



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İSLAM FELSEFESİ BİLİM DALI

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM FELSEFESİ

(DOKTORA TEZİ)

Oya GÜLER

BURSA 2020



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İSLAM FELSEFESİ BİLİM DALI

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM FELSEFESİ

(DOKTORA TEZİ)

Oya GÜLER

Danışman

Prof. Dr. Yaşar AYDINLI

BURSA 2020

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi” başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma, yazma ve etik kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığına ve tezde yapılan bütün alıntıların kaynaklarının usulüne uygun olarak gösterildiğine, tezimde intihal ürünü cümle veya paragraflar bulunmadığına şerefim üzerine yemin ederim.


Tarih ve İmza
21/01/2020

Adı Soyadı : Oya Güler
Öğrenci No : 710921003
Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Programı : İslam Felsefesi
Statüsü : Doktora



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tez Başlığı / Konusu: **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi**

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 250 sayfalık kısmına ilişkin, 23/01/2020 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 11'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

23/01/2020
imza

Adı Soyadı:	Oya Güler
Öğrenci No:	710921003
Anabilim Dalı:	Felsefe ve Din Bilimleri
Programı:	İslam Felsefesi
Statüsü:	☐ Y.Lisans ☒ Doktora

Danışman
23/01/2020

Prof. Dr. Yaşar AYDINLI

ÖZET

Adı ve Soyadı : Oya GÜLER
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler
Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Bilim Dalı : İslam Felsefesi
Tezin Niteliği : Doktora Tezi
Sayfa Sayısı : x +237
Mezuniyet Tarihi : .../ .../ 2020
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Yaşar AYDINLI

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM FELSEFESİ

Günümüz eğitim sistemi ve eğitim kurumlarının temeli Cumhuriyet Dönemi modernleşme sürecinde atılmıştır. Cumhuriyetin kuruluşu ile yeni bir eğitim sistemi kurulmaya çalışılmış toplumsal olarak eğitim seferberliği yürütülmüştür. Devletin kuruluş felsefesi eğitim sisteminin de felsefi temellerini oluşturmuştur. Bu yüzden Cumhuriyet düşüncesini meydana getiren felsefi ve düşünce akımları eğitim alanında etkisini göstermiştir.

Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi adlı araştırmanın konusu, günümüz eğitim sistemi ve kurumlarının temellerinin atıldığı Cumhuriyet dönemi, içinde bulunduğu şartları, etkilendiği düşünce akımlarını, miras aldığı eğitim birikimi çerçevesinde incelemek ve eğitim felsefesi açısından ele almaktır. Eğitim sisteminin felsefi temellerini anlamak günün içinde bulunduğu ideolojik akım ve düşünce sistemlerini de incelemeyi gerektirmektedir. Bundan dolayı Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesini anlamak için Osmanlı Devleti modernleşme sürecinin ele alınması gereklidir.

Üç bölümden oluşan çalışmada birinci bölümde Osmanlı'da Eğitim ve Çağdaşlaşma başlığı adı altında; Osmanlı devletinde Tanzimat süreciyle başlayan, Islahat Fermanı, II. Meşrutiyet ve II. Abdülhamit dönemlerindeki reform çabaları incelenerek eğitim alanında hangi gelişmelerin gerçekleştirildiği ele alınmıştır.

İkinci bölümde, Cumhuriyet Dönemi Eğitim başlığı adı altında; Cumhuriyet döneminde dünya üzerinde etkili olan ideolojik akımlar ve Türkiye'ye etkileri, İktidar, Eğitim ve İktidar üçlemesinin eğitim felsefesi açısından birbirlerini nasıl etkilediği, eğitimin Cumhuriyet Dönemindeki ideolojik işlevsel rolü, eğitimde pozitivism etkileri incelenmiştir.

Üçüncü bölümde Cumhuriyet Dönemi Eğitimde Yabancı Uzman Raporlarının Etkisi ve Dil Devrimi'nin Türk eğitim sistemindeki yeri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler:

Eğitim, İdeoloji, Eğitim Felsefesi, Modernleşme, Pozitivism, Aydınlanma, Ulus

ABSTRACT

Name and Surname : Oya Güler
University : Bursa Uludağ University
Institution : Social Science Institution
Field : Philosophy and Religious Sciences
Branch : İslamic Philosophy
Degree Awarded : Doctorate (PhD)
Page Number : x +237
Degree Date : ... / ... / 2020
Supervisor (s) : Prof. Dr. Yaşar AYDINLI

EDUCATIONAL PHILOSOPHY OF THE REPUBLIC PERIOD

The base of today's educational system and educational institutions was laid during the modernization process of the Republican Period. With the establishment of the Republic, it was aimed to establish a new educational system and social education campaign was carried out. The founding philosophy of the state formed the philosophical foundations of the education system as well. Therefore, philosophical and current of thought that constitute the idea of the Republic have shown their effect in the field of education.

The subject of the study of the Philosophy of Education in the Republican Period is to examine the era in which the foundations of today's education system and institutions were laid, the conditions in which it was found, the currents of thought that it was influenced within the framework of the educational background it inherited, and to address it in terms of educational philosophy. Understanding the philosophical foundations of the education system requires analyzing the ideological current and thought systems of the day. For this reason, in order to understand the educational philosophy of the Republican period, the modernization process of the Ottoman Empire should be considered well.

The research consists of three parts and in the first part, under the heading of Modernization and Education in Ottoman Empire, which started with the Reform process, Reform Edict in the Ottoman Empire, II. Constitutional Monarchy and the reform efforts during the period of II. Abdülhamit were analysed and the progress in the field of education were studied

In the second part, under the title of the Republican Period Education; The effects of ideological movements on the world in the Republican Period and their effects on Turkey, the effects of power-education and how they affect each other in terms of philosophy of education, the ideological functions of education in Republic Period, the effects of positivism in education were studied.

In the third part, the effect of Foreign Expert Reports on Republican Education and the position of Language Revolution in Turkish education system are examined.

Key Words:

Education, Ideology, Philosophy of Education, Modernization, Positivism, Enlightenment, Nation

ÖNSÖZ

Eğitim seviyeleri yüksek olan toplumların eğitim sistemleri incelendiğinde kendi toplumsal dinamiklerinden beslendikleri görülmektedir. Türk eğitim sistemine bakıldığında ise toplumsal değerleri ile uyumlu bir eğitim sisteminin olmadığı karşımıza çıkmaktadır. Bunun en büyük sebebinin kendine özgü bir eğitim felsefesinin olmaması ve eğitim sisteminin siyasi ve ideolojik etmenler dahilinde planlanması olduğu söylenebilir. Türkiye’deki eğitim sistemi ideolojik ve siyasi yapıya göre değişiklik göstermekte olup ve toplumsal düzeni sağlamadaki rolünü tam olarak yerine getirememektedir. Toplumsal değerlerinin aksine seküler ve pozitivist felsefi alt yapıya sahip eğitim sistemimizin çıktıları doğal olarak toplumsal beklentilerden uzak kalmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş tarihinden itibaren radikal değişiklikler yapılarak günümüze kadar sürdürülebilir bir felsefi sistemin geliştirilemediği Türk eğitim sisteminde günümüze kadar bir eğitim felsefesi arayışı sürmektedir.

Buradan hareketle Türk eğitim sisteminin felsefi temellerini incelemek bu araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Türk eğitim sisteminin temelleri Cumhuriyet Dönemi’nde atılmıştır. Günümüz eğitimini değerlendirmek veya problemlerini görebilmek için sistemin temelindeki felsefi altyapıyı öncelikle incelemek gerekmektedir. Bundan dolayı bu çalışma “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi” olarak adlandırılmıştır. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi çalışmasıyla, hem günümüz eğitim problemlerinin kaynağının hem de eğitim anlayışımızın temellerini oluşturan felsefi sistemin incelenmesi hedeflenmiştir. Titizlikle sürdürülen bu çalışmanın Türk eğitim felsefesi üzerine yapılacak araştırmalara katkıda bulunacağı beklenmektedir. Türk eğitim sisteminin temellerinin Cumhuriyet Döneminde atılması nedeniyle Türk eğitim felsefesi aynı dönemde şekillenmiştir. Bu nedenle Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesini anlayarak günümüz eğitim felsefesi düzenlenebilir.

Öğrencilik yıllarından itibaren beni engin bilgi birikimi ve tecrübeleri ile yönlendiren, çalışmamın her aşamasında beni cesaretlendiren, değerli hocam Prof.

Dr. Yaşar Aydınlı 'ya öncelikle saygı ve şükranlarımı sunarım. Aynı şekilde öğrencilik yıllarımdan itibaren verdiği destekler için değerli hocam Doç. Dr. Hidayet Peker'e teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte beni anlayıp manevi desteğini her zaman hissettiğim sevgili arkadaşım Dr. Asude Coşkunsever'e, bu araştırma döneminde dünyaya gelen ve en büyük motivasyon kaynaklarım olan kızlarım İkra ve Serra Güler'e, her zaman yanımda olan desteğini esirgemeyen aileme ve eşim Mehmet Güler'e teşekkür ederim.

Oya GÜLER

Bursa, 2020

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
YEMİN METNİ	iii
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
GİRİŞ	1
1. KONU VE PROBLEM	1
2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	13
3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	14

BİRİNCİ BÖLÜM

OSMANLI'DA EĞİTİM VE ÇAĞDAŞLAŞMA

1. Tanzimat Dönemi	31
2. Islahat Fermanı:	42
3. II. Abdülhamid Dönemi:	49
4. II. Meşrutiyet:.....	54
4.1. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimin Genel Yapısı	56
4.2. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Problemleri	57
4.3. II. Meşrutiyet Dönemi'nde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler	61
5. Okulöncesi ve İlköğretimde Yaşanan Gelişmeler	62
6. Ortaöğretimdeki Gelişmeler	63
7. Yüksek Öğretimdeki Gelişmeler	64

İKİNCİ BÖLÜM

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ

1. MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİ EĞİTİM:	67
2. İDEOLOJİLER YÜZYILI	78
2.1. Modernleşme	83
2.2. Aydınlanma	86
2.3. Ulus Kavramı ve Milliyetçilik	93
2.4. Fransız Devrimi ve Etkileri	101
3. EĞİTİM VE İDEOLOJİ	107
3.1. İdeolojinin Tanımı Ve Tarihi	107
3.2. İktidar –İdeoloji Ve Eğitim	113
3.3. Osmanlıdan Cumhuriyet’e Eğitim Ve İdeoloji	115
3.4. Ders Kitaplarında	124
4. CUMHURİYET DÖNEMİNDE POZİTİVİZMİN ETKİSİ	131
4.1. Pozitivizm ve Sekülerleşme	135
4.2. Cumhuriyet ve Laiklik	138
4.3. Pozitivizmin Eğitime Etkisi	150

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİMDE YABANCI UZMAN RAPORLARININ ETKİSİ

1. JOHN DEWEY	161
2. KÜHNE RAPORU	168
3. ÖMER BUYSE RAPORU	170
4. ALBERT MALCHE RAPORU:	172
5. YABANCI UZMAN RAPORLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	176
CUMHURİYET VE DİL DEVRİMİ	179
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	205
KAYNAKÇA	214
ÖZGEÇMİŞ	237

GİRİŞ

1. KONU VE PROBLEM

21. yüzyılın getirdiği yenilik ve değişim taleplerini karşılayabilecek nitelikte bireylerin yetiştirilmesi, ülkelerin eğitim sistemlerini çağın gereksinimlerine göre düzenleme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda ülkelerin eğitim sistemleri, kendi sosyo-kültürel ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli değişime, dönüşüme ve etkilenmeye açık olan dinamik bir yapıya dönüşmüştür. Eğitim felsefesi, eğitim politikalarına yön vererek, yetiştirilmek istenen birey anlayışını şekillendirmiştir. Bu nedenle ülkeler var olma stratejilerini, belirlemiş oldukları eğitim felsefeleri üzerinden gerçekleştirir.

Günümüz eğitim sistemleri ve anlayışları çok boyutlu bir etkileşime maruz kalmaktadır. Modernleşme ile birlikte teknolojik gelişmelerin eğitime etki etmesi, akademik anlamda eğitimin toplumsal ve ferdi yapıya uygunluğunun araştırılması, bilginin yaygınlaşması, iletişimin hızı ve çok yönlülüğü gibi gelişmeler de eğitim anlayışını ve felsefesini değiştirmiştir.

Eğitim felsefesinin müstakil bir disiplin olarak ele alınması Sanayi Devriminin sonrasında 20. yüzyıl başlarında gerçekleşmiştir. Tarihsel sürecine bakıldığında eğitim felsefesi, üç temel yönelime dayanmaktadır. Bu yönelimler Preskriptif, Analitik ve Eleştirel Yönelimlerdir¹. Bu eğilimlerden ilki normatif/preskriptif yönelim olup eğitim felsefesindeki en eski yönelimdir. Bu yönelimde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili felsefi temel ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada ağırlıklı olarak klasik eğitim felsefesi denilen normatif/preksriptif bakış açısı ile Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi ele alınmaya çalışılacaktır. Preskriptif yönelim, klasik eğitim felsefesindeki –izmler ile ifade edilmektedir. Buna Platon’un *Devlet*’inde, Locke’nin *Eğitimle İlgili Bazı Düşünceler* adlı eserinde, Rousse’nin *Emilie*’inde, Kant’ın eğitim konusundaki düşünce ve ilkeleri örnek olarak gösterilebilir. İkinci yönelim Analitik eğilimdir. Bu yönelim,

¹ William Frenkena, *Toward a Philosophy of Education*, Edit. In C. Lucan, Toronto: The Macmillan, 1956/1969, s.286-291.

insanların eğitim konusunda aldıkları kararları, dayandıkları argümanları, geliştirdikleri akıl yürütmeleri aydınlatmaya çalışmaktadır. Üçüncü yönelim ise eleştirel eğilimdir. Eleştirel eğilime göre eğitim felsefecileri, felsefeyi diğer iki eğilimden farklı olarak bir araç olarak görmemekte, onlara göre felsefe, sosyal sınıfların ve dezavantajlı toplumların yararına hizmet etmek için kullanılmalıdır. Bundan dolayı Frankfurt Okulu'nun eleştirel kuramında veya neo-Marksist eleştirel pedagojisinde olduğu gibi eğitim felsefesi bireyleri özgürleştirmek, iktidarı eleştirme görevindedir².

Günümüzde eğitim felsefesi üzerine yapılan en güncel çalışmalara bakıldığında eğitim felsefesinde analitik yöntemin daha fazla alan kapsadığı görülmektedir. Bu yöntemde eğitim, pragmatik olarak toplum aracı olarak görülmemektedir. Toplumların oluşturduğu eğitim felsefelerinin temelleri analitik yöntem ile açıklanmaktadır. Analitik yönelimin eğitim felsefesinin tarihsel gelişimi, 1960'ların başında Birleşik Krallık'ta analitik felsefeyle ilgilenen Richard Stanley Peters önderliğinde başlamıştır³.

Eğitim felsefesinin ayrı bir disiplin olarak üniversitelerde yer alması, analitik yönelimin gelişmesi sonucunda meydana gelmiştir. 1900'lerin başlarında, George Edward Moore ve Bertrand Russell, Cambridge felsefecisi Locke, Berkeley ve Hume'un çalışmalarından hareketle ampirik geleneği canlandırmak için "analiz" in felsefi bir yöntem olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Moore ve Russell'ın amacı, kişinin kendisini ve dünyasını tanımlamak için kullandığı kavramların analizleri ve inançların anlamlarını netleştirmektir. Sonrasında Wittgenstein'a göre kavramların ifade edilişindeki kelimeleri ve dil ile gerçeklik arasındaki ilişkiyi incelemek için analitik bakış açısını kullanmak gerekliydi. Bu bakış açısı cümlelerin mantıksal-dilsel çözümlemelerine olanak sağladığından dolayı gerçeklikleri veya yanlışlıkları anlaşılabilirdi⁴.

² Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları, 2011, s.15-18.

³ Leonard J. Waks, "Introduction: Leaders in Philosophy of Education after 1980", *Leaders in Philosophy of Education*, Edt. Leonard J. Waks, Rotterdam: Sense Publishers, 2014, s.1.

⁴ Ayrıntılı Bilgi İçin Bkz. Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Çeviren, Oruç Aruoba 8. Baskı, Metis Yayınları, 2016. bkz. Elena Panova, Wittgenstein, "*Felsefi Metamorfozu*", Çeviren, Fikret Osman, ss.1-31. dergipark.gov.tr/download/article-file/143814.

Wittgenstein sonrasında Charles D. Hardie (1942) ve Daniel J. O'connor (1957) analiz yaklaşımı konusunda eğitim fikirlerini tartışmışlardır. Ancak 1958'de Harvard Üniversitesi'nde akademik bir filozof İsrail Scheffler, eğitim alanında çalışarak, ileriye dönük makalelerden oluşan bir *Eğitim Felsefesi* kitabı (1958) düzenlemiştir. 1962'de R.S. Peters motivasyon kavramı ve sosyal ve siyaset teorisindeki temel kavramlar üzerinde bir analitik çalışma yapmış Peters, Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Eğitim Felsefesi Başkanlığına atanmasıyla eğitim felsefesi ayrı bir bilim dalı olarak kabul edilmiştir⁵.

21. yüzyıla gelindiğinde eğitim felsefesi sadece realizm, idealizm, pragmatizm ve varoluşçuluk gibi temel akımlardan öte, metafiziğe ve epistemolojiye gönderme yaparak açıklanmaktadır. Bunun nedeni, mevcut eğitim konularına kurumsal, sosyolojik ve politik anlamda zemin hazırlanabilirken, eğitim sisteminin felsefi temelleri ile ilgili ciddi bir çalışma alanının ortaya çıkmamasıdır.

Eğitim felsefesi, ülkelerin eğitimle ilgili uygulamalarına yön veren ideoloji ve inançları incelemekte, eğitim sistemlerinin nasıl olması gerektiğini değerlendirmektedir. Eğitimde insanın yeri, öğrenme metodolojisi ve toplumun eğitime yaklaşımı eğitim sistemini meydana getirmektedir. Eğitim akımları ülkelerin hedeflenen eğitim durumları ile ilişkilendirilmektedir.

Ülkeler, eğitim sistemlerini oluştururken “eğitimden beklentilerini” ve “toplum-iktidar- ideoloji” kavramlarının eğitime etkilerini göz önünde bulundurmaktadır. Eğitim felsefesi tanımlarına bakıldığında eğitimin-toplum ilişkisi bakımından eğitime, topluma yön ve şekil verici bir görev verildiği görülmektedir. Örneğin bir ülkede eğitim sisteminde birey hayata hazırlanıyorsa tümdengelim yöntemi kullanılarak daimcilik akımı temel alınmıştır. Birey temelli, uygulamalı eğitim sistemi bir toplumda temeli oluşturuyorsa ilerencilik akımı, demokratik ortamın temel alındığı gezi-gözlem ağırlıklı bir eğitim sistemi ise yapılandırmacılık akımına dayalı eğitim felsefesine sahiptir.

⁵ Bkz. Philosophy Of Education Major Themes In The Analytic Tradition, Volume I, Edited By Paul H. Hirst And Patricia White, Routledge, 1998, s.1-5.

Ülkenin eğitimindeki felsefi alt yapısı, o ülkenin kendi iç sistemiyle, yaşam, aktarım ve gelecek planları ile harmanlanarak tasarlanmıştır. Bu felsefi tasarımın mimarı bulunduğu toplumun yönetim kademesidir.

Eğitim felsefesi, ülkenin yasa ve düzenine uygun olarak eğitimi belirli amaçlara göre sistemleştirir. Belirli amaç ve yöntemler toplumun taşıyıcı olduğu kültürden kaynağını almaktadır. Eğitim felsefesi sorunlarını inceleyerek bunları, belli amaç, ilke ve yöntemleri bakımından uyumlu birer bütün hâlinde geliştirmeye çalışan ve mevcut uygulamaları da bu açılardan eleştiren çalışmaların tümü olarak tanımlanmaktadır. Burada ‘belli amaç, ilke ve yöntemler’ sözleriyle kastedilen, eğitimin uygulandığı kültüre egemen ve uygun olan amaç, ilke ve yöntemlerdir ki kaynağını toplumdan, toplumun yasa düzenleyicileri, düşünür ve yöneticilerinden almaktadır. Bunların ortaya koydukları amaç, ilke ve yöntemler, uygulayıcıların anlayış ve uygulamada tuttıkları yöntemlerle gelişmektedir ⁶. Bununla birlikte eğitim felsefesi, “eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım inanç, karar ve ölçüleri inceler, tutarlılık ve anlam yönünden kontrol etmektedir. Ayrıca eğitim sistemlerinin temeline konan insan anlayışını değerlendirmektedir ⁷.”

Eğitim felsefesi, “kazanılmış deneysel bilgilerin sistemleştirilmeleri, eleştirel düşünce kavramının geliştirilmesi, eğitim ilke ve sonuçlarının bağdaştırılması hususunda başvurulacak bir bilim⁸” olduğundan dolayı toplumların düzenini oluşturmada önemli bir yere sahiptir.

Gutek, toplumsal mirasın eğitim sistemine kodlanması ve eğitim felsefesiyle arasındaki ilişkiyi; uygarlığın kalıcılığına olan inancın mihenk noktasını gençlere kanıtlanmış doğruların ve değerlerin aktarılması olgusu oluşturur ⁹ şeklinde belirtmektedir. Sonuç olarak bir toplumun eğitim felsefesini anlayabilmek için o toplumun mevcut kültür değerlerine, pedagoji kültürüne, yasalarına, eğitim programlarına, eğitim düşünürlerinin fikirlerine ve siyasi önderlerin görüşlerine bakmak gerekmektedir.

⁶ Cavit Binbaşoğlu, *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2005, s.48-49.

⁷ Mustafa Ergün, *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Ocak Yayınları, 1996, s.15.

⁸ Saffet Bilhan, *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Aübfy Yayınları, 1991, s.7.

⁹ L. Gerald Gutek, *Eğitimde Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Çev. N. Kale, Ankara: Ütopya Yayınevi, 2001, s.7.

Türkiye gibi gelişen ülkelerin eğitimi, modernleşme ve sürdürülebilir gelişmenin en önemli değişkenlerinden başında gelmektedir. Bu doğrultuda Türk eğitim sisteminin felsefi temellerini incelemeye yönelik ortaya çıkan bu çalışmada eğitim felsefemizin ve eğitim sistemimizin kurulmuş olduğu Cumhuriyet Dönemi ele alınmaktadır.

Günümüz eğitim sisteminin bir felsefesi olup olmadığı güncel tartışmalar arasında yer almaktadır. Eğitim temelinin atıldığı Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesinin orijinallliği ve hangi iç dinamiklerle kurulduğu literatürde yeterince incelenmemiştir.

Bu çalışma, 18. ve 20. Yüzyıldaki felsefi akımların Türk eğitim sistemi üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Klasik eğitim felsefesinde var olan idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm, materyalizm felsefi akımlarının Türk eğitim sistemi üzerinde etkileri bulunmaktadır. Fakat Türk eğitim sisteminin temel olarak hangi felsefi akıma dayandığı konusu yeterince aydınlanmamıştır.

Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesine bakıldığında dayandığı felsefi temelleri şu evrelere ayırabiliriz:

Birinci Dönem (1920–1938): Araştırma konusunu teşkil eden bu dönemde, Atatürk'ün, eğitimi Cumhuriyet döneminin içinde bulunduğu felsefi akımlardan etkilenecek ve millileştirme ideolojisine göre sistemleştirmeye çalıştığı görülmektedir. TBMM nin kurulmasından sonra 4 Mayıs 1920'te ilk Milli Eğitim Bakanı olarak Dr. Rıza Nur seçilmiştir. Rıza Nur TBMM'deki Bakanlar Kurulundaki konuşmasında Cumhuriyet'in kuruluş dönemindeki hedef ve idealleri hakkında bilgi vermiştir;

“Eğitimi ve dini milli bir duruma koymak, eğitimi, hayat savaşında çocukları başarılı kılacak, dayanaklarını kendi varlıklarında bulunduracak güç, girişim ve kendine güven gibi nitelikler verecek, üretici bir düşünce ve bilinç uyandıracak bir seviyeye ulaştırmak, öğretimi tüm okullarımızda bilimsel, modern olan temeller ve sağlık kurallarıyla yeniden düzenlemek ve programlarını düzeltmek, Millet'in şahsiyetine, coğrafya ve iklimimizin şartlarına, tarih ve geleneklerimize, sosyal bünyemize uygun bilimsel ders kitapları meydana getirmek, Halk kitlesindeki sözcükleri toplayarak dilimizin büyük sözlüğünü yapmak, Milli ruhu geliştirecek tarihi, edebi ve sosyal eserleri uzmanlarına yazdırmak, eski eserleri kütüğe

geçirmek ve korumak, Doğu ve Batının bilim ve fen kitaplarını dilimize çevirmek, elde bulunan okulları iyi yönetmek¹⁰.”

Bu konuşmanın geçtiği 1920-1938 dönemi içerisinde Türkiye’de eğitimin etkisi altında olduğu felsefi akımlar idealizm-realizm ve pragmatizmdir. Cumhuriyet’in kuruluş döneminde denk gelen 1920-1923 döneminde dönemin içinde bulunduğu şartlar göz önüne bulundurulursa eğitimde idealizmin ağır bastığı görülmektedir. İdealizmde birey ideaya ulaşarak değişmez, evrensel gerçeği elde eder ve kendini gerçekleştirir¹¹.

“İdealizme göre gerçeklik temelde tinsel ve zihinsel şeylerin sistematüğinden başka bir şey değildir ve bu felsefe düşüncelerden başka bir şeyi bilme olanağı olmadığını ileri sürmektedir¹².”

İdealizm akımının eğitime yansması olarak öğrencilerin mutlak bilgiye ulaşmaları için toplumsallaşması gerekmektedir. Klasik eğitim felsefesine göre idealizme dayanan eğitimde amaç, öğrencileri evrensel bilgiyi aramaya teşvik etmektir. Bilgi ve doğru uygarlığın kurumsallaşması ile korunmaktadır. Cumhuriyet’in kuruluş dönemindeki ihtiyaç olunan birlik ve beraberlik duygusu, idealizm felsefi akımını yansıtmaktadır. İdealizme göre okulun görevi evrensel mutlakdan kaynaklanan doğrular ve elde edilen bilgileri nesilden nesile aktararak kültürel mirası oluşturmaktır. Eğitimde mutlak bilginin mahiyeti Cumhuriyet’in kuruluş döneminde Tanrı-evren ilişkisini temel alan disiplinler iken 1924 Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte eğitim, realizm akımının etkisine girerek bilginin kaynağı Tanrı’dan indirgenerek bireyin yaşadığı evren olmuştur. İdealizmin etkili olduğu dönemde Rıza Nur’un ifadesinde belirttiği gibi eğitimin görevi milli ruhu geliştirmektir.

Tevhid-i Tedrisat kanunu ile birlikte eğitim-öğretimin tek merkezden yönetilmesi isteğıyle eğitim, devletin kontrolü altına alınmıştır. Devletin artık yeni rejimi ve eğitim sistemi vardır. Eğitimin hedefi “muasırlaşmak” terimi ile tanımlanarak mutlak gerçeklik evrenin fiziksel yasaları ile yer değiştirmiştir. Bu

¹⁰ Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cenderesi (TBMMZC): Devre I, Cilt I, 09.05.1920,s. 241-242.

¹¹ V., Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 4. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık, 1996,s.75.

¹² Gerald L.,Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Çev. Nesrin Kale, Ankara: Ütopya Yayınları, 2001,s.20.

nedenle eğitim ve öğretim realizme göre her yerde aynı olmalıdır. Realizme göre “insan, gerçek bir dünyanın içinde yaşamaktadır. Bu gerçek hayat, çeşitli bilimlerce incelenip bu hayatın yasallıkları bulunmalıdır¹³.”

1924-1926 yıllarında yabancı uzmanların ülkeye gelip eğitim sistemi hakkında görüşlerini bildirir raporları ile birlikte Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi pragmatizm felsefi akımı etkisi altına girdiği gözlemlenmektedir. Pragmatizm özellikle John Dewey’in deneyci bakış açısı ile Türkiye’deki düşünce ve eğitim sistemlerini değiştiren bir felsefedir. Pragmatizmde bilimin ölçütü insanın yaşamını kolaylaştırmaktır. Bu nedenle okulların görevi öğrencileri hayata hazırlamaktır.

İkinci Dönem (1938–1950): Cumhuriyet’in kuruluşundan 1940 lı yıllara kadar eğitim sistemi Fransız eğitimi etkisinde iken 1940’lı yıllarda, eğitimde ABD etkisi göze çarpmaktadır. Bu dönemde eğitim sistemi yine pragmatizm etkisindedir. Bu dönemin özelliği, eğitim-öğretimde evrensel bilgiye ulaşmada bireyin ön plana çıkmasıdır. Bireyin ön plana çıkmasının nedeni II. Dünya Savaşı sonrasında dünyadaki eğitim anlayışının öğrenci temelli olmasıdır. II. Dünya savaşı sonrasında Pragmatist eğitim felsefesine dayanan eğitim sistemlerine göre insanlar, bilimsel yöntemleri kullanarak kültürlerini yeniden oluşturma, kültürel değişimin temelini atma ve geleceğin şekillenmesini okullarda belirleme imkanlarını bulmaktadırlar. Bu dönemde pragmatik eğitim felsefesine dayanan eğitim sisteminin eğitim teorisi ilerlemeciliktir. Bu eğitim teorisinde hedef, öğrencilere gündelik deneyimlerinden yola çıkarak gelecekte uygulanabilir problem çözme yönetimini içselleştirmektir. Böylece daha ileri bir düzeye sahip olmak için eğitim bir araç olarak kullanılmalıdır. Ayrıca ilerlemecilik eğitim teorisine göre öğrencileri vatansever yurttaşlar haline getirmek önemlidir.

Üçüncü Dönem(1950–1960): Tek partili dönemin bitmesi ile birlikte Türkiye’de eğitimin siyasi ideolojiler çerçevesinde biçimlendiği görülmektedir. Bu dönemde okullardaki müfredat değişikliği ile eğitim, ilk evrede Atatürk’ün kurmak istediği eğitim sisteminden farklılık göstermeye başlamıştır. Bu döneme ideal ve siyasetin meşruluğunu destekleyen yurttaş yetiştirme fikrinin milli eğitim şuralarında ele alındığı, eğitimin öncelik olarak siyasi bir araç olarak kullanıldığı dönemdir

¹³ Mustafa Ergün, *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Ocak Yayıncılık, 1996, s.76.

diyebiliriz. Eğitim felsefesi olarak Pragmatizm etkileri görülmektedir. Özellikle bu dönemde yurt dışından getirilen Amerikalı eğitim düşünürlerinin etkisi büyüktür.

1950 ve 1960'lı yıllarda Türk eğitim sisteminde, Pragmatizm etkisine ek olarak varoluşçuluk etkisi de görülmektedir. II. Dünya savaşı sonrasında pragmatizm ve naturalizm etkisiyle kendi eğitim sistemlerini hızla yeniden yapılandıran Batı'da endüstriyel-teknolojik temelli bir toplum ortaya çıkmıştır. Fakat öğretimdeki kişinin toplumsallaştırıp makinenin bir dişlisi gibi görünmesine karşı görüş olarak da varoluşçuluk felsefi akımı ortaya çıkmıştır. Varoluşçuluk felsefesinde pragmatizmin bilime duyduğu güvene karşı çıkma vardır. Varoluşçulara göre eğitimde bireyin özü her şeyden önde gelmektedir¹⁴.

1960'tan günümüze gelen dördüncü dönemde ise eğitim sistemi, anayasal düzenleme ile yeniden yapılanmaya gittiği ve 1961 Anayasası ile birlikte kalkınma planlarında konu olarak yer aldığı görülmektedir. Bu dönemde eğitimde idealizm felsefesi ile millileşme olgusu anayasal düzenlemelerle öne plana çıkarılmıştır.

1968'de ilköğretim programı düzenlendiği¹⁵ 1980'li yıllarda eğitimde "millilik" anlayışı yeniden canlandığı, 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçildiği gözlemlenmiştir¹⁶.

2000'li yıllardan itibaren ise eğitim sistemimiz yapılandırmacılık anlayışının etkisi altındadır. Yapılandırmacılık, bir eğitim felsefesi akımı olmamakla birlikte bir eğitim anlayışı olması açısından bu kısımda değinilmiştir. Bu anlayışa göre, bilginin içselleştirilmesine gerek yoktur. Öğrenci, öğrendiği bilgileri daha önceki bilgileriyle özdeşleştirir ve yorumlar. Öğrenci birey olarak ele alınır bireysel gelişim özelliklerine dikkat edilir. 2004 yılından itibaren yapılandırmacılık anlayışı ile birlikte çoklu zeka kuramına göre ders kitapları ve ders müfredatları hazırlanmaktadır.

¹⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Gerald L.,Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, s.128-132.

¹⁵ Mehmet Arslan, "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Ve Belli Başlı Özellikleri", https://dhgm.meb.gov.tr/Yayınlar/Dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm

¹⁶ Bkz. İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, Taşınabilir ve Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması) http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/153-154/ari.htm

Görüldüğü üzere Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitim sistemi sürekli felsefi akımların etkisi altındadır. Günümüzdeki eğitim sistemi hakkındaki tartışma konularından birisi Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefesinin özgünlüğü konusu iken diğeri Cumhuriyet ile birlikte eğitimde gerçekleştirilen reformların toplum tabanlı olup olmadığı konusudur. Bu konuda iki görüş bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminde gerçekleştirilen reformların kurumsal ve toplumsal alanlarda dış kaynaklı gerçekleştirilmesidir. Bu nedenle eğitim reformları halk ile bütünleşememiş ve eğitimde istenen başarı sağlanamamıştır. İkinci görüşe göre Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte eğitimde gerçekleştirilen değişimler büyük bir başarı olarak kabul edilmelidir. Bu görüşe göre Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte gelenekten kopuş bir zorunluluktur ve eğitimde reformu beraberinde getirmektedir. Bu nedenle yenilik ve eğitim sisteminin etkisinde kalındığı felsefi akımlar dış kaynaklı olmak zorundadır. Cumhuriyet'in ilanından günümüze gelen bu tartışma alanlarının ortak yönü günümüz eğitim sisteminin kendine özgün bir eğitim felsefesinin olmayışıdır.

Bu araştırmanın konusu, Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesinin, millileştirilmiş bir eğitim sistemi kurmayı hedeflerken nasıl dışa bağımlı bir sistem ile kurulduğunu, 19. yüzyılda toplumlara etki eden ideolojilerin Cumhuriyet'i kuran zihniyetleri nasıl kuşattığını ele alıp Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini kendisine miras kalan düşünce sistemleriyle birlikte değerlendirmektir.

Bu çalışma aşağıda yer alan sorular tarafından yönlendirilmiştir:

- 18. yüzyılda dünya üzerinde sosyal-siyasi değişimlerin Osmanlı Devleti'ne etkileri nelerdir?

- Osmanlı modernleşme sürecinde eğitim ne kadar etkilenmiştir?
- İdeolojilerin yayılmasında eğitim neden önemlidir?
- Yapılan ıslahat çalışmalarında eğitimin rolü nedir?
- Cumhuriyet düşüncesindeki ideolojik faktörler nelerdir?
- Ulus- Devlet sistemi eğitime ne kadar etki etmiştir?
- Cumhuriyet Döneminde eğitimle ilgili yapılan uygulamalar nelerdir?
- Cumhuriyet Döneminde eğitim hangi felsefi akımlardan etkilenmiştir?

- Cumhuriyet Döneminde oluşturulan Eğitim sistemi milli değerlere göre mi şekillenmiştir?

- Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesinin günümüz eğitim felsefesine ve eğitim sistemine etkisi nedir?

Cumhuriyet döneminin fikri yapısını anlamak için o yüzyılda dünya gündemindeki siyasi ve sosyal düşünceleri incelemeyi ve hangi akımların eğitim ve ideolojilere felsefi zemin hazırladıklarını belirlemeyi gerektirir. Bu nedenle araştırma dönemi olarak, dünya üzerinde köklü değişimlere sebep olan Fransız Devrimi, Aydınlanma ve Modernizm gibi akımların Osmanlı Devleti'ne etkilerine değinilerek, 18. ve 20. Yüzyıl arası incelenmiştir.

Günümüz eğitim ve siyasal-sosyal kurumlarının gelişimlerini değerlendirmek için Osmanlı modernleşme tarihini iyi anlamak gerekmektedir.

“Cumhuriyetin tabipleri, fen adamları, hukukçu, tarihçi ve filologları son devrin Osmanlı aydın kadrolarından çıkmıştır. Cumhuriyet ilk anda eğitim sistemini, üniversiteyi, yönetim örgütünü, mali sistemini imparatorluktan miras almıştır. Cumhuriyet devrimcileri bir Orta çağ toplumuyla değil, son asrını modernleşme sancılarıyla geçiren imparatorluğun kalıntısı bir toplumla yola çıkmışlardır¹⁷.” Bundan dolayı araştırmada Osmanlı Devleti'nin eğitim alanında yapmış olduğu reformlar ele alınıp Cumhuriyet dönemine katkılarından bahsedilmiştir.

Çalışmada Osmanlı geleneksel eğitim sistemi değerlendirilmiş, kurumsal ve askeri eğitim alanındaki reform çabaları ele alınarak, Cumhuriyet döneminde eğitimin etkilendiği ideolojiler incelenmiştir. Cumhuriyet Dönemi olarak adlandırılan süreç, 1923 – 1938 yılları arasını kapsamaktadır.

Cumhuriyet Döneminin Atatürk'ün vefatıyla sınırlandırılmasının sebebi, Atatürk sonrasında eğitimde siyasi- ideolojik yapıların eğitime olan baskılarının daha da fazla olmasıdır.

Üç bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümü olan Osmanlı'da Eğitim, Çağdaşlaşma ve Eğitim kısmında; Osmanlı eğitim sistemini oluşturan Medrese ve Enderun'daki eğitim modelinin, Osmanlı Devleti'nin yükselme döneminde çağının

¹⁷ Bkz. İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yılı*, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2005, s.32.

ilerisinde bir eğitim modeline sahip olduğu ve hangi etkilerle eğitim kalitesinin zayıfladığı ele alınmıştır. Osmanlıda eğitim sistemi dengelerinin bozulması ekonomi ile ilişkilendirilmiştir. Osmanlı Devleti'ndeki ekonomik zorlukların başlamasıyla birlikte Tımar sisteminin ve toprak düzeninin bozulması, vakıf sistemiyle yürütülen medrese sisteminin duraklamasına neden olmuştur. Burada ders veren hocaların ve öğrencilerin ders dışında kendilerine geçinme yolu bulmaları ve medrese öğrencilerinden bir kısmının bunu halktan zorla bir şeyler toplayarak yapması eğitime olan güvenin de çökmesine neden olmuştur. Osmanlı devleti, çöküş döneminde eğitim işlerini kendi iç dinamikleriyle düzeltme yoluna gitmeden daha pratik çözüm olarak gördüğü dış ülkelerden eğitim sistemi aktarma yolunu seçerek bu açılımı, modernleşme olarak adlandırmıştır.

Modernleşme süreciyle birlikte eğitimin işlevselliği devletin önemli problemlerinden biri haline gelmiştir. Osmanlı'da merkezi otoritenin zayıflaması ve yenilgilerin başlaması sebebiyle eğitimde yapılan ilk reform, askeri alanda gerçekleşmiştir. Bakıldığında Osmanlı'da siyasi gelişmelerle eğitim alanındaki gelişmelerin iç içe olduğu görülmektedir. Her dönemde iktidardakilerin kendine özgü ideolojik sistemleri olmaktadır ve dönem yöneticileri eğitim aracılığıyla bunları topluma aktarmayı amaçlamaktadır. Osmanlı eğitim sistemindeki genel amaç, merkezi yönetime sadık öğrenciler yetiştirmektir. Bu amaçla eğitim Osmanlı zamanında, dini ve ahlaki değerlerin özümsemesinde bir araç olarak görülmüş ve geleneğe bağlı kalmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde ideolojilerin eğitim sistemlerini nasıl etkilediği, eğitim-iktidar-ideoloji kavramlarının Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş sürecinde nasıl konumlandığı incelenmiştir. Ayrıca bu bölümde yer alan Eğitim ve İdeoloji kısmında, devletlerin evrensel ve pozitif bilgiye ulaşmayı güç ve kalkınma aracı olarak görmeye başlamasından itibaren, toplumun siyasi yönetime karşı tutumu ele alınmıştır. Bilginin iktidarın aracı haline geldiği, iktidarı beslemek ve güçlendirmek için kullanıldığı konusu değerlendirilmiştir.

Bilimsel bilginin ve pozitivistimin Cumhuriyet Dönemi eğitime etkisinde; bilginin mutlak güç olarak kabul edilmesi ayrıca bireylerin kendilerini metafiziksel aşkınlıklardan uzaklaştırması sonucundaki oluşan boşluğu, bilginin bu kutsanmış

formu ile doldurmaları sonucunda yetiştirilen birey tipi sorgulanmıştır. Siyasal iktidarın bilgiyi kontrol etmesi ile ideolojilerinin de kutsallığı ve mutlaklığından dolayı eleştirilemez oluşu değerlendirilmiştir. Ayrıca inançsal alanın pozitif bilim ile doldurulması ve sekülerleştirilmiş bir eğitimle bireylerin kontrol altına alınması konuları da incelenmiştir.

Eğitim ve İdeoloji kısmında ayrıca ders kitapları ve müfredatları konusuna değinilmiştir. Bu dönemde siyasal iktidarın kendi hedeflerine göre oluşturduğu sembolleri, kahramanları, mitolojileri, ritüellerini eğitim sistemi sayesinde toplumsal itaati sağlamada kullanması ve topluma nüfuz etme çabaları değerlendirilmiştir.

Üçüncü bölümde ise Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Yabancı Uzman Raporlarının Etkisi ele alınmıştır. Türk eğitim sisteminin temellerini oluşturan yabancı uzman görüşleri ve eğitime katkıları ortaya konulmuştur. Bu bölümde Türk eğitim sisteminin temelini oluşturan Cumhuriyet ve Dil Devrimi konusu irdelenmiştir. Dil devriminin Osmanlı döneminden devam eden bir reform hareketi ya da Cumhuriyet ile birlikte gelen bir yenilenme hareketi olup olmadığı konusu tartışılmıştır. Ayrıca dil kavramının millileştirme ve uluslaştırma projelerindeki öneminden bahsedilmiştir.

Çalışmanın ilk bölümü daha çok tez konusunun arka planını anlatmaya yönelik olduğu için kullanılan yöntem olarak Osmanlı Dönemi eğitim konusunu ele alan kaynaklar kullanılmıştır. Özellikle tasvir ve değerlendirme ile eğitimin felsefi boyutları, zihniyet dünyasındaki değişimleri ve bu değişimlerin nedenselliği ortaya konulmuştur. İkinci bölüm Cumhuriyet dönemi ve eğitim olduğu için dönemi etkileyen olaylar ve ideolojik düşünceler eş zamanlı olarak değerlendirilmiştir.

Cumhuriyet sonrası siyasal sistem değişikliğine bağlı toplumsal değişim ve eğitim ilişkisi üç aşamada açıklanmaya çalışılmıştır: Birinci aşamada vatandaşlar menfaatleri devletin ve kendi gereksinimleri arasında sosyal gerçeklik içinde yeniden tanımlanmıştır. Bu dönemde milli mücadele zamanındaki toplumun gücü fark edilmiş ve bu güç için din, dil, ırk kavramları kullanılmıştır. Bu şekilde toplum, kendini tanımlamıştır ve Osmanlı bünyesindeki diğer azınlık topluluklarını ötekileştirmiştir.

İkinci aşama yeniden yapılanma süreci olmuştur. Siyasi yapının eğitimi araç olarak görmesi ile toplumda yeni bir kimlik yaratılmaya çalışılmıştır. Bu dönem Cumhuriyet ilanı sonrasıdır. Yeni kimlik arayışı içerisinde halkın geçmiş kültürel mirası reddedilmiştir.

Üçüncü aşamada iktidar ideolojisinin meşrulaştırılması ve siyasi yönetimin devamı için ritüeller, mitlerden sembolik bir evren oluşturulmuştur.

Üç aşamanın incelenmesiyle Cumhuriyet ile birlikte ülkede meydana gelen değişim süreci şu şekilde sıralanabilir: Birinci aşamada toplumun kendini tanımlamasında kullanılan kavramsallaştırma için ortak din ve dil kavramları öncelenmiştir. İkinci aşamada Cumhuriyet ile kurulan yeni rejim ideolojisine uygun yeni kavramlar ortaya çıkararak bireylerin içinde bulundukları sisteme entegre edilmesi için bir yapılanma sağlanmıştır. Üçüncü aşamada oluşturulan kimliği temsil edecek toplumsal, sembolik bir iletişim düzeni oluşturulmuştur.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Çalışmamızın üzerinde duracağı iki ana konu aşağıda belirtildiği gibidir:

a) Osmanlıda sosyal ve siyasi alanda modernleşmeyle birlikte eğitimde meydana gelen değişimlerin Cumhuriyet zihniyet dünyasını ve özellikle bu dönemin eğitim anlayışını nasıl etkilediği,

b) Bu tarihi seyrin günümüz eğitim sisteminin temelini nasıl oluşturduğudur.

Bu çalışmanın amacı;

a) Osmanlı modernleşmesi ve eğitimdeki yenilikler ve bu yeniliklerin Cumhuriyet düşünce yapısına katkılarını anlayabilmek,

b) 18-20.yy arasında meydana gelen iç ve dış olayların Ulus'a dayalı Cumhuriyet rejimini nasıl meydana getirdiğini ortaya koyabilmek,

c) Bu çerçevede oluşturulan yeni ideolojinin eğitimle ilgili boyutunu gösterebilmek,

d) Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesinin dış kaynaklar ışığında sistemleştirilmiş olduğu konusunu değerlendirmek,

e) Cumhuriyet dönemi eğitimin felsefi temellerini ve günümüze yansımalarını ele alarak eğitim sistemimizi iyileştirme çalışmalarına mütevazı bir katkı sağlayabilmektir.

Çalışmamızda Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sisteminin felsefi temellerini belirlerken dönemin politikalarına etki eden inanç, ideoloji ve değer yargıları değerlendirilmiştir.

3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çerçevede ilk olarak Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim konusunun dönemin siyasi düşünce yapısından bağımsız olarak ele alınmasının zorluğu karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet rejiminin siyasi olarak toplumun tüm alanlarında yapmış olduğu değişim, eğitim alanında da kendini göstermiş ve eğitim, döneminin ideolojisiyle iç içe geçmiştir.

Cumhuriyet döneminde, sosyal ve siyasi yaşam alanında düşünsel ve kurumsal yenilikler gerçekleştirilmiştir. Bu reform çabaları Tanzimat, Islahat ve Meşrutiyet dönemlerinde mayalanmıştır. Dolayısıyla günümüz Türkiye'sinin sosyal-siyasal fikirlerin ve onlara bağlı gelişen kurumlarda, Osmanlı modernleşmesine dayanarak inceleme yapmak ve Cumhuriyet Türkiye'sinin sosyo-kültürel yapısını bu şekilde tahlil etmek gerekmektedir. Çünkü her bir tarihi olay bir sonraki döneme kendi mirasını aktarmıştır. Bundan dolayı Cumhuriyet dönemi zihinsel yapısını Osmanlı'nın son dönemlerinden ayırmak mümkün değildir.

BİRİNCİ BÖLÜM

OSMANLI'DA EĞİTİM VE ÇAĞDAŞLAŞMA

600 yıl varlığını sürdüren Osmanlı devletinin eğitim politikasının 18. yüzyıla gelinceye kadar; İslami çerçeve içerisinde, merkezi yönetime destek mahiyetinde değişmeden devam ettiği görülmektedir. Ancak 18. Yüzyıldan itibaren modernleşme çabaları ile eğitim sistemi Avrupa kültür ve medeniyetinin etkisiyle değişmeye başlamıştır. Bu değişmeden dolayı çalışmada Osmanlı Devleti'nin eğitim politikası, 18. yüzyıl öncesi sonrası olmak üzere iki dönemde incelenecektir. 18. yüzyıl öncesindeki eğitim politikası “Geleneksel Osmanlı Eğitim Politikası”; 18. Yüzyıl sonrasındaki eğitim politikası ise “Batı Tesirinde Osmanlı Eğitim Politikası¹⁸” şeklinde ele alınacaktır.

Osmanlı Devleti'nin geleneksel eğitim politikasının temel özelliklerini şöyle belirtebiliriz:

- a) Osmanlı Devleti'nde eğitim, bir kamu hizmeti değildir. Sadece yöneticilerin ve saray hizmetlilerinin eğitimini devlet üstlenir,
- b) Eğitimin karakteri dinidir. Müsbet ve akli ilimlerin öğretimi ilk planda yer almaz,
- c) Geleneksel Osmanlı eğitim politikasının hâkim dili Arapça ve öğretim metodu skolastiktir.

Geleneksel Osmanlı eğitim sisteminde üç tane örgün eğitim kurumu vardır. Bunlar; Sıbyan Mektepleri, Enderun Mektebi ve Medreselerdir.

Sıbyan Mektepleri; “formel bir bilgi aktarımı ve geliştirme alanından çok İslami kurallara bağlı geleneksel değerlerin taşıyıcısı olup, çocuklara okuma yazma

¹⁸ Ersoy Taşdemirci, “Türklerde Eğitim”, *Türk Düşünce Tarihi*, Hazırlayan, Hüseyin Gazi Topdemir, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayıncılık, 2001, s.165.

öğretme ve Kur'an eğitimi veren kurumlardır ve bu özelliğini 19. Yüzyıla kadar değişme olmadan sürdürmüştür¹⁹.”

XII. asırdan önce İslam Dünyası'nda sıbyan okulları öğretimin esasını Arapça ve dört temel işlem üzerine kurarken, XII. Asırdan itibaren öğretimin ağırlıklı olarak odak noktası, dil ve hesap öğretiminden din ve ahlak öğretimine doğru değiştiği gözlemlenmektedir²⁰.

Enderun Mektebi: Osmanlı devleti bünyesindeki gayrimüslim halkların yönetime entegre edilmesi ve yönetimin siyasi ve askeri olarak güçlenmesi için ortaya çıkan eğitim-öğretim kurumudur. Enderun Mektebinde gayrimüslim halktan seçilen çocuklar kamu personeli veya yönetici olarak yetiştirilirdi²¹. Ancak Enderun Mektebi, Osmanlı durağan döneminde medreseler gibi geliştirilmemiş ve kurum etkinliğini kaybetmiştir.

Osmanlı devlet sisteminde, merkezi yönetime sadık kişi yetiştirmek için medrese eğitimi, askeri ve sivil bürokrasiye nitelikli birey yetiştirmek için ise Enderun eğitimi yönetime hizmet etmektedir. Enderun mekteplerinde eğitim görüp başarılı olanlar sivil bürokraside istihdam edilirdi. Buradaki öğrenciler ailelerinden bağımsız ve toplumla bağları olmadıklarından dolayı kendilerini hükümdarın isteklerine adanmışlardır²². Lucette Valensi'ye göre “Enderun bir okul, yaman kıymetlileri seçme, beden ve kafaları yapılandırma makinesidir²³.”

Enderun eğitim sistemi devlet teşkilatına sivil kadroyu yetiştirme adına dünyanın “ilk kamu yönetimi okulu” dur. Enderun mekteplerinde eğitim-öğretim 7-8 yıl hazırlık dâhil 14 yıl idi. Literatürde enderun mektebine öğrenci seçme kriterleri hakkında ayrıntılı bir bilgi bulunmamaktadır. Enderun'a seçilen öğrenciler öğrenim süreleri dâhilinde aylık alarak mekteplerinde kalmaktaydılar. Dersler ise niteliğine

¹⁹ Ahmet Cihan, *Osmanlı'da Eğitim*, İstanbul:3F Yayınevi, 2007,s.12.

²⁰ Ersoy Taşdemirci, “*Türklerde Eğitim*”, s.173.

²¹ Ahmet Cihan, *Osmanlı'da Eğitim*, s.12-13.

²² Yusuf Pustu, “Osmanlı-Türk Devlet Geleneğinde Modernleştirici Unsur Olarak Bürokratik Elitler”, Ankara, *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 / 2, 2007,s.200.

²³ Lucette Valensi, *Venedik ve Bab-ı Ali*, İstanbul: Bağlam, 1994, s 56.

göre medreselerde okutulan dersler ile aynı ve ünlü müderrisler saray elemanları ve yabancı hocalar tarafından verilirdi²⁴.

Enderun mektebinde okutulan ders içeriklerine bakıldığında medrese eğitim sistemiyle farklılık göstermektedir. Medrese eğitiminden farklı olarak Enderun'da dersler Türkçedir. Enderun öğrencilerine askerlerin veya yöneticilerin bilmesi gereken coğrafya, tarih ve politika konuları öğretilmekteydi. Ayrıca Enderun eğitim sisteminin dünyadaki diğer eğitim sistemlerinden farkı, güzel sanatlar alanında; hattatlık, tezhip, minyatür yapımı, vb. dersler ve musiki eğitimi ile sanatkârlar yetiştirmesidir. Ayrıca eğitim öğretim sürecinde her öğrencinin psikolojik ve sosyal gelişimiyle de ilgilenilirdi.

Enderun Mektebi eğitim sistemi bugünkü eğitim sisteminin örnek alabileceği özellikleri barındırmaktadır. Öncelikle kendi döneminin ilerisinde bir ölçme ve değerlendirme sistemine sahiptir. Öğrencilerin sadece ders başarılarına bakılmamakta karakter ve kişilik eğitimleri de değerlendirilirdi. 19. yüzyılda ortaya çıkan bireysel farklılıklara göre eğitim-öğretimin düzenlenmesi Enderun eğitim programında yer almaktaydı. Enderun eğitim programı, dini bilimlerin yanı sıra modern bilimlerin dengeleyici bir şekilde harmanlanması örneğidir. Ayrıca öğrencilerin bireysel yetenekleri dikkate alınarak sanat ve el becerilerine göre yetiştirilmesi günümüz Türk eğitim sisteminin hedefleri arasındadır.

Enderun mektebinin eğitim felsefesine bakıldığında bireyselleştirilmiş ve bireyin yeteneklerine göre planlanmış bir eğitim sistemi ile karşılaşılmaktadır. Bu sistem 20. yüzyılda kendini gösteren yapılandırmacı eğitim modeli ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca John Dewey'in "demokratik eğitim modeli" programının uygulanmış hali olarak da nitelendirilebilir. J. Dewey'e göre "demokratik eğitim modeli" nde okul, hayatın en önemli dinamiğidir ve bu model pragmatizm felsefi akımını temel alan öğrenci merkezli bir eğitim felsefesine dayanmaktadır. Demokratik eğitim modeli ile Enderun eğitim sisteminin bir diğer benzer yönü mesleki eğitimi hayatın içinden olarak görmesi ve sosyal yaşamla eğitimi bir bütün olarak ele almasıdır.

²⁴ Bkz. Aslan Terzioğlu, "Sarayı Hümayunda Teknik Eğitim", *Tarih ve Toplum*, İletişim Yayınları, Ekim 1984, s. 10.

Osmanlı Devleti'nde 17.yy da medrese eğitiminde olduğu gibi Enderun mektebinde de disiplin ve eğitim kalitesi düşmüştür. Enderun Mektebi'nde ilk değişiklik II. Mahmud (1808-1839) döneminde gerçekleştirilmiştir. II. Abdülhamid dönemi ve Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte Enderun önemini kaybetmiş ve nihai olarak 1909 da Enderun sistemi kaldırılmıştır²⁵.

Medrese Eğitimi: Arapçada 'derase' kökünden gelen 'medrese' kelimesi "sıbyan mektebinin üstünde eğitim ve öğretim yapılan orta ve yüksek tahsil müesseselerine delalet etmektedir²⁶." Medrese İslam Kültürünün ürettiği ve geliştirdiği bir müessese olup bu kelime ilk kez IX. asırda kullanılmış ve resmi bir kuruluş olarak ilk defa X. asırda ortaya çıkmıştır²⁷.

Medrese geleneğinin Osmanlı devletinde kültür ve medeniyet arasındaki etkileşimin sağlanmasında büyük rolü bulunmaktadır. Medreseler sayesinde dini ve manevi öğelerle donatılmış, halkın yönetimi merkezîyetçi bir yaklaşımla kolay hale gelmiş ayrıca toplumu inanç, düşünce ve davranış bakımından bütün haline getirmek daha kolay olmuştur. Medreseler sadece eğitim amaçlı değil İslam dininin yaygınlaşmasına devletin halk ile uzlaşmasına ve yönetimin topluma benimsetilmesine de yardımcı olmuştur.

Osmanlı Devleti'nde gelenek olarak fethedilen yerlere medrese inşa edilirdi. Özellikle Balkan şehirlerinde medreselerin kurulmasına önem verilirdi. "Osmanlı dönemi boyunca Bulgaristan'da 142 medrese, 273 mektep, Yunanistan'da 182 medrese, 315 mektep, eski Yugoslavya'da 223 medrese, 1134 mektep ve Arnavutluk'ta yirmi sekiz medrese, 121 mektep olmak üzere toplam 575 medrese ve 1843 mektebin yapıldığı tespit edilmiştir. XX. yüzyılın başlarına kadar İstanbul'da da yüzlerce medresenin kurulduğu, XVII. yüzyıl ortalarında sadece sur içi kesiminde 122 medresenin bulunduğu bilinmektedir. 1869'da düzenlenen bir listeye göre şehirde faal medrese sayısı 166'dır. Yine İstanbul'da XX. yüzyıl başlarında 185 medrese bulunduğu tespit edilmiştir²⁸."

²⁵Bkz..<https://ustunzekalilar.org/tr/Makaleler/Icerik/106-Osmanli-Egitim-Sisteminde-Enderun-Mektebi>

²⁶ Cahit Baltacı, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: İrfan Matbaası, 1976,s.25.

²⁷ Hamit Er, *Osmanlı Devletinde Çağdaşlaşma ve Eğitim*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 1999,s.19.

²⁸ Mehmet İpşirli, www.islamansiklopedisi.info/medrese, c.28,s.328.

Sosyal yaşamda medrese eğitim sisteminin üç temel amacı vardır:

1) Osmanlı Türk toplumunun Sünni öğreti temelindeki telif geleneğini kurumlaştırmak ve araştırma yoluyla toplumsal kültürü yeniden üretmek,

2) Telif geleneğinin ürünlerini temel alan akademik eğitim (tedris) faaliyetlerini kurumlaştırmak,

3) Osmanlı medrese sisteminin genel rolüne bağlı üçüncü temel amacı da tedris faaliyetleriyle insan kaynağına tatbik edilen akademik kültür ve becerilerin, kalp evreninde değerler sistemi ile terkip edilmesi yani kişiliğin bir bütün halinde disiplinleştirilmesidir²⁹.

Osmanlıda eğitim, yönetim hizmetine girerek merkezi bürokrasinin güçlenmesine yardımcı olmuştur. Bundan dolayıdır ki medreseler, Osmanlı dönemi eğitimde resmi bir müessese sayılıp yaygınlaştırılmıştır. Osmanlı devletinde medrese sistemi Anadolu Selçuklularından miras olsa da Yıldırım Bayezid tarafından ilk düzenlemeye gidilmiş, Fatih Sultan Mehmet zamanında köklü bir teşkilat olarak sayılmıştır. Medreselerin yaygınlaştırılma sebepleri şöyle sıralanabilir:

1- İslam dünyasında ciddi bir tehlike haline gelen Batini-İsmaili düşüncenin zararlı etkilerine karşı Ehli Sünnet inancının korunması ve yayılmasını sağlayarak İslam dünyasında fikir kargaşasını ve çatışmasını asgari düzeye indirmek,

2- İslam'ı henüz kabul etmiş Türk topluluklarının yeni dinlerinin gereklerini doğru bir şekilde öğrenmelerini temin etmek,

3- Yeni fetihlerle büyüyen devletin ihtiyaç duyduğu eğitim görmüş yönetici kadrolarını yetiştirmek,

4- Cami ve mescitlerde zorlukla sürdürülen eğitim faaliyetlerinin müstakil mekânlarda yürütülmesini sağlamak,

5- Halkın itibar ve saygısını kazanmış âlimleri müderris olarak görevlendirmek ve onlara maaş tahsis etmek suretiyle devletin itibarını arttırmak³⁰.

Medreseler, Osmanlı Devletinin Selçuklulardan miras aldığı eğitim kurumlarıdır. Medreselerin kurulmasıyla birlikte İslam dünyasında sadece önemli

²⁹ Hasan Akgündüz, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi*, İstanbul: Ulusal Yayınları, 1997, s.268.

³⁰ Cevat İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim*, C. I, İstanbul: İz Yayıncılık, 1997, s.36-37.

bilim adamları yetişmemiş aynı zamanda bu kurumlar döneminin siyasi, kültürel ve bilimsel seviyesini de belirlemişlerdir.

Medrese eğitim sisteminin felsefi temellerini sorgulamak için eğitim sisteminde kullanılan ders kitaplarını, öğretim metotlarını ve karşılaştırmalı olarak aynı yüzyıllarda etkin felsefi akımları ele almak gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada medrese eğitim sistemi ile ortaçağ Avrupa eğitim sistemi birlikte ele alınacaktır.

Medrese eğitim sisteminde öğrencilerin öğrenimlerine göre kademeli olarak derecelendikleri görülmektedir. Öğrencilere Suhte- Softa, Danişmend, Mülazım şeklinde derece verilirken müderrislere Muıd, Mufid, Müderris şeklinde derece verilmiştir. Medreselerde ders işleniş usulü müderrisin dersi anlatması esasına dayanmaktadır. Öğretim şekli olarak tümdengelim metodu kullanılmaktadır. Tümdengelim metodu ile öğrencilere telkin ve ezber, not almak, yazmak, kavrama ve konuları müzakere etmek gibi öğretim metotları kullanılarak eğitim verilmiştir.³¹ Osmanlı medreselerinde Muallim Cevdet'in verdiği bilgilere göre kolaydan zora bir eğitim öğretim yapılır, tedrici bir metotla öğrencilere bilgiler aktarılır ve öğrencilerin ders dışı boş vakitlerine önem verilirdi³².

Ortaçağ Avrupası'nda üniversitelerde öğretim metotları olarak skolastik ve analiz yöntemleri kullanılırdı. Kitap sayısı az olduğundan öğretmen merkezli ders anlatımına dayalı öğretim teknikleri kullanılmıştır. Ortaçağ Medrese ve Avrupa eğitim sistemleri karşılaştırıldığında ders anlatım teknikleri konusunda benzerlik gösterdikleri fakat değerlendirme kısımlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Avrupa'da öğrenciler ise balmumu tabletler üzerine ya da parşömenler üzerine anlatılan dersin notlarını kaydederek ve öğrenci- öğretmen arasında soru cevap yöntemi kullanılarak tartışma içerisinde dersleri gerçekleşmiştir.

³¹ Bkz. Hakan Anameriç-Fatih Rukancı, "XI. Ve XVI. Yüzyıllarda Medrese ve Üniversitelerde Eğitim", İzmir, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, C. 23, S.2, Aralık 2008,s.35-56.

³² Bkz. Muallim Cevdet, *Mektep-Medrese*, Çeviren: Erdoğan Erüz, İstanbul: Çınar Yayıncılık, 1978, s.35-37.

“Petrus Abaelardus, tarafından geliştirilen bu yaklaşım, iki ya da daha fazla hocanın bir tartışma konusu üzerinden soru-cevap yöntemiyle gerçekleştirilmiştir³³.” Literatürde öğrenciler arasında bu tartışmaların bazen birkaç gün boyunca devam ettiği hakkında bilgiler vardır. Bu tartışmalarla birlikte Hristiyan dünyası kendi inançlarını sistematik olarak anlamayı ve anlatmayı başarmışlardır. Petrus Abaelardus tarafından geliştirilen bu yönteme göre öğrenciler üç-dört yıl eğitim gördükten sonra hocaları tarafından oluşturulan komitenin karşısında sözlü sınava girerek lisans derecesi alabilirdi. Sonrasında hoca olmak için üç yıl kadar eğitim alarak yazılı sınava girmeye hak kazanır eğer sınavı geçerse hoca olma diplomasını hak ederdi³⁴.

Medrese eğitimindeki ölçme değerlendirme faaliyetlerine bakıldığında öğrencinin yılın herhangi bir zamanında müderris tarafından ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulduğu görülmektedir. Yapılan değerlendirme sonucu öğrenciye diploma niteliğindeki “icazetname³⁵” verilirdi. Ölçme ve değerlendirme alanında medrese eğitim sisteminin Avrupa eğitim sisteminden farklı öğrencinin salt bilişsel davranışları ile değil aynı zamanda davranış-etik eğitiminin de düşünüldüğü bütüncül bir eğitim sistemi olmasıdır.

Ortaçağ medrese eğitim sistemi ile ortaçağ Avrupa eğitim sisteminin benzer yönleri bulunmaktadır ve karşılıklı bir etkileşim içindedirler. Osmanlı Devleti eğitim sisteminin temelini oluşturan medrese geleneğinin Avrupa’da kurulan üniversitelerin temelini oluşturduğunu ifade eden George Makdisi gibi araştırmacılar olduğu gibi, medreselerin Avrupa üniversitelerindeki gibi özel müfredatlarının olmadığı için mukayese edilemeyeceğini düşünen Michael Chamberlain³⁶ gibi yazarlar da mevcuttur. Çalışmada bu konudaki tartışmalara değinilmeyecektir. Bunu yerine Osmanlı eğitim sisteminin temelini oluşturan medrese eğitiminin felsefi temelini

³³ Havva Sebetci, “11. -12. Yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası’nın Eğitime Genel Yaklaşımı”, *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, Sakarya Üniversitesi, Cilt/Volume: II, Sayı 3, 2016, s. 102.

³⁴ Bkz. George Makdisi, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim İslam Dünyası ve Hristiyan Batı*, Çev. Ali Hakan Çavuşoğlu, 1. Basım, İstanbul: Gelenek Yayıncılık, 2004, s.162-170.

³⁵ Bkz. Hasan Akgündüz, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi*, İstanbul: Ulusal Yayınları, 1997, s.427-430.

³⁶ Bkz. Michael Chamberlain, *Ortaçağ’da Bilgi ve Sosyal Pratik -Şam 1190-1350*, Çev. Büşra Kaya, İstanbul: Klasik Yayınları, 2014, s.101.

anlamak adına Ortaçağ dönemindeki eğitim sistemi mukayeseli biçimde ele alınacaktır.

Medrese eğitim sistemi ve üniversiteler arasındaki en önemli benzerlik, bu kurumların kuruluş ve yaygınlaştırılmasında dini lider ve siyasi otoritelerin rol almış olması ve bu otoritelerin siyasi, dini görüşlerinin topluma içselleştirmeleri için bu kurumları araç olarak kullanmalarındır. Bundan dolayı 19. yy kadar her iki kurumun eğitimi de laik değildir.

Medrese eğitiminde eğitim müfredatı akli ve nakli ilimler olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Ortaçağ geleneksel manastır okullarında ve üniversitelerdeki eğitim programları; “retorik, gramer ve diyalektikten oluşan trivium ve ileri düzeyde aritmetik, geometri, astronomi ve müzikten oluşan qudrivium’dan meydana gelmektedir³⁷.”

Medrese eğitim sistemi ile Batı eğitim sisteminin birbirinden etkilendiğini gösteren bir başka durum Bell-Lancaster ekolü de denilen “işteşlik sistemi”, “usûl-i müteakabile” veya “monitoryal sistem”in bir eğitim akımı olarak imparatorlukta tesiridir. Medrese eğitiminde muallim, yetişmiş öğrencilerden (Muid) ders bilgilerini sınıfa tekrar etmeleri için görevlendirirdi. Avrupa’daki üniversitelerde işteşlik sisteminde de aynı şekilde az sayıda öğretmenle daha fazla öğrenciye ulaşılması hedeflenerek ara öğretmenler tayin edilirdi³⁸.

Medreselerdeki eğitim programlarında müspet ilimlerin okutulması, derslerin nasıl bir sırayla verildiği ile ilgili ve medreselerdeki sınıf ve devre sistemleriyle ilgili

³⁷ Havva Sebetçi, “11. -12. Yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası’nın Eğitime Genel Yaklaşımı”, *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, s. 99. bkz. Hakan Anameriç, Fatih Rukancı, “XI. Ve XVI. yy da Medrese ve Üniversitelerde Eğitim”, İzmir, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, C.23, Aralık 2008,s.15.

³⁸ Bu hareket 19. yüzyılın başlarında İngiltere’de ve müstemleke Hindistan’ında yoksul katmanların çocuklarına kitle eğitimi vermek amacıyla ortaya çıktı ve Kıta Avrupası’nda da yayıldı. Berkes, Amerikalı Protestan misyonerlerin Osmanlı İmparatorluğu’nda ilk işteş okulları 1830’ların başlarında açtıklarını anlatır; bu sistem daha sonra Osmanlı ordusu tarafından askerî ilk ve meslek eğitimine uyarlanmıştır. Amerikalı misyoner William Goodell, Osmanlı toplumundaki değişik dil mensuplarına mesajını aktarma noktasında, henüz tek başına olduğu ve toplumu tanıma aşamasındayken (1830-1835), pratik bakımdan en hızlı ve bir anda çok sayıda öğrenciye okuma öğretebilecek karakterdeki Lancaster metodundan yararlanmayı denemiştir. Rum ve Ermeni okullarında başarıyla uyguladığı bu metot, zaman içerisinde Osmanlı devlet erkânının dikkatini çekmiş, Mekteb-i Harbiye’nin kuruluş aşamasında bir dönem kullanılmıştır. Bkz. Ayşe Aksu, “İngiltere – Amerika – Osmanlı Hattında Lancaster Öğretim Sistemi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, İstanbul, Cilt 6, No. 16, Aralık 2008,s.29-67.

net bir bilgi yoktur. Fatih Sultan Mehmet dönemi medreselerin müspet ilimlerin okutulduğu, Sahn-ı Seman medreselerinin kurdurulduğu bir dönemdir.

“Özellikle Uluğ Bey’in (1394-1449) ölümünden sonra XV. yüzyılın ikinci yarısından sonra Semerkant ve çevresindeki bilim adamlarının katkılarıyla Fatih medreselerinde müspet bilimlerin öğretimi daha da önemli bir yer tutmaya başlamıştır³⁹.”

XVI. yüzyıldan itibaren medrese eğitim sisteminde müspet ilimlerin yeri azalmıştır. “Batı’da ilmî gelişmelerin hız kazanması ve sonuçların bariz olarak görülmesi Osmanlı ilim adamlarında bir takım tereddütler yaratmış, bu tereddüt de onların İslami ilimlere (naklî ilimler) doğru yönelmelerine ve aklî ilimleri ikinci plana atmalarına neden olmuştur. Bu durumun ortaya çıkmasında Ortaçağ İslam dünyasındaki ilmî çalışma temposunun tedrici olarak gerilemeye başlamasının etkisi büyük olmuştur⁴⁰”. Bilim alanında telif çalışmalarının başarıyla sonuçlandırılmamasından dolayı yükselme dönemindeki gelişmeler yerini duraklamaya ve sonrasında da gerilemeye bırakmıştır.

Osmanlı medreseleri hakkında genel bir değerlendirme yapan Cevat İzgi; 1331 de Orhan Gazi tarafından İznik’te kurulan Orhaniye medreselerinde başlayarak kaldırılışına kadar Osmanlı medreselerini 5 başlıkta incelenmiştir.

a) İznik’te kurulan Orhaniye Medresesi’nden Yıldırım Bayezid Dönemi Osmanlı Medreseleri (1331-1402): Yetmiş yılı aşan bu devirde Cevat İzgi’ye göre Yıldırım Bayezid devrinde ilk defa teşkilatlanmaya gidilmiştir.

b) Semaniye Medreselerinin Kuruluşuna Kadar Osmanlı Medreseleri (1402-1471): Bu dönem medreselerin gelişme dönemi olarak adlandırılmıştır. Fatih Sultan Mehmet 1471’de Sahn-ı Seman medreselerini yaptırınca ödenen ücretler bakımından medreseler şu şekilde sıralanmışlardır.

- Haşîye-i Tecrid Medreseleri (20’li medreseler)
- Miftah Medreseleri (30’lu Medreseler)

³⁹ Mustafa Şanal, “Osmanlı Devleti’nde Medreselere Ders Programları, Öğretim Metodu, Ölçme Ve Değerlendirme- Öğretimde İhtisaslaşma Bakımından Genel Bir Bakış”, Kayseri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 14, 2003/1, s.149-168.

⁴⁰ Zeki Salih Zengin, “Osmanlı Medreselerindeki Gerilemenin Sebep ve Sonuçları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Vakıflar Dergisi*, Ankara, Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları, XXVI. Sayıdan Ayır Basım, 1997, s.401.

- Kırklı Medreseler
- Haric-i Ellili Medreseler
- Dahil-i Ellili Medreseler
- Sahn-ı Seman Medreseleri
- Altmışlı Medreseler

c) Semaniye Medreselerinin Kuruluşundan Süleymaniye Medreselerinin Kuruluşuna Kadar Osmanlı Medreseleri (1471-1557): Bu dönem medreselerin yükselme ve üçüncü teşkilatlanma yapısının oluşturulduğu dönemdir.

d) Süleymaniye Medreselerinin Kuruluşundan II. Meşrutiyete Kadar Osmanlı Medreseleri (1557-1908): 351 yılı teşkil eden bu devirde duraklama ve çökme devri başlamıştır. Medreselerin kendini yenileyemediği dönemdir.

e) II. Meşrutiyet'ten Kaldırılışına Kadar Osmanlı Medreseleri (1908-1924): Medreselerin son dönemini içeren bu 24 senelik süreç II. Meşrutiyet döneminde medreselerin ıslah çalışmalarını konu edinmiştir⁴¹. Bu dönemde Osmanlı medeniyetinin iç ve dış çevre değişimleri nedeniyle eğitim sistemini reforme etmek zorunda olan medrese eğitim sistemi, biçimsel gelişmişliğine karşın içsel bir yozlaşma sürecine girerek ve bütüncül nitelikli sosyo-kültürel değişimin gerisinde kaldığı gözlemlenmiştir.

Medreselerdeki çözülme sürecinin nedenlerini birçok alanla ilişkilendirmek gerekmektedir. Bunlar:

- 16 ve 17. yüzyılda akıl gücünün öğretim seviyesini değiştirmesi ,
- Modernleşmeyle birlikte değişen gereksinimlerin medrese eksenli te'lif ve tedris faaliyetlerindeki niteliksel düşüş, imarethanelerin azlığı, hocasızlık, dinsel ve bilimsel özerkliğin olmaması, müderris ve suhtelerin maaşlarının düşük olması, deneysel ve akli bilimlere düşmanlık, hikmet ve felsefe ile ilgilenenlerin kâfirlikle itham edilmeleri ve Fıkıhın bütün ilim dallarının yerine geçmesi eğitim alanında özellikle medrese eğitimindeki gerilemenin sebeplerindendir⁴².” Nitekim medreselere

⁴¹ Bkz. Cevat İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim*, I. Cilt, İz Yayıncılık., İstanbul: 1997,s.35-39. ayrıca bkz. Ahmet İnan, “Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler”, *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Sempozyumu*, II. Cilt, Muş Üniversitesi Yayınları, 2013,s.131.

⁴² Bkz. Hüseyin Atay, “Medreselerin Gerilemesi”, Ankara: *A.Ü. İlahiyat Dergisi*, c.24, 1981, s.15-16.

yönelik bu konulardaki ilk şikâyet ve tenkitler 16. Yüzyılın sonlarına doğru karşımıza çıkmaktadır. Gelibolulu Ali; medrese öğretimin düzensizliğinden bahsederken, Koçi Bey⁴³ ilmi mevkillerin ehil olmayanlara verilmesinden ve Kâtip Çelebi ise müspet bilimlerin medreselerde ihmal edilmesinden bahsetmektedir⁴⁴.

“Lakin nice boş kafalı kimseler İslamlığın başlangıcında bir maslahat için ortaya konan rivayetleri görüp cansız taş gibi akıllarını kullanmadan salt taklit ile donup kaldılar. Aslını sorup düşünmeden red ve inkar eylediler. Felsefi ilimleri kötileyip yeri-göğü bilmez cahil iken bilgin geçindiler. Onlar Allah’ın göklerdeki ve yerdeki o muazzam mülk-i saltanatına, Allah’ın yarattığı herhangi bir şeye belki ecellerinin yaklaşmış olduğuna da bakmadılar. Yere ve göğe bakmayı öküz gibi göz ile bakmak sandılar⁴⁵.”

Osmanlı Devleti’nde medrese sistemindeki gerilemeleri ile birlikte merkezi yönetim, askerî yenilikleri karşılamada yetersiz kaldığı için yeni tedbirlerin alınması fikri ortaya çıkmıştır. Alınan bu tedbirler her ne kadar yenilikçilik fikri taşısa da ‘ıslahat’ yani eskiye bağlı kalmak suretiyle tekrar yapılanma sınırlarını aşamamıştır. Buna örnek olarak 1770’te Rus donanmasının Çeşme limanına sığınan Osmanlı donanmasını yakması sonucunda Osmanlı Devleti yöneticilerinin askerî deniz mühendislik okulu açmalarını verebiliriz. Fakat bu askerî alanda yapılan kurumsal yenilik, toplumsal bir dönüşümün gerçekleşmesini veya teknolojik açıdan hızlı bir ilerleme isteğini ortaya çıkarmamıştır. Askerî yenilgiler sadece yapılacak olan ıslahatların ilk olarak askerî alanda yapılmasına neden olmuştur.

Merkezi yönetim sistemini benimseyen iktidar anlayışı, Osmanlı Devleti’nde meydana gelen dağılma eğilimleri karşısında yönetimi güçlendirme adına ilk olarak orduyu sonrasında devlet kurumlarını modernleştirmiştir. Modernleşme kurumlar alanında olup toplumsal alanda tedrici bir değişim benimsenmiştir. Cumhuriyet dönemi ile birlikte modernleşme toplumun tüm kesimlerinin hızlı değişimini istemiş tedrici anlayıştan uzaklaşmıştır.

⁴³ Koçi Bey, *Risale-i Koçi Bey*, Mösyö Vats Tabhanesi, İstanbul :1277 h., s. 10.

⁴⁴ Bkz. Yaşar Sarıkaya, “Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi,” İstanbul, *İslam Araştırmaları Dergisi*, Sayı 3,1999, s.23-39.

⁴⁵ Bkz. Katip Çelebi, *Keşfi’z-Zünun I*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2007, s.680.

18. yüzyılda askeri alanda gerçekleştirilen ıslahat hareketlerinin özelliği, eğitim felsefi alt yapısı olmaksızın sadece kurumsal kapasiteyi iyileştirme olarak şekillenmesidir. Askeri alanda yapılan ıslahat çalışmaları var olan düzensizlik ve bozulmayı gidermek için sarf edilen bir teşebbüs ve gayret olarak gerçekleşmiştir.

Mevcut eğitim sistemi de öncelikle var olan düzensizlik ve bozulmayı gidermek için yapılan ıslahatlar doğrultusunda gelişmiştir. Medreseler konusunda yapılan ıslah çalışmalarının iki kategoride yürütüldüğünü söyleyebiliriz:

- a) Medreselerin tüzük konusunda ıslahı
- b) Program konusunda yapılan ıslahatlar⁴⁶.

XVI. yüzyılda medreselerin ıslah çalışmaları için yayınlanan ve günümüze ulaşan dört ayrı kanunname bulunmaktadır.⁴⁷

Medrese programlarının ıslahı alanında ilk teşebbüs, 1910 ‘da Medaris-i İlmiye Nizamnamesi’nin yayınlanmasıdır. 48 maddeden oluşan bu nizamnamede pozitif ilimlerin medrese programına konulması sağlanmıştır.

Medreselerin program ve tüzük konularında her ne kadar ıslah çalışmaları olsa da Tanzimat Fermanına kadar bu çabaların başarılı olduğu ile ilgili bir gelişme yoktur. “16. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar geçen 300 senelik zaman diliminde ortaya konulan yeni kitap sayısı sadece 200 civarındadır. Dolayısıyla dünyanın içerisinde bulunduğu değişim sürecinde, toplumun ihtiyaçları karşılanamamıştır. Örneğin 14-16. yy arasındaki 200 yıllık bir dönemde Osmanlı uleması tarafından kaleme alınan toplam 256 kitabın 221’inin daha önce yazılmış olan değişik eserlerin şerh, haşiye, talik, tasnif ve çevrisinden ibaret olduğu diğer 35 kitabın ise telif olduğu

⁴⁶ Bkz. Hüseyin Atay, “Medreselerin Islahı”, Ankara, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fak. Dergisi*, 25. Sayı, 1982, s.1-43.

⁴⁷ “1) Birinci kanunnamenin II.Selim veya III.Murad devrine ait olması muhtemel görülmektedir. Kanunnamede müderris ve talebelerin uymaları gereken kaideler bulunmaktadır. 2) II. Selim devrinde ikinci kanunname de o devrin medreselerinde okutulması gereken ders ve kitapları bildirmesi bakımından önemlidir. 3) 29 Şevval 983 (31 Ocak 1576) tarihini taşıyan kanunname ise İstanbul Kadısı Müderris-zade’ye hitaben yazılmış, Edirne ve Bursa kadılarına da birer suret gönderilerek müderrislerin intikal ettirilmiştir. 4) Kanunname, medreselerdeki eğitim sürelerini belirtmesi bakımından önemlidir. 1006(1598) tarihli kanunname padişahın emriyle bir heyet tarafından hazırlanmış olması sebebiyle diğerlerine göre daha geniş kapsamlı olup medreselerdeki eğitim süresini yeniden belirlemek, bozulan mülazemet süslünü düzeltmekte, müderris ve kadılara ait hükümler getirmekte ve ilmiye mensupları arasına karışan bazı eşkıyalar dikkati çekmektedir”. Bkz. Cahit Baltacı, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: İrfan Matbaası, 1976, s.70.

bilinmektedir⁴⁸.” Osmanlı devletinde eğitim öğretim konusunda medrese ıslahı çalışmaları yapılıyorken 19. Yüzyılda batıda aydınlanma felsefesi ile ortaya çıkan sekülerizm, toplumsal düşünüşü etkisi altına almaya başlamıştır.

Osmanlı modernleşmesi, 19. yüzyılda tüm Avrupa’yı saran toplumsal, siyasal ve düşünsel değişimle eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir. Yeniçağın gereksinimlerini karşılama zorunluluğu bu değişim sürecinde önemli bir rol almıştır. “Modernleşme, Osmanlı ülkesinde salt değişen dünyanın zorlamasıyla meydana gelmemiştir”⁴⁹. Osmanlı modernleşmesi, değişen ve gelişen dünyanın farkındalığıyla ortaya çıkmıştır. Bu modernleşme, sadece bireysel ve toplumsal kurumların değil, toplumsal ve siyasal örgütlenmenin merkezi olan devletin yapısındaki değişimle de kendini göstermiştir.

Günümüzde var olan birçok kurum (Yargıtay, Danıştay, Sayıştay), sivil ve askeri okullar (Siyasal bilgiler Fak. Mekteb-i Mülkiye, Harp Akademisi, İstanbul Üniv.) ve kamu hizmet birimlerinin (itfaiye teşkilatı, deniz hatları işletmesi) Osmanlı Devleti’nin modernleşme döneminden günümüze kadar ulaşması Osmanlı mirasının günümüz için öneminin bir diğer göstergesidir.

Modernleşme, Osmanlı geleneksel toplumunda meydana gelen dönüşüm, devletin başlatıp yönlendirdiği reform niteliğine sahip yenilikler bütünüdür. Osmanlı modernleşmesinin Cumhuriyet sosyal-siyasi düşünce sisteminin kurulmasında çok önemli rolü vardır. Osmanlı’da gerçekleştirilen reformlar, merkeziyetçi devletin yeniden yapılandırma çabaları iken, bu konunun başarısızlığa uğramasıyla Cumhuriyet döneminde bağımsız bir ulus yaratma bilinci ortaya çıkmıştır ve sonrasında toplumsal-kültürel alanda hâkim olan değerleri dönüştürmeyi amaçlayan değişim projesine dönüşmüştür.

Bu yüzyılın genel özelliği olan milliyetçilik akımının getirmiş olduğu kimlik arayışı Osmanlı’yı derinden etkilemiştir. Siyasal alanda “modernleşme” adı altında yapılan yeniliklere bakıldığında eğitim alanındaki gelişmeler iç içe geçmiş olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzyılda eğitim kurumları sadece sosyalleşme, bilgi ve

⁴⁸ Bkz. Ahmet Cihan, *Osmanlı’da Eğitim*, İstanbul: 3F Yayınevi, 2007, s.29.

⁴⁹ İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, s.14.

becerilerin kazanıldığı yer olarak değil, resmi ideolojilerin aktarıldıkları kurumlar olarak işlev görmüştür.

Osmanlı imparatorluğunda eğitimin modernleşmesi sosyo-ekonomik bir gelişmenin parçası olarak algılanmıştır. Tanzimat dönemine kadar eğitim, politika ve eğitim ideolojisi olarak devlet kontrolünde ele alınmasa da 1838’de Meclis-i Umur’un hazırladığı lahiyanın ilk bölümü, eğitimin araç olarak görüldüğünü açıkça yansıtmaktadır⁵⁰.

19. yüzyılda siyasal sistemin ulusallaşmasıyla devlet denetimine giren eğitim, kamu yatırımlarının yapıldığı ve devlet ideolojilerinin aktarıldığı hizmet alanı haline gelmiştir. Bu durum eğitimin 19. yüzyılda imparatorluk içindeki ulusçuluk politikasına destek veren bir araç haline gelmesi demektir. Eğitimin devlet kontrolüne alınma isteği ve merkezi yönetimde birleştirilme isteği azınlık okullarında planlanandan farklı etki yaratmıştır. Yapılan reformlar Osmanlı eğitiminde milliyetçilik hareketini teşvik etmemiş azınlık okullarını da harekete geçirerek imparatorluğun dağılışını hızlandırmıştır. Bu süreçte azınlıkların açtıkları okullar “cemaatten ulusa⁵¹” geçiş sürecinin hızlanmasında önemli bir etkidir.

Osmanlı devletinde gerek ordu gerekse devlet ve hükümet teşkilatlarının modernleştirilmesi amacıyla girişilen çabalardan olumlu sonuç alabilmek için sivil eğitimin de ıslah edilmesi yoluna gidilmiştir. Bunun sonucu olarak eğitim alanında modernleşme yapıldıkça, medrese uleması ve ilmîye kesimi modernleşme dışında kalmış ve toplum üzerindeki etkilerini kaybetmeye başlamıştır. Bu, hukuk ve idare alanında da bu şekilde gelişmiştir. Bundan dolayı 19. yy, Osmanlı Devleti’nde bir kültürel düalizm asrını ortaya çıkarmıştır. Düalizmin getirdiği sorunları çözme adına ilk olarak Jön Türkler sonrasında Cumhuriyetçiler farklı çözümler aramışlardır. Cumhuriyet Dönemi modernleşmesinin devrim olarak nitelendirilmesinin sebebi olarak, düalizmin yaşattığı sıkıntıları ortadan kaldırma isteği olduğu söylenebilir.

⁵⁰ Lâyhaya göre, ...Osmanlı Devleti’nde ziraat, ticaret ve sanayin yeni baştan diriltilmesi, ancak ve her şeyden evvel ilim ve maârifin tahsiline önem ve hız vermekle mümkündür. Bunun içinde mevcut mekteplere yeni bir düzen getirilmesi gerekmektedir. Bkz. Osman Kafadar, *Türk Eğitimi Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara: Vadi Yayınları, 1997, s.83.

⁵¹ Bkz. İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, s. 21.

Sonuç olarak, bugün modernizm kavramı, bakış açısına göre olumlu ya da olumsuz anlamlar içermesiyle ulaşılması yahut kaçınılması gereken bir durum olarak değerlendirilmiştir. Türkiye’de modernleşme süreci Osmanlı ile başlamıştır. “Osmanlı modernleşme sürecine bakıldığında; yönetici sınıfın, devletin ve milletin geleceği ile ilgili aldığı modernleşme kararlarında toplumu hep sadık olarak gördüğü, halkı kararlara katılım sağlayan birer öznenen daha çok birer nesne durumuna indirgediği söylenebilir⁵².”

Osmanlıda yaşanan gelişmeler otokratik bir modernleşme olarak değerlendirilebilir. Çünkü Osmanlı modernleşme sürecinde merkezi yöneticiler, halkı, devletin ve milletin geleceği ile ilgili modernleşme kararlarında devre dışı tutmuştur. Modernleşme çerçevesinde yapılan ıslahatlarda halkın, alınan kararların ve mekanizmaların dışında tutulması yapılan ıslahatlarda halk tabanını zayıf bırakmıştır.

Osmanlı modernleşmesini merkez-çevre (yönetim-halk) kavramlarıyla yorumlayan Şerif Mardin, bu konuda Edward Shils’in toplum analizinden etkilenmiştir. Shils’e göre toplumların kudsiyet atfettikleri merkezleri vardır. “Merkezî alan, herkesi etkileyebilecek ölçüde sahip olduğu gücü, varlık sebebi olan değerler ve inançlar dünyasından almaktadır. Dolayısıyla bu merkez, aynı zamanda toplumu yöneten semboller, değerler ve inançların da merkezini teşkil etmektedir⁵³.” Yani merkez, toplumun bir arada tutulmasını sağlayan değerlerin, inançların cisimleşmiş halidir. Toplum “merkez” ile bir bütünlük göstermektedir. Devlet merkezin değer sistemi taşıyıcısı olduğundan kendi otoritesini yayma eğilimi taşımaktadır. Bundan dolayı merkez toplumdaki bazı kesimleri ödüllendirebilir ve cezalandırabilir. Shils’e göre modernleşen toplumlarda merkez tarafından yapılan yenilikler toplum tarafından benimsenmiştir. Özellikle batı modern toplumlarında merkez-toplum ilişkisi bütünlük içerisinde.

Shils’in bu toplum analizinden yola çıkarak Osmanlı modernleşmesini merkez-çevre ilişkisi etrafında değerlendiren Mardin’e göre; Osmanlıda bir merkez-çevre kopukluğu vardır. Merkezi, bürokrat ve askerler temsil ederken çevreyi göçebeler

⁵² Ömer Açıkgöz, *Osmanlı Modernleşmesi*, Ankara: Elips Yayıncılık, 2013, s.34.

⁵³ Edward Shils, “Merkez ve Çevre” , *Türkiye Günlüğü*, Ankara, Çeviri, Yusuf Ziya Çelikkaya, Sayı:70, 2002, s.86.

temsil etmektedir. Mardin'e göre merkez ile çevre arasında iki ayrı dünya oluşmuştur. Merkez çevre ve statü bakımından farklı olduğundan yapılacak olan reformlarda çevrenin etkisi olmamıştır⁵⁴. Mardin'e göre; merkez, Osmanlı İmparatorluğu'nun Batı karşısında gerilemesinin yarattığı olumsuzluğu gidermek için Batı'da ortaya çıkan gelişmeleri yakından takip etmiş ve uygulamıştır. Çevre ise bu yenilikler karşısında gelişmeleri özümseyememiş ve kendisinden bağımsız geliştirilen ve uygulanan gelişmeler karşısında çatışmalar yaşamıştır. Ulus devlet anlayışı bu çatışmanın kırılma noktasını olmuştur.

Yusuf Akçura'nın bu konu hakkındaki görüşü şu şekildedir: “Modern devletin temeli burjuva sınıfıdır. Çağdaş, refah düzeyi yüksek devletler, burjuvazinin yani iş adamları ve bankerlerin omuzları üzerindedir. Türkiye’de ulusal uyanış, Türk burjuvazisinin doğuşunun başlangıcıdır⁵⁵.”

Modernizm akımının Avrupa'daki mimarları tüccarlar ve sermaye sahipleri iken Osmanlı'da devletin bürokratlarıdır. Bu durum Osmanlıda bürokratların egemenlik kaygısı ve ideolojik güç gösterilerine bağlı olarak topluma yansımıştır. Avrupa'daki Modernizm algısı topluma değer katarken Osmanlıda ideolojik çerçeveye takılı kalmıştır. Bunun sonucu olarak halk, modernizmin beraberinde getirmiş olduğu toplumsal değişimi içselleştirememiştir.

Osmanlı'da 19. yüzyıl'dan başlayıp Cumhuriyet ile radikal hale gelen çağdaşlaşma sürecinin en önemli problemi, Modernizm ve çağdaşlaşma kavramlarının Osmanlıda kurumların değişim göstermesinden ziyade bireyin ön plana çıktığı bir dünyaya geçişle ilgilidir. Toplumsal değişim ve toplumu değiştirme fikirleri Cumhuriyet döneminden günümüze aktarılan tartışmalar arasındadır. Cumhuriyet ile geçmişten kopma isteği ve yeni dünya düzenine uyum sağlamak için gelenekten gelen mirasın reddi seçeneği benimsenmiştir. “Yetkeci ve seçkinli değişimin, dolayısıyla merkeziyetçiliğin temelinde iki neden dikkat çekmektedir: birincisi iç ve dış tehdit algılaması; ikincisi ise ekonomik, teknolojik ve demokratik

⁵⁴ Şerif Mardin, “Türk Siyasetini Açıklayabilecek Bir Anahtar: Merkez-Çevre İlişkileri”, *Türkiye’de Toplum ve Siyaset* (Makaleler 1), Der., M. Türköne ve T. Önder, 11. Baskı, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2003, s. 35–77.

⁵⁵ Ahmed Feroz, *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, Çev. Yavuz Alogan, İstanbul: Kaynak Yayıncılık, 2002, s.59.

gelişme için gerekli olan çağdaş değerleri toplumsal kültürel alanda oluşturma çabası...⁵⁶”

Cumhuriyetin kuruluşunda görüldüğü gibi bu devrim hareketi, bir modernleşmeyi değil, bir toplumun yeniden inşasını ifade etmektedir. Bağımsız bir ulus devlet yaratmak için atılan somut adımlar, Osmanlı modernleşmesiyle Cumhuriyet dönemi devrimleri arasındaki temel farkı da ortaya koymaktadır. Eğitim sistemi olarak değerlendirildiğinde Osmanlı’dan Cumhuriyet’e yapısal açıdan sürekliliğin, ideolojik açıdan da ciddi bir değişimin hâkim olduğu görülmektedir. Değişim ve ideoloji kavramlarının iç içe geçmiş olduğu Osmanlı mirası ve Cumhuriyetin kuruluşuna kadar ki dönemi anlamak için Tanzimat, Islahat Fermanları ve II. Meşrutiyet yeniliklerini incelemek gerekmektedir.

1. Tanzimat Dönemi

Tanzimat, Rönesans’tan itibaren Avrupa’da yayılmaya başlayan felsefi akımların 19. yüzyılda Osmanlı toplumuna etki etmesi sonucu yayınlanan 3 sayfalık bir bildirgedir. Tanzimat Fermanında eğitimle ilgili herhangi bir madde bulunmamaktadır. Eğitim konusunda bir madde bulunmamasına rağmen eğitim ve bilim, askeri, ekonomik, siyasal birliğin kurulmasın da önemli iki kavram olarak algılanmıştır. Ayrıca Tanzimat Fermanında genel olarak devletin gerileme döneminde olduğu vurgulanmış, bu gerilemeyi yapılacak reformların durduracağı belirtilmiştir

Tanzimat Döneminin Cumhuriyet dönemine önemli bir katkısı vardır. Tanzimat, Avrupa’daki düşünce akımlarından etkilenen Osmanlı aydınları ve gerçekleştirilen yenilikler ile geleneksel fikir ve müesseselerin birlikte yaşatılmaya çalışıldığı dönemdir. Toplumsal alandaki bu “ikilik” Cumhuriyet dönemine kadar etkisini göstermiştir.

Tanzimat çeşitli şekillerde tanımlanmıştır:

⁵⁶ Himmet Hülür – Gürsoy Akça, “İmparatorluktan Cumhuriyete Toplum ve Ekonominin Dönüşümü ve Merkezileşmenin Dinamikleri”, Konya, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17.sayı, 2005, s.338.

Tanzimat; “düzenleme”, “nizamlama”, “yapılanma” ya da “reorganizasyon” anlamlarına gelmektedir Tanzimat dönem olarak Osmanlı idari ve sosyal yapısındaki değişimi ve yeniden yapılanmayı ifade etmektedir.

Tanzimat dönemi yönetimin merkezileştirilmesi adına İslam-Hıristiyan dünyasının birbirine yaklaşmasını hedefleyen fikirlerin ortaya çıktığı bir modernleşme hareketidir⁵⁷.

Avrupa’dan mülhem programlı bir ıslahat, reform hareketi (Yavuz Abadan)

Mecburi kültür değişimleri devri (M. Turhan)

Osmanlı Devleti’ne Avrupalı bir idare şekli verme gayreti (F. Kraelitz)

“Türkiye’de meşruti bir idarenin kurulmasına, İslam –Hıristiyan âlemlerinin birbirine yaklaşmasına ve barışmasına zemin hazırlayan bir kültür ve ıslahat hareketi (Cevat Eren)⁵⁸.”

Tanımlarda ifade edildiği gibi Tanzimat; Osmanlı devletinde düşünce değişimini temsil etmektedir. Eğitim ve bilim kavramları hedeflenen modernleşmenin en önemli iki aracı olduğu fark edilmiştir. Tanzimat dönemindeki yönetsel değişim düşüncesi I. ve II. Meşrutiyet dönemlerine de etki etmiş olup Cumhuriyet’in temelini oluşturan kurum ve fıkirlere de temel teşkil etmiştir.

Yirmi seneden fazla hükümetini temsilen İstanbul'da görev yapan ve Tanzimat dönemini yaşayan Fransız diplomat Engelhardt, Tanzimat hakkında şunları söylemiştir:

“Avrupa'nın yorulmak bilmeyen faaliyeti ile sağdan soldan sıkıştırılan ve son derece müşkil bir durumda bulunan hükümet tarafından kabul edilen Tanzimat, her şeyden önce Avrupa'yı memnun etmek ve Türkiye'ye karşı daha mülayim ve müsaadekâr davrandırmak maksadına müpteni idi; bu mübrem ihtiyaç karşısında kalan Türkiye, Avrupa'nın teveccühünü kazanmak için reayaya haklar bahşetmek,

⁵⁷ Ali İhsan Gencer, “Osmanlı Devletinde Yapılan Tanzimat Reformlarının Eğitim Sistemine Etkileri Uygulamaları Ve Sonuçları (1839-1876)”- Tanzimat Fermanı’nın İlanı Ve Tatbiki Meseleleri, 150. Yılında Tanzimat, İstanbul: Aydınlar Ocağı Yayıncılık, s. 7-20.

⁵⁸ Tanzimat Maddesi, *İslam Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/tanzimat>, s. 710.

Müslümanlarla Hristiyanlar arasında eşitlik kaidesini kabul ederek tedricen tatbik eylemek zorunda idi ⁵⁹.”

Tanzimat dönemi eğitim sistemini ayrıntılı bir şekilde yazan Sadrettin Celal Antel bu dönemi anlatırken şöyle demektedir:

“... Tanzimat heyet-i umumiyesi itibariyle garip medeniyetine doğru atılmış bir adım Avrupa ilim ve irfanını memlekete sokmak hususunda yapılmış ciddi bir teşebbüs hükümet makinesini dinin mutlak esaretinden kurtaracak vüstai ve otokratik bir devlet yerine az çok Avrupai bir devlet kurmak hususunda bir hamledir⁶⁰.”

Tanzimat Fermanının hazırlanmasında Batı'daki devlet anlayışına ait düşüncelerden faydalanılmıştır. Yeni kanunların konulması ihtiyaç olarak görülmüştür. Bu kanunların temelini, toplumsal düzene ait can, ırz, mülkiyet korunması, vergilendirme, askerlik gibi kanunlar oluşturmuştur ⁶¹.

Tanzimat'ın en önemli amacı, Osmanlıyı manevi ve siyasi bakımdan uzak durduğu Hristiyan toplumuna yaklaştırmak olmuştur⁶². Tanzimat'la birlikte imparatorluğun dağılma tehlikesine maruz kitleleri yeni prensipler etrafında toplamak hedeflenmiştir⁶³. Müslüman – gayri müslim halk inanç olarak birbirinden ayrılmaksızın can, mal ve güvenliği padişahın üstünde yer alan yargı tarafından korunacak olup kanunlar tüm tebaaya eşit olarak tatbik edilecektir⁶⁴.

Eğitim Alanında Yapılan Yenilikler:

18. yüzyıl sonrası batıya göre yeniden şekillendirilmeye çalışılan Osmanlı eğitim sistemi, Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Bugünkü modern eğitim kurumlarının tarihsel gelişimi incelendiğinde çoğunun

⁵⁹ E. Engelhard, Türkiye ve Tanzimat (Devlet-i Osmaniye'nin Tarih-i Islahatı, 1826-1882), Trc. Ali Reşad, İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1328, s. 7-8.

⁶⁰ Durmuş Yılmaz, *Osmanlı'nın Son Yüzyılı Cumhuriyete Giden Yol*, Konya: Çizgi Kitabevi, 2001, s.125.

⁶¹ Tanzimat Fermanı Hakkında Geniş Bilgi İçin Bkz. A. Cevat Eren, *Tanzimat Fermanı ve Dönemi*, İstanbul: Derin Yayıncılık, 2007, s.10. Yavuz Abadan, *Tanzimat Fermanı'nın Tahlili*, *Tanzimat I*, İstanbul: Maarif Matb., 1940, s.38, Halil İnalcık, *Tanzimat Ve Bulgar Meselesi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1943, s.2.

⁶² Bkz. Engelhardt, *Tanzimat ve Türkiye*, Çev. Ali Reşad, İstanbul: Kaknüs Yayıncılık, 1999, s.14.

⁶³ *Tanzimat*, Komisyon, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999, s.34.

⁶⁴ Halil İnalcık - Mehmet Seyitdanlıoğlu, *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*, Ankara: Kitap Matbaacılık, 2006, s.548.

Tanzimat'tan sonra kurulduğu görülmektedir. Günümüzdeki okulların ilk örneklerinin temelleri bu dönemde atılmıştır.

Tanzimat Fermanına göre Osmanlı eğitim sisteminde tüm tebaaların eğitim şartlarının eşit olması hedeflenmişti. Ayrıca Tanzimat'ın hedeflerine uygun olarak tüm azınlık ve Osmanlı okullarının merkezi bir yönetimle yönetilmesi gerekmekte bundan dolayı eğitimde yabancı ve azınlık okulları hep birlikte Osmanlı okullarında eğitim görmeliydi. Ortak bir milli kimlik için toplumdaki farklı etnik ve dini kökenden gelen üyelerinin aynı eğitimi almaları gerekiyordu.

Engelhardt farklı etnik ve dini kökenden gelen kişilerin aynı okullarda eğitim görmesi sayesinde bireylerin arasındaki bağların kuvvetleneceğini savunmaktadır. Tanzimat döneminin hedeflerinden biri bu görüş olsa da gayrimüslimlerin ortaokul seviyesindeki kurumlarının olup Osmanlı Devleti'nde ortaokul seviyesinde okul bulunmaması nedeniyle eşit koşullar sağlanamamaktaydı. Bundan dolayı gayrimüslimler öğrencilerini kendi dillerinde öğretim yapan okullara göndermekteydiler. Tanzimat döneminin eğitim alanındaki en temel yeniliği ortadaki bu okul ihtiyacını ortadan kaldıracak okullar açmak olmuştur⁶⁵. Açılan bu okullar sayesinde Tanzimat dönemine kadar dinsel otoritelerin elinde olan okullar, dini otoritelerden sıyrılıp merkezi yönetime alınmıştır.

Osmanlı geleneksel eğitiminde yer almayan Rüştiyeler bu ihtiyaçtan dolayı Tanzimat döneminde kurulmuştur ve Tanzimat dönemi eğitimin modernleşme hareketidir.

Rüştiyelere 10-15 yaş arası öğrenciler alınmak olup medrese eğitiminden sonra mesleki eğitim almak isteyen öğrencilerin geldiği laik okullardı⁶⁶. Rüştiyelerde geleneksel öğretimden farklı sistem uygulanmaktaydı. Öğrenciler sınıflarda sıralarda ders görmektelerdi. Rüştiyeler önce İstanbul'da daha sonra diğer vilayetlerde kurulmuştu. Fakat açılan rüştiyeler için öğretmen yetersizliği mevcuttu çünkü

⁶⁵ Bkz. Engelhardt, *Tanzimat ve Türkiye*, s.249.

⁶⁶ E. J. Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, çev. Y. S. Gönen, 21. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 2007, S.96.

medrese öğretmenlerinden başka bir eğitim sistemiyle yetişen öğretmen kadrosu bulunmamaktaydı. Bu nedenle rüştiyeler yaygınlaştırılamamıştır⁶⁷.

Geleneksel eğitimde sıbyan okullarında öğretmenlik yapanlar medreselerin ilk basamağında seçilen talebelerden seçilmekte, medreseler de kendi öğretmenlerini yetiştirmekteydi. Rüştiyelerin sayıları hızla artınca öğretmen ihtiyacı da artmıştır. Öğretmen yetiştirme düşüncesi ancak ortaöğretim okullarının açılmasıyla ortaya çıkmıştır. Fakat öğretmenleri yetiştirecek kişilerin çoğu eskiden medresenin yetiştirdiği hocalar olduğundan dolayı istenilen reform düzeyine ulaşılammıştır. “İlk kuşak Öğretmen Okulu öğretmenleri, Cevdet Paşa'nın önderliği altında, medrese mezunları arasından seçilerek 1848'te Darü'l-muallimin (Öğretmen Okulu) adıyla kurulmuş olup, 1870'te de kız öğretmenler yetiştirmek üzere Darü'l-Muallimat kurulmuştur⁶⁸.”

Tanzimat döneminde açılan okullardan üç tanesi Osmanlı tarihinde önemli yere sahiptir. Bunlar; Fransız sisteminden esinlenerek yönetici yetiştirmek için kurulan *Mekteb-i Mülkiye*; farklı etnik grupların Osmanlılık ideolojisi içerisinde birleştirmeyi hedefleyen *Galatasaray Sultanisi*; fakir Müslüman-Türk çocuklarına eğitim vermek amacıyla kurulmuş olan *Darüşşafaka'dır*. Tanzimat dönemi ideolojisine uygun olarak üniversite düzeyinde açılan *Darülfünun'da* ilim ve fen konularının öğretimi yapılmıştır. Aynı dönemde tarımla ilgili meslek okullarına örnek olarak da 1847'de açılan *Ziraat Okulu* verilebilir⁶⁹.

Tanzimat döneminde eğitim alanında dikkat çeken konulardan bir tanesi de kurumların idari ve teşkilat yönünden geliştirilmek istenmesidir. Tanzimat dönemine kadar eğitim işlerini *Meclis-i Umur-ı Nafia* ve *Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliye* gibi kuruluşlar yürütmekten sorumlu iken Tanzimat'tan sonra *Meclis-i Maarif-i Muvakkat* yönetimden sorumlu olmuştur.

Tanzimat döneminde modernleşme çabalarına rağmen eğitim konusunda yeterli başarı gösterilememiştir. II. Mahmut döneminden itibaren eğitimin

⁶⁷ Stanford. J. Shaw, Ezel Kurav Shaw, *Osmanlı İmparatorluğu Ve Modern Türkiye*, Çev. M. Harmancı, Cilt: 2, Baskı: 3, İstanbul: E Yayınları, 2000,s.142.

⁶⁸ Niyazi Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 21. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, s.230, Ayrıca bkz. Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, İstanbul: 1974, s.61-70.

⁶⁹ Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 61.

devletleştirilmesi fikri yönetimde kabul görmesine rağmen medrese dışında öğretmen yetiştiren kurumların olmaması Tanzimat’la birlikte kurulan laik okullara öğretmen bulunamamasına neden olmuştur. Bu nedenden dolayı ilkokullarda ve rüştiyelerde medrese öğretmenleri eğitim verdiklerinden okullar Tanzimat ideoloji dışında kalmış sadece kurumsal olarak isim değişikliği dışında bir yenilenme hareketi olmamıştır. Sonuç olarak ilköğretim seviyesindeki okullarda Tanzimat ideolojisine uygun öğretmen bulunamamış okullar hedeflendiği gibi dini etkiden çıkamamış yenilikler yüzeysel olarak kalmıştır

Tanzimat dönemine kadar eğitim, cemaatlerin ve medresenin denetimi altında yürütülmekteydi. Osmanlı Devleti’nde azınlıklar eğitim ve öğretim kurumlarını açma ve yönetme hususunda bırakılmıştır. Osmanlı Devletinde azınlık okulları Rum, Ermeni ve Yahudi okulları olarak üç gruba ayrılmaktaydı.

- Azınlık olarak Rumların ruhani başkanı patrik adındaki dini liderdi. Rumlar kendi içlerinde din, dil, gelenek ve göreneklerinde serbest bırakılmışlardır. Dini lider olan patrik, Rumların eğitim kurumlarını, kiliselerini, hastanelerini, boşanma, evlenme gibi aile hukuklarını yönetme yetkisine sahipti. Osmanlı’da bilinen Rum okulları “Fener Rum Mektebi, Heybeliada Papaz Mektebi ve Kuruçeşme Üniversitesi’dir. Rum Okullarında Yunan Dili, Felsefe, Teoloji, Riyaziyat, Fiziki İlimler okutulmaktaydı ayrıca Kuruçeşme üniversitesinde Yunan Dili ve Edebiyatı, Hendese, Riyaziyat, Tıp şubeleri vardı ⁷⁰.”

- Ermeni Okullarında ise 18. yüzyıla kadar resmi bir okul sistemi görülmemektedir. Ermeni okulların Ermenilerin şahsi girişimleri sonucunda varlıklarını sürdürmüşlerdir ve bu girişimler sayesinde kurulan eğitimhanelerde dini dersler hakim idi. Osmanlı’da faaliyet gösteren Ermeni okulları arasında Mangantz Varnjadun (Çocuk Terbiye Evi), Bitlis civarındaki Amlorti manastırında kurulan bir mektep, 1745 tarihlerinde Kumkapı’da Patrik Nalyanın himayesinde bir kız mektebi, 1752 yılında Erivanlı Simon’un Balat’taki Ermeni kilisesinde açmış olduğu bir okul vardır ⁷¹.

⁷⁰ Bkz. Osman, Ergin, *Türk Maarif Tarihi 1-2*, İstanbul: Eser Matbaası, 1977, s. 725-748.

⁷¹ Bkz. Osman, Ergin, *Türk Maarif Tarihi 1-2*, 750-751.

-Yahudi okullarına bakıldığında Hahamların dinî inanışa göre baş eğitmen olarak kabul edilmeleri sebebiyle, hem ilkokulların hem de "Yeşiva" denen yüksekokulların yönetimini yürüttükleri görülmektedir. Yalnız Osmanlı Devletinde yaşayan Yahudilerin Ermeni ve Rumlar gibi birleşik bir millet yapısına sahip olmayıp farklı cemaatlere ayrılmışlardır. Bu nedenle eğitim konusunda Ermeni ve Rum öğrenciler ile kıyaslandığında Osmanlı Devletinde okuyan Yahudi öğrencilerin sayısının daha az olduğu görülmektedir. Örneğin; Galatasaray Sultanisi'nde 341 öğrenciden 34'ü Yahudi iken Mekteb-i Tıbbiyye-i Şahane'de ise, 29 Yahudi öğrenci eğitim görmekteydi⁷².

Yabancı okulların artması cemaatten ulusa geçme sürecini hızlandırmıştır. Bu süreçte amaç ortak bir vatan fikri geliştirmek ve ona bağlı Osmanlı yurttaşını yetiştirmektir. Bu sebeple Tanzimat modernleşmesi uluslaşma hedefli modernleşme olarak adlandırılabilir. Tanzimat döneminde eğitim konusunda farklı din ve etnik grupların bir arada eğitim görmesi ideolojisinin tersine azınlık ve yabancı okulların sayısında artış olmuştur hatta bu okullar artık birtakım faaliyetlerle kendilerini devlet içerisinde hissettirmişlerdir.

Bu süreçte millet kavramı yeniden şekillenmiş 19. yüzyılda Sırplarla başlayan ayrılıkçı akımdan kurtulmak için Ulus'a geçme dönemi başlamıştır. Osmanlı, modernleşen dünya karşısında kimlik arayışına girmiş ve ayrılıkçı akımların eş zamanlı başlamasıyla ortak bir Osmanlı kimliği altında milletleri toplama anlayışını hızlandırmıştır. Bir kimlik yaratmanın en kısa yolu yenileştirilmiş bir eğitim programından geçmekteydi. Bu sebeple Tanzimat eğitiminde, vatanseverlik fikri temelinde ortak bir vatan fikri ve ona bağlı Osmanlı vatandaşı yetiştirmek hedeflenmişti. Ayrıca Tanzimat dönemi eğitim programında pozitif ilimlerin din derslerine oranla daha fazla yer alması ve sonrasında da hemen hemen hiç yer verilmeyecek şekilde düzenlenmesi dikkat çeken bir unsurdur. Yalnız Tanzimatçıların vatan kavramı ve vatanseverliği yücelterek Osmanlıcılığın bir parçası olarak göstermek istemeleri yani aynı siyasal coğrafyanın bir parçası olmanın ideolojisi ve fen ilimlerinin din derslerine oranla daha fazla yer alan bir eğitim sisteminin benimsenmesi, planlarının dışında sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

⁷² Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA): İrade Dahiliye, 8269, Cemaziyel-evvel 1263/ 4 Mayıs 1847.

Tanzimat Döneminin eğitim alanındaki gerçekleştirdiği reformlardan bir diğeri ders kitaplarının yeniden düzenlenmesidir. Özellikle bu dönemde coğrafya kitaplarında Osmanlılık ideolojisinin öğrencilere verilmesi ve "vatana karşı vazifelerinin" bilinmesi için; vatan, devlet, millet, kavim ve siyasal rejim gibi kavramlar yer almıştır. Vatan kavramının öğrencilerin zihninde somut olarak canlanması için coğrafya derslerinde harita kullanımı artmıştır.

“Coğrafya kitapları Osmanlı topraklarının Anadolu, Balkanlar, Irak, Suriye, Hicaz, Necd, Yemen, Mısır, Bingazi, Kıbrıs ve Trablusgarp'tan oluştuğunu söylüyor, aynı zamanda bunların bazılarının düşman işgali altında olup kurtarılacağından bahsediliyordu. Kitaplarda ayrıca vatanın herkesin babası olduğu, bu yüzden vatandaşların ona layık bir evlat olmak için çalışmaları gerektiği ifade ediliyordu⁷³.”

Tarih ders kitaplarında ise Osmanlı ve Avrupa tarihini ele alınmış olsa da tarih kitaplarında bu dönem içerisinde iki eğilim göze çarpmaktadır. İlk görüş, Osmanlı Devleti'ni Müslümanları bir arada tutan bağ olarak İslam tarihinde önemli bir yer vermekte iken ikinci görüşte tarihte Türk karakterini vurgulamaktaydı. Askerî okullarda okutulan Hüsnü Süleyman Paşa'nın 1876'da yazdığı *Tarih-i Âlem* isimli ders kitabında; “Türklerin Nuh Peygamberin oğlu Yafes'in soyundan geldiğini ve Selçuklularla Osmanlıların Macarlar, Bulgarlar, Polonyalılar ve benzeri halklarla akraba olduğunu ileri sürmekteydi. Bununla birlikte yüzyılın sonunda Türklerin Osmanlıların atası olduğu ve Osmanlı Devleti'ni Türklerin kurduğu görüşü, birçok ders kitabında hâkim görüş hâline gelmişti⁷⁴.”

Vatanseverliği arttırma teşebbüsleri siyasal bir krize dönüşmüş Osmanlı içindeki değişik kökenli milletler kendi vatan kavramları üzerinde düşünmeye başlamış ve sınırlarını çizmeye teşebbüsler başlamıştı.

Kimlik Bulma Çabaları:

Tanzimat döneminde “Osmanlı milleti” teriminin devletin bütün vatandaşlarından ziyade esas olarak Müslümanları içine aldığı gerçeği gitgide belirginleşmişti. Belli bir toprakla özdeşleşmek yerine aynı dil ve kültür etrafında

⁷³ Kemal H Karpat, *Osmanlı'dan Günümüze Kimlik Ve İdeoloji*, 4. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları, Nisan 2011, s.29.

⁷⁴ Bkz. Kemal H Karpat, *Osmanlı'dan Günümüze Kimlik Ve İdeoloji*, s.30.

birleşmek olgusu Müslümanlar ve Hristiyanlarda farklı problemler ortaya çıkarmıştı. Kültürel ve dinsel anlamda özerk dinî cemaatlerin aynı topraklar üzerinde bir arada yaşadığı Osmanlı Devleti'nde insanlardan tek bir kimlik altında toplanmalarını beklemek pek mümkün görünmüyordu. Bunun sonucunda kendi cemaat kimlikleri ve devlete olan bağlılıkları ile laik temelde Osmanlı ile özdeşleşmeye dayanan yeni bir kimliğe bürünmek sosyal bir sorun olarak ortaya çıkmıştı.

“Kimlik” terimi Tanzimat dönemine denk gelen "millî devlet" ideolojisinin ortaya çıkması ile önem kazanmıştır. Ülkelerin kavim, millet, tarihî-sosyal ve kültürel yapısına göre değişiklik gösteren kimlik meselesi Türkiye için farklılık göstermektedir. Türkiye'de Batı model alınarak gerçekleştirilen modernleşme hareketi kimlik meselesini de etkilemiş, kimlik kavramının Batı'nın kavramsal ve metodolojik sınırları içinde ele alınmasına neden olmuştur. Oysaki Türkiye' de kimlik meselesi kavramı Türk-Osmanlı toplumunun yapısı ve kimlik değişimleri göz önünde tutularak incelenmelidir.

Kemal Karpat'a göre Tanzimat döneminde azınlıkların kimlik bulma çabalarından çıkarılacak sonuç sosyal yapı ile ilgilidir. Sosyal yapılar devletlerin kimliklerini oluşturmaktadırlar. Örneğin Fransız Devrimi'ni gerçekleştiren orta sınıf, kapitalist ekonominin ülkeye ve topluma getirdiği zorlukları sonucunda ortaya çıkmış ve köklü değişikliklerin kaynağını oluşturmuştur. Fransa, İngiltere, Hollanda, Belçika, Almanya, İtalya gibi ülkelerin ekonomik ve askerî güçleri sayesinde bu kapitalist pazar dış siyaset yoluyla tüm dünyaya yayılmıştır. Osmanlı Devleti, Avrupa'da orta sınıfın oluşturduğu bu sosyal değişimlerin ve malî-askerî güçlerin etkilerini hissederek kendi ekonomik-sosyal ve idari yapısını kuvvetlerin etkisi ile değiştirmiştir. Tanzimat, bu etkilerin sonucundaki değişimlerin müesseseseleşmesidir. Osmanlı'da aynı dönemde etkisini orta sınıf, kültür ve din nedeniyle ikiye bölünmüştür⁷⁵.

Osmanlıda oluşan Müslüman orta sınıf içerisinde kimlik arayışı; halkın vatan kavramını anlamlandırmasında çelişkiler yaratmıştır. Vatan kavramı; toprak gibi maddi bir varlıktan mı ibaret olarak algılanacak yoksa sadece bağlılığı sembolize eden ve vatandaşların uğruna kendilerini feda ettiği idealize edilmiş bir sevgi nesnesi

⁷⁵ Bkz. Kemal H. Karpat, *Osmanlı'dan Günümüze Kimlik Ve İdeoloji*, s.57-61.

mi olduğu konusunda algı problemlerine neden olmuştur. Çünkü İslam'ın hükümdara yönelik nas'ların koruyuculuğu vazifesini vermesi ve toprak parçası veya sınır kavramından öte kişiye bağlılık gösterme anlayışı bu kimlik anlayışı ile uyuşmamakta idi.

II. Abdülhamit bu kimlik arayışında etnik kimliği (*kavmiyeti*) İslam'a ve Osmanlı Devleti'ne yöneltilmiş bir tehdit olarak görmüştü. Dönemin ideolojisi Osmanlılık; teorik olarak; din, dil, ırk, etnik köken farkı gözetmeksizin ortak bir kimlik oluşturacak vatandaşlık kavramı üzerine kurulmuştu. Kurtarıcı olarak düşünülen Osmanlılık fikri Müslümanlar arasında din çerçevesi içinde algılanmış ve tarihî esaslara dayanan bir siyasi kimliğin temelini atılmasına neden olmuştur. Kısaca Osmanlılık kimliği sadece Müslümanların dini çatı altında birleşmelerini sağladığı ideoloji olarak kalmıştır.

“İdeolojik olarak bakıldığında Tanzimat döneminde ortak vatanseverliğin beraberinde getirdiği Osmanlılık, II. Abdülhamid döneminde İslam-Türk sentezi ve II. Meşrutiyet döneminde Türk – İslam sentezi geliştirilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet döneminde ise ulus-devlet gerçeğine uygun onunla örtüşen bir Türk ulusçuluğu hukuksal, kültürel ve ırksal bir pragmatik bileşim üzerine kurulmuştur⁷⁶.”

Sonrasında azınlıkların özerkliği gözden çıkarılıp sadece Müslüman tebaayı halifelik çatısı altında tutma çabaları başlamıştır. Tanzimat'ın yeni Türkiye için bırakmış olduğu miras, yaratmış olduğu aydın sınıf ve gelenek-modern ikilemi yaşayan eğitim sistemi olmuştur.

Tanzimat döneminin aydın tipi, dış ilişkilere bağımlı olarak ülke yönetimini şekillendirmek istemiştir. Ayrıca Fransız eğitim sisteminden etkilenen bu aydın sınıf halktan uzaklaşarak devlet yönetiminde görev almaktan başka kendilerine yön belirleyemedikleri için yeni bir bürokratlar sınıfını oluşturmuştur⁷⁷.

Orta sınıfın yükselişi ve modern eğitimin bu sınıfın öğrencilerini eğitmesi ile yukarıya doğru hareketlilik için bir kanal oluşmuştur. Ayrıca bu yeni nesil, Avrupa bilgisi ve kendi geleneksel İslâmî hayat tarzı, etnik kültürü hakkında yeni bir felsefi

⁷⁶ Ö. Mehmet Alkan, s.75.

⁷⁷ İbrahim Kaygısız, “Eğitim Felsefesi Ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri”, *Eğitim Ve Yaşam Dergisi*, Ankara, S. 8, Kış 1997,s.12.

perspektif sunmakla kalmayıp, aynı zamanda modern iletişim araçlarını ve yeni toplumsal akımları ideolojik açıdan incelemeyi öğrenmiştir. Tanzimat döneminde Osmanlıcılık, İslamcılık ve Milliyetçilik gibi kimlik arayışları devlet kontrolü ile birlikte daha geniş bir kimlik değişimini de meydana gelmiştir.

Tanzimat dönemi Osmanlı'da yaşanan kimlik değişiminin daha sonraki dönemlere mirası Osmanlı içinde oluşan düalist toplum yapısıdır. Tanzimat dönemi modernleşmenin, batıdaki birçok kurumun aktarımı şeklinde olması ve kurumsal olarak eski yapının kaldırılmadan veya değişim süreci yaşatılmadan eskinin yanına yeninin getirilmesi şeklinde olması nedeniyle toplumda düalist bir yapı oluşmuştur. Böylece medresede ve modern okullardan mezun eğitimleri ve fikir yapıları farklı iki ayrı kuşak, yenilik yılları boyunca yan yana yaşamışlardır.

Tanzimat Fermanı, azınlık grupların istekleri öncelenerek çeşitli hukuksal düzenlemelere gidilmiş, gayrimüslim tebaaya verilen haklar sayesinde Osmanlı'nın işlerine müdahaleleri önlemek düşüncesi ile ilan edilmiştir. Tanzimat dönemi modernleşmesinin bir başka boyutu, toplum, devlet müdahalesi ile düzenlenmesi gereken bir alan olarak görülmesi ve bu müdahalenin amacının artık toplumsal mühendislik olmasıdır.

“Bu anlamda can, mal ve onurun korunmasını içeren hükümleriyle Tanzimat Fermanı, Batı tipi anayasallaşma sürecinde önemli bir rol oynamış, Weberci anlamda gelenekler tarafından desteklenen kişisel sadakatin belirleyici olduğu patrimoniyal hâkimiyet biçiminden, rasyonalite ve soyut hukukun belirlediği bürokratik, yasal-rasyonel hâkimiyet biçimine geçişin ilk adımlarını oluşturmuştur⁷⁸.”

Tanzimat döneminde azınlık okulları ile uzlaşmaya çalışılmıştır fakat bu uzlaşma sadece İstanbul içerisinde kalmıştır. Eğitim konusunda ise sistemsel değişimlerin başlangıçları yapılmıştır yalnız bu konu da genele yayılamamıştır.

⁷⁸ Himmet Hülür, Gürsoy Akça, “Tanzimat’tan Cumhuriyete Siyasal Ve Hukuksal Yapının Modernleşmesi”, Konya, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 21, 2017,s.237.

2. Islahat Fermanı:

Tanzimat döneminde eğitimin tek merkezden yönetilme eksikliğinin görülmesi üzerine Islahat Fermanı döneminde eğitim-öğretim işlerinde kurumsal reform gerçekleştirilmiştir. Islahat Fermanı (1856), Tanzimat Fermanı gibi anayasal bir özellik taşımamaktadır. Tanzimat fermanında hususları gerçekleştirmeye yarayacak somut reformlardan oluşmaktadır.

Islahat fermanında; bütçe konusu, banka kurulması, ekonomik kalkınma için Avrupa sermayesi ve uzmanların çağırılması, karma mahkemelerin olması gibi konular yer almaktadır. Gayrimüslim halk ile ilgili cizyenin kaldırılacağı ve gayrimüslimlerin de askere alınabileceği vaat edilmiştir. Ayrıca mahkemelerde gayrimüslimlerin de şahitliğinin kabul edileceği ve kendi dinlerine göre yemin edeceği konuları yer almaktadır ⁷⁹.

1856 yılında Kırım Savaşı sonlarına doğru İngiltere, Fransa ve Avusturya'nın diplomatik baskısıyla ilan edilen Islahat Fermanı başka reformların yanı sıra bütün tebaanın Osmanlı devlet ve askeri okullarına eşit şartlarda girmesini, bunun yanında resmi olarak tanınan dini cemaatlerin devlet denetiminde olması koşuluyla kendi okullarını kurmalarını bir hak olarak tanımıştır.

1856 Fermanı'nda gayrimüslim halk için hukuksal manada üç reform vaat edilmiştir:

- 1) “Vilayet ve Belediye meclislerinde Müslim ve gayrimüslimlerin makul oranlarda temsilci bulundurmaları;
- 2) Meclis-i Ahkâm-ı Adliye'ye gayrimüslimlerden de üye alınması;
- 3) Gayrimüslimlerin “millet” örgütlenişlerinin yeniden düzenlenerek bunların meclislerine ruhanilerden başka halktan (laik) temsilcilerin katılmasıdır ⁸⁰.”

Islahat Fermanının eğitim alanındaki önemi eğitimin Tanzimat fermanının aksine anayasa metinlerinde yer almasıdır. Fermana göre aşağıda belirtildiği gibi bütün milletler kendi okullarını açma hakkına sahiptir.

⁷⁹ Halil İncalcık, – Mehmet Seyitdanlioğlu, *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*, Ankara: Kitap Matbaacılık, 2006,s.548.

⁸⁰ Halil İncalcık, – Mehmet Seyitdanlioğlu, *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*, s.550.

“Osmanlı tebaasına dâhil olan herkes mekteplerin yönetmeliği dışına çıkmamak suretiyle gerek yaşça ve gerek yapılan kabul imtihanı sonucunda gereken şartları haiz oldukları takdirde cümlesi birbirinden ayrılmaksızın Osmanlı Devleti’nde açık bulunan ve tedrisat yapan askerî ve sivil bütün mekteplere alınmaları îrade-i Padişahı iktizasıdır. Bundan başka her bir cemaat, maarif ve harf ve sanayiye dâir milletçe mektepler yapmağa izinlidir. Fakat bu çeşit mekâtib-i umumiyye’nin ders verme şeklini ve muallimlerini seçme işi, üyeleri padişah tarafından seçilmiş Türk ve gayrimüslim bilginlerden karma bir Meclis-i Maarifin nezaret ve teftişi altında olacaktır ⁸¹.”

“Meclis-i Maarif” padişah başkanlığında Müslüman, Rum, Ermeni, Katolik, Protestan ve Yahudi temsilciden oluşturulacaktı ve altı üyeden oluşan bu meclis okulları denetleme hakkında sahipti. Meclis okulların müfredatından öğretmen seçimine kadar yetkilendirilmişti. Böylelikle Islahat Döneminde ilk defa hükümetin içinde ayrı birim olarak eğitim konusunda bir birim kurulmuştu. Eğitim artık devletin yönetmesi gereken bir organ olarak görülmekte ve merkezi olarak yönetilmesi gerekiyordu. Tanzimat döneminde kurulan rüştiye okullarında gayrimüslim ve Müslüman çocukların birlikte okuması ve eğitim dilinin Türkçe olması Islahat döneminde de devam etmişti. Eğitimde bu yeni yaklaşımlar devlet destekli bir Osmanlı milleti inşa etme sürecinin açık göstergesi idi ⁸².

Islahat Fermanı ile çok daha belirgin hale gelen Osmanlıcılık devlet siyaseti bu siyasal ideali gerçekleştirmek için daha kapsamlı bir eğitim planlamasına ihtiyacı duymaktaydı. 1864’ten itibaren Osmanlı genel eğitimini tümüyle kapsayacak bir eğitim planlaması için görüşmelere başlanmıştır. 1867 de Fransız eğitim reformcusu ve Fransa eğitim bakanı Jean Victor Duruy mezhepler arası ortaöğretim kurumlarının kurulmasını, bir üniversitenin meslek okullarına ihdas edilmesini ve halk kütüphanelerinin açılmasını Bab-ı Aliye önermiştir ⁸³.

⁸¹ Hasan Ali Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu Ve Gelişimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991,s.82.

⁸² Bkz. İlhan Tekeli, “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt:3, İstanbul: İletişim Yayınları, 1985, s.467-468.

⁸³ Selçuk Akşin Somel, *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1839- 1908), İslamlaşma, Otokrasi Ve Disiplin*, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2010, s.77.

Victor Duruy Fransa’da eğitimin laikleştirilmesi sürecinde kilit rol oynamış ve Katolik Kilisesi ile çatışmaya girmiş bir politikacıdır. Duruy 1856 Hatt-ı Hümayunu’na dair Babiâli’ye tebliğ ettiği reform programını Osmanlı Hükümeti’ne bildirmiştir. Onaltı paragraftan oluşan bu vesikada idare şubelerinden hiçbiri ihmâl edilmemiş ayrıca verilen açıklamada da Osmanlı vükelâsının dikkatine sunulan maddeler hakkında gerekli bilgilere yer verilmiştir. Bu açıklamaların baş tarafında eğitimden söz edilmiş ve özellikle Hristiyanların da kabul edilecekleri Müslüman ortaokullarının kurulmasına, Müslümanlar arasında ilkokul eğitiminin yapılması için öğretmenler yetiştirilmesine; fen, tarih, siyaset, hukuk eğitimi için bir üniversite (darülfünun) ile çeşitli mesleklerde insan yetiştirecek yüksekokulların kurulmasına, genel kütüphanelerin açılmasının gerekliliğine değinilmiştir⁸⁴. Bu belge 1867-1871 tarihleri arasında Maarif Nazırlığı yapan Safvet Paşa' ya ve 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi hazırlanmasında ilham olmuştur.

1856 yılı Osmanlı eğitim tarihi için dönüm noktası olmuştur; çünkü bu tarihe kadar merkezi yönetimin hakim olduğu eğitim-öğretim işlerine ilmiye sınıfı dışından kimsenin karışmadığı bu sistemde 1869’da kurumsal reform gerçekleştirilmiştir. Maarif Nezareti kurulmuş ve bu gelişmelerin sonunda Maarifi Umumiye Nizamnamesi⁸⁵ yürürlüğe girmiştir. Bu nizamnameye göre eğitim stratejisi, okulların içeriği değiştirilmiş ve günümüz okul sistemi ortaya çıkmıştır. Nizamnameye göre milletler kendi diliyle eğitim veren ilkokullara çocuklarını gönderebileceklerdi. Ortaokul aşamasında ise öğrenciler Rüştiyelere gidecek ve ortak dil Türkçe olmalıydı. Lise çağında öğrenciler Sanat/meslek liselerine ya da bu dönemde ilk kez kullanılacak olan idadilere gidebilir ve bu okullarda Müslümanlar ve gayrimüslimler birlikte okuyabilirdi.

⁸⁴ Engelhardt, *Tanzimat Ve Türkiye*, s.118.

⁸⁵ 1869 Maarif Umumiye Nizamnamesi için bkz Başbakanlık Osmanlı Arşivleri (BOA): *Meclis-i Tanzimat Defteri*, No: 2, s. 221-245. Maarif tarihi bakımından daimi *Meclis-i Maarifi-i Umumiye* önemlidir. Osmanlı İmparatorluğunda devlet kuruluşları içinde maarif işlerinden doğrudan doğruya sorumlu ilk kuruluş budur. Maarif alanında devam eden eski-yeni mücadelesi, yani ikilik bu kuruluşla iyice ortaya çıkmıştır. Meclisin devlet yönetiminde reformcu kanadın temsilcisi olan M. Reşit Paşa'nın himayesinde bulunması eğitim ve öğretimin medresenin elinden çıkarak yenilik taraflarının kontrolüne geçmesini kolaylaştırmıştır. Bundan böyle medrese kabuğuna çekilirken, modern eğitim hükümetin desteği ile gelişmeye başlamıştır. Bkz. Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi, 1991, s. 11-12. Ayrıca bkz. *Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*, T. C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yayın Nu: 134, İstanbul 2014,s.4.

Bu nizamname ile başkentte mevcut olan ve taşrada kurulması planlanan okullar tek bir kapsayıcı kanun dairesinde bütünleştirilmemiştir. Nizamname aynı zamanda taşra maarif meclislerinin kurulmasını öngörmüştür.

Maarifi Umumiye' ye dair nizamnamede;

- 1- Tahsil mecburiyeti esasının konması
- 2- Umumi mekteplerin muhtelif kısımlara ve derecelere ayrılması
- 3- Tedris usullerin ıslahı
- 4- Tedris unsurlarının bilgilerini, itibarlarını ve refahlarını temin edecek tedbirlerin alınması
- 5- Maarif merkezi idaresinin tanzimi, vilayetlerdeki maarif idarelerinin tesisi
- 6- Talebenin şevk ve gayretlerini celbedecek imtihan kaideleri koyarak muhtelif tahsil mertebelerine ait mezuniyet usulünün ihdası
- 7- İlmi müesseselerin çoğaltılması
- 8- Umumi maarif müesseseleri için halktan iane alınması
- 9- Tespit edilen tahsil mertebelerine uygun olarak kariye ve mahallelerde sıbyan mektepleri, 500 evli kasabalarda rüştiye mektepleri, bin evden fazla olan kasabalarda idadi mektepleri vilayet merkezlerinde sultaniler, İstanbul'da bir erkek ve kız muallim mektebi ve darülfünun ayrıca kızlara mahsus rüştiye mekteplerinin açılması,
- 10- Maarifin memlekette hakkıyla intişar ve tamimi layihada tespit edilen esasların tamamen kabulü lazım gelen mekteplerin açılması⁸⁶ konuları yer almaktadır.

Bu gelişmelerle birlikte Osmanlı eğitim sisteminde üç aşamalı bir yapı gelişmiştir:

- 1) Birinci aşama ilkokul aşaması olup Sıbyan mekteplerinden oluşmaktadır. Bu mekteplerin eğitim dili cemaatin dilidir ve her milletin eğitimden sorumlu dini reisi bu kurumlara öğretmen atamaktadır. İlkokul aşamasında cemaatler kendi okullarına çocuklarını göndermekteydiler ve gayrimüslimler ve Müslüman çocukları ayrı eğitim almaktaydılar.

⁸⁶ *Tanzimat*, Komisyon, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999, s.450.

2) İkinci aşama ortaokul dönemi olup Tanzimat dönemi açılan Rüştiyelerde eğitim dili Osmanlı Türkçesi olarak belirlenmiştir. Bu okul mezunları devlet yönetiminde görev alabilmekteydi. Ayrıca Müslüman ve gayrimüslim öğrenciler bir arada öğrenim görmekteydiler.

3) Üçüncü aşamada Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin bir arada öğrenim gördükleri meslek okulları yer almaktaydı. Bu okulların eğitim dili, öğretilecek sanat ya da bilimin dili ne ise o dil olacaktı. Islahat döneminde bu meslek okullarına fen bilimleri dersleri de eklenerek öğrencilerin üniforma giymesi teklif edilmiştir⁸⁷.

Meclisi maarifin kurulmasıyla eğitimdeki demokratik yapılanma hareketi azınlıkların devlet okullarında okumasını ve Osmanlı kimliğinde yetişmesini hedeflemiştir.

Engelhardt’a göre bu nizamnameyi yalnızca hukuki bir metin olarak değil aynı zamanda geç dönem “tanzimat bürokratlarının eğitime ve siyasete ilişkin tavırlarıyla Fransız eğitsel ideallerinin harmanlanışını yansıtan bir eğitim projesi olarak görmek daha anlamlı olacaktır⁸⁸.” Bununla birlikte bu nizamnameye göre eğitim stratejisi, okulların içeriği ve her şeyden önce varoluş nedeni etkin bir biçimde değiştirilmiştir. Bundan dolayı bu nizamnamede planlanan okul sistemi 20. yüzyıla miras olarak kalmıştır.

Eğitim alanında yapılan reformların Osmanlı döneminden Cumhuriyet dönemi de dahil olmak üzere dış kaynaklı olarak düzenlendiğini bu nizamnameden de anlaşılmaktadır. Islahat Fermanı dönemi aydınlarının temel görüşü Fransa’dan Osmanlı’ya eğitim fikirlerinin aktarılması sayesinde merkezî ve sistemli bir eğitimin temellerinin atılmış olacağı idi. Bundan dolayı bu dönemde Osmanlı devletinde, farklı bölgelerdeki farklı etnik grupları kontrol etmenin en iyi yolu olarak tek tip bir öğretim ve disipliner rejimi benimsetmeye çalışma düşüncesi güçlenmiştir. Bu düşüncenin gelişimi olarak ilk kez Islahat Fermanı’nda Fransız Devrimi’nin ürünlerinden biri olan “vatandaş” kavramının kullanıldığını görmekteyiz⁸⁹. Buna ek

⁸⁷ Bkz. Selçuk Akşin Somel, s.68.

⁸⁸ Engelhardt, *Tanzimat Ve Türkiye*, s.119.

⁸⁹ Mehmet Ö. Alkan, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce*, Cilt 1, İstanbul: İletişim Yayınları, s.2001-2011.

olarak merkezi yönetimin sağlanması için fermanla, tüm tebaanın padişahın adaleti sayesinde birbirine eşit olduklarının altı çizilmekte ve Tanzimat Ferman'ında belirtilen ilkelerin uygulanması sağlayacak önlemlerin daha kuvvetlendirileceği açıklanmaktadır.

Islahat Fermanıyla birlikte kapılarını Avrupa'ya sonuna kadar açan Osmanlı'da merkeziyetçiliğin güçlenmesi adına yapılan reformların sonucu istenilen düzeyde etki yaratmamıştır. 1856'dan itibaren anayasal düzenlemeler ile hedeflenen Osmanlılık siyaseti, azınlık grupların öngörülme huzursuzlukları ve milliyetçilik ayaklanmaları ile sonuçlanmıştır. 1864'de yürürlüğe giren "vatandaşlık kanunu" Müslüman ve Hristiyan tebaanın birbirinden ayrılması ile sonuçlanmış din farkı siyasi bir boyut kazanmıştır⁹⁰.

Tanzimat ve Islahat Fermanı özellikle Ermeni ve Rumları memnun edememiştir. Çünkü Ermeni ve Rumların beklentisi, Müslümanlarla eşit konumda olmaktan çok daha fazlaydı. Diğer taraftan Tanzimat ve Islahat reformlarının getirmiş olduğu eşitlik ilkesi, gayrimüslimlerin arasındaki geleneksel itibar sırasını da ortadan kaldırmıştır.

Tanzimat fermanından önce Osmanlı devletindeki gayrimüslim milletler arasında geleneksel bir itibar sırası vardı. "Müslümanlardan sonra, önce Rumlar, sonra Ermeniler ve en sonda da Yahudiler gelirdi. Rumlar, gayrimüslimler arasında bir dereceye kadar daha imtiyazlı durumdaydılar. Rumlar, Divân-ı Hümayûn tercümanlığı, elçilik heyetleri tercümanlığı yaparlardı, Eflak ve Boğdan Beylikleri Fenerli soylu Rum ailelerinden seçilirdi. Dolayısıyla Rumlar, bu görevler yoluyla devlet idaresine diğerlerinden daha fazla katılabilirlerdi. Bu sebeple eşitlik ilkesi en çok Rumlar tarafından eleştirilmiştir⁹¹." Rum patriğinin Tanzimat fermanının okunduktan sonra kırmızı atlastan yapılmış keseye konunca "inşallah bu keseden bir

⁹⁰ Bkz. Kemal H Karpat, *İslam'ın Siyasallaşması*, 5. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları, Haziran, 2013, s.16-17.

⁹¹ Yasemin Avcı, "Tanzimat Reformları ve Osmanlı Yahudi Toplumu", *KÖK Araştırmalar KÖK Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, Ankara, Cilt II, Sayı 2, Güz 2000, s.127.

daha dışarı çıkmaz" sözleriyle hoşnutsuzluğunu dile getirmesi bunu açıkça göstermektedir⁹².

Islahat dönemi aydınlarına göre; ordunun modernleştirilmesi devlet iktidarının güçlendirilmesi ve merkezileştirilmesi gibi yapılan reformlar, devletin toprak bütünlüğünü korumak için gerçekleştirilmesi gereken bir adımdır. İdari, adli, eğitsel reformlar ise bürokrasinin etkinliği arttırmak için bir zorunluluktur. “Özellikle bürokraside ihtiyaç duyulan kadroları yaratmak üzere açılan ilk modern okullar kendilerinden beklenenin ötesine giderek Osmanlı düzeninin köklü biçimde reforme edilmesini savunan Yeni Osmanlıların ve daha sonra da Genç Türklerin yetişmesini sağlayacaktır. Osmanlı devletini geleneksel temellerde yöneten siyasal elitin yerini giderek batılı anlamda seküler rasyonel ve pozitivist yeni siyasal elite bırakması bu okullar sayesinde mümkün olabilmıştır⁹³.”

Aydın grubu ile gelenekçi kesim arasındaki bölünmüşlük Islahat Fermanı’nın Osmanlı tarihine bıraktığı en önemli mirası olmuştur. Bir yandan modernistler, saray ve bürokrasinin bir kesimi olmak üzere, Islahat Fermanı’nın devleti yeniden canlandırmak ve İngiltere’yle Fransa’nın dostluğunu kazanmak için zorunlu olduğuna inanmışlardır. Öte yandan gelenekçiler, fermanı Osmanlı Devleti’ni içeriden çökertmek için kurnazca hazırlanmış bir Avrupa-Hristiyan komplosu saymışlardır. Eğitim alanında ise azınlık cemaatlerinin kendi içlerinde serbest çalışmalarına olanak sağlayan bu reformlar sayesinde azınlıklar, Osmanlı’dan bağımsız büyümeye ve daha sonra içten yıkılmasına destek vermeye başlamışlardır.

Sonuç olarak eğitim reformu sürecinde Islahat Fermanı bir dönüm noktasıdır. Islahat Fermanı’nın eğitim alanındaki katkıları üç madde halinde sıralanabilir.

1) Cemaatler arası hukuksal eşitliğin sağlanması ile toplumsal birliği sağlayacak genel bir eğitim anlayışı yaygınlaşmıştır.

2) Azınlıkların Osmanlı devlet okullarında okuyabilmesi ile yönetim kadrosunda yer alabilme hakkını elde etmeleri mümkün olmuştur. Farklı

⁹² Enver Ziya Karal, *Osmanlı Tarihi, Nizam-ı Cedit ve Tanzimat Devirleri* (1789-1856), V. Cilt, Ankara: T.T.K. Basımevi, 1988, s. 187.

⁹³ *Cumhuriyet Aydınlanması*, Edt: Mehmet Sarioğlu, Kocaeli: Kocaeli Üniv. Yayıncılık, 2004, s.42.

cemaattekilerin aynı meslek okullarına gidebilmesi ile de belirli mesleklerin belirli cemaatlerin tekelinde olması anlayışı ortadan kalkmıştır.

3) Son olarak, ilkokul kademesindeki okulların dini eğitim veren kurumlar olması nedeniyle dini cemaatlerin tekelinde olan mahalle mekteplerine alternatif olarak devlet eliyle ibtidai mektepleri açılmıştır. Islahat Fermanı'nın en önemli katkısı devlet yönetiminde demokratik bir eğitim denetimi için meclis kurup tüm eğitim reformlarını içeren 1 Eylül 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnamesi çıkarmak olmuştur.

3. II. Abdülhamid Dönemi:

II. Abdülhamid dönemi; daha önce oluşmuş yapısal gelişmelerin bir sentezidir. Ekonomik ve sosyal alanlarda büyüme ve farklılaşma, ideolojik bir değişim dönemidir. II. Abdülhamit döneminin niteliğine bakıldığında “1877-1878 yıllarındaki olaylar imparatorluğa zarar vermiş, Romanya, Sırbistan, Karadağ, Bosna-Hersek, Bulgaristan elden çıkmış ve Anadolu'dan ve Kıbrıs'tan toprak yitirilmişti. Toplam kayıp İmparatorluk topraklarının yaklaşık üçte birine ve nüfusunun %20'den fazlasına ulaşmıştı ⁹⁴.” Görünen bu kötü tabloya rağmen bu dönemde bazı valilerin gayretleriyle bir kısım yollar, köprüler, okullar yapılmıştır. Yabancı sermayelerle de Rumeli ve Anadolu'da demiryolları yaptırılmıştır.

II. Abdülhamid devri, “milliyetçilik” akımının Osmanlı'da kendini gösterdiği bir devirdir. 19. yüzyıldan itibaren Avrupa'da yayılmaya başlayan milliyetçilik akımına göre her “millet”, kendi “devlet”ine sahip olması gerekiyordu. Milliyetçilik kuramının başlangıç noktası Darwin'in 1865'de yayımladığı *The Origin of Species* (Türlerin Kökeni) adındaki kitabına kadar dayandırabilir. Çünkü bu kitabın ana fikrine göre hayatta kalabilmek adına bazı türler diğerlerini ortadan kaldırmışlardır ve bu düşünce, siyaset alanında kullanılmak için siyasetle uğraşanlara yol göstermiştir. Darwin'den esinlenmiş bu anlayışa göre, hayatta kalabilmek için mücadele edip hayatta kalan ırklar, medeniyeti ileri götürecek olan ırklardır. Bu tip

⁹⁴ Bkz. Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları, s.126-127.

ırkçı Darwinizmin uzantılarından biri, 1870'den sonra Avrupa'da başlayan "Pan" milliyetçilikleridir⁹⁵.

Pan hareketlerinin çıkış noktası, o zamana kadar başka ülkelerde yaşayan Slavlar ve Almanlar gibi, "kalıcı" bir milletin parçalarının yeni bir devlet halinde birleştirilmesi gereğine olan eğilimdir. II. Abdülhamit'in de yapmak istediği şey Osmanlı toplumunu İslam bayrağı altında toplamak ve imparatorluk dışındaki Müslümanları Halifelik makamı etrafında birleştirmektir. Bu düşünce hareketi 19. yüzyılı hem devlet yönetimlerini hem de eğitim sistemlerini etkilemiştir.

II. Abdülhamid dönemi ıslahat çalışmaları dünyada Japonya, Rusya, İran gibi ülkelerin eğitimde yenilik ve reform çalışmalarını yaptığı dönem ile eş zamanlı gelişmiştir. "İlköğretim okulları hakkındaki Rus kanun ve yönetmelikleri 1864 tarihini taşıırken, *Osmanlı Maarif Nezareti* 1857'de kurulmuş ve *Maarif-i Umumiye Kanunu* 1869'da çıkarılmıştı. Her iki eğitim sisteminde de din merkezî bir role sahiptir⁹⁶" Rus eğitim sisteminin reforme edilme çabaları ile II. Abdülhamid dönemi eğitim reform çalışmaları arasındaki benzerlik, merkezin ideolojilerini eğitimi işlevsel olarak kullanıp özümsetme isteğidir. Fortna'nın ifade ettiği gibi II. Abdülhamid devri ile eş zamanlı olarak Fransa, Rusya, Japonya'da eğitim içeriklerinin din ile şekillendirilerek ulusal değerlerin okullarda öğrencilere benimsetilmesi benzerlik göstermektedir⁹⁷. Selim Deringil'e göre aynı dönemde Japonya eğitim reformlarında Osmanlı ile benzer eğitim reformları yapılmıştır. Japon eğitiminde milli birliğe itaat konusunda 'sivil ahlak' inşa edilmeye çalışılmıştır⁹⁸.

II. Abdülhamid dönemi, Tanzimat döneminde pozitifleştirilen eğitimle yetişen yeni neslin bir önceki kuşakla çatışma yaşadığı bir dönemdir. II. Abdülhamid Dönemi eğitim alanında paradoksal yapıya sahiptir. Bir taraftan Tanzimat'tan itibaren ağırlığı azaltılan din derslerinin okullarda artırılması ve istenilen vatandaş tipinin yetiştirilmesi için çalışılırken diğer taraftan Tanzimat zamanında ortaya çıkan

⁹⁵ Bkz. Şerif Mardin, *Türk Modernleşmesi*, Derleyen, Tuncay Önder, İstanbul: İletişim Yayıncılık, s.93.

⁹⁶ Jeffrey Brooks, *When Russia Learned to Read*, Princeton:1985, s. 216'dan Aktaran: Selim Deringil, *İktidarın Sembolleri ve İdeoloji*, İstanbul: Doğan Kitap, 2014,s.115.

⁹⁷ Bkz. Benjamin C. Fortna, *Mekteb-i Hümayun, Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim*, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2005, s.72.

⁹⁸ Selim Deringil, *İktidarın Sembolleri ve İdeoloji*, İstanbul: Doğan Kitap, 2014,s.116.

aydın sınıfı ve ordu, siyasi açıdan devlet işlerinde söz sahibi olmaya başlamıştır. II. Abdülhamid Dönemi okulların, devlet desteği ile ideolojilerin aktarıldığı bir kurum olarak algılanmasında ve eğitim sisteminin bir devletin yıkılmasında veya ayakta kalmasında nasıl rol oynadığını gösteren bir dönemdir.

Ayrıca Tanzimat ve Islahat reformlarının ulusallaşmayı tam olarak sağlayamaması nedeniyle II. Abdülhamid döneminde eğitim, merkezi yönetimin tekrar canlanmasını sağlayacak bir araç olarak görülmüştür.

Bu dönemde modern eğitim kavramı merkezi yönetimde yer edinmiştir. Eğitim-öğretim devlet desteği ile merkezi şekilde yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Eğitimin, Türklerin çoğunlukta olduğu yerlere, özellikle Anadolu'da yaygınlaştırılmak istenmesi eğitimdeki milliyetçiliğin temel belirtileridir. II. Abdülhamid Döneminde eğitim sistemindeki temel amaç, resmi kurum olarak okullaşma oranını arttırmaktır. “II. Abdülhamid’in saltanatı döneminde rüşdiye (ortaokul) sayısının 250'den 600'e, idadilerin (lise) 5'ten 104'e çıktığı ve iptidai (ilkokul) sayısının 5000 civarında olduğu görülmektedir⁹⁹.”

Bu dönemin Cumhuriyet dönemine eğitim alanında bıraktığı en önemli miras Türkçe'nin yaygın hale getirilmesinde devletin rol almasıdır. II. Abdülhamit, II. Meşrutiyet'in ilanına kadar Arapçanın yaygın olarak kullanılmasının Araplarla olan bağları kuvvetlendireceği düşüncesinde iken sonrasında milliyetçilik düşüncesinin de etkisiyle Türkçe'nin kullanım alanını devlet eliyle genişletmiştir¹⁰⁰. Örneğin bu dönemde modern nizamiye mahkemelerinin esas dili Türkçedir. Orta ve yüksek seviyedeki meslek okullarında da eğitim Türkçedir. Abdülhamid zamanında Rüştiye ve idadi okullarının müfredat programına Arapça alınmıştı ama bir öğretim konusu değil, tıpkı Fransızca gibi bir yabancı dil olarak kalmıştır. Bununla Abdülhamid'in hedefi, Türkçenin kullanımını yaygınlaştırmaktan çok, tek bir dil kullanarak idari işlerde etkinliği arttırmaktır. Bu dönemde yabancı okullar kontrol altına alınmış ve bu okullara Türk öğretmenler tayin edilmiştir.

Bu devirde siyasi fikir akımları okul müfredatlarına da yansımıştır. Başlangıçta ilköğretimin amacı *İslamcılık*, ortaöğretimin amacı *Osmanlıcılık* siyasetine uygundur.

⁹⁹ <http://sultanabdulhamid.yildiz.edu.tr/ii-abdulhamid/egitim-kronolojisi/1>

¹⁰⁰ Bkz. “ II. Abdülhamit”, *Osmanlı Ansiklopedisi*, VII, İstanbul: Ağaç Yayıncılık, 1995, s.30.

Sonrasında bu iki akımın yanında *Türkçülük*, okulların amaçları arasına girmiştir. Ayrıca din dersleri müfredata eklenmiştir. Dönemin müfredat, program ve ders kitaplarındaki ele alınan konulara bakıldığında İslamiyet'in bilim ve ilerlemeye engel olmadığı konusu ders kitaplarında işlenmiştir.

Tanzimat dönemi Osmanlıcılık etrafında ulusallaşma ideolojisinin istenen sonuçlara ulaşmaması nedeniyle II. Abdülhamid, ideolojiyi “İslam-Türk Sentezi”¹⁰¹ olarak değiştirmiştir. Özellikle Osmanlı-Yunan Savaşının ardından, kültürel kimlik arayışının karşılığı olarak İslam potası içindeki Türklük kavramı öne çıkartılmak istenmiştir. II. Abdülhamid'in Osmanlı Devleti'nin en uzak bölgesindeki yerel halka ulaşp onları merkezi yönetime dahil etme isteği ve Türklük birliğinin sağlanması adına kendi projesi olan Aşiret Mekteplerini açmıştır ¹⁰².

Aşiret mektepleri, devlet içerisindeki aşiret çocuklarının kabul edildiği dini eğitim öğretim veren saraya bağlı bir kurumdur. II. Abdülhamid dönemi ideolojine uygun olarak İslam birliğinin korunması ve merkezî otoritenin sağlanması için ilkokul seviyesinde özel bir okula ihtiyaç duyulmuştur ¹⁰³.

II. Abdülhamid döneminde eğitimde, ders kitapları dönem ideolojisinin yaygınlaştırılması için aktif olarak kullanılmıştır. Bu dönemde ders kitaplarında "Türklük" vurgusu ön plana çıkmış tarih kitaplarında Osmanlı'dan Türk diye söz edilmeye başlanmıştır.

II. Abdülhamid döneminde en dikkat çeken konu devlet tarihi anlayışındaki değişimdir. Okullarda öğretilen tarih kitaplarında Osmanlı Devlet'i Müslümanları bir arda tutan bir bağ olarak görülmemekte devletin kökeni ilkçağ medeniyetlerindeki Türkler ile başlamaktadır. Ders kitaplarında Türklerin kahramanlıkları övülmekte, merkeziyetçiliği vurgulamak için “Padişahım Çok Yaşa!” şeklinde ifadeler yer almıştır. Coğrafya kitaplarında “Hilkat-ı Âlem adlı dinsel yaratılış paragrafı ardından

¹⁰¹ Ö. Mehmet Alkan, s.51.

¹⁰² Bkz. İbrahim Sivrikaya, “Osmanlı İmparatorluğu İdaresindeki Aşiretlerin Eğitimi ve İlk Aşiret Mektebi”, *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, Ankara, C.XI,1972, s.17-24.

¹⁰³ Bayram Kodaman, “Aşiret Mekteb-i Hümayûnu”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul, 1993, C.4, s.9-11.

Teşkil-i Arz başlığı ile dünyanın güneşten ayrılan bir parça olduğu konusuna yer verilmektedir¹⁰⁴.”

II. Abdülhamit dönemi için tartışma konusu İslamiyet’in bir dinî birlik ideolojisi olarak kullanılıp kullanılmadığıdır. İslamcılık ideolojisi Müslüman halkın din çevresinde toplanarak bir millet hâlinde biçimlenmesini sağlamıştır. Abdülhamit dönemindeki İslamcılık ideolojisine göre Müslümanlar İslamiyet kimliğinin altında toplanarak devlete sadık vatandaş olacaklardı.

II. Abdülhamid’in dine siyasi bir boyut kazandırması ya da başka bir ifadeyle dini kimlik meselesini siyasal açıdan da desteklemesi halkın bir arada tutulması için araç olmuştur. Toplumun sadakatının temeli olarak devletin bekası mı ya da din mi olduğu konusu devlet-hilafet ikiliğini yaratmıştır. Din, reformdan geçmiş ulus devlet ile potansiyel olarak çelişmiştir. Bunun sebebi modernleşmenin etkisiyle birlikte devlet içindeki aydın tabakası bilim ve ilerlemeyi gerçek kurtuluş olarak görmeye başlamış olmasıdır. Ayrıca aydın tabakası gittikçe daha maddi “sekülerist” bir yaklaşım benimsemiştir. Buna karşılık, toplumun temeli hâlâ dine dayanmaktadır. II. Abdülhamit dönemindeki hem kimlik meselesinde hem de eğitim konusunda yaşanan bu ikilik Cumhuriyet’in ilanına kadar devam etmiştir.

Eğitim konusunda II. Abdülhamit döneminin Cumhuriyet dönemine bıraktığı miras devlet okulları ve azınlık okullarında uygulanan ayrı müfredatlardır. Eğitim alanındaki en büyük zarar bu sistem dağınıklığından ileri gelmiştir. İsmet Özel’in de ifade ettiği gibi;

“Tanzimat’tan Cumhuriyet’e uzanan dönemde aydınları verimsizliğe, dermeçatmalığa mahkûm eden gerçek etken eğitim ve kültür kurumlarındaki istikrarsızlıktır(...) Kültür hayatı teşebbüslerle doludur. Ne var ki doğruyu korumak bir yana tek yanlıştaki bile ısrar edilmemiştir. Kültür hayatının ve düşünce üreten kişileri yetiştirmenin tek güvencesi süreklilik sahibi kurumlardır, değişme kurumlar bünyesinde gerçekleşir.(...) Önce yapıları bozan, sonra bozuk olanı da bozan bir sistemle ilerleyen eğitim kurumlarının temel bilgileri almadığından ötürü resmî aydın tipi önünde boynu hep kıldan ince kalan bir okumuşlar yığını ortaya çıkarmakta; gerçek ve sahte değerleri ayıracak bir ölçüden

¹⁰⁴ Mehmet Ö Alkan, s.395.

yoksun, ‘asrî’ bir toplumsal kesim oluşturmakla görevlerini yeterince yerine getirdiğini söyleyebiliriz¹⁰⁵.”

Özellikle II. Abdülhamid döneminin son 10 yılında okullarda dini derslerin fazlaştırılması fakat bu derslerin Ortaokul düzeyindeki Rüştîyelerde olmaması, Azınlık okullarının ilkokul kademesindeki eğitim-öğretime devletin serbestlik tanınması, milliyetçilik konularının ideolojik olarak okul kitaplarına yansması gibi sorunlar nedeniyle bu dönemde kültürel ve kurumsal düzeyde farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Bu ikilemin yaratmış olduğu problemlere muhalif olarak ortaya çıkan Jön Türk kuşağı, Cumhuriyet’in temellerini atmıştır.

4. II. Meşrutiyet:

23 Temmuz 1908-23 Nisan 1920 tarihleri arasındaki dönemi ifade eden II. Meşrutiyet, Osmanlı İmparatorluğu’nu daha da zor durumda bırakan Trablusgarp, Balkan ve I. Dünya Savaşı’nı içerir. Süreç, aydınların baskısında anayasa tartışmalarını yine gündeme taşır. II. Abdülhamid’in Meclisi yeniden toplamasıyla II. Meşrutiyet dönemi başlamıştır.

II. Meşrutiyet Dönemi bir “siyasi laboratuvar”¹⁰⁶ görünümündedir. Çünkü Balkan ve Birinci Dünya Savaşı gibi Osmanlı İmparatorluğun yıkılmasına neden olan savaşların yer aldığı bir dönem olmasının yanı sıra Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen birçok reformun temellerinin atıldığı bir devirdir.

II. Meşrutiyet dönemi Türk eğitim tarihinde en çok hareketliliğin yaşandığı devir olarak karşımıza çıkmaktadır. 1908-1914 tarihleri arasında eğitimin her düzeyinde reformlar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca herhangi bir sisteme dayanmadan Batı’daki eğitim ile ilgili tüm düşünceler aktarılmaya çalışılmıştır. Bunun için Avrupa’ya öğrencilerin gönderilmesi ve Batı’dan getirilen süreli yayınlar örnek olarak gösterilebilir. Bu dönemde gerçekleştirilmek istenen eğitim ortamı, Cumhuriyet’in ulusalcı eğitim anlayışının temellerini oluşturmaktadır. II. Meşrutiyet devri eğitimde sadece kurumsal reformlar yapılmamış, paramiliter gençlik

¹⁰⁵ İsmet Özel, “Tanzimat’ın Getirdiği Aydın”, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 1985, C.1,s.66.

¹⁰⁶ T. Z Tunaya, *Türkiye’nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2010, s.97.

organizasyonları yetiştirilmek istenen vatandaş tipinde önemli bir rol üstlenmişlerdir. Bu dönemin analizi Cumhuriyet dönemi eğitimin felsefi alt yapısının anlaşılması ve günümüz iktidar-eğitim ilişkilerini irdelemeye de katkı sunacaktır. Alt problem olarak II. Meşrutiyet dönemi eğitiminin Cumhuriyet dönemi eğitimine nasıl etki ettiği sorusu incelenmiştir.

Tanzimat ve II. Meşrutiyet'in Cumhuriyet'e başlıca mirası, resmi ideoloji oluşumudur. II. Meşrutiyet döneminde "Türk-İslâm Sentezi" ne dönüşen resmi ideoloji, Cumhuriyetle birlikte Türk milliyetçiliğine dönüşmüştür. "Türklük" kavram olarak, dini, sosyal ve siyasi niteliklerin birleşimi olarak biçimlenmiştir. II. Abdülhamid'in bu kavramı öne çıkarmasının yegane sebebi devletin bekası idi.

II. Abdülhamid imparatorluğun Türk kökenine ve kendi Türklüğüne vurgu yaparak Türk siyasî kültürüne ait sembolleri kullanmıştır¹⁰⁷. Türklük vurgusu özellikle askeri okullardaki tarih ders kitaplarında da işlenmiştir¹⁰⁸. Bunun asıl sebebi eğitim ile toplumun yeniden üretilme meselesidir. II. Abdülhamid Dönemi ve devamındaki II. Meşrutiyet dönemlerinde Batı'da bilimsel bakış açısının ağır bastığı bir dünya görüşü vardır. Evren artık din ile değil bilimsel yasalarla açıklanmaktadır. Bu nedenle toplumu bir arada tutan ve dünya üzerinde hakimiyeti sağlayan ana başlık bilimdir. Osmanlı devletinde bu dönemlerde bilimsel gelişmelerde toplumsal birlikteliği sağlayacak durumda olmadığından imparatorluğu bir arada tutacak sosyal bir kavram gerekliydi. Bu kavram II. Abdülhamid'in devlet desteği ile yaymaya çalıştığı "Türklük" kavramıydı. Ayrıca II. Abdülhamid din derslerinin azaltılmaması konusunda girişimlerde bulunmuş fakat II. Meşrutiyet dönemindeki okullarda gerçekleştirilen reform çabalarında yetersiz kalmıştır. Bunun için ilk defa II. Meşrutiyet döneminde okullarda ahlak dersleri eklenmiştir¹⁰⁹.

II. Abdülhamid'in eğitimi toplumsal birlik için araç olarak kullanma düşüncesi Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren de devam edecektir. Eğitim, II. Abdülhamid döneminde o kadar önemli bir sorun haline gelmişti ki Cumhuriyet'i kuran kadro

¹⁰⁷ Bedri Gencer, *İslam'da Modernleşme*, 4. Baskı, İstanbul: Doğu Batı Yayınları, , 2017,s.526.

¹⁰⁸ Mehmet Ö. Alkan, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri*, Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Yayıncılık, 2000, s.8.

¹⁰⁹ II. Abdülhamid dönemi ders kitapları hakkında yapılmış önemli araştırmalar için bkz: Georgeon, *Sultan Abdülhamid*, s.231, Nuri Doğan, *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 1994.

daha milli mücadele döneminde eğitimde reform çalışmaları için hazırlıklara başlamıştır.

4.1. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimin Genel Yapısı

II. Meşrutiyet dönemi eğitimde yapılan reformlar Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin temellerini oluşturmuştur. II. Meşrutiyet dönemi, global düzeyde ulusalcı eğitim anlayışının etkin olduğu, uluslararası siyasi ve sosyal hareketlerden Osmanlı'nın etkilendiği ve beslendiği bir dönemdir. Bu dönemde İslamcılık, Türkçülük akımları eğitim alanında etkilerini sürdürmüştür.

II. Meşrutiyet döneminde Osmanlı Devleti'nin yaşadığı toprak kayıpları nedeniyle ulus-devlet anlayışı oluşmuş ve bu eğitim anlayışına uygun olarak milliyetçi, devlete sadık vatandaş tipi yetiştirme hedeflenmiştir. Vatandaş-asker yetiştirme ülküsü eğitim ve bilgi paradigmalarında hızlı değişimlere neden olmuştur. “Militer ulusçuluk” ideolojisine uygun okullardaki müfredatlara beden eğitimi, itaat ve disiplin kurallarını içeren dersler konulmuştur. “Keza bu dönemde okullarda Malumat-ı Medeniyye (Yurttaşlık Bilgisi) dersleri görülmeye başlanmıştır¹¹⁰.”

II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanındaki en önemli yenilik Terbiye Encümeni (Eğitim Komisyonu) kurulmasıdır. 1917 yılında Satı Bey başkanlığında bir komisyon oluşturulmuş ve “Terbiye Mecmuası” adlı eğitim dergisi çıkarılmıştır. Eğitim komisyonu, eğitime dair çalışmalar, toplantılar yapmış, eğitimin işlev ve amaçları tartışılmıştır¹¹¹. Satı Bey'in “eğitim alanında, siyaset alanındaki gibi aşırı propagandacılığın doğru olmadığına ilişkin yazılar yayımladığı bilinmektedir¹¹².”

Dönemin eğitim sloganı “Millî Terbiye” dir. Eğitimde kullanılan ‘millî’ ve ‘millet’ kavramları II. Meşrutiyet döneminin çoklu bakış açısını ihtiva eder şekilde kullanılmıştır. Farklı etnik ve dine sahip olan toplulukların kendi inançlarına göre eğitim ve öğretim yapma hakkına sahip oldukları sıklıkla dile getirilmiştir.

¹¹⁰ Sanem Yamac Ateş, *Asker Evlatlar Yetiştirmek*, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2012, s.110-114.

¹¹¹ Nurhayat Çelebi, s.266.

¹¹² N. Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Yapı Kredi Yayıncılık, 2011, s.453-454.

Fransız İhtilali sonrası Fransa'nın eğitim çalışmalarındaki etkisi gibi Osmanlı hükümetinin de II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanındaki çalışmalarda belirleyici olması konusu siyasi alanda sıklıkla ifade edilmiştir¹¹³. II. Meşrutiyet dönemi eğitim felsefesi birleştirici manada kullanılan 'millî' ve 'millet' kavramlarıdır. Bu kavramlar bu dönemde etkili olan tüm akımlar tarafından kullanılmıştır. İlk olarak Osmanlı milleti ve Osmanlıcılığı, ikinci olarak ümmet çağrışımı yaparak, İslam milletini, üçüncü olarak da Türklük ve Milliyetçilik-ulusçuluk manasında kullanılmıştır. II. Abdülhamid döneminde İslam ve Türk kavramları bir arada kullanılmış olsa da zamanla Türklük kavramı öncelenmiştir¹¹⁴.

4.2. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Problemleri

II. Meşrutiyet döneminde eğitim, yönetsel sorunlar başta olmak üzere amaç, işlev, program ve felsefî boyutlarda tartışılmıştır. Bu ayrıntılar siyasal gündemde eğitimde strateji sorunu haline dönüşmüştür. Bu durum eğitimdeki yenilikleri topluma ve sisteme nasıl uyarlanabilir sorunu etrafında şekillenerek bir çeşit eğitim politikası arayışı olarak da ifade edilebilir.

Buna göre II. Meşrutiyet'in eğitim stratejileri şu temel sorun ve konulardan oluşmuştur:

1- Eğitim sisteminin 1869'da Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi ile kurulan yapısının nasıl yeniden düzenleneceği sorunu. Bütünsel bir düzenlemeye mi gidilecek, yoksa her kurum ayrı ayrı mı ıslah edilecektir¹¹⁵?

2- Eğitim sisteminin yetiştireceği birey profili sorunu.

Bu sorunda, “yeni bir nesil yetiştirme” düşüncesi var olmuştur. Çocuk geleneksel değerler dışında bir “vatandaş” olarak görülmeye başlanmıştır. Okullarda vatandaş yetiştirme sorunu Cumhuriyet döneminde de devam edecektir.

¹¹³ M. Ergün, “Satı Bey, Hayatı Ve Türk Eğitimine Hizmetleri”, *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Malatya, 1. Baskı, 1987, s. 3-8. Ayrıca Bkz. C. Binbaşıoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2009, s.280-284.

¹¹⁴ Bkz. M. Ö Alkan, “İmparatorluktan Cumhuriyet'e Modernleşme Ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim”, *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si*, Derleyen H Kemal Karpat, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayıncılık, 2004, s.200-201.

¹¹⁵ Bkz. N. Sakaoglu, “Eğitim Tartışmaları”, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1985, Cilt 2, s.482.

Dönemin İlkokullar Yönetmeliği'nde, “zorunlu eğitime tabi olan çocukların dinine bağlı, yurtsever, gayretli ve çalışkan insanlar olarak yetiştirilmeleri¹¹⁶” amaç olarak ifade edilmiştir.

3- Reformların nereden başlayacağı ve nasıl yapılacağı sorunu.

II. Meşrutiyet döneminde, eğitim içeriklerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili sorunlar ve çözümleri gündeme gelmiştir. Hangi eğitim yöntemleri kullanılacak ve nasıl bir birey olarak yetiştirilecektir? Yenilik ve düzenlemeler nereden başlamalıdır?

Tanzimat döneminden beri eğitimde yapılan reform çabaları sonucunda mektep-medrese karşıtlığı meydana gelmiş, yetişen bu iki kuşak arasındaki çatışma devlet politikasına kadar ilerlemiştir. Bundan dolayı II. Meşrutiyet Dönemi bu çatışan eğitim sistemi ve yetiştirdiği kişileri milli bir eğitim sistemi ile tek paydada toplamayı hedeflemiştir. Eğitim konusundaki bu reform sorunu ancak milli eğitim ile çözülebilirdi. O nedenle din, ahlak, hukuk, dil, güzel sanatlar, ekonomi gibi temel toplumsal alanlarda genç kuşakların kimlik ve kişiliğini oluşturacak milli bir eğitime ihtiyaç duyulmuştu ve gerçekleştirilen reformlar bu amaca uygundu.

4- Yapılacak reformların eğitimin hangi kademesinden başlaması gerektiği sorunu.

İttihat ve Terakki grubundan Maarif Nazırı Emrullah Efendi bu sorunla ilgili Maarif Umumiye kanun tasarısı sunmuş olsa da ancak kısmi düzenlemeler yapılabilmıştır. Yapılacak eğitim reformlarının hangi eğitim kademesinden başlaması gerektiği problemine birkaç çözüm önerisi sunulmuştur. Maarif Nazırı Emrullah Efendi'ye göre eğitim Tuba ağacına benzemektedir ve yapılacak reformlar ilkokuldan değil, üniversiteden başlaması gerekiyordu. Darülmuallimin müdürü Sâti Bey ise bu görüşün tersini savunmaktaydı.

II. Meşrutiyet döneminin en önemli tartışmalarından biri, “Tuba Ağacı Kuramı” adı ile anılan bu tartışmadır. Maarif Nazırı Emrullah Efendi'ye göre “tıpkı cennette bulunduğu inanılan Tuba Ağacı gibi, eğitimin de kökleri yukarıda, dalları aşağıdadır. Bir ülkenin kalkınması için eğitimde yenileştirmeye yükseköğretimden

¹¹⁶ C. Binbaşoğlu, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1995,s.131.

başlamak gerekir¹¹⁷”. Çünkü ona göre ilk olarak bir toplumda aydınların yetiştirilmesi gerekmektedir. Aydınlar yetiştikten sonra halkı aydınlatacaklardır. İlkokuldan başlayarak yapılan ıslahatlar daha geç sonuçlarını verecektir. Bundan dolayı da eğitimde yenilikler yükseköğretimden başlamalıdır.

Satı Bey’ göre ise ilkokul kademesinden reformlar başlamalı çünkü çürük bir temel üzerine bina inşa edilemeyecektir¹¹⁸.

Tuba ağacı nazariyesi tartışmalarına Ziya Gökalp de karışmıştır. Bu konuda, "Tuba'nın tepesi akademik olmamalıdır. Çünkü akademi kurmaz, korur. Milli eğitimin oluşmadığı bir ülkede akademinin yararı yoktur¹¹⁹ "görüşündedir.

Ziya Gökalp'in burada özetlenen eğitim görüşleri onun kültür, medeniyet, çağdaşlık ve çağdaşlaşma gibi yeni bir toplumsal organizasyonda eğitime yüklediği toplumsal işlevlere göre anlam kazanmaktadır. Böylelikle o, eğitimin toplumsal işlevine vurgu yapmaktadır; çünkü eğitim, II. Meşrutiyet'teki Osmanlı toplumunu dönüştürecek ve çağdaş dünyaya katacak en önemli toplumsal vasıttır. Ne var ki bu görüşler üretildiği dönemde değil de ancak Cumhuriyetin ilk yıllarında başlatılan eğitim icraatlarında hayata geçmiştir. Bu dönemde Ortaöğretim Kanunu (1924), Maarif Teşkilatına Dair Kanun (1926); Heyet-i İlmiyeler ve daha sonraki dönemde eğitim şuraları, öğretmenlerin protokoldeki yeri ile ilgili bürokratik düzenlemeler Ziya Gökalp'in II. Meşrutiyet'te ürettiği düşünce ve önerilerinin bir sonucu olarak ancak Cumhuriyetin ilk yıllarında hayata geçmiştir. Sisteme adını veren "Milli Eğitim" terimi bizatihi onun kazandırdığı bir terimdir¹²⁰. Döneme bakıldığında her iki kademededen de reformların başladığı görülmektedir.

5- Eğitimin tek elden yönetilmesi sorunu.

Bir başka tartışma konusu eğitimin tek elden yönetilmesi için birleştirilmesi ya da farklı kurumlar elinde farklılaştırılması mı gerektiğidir. Bu konuda Ziya Gökalp

¹¹⁷ M. Ergün, “Emrullah Efendi, Hayatı, Görüşleri, Çalışmaları”, *Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, Cilt XXX, Sayı 1-2, 1982, s.9-11.

¹¹⁸ Abdulvahap Akıncı, “Osmanlı Devleti’nde Milli Kimlik İnşasında Okul”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 19, 2014, s.12.

¹¹⁹ Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayıncılık, 2003, s.128.

¹²⁰ İsmail Doğan, *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*, Ankara: Nobel Yayıncılık Dağıtım, 2010, s.364-366.

“Türkçülüğün esasları” adlı kitabında “eğitim tarzını birleştirmedikçe gerçek bir ulus olmanın mümkün olamayacağını¹²¹” ifade etmiştir.

6- Yerel dillerde eğitim problemi.

Osmanlı’da azınlık grupların kendi dillerinde eğitim öğretim yapmaları serbestti. İlkokul kademesinde her cemaat kendi dilinde eğitim yaptıklarından dolayı dil problemi gündemde değildi. Fakat eğitim sistemindeki yenilikler ile birlikte medrese dışındaki okullarda müslim-gayri müslim çocukların aynı okullara gitmesi ve eğitim dilinin Türkçe olması sonrasında bu gelişmelerin İstanbul dışı bölgelere taşınması sürecinde sorunlar ortaya çıkmaya başladı. Özellikle milliyetçilik akımının etkin olduğu bu dönemde okullarda hangi dilin kullanılacağı sorusu hem eğitim hem de siyasi alanda bir sorun olarak ortaya çıkmıştır ¹²².

Dil problemi ile birlikte eğitim dilindeki yazı sorunu da gündeme gelmiştir. Yazı dilinin sadeleştirilmesi çalışmaları için ilk resmî girişim 1909’da Maarif Nezaretinde bir "İmlâ Komisyonu" kurularak yapılmıştır. “1914 yılında ise Sarf, İmlâ ve Lûgat Encümenlerinin yanı sıra bir de Istılahat-ı İlmiye Encümeni kurularak, çalışmalar ve yayınlar yapılmıştır. Bunların dışında 1911’de Islah-ı Huruf Cemiyeti, 1912’de Islah-ı Huruf Encümeni gibi dernekler kurulmuş, hattâ bu sonuncusu 1912 yılında bir Islah-ı Huruf Kongresi bile düzenlenmiştir ¹²³.”

7- Kız öğrencilerin eğitimi ve Kadın eğitimi problemi:

Kadının toplumsal yaşama katılması hususunda eğitime yüklenen işlevler toplumsal ve bürokratik boyutlarda önemli bir eğitim sorunu haline gelmiştir. Dünya üzerinde gelişen kadın hareketlerinin yansıması II. Meşrutiyet döneminde kadın ve kız çocuklarının eğitimi konusunda olmuştur. Özellikle I. Dünya Savaşı Avrupa’da kadınların çalışma hayatında hızlıca yer almasına neden olmuştur.

¹²¹ Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, 2.b, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi,1972, s.27.

¹²² İlhan Tekeli- S. İlkin, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim Ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu*, Ankara: TTK Yayınları,1999, s.84.

¹²³ Mustafa Ergün, "II. Meşrutiyet Döneminde Türk Reformlarının Türk Modernleşmesinde Yeri" *100.Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler*, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yayıncılık, 2009, s.263.

4.3. II. Meşrutiyet Dönemi'nde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler

Tanzimat ve Islahat Fermanı dönemlerinin Cumhuriyet'e en önemli mirası, yeni yapılanmaya çalışan eğitim sisteminden geçen birey profili ile geleneksel eğitime bağlı birey tipinin aynı dönemde yaşaması ve bu çatışmanın Cumhuriyet ilanına kadar sürmesidir.

II. Meşrutiyet dönemi eğitimde gerçekleştirilen reformların özelliği kurumsal olarak yeni okulların açılması, eski okulların ıslah edilmesidir. II. Meşrutiyet dönemi reformlarının Tanzimat ve Islahat dönemi reformlarından en önemli farkı budur. II. Meşrutiyet döneminde geleneksel sıbyan okulları, mahalle mekteplerine çevrilmek istenmiş fakat bir süre sonra minyatür medrese durumuna gelmişlerdir. Ulusal bir eğitim politikası için ilkokullar vilayetlerde arttırılmış, rüştiyeler orta öğretimden ayrılarak ilköğretime dâhil edilmiştir¹²⁴.

Özet olarak İkinci Meşrutiyet dönemi eğitim alanında yapılan iyileştirme çabaları, Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin temellerini oluşturmuştur. Eğitim-öğretimin merkezi bir yönetimde birleştirilmesi girişimi bu dönemden itibaren başlamıştır. Türkçülük akımının temelleri bu dönemde atılmış Osmanlıcılık ideolojisinin yerine geçmiştir. Bununla birlikte eğitimde ulusallaştırmanın tohumları atılmıştır. Yine bu dönemde Latin harflerinin Türk diline uygulanabileceği görüşler ortaya çıkmış, kız öğrencilerin eğitimi önemsenmeye başlanmıştır.

II. Meşrutiyet döneminde “Frobel, Montessori, Pestalozzi gibi batılı eğitimcilerin görüşleri ve yöntemleri telif ve çeviri eserlerle çok daha iyi tanınmaya başlamışlardır. Bu dönemde meslekî ve teknik eğitim alanında da önemli teşebbüsler olmuş, Polis Mektebi'nden (1909) Dârülbedâ'î'ye (Konservatuar) (1914) ve Orman Ameliyat Mektebi'ne (1917) kadar farklı alanlarda okullar açılmıştır. 1910'da çıkarılan Medâris-i İlmiyye Nizamnâmesi'yle medrese müfredatına dinî ilimlerin yanı sıra matematik, geometri, fizik ve kimya gibi dersler konmuştur ¹²⁵.”

¹²⁴ N. Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, s.461. Ayrıca bkz. İ. Tekeli- S. İlkin, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim Ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu*, Ankara, TTK Yayınları, 1999,s.84.

¹²⁵ Bkz. S. Kenan, “Türkiye-Eğitim”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 2012, c.41,s. 586-593.

5. Okulöncesi ve İlköğretimde Yaşanan Gelişmeler

Osmanlı'da okul öncesi eğitim kurumları ilk kez II. Meşrutiyet döneminde ana mektebi ya da çocuk bahçeleri adıyla açılmıştır. Okul öncesi olarak açılan bu kurumlar Balkan Savaşları'na kadar özel okullar statüsünde sayılmışlardır ¹²⁶.

“İlköğretime bağlı zorunlu eğitim kurumları olan bu okullar 1915'te Ana Mektepler Nizamnamesi'nin (Anaokullar Tüzüğü) yayımlanmasıyla resmi olarak kurulmuştur. Kanunun bazı maddeleri, 1961 İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na kadar yürürlükte kalmıştır. Bu yasaya göre, iptidaiye ve rüştiye okulları birleştirilerek mekatibi iptidaiye-i umumi (genel ilkokul) adını almıştır. Okul çağındaki çocukların bu okula devamı zorunlu kılınmıştır. Böylece rüştiyeler, altı yıllık ilköğretimin kapsamına alınmıştır. Yasada ilköğretimin parasız olduğu yazılıdır. Yasa, genel ilkokul için daha belirgin tanım, ilke ve kurallar getirmiştir¹²⁷.”

İlkokul, kendi içinde ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç devreye ayrılmış olup bunların süreleri ikişer yıldan toplam 6 yıla çıkarılmış ve ilköğretim parasız hale getirilmiştir. İlköğretim “devre-i ulâ (7-8), devre-i mutavassıta (9-10) ve devre-i âliye (11-12) olmak üzere her biri ikişer yıl süreli üç kısma ayrılmıştı. Bu devrelerden ilk ikisi eski ibtidâilere karşılık zorunlu eğitim kapsamında tutulmuş, devre-i âliye ise rüşdiyelere denk kabul edilmişti. Ancak bu yeni yapılanma vilayetlerin pek çoğunda uygulanamamış, rüşdiyeler eski varlıklarını devam ettirmişlerdi. Tedrisât-ı İbtidâiye Kânun-ı Muvakkatiyle, ana mektepleri ve sıbyan sınıfları ile el işleri ve ihtiraf mektepleri de ilköğretim kurumları arasında sayılmıştır¹²⁸.” Dersler 40 dakika olarak belirlenmiştir. Ortaöğretim eğitimin amaçları arasında “ulusal eğitim ve yurttaşlık bilgilerinin verilmesi” yer alırken İlkokullar Yönetmeliği'ne göre ilköğretimin amacı “zorunlu eğitime tabi olan çocukların dinine bağlı, yurtsever, gayretli ve çalışkan insanlar olarak yetiştirilmeleridir.¹²⁹”

¹²⁶ Muhammet Şahin, M. Ahmet Tokdemir, “II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2011, 9,s.859.

¹²⁷ 75 Yılda Eğitim, s.95.

¹²⁸ Mustafa Ergün, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, Ankara: Ocak Yayınları, 1996,s. 84.

¹²⁹ C. Binbaşioğlu, *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi,1995,s.131.

Okullarda 1913'te alınan kararlar Türkçe zorunlu öğretim dili olmuştur. Ayrıca Arapça ve Türkçe bilen öğretmenler yetiştirilmeye çalışılmıştır¹³⁰. Yine bu dönemde Müslüman çocukların Sultanileri tercih etmeleri için ıslah çalışmaları yapılmıştır¹³¹.

II. Meşrutiyet dönemi eğitimdeki bu gelişmeler, Cumhuriyet'in kuruluşundan hemen sonra 3 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe konan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun alt yapısını hazırlamıştır.

6. Ortaöğretimdeki Gelişmeler

II. Meşrutiyet döneminde ortaöğretim kurumları olan idadiler ve sultanilerde esaslı değişiklikler yapılmıştır. Ortaöğretimden sayılan rüştiyeler II. Meşrutiyet'le iptidailere dâhil edilmiş ilköğretim kapsamına girmiştir. “1914 yılından itibaren ilk üç yılı rüşdiye son iki yılı idâdî müfredatına tabi olan beş senelik idâdîler ortadan kaldırılarak üç ibtidâî, bir ihzârî, yani hazırlık ve iki idâdî sınıfından oluşan yeni bir sisteme geçilmiştir. Bu yeni yapının idâdî kısmı da zirâî, ticârî, sınıî ve umûmî olmak üzere dört şubeye ayrılmıştır¹³².” Beş yıllık idâdîleri meslek okulları haline gelmiş olup yedi yıllık idâdîler ise sultâniyeye çevrilmişlerdir¹³³.

İdadîlerdeki bu değişimin sebebi Osmanlı'daki liselerin eğitim kalitesinin Avrupa'daki liselerle karşılaştırıldığında yetersiz bulunmasıdır. İdadîlerin sultânîye dönüştürülmesinin altında yatan bir başka sebep de bu kurumların eğitim faaliyetlerinin geliştirilerek Avrupa ile rekabet etme isteğidir¹³⁴. 14 Ekim 1910 tarihinde on iki idâdî sultânîye dönüştürülmüştür. “İlk etapta sultânîye dönüştürülen idâdîler; İstanbul, Edirne, Adana, Aydın (İzmir), Üsküb, Bursa, Beyrut, Haleb, Selanik, Trabzon ve Kastamonu idâdîleridir. Sultânî öğretim süresinin, rüşdiye sınıfları haricinde altı yıl olması kararlaştırılmışsa da ilk etapta sultânî yapılan

¹³⁰ İ. Tekeli- S. İlkin, s.84.

¹³¹ Bkz. N Berkes, 2011,s.456-459.

¹³² Yahya Akyüz, *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Alfa Yayınları, 2001,s.251.

¹³³ F. Demirel, “Osmanlı Eğitim Sisteminin Modernleşmesi Sürecinde Hiyerarşi”, Bursa, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 2012, s.526.

¹³⁴ Fortna, 2005, s.113-114.

okulların öğretim süresi değiştirilmemiş ve eskiden olduğu gibi yedi yıl olarak bırakılmıştır¹³⁵.”

1913-1914 yılından itibaren, son düzenlemelere göre sultanilerin öğretim süresi 12 yıl olmuştur. İlk beş yıl ibtidâî, Son yedi yıl tâlî sınıflar olarak adlandırılmıştır. “Tâlî sınıflar, dördü birinci, üçü ikinci olmak üzere iki devreye ayrılıyordu. İkinci devre de fen ve edebiyat olmak üzere iki şubeye ayrılmıştı. Sultanilerin ibtidâî kısmının birinci sınıfına yedi veya sekiz yaşındaki çocuklar kabul edilmekteydi. Tâlî kısmın, birinci sınıfına on iki ile on dört, ikinci devre birinci sınıfına ise on altı ile on sekiz yaşlarındaki öğrenciler kabul edilmekteydi¹³⁶.”

7. Yüksek Öğretimdeki Gelişmeler

1912 yılından sonra yükseköğretimle ilgili önemli gelişmeler yaşanmıştır. Balkan Savaşları yenilgisinin sonrasında ortaya çıkan gereksinimler bu yeniliklerde etkili olmuştur. Yükseköğretimde yapılan reformlar tamamen Batı’dan yenilik transferi olarak gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretimin geliştirilmesi için öğrencilerden ücret alınması kaldırılmış öğrencilerin yükseköğretime daha iyi eğitim alarak gelmeleri için İhazî Sınıf (hazırlık sınıfı) açılmıştır. Darülfünun eğitim programlarına tarih, edebiyat felsefe gibi dersler konulmuştur. Ayrıca Darülfünun-u Şahane ismi yerine Darülfünun-u Osmanî adı kullanılmıştır¹³⁷. Dârülmualimîn-i Âliye yükseköğretim kurumu olma hüviyetini korumuştur¹³⁸.

1912’de Emrullah Efendi’nin başkanlığı döneminde Darülfünun beş kısma ayrılmıştır:

- 1) Ulumu şerîyye, 2) Ulum-u hukukiye, 3) Ulum-u tıbbiye, 4) Ulum-u edebiye,
- 5) Fünun.

Yapılan düzenleme ile bölümler kendi içlerinde bölümlere ayrılmıştır. Öncelikle eczacılık ve dişçilik de ulumu tıbbiye sınıfına dâhil edilmiş, ulumu edebiye

¹³⁵ Fatih Demirel, “II. Meşrutiyetten Sonra Osmanlıda Orta Öğretim: Sultâniler”, İzmir, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, Sayı: XXVII, 2 Aralık 2012, s.343.

¹³⁶ Hasan Ali Yücel, *Türkiye’de Orta Öğretim*, İstanbul: Devlet Basımevi, 1938, s. 15.

¹³⁷ M Ergün, *II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri*, Ankara: Ocak Yayınları, 1996,s.360.

¹³⁸ Cemil Öztürk, *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1996,s. 26.

bölümündeki felsefe, tarih ve coğrafya; içtimaiye, edebiyat, yabancı diller gibi alt bölümlere ayrılmıştır¹³⁹.

Osmanlı da modernleşme ve eğitim alanındaki reformlar II. Meşrutiyet ile son bulmuştur. Bu dönemde tohumları atılan reform hareketleri Cumhuriyet Dönemi'nde devam etmiştir. Osmanlı dönemi eğitimde gerçekleştirilen reform hareketleri değerlendirildiğinde hedeflenen çağdaşlaşma yolunda bir kültür aktarılması yapıldığı bu sebeple kültür değişimini içselleştiremeyen bir toplumla Cumhuriyet Dönemine girildiği görülmüştür. Artık Cumhuriyet Döneminde hedeflerin en önemlisi eğitimin işlevselliğini arttırarak bir kültür değişimi planı yapmak olmuştur.

Erol Güngör'ün değerlendirmesine göre Osmanlı aydınlarının batıdan yalnızca ilim ve fen adına yeniliklerini ithal etme çabası, onlar için ayırt edici bir düşünce olsa da gerçekte böyle bir seçme şansına sahip olamamışlardır¹⁴⁰. Dış müdahaleler ile de kültür aktarımı mecburi bir hale getirilmiştir.

İkinci Meşrutiyet Döneminin bir diğer özelliği Cumhuriyet düşüncesini şekillendiren kadronun bu dönemde aktif rol alan insanlardan oluşmasıdır. Ayrıca bu aydın tabaka, fikirlerini basın, eğitim yolları ile beyan etme imkânlarını bu dönemde bulmuş asker-sivil kesimdir.

“Nitekim Türkiye Cumhuriyet tarihi boyunca bu ülkenin düşünce dünyasının ilke ve sınırlarını belirleyen ve bu anlamda alanlarında hala aşılmamış kişilerin tamamına yakını, formasyonlarını 1900-1923 arasında tamamlamış kişilerden oluşmuştur¹⁴¹.”

¹³⁹ Yahya Akyüz, *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*, s.249.

¹⁴⁰ Bkz. Erol Güngör, *Dünden Bugünden, Tarih – Kültür - Milliyetçilik*, Ankara: Ötüken Yayınları, 1980,s. 7-11.

¹⁴¹ Bayram Ali Çetinkaya, *Türkiye'de Aydın ve Devlet Adamı Kimliği*, İstanbul: Pınar Yayınları,2013, s.430

İKİNCİ BÖLÜM

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ

Tarih boyunca toplumlar, kendi devamlılıklarını ve kültür devinimlerini sağlamak adına eğitimi işlevsel olarak kullanmışlardır. Aydınlanma dönemine kadar eğitim, gündelik ihtiyaçların karşılanması ve deneyimlerin aktarılması için kullanılırken, Aydınlanma sonrasında evrensel bilgiye ulaşmayı isteyen bireyler yaratmak için kullanılmıştır. Eğitimin bu dönemde işlevselliği değişmiş, eğitim; devletlerin gücü ve hâkimiyet oranını belirleyen bir faktör haline gelmiştir. Dünya üzerindeki bu hâkimiyet duygusunun teknolojik gelişmelerle desteklenmesiyle birlikte devletlerin sınırlarını genişletme istekleri ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda kendini bilgi ve güç anlamında yeterli gören devletler, ekonomik ve teknolojik anlamda yeterli olmayan devletleri bünyelerinde eritmeye çalışmışlardır. Bununla beraber dünya üzerindeki imparatorluklar çeşitli ideolojik akımlarla parçalanmaya başlamış ve toplumlar ulusal kimliklerini bulmak adına savaş vermiştir.

Bireylerin ve toplumların düşünce sistemi ve davranış kalıplarının oluşumunda tarihi birikim ve arka plan önemli bir faktördür. Günümüz eğitim sistemi hakkında araştırma yapmak için Cumhuriyet Dönemi eğitiminin felsefi temellerini anlamak gerekmektedir. Cumhuriyet Dönemi'nde yeni yapılanan eğitim sistemini, o dönemin ideolojilerinden ayırmak mümkün değildir.

Türk eğitim sistemine temel oluşturan felsefi çerçevenin; bilgi anlayışının tanımlanması, tarihi, hedefleri ve sonuçlarının belirlenmesi gibi konularda ilk adımda başvurulmayı hedefleyen araştırmamız, günümüz Türk eğitim sisteminin çerçevesini oluşturmaya da dönük bir araştırma olacaktır. Bundan dolayı ikinci bölümde Osmanlı Devleti'nin dağılma sürecinden Cumhuriyet'in kurulma sürecine kadarki dünya üzerindeki fikir akımlarından, eğitimin ideolojilerin yayılmasındaki rolünden, Türk eğitim sisteminin millileşme sürecinden, Atatürk'ün eğitim konusundaki hedeflerinden, eğitim reformlarının toplum üzerindeki etkisinden bahsedilecektir.

1. MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİ EĞİTİM:

Cumhuriyet dönemine kadar gelinen her modernleşme adımı kendi içinde ideolojisini barındırmıştır. Tanzimat döneminde devlete sadık bireyler yetiştirme politikası ve Islahat Fermanıyla gelen Osmanlılık fikrinin ideolojik olarak, devleti içinde bulunduğu durumdan kurtarma tohumlarını beslemesini, buna örnek olarak verebiliriz. Yusuf Akçura'nın ifade ettiği gibi Tanzimat dönemine Osmanlılık, II. Abdülhamit dönemine İslamcılık ve II. Meşrutiyet dönemine Ulusçuluk ideolojileri ön plana çıkmıştır.

1839 Tanzimat Fermanı ile eğitimde kurumsal düzenlemelerin getirilmesi, devamlılığın sağlanması adına yenilenme süreci başlatılmıştır. Bu süreç Islahat Fermanı ile birlikte hukuksal düzenlemeleri beraberinde getirmiş eğitim alanındaki düzenlemeler 1857'de kurulan Maârif-i Umûmiye Nezâreti altında birleştirilmiştir.

II. Abdülhamit Dönemi'ne gelindiğinde Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin kurumsal olarak önemi artmış bir eğitim bakanlığı görevi verilmiştir. Bu dönem eğitimin merkezileşmesi adında atılan önemli adımları temsil etmektedir. Başta okullaşma oranında büyük artış sağlanmış devlet okulları taşra merkezlerine ulaştırılmış, eğitim büyük oranda parasız hale getirilmiştir. II. Abdülhamid eğitimi hem halifelik gücünün yitirilmemesi hem de devletine bağlı sadık bir vatandaş yetiştirme aracı olarak görmüş, bu sebeple okullardaki müfredat ve ders kitaplarında bu hedeflere uygun değişiklikler gerçekleştirmiştir.

II. Meşrutiyet döneminde yükseköğretim de daha fazla reform hareketlerinin olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin eğitimi önemsenmiş kız öğrencilere mahsus sultani ve üniversite kurulmuştur.

Sonuç olarak Tanzimat rüştiyelerin, II. Abdülhamid dönemi İdadilerin, II. Meşrutiyet dönemi ise Sultanilerin dönemi olmuştur.

Cumhuriyetin ilanından sonra ise eğitim alanındaki sorunlar sadece Osmanlı döneminden miras alınan sistemsal sorunlar ve devralınan eğitim sistemiyle alakalı değildir. I. Dünya Savaşı sonrası eğitim ve öğretim kurumları fiziki ve maddi olanaklar açısından da yetersiz bir durumdadır. “1923-1924 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin nüfusu 11-12 milyondur. Bu nüfusun %10 ve kadınların sadece %3'ü

okuryazardır. Bu yıllarda Türkiye de 4.894 ilkokul, 23 lise, 64 meslek okulu, 9 fakülte ve yüksekokul olmak üzere toplam 5.062 öğretim kurumu vardır. Bu okullarda görevli olan öğretmen ve öğretim üyesi sayısı ise toplam 11. 918'dir. İlkokullarda 341.941, ortaokullarda 5.905, liselerde 1.241, meslek okullarında 6.547 ve yükseköğretimde 2.914 olmak üzere 358.548 öğrenci vardır¹⁴².”

1923'teki fiziki ve maddi durum bu iken eğitim alanında en radikal modernleşme kararları alınmaya başlanmıştır. Osmanlı Devleti'nde bilgi ve teknolojinin elde edilmesi hedefiyle gerçekleştirilen eğitim reformları Cumhuriyet sonrası toplumsal değişim hareketi için kullanılmıştır.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, eğitim alanında ilk olarak mektep-medrese ikiliğini ortadan kaldırmak için 3 Mart 1924 "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" çıkarılmıştır. Bu kanunla birlikte medreseler ve azınlık okullarında dahil olduğu tüm eğitim kurumları Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır. 1933'de üniversite kanunu çıkartılarak ve batı tarzında yükseköğretim kurumları açılmıştır.

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanı ile eğitim sistemi, o döneme kadarki denenen reformlardan tamamen farklı bir yönetime dayandırılmıştır. Hatta milli mücadele dönemindeki eğitim ile ilgili söylemlerle Cumhuriyet'in ilanından sonraki eğitim söylemleri arasında farklılıklar görülmektedir.

Cumhuriyetin erken döneminde eğitim sisteminden beklenen, yeni kurulan rejimin vatandaşlarını yetiştirme ve bireylerin belirli meslekler için hazırlanması ve yetiştirilmesi ile ilgili olmuştur. Bu yüzden eğitimdeki reformların belirleyicileri olarak toplumun talepleri, ihtiyaçları, beklentileri olması gerekirken Cumhuriyet ilanı sonrası eğitimde gerçekleştirilen reformları yönetici kadronun bakış açısı yönlendirmiştir. Bu sebeple Cumhuriyet öncesi reformların kurumsal olarak gerçekleştirilmesi ve Cumhuriyet ile gerçekleştirilen reformların toplumsal tabanlı olarak gerçekleşme hedefi bu iki dönem arasındaki en büyük fark olarak ifade edilebilir.

Osmanlı dönemi reformlarının temel amacı imparatorluğun devamını sağlamak iken Cumhuriyet dönemi reformlarının temel amacı yeni devlet yeni millet ve yeni

¹⁴² Rauf İnan, “1920’lerde Türk Millî Eğitimi”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1983, s. 53- 64.

eğitim sistemi kurmak olmuştur. Ayrıca mutlakıyetçi rejimin reddi ve Osmanlı'nın çok kültürlü yapısının terkedilişi ile birlikte ulus tabanlı devletin kurulması ve laik düzen isteği Cumhuriyet Dönemi'ni Osmanlı döneminden ayıran faktörlerdendir.

Cumhuriyet dönemine Osmanlı eğitiminden kalan miras, Batı standartlarına uyum sağlamak için gerçekleştirilen kurumsal reformlar ve tutarlı olamayan vatandaş yetiştirme politikasıdır. 1923 ten sonra milli eğitim politikası Osmanlı kimliğinden soyutlanarak üniversalizme dönüşme çabasına girmiştir. İlk hedef modern ve milli bir sistem oluşturmak olmuştur. Türk eğitim sistemi ideolojik olarak tek medeniyet tek kültür ilkesine dayandırılmak istenmiş bunun için eğitim programlarında sürekli bir dış kaynaklı (Batı) aktarmacılık yapılmıştır. Osmanlı'dan Cumhuriyete geçiş önemli bir sosyo-kültürel depresyonla gerçekleştirilmiş, ümmetten millete dönüşüm, tüm toplumun tarihi kişiliğini etkileyen temellerin hareketlendirilmesine sebep olmuştur. Bu yüzden bir kimlik aşılama süreci başlatılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde eğitime, siyasal ve toplumsal alanda yapılan reformların, oluşturulan tarih, dil ve kültürel yeni değerlerin topluma entegre etme görev verilmiştir. Okullar, yeni rejimin devamlılığını sağlamak için ulusal bir bilinç yaratma kurumları haline gelmiştir. Mustafa Kemal ideolojiyi birleştirici unsur olarak kullanmış ve bunun birleştirici işlevinin farkında olmuştur. Bu ideoloji ile Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet'in kuruluşunda farklı düşünceleri bir arada tutmayı başarmıştır.

Mustafa Kemal eğitimin gücünü bildiğinden daha milli mücadele yıllarında kuracağı milli eğitim ile ilgili amaçlarını ortaya koymuştur.

1919 tarihinde başlayan Milli Mücadele dönemi Cumhuriyetin kuruluşuna kadar devam etmiştir. Bu tarihler arasında hem dünyadaki devletlerin durumu hem de Osmanlı devletinin durumu pek iç açıcı değildir. Çünkü Birinci dünya savaşının izleri tüm dünyada etkilerini göstermiştir. Milli mücadele dönemi esnasında Mustafa Kemal, dünya devletlerinin içinde bulunduğu durumu Erzurum Kongresinde (1919) şu şekilde özetlemiştir:

“Efendiler! Dünyadaki ve yurttaki durum hakkında cümlenizce malûm olan konuları burada tekrar hatırlatmayı yararlı buluyorum:

Dört aydan beri Mısır'da istiklali millinin temin ve geri alınması için pek kanlı karışıklıklar devam ediyor. Nihayet İngilizler gıdan tutuklanıp Malta'ya götürülmüş olan delegeler serbest imiş ve Paris Konferansı'na katılmalarına muvafakate mecbur olmuşlardır. Hindistan'da istiklal için geniş ölçüde ihtilaller oluyor. Maksudı millilerine ulaşmak için bankalar, Avrupa kurumları, demiryolları bombalarla tahrip ediliyor. Afganistan ordusu da İngilizlerin milliyeti imha siyasetine harbediyor. İngilizlerin bel bağladıkları sınır kabileleri dahi Afganlılara iştirak ettiğini ve bu yüzden İngiliz askerlerinin dâhile çekilmeye mecbur olduğunu gazeteleri itiraf etmişlerdir.

Suriye'de ve Irak'ta İngilizlerin ve ecnebilerin zorbalık ve idaresinden bütün Arabistan hâli galeyandadır. Arabistan'ın her yerinde ecnebi boyunduruğu reddolunuyor. Yalnız refah ve saadeti memleket için ecnebilerin iktisadi, bayındırlıkla ilgili, medenî araçlarından yardıma rıza gösteriliyor. Bağdat ve Şam toplantılar her tarafa bu kararı neşretmiştir. Son zamanlarda devletler arasında meydana gelen rekabet münasebetiyle İngilizlerin Kafkasya'dan tamamen çekilmesine kam verilmiş ve tatbikat bir müddetten beri başlamıştır. İtalyan kuvvetlerinin Batum yoluyla Kafkasya'ya gelmesi şüphesiz ise de İtalya'daki ve Kafkasya'daki iç durumlar münasebetiyle bu kararın tatbikatından korkuyorlar.

(...) Ermenistan'a gelince: Bir saldırı ve yayılma fikri besleyen Ermeniler, Nahcivan'dan Oltu'ya kadar bütün Müslüman halkı sürerek ve bazı mahallerde katliam ve çapulculukta bulunuyorlar. Hudutlarımıza kadar İslamları mahva mahkûm ve göçe mecbur ederek doğu illerimiz hakkındaki emellerine doğru emniyetle yaklaşmakta ve bir taraftan da 400 bin olduğunu iddia eyledikleri Osmanlı Ermeni'sini bir dayanak noktası olmak üzere memleketimize sürmek istiyorlar.

...En son olarak yakarışım şudur ki, Cenabı Vahibülâmâl Hazretleri Habibi Ekremi (sevgili Peygamberimiz) hürmetine bu mübarek vatanın sahip ve müdafii ve diyaneti Celilei Ahmediyenin ila yevmül kıyam hârisi esdaki olan milleti necibemizi (yüce Muhammet dininin kıyamete kadar en sadık koruyucusu olan soylu milletimizi) ve Halifelîğin ve Saltanatın yüce makamını her türlü beladan korusun ve bütün kutsal varlıklarımızı düşünmekle mükellef olan heyetimizi muvaffak buyursun. Âmin¹⁴³.”

Dünya devletlerinin durumu böyle iken Osmanlı'nın içinde bulunduğu durumu Mustafa Kemal'in şu sözleri açıklamaktadır:

“1919 yılı Mayısının 19'uncu günü Samsun'a çıktım. Umumi durum ve manzara: Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu grup, Dünya Savaşı'nda yenilmiş, Osmanlı Ordusu her tarafta zedelenmiş, şartları ağır bir ateşkes anlaşması imzalamış. Büyük Savaş'ın uzun yılları boyunca, millet yorgun ve fakir bir halde, milleti ve memleketi Dünya Savaşı'na sokanlar,

¹⁴³ Halil İbrahim Yıldırım, *Atatürk'ü Etkileyen Olaylar*, İstanbul: Kum Saati Yayıncılık, 2009, s.513-514.

kendi hayatları endişesine düşerek memleketten kaçmışlar. Saltanat ve hilafet makamında bulunan Vahdettin, soysuzlaşmış, şahsını ve yalnız tahtını emniyete alabileceğini hayal ettiği alçakça tedbirler araştırmakta, Damat Ferit Paşa'nın başkanlığındaki hükûmet aciz, haysiyetsiz, korkak, yalnız Padişah'ın iradesine tabi ve onunla beraber şahıslarını koruyabilecek herhangi bir duruma razı. Ordunun elinden silahları ve cephanesi alınmış ve alınmakta... İtilaf devletleri, ateşkes anlaşmasının hükümlerine lüzum görmüyorlar. Birer vesileyle İtilaf donanmaları ve askerleri İstanbul 'da Adana İli Fransızlar, Urfa, Maraş, Gaziantep İngilizler tarafından işgal edilmiş. (...) Her tarafta yabancı subay ve memurlar ve ajanlar faaliyette. Nihayet, başlangıç kabul ettiğimiz tarihten dört gün önce, 15 Mayıs 1919'da İtilaf devletlerinin uygun görmesiyle Yunan ordusu İzmir'e çıkartılıyor¹⁴⁴.”

Milli mücadele dönemindeki manzara bu şekilde idi. 1919-1922 yılları arasında topyekûn bir mücadeleye girilmişti. Bu mücadele sırasında Atatürk, eğitimi çok önemsemiştir.

6 Mayıs 1920'de Maarif Vekilliği adıyla teşkilât kurulmuş ve eğitim millî bir sisteme dâhil edilmiştir. 25 Kasım 1920'de meclis kararıyla öğretmen ve öğrencilerin askerlik yükümlülükleri ertelenmiştir¹⁴⁵.

Milli mücadele yılları eğitimde mektep-medrese ikiliğinin sürdüğü yıllardır. Hem Ankara'da Maarif Vekâleti hem de İstanbul'da da Maarif-i Umumiye Nezareti eğitim kurumlarıyla ilgilenmektedir. “1920 yılı esas alındığında, TBMM Hükûmetine bağlı illerde 682'si kapalı 3495 ilkokul, 3316 İlkokul öğretmeni, değişik eğitim ve öğretim süreleri olan 37 Sultanî ve İdadî, 4 yıllık 13 Öğretmen Okulu, 5 yıllık 4 Kız Öğretmen Okulu vardır¹⁴⁶.”

3 Mayıs 1920 günü 11 vekilden oluşan İcra Vekilleri Heyeti oluşturulmuştur. İcra Vekilleri Heyeti'i, eğitim konusundaki amaç ve yöntemlerini TBMM de ortaya koymuştur. Bu amaç ve yöntemlere bakıldığında; öğrencilerde milli bilinci geliştirme, kendine güven, girişimcilik, milli programlar geliştirme gibi günümüz eğitiminin temellerinin atıldığı görülmektedir. TBMM'de okunan İcra Vekilleri Heyeti Programında yer alan amaçlar şu şekildedir:

¹⁴⁴ Atatürk, *Nutuk*, İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2005 s. 1.

¹⁴⁵ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2009)*, 14. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2009, s. 289-293.

¹⁴⁶ M Rauf İnan, “1920'lerde Türk Milli Eğitimi”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983, s.55.

“Maarif işlerinde gayemiz; çocuklarımıza verilecek eğitimi her anlamıyla dini ve milli bir konuma getirmek ve onları hayat mücadelesinde başarılı kılacak, dayanaklarını kendi öz benliklerinde bulduracak, girişim gücü ve kendilerine güven gibi karakter verecek, üretici bir fikir ve şuuru uyandıracak, yüksek bir düzeye ulaştırmak; resmi öğretim ve eğitimi, bütün okullarımızı en bilimsel ve çağdaş olan esaslar ve sağlık kuralları içerisinde yeniden düzenlemek ve programlarını iyileştirmek; milletin varoluş nedenine, coğrafi ve iklim şartlarına, tarihi ve toplumsal geleneklerimize uygun bilimsel ders kitapları meydana getirmek; halk kitlesinden sözleri toplayarak dilimizin sözlüğünü yapmak; bizde milli ruhu artıracak tarihi edebi ve sosyal eserleri bilgili ve yetenekli kimselere yazdırmak; eski milli eserlerimizi kayıtlara geçirmek ve korumak; batının ve doğunun ilmi ve fenni eserlerini dilimize çevirtmek kısaca bir milletin hayat ve varlığını korumak için en önemli etmen olan maarif işlerine özel bir dikkat ve çaba göstererek çalışmaktır ¹⁴⁷.”

Birinci İcra Vekilleri Heyeti'nin programında eğitim ile ilgili teşkilatlanma şeması oluşturma çabası eğitimle ilgili bir başka yeniliktir. Yüksek Öğretim ve Teftiş Kurulu Daireleri, Heyet-i İlmiye gibi dairelerin kurulması buna örnektir.

2 Mayıs 1920'de Milli Eğitim Bakanlığı kurulmuştur. Hükümetin eğitimle ilgili programı şöyle özetlenebilir:

- Eğitimin dini ve milli temellere oturtulması.
- Öğrencilerin üretici, iş kurabilen kişiler olarak yetiştirilmesi,
- Okulların bilimsel ve çağdaş temeller üzerinde düzenlenmesi,
- Milli mizaca uygun yeni, bilimsel ders kitaplarının hazırlanması; halkın kullandığı Türkçe kelimelerin toplanarak sözlük oluşturmak,
- Doğu ve Batı klasiklerinin çevirilerinin yapılması,
- Eski eserlerin saklanması,
- Okulların idarelerinin iyi şekilde yapılması¹⁴⁸. Milli Mücadele dönemi eğitim alanında gerçekleştirilen en önemli gelişmelerden biri de 15-21 Temmuz 1921'de toplanan Maarif Kongresidir.

Sakarya Savaşı'nın olduğu dönemde, 16 Temmuz 1921'de Ankara'da Maarif Kongresi toplanmıştır. Toplantıya okul müdürleri, öğretmenler, daire müdürleri ile Telif ve Terbiye Dairesi üyeleri katılmıştır ve toplantının gündeminde şu konular konuşulmuştur:

¹⁴⁷ *Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cedresi*, Devre I, Cilt I, s. 241-242.

¹⁴⁸ *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar Ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev Ve Demeçleri*, C. I, Ankara, 1946, s.204.

Maarif Kongresi Gündemindeki Konular:

- Mevcut okul, öğrenci ve öğretmen sayısı ile ilgili istatistiki bilgiler
- Okulların durumu, yarım kalanların yapımı
- Ziraat ve sanayi okullarının durumu
- Yabancı ve özel okulların kapatılması
- İlköğretim modelinin değiştirilmesi, yöreye göre, ihtiyaca göre eğitim sisteminin belirlenmesi
- İlköğretimin 5 sene olması
- Yerel ve milli üretimin yapılabilmesi için bu konuda yeterli bilgiye sahip uzmanların olup olmadığı gibi konular ele alınmıştır¹⁴⁹.

Mustafa Kemal'in Kongre'deki konuşması eğitim ile nelerin hedeflenildiği konusunda bilgiler vermesi açısından önemlidir:

“Milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsafı fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Çünkü dâvayı millimizin inkişafı tamamı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Lâalettayin bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrup neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür Haraset-i fikriye zeminle mütenasiptir. O zemin, milletin seciyesidir¹⁵⁰.”

Mustafa Kemal'in milli mücadele döneminde üzerinde önemle düşündüğü eğitim sisteminin temellerini daha bu zamanlar attığı bu cümlelerden de açıkça görülmektedir. Eski devrin hurafatı dediği Osmanlı medrese sistemindeki eğitiminden farklı temeller üzerine kurulmuş, ülke içindeki yabancı okulların etkisinden uzak yeni bir eğitim sistemi kurulması gerektiğini bu dönemde anlatmaya çalışmıştır.

Maarif Kongreleri 1939 'da yerini Milli Eğitim Şuralarına bırakmıştır. Maarif kongresinin en önemli yanı toplumsal hedeflerin açıkça söylenmesi ve hedef yurttaş fikrinin temellerinin atılmasıdır. “Çocuklarımızı ve gençlerimizi yetiştirirken onlara bilhassa mevcudiyeti ile hakkı ile birliği ile taarruz eden bilumum yabancı anasır

¹⁴⁹ <http://kurtulussavasi.gen.tr/maarif-kongresi.html>

¹⁵⁰ Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler, C.2,s.20

mücadele lüzumu ve efkâr-ı milliyeyi, kemal-i istiğrak ile şiddetle ve fedakârane müdafaa zarureti telkin edilmelidir.¹⁵¹” cümlesi buna örnek teşkil etmektedir.

M. Kemal TBMM açılışında yaptığı konuşmadan da anlaşılacağı gibi yeni kurulacak olan eğitim sistemiyle birlikte o zamana kadar gelen eğitim sisteminin izleri silinecektir. Bunun için ortak payda toplumun geleceği olacaktır bu yüzden milli mücadele döneminde kurulmak istenen eğitim sistemi tamamen idealizm felsefi alt yapısına sahiptir. Mustafa Kemal’e göre Osmanlı eğitim sistemi, halkı cahilliğe sürüklemiştir ve değişmesi gerekmektedir.

“İşte bu köylüdür ki, bugüne dek eğitim ve öğretim aydınlığından yoksun bırakılmıştır. Bunun için, bizim izleyeceğimiz eğitim ve öğretim siyasasının temeli ilkönce, var olan okumaz-yazmazlığı gidermektir. Ayrıntılarına girmekten kaçınarak, bu düşünüşümü birkaç sözcükle açıklamak için diyebilirim ki, genellikle tüm köylüye okumak, yazmak ve yurdunu, ulusunu, dünyasını tanıttak ölçüde coğrafya, tarih ve ahlak bilgileri vermek ve dört işlemi öğretmek eğitim ve öğretim programımızın ilk amacıdır, Efendiler! Bu amaca varma, eğitim ve öğretim tarihimizde kutsal bir aşama oluşturacaktır. Bir yandan bilmezliği (cehli) gidermeye uğraşırken, bir yandan da memleket çocuklarına toplumsal ve ekonomik yaşamda eylemli olarak etkili ve verimli kılabilmek için en gerekli olan ilksel bilgileri, uygulamalı bir biçimde vermek eğitim ve öğretim yöntemimizin temelini oluşturmalıdır
152 ”

Yeni Türk Eğitim Sisteminin tohumları yukarıda da belirtildiği gibi, Kurtuluş Savaşı yıllarında atılmıştır. 16 Temmuz 1921’de Ankara’da toplanan Maarif Şurasında Meclis Bakanı Mustafa Kemal Paşa, ortaya konulan bu hususlara uygun olarak her şeyden önce eğitimin, doğu ve batı etkisinden uzak, milli bir eğitim olması gereğinden söz etmiştir.

Millî mücadele döneminde öğretmen ve öğrencilerin askerliklerinin tecil edilmesi, 1921’de Ankara’da toplanan Maarif Kongresi, Mustafa Kemal’in eğitime verdiği önemi açıkça ortaya koymaktadır. Mustafa Kemal’in yine kongrede yaptığı konuşmasında, milli bir eğitimin kurulması için neler yapılması gerektiğini, öğretmenlerden ve yeni nesilden beklentilerini ve tavsiyelerini şu şekilde belirtmektedir:

¹⁵¹ Bkz. Mevlüt Çelebi, “Atatürk’ün Himayesinde Kurulan Türk Maarif Cemiyeti”, İzmir, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, Cilt XIX, Sayı 2, Aralık, 2004, 35-53.

¹⁵² M Rauf İnan, “1920’lerde Türk Milli Eğitimi”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, s.180.

Kongrede:

“Asırların yükü olduğu derin bir yönetim ihmalinin devlet yapısında meydana getirdiği yaraları tedaviye sarfedecek çabaların en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda bol bol harcamamız gerekir.

Gerçi bugün maddi ve manevi güç kaynaklarımızı, milli hudutlarımız içerisindeki şehirlerimizde işgalci bulunan düşmanlara karşı kullanmak zorundayız. Memleket irfanı için ayrılabilen şey gelecek maarifimize dayanabileceği bir temel kurmaya yeterli değildir. Ancak geniş ve yeterli şart ve araçlara sahip oluncaya kadar mücadele günlerinde dahi büyük bir dikkat ve özenle işlenip, çizilmiş bir milli eğitim programını meydana getirmeye ve mevcut maarif teşkilatımızı bugünden verimli bir faaliyetle çalıştıracak esasları hazırlama hizmetlerimizi yoğunlaştırmalıyız.

Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara özellikle varlıklarıyla, haklarıyla, birlikleriyle çelişen bütün yabancı unsurlarla mücadele gereği ve milli fikirleri tam özümseyerek her karşı fikirle şiddetle mücadele ve özveriyle savunma zorunluluğu öğretilmelidir...

İşte biz bu kongrenizden yalnız, çizilmiş eski yollarda sıradan yürümenin tarzı hakkında fikir alışverişinde bulunmayı değil, belki açıkladığım şartları taşıyan yeni bir sanat ve beceri yolu bulup millete göstermek ve o yolda yeni nesli yürütmek için yol gösterici gibi kutsal bir hizmet bekliyoruz...¹⁵³”

Eğitim sorunlarını görüşmek üzere toplanan Maarif Kongresi milli eğitim programlarının uygulanmasının öneminden bahsedilmesi, taklitçilikten uzak bir eğitim sisteminin hedeflenmesi bakımından öneme sahiptir. Kongrenin gündemini; istatistiki bilgiler, nüfusun unsurlara göre taksimi, mekteplerin miktarı ve dereceleri, mektep binaları, muallimlerin adedi, muallimlerin dereceleri, talebenin adet ve dereceleri, öğrenci velilerinin işi, kız okulları ve miktarı ile dereceleri, yabancı kulların durumu, ziraat ve sanayi mekteplerinin hâli, sıbyan mektepleri gibi konular oluşturmuştur.

Kongrenin sonucunda, millî eğitim politikasının nasıl geliştirilmesi gerektiği ile ilgili hedefler belirlenmiştir ve bunun uygulanması için harekete geçilmiştir.

Milli mücadele döneminden Cumhuriyet’in kuruluşuna kadar eğitimdeki gelişmeler şu şekildedir:

¹⁵³ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayıncılık, 1997, s. 19-21.

1921 sonlarında ülkede 900 öğrenci ve 14 öğretmen okulu vardır¹⁵⁴.

1922’de savaşın kazanılmasından sonra Yüksek Öğretim ve Teftiş Kurulu kurulmuştur. Bu kurulun görevlerinden biri yabancı dilde yayınlanmış birçok eserin Türkçe ’ye çevrilmesini sağlamaktır. Ayrıca yine bu dönemde eğitim andı denilen Misak-ı Maârif kabul edilmiştir. “Misak-ı Maârif” te eğitimin genel hedefi, Türk milletini medeniyet safında en ileriye götürmek ve yeni nesilleri Türk olmak haysiyetinin istilzam ettiği gayeye en kısa zamanda varmayı mümkün kılacak aşk, irade ve kudretle yetiştirmek olarak belirlenmiştir¹⁵⁵.”

1 Şubat 1922 Mustafa Kemal TBMM’de yaptığı konuşmada hükümetin eğitimle ilgili önemli görevleri olduğunu belirtmiştir.

“Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi maarif işleridir. Bunda muvaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeğe mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü halile, içtimaî, hayatî ihtiyacı ile muhitin şartlar ile ve asrın icaplar ile tamamen mütenasip ve mütevafık olsun¹⁵⁶.”

1923 yılına gelindiğinde Beşinci İcra Vekilleri Heyeti TBMM’ye çocuk eğitimi, halk eğitimi, özel yeteneklerin eğitimi ile ilgili bir eğitim programı sunmuştur. Bu dönemde ilköğretim zorunlu hale getirilmiş, eğitim politikalarının izlenmesi ve yeniliklerin takibi için Heyet-i İlmiye kurulmuştur¹⁵⁷.

1 Mart 1923’de Mustafa Kemal TBMM’de yaptığı konuşmada eğitimde yapılan yeniliklerin bir yılını değerlendirmiş ve bir yılda eğitimde elde edilen başarıları şu sözlerle belirtmiştir:

“Efendiler, maarif hususundaki bir yıllık çalışmalarımız dahi pek parlak olmamakla birlikte içinde bulunduğumuz zorluklar ve özellikle araç - gereç yokluğuna oranla oldukça yeterli sonuçlar alınmıştır. (...) Efendiler, şimdiye kadar yapılabilen şeylerin, genel maarif ihtiyaçlarımızdan ancak binde birini bile tatmine yeterli olmadığını itiraf etmek gerçekçilik gereğidir. ...İşleyen

¹⁵⁴ İsmail Göldaş, *Millî Mücadele Döneminde Öğretmenler Hakkında*, İstanbul: Öğretmen Dünyası Yayınları, 1981. s.195.

¹⁵⁵ Enver Behnan Şapolyo, *Atatürk Ve Maarif Misakı*, Türk Kültürü Dergisi, Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayınları, S.40, 1966, s.383-384.

¹⁵⁶ *Atatürk’ün Maarife Ait Direktifleri*, İstanbul: Maarif Vekâleti Yayınevi, 1939, s. 6.

¹⁵⁷ Ali Güler, “Cumhuriyet Döneminde Başlangıçtan Günümüze Eğitim Sürecinin Tarihi Gelişimi”, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*, Ed. Muhsin Hesapçıoğlu - Alpaslan Durmuş, Ankara: Nobel Yayınları, 2006, s.62.

ve kapsamlı bir maarif için vatanın hudutları içerisinde önemli merkezlerde çağdaş kütüphaneler, bitki ve hayvanat bahçeleri, konservatuarlar, çalışma alanları, müzeler ve güzel sanatlar sergileri kurulması gerektiği gibi özellikle şimdiki idari teşkilata oranla ilçe merkezlerine kadar bütün memleketin matbaalarla donatılması gerekmektedir. Bütün bu güzel şeylerin bir an içinde meydana getirilmesi mümkün olmamakla birlikte mümkün olduğu kadar az zamanda bu sonuçların alınması önemle arzu edilen bir istektir¹⁵⁸.”

Milli mücadele döneminin özelliği Atatürk’ün kendi cümlelerinden anlaşılacağı gibi yeni kurulan devlet sistemiyle birlikte ele alınan ilk işin eğitim olmasıdır. Kurtuluş Savaşı’nın bittiği günlerde, “Memleketi kurtardınız; şimdi ne yapmak istersiniz?” sorusuna: “Millî eğitim bakanı olarak millî irfanı yükseltmeye çalışmak en büyük emelimdir ¹⁵⁹” cevabı bunu çok iyi yansıtmaktadır. Bu dönemin üzerinde durulması gereken diğer bir konusu, Atatürk’ün Cumhuriyet sonrası eğitimle ilgili yapılan reformlar konusunda net olmayan fakat eğitimle ilgili düşüncelerinin temellendiği bir dönem olmasıdır. Örneğin milli mücadele yıllarında Mustafa Kemal’in eğitimle ilgili konuşmalarında eğitim kurumların birleştirilmesi "tevhid-i tedrisat" hakkında belirsiz bazı ifadelerle rastlanmaktadır. Ayrıca din eğitimi konusu ise hiç açılmamıştır.

Milli mücadele döneminde medreseler hakkında bazı düşünürler medreselerin adlarını 'Hakimiyet-i Milliye Medreseleri' olarak değiştirilmesini ve fakir çocuklara burada eğitim vererek devrim yapacak din adamları yetiştirmeyi önermişlerdir. Mustafa Kemal, medreselerin kapatılmasını istemiştir¹⁶⁰.

Kurtuluş Savaşından itibaren eğitimle ilgili yapılan çalışmaların felsefi temellerine baktığımızda önemli kurumlardan birisi olan Telif ve Tercüme Heyeti kararlarının tamamen toplumsal ihtiyaçlara göre alındığı herhangi bir şekilde öğrencinin birey olarak ele alınmadığı görülmektedir. “Bakanlık Merkezi Teşkilatı bünyesinde 1921 yılında kurulan Telif ve Tercüme Heyeti, çalışmalarını 1926 yılına kadar sürdürmüştür. 1926 yılında toplanan Üçüncü Heyet-i İlmiye Kararları sonucunda Telif ve Tercüme Heyeti, yerini Millî Talim ve Terbiye Dairesine

¹⁵⁸ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I, s. 315-316.

¹⁵⁹ Afet İnan, *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler*, İstanbul: İş Bankası Yayıncılık, 2007, s. 255.

¹⁶⁰ Bkz. İlhan Başgöz, *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı Ve Atatürk*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/1754 Yayınlar Dairesi Başkanlığı Başvuru Kitapları Dizisi, Sayı 32, 1995,s.78.

bırakmıştır¹⁶¹.” Yine 1923 yılından 1925 yılına kadar üç kere toplanılan Heyeti Milliye kararları da aynı şekilde eğitim sisteminin iskeletini oluşturma adına önemli adımlar olmasına rağmen öğrenci konusu değerlendirilmemiştir.

II. Abdülhamid döneminden itibaren toplumsal dönüşüm için gazetelerin kullanımının önemi bilinmekteydi. Milli Mücadele döneminde de gazete ve dergilerin topluma ulaşmada etkisi büyük olmuştur.

Milli mücadele döneminin yazılı belgesi sayılan Anadolu ve Rumeli Müdafai Hukuk Cemiyeti’nin yayın organı olan Hâkimiyeti Milliye gazetesinde eğitimle ilgili bize o günkü düşünce tarzını ve Cumhuriyet’in kurucu kadrosu olan sivil-asker bürokratlarının fikirlerini yansıtmaları bakımından önemlidir. Ayrıca 10 Ocak 1920 günü yayınlanan gazetenin başyazısını Mustafa Kemal yazmıştır. Gazetenin çıkış nedeni “hâkimiyet-i Milliye’nin mesleği, milletin müdafaa-i hâkimiyeti olacaktır¹⁶²” şeklindedir. Sultanilerin yetiştireceği bireylerin özelliklerini yine Hâkimiyet-i Milliye gazetesindeki ifadelerden anlaşılabilmektedir: “Sultanîlerin ilk ve son maksadı memlekette genç nesilleri içtimaileştirmek ve onları memleket adamı olarak yetiştirmektir. Tabî burada memleket adamı dendiği zaman, [kastedilen mana] memleketin ananeleri, âdetleri ile yüklü muhafazakâr insanlar yetiştirmek değildir. Bilakis memleketin daima değişen varlığına doğru istikametler verebilecek adamlar yaratmaktır¹⁶³.”

2. İDEOLOJİLER YÜZYILI

600 yıl imparatorluk olarak mevcudiyetini sürdürmüş olan Osmanlı Devleti, 16. Yüzyıla kadar dış dünyadaki sosyal ve siyasi değişimlerden etkilenmeden tek merkezden yönetilmiştir. Osmanlı Devleti 16. Yüzyıldan 19. Yüzyıla kadar ideolojik ve sosyolojik olarak değişim gösteren Avrupa ile iletişime geçmeye çalışmış ancak 19. Yüzyılda imparatorluk dağılmaya başlamıştır. Bu konu başlığında siyasal

¹⁶¹ https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf

¹⁶² Bkz. <http://Add.Org.Tr/Mili-Mucadelenin-Gazetesi-Hakimiyet-i-Milliye>

¹⁶³ Hâkimiyet-i Milliye, 1 Teşrin-i sâni 1336/19.

gelişmelerin eğitime olan etkilerinden bahsedilecek olup 16.-19. Yüzyıllarda dünyayı etkisi altına alan ideolojik akımlar ve etkileri ele alınacaktır.

19. yüzyıla bakıldığında tüm dünya bir modernleşme sürecine girmiştir. Toplumlar sadece ekonomik ve siyasi alanlarda değil düşünce, eğitim alanlarında da değişim göstermiştir. 20. yüzyıl'a miras kalan felsefi, ekonomik, siyasal ve toplumsal ideolojiler, 19.yüzyılda ortaya çıkmıştır daha önce var olanlar ise yeniden şekillenmiştir. Bu döneme “izm” ler yüzyılı da denilebilir. Bu dönemde toplumsal ve siyasal değişimlere etki edecek sosyalizm, dinlerin ideolojileşmesi, devletçilik, milliyetçilik gibi akımlar dünya üzerinde söz sahibidir. Üzerinde durulması gereken konu ise bu yüzyılın karakteristik özelliği olarak ülkelerin etkileşiminin ideolojik olarak artmasıdır. Çalışmanın bu bölümünde ideolojilerin, ülke yönetimlerini nasıl etkilediği ve eğitimde gerçekleştirdiği değişiklikler ele alınacaktır. Bununla birlikte 16. ve 19. yüzyıllar arası dünyayı etkileyen ideolojik akımların Osmanlı İmparatorluğunun dağılmasında ve Cumhuriyet'in kuruluşundaki rolü belirlenecektir.

İlk olarak karşımıza 18. yüzyılda dünya üzerinde devlet ve toplum yapılarını etkileyen akımların o zamanın şartları ile eş zamanlı diğer ülkeleri nasıl etkilediği sorunu çıkmaktadır.

Giddens'e göre küreselleşme ile birlikte mekanik saatin kullanımı sayesinde zaman, mekândan bağımsız algılanmaya başlamıştır. Bundan dolayı zaman, belirli bir bölgeye özgü olmaktan çıkmış evrenselleşmiştir. Bunun sonucunda toplumsal hayat evrensel zamana göre şekillenmiş, küresel sistem yeniden tanımlanmıştır. Zaman kavramının mekândan bağımsız olarak değerlendirilmesi dünyada modernleştirici bir süreç geliştirmiştir. Mekân kavramının küresel haritalar tarafından evrensel olarak algılanmasıyla birlikte toplumsal ilişkiler, küreselleşmenin etkisiyle mekândan bağımsızlaşmıştır. Artık toplumsal düşünce ve ideolojiler uzak yerlerdeki toplumlarla etkileşim içine girebilmiştir¹⁶⁴. Bundan dolayı bir ülkede patlak veren bir ideolojik akım tüm dünya üzerinde etkisini göstermiştir. 18. ve 19. Yüzyıllar arası ülkeler arası yayılan değişim dalgası tüm dünyayı etkilediği gibi Osmanlı Devleti üzerinde de etkili olmuştur.

¹⁶⁴ Bkz. Anthony Giddens, *Modernliğin Sonuçları*, İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık, 1998, s.66-67.

G.E Black ise çağdaşlaşmayı modernleşmeyle birlikte ortaya çıkan bilgi patlaması sonucunda ortaya çıkan dinamik bir biçim olarak tanımlamıştır. Çağdaşlaşma Black’a göre, insan bilgisindeki patlamayı yansıtır ve bu bilgilerin hızla değişen işlevlere entegre edilmesidir ki bu özellik çağdaşlaşmanın devingen niteliğini göstermektedir. Bilimsel devrimle birlikte insan, evrensel bilgiye ulaşmayı istemiş ve bireyde çevresini denetleme, kontrol etme isteği ortaya çıkmıştır. Bu süreç 19. ve 20. Yüzyılda ilk defa Batı Avrupa’da görülmüştür. Fakat çağdaşlaşmayla gelen toplumsal değişiklikler bütün insan ilişkilerini etkileyerek dünyasal bir dönüşüme yol açmıştır¹⁶⁵.

Bu yönüyle çağdaşlaşma ve modernleşme toplumsal bir değişim sürecini ifade etmektedir. Bu değişim toplumsal yapıyı oluşturan kurumların değişmesi olarak da tanımlanabilir. Toplumsal yapılar bünyesinde birçok kurumsal alanı barındırdığı için modernleşme bütün alanları etkilemiştir. Bu alanlardan en önemlisi ele alınan eğitim konusudur.

Modernizm ile dünyayı etkileyen dönüşümün temellerini ister Rönesans’a ya da Sanayi ve Fransız devrimlerini dayandırsak da buradaki ortak payda “eğitim” in toplumsal yönetim üzerindeki etkisinin bu yüzyıllarda keşfedilmiş olması ve eğitimin işlevsel hale getirilmesidir. Bu tarihî değişim, mahiyet, tarz ve alıntılama biçimi olarak tartışma konusu yapılmıştır.

Tüm dünyayı etkileyen bu dönüşümün Osmanlı Devleti’nde etkisi büyük olmuştur. Çünkü Osmanlı toplumu, modernleşme dönemine kadar kendi kutsal kaynaklarından beslenen ve merkezîyetçiliğini koruyan bir geleneğe sahiptir. Modernleşme veya batılılaşma tartışmalarıyla birlikte gerçekleştirilen Islahat çalışmaları I. Bölümde ele alındığı gibi ilk olarak askeri ve eğitim alanında yapılmış olup batı model alınarak gerçekleştirilmiştir.

Osmanlı’da 19. yüzyılda askeri ve eğitim alanında yapılan reformların niteliğinin daha çok karşılaşılan sorunları çözmeye dönük olarak araçsal yapıda olduğu söylenebilir. Eğitim sistemine bilgi aktarımı yapılmaya çalışılmış kurumsal dönüşümlerin alt yapısı kurulamamıştır. Eğitimde teknolojinin kullanılması ile ilgili

¹⁶⁵ Cyril Edwin Black, *Çağdaşlaşmanın İtici Güçleri*, Çev. F. Gümüş, 2. Baskı, Ankara: V Yayınları, 1989,s.18.

reformlara bakıldığında ise eğitimden ziyade dış ticari ilişkilerin önemsendiği görülmektedir. Eğitim sistemi, daha çok başka kanallarla giren düşünce ve bilgileri bir süre sonra yeniden üretme işlevini yüklenmiştir. 19. Yüzyılın sonuna doğru bir yandan eğitim sistemi geliştikçe ve yeni meslek alanları kurumsallaştıkça bilgi aktarımı bu meslek kanalları içinde daha sistemli ve daha hızlı olmaya başlamıştır.

19. yüzyılda Osmanlı'yı yeniden yapılandırmak için eğitim alanındaki kullanılan metotlara da bakmak gerekmektedir. Bu yönden 18. ve 19. yüzyıllara eğitim çağıdır diyebiliriz. Eğitim-öğretim bu devirde planlaştırılmış ve metotlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğretim metotlarının geliştirilmesi önemsenmiştir. Öğretim metotlarının geliştirilmesinde bireyin genel tabiatı göz önünde bulundurarak dersler, diğer dallar ile ilişkilendirilmiş bir Didaktik "Genel öğretim metodu"¹⁶⁶ geliştirilmek istenmiştir. Eğitim alanında öğretim alanında yeniliklerin yanı sıra derslerin muhtevalarının da nasıl olması gerektiği konusunda değişimler yaşanmıştır.

Sonuç olarak 16. yüzyılda değişim tohumlarının atıldığı 18. ve 19. yüzyıllarda şekillenen Modernleşme olgusu Osmanlı Devletini de etkisi altına almıştır. Bu şekilde Osmanlı Devleti'nin Avrupa'ya bağlı olmayan yönü, gerileme paradigmasıyla anılmaya başlanmıştır. Osmanlı devletinde modernleşmenin siyasal alanına bakıldığında dönemin getirdiği 18. ve 19. yüzyıllarda sınıfsal olarak talep edilen haklar etrafında şekillenmiştir. Demokrasinin itici gücünü o tarihlerde sosyal sınıflar oluşturduğu için demokratik değerler de bu sınıfların talepleri doğrultusunda gelişmiştir. Osmanlı Devleti'ni etkileyen ve reformlar yapılmasına neden olan da bu sınıfların milliyetçilik duyguları ile bağımsızlaşma istekleri olmuştur. Bu isteklere cevap niteliğinde gerçekleştirilen reformların niteliği o dönem modernleşme çağının içinde bulunan Batı düşünce formudur. "Modernleşme projeleri sadece geri kalmış toplumların kendi istekleri ile katıldıkları bir proje olmayıp aynı zamanda modernleşmiş ülkelerin de ihraç ettiği bir yeniden yapılanma projesidir"¹⁶⁷.

Yenilenme anlayışı çerçevesi içindeki Batı düşünce formunu anlayabilmek için 16. Yüzyıla (Rönesans ve Reform hareketleri) kadar geriye gitmek dünya üzerinde hangi akımların nasıl etkilere yol açtığına bakmak gerekmektedir.

¹⁶⁶ Kemal Aytaç, s.139.

¹⁶⁷ Arif Aytekin, "Osmanlı-Türk Modernleşmesinin Düşünsel, Ekonomik ve Bürokratik Kodları", Isparta, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:30, Aralık 2013,s.315.

Coğrafi keşiflerle birlikte Amerika kıtasından getirilen değerli madenlerden üretilen malları dünya üzerindeki ticari dengeleri değiştirmesi ve tüketimin daha hızlı artması sonucunda oluşan enflasyon nedeniyle krallar; dış ticaret dengelerini korumak ve ekonomiyi devlet güvencesi ile yönetmek için önlemler almışlardır. Ekonomik gücün siyasal üstünlüğün kaynağı sayılması, devletlerin ekonomik alanlarını korumaları sonucunu doğurmuştur. Ayrıca ülke zenginliğinin iki önemli faktörünü ithalat ve hammadde oluşturmuştur.

Ekonomik gelişmelerini sürdürmek için yeni ticaret alanları bulmaya çalışan ülkeler kendi sınırları dışına çıkmak zorunda kalmışlardır. “Bu Portekiz'in Afrika'dan Yeni Gine'ye uzanan ilk Doğu sömürge imparatorluğunu kurması ile başlayan; İspanya'nın Batı sömürge imparatorluğunu kurmasıyla hız kazanan ve sırasıyla Hollanda, Fransa, İngiltere ve A.B.D.'nin deniz aşırı imparatorlukları eşliğinde günümüze dek süregelen bu küresel yayılmanın nedeni olmuştur. Avrupa artık, bütün dünya kıtalarını tanıyan tek kıta niteliğini kazanmış ve iktisadi, siyasi ve kültürel baskınlığıyla da bu kıtaları kendi uydularına dönüştürmeye başlamıştır ve kent merkezli ekonomiden ulus merkezli ekonomiye geçişin temelleri atılmıştır ¹⁶⁸.”

16. yüzyıla bakıldığında Avrupa'da başlayan ve giderek hız kazanan iktisadi değişim sürecinin etkisi, zamanla tüm dünyaya yayılarak, toplumsal, siyasal ilişkilerin, inanç ve değerlerin değişime uğramasına neden olmuştur. Toprağa bağımlı ekonominin paraya dayalı bir ekonomiye dönüşmesiyle dünya üzerinde kırsal alanlardan kentlere hızlı göçler başlamış, sanayileşmenin üzerine kurulu bir dünya düzeni ile mevcut meslek yapılarında değişimler meydana gelmiştir. Yeni mesleklerin ortaya çıkışıyla birlikte toplumsal ve siyasi anlamda yeni statüler ortaya çıkmıştır. Bu statülerin geleceğe ilişkin planlarını yeni nesillere aktarabilmesi için de “bilgi”ye ihtiyaç duyulmuştur. Yalnız, geleceği yönlendirmek için kullanılacak olan bu “bilgi”, gelenek ve dini mitlerden arındırılmış, bireyi ön plana çıkaran, evrensele ulaşmayı amaçlamış bir kavramı temsil etmiştir. Bundan dolayı 16. Yüzyıl “modernleşme” ve “bilim” kavramlarının günlük yaşama girmesine zemin hazırlayan bir çağ olarak karşımıza çıkmaktadır.

¹⁶⁸ Erhan Şenşekerci-Yılmaz Gülcan, *Türk Devrim Tarihi Ve Atatürkçülük*, II. Baskı, İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2006,s.4-5.

2.1. Modernleşme

17. yy ile birlikte yaşam alanına giren modern kelimesi; çağcıl, çağdaş, yeni manasına gelip, “modernizm” çağcılık, yenilikçilik demektir¹⁶⁹.

"Modern" kelimesi M.S. 5. yüzyılda Latince "tam şimdi, bugüne ait" anlamına gelen "mado"dan türetilmiş ve “Hristiyanlığı benimseyen toplumun eski pagan kültüründen tamamen koptuğunu ve yeni bir kültürün doğduğunu anlatmak için kullanılmıştır¹⁷⁰.” "Modernite" (modernlik) terimi ise Avrupa'da belirli bir tarihi dönemde yaşanan büyük ve köklü değişmelere karşılık gelmekte ve bu dönemin izlediği süreçten farklı olduğunu anlatmak için kullanılmıştır. Farklı bir anlatımla modernite terimi 17. yüzyıl ile beraber Avrupa'da toplumsal, siyasal ve kültürel alanda yenilikleri ve örgütlenme biçimlerini ifade etmektedir. Modernite Avrupa'da ortaya çıkmıştır. Modernitenin felsefi ve düşünsel alt yapısını Aydınlanma düşüncesi ile onu önceleyen Rönesans ve Reform hareketleri oluşturmuştur

Giddens'a göre modernlik, “17. yy ‘da Avrupa’da başlayan ve sonraları neredeyse bütün dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimine işaret eder. Bu yaklaşım, modernliği belli bir zaman süreci ve coğrafi çıkış noktasıyla ilişkilendirmektedir¹⁷¹.”

“Modern bilim” ve “modern düşünce” terimi; “16. yüzyılda batıda Rönesans ile başlayıp 17.Yüzyıl aydınlanma çağıyla pekişip, 19. yüzyıl pozitivistliği sayesinde yaygınlaşarak küreselleşme eğilimi göstererek nihayet 20. yy mantıkçı pozitivistlik ile zirve noktasına ulaşan ve son zamanlara kadar etkisini sürdüren düşünceyi ifade etmektedir¹⁷².”

17. yüzyılda ortaya çıkmaya başlayan bu düşünce sisteminin getirdiği yenilik; ortaçağ batı dünyasında kilisenin birey hayatını, ahlak, siyaset ve sanatın ölçütlerini belirleyen bir otoriter bir kurum olması fikrinin terk edilerek, Rönesans ve Hümanizm sayesinde bireyin bağımsızlığını ilan edip yeni bir yaşam biçimini ortaya

¹⁶⁹ Bkz. Nesrin, Kale, “Modernizm’ den Postmodernist Söylemlere Doğru”, Ankara: *Doğu Batı*, Yıl: 5/Sayı: 19,2002,s.30-32.

¹⁷⁰ Y. Furkan Şen, *Globalleşme Sürecinde Milliyetçilik Trendleri Ve Ulus Devlet*, Ankara: Yargı Yayıncılık, 2004, s.172.

¹⁷¹ Anthony Giddens, *Modernliğin Sonuçları*, İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık, 1998,s.11.

¹⁷² Mehmet Ulukütük, *Anlama Ve Gelenek*, İstanbul: Bilsam Yayıncılık, 2013,s.100.

çıkarmasıdır. Modernizm, Batılı modernite anlayışını içinde taşıyarak, 17. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar sürekli gelişen, akla dayalı kuramsal bir ideolojidir. Modernizm bu yönüyle, modernliğin ve modernleşme sürecinin dışadönük yönüdür.

Osmanlı modernleşmesine baktığımızda modernleşme ilk olarak resmi kurumlarda gerçekleşmiştir. Yalnız kurumların modernleşmesiyle toplumsal modernleşme eş zamanlı olarak gerçekleşmemiştir. Ayrıca eğitim alanındaki modernleşmede toplumsal kabul oranı daha az olmuştur. Buna “1903 yılında, Konya vilayetinde orta eğitimin modern kesiminde 1.963, medreselerdeki öğrenci sayısının 12.000¹⁷³” olmasını örnek verilebilir.

19. yy da Osmanlı imparatorluğunda yapılan reformlarla birlikte hedeflenen merkezi yönetim politikasına ulaşılamamış, merkezin çevreyle ilişkisi daha problemli hale gelmiştir. Bundan dolayı modernleşme başlamadan önce Osmanlı devletini biçimlendiren güçlerle modernleşme sonrası devleti biçimlendiren güçler birbirinden tamamen farklılaşmıştır. Modernleşme öncesi devlet kurumunun devamı her şeyden önemliydi ve insan birey olarak değil toplumu oluşturan yapıtaşı olarak değerli görünüyordu. Modernleşme projesi ile insan, aklını doğanın ve toplumsal düzenin işleyişini kavrayabileceğinin farkına varmış ve geliştirdiği kuralları yasaları insanların mutluluğu için kullanabileceğini düşünmüştür.

Modernite kavramının temel felsefesi ilerlemeci bir şekilde sosyal dünyanın biçimlendirilip yönetilebileceği düşüncesidir. Moderniteyi akılcılaştırma ve öznelleşme olarak ele alan A. Touraine’ ye göre devletlerin, herhangi dinsel ya da mitsel bir kurala veya yasağa dayanmadan insan düşüncesi tarafından oluşturulan yasalarla yönetilmesi gerekmektedir. Bunun için sınırları belli olan devletlerin homojen topluluklara ihtiyaçları vardır. Bundan dolayı geleneksel yönetim şekillerinden uzaklaşılacak, bilimin ve aklın özgürlüğü uğruna, duygu ve imgelemsiz inanç biçimi benimsenecektir. “Touraine, bu anlamda moderniteyi bir karşı gelenek olarak adlandırmakta, tikellikten çıkılarak evrenselliğe girme ya da doğal durumdan sıyrılıp akıl çağına adım atma diye nitelemektedir. Akılcılaştırmayla ve bunun yanında

¹⁷³ Ali Yaşar Sarıbay, Ersin Kalaycıoğlu, *Türkiye’de Politik Değişim Ve Modernleşme*, İstanbul: Alfa Yayıncılık, Ocak 2000, s.89.

kendisini hem kendisi, hem de topluma karşı sorumlu hisseden dünya-içinde bir özneyle özdeşleşmiştir¹⁷⁴.”

Modernleşme projesi İlhan Tekeli’ye göre dört temel boyut üzerinde gelişmiştir:

1) Ekonomik boyut: Sanayileşmiş toplumlardaki; ücretli çalışma hayatını, ürünlerin pazarlanıp kapitalist ilişkilerin kurulmasını, mülkiyet anlayışının gelişmesini, temelinin ekonomiye dayanan modernleşmeyi temsil etmektedir.

2) İkincisi, modernleşmenin bilgi, sanat ve evrensel değerlerin oluşturulması ile oluşturulan sivil ahlak yaklaşımıdır.

3) Üçüncü boyut, bireyin ön plana çıktığı, geleneksel bağlantıları olmayan yurttaşların oluşturduğu toplumların modernleşmesini temsil etmektedir. Cumhuriyet’in yetiştirmek istediği vatandaş tipi ile benzerlik gösteren bu üçüncü boyut yine istenilen modernleşme olgusunun temel yapısını göstermektedir.

4) Dördüncü boyut, ilk üç boyutun sonucunda oluşan kurumsal yapıyı ifade etmektedir. Tekeli’ye göre sanayileşme ile ekonomik faaliyetlerini oluşturmuş, kendi aklını ön planda tutan ve evrensel değerlere sahip bireylerden oluşan toplum yeni bir örgütlenme biçimi ortaya koymuştur. Bu üç boyutu içinde barındıran toplumun özelliği ulus-devlet olmasıdır. Bu tip modernleşen toplumlarda ulus devlet oluşumu için ulus kimliğinin oluşturulması gereklidir ve yönetim demokratik bir meşruiyete dayandırılmalıdır. İ. Tekeli’ye göre modernite, bu bahsedilen alanlarda devrimi temeli saymış bir topluma etki ettiğinde, toplumun kendisi ile sınırlı kalmaz sürekli dışa açılarak genişlemektedir¹⁷⁵.

Osmanlı devletinin, modernleşme projesinin bu dört temel boyutunu içinde barındırdığı söylenebilir. İlk olarak modernleşme askeri alanda gerçekleştirilmiş batı toplumundan askeri teçhizat ve sanayi ürünleri ithal edilmiştir. İkinci olarak modernleşme ile birlikte Osmanlıda eğitim alanında yapılan ıslahat çalışmalarında pozitif bilim, dini bilgilerden üstün tutulmuştur ve üçüncü olarak gelenekle bağlar kopartılmaya çalışılmıştır. En son olarak Osmanlı Devleti modernleşme çalışmaları

¹⁷⁴ Ali Yasar Sarıbay, *Postmodernite, Sivil Toplum Ve İslam*, 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 1995, s.12.

¹⁷⁵ Bkz. İlhan Tekeli, “Türkiye’de Siyasal Düşüncenin Gelişimi Konusunda Bir Üst Anlatı”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, Modernleşme ve Batıcılık*, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2002, c.3, s. 22-24.

yeni Türkiye'ye miras olarak kalmış ve ulus devlet olma yolunda mücadele verilmiştir.

Sonuç olarak Modernizm, Osmanlı devletinin önüne geçmek istediği feodal yapılaşma karşısında merkezi yönetimin sürdürülmesi için bir çıkış kapısı olmuştur. 19. yüzyılda dünya üzerindeki ideolojik akımların Osmanlıda siyasi ve toplumsal anlamda etki göstermesi doğal bir süreç olarak karşılanırsa da siyasilerin modernleşme adına yaptıkları reformlar üst tabakanın bu konuda daha da fazla etkilenmesine neden olmuştur. Bundan dolayı denilebilir ki modernizm ile devlet hayatının siyasi ve sosyal düzeni üzerinde söz sahibi olmaya başlayan birey, yeni bir yeni bir hayat üslûbunu da beraberinde getirmiştir ve bu üslup 17. ve 18. yüzyıllarda ortaya çıkan “aydınlanma” düşüncesinin eseri olmuştur.

Türk modernleşmesine bakıldığında Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra rasyonelleşmeyi temel aldığı görülmektedir. Toplumsal dönüşümü hedef alan Türk modernleşmesinde modernleşmenin rasyonalitesi tüm halka kabul ettirilmiştir. Bu nedenle Cumhuriyet Dönemi (1923-1938) Türk modernleşmesinde birey modernleşmenin aracı olarak nesnelleştirilmiştir. Toplumsal gönüllüğe dayanmayan bu modernleşme sürecinde toplum, homojen bir yapıya dönüştürülerek merkezi yönetim güçlendirilmeye çalışılmıştır.

2.2. Aydınlanma

Aydınlanma düşüncesi 17. yüzyılın ikinci yarısında İngiltere'de başlamış, 19. yüzyılın ilk çeyreğini kapsayan Fransa ile Almanya'da olgunlaşmış, tüm Avrupa'da etkisini göstermiş bir düşünce hareketidir. “Çeşitli dillerdeki anlamlarına bakıldığında 'aydınlanma' sözcüğünün özünde, insan için önemli ve vazgeçilemez bir şeyle ilgili olduğu görülmektedir. İngilizcede enlightenmen, Fransızcada les lumires, İtalyancada i lumi veya Iluminismo, Rusçada Prosvetit veya prosvescenie sözcüklerinin hepsi "ışık"la ilgilidir. Almancada “Aufklaerung” sözcüğüyle ifade edilen aydınlanma için Heidegger, “Lichtung” terimini kullanmıştır ¹⁷⁶.”

¹⁷⁶ Sevgi İyi, *Cumhuriyet Döneminde Aydınlanma ve İnsan Felsefesi Çalışmaları*, İstanbul: Toroslu Yayıncılık, Aralık 2006,s.17.

Aydınlanma, akıl temelli ilerlemeci fikrin ortaya çıkmasını sağlayan kültürel bir hareket, bireyin bilincini bilginin ışığıyla aydınlatan kültürel bir dönem, bilimsel keşif ve felsefi eleştiri çağı, felsefi ve toplumsal bir hareket olarak tanımlanmaktadır. “Aydınlanma kavramında; düşünce, ifade özgürlüğü, dini eleştiri, akıl ve bilimin değerine duyulan inanç, toplumsal ilerlemeyle bireyciliğe önem verme başta gelmektedir ve ideolojik bir zihniyet olarak aydınlanmanın belirleyici tavır ve eğilimleri arasında hümanizm, deizm, ateizm, akılcılık, ilerlemecilik, iyimserlik ve evrenselcilik bulunmaktadır¹⁷⁷.”

Aydınlanma çağı, akıl ve düşüncenin insanın en güçlü yetisi olarak kabul edilip dünyanın metafizik kavramlar ile tanımlanmasına dayalı geleneksel bilgi yapılarının ortadan kaldırmasını ifade etmektedir¹⁷⁸. Bu döneme Aydınlanma Çağı veya Akıl Çağı denilmektedir.

Aydınlanmanın temel düşüncesi, empirist bilgi kavramını ortaya çıkaran Locke’a göre insan zihninde mevcut olmayan bilginin ve bilginin kaynağının aracı “deney” dir. Bunun ile birlikte klasik bilgi teorisi zayıflamış, deneye dayalı bilgi sistemi ile sosyal teoriler değişmiş bilim, toplumu yönlendirmeyi ve yönetmeyi hedeflemiştir.

Aydınlanma düşüncesi doğa bilimleri ve sanat dalının ilerlemesine, sosyal bilimler alanının metafizikten soyutlanarak ayrı bir bilim dalı olarak gelişmesini sağlamıştır. Aydınlanmadan sonra geleneksel olarak kabul gören siyasal iktidar ile yönetilen ilişkisindeki dini temeller ortadan kaldırılmıştır.

Aydınlanma felsefesinde “birey”, doğuştan getirmiş olduğu “doğal haklar” a sahiptir ve toplumun üstünde konumlandırılmıştır. Bu şekilde tanımlanan birey, doğayı ve toplumu yeniden tanımlama çabasına girmiştir¹⁷⁹. Bilgi ile her şeyin açıklanabileceği ve bireyin akıl sayesinde geleceğini oluşturabileceği inancı, geleneksel ve dinsel inançların değişimine neden olmuştur. Bu devirde insan, apriori bilgileriyle kabullendiği din kavramını, sosyal hükümlerinden ayrı algılamıştır.

¹⁷⁷ Bkz. Ahmet Cevizci, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2000, s.35.

¹⁷⁸ Ahmet Çiğdem, *Akıl Ve Toplumun Özgürleşimi*, 2. Basım, Ankara: Vadi Yayınları, 1997, s.21.

¹⁷⁹ H. Birsen Örs, “Postmodern Dünyada İdeolojinin Dönüşümü”, İstanbul, *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, No: 40, 2009, s.6-7.

Ayrıca her şeyin sorgulanabilir olduğu savı ile “tabii akıl” kavramı ortaya konmuştur.

Aydınlanma ile gelen bağımsızlık isteği , “dünya-üstü âleme” bağlı bulunan düşünce, metafizikten bağıni koparmakla birlikte dünyevileşmiştir. Bunun sonucunda dinî dogmalara bağlı olmayan bir ahlâk ortaya çıkmıştır. Oluşturulmaya çalışılan evrensel akıl ile insanın inanabileceği şeyler gözle görülebilir deney ortamında denenebilir somut algılara dönüşmüş, bu sayede inançsal şeyler belirlenmiştir. Bununla birlikte aydınlanmacı yaklaşım, yerel önyargıları, gelenekleri, inanç konularını bir kenara bırakarak, her yerde geçerli, akılsallığa dayanan evrensel değerleri ön plana çıkarmıştır.

Aydınlanma ile evrenselci bilim modeli ortaya çıkmış ve Cumhuriyet düşüncesinin yapıtaşlarından olan pozitivizm ile yaygınlaşmıştır. Evrenselci bilim modeline göre doğa ve toplum arasında ayrim yapılmaktadır. Doğadaki düzenin deney yolu ile anlaşılması sayesinde insan zihni tarafından tam olarak kavranacaktır ve doğa kontrol altına alınabilecektir. Bu modelde birey nesnel bir gerçeklik alanı olarak kabul edilmiştir. Böylece bireylerden oluşan toplumu kontrol altına alabilmek adına evrenselci bilim anlayışı kullanılmıştır.

Aydınlanma düşüncesinin bu yönleriyle birlikte temel amacı, insan düşüncesinin bağımsızlığı ile evrensel ve sistematik bir dünya düzeni kurmaktır. Bunun için hakikat kriterlerinin yerine pozitif ilimler geçmiş ve bilginin metodu tartışılmaya başlanmıştır. Bundan dolayı Matematik ve tabiat bilimleri, artık bilimsel düşünce örneği olarak ortaya çıkmakta ve mekanist tabiat bilimleri metodu, büyük bir önem kazanmıştır. Bunun sonucunda gelenekle bağlarını tamamen koparmış bir toplum ortaya çıkmaya başlamıştır.

19 yüzyılda yaşamış olan Fransız düşünür Alexis de Tocqueville şöyle bir tespitin altını çizmektedir: “Artık geçmiş, gelecek üzerinde yol gösterici olmadığı için, akıl, karanlıkta yol almaktadır¹⁸⁰.” 19. yy da gelenekten kopan insan bir bakıma tabii ilimlerin ışığında geleceğiyle baş başa bırakılmıştır. Gelenek artık insanoğlunun beslendiği bir kaynak değildir. Aydınlanma felsefesinin yol açtığı bu düşünce

¹⁸⁰ Alexis de Tocqueville, *Democracy in America*, 1968,s.363 Aktaran: Mehmet Ö. Alkan, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 1*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2011, s.29.

sistemi, Osmanlı modernleşmesiyle Cumhuriyet modernleşmesinin arasındaki farka dikkat çekmek için önem arz etmektedir. Osmanlı devletinin 19. Yüzyıla kadar aydınlanmanın etkisiyle yapmış olduğu modernleşme çabaları gelenekten bağıni koparmamış sadece milliyetçilik akımlarına karşı koymak için gerçekleştirilen ıslahat çalışmaları olarak kalmış iken, Cumhuriyet Dönemindeki modernleşme çabaları Tocqueville'nin altını çizdiği gibi gelenekten bağlarını tamamen koparmıştır.

Aydınlanma düşüncesi ile yönetimdekilerin sosyal ve siyasal olarak toplum üzerinde etki alanlarını genişletme çabaları, eğitimin devlet ideolojilerine hizmet eden bir araç olmasına neden olmuştur. Siyasal olarak hedeflenen ideolojilerin toplumsal entegrasyonunda kullanılan eğitim metotları, yönetim tarafından tasarlanmış toplumsal projelere yardımda kullanılmıştır.

Aydınlanmayla birlikte ortaya çıkan modernizm, tabii aklı her şeyin temeli sayarak bireyleri kadenci yaklaşımdan uzaklaştırmış ve bilimsel, kültürel, teknik ve endüstriyel devrimlere öncülük etmiştir. “Modernizmde ilerleme olgusu temel alınarak insanlığın gittikçe daha iyi ve üstün amaca doğru hareket ettiği kabul edilmektedir¹⁸¹.” Kant'ın aydınlanma düşüncesini özetleyen cümlesi: “Kendi aklını kullanmak cesaretine sahip ol¹⁸²!” bunu desteklemektedir. Başka bir ifadeyle insan, aklını kullanarak, mitoloji ve metafiziksel inanışlardan arınmış, matematiksel somut gerçeklikte kendini ve çevresini tanımlayan, problemlere nesnel çözümler bulan, teknolojiyi çevresine ve doğaya egemen olmak için kullanan bir varlık olması gerekmektedir.

Modernizm, Avrupa'nın ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel yapısını değiştirmiş ve dönüştürmüştür. İnsanların zihinsel algılamalarındaki bu değişim bireysel alanları ve sonunda toplumda yapısal bir değişmeyi de beraberinde getirmiştir. Hedeflenen toplum tipine ulaşmadaki izlenecek yol konusu modernizmin problemini oluşturmaktadır.

Modernizmin Batı dışı toplumlardaki etkisi iki şekilde kendini göstermiştir.

¹⁸¹ M. Çağlar Kurtdaş, “Osmanlıdan Cumhuriyete Modernleşme Sürecine Kısa Bir Bakış”, *Hikmet Yurdu*, Yıl: 5, C: 5, Sayı: 9, Ocak – Haziran 2012, s. 3.

¹⁸² Kant, “Aydınlanma Nedir? Sorusuna Yanıt”, *Seçilmiş Yazılar*, Çev. N. Bozkurt, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları, 1984, s. 213.

1- Batıda hızla yükselen modernizm karşısında ülkeler kendi gerileme ve çöküşlerini durdurmak için çözümler aramaya başlamışlardır. Bu çözümler genellikle batıdaki askeri/siyasi kurumların taklit edilmesi olmuştur.

2- Ortaya çıkan diğer etki ise birinci grubun aksine batının tüm cazibesine karşı bir tavır takınarak kendi içine kapanma şeklindedir¹⁸³.

Bu iki farklı gelişen etkilere rağmen dünya üzerinde 18. ve 19. Yüzyıllarda modernleşme kavramıyla yüzleşen toplumlarda ortak payda; Batıyı model alarak veya reddederek kendileri için yeni bir geliştirme politikası oluşturmak istemeleridir.

Modernleşmenin eğitim ve siyasetteki etkilerini dönemin getirdiği özellik olarak birbirinden ayırmak mümkün değildir. Her türlü sorgulanmayan düşünceden arınmaya çalışan birey, aynı zamanda, aynı düşünce ve milletten olan kişilerle birlikte de siyasi olarak bağımsızlaşmak istemiştir. Bu düşünce yapısından dolayı Osmanlı Devleti'nin merkezi yönetim anlayışı sarsılmış imparatorluk içindeki azınlıklar kendi özerkliklerini elde etmeye başlamışlardır.

Siyasi ideolojilerin eğitimle topluma enjekte edilmesi modernleşmenin temel prensiplerinden olmuştur. Bundan dolayıdır ki Osmanlı devleti yaptığı reformların içeriğinde eğitim, çok önemli yer almıştır. Modernleşme adına yapılan reformların temel amacı devletin kurtarılması, toplumsal ve siyasal sürekliliğin sağlanması olmuştur.

Modernleşmeyle birlikte evrenselci bilim anlayışına paralel olarak siyaset anlayışı da cumhuriyetçi olmuştur. Bu siyasi anlayışa göre; nesnel olarak görülen toplumu ahlaki ve bilimsel yönden yeniden inşa etmek mümkündür. Bu toplum mühendisliği projesinin 19. Yüzyılın cumhuriyet düşüncesine en önemli katkısıdır denilebilir. Evrensel akıl zemininde kurulan cumhuriyet düşüncesinde siyasete, hukuk anlayışına meşruiyetini veren şey, ortak toplum iradesidir. Cumhuriyet yönetimi sisteminde; herhangi bir kutsala bağlı olmayan, evrensel akıl sayesinde herhangi bir öznel aidiyeti olmayan ve aynı zamanda yurttaş olan özgür bireylerin ortak iradeleri doğrultusunda olan yönetim şekli hedeflenmiştir.

¹⁸³ Bkz. Vedat Bilgin, "21. Yüzyılda Türk Modernleşmesinde Paradigma Değişimi", Ankara, *Gazi Üniv. İktisadi ve İdari Bil. Fak. Dergisi*, 2002, s.65-81.

Pozitivizm tarafından evrenselci düşünce ile teorize edilen cumhuriyet düşüncesinde Makyavelizm olarak adlandırılan siyasal pragmatizmin etkisi fazlasıyla görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti'ne bakıldığında ise bu düşünsel yapının olduğu gibi alındığı görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin de Rousseau'dan fazlaca etkilenmiş bir Aydınlanmacı/pozitivist bir aydın grup başrol oynamıştır. Cumhuriyet fikrinin temellerinin Meşrutiyet'e kadar dayandığı açıktır. Cumhuriyet'in fikir sahipleri İttihat ve Terakki geleneğinden gelen askeri bir topluluktur. Birinci Dünya Savaşı sonrasında ülkede bağımsızlık duygusunu güçlendiren de yine aynı kesimdir bundan dolayı ulusalcı anlamda yeni bir siyasi yapı arayışının önderliğini yapmaları çok doğal karşılanmıştır. Böyle bir arayışta, Osmanlı'nın yeni bir format ile bağımsızlığını koruması dış ülkeler tarafından daha onaylanabilir iken Cumhuriyet düşünürlerinin Batı'yla temas geçmesi sonrasında yönetim biçimi olarak cumhuriyete karar verilmiştir.

Türkiye cumhuriyetçiliğini ideolojiler yüzyılında özel bir ideoloji yapan sebep; Osmanlı yönetim sisteminde devletin bekasının en önemli erdem olduğu sloganıyla yetişen bir neslin Rousseau'nun aşırı merkezîyetçi devlet şemasının içinde kendisini bulmasıdır. Türkiye'deki devlet şemasında kişilerin özel iradelerinin ve özgürlüklerinin korunması adına devletin genel iradesi söz konusudur ve evrenselci bilimin ışığı ile de modern cumhuriyet, devleti aşkınlılaştıran bir rasyonalizmin eseridir. Cumhuriyet düşüncesinde birey, Rousseau'nun istediği gibi rasyonel yönden yeniden inşa edilmesi gereken bir nesne olarak görülmüştür. Ayrıca evrensel akıl zemininde inşa edilen ulusalcı bir ahlak ve ulusalcı bir ideolojiye sahiptir.

Sonuç olarak "modernleşme" ve "aydınlanma" düşüncelerinin günümüzde ele alınmasının en önemli sebebi asıl konunun, "çağdaşlaşma"nın ne demek olduğuyla ve ne anlama geldiğiyle ilgili olduğudur. Osmanlı devletinden günümüze kadar en önemli hedef olarak belirlenen "çağdaşlaşma" düşüncesi aynı zamanda, "batılılaştırma" anlamını taşıyan bir düşünce formuna dönmüştür. Dolayısıyla, çağdaşlaşma kavramı "kültürel yönde batılılaştırma" söz konusu olduğunda tartışma konusu olmuştur.

Cumhuriyet döneminde kültür kavramına ilişkin çağdaşlaşma ve batılılaştırma problemi bakımından vurgulanması gereken diğer nokta; ideolojik yapının

toplumdaki sürdürülebilirliği için eğitime görev verilmesi ve toplumun tekrar yapılanmasında eğitimin önemi rol almasıdır.

Kültür ile taşıyıcısı toplum yapısı arasında fark varsa, planlanan eğitimin amacı, bireylerin geliştirilmesi değil, daha ziyade, bir grubun varlığını sürdürülebilmesi için kişileri, grup üyesi olmaları için eğitmektir¹⁸⁴. Bu şekilde eğitilen toplum modernleşme çatısı altında birleştirilmiş olup çağdaşlaşma hedefine ulaşmış sayılır. Aydınlanma sonrası Türkiye’deki çağdaşlaşma hareketine devlet tarafından eğitilen toplum çerçevesinden bakılması gerekmektedir. Aydınlanma düşüncesi 18. yüzyıl öncesi önce nicel birikimler sonucunda yeniçağın başlarında ortaya çıkıp sonrasında nitel patlamalara yol açmıştır. Türkiye’de ise ülkenin geleneksel yapısında nicel bir birikim oluşmadan bir çırpıda Avrupa’dan alınan ekonomik, sosyal ve siyasi haklara sahip olan toplumun¹⁸⁵ toplumsal hazır bulunuşluluğu değerlendirilmemiştir. Aydınlanma sonrasında yeni oluşturulmak istenen devletin sosyal ve siyasi hedeflerin ne olduğu, tarihsel mirasının nasıl değerlendirileceği konularının Türkiye’de olgunlaştırılma zamanı olmadan yekteci bir tavırla topluma entegre edilmesi sonucunda günümüzde geçerliliğini sürdüren modernlik-geleneksellik problemine neden olmuştur.

Cumhuriyet dönemi zihniyetinin temel dayanaklarından biri olan aydınlanma düşüncesi, esasen toplumsal dönüşümü hedefleyen bir proje niteliğindedir. Kaynağını insan aklına duyulan sonsuz güven ve bilimden almaktadır. Bu sebeple, hurafe ve gelenek gibi hususlara karşı aklî bir aydınlanma iddiasını da ifade etmektedir.¹⁸⁶ Birey, aydınlanma düşüncesi ile dini ve mitolojik anlayışlara meydan okuyan bir karaktere de sahiptir. Ayrıca dini ve politik sorunlarda en yüksek başvuru kaynağı bireyin kendisi olduğundan inançları, kanunları, kutsal metinleri yargılama hükmündedir. Toplumsal değişimi hedefleyen, Cumhuriyet felsefesinde bu rollere sahip bireyin eğitimle yeniden inşası gerekmekte ve yapılan yenilikleri hem kendisi hem de çevresi içinde içselleştirmesi gerekmektedir.

Temeli seküler ilerlemeci, pozitivist olan toplumsal değişim projesini tamamlayan eğitim felsefesi, doğal olarak aynı kaynaktan beslenecek ve eğitim

¹⁸⁴ Sevgi İyi, *Cumhuriyet Döneminde Aydınlanma ve İnsan Felsefesi Çalışmaları*, s.14-16.

¹⁸⁵ Bkz. Bedi Gümüştü, *Aydınlanma Ve Türkiye Cumhuriyeti*, s.135-137.

¹⁸⁶ Ahmet Cevizci, Kasım Küçükaltın, *Batı Düşüncesi*, İstanbul:İsam Yayıncılık, 2010, s.135.

sistemini de pozitivism temeline dayandıracaktır. Aydınlanmanın amacı toplumun yararına olan akla uygun bilgileri ele alan bir eğitim sistemi ideali oluşturarak bu eğitim sistemini yaymaktır. Önemli olan çağın sorunları ve kültür problemlerini evrensel tema altında çözebilme. İşte bunun için tarihi eğitim değerlerini çağdaş gereklere uygun düşecek tarzda verimli kılmak gereklidir. Bu tutumun gerçekleşmesi için aydınlanma düşüncesi, gramer ve terim yönünden evrene hakim olma yönünde bilimsel verileri kullanmıştır. Ayrıca evrensel eğitim ideallerine ulaşabilmek için insani değer ve ideallerini tespit ederek eğitime yeni insan modeli kazandırmak istemiştir. Bu amaca hizmet için toplumsal dönüşümleri içeren ideolojiler ön plana çıkmış ve eğitim, ideolojinin hizmetine girerek istenen insan modelini belirlemeye yönelik eğitim felsefeleri belirlenmeye başlanmıştır.

2.3. Ulus Kavramı ve Milliyetçilik

18. yy Osmanlı Devleti için modernleşmenin başladığı ve o yüzyılda tüm dünyayı etkisi altına alan milliyetçilik akımlarıyla savaştığı bir dönemdir. Osmanlı Devleti'nde halk, dini farklılıkları referans alan “millet sistemi” ile tanımlanmıştır. Millet sisteminde, Müslümanlar Türk, Kürt, Arap gibi farklı etnik grup ayrımı yapılmaksızın bir millet sayılırken gayr-i müslimler Ermeni, Rum ve Yahudiler olarak etnik grupları ile kabul edilmiş ve kendi içlerinde serbest bırakılmışlardır.

Avrupa'da Fransız Devrimi ile yayılan milliyetçilik akımları Osmanlı'da da etkisini göstermiştir. Fransız Devrimi ile yayılan hürriyet, eşitlik ve milliyet kavramları İslam dünyasında da fikir değişimlerine yol açmış olmasına rağmen milliyetçilik akımlarının etkisiyle ilk isyan grup gayri müslimler olmuşlardır¹⁸⁷.

19. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde bağımsızlık isteklerine karşı yapılan reformların sınırları korumadaki geçersizliği kabullenilmiş ve dünya üzerinde gelişen sistemin akılcı, eşitlikçi inanç ve tutumları ile Osmanlı içerisindeki İslami tutum arasında kültür çatışması ortaya çıkmıştır. Çatışma içinde askeri bürokrasi ve bir kısım sivil aydınlar yeni yapılanmanın temsilcisi durumunda olmuşlardır.

¹⁸⁷ Bkz. Seyfettin Aslan, Mehmet Alkış, “Osmanlı'dan Cumhuriyete Geçişte Türkiye'nin Modernleşme Süreci: Laikleşme Ve Ulusal Kimlik İnşası”, Malatya, *İnönü Ünv. Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, Cilt: 6 Sayı:1, 2015,s.26-30.

Osmanlı Devleti için dağılma döneminde hem yapılan reformları gerçekleştiren hem de yarı sömürge durumundan kurtuluş mücadelesini yöneten kesim bu aydın kesim olmuştur. 19. Yüzyılda dünya üzerindeki “milliyetçilik” düşüncesi ile başlatılan emperyalist oluşuma karşı başlatılan bu mücadeleleri (Osm. Devleti-Sovyet Rusya-Arnavutluk-Macaristan- Hindistan’daki mücadeleler) toplumsal olarak hangi sınıfın üstlendiği sorunu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan ideolojik tepkilerin toplumun hangi sınıfsal yapısından ortaya çıkışı konusunda toplum, kapitalist toplum sınıflarına sahipse, o zaman «milliyetçi» ideolojinin mi hakim olacağı ya da üretici toplum biçimini hedef alan bir biçimde «ilerici» mi olacağı, sermaye sınıfının ya da işçi sınıfının önderliği arasındaki farka göre değişmiştir¹⁸⁸.

Osmanlı'nın son dönemindeki toplumsal yapıya bakıldığında egemen yapının sivil ve askeri bürokratlar, tüccarlar ve köylüler olarak üç katmandan oluştuğunu görmekteyiz. Osmanlı devletinin etkisinde kaldığı ve modernleşme çabalarına girdiği Fransız Devrimi işçi ve köylü sınıfının önderliğinde gerçekleştirilirken Tanzimat-İslahat Fermanı ve II. Meşrutiyet reformları döneminin bürokratları tarafından gerçekleştirilmiştir.

Son iki yüzyılda askeri ve eğitim sistemi anlamındaki gelişmeleri Batı’dan ithal eden Osmanlı Devleti, dışa bağımlı bir politika yürütmeye başlamıştır. Ticari pazar haline gelen Osmanlı Devleti Batı’nın kendisinden daha ileri ve gelişmiş olduğu fikri içinde olduğundan dolayı gerçekleştirdiği reformlarda, kendisinden ekonomik olarak daha güçlü olan yapıyı örnek almıştır.

19. yüzyılda Avrupa’da ortaya çıkan ekonomik rekabetler sonucu yayılma girişimleri sonucu I. Dünya Savaşı ortaya çıkmıştır. Savaş sonrasında ülkelerin kendi aralarında anlaşmazlığa düşmesi Atatürk’ün yararlandığı bir duruma dönüşmüştür.

Atatürk’ün Cumhuriyet düşüncesini gerçekleştirebilmesinde içinde bulunduğu sıcak savaş çok önemli bir yere sahiptir. Daha öncede belirtildiği üzere geçmişinde bağımsız olan toplumlarda Milliyetçilik, emperyalist sömürünün görüldüğü zamanlarda işlevsel olabilmiştir. Sıcak savaş sürecinin Mustafa Kemal’e düzene karşı ittifak oluşturmada katkı sağladığı yadsınamaz bir gerçektir. Milli Mücadele

¹⁸⁸ Emre Kongar, *Devrim Tarihi Ve Toplumbilim Açısından Atatürk*, 5. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi, s.351.

döneminde manda yönetimini kabul etmeye hazır aydın sınıfına karşı müdafaa ekiplerinin oluşturulması bunun göstergesidir.

Nitekim “Cumhuriyetçilik”, savaşın müsebbibi sayılan Padişah'ın istibdadına karşı bir birleştirici öge olarak ortaya atılmıştır. Ve yine ülkenin içinde bulunduğu negatif durumu ideolojik olarak iyi kullanan Atatürk “örneğin, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışını İstanbul'daki Meclis-i Mebusan'ın dağıtılmasına bağlamıştır. Erzurum ve Sivas Kongreleri aslında böyle bir Meclis'e hazırlıktır ama zamanlama olarak, İstanbul Meclisi'nin dağıtılmasını beklemiştir. Yine Saltanatın kaldırılması için, Batılı devletlerin barış konferansına Ankara Hükümeti ile birlikte İstanbul Hükümeti'ni de çağırması, önemli bir gerekçe olmuştur. Hilafetin kaldırılması ise, son Halife Abdülmecit Efendi'nin davranışlarına bağlanmıştır¹⁸⁹.”

Kurtuluş Savaşı sırasında Türklerin topraklarını savunmaları karşısında Osmanlıyı paylaşma hedefi olan devletlerin karmaşası çok daha belirginleşmiştir. Suriye için Ankara Hükümetiyle anlaşılan Fransa, geri çekilen İtalya, Yunanlıların yenildiklerini gören İngiltere savaşı artık sona erdirmek yönünde çalışmalarda bulunmaya başlamıştır¹⁹⁰.

Mustafa Kemal'in Osmanlı toprakları üzerindeki payları için anlaşılamayan devletlerin uyuşmazlıklarından yararlanmayı bilmesi bir yana, Birinci Dünya Savaşı sonrası çok uluslu imparatorlukların dağılmasını ve direnişleri de gözlemlemiştir. Aynı dönemde Osmanlı imparatorluğundaki ulusal devlet kurma çabası, Sovyetlerde etnik cumhuriyetlerin kurulması ve Macaristan'ın dağılmasının temelinde milliyetçilik akımları ön plana çıkmıştır. Bundan dolayı denilebilir ki Mustafa Kemal'in milliyetçilik adına yapmış olduğu direniş yepyeni bir olgu olmayıp bu açıdan çağına uyan bir olaydır. Dönem sloganı “Tek devlet”, “tek ulus”, “tek önder” olmuştur.

Atatürk, o dönemde ülkenin içinde bulunduğu durumu ve düşüncelerini Nutuk'ta şu sözlerle özetlemektedir:

¹⁸⁹ Emre Kongar, *Devrim Tarihi Ve Toplum Bilim Açısından Atatürk*, s.361-362.

¹⁹⁰ Bkz. Baskın Oran, *Atatürk Milliyetçiliği Resmi İdeoloji Dışı Bir İnceleme*, 2. Basım, Ankara: Bilgi Yayınevi, Mayıs 1990, s.32.

“Meclisin açıldığı ilk günlerde... İçinde bulunduğumuz durum ve koşulları, yürütülmesini ve uygulanmasını uygun gördüğüm görüşlerimi bildirdim. Bu görüşlerimin başlıcası Türkiye’nin, Türk ulusunun sürdürmesi gereken siyasal ilke üzerineydi. Osmanlılık döneminde izlenen bildiğimiz siyasal tutumların hiçbirinin yeni Türkiye’nin siyasal yapısının tutacağı yol olamayacağım görmüştüm... Ulusları paylaşıp ve genel bir ad altında birleştirmek, çeşitli halkları aynı haklar ve koşullar altında tutarak bir devlet kurmak parlak ve çekici bir siyasal görüş gibi gözükürse de aldatıcıdır. Hiçbir sınır tanımayarak dünyadaki bütün Türklerin de bir devlet içinde birleştirilmesi gerçekleştiremeyecek bir amaçtır... Pan-İslâmizm, Pan-Turanizm tutumunun başarılı olduğu, dünya sahnesinde uygulanabildiği tarihte görülmemiştir. Irk farkı gözetmeksizin bütün insanlığı kapsayan, dünyayı hükmü altına alacak ölçüde bir devlet kurma hırslarının verdiği sonuçları tarih gösterir... İnsanlara bütün özellik ve duygu bağılıklarını unutturacak, onları tümünden eşitlik ve kardeşlik içinde birleştirecek bir insanlık devleti kurma görüşü de özel koşulların bulunmasını gerektiren bir görüştür. Bizim aydın, uygulanabilir gördüğümüz siyasal tutum ulusal tutumdur. (...) Ulusumuzun güçlü, mutlu ve süreli yaşamı için devletin tüm ulusal bir siyasa izlemesi, bu siyasanın iç örgütlenişlerimize uygun ve dayalı olması gerekir. Ulusal siyasa dediğim şeyin anlamı, gösterdiği şudur: Ulusal sınırlarımız içinde her şeyden önce kendi gücümüze dayanarak varlığımızı sürdürmek, ulusun ve ülkenin gerçek mutluluğuna, kalkınmasına çalışmak, gelişigüzel büyük özlemler peşinde ulusu uğraştırmamak, harcamamak... Uygarlık dünyasından insanca karşılık ve dostluk görmeyi beklemek¹⁹¹.”

Cumhuriyet döneminde “ulus devlet” düşüncesinin ve milliyetçilik kavramının, o günler Avrupa’sının düşüncesi ve hareket biçimine uyacak nitelikte oluşu dikkat çekicidir.

Ulusçuluğa dayalı ideolojik amaçlar, bir toplumun diğerlerinden ayrı olarak tanımlanması ve özellik kazandırılmasına yöneliktir. Genellikle kan bağına dayalı olarak düzenlenen ulusçuluk ideolojisi uluslardan kendi iç yapışkanlıklarını sağlamak ve diğerlerinden korunma amaçlarına hizmet etmektedir. Bu nedenle kendini ulus olarak tanımlayan her toplum sahip olduğu siyasal sistem için eğitim sistemini oluşturmakta ve gerçekleştirilmesi yönünde eylemde bulunmaktadır. Bu durum ulus olmanın bir zorunluluğu olarak değerlendirilebilir¹⁹².

Ulus kavramı nedir, ne zaman ortaya çıkmıştır:

¹⁹¹ Atatürk, Nutuk, s.226-227.

¹⁹² Feyyat Gökçe, *Değişme Sürecinde Devlet Ve Eğitim*, 2. Baskı, Ankara: Tek Eylül Ağaç Yayıncılık, 2003, s.88.

Ulus, “İngilizce ’de nation olarak ifade edilmekte ve kökenini Latince’de nasci (doğmak) kelimesinden almaktadır. Orta Çağ’a kadar Avrupa’da meslek ve lonca birlikleri için kullanılan bu terim daha çok ortak soy ve kan birliği çağrışımı yapmaktadır¹⁹³.”

Ulus tanımlarına bakıldığında; bir devlete ait olduklarını düşünen ve bu konuda sorumluluk taşıyan bir ya da birden fazla etnik grup¹⁹⁴, aynı ülkede yaşayan örgütlenmiş bir siyasi birim¹⁹⁵, tarihsel birlikteliğin sağlandığı bir grup ve toplumsal örgütlenme biçimi¹⁹⁶ şeklinde tanımlamaktadır.

Özet olarak Ulus kavramı etnik köken kavramıyla özdeşleştirilmiş olup doğuştan gelen, aynı dil, ırk özelliklerine sahip insanların siyasal örgütlenme biçimidir denilebilir. Ulusçuluk konusunu etnik kökene dayandıran Anthony D. Smith, ulusa mensup olan bireyleri “ortak ata miti ve tarihi kültürle tanımlanan bir topluluğun otonomi, birlik ve kimlik adına hareket eden ideolojik bir akım etrafında” tanımlamıştır. Smith’e göre etnik ulusçuluğun üç biçimi vardır. Birincisi, aynı etnik kökenden soya dayalı bir akrabalık sistemine bağlı üyelerin oluşturduğu üyeler ulus kavramı, ikincisi ulusal ortak amaçların altında nesneleştirilen halk tarafından oluşturulan ulus kavramı, üçüncüsü dil, kültür, tarih gibi ortak bilinci oluşturan kaynakların oluşturduğu ulus kavramıdır. Etnik ulus kavramı Smith’e göre Doğu Avrupa ve Asya ulusçuluklarında etkin bir role sahiptir¹⁹⁷.

Etnik ulus kavramı olan milliyetçilik düşüncesi, 18. yüzyıldan önce birdenbire ortaya çıkmamıştır. Ulus kavramının bireylerin topluma olan diğer bütün bağlarından daha önce oluştuğu ve birey için tüm bağların önünde yer alması gerektiği düşüncesinden ortaya çıkmıştır. “Ancak burada asıl mesele, böyle bir düşüncenin

¹⁹³ Seyfettin Aslan, Mehmet Alkış, “Osmanlı’dan Cumhuriyete Geçişte Türkiye’nin Modernleşme Süreci: Laikleşme ve Ulusal Kimlik İnşası”, s.25

¹⁹⁴ Numan Durak Aksoy, Halis Adnan Arslantaş, “Ulus, Ulusçuluk Ve Ulus-Devlet”, Ankara, *Türklük Bilimi Araştırmaları (Tubar)*, XXVIII,2010,Güz, s.35.

¹⁹⁵ Gerd Baumann, *Çokkültürlülük Bilmecesi*, Ankara: Dost Yayınevi, 2006,s.36.

¹⁹⁶ Ernst Gellner, *Uluslar ve Ulusçuluk*, Çev. Günay G. Özdoğan, Büşra E. Behar, İstanbul: Hil Yayınları, 2008,s.26.

¹⁹⁷ Seyfettin Aslan, Mehmet Alkış, “Osmanlı’dan Cumhuriyete Geçişte Türkiye’nin Modernleşme Süreci: Laikleşme Ve Ulusal Kimlik İnşası”, s.25.

nasıl olup da milyonlarca insanın desteğini toplayan bir programa dönüştüğü ve Avrupa'da yüzlerce devrimci duruma gerekçe oluşturduğudur¹⁹⁸.”

15. yy da Avrupa'da Amerika kıtasının keşfedilmesiyle birlikte Avrupa devletlerinin anatomisinde kapsamlı değişiklikler olmuştur. Ayrıca bu yüzyılda da Avrupa'da eşi görülmedik bir şekilde sanayileşme, kentleşme ve nüfus artışı patlaması yaşanmıştır. Eric Hobsbawm'ın da belirttiği gibi 18. yüzyıl, demografik yapıların değiştiği kentleşmelerin olduğu üretim ve imalatın artmasıyla tarımsal uygulamaların ve iyileşmelerin teşvik edildiği bir çağdır. 18. yüzyılın ikinci yarısı dünya üzerinde nüfus oranlarında büyük bir artışa tanık olunmuştur. 1755 ile 1784 arasında Brabant'ın (Belçika) nüfusunun yüzde 44 artması örnek olarak verilebilir¹⁹⁹.

16. yy büyük ölçüde kentleşme ve nüfus artışına sahne olduysa 17. yy da her iki alanda durgunluk yaşanmıştır. 1750'den sonra bunların ikisi de hiç olmadığı kadar hız kazanmıştır. 18. yy'a gelindiğinde ise çoğalan nüfusu ve genişleyen topraklarıyla devletler, sınırlarını genişletme çabasına girmişlerdir. Bunun sonucunda sınırlarını genişletme çabasında olan 18. yüzyıl Avrupası'ndaki büyük devletler, genellikle yeterince tanımlanmamış olan ve birçok ayrı bölgeyi kapsayan sınırların içinde sıkı olmayan bir denetim sürdürmeye başlamışlardır.

18. yy da oluşan bu devlet biçimine Tilly' nin dediği gibi “pekişmiş devlet” tir. Pekişmiş devlet; birbirinden farklı bölgeleri doğrudan yöneten, “maliye, para, yargı, yasama, askerlik ve kültür alanlarında yurttaşlarına üniter bir sistem uygulama iddiasındaki devlettir²⁰⁰.” Pekişmiş devletin ortaya çıkışı, olağandışı bir tarihsel ad oluşturmuştur; önceki devletlerin hemen hemen hepsi, onun yanında önemsiz kalmıştır. Yalnız bu sistem, yükselişe geçen mutlakiyetçi siyasi yönetimlerin tek elde toplanması ve merkezileşmesini sağlarken, toprak parçasını koruyabilmesi adına imparatorluklar üzerinde olumsuz rol oynamıştır. Çünkü sınırları koruma çabası, birçok ulusu içinde barındıran devletler için askeri ve teknolojik anlamda gelişmelerinin zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

¹⁹⁸ Charles Tilly, *Avrupa'da Devrimler (1492-1992)*, Çev. Özden Arıkan, İstanbul: Afa Yayıncılık, 1995,s.77.

¹⁹⁹ Eric Hobsbawm, *Devrim Çağı (1789-1848)*, Ankara, Dost Yayıncılık,2005 s. 27.

²⁰⁰ Charles Tilly, *Avrupa'da Devrimler (1492-1992)*,s.61.

Bu sonuçlarla birlikte bir toprak üzerinde hukuk ve düzen sistemi gerekli olmuştur. Ve tek, egemen bir başkanı olan daha “üniter, sürekli, hesaplanabilir ve etkin²⁰¹” yönetimin uygulanmasına dayanan, rekabetçi ve riskli iktidar mücadelesine giren devlet biçimleri ortaya çıkmıştır.

Tilly’ye göre Avrupa devletleri sınır haritalarını çıkarıp sınırlardan geçen malları ve insanları denetlemeye başladılar, sınırların doğal, değişmez, hatta mukadder olduğu şeklinde bir mitolojiden yararlanmışlardır. “Bu sınırlar içinde devletler, aynı zamanda nüfus, kaynaklar ve faaliyetler vergilendirme, askere alma, müsadere etme, yönetmelikler oluşturma, polislik, gözetim sistemleri kurma üzerinde de çok daha geniş bir denetim kurdular. Geniş ulusal orduların oluşması ve onların eşliğinde de devlet bütçelerinin büyümesiyle birlikte, hemen hemen bütün devletler daha geniş, daha derin, daha dolaysız denetim sistemleri oluşturdu. Bu, kaçınılmaz olarak kültürel denetimi de içine alıyordu; dilde, tarihte, sanatta, yaşantıda tek bir gelenek belirlenerek ya da yaratılarak, ulusal sınırlar içinde daha önce var olan diğer bütün gelenekler karşısında öncelik kazandı. Devletler, daha önce görülmemiş bir ölçekte ulusal eğitim sistemleri kurmaya, standart ulusal diller dayatmaya, sergiler, müzeler kurup sanata sübvansiyon sağlamaya başladılar²⁰².”

Devletlerin kendini toplumdan uzaklaştırması ve bireylere yalnızca uyruk olarak bakması, toplumsal ve ekonomik koşulların değişmesi ve burjuvazinin güçlenmesi toplumsal farkındalığı başlatmıştır. Güçlenen burjuvaziyle ezilen halk kendi etnik gruplarına sığınarak güçlenmeyi hedeflemiş ve isyan etmiştir. Bunun sonucunda milliyetçilik kavramı ortaya çıkmış ve dünya üzerinde devletlerin haritadaki yerleri değişmiştir. Buradaki asıl soru milliyetçiliğin ortaya çıkış nedenleri olmayıp eş zamanlı olarak nasıl gelişip güçlendiğidir. Buna cevap olarak; malzeme ve kaynak savaşları içindeki devletlerin insanları, ulusları olarak kabul etmeleridir denebilir.

Avrupa devletlerini yöneten daha çok kaynaklar üzerinde hak iddia etmişler ve daha fazla kaynağa kendilerini bağlamışlardır. Bundan dolayı yönetimleri altındaki toplulukları homojenleştirip belli bağlantılara sokmayı daha avantajlı bulmuş ve bu

²⁰¹ *Cumhuriyet Aydınlanması*, Edt. Mehmet Sarioğlu, s.34.

²⁰² Charles Tilly, *Avrupa’da Devrimler (1492-1992)*,s.59.

yönde adım atmışlardır. Burjuvazi içinde, dinsel kimliklere karşı kendi ulusal kimlik tanımlarını yerleştirmede çıkarı olan kesimlerle ittifak kurup, böylelikle kültürel araçların gücünü en aza indirmişlerdir. Sonuç olarak mevcut bir devlet içindeki hâkim kültüre bağlı olanlar ile kültürü hâkim durumda bulunmayanlar arasındaki güç farklılığı ortaya çıkmıştır.

Devletler kendi sınırları içindeki kaynak ve sermaye hareketlerini ulusal sınır içinde tanımlayarak üzerlerinde hak etmeye başlamış ve denetim altına almaya çalışmışlardır²⁰³. Bunu meşrulaştırmak için ulusal kültür üretimi ya da kültür mirasını sergilemek için yöntemler oluşturmuşlardır. Ulusal boyutta iletişimi sağlamak için ulusal bayraklar, marşlar, bayramlar törenler gelenekler ya da Türkiye Cumhuriyeti örneğinde olduğu gibi dil teorileri geliştirilmiştir. Bu çabaların ortak gayesi ortak kültürel bir miras yaratıp yerel nüfusu homojenleştirmedir.

Ulusların neye göre ve hangi koşullar altında birleştiği, ulusal kimlik oluşturulurken ulusların mı ulus-devleti inşa ettiği yoksa devletlerin mi ulusları inşa ettiği soruları günümüze kadar tartışılmıştır. Bu soruların içinde birçok ulusu barındıran Osmanlı Devleti'nden sonra kurulan Cumhuriyette neden Türk ulusu seçilmiştir problemi de yer almaktadır.

Türkiye'deki ulus kavramının devlet tarafından inşa edildiği genel kabul gören bir düşüncedir. Smith'e göre değerlendirildiğinde "ethnie"ler dıştan gelen bir tehdit sonucunda modern ulusa dönüşmüştür²⁰⁴. Milli mücadele döneminde ülkenin içinde bulunduğu koşullar ve yaşanan toprak kayıpları bir tehdit olarak görülmüştür. Bunun sonucunda Anadolu'da kalan nüfusun Müslüman ağırlıklı olması Türk ulusal kimliği için belirleyici olmuştur.

Cumhuriyet ile birlikte inşa edilen Türk ulusçuluğu, hukuksal ve kültürel bir pragmatik bileşimi içermektedir. Cumhuriyet döneminde ulusçuluk kavramı Avrupa'da yaygınlaşan bir akım haline gelmesiyle bir ulus çatısının altında

²⁰³ Tilly'nin dediği gibi devletlerin bu ulusallaşma çabalarını üç kategoride inceleyebiliriz:

"(1) Sınırlandırma, (2) denetim, (3) yükümlülük. Devletler, sermayeyi, emeği, malları, teknolojiyi ve parayı daha önce görülmemiş bir ölçüde kendi toprakları içinde sınırlandırdılar, giderek daha kesin biçimde tanımlanan sınırlar üzerinde bunların hareketini kısıtladılar, onları, bu sınırların içinde devletin ve (bazen) yurttaşlarının yararına kullanılmak üzere damgalayıp bir kenara ayırdılar. Bkz. Charles Tilly, s.76

²⁰⁴ Anthony D.Smith, *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford: Blackwell Publishers, 1989,s.55

birleşmek bu dönemde batılı toplumların arasına katılabilmek için gerekli görülmüştür. Etnik kökenin birleştirici unsuru dini birleştirici unsurlardan daha ileri seviyede tutulmuş ve sonuç olarak laik bir ulusun bütünleşmesini sağlayacak reformlar yapılmıştır²⁰⁵.

Mustafa Kemal, Kurtuluş Savaşı döneminde Türk ulusunun içinde bulunduğu savaşın "tüm mazlum uluslar" ın sorunu olduğunu söylemiş, bağımsızlık kazanma adına sömürge ülkelerin halklarını ulusal kurtuluşları için savaşa çağırmıştır:

“Türkiye'nin bugünkü savaşının yalnız Türkiye'ye ait olmadığını bir kez daha doğrulamak gereğini duyuyorum. Türkiye'nin bugünkü savaşımı yalnız kendi adına ve hesabına olsaydı belki daha kısa, daha az kanlı olur ve daha çabuk bitebilirdi. Türkiye engelleri yenmede kararlı ve önemli bir çaba göstermektedir. Çünkü savunduğumuz bütün mazlum ulusların sorunudur ve bunu sona erdirinceye kadar Türkiye, kendisiyle beraber olan Doğu uluslarının birlikte yürüyeceğine inanmaktadır²⁰⁶.”

Bir ulusu yaratmak ve ulus çevresinde devlet kurmak fikri bir yana kurulan devletlerin rejimlerini sürdürme adına belirli bir zihniyetteki kuşağa ihtiyaçları olmuştur. Dolayısıyla da yönetim ve denetimi merkezi olan okulları ve eğitim sistemini kendi zihniyetini benimsemesi ve yaygınlaşması için görevlendirmesi gerekmiştir. Ulus devlet anlayışı görüldüğü üzere aynı zamanda bir nesil yetiştirme projesi olarak karşımıza çıkmıştır.

2.4. Fransız Devrimi ve Etkileri

Devrim kelimesine bakıldığında; devrim terimi Blackwell'in Siyaset Bilimi Sözlüğünde ilk kez 15. yy sonlarında İtalya'da “hükümet darbesi” manasındaki olaylar için kullanıldığı görülmektedir. Siyaset bilimi ansiklopedisine Karl Marx terime bugünkü anlamını kazandırmıştır. Devrim kelimesi siyasi alanda kullanılan bir terim olup genellikle halk dilinde hükümet ya da rejimin devrilmesi manasında kullanılmasına rağmen Türkçe ‘de inkılap anlamında da kullanılmaktadır²⁰⁷.

²⁰⁵ Sezer Baykan, *Türk Sosyolojisinin Ana Sorunları*, İstanbul: Sümer Kitabevi Yayınları, 1988, s.41.

²⁰⁶ Suna Kili, *Atatürk Devrimi Bir Çağdaşlaşma Modeli*, 8. Baskı, Ankara: İş Bankası Kültür Yayıncılık, 2003, s.60.

²⁰⁷ Bkz. Blackwell, *Siyaset Bilimi Ansiklopedisi*, Edt.Vernon Bogdanor , Yayına Haz.: Bülent Peker, Ankara: Ümit Yayıncılık, 1999, s.211.

Devrimlerin tarihteki etkilerine bakıldığında bazılarının ulusal düzeyde önem taşıırken bazı devrimlerin uluslararası etkiler yarattığı görülmektedir.

Devrimlerin karşılaştırmalı olarak analizini yapan Theda Skocpol devrimleri toplumsal ve siyasal olarak ayırarak toplumsal devrimlerin analizinde “dörtlü tasnif” geliştirmiştir:

1- “Marksist tarihsel materyalizm”, toplumsal güçler ile toplumsal üretim arasındaki sınıfsal çatışmaların olduğu kuramlardır.

2- “Toplam-psikolojik kuramlar”, halkın siyasi muhalefet hareketlerine neden katıldığı konusunu açıklayan kuramlardır.

3- “Sistemler/değerler uzlaşım kuramları”, toplumdaki eşitsizliğe karşı yapılan ideolojik hareketlerin açıklanmaya çalışıldığı kuramlardır.

4- “Siyasal çatışma kuramları”, hükümet ve iktidar çatışmasında yer alan muhalefet grupların arasındaki kolektif şiddeti ve devrimleri açıklayan kuramlardır²⁰⁸.

Skocpol’e göre toplumsal devrimler ayrıca devrimle yıkılan hükümet ile yeni kurulan devrimci devlet yapısı arasındaki olayları, uluslararası bağlamlara göre değerlendirilmesi gerekmektedir. “Ona göre, devrim üzerine bu dört yaklaşımın aralarındaki çatışmalar bir kenara bırakılırsa, hepsinin altında yatan ve onları biçimlendiren bütün bir devrimci süreç imgesinin aynı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır²⁰⁹.”

Ortak işleyiş şu şekilde meydana gelmektedir. İlk olarak, toplumsal sisteme ve işleyişe karşı yeni bir sınıf ya da grup kolektif hareket etme potansiyelini ortaya çıkarmaktadır. İkinci aşamada, var olan hükümeti yıkmak ve toplumsal düzeni bozmak adına bilinçli hareket planları gelişir. Üçüncü aşamda, devrimci hareket yönetimle savaşa girişir, kazanırsa, kendi otoritesini kurmaya hazırlanır. Skocpol bu şekilde herhangi bir devrim durumunun süreç ve sonuç ilişkisi bakımından kuramsal bir çözümlemesini sunmuş olmaktadır.

²⁰⁸ Theda Skocpol, *Devletler ve Toplumsal Devrimler: Fransa, Rusya ve Çin’in Karşılaştırmalı Bir Çözümlemesi*, Çev. s. Erdem Türközü, Ankara:2004, s. 30-52.

²⁰⁹ Cenk Reyhan, “Jön Türk Hareketi Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve”, Ankara, *Gazi Üniversitesi Akademik Bakış Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Yaz 2008, s.123.

Cumhuriyet’i devrim niteliğinde sayanlar açısından bakıldığında; kavramsal çerçevede iki durum ortaya çıkmaktadır: “Devrimci durum” ve “devrimci sonuç”. Bu kavramları Charles Tilly şu şekilde açıklamıştır:

1- Devrimci Durum:

a-Devletin yönetimini ele geçirmek için karşıt görüşlere sahip ittifakların ortaya çıkması,

b-Bu görüşlerin vatandaşlar tarafından benimsenmesi,

c- Devlet yöneticilerinin bu karşıt görüşlerin benimsenmesini önlemede yetersiz kalmasıdır.

2- Devrimci Sonuç:

a- Yönetimdeki kişilerin çekilmesi;

b- Devrimci ittifakların silahlı kuvvetleri ele geçirmesi;

c- Rejimin silahlı kuvvetlerinin saf dışı edilmesi ya da dağıtılması;

d- Devlet aygıtının devrimci bir ittifakın eline geçmesidir²¹⁰.

Devrimlerin siyasi ya da toplumsal kaynaklı olup olmadığı etki düzeylerini de belirlemektedir. Toplumsal devrimler sınıf temelli ayaklanmalardır ve toplum içerisinde hızlı dönüşümlere neden olur. Ancak siyasal devrimler genellikle aydın kesim tarafından yetkeci bir anlayışla gerçekleştirilmektedir.

Burada üzerinde durulan konu; Cumhuriyet düşüncesinin hem siyasi hem de toplumsal devrim kategorisinde olmasıdır. İşaret edilmesi gereken nokta ise: Cumhuriyet’in siyasi devrim niteliğindeki düşünce mekanizmasının sorgulanmaksızın kabul edilip toplumsal devrim bölümüne gelindiğinde ise içerisinde birçok eleştiriyi barındırmasıdır. Ayrıca çalışmamızın ana teması olan eğitim konusu ise bu iki devrim kategorisinden de etkilenmiştir.

Niteliksel olarak bir sınıflama içerisinde bulunulsa da Brinton’un ifade ettiği gibi; devrimler devrim öncesi koşulların olgunlaşması ve toplumu bir arada tutan değerlerin çökmesi ile ortaya çıkan gerilimleri içinde barındırmaktadır.

²¹⁰ Bkz. Cenk Reyhan, “Jön Türk Hareketi Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve”, s. 122-124.

Görüldüğü üzere 19. ve 20 yy da dünyanın siyasal ve toplumsal şekillenmesinde rol oynayan İngiliz ve Fransız devrimlerini anlamadan Cumhuriyet'in kuruluş felsefesini anlamlandırmak eksik olacaktır. 19. Yüzyıl Avrupa'sı ekonomide İngiliz Endüstri Devrimi'nin, siyasette Fransız Devrimi'nin etkisi altında kalmıştır.

Burada amacımız her iki devrimin ayrıntılı bir çözümlemesini yapmak değildir; yalnızca 18. yüzyılda mutlakîyetin sorgulanmaya başlanmasıyla bu yüzyılda gerçekleşen olayların modern dünyanın şekillenmesine büyük katkı sağladığına işaret etmektir.

Cumhuriyet'in temel felsefesi Fransa devriminin yansımalarından olan Aydınlanma düşüncesinden çok etkilenmiştir. Aydınlanma düşüncesinin bireyi ortaçağın gelenekçiliğinden kurtarmak başlıca amacı olmuştur ve Cumhuriyet düşüncesinin temelinde de aynı tema kullanılmıştır. Özgürlük, eşitlik ve insanların kardeşliği, aydınlanmanın sloganı olduğu gibi toplumsal özgürlüğün önündeki engelleri milliyetçilik duygusuyla kaldırma isteği cumhuriyetin sloganı haline gelmiştir. Ayrıca aydınlanmış bireyin ilerlemeye duyduğu tutkulu inanç ve bilgi, teknik, zenginliğin uygarlık düzeyini artırma ile mümkün olabileceği düşüncesi Cumhuriyet sisteminin en önem verdiği düşüncedir. Aydınlanma düşüncesinin bu yankıları ve Fransız Devrimi'nin getirdiği ilerleme kavramı dünyayı kapsama niteliği taşımaktadır.

Fransız devrimiyle birlikte üç renkli bayrakların yeni doğan ulusların simgesi olması, 1789 sonrası siyaset, hukuk, eğitim konularında Fransa örnek alınarak reformların gerçekleştirilmesi dünya üzerinde bu devrimin nasıl etkileri olduğunu bize göstermektedir.

Ayrıca Fransız Devrimi, Batı Hristiyan dünyasında, İslam dünyası üzerinde güçlü etkiye sahip olan ilk büyük fikir hareketidir. Örneğin “19. yüzyılın ortalarında, o zamana dek yalnızca kişinin doğduğu ya da yaşadığı yeri anlatan Türkçe 'vatan' sözcüğü, Fransız Devrimi'nin etkisiyle 'patrie' gibi bir anlama bürünmüştür. 1800'den

önce, 'köleliğin' zıddı bir durumu anlatan esasen hukuki bir terim olan 'özgürlük', yeni bir siyasal içerik kazanmaya başlamıştır²¹¹.”

Devrimin dolaylı etkileri ise evrensel olmuştur; çünkü onu izleyen tüm devrimci hareketler için (bunun içinde Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu da vardır) bir model oluşturmuştur. Fransız devriminin belki de Cumhuriyet düşüncesine en büyük etkisi bunların yanı sıra modern ulus devlet olma düşüncesinin oluşumunun temelini oluşturmasıdır.

Mustafa Kemal, 14 Temmuz 1922’de Fransız Devrimi’nin yıldönümü için yaptığı konuşmada, Fransız Devrimi’nin özgürlüğünü kazanmak isteyen toplumlara örnek olması gerektiğini ve Türk milli mücadelesinin Fransız Devrimi arasında benzerlik olduğunu ifade etmiştir;

“Başlangıçta ayaklanma ve ihtilal biçiminde görülen hareket, yerini bir İnkılâba bırakır. Fransız ihtilali de bu dönemlerden geçmiş ve milletin toplumun vicdanında yerleşmiş onun için evrensel olmuştur. Baylar, işte bugün 1789 Temmuzunun 14. Günü burada kutluyoruz ve bu Fransızların milli bayramı olduğu kadar henüz özgürlüklerine kavuşmamış milletlerinde sevinecekleri bir gündür...

Baylar, bizim Asya’yı ayaklanmaya ve savaşımaya sürükleyişimiz Fransız milletini kahramanca hareketlere sürükleyen nedenlerden daha az kuvvetli ve daha az mantıkî değildir²¹².”

Cumhuriyet devrimi dünya üzerinde gerçekleştirilen diğer devrimlerle benzerlik göstermektedir. Hobsbawm’ın 1830-1848 devrimlerini ele aldığı “Devrim Çağı” eserinde koşulların farklılığı, milliyet ve sınıf gibi nedenlerden dolayı 1830-1848 tarihleri arasındaki devrimci hareketlerin ortak çok yönleri bulunmaktadır. “Birincisi, bu devrimler, büyük ölçüde sürgündeki azınlık örgütleri ve nifakçı aydınlar ya da küçük bir okuryazar dünyasıyla sınırlı kaldı. İkincisi bu devrimler, 1789 deneyim ve mirasından kaynaklanan ortak bir siyasal prosedür, stratejik taktik ve düşüncelerle, güçlü bir ulusal birlik duygusu taşımaktadırlar²¹³.”

²¹¹ Bkz. Sami Zariç, S.65.

²¹² Konuşmanın tam metni için bkz. Samih Nafiz Tansu, *İki Devrin Perde Arkası, Anlatan Hüsamettin Ertürk*, İstanbul: Ararat Yayıncılık, 1969, s. 560-563.

²¹³ Eric Hobsbawm, *Devrim Çağı: 1789-1848*, 1998, s. 141-142.

Cumhuriyet devrimi de 1789'un en büyük mirası olan “modernleşme” kavramının zorunlu sonucu olarak sınırları belirlenmiş bir ulus devlet oluşumu sonucunda ortaya çıkmıştır.

Modernite birlikte gelişen ulus devlet, Giddens'in dediği bireye sanayi gelişimine uyum sağlayabilecek nitelikler kazandırmalıdır. Ayrıca ulusa ait olma bilinci ile birey toplumla bütünlük sağlayabilecektir. Ulus devletin bireye bu kazanımları kazandırması konusunda eğitim ön plana çıkmıştır. Eğitimin ön plana çıkmasında sanayileşme ve uluslaşma süreçleri etkili olmuştur.

Eğitimin, sanayi ile modernleşmeyle birlikte kurumsal hizmet alanı olarak görülmesi 20.yüzyılın başlarında somutlaşmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken konu; Batı'nın modernleşme sürecinin arka planında uzun bir birikim dönemi var olmuşken, Türkiye'de modernleşmeyle gelen zorunlu olan kültürel, hukuki ve ekonomik reformlar için yeterli zamanın verilmemesidir. Reformların gerçekleştirilmesinde ve topluma entegre edilmesinde topluma yeterli zamanın tanınmaması bazı yeniliklerin devlet zoruyla yapılmasına neden olmuştur.

Cumhuriyet ideolojisi, Osmanlı'nın toplumsal her alandaki merkezi kontrol geleneğini devralarak ve miras kalan bu kontrol mekanizmasının etkisiyle modernleşme sürecinde otoriter tutumunu sürdürmüştür²¹⁴.

Cumhuriyet'in kuruluşu ile Atatürk'ün vefatı arasındaki süreçte (1923-1938) idari ve hukuk alanında radikal reformlar yapılmıştır. Cumhuriyeti kuran bürokrat kadro bu radikal girişimlerin kaynağı olmuşlardır. Bürokrat kadro geleneksel düzeni restore etmemiş aksine bütün öğeleriyle reddedip yeni bir toplum düzeni kurmaya yönelmiştir.

“Kemalistler sosyal yapının farklılaşmasına bunun için önem veriyorlar ve farklılaşmış bir sosyal yapıyı, İslâm'ın siyaset, hukuk, eğitim gibi alanlardan ayrılıp, bireylerin özel bir meselesi haline gelmesinin ön koşulu sayıyorlardı²¹⁵.” Bunun

²¹⁴ Bkz. Levent Köker, “Kemalizm/Atatürkçülük: Modernleşme, Devlet Ve Demokrasi”, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Kemalizm*, Cilt.2, İstanbul: İletişim Yayınları, 2001, s.97-112.

²¹⁵ Bkz. Ali Yaşar Sarıbay, *Postmodernite, Sivil Toplum Ve İslam*, 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 1995, s.59.

sonucunda bilime verilen önemle birlikte toplumda “uygar bir din” kavramı ve dini sivilleştirme adımları ortaya çıkmıştır.

3. EĞİTİM VE İDEOLOJİ

Eğitim; bireysel açıdan bilgiyi kullanarak toplum ile birlikte yaşamada etkili bir araçtır. Bu bağlamda eğitim, doğuştan gelen yetenekler ile yeni kurallara uyum sürecinde dengeyi sağlamada en önemli faktördür.

Eğitim, tarihte ideoloji kavramı ile iç içe geçmiş bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. İdeoloji kavramını; “var olan bir sosyal yapıyı devam ettirme veya yenisini yaratmaya yarayan bir fikir yapısı²¹⁶” olarak tanımlarsak sosyal altyapının devamı ve şekillenmesi için eğitime muhtaç olduğunu anlayabiliriz.

Eğitim, tarihte ilk defa Sümerler zamanında devlete siyasi, ekonomik ve ideolojik (dinsel) güç sağlayan bir kurum olarak görülmüştür. Eğitimin siyaset aracı olarak Platon tarafından sistemleştirildiği söylenebilir. Platon'a göre eğitim, devleti koruyucu ve devlete yönetici yetiştirmenin aracıdır. Platon'a göre eğitimin amacı; yöneticide bulunması gerekli yiğitlik, ölçülülük, adalet, bilgelik ve yöneticilik erdemlerini kazandırmaktır²¹⁷.

3.1. İdeolojinin Tanımı Ve Tarihi

Toplumsal bir varlık olarak insanın varlığını devam ettirme ve kendini anlatma arzusu varoluşuyla birlikte getirdiği özelliklerindendir. İnsan doğduğunda kendisine toplum tarafından üretilmiş olan anlamlar dünyasının içinde ayrıca dünyaya ilişkin bilgileri de hazır olarak bulur. Aynı şekilde üyesi olduğu toplum, kültürel sembollerini ve “bilgi”yi paylaşmak için iletişim adına “dil”i de hazır olarak bireye sunmaktadır. İnsan üyesi olduğu toplumda özne olmaya çalışır. Bu durumu toplumun ortak dilini kullanarak gerçekleştirir.

Dil, düşünme, kendisini ifade etme, ortak değer ve bilgileri bir sonraki nesle aktarma ve iletişim kurma aracı iken, bir başka açıdan da insan düşüncelerinin sınırını oluşturmaktadır. Özne halindeki insan, içinde bulunduğu toplumu

²¹⁶ Şerif, Mardin, *Türk Modernleşmesi*, Derleyen Tuncay Önder, İstanbul: İletişim Yayıncılık, s.24.

²¹⁷ Feyyat Gökçe, *Değişme Sürecinde Devlet Ve Eğitim*, s.38.

anlamlandırması için sorduğu soruların cevaplarını, hazır bulduğu din, mitler, gelenekler veya inanç kurallarında bulur. Bundan dolayı insan ancak toplumun kendisine kattığı anlamlar bütünü sayesinde birey olmaktadır. İnsanoğlu bu anlamlandırma çabalarında kendini ve çevresini açıklamakla kalmayıp “daha iyi bir insan ve toplum nasıl olmalıdır?” sorusuna da yanıtlar üretmek için bilgi arayışına girmiştir.

Modern dönemle birlikte ideoloji kavramı, bu bilgi arayışının bir ürünü olmuştur.

İdeoloji kavramı, tarih boyunca günlük, siyasi ve sosyal alanlarda farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Kökeni Yunanca’dan gelen ideoloji terimi, fikir anlamındaki “eidos” ve bilim anlamındaki “logos” kelimelerinin birleşiminden türetilmiştir ve “düşünceler bilimi” anlamına gelmektedir²¹⁸.

Türk Dil Kurumu “ideolojiyi, siyasal veya toplumsal bir öğreti oluşturan, bir hükümetin, bir partinin, bir grubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefi, dini, moral, estetik düşünceler bütünü” olarak tanımlamaktadır²¹⁹. “Bir toplumsal durumu yansıtan düşünceler dizgesi; insanların kendi varoluş koşulları ve ilişkilerinden doğan yaşam tarzlarıyla ilgili tasarımların tümü²²⁰” ve “belirli bir biçimde düşünmeyi ve davranmayı haklı çıkarmak ya da düşünce ve davranışları belirli bir biçimde etkilemek işlevini taşıyan inanç, tutum ve düşünceler bütünüdür” şeklinde de tanımlanmaktadır²²¹.

İdeoloji terimi ilk olarak Fransız Devrimi sonrasında Destutt de Tracy tarafından kullanıldığı belirtilmektedir. Tracy 18. Yy da kiliseye yönelik sürdürülen mücadelenin içinde bir kişi olduğundan dolayı ona göre evren, bilim ile açıklanmalıdır. Tracy’ ye göre ideoloji bilimsel bir disiplindir. “Bu bilim,

²¹⁸ Cemil Meriç, “İdeoloji”, *Umrandan Uygarlığa*, 14. Baskı, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2008, s. 260.

²¹⁹ TDK., Güncel Türkçe Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a69cce72b92c7.43276364

²²⁰ Ahmet Cevizci, *Felsefe Ansiklopedisi*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2002, s. 533.

²²¹ Doğu Ergil, “İdeoloji Üzerine Düşünceler”, Ankara, *Ankara Üniv. Sbf dergisi*, Cilt 38, Sayı 1, 1983, s. 69.

düşüncelerin duyumlardan türemesinin nedenlerinin kesin bilgisine ulaşmayı amaçlamaktadır. Doğuştan gelen bilgi reddedilmiştir; yani fikirler dönüştürülmüş duyumlar olarak kabul edilmiştir. Tracy, insan zihninin fizyolojik bir temeli olduğunu göstererek, ideolojiyi zoolojinin bir dalı olarak tanımlamıştır. Aynı aşırı empirist çizgideki Bacon, Descartes, Newton, Lavoisier ve Condillac gibi, Tracy de bu tür analizlerin içeriklerinin bilimsel prosedürlere göre dikkatle listelenerek detaylandırılması gerektiğini ileri sürmüştür²²².” Buna göre ideolojinin bilim ve eğitimle ilgisi aydınlanma dönemiyle birlikte başlamıştır.

İdeoloji kavramı Karl Marx ve Engels tarafından Tracy’den farklı olarak tanımlanmıştır. Karl Marx’a göre ideoloji kavramı Tracy’deki gibi “doğru düşünme bilimi” olarak değil, günümüzde ele alınan ideoloji kavramı tanımına yakın olarak yönetici sınıfın kendini meşrulaştırmak için kullanılan fikir ürünüdür²²³.

Karl Marx’ın izinden giden Althusser ise ideolojiyi “toplumsal formasyonun belirleyicisi, buna göre toplumu dönüştürücü ve bireyleri bu ilişkiler ağı içerisinde yönlendirici egemen fikirler ve tasarımlar sistemi²²⁴” şeklinde tanımlar. Althusser, Karl Marx gibi ideolojiyi siyasal iktidarın kendini meşrulaştırmak için kullandığı bir aygıt olarak görmektedir. Bu aygıtlar, devletin eğitim, hukuk gibi kurumlarıdır. “Başka bir söyleyişle, okul bir sürü beceri öğretiyor, fakat bunu yönetici ideolojiye boyun eğmeyi ya da bu ideolojinin 'pratiğinin' egemenliğini sağlayan biçimlerde yapıyor²²⁵.” Ayrıca Althusser’e göre ideoloji bireyleri özneleştirir “İdeoloji bireyleri özne diye adlandırır. Özne kategorisi her ideolojinin kurucu kategorisidir²²⁶.” Egemen ideoloji toplumun aygıtlarını kullanarak kendini rasyonelleştirmektedir. Althusser’e göre toplumun yapısını oluşturan ideoloji kavramı kendini kültürel nesneler üzerinden gerçekleştirmektedir.

Lévi-Strauss göre ise ideolojinin mit kavramı gibi bir işlevi olduğundan dolayı ideoloji, insanları hem öznelleştirir hem de nesnelleştirir. İdeoloji bireylerin

²²² Andrew Vincent, *Modern Politik İdeolojiler*, Çev. Arzu Tüfekçi, İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2006, s. 3.

²²³ bkz. Vincent, s.4-5

²²⁴ Louis Althusser, *Özeleştirinin Öğeleri*, İstanbul: Belge Yayıncılık, 2000,s.47

²²⁵ Louis Althusser, *İdeoloji Ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Çev. Yusuf Alp ve Mahmut Özışık, 3. baskı, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 1991, s. 22-23.

²²⁶ L. Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, 1994,s.60.

inançları, normları hakkında bilgi verdiği için toplumların sosyo-politik yapısını anlamak adına bize bir yol haritası sağlamaktadır²²⁷.

Levi-Strauss'un belirttiği ideolojinin bireylere verdiği toplum haritası insanların ortak paydalarda birleştikleri değerleri bizlere göstermektedir. Bu nedenle sürekli değişime açık olabilmektedir. İdeoloji kavramı toplumların geleneksel toplum haritalarını kaybettikleri zamanlarda yeni haritalar oluşturma aşamasında ortaya çıkmaktadır.

İdeolojik sosyal haritaların oluşmasında en etkili kurumlar okullardır. Bundan dolayı ideoloji, eğitimin amaç ve sonuçlarını belirlemekte, ortak değerleri üretmekte, toplumun bilgisini yönetmekte söz sahibi olmaktadır²²⁸.

İdeoloji, toplumların yaşamlarına yön veren örgütlenmiş fikirler bütünüdür. Bu anlamıyla ideoloji toplumda egemen sınıfa bağlı olmakta ve bu sınıfın kendisini devam ettirmek için oluşturduğu sosyal, siyasi ve ekonomi hakkındaki düşünceler şeklinde kendini göstermektedir. Bu fikirler eğitim aracılığıyla toplumdaki bireylere aktarılmakta ve devlet sınıfsal düzenini yeniden üretmektedir.

Tarihte ideolojilerin, insanın varoluşu işe başladığı söylenebilir. Ancak günümüzdeki anlamıyla kullanımı ve insanlığın yönetimi ve eğitim ile birlikte tarihte yerini alması aydınlanma sonrasındaki döneme denk gelmektedir. 18. yüzyıla kadar modernite, ideoloji ve eğitim üçlemesine bakıldığında modernizmle paralel olarak ideolojilerin doğduğu, ideolojilerin devamı için eğitimin kullanıldığı görülmektedir.

Aydınlanma öncesi çoğu toplumda “doğru bilgi” yüzyıllarca din, gelenek ve tarihi açıklayan dogmalar üzerinden açıklanırken, 18. yüzyıl sonrası Batı’da “bilim” ile açıklanmıştır. Bilim ve akılcılığa çoğu zaman din de eşlik etmiştir. Tarihsel olarak bakıldığında her toplumun ve her dönemin bir “kurucu inancı” olduğu görülmektedir. Bu kurucu inanç, toplumun şekillenmesinde, devletin yönetim şekline kadar devletin tüm alanlarını şekillendirmiştir.

²²⁷ Bkz.H. Birsen Örs, “Postmodern Dünyada İdeolojinin Dönüşümü”, İstanbul, *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, s.3.

²²⁸ Feyyat Gökçe, s.76

Bu örgütlenme 15. ve 16. Yüzyıllarda başlamıştır ve orta çağ devletleri, eğitim-öğretimin politika ve ekonomideki birleştirici rolünü fark etmişlerdir. 16. yy sonrası yönetimin konusu insanlar değil nüfus olmuştur. Böylelikle devletler kendi yönetim alanlarındakilerinin refahını, ölüm oranlarını, iş gücü niteliklerini düşünür hale gelmiştir. Yönetim sisteminin hedefleri değişmiş; geleneksel dönemde amaç yönetimin devamlılığını sağlamak iken modernizmle amaç, toplumsal refahın sağlanması ve devamlılığı olmuştur. Bunun devamında 17. ve 18. yüzyıllarda bireylerin üreten devlet sisteminde verimli olmalarını bekleyen yönetim biçimleri ortaya çıkmıştır. Bu yönetim sisteminin görevi nüfus artışını kontrol etmek, insanların üreten yapıya dönüşmesini sağlamak bunun için bireyi denetlemek ve yönlendirmek olmuştur. Bir başka ifade ile 17. yüzyıldan sonra ekonomik sistem ile iktidar sistemi birbirinden ayrılmaz öğeler haline gelmiştir²²⁹.

Sanayi devrimi ile modern devletlerin kendi yönetimlerini sürdürebilmeleri için ortak kültüre sahip vatandaşlara ihtiyacı olmuştur. Rönesans Döneminden itibaren eğitimde ideolojinin kullanılmıştır fakat sanayi devrimi sonrasında okullarda yönetim ideolojisinin yaygınlaştırılması devlet tarafından desteklenmiştir. Böylece eğitimde, gelen iktidarların ideolojileri hakim olmaya başlamıştır.

Avrupa’da modernliğin belirginleşmesi ile ulusal eğitim olgusu da vurgulanmaya başlamıştır. Modern devletler doğası gereği kendilerini ebedileştirmek için çocukları sadakatli yurttaşlar yapmak yolunu seçmiş ve eğitimi kurumsal bağlamda devreye sokmuştur. Bu konuda Wiborg’a göre Rousseau’nun yurtseverlik duygusunun yaratılabileceği ve şekillendirebileceğini söylemesi, Avrupa içinde ve dışında ulusal eğitim sistemlerinin oluşmasında çok büyük etkiye neden olmuştur. Çünkü iktidarın görevi, bir ulusun çocuklarını şekillendirmesi gereken eğitim kurumunu biçimlendirmektir²³⁰.

Rousseau’ya göre eğitim kurumları bireyi “ben” ini kaldırarak onu toplumun müşterek varlığı kılan ve bunu öğreten toplumsal kurumlardır. Böylelikle birey artık

²²⁹ İlkur Şentürk, Selahattin Turan, “Foucault’un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme”, Ankara, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 18, Sayı 2, 2012, s.252.

²³⁰ Bkz. <http://www.jstor.org/stable/3099871> Wiborg, Susanne, “Political And Culturalnationalism İn Education. The ideas Of Rousseau And Herder Concerning National Education”, *Comparative Education*, Vol:36, No:2, Special Number (22), 2000, s.235.

birliğin bir parçası ve organı mahiyetindedir ve bu düşüncenin içselleştirmesi sayesinde toplum canlı ve dinamik bir organizmaya dönüşmektedir ²³¹. 18. Yüzyılda belirlenmiş bir coğrafi sınırdan oluşturulmak istenen ulusal kimlik çalışmalarında bu düşüncenin yaygınlaşmasında eğitim kurumları önemli bir rol almıştır.

Sanayileşmenin etkisiyle birlikte egemenlik kavramı, yerini düzenleyici iktidara bırakmıştır. “Demokrasi”, “hukuk devleti”, “bireysel haklar”, “liberalizm”, daha sonra “insan hakları”, “çoğulculuk”, “kadın hakları”, “azınlık hakları” ve benzeri kurucu inançlar 20. yüzyıla damgasını vurmuştur. 21. yüzyılda bunlara “küreselleşme”, “çok kültürlülük”, “mikro kimlikler” ve benzeri kurucu inançlar eklenmiştir. Bu inançları temel alan siyasi ve toplumsal örgütlenmeler epistemolojik alanda düzenlenmiş, bireyler bu örgütlenmelerin içerisinde yeniden özne olarak tanımlanmıştır.

Modernizm ile birlikte tüm devlet biçimlerinde var olan eğitim olgusu, toplumu inşa eden bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Modernleşme ile toplumlar eğitimi, kendi üyelerinin sosyalleşmesi ve iktidara olan bağlılığın güçlendirilmesi için kullanmışlardır. Bunun için eğitimin merkezileştirilmesi sağlanarak devlet yönetimine aidiyeti kuvvetlendirmek için ulus devlet inşası ortaya çıkmıştır.

Siyasi otoriteler ulusçuluğu kullanarak eğitimi araçsallaştırıp toplum içindeki etnik farklılıkları ortadan kaldırmışlardır. Böylece, ulus-devletin üyeleri artık o devlet içinde hak ve özgürlükleri olan ulus-devletin vatandaşları olmuştur. Bunu başarmak için ulus-devlet, aydınlanma felsefesinin evrenselci paradigması doğrultusunda şekillenen toplum tasarımı ile bireye yeni düzene ait kimlik kurgularını, milliyetçi ideolojik bilgi ve değerlerini yüklemiştir. Bu anlamda eğitim ve ders kitapları ile sadece bilgi aktarımı yapılmamış, o toplumun siyasal ve toplumsal normları da belleklere kazınarak bir ortak bellek yaratılmaya çalışılmıştır. Böylece bu ortak bellek, bireylerin toplumsal kimliklerini ve geleceğe ilişkin beklentilerini belirleyen bir araç niteliği kazanmıştır. Söz konusu ortak belleğin toplumda araçsal olarak kullanılması Cumhuriyet döneminde ön plana çıkmıştır. Bu

²³¹ J.Jacques Rousseau, *Emil yahut Terbiyeye Dair*, Çev. Hilmi Ziya Ülken, Ali Rıza Ülgener, Salahattin Güzey, İstanbul: Türkiye Yayınevi, 1966,s.10.

dönemde toplumda var edilen ortak bellek rejimin sürdürülebilirliği adına araç olarak kullanılmıştır.

Ulusçuluk fikrinin oluşumu için modern devletler toplumdaki birliği sağlama adına etnik köken, ortak dil, dini kimlik gibi unsurlara atıf yapmışlardır. Sonrasında bu unsurlardan hangisi ile ulusçuluk temellenmişse bu unsur kendini eğitim sistemine yansıtmıştır.

Modernizm ile birlikte devlet oluşumu içerisinde yeniden tanımlanan ulusçuluk kavramı dil veya etnik köken üzerine kurulabilir, devlet yerel farklılıkları ulus potası içinde eritebilir ve ulusa ait olma bilincinin yerleştirilmesi için eğitim sistemini ve programını merkezileştirebilir. Devletin amacı burada ideal bir ulus oluşturmaktır. Bu sebeple eğitimin tüm aşamalarında merkezi yönetim kendi ideolojilerini, simgelerini, dil ve tarih bilincini topluma entegre ederek kimlik oluşturmaya çalışmışlardır²³².

Modernizm ile eğitimin siyasi enstrüman olarak kullanılması 18. ve 19. yy da yeni oluşum içinde olan devlet liderleri için çıkış yolu olmuştur. Modern eğitim, insanları geleneksel yapısından çıkartarak modern bir şekle dönüştürmede temel faktör olarak görülmüştür.

3.2. İktidar –İdeoloji Ve Eğitim

İdeoloji kavramı insan eyleminin ardında yatan toplumsal unsurların niteliğini belirleyen ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır. İnsan eylemlerini belirli bir sosyal ve siyasal yapı içerisinde gerçekleştirir ve bu iki yapı çeşitli etmenlerin birleşimi ile oluşmaktadır. Siyasal yapı, toplum yapısı ve davranışlarına yönlendiren siyasi fikirlerden oluşmaktadır. Sosyal yapı, dini, siyasi, ideolojik söylemlerin birleştirildiği siyasal kültürün unsurlarıdır.

Dünya üzerinde ülke ve toplumları şekillendirici düşünsel yapıların ortaya çıkmasıyla eğitim, devletin tekeline aldığı ideolojik sistem yürütücüsü konumuna gelmiştir. Öncelikle devletleşme olgusu; toplulukların birlikte yaşayabilmesi için

²³² Halis Çetin, “Devlet, İdeoloji Ve Eğitim”, Sivas, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:25, No:2, 2001,s.201-211.

aynı dili konuşan ve aynı dünya görüşünü paylaşan bir toplum oluşturma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Sanayileşme ile birlikte şehirleşmeler başlamış ve bilgi üretiminin yeni nesle aktarımı problemini beraberinde getirmiştir. Bu değişimlerin toplumda ortak bilinç oluşturma, aktarılacak bilginin belirlenmesi gibi devletin kontrol etmesi gereken zorunlu bir mekanizmayı meydana getirmiştir. Bu değişme sürecinde eğitim hem toplumsal barışın sağlanmasında etken rol oynamış hem de bir durumdan diğer bir duruma geçişte nedensellik işlevi görmüştür.

Modernleşme ile birlikte devletler eğitim ve öğretimi tek merkezden kontrol edip eğitim sistemlerini devlet ideolojilerine göre şekillendirmişlerdir. Belli bir inanç, felsefe veya davranışın aktarılması için ideolojiler oluşturulmuş ve ideolojiler eğitim vasıtasıyla meşrulaştırılmaya çalışılmıştır.

Gökçe'ye göre eğitimin siyasi alandaki görevi “toplumdaki farklılaşmaları kontrol altında tutma”dır. Bu görevi yerine getirmek için bireylerin, kamusal yararı gözeterek yapacakları eylemler için uyumlu hale getirilmesi ve merkezi yönetimden toplumun yönlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim bu görevleri yerine getiren işlevsel bir araç mahiyetindedir²³³.

Toplumsal kontrolü sağlayan siyasi yönetim kendi sürekliliğini sağlamak istemektedir. Gutek'in eğitim ve ideoloji konusundaki bakış açısı bu görüşleri desteklemektedir. Gutek'e göre;

“İdeoloji, genellikle bir grubun inanç sistemi olup geleceğin politikalarını belirlemede geçmişe dayanır. Grubun inançları temelde, kültürel nitelikleri aşan bir metafizik sistemden ziyade tarihsel, sosyal, siyasal ve ekonomik olgulara dayanır. Geçmişin ideolojik yorumu, bu geçmişin bireyin ve grubun şimdiki durumunu nasıl oluşturup, biçimlendirdiğini de içerir; bir sosyal değişim kuramından kaynaklanan bu yorumda geleceğin sosyal gelişimine ilişkin öngörüler vardır. İdeolojiler hedefledikleri doğrultuda toplumu yönlendirecek programlar ortaya koyarlar bir grubu oluşturan ideolojinin kültürel mirası, genellikle ideolojiye yeniden biçim verir. Kuramsal (teorik) olmaktan çok uygulama (eylem) merkezli olan ideoloji; siyasal, sosyal, ekonomik ve eğitimsel politikaları yönlendirmede kullanılır²³⁴.”

²³³ Feyyat Gökçe, *Değişme Sürecinde Devlet Ve Eğitim*, s.126.

²³⁴ L. Gerald Gutek, *Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Çev. Nesrin Kale, Ankara: Ütopya Yayınları, 2001,s.164.

Devlet tarafından toplumu düzenlemede araç olarak kullanılan eğitim sayesinde yönetim, kendi siyasi ideolojisini bireylere ulaştırma imkânı bulur. Eğitim ve ideoloji kavramları, eğitimin devlet eliyle şekillenmesiyle birlikte yönetimin kendi meşruiyet ilkelerine mutlaklık ve kutsallık kazandırdığı araçlar haline gelmiştir. Sonuç olarak resmi ideolojinin aktarımı, itaat ve sadakatin sağlanması gibi siyasal anlamda hayati unsurların ortak paydası eğitim olmuştur.

Siyasal iktidar, toplumsal birlik ve bütünlüğünü eğitim kurumlarıyla gerçekleştirmektedir. Bu durum, siyasal iktidarın ideolojik ilkelerine mutlaklık ve kutsallık katarak ideolojinin eğitim alanlarında yayılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim sistemleri ile nasıl bir toplum istediğimiz doğrudan ilişki halindedir.

Eğitim gücünü bilgi ve bilimin üreticisi konumunda olan iktidardan almaktadır. Bilgi iktidarın aracı olarak görülmekte iktidarı beslemektedir, eğitim ise güçlendirmektedir. Bunun sonucunda eğitim ve ideoloji siyasal iktidarın kendi meşruiyet ilkelerine mutlaklık ve kutsallık kazandırdığı araçlarıdır. İdeoloji insanın bireysel istek ve değer alanına yön veren inançların bütünüdür. Toplumsal istekler söz konusu olduğunda üretilen ideoloji, sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel gerçeklikleri kapsadığından eğitim içerikleri egemen ideoloji tarafından oluşturulmaktadır. “Devlet, eğitim kurumlarında ideolojiyi toplumsal kültürün, simgelerin, kavramların, dilin ve günlük hayatın içerisine kurucu, koruyucu ve toplumu düzenleyici bir araç olarak yerleştirmektedir²³⁵.”

3.3. Osmanlıdan Cumhuriyet’e Eğitim Ve İdeoloji

Osmanlı Devleti’nde eğitimde gerçekleştirilen reformların başlıca ideolojisi, sosyal disiplini sağlamaktır. Medrese eğitimi Osmanlı’da daima yönetimin denetimi ve yönlendirmesi altında olmuştur. Osmanlı dönemindeki eğitim dine dayalı ideolojik bir meşrulaştırma temeli üzerine oturtulmuştur. Aydınlanma çağı öncesinde skolastik eğitim veren kurumların toplumsal disiplinizasyonu sağlamak için dini eğitimi kullanması Avrupa ile benzerlik göstermektedir. Bu dönem mutlakiyetçi rejimlerde Neo-Stoacılık felsefi akımının da etkisiyle toplumsal disiplini sağlamak adına askeri reform ile güçlendirilerek devlet inşasını gerçekleştirmiş ve dini eğitimle

²³⁵ H. Çetin, Devlet, “İdeoloji ve Eğitim”, s. 201–211.

yönetime olan bağlılık güçlendirilmiştir. Bu dönem eğitiminin felsefi alt yapısını Neo-Stoacılık felsefi düşüncesi ve idealizm felsefi öğretisi oluşturmuştur. 18. yüzyıl Aydınlanma sonrası devlet yönetimleri, toplumları akılcılığa dayalı evrensel kurallara göre yapılandırmaya çalışmıştır. Sosyal disiplinizasyonu sağlamak için toplum mühendisliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların amacı merkezi yönetimi sağlamlaştırmak ve ideolojiye uygun rasyonelleştirmeyi sağlamaktır.

Osmanlı eğitim modernleşmesinin başlıca iki hedefi bulunmaktadır, birincisi pozitif bilimleri içeren müfredat temelli eğitim-öğretim yapabilen okul sisteminin kurulması, ikincisi ise eğitimin tüm vilayetlerde yayılmasının sağlanmasıdır.

18. yüzyılın ortalarından itibaren devlet yöneticileri, Batı tarzı eğitimi benimsemiş, kendi ihtiyaçlarına uyarlamaya çalışmıştır. Bu yüzyılda diğer devletlerde eğitim sistemlerini kendi ideolojilerine göre yeniden planlama çalışmalarına girişmişlerdir. Bu planlarda yeni kimlik oluşturmak eğitimin temel amaçlarından birisi kabul edilmiştir. Buna ünlü Fransız ansiklopedisti Denis Diderot, 1774- 1775’de Rus hükümeti için hazırladığı eğitim reformunu örnek olarak verebiliriz. Bu eğitim taslağında, okulların nitelikli birey ve yurttaş yetiştirmedeki işlevleri yer almaktadır. Diderot’a göre “okulun görevi hükümdara gayretli ve sadık tebaalar, asillere faydalı vatandaşlar, toplum için bilgili namuslu ve mümkün olduğu kadar sevimli unsurlar, ailelere iyi koca ve babalar, devlete düşünen büyük zekâlar, dine vicdanlı ve sulhsever hizmetçiler sağlamaktır²³⁶.”

Aynı dönem Osmanlı Devleti’nde Tanzimat reformunun azınlık nüfus topluluklarına yönelik eğitim politikasındaki başlıca hedefi, devlete sadık bireyler yetiştirmektir. Rüştîye mekteplerinin kurulması da bu amaca hizmet etmiştir. Fakat eğitim ideolojisi açısından, Osmanlı Devleti’nde eğitimde modernleşme hareketinin ilk yıllarındaki amacı, askeri alanda olup tümüyle faydacı karakterdedir.

1839’da ilk eğitimin sivilleştirilmesi çalışmaları ortaya çıkmasıyla sadık vatandaş-soyut bir devlet fikrinin benimsenmesi gibi hedeflere ulaşmada bir eğitim

²³⁶ Necmettin Doğan, “Osmanlı’dan Cumhuriyete Ders Kitaplarında Devlet Kavramının İktidar-Eğitim İlişkisi Açısından İncelenmesi”, Ankara, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4) , Güz,2011 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti, s.2075.

sisteminin olması gerekliliği ortaya çıkmıştır ²³⁷. Medreseler bu dönemden itibaren işlevini yitirirken, rüşdiyeler gibi batı tarzıyla açılan sivil eğitim kurumları kurulmuştur.

Tüm bu eğitim alanında yapılan reformlarla elde edilen sonuçlar Cumhuriyet dönemi eğitim düşüncelerinin temellerini oluşturmuştur. Ulusçuluk temelli olarak ortaya çıkan Cumhuriyet düşüncesine göre Osmanlı'nın son zamanlarından Kurtuluş Savaşı dönemine kadar yapılan reform çabalarının sonuçları iç açıcı değildir. Kurtuluş Savaşı sonrasında Türkiye'de etnik ve dini bakımdan büyük oranda homojen fakat ulusal bilince sahip olamayan bir toplum kalmıştır.

Erken cumhuriyet döneminde eğitim sürecinde mekânsal olarak okulların, Cumhuriyet ideolojisi çerçevesinde yeniden yapılanma olarak biçimlendiğini söylemek olanaklıdır. Yeni oluşturulmak istenen bir ulus devletinin, 'muasır medeniyet seviyesini yakalamak' biçiminde formüle edilen temel amacına ulaşmak için, toplumun bütünüyle yeniden yapılanması gerekli görülmüştür. Bu yeniden yapılanmaya uygun olarak da yurttaş ve milliyetçilik söylemlerinin eğitime hâkim olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, genel olarak eğitimin ve özelde ise ders kitaplarının yöneldiği temel amaç, aydınlanma düşüncesi ve ulus devlet oluşturma bağlamında ulus-yurttaş-devlet ilişkilerinin, yeniden kurgulanan biçimiyle bireylere aktarılmasıdır. Cumhuriyet aydını sadece kurumları siyasal-sosyal alanda değil toplumu da değerler sistemi ve zihniyet olarak değiştirmek istemişlerdir. Eğitimin, bu dönemde, kuşkusuz devletin elindeki en önemli ideolojik aygıtlardan birisi olduğu söylenebilir. Hedeflenen radikal değişimler için evrensel eğitim yönetimi gerekli olup bunun ilk adımı olarak Türk dili, literatürü ve tarihinin yaratılması gereklidir.

Türkiye'deki ulus inşası süreci moderniteyle yakından ilişkilidir. Cumhuriyet düşüncesi aydınlanma felsefesi ile şekillenmiştir. Aydınlanmanın bireyi evrensel bilgi ile kontrol edebilme isteği, Atatürk'ün gerçekleştirdiği reformların temelindeki felsefi amaçtır denilebilir. Bundan dolayı ilerleme düşüncesi ve pozitivist bilim, Cumhuriyet düşünce sisteminin temel dayanaklarıdır.

²³⁷ S. A. Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839- 1908), İslamlaşma, Otokrasi Ve Disiplin*, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2010,s.31-43.

Türk modernleşmesi, pozitivist temelli sosyolojinin siyaset alanına yansımaları olarak görülebilir. Bu konuda Ziya Gökalp'in millilik-ulusallık düşüncesinin arka planında (sosyal idealizm) olarak isimlendirdiği idealist bir pozitivizm takip edilmelidir. Gökalp bu sosyal idealizmi “Türk milletindeniz, İslam ümmetindeniz, Batı medeniyetindeniz²³⁸,” şeklinde özetlemiştir. Bu düşünceye göre teknik ve bilimsel yargılar medeniyeti temsil ederken, idealler ve bunların felsefesi millî olan kültürün alanında kabul edilmiştir. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde oluşturulan bu çerçevede İslam'ın rolü, bireyler arasında bütünlüğü sağlamaktır. Sonraki dönemlerde İslam'ın kamusal alandan çıkarılması sekülerize edilmiş bir yaşam biçiminin topluma sunulması asıl amacın devletin kontrolünde millî bir din oluşturma projesi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim sistemi ya da okulların yeniden üretime katkılarına ilişkin bu açıklamalarda ortak bir nokta vardır. Buna göre okulların, yeniden üretim sürecinde temel işlevi, var olan egemen ya da yönetici sınıfların üretmiş olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik düzeni ya da ‘nesnelleştirilmiş gerçekliği’ meşrulaştırarak devamlılığını sağlamak ve bunu da meşrulaştırılmış düzene karşı bireylerde bağımlılık ve itaat etme duyguları geliştirerek gerçekleştirmektir. Eğitim-ideoloji ilişkisi başlığı altında değinileceği üzere, eğitim sistemi bu işlevini özellikle ders kitapları, öğretmenler, okulun yaşamsal gündelik pratikleri çerçevesinde gerçekleştirmektedir.

Bu noktada okullar, Althusser'in ifade ettiği gibi, devletin birer ideolojik aygıtları olarak “bireylerin gerçek varoluş koşullarıyla imgesel ilişkilerini temsil eden²³⁹” ideolojik söylemin çocuklara/gençlere aktarıldığı ve meşrulaştırıldığı bir araçtır. Althusser'e göre okullar, bireyleri maddi üretim sürecine dahil ederek devletin sürekliliği için birer özne haline getirmektedir. Eğitim, devletin yeniden üretim sistemine yardım eden bir aygıttır. Bu nedenle okullar devlet-birey ilişkisinde bir takım görevlerin öğretilmesinde, egemen ideolojinin aşılmasında önemli bir yere sahiptirler.

²³⁸ Ziya Gökalp, *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*, İstanbul: Bordo Siyah Yayıncılık, 2006, s.23-109.

²³⁹ Bkz. Louis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Çev. Y.Alp ve M. Özışık, 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 1989,s.34.

Eğitim ve ideoloji kavramlarının önemini anlamış olan Mustafa Kemal, Batıyı takibe alarak, ilerleme, entegrasyon, ulusçuluk, seküler ve bir olmayı temel alan tutarlı ve pragmatik bir eğitim politikası benimsemiştir. Ulusal eğitim programı ulusal kültüre göre şekillenmeliydi. Geleneksel eğitim anlayışı sebebiyle ulusun çöküşe gittiğini belirten Mustafa Kemal, geleneksel eğitim anlayışına yaptığı eleştiriyi şu şekilde ifade etmektedir:

“Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir âmil olduğu kanısındayım. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsafi fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciyei milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Çünkü dehayı millimizin inkişafı tamı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir²⁴⁰.”

Mustafa Kemal’e göre geleneksel eğitim, ulusal dil, tarih ve sanata yani topyekûn ulusal kültürün gelişmesine olanak vermemekte, kurulacak olan Cumhuriyet ulusal benliğinin gelişimine de katkı sağlamayacaktır. Ayrıca geleneksel eğitim, modern bilimin kapalı olduğunu çağın ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermediğini, pozitif bilimlerin yetiştireceği nesillere uygun olmadığını düşünmekteydi. Bu nedenle eğitimin toplumun dinsel ve geleneksel bağlarından koparılmasında çok büyük bir sorumluluğu olmuştur. Eğitim sayesinde geleneksel bağlar zayıflatılacak, seküler kimlik güçlendirilecekti.

Eğitim, “geleneksel inanç ve bakış açılarından kurtulmanın” ve “ulusal isteği beslemenin” ve “bağımsız bir ulusal devleti sürdürme kararlılığı yaratmanın” en iyi vasıtasıydı. “Yaygın ulusal eğitim hem modern devletin hem de ulusun yaratılmasında temel olacaktı. Okullar, bayrak törenleri, ulusal günler gibi ritüeller ve ulusal dil, ulusal tarih ve ulusal literatür ile ifade edilmiş programları vasıtasıyla ulusallık duygusunu yükseltecekti²⁴¹.”

Okullar, Cumhuriyet döneminin yeni kimliğini oluşturmada merkezi araçlardır. Mustafa Kemal’e göre;

²⁴⁰ Atatürk, M. K. *Atatürk’ün Söylev Ve Demeçleri II*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, T.T.K Basımevi, 1989,s.19-20.

²⁴¹ Ufuk Şimşek – Birgül Küçük – Yavuz Topkaya, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri, Ankara *Turkish Studies*, ,7/4, 2012,s.2818.

“Mektep genç dimağlara, insanlığa hürmeti, millet ve memleket muhabbeti, Şerefi istiklâli öğretir... İstiklâl tehlikeye düştüğü zaman onu kurtarmak için takibi muvafık olan en salim yolu belletir... Memleket ve milleti kurtarmaya çalışanların aynı zamanda mesleklerinde birer namuskâr mütehassıs ve birer âlim olmaları lâzımdır. Bunu temin eden mekteptir. Mektebin vereceği ilim ve fen sayesinde ki Türk milleti, Türk sanatı, iktisadiyatı, Türk Şiiri ve edebiyatı, bütün bedayiiyle inkişaf eder²⁴².”

Devletin görevi “memleket davalarının ideolojisini, Atatürkçülüğü anlayacak, anlatacak nesilden nesile yaşatacak, kişi ve kuruluşlar yaratmaktır.²⁴³ Devlet, her şeyden evvel çocuklara ve gençlere “Milletine, Türkiye Devletine, Türkiye Büyük Millet Meclisine düşman olanlarla mücadele esbap ve vasaitiyle mücehhez olmayan milletler için hakkı beka yok” olduğunu öğretecekti²⁴⁴.

Bu durum, 20. yüzyılda ulusal birlik ve kimlik duygusunun toplumda yayılması için eğitim programlarının kullanılması ile paralellik arz etmekteydi. Modern bir ulus olmanın hem teknik açıdan hem de bilinç bakımından ulusal eğitimden geçtiğini kavrayan Cumhuriyet kurucuları ülkedeki okullaşmayı ve okur-yazarlığı olabildiğince artırmak istemiştir. Eğitim sayesinde çağdaş seviyeye ulaşabilme hedeflenmiş bunun içinde geleneksel dinsel tabanlı medreseler terk edilmiştir. “Seküler okulların kurulmasına yönelik sistematik çaba, 1924’te dinsel okulların kaldırılması ile başlamıştır²⁴⁵.”

Genel olarak Cumhuriyet dönemine bakıldığında, Osmanlıdan kalan gelenek silinmek istenmiştir. Eğitim, Türkiye’nin büyük dönüşümünün temel aracı olmuştur. Cumhuriyet ideolojisinin temeli sekülerizm olduğu için eğitim de sekülerize edilip sivilleştirilmiştir.

Eğitim, Cumhuriyet dönemi ideolojisinde hem ortak bir kimlik ortaya çıkarmada hem de çağdaş-uygar toplum olma yolunda en önemli araç olarak kullanılmıştır. 20. yüzyılın genel karakteri olan ulus-devlet oluşumları bu yüzyılın sonuna doğru küreselleşmiştir. Bu küresel süreci Cumhuriyet dönemine etki eden

²⁴² Atatürk, M. K. *Atatürk’ün Söylev Ve Demeçleri II*, s.47.

²⁴³ Atatürk, M. K. *Atatürkçülük (Atatürkçü Düşünce Sistemi)*, Cilt:3, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No:326, 2001, s.132.

²⁴⁴ Atatürk, M. K. *Atatürk’ün Söylev Ve Demeçleri II*, s.49.

²⁴⁵ Abdurrahman Çaycı, “Tevhid-İ Tedrisat Kanunu'nun (Öğretimin Birleştirilmesi Yasası) Atatürk İnkılapları İçindeki Yeri Ve Önemi”, *Türkiye Cumhuriyeti'nin Lâikleşmesinde 3 Mart 1924 Tarihli Kanunların Önemi*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 1995, s.31.

felsefî akımlarla ele almak incelemek gerekir. Cumhuriyet’i kuran kadro eğitim kurumlarını modernizm ve pozitivizm akımlarının çerçevesinde algılamıştır. Dolayısıyla bu kadro, toplumun dönüştürülmesinde eğitimin rolünün ve gücünün farkında idi.

Cumhuriyetçi kadronun yapmak istediği modern ulusal kimlik oluşturma çabası döneminin ulus-devletlerinde görülen bir eğilimdi. Eğitimdeki bu yönelim Fransız modeli ile büyük benzerlik arz etmektedir. Buradaki tek amaç (seküler aydınlanma), tek program (tüm okul çocuklarının öğrenmesi gereken aynı içerik), tek dil (Türkçe) üzerine oturan ulusal yönetim çatısı geliştirilmiştir. Böylece tüm ülkede aynı standart bir eğitim ve okul sistemi sayesinde Türk ulusal kimliği yaratılmaya çalışılmıştır.

Oluşturulan yeni millî kimlikte zihniyet, davranış ve felsefî bir değişimi öngörülmüştür. Osmanlıya ait olan eski dinî, siyasî, sosyal, millet kurumlarının terkedilmesi sosyal, siyasi düşünüş ve yaşayış şekli itibariyle değişim zorunlu tutulmuştur. Seküler hayat tarzının benimsenmesini sağlamak, halkın sadakatini devlet ve millet sembollerine yöneltmek hedeflenmiştir.

Aydınlanma sonrası bilgi, devletin en tepesinde bulunduğu bir hiyerarşik düzene dönüşmüştür ve devletler bilgiyi, insanı tanımanın, onu düzenlemenin, dönüştürmenin ve manipüle etmenin bir aracı olarak kullanmışlardır. Eğitimin hedefi, Nietzsche’nin de ifade ettiği gibi terbiye edilmek, emir altına girmek, itaat etmek ve dahası hizmetkârlık olmuştur²⁴⁶. Foucault’nun ifade ettiği gibi “hiçbir bilgi kendi içinde bir iktidar formu, bir iktidar fonksiyonu ve diğer iktidar formlarına bağlı bulunan bir iletişim, kayıt, insanları toplayıp kontrol etme ve kendi sistemini yayma düzeni olmaksızın şekillenemez, varlığını devam ettiremez. Hiçbir iktidar da bilginin üretimi, düzenlenmesi, dağıtımı ve alıkonması olmaksızın uygulanamaz, gerçekleşemez²⁴⁷.”

Cumhuriyet Döneminde eğitim-öğretim merkezi yönetimin parçası olarak sivil kamusal ihtiyaçların arasında görülmüştür. Geleneksel anlayıştan farklı olarak dini

²⁴⁶ F. W Nietzsche, *Gelecekteki Felsefe*, Çev: Ümit Özdağ, Ankara: İmge Yayıncılık, 1991,s.89.

²⁴⁷ Michel Foucault, *The Will To Truth*, Çev: Alan Sheridan, New York-London: Tavistock Pr., 1980,s.131.

otoritelerin elinden alınan eğitim faaliyetleri siyasal iktidarın hedeflerini topluma yayan bir araç olarak çalışmıştır. Gelenekten kopuşu sağlamak adına gerçekleştirilen modern eğitim reformları yeni rejimin ilkeleri ile inşa edilmiştir. Bu ilkelere ait olmayıp sisteme tehlike olarak görülen içerikler tamamen sistem dışına çıkartılmıştır. Bu bağlamda geçmiş ile bağını kesip yeni içeriklerle donatılıp tanımlanan birey toplumu oluşturan ortak kültür ve değerlerinin taşıyıcısı konumuna getirilmiştir.

Cumhuriyet düşüncesinin dayandığı temel kavram özgürlüktür. Cumhuriyetçilerde ağır basan endişe toplumun buna uyum sağlaması konusu olmuştur. Toplum uyumunu sağlayan kontrol aracı devlet olduğundan Osmanlılardan Cumhuriyet'e miras kalan bir başka düşünce devletin sürekliliği konusudur.

Cumhuriyet döneminde toplumsal uyumu sağlamada devletin rolü seçkinler tarafından yüce bir değer halinde algılanmıştır. Toplum mühendisliği çerçevesinde bu seçkin grup her şeyi devlete uygunluğu açısından değerlendirmeye başlamışlardır.

Siyasal elitin Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de toplumsal yapının modernleşme hareketini tepeden yürütmüş olmasını ve toplumu/devleti bireyler karşısında öncelikli kılmasının düşünsel dayanaklarını Auguste Comte'un pozitivizmine, Emile Durkheim'ın sosyal realizmine ve Lâon Duguit'nin kamu hukuku yaklaşımına dayandırabiliriz.

Comte'un sosyolojik pozitivizmi “düzen içinde ilerleme” fikri Tanzimat döneminden itibaren etkisini göstermiştir. Toplumsal olguların değişmez yasalarla açıklanması ve bireylerin “rasyonel boyun eğiş ”ya da “rasyonel teslimiyet” ile toplumsal düzene uymaları gerektiği ideolojisi ile yetişen Jön Türkler arasından Cumhuriyet kurucuları ortaya çıkmıştır.

Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren gerçekleştirilen reformlarda toplumsal zeminini hazırlamadan bireylerin rasyonel teslimiyetlerinin istenmesinin temeli bu ideolojide yatmaktadır. Comte'un Cumhuriyet düşünürlerine diğer bir etkisi toplumsal denetim ve ilkeleri oluşturmada bilimin temel alınarak düzen ve ilerlemenin sağlanması isteğidir.

Comte'un ‘düzen ve ilerleme’ ideolojisi Durkheim'ın sosyal realizmi ile daha ileri giderek toplumu, bireylerin ortalamasından bir adım öteye taşımıştır.

Durkheim'in toplumcu görüşü Cumhuriyet döneminde etkili olmuştur. Durkheim'e göre iki tür toplum yapısından (biçimsiz toplum-devlet şeklindeki toplum²⁴⁸) Türkiye Cumhuriyeti siyasal örgütlenmeyi temsil eden "devlet" şeklindeki toplumların arasındadır. Devlet şeklindeki toplumlarda iş bölümüne dayalı "organik bir dayanışma" söz konusu olduğundan birey bu ideolojiye göre toplumun organik bir parçası durumundadır.

Cumhuriyet dönemi aydınlarına Durkheim'in toplum görüşü ile birlikte din görüşü de etki etmiştir. Durkheim'e göre din kavramı toplumsal dayanışmanın en önemli aracıdır ve modern toplumları bir arada tutmak için kutsallar (değerlerin ve semboller) keşfedilmelidir²⁴⁹. Cumhuriyet döneminde toplumu bir arada tutmayı sağlayan ideoloji ise yarı dinleştirilmiş milliyetçilik olgusudur.

Cumhuriyet dönemi aydınları, 19. yüzyılda etkin olan Comte, Emile Durkheim, Max Weber, Herbert Spencer, gibi düşünürlerden etkilenerek evrimci bir toplum yapısını benimsemişlerdir. Evrimsel toplum kuramına göre, toplum bir organizmadır ve evrimsel biyolojide kullanılan terimlerle çözümlenebilir. Evrimsel biyolojiye göre de toplum, "sistemin süre giden varlığı için gerekli olan belirli durumları sağlamakta özel birer rol oynayan birbirine bağımlı parçalardan oluşan örgütlü sistemler²⁵⁰" olarak görülmektedir.

Osmanlı heterojen etnik kimliğinden homojen bir ulus oluşturmak ve bu ulusun 'sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış bir kitle' olarak tasarlanması kurgusal ve ideolojiktir. Cumhuriyeti kuran aydın kesimin ideolojik olarak etkilendiği devlet anlayışı, tek tek bireylerin hak ve özgürlüklerini güvence altına alan Hobbescu anlamda bir devlet değil; Rousseaucu anlamda toplumun, kendisini oluşturan bireylerden ayrı ve onlardan daha üstün bir genel iradenin olduğu, bu iradenin ise kendisiyle uzlaşmayan bireyleri de kapsadığı ve bu iradenin somutlaşmasıyla ortaya çıkan toplumu yöneten varlık olarak devlet anlayışıdır²⁵¹.

²⁴⁸ Bkz. George Ritzer, *Sociological Theory*, McGraw-Hill, Çeviren. Ümit Tatlıcan, Third Edition, 1992, s.2-21. <http://www.scribd.com/doc/25221558/Georg-Simmel-George-Ritzer-1991>

²⁴⁹ Bkz. Emile Durkheim, *Toplumsal İşbölümü*, Çev. Ö. Ozankaya, İstanbul: Cem Yayınları, 2006a, s.464.

²⁵⁰ Alex Callinicos, *Toplum Kuramı*, Çev.Yasemin Tezgiden, İstanbul: İletişim Yayıncılık, Mart 2004, s.189.

²⁵¹ Levent Köker, *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2000, s.155.

Durkheim'in sosyal realizminden etkilenen hukukçu Duguit'in Cumhuriyet aydınına etkisi bireylerin hak ve ödev kavramında olmuştur. Duguit'e göre bireylerin sahip oldukları haklar, içine doğdukları topluma karşı ödevlerini yerine getirmeleri için var olmuştur²⁵².

3.4. Ders Kitaplarında

Her eğitim sistemi, belli bir eğitim felsefesi ve politikası aracılığıyla toplumsal düzenin taleplerini karşılamaya çalışmaktadır. Eğitim sistemi toplumsal düzeni sağlamakla görevli iken aynı zamanda toplumun mevcut siyasal sistemi benimsenmesini, iktidarın haklı görülmesini ve devamlılığını sağlayabilen bir araçtır.

Örneğin Orta Çağ siyasal düşüncesinde, hükümdarların Tanrının yeryüzündeki temsilcisi olduğunu varsayan, bundan dolayı hükümdarın sözünün tanrının sözünün neredeyse eşdeğeri olarak kabul eden bir eğitim sistemi kabul edilmiştir. Osmanlı toplumunda da hükümdar hem dini bir sembol hem de devletin birliğinin yapıtaşı sayılırdı. Medrese sisteminde verilen eğitim de devlete bağlılığı desteklemekteydi. Tanzimat dönemine kadar Osmanlı devleti eğitiminde eğitimin sistemli olarak ideolojik olarak bir aygıt olarak kullanıldığı görülmemektedir. Hatta yabancı okulların o döneme kadar kendi dilleriyle eğitim görmeleri problem sayılmazken Tanzimat dönemi sonrası dil problemi ideolojik olarak değerlendirilmiştir.

İdeolojilerin eğitim sisteminin müfredat içeriğine ve merkezi eğitim idaresinin zorunlu tuttuğu ders kitaplarına etki edeceği aşikârdır. Ders kitapları; toplumsal kültürün aktarıldığı, değerlerini yansıttığı, siyasi rejimlerin kendilerini meşrulaştırdığı çalışma alanıdır. İktidar, ideolojisini simgelerle aktarma, koruma, değiştirme işlevlerini kullanarak topluma yeni bir şekil ve anlam dünyası verme ve toplumsal düzenin aynı biçimde sürdürülmesi için dünya görüşünün korunmasını sağlamaya çalışmaktadır.

Türkiye'de ders kitapları modernizm paradigması içinde oluşturulmuştur. Ulus-devlet anlayışı içinde bilgi ve değer kavramları yeniden üretilmektedir.

²⁵² Duguit Devlet Nazariyesi için bkz. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/395/4275.pdf>

Cumhuriyet döneminde öğretim programlarındaki ilk düzenleme, 1924 yılında Vasıf Bey'in eğitim bakanlığı zamanında 43 kişilik heyetin ilköğretim, ortaokul ve lise ders programlarını değiştirmesiyle gerçekleşmiştir. Bu değişikliklerin içeriğine bakıldığında pedagojik ve ideolojik olarak iki anlam taşıdığı görülmektedir. Heyet, ilk olarak ders kitaplarından Osmanlı dönemi ideolojisi ile ilgili görüşleri ayırmış yerine Cumhuriyet rejimini destekleyen görüşleri koymuştur. Nitekim Cumhuriyet dönemindeki ilköğretim tarih kitaplarında Osmanlı yönetimi önemsizleştirilmiş, vatan, millet, devlet, cumhuriyet, medeniyet ve ilerleme gibi kavramlar öne çıkartılmıştır. Türk kavramı etnik köken olarak yüceltilmiş Türk milletinin organik birliği ve egemenliği vurgulanmıştır²⁵³.

Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren otoriter merkezîyetçilik kurma hedefinin gerçekleştirilmesi için ders kitaplarında etno-kültürel milliyetçilik, sekülerist dünya görüşü tematik olarak ele alınmıştır. Yeni rejim ile birlikte yeni ulus, yeni tarih, yeni kimlik tanımlamaları yapılmıştır. Milliyetçilik konularında ders kitaplarına bakıldığında Fransız devriminin etkileri görülmektedir. Bu etkilene sadece Cumhuriyet'in siyasi felsefesinde kalmamış, ders kitaplarına da taşınmıştır. Fransız milliyetçiliğinden etkilene Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında ırk, kültür ve tarihsel köklere ağırlık verilmiştir. Ayrıca Alman Romantik geleneğini ifade eden etnik milliyetçilik söylemlerinin de olduğu görülmektedir. Bu yüzden de ders kitaplarında demokratik değerler ile milliyetçi değerleri iç içe geçirme çabaları ağır basmıştır. Cumhuriyet'in ilanından sonra Türk tarihi üzerine yeni bilimsel ve kültürel çalışmalar başlamıştır. Bu çerçevede tarihin siyasal 'bilinç' sağlamak üzere yeniden yazılması öngörülmüştür. Bunun için metodik ders kitapları yazılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Cumhuriyet dönemi ilk hükümet programına bakıldığında, bilimsel ve çağdaş ilkelere dayanarak okulları düzenlenmesinin gerektiği ve ulusal ruha, tarihsel, coğrafi ve toplumsal karaktere uyan ders kitapları yazılacağı bildirilmektedir. Eş zamanlı olarak çalışılan Türk Tarih Kongresi'nde tarih eğitiminden beklenen faydanın ifade edilmesinde, milli kültürün temeli olan milli terbiyenin esasının "milliyetçilik, devletçilik ve halkçılık" olduğu belirtilmiştir.

²⁵³ Necmettin Doğan, "Osmanlı'dan Cumhuriyete Ders Kitaplarında Devlet Kavramının İktidar-Eğitim İlişkisi Açısından İncelenmesi", s.2079.

Cumhuriyet ilan edilmeden, 1921 yılında eğitim kongresinin açılışındaki Atatürk'ün yaptığı konuşma oluşturulmaya çalışılan ulus bilincinin göstergesidir:

“Hiçbir okul kitabında Türklerin aleyhinde bir kelime ve ifade bulunmayacak, Türklerin dününü ve bugününü kötüleyen cümlelere rastlanmayacaktır. Hiçbir okul kitabında Türk tarihine ve coğrafyasına dair en ufak bir yanlış görülmeyecektir....²⁵⁴”

Nitekim incelenen ders kitaplarından elde edilen bulgular göstermektedir ki, okutulan ders kitaplarında Türklerin geçmişte sayısız devlet kurduklarından, diğer milletleri yönetme kabiliyetinden, büyük bir medeniyet yarattığından, hatta Batılı medeniyetlere bile Anadolu'da yaşamış olan Hititlerden Lidyalılara, Urartulardan Eski Yunan'a kadar pek çok medeniyeti sırf yaşadıkları coğrafyadan hareketle Türklerin en eski ataları olarak görüp sahiplenme sonucu Türklerin ilham kaynağı olduğundan, Türk'ün çalışkan-zeki bir millet olduğundan, demokrasiyi ilk tatbik eden millet olduğundan vb. bahseden söylemler yer almıştır²⁵⁵.

Türk tarih bilincinin geliştirilmesi Türklerin geçmişinden özerkleşip köklerini bulmasına tek başına yeterli olamayacağını düşünen Atatürk, döneme damgasını vuran gelişmelerden olan Güneş-Dil Teorisini benimsemiştir. Türk dilinin bütün dillerden eski olduğu ve başka dillere kaynaklık ettiğini savunan bu tez ile Akdeniz çevresindeki eski kültürlerin buralara Orta Asya'dan yayıldığı yönündeki Türk tarih tezi birbirlerini destekler hale getirilmiştir.

Türk-tarih tezi ve güneş dil teorisi tezleri de, arkeoloji başta olmak üzere farklı bilimsel disiplinlerin araştırma sonuçlarına ve Avrupalı Türkologların iddialarına dayandırılarak temellendirilmiş, böylece ideolojik söyleme bilimsellik bir nitelik kazandırılmaya çalışılmıştır. Buna Afet İnan'ın Türk kafataslarını inceleyerek geçmişle bağ kurmaya çalıştığı doktora tezi örnek verilebilir. Bu nedenle Atatürk, ders kitaplarında yer verildiği gibi söylevlerinde de Türk milletinin yüksek karakterini, çalışkanlık ve zekiliğini, geçmişte büyük medeniyetler kurmuş olduğunu sıkça belirtmiştir. Ulusun bu şekilde yüceltilişi, yoktan var edilmiş bir özellik de değildir. Bu meziyetlerin yüzyıllar öncesinden gelen bir yetenek olduğuna ve fakat

²⁵⁴ Howard E Wilson, İ. Başgöz, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim Ve Atatürk*, Ankara: Dost Yayınları, 1968,s.84.

²⁵⁵ İsmet Parlak, *Kemalist İdeoloji 'de Eğitim*, s.87.

uzun yıllardır unut(tur)ulmuş olduğuna ilişkin vurgu da dikkati çekmektedir. Bu geçmiş Osmanlı ile sınırlı değildir. “Türk” ırkı vurgulanarak bu özellikler ilk uygarlıklara kadar dayandırılmıştır. Bundan dolayı Türk ırkının aradığı cesareti ve birlik duygusunu geçmişinden taşıdığı “soykütüğü”nde bulması istenmiştir.

Güneş dil teorisi ve Türk Tarih tezlerinin Cumhuriyet dönemindeki ders kitaplarına yansımaları olarak, Batı, Türklerin yarattığı medeniyetin bir eseri sayılmaktadır. Böylece Osmanlıdaki ıslahat hareketlerinden farklı olarak yeni kurulan Türkiye, Batı’yı taklit etmeden modernleşmeyi ya da muassırlaşmayı başaracaktır. Bu konular ders kitaplarında şu şekilde işlenmiştir:

●Tarih ders kitaplarında dünya üzerindeki her kıtada Türklerin yayılma politikalarının olduğu ve neredeyse her kıtaya ayak bastıkları bundan dolayı atalarından kalan bu mirasa sahip oldukları ifade edilmektedir. Çin örneğine bakıldığında MÖ 220-618 tarihlerinde PAO adında bir Türkün oğlu olan ve annesi de Türklerin şerefli bir boyuna mensup olduğu söylenen kahraman tarafından Çin’de ilk medeniyet kurulmuştur. Bu konu ilk çağ medeniyetinin anlatıldığı hemen bütün kitaplarda işlenmektedir.

Ayrıca Hindistan’da mimari, resim, edebiyat sahasında hakiki şaheser denecek eserleri Müslüman Türkler yapmıştır. Ön Asya’ya gelindiğinde ise İbranilerle, Asur ve Babilliler hariç hemen bütün toplumların Türk ırkından geldikleri, özellikle de Sümerler, Asurlular ve Keldanilerin Türk kökeninden oldukları açıkça ortaya konulmakta ve diğer toplumlardan ve devletlerden daha büyük bir dikkatle Türkçü kanıtlar ve iddialar sergilenmektedir²⁵⁶.

Ders kitaplarında dikkat çeken bir konu da Cumhuriyet idaresinin Osmanlı hanedanlığından farkını ortaya koyabilmek için, laikliğin en eski Türk toplumlarından beri devletin yönetim şekli olarak belirtilmesidir. Laikliğin, eski Türklerde bile var olduğu, Türk milletinin din ile itikat ve devlet ile siyaset işlerini daima birbirinden ayırdığı, Türklerin gerek Orta Asya’da gerekse Avrupa’da, halkı dinlerini değiştirmeye zorlamadıkları kitaplarda geçmektedir. Örneğin, saltanatın kaldırılışından bahsederken, son padişahın düşmanla iş birliği yaptığından dolayı saltanat mandacılık ile aynı gösterilmekte sonrasında ise saltanatın Türk milleti

²⁵⁶ Bkz. İsmet Parlak, *Kemalist İdeoloji ‘de Eğitim*, s.217-320.

tarafından kaldırıldığı söylenmektedir. Burada devrimci kadronun değil de milletin öne sürülmesi, yeni devletin rejiminin ve temelinin millet fikri üzerine kurulduğunu vurgulamak içindir. Sonuç olarak tarih kitaplarında kökleri ilk medeniyetlere kadar dayanan Türk devletinin; milliyetçi, halkçı ve laik esaslar üzerine kurulduğu belirtilmiştir.

●Fen kitaplarının çoğu tercümelerden oluşmaktaydı. Fen Bilgisi Kitabı, Chicago Darülfünunu profesörü Henry C. Morirson'un 1925'te yazdığı kitabın çevirisiydi. Bu dersin hedefi, öğrenciye üç senelik orta tahsil boyunca, etrafındakileri fen gözüyle göstermek ve bu suretle onu müşahade, anlama, öğrenme, düşünme ve bildiğinden istifade etme kabiliyetleri açılmış, batıl itikatlardan salim, açık fikirli, açık düşünceli, isabetli görüşlü, yaşama ve iş kabiliyeti yüksek ve şuurlu bir vatandaş haline getirmektir. Giriş kısmında belirtildiğine göre Biyoloji ve İnsan Hayatı adlı kitap, Amerika'da çok muvaffakiyet kazanmış olan Benjamin C. Gruenberg'in Biology and Human Life adlı eserinden tercümedir. 1930'ların sonlarında ortaokullarda Coğrafya derslerinde Abdülkadir Sadi Kazancıoğlu, Faik Sabri Duran ve Hamit Sadi Selen in ayrı ayrı yazdıkları kitaplar kabul edilmiştir.

●Atatürk döneminde, millî ve çağdaş devletin oluşumunda vatandaşlık eğitiminin önemi göz önünde bulundurularak bu alanda da ders kitapları hazırlanmıştır. Buradaki en önemli eser Afet İnan'ın "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler I. Kitap" isimli çalışmasıdır. Ankara'da Musiki Muallim Mektebinde Yurt bilgisi ve Tarih öğretmenliği yapan Afet (İnan) Hanımın Vatandaş İçin Medenî Bilgiler kitabı, Maarif Vekaleti Milli Talim ve Terbiye Dairesi'nin izniyle 1931 yılında 40000 adet basılmıştır. Ve Atatürk bu kitabın tüm okullarda okutulmasını istemiştir. Afet İnan kitabında " çünkü dünya yüzünde ondan daha büyük, ondan daha eski, ondan daha temiz bir millet yoktur ve bütün insanlar tarihinde görülmemiştir" diyerek cumhuriyetin milliyetçi söylemini dile getirmiştir²⁵⁷.

Sonuç olarak Osmanlı-Türk düşüncesinde devlet algısı sosyolojik değişimlere bağlı olarak dönüşmüştür. Soyut bir devlet fikrinin gelişmesi, devletin yüzyılları aşkın getirmiş olduğu eğitim sistemi anlayışının terk edilmeye çalışılması Cumhuriyet dönemi devlet anlayışındaki temel değişimlerdir. Ayrıca devlet

²⁵⁷ Necmettin Doğan, "Osmanlı'dan Cumhuriyete Ders Kitaplarında Devlet Kavramının İktidar-Eğitim İlişkisi Açısından İncelenmesi",s.2081.

algısındaki değişimler Osmanlı son dönemi ve Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde kullanılan ders kitaplarında açık bir biçimde görölmektedir.

Tanzimat'tan itibaren ideolojilerin aktarımında eğitime rol verilmesi konusu II. Abdülhamid ve İttihat Terakki dönemlerinde daha sistematik bir hale gelmiştir. Türk milli eğitim ideolojisi 1920'lerde oluşturulmuştur. Türk milli eğitim ideolojisinin içeriğinde başlangıçta dini ve milli unsurlar eğitimle birleştirilmiştir ve eğitime en başından itibaren bireylerde milli bir karakter oluşturma görevi verilmiştir. Bunun içinde yeni neslin yeni rejimde kendilerine ait bir şey bulmaları kendi aidiyetlerini hissetmeleri gerekmektedir. Bireylerin kendilerini bir ulusa ait hissedebilmeleri için o ulusun doğuş ya da kutsal kurtuluş mücadelesinin başarısı ile özdeşleşmesi gerekli olduğundan, geçmiş kutlu günlerin hatırlatılmasının, ulusal kimliğe bir aidiyet oluşturabilmek açısından, tüm ulus-devlet oluşumlarında önemli olduğu söylenebilir.

Bunu G. Gutek'in ifadesi de desteklemektedir: "İdeolojinin yeniden üretim sürecinde özneler yaratılırken, belli bir toplumsal grubun zamansal ve mekânsal geçmişini ortaya koyarak, tarihsel bir yorum yapmak ve o gruba üyeliği anlamlı hale getirmek suretiyle, bir kimlik ve grubun kendi içinde bir dayanışma duygusu da yaratır²⁵⁸."

Modernleşme hedefini gerçekleştirme sürecinde Cumhuriyet ideolojisi, Türklerin tarihteki kahramanlıkları ve parlak zaferleriyle dolu geçmişini yaratarak ulusu tek paydada tutacak en önemli mitsel kaynağı oluşturmuştur. Görüldüğü üzere dönemin ders kitaplarına yoğun bir biçimde işlenmiştir. Ulusun yüceltilmesi ile birlikte Cumhuriyeti kurucu kişilerde yüceltilmiş ulus-iktidar kavramı zihinlerde birleştirilmeye çalışılmıştır. Böylece yeni kuşaklar, Türk devletine tamamen sadık olacaklar, bütün öteki uluslara yabancı düşünce akımlarına karşı mücadeleye hazır bulunacaklardır.

Bu hedeflere ulaşmak için bahsedildiği üzere Güneş-Dil Teorisi ya da Türk-tarih tezi geliştirilmiş olup geçmiş yeniden yorumlanmıştır. Bu yorumlamalarda tarihsel olaylar ile kahramanlık hikâyeleri birbirine karışmıştır. "Böylece, geçmişin ve bugünün ne olduğu, geleceğin ise ne olması gerektiği kurgulanırken, modern

²⁵⁸ L. Gerald Gutek, *Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 2001, s.172.

okullar, çocuğun zihninde bir grup kimliği bilinci yaratmaya çalışan kurumlar haline gelmektedir. Türkün kutlu tarihsel geçmişine ve etnik kökenine referans verilmesinin ya da o geçmişin hatırlatılmasının zorunluluğunu hissetmiştir²⁵⁹.”

Bu ideolojiyi gerçekleştirmek için sadece tarihsel çıkarımlar bulunulmamış aynı zamanda toplumsal mühendislik girişimleri yapılmıştır. Çünkü Cumhuriyet Dönemi ideolojisi olan “çağdaş muasır medeniyet seviyesini yakalamak” hedefi, eğitim ve günlük yaşamın ı ışık hızıyla modernleşmesine bağlı olarak gerçekleşecektir. Bu durum halkın, söz konusu projenin öznesi olması yerine projenin nesnesi olması gerektiği düşüncesine yol açmıştır. Halkın katılımı yoluyla gerçekleştirilebilecek bir proje olarak görülmemiş; yurttaşların, sınırları önceden tanımlanmış bir projeyle aydınlatılacağı varsayılmıştır.

Bu nedenle ders kitapları bir medenileştirme projesi olmakla beraber yeni seküler ulus devletinin temellerini oluşturmuşlardır. Cumhuriyet ideolojisinde Durkheimci bir mantıkla söylemek gerekirse, kollektif bilinç bireysel bilinçten üstün tutulmuştur.

Dolayısıyla egemen ya da resmi ideoloji, eğitim-öğretimi şu boyutlarda etkilemiştir:

- 1- İdeoloji, eğitim politikalarını, hedefleri, amaç ve sonuçları belirlemek,
- 2- Okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, kuvvetlendirmek,
- 3- Okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olmuştur²⁶⁰.

Ders kitaplarına ideolojik söylemin etkisi anlamında bakıldığında;

- 1- Cumhuriyet Dönemi ders kitaplarında yeni bir “ulus” anlayışının yaratıldığını,
- 2- Yeni olmasına karşın köklü geçmişe sahip “ulus”un içinden yeni bir yurttaş anlayışının oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi Eğitim ve İdeoloji başlığı altındaki bu bölümde Cumhuriyet ideolojisi Kemalizm ile özdeşleştirilmeye çalışılmamıştır. Sadece

²⁵⁹ İsmet Parlak, *Kemalist İdeoloji 'de Eğitim*, s.84.

²⁶⁰ L. Gerald, Gutek, *Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar*, s.181.

çalışmanın konusu ve problemine uygun olarak, eğitim materyallerinin içeriğini belirleyen, bu doğrultuda ders kitapları aracılığıyla devletin yeniden üretimini ya da devamlılığını sağlayan bu egemen ideoloji, yeniden üretilen bir üst-dil olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

4. CUMHURİYET DÖNEMİNDE POZİTİVİZMİN ETKİSİ

Türkiye’de modernleşme sürecinin ana eksenlerinden olan sekülerleşmenin iyi anlaşılabilmesi için din kavramının, devlet ve toplum üzerindeki etkisinin arka planının tarihsel bağlamda değerlendirilmesi gerekmektedir. Pozitivizmin ele alınma sebebi Cumhuriyet düşüncesinin temel dayanaklarından biri olması hem siyasi hem de toplumsal yaşayışın düzeni açısından Türkiye’yi etkilemiş olmasıdır. Bu akım tüm dünyayı etkilediği gibi Cumhuriyet düşünürlerini de içine almıştır. Pozitivizmdeki ilerleme düşüncesiyle toplumun üretim düzeninin sağlanması, batı ideolojisine uygun bir çözüm olarak görülmesi, bu düşünce akımının Cumhuriyetin temel ilkeleri arasında olmasına neden olmuştur. Cumhuriyet dönemine bakıldığında, dünyadaki ekonomik ve siyasi gelişmelere paralel olarak Tanrı inancında sarsılmaların başladığı, pozitivist bakış açısının din kavramını sekülerleştirdiği görülmektedir.

Pozitivizm düşüncesi sadece Cumhuriyet Dönemini etkilememiş, günümüz dünya görüşünü, toplumsal ve bireysel kültürel bakış açısını da etkilemiştir. Dolayısıyla günümüz eğitiminde, kültüründe, biliminde, sanatında, teknolojik başarılarında, özetle düşünce biçiminde pozitivist felsefenin etkileri görülmektedir.

Pozitivizmin diğer bir özelliği, bir düşünce dönüşümüne işaret etmesi; geçmiş ile günümüz arasında bir köprü olmasıdır. Pozitivizmin doğuşunu etkileyen sorunlar, o dönemin bilimsel gelişimi ile ilgilidir. Bu çerçevede ortaya çıkan pozitivist felsefe, giderek çok yönlü bir etki alanı oluşturmuştur. Dolayısıyla, pozitivizmi sadece felsefi ve bilimsel konulara odaklanmış bir akım olarak sınırlamak yanlış olacaktır. Bu durumda hem günümüzün sorunlarını hem de geçmişten devralınan sorunları çeşitli yönleriyle anlamak ve onlara nasıl bir çözüm getirildiğini görmek için pozitivizm çok önemli bir ipucudur²⁶¹.

²⁶¹ Şafak Ural, *Pozitivist Felsefe*, II. Baskı, İstanbul: Say Yayıncılık, 2006, s. 9.

19. yy da evrensel egemenliğe ulaşmak adına, doğanın bütün alanlarına hükmedebilmek ve toplumsal düzeninin sağlanması için bilimsel verilerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. “Ancak fenomenler bilinebilir” şeklindeki ifade, bu durumun insanın kültür hayatı konusunda da bir bilim kurması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Sosyoloji denilen bu bilimin kurucusu Auguste Comte olmuştur.

Comte göre insanlık tarihinin gelişimi; teolojik, metafizik ve pozitivist olmak üzere 3 safhadan geçerek gelişim göstermiştir²⁶². Buna göre evrenin ilk nedeni mutlak olanda aranmıştır sonrasında metafizik aşamaya geçilmiş doğaüstü varlıklar ve soyut kavramlar toplumlara yön vermiştir. Aydınlanma ile birlikte insan zihni doğaüstü varlıklardan soyutlanmış evren yasa ve bilimsel verilerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Comte göre pozitivist felsefede asıl amaç “bütün çalışmalarımızın asıl amacı bu kanunların keşfi ve onları mümkün olan en az sayıya indirmektir. İlk ve son sebeplerin araştırılması bizim için kesin olarak erişilmez ve anlamsız bir şeydir.”²⁶³ Comte, pozitivistliğin görevinin toplumsal yönetimi sistemleştirmek olduğunu söylemektedir bunun için de felsefenin bilimselleştirilmesi gerekmektedir. Özellikle 19. yüzyılda sosyolojinin kurulması ve her pozitif bilimin toplumda yaygınlaşması pozitivistliğin başlıca görevlerinden biridir²⁶⁴.

Avrupa'da gelişen sanayi ve teknolojik gelişmelerle birlikte ekonomi dengelerinin değişmesi ve yayılma politikalarının doğması ile birlikte, ülkelerin genişleyen topraklarında toplumsal yönetim sistemlerini belirleme ihtiyaçları doğmuştur. Ayrıca Avrupa'nın içinden çıktığı skolastik düşünce bunalımını reddetmesiyle İslam âlemini yatıştırması, bilim kavramının önemsinmesi ve batının üstünlüğünü kabullenmesiyle birlikte pozitivistlik, kısa zamanda yaygın ve kalıcı bir etkiye sahip olmayı başarmıştır. Pozitivistlik kendi dönemini ifade eden bir nitelik kazanmasıyla birlikte toplumsal yönetim bilimi olarak sınıflar arası ahengin

²⁶² Macit Gökberk, *Felsefe Tarihi*, 7. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994, s. 464-471.

²⁶³ Murtaza Korlaelçi, *Pozitivistliğin Türkiye'ye Girişi*, s.5.

²⁶⁴ Yücel Bulut, “Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Pozitivistlik, Terakki ve Batılılaşma Meselelerine Dair”, İstanbul, *İstanbul Üniv. Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi*, 3. Dizi, 19. Sayı, 200912, s. 157.

sağlanmasında, din ve ulus kavramlarının bilinçli olarak kullanılmasında önemli bir yere sahip olmuş etkileri günümüze kadar sürmüştür.

Avrupa'da pozitivistizmin ortaya çıkışıyla birlikte ilerleme ve evrim anlayışlarının revaçta olduğu tarihsel döneme karşılık, Osmanlı, çöküşün olduğu ve artık bu çöküşü 'geleneksel kimlik ve yöntemler' aracılığıyla durdurulamayacağı anlayışının iyice kök saldığı, yenilenme düşüncesinin bir devlet politikası olarak benimsendiği bir dönemin içindedir. Avrupai tarzda gerçekleştirilmeye çalışılan reformlar kurumsal bazda gerçekleştirilmiş, kısa zaman sonrasında da pozitivistizm anlayışı Osmanlı aydınları tarafından kabul edilmiştir.

Avrupa'ya öğrenci gönderimi, gazete ve dergilerin tercüme edilmesi, 1826'da Tıphane'nin açılıp kütüphanesinde materyalist kitaplar ile doldurulması, 1868'de Galatasaray Lisesi'nin açılması, Robert Koleji'nin yine aynı tarihlerde açılması pozitivistizmin Türkiye'ye girişi için bir ortam hazırlamıştır²⁶⁵.

Cumhuriyetin kurucularının sahiplendikleri mirasın bir kısmını İttihat Terakki'nin düşünsel anahtarı olan Pozitivist etkilerde bulmak mümkündür. Pozitivistizmin Türkiye'ye girişinde Fransızca eğitim yapan okullar, Avrupa'ya gönderilen bazı öğrenciler, ülkeye eğitim için gelen yabancı uzmanlar etkili olmuşlarsa da büyük rolü İttihat ve Terakkî oynamıştır.

Türkiye'de pozitivistizm açısından özellikle Fransız ve Alman pozitivistlerin daha etkili olduğu söylenebilir. Bunlar arasında Lamarck, H. Spencer, Ludwig Büchner Taine, Fustel de Coulanges, Ernest Haeckel ve E. Durkheim etkileri en fazla olanlardır. Örneğin Büchner'in Osmanlıcaya Madde ve Kuvvet olarak çevrilen eseri büyük yankı uyandırmıştır. Osmanlı aydınlarının “düzen” (ordre) yerine “birlik” (ittihat) sözcüğünü seçmeleri, Osmanlı devletinin başlıca sorununa ve arayışına işaret etmektedir. Pozitivistizmin ve pozitivist düşüncesinin yaygın kabulü bu durumun ifadesidir²⁶⁶.

İttihat ve Terakki isimi dahi mensuplarının düşünce yapıları hakkında bilgi vermektedir. İttihat ve Terakkicilere göre toplumsal olarak içinde bulunulan bunalım

²⁶⁵ Murtaza Korlaelçi, *Pozitivistizmin Türkiye'ye Girişi*, s.274.

²⁶⁶ Mehmet Ö. Alkan, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 1, İstanbul: İletişim Yayınları, 2001-2011, s.382-383.

durumundan çıkmak için önce düzen (ordre) sağlanması sonrasında da ilerleme (progress) gerçekleştirilmeliydi. Cumhuriyet öncesi din kavramını toplumu hizaya sokan gerekli bir sistem gibi gören İttihat ve Terakki mensupları sonrasında görüşlerini değiştirmişlerdir²⁶⁷. Pozitivist düşüncesinin ilerleme kavramından fazlasıyla etkilenen İttihat ve Terakki mensupları bilimsel formüller ile hayatın her alanını açıklamaya çalışmışlardır. Buna Beşir Fuad'ın intiharı örnek olarak verilebilir.

Pozitivizmin temsilcilerinin Osmanlı devletinde yayılma planlarının en iyi kanıtı 1839 Tanzimat Fermanı'nı ilân ettiren Mustafa Reşit Paşa'ya A. Comte'un göndermiş olduğu mektuptur. "1876'da I. Meşrutiyet'in ilânını sağlayan Mithat Paşa, Abdülhamid'in meclisi feshetmesi üzerine Fransa'ya gittiği zaman pozitivistlerce büyük bir sevgi ile karşılanmıştır. Mustafa Reşit Paşa'nın yaptığı yeniliklerin tamamlayıcısı olarak kabul edilmiş, Mithat Paşa da pozitivistlere konferanslar vermiştir. 1908'de II. Meşrutiyet'in ilân edilmesi ile pozitivist Ahmet Rıza'nın meclis başkan seçilişi, Hüseyin Cahit ve Rıza Tevfik gibi bazı pozitivistlerin milletvekili oluşunu pozitivistlerin siyasî hayatımızdaki belirtileri olarak sayabiliriz²⁶⁸".

Pozitivizm, siyasi alanda etki alanını Cumhuriyet zamanında daha da genişletmiştir. Cumhuriyet kurucularının pozitivistlerden etkilenmesi ve eğitimden siyasete her alana pozitif düşüncüyü işlevsel hale getirme çabalarının başında Atatürk'ün pozitivistliği kendi idealleriyle özdeşleştirmesi gelmektedir.

Atatürk'ün pozitivistliği benimsemesini şu şekilde açıklayabiliriz:

- Pozitivizm düşüncesinin toplumsal düzeni sağlamada sınıfsal hiyerarşiye karşı olması ve düzenin evrensel olarak hedeflenmesi Cumhuriyet'in temellerinden olan halkçılık fikrine yakın olması,

²⁶⁷ İyice zayıflamış bir imparatorluğu Batının yeni yönetim tarzı ile devletin kendi içsel yönetim geleneğinin bozulmamış kurum ve anlayışları arasında bir sentez kurarak ayakta tutmaya çalışan bir cemiyet olan İttihat ve Terakki'nin kadrolarının Türkiye Cumhuriyeti'ni kurduğu kabul edilirse, bu kadroların önceki düşüncelerinden önemli ölçüde saptıkları sonucu çıkarılabilir. Çünkü Cumhuriyet söz konusu cemiyetin mirasından Osmanlıcılığı ve gelenekçiliğini budamış, sadece pozitivist batıcılığına alarak bunu etkin bir laiklik anlayışıyla birleştirmiştir. Ancak Cumhuriyetin yöneticileri devletin yukarıdan aşağıya doğru yeniden örgütlenmesi konusunda, İttihat Terakki'nin toplumun istenilen yere çekilebileceği yönündeki fikrini devam ettirmişlerdir. Bkz. Bedi GÜMÜŞLÜ, "Aydınlanma Ve Türkiye Cumhuriyeti, Türkiyat Araştırmaları", Ankara, Hacettepe Üniv. Yayıncılık, Sayı 8, Bahar, 2008, s.134.

²⁶⁸ Murtaza, Korlaelçi, s. 275.

- 19. Yy da komünizm ideolojisinin ülkeler arası yaygınlaşması, ülkedeki işçi sınıfı ya da köylülüğün oluşturduğu bir devrim tehlikesini engelleme kaygısı ile ulaşılmak istenen pozitivist halk anlayışı,

- İttihat ve Terakki'nin de mirası olarak nitelenebilecek dayanışmacılık (solidarite) fikri ve ülke nüfusunun büyük bir kısmını oluşturan köylülerin sorunlarının diğer toplumsal sınıfların sorunlarının çözümüne bağlı olduğunun altının çizildiği “halka doğru” düşüncesinin oluşturduğu sentez,

- Osmanlı'dan kalan teokratik yapıyı maddi ve kültürel açılardan çözeceği düşünülen laiklik temellerinin pozitivist düşüncede bulunması,

- Hedeflenen “Çağdaş uygarlık seviyesi” için bilimsel düşünce yapısının oluşturulması ve eğitim sisteminin buna göre düzenlenmesi gereği Atatürk'ün Cumhuriyet'in kuruluşunda pozitivist düşünce sistemini benimsemesinin nedenlerindendir.

Cumhuriyet'in temel felsefesi laiklik ve milliyetçiliğe dayandığından dolayı pozitivism bu iki kavram için vazgeçilmez bir unsur olmuştur. Atatürk milliyetçiliği pozitivism sayesinde bilimsel olarak kanıtlanmış aynı “soy” a dayandırılacaktı ve toplum yine pozitivism sayesinde dinsel kavramlardan arındırılmış evrensel bilgiye ulaşan laik eğitimle eğitilecekti.

4.1. Pozitivizm ve Sekülerleşme

Pozitivizm, hayatı açıklamada olguları kullanmakta, pragmatizm ise günlük yaşamın her etkinliğinde nesnel yarar ve ideal doğruyu gözetmektedir. Devrimci ideolojisi ve eylemi jakoben, otoriter ve seçkincidir; bu anlamda halk için olduğu iddiasıyla yer yer “halka rağmen” bir harekettir²⁶⁹. Bu ideolojinin kurucuları Cumhuriyet döneminde askeri ve sivil bürokrasidir. Devrimciliği eski sistemi yıkıp yerine yeni yaşam ilkelerini koymasında yatar. Cumhuriyet'in kuruluşunda pozitivist anlayışın yer almasının en büyük nedeni sadece seküler hayat tarzının dini soyutlaması değil, dini ve bilimsel olguları toplumsal düzen için kullanmasıdır.

Pozitivizme göre “İnsanlık Dini” haricindeki tüm dinlerin geçersizdir ve bu dinler insanlık dinine geçiş için birer hazırlık safhasıdır. Comte göre insanlık dininin

²⁶⁹ Kemal İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 2008,s.73.

amentüsünü bilim yazacaktır. Pozitivizm tüm dinleri reddederek dinsiz olunamayacağını savunur. Gelenekleri koruyan din, her toplumun zarurî şartıdır. Din ahlâkî disiplin, kurallar, adaletin topluma entegre edilmesinde rol oynar ve toplumsal otoritenin tek temelidir. Dinin lüzumlu olduğunu belirten pozitivizmin kurduğu insanlık dininin formülü şöyledir: “İlke olarak aşk, temel olarak düzen (ordre), amaç olarak ilerleme ²⁷⁰.”

İkinci olarak üzerinde durulması gereken nokta; pozitivist düşüncede günlük yaşamın evrensel yasalarla açıklanması, toplum yararına seküler kuralların oluşturulmasında eğitimin başrol oynaması, cumhuriyet düşüncesinin hedefleriyle birebir örtüşmesidir. “Böyle bir şablon içinde kurulmak istenen yeni düzen oluşumu da temel felsefesini bu bakış açısından almaktadır. Bu nedenle Cumhuriyet’in kuruluş felsefesi, dini unsurlardan arındırılarak seküler kültürün değer ve düşünceleri ile oluşturulmuştur²⁷¹.”

Pozitivist düşüncede din olgusunun toplumda sadece kavramsal olarak bilinmesi konusu vardır ve dinsel birliğin toplumsal işlevselliği bulunmaktadır. Eğitim, bu işlevselliğe yardım etmektedir. Evrensel kurallar toplumsal düzenin temelini oluşturmaktadır. Bundan dolayı inanç ve eğitim kavramlarının rasyonelleştirilmesi gerekmiştir.

Comte’e göre bilim dinselendirilmiştir. “Comte, sosyolojik bilgi aracılığıyla geliştirdiği hakikat söylemini adeta dinin yerine koymak istemektedir. İnsanlık dini adını verdiği ve kendisini topluma tapmaya adanmış bu din, seküler ve pozitivist bir dindir. Yine Comte, ünlü üç hal yasasından yola çıkarak, tarihsel ilerlemeyle birlikte insanların artık dinselliğin etkin olduğu toplumsal dönemi aştığını vurgulanmaktadır. Yeni toplumsal dönemde din yerine bilim geçmektedir. Böylece sosyoloji, pozitivizm paradigmasında dinselleşerek insan ve toplum yaşamında dinin yerine geçmeye çalışır²⁷².”

²⁷⁰ Murtaza Korlaelçi, s.19-20.

²⁷¹ Hüseyin Aydın, *Aydınlanmanın Ana Kucağında Laiklik ve Atatürkçülük*, Bursa: Emin Yayıncılık, 2010,s.316.

²⁷² Abdurrahman Kurt, “Sosyolojik Din Tanımları Ve Dine Teolojik Bakış Sorunu”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 2, 2008, s. 83.

Pozitivizmle birlikte rasyonelleştirilen eğitim, Durkheim'in *Education Moral* kitabında “rasyonelleştirmekten maksadımız şudur; eğitim de dahil her sahadan dini temizlemektir” şeklinde belirtilmiştir. 1927’de H. Cahit Yalçın tarafından bu kitap tercüme etmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı kitabı basmıştır²⁷³.

Pozitivizmin eğitimi rasyonelleştirme isteği Cumhuriyet’in kuruluşu döneminde ülkenin tarihsel bilincinin rasyonelleşmesine zemin hazırlamıştır. Bunun için ilk olarak “ulus” kavramı ve Türk ulusu için geçmişten günümüze gelen bir soy kütüğü gerekmiştir. Hun İmparatorluğundan Uygur Devletine kadar uzanan Türk soyunun kökenleri Afet İnan’ın kafatası incelemeleri ile bilimsel olarak desteklenmiştir.

Pozitivist düşünceyle birlikte Aytaç’ın ifade ettiği gibi; Türk Dil ve Türk Tarih kurumlarıyla kendi tarihini yeniden yazıp biçimlendiren ve eğitim kavramını da bu tarihe dayandırma girişimlerinde bulunan, diğer yandan da, yeni dönem için, deyim yerindeyse “çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma” parolasıyla, çağdaşlaşma hedefinin belirleyen bir toplum modeli ortaya çıkmıştır²⁷⁴.

Burada pozitivizmin, Cumhuriyet düşüncesine göre çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılmasında araçsal rol oynadığını Timur şu sözleriyle açıklamıştır:

“Atatürk Batı medeniyetini, bu medeniyetin ilme dayandığına inandığı için benimsemişti... Batı medeniyetinin ilme dayanması, ilmin ise evrensel oluşu Atatürk'e göre Türk Devrimini dar bir taklitçilikten kurtarıyordu... Devrimin temelinde sistemli bir felsefenin olmayışı, mekanik bir bilim anlayışını devrimin felsefesi haline getirdi²⁷⁵.”

Her devrimin somut ilkelere ihtiyacı vardır. Bundan dolayı pozitivizmin somut ilkeleri sadece bilimsel temelli bir dünya görüşü benimsemekle kalmamıştır. Bu anlamda Kemalist ideolojide, tıpkı pragmatizmin doğru-bilgi anlayışında olduğu gibi, hakikatin mutlak değeri olamayacağı; metafiziksel kavramların ölçülebilir geçerliliği olmadığı için insanla birlikte değişebilen bir doğru olduğu, inanç, din

²⁷³ Süleyman Hayri Bolay, “Pozitivizmin ve Pragmatizmin Türk Milli Eğitimine Etkileri”, *Türkiye 1 Eğitim Felsefesi Kongresi 5-8 Ekim 1994*, Bildiriler Müzakereler, Editör: Halil Rahman Açar, Van, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Ofset Baskı Tesisleri, s.274-275.

²⁷⁴ Bkz. Muhsin Yılmaz, *Eğitime Felsefe Gerek*, 1. Basım, İstanbul: Sentez Yayıncılık, 2004, s.217.

²⁷⁵ Taner Timur, *Türk Devrimi ve Sonrası*, Ankara: İmge Yayıncılık, 1993, s.108.

kavramlarının ilahi boyutundan öte toplumsal düzeni sağlamada “ahlaki din” diyebileceğimiz kurallar bütünü olması tutumu ortaya çıkmıştır. Eğitim kavramı ise daha çok mevcut sorunların çözümlenmesine katkıları ölçüsünde Atatürk'ün, yaşamı kolaylaştıran ve kolaylıkla uygulanabilir bir araç olması gerektiği yolundaki düşüncesi ile tutarlılık göstermiştir.

Sonuç olarak bilgi, tamamen dünyevi hayatın gereksinimlerini kolaylaştırıcı ülkenin ekonomisine katkıda bulunması gereken bir metafora dönüştürülmüştür. Osmanlıdan beri insanı kâmile ulaşmak için yapılan eğitim konusu da bu şekilde değişikliğe uğramıştır. Eğitimin amacı pozitif bilgi türünü topluma yaymak ve yeni nesli bu devrim ideolojisi ile yetiştirmektir. Din kavramı ise sadece toplumsal bağ korumada bir tutkal olarak kalmıştır.

4.2. Cumhuriyet ve Laiklik

Pozitivizm düşüncesinin tarihte devlet yapılarını ekonomik ve kültürel olarak etkilemesi sonucuna paralel olarak Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde de aynı değişiklikler var olmuştur. Eğitimin, tarihin ve dinin rasyonelleştirilmesiyle birlikte Cumhuriyet'in temel felsefelerinden biri olan Laiklik kavramının görev tanımı ortaya çıkmıştır.

Türkçe 'ye Fransızca 'da laicisme biçiminde yazılan bir terimden geçen bu sözcük, İslâm, Osmanlı, Türk din ve siyasi geleneğine yabancı bir terimdir. Osmanlı Devleti yönetim siteminde devlet başkanı hem dini bir lider hem de siyasi bir liderdir. Osmanlı tarihinde din-devlet bileşimi doğal, olağan bir biçim olarak görülmüştür. İkisinin birbirinden ayrılması ya da ikisinin kendine buyruk birer otorite olması gibi bir görüş yer almamıştır.

Laik terimi, etimolojisi itibarıyla “ruhban sınıfına mensup olmayan, halktan olan” anlamında Yunanca laikos kelimesinden türetilmiştir. Laikos Batı dillerine

laïque şeklinde geçmiş ve kelime buradan Türkçe'ye girmiştir. Laik “ruhbanlığa, kilise teşkilâtına, hatta dinî alana ait olmayan” mânasındadır²⁷⁶.

XVII. yüzyılda devrime kalkışan Fransız burjuva sınıfı (demos) karşısında kralcı aristokratlar ve kiliseyi bulunca, devrimi destekleyecek yoksullara vatandaşlık hakları vaat edilmiştir. Aristokrat-Teokrat ittifakına karşı Demokrat-Laik cephe işte bu koşullar altında kurulmuştur.

Fransız devriminde inanç özgürlüğü ve din serbestliği vardı ve şu ilkeler yasal olarak kabul edilmiştir.

“Madde 1: İnsanlar, doğduktan itibaren eşit şartlara sahiptirler. Sosyal farklılıklar ancak ortak faydaya dayanabilir.

Madde 2: Her bir politik birleşmenin amacı; doğal ve dokunulamaz insan haklarını korumaktır.

Madde 3: Egemenliğin temeli, esas olarak ulustadır.

Madde 4: Özgürlük başkalarına zarar vermeden istediğini yapabilmektir.

Madde 5: Yasa sadece topluma zarar verebilecek eylemleri yasaklar.

Madde 10: Hiç kimse, dışavurumu yasalarla oluşturulan düzene zarar vermediği sürece inançları nedeniyle sorumlu tutulamaz.

Madde 11: Düşüncelerin ve inançların serbestçe dışavurumu en değerli insan haklarından bir tanesidir²⁷⁷.”

Fransız devrimcileri laïcité adı altında tanımında belirtildiği gibi din ve devlet işlerini birbirinden ayırma hedefindeyken yalnız devleti dini unsurlardan arındırma işleminden fazlasına neden olmuşlardır. Sonunda din, insanları bir arada tutmaya yarayan tutkal görevinden başka gündelik hayatta herhangi bir ritüeli olmayan sadece inançsal anlamda zihinlerde var olan bir kavram haline getirilmiştir.

²⁷⁶ <https://islamansiklopedisi.org.tr/laiklikHalk>; a) Aristos: Varlıklı soylular, eşraf. Aristokrasi: Soyluların yönetimi b) Klerikos: Ruhban sınıfı, rahipler c) Demos: Orta esnaf, sanatkarlar. Demokrasi: Orta sınıfın yönetimi d) Yorgos: Rençberler, köylüler e) Laikos: Esirler, köleler ve kadınlar olarak sınıflandırılmaktadır.

²⁷⁷ Abdullah Arslan, “Fransız Devrimi ve 1789 Fransız Yurttaş ve İnsan Hakları Bildirisi”, İstanbul, *Genç Hukukçular Hukuk Okumaları, Birikimler 4*, Editör: Muharrem Balcı, 2013, s.9-20.

Aydınlanma ile birlikte insan aklına bilginin indirgenmesi ve Fransız devrimiyle birlikte gelen kilisenin insan hayatına dinsel kurallarla yön verme olayının sonlanması siyasi yapının değişmesine neden olmuştur. Locke, Montesquieu, Rousseau, Tocqueville liberal felsefenin temellerini atan düşünürler siyasi yapının temellerini artık tanrısal buyruklarda değil, insanda görmüşlerdir. "Ulusal egemenlik", "iktidarların bölünmesi", siyasi özgürlükler", "toplum sözleşmesi", "siyasi toplum", eşitlik, özgürlük, demokrasi", "iktidarın sınırlandırılması" gibi yeni yeni kavramlar tüm düşünce ve giderek uygulama alanını kaplamaktadır. Devlet, bir "Tanrısal örgütlenme" olmaktan çıkmış, "ulusal siyasi örgütlenme" durumuna gelmiştir²⁷⁸.

Fransız Devrimiyle doruğa ulaşan sosyal değişimin ya da dönüşümün bir sonucu olarak formüle edilen laiklik ilkesi ile yönetimde insanın temel alınması ve buna paralel olarak egemenliğin ulusa ait olması, iktidarın bölünmesi ya da sınırlandırılması, insan aklı ve insan hakları gibi kavramları ortaya çıkıştır. Ayrıca din kavramının toplumsal alanda, modernleşme ile birlikte, bireyciliğin ön plana çıkması feodal toplulukların uluslara dönüşmesi, eşitlik düşüncesinin toplumsal alanda yaygınlaşması ve toplumsal düşünüş ve yaşayışın rasyonelleştirilmesi nedenlerinden dolayı etkisi azalmıştır²⁷⁹.

Din kavramının metafiziksel boyutunun ötesinde dünyevi işlevselliği söz konusu olduğunda ise sekülerizm kavramı ortaya çıkmıştır. Modernleşme süreci ile beraber, toplumlar gündelik sorunlarına din haricinde çözüm bulabileceklerini görmüşlerdir. Bununla birlikte kutsalın gündelik problemleri çözmede geri planda kalması, kutsal sembollerin ve kurumların toplumda etkisinin azalmasına neden olmuştur. Din kavramının, kuralları, ritüelleri ile metafiziksel kaynağı arasında bütünlüğü bozulmuş, tüketim toplumunda bir başka tüketilecek nesneye indirgenmiştir.

Sekülerleşme, dini inançtaki artış azalış anlamından ziyade toplum üzerindeki din etkisinin belirtilmesi anlamında değişim göstermiştir. Batı toplumlarında Grace

²⁷⁸ Çetin Özek, *Devlet ve Din*, İstanbul: Ada Yayıncılık, 1982, s.45-46.

²⁷⁹ S. Bruce, "Modernisation, Religious Diversity and Rational Choice in Eastern Europe," *Religion, State and Society*, Online, Volume 27, 1999, s.266. <https://doi.org/10.1080/096374999106476>

Davie'nin “believing without belonging²⁸⁰” olarak ifade ettiği seküler inanma tarzında önemli olan, bireyin seküler bir hayat tarzı yaşıyarak dine ve yaratıcıya inanabilmesidir. Burada önemli olan toplumların inançları ve ritüelleri değil dinin günlük toplumsal yaşıya etkisidir.

Cumhuriyet dönemi Laiklik ile sekülerizm kelimelerinin birbirini kapsaması hatta yapılan çevirilerden anlaşıldığı üzere birbirinin yerine kullanıldığı bir dönem olmuştur. Protestanlığın etkisi altındaki ulusal kültürlerin dilinde kullanılan secularism sözcüğünü tanımlamamızın sebebi, bu kullanımın günümüz Laiklik tartışmalarında bize yol göstermesidir.

Sekülerleşme kelimesi etimolojik olarak “Orta Çağ Latincesindeki saeculum’a dayanmakta ve günümüze kadar üç farklı anlamda kullanılmaktadır: Birinci kullanım, yüzyıl, çağ, dünya anlamında, Roman dillerinde de seculo (İtalyanca), siglo (İspanyolca), ve siècle (Fransızca) gibi karşılığı olan bir kullanımdır. Arapça’da saeculum’un karşılığı asr sözcüğüdür ve Türkçede asır olarak kullanılmıştır. Laiklik teriminden önce Cumhuriyet öncesi asrılık kavramı kullanılmaktaydı. Hatta Ziya Gökalp eğitimde teknolojiyi takip etmek ve eğitimde gelişmeyi bu kavramla ifade etmiştir. İkinci kullanımı kilise hukuku içerisinde manastır hayatını bırakıp dünyaya yönelen din adamları için kullanılan secular kelimesidir. Manastır içine kapanarak dünya ile ilişkisini kesen, inzivaya çekilmiş diğerk radikal din adamlarından farklı olarak bu seküler din adamları dünya ile ilişkilerini sürdürmüşlerdir. Halk ile diyalog halinde, toplumun gündelik sorunlarına din perspektifinden yaklaşarak çözümler üretmeye çalışmışlardır. Üçüncü kullanım alanı ise tarihsel bir süreç içerisinde dinin toplumsal alanlarda referans noktası olduğu zaman dilimlerinin azalmasını ifade etmektedir²⁸¹.”

Laisizm ve Sekülerizm kavram olarak birbirlerinden farklı kriterlere sahip olduğunu görmekteyiz. Laisizm kilise ve din kurumuna kurallar ve yetkiler olarak karşıt iken sekülerizm de din kavramına yapısal bir karşıtlık bulunmamaktadır. Asıl sorun; Niyazi Berkes’in de belirttiği gibi, toplum yaşamının hangi yanları üzerinde

²⁸⁰ Grace Davie, “Believing without Belonging: Is This the Future of Religion in Britain?”, *Social Compass*, Volume: 37 issue: 4, 1990, s. 455-469. <https://doi.org/10.1177/003776890037004004>

²⁸¹ Bkz. Volkan Ertit, “Birbirinin Yerine Kullanılan İki Farklı Kavram: Sekülerleşme ve Laiklik”, *Sakarya, Sakarya Üniv. Sosyal Bilimler Ens. Akademik İncelemeler Dergisi*, Cilt. 9, Sayı 1, Yıl 2014, s.105.

gelenek göreneklerinin yerine, zamanın gereklerinin insan davranışlarına yol göstermesi sorunu olduğu burada daha iyi görülecektir²⁸².

Laiklik ile sekülerizm arasında ayırım gerekirse sekülerizm bir sosyo-kültürel dinamik bir yönelim olup laiklik kavramı ise siyasal-hukuksal bir ilkedir diyebiliriz.

“Sekülerizm, bugün ve burada yaşarken başka bir dünyanın ve orada geçerli olduğuna inanılan bir ilke ve düzenlemenin bu dünya için geçerli bir dayanak noktası veya çerçevesi olarak alınmamasıdır. Laiklik ise insan karşısında aşkınlığa sahip veya bu dünyaya ilişkin yasal düzenlemelerde dayanak noktası veya çerçevesi olarak alınmamasıdır²⁸³.”

M. Kemal’in kendi ifadelerinden anlaşıldığı üzere Cumhuriyet’in kuruluş felsefesinin Fransız düşünce ve sisteminden etkilendiği aşîkârdır²⁸⁴. Ve Fransız Devriminin toplumsal yapısını değiştiren Laiklik kavramını ortaya çıkaran sebepler ile Cumhuriyet Döneminin toplumsal gereksinimleri farklı olmuş olsa da Türk devrimciler laiklik ilkesi ile dini, kamusal alandan çıkartıp onu devamlı kontrol edebilecekleri bir konuma indirgemeye çalışmışlardır. Cumhuriyet devriminden bu yana laiklik kavramı çerçevesinde dini geleneksel kuralların yönetimden çıkarılması ve evrensel kurallara ait hukuksal düzene geçme ile dini ritüellerin toplumdan silinmesi adına yapılan çalışmaların doğurduğu sonuçlar tartışma konusu olmuştur.

Atatürk'e göre Laiklik; “Türkiye Cumhuriyeti’nin resmî dini yoktur. Devlet idaresinde bütün kanunlar, nizamlar, ilmin muasır medeniyete teinin ettiği esas ve şekillere, dünya ihtiyaçlarına göre yapılır ve tatbik edilir. Din telakkisi vicdanî olduğundan cumhuriyet, din fikirlerini devlet ve dünya işlerinden ve siyasetten ayrı

²⁸² Bkz. Niyazi Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, s.19.

²⁸³ Kadir Cangızbay, “Sekülerizm Üzerine Kısa Not”, *Din Teorisi/Pratiği/Dünü, Bugünü Sempozyum*, Ankara: Ütopya Yayıncılık, 2013,s.109.

²⁸⁴ Konuşmanın tam metni için bkz. Samih Nafiz Tansu, *İki Devrin Perde Arkası- Anlatan Hüsamettin Ertürk*, İstanbul: Ararat Yayıncılık, 1969, s. 560-563.

“Başlangıçta ayaklanma ve ihtilal biçiminde görülen hareket, yerini bir İnkılabı bırakır. Fransız ihtilali de bu dönemlerden geçmiş ve milletin toplumun vicdanında yerleşmiş onun için evrensel olmuştur.” “Baylar, işte bu gün 1789 Temmuzunun 14. Günü burada kutluyoruz ve bu Fransızların milli bayramı olduğu kadar henüz özgürlüklerine kavuşmamış milletlerinde sevinecekleri bir gündür....”

tutmayı milletimizin muasır terakkisinde başlıca muvaffakiyet görür²⁸⁵” şeklinde tanımlanmıştır.

Laiklik kavramı sadece Cumhuriyet rejimini şekillendirmemiş, Cumhuriyet düşüncesinin temellerinden biri olan “ulus” allaşmaya yardım etmiştir. Cumhuriyet düşüncesinin Fransız aydınlanmacılığından esinlendiği gerçeği Atatürk’ün Fransız devrimi hakkındaki düşüncelerinden de açıkça ifade edilmiştir. Rasyonalizm tabanlı olan Fransız Devrimine göre hukuk bir devlet için en önemli değerdir. Ve Laiklik kavramına göre geçmiş deneyimlerin ve yerel geleneklerin hukuk kurallarında ve toplumun biçimlendirilmesinde yerleri yoktur. Hukuk kuralları için evrensel değerler ve kurallar gereklidir. Laiklik, rasyonalizmin zihni kavramı olduğu için de akıl evrenseldir.

Laiklik kavramının insanın evrensel akla inanması sayesinde onu koruyacak olan hukuk düzeninin bu evrensel kurallara dayandırılması gerektiği düşüncesi ile ulusallaşmaya katkısı olmuştur. Rasyonel çıkarıma göre ulusu koruyacak olan devlettir ve devletin temeli evrensel ilkelere dayanan hukuktur.

Laikliğin devlet yönetiminin din unsurundan arındırılmasından başka bir diğer işlevi de seküler düşünce temelinde bir ulus yaratmak hedefidir. Böylelikle “Türk toplumu için sosyal bir pekiştirici ilkesi ve Türkler arasında sosyal şuuru yükseltmenin bir vasıtası oluşturulabilecekti²⁸⁶.” Mardin’in bu değerlendirmesi, özellikle de laiklik ilkesinin salt kendi başına bir değer, bir amaç olmasının ötesinde, Cumhuriyet rejiminin temel hedeflerinden birisi olduğunu bize göstermektedir.

Laiklik kavramının tanımı ile ilgili ikinci sorun etimolojik olduğu konusudur. İngilizce, Almanca, Flemenkçe gibi Cermen dillerine sahip halklar din ve devlet ayırımı olarak laiklik kelimesini kullanmayıp sekülerizm kelimesini kullanmaktadırlar. Sekülerizm, seküler bir devlet sistemini destekleyen ideolojinin ismidir. Bir siyasi ideoloji manası taşıyan sekülerizm ile bir sürecin ismi olan sekülerleşme birbirlerinden farklı manalar taşımaktadırlar. “Cermen dillerine mensup biri tarafından eğer laïcité kavramı kullanılacaksa onun muhakkak Fransa’da radikal şekilde ayrılmış kilise ve devlet ilişkisi için olduğu vurgusu yapılır. Zira Cermen

²⁸⁵ <https://www.ttk.gov.tr/tarihveegitim/ataturk-ilkeleri-belleten-makale>.

²⁸⁶ Ş. Mardin, 1991, s. 68.

dillerinin kullanıldığı gazetelerde ve günlük hayatta laïcité kelimesinden türemiş kelimeler kullanılmamaktadır. Latin kökenli olan Fransızcadaki laïcité, Cermen kökenli İngilizcede secularism, Almandada säkularismus, Danca ve Norveçcede sekularisme, Flemenkçede secularismedir²⁸⁷.”

Cumhuriyet döneminde laiklik düşüncesinin, toplumu Müslüman gayri müslim ayrımı yapmadan sosyal olarak aynı potada eritmesi ve devletin tüm vatandaşlarına eşit uzaklıkta olması ve rasyonel kurallara bağlı kalması Atatürk’ün bu kavramı benimsemesinin temel sebebi olabilmektedir. Yalnız bu konuda da tartışmalar söz konusudur. B. Lewis²⁸⁸ ve Ş. Mardin gibi düşünörlere göre Cumhuriyet’in temellerinden olan laiklik kavramında, dinin sosyal boyutuna karışılmamışken, İsmail Kara, Z. Duman gibi düşünörlere de Kazım Karabekir günlükleri, İsmet İnönü’nün görüşleri ve Atatürk’ün bazı gazetelere verdiği demeçler ve Türk Tarih Kurumu’na yazdığı mektup²⁸⁹ gibi tarihsel notları göz önünde bulundurarak bu kavramın dini tüm unsurlardan soyutlayarak indirgemeci bir düşünüşe yol açtığını düşünmektedir.

Laiklik kavramının ülkenin kendi iç dinamiklerinden ortaya çıkmaması nedeniyle toplum tarafından içselleştirilmesinde problemler yaşanmıştır. Osmanlıdan miras olarak alınan yarı-teokratik bir yönetim anlayışında din; yeni rejim tarafından bir karşı ideoloji ve bir tehdit unsuru olarak görölmüştür. Cumhuriyet sonrasında din devlet kontrolüne alınmak için kurumsallaştırılmıştır. Oysaki Atatürk’ün Cumhuriyetin ilk zamanlarında kendi cümlelerinden de anlaşıldığı üzere din kavramını lüzumlu bir müessese olarak gördüğü ve özellikle İslam dininin diğer dinlere göre daha mantıklı bir din olduğunu düşündüğü görölmektedir²⁹⁰.

²⁸⁷ Volkan Ertit, “Birbirinin Yerine Kullanılan İki Farklı Kavram: Sekülerleşme ve Laiklik”, s.103.

²⁸⁸ “Kemalizm’in amacı, İslam inancını yok etmek değil, onun kurumsal gücünü yok etmek, dinin ve temsilcilerinin siyasi, toplumsal ve kültürel meselelerdeki iktidarına son verip, bu iktidarı inanç ve ibadet meseleleriyle sınırlamaktır. Yani din artık toplumsal, siyasi, ekonomik, eğitsel, sanatsal kurum ve kuralları belirleyecek bir konumda olmasın, bu alanları daha çok bilimsel verilerin ve demokratik sürecin getirdiği karşılıklı anlayış ve uzlaşma ile çözülsün istenmiştir”. Bernard Lewis, *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, Çev. M.Kıralı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayıncılık, 1984, s.412.

²⁸⁹ Atilla Oral, *Atatürk’ün Sansürlenlen Mektubu*, İstanbul: Demkar Yayınevi, 2011, s.61-64.

²⁹⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. İsmail Yakıt, *Atatürk Ve Din*, 5.Baskı, İstanbul: Ötüken Yayıncılık, 2006, s.21-23.

"Hakimiyet-İ Milliye" muhabeirine verdiği bir demeçte, Komünizme karşı en önemli engellerden birinin de dinimiz olduğunu açıklarken, Atatürk şöyle diyor:

Bununla birlikte Laiklik kavramı sadece hukuksal anlamda benimsenmemiş Ali Yaşar Sarıbay'ın da ifade ettiği gibi Türkiye de laikleşme beş boyuta etki etmiştir.

Bunlardan birincisi, siyasal sistemin farklılaşmasına ilişkindir: Siyasal sistem, dinsel sistemden ayrılmaktadır. Dolayısıyla, sistem içinde resmi bir devlet dini tanınmamakta, devletin dinsel karakteri tamamıyla terkedilmektedir. Batı'daki kilise-devlet ayrılığı bu tür laikleşmeye örnektir.

İkincisi, siyasal sistemin genişlemesine ilişkindir: Daha önce din tarafından düzenlenen sosyal alanlara devlet girmekte; siyasal sistemde daha önce dinsel yapılar ve normlar tarafından düzenlenen eğitim, hukuk, ekonomi vb. alanlara devlet nüfuz etmektedir. Üçüncüsü, siyasal kültüre ilişkindir. Siyasal sisteme ilişkin değerler, siyasal topluluğun laik kavramları, siyasal sistemin dinsel kavramların yerini almaktadır. Dördüncüsü, siyasal sürece ilişkindir. Beşincisi sistemin hâkimiyetine ilişkindir. Bu, dinsel otoriteye rejimler tarafından gerçekleştirilen ve radikal bir siyasal programa dayanan laikleşme türüdür. Söz konusu ettiğimiz "tehdit" in en fazla yönelik olduğu laikleşme süreci türleri siyasal kültüre ve siyasal sürece ilişkin olanlardır²⁹¹.

Atatürk'e göre laiklik düşüncesini tehdit eden unsurun, din kavramının siyasal olarak sadece hilafet ve saltanatın devamı konusunda mı olduğu yoksa toplumun

"Komünizm toplumsal bir meseledir. Memleketimizin hali, memleketimizin toplumsal şartları, dinî ve miffî an'anelerinin kuvveti Rusya'da komünizmin bizce tatbikine müsait olmadığı kanaatini doğrular bir mahiyettedir."

s.23.Bilhassa bizim dinimiz için herkesin elinde bir miyar (ölçü) vardır. Bu miyarla hangi şeyin bu dine uygun olup olmadığını kolayca takdir edebilirsiniz. Hangi şey ki akla, mantığa, halkın menfaatine uygundur, biliniz ki o bizim dinimize de uygundur. Bir şey akıl ve mantığa, milletin menfaatine, İslam'ın menfaatine muvafık kimseye sormayın, o şey dindir. Eğer bizim dinimiz aklın, mantığın tetabük ettiği (uygun olduğu) bir din olmasaydı elimel olmazdı, âhir (son) din olmazdı.

s.51. 12 Temmuz 1932 'de toplanan Birinci Türk Tarih Kongresinin son günlerinde, Atatürk tarih öğretmenlerini ve öğretim üyelerini Gazi Orman Çiftliğinde bir çaylı toplantıya çağırdı. Bu toplantıda bizimle iki saat konuştu. Bu arada öğretmenlerden biri Atatürk'e şunu sordu: - Paşam, din lüzumlu bir şey midir? Halifeliğin kaldırılması iyi mi olmuştur? Atatürk, bu soruya şu karşılığı verdi: -Evet, din lüzumlu bir müessesedir. Dinsiz milletin devamına imkan yoktur. Yalnız şurası vardır ki, din Tanrı ile kul arasındaki kutsal bir bağlılıktır. Mutaassıp İslâmcıların din komisyonculuğuna izin verilmemelidir. Dinden maddî çıkar yanlar alçak kişilerdir. İşte biz, bu duruma karşıyız. Buna izin vermiyoruz. Bu gibi din ticareti yapan kimseler, saf ve halkımızı aldatmışlardır. Bizim ve sizin mücadele edeceğimiz ve ettiğimiz bu kimselerdir.

Ayrıca bkz. *Söylev*, 1921,s. 20.

"Petit Parisien" muhabirine verdiği demeçte: Biz ne bolşevik, ne de komünistiz; ne biri ne diğeri olamayız. Çünkü bir milliyetperver ve dinimize hürmetkârız."

²⁹¹ Ali Yaşar Sarıbay, *Postmodernite*, s.47-48.

geleneksel yapısını gerçekleştirilen yenilik ve devrimlere uygun görülmemesi mi olduğu konusu önemlidir. Bu konuda Cumhuriyet'in kuruluş sürecinde din ve laiklik kavramına yüklenen anlamlarla Lozan'dan sonra yüklenen anlamların birbirinden farklılık gösterdiği karşımıza çıkmaktadır.

Bu konuyla irtibatlı olarak sorulacak sorulardan biri de şudur: Cumhuriyet ideolojisinin ve aydınların tehlike olarak gördükleri şey İslâm ve halkın Müslümanlığı mı yoksa aktif ve "örgütlü" dinî hareketler, "siyasal İslâm" mıdır?

Cumhuriyet'in kuruluş sürecinde hilafet ve saltanat kavramlarıyla birlikte laikliğin siyasal sisteme ve toplumsal hayata indirgenmesinin zor olduğunun farkında olan yeni devletin lider kadrosu, ilk önce laiklik 'in din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılmasını içerdiğini, bunun halkın dinsel inançlarını sömüren ve insanları gerçek dinden uzaklaştıran kişileri de etkisizleştireceğini ve aslında halkın dinsel özgürlüğünü sağlayacağını vurgulamışlardır.

Atatürk "Din bir vicdan meselesidir. Herkes vicdanının emrine uymakta serbesttir. Biz dine saygı gösteririz. Düşünce ve tefekküre muhalif değiliz. Biz sadece din işlerini, millet ve devlet işleriyle karıştırmamağa çalışıyor, kaste ve fiile dayanan taassupkar hareketlerden sakınıyoruz. Mürtecilere asla fırsat vermeyeceğiz"²⁹² sözleri düşüncelerini ifade etmiştir. Ancak halifeliğin halkın dindarlığı ve devletin İslami gelenekten güç alması ve halifeliğin kaldırılma meselesinin Hindistan gibi diğer Müslüman ülkeler tarafından da yakın takip edilmesi Atatürk'ü isteklerini hemen yerine getirememesine neden olmuştur. Bunu kendisinin vermiş olduğu çeşitli demeçlerdeki kavram karmaşasından açıkça anlayabilmekteyiz.

Mango'nun aktardığına göre, Atatürk yabancı bir gazeteciye 1926-1927'de verdiği bir mülakatta şöyle demektedir: "Benim bir dinim yok ve bazen bütün dinlerin denizin dibini boylamasını istiyorum. (...) Benim halkım demokrasi ilkelerini, gerçeğin emirlerini ve bilimin öğretilerini öğrenecektir"²⁹³.

Bu röportaja karşılık 1930'daki bir konuşmasında, Atatürk,

²⁹² Asar İlbay, *Asar İlbay Anlatıyor: Yakınlarından Hatıralar*, İstanbul: Sel Yayınları, 1955,s.102-103.

²⁹³ Andrew Mango, *Atatürk*, Çev. Füsün Doruker, İstanbul: Sabah Kitapları, 1999,s.447.

“Din lüzumlu bir müessesedir. Dinsiz milletlerin devamına imkân yoktur” demek, ancak ardından, “yalnız şurası var ki, din, Allah ile kul arasındaki bağılıktır.” cümlesini eklemekten geçememektedir²⁹⁴.

Sonuç olarak burada Atatürk’ün din kavramının metafiziksel boyutunun problem olarak değil de dinsel inançların, kendinin hedeflemiş olduğu devlet ve toplum yapısına uymayan kısımlarının soyutlanmasını istediği ortaya çıkmaktadır.

Cumhuriyet sonrası siyasi kadro ülkede yaşayan gayrimüslimleri de kapsayan bir ulus tanımı yapmışlardır. Bu tanım için dini referanslara ihtiyaç duymuşlardır. Bu açıdan bakıldığında Cumhuriyet’in ilk yıllarında din, ulusal kimliği tanımlamada tutkal vazifesi görmüştür. Erken Cumhuriyet döneminde din kavramının özellikle vurgulanmasının bir diğer sebebi de aynı dönemde komünizm düşüncesinden ülkenin etkilenmesini önlemek olduğu söylenebilir.

Ayrıca Halifeliğin kaldırılma sürecinin daha uzun sürmesi de buna bağlanabilmektedir.

Öyle ki Meclisin açılışının ikinci gününde yaptığı konuşmasında M. Kemal, "düşmanlarımızın Saltanat ve Hilafeti ayırmayı amaçladıklarını, bunun ise milli iradeye aykırı olduğunu" şöyle ifade etmektedir:

"Mücadehatımızın birinci gayesi ise Saltanat ve Hilafet makamlarının tefrikini (ayrılmasını) istihdaf eden düşmanlarımıza irade-i milliyenin buna müsait olmadığını göstermek ve bu makamat-ı mukaddeseyi esaret-i ecnebiyeden tahlis ederek ulümlerin salahiyetini düşmanın tehdid ve ikrahından azade kılmaktır²⁹⁵."

Erken dönem Cumhuriyet devrinde Atatürk’ün böyle söyleme sebebini yine kendisi şu şekilde ifade etmiştir:

"Saltanat devrinden Cumhuriyet devrine geçebilmek için, bilindiği gibi geçiş dönemi yaşadık. Bu dönemde, iki düşünce ve içtihat birbiriyle sürekli mücadele etti O düşüncelerden biri, saltanat devrinin sürdürülmesiydi. Bu görüşün taraftarları açıldı. Diğer görüş, saltanat idaresine son vererek Cumhuriyet idaresini kurmaktı. Bu bizim görüşümüzdü. Biz görüşümüzü açıkça söylemeyi sakıncalı buluyorduk. Ancak görüşümüzün uygulamaya koyma

²⁹⁴ Ethem Ruhi Fırlı, *Atatürk ve Din*, Ankara: Millî Eğitim Yayıncılık, 1981, s. 135.

²⁹⁵ Kazım Öztürk, *Atatürk’ün TBMM Açık-Gizli Oturumlarındaki Konuşmaları I*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1992, s. 75.

olanağım saklı bulundurup, uygun zamanda tatbik edebilmek için, saltanat taraftarlarının görüşlerini uygulama alanından uzaklaştırmak zorunda kaldık.

Yeni yasalar yapıldıkça, özellikle anayasa yapılırken saltanat taraftarları padişah ve halifenin hak ve yetkilerinin belirlenmesinde ısrar ettiler. Biz bunun zamanı gelmediğini ya da gerek olmadığını söyleyerek o yöne değinmemekte yarar görüyorduk. Devlet yönetimini Cumhuriyetten söz etmeksizin, ulusal egemenlik esasları içinde, her an Cumhuriyete doğru yürüyen şekilde toplamağa çalışıyorduk. Büyük Millet Meclisinden daha büyük makam olmadığını telkinde ısrar ederek saltanat ve hilâfet makamları olmaksızın, devleti idare etmenin mümkün olduğunu kanıtlamak gerekli idi. Devlet reisliğinden söz etmeksizin, onun görevlerini fiilen Meclis Reisine gördürüyorduk.

Uygulamada Meclisin Reisi, ikinci reisdî. Hükümet vardı. Fakat Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti unvanını taşıyordu. Kabine sistemine geçmekten kaçınıyorduk, çünkü hemen saltanatçılar, padişahın yetkilerinin kullanılması gereğini ortaya atacaktı.

İşte geçiş döneminin, bu mücadele safhalarında, bizim kabul ettirmek zorunda bulunduğumuz, ara şekli, Büyük Millet Meclisi Hükümeti sistemini haklı olarak eksik bulan, meşrutiyet şeklinin açıkça belirtilmesini sağlamaya çalışan muhasımlarımız, bize itiraz ediyorlar, diyorlardı ki, bu yapmak istediğimiz hükümet şekli neye, hangi idareye benzer? Amaç ve hedefimizi söyletmek için bize yöneltilen bu tür sorulara, biz de, zamanın gereğine göre cevaplar vererek saltanatçıları uzaklaştırmak zorunda idik²⁹⁶.”

Kendisinin de ifade ettiği gibi ilk zamanlar hilafet ve saltanatın olduğu sürece yapılacak tek şey geçici bir yönetim kurmaktır. Bu yönetim, belli kanunlara bağlı olacaktı ve bunu egemenliği ulusa verilmesi sayesinde garanti altına alınacaktı. İşte bu saltanat kavramıyla gözle görünür halde çelişmektedir.

“Bir gün gelecek, ben hayal zannettiğiniz bütün inkılâpları başaracağım. Mensup olduğum millet bana inanacaktır. Saltanat yıkılmalıdır. Din ve devlet birbirinden ayrılmalı, şarktan benliğimiz sıyrılarak batı medeniyetine aktarmalıyız, Kadın ve erkek üzerindeki farklar silinerek yeni bir içtimaî nizam kurmalıyız. Garp medeniyetine girmemize mâni olan yazıyı atarak Latin kökünden bir alfabe seçmeli ve kılık kıyafetimize kadar her şeyimizle garplılara uymalıyız²⁹⁷.”

Bunu nasıl çözdüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

²⁹⁶ *Atatürk Ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*, Editör: Ayten Sezer, Ankara: Siyasal Kitabevi, Ağustos 2003, s.420-421.

²⁹⁷ Mehmet Sarioğlu, *Cumhuriyet Aydınlanması*, Kocaeli: Kocaeli Ün. Yayıncılık, Haziran 2004, s. 17.

“Efendiler, egemenlik hiçbir ruh hiçbir zaman ulemâ tartışmalarıyla verilmemiştir, Egemenlik hep güç kullanılarak zorla alınır... Türk ulusu elinden alınan egemenliği şimdi kendi eline almış bulunuyor. Bu bir gerçek. Önümüzdeki sorun bunun ulusun elinde bırakılıp bırakılmayacağı sorunu değil, sadece bu gerçeği ilân etme sorunudur. Burada toplananlar, herkes gibi bu gerçeği anlarsa mesele yok. Anlamazlarsa doğal olan nasıl olsa olacaktır; şu farkla ki belki birkaç kafa kesilecektir²⁹⁸.”

Kanun tasarısı hemen hazırlanarak 1 Kasım 1922 de kabul edildi. Daha sonra İstanbul hükümeti istifa etmiş, 16 gün sonra padişah Britanya hükümetinden korunmasını istemiştir. Padişahın başka bir ülkeden sığınma talep etmesi kendisine kötü ün getirmiştir. İçeride önemli bir tepki yaratmadığı gibi Müslüman dünyası da tepki göstermemiştir. Hindistan’daki hilâfet akımının önderlerinden Muhammed Ali bunu şöyle açıklamıştır:

“Biz Türk kavminin nefes alacakları ve yaşayacağı kadarlık bir toprak parçası için çalışan Türk ulusçuları değildik. Biz Hindistanlı idik ve Türkiye’nin kralıyla savaş halinde olan İngiliz kralının tebaası idik. Asıl büyük konu Osmanlı sultanlığı değil, dünya Müslümanlarının halifeliği idi. Hilâfet bizim için bir din ödevi sorunuydu²⁹⁹.”

Hindistan hükümdarının ifadesinden anlaşılacağı üzere Halifelik makamının devamı milletlerarası bir olay haline gelmiş yeni kurulan devletin iç işlerine karışma ihtimalini ortaya çıkarmıştır. Ya da Kazım Karabekir’in notlarına bakıldığında³⁰⁰ Lozan’da İngilizlerin halifeliğe onay vermemeleri sonucunda kaldırılması bu olayın zorunluluk haline geldiğini ortaya koymuştur³⁰¹.

²⁹⁸ Atatürk, M. K. Atatürk’ün Söylev Ve Demeçleri II, s.495.

²⁹⁹ Niyazi Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, s.504-505.

³⁰⁰ Ayrıntılı Bilgi İçin Bkz. Cemal Fedayi, *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Nasıl Geçildi?*, Ankara: Kadim Yayıncılık, 2012, s.130-131.

Şerif Mardin’e göre ulusal devlet, dışsal dinamiğin ağır bastığı bir sürecin sonucunda kurulmuştur. Mehmet Altan bu konuda özetle, Musul-Kerkük ve Hilafet konularında bir esrar perdesi olduğunu ve bu perdenin dosyalar açıklanmadığı için kaldırılamadığını, Batının kendisine benzeyen ve küçültülmüş bir Türkiye istediğini anlatmıştır. Karabekir anılarında özetle, Lozan’ın imzasından kısa bir süre önce dinin aleyhinde bir hava esmeye başladığını, İsmet Paşa’nın da kendisine, "İslam kaldığımız sürece, başta İngiltere olmak üzere müstemlekeci devletlerce bağımsızlığımızın verilmeyeceğini" söylediğini anlatmıştır. Karabekir, din konusundaki bu kırılmayı Lozan’dan esen havaya bağlamıştır.

³⁰¹ Ayrıntılı Bilgi İçin Bkz. Ahmet Mumcu, *Tarih Açısından Türk Devriminin Temelleri ve Gelişimi*, 13. Baskı, İstanbul: İnkılap Kitapevi, s.115.

Cumhuriyet ilân edilmişti. Onun yanında, dinsel hiçbir gücü bulunmayan bir makamda, Osmanlı ailesinden birinin oturması mantıksızdı ve devletin geleceği için zararlı idi. Saltanatın kaldırılıp

Sonuç olarak 1924 yılında halifelik ve şeyhülislamlik (Şeriye ve Evkaf Vekaleti) kaldırılmıştır. Medrese ve mektep ayrımı ortadan kaldırılarak laik bir eğitim sistemine geçilmiştir.

4.3. Pozitivizmin Eğitime Etkisi

Pozitivizmin eğitime etkisi Osmanlı döneminde askeri alanda yapılan reformlarda, edebiyat akımlarında, ders kitaplarında, ülkeye gelen yabancı uzmanların görüşlerinde vs. görülmektedir.

Pozitivizmin etkisiyle birlikte bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak gelişen eğitim, bireyin tüm yetenekleri ile diğer insanlara ve topluma sağlayacağı en yüksek fayda olarak görülmeye başlanmıştır. Bununla birlikte eğitimin işlevsellik özelliği devlet tarafından kullanılmaya başlamıştır. Türkiye’de rejim değişikliği ile ulus devletin kurulması ile pozitivizm; rejimin rasyonelleştirilmesi ve toplumun eğitiminde eğitimin evrenselleşme adına tek-el olması konusunda etkin rol oynamıştır. Bu ideoloji eğitim programları ve öğretim uygulamalarında etkin bir rol oynamıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim programlarının temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimini benimsetmektir. Ders programları millî nitelikte hazırlanmış olup, katılımcı, eleştiren, tartışan ve vatansever öğrenci tipi yetiştirilmek istenmiştir³⁰².

cumhuriyetin de ilân edilmesinden şaşkına dönen tutucu çevrelerin tek dayanak noktası halifelikti. Devrim karşısında olanlar, halife Abdülmecit’in etrafında toplanıyorlardı. Bu kişi, kendini yavaş yavaş güçlü duymaya başlamıştı. İngilizlerin etkisi ile Hindistan Müslümanları ona bağlılıklarını bildiriyorlardı. Halife ilk günler kuşkulu iken, pek çok devlet adamının ve basının kışkırtmaları ile yavaş yavaş kendine güvenmeye başlamıştı. Atatürk’ün uyanlarına uymuyor, gösterişli törenler düzenliyor, basına iddialı demeçler veriyordu. İstanbul’daki ulusal hükümetin temsilcisi Rafet Paşa bile halifeye yanaşmıştı. Ulusal kurtuluş Savaşı’nda büyük yararları görülmüş, ancak Atatürk’ün devrimci fikirlerini o sıralar kavrayamamış olan Rafet Paşa halifeye değerli bir at hediye etmiş ve şöyle demişti: "bu hayvanın halife hazretlerince takdir edilmesini tanrının bir lütfu olarak kabul edeceğim". Halifenin padişahlık tahtına oturtulması için gizli etkinlik artıyordu. Tepkicilerin tek dayanak noktası olduğu belirtilen halifelüğün siyasal bakımdan güçlendirilmesi konusunda Meclis içinde de etkinlik başladı. Bazı milletvekilleri Yayınladıkları bir broşürde, "Halife Meclis'in, Meclis Halifenidir" düşüncesini işleyerek TBMM’ni Halifenin bir danışma kurulu ve Halife’yi Meclis’in ve dolayısı ile Devletin başkanı gibi görmek istediklerini belirtiyorlardı. Onlara göre, Türk Devleti bir İslâm Devleti idi. Dinsel kurallara uygun olarak yürütülecek devlet işlerinin başında bir halifenin bulunması zorunlu idi.

³⁰² Bkz. Numan Durak Aksoy, Halis Adnan Arslantaş, “Ana Hatlarıyla Selçuklu’dan Cumhuriyet’e Eğitim-Öğretimde Kurumsal Değişim”, Elazığ, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 20, Sayı: 1, 2010,s.483; Ayrıca Bkz. Seval Fer, “1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme”, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, Edit. Murat Alper Parlak, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi,2010,s.98-136.

Modern-ulus devlet yapılanmasının temel özelliği ulus genelinde uygulanan merkezi olarak yönlendirilen bir eğitim sistemine sahip olmasıdır. Bu nedenle modernleşme süreciyle birlikte tek tip eğitim uygulaması yapılması için ilköğretimler düzenlenmiş, eğitim laikleştirilmiş, Müslüman-gayri müslimlerin okuyacağı dersler arasındaki farklılıklar giderilmiştir³⁰³. Böylece toplum içerisindeki farklılıklar ortadan kaldırılacak toplum, ulusal amaçlar etrafında birleşilecektir.

Eğitimdeki pozitivizm etkisindeki yenilikler; 1773 'te açılan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun ile birlikte ortaya çıkmıştır. 1792'de Kumbarahane ve 1795'te Mühendishane-i Berr-i Hümayun'un açılması, II. Mahmut (1808-1839) devrinde, Avrupaî mânâda Mekteb-i Tıbbiye'nin (1826) ve 1834'te Harbiye Mektebi açılması buna örnektir. Ayrıca İngiltere'ye öğrenci gönderme ve bilimsel eğitimin temellerinin atılmasına örnektir. Yine 1833'te Topkapı Sarayı içinde Cerrahhane açılması 1839'da Tıphane ile Cerrahhane birleştirilmesi ve kadavra üzerinde anatomi derslerinin işlenmesi Türk öğretim tarihinde çok önemli bir dönüm noktası Pozitivizm açısından bir aşama sayılabilmektedir. 1847'de bu fakülteyi ziyaret eden Mac Farlane'in belirttiğine göre burada tamamen materyalist bir eğitim yapılmaktaydı. Mac Farlane Fransız devrimini hazırlayan materyalist filozofların hemen tüm kitaplarının burada okunduğunu görmekte hayrette kalır. Bu fakültenin kitaplığı hakkında "çoktan beri bu kadar düpedüz materyalizm kitaplarını toplayan bir koleksiyon görmemiştim" demiştir³⁰⁴.

1867 'de Abdülaziz'in Fransa ziyaretinden sonra oradaki liseler ayarında İstanbul'da da Galatasaray Lisesi'nin kurulması ayrıca Robert Koleji gibi yabancı okulların pozitivist düşüncenin daha hızlı yayılmasında katkısı büyük olmuştur.

Cumhuriyet' in ilanından sonra pozitivizmin eğitimdeki etkilerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- 2 Ocak 1924; Şer'iye ve Evkaf Vekâleti'nin kaldırılması ve Diyanet İşleri Reisliği kuruldu.

³⁰³ Himmet Hülür, Gürsoy Akça, "İmparatorluktan Cumhuriyete Toplum Ve Ekonominin Dönüşümü Ve Merkezileşmenin Dinamikleri", Konya, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17.Sayı, 2005,s.337.

³⁰⁴ Murtaza Korlaelçi, s. 139 – 141.

●3 Mart 1924; Tevhid-i Tedrisat Kanunun kabul edilmesi. Türkiye’deki bütün eğitim-öğretim kurumları medrese ve mektepler de dahil olmak üzere Maarif Vekâlet’ine bağlandı.

●8 Mart 1924; Teşkilât-ı Esasiyye kabul edildi. Teşkilât-ı Esasiyye’nin 75. maddesine göre: “Hiçbir kimse mensup olduğu felsefi içtihat, din ve mezhepten dolayı muaheze edilemez. Asayiş ve umumi muaşeret adabına ve kanunlar hükümlerine aykırı bulunmamak üzere her türlü dini ayinler yapılması serbesttir.” denilerek din hürriyeti anayasanın teminatı altına alındı. 80. madde ise, eğitim hürriyeti ve dolayısıyla din eğitimi hürriyeti ile ilgilidir. Buna göre “Hükümetin nezaret ve murakabesi altında ve kanun dairesinde her türlü tedrisat serbesttir.”

●“20 Nisan 1924; Daru’l-Hilafeti’l-Âliye ve Medresetü’l-Mütehassisin kapatıldı. İstanbul’da Darülfünuna bağlı bir İlahiyat Fakültesi açıldı. İlahiyat Fakültesi ilk mezunlarını 1927-1928 ders yılında verir, fakat bu mezunlar, uzmanlık alanları dâhilinde istihdam edilmezler. 1928-29 ders yılında 53 iken, sonraki ders yıllarında sırasıyla 35 ve 22’ye düşer. 1933’de ise öğrenci kalmadığı için okul kapatılır. Aynı yıl diğer medreseler de kapatıldı ve 29 yerde ilk İmam ve Hatip Mektepleri açıldı. Liselerdeki din dersleri programlardan kaldırıldı³⁰⁵.”

● 2 Eylül 1925; Tekke ve zaviyeler kapatıldı.

●21 Şubat 1925; TBMM “Hak Dini Kur’an Dili” adlı tefsir ile “Muhtasar-ı Tecrid-i Sarih Tercümesi ve Şerhi” adlı eserleri tercüme ettirme kararı aldı.

●2 Nisan 1925; Hafız yetiştirilmesi için üzere Diyanet bütçesine Hafız Muallimleri Ücuratı adlı özel ödenek için önerge TBMM’de kabul edildi.

●1926; ortaokul ve lise müfredat programlarından din bilgisi dersleri çıkarıldı. 1924 yılında ilkokulların 3., 4. ve 5. sınıflarında haftada bir saatlik din dersi okutulmaktaydı. 1930 yılında programı değişikli ile 3. ve 4. sınıflardan din dersi kaldırıldı. 5. sınıftaki din dersi ise; velinin isteğine bırakılıp, seçmeli ders olarak konulmuştur. “1924 programına göre 5 yıllık ilk öğretmen okullarının 1. ve 2. sınıflarında haftada 2 saat din dersi okutulmaktadır. Bu arada Maarif Vekâleti’nin 1926 tarihli bir tebliğine göre bir ilkokul öğretmeni kâtiplik, vaizlik gibi ek görev

³⁰⁵ 1923-1932 İstatistikleri, Başvekâlet İstatistik Genel Müdürlüğü, Yayın No: 26, s. 64.

alabilecek, hatta sabah ve akşam cami cemaatine namaz kıldırabilecektir. İlkokul öğretmeninin diğer vakit namazlarını kıldırması uygun değildir³⁰⁶.”

●1927’de Şuray-ı Devlet’in aldığı 846 sayılı karar ile “Din görevliliği” memurluktan çıkarılmıştır. 15 Mart 1926 da ilk defa Türkçe hutbe okundu, Türkçe olarak namaz kıldırıldı.

●1927; Kız Muallim Mektepleri açıldı. Programlarında, bir sınıfta yalnız bir saatlik bir din dersi bulunmaktadır.

●1 Ocak 1928; Devlet memurluğundan çıkarılan Din görevlileri “Hademe-i Hayrat” (Hayır Hizmetçisi) olarak vasıflandırıldı.

●10 Nisan 1928; Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk anayasasındaki “Türkiye devletinin dini, Din-i İslâm’dır” ifadesi çıkarıldı.

●1 Kasım 1928; Arap alfabesi kaldırılarak Latin harfleri kabul edildi. 1929; Kur’an Kursları resmen kapatıldı. İlkokulların programlarındaki din bilgisi dersleri kaldırıldı.

●30 Kasım 1929; Maarif Vekâleti, “ilkokul müfredat programındaki din derslerinin okutulacağı, ancak öğrencilerin imtihana tabi tutulmayacakları” şeklinde bir karar aldı.

●10 Aralık 1930; Diyanet İşleri Reisliği bünyesinde, İstanbul’da “12 yaşından küçükler hiçbir şey öğretilmemek, büyüklere ise sadece Kur’an-ı Kerim ve namaz sure ve dualarını öğretebilmeleri” için bazı hocalara izin verildi.

●1931; İbtida-i Daru’l-Muallimîn ve İbtida-i Daru’l-Muallimatlar’ın programlarındaki din dersleri programdan çıkarıldı.

●14 Mayıs 1931 de Cumhuriyet Halk Partisi laiklik ilkesi gereğince dinin bir vicdan işi olduğunu ilân etmiştir³⁰⁷.

●19 Şubat 1932; Halkevleri açıldı.

³⁰⁶ Yahya Akyüz, *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*, Ankara: Doğan Basımevi, 1978, s.279.

³⁰⁷ Jaschke Gotthard, *Yeni Türkiye ’de İslâmlık*, Çev: Hayrullah Örs, Ankara: Bilgi Yayınevi, 1972, s.82.

●31 Mayıs 1933; 2252 sayılı kanunla “Darülfünun” kaldırıldı ve yerine İstanbul Üniversitesi’nin kurulması kararlaştırıldı. Yerine İslâmî Tetkikler Enstitüsü kuruldu. Fakat kısa sürede bu kurum da kapatıldı.

- 1936; İslâm Tetkikleri Enstitüsü öğrenci yokluğu ileri sürülerek kapatıldı.
- 5 Şubat 1937; Anayasaya “Türk devletinin laik olduğu” cümlesi eklendi.
- 1939; köy ilkokullarının programlarından da Din bilgisi dersleri çıkarıldı³⁰⁸.

Cumhuriyet Dönemine gelindiğinde; eğitim alanındaki gerçekleştirilen yeniliklerin “çağdaş uygarlık düzeyine erişmek” deyiimiyle sunulması devletin daima etkin ve egemen olması, eğitimin hem pozitivist düşünce temelli olduğunu hem de bu konuda eğitimin işlevsel olarak toplumsal değişimde kullanılacağına göstergesidir. Daha önce de belirtildiği üzere Cumhuriyet Dönemi reformlarının halkın talepleri alınmadan eksiklerinin görülmesi adına yaşama geçirilmesi ve toplumun alt yapısından bağımsız olarak kurumsal değişimlerin yapılması ülkenin eğitim felsefesinin kurulmasında problemler yaratmıştır. Yeni rejimle birlikte yeni oluşturulmaya çalışılan eğitim sistemi Cumhuriyet’in temel ilkeleriyle uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi eğitiminin felsefi yapısına ve amaçlarına ülkeyi ekonomik yönden ilerlemecilik anlayışına (iş ve üretim) götürebilecek ideolojiler yön vermiştir.

Cumhuriyet yönetimi “yeni kimlikli bir ulus ve yeni birleşik bir ahlak oluşturmak için ulusalcılığın ve bilimciliğin rehberliği altında merkezi modern ve ulusal bir eğitim sisteminin kurulmasını hedeflemiştir³⁰⁹. Bunun için ulusal devlet ve onun amaçlarına meşruiyet sağlayacak bir ideolojinin benimsenmesi gerekli olup toplumsal grupların eğitilmesi, dinin denetim altına alınması ve kültürel değişimin gerçekleştirilmiştir.

Bu bakımdan, dinin devlet tarafından denetim altına alınması, laikliğin yaşama geçirilebilmesi için bir zorunluluk olarak görülmüştür. Çünkü Cumhuriyet’in kurucu liderlerine göre kültürel değişim, modernleşmenin anahtarı olarak görülmüştür.

³⁰⁸ Bkz. Turgay Gündüz, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923’den Günümüze)”, Bursa, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:7,1998, s. 543-557.

³⁰⁹ Kemal İnal, *Eğitim Ve İdeoloji*, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık,2008, s. 51.

“Klasik Kemalizm’in Büyük Fransız Devrimi’nden gelen düşünsel ve pratik kaynağına uygun olarak bürokratik-despotik yöntemle uyguladığı uluslaşma ve çağdaşlaşma projesi, ‘devrim öncesi’ ne ait geçmişî bütünüyle söküp atmak, yeni bir birey, giderek yeni bir toplum ve yeni bir devlet yaratma iddiasındadır³¹⁰.”

Özetle, “Cumhuriyet döneminde din anlayışı din için yaratılmış devlet değil, devlet için yaratılmış din görünümündedir. Dini devletin mutlak otoritesinin ve denetiminin ötesinde, doğrudan yeniden düzenleyiciliği altına sokan bu anlayış ve uygulama, Rousseau tarafından ortaya atılan ve Fransız Devrimi’ndeki uygulamaya da kaynaklık eden, devlete sağlamlık ve kalıcılık kazandırmak için dinden yararlanmayı öngören ‘halk dini’ modeline uygun görülmektedir³¹¹.”

Laiklik anlayışının Cumhuriyet döneminde tam anlamıyla iyi anlaşılmadığı, din kavramının hukuksal boyutta devlet işlerinden soyutlanmadan öte pozitivist anlamda bireyin kamusal hayatta ve dünyevi ihtiyaçlarını düzenlemede ahlaki din denilebilecek şekilde sekülerize edilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Cumhuriyet kadrolarının dine ilişkin olarak pozitivist düşünceler çerçevesinde eğitime yönelik uygulamalarının, 1927 de ilk, orta ve liselerden din derslerinin kaldırılmasının Türkiye’de salt Müslümanların yaşamadığı, başka dinlerden insanların da bulunduğu söylenmesi gibi³¹² bazı gerekçelere dayandığı da dikkat edilmesi gereken bir konudur.

Sonuç olarak Cumhuriyet Dönemi laiklik yorumu ve uygulaması, ‘laikliğin ötesinde’ pozitivist bilimsellikte eş anlamlı bir ‘sekülerizasyon’ anlayışının izlerini taşımaktadır. Nitekim bizzat Atatürk’ün, çok bilinen 10. Yıl Söylevi’nde yer verdiği “Türk milletinin, yürümekte olduğu terakki ve medeniyet yolunda, elinde ve kafasında tuttuğu meşale, müsbet ilimdir. ...geçmiş asırların gevşetici zihniyetine göre değil, asrımızın sürat ve hareket mefhumuna göre düşünülmelidir” ve 1 Kasım 1937’de, TBMM yasama yılı açış konuşmasındaki “prensiplerimiz, gökten indiği sanılan kitapların dogmalarıyla asla bir tutulmamalıdır. Biz, ilhamlarımızı, gökten ve

³¹⁰ N. B. Çelik, “Kemalizm: Hegemonik Bir Söylem”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Kemalizm*, Ed. Ahmet İnsel, Cilt: 2, İstanbul: İletişim Yayınları, 2001, s.75.

³¹¹ A. Vedat Koçal, *Bir Hegemonya Aracı Olarak Sekülerleş(Tir)Me: Tarihsel Bir Perspektiften Türkiye’de Laikliğin Politik Ekonomisi*, s.121-122.

³¹² Kemal İnal, *Eğitim Ve İdeoloji*, s.54.

gaipten değil, doğrudan doğruya hayattan almış bulunuyoruz³¹³” sözlerinde ifadesini bulan pozitivist düşünce biçimi hem Cumhuriyet Dönemi düşünüş biçiminin hem de Eğitim Felsefesinin politikası haline gelmiştir.

Ders Kitaplarında İdeoloji başlığında söz edildiği gibi Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan 1932 tarihli Tarih ders kitabında yer verilen “doğa hem yasaların sahibidir hem de aynı yasalara bağlıdır³¹⁴” ifadesi pozitivist eğitimin alanında nasıl işlendiğinin göstergesidir.

Pozitivist bir modernleşmeye dayanan Cumhuriyet dönemi kendi ideolojisini rasyonelleştirmek adına din kavramını devlet tasarrufunda bırakmıştır. Çünkü din kavramı batılılaşma ideolojisinde kendi başına bırakılamayacak kadar tehlikeli bir alan olarak görülmekteydi. Bu nedenle din kavramı sıkı bir denetime tutulmuş yönetimin elinde fakat rejime uzak tutulmaya çalışılmıştır.

Bilgi ve bilimin temeli olan pozitivist düşünce Cumhuriyet dönemi eğitiminin felsefi alt yapısını oluşturmuştur. Pozitivist düşüncenin toplumsal hiyerarşiyi desteklemesi, düzeni evrensel olarak kabul etmesi ve laik sisteme de temel olması Atatürk’ün bu düşünce biçimini benimsemesinin sebepleri arasındadır. Ayrıca milli mücadele dönemi ile eş zamanlı olarak dünyada yayılan komünizm akımının Türk halkına egemen olmasını istememesi mahiyetinde de Atatürk’ün politik olarak din kavramını ve pozitivist düşünceyi kullanmış olduğu görülmüştür. Burada dikkat çeken husus Sovyet Birliği’nin Türk Kurtuluş Savaşı’nı, anti-emperyalist bir eylem sayması ve bu nedenle de Mustafa Kemal ve arkadaşlarına yardımcı olmasıdır. Bu Lenin’in sözlerinden açıkça anlaşılmaktadır:

“Mustafa Kemal Paşa, tabii ki sosyalist değildir. Ama görülüyor ki, iyi bir teşkilatçı... Kabiliyetli bir lider, milli burjuva ihtilalini idare ediyor. İlerici, akıllı bir devlet adamı. Bizim sosyalist inkılabımızın önemini anlamış olup, Sovyet Rusya'ya karşı olumlu davranıyor. O, istilacılara karşı bir kurtuluş savaşı yapıyor. Emperyalistlerin gururunu kıracağına, padişahı da yordakçlarıyla birlikte silip süpüreceğine inanıyorum. Halkın ona inandığını söylüyorlar. Ona, yani Türk halkına yardım etmemiz gerekiyor. İşte, sizin

³¹³ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri’nden akt. Tanör, 1999,s.183.

³¹⁴ M. B Gültekin, *Laikliğin Neresindeyiz, Kemalizm’in Laikliğinden Türk-İslam Sentezine*, 3. Basım, İstanbul: Kaynak Yayınları, 1996, s.197.

işiniz budur. Türk hükümetine, Türk halkına saygı gösteriniz. Büyüklük taslamayınız. Onların işlerine karışmayınız...³¹⁵”

Atatürk, milli mücadele döneminde taarruzda bulunan ve destek almayı düşündüğü diğer devletlerle diplomatik ilişkiler içinde olmuştur. Bundan dolayı Lenin’in de ifadelerinde olduğu gibi bir başkaldırı desteği olmuştur. Atatürk’e sorulduğunda;

“Biz Türkler, emperyalist ve kapitalist dünyaya karşı savaşmakta bugün Ruslarla aynı safta yürüdüğümüz gibi; davranıştaki bu tenazurdan ilham ve kuvvet alacak olan iç reformlarımızı başarmak kanaat ve mecburiyetindeyiz de. Bu bir inkılaptır, amenna; fakat bizim inkılabımız Rus inkılabının öyle bazılarımızın yaptığı gibi unvanına varıncaya kadar, kelimesi kelimesine, noktası noktasına kopyası olacak değildir. İnkılap, idrak ve imana dayanan bir harekettir ki, tatbikat itibarıyla, her memleketin kendi özelliklerine ve icaplarına intibak ederek tekevvün eder ve yürür. Hülasa; biz de sosyalizm vadisinde inkılapçıyız. Hatta aynı prensiplere taraftarız ve onları iltizam etmekteyiz. Fakat taklitçi ve binaenaleyh Bolşevik değiliz³¹⁶” demiştir.

³¹⁵ Semyon İvenoviç Aralov, *Bir Sovyet Diplomatının Türkiye Hatıraları 1*, Yenigün Basın ve Yayıncılık, Aralık, 1997,s.38.

³¹⁶ Abdurrahman Cerrahoğlu, *Türkiye’de Sosyalizmin Tarihine Katkı*, İstanbul: May Yayınları, 1975,s.390.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİMDE YABANCI UZMAN RAPORLARININ ETKİSİ

Eğitimde ilk olarak kurumsal olarak gerçekleştirilen reformlar sonrasında, eğitim alanında düzenlemelere yurt dışına öğrenci gönderme ve yurtdışından gelen uzmanların değerlendirme raporlarına başvurularak devam edilmiştir. 1924 yılından başlayıp 1960 yılına kadar geçen süre içinde Türkiye’ye değişik amaçlarla 123 tane yabancı uzman gelmiştir³¹⁷. Kadastrodan sosyolojiye, polis eğitiminden adliye, tarım, ormancılık branşlarına kadar çeşitli alanlarda Türkiye’ye çok sayıda yabancı uzman davet edilmiştir³¹⁸. Bu uzmanlardan bazıları resmi davet üzerine gelmişler iken bazı uzmanlar rapor hazırlama ya da öğretmenlik yapmak için gelmişlerdir.

“Türkiye’ye gelen eğitim uzmanlarının 1924-1950 arası dönemde %78,68’lik bölümünü Almanya, Belçika, Fransa, Avusturya, İsveç, İsviçre, Macaristan, Çekoslovakya, İngiltere ve Yugoslavya gibi Avrupa’dan gelen uzmanlar oluştururken %8.86’sını ABD’li uzmanlar doldurmuştur. %12,66’lık grupta yer alan uzmanların geldikleri ülke bulunamamıştır. 1950–1960 döneminde davet edilen 44 eğitim uzmanından 41’i yani %93,18’i Amerikalıdır³¹⁹. ”

“Demokrat parti dönemi bu yönüyle eğitimde Amerikan modelinin ağırlık kazandığı bir dönem olmuştur. 1950 yılına kadar süren tek parti ve CHP iktidarı döneminde, Türk eğitimi yabancılardan fikir, teknoloji, uzman ve malzeme ithal etmiştir. Türkiye’ye gelen birinci dönem yabancı uzmanlar; John Dewey, Alfred Kühne, Omer Buyse, Albert Malche, Amerikan heyeti ve Berly Parker’dır. İkinci dönemde gelen yabancı uzmanlar; Watson Dickerman, John Rufi, Kate Vixon Wofford, Lester Beals, Ellsworth Tompkins, Roben Maske, M.Costat, Elizabeth S. Gorvine, ICA ve J. Orizet’tir³²⁰. ”

³¹⁷ Mustafa Ergün, *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi 1982,s.444.

³¹⁸ Mustafa Şahin, “Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Uzmanlardan Yararlanma”, İstanbul, *Toplumsal Tarih*, Numune Matbaa, Sayı 54,Cilt 9, 1998 Haziran, s.13.

³¹⁹ Mustafa Şahin, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri”, İzmir, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü*, 1996,s.76.

³²⁰ Bkz. Zafer Tangülü, Oğuzhan Karadeniz, Sinan Ateş,” Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960)”, Ankara, *Turkish Studies*, sayı: 9/5, 2014,s.1896.

Osmanlı devleti batılı uzman görüşünden yararlanmaya 18. yy da başlamış ilk olarak orduda başlatılan reformlar için Fransız ve Alman Subaylardan bilgi alınmıştır.

II. Mahmut zamanından I. Dünya savaşına kadar Türkiye’de görev alan Alman subay sayısı 800 ü geçmiştir. “1831 'de Cevrahhane'nin ıslahı, 1844'te de Tıbbiye'nin ıslahı için uzman görüşlerine başvurulmuştur. 1876'da M. Gilne ve yardımcısının görüşlerinden yararlanılarak Fenni Resim ve Mimarî Mektebi, 1878'de de kurucuları arasında Edwards Efendinin bulunduğu Mekteb-i Fünûn-u Maliye kurulmuştur. Yine 1878'de kurulan Hukuk Mektebinin başına Alman asıllı Emin (Emil) Efendi getirilmiştir. Hendese-i Mülkiye Mektebinin ilköğretim kadrosu Alman uzmanlardan oluşmaktadır. Alman Dr. R. Ricder ve Dr. Dayke yönetiminde Gülhane Tatbikat Mektebi açılmıştır. Türkiye'deki ilk orman mektebinin kurucusu Louis Tassy adlı yabancı bir uzmandır. Yabancı uzmanların getirtildiği bu yıllarda kendi uzmanlarımızın da batılı ülkelerin eğitimi sistemleriyle ilgili hazırladıkları görüşlerden ve raporlardan da yararlanılmıştır³²¹.”

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde sadece devletin kurumlarını reforme etmenin yenilenme ve çağdaşlaşma adına yeterli olmayacağı kanısına varılmış ve

1923-1960 Yılları Arasında Türk Hükümetine Rapor Hazırlayan Yabancı Uzmanlar
John Dewey, Türkiye Maarifi Hakkında Rapor 1924
Alfred Kühne, Mesleki Terbiyenin inkişafına Dair Rapor 1925
George Stiehler, Sanat Terbiyesi Hakkında Rapor 1926
Omer Buyse, Teknik Öğretim Hakkında Rapor 1927
Bayan Bocard ve Oldenburg 1927
Bay ve Bayan Ruetelet 1927
Adolphe Ferrière 1928
Albert Malche, İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor 1932
Amerikan Heyeti Raporundan Maarif işleri 1933
Berly Parker, ilk Tahsil Hakkında Rapor 1934
Watson Dickerman, Halk Eğitimi Hakkında Rapor 1951
John J. Rufi, Orta Öğretim, Müşahedeler Problemler ve Tavsiyeler 1951
Kate Vixon Wofford, Türkiye’de köy ilkokulları Hakkında Rapor 1951
Lester Beals, Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor 1952 Ellsworth Tompkins, Orta Dereceli Okullarda Organizasyon İdare ve Teftiş 1952 Roben J. Maaske, Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor 1953
M. Costat, Türkiye’de Meslek Okulları Hakkında Rapor 1955 Elizabeth S. Gorvine, Kız Teknik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi 1957 İCA, Ticaret eğitiminin bugünkü durumu ve gerekli değişikliklerine ait Rapor 1957

³²¹ Ülker Akkutay, *Yabancı Uzman Raporları*, s.12-13.

eğitim-toplum ikilisine yeni hedefler koyulmuştur. Yeni hedeflere ulaşmada hem programların içerikleri çağdaştırılmış ve hem de öğretimde izlenecek öğretim stratejileri yeniden şekillendirilmiştir. Cumhuriyet döneminde uygulanması önerilen temel stratejiyi Atatürk şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgiyi insan için bir süs, bir baskı aracı yahut uygar bir zevkten çok, maddi yaşamda başarıyı sağlayan uygulamalı ve kullanılabilir bir araç haline getirmek olmalıdır³²².” Atatürk bu düşüncesini ve bakış açısını yaşamı boyunca korumuştur.

Cumhuriyet dönemi ile birlikte, bilgiye olan bakış açısının değişimi eğitimin işlevselliğini de değiştirmiştir. Osmanlıda birleştirici ideoloji hem siyasal hem eğitsel anlamda din kavramı iken Cumhuriyet döneminde yerini millileştirme ideolojisine bırakmıştır. Cumhuriyet düşünürlerine göre modernleşmedeki birleştirici ideoloji Durkheimci anlamda modern ahlaki ya da etik bir temele içkin olan milliyetçilik ideolojisidir. Milliyetçilik, Cumhuriyet aydınlarına göre dine göre modern anlamda daha dayanışmacı bir niteliğe sahiptir. Bu nedenle eğitim de bu ideolojinin bir parçasıdır ve bunun için “Türk Eğitim Sistemi” nin kurulması gereklidir.

Eğitim ve İdeoloji başlığında ifade edildiği gibi eğitim; bireyin egemen değer ve normları toplumla bütünleşmek için kabul etmesinde temel bir gücü temsil etmektedir. Ayrıca belirlenen toplumsal rollerin sistemin isteklerine göre yerine getirilmesi için gereken bireysel nitelikleri de sağlamaktadır. Bundan dolayıdır ki Cumhuriyet’in kurulma aşamasından itibaren eğitime verilen önem büyük olmuştur. Devletin kendi düzenini korumak ve sürdürmek için eğitimin gücüne ihtiyacı vardır. Milli okul kavramı toplumsal yenilenmenin gerçekleştirileceği bir aygıt olarak kullanılmıştır. Cumhuriyet’i kuran kadro insanın ancak yeni bir ideolojiyle tanımlanması gerektiğini düşündüklerinden eğitimi tam da ideolojik bir devlet aygıtı olarak kullanmışlardır.

Milliyetçi eğitim, yeni insanı iki biçimde yetiştirmeyi hedeflemiştir. İlk olarak milli bir kimliğe sahip olmak için tarihsel ortak bir geçmişte toplanılacaktır. Bu şekilde tarihsel kimlik tamamlanmış olacaktır. İkinci olarak da toplumsal olarak ortak

³²² 75 Yılda Eğitim, Türkiye Ekonomik Ve Toplumsal Tarih Vakfı, s.201.

istenilen bir gelecekte kabul edilebilir bir kimlik elde edilecektir (mevcut kimlik). Geçmiş ile gelecek arasındaki aşama olan bugün (milliyetçi dönem), yeni eğitsel projenin kaynağını oluşturacaktır. Bunun yapılabilmesi için Cumhuriyet kurucuları Osmanlıyı pas geçip tarihsel kimliği Orta Asya’da aramışlardır. Çünkü onlara göre Osmanlıda “milli” olan hiçbir şey yoktu. Dünyanın büyük bölümüne hükmeden bir imparatorluğun parçası ve Osmanlı’dan bağımsızlaşan diğer devletlerin geçmişi olmak Cumhuriyet düşünürlerine göre tarihsel birlikteliği ifade etmemekteydi.

Milli Türk Okulu Cumhuriyet ideolojisinin okul tarzını yansıtmaktadır. Bu okullarda öğrenciler devletin resmi milliyetçi ideolojisini sahiplenecekler, öğrenciler tek üniforma, tek müfredat ve aynı ders kitaplarıyla milli birliği sağlayacaklardır.³²³ Buradaki asıl sorun eğitimin hem çağdaş hem milli nasıl olacağı konusu idi. Bundan dolayı yabancı uzman görüşleri Cumhuriyet döneminde eğitime yön vermiştir.

1. JOHN DEWEY

Yurt dışından çağrılan yabancı uzmanların ilki, Kolombiya Üniversitesi profesörü olan Amerikalı John Dewey’dir. İsmail Safa’nın (Özler) Maarif Vekâleti döneminde, John Dewey Türkiye’ye davet edilmiştir. Dewey’in çağrılma nedeni, demokrasi sisteminde nasıl bir eğitim uygulanması ve demokratik bir topluma uygun öğretmen kadrosunun nasıl yetiştirileceği konusunda fikirlerini almaktır.

Dewey 1924 yılında Türkiye’ye gelerek, iki ay süre ile eğitim alanında incelemeler yapmıştır. Yaptığı incelemeler sonucunda iki ayrı rapor hazırlayıp, Maarif Vekâletine vermiştir³²⁴.

İlk rapor bütçeye ivedi olarak konulması gereken ödenekler ve bunların harcama kalemlerini kapsamaktadır. İkinci ve asıl rapor ise Dewey’ in ülkesine döndükten sonra göndermiş olduğu metindir.

Dewey’ in Türk eğitim sisteminde ödenek tahsisi için gerekli gördüğü alanlar şunlardır:

³²³ Kemal İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, s.79-80.

³²⁴ Bkz. Hüseyin Bal, *1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey'in Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Aydınlar Matbaası, 1991.s.49.

●Okul binalarının donanımlı hale gelmesinin sağlanması ve bu konuda görev alacak uzmanları yetiştirmek gerekli olan ödenek.

● Meslek eğitimi için mahallenin ihtiyaçlarına göre ticari, zirai meslek kursları açmak için ödenek.

● Öğretmen okullarının önemi çok büyüktür. Çeşitli branşlarda öğretmen yetiştirmek için uzmanlara ayrılması gereken ödenek.

●Okul yöneticileri ve eğitim müfettişleri yetiştirmek için ödenek tahsis gereklidir.

●Eğitim-öğretim sorunlarına ilişkin uygulamalı eserlerin telif ve çeviri faaliyetleri için Telif ve Tercüme Dairesi'nin ödenekleri artırılmalıdır.

●Seyyar (gezici) kütüphanelerin tesisi ve kütüphanelerde çalışacak personelin yetiştirilmesi için ödenek tahsis. Örneğin gezici kütüphaneler için ödenek tahsisine ilişkin gerekçe bu metinde şu şekilde ifade edilmiştir:

“Aldığım bilgilere göre okuma öğrenen çocukların evlerinde kendi kendine okuyabilecekleri iyi kitaplar yokmuş. Eğer Milli Eğitim Bakanlığı ve tercüme dairesi bu işle hâlâ meşgul değilse bu konu da şu teklifte bulunabilirim: Bu daireye seyyar kütüphaneler şubesi ilave edilerek bu şubece çocuklar için ilginç ve çekici konulara da kitaplardan teşekkül eden ve her koleksiyon da 25 yahut 50 kitap bulunan kütüphane sandıkları tertip olunur. Bunlar okuldan okula dolaştırılarak her yerde birkaç ay bırakılır; bu kitapları öğrenciler evlerine götürürler ve kendileri gibi anne ve babaları da okuyabilirler. Yatılı okullarda kitaplar halka dağıtılır ve böylelikle halk arasında iyi kitaplar okuma âdeti yerleştirilmiş olur³²⁵.”

●Sanayide kullanılan başlıca alet ve makinelerin örneklerini halka ve okullara göstermek için gezici sergiler ihdası ile bu konularda bilgi sahibi olmak için yabancı ülkelere gönderilecek gençler için ödenek tahsis.

● Özel bir tetkik (inceleme) komisyonuna ihtiyaç vardır. Bu komisyon yabancı ülkelerde özellikle okul binalarını, bahçeleriyle oyun yerlerini, okulda kullanılan ve öğrenciye deneyler yaptırılmasından çok, bizzat kullanması amacıyla meydana

³²⁵ John Dewey, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, İkinci Baskı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1952, s.4.

getirilmiş olan donanımı yerlerinde inceleyecektir. Komisyonun ve sözü edilen görevleri ödenek gereklidir.

- Tarımın gelişmesinde, çiftçi kooperatiflerinde okulların rolü sorunuyla meşgul olmak ve köy okullarını bu amaçlara uyarlamak için çalışacak bir komisyona ve bunu hayata geçirecek ödeneğe ihtiyaç vardır³²⁶.

Raporun ikinci bölümünde Türk eğitiminin kısa sürede yapılacak ıslahatlardan bahsetmektedir. Öncelikle Türk Eğitim sisteminin görevi ve amacı belirlenmelidir ve buna göre programlanmaya ihtiyacı vardır. En önemli mesele Türkiye'deki okulların gaye ve hedeflerini tespit etmektir. Ve bu hedef Cumhuriyet'in hedefleriyle uyuşmalıdır. Bu gayeyi elde etmek üzere öncelikle okulların millete milli siyasi bilgiler vermesi gerekmektedir. Sonrasında toplum muhtelif şekillerde ticari ve iktisadi anlamda geliştirilmelidir. Çünkü Dewey'e göre eğitilecek birey toplumun organik bir bileşenidir.

Dewey asıl raporda özet olarak:

- Milli eğitim programlarının geliştirilmesi gerekli ve bunları yapabilecek uzmanlar yetiştirilmelidir. Maarif Vekâletince, eğitimle ilgili programlar incelenerek ve eğitim planlarını hazırlayacak komisyonlar kurulmalıdır.

- Eğitimle ilgili Batıdaki eserler tercüme edilmeli bu tercümelerde Türk öğretmenlerinin en fazla gereksinim duyduğu kitaplar ve kitap bölümleri tercih edilmelidir.

- Okul binaları, eşya ve donanım bakımından geliştirilmeli, öğrencilerin uygulama ve keşfetme yeteneklerini geliştirecek tarzda olmalıdır. Okullar hayatın merkezi olmalı, toplum hayatında gerekli olan gündelik yaşamı kolaylaştıran bilgiler öğretilmelidir. Okullarda meslek ve sanat eğitimi verilmelidir. Orta dereceli meslek okullarının yenilerini kurmak yerine, mevcut okullar geliştirilmelidir. Meslek liselerini bitiren öğrenciler bir üst seviyedeki okula devam etme hakkı kazanmış

³²⁶ İsmail Doğan, *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2010, s. 701-702. Bkz. John Dewey, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, İkinci Baskı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1952, s.1-2, ayrıca bkz. Hüseyin Bal, *1924 Raporunun Türk eğitimine Etkileri ve J. Dewey 'in Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Kor Yayıncılık, 1991, s.50.

olmanın yanında, çalışabileceği bir meslek sahibi olmuş olmalıdır. Meslek ve sanat okullarında dersler uygulamalı olmalıdır.

- Öğretmen maaşları artırılmalıdır. Öğretmenlerin görev yerleri sık sık değiştirilmemelidir.

- Eğitim sisteminde birlik olmalıdır. Ancak bu birlik tekdüzelik sekline dönüşmemelidir. Görev yapmakta olan öğretmenleri geliştirmek için, yabancı ülkelere öğretmenler gönderilmelidir.

- Öğretmen okulları, geliştirilmeli ve ilerlemeleri sağlanmalıdır. Köy okullarına, köy hayatının şartlarına göre yetişmiş öğretmen göndermek gereklidir. Bu amaçla diğer öğretmen okullarından farklı tarzda köy öğretmen okulları açılmalıdır iyice kavratılabilir. Okullarda çevre şartlarının gereksinimlerine göre eğitim verilmelidir³²⁷.

Dewey 'in eğitimde öncelik verdiği konulardan en önemlisi okulların kurulacak olan eğitim sistemine uygunluğu idi. “Okulların gayesi iki cephelidir. Bir taraftan milli fayda temin eden bilgilerin toplanması ve neşri vazifesini görececek bir merkez ve vasıta olmak, diğer taraftan öğrenciye memlekete faydalı olacak fikri itiyatlarla teçhiz etmek ve alacakları bilgiyi lüzumsuz olmaktan kurtarmaktır³²⁸.”

Dewey 'in okulları sadece eğitim alınacak bir mekân olarak görmemekte, toplumun sahip olduğu değer ve programlarını yeni yetişen kuşaklara aktarmada en önemli araç olduğunu söylemektedir. Ona göre okulun yaptığı iş, çocuğa ileride gerekli oldukça hatırlayacağı parça parça bilgiyi öğretmek yerine, karşılaştıkları yeni durumlara uyum gösterme ve çeşitli ilgilerle donatmadır. Çünkü eğitim etkin bir süreçtir bunun için yaparak-yaşayarak öğrenme gereklidir. Yetişkinler tecrübelerinden öğrenme alanlarını nasıl çıkarıyorlarsa çocuklarda okullarda yeni karşılaşılabilecek durumlar için ve hayata karşı hazırlıklı olmak için yetiştirilmelidirler. Yani öğrencilere okullarda kuru, soyut ve teorik bilgi vermenin fazla bir anlamı yoktur.

³²⁷ Bkz. Zafer Tangülü, Oğuzhan Karadeniz, Sinan Ateş, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960)*, s.1897.

³²⁸ John Dewey, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, s.9.

Dewey'e göre eğitim, iş ilkesi yoluyla pratik bilgi ve becerileri geliştirmeye yönelik bir mesleki/teknik akıl üzerine kurulmalıdır. Bunun için okul binası, eğitim donanımı, oyun alanları, öğrenim araç gereçleri gibi eğitim içi mekân ve aletler çocuğun girişim yeteneğini arttıracak şekilde düzenlenmelidir. “Okulun esasen sosyal bir kurum olduğuna inanmıyorum. Sosyal bir süreç olarak eğilim, okul içerisinde milletin miras bıraktığı kaynakları çocuğa paylaştıran ve çocuğun kendi güçlerini sosyal amaçlar için kullanan, en etkili olabilecek bütün teşkilatların içerisinde yoğunlaştığı sadece bir tür toplum hayatıdır. Bu nedenle eğitim, gelecek yaşam için bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir³²⁹.”

Yaşam ile iç içe ve problem çözmeye dayalı olan eğitimin “konusu ve içeriği, geçmişte işe yarayan bilgi ve becerilerden oluşur; bu nedenle okulun yeni görevi bunları yeni kuşaklara aktarmaktır. Geçmişte, davranış standartları ve kuralları da geliştirilmiştir; bu nedenle ahlaki eğitimin amacı bu kurallara ve standartlara uygun davranış alışkanlıkları oluşturmaktır. Son olarak da okul örgütlenmesinin temel biçimi (bununla öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle olan ilişkilerini kastediyorum) okulu diğer toplumsal kurumlardan son derece farklı bir kurum haline getirmektedir³³⁰.”

Dewey'e göre okul sadece, dersliklerin, ders programlarının, sınavların ve sınıf için koyulan kuralların olduğu bir kurum değildir. Dewey 'in eğitim anlayışına uygun olarak geçmişte yararlı bulunan bilgi ve becerilerin yeni kuşaklara aktarılması, geçmişte belirlenen davranış kurallarına uygun alışkanlıkların kazandırılması, geleneksel eğitim ile yeni tasarlanan eğitim sistemini birleştirir. Geçmişten aktarılan davranış kuralları ile öğrencilerde usululuk, almaya eğilimlilik ve itaat olmak üzere belirli davranış kalıpları oluşur.

Oluşturulan davranış kalıpları eğitimin tümüne olduğu gibi pragmatik olarak şekillendirilecektir. Ahlak, Dewey'e göre pragmatik açıdan bakılması gereken bir olaydır. Davranışı etkileyen ve geliştiren, onu daha iyi duruma getiren her fikir ahlaksaldır. O'na göre biri okul için, diğeri okul dışındaki hayat için, iki ahlak

³²⁹ John Dewey, *Günümüzde Eğitim*, Editör: Joseph Ratner, Çev. Bahri Ata, Talip Öztürk, Ankara: Pegem Akademi, 2010, s.3.

³³⁰ John Dewey, *Deneyim ve Eğitim*, Çev. Sinan Akıllı, 1. Basım, Ankara: ODTÜ Yayıncılık, 2007, s. 20.

anlayışı olmaz. Davranışlar bir olduğu gibi davranış ilkeleri de birdir. Okulun ahlaki sorumluluğu topluma karşıdır. Bundan dolayı okul çocuğu toplumun bir üyesi görerek, sosyal ilişkilere bu bütünlük içinde hazırlamalıdır. Ayrıca çocuğun bedensel, düşünsel, toplumsal ve ahlaki bakımdan bir bütün olduğunu düşünen Dewey'e göre okul, çocuğa toplumsal kimlik kazandırmada yön vermektedir.

Dewey 'in felsefe anlayışıyla aynı düzlemdeki eğitime olan bakışı, karşılaşılan pratik problemlerin çözümünü sağlayacak yöntem ve önerilerinden oluşmaktadır. Bu Dewey 'in kendi düşünme sistemini kurarken etkilendiği kişilere bağlanabilir. Dewey, Kant'tan etkilenerek, aşkın bir hakikati kabul etmez; bilgiyi deneyimle sınırlandırır. Hakikat şüpheciliği onu bu duruma engel olacak bir ölçüt belirlemeye yöneltmiştir. Bu ölçüte göre bilginin değeri insana sağladığı fayda (pragma) ile belirlenir. Çünkü Dewey 'in etkilendiği Darwin'in de etkisiyle deneyimler ve insanların doğası değişebilir. Ve insanın düşünce yöntemi deneyimlerini biçimlendirdiği gibi deneyimleri de düşünme yöntemini değiştirmelidir.

Dewey 'in temelini attığı oluşturmacı eğitim sistemine göre birey kendini deneyimleri ile tanımlamaktadır. Bireyler kendi ihtiyaçlarına göre bilgi edindiklerine göre bu ihtiyaçların okullarda karşılanması ile bireylerin problemleri çözülecektir.

Dewey'in yaşama hazırlık olacak eğitim sisteminin ve eğitimde pragmatik olanı ele alan görüşleri Cumhuriyet eğitim felsefesini iki doğrultuda biçimlendirmiştir: Pragmatizm ve Pozitivizm.³³¹

Pragmatik eğitim felsefesine dayanan Cumhuriyet eğitim sistemine göre hedeflenen muasır medeniyetler seviyesine ulaşabilme ancak bilim ve teknoloji ile mümkün olabilirdi. Tanrısal aklın soyut hâkimiyetine karşılık beşeri aklın somut hâkimiyeti eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur. Okulların, ilköğretimden üniversiteye kadar devlet kontrolüne alınması, öğretmen ve teknik personel yetiştiren kurumların oluşturulması, eğitimin halkın tümüne yayılması, eğitim dilinin tek olması ve ortak bir ulusal kültürün içeriği oluşturması modern bir yönelimdir. Eğitimdeki pozitivist alt yapının oluşturulması ile ayrıca ilerleme düşüncesi geliştirilmiştir.

³³¹ Kemal İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, s.84.

Şöyle ki; pragmatizmi, eğitime ve toplumsal yaşama uygulayan, onu bir yaşam biçimi haline getiren Dewey'in eğitim felsefesi görüşü ile, Türk eğitim sisteminin oluşmasındaki "Başöğretmenlik" rolü ve sıfatıyla Atatürk'ün görüşleri arasındaki benzerlik, her ikisinde de belirleyici olan pozitivist, rasyonalist ve pragmatik düşüncelerden kaynaklanmaktadır. Zira Atatürk de Dewey gibi, Türkiye'nin genel ve eğitimle ilgili sorunlarını çözerken, olayları donmuş kalıplar içinde değerlendirmek yerine, sürekli yaşanan hayatla ya da somut gerçeklerle ilişkileri çerçevesinde irdelemiş ve çözüm aramıştır. Yani, Atatürk de, pragmatizmin temel tezi olan, problem(ler)in kaynağının yaşam içinde olduğu ve çözümün de ancak, yaşamın dinamizmi ya da değişimi içinde kavranabileceği ya da oluşturulabileceği görüşünü benimsemiştir³³².

Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefesinin temeli olan pozitivism, Dewey ile birlikte pragmatik olanı kabul etme şekline dönüşmüştür. Cumhuriyet ideolojisi ile yeni kurulmaya çalışılan eğitim sistemindeki bilimsel temel sayesinde ulaşılabilecek evrensel bilgi ile muassır seviyeye ulaşma arzusu giderilecek, ulusal veya uluslararası piyasanın isteği ne ise o pragma olacaktı. Bu eğitim sistemindeki öğrenci prototipi, pratik mesleki bilgileri deneyimleyen ve dünya iş taleplerini karşılayabilecek bir insan modeli idi.

Sonuç olarak Türkiye'de pragmatizm ve pozitivism, Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitim ve bilim alanının yeniden üretilmesinde önemli bir ideolojik rol oynamıştır. Ve Batı ile ilişkiler kurulmasında eğitim felsefesi olarak kullanılmıştır. Bu eğitim felsefesi 1930'lu yılların hemen başlarında Emin Erişilgil ve Avni Başman gibi Cumhuriyet kurucuları tarafından önce ilköğretim programlarında, sonra ortaokullarda tesirlerini aksettirmiştir. Bu düşünürler J. Dewey 'in düşüncelerini eğitimde uygulamaya çalışmışlar ve bu esaslara göre 1926 ilköğretim programını hazırlamışlardır.

Dewey 'in esas raporunun alındığı tarihten yaklaşık bir yıl sonra Maarif vekili olan Mustafa Necati, onun görüş ve tavsiyeleri doğrultusunda, eğitim sisteminde organizasyon, program ve öğretmen yetiştirme hususlarında önemli düzenlemelere ve faaliyetlere girişmiştir. Bu düzenleme ve faaliyetlerin başlıcaları şunlardır:

³³² Muhsin Yılmaz, *Eğitime Felsefe Gerek*, s.226.

- 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un çıkarılışı,
- Merkezde Talim ve Terbiye Dairesi'nin kurulması,
- Taşra teşkilatında Maarif Emirlikleri'nin kurulması,
- Köy Muallim Mekteplerinin açılması
- Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü'nün kuruluşu.
- İlkokul programlarının progresif eğitim ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi,
- Eğitim sisteminin on yıllık gelişmesini planlayan Maarif Teşkilatı Hakkında Layiha ile eğitimin hayata bağlanması ve üretici eğitime önem verilmesi yönünde, sanat okullarının memleketin ihtiyaçlarına göre geliştirilmesi,
- Millet Mekteplerinin açılması,
- Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesinin çıkarılmasıdır.

Dewey'in iş eğitimi ve hayata hazırlık anlamındaki eğitim sistemi görüşü ayrıca raporundaki kurumların yeni eğitim felsefesine göre düzenlenmesi fikri, Cumhuriyet Döneminde hem kurumsal hem de sistemsel anlamda değişikliklere neden olmuştur.

2. KÜHNE RAPORU

Dewey 'in raporundan sonra 1925 yılında Alman pedagogu Kerschensteiner'in tavsiyeleri ile Türkiye'ye gelen Alman profesörü Kühne'nin hazırladığı rapor, meslek okulları hakkında incelemelerden oluşmuştur.

Dr. Kühne'nin üzerinde çalıştığı konuya yaklaşım biçimi ve anlayışını içeren bir açıklama üzerinde şu başlıklar altında düzenlenmiştir:

Genel eğitim veren okullar, mesleki eğitim örgütlenmesi, teknik eleman yetiştirme, ticaret mesleği eğitimi, ev yönetimi öğrenimi, mesleki okul işlerinin yönetimi³³³.

Dr. Kühne öncelikle eğitimin ne için ve kimin için olduğu sorularına cevap aramıştır. İyi eğitim kurumlarının işlerlik kazanması için eğitilmiş insana ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Yeni millî devletin kurulması için yalnızca siyâsî, fikrî ve askerî açıdan kuvvetli olmanın yeterli olmadığı; bunların güçlü bir ekonomi ve modern bir yönetimle tamamlanması gerektiğini söylemiştir³³⁴.

Kühne eğitim planlaması yaparken ekonomik planlamanın ilk iş olarak yapılması gerektiğini belirtir ve ekonomik gelişmenin sağlanmasında, iklim şartları, arazi verimliliği, hammadde kaynakları ön şarttır. Ancak Türkiye'deki ekonomik unsurları değerlendirecek ve yönetecek insan gücünün bulunamaması veya yetiştirilememesi durumunda iktisadî kaynaklar harekete geçirilememektedir.

Devletin düşündüğü, tasarladığı hamleleri gerçekleştirebilmesinin yolu öncelikle yapacağı masrafların finansmanını-malî kaynağını bulmasıdır. Dr. Kühne aynı konuya temas ederek yapılacak harcamaların en sağlam kaynak olan vergilerle karşılanması tavsiye etmiştir.

Dr. Kühne'nin daha raporun başında işaret ettiği çok önemli bir husus; Almanya ve Batı Avrupa'daki tecrübelerin olduğu gibi Türkiye'ye uygulanamayacağı; öncelikle Türkiye'nin özel durumlarının değerlendirilmesi hususudur. Bununla beraber yüzyıldan fazla bir süredir Almanya'nın edindiği tecrübelerden faydalanılacak çok şeyin var olduğudur. Meslekî eğitimin başarısında temel eğitimin çok büyük önemi olduğuna temas eden Dr. Kühne Türkiye'nin çok kısa sürede halk mektepleri ve genel eğitimde çok büyük hamle yaptığını belirtmiştir. Bu arada 1925 yılı itibariyle ilkokullarda elli bini kız öğrenci olmak üzere toplam üç yüz bin öğrenci eğitim görmektedir³³⁵.

³³³ *Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü Atatürk Dönemi*, Cilt 2, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayıncılık, 2009,s.704.

³³⁴ Ülker Akkutay, *Yabancı Uzman Raporları*, s.33.

³³⁵ Ülker Akkutay, *Yabancı Uzman Raporları*, s.34.

Raporda okul binalarının yeterli sayıya ulaşınca kadar ikili öğretimle tam kapasite kullanılmasını önermektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşam pratikleri ve gerekliliklerini yeterince algılamaları öğrencilerin doğru mesleklere yönlendirilmesi hususunun çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum mesleki eğitimin en esaslı noktasıdır. Zorunlu eğitimin gerçekleştirilmesi belli sayıda öğretmenin nitelikli olarak yetiştirilmesine bağlıdır. Ayrıca Dewey gibi öğretmen maaşlarıyla ilgili düzenlemelerin gerekliliğinden bahsetmektedir.

Kühne eğitim dilinin değiştirilmesi hakkında da fikrini söylemiştir. Okuma-yazma eğitimi uzun bir süre almaktadır demiştir. Buna çözüm olarak Türkçe ‘ye yakınlığı olan Macar ve Fin dillerindekine benzer bir transkripsiyon uygulanmasını tavsiye etmiştir. Ayrıca “sanat okullarında yabancı dil olarak Almancanın okutulması da onun teklifleri arasındadır³³⁶.”

Meslekî eğitimde ilköğretim önemli bir yer tutmaktadır. Bu bakımdan ilköğretimde verilen bilgiler günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayabilecek pratik faydalı bilgiler olmalıdır. İlkokullarda kız öğrencilere el işi dersleri verilmesi, ilkokuldan mezun olan kızlara üretkenlik özelliği kazandırması yönüyle memnuniyet verici görülmektedir.

“Bu teklifler, raporun yazılışından dokuz yıl sonra 1934-35 öğretim yılında Ankara’da Kız Teknik Öğretmen Okulu’nun başlangıcı olan Kız Sanat Öğretmen Okulu’nun açılmasıyla gerçekleşmiştir. Erkekler için El işleri Öğretmen Okulu yerine, Gazi Eğitim Enstitüsünde 1933 yılında Resim-iş Bölümü açılmıştır. 1937-38 öğretim yılında da Erkek Teknik Öğretmen Okulu’nun başlangıcı olan Erkek Meslek Okulu açılmıştır³³⁷.”

3. ÖMER BUYSE RAPORU

1927 yılında ülkemize gelen Belçikalı teknik eğitim programları uzmanı Dr. Ömer Buyse teknik öğretim hakkında hazırladığı raporda, teknik eğitimi birbiriyle ilişkili üç temel alan olarak tasarlamıştır.

³³⁶ İlhan Başgöz, *Türkiye’nin Eğitim Çıkması ve Atatürk*, 2. Baskı, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1999, s.139.

³³⁷ Ömer Akdağ, “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Eğitim Alanında Yabancı Uzman İstihdamı (1923-40)”, *Uşak, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/1, 2008, s.58.

1. Halk kurslarının açılması ve Sanat Okulları Ders Programları
2. Vasıflı işçilerin eğitimi ve Akşam Sanat Okulları Ders Programları
3. Teknik ve mühendislik eğitimi ve İş Üniversitesi Ders Programları

“Modern dünyada iş bölümü ve uzmanlaşmanın önemine işaret eden Buyse, devletin siyasî, sosyal ve ekonomik yükümlülüklerini yerine getirebilmesinin bireylerin çalışarak üzerlerine düşeni yapmalarıyla mümkün olabileceği gerçeğine dikkati çekmektedir³³⁸.”

Buyse’ye göre ilk olarak yapılacak iş fakir halk tabasına iş imkânlarının sağlanarak onların hayat standartlarının yükseltilmesidir. Bunlar için açılacak okullar o bölgenin endüstriyel şartlarına uygun olmalıdır. Türkiye’nin tabii kaynakları zengindir fakat bu doğal zenginliklere ait bilgi verilmemektedir. Kalifiye işçi, teknisyen ve mühendis yetiştirmek üzere okullar açılmalıdır. Meslek okulları için Avrupa’dan öğretmen getirmek yerine Türkiye’den yetiştirilmeleri gerekmektedir. Küçük sanat öğretmenleri, kendi sanatkârlarının arasından seçilmelidir³³⁹.

Buse’nin incelemeleri sonucunda kurulmasını önerdiği ve projesini hazırladığı eğitim-öğretim kurumları da şunlardır:

1) Mustafa Kemâl Paşa İş Dârülfünunu: Ankara’da olması düşünülen meslek okullarına öğretmen ve usta yetiştirmek için kurulacak olan üniversitedir. Üniversitenin teknik kısımda Taş, Ağaç, Madencilik, Elektrikçilik ve Sanayi-i Tezyiniye; Yüksek Teknisyenler Kısımında da İnşaat-ı Nafia ve Yol İnşaatı, Elektrikçilik, Ziraat Makinaları yapımı, Makina Kondüktörü ve Ressamlar, hırfetler, Sanayi-i Tezyiniye, Teknik ve Meslek Okulları için öğretmen yetiştirme bölümleri olacaktır.

2) İsmet Paşa Kız Enstitüsü: İlkokul sonrası Genç kızlar için meslekî, ticarî ve sosyal bilgiler veren bir okul olacaktır ve Bayan Mevhibe İnönü’nün adını alacaktır.

³³⁸ Bkz. Ülker Akkutay, *Yabancı Uzman Raporları*, s.40

³³⁹ M. Ergün, *Atatürk Dönemi Türk Eğitimi*, Ankara: Ocak Yayınları, 1997, s.145.

3) Yeni okulların kurulmasının yanı sıra Buyse İstanbul, Konya, İzmir, Aydın'da varolan sanayi okulların ıslah ve genişletme projelerini ele almıştır. Tarım okulları, İstanbul'da Sosyal Hizmetler Okulu, İzmir'de Sanayi-i Nesciye (Dokumacılık), Uşak'ta dokuma, şeker sanayii ve Debbağlık Okulu kurulması, ayrıca her şehirde, yörenin özelliklerine göre erkekler için çiftçilik, kunduracılık, ağaç ve maden işleri, duvarcılık, ticaret ve dil kursları; kızlar için de biçki-dikiş, ev işleri, süsleme sanatları, dil ve ticaret kursları düzenlenmesini teklif etmiştir³⁴⁰.

Buyse'nin Türkiye kalkınmasına önem kattığı konu; halkın mesleki anlamda yetiştirilmesi ve iyi eğitim alarak 20 sene içinde Türkiye'deki ekonomik şartların iyileşmesine katkı sağlamaları fikridir. Yalnız Buyse'nin tekliflerinin bir kısmı on yıl sonra, okul-sanayi işbirliği önerisi de ancak 50 60 sene sonra gerçekleştirilebilmiştir³⁴¹. “Buyse'nin raporunda belirtilen iş Üniversitesi'ne öğretmen yetiştirmek üzere 1927-28 yıllarında Avrupa'ya 133 meslek ve sanat öğrencisi gönderilmiştir. Bu konuda yurt dışından, 1927 yılından 1938'e kadar olan devrede 65 uzman getirilmiştir³⁴²” Rapor sonrasında ülkenin çeşitli yerlerinde halka yönelik mesleki teknik eğitim kursları açılması Buyse'nin önerilerinin dikkate alındığı anlamındadır.

4. ALBERT MALCHE RAPORU:

Cumhuriyet sonrasında eğitimde yapılan reform hareketlerinin en önemlilerinden birisi üniversite alanında kendisini göstermiştir. Osmanlı Devleti'nde yükseköğretim çalışmalarını yürütmek için kurulmuş olan medreselerin yerine Tanzimat sonrasında Darülfünun adı ile yeni bir eğitim kurumu hizmete sokulmuştur.

1 Haziran 1932'de Ankara'ya gelen Prof. Malche, hazırladığı raporu Millî Eğitim Bakanı Esat Sagay'a sunmuştur. Ankara'da kaldığı süre içinde Başbakan İsmet İnönü, Dışişleri Bakanı Tevfik Rüştü Aras, Adalet Bakanı Yusuf kemal Tengirşenk ile de görüşmüştür. 2 Mayıs 1933'de davet üzerine tekrar Türkiye'ye

³⁴⁰ Murat Önk, “Atatürk Dönemi Eğitim Sistemi Gelişmelere Bir Bakış”, Adıyaman, *The Journal Of Academic Social Science Studies*, S: 37, Sonbahar I, 2015,s.529.

³⁴¹ C. Binbaşoğlu, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, Ankara: Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Merkezi Yayınları 1999,s.157.

³⁴² M. Ergün, *Atatürk Dönemi Türk Eğitimi*, s.149.

gelen Malche "Darülfünun Islahat Komitesi" nde müşavir olarak, İstanbul Üniversitesindeki reform hareketlerinde görev almış ve 4 Nisan 1934'de Türkiye'den ayrılmıştır³⁴³. İsviçreli akademisyen Prof. Albert Malche'ın raporu İstanbul Üniversitesi hakkındadır. Üç bölümden oluşan raporun birinci bölümünde raporun içeriğinden bahsedilmiş, İkinci bölümde Darülfünun 'un var olan yapısı incelenmiş ve üçüncü bölüm ise yapılması gereken yeniliklere ilişkin öneriler açıklanmıştır.

Prof. Malche 1932 yılında ilk defa geldiğinde üniversite reformunun lehinde ve aleyhinde olan pek çok kişiyle görüşmüştür. Fakültelerin laboratuvarlarını, enstitülerini ve okul binalarını incelemiştir. Üniversite Rektöründen asistanlara kadar öğretim elemanlarıyla tek tek görüşmüştür. Öğrencilerin üniversite reformu hakkındaki görüşlerine özel önem vermiştir. Türkiye'de bulunduğu belli bir süreyi kız ve erkek öğrencilerle görüşmeye ayırmıştır³⁴⁴.

Raporda belirtilen eğitimle ilgili aksaklıklar şunlardır:

- "Fakülteler arasında bilimsel işbirliği yoktur.
- Hocalar ders vermekle yetinmekte, araştırma yapmamakta, çevirileri tez olarak kabul etmekte, derslerde çok yüzeysel not tutturmaktadırlar.
- Hocaların öğrencilere rehberlik yapmaya ve görevlerini ciddiye almaya zamanları yoktur, çünkü kurum dışındaki özel işlerini ön plana koymaktadırlar.
- Hocaların aralarında bilimsel işbirliği değil, çekişme, sürtüşme, nefret, makam ihtirasları hâkimdir ³⁴⁵."

Prof. Malche 'ye göre, İstanbul Üniversitesi zayıf bir randımanla işleyen büyük bir işletmedir. O nedenle, güç kayıplarının önüne geçmek gerekmektedir. Üniversiteyi verimli hale getirebilmek için en önemli şeyin öğrencilerin akademik performans olarak üniversitelere katkılarını üst düzey çıkarma olduğunu belirtmiştir. Bunun için öğrenciyi teşvik edecek ödüllendirecek sistemlerin kurulmasını önermektedir. Örneğin başarılı öğrencilere ödül olarak yurt dışına

³⁴³ <http://www.ait.hacettepe.edu.tr>, 11.11.2005

³⁴⁴ Utkan Kocatürk, "Atatürk'ün Üniversite Reformu ile İlgili Notları", Ankara, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, C, 1, Kasım 1984,s.58.

³⁴⁵ Ernst E. Hirsch, *Dünya Üniversiteleri ve Türkiye'de Üniversitelerin Gelişmesi*, C.I, Ankara: Ankara Üniv. Yayınları, 1998, s.313-314, Malche, İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor, Aktaran, .Prof. Dr. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi* İstanbul: Kültür Koleji Yayıncılık,1994, s. 311.

gönderilmeleri ya da üniversitenin üst düzey yöneticileri tarafından takdir ve taltif edilmeleri gerektiği önerisinde bulunmuştur. Albert Malche kendi algısında ortaya çıkan temel beklentiği raporda şu şekilde ifade etmektedir:

“Meselenin merkezi, bilimleri durağan disiplinler halinden çıkararak zihinsel yetenekleri harekete geçiren dinamik haliyle anlamak ve algılamaktır. Bu çerçevede üniversite bilimsel zihniyeti yaratmakla yükümlüdür ve bunun dışında bir kurtuluş yoktur. Bu zihniyet ise, kendilerini kişisel araştırmalara vermek suretiyle öğrenciler tarafından güçlü ve azimli bir gayret sarf edilmesini sağlayarak gelişir³⁴⁶.”

İstanbul Darülfünunun acil olarak kendi öğretim üyelerini yetiştirmesi gerekmektedir. Yabancı ülkelerin üniversitelerinde uzun yıllar çalışan, bir profesör nezaretinde asistanlık yapanlar İstanbul Darülfünununa öğretim üyesi olarak atanmaktadırlar. Bu durum, darülfünunun, aralarında iletişim olmayan birbirinden kopuk birimlerin toplamı olmaktan ileriye gidememesine sebep olacak ve üniversite öğretim elemanı yetiştiremeyen ancak atayan konumunda kalacaktır. Bu şekilde üniversite geleneğinin oluşturulması ise mümkün değildir. Raporda üniversite olmanın şartlarından en başta geleninin kendi öğretim elemanını kendisinin yetiştirmesi olduğu vurgulanmaktadır.

Darülfünunda 88 müderris, 44 muallim, 36 müdür muavini, 72 asistan (4'ü boş) olmak üzere toplam 240 akademik personel mevcuttu. Boş bulunan kadrolarla beraber toplam akademik kadro sayısı 254'tü. 287'si hizmetli olmak üzere toplam 355 idarî personel mevcut olduğu belirtilmektedir. Yalnız öğrenci istatistiklerine bakıldığında kayıtlı öğrenci sayısı 2500'dür. Bu sayı okula devam eden öğrencilere oranla çok yüksek bir sayıdır. Okula kayıtlı öğrencilerin çoğunluğu derslere devam etmemektedirler. Bununla birlikte Türkçe kitaplar çok azdır. Harf inkılabının yeni yapılmış olması mevcut kitaplardan faydalanma imkânını sınırlamaktadır. Latin harfleriyle tercüme eserlerin kazanılması için büyük çaba sarf edilmektedir. Bazı fen bilim dallarında öğrencilerin ellerindeki kaynak yok denecek kadar azdır. Yalnız Türkçe okuyan öğrenci ders notları dışında hiçbir belge ve kaynaktan bilgi edinmemektedirler³⁴⁷.

³⁴⁶ Albert Malche, *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*, İstanbul, MEB Yayınları, 1939, s.59.

³⁴⁷ Bkz. Ülker Akkutay, *Yabancı Uzman Raporları*, s.57-66.

Malche'a göre, Darülfünun Batı'nın yeniliklerini almalıdır bunun için öğrencilerin yabancı dil bilmeleri zorunludur. Günümüzde uygulanan hazırlık sınıfları gibi Malche göre üniversiteler, birinci sınıf sonunda yabancı dil sınavı yapılmalı sınavı geçen öğrenciler yabancı eserleri o dilde okumalıdır³⁴⁸.

Malche'ye göre üniversitelerdeki araştırma dergileri yetersizdir. Bundan aylık bir Türk Darülfünunu Dergisi çıkarılmasını teklif etmiştir. Ayrıca 2. ve 3. Bölümünde Türkiye'deki üniversite sorununun Türkiye'nin düşünsel ve toplumsal anlamda problemi olduğunu belirtmiştir.

Yabancı raporlar arasında Prof. Albert Malche raporunun ayrı bir yeri vardır. Çünkü bu rapor genel eğitim ve onun altındaki eğitim sorunlarını değil, özel olarak üniversiteyi eksen alan bir rapordur. Cumhuriyet düşüncesine göre toplumsal dönüşümü sağlamak için öncelikle okullardaki eğitimcilerin eğitimi gereklidir. Malche 'ye göre de raporunun sonunda belirttiği gibi üniversite, bir zihniyet dönüşümünün ve yeni bir dünya algısının merkezindedir. Eğer üniversite ile bilimsel zihniyet alışkanlığı sağlanamazsa toplumu ve dünyayı dönüştürmek mümkün olmayacaktır.

Malche raporunun etkisiyle 31.05.1933 tarih ve 2252 sayılı kanunla Darülfünun kapatılarak "İstanbul Üniversitesi" kurulmuştur. Böylelikle Malche raporu Türk eğitim sisteminde kurumsal ve terminolojik bir değişikliğe yol açmıştır. Denilebilir ki, Türk Eğitim tarihinde "1933 Üniversite Reformu" olarak geçen olay Malche raporunun esinlendiği ve biçimlendirdiği bir olaydır³⁴⁹.

Aynı dönemlerde Milli eğitimde üniversite eğitimi hakkında Milli Eğitim Bakanı Dr. Raşit Galip, çok sayıda konuşma yapmıştır. Bu arada İstanbul ve Ankara üniversiteleri, Alman faşizminden kaçıp Türkiye'ye gelen birçok bilim adamının katkılarıyla zenginleşmeye başlamıştır. Üniversite reformu toplumsal dönüşümün planlanması adına, yeni neslin eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili çok önemli bir adımdır. Bundan sonra eğitimde, ilkökul programları geliştirilmekte; dil ve tarih alanında çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1935'te Dil ve Tarih Fakültesi'nin kurulması, bu konuya örnek teşkil etmektedir.

³⁴⁸ Albert Malche, *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*, s.29.

³⁴⁹ İsmail Doğan, *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*, s.398.

5. YABANCI UZMAN RAPORLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırmamızda 1924-1940 arasındaki tüm yabancı uzmanlar incelenmesine rağmen Türk Eğitim Sistemine en çok etki alanı yaratan Dewey- Buyse ve Malche ‘nin raporlarının değerlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır.

Türk eğitim sistemine yaptıkları katkılar bakımından özetlersek 1924 yılında ABD’den çağrılan John Dewey, eğitimi “iş” kavramıyla işlevsel hale getirilmesini ve günlük yaşamda pratiklik sağlayacak eğitim disiplini oluşturma anlamında en büyük katkıyı sağlamıştır. Eğitim disiplinleri alanında “pragmatizm” adı verilen felsefe ve eğitim kuramının temsilcisi olarak sayılmaktadır. 1925 yılında Almanya’dan çağrılan Kühne, Avrupa pedagojisinde iş okulu kavramını Türk Eğitim sistemine getirmiştir. Ve Türkiye’deki meslek eğitimleri hakkında rapor vermiştir. 1927 de Omar Buyse, Kühne’yi takiben teknik öğretimin nasıl olması konusunda bilgilendirmiştir. Bu eğitimleri verecek olan eğiticilerin eğitiminin nasıl olması ile ilgili Türk Eğitim sisteminde önemli bir değişiklik olan üniversite reformunun gerçekleştirilmesini Albert Malche sağlamıştır.

Uzman raporlarından sonra Türk eğitiminin düşünce yapısında; “üretkenlik”, “iş eğitimi”, “eğitimin yaşama yöneliklik olması”, “öğrencinin etkinliği”, “iç denetimi temel alan disiplin”, “bilginin pratik yönü”, “bilimsellik e evrensele ulaşma”, “ulusallık”, “dil ve tarih bilinci”, “genel ve ortak eğitimde birlik ve ulusal değerlerin eğitimle verilmesi”, “laiklik”, kız-erkek öğrenci eğitiminde fırsat eşitliği” ve benzeri temel kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. Kurumsal değişikliklerde ise eğitim amaçlı binalar (okullar ve üniversiteler), öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmen yeterlikleri, mesleki eğitim örgütlenmesi için yapılacak çalışmalar gündeme gelmiştir. Özet olarak yabancı uzman raporlarının Türk eğitim sisteminde hem kurumsal değişikliklerin yapılmasında hem de felsefi alt yapısının kurulmasında etkili olduğu söylenebilir.

Örneğin Dewey ‘in görüşleri doğrultusunda Bakanlık örgüt yasası oluşturulmuş; Bakanlığa bağlı Talim Dairesi, İnşaat Dairesi kurulmuştur. “Özellikle bu daireler Dewey ‘in önerileridir. Öte yandan öğretmenlerin yaşam standardının yükseltilerek mesleğin yetenekli; insanlar için cazip hale getirilmesi düşüncesi de Dewey ve Kühne'nin önerileri doğrultusunda Bakan Mustafa Necati'nin icraatına da

yansımıştır. Bu çerçevede, öğretmen maaşları artırılmış, Devlet Demir yollarında öğretmenlere yüzde elli indirimle seyahat olanağı yaratılmış, Devlet protokolünde öğretmenlerin, Valilerin hemen yanında yer almaları sağlanmıştır³⁵⁰.”

Uzman Raporlarının Türk Eğitim Sistemine İlişkin Olumlu Katkıları:

- Eğitimde birlik konusunun ele alınması, meslek eğitiminde uzmanlığın temel alınması.

- (1) Çocukların eğitimi ve öğretimi; (2) Halkın eğitimi; (3) Seçkinlerin eğitimine önem verilmesi ve bu amaçla da, öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmaların başlatılması.

- İlk, orta ve yüksekokul ve üniversitelerin, eğitim-öğretim programlarının birbirleriyle tutarlı ve ilişkili sistem öğeleri olarak algılanması.

- Okullarda tam gün öğretim yapılması.

- Parasız yatılı okulların açılması.

- Beden Eğitimi Öğretmen Okullarının açılması.

- Sanat ve Meslek Liselerinden sonra yükseköğrenim programlarının açılması.

- İlköğretimin zorunlu hale getirilmesi.

- Kadınların öğrenimine önem verilmesi. Bu amaçla da, Kız Öğretmen Okulları, Kız Liseleri ve Kız Sanayi Liselerinin açılması.

- Öğretmenliğin kaliteli bir meslek durumuna getirilmesi ve bunun için maaşlarının iyileştirilmesi, ödüllendirilmeleri, gibi öneriler uzmanlara ait olup bugünde kullanılabilecek özelliktedir.

Uzman Raporlarının Türk Eğitim Sistemine ilişkin olumlu olduğu kadar olumsuz etkileri olduğunu da düşünmekteyiz. İlk olarak dikkatimizi Türk eğitim sistemini geliştirmek için getirilmiş olan bu şahısların, Türk eğitimcilerin tecrübelerinden istifade etmedikleri çekmektedir. Ayrıca neredeyse her uzman kendi

³⁵⁰ İsmail Doğan, *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*, s. 396-397.

ülkesindeki çalışmaları Türkiye için tavsiye etmiştir. Yalnız bu tavsiyelerde Türk eğitimini kendi içerisinde özerk olarak değerlendirilmediği görülmüştür.

Uzmanların çoğu, Türkiye’de kitap ve kütüphane sayısının arttırılması için yabancı kitapların çevirisini önermişlerdir. Ancak, Osmanlı arşivlerinde pozitif bilimlere ait birçok eserin çevirisi yapılabilir olmasına rağmen Malche hariç hiçbir uzman, eski harflerle yazılmış eserlerin çevirisini tavsiye etmemiştir.

Raporların ortak özelliği, uzmanların Türk eğitimini, eğitimin bilinen tanımını ve işlevleri açısından ele almaları olmuştur. Eğitim nedir? Çağın eğitim gereksinimleri nelerdir? Ayrıca Türkiye’de eğitim bürokratik açılımlar içinde nasıl algılanmakta ve hayata geçmektedir? Sorularına cevap aramışlardır. Ve sonuç olarak farklı bir toplumsal ve ekonomik gerçekliği, farklı bir kültürü, modern eğitimin ideal formları içine alma eğilimi ve felsefesini öne çıkarmışlardır. Böylece mevcut durum ile belirlenen hedef arasındaki mesafeyi belirlemekten öteye gidememişlerdir.

Eğitim, Cumhuriyet projesinin en önemli alanlarından biridir, hatta felsefi açıdan tümüdür denilebilir. Çünkü ekonomi, hukuk, siyaset, aile gibi tüm toplumsal kuramlarda projenin öngördüğü hedefleri başarabilmek ancak buna uygun birey yetiştirmekle mümkün olacaktı. Cumhuriyet’e kadar eğitimde reform çabalarının Tanzimat’a kadar dayandığı I. Bölümde ele alınmıştır. Cumhuriyet dönemi ile birlikte eski reformlar da dâhil tüm eğitim sistemi, yeniden inşa etmek üzerine kurulmuştur. Yabancı uzman raporları bunun en iyi göstergelerinden olmuştur. Cumhuriyet’in hedefi Batı eksenli bir eğitim sistemi oluşturmaktı bundan dolayı yapılan reformlarda diğer ülkelerin etkileri görünmektedir.

Cumhuriyet dönemine bakıldığında 1926 yılında Emin Erişilgil ve Avni Başman’ın hazırladıkları 'İlköğretim Programı' nda Fransız etkisinin olduğu görülmektedir. 1933 'te üniversite reformu ve Türkiye’ye sığınan yeni alman profesörlerin tesiri ile bir süre Alman tesirinin olduğu görülse de 1940’dan sonra 1940’da tekrar Fransız sisteminin etkisi devam etmiştir. Bu etki 27 Aralık 1947 tarihinde ABD ile eğitimde bir işbirliği anlaşması imzalanmasına kadar devam etmiştir. Bu tarihten sonra 1950’li yıllarla birlikte eğitim sistemimizin felsefesinde paradigmasında Amerikan davranışçılığı görülmeye başlanmıştır.

Yabancı uzman raporlarıyla birlikte Türk eğitim sisteminin hedefinde olan ama resmi olarak herhangi bir metotta uygulanmamış olan pragmatizm ve davranışçılık paradigması ortaya çıkmıştır. Aslında bu sistem 1920'lerde Ziya Gökalp'in savunduğu sosyolojizm kökenli Durkheimci eğitim sisteminin devamı niteliğinde olmuştur. Toplumsal fayda bireyin önüne geçmiştir. Bu davranışçılık beheviorizm paradigması, “pragmatist bir felsefe gibi gözükse de toplum kökenli bir sistemdir, Durkheim geleneği içindedir; birey, öğrenci edilgendir³⁵¹.”

CUMHURİYET VE DİL DEVRİMİ

İnsanlık tarihi boyunca dil kavramı; düşünme, çıkarımlarda bulunma kısaca bireyin düşündüğünü adlandırma olarak yer edinmiştir. W. Von Humboldt'a göre dil, halkın tiniyle özdeştir ve düşünceleri de oluşturan organdır³⁵². Humbolt'a göre dil ve düşüncelerin birbirleriyle bağlantısı vardır. Dil ve düşünce birbirlerini yaratmaktadırlar. Bundan dolayı dil ve kültür, dil ve toplum bir ulusu oluşturan birbirinden ayrılmaz iki ögedir.

Emile Benveniste'ye göre “dil toplumu her yandan sarar ve onu kavramsal aygıtı içine alır fakat aynı zamanda da, ayrı bir güç gereğince toplumsal anlamcılık denebilecek olan şeyi de temellendirerek topluma biçim verir³⁵³.” Dil, toplumsal kültürün tanığıdır. İnsanın ancak dil vasıtasıyla düşünebilmesi ve dil aracılığıyla da kültür aktarımını yapabildiği düşüncesi Cumhuriyet döneminde farkındalık düzeyi oluşturmuştur, bu nedenle Cumhuriyet kuruluş felsefesinde “dil devrimi” çok önemli bir yere sahiptir.

Cumhuriyet'in ilanından sonraki reformların temelinde toplumsal eğitimin gerçekleştirilmesinin yattığını görmekteyiz. Kurtarılan devlet artık Osmanlı

³⁵¹Muhsin Hesapçıoğlu, “Türkiye’de Cumhuriyet Devri Eğitimhareketlerinin Dayandığı Felsefi Eğilimler”, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu 07-09 Aralık 2005*, Edt. Murat Alper Parlak, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayıncılık,2010, s.57-58.

³⁵² Humboldt, Wilhelm von (1995): *Schriften zur Sprache*, Yayıncılık, Haz. Michael Böhler, Reclam, Stuttgart, s.45, aktaran: Yeşim Tükel Kılıç,”Wilhelm von Humboldt'ta Ulusal Kimlik ve Dil Sorunsalı: Yabancılığın İçinden Bütün'e Ulaşma Çabası”, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi,S.21,2009,ss.59-75. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/10682>

³⁵³ Emile Benveniste, “Dilin Yapısı Toplumun Yapısı,” Çev. Yusuf Alp, İstanbul, *Birikim Dergisi*, , Sayı 28-29, s.56.

İmparatorluğunun bir parçası (ya da elde kalan parçası) olarak sayılmayacak, yeni kültürel yapılanma ile yeni bir toplum ortaya çıkarılacaktı. Cumhuriyet kurucularının eğitimi, dili, kültürü, kıyafeti ile yeniden şekillendireceği toplum bireylerinin, yıkılan Osmanlı Devleti topraklarında yaşayan bireyler olduğunu ve aynı topraklarda bu denli değişikliğin planlandığını düşünürsek bu yönlü bir değişimin savaş sonrası bir toplum için travma niteliğinde olduğu söylenebilir.

Cumhuriyet aydınları 19. yy da dünya üzerinde toplum mühendisliği çabalarından ve dünyadaki felsefi akımlardan etkilenmişlerdir. 19.yüzyılda, kitle iletişiminin yaygınlaşması ile birlikte kitle hareketlerinin ve dolayısıyla da kitleyi yönlendirici politik ve ideolojik söylemlerin geliştiği görülmektedir. Ayrıca Soğuk savaş döneminde ABD, SSCB ve Çin’de kültür devrimlerinin yaşandığı ve Jön Türklerin bunlardan haberdar oldukları aşikârdır. Çarlık Rusya’sının Sovyet Kültürünü yerleştirmek ve ideal Sovyet vatandaşı için yaptıkları insanlar üzerinde araştırmalar Cumhuriyet aydınlarına örnek teşkil etmiştir.

Dil devrimi ya da Harf devrimi yeni devlet, yeni toplum, yeni kültürü tamamlayıcı görünen yeni alfabe şeklinde yerini almıştır. Dil devrimi konusundaki problemler şunlardır:

- Harf Devrimi Cumhuriyet ile birlikte yapılan diğer devrimler gibi ön hazırlıksız, sadece Cumhuriyet kurucularının hedeflediği toplum için yetkeci bir biçimde gerçekleştirilen bir reform mudur?

- Yoksa Tanzimat’tan beri süregelen reform geleneğinin bir parçası olarak temelleri daha önceden atılmış, Cumhuriyet döneminde sadece yürürlüğe girmiş bir reform mudur?

- Ayrıca Osmanlı Devleti’nin resmi dili neydi ve bu dil devrimi Osmanlı devletinden kurtuluşu mu temsil etmekteydi?

- Resmî dil bir imparatorluk için nasıl ifade edilmelidir? Bir memleketteki halkın hepsinin konuştuğu dil midir? Devletin yazışmalarında tercih ettiği dil midir?

Resmi dil ya da ulusal dil kavramı 18. Ve 19. yy da ortaya çıkan milliyetçilik akımlarının sonucunda kendini göstermiştir. Toplumların kendi sınırları içerisinde homojenliği sağlamak adına, bir asimile etme uygulaması olarak kullanılmıştır.

Meselenin başlangıcı 1876 tarihli Kanun-ı Esasî'si ile olmuştur. Bu ilk Osmanlı anayasasının 18. maddesi; devlet hizmetlerinde istihdam olunmak için, “devletin lisan-ı resmîsi” olan Türkçeyi bilmeyi şart koşturmuştur. İmparatorlukların resmî dilinden, çeşitli diller yan yana yaşadığından dolayı bahsedilemez. Bazı topluluklar birden fazla lisan konuşmaktaydı. XIX. asırda bile Türkçe konuşanların nisbeti %35-40 civarındadır. Bazı beldelede nüfus kesafeti sebebiyle fazla, bazılarında mesela Ege Adaları'nda yok gibidir. Hanedan, ordu, bürokratlar Türkçe konuşmaktadır. Bu bakımdan Türkçe, Selçuklulardan beri cemiyetteki hâkim sınıfın lisanıdır; bir başka deyişle lingua francadır ³⁵⁴.

Osmanlılar, resmî yazışmalarda Türkçe 'den başka, mahallî dilleri de kullanmışlardır; kanunlar, devlet yıllıkları, resmî gazeteler birkaç dilde basılmıştır. Hatta Bernard Lewis'in belirttiğine göre Yunanca ve Slâv diline hâkim bir padişah olarak Fatih Sultan Mehmet, Yunanca ferman dahi çıkarmıştır. Avrupa'da kullanılan Latince, Osmanlı'nın diplomatik münasebetlerinde karşılıklı müzakere ve anlaşmalarda kullanılmıştır. 1699'da imzalanan Karlofça Antlaşması, 1718'de imzalanan Pasarofça Antlaşmaları Latince ve Türkçe olarak kaleme alınmıştır ³⁵⁵.

Osmanlı Devleti ilk haritalarında bile ya Devleti Aliyye ya da Türk İmparatorluğu diye adlandırılmaktaydı ³⁵⁶. Türkçe devlet dili idi. Fakat Türkçe'nin konuşma dilinden yazı diline geçişinde problem vardı.

Osmanlı toplumunda "Kalemiye" sınıfı Osmanlı'da yazı dilinin Arapça ve Farsça kavram ve terimlerin kullanılmasını sağlamıştır. Yönetim sınıfının yetiştirildiği Enderun Mektebindeki bu Kalemiye sınıfı zamanla Arap ve Fars terminolojisine uygun bir yazım geliştirmiştir. Böylece Osmanlı İmparatorluğu'nda 16-18. yüzyıllar arasında günlük konuşma dilinden farklı bir gelişme gösteren bir yazı dili oluşmuştur. Üretilen ve yazı dilinde kullanılan Arapça köklerden türetilen

³⁵⁴ Bkz. <http://www.ekrembugraekinci.com/makale.asp?id=487>

³⁵⁵ Bernard H. Lewis, *Müslümanların Avrupa'yı Keşfi*, Çev. Dr. Nimet Yıldırım, Erzurum: Birey Yayıncılık, 1997, s. 112.

³⁵⁶ <http://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/1031863-bilen-bilmeyen-herkes-konusuyor-osmanli-devletinin-resmi-adi-devlet-i-aliyyedir>

sözcüklerin birçoğu Arapçaya geçmemiştir fakat Arapçadan alınan birçok sözcük, Türkçede anlam değişikliğine uğramıştır³⁵⁷.

Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen dil devriminde asıl problemin Osmanlıcanın kullanımındaki zorluk ve Arap alfabesinin öğrenilme güçlüğü olduğu söylenilse de başlıca problem, imparatorluğun birden fazla dil ile iletişim halinde olması idi. Bunun başlıca sebebi Osmanlı toplumunun farklı milletlerden oluşmasından dolayı çok kültürlü bir yapıya sahip olmasıdır. Ayrıca Tanzimat döneminde yurt dışına öğrenci gönderilmesi ve kurumsal olarak gerçekleştirilen reformlarda batıdan teknolojinin alınması ve yabancı hocaların getirilmesi gibi yeni düzenlemelerle Fransızca başta olmak üzere farklı dillerin kullanılmasına sebep olmuştur.

Osmanlı Devleti bünyesinde çok farklı topluluk ve kültürlerin bulunması tabii olarak Türkçeden başka dillerin de konuşulmasına sebep olmaktaydı. Bunlar, Rum, Yahudi, Ermeni, Süryani ve Bulgar gibi azınlıklar ile Fransız, İngiliz ve Araplara ait dillerdi. Farklı toplulukların bu dilleri, o toplumun fertleri arasında konuşulurken aynı zamanda o kültüre ait yazılı literatür de yine kendi dillerinde gelişmekteydi. Eğitim öğretim alanlarında serbest olan yabancı grupların edebi faaliyetleri de kendi dillerinde yapılmakta idi. 19. ve 20. yüzyıl başında Osmanlı topraklarında çok sayıda gazete Fransızca yayınlanmaktaydı. Sokak tabelaları Fransızca ve Türkçeydi. Dış ilişkiler gibi belirli alanlarda resmi yazışmalar Fransızca ve Türkçe yazılmaktaydı. Tanzimat döneminden beri Osmanlı Hariciye Nezaretinin yazışma dili Fransızca idi. Bakanlık ile Osmanlı dış temsilcilikleri arasında yazışmalar Fransızca olarak kaleme alınmaktaydı³⁵⁸.

Osmanlı devletinde dil problemi, imparatorluğun işleyişinde sistemsal bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Yerel dillerin serbestliğinin yanı sıra eğitimin de bu konuda serbest bırakılması bürokrasinin işleyişinde sorunları beraberinde getirmiştir. İmparatorluk Türkçesi ya da Osmanlıca dilinin yazı geleneğinde kullanılması ve Arapça ve Farsça dilbilgisinin bilinmesini gerektirmesi dilde sadeleşme çabalarının

³⁵⁷ Hüseyin Sadoğlu, *Türkiye’de Ulusçuluk Ve Dil Politikaları*, 2. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Ün. Yayınları, 2010, s.53-54.

³⁵⁸ Bkz. Rıfat Günelan, Niyazi Çiçek, “Tanzimat’ın Ardından Osmanlı Devletindeki İdari İşlemlerde Türkçe Yerine Mahalli Dillerin Kullanılması Teşebbüsleri ve Alınan Önlemler”, Muş, *Tarih ve Gelecek Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, Nisan 2017, s.119-135.

ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özetlemek gerekirse Osmanlı devleti zamanında yaşanan dil problemi 3 başlıkta kendini göstermektedir:

- 1- Osmanlı bürokrasisinde imparatorluk içinde kullanılan diller ile eğitim yapıldığından kişilerin yerel dilleri ile muhatap alınması.
- 2- Osmanlı devletinde yazı dili ile konuşma dilinin farklı olması ve okuma yazma oranının azlığından kaynaklı yaşanan sıkıntılar.
- 3- Tanzimat sonrası oluşturulmaya çalışılan ulus kavramı ile “ulusal dil” probleminin ortaya çıkması ve kullanılan dilin sadeleştirme veya Türkçeleştirme faaliyetleri.

Osmanlı devletinde Türkçe dili ve kullanımı süreklilik arz ediyordu. Latin harflerinin devlet içinde kullanma teşebbüsleri³⁵⁹ erken dönemlerde olsa da Osmanlı devleti içinde dil problemi Tanzimat zamanına kadar gündemde değildir.

Osmanlı-İslam bilgi geleneğinin bilim dili olarak Arapçayı kullanması, devletin yazışmalarında Arapçanın ağırlıklı olduğu karma bir dili uygulaması, uzun yıllar sorun olmamıştır. Yazı dili ile konuşma dilinin farklı olmasını Berkes ve Mardin gibi yazarlar yönetilenler ile yönetenler arasında hiyerarşik anlamda mesafeyi koruma için gerekli görmüşlerdir. Çünkü yönetenler ve yönetilenler arasında böyle bir mesafe bütün Ortaçağ toplumlarında, sosyal yapının ve sınıfların konumlanması nedeniyle oluşmuştur. Berkes’ in tanımladığı gibi, “nasıl devlet ile halk

³⁵⁹ Latin Alfabeti Türkçe İçin İlk Olarak 13. Yüzyıl Sonlarından Kalan Codex Cumanicus'ta kullanılmıştır. Bkz. Bilal N. Şimşir, *Türk Yazı Devrimi*, 2. Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2008, s.14.

Codex Cumanicus, misyonerlerce, onların amaçları için yazılmıştır. Misyonerler, Kumanlar arasında Hristiyanlığı yayabilmek için onların dillerini öğrenmişlerdir. Hristiyan dualarını Kuman Türkçesine çevirmişlerdir. Bu çevirileri Lâtin harfleriyle kaleme almışlardır. Bunun dışında Türkçe sözcüklerin Almanca karşılıklarını da yazmışlardır. Bunlara Türkçe bilmeceler de eklemişlerdir. Ayrı ayrı kişilerin kaleminden çıkmış olan bu yapının çevriyazısı oldukça karışıktır. Birçok Türkçe sözcük tanınamayacak biçimde yazılmıştır. Kimi sözcükler güçlükle tanınabilmektedir. Bugünkü Türk yazımına yakın biçimde yazılmış olanlar da vardır. Yazım birliği yoktur. Kullanılan harfler birbirinden değişiktir. Ünlülerin çoğu üçer değişik harfle gösterilmiştir. Örneğin i ünlüsü için i, j, y harfleri; u yerine de u, ou, w harfleri kullanılmıştır. Ünsüzlerden ç, ş gibi harflerin ise dörder beşer değişik harfle yazıldığı göze çarpar. Yazım birliği bulunmayan, Türkiye Türkçesiyle de yazılmamış olan bu elyazmasının Türk harf devrimine bir etkisi olduğu söylenemez.

Ayrıca bkz. İlhan Başgöz, s.114-115.

1868'de iki askerin, Binbaşı Ömer Bey'le, Menemenli Zade Tahir Bey'in Latin harflerinin kabulünden yana olduklarını biliyoruz. Türkiye'ye geldikten sonra Mustafa Celaleddin paşa adını alan Polonyalı Konstanty Borzecki'nin (1821-1876) da oğluna yazdığı Türkçe mektuplarda Latin alfabesini kullandığı bilinmektedir.

arasında doldurulması gereken bir uçurum varsa, Osmanlıca ile Türkçe arasında da öyle bir uçurum³⁶⁰ doğal olarak iletişimsizlik bulunmaktadır. Bu görüşe yakın olarak Mardin'e göre Osmanlı toplumunda bu dil ikiliğinin nedenini sosyal yapının “birinin vergi toplayıcılardan, diğerinin de vergi ödeyicilerden meydana gelen” merkez ve çevrenin, iki ayrı kültür yaratmış olmasına bağlamaktadır. Asker, din adamı ve bürokratlardan oluşan “merkez” Arapça ve Farsçayı temel alan “Osmanlıca” dilini kullanmış, kitleler yani “çevre” ise sade bir Türkçe kullanmıştır³⁶¹. Devlet halktan yalıtılmış bir durumda, yönetenler ve yönetilenler ikiliği halinde bir yaşam sürdürmüş ve devlet ile halk arasında doğrudan olmayan bir ilişki ile sınırlı kalmıştır.

Tanzimat döneminde batılı devletlerde daha önceden başlayan milliyetçilik akımlarının sonucu olarak halk ve aydın kesim arasında iletişim probleminin daha az olması Ziya Paşa gibi aydınlar tarafından dikkat çekilir bir unsur haline gelmiştir. Onun dikkat çektiği gibi, örnek Batılı devletler, yurttaş ile doğrudan bir iletişim halindedirler, fakat aynı sosyal yapıya sahip olmayan Osmanlı devletinde bu bir sorun, “ikilik” halinde yaşamaya devam etmektedir. Tanzimat döneminde gelinen nokta, Osmanlıcanın yetersiz bir dil olduğu yönünde aydınlarda düşüncenin doğmaya başlamasıdır³⁶².

Bunun için Arapça ve Farsça sözcük ve dilbilgisi kurallarının ve sözcüklerin birçoğunun yeni Türkçeden çıkarılması tek çıkar yol olarak görülmüştür. Fakat dilde sadeleşme çabaları, Tanzimat sonrasında ortaya çıkan tartışmalardan da

³⁶⁰ Niyazi, Berkes, *Felsefe ve Toplum Bilim Yazıları*, İstanbul: Adam Yayınları, 1985, s. 324.

“İki ayrı güç bölümü olan devlet ve din adamlarının diliyle halkın dili arasında derin bir uçurum vardı. Osmanlı sistemi dediğimiz sistem için bu çok uyumlu bir şeydir. Halk ne devleti, ne de medreseliyi anlardı. Anlaması da beklenmezdi, hatta istenmezdi. Onların dilini anlamak için halka ne gerekti? “Reaya” denilen halkın kendi dini, kendi edebiyatı vardı. Ne sarayın, ne de medresenin dili halkın anlayacağı dildi. İskeleti Türkçe olsa bile; taşı, sıvası, kiremidi vb. şeyler açısından bu dilin yapısı Türkçe yapısı değildi. Medresenin diline gelince, o bu kadar bile Türkçeyle ilgisi olmayan yabancı bir dildi. Halkın din dilini bilmesi ve anlaması değil, bilmemesi ve anlamaması gerekti. İslam’ın “akli” (akla uygun) bir din olduğu sözü sonradan çıkmış bir sözdür. İslam düşüncesinde böyle bir tez yüzyıllardan beri unutulmuştur.”

³⁶¹ Şerif Mardin, *Türk Modernleşmesi*, 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları 1992, s. 55-56.

Karagöz- Hacivat oyunlarında devleti temsil eden Hacivat ile halkı temsil eden Karagöz’ün anlaşmazlıkları Mardin’e göre bu dil anlaşmazlığına örnek teşkil etmektedir.

³⁶² Ziya Paşa, “Şiir Ve İnşa” Tam Metin İçin Bkz. <http://www.Main-Board.Com/744815/Siir-Ve-Insa>, Ayrıca Bkz. Ali Donbay, “Ziya Paşa’nın “Şiir Ve İnşa” Makalesi”, *Çukurova Üniversitesi-Türkoloji Araştırmaları Merkezi*, s.182-188.

izlenebileceği gibi, öneri ve uygulama olarak Cumhuriyet döneminden çok daha eskilere gitmektedir.

Arap- harflerinin yetersizliğine ve ıslah edilmesi gerektiğine ilk işaret edenler 1862-1863'lerde Münif Efendi (Paşa) ve Azerbaycanlı Ahundzâde Feth-Ali'dir³⁶³.

Türk dili için Arap harflerinin ıslah edilmesi ile ilgili konu haricindeki tartışma konusu, eğitimdeki başarısızlık ve verim düşüklüğüdür. Buna çözüm olarak bazılarınca öğretim metotlarının değiştirilmesi, bazılarınca da yazının ıslah edilmesi istenmiştir. Arap harflerinin ıslah edilmesi konusunda sorun, bir imlâ sorunu olarak görülmüş, Arapça- Farsça kelimeler ile Türkçe kelimelerin kendi kuralları içerisinde yazılmasını önermişlerdir. Örneğin Türkçe yazılacak bir metin içeriğindeki kelimelerin Türkçe için belirlenecek kurallara göre yazılmasını istemişlerdir. Bu şekilde hazırlanmış alfabelerle kitaplar ve gazeteler çıkarmışlar hatta Enver Paşa zamanında ordu yazışmalarında bir ara kullanmışlardır³⁶⁴.

Osmanlı yazı dili, Tanzimat döneminde artık eleştirel bir gözle, bu yenilenme ruhundan kaynak bulan bir “incelemeye” tabi olmaya başlamıştır. Bu tartışmaların ortaya çıkışının önemli bir nedeni de, Osmanlı toplumunun dünyevileşmenin sonuçları ile karşılaşmaya başlamasıdır. Çünkü bu bilgi ve yazı geleneğinin dışında yetişmiş bir okuryazar çevresi oluşmaktadır. Bu yeni okuryazar çevresinin, Türkçenin sadeleşmesi yolunda, giriştikleri basın yayın etkinlikleri ile büyük katkılar sağladıklarını söyleyebiliriz. Günümüzde dil devrimi ile yapılan araştırmaların çoğunda Tanzimat aydınlarının Osmanlıcanın yazım dilindeki zorluğunu ve

³⁶³ Bilal N. Şimşir, *Türk Yazı Devrimi*, s.20.

Maarif Nazırlığı da yapan Münif Paşa, 12 Mayıs 1862 günü, kurucu üyesi olduğu Cemiyet-ı İlmiye-i Osmaniye bir konferans verir. Özetle şunları söyler:

“Arap harfleriyle Türkçe okuyup yazmak zordur. Bu alfabede ünlüler bulunmadığından Türkçe bir sözcük çeşitli biçimlerde okunabilmektedir. Aynı sözcüğün beş-altı değişik biçimde okunabildiği olur. Gerçi alışılmış sözcükler doğru olarak okunabilir. Ama anlamları pek bilinmeyen sözcüklerin doğru okunabilmesi hemen hemen olanaksızdır. Arapça ve Farsça sözcüklerle tamlamalar ise okumayı yazmayı büsbütün zorlaştırır. Arap yazısında büyük harfler bulunmadığından öz adlar öteki sözcüklerden ayırt edilemez. Avrupa yazılarında bu gibi güçlükler yoktur. O yazılarla altı-yedi yaşlarındaki çocuklardan uşaklara ve işçilere varıncaya kadar, kadın erkek, herkes kolayca okuma yazma öğrenmektedirler. Bizde ise yazımızı öğrenmenin güçlüğü yüzünden halkın eğitimi gerçekleştirilememektedir. Arap harfleri, kitap, dergi, gazete basımına da hiç elverişli değildir. Başka uluslar 30-40 harfle istedikleri yapıtları basabiliyorlar. Arapça kitap basabilmek için ise iki-üç kat daha çok harf kullanmak gerekir. Oysa kitap, eğitimi Yaygınlaştırmının en güçlü aracıdır.”

³⁶⁴ Mustafa Ergün, *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ocak Yayıncılık, 1997,s.108-109.

Arapçanın okuma yazma oranını düşürdüğü ile ilgili düşünceleri yer almaktadır. Oysaki 1860 larda başlayan dilde sadeleştirme çabaları Tanzimat sonrası aydınlarıyla Türkçeleştirme faaliyeti olarak karşımıza çıkmaktadır.

I. Bölümde ele alınan Tanzimat döneminde ayrıntılı ele alındığı gibi Tanzimat aydınları Osmanlı burjuva ve askeri kesiminden oluşmaktaydı. Yurt dışında öğrenim görme fırsatı yakalamış ülkenin durumunu değiştirmeye çalışan bu aydın grubun ele aldıkları konular arasında dil, önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü dönemin koşulları düşünüldüğünde siyasi düşüncelerini paylanabilecekleri bir okuryazar halk kitlesi henüz bulunmamaktadır. Tanzimat düşünürleri için düşüncelerini yazdıkları gazetelerin daha çok vatandaşa ulaşabilmesi ve farkındalık yaratabilmeleri en önemli mesele haline gelmiştir. Bundan dolayıdır ki halkın konuşma dili ile okumalarının gerçekleştirilmesi kendileri için ideal bir yol olarak görünmüştür³⁶⁵. Bu nedenle, dil sadeleşmesi konusunun ortaya çıkmasıyla, ilk bağımsız gazetelerin ortaya çıktığı dönemin aynı olması şaşırtıcı değildir. Çünkü bağımsız gazeteciliğin ortaya çıkışıyla birlikte bir dil sorunu kendini belli etmeye başlamıştır.

Tanzimat döneminin gazetelerinde Arap harflerinin ıslahı ile ilgili tartışmalar yer almaktadır. “İstanbul’da yayınlanan Terakki gazetesinin 31 Temmuz 1869 günlü sayısında Kur'an Arap harfleriyle yazılmış olduğu için, Türklerin ata yadigârı olan bu yazıyı bırakmak istemeyecekleri konusu yer alır. Ancak bu harflerin değiştirilme olanağından da bahsedilmektedir. Kur'an harfleri değiştirilmese bile öteki bilimler için daha kolay, daha yalın bir yazının bulunabileceğini ileri sürer, "harfler değiştirilmese bile daha yalın biçime sokulabilir" denir. Ebüzziya Tevfik, Terakki gazetesine hemen bir yanıt yollar. Üç gün üst üste yayınlanan bu yazıda özetle şunları ileri sürer:

1. Eğitimin geliştirilmesi harflerin değiştirilmesine bağlı değil ancak eğitim yöntemlerini geliştirmekle olur. Frenklerin yönetiminin iyiliği harflerinde değildir.

2. Dini olarak dünyayı aydınlatacak bilgi Arap harflerinden meydana gelmiştir. Harflerin değiştirilmesi için bunun reddedilmesi gerekmektedir.

³⁶⁵ Bkz. Ş. Mardin, s. 172, N. Berkes, s. 302.

3. Şu an varolan kitapları harfler değişirse kimse anlamayacaktır. Eski yazıtları da yeni yazı diline çevirmek gerekecektir. Kur'an'ı anlamak için başka öteki bilimler için başka alfabe kullanılması gerekecektir. Bu, bir dili tam olarak öğrenemeyen kişiye iki dil öğretmeğe benzeyecektir³⁶⁶.

Gazetelerdeki harf değişikli tartışmalarının dil devrimine hazırlık için tek etken olduğunu söyleyemeyiz. Aynı zamanda edebi bir gerekçe olan, okur kitlesi yaratma ihtiyacı da belirleyici olmuştur. 19. yüzyıl, dilde sadeleşmeyi daha önceki yıllarda alınan tedbirler ve yapılan iyileştirmelerden çok daha ileriye taşıyan bu süreçte eskiler ve yeniler arasındaki kavga ile aynı anlama gelen bir mücadele anlamı da barındırmıştır. Bu sorun özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısında artan bir şikâyetle dönüşmeye başlamış, eğitim geleneği içinde öğretilmeyen ama konuşulan Türkçe, yeni bir dil olarak güncel bir önem kazanmaya başlamıştır, çünkü okuryazarların talep etmeye başladığı dil, daha sade ve gündelik bir dildir³⁶⁷.

Cumhuriyet aydınlarının hepsi dil devrimini tasdiklememiştir yalnız düşüncelerini yaymanın tek yolunun, üstlenmek durumunda kaldıkları devleti kurtarma, düzeltme misyonunu halk ile paylaşmalarının tek yolunu bunun olduğunu düşünmüşlerdir. Ayrıca basın onlara bir özgürlük alanı açmıştır, öte yandan okullarda onların yazılarını anlayabilen ve etkilenen bir kuşak yetişmektedir.

Tanzimat döneminde dili sadeleştirme girişimleri ve tartışmalarının ideolojik tavırdan çok hem gayri Müslimlerle iletişim hem de “millet sistemi” kurmak isteyen aydınların halkla iletişimi açısından bir iletişim problemi olarak görülmüştür. Tanzimat reformlarıyla birlikte yaygın eğitimle birlikte okuryazar kitlesine ulaşma çabası ve Arap harflerinin matbaa kullanımında sıkıntı yaratması Tanzimat dönemi aydınlarının yazı değişikliği için saydıkları delilleri olmuştur. Tanzimat aydını için dil sorunu, temelde konuşma dili ile yazı dilini uyumlu hale getirmektir. Bununla birlikte Tanzimat, hemen her etnik gruba ve dine mensup elit bir kuşağı bir araya

³⁶⁶ Bilal N. Şimşir, *Türk Yazı Devrimi*, s.27.

³⁶⁷ Tüm bu tartışmalarla beraber Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine gelinceye değin Alfabede kısmi bir düzenleme yapılmış, dönemin ıslahatçıları tarafından Arap alfabesinin ıslah edilmesi savunulmuştur. Ne var ki 519 harf şeklinden ancak 110 şekle indirilebilmiştir. Bkz. *Atatürk Ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*, Editör: Ayten Sezer, Ankara: Siyasal Kitabevi, Ağustos 2003, s.308.

getirebilmeyi başarmış, Osmanlıcılık idealini aydınlar düzeyinde kısmen gerçekleştirmiştir.

19. yüzyıl dil ve yazı reformculuğu, Osmanlıcanın veya Arapçanın zorluğu ya da bilim dili olmaması ile ilgili değildir. Osmanlı devletinde imparatorluğun getirmiş olduğu ortak dil paydasında bulunmama olayıdır. Bu olay Tanzimat düşünürlerinin siyasi düşüncelerini yaymak için pratiklik göstermemiştir. Bundan dolayı ilk olarak dilde sadeleşme isteği doğmuş sonrasında ulusçuluk akımlarının da etkisiyle eskiden kopuş maksadıyla pratikte konuşulan ama yazıda yeni bir dil ortaya çıkarma fikrini doğurmuştur.

Tanzimat ve II. Meşrutiyet döneminde dilde sadeleşmeyi öne sürenlerin endişe ettikleri iki durum ortaya çıkmıştır:

1. Arapça ve Farsçanın bir anlatım zenginliğinin olması, bunun yerine yalnızca Türkçe kullanılarak oluşturulacak metinlerin, gündelik dili kaynak olarak kullanmak zorunda kalmasıdır. Ancak gündelik dil, dönemin anlayışına göre edebiyat yapmak için kullanılamayacak kadar sade ve güçsüz bir dildir.

2. Arap dilinin İslam kültürünün sürdürülmesi için Osmanlı İmparatorluğundaki misyonudur ³⁶⁸. Latin harflerinin kabulünü önerenler belli bir kutsallık atfedilen Arap harflerinin Kuranla ilgisinin olmadığını özellikle vurgulamışlardır.

Cumhuriyet öncesi dil konusundaki tartışmaların bilinçli bir çerçevede sürdürülüp sürdürülmediği konusunda şunları söyleyebiliriz. 1860 larda başlayan dil ve imla konusundan duyulan sıkıntıların giderilmesi için dil üzerinde sadeleştirme çabaları Tanzimat dönemine kadar net bir ideolojik söylem olarak ortaya çıkmamaktadır. Ancak II. Abdülhamid'in ilk önceleri Arap harflerinin kutsallığı

³⁶⁸ İkinci Meşrutiyet devrimi alfabe sorununa yeni bir görüş açısı getirmiştir. Bu görüş Türkçülük akımından gelmektedir. Başta Ziya Gökalp olmak üzere Türkçüler Arap alfabesinin korunmasını istemişlerdir. Onlar için alfabe, yalnız Müslüman uluslararası değil, Rusya'da yaşayan Türkler arasında da en kuvvetli bağlardan biri idi. Türkçüler, bütün Türkleri bir kültür çevresinde birleştirmeyi düşününce Arap alfabesi onları kuvvetli bir birleştirici olarak göründü. Çünkü Rusya'da yaşayan Türklerin hepsi bu alfabeyi kullanıyordu. Alfabe sorunu üzerindeki din baskısı ikinci Meşrutiyet devrinde de sürmüştür. Bkz. İlhan Başgöz s. 114-115

konusunu dile getirip³⁶⁹ sonrasında II. Meşrutiyet döneminde Osmanlı devletini tek çatı altında toplama isteğiyle dilin Türkçeleştirilmesini istemesi ideolojinin dil kavramı ile birleştiğini bizlere göstermektedir. Çünkü genç Osmanlı aydını, ülkenin kurucu temellerinin Türk-İslam kültürel geleneğine sıkı sıkıya bağlı bir imparatorluktan geldiğini biliyordu. Yazının değiştirilmesinde ısrar etmek bu kültür bağlamını, bu bağlamı meydana getiren inanç ve bilgi geleneğini de değiştirmek, bir kenara koymak demektir. Alfabenin değiştirilmesi sadece yazı dilini değiştirmeyecek ayrıca halkın konuşma dilini, günlük hayatını, geçmişten getirmiş olduğu deyimlerini ifade tarzlarını kısaca hayat şekillerine kadar değişikliği ifade edecekti. Fakat öncelikle yazı devriminin temellerinin daha önceden atıldığını zaten böyle bir ihtiyacın var olduğunu, Cumhuriyet döneminde ise ortak dilin milli kimlik için zorunluluğunun anlatılması için olayın rasyonelleştirilmesi gerekmektedir.

Dil devrimi olana kadar dilde sadeleştirme çabaları şu şekilde devam etmiştir: Dilde Türkçesi olan sözcüğün Arapça ve Farsçası kullanılmayacaktı. Cumhuriyet dönemi dil hareketinin de benimsediği ilke bu olmuştur. Çünkü eğer arayıp bulunursa, bir sözcüğün Arapça-Farsçası yerine Türkçesi kullanılacaktı. Bu yaklaşım, gelecekte yapılacak olan dil devrimi sırasında sürdürülen araştırmalara da fikir vermiştir. Bu dönemde yeni sözcük yapma yerine halkın kullanmadığı, unutulmuş sözcükleri Türkçeye yeniden kazandırmak, bütün dili ve Türkçenin lehçelerini tarayıp derlemeler yapmak, öncelikli olarak kullanılan dil sadeleştirme yöntemi olmuştur.

Dildeki sadeleşme konusunda İsmail Gaspıralı'nın 1883 yılında Kırım'da çıkardığı Tercüman adlı gazete dilde Türkçe kullanma akımını hızlandırmıştır. Ayrıca Osmanlı Devleti dışında gelişen Türkoloji alanındaki çalışmaların Türk kültür merkezlerindeki meydana gelen "Sadeleşme ve Türkçe'nin ıslahı" gibi akımlar dildeki sadeleşmeyi desteklemiştir. II. Meşrutiyetin ilân edilmesi ile milli şuurun yayılmak istenmesi Türkçe kullanma taraftarlarını çoğaltmıştır. "Türk Derneği",

³⁶⁹ Hüseyin Sadoğlu, s.87, Dil'in kolektif kimlik oluşturmadaki etkisini fark eden II. Abdülhamid Arapçanın ortak dil olarak kabul edilebileceği yolundaki düşüncelerini şöyle dile getirmişti: "Arapça güzel lisandır. Keşke vaktiyle lisân-ı resmi Arapça olursa idi. Hayreddin Paşa'nın sadareti zamanında Arapçanın lisân-ı resmi olmasını ben teklif ettim. O zaman Said Paşa başkâtip idi. O itiraz etti. Sonra Türklük kalmaz dedi. O da boş idi. Neden kalmasın? Bilakis Araplarla daha sıkı rabıta olurdu."

"Genç Kalemler", "Yeni Lisan" gibi adlar altında toplanan yayınlarda İstanbul ağzının esas alındığı bir dilin kullanılması gerektiği söylenilmiştir ³⁷⁰.

Ayrıca 1908 II. Meşrutiyet'ten kısa bir süre sonra, "harf" ve "imlâ" yı düzeltme (ıslah) düzenleme (tanzim) yolunda resmî ve özel girişimler yapılmış, bu arada Maarif Nazırı Şükrü Bey (maslup) zamanında "sarf", "imlâ", "lûgat" encümenleri ile "İstilahat-ı İlmiye Encümeni (Bilimsel Terimler Kurulu)" adı altında dört encümen kurulmuş, yazımda (imlâda) bazı kolaylıklarla beraber bir düzenlilik de aranmıştır. Resmî nitelikte olan bu encümenler tarafından ayrıca birer "sarf" ve "imlâ" risaleleri de bastırılmıştır. Bu encümenin üyeleri arasında Babanzade Naim, Ziya Gökalp, Rıza Tevfik (Bölükbaşı), İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) gibi devrin tanınmış simaları vardı³⁷¹.

Cumhuriyet kurucularının etkilendiği ve dil problemi konusunda döneminde etkili olan Ziya Gökalp'a göre dil kavramı, milli bir devlet kurmada çok önemli bir faktördür. Atatürk'ün de etkisinde kaldığı milli duyguların uyanmasında ortak dilin önemini Ziya Gökalp şu şekilde açıklamıştır: "Milliyet duygusu bir kavimde uyandıktan sonra, komşu kavimlere de kolayca geçer. Çünkü milliyet duygusu uyanır uyanmaz, sahiplerinde yardımlaşma, fedakârlık ve mücadele duygularını arttıracak onların ahlak, dil, edebiyat siyaset alanlarında, ilerlemelerine neden olur. Bu duruma imrenen komşu kavimlerde de –halk dilinde yazan gazeteler de varsa- milliyet düşüncesinin derhal yaygınlaşması çok doğal bir olay olur"³⁷².

"Milli kimlik" meselesi milli mücadele döneminden itibaren kendini göstermiştir. 1919 yılında Atatürk'ün hatıralarında yer alan notlara bakıldığında dil devrimi ve eğitim adına düşüncelerinin daha o zamandan itibaren var olduğu görülmüştür.³⁷³ Fakat milli mücadele ve sonrasında Cumhuriyet'in laik kurucuları İslam'ın kitleleri yönlendirmedeki gücünün farkında olarak hareket etmişlerdir. Buna örnek olarak Amasya, Sivas, Erzurum kongrelerinde Atatürk'ün konuşmalarında sık

³⁷⁰ Ayten Sezer, *Atatürk Ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*, Ankara: Siyasal Kitabevi, Ağustos 2003,s.307.

³⁷¹ Bkz. Mustafa Ergün, *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, s.110.

³⁷² Bkz., Z. Gökalp, *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*,1918, s. 13-14.

³⁷³ Mazhar Müfit Kansu, *Erzurum'dan Ölümüne Kadar Atatürk'le Beraber*, I. Cilt, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1966,S. 131.

sık geçen "anâsır-ı İslâmiye" ve "ekseriyet-i İslâmiye" gibi kavramları buna örnek verilebilir ³⁷⁴.

Dinin toplum inşasındaki rolü, Cumhuriyet sonrası dönemde de devam etmiştir. Yalnız Atatürk kafasındaki düşüncelerini en yakınlarıyla paylaşmıştır. Düşüncelerin ortaya çıkmasında Lozan Antlaşması en kritik aşamalardan biri olmuştur. Bunun sebepleri arasında Lozan anlaşmasının sadece bağımsızlığı temsil etmesi değil, müslüman ve ortodoks halkın değiş tokuşunu da temsil etmesi vardır. Müslüman olan halk ve Türk ulus tabanlı bir devletin kurulması Cumhuriyet sonrası bir "de facto" yu da beraberinde getirmiştir. Lozan ile belgelen Türk ulusçuluğunun bağımsızlığı ve İslam kimliğinin varlığı erken cumhuriyet döneminde birleştirici bir unsur olarak görülmekteydi. Halifeliğin kaldırılmasıyla müslüman halkın birleştirici siyasi gücü kalmadığından bu "de facto" ortadan kaldırılmıştır. Ve Laiklik kavramı sosyal ve siyasi alanda vurgulanmıştır.

Yalnız Cumhuriyet sonrasında gerçekleştirilen reformlarla eğitimde birlik ve beraberlik, ortak milli bir dil etrafında toplumu birleştirme hedefinden daha farklı alanlara sıçramıştır. Türkçe, Osmanlı Devletinin kurulduğu zamandan beri halkın kullanmış olduğu bir dil iken harf inkılabı sonrası Türkçe'nin kökenleri araştırılmış antropoloji bilimi ile birlikte Türk ırkı ve Türk dili ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Cumhuriyet döneminde Tarih ve Dil çalışmalarının birbirini tamamlayan bir süreklilik göstermesini, bu dönemde başlatılan bir eşzamanlı dil ve ulus hareketliliğinin sonucu olduğunu söyleyebiliriz. 18. yüzyıldan itibaren ulusal kimliklerin oluşumuyla birlikte dil, ulusu karakterize eden en önemli unsur olarak görülmeye başlanmıştır. Bundan dolayı, yeni yapılandırılan ulusal kültür hakkındaki bilgi, ancak yazı ile ve sistemli olarak derlenip aktarılabilir bir bilgi olarak ele

³⁷⁴ Bkz. Hüseyin Sadoğlu, S. 210,

Hatta bir ara yeni Türk Devletinin, Türk olmayan müslümanları dışlayacağı yolunda bir kuşkunun oluşması üzerine Mustafa Kemal 1 Mayıs 1920'de Büyük Millet Meclisi'nde yaptığı konuşmada bu kuşkuvarı bertaraf etmek için şöyle diyordu: "Efendiler, meselenin bir daha tekerrür etmemesi ricasıyle bir iki noktayı arz etmek isterim: Burada maksut olan ve Meclis-i Âlinizi teşkil eden zevat yalnız Türk Değildir, yalnız Çerkez değildir, yalnız Kürt değildir, yalnız Lâz değildir. Fakat hepsinden mürekkep Anâsır-ı İslamiyedir, samimi bir mecmuadır... Binaenaleyh muhafaza ve müdafaasıyla iştilal ettiğimiz millet, bittabi bir unsurdan ibaret değildir. Muhtelif anâsır-ı İslâmiyeden mürekkeptir. Bu mecmuayı teşkil eden her bir unsur-u İslâm, bizim kardeşimiz ve menafi tamamıyla müşterek olan vatandaşımızdır. (...) Bunun böyle telâkkisini ve sûi tefehhümata [yanlış anlaşılmalara] meydan verilmemesini rica ediyorum.

alınmıştır. “Türk dili” ve “millet” aynı anda ve birbirinden etkilenecek hareketlilik kazanmaya başlamışlardır. Dolayısıyla ortak bir dil, hem ulusun mevcudiyetinin kanıtı; hem de ulusal birliğin belirgin bir sembolü durumundadır.

Özellikle 19. yüzyıldan itibaren merkezî devletler siyasal sınırları içerisinde kalan halkı türdeş bir bütün haline getirmek, bir başka ifade ile uluslaştırmak için yoğun bir çaba içerisine girmişlerdir. Kendi siyasal sınırlarında ulusal bir dil, ortak bir eğitim sistemi, ulusal semboller, bayraklar gibi nüfusu kendi içerisinde homojenleştirici ve diğerlerinden farklılaştırıcı politikalar izlemişlerdir.

Ulus devlet sadece devlet sınırlarını çizmek anlamına gelmemektedir. Devlet oluşumu sağlandıktan sonra millet inşası gerekmektedir. Bunun için de kültürel ve politik ulusu birbirine uydurmak gerekmektedir. Nitekim 1861 'de ulus-devlet kurmayı başarmalarından sonra Piyemonte'nin eski başbakanı Massimo de Aseglio'nun "İtalya'yı yarattık, şimdi İtalyanları yaratmak zorundayız³⁷⁵" sözünün arkasında mevcut politik birliğin sağlanmasının bir ulus devleti kurulmasında yeterli olmayacağı ifadesi yer almaktadır.

Millet oluşumunda, Herder'e göre dil ve ulus arasında karşılıklı bir organik bağ bulunmaktadır. Hatta Herder'in milliyetçilik düşüncesine göre bir milleti meydana getiren en önemli unsur dildir. O'na göre tüm insanlık tek bir toplumdaki meydana gelmiştir ve ulusal diller, insanlığın farklı bölümlere ayrılmasının gerekçesini oluşturmuştur. Herder'in izinden giden Hobsbawm'a göre yine aynı şekilde dil bir toplumun ruhunu temsil etmektedir. Bundan dolayı ulus olmanın en temel koşulunu ortak bir dil belirlemektedir. Hatta Hobsbawm'a göre “milli diller hemen hemen daima yarı-yapay kurgular ve yer yer modern İbranice gibi icat edilmiş şeylerdir³⁷⁶.”

Burada önemle üzerinde durulması gereken konu ise şudur: 18. yy dan itibaren dünya üzerinde dil ve ulus kavramlarıyla yeniden çizilen haritalardaki farklı ulus tasarımları arasındaki ayrım, dile yapılan vurgu ile değil; dilin bu tasarım içerisindeki işlevi ile ilgilidir.

³⁷⁵ akt. Hüseyin Sadoğlu s. 23.

³⁷⁶ E.J. Hobsbawm, *1780'den Günümüze Milletler ve Milliyetçilik “Program, Mit, Gerçeklik”*, Çev. Osman Akınhay, 1.Basım, İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık, s.73.

Ulus kavramında dil'in kurucu bir rolü vardır. Dil toplumun kolektif bilincini şekillendiren bir unsurdur. Renan'a göre ulus ruhunu iki şey inşa etmektedir.

“Bunların biri geçmişe, biri ise günümüze aittir. Biri, anıların zengin mirasına ortaklaşa sahip olmak, diğer ise günümüze ait, parçalanmamış bir şekilde teslim aldığı, ortak yaşama isteğine, bu mirasın değerini ölümsüz kılmaya dair onaydır. Ulus, bireyler gibi, uzun çabalar, fedakârlıklar ve özverilerin, kültleşmiş her şeyin, bunlar arasında en meşruları olan bizi biz yapan ecdadın hem sonucudur; hem de onlar için onların anısına gelinen bir sonuçtur. Destansı, kahramanlıklarla dolu bir geçmiş, büyük şahsiyetler, zaferler, ulusal düşüncenin temeli üzerine oturan sosyal sermayedir. Geçmişteki ortak zaferler, günümüzün ortak istekleri, ortaklaşa gerçekleştirilen büyük çabalar ve bunun hala yapılabileceğine dair ortak istek, bunların hepsi bir ulus olabilmenin zorunlu şartlarıdır. (...) Ulus, geniş çaplı bir dayanışmadır, bu dayanışmayı geçmişte kendini feda eden ve gelecekte de bunu yapmaya hazır olan insanların varlığının yarattığı his inşa eder. Burada öncelikle bir geçmiş varsayımı mevcuttur; ancak bu günümüzün somut koşulları içerisinde özetlenmiş şekilde açık seçik birlikte yaşama isteğini anlatan bir geçmiştir. Bir ulusun varlığı, kullandığım metaforu affedin, her gün tekrarlanan bir plebisittir, bu aynı bir bireyin varlığının, hayatın sürekli bir şekilde onaylanması anlamına gelmesine benzerdir 377.”

Farklı ulus tasarımları siyasal ulusçuluğun dil konusundaki duyarlılığı, romantik ulusçuluğunkinden daha az değildir. Ancak sivil bir ulus inşasının temel dayanağı olarak "dil" ile bir uluslaştırma aracı olarak "dil" in fonksiyonunu ayırmak gerekir. Brubaker'in ifadesiyle, "Ütopya'nın tüm vatandaşlarının Ütopya dilini konuşmalarını istemek ile tüm Ütopya dilini konuşanları Ütopya'nın vatandaşı yapmayı istemek farklı şeylerdir. Kabaca belirtildiğinde birincisi Fransız, ikincisi Alman uluslaşmasını belirtir³⁷⁸." Bu çerçevede Cumhuriyet ulusçuluğunu, dil kavramının soyut bağını kullanarak yurttaşlarını bir arada tutmaya çalışan siyasi temelli bir ulusçuluk modeli olarak yorumlanabilir.

Ulus devlet oluşumları temel olarak üç gruba ayrılmıştır. Birinci grup Avrupa ve Avrupa yakın çevresi ulus-devletlerinden oluşmaktadır. İkinci grupta Amerika kıtasında gözlenen, yerli halkın soykırımla ortadan kaldırılması ve yerine tümüyle

³⁷⁷ E. Renan, "What Is a Nation?", *Becoming National: A Reader*, trans. Martin Thom, ed. Geoff Eley and Ronald Grigor Suny, New York: Oxford University Press, 1996, s. 41-55. Aktaran: Ali Gençoğlu, "Türk Ulusal Kimliğinin Kurucu Bir Ögesi Olarak Kolektif Bellek, Okul Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşı Anlatıları", Ankara, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Süreli Elektronik Dergi, Sayı 41, Güz 2015, s.338.

³⁷⁸ Aktaran, Ayşe Kadioğlu, "Kamusal Alan İle Özel Alanın Yeniden Eklemlenmesi: Demokratik Vatandaşlık", *Diyalog*, Türk Demokrasi Vakfı Yayını, 1996\1. s. 122.

göçmen bir nüfusun getirilmesiyle oluşturulan ulus-devletler vardır. Üçüncü grupta ise 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bağımsızlık kazanma hareketleri sonucunda oluşan ulus-devletler yer almaktadır³⁷⁹.

Ernest Gellner'e göre birinci grupta belirtilen Avrupa ülkelerini oluşturan iki siyasi belirleme vardır: Bunlardan birincisi; Fransız Devrimi'nden sonra yayılan eşit yurttaşlık ilkesi temelinde oluşan ulusçuluk düşüncesidir. Bu gruplar ortak çıkarların etrafında toplanarak "egemenlik ulusundur" düşüncesiyle hak ve ödevlerini karşılıklı olarak ulusal sadakat duygusuyla gerçekleştirirler. Gellner ikinci siyasi belirleme olarak Romantik Alman ulusçuluğunu belirtmiştir. Burada ortak kültür ve ortak tarih anlayışı etkilidir. Bireyler kendi istemleri olmasa da belirtilen ortak değerlere organik olarak bağlanmışlardır³⁸⁰.

Cumhuriyet dönemi milliyetçi ideoloji, yaratmak istediği yeni ulusa temel bulmak için, dil ve tarih konularında bir uluslaşma hareketi başlatmıştır. Cumhuriyet aydınlarına göre Latin harfleri sayesinde okur-yazarlık oranı artacaktır. Hedeflenen dil devrimi ile Batı ile iletişim artacaktır. Bu hedefi gerçekleştirirken dikkat çeken konu dil devrimi için ilk olarak Türkçeye dönüştürülen kelimelerin çoğunun Fransızcadan gelmesidir.

Dil devrimi ile diğer batılılaşma girişimlerine bir temel oluşturulacak, okuma-yazma tekelinin kırılması ile halk kitleleri ve seçkinler arasındaki uçurum azalacak ve bu kitlelerin ulus kavramı içine katılımları sağlanacaktır. Ayrıca yeni ideoloji, rejimi güçlendirmek için yapacağı propaganda çalışmalarını, kitlelere daha kolay ulaştırabilecektir.

Alfabe değişiklikleri, tarihte dinî, kültürel vb. değişimler sonucu ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet dönemi dil devriminin özelliği Arap harflerinin ıslahı yerine, batıyla iletişimi kolaylaştırması amacıyla Latin alfabesi kabul edilmiştir. Alfabe değişiklikleri alfabeye bazı yeni seslerin eklenmesiyle yapılabilmektedir. Dil devriminde ise Latin alfabesinin seçilmesinin yanında yeni ş, ğ, i gibi harf eklemeleri

³⁷⁹ Ozan Erözden, *Ulus-Devlet*, İkinci Baskı, İstanbul: On İki Levha Yayıncılık, 2008,s.1.

³⁸⁰ Bkz. Ernest Gellner, *Uluslar ve Ulusçuluk*, Çev. Büşra Ersanlı, Günay Göksu Özdoğan, İstanbul: Hil Yayıncılık,2003,s.5-11.

de yapılmıştır. Bunun anlamı ıslah çalışmalarından ziyade özgünlük katma adına Latin alfabesinin de değiştirilerek kabul edildiği anlamına gelmektedir³⁸¹.

Cumhuriyet'in ilanına kadar dil konusundaki tartışmaları açıkladıktan sonra Atatürk zamanında gelişen ve dil devrimine etki eden gelişmelerden bahsetmek gerekmektedir.

Cumhuriyetin ilanı öncesinde İzmir İktisat Kongresinde, Latin harflerinin kabul edilmesi hakkında verilen bir önerenin Kazım Karabekir tarafından okutulmaması³⁸², harf değişimi tartışmalarını yeniden başlatmıştı³⁸³.

Alfabe konusu TBMM kürsüsünde ilk olarak 25 Şubat 1924'te Maarif Vekâleti bütçesi görüşülürken dile getirilmiştir. Sonrasında 1924 yılında Şükrü Saraçoğlu tarafından tekrar gündeme getirilmiş, fakat sonuç alınamamıştır. Dil devrimindeki gelişmeler 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile hız kazanmıştır. Eğitim-öğretimde birliğin sağlanması için önce dil birliğinin sağlanması gerektiği düşünülmüştür. 26 Aralık 1925 tarihinde uluslararası takvim ve saat uygulaması kabul edilmiş, Hicri Takvim yerine Miladi Takvim alınmıştır. Daha sonra 1926 yılında çıkarılan bir kanunla ticaret alanında Türkçe kullanılması

³⁸¹ Bkz. Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü Atatürk Dönemi, Atatürk Kültür Merkezi, s.889-891.

³⁸² Bilal N. Şimşir, Türk Yazı Devrimi, s.59.

Yeni tartışmalar Kâzım Karabekir'in İzmir İktisat Kongresinde alfabe değişimi ile ilgili yazıyı okutmaması ile bürokrasi tarafından dil devrimi açıkça konuşulmaya başlandı. Kazım Karabekir'in demecine, Arap yazısının bırakılmasını istemeyenler destek verdiler. Yeniden Yayıma başladılar. Buna karşı Lâtin yazısını daha güçlü savunanlar da çıktı. Kılıçzade Hakkı, İçtihat dergisinde, "İzmir İktisat Kongresinde Lâtin Harfleri" başlıklı üç yazı Yayımladı. Karabekir Paşa'yı yanıtladı. Şunları söyledi: "Ne gariptir ki yüksek tahsil görmüş, çok zeki bir Kâzım Karabekir Paşa o kadar fecayi-i tarihiyye ve içtimaiyyeden sonra, sırf ilmî bir mesele olan Lâtin harflerinin kabulü arzusunun takbih ediyor ve buna sebep olarak, hulâsaten âlem-i İslâm ne der? Diyor! Evet âlem-i İslâm ne der, işte bu kâbus!!! Bu tafsilâtten sonra kendilerine bir sual iradına müsaade buyurmalarını Karabekir Paşa Hazretlerinden rica ederim: Biz yalnız Müslüman mıyız? Yoksa hem Türk, hem Müslüman mıyız? Eğer biz yalnız Müslüman isek, bize Arap harfleri ve Arap dili lâzımdır. Ve ilim olarak Kur'an yetiştir. Bunun yanında milliyet ve hâkimiyet kavgaları ve davaları yoktur ve olamaz. Eğer Türk isek bir Türk harsına muhtacız. Bu hars ise her şeyden evvel dilimizden başlayacaktır. Herkesi korkutan ve softalara, avâma karşı büyük bir silâh teşkil eden meseleye geliyorum: Kur'an Lâtin harfleriyle yazılır mı?" Yazar, bir Türk'ün Kur'an'ı bir Arap gibi okumasına imkân olmadığını söyledikten ve Kur'an 'dan bir ayeti Lâtin harfleriyle yazdıktan sonra, bunun Lâtin harfleriyle şu tarzda yazmakta ne sakınca vardır, diye soruyor. Sonunda yazısını şu cümlelerle bitiriyor: "Lâkin şurasını kafaya yerleştirmek şecaatini edinebilmelidir: Arabî harflerin gayri harflerle Kur'an yazmak küfür değildir. Ve böyle yapan küfür ve itaba lâyık olmaz. İşte meselenin ruhu buradadır."

³⁸³ M.Şakir Ülkütaşır, *Cumhuriyetin 50. Yılında Atatürk ve Harf Devrimi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1973, s. 42.

öngörölmüştür. Ticaret alanında aksamaların önüne geçmek gerekçesiyle cuma günleri olan tatil Pazar gününe alınmıştır. 1927 yılında çıkarılan bir kanunla da sokak adları Türkçeleştirilmiştir³⁸⁴.

28 Mart 1926 tarihinde Akşam gazetesi, "Latin Harflerini Kabul Etmeli mi Etmemeli mi?" başlığıyla bir soruşturma düzenlemiştir. Yanıt verenlerin çoğu Latin harflerini istemediklerini belirtir. Konuya başka dergi ve gazeteler de karışır. Alfabe değişikliğine karşı olanlar arasında Fuad Köprölü, Zeki Velidi Togan gibi önemli Türkologlar da vardır³⁸⁵.

Türkiye'de Türkçülük ideolojisinin hâkim olduğu zamanda Latin alfabesi problemi konusundaki görüşlerin değişmesine neden olan bazı olaylar yaşanmıştır. 1926 yılında Rusya'daki Türklerin Latin alfabesini kabul edip etmemesi konusunda karar verilmesi için Sovyetler Birliği tarafından Bakü'de bir Türkoloji Kongresi yapılmıştır. Sovyetler Latin alfabesi konusunda Türk Cumhuriyetlerini serbest bırakıp Latin alfabesinin Türklerce kabulü için destekte bulunmuşlardır. Yeni matbaalar kurularak Latin harfli daktilo makineleri cumhuriyetlerdeki örgütlere dağıtılmış ve para yardımı yapılmıştır. 1927 yılında Azerbaycan Eğitim Komiserliği, 1928'de Türkmenistan, 1929'da Kırgızistan, 1928'de Özbekistan Latin harflerinin kabulüne karar verdi. Rusya'daki bu destek ve değişim hareketi Anadolu'daki Türkçülük ideolojisini savunan çevrelerde ilgiyle izlenmiştir³⁸⁶.

Bakü Kongresi kararlarının Mustafa Kemal'i nasıl etkilediğini bilmiyoruz. Onun, Latin harflerini kabul için, bu kongreden evvel de, bazı fikirleri vardı. Ancak, Mustafa Kemal'in çevresindeki aydınlar arasında destekçileri bulunan Türkçülerin, Bakü Kongresi kararından sonra Latin alfabesine karşı çıkmaktan vazgeçtikleri söylenebilir. Böylece Ankara'da Latin alfabesi için daha uygun bir ortam var olmuştur.

Harf devriminin ilan edilmesi kararlaştırıldıktan sonra Maarif Vekilliğinin önerisi üzerine 23 Mayıs 1928 tarihli Bakanlar Kurulu toplantısında alınan bir kararla "lisanımızda Latin harflerinin suret ve imkân-ı tatbikini düşünmek üzere" bir Dil

³⁸⁴ *Atatürk Ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*, s. 309.

³⁸⁵ *Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü Atatürk Dönemi*, s.889.

³⁸⁶ İlhan Başgöz, *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı Ve Atatürk*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1754 Yayınlar Dairesi Başkanlığı Başvuru Kitapları Dizisi, sayı 32, 1995,s.116-117.

Encümeni kurulmuştur. 26 Haziran 1928 tarihinde çalışmalara başlanmıştır ve Lâtin yazısı temeline dayalı yirmi kadar değişik alfabeyi incelemişlerdir. İncelenen alfabeler arasında Azerbaycan'da ve öteki Sovyet Türk devletlerinde hazırlanmış Lâtin kökenli yeni Türk alfabeleri de vardır. Fransız, Alman, İngiliz, İtalyan ve Macar alfabelerini inceleyerek Latin harflerinin ne suretle kabul edileceğine dair bir "Elifba Raporu" verilmiştir. Atatürk'ün yakın çevresi olan Falih Rıfkı Atay da İstanbul'dan Ankara ya gelip Encümenin toplantılarına katılmış olup Atatürk'ün yazı konusundaki düşünce ve istekleri bu şekilde Encümen üyelerince daha iyi öğrenilmiştir.

Bu çalışmalar sürerken gazetelerde de halk, Harf Devrimi tartışmalarını okumaktaydı. Bir noktada bir kulak dolgunluğu uyandırılmıştı. Burada dikkat çeken husus, Türkiye'deki Amerikan büyükelçisi Dil Encümeninin kuruluşunu ve ilk toplantılarını Washington'a rapor etmesidir³⁸⁷. Büyükelçi "Dil devrimi" çalışmalarının aylarca süreceğini rapor etmiştir. Bu çalışmaların hazırlık niteliğinde olacağını, Encümenin kesin karar verebilecek durumda olmadığını sadece öneriler hazırlayacağını, Büyük Millet Meclisine sunulmadan önce önerilerin üst makamlarca

³⁸⁷ Bilal N. Şimşir, Türk Yazı Devrimi, s.95.

Türkiye'deki Amerikan büyükelçisi Joseph C. Grew, gazetelerde Yayınlanan yeni Türk alfabesi projesini Washington'a rapor ederken, gözden geçirilecek olmakla birlikte bu alfabenin, daha önceki kişisel alfabe önerilerinden ayrı olarak, Türkiye Büyük Millet Meclisine sunulacak proje olduğunu söylüyor ve ayrıntılı bilgiler vererek yorumlarda bulunuyordu. Dil Komisyonu yeni alfabeyi hazırlarken iki ilkeyi göz önünde tutmuştu. Yeni yazının fonetik olmasını sağlamaya çalışmıştır. Harflerin uluslararası ses değerlerini elden geldiğince korumaya özen göstermişti. Bu bakımdan her sese karşılık tek harf benimsenmiş, çift ya da üçlü sessizlere yer verilmemiş, fonetik işaretler az kullanılmış idi. Arap kökenli sözcükler güçlük yaratmıştı. Büyükelçi Grew şöyle diyordu:

"Bu alfabe projesi çeşitli batı ülkelerinin alfabeleriyle karşılaştırılınca en çok Alman alfabesine yaklaşmaktadır. Özellikle yeni sesli harflerin Alman fonetik değerleri korunmuştur. Alman alfabesinin (ö) ve (ü) seslileri Türk alfabesi projesinde de yer almıştır. Sessiz harflere gelince, bu alanda uluslararası ses değerlerinden şaşılacak ölçüde az sapma olmuştur. Sapmalar (dj), (tch) ve (sh) diftongları karşılığı olarak alınacak olan ve Türkçede pek sık kullanılan (c), (ç) ve (ş) harfleriyle sınırlı kalmaktadır. Türk seslerinin gerektirdiği öteki karakteristik ayrılıklar (j) ve (z) seslerinde görülmektedir ki, bunlardan birincisi Fransızcadaki gibi, ikincisi de İngilizcedeki gibi kullanılacaktır. (g) harfi çok yerde Alman ses değerinde olacaktır, (w) ve (q) sessizleri alınmamıştır.,

Ayrıca harf devriminden sonra Latin harfleriyle gazetelerin basımı ve çoğaltılması için gereken maddi desteğin Amerika'dan istenmesi dikkat çekici bir unsurdur. Bununla birlikte yabancı basında dil devrimi ile ilgili fazlaca destek verilmesi birkaç yıl önce yurdu işgale gelen güçler tarafından itibar gösterilmesi de dikkate değer bir konudur.

gözden geçirileceğini bildiriyordu. Encümen üyelerinin çoğunluğunun yazı devriminden yana olduklarını da belirtiyordu³⁸⁸.

Maarif Vekâlet'inde kurulan Dil Komisyonu raporunu verdikten sonra; Mustafa Kemal, 8 Ağustos 1928 akşamı, Gülhane Parkında düzenlenen bir açık hava toplantısında yazı devrimini halka şu şeklide duyurmuştur:

"Arkadaşlar, güzel dilimizi ifade etmek için Yeni Türk harflerini kabul ediyoruz. Bizim güzel, ahenktâr, zengin lisanımız, yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulunduran, anlaşılmayan ve anlamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak ve bu lüzumu anlamak mecburiyetindeyiz, Lisanımızı muhakkak anlamak istiyorum. Bu yeni harflerle behemehâl pek çabuk bir zamanda mükemmel bir surette anlayacağız Anladığımızın asarına yakın zamanda bütün kâinat şahit olacaktın Ben buna kat'iyetle eminim, siz de emin olunur³⁸⁹."

Konuşmanın yapılmasından bir hafta sonra gazetelerde yeni alfabeye yer vermeye başlanmıştır. 29 Ağustos tarihinde Dolmabahçe sarayında yapılan bir toplantıda İsmet İnönü'nün önerisiyle Latin esasında Türk harflerini kabul etme kararı da alınır.

1 Kasım 1928 'de TBMM'de Türk alfabesine dair kanun görüşülür ve 3 Kasım 1928 tarihinde Resmi Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe girer. 1929 yılında kanunun 5. maddesi gereği Türkçe kitapların yeni Türk alfabesiyle basılır. Halkın kamu kurumlarına müracaatlarında Arap harflerine 1 Haziran 1929 tarihine kadar müsaade edilir. Büyük bir hızla 1 Haziran 1930 tarihinden itibaren resmî veya özel tüm işlemler yeni alfabeye yapılması zorunluğu getirilmiştir³⁹⁰.

Alfabe devrimi gerçek bir ulusal seferberliğe dönüşmüştür. Kanunun çıkmasından itibaren hemen uygulamaya geçilir, mektepler, halk dersaneleri ve kurslar aracılığıyla yeni alfabeyi öğretme yönünde yoğun çaba gösterilmiştir. Atatürk dil devrimi için bizzat çabalamıştır. Cumhuriyet kurulana kadar ki Osmanlının kötü gidişatı geleneksel yapıya bağlanmış ve kurtuluş dil devrimi ile birlikte aranmıştır. Atatürk'e göre;

³⁸⁸ Bilal N. Şimşir, Türk Yazı Devrimi, s.89

³⁸⁹ Tarih IV, İstanbul: Maarif Vekâleti Yayınevi, 1934, s.255.

³⁹⁰ Hüseyin Sadoğlu 2003,s. 227.

“Türk harflerini çabuk öğrenmelidir. Her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bunu vatanseverlik ve milliyetçilik görevi biliniz. Bu görevi yaparken düşününüz ki, bir milletin, bir toplumun yüzde onu, yirmisi okuma-yazma bilir, yüzde sekseni, doksani bilmezse bu ayıptır. Bundan insan olanların utanması gerekir. Bu millet utanmak için yaratılmış bir millet değildir; övünmek için yaratılmış, tarihini övünçle doldurmuş bir millettir! Fakat milletin yüzde sekseni okuma-yazma bilmiyorsa bu hata bizde değildir. Türk’ün karakterini anlamayarak kafasını birtakım zincirlerle saranlardadır. Artık geçmişin hatalarını kökünden temizlemek zamanındayız. Hataları düzelterekyiz. Bu hataların düzeltilmesinde bütün vatandaşların çalışmasını isterim. En son bir yıl, iki yıl içinde bütün Türk toplumu yeni harfleri öğreneceklerdir. Milletimiz yazısıyla, kafasıyla bütün uygarlık âleminin yanında olduğunu gösterecektir”³⁹¹

Latin harflerini kabul etmek hedef olarak gösterilen medeniliğin temelini oluşturmaktaydı. “Batı” burada medeniyet seviyesinin ölçütü idi. Dil devrimi olmasaydı Türk toplumunu yüzyıllardır birlikte yaşadığı İslâm kaynaklarından hızlı bir şekilde koparılıp farklılaştırılmazdı.

Cumhuriyet döneminde dil kavramının toplumun dünya görüşünü değiştirmek için ideolojik manada işlevsel olarak kullanılmıştır. Dil devrimi sadece toplumun okuma-yazma seviyesinin artırılması ya da okullaşma oranının artırılması için kullanılmamış, Osmanlı-İslâm mirasını “öteki” imgesi haline getirmiştir.

M. Gökberk'in de ifade ettiği gibi “dil, yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda dünyayı farklı şekilde kavrama ve algılama biçimidir. Bu itibarla sözcükler, kavranana belirli bir form kazandırır; “böler, ayırt eder, birleştirir, sınıflandırır”³⁹².” Yani Hobsbawm, Gökberk gibi dil kavramının toplumu biçimlendiren bir aygıt olarak düşünülmesi gerektiğini söyleyen yazarlara göre, millileştirilmiş dil o dili kullananlara önceden biçimlendirilmiş bir düşünme biçimini de hazır olarak sunmaktadır. Gökberk'in de dikkat çektiği gibi Türkiye'de dil konusunda yaşanan krizin temelinde, Cumhuriyet ideolojisinin getirmiş olduğu dünya görüşünün birileri tarafından yeniden ihya edilmesi yatmaktadır.

1923-1938 arası gerçekleştirilen dil politikasını, 1936 yılına kadar ve sonrası olmak üzere iki bölüme ayırabiliriz. Birinci dönemin alfabe devrimine kadar olan

³⁹¹ Atatürk’ün *Maarife Ait Direktifleri*, Maarif Vekâleti Yayınevi, 1928,s. 28.

³⁹² Ayrıca bkz. Macit Gökberk, *Değişen Dünya Değişen Dil*, Ankara: Yapı Kredi Yayınları, 2007,s.70-71.

kısmı alfabe ve imla tartışmalarıyla, sonrası ise Türkçenin başka dillerle olan ilişkilerini belgeleme, yabancı kelimelere karşılık bulma veya bunlara Türkçe köken uydurma çabalarıyla geçmektedir. Türk Tarih tezine paralel olarak Türkçe olmayan her kelimeyi Türkçe bir kelimeyle değiştirme çabası bu dönemde dikkat çekmektedir. Birinci Türk Dili Kurultayında Türkçenin farklı dillerle ilişkisini gösteren bildiriler de sunulmuştur³⁹³.

1936'dan sonra ise gerçekleştirilmesi gereken bir başka olay vardı. Oda Türkçe'nin ve Türklüğün dünyadaki yerinin saptanması ve vazgeçilmiş "gelenek" in yerine Türklerin tarihsel serüvenini oluşturarak bir rasyonalite koymak olmuştur. Döneme damgasını vuran ve Atatürk'ün şahsen önderlik ettiği gelişmelerden biri, Türk dilinin diğer dillerden eski olduğu ve diğer dillere kaynaklık ettiği tezinin bilimsel temellere dayandırılabilceği varsayımından doğmuş olan Güneş Dil Teorisi'dir.

Güneş Dil Teorisini Atatürk, Viyanalı dilci F. Kvergic'in kendisine gönderdiği Moğol, Mançu, Tunguz dilleri ile Fin, Macar, Japon, Hitit diller arasında yakınlık olduğunu ortaya koyacak deliller arayan basılmamış bir broşürden harekette geliştirmiştir. Bunun yanında tez, o zaman gündemde olan Akdeniz çevresindeki eski kültürlerin buralara Orta Asya'dan yayıldığı yönündeki Türk tarih tezi ve Akdeniz çevresindeki kültür dillerine Türkçe'nin öncülük ettiği biçimindeki dil tezlerini doğuran görüşlerle beslenmiştir.

İlk insanın Pasifik denizinde 70.000 yıl önce ortaya çıktığı; Uygur Akad, Sümer Türklerinin Mu' daki büyük uygarlığı dünyaya yaydıklarına dair raporlar TDK'ya ulaşmış ve bunlar Güneş Dil Teorisi açısından değerlendirilmiştir. Viyana Üniversitesinde yetişmiş olan Kvergic, sosyoloji ve antropoloji yöntemi ile elde ettiği bilgileri, S. Freud'un psikanaliz görüşü ile birleştirerek dil akrabalıklarının araştırılmasında kullanmak istemiştir. Türkçe'nin köklü bir geçmişe sahip olması için bu teori çok uygun karakterde idi. Ve Atatürk teori ile 1935 yılında ilgilenmeye başlamış; 24-31 Ağustos 1936 tarihleri arasında toplanan III. Türk Dil Kurultayı'nda

³⁹³ *Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü Atatürk Dönemi*, s.892.

Güneş Dil Teorisi tartışılmıştır. Ayrıca çoğu 1936 yılında olmak üzere 1935-1938 yılları arasında, Güneş Dil Teorisini işleyen 25 kitap yayınlanmıştır³⁹⁴.

Bu teoriye göre insanoğlunun dünyada kendi varlığını tanımaya başladığı andan itibaren ilk düşünme alanı Güneşle alakalı olmuştur. Bundan dolayı insanoğlunun ilkönce “Güneş” i ve çevresindekileri ona göre adlandırmasıyla dil kavramı gelişmiştir. Örneğin parlaklık, güç, kudret, su, ateş vb. hayatın temeli sayılabilecek kelimeler güneşle alakalıdır. Teorinin kökeni buna dayanmaktadır. Zamanla, ses ile anlam arasındaki sembolizme dayanan ağ kavramı parçalanıp başka ses ve kelimelerle anlatılan yeni kavramların doğmasına yol açmıştır.

Kvergic tüm dillerin anası olarak Türkçe’nin kabul edilmesi ile ilgili net bir bilgi vermemesine rağmen dil akrabalığı tezinin temel alınmasıyla birlikte ve Türk ırkının kökeninin eski uygarlıklardan Sümerlere kadar dayandırılması sayesinde otomatik olarak Türkçe, diğer dillerin gelişimi için başrolde olmuştur. Böylece Türk dilinin yalnız Hint-Avrupa, Hamitik-Semitik, Sümer değil, bütün dünyanın sesli kültürel dillerine ön ayak olduğu kanaati ortaya çıkmıştı.

Güneş-Dil Teorisi bu aşamadan sonra Türk Tarih Tezi ile birleştirilerek şu yargıya varmaktadır: Avrupa'dan Afrika'ya, hatta Amerika'ya kadar tüm kültür dilleri de kök dil olarak Türkçeden türemiş olduğu gibi Brakisefal Türk ırkının yaratımı olan kültür de modern dünya uygarlığına kaynaklık etmiştir.

Türk tarih teziyle birlikte amaçlanan işgalden kurtulan halkın bir Osmanlı tebasından geldiğini unutturmaktır. TTTC'nin ilk genel sekreteri Reşid Galip'in özetlediği gibi Türkler sadece Türk medeniyetinin kurucuları olmayıp tüm medeniyetlerin kaynağı olan Orta Asya'daki ilk medeniyettir. Ancak bölgede değişik dönemlerde yaşanan "kuraklık", Türk topluluklarını doğudan batıya doğru dünyanın muhtelif bölgelerine göç etmek zorunda bırakılmıştır. Anadolu toprakları, doğu ile batı arasında geçişi sağlayan en önemli köprü olduğu için göç halindeki Türklerin ilk mekânı olmuştur³⁹⁵. Bundan dolayı şimdiki yeni kurulan ülkedeki herkes dünya medeniyetini kuran kişilerin soyundandır. Buradaki amaç siyasal aidiyete dayalı ulusal kimliğin ulusal dil ile birleştirilmesi ve bu ikisi haricinde her şeyin (Osmanlı

³⁹⁴ Bkz. age, s. 894-895.

³⁹⁵ Ayrıntılı bilgi için Bkz. Hüseyin Sadoğlu, s.248.

zamanında kullanılan yerel diller ve Osmanlı döneminden miras kalan Arapça ve Farsça sözcükler) ötekileştirilmesidir.

Güneş-Dil teorisiyle birlikte dünyadaki tüm dillerin Türkçe Ağı sayesinde çoğalıp farklılaştığı kabul görülmesine rağmen, Arapça ve Farsça' nın bu kaynağın dışında tutulmak istenmesinin bir çelişki olduğunu belirtmek gerekmektedir³⁹⁶. Ayrıca Osmanlı döneminden kalan yazılı edebi eserlerin öz Türkçe olmadığı için vazgeçildiği yeni Cumhuriyet toplumunda milletin kültür dilini ne temsil edecekti? Kökleri Orta Asya'ya dayanan Türklerin kültürü birden son 600 yılda yaşanmışlıklar değil ilk medeniyeti kuran devletlerin miraslarından oluşan destanlar olacaktı.

Sonuç olarak tarihte görülen her milliyetçi proje gibi Cumhuriyet düşüncesinin de kendi oluşturduğu toplumu için bir dil projesi var olmuştur. Bu projede toplumu tek dil çevresinde toplayarak ortak bir konuşma ve yazı dili oluşturup bir millet yaratma hedeflenmiştir. Böylece toplum arasında homojenlik oluşturabilecekti. Böylelikle hem daha önceki miraslardan hem de sonraki karışmalardan kurtulmak arzusu projelendirilmiştir. “Bir milli devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nin yöneticilerinin de yöneldiği bu proje, neredeyse birçok milliyetçi siyasette görülen ortak bir karakteristiktir³⁹⁷.”

Cumhuriyet'in kurucusu Atatürk'ün bu projedeki genel amacı ideolojik dünya görüşüne göre disiplinli ve itaatkâr bir Türk ulusu oluşturmaktır. Buradaki Türklük kavramının üstünlüğü ve vurgulanmasının sebebi Karpat'a göre Osmanlı Devleti'nin dilinin hep Türkçe olması ve üst düzey yöneticilerini yetiştiren ünlü saray okulu Enderun başından sonuna kadar öğretim dili olarak Türkçeyi kullanmasıdır. Bundan dolayı da Osmanlı devletinde siyasi liderler her zaman “Türk” olduklarını ileri sürmüşlerdir³⁹⁸. Osmanlı geleneğini reddedip yine de Osmanlı siyasi bürokratlarının

³⁹⁶ Bkz. Agah Sırrı Levend, “Dilde Özleşme Hareketinin Tarihçesi”, *Dil Devrimi Üzerine*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1967, s.23.

Bu teorinin dil devrimi üzerine etkisi şu olmuştur:

a) Dil felsefesinden başka bir şey olmayan bu teoriye göre birçok yabancı kelimeler Türkçe diye alındı.

b)Eskiye bağlılar tekrar Osmanlıcaya dönme fırsatını buldular.

c)Yabancı kelimelere karşılık bulmakta bazı kere “garabet” derecesine varana aşırılık sona erdi. Bu sonuncusu teorinin en müspet neticesidir.

³⁹⁷ M. Naci Bostancı, *Cumhuriyetimiz*, Ankara: Vadi Yayınları, 2002, s.70.

³⁹⁸ Bu itibarla, bu gerçeklerin Osmanlı Devletindeki siyasi liderliğin her zaman “Türk” olduğunu ileri süren iddiaları desteklemesi şaşırtıcı değildir. Ne var ki, Osmanlı Devletindeki siyasi

Türklük vurgusunu en üst seviyeye taşıma gayesi Cumhuriyet milliyetçiliğinin kaynağının içten beslendiğini göstermektedir.

Cumhuriyet düşüncesinin yaygınlaşmasında Atatürk'ün eğitimi kullanması onu diğer Cumhuriyet aydınlarından farklı kılmıştır. Atatürk eğitimin tek merkezden yönetilmesi için öncelikle Tevhid-i Tedrisat Kanunu önemsemiştir. Ulusal eğitim sistemini oluşturmak ve seküler bir kolektif bilinci yaratmak için eğitim sistemini planladı. Eğitim sistemi sayesinde tek tip vatandaş yetiştirilerek uluslaşmanın tamamlanması hedeflenmiştir.

Yeni neslin yeni kurulan ulusa kendilerini ait hissetmeleri için bilinçli bir şekilde tarih bilinci oluşturulmuştur. Bunun için okul kitaplarında Türkler ile ilgili kötü bir kelime ve ifade bulunmayacak, Türk tarihi kahramanlıklar ile dolu gösterilecek, Türk toprakları bağımsız olarak gösterilecektir. Yine ders kitaplarında yabancı milletler ile ilgili övgüler ve dini içerik oluşturan semboller yer almayacaktı³⁹⁹. Bu yaptırımları yabancı okulların kontrol altına alınması olarak yorumlayanlar olabileceği gibi aynı işlemlerin Türk okullarında geçerli olduğu unutulmamalıdır.

Dil devrimi konusu Türkiye'de Tanzimat'la başlayıp ve 1950 Tek Parti Dönemine kadar ulusçuluk-dil ilişkisi gündem oluşturmuştur. Cumhuriyet dönemine kadar bu ilişki üç tarihsel aşamayla özetlenebilir. Tanzimat döneminde yazı dilinde "sadeleştirme" ve "imla düzeltme" eğilimi başlamış, II. Meşrutiyet ve Jön Türkler zamanında ulus-dil ilişkisi çerçevesinde dile dayalı yeni bir ulus tahayyül edilmiş, Cumhuriyet döneminde dil devrimi ile toplumun ırksal üstünlüğünü vurgulanmış ve Osmanlı kültür mirasından uzaklaşmak maksadıyla dile dayalı millet yaratılmaya çalışılmıştır. Dil devrimi konusunda temellerin çok 1860 lı yıllarda atılmış olduğu iddia edilse bile ideolojik anlamda dil problemi II. Meşrutiyet ve Jön Türklerin ideoloji düşünceleriyle netleşmiştir. 1920 li yıllarda Atatürk'ün Arap harflerinin

liderliğin bu "yeni keşfedilmiş" Türklüğü aslında etnik özelliği benzersiz bir kültürel cevherle dolduran Osmanlıcılık ve İslamcılığın daha yakın dönemlere ait bir yan ürünüydü. Başka bir deyişle, Osmanlı ve İslâmî tarihsel kimlikler ve deneyimler bilinç alanına getirilmiş ve "Türklük" etiketi altında içselleştirilmişti.

Kemal H. Karpat, *İslam'ın Siyasallaşması*, 5. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları, Haziran 2013, s.17.

³⁹⁹ İlhan Tekeli, "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, Cilt:3,1983, s.660.

etkisinden kurtulunması gerektiği ile ilgili bir iki cümlesi⁴⁰⁰ olsa bile Lozan’a kadar toplum için de söylenen bir şey olmamıştır. Ayrıca Harf devriminin gerçekleştirildiği zamanlarda Türkiye’de bulunan başta Amerikan büyükelçisinin ve diğer yabancı basınların bu olayı ne kadar yakından takip ettikleri ve maddi destekte bulunmaları dikkate değer gelişmelerdir.



⁴⁰⁰ Erzurum’da Kongrenin yapıldığı günün akşamı, yakın arkadaşı, eski valilerden Mazhar Müfit Kansu’ya, kafasında plânladığı konuları not ettirir:

1) Zaferden sonra hükümet şekli cumhuriyet olacaktır,2) Padişah ve Hanedan hakkında zemini gelince icap eden muamele yapılacaktır. 3) Tesettür (örtünme) kalkacaktır. 4) Fes kalkacak, medenî milletler gibi şapka giyilecektir. 5) Lâtin harfleri kabul edilecektir

bkz. Mazhar Müfit Kansu, *Erzurum’dan Ölümüne Kadar Atatürk’le Beraber*, s. 131

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

“Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi” konulu çalışmada günümüz eğitim sisteminin temellerinin nasıl oluşturulduğu, hangi ideoloji ve felsefi akımların tesirinde kaldığı ele alınmış, bu etkilerle eğitim sistemimizin şekillenme süreci ortaya konulmaya çalışılmış, çalışma sonuçlarının bu konuda yapılacak yeni araştırma ve incelemelere katkıda bulunması hedeflenmiştir.

Avrupa’daki aydınlanma ve reform hareketleriyle hız kazanan endüstriyel gelişmeler Osmanlı’nın yüzyıllardır sahip olduğu birçok üstünlüğün de sona ermesi anlamına gelmiştir. Beraberinde ekonomik dengelerin değişmesi, Osmanlı’nın hızla toprak kaybetmeye başlaması, doğal olarak toplumsal hayatın dengesini de değiştirmiştir. Bu değişim, toplumsal yaşamın düzenleyicisi durumunda olan eğitim sisteminde bozulmalara ve düzensizliklere neden olmuştur. Ekonomik olarak güçlenmek o dönemin koşullarında öncelikle askeri olarak güçlü olmaya bağlı olduğundan Osmanlı Devleti’nde öncelikle askeri eğitim alanında reformlar gerçekleştirilmiştir.

Tanzimat dönemiyle birlikte sadece askeri alanda değil toplumsal ve eğitim alanında da reformların yapılması gerektiği siyasiler arasında gündeme gelmiştir. Tanzimat dönemi Osmanlı Devleti’nin, toplum yapısını bütünsel olarak ele alıp eğitimi şekillendirmeye çalıştığı dönemdir. Tanzimat Fermanında eğitimle ilgili herhangi bir madde bulunmamasına rağmen Batı’dan kurum ve personel düzeyinde resmi olarak yararlanılmıştır. Ayrıca bu dönemde toplumsal kimlik arayışları belirginleşmiş, Tanzimat dönemi ideolojilerinin eğitim üzerine etkileri ciddi şekilde hissedilmeye başlanmıştır.

Tanzimat döneminde milliyetçilik akımına karşı yürütülen Osmanlılık fikri, bir kimlik değişimini de beraberinde getirmiştir. Bu dönemle birlikte Osmanlı devleti kimlik kavramını kendi içerisinde tanımlamaya başlamış, daha çok Tanzimat’ta belirginlik kazanan Osmanlılık düşüncesiyle devlet yapısına ve topluma düalist bir karakter hâkim olmuştur. Böylece medrese mezunlarıyla modern okullardan mezun

olanlar, dünyaya bakışları, yaşayışları ve eğitimleri birbirinden çok farklı, iki ayrı kuşak olarak reform yılları boyunca yan yana yaşamak zorunda kalmıştır.

Tanzimat, Osmanlı eğitim sistemindeki kurumsal değişimlerin yapılmaya çalışıldığı bir adım olarak karşımıza çıkarken Islahat Fermanı, daha çok eğitim alanında alınan siyasi kararlar olarak görülmektedir. Islahat fermanı eğitim alanında bir dönüm noktasıdır. Azınlıklara yasal eşitliğin verilmesi, toplumu bütünsel olarak düşünme ve eğitimi sistemsal olarak ele alıp tek merkezden idare etme çabası bu dönemin özelliğidir. Ayrıca Tanzimat dönemindeki aydın grup ile gelenekçi kesim arasındaki ayrım Islahat Fermanı zamanında da devam etmiştir.

Islahat zamanında modernleşmede ilk adımları atılan okullarda yetişen kesim II. Abdülhamit döneminde söz sahibidir. II. Abdülhamit dönemi Osmanlı Devleti'nin toprak kayıplarının yaşandığı zor bir dönemdir. Eğitimdeki durum ise merkezîyetçiliğin korunması adına, halkı bilinçlendirmeden ziyade, merkezi otoritenin varlığını halka hissettirmek düşüncesi egemendir. Bu dönemde yabancı okullar kontrol altına alınmaya çalışılmış ve bu okullara Türk öğretmenler tayin edilmiştir.

II. Abdülhamid döneminde dikkat çeken gelişmelerden biri de okullarda Türkçe kullanımının arttırılmasıdır. II. Abdülhamit II. Meşrutiyet'in ilanına kadar Arapçanın yaygın olarak kullanılmasının Araplarla olan bağları kuvvetlendireceği düşüncesinde iken sonrasında milliyetçilik düşüncesinin etkisiyle Türkçenin kullanımını devlet eliyle genişletmiştir. Yalnız buradaki asıl amacın Türkçenin kullanımını yaygınlaştırmaktan çok, tek bir dil kullanarak idari işlerde etkinliği arttırmak olduğunu söyleyebiliriz.

II. Abdülhamit döneminde eğitim alanında yaşanan bir diğer değişiklik, Islahat döneminde ortaokuldan itibaren kaldırılan din derslerinin müfredata eklenmiş olmasıdır. İdeoloji, II. Abdülhamid döneminde okul müfredatlarında kendini göstermektedir. İlkokul seviyesinde İslamcılığın, ortaöğretim seviyesinde ise Osmanlıcılığın izleri görülmektedir. II. Meşrutiyet'le birlikte genel ideolojik hava Türk-İslam sentezidir.

İlerleme düşüncesiyle yapılan modernleşme çalışmaları Cumhuriyet Dönemi'nde hızlanmıştır. Ekonomi, siyaset ve eğitim alanlarında Batı modeli modernleşmenin dışında sosyal modernleşme de hedeflenmiştir. Modernleşme çağı olarak adlandırılan dünya çapındaki eğilimin temelleri bir yüzyıl öncesinden atılırken Osmanlı (İmparatorluğu) kimliğinden yeni sıyrılmış bir halkın, gelenek-görenek ve hayat şartlarını Batı model alınarak değiştirmesinin istenmesi, toplumda adaptasyon sorununu da beraberinde getirmiştir. Cumhuriyet dönemine kadar sorun Batı'daki kurumların ya da teknolojilerinin transfer edilmesi sorunu iken Cumhuriyet döneminde Batı'daki kurum ve fikirlerin topluma kazandırılmasına dönüşmüştür.

Milli mücadele döneminde eğitim, devlet oluşumu içerisinde planlanmaya başlamıştır. Atatürk, eğitimin toplumsal yapılanmadaki ve siyasi ideolojinin meşrulaştırma aracı olmasındaki rolünün farkındadır. Fakat milli mücadele döneminde Atatürk'ün eğitim konusunda tasarladığı sistemle ilgili mücadele arkadaşları arasında fikir ayrılıkları yaşanmıştır. Bu nedenle Atatürk, eğitimle ilgili ve bazı toplumsal reformların gerçekleştirilmesini Lozan sonrasına bırakmıştır. Atatürk, milli mücadele döneminde toplumu bir arada tutan milli ve dini duygulardan politik anlamda yararlanmıştır.

Milli mücadele döneminde kendi değerleri ve kimliğine sahip çıkma etkinliğini gösteren toplum, Cumhuriyet sonrası yapılan reformlarda edilgen hale getirilmiştir. Çünkü bu değişim sürecinde toplum siyasal ideolojinin içinde hapsedilmiştir. Bilimsel bilginin dünya üzerinde güç ve ekonomiyi temsil etmeye başlamasıyla birlikte bilgi ve eğitim, iktidarı toplum nazarında meşrulaştırmaya yarayan bir araç haline dönüşmüştür. Toplumun, siyasal iktidar ve yönetimin ideolojisinden bağımsız düşünebilme, karar verme gücü azalmış, gücün sembolü sayılan bilgi ve bilimin siyasal iktidarın kontrolünde olması, toplumu bu güce bağımlı kılmıştır.

Atatürk, milli mücadele döneminde yurt içinde din, dil, ırk birliği etrafında milleti toplamaya çalışmış, yurtdışında ise sömürgeci güçlere başkaldırı ve bağımsızlık savaşı adı altında diğer ülkelerin nabzını tutmuştur. Hatta Kazım Karabekir'in notlarına bakıldığında Halifeliğin kaldırılışına kadar Atatürk'ün halifelik makamının korunması gerektiği ile ilgili cümlelerinin olduğu görülmektedir.

Cumhuriyet dönemi eğitimdeki Pozitivizm etkisi 1773'te açılan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun'a kadar dayandırılmaktadırlar. Pozitivizm düşüncesinin Türk eğitim sistemini etkilemesi konusunda değerlendirilmesi gereken husus; 1773 'te ilk batı tarzı kurumun açılışı ile 1839'da açılan cerrahhanedeki eğitim arasındaki pozitivist düşünüş şekli arasındaki farklılaşmadır. Osmanlı Devleti'nde ilk reform hareketlerinin askeri alanda ve kurumsal olarak yapıldığı araştırmanın giriş kısmında belirtilmiştir.

Kurumsal olarak batı tarzı eğitim yapmak ve batıdan öğretmenler getirmek başlangıçta bilimsel düşünme tarzının benimsenme konusunda Osmanlı'yı ilerleme düşüncesine sevk etmiştir. Yalnız aradan geçen 70 yıl sonrasında 1847'de bu fakülteyi ziyaret eden Mac Farlane'in "çoktan beri bu kadar düpedüz materyalizm kitaplarını toplayan bir koleksiyon görmemiştim" demesi dikkat çekicidir. Pozitivizm düşüncesi Osmanlı devletinde sadece bir ilerleme düşüncesi olarak ya da bilimsel bilginin evrensel kalkınması olarak ele alınmamıştır. Pozitivist düşüncenin sonuçlarından olan materyalizm düşüncesi kısa sürede Osmanlıya nüfuz etmiştir. Bu düşünce birikimleriyle yetişen Cumhuriyet aydınları eğitimdeki ikiliği yok etmek isteyip eğitim sistemini pozitivizm temelli hale getirmeye çalışmışlardır.

Osmanlı devletinde pozitivist eğitim anlayışı Tanzimat dönemine kadar kurumların dönüştürülmesi olarak tarih kitaplarında belirtilmiş olsa da bir Tanzimat aydını olan Beşir Fuad'ın intiharı ve her şeyin maddeden meydana geldiğini ve ahireti yok sayan mektubu döneminin materyalist akımının aslında ne kadar kontrolsüz bir biçimde Osmanlı'yı etkilediğinin göstergesi olmuştur.

Cumhuriyet'in ilanından sonraki aşamaya gelindiğinde Cumhuriyet ideolojisiyle devletin içinde bulunduğu eğitim sistemi birbiriyle uyuşmamaktadır. Yeni kurulan devletin diğer azınlık gruplarını da kapsaması ve Osmanlı'dan kalan heterojen toplumda hiç kimsenin din-dil kavramlarına karışmama mirası çerçevesinde ortaya bir karışıklık çıkmıştır. Bundan dolayı ilk olarak 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat kanunu ile eğitim-öğretim merkezden yönetilme kararı alınmıştır. Bununla birlikte azınlıkların eğitimde din kavramı işleyişinin nasıl olacağı problemi ortaya çıkmıştır. Bunun için 8 Mart 1924 'de Teşkilât-ı Esasiyye kabul edilip din hürriyeti ilan edilmiştir.

Yeni Türk devleti, dini eğitimlerini düzenlemek ve dini eğitimin merkezi bir otoriteden yönetilmesini sağlamak adına, Diyanet İşleri Reisliğini kurmuştur. Din öğretmenlerini yetiştirmek üzere Darülfünun'a bağlı bir ilahiyat fakültesi açılmasına rağmen bir önceki devirden dini soyutlamadan geçmiş okuryazar kesimden buraya öğrenci bulunamamıştır ve 1933'te kapatılmıştır. Bunun üstüne liselerdeki din dersleri de müfredattan kaldırılmıştır. 1926 tarihinden itibaren ortaokul müfredatında da olmayan din dersleri Atatürk'ün vefatından sonra 1939 tarihi itibariyle de ilkokullardan da kaldırılmıştır.

10 Nisan 1928'de Türkiye devletinin dini, Din-i İslâm'dır ifadesinin anayasadan çıkartılması ve 5 Şubat 1937; Anayasaya "Türk devletinin laik olduğu" cümlesinin eklenmesi sürecindeki Türk Devleti'nin dini yapısının hangi şablona oturtulacağı konusunda fikir ayrılıkları yaşandığı dönemde eğitim gören öğrenciler, düzenli ve milli eğitim kaynaklı bir din dersi görmemişlerdir.

Atatürk'ün 1937'de yazdığı *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabındaki tanıma göre Laiklik; "toplum yaşamını düzenleyen yasaların bilim ve teknolojinin gereklerine göre yapılması, din ve devlet işlerinin ayrılması, her bireyin istediği dine, mezhebe, felsefi görüşe inanması ve bunun gereklerini yapmak ya da yapmamakta özgür olmasıdır" şeklinde algılansa da bu kavramın uygulama kısmında çelişkiler olduğu söylenebilir. Çünkü 1924'te kabul edilen yasaya göre kişilerin istediği inanca hür olarak sahip olması ve buna göre davranması, azınlık okullarındaki din derslerini etkilemiştir. Sonrasında kaldırılan din dersleriyle istediği dinin eğitimini almak isteyen Müslüman toplumunu da etkilemiştir.

Laiklik kavramında; geçmiş deneyim, kültürel miras ve yerel geleneklerin hukuksal alana herhangi bir etkisinin olmaması, Cumhuriyet'in yönetim şekli ve evrensel akla ulaşma hedefi ile örtüşmektedir. Yalnız günlük yaşamdaki dini inanç, kavram ve ritüellerin toplumsal hafızadan silinmek istenmesi kendi tanımındaki özgür bıraktığı kısımla çelişmektedir. Laiklik kavramının günlük yaşam ve eğitim alanındaki etkilerinin Sekülerizm kavramıyla daha çok ilişkili olduğunu söylenebilir. Çünkü Sekülerizm, sosyo-kültürel dinamiklere sahiptir. Sekülerizmin dinsizleşme veya inançsızlaşma demek olmadığı Cumhuriyet ve Laiklik başlığında ifade edilmiştir. Buradaki asıl mesele dinin toplum üzerinde bıraktığı etkidir. Sonuç olarak

Atatürk ve Cumhuriyet kurucuları, Laiklik kavramını devletin yönetim şeklini belirlemek adına kullanmışken eş zamanlı olarak Laisizm bir inanış biçimi haline de gelmiştir. Toplumsal hayatı şekillendirmede sekülerizm etkili iken din kavramı o dönemin komünizm akımlarından etkilenmemek adına lüzumlu bir müessese olarak görülmüştür.

Cumhuriyet sonrası Batı tarzı eğitim sisteminin kurulması ve eğitimin işlevselliğinin artırılması adına yurtdışından davet edilen uzmanların görüşleri, kurulacak eğitim sisteminin felsefî temellerinin tamamen batı odaklı olmasına neden olmuştur. Türkiye'ye 1924-1960 tarihleri arasında gelen 44 uzmanın 41'nin Amerikalı olması dikkat çekicidir.

Yabancı uzmanların ortak özellikleri kendi uzmanlık alanlarına göre içinde bulunulan eğitim sistemini inceleyip eksiklerini bulmak ve başta kendi ülkeleri referans olmak üzere eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili öneriler sunmaktır. Şunu da belirtmek gerekir ki yabancı uzmanlara incelemelerinde veya getirdikleri önerilerde Türk milli eğitimi ile şu vasıflarda öğrenci yetiştirmek istenmektedir gibi bir hedef sunulmamıştır. Bu raporlarda genel hedef muassırlaşmadır. Eğitimin gündelik yaşamla iç içe sürdürülmesi ve pragmatik olanın öğrenilmesi, okulların toplum ve siyasetin önemli bir sahası olduğunun vurgulanması, eğitimde ancak pozitivist ve materyalist sistemle ilerlemenin sağlanabileceğinin belirtilmesi bu raporların Türk eğitim sistemine olan etkileridir.

Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sisteminin iki temel hedefi vardır. Birincisi yeni kurulan devletle birlikte ülkenin geçmiş deneyimlerini silerek yeni bir oluşum olduğunu kanıtlamak, ikincisi ulus devletin gerektirmiş olduğu dil, ırk ve bunlara uygun milli bir eğitimle toplumu yetiştirmektir. İlk hedef; Cumhuriyet'in kurulması ile eski yönetim şeklinin değiştirilmesi sayesinde hukuksal olarak gerçekleştirilmiştir. İkinci hedefin gerçekleştirilmesi için faaliyetler 1924 de Tevhid-i Tedrisat ile başlamış, dil devrimi ve Türk Tarih kurumunun yeniden milli bir tarih yazımı ile devam etmiştir.

Cumhuriyet yönetiminin hedefi, tarihi yeni bir dil ile yeniden yazarak dünya ulusları arasında yerini almaktır. Bunun için ilk gerçekleştirilecek şey aynı coğrafyada yaşayan halkın geçmiş birikimlerinden gelen hayat tarzı, gelenek ve

imparatorluğun getirmiş olduğu çoğulcu yaşama biçimini hafızadan silmektir. Dil kavramının buradaki görevi Renan'ın söylediğı gibi dil birliğı; bir “unutma”nın ve yeni kolektif kimliğın ulus temelinde yeniden inşa etmenin bir aracı, “soyut bütünleştirici” bir dönüştürücü olmasıdır.

Ulus-devlet anlayışı, bireyin kendisini öncelemeden ulusa ait hissetmesin amaçlamıştır. 19. yüzyılda gelişen ulus-devlet ve milliyetçilik akımlarındaki ortak unsur “dil” kavramıdır. Avrupa’da milliyetçilik hareketleri sonrası Norveç, Bulgaristan, Romanya, Ukrayna, Finlandiya gibi ülkelerde de dil devrimi yaşanmıştır.

Örnek oluşturan ulus- dil politikalarını izleyen Cumhuriyet kurucularına göre yıllardır süren savaşlardan ve toplumun geriliğinin gerekçesi olan bir “dün”den kurtulmak, miladı “yeni” alfabe ile yeni devlet ve yeni insan olan yurttaşı oluşturmak gereklidir. Yurttaş kavramı ile yeni kültürel pratikleri onaylayan, yeni bir dilin üretilmesini ve korunmasını sağlayan, vatan kavramını somutlaştırmış, tarihsel olarak kendini yaşadığı bölgeye ait gören bir bütün hedeflenmiştir. Yeni sosyal yapının sunduğı olanakların ilki, katılımcı bir rol olan yurttaşlıktır. Cumhuriyet ile birlikte hedeflenen yeni eğitim sistemi ile yeni yurttaş tanımına ulaşmaktır. Cumhuriyet döneminde yeni bir sistem olarak kurulmaya çalışılan eğitim hem rejimin sürdürülebilirliğı için hem de istenilen insan tipini yetiştirmek için üzerinde çalışılmış bir projedir.

Türk eğitim sisteminin hedeflediğı birey, özellikleri açısından Atatürk’ün “Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller” olma sözü bize istenen yurttaş tipini göstermektedir. Fakat cumhuriyet modernleşmesi içinde okullarda sınıflara inildiğinde bu söz uygulama alanı bulamamıştır.

Cumhuriyet reformlarının felsefi temeli toplumcu yaklaşımdır yani Durkheimcidir. Toplum ve toplumun faydası bireyden önce gelmektedir. Durkheimci temelinin altında ülkenin zor şartlar altında kurulmuş olması yatmaktadır. Türk modernleşmesinde Atatürk’ün ifadesindeki Kantçı anlamda bir özerk özne yaratılmak istenmiştir fakat devletin, toplumsal kültüre, zamansal değişime izin vermeden egemen olmak istemesi bu hedefin önünü kesmiştir. Bu durum Cumhuriyet Dönemi modernleşme paradoksu olarak değerlendirilebilir.

Cumhuriyet dönemi reformlarının oldukça kısa sürede gerçekleştirilmesi ve yeni bir oluşumun bu denli hızlı olabilmesinin sebebi; kültürel, dinî ve temel kimliklerin yeniden şekillendirilmesidir. İlk olarak devletin yeniden yapısal olarak örgütlenmesi için geleneksel köklerinde bulunan değerler kullanılmıştır. Cumhuriyet ilan edilip ulusal sınırların belli edilmesinden sonra yeni devletin, toplumsal kimlik değişimi geçirmesi için kültürel miras ve dil değişimlerine ihtiyacı olmuştur. Bundan dolayı Cumhuriyet ilanı ile Türk eğitim sistemi kurulması düşüncesi eş zamanlı olarak var olmuştur.

Eğitim felsefesi açısından Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemi değerlendirildiğinde çeşitli eğitim akımlarının etkileri görülmektedir. Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik (Progressivism), Yeniden Kurmacılık eğitim akımlarının etkileri, milli eğitimin temel amaçlarında bulunmaktadır. Türk eğitimindeki yetiştirilmesi hedeflenen öğrencinin özelliklerini belirtirken toplum hayatının gereksinimlerinden yola çıkılmamıştır.

Cumhuriyet döneminde oluşturulan eğitim sisteminin felsefi temelleri; faydacı (pragmatik) olarak görülmüş ve eğitime uygulanışı açısından ilerlemecilik (progressivism) esasları benimsenmiştir. Erken Cumhuriyet döneminde eğitimin başlıca hedefi, millî birliği sağlamak, eğitimi demokratikleştirmek, laikleştirmek ve devletleştirmektir.

Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi tek bir felsefi akımdan etkilenmemiştir. Dönemsel olarak dünya üzerinde etkin olan felsefi akımlar ve düşüncelerden etkilenecek şekilde şekillenmiştir. Atatürk'ün yaşadığı süre içerisinde milli olması hedeflenen eğitim sisteminin dış kaynaklı yapılandırılmaya çalışması ülke içerisinde çözüme ulaşmamış bir problem yaratmıştır.

Araştırmanın sonunda Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim sisteminin dayandığı felsefi sistemin pragmatik, toplumcu olduğu görülmüş ve çağı yakalamak adına eskiyi reddetmiş ve yeni sistemin de otoriter bir biçimde benimsetildiği fikrine ulaşılmıştır. Bu felsefi sistemin en çok önemsedığı konu, somut ve tek tip insan modelinin ortaya konulmasıdır. Bu düşünce, eğitim anayasası denilen, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda en iyi şekilde görülmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk eğitim sisteminin felsefi temellerini ve bu sistemi devam ettirmek için

yetiştirilecek insan modelinin özelliklerini ortaya koymuştur. Ancak Milli Eğitim Temel kanunun ana ve vazgeçilmez nitelikleri, hedefleri korunarak, Türk eğitim sistemi felsefesinin ve yetiştirilmek istenilen insan modelinin yeniçağın getirdiklerine göre güncellenmesi gerektiği açıktır. Bu yenilenmeyi; Türk toplumunun kendi iç dinamiklerinden yararlanarak, değerlerini koruyarak ve Türk toplumuna bırakılan kültür mirasını kabullenerek, çağın ihtiyaçlarına uygun bilgiyi elde etme yollarını öğreterek sağlayacağı düşünülmelidir.

Türk eğitim sistemindeki problemler, öncelikle toplumun kendi iç dinamiklerine uygun eğitim modeli tasarlanmasıyla çözülebilecektir. Cumhuriyet ile oluşturulmuş tarih birikiminin tekrar gözden geçirilmesi, modern eğitim dayanaklarının toplumun ihtiyaçlarına göre uyarlanması, miras kalan ilim geleneğinden faydalanılması, Türkiye'deki jeopolitik ve inanç durumunun geliştirilecek eğitim modellemesinde düşünülmesi gerekmektedir.

Türkiye'de özgün bir eğitim felsefesi inşası, eğitimin siyasi mekanizmanın elinde olması ve bürokratist yönetim anlayışı ile yönetilmesi nedeniyle riskler taşımaktadır. Cumhuriyet döneminden itibaren ülkede özgün bir eğitim felsefesinin olmayışı eğitimin siyasi kontrollerin altında olması ve bu sebeple yeniliklerin istenilen düzeyde takip edilememesi, özgün, toplumsal ve aşkın bir hedefin olmayışından kaynaklanmaktadır.

KAYNAKÇA

Kitaplar:

AÇIKGÖZ Ömer, *Osmanlı Modernleşmesi*, Ankara: Elips Yayınları,2013.

AKGÜNDÜZ Hasan, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sitemi*, İstanbul: Ulusal Yayınları, 1997.

AKYÜZ Yahya, *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Alfa Yayınları, 2001.

— *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2009)*,14. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2009.

— *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*, Ankara: Doğan Basımevi, 1978.

— *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 1994.

ALKAN Mehmet Ö, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 1, İstanbul: İletişim Yayınları.

— *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri*, Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları, 2000.

ALTHUSSER Louis, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Çev. Y.Alp ve M. Özışık, 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

— *Özeleştirinin Öğeleri*, Çev. L. Targu, İstanbul: Belge Yayınları, 2000.

ARALOV Semyon İvenoviç, *Bir Sovyet Diplomatının Türkiye Hatıraları I*, Yenigün Basın ve Yayıncılık, Aralık, 1997.

ATATÜRK, *Nutuk*, İstanbul: Alfa Yayıncılık,2005

ATATÜRK, M. K. *Atatürk'ün Söylev Ve Demeçleri II*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, T.T.K Basımevi, 1989.

ATEŞ Sanem Yamak, *Asker Evlatlar Yetiştirmek*, İstanbul: İletişim Yayıncılık,2012.

- AYDIN Hüseyin, *Aydınlanmanın Ana Kucağında Laiklik ve Atatürkçülük*, Bursa: Emin Yayınları, 2010.
- BAL Hüseyin, *1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey 'in Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Aydınlar Matbaası, 1991.
- BALTACI Cahit, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: İrfan Matbaası, 1976.
- *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: İrfan Matbaası, 1976.
- BAŞGÖZ İlhan, *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/1754 Yayınlar Dairesi Başkanlığı Başvuru Kitapları Dizisi, 1999.
- *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı Ve Atatürk*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/1754 Yayınlar Dairesi Başkanlığı Başvuru Kitapları Dizisi, sayı 32, 1995.
- BAUMANN Gerd, *Çok kültürlülük Bilmecesi*, Ankara: Dost Yayınevi, 2006.
- BAYKAN Sezer, *Türk Sosyolojisinin Ana Sorunları*, İstanbul: Sümer Kitabevi Yayınları, 1988.
- BERKES Niyazi, *Felsefe ve Toplum Bilim Yazıları*, İstanbul: Adam Yayınları, 1985.
- *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 21. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002.
- BİLHAN Saffet, *Eğitim Felsefesi*, Ankara, Aübfy Yayınları, 1991.
- BİNBAŞIOĞLU Cavit, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2009.
- *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, Ankara: Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Merkezi Yayınları, 1999.
- *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1995.
- *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2005. beşir
- BLACK Cyril Edwin, *Çağdaşlaşmanın İtici Güçleri*, Çev. F. Gümüş, 2. Baskı, Ankara: V Yayınları, 1989.

- BOSTANCI M. Naci, *Cumhuriyetimiz*, Ankara: Vadi Yayınları, 2002.
- BÜYÜKDÜVENÇİ Sabri, *Eğitim Felsefesi “Yazılar”*, Ankara: Yargıcıoğlu Matbaası, 1987.
- CALLİNİCOS Alex, *Toplum Kuramı*, Çev. Yasemin Tezgiden, İstanbul: İletişim Yayınları, Mart 2004.
- CANGIZBAY Kadir, *Sekülerizm Üzerine Kısa Not, Din Teorisi/Pratiği/Dünü, Bugünü Sempozyum*, Ankara: Ütopya Yayınları, 2013.
- CERRAHOĞLU Abdurrahman, *Türkiye’de Sosyalizmin Tarihine Katkı*, İstanbul: May Yayınları, 1975.
- CEVİZCİ Ahmet, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2000.
- *Eğitim Felsefesi*, 1. Baskı, İstanbul: Say Yayınları, 2011.
- CEVİZCİ Ahmet, Kasım Küçükaltın, *Batı Düşüncesi*, İstanbul: İsam Yayınları, 2010
- CİHAN Ahmet, *Osmanlı’da Eğitim*, İstanbul: 3F Yayınevi, 2007.
- CHAMBERLAIN Michael, *Ortaçağ’da Bilgi ve Sosyal Pratik -Şam 1190-1350*, Çev. Büşra Kaya, İstanbul: Klasik Yayınları, 2014.
- ÇETİNKAYA Bayram Ali, *Türkiye’de Aydın ve Devlet Adamı Kimliği*, İstanbul: Pınar Yayınları, 2013.
- ÇİĞDEM Ahmet, *Akıl Ve Toplumun Özgürleşimi*, 2. Basım, Ankara: Vadi Yayınları, 1997.
- DERİNGİL Selim, *İktidarın Sembolleri ve İdeoloji*, İstanbul: Doğan Kitap, 2014.
- DEWEY John, *Deneyim ve Eğitim*, Çev. Sinan Akıllı, 1. Basım, Ankara: ODTÜ Yayıncılık, 2007.
- *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, İkinci Baskı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1952.
- *Günümüzde Eğitim*, Editör: Joseph Ratner, Çev. Bahri Ata, Talip Öztürk, Ankara: Pegem Akademi, 2010.

- DOĞAN İsmail, *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2010.
- DURKHEIM Emile, *Toplumsal İşbölümü*, Çev. Ö. Ozankaya, İstanbul: Cem Yayınları, 2006.
- ENGELHARDT, *Tanzimat ve Türkiye*, Çev. Ali Reşad, Edt. Akın Bedirhan, İstanbul: Kaknüs Yayıncılık, 1999.
- ER Hamit, *Osmanlı Devletinde Çağdaşlaşma ve Eğitim*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 1999.
- EREN A. Cevat, *Tanzimat Fermanı ve Dönemi*, İstanbul: Derin Yayınları, 2007.
- ERGİN Osman, *Türk Maarif Tarihi 1-2*, İstanbul: Eser Matbaası, 1977.
- ERGÜN Mustafa, II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri, Ankara: Ocak Yayınları, 1996.
- *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1982.
- *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ocak Yay, 1997.
- *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Ocak Yayınları, 1996.
- *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, Ankara: Ocak Yayınları, 1996.
- ERÖZDEN Ozan, *Ulus-Devlet*, İkinci Baskı, İstanbul: On İki Levha Yayıncılık, 2008.
- FEDAYİ Cemal, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Nasıl Geçildi?*, Ankara: Kadim Yayıncılık, 2012.
- FEROZ Ahmed, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Çev. Yavuz Alogan, İstanbul: Kaynak Yayınları, 2002.
- FIGLALI Ethem Ruhi, *Atatürk ve Din*, Ankara: Millî Eğitim, 1981.
- FORTNA B. C, *Mekteb-i Hümayun*, Çev. Pelin Sıral, İstanbul: İletişim Yayınları, 2005.
- FOUCAULT, Michel, *The Will To Truth*, İng. Çev: Alan Sheridan, New York-London, Tavistock Pr., 1980.

- FRENKENA William, *Toward a Philosophy of Education*, Edit. In C. Lucan, Toronto: The Macmillan, 1956/1969.
- GELLNER Ernest, *Uluslar ve Ulusçuluk*, Çev. Büşra Ersanlı, Günay Göksu Özdoğan, İstanbul: Hil Yayınları, 2008.
- GENCER Bedri, *İslam'da Modernleşme*, 4. Baskı, İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 2017.
- GIDDENS Anthony, *Modernliğin Sonuçları*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1998.
- GOTTHARD Jaschke, *Yeni Türkiye'de İslâmlık*, Çev. Hayrullah Örs, Ankara: Bilgi Yayınevi, 1972.
- GÖKALP Ziya, *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*, Ziya Gökalp, Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak, İstanbul: Bordo Siyah Yayıncılık, 2006.
- *Türkçülüğün Esasları*, 2.b, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1972.
- GÖKBERK Macit, *Felsefe Tarihi*, 7. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994.
- GÖKÇE Feyyat, *Değişme Sürecinde Devlet Ve Eğitim*, Ankara: Eylül Yayınları, 2000.
- *Değişme Sürecinde Devlet Ve Eğitim*, 2. Baskı, Ankara: Tek Eylül Ağaç Yayınları, 2003.
- GÖLDAŞ İsmail, *Milli Mücadele Döneminde Öğretmenler Hakkında*, İstanbul: Öğretmen Dünyası Yayınları, 1981.
- GUTEK Gerald L., *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Çev. N. Kale, Ankara: Ütopya Yayınevi, 2011.
- GÜLER Ali, “Cumhuriyet Döneminde Başlangıçtan Günümüze Eğitim Sürecinin Tarihi Gelişimi”, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*, Ed. Muhsin Hesapçıoğlu, Alpaslan Durmuş, Ankara: Nobel Yayınları, 2006.
- GÜLTEKİN M. B, *Laikliğin Neresindeyiz, Kemalizmin Laikliğinden Türk-İslam Sentezine*, 3. Basım, İstanbul: Kaynak Yayınları, 1996.
- GÜNGÖR Erol, *Dünden Bugünden, Tarih – Kültür- Milliyetçilik*, Ankara: Ötüken Yayınları, 1980.

- HOBBSAWM Eric, *Devrim Çağı (1789-1848)*, Çev. Bahadır Sina Şener, Ankara: Dost Yayınları, 2005.
- Devrim Çağı: 1789-1848, Çev. Bahadır Sina Şener, Ankara: Dost Yayınları, 1998.
- HİRSCH E. Ernst, *Dünya Üniversiteleri ve Türkiye’de Üniversitelerin Gelişmesi*, C.I, Ankara: Ankara Üniversitesi, Yayınları, 1998.
- ILLICH Ivan, *Okulsuz Toplum*, Çev. M. Özay, İstanbul: Şule Yayınları, 2012.
- İLBAY Asar, *Asar İlbay Anlatıyor: Yakınlarından Hatıralar*, İstanbul: Sel Yayınları, 1955.
- İNAL Kemal, *Eğitim ve İdeoloji*, İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2008.
- İNALCIK Halil, Mehmet Seyitdanlıoğlu, *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*, Ankara: Kitap Matbaacılık, 2006.
- İNALCIK Halil, *Tanzimat Ve Bulgar Meselesi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1943.
- İNAN Afet, *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler*, İstanbul: İş Bankası Yayınları, 2007.
- İNAN M Rauf, *1920’lerde Türk Milli Eğitimi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1983.
- İYİ Sevgi, *Cumhuriyet Döneminde Aydınlanma ve İnsan Felsefesi Çalışmaları*, İstanbul: Toroslu Yayınları, Aralık 2006.
- KANSU Mazhar Müfit, *Erzurum’dan Ölümüne Kadar Atatürk’le Beraber*, I. Cilt, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1966.
- KANT, “*Aydınlanma Nedir? Sorusuna Yanıt*”, *Seçilmiş Yazılar*, Çev. N. Bozkurt, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1984.
- KARAL Enver Ziya, *Osmanlı Tarihi, Nizam-ı Cedit ve Tanzimat Devirleri (1789-1856)*, V. Cilt, Ankara: T.T.K. Basımevi, 1988.
- KARPAT Kemal H, *Osmanlı’dan Günümüze Kimlik Ve İdeoloji*, 4. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları, Nisan 2011.

- *İslam'ın Siyasallaşması*, 5. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları, Haziran 2013.
- “*Osmanlı Gerilemesi Masalından Uyanmak*”, *Osmanlı Tarihini Yeniden Yazmak*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2014.
- KÂTİP Çelebi, *Keşfi’z-Zünun I*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2007.
- KİLİ Suna, *Atatürk Devrimi Bir Çağdaşlaşma Modeli*, 8. Baskı, Ankara: İş Bankası Kültür Yayıncılık, 2003.
- KOÇER Hasan Ali, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu Ve Gelişimi*, İstanbul, 1974.
- KOÇİ BEY, *Risale-i Koçi Bey*, Mösyö Vats Tabhanesi, İstanbul, 1277 h.
- KODAMAN Bayram, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1991.
- KONGAR Emre, *Devrim Tarihi Ve Toplumbilim Açısından Atatürk*, 5. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- KÖKER Levent, “Kemalizm/Atatürkçülük: Modernleşme, Devlet Ve Demokrasi”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, Kemalizm*, Cilt.2, İstanbul: İletişim Yayınları, 2001.
- *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2000.
- LEVEND Agah Sırrı, “Dilde Özleşme Hareketinin Tarihçesi”, *Dil Devrimi Üzerine*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1967.
- LEWİS Bernard H., *Müslümanların Avrupa’yı Keşfi*, Çev. Dr. Nimet Yıldırım, Erzurum: Birey Yayıncılık, 1997.
- *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, Çev. M. Kırallı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1984.
- MAKDİSİ George, *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim İslam Dünyası ve Hristiyan Batı*, Çev. Ali Hakan Çavuşoğlu, 1. Basım, İstanbul: Gelenek Yayıncılık, 2004.
- MALCHE Albert, *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*, İstanbul: MEB Yayınları, 1939.

- MANGO Andrew, *Atatürk*, Çev. Füsün Doruker, İstanbul: Sabah Kitapları, 1999.
- MARDİN Şerif, *Türk Modernleşmesi (Makaleler 4)*, Der. Tuncay Önder, İstanbul: İletişim Yayınları, 2012.
- *Türkiye’de Toplum ve Siyaset (Makaleler 1)*, Der. M. Türköne ve T. Önder, 11. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 2003.
- MUMCU Ahmet, *Tarih Açısından Türk Devriminin Temelleri ve Gelişimi*, 13. Baskı, İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- NIETZSCHE F. W, *Gelecekteki Felsefe*, Çev. Ümit Özdağ, Ankara: İmge Yayınları, 1991.
- *The Will To Power*, Çev. Walter Kaufmann, J. Hollingdale, New York: Vintage Books, 1967.
- ORAL Atilla, *Atatürk’ün Sansürlen Mektubu*, İstanbul: Demkar Yayınevi, 2011.
- ORAN Baskın, *Atatürk Milliyetçiliği Resmi İdeoloji Dışı Bir İnceleme*, 2. Basım, Ankara: Bilgi Yayınevi, Mayıs 1990.
- ORTAYLI İlber, *İmparatorluğun En Uzun Yılı*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2005.
- ÖZEK Çetin, *Devlet ve Din*, İstanbul: Ada Yayıncılık, 1982.
- ÖZTÜRK Cemil, *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1996.
- ÖZTÜRK Kazım, *Atatürk’ün TBMM Açık-Gizli Oturumlarındaki Konuşmaları I*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1992.
- PARLAK İsmet, *Kemalist İdeoloji’de Eğitim*, Araştırma/İnceleme Serisi: 4, Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları, 2005.
- *Kemalist İdeolojide Eğitim; Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Turhan Kitabevi, 2005.
- RİTZER George, Jeff Stepnisky, *Sociological Theory*, Çeviren. Ümit Tatlıcan, Third Edition, 1992.

- ROUSSEAU J.Jacques, *Emil yahut Terbiyeye Dair*, Çev. Hilmi Ziya Ülken, Ali Rıza Ülgener, Selahattin Güzey, İstanbul: Türkiye Yayınevi,1966.
- SADOĞLU Hüseyin, *Türkiye’de Ulusçuluk Ve Dil Politikaları*, 2. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2010.
- SAKAOĞLU Necdet, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003.
- SARIBAY Ali Yaşar, *Postmodernite, Sivil Toplum Ve İslam*, 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 1995.
- SARIBAY Ali Yaşar, Ersin Kalaycıoğlu, *Türkiye’de Politik Değişim Ve Modernleşme*, İstanbul: Alfa Yayınları, Ocak 2000.
- SARIOĞLU Mehmet, *Cumhuriyet Aydınlanması*, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Yayıncılık, Haziran 2004.
- SEZER Ayten, *Atatürk Ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*, Ankara: Siyasal Kitabevi, Ağustos, 2003.
- SHAW Stanford J., Ezel Kural Shaw, *Osmanlı İmparatorluğu Ve Modern Türkiye*, Cilt. 2, 3.Baskı, Çev. M. Harmancı, İstanbul: E Yayınları, 2000.
- SKOCPOL Theda, *Devletler ve Toplumsal Devrimler: Fransa, Rusya ve Çin’in Karşılaştırmalı Bir Çözümlemesi*, Çev. Erdem Türközü, Ankara: 2004.
- SOMEL Selçuk Akşin, *Osmanlı da Eğitimin Modernleşmesi (1839- 1908), İslamlaşma, Otokrasi Ve Disiplin*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2010.
- SMİTH Anthony D., *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford: Blackwell Publishers, 1989.
- ŞEN Y. Furkan, *Globalleşme Sürecinde Milliyetçilik Trendleri Ve Ulus Devlet*, Ankara: Yargı Yayınları, 2004.
- ŞENŞEKERCİ Erhan -Yılmaz Gülcan, *Türk Devrim Tarihi Ve Atatürkçülük*, II. Baskı, İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2006.
- ŞİMŞİR Bilal N., *Türk Yazı Devrimi*, 2. Baskı, Ankara : Türk Tarih Kurumu, 2008.

- TANSU Samih Nafiz, *İki Devrin Perde Arkası*, İstanbul: Ararat Yayınevi, 1969.
- TEKELİ İlhan - S. İlkin, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim Ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu*, Ankara: TTK Yayınları, 1999.
- TEKELİ İlhan -Selim İlkin, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim Ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu Ve Dönüşümü*, Ankara: Atatürk Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları,1993.
- “Türkiye’de Siyasal Düşüncenin Gelişimi Konusunda Bir Üst Anlatı”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, Modernleşme ve Batıcılık*, c.3,İstanbul: İletişim Yayınları, 2002.
- TİLLY Charles, *Avrupa’da Devrimler (1492-1992)*, Çev. Özden Arıkan, İstanbul: Afa Yayınları, 1995.
- TİMUR Taner, *Türk Devrimi ve Sonrası*, Ankara: İmge Yayıncılık, 1993.
- TUNAYA T. Z, *Türkiye’nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları,2010.
- ULUKÜTÜK Mehmet, *Anlama Ve Gelenek*, İstanbul: Bilsam Yayınları, 2013.
- URAL Şafak, *Pozitivist Felsefe*, II. Baskı, İstanbul: Say Yayınları, 2006.
- ÜLKÜTAŞIR M. Şakir, *Cumhuriyetin 50. Yılında Atatürk ve Harf Devrimi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1973.
- VALENSİ Lucette, *Venedik ve Bab-ı Ali*, İstanbul: Bağlam, 1994.
- WILSON Howard E, İ. Başgöz, *Türkiye Cumhuriyeti’nde Milli Eğitim Ve Atatürk*, Ankara: Dost Yayınları, 1968.
- VİNCENT Andrew, *Modern Politik İdeolojiler*, Çev. Arzu Tüfekçi, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2006.
- YAKIT İsmail, *Atatürk Ve Din*, 5.Baskı, İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- YILDIRIM Halil İbrahim, *Atatürk’ü Etkileyen Olaylar*, İstanbul, Kum Saati Yayınları, 2009.

YILMAZ Durmuş, *Osmanlı'nın Son Yüzyılı Cumhuriyete Giden Yol*, Konya: Çizgi Kitabevi, 2001.

YILMAZ Muhsin, *Eğitime Felsefe Gerek*, 1. Basım, İstanbul: Sentez Yayınları, 2004.

YÜCEL Hasan Ali, *Türkiye'de Orta Öğretim*, İstanbul: Devlet Basımevi, 1938.

ZURCHER E. J, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, 21. Baskı, Çev. Y. S. Gönen, İstanbul: İletişim Yayınları, 2007.

Makaleler:

ABADAN Yavuz, “Tanzimat Fermanı'nın Tahlili”, *Tanzimat I*, İstanbul: Maarif Matbaası, 1940, ss.31-58.

AKDAĞ Ömer, “Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Eğitim Alanında Yabancı Uzman İstihdamı (1923-40)”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/1, 2008, ss.45-77.

AKINCI Abdulvahap, “Osmanlı Devleti'nde Milli Kimlik İnşasında Okul”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 19, 2014, ss.1-24.

AKSOY Numan Durak, Halis Adnan Arslantaş, “Ulus, Ulusçuluk Ve Ulus-Devlet”, *Türklük Bilimi Araştırmaları (Tubar)*, XXVIII, Ankara, Güz, 2010, ss.31-39.

— “Ana Hatlarıyla Selçuklu'dan Cumhuriyet'e Eğitim-Öğretimde Kurumsal Değişim”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 20, Sayı: 1, Elazığ, 2010, ss.471-488.

AKSU Ayşe, “İngiltere – Amerika – Osmanlı Hattında Lancaster Öğretim Sistemi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, No. 16, İstanbul, Aralık 2008, ss.29-67.

ALKAN Ö. Mehmet, “Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme Ve Eğitim”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 6, Sayı 12, 2008, ss.9-84.

- “İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim”, *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si*, Derleyen: H. Kemal Karpat, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2004.
- ANAMERİÇ Hakan -Fatih Rukancı, “XI. Ve XVI. Yüzyıllarda Medrese ve Üniversitelerde Eğitim”, İzmir, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, C. 23, S.2, Aralık 2008, ss.35-56.
- ARSLAN Abdullah “Fransız Devrimi ve 1789 Fransız Yurttaş ve İnsan Hakları Bildirisi”, *Genç Hukukçular Hukuk Okumaları, Birikimler 4*, Editör: Muharrem Balcı, İstanbul, 2013, ss.9-20.
- ASLAN Seyfettin, Mehmet Alkış, “Osmanlı'dan Cumhuriyete Geçişte Türkiye'nin Modernleşme Süreci: Laikleşme Ve Ulusal Kimlik İnşası”, Malatya, *İnönü Üniv Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, Cilt: 6 Sayı:1, 2015, ss.18-33.
- “Osmanlı'dan Cumhuriyete Geçişte Türkiye'nin Modernleşme Süreci: Laikleşme Ve Ulusal Kimlik İnşası” Atatürk Ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Editör: Ayten Sezer, Ankara: Siyasal Kitabevi, Ağustos 2003.
- ATAY Hüseyin, “Medreselerin Gerilemesi”, Ankara, *A.Ü. İlahiyat Dergisi*, c.24, 1981,ss.15-56.
- ATAY Hüseyin, “Medreselerin Islahı”, Ankara, *A.Ü. İlahiyat Dergisi*, 25. Sayı,1982,ss.1-43.
- AVCI Yasemin, “Tanzimat Reformları ve Osmanlı Yahudi Toplumu”, *KÖK Araştırmalar KÖK Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, Ankara, Cilt II, Sayı 2,Güz 2000, ss.121-136.
- AYTAÇ, Kemal, “Atatürk 'ün Eğitim Görüşü”, Atatürkçülük (Atatürk Ve Atatürkçülüğe İlişkin Makaleler), Cilt:2, İstanbul: Milli Eğitim, Bakanlığı Yayınları, 2001.
- AYTEKİN Arif, “Osmanlı-Türk Modernleşmesinin Düşünsel, Ekonomik ve Bürokratik Kodları”, Isparta, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:30, Aralık 2013, ss.313-329.

- BENVENİSTE Emile, “Dilin Yapısı Toplumun Yapısı”, Çev. Yusuf Alp, İstanbul, *Birikim dergisi*, Sayı 28-29, ss.53-57.
- BİLGİN Vedat, “21. Yüzyılda Türk Modernleşmesinde Paradigma Değişimi”, Ankara, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bil. Fak. Dergisi*, 2002, ss.65-81.
- BULUT Yücel, “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Pozitivizm, Terakki ve Batılılaşma Meselelerine Dair”, İstanbul, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi*, 3. Dizi, 19. Sayı, 2009/2, ss. 151-160.
- BRUCE Steve, “Modernisation, Religious Diversity and Rational Choice in Eastern Europe,” *Religion, State and Society*, Online, 1999, ss. 265-275.
- ÇAYCI Abdurrahman, “Tevhid-İ Tedrisat Kanunu’ nun (Öğretimin Birleştirilmesi Yasası) Atatürk İnkılâpları İçindeki Yeri Ve Önemi”, *Türkiye Cumhuriyeti’nin Lâikleşmesinde 3 Mart 1924 Tarihli Kanunların Önemi*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 1995, ss.25-31.
- ÇELEBİ Mevlüt, “Atatürk’ün Himayesinde Kurulan Türk Maarif Cemiyeti”, İzmir, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, Cilt XIX, Sayı 2, Aralık, 2004, ss.35-53.
- ÇELEBİ Nurhayat, “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi Ve İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmaları Analizi”, *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:3, Sayı:1, Makale No: 25, Issn: 2146-9199, Şubat 2014, ss. 262-270.
- ÇELİK Nur Betül, “Kemalizm: Hegemonik Bir Söylem”, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Kemalizm, Ed. Ahmet İnsel, Cilt: 2, İstanbul: İletişim Yayınları, 2001.
- ÇETİN Halis, “Devlet, İdeoloji Ve Eğitim”, Sivas, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:25, No:2, Aralık, 2001, ss.201-211.
- DAVIE Grace , “Believing without Belonging: Is This the Future of Religion in Britain?”, *Social Compass*, Volume: 37 issue: 4, 1990, page(s): 455-469.

- DEMİREL Fatih, “II. Meşrutiyetten Sonra Osmanlı’da Orta Öğretim: Sultânîler”, İzmir, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, Sayı: XXVII, 2 Aralık 2012, ss. 339-358.
- “Osmanlı Eğitim Sisteminin Modernleşmesi Sürecinde Hiyerarşi”, Bursa, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (2), 2012, ss.507-530.
- DOĞAN Necmettin, “Osmanlı’dan Cumhuriyete Ders Kitaplarında Devlet Kavramının İktidar-Eğitim İlişkisi Açısından İncelenmesi”, Ankara, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4) , Güz,2011, Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti, ss.2069-2090.
- DOĞAN Hıfzı, “Atatürk’ün İşlevsel Eğitim Anlayışı” , Millî Eğitim Bilim ve Sanat Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran, Sayı 57, İstanbul, M. Eğitim Basımevi, 1982, ss.29-34.
- DONBAY Ali, “Ziya Paşa’nın ‘Şiir Ve İnşâ’ Makalesi”, *Çukurova Üniversitesi-Türkoloji Araştırmaları Merkezi*, 27.12.2007.
- DUMAN M. Z, “Türkiye’de Laiklik Sorununun Siyasal Temelleri”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 2, 2010, ss.284-303.
- ERGİL Doğu, “İdeoloji Üzerine Düşünceler,” *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 38, Sayı 1,1983, ss.69-95.
- ERGÜN Mustafa, “Emrullah Efendi, Hayatı, Görüşleri, Çalışmaları,” *Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, Cilt XXX, Sayı 1-2, 1982, ss.7-35.
- “Satı Bey, Hayatı Ve Türk Eğitimine Hizmetleri,” *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Malatya, 1. baskı 1987,ss.1-19.
- ”II. Meşrutiyet Döneminde Türk Reformlarının Türk Modernleşmesinde Yeri”, *100.Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler*, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yay, 2009,ss. 263-273.

- ERTİT Volkan, “Birbirinin Yerine Kullanılan İki Farklı Kavram: Sekülerleşme ve Laiklik”, Sakarya, *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Akademik İncelemeler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, Yıl 2014.ss. 103-124.
- FER Seval, “1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme”, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Edit. Murat Alper Parlak, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 2010. ss.97-137.
- GAWOREK, N. H. “Education, Ideology, And Politics: History in Soviet Primary And Secondary Schools”, *The History Teacher*, Vol. 11, No. 1,1977, ss.55-74.
- GENCER A.İ., “Osmanlı Devletinde Yapılan Tanzimat Reformlarının Eğitim Sistemine Etkileri Uygulamaları Ve Sonuçları (1839-1876)”- *Tanzimat Fermanı’nın İlanı Ve Tatbiki Meseleleri, 150. Yılında Tanzimat*, İstanbul, Aydınlar Ocağı Yayıncılık, 1990, ss. 7-20.
- GENÇOĞLU Ali, “Türk Ulusal Kimliğinin Kurucu Bir Ögesi Olarak Kolektif Bellek, Okul Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşı Anlatıları,” *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Süreli Elektronik Dergi, Sayı 41, Güz 2015, ss.1-41.
- GÜMÜŞLÜ Bedi, “Aydınlanma Ve Türkiye Cumhuriyeti”, Ankara, *Türkiyat Araştırmaları*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Sayı 8, Bahar, 2008, ss.123-145.
- GÜNALAN Rıfat, Niyazi Çiçek, “Tanzimat’ın Ardından Osmanlı Devletindeki İdari İşlemlerde Türkçe Yerine Mahalli Dillerin Kullanılması Teşebbüsleri ve Alınan Önlemler”, Muş, *Tarih ve Gelecek Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1,Nisan 2017, ss. 119-134.
- GÜNDÜZ Turgay, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923’den Günümüze)”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı:7,1998, ss. 543-557.

- HESAPÇIOĞLU Muhsin, “Türkiye’de Cumhuriyet Devri Eğitim Hareketlerinin Dayandığı Felsefî Eğilimler”, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu 07-09 Aralık 2005*, Edt. Murat Alper Parlak, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları,2010, ss.53-61.
- HÜLÜR Himmet, Gürsoy Akça, “İmparatorluktan Cumhuriyete Toplum ve Ekonominin Dönüşümü ve Merkezileşmenin Dinamikleri”, Konya: *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17.sayı, 2005, ss.311-341.
- “Tanzimat’tan Cumhuriyete Siyasal Ve Hukuksal Yapının Modernleşmesi”, Konya: *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 21, 2017, ss.235-269.
- İNAN Ahmet, “Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler”, *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Sempozyumu*, II. Cilt, Muş Üniversitesi Yayınları,2013.
- KALE Nesrin, “Modernizm’ den Postmodernist Söylemlere Doğru”, Ankara: *Doğu Batı*, Yıl: 5/Sayı: 19,2002, ss. 29-49.
- KADIOĞLU Ayşe, "Kamusal Alan İle Özel Alanın Yeniden Eklemlenmesi: Demokratik Vatandaşlık", *Diyalog*, Türk Demokrasi Vakfı Yayını, 1996\1.
- KAYGISIZ İbrahim, “Eğitim Felsefesi Ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefî Temelleri”, *Eğitim Ve Yaşam Dergisi*, Ankara, Sayı 8, Kış 1997, ss.5-15.
- KENAN Seyfi, “Türkiye-Eğitim”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 2012, c.41, ss. 586-593.
- KILIÇ Yeşim Tükel,”Wilhelm von Humboldt’ta Ulusal Kimlik ve Dil Sorunsalı: Yabancıliğin İçinden Bütün’e Ulaşma Çabası”, İstanbul: *İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, S.21,2009, ss.59-75.
- KOCATÜRK Utkan, “Atatürk’ün Üniversite Reformu ile İlgili Notları", Ankara: *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, C, 1, Kasım 1984, ss. 3–15.

- KOÇAL Vedat, “Bir Hegemonya Aracı Olarak Sekülerleş(Tir)Me: Tarihsel Bir Perspektiften Türkiye’de Laikliğin Politik Ekonomisi,” *Akademik İncelemeler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, Yıl 2012, ss.107-139.
- KODAMAN Bayram, “Aşiret Mekteb-i Hümayûnu”, TDV, İA, İstanbul, C.4, 1993, ss. 9-11.
- KURT Abdurrahman, “Sosyolojik Din Tanımları Ve Dine Teolojik Bakış Sorunu”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 2, 2008, ss.73-93
- KURTDAS Çağlar, “Osmanlıdan Cumhuriyete Modernleşme Sürecine Kısa Bir Bakış”, *Hikmet Yurdu*, Yıl: 5, C: 5, Sayı: 9, Ocak – Haziran 2012, ss. 101-114.
- MERİÇ Cemil, "İdeoloji", *Umrandan Uygarlığa*, 14. baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 2008.
- ÖNK Murat, “Atatürk Dönemi Eğitim Sistemi Gelişmelere Bir Bakış”, Adıyaman: *The Journal Of Academic Social Science Studies*, S. 37, Sonbahar I, 2015, ss.511-530
- ÖRS H. Birsen, Postmodern Dünyada İdeolojinin Dönüşümü, İstanbul: *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, No: 40, 2009, ss.1-12.
- ÖZEL İsmet, “Tanzimat’ın Getirdiği Aydın”, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, C.1, İstanbul: İletişim Yayınları, 1985, ss.61-66.
- PARMAKSIZOĞLU İsmet, "Enderun Mektebi", *Türk Ansiklopedisi*, c. XV, Ankara 1968, ss.193-196.
- PUSTU Yusuf, “Osmanlı-Türk Devlet Geleneğinde Modernleştirici Unsur Olarak Bürokratik Elitler”, *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 / 2, 2007, ss 197 – 214.
- REYHAN Cenk, “Jön Türk Hareketi Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve”, Ankara: *Gazi Üniversitesi Akademik Bakış Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Yaz 2008, ss.121-138.

- RENAN Ernest, “What Is a Nation?”, *Becoming National: A Reader*, Translate: Martin Thom, Ed. Geoff Eley and Ronald Grigor Suny, New York: Oxford University Press, 1996.
- RİTZER George, “Sociological Theory”, *McGraw-Hill*, Third Edition, Çev. Ümit Tatlıcan, 1992, ss.1-22.
- SAKAOĞLU Necdet, “Eğitim Tartışmaları”, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 2, İstanbul: İletişim Yayınları, 1985, ss. 478-484.
- SARIKAYA Yaşar, “II. Meşrutiyet ve Medreseler, Geleneksel Bir Kurumun Modernleşme Sürecinde Var olma Mücadelesi”, *Divan Disiplinler Arası Çalışmalar Dergisi*, Cilt 13, sayı 25, 2008/2, ss.37-73.
- “Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi,” İstanbul: *İslam Araştırmaları Dergisi*, Sayı 3, 1999, ss.23-39.
- SEBETCİ Havva, “11. -12. Yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası’nın Eğitime Genel Yaklaşımı”, *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, Sakarya Üniversitesi, Cilt/Volume: II, Sayı 3, 2016, ss.91-105.
- SEVER Sedat, “Eğitimde Ve Bilimde Türkçe Eğitimi”, *Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim (Bildiriler)*, Editör: İkrâm Çınar, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 2008.
- SİVRİKAYA İbrahim, “Osmanlı İmparatorluğu İdaresindeki Aşiretlerin Eğitimi ve İlk Aşiret Mektebi”, *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, C.XI, Ankara:1972, ss.17-24.
- SHILS Edward , “Merkez ve Çevre” , *Türkiye Günlüğü*, Ankara, Çeviri, Yusuf Ziya Çelikkaya, Sayı:70, 2002, ss.86-96.
- ŞAHİN Muhammet, M. Ahmet Tokdemir, “II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2011, 9, ss. 851-876.
- ŞAHİN Mustafa, “Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Uzmanlardan Yararlanma”, İstanbul, *Toplumsal Tarih Dergisi*, Numune Matbaa, Sayı 54, Cilt 9, 1998 Haziran, ss.12-19.

- “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri”, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, 1996.
- ŞANAL Mustafa, “Osmanlı Devleti’nde Medreselere Ders Programları, Öğretim Metodu, Ölçme Ve Değerlendirme- Öğretimde İhtisaslaşma Bakımından Genel Bir Bakış”, Kayseri: *Erciyes Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 14 Yıl: 2003/1, ss.149-168.
- ŞAPOLYO Enver Behnan, Atatürk Ve Maarif Misakı, *Türk Kültürü Dergisi*, Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayını, S.40, 1966.
- ŞENTÜRK İlknur, “Selahattin Turan, Foucault’un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine ilişkin Bir Değerlendirme”, Ankara: *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 18,Sayı 2, 2012, ss. 243-272.
- ŞİMŞEK Ufuk, Birgül Küçük, “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”, Ankara: *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, Volume 7/4, 2012, ss. 2809-2823.
- TANGÜLÜ Zafer, Oğuzhan Karadeniz, Sinan Ateş, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960), Ankara: *Turkish Studies*, Sayı: 9/5, 2014, ss. 1895-1910.
- TAŞDEMİRCİ Ersoy, “Türklerde Eğitim”, *Türk Düşünce Tarihi*, Hazırlayan: Hüseyin Gazi Topdemir, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 2001.
- TEKELİ İlhan , “Osmanlı İmparatorluğundan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi”, İstanbul: *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt:3, İletişim Yayınları, 1985, ss. 56-75.
- TERZİOĞLU Aslan, "Saray-ı Hümayunda Teknik Eğitim", *Tarih ve Toplum*, İletişim Yayınları, Ekim 1984.

- TOLAND Judith Drick, “Inca Legitimation as a Communication Process” *State Formation and Political Legitimacy*, Edited by. Ronald Cohen-Judith D. Toland, New Brunswick (USA)-Oxford (UK): Transaction Books, 1988.
- WAKS Leonard J., “Introduction: Leaders in Philosophy of Education after 1980”, *Leaders in Philosophy of Education*, Edt. Leonard J. Waks, Rotterdam: Sense Publishers, 2014, ss.1-11.
- WIBORG, Susanne, “Political And Culturalnationalism İn Education. The ideas Of Rousseau And Herder Concerning National Education”, *Comparative Education*, Vol:36, No:2, Special Number (22),2000, ss.235-243.
- ZARİÇ Sami, “Fransız Devriminden Kırgız Devrimi’ne Devrimlere Genel Bakış”, *Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, İktisat Ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sayı: 29 Mart – Nisan 2012, ss.1-20.
- ZENGİN Zeki Salih, “Osmanlı Medreselerindeki Gerilemenin Sebep ve Sonuçları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Vakıflar Dergisi*, Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları, XXVI. Sayıdan Ayı Basım, 1997, ss. 401-407.

Diğer Kaynaklar:

- ACAR M. Sadık,” Laiklik Konusunda Kavram Karmaşası”,
kisi.deu.edu.tr/sadik.acar...LAIKLIK...KARMASASI.pdf
- Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme, *T. C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı* Yayın Nu: 134, İstanbul 2014.
- ASLAN Cengiz, *Erken Cumhuriyet Dönemi’nde Eğitim Bilimleri Alanında Yurt Dışına Öğrenci Gönderilmesi Olgusu (1923-1940)*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak, 2014.
- Atatürk Ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Editör: Ayten Sezer, Ankara: Siyasal Kitabevi, Ağustos 2003.

ATATÜRK, “M. K. Atatürk’ün Söylev Ve Demeçleri II”, *Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi*, Ankara: T.T.K Basımevi, 1989.

— *Atatürkçülük (Atatürkçü Düşünce Sistemi)*, Cilt:3, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No:326, 2001.

— *Atatürk’ün Maarife Ait Direktifleri*, Maarif Vekâleti Yayınevi, 1939.

— *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I-II*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları 1997.

BLACKWELL, Siyaset Bilimi Ansiklopedisi, Edt.Vernon Bogdanor , Yayın Hazırlayan: Bülent Peker, Ankara: Ümit Yayıncılık, 1999.

Cumhurbaşkanları, Başbakanlar Ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev Ve Demeçleri, C. I, Ankara, 1946.

Cumhuriyet Aydınlanması, Editör: Mehmet Sarıoğlu, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Yayınları, 2004.

Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü Atatürk Dönemi, Atatürk Kültür Merkezi, Cilt 2, Ankara, 2009.

Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi,1973.

DEMİREL Fatih, *Mekteb-i İdâdî*, Basılmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

DİNÇ Sait, *Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şûraları ve Alınan Kararların Uygulamaları (1923 – 1960)*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1999.

GÜLBAHAR Gamze, *Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale,2006.

Hâkimiyet-i Milliye, 1 Teşrin-i sâni 1336/19.

<http://www.ait.hacettepe.edu.tr>, 11.11.2005

[Http://Add.Org.Tr/Mili-Mucadelenin-Gazetesi-Hakimiyet-I-Milliye](http://Add.Org.Tr/Mili-Mucadelenin-Gazetesi-Hakimiyet-I-Milliye)

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/516/6425.pdf>

<http://kurtulussavasi.gen.tr/maarif-kongresi.html>

<http://www.ekrembugraekinci.com/makale.asp?id=487>

<http://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/1031863-bilen-bilmeyen-herkes-konusuyor-osmanli-devletinin-resmi-adi-devlet-i-aliyyedir>

<https://ustunzekalilar.org/tr/Makaleler/Icerik/106-Osmanli-Egitim-Sisteminde-Enderun-Mektebi>

<http://sultanabdulhamid.yildiz.edu.tr/ii-abdulhamid/egitim-kronolojisi/1>

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/395/4275.pdf>

<https://dergipark.org.tr/download/article-file/10682>

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf

<https://www.ttk.gov.tr/tarihveegitim/ataturk-ilkeleri-belleten-makale>

İPŞİRLİ Mehmet, www.islamansiklopedisi.info/medrese c.28.

KOÇAK Orhan Kemal, *Türkiye’de Reform Geleneği Açısından Dil Ve Yazı Sorununun Dönüşümü Ve Harf Devrimi*, Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, İletişim Bilimleri Bilim Dalı, 2009.

Philosophy Of Education Major Themes İn The Analytic Tradition, Volume I, Edited By Paul H. Hirst And Patricia White, Routledge, 1998.

SULUBULUT Mustafa, *Eğitim Alanında Türkiye’ye Davet Edilen Yabancı Uzmanlar (1923-1960)*, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, 2014.

SHİLS Edward, ”ideology”, *International Encyclopedia Of The Social Sciences*, Cilt 7, Newyork: Macmillan Press, 1968.

Tanzimat Maddesi, İslam Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/tanzimat>.

Tanzimat, Komisyon, İst., Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999.

TDK., Güncel Türkçe Sözlük, <http://tdk.gov.tr/TDKSOZLUK>.

TİTREK Osman, *Eğitim Bilimine Giriş*, Sakarya Ün. Uzaktan Eğitim Ders Notları.

Türkiye 1 Eğitim Felsefesi Kongresi 5-8 Ekim 1994 – Bildiriler Müzakereler, Editör:
Halil Rahman Açar, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Ofset Baskı
Tesisleri.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cedresi, Devre I, Cilt I.

1923-1932 İstatistikleri, Başvekalet İstatistik Genel Müdürlüğü, Yayın no: 26.

75 Yılda Eğitim, *Türkiye Ekonomik Ve Toplumsal Tarih Vakfı*, İstanbul: Tarih Vakfı
Yayınları, 1999.



ÖZGEÇMİŞ

Adı, soyadı	OYA	GÜLER	
Doğum Yeri ve Yılı	GEMLİK	1983	
Bildiği Yabancı Diller	İNGİLİZCE		
Eğitim Durumu	Başlama – Bitirme Yılı	Kurum Adı	
Lise	1996	1999	Gemlik İmam Hatip Lisesi
Lisans	2000	2004	Uludağ Ünv. İlahiyat Fak. Din Kül. Ve Ahl. Bil. Öğrt. Bölümü
Yüksek Lisans	2006	2009	Uludağ Ünv. Felsefe ve Din Bilimleri/ İslam Felsefesi
Doktora	2009	2020	Uludağ Ünv. Felsefe ve Din Bilimleri/ İslam Felsefesi
Çalıştığı Kurumlar	Başlama – Ayrılma Yılı	Çalışılan Kurum Adı	
1. MEB	2006	2011	Lale Kemal Kılıç İlköğretim Okulu GEMLİK
2. MEB	2011	2017	Gemlik Körfez Ortaokulu
3. MEB	2017	2020	Hasan Ali Yücel Anadolu Lisesi
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar	23-24 Nisan 2018 Barselona Erasmus+ Toplantısı 15-16 Ekim 2018 İtalya Erasmus+ Toplantısı 4-8 Şubat 2019 İspanya-Valensiya Erasmus+ Toplantısı 29 Nisan-3 Mayıs 2019 Finlandiya Erasmus+ Toplantısı 26-27 Eylül 2019 Barselona Erasmus+ Toplantısı		
Yayınlar:	“İbn Rüşd’ün İbn Sina’yı Eleştirisi” Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Arşiv, Cilt 17, Sayı 1,1 Ocak 2008		
İletişim (e-posta)	oyaguler.is@gmail.com		
Tarih	20.02.2020		
İmza			
Adı, Soyadı	Oya Güler		