öğrenciden 14 230'unun mezun olabilmesi bunun göstergesidir. Birkaç kez sınava girmeden diploma alanların sayısı çok azdır.

Saptadığı aksaklıkların birinci nedeninin okulların kuruluşuyla bağlantılı olduğunu savunan Costat bununla ilgili olarak; Programlardaki teorik ve pratik içeriğin uyumlu hele getirilmemesinin kopukluk yarattığını, özellikle teorik dersleri gösteren öğretmenlerin genel ders öğretmenlerini yetiştiren okullardan mezun olduğu için mesleki eğitim konusunda -müdürler de dâhil- eksik olduklarını belirtmiştir. Atölye programlarının uygulanması hususunda birtakım eksikliklerin bulunduğunu raporuna eklemiştir. İkinci neden olarak gösterdiği okulların bugünkü çalışmalarıyla ilgili saptamaları şunlardır: Sınıflara gereğinden fazla öğrenci kabul edilmektedir. Dolayısıyla atölyelerde bazı hallerde öğretmen başına 50, 60 hatta 80 öğrencinin düştüğü gözlenmiştir. Buna öğretmenlerin haftalık ders yükü de eklenince, öğretmenin boş zamanlarında kendisini yetiştirmesine olanak bulunmamaktadır. Türkiye'deki toplam öğretmen sayısı 1938-1953 arası dönemde bütün öğrencilerin % 6'sı ila % 10'u arasında değişirken, meslek okullarındaki durum bunu yansıtmaktan uzaktır. Çünkü atölye öğretmenlerinin sayısı hemen her yerde gereksinimin altındadır. Okulların sayısı ve düzeni konusundaki zorluklar daha fazladır. 1935-1952 arasında Türkiye'deki sanat okullarının sayısı 9'dan 81'e yükselterek çok önemli bir artış sağlanmasına karşın artan öğrenci sayısı ve bütün bölümlerde aynı olanakların sağlanamaması birlikte düşünüldüğünde, sonucun olumlu mu yoksa olumsuz mu olacağı kestirilememektedir. Buna bir de öğrencilerin çeşitli nedenlerden ileri gelen fiziksel yorgunlukları eklenince başarısızlıkların artması ve okulu terk etme isteği ortaya çıkmaktadır.

Bütün bu gözlemlerden yola çıkan Costat raporunun son bölümünde ulaştığı sonuçları şu cümlelerle açıklar: Türk Erkek Sanat Okulları bir gelişme buhranı geçirmekte, bir taraftan öğrencilerin okullara kaydolma istekleri artarken diğer taraftan oluşum aşamasında bulunduğu için ihtiyaçları da değişmektedir. Buradan yola çıkarak yapılacak iyileştirmenin; teorik ders programını azaltma, atölye müfredatının nitelikli hale getirilmesi ve günlük ders saati yükünün hafifletilmesi, öğretmen okullarında mesleki eğitime özel şubeler açılması, öğrenci kayıt ve kabullerinde sınırlamaya gidilmesi, okul binalarının nitelik ve nicelik bakımlarından düzenlenmesi başlıklarında

ele alınması gerekmektedir. Ele aldığı konular çerçevesinde yapılmasını önereceği işleri açıklarken de, raporunun amacının yalnızca erkek sanat okullarının ıslahı meselesinde dikkate alınabilecek birtakım uyarıları yapmaktan ibaret olduğunu belirterek önerilerini birkaç başlık altında şu cümlelerle sunmuştur: Okulların özel karakteri korunmak suretiyle programda değişikliklere gidilmelidir. Sanat okullarının birinci kısımları ikinci devreye girme kolaylığı yaratacak şekilde düzenlenmelidir. Teorik dersleri daha eşit bir tarzda dağıtabilmek amacıyla öğrenim süresi beş yıldan altı yıla çıkarılmalıdır. Yapılacak bütün reform hareketi siyasal anlamda da ciddi bir hazırlığı gerektirmektedir. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı'na ayrıca önerilerde bulunulmuştur. Bakanlık Erkek Sanat Okulları'nın sorunlarını çözebilmek için ulusal bir komisyon kurmalıdır. Teknik öğretim uzmanları, sanayi tesislerinin teknik elemanları ve sanayi işçilerinin temsil edildiği sendika temsilcilerinden oluşturulacak bu komisyon sanat okullarında anketler yapmak, çeşitli araştırmalarla bakanlığa tavsiyelerde bulunmak görevlerini üstlenmelidir.

Komisyon bu faaliyetleri içerisinde uluslararası deneyime sahip bir uzman tarafından da yardım edilmelidir. Getirilecek bu uzmanın nasıl bir proje içinde ne kadar süreyle ve hangi koşullarda çalışacağı raporda verilen bir tasarıyla gösterilmiştir (Bkz, EK 10). Bakanlık yapılan anket çalışması sonrasında ortaya çıkmış bulunan verileri değerlendirmek için aynı komisyon ya da oluşturulacak başka bir komisyona sorunların çözümü yolunda hazırlık çalışmalarına girme görevi vermelidir. Sanat okullarının örgütlenmesi ve çalışmalarıyla ilgili yönetmelikler, ders programlarının ve atölye sürelerinin ayarlanması, yeni ders kitaplarının yazılması gibi başlıkların ele alınacağı bu süreçte komisyon, proje tasarısında özellikleri belirtilen uzman, etüt programları ve el kitaplarını yazabilecektir. Bütün bu hazırlık çalışmaları sonuçlandığında bakanlık öğretmenlerin bilgi ve formasyon işine geçmelidir. Bu görev bakanlık içinde bir şubeye verilebileceği gibi yeni bir şubeye de havale edilebilir.

Son olarak Costat, yapılmasını öngördüğü çalışmaların gerçekleşebilmesi için sağlanacak teknik yardım konusunda bakanlığa teminat göstermenin olanaklı olmadığını açıklamış, ister Türkiye Cumhuriyeti'nin yalnız kendi fonuyla isterse (Milletlerarası Çalışma Teşkilatı'nın desteklemediği durumda) bulunabilecek başka bir fonla olsun, gerçekleştirilebilecek teknik yardımın kullanılmasıyla ilgili olarak oluşturduğu ön proje taslağını raporuna eklemiştir.

2.2.2.8. Elizabeth S. Gorvine: Kız Teknik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Teklifler

ILO-UNESCO müşterek heyeti ev ekonomisi uzmanı Elizabeth Gorvine 1955 yılında ülkemize gelmiş, iki yıl boyunca Türkiye'deki Kız Teknik okullarını incelemiştir. Çalışmaları sonunda hazırladığı kapsamlı raporu, kendisinin de gözlemci olarak katıldığı Altıncı Maarif Şurası dokümanları arasında yayımlanmıştır. Ekleriyle birlikte toplam 68 sayfa olan rapor sekiz bölümden oluşmaktadır (Gorvine, 1957, 3-4).

Kız teknik öğretiminin tarihçesi, gelişimi, bugünkü idari teşkilatlanma ve programlarla ilgili geniş bir bilgi verildikten sonra kız sanat ortaokulları, kız enstitüleri, akşam ve köy programları, kız teknik öğretmen okulu ile ilgili görüş ve tavsiyeler raporda ele alınan konular olmuştur. Gorvine raporun önsözünde, programlar için önerilen yeni planların daha elastiki ve öğrencilerin gereksinimleri göz önünde tutularak hazırlanması gerektiğini, planları oluştururken bunların eldeki olanaklar ve ülkenin bünyesiyle doğrudan bağlantılı olmasının hedeflendiğini açıklamıştır. Yirminci yüzyılda Türkiye'deki kız teknik öğretiminin iki ana görevinin ev kadını ve üretici kadın yetiştirmek olduğundan bahsederek, planları uygulamaya koymadan evvel bu konuda belirli kararlara dayanan bir eğitim siyasetinin izlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okulların tarihsel gelişimiyle ilgili olarak uzmanın açıklamakta yarar gördüğü bilgiler şunlar olmuştur: Osmanlı Devleti zamanında ilki 1864 yılında açılan ve sonradan sayıları beşe yükselen okullar, Türkiye'deki kız teknik okullarının çekirdeğini oluşturmuştur. Sonradan Türkiye Cumhuriyeti hükümetleri Amerika, Almanya ve Belçika gibi ülkelerden getirttiği uzmanlarla teknik öğretimi yaygınlaştırmaya çalışmış fakat bu çalışmalar, erkek teknik okulları üzerinde yoğunlaşmıştır. O dönemde kızlar teknik öğretim için Avrupa'ya gönderilmiştir. Kız Sanat Enstitüleri ilk kez 1930 yılında açıldığında Türkiye'de bu okullardan yalnızca 6 tane bulunmaktadır.

Geçen yirmi yıl zarfında kaydedilen büyük ilerleme mevcut okullara akşam programları, sanat ortaokulları, kız teknik öğretmen okulu ve köy kurslarının katılması sonucunu doğurmuş, okul sayısı 200'e öğrenci sayısı ise 50 bine yükselmiştir. Buna rağmen bu gelişmeyi değerlendirmek ve günün gereksinimlerine cevap verebilmek için pek az şey yapılmıştır. Bu sebeple kız teknik öğretiminin anlamını kavramak için bazı istatistiklerin bilinmesi gerekmektedir. Bugün (1956) Türkiye'de doğan kız çocuklarının % 75'i okula gidebilmektedir. Okula girenlerin % 97'si üçüncü sınıftadır ve bunların

yalnızca % 31'i ilkokulu bitirebilmektedir. Yedi yaşında ilkokula giren çocukların % 10'u ortaokula gitmekte ve yine ancak % 2'si ortaokuldan mezun olabilmektedir. Türkiye'de yüksek öğrenime devam eden kız çocuklarının oranı ise % 0,7'dir. Bütün bu olumsuz durumun ortadan kaldırılması için yapılabilecek genel tavsiyeler; Kız teknik öğretimin kuruluş amacı, hedefi ve programlarının belirlenmesi, programlarının devamlı değerlendirilmesi için modern bir ölçme laboratuvarının kurulması ve tüm bu işlerin yapılabilmesi için bugünkü sistemin kendi bünyesinden gerekli uzmanları yetiştirememesi durumunda ihtiyaç dâhilinde uzman yardımı ve tavsiyesinin sağlanmasıdır.

Bu açıklamalardan sonra ele alınan başlık, ikinci bölümün tamamını kapsayan örgütlenme, yönetim ve denetleme konuları olmuştur. Uzmanın kız teknik öğretim teşkilatına dair görüş ve önerileri şöyledir: Bütün maarif sisteminin iskelet kuruluşunda yer alan kız teknik öğretimi yönetsel olarak, Vekâlete bağlı on yedi yardımcı kuruldan biri olan *Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü*'ne bağlıdır. *Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü* oldukça özerkliğe sahipse de program, kitap, bütçe, bina ve donanım bakımlarından Vekâlet kararlarına tabidir. Genel müdürlük içinde bulunan *Kız Teknik Öğretim Şubesi*, tüm Türkiye'de bulunan şu okullardan sorumlu bulunmaktadır: Kız Teknik Öğretmen Okulu, 72 Kız Enstitüsü, 9 Kız Orta Sanat Okulu, 57 Müstakil Akşam Kız Sanat Okulu, ortaokullar içinde 9 Akşam Kız Sanat Okulu, Kız Enstitüsü içinde 68 Akşam Kız Sanat Okulu, 394 Köy Kadınları Gezici Kursu, 132 İlçe Kadınları Gezici Kursu ve 2 Halıcılık kursu. Yönetsel teşkilatın işleyişi ile ilgili yapılabilecek öneriler; Maarif siyasetine ait kararlar alınırken Kız Teknik Öğretim Şube müdürünün de bakanlık tarafından çeşitli kurullarla birlikte görüşünün alınması, yine Kız Teknik Öğretim Şube müdürüne kendisini ilgilendiren çeşitli konular hakkında bilgi verilmesi, yönetim ve denetleme konularında ilerleme sağlanabilmesi için farklı niteliklere sahip beş kişinin en geç 1956 Eylülüne kadar tayin edilerek 1956-1957 ders yılı içinde Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nde, Kız Teknik Şube müdürü ve UNESCO ev ekonomisi uzmanının emrinde çalışmaya başlamalarının gerekliliğidir. Teknik öğretime karşı derin bir ilgi, liderlik, başkalarına karşı anlayış gösterme, yeniliklere açık olma gibi niteliklere sahip olması gereken bu beş kişiden birincisi genel müdürlükte bir yıl staj gördükten sonra öğretmen yetiştirme programları, metot, malzeme ve öğretim araçlarından sorumlu şube müdür yardımcısı olacaktır. Diğer dört kişi ise Türkiye'nin dört önemli

coğrafi bölgesine dağılacak, programların uygulanması ve geliştirilmesi çalışmalarında doğrudan bakanlığa bağlı bölge müfettişleri sıfatıyla görev yapacaklardır.

Gorvine, Türkiye'deki çalışmaları sonucunda teknik okul programlarının yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Hâlihazırda verilen eğitimin kızları bir mesleğe hazırlamadığı gibi ev kadınlığı bakımından da yeterli düzeye ulaştıramadığını belirttikten sonra öğretim programına yönelik olarak sunduğu eleştiri ve önerilerini raporunda şu şekilde sıralamıştır: Köy kurslarında 12 047 den fazla öğrenci vardır. Ülke nüfusunun % 74'ünün köylerde yaşadığı ve mevcut kurs sayısının 592 olduğu düşünülürse gereksinimin karşılanamadığı ortaya çıkmaktadır. Kız Enstitüleri'ne kaydolup okulu bırakanların oranı çok yüksektir. Bakanlık tarafından yılda iki kez yapılan ve öğrencileri değerlendirmede temel olan sınavlar, okulu bırakma oranının yüksek olmasına sebep olmaktadır. Bazı öğrencilerin yazma yeteneklerinin uygulama yeteneğinden az olması da bu öğrencilerin feda edilmesi demek olacağından sınav sisteminin gözden geçirilmesi gerekir. Öğretmen, okul ve program Türkiye'deki hayatla ilgilenmeli ve aile hayatının sorunlarını çözmeye yönelik olmalıdır. Ders konuları bazı alanlarda uzmanlığa kaçmış, bu aşırı uzmanlaşma durumu hem öğretmen hem de eğitim programı açısından sorun yaratmaya başlamıştır. Çünkü bir konuda yüksek derecede uzmanlaşma köy ve kasabada fazla değer taşımaz. Öte yandan öğretmenlikte aşırı uzmanlaşmanın ortaya çıkardığı mali ve yönetsel zarar da akıldan çıkarılmamalıdır. 1954-1955 ders yılında Kız Teknik Öğretmen Okulu'nda görevli 79 öğretmenden yalnızca 11'inin normal ders programını okutması, bazı öğretmenlerin haftada 28 saat okutması gerekirken sadece 4-6 saat derse girmeleri bu durumu ortaya çıkarmaktadır.

Herhangi bir eğitim programı hedeflere ulaşmaya çalışırken öğretmenlere ve yöntemlere dayanmak zorundadır. Bu nedenle; öğretmenlerin maaş, takdir ve ödüllendirme, alınacak kararlarda söz sahibi olma gibi temel konularda tatmin edilmesi gerekmektedir. Bugün Kız Teknik Öğretim sahasında ileri düzeyde hiçbir enstitü sonrası eğitim programı yoktur. Bir Kız Sanat Enstitüsü mezunu için ileri derecede gidilebilecek tek yer *Kız Teknik Öğretmen Okulu*'dur ve buraya başvuran adayların sadece sekizde biri kabul edilmektedir. Teknik düzeyde ileri bir eğitim zorunluluktur. Bu ileri teknik eğitim mevcut program içinde geliştirilebilir. Örneğin kız enstitüleri genel büro eğitimi programında, teknik düzeyde iki yıllık ileri bir sekreterlik eğitimine acil gereksinim vardır.

Türkiye’de köy ve şehir arasında fark olduğu gibi, doğu ve batı arasında da fark bulunmaktadır. Bu farklara cevap verebilmek için programlara esneklik verilmesi zorunludur. Bütün kız enstitülerinde özellikle giyim sahasında sipariş halkın beklediği okul geleneklerinden biri olmuştur. Enstitülerin her sınıfında atölyelerde sipariş işleri okul programının bir kısmı olarak yürümektedir. Öğretmen sınıfta öğretimle siparişi karıştırdığı zaman eğer olağanüstü örgütleme yeteneği yoksa halk arasında itibarını kaybetmek problemiyle yüz yüze gelir. Bu konudaki zorluklarla başa çıkabilmek için sipariş işlerinin sınıf öğretiminden ayrı yapılması, işlerin oluşturulacak bir kooperatif eliyle yürütülmesi, öğrencilerin yaptıkları işleri kalite bakımından denetleyecek bir komitenin kurulması gerekir. Gorvine raporun üçüncü bölümünü kız sanat ortaokullarına ayırmıştır. 11-15 yaşları arasındaki kız çocuklarına üç yıllık bir eğitim veren bu okullar, tamamen mesleki nitelikte eğitim veren kurumlardır. Bu nedenle lise ve oradan da üniversiteye gitme olanağı sunmamaktadır. Uzmana göre okulların, bu yaştaki öğrencilere gerçek bir mesleki eğitim sağlaması olanaksızdır. Bu yüzden meslek öncesi bazı temel becerileri kazandırmasının yanında daha genel bir temel eğitim vermesi gerekir. Ders içerikleriyle ilgili olarak sunduğu program taslağını verdikten sonra bu okullara ilişkin önerilerinde özetle, ders saatlerinde önerdiği değişikliklerle okul müfredatının muhtelif amaçlı ortaokul programına benzeyeceğini söylemiştir.

Açıklama getirilen bir başka okul tipi olan Kız Enstitüleri konusunda ise Gorvine, kız teknik öğretimi içindeki en önemli sahanın bu okullar olduğunu belirtmiştir. Toplam 10 bin öğrencisi bulunan 72 enstitünün orta seviyede üç, ileri seviyede ise iki yıl olmak üzere beş yıllık bir eğitim verdiğini ve liseye göre bir yıl erken bitmesine karşın okuldan mezun olanların kâğıt üzerinde lise mezunlarıyla aynı dereceyi aldıklarını vurgulamıştır. Okula giren kızların ancak % 1,25’inin mezun olduğuna ayrıca dikkat çekilmiştir. Yine uzmana göre bu okullar ev kadınlığı eğitimi, meslek eğitimi gibi hayatla daha çok ilgili konulara eğilmeli, kız enstitüsü programları ise yeniden örgütlendirilmelidir. Eğitimde ele alınması gereken sahalara genel büro eğitimi, okul sağlığı asistanlığı, atölyecilik, gıda servisi, dâhili işler idareciliği, ev kadınlığı ve çocuk bakıcılığı olmalıdır.

İncelemenin altıncı bölümü akşam programlarına ayrılmıştır. Bu programlar, 1954-1955 ders yılı itibariyle değişik tipte 134 okulda toplam 29 642 öğrencisi bulunan, akşam denmesine karşın derslerin gündüz yapıldığı ve çoğunluğunu 12-16 yaş grubu öğrencilerinin oluşturduğu bir eğitim alanıdır. Gorvine, öğrencilerin buralara gelme

amacının ev idaresi konularında eğitim almak olduğunu belirtmiştir. Mezun 8 bin öğrenciden sadece dördünün bir işe yerleşmesini ise bu düşüncesine kanıt olarak göstermektedir. Programlara ilişkin önerilerinden bazıları; Akşam programı adının yarım günlük öğretimi ima edecek şekilde değiştirilmesi ve programın yerel ihtiyaçlara göre adapte edilebilecek esneklikte olmasıdır. Yedinci bölümde ele alınmış olan Köy Programları kız teknik öğretimindeki yeniliklerden biri olarak gösterilmiştir. Yılda 7-9 aylığına açılan toplam 582 köy kursunda, iki aylık özel eğitim görmüş olan gezici köy öğretmenleri ders vermektedir. Program bir ders yılı içindir fakat iki yıla kadar uzatılabilir. Gorvine'e göre biçki-dikiş, ev idaresi, nakış, çocuk bakımı gibi derslerin verildiği bu programlar sınıf ile ev arasında kopukluk yaratmakta ve ev kadınının kendi problemlerini halledebilmesine yardım etmemektedir. Buna rağmen köy kursları daha bir süre için köy kadınları ve kızlarının ilköğretimden veya okuma-yazma öğrendikten sonra devam edebilecekleri tek öğretim programı olarak işlemeye devam etmelidir.

Raporun son bölümünde açıklanmış olan *Kız Teknik Öğretmen Okulu* uzmanın üzerinde en çok durduğu okul tipi olmuştur. Çünkü diğer yüksek öğretim kurumlarına geçiş kapalı tutulduğundan, mesleki eğitim görmüş öğrencilerin gidebilecekleri tek yüksek okul burasıdır. Fakat okulun Türkiye'de tek örnek olması yaşanan taleple birlikte okula girme olasılığını da oldukça düşürmüştür. 1956 yılında okula başvuran 800 öğrenciden 100 kadarının kabul edilmesi buna örnek olarak gösterilmiştir. Dört yıl olan eğitim süresince, öğretmen adayları okul programında bulunan altı uzmanlık alanından birini bitirerek mezun olmaktadır. Gorvine'nin müfredat ve genel anlamda okulla ilgili olarak dile getirdiği temel tavsiye, *Kız Teknik Öğretmen Okulu* programlarının, öğretmen yetiştirme işine daha geniş bir saha verebilmek için yeniden organize edilmesi olmuştur.

2.2.2.9. ICA: Türkiye'de Ticaret Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Gerekli Değişikliklere Ait Rapor

Amerika Birleşik Devletleri Milletlerarası İşbirliği Teşkilatı'nda görevli (ICA) New York Üniversitesi'nden uzmanlar 1957 yılında ülkemize gelerek incelemelerde bulunmuşlar, izlenim, görüş ve tavsiyelerini ortak bir metinde birleştirerek bakanlığa rapor olarak sunmuşlardır. Toplam 32 sayfadan oluşan ve ticaret eğitimini konu alan söz konusu rapor, Altıncı Maarif Şurası dokümanları arasında yayımlanmıştır. Uzmanların Türkiye'deki ticaret eğitimi ile ilgili görüşlerini ortaöğretim, yetişkinler eğitimi ve

yüksek öğretim başlıklarında ele aldıkları görülmektedir (ICA, 1957, 3). Her bir başlık altında farklı düzey ve yapıda okullarla ilgili görüşler ard arda açıklanmakta ve gerekli görülen değişiklikler önerilmektedir. Raporun giriş kısmında, Türkiye gibi ekonomik gelişmesi sürekli artan bir ülkede ticaret eğitime verilmesi gereken önem vurgulanmaktadır. Hizmet ve sanayi kollarında gün geçtikçe artan nitelikli eleman sıkıntısının, okul sayısındaki yetersizlikten ziyade mevcut ticaret eğitiminin ülke ekonomisinin gereksinimlerine ayak uyduramamasında olduğu ileri sürülmektedir. Ticaret eğitimindeki en zayıf noktanın, okulların amaç ve hedeflerinin açıkça belirtilmemesi olduğu, dolayısıyla da söz konusu okulların iyi yönetilemediklerinden eğitimciler tarafından da benimsenemedikleri öne sürülmektedir. Böyle bir durumun da okullardaki öğrencilerin eğitimlerini etkilediği, okulu bitirmeden ayrılan öğrencilerin sayılarının azaltılması yolunda acil önlemlerin alınması gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca uygulanan sınav sistemi ve okula devam konusundaki esnekliğin okul yönetmeliklerinde yapılacak değişikliklerle düzeltilmesinin önemli olduğu savunulmaktadır.

Ortaöğretim başlığında açıklamasına girilen ilk konu, orta ticaret ve ortaokulların mevcut statülerine ilişkindir. O yıllarda ortaöğretim kademesinde yer alan bu okulların varlığı liseleri etkilediği için böyle bir ön açıklama zorunlu görülmüştür. Uzmanlara göre bu okullar Türkiye’de en yüksek ticaret eğitimi veren okullar iken mesleki öğretim anlamında önemli işlevleri vardı. Fakat günümüzde ticaret liselerinin varlığı -bu okulların programlarında da herhangi bir değişiklik de olmayınca- orta ticaret okullarının eski fonksiyonlarını yitirmelerine neden oldu. Bu durum orta ticaret okulu mezunu birinin ticaret lisesi mezunu birisiyle karşılaştırıldığında, iş bulamaması sonucunu doğurdu. Uzmanlar bütün bu sonuçlardan yola çıkarak, ticaret ortaokullarının kapatılmasını ve bütün öğrencilerin liseden önce genel kültür derslerini görerek temel bir eğitim almasını önermektedir. Yine okulları kapatarak ortaokul düzeyindeki öğrencileri, yaşamımızın her alanında ihtiyaç duyduğumuz temel ticari bilgilerden mahrum etmemek için ise *Temel Ticaret Bilgileri* adı altında bir ders konulması önerilmektedir. Ortaöğretime bağlı olarak ilk açıklanan okul tipi ticaret liseleridir. *Yüksek Ekonomi ve Ticaret Okulu*’nun öğrenci alımında ticaret lisesi mezunları yerine akademik lise mezunlarını yeğlemesi ve yine işadamlarının eleman alımında akademik lise mezunlarını ticaret lisesi mezunlarına yeğlemeleri, uzmanların bu okulların sorunlarıyla ilgili dikkat çektikleri iki önemli konu olmuştur. Çeşitli nedenlerle

açıkladıkları bu sorunun aşılabilmesi için ticaret eğitiminde gerekli olan yenileştirmenin hemen başlaması önerilmektedir. Bu iyileştirme ise uzmanlar tarafından iki şarta bağlanmıştır: Okullara daha yetenekli öğrencileri alınması, öğretim programını değişen koşul ve gereksinimlere göre yeniden düzenlemek. Müfredatta yapılacak değişiklikler için örnek oluşturabilecek bir program taslağı ise ders içerikleriyle beraber raporda sunulmuştur (ICA, 1957, 10-13).

Ticaret Liseleri ile ilgili yapılan diğer öneriler ise şunlardır: Ankara Ticaret Lisesi'nin 1957-1958 ders yılında başlayacak birinci sınıfında, program taslağında verilen içeriğin deneme amaçlı uygulanması, aynı zamanda bütün ticaret liselerinin takvim yılının değiştirilmesi önemli görülmektedir. Liselerin iş hayatıyla sürekli iletişiminin sağlanması için iş adamları ve memurlardan oluşturulacak bir heyetin karşılıklı fayda göz önünde bulundurularak bakanlıkla uyum içinde çalışmalara başlaması gerekmektedir. Bunlara ek olarak yabancı dille eğitim verecek bir *Ticaret Koleji*'nin açılması önerilmektedir. Kolejin açılma gerekçesi açıklanırken, ithalat-ihracat ekseninde şekillenen Türk ticari hayatında yabancı dilin önemine dikkat çekilmiş ve şu ifadelerle yer verilmiştir: *“İngilizceyi esas alan bir ticaret koleji hem hükümet sektörüne hem de özel iş hayatına son derece önemli hizmet görebilir. 1960'tan sonra öğretim heyeti İngilizce bilen öğretmenlerden teşekkül edecek böyle bir kolejin açılabilmesi mümkün olacaktır. Zira o zaman gerekli binanın temin edileceği ümit edilmektedir... Diğer taraftan müstakbel öğretmenler için Amerika Birleşik Devletleri'nde burs temin yolları da aranmalıdır”* (ICA, 1957, 14). Bir başka okul olan Kız Enstitüleri ile ilgili olarak uzmanların dikkatini çeken konu, bu okullardan ticaret eğitimi alanında fazla faydalanılmamasıdır. Kız Enstitüsü mezunlarının iş yaşamında kapladıkları alanın kısıtlı oluşu bu durumun en önemli sonucu olarak gösterilmektedir. 1956-1957 yılında Birleşmiş Milletler uzmanlarından birinin Maarif Vekâleti'ne Kız Enstitüleri'ndeki programa ticaret dersleri konulması yolunda yaptığı önerinin ciddi olarak değerlendirilmesi istenmekte ve önerilmektedir. Erkek Sanat Enstitüleri konusunda ise mezun olan öğrencilerin iş ve ticaret hayatında karşılaşacakları sorunları çözmelerine yardımcı olacak pratik bilgilerin derslerde verilmesi gerektiği vurgulanmakta, bu hususta tavsiye edilen program taslağı raporda sunulmaktadır (ICA, 1957, 17-19).

Bunların dışında incelenen ve farklı açılardan eksik görülen noktaların açıklanıp, yapılması uygun görülen işlerle ilgili önerilerin yer aldığı okullar şunlar olmuştur:

Deneme okullarında; her yıl liselerin fen ya da edebiyat bölümlerinden mezun olup iş bulmakta zorluk çeken öğrenciler göz önünde bulundurularak, ticaret derslerinin eklenmesi ve uygulamaya geçilmesi bir an önce gerçekleştirilmelidir. Akademik liselerdeki ticaret derslerinin programla kaynaştırılması sağlanmalıdır. Yetişkinler eğitiminde ticaret derslerine verilen önemin artırılması gerekmektedir. Özel ticaret okulları kar amacı güden işletmeler olmakla beraber, MEB bu okulların gelişmesi ve çoğalması yönünde çaba sarf etmelidir. Çünkü bu okulların, nitelikli eleman gereksiniminin karşılanmasında büyük yardımı olabilir.

Raporda ele alınan son başlık yüksek okullarda ticaret öğretimidir. Uzmanlar, 1955'ten önce ticaret lisesinden mezun olanların gidebileceği tek okul olan *Yüksek İktisat ve Ticaret Okulu*'nun üç senelik programı sonrası verdiği diplomanın geçerli olmadığını, çünkü birkaç ders müstesna olmak üzere lise programlarıyla örtüştüklerini belirtmektedir. Daha fakülte haline getirilememiş bu okulların öğretim kadrosu ve yöneticilerini yetiştirerek, kendi amaç ve hedefleri doğrultusunda geliştirilmeleri istenmektedir. Yüksek Ticaret Okullarının ticaret dersleri olan diğer okullara öğretmen yetiştirmemeleri eksiklik olarak görülmektedir. Mesleki eğitim alanında ise Ankara Ticaret Öğretmen Okulu'nun bir an evvel sekreterlik, muhasebe, sosyal iş ve dağıtım eğitimi konularında uzmanlık şubeleri açması istenmektedir. Raporun sonunda ayrıntılı bir biçimde açıklanmış tüm başlıkların özetleri verilerek yapılması önerilen işler tekrarlanmıştır.

2.2.2.10. J. Orizet: Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları

Milletlerarası Çalışma Bürosu şefi Orizet, mesleki ve teknik öğretim okulları müdürleri için tertiplenen bir seminerde bu okullar hakkında bir konuşma yapmış, sekiz sayfadan oluşan metin Altıncı Milli Eğitim Şurası dokümanları arasında yayınlanmıştır. Orizet konuşmasına Milletlerarası Çalışma Bürosu'nun faaliyetleriyle ilgili kısa bir açıklamayla başlamıştır. Çeşitli ülkelerde toplam 60-80 arasında uzmanla, sorunlara yerel çözümler üretmek amacıyla çalıştıklarını, Türkiye'de de mesleki ve teknik öğretim konusunda son bir yıl içinde UNESCO ile ortak yürütülen bir proje çerçevesinde görev aldıklarını, tespit ettikleri bilgiler ışığında oluşturdukları öneri ve dilekleri resmi makamlara ilettiklerini belirtmiştir (Orizet, 1957, 4). Yapılan araştırmalarda vardıkları sonuçları ise özetle şu şekilde açıklamıştır: Türkiye mesleki ve teknik öğretim konusunda gerçekleştirdiği hamlelerle çok ileri durumdadır. Mevcut okullar çevre

lkelerle kıyaslanamayacak derecede iyi düzeydedir. Bu yüzden uzmanların çalışmalarını hızlı bir şekilde bitirmeleri kolaylaşmıştır. Türkiye'nin diğerk ülkeler gibi mesleki eğitim çalışmalarına sıfırdan başlamak yerine kalifiye eleman ihtiyacının karşılanmasına yönelik çabalara acilen gereksinimi vardır. Orizet bu noktada sözlerine devamla müdür ve mdirelere seslenmiş, kendi deneyimlerini paylaşmalarının ve sıkı bir işbirliğinin mesleki ve teknik ğretim davasının çözümü yolunda önemli bir aşama olacağına değinmiştir. Bunlara ek olarak mevcut eğitim olanaklarının gayet iyi, varılan sonuçların olumlu olduğunu belirtmiş, davranışlarıyla örnek teşkil eden ğretmen ve müdürlerin yeteneklerinin daha da verimli kılınması amacıyla maaşlarında iyileştirme yapılması dileğinde bulunmuştur. Ardından misyon olarak yaptıkları önerilerin sınırlarını belirtme gereği duymuş, sözlerini: *“Zira biz, hükümetin bu mevzudaki siyasetine veyahut idari icraatına hiçbir suretle müdahale etmemeyi değişmez bir prensibimiz olarak kabul etmiş bulunmaktayız. Netice itibariyle tekrar belirtmek isterim ki bir misyon olarak esas vazifemiz gördüklerimizi olduğu gibi alakalı devlet makamına bildirip, samimi tavsiye ve temennilerimizi hkmetinize olduğu gibi arz etmektir. Salahiyet hududumuz burada bitmektedir”* şeklinde devam ettirmiştir (Orizet, 1957, 6). Son olarak mesleki ve teknik ğretim sahasında koordinatör olabilecek, bakanlıklar arasında oluşturulması lazım gelen bir *Milli Komite*'nin kurulması tavsiyesinde bulunmuştur. Kurulacak bu komitenin ana amacının mesleki ve teknik eğitim almış nitelikli elemanların memleketin ekonomik ve sınaı kalkınması yolunda kullanılması olacağını söylemiştir. Fakat Orizet konuşmasının sonunda önerdiği bu komitenin hangi koşullar ve planlar dâhilinde oluşturulacağını, statüsünün Milli Eğitim Bakanlığı içinde mi yoksa bakanlıklar üstü m tutulacağını, kaç yıllık bir hedef çerçevesinde çalıştırılacağını ve daha birçok soruyu açıklayamamıştır.

2.2.3. Yabancı Uzmanların Etkili Olduğu Eğitim Uygulamaları

2.2.3.1. Halk Eğitimi

Örgün eğitime göre farklı toplumsal gruplara mensup her yaşta insana ulaşmada daha etkili olan ve nitelikli vatandaşların yetiştirilmesine katkı sağlayan halk eğitimi yaygın eğitimin kendisidir. Amaçları belirli, maddi ve manevi unsurları birbirini tamamlar biçimde uygulamaya konulduğunda toplum yaşamı için çok kısa sayılabilecek sürelerde bile önemli başarılar elde etmeye yarayabilir. Siyasal devrimlerin ardından cumhuriyet hükümetleri, sosyal ve kültürel devrimlerin uygulamaya konması,

korunması ve yerleştirilmesi için çeşitli bakanlıklar eliyle bir takım çalışmalar yürütmüştür. 1928 sonlarında Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati döneminde Latin harflerine geçiş, 16-45 yaşları arasındaki binlerce kadın ve erkeğin dört aylık kurslara tabi tutularak okuma-yazma öğrendiği *Millet Mektepleri* uygulamasını gerekli kılmıştır (Akyüz, 2006, 404-405). Harf Devrimi gerçekleştiğinde ülke nüfusunun yalnızca yüzde 10,7'sinin okuryazar olduğu da unutulmamalıdır (Akyüz, a.g.e. , 405). Millet Mekteplerinin yaygınlaşması sonucu 1935 yılında okuryazarlığın yüzde 19,25'e, 1940'da yüzde 24,55'e, 1945 de ise yüzde 30,22'ye yükseldiği göz önüne alınırsa başlangıca göre artış oranının yüzde 300'e ulaştığı görülür (TÜİK, 2007, 19).

1930'lu yıllarda kurulmaya başlanan, Türk Devrim ve ideolojisinin kitlelere ulaştırılmasına aracılık eden Halk Evleri-Halk Odaları denemeleri de tek parti döneminde oluşturulmuş önemli yaygın eğitim kurumlarıdır. İktidara geldikten sonra DP'nin eğitimde yaptığı ilk değişikliklerden biri Halk Evleri ve Halk Odaları'nı kapatmak olmuştur. 1952'de kapatılan Halk Evleri'nin yerine kitle eğitimine dönük çalışmalar yapması amacıyla bakanlık bünyesinde *Halk Eğitim Bürosu* kurulmuştur (Sakaoğlu, 1991b, 114). Bu büroya bağlı olarak ise 1953 yılında kentlerde *Halk Eğitim Merkezleri*, köylerde ise *Okuma Odaları* açılmıştır (Gedikoğlu, 1978, 140). Kurulan *Halk Eğitim Merkezleri*'nin teşkilat ve işleyişiyle ilgili olarak 6 Temmuz 1955 tarihli geçici bir yönetmelik çıkarılmıştır (TTKK, 1955/120). DP, iktidarının ilk yılında halk eğitim çalışmalarına katkı sağlaması için ABD'li Watson Dickerman ülkeye çağırılmıştı. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanı Tefik İleri verilen raporların bakanlıkça incelenmekte olduğunu açıklamış olsa da, Dickerman'ın raporuna genel anlamda gereken önemin verildiği söylenemez (Milliyet, 22 Temmuz 1952, 1-7). Zaten raporda sunulan tavsiyelerden birçoğunun uygulanma şansı bulabilmesi için uzun bir sürenin geçmesi gerekmiştir.

Örneğin 3457 sayılı, 100 ve üzerinde işçi çalıştıran resmi ya da özel kurumların okuma yazma bilen işçiler için teknik kurslar, bilmeyenler için ise okuma yazma kursları açılmasını zorunlu kılan *Sinaî Müesseselerde ve Maden Ocaklarında Meslekî Kurslar Açılmasına Dair Kanun*'un çeşitli nedenlerden ötürü işleyemez duruma geldiği ve kaldırılması gerektiği önerisi, 29 Haziran 2001 tarihinde değişikliğe uğratılan Mesleki Eğitim Kanunu'nun 44. Maddesinde söz konusu kanunun kaldırılmasıyla mümkün olmuştur (<http://cygm.meb.gov.tr/ciraklikegitimi/meslekiegitimkanunu.pdf>, 20 Haziran 2009).

Dickerman'ın önerilerinden üzerinde en çok durulanı kuşkusuz bakanlık teşkilatına bağlı bir *Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü* kurulması fikridir. Merkez Teşkilat Kanunu'nun yeniden ayarlanması ve raporda bahsedilen şekliyle bir genel müdürlük kurulması çalışmalarına 1952 yılı içinde başlanmıştır (Milliyet, 11 Ağustos 1952, 2). Daha sonradan "*Halk Eğitimi Umum Müdürlüğü Kurulması Hakkında Kanun Layihası*" adını taşıyan tasarı metni hazırlanmıştır. Bakanlıkça yayımlanan ve söz konusu taslak metnin hazırlanma nedenlerinin açıklandığı kitapçığın "*Tarihçe ve Hazırlık*" başlığında önce cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan halk eğitimi çalışmalarından bahsedilmiş, ardından Dickerman'ın çalışmaları sonunda hazırlayıp sunduğu rapor da diğer bütün hazırlık çalışmalarıyla birlikte ele alınmıştır (MEB, 1956, 12-14). Toplam 12 maddeden oluşan kanun tasarısının ikinci maddesinde kurulacak yeni müdürlüğün başlıca görevleri arasında gösterilen halk eğitimi uzmanları yetiştirme, halk eğitimi alanında araştırma-inceleme yapma ve çeşitli bakanlıklar arasında işbirliğinin sağlanması görevleri, Dickerman'ın raporundaki öneriler arasında yer almaktadır (MEB, a.g.e. , 3-4). Yine aynı kitapçıkta, kurulacak yeni genel müdürlüğün devlet yardım ve müdahalesi ile kalkınma yerine çeşitli toplum katmanlarından gelecek gönüllülerin desteğiyle çalıştırılacağı ve bu sayede *halktaki her şeyi devletten bekleme alışkanlığının giderilmesine* katkıda bulunacağı öngörülmektedir (MEB, a.g.e. , 14). Aynı düşünce Dickerman'ın raporunda da işlenmiştir.

Genel müdürlük kurulması çalışmalarına yönelik bütün bu gayretler dışında denilebilir ki halk eğitimi konusu, 1957 yılında toplanan Altıncı Milli Eğitim Şurası'na kadar üst düzeyde ele alınıp incelenmemiştir. Altıncı Milli Eğitim Şurası'nda, başkanlığını Nusret Köymen'in yaptığı 105 üyeden oluşan Halk Eğitimi Komisyonu *Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü* kurulması hakkındaki kanun tasarısı başta olmak üzere dört farklı konuyu incelemiş ve karara bağlamıştır (MEB, 1991d, 95-98). Şura'nın açış konuşmasını yapan Milli Eğitim Bakanı Ahmet Özel halk eğitimi bahsinde, komisyon için hazırlanan dokümanlar arasında Dickerman'ın halk eğitimi raporu da dâhil olmak üzere birçok anket, broşür ve kitapçığın bulunduğunu ve bunların komisyon üyelerine sunulduğunu açıklamıştır (MEB, a.g.e. , 27).

Halk Eğitimi Komisyonu yaptığı görüşmeler sonucunda birçok önemli karara varmıştır. Bunlar arasında; yapılacak çalışmalarda ordu teşkilatından azami derecede faydalanmak, halk eğitimi için üniversitelerde birer enstitü açılması, eğitim enstitülerinde birer halk eğitimi bölümü olması veya bağımsız bir halk eğitimi bölümü

kurulması, yabancı ülkelere öğrenci gönderilmesi ve yabancı ülkelere uzmanlar getirilmesi gibi öneriler dikkat çekici olanlardır ve aynı öneriler Dickerman'ın raporunda da bulunmaktadır (MEB, a.g.e. , 88-92). Bu öneriler arasında yeni sayılabilecek ve bakanlığın sonraki yıllarda üzerinde durduğu konulardan biri de ordu içinde yürütülen eğitim kurslarıdır. Bakanlık bu kapsamda ve ilk etapta her yıl 100 bin ere okuma yazma öğretme hedefini belirlemiştir (Milliyet, 15 Ekim 1958, 1). Dönemin Milli Eğitim Bakanı Celal Yardımcı'nın açıklamasına göre 13 farklı yerde kurulacak *Er Eğitim Merkezleri*'nde açılacak kurslarla 4 aylık eğitimin sonunda başarı gösteren erlerin iki ay evvel terhisi mümkün olabilecektir, mevcut projenin hayata geçirilmesinde ICA'dan sağlanacak 2 milyon 300 bin dolar ve buna ek olarak karşılıklı fonlardan temin edilecek 30 milyon Türk lirası yeterli olacaktır (Milliyet, 12 Kasım 1958, 5; Milliyet, 25 Kasım 1958, 3). Yine 15 Nisan 1959 tarihinde *Kuvvet Komutanlıkları*'na bağlı iki ay süreli "*Okuma Yazma Taburları*" bu dönemde görülen halk eğitimi çalışmalarından bir diğeri olmuştur (Sakaoğlu, 1991b, 114).

Altıncı Milli Eğitim Şurası'nda Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmasına ilişkin taslak metin de komisyon tarafından üzerinde bazı değişiklikler yapılarak kabul edilmiştir (MEB, a.g.e. , 92-95). Fakat bakanlığın tüm çalışmalarına ve Altıncı Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlara rağmen Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün kurulması 1960 yılına kadar gerçekleştirilememiştir (Sakaoğlu, 1991b, 114).

2.2.3.2. İlköğretim

Osmanlı-Türk modernleşmesi içindeki eğitimde yenileşme hareketlerini tümünden ele aldığımızda varacağımız en genel sonuç, diğer eğitim kademeleriyle karşılaştırıldığında ilköğretim meselesinin idari teşkilatlanma, amaç, program, müfredat gelişimi, yaygınlık açısından oldukça eski ve Türk eğitimcilerinin üzerinde en deneyimli oldukları alanların başında geldiğidir. Bugün 7-14 yaş arasındaki öğrencileri kapsayan ilköğretim zorunludur ve bu uygulamanın 1824 tarihli II. Mahmut fermanına kadar gitmesi diğer eğitim kademelerine göre ilköğretimdeki gelişmelerin ne kadar eskiye uzandığının en açık göstergesidir (Akyüz, 2010, 151).

Türkiye'de iktidarın el değiştirdiği 14 Mayıs 1950 öncesinde ülke genelinde eğitim veren 16 048 okulun 15 310'u ilkokul ve bu okullarda görev yapan 42 559 öğretmenin 30 546'sı ilkokul öğretmeni idi, yine ülkede okula devam eden 1 650 850

öğrencinin 1 474 671'ini ilkokul öğrencileri oluşturmaktaydı (Milliyet, 3 Mayıs 1950, 2). Tek parti devrinin bütün ilerici eğitim hamlelerine karşın nüfus artışı, milli gelire göre eğitime kaynak aktarımı, nitelikli personel gereksinimi gibi etkenler eğitim sisteminin ağırlıklı merkezini oluşturan başta ilköğretim olmak üzere diğer bütün eğitim kademelerinde istenen düzeyde verim alınmasını engellemiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın belirttiğine göre Mayıs 1936 itibariyle Türkiye'deki 40 bin köyün 35 bininde okul ve öğretmen yoktu, okulu olan bazı köylerde ise eğitim süresi yalnızca üç yıldır (Akyüz, 2010, 346). DP'nin iktidara gelmesi, eğitim alanında geçmiş yıllardaki yetersizliklerin sürekli işlenmesine yol açmış, bunun sonucunda ise yeni arayışlara girilmiş ve yeni düzenlemeler yapılmıştır. DP iktidarının ilk Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, 1950-51 ders yılının başlaması dolayısıyla radyoda yaptığı konuşmada ülke genelindeki eksikliklere değinerek memleketi kalkındırmak için bilgili, çalışkan, ahlaklı ve vatanperver insanları yetiştirmenin kendileri için şerefli ve kutsal bir borç olduğunu belirtmiştir (TD, c. 13, 93). Yine 1952-53 ders yılının başlaması dolayısıyla yaptığı konuşmasının bir yerinde, geçmiş yıllardaki eğitim uygulamalarına gönderme yaparak bakanlığın milli eğitimdeki amaçlarından birinin: *"Geçen senelerde bilerek veya bilmeyerek ekilmiş bozuk ve muzır tohumların, zararlı neticelerinden maarif tarlasını en kısa zamanda temizlemek ve bu tarlaya senelerce sonra idrak edeceğimiz feyizli meyvelerin yetişmesini sağlayacak iyi tohumları, has ve faydalı tohumları sürekli ekmek"* olduğunu açıklamıştır (TD, c. 15, 143). DP'nin ilköğretimi yeniden yapılandırma amacıyla yaptığı girişimlerden ilki Amerikalı eğitim uzmanı Kate Vixon Wofford'u ilkokul sistemini incelemesi için ülkeye çağırarak olmuştur. Bakan Tevfik İleri yukarıda bahsi geçen konuşmasında bu duruma da değinerek Amerikalı uzmanın dört aylık bir araştırmada bulunduğunu, kendisinden sağlanan raporun da incelendiğini belirtmiştir (TD, a.g.y. , 142). İlköğretime yönelik yapılan ikinci ve DP iktidarı dönemindeki en büyük girişim 1953 yılında toplanan Beşinci Milli Eğitim Şurası olmuştur. İlköğretime ve şuraya ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri: *"İlköğretim davası, bakanlığımızın başta gelen davalarından biridir. Bu davanın derhal sıralanabilecek muhtelif cepheleri vardır. Okul binası, öğretmen yetiştirme işi, mevcut öğretmenleri mesleklerinde daha kaliteli hale getirecek tedbirlerin alınması, metotların ıslahı, devamın sağlanması vesaire gibi... Bu ve bunlarla ilgili diğer ilköğretim meselelerine iki seneden beri en yetkili kimseler tarafından el konmuş, yabancı uzmanlar çağırılmış, gerekli bütün hazırlıklar yapılmış ve nihayet bütün çalışma ve hazırlıkların gözden geçirilerek esaslı kararların alınması amacıyla önümüzdeki*

aylarda toplanacak Beşinci ‘Milli Eğitim Şurası’ çalışmaları, bütün ayrıntılarıyla incelen sin diye ilköğretime tahsis edilmiştir (...) İktidarımız zamanında toplanacak olan ilk Milli Eğitim Şurasının ilköğretime ayrılması bakanlığımızın ilköğretime verdiği önemin başlı başına bir delili sayılabilir” sözleriyle bütün bir şura gündemini ilköğretime ayırdıklarını açıklamıştır (TD, c. 15, 141). Hazırlıklar kapsamında Wofford raporunun Şura dokümanları arasında yer alması kararı, 26 Ağustos 1952 tarihinde alınmıştır (TTKK, 1952/197). Şura’da üyelere verilecek dokümanlar, içinde İngiliz Maarif Kanunun da bulunduğu bir numaralı liste ve yabancı uzman raporlarının yer aldığı iki numaralı liste ile birlikte 25 Aralık 1952’de bakanlığa sunulmuştur (TTKK, 1952/253). Yine aynı tarihte Şura’daki gündem maddeleri belirlenerek bakanlığa iletilmiştir (TTKK, 1952/254).

5 Şubat 1953 günü sekiz gündem maddesiyle toplanan Beşinci Milli Eğitim Şurası’nın açış konuşmasında bakan Tefik İleri ülkenin önündeki yirmi, yirmi beş yılın önemli ve hayati bir devre olduğunu, bilimsel ve asrın gereklerine yanıt verir bir şekilde yetiştirilecek kuşaklara ülkenin ihtiyaç duyduğunu, milletin ise bunun gerçekleşmesini Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklediğini vurgulamıştır (MEB, 1991c, 21). Bakanın konuşması sonrasında olağan prosedür gereği Şura’nın çalışmalarına dair sunulan öneri ya da eleştiriler alınmıştır. Şura’nın ilk gününde başkanlığa 10 üyenin imzasıyla sunulan bir takirde Şura dokümanlarının yabancı uzman raporları, çeviri eserler ve anketlerden yola çıkılarak hazırlandığı, milli eğitim çalışmalarının yabancı uzmanlar rehberliğinde ele alınmasının devam ettiği açıklanmış ve üniversitelerde halk eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim gibi kademelerle ilgili kürsüler açılması önerilmiştir (MEB, a.g.e. , 30-31). Bu önerge, Şura süresince çeşitli kişiler tarafından dile getirilen yabancı uzman konusuna yönelik ilk yakınlardan biri olduğu için dikkat çekicidir. Şura boyunca farklı komisyonlar tarafından ele alınan gündem maddeleri içinde özellikle birkaçı Wofford’un sunduğu rapordan etkiler taşımaktadır.

Bunlardan ilki olan 70 üyeli *İlköğretim Kanunu Tasarısının İncelenmesi ve Mecburi İlköğrenimin Planlanması Komisyonu*, Osman Faruk Verimer başkanlığında toplanmıştır. Mevcut ilköğretim kanunu 1913 tarihli *Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu*’na kadar uzanmaktaydı (Cicioğlu, 1985, 33). Cumhuriyetin ilanı sonrasındaki Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ve Maarif Teşkilatı Kanunu (1926) esas olarak bu ilk kanunu ortadan kaldırmamış, kanun, üzerinde yapılan değişikliklerle DP dönemine kadar gelmişti. DP’nin yapmayı arzuladığı, yeniden oluşturduğu ilköğretim kanunu tasarısını

yasallaştırmaktı ve bunun için Şura kararı önemli bir dayanak oluşturacaktı. Komisyon kanun tasarısını inceledikten sonra raporunu Şura Başkanlığı'na genel kurulda görüşülmek üzere sunmuştur (MEB, 1991c, 215-238). Komisyon raporunda, incelenen taslak metnin tümü ve maddeleriyle ilgili yapılan görüşmelerden sonra 59 maddenin aynen, 41 maddenin ise düzeltilerek onaylandığını belirtmiştir (MEB, a.g.e. , 219). Düzeltilerek onaylanan maddeler arasında Wofford'un raporunda yapılmasını istediği bir takım değişiklikler de kendisine yer bulmuştur. Düzeltilen 9. madde Wofford'un raporunda değinildiği üzere, henüz ilkokulu olmayan ve birkaç köyün yan yana bulunduğu alanlarda pansiyonlu veya yatılı ilkokullar yahut gündüzlü bölge okulları açılmasını veya gezici öğretmenlere görev verilmesini öngörmektedir (MEB, a.g.e. , 219-220). Düzeltme yapılan 22. madde okul müdürü olabilmek için rehberlik kursu almayı zorunlu görmektedir (MEB, a.g.e. , 222). Bu öneri Wofford'un raporunda olduğu gibi ülkemize ortaöğretim alanında incelemede bulunmak üzere gelen Ellsworth Tompkins'in raporunda da işlenmiştir. Wofford'un taşra teşkilatındaki değişiklikler için önerisi, ilköğretim gelir ve giderleri başlıklı dördüncü bölümdeki 50. maddede ders araç-gereçlerinden öğrencilere ücretsiz kitap vermeye kadar geniş bir eğitim öğretim ödeneğinin ilköğretim kurulunun il genel meclisine hazırlatacağı programa göre özel idarelerce karşılanması istenerek tekrar edilmiştir (MEB, a.g.e. , 229-230). *Kayıt ve Kabul* başlığını taşıyan altıncı bölümdeki düzeltilen 62. madde ise yine Wofford'un önerilerinden birisi olan sınıf mevcutlarının 40 öğrenciden fazla olmaması yönündedir (MEB, a.g.e. , 232). Değişiklerin ardından genel kurulda yapılan görüşmelerde bazı üyeler farklı konularda duydukları rahatsızlıkları dile getirmişlerdir. Bunlardan biri olan Mehmet Işık ilköğretim gibi ülkenin en önemli davalarından birinde Talim Terbiye üyelerinin bulunmamasını büyük bir eksiklik olarak gördüğünü, memleket ilim ve irfanında tanınmış, Milli Eğitim teşkilatının kurmayı sayılan üyelerin ilköğretim kanunu tasarısında görevlendirilmemesi halinde ülkeye daha birçok Wofford'ların gelip gideceğini söylemiştir (MEB, a.g.e. , 272). Görüşmeler sonunda ilköğretim kanun tasarısı oybirliğiyle kabul edilmiştir (MEB, a.g.e. , 348). Fakat Şura'da kabul edilen bu kanun tasarısı bütün uğraşlara rağmen DP iktidarı süresince yasalaşamamış, uygulamaya geçiş ancak 6 Ocak 1961'de Milli Birlik Komitesi'nin çıkardığı 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu* ile mümkün olabilmıştır (Sakaoğlu, 1991b, 119).

Aldığı kararlarla daha sonraki uygulamalara yön veren bir diğer komisyon ilkokul programının yeniden gözden geçirilmesi üzerinde çalışmıştır. Bilindiği gibi

1924 yılında hazırlanan ve 5 yıl süreli tek tip program, 1936 ve 1948 yıllarında gözden geçirilerek daha iyi bir duruma getirilmiştir ve bu yenilemelerde genel olarak, Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji bölümündeki ilkökul öğretmenlerinin deneyimlerinden faydalanılmıştır (Varış, 1983, 196). Başkanlığını Fuat Baymur'un yaptığı ve 44 üyeden oluşan komisyon değişiklikleri yaptıktan sonra raporunu sunmuştur (MEB, 1991c, 349-367). Ekleri dışında 24 başlık altında sıralanan komisyon raporu tavsiyelerin gerekçeleri hazırlanırken iki alt komisyona bölünerek çalışmıştır (MEB, a.g.e. , 350). Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda yeniden gözden geçirilen program esasında Wofford'un önerilerinin etkili olduğu bir şekilde büründürülmüştür. Çünkü komisyon raporunun daha birinci maddesinde *“mevcut programın amaç-ilkeleriyle müfredatta görülen eksiklikler bazı uzman raporlarında da belirtildiği gibi tadil edilmeye çalışılmıştır”* denmektedir (MEB, a.g.e. , 350). İkinci maddede *“öğretmenler hayat bilgisi derslerini işlerken mahalli ihtiyaçlara uygun gelecek düzenleme yapma serbestiyetine tamamen malikdir”* denerek Wofford'un raporunda bahsettiği yerel gereksinimlere göre programda esneklik önerisi temel alınmıştır (MEB, a.g.e. , 350).

Wofford'un raporunda en çok önem verdiği konulardan biri olan, ilkökul birinci devredeki hayat bilgisi dersinin ikinci devrede (4. ve 5. sınıflarda) sosyal bilgiler, tabiat bilgisi ve tarım konularının tabiat bilgisi adı altında işlenmesi önerileri programın beşinci maddesinde komisyonca uygun görülmüştür (MEB, a.g.e. , 351). Bu dersler daha sonradan *Toplum İncelemeleri* ve *Tabiat Bilgileri* isimleriyle denenmiş fakat yaygınlaşması 1961 yılından sonra olmuştur (Varış, 1983, 197-198). Sosyal Bilgiler dersinin programa dâhil edilmesi önerisini aynı yıl ülkemize gelerek rehberlik üzerine çalışmalar yapan Lester Beals'in onayladığını ve uygulamanın ortaokul programında da görülmesini istediğini burada ayrıca hatırlatmak gerekmektedir (Beals, 1955, 54-56). Komisyon tarafından kabul edilen ve Wofford'un raporundan izler taşıyan dokuzuncu maddede gerek şehir gerekse de köy okullarında her ders için haftalık ders çizelgelerinde belli saatlere mutlaka uyma yerine, konunun işlenişine göre öğretmene bırakılması istenmektedir (MEB, 1991c, 352). Madde 17'de sınıfların gruplar halinde birleştirilmesi ve derslerin büyük üniteler halinde senelere göre nöbetleşe işlenmesi esası kabul edilmiştir (MEB, a.g.e. , 355). Bu madde ilginç olmakla birlikte, Milli Eğitim Bakanı Tefik İleri tarafından Şura'nın açış konuşmasında şu şekilde dile getirilmiştir: *“Wofford'un önerileri doğrultusunda sınıfların birleştirilmesi ve konuların üniteler halinde ve senelere göre nöbetleşe okutulması önerisi kabul edildi.*

İzmir, Erzurum ve Tekirdağ'daki okullarda komisyonlar oluşturuldu” (MEB, a.g.e. , 16).

Bakan'ın konuşmasının bu kısmında önemli bir ayrıntı dikkat çekicidir. Bakanlık tarafından Talim Terbiye Kurulu'nun da görüşüne uyularak belirlenen gündem maddelerinden bazılarının sonucu daha açık konuşmasında bakan tarafından verildiğinden, *İlkokul Programını Yeniden Gözden Geçirme* adındaki komisyonun çalışması yalnızca onay verme çalışması izlenimi uyandırmaktadır. Nitekim Şura boyunca bakanın bazı komisyon çalışmalarına katıldığı durumlar bu olayla birleşince saptamadaki haklılık payının artması kaçınılmaz olmaktadır. Bakan Tevfik İleri Şura'dan aylar önce yaptığı bir konuşmada da aynı uygulamanın haklılığına değinerek on binden fazla köyü okulsuz ve öğretmensiz olan ülkede sınıfların birleştirilmesinin zorunlu olduğunu savunmuştur (TD, c. 15, 142). Son olarak komisyon raporunun 19. maddesinde ise *“hazırlanacak çerçeve programın uygulamaya geçilmeden önce çeşitli bölgelerde seçilecek deneme okullarında işlenerek geliştirilmesi uygun olur”* denmektedir (MEB, a.g.e. , 355). Bu kararın uygulaması 1953-54 yıllarında Bolu ve İstanbul'daki iki deneme okulunda başlamış, uygulamadaki esaslarda Wofford raporunun etkileri görülmüştür (Varış, 1983, 197).

Komisyon raporunun genel kuruldaki görüşmeleri sırasında üyelerden Faik Reşit Unat son senelerde çoğu ülkenin ilkokul programlarında sosyal bilgiler dersine yönelik bir düzenleme yapmak istediğini fakat cesaret edemediğini, UNESCO'nun bir anketine göre ankete cevap veren 44 ülkeden yalnız dokuzunun bu işe giriştiğini belirterek sosyal bilgiler dersi için iyi bir uygulama yapılmasını gerekli gördüğünü açıklamıştır (MEB, 1991c, 369). Üyelerden Süleyman Berköz, Fuat Gündüzalp ve Zeki Aktan ise konuşmalarında sosyal bilgiler dersinin programa konmasına karşı olmadıklarını belirtmişlerdir (MEB, a.g.e. , 372-447). Yeni programın bütünü hakkında görüş bildiren Bedii Ziya Egemen de üç beş senede bir program değiştirmenin uygunsuzluğuna vurgu yaparak bir Amerikan modeli bir Orta Avrupa modeli denemenin yanlış olduğunu, birkaç okulda denendikten sonra genele yayılmasını istediğini söylemiştir (MEB, a.g.e. , 447). Komisyon raporu görüşmeler sonunda oybirliğiyle kabul edilmiştir (MEB, a.g.e. , 473). Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda ele alınmış ve karara bağlanmış olanların dışında Wofford'un raporunda önemle belirttiği ve yapılmasını istediği ilkokulların altı yıla çıkarılması önerisi Tevfik İleri'nin Şura'yı açık konuşmasında kendisine yer bulmuş, bakan henüz ülke şartlarının buna uygun olmadığını ama ileriki yıllarda

mutlaka bu düşüncenin gerçekleştirileceğini söylemiştir (MEB, a.g.e. , 9). Sonuç olarak Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda ele alınan bütün konu başlıkları DP iktidarınca daha sonradan istenilen şekilde uygulamaya konulamamış olsa da, ciddi yönde değişikliklere yönelik alınan prensip kararları dahi Şura'nın yakın dönem eğitim tarihimiz açısından önemini artırmaktadır.

Wofford'un raporunda yer verdiği ve daha sonradan uygulanan önerilerden bir diğeri 4H olarak isimlendirdiği tarım kulüpleri olmuştur. Bakanlığın doğrudan bu öneriyle bağlantısı olmasa da İlköğretim Genel Müdürlüğü vasıtasıyla başlattığı ilk girişim valiliklere gönderilen 6120-22 sayılı genelgedir. Ekim 1952 tarihli bu genelgede Tarım ve Milli Eğitim Bakanlıklarına mensup temsilcilerden oluşan komisyonun Eskişehir, Konya, Seyhan, Manisa, Gaziantep ve Samsun illerindeki ilk ve ortaokullarla her iki bakanlığa bağlı meslek okullarında okuyan öğrencilere tarım eğitimi verilmesi konusunda yapılacak işbirliği, bunun içeriği ve uygulama koşulları hakkında bilgi verilmektedir (TD, c. 15, 177-178). Wofford'un önerisine dair doğrudan adım ise 7 Nisan 1958 tarihli 4-K çalışmaları hakkındaki genelgeyle atılmıştır. Milli Eğitim Bakanı Celal Yardımcı imzasıyla valiliklerden, gençlerin ziraat ve ev ekonomisi alanlarındaki eğitimleri amacıyla 26 ilde²¹ başlatılan çalışmaların desteklenmesi istenmiştir (TD, c. 21, 107). Milli Eğitim Bakanı Celal Yardımcı'nın valiliklere gönderdiği 6 Nisan 1959 tarihli bir başka yazıda ise *"8-18 yaş arasındaki erkek ve kız köy çocuklarımızın çiftçi ve ev kadını olarak yetişmelerini hedef tutan 4-K teşkilatının çalışmalarından olumlu sonuçlar alınmakta bulunduğu malumdur"* denerek teşkilata bağlı illere 1959 yılında 25 ilin eklenmesiyle sayının 51'e yükseleceği, bu sebeple çalışmaların geliştirilmesinin istendiği açıklanmıştır (TD, c. 22, 37). İçeriği tam olarak belirtilmese de geliştirilen yapı Wofford'un önerdiği tarım kulüpleridir.

İlkokullara öğretmen yetiştirme konusu da DP iktidarını sürekli meşgul eden bir alan olmuştur. Hatta DP'nin ilk yıllarında oldukça sıkıntı yaşanan milli eğitimdeki öğretmen yetersizliği bizzat bakan düzeyinde²² dile getirilmiştir (Milliyet, 25 Ekim 1953, 1-7). Wofford ve Maaske'nin raporları bu eğitim kademesine öğretmen yetiştirme konusunda birçok öneri sunmuş, bunlardan özellikle ders programlarının yeniden

²¹ Söz konusu iller şunlardır: Ankara, Amasya, Adana, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bolu, Bursa, Çanakkale, Çankırı, Denizli, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İçel, İzmir, Kırklareli, Kocaeli, Konya, Kayseri, Manisa, Maraş, Muğla, Samsun, Sinop ve Tokat.

²² Dönemin Milli Eğitim Bakanı Rıfık Salim Burçak'ın sözleriyle: *"Öğretmen yetiştiren kurumlarımız bugünkü kadrolarıyla memleket ihtiyacını karşılayamaz bir haldedir"*.

düzenlenmesi, ders saatlerinde değişikliğe gidilmesi, öğretmen yetiştirme sürelerinin ele alınması ve bazı okulların kapatılması gibi öneriler DP tarafından ciddi şekilde ele alınmış hatta uygulanmıştır. Wofford'un yeniden yazılmasını istediği ders programı taslağı 7 Ekim 1952'de bakanlığa sunulmuştur (TTKK, 1952/210). Programla haftalık ders saati 44'ten 34'e düşmüş, aradaki saat farkı ise serbest çalışmalara ayrılmıştır (Milliyet, 27 Ağustos 1952, 2). Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri yaptığı bir konuşmada hazırlıkları bir sene süren program çalışmalarında yerel unsurların da göz önünde bulundurulduğunu söylemiştir (TD, c. 15, 142). Hazırlanan taslak metin Beşinci Milli Eğitim Şurası gündemine getirilmiş, *İlkokullara Öğretmen Yetiştirilmesi Komisyonu*'nda görüşülmüştür.

Başkanlığını Faik Reşit Unat'ın yaptığı ve 89 üyeden oluşan komisyon iki alt komiteye bölünerek hazırladığı raporunu genel kurula sunmuştur. Yabancı uzmanların çalışmalarında üzerinde durdukları ve komisyon raporuna da alınan dikkat çekici kararlardan bazıları hem öğretmen okulları hem de köy enstitülerinde rehberlik faaliyetlerine başlanması, öğretmenlere eğitsel rehberlik yapma görevinin yüklenmesi, meslek dersleri başlığında pedagoji ve eğitim tarihi derslerinin programdan çıkarılmasıdır (MEB, 1991c, 562-593). Özellikle pedagoji ve eğitim tarihi derslerinin kaldırılması düşüncesi görüşmeler esnasında ciddi eleştirilere maruz kalmıştır. Üyelerden Halil Fikret Kanad, yapılan değişikliklerde *Amerikan zihniyetinin hâkim olduğunun hayretle görüldüğünü*, Amerika'dan gelen birkaç *amatör* Türk gencinin bu çalışmaları yönlendirdiğini belirtmiştir (MEB, a.g.e. , 595-607). Fikret Kanad'ın sözlerinde eleştirdiği *amatörler*, Wofford'un bakanlığa sunduğu raporun son kısmında Amerika'da köy okulları üzerine tahsil görmesinde fayda gördüğü öğrencilerdir. Wofford'un önerisi doğrultusunda Florida Üniversitesi'nde çalışmalar yapması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, her türlü yol, konaklama masrafları Ford ve Rockefeller vakıflarınca karşılanacak, üstün başarılı 30 öğretmeni seçmek üzere hemen çalışmalara başlamıştır (Cumhuriyet, 14 Ekim 1952, 4). Amaç bir senelik bir program çerçevesinde gönderilecek öğretmenlerden yurda dönüşlerinde öğretmen okulları ve bunlara bağlı uygulama okullarında faydalanmaktır (TD, c. 15, 142). Amerika'ya giden öğretmenler yaptıkları çalışmaları radyo konuşmalarıyla *Amerika'nın Sesi-Voice of America* radyosundan da duyurmuşlardır (TD, c. 16, 81). Yurda döndükten sonra köy okulları konusunda hazırladıkları seminer çalışmalarının rapor olarak bakanlık tarafından çoğaltılması istenmiştir (TTKK, 1954/241). Daha sonradan *Woffordçular*

olarak anılan ve 25 öğretmenden oluşan bu kafiye program geliştirme çalışmalarında oldukça yönlendirici olmuştur. Nitekim İlköğretmen okulları idare ve disiplin yönetmeliğinde ve öğretmen okulları imtihan yönetmeliğinde yapılan 7 Şubat 1955 tarihli değişikliklerde söz konusu grubun çalışmaları etkilidir (TTKK, 1955/15; TTKK, 1955/16).

Kanad'ın *amatörler* için sarf ettiği bu sözler üzerine müdahale eden oturum başkanı Amerikalılar istedi de onun için istiyorlar diyerek kimsenin itham edilemeyeceğini söylemiş ve uyarısını şu şekilde sürdürmüştür: *“Dostumuz Amerika'dan kültür vadisinde çok yardımlar gördük. Senelerden beri ele alınmamış bir özel eğitim davası vardı. Onun temelini atarken bu dostlarımızdan istifade ettik. Amerikalı dostlarımızın büyük yardımlarından, ilmi yardımlarından, maddi yardımlarından istifade ettik. Onlar bize ellerini uzattılar. Biz de bize hizmet edenlere iltifat ediyoruz”*. Burada söze giren Nuri Gürgöze **Amerika'nın kültürel sahadaki yardımına Şura'nın şükranlarının başkanlıkça iblağ edilmesini** önerdiyse de başkan bakanlık olarak zaten bunu yaptıklarını söyleyerek ayrıca bir girişime gerek olmadığını söylemiştir (MEB, a.g.e. , 608) Halil Fikret Kanad'ın eleştirilerine Faruk Caner, Muhittin Akdik, Hüsnü Dikeçligil, Vedide Baha Pars söz alarak yanıt vermişlerdir (MEB, a.g.e. , 640-686). Yine programa eklenen bazı dersleri eleştirmek üzere söz alan Fuat Gündüzalp yapılanları Amerikan taklitçiliği olarak gördüğünü söylemiştir (MEB, a.g.e. , 613).

Program taslağı genel kuruldaki görüşmelerin ardından dört muhalif oya karşılık oy çokluğuyla kabul edilmiştir (MEB, a.g.e. , 687). Şurada onaylanan metin Talim Terbiye Kurulu'nca tekrar incelenerek 30 Nisan 1953'de okullarda okutulmak üzere kabul edilmiştir (TTKK, 1953/183). Şura ve Talim Terbiye onayını alan program metninde Wofford'un önerileri içinde yer alan çoğu fikir kendisine yer bulmuştur. Beşinci Milli Eğitim Şurası'nın açış konuşmasında bakan Tevfik İleri müfredat programına sosyal bilgiler dersini eklediklerini açıklamıştır (MEB, 1991c, 14). Onaylanan program metniyle de bu dersin okutulmaya devam edilmesi kararı tekrar edilmiştir. Wofford'un uygulama okulları kurularak staj olanaklarının artırılması ve meslek derslerinin toplam ders saatinin üçte birine yaklaştırılması gibi önerileri de programa alınan kararlardan bazılarıdır.

Öğretmen yetiştirme süreleri ve köy enstitülerinin durumu da yabancı uzmanların özellikle de Wofford'un önerileriyle etkilenen bir diğer konudur. Tek parti döneminde hayata geçirilen Köy Enstitüleri, DP'nin üzerinde en fazla durduğu eğitim kurumları olmuştur. 1948 yılına gelindiğinde toplam sayısı 21'i bulan, 1950'de mezun ve öğrenci sayısı 25 bine ulaşan bu kurumlar DP iktidarı açısından ciddi bir engel teşkil etmekteydi (Karpas, 1996, 302). Çoğunluğu köylü olan bir toplumda köy kalkınmasının iktidar partisinin hedeflerine ters düşmesi, DP'nin sınıfsal tabanı itibarıyla ideolojik kaygılarıyla da beslenen tutumuyla birleşince enstitülerin kapatılması için adım adım çalışmalar yapılması DP açısından zorunluluk haline gelmiştir. Yapılan çalışmaların haklılığını ortaya koymak amacıyla ise soğuk savaş döneminin *komünizm fobisi* her fırsatta yetkililer tarafından kullanılmıştır.

Dönemin koşullarında birincil tehdit olarak algılanan komünist düşünce ve faaliyetlerin önlenmesi fikri yöneticilerce önemsenmiştir. Bu kaygıların yaşandığı bir örnek olarak Tevfik İleri'nin 21 Ağustos 1950'de Bafra'da yaptığı bir konuşma dikkat çekicidir. İleri buradaki konuşmasında, *"Nerede olursa olsun komünizmle mücadele etmek azmindeyiz. Komünizm gözle görülemeyen bir mikrop kadar tehlikelidir. Bu mikrop maalesef başında bulunduğumuz Maarif ailesinden bazı öğretmenlere de bulaşmıştır. Komünistler hakkında kanun tasarısı hazırlanmak üzeredir. Komünist olan herkesi yurt dışı edeceğiz"* demiştir (İleri, 1987, 21).

İleri, 15 Ağustos 1950'de yaptığı bir başka konuşmada da *"Köy Enstitüleri'nde bazı komünizm propagandaları yapıldığını ben de işitmiş bulunuyorum. Bu işi yalnız enstitülerde değil maarifin çeşitli kademelerinde aramak doğru olur. (...) Hükümet olarak komünizmle mücadeleye kati suretle karar verdik. Milli eğitim camiası, masum Türk çocuklarını zehirleyen komünistlerden tamamıyla temizlenecektir"* diyerek hükümet ve bakanlığın bu konudaki tavrını ortaya koymuştur (Milliyet, 15 Ağustos 1950, 1-5).

Zaman içinde hükümet yetkililerinin basına verdikleri demeçlerde enstitüler üzerine söylenen sözlerde oldukça ağır ifadeler kullanıldığı görülmektedir. Tevfik İleri yaptığı bir konuşmada enstitülerde komünizmi teşvik eder tarzda konferanslar verildiğini ve buralarda kızların içki âlemlerine katıldıklarını kanıtladıklarını belirterek, zamanında okullara yerleşen sol eğilimli bazı kişilerin gerçekleştirdiği birtakım eylemlerin açık olduğunu söylemiştir (Milliyet, 27 Aralık 1952, 1-7). Köy Enstitülerinin

etkisizleştirilip zamanla kaldırılmasında önemli görevler almış olan İleri, bakanlığı dönemindeki anti-komünist düşüncelerini, Hasanoğlu Köy Enstitüsü'ndeki bazı yapıların kasten *orak* biçiminde yapıldığı savına kadar götürebilmiştir (Milliyet, 12 Mart 1952, 7).

Her ne kadar Wofford, köy enstitülerindeki öğrencilerin gayet mükemmel bir şekilde yetiştirildiğini söylemiş olsa da raporunda işlediği şekliyle enstitülerin durumu DP'nin çalışmalarına kuvvetli bir dayanak oluşturmuştur (Milliyet, 29 Kasım 1951, 2). Wofford söz konusu raporunda köy enstitülerinin öğretmen okullarına göre eğitim süresi ve olanak bakımlarından daha geri olduklarını, bu sebeple mezunlarının kendilerini diğer meslektaşlarından daha kötü hissettiklerini vurgulamıştır. Mayıs-Haziran aylarında her iki okul tipinden gelen öğretmen, bazı milli eğitim müdürleri ve Türkiye öğretmenler Birliği temsilcilerinden oluşan bir komisyon bazı esaslar saptamıştır (Milliyet, 6 Haziran 1951, 3).

DP, raporda ileri sürülen görüşleri Wofford'un önerilerini de dikkate alarak değerlendirmiş ve öncelikle 11 Nisan 1952'de alınan bir kararla köy enstitülerindeki eğitim süresinin beşten altı yıla çıkarılması uygun görülmüştür (TTKK, 1952/47). Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri yaptığı bir konuşmada alınan bu kararın daha donanımlı öğretmenler yetiştirmek amacını güttüğünü açıklamıştır (TD, c. 15, 142). Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda bakan Tevfik İleri ilkokullara tek kaynaktan öğretmen yetiştirmek amacıyla hazırlanan kanun tasarısının her iki okulu da öğretmen okulu haline getireceğini söylemiştir (MEB, 1991c, 13). Bu yönde yapılan çalışmalar sonucunda da 6234 sayılı 27 Ocak 1954 tarihinde kabul edilen yasayla köy enstitüleri öğretmen okullarıyla birleştirilmiş ve zaman içinde işlevsizleştirilerek kapatılmalarının önü açılmıştır (TD, c. 16, 185).

DP'nin Beşinci Milli Eğitim Şurası dışında kapsamlı bir biçimde ilköğretim davasını ele aldığını ve ilköğretim kademesinde yıldan yıla artan öğrenci sayısına karşılık öğretmen ve okul açığını kapatabildiğini -artış sayıları ya da oranları yüksek olmasına karşın- söylemek zordur. DP'den önceki CHP devrini de ele alarak 1945-1960 yılları arasındaki ilköğretim verileri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 1945-1960 Yılları Arasındaki İlköğretim Verileri

<i>Öğretim Yılları</i>	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Diploma Alan</i>
1945/46	14 010	27 317	1 357 740	104 854
1946/47	15 131	30 206	1 413 983	106 722
1947/48	15 925	32 081	1 448 093	113 396
1948/49	16 119	33 185	1 468 382	133 240
1949/50	17 106	34 822	1 591 039	142 323
1950/51	17 428	35 871	1 616 626	145 899
1951/52	17 417	36 510	1 643 034	122 592
1952/53	17 763	37 561	1 692 135	148 843
1953/54	17 948	37 932	1 762 351	170 033
1954/55	18 393	40 035	1 866 666	175 712
1955/56	18 724	42 169	1 983 668	186 980
1956/57	19 390	44 700	2 140 347	212 512
1957/58	20 030	47 322	2 260 451	230 358
1958/59	20 656	49 757	2 402 855	257 206
1959/60	21 429	54 049	2 514 592	276 516
1960/61	24 398	62 526	2 866 501	304 406

Kaynak: TÜİK, 2007, 62.

Tablo 3'te de görüldüğü gibi verilen yıllar arasındaki okul ve öğretmen sayılarındaki artış oranı öğrenci sayısındaki artış oranından düşüktür. Dolayısıyla artış oranları kendi içinde değil de eğitimdeki okul, öğretmen ve öğrenci bütünlüğü içinde değerlendirilirse durumun iç açıcı olmadığı görülür. Öte yandan farklı bir yorumlama tarzı ise mevcut iktidarları yanıltabilir ve de yanıltmıştır. DP'de en uzun süre eğitim bakanlığı koltuğunda oturmuş olan Tevfik İleri yaptığı bir konuşmada *sürekli rakamlar vererek konuşmalarını sürdürmelerinin kemiyet (nicelik) hastalığına tutuldukları yönünde anlaşılmaması gerektiği, aksine keyfiyete de (nitelik) önem verdiklerini* ısrarla vurgulaması hem kendisi hem de DP iktidarı süresince görev yapan eğitim bakanlarının konuşmalarında istatistiksel bilgilere dayanmayı tercih etmeleri gerçeğini değiştirmemiştir (TD, c. 15, 141). Örneğin Tevfik İleri 1959-60 ders yılının başlaması dolayısı ile yaptığı konuşmada o seneki bütçeden eğitime ayrılan payı geçmiş yıllarla karşılaştırarak vermiş, milli eğitimdeki bütçenin artmasını TBMM'nin hükümete bahsetmiş olduğu olanakları, hükümetin yine milletin hizmetinde en verimli şekilde kullandığına inanması biçiminde yorumladığını söylemiştir (TD, c. 22, 149). Milli Eğitim Bakanlığı yapmış olan bir diğer isim olan Ahmet Özel ise ilköğretimdeki sorunların gün yüzüne çıkmaya başladığı bir tarihte *ilköğretim davasının yüzde 95 başarılı olduğunu* açıklamıştır (Milliyet, 29 Eylül 1956, 2). Bakanın bu açıklamasından

bir sene sonra bile bütçe komisyonundaki görüşmelerde milli eğitim hakkında söz alan üyelerin birçoğunun *ülkenin üniversiteden çok ilkokula muhtaç olduğunu* belirtmeleri anlamlıdır (Milliyet, 22 Ocak 1957, 1-5).

Yine DP iktidarının son yılında ortaya çıkan veriler ilköğretim politikasının eksikliklerini, yetersizliğini gözler önüne sermiş ve Tablo 5'teki verileri doğrulamıştır. Milli Eğitim bütçesinin görüşüldüğü komisyonda verilen bilgilere göre okul çağında bulunan 3 519 144 çocuğun yüzde 28'inin okula devam edemediği, toplam bütçenin yüzde 56'sının harcandığı bu eğitim kademesinde köy çocuklarının yüzde 36'sının okuldan mahrum kaldığı, şehir ve kasabalardaki çocukların ise yüzde 96'sının eğitimini sürdürdüğü vurgulanmıştır (Milliyet, 12 Ocak 1960, 1-5). Milli Birlik Komitesi üyesi Muzaffer Özdağ tarafından aylar sonra yapılan bir açıklamaya göre ise 1960 yılı itibariyle Türkiye'deki 17 bin köyde ilkokulun bulunmadığı belirtilmiştir (Milliyet, 8 Kasım 1960, 1).

2.2.3.3. Genel Ortaöğretim

Denilebilir ki ortaöğretim kurumları eğitim tarihimizde genel olarak ilk ve yüksek öğretim kurumlarının gölgesinde kalan hatta onları takip eden bir çizgide gitmiştir (Varış, 1983, 199). DP iktidarının ilk zamanlarındaki istek, ortaokul ve liselerden oluşan bu eğitim kademesindeki eksikliklerin giderilebilmesi yönündeki çalışmaların hız kazanması sonucunu doğurmuş ve bu sebepten olsa gerek Amerikan etkisinin en fazla hissedildiği alan da ortaöğretim kademesi olmuştur. Yapılan hazırlıklar içerisinde yabancı uzmanlardan faydalanma uygulaması bu alanda da sürdürülmüş Rufi, Tompkins ve Beals gibi uzmanlar ortaöğretimin ıslahı için ülkemize davet edilmişlerdir. Bu uzmanlardan Rufi Ekim 1951-Haziran 1952, Tompkins Ekim 1952 ile Şubat 1953, Beals ise Ekim 1953-Ağustos 1953 tarihleri arasında ülkemizde çalışmalar gerçekleştirmiş ve raporlar hazırlamışlardır. Tompkins ve Beals'in raporlarının önemli görüldüğünden, bakanlıkça çoğaltılması kararlaştırılmıştır (TTKK, 1954/153; TTKK, 1955/103). Özellikle Rufi'nin bakanlığa sunduğu raporun Beşinci Milli Eğitim Şurası dokümanları arasında yer almasına karar verilmiştir (TTKK, 1952/217). Genellikle birbirini tamamlar nitelikte önerilerin sunulduğu bu raporlar iktidar tarafından oldukça radikal değişikliklerin yürürlüğe konabilmesi için dayanak oluşturmuştur.

Daha önceki başlıklarda ayrıntılarıyla verilen söz konusu raporlar, okullarda sunulan eğitimin amaç, işleyiş ve değerlendirme boyutlarını sorgulayıcı, değiştirici nitelikte ve daha çok öğretim programlarına yönelik önerileri içermektedir. Dördüncü Milli Eğitim Şurası'nda gündeme gelen ve DP devrinin ilk yılında da çeşitli eğitimciler tarafından tartışmaya açılan ortaokullara yönelik ilk düzenleme isteği, Tompkins'in raporunda bu yönde dile getirilen bir öneriyle birlikte iktidar tarafından önemsenmiş ve 22 Ekim 1953 tarihinde *Muhtelif Gayeli Ortaokul* açılması kararı alınmıştır (TTKK, 1953/260). İlkokulu bitirdikten sonra meslek okulu ve ortaokul arasında seçim yapmaya zorlanan öğrencileri yetenek ve eğilimleri doğrultusunda geliştirmek amacıyla açılan okullar, başlangıçta erkeklerde *teknik kol* kızlarda ise *ev kadınlığı* kolu olmak üzere faaliyete başlamıştır (Milliyet, 15 Aralık 1953, 6). Muş, Nevşehir, Bursa Mustafakemalpaşa'daki mevcut erkek orta sanat okullarının ortaokullarla birleştirilmesi ve Balya'daki okulun yeniden teşkilatlandırılmasıyla açılan okullar uygulamanın gerçekleştirildiği ilk yerlerdir (TD, c. 16, 160).

Gerek Tompkins'in ve Beals'in raporlarında üzerinde durdukları ölçme değerlendirme faaliyetlerinin düzenlenmesine yönelik öneriler gerekse de ABD'de yetişip gelen Türk eğitimcilerin düşünceleri DP tarafından dikkate alınan bir diğer konu olmuştur. Her iki uzmanın da açılmasında fayda gördükleri kuruluş, "*her basamaktaki okullar için pedagojik ve psikolojik testler hazırlamak, (...) test çalışmalarıyla ilgili etüt ve araştırmalarda bulunmak*" amacıyla *Test ve Araştırma Bürosu* adı altında ve Talim Terbiye'ye bağlı olarak 4 Haziran 1953 tarihli kararla açılmıştır (TTKK, 1953/202). Sonradan büronun yönetim işleriyle ilgili olarak da 14 Şubat 1957'de geçici bir yönetmelik çıkarılmıştır (TTKK, 1957/29). Başlangıçta üç kişilik bir kadro ile Gazi Eğitim Enstitüsü'nün bir odasında işe başlayan büronun çalışma alanı sadece eğitim enstitüleri ve Galatasaray Lisesi seçme sınavlarını hazırlamak iken sonradan işler otuzu aşkın programa ve 70 binden fazla kişiye test hazırlamaya kadar varmıştır (MEB Talim Terbiye Dairesi, 1964, 1). Milli Eğitim Bakanlığı ile AID (önceki adıyla ICA) arasında imzalanan bir anlaşma gereğince elde edilen gelirle ancak 1958'de gerekli personeli yetiştirmek, uygun test-baskı makinelerini satın almak ve ayrı bir bina yaptırmak olanağına kavuşan büroda Aralık 1964 itibarıyla görev alan 74 çalışanın yarısını, maaşını AID'den alan personel oluşturmaktaydı (MEB Talim Terbiye Dairesi, a.g.e. , 2). Büro her ne kadar eğitimde objektif testlerin hazırlanması, uygulanması ve bu şekilde değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesi amacıyla oluşturulduysa da

bürodaki birtakım olaylar yönetim ve işleyiş açısından bazı olumsuz sonuçların ortaya çıkmasını engelleyememiştir. Büronun Eğitim Enstitüsü için hazırladığı bir sınavda çalışanlardan birinin soruları önceden öğrencilere açıkladığı iddiası Eylül-Ekim 1958 arasında soruşturma açılmasına neden olmuştur (TTKK, 1958/265; TTKK, 1958/277; TTKK, 1958/291). Son olarak 1961 yazında iki ay süreyle ve Türkiye'deki köylerin sosyal yapısını saptamak amacıyla, örnek seçilen 467 köydeki 8210 kişi ile yüz yüze görüşülerek uygulanan bir anket çalışması ise *Test ve Araştırma Bürosu* ile ilgili bir konu olarak basında az da olsa kendisine yer bulmuştur. AID örgütünün teşvik ve desteğiyle *Test ve Araştırma Bürosu* tarafından hazırlanan çalışmayı ABD'li Frey başkanlığındaki bir grup düzenlemiştir (Yön, 18 Mart 1966, 12). Yapısı, amaçları ve sonuçları önemli fakat bu araştırmanın sınırlarını aşan anket çalışmasını ilginç kılan nokta, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki *Test ve Araştırma Bürosu*'nda hazırlanan anket ve sonuçlarının bir sayfasının bile bırakılmayarak ABD'deki Massachussets Institute of Technology Üniversitesine özel Amerikan askeri uçaklarıyla gönderilmesi iddiasıdır (Koç, 1970, 175-186). Beals'in raporunun özünü oluşturan ve ABD'li diğer iki uzmanın raporlarında da hem bir ders hem de eğitim sistemine kurumsal bir yapı olarak yerleştirilmesini savundukları rehberlik konusu DP hükümetleri tarafından benimsenen ve uygulanan bir diğer öneri olmuştur. Bu konuda atılan ilk adım özel eğitime muhtaç çocuklar için öğretmen yetiştirmek üzere Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlı bir bölümün açılması olmuştur (TTKK, 1952/52). Söz konusu bölümün ders programına haftada 2 saat işlenmek üzere konulan rehberlik dersi Türkiye'deki ilk uygulamadır (TTKK, 1952/157). İki dönemde 60 öğrenci yetiştiren bu bölüm bakanlık tarafından 1955'te kapatılmıştır (Akyüz, 2010, 379). Sistemli ve planlı rehberlik uygulamaları ise önce 1970-71 ders yılından itibaren 24 pilot okulda başlatılmış ardından 1974-75 ders yılıyla birlikte ülkedeki tüm orta dereceli okullara yayılmıştır (Cicioğlu, 1985, 222-223). Yine Beals'in önerisi doğrultusunda İstanbul, Ankara ve İzmir'de çeşitli araştırmalarda bulunmak ve okullarla bağlantılı hizmetler sunmak amacıyla bölge rehberlik servisleri de denilebilecek *Araştırma ve Rehberlik Kliniği* açılmıştır (TTKK, 1958/309). 4 Kasım 1959 tarihinde yapılan bir değişiklikle bu kliniğin adı *Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)* olarak değiştirilmiştir (TTKK, 1959/305). DP döneminin ortaöğretim politikasında en fazla değişiklik liselerde gerçekleşmiştir. Dördüncü Milli Eğitim Şurası'nda büyük tartışmalar sonunda kabul edilen liselerin dört yıla çıkarılması konusu 1951 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Fakat bakanlık liselerdeki eğitim süresini 1954-55 ders yılında yeniden üç yıla indirmiştir (Sakaoğlu, 1991b, 118). Dört

yıllık eğitimden üç yıla geçiş süreci 1957 yılı içerisinde lise müfredatının yenilenmesiyle tamamlanmıştır (TTKK, 1957/215). Bu süreçte ortaya çıkan sorunlar özellikle Rufi'nin raporunda hassasiyet gösterdiği müfredatın içeriği ve sınav sistemi üzerindeki değişiklik talepleriyle bağlantılı olmuştur. Nitekim Rufi Türkiye'de bulunduğu sırada bir gazeteye verdiği röportajda, ortaöğretim kurumlarındaki müfredat programını çok ağır bulduğunu, bu kadar ağır bir programın kişisel hakları ve öğrencilerdeki yetenekleri göz önünde bulundurmaktan uzak olacağını belirtmiştir (Milliyet, 19 Haziran 1952, 2). Yine programın gençlerin gereksinimine cevap vermediğini düşünen Tompkins ise ajansa yaptığı bir açıklamada ortaokullarla liselerde Fransız eğitim usulünün taklit edildiğini fakat her şeyden önce toplumun ihtiyacına ve bünyesine göre organize edilecek bir eğitim sistemine gerek olduğunu vurgulamıştır (Milliyet, 28 Aralık 1952, 1-7). Rufi'nin verimsiz olduğu gerekçesiyle eleştirdiği sınav sisteminde yapılan en büyük değişiklik 23 Mart 1955 tarihli bir kararla lise bitirme ve devlet olgunluk sınavlarının kaldırılarak bunun yerine *Devlet Lise İmtihanı* adıyla yeni bir sistemin konmasıdır (TTKK, 1955/36; TTKK, 1955/102). Yeni sistemle öğrencilere bir kısmı yazılı bir kısmı ise sözlü olmak üzere lise son sınıf konularından sorumlu tutulacakları bir sınav yapılacak ve başarılı sayılabilmeleri için en az beş (5) notunu almaları istenecekti (TD, c. 18, 81-82). Sınav sisteminde yapılan bu değişikliğin yalnızca Rufi'nin önerileriyle alındığı söylenemeyeceği gibi zaten sınıf geçme ve imtihan yönetmeliğinde ciddi sıkıntıların yaşandığını Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri 1951 yılındaki bir konuşmasında dile getirmiş ve çözüme yönelik düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “Türkiye’deki bütün liselerin haziran dönemindeki sınav sonuçları tablosu şu an elimde bulunmaktadır. (...) Lise son sınıf bitirme imtihanlarında başarılı olanların ortalaması edebiyat şubelerinde % 23, fen şubelerinde % 30’dur. (...) Sınav sonuçları üzerinde konuştuğumuz şu anda mevcut sınav sistemimize de kısaca değinmeyi faydalı bulmaktayım. Sınav sistemimizi objektif yöntemlere bağlamak yolunda faaliyete geçmiş bulunmaktayız” (TD, c. 14, 129). Bu nedenle çoğu uygulamada olduğu gibi yabancı uzman tavsiyelerinin hükümetin elinde yapılacak faaliyetler için önemli bir dayanak oluşturduğunu ve buna göre hareket edildiğini söylemek daha gerçekçi bir yaklaşım sayılmalıdır. DP’nin ortaöğretime getirdiği en büyük yeniliklerden birisi kuşkusuz *Deneme Okulları* olmuştur. Hatırlanacağı üzere Ellsworth Tompkins’in raporunda bir numaralı proje başlığıyla, Amerikan *High School* tipi okulların Türkiye’de açılması önerilmekteydi. Proje kapsamında açılacak okul 1953-1960 yılları arasında denenecek ve sonuçlarına göre devamı konusunda karar

verilecekti. Tompkins'in önerdiği bu proje gerçekleşmedi ama *deneme okulları* DP tarafından liselerde ciddi bir tatbikat alanı olarak keşfedildi. *Bizde de Deneme Okulları Kuruluyor* başlıklı ve Ümit Deniz imzalı bir gazete yazısında şu şekilde açıklanmıştır: “*Amerika’dan davet edilen pedagog ve profesörlerin raporları çerçevesinde Ankara’da bir kız lisesi ve İstanbul Atatürk Kız Lisesi deneme okulu olacaktır. Amerika’da ‘Pilot School’ diye bilinen bu uygulama talebeyi hayata uygun şekilde hazırlayan mükemmel mekteplerdir*” (Milliyet, 15 Mayıs 1955, 5). Yeni tip okulların kurulması yönünde atılan ilk adım İstanbul Atatürk Kız Lisesi’nde 1954-55 ders yılı için bakanlığın emriyle 35 öğretmenden oluşturulan *Deneme Okulu Program Komisyonu* çalışmaları olmuştur (Varış, 1983, 201). Bir ders yılı süren komisyon çalışmaları sonucunda oluşturulan program taslağı, Talim Terbiye Dairesi’nin 1 Ekim 1955 tarihinde aldığı karar gerekçesine göre “*Talim Terbiye üyeleri, Bakanlık müfettişleri ve yabancı uzmanların bulunduğu geniş bir komisyondan geçirilerek uygun bulunmuş*” ve İstanbul Atatürk Kız Lisesi’nde 1955-56 ders yılından itibaren bir deneme ortaokulunun faaliyete geçeceği bildirilmiştir (TTKK, 1955/209). Okulların hazırlık çalışmalarında yabancı uzmanların etkili olduğunu Thomas Benner ve Bayer adındaki iki ABD’li profesörün *deneme okulları seminer çalışmalarına danışman olarak katıldıklarını* duyuran bir gazete haberinde de görebilmekteyiz (Milliyet, 19 Temmuz 1955, 2). Okulda uygulanacak yeni programın öğrencide kişilik ve karakterin gelişmesine uygun bir ortam yaratmak ve ortaöğrenimi pratik, bireysel ihtiyaçlara cevap verir hale getirmek gibi iki amacı güttüğü açıklanmıştır (MEB Talim Terbiye Dairesi, 1961, 1). Hazırlıkların tam anlamıyla bitmemesi okulun diğer okullara göre bir hafta geç açılmasına neden olmuştur (TTKK, 1955/200). Uygulamaya başlanmasından bir sene sonra, 19 Kasım 1956 tarihinde, aynı okulun lise birinci sınıfları için de verilen program ve ders çizelgeleriyle birlikte denemelere başlanmasına karar verilmiştir (TTKK, 1956/208; Bkz, EK 11). Deneme programı 3 Şubat 1958’de alınan kararla lise ikinci sınıflara, 4 Kasım 1959’da alınan karar çerçevesinde ise lise üçüncü sınıfları da içine alacak şekilde genişletilmiştir (TTKK, 1958/38; TTKK; 1959/304; Bkz, EK 12).

Yine 23 Ekim 1956’da alınan bir kararla Ankara Bahçelievler Lisesi’nde *Milletlerarası Anlaşma Eğitimi Denemesi* adı altında Fransızca dersleri için bir deneme sınıfı oluşturulmuştur (TTKK, 1956/182). İki yıl sonra ve 23 Mayıs 1958 tarihli kararla aynı okulda Atatürk Kız Lisesi’nde olduğu gibi deneme ortaokulu kurulmuştur (TTKK, 1958/185; Bkz, EK 13). Denemeler bir yıl sonra lise birinci sınıfları da içine almıştır

(TTKK, 1959/138; Bkz, EK 14). Dönemin Milli Eğitim Bakanı Ahmet Özel deneme okulları girişiminin başladığı dönemde yaptığı bir açıklamada deneme okullarında esas olanın verim olduğunu, bir ümit ışığı görüldüğü takdirde okul sayılarının artırılacağını söylemiştir (Milliyet, 29 Eylül 1956, 2).

Ortaöğretimde görülen tüm yenilikler gibi *deneme okulları* deneyimi de DP'nin istediği başarıyı elde etmesini sağlayamamıştır. DP'nin bizzat oluşturarak rapor hazırlattığı Türkiye Eğitim Milli Komisyonu, 27 Mayıs darbesinden sonra açıklanan raporunda DP'nin ortaöğretim alanında geldiği durumu şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Maarif sahasında muhtelif dereceli eğitim kademelerinden en fazla üzerinde durulması ve süratle ıslah edilmesi lazım gelenin ortaöğretim müesseseleri olduğunu müşahade ettik. Bu okulların çoğu bina, eşya, tesisat ve öğretim araç-gereçleri bakımından kifayetsiz bir durumdadır. Bilhassa bu müesseselerin öğretmen ve idarecileri de umumiyetle arzu edilen evsaf ve sayıda değildir”* (MEB, 1960, 48). İncelememiz kapsamında ele aldığımız bu yıllar arasındaki ortaokul verileri, sayısal değişimi görebilmek amacıyla Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. 1945-1960 Yılları Arasındaki Ortaokul Verileri

Öğretim Yılları	Okul	Öğretmen	Öğrenci	Diploma Alan
1945/46	252	3 931	65 608	12 389
1946/47	257	3 871	60 980	10 565
1947/48	267	3 993	59 093	10 844
1948/49	321	4 149	61 314	11 077
1949/50	381	4 364	65 168	11 412
1950/51	406	4 528	68 187	11 508
1951/52	440	4 729	74 765	14 389
1952/53	474	5 021	82 465	14 487
1953/54	507	5 311	92 339	15 827
1954/55	539	5 694	111 896	18 382
1955/56	573	6 385	133 217	21 167
1956/57	601	7 296	162 179	24 658
1957/58	643	8 559	193 733	28 820
1958/59	685	9 858	222 625	36 201
1959/60	715	10 977	254 966	40 253
1960/61	745	12 080	291 266	42 686

Kaynak: TÜİK, 2007, 64-65.

Aynı yıllar arasında liselere ait veriler bütünlük açısından Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. 1945-1960 Yılları Arasındaki Lise Verileri

<i>Öğretim Yılları</i>	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Diploma Alan</i>
1945/46	83	1 817	25 515	6 236
1946/47	82	1 871	24 355	6 177
1947/48	88	1 829	23 245	6 147
1948/49	88	1 868	22 100	5 584
1949/50	88	1 931	21 440	5 645
1950/51	88	1 954	22 169	5 568
1951/52	93	2 045	22 529	2 264
1952/53	95	2 161	29 053	4 147
1953/54	100	2 234	31 420	4 863
1954/55	112	2 602	35 369	9 056
1955/56	123	2 476	33 412	8 024
1956/57	128	2 523	37 407	7 484
1957/58	141	2 886	43 503	8 100
1958/59	162	3 427	51 231	9 450
1959/60	190	3 860	62 368	10 913
1960/61	194	4 219	75 632	11 977

Kaynak: TÜİK, 2007, 66-67.

Gerek Tablo 4 gerekse Tablo 5'teki veriler dikkatle incelendiğinde öğrenci sayılarındaki yüzde 300'e, yüzde 500'e varan artışlara karşın okul ve öğretmen sayılarındaki oransal artışlar her iki okul tipi açısından da tatminkâr ve yeterli düzeylerde görünmemektedir. Buna karşın önceki başlıklarda belirttiğimiz gibi DP iktidarı eğitimde, kendinden önceki dönemin *nitelik* kaygısından ziyade *nicelik* kaygısına düşmüş ve bunu her fırsatta sayılara dökerek göstermeye uğraşmıştır (Sakaoğlu, 1991b, 116).

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'nin 1957-58 ders yılı dolayısıyla yaptığı konuşmada bir taraftan beş altı sene önceki okul sayılarıyla karşılaştırmalarda bulunarak sözlerini sürdürmesi bu *nicelik* kaygısını açığa vururken, diğer taraftan aynı yıl Bingöl, Hakkâri ve Tunceli'de açtıkları liselerle birlikte bütün şehir merkezlerinde liselerin mevcut olduğunu açıklaması bütün eksikliklerine ve yavaş ilerlemesine karşın yine de eğitimde olumlu gelişmelerin yaşandığına kanıt oluşturmuştur (TD, c. 20, 143).

2.2.3.4. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin geçmişi 19. yüzyıla kadar uzanmakla birlikte, okulların işleyiş ve programlarındaki değişiklikler ülkedeki ekonomik kalkınma düzeyiyle yakından ilişkili olmuştur (Cicioğlu, 1985, 239). Osmanlı döneminde birçok

okul kurulmuş olmasına rağmen, bu eğitim kademesinin devletin eğitim politikası çerçevesinde geliştirilmesi cumhuriyet döneminde gerçekleşmiştir (Doğan, 1983, 359).

DP döneminin ilk yılları cumhuriyet tarihinin en büyük sanayileşme dönemlerinden biri olmuştur. Bu nedenle Costat, Gorvine, ICA ve Orizet'in çalışmalarının da başladığı 1954 sonrası DP'nin mesleki ve teknik eğitim kademesine yoğunlaşmasına yol açmıştır. DP'nin 1957'de mesleki ve teknik eğitim konusunu görüşmek amacıyla topladığı Altıncı Milli Eğitim Şurası, halk eğitimi, erkek teknik öğretim, ticaret eğitimi ve kız teknik öğretiminin sorunlarını inceleyip çözüm önerileri sunmak amacıyla oluşturulan dört ayrı komisyonla çalışmalarını yürütmüştür. Bunlardan özellikle ticaret eğitimi ve kız teknik öğretimi, sonuçları ve yabancı uzman raporlarının etkisi açısından önemlidir.

Altıncı Milli Eğitim Şurası'nın açış konuşmasını yapan Milli Eğitim Bakanı Ahmet Özel bakanlık çalışmalarıyla ilgili bilgiler verdiği genel kuruldaki üyelere, komisyonlarda görüşülecek konular için de ayrıntılı açıklamalarda bulunmuştur. Bu açıklamalar içinde bakanın, Şura'daki bütün hazırlıklarda ve komisyon çalışmalarının yönlendirilmesinde yabancı uzmanlardan faydalandığını her konu başlığında dile getirmesi, Şura çalışmalarının ve alınacak kararlarda etkili olacak fikirlerin kaynağını göstermesi açısından dikkat çekici olmuştur (MEB, 1991d, 13-14).

Açış konuşmasının ardından çeşitli meslek örgütleri ve sivil toplum kuruluşlarının genel kurula sundukları raporlar okunmuştur. Bunların içindeki *Türkiye Muallimler Birliği* raporunun teknik öğretimin geliştirilmesi ve özellikle mühendis yetiştirilmesi için, *muazzam bir medeniyet kuran* Amerikan sisteminin ülkemizde teşkilatlandırılmasında büyük fayda gördüğünü açıklaması ve bu yönde çalışılmasını önermesi Şura boyunca etkili olan Amerikan modeli uygulamaların kabulüne güzel bir örnek teşkil etmektedir (MEB, a.g.e. , 64-65).

Başkanlığını Saffet İrtenk'in yürüttüğü ve 40 üyeden oluşan *Ticaret Eğitimi Komisyonu*'nun çalışmaları sonunda genel kurula sunduğu rapor aynı yıllarda ülkemize gelerek ticaret eğitimi üzerine rapor sunan ICA uzmanlarının fikirlerini yansıtmıştır (MEB, a.g.e. , 155-165). Milli Eğitim Bakanı Ahmet Özel söz konusu raporu komisyonun incelemesi için sunduklarını, açış konuşmasında dile getirmiştir (MEB, a.g.e. , 22-23). Zaten *Ticaret Eğitimi Komisyonu* da raporunda, *gündeme dâhil mevzuların mühim bir kısmını belirten bu rapordaki fikirlerden istifade olunduğunu*

açıklamıştır (MEB, a.g.e. , 156). Komisyon raporunda değişiklik talep edilen birkaç önemli konu olmuştur. Bunlardan ilki orta ticaret okullarının mevcut statüsü üzerinedir. ICA raporunda da gerekçeleriyle açıklanan önerinin benzeri şekilde komisyon, okulların kapatılmasını ve ortaokullara ticaret dersi koyulmasını kabul etmiştir (MEB, a.g.e. , 156-157). ICA uzmanlarının tavsiye ettiği yabancı dilde eğitim yapacak ticaret kolejleri de komisyonun uygulanmasını uygun gördüğü bir diğer konu başlığıdır (MEB, a.g.e. , 161-162).

Yine ICA raporunda verilen Erkek Sanat Enstitüleri'nde *Defter Tutma Ve Mal Olma* dersinde yapılacak müfredat değişikliği önerisinin *Ticaret Eğitimi Komisyonu*'na aynen kabul edilmesi, uzman tavsiyelerinin olduğu gibi kabul görüp uygulandığı bir örnektir. Komisyon söz konusu önerinin ICA raporunda “*belirtilen esaslara göre ayarlanması*” nı kabul etmiştir (MEB, a.g.e. , 162). İlginç olan nokta belirtilen değişikliğe yönelik ICA raporundaki taslak metnin 13 Haziran 1957 tarihli bir kararla *olduğu gibi* kabul edilmesidir (TTKK, 1957/115). Talim Terbiye Dairesi'nin bu kararı bakanlık tarafından da çok geçmeden uygulamaya konmuştur (TD, c. 20, 73).

Genel kurula sunulan komisyon raporunun ardından başlayan görüşmelerde orta ticaret okullarının kapatılması ve yabancı dilde eğitim yapacak bir ticaret kolejinin açılması tartışma yaratmıştır. Orta ticaret okullarıyla ilgili olarak söz alan üyelerden Kadir Çağal, Nurettin Baç, Ahmet Tevfik Tarım, Mehmet Emiralioğlu ve Şükrü Er okulların kapatılmaması gerektiği fikrini farklı gerekçelerle savunmuşlardır (MEB, 1991d, 166-172). Yabancı dilde eğitim yapacak kolejle ilgili olarak ise üyelerden Süleyman Kazmaz, Nuri Kodamanoğlu, Mehmet Emiralioğlu, Ali Fuat Bilen okulların açılması yönünde düşüncelerini bildirmişlerdir (MEB, a.g.e. , 173-189).

Yapılan görüşmelerin ardından yabancı dilde eğitim yapacak kolej açılması fikri kabul görmemiş, bunun yerine içinde yabancı dil öğretiminin de bulunduğu okulların genişletilmesi kararı alınmıştır. Diğer önerilerin tamamı genel kurulda kabul edilmiştir. Sonuçları itibariyle üzerinde durulması gereken *Kız Teknik Öğretimi Komisyonu* 61 üyeden oluşmuş ve başkanlığını Aliye Coşkun yürütmüştür. Elizabeth Gorvine'nin kız teknik öğretimi konusundaki raporu komisyonun incelemesi için bakanlık tarafından Şura dokümanları arasına alınmıştır (MEB, a.g.e. , 20).

Komisyonun kabul edilmesi için genel kurula sunduğu rapor incelendiğinde bunun, Gorvine'nin raporunun küçük bir kopyası olduğu görülür (MEB, a.g.e. , 295-

309). Nitekim kız teknik öğretiminin genel eğitim, ev kadınlığı eğitimi ve mesleki eğitime hazırlık kapsamında değerlendirildiği ve her üç başlıkla ilgili amaçların ortaya konduğu başlangıçtaki öneriler Gorvine'nin raporundan olduğu gibi alınmıştır (MEB, a.g.e. , 296-298).

Rapordaki önemli tavsiyelerden bir diğeri kız enstitüleri mezunları için eğitim sonrası programların çeşitlendirilmesi ve yenilerinin açılması olmuştur (MEB, a.g.e. , 301). Gorvine'nin raporunda kız teknik öğretim okullarındaki işleyişe yönelik olarak değiştirilmesini istediği imtihan ve değerlendirmede yenilik tavsiyesi de *Kız Teknik Öğretim Komisyonu*'nca aynen kabul edilen bir diğer konu olmuştur (MEB, a.g.e. , 306-307).

Öneriler Şura sonrasında da bakanlıkça dikkate alınmış, tamamı değiştirilmese de 1 Ekim 1958'de alınan kararla imtihan ve sınıf geçme konusunda bazı düzeltmelere gidilmiştir (TTKK, 1958/267). Genel kurulda komisyon raporu üzerine yapılan kısa görüşmelerden sonra başkanlığa sunulan teklifler incelenmiştir. Bu teklifler içinde Şura için hazırlanan dokümanların en az bir ay evvel üyelere gönderilmesi gereği üzerinde durulmuştur (MEB, a.g.e. , 313).

Aynı önerinin ticaret eğitimi komisyonu raporunun sonunda da yer aldığı düşünülürse, komisyon çalışmalarını yönlendiren ve içinde yabancı uzman raporlarının da bulunduğu dokümanların bir oldu bitti havası içinde bakanlık tarafından Şura'ya sunulduğu ve kararların çıkarıldığı izleniminin kuvvetlendiği görülmektedir (MEB, a.g.e. , 164). *Kız Teknik Öğretim Komisyonu* raporu yapılan kısa görüşmenin ardından oybirliğiyle kabul edilmiştir (MEB, a.g.e. , 314).

DP iktidarının son yıllarına kadar üzerinde pek fazla durulmayan mesleki ve teknik eğitimin 1957 yılındaki Şura'da ele alınması, artan gereksinimin ve bu alandaki eksikliklerin en büyük göstergesi olmuştur. Genel bir görüntü oluşturması amacıyla 1945 ile 1960 yılları arasındaki mesleki ve teknik eğitim verileri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. 1945-1960 Yılları Arasındaki Mesleki ve Teknik Eğitim Verileri

<i>Öğretim Yılları</i>	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Diploma Alan</i>
1945/46	244	3 826	54 248	8 271
1946/47	267	4 401	62 828	11 119
1947/48	278	4 534	59 905	12 735
1948/49	302	4 514	55 461	14 903
1949/50	317	4 584	55 522	12 315
1950/51	326	4 488	53 289	12 487
1951/52	340	4 401	51 897	11 895
1952/53	354	4 412	50 893	9 637
1953/54	371	4 746	58 386	12 098
1954/55	387	4 999	64 939	13 721
1955/56	415	5 294	72 675	13 918
1956/57	432	5 840	80 072	16 071
1957/58	454	6 214	86 470	18 789
1958/59	473	6 708	91 469	20 731
1959/60	503	7 382	98 010	23 206
1960/61	530	8 333	108 221	23 507

Kaynak: TÜİK, 2007, 68.

Tablo 6’da da görüldüğü üzere, öğrenci sayılarında 1955 yılına kadar görülen benzerlik bu yıldan sonra önemli artışlar göstermiştir. Daha 1953 yılı bütçe görüşmelerinin bir yerinde teknik okullarda iyi randıman alınamamasında Fransız eğitim sistemini taklit etmemizin etkili olduğunu, bu sebeple Amerikan usulü eğitim programlarının hazırlanmasını isteyen Nihat Reşat Belger gibi isimlerin önerileri DP iktidarı içinde zamanla uygulamaya konmuş, fakat Amerikalı uzmanlardan istenen yardım da amaçlanan sonuçları tam anlamıyla verememiştir (Milliyet, 26 Şubat 1953, 1-7). 1963 yılında Cenevre’de toplanan *Bilim ve Teknolojinin Az Gelişmiş Ülkeler Yararına Kullanılması* konferansında gelişmiş 20 ülkedeki 400 bin mühendise karşılık geri kalmış ülkelerde ancak 70 bin kadar mühendis ve teknisyenin bulunduğu bilgisi verilmiştir (Koç, 1970, 127).

1960 yılındaki hesaplara göre en az 15 bin mühendis ihtiyacı olmasına rağmen sadece 4 bin mühendise sahip Türkiye’nin durumu üç yıl sonra düzenlenen konferans sonuçlarıyla birlikte düşünüldüğünde, Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşar Yardımcısı’nın “*bütün öğretim kollarında olduğu gibi teknik öğretimde de durumumuz fecidir*” sözünün haklı bir biçimde mesleki ve teknik eğitim kademesindeki eksikliklere işaret ettiği söylenebilir (Milliyet, 28 Eylül 1960, 1).

BÖLÜM III

HÜKÜMET PROGRAMLARI VE ŞURALARDA EĞİTİM

3.1. Hükümetler

3.1.1. Cumhuriyet Halk Partisi Hükümetleri (1946-1950)

21 Temmuz 1946 yılında cumhuriyet tarihinin çok partili, tek dereceli ilk seçimi yapıldı. Usulsüzlük tartışmalarının yaşandığı seçimi muhalefet gazeteleri “*Demokrat Parti kazanamadı ama CHP kaybetti*” sözüyle özetlediler (Us, 1966, 681). CHP büyük bir çoğunlukla kazandığı seçimde, meclisteki sandalyelerin 395’ini alırken Demokratlar 64, bağımsızlar ise 6 milletvekilliği aldılar (Shaw, 2006, 475). 14 Mayıs 1950 genel seçimlerine kadar ki CHP hükümetleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. 1946-1950 Yılları Arasındaki CHP Hükümetleri

Hükümet	Görev Süresi	Milli Eğitim Bakanı
Recep Peker Hükümeti	07.08.1946-09.09.1947	Reşat Şemsettin Sirer
I. Hasan Saka Hükümeti	10.09.1947-10.06.1948	Reşat Şemsettin Sirer
II. Hasan Saka Hükümeti	10.06.1948-16.01.1949	Tahsin Banguoğlu
Şemsettin Günaltay Hükümeti	16.01.1949-22.05.1950	Tahsin Banguoğlu

Kaynak: T.C. Hükümetleri (1923-1960), 1978, 136-171

3.1.1.1. Recep Peker Hükümeti

21 Temmuz 1946 seçimlerinin ardından kurulan ve başına Recep Peker’in getirildiği ilk hükümet, çok partili yaşamın en sancılı döneminde görev yapmıştır. 12 Temmuz 1947 beyannamesinin yayınlandığı zamana kadar meclis içerisinde Demokratlar örgütlü muhalefetleriyle var olma mücadelesi vermişlerdir. Tek partili sistem, kuvvetli bir şef idaresi yanlısı ve uzlaşmaz kişiliğiyle tanınan Peker’in başbakanlığa getirilmesinin de bu mücadele üzerindeki etkisi göz ardı edilemez (Karpas, 1996, 148). Meclis’te Recep Peker tarafından okunan hükümet programının giriş kısmındaki “*herkesin bildiği güç şartlar altında yurdun idaresi mesuliyetini üstüne almış bir hükümet olarak kamutayın yüksek huzuruna çıkıyoruz*” cümlesi bu

dönemdeki muhalefet-iktidar gerginliğini açığa vurmaktadır (T.C. Hükümetleri, 1978, 138).

Peker, özgürlük-otorite ilişkisinde otoriteden yana tanır takıman, devlet otoritesinin arttığı yerde kamu düzeninin daha sağlıklı işleyeceğine inanan bir siyasetçiydi (Yetkin, 2007, 300). Dolayısıyla CHP içerisinde dönemin simge bir ismi olarak, muhalefetin varlığını kabul edemeyen bir hizbi temsil ediyordu (Shaw, 2006, 475). Bu sebeple Peker'in Demokratlardan beklediği ölçülü ve saygılı bir muhalefet idi (Yetkin, 2007, 305). Hükümet programında dış politikayla ilgili kısımda *“Birleşik Amerika Devletleri ile olan münasebetlerimiz karşılıklı sevgi, saygı ve işbirliği sayesinde mütemadi bir gelişme seyri takip etmektedir. Bütün gayretlerini aynı necip ideallere vakfetmiş olan her iki millet arasındaki tanışma imkânları arttığı nispette bugünkü mesut neticeleri daha müspet gelişmelerin takip etmesi de muhakkaktır. Hükümetimiz bu yolda bütün gayretleri sarf etmektedir”* denmiştir (T.C. Hükümetleri, 1978, 142).

Açıklanan hükümet programı eğitime, 1950'ye değin göreve gelen diğer CHP hükümetlerinden daha fazla yer ayırmıştır. Programda *“öğretimin her kademe ve nevindeki Türk gençliğinde milli duygunun kuvvetlenmesi ve gençlerimize Türk İnkılâbının ana fikirlerinin benimsetilmesi, Türk tarihi mefahirinin öğretilmesi öğretim ve eğitim çalışmalarımızın esası olacaktır”* denmiş ve izlenecek yol ortaya konmuştur (T.C. Hükümetleri, a.g.e. , 138).

1950'ye kadar ki cumhuriyet hükümetlerinin eğitim politikalarında ilköğretimin önemi büyük olmuştur. Programda bu durum: *“Bütün okulsuz köyleri okula kavuşturma işi, öğretmen yetiştirme faaliyetine muvazi ve bununla ahenkli bir şekilde ve ortalama 10 yıllık bir süre içinde tamamlanacak suretle Bakanlar Kurulu'nca teferruatlı bir uygulama planına bağlanacaktır (...) İlkokulları bitiren köy çocuklarını, köyde işe yarar bir meslek sahibi yapmak üzere bölge okullarının teşkiline devam edilecektir (...) Okulu bulunmayan yerlerden gelecek öğrencilerin tahsilini kolaylaştırmak için okullu merkezlerde öğrenci yurtlarının çoğaltılmasına çalışılacaktır”* şeklinde belirtilmiştir (T.C. Hükümetleri, a.g.e. , 151).

Muhalefetin en çok eleştiri yönelttiği konulardan biri olan Köy Enstitüleri'nin durumu da programda ele alınmıştır. Özellikle muhalefetin, köylerde komünizm propagandası yapıldığı, yetişen öğrencilerin milli duygularının zayıf olduğu, köy

enstitülü öğretmenlerin sadece bilgi veren, başka bir işle uğraşmayan kişiler olması gerektiği yönündeki eleştirileri *“köy enstitülerinden çıkan gençlerin kendilerinden beklenen hizmeti başaracak surette bilgi ve tam bir milli duygu içinde yetişmelerine dikkat edilecektir”* şeklinde programda yer bulmuştur.

Yine muhalefet tarafından eleştirilen köylünün okul yapımında çalıştırılması konusunda şu ifadeler yer verilmiştir: *“Köy okullarını yapmak işinde köylüyü bizzat çalıştırma sistemine devam edilecektir. Ancak bu okulların kereste, kiremit, cam, çivi gibi para ile satın alınması gereken malzemesini devlet temin edecektir (...) Şehir ve kasabalardaki ilkokul yapımı da köylerdeki esaslara benzer usullere bağlanacaktır”* (T.C. Hükümetleri, a.g.e. , 151).

Hükümet programında eğitime ilişkin maddeler şu şekilde devam etmiştir: *“Üniversitelerimize verilmiş olan özerklik içinde gelişmelerine dikkat edeceğiz (...) Teknik öğretim kurumlarımızın mevcut plana göre geliştirilmelerine devam olunacaktır. Ankara’da büyük bir milli kütüphanenin kurulması için gereken çalışmalara hemen başlanacak ve memlekette artan okuma alakasını karşılayıcı kitaplıklar açılması ve mevcutların geliştirilmesi planlanacaktır* (T.C. Hükümetleri, a.g.e. , 152).

Recep Peker’in başkanlığında görevde kaldığı bir yılı aşkın süre içinde Demokratlarla oldukça sürtüşmeli bir siyasi mücadeleye giren hükümet, cumhurbaşkanı İnönü’nün 12 Temmuz 1947 tarihli beyannamesinin CHP içindeki radikal-devletçi grubun dışlanması yönünde etki yaratmasıyla birlikte 9 Eylül 1947 günü görevden çekilmiştir ve hükümetin istifasının ardından göreve Hasan Saka hükümeti gelmiştir.

“Demokrasi nöbeti” ne tutulmuş olan ülkede DP ve CHP’yi birbirine yaklaştıran bu olay, Recep Peker gibi zamana ayak uydurmakta direnen ve siyasi hayatını genel bir nefret havası içinde sona erdiren bir siyasetçinin şahsında aslında bir devrin kapandığının da işareti sayılmalıdır (Karpas, 1996, 172; Eroğul, 1998, 62).

3.1.1.2. Birinci Hasan Saka Hükümeti

Recep Peker’in istifasından sonra göreve gelen Hasan Saka, radikal fikirli grupların hem CHP hem de DP’de tasfiye edildiği²³, muhalefet ve iktidarın birbirlerine yakınlaştıkları bir dönemde göreve gelmişti. Öyle ki dönemin muhalefet-iktidar

²³ CHP’de Recep Peker ve grubu, DP’de ise Kenan Öner ve grubu.

ilişkileri, zaman zaman muhalefet açısından “*can sıkacak kadar iyi*” görülebilecek ve DP yöneticilerini rahatsız edecek kadar normalleşmiştir (Eroğul, 1998, 69). Hükümet programında “*siyasi partilerin çoğunlukta veya azınlıkta, iktidarda ve muhalefette devlet idare teşkilatı karşısında farklı muamele görmemelerini, kanunların kendilerine verdiği haklara dayanarak çalışma imkânları bulmalarını CHP hükümeti, giriştiğimiz hayatın tabii bir icabı saymaktadır*” şeklinde ifadesini bulan bu durum, muhalefetle yaşanan çatışmaların daha da yumuşamasının öngörüldüğünün sinyallerini vermiştir (T.C. Hükümetleri, 1978, 159).

Saka’nın kurduğu kabine ortalama bir yol tutmayı savunan partililerden oluşturulmuştu (Karpaz, 1996, 173). Hükümetin yapısı ve başbakanın muhalefet tarafından -en azından başlangıçta- hoşnutlukla karşılanan liberal eğilimlerini Asım Us, hatıra notlarında “*cumhuriyetin ilanından beri Hasan Saka hükümeti ilk defa olarak doğrudan doğruya meclise dayanan bir hükümettir*” sözüyle açıklamaktadır (Us, 1966, 718). Hükümet programında eğitime yönelik ifadeler de şu şekilde yer almıştır: “*Hiç şüphe yok ki, bütün icraatında partimiz programına bağlı kalan hükümetimiz sağlık işlerinin ve milli eğitimin gelişme şartları üzerinde ehemmiyetle duracağı gibi, işçi ve çalışma hayatını nizamlama ve sosyal emniyeti sağlama meseleleri ile de çok yakından alakadar olacaktır*” (T.C. Hükümetleri, 1978, 162-163).

Görüldüğü gibi hükümetin programında eğitim ile ilgili görüşler genel ve belirsizdir. Bu, eğitim meselesine verilen önemin önceki hükümet programıyla kıyaslandığında oldukça az olduğunu göstermektedir. DP muhalefetine şiddetinin artması, CHP içinden yükselen eleştirilerle birleşince Hasan Saka görevde bir yılını doldurmadan istifa etmiş ve yerine ikinci bir hükümet yine kendi başbakanlığında kurulmuştur.

3.1.1.3. İkinci Hasan Saka Hükümeti

Hasan Saka’nın ikinci başbakanlığında göreve başlayan hükümetin programı önceki programda olduğu gibi ayrıntıya girilmeden, ana hatlarıyla yapılması hedeflenen işleri sıralamıştır. Programda buna neden olarak: “*Anayasa gereğince, tutacağı yolu ve siyasi görüşünü açıklayarak oyunuzu istemek üzere huzurunza çıkmış bulunan hükümetiniz bir parti programına bağlı olduğunu göz önünde tutarak, başarmakla görevli bulunduğu işlerin teferruatı üzerinde durmaksızın ehemmiyetli gördüğü*

memleket davalarını huzurunuzda belirtmeyi daha elverişli bulmaktadır” denmiştir. Daha uzlaşmacı kişilerden oluşturulan bu hükümetin hazırladığı programın, yapılması hedeflenen işleri sıralarken muhalefetin varlığının gerekliliği üzerinde önemle durması, muhalefetin CHP karşısında güç kazandığını göstermektedir. Programda bu konuyla ilgili olarak *“İktidarın azlığı ezmesini, azlığın da meşru ve kanuni haklarının sınırı dışına çıkarak tahakküm yoluna sapmasını milletimizin asla tahammül edemeyeceği istibdat şekilleri saymaktayız”* denmiştir.

Buna ek olarak yine programda *“Anayasamızın teminat altına aldığı rejimimize zarar verecek propaganda ve tahrikâtla müessir şekilde mücadele azmindeyiz”* denmiştir. İkinci Hasan Saka hükümetinin programında eğitimle ilgili görüşler ilk programda olduğu gibi yüzeysel şekilde ele alınmış ve şu ifadelerle açıklanmıştır: *“Yurdumuzun medeniyet ve refah yolunda ilerlemesini halk iradesine dayanan bir idarenin devamında görüyoruz. Bunun için kanunlarda, sosyal ve politik hayatta olduğu gibi her derecede okullarımızda demokratik terbiyenin yerleşmesine ehemmiyet vereceğiz”* (T.C. Hükümetleri, a.g.e. , 167-168).

Görevde kaldığı yaklaşık yedi ay boyunca, muhalefet karşısında oldukça yıpranan ve siyasal hayatını sürdürmekte zorlanan Hasan Saka hükümetinin istifası üzerine Şemsettin Günaltay hükümeti kurulmuştur.

3.1.1.4. Şemsettin Günaltay Hükümeti

16 Ocak 1949 günü göreve başlayan hükümet sadece çok partili siyasal yaşamın son CHP hükümeti değil, aynı zamanda cumhuriyetin ilanından beri süregelen CHP iktidarının da son hükümeti olmuştur. Başbakanlığa getirilen Şemsettin Günaltay liberal ve islami yönleriyle bilinen bir siyasetçiydi (Zürcher, 1995, 312). Yaptığı bir konuşmada hükümet başkanı olarak görevini *“bir tarihçi sıfatıyla sizi temin ederim ki, bu milletin istikbali için yegâne çare, sağlam esaslara müstenit bir demokrasinin kurulması ve işlemesidir”* şeklinde açıklayarak, liberal bir tutum takınmıştı (Eroğul, 1998, 72-73). Diğer taraftan hükümeti kurma konusunda teklif götürülen dört kişinin²⁴ bunu kabul etmemesi üzerine görevin Günaltay’a kalmış olması ise bir yönüyle, CHP’nin bu dönemde muhalefet karşısındaki yıpranmış ve güçsüz durumunu göstermektedir (Eroğul, a.g.e. , 72). Açıkladığı programda hükümet iç politikada, 1950

²⁴ Hilmi Uran, Necmettin Sadak, Fuat Sirmen, Nurullah Sümer.

seçimlerinin güvenli bir şekilde yapılabilmesi için her türlü tedbirin alınacağını, Batı demokrasilerinin mevzuatları örnek alınarak basın hürriyetinin teminat altında olacağını, ekonomi alanında özel sermayenin iktisadi sahalarda gerçekleştireceği girişimlerin teşvik edileceğini, istikrarlı bir ekonominin oluşturulması için btde dengenin sağlanmasına çalışılacağını, kalkınmanın beş yıllık bir plana bağlanacağını belirtmiştir.

Programın giriş kısmında “*dünya sulhunun korunması yolunda büyük gayretler gösteren memleketimizin kuvvetli olmasındaki faydayı takdir eden **dost Amerika Hükümetinin yardımıyla**, hareket kabiliyeti ve harp kudreti artmakta olan kahraman ordumuzun modern silah ve araçlara intibakını sağlamaya çalışırken, bir taraftan da milli savunma işlerinin bugünün ihtiyaç ve icaplarına göre idaresi için yeni tertip ve tedbirler almak kararındayız*” ifadelerine yer verilirken, son kısmında ise Marshall yardımı kastedilerek: “*Avrupa kalkınması için Amerika Birleşik Devletleri Hükümetinin girişmiş olduğu büyük ölçüde yardım hareketinden gereği gibi faydalanabilmeye azami derecede dikkat göstermek kararındayız. Hkmetimiz, bu yardımı kalkınma ve istihsalı çoğaltma işlerinde başlıca destek saymaktadır. **Birleşik Devletlerin gösterdiği bu dostane anlayışla** hem ekonomik kalkınmamızı sağlamaya hem de bu sayede Avrupa Ekonomik İşbirliği Teşkilatı’nda faydalı bir unsur olmaya çalışacağız*” denmiştir. Diğer hükümet programlarıyla kıyaslandığında, Günaltay hükümetinin eğitim alanında yapılacaklar konusunda genel açıklamalar yapmadığı ama programın din eğitimi üzerinde ayrıca durduğu görülür. Bu durum, geçmiş hkmetlerle arasında ciddi anlamda bir farklılığın olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Laiklik ilkesinin korunacağı fakat vatandaşın vicdan hürriyetinin de önemli olduğundan hareketle din öğretiminin gerekliliği şu cümlelerle vurgulanmıştır: “*Din ğretiminin ihtiyari olması esasına sadık kalarak, vatandaşların çocuklarına din bilgisi vermek haklarını kullanmaları için gereken imkânları hazırlayacağız. Fakat laiklik prensibinden ayrılmamıza asla imkân tasavvur edilmemelidir*” (T.C. Hükümetleri, 1978, 173-176).

şemsettin Günaltay hükümetinin görevde kaldığı süre içinde muhalefet tarafından yapması beklenen en önemli değişiklik seçim kanununda istenmekteydi. 16 şubat 1950’de bu değişiklik yapıldı (Kongar, 2008, 148). DP’nin seçimlerde kazanacağı başarının da n açılmış oldu.

3.1.2. Demokrat Parti Hükümetleri (1950-1960)

14 Mayıs 1950 günü yapılan genel seçimler, cumhuriyet tarihinin en coşkulu ve olaysız seçimlerinden biri olmasının yanında çok partili yaşama geçişle birlikte 23 yıllık CHP iktidarının yasal ve demokratik yoldan son bulması anlamını da taşıyordu. Sadece Elazığ'da milletvekili olabilmek için 600'den fazla kişinin başvurmuş olması seçimlerin renkliliğini göstermeye yeterlidir (Eroğul, 1998, 82). Tek parti dönemine tepki olarak doğan Demokrat Parti muhalefette olduğu süre boyunca, her ne kadar orta sınıf ve alt gelir gruplarını temsil ettiğini işlese de sınıfsal karakterini, şehirlerde savaş ekonomisinin ürettiği dışa bağlı ticaret ve sanayi burjuvazisi, taşrada ise büyük arazi sahipleri daha net betimlemektedir. Buna karşın seçimlerde Demokratların aday listelerinde avukat, memur, idareci, çiftçi, tüccar, doktor, subay, mühendis, akademisyen, banker, işçi, sanatçı gibi değişik meslek gruplarından insanların bulunması CHP idaresine karşı oluşan cephenin genişliğini göstermektedir (Eroğul, a.g.e. , 83). Öte yandan çok partili yaşama geçişle birlikte yalnızca oy kaygısına dayanan yeni tip bir siyaset kaygısının, halkın beklentilerine, isteklerine cevap verecek gerçek bir demokratik karakter kazanmaktan ziyade partilerin iç politik gelişmelere karşı siyasi pozisyonlarını değiştirebildikleri bir yöne evrildiğini görmekteyiz. Yoksa iktidardaki CHP'nin 1950 seçimleri öncesinde yayınladığı beyannamede **altı ilkeyi anayasadan çıkarma sözünü verebilmesini**²⁵ başka türlü açıklayabilmek zordur (Ulus, 28 Nisan 1950, 5). Özellikle 1945 sonrasında kendi ilke ve uygulamalarında köklü değişikliklere girişmiş ve ılımlılaşmış CHP ile arasındaki farklılıkların azaldığı bir DP'nin geniş kitlelerce benimsenmesindeki sebebi ise, kendi ideolojisi ve yapısından ziyade iktidara karşı olmasında aramak gerekir. Buna rağmen DP, iktidarı ele geçirdikten sonra yaptıklarıyla 1945-1950 arasındaki CHP'yi aratmamıştır. Türkiye'de görev yapmış olan Amerikalı diplomat McGhee anılarında **"DP iktidara geldiğinde, CHP'nin politikalarını büyük ölçüde sürdürdü"** diyerek bu fikri desteklemektedir (McGhee, 1992, 131). Bu değişmezlik durumunu DP, seçim beyannamesinde *"bu memlekette iktidarın seçimlerle değişmesini tabileştirmeyi ve bunu topluluk hayatımızın vatandaş kalbinde en ufak bir endişe yaratmayacak tabii bir hadisesi haline getirmeyi"*

²⁵ *Halkın Refahı Ve Yurdun Kalkınması İçin CHP Rasyonel Bir Programla Hizmete Hazırdır* başlığıyla yayımlanan seçim beyannamesinde *Rejimin Takviyesi* başlıklı dördüncü madde şu şekildedir: *"Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik, Devrimcilik umdeleri partimizin ana prensipleridir. Yurdumuzun yükselip gelişmesinin bu düsturlar yolundan gerçekleşebileceğine inanmaktayız. Tek parti devrinin icabı sayılarak anayasaya sokulmuş olan bu altı umdeyi Anayasadan çıkaracağız. Bununla beraber anayasaya laik cumhuriyet rejiminin korunması için gerekli kayıtların konması lazım geldiği kanaatindeyiz"*.

gerek partimiz gerekse iktidar için milli bir vazife saymaktayız” diyerek bir taraftan demokratik ve çoğulcu yaşamın gerekliliğini iktidar partisinden farklı olan yenilikçi bir siyaset tarzı olarak vurgulayarak fakat öte yandan -küçük bir örnekle- *“Ananevi İngiliz ve Fransız ittifakına ve Birleşik Amerika ile en sıkı dostluk ve işbirliğine dayanan, dostluklarına sulhçu dış siyasetimizin demokrasi cephesi ve dünya sulhu için mühim bir amil olduğuna inanmaktayız”* diyerek dış siyaset alanında iktidar partisinden pek de farklı olmadığını açıklama çelişkisine düşerek göstermiştir (Milliyet, 9 Mayıs 1950, 1-5). Şüphesiz 1945-1950 yılları arasında yaşanan toplumsal ve kültürel hareketliliğin de seçimler üzerinde etkisi olmuştur. 1945 yılında Türkiye’de 60 gazete, 276 dergi varken, 1950 yılında bu sayıların 109 gazete, 538 dergiye çıkması düşünsel canlılığı göstermektedir (Karpaz, 1996, 276). Haberleşme alanındaki gelişmelerle 1945 yılında 28 875 olan kayıtlı telefon abone sayısı, 1950 yılında 58 139’a yükselmiştir (TÜİK, 2007, 387). Katılımın % 89,3 olduğu 1950 genel seçimlerinde DP oyların % 55,2’sini, CHP % 39,6’sını, Millet Partisi % 4,6’sını, bağımsızlar ise % 0,6’sını almışlardır. Seçim sisteminin yapısından kaynaklanmak üzere DP 416, CHP 69, Millet Partisi 1, bağımsızlar 1 milletvekili çıkarmıştır (TÜİK, a.g.e. , 136-138). Demokratların iktidara gelmesinden sonra yaşanan bazı gelişmeler halkın gözünde çok partili yaşamın ya da tek partili devrin ne anlam taşıdığını ilginç bir şekilde göstermiştir. Tacüddin camiinde cuma namazı sonrası vaiz, Allahsız Halk Partisi’nden kurtardığı için tanrıya şükretmiş, Bursa civarında köylüler büyük toprakları bölüp nedenini soranlara *“şimdi demokrasi var”* diye cevap vermiş, İstanbul’daki taksi şoförleri ise trafik polislerinin emirlerine uymamışlardır (Lewis, 2004, 317). Aynı yıl kutlanan Cumhuriyet Bayramı etkinlikleri dolayısıyla Amerikan Milletine hitaben kaleme alınıp ABD’de 487 radyo istasyonunca yayımlanan ve giriş kısmında eski ABD başkanlarından Abraham Lincoln’ün ünlü sözüne atıfta bulunulan mesajında başbakan Adnan Menderes: *“sizlere halktan, halk için ve halkla beraber olan bir hükümetin işbaşında bulunduğu bir memleketten, Türkiye’den, hitap etmekle büyük bir bahtiyarlık duymaktayım”* cümlesinden sonra seçimlerle ilgili olarak *“son seçimlere kadar sadece şekilden ibaret olan cumhuriyet, **bu seçimle ilk kez şekil ve içerik olarak tam olarak şimdi kurulmuştur (...)** Bu mesut neticenin istihsalinde diğer milletlerin katlanmış oldukları emsalsiz fedakârlıkların geniş bir tesir ve hissesi olduğunu milletimiz idrak etmektedir. Bilhassa büyük Amerikan milletinin insanlık ideallerinin muzaffer olması yolunda sarf ettiği manevi gayretlerin tesir ve kıymeti meçhulümüzde değildir”* demiştir (Milliyet, 1 Kasım 1950, 1-5). DP’nin zaferi yabancı basın organlarınca *“demokrasinin zaferi”* olarak alkışlanmıştır (Milliyet,

18 Mayıs 1950, 5). ABD Chase National Bank Genel Müdürü ve Truman'ın mali müşaviri Aldrich: *“Türkiye son seçimlerde demokrat ve hür bir memleket olduğunu bütün dünyaya ispat etmiş bulunmaktadır. Amerikan sermayesinin yabancı bir memlekete girmesinin ilk şartı siyasi ve mali istikrarın mevcut olmasına bağlıdır”* demiştir (Milliyet, 24 Mayıs 1950, 5). Senatör Fulbright ise kongrede yaptığı bir konuşmada 14 Mayıs seçimlerini kastederek *“Geçen hafta eski dünyada bir hadise vuku buldu. Atatürk Türkiye'nin önderliğini hatırımda kaldığına göre, 1923'te üzerine almıştı. Bunu takip eden devre zarfında Türkiye'de idarenin bir **diktatörlük** olduğu ve hükümet şekliyle müttefik olmamız lazım geldiği söylenmişti”* diye başladığı sözlerine Karl Mundt'tan sonra tekrar söz alarak devam etmiş ve *“bana öyle geliyor ki sayın başkan Türkiye **yardımımızın büyük verim sağladığı** memleketlerden biridir. Zannımca hiçbir hadise, demokrasinin vaktiyle hiçbir şekilde tatbik edilmemiş olduğu bir sahadan demokrasi kuvvetinin bu tezahüründen daha fazla cesaret verici olamaz. Türkiye'de yapılan son seçimler, o memleket tarihindeki **ilk dürüst ve serbest** seçimdir”* demiştir (Milliyet, 31 Mayıs 1950, 1). Senatör bu açıklamaları sonrası, Türklerden aldığı telgraflara teşekkür mahiyetinde bir yazıyı Anadolu Ajansı aracılığıyla göndermiş ve burada *“nutkumun Türkiye'de dikkati celbetmiş olduğunu öğrenmekle mütehayyir ve memnunum”* demiştir (Milliyet, 15 Haziran 1950, 5). Milliyet gazetesi başyazarı Ali Naci Karacan da övgü dolu sözlerle açıkladığı DP'nin seçim başarısını partinin farklılığıyla özdeşleştirmiş ve *“anlaşıyor ki memlekette idari bir sistemi yıktıktan sonra yerine büsbütün başka bir sistem koymak kararını derhal tatbik eden ve **alıştığımız klasik örneklerden hiçbirine benzemeyen bir hükümet işbaşına gelmiştir**”* demiştir (Milliyet, 26 Mayıs 1950, 1). 27 Mayıs 1960 askeri darbesine kadar toplam üç genel seçimle iktidarı 10 yıl boyunca koruyan DP, bu süre zarfında ülkeyi beş farklı hükümetle yönetmiştir. 1950 ile 1960 yılları arasında görev yapan DP hükümetleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. 1950-1960 Yılları Arasındaki DP Hükümetleri

Hükümet	Görev Süresi	Milli Eğitim Bakanı
I.Menderes Hükümeti	22.05.1950-09.03.1951	Avni Başman-Tevfik İleri
II. Menderes Hükümeti	09.03.1951-17.05.1954	Tevfik İleri-R.Salim Burçak
III. Menderes Hükümeti	17.05.1954-09.12.1955	Celal Yardımcı
IV. Menderes Hükümeti	09.12.1955-25.11.1957	Ahmet Özel-Tevfik İleri
V. Menderes Hükümeti	25.11.1957-27.05.1960	Celal Yardımcı-A. Benderlioğlu

Kaynak: T.C. Hükümetleri (1923-1960), 1978, ss. 1-81

3.1.2.1. Birinci Menderes Hükümeti

29 Mayıs 1950 günü açıklanan Birinci Menderes Hükümetinin programı, hacminin genişliği itibari ile geçmiş dönemdeki tek parti devir ve uygulamalarının uzun uzun eleştirildiği ve yapılması gerekli görülen değişikliklerin açıklandığı bir program olmuştur. Giriş bölümünde *“Tarihimizde ilk defadır ki yüksek heyetimiz milli iradenin tam ve serbest tecellisi neticesinde millet mukadderatına hâkim olmak mevkiine gelmiş bulunuyor”* açıklamasını yapan başbakan Adnan Menderes genel seçimlerin anlamı ile ilgili olarak *“şüphe yok ki; 14 Mayıs, bir devre son veren ve yeni bir devir açan müstesna ehemmiyette tarihi bir gün olarak daima anılacaktır. Bu tarihi günün hatırasını yalnız partimizin değil, Türk demokrasisinin bir zafer günü olarak yâd ediyoruz”* demiştir. İlerleyen bölümlerde, devralınan ülkedeki zorlukların tek parti dönemindeki ekonomik ve siyasi anlayışların ürünü olduğu belirtilerek, DP’nin hedeflediği ekonomi politikası özetlenmiştir.

Tek parti döneminde ortaya çıkan müdahaleci, bürokratik ve tekelci devlet tipine karşılık ekonomi ve maliye politikası dört ana esasta toplanmıştır. Bunlardan bazıları; kamu harcamalarında tasarrufa gidilmesi, özel teşebbüsün kendini güvende hissedebileceği bütün tedbirlerin alınması, ülke içindeki sermayenin üretime aktarılmasının sağlanması, yabancı sermayeden azami ölçüde faydalanabilmek için ülkede yapılması lazım gelen yasal düzenlemelerin hızlandırılması ve devletin üretimi etkileyebilecek her türlü zararlı ve bürokratik engellerden uzaklaştırılmasıdır. Uygulanması düşünülen bu yeni politikada özel teşebbüse duyulan güven ve istek *“bize göre özel mülkiyet ve ferdi hürriyete dayanan bir iktisat rejiminde, iktisadi sahanın asıl olarak ferde veya şirket halinde özel teşebbüse ait olması lazımdır”* sözüyle açıklanmıştır (T.C. Hükümetleri, 1978, 3-7).

İç politik durumla ilgili programda ele alınan görüşler de ise; en başta iktidar değişikliğinin ülke içinde sarsıntıya meydan vermeyeceği ve *devri sabık* yaratılmasının önleneyeceği belirtilmiş fakat devamında *“milletle mal olmuş inkılâpların”* korunacağı gibi bir açıklama yapılarak, devrim uygulamaları *milletle mal olan- millete mal olmayan* şeklinde daha önce görülmemiş bir ayrıma tabi tutulmuştur.

Yine iç gelişmelerle ilgili olarak, hükümetin ülke içindeki zararlı fikir akımlarıyla yapacağı mücadelede, aşırı sol akımlarla mücadeleyi ön planda tuttuğu göze çarpmaktadır. Programda bu durum *“İrticai ve ırkçılık gibi ayırıcı cereyanları vasıta*

olarak kullanan ve çok defa kendisini bu maskeler altında gizleyen aşırı solcu hareketlere karşı gereken bütün kanuni tedbirleri almakta asla tereddüt etmeyeceğiz. Biz bugünün şartları içinde aşırı sol cereyanları fikir ve vicdan hürriyeti mevzuunda mütalaa etmek gafletinde bulunmayacağız” sözleriyle, hiçbir düşüncenin ülke içindeki mevcut düzenin değişmesi için kullanılamayacağı şeklinde açık bir biçimde belirtilmiş fakat başka bir yerde “irticai tahrike asla müsaade etmemekle beraber din ve vicdan hürriyetlerinin icaplarına riayet edeceğiz” denerek irticai tehdit kavramından anlaşılması gereken anlam açıkça belirtilmemiştir.

Dış politikada izlenecek yol: “Ananevi İngiliz ve Fransız ittifakına ve Birleşik Amerika ile en sıkı dostluk ve işbirliğine dayanan, dostluklarına daima sadık kalan, uzak yakın ve büyük küçük bütün milletlerin istiklal ve toprak bütünlüklerine her zaman hürmetkâr olan dış siyasetimizin sulhçu mahiyeti bütün dünyaca malumdur.(...) Truman doktrini ve Marshall yardımıyla bu sulhçu siyasetimizi desteklediğinden dolayı kendisine **milletçe samimi şükran hisleri beslediğimiz büyük dostumuz Birleşik Amerika** ile ve büyük müttefiklerimiz İngiltere ve Fransa ile siyasi, iktisadi, kültürel münasebetlerimizi, samimiyet ve anlayış havası içinde her gün daha kuvvetlendirmek en büyük emelimizdir” sözleriyle açıklanmıştır (T.C. Hükümetleri, a.g.e. , 14-15). Programda eğitim üzerine yapılan açıklamalar, DP’nin geçmiş dönemdeki eksiklikleri belirtmesi ve eğitim anlayışının işaretlerini göstermesi bakımından önemlidir. En başta eğitimde manevi değerlerin ve bu değerlerle yetiştirilmiş insan modeli üzerinde durulmuş olduğu görülür. “Maddi bakımdan ne kadar ilerlemiş olursa olsun, milli ahlaki sarsılmaz esaslara dayanmayan, ruhunda manevi kıymetlere yer vermeyen bir cemiyetin, bugünkü karışık dünya şartları içinde kötü akıbetlere sürükleneyeceği tabiidir. Talim ve terbiye sisteminde bu gayeyi göz önünde bulundurmayan, gençliğini milli karakterine ve ananelerine göre manevi ve insani kıymetlerle teçhiz edemeyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, hür ve müstakil bir millet olarak yaşamanın teminatı sayılamaz” cümleleriyle açıklanan bu durum, daha sonradan yapılanlarla düşünüldüğünde²⁶, aklın ve bilimin öncülüğünde bağımsız bir milli ve ahlaki düşünce yerine yalnızca dinsel ahlak çerçevesinde ele alınabilecek bir eğitim anlayışının ipuçlarını vermektedir (T.C. Hükümetleri, a.g.e. , 11).

²⁶ Önce isteğe bağlı olarak okutulan ama 21 Ekim 1950’de değiştirilerek ilköğretim 4. ve 5. sınıflara getirilen zorunlu din dersi uygulaması.

Nitekim bunu destekleyen ve ayrıntılandıran görüşlerden bazıları hükümetlerde görev alan Milli Eğitim bakanlarınca da dile getirilmiştir. DP hükümetlerinde eğitim bakanı olarak en çok görev almış olan Tefvik İleri, 19 Mayıs 1951 günü yaptığı bir konuşmada manevi değerlere verdikleri önemi açıklayarak: *“Hükümet programımızın milli eğitim kısmında, gençliğimizin yetiştirilmesinde manevi değerlere gerektiği kadar büyük bir yer verileceği kaydedilmiş bulunmaktadır. Bu manevi hizmetlerin şüphesiz en mühim bir bölümü ahlaki kıymetlerdir. O halde vatan ve millet ideali ile ve buna layık olmak için gerekli her çeşit hizmetlerde yetişmesini istediğimiz çocuklarımızın, ahlak terbiyesine ne kadar büyük bir ehemmiyet vermemiz icap ettiği aşîkârdır. Fakat çocuklarımızın ahlak terbiyesine yalnız okul çevresinde ele alınacak bir mesele olarak bakamayız. (...) Vatanperverlik duygularından mahrum, ahlaksız ve karaktersiz insanların ne kadar çok olursa olsun bilgilerinden ve sanatlarından bu memleketin faydası yok ve zararı varsa; bilgisiz ve sanatsız ve memlekete faydası olmayan, sadece sözde kalan kuru vatanperverliklerin de, hakiki vatanperverlikle alakası yoktur”* demiştir (İleri, 1987, 16). Programda ayrıca geçmiş dönemlerdeki plansız, farklı eğitim kademelerinde yeterli düzeylere çıkarılamayan uygulamalar eleştirilerek yapılacak girişimler şu cümlelerle açıklanmıştır: *“Yıllardan beri sarîh bir istikametten ve rasyonel bir plandan mahrum olduğu için mütemadi değişikliklere, sarsıntılara uğrayan maarifimizin, milletçe katlanılan büyük maddî fedakârlıklara mütenasip bir verimlilik arz etmediği açık bir hakikattir. Hükümetimiz, parti programımızda tespit edilmiş esaslar dairesinde, bu büyük milli davayı bir küll halinde ehemmiyetle ele almış bulunuyor. Tamamıyla demokratik bir ruh ile ve ilmin son neticelerine göre tespit edilecek geniş ve teferruatlı bir plan için maarif nimetini memleketin her tarafına müsavi şartlarla yaymayı temin edecek kanun tasarılarını hazırlıklarımız biter bitmez yüksek tasvibinize arz edeceğiz”* (T.C. Hükümetleri, 1978, 11).

Birinci Menderes Hükümeti’nin görevde kaldığı yaklaşık bir yıl zarfında ezanın Arapça okunması uygulamasını yeniden getirmesi, devlet kadrolarında ve bürokrasinin üst kademelerinde yaptığı değişiklikler, Kore Savaşı’na mecliste dahi genel oturum yapılmadan bir oldu-bitti şeklinde asker gönderme kararı alması muhalefetle arasındaki ilişkileri gerginleştirdi. Yaşanan bu gelişmelere DP içindeki bazı grupların muhalefete karşı ılımlı davrandığı iddiaları eklenince hükümet istifa etti ve yerine İkinci Menderes Hükümeti kuruldu.

3.1.2.2. İkinci Menderes Hükümeti

Menderes başbakanlığında kurulan ikinci DP hükümetinin programı, başlangıçta ele alınan konular itibariyle muhalefetin iktidar karşısındaki eleştirilerine cevap niteliği taşımaktadır. Hükümet muhalefete: *“cümlece malumdur ki, asırlarca devam eden ve devlet hayatında kökleşmiş bulunan kaideler, ananeler, telakkiler 14 Mayıs inkılâbı ile ortadan kalkmış veya sarsılmış bulunuyor. Devlet hayatını yeni mesnetlere istinat ettirmek, sarsılmış veya tamamıyla ortadan kalkmış ananelerin yerine yenilerini ikame etmek, hulasa hürriyet nizamı içinde devlet hayatında istikrarı temin etmek, kısaca ifade etmek icap ederse kanun ve hukuk devletini en pürüzsüz şekilde tahakkuk ettirmek, Demokrat hükümetimizin başta gelen kaygısını teşkil edecektir”* şeklinde seslenmiştir. Menderes hükümetleri içerisinde eğitim konusuna en fazla yer verilen bu hükümet programında milli eğitimde izlenecek yol: *“Memlekette ilk, orta, yüksek ve teknik öğretim şubelerinin bir tek umumi maarif siyasetine göre idare edilmesi yoluna girilmiştir. Bu suretle muhtelif derece ve istikametteki maarif müesseselerinin ahenkli bir şekilde gelişmeleri sağlanmış olacaktır”* biçiminde belirtilmiştir. Programda yetiştirilmesi ön görülen gençlik tarif edilmiş, *“umumi terbiyemizde milli ve insani hedefleri gözden kaçırmadan ilmi ve pedagojik esaslara göre karakter, şahsiyet ve maneviyat gelişmesine ehemmiyet vereceğiz. Gençliğini milli karakterine ve ananelerine göre manevi ve insani kıymetlerle teçhiz edemeyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, hür ve müstakil bir millet olarak yaşamanın teminatı sayılamaz. Gençliğimizin vatan ideali etrafında toplanmasını hareket noktası olarak alıyoruz”* denerek birinci programda da belirtilen görüş yinelenmiştir. DP’nin muhalefette bulunduğu yıllardan itibaren karşısında olduğu Köy Enstitüleri’nin etkisizleştirilip daha sonradan kaldırılacağının ipuçları programda şu cümlelerle açıklanmıştır: *“Teknik öğretim okullarında ziraat ve yol kalkınmasının makineleşmesine muvazi olarak bölge ihtiyaçlarına lüzumlu ustaları yetiştirmek üzere kurslar ve şubeler kurulacaktır”*.

Yine DP’nin sürekli karşı çıktığı, köy okullarının yapımında köylülerin çalıştırılması uygulamasına *“köy okulları inşaatında doğu illeri ile bu iller kadar geri kalmış diğer illerin ihtiyaçları ön planda tutulacak ve köylü vatandaşlarımızı mükellefiyete tabi tutan mevzuat kaldırılacaktır”* denerek, son verileceği açıklanmıştır. Programda da genel olarak öğretmenlerle ilgili *“ilkokul öğretmenlerinin gerekli hususiyetler göz önünde bulundurulmak şartıyla, aynı menşeden gelmelerine ve*

umumiyetle öğretmenlerimizin çok iyi vasıfta yetişmelerine ehemmiyet vereceğiz” denmiştir (T.C. Hükümetleri, 1978, 27-28). Bunlar dışında doğuda bir üniversitenin açılacağı, eğitim öğretim faaliyetlerinde bilimsel gelişmelerin dikkate alınacağı vurgulanmıştır. Bu dönemde iktidarla muhalefet arasındaki çekişmeler artmıştır. Hükümet 9 Aralık 1953’te Meclis’e verdiği *“CHP’nin Haksız İktisaplarının Hazineye Devri Hakkında Kanun”* adındaki yasa önerisi sert tartışmalar sonunda fakat DP’nin oldu-bitti şeklinde açıklanabilecek tavrıyla yasalaştı. 20 Temmuz 1948’de DP’den ayrılarak Kenan Öner, Hikmet Bayur, Fevzi Çakmak, Osman Bölükbaşı gibi isimlerin öncülüğünde kurulmuş olan Millet Partisi gerici faaliyetlerde bulunduğu iddiasıyla 27 Ocak 1954’te temelli kapatıldı. Yine 21 Temmuz 1953’te kanunlaşan bir kararla üniversite öğretim üyelerinin siyasetle uğraşmaları yasaklandı (Eroğul, 1998, 126). Üç yılı aşkın bir süre görevde kalan hükümet 1954 seçimleri öncesi istifa etti. 1954 yılında yapılan ve katılım oranının % 88,6 olduğu genel seçimler sonunda; oyların % 58,4’ünü DP, % 35,1’ini CHP, % 5,3’ünü Cumhuriyetçi Millet Partisi, % 0,6’sını Köylü Partisi, % 0,6’sını da bağımsız adaylar aldı ve bu oranlarla DP 503, CHP 31, CMP 5, bağımsızlar ise 2 milletvekili çıkardı (TÜİK, 2007, 136-138).

3.1.2.3. Üçüncü Menderes Hükümeti

Öncekilerden pek de farklı bir çizgide ve görüşte olmayacağı Üçüncü Menderes Hükümeti programının giriş kısmında açık bir şekilde belirtilmiş ve *“derhal ifade edelim ki, huzurunuzda yeni bir programla gelmiş değiliz. Çünkü bir iktidar değişikliği karşısında bulunmadığımız gibi, hükümette vaki değişiklikte sadece nazari olmaktan ileri gitmez”* denmiştir (T.C. Hükümetleri, 1978, 33). Dönemin siyasi atmosferinin getirdiği hareketliliğin kendisini gösterdiği, dört yıllık DP iktidarının yaptıkları ve yapacaklarının açıklandığı programda, geçen bu süre başbakan tarafından bir *geçiş devri* olarak nitelendirilmiştir. Program diğer hükümet programlarında olduğu gibi eğitim işinde manevi ve ahlaki unsurların önemine vurgu yaparak, bu değerleri ön planda tutmuştur. Programda eğitime ayrılan ödeneklerin ne kadar artırılmış olduğundan bahsedilerek *“1950 yılında iktidara geldiğimiz zaman ilk iş olarak iktisadi kaynaklarımızı ve mali imkânlarımızı takviye edecek işlere girişmiş olmamıza rağmen maarif hizmetlerine 1950’nin 197 milyon lirasına mukabil 1954 yılında 313 milyon lira tahsis etmiş bulunuyoruz”* denmiştir. Buna ek olarak geçen dört yıllık sürede ülke içindeki ekonomik kalkınmanın eğitim sahasındaki olumlu etkileri şu cümlelerle

açıklanmıştır: “İktisadi tedbirlerimizin müspet neticeleri ve mali takatimizde husule gelen inkişaf üzerine önümüzdeki devrede, bütün idari hizmet şubelerinde olduğu gibi, maarif sahasında da, iktidarımızdan evvelki devirlerle mukayese edilemeyecek derecede hummalı hareketlere girişmenin zamanı artık gelmiş bulunmaktadır. Gelecek yıllarda, bu sahada çok mühim neticeler elde edeceğimizden emin bulunuyoruz” (T.C. Hükümetleri, a.g.e. , 52).

Programda belirtilen bu görüşlere karşın Üçüncü Menderes Hükümeti döneminde milli eğitimle ilgili olarak muhalefetin eleştirileri artmıştır. Bu hükümette görev almış olan Milli Eğitim Bakanı Celal Yardımcı 1955 yılı bütçe görüşmelerinde **“Maarif Vekâletini bir rapor konserveliğinden çıkaracağını, aktif bir hale getireceğini”** söylese de, bakanlık kaynakların israf edildiği eleştirilerine muhatap olmuştur (Milliyet, 24 Şubat 1955, 7). Bakanlığın bazı uygulamaları da, plansız ve düzensiz bir eğitim politikası güdüldüğü eleştirilerinin kamuoyunda dikkati çekmesine neden olmuştur. Bunlardan bir tanesi, Bahri Oskay ve Cemal Onogur’un yazarları olduğu, Talim ve Terbiye onayı ile okullarda okutulan ilkökul 4. sınıf coğrafya kitabında Hatay’ı Türkiye sınırları dışında gösteren bir haritanın mevcut olduğunun belirtildiği Fahir Ersin imzalı haberdur (Milliyet, 15 Ekim 1954, 3). Hatay’ı Türkiye dışında gösteren hatalı haritaların yalnızca ders kitaplarında değil bakanlığın alt salonunda da bulunması ve durumun açığa çıkması muhalefette ve DP grubunun içinde özellikle Hatay milletvekillerinin itirazlarını soru önergesi olarak vermelerine, Celal Yardımcı’nın da bu iddiaları cevaplandırmasına neden olmuştur (Milliyet, 8 Aralık 1954, 7). Olayı trajikomik yapan ise, Suriye’de basılıp İskenderun ve Antakya’yı Türkiye sınırları dışında gösteren haritaların Bakanlar Kurulu kararıyla yurda sokulmasının yasak edildiği günlerde bakanlıkta bile aynı tipte haritaların mevcut olmasıdır (TD, c. 17, 182).

Hükümetin görevde kaldığı süre içinde dikkat çekici uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 1954 seçimlerinde Cumhuriyetçi Millet Partisi’ne oy veren Kırşehir 30 Haziran 1954’te çıkarılan bir kanunla ilçe haline getirilmiş, yine aynı gün seçim yasasında yapılan bir değişiklikle DP karşısında milletvekili olma yolu zorlaştırılmış ve muhalefetin seçimlerde vereceği mücadeleye karşı birtakım tedbirler alınmıştır (Eroğul, 1998, 162). Bir diğer önemli gelişme ise 21 Haziran 1954 ve 5 Temmuz 1954’te, 25 yıllık hizmeti bulunan devlet memuru, yüksek yargıç ve silahlı kuvvetler mensuplarının emekli edilmelerine ilişkin iki yasanın çıkarılmasıdır (Lewis, 2007, 14). DP’nin bu

dönemde meclis içindeki ezici sayısal üstünlüğüne karşın çıkarılan yasalara ve yapılan uygulamalara parti içinden de karşı seslerin yükselmesi, bakanların tek tek istifa etmesi ve ülkedeki genel siyasi hava hükümetin istifa etmesi, yerine Dördüncü Menderes Hükümeti'nin kurulmasına yol açmıştır.

3.1.2.4. Dördüncü Menderes Hükümeti

DP iktidarının en kısa programını meclise sunan hükümet, programda yaklaşık altı yıllık hizmetini ana ilkelerden sapmadan nasıl gerçekleştirdiğini açıklamıştır. DP hükümeti, ilk kez eğitimle ilgili olarak **hiçbir** görüşe programda yer vermemiştir. Dördüncü Menderes Hükümeti görevde kaldığı süre boyunca, çeşitli toplumsal gruplar üzerinde kurduğu baskıları yoğunlaştırmış, Basın Yasası'nda değişikliğe giderek 7 Haziran 1956 tarihli 6733 sayılı yasayla basın hürriyetine sınırlamalar getirmiştir. 27 Haziran 1956 tarihinde çıkarılan 6761 sayılı *“Toplantı ve Gösteri Yürüyüşleri Hakkında Kanun”* ile bu yasa dışındaki gösterilere hapis ve para cezası uygulamasını yürürlüğe koymuş, hatta bu yasayla *“her nerede olursa olsun tezahürat veya gösteri veya protesto maksadıyla yahut maksadı mahsusa müstenit olarak toplanılması veya böyle bir toplantıya bilerek sebebiyet verilmesi”* suç sayılarak bu toplantıların dağıtılması için **“hedef gözetilmeksizin ateş açılabilceği”** kabul edilmiştir (Eroğul, 1998, 191). Hükümet 13 Eylül 1957'de kabul edilen yeni seçim yasası ile de *“partilerin ortak liste ile seçime girmelerini”* yasaklayarak 1957 seçimleri öncesi güçlü bir muhalefetin ortaya çıkmasını engellemeye çalışmıştır. 27 Ekim 1957 tarihinde yapılan ve katılım oranının % 76,6 olduğu genel seçimlerde; DP oyların % 48,6'sını, CHP % 41,4'ünü, Cumhuriyetçi Millet Partisi % 6,5'ini, Hürriyet Partisi % 3,5'ini almıştır. DP ilk kez bu seçimlerde oy kaybı yaşamış, bu sonuç meclisteki sayısal üstünlüğüne rağmen milletvekili sayısının düşmesine sebep olmuştur. Seçim sonucunda DP 424, CHP 178, CMP 4 ve HP 4 milletvekili çıkarmıştır (TÜİK, 2007, 136-138). Oluşturulan yeni mecliste, Adnan Menderes başkanlığında 1960 yılına kadar görev yapacak olan DP'nin son hükümeti kurulmuştur.

3.1.2.5. Beşinci Menderes Hükümeti

Eğitim konusunun dördüncü hükümet programından farklı olarak ele alındığı, fakat bunun gelişigüzel, genel yargılarla desteklenerek belirtildiği hükümet programında bu durum *“Mekteplerden... kadar bilcümle amme hizmetlerinin aziz milletimizin*

ihtiyaçlarına cevap verebilmek üzere, mali ve maddi her türlü imkânlardan faydalanılarak geliştirilmesine çalışılmıştır” biçiminde açıklanmıştır (T.C. Hükümetleri, 1978, 76). Programda eğitim konusuna yeterince yer vermeyen Beşinci Menderes Hükümeti’nin bu dönemi Eroğul’un deyişiiyle bir “*yıkılış devri*” olmuştur. 1954 sonrasında düşüğe geçen ekonomik göstergeler 1958 yılında Türk parasının değeri kaybetmesine ve devalüasyona yol açmış, şehirlerde artan hayat pahalılığıyla birlikte farklı meslek gruplarının hayat seviyelerinde görülen gerileme hoşnutsuzluklara ve giderek artan tepkilere yol açmıştır. DP’nin dışa bağımlı, plansız ekonomi modelinin çökmesi içerde kendisine karşı gösterilen muhalefeti vatan hainliği, komünist hareketler, tek parti dönemi özlemciliği gibi söylemlerle bertaraf etmeye çalışarak, totaliter usullerle bunları susturma ve adeta bir polis devleti yaratmaya kalkışmasına sebep olmuştur.

Üniversite, yargı organları, ordu, siyasi partiler, öğrenci grupları ve toplumun geniş kesimlerinde artan huzursuzluk karşısında DP’nin, meclis içindeki partileri yine kendi oluşturacağı bir komisyonla denetlemesi demek olan “*Tahkikat Komisyonu*” kurulmasını yargı bağımsızlığını hiçe sayarak oluşturabilmesi ülke içindeki gerilimi iyice artırmıştır. Diğer taraftan ABD kontrolünde ve denetiminde yürütölen Ortadoğu politikasının iflası, Kıbrıs sorununun büyümesi gibi dış politik gelişmeler DP’yi yıpratın olaylar olmuştur. 27 Mayıs 1960 günü Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından yapılan bir darbe yalnız Beşinci Menderes Hükümeti’nin değil aynı zamanda 10 yıl sürmüş olan DP iktidarının da sonu olmuştur.

3.2. Milli Eğitim Şuraları

3.2.1. Üçüncü Milli Eğitim Şurası

Çok partili siyasal yaşamın başlangıç yılında ve Recep Peker hükümeti zamanında gerçekleştirilen Üçüncü Milli Eğitim Şurası bu yönüyle diğer şuralardan farklı bir siyasal ortamda toplanmıştır. 2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında Dil ve Tarih-Coğrafya Faköltesi’nde çalışmalar yapan şuraya toplam 291 kişi katılmıştır. Mesleki ve teknik eğitim şuralar içinde ilk kez olmak üzere üzerinde en fazla durulan konu olmuş, okul-aile işbirliği konusu da ayrıca gündemde tutulmuştur. Reşat Şemsettin Sirer başkanlığında toplanan şuranın çalışmaları komisyonlar eliyle yürütölmüştür. Çalışmaların esasını, daha önceden belirlenen gündem maddelerince oluşturulan

komisyonların genel kurula sundukları raporların tartışılarak sonuca ulaştırılması oluşturmuştur. Komisyonların üzerinde çalıştıkları bu gündem maddeleri şunlardır:

1. Ticaret ortaokulları ve liseleri program ve yönetmeliği.
2. Erkek sanat ortaokulları ve enstitüleri program ve yönetmeliği.
3. Kız enstitüleri program ve yönetmeliği.
4. İstanbul Teknik Okulu yönetmeliği.
5. Orta ve bu derecedeki teknik öğretim okulları öğretmen ve öğreticileriyle ilgili mevzuatın bugünkü ihtiyaçlarla ayarlanması.
6. Aile ve okul arasında işbirliği sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması.

Açış konuşmasını yapan Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer, şuranın önceden belirlenen gündemindeki ağırlığın mesleki ve teknik eğitime ayrıldığını, bu tercihin tesadüf olmadığını, mesleki ve teknik eğitimde program, teşkilat ve mevzuata yönelik olarak ele alınacak değişikliklerin bu alandaki hızlı gelişmeden kaynaklandığını gerekçeleriyle açıklamış ve şuranın genel gündemine ilişkin olarak şunları söylemiştir: *“Teknik üniversitemize, teknik okullarımıza bunların bugünkü şartlar içinde alıp okutabileceklerinin kat kat üstünde öğrenci gelmektedir. (...) Bugün meslek ve teknik öğretim okullarımızda okuyan çocuklarımızın sayısı 50 bini aşmıştır. Bu halde derin ve güzel bir mananın saklı olduğunu fark ediyoruz. (...) Biz bu değişiklikleri görmenin, onların içerisinde bulunmanın sevinciyle sayıları büyük hızla artan teknik ve mesleki öğretim kurumlarımızın programlarını, yönetmeliklerini inceleyeceğiz. (...) Nihayet Üçüncü Eğitim Şurası’nda Milli Eğitim Bakanlığı’nın büyük bir ihtiyacı cevaplamak maksadıyla düşündüğü bir tedbiri de inceleyeceksiniz. Bu ihtiyaç okul ile aileyi eğitimin bu iki şuurlu faktörünü birbirine zıt olarak işlemekten kurtarmak, birbirinin yardımcısı ve tamamlayıcısı haline getirmektir. Bu ihtiyaca karşı aile ve okul birlikleri kurma tedbirini düşünüyoruz. Bu tedbirden büyük hayır ve fayda doğacağını umuyoruz. Sevgili arkadaşlarım, biz yüzyılların kaybettirdiğini kısa zaman içinde telafi etmek mecburiyeti ve alinyazısı ile doğmuş olan bir nesiliz. Çok şey yapmaya ve başarmaya mecburuz.”* (MEB, 1991a, 4-5).

Gündem gereği oluşturulan beş ayrı komisyonun çalışmaları neticesinde hazırlanan raporlar genel kurulda okunmuş, taslaklardaki maddeler üzerinde eleştiri ve görüşler de dikkate alınarak tek tek oya sunulmuştur. Komisyonların sundukları raporlar ve kabul edilen maddeler aşağıda sırayla verilmiştir.

1. Erkek Sanat Ortaokulları ve Enstitüleri ve İstanbul Teknik Okulu Komisyonu Raporu

İstanbul Üniversitesi Rektörü Tefvik Taylan başkanlığında toplanan ve toplam 71 üyeden oluşan komisyonun genel kurula sunduğu rapor beş maddeden oluşmaktadır (MEB, a.g.e. , 17-21). Birinci maddede İstanbul Teknik Okulu, erkek orta sanat okulları ve enstitülerinin yapısı ve yönetmeliklerine ilişkin herhangi bir değişiklik yapılmadan aynen kabulü öngörülmüş, ikinci maddede teknik okulların yönetmeliklerinde yapılan incelemenin ayrıntı ve şekil bakımından küçük değişikliklere uğratıldığı, müfredatla ilgili konuda ise yeterli bir zaman olmadığından bu konunun tartışmaya açılmadığı belirtilerek aynen kabul edilmesi yönünde görüş bildirilmiştir. Üçüncü madde erkek orta sanat ve enstitülerini bitirenlerin iş hayatına daha iyi hazırlanması gerekçesiyle öğretim programlarında bazı ders saatlerinin artırılması, etüt çalışmaları ve bazı ders isimlerinde değişikliklere gitme kararlarını içermiştir. Dördüncü maddede elektrikçilik ve tesviyecilik özel sınıflarının deneyim kazanmalarını sağlamak için daha fazla atölye pratiği kazanmaları yönünde Bakanlık bünyesinde yapılacak çalışmaların artırılması talep edilmiştir. Komisyon raporunun özünü ve genel isteklerini içeren beşinci ve son madde ise çeşitli alanlarda yapılması gereken işleri şu şekilde sıralamıştır:

- a) Sanat enstitülerinin bugünkü haftada 44 saatlik çalışma zamanı içinde ikinci devrede beden eğitime zaman ayırmak olanağı bulunamadığından ileride bu olağanın bakanlıkça aranması,
- b) Sanat enstitülerinin 5. sınıflarına haftada bir saat Türkiye ve İnkılâp Tarihi dersinin konması,
- c) Türkiye’de bir sanayi müzesinin kurulmasının sağlanması, öğrencilerin tarihi sanat eserleriyle, Türk sanat tarihiyle temasa getirilmesi, bu eserlerin ve ünlü Türk sanatçıların öğrencilere tanıtılması için okullarca konferanslar ve geziler tertiplenmesi,
- d) Okulların ders kitaplarının yazılması ve basılması için Bakanlığın teşviklerde bulunması ve bu hususta hiçbir fedakârlıktan çekinilmemesi,
- e) Tatilde özel sınıflar için yapılacak fazla mesai karşılığı olarak bu işe ayrılan öğretmenlere tazminat verilmesi,
- f) Ortaokulu bitirenlerin çoğalacağı ve sanat enstitülerine fazla sayıda başvuru olacağı görüşüyle diğer meslek kollarında da özel sınıfların açılması, sorunun bakanlıkça incelenmesi,

- g) Cumhuriyet Hükümeti'nin teknik öğretim alanında yapmakta olduğu hamlelerin sonucu olarak halkın sanat okul ve enstitülerine gösterdiği geniş rağbeti karşılayabilmek üzere vasıtaları eksik ve yeri dar olan okulların teşkilat ve tesislerinin kuvvetlendirilmesi ve bu tesisatın ileride sınıf öğrenci sayılarını 45'ten fazlaya çıkarmayacak şekilde ayarlanması,
- h) Sanat okulları enstitüleri müdürlerinin fevkalade yüklü oldukları göz önünde tutularak kendilerine verilen yardımcılar arasında mali işleri başarabilecek bir ekonomist bulundurulması,
- i) Sanat okul ve enstitülerinin diğer orta dereceli okullar gibi sömestr tatilinden faydalandırılması,
- j) Sanat okulu hizmetlilerinin okul tarafından giydirilmesi, Sanat okullarının yatılı öğrencileri için verilen iâşe giderlerinin aynı şehirlerdeki orta öğretim okulları derecesinde ayarlanması.

Raporun genel kurulda okunmasının ardından söz konusu maddelere ilişkin destek konuşmaları yapılmış ve komisyon raporu genel kurulda oy birliğiyle kabul edilmiştir.

2. Aile ve Okul İşbirliği Komisyonu Raporu

31 üyeden oluşan komisyonun başkanlığını Ankara Üniversitesi Rektörü Şevket Aziz Kansu yürütmüştür. Okul ve aile arasındaki ilişkinin gündeme getirildiği ilk toplantı olması dolayısıyla bile bu şura, eğitim tarihimizde önemli bir aşama sayılabilir. Komisyon çalışmalarını daha iyi yürütebilmek amacıyla biri teşkilat diğer problemler olmak üzere iki komiteye ayrılmış, her iki komitenin sunduğu raporlar ortak bir metinde birleştirilerek genel kurula sunulmuştur. Teşkilat komitesi daha çok Okul-Aile Birlikleri ana tüzük çalışmalarıyla uğraşmışken, problemler komitesi okuldaki sorunların ailelere tanıtımı, temizlik, sağlık, okula devam, beden eğitimi, fikir ve eğitimi, duygu, ahlak ve sosyal eğitim sorunları üzerinde durmuştur. Dokuz ana madde ve buna bağlı sekiz yan maddeyle tüzüğü hazırlanan ve kurulması düşünülen okul-aile birliklerinin daha rahat çalışabilmesi ve işlevsel olabilmesi için komisyonun genel kurula sunduğu ve Bakanlığın dikkatine sunulan görüş ve öneriler şunlar olmuştur:

- 1) İlkokullarda da her sınıfın sorumlu bir öğretmeni bulunmasının umumileştirilmesi ve okul-aile temaslarında bu öğretmenin rol oynaması,

- 2) Bu durumdaki öğretmenlere ya uygun bir ücret veya az ders verilmesi,
- 3) Çift öğretim yapan ilkokullara birer başöğretmen yardımcısı da verilmesi,
- 4) Çok mevcutlu ve yatılı olan okullara müdürleri daha serbest bırakmak üzere okulun mali işleriyle yetkili olarak uğraşacak birer ekonomist verilmesi,
- 5) Birlik problemlerinin Bakanlıkça yayımlanacak ayrı ayrı broşürde ele alınması,
- 6) Okul yönetmeliklerinin öğrencileri ve aileleri ilgilendiren konularının, örneğin okuma kitaplarının sonuna ayrı bir forma halinde eklenmesi,
- 7) Okul ve spor hekimliğinin uzmanlık haline getirilmesi,
- 8) Okul-aile birlikleri kurulan yerlerde okul himaye heyetlerinin kaldırılması.

Maddelerin okunmasının ardından yapılan destek konuşmalarıyla *Okul-Aile Birlikleri* projesi övülmüş ve rapor genel kurulda oy birliğiyle kabul edilmiştir.

3. Orta ve Bu Derecedeki Teknik Öğretmen ve Öğreticileriyle İlgili Mevzuatı Ayarlama Komisyonu Raporu

Başkanlığını İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanı Hamit Ongunsu'nun yaptığı ve 33 kişiden oluşan komisyonun ele aldığı ilk, orta ve teknik okullara öğretmen yetiştirme konularını kapsayan çalışmalar ciddiyle ele alınması gereken öneri ve görüşler içermektedir. İki farklı soruya cevap aranması komisyonun çalışmalarını şekillendirmiştir. Bunlardan birincisi üniversite dışındaki bütün eğitim kademelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının gelecek planları içinde nitelik ve nicelik olarak incelenmesi, ikincisi ise lise, ortaokul ve bu derecedeki teknik okul mevzuatlarının gözden geçirilerek gerekli değişikliklerin önerilmesidir. Raporda ele alınan ve öğretmen yetiştirme programlarının bu değişikliğe göre ayarlanmasının istendiği en önemli teklif ilköğretimin temel eğitim olarak sekiz yıla çıkarılmasıdır (MEB, a.g.e. , 97-114). Üniversiteler dışında her dereceden okullara öğretmen yetiştirmesi için köy enstitüleri ve yüksek köy enstitüsü, eğitim enstitüsü, kız ve erkek meslek öğretmen okulları, edebiyat, fen fakülteleri ve yüksek meslek okulları kaynak olarak gösterilmiştir. Köy enstitülerinin varlığı övülerek daha da geliştirilmesi önerisinde bulunulmuştur. Bu amaçla okulların her sene 3 000 mezun verecek şekilde ayarlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca ilk öğretmen okullarının ortaokul düzeyinde bir eğitimle öğretmen yetiştirmesinden dolayı buradan mezun olanların sosyo-kültürel durumlarının hızla kalkınan ülkedeki diğer mesleklerle kıyaslandığında oldukça geri olduğundan bahsedilerek, en kısa zamanda bu öğretmenlerin mesleki

saygınlığının artırılması gerektiği belirtilmiştir. Kız meslek öğretmen okulları ve erkek meslek öğretmen okullarının öğrenim sürelerinin dört yıla çıkarılması, Ankara’da ikinci bir yüksek öğretmen okulunun açılması, öğretmen yetiştiren her derecedeki okulun idaresinin tek bir daireye verilerek organize bir biçimde çalıştırılması, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ayrıca idareci yetiştirmek amacıyla *Yönetken Enstitüsü* veya akademisi oluşturulması fikirleri komisyonun ilgi çekici önerilerinden bazılarıdır.

Komisyon ayrıca, milli eğitim teşkilatına dair kanunda yazılı olan “*milli eğitim hizmetlerinde asıl olan öğretmenliktir*” kaydının taşıdığı geniş anlam dolayısıyla idarecileri zor durumda bıraktığından, ilgili yerin yeniden ele alınarak sınırlarının daraltılmasını ve idarecilerin görevlerinden alınmalarının kanuni yaptırımlara bağlanmasını savunmuştur. Komisyon bunların dışında incelediği mevzuat çerçevesinde yapılmasını gerekli gördüğü ve 30 maddeden oluşan önerilerini genel kurula sunmuştur. Çok farklı ve köklü sayılabilecek değişikliklerin önerildiği komisyon raporu genel kuruldaki görüşmelerde kabul edilmesine karşın, raporda ele alınan maddelerin tamamı sonraki yıllarda da görüldüğü üzere uygulamaya geçirilmemiştir. Özellikle şurada Köy Enstitüleri ile ilgili yapılan tartışmalar bunun habercisi olmuştur (MEB, a.g.e. , 118-128).

4. Ticaret Ortaokulları ve Liseleri Program ve Yönetmeliği Komisyonu Raporu

Bu komisyon İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dekanı Hıfzı Veldet başkanlığında toplam 52 üyeden oluşturulmuştur. Bakanlık tarafından incelenmek üzere komisyona verilen ticaret ortaokulları ve liseleri müfredat programının incelenmesi sonunda iki maddelik bir çalışma planı benimsenmiştir. Buna göre ders dağıtım cetvellerindeki ders saatleri komisyon genel kurulunca tek tek görüşülmüş, ayrıca oluşturulan iki ayrı komite ise idare ve imtihan yönetmeliklerinin incelenmesinden sorumlu tutulmuş, sonuç olarak varılan sonuçlar komisyona taşınmıştır. Ders programlarının incelenmesi neticesinde bazı derslerde uygun görülen değişiklikler şunlar olmuştur: Türkçe derslerine ayrılan süre açısından herhangi bir değişikliğe gidilmemelidir, lise bir ve ikinci sınıflarda haftada ikişer saat olan tarih dersleri bakanlığın teklifiyle aynı doğrultuda olmak üzere haftada bir saate indirilmelidir, ekonomi dersinde bahsedilen ve ayrı bir ders olarak fayda görülmediği anlaşılan toplumbilim dersi tamamen kaldırılmalıdır, lise bir ve ikinci sınıflara birer saat geometri eklenmelidir. Raporda ayrıca okulların müfredat programlarındaki ders saatleri

düzenlenmiştir. Komisyon çalışmalarının özünü oluşturan yönetmeliğe ilişkin değişiklikler de ayrı bir başlık altında ele alınmış ve öneriler sıralanmıştır. *Yüksek Ekonomi ve Ticaret Okulları, Siyasal Bilgiler Okulu ve Ekonomi Fakültesine* girebilmeleri için okul mezunlarının olgunluk sınavına tabi tutulması, ticaret liselerinden pekiyi ve iyi dereceyle mezun olanların *Yüksek Ekonomi ve Ticaret Okulları*'na alınmaları, ticaret lisesi mezunlarının gerekli sınavları vermeleri halinde yüksek öğrenime devam edebilmeleri gibi önemli kararlar komisyonun çalışmaları sonunda hazırladığı raporda yer almıştır. Komisyon raporunun ele alındığı ve görüşüldüğü genel kurulda, ticaret eğitiminde öne sürülen teklifler olumlu karşılanmış ve rapor oy birliğiyle kabul edilmiştir.

5. Kız Enstitüleri Komisyonu Raporu

37 kişiden oluşan komisyonun başkanlığını Bakanlık müfettişlerinden Seniha Hızal gerçekleştirmiştir. Kız Teknik Öğretim Okulları Yönetmeliği, Kız enstitüleri müfredat programları ve Kız Enstitüleri Sınıf Geçme ve Bitirme İmtihanları Yönetmeliği olmak üzere üç farklı konuda rapor hazırlayan komisyon, her biriyle ilgili önerilerini genel kurula sunmuştur. Kız Teknik Öğretim Okulları Yönetmeliği'nde yapılması istenen değişiklikler 11 madde halinde verilmiştir. Müfredat programları bahsinde, bir meslek okulu olması münasebetiyle ortaokullarla aynı seviyede olan kültür derslerinin fayda sağlayacak bir biçime ve yoğunluğa indirilmesi komisyonun gerekli gördüğü değişikliklerin birincisi olmuştur. Meslek ve atölye derslerinin yeniden düzenlenmesinin de tavsiye edildiği bu kısımda, Bakanlığın okulların amaçları ve özelliklerini göz önünde bulundurarak her ders için ayrı kitap yazdırması gereği ve isteği vurgulanmıştır. İmtihan ve Sınıf Geçme Yönetmeliği ile ilgili öneriler ise 8 madde halinde sunulmuştur. Raporun tamamında yapılan önerilerin bazılarının düzeltilmesi ve bazılarına eklemeler yapılmasıyla birlikte, genel olarak uygun görülerek oy birliğiyle kabul edilmiş ve şura Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer'in kapanış konuşmasıyla sona ermiştir.

3.2.2. Dördüncü Milli Eğitim Şurası

22-31 Ağustos 1949 tarihleri arasında toplanan Dördüncü Milli Eğitim Şurası, ülkedeki siyasal mücadelenin kıyasıya yaşandığı bir dönemde çalışmalarını yürütmüştür. Şemsettin Günaltay Hükümeti'nin çabalarıyla Ankara Dil ve Tarih-

Coğrafya Fakültesi binasında 277 üyenin katılımıyla gerçekleşen şuranın başkanlığını Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu yapmıştır (MEB, 1991b, 9-11). Çok partili yaşamın ikinci şurası olması ve ülkedeki siyasal hareketliliğin de etkisiyle olsa gerek gündem maddeleri arasına *demokratik eğitim* kavramı da dâhil edilmiştir. Açış konuşmasını yapan başbakan Şemsettin Günaltay eski bir meslektaş olarak Şura'da bulunmaktan şeref duyduğunu belirterek başladığı sözlerine, maarif davasının lise ve teknik okullar gibi günden güne gereksinimi daha çok hissedilen alanlara doğru genişlemesinden dolayı Şura'nın bu konulara özellikle eğilmesinin önemine vurguda bulunarak devam etmiş, ayrıca ilk kez gündeme gelen demokratik eğitim kavramıyla ilgili olarak da: *"İçine girdiğimiz ve muvaffakiyetle neticelendirmek azminde olduğumuz sağlam demokrasinin, beklediğimiz feyizli sonucu verebilmesi, gençlerimizin bu sahada da teçhiz edilmelerine mütevakkıf görünmektedir. Bilgisizlik yüzünden demokrasi anlayışının ne garip tecelliler gösterdiğine her gün hepimiz hayretle şahit olmaktadır. Demokrasiyi her türlü kayıttan azade mutlak bir başıboşluk telakki edenler olduğu gibi, başkalarının hukuk ve şerefine tecavüz için açılmış bir yol sananlar da görülmektedir.(...) Demokrasimizi dejenere olmaktan sıyanet için yeni nesle hakiki demokrasi esaslarını telkin etmek, zannımca çok lüzumludur. (...) Çocuklarımızı hakiki demokrasiye inanmış olarak yetiştirmek, bu memleketin müstakbel mukadderatıyla çok ilgilidir. Yüksek heyetinizin bu hususu da inceleyeceğini umuyorum"* sözlerini sarf etmiştir (MEB, a.g.e. , 5-7). Dördüncü Milli Eğitim Şurası'nın ağırlıklı konuları ilkökul ve ortaokul programlarının değerlendirilmesi, lise müfredatının dört yıla genişletilecek şekilde dağıtılması, öğretmen yetiştirme politikalarının gözden geçirilmesi ve demokratik esasların okullarda uygulanabilme koşullarının incelenmesinden oluşmuştur. Şura Genel Kurulu bu gündem maddeleriyle toplanarak aşağıdaki komisyonlara ayrılmıştır:

1. İlkokul Programı Komisyonu
2. Ortaokul Programı Projesi Komisyonu
3. Lise Ders Konularının Dört Yıllık Teşkilata Göre Tespiti Komisyonu
4. Ortaokullara ve Liselere Öğretmen Yetiştiren Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulu Teşkilatını Yeni İhtiyaçlara Göre Düzenleme İşleri Komisyonu
5. Eğitim ve Öğretimde Dayanılan Demokratik Esasları Gözden Geçirme Komisyonu

Daha sonradan komisyon üyelerinin seçimi yapılarak, her gündem maddesiyle ilgili ayrı ayrı çalışmalar başlamış ve bir haftalık sürenin ardından hazırlanan raporlar

genel kurulda görüşülerek karara bağlanmıştır. Toplantının açılış gününde başbakanın sonra söz alan Şura Başkanı ve Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu katılımcılara oldukça uzun bir söylevde bulunmuştur. *“Teşkilatımızın en yüksek danışma organı yüksek heyetinizdir”* sözleriyle başladığı konuşmasında bakan, gündemdeki maddeleri oluştururken bir yıla yakın zamandır bakanlık bünyesinde yürüttüğü çalışmaların etkili olduğunu, eğitim alanındaki asıl sorunu ortaokul ve liselerde eğitim gören çocuklarda gördüğü *formasyon eksikliğinin* oluşturduğunu bu yüzden şuranın bu konulara yoğunlaşacağını, bütün eğitim kademeleri ve öğretmen yetiştirme işleriyle ilgili ayrıntılı açıklamalarda bulunarak açıklamıştır (MEB, a.g.e. , 8-29). Bakanın Şura gündemindeki son bahis olan demokratik eğitimle ilgili olarak ise: *“Biz Türk Milletinin maarifçileri sıfatıyla memleketimizde bugün cereyan etmekte olan rejim istihalesine lakayt kalamazdık. Kalamazdık çünkü bu büyük istihale bize birtakım vazifeler yüklemektedir. Kalamazdık, çünkü bu memlekette tanzimattan bu yana bütün öğretmen nesilleri daima memleketin iktibas ettiği yeni fikirlerin ön safında bulunmuşlardır. Bu vazifeyi aynı zamanda seleflerimiz olan nesillere karşı da borçluyuz. (...) Demokrasi idaresi yeni bir terbiye meselesidir. Bu fikri yeni nesillere gereği gibi aşılayacak ve bu yeni hayat tarzını onlara fiilen öğretecek gene hocalarımızdır. (...) Binaenaleyh bize düşen mekteplerimizde bu manada vatandaşlık terbiyesi vermektir ki gelecek devrin vatandaşlarını yetiştirmiş olalım”* cümlelerini kullanmıştır (MEB, a.g.e. , 27-28). Dördüncü Milli Eğitim Şurası’nda oluşturulan komisyonların hazırladıkları raporlar değişik eleştirilerle karşılaşmasına ve üzerlerinde çeşitli düzeltmeler yapılarak kabul edilmelerine karşın içlerinde en popüler olanı ve en çok benimsenenini kuşkusuz demokratik prensipler komisyonunun ki olmuştur. Bu ve diğer komisyon raporlarıyla ilgili genel bilgiler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

1. Eğitim ve Öğretimde Dayanılan Demokratik Esasları Gözden Geçirme Komisyonu Raporu

Başkanlığını Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi’nden Esat Arsebük’ün yürüttüğü ve 28 üyesi bulunan komisyonun tadil edilerek genel kurula sunduğu rapor demokratik eğitimin gerek ve önemi, demokratik eğitimin esasları ve şartları ile sonuç başlıklarından oluşmuştur. Komisyon görüşü olarak raporun girişinde, demokratik eğitimin; her şeyden önce ırk, cins, mezhep farkı gözetmeksizin insan kişilik ve onuruna saygı göstererek, herkesin yetenek ve isteklerine göre yetiştirilmesi olarak tanımlandığı

açıklanmıştır (MEB, a.g.e. , 58). Buradan yola çıkarak demokratik eğitim sisteminin toplumun bütün sosyal ve kültürel kurumlarıyla birlikte düşünülerek tasarlanmasının öneminden bahsedilmiş ve demokrasi fikrinin yalnızca okula hapsedilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Okul dışında da verilecek bu eğitimin henüz okul çağına girmemiş çocuklara okul öncesi kurumlar açmak suretiyle sağlanabileceği ve bununla ilgili olarak bakanlığın çalışmaya geçmesi önerilmiş, ayrıca okul dışı eğitimde öncelikli sırada bulunan halk eğitiminin yaygınlaştırılması için de halk eğitim dairesinin Bakanlığa bağlı olarak kurulması önerilmiştir. Okul içindeki demokratik gelişmenin sağlanabilmesi için okulun en geniş anlamdaki amacının, öğrenme ve araştırma hevesi duyan, kendi sağlığına, spora ve güzel sanatlara ilgi duyan bireyler yetiştirmek olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, a.g.e. , 64).

Yine bireysel ilişkiler ve disiplin konusunda komisyon raporu okul personeli ve öğrenciler arasındaki merkeziyetçi ve çok sert olan ilişkilerin elastikiyet kazanmasını gerekli görmektedir. Raporda ayrıca, öğretim ve yönetim usullerinde yapılacak radikal değişikliklerin demokratik eğitimin ülkemiz üzerinde kıldığı zorunlu bir durum olduğundan bahsedilerek, inkılâp hamlelerimizde dünya medeniyetine katkıda bulunmaya çalışırken –özellikle dil ve tarih çalışmalarında- bazen aşırıya kaçmalara ya da ağır ihmallere sebep olmuş bulunduğumuzdan bahsedilmiştir. Burada anlatılmaya çalışılan nokta devrim hareketi süresince Selçuklu ve Osmanlı mirasının görmezden gelinerek siyasi, ekonomik ve sosyal bir takım sonuçlara ulaşmaya çabalarken hataya düşüldüğüdür.

Dilde yapılan sadeleştirme hareketi de raporda eleştirilerden nasibini almıştır. Dil Devriminin devlet işi değil akademik bir mevzuu olduğu belirtilerek, “*bir zamanlar çocuğu ailesi ve çevresinden tamamıyla tecrit edecek bir yön almış olan dil inkılâbının*” yeni bir anlayışa muhtaç olduğu vurgulanmıştır (MEB, a.g.e. , 67-68). Tek kitap usulünden vazgeçilmesi, kendi kendini yönetme kavramının hem kurumsal hem de bireysel olarak içselleştirilmesi, öğrenci oluşumlarının artırılması, demokratik eğitimi uygulayacak müdür ve öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi öneriler de raporda yer alan ve önemli sayılabilecek tavsiyeler arasındadır. Genel kurulda rapor üzerinde değişiklik yapılması ve bazı konulardaki eksikliklerin dile getirildiği itiraz ve eleştiriler neticesinde metin, oya sunularak kabul edilmiştir.

2. Ortaokullara ve Liselere Öğretmen Yetiştiren Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulu Teşkilatını Yeni İhtiyaçlara Göre Düzenleme İşleri Komisyonu Raporu

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi profesörü Hamit Ongunsu başkanlığında çalışmalara başlayan komisyon 38 üyeden oluşmuştur. Şura genel kuruluna sunulan rapor eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okullarıyla ilgili olarak hazırlanan iki ayrı incelemeden ibarettir. Ortaokullara öğretmen yetiştiren en önemli kaynak olarak gösterilen eğitim enstitülerinin ortaokul davasından ayrı düşünülemeyeceğinin belirtildiği raporda, birkaç ders alanında uzmanlaşmış, öğrencileri daha yakından tanıyabilecek nitelikte öğretmenlere ihtiyaç bulunduğu, enstitülerin fen ve edebiyat adı altında iki bölüme ayrılarak mevcut dil şubesiyle beraber üç farklı şubede eğitim vermesinin uygun görüldüğü açıklanmıştır (MEB, a.g.e. , 135). Yine aynı yerde enstitülerde uygulanması önerilen haftalık ders dağıtım çizelgesi metne eklenmiştir. Liseler başta olmak üzere orta ve yerine göre yüksek okullara öğretmen yetiştiren kurumlar olan yüksek öğretmen okullarıyla ilgili olarak; İstanbul'daki yüksek öğretmen okulunun yeniden örgütlendirilmesi, Ankara'da bu tipte yeni bir okul açılması komisyonun önemli gördüğü ve yapılmasını istediği değişikliklerin ilki olmuştur. Buna ek olarak stajyerlik döneminin daha işlevsel hale getirilmesinin de içinde yer aldığı diğer öneriler var olan örgüt yapısına dair yapılması istenen bir takım değişiklikleri içermiştir (MEB, a.g.e. , 140-143). Ortaöğretim kademesinde öğrenci sayılarının artmasının Bakanlığı acilen bu alandaki öğretmen açığını kapatmaya yönelik çareler aramaya itmesi, şuranın bütününde ve komisyon çalışmaları sonunda kendisini hissettirmiştir. Yapılan eleştiriler sonunda bazı düzeltmeler yapılmış ve rapor oy çokluğuyla genel kurulda kabul edilmiştir.

3. İlkokul Programı Komisyonu Raporu

21 üyeden oluşan ve başkanlığını Edirne Öğretmen Okulu Müdürü Fevzi Selen'in yaptığı komisyon 1948 yılında uygulanmaya başlanan ve önemli sayılabilecek ilkokul programını inceleyerek, uygun gördüğü değişiklikleri rapor halinde genel kurula sunmuştur. İlkokul programında köklü değişiklikler yapılmasından dolayı programı uygulayacak öğretmen yetiştiren okullar üzerinde ve bununla bağlantılı olarak yönetmelikte değişiklik yapılması gereği, komisyonca belirlenen ilk konu olmuştur. Rapora göre Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde farklı nedenlerden ileri gelen ilkokul

öğretmeni açığını kapatmanın tek yolu birçok şehri içine alacak *Bölge İlköğretmen Okulları*'nın açılmasıdır (MEB, a.g.e. , 216). Bu okulların kuruluşu ve programına ait esasları da belirleyen komisyon raporundaki ifadelerden bazıları şunlardır: Ülke 4-5 mntıkaya ayrılarak, gereksinime göre okullar açılacaktır. Öğretmen okullarına bölgede yerleşmiş ailelerin çocukları alınır. Haftada 30 saat ders gösterilecek okullarda, 9 ay ders ve sınav, bir ay ise yakın yurt incelemeleri olacaktır. Bu önerilere ek olarak programda yapılması önerilen değişiklikler de rapora eklenmiş, ayrıca verilen esaslara göre program ve yönetmeliklerin yapılandırılması amacıyla az sayıda kişiden oluşacak bir komisyonun hemen faaliyete geçirilmesi tavsiye edilmiştir. Raporun genel kurulda okunmasının ardından görüşmeler başlamış ve yapılan bazı düzeltmelerle birlikte kabul edilmiştir.

4. Ortaokul Programı Projesi Komisyonu Raporu

Dördüncü Milli Eğitim Şurası uygulanmakta olan ilkokul programının devamı niteliğinde olan ortaokullar için hazırlanmış program taslağının ayrı bir komisyona verilerek taslak hakkındaki görüşlerin dikkate alınmasına özen göstermiştir. Bu amaçla 54 üyeden oluşturulan komisyon bakanlık müfettişi Tarık Asal başkanlığında çalışmalarını yürütmüş ve taslak hakkındaki görüşlerini genel kurula sunmuştur. Raporda yeni taslağın hazırlanmasında ve içeriğinde; anlayış ve uygulayış bakımlarından ilkokula yaklaştırılarak tam bir uyum sağlandığı, bilimsel yöneme geniş ölçüde yer verildiği, incelenen ders konularının ortaokul çağındaki öğrencilerin düzeylerine uygun bir biçimde işlendiği ve ortaokul hayatımızda pedagojik bir hamle yapmaya olanak tanıdığı belirtilmiştir (MEB, a.g.e. , 326-330).

Raporun devamında 15 madde halinde dile getirilen taslak ile ilgili önerilerden bazıları şunlardır: Ortaokulların gereksinimi olan araç-gereç ve okul eşyalarının sağlanması için teknik okullarda gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Programın tamamında terim bakımından bütünlük sağlanmasına dikkat edilmelidir. Tarih ve coğrafya kitaplarının sonuna bir sözlük konmalı ve kitaplardaki resim ya da grafiklerin anlaşılır bir şekilde basılmasına özen gösterilmelidir. Raporun ayrıca taslakta yapılması düşünülen değişikliklere ilişkin olarak ek bir bölümü vardır fakat bu kısım şura genel kurulunda okunmamıştır. Genel kurulda yapılan görüşmeler sonunda rapor olumlu görüşlerle birlikte ve oy birliğiyle kabul edilmiştir.

5. Lise Ders Konularının Dört Yıllık Teşkilata Göre Tespiti Komisyonu Raporu

Şuranın en uzun ve en kalabalık çalışan komisyonu olma özelliğine sahip lise komisyonu toplam 104 üyeyle İstanbul Fen Fakültesi Dekanı Ordinaryüs Profesör Kerim Ekim başkanlığında toplanmıştır. Kendi arasında iki komiteye ayrılarak çalışmalarını yürütmüştür. Bu uygulamaya neden olan gelişme lise tahsilinin üç yıl olmasını isteyenlerle dört yıla çıkarılmasını savunanlar arasındaki görüş ayrılığıdır. Öğrenim süresinin dört yıla çıkarılmasını isteyenlerin gerekçeleri; Lise öğretiminden beklenen faydanın sağlanamaması ve başka ülkelerde lise öğreniminin ilkten başlayarak en az 12 yıl sürmesi, öğrencilerin yetişmesinde ve anadil, yabancı dil eğitiminde zaman faktörünün önemli olması, bugünkü lise süresi içinde öğrencilerin sadece % 35'nin başarı göstermesi ve çoğunun okulu uzatması, zamanın kısalığı nedeniyle bilgilerin benimsenememesi, öğretim süresindeki sıkışıklığın öğrenciler üzerinde yorgunluk yaratması ve öğretmenlerin bu kadar kısa sürede öğrencilerini tanıyamamasıdır. Liselerin üç yılda kalması görüşünde ısrarcı olan komitenin yukarıdaki fikirlere karşıt düşünceleri ise şunlar olmuştur: Lise gibi birçok sorunu olan bir eğitim kademesinde zaman faktöründen fayda beklemek yersizdir. Sürenin bir yıl artırılması devlete büyük bir yük olacağı gibi gençlerin hayata bir yıl daha geç atılmaları gibi bir anlam taşımaktadır. Diğer ülkelerdeki 12 yıl ve üzerindeki eğitim öğrencilere, üniversiteye 17 yaşında girme şansı tanımaktadır. Var olan üniversitelerin lise öğreniminin bir yıl erken bittiğini düşünerek kendi öğretim programlarını bir yıl artırdığı hesaba katılırsa yapılacak değişikliklerle fazladan bir yıl okunmuş olacaktır. Bugünkü lise müfredatındaki lüzumsuz bilgiler kaldırılarak istenilen ferahlık sağlanabilir. Eğer liselerin öğrenim süreleri dört yıla çıkarılmak isteniyorsa bu, uzun incelemeler ve gerekli hazırlıklar sonucunda yapılmalıdır. Uzun tartışmaların yaşandığı lise komisyonu sonuç olarak 14 yan komiteye bölünerek gereken program taslağını liselerin dört yıla çıkarılması halinde uygulanabilecek şekle getirmiştir. Program taslağı içinde dört yıllık öğrenim süresine göre oluşturulmuş ders dağıtım cetvelleri çıkarılmış, milli eğitime ait sorunların bilimsel ve ülke gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde çözülebilmesi amacıyla Milli Eğitim Danışma Kurulu'nun kurulması önerilmiş, lise öğretmenlerinin meslek yaşamlarındaki ilk altı yıl içinde sıraya konarak 1-2 yıl süreyle yabancı ülkelere gönderilmesi kararı alınmış ve yine müfredat, yönetim, öğrenci konularında çeşitli tavsiye kararları ortaya atılmıştır. Raporların genel kurulda okunması sonunda başlayan görüşmeler iki ayrı grubun tartışmaları ve değişiklik istemiyle kurula sundukları önergelerle sürmüştür,

komisyon sözcüleri öneriler doğrultusunda bazı eleştirilere yanıtlar vermişlerdir. Yapılan oylama sonunda 100 kişi rapor lehine, 59 kişi ise rapor aleyhine oy vermiş ve liselerin dört yıla çıkarılması ile ilgili komisyon taslağı oy çokluğuyla şura kararı olarak bakanlığa sunulmuştur (MEB, a.g.e. , 515-516). Şuranın son toplantısının bitmesiyle birlikte bakan Banguoğlu kürsüye gelerek kısa bir konuşma yapmış ve Dördüncü Milli Eğitim Şurası sona ermiştir.

3.2.3. Beşinci Milli Eğitim Şurası

İkinci Menderes Hükümeti zamanında toplanan ve DP devrindeki ilk şura olması bakımından önemli sayılabilecek Beşinci Milli Eğitim Şurası, Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü'nde 5-14 Şubat 1953 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'nin başkanlığında, toplam 326 üyenin katılımıyla çalışmalarını yürütmüştür. 10 gün süren toplantıların temel gündemi ilkokul yasa tasarısı ve ilkokul programlarının incelenmesi olmuştur. Şuraya, DP'nin ilk yıllarında ülkemize davet edilerek eğitim kademelerinde değişiklikler teklif etmeleri, yapılacak düzenlemeye katkıda bulunmaları ya da çalışmaları istenen William Kwareceus, Mc Laughlin, Roben Maaske, Henry Mills, Ellsworth Tompkins ve Zuckmayer gibi yabancı uzmanlar da katılmıştır. Komisyonlar oluşturulurken dikkat edilen ve şuranın genel gündemini belirleyen maddeler şunlardır:

1. İlköğretim Kanunu Tasarısı'nın incelenmesi ve zorunlu ilköğrenimin planlanması.
2. İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi.
3. İlkokul programının yeniden gözden geçirilmesi ve bu programın özellikle:
 - a) Uzman raporlarından da faydalanılarak, birleştirilmiş sınıflarda daha verimli bir şekilde uygulamalı yollarının saptanması.
 - b) Ekonomik yaşam bakımından saptadığı hedeflerin gerçekleştirilmesi yolunda alınacak yeni önlemlerin araştırılması.
4. Yeni ilkokul yönetmeliği tasarısının incelenmesi.
5. Okul öncesi eğitim ve öğretiminin araştırılması ve anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesi.
6. Özel eğitime muhtaç çocuklar için hazırlanmış olan raporun, yetiştirme yurtlarına ait yönetmeliklerin incelenmesi ve 5387 sayılı yasanın gözden geçirilerek tadile muhtaç taraflarının araştırılması ve bu konu üzerinde teklifler.

7. İlkokullarda sağlık konusunda alınması gerekli önlemlerin saptanması. Maddi ve manevi bakımlardan çocuğu koruyucu mevzuatın incelenmesi ve lüzum görülürse tadili veya yeniden hazırlanacak bir “*çocukları koruma*” kanununa dayanak olacak raporun hazırlanması.
8. İlkokul öğretmenlerini ilgilendiren diğer konular ve genel olarak ilköğretim sorunları etrafında şura üyelerinin önerilerinin incelenmesi.

Şuranın açış konuşması yapan Milli Eğitim Bakanı Tefik İleri, toplantı gündeminin ilköğretim davası üzerinde yoğunlaştığını belirttikten sonra bu konunun önemine değinmiş ve neden tek bir konu üzerinde çalışma yapma kararı aldıklarını şu cümlelerle açıklamıştır: “*Milli eğitimimizin türlü meseleleri arasında ilköğretim birinci derecede ehemmiyeti haiz bulunmaktadır. Bu öğretimi nicelik ve nitelik bakımından bir an evvel en ileri bir şekilde memleketin en uzak köşelerine kadar yaymak mecburiyetindeyiz.(...) Geçirilen tecrübelerden de faydalanarak şuraları mümkün olduğu kadar bir tek Milli Eğitim mevzuunun türlü cephelerini tetkike hasretmeyi, burada prensiplerle tatbikatın ana hatları üzerinde kalarak bu geniş ve yüksek heyeti kendisinden alabileceğimiz en iyiye bize vermesini müsait kılacak şartlar içinde bulundurmayı ve teferruatı sonradan Vekâlet’te işlemeyi daha uygun gördük*” (MEB, 1991c, 5-6). Bakanın konuşması sonrasında şura üyeleri sekiz komisyona ayrılarak çalışmalarına başlamıştır. Komisyonların genel kurula sundukları raporlar ve görüşmelerde ileri sürülen fikirlerden yabancı uzmanlarla ilgili olanlar önceki bölümde ayrıntılarıyla ele alındığından burada yalnızca Beşinci Milli Eğitim Şurası’nın toplantı ve gündemiyle ilgili temel bilgilerin verilmesi gerekli görülmüştür.

3.2.4. Altıncı Milli Eğitim Şurası

18-23 Mart 1957 tarihleri arasında bakanlık tarafından belirlenmiş gündem maddeleriyle Ankara İsmet Paşa Kız Enstitüsü’nde toplanan Altıncı Milli Eğitim Şurası heyeti, Dördüncü Menderes Hükümeti’nin Milli Eğitim Bakanı Ahmet Özel başkanlığında ve 550 üyenin katılımı ile çalışmalarını yürütmüştür (MEB, 1991d, 19-36). Üyeler arasında deneme okulları uzmanı Benner, ticaret öğretimi uzmanı Brookner, radyo ve elektrik uzmanı Cooper, ev ekonomisi uzmanı Gorvine, elektrik mühendisi Hanssen, ticaret öğretimi uzmanı Lanza, dokuma uzmanı Meartens, Amerikalı uzmanlar heyeti başkanı Praxn, öğretmen yetiştirme uzmanı Steffen, ILO-UNESCO heyeti

başkanı Thorp, UNESCO program uzmanı Turner ve ABD Çalışma Bakanlığı sekreteri William gibi farklı alanlarda çalışan kişiler de bulunmuştur.

DP iktidarının ilk dört yılındaki sanayi hamlesiyle birlikte şehirlerde yaratılan istihdam, köylerdeki makineleşme ve bir takım sosyo-ekonomik koşulların zorlamasıyla şehre göç tetiklenmiş, özel girişim ve ticari etkinliklerdeki artış da buna eklenince kalifiye eleman sıkıntısı günden güne artmıştır. Yükseköğretimden mesleki ve teknik eğitime kadar her kademedeki öğrencilerin hızla yetiştirilmesini ilgilendiren bu durum Altıncı Milli Eğitim Şurası'nda halk eğitimi ve mesleki eğitim konularının başlıca gündemi oluşturmasına neden olmuştur. Şura'nın ilk oturumunda çalışma esasları ile ilgili gerekli görülen bilgiler verildikten sonra komisyonlara üye seçimi yapılmış ve ardından Milli Eğitim Bakanı Ahmet Özel kürsüye gelerek açış konuşmasını yapmıştır.

Konuşmasında şuranın toplanma nedenlerini, mesleki ve teknik eğitimin önemi ve gereksinimlerinden bahsederek ayrıntılı bir biçimde açıklamış; okul, sanayi ve meslek kuruluşları arasında kurulması gereken işbirliğine değinerek mesleki ve teknik öğretim okullarının üstlendiği birçok görev olduğunu ve sorunlarının çözülmesinde bakanlık olarak çalışmaya devam edeceklerini vurgulamış ve konuşmasının sonunda: *“Sözlerimi bitirmeden evvel bize kıymetli yardımlarda bulunan yabancı ve milletlerarası bütün teşekküllere ve onların kıymetli temsilcileri olan uzmanlara teşekkürlerimi ifade etmeyi zevkli bir vazife bilirim. Hür milletler arasındaki işbirlikleri, onları birbirlerine daha çok yaklaştırıp kuvvetlendirmektedir”* sözleriyle önemli gördüğü bir açıklamada bulunmuştur (MEB, a.g.e. , 30).

Başkanlık divanı seçimi sonrasında şuraya çekilen telgraf ve kutlamaların okunması, Teknik Üniversite ve Türk Yüksek Mühendisler Birliği'nin şuraya sunduğu raporların açıklanmasından sonra şura dört ana komisyon ve bunlara bağlı olarak oluşturulan yan komisyonlarla çalışmalarına başlamıştır. Bunlar, Halk eğitimi, ticaret eğitimi, erkek teknik öğretim ve kız teknik öğretim komisyonlarıdır. Altıncı Milli Eğitim Şurası'nın gerek komisyon çalışmaları gerekse alınan kararlar açısından çalışmamızla ilgili gördüğümüz önemli noktaları ikinci bölümde açıklandığından daha fazla ayrıntıya girmeyi gereksiz görmekteyiz.

SONUÇ

İki dünya savaşı arasındaki dönemde *Bağımsızlık Savaşı* vererek kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti, kendinden önce başlayan modernleşme düşüncesini ulusal devlet-ulusal kültür ekseninde farklı bir biçimde tanımlayarak uygulamıştır. Eğitim alanında yapılan devrimlerle de yaratılmaya çalışılan yeni modelin devamlılık sağlaması amaçlanmıştır. Osmanlı'nın son on yılını kapsayan sürekli savaş durumunun sonuçlarını (1912-1922), yalnızca bir devletin siyasal anlamda sona ermesi olarak yorumlamak yanlış olmasa da, uzun süren savaşların Anadolu'nun bütün insan kaynaklarının da tükenmesi sonucunu doğurduğu için eksik saymak gerekir. Nitelikli insana duyulan gereksinim kendisini en fazla eğitim alanında hissettirmiştir. Bu nedenle batı modernitesinin alınabilmesi için etkili bir kaynak sayılan yabancı uzmanlardan yararlanma düşüncesi Atatürk Türkiye'sinde de kabul görmüştür. Fakat burada vurgulanması gereken, Avrupa merkezli eğitim akımlarının örnek alındığı bu devrede sadece tek bir ülke sisteminden yararlanmak yerine kıtanın parçalı yapısından hareketle birçok ülkeden uzmanlar getirilmesidir. Türk Devrimi Osmanlı'dan devralınan toplumsal yapıya dışarıdan görünüş itibarıyla büyük bir değişim yaşatmış olsa da toplumda hâkim olan sınıfsal ve ekonomik ilişkileri değiştirecek alt yapı devrimini gerçekleştirememiştir. İç ve dış konjonktürle de bağlantılı bu sonuç çok partili yaşama geçiş gibi er ya da geç gerçekleşmek zorunda olan bir değişiklikte birleşince devrim ideolojisinin yok edemediği muhalif unsurların iktidarı -üstelik seçim gibi demokratik bir yoldan- ele almasıyla sonuçlanmıştır.

İkinci Dünya Savaşı'nın bitmesiyle Sovyet Rusya'nın karşısına süper güç olarak çıkan ABD'nin Türkiye ile ilişkilerinin de bu sonuçla bağlantısız olduğunu düşünmek olanaksızdır. Özellikle çok partili yaşama geçişle birlikte kitlelerin karşısına, zamanla popülizme kayan bir oy avcılığıyla çıkan CHP ve sonrasında DP, Türk Devrimi'nin en belirgin nitelikleri olan milli egemenlik ve bağımsızlık ilkelerini çoğu zaman birincisini diğerine yeğleyerek -biri olmadan diğerini düşünemeyeceğimiz halde- kullanmaya çalışmışlardır. ABD ile CHP iktidarında yapılmaya başlanan ikili anlaşmalar DP döneminde hızla artmış, bazıları meclisin gündemine bile sokulmadan bakan ya da başbakan düzeyinde imzalanarak yürürlüğe sokulabilmiştir. Günümüzde sayıları dahi

tam olarak bilinmeyen bu anlaşmalar her alanda olduğu gibi eğitim alanında da Türkiye Cumhuriyeti'ni zorlamaktadır.

Çalışmada gösterdiğimiz gibi DP'yi diğer dönemlerden ayıran en büyük özellik gerek yabancı uzmanlardan yararlanmada gerekse çeşitli eğitim kademelerinde iyileştirmeler yapma fikrini uygulama aşamasında ABD modelinden destek alarak çalışmalar yürütmesidir. Bu dönemde Türkiye'ye gelen 44 eğitim uzmanından 41'inin ABD'li oluşu zaten bu yargıyı başlı başına kanıtlamaktadır. Bu yüzden Üçüncü Cumhurbaşkanı Celal Bayar'ın 20 Kasım 1957 günü İstanbul'da *“Türkiye'nin 30 yıl sonra küçük bir Amerika olacağı”* vaadini -DP'nin ABD'ye yaklaşımını çözümlerken- model ülke yerine özdeşim kurulabilecek bir ülke özlemiyle yorumlamak gerekmektedir. Eğitim alanında kapsamlı reformların yapıldığı süre boyunca görev yapan beş Menderes hükümetinde Milli Eğitim Bakanlığı koltuğunun on kez el değiştirmiş olduğu da düşünülürse DP'nin iktidarı boyunca plansız ve günü kurtaran bir politika yürüttüğü ortaya çıkmaktadır.

Gelen yabancı eğitim uzmanlarının büyük bir çoğunluğunun Mesleki ve Teknik eğitim üzerine çalıştıkları söylenmelidir. Her alanda aynı yoğunlukta etkili oldukları iddia edilemezse de özellikle ortaöğretimde yürütülen çalışmalar içindeki deneme okulları, rehberlik faaliyetleri, test ve araştırma bürosu kurulması gibi yeniliklerde uzmanların doğrudan katkıları olduğu belirtilmelidir. İlköğretim kademesinde dönemin bir özelliği olarak daha çok köy okulları üzerinde yürütülen çalışmalarda ve köy enstitülerinin kapatılmasında Wofford ve Maaske'nin görüşleri etkili olmuştur. Mesleki ve teknik eğitim, içerisinde barındırdığı çok farklı okul tipleri bir yana, 1955'ten sonra artan öğrenci sayılarıyla beraber DP'nin üzerinde yenilikler yapmak zorunda olduğu eğitim kademesi olmuş, yabancı eğitim uzmanları bu okullarının şekillenmesinde yine doğrudan etki etmiştir.

Bugün sürekli artan, dinamik bir nüfusa sahip Türkiye'de ekonomik, sosyal ve siyasal sıçramaların belki de en önemlisinin yaşandığı 1945-1960 yılları arası, eğitim politikaları açısından *üretkensizlik* yılları değilse de *çözüm* yılları da olamamıştır. Çalışmamız kapsamında incelenen yıllar arasındaki okul ve öğrenci başına düşen ortalama öğrenci sayılarındaki değişim dahi, bunun başlı başına en büyük göstergesidir (Bkz, EK 15). Demografik ve ekonomik verilerde yaşanan büyük oransal artışlara karşın yatırım kaynaklarının plansız kullanımı, eğitim hizmetindeki kalitenin istenen

düzeyde gerçekleşmemesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki hamleci, ilerleme fikrine ve *bir yerlere ulaşmaya* inanan ruh halinin terk edilmesiyle birlikte bu yeni dönem, dünyada yaşanan hızlı değişimlerin gereksinimleri çeşitlendirdiği bir ortamda, toplumsal yapıya uygun gelecek arayışlara girilmesi yerine bir yerlere *geç kalmama* adına yapılan ve eğitim alanında önceki dönemden kalma niceliksel eksikliklerin geçilmesine karşın eğitimin niteliğindeki düşüşün günümüze kadar geldiği karmaşık sorunların temelini oluşturmuştur.

KAYNAKÇA

- ABD Dışişleri Bakanının Demeci. (1950, Mayıs 7). *Milliyet*, s.7.
- Âdem, Mahmut (2000), *Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız*, İstanbul: Yeni Gün Haber Ajansı.
- Adnan Menderes'in Amerikan Milletine Mühim Mesajı. (1950, Kasım 1). *Milliyet*, s.1.
- Akyüz, Yahya (2006), *Türk Eğitim Tarihi*, 10. Baskı, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Amerika Ayanında Türk Seçimleri Görüşüldü. (1950, Mayıs 31). *Milliyet*, s.1.
- Amerika'da Araştırma Yapan Kimyagerimiz. (1952, Ekim 28). *Milliyet*, s.8.
- Amerika'da İhtisas Yapan Türk Mühendisleri. (1952, Temmuz 2). *Milliyet*, s.2.
- Amerika'dan da Türkiye'ye Öğrenci Gelecek. (1949, Aralık 28). *Ulus*, s.1, s.7.
- Amerika'ya Staj İçin Öğretmen Gönderiliyor. (1958, Şubat 24). *Milliyet*, s.2.
- Amerikan Yardımı. (1950, Mayıs 10). *Milliyet*, s.5.
- _____. (1950, Temmuz 21). *Milliyet*, s.2.
- Amerika'yı ve Amerikalıları Tanıyalım. (1946, Nisan 5). *Cumhuriyet*, s.3.
- Aralov, S.İ (1985), *Bir Sovyet Diplomatının Türkiye Anıları* (Hasan Ali Ediz, Çev.), İstanbul: Birey ve Toplum Yayınları.
- Arcayürek, Cüneyt (1985), *Demokrasinin İlk Yılları (1947-1951)*, İstanbul: Bilgi.
- Arnold'un Mühim Beyanatı. (1952, Mayıs 5). *Milliyet*, s.1, s.7.
- Ataöv, Türkkaya (2006), *Amerika-NATO ve Türkiye*, İstanbul: İleri Yayınları.
- Atatürk, Mustafa Kemal (2005), *Nutuk*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Atatürk'ün Bütün Eserleri (2006), *cilt 18 (1925-1927)*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Atay, Falih Rıfkı (1946, Nisan 5). *Missouri. Ulus*, s.1.
- _____. (1946, Nisan 8). Amerika Artık Yolunu Bulmuştur. *Ulus*, s.1, s.4.
- _____. (1946, Nisan 9). Türkiye'den Amerika'ya. *Ulus*, s.1.
- Avcıoğlu, Doğan (1995), *Türkiye'nin Düzeni*, cilt 1, İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Aybar, Mehmet Ali (1968), *Bağımsızlık, Demokrasi, Sosyalizm*, İstanbul: Gerçek.
- _____. (1988), *Neden Sosyalizm*, İstanbul: BDS Yayınları.
- Aydoğdu, Emine (2005), *Teşkilat-ı Esasiye'den Günümüze Anayasalar*, Ankara: Palme Yayıncılık.
- Aytaç, Kemal (1972), *Avrupa Eğitim Tarihi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Balbay, Mustafa (1994, Temmuz 5). Eğitim ABD'ye Teslim. *Cumhuriyet*, s.19.

- Başbakanlık O ve M Daire Başkanlığı (1978), *T.C. Hükümetleri (1923-1960)*, cilt 1, Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Başgöz, İlhan (1995), *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, Ankara: Kültür Bak.
- Beals, Lester (1955), *Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor*, Ankara: Maarif Basımevi.
- Bedii Faik, (2001), *Matbuat Basın Derkeen Medya*, cilt 1, İstanbul: Doğan Kitap.
- Benice, Ethem İzzet (1946, Nisan 9). Biz de Onu İstiyoruz. *Son Telgraf*, s.1.
- Bilim, Cahit Yalçın (1998), *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi*, Eskişehir: AÜ. Yayınları.
- Bir Harp Gemisi, Bir Paket Sigara veya Eşarptan Hangisini Tercih Ederdiniz. (1946, Nisan 6). *Cumhuriyet*, s.2.
- Boniface, Pascal (1997), *Güçsüzlük İsteği* (Alp Tümertekin, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi.
- Bu Yıl 100 Bin Ere Okuma Öğretilecek. (1958, Ekim 15). *Milliyet*, s.1.
- CHP Seçim Beyannamesi. (1950, Nisan 28). *Ulus*, s.5.
- Cicioğlu, Hasan (1985), *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim* (2. Baskı), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Costat, M. (1956), *Türkiye'de Meslek Okulları Hakkında Rapor*, Ankara: MEB.
- Curle, Adam (1974), *Eğitim Planlamasında Danışmanın Rolü* (Cevat Alkan, Çev.), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Çavdar, Tevfik (1974), *Milli Mücadelenin Ekonomik Kökenleri*, İstanbul: Köz.
- Çongur, H. Rıdvan (1987), *Büyük Türk Milliyetçisi Tevfik İleri*, Ankara: Gaye.
- Daha Yakın ve Daha Sıkı Dostluk. (1946, Nisan 9). *Cumhuriyet*, s.1.
- Daima Kuvvetli Kalmalıyız! (1946, Nisan 7). *Ulus*, s.3.
- Daver, Abidin (1946, Nisan 6). Eski Dostluğun Yeni ve Parlak Bir Tezahürü. *Cumhuriyet*, s.1.
- _____ (1946, Nisan 7). Missouri'de Neler Gördüm. *Cumhuriyet*, s.2.
- _____ (1946, Nisan 8). Amerika Yakın ve Ortadoğu'nun Koruyucusu. *Cumhuriyet*, s.1, s.3.
- Değer, Emin (2004), *Oltadaki Balık Türkiye*, İstanbul: Otopsi Yayınları.
- Deneme Okulları. (1955, Temmuz 19). *Milliyet*, s.2.
- Deneme Okulları İçin Lüzumlu Malzeme Geldi. (1958, Ekim 2). *Milliyet*, s.2.
- Deniz, Ümit (1955, Mayıs 15). Bizde de Deneme Okulları Kuruluyor. *Milliyet*, s.5.
- Dickerman, Watson (1951), *Türkiye'de Halk Eğitimi Hakkında Rapor*, Ankara: MEB
- Dikerdem, Mahmut (1989), *Hariciye Çarkı*, İstanbul: Cem Yayinevi.
- Doğan, Hıfzı (1983), "Mesleki ve Teknik Eğitim", *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, ss. 357-381, İstanbul: MEB Basımevi.

- Donanmamıza Mensup Birlikler Amerikan Zırhlısını Dün Sakız Açığında Karşıladı. (1946, Nisan 5). *Ulus*, s. 1.
- DP Grubu Hatalı Haritaları Görüştü. (1954, Aralık 8). *Milliyet*, s.7.
- DP Seçim Beyannamesini Yayınladı. (1950, Mayıs 3). *Milliyet*, s.1, s.5.
- Eğitim Bakanı Açıklıyor. (1952, Temmuz 22). *Milliyet*, s.1, s.7.
- Ekizceli, Ayşegül (2006), “Yabancı Uzmanların Türk Eğitim Sistemi Hakkında Verdikleri Raporlar (1924-1960) Üzerine Bir Analiz”, *Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Erdinç, Erol Şadi (1966), *Asım Us’un Hatıra Notları*, İstanbul: Vakıf Matbaası.
- Ergün, Mustafa (1990), “Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 17, ss. 453-457.
- Ergün, Mustafa (1982), *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ankara DTCF Yayınları.
- Erim, Nihat (1966, Nisan 1). “Türkiye’nin Dış Politika Sorunları”, *Yön*, 157, s. 10.
- Erkilet, Hüseyin Hüsnü Emir (1954, Şubat 24). Türk-Amerikan Dostluğu. *Milliyet*, s.2.
- Eroğul, Cem (1998), *Demokrat Parti*, Ankara: İmge.
- Ersin, Fahir (1953, Aralık 15). Muhtelif Gayeli Ortaokul Açılırken. *Milliyet*, s.6.
- Eskicumalı, Ahmet (2003), “Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü”, *B.Ü. Eğitim Dergisi*, cilt 19 (2), ss. 16-29.
- Esmer, Ahmet Şükrü (1967, Mart 25). “Truman Doktrini’nin Yirminci Yılı”, *Yön*, 208, s.5.
- _____ (1968, Nisan 4). NATO Cenderesi. *Milliyet*, s.2.
- Felek, Burhan (1946, Nisan 6). Hoş Geldin Sam Amca. *Cumhuriyet*, s.2.
- Ford Vakfı Ankara Üniversitesi’ne 122 Bin Dolarlık Bağışta Bulunuyor. (1959, Temmuz 22). *Milliyet*, s.1.
- Ford Vakfı Robert ve Amerikan Kız Kolejlerine 750 Bin Dolar Teberrü Etti. (1957, Aralık 6). *Milliyet*, s.3.
- Ford Vakfı Türkiye’ye 56 500 Dolar Bağışladı. (1960, Kasım 15). *Milliyet*, s.5.
- Fulbright Türkiye’de Demokrasi Başlıklı Makaleyi Kongre Zaptına Geçirtti! (1951, Mart 30). *Milliyet*, s.3.
- Fulbright Commission (tarih yok), *Fulbright Directory*, Gaye Matbaası.
- Gedikoğlu, Şevket (1978), *Kemalist Eğitim İlkeleri-Uygulamalar*, İstanbul: Çağdaş.
- Gençliğe Dünya’nın Sulh İçinde Yaşama Sırlarını Öğreten Teşkilat. (1956, Ağustos 15). *Cumhuriyet*, s.5.
- Gerger, Haluk (tarih yok), *Kan Tadı*, İstanbul: Ceylan Yayınları.

- Gezgin, Hakkı Süha (1946, Nisan 10). Görüp Düşündükçe. *Vakit*, s.3.
- Gorvine, Elizabeth S. (1957), *Kız Teknik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Teklifler*, Ankara: Maarif Basımevi.
- Güle Güle Aziz Dostlarımız. (1946, Nisan 9). *Vakit*, s.1.
- Hariciye Vekâleti (1959), *Türkiye'nin Dış Kültür Münasebetleri*, Ankara.
- Harikalar Diyarı Amerika'da Değişik Şeyler. (1950, Kasım 16). *Milliyet*, s.3.
- Her Yıl 100 Bin Er Okutulacak. (1958, Kasım 12). *Milliyet*, s.5.
- Hiçbir Talebe Açıkta Kalmayacak. (1956, Eylül 29). *Milliyet*, s.2.
- <http://www.inonu.edu.tr/kongre/kamu2004/oturum2.doc>, 20 Haziran 2009.
- <http://cygm.meb.gov.tr/ciraklikegitimi/meslekiegitimkanunu.pdf>, 20 Haziran 2009.
- http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/dokumanlar/2008_Turkiye_Ilerleme_Raporu_Bolum_2_6.doc, 20 Haziran 2009.
- Hükümet Kararını Beğenmeyenler Okusun! (1950, Ağustos 2). *Milliyet*, s.1.
- ICA (1957), *Türkiye'de Ticaret Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Gerekli Değişikliklere Ait Rapor*, Ankara: Maarif Basımevi.
- İstanbul'da Misafir Amerikan Denizcileri Sevgiyle Ağrlanıyor.(1946,Nisan 7).Ulus,s.4.
- İzmir Belediyesi'ne Amerikan Yardımı. (1957, Kasım 26). *Milliyet*, s.3.
- Karacan, Ali Naci (1950, Mayıs 26). Bu Memlekette Bir Gün. *Milliyet*, s.1.
- _____ (1951, Ocak 5). Dost Acı Söyler. *Milliyet*, s.5.
- Karpat, Kemal (1996), *Türk Demokrasi Tarihi*, İstanbul: Afa Yayınları.
- Kaya, Yahya Kemal (1977), *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Ankara: Nüve Matbaası.
- Kennedy, Paul (1996), *Büyük Güçlerin Yükseliş ve Çöküşleri* (Birtane Karanakçı, Çev.), Ankara: İş Bankası.
- Kışlalı, Ahmet Taner (2001), *Kemalizm, Laiklik ve Demokrasi*. Ankara: İmge.
- Kim Philby'nin Anıları (1968, Nisan 6). *Milliyet*, s.5.
- Kocabaşoğlu, Uygur (1995), *İngiliz Sicimi*, İstanbul: İmge.
- Koç, M. Şükrü (1970), *Eğitimde Emperyalizm ve Yabancılaşma*, Ankara: Güven.
- Koçer, Hasan Ali (1991), *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, İstanbul: MEB Basımevi.
- Kohen, Sami (1957, Mart 12). Rusya'ya Dur Diyen Plan On Yaşında. *Milliyet*, s.3.
- Komünizme Karşı Alınacak Tedbirler. (1951, Ocak 22). *Milliyet*, s.5.
- Kongar, Emre (2001), *21. Yüzyılda Türkiye*, İstanbul: Remzi.
- Kore Harbine 4 500 Kişilik Kuvvet Gönderiyoruz. (1950, Temmuz 26). *Milliyet*, s.1.
- Korle, Sinan (1946, Nisan 9). Conilerin Düşünceleri. *Vatan*, s.2.

- _____ (1950, Ağustos 23). Rüya Âleminde Dönen Genç Kız. *Vatan*, s.1, s.5.
- Köy Enstitülerindeki Talebe İyi Yetiştiriyor. (1951, Kasım 29). *Milliyet*, s.2.
- La Libre Belgique Gazetesinin Kore Savaşı'nda Türkiye ile İlgili Yazısı. (1950, Aralık 27). *Milliyet*, s.2.
- Lewis, Bernard (2004), *Modern Türkiye'nin Doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.), Ankara: TTK.
- _____ (2007), *Demokrasinin Türkiye Serüveni* (H. Aydoğan-E. Ermert, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- M. Aldrich'in Dünkü Basın Toplantısı. (1950, Mayıs 24). *Milliyet*, s.5.
- Maarif Vekili Celal Yardımcının İzahatı. (1958, Kasım 25). *Milliyet*, s.3.
- Maarif'te Kızıkların Temizliği. (1950, Ağustos 15). *Milliyet*, s.1, s.5.
- Maaske Şehrimize Geldi. (1953, Şubat 25). *Milliyet*, s.2.
- Maaske'nin Tetkikleri. (1953, Şubat 27). *Milliyet*, s.2.
- Maaske, Roben J. (1956), *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor*, Ankara: Maarif Basımevi.
- Maliye ve Dâhiliye Bütçeleri Kabul Edildi. (1955, Şubat 24). *Milliyet*, s.7.
- Mardin, Şerif (2005), *Türk Modernleşmesi*, İstanbul: İletişim.
- Marshall Yardımı. (1950, Mayıs 25). *Milliyet*, s.5.
- McGhee'nin Dünkü Mühim Beyanatı. (1952, Nisan 12). *Milliyet*, s.7.
- McGhee, George (1992), *ABD-Türkiye-NATO-Ortadoğu* (Belkıs Çorakçı, Çev.), Ankara: Bilgi Yayınevi.
- MEB (2009), *İstatistikler 2008-2009*, Ankara.
- _____ (1960), *Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- _____ (1956), *Halk Eğitimi Umum Müdürlüğü Kurulması Hakkında Kanun Layihası ve Mucip Sebepleri*, Ankara: Maarif Basımevi.
- _____ Talim Terbiye Dairesi (1961), *Atatürk Kız Lisesi Deneme Programının Değerlendirilmesi Ara Raporu*, Ankara: Test ve Araştırma Bürosu.
- _____ Talim Terbiye Dairesi (1964), *Test ve Araştırma Bürosu (Kuruluş, Amaç ve Faaliyetleri)*, Ankara: Test ve Araştırma Bürosu.
- _____ (1984), *Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Eski Bakanları ve Müsteşarlarıyla Yapılan Toplantı Metinleri (4-6 Ocak 1984)*, Ankara: MEB Basımevi.
- _____ (1991a), *Üçüncü Milli Eğitim Şurası (Tıpkı Basım)*, İstanbul: MEB Basımevi.

- _____ (1991b), *Dördüncü Milli Eğitim Şurası (Tıpkı Basım)*, İstanbul: MEB Basımevi.
- _____ (1991c), *Beşinci Milli Eğitim Şurası (Tıpkı Basım)*, İstanbul: MEB Basımevi.
- _____ (1991d), *Altıncı Milli Eğitim Şurası (Tıpkı Basım)*, İstanbul: MEB Basımevi.
- _____ (1991e), *Onuncu Milli Eğitim Şurası*, İstanbul: MEB Basımevi.
- MEB Bakanı Komünist Faaliyetlerini Açıkladı. (1952, Aralık 27). *Milliyet*, s.1, s.7.
- MEB’de Yeni Genel Müdürlük. (1952, Ağustos 11). *Milliyet*, s.2.
- Meclis Milli Eğitim Bütçesini Kabul Etti. (1953, Şubat 26). *Milliyet*, s.1, s.7.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Kararı. (1952, Nisan 11). *47 Sayılı Karar*.
- _____ . (1952, Mayıs 14). *52 Sayılı Karar*.
- _____ . (1952, Temmuz 24). *157 Sayılı Karar*.
- _____ . (1952, Ağustos 26). *197 Sayılı Karar*.
- _____ . (1952, Ekim 7). *210 Sayılı Karar*.
- _____ . (1952, Ekim 16). *217 Sayılı Karar*.
- _____ . (1952, Aralık 25). *253 Sayılı Karar*.
- _____ . (1952, Aralık 25). *254 Sayılı Karar*.
- _____ . (1953, Nisan 30). *183 Sayılı Karar*.
- _____ . (1953, Haziran 4). *202 Sayılı Karar*.
- _____ . (1953, Ekim 22). *260 Sayılı Karar*.
- _____ . (1954, Haziran 30). *153 Sayılı Karar*.
- _____ . (1954, Kasım 24). *241 Sayılı Karar*.
- _____ . (1955, Şubat 7). *15 Sayılı Karar*.
- _____ . (1955, Şubat 7). *16 Sayılı Karar*.
- _____ . (1955, Mart 23). *36 Sayılı Karar*.
- _____ . (1955, Nisan 8). *49 Sayılı Karar*.
- _____ . (1955, Haziran 18). *102 Sayılı Karar*.
- _____ . (1955, Haziran 18). *103 Sayılı Karar*.
- _____ . (1955, Temmuz 6). *120 Sayılı Karar*.
- _____ . (1955, Eylül 23). *200 Sayılı Karar*.
- _____ . (1955, Ekim 1). *209 Sayılı Karar*.
- _____ . (1956, Ekim 23). *182 Sayılı Karar*.
- _____ . (1956, Kasım 19). *208 Sayılı Karar*.

- _____. (1957, Şubat 14). *29 Sayılı Karar*.
- _____. (1957, Haziran 13). *115 Sayılı Karar*.
- _____. (1957, Eylül 21). *215 Sayılı Karar*.
- _____. (1958, Şubat 3). *38 Sayılı Karar*.
- _____. (1958, Mayıs 23). *185 Sayılı Karar*.
- _____. (1958, Eylül 30). *265 Sayılı Karar*.
- _____. (1958, Ekim 1). *267 Sayılı Karar*.
- _____. (1958, Ekim 13). *277 Sayılı Karar*.
- _____. (1958, Ekim 23). *291 Sayılı Karar*.
- _____. (1958, Kasım 29). *309 Sayılı Karar*.
- _____. (1959, Mayıs 20). *138 Sayılı Karar*.
- _____. (1959, Kasım 4). *304 Sayılı Karar*.
- _____. (1959, Kasım 4). *305 Sayılı Karar*.
- Milli Şefimiz Heyeti Kabul Etti. (1946, Nisan 7). *Ulus*, s.4.
- Missouri İstanbul'da. (1946, Nisan 5). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Missouri Büyük İlgi ve Sevgiyle Karşılandı. (1946, Nisan 6). *Cumhuriyet*, s. 6.
- Missouri'nin Yarattığı Heyecan. (1946, Nisan 6). *Vatan*, s. 1.
- Morel, Eugene (2000), *Türkiye ve Reformları* (S. Belli, Çev.), Ankara: Ütopya.
- Nadi, Nadir (1946, Nisan 5). Dost Amerikan Denizcilerini Karşılarken. *Cumhuriyet*, s.1.
- _____. (1946, Nisan 10). Yarına İnanmak. *Cumhuriyet*, s.1.
- OECD (2006), *Education at a Glance*.
- _____. (2007), *Education at a Glance*.
- _____. (2008), *Education at a Glance*.
- Oğuzkan, Turhan (1983), "Orta Dereceli Genel Eğitim Kurumlarının Gelişmesi", *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, ss. 281-311, İstanbul: MEB Basımevi.
- Okul Çağındakilerin Yüzde 28'i Okuyamıyor. (1960, Ocak 12). *Milliyet*, s.1, s.5.
- Okul Kitaplarına Biraz Daha Dikkat Edebilsek. (1954, Ekim 15). *Milliyet*, s.3.
- On Yedi Bin Köyde İlkokul Yok. (1960, Kasım 8). *Milliyet*, s.1.
- On Yılda Türkiye'ye 2,5 Milyar Dolarlık Yardım. (1957, Mart 12). *Milliyet*, s.3.
- Oran, Baskın (2002), *Türk Dış Politikası*, cilt 1, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Orizet, J. (1957), *Teknik Öğretim Çalışmaları Hakkında Yaptığı Konuşma*, Ankara: MEB.
- Otuz Öğretmenimiz Amerika'da Kurs Görecektir. (1952, Ekim 14). *Cumhuriyet*, s.4.
- Öğretim Bursları. (1953, Temmuz 24). *Milliyet*, s.3.

- Öğretmen Okulları Altı Seneye Çıkarılıyor. (1951, Haziran 6). *Milliyet*, s.3.
- Öğretmen Okullarının Müfredat Programı. (1952, Ağustos 27). *Milliyet*, s.2.
- Öğretmen-Öğrenci Sayısı. (1950, Mayıs 3). *Milliyet*, s.2.
- Öğretmen Sıkıntısı. (1953, Ekim 25). *Milliyet*, s.1, s.7.
- Öğretmenlerin Kadro Meselesi. (1952, Mart 12). *Milliyet*, s.7.
- Öztürk, Kazım (2001), *Türk Parlamento Tarihi*, cilt 5, Ankara: TBMM Vakfı Yayınları.
- Profesör ve Talebe. (1950, Ekim 22). *Milliyet*, s.5.
- Reisicumhur'un Dış Siyasete Ait Nutukları. (1950, Kasım 2). *Milliyet*, s.5.
- Resmi Gazete (1946, Mayıs 10), 6303, s. 10545.
- _____ (1950, Mart 18), 7460, s. 18116, s. 18117.
- Roberts, J. M. (2003), *Yirminci Yüzyıl Tarihi* (Sinem Gül, Çev.), Ankara: Dost Kitabevi.
- Rockefeller Müessesesi. (1951, Şubat 6). *Milliyet*, s.3.
- Rockefeller Amerikan Kolejine On Bin Dolar Bağışladı. (1957, Ocak 16). *Milliyet*, s.4.
- Rockefeller Müessesesi Mümessili Şehrimize Geldi. (1951, Nisan 23). *Milliyet*, s.2.
- Rockefeller Tesisi Mümessili Şehrimizde. (1955, Mart 15). *Milliyet*, s.2.
- Rockefeller Türkiye'ye 350 Bin Dolar Tahsis Etti. (1956, Aralık 14). *Milliyet*, s.2.
- Rockefeller Vakfının Türkiye'ye Ayırdığı Burslar. (1956, Kasım 23). *Milliyet*, s.5.
- Rockefeller Vakfının Türkiye'ye Yardımı. (1956, Mayıs 18). *Milliyet*, s.3.
- Rockefeller Vakfının Üniversitemize Yardımı. (1954, Kasım 12). *Milliyet*, s.2.
- Rufi, John (1953), *Türkiye'de Ortaöğretim, Müşahedeler, Problemler, Tavsiyeler*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sağnak, H. (1946, Nisan 9). Sayın Misafirlerimiz Amerikan Deniz Kuvvetlerini Uğurlarken. *Vakit*, s.4.
- Sakaoğlu, Necdet (1991a), *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim.
- _____ (1991b), *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim.
- Sander, Oral (1979), *Türk-Amerikan İlişkileri (1947-1964)*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- _____ (2007), *Siyasi Tarih (1918-1994)*, İstanbul: İmge.
- Seçimlere Dair Yabancı Basında Çıkan Tefsirler. (1950, Mayıs 18). *Milliyet*, s.5.
- Seçimlerin Akisleri. (1950, Haziran 15). *Milliyet*, s.5.
- Sertel, Zekeriya (tarih yok), *Hatırladıklarım*, İstanbul: Gözlem Yayınları.
- _____ (1994), *Amerikan Biçimi Yaşam*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Shaw, J.S. & Shaw, E. (2006), *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye*, cilt 2, İstanbul: E Yayınları.

- Simpson, Cristopher (2000), *Üniversiteler ve Amerikan İmparatorluğu-Soğuk Savaş Döneminde Sosyal Bilimlerde Para ve Siyaset* (Musa Ceylan, Çev.), İstanbul: Kızılelma.
- Soysal, İsmail (1989), *T.C. 'nin Siyasal Andlaşmaları*, cilt 1, Ankara: TTK.
- Steinhaus, Kurt (1999), *Atatürk Devrimi Sosyolojisi*, 2 cilt, İstanbul: Yeni Gün.
- Şahin, Mustafa (1996), “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923-1960)”, *Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Tanilli, Server (1999), *Dünyayı Değiştiren On Yıl (1789-1799)*, İstanbul: Adam.
- Tanör, Bülent (2000), *Kurtuluş-Kuruluş*, İstanbul: Yeni Gün Haber Ajansı.
- Tarcan, Bülent (1959, Şubat 21). Mutlu Bir Gün Güzel Bir Konser. *Milliyet*, s.4.
- Tebliğler Dergisi (1950, Nisan-1951, Mart), *cilt 13*.
- _____ (1951, Mart-1952, Mart), *cilt 14*.
- _____ (1952, Mart-1953, Ocak), *cilt 15*.
- _____ (1953, Ocak-1954, Şubat), *cilt 16*.
- _____ (1954, Şubat-1955, Şubat), *cilt 17*.
- _____ (1955, Şubat-1956, Ocak), *cilt 18*.
- _____ (1956, Ocak-1956, Kasım), *cilt 19*.
- _____ (1956, Kasım-1958, Ocak), *cilt 20*.
- _____ (1958, Ocak-1958, Aralık), *cilt 21*.
- _____ (1958, Aralık-1959, Aralık), *cilt 22*.
- _____ (1959, Aralık-1960, Aralık), *cilt 23*.
- Teknik Öğretim Durumu Feci. (1960, Eylül 28). *Milliyet*, s.1.
- Tezcan, Mahmut (1994), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Zirve Ofset.
- Toker, Metin (1946, Nisan 10). Amerikalı Misafirlerimiz Dün Sabah Limanımızdan Ayrıldılar. *Cumhuriyet*, s.1, s.3.
- Tompkins, Ellsworth (1954), *T.C. Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş*, Ankara: Maarif Basımevi.
- Tompkins’ın Görüşleri. (1952, Aralık 28). *Milliyet*, s.1, s.7.
- Torun, Esma (2002), “İkinci Dünya Savaşı Sonrası Türkiye’de Kültürel Değişimlere Yol Açan İç ve Dış Etkenler (1945-1960)”, *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Truman’ın Beyanatı. (1950, Mayıs 10). *Milliyet*, s.3.
- Tunçkanat, Haydar (2006), *İkili Anlaşmaların İçyüzü*, İstanbul: Kaynak Yayınları.

- Turan, İlhan (2003), *İsmet İnönü-Konuşma, Demeç, Makale, Mesaj ve Söyleşiler (1944-1950)*, Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu.
- Türk-Alman Dostluk Paktı İmzalandı. (1941, Haziran 19). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Türk-Alman Muahedesi Mecliste Kabul Edildi. (1941, Haziran 26). *Vakit*, s. 1.
- Türk-Amerikan Eğitim Komisyonu Çalışmaları. (1951, Ocak 30). *Milliyet*, s.3.
- Türk-Amerikan Kültür Anlaşması Yenilendi. (1957, Ocak 9). *Milliyet*, s.3.
- Türk Ordusuna Yapılan Yardımın Kazançları. (1951, Ocak 7). *Milliyet*, s.4.
- Türkiye ile Amerika Kültür Anlaşması Dün İmzalandı. (1949, Aralık 28). *Vatan*, s.1.
- Türkiye İradesi Dışında Harbe Girmez. (1970, Şubat 8). *Milliyet*, s.1, s.11.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2007), *İstatistik Göstergeler (1923-2007)*, Ankara.
- Türkiye’de Hakiki Demokrasi Vardır. (1952, Ekim 7). *Milliyet*, s.7.
- Türkiye’den Derin Dostluk Duyguları ile Ayrılıyorlar. (1946, Nisan 9). *Ulus*, s.1, s.4.
- Türkiye’nin Atlantik Paktı’na Alınması Muhtemel. (1951, Mart 19). *Milliyet*, s.1, s.5.
- Türkiye’ye Amerikan Yardımı. (1953, Ocak 13). *Milliyet*, s.1, s.7.
- Türkiye’ye Duyulan Hayranlık. (1953, Şubat 13). *Milliyet*, s.7.
- Türkiye’ye Yapılan Amerikan Yardımı. (1953, Ocak 18). *Milliyet*, s.1, s.7.
- Tütengil, Cavit Orhan (1984), *Az Gelişmenin Sosyolojisi*, İstanbul: Belge Yayınları.
- Ulubelen, Erol (2005), *İngiliz Gizli Belgelerinde Türkiye*, İstanbul: Cumhuriyet.
- Ülken, Hilmi Ziya (1967), *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: MEB Basımevi.
- Üniversitede İşletme İktisadi Enstitüsü Kuruluyor. (1954, Haziran 7). *Milliyet*, s.2.
- Üniversiteden Çok İlkokula Muhtacız. (1957, Ocak 22). *Milliyet*, s.1, s.5.
- Varış, Fatma (1983), “Program Geliştirme Çalışmaları”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, 193-214, İstanbul: MEB Basımevi.
- Yabancı Gözüyle Ortaöğretim Müfredat Programı. (1952, Haziran 19). *Milliyet*, s.2.
- Yalman, Ahmet Emin (1946, Nisan 6). Missouri’den İntibalar. *Vatan*, s.1, s.3.
- _____ (1997), *Yakın Tarihte Gördüklerim ve Geçirdiklerim*, cilt 2, İstanbul: Pera.
- Yetkin, Çetin (2007), *Karşıdevrim (1945-1950)*, Antalya: Yeniden Müdafaa-i Hukuk.
- Yüz Bin Ere Okuma-Yazma Kursu. (1958, Kasım 25). *Milliyet*, s.3.
- Zürcher, Erik Jan (1995), *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi* (Y. Saner Gönen, Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Washington Büyükelçisi Suat Hayri Ürgüplü Amerikan Yardımını Tenkid Etti. (1958, Ocak 17). *Milliyet*, s.1, s.5.
- Welcome USA. (1946, Nisan 5). *Cumhuriyet*, s.2.
- Wofford, Kate Vixon (1952), *Türkiye İlkokulları Hakkında Rapor*, Ankara: MEB.

EKLER

EK 1: Missouri Zırhlısının Ülkemizden Ayrılışı Üzerine Bir Başlık

9 NİSAN 1946 SALI YIL: 2955 AY: 11 Sayın her yerde 10 kuruştur.	Akşam ed. VAKIT Yolda Fakla Durum: No. 06 Tug. VAKIT Durum: 2600 (35m) Tokuo 21413 (Yeni)	VAKIT	Misafirlerimizi uğurlarken Yazın: H. KADINAR — Dışın 2 sat aydın —
--	--	---------------------	---

**Farewell, dear friends! And take
our deft regards to America.**

Güle güle aziz dostlarımız! Amerika'ya candan selâmlarımızı götürün.

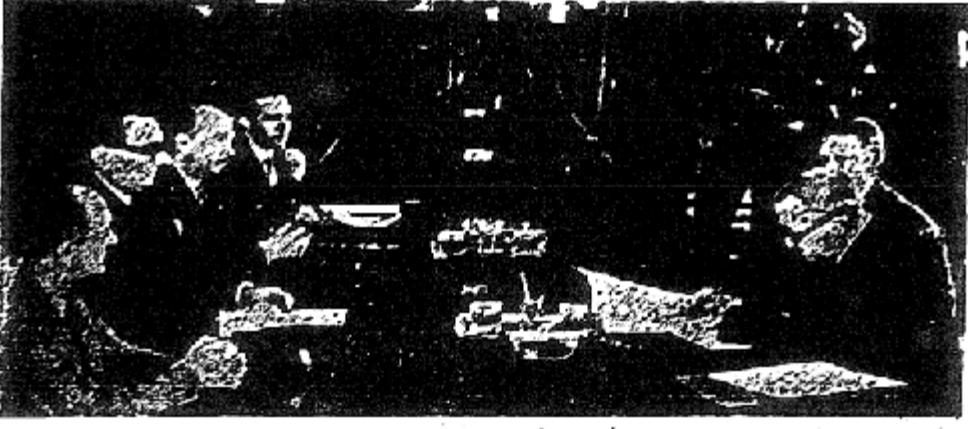
Amerikanın yakın u. aralarında relanı.		Misafirlerimiz bu sabah
---	---	--------------------------------

Kaynak: Vakit, 9 Nisan 1946, 1.

EK 3: Türkiye Cumhuriyeti ile ABD Arasında İmzalanan Kültür Anlaşmasını Duyuran Bir Gazete Haberi

Türkiye ile Amerika kültür anlaşması dün imzalandı

İki memleketi kültür sahasında bir kat daha yaklaştıracak bu anlaşmanın tatbikini Türk - Amerikan Komisyonu temin edecek



Türk - Amerikan kültür anlaşması imza merasiminden bir görüntü

Ankara, 27 (Telefonla) — Bu kültür anlaşması Amerikan büyükelçisi ile Dış İşleri Bakanlığında yapılmıştır. Aşağıda bu anlaşmanın bir nüshasını bulacaksınız. Bu anlaşma Türkiye ile Amerika arasındaki ilişkileri geliştirme ve kültürel ilişkileri temin etme amacıyla imzalandı. Dışişleri Bakanlığı tarafından ma-

Devranı 64, 3. S. 3. 60 7

Kaynak: Vatan, 28 Aralık 1949, 1.

EK 5: Fulbright Programı Çerçevesinde ABD'ye Giden Bir Öğrenci Grubu



Kaynak: Milliyet, 19 Temmuz 1952, 4.

EK 6: Değişim Programıyla Gittiği ABD İzlenimlerini Açıklayan Türk Öğrenci



Emel Aktan arkadaşımız Sinan Korle ile

Rüya âleminden dönen genç kız

Emel Aktan, elinde olsaymış Amerikadan atom bombasını getirecekmiş

YAZAN: SINAN KORLE

Bazı geniş kariyerli muharrirlerimiz «Cumbadan Rumbaya» «Futuh - Harbiye» gibi romanlarında iki xıl âlemin hususiyetlerini bir arada anlatmaya çalışmışlardır. Bunları daha gerçek, daha yeni olarak öğrenmek isteyenler, bir rüya âleminden dönen genç bir kahramanın ağzından Soğanaga mahallesinde dinleyebilirler. İki gün evvel Amerikadan dönen Emel Aktanı da bu rüya havası içinde iken a-
rında görüp konuştum.

Okuyucularımız çok iyi hatırlar, bundan bir buçuk ay ka-
(devamı Say 6 Say 6 da)

Günün iktisadi



Kaynak: Vatan, 23 Ağustos 1950, 1.

EK 9: Amerikan Ortaokullarında Uygulanan Haftalık Ders Programı

BİR TALEBİNİN HAFTALIK PROGRAMI							
PROGRAM	PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA	DERS SAATLERİ	ÖĞRETMENİN PROGRAMI PAZ. SALI ÇAR. PER. CUMA günü
Homeroom	Homeroom Kol faaliyeti toplantısı	Homeroom toplantısı	Homeroom Kol faaliyeti toplantısı	Homeroom Toplantı	Eydelet toplantıları	8.30 9.10	Homeroom
I	Amerikan tarihi	Amerikan tarihi	Amerikan tarihi	Amerikan tarihi	Amerikan tarihi	9.15 10.05	Umumi fen bilgisi
II	Daktilo	Beden eğitimi	Daktilo	Beden eğitimi	Daktilo	10.10 11.00	Fizik
III	İngilizce	İngilizce	İngilizce	İngilizce	İngilizce	11.05 11.55	Fizik laboratuvarı
IV	Öğle yemeği	Öğle yemeği	Öğle yemeği	Öğle yemeği	Öğle yemeği	11.00 11.50	Matematik
V	Matematik	Matematik	Matematik	Matematik	Matematik	11.55 13.45	Yemek
VI	Orkestra	Kimya laboratuvarı	Orkestra	Kimya laboratuvarı	Orkestra	13.50 15.40	Umumi fen bilgisi
VII	Kimya	Kimya	Kimya	Kol faaliyeti	Kimya	11.45 15.35	Büro saati
							Ferdi olarak öğrenci ile meşgul olmak

Kaynak: Tompkins, 1954, 39.

EK 10: Kurulacak Bir Erkek Sanat Okulları Komisyonunda Çalışmalara Destek Sağlaması Amacıyla Önerilen Yabancı Uzmana İlişkin Proje Taslağı

Bu uzmanın vasıfları ile ilgili A maddesinde gösterilmiştir. 2) Mesleki öğretim programlarının yapılmasında ve buna bağlı teknik kitapların hazırlanmasında Türkiye mesleki öğretim vakıfları yerlerine yardımcı görevli bir uzman. Yazılı maddetle; aşağıdaki iki yıl. İlk uzmanın gelişinden altı ay sonra başlamak üzere. (Bu uzmanın vasıfları B bölümde gösterilmiştir.) 3) Sanat okulları tedris heyetinin bilgi ve tecrübesine ait sevi bir programı hazırlamak ve bu programın uygulanmasında görevli bir uzman. Yazılı maddetle: İlk uzmanın gelişinden altı ay sonra başlamak üzere 2 yıl. Bu uzmanın vasıfları C ekinde gösterilmiştir. Mesleki ve Teknik Öğretim Örgütlenişine İlişkin Uzman Adı:	KONTU: Teknik Öğretim, MERKEZ: Ankara, fakat uzman istenildiği takdirde Türkiye'nin her tarafına gideceği gibi, olabildiği uzam bir mütahhet mektepten uzak kalmayacaktır. SURE: İki sene, teminli mülkündür. GÖREVLERİ: (1) Aşağıdaki maddelerde belirtilen görevleri yerine getirmek. 1) Mesleki okulların işleri için ve araştırma, 2) Bu okulların ve genel olarak mesleki öğretimi yerinden taşıma hususunda Mesleki Vakıflarına yardımcı olmak. (2) Yabancı adı geçen komisyon tarafından yapılan tedbirlerin tedbirinde, Türkiye Mesleki Vakıflarına bağlı mülkelerinde, bu uzman grubunun başkanı sıfatıyla teknik yardımlarını bulundurmaktır. Genel gayeye varmak için, uzmanın şunları yapması istenmektedir: a) Bir mütahhet olarak; (1) Araştırma ve öğretim alanındaki noktaları, komisyon uzmanların gelişme programının organizasyonu ve topluluk çalışmalarının hazırlanması hususunda komisyon başkanına rehberlik; (2) Avrupa'da ve Birleşik Devletlerde, mesleki öğretimin organizasyonu ve idaresi hakkında tavsiyeli bir rapor komisyonca verilmek. (3) Vakıflara yapılacak teknikler hususunda mülki komisyonca rehberlik etmek. b) Ders programını düzenleme, ders kitaplarını hazırlama ile
meslek okulları öğretmenlerinin yetiştirilmesi programını hazırlama ve teknik etme işleriyle vakıfların işi mütahhasın çalışan olarak bulunması. Avrupalı Uzmanlar: a) Eşlik teknik terbiye, b) Avrupa'da ve (veya) Birleşik Devletlerde mesleki okulların sahasında pratik tecrübe, c) Avrupa'da veya Birleşik Devletlerde ve diğer mülklerde dahil es gelişmiş memleketlerde teknik öğretim sahasında idari tecrübe, d) Mesleki okulların teknik edebiyatı, mesleki terbiye ait teknik edebiyatın bu sahalara ilişkin edebiyatı ve Türk teknik edebiyatı bu hususta yardım edebilme kabiliyeti, e) Diğer iki üye ile, bunlarla çalışan iki komisyonların işlerini kontrol edebilme kabiliyeti. Dili: İngilizceyi mükemmelen konuşabilen ve yazabilen; Fransızca ve Almancaya aşina olması ayrıca faydalıdır. Mesleki ve Teknik Öğretim Okullarında Ders Programı ve Ders Kitapları Hazırlama Uzmanı Adı:	KONTU: Teknik Öğretim, MERKEZ: Ankara, fakat, uzman istenildiği takdirde Türkiye'nin her tarafına gidebilecek ve olabildiği uzam bir mütahhet mektepten uzakta kalmayacaktır. SURE: İki sene, teminli mülkündür. GÖREVLERİ: Mesleki Vakıflarına bağlı mülkelerinde, komitede bir üye olarak hizmet edecek. Hususi görevleri şunlardır: a) Mesleki okulların işleri üzerinde araştırma yapmak üzere Mesleki Vakıflarından tayin edilen mülki komisyonca yardım etmek. b) ders programı ve ders kitapları hazırlamak üzere vakıfların komisyonca mütahhasın yapmak ve yardım etmek, Ünvanı gayeye hizmet etmek üzere uzman şunları yapmayı düşünmektedir: a) Mülki komisyonca mesleki Türk menur ve uzmanlarca ders programları ve kitapları hazırlama yapılan teknikler üzerinde işbirliği yapmak ve istenildiği zaman komisyon toplantılarına iştirak etmek, b) Taki komisyonca Türk tekniklerinin gelişme programını teşvik etmek.

EK 11: İstanbul Atatürk Kız Lisesi Deneme Programındaki Haftalık Ders Dağıtım Cetveli

T. C.
MAARİF VEKÂLETİ
Tatim ve Terbiye Dairesi

LİSE PROGRAMI

208
19 Kasım 1956

	Mecburi Dersler							Seçmeli dersler	Top- lam	
III	TÜRK- ÇE ④	TARİH (T.C.ve İnk.Ta.) ②	FİZ. MAT. ③	SOS. veya PSİ. ②	Y.DİL A.B. O. ⑤	BE. EG. ①	M.S. ①	5 x 3 = 15	Sem. Reh.ve D.Paa. ③	34
II	TÜRK- ÇE ④	TÜRK. TARİHİ ③	COĞ. KİM. ③	MAT. A.B. ③	Y.DİL A.B. C. ⑥	BE. EG. ②	M.S. ①	3 x 3 = 9	Sem. Reh. ve D.Paa. ③	34
I	TÜRK- ÇE ④	SOSYAL İNG. ④	TABİAT ve SAĞLIK BİL. ④	MAT. A.B. ⑥	Y.DİL A.B. O. ⑥	BE. EG. ②	M.S. ①	2 x 3 = 6	REH- BER- LİK ①	34

Not: ① içinde ders saatları gösterilmiştir.

....Seçmeli dersler haftada (3) er saatten birer yıllık bütünler halinde.

SEÇMELİ DERSLER	I- FEN ve: TABİİ İLMİLER BÖLÜMÜ :	Cebir II- Cebir III- Geometri II-Geometri III Türkçe -Astronomi-Genel Fizik-Mekanik- Optik-Elektrik-Teknik Resim. İçyen-Botanik-Zooloji-Jeoloji-Genel Kimya- Kimya I-Kimya II-Kimya III.
	II-EDEBİYAT VE SOS. İLMİLER BÖLÜMÜ :	Yeni Edebiyatımız-Eski Edebiyatımız-Türk Folkloru-Dünya Edebiyatı I-Dünya Edebiyatı II-Sanat Tarihi-İlkçağ Tarihi-Ortaçağ Tarihi Yeni ve Yakın Zamanlar-Genel Coğrafya-Ülkeler Coğrafyası-Psikoloji-Felsefe-Sosyoloji
	III-TİCARET BÖLÜMÜ :	Euro Bilgisi I-Euro Bilgisi II-Ticaret Aris- metiği-Mal Bilgisi-İstatistik-Ekonomi ve Finans-Ticaret Hukuku-İktisadi Coğrafya-Dak- tilografi-Stenografi.
	IV- EV KADINLIĞI VE SANAT BÖLÜMÜ :	Aile Bilgisi-Yemek Pişirme ve Besin Bilgisi Bıçkı,Dikiş I-Bıçkı,Dikiş II- Moda-Ev Hengi- religi-İçyen-Ev Kimyası-Çocuk Bakımı ve Eği- timi-Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi-Müzik-Re- sim ve El işleri-Aile Hukuku-Tarım.
	V- YAHANCI DİL BÖLÜMÜ :	Almanca-Fransızca-İngilizce-İtalyanca-Dünya Edebiyatı I-Dünya Edebiyatı II.

Not: Öğrenciler, mecburi dersler tablosunda gösterilen derslerle birlik-
te seçmeli dersler arasında bulunan ve takip edecekleri ihtisas
istikameti ile alakalı ve irtibatları rehberlik müessesesi tarafında
tesbit edilecek olan dersleri de takip edeceklerdir.

A.E.

Kaynak: TTKK, 19 Kasım 1956, 208 Sayılı Karar.

EK 12: İstanbul Atatürk Kız Lisesi Deneme Programında Yenilenen Haftalık Ders Dağıtım Cetveli

DERS DAĞITIM CETVELİ 7.2 (83) 3					
Genel Dersler	Sınıflar			Yıllık İhtiyaç ve Sınıflık Genel Ders Saati	(Haftada 3'er saatten birer yıllık müfredat)
	I	II	III		
Türk Dili ve Edebiyatı	4	4	3	2/-	1-Yeni Edebiyatımız 2-Eski Türk Edebiyatı 3-Türk Folkloru 4-Dünya Edebiyatı (I) 5- " " (II)
Coğrafyalar	3	-	-	-	-
Türk Tarih	-	3	3	1/-	1-Dünya Medeniyet Ta- rihi 2-İlkçağ Tarihi 3-Ortaçağ Tarihi 4-Yeni ve yakın zaman- lar.
Ekoloji ve Çevre	2	-	-	1/-	1-Genel Coğrafya 2-Genel İktisadi Coğ. 3-Devletler Coğrafyası
Psikoloji veya Sosyoloji	-	-	2	1/-	1-Psikoloji 2-Sosyoloji 3-Felsefe 4-Mantık
Genel Fizik veya Fizik Giriş	4	-	-	1/-	1-Fizik (I) 2-Fizik (II) 3-Kimya (I) 4-Kimya (II) 5-Zooloji-Botanik 6-Jeoloji 7-Tiyatro
Genel Kimya veya Biyoloji	1	4	-	-	
Matematik A ve B	6/6	4/7	4/6	-	Matematik
Yabancı dil A, B ve C	6	6	5	-	İng.Fransız-Alm.Latin- ce
Millî Servis	1	1	1	-	Genel Dersler:
Beden Eğitimi	1	1	-	-	1- Sanat-Sanat Tarihi 2- Müzik 3- Büro bil.-Sekreterlik 4- Geliştirme 5- Stenografi 6- Bilgi-Bilgi 7- Grafik Tasarım ve Resim bilgisi 8- Ar. Geliştirme 9- Alış. Bilgisi 10- Genel Eğitimi
Genel Dersler	6	9/6	15/6	-	
Seminer	2	2	3	-	
Toplam	35	35	35		

Kaynak: TTKK, 3 Şubat 1958, 38 Sayılı Karar.

EK 13: Ankara Bahçelievler Lisesi'nde Uygulanmaya Başlanan Deneme Programına Ait Haftalık Ders Dağıtım Cetveli

T. C.			
MAARİF VEKÂLETİ			
Tatlim ve Terbiye Dairesi			
b) Haftalık ders dağıtım çizelgesi			
Dersler	Sınıf I	Sınıf II	Sınıf III
Türkçe	5	5	4
Sosyal Bilgiler	4	4	4
Matematik	5	5	4
Fen Bilgisi	4	4	4
B.Eğitimi ve Sağlığı	2	2	2
Din Bilgisi	1	1	-
Ders dışı faaliyeti	-	1	1
Okul yönetmeni saati	1	1	1
Serbest çalışma	1	-	1
Yabancı dil	4	4	-
Resim 3(1 sün)	5	6	6
Müzik 3(1 sün)			3
İşbilgisi 5(1 sün)			3
Daktilo	-	-	6
Def.Tut.ve Tic.Kuh.	-	-	6
Toplam	33	33	33

EK 14: Lise Birinci Sınıfları da İçine Alan Ankara Bahçelievler Lisesi Deneme Programında Yenilenmiş Olan Ders Dağıtım Cetveli

[illegible]

Kaynak: TTKK, 20 Mayıs 1959, 138 Sayılı Karar.

EK 15: Farklı Eğitim Kademelerinde Okul ve Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayılarının 1945-1960 Yılları Arasındaki Değişimi

Öğretim Yılları	İlkokul		Ortaokul		Lise		Mesleki ve Teknik	
	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>
1945/46	97	50	260	17	307	14	222	14
1946/47	93	47	237	16	297	13	235	14
1947/48	91	45	221	15	264	13	215	13
1948/49	91	44	191	15	251	12	184	12
1949/50	93	46	171	15	244	11	175	12
1950/51	93	45	168	15	252	11	163	12
1951/52	94	45	170	16	242	11	153	12
1952/53	95	45	174	16	306	13	144	12
1953/54	98	46	182	17	314	14	157	12
1954/55	101	47	208	20	316	14	168	13
1955/56	106	47	232	21	272	13	175	14
1956/57	110	48	270	22	292	15	185	14
1957/58	113	48	301	23	309	15	190	14
1958/59	116	48	325	23	316	15	193	14
1959/60	117	47	357	23	328	16	195	13
1960/61	117	46	391	24	390	18	204	13

Kaynak: TÜİK, 2007, ss. 72-74.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Volkan SORAN
Doğum Yeri ve Yılı : Adana, 1984
Medeni Durumu : Bekâr
Adres : Ç.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler
Öğretmenliği Anabilim Dalı
Elektronik Posta : volkansoran@yahoo.com

ÖĞRENİM DURUMU

2007-2010 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
2002-2006 : Lisans, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler
Öğretmenliği
1998-2002 : Ortaöğretim, Adana Çağrı Bey Lisesi
1990-1998 : İlköğretim, Adana Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu

İŞ DURUMU

2009-2010 : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde Ücretli
Öğretmenlik
2009-2010 : Özel Adana Çukurova Dershanesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
2008-2009 : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü Öğretmenlik Uygulaması
Danışmanlığı
2006-2008 : Özel Adana Kavram Dershaneleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

EK 1: Missouri Zırhlısının Ülkemizden Ayrılışı Üzerine Bir Başlık

9 NİSAN 1946 SALI YIL: 2596XVI: 10137 Sapın her yerde 10 kuruştur.	İdareci: Akhane red. VAKIT Yurda. Posta kutusu: No. 86 Tel. VAKIT Oranları Tokuca (2400 (1340) 21413 (Y11)	VAKIT	Misafirlerimizi uğurlarken Yazar: M. HADIMAN — Dergi 2. set sayfa —
---	---	---------------------	--

**Farewell, dear friends! And take
our deft regards to America.**

Güle güle aziz dostlarımız! Amerika'ya candan selâmlarımızı götürün.

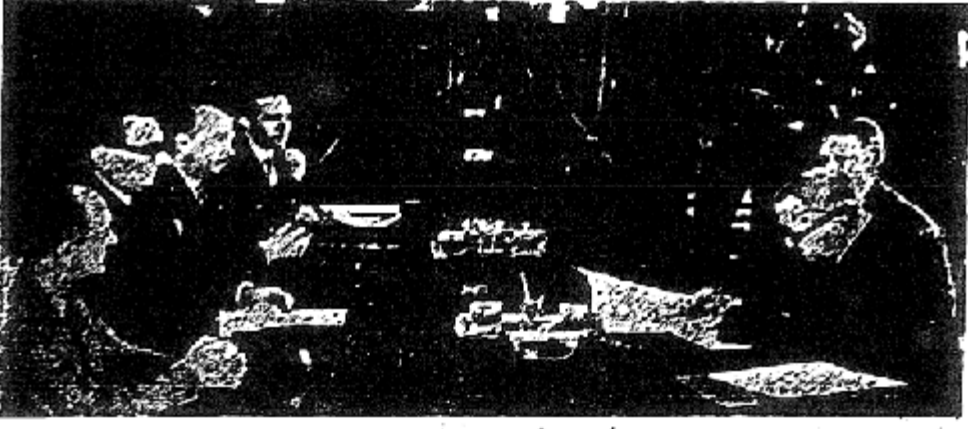
Amerikanın yakın ve arkadaşları selâmı.	Misafirlerimiz bu sabah
--	---------------------------------------

Kaynak: Vakit, 9 Nisan 1946, 1.

EK 3: Türkiye Cumhuriyeti ile ABD Arasında İmzalanan Kültür Anlaşmasını Duyuran Bir Gazete Haberi

Türkiye ile Amerika kültür anlaşması dün imzalandı

İki memleketi kültür sahasında bir kat daha yaklaştıracak bu anlaşmanın tatbikini Türk - Amerikan Komisyonu temin edecek



Türk - Amerikan kültür anlaşması imza merasiminden bir görüntü

Ankara, 27 (Telefonla) — Bu kültür anlaşması Amerikan büyükelçisi ile Dış İşleri Bakanlığında yapılmıştır. Aşağıda bu anlaşmanın bir nüshasını bulacaksınız. Bu anlaşma Türkiye ile Amerika arasındaki ilişkileri geliştirme amacıyla imzalandı. Devranı 64, 3 58. 3 60 7

Kaynak: Vatan, 28 Aralık 1949, 1.

EK 5: Fulbright Programı Çerçevesinde ABD'ye Giden Bir Öğrenci Grubu



Kaynak: Milliyet, 19 Temmuz 1952, 4.

EK 6: Değişim Programıyla Gittiği ABD İzlenimlerini Açıklayan Türk Öğrenci



Emel Aktan arkadaşımız Sinan Korle ile

Rüya âleminden dönen genç kız

Emel Aktan, elinde olsaymış Amerikadan atom bombasını getirecekmiş

YAZAN: SİNAN KORLE

Bazı geniş kariyerli muharrirlerimiz «Cambadan Rumbaya» «Futuh - Harbiye» gibi romanlarında iki xit âlemin hususiyetlerini bir arada anlatmaya çalışmışlardır. Bunları daha gerçek, daha yeni olarak öğrenmek isteyenler, bir rüya âleminden dönen genç bir kahramanın ağzından Soğanaga mahallesinde dinleyebilirler. İki gün evvel Amerikadan dönen Emel Aktan da bu rüya havası içinde iken a-
rında görüp kavgam.

Okuyucularımız çok iyi hatırlar, bundan bir buçuk ay ka-
(ilevami Sar & Su: e da)

Günün iktisadi



Kaynak: Vatan, 23 Ağustos 1950, 1.

EK 9: Amerikan Ortaokullarında Uygulanan Haftalık Ders Programı

BİR TALEBİNİN HAFTALIK PROGRAMI							
PROGRAM	PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA	DERS SAATLERİ	ÖĞRETMENİN PROGRAMI PAZ. SALI ÇAR. PER. CUMA günü
Homeroom	Homeroom Kol faaliyeti toplantısı	Homeroom toplantısı	Homeroom Kol faaliyeti toplantısı	Homeroom Toplantı	Eydelet toplantıları	8.30 9.10	Homeroom
I	Amerikan tarihi	Amerikan tarihi	Amerikan tarihi	Amerikan tarihi	Amerikan tarihi	9.15 10.05	Umumi fen bilgisi
II	Daktilo	Beden eğitimi	Daktilo	Beden eğitimi	Daktilo	10.10 11.00	Fizik
III	İngilizce	İngilizce	İngilizce	İngilizce	İngilizce	11.05 11.55	Fizik laboratuvarı
IV	Öğle yemeği	Öğle yemeği	Öğle yemeği	Öğle yemeği	Öğle yemeği	11.00 11.50	Matematik
V	Matematik	Matematik	Matematik	Matematik	Matematik	11.55 13.45	Yemek
VI	Orkestra	Kimya laboratuvarı	Orkestra	Kimya laboratuvarı	Orkestra	13.50 15.40	Umumi fen bilgisi
VII	Kimya	Kimya	Kimya	Kol faaliyeti	Kimya	11.45 15.35	Büro saati
							Ferdi olarak öğrenci ile meşgul olmak

Kaynak: Tompkins, 1954, 39.

EK 10: Kurulacak Bir Erkek Sanat Okulları Komisyonunda Çalışmalara Destek Sağlaması Amacıyla Önerilen Yabancı Uzmana İlişkin Proje Taslağı

Bu uzmanın vasıfları ile ilgili A maddesinde gösterilmiştir. 2) Mesleki öğretim programlarına yapılmasında ve buna bağlı olarak kitapların hazırlanmasında Türkiye mesleki eğitimin vakıflarına verilmesi görevi bir uzman. Vazife maddesi: aşağıdaki iki yıl. İlk uzmanın görevinden altı ay sonra başlamak üzere. (Bu uzmanın vasıfları B ekinde gösterilmiştir.) 3) Sanat okullarını tedris hareketinin bilgi ve tecrübesiyle altı yıl süreli bir programı hazırlamak ve bu programın uygulanmasında görevli bir uzman. Vazife maddesi: ilk uzmanın görevinden altı ay sonra başlamak üzere 2 yıl. Bu uzmanın vasıfları C ekinde gösterilmiştir.	Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumlarında Öğretmenlik Uzmanı Adı:	KONU: Teknik Öğretim, MERKEZ: Ankara, fakat uzman istenildiği takdirde Türkiye'nin her tarafına gideceği gibi, olmasa da aynı bir maddetle merkezden uzak kılınabilecektir.	SURE: İki sene, tamamlı mümkündür. GÖREVLERİ: (1) Aşağıdaki maddelerde hizmet etmek üzere, Mesleki ve Teknik öğretim kurumlarında tayin edilen millî komisyonun müavini olmak. a) Mesleki okulların işleri tedris ve araştırma, b) Bu okulların ve genel olarak mesleki eğitimin yerinden teğis-tilanmasını hususunda Mesleki Vakıflarına çalışmaları yapmak. (2) Yabancı adı geçen komisyon tarafından yapılan çalışmaların tedrisinde, Türkiye Mesleki Vakıflarına bağlı millî komisyonlar, bu uzman grubunun başkanı sıfatıyla teknik yardımları bulundurmaktır. Genel gayeye varmak için, uzmanın şunları yapması istenmektedir: a) Bir müddet olarak: (1) Araştırmada göz önüne alınacak noktalar, komisyon uzmanların gelişimi programının organizasyonu ve toplantı gündemlerinin hazırlanması hususunda komisyon başkanına rehberlik; (2) Avrupa'da ve Birleşik Devletlerde, mesleki eğitimin organizasyonu ve idaresi hakkında tatbiki bir rapor komisyonca verilmek. (3) Vakıflara yapılacak teklifler hususunda millî komisyonca rehberlik etmek. b) Ders programını düzenleme, ders kitaplarını hazırlama ile
--	--	---	---

mesleki okulların öğretmenlerinin yetiştirilmesi programını hazırlama ve tedris etme işleriyle vazifeli bir müderrislerin başkanlık bulunması. Ayrıca Vazifesi: a) Eşlik teknik tedrisi, b) Avrupa'da ve (veya) Birleşik Devletlerde mesleki okulların tedrisinde görevli, c) Avrupa'da veya Birleşik Devletlerde ve diğer ülkelerde dışarıya gelişmiş memleketlerde teknik eğitimin tedrisinde idari tedrisi, d) Mahallî şartları takdir edilebilir, mesleki tedrise ait tedris edilen planları bu şartlara imtibak edilebilir ve Türk tedrisatında bu hususta yardım etmesine kabiliyeti, e) Diğer iki üye ile, bunlarla çalışan tahi komisyonların işlerini kontrol edilebilir kabiliyeti. DTL: İngilizceyi mükemmelen konuşabilen ve yazabilen; Fransızca ve Almancaya ağına olmasa da azar azar bilir.	Mesleki ve Teknik Öğretim Okullarında Ders Programı ve Ders Kitapları Hazırlama Uzmanı Adı:	KONU: Teknik Öğretim, MERKEZ: Ankara, fakat uzman istenildiği takdirde Türkiye'nin her tarafına gidebileceği ve olmasa da aynı bir maddetle merkezden uzakta kılınabilecektir.	SURE: İki sene, tamamlı mümkündür. GÖREVLERİ: Mesleki Vakıflarına bağlı millî komisyonların komite bir üye olarak hizmet edecek. Hususî görevleri şunlardır: a) Mesleki okulların işleri üzerinde araştırma yapmak üzere Mesleki Vakıfların tarafından tayin edilen millî komisyonun yardım etmek. b) ders programı ve ders kitapları hazırlamak üzere vazifeli tahi komisyonca müavini yapmak ve yardım etmek, Üniversite gayeye hizmet etmek üzere uzman şunları yapmayı derhal edecektir: a) Millî komisyonca mensup Türk uzman ve uzmanların ders programları ve kitapları hakkında yapılacak işleri üzerinde işlevi-şi yapmak ve istenildiği zaman komisyon toplantılarına iştirak etmek, b) Tahi komisyonca Türk komisyonların gelişimi programına yardım etmek.
---	---	--	---

Kaynak: Costat, 1956, ss. 26-27.

EK 11: İstanbul Atatürk Kız Lisesi Deneme Programındaki Haftalık Ders Dağıtım Cetveli

T. C.
MAARİF VEKÂLETİ
Tatim ve Terbiye Dairesi

LİSE PROGRAMI

208
19 Kasım 1956

	Mecburi Dersler							Seçmeli dersler	Top- lam	
III	TÜRK- ÇE (4)	TARİH (T.C.ve İnk.Ta.) (2)	FİZ. MAT. (3)	SOS. veya PSİ. (2)	Y.DİL A.B. C. (5)	BE. EG. (1)	M.S. (1)	5 x 3 = (15)	Sem. Reh.ve D.Paa. (3)	34
II	TÜRK- ÇE (4)	TÜRK. TARİHİ (3)	COĞ. KİM. (3)	MAT. A.B. (3)	Y.DİL A.B. C. (6)	BE. EG. (2)	M.S. (1)	3 x 3 = (9)	Sem. Reh. ve D.Paa. (3)	34
I	TÜRK- ÇE (4)	SOSYAL İNC. (4)	FABİYAT ve SAĞLIK SİL. (4)	MAT. A.B. (6)	Y.DİL A.B. C. (6)	BE. EG. (2)	M.S. (1)	2 x 3 = (6)	REH- BER- LİK (1)	34

Not: () içinde ders saatları gösterilmiştir.

....Seçmeli dersler haftada (3) er saattan birer yıllık bütünler halinde.

SEÇMELİ DERSLER	I- FEN ve: TABİİ İLİMLER BÖLÜMÜ :	Cebir II- Cebir III- Geometri II-Geometri III Tek geometri -Astronomi-Genel Fizik-Mekanik- Optik-Elektrik-Teknik Resim. İçyen-Botanik-Zooloji-Jeoloji-Genel Kimya- Kimya I-Kimya II-Kimya III.
	II-EDEBİYAT VE SOS. İLİMLER BÖLÜMÜ :	Yeni Edebiyatımız-Eski Edebiyatımız-Türk Folkloru-Dünya Edebiyatı I-Dünya Edebiyatı II-Sanat Tarihi-İlkçağ Tarihi-Ortaçağ Tarihi Yeni ve Yakın Zamanlar-Genel Coğrafya-Ülke- ler Coğrafyası-Psikoloji-Felsefe-Sosyoloji.
	III-TİCARET BÖLÜMÜ :	Büro Bilgisi I-Büro Bilgisi II-Ticaret Arit- metiği-Mal Bilgisi-İstatistik-Ekonomi ve Finans-Ticaret Hukuku-İktisadi Coğrafya-Dak- tilografi-Stenografi.
	IV- EV KADINLIĞI VE SANAT BÖLÜMÜ :	Aile Bilgisi-Yemek Pişirme ve Besin Bilgisi- Bıçkı-Dikiş I-Bıçkı,Dikiş II- Moda-Ev Hemi- religi-İçyen-Ev Kimyası-Çocuk Bakımı ve Eği- timi-Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi-Müzik-Re- sim ve Elisleri-Aile Hukuku-Tarım.
	V- YANANCI DİL BÖLÜMÜ :	Almanca-Fransızca-İngilizce-İtalyanca-Dünya Edebiyatı I-Dünya Edebiyatı II.

Not: Öğrenciler, mecburi dersler tablosunda gösterilen derslerle birlik ve seçmeli dersler arasında bulunan ve takip edecekleri ihtisas istikameti ile alakalı ve irtibatları rehberlik müessesesi tarafında tesbit edilecek olan dersleri de takip edeceklerdir.

N.8.

Kaynak: TTKK, 19 Kasım 1956, 208 Sayılı Karar.

EK 12: İstanbul Atatürk Kız Lisesi Deneme Programında Yenilenen Haftalık Ders Dağıtım Cetveli

DERS DAĞITIM CETVELİ 7.2 (83) 3					
Genel Dersler	Sınıflar			Yıllık İhtiyaç ve Sınıflık Genel Ders Saati	(Haftada 3'er saatten birer yıllık müfredat)
	I	II	III		
Türk Dili ve Edebiyatı	4	4	3	2/-	1-Yeni Edebiyatımız 2-Eski Türk Edebiyatı 3-Türk Folkloru 4-Dünya Edebiyatı (I) 5- " " (II)
Coğrafyalar	3	-	-	-	-
Türk Tarih	-	3	3	1/-	1-Dünya Medeniyet Ta- rihi 2-İlkçağ Tarihi 3-Ortaçağ Tarihi 4-Yeni ve yakın zaman- lar.
Ekoloji Gözetim	2	-	-	1/-	1-Genel Coğrafya 2-Genel İktisadi Coğ. 3-Devletler Coğrafyası
Psikoloji veya Sosyoloji	-	-	2	1/-	1-Psikoloji 2-Sosyoloji 3-Felsefe 4-Naristik
Genel Fizik veya Fizik Giriş	4	-	-	1/-	1-Fizik (I) 2-Fizik (II) 3-Kimya (I) 4-Kimya (II) 5-Zooloji-Botanik 6-Jeoloji 7-Tiyatro
Genel Kimya Biyoloji	1	4	3	-	-
Matematik A ve B	6/6	4/7	4/6	-	Matematik
Yabancı dil A,B ve C	6	6	5	-	İng.Fransız.-Alm.Latin- ce.
Millî Servis	1	1	1	-	Genel Dersler:
Sedat Eğitim	1	1	-	-	1- Tarih-Sanat Tarihi 2- Muzik 3- Edebiyat-Sekreterlik 4- Geliştirme 5- Sanatçılık 6- Mimarlık 7- Grafik Tasarım ve Resim bilgisi 8- Ar. ve Geliştirme 9- Mimarlık 10- Tarih Eğitimi
Genel Dersler	6	6/6	15/6	-	-
Seminer	2	2	3	-	-
Toplam	35	35	35	-	-

Kaynak: TTKK, 3 Şubat 1958, 38 Sayılı Karar.

EK 13: Ankara Bahçelievler Lisesi'nde Uygulanmaya Başlanan Deneme

T. C.			
MAARİF VEKÂLETİ			
Talihi ve Terbiye Dairesi			
b) Haftalık ders dağıtım çizelgesi			
Dersler	Sınıf I	Sınıf II	Sınıf III
Türkçe	5	5	4
Sosyal Bilgiler	4	4	4
Matematik	5	5	4
Fen Bilgisi	4	4	4
B.Eğitimi ve Sağlığı	2	2	2
Din Bilgisi	1	1	-
Ders dışı faaliyeti	-	1	1
Grup Öğretmeni saati	1	1	1
Serbest çalışma	1	-	1
Yabancı dil	4	4	-
Resim	3(1 sün)	6	6
Müzik	3(1 sün)		
İşbilgisi	6(1 sün)		
Daktilo	-	-	6
Def.Tut.ve Tic.Muh.	-	-	6
Toplam	33	33	33

EK 14: Lise Birinci Sınıfları da İçine Alan Ankara Bahçelievler Lisesi Deneme Programında Yenilenmiş Olan Ders Dağıtım Cetveli

Sınıflar		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		9. Sınıf		10. Sınıf		11. Sınıf		12. Sınıf		13. Sınıf		14. Sınıf		15. Sınıf		16. Sınıf		17. Sınıf		18. Sınıf		19. Sınıf		20. Sınıf		21. Sınıf		22. Sınıf		23. Sınıf		24. Sınıf		25. Sınıf		26. Sınıf		27. Sınıf		28. Sınıf		29. Sınıf		30. Sınıf		31. Sınıf		32. Sınıf		33. Sınıf		34. Sınıf		35. Sınıf		36. Sınıf		37. Sınıf		38. Sınıf		39. Sınıf		40. Sınıf		41. Sınıf		42. Sınıf		43. Sınıf		44. Sınıf		45. Sınıf		46. Sınıf		47. Sınıf		48. Sınıf		49. Sınıf		50. Sınıf		51. Sınıf		52. Sınıf		53. Sınıf		54. Sınıf		55. Sınıf		56. Sınıf		57. Sınıf		58. Sınıf		59. Sınıf		60. Sınıf		61. Sınıf		62. Sınıf		63. Sınıf		64. Sınıf		65. Sınıf		66. Sınıf		67. Sınıf		68. Sınıf		69. Sınıf		70. Sınıf		71. Sınıf		72. Sınıf		73. Sınıf		74. Sınıf		75. Sınıf		76. Sınıf		77. Sınıf		78. Sınıf		79. Sınıf		80. Sınıf		81. Sınıf		82. Sınıf		83. Sınıf		84. Sınıf		85. Sınıf		86. Sınıf		87. Sınıf		88. Sınıf		89. Sınıf		90. Sınıf		91. Sınıf		92. Sınıf		93. Sınıf		94. Sınıf		95. Sınıf		96. Sınıf		97. Sınıf		98. Sınıf		99. Sınıf		100. Sınıf	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100																																																																																																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100																																																																																																						

20-5-1955

128

EK 15: Farklı Eğitim Kademelerinde Okul ve Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayılarının 1945-1960 Yılları Arasındaki Değişimi

Öğretim Yılları	İlkokul		Ortaokul		Lise		Mesleki ve Teknik	
	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Okul</i>	<i>Öğretmen</i>
1945/46	97	50	260	17	307	14	222	14
1946/47	93	47	237	16	297	13	235	14
1947/48	91	45	221	15	264	13	215	13
1948/49	91	44	191	15	251	12	184	12
1949/50	93	46	171	15	244	11	175	12
1950/51	93	45	168	15	252	11	163	12
1951/52	94	45	170	16	242	11	153	12
1952/53	95	45	174	16	306	13	144	12
1953/54	98	46	182	17	314	14	157	12
1954/55	101	47	208	20	316	14	168	13
1955/56	106	47	232	21	272	13	175	14
1956/57	110	48	270	22	292	15	185	14
1957/58	113	48	301	23	309	15	190	14
1958/59	116	48	325	23	316	15	193	14
1959/60	117	47	357	23	328	16	195	13
1960/61	117	46	391	24	390	18	204	13

Kaynak: TÜİK, 2007, ss. 72-74.