



T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ
ANABİLİM DALI
SİYASET VE SOSYAL BİLİMLER BİLİM DALI

**İSMET İNÖNÜ DÖNEMİNDE TÜRKİYE’DE MİLLİ
EĞİTİM VE İDEOLOJİ (1938-1950)**

Erhan SEMİZ

Çorum 2020

İSMET İNÖNÜ DÖNEMİNDE TÜRKİYE’DE MİLLİ EĞİTİM VE İDEOLOJİ (1938-1950)

Erhan SEMİZ

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı

Siyaset ve Sosyal Bilimler Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Fatih DUMAN

ÇORUM-2020

KABUL VE ONAY

Erhan SEMİZ tarafından hazırlanan *İsmet İnönü Döneminde Türkiye’de Milli Eğitim ve İdeoloji (1938-1950)* başlıklı bu çalışma,12/08/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Ahmet MUTLU (Başkan)

İmza

Prof. Dr. Fatih DUMAN(Danışman)

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Anıl VAREL

İmza

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Mehmet EVKURAN

Enstitü Müdürü

T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını beyan ederim. (12/08/2020)

İmzası

.....

Tezi Hazırlayan Öğrenci
Erhan SEMİZ

ÖZET

SEMİZ, Erhan. *İsmet İnönü Döneminde Türkiye’de Milli Eğitim ve İdeoloji (1938-1950)*, (Yüksek Lisans Tezi), Çorum, 2020.

Bu çalışma, İsmet İnönü’nün cumhurbaşkanlığı yaptığı 1938-1950 yılları arasında Türkiye’de milli eğitim ve ideoloji ekseninde siyasal iktidar tarafından gerçekleştirilen çalışmaların, dönemin resmi ideolojisi olan Kemalizm’in hedefleriyle ne düzeyde örtüştüğünü, benzerlik ve farklılıklarını, ulus inşasına sunduğu katkıları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada eğitim, resmi ideolojinin inşasında hâkim iradenin belirlediği sınırlar içerisinde görevli bir ideolojik aygıt olarak ele alınmıştır. Başka bir ifadeyle eğitim, ideolojinin bir aracı olarak açıklanmış ve yapılan değerlendirmeler bu eksenle gerçekleştirilmiştir. İdeoloji kavramı ise bir siyasi sistemi veya rejimi meşrulaştırmak amacıyla teşekkül eden, bireyi sosyal açıdan konumlandıran ve ortak bir bağlılık hissi yaratan fikirler kümesi olarak ele alınmıştır.

Diğer yandan, Atatürk döneminde inşa edilmeye başlanan resmi ideolojinin İsmet İnönü döneminde milli eğitim özelinde izlediği seyir, dönem içerisinde gerçekleştirilen parti ve hükümet programları, Milli Eğitim Şûraları, Türk Tarih Kongreleri vb. çalışmalar incelenerek ele alınmıştır. Ayrıca İsmet İnönü’nün eğitime bakış açısı söylev ve demeçleri üzerinden yorumlanmaya çalışılmıştır. İsmet İnönü döneminde kurulan eğitim kurumlarından Köy Enstitüleri, resmi ideolojiye ve ulus inşasına sunduğu katkılar yönüyle ele alınmıştır. Çok partili siyasal hayatla beraber eğitim politikalarındaki dönüşüme değinilmiş, çalışmanın son bölümünde de bu dönüşümün eğitim kurumlarında müfredat ve öğretim programlarındaki değişime etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak ilkokullarda okutulan tarih ve yurt bilgisi ders kitapları, eğitim ve ideoloji bağlamında incelenerek konu somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma sonucunda İsmet İnönü’nün cumhurbaşkanlığı yaptığı dönemde eğitim alanında yapılan çalışmalarda önceki döneme göre bazı farklılıklar görülmüş olsa da, resmi ideolojinin eğitim politikaları üzerinde etkisinin devam ettiği, gerek uygulanan politikalardan gerekse ders kitaplarında kullanılan ifadelerden anlaşılmaktadır.

Anahtar Kavramlar: İdeoloji, Resmi İdeoloji, Eğitim, Kemalizm, İsmet İnönü

ABSTRACT

SEMİZ, Erhan. *National Education an Ideology in Turkey During The İsmet İnönü Period (1938-1950)*, (Master Thesis) , Çorum,2020.

This study aims to show how the studies carried out by the political power on the axis of National Education and ideology in Turkey between 1938 and 1950, when İsmet İnönü was president, coincided with the goals of Kemalism, the official ideology of the period, and their similarities and differences and their contributions to nation building.

In this study, education is handled as an ideological device in the construction of official ideology within the limits determined by the dominant will. In other words, education has been explained as a tool of ideology and evaluations have been made in this axis. The concept of ideology is considered as a set of ideas that form a political system or regime to legitimize, socialize the individual and create a common sense of commitment.

On the other hand, the course followed by the official ideology, which was started to be built in the period of Atatürk, during the period of İsmet İnönü, in particular, the party and government programs, National Education Councils, Turkish History Congresses etc. studies are examined and discussed. In addition, İsmet İnönü's point of view on education was tried to be interpreted through his speeches and statements. Village Institutes, one of the educational institutions established during the period of İsmet İnönü, have been handled in terms of their contributions to the official ideology and nation building. Along with the multi-party political life, the transformation in education policies has been mentioned and in the last part of the study, the effect of this transformation on the curriculum and curriculum in educational institutions has been tried to be revealed. Finally, the subject was tried to be made concrete by examining the history and dormitory textbooks taught in primary schools in the context of education and ideology.

As a result of the study, although some differences were observed in the studies carried out in the field of education during the period when İsmet İnönü was the president, it is understood that the effect of official ideology on education policies continued both from the policies used and the expressions used in the textbooks.

Keywords: Ideology, Official Ideology, Education, Kemalism, İsmet İnönü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenim dönemim süresince ve tez aşamasında her daim desteğini yanımda hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Fatih DUMAN'a, yüksek lisans öğrenimine başlamamda önemli teşvikleri olan Orhan DAĞDELEN'e, gerek tez yazım sürecinde gerekse de ders döneminde gösterdiği sabır ve yardımları nedeniyle değerli eşime şükranlarımı sunarım.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
RESİMLER DİZİNİ	xi
HARİTALAR DİZİNİ	xii
KISALTMALAR	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIDAN EĞİTİM VE İDEOLOJİ İLİŞKİSİ

1.1. EĞİTİM OLGUSU, KAVRAMSAL VE KURAMSAL BİLEŞENLERİ....	7
1.1.1. Eğitim Kavramı Üzerine Tanımsal Yaklaşımlar	8
1.1.2. Eğitim ve Felsefe İlişkisine Kavramsal Yaklaşım	10
1.1.3. Eğitim ve Toplum İlişkisi: Eğitimin Sosyolojik Boyutuna Kavramsal Yaklaşım	13
1.1.3.1. Eğitim ve Toplum İlişkisi Bağlamında Eğitimin Açık İşlevselliği	13
1.1.3.2. Eğitim ve Toplum İlişkisi Bağlamında Eğitimin Kapalı-Zımni İşlevselliği.....	14
1.1.3.3. Eğitimin Toplumsal İşlevselliğinin Siyasal Olana Yansımaları.....	14
1.1.4. Eğitim ve Siyaset İlişkisine Kavramsal Yaklaşım	15
1.2. İDEOLOJİ VE RESMİ İDEOLOJİ KAVRAMLARI	17
1.2.1. İdeoloji Kavramı Üzerine Tanımsal Yaklaşımlar	18
1.2.2. İdeoloji Kavramına Epistemolojik Yaklaşımlar	20
1.2.2.1. Francis Bacon ve İdeoloji Kavramının Ortaya Çıkışı	21
1.2.2.2. Karl Marx ve İdeoloji Kavramının Politikanın Süjesi Haline Gelmesi.....	21

1.2.2.3. Louis Althusser ve İdeolojinin İktidar Elinde Araçsallaştırılması	22
1.2.3. İdeolojinin Toplumsallaşma Açısından İşlevselliği.....	24
1.2.4. Resmi İdeoloji Kavramı.....	24
1.3. İDEOLOJİ VE EĞİTİM İLİŞKİSİ	26
1.3.1. Eğitimin İdeolojik Aygıtları.....	26
1.3.1.1. Eğitim-İdeoloji İlişkisinde Öğretmen.....	27
1.3.1.2. Eğitim-İdeoloji İlişkisinde Okul.....	27
1.3.1.3. Eğitim-İdeoloji İlişkisinde Müfredat.....	28
1.4. ULUS-DEVLET BAĞLAMINDA EĞİTİM VE İDEOLOJİ İLİŞKİSİ....	29
1.4.1. Ulus-Devlet ve Ulus-İnşası Kavramları.....	30
1.4.2. Ulus-İnşa Sürecinde Eğitim ve İdeoloji.....	31

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMELLERİ: ATATÜRK DÖNEMİ MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARI

2.1. TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN İDEOLOJİK VE SİYASİ TEMELLERİ ..	33
2.1.1. Cumhuriyet Öncesi Eğitimde Batılılaşma-Modernleşme Hareketleri ..	35
2.1.2. Cumhuriyet Öncesi Eğitim Reformlarında İdeoloji ve Siyasi Hedefler	38
2.1.2.1. Birinci Dönem (Reform Politikası) Tanzimat Fermanına Kadar Yapılan Eğitim Reformları (...-1839)	39
2.1.2.2. İkinci Dönem (Batılılaşma Modernleşme) Tanzimat Fermanı ile 1. Meşrutiyet Arası Eğitim Reformları (1839-1876)	40
2.1.2.3. Üçüncü Dönem (Panislamizm-Ümmetçilik) 1. Meşrutiyet ile 2. Meşrutiyet arası dönemde eğitim reformları (II. Abdülhamid Dönemi)	40
2.1.2.4. Dördüncü Dönem (Osmanlıcılık-Osmanlı Birliği) 2. Meşrutiyet ile Cumhuriyet Arası Dönem (İttihat-Terakki Dönemi)	41
2.1.3. Cumhuriyet Dönemi (Atatürk Dönemi) Milli Eğitim Felsefesinin ve İdeolojisinin Oluşumu.....	41
2.2. KEMALİST İDEOLOJİNİN ULUS KİMLİK YARATMA İDEALİ VE EĞİTİME YANSIMALARI	45
2.2.1. Kemalist İdeolojinin Ortaya Çıkışı ve Temel İlkeleri	47

2.2.2. Ulus Kimliği Yaratma İdealinde Eğitimin Önemi.....	51
2.2.3. Ulus Kimlik İnşasında Kemalist İdeoloji ve Eğitim İlişkisine İşlevsel Bakış	53
2.3. ATATÜRK DÖNEMİNDE ULUS-DEVLET İNŞASI ADINA EĞİTİM ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	55
2.3.1. Milli Eğitimde Siyasi Kurumsal Yapıların İnşası ve Yasal Düzenlemeler	55
2.3.2. Milli Eğitimde Müfredat ve Ders Programlarının Düzenlenmesi	57
2.3.3. Milli Eğitimde Dil ve Tarih Alanında Atılan Adımlar	59
2.3.4. Milli Eğitimde Okullaşma	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İNÖNÜ DÖNEMİ MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARI KAPSAMINDA YAŞANAN GELİŞMELER

3.1. İSMET İNÖNÜ’NÜN EĞİTİM FELSEFESİ.....	64
3.2. İSMET İNÖNÜ DÖNEMİNDE EĞİTİM ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	74
3.2.1. İnönü Dönemi CHP Parti Programlarında Eğitim	74
3.2.2. İnönü Dönemi Hükümet Programlarında Eğitim.....	80
3.2.3. İnönü Dönemi Maarif Şûralarında Eğitim	83
3.2.3.1. Birinci Maarif Şûrası : 17-29 Temmuz 1939.....	84
3.2.3.2. İkinci Maarif Şûrası : 15-21 Şubat 1943	84
3.2.3.3. Üçüncü Maarif Şûrası : 2-10 Aralık 1946	85
3.2.3.4. Dördüncü Maarif Şûrası: 23-31 Ağustos 1949.....	86
3.2.4. Türk Tarih Kongreleri.....	87
3.2.5. Çok Partili Siyasal Hayata Geçiş Sonrası Değişen Eğitim Politikaları (1946-1950)	89
3.3. BİR EĞİTİM KURUMU OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ VE ULUS KİMLİK İNŞASINA KATKILARI	91
3.3.1. Farklı Boyutlarıyla Köy Enstitüleri: Nitel ve Nicel Özellikleri.....	92
3.3.1.1. Köy Enstitüleri’nin Kuruluş Süreci ve Amaçları	92
3.3.1.2. Köy Enstitüleri Hakkında İstatistiki ve Nicel Veriler.....	96

3.3.2. Köy Enstitüleri'nin Siyasi ve İdeolojik İşlevi: Ulus Kimlik İnşasına Katkıları	101
3.4. İNÖNÜ DÖNEMİ MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARI VE RESMİ İDEOLOJİNİN EĞİTİM POLİTİKALARI ÜZERİNE ETKİSİ.....	105
3.4.1. İnönü Dönemi Milli Eğitim Politikalarının Ulus Devlet İnşasına Katkısı.....	106
3.4.2. İnönü Dönemi Ders Kitapları ve Müfredatta Resmi İdeolojinin Yansımaları.....	109
3.4.3. İnönü Dönemi Eğitim Politikalarının Atatürk Dönemi ile Karşılaştırılması	112

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

İNÖNÜ DÖNEMİNDE ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARINDAKİ DEĞİŞİMLER VE ÖRNEK DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ

4.1. İNÖNÜ DÖNEMİNDE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞİŞİM	115
4.1.1. İlkokul Öğretim Programlarındaki Değişim.....	116
4.1.1.1. 1936 İlkokul Program Değişikliği.....	116
4.1.1.2. 1939 Köy Okulları Program Değişikliği	117
4.1.1.3. 1948 İlkokul Öğretim Program Değişikliği	118
4.1.2. Ortaokul Öğretim Programlarındaki Değişim	119
4.1.2.1. 1938 Ortaokul Programı	119
4.1.2.2. 1949 Ortaokul Öğretim Programı.....	120
4.1.3. Lise Öğretim Programlarındaki Değişim	121
4.1.3.1. 1938 Lise Öğretim Programı.....	121
4.2. ATATÜRK DÖNEMİNDEN İNÖNÜ DÖNEMİNE TARİH VE YURT BİLGİSİ DERS KİTAPLARINDAKİ DEĞİŞİM	121
4.2.1. Tarih Ders Kitaplarındaki Değişim.....	121
4.2.2. Yurt Bilgisi Ders Kitaplarındaki Değişim	123
4.3. ÖRNEK DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ	126
4.3.1. Yurt Bilgisi 4. Sınıf Ders Kitabı	126

4.3.2. İlk Okullar İçin Tarih IV Ders Kitabı	138
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	145
KAYNAKÇA.....	149



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Eğitimi Şekillendiren Görüşler	11
Tablo 2.1. 1927 Yılı Köy Okulu Ders Programı	57
Tablo 2.2. Cumhuriyet Dönemi Yıllara Göre İlkokul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları-Oranları	62
Tablo 2.3. Cumhuriyet Dönemi Yıllara Göre Ortaokul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları-Oranları	62
Tablo 2.4. Cumhuriyet Dönemi Yıllara Göre Öğretmen Okulu ve Bunların Öğretmen Öğrenci Sayıları	63
Tablo 3.1. İsmet İnönü'nün Eğitim Felsefesinin İçerik Analizi-I.....	69
Tablo 3.2. İsmet İnönü'nün Eğitim Felsefesinin İçerik Analizi-II.....	71
Tablo 3.3. 1946 Öncesi ve Sonrası CHP Eğitim Politikalarında Çok Partili Yaşamın Yansımaları.....	90
Tablo 3.4. Zamansal ve Mekansal Açısından Köy Enstitülerinin Kuruluşları	97
Tablo 3.5. Köy Enstitülerinde Derslerin 5 Yıllık Eğitime Dağılımı.	99
Tablo 3.6. Köy Enstitüleri'nde Kültür Derslerin 5 Yıllık Eğitime Dağılımı ve Saatleri.	100
Tablo 3.7. Köy Enstitüleri'nde Ziraat Derslerin 5 Yıllık Eğitime Dağılımı ve Saatleri	100
Tablo 3.8. Köy Enstitülerinde Teknik Derslerin 1. Sınıftaki Ders Dağılımları	101
Tablo 3.9. Şehir Okulları Müfredat Programı.....	110
Tablo 3.10. Köy Okulları Müfredat Programı	111
Tablo 4.1. 1936 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi	117
Tablo 4.2. 1939 Beş Sınıflı Köy İlkokulu Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi	118
Tablo 4.3. 1948 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi	119
Tablo 4.4. 1948 Köy İlkokulları Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi	119
Tablo 4.5. Abdülbaki Gölpınarlı ve Bediâ-Kemal Ermat'ın Kitaplarının Mukayesesi	125

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Cumhuriyet Öncesi Eğitim-İdeoloji ve Siyasi Temelleri	39
Şekil 3.1. Köy Enstitülerinde İç Örgütlenme	98
Şekil 4.1. İlkokul Öğretim Programları Değişim Zaman Çizelgesi	116



RESİMLER DİZİNİ

Resim	<u>Sayfa</u>
Resim 4.1. Yurtbilgisi Dersler IV. Sınıf Kitabında İnönü'nün Fotoğrafi	127
Resim 4.2. Yurtbilgisi Dersler IV. Sınıf Kitabı Giriş Kısmı.....	128
Resim 4.3. Dumlupınar Şehitler Anıtı.....	129
Resim 4.4. Türk Bayrağı, CHP Bayrağı ve Atatürk Resmi.....	131
Resim 4.5. Hatay'ın Bağımsızlığına Kavuşması Üzerine Temsil Edilen Resim	133
Resim 4.6. İnönü'nün Atatürk ile İlgili Sözü ve Atatürk Resmi	134
Resim 4.7. Kurtuluş Savaşında Atatürk ve İnönü	136
Resim 4.8. Atatürk'ün Türk Çiftçisine Önderliği.....	137
Resim 4.9. Oğuz Kağan Destanı İle İlgili Bir Görsel.....	141
Resim 4.10. Ergenekon Destanı İle İlgili Bir Görsel	141

HARİTALAR DİZİNİ

Harita

Sayfa

Harita 3.1. Köy Enstitülerinin Türkiye Geneline Mekansal Dağılımı.....	96
---	----



KISALTMALAR

Simgeler

% : Yüzde

Kısaltmalar

CHF	: Cumhuriyet Halk Fırkası
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
DBA	: Devletin Baskı Aygıtı
DİA	: Devletin İdeolojik Aygıtları
DP	: Demokrat Parti
EİA	: Eğitimin İdeolojik Aygıtları
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TTK	: Türk Tarih Kurumu
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TTT	: Türk Tarih Tezi
vd.	: ve diğerleri

GİRİŞ

Sanayi devrimi, Fransız İhtilali ve bu ekseninde gelişen modern devletlerin ortaya çıkışı, yeni bir devlet-toplum sistematiğini doğurmuştur. Ortaya çıkan bu yeni sistemde devlet ile toplum arasındaki ilişki, krallıklar dönemindeki tebalık yapısından farklı olarak birey-vatandaş ilişkisi olarak gelişim göstermiştir. Her devlet sistematiği ve toplumla olan ilişkisinin kendine özgü bir asabiyet ve bağlılık dengesi bulunmaktadır. Orta Çağ Kıta Avrupası'nda toplum ile krallıklar arasında teba ilişkisi tutunum ögesi olurken, bir diğer güç unsuru olan Kilise'nin ise dini bağlılık ve asabiyetinin toplum üzerindeki bağlayıcı etkisi öne çıkmıştır. Bu durum Osmanlı devlet ve toplum düzeninde de paralel bir seyir izlemiştir. Devletler toplum üzerindeki bağlayıcı etkilerini gerek modern ve postmodern dönemde, gerekse de modern öncesi dönemde sürekli olarak canlı kılmak istemişlerdir. Bu durum aynı zamanda devletin meşruiyet zemininin de ontolojik temelini oluşturmuştur.

Modern devletlerin ortaya çıkışıyla beraber, devlet ile toplum arasındaki tutunum ögesi ya da sebep asabiyetinin temelinde milliyetçilik fikri gelişim kaydetmiştir. Milliyetçilik düşüncesinin ortaya çıkmasının ana sebeplerinden birisi geçmiş dönemin din aidiyeti üzerinden oluşturulan bağlılık yerine yeni toplumsal düzenin, kent yaşamının, kapitalist sistem ve bu sistem eksenindeki devlet aygıtının daha rantabl şekilde işletilebileceği bir aidiyet unsuru olmasıyla yakından ilişkilidir. Milliyetçilik sistemsel olarak karşılığını ve pratikleşmesini ulus-devlet ve ulus-kimlik inşası ile gerçekleştirmiş ve bu iki kavramsal bileşen modern devlet sistematiğinin iskeletini oluşturmuştur.

Fransız İhtilali sonrası gelişen modern devlet anlayışı ve bu bağlamda şekillenen ulus-devlet ve ulus-kimlik inşasının pratikleştiği örneklerde devlet rejimi genellikle semboller ve söylemler üzerinden ulus-kimlik ve ulus-devlet olgusuna olan bağlılığı artırmak için resmi ideolojiyi araçsallaştırmakta ve sistemin istenilen noktaya evrilmesinde katalizör olarak kullanılmaktadırlar. Modern devletin ulus-kimlik inşasında en temel söylemlerin başında ulusun yüceliği, ulusun ırksal temellerinin tarihselliği ve köklü bir geçmişe dayanması, diğer milletlerden ayırıcı nitelikte özelliklere haiz olması gibi retoriksel başlıklar gelmektedir.

Eğitim kurumları bir ideolojiyi toplumun ulus kimlik inşasında şekillendirici etken olmasını sağlayan temel araçlardan birisidir. Bu durum farklı ülke örneklerinde olduğu gibi Cumhuriyet Türkiye'si açısından da geçerli bir durum olarak ifade edilebilir.

Cumhuriyet Türkiye'si net bir şekilde ulus-devlet ve ulus-kimlik inşasını esas alan Türk milliyetçiliğini tutunum ögesi olarak tanımlayan ve devletin meşruiyetini bu kimlik tanımlaması üzerinden şekillendirmek isteyen bir gelişim süreci yaşamıştır. Özellikle Atatürk döneminde ulus-inşası hemen her devrimsel adımın temelindeki politik ajanda olarak öne çıkmıştır. Bu adımlar içerisinde eğitim, okullaşma ya da müfredat gibi konuların da ulus-inşası sürecinin süjeleri olduğu değerlendirildiğinde, bu unsurların devletin ideolojik aygıtları kategorisinde oldukları değerlendirilebilir.

Cumhuriyet Türkiye'sinin iki önemli dönemi olarak Atatürk ve İnönü dönemleri ele alınabilir. Bu iki dönemde devletin resmi ideolojisi aynı zamanda Parti ideolojisi olarak iç içe geçmiş ve bir çeşit parti devleti yapısı gelişmiştir. Cumhuriyet Halk Fırkası/Partisi'nin temel ideolojik eğilimi her iki lider döneminde genel çerçevede paralel bir seyir izlemiş ve Türk milliyetçiliği, pozitivizm, ulus-devlet politikaları, millilik gibi kavramlar üzerinden ilham alan Kemalizm kavramıyla somutlaşmıştır. Kemalizm'in bir ideoloji olup olmadığı yönündeki epistemolojik tartışmalara girmeden, bu olgunun bir ideoloji olduğu düşüncesi temele alındığında, Cumhuriyet Türkiye'sinin Kemalist ideoloji çerçevesinde bir uluslaşma ajandasına sahip olduğu vurgulanabilir.

Kemalist ideolojide yukarıda da belirtildiği üzere, ulus-devlet ve kimlik inşası, millilik, vatan olgusu, Türklük, müşterek tarihsellik gibi yerel unsurlar öne çıkarken, modern devlet ve modernizmin etkisi altında, pozitivizm, laiklik, hümanizm, pragmatizm gibi kavramların da yakınsak bir ilişkisinin ve paralelliğinin geliştiği ifade edilebilir. Bu ideolojik bileşenlerin Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışında baskın bir karakter olarak etkisini hissettirdiği belirtilebilir. Özellikle İnönü dönemi, bir yandan Kemalist ideolojinin kemikleşmeye başlaması, öte yandan CHP ile devlet aygıtının eklemelenmesi gibi faktörlere bağlı olarak eğitim üzerinde yoğun şekilde ideolojinin yansıtıldığı bir dönem olarak düşünülmektedir. Bu duruma yönelik çeşitli eleştiriler getirilmekle beraber, aslında bunun; yeni kurulan bir devletin devrimselliğini gerçekleştirmede, ulus kimlik inşasını hayata geçirmede ya da oluşan resmi ideolojinin kurumsallaşma çabaları olarak değerlendirildiğinde doğal bir durum olduğu ifade edilebilir.

İsmet İnönü döneminde gerçekleştirilen eğitim atılımları içerisinde yer alan Köy Enstitüleri, günümüzde de çeşitli yönleriyle tartışılması açısından önemli bir konumda bulunmaktadır. Köy Enstitüleri'ni ayrıcalıklı kılan nokta, yeni Türk devletinin kurucu iradesinin fikirlerinin, ülkenin her köşesine ulaşmasını sağlaması noktasında oynadığı kilit roldür. Eğitim ve ideoloji açısından İnönü döneminin de karakteristiğini yansıtan bu

kurumların kuruluş, işleyiş ve ülkenin eğitimine sunduğu katkıları ortaya koymak, çalışmanın amacını yansıtabilmesi açısından önemlidir.

Erken cumhuriyet dönemi Türkiye’inde eğitim ve ideoloji ilişkisini anlamak, yukarıda belirtilen tartışmaların sağlıklı şekilde yorumlanmasında fayda sağlayacak en önemli adımlardan birisidir. Bu döneme yönelik eğitim ideoloji ilişkisinin dönemin eğitim müfredatında görülen yansımalarının ortaya konulması konunun somutlaştırılmasına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda özellikle literatürde her ne kadar bu dönemdeki eğitim konusu ya da ideoloji bağlamındaki araştırmaların varlığı bilinse de, yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğunun ve net olarak cevaplanmamış soruların araştırılmasının gerekliliği de bilinen bir gerçekliktir.

Yukarıda belirtilen hususlar bağlamında bu çalışmanın konusu, amacı, kapsamı, ortaya konulan problem, varsayımlar, araştırma yöntemi-uygulanan metot, çalışmanın/araştırmanın sınırlılıkları, çalışmanın özgül ağırlığı ve önemi gibi hususların öncelikli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte çalışmanın bölümlerinde ele alınan konuların özet olarak belirtilmesi de, konunun ön bilgilendirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın konusu, Türkiye’de hemen her dönem gerek siyasal alanda, gerekse sosyal ve kültürel bağlamda tartışılan, sistem sorunları üzerinde ciddi polemik alanı haline gelen eğitim konusunun ideoloji(ler) ile ilişkisinin İsmet İnönü’nün cumhurbaşkanlığı yaptığı 1938-1950 yılları arasında izlediği seyrin incelenmesidir. Ayrıca İnönü döneminde eğitim-ideoloji ilişkisinin somut olgular (müfredat, ders kitapları) üzerindeki yansımalarının araştırılmasıdır.

Bu tezin amacı, eğitim ve ideoloji ilişkisinin Türkiye örneklemini üzerinden, kurucu ideoloji olan Kemalizm’in ve bu ideoloji ile bağlı hale gelen yaklaşımların, İsmet İnönü’nün cumhurbaşkanlığı dönemindeki eğitim politikaları ve atılımlarıyla nasıl bir seyir izlediğini ortaya koymaktır. Ayrıca bu konu üzerinde yaşanan tartışmalar değerlendirilerek, İnönü döneminde eğitim-ideoloji ilişkisinin somut unsurlar (müfredat, ders kitapları ve eğitim politikaları) üzerinden ortaya konulması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın kapsamı, çalışmanın konusu ve amacı bağlamında İnönü dönemi eğitim politikalarında ideolojinin etkisi olmakla beraber, bu konunun anlaşılmasına katkı sunacak olan, ideoloji ve eğitim olguları, resmi ideoloji, ulus-devlet, ulus-kimlik, Kemalizm ve bu olguların kavramsal bileşenlerini de kapsamaktadır. Ayrıca İnönü döneminin anlaşılabilmesi için Atatürk döneminde eğitim politikalarında ne gibi adımlar atıldığı, bu atılımların ideolojik boyutları ve sonraki dönemlere yansımaları ya da

farklılıkları da kapsam dâhilindedir. Kapsam konusunda belirtilmesi gereken bir diğer husus ise İnönü dönemi eğitim-ideoloji ilişkisinin anlaşılmasına katkı sunacak olan somut olguların; yani ders kitapları, müfredat ve eğitim politikalarının incelenmesi de bir diğer önemli kapsam unsuru olarak görülebilir.

Çalışmanın amacı, konusu, kapsamı dahilinde yapılan literatür incelemeleri sonrasında ortaya konulan temel problem; “İnönü döneminde resmi ideolojinin, eğitim politikaları üzerinde anlamlı ve yapısal bir etkiselliği var mıdır?” ifadesi ile belirtilebilir. Bu temel probleme bağlı olarak aşağıda belirtilen alt problem başlıkları da çalışma kapsamında araştırılmıştır:

- İnönü dönemi resmi ideolojinin eğitim politikaları üzerinde yapısal etkisi bulunmakta mıdır?
- İnönü dönemi resmi ideolojinin eğitim müfredatı üzerinde yapısal etkisi bulunmakta mıdır?
- İnönü dönemi resmi ideolojinin ders kitapları üzerinde yapısal etkisi bulunmakta mıdır?
- İnönü dönemi eğitim politikaları ile Atatürk dönemi eğitim politikaları ideolojik değişkenler bağlamında farklılık göstermekte midir?

Çalışma kapsamında ortaya konulan varsayımlar aşağıda belirtilen şekildedir; İnönü döneminde resmi ideolojinin eğitim sistemi üzerinde yapısal etkileri bulunmaktadır. Belirtilen bu temel varsayımdan yola çıkarak ortaya konulan alt varsayımlar ise:

- Kemalizm, Cumhuriyet döneminin pozitif yönlü ilk eğitim hamlelerini sürdürülebilir bir boyuta taşıyamamıştır.
- İsmet İnönü’nün cumhurbaşkanlığının önemli bir bölümünde eğitim alanında Kemalist ideoloji hâkimiyetini korumuştur.
- Türkiye örnekleme üzerinde eğitim ve ideoloji ilişkisi, ideolojinin etken, eğitimin edilgen olduğu bir yapı üzerine inşa edilmiştir.
- Çok partili siyasal hayata geçişle beraber Kemalist ideolojiden sapmalar görülmüştür.

Bu çalışmada uygulanan temel araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan literatür incelemesidir. Özellikle çalışmanın konusu, kapsamı, amacı değerlendirildiğinde literatürde konuyla ilgili literatürün detaylı şekilde ele alınması ve betimsel bir yöntemle konuya açıklık getirilmesine ağırlık verilmiştir.

Çalışmanın sınırlılıklarına bakıldığında araştırma ya da literatür incelemesi boyutlarında karşılaşılan en temel sorun, bu döneme ilişkin literatürdeki incelemelerde subjektif betimlemelerin, yorumlamaların ve ideolojik eğilimin, somut gerçekliğe ulaşmayı engellemesidir.

Çalışmanın özgül ağırlığı açısından bakıldığında bu çalışmayı hazırlamada en temel motivasyon kaynağı aynı zamanda çalışmanın önemi ve literatür açısından taşıdığı değer olarak düşünülebilir. Çalışmanın özgül ağırlığı, öncelikle konu ve kapsamının uzun yıllardır, gerek güncel, gerekse akademik tartışmalara konu olan, ancak bilimsel araştırma boyutuyla zenginleştirilmesi gereken ya da aydınlığa kavuşturul(a)mayan noktaların netleştirilmesi elzem olan bir nitelik taşımasına bağlı olarak açıklanabilir. Çalışmanın önemi ise özellikle literatürde spesifik olarak İnönü döneminde eğitim-ideoloji ilişkisini konu alan ve araştırma boyutunda ders kitapları üzerinden bu ilişkinin netleştirilmeye çalışıldığı çalışma sayısının eksikliği ile açıklanabilir. Sonuç olarak seçilen konunun literatürde önem arz eden, ancak bakir yönleri olan bir nitelik taşıması çalışmanın önemini açıklayan bir husus olarak görülebilir.

Yukarıda çalışmaya ilişkin belirtilen künye bilgilerinden yola çıkarak, çalışmanın bölümleri hakkında genel bir bilgi ve açıklama yapılacak olursa;

Çalışmanın birinci bölümünde, kavramsal ve kuramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda eğitim kavramı, eğitimin felsefi boyutları, eğitim-toplum ilişkisine sosyolojik bakış, eğitim ve siyaset ilişkisi gibi başlıklara yer verilmiştir. Yine kavramsal açıdan ideoloji olgusu detaylı şekilde ele alınmış, kavramın tanımsal boyutu, epistemolojisi ve sosyolojik boyutuna ilişkin kuramsal hususlar incelenmiştir. İdeoloji ekseninde incelenen resmi ideoloji kavramı teorik boyutlarıyla değerlendirilmiş ve bu konuda literatürde yer alan temel değerlendirmeler, tanımlar ve bakış açıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kavramsal-kuramsal çerçevede eğitim-ideoloji ilişkisi ve bu ilişki ekseninde eğitimin ideolojik aygıtları konusunda incelemeler yapılmıştır. Bu bölümün son aşamasında ise ulus-devlet ekseninde eğitim ve ideoloji incelenmiş, bu incelemede ulus-devlet ve ulus-inşası kavramları detaylı şekilde ele alınmıştır. Alt başlık olarak ulus-inşa sürecinde eğitim ve ideolojinin etkiselliği kavramsal ve kuramsal olarak belirtilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde, Türk milli eğitim sisteminin temellerinin atıldığı Atatürk dönemi eğitim anlayışı, politikaları ve uygulamada atılan adımlar ele alınmıştır. Bu genel çerçeveye bağlı şekilde, Türk milli eğitiminin ideolojik temelleri, Kemalist

ideolojinin ulus-inşasındaki etkiselliği ve eğitim üzerindeki ağırlığı, Atatürk döneminde ulus-devlet inşasında eğitimin işlevsel boyutları değerlendirilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde İnönü döneminde milli eğitim politikaları kapsamında atılan adımlar ele alınmıştır. Her ne kadar bu bölümde atılan pratik adımlara odaklanılmış olsa da, İnönü'nün eğitim felsefesi detaylı şekilde betimlenmeye çalışılmış, söylemleri üzerinden dönemin eğitim anlayışına ışık tutulması hedeflenmiştir. İnönü'nün eğitim felsefesinden ve söylemlerinden yola çıkarak, bunların sahaya yansımalarına odaklanılmış ve bu dönemde eğitim alanında yapılan çalışmalar açıklanmıştır. İnönü dönemi eğitim politikaları ve atılan adımlar konusunda belki de literatürde en sık atıf yapılan konu Köy Enstitüleri'dir. Bu nedenle Köy Enstitüleri konusu spesifik olarak değerlendirmeye tabi tutulmuş, eğitim-ideoloji ilişkisi ekseninde somut bulgular üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Bölümün son aşamasında ise bu dönemde eğitim politikaları ve resmi ideoloji ilişkisi yine söylem-eylem eklektikliği ekseninde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde ise, öncelikle İnönü döneminde eğitim programları ve müfredatta yaşanan değişime yer verilmiş ve bu değişim ilkökul, ortaokul, lise programları bağlamında araştırılmıştır. Gerek İnönü, gerekse Atatürk dönemlerinde eğitim-resmi ideoloji ilişkisinin en yoğun şekilde görüldüğü tarih ve yurt bilgisi ders kitapları bağlamında yaşanan değişimler ve iki dönem arasındaki benzerlik ya da farklılıklar değerlendirilmiştir. Bu bölümün son aşamasında örnek ders kitapları incelenmiştir. Örnek ders kitabı olarak eğitim-ideoloji ilişkisinin yoğun şekilde görüldüğü ya da bu çıkarımın genel kabul gördüğü değerlendirilerek, İnönü dönemine ait Yurt Bilgisi 4. Sınıf Ders Kitabı ve İlkokullar İçin Tarih IV Ders Kitabı değerlendirmeye tabi tutularak incelenmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIDAN EĞİTİM VE İDEOLOJİ İLİŞKİSİ

1.1. EĞİTİM OLGUSU, KAVRAMSAL VE KURAMSAL BİLEŞENLERİ

İnsanın toplumsal yaşam formuna göre şekillenen bir varlık olması, onun içinde bulunduğu toplumun gereklerine göre gelişimini zorunlu kılmaktadır. Arkaik dönemden modern çağa kadar insanın toplumsal değişimi¹ ve gelişimi ile bilişsel gelişimi arasında pozitif bir bağıntı olduğu literatürde öne çıkan bir husus olarak kaydedilebilir (Dinçer, 2003, s. 105). Toplumsal olanın gelişiminde insan bilincinin aktif pozisyonda olması, insanın sürekli olarak gelişimini yansıtan bir diğer durumdur (Eskicumalı, 2014, s. 109). İnsanın gelişimi ele alındığında ise yeni olan imgelerin anlaşılması, yorumlanması, sentezlenmesi ve pratiğe geçirilmesi durumu her zaman geçerli olan bir gereklilik şeklinde düşünülebilir (Genç ve Eryaman, 2007, s. 90-92). İnsanın birey olabilmesinde ve toplumsal yapının temel süjesi haline gelebilmesinde bu gelişimin yapısal ya da etken bir rolü olduğu yadsınamaz. Gelişimin ve gerçek bilginin ediniminde ya da bu süreçte insanın bilgi açısından donanımının artması zaruri bir durum olarak ön plana çıkmaktadır. İşte bu zaruret, insanlar arası bilgi alışverişini ve bu bilgi alışverişinin zaman içerisinde sistemli bir formasyona evrilmesini sağlamış ve öğrenme ihtiyacının somutlaşmasıyla eğitimin ilk yapısal temelleri oluşmaya başlamıştır (Yılmaz, 2009, s. 176-177). Eğitim ontolojisi sadece bilgi edinimi üzerine kurulu bir süreç değildir. Aynı zamanda insanın diğer insanları, yaşadığı dönemi ve toplumu anlayabilmesi ve bu anlayışla birlikte belirli değerler manzumesini zihninde kurgulayabilmesi olarak da değerlendirilebilir. Bu boyutuyla eğitim felsefesinde insanın yorumlayıcı, betimleyici ya da değerlendirme yapabilme yetilerinin de akılda tutulması önem arz etmektedir (Aydın A. , 2014; Selçuk, 2018, s. 97-103).

¹ Toplumsal değişim kavramını Tezcan; “Toplumsal yapının ve onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesi” şeklinde tanımlamış ve toplumsal değişimi, toplumsal süjelerde yaşanan değişim ile ilişkili şekilde değerlendirmiştir (Tezcan, 2019)

Eğitim kavramının gelişimi ve günümüzdeki işlevinin farklı boyutlarıyla anlaşılabilmesi için bu kavram üzerine literatürde ortaya konulan ontolojik ve epistemolojik yaklaşımları kuramsal açıdan değerlendirmek gerekmektedir. Eğitim kavramının tanımı üzerine literatürde çok geniş bir yelpazeye yayılan çeşitliliğin varlığı bilinmektedir. Bu noktada tümdengelimci bir perspektif ile eğitim kavramını genel zaviyeden ele alan bazı düşünür ve araştırmacıların görüşlerine yer verilebilir.

1.1.1. Eğitim Kavramı Üzerine Tanımsal Yaklaşımlar

Eğitim kavramının tanımı üzerine yerli ve yabancı birçok araştırmacı ya da düşünürün çok sayıda tanımlaması olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları, eğitim kavramını felsefesi üzerinden değerlendirmiş, bazıları ise toplumsal boyuta bakan yönüne ağırlık vermiştir. Bu farklılıkların da bilincinde olarak yapılan kavramsal yaklaşımları ele almak gerekmektedir.

Eğitimin insanları belirli amaç ve hedefler doğrultusunda yetiştirme süreci olduğu düşüncesini öne süren Fidan bu yaklaşımı ile eğitimin amaçsallığı ve belirli bir süreçte yayılan sistemliliğine işaret etmiştir (2012, s. 4). Özer ise eğitimi; insanı birey kılacak olan veya olgun, erdem sahibi ve mükemmel bir insan boyutuna taşıyan bir süreç şeklinde yorumlamıştır (aktaran Yılmaz G. , 2015, s. 8). Özer'in bu yorumlaması Nietzsche'nin "Üst İnsan" modellemesi ile benzer ya da paralel bir analogi yaptığı düşüncesini akıllara getirmektedir. Nitekim Nietzsche, insanın bilgi ve öğrenme ile olan tüm ilişkilerinin üst insan olmaya dönük bir çaba ile anlamlı olacağını ileri sürmektedir (2010a, s. 6-7). Ancak Nietzsche açısından üst insan olmak, güç istenci ile korelatif şekilde değerlendirilmekte ve üst insan olmanın güç istenciyle gerçekleşeceğini ifade etmektedir (2010b, s. 50-51).

Nietzsche için eğitim, güç istencinin ve bu yolla üstün insan olmanın kilit olgularından birisidir (Çevikbaş, 2004, s. 63). Nietzsche'nin eğitim kavramı üzerine değerlendirmelerindeki psikolojik saptamaları, aslında onun bu kavrama getirdiği tanımlamalarına da yansımaktadır. İnsanın acı çekerek kendisi olacağını ve gelişeceğini belirten Nietzsche'nin, eğitimin de "insanın kendisi olması" yolundaki bir adım olduğunu ifade ederek, eğitimin ızdıraplı ve meşakkatli bir süreç olduğuna işaret etmesi de dikkat çekici bir saptamadır. Nitekim eğitim ile bilgi ya da kavrama kabiliyetinin gelişimi, tembellik veya bohemlik ile negatif yönlü bir gelişim seyri izlediği, genel bir kabul olarak görülmektedir (Nietzsche, 2003, s. 12-18). Bu nedenle Nietzsche'nin acı, ızdırap ya da zorlu süreçlerin insanın kendisi olmasında ya da üst insan formuna ulaşmasında kilit rol

oynadığı yönündeki düşüncesi, eğitim konusundaki şu betimlemesi ile daha anlamlı bir bütünlük ifade etmektedir:

Eğitim... daha çok bir kurtuluş, bitkilerin nazik filizlerine zarar veren tüm zararlı otların, zararlı böceklerin, molozların ortadan kaldırılması, aydınlığın ve sıcaklığın yayıldığı parlaklık, gece yağmurunun sevgi dolu acelesidir; ... doğaya öykünme ve ona tapmadır; doğanın mükemmelleşmesidir (Nietzsche, 2003, s. 13).

Kavram üzerine farklı yaklaşımlara bakıldığında, Turan, eğitimi bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının değerler manzumesi, kabiliyet ve becerileri, tutum, davranış ve pozitif yöndeki diğer tüm davranışlarında çok boyutlu bir düzelme veya iyileşmeyi kapsayacak kompleks bir süreç olarak tanımlamaktadır (2008, s. 3). Eğitim kavramı üzerine yapılan tanımlamalarda sistemli bir tanımsal yaklaşım ortaya koymaya çalışan Ertürk, eğitimi; “disiplin, sosyal hizmet, kazantı, öğrenim, sosyal kurum, kasıtlı kültürleme süreçleri” şeklinde altı farklı kavram ile tanımlamaya çalışmıştır (Ertürk’ten aktaran Arslan, 2009, s. 9). Ertürk’ün kavrama yönelik tanımlamasında, eğitim olgusunun çok boyutlu işlevselliğine işaret eden bir perspektifle konuya yaklaştığı görülmektedir.

Fidan’a göre (2012, s. 4) eğitimin geniş kapsamlı tanımlamasında, insanların toplumsal standartları, inanışları ve yaşamlarını sürdürme olanaklarını kazanmalarında etkisi bulunan toplumsal süreçler şeklinde bir yorum getirmiştir. Yine Fidan’a göre (2012, s. 4) eğitim, bireyin yaşadığı sosyal yapıya ait toplumsal değerleri, kabiliyet, tutum ve belirli davranış kalıplarını geliştirme süreçlerinin tamamıdır. Sönmez vd.’ne göre eğitim, beş temel akım ya da ideolojiye göre tanımlanmıştır (Sönmez ve diğerlerinden aktaran Arslan, 2009, s. 12). Buna göre (Arslan, 2009, s. 12):

- İdealizm açısından eğitim, insanın bilinçli ve özgür bir irade ile Allah’a ulaşmak amacıyla sürdürdüğü gayretlerdir.
- Realizm açısından eğitim, yeni nesillere kültürel mirasın aktarılması yoluyla onları toplumsal uyuma intibak ettirme sürecidir.
- Pragmatizm açısından eğitim, bireyin yaşamını yeniden şekillendirme ve inşa yolu ile kendisini yetiştirme sürecidir.
- Marksizm açısından eğitim, insanın doğayı denetleme, kontrol altına alma ve değiştirme yolu ile üretimde bulunmasını sağlamaya dönük çok yönlü kendisini yetiştirme sürecidir.²

² Kale ve Nur’a göre Marksizm ve eğitim ilişkisi (2016, s. 52); “bilimsel sosyalizm ilkelerine dayanmaktadır. Böylelikle, üst sınıftan alt sınıfa üzerindeki hegemonyasını meşrulaştırmak üzere tasarlanan eğitim, oluşturduğu yanlış bilinçlendirme ürünü düşüncelerden arındırılmış olacaktır” şeklinde tanımlanmıştır.

- Natürallizme göre eğitim, insanın doğal olgunlaşması ve gelişimini sağlamak ve bu niteliğini göstermesidir.

Yukarıda yer alan eğitim tanımlarında, eğitim olgusunun farklı disiplinler açısından farklı şekillerde tanımlanabildiği görülmektedir. Bu farklılık eğitim kavramının geniş bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca eğitimin kavramsal tanımlamasında yorumlayıcı tanımlamaların varlığı da düşünüldüğünde, kavram üzerine sayısız açıklama getirilebileceği anlaşılmaktadır. Bu noktada eğitim kavramının tanımında öne çıkan müşterek özelliklerin neler olduğuna odaklanmak, tanımlamaların köşe taşlarını belirlemeye yardımcı olacaktır. Eğitimle ilgili temel kavramlar üzerine perspektif sunan Arslan (2009, s. 13) eğitim kavramının tanımlarını kapsamlı bir şekilde açıkladıktan sonra, eğitimin nasıl tanımlanırsa tanımlansın, müşterek belirli özelliklerinin ön plana çıktığını ifade etmiştir. Araştırmacı eğitimle ilgili bu özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

Nesne (obje) olarak insanın alınması, Nesnenin hali hazırdaki durumunun yetersiz kabul edilmesi, nesnenin istendik yönde değiştirilmesi, bu iş için çevrenin ayarlanması, yani tutarlı, etkin araç, gereç, strateji, yöntem, teknik vb. gibi uyarıcıların devreye sokulması, nesnenin istendik davranışları (hedefleri) kazanıp kazanmadığın yoklanması gerekir (Arslan, 2009, s. 13).

Eğitimin kavramsallaştırılması ve bu konudaki çeşitli görüşlere yukarıda yer vermeye çalışılmıştır. Eğitimin tanımının çeşitlilik göstermesi farklı disiplinlerle olan yakın ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Bu durum eğitimin felsefi, toplumsal, psikolojik ve siyasal boyutu gibi farklı alanlarda değerlendirilebildiğini de ortaya koymaktadır. Bu tezin konusu açısından eğitim ile felsefe, sosyoloji ve siyaset arasındaki ilişkinin teorik boyutunun değerlendirilmesi, kavramsal açıdan konunun anlaşılmasına katkı sunacaktır.

1.1.2. Eğitim ve Felsefe İlişkisine Kavramsal Yaklaşım

Modern Türk düşünce dünyasının önemli isimlerinden Nurettin Topçu (1997, s. 13) “felsefesi olmayan milletin mektebi olmaz” sözü ile bir yandan İslam kültür ve maarifinde felsefeden kopuşa eleştirel bir yaklaşım getirmekte, öte yandan ileriye dönük olarak eğitim ile felsefenin birbirleriyle kolkola olmasının gerekliliğine işaret etmekte ve felsefeyi sadece kuru bir ideoloji bağlamında değil içinde bulunulan dünyayı algılamaya dönük bakış açısı olarak yorumlamaktadır. Felsefe ve eğitim ilişkisi, eğitim ontolojisinin temelinde var olan doğal bir birliktelik olarak da yorumlanabilir. Eğitim, bilginin, kültürün ya da değerlerin başkalarına sistemli bir şekilde aktarılmasını ifade ederken,

felsefe ise gerçek bilgiyi tutarlı bir şekilde ortaya koymaya çalışan bir sorgulama yöntemi şeklinde değerlendirildiğinde, iki kavram arasındaki bilgi ortaklığı ön plana çıkmaktadır (Çalışkan, 2018, s. 89-92).

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişkinin neticesinde ortaya çıkan eğitim felsefesi kavramı, eğitim olgusunun anlamı, amacı, öğrenme metodolojisi, öğrenci ve öğretmenin rol dağılımlarını vs. konu almaktadır (Çalışkan, 2018, s. 95). Eğitim felsefesi aynı zamanda eğitimin hangi amaçsal bileşenler kapsamında kullanılabileceğini de yansıtan türevlere sahiptir. Bu türevlere ulaşabilmek için farklı eğitim felsefesi görüşlerinden faydalandığı da bilinilmektedir. Örneğin 1917’de Çarlık Rusyası’nın yıkılması ve yerine Sovyetler Birliği’nin teşkil edilmesi sonrasında eğitim olgusu doğrudan doğruya Lenin’in “Devrimci Eğitim Anlayışı” ile şekillendirilmiştir (Suhomlinski, 2003, s. 37-38). Burada Leninist düşüncenin, eğitim ile toplumsallaştırılması amaçlanmıştır. Eğitim olgusu bu noktada araçsal bir bileşen olarak pragmatist bir felsefe ile ele alınmıştır. Eğitim felsefesi, eğitimin hangi amaç ekseninde şekillendirilmesi gereken bir olgu olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır.

Eğitim felsefesinde farklı felsefi akımların, farklı eğitim teorileri ve ideolojileri ortaya çıkardığı görüşünü ileri süren Gutek, tüm bu yaklaşımları eğitimi şekillendiren görüşler şeklinde tanımlamıştır. Felsefi yaklaşımların kuramsal ve ideolojik yaklaşımların da ortaya çıkışını sağlamaları sebebiyle öncelikli öneme sahip oldukları ifade edilebilir. Gutek’e göre eğitimi şekillendiren felsefe, teori ve ideolojiler aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir (Çalışkan, 2018, s. 97):

Tablo 1.1. Eğitimi şekillendiren görüşler

Felsefi Yaklaşımlar	Kuramsal Yaklaşımlar	İdeolojik Yaklaşımlar
İdealizm	Perennializm (Evrenselcilik-Daimicilik)	Liberalizm Konservatizm (Tutuculuk) Ütopyacılık Marksizm Totalitarizm
Realizm	Essensializm (Esasicilik-Temelcilik)	
Thomizm ³		
Pragmatizm	Progressivizm-İlerlemecilik, Yeniden İnşacılık	
Varoluşçuluk		
Felsefi Analiz		

³ Ortaçağ skolastik felsefesinin oluşumunda köşe taşı olan Thomas Aquinas’ın görüş ve felsefesine Thomizm denilmektedir. Thomizm, felsefeyi, teolojinin hizmeti doğrultusunda yorumlayan bir bakış açısına sahiptir (Dönmez, 2003, s. 14).

Yukarıdaki tabloda Gutek'in görüşlerini aktaran Çalışkan (2018, s. 97), eğitim felsefesi yaklaşımlarının, eğitimin kuramsal ve ideolojik yaklaşımlarını şekillendiren unsur olduğuna işaret etmektedir. Eğitim felsefesi üzerinden eğitimin farklı boyutlarıyla şekillenmesi, eğitim felsefesinin temeldeki öneminin artmasını sağlamaktadır. Bu çerçevede eğitim felsefesi ele alındığında üç temel akım ön plana çıkmaktadır. Bunlar (Çalışkan, 2018, s. 97; Ersözlü, 2009, s. 62-66):

- Klasik Eğitim Felsefesi Akımları,
- Analitik Felsefi Akımlar,
- Eleştirel Eğitim Felsefesi Akımları şeklindedir.

Klasik eğitim felsefesi yukarıda belirtilen idealizm, realizm, thomizm, pragmatizm, varoluşçuluk ve felsefi analiz gibi yaklaşımlardan esinlenerek oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar (Çalışkan, 2018, s. 97; Kaygısız, 1997, s. 5-15; Ersözlü, 2009, s. 62-66):

- İdealizm-idealist eğitim felsefesi kapsamında perennializm (evrenselcilik-daimilik),
- Realizm-realist eğitim felsefesi kapsamında essensizalizm (özcülük-temelcilik-esasicilik),
- Natüralist eğitim felsefesi,
- Eğitime kültürel yaklaşım,
- Pragmatist eğitim felsefesi-İlerlemecilik ve yapılandırmacılık,
- Egzistansiyalist eğitim felsefesi şeklinde açıklanmıştır.

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişkinin eğitim felsefesi bağlamında belirli akımlar, ideolojiler ya da kuramsal yaklaşımlar ile zenginleştirilmesi, eğitim konusunun farklı disiplinler bakımından farklı şekillerde ele alınmasına da imkân sağlamıştır (Büyükdüvenci, 1987, s. 38-42).

Eğitim felsefesinde eğitimin amaçları başlığı, dikkat çeken öncelikli hususlardan birisidir. Eğitimin amaçlarına eğitim felsefesi bağlamında bakıldığında yukarıda belirtilen akımlar ekseninde açıklama yapmak mümkündür.

- İdealistlere (daimilik) göre eğitimde değişmeyen ve vazgeçilemez ilkeler bulunmaktadır. Bu düşünce savunucuları eğitimin amaçlarının değişmeyen ve kesin niteliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedirler (Büyükkaragöz ve Muşta, 1997, s. 3-5).

- Realistlere (esasilik) göre eğitimde amaçların ve ilkelerin değişmezliği daimilik ile benzer niteliktedir. Toplumsal değerlerin ve kültürün ileriki nesillere aktarımı temel amaç olarak alınmaktadır (Çalışkan, 2018, s. 100).
- Pragmatist eğitim anlayışında ise amaçların ve ilkelerin değişken olabileceği görüşü ön plana çıkmaktadır. Eğitimde esnekliğin ve sürekli değişkenliğin olabileceği bu düşüncenin temel savıdır (Büyükkaragöz ve Muşta, 1997, s. 3-5).

Eğitim felsefesi tartışmaları, literatürde geniş yer tutan bir alan olmakla birlikte, eğitim felsefesinin bileşenleri ve farklı yaklaşımlardan öne çıkanları, yukarıda ifade edildiği şekildedir. Eğitim ve felsefe ilişkisinin yanı sıra eğitim ve toplum ilişkisi de kavramsal ve kuramsal boyutta değerlendirilmesi gereken bir diğer alt başlık olarak incelenebilir.

1.1.3. Eğitim ve Toplum İlişkisi: Eğitimin Sosyolojik Boyutuna Kavramsal Yaklaşım

Eğitim ve toplum birbirleri ile yakından ilişkili iki olgu olarak sıklıkla birlikte değerlendirilmektedir. Toplumsal yapının gelişiminde eğitimin yapısal bir fonksiyona sahip olması, eğitimin toplumsal temellerinin tartışılmasındaki temel itki olarak düşünülebilir. Eğitimin işlevselliği toplumsal yapı üzerinde değerlendirildiğinde Aydoğan'ın yaklaşımı ile eğitimin açık ve zımni olmak üzere iki temel işlevselliğinin olduğu ifade edilebilir (2009, s. 74-75).

1.1.3.1. Eğitim ve Toplum İlişkisi Bağlamında Eğitimin Açık İşlevselliği

Eğitimin toplumsal boyutta açık işlevselliği; öncelikle eğitimin toplumsal boyuttaki en gerekli işlevselliği kültürel mirasın ve değerlerin birikiminin sağlanması ve sonraki nesillere aktarılmasıdır. Nesillere kültürel mirasın aktarılmasında hedef kitlenin çocuklar ve gençler olması, aynı zamanda çocukların toplumsallaştırılmasını da yakından ilgilendiren bir durumdur. Bu bakımdan eğitimin açık işlevselliğinde çocukların toplumsallaşması öncelik arz eden hususlardan bir diğeri olarak kaydedilebilir (Aydoğan, 2009, s. 76).

Eğitim sadece kültürel mirasın aktarılmasını ve geriye dönük değerlerin ileriye aktarılmasını değil, gelişimin ve yeniliklere açıklığın da anahtarı olarak işlev görebilmektedir. Bu nedenle toplumu yeniliğe ve değişime açabilmek için eğitimle bu yönde insanlar yetiştirilmesi gerekmektedir. Eğitim ile toplum arasındaki ilişkinin farklı

bir unsuru da toplumsal olanın ya da toplumun süjesi olan insanın siyasal katılımının sağlanması ve bu bilince erişiminin desteklenmesidir (Doğan, 2018, s. 39).

Toplumun kendi siyasal sistemini ve yönetimini inşâ edebilmesi için siyasal farkındalığa ihtiyacı bulunmaktadır. Bu farkındalığın sağlanabilmesi için eğitimin yine işlevsel bir özelliğe sahip olduğu gerçeği yadsınamaz bir durum olarak kaydedilebilir. Siyasal katılım bağlamında eğitimin aynı zamanda demokratik bir gelişimin sağlanması da etkin rol oynayan işlevselliğe sahip olduğu belirtilebilir. Yukarıda belirtilen işlevsel faktörlerin yanı sıra eğitim toplumsal açıdan ekonomik işlevsellik, fırsat eşitliği ve teknolojik gelişim gibi farklı işlevsellikleri de barındıran bir olgu şeklinde nitelendirilebilir (Doğan, 2018, s. 40-41).

1.1.3.2.Eğitim ve Toplum İlişkisi Bağlamında Eğitimin Kapalı-Zımnı İşlevselliği

Eğitimin açık işlevselliğinin toplumsal yansımaları olduğu gibi, toplumsal olan üzerinde eğitimin bazı zımnı işlevselliklerinin olduğu da literatürde ortaya konulan yaklaşımlardan birisidir (Aydoğan, 2009, s. 77). Bu zımnı işlevsellikler değerlendirildiğinde, Aydoğan'ın tasnifi kapsayıcı bir perspektif sunmaktadır. Aydoğan'a göre eğitimin kapalı işlevselliği (2009, s. 77-78); eş seçimi, arkadaş ve tanıdık edinimi, toplumsal statü elde etme, toplumsal cinsiyet ve cinsiyet ayrımcılığı, çocuk bakımı/bakıcılığı, işsizliğin önlenmesi gibi boyutlara sahiptir.

1.1.3.3.Eğitimin Toplumsal İşlevselliğinin Siyasal Olana Yansımaları

Eğitimin yukarıda belirtilen iki temel işlevselliği netice itibariyle güçlü bir toplumsal yapının inşası için gerekli olan unsurlar olarak da değerlendirilebilir. Eğitim ve toplumsal yapı arasındaki işlevsel ilişkiyi, eğitim politikaları ve siyasal olanla ilişkilendirerek açıklamaya çalışan ve genel kapsamda değerlendiren Çalışkan, konu hakkında şü ifadelere yer vermiştir:

Her toplum kültürel mirasını yeni kuşaklara aktarmak ister. Bu iş gelişigüzel kültürlenme ile olabileceği gibi kasıtlı kültürlenme yani eğitim aracılığıyla da gerçekleşir. Eğitim bu işi planlı ve programlı yapar. Ayrıca, toplum, mevcut siyasal düzene bağlı ve yürürlükteki ekonomik modele katkı sağlayacak bireyler yetiştirmek ister. Yani, bir toplumda eğitimin, toplumsallaştırma işlevi, siyasal işlevi ve ekonomik işlevi vardır. Bu işlevleri gerçekleştirmek için eğitim politikaları geliştirilir (2018, s. 109).

Eğitimin toplumsal olan ile ilişkisi aynı zamanda eğitim politikasının belirlenmesinde yapısal bir etkiye sahiptir. Toplumsal yapının siyasal eğilimi de, eğitimin şekillenmesinde benzer bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Demokratik seçimlerin olduğu bir düzende toplumun siyasal iktidarı belirlenmesi, aynı zamanda toplumun ideolojik referansını alan siyasal akımın bu referansı en temel toplumsallaşma işlevine sahip olan eğitime yansıtmasına da yol açabilmektedir. Bu durum tam demokrasilerde daha az nitelikte görünürken, yarı demokrasilerde daha yoğun, otokratik rejimlerde çok daha yoğun, totaliter rejimlerde ise mutlak manada görünen bir durum olarak değerlendirilebilir.

1.1.4. Eğitim ve Siyaset İlişkisine Kavramsal Yaklaşım

Eğitim siyaset ilişkisinin temelinde, toplumsal yapının temelini oluşturan insan tekinin, kendisini yönetecek olan insanları seçme, ya da onların yönetim tarzları konusunda fikir beyan etme, destekleme, ideolojik benzerliklerini öne çıkarma veya farklılıklarını vurgulama gibi davranışlar sergileyebilmesi için gerekli donanıma sahip olmaları yatmaktadır. Siyasal katılım bilincinin gelişiminde eğitimin yapısal bir etkiye sahip olduğu bilinen bir durum olmakla beraber, siyasal olanın toplumu eğitimle kendi karar, ideoloji ya da politikalarına çekmeye çalışması da eğitim ve siyaset ilişkisinin dualist boyutunu oluşturmaktadır. Bu bakımdan siyasi partiler ya da politikacılar eğitimi siyasal sosyalleştirme aracı olarak işlevsel kılmayı hedeflemektedirler (Zabun, 2012, s. 2-5).

Eğitim ve siyaset kurumları hemen her toplumda birbirleriyle iç içe olan kurumsal yapılar olarak nitelendirilmektedirler. Bu yakın bağlılığın temelinde her iki olgunun toplumsal olanın bir süjesi olması temel etken olarak belirtilebilir. Eğitimin bireyi ve makro ölçekte toplumu konsolide eden işlevselliği sebebiyle, siyasetin eğitimi araçsallaştırma eğilimi her dönem ve toplumsal yapıda öne çıkan bir tutum olarak görülebilmektedir. Eğitimin en temel sosyalizasyon aracı olması, iki kavram arasındaki ilişkinin temel nedeni olarak görülebilir (Yeşilorman, 2006, s. 1-4). Siyasal alanda toplumun yönetilmesi konusu temel unsurlardan birisidir. Bu nedenle toplumu bir fikre, düşünceye, planlamaya ya da eyleme kanalize edebilmek için bu toplumu konsolide etmek gerekmekte ve asabiyetinin⁴ siyasal hedef dahilinde inşasının sağlanması

⁴ Asabiyet kavramı İbn-i Haldun tarafından ortaya konulan ve disipline edilen bir kavramdır. Toplumdaki dayanışma ve konsolidasyon duygusu olarak da tanımlanabilir. Haldun, asabiyeti neseb ve sebep asabiyeti

hedeflenmektedir. İşte bu “sebeup asabiyetinin” sistemli şekilde topluma aktarılabilmesi için ve toplumda politik ideolojiye paralel tutumun geliştirilebilmesi için yine en uygun araçsallığın eğitim odağında geliştiğı belirtilebilir (Doğau, 2018, s. 47).

Eğitimin, politikanın araçsal ögesi olarak kurumsal bir yapı haline gelmesinde eğitim-ideoloji ilişkisi ve eğitim-ulus devlet bağlantısının kritik bir ilişkisi olduğı yadsınamaz. Politika yapıcılarının bir fikir ya da ideoloji ekseninde kendisini tanımlaması ve kimlik yaratımı doğal bir politik davranış olarak görülebilir. Politika ve politikacının kimlik inşası için mikro ölçekte bireyde içsel bir itkiyi uyandırabilmesi, makro ölçekte ise toplumda güçlü bir asabiyeti ateşleyebilmesi için ideolojiyi yoğun şekilde işlemeye çalıştığı ifade edilebilir. İdeolojinin toplumsal tabanda yayılabilmesi yine eğitimin işlevselliğı ile mümkündür. Daha açık şekilde ifade etmek gerekirse eğitimin nosyonu, formasyonu, bu ideolojinin eğitimden ne istediğine göre değışkenlik gösterebilir. Otoriter bir siyasal hareket açısından en işlevsel eğitim ya da eğitim politikası, eğitimsizlik politikasıdır. Böylelikle toplumu yönlendirebilecek ideolojik aygıtlar ya da retoriklerin etkiselliğı ve verimi üst seviyede olabilmektedir. Totaliter bir rejim açısından ise en iyi eğitim bu rejimin ideolojisi odağında verilen formasyon ve eğitimidir.

Soğuk Savaş döneminde Sovyet Rusya’nın en etkili olduğı 1950-1970’li yıllarda ünlü bir eğitimci ve daha öncesinde Leninist ideolojinin radikal bir savunucusu olan Vasili Suhomlinski, eğitim olgusunu ele alırken şu ifadeleri kullanmaktadır:

Eğitimin büyük gücüne şaşmaz bir şekilde inanıyorum... Öğretmenlik mesleğim boyunca tuttuğum defterler, toplam üç bin yedi yüz sayfayı bulur ve bu sayfaların herbiri yalnızca bir kişiye ayrılmıştır: Öğrencime. Üç bin yedi yüz yaşam... Neredeyse köyümüzdeki yetişkin nüfusun tümü. ... Eğitimci olarak görevimin, gençlerde zihinsel enerjisinin uyandırılması, Lenin’in örnek olarak gösterilmesi olduğuna inanırım. Leninist yöntemle dayalı bir ruhla araştırmak ve öğrenmek, okullarımızdaki toplumsal ve politik bilinçlendirme için eğitimin temel ilkeleridir (Suhomlinski, 2003, s. 37-38).

Eğitim ve siyaset ilişkisinin ayrılmaz parçası olan ideoloji, bu iki kavram arasında bir köprü vazifesi görmektedir. Bu bakımdan özellikle ideolojik ajandası olan siyasal hareketlerin eğitim konusundaki tutumlarının anlaşılabilmesi için ya da politik bir ajandası olup, bunun için uygun ideolojileri araçsallaştıran siyasal hareketlerin eğitimi ne

olarak tasnif etmektedir. Neseb asabiyeti kan bağılılığına göre gelişen dayanışma duygusu iken, sebeup asabiyeti, din, millet, fikir gibi etkenlerle toplumun konsolide edilmesini ifade etmektedir. Hadari toplumlarda neseb asabiyeti öne çıkarken, toplumun medeni boyuta evrilmesiyle bu asabiyetin daha ziyade sebeup asabiyetine dönüştüğü belirtilmektedir (Haldun, 2004, s. 69).

şekilde işlevsel kılmaya çalıştıklarını anlamak için ideoloji olgusunun kapsamlı şekilde incelenmesi gerekmektedir.

1.2. İDEOLOJİ VE RESMİ İDEOLOJİ KAVRAMLARI

Eğitim ve siyaset ilişkisi içerisinde kısaca eğitim ve ideoloji arasındaki kavramsal yakınlık ve ilişkiyel birlikteliğe değinilmişti. Ancak ideoloji ile eğitim arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için eğitimin işlevselliği gibi ideolojinin de işlevselliği ve kavramsal-kuramsal yapısının ele alınması gerekmektedir. İdeoloji kavramı üzerine eğitim kavramında olduğu gibi sayısız tanımlama ve betimleme getirilirken, kuramsal boyutta ise birçok görüş ortaya konulmuştur. Bu sayısız tanımlama ve çok boyutlu görüşler içerisinde ideolojiyi genel çerçevede tanımlamak belirli bir perspektif sunması açısından yeterli olacaktır.

İdeoloji kavramını ilk kullanan düşünür olan Antoine Destutt de Tracy, bu kavramı ideelerin bilimi olarak ele almaktadır (Demirtaş B. , 2008, s. 23). İdee kelimesi fikir anlamına gelmekte ve fikir bilimi şeklinde düşünülmektedir. İdeolojinin etimolojisinde öne çıkan fikir olgusu, kavramın epistemolojisi, ontolojisi ya da pratik kullanımında da temel unsurlardan birisidir. İdeoloji kavramının farklı disiplinlere yansımalarından ve bu disiplinler üzerinden yapılan tanımlamalarından önce, kavramı ilk ortaya koyan Antoine Destutt de Tracy'nin ideoloji olgusunu ne şekilde, hangi şartlarda geliştirdiğine odaklanmak konunun anlaşılabilirliğine katkı sunacaktır. Fransız aristokrasisinden gelen düşünür, aristokrat olarak doğup Fransız devriminin öncülerinden birisi haline gelmiştir. Gramsci açısından de Tracy'nin bu organik entellektüelliğe geçişi çağcılları arasında en klasik örneklerden birisi olarak gösterilebilir (Eagleton, 1991, s. 103).

De Tracy, Fransa'da 18. yüzyılın son döneminde yaşanan "Terör Çağında" (l'âge de terreur) fikirlerinden dolayı cezaevinde kalmış ve "ideoloji" yani fikir bilimi kavramının temellerini burada atmıştır. İdeoloji kavramının doğuşunun cezaevi olması ve ideolojiler ile cezaevleri arasında her dönem sebep-sonuç ilişkisinin varlığı dikkat çekici ve anlamlıdır. Eagleton da Tracy hakkında bu bilgilere yer verdikten sonra ideolojinin doğuşu üzerine şu yorumlamayı getirmektedir (1991, s. 103-104): "İdeoloji nosyonu tamamen ideolojik olan koşullarda doğdu. İdeoloji, Terör Dönemi'nin irrasyonel barbarlığına karşı rasyonel bir siyasete aitti".

İdeolojinin doğumu ile birlikte kavramsal olarak gelişimi ve farklı disiplinlerde ele alınan bir olgu haline gelmesi iki asra yakın bir zaman diliminde gerçekleşmiştir. İdeolojinin zaman içerisinde sürekli farklılaşan, gelişen, etki ve potansiyelinin boyutları değişkenlik gösteren bir olgu haline gelmesi kavramın tanımlanmasında da çeşitliliğin artmasına yol açmıştır.

1.2.1. İdeoloji Kavramı Üzerine Tanımsal Yaklaşımlar

İdeoloji kavramı üzerinde mutlak anlamda ortak bir tanım olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu durum, yukarıda da belirtildiği gibi kavramın dönemsel açıdan algılanış şekli, mekânsal değişkenler ve subjektiflik gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Nitekim Heywood bu durumu, “birbirine rakip olan tanımların toplamından başka elimizde bir şey yok diyerek” özetlemiştir (2013, s. 23).

İdeolojinin kuşatıcı bir tanıma sahip olamamasında, kavramın teori ile pratik arasındaki uyumsuzluklarının etkisi yadsınamaz. Bununla beraber kavramın siyasal ideolojilerin çatışmaları arasında anlam bütünlüğünü kaybetmesi ve bu siyasal tartışmaların nesnesi haline gelmesi de kavramın tanım sorununun nedenleri arasında gösterilebilir.

Tüm bu kavramsallaştırma tartışmalarını akılda tutarak kavrama yönelik ortaya konulan bazı tespit ve tanımlara yer verilecek olursa, Ergil (1983), ideoloji kavramını geniş kapsamlı ve dar kapsamlı tanımı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Geniş kapsamlı tanım açısından ideoloji; insan ve toplum ya da topluma bağlı bir birim arasında gelişen, insana, topluma, doğaya ve evrene ilişkin bilişsel ve ahlaki inanç düzeni ya da sistemidir. Dar kapsamlı tanımda ideoloji; belirli bir perspektif ekseninde düşünmeyi ve bu düşünceye göre hareket etmeyi doğrulamak amacıyla ortaya konulan inanç, davranış ve tutumlardır (Ergil, 1983, s. 69).

İdeoloji sadece bilimsel ve felsefi boyutta ortaya çıkan bir düşünce değil, aynı zamanda popüler kültür anlamında da sıklıkla dile getirilen bir kavramdır. Kavramın bu boyuttaki tanımı hakkında Oskay; “İdeoloji sorunu, günümüzde, çoğu kez, belirli bir toplumsal, düzeni yasallığa kavuşturan ve yanlış-bilinç üreten hegemonik idealardan oluşan homojen (benzeşik) ve oldukça rijit bir yapı olarak düşünülmektedir” şeklinde konuya açıklık getirmeye çalışmıştır (1980, s. 198).

Günümüzde ideolojik bir olguya konu olanın kesin inanmışlıkla bağlantılı olduğu ve bilimsellikten, objektiflikten uzakta olduğu kanısı üstü kapalı bir onama olarak

görülmektedir. Bu durum ideoloji kelimesi ile “-izmler” arasında doğal bir bağıntı kurmaya yol açmakta ve “-izm” olanın toplumlardaki “olumsuz” imgelemi, doğal olarak ideolojiye de yansıtılmaktadır. Bu durum ideolojinin popüler kültür eksenli tanımlarında olumsuz bir anlam ortaya çıkarmasına yol açmaktadır. Bu nedenle ideoloji “netameli” bir olgu olarak ifade edilmektedir ve ideoloji nesnel olmayan bir düşünce ürünü olarak nitelendirilmekte ve subjektifliğine vurgu yapılmaktadır (Kazancı, 2009, s. 2).

İdeoloji kavramını siyaset felsefesi bakımından şekillendiren Bacon, Marx, Althusser gibi düşünürlerin yaklaşımlarının, modern dönemde kavramın nesnellikten yoksun bir boyuta gerilemesinde etkili olduğu düşüncesine sahip olan araştırmacılar, ideoloji kavramının “ideolojiler”in kesin inanmışlıkları arasında sağlıklı bir zeminde kaldığını ifade etmektedirler (Çelik N. B., 2005, s. 52-61).

Kavram üzerine ortaya konulan yaklaşımları derleyerek ilişkilendirilen anahtar anlamları sıralayan Heywood, bu anlamları şu şekilde ifade etmiştir:

- Siyasî bir inanç sistemi.
- Eylem yönelimli siyasî fikirler kümesi.
- Yönetici sınıfın fikirleri.
- Belli bir sosyal sınıf veya sosyal grubun dünya görüşü.
- Sınıfsal veya sosyal çıkarları dışı vuran siyasî fikirler.
- Sömürülenler veya baskı altındakiler arasında yanlış bilinci yayan fikirler.
- Bireyi sosyal bir bağlamda konumlandıran ve müşterek aidiyet hissi yaratan fikirler.
- Bir siyasî sistemi veya rejimi meşrulaştırmak üzere, resmî olarak ayrıcalık verilmiş fikirler kümesi.
- Hakikat tekeli iddiasındaki her şeyi kapsayan siyasî öğreti.
- Soyut ve oldukça sistematik nitelikteki siyasî idealler kümesi (Heywood, 2013, s. 23).

İdeolojinin siyasal alanda kilit bir kavram haline gelmesinde en temel düşünce adamının Marx olduğu genel kabul gören bir düşüncedir. Ancak Marx’ın ideolojiye yüklediği anlam takipçilerinin veya siyasal akımların algıladıklarından ötede bir anlam taşımaktadır. Marx, Engels ile beraber ortaya koyduğu “Alman İdeolojisi” isimli çalışmasında ideolojiyi şu şekilde tanımlamıştır:

Her dönemde yönetici sınıfın fikirleri, hâkim fikirlerdir. Yani, toplumun maddî gücüne hükmeden sınıf, aynı zamanda hâkim entelektüel güçtür. Maddî üretim araçlarını elinde tutan sınıf, aynı zamanda zihinsel üretim araçları üzerinde de denetimi elinde tutar. Böylece, genel olarak ifade etmek gerekirse, zihinsel üretim araçlarından yoksun olanların fikirleri, bu araçlara sahip olanlarınkine tâbidir (Marx ve Engels, 1992, s. 70).

İdeoloji kavramının tanımı konusunda Ekinci, ideolojinin bir temsiller sistemi olduğunu ifade ederek toplumsal yaşamda organik bir parça olduğunu belirtmiştir (Ekinci

E. , 2013, s. 15). Ekinci, özellikle ideoloji konusunda Althusser'in yaklaşımını vurgulayarak ideolojiyi ele almış ve bu düşünürün ideolojinin dayandığı ilkelerin, tanıma, kabul etme, tabi kılma ve güvence şeklindeki tasnifine atıf yaparak kavrama açıklık getirmeye çalışmıştır (Ekinci E. , 2013, s. 16).

İdeoloji tanımlarında Heywood'un farklı tanımlar üzerindeki analizine benzer şekilde Eagleton'un derlemesinde de kavramın tanımına ilişkin kapsayıcı bir tasnifi görmek mümkündür. Düşünüre göre ideoloji tanımları şu hususlar bağlamında toparlanabilir:

- toplumsal yaşamdaki anlam, gösterge ve değerlerin üretim süreci,
- belirli bir toplumsal grup veya sınıfa ait fikirler kümesi,
- bir egemen siyasi iktidarı meşrulaştırmaya yarayan fikirler,
- bir egemen siyasi iktidarı meşrulaştırmaya hizmet eden yanlış fikirler,
- sistemli bir şekilde çarpıtılan iletişim,
- özneye belirli bir konum sunan şey,
- toplumsal çıkarlar tarafından güdülenen düşünme biçimleri,
- özdeşlik düşüncesi,
- toplumsal olarak zorunlu yanılısı,
- söylem ve iktidar konjonktürü,
- içinde, bilinçli toplumsal aktörlerin kendi dünyalarına anlam verdikleri ortam,
- eylem-amaçlı inançlar kümesi,
- dilsel ve olgusal gerçekliğin karıştırılması,
- anlamsal-semiotik kapanım,
- içinde, bireylerin, toplumsal yapıyla olan ilişkilerini yaşadıkları kaçınılmaz ortam,
- toplumsal yaşamın doğal gerçekliğe dönüştürüldüğü süreç (Eagleton, 1991, s. 18).

İdeoloji kavramının tanımı konusundaki belirsizlik, bu kavramın felsefi boyuttaki tartışmalarının yoğunluğu ile paraleldir. Bu nedenle kavramın felsefi bağlamda tartışılması gerekmektedir. Özellikle ideolojinin siyasal olanın süjesi haline gelmesinde etkin rol oynayan Marx'ın görüşleri ideolojinin felsefi tartışmalarında ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Bununla birlikte Bacon'un düşüncelerinin etkisine de literatürde sıklıkla yer verilmiştir.

1.2.2. İdeoloji Kavramına Epistemolojik Yaklaşımlar

Yukarıda ideoloji kavramının epistemolojisine işaret edilerek üç isme vurgu yapılmıştı. Bu isimlere vurgu yapılmasının temelinde, ideoloji üzerine sayısız düşünürün farklı boyutlarıyla kavramı ele alması ve bunlar içerisinde köşe taşı olarak görülebilecek belirli isimlerin seçilmesi gerekliliği yatmaktadır. Bu üç ismin seçilmesinde ideoloji üzerine yapılan literatür taramasında sıklıkla bu isimlere atıflarda bulunulması, Francis

Bacon'un ideoloji kavramının ortaya çıkışında önemli bir role sahip olması ve ideolojinin düşünsel kökenleri konusunda öne çıkan yönü dikkat çekmiştir. Marx'ın seçilmesinde, düşünürün ideoloji kavramını siyasal olan ile anılır hale getirmesindeki yapısal etkisi ve ideoloji kavramına yönelik hemen her yaklaşımda isminin ön planda olması etkili olmuştur. Üçüncü isim olarak Althusser'in seçilmesinde ise, bu düşünürün hem yakın dönemde yaşaması ve ideoloji üzerine iktidar, egemen ideoloji, devletin ideolojik aygıtları ve günümüz yönetim rejimlerinin ideolojiyi ne şekilde kullandığı gibi farklı boyutlardaki değerlendirmeleri etkili olmuştur.

1.2.2.1.Francis Bacon ve İdeoloji Kavramının Ortaya Çıkışı

İdeoloji kavramının her ne kadar modern dönemdeki algılanış şekli Francis Bacon'un ortaya koyduğu idoller yaklaşımıyla birebir aynı olmasa da, idollerin ideolojinin çıkışında etkisi olduğu düşüncesi dikkat çekmektedir. Bacon açısından insan aklı, doğayı kavrayabilecek bir potansiyele sahiptir ve bu kavramayı ancak bilgi ile gerçekleştirebilecektir (Çelik H. S., 2016, s. 20).

Bacon'un idolleri dört gruba ayırmaktadır. Bunlar; İdola Tribus (Soy Putu), İdolaspecus (Mağara Putu), İdolafori (Pazar/Piyasa Putu), İdolatheatri (Tiyatro Putu) şeklindedir (Bacon, 2012, s. 18). Bacon, idolü, doğruyu görmeyi engelleyen önyargılar olarak görmekte ve yönetici elitin bu idoller ya da putlarla toplumu yönettiğine işaret etmektedir. Bacon doğrudan ideoloji kavramını kullanmasa da ideolojinin araçsal veya işlevselliğini işaret eden idol kelimesi üzerinden ideolojinin ileride üstleneceği işlevin ne olduğunun tespitini yapmıştır.

1.2.2.2.Karl Marx ve İdeoloji Kavramının Politikanın Süjesi Haline Gelmesi

İdeolojinin gerek eleştirel felsefe açısından, gerekse de siyaset felsefesi bakımından kavramsallaşması Marx'ın ideolojiyi bu zaviyeden ele almasıyla başlamıştır (Barrett, 2004, s. 34-35). Marx'ın ideolojiye felsefi yaklaşımında üç temel eleştiri ön plana çıkmaktadır. Bunlar (Heywood, 2013, s. 24):

- Marx, ideolojiyi Engels'in yanılsama kavramına paralel şekilde yanıltma, gizemli hale getirme kapsamında değerlendirmiştir. Marx açısından ideoloji ile bilim arasında, bilim her zaman hakikati, ideoloji ise her zaman yanlışlığı ifade etmektedir.

- Marx, ideolojiyi sınıfsal çatışma ya da sınıf sistemi açısından değerlendirmektedir. Marx açısından ideolojinin özünde var olan sorunsallık, egemen sınıfın amacı doğrultusunda ideolojinin araçsallaştırılmasından kaynaklanmaktadır. Mülk sahiplerinin varlıklarını arttırma gayreti için liberalizmi ön plana çıkarmalarını klasik bir ideoloji örneği olarak nitelendiren Marx, ideolojiyi sınıf çatışması odağında üretim araçlarını elinde bulunduran sınıfın temel aygıtı şeklinde görmüştür.
- Üçüncü aşamada ise ideoloji-iktidar ilişkisine değinmektedir. İdeoloji iktidarın varlığını sürdürmesi için kullandığı temel aygıttır. Bu aygıtın en bilinen örneğini kapitalizm oluşturmaktadır. İdeolojiyi, çağın hâkim düşünceleri olarak nitelendirmektedir. Marx, ideolojiyi geçici ve araçsal bir öge olarak görmektedir. Marx'ın bu düşünceleri reel açıdan önemli tespitler olarak değerlendirilebilir. Zira ideolojiler günümüz dünyasında pragmatist politikalar karşısında değişkenliğe mahkum kalmakta ve hâkim sınıf ya da iktidarın dönemsel stratejisinin manivelası haline gelmektedir. Marx'ın ideoloji konusundaki görüşlerini en yoğun şekilde savunan düşünürlerin başında Antonio Gramsci (1891-1937) gelmektedir. Gramsci açısından ideoloji, kapitalist sınıfın hegemonyası şeklinde değerlendirilmiştir (Heywood, 2013, s. 24).

1.2.2.3.Louis Althusser ve İdeolojinin İktidar Elinde Araçsallaştırılması

Althusser, Marksist felsefeye paralel nitelikte, ancak daha çok Gramsci'nin düşüncelerini geliştirmeye dönük bir felsefi yaklaşım sergilemiştir (Ekinci E. , 2013, s. 12). Düşünüre göre ideoloji şu şekilde tanımlanmıştır:

Bireylerin gerçek varoluş koşullarıyla kurdukları imgesel bir ilişkiyi göstermektedir. Yani insanlar, gerçek varoluş koşullarını imgesel bir biçimde bir ideoloji olarak tasarımılamaktadırlar. İdeoloji, toplumsal sınıfların olduğu her yerde vardır ve bu anlamda tarihi yoktur (Çelik H. S., 2016, s. 28).

Althusser açısından devlet, ideoloji ve toplum ilişkisinde devlet etki eden, toplum etki edilen, ideoloji ise etki eden ile edilen arasındaki faktör olarak değerlendirilebilir. Althusser açısından devlet, sınıfsal bir iktidar yapısında gerçekleşmektedir. Bu sınıfsal iktidar sistemi, devletin ideolojiyi kullanmasıyla gerçekleşmektedir. İdeolojinin tesis edilmesinde mahkemeler, polis, asker, sivil toplum örgütleri, medya gibi araçlar önemlidir (Çelik H. S., 2016, s. 28).

Althusser, ideoloji ve iktidar gücünü elde tutma gayreti arasında sıkı bir ilişki olduğunu sıklıkla vurgulamaktadır. Althusser özellikle kapitalist devletin ideolojik aygıtı olarak gördüğü okulun işleyişini şu şekilde ifade etmiştir:

- "Okul, devletin hâkim ideolojik aygıtıdır."
- "Her toplumsal sınıftan çocukları ilkokul çağından alır; sonra on yıl boyunca . . . kafalarına ... egemen ideolojiyle sarılmış bir miktar 'know-how' (... dogal tarih... edebiyat) ya da basitçe saf haliyle egemen ideoloji (etik, yurttaşlık bilgisi, felsefe) doldurur."
- "Yaklaşık 16 yaşlarında çocukların büyük bir kitlesi dışarı atılır (işçiler ve köylüler. ... Okula uyum gösteren gençliğin bir kısmı ... biraz daha ileri gider (teknisyenler, sekreterler, alt düzey yöneticiler) ... Bir kısmı zirveye ulaşır (entelektüeller, yöneticiler, polis, politikacılar, idareciler, ideologlar) . "
- "Yolda dışlanan her kitleye, sınıflı toplumda yerine getirmek zorunda oldukları role uygun ideoloji pratik olarak verilir." (Sömürülen işçilerin "ulusal" ve "apolitik" olan bir bilinci vardır; yöneticilerin "insan ilişkileri" vardır; baskı araçları itaati güçlendirebilir; ideologlar bilinci manipüle edebilirler.)
- Bu yaşamsal sonucu (sömürülenler ile sömürülenler arasındaki ilişkilerin yeniden üretimi) üreten mekanizmalar ... doğal olarak ... okulu ideolojiden arınmış tarafsız bir ortam gibi gösteren evrensel olarak egemen bir ideolojiyle kaplanır ve gizlenir (Barrett, 2004, s. 36-37).

Devletin İdeolojik Aygıtları (DİA) konusu Althusser'in (2000) ortaya koyduğu ideoloji tartışmalarının bir diğer bileşenidir. DİA'ların devletin baskı aygıtı-DBA ile aynı anlama gelmediğini ifade eden düşünür, Marksist teoriden yola çıkarak devlet aygıtının hangi kurumları kapsadığını ifade etmiş ve hükümet, ordu, okul, yönetim, mahkemeler, cezaevleri gibi kurumları sıralamıştır (2000, s. 32-33). Düşünür DİA'ları kendi dönemi açısından belirli bir sınıflandırma dâhilinde ele almış ve şu kurumsal yapıların DİA'lar olduğunu ifade etmiştir (Althusser, 2000, s. 33);

- Dini DİA'lar (Kilise, İbadethaneler, Dini kurumlar vs.),
- Öğretimsel-Eğitimsel DİA'lar (Devlet ya da özel okullar, eğitim kurumları ve eğitim sistemi),
- Aile DİA'sı,
- Hukuki DİA,
- Siyasal DİA (Partiler, Siyasal Sistem),
- Sendikal DİA,
- Haberleşme-İletişim DİA'sı (TV, Radyo, Gazeteler),
- Kültürel-Sanatsal DİA (edebiyat, sanat, kültürel kurum ve faaliyetler).

Althusser, DİA'ların önemli bir bölümünün özel kurumlar olduğunu ve DBA ile DİA arasındaki farkı sıklıkla vurgulamakta; ilkinin baskıya, ikincisinin ise ideolojiye dayalı olduğunu belirtmektedir (Althusser, 2000, s. 32-40).

1.2.3. İdeolojinin Toplumsallaşma Açısından İşlevselliği

Althusser'in ideoloji eleştirisinde okulun iktidar aygıtı olarak ideolojiyi gelecek kitlelere aktarmadaki işlevselliği, ideoloji-eğitim ilişkisi anlamında dikkat çekicidir. Burada dikkat çekici bir diğer ilişki ise ideoloji ile toplumsal olan arasındadır. Tüm devlet-iktidar-ideoloji tartışmalarında temel hedef toplumsal olan üzerinde hâkimiyetin sağlanması ve otoritenin bu toplumsal olana kabul ettirilmesidir (Candan ve Işık, 2019, s. 568-569).

İdeolojinin işlevselliği konusu, iktidar olgusu açısından, kendi meşruiyetini sağlayacak söylem, eylem ve hedefleri belirli retorik ya da politik ajandalarla topluma empoze etme noktasında önem arz etmektedir. Toplumda oluşan ideolojik yönelim, asabiyetin belirli bir sebep üzerinde konsolide olmasını sağlamaktadır. İdeoloji ile asabiyet arasındaki işlevsellik bağlamındaki ilişki, toplumsal olanın odağında gelişmektedir. Bir toplumda ideoloji vasıtasıyla asabiyeti tesis etme, o toplumu istenilen politik ajanda doğrultusunda hareket ettirebilme anlamına gelmektedir (Ergil, 1983, s. 76-78).

1.2.4. Resmi İdeoloji Kavramı

İdeoloji kavramının çok boyutlu ve zengin bir içeriğe sahip olması, siyasal ve toplumsal süjelerle yakın bir ilişki içerisinde olmasıyla bağıntılıdır. İdeolojinin sadece marjinal bir gruba ya da egemen sınıfa karşı geliştirilen bir fikir birlikteliği bağlamında geliştiği düşünülemez. Bunun yanında egemen sınıfın ya da iktidarın kendi varlığını sürdürebilmesi, meşruiyetini daim kılması için de ideolojilere ihtiyacı olabilmektedir. İşte bu ideolojilere resmi ideoloji denilmektedir. Resmi ideoloji kavramı, ideoloji tartışmalarında hemen her zaman negatif anlam yüklenen bir niteliğe sahiptir. Bunun nedenine bakıldığında, resmi ideolojinin varlık sahasının her zaman otoriter ya da totaliter rejimlerde kendisini gösterdiği ön plana çıkmaktadır (Çelik H. S., 2016, s. 40).

Çalışmanın temel konularından biri olan devletin ideolojik aygıtları kavramının mimarı Althusser'in, resmi ideoloji kavramını kullanmadığını belirtmek yararlı olacaktır. Althusser, egemen ideoloji kavramını kullanır ve kavramı, "devlet iktidarını elinde bulunduran egemen sınıfın ideolojisi" şeklinde tanımlar. Ayrıca Althusser, egemen

sınıfın, devlet aygıtı zırhını da kullanarak devletin ideolojik aygıtları vasıtasıyla üretim ilişkilerini yeniden dizayn etmekte olduğunu söyler (Althusser, 2000, s. 39-40).⁵

Resmi ideoloji kavramı ile Althusser'in egemen ideoloji kavramı birbirlerine benzeyen kavramlar gibi görünüyorsa da farklı anlamdadırlar. Bu çalışmada kavramsal açıdan resmi ideoloji tercih edilmiştir. Çünkü eğitim ve ideoloji ilişkisinde devlet, eğitim üzerinde belirli bir ideolojiyi hakim kılmaya çalışıyorsa burada resmi ideoloji kavramını kullanmak yerinde olacaktır.

Resmi ideolojinin tanımı üzerine felsefi, siyasal ya da sosyal kuramcılarının derin kavramsal ve kuramsal tartışmaları arasından kavrama ilişkin tanım bulmak yerine, kavramı günümüzde bilimsel araştırmalarla yorumlayan araştırmacıların tanımlamalarına yer vermek kavramın daha rahat anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu kapsamda Çelik, resmi ideoloji konusunda siyasal rejim olgusunu da akılda tutarak kapsamlı bir tanım ortaya koymaya çalışmıştır. Çelik'e göre resmi ideoloji tanımı şu şekildedir:

Resmi ideoloji, devlet yöneticileri tarafından koordine edilen hâkim siyasal, ideolojik, askeri ve ekonomik iktidar aktörlerinin ittifakının bir yansıması olan rejimin temel anlamsal referans çerçevesini oluşturur ve bir yandan mevcut sistemin yeniden üretilmesine katkıda bulunurken diğer yandan toplumun, anlamlandırma, belli norm ve değerler paylaşma isteğini karşılayan bir nitelik arz eder (2016, s. 45).

Resmi ideolojinin tanımı konusunda literatürde karşılaşılan temel sorun, bu kavramın tanımının ideoloji üst başlığının gölgesinde kalmasıdır. Kavram, özellikle Çin, Sovyet Rusya gibi otoriter-totaliter rejimlerin olduğu ülkelerde sıklıkla dile getirilmekle beraber Türkiye de bu kavram ile adı en sık anılan ülkeler arasında yer almaktadır (Örnek, 2019, s. 188). Ancak bu kısıtlılığa rağmen kavramın tanımıyla ilgili olarak Çiğdem (1998) özetle, resmi ideolojinin kendi içinde çelişkileri olan bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Bu çelişkilerin başında yapılacakları daha önceden söyleyen bir ideolojinin, ideoloji olamayacağını belirtmesidir (Çiğdem, 1998). Ayrıca Çiğdem resmi ideolojinin toplumsal olan değil hukuksal olanı önemseyerek toplumsal olan üzerinde ideolojiyi hâkim kıldığını vurgulamaktadır. Yine Çiğdem'e göre (1998) resmi ideoloji, fırsatçılık rejimi, sevk ve idare edebilme, kendisi dışında kalanları medenileştirme iddiasında bulunan bir araçtır.

⁵ Althusser'in ifade ettiği devletin ideolojik aygıtları-DİA somut olarak belirli kurumsal yapılar şeklinde ete kemiğe bürünmektedir. Bu yapıların yanında Devletin Baskı Aygıtı-DBA da bulunmaktadır (Canatan, 2017, s. 10). Bu iki aygıtlar kümesinin kesişen noktaları olsa da birbirlerinin aynıları değildir. DİA ile DBA'nın kesişim yüzdeleri arttıkça devletin baskıcı niteliği aynı nisbette artış göstermektedir.

Resmi ideoloji kavramı konusunda Başkaya, “Paradigmanın İflası” isimli eserinde kavramı betimlemeye çalışmış ve resmi ideolojinin, toplumun kendisi hakkında düşünme yeteneğini dumura uğratmak olduğunu ifade etmiş, resmi ideolojiyi Antonio Gramsci’nin “Hegemonya” kavramı ile eşdüzlemde değerlendirerek; “yeni bir ideolojinin toplumun tüm kesimlerinde hegemonya kurabilmesi için o ideolojinin sahibi ve taşıyıcısı olan ve tarih sahnesine çıkan yeni sınıfın, üretici güçleri geliştirmesi” ifadeleriyle kavramı açıklamaya çalışmıştır (2018, s. 22-23).

1.3. İDEOLOJİ VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

İdeoloji ve eğitim ilişkisi, ideoloji ve toplumsallaşma arasındaki ilişkinin bir bileşeni olarak farklı boyutları olan geniş bir etkileşim ya da ilişkisel bütün olarak yorumlanabilir. Bu konuda Çetin (2001) eğitim kurumları veya okulların ideoloji üzerinden toplumsal yapıyı resmi ideolojiye ve iktidara kanalize eden işlevsel bir yapı olduğunu ileri sürmektedir (s. 208). Konuya daha açık şekilde bir tanımlama getiren Akın ve Arslan ise eğitimin bireyleri, resmi ideolojiye veya toplum üzerindeki hakim gücün ideolojisine entegre eden, bu ideolojiye bağlı teşkil edilmiş olan toplumsal ve siyasal sisteme uyumunu sağlayan ve bu uyumun sürekli ya da kalıcı hale gelmesini amaçlayan bir döngü ekseninde araçsallaştığını ifade etmektedirler (2014, s. 82).

Althusser’in devletin ideolojik aygıtları olduğuna yönelik yaklaşımı ve çeşitli kurumları bu tasnifte değerlendirmesine benzer şekilde, ideoloji ile eğitim arasındaki ilişkide de, eğitimin ideolojik aygıtları (EİA) olduğunu ifade etmek yanlış bir tespit olmayacaktır. İdeoloji ve eğitim arasındaki ilişkiyi şekillendiren araçlar, eğitimin ideolojik aygıtları olarak ifade edilebilir.

1.3.1. Eğitimin İdeolojik Aygıtları

İdeoloji ile eğitim arasındaki ilişkide EİA’nın yapısal bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. EİA’nın neleri kapsadığı konusunda ayrıntıya girilebileceği gibi genel kapsamda eğitime dair genel kurumsal yapıları belirtmek yeterli olacaktır. Bu kurumsal yapılar;

- Okul,
- Öğretmen,
- Müfredat, olmak üzere üç ana başlıkta ifade edilebilir.

1.3.1.1.Eğitim-İdeoloji İlişkisinde Öğretmen

Okul, ideoloji ve eğitim arasındaki ilişkinin şekillendiği genel mekansal unsur olarak sembolleşir. Ancak okulun ideolojik işlevine şekil veren ana unsur bu ideoloji ekseninde yetişmiş olan öğretmenlerdir. Öğretmenin öğrenci karşısındaki otorite, bilgelik, statü, toplumsal rolü gibi etkileri, öğrenciyi öğretmene karşı doğal bir itaat ve uyuma ya da özdeşleştirmeye itmektedir. Öğretmenin ideolojik söylemleri zamanla öğrencide örtük öğrenmeyi üst seviyede bir tutuma dönüştürmektedir. Bu bakımdan ideoloji ile eğitim arasındaki ilişkinin en temel süjesi öğretmen olarak görülebilir (Akın ve Arslan, 2014, s. 86-87).

Bir ideolojinin kurumsallaşabilmesi ve resmi ideoloji haline gelebilmesi için bu ideolojiyi temsil edecek yeterli ve yetkin öğretmenlere ihtiyaç duyulacaktır. Resmi ideolojinin resmîyetini kazanabilmesi için yeterli sayıdaki öğretmene ihtiyaç duyması, bu öğretmenleri yetiştirecek kurumsal yapıları yani okulları inşa etmenin gerekliliğini ön plana çıkaracaktır. Bu nedenle resmi ideolojinin işlevsel olabilmesi için eğitim boyutunda öğretmen okulları önemli bir unsurdur.

1.3.1.2.Eğitim-İdeoloji İlişkisinde Okul

Okul konusunda eğitim-ideoloji bağlamında değinilmesi gereken bir diğer husus ise, resmi ideolojinin okula yüklediği ideolojik anlamdır. Örneğin Türkiye’de öğretmen okulları veya daha öncesindeki Köy Enstitüleri bu anlamda üzerine ideolojik bir etiket verilmiş okullar olarak görülebilir. Bu örnekler sadece Türkiye’de değil farklı ülke deneyimlerinde de görülebilir.

Sovyet Rusya’da 1936’da kurulan Komünist Akademi, 1921’de kurulan Kızıl Profesör Enstitüsü örnek gösterilebilir (Özdemir, 2018, s. 105). İran’da 1979 İslam Devriminin gerçekleşmesi sonrasında Humeyni yönetimi, resmi ideolojiyi tesis edebilmek için eğitimde bu ideolojiye uygun kurumsal bir yapı teşkil etmeye çalışmış ve ilk etapta resmi ideolojiye uygun öğretmen ihtiyacı için Öğretmen Eğitim Üniversitesi kurulmuştur. Pehlevi döneminden 50 bin öğretmen meslekten atılmıştır (Domazeti, 2018, s. 7). Doğrudan resmi ideoloji okulları olarak nitelendirilebilecek olan “Şii Dini Okulları” olan “Havza Okulları” kurulmuştur (Domazeti, 2018, s. 6).

Sonuç olarak okul, eğitim ve ideoloji ilişkisinde resmi ideolojinin kurumsallaşmasında duyulan önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Resmi ideoloji

üzerinden şekillenen ülke rejimlerinde bu ideolojinin kendine has okulları bulunmaktadır. Bu okullar sadece verdikleri eğitimle değil, aynı zamanda yüklendikleri ideolojik anlamla ünlenmişlerdir.

1.3.1.3.Eğitim-İdeoloji İlişkisinde Müfredat

Eğitim-ideoloji ilişkisinde öğretmen ve okulun yanında bir diğer önemli unsur ise eğitim müfredatıdır. Özellikle resmi ideolojiyi tahkim etmeye çalışan rejimler, her ne kadar kendi ideolojileri doğrultusunda okullar inşa etmiş olsa da ya da bu perspektife bağlı öğretmenleri bu okullarda istihdam etse de, eğitimin tam anlamıyla ideoloji ile donanması için müfredatın da kontrol altında tutulması önem taşıyan bir diğer konudur.

Eğitim müfredatı veya eğitimin konseptinin bütüncül olması ve tüm öğrencileri aynı şekilde etkisi altına alabilmesi yine resmi ideolojinin tesisinde vazgeçilmez bir gerekliliktir. Tek tip insan profili, resmi ideolojilerde aranan en önemli sıfatlardandır. Bu tek tip insan profilini yaratabilmek için eğitim sürecinde müşterek bir resmi ideoloji müfredatına ihtiyaç duyulur. Resmi ideoloji, eğitimde dost-düşman, iyi-kötü gibi ayrımların net bir şekilde kendi ajandasına göre şekillenmesini ister. Bunun için eğitim müfredatı şekillendirilir.

Akın'a göre ailede çocuk eğitiminde hayatın içinde gelişen bir süreç olması sebebiyle belirli bir müfredat takibi tercih edilmez. Ancak okullar formel ve belirli bir sistem altında eğitim verirler. Resmi ideoloji bu sistemli müfredata dayalı eğitim sürecini tam anlamıyla kontrol altında tutmayı hedefler (Akın M. H., 2012, s. 6). Bu konuda yine Sovyet Rusya'daki eğitim müfredatını örnek vermek konuya açıklık kazandırabilir. Sovyetler Birliği'nde tarih dersi aynı zamanda Parti bilimi olarak görünen önemli bir eğitim dalıdır. Bu nedenle resmi ideoloji en yoğun tarih kitaplarında ve müfredatında verilmiştir. Bu kapsamda Marksist Tarih Tezleri oluşturulmuş ve müfredatın temelleri atılmıştır (Cengiz ve Şimşek, 2017, s. 42).

Konu hakkında çeşitli örneklere yer veren Cengiz ve Şimşek, özellikle tarih öğretmenleri için hazırlanan müfredat kitabına ve "Eğitimden Sorumlu Halk Komiseri" Bubnov'un ifadelerine yer vermişlerdir. Buna göre tarih müfredat kitabında (Cengiz ve Şimşek, 2017, s. 43): "Sovyet toplumunun tarihi dersi, komünizmin inşasına katılmak için hazırlanan 9-10. sınıf öğrencilerinde komünist dünya görüşü oluşturma yolunda önemli rol oynamalıdır" ifadeleri yer alır. Bubnov'un (Cengiz ve Şimşek, 2017, s. 43) "...ders kitabında mutlaka sınıfsal mücadele yer almalıydı; çünkü insanlar birinin burnu

eğri, diğerininki doğru diye savaşıyorlar, bu savaşın sınıflar arasındaki savaş olduğu gösterilmelidir.” şeklindeki açıklamaları müfredat konusunda resmi ideolojinin kontrol mekanizmasını sistemli şekilde diri tutmaya çalıştığını göstermektedir.

1.4. ULUS-DEVLET BAĞLAMINDA EĞİTİM VE İDEOLOJİ İLİŞKİSİ

İdeoloji, eğitim ya da bu iki kavrama bağlı kavramsal bileşenlerin tamamı Aydınlanma Çağı ile filizlenmiş, Fransız Devrimi ile birlikte modern devrin olguları haline gelmeye başlamıştır. Bu kavramların gelişim gösterdiği süreçte şekillenen bir diğer unsur ise ulus-devlettir. Ulus-devlet kavramı konusunda literatürdeki tanımlara bakmadan önce ulus devletin nasıl ve niçin ortaya çıktığına genel kapsamda değinmek gerekir. Ulus-devletin ortaya çıkışında Orta Çağ devlet düzeninin toplumlar üzerinde oluşturduğu çözümsüzlüğün tepkisel bir etkisi olduğu belirtilebilir. Avrupa’da kilisenin, krallık ve prensliklerin ya da toplumsal katmanların sistemsiz ve düzensiz bir devlet ve toplum yapısına neden olmaları, bununla beraber, kapitalist üretim tarzının gelişim göstermesi, feodal devlet yapısının bu kapitalist ekonomi karşısında kendisini güncelleyememesi merkezi devlet formunun gelişmesine kapı aralamıştır (Akıncı, 2012, s. 62-64).

Merkezi devletler, belirli normlar üzerine kurulu, vatandaşlık ya da yurttaşlık olgusunu esas alan, teba sistemi yerine insanı birey olarak sınıflandıran bir düzen tesis etmeye çalışmıştır. Toplumda birlikteliği sağlayabilmek için asabiyet duygusunu kuvvetli kılacak bir sebebe ihtiyaç duyulmuş ve bu sebep milliyetçilik üzerinden ulus-kimlik inşasının tesis edilmesini sağlamıştır. Ulus-devlet olabilmek aynı zamanda ulus-inşa sürecini gerektiren ve yurttaşların ulus bilincine veya kimliğine sahip olmasıyla pratikleşebilecek bir durumdur (Demirtaş B. , 2008, s. 24-27). Ulus inşası ve bu bağlamda ulus bilincinin gelişebilmesi için gerekli olan işlevsel kurum ve olgular bulunmaktadır. Bunların başında milliyetçilik gelmektedir. Milliyetçilik ile ulus-devlet birbirini tamamlayan ve tanımlayan kavramlardır. Milliyetçilik bir ulus-inşa sürecinin ve ulus bilincinin çimentosu, sebep asabiyyetinin ana damarı olarak nitelendirilebilecek bir kavramdır. Ulus-inşasının gerçekleşme süreci eğer toplumsal tabanda gelişmemiş ve elit bir zümrenin ya da yönetici elitlerin eliyle şekillendirilmeye çalışılmış ise genellikle resmi ideolojinin varlığı da kaçınılmaz bir gereksinim olmuştur (Demirtaş B. , 2008, s. 24-27).

Ulus-inşa sürecinin yukarıdan aşağıya doğru şekillendiği ve toplumsal tabandan gelişmeyen devrimlerle kurulan ulus-devletlerde, toplumsal bilincin geliştirilmesi kısaca ulus bilincinin oluşturulabilmesi için resmi ideoloji yoluyla aktive edilir ve ulus inşa sürecinin temel ayağı olan ulus bilincinin gelişmesi sağlanır. Bu süreçte eğitim, en temel işlevsel unsurlardan birisidir. Ulus-devlet ışığında eğitim ve ideoloji ilişkisi incelenmeden önce kavramsal açıdan ulus-devlet ve ulus-inşası kavramlarını incelemek konuya anlaşılabilirlik katması açısından değerlidir.

1.4.1. Ulus-Devlet ve Ulus-Inşası Kavramları

Ulus-devlet kavramı üzerine birçok tanımlama getirilmiştir. Bu tanımlamalar içerisinde ontolojik ve epistemolojik tartışmalardan ziyade doğrudan kavram üzerine yapılan tanımlara bakılması tezin kapsamı dışına çıkılmaması bakımından önem arz etmektedir. Ulus-devlet kavramı konusunda Heywood (2013, s. 147), “Ulus-devlet, devletlerin kendi sınırları içinde iktisadî ve sosyal hayatı düzenlemede önemli bir güce sahip olmaları anlamında, siyasî yönetim için anlamlı bir birimdir” ifadeleri ile ulus-devletin işlevselliğine işaret ederek kavrama açıklık getirmeye çalışmıştır. Aydın ise ulus-devlet kavramını konu hakkında kavramsal ve kuramsal perspektif sunan düşünürlerin yaklaşımlarından hareketle “Ulus devlet, yoğun bir şekilde milliyetçiliğe atıfta bulunan siyasi bir kurumdur. Bu kurum, devlet millet birlikteliğini merkeze alan ve kendini bu beraberlik üzerinden anlamlandıran bir görünüme sahiptir” şeklinde daha çok milliyetçilik kavramıyla bağlantılı şekilde tanımlamıştır (2018, s. 233). Akça (2005, s. 234) ise ulus devleti, modern dönemde Batı dünyasındaki gelişmelerin etkisi altında ortaya çıkan ve bu gelişmeler ekseninde şekillenen sosyo-politik örgütlenmenin adı olarak tanımlamıştır.

Ulus-devlet kavramı üzerine yukarıdaki tanımlamalarda dikkat çeken temel hususlardan biri, bu devlet yapısının bir sürece yayılması ve toplumsal tabanda meşruiyetinin oluşturulması için belirli imgelere gereksinim duymasıdır. Bu ifadeler içerisinde milliyetçilik en öncelikli başlıktır. Ulus-devletin milliyetçiliğe ihtiyaç duyması ya da birbirleriyle bağıntılı olmaları, ulus-inşasıyla ilişkili bir durumdur. Ulus-inşası kavramı üzerine konu hakkında kapsamlı araştırmalar yapmış olan Hippler’in yaklaşımı ya da tanımlaması iki boyuttadır. Bu tanımlar şu şekildedir:

- Birbirine gevşek bağlarla bağlanmış toplulukları, bir ulus devletin hedeflediği ortak bir toplum hâline getirmeyi sağlayan sosyo-politik bir gelişim süreci,

- Dış ve iç politik aktörlere bağlı olarak, özel bir politik hedefe ulaşmak için uygulanan kalkınmacı veya emperyal bir strateji (aktaran Avcı, 2011, s. 136).

Hippler'in tanımlamasında ortak bir toplumsal yapı oluşturma amacı ya da müşterek bir politik hedefe ulaşmaya dönük birlikte hareket edebilme arayışı ulus inşasının tanımlamasında dikkat çeken iki husus olarak öne çıkmaktadır.

1.4.2. Ulus-İnşa Sürecinde Eğitim ve İdeoloji

Eğitim ve eğitime bağlı kurumsal yapılar modern devletin en temel sosyal ve politik kontrol mekanizmaları içerisinde ön sıralarda yer almaktadır. Eğitim üzerinden devlet ya da iktidar varlığını, meşruiyetini, ideolojisini ya da hedeflerini topluma kanalize edebilir. Modern devlet sisteminin ulus-devlet ile şekillendiği düşünüldüğünde, ulus-devlet ile eğitim arasındaki ilişkinin de aynı şekilde işlevsel boyutta olduğu belirtilebilir. Ulus-devlet varlığını oluşturma, geliştirme ve sürdürme amacıyla ulus-inşa sürecini sağlam zeminler üzerine kurmaya çalışır. Bu zeminin en önemli sacayaklarından birisi de eğitimidir.

Eğitim, ulus-devletin oluşumunda resmi ideolojiyi topluma aktarmadaki en işlevsel organdır (Çetin H. , 2001, s. 205-209). Eğitim kavramını pratikte temsil eden kurum olan okul, sadece eğitim verilen mekân olarak değil, ulus-inşa sürecinin ya da ulus-devletin resmi ideolojisinin topluma enjekte edildiği mabedler gibi de tasvir edilebilir. Özellikle yukarıdan aşağıya modernleşmenin ya da kimlik inşasının yaşandığı ulus-devletlerde eğitim ve ideoloji arasındaki iç içelik daha yoğun şekilde hissedilmektedir (Demirtaş B. , 2008, s. 25-28).

Eğitim-ideoloji ilişkisinin ulus-inşa sürecindeki etkileri, teorik boyutunun ötesinde pratik açıdan ele alındığında, ulus devletlerin (Kaya, 2012, s. 357-360):

- Ortak tarih,
- Ortak vatan,
- Ortak dil,
- Ortak kültürel değerler,
- Mitolojik kahramanlıklar ve efsaneler,
- Ortak amaç,
- Ortak tarihsel travmalar,
- Ortak semboller,
- Kurucu lider

gibi başlıklar bir yandan ideolojinin⁶ öte yandan eğitimin konuları olabilir. Eğitim bu konuları resmi ideolojinin kendisine yönelttiği müfredat ve eğitim konsepti ile okul ve öğretmen eliyle topluma kanalize etmektedir.

Modern ulus-devlet tecrübeleri içerisinde Türkiye Cumhuriyeti yukarıda anlatılan kuramsal boyuttaki birçok kavramın doğrudan ya da dolaylı olarak karşılığını bulduğu örnek bir ulus-devlet olarak gösterilebilir. Bu bakımdan Türkiye’de ulus-devletin kurulmasında, ulus inşa süreci pratik boyutta verilebilecek en dikkat çekici örneklerdendir. Ulus inşa sürecinde özellikle eğitimin, kurulmakta olan ulus-devletin resmi ideolojisi dorultusunda şekillendirildiği ve toplumun ulus-kimlik inşasında araçsallaştırıldığı ifade edilebilir. Bu bağlamda Türkiye’de eğitim ve ideoloji arasındaki ilişki ulus inşa sürecinde:

- Ortak millet bilincinin inşası,
- Ortak tarih bilincinin inşası,
- Ortak dil birliğinin inşası,
- Ortak amaçsal birliğin inşası,
- Ortak kültürel değerlerin inşası,
- Tarihsel travmaların ulus kimlik yaratımına kanalize edilmesi⁷
- Mitolojik kahramanlıklar ve efsaneler,
- Ortak semboller (bayrak, milli marş, asker anıtları vb.)
- Kurucu lider (Mustafa Kemal Atatürk)

başlıklarının toplumsal tabanda kanıksanması amacıyla yoğun şekilde işlenmiştir. Özellikle ders kitaplarında ve eğitim müfredatında bu konular uzun yıllar öğrencilerin en temel eğitsel faaliyetleri arasında yer almıştır. Türkiye, savaştan çıkarak kurulan bir ülke olması ve kuruluş sürecinde ve öncesinde birçok savaş travması yaşaması, Türkiye’nin eğitim müfredatında dost-düşman ülke ayrımının keskin bir şekilde yapılmasına yol açmıştır. Türkiye’de kuruluş süreci ulus-inşasında asker miti ve bu ekseninde militarist söyleme dayalı eğitimin yoğun şekilde müfredata yansması, resmi ideolojinin amaçlı bir seçimi olarak değerlendirilebilir (Sünbuloğlu, 2013, s. 4-5).

⁶ İdeoloji kavramının devlet kapsamındaki anlatımlarında resmi ideoloji kavramı ekseninde değerlendirme yapılabileceği de düşünülebilir.

⁷ Bu konuda Osmanlı’nın son iki asırda yaşadığı savaşlar, aldığı yenilgiler ve bu süreçlerde milletin içine düştüğü krizler Türkiye Cumhuriyeti’nin resmi ideoloji söyleminde tarihsel travmalar olarak yerini almıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMELLERİ: ATATÜRK DÖNEMİ MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARI

2.1. TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN İDEOLOJİK VE SİYASİ TEMELLERİ

Modern anlamda Türk Milli Eğitiminin temellerini, Osmanlı İmparatorluğu'nun 18. yüzyılın son döneminden, Cumhuriyet'in kuruluş dönemi ve Atatürk'ün devrimlerini kapsayan süreci içerecek şekilde tasnif etmek mümkündür. Bu dönem ile milli eğitimin temellerini sınırlandırmaktaki amaç daha öncesinde milli olgusunun gündemde olmayışı ile açıklanabileceği gibi, sistemli bir eğitim formasyonuna geçiş çabalarının olmayışıyla da ifade edilebilir. Atatürk sonrası dönem ise milli eğitimde görece belirli bir düzenin tesis edilmesi sebebiyle bu döneme konunun kapsamı dışına çıkılmaması amacıyla girilmemiştir. Türk milli eğitiminin temellerinin anlaşılabilmesi, 18. ve 19. yüzyılda gerek Osmanlı İmparatorluğu'nda gerekse Avrupa'da yaşanan etkileşimsel siyasi, sosyal, ekonomik, askeri ve ideolojik gelişmelerle açıklanabilir.

Fransız İhtilali ile birlikte Avrupa'da sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel ve çevresel anlamda köklü değişimler gerçekleşmeye başlamıştır. Tabi ki bu değişimlerin arka planında coğrafi keşifler, sanayi inkılabı, reform ve rönesansın yapısal etkileri olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Ancak tüm bu değişim sürecinin Fransız İhtilali sonrasında somut bir şekle bürünmesi ve devlet-iktidar ve toplum ekseninde şekillenmesi aynı zamanda bu gelişmelerin pratikleşmesi anlamına gelmiştir. Yaşanan bu devrimsel gelişmeler özellikle üretim ve ekonomik anlamda klasik feodal üretim tarzı yerine sanayi, ticaret ve teknik ilerlemelere bağlı olarak kapitalist üretim sistemine geçişi hızlandırmıştır. Kapitalist üretimin özellikle işgücüne duyduğu ihtiyaç insanların kırsal kesimden şehirlere yönelimini arttırmıştır. Tarımsal üretimde de tedricen gelişen endüstriyel atılımlar, işgücünün eskisi kadar bu alanda yoğunlaşmasına gerek bırakmamıştır. Ancak sanayileşmeye bağlı olarak şehirlerde ya da sanayi bölgelerinde işgücü talebi yoğun şekilde artmıştır (Ergün, 2018, s. 2).

Bu durumun doğal bir sonucu olarak insanlar şehirlerde ya da şehirlere yakın sanayi bölgelerinde kümelenerek popülasyonu arttırmışlardır. İnsanların kırsal alandaki küçük popülasyonları yerine büyük kent yapılarının oluşmaya başlamasıyla birlikte

sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel ve genel anlamda beşeri ihtiyaç ve taleplerin formları da değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. Kentleşme, sanayileşme ve iş gücü piyasasındaki gelişmelerin yanı sıra yeni fikri gelişmeler, bilimsel çalışmalar, bilginin çeşitlenmesi ve bilgiye erişimin hızlanması, iş bölümünün ve uzmanlaşmanın ortaya çıkışı, felsefe, siyaset bilimi, sosyoloji, psikoloji gibi sosyal bilimlerle coğrafya, astronomi, matematik, fizik, kimya gibi fenni bilimlerdeki hızlı gelişmeler, eğitimin geçmişe göre çok daha önemli bir olgu haline gelmesini sağlamıştır. Ayrıca üretim ve işgücü piyasasında eğitilmiş çalışana duyulan ihtiyacın her geçen gün artması, yine eğitimin önemini ayrıcalıklı bir konuma yükseltmiştir (Demirtaş B. , 2008, s. 35).

Kıta Avrupası'nda 19. yüzyılda yaşanan bu gelişmeler hızla yakın coğrafyada etkisini göstermeye başlamış ve özellikle bilimsel gelişmelerde geri kalan, atılım yapamayan ülkeler, Avrupa toplumu ile aralarındaki kayda değer farkı kapatmak için eğitim alanında atılımlar yapmaya başlamışlardır. Bu kapsamda Avrupa'daki gelişmeleri yakından takip eden; ancak bilimsel gelişmeler açısından geri kalan Osmanlı İmparatorluğu, içinde bulunduğu bu eğitimsel ve bilimsel eksiklik ya da geri kalmışlığa karşı çeşitli reformlar yapmıştır. Bu kapsamda okullar açmış, Avrupa'ya öğrenciler göndererek Batı'nın fenni ilimlerini Osmanlı maarifine, sanayisine, ordusuna, tarımına ve genel anlamda geri kalmış sosyal, siyasal, askeri ve kültürel boyutlarına aktarmaya çalışmıştır (Karataş, 2003, s. 231-235).

Osmanlı İmparatorluğu eğitim alanındaki reform faaliyetleri zamanla Batılılaşma boyutuna evrilmeye başlamıştır. Osmanlı'da Batılılaşma kavramının en temel unsurlarından birisi her dönem eğitim alanındaki reformlar olmuştur. Batılılaşma faaliyetleri resmi olarak Tanzimat Fermanı ile hayatiyet kazanmaya başlamıştır. Devamında Islahat Fermanı bu gelişmelerin hızlanmasına kapı aralamış, bu gelişmelerin yanı sıra III. Selim ve II. Mahmut gibi eğitim alanında köklü reformlar yapan padişahların girişimleri de Osmanlı maarif sistemini değiştirmiştir. Ancak tüm bu genel ya da yukarıdan aşağıya doğru şekillenen atılımlar eğitim alanında istenilen başarının yakalanmasında yeterli olmamıştır (Akıncı, 2014, s. 3).

Eğitimde istenilen reformların hayata geçirilememesi ya da reform olarak başlatılan eğitim hareketlerinden istenilen verimin alınamaması, Osmanlı'da 19. yüzyıl boyunca sürekli olarak yeni eğitim sistemi arayışını, modern okul sistemine geçişi ve müfredata yönelik düzenlemeleri gündemde tutmuştur. Bu bakımdan Osmanlı'da

eğitimde modernleşme ya da Batılılaşma faaliyetlerine bir silsile halinde bakıldığında Cumhuriyet Dönemi⁸ eğitim politikalarının arka planına dair genel bir kanaat oluşabilir.

2.1.1. Cumhuriyet Öncesi Eğitimde Batılılaşma-Modernleşme Hareketleri

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitimde yenilik arayışı hakkında yukarıda belirtilen hususlar çerçevesinde, atılan ilk adımlar özellikle askeri eğitim üzerinde şekillenmiş ve bu kapsamda askeri okullar açılarak, modern harp sanatı ve askeri eğitim sistemine geçiş çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Bu gelişmeler 18. yüzyılın sonu, 19. yüzyılın başında ortaya çıkan gelişmelerdir ve yine 19. yüzyılın başlarından itibaren yabancı dil eğitimi için yabancı öğretmenlere görevler verilmiş, Fransızca ve İngilizce eğitim programları müfredata girmeye başlamıştır.

Bu dönemde bir yanda klasik eğitimin temel kurumu olan medreseler, öte yanda modern eğitim kurumları olarak planlanan mektepler iki farklı eğitim nosyonunun oluşmasına ve doğal olarak eğitimde paradigma çatışmasının ortaya çıkmasına yol açmıştır. II. Mahmut'un 1824 yılında bir ferman yayınlarak ilköğretimi zorunlu kılması ve 1826 yılında medrese sisteminin en yakın destekçisi olan Yeniçeri Ocağı'nın kapatılması, eğitimdeki modernleşme sürecinde önemli bir adım olarak kayda geçmiştir. Bu dönemden kısa bir süre sonra 1830'lardan itibaren Avrupa'ya öğrenci gönderilmeye başlanmıştır. Bu öğrencilerin gönderilmesinin sebebi Batı eğitim sisteminin öğrenilmesi ve bu sistemin Osmanlı'ya entegre edilmesidir (Gürel, 2010, s. 567-573). 1831'de Takvim-i Vekayi gazetesinin yayınlanması ve ilerleyen dönemlerde yayın hayatında belirgin gelişmelerin ön plana çıkması, Osmanlı'da eğitim ve kültür düzeyindeki gelişmelere önemli katkılar sunmuştur.

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı'da eğitim alanında yapılan reformlar devletin içinde bulunduğu krizin çözümü olarak görünmeye başlanmış ve bu reformlara büyük önem verilmiştir. Eğitimde köklü adımların atılmasında bu tespitin kıymeti büyük olduğu gibi özellikle toplumun şehirlerde yaşayan kesimi açısından da eğitim konusundaki farkındalığın artmasında yapısal etkisi olduğu ifade edilebilir. 1869 yılında ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Maarif-i Umumiye Nezareti yapısı altında eğitimde yeni bir okullaşma, müfredat düzeni ya da örgütlenmeye gidilmesi planlanmıştır (Demirtaş Z. , 2007, s. 178). Her ne kadar bu planlamalar hayata tam olarak

⁸ Cumhuriyet Dönemi ifadesi, literatürde Mustafa Kemal ve İnönü dönemini ifade ederken kullanılan bir tanımlamadır. Her ne kadar Cumhuriyet dönemi günümüzü de kapsıyor olsa da bu çalışma da kastedilen Mustafa Kemal ve İnönü dönemidir.

geçirilemese de kayda değer bir perspektif sunması açısından Osmanlı'nın eğitimde modernleşme sürecindeki yerini almıştır.

Tüm bu gelişmelerle beraber Osmanlı'da Tanzimat sonrasında ilköğretimde Sıbyan Mektepleri, ortaöğretimde Askeri ve Mülkiye Rüşdiyeleri ve Sultaniyeler (Mekteb-i Sultani- Galatasaray Lisesi-Darüşşafaka), yükseköğretimde ise (MEB, 2019, s. 43-70):

- 1846'da Darülfünun,
- 1859'da Mekteb-i Mülkiye,
- 1857'de Mekteb-i Osmani
- 1867'de Askeri Tıbbiye içerisinde Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye kurulmuştur.

Teknik ve mesleki okullar açısından ise (MEB, 2019, s. 43-70):

- 1842'de Askeri Baytar Mektebi,
- 1847'de Ziraat Talimhanesi (Uygulamalı tarım okulu),
- 1857'de Orman Mektebi,
- 1859'da Cevri Kalfa Mektebi (Kız Teknik Okulu),
- 1862'de Mekteb-i Maarif-i Adliye,
- 1864'te İstanbul'da Lisan Mektebi,
- 1864'te Islahhane (yetim kızlara yönelik askeri dikim atölyesinde mesleki okul),
- 1869'da Kız Sanayi Mektebi gibi okullar açılmıştır,
- 1874 Maadin Mektebi (Maden mühendisi yetiştirmek amacıyla kurulmuştur).

Osmanlı'da modern okullaşma süreci devam ederken 19. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı eğitim sisteminde yöntem tartışmaları sıklıkla gündeme gelmiştir. Özellikle eğitimde modernleşmenin “yükseköğretimden ilköğretime doğru mu” yoksa “ilköğretimden yükseköğretime doğru mu” olması gerektiği üzerinde bu tartışmalar yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda Emrullah Efendi'nin “Tuba Ağacı Nazariyesi” yaşanan eğitim modeli tartışmaları içerisinde dikkat çeken örneklerden biridir. Bu modele göre eğitimde bir ağacın gelişiminin tersine, ağacın kökleri yukarıda asılıdır ve bu analogi ile Emrullah Efendi, eğitimde yükseköğretimin önceliğine işaret etmektedir. Ancak bu durum farklı eğitim modelini savunanlar tarafından eleştirilmekte ve eğitimin temelinin

ilköğretimde olduğu varsayımı öne sürülmektedir (Taşdelen, Oruç ve Çiçek, 2015, s. 1007).

Osmanlı'da 1. Meşrutiyet'e kadar eğitim alanında yaşanan gelişmeler ağırlıklı olarak modern okullaşma şeklinde gelişirken ve eğitimde yöntem tartışmaları belirli bir elit kesim ekseninde devam ederken, bu dönemden sonra gerek savaşların etkisi, gerekse de yaşanan politik sorunlara bağlı olarak eğitimde reform konusu istenilen düzeyde sürdürülememiştir. Ancak bu kısıtlılıklara rağmen II. Abdülhamid döneminde öncelikle Kanun-i Esasi'de eğitim konusu anayasal bir altyapıya kavuşturulmuştur. Kanun-i Esasi'de eğitim konusu (Gözler, 2000, s. 19; 23; 43):

- Kanunun 15. maddesinde, öğretimin herkes tarafından ilgili kanuna uymak şartıyla verilebileceği ifade edilmiştir.
- Kanunun 16. maddesinde ülkedeki farklı dini grupların öğretim metot ve yöntemlerine karışılmayacağı, ancak bütün mekteplerin denetiminin devletin kontrolünde olacağı ifade edilmiştir.
- Kanunun 114. maddesinde ise ilköğretimin zorunlu olduğu ve bununla ilgili düzenlemelerin ayrı bir nizamname ile belirtileceği ifade edilmiştir.

Kanun-i Esasi'nin 1877'de II. Abdülhamid tarafından askıya alınması, yukarıdaki eğitime ilişkin anayasal güvencelerin varlığı açısından olumsuz bir gelişme olsa da Abdülhamid'in eğitim konusundaki girişimleri ve çabaları kayda değer niteliktedir. Eğitimde bir yandan modernleşmeye ağırlık verirken, öte yandan teknik eğitim alanında, askeri, tıbbi ve mülki eğitim alanlarında önemli atılımlara imkân sağlamıştır. II. Abdülhamid döneminde, eğitimde özellikle ümmetçilik fikriyatının yansımaları görülmüş ve Osmanlı toplumundaki birlikteliğin ümmet bilinci ile aşılabacağı düşüncesi eğitime de yansımıştır. Bu kapsamda Aşiret Mektepleri adı altında çeşitli okullar teşkil edilmiş ve Arap, Kürt, Arnavut aşiretlerin reislerinin çocukları bu okullara yönlendirilmiştir. Eğitimde ümmet bilinci (Panislamizm) ile toplumsal asabiyeti tesis etme anlayışı bu devrin öne çıkan politikası olarak varlığını göstermiştir (Kodaman, 1987, s. 23). Bu durum Tanzimat Fermanı sonrası sistemli şekilde gelişen eğitimde batılılaşma ve modernleşme arayışlarını farklı bir ideolojik kulvara taşımıştır.

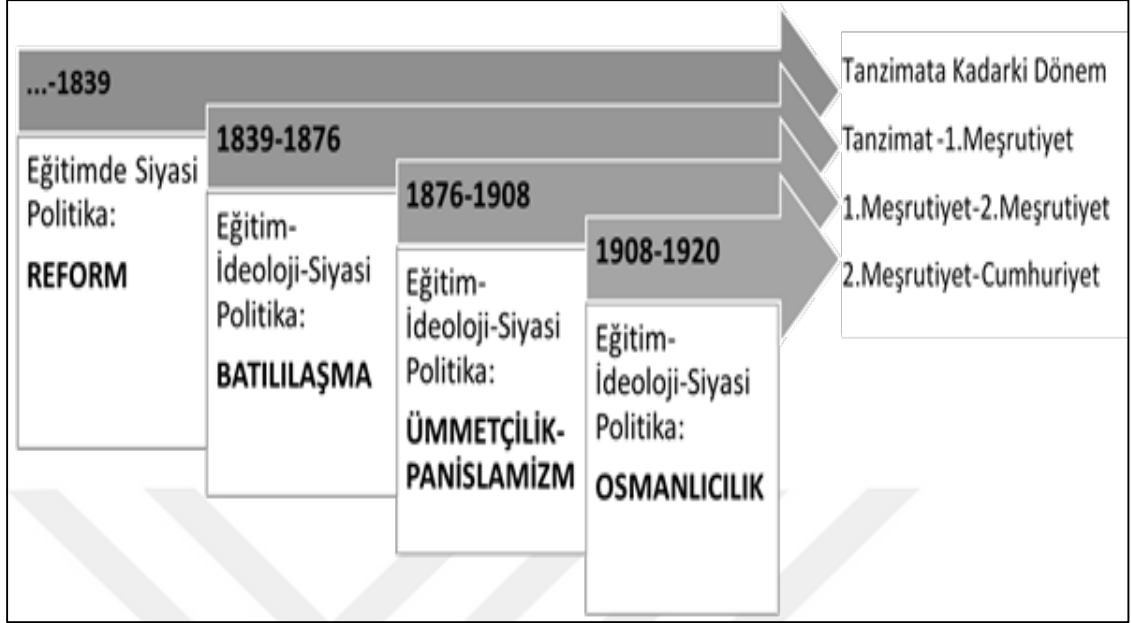
18. yüzyılda gelişmeye başlayan eğitimde modernleşme hareketleri, II. Abdülhamid dönemi ile birlikte siyasi ve bazı askeri sorunlara bağlı engeller dışında gelişme kaydetmiş, II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesi sonrası yönetimi devralan İttihat ve Terakki yönetiminde de bu durum belirli ölçüde devam etmiştir. II. Meşrutiyet devrinde eğitim alanında modernleşmeye dönük çabalar belirli ölçüde ulus kimliğinin

inşasına dönük adımlara yönelmiş fakat bunlar devrimsel nitelikte adımlar olamamıştır. Ayrıca bu dönemde Osmanlıcılık, Batıcılık ve Türkçülük gibi farklı akımların varlığı eğitimin ideolojisinde yeknesak bir birlikteliği sağlayamamış, nitekim uygulamada da bu durum farklı eğitim model ve pratikleriyle kendisini göstermiştir. İttihat-Terakki, Osmanlıcılık düşüncesi ekseninde eğitimden, farklı ümmetleri birarada tutabilme yönüyle işlevsel bir aygıt olarak yararlanmaya çalışmıştır. Bu kapsamda merkezi bir eğitim sistemi kurulmaya çalışılmış bu amaçla Maarif Nezareti ile ülkedeki tüm okulların öğretim programlarının denetlenmesi hedeflenmiştir. Özellikle bu müfredat planında zorunlu Türkçe eğitime ağırlık verilmiştir (Uyanık, 2016, s. 283-284).

2.1.2. Cumhuriyet Öncesi Eğitim Reformlarında İdeoloji ve Siyasi Hedefler

Cumhuriyet öncesi dönemde eğitim reformlarının bir asırdan uzun bir zamana yayılan geçmişe sahip olduğu, yukarıda yer alan genel özetten de anlaşılabilir. Bu uzun zaman zarfında tek bir ideolojik argümanla ya da siyasi hedefle eğitim politikasının belirlendiğini ifade etmek doğru bir saptama olmayacaktır. Her dönemin kendine has siyasi ve ideolojik unsurları bulunabileceği gibi, eğitim ile ideoloji arasındaki ilişkinin boyutları da Cumhuriyet dönemi ya da sonraki dönemlerde olduğu gibi değildir. Bu zaviyeden Osmanlı'nın son yüzyılında eğitim reformlarının ideolojisini birden fazla başlık altında değerlendirmek daha sağlıklı bir yaklaşım olacaktır. Bu bakımdan aşağıda dört döneme ayrılan ve Cumhuriyet'in ilanına kadarki eğitimde reform hareketlerini kapsayan eğitim politikalarının, ideolojik boyutu veya siyasi temellerine dair açıklamalar yer almaktadır. Bu dört dönemde öne çıkan eğitimde ideolojik perspektif ve siyasi politika genel kapsamda ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ancak bu noktada belirtilmesi gereken bir husus da söz konusu dönemlerde öne çıkan ideolojik yaklaşımların ya da siyasi politikaların mutlak anlamda uygulanmadığı gerçeğidir. Örneğin II. Abdülhamid her ne kadar Panislamizm-Ümmetçilik ya da İttihad-ı İslam gibi isimlerle anılan ideoloji ekseninde eğitim politikası inşa etmeye çalışsa da Tanzimat sonrası şekillenen Batıcılık perspektifini de tamamen geriye atmamıştır. Aynı durum belirli ölçüde İttihat ve Terakki'nin eğitim politikaları için de geçerlidir. Bu nüansı akılda tutarak aşağıda söz

konusu dört dönemin ideoloji-eğitim ilişkisi ve eğitimde siyasi temellerinin neler olduğu açıklanmaya çalışılmıştır;⁹



Şekil 2.1. Cumhuriyet Öncesi Eğitim-İdeoloji ve Siyasi Temelleri

2.1.2.1.Birinci Dönem (Reform Politikası) Tanzimat Fermanına Kadar Yapılan Eğitim Reformları (...-1839)

Bu reformların zaman aralığını net bir şekilde belirlemek mümkün olmamakla birlikte, 18. yüzyılın son çeyreğinden itibaren Tanzimat Fermanı'na kadar geçen süre, genel bir perspektif sunabilir. Bu dönemde eğitim alanında köklü ve yoğun bir değişim yaşanmamış olsa da III. Selim ve II. Mahmut'un attığı adımlar ve reform çalışmaları ilerleyen dönemler açısından ön açıcı olmuştur.

Bu dönemdeki eğitim reformlarında bir ideolojik gaye olduğunu söylemek zordur. Ancak Osmanlı'nın fenni ve sosyal bilimler, ordu, sağlık, maliye, eğitim, sanat, kültür ve edebiyat gibi alanlarda Batı'ya göre geride kaldığını farketmesi ve bu geri kalmışlığı aşabilmek için eğitim alanında reform yapma ihtiyacı zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle askeri okulların modernizasyonu çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmaların bu alana öncülük etmesi, hedeflenen amacın ideolojik yönünden çok siyasi yönünün ağır bastığını göstermektedir (Demirtaş B. , 2008, s. 35-38).

⁹ Yukarıda belirtilen şekildeki akımlar arasında mutlak bir ayrışma olmadığı belirtilmelidir. Özellikle bu süreçlerin tamamında batılılaşmanın ve modern döneme uyum sağlama arayışlarının süregelen bir gerçeklik olduğu ifade edilebilir. Bu şekilde, özellikle süreçlerin genel çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.1.2.2.İkinci Dönem (Batılılaşma Modernleşme) Tanzimat Fermanı ile 1. Meşrutiyet Arası Eğitim Reformları (1839-1876)

Türk milli eğitiminin gelişiminde bu dönem Batıcılık düşüncesi ile eğitimde reform düşüncesinin iç içe geçmeye başladığı süreç olarak tanımlanabilir. Batılılaşmanın modernleşmek ve eğitimde reformu gerçekleştirebilmek için en rasyonel çözüm olduğu düşüncesi bu dönem ülkeyi yöneten padişahlar ve bürokratların en temel yaklaşımı olmuştur.

Nitekim Tanzimat sonrası Osmanlı’da başlayan okullaşma faaliyetlerinde Fransız, Avusturya, İngiliz ve Alman eğitim ekollerinin ve eğitimcilerinin yapısal etkileri açıkça görülmüş, bu durum Osmanlı’nın Batı’ya öğrenciler göndererek, Batı’nın ilim ve fennini ülkeye tatbik etme politikasıyla daha da ileri safhaya taşınmaya çalışılmıştır (Yıldız, 1995, s. 28-29).

2.1.2.3.Üçüncü Dönem (Panislamizm-Ümmetçilik) 1. Meşrutiyet ile 2. Meşrutiyet arası dönemde eğitim reformları (II. Abdülhamid Dönemi)

Bu dönemde eğitimde Batı’nın okul ve eğitim formasyonuna olan eğilim devam ederken, eğitimde perspektif ve paradigma, ülkeyi bir arada tutabilme düşüncesinden doğan ideolojik yaklaşımlara göre şekillenmiştir. II. Abdülhamid, Osmanlı’nın varlığını sürdürebilmesi, topraklarını ve bu topraklarda yaşayan insanları bir arada tutabilmesi için toplumsal asabiyeti yükseltebilecek sebeplere yönelmiştir (Karataşer, 2017, s. 428). Bu sebepler içerisinde din bağının işlevselçi yönünü ele alarak ümmet birliği, İttihad-ı İslam düşüncesi ya da Panislamizm düşüncesi öne çıkmıştır.

II. Abdülhamid bu düşünceyi sadece siyasal ve sosyal alanda değil eğitim alanında da sürdürmeye çalışmıştır. II. Abdülhamid’in ümmetçilik ya da Panislamizm düşüncesi eğitimde sadece İslamileşmeye değil Batılılaşmaya da önem vermiştir. Bu durumu devrin padişahının pragmatist politikası olarak nitelendirmek mümkündür (Karataşer, 2017, s. 428-429). Sonuç olarak II. Abdülhamid bir yandan İslami ilkeleri benimseyen, Osmanlı’ya ümmet bilinci ile bağlı, ayrıca batının fenni ile donanımlı bir gençlik hayali kurmuştur.

2.1.2.4.Dördüncü Dönem (Osmanlılık-Osmanlı Birliği) 2. Meşrutiyet ile Cumhuriyet Arası Dönem (İttihat-Terakki Dönemi)

II. Abdülhamid'in devrilmesi sonrası iktidarı ele alan İttihat ve Terakki yönetimi, eğitim alanında devam eden ilerleyişi politik ve savaş faktörlerinin oluşturduğu olumsuz iklime rağmen sürdürmeye çalışmışlardır. Ancak İttihat ve Terakki'nin ülke yönetimindeki anlayışı II. Abdülhamid ile uyuşmadığı için farklı ideolojik saiklerle yeni bir yönetim ideolojisi tesis etmeye çalışmışlardır. Bu noktada İttihat kelimesinin işaret ettiği "Osmanlı'da Birlik" ile Terakki kelimesinin karşılığı olan "ilerleme, aydınlanma, çağdaşlaşma" bu siyasi hareketin sembol ifadeleri olmuştur (Uyanık, 2016, s. 285-287). İttihat ve Terakki Cemiyetinin, Fransız ulus-inşa süreci, Fransız entelejansiyası ve yine Fransız ulus sembolizmini belirli ölçüde parti ideolojisine yansıttığı söylenebilir.

Fransız Devrimi'nin en önemli üçlemesi (trilogy) olan Eşitlik (égalité), Kardeşlik (fraternité) ve Özgürlük (liberté) sembolünü, İttihat ve Terakki, Hürriyet (özgürlük), Müsavat (eşitlik) ve Uhuvvet (kardeşlik) şeklinde sloganlaştırmıştır. İttihat ve Terakki'nin Fransız ekolünden bu derece yararlanması, siyasi tutum ve ideolojisinin şekillenmesinde iki hususu öne çıkarmıştır. Bunların birincisi ulus-devlet bilinci, ikincisi ise batılılaşma-modernleşme eğilimidir. Bu siyasi ya da ideolojik eğilimlerin, dönemin eğitim politikalarına yansması da kaçınılmaz olmuş ve merkezi bir yönetim anlayışını öne çıkaran Osmanlılık düşüncesi ile eğitim politikalarında yeknesaklığın sağlanmasına ağırlık verilmiştir. İttihat ve Terakki yönetiminin eğitim politikasının I. Dünya Savaşı'nın başlamasından sonraki süreçte etkinliğini yitirmesi, Cumhuriyet kurulana kadarki dönem açısından eğitim alanında ciddi bir durgunluk yaşanmasına yol açmıştır (Uyanık, 2016, s. 286).

2.1.3. Cumhuriyet Dönemi (Atatürk Dönemi) Milli Eğitim Felsefesinin ve İdeolojisinin Oluşumu¹⁰

Cumhuriyet öncesi dönemde eğitim alanında birçok yenilik, reform, batılılaşmaya dönük adımlar ve genel anlamda kapsamlı gelişmeler yaşanmış ancak bu gelişmeler düzenli bir ideoloji ve siyasal politika ile sürdürülebilir kılınamamıştır. Her devir, kendi ideolojik ve siyasi argümanlarını eğitim üzerinden yansıtmaya çalışmış ve eğitimi,

¹⁰ Bu bölümde Cumhuriyet devri milli eğitim anlayışının oluşumuna genel anlamda değinilecektir. Eğitimin siyasi temelleri konusu sonraki başlıklarda detaylı şekilde ele alınacağı için bu başlık altında sadece eğitimde millileşme ve sistemli bir eğitime geçişte Mustafa Kemal'in söylemleri ve devrimleri açıklanmaya çalışılacaktır.

ülkenin geleceğini kurtarmada kilit unsur olarak işlevsel kılmaya çalışmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra da bu durum benzer bir işlevselci bakış açısıyla devam etmiş; ancak bu yeni dönemde reform, yenilenme ya da çeşitli atılımlardan ziyade köklü bir devrimsel değişim yaşanmıştır (Aybek, 2019).

Cumhuriyetin ilanının arifesinde ve ilanının ilk yıllarında Türkiye’de eğitimin genel durumu ya da görünümü ele alındığında, Başgöz’ün verdiği örnek, konunun anlaşılması adına kayda değer nitelikte olacaktır:

Ankara’da Türkiye Büyük Millet Meclisi toplanınca, o zaman ki adıyla Maarif Vekaleti’nin Bakan’dan başka bir memuru yoktu. Bakanlık bir evin tek odasına sığmıştı. Bakan diyor ki: “Sabah erken kalkıp uzaktan yürüyerek geliyorum. Müsteşarlığı da, özel kalem müdürlüğünü de ben yapıyorum (Başgöz, 2010, s. 7).

Cumhuriyet öncesinde 93 Harbi, 1892 Yunan Savaşı, 1911 Trablus Harbi, 1912 Balkan Savaşları, 1914-18 Birinci Dünya Savaşı (özellikle Çanakkale Savaşı) ve 1920-1922 Kurtuluş Savaşı gibi art arda savaşların yaşanması halkın sefalet içerisinde kalmasına yol açarken, eğitim alanında da ciddi bir geri kalmışlık yaşanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında halkın yüzde 5’lik bir kısmının okur-yazar olduğu düşünüldüğünde, eğitim alanında ülkenin içinde bulunduğu durum daha net anlaşılacaktır (Başgöz, 2010, s. 7).

Cumhuriyet’e geçiş sürecinde Mustafa Kemal’in, savaşların gölgesinde ele aldığı en öncelikli konuların başında eğitim konusu gelmiştir. Mustafa Kemal açısından bu meselenin, savaşın gölgesinde kalmaması gerekmektedir. Nitekim 1. Maarif Kongresi de Kurtuluş Savaşı devam ederken gerçekleştirilmiştir. Mustafa Kemal eğitim konusunun önemini ve bu alanda modernleşmeye ivedilikle geçişi, bilgisizlik ve cehaletin oluşturduğu yıkım ve tahribatı bilerek öne almıştır (Baran, 2010, s. 19-20). Akyüz’den aktaran Baran’a göre Mustafa Kemal’in eğitimde modernleşme ve millileşmeye neden ihtiyaç olduğu konusundaki düşüncelerini sorun ve çözüm şeklinde sıralamıştır. Buna göre sorunlar şu şekilde sıralanmıştır (Baran, 2010, s. 20-21):

- Yaygın cehalet ve bilgisizlik,
- Eğitim ve öğretim metodolojisinin uygun olmayışı,
- Aile baskısından kaynaklanan sorunlar,
- İstikrarlı ve sistemli eğitim politikası yokluğu,
- Yüzeysel bilgi sahibi tecrübesiz öğretmen ve öğrenciler.

Mustafa Kemal’in bu sorunlara karşı ortaya koyduğu çözüm perspektifini ise şu başlıklar altında özetlemiştir (Baran, 2010, s. 20-21):

- Türkiye’nin varlığı ve bağımsızlığını koruyacak nesiller yetiştirmek,

- Cumhuriyeti koruyacak ve yükseltecek nesiller yetiştirmek,
- Milli bilince sahip nesiller yetiştirmek,
- Bilime dayalı ve laik nesiller yetiştirmek,
- Üretime dayalı, işlevsel ve başarı odaklı nesiller yetiştirmek.

Cumhuriyet ile birlikte hayata geçirilmeye çalışılan milli eğitim politikasında millilik, modernlik, bilimsellik ve ulus-kimlik inşası gibi hususlar, Mustafa Kemal'in eğitim anlayışı ile gelişim kaydetmiş ve 1. Maarif Kongresinde genel çerçevesi çizilmiştir. Bu konuda Mustafa Kemal'in kongredeki bazı ifadeleri hem eğitim felsefesinin niteliğini, hem de ileride başlayacak olan eğitimde devrim sürecinin kodlarını yansıtmakta ve bu devrimi geçmişteki eğitim felsefesine reddiye vererek ortaya koymaktadır:

Şimdiye kadar takip olunan tahsîl ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en mühim bir âmil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafelerinden ve fitri niteliklerimizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliyeye ve tarihiyyemizle mütenâsip bir kültür kastediyorum. Çünkü davayı millimizin inkişâf-ı tâmmı, ancak böyle bir kültür ile temin edilebilir (M. Kemal'den aktaran Ergün, 2010, s. 36).

Mustafa Kemal'in eğitimde millilik düşüncesi, eğitim felsefesinin temel taşlarından. Bu millilik düşüncesi aynı zamanda ulus inşasında eğitimin işlevsel olarak değerlendirilmesi pratiğini de doğurmuştur. Ancak Mustafa Kemal'in eğitimde sadece milliliği esas aldığını ifade etmek eksik kalacaktır. Yukarıda da belirtildiği gibi laik ve bilime dayalı eğitim konusu da bir diğer köşe taşlarından. Mustafa Kemal'in eğitim felsefesinin pratiğe yansıyan bu boyutları akılda tutularak, felsefesindeki ana yönelime bakıldığında kendisinin eğitimde toplumculuğa (Emile Durkheim'ın sosyolojik-felsefi yaklaşımı) öncelikli önem verdiği anlaşılmaktadır. Zira yeni kurulan bir ulus-devletin ulus inşa süreci hâlihazırda tamamlanmamış ve bunun tamamlanabilmesi için toplumcu bir eğitim ya da sosyalizasyona ihtiyaç duyulmuştur. Bireyleri bir araya getirip kolektif şuuru oluşturabilecek bir tutkala ihtiyaç duyulmuştur. Bu tutkalın sağlam zeminlere oturtulması için de eğitimin işlevsel yönü, toplumculuk felsefesi ile ele alınmıştır (Hesapçıoğlu, 2010, s. 57).

Cumhuriyet devrinin milli eğitim politikalarında Mustafa Kemal'in büyük bir etkisi olduğu tartışılmaz bir konudur. Ancak Mustafa Kemal'in eğitim felsefesini ve anlayışını şekillendiren düşünürleri de değerlendirmek, bu dönemin eğitim felsefesi ve ideolojisini geliştiren hususları anlamaya katkı sağlayacaktır. Bu düşünürlerin başında kuşkusuz Ziya Gökalp gelmektedir. Ziya Gökalp'in Cumhuriyet'in eğitim sistemindeki

etkilerinin temelinde, onun ulus inşa süreci üzerindeki etkisinin yattığı ifade edilebilir.

Bu konuda Hesapçıoğlu'nun değerlendirmesine göre:

Z. Gökalp'in sosyolojisinin memleketimizde yaygın ve hâkim duruma geçmesinin asıl sebebini onun evrimci bir görüşle analize tâbi tuttuğu Türk toplumunun sosyal yapısını nazarı itibari olarak geliştirdiği kültür-medeniyet düalizmi, Türkçülük cereyanı ve onun tabii neticesi sayılan milliyetçilik mefkûresi ile zamanının siyasî cereyanlarını sentezci bir zihniyetle uzlaştırmaya çalışan "Türkçü-İslamcı-Batıcı" formülünde aramak gerekir (Hesapçıoğlu, 2009, s. 130).

Ziya Gökalp'in sosyolojiye yaklaşımı yukarıda belirtilen görüşlerinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Gökalp tam anlamıyla Durkheim okulunun takipçisidir. Bu okulun sosyal ve eğitsel etkileri, doğal olarak Cumhuriyet devrine yansımıştır. Fransız akılcılığı ve rasyonalizmi ile işlevselcilik ve pragmatizmi, Cumhuriyet devri modernleşmesine yansımıştır (Hesapçıoğlu, 2009, s. 130).

Bu konuda Çetin'in (2003, s. 253-254) yaklaşımı ise bir yandan kapalı toplum modernleşmesine, öte yandan rasyonalizmin etkisine ve sosyolojist felsefenin pratiğe yansımalarına işaret etmekte ve Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesinin kodlarını belirli ölçüde yansıtmaktadır. Bu bakımdan Çetin'in görüşleri şu şekildedir:

Türk modernleşmesi, bireysel özgürlüklerin yerine bireyin devletin aracı kılınması, soyut ve heterojen toplumsal yapıyı değil, organizmik, korporatist ve homojen bir toplumsal yapıyı öngörmesi, gönüllü birliktelik ve işbirliğine değil, zorunlu görevlere ve iş bölümüne dayanması açılarından kapalı topluma yönelmiş bir modernleşme projesini ifade eder (Çetin H. , 2003, s. 253-254).

Çetin'in görüşleri, Gökalp'in milli kimlik yaratma idealini yansıtmaktadır. Bu düşünce, Cumhuriyet devri eğitim politikalarında da görülmektedir. Mustafa Kemal, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda ülkenin ve toplumun reel durumunu bilmekte ve bu durum karşısında kurulan ulus-devleti zaruri olarak ulus bilinci ile donatmaya ihtiyaç duymaktadır. Ulus bilincinin gelişebilmesi için bireylerin toplumsallaşmasına ihtiyaç duyulmakta ve bu yöndeki farkındalıklarının artması gerekmektedir. Bu sebeple Mustafa Kemal'in işlevsel bir perspektif ile Cumhuriyet öncesi eğitim alanındaki tecrübeleri, yeni döneme sistemli şekilde kanallı etmek için çalıştığı belirtilebilir. Bu durum salt eğitim alanında değil topluma ilişkin her alanda var olan bir realitedir. Acun bu konudaki reelliği şu sözlerle ifade etmiştir:

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e intikal eden unsurların başında ise, üzerinde devlet kurulan toprak ve bu topraklarda yaşayan insanlar gelmektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nun sınırlarında ve bu sınırlar dâhilinde yaşayan insan gruplarında meydana gelen değişimler nitelden ziyade, nicel mahiyettedir. Toprak küçülmüş, insan sayısı azalmıştır. Diğer yandan, Osmanlı döneminde edinilen parlamento tecrübesi ve yetişen bürokrat kadrolar Cumhuriyet'e aktarılırken, hukuk ve eğitim alanında birçok kurum ve okul da Cumhuriyet'e devredilmiştir. Bütün bunlar süreklilik unsuru olarak değerlendirilebilir (Acun, 2017, s. 59).

Acun'un ifadelerinde Cumhuriyet'in, Osmanlı'dan aldığı toplumsal, siyasal ya da eğitimsel mirasları yeni döneme kanalize ettiği ve bir sürekliliğin olduğu vurgulanmıştır. Ancak bu süreklilikte Osmanlı yönetimlerinin paradigması ile Cumhuriyet devrinin paradigması arasında köklü bir fark bulunmaktaydı. Modernleşme arayışında Osmanlı entelijansiyesi bir yandan Batı'dan ilmi ve bazı kültürel alımlar yapmak isterken, öbür taraftan da kendi kültürel ya da inançsal değerlerinde değişime gitmek istemiyordu. Bu durum, Batının ilmini ve fennini alıp, batılı değerleri reddetme şeklinde kalıplaşmış bir düşünceyi doğurmuştur. Ancak Cumhuriyet devrinde Batı'nın ilmi ve fenni alınırken değerlerin de etkisinde kalındığı gerçekliğinin farkına varılmıştır. Bu durum Cumhuriyet rejiminin eski medeniyet dairesi yerine Batı'nın medeniyet dairesine köklü ama milli bir geçiş yapma ihtiyacını doğurmuştur (Acun, 2017, s. 55).

Cumhuriyet devri eğitim felsefesi ve ideolojisinin önceki dönemden ayrılan en kritik yanlarından birisi de budur. Cumhuriyet devri eğitim felsefesi, Batı'nın eğitim felsefesinden, modernleşmesinden, pozitivizm, pragmatizm ve toplumsal işlevselciliğinden etkilenerek yeni bir paradigma inşasına gitmiştir. Bu paradigma değişimi Cumhuriyet devrinin ilerleyen safhalarında Kemalizm düşüncesi ya da ideolojisi ile eklemlenmiş ve kendine özgü bir düşünceler bütünü haline gelmiştir.

2.2. KEMALİST İDEOLOJİNİN ULUS KİMLİK YARATMA İDEALİ VE EĞİTİME YANSIMALARI

Kemalizm konusu Türk siyasal yaşamının uzun yıllardır tartışılacakları arasındadır. Bu tartışmalar sadece siyasal olanın konusu ya da kapsamı içerisinde kalmamış, eğitim gibi siyasal olan ile işlevsel ilişkisi bulunan kavramlar üzerinde de etkisini göstermiştir. Kemalizm konusunun siyasal, sosyal, kültürel ya da eğitimsel boyuttaki tartışmalarının öncesinde bir ideoloji olup olmadığı konusu literatürde tartışılan temel konulardandır.

Kemalizm ve ideoloji ilişkisi konusunda literatüre yansıyan görüşler, Kemalizm'in bir ideoloji olduğu ve bir ideoloji olmadığı şeklinde iki ana gruba ayrılmaktadır. Kemalizm'in bir ideoloji olmadığını öne süren düşünceleri Çelik dört yaklaşım altında tasnif etmiştir. Bu yaklaşımlar (Çelik H. S., 2016, s. 52):

- CHF'nin veya Atatürk'ün, Kemalizm'i bir ideoloji olarak belirtmemiş olmaları ve ayrıntılandırmamalarıdır. Bu görüşe ilave olarak Atatürk'ün, Kemalizm'i bir

ideolojik formun içine sokmak istemediği veya dogmatikleştirmek istemediği de belirtilebilir.

- Yukarıda da belirtildiği üzere Atatürk'ün, Kemalizm'i dogmatik bir form olarak öne sürmemesi ve takipçilerinin de bunu dogmatikleştirmedeği için Kemalizm'in bir ideoloji olamayacağını ileri süren ikinci bir görüş bulunmaktadır.
- Üçüncü görüşe göre Atatürk'ün kendisinin yaklaşımlarından hareketle Kemalizm'e bir ideoloji anlamını yüklediği ve kendi mirasını sadece bilim ve akıl olarak ilan ettiği düşünüldüğünde Kemalizm'in bir ideoloji olamayacağı ileri sürülmektedir.
- Dördüncü görüşe göre ise Kemalizm'in, marksizm veya liberalizm gibi felsefi bir derinliğe sahip olmadığı ve teorik arka planının bulunmadığı, bu nedenle ideoloji tasnifi içerisinde yer almaması gerekmektedir.

Kemalizm'in bir ideoloji olduğunu savunanların ortaya koydukları önermelere bakıldığında ise iki temel yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlar (Çelik H. S., 2016, s. 53):

- Kemalizm'in tarihselliği, bir siyasi fikirler bütünü olması, uzun bir dönem devletin rejimini belirleyen, davranışlarını şekillendiren ve yasalarının oluşmasında etki eden yönlelere sahip olması, onun bir ideoloji olduğu düşüncesini güçlendirmiştir.
- İkinci olarak ise Kemalizm kavramının Atatürk yaşıyorken kullanılması ve CHF Parti programlarına girmiş olmasıdır. Ayrıca bu parti programlarının devlet idaresinde asli etken olması, Kemalizm'in bir ideoloji formuna uygun olduğu savını güçlendirmektedir. Kemalizm, partiyi ve devleti yönetmede, belirli ilkeler ortaya koymuştur.
- Bu iki düşünceye ek olarak Parla açısından Kemalizm'in ideolojik kuramcısı Atatürk'tür ve CHF'nin, Atatürk'ün söylemleri dışına çıkması mümkün değildir. Onun sözleri kanun hükmündedir. Parla'ya göre (1997, s. 17-20) Kemalizm konjonktürel değil, tasarlanmış bir ideoloji olarak görülebilir. Kemalizm'in pragmatik yönünün gerek eğitim, gerekse diğer sosyal ve siyasal alanlarda kendisini açıkça gösteren bir boyut olması, pragmatist ideolojiler grubunun özellikleri ile benzer özellikler gösterebileceği anlamına gelmektedir.
- Kemalizm'in ideoloji olduğunu farklı bir perspektiften yorumlayan Kışlalı ise Kemalizm'in dogmatik olmamasının onun ideoloji olmadığı anlamına gelen

önermeye karşı çıkararak, tam tersine bir ideoloji olduğunu, ancak ilerici bir ideoloji olduğunu ileri sürmektedir (Kışlalı, 1998, s. 140).

Kemalizm'in ideoloji olup olmadığı konusundaki tartışmalarda değinilmesi gereken bir diğer husus ise Kemalizm'in teorik ve kuramsal açıdan derinlikli bir “-izm” olmadığıdır. Bu durum ideoloji olmadığı düşüncesini güçlendiren bir sav olarak ileri sürülüyor olsa da, Atatürk'ün teorisyen olmaması, kendisinin askeri bir kişilik olarak formasyonunu geliştirmesi, Kemalizm'in pragmatik boyutunun daha güçlü olmasında etkili bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Bu nedenlere bağlı olarak bu çalışmada, Kemalizm'in pragmatik ideolojiler kapsamında değerlendirilebileceğini ve Parla'nın düşüncesine paralel şekilde ele alınabileceği düşünülmüştür. Ayrıca çalışmanın kapsamı içerisinde Kemalizm'in ideoloji olup olmadığı konusunun yer almaması sebebiyle bu tartışmaların belirli bir düzeyde bırakılması gerekmektedir.

Yukarıda Kemalizm'in genel bir tartışmasını yaptıktan sonra, bu ideolojinin nasıl ortaya çıktığı konusu, temel ilkeleri, ulus kimlik inşası ve eğitim ile ilişkisi konularına değinilmesi gerekmektedir.

2.2.1. Kemalist İdeolojinin Ortaya Çıkışı ve Temel İlkeleri

Kemalizm'in ortaya çıkışı, önceki alt başlıklarda anlatıldığı üzere, Osmanlı'nın son dönemlerinden itibaren gelişen Batılılaşma, modernleşme, uluslaşma arayışlarının bir tezahürü ya da devamı niteliğinde değerlendirilebilir. Ancak Kemalizm tüm bu gelişmeleri belirli ilkeler ve merkezi bir düzen ekseninde şekillendiren ulus-devlet ideolojisi şeklinde formüle edilmiştir. Kemalizm'in ortaya çıkışında Batılı yazarların yeni Türkiye'de yaşanan devrimsel gelişmeler üzerine yaptıkları tanımlamanın da etkisi kayda değer niteliktedir. Kemalizm, Kurtuluş Savaşı ile Mustafa Kemal'in şahsında şekillenen Türk Modernleşmesinin adı olarak da nitelendirilebilir (Albayrak, 2010, s. 307).

Kemalizm, özellikle Milli Mücadele açısından bağımsızlık ve egemenlik sembolü olan bir ideoloji şeklinde değerlendirilmiş, Batı emperyalizmine karşı geliştirilen başarılı bir mücadele örneği olarak bölge ülkelerine rol model olmuştur. Bir yandan bağımsızlık ve millilik yönü, öte yandan modernliğe ve bilime önem vermesi, Kemalist ideolojiyi kendi çağında özgün kılan yönlerdir.

Kemalist kelimesinin ortaya çıkışı aslında Kemalizm'in bir ideoloji formuna girmesinden önce Mustafa Kemal'in başlattığı Anadolu'ya açılımı engellemek isteyen İstanbul Hükümeti'ne dayanmaktadır. Damat Ferit yönetimi bu dönemde Mustafa Kemal

ve arkadaşlarını “Kemalistler” ya da “Kemaliler” şeklinde tanımlamış ve bu hareketi Osmanlı’ya karşı başlatılan bir hareket olarak tanımlamıştır. Kemalizm kavramı belli bir ölçüde köken itibarıyla bu harekete karşı çıkanların etkisiyle de şekillenmiştir. İstanbul Hükümeti’nin teslimiyetçi tavrı karşısında Mustafa Kemal öncülüğünde başlatılan Anadolu hareketinin mücadeleci tavrı, Kemalizm’in anti-emperyalist bir etikete sahip olmasına katkı sağlamıştır (Albayrak, 2010, s. 309).

Özellikle İstanbul Hükümeti’nin Kemalistleri Bolşeviklikle suçlaması, bu harekete farklı bir ideolojik anlam yükleme çabası olarak da yorumlanabilir. Bu yöndeki ifadeler konusunda İstanbul Hükümeti’nin şu açıklaması dikkate değerdir:

...Halk “İnsan padişahına isyan ederse nasıl iyi bir Müslüman olduğunu iddia edebilir” demektedir. Karadeniz’in Doğu kısmına hâkim olan Kemaliler, bu düşünceyi tamamıyla biliyorlarsa da, bu gün cebir ve şiddet yoluna girmiş olduklarından siyasetlerine devam etmektedirler. Fakat Ankara’dakiler, vaziyetin müdafaası kabil olmadığını bilmek ve telkin etmekle beraber, kendilerini ebediyen mahvolmuş bildiklerinden, Avrupa’nın mahvolması için Bolşevik istilasını davet etmeye uğraşıyorlar. Nasıl oluyor da bunlar bu hareketin İstanbul’un kaybolması ile sonuçlanacağını görmüyorlar? Bolşevik olunca Rus olmamak icap etmez. Her Rus’un kalbinde de ölmez bir arzu ile İstanbul hâkimiyeti vardır. Sakın Kemalistler Moskova idarecilerinin elinde bir oyuncaktan başka bir şey olmasınlar (Albayrak, 2010, s. 308-309).

Kemalizm, anti-emperyalist özelliğe sahip bir harekettir. Bununla beraber bu hareket savaş sonrası dönemde Anti-emperyalist niteliğinin ötesine geçerek bir ulus yaratma ya da ulus-inşasının temellerini atmıştır. Osmanlı’nın son dönemindeki değişim, dönüşüm ve revizyonist hareketlerin dağınıklığı karşısında Kemalizm, derli toplu ve bir parti programı ekseninde ulus-devlet perspektifi altında devrimsel bir inkılaplar bütünü olarak yorumlanabilir.

Kemalist ideolojinin niteliği, ilkeleri ve ortaya koyduğu yapısal yenilikler ağırlıklı olarak Cumhuriyet rejiminin inşasında kendisini göstermiş ve bir parti programı kapsamında ortaya konulmuştur. Köker (2007, s. 133) , Kemalizm’in temel ilkelerini, CHF’nin 10 Mayıs 1931 tarihli Büyük Kongre’de kabul edilen parti programındaki maddelere bağlı olarak açıklamıştır. Köker CHF’nin altı oku ile temsil edilen ilkelerin aynı zamanda Kemalizm’in temel normları olduğunu varsaymaktadır. Nitekim bu düşünce, Kemalizm araştırmaları konusunda çalışma yapan birçok düşünürün ortak kanaati şeklinde de değerlendirilebilir. CHF’nin altı oku, bu ilkelerin sembolleşmiş hali olarak da değerlendirilebilir. Bu maddeler ya da ilkeler günümüz Türkçesi ile şu şekilde özetlenebilir:

Cumhuriyet Halk Fırkası’nın ana vasıfları (C.H.F., 1931, s. 31-32):

- A. Cumhuriyetçi; Türkiye için en uygun devlet yönetim şeklinin Cumhuriyet'tir. Bu kanaat ile Cumhuriyet rejimine karşı her tür tehlikeye karşı konulması gerekmektedir.
- B. Milliyetçi; Türk toplumsal yapısının hususi nitelikleri, muasır milletlerle eşit seviyede ve seciyede olması, müstakil hüviyetin korunması gerekliliği milliyetçilik şiarının temelini oluşturmaktadır.¹¹
- C. Halkçı; Millet iradesi hakimiyetin kaynağıdır. Bu irade ile millet devlete, devlet millete karşı karşılıklı vazifelerle sorumlu kılınmıştır. Kanunlar önünde eşitlik, hiç bir sınıfa aileye ya da cemaate imtiyaz verilmemesi halkçılığın temel şiarlarındanındır.
- D. Devletçi; Bireyselliğe önem vermekle beraber, toplumun âli çıkarlarını koruyacak, milleti refaha ulaştıracak devlet işleri ile alakadar olmak temel esaslardandır.
- E. Laik; Muasır medeniyete uygun şekilde devlet iradesinin tatbik edilmesi esası uyarınca, dini duygu ve düşüncelerin vicdani olması sebebiyle, devlet yönetiminin ise beşeri bir boyutta olmasından dolayı iki konunun birbirinden ayrı tutulması muasır medeniyetin gerekleri arasında görülmektedir.
- F. İnkılapçı; Milletin fedakârlıklarıyla gerçekleşen inkılapların korunması ve bu inkılaplara sadık kalınması esas prensipler arasındadır.

Kemalizm'in yukarıda belirtilen altı temel prensibi değerlendirildiğinde bir yandan liberal düşüncüyü, öte yandan sosyalist fikirleri yansıtan yönlerinin varlığı, Kemalizm'in eklektik bir ideoloji olduğunu yansıtırken, bu eklektikliğin özünde ise pragmatizmin etkisinin ön planda olduğu görülmektedir. Ayrıca laiklik ekseninde ya da bilimsellik ve muasır medeniyet düşüncelerinde pozitivizmin özgül ağırlığının Kemalizm'de varlığını gösterdiği ifade edilebilir.

Bu noktada Kemalizm ideolojisini değerlendirirken, bu ideolojinin kurumsallaşmasına katkı sunan ve dönemin önde gelen siyaset ve fikir adamlarından biri

¹¹ Bu konuda Bora'dan aktaran Üstel'in alıntısındaki (2004, s. 172); "Türk ayrıksıcılığı, Kemalist cumhuriyetçi söylem ve pratiğin modern devlete bitişik bir ulusal kimlik yaratarak Türk halkını ve ulus devletini bölgedeki ve dünyadaki toplumsal tarih değişiminden nasıl uzaklaştırdığını anlatmanın bir yoludur. Kemal Atatürk'ün sözleriyle, 'Biz bize benzeriz.' Öte yandan ayrıksıcı söylem ve anlatı sayesinde, ulusun "sözde" homojenliğine dair bir uzlaş sağlanmak istenir: "Ulusun bir öz haline getirildiği ilk yol, insanları ve kurumsal yapıları ulusun içinde tek tipleştirmektir. Böylece, ayrıksıcı söylemler, zaman dışı genellemeler biçiminde yazılır. 'Türkler' ya da 'Amerikan Halkı', 'Türk kültürü' ya da 'Amerikan siyaseti' gibi. Bu yolla ulusun içindeki dini, sınıfsal, etnik ya da hizip farklılıkları inkar edilebilir ve bu tür farklılıkları üreten ve besleyen diyalektik süreçler gizlenebilir" ifadeleri Kemalist ideolojinin ilkelerindeki milliyetçilik vurgusu ile paralellik arz etmektedir.

olan Recep Peker'in de konu bağlamında değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Peker'in, Halk Fırkası'nın on kurucusundan biri olması ve 1931 -1936 tek parti rejiminin en önemli organı olan CHP Genel Başkanlık Kurulu'nda Atatürk ve İnönü'den sonraki üçüncü kişi olarak yer alması, bu ismin önemini ortaya koymaktadır (Göktaş, 2013). Recep Peker, gerek İnkılap Dersleri kitabında gerekse diğer söylevlerinde Kemalist ideolojinin çerçevesini çizmeyi amaçlamıştır. Peker'in "İnkılap Dersleri" kitabı, dönemin üniversite öğrencilerine Türk inkılabının temel düsturlarını aşlamak için bizzat verdiği derslerden oluşturulmuştur. Recep Peker'in fikri anlamda Kemalist ideoloji açısından ulaştığı nokta, sınıfsal çatışmaları ve sınıfları reddeden, tek parti ve şef etrafında kenetlenmiş, organizmacı bir toplum hayaline dayanan solidarist korporatizmdir (Özçetin,2010,s.171-178).¹² Peker, Kemalizm ilkeleri arasında yerini bulan "devletçilik" ilkesinin belirlenmesinde önemli görüşler sunar. Peker, liberalizmin neden olduğu sorunların, "devletçilik" ilkesi ile çözüme kavuşacağına inanır. Ayrıca "inkılapçılık" ilkesinin, devletin var oluş ve süreklilik kaynağı olduğunu düşünür (Kıdış, 2006, s. 136). Özetle, Recep Peker, Kemalizm ilkelerinden inkılapçılık ve devletçilik ilkelerinin parti programına girmesine öncülük eden, parti-devlet özdeşliğini savunan, partinin simgesi olan altı oku bulan, döneme damgasını vurmuş bir devlet adamıdır (Peker, 1984, s. 109).

Kemalizm'in ilkeleri ışığında ideolojilerle ilişkileri yukarıda belirtildiği gibi dikkat çekerken, Kemalizm'in özellikle ulus-devlet ve ulus kimlik inşası bağlamında özgün bir yere sahip olduğu da ifade edilebilir. Kemalizm'in ilkeleri başlığı altındaki milliyetçilik ilkesi doğrudan ulus kimliğinin asli bileşenidir. Milliyetçiliğin kapsamı ise, yine Kemalizm'in kendi değerler sistemine göre şekillendirilmiş, ırkçı tutumdan ayrı, ancak Türklük bilincini de ön planda tutan bir çerçeveye sahiptir. Bu milliyetçilik formu tek başına şekillendirilemeyeceği için kimlik ve ulus bilincinin farklı bileşenlerle geliştirilmesi elzem bir durum olarak öne çıkmıştır (Üstel, 2004, s. 275).

Öncelikle toplumun geçmişten gelen kimliği ve aidiyet unsurlarına reddiye verilmesi önemli bir gereklilik olarak görülmüş ve dinsel kimliğin dogmatik yönü, geri kalmışlığı, modernlik karşıtı oluşu ve terakkiye kapalı olması, Kemalizm'in din kimliği ve aidiyetine karşı cephe almasının ana faktörleri olmuştur. Ayrıca yeni kimlik inşası için

¹² **Korporatizm:** Bir toplum ve ekonomi modeli olarak korporatizm, toplumu, birbirine karşılıklı bağımlı ve işlevsel bakımdan birbirini tamamlayan parçalardan oluşan, organik ve kendi içinde uyumlu bir bütün olarak görür Bu bütünün kurucu öğeleri meslek grupları ve bu gruplar tarafından oluşturulan birliklerdir. Korporatizm liberalizme karşı olarak bireyin temel alınmasını; Marksizme karşı olarak da sınıf ve sınıflar arasında çelişkili bir ilişkinin var olduğu düşüncesini hedef alır. Siyasal düşüncenin bu iki kanadı da birlik, uyum ve ahenk fikirlerinin altını oymaktadır " (Parla, 2009, s. 93).

eski kimlik ve aidiyetlerin kaldırılması da doğal bir sebep-sonuç ilişkisidir ve Mustafa Kemal, yeni kimlik inşası tamamlanana kadar eskiye dair tüm algı ve kimlikle ilişkili sembol ve ritüelleri, asgari düzeye çekmeye çalışmıştır. Bununla beraber Osmanlı'daki milletin teba konumu yerine milletin iradesini öne çeken ve korporatist halkçı ideolojiye işaret eden tutum, ulus inşası için gerekli görünen bir diğer boyut olarak dikkat çekmiştir (Parla, 1991, s. 30).

Gerek altı prensibin milliyetçilik ayağı, gerekse halkçılık ilkesi düşünüldüğünde, bunların toplumda karşılığının oluşabilmesi için toplumsal bilincin bu yönde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bilinci geliştirebilecek en işlevsel kurum eğitimidir. Toplumsal bilinci geliştirebilmek ve ulus kimliği yaratabilmek için farklı ulus-devlet tecrübelerinde de görüleceği üzere eğitimin işlevsel yönü ön plana çıkarılmaya çalışılmış ve artık eğitim kavramı “milli eğitim” başlığı altında ulus inşasının ya da ulus kimlik ediniminin anahtarı haline getirilmiştir (Öztürk, 2013, s. 116-117).

2.2.2. Ulus Kimliği Yaratma İdealinde Eğitimin Önemi

Anthony Giddens, ulus, ulus-devlet, ulus inşası gibi olguları ele alırken, bunların suni yapılar olduğuna işaret etmekte ve bu suni yapıların toplumda bir karşılığının olmaları gerektiğine değinmektedir (2005, s. 11-13). Yine düşünürün görüşlerine göre ulus devlet toplumu bir arada tutmak için inşa edilen bir projedir (Giddens, 2005, s. 13). Ulus kimliğin yaratılması, toplumu bir arada tutacak olan ulus devlete geçiş için öncelikli gereklilik olarak düşünülebilir. Ulus kimliği yaratımı ya da ulus inşa süreci, modern dönemin siyasal tartışmalarında öne çıkan başlıca konular arasında olmuştur ve bu başlık altında farklı disiplinlere ve konulara sıklıkla atıflar yapılmıştır. Atıf yapılan konular arasında eğitim her zaman yapısal ve işlevsel bir yer teşkil etmiştir.

Tezcan, eğitimin ulus-devlet düzenini güçlendirecek şekilde ve uygun bir formda resmi ideoloji ve siyasi tutumu öne çekerek mevcut rejimi meşrulaştırma aracı olarak işlev göreceğine ve egemen gücün araçsal ögesi olarak sistematize edileceğine değinmektedir (2019, s. 16). Bu araçsallıkla aynı zamanda istenilen ulus kimliğin inşası tamamlanabilecek ve okul unsuruyla ulus-devletin varlığı sürdürülebilir kılınacak, toplumsal zeminde bu devlet formunun meşruiyeti kemikleşecektir.

Yukarıda belirtilen görüşlere ek olarak Güngör'e göre ulus-kimlik-eğitim ilişkisi şu şekilde ifade edilmiştir:

Yeni bir yurttaşlık kavramsallaştırması yaparken bu kavramsallaştırmanın temelinde ulusal kimliğin yattığı yadsınamaz bir gerçektir. Ulus kimliğini oluşturan, aktaran ve

sürekliliğini kılan, ulusal eğitim politikalarıdır. Bu anlamda, uygulanan eğitim politikalarının ve dolayısıyla da eğitimin, bireylerin yurttaşlaştırılmasında önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Eğitimin ideolojik boyutu, yurttaş olma bilincinin yerleştirilmesinde önemlidir. Öte yandan, küreselleşme süreciyle birlikte, ulusal eğitim anlayışının yerini, ulus bilincinin göz ardı edildiği küresel eğitim anlayışı almaktadır. Dolayısıyla, ulus-devlet anlayışına bağlı yurttaşlık politikalarından küreselleşme anlayışına bağlı yeni bir yurttaşlık politikasına geçiş söz konusudur. Bu bağlamda tarihsel süreçte kimlik arayışında Yurttaş kavramı, Tebaa'dan Yurttaş'a ve Ulus-devlet yurttaşlığına geçiş ve küreselleşmeyle birlikte yurttaşlık kavramının dönüşümü tartışılacaktır (Güngör, 2017, s. 439-440).

Güngör'ün düşüncelerinden hareketle ulus-devlette eğitim, ulus kimlik inşasının en temel mekanizması olarak nitelendirilebilir. Bu mekanizmayı aynı zamanda devletin ideolojik aygıtı ekseninde değerlendirirken, işlevsel yönünü de etkin şekilde kullanmaya çalıştığı da akılda tutulmalıdır. Ulus kimlik inşasında eğitimin somut olarak öne çıkan vurguları düşünüldüğünde gerek Türk ulus inşasında gerekse diğer ulus devlet tecrübelerinde şu hususların dikkat çektiği belirtilebilir (Güngör, 2017, s. 440):

- Ulusal dilin zaruri olması ve her alanda baskınlığı,
- Farklı dillerin bastırılması ve hayatiyet sahalarının daraltılması,
- Ulusal sembollerin ilköğretimden itibaren sürekli göz önünde tutulması ve örtük öğrenmenin sağlanması,
- Ortak tarih, ortak vatan, ortak kültür, yurttaşlık bilinci ve sorumluluklarının okullarda ders haline getirilmesi (Örneğin 1924 yılında zorunlu ders kitabı olarak okutulan Malumat-ı Vataniye),
- Dost-düşman ayrımının keskin hatlarla belirlenerek sürekli bir teyakkuz halinde olunması gerekliliğinin eğitsel retoriklerle yeni nesillere aktarılması,
- Ulusa itaat ve sadakat duygularının verilmesi.

Güngör'ün konu hakkındaki düşüncelerinden de faydalanılarak özetlenen ulus inşasında eğitimin fonksiyonlarına ilişkin genel başlıkların verildiği yukarıdaki hususlarda açıkça görülmektedir ki ulusal ideoloji ile eğitim arasında birbirine sıkı sıkıya bağlı bir geçişkenlik bulunmaktadır. Yukarıda eğitim ve ulus kimlik inşası konusunda alıntılanan ya da değerlendirme formunda sunulan hususların birçoğu Türk ulus inşası ile örtüşen ya da paralellik arz eden başlıklar olarak düşünülebilir. Bu bakımdan Türk ulus inşası ya da ulus kimlik yaratımı projesinin manivelası olan Kemalizm ile eğitim arasındaki ilişkiyi değerlendirmek, ideoloji ve eğitim ilişkisi konusunda daha geniş bir perspektife sahip olmaya yardımcı olacaktır.

2.2.3. Ulus Kimlik İnşasında Kemalist İdeoloji ve Eğitim İlişisine İşlevsel Bakış

Yukarıda yer alan anlatılarda ulus kimlik inşası ile eğitim arasındaki sıkı ilişkinin varlığı öne çıkmaktadır. Bu durum Türk ulus inşası için de geçerli bir durum olarak ifade edilebilir. Türk ulus inşasının ideolojik kodları çözümlenirken literatürde en sık üzerinde durulan konunun Kemalist ideoloji olduğu bilinen bir durumdur.

Türkiye’de Kemalist ideolojinin (her ne kadar Kemalist ideoloji daha sonra kavramsallaşmış olsa da) milli eğitim ideolojisinin ilk formunun oluşmasındaki etkisi aşağıdaki maddelerde belirtildiği gibi açıklanabilir:

- toplumsal kalkınma,
- toplumda milli bilincin ve kimliğin inşası,
- yurttaşlık bilinci,
- ortak tarih, kültür ve vatan bilinci
- Kemalizmin altı ilkesinin benimsenmesi,
- Birey kimliğinin toplumsal bilinç ekseninde şekillendirilmesi.

Kemalist ideolojinin bu etkilerinde, Mustafa Kemal’in 1. Maarif Kongresinde dile getirdiği “milli düşünceleri kemal-i istiğrak ile (tam bir vecd içinde) her karşıt fikre karşı şiddetle ve fedakârca savunma zarureti telkin edilmeli” düşüncesinin doğrudan bir yansıması olduğu ifade edilebilir (Ergün, 2010, s. 36-37; Kaplan, 1999, s. 138).

Mustafa Kemal’in bu düşünceleri, eğitimde “milli”lik olgusunu öne çıkarmakta ve ulus-devletin inşası sürecinde milli kimliğe bürünen bir insan-birey ya da yurttaş yaratımını hedeflemektedir. Türk milli eğitiminin kodlarında mücadele ve savunma olgularının köklü bir yere sahip olmasında ve Cumhuriyet’in ilerleyen dönemlerinde ulusal siyasete veya dış ülkelere karşı yürütülen politikalara has konuların eğitimin süjesi olmasında, “...şiddetle ve fedakârca savunma zarureti...” ifadesinin etkisi olduğu akıllara gelmektedir. Nitekim tek parti dönemi milli eğitim bakanlarından Hasan Ali Yücel’in, “bu nutuk esas olarak ... başka milletlerle mücadele edebilecek kudrette bir Türk gençliği yaratmayı gaye tayin ediyor.” ifadesi, akıllara gelen bu çıkarımı doğrular niteliktedir (Kaplan, 1999, s. 138; Türkmen, 2015, s. 4).

Mustafa Kemal, Türkiye Cumhuriyeti’ni, uzun süren savaşların neticesinde bitmiş durumda olan bir toplum üzerine kurmuştur. O, büyük yokluklardan yeni bir ülke yaratmanın oluşturduğu zorlukları ve ileride olası tehlikelere karşı bir toplumsal savunma mekanizması oluşturmanın gerekliliğini görev bilmiş ve bu görevi topluma aktarmaya

çalışmıştır. Ulus-devletlerin kuruluş süreçlerindeki militarist eğilimler, özellikle bu ulus devletin içinde bulunduğu coğrafyanın kaotikliği ya da her an yeni kargaşalara gebe olabilecek durumda olması gibi etmenlere bağlı olarak üst seviyede bulunabilir. Türkiye'nin de böyle bir coğrafyanın kaderini yaşayan ülke olması, yine Mustafa Kemal'in ulus kimliği yaratımında eğitimi savunmacı bir perspektifle donatmasına yol açmıştır.

Mustafa Kemal için eğitim sadece toplumsal bütünleşme ve ulus kimlik yaratımının işlevsel aygıtı olarak değil, aynı zamanda bu ulus-devlete yönelebilecek tehditleri önlemede harekete geçecek milli savunma bilincinin de işlevsel bir unsuru olarak kullanılmıştır. Nitekim bu düşünce günümüzde de Türk halkında kemikleşmiş bir algı olarak varlığını korumakta “söz konusu vatansa gerisi teferruattır” sözü gibi sloganlarla varlığını yansıtmaktadır. Cumhuriyet devrinin ulus kimlik inşa projesinde milli eğitime verilen misyon, bazı yönleriyle uzun soluklu neticelere kapı aralamış ve her dönem Kemalizm'in eğitim üzerindeki işlevselci yaklaşımı etkisini göstermiştir.

Kemalist ideolojinin ulus kimlik inşası kapsamında eğitimi işlevsel olarak kullanmasını en net açıklayan söylem, Mustafa Kemal'in Gençliğe Hitabesidir.¹³ Mustafa Kemal'in Gençliğe Hitabesi, eğitimin ulus kimlik inşası bağlamında değerlendirildiğinde şu çıkarımlarda bulunmak mümkündür:

- Nutuk'ta yer alan bu hitabede genel anlamda ülkenin kuruluşu, öncesi ve kuruluş sürecindeki zorluklardan hareketle milli savunma perspektifi öne çıkmış ve gençlerin bu düşünce ile donanmalarına ağırlık verilmiştir.
- Atatürk bu hitabede doğrudan eğitimle ilgili bir hususa işaret etmemekle birlikte eğitimin süjesi olan gençlerin hangi ideolojik saiklerle hareket etmeleri gerektiğini salık vermiştir.

¹³ Mustafa Kemal Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi;

“Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyetini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir. Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni, bu hazine, mahrum etmek isteyecek, dahilî ve haricî, bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şerâitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerâit, çok nâmûsait bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün orduları dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şerâitten daha elîm ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hattâ bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr-u zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir. Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerâit içinde dahi, vazifen; Türk İstiklâl ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asîl kanda, mevcuttur!” Mustafa Kemal Atatürk 20 Ekim 1927. (Atatürk, 2015, s. 666).

- Bu ideolojik ve milli saikler sadece gençlere verilen bir ödev değil, aynı zamanda onları eğiten öğretmenlere ve eğitim sistemine de verilmiş bir pusula hüviyeti taşımakta ve eğitimin rotasını, ideolojisini ya da politik ajandasını belirlemiştir.
- En dikkat çekici kısımlardan birisi de Atatürk'ün kurduğu ulus-devlet ve inşa etmeye çalıştığı ulus kimliğinin, ileride ülkeyi yönetenler tarafından tehdit edilmesi halinde, ülkeyi yönetenlere karşı da tetikte olunması yönündeki düşüncesidir. Bu düşünce, eğitim üzerinde Kemalist ideolojinin inşa etmeye çalıştığı milli savunma refleksi olarak görülebilir.

Gerek Gençliğe Hitabe’de belirtilen hususlar, gerekse Mustafa Kemal’in diğer düşünceleri ile örülen Kemalizm, ulus kimlik inşasını gerçekleştirirken eğitimi sürekli olarak pragmatist ve pozitivist bir perspektif ile ele almış ve devletin ideolojik aygıtları bakımından en işlevsel kurum olarak kurgulamıştır. Bu açıklamaların somutlaştırılabilmesi için Atatürk döneminde ulus-devlet inşası adına milli eğitimde atılan adımların incelenmesi, konunun daha net anlaşılmasına katkı sunacaktır.

2.3. ATATÜRK DÖNEMİNDE ULUS-DEVLET İNŞASI ADINA EĞİTİM ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu dönemde eğitim alanında atılan adımların eğitim ya da öğretim boyutuna has yönleri olmakla birlikte, genel anlamda eğitim politikasının ve bu minvalde atılan adımların temelinde, ulus-devlet inşası ve buna bağlı olarak ulus kimlik yaratımı olduğu ifade edilebilir. Bu perspektif ile Atatürk dönemi eğitim faaliyetleri ve okullaşma ya da müfredat konularına genel çerçevede bakılması gerekmektedir.

2.3.1. Milli Eğitimde Siyasi Kurumsal Yapıların İnşası ve Yasal Düzenlemeler

Mustafa Kemal, Cumhuriyet’in ilanı öncesinde 1. Maarif Kongresi’nde Cumhuriyet devrinin eğitim nosyonuna ilişkin yol haritasını belirli ölçüde ortaya koymuştur. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte öncelikle 1 Mart 1924’te Meclis açılışında dile getirilen ve hemen yasalaşan Şer’iyye ve Evkaf Vekâleti’nin kaldırılması ve devamında Tevhid-i Tedrisat Yasası’nın kabulü, eğitimde ilk devrimsel nitelikteki adımlar olmuştur. Bu adımlarla birlikte eğitimdeki dağınıklık ve yapısal bozuklukların önüne geçilebilmesine olanak sağlanmıştır (Demirtaş B. , 2008, s. 161). Türkiye’deki tüm eğitim

kurumlarının Maarif Vekâleti'ne bağlanması ve bu bakanlık bünyesinde eğitime ilişkin kurumsal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi bir diğer yeknesaklığı sağlayan faktör olmuştur (Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1924).

Şer'iyye ve Evkaf Vekâletinin kaldırılması ile birlikte medrese ve mektepler kapatılmış ve böylelikle eğitimde bir asırdır devam eden mektep-medrese çatışması son bulmuştur. Dini eğitim konusunda eksiklik oluşmaması için bir İlahiyat Fakültesi tesis edilmesine karar verilmiştir. Askeri okullar konusunda bu okulların askeri birimlerle olan bağlılığına değinilmiş, tüm okulların bakanlığa bağlanmasına vurgu yapılarak Cumhuriyet öncesi tüm eğitim kurumlarının maddi varlıklarıyla bakanlığa geçmesi zorunluluğu dile getirilmiştir (Demirtaş B. , 2008, s. 161-162).

Tevhid-i Tedrisat sonrasında 1926'da yasalaşan ve milli eğitimde kurumsal yapıların şekillenmesini sağlayan Maarif Teşkilatına Dair Kanun'da bu alanda öne çıkan düzenlemeleri başlatan bir diğer düzenlemedir. Bu kanun ile birlikte (Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 1926):

- Türk dili heyetinin teşkil edilmesi,
- İcra Vekilleri Heyeti'nin görevlerinin düzenlenmesi,
- Talim ve Terbiye Kurulunun bakanlık bünyesinde yapılarının oluşturulması ve bu sayede müfredat ve ders kitapları konusunda birliğin sağlanması,
- Okulların eğitim-öğretim saatlerinin tayin ve tespitinin yapılması,
- Şehir ve köy okulları konusundaki sorunlar göz önüne alınarak bu alanda Bakanlığın izni-yetki devri ile okullaşmanın geliştirilmesi,
- İlköğretim, ortaöğretim kurumlarının isimleri müdürlük, müdür yardımcılığı ve öğretmenlikle ilgili yapısal düzenlemeler,
- Eğitimin teftişi adına müfettişlerle ilgili özlük konularının belirlenmesi,
- Eğitim kurumlarında çalışanlarla ilgili disiplin cezası düzenlemesinin yapılması,
- Resmi okul binaları ve kütüphanelerin yapımı konusunda bakanlığın hazırladığı projelerin esas alınması zorunluluğu getirilmiştir.

Yukarıda dikkat çeken hususlardan biri, müfredat konularının belirlenmesini sağlayacak olan Talim ve Terbiye Kurulu'nun kurumsallaştırılmasıdır. Bu kurulun oluşturulması ve işleyiş kazandırılmasıyla beraber okullardaki eğitim formasyonu ve ders konuları da daha düzenli hale getirilmeye çalışılmıştır.

2.3.2. Milli Eğitimde Müfredat ve Ders Programlarının Düzenlenmesi

1924 ve 1926 tarihli yukarıda belirtilen kanunlar ile eğitimde yeknesaklığın sağlanmasına dönük köklü adımlar atılmıştır. Bunlar arasında müfredat ve eğitim programlarının belirlenmesi de gelmektedir. Bu kapsamda ilköğretimde köy-şehir ayrımı yapılmış ve müfredat-ders programı buna göre şekillendirilmiştir.

Oluşturulan eğitim programları ve müfredatta öne çıkan perspektifleri Arslan (2007) dört başlık altında özetlemiştir. Bu başlıklar şu şekildedir (Arslan, 2007):

- Laiklik,
- Batıya dönüş-modernleşme,
- Müsbet ilimler,
- Ulusal bütünlük.

Bu başlıkların etkisi altında şekillenen müfredat ve ders programlarına bakıldığında özellikle 1926 yılında belirli bir müfredat düzenine kavuşulduğu görülmektedir. Bunun nedeni bu yıldan itibaren toplu eğitim düzenlemesinin getirilmiş olmasıdır. Bu yöntemle beraber ilk üç sınıfta tüm dersler Hayat Bilgisi çerçevesinde şekillendirilmiştir (Arslan, 2007).

Bu dönemde ilköğretim okullarının önemli bir kısmı kırsal kesimlerde ve köylerde bulunmaktaydı. Zira bu dönemde köy ve şehir nüfus oranları günümüze göre ters orantılı şekildegdi. Bu nedenle köy okulları müfredatı, dönemin ideoloji-eğitim ilişkisinin şekillenmesinde en etkileyici kısım olarak düşünülebilir. Bu dönemde üç yıllık bir köy okulunda verilen dersleri gösteren çizelge ya da ders programı aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir (Çelenk, 2019, s. 1828):

Tablo 2.1. 1927 yılı köy okulu ders programı

DERSLER		1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF
TÜRKÇE	Alfabe	12	-	-
	Kıraat	-	4	4
	İmla	-	3	2
	Tahrir	-	2	2
	Gramer Tatbikatı	-	-	1
	El Yazısı	-	4	3
HAYAT BİLGİSİ		4	4	3
HESAP-HENDESE		4	3	3
YURT BİLGİSİ		-	-	2
RESİM-ELİŞİ(ERKEKLERE)		4	4	4
RESİM-ELİŞİ(KIZLARA)		4	1	1
EV İŞLERİ (KIZLARA)		-	3	3
TOPLAM DERS SAATİ		28	28	28

Yukarıda yer alan ders programı, doğrudan doğruya hem günlük yaşama ilişkin hususlarda, hemde öğretime dayalı konularda öğrencinin donanımını güçlendirmeye dönük bir program olarak dikkat çekmektedir. Bu durumu Çelenk şu ifadelerle açıklamıştır:

- Eğitim somut ve uygulamalı olmalıdır.
- Çocuklar evinde ve çevresinde gerekli olan ve işine yarayacak bilgilerle donatılmalıdır.
- Çocuğa kazandırılacak bilgi onun ruhuna ve hissiyatına etki etmelidir.
- Çocuklara kazandırılacak bilgi, köy yaşam koşulları içinde onları, milli, medeni ve insani duygularının gelişmesine neden olmalıdır (Çelenk, 2019, s. 1827).

Bu dönemde öğretimin yanında Hayat Bilgisi dersleri ile eğitim ve pratik konusunu birlikte sürdürme çabası, müfredatın reel olarak eğitimi ele aldığı gerçekliğini göstermekte ve toplumdaki ve yeni nesillerdeki temel eksikliklere doğrudan çözüm sunacak yolların esas alındığını yansıtmaktadır. Özellikle müfredat ve ders programı konusunda Hayat Bilgisi ve Tabiat Dersleri'nin amaçları sıralanırken şu hususlara ağırlık verilmesi bu reel tutumun izdüşümü olarak görülebilir:

- İçinde yaşadığı coğrafi muhitte tesadüf edilen en maruf taş, maden, nebat ve hayvanları çocuğa tanıttırmak; etrafında cereyan eden tabii hadiseleri tetkik ve izah ettirmek; canlı mahlûkların yaşama şartlarını ve bunların yekdiğerine karşı icra ettikleri tesirleri göstermek.
- Çocuğun mensup olduğu içtimai muhitteki insanların mesai ve faaliyetlerini tetkik ettirmek.
- Müşahedeye müstenit tetkiklerle çocuklara insanın vücudu ve vücuttaki azaların vazifeleri hakkında malumat vermek. Buna müteallik hıfzısıhha kaidelerini ameli bir surette öğretmek ve bilhassa her hususta çocukları temizliğe ve intizama alıştırmak.
- Bir taraftan suyu, havası ve toprağı ile tabii muhitin insan üzerine yaptığı tesirleri, diğer taraftan insanın hayvan beslemek, orman yetiştirmek, toprağı işlemek, yollar yapmak, kanallar açmak suretiyle tabiat üzerinde vukua getirdiğı tahavvülleri göstermek.
- İnsan vücudundaki azalar ve bunların vazifeleri hakkında çocuklara gayet basit bilgi vermek ve hıfzı sıhhat kaidelerini öğretmek
- Çiftçiliğe dair çocuklara gayet basit malumat vermek.
- Çocuğa, tabii muhitinde bulunan ve gıdamız, elbisemiz ve meskenimiz ve umumi hayatımızla alakadar olan hayvanları, nebatlar ve sair mahsulleri bütün hayati safhaları ile birlikte canlı olarak tetkik ettirmek.
- İnsanın tabiat üzerine ve tabiatın insan üzerine ve uzvi mevcutların yekdiğerine yaptıkları mütekabil tesirlerden çocuğun anlayabileceklerini kendisine gayet basit bir surette izah vermek.
- Çocuklara tabiat muhabbeti telkin ederek, çiçekleri, ağaçları ve faydalı hayvanları himayeye alıştırmak (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010, s. 76-78).

Cumhuriyet devri eğitim anlayışı sadece ulus kimlik inşası eksensli bir perspektif vermeye değil aynı zamanda öğretim ve eğitim konusunun esaslarını da dikkate almaya çalışan bir yaklaşım ortaya koymuştur. Ancak akılda tutmak gerekir ki tüm bu eğitim

faaliyetlerinin ideolojik dayanağı yine yukarıda belirtilen Kemalist ideoloji ve ulus kimlik yaratma idealidir.

Ders programları ile öğretim konularının yanı sıra milli eğitimde Kemalist ideolojinin devr-i sabık ilan ettiği ve Osmanlı dönemine yönelik eleştiriler üzerinden yeni dönemi meşrulaştırmayı eğitim üzerinden geliştirdiğini ifade etmek mümkündür. Bu durumun müfredat ve eğitim programlarına da yansıdığı dönemin gerçeklikleri arasındadır. Bu bağlamda 1924 İlk Mektepler Müfredatında şu başlıklar eklenerek yeni ders konuları oluşturulmuştur (Aslan, 2010, s. 218):

- Sarayın Hıyanetleri,
- Milli İntibah Devri,
- İstiklal Harbi,
- Yeni Türkiye Devletinin Kuruluşu,
- Lozan Muahedesi,
- Cumhuriyet,
- Bugünkü Türk İlmi,
- Ondokuzuncu Asır,
- Başlıca Keşifler ve İhtiralar.
- Avrupalıların Müstemlekat siyaseti

Milli eğitim müfredatı konusundaki bazı gelişmeler ve ideolojinin yansımaları yukarıda genel hatlarıyla özetlenmeye çalışılmıştır.

2.3.3. Milli Eğitimde Dil ve Tarih Alanında Atılan Adımlar

Ulus inşa süreçlerinde en temel faktörlerden birisi inşa edilecek ulusun dilinin inşasıdır. Ortak dil, kültür ve tarih gibi toplumu bir arada tutabilecek işlevsel unsurların ulus inşa süreçlerinde sıklıkla vurgulanması ve eğitim alanına her boyutuyla yansıtılması pragmatist eğitim politikalarının bir gerekliliği olarak düşünülebilir (Özdoğan, 2015, s. 233). Cumhuriyet'in ilanı sonrasında da benzer bir ulus inşası ve ortak dil, tarih ve kültür vurgusu projesi başlatılmıştır. Bu proje kapsamında özellikle Latin harflerine geçiş ve Türkçe'nin ortak dil haline getirilmesine yönelik adımlar gerek eğitim alanında, gerekse sosyal, siyasal ve kültürel kapsamda en önemli devrimlerden birisi olmuştur.

Dil devrimi konusunda Mustafa Kemal'in ilk girişimi 1923 yılındaki İzmir İktisat Kongresi'nde dile getirilmiş ancak bu dönem Kazım Karabekir'in bu öneriye ciddi şekilde karşı çıkması, önerinin bekletilmesinde etkili olmuştur. 1926 tarihli Maarif

Teşkilatına Dair Kanun ile dil konusunda bir heyet teşkil edilmesi gerekliliği gündeme gelmiş ve bu heyet yaşanacak köklü değişimin temellerini atmıştır (Gündüz ve Fırat , 2014, s. 63).

Mustafa Kemal bu heyet ile yakın temas halinde olmuş ve Latin harflerinin kabulü konusunda heyeti ikna etmiştir. Ancak heyet alfabe değişiminin 5-15 yıl arasında gerçekleşebileceğini ifade etmişse de Mustafa Kemal bu değişimi 3 ayla sınırlı tutmuş, aksi takdirde bu değişimin olamayacağını ifade etmiştir. Nihai olarak 1 Kasım 1928’de TBMM’nin açılış konuşmasında dil ve alfabe değişikliğinin yapılacağını açıklayan Mustafa Kemal, bu konuda değişikliği Meclis’e getirmiş ve değişiklik kabul edilmiştir. Tabi ki bu kadar kısa bir sürede yapılan değişimin kısa vadede olumsuz etkileri de olmuştur. Bu etkiler Arapça ve Farsça kelimelerin çıkarılmasında yaşanan kargaşa ile daha çok dikkat çekmiştir. Ancak bu geçiş süreci sorunlarının olacağı da öngörüldüğü için Türk Dil Kurumunun bu konuda ayrı bir misyon üstlenmesi ve köklü bir dil çalışmasına başlaması istenmiştir (Gündüz ve Fırat , 2014, s. 62-63).

Gündüz ve Fırat’a göre Mustafa Kemal dil konusundaki bu devrimleri, dil ile ulus arasındaki yakınsak bağı etkin şekilde kullanmak ve ulus inşa sürecine kanalize etmek için de kullanmıştır. Gündüz ve Fırat’ın bu konudaki görüşleri şu şekildedir (2014, s. 62-63): “Türdeş bir toplum oluşturmada dilin önemini fark eden Mustafa Kemal Atatürk, “dil” ile “ulus”u özdeşleştiren bir anlayışı benimsemiş ve Türkçeyi “Türk Ulusu”nu inşa araçlarından biri olarak kullanmak istemiştir.” Salihpaşaoğlu ise bu durumu Atatürk’ten alıntı yaparak şu ifadelerle açıklamıştır:

Atatürk’ün “Türk demek, dil demektir...Türk milletindenim diyen insanlar her şeyden evvel ve mutlaka Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan Türk harsına, camiasına mensubiyetini iddia ederse buna inanmak doğru olmaz.” ve “Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir” ifadeleri Romantik Ulusçuluğun en önemli kuramcılarından Herder’i hatırlatırcasına bir dil ulusçuluğuna işaret etmekteydi (Salihpaşaoğlu, 2007, s. 1038).

Dil alanındaki devrimler, bu alandaki sorunların ve ihtiyacın bittiği anlamına gelmemiş, aksine yeni yapılanmalar ve devrimin devamlılığını gerekli kılan atılım ihtiyacını doğurmuştur. Bu kapsamda Türk Dilini Tetkik Cemiyeti kurulmuş ve Türk Dil Kurultayları gerçekleştirilmiştir. Bu Dil Kurultaylarından üçüncüsünde (24-31 Ağustos 1936), Güneş Dil Teorisi adı altında Türk Dil Tezi öne sürülmüştür. Bu teori aslında devam eden dildeki kelime tasfiyesinin oluşturduğu sorunların önüne geçmek amacıyla ortaya atılmıştır. Tüm dillerin kaynağının Türkçe’den doğduğu savından hareketle Türkçe’deki farklı kökenli kelimelerin de aslında dolaylı olarak Türkçe olduğu tezi ileri sürülerek bu alanda bir perdeleme işlevi görmüştür (Gündüz ve Fırat , 2014, s. 63-65).

Alfabenin değiştirilmesi ve Türkçe'nin anadil olması, eğitim alanında en köklü değişim olarak düşünülebilir. Konu kapsamında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise Türk Tarih Tezi eksenli tarih odağında atılan adımlardır. Türk Tarih Tezi (TTT) ulus kimlik inşasının en bilinen ve farklı ülke tecrübelerinde de uygulanagelinen bir türüdür. Ulus-devlete konu olan baskın milletin kökenlerinin soylulaştırılması, tarihin bu soylu millet ekseninde şekillendiği algısının yazılı bir tarih kapsamında anlatılması en tipik ulus kimlik inşasında kullanılan tarih tezlerindendir.

TTT'nin, Türk ulus kimlik inşası kapsamında teşkil edilmesinin belirli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden en önceliklisi, yukarıda da belirtildiği gibi ulus kimlik inşasındaki işlevsel rolüdür. Diğer bir etken ise Avrupa'da Türkler aleyhine süregelen barbarlık gibi kötü vasıfları yaygın bir kanaat haline getirmiş olmalarıdır (Oral ve Aktin, 2010, s. 465). TTT'nin temel düşüncesine göre, Türklerin kökeni sadece Anadolu'da değil, ilk kökenlerinin olduğu Orta Asya'ya dayanmaktadır ve bu tez geliştirilerek Resmi Tarih Tezi haline getirilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan bu resmi tarih tezi ders kitaplarında yoğun olarak işlenmiştir (Oral ve Aktin, 2010, s. 465).

2.3.4. Milli Eğitimde Okullaşma

Atatürk dönemi okullaşma faaliyeti istatistiki bilgilerine geçmeden önce Cumhuriyetin kurulduğu dönemde ülkenin okuryazar oranı ile ilgili verilerin bilinmesi önem arz etmektedir. Her ne kadar Cumhuriyet'in ilan edildiği yıla dair okuryazar nüfusun genel nüfusa oranına yönelik bir istatistik olmasa da 1927 yılındaki nüfus sayımına ait veriler Cumhuriyet'in ilk yıllarına ait önemli ipuçları vermektedir. 1927 yılındaki nüfus sayımına göre ülkedeki okuryazar nüfus oranı yüzde 10,6'dır. Kadınların yüzde 98'i okuma yazma bilmemekte yaklaşık 12 milyon nüfusun sadece 1 milyonu okuryazar olarak kayıtlara geçmiştir (Sakaoğlu, 1992, s. 22).

Atatürk döneminde okullaşma faaliyetlerine bakıldığında Cumhuriyet öncesi dönemde var olan rüşdiye, idadi, sultani gibi dağınık nitelikteki okullaşmalar yerine, Maarif Vekâletine bağlı olarak okullaşmada yeknesaklık sağlanmış, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim başlıkları altında üç sınıfta eğitim müesseseleri düzene kavuşturulmuştur. Bununla beraber 1929 yılında Millet Mektepleri açılarak okuma yazma bilmeyen insanlara bu hizmet aktarılmaya çalışılmıştır. Millet Mektepleri'nde 1928-1937 yılları arası yaklaşık 1.5 milyon insan eğitim görmüştür. Bu dönem açısından oldukça başarılı bir sayıya ulaşılmıştır (Demirtaş B. , 2008, s. 162-163).

Cumhuriyet dönemindeki okullaşma sayısı ve oranlarını anlayabilmek için ilkokul, ortaokul, lise ve yüksekokul sayıları ve burada eğitim alan öğrenci ile öğretmenlerin nicel değişimlerine bakılmasında fayda bulunmaktadır. Bu çerçevede Bozdemir'den alıntılanan istatistiklere göre, dönemin okullaşma oranları aşağıdaki grafiklerdeki gibidir (2018, s. 14):

Tablo 2.2. Cumhuriyet Dönemi yıllara göre ilkokul, öğretmen ve öğrenci sayıları-oranları

Seneler	İlkokul		Öğretmen		Öğrenci	
	Sayısı	%	Sayısı	%	Sayısı	%
1923-1924	4.894	100	10.238	100	341.941	100
1924-1925	5.987	122	13.822	135	390.368	114
1925-1926	5.975	122	14.309	140	406.788	119
1926-1927	6.023	123	15.810	154	437.928	128
1927-1928	6.042	123	15.194	148	461.985	135
1928-1929	6.599	135	15.718	154	477.569	140
1929-1930	6.562	134	15.308	150	469.071	137
1930-1931	6.598	135	16.318	159	489.299	143
1931-1932	6.713	137	16.973	166	523.611	153
1932-1933	6.733	138	15.064	147	567.963	166
1933-1934	6.345	130	15.123	148	591.169	173
1934-1935	6.402	131	15.102	148	647.501	189
1935-1936	6.275	128	14.949	146	688.100	201
1936-1937	6.123	125	14.698	144	711.728	210
1937-1938	6.700	137	15.775	154	764.691	224

Yukarıda yer alan ilkokula ilişkin verilerin yanı sıra ortaokullar konusunda da cumhuriyet döneminde okullaşma çabaları görülmüştür, özellikle öğrenci sayısında dikkate değer artış söz konusu olmuştur. Bu eğitim devresindeki sayılar ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır (Bozdemir, 2018, s. 15):

Tablo 2.3. Cumhuriyet Dönemi yıllara göre ortaokul, öğretmen ve öğrenci sayıları-oranları

Seneler	Ortaokul		Öğretmen		Öğrenci	
	Sayısı	%	Sayısı	%	Sayısı	%
1923-1924	72	100	796	100	5.905	100
1924-1925	64	89	720	90	10.052	170
1925-1926	68	94	760	95	11.622	197
1926-1927	68	94	698	88	15.263	258
1927-1928	78	108	791	99	19.858	336
1928-1929	78	108	815	102	23.225	393
1929-1930	82	114	982	123	25.398	430
1930-1931	83	115	1.068	134	27.093	459
1931-1932	80	111	963	121	30.316	513
1932-1933	109	151	1.390	175	35.572	602
1933-1934	119	165	1.140	143	42.522	720
1934-1935	118	163	2.354	296	46.120	781
1935-1936	118	163	2.403	302	52.496	889
1936-1937	125	174	2.648	333	62.936	1066
1937-1938	140	194	2.840	357	74.107	1255

Atatürk döneminde yükseköğretimde ise öncelikle okulların öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla Yüksek Öğretmen Okulu kurulmuştur. Bununla birlikte 1926 yılında ise ortaokulların öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için Gazi Eğitim Enstitüsü teşkil edilmiş ve bu enstitüye; resim-iş eğitimi, müzik, beden eğitimi gibi alanlarda eğitim verecek öğretmen yetiştirecek birimler oluşturulmuştur. 1925-1929 yılları arasında Eğitim Bakanı olan Mustafa Arıkan ve sonrasında bakanlık yapan Saffet Arıkan ve Hasan Ali Yücel açısından okullaşma, eğitimdeki en önemli somut gündem maddeleri arasında sayılmıştır. Bu bakımdan adı geçen bakanların tamamı ilk ve orta öğretime önem verdikleri gibi, bu okulların ihtiyacı olan öğretmenleri yetiştirecek yüksek eğitim kurumlarına da mesai ayırmışlardır (Demirtaş B. , 2008, s. 162-163).

Tablo 2.4. Cumhuriyet Dönemi yıllara göre öğretmen okulu ve bunların öğretmen ve öğrenci sayıları

Seneler	Öğretmen Okulu		Öğretmen		Öğrenci	
	Sayısı	%	Sayısı	%	Sayısı	%
1923-1924	20	100	325	100	2.528	100
1924-1925	26	130	385	118	3.771	149
1925-1926	26	130	429	132	4.133	163
1926-1927	23	115	358	110	4.558	180
1927-1928	23	115	391	120	5.022	199
1928-1929	25	125	417	128	5.749	227
1929-1930	24	120	461	142	5.510	218
1930-1931	25	125	398	122	5.535	219
1931-1932	24	120	320	98	5.293	209
1932-1933	18	90	319	98	2.076	82
1933-1934	16	80	254	78	2.726	108
1934-1935	14	70	230	71	2.577	102
1935-1936	13	65	248	76	2.803	111
1936-1937	13	65	236	73	2.949	117

Atatürk döneminde okullaşma alanında önemli adımlar atılmış olsa da, İnönü döneminde bu alanda daha hızlı bir gelişim süreci yaşanmıştır. Bu gelişimde yukarıda ismi belirtilen Hasan Ali Yücel'in, İnönü döneminde Milli Eğitim Bakanı olmasının önemi büyüktür. Ayrıca İnönü'nün eğitim felsefesi ve eğitim politikalarının da etkisi kayda değerdir. Atatürk döneminde eğitimde “millilik” yaklaşımı esas alınırken, İnönü döneminde milliliğin yanı sıra “hümanizm” gibi düşüncelerin etkileri de görülmüştür. Atatürk sonrası dönemde gerek eğitim felsefesinde, gerekse eğitim politikasında yaşanan değişimleri anlayabilmek için İnönü döneminin detaylı şekilde ele alınması gerekmektedir. Böylelikle çalışmanın temelini teşkil eden konunun daha iyi anlaşılması sağlanacak, öte yandan da Atatürk dönemi ile mukayeseli bir değerlendirme yapabilme imkânı oluşacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İNÖNÜ DÖNEMİ MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARI KAPSAMINDA YAŞANAN GELİŞMELER

Cumhuriyet'in ilanı sonrasında eğitim alanındaki atılımlar devrim niteliğindeki girişimler olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte Atatürk'ün eğitimde pragmatist ve pozitivist tutuma ağırlık verdiği, bu minvalde eğitimde köklü bir paradigma değişimine gittiği belirtilebilir. Ancak okullaşma konusunda köklü adımlar atılmış olsa da, bu adımların nicelik ve nitelik itibarıyla daha üst seviyeye çıkarılması İnönü döneminde kendisini göstermiştir.

Atatürk dönemi eğitim politikalarının en temel özelliği, eğitimde millileşme prensibinin kanıksanmasıdır. Bu perspektif özellikle Kemalist ideolojinin eğitim üzerindeki yapısal etkisi ile açıklanabileceği gibi kendinden sonraki dönemlerde de sürdürülen bir paradigma olarak varlığını korumuş, ulus kimlik inşasında eğitim, temel katalizörlerden biri olarak işlevsel rolünü oynamıştır.

Atatürk dönemi sonrası eğitim politikaları, İnönü'nün eğitim kurmaylarının ortaya koydukları politikalarla şekillendirilmiştir. Bu dönemin politikalarının anlaşılabilmesi için öncelikle İnönü'nün eğitim felsefesinin anlaşılması gerekmektedir. Yine İnönü döneminde eğitim alanında yapılan atılımlara da yer verilmesi önem taşımaktadır. İnönü dönemi eğitim politikaları denildiğinde akla gelen en öncelikli atılım Köy Enstitüleri olduğu bilinen bir durumdur.

Türk eğitim tarihinde sadece eğitim politikaları tartışmalarının değil, siyasal ve sosyal alanda da sıklıkla tartışma konusu olan Köy Enstitüleri, ideoloji ile eğitimin birbirleriyle eklemlendiği eğitim kurumları olarak hafızalara kazınmıştır. Nihai aşamada ise İnönü dönemi eğitim politikalarında resmi ideolojinin eğitim üzerindeki etkisinin tartışılması bu dönemin daha sağlıklı anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

3.1. İSMET İNÖNÜ'NÜN EĞİTİM FELSEFESİ

Eğitim ve felsefe ilişkisi konusuna birinci bölümde belirtilen daimcilik (idealist felsefe), esasicilik (realist felsefe), ilerlelemecilik (pragmatist felsefe), varoluşçuluk,

politeknik¹⁴ gibi akımlar eğitim felsefesinde sıklıkla analizlerde kullanılan kavramlardır. Bu kavramlardan ya da eğitim felsefelerinden İsmet İnönü'nün eğitim felsefesini anlamada faydalanmak, İnönü'nün yaklaşımını kuramsal boyutta kavrama yönüyle önem arz etmektedir (Toprakçı ve Yılmaz, 2015, s. 155-156).

İnönü'nün eğitim felsefesini anlayabilmek için ilerleyen kısımlarda sıklıkla dile getirilen hümanizm kavramının genel çerçevede tanımlanması faydalı olacaktır. Hümanizm, 14. ve 15. yüzyıllarda önce İtalya'da ortaya çıkan sonrasında ise tüm Avrupa'ya yayılan, klasik Latin-Yunan kültürünü temel alan ve bu kültürün öz değerlerini günün şartları içinde tekrar yaşatmayı amaçlayan bir kültür akımıdır. Rönesans'ın da ortaya çıkmasında önemli etkisi olan hümanizm akımı, klasik kültürün insan anlayışından esinlenerek insanı merkeze alan bu yönüyle ortaçağdan farklı bir insan anlayışı oluşturmayı amaçlamış bir düşünce akımıdır (Durgun, 2015, s. 3). İnönü dönemine geldiğinde, hümanizm düşüncesine yönelmenin temelinde yatan noktaya bakıldığında öncelikle ülkenin ihtiyacı olan kalkınma için Batılılaşmanın şart olduğu düşünülmüştür. Sonrasında ise Batılılaşmak için Batı'nın kültür kaynaklarını kullanmak icap ettiği savunulmuştur. Bu mantık silsilesinin doğurduğu sonuç ise kalkınmış toplumların kültürünün daha üstün nitelikli olduğu ve bu toplumların kültürleri benimsenirse kalkınma sorununun çözüleceği şeklindedir (Yiğit, 1992, s. 42). Yukarıdaki görüşlerin somutlaşmış adresi ise Hasan Ali Yücel'in bakanlık yaptığı dönemde aktif bir şekilde faaliyet gösteren Tercüme Bürosu'dur. Tercüme Bürosu'nun başına getirilen Nurullah Ataç, Yunanca ve Latincenin okullarda öğretilmesi sayesinde özgür düşünce ortamını kavrayabilen bir nesil yetiştirilebileceğine inanmaktadır (Yıldırım E. , 2013, s. 751).

İsmet İnönü doğrudan doğruya eğitim üzerine felsefi bir kuram ya da yaklaşım ortaya koymadığı için ya da bu nitelikte bir misyona sahip olmadığı için İnönü'nün eğitim felsefesini genel anlamda eğitim üzerine ortaya koyduğu politikalar ve söylemleri üzerinden anlamak ya da İnönü üzerine yapılan araştırmalarda onun eğitim felsefesini ve politikasına dair alıntılara yer vermek gerekmektedir (Yılmaz G. , 2015, s. 33-35; 58).

İnönü döneminde eğitim ve kültür politikaları üzerine çalışma yapan Yiğit (1992, s. 42), bu alanda İnönü'nün milli kalkınma ve modernleşme düşüncelerinden hareketle özellikle eğitimde kız çocuklarının eğitim alması ve öğretimdeki durumlarının

¹⁴ Sönmez'e göre (2012) eğitimde politeknikçilik, Diyalektik Materyalizme dayanır ve bu görüşü eğitime uygular. Yılmaz (2015, s. 22) ise politeknikçiliği Marksist felsefeye göre; "proletaryanın sömürülen veya baskılanan sınıflarının özgürleşiminin bir aracı olarak görülmektedir. ... Politeknik eğitim felsefesine göre eğitim, kapitalizmin gelişmesi ile birlikte sosyalist amacından saptırılıp, ekonomiyi güçlendirmek yolunda kullanılmıştır." şeklinde açıklamaktadır.

yükseltilmesi üzerine önemle durduğunu belirtmektedir. Yazar, aynı zamanda bu dönemde okullaşma oranının ciddi şekilde yükseltildiğini ve Köy Enstitüleri ile okullaşma ve eğitim-öğretim alanında köklü atılımlar yapıldığını vurgulamaktadır (Yiğit, 1992, s. 45-46).

Ayrıca, İnönü döneminde eğitim politikaları 1946'ya kadar otoriter bir iktidar ya da milli şefin gözetiminde geliştirilmiş; 1946-1950 arasında ise kısmi bir demokratikleşme sürecine doğru evrilme başlamıştır. Yiğit, bu süreçte İnönü'nün eğitim felsefesini yorumlarken onun eğitim ve kültür alanındaki en temel özelliğinin "Hümanistleşme" olduğunu ifade etmiş, Atatürk dönemi eğitimde milliliği, batılılaşmaya kanalize ederek özellikle dini ve İslami alandan tamamen uzaklaşan bir eğitim dünyası ve ideolojisi oluşturulmuştur. Atatürk döneminde başlatılan eğitimde laikleşme prensibi, İnönü döneminde daha katı bir şekilde sürdürülmüştür (Yiğit, 1992, s. 45-46).

Eğitimde millilik ile batılılaşmaya dönük yaklaşımı takip eden İnönü, özellikle tercüme eserler konusuna da ağırlık vermiştir. Batılı eserlerin tercümesi ile ilgili çalışmalar yapılırken, dil konusunda da Latin-Yunan dil kaynağından gelen kelimeler Türkçeye eklenmeye çalışılmıştır. İnönü dönemi dil-eğitim politikalarını Atatürk döneminden ayıran temel hususlardan birisi de budur. Atatürk döneminde kelimelerin Türkçeleştirilmesi ya da Orta Asya kökenli kelimelerin ortaya çıkartılmasına yönelik çalışmalar dikkat çekerken, İnönü döneminde Batı dillerine yönelim öne çıkmıştır. Bu yönüyle dil alanındaki reformlarda da hümanizm felsefesinin öne çıktığı düşünülebilir (Şeker, 2006, s. 60-63).

İnönü döneminde eğitimde hümanizmin öne çıkması ve bunun tercüme eserlere yansımaları, okullaşmaya ciddi ağırlık verilmesi gibi faaliyetlerle birlikte teknik ve mesleki okullar noktasında da öğretimin yaygınlaştırılması amacıyla yoğun çabalar sarf edildiği bilinmektedir. Bu boyutu ile İnönü'nün öğretimde mesleki ve teknik konuların ulusal kalkınma boyutundaki pozitif girdilerinin farkında olduğu düşünülebilir (Yılmaz G. , 2015, s. 57).

Cihan ve Tekin'e göre İnönü'nün eğitimde iki temel yoğunlaştığı alan köyde eğitim ve teknik eğitimidir. Yukarıda da belirtildiği gibi teknik eğitim alanında üretime ve kalkınmaya katkısı olacak teknik ve mesleki eğitimin ve bunların yanında el becerilerini arttıran eğitimin müstesna bir yeri olduğu ifade edilmektedir (aktaran Yılmaz G. , 2015, s. 57).

İnönü en küçük ve ücra köye kadar eğitim kurumlarının ve hizmetinin ulaştırılmasını hedeflemiş ve eğitim kampanyasını bu yönde pratikleştirmeye çalışmıştır

(Yılmaz G. , 2015, s. 57). Ayrıca İnönü en uzak köye kadar eğitim birimlerini götürürken eğitimin ideolojisini de götürmeyi hedeflemiş ve laiklik merkezli hümanist eğitim anlayışını, kimlik inşasının bir parçası haline getirmeye çalışmıştır. Bu noktada Ziya Gökalp'in "halka doğru" projesi Atatürk döneminde kısmen başlatılmış ve köylerdeki okullaşmaya önem verilmeye başlanmış olsa da, bu projenin fiilen etkisini göstermesi İnönü dönemindeki köy okullarına yönelik kapsamlı iyileştirmelerle gelişmiştir (Mutlu, 2007, s. 266).

Mutlu (2007, s. 266), İnönü'nün Atatürk sonrası dönemde iç ve dış politikada genel anlamda pragmatizmi temel felsefi yaklaşım olarak uyguladığını ve bu durumun devamlılık arz ettiğini ifade etmekte ve araştırmacı özellikle İnönü'nün eğitim alanında diğer alanlara göre daha tutarlı ve başarılı sonuçlar alabildiğini kaydetmektedir. Bu başarıyı sıralayan Mutlu (2007, s. 266), 1938-50 arası okullaşmanın potansiyeli ve yoğunluğu, Köy Enstitüleri projesinin hayata geçirilmesi ve pragmatist politikaların bir aygıtı haline gelmesini de İnönü'nün siyasi başarısı kapsamında değerlendirmiştir.

İnönü'nün eğitim felsefesi konusunda Karakaş ve Elbir, İnönü'nün ilköğretimde aydınlanmacı bir bakışa sahip olduğunu ve kendi döneminde eğitimde hümanizmi temel felsefe olarak kanıksadığını vurgulamışlar ve en önemli eğitim bürokratı olan Hasan Ali Yücel'in de bu yönde bir perspektife sahip olduğunu ifade etmişlerdir (2007, s. 384). İnönü döneminde edebiyat, kültür ve dil alanlarında etkili isimlerden birisi Yakup Kadri Karaosmanoğlu'dur. İnönü'nün eğitimde hümanizm düşüncesine paralel bir felsefeye sahip olan Karaosmanoğlu, Batı'nın hümanizm gelişimini açıklarken devrin hümanist eğilime ihtiyacı olduğunu da şu şekilde savunmuştur:

Pek iyi biliyoruz ki bundan daha birkaç asır evveline gelinceye kadar Avrupa bugünkü Avrupa değildi. Bunları bu müthiş kâbustan kim kurtardı? Bir takım dahi kahramanlar mı? Gökten ilham alan bir takım resuller mi? Hayır?...Çünkü bunların gün yüzüne çıkardığı kitaplarda insanların insanlaşmış sırrı bir mucize gibi ayan olmuştu. Eflatun'unun felsefesinde, Aristokratalis'in mantığında, Homeros'un şiirinde, Evripid'in ve Sofokles'in tragedyalarında insan kafası ile insan ruhu artık tek buutlu bir satır olmaktan kurtulmuş enine boyuna ve derinliğine bir hacim ve genişlik almaya başlamıştı (Karakaş, 2006, s. 240).

İnönü'nün eğitim felsefesinin hümanizm boyutuna ek olarak bir diğer temel unsuru olan laiklik konusunda Dikici, İnönü'nün eğitim konusunu somut olarak kalkınma ve modernleşme sorunu veya bu alandaki eksikliğin giderilmesindeki işlevsel unsur olarak gördüğünü ifade etmekte ve bu yönüyle Atatürk ile eşdüzlemde olduğunu vurgulamaktadır (2008, s. 179).

Ancak Dikici (2008, s. 179-180) özellikle eğitim felsefesi yönüyle Atatürk'ün laik ve milliyetçi bir çizgiyi benimserken, İnönü'nün daha çok laik ve hümanist bir perspektifi öne çıkardığını vurgulamakta, yine İnönü döneminde eğitim politikasının uygulamasında katı olunabileceğini ve geriye dönüşe asla izin verilmemesi gerektiği düşüncesi ve felsefesi dikkat çekmektedir. İnönü'nün hümanist ve laik bir felsefe ile eğitimi ele alması onun Atatürk dönemindeki eğitimde millilik yaklaşımına reddiye verdiği ya da bu çizgiden büsbütün koptuğu anlamına gelmemektedir (Dikici, 2008, s. 179).

Yukarıda İnönü'nün eğitim politikası bağlamında eğitim felsefesini yansıtan bazı görüşlere yer verilmiştir. Bu görüşleri de kapsayacak şekilde İnönü'nün eğitim ile ilgili açıklamalarını söylem analizi ekseninde inceleyen ve bu retorik analizleri üzerinden İnönü'nün eğitim felsefesini ortaya koymaya çalışan Toprakçı ve Yılmaz (2015) "İsmet İnönü'nün Eğitim Felsefesi" ve Yılmaz'ın (2015) "İsmet İnönü'nün Eğitim Felsefesi" isimli çalışmalarına bakılması konunun anlaşılmasına katkı sunacaktır. Her iki çalışmada da, İnönü'nün konuşmaları ile yazmış olduğu eserler kapsamında belirginleşen eğitim felsefesi, belirli sorular açısından analize tabi tutulmuştur. Buna göre söz konusu sorular (Toprakçı ve Yılmaz, 2015, s. 163):

- Niçin Öğretelim?
- Ne Öğretelim?
- Nasıl Öğretelim?
- Nerede Öğretelim?
- Ne kadar/zaman öğretelim?
- Kiminle/kime öğretelim? Şeklinde düzenlenmiştir.

Yılmaz ise bu soruları daha sistemli şekilde ele alarak her bir sorunun karşılığına denk gelecek soru ifadesiyle İnönü'nün felsefesini belirleyecek soruları oluşturmuştur (2015, s. 34):

- İnönü'nün, "Niçin öğretelim?" amaçlar boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi nedir?
- İnönü'nün, "Ne öğretelim?" içerik boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi nedir?
- İnönü'nün, "Nasıl öğretelim?" yöntem boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi nedir?
- İnönü'nün, "Nerede öğretelim?" yer boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi nedir?

- İnönü'nün, "Ne kadar/zaman öğretelim?" miktar/zaman boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi nedir?
- İnönü'nün, "Kime/kiminle öğretelim?" kime/kiminle boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi nedir?

Yılmaz (2015), yukarıda yer alan ve eğitim felsefesini tespit amacıyla oluşturduğu altı soru ile bu soruların her birine ait anahtar kelimeler üzerinden içerik analizi yapmıştır. Bu anahtar kelimelerle yukarıdaki soruların eşleştirilmesi ise şu şekilde yapılmıştır (s. 62-100):

Tablo 3.1. İsmet İnönü'nün eğitim felsefesinin içerik analizi-I

SORULAR	KELİMELELER	İNÖNÜ'NÜN DÜŞÜNCELERİ
"Niçin öğretelim?" amaçlar boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi	Vatandaş, İstikbal, Medeniyet, Memleket, Millet	"En küçük derecesinden en büyüğüne kadar memleketin bütün çocuklarını ihata edecek olan tahsil olduğu kâfi derecede dikkatimizi, alâkımızı ve bütün kuvvetlerimizle memleketimizin üzerine celbedebilirse o zaman müşkülâtı emniyetle iktihâm edebiliriz" // "Sizler (Öğretmenler), bu milleti hars ile, içtimaî hayatıyla, bütün ilim ve fen ile en yüksek medeniyet seviyesine çıkaracak işçilersiniz. İstikbalimiz için hakikî medarı emniyet yalnız ve ancak bu azimdedir." // "Eğer bu nesil şuurla, ilmin ve hayatın rehberliğiyle, ciddî olarak, bütün ömrünü vakfederek çalışırsa siyâsî Türk milleti ; harsı, fikrî ve içtimaî tam ve kâmil bir Türk milleti olabilir" // "Teknik öğretimde hedefimiz, kadın, erkek, her vatandaşa kendi sanatı ve geçimi için bilmediklerini öğretecek bir öğretmen, bir öğrenme yeri gösterebilmektir."
"Ne öğretelim?" içerik boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi	İlim, Teknik, Sanat, Ziraat, Okuma-yazma Dil	"Sizler, bu milleti harsile, içtimaî hayatı ile, bütün ilim ve fennile en yüksek medeniyet seviyesine çıkaracak işçilersiniz." // "Millî harsa ait teşebbüsattan olmak üzere bu sene bir lisan (dil) akademisi, hars noktainazarından Türk lisanı (dili) üzerinde vezaifî esasiyeyi ifa etmek üzere en yüksek mütehasıslardan mürekkep bir akademi vücuda getireceğiz." // "Rica ederim; bilhassa tebarüz ettirmek isterim ki, okuyup yazmayı maarifin, medeniyetin bir alâmeti addetmiyorum." // " Teknik öğretimde hedefimiz, kadın, erkek, her vatandaşa kendi sanatı ve geçimi için bilmediklerini öğretecek bir öğretmen, bir öğrenme yeri gösterebilmektir." // " Ziraat Fakültesi büyük bir kültür müessesesidir..."
"Nasıl öğretelim?" yöntem boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi	Tatbik Disiplin	"Fizik, elektrik, kimya ve bu gibi müspet ilimlerin tatbikatını , bilenler –bütün halkevlerinde toplananlara söylüyorum– her vesile ile, ilmi seviyesi mahdud olanların bile kavrayabilecekleri sade şekillerle anlatmağa çalışmalıdırlar. // "Bütün efradı ilmin ve ihtisasın sesine karşı disiplinle hareket ediyor. İşte muallimlerin önünde en büyük hedef; milleti mütamadî telkinlerle bu seviyeye çıkarmak."

"Nerede öğretilim?" yer boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi	Mektep, Halkevleri, Enstitü	"Hükümet, bütün memlekette millet mektepleri halinde, işinde tarlasında fabrikasında çalışan vatandaşların ayaklarının ucuna getirilen, kolaylıkla öğretecek muallimlerle, kolay tedarik olunacak vesaitle bu yeni alfabeden tamamen istifade etmeleri için, bütün mesaisini sarf edecektir." // " Halkevlerinde millî ve içtimaî hayatın temelleri terbiye suretinde, tedris suretinde, konuşma suretinde mütemadiyen kurulmalıdır" // "Efendiler! Enstitüyü hükümetin aynı zamanda daima emniyetle istişare edeceği büyük bir ziraat erkanı-harbiyesi [olarak] tanıyoruz."
"Ne kadar/zaman öğretilim?" miktar/zaman boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi	İlköğretim	"İlk tahsili (ilköğretim) fiilen umumî bir hale getirmek meselesini enine boyuna ve çok özen ile tetkik ettik. Bugünkü usul ile ilk tahsil varabileceği hedeflere varmış gibidir."
"Kime/kiminle öğretilim?" kime/kiminle boyutu kapsamında somutlaşan eğitim felsefesi	Millet Muallim Vatandaş Talebe	"Sizler (muallimler), bu milleti harisile, içtimaî hayatile, bütün ilim ve fennile en yüksek medeniyet seviyesine çıkaracak işçilersiniz." // "Türk harflerinin bütün vatandaşlara kapılarının önünde ve işlerinin başında öğretilmesi için daha bu sene içinde millet Mektepleri teşkilâtı yapacağız. Bu teşkilât şehir ve köy, bütün yurdu kaplayacak, vatandaşların işlerinin, maiyetlerinin en müsait devirlerinde ve yanlarında ya iki aylık ya dört aylık kurslar açılacak, şehirde ve köyde mekteplere, muayyen içtima mahallerine gelmeğe vakitleri müsait olmayan vatandaşlar için seyyar muallim teşkilâtı yapılacak." // "Dikkat ediyor musunuz, talebemizin meziyetlerinden bahsederken zekâ ve istidatlarından, yani daha ziyade fitrî olanlarından, bahsetmedim. Çünkü, bu meziyetlerin daima bol bol talebemizde mevcut olduğu malûmdur."

Yukarıda Yılmaz'ın araştırmasındaki altı temel değişken ile İnönü'nün söylemleri arasındaki ilişkiye dair belirlenmiş olan anahtar kelimelerle yapılan ön incelemeden yararlanılarak hazırlanan tablo görülmektedir. Bu tablo kapsamında gerek Yılmaz (2015), gerekse Toprakçı ve Yılmaz (2015, s. 163) ortaya koydukları analiz tablosunda eğitim felsefesinin türleri ile eşleştirme yapmışlar ve bu eşleştirmede İnönü'nün ifadelerinin içerik analiz yoğunluğunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmacılar, eğitim felsefesi kapsamında altı başlığa yer ayırmışlardır. Bu altı başlık tezin birinci bölümünde yer alan eğitim-felsefe ilişkisinde genel çerçevede özetlenmişti. Söz konusu altı eğitim felsefesi çeşidi şu şekildedir (Toprakçı & Yılmaz, 2015, s. 163):

- Daimicilik (İdealizm),
- Esasicilik (Realizm),
- İlerlemecilik (Progressivizm),

- Yeniden İnşacılık (Progressivizm),
- Politeknikçilik,
- Varoluşçuluk.

Bu altı başlık ile anahtar kelimelerin frekanslarını ilgili alanına göre eşleştiren araştırmacılar aşağıdaki tabloyu ortaya koymuşlardır (Toprakçı & Yılmaz, 2015, s. 163):

Tablo 3.2. İsmet İnönü'nün eğitim felsefesinin içerik analizi-II

Akımlar Sorular	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden İnşacılık	Politeknikçilik	Varoluşçuluk	Toplam
Niçin Öğretelim?	0	77	9	0	3	0	89
Ne Öğretelim?	0	38	20	0	4	0	62
Nasıl Öğretelim?	0	9	1	0	1	0	11
Nerede Öğretelim?	0	21	8	0	1	0	30
Ne Kadar/Zaman Öğretelim?	0	16	5	0	0	0	21
Kiminle/Kime Öğretelim?	0	39	14	0	3	0	56
Toplam	0	200	57	0	12	0	269

Yukarıdaki analiz tablosu yorumlandığında ise:

- Eğitimde “Niçin Öğretelim” başlığı altında (amaç boyutu) temel amacın milli değerleri koruma ve yayma, ulus kimlik inşası, muasır medeniyetler seviyesine ulaşma yönündeki söylemlerin esasicilikle açıklanabileceği ve bu yönde İnönü'nün söylemlerinde¹⁵ (n=77) olduğu, bireylerin kendi idealleri doğrultusunda ilerlemeleri, toplumsal sorumluluklarının farkında olmalarını işaret eden ilerlemecilik açısından İnönü'nün söylemlerinde (n=9) olduğu ve eğitimde üretim ya da ayakları üstünde durma potansiyeline sahip insanlar yetiştirme yönünü işaret eden politeknikçilik açısından ise (n=3) olduğu görülmektedir. Toplamda ise İnönü'nün söylemlerinde “Niçin Öğretelim” başlığı yani eğitimde amaçsallığın ciddi nisbette öne çıktığı ve bu durumun eğitimin İnönü felsefesinde işlevsel, araçsal pozisyonunu öne çıkardığı ifade edilebilir. Sonuç olarak İnönü'nün eğitim felsefesinde amaçsallık yani “Niçin Öğretelim” başlığı realist felsefeyle yüksek düzeyde paralellik arz etmektedir.

¹⁵ n = frekans sayısı

- Araştırmacıların yorumlarına göre (Toprakçı ve Yılmaz, 2015, s. 164), “Ne Öğretelim” (içerik boyutu) başlığı altında yapılan incelemelerde üç temel değişkenin öne çıktığı görülmüştür. Bu bakımdan İnönü, toplumsal sorunlar bağlamındaki söylemlerde İnönü’nün Yeniden İnşacı (n=20); ulusal değerlerin korunması, ulus kimlik yaratımı ve devamlılığının sağlanması, toplumsal değerlerle paralel derslerin verilmesi yönüyle Esasici (n=38); toplum üzerindeki sömürü düzeni ve baskıların giderilmesi yönüyle ise Politeknikçi (marksist düşünceye paralel) (n=4) bir eğitim felsefesine uygun şekilde hareket ettiği gözlenmiştir. Bu başlık kapsamında İnönü’nün amaçsallıktaki esasicilikten daha düşük seviyede esasicilik felsefesine yakın olduğu ve ilerlemeciliğe daha fazla önem verdiği gözlenmektedir. Bu durum İnönü’nün ders içerikleri ve müfredat bakımından ilerlemeye ve modern bilimsel gelişmelere daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Ayrıca kısmi ölçüde politeknikçi duruşun varlığı da Cumhuriyetin kuruluşundaki devrimciliğin doğası gereği olduğu ifade edilebilir.
- Araştırmacıların “Nasıl Öğretelim” (yöntem boyutu) altında yaptıkları analiz değerlendirildiğinde (Toprakçı ve Yılmaz, 2015, s. 164; Yılmaz G. , 2015, s. 44-47), İnönü’nün eğitimde tatbik ve disiplin söylemleri çerçevesinde yönetime ilişkin açıklamaları ağırlıklı olarak esasiciliğe (n=9) uygun bir formdadır. Bununla birlikte kısmi ölçüde ilerlemecilik (n=1) ve politeknikçilik (n=1) yönünün varlığı da dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar itibariyle İnönü’nün eğitimde yöntem sorunu bakımından realizm-esasici bir felsefeye sahip olduğu, bu bakımdan disiplin ve talim lafzını esasici bir bakış altında değerlendirdiği düşünülebilir. İnönü’nün yöntem boyutu itibariyle realizm felsefesine yakın olmasında ve dahası diğer başlıklardaki tutumlarında da asker kişilik olmasının etkisi de akılda tutulmalıdır.
- Araştırmacıların “Nerede Öğretelim” (yer-mekan) boyutu itibariyle yaptıkları analize bakıldığında (Toprakçı ve Yılmaz, 2015, s. 163-166; Yılmaz G. , 2015, s. 47), üç temel kelimenin; mektep, halkevleri, enstitü (Köy Enstitüsü) kullanıldıkları yerlere göre esasici, ilerlemeci ve politeknikçi oldukları tespit edilmiştir. Ancak politeknikçiliğin sadece halkevi ile eşleştiği görülmüştür. Bunun dışında ağırlıklı olarak İnönü’nün mekânsallığı esasici felsefe ile ele aldığı (n=21) anlaşılmıştır. İnönü her üç mekânsallığı kayda değer ölçüde ilerlemeci söylem ve perspektifle yorumladığı da dikkat çekmekte ve kısmen

bu alanda (eğitimde mekan faktörünün) eğitim felsefesinin ilerlemeci (n=8) olduğu görülmektedir. Halkevleri konusunun İnönü açısından zaman zaman politeknikçi bir felsefe ile ele alınması kısmi ölçüde politeknikçi felsefenin (n=1) varlığını yansıtmaktadır.

- Araştırmacıların “Ne kadar/Ne zaman öğretelim” (miktar/zaman) boyutu kapsamında ortaya koydukları analiz incelendiğinde (Toprakçı ve Yılmaz, 2015, s. 163-166; Yılmaz G. , 2015, s. 47), İnönü’nün özellikle ilköğretim bitene kadarki kısmı milli değerlerin ve kimliğin inşası açısından çok önemli bulunduğu yönündeki düşüncesi öne çıkmaktadır. Bu bakımdan miktar/zaman açısından esasiciliğin (n=16) İnönü’nün eğitim felsefesinde asli unsur olduğu görülmektedir.¹⁶ Bunun yanı sıra İnönü miktar zaman boyutu itibarıyla da ilköğretimin zorunluluğunu ilerlemecilik (n=5) bağlamında da ele almış ve bu yönden de eğitime yönelik bir perspektif ortaya koymuştur.
- Araştırmacıların “Kime Öğretelim/Kiminle Öğretelim” (kime kiminle) boyutunda yine esasici (n=39) bir felsefenin öne çıktığı (Toprakçı ve Yılmaz, 2015, s. 163-166; Yılmaz G. , 2015, s. 47), ancak sadece bu düşüncenin değil, ilerlemeci (n=14) ve politeknikçiliğin de (n=3) varlığını gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu analizde kullanılan anahtar kelimelerden millet ve vatandaş sözcüklerinin esasiciliğe, talebe kelimesinin politeknikçiye, muallim, millet, vatandaş kelimelerinin kullanıldıkları yere göre ilerlemeci felsefeye yakın olduğu araştırmacıların tespitleri arasındadır. Bu değişkenler akılda tutularak İnönü’nün ağırlıklı olarak esasiciliği kime/kiminle öğretelim sorusu eksenindeki eğitim felsefesinde asli perspektif kabul ettiği anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki araştırmadan hareketle, sonuç olarak İnönü’nün eğitim felsefesi noktasında esasici/realizm felsefesine bağlı olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. İnönü’nün bu felsefesi:

- Özellikle ulus-kimlik inşası aşamasını sürdüren bir ülke açısından,
- Tek parti rejimi ve milli şeflik unvanı taşıyan bir lider-yönetici-iktidar sahibi açısından,

¹⁶ Esasilik felsefesi açısından İnönü iç politikada Kürtlerin Türkleştirilmesi bakımından ilkokulu bitirmelerinin işlevselliğine işaret etmekte ve bu bağlamda şu ifadeleri kullanmaktadır (Toprakçı & Yılmaz, 2015, s. 173): “Sonra ilk tahsil okutmaktaki faydamızın daha siyasi olduğu görüşündeyim. Kürtleşmiş ve Türklüğe kolayca dönecek yerleri okutmak, hatta Kürtlere Türkçe öğretmek Türklüğe çekmek için ilk tahsil ve onun iyi hocası çok etkili vasıta.”

- Ulusal boyutta iç sorunları bastırarak çözüme politikasını benimseyen bir yönetim anlayışı açısından,
- Farklı aidiyetleri Türk ulus kimliği bünyesinde milli şuurla donatmayı görev bilmesi açısından,
- Asker kimliği, kişiliği ve uzun soluklu savaşlardaki yaşanmışlıkları ve tecrübeleri açısından,

İnönü'nün realizmi eğitimde temel felsefe edindiği söylenebilir ve bu durumun şartlar açısından da doğal bir sonuç olduğu değerlendirilebilir. Bununla birlikte İnönü'nün öte yandan ilerlemeciliği de önemseydiği ve milli bilinç şuuru ve kimlik inşasının başlığı altında modern, hümanist bir eğitim anlayışını esas aldığı ifade edilebilir. Politeknikçilik boyutunun kısmi ölçüde de olsa İnönü'nün eğitim felsefesinde varlığını gösterdiği, bu durumu İnönü'nün milli mücadele geçmişi ile korelatif olabileceği yorumu yapılabilir. Ayrıca İnönü'nün esaslı felsefesinin yanında;

- Hümanizm,
- Pragmatizm,
- Pozitivizm düşüncelerini de eğitim felsefesinde yansıttığı görülmektedir.

3.2. İSMET İNÖNÜ DÖNEMİNDE EĞİTİM ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

İnönü dönemi hükümetleri 1938-1950 yılları arasında toplam on iki yıl sürmüştür. Bu dönemde Atatürk döneminde başlanılan ulus kimlik inşası ve ulus-devletleşme süreci daha ileri safhaya getirilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde yönetimde belirli bir elit grubun varlığı öne çıkarken, bu grubun eğitim alanındaki bakış açısının şekillenmesinde bir yandan Kemalizm'in etkisi, öte yandan İnönü'nün milli eğitim politikasının ve felsefesinin yansımaları görülmüştür. İnönü döneminde eğitim alanındaki çalışmaları ve politikaları anlayabilmek adına CHP Parti Programları, Hükümet Programları Maarif Şuraları ve Türk Tarih Kongreleri'nde eğitimle ilgili görüşülen konuları ele almak, İnönü'nün eğitim politikalarını anlamaya katkı sunacaktır.

3.2.1. İnönü Dönemi CHP Parti Programlarında Eğitim

Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının en temel karakteristik özelliği parti ilkeleri olarak benimsenen prensiplerin eğitimde aynı zamanda eğitimin de temel ilkeleri ya da ideolojisi haline gelmesidir. Bu durum özellikle İnönü döneminde eğitim

politikalarının parti politikalarıyla belirlenmesi noktasına gelmiş, İnönü'nün belirlediği eğitim felsefesini uygulayan bir eğitim bürokrasisi oluşturulmuş ve bu bürokrasi eğitimde siyasal ideolojiyi iç içe geçiren bir pratiği inşa etmiştir. Bu bakımdan İnönü dönemi, eğitimde yaşanan gelişmeleri anlayabilmek ve gelişmelerin parti ile ilişkisini ortaya koyabilmek için dönemin parti programlarındaki eğitim konusunu incelemek gerekmektedir.

Parti programları konusu ele alındığında CHP'nin 1939 yılında gerçekleştirilen 5. Büyük Kurultayında hazırlanmış olan programa öncelik vermek gerekmektedir. CHP'nin 5. Büyük Kurultayı, 29 Mayıs-3 Haziran 1939 tarihleri arasında düzenlenmiş, parti programı yeniden ele alınarak revize edilmiştir (CHP, 1939, s. 3). 1939 yılında hazırlanan programda eğitim konusu, "B – Milli Talim ve Terbiye" başlığı altında ele alınmış, programın kabul edildiği kurultayın üçüncü toplantısının birinci celsesi, beşinci kısmında milli talim ve terbiye konusunda partililer görüşlerini beyan etmişlerdir (CHP, 1939, s. 23; 99). Bu kurultayda kabul edilen program ve CHP'nin ülke yönetimindeki pozisyonu birlikte değerlendirildiğinde, parti-devlet bütünleşmesinin gerçekleştiği ifade edilebilir ve özellikle 1939 yılındaki bu kurultayda gündeme getirilen Dilek Sistemi¹⁷ parti-devlet bütünleşmesinin en net göstergesi olmuştur (Mutlu, 2013, s. 55).

Dilek Sistemi gibi parti-devlet birlikteliğini kurumsallaştıran bir yapının varlığı gölgesinde eğitim sisteminin ve politikasının parti politikalarından ayrışması ya da farklı yönlerinin olması dönemin konjonktürü içerisinde düşünülemeyecek bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan parti programında ve kurultay görüşmelerinde eğitim konusuna dair alınan kararlar ve görüşmelere yer verilecek olursa:

- Parti programının "B-Milli Talim ve Terbiye" başlığı altında (CHP, 1939, s. 29-30);
 - i. İlk Tahsil,
 - ii. Yüksek Tahsil,

¹⁷ Dilek Sisteminin işleyişini genel anlamda özetleyen Mutlu (2013). bu parti-devlet biriminin sistematüğini şu ifadelerle açıklamıştır:

"Öncelikle, CHP'nin ocak, bucak, kaza kongrelerinden başlayıp sırası ile vilayet kongrelerinde halkın sunduğu dilek ve istekler, merkezde Parti Genel Sekreterliği'nde toplanıyordu. Sonraki aşamada, CHP Umumi İdare Heyeti (Parti Genel Yönetim Kurulu), kurultay başlamadan önce, ülkenin her noktasından gelen ve bir araya getirilen bu dilek ve istekleri, "yapılması mümkün olanlar" ve "öncelikli olanlar" kriterine göre ayırıp, Bakanlıkların ilgi alanlarına göre başlıklandırarak tasnif işlemini tamamlıyordu. Tasnif edilen bu dilekler, Büyük Kurultay'da oluşturulan Dilek Encümeni'ne sunuluyordu. Kurultay Dilek Encümeni, tasnif edilen ve kendisine sunulan bu dilek ve istekleri, Kurultay'ın açılışını takiben ayrı bir odada toplanan Bakanlar ve Genel Müdürlerin huzurunda görüşerek karara bağlıyordu" (Mutlu, 2013, s. 55).

iii. Türk Dili Üzerine Çalışmalar,

iv. Halk Terbiyesi şeklinde alt başlıklara yer verilmiştir.

- İlk Tahsil alt başlığı altında, ilköğretimin önemine atıf yapılarak cehaleti gidermenin en temel noktasının ilk tahsilden geçtiği ifade edilmiştir. Devamında öğretmenlerin nitelik ve nicelik yönüyle eksikliğine değinilmiş ve aynı durumun köy okulları bağlamında da var olduğuna işaret edilmiştir. Köy eğitimleri yetiştirme noktasında atılan adımların önemine vurgu yapılarak, köy eğitmeni olmayan ve eğitim hizmeti ulaşmayan köylere bu hizmetin en kısa sürede ulaştırılması gerektiğine karar verilmiştir (CHP, 1939, s. 29).
- Yüksek Tahsil alt başlığı altında, üniversitelerde ve yüksek okullardaki eğitimcilerin eğitimi ve ülke genelinde bilimsel çalışmalara destek olabilecek olanakların ortaya çıkarılması ve sayılarının arttırılması için Maarif Vekâleti bünyesinde bu eğitim kurumlarının birleştirilmesine karar verilmiştir (CHP, 1939, s. 29).
- Türk Dili Üzerine Çalışmalar alt başlığı altında, Türk dili, Türk Lügat ve Ansiklopedisi fıkralarına yer verilmiştir. Türk dili alanında yapılan çalışmaların önemine değinilerek Maarif Vekâletinin konu hakkındaki sorumluluğuna atıf yapılmıştır. Lügat ve Ansiklopedi konusunda ise bu zamana kadar lügat ve ansiklopedi konusunda başarı elde edilemediği, bundan sonraki süreçte gerekli düzenlemelerin yapılacağı ifade edilmiştir (CHP, 1939, s. 29).
- Halk Terbiyesi alt başlığı altında, halk odaları ve sinemalar fıkralarına yer verilmiştir. Halk odalarında okullar dışında halkın eğitim ve kültür seviyesini yükseltmek için açılan halkevlerinin etkinliğinin arttırılması ve bu hizmetten faydalanamayan bölgelere halk odaları oluşturulmasına karar verilmiştir. Sinemalar konusunda ise halkın genel ahlak ve karakterine uygun nitelikte sinema filmlerinin olması gerektiğine değinilerek, sinemaların denetlenmesi gerekliliğine değinilmiştir (CHP, 1939, s. 30).

Kurultay görüşmeleri kapsamında eğitim alanında alınan kararlar daha kapsamlı ve detaylı olması sebebiyle bunlara da değinilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda parti programının maddeleri ve bu maddeler üzerine yapılan tartışmalar şu şekildedir (CHP, 1939, s. 98-99):

- Parti Programının 5. Kısımında Milli Talim ve Terbiye başlıklarına yer verilmiş, bu başlık altında 42. Maddede milli talim ve terbiyede temel düsturun neler olduğuna ilişkin;
 - a. Eğitim politikasının temelinde cehaletin giderilmesinin yer aldığı, daha fazla vatandaş ve çocuğun okutulması ve yetiştirilmesine uygun bir eğitim programının hazırlanmasına karar verilmiştir (CHP, 1939, s. 98).
 - b. Kemalizm'in temel ilkeleri olan cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik ve inkılapçı bireyler yetiştirebilmek eğitimin en temel ve zaruri noktası olduğu ilan edilmiştir. Eğitimde Türk Milletini, TBMM'yi ve Türk devletini saygın tutulması ve insanların saygı gösterilmesi bir görev olarak belirtilmiştir (CHP, 1939, s. 98).
 - c. Fikri gelişmenin yanı sıra bedeni gelişmeye de önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (CHP, 1939, s. 98).
 - d. Eğitim ve öğretimde uygulanan yöntemin insanlara verilen bilgiyi hayata tatbik edilebilir ve başarı odaklı olması gerektiği vurgulanmıştır (CHP, 1939, s. 98).
 - e. Eğitim faaliyetlerinin, her türlü hurafeden ve yabancı fikirlerden arındırılmış olması ve üstün seviyeli, milli, vatanperver ve modern nitelikli olması gerektiği belirtilmiştir (CHP, 1939, s. 98).
 - f. Öğrencilerin kabiliyetlerinin kırılmamasına dikkat edilmesi, öğrencilere şefkatle davranılması, onların hatalardan arındırılması için ciddi gayret edilmesinin önemine işaret edilmiştir (CHP, 1939, s. 98).
 - g. CHP'nin vatandaşların derin Türk tarih ve medeniyetini bilmelerine büyük önem verdiği, elde edilecek olan bu bilginin Türk milletinin kabiliyet ve kudretini geliştirecek ve her türlü tehlike karşısında mukavemet gösterilmesini sağlayan bir kaynak rolü oynayacağına değinilmektedir (CHP, 1939, s. 98).
 - h. Türk dilinin mükemmeleştirilmesi için ciddi çalışmaların sürdürüleceği ifade edilmiştir (CHP, 1939, s. 98).
 - i. Türk dilinin geliştirilmesinde Maarif Vekâletinin gelişimin tatbiki ve yaygınlaştırılmasındaki sorumluluğuna atıf yapılmıştır (CHP, 1939, s. 98).
- Eğitim politikası konusunda parti programının genel çerçevesi yukarıda belirtilen maddeler kapsamında şekillendirilirken, okullar konusunda ise

aşağıda belirtilen hususlar programın maddeleri olarak kabul edilmiştir (CHP, 1939, s. 99):

- a. Zorunlu ilköğretimin beş yıl olduğu, şehir ya da köylerdeki okul sayılarının arttırılacağı, köylerde köy yaşamının gereği olan zirai bilgilerin verileceği ifade edilmiştir (CHP, 1939, s. 99).
- b. Öğretmen ulaştırılamayan köylere köy eğitmeni gönderilmesi, bu tip köylerde okula başlama yaşının normalden yüksek olması ancak aralıksız eğitimin devam etmesi gerektiği ve bunun askerlik vazifesi gibi bir sorumluluk olarak düşünülmesi gerektiğine işaret edilmiştir (CHP, 1939, s. 99).
- c. Meslek ve sanat okullarının ve akşam-sanat okullarının sayıları var olan ihtiyaca göre arttırılacaktır (CHP, 1939, s. 99).
- d. Ortaöğretimin yaygınlaştırılması için bu alanda okullaşmanın yaygınlaşmasına ağırlık verileceği, ortaokul olmayan bölgelerdeki çocuklar için ortaokula devam edebilmeleri amacıyla yatılı yurtların inşa edilmesine karar verilmiştir (CHP, 1939, s. 99).
- e. Liselerin öğrencileri yükseköğretime tam anlamıyla hazırlayabilmesi için gerekli olan takviye ve desteklerin verileceği ifade edilmiştir (CHP, 1939, s. 99).
- f. Üniversite ve yüksekokulların ise bilim adamları ve uzman kadrolar yetiştirerek ülke genelinde bilimsel çalışmalara destek sunmalarına olanak sağlanması önemle vurgulanmıştır (CHP, 1939, s. 99).

İnönü dönemi parti programları içerisinde çok partili hayata geçiş öncesi ilk olması bakımından 1939'da gerçekleşen 5. Kurultayın ayrıcalıklı bir önemi olduğu ifade edilebilir. Eğitim konusunda bu kurultayda alınan kararlar ve parti programına bu kararların işlenmesi, parti-devlet birlikteliğinin olduğu bir dönemde eğitim politikasının da doğrudan bu kararlarla şekillendirileceği anlamına gelmekteydi. 1939 yılı Büyük Kurultay'ında dilek sistemi kapsamında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'e ait dilekler okunmuş ve bu dileklerde yukarıda belirtilen maddelerle de ilişkili olarak şu hususlar gündeme getirilmiştir (Mutlu, 2013, s. 79):

- 85 yerde ortaokul açılması dileği
- Ankara'da Milli Kütüphanenin açılması,
- Lise ve sanat okulu açılması dileği,

- Okul kitaplarının ucuzlatılması,
- Özel okullarda sınavın devlet tarafından yapılması dileği.

1939 yılından sonra, 1943 yılında Parti Kurultayı gerçekleştirilmiştir. Bu kurultayda 1939 yılındaki programdan ve daha öncekilerden farklı olarak maddeler ayrıntılı hale getirilmeye çalışılmış, Köy Enstitüleri ile Ankara merkezli İnkılap Tarihi Enstitüsü'ne yeni düzenlemede yer verilmiştir. 1943 yılındaki programda da milli kimlik ya da ulus kimlik vurgusu öne çıkarılmış, bu kapsamda milli eğitimin, milli ideolojiye dayalı olarak yürütüleceği belirtilmiştir. 1939 yılındaki programda modernlik vurgusu yer alırken, bu yeni programda yer verilmemiş, bunun yerine vatan, millet ve aile unsurları ön planda tutulmuştur (Bozkurt, 2011, s. 188).

1943 yılı programında eğitimin amacı üzerine; “milli karakteri, derin tarihimizin ilham ettiği yüksek derecede tutmak ve tek bahtıyarlığı millete hizmette aramak büyük hedeftir” ilkesine yer verilmiştir (Kaplan, 1999, s. 208). Bu ifadeler doğrudan İnönü'nün eğitim felsefesindeki esasici bir söylemi akıllara getirmekle beraber, bu dönemde halen ulus-kimlik inşasının söylemlerine benzer ifadelerin varlığı dikkat çekmektedir.

1943 programında okullaşma konusu ilk, orta ve yüksek tahsil boyutuyla daha detaylı ve vurgulu şekilde ele alınmış ve “rastgeleliğimiz güçlükler ne olursa olsun en kısa zamanda bu neticeye varmak, partimizin tereddüt kabul etmeyen kat'i kararıdır” ifadeleri ile bu husus açıkça gösterilmiştir (Bozkurt, 2011, s. 189). Bunların yanı sıra güzel sanatlar, tiyatro, resim, heykel, mimari alanlarına ilişkin faaliyetler yapılmasına karar verilirken Halkevleri ve Halkodaları konusu programda yer almıştır. Bu eğitim kurumları hakkında “Halkevi ve odasının, Türk cemiyetinin ilk muhtaç olduğu bir kurum gözü ile görülmesine, Partimiz bütün gayretiyle çalışacaktır” ifadelerine yer verilmiştir (Bozkurt, 2011, s. 189).

1947 yılında gerçekleştirilen 7. Olağan Genel Kurultayı'nda din eğitimi konusu önemli bir gündem maddesi olarak yerini almıştır. Komünizmin devlet ve toplum yaşamına yönelik oluşturduğu düşünülen tehdidin önlenmesi adına din eğitimi bir araç olarak kullanma fikri öne çıkmıştır. Bunun yanında din eğitimi ve öğretimi açısından yaşanan eksikliklerle ilgili örnek olarak köylerde cenazeyi kaldıracak kimsenin bulunamadığını ve halkın bu konudaki din adamı ihtiyacının İmam Hatip okulları ve İlahiyat Fakültesi açılması yoluyla giderilebileceği savunulmuştur. Ayrıca laikliğin halk tarafından içselleştirildiğini bu nedenle de çocukların dini konularda eğitim almasının bir sakınca doğurmayacağını savunan delegeler de olmuştur. Nitekim kongreden sonra

1948’de İmam Hatip kursları açılmış,1949’da ilkokullara seçmeli din dersi konulmuştur (Uzun, 2012, s. 124-130).

3.2.2. İnönü Dönemi Hükümet Programlarında Eğitim

Atatürk’ün vefatı sonrasında cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü, hükümet kurma görevini tekrar Celal Bayar’a vermiş, ancak Celal Bayar Hükümeti kısa bir süre görevde kalmıştır (11 Kasım 1939-25 Ocak 1939).¹⁸ Celal Bayar ile başlayan ve 22 Mayıs 1950’de Günaltay Hükümeti ile biten tek parti yönetiminde hükümet politikaları ve eğitim konusu, İnönü’nün eğitim politikalarını yansıtan bir diğer başlık olarak değerlendirilebilir. Bu hükümetlerin programlarında eğitim politikasını yansıtan hususların ele alınması konuya açıklık kazandıracaktır.

Atatürk’ün ölümünden hemen sonra kurulan Celal Bayar Hükümeti’nde eğitim alanındaki en önemli gelişme, bu zamandan sonra uzun yıllar bu görevi üstlenecek olan Hasan Ali Yücel’in maarif vekâletine nezaret sürecinin başlamasıdır. Hükümet programı bakımından maarif konusu ilk olarak I.Refik Saydam Hükümeti’nde gündeme gelmiş ve Saydam, Hükümet Programı ve Müzakeresinde konuyla alakalı şu ifadelerle yer vermiştir:

Memleketimizin maddî refahı ve iktisadî kalkınması ancak kültür seviyemizin bunlarla muvazi olarak yürümesiyle mümkün olacaktır kanaatindeyiz. Türk çocuğunu daha ilk tahsil yaşında iken mektebe alarak zekâ, istidad ve faaliyetine uygun bir silsile takib ettirmek memleketin ilim, sanat ve pratik hayat ve teknik faaliyet sahalarında görülen eleman ihtiyacını onların yetişkin varlıklar ile karşılamak maarif işlerinde tutacağımız esaslı yoldur. Bu yolda emin yürüyebilmek için, ilk tahsili öğretmen ve eğitimcilerimizle vermeğe çalışmakta devam edeceğiz. Mevcud liseleri, keyfiyetçe olgunlaştırmak ve yüksek tahsil müesseselerini tam hazırlayıcı mektebler haline getirmek emelindeyiz. Ankara, İstanbul üniversiteleri ile diğer yüksek tahsil mekteblerinin inkişafı yakından takib edilecektir. Türk çocuğunun ahlâkı temiz, ruhça ve bedence sağlam, milletine, vatanına, Cumhuriyete ve inkılâba sadık yetiştirmek maarifimizin başlıca hedefidir. Tarih ve dil inkılâbımızın millî ruhun doğuşuna ve kuvvetlenmesine verdiği hızı arttıracaktır (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s. 320).

¹⁸ İnönü dönemi hükümetler 1938-1950 arası yıllarda şu isimlerin Başbakanlığında oluşturulmuştur (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s. 299-677):

1. Celal Bayar 11 Kasım 1938 – 25 Ocak 1939
2. Refik Saydam 25 Ocak 1939 – 3 Nisan 1939
3. Refik Saydam 3 Nisan 1939 – 8 Temmuz 1942
4. Şükrü Saracoğlu 9 Temmuz 1942 – 9 Mart 1943
5. Şükrü Saracoğlu 9 Mart 1943 – 7 Ağustos 1946
6. Recep Peker 7 Ağustos 1946 – 10 Eylül 1947
7. Hasan Saka 10 Eylül 1947 – 8 Haziran 1948
8. Hasan Saka 9 Haziran 1948 – 16 Ocak 1949
9. Şemsettin Günaltay 16 Ocak 1949 – 22 Mayıs 1950

Refik Saydam Hükümetlerinden sonra savaş döneminde Saraçoğlu Hükümeti göreve gelmiştir. Saraçoğlu 1942’de hükümeti devraldığında, hükümet politikasında eğitim konusunu ele alırken oldukça üst seviyede bir milliyetçilik söylemini ön plana çıkarmış ve bunun eğitimdeki ideolojik boyuttaki önemine göndermeler yapmıştır (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s. 365-366). Saraçoğlu’nun Hükümet politikasını açıkladığı konuşmasında dikkat çeken eğitime ve eğitimde ideolojik eğilimlere yönelik söylemleri şu şekildedir:

Arkadaşlar, Biz Türk’üz, Türkçüyüz ve daima Türkçü kalacağız. Bizim için Türkçülük bir kan meselesi olduğu kadar ve lâakal o kadar bir vicdan ve kültür meselesidir. ... Son yılların gayretiyle dünyadaki arkadaşlarımızın safına çıkmış olan üniversitelerimiz, yüksek mekteplerimiz ve bunları dolduran gençlerimiz her gün ağırlaşan bilgileri ve artan adetleri ile ideale doğru hamleler yapmaya hazırlanıyor. Onun için bu gençlerdeki heyecanları beraber yaşamak ve onlarla daha çok çalışmak kararındayız. Bugün için henüz pek genç olmakla beraber Köy Enstitüleri köylerimizi ve köylülerimizi daha şimdiden yükseltmeye başlamıştır (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s. 365-366).

II. Saraçoğlu Hükümeti (1943-1946) döneminde hükümet politikasına ve politikanın ilanındaki görüşmeler incelendiğinde, öncelikle eğitime ayrılan bütçedeki yükselişe değinilmiş ve on yıllık süreçte 7 milyon lira artış kaydedilmiştir. Bununla birlikte yükseköğrenim gören öğrenci sayısı on yılda 7.000’den 16.600’e yükselmiş, lisede okuyan öğrenci sayısı on yılda 6.800’den 30.000’e çıkmış, ortaokuldaki öğrenci sayısı ise 35.000’den 100.000’e yükselmiştir. İlköğretimde ise on yıllık süre zarfında 525.000 öğrenciden 970.000’e yükselmiştir. Bu öğrenci sayısındaki ve eğitim-öğretim alanındaki istatistikler her alanda ve ihtisas konularında da kendisini göstermiştir (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s. 393). Ayrıca bu hükümet programında köy enstitüleri ve halk evleri gibi eğitim kurumlarının sayısı ve niteliğinin artırılması gerektiği konularına da yer verilmiştir.

Saraçoğlu Hükümetleri sonrasında 1946 yılında Peker Hükümeti kurulmuş ve bu hükümette Milli Eğitim Bakanı değiştirilmiştir. Hasan Ali Yücel’in uzun süredir devam ettirdiği bu bakanlığa Reşat Şemsettin Sirer getirilmiştir. Bu hükümet politikası diğerlerine göre daha sistemli ve eğitim alanındaki konular daha düzenli şekilde programda dile getirildiği görülmüştür. Bu hükümet programında dile getirilen hususlar özetle şu şekildedir (Çufalı, 2012, s. 15-17):

- Öğretim faaliyetlerinin her kademede ve her çeşidinde gençlerde milli duyguların güçlendirilmesi, Türk inkılabının ana fikrini benimsemeleri, Türk tarihinin öğrenilmesi en temel eğitim politikası olacağı ifade edilmiştir.

- Köy okullarının yapımında gerekli malzemeleri devlet temin edecek ve bu okulların yapımında köylüler çalıştırılacaktır. 10 yıllık süre içerisinde okul ve öğretmen sorununa çözüm bulunması adına gerekli adımların atılacağı ifade edilmiştir.
- İlkokulu bitiren çocukların bölge okullarına yönlendirilmesi, burada meslek öğrenmeleri noktasında ağırlıklı çalışmalar yapılması gündeme getirilmiştir.
- Köy Enstitüleri'nden çıkan öğrencilerin bilgili ve tam anlamıyla milli duygularla yetiştirilmelerine dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
- Köy Enstitüleri'nde yetiştirilen köy sağlık memuru sayısının arttırılması, öğrenci yurtlarının sayısının arttırılması, fakülte ve yüksekokul sayısının arttırılmasına, Ankara'da büyük bir kütüphane kurulması için gerekli çalışmaların başlatılmasına, Ankara'da Yüksek Beden Terbiyesi Enstitüsü kurulmasına karar verilmiştir.

İnönü dönemi hükümet politikalarında genel anlamda okullaşma faaliyetlerinin önemine sıklıkla vurgu yapılmıştır. Yükseköğretim konusundaki girişimlerin sadece öğretmen yetiştirme açısından değil, aynı zamanda ziraat, endüstri, sanat ve diğer ilmi alanlarda da yaygınlaştırılması konusunu dile getirilmiştir. İnönü dönemi hükümet politikalarında eğitim konusu yine ulus kimlik inşası için gerekli olan milli bilinç ile şekillendirilmeye devam etmiştir. Özellikle Köy Enstitüleri'nin eğitimde ideolojik endoktrinasyonu sağlayan işlevselliği güncel tutulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Hükümet politikalarında özellikle Hasan Ali Yücel'in isminin ön plana çıkması, bu ismin eğitim politikalarında tesirinin kayda değer olmasına kapı aralamıştır. Özellikle Köy Enstitülerinin kurulması, yaygınlaştırılması ve bu kurumlara ideolojik bir kimlik verilmesinde bu ismin öncü rolü gözardı edilemez (Bozkurt, 2011, s. 192).

Hasan Ali Yücel'in eğitimci kişiliği, eğitim alanında ilklere imza atması, Türkçe başta olmak üzere ders müfredatları alanında ön açıcı adımlar atmış olması bu ismi ayrıcalıklı kılan hususlardandır. Ancak Hasan Ali Yücel'in eğitim-ideoloji ilişkisi bağlamında milli eğitimi tam anlamıyla parti politikalarıyla şekillendirmesi, aşırı pozitivist söylemleri ve ideolojik tutumu sonraki dönemlerde eğitim politikaları konusunda eleştiri konusu olmuştur (Demirtaş F. , 2010, s. 356).

Hasan Ali Yücel, İnönü dönemi bakanlarından birisi olmakla birlikte Atatürk döneminde de etkin isimlerden birisiydi ve gerek eğitimde, gerekse sosyal ve siyasal yaşamda Kemalizm'i tam anlamıyla uygulamayı şiar edinmiş bir düşünce yapısı

bulunmaktaydı. Kemalizm ekseninde, modernleşme, laiklik, millilik gibi değerleri asli unsurlar olarak eğitime aktarmayı görev bilmiş bir isim olarak nitelendirilebilir. Yücel'in genel anlamda Kemalizm yorumu şu şekildedir:

Kemalizm, milliyetçi, halkçı ve devletçi, laik bir cumhuriyetçilik sistemidir. Yeni Türk toplumunun her türlü hayat safhası, ondaki prensiplere dayanır. Kemalizm'in kitabı Nutuk'tur; Onu biz Türkler kutsal sayarız. Nutuk bize gösterir ki, Türkiye Cumhuriyeti ve Türk Cumhuriyetçiliği, önce Mustafa Kemal'in dimağında oluşmuş ve sonra Türk vatanında gerçekleşme imkânını bulmuş bir idealdir. Atatürk'ün dimağı, Türk Cumhuriyetçiliğinin 'levhi mahfuzu'dur (Demirtaş F. , 2010, s. 116-117).

Yücel'in eğitim alanında izlediği politikaların eleştirilebilecek yönleri olmakla birlikte, kendisinin aydın bir kişiliğe sahip olması, bir yandan eğitimci, öte yandan şair ve edebi yönü, şuurlu bir batılılaşmayı isteyen ancak doğunun manevi değerlerini unutmamaya çalışan eğilimi, sürekli olarak eğitim alanında yenilikler ortaya koymaya yönelik gayret göstermesi, bu ismi devrinin ayrıcalıklı isimlerinden birisi kılmıştır. Laik bir eğitimi en temel unsur olarak gören Yücel'in aslında dini konulardaki hassasiyeti ve bu konuları söylemlerinde zaman zaman dile getirmesi belirli çevrelerce eleştiri konusu yapılmıştır (Demirtaş F. , 2010, s. 133).

Yukarıda değinilen eleştirilere rağmen Yücel'in bakan olarak görev yaptığı sekiz yıllık dönemde nicelik olarak eğitim alanında büyük atılımlar gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Yücel'in göreve geldiği dönemde 6.700 olan ilkokul sayısı, 13.655'e çıkmış, yaklaşık 14.000 öğretmen ve eğitmen sayısı 28.500'e çıkmış, yine göreve başladığında 850.000 olan öğrenci sayısı da 1.360.000'e çıkmıştır (Sakaoğlu, 1992, s. 88-89). Görüldüğü gibi Hasan Ali Yücel'in bakanlığı süresince önemli bir atılım gerçekleştirilmiş, okul, öğrenci ve öğretmen sayısında yüzde 100 civarında bir artış görülmüştür.

3.2.3. İnönü Dönemi Maarif Şûralarında Eğitim

İnönü dönemi milli eğitim politikaları ve bu alanda atılan adımlar konusu kapsamında parti programları ve hükümet politikalarına ilave olarak eğitimde yön tayin eden Maarif Şûraları'nda ele alınan konular ve kararlara bakılması dönemin eğitim faaliyet ve politikalarını anlamaya katkı sunacak bir diğer başlık olarak değerlendirilebilir. İnönü döneminde gerçekleştirilen Maarif Şûraları sırasıyla (TTKB, 2020):

1. Maarif Şûrası :17-29 Temmuz 1939
2. Maarif Şûrası :15-21 Şubat 1943

3. Maarif Şûrası : 2-10 Aralık 1946
4. Maarif Şûrası : 23-31 Ağustos 1949 şeklindedir.

3.2.3.1.Birinci Maarif Şûrası: 17-29 Temmuz 1939

Birinci Maarif Şûrası’nda temel gündem maddeleri olarak; cumhuriyet maarifinin plan ve esasları, eğitim-öğretim kurumlarının talimnamelerinin incelenmesi, müfredatların tamamının incelenmesi şeklinde belirlenmiştir (TTKB, 2017a). Dönemin milli eğitim bakanı Hasan Ali Yücel aynı zamanda Maarif Şûrası’na da başkanlık yapmıştır. Yücel, bu şûranın açılış konuşmasında maarif alanındaki sorunları gündeme getirmiş ve şu sözlere yer vermiştir:

Muhterem arkadaşlar, kanaatimce bütün Maarif Teşkilatı tam ve mükemmel bir uzviyet alabilmek için her uzvunun birbiriyle alakalı, birbiriyle münasebetli bir surette işlemesi lazımdır. Ortaokul öğretmenleri, ilkokuldan gelen çocukların zayıf olduklarını söylüyorlar. Lise muallimleri aynı şikâyetleri, ortaokula yükletiyorlar. Üniversite ve yüksek mektepler ise liseden gelen çocuklarımız şu ve bu noktalardaki kuvvetsizliğinde ısrar ediyorlar. İlkokula giren çocuğun içinde yaşadığı dar muhitte başlayan bu şikâyet dairesi, burada kapanmış gibi görünür. Fakat aldanmamalıdır. Çünkü üniversitenin ve yüksek mektebin verdiği mezundan da hayat şikâyet ediyor ve devre, bu şikâyetin ancak umumi hayat ve geniş muhite dayanmasıyla kapanıyor (TTKB, 2017a).

Yücel’in açılış konuşmasındaki bu sözleri aslında şûranın kısmi ölçüde de olsa içeriğini ve çıkacak sonuçlarını yansıttığı söylenebilir. Bu bakımdan Şûra’nın nihayetinde alınan kararlara bakıldığında bu durum anlaşılabacaktır (TTKB, 2017a):

- Köy okullarının üç yıldan beş yıla (sınıfa) çıkartılması,
- Okullarda derslerin öğleden önce verilmesi ve öğleden sonraları ortaokullarda gönüllüğe bağlı olarak, liselerde ise zorunlu olarak serbest ve müşterek faaliyetler yürütülmesi,
- Teknik ve ticaret öğretim kurumlarının yönetmelik ve programlarının incelenerek karara bağlanması,
- Ders kitaplarında tek tip devlet kitabı uygulamasının başlatılması,
- Yüksekokul ve fakültelerin Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmasına karar verilmiştir.

3.2.3.2.İkinci Maarif Şûrası: 15-21 Şubat 1943

İkinci Maarif Şûrası’nda gündem olarak, okullarda “ahlak terbiyesinin” geliştirilmesi kapsamında müfredat konuları ve programları geliştirilmesi, tüm okullarda Türkçe üzerine çalışmalara ağırlık verilmesi ve bu çalışmalardan verim alınması, Türklük

eğitiminde tarih derslerinin metodoloji ve araçlar yönüyle incelenmesi konularına yer verilmiştir (TTKB, 2017b). Bu bağlamda MEB Bakanı Yücel, açılış konumasında ağırlıklı olarak Türklük konusu üzerinden bir milli eğitim perspektifi ortaya koymaya çalışmış, konuşmasında şu sözlerle yer vermiştir (TTKB, 2017b):

Millî kültürümüz denildiği zaman, bunda, her Türk'ün şahsiyeti ve manevi varlığı demek olan ahlâkı; Türklüğün en mahrem varlığını teşkil eden ve düşünmek dediğimiz büyük insanlık işlevinin özü olan dili ve dilimiz Türk dilinin; millî varlığımızın tarihin en eski kaynaklarından bugüne doğru yürüyüşünde hangi yollardan geçtiğini, hangi kıtalarda medeniyet durakları kurduğunu ve insanlığa neler getirip nasıl hizmet ettiğini gösteren Türk tarihini, üç unsur olarak görüyoruz. İkinci Maarif Şûrası'nı bu üç ilke üstünde düşünmeye, bu konuda fikir birliği yapmaya daveti lüzumlu ve faydalı bulduk.

İkinci Maarif Şûrası kararlarına bakıldığında ise yukarıdaki hususlara paralel olarak (TTKB, 2017b):

- Tüm eğitim kurumlarında anadilde eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmesine,
- İlk ve ortaokul tarih derslerindeki kitapların çocukların seviyesine uygun olmasına,
- Teknik ve mesleki okullar için kitaplar yazılmasına,
- Kitaplara tarihi okuma parçaları eklenmesine,
- Milli tarihe ağırlık verilerek eğitim faaliyetlerinin yürütülmesine,
- Ortaokul ve lisedeki tarih dersleri için sadece bu alanda öğretmen yetiştiren okullardan mezunların atanmasına,
- Okullarda sanat tarihi dersinin okutulmasına,
- Ahlak eğitimi ve amacı, ideal Türk çocuğu, Türk ahlakının başlıca özellikleri, ahlaki konularda alınması gereken tedbirlerin raporlaştırılmasına karar verilmiştir.

3.2.3.3.Üçüncü Maarif Şûrası : 2-10 Aralık 1946

Üçüncü Maarif Şûrası'nda ticaret ortaokul ve liselerinin, erkek sanat ortaokulları ve enstitüsü, kız enstitüleri, İstanbul Ticaret Okulu gibi eğitim kurumlarının programları ve yönetmelikleri, ortaöğretim teknik okullarında öğretmenler ve öğrencileri ilgilendiren konularda mevzuat düzenlemesi yapılması, okul ve aile işbirliği konuları gündem olarak belirlenmiştir. Şûra'nın neticesinde alınan kararlar ise şu şekildedir (TTKB, 2017c):

- Ticaret Ortaokul ve Liseleri Program-Yönetmeliği,
- Erkek Sanat Ortaokulları ve Endüstri Program-Yönetmeliği,
- Kız Enstitüleri Program-Yönetmeliği,

- İstanbul Teknik Okulu Yönetmeliği,
- Okul Aile Birliklerince genel eğitim ve öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması,
- Temizlik, sağlık ve devam problemleri ile fikir, duygu, ahlâk ve beden eğitimi konularının ele alınması,
- Okul-aile birlikleri çalışmalarını kolaylaştırıcı tedbirler alınması,
- Kız Teknik Okulları Yönetmeliği ile ilgili teklifler incelenip kabul edilmiştir.

3.2.3.4.Dördüncü Maarif Şûrası: 23-31 Ağustos 1949

Dördüncü Maarif Şûrası'ndaki gündem konuları ilkokul programının incelenmesi, yeni ortaokul programı projesinin değerlendirilmesi, lise ders müfredatının dört yıla göre ayarlanması, ortaokul ve lise öğretmen ihtiyaçlarının ilgili enstitülerde ve öğretmen okullarındaki ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esasların yeniden ele alınması şeklindedir (TTKB, 2017d).

İnönü döneminde dikkat çeken hususlardan birisi de 1946 sonrasında CHP'nin demokrasi söylemine önem vermeye başlaması ve tek rakibi Demokrat Parti'nin yükselen popülaritesine karşı tedbir almaya başlamasının, eğitime bazı söylemlerde yansımış olmasıdır. Yukarıdaki gündem maddelerinden birisinde demokrasi konusunun işlenmesi bunun en net örneğidir (TTKB, 2017d). Ayrıca bu Şûra'ya başkanlık yapan Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu'nun şu ifadeleri bu tespiti paralel niteliktedir:

Birde buna ilave olarak bir rapor hâlinde yüksek heyetinize sunduğumuz "Demokrasi Terbiyesi" meselesi vardır. Biz Türk milletinin maarifçileri sıfatıyla memleketimizde bugün cereyan etmekte olan rejim istihalesine lâkayt kalamazdık. Kalamazdık, çünkü bu memleketin iktibas ettiği yeni fikirlerin ön safhasında bulunmuşlardır. Bu vazifeyi aynı zamanda seleflerimiz olan nesillere karşı da borçluyuz. Bu memlekette medeniyet fikrinin ön saflarında öğretmenler dövmüşlerdir. Bu memlekette hürriyet fikrinin ön saflarında öğretmenler dövmüşlerdir. Bu memlekette cumhuriyet için yine ön saflarda öğretmenler dövmüşlerdir. Bu sefer bu demokrasi idealinin ön safında da yine bizim arkadaşlarımız bulunacaktır. Buna hiç şüphe yoktur. Demokrasi idaresi yeni bir terbiye meselesidir, memlekette yeni bir fikrin mal edilmesidir. Bu fikri yeni nesillere gereği gibi aşılayacak ve bu yeni hayat tarzını onlara fiilen öğretecek gene hocalarımızdır (TTKB, 2017d).

Bu gündem konuları çerçevesinde alınan kararlara bakıldığında ise (TTKB, 2017d):

- Yeni ortaokul programı kapsamındaki projenin değerlendirilmesi,
- Lise ders konularının dört yıllık müfredata göre belirlenmesi,
- Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi,

- Bu enstitülerde beden eğitimi ve resim-iş eğitiminin ayrı ders branşları olarak ele alınması kabul edilmiştir. Bununla birlikte:
 - Eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esasların gözden geçirilmesi,
 - Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında gerekli değişikliklerin yapılması,
 - İlkokul ikinci devrede ayrı ayrı okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin bir ders hâlinde ve çocuk psikolojisine göre düzenlenmesi,
 - Köy Enstitüleri ile ilk öğretmen okullarının öğretmenlerinin aynı kaynaktan yetiştirilmesi amacıyla birleştirilmesi teklifleri Şûra Genel Kurulu'na bazı değişikliklerle kabul edilmiştir.
 - Ortaokullarda eğitim öğretimin anlayış ve uygulanış bakımından ilkokullara yaklaştırılması, bu iki kuruluş arasında paralellik ve ahenk sağlanması,
 - Öğrencilerin hayata atılımları, meslek okullarına gitmeleri, liseye devam etmeleri hâllerinde kendilerine gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması,
 - İmtihanların objektif esaslara göre yapılması kararlaştırılmıştır.

3.2.4. Türk Tarih Kongreleri

Türk Tarih Kongreleri, Türk Tarih Kurumu'nun kuruluşundan itibaren beş yılda bir gerçekleştirilen kongrelerdir. Atatürk döneminde 1932 ve 1937 yıllarında iki kongre gerçekleştirilmiştir. Özellikle tarih ders kitaplarına yol gösterici olması açısından büyük önem arz eden kongrelere Atatürk'ün ölümünden sonra da devam edilmiş, günümüze kadar sonuncusu 2018 yılında gerçekleştirilen on sekiz kongre düzenlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında yer alan 1938-1950 yılları arasında 1943 ve 1948 yıllarında iki kongre düzenlenmiştir. İnönü döneminde 3. Türk Tarih Kongresi, 15-20 Kasım 1943 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Kongrenin amacı önceki kongrelerde olduğu gibi resmi tarih tezinin geniş kitlelerce bilinirliğini ve benimsenmesini artırmaktır (Yıldırım, 2014, s. 155). Nitekim Kongrenin açılış konuşmasında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, "Denebilir ki tarih tezi Atatürk'ün zekâsında, doğrudan doğruya tanıdığı Türk milletinin özünden doğmuştur" ifadesini kullanmıştır. Yine Yücel, konuşmasının başka bir bölümünde Tarih Kongresi için Türk Tarih Tezi' nin bilimsel

açıdan uluslararası değerine temas etmiş ve Tarih Tezi' nin Cumhuriyet nesillerini kendi öz varlıkları üzerine düşünmesini sağlayan bir araç olduğundan bahsetmiştir. (III. Türk Tarih Kongresi-1943, 1948, s. 2-5)

3. Türk Tarih Kongresi'nde önceki kongrelerden farklı olarak Osmanlı Tarihi konusunda bir açılım gerçekleştirildiği görülmektedir. Kongrede asbaşkanlık görevini yürüten ve aynı zamanda dönemin Türk Tarih Kurumu başkanı olan Şemsettin Günaltay, açılış konuşmasında aşağıdaki ifadeleri kullanarak bu konuda gerçekleştirilen çalışmaların ipuçlarını vermektedir:

Türk tarihi önsüz geçmişten, sonsuz geleceğe doğru, bazen coşarak taşan bazen dinerek inen, fakat durmadan akan bir varlıktır. Osmanlı ve Selçuklu tarihi bir hep değil, bu varlık zincirinin halkaları, büyük Türk tarihinin övündüren başarılarla dolu şanlı safhalarıdır (III.Türk Tarih Kongresi -1943, 1948, s. 2-5).

Nitekim önceki kongrelerde Osmanlı Tarihi ile ilgili sadece bir kez oturum gerçekleştirilmesine rağmen bu kongrede Umumi Heyet toplantıları bünyesinde yer alan ve Enver Ziya Karal, Lütfi Barkan ve Faik Reşit Unat'ın sunduğu Osmanlı Tarihi'ni ele alan üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir (III. Türk Tarih Kongresi-1943, 1948, s. 2-8). Bunun yanında antik döneme ilişkin gerçekleştirilen sunumlarda da önceki kongrelerden farklı olarak Türklerin Anadolu'nun yerli halkı olduğu ve diğer uygarlıkların Türklerden türediği iddiası dillendirilmemiştir. Belirtilen bu iki husus bile, temel olarak Türk Tarih Tezi fikrinin sürdürüldüğünü fakat önemli bir bakış açısı farklılığının da olduğunu gözler önüne sermektedir (Yıldırım, 2014, s. 156-159).

İnönü döneminde gerçekleşen bir diğer tarih kongresi, 10-14 Kasım 1948 tarihinde gerçekleştirilen 4. Türk Tarih Kongresi'dir. Bir önceki tarih kongresinde Umumi Toplantılarda üç adet bildiride yer alan Osmanlı Tarihi konusu, 4. Türk Tarih Kongresi'nde çok daha geniş bir şekilde dört temel bölümden biri olarak bu kongrede yerini almıştır. 4. Türk Tarih Kongresi'nde toplam 21 farklı oturumda Osmanlı Tarihi ile ilgili konulara değinilmiştir. Bu yönüyle kongre, Osmanlı Tarihi açısından önemli bir açılım gerçekleştirmiştir. Dönemin Türk Tarih Kurumu başkanı Şemsettin Günaltay kongrenin açılış konuşmasında “Türkler dünyanın üç kıtasında cereyan etmiş olan büyük vakaları yaratanların ön safında bulunmuş, her devirde tarihin akışına yeni bir istikamet veren harikalar yaratmışlardır.” ifadelerini kullanarak önceki kongredeki ifadelerini destekler nitelikte Osmanlı Tarihi'ni olumlayan görüşler sunmuştur. 4. Türk Tarih Kongresi'nin dikkat çeken bir başka özelliği, arkeolojik ve antropolojik konuların yoğun olarak değinildiği 1943'teki 3. Türk Tarih Kongresi'nden farklı olarak daha çok Anadolu,

Bizans ve Orta Asya ve Orta Çağ Türk Tarihi gibi konuları ele almış olmasıdır (IV. Türk Tarih Kongresi-1948, 1952, s. 2-5).

3.2.5. Çok Partili Siyasal Hayata Geçiş Sonrası Değişen Eğitim Politikaları (1946-1950)

İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin savaştan uzak durma çabaları ve mümkün mertebe en az zararla bu süreci atlama gayretleri olumlu neticeler doğurmuş, ancak bunun da ötesinde, savaşın nihayetinde otoriter ve totaliter rejimlerin yıkılması, demokrasinin anlam ve değerini yükseltmiştir. Bu durum Türkiye'de Tek Parti rejiminin de söylem ve politikalarını revize etmesi gerekliliğini doğurmuştur. Ayrıca Türkiye'de CHP'nin uzun süredir devam eden otoriter politikaları, parti-devlet birlikteliğinin oluşturduğu yıpranma, iktisadi ve özgürlük alanlarındaki sorunlar, din konusundaki CHP'nin katı politikaları, toplumda ve siyasal yaşamda yeni arayışları doğurmuş ve neticede CHP'nin kendi içinden Demokrat Parti (DP) doğmuştur. DP'nin doğumu ve söylemlerinde demokrasi lafzını merkeze yerleştirmesi, toplumda ciddi bir sıkışmışlığın çözümü noktasında ümit olarak görülmesine imkân sağlamıştır. CHP, yaklaşan bu akımın oluşturabileceği etkileri görerek demokratikleşme anlamında bazı adımlar atılmasını zaruri görmeye başlamıştır. Bu atılacak adımlardan birisinin de eğitim alanında olması gerektiği düşüncesi, yukarıda yer alan IV. Maarif Şurası'na da yansımıştır (TTKB, 2017d). CHP'nin çok partili hayata geçiş sürecindeki eğitim politikalarını değerlendirmek, bir bütün olarak İnönü'nün eğitim politikalarını anlamada önem taşıyan boyutlardandır.

İnönü hakkındaki tüm eleştirilere rağmen çağının gereklerini okuma noktasında önemli bir siyasi figür olarak görülebilir. Ahmad'a göre (1996, s. 25) İnönü, 1 Kasım 1945 tarihinde Meclis'in açılış konuşmasında çok partili yaşama geçişin gerekliliğini işaret ederek “pandoranın kutusunu açmıştır”. Yaşanan bu gelişme karşısında biriken siyasal gelişim potansiyeli bir yandan Demokrat Parti'nin doğumuna kapı aralamış; öte yandan CHP, karşısında alternatifleri olan ve tek parti rejiminin riske girdiği bir durumla karşı karşıya kalmıştır (Bozkurt, 2010, s. 214-215).

Yaşanan bu değişim karşısında CHP'nin yeni dönem politikasının, “özgürlükçü demokrasi ve liberal ekonomi ile karşılarına çıkan Demokrat Parti'nin kozlarını elinden almak, böylece muhalefete yönelen seçmen oylarının akışını önlemek” olduğunu ve bu minvalde yeni dönemde politikaların revize edileceğini vurgulayan Turan (1999), bu durumun CHP'nin Kemalizm'den taviz vermesine yol açacağını ifade etmiştir (s. 229).

Kemalizm’den taviz verilmesi, eğitim alanında da etkisini göstermesi doğal bir sonuç olarak düşünülebilir. Bu konuda yaşanan gelişmeleri, Kemalizm’in ilkelerini ve CHP’nin DP karşısındaki durumu ile Köy Enstitüleri konusunu birlikte değerlendiren Karaosmanoğlu’nun (1984) bu sürece ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Oraya hâkim olmaya, daha doğrusu, oranın havasını bulandırmaya başlayan birtakım gericilik cereyanları da göze çarpmakta idi. Mesela, ‘inkılâp’ ve ‘laiklik’ prensiplerine zaten ne kadar bağlı oldukları bilinmeyen çoğu CHP milletvekilleri, Demokrat Parti’nin en kuvvetli tarafını halkın dinî hislerini okşamak ve ‘millî ahlâka aykırı’ telakki ettikleri davranışları kınamak hususunda gösterdiği gayretlerde buluyordu. Bu görüş ve telakki 1946 seçim münasebetinden sonra, yukarıdan aşağıya, bütün parti teşkilatını sarmış, bunun üzerine laik ve devrimci geçinen Cumhuriyet Halk Partisi yöneticileri de geminin dümenini soldan sağa çevirmeye başlamıştı. Okullarda din dersleri mi? Baş üstüne! Köy Enstitüleri kaldırılın mı? Hay hay! Köylerde yeni usul girişilen ilköğretim hareketine son verilip eski usul imam veya sübyan mekteplerinin türemesine göz yummak mı? Pekâlâ. Tek, halk gelecek seçimlerde bize daha bol oy versin bunların hepsini yaparız (1984, s. 192).

Karaosmanoğlu’nun CHP eleştirisi aslında ilerleyen yıllarda eğitim politikasında yaşanan değişimlerin de sinyali vermektedir. 1946-1950 yılları arasındaki eğitim politikasında yaşanan değişimle ilgili olarak 1947 Parti Programı ve bu programda “eğitim” başlığının değerlendirilmesi konuya açıklık kazandıracaktır. Programın sekizinci kısmında belirtilmiş olan “Millî Eğitim Politikamız” başlığı kapsamında CHP’nin eğitimdeki temel prensiplerine yer verilmiş ancak bu prensipler içerisinden 1939’daki Kemalizm’in altı ilkesi çıkartılmıştır (Bozkurt, 2010, s. 218).

Bu durum eğitimde ideoloji boyutunda ciddi bir değişim olarak değerlendirilebilir. Kemalizm’in ilkeleri yerine “Türkiye Cumhuriyeti’nin dayandığı esaslara bağlı yurttaş yetiştirme” ifadesi kullanılmıştır. Millî Eğitim’de 1943 yılındaki programda sıklıkla vurgulanan tarih tezi de revize edilmiştir (Bozkurt, 2010, s. 219). 1946 öncesi ve sonrasında yaşanan değişimler konusunda Bozkurt’un doğrudan bu konu hakkında yayınladığı “Türkiye’de Çok Partili Düzene Geçişte CHP ve Eğitim” başlıklı makalesinde yer alan değişime dair bulgulardan da faydalanarak bu sürecin değişim özeti maddeler halinde sıralanacak olursa (Bozkurt, 2010, s. 219-222):

Tablo 3.3. 1946 öncesi ve sonrası CHP eğitim politikalarında çok partili yaşamın yansımaları (Bozkurt, 2010, s. 219-222)

1946 Öncesi Politikalar	1946 Sonrası Politikalar ¹⁹
1939 Parti Programında kabul edilen Eğitimde Kemalizm’in ilkeleri yerine;	Kemalizm ilkeleri yerine Türkiye Cumhuriyeti’nin dayandığı esaslara bağlı yurttaş yetiştirmek” ibaresi kabul edilmiş
1943 Programı’nda yer alan “millî karakteri, derin tarihimizin ilham ettiği yüksek derecede	“Tarihimizin ilham ettiği millî karakteri ve millî geleneğimize uygun bir ahlâkı her vasfın üstünde

¹⁹ Özellikle CHP’nin 1947 yılı parti programında yapılan değişikliklere bakılarak mukayeseli bir değerlendirme ortaya konulmaya çalışılmıştır.

tutmak ve tek bahtiyarlığı millete hizmette aramak büyük hedeftir” ifadesi yerine;	tutmak ve mutluluğu millete hizmette aramak.” ifadesi konulmuş
1939 yılında belirtilen ve somut tanımı yapılmayan “çağdaş eğitim” tabiri yerine;	Geleneklere vurgu yapan eğitim sistemi ve düşüncesine yönelme olmuştur.
1939 ve 43 programlarında eğitimin esasları arasında belirtilen “Türk’ün derin tarihinin bilinmesi” esası yerine;	“Partimiz, yurttaşların, Türk milletinin tarih ve medeniyetini gerçek çerçevesi içinde ve hakkiyle öğrenmelerine üstün bir önem verir” şeklinde düzenleme getirilmiş,
1939 ve 43’teki eğitimin amacında sıklıkla öne çıkan milli bilinç, milli menfaatler, ulusun ve cumhuriyetin korunması amacı yerine;	“Öğrencilerin şahsî teşebbüs kabiliyetlerini geliştirmek ve onları, her güçlüğü yenecek derecede milliyetçi, ülkücü, azimli, işinde hesaplı, maddeci ve faydacı olmaktan uzak, intizamlı ve ailesever vatandaş olarak yetiştirmek”
1946 öncesinde eğitim politikaları kapsamında demokrasi lafzı kullanılmazken,	İkinci Saka Hükümeti Eğitim Bakanı Banguoğlu tarafından; “Yurdumuzun medeniyet ve refah yolunda ilerlemesini halk idaresine dayanan bir idarenin devamında görüyoruz. Bunun için kanunlarda, sosyal ve politik hayatta olduğu gibi her derecede okullarımızda demokratik terbiyenin yerleşmesine ehemmiyet vereceğiz.” ifadesi ile demokrasi lafzı eğitim kapsamında kullanılır olmuştur.
1946 öncesinde laik eğitimden taviz verilmezken ve Yücel’in başkanlığında bu tutum mutlak surette uygulanırken, 1946 sonrasında bir yandan Yücel’in başkanlığı sona ermiş,	Yücel’den sonra okullarda din dersi konusu getirilmesi hususu şu şekilde açıklanmıştır; “Bütün diğer hürriyetler gibi vatandaşın vicdan hürriyetini de mukaddes tanırız. Din öğretiminin ihtiyari olması esasına sadık kalarak, vatandaşların çocuklarına din bilgisi vermek haklarını kullanmaları için gereken imkânları hazırlayacağız. Fakat laiklik prensibinden ayrılmamıza asla imkân tasavvur edilmemelidir.”

3.3. BİR EĞİTİM KURUMU OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ VE ULUS KİMLİK İNŞASINA KATKILARI

Köy Enstitüleri konusu, başlıktan da anlaşılacağı üzere bir yandan kurumsal olarak, öte yandan ulus kimlik inşasına katkıları yönüyle ele alınmıştır. Bu bakımdan ilk aşamada Köy Enstitüleri’nin kuruluş amacı, özellikleri, yaygınlığı, işlevselliği, potansiyeli ve genel anlamda bu okullar hakkında bilgiye dayalı hususlara yer verilmesi konunun anlaşılması açısından öncelikli gereklilik olarak düşünülmüştür. Devamında ise Köy Enstitüleri’nin politik boyutu ve ideolojisi, siyasal, sosyal ve ulus kimlik inşasındaki işlevsel rolü üzerinde durulması daha önce anlatılan konuları pekiştirmek ve İnönü döneminde eğitim politikalarının boyutunu anlayabilmek açısından kayda değer bir husus olarak görülmüştür.

3.3.1. Farklı Boyutlarıyla Köy Enstitüleri: Nitel ve Nicel Özellikleri

Köy Enstitüleri konusu Türkiye’de gerek eğitim konusu başlığı altında, gerekse politik tartışmalar bağlamında sıklıkla tartışılan bir tecrübe olarak dikkat çekmektedir. Türkiye’de Köy Enstitüleri konusunda kayda değer bir literatür olduğu bu araştırma kapsamında gözlenmiş ve bu araştırmaların hemen hepsinde bu kurumların siyasal ve ideolojik fonksiyonları olan yapılar olduğu anlaşılmıştır. Köy Enstitüleri’nin siyasi, ideolojik ve ulus kimlik inşası yönüyle işlevselliği konularından önce bu kurumların yapılanması, amacı, Türkiye genelindeki dağılımları, istatistikleri gibi bilgiye dayalı başlıklarının incelenmesi gerekmektedir.

3.3.1.1.Köy Enstitüleri’nin Kuruluş Süreci ve Amaçları

Köy Enstitüleri’nin kuruluş süreci Cumhuriyetin ilanı sonrası eğitim alanında var olan öğretmen ihtiyacı ile yakından ilişkili olarak gelişim göstermiştir. Ertuğrul, Köy Enstitülerine giden yolu açıklarken yükseköğretimden mezun olup öğretmen olan kişilerin köylere öğretmen olarak gitmeyi istemediklerini, ayrıca mevcut mezun öğretmen sayısının eksikliği nedenleriyle bu alandaki eksikliğin giderilmesi için çözüm arayışlarının gündeme geldiğini ifade etmektedir (2010, s. 16).

Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda nüfusun önemli bir bölümünün köylerde yaşıyor olması, köylere götürülecek hizmetin önemini de artırmıştır. Eğitim hizmetinin köylere götürülebilmesi için bu alanlara öğretmen gitmesi zarureti karşısında çeşitli fikirler geliştirmeye çalışan dönemin siyasileri ve eğitimcileri, özellikle köylerin zaruri ihtiyaçları ile eğitim-öğretim olgusunu beraber işleyebilecek bir sistem arayışına girmişlerdir. Bu konuda Cumhuriyet’in ilk döneminde John Dewey’den sonra Türkiye’ye gelen Kühne, “Muallimlerin tahsil müddetlerinde hususi bir tecrübe bahçesinde bahçe ve tarla işlerini pratik bir surette öğrenmeleri şayanı tavsiyedir” ifadesi ile köy öğretmenlerinin köy yaşamı hakkında malumatları olması gerektiğine işaret etmiştir (Ertuğrul, 2010, s. 17). Yine bu konuda Atatürk döneminde Milli Eğitim Bakanlığı da yapan Şükrü Saraçoğlu’nun, köy ve eğitim konusu hakkındaki yaklaşımları dikkat çekicidir. Saraçoğlu bu konuda yaşadığı şu olayı aktarmaktadır:

Bir köylü geldi ve bana gayet iyi bir fikir verdi, dedi ki; sen eğer maarifi köylere sokmak istiyorsan, kasabanın yanına birer baraka yaptır, samandan, ottan minder yaptır, arpa, fasulye, topla ve her köyden beş altı tane çocuğu cebren getir. Orada köyde yediğini, içtiğini yedir, içir tahsil ettir (Ertuğrul, 2010, s. 17).

Köy Enstitüleri'nin kuruluş nedenleri konusunda yukarıdaki düşüncelere ek olarak Şeren (2008, s. 210), cumhuriyet döneminin en önemli eğitim sorunlarından birisini nüfusun çoğunluğunun köylerde yaşıyor olmasına ve verilen mevcut eğitimlerin köyler için yeterli olmadığına işaret etmekte ve Saraçoğlu'nun düşüncesine paralel bir çıkarımla köylerde görev yapabilecek nitelikte öğretmenlere ihtiyaç olduğuna vurgu yapmaktadır. Eğitim yoluyla köylünün toplumsal dönüşümünün hedeflenmesi konusu Cumhuriyet'in kurucu isimleri olan Atatürk ve İnönü'nün öncelikli gündemleri arasında yerini almış ve her iki lider yönetimleri süresi boyunca bu konuya yönelik eğitim odaklı adımlar atılmasını ve özellikle köy okulu ve köy öğretmeni yetiştirmeyi esas alan girişimleri her daim desteklemişlerdir (Anık, 2006, s. 284-286). Köylerdeki eğitim eksikliğinin giderilmesinin yanı sıra Lewis (2001, s. 472) bu kurumların inşasında Kemalizm'in etkisini vurgulamakta ve "Kemalizm, Türkiye'nin kentlerine ve kentlilerine devrimi getirmiş, fakat köylere hemen hiç el dokunduramamıştı. İkinci sessiz bir devrim şimdi ülkenin daha derin katlarına erişiyor ve yeni bir değişimi başlatıyordu" ifadeleriyle Köy Enstitüleri'ne giden süreçte amaçsal boyuta ışık tutmaya çalışmaktadır.

Gerek ideolojik faktörler, gerekse doğrudan doğruya köylerdeki yokluğun ve eğitim eksikliğinin etkisiyle Atatürk döneminden itibaren başlayan öğretmen yetiştiren okulların inşa süreci 1937'de yasalaşan Köy Eğitimcileri Kursları ile somutlaşmış (Köy Eğitimcileri Kanunu, 1937), 1939'da "Köy Öğretmen Kurslarıyla İlk Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun" (Köy Eğitimcileri Kurslarıyla İlk Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun, 1939) ile güçlendirilmeye çalışılmış ancak bu kurslar ve düzenlemeler mevcut ihtiyacı tam anlamıyla giderememiştir.

Köy Enstitüleri'nin kuruluşu öncesi yukarıda genel anlamda belirtilen gelişmeler yaşanırken, enstitülerin kuruluşunda öncü olan İsmail Hakkı Tonguç bu kurumlara duyulan ihtiyacı yakından bilen birisi olarak, enstitüler öncesinde teşkil edilen köy öğretmen okullarıyla ilgili şu yorumda bulunmuştur:

Köye, şehirlerde kurulmuş olan öğretmen okullarından yetişmiş şehirli gençler yollanıyordu. Bu okullar şehir ve kasabaların ihtiyaçları göz önünde tutularak tesis edilmiş müesseselerdir. Bu müesseselerden yetişen öğretmenlerin köy şartlarına yeterince uyum sağlayamadıkları görülmüştür. Bu sebepten dolayı köy öğretmenlerini görecekları hizmetin icaplarına daha uygun şekil ve şartlar altında yetiştirmek zorunlu bir hale gelmiştir. Köy öğretmenleri de eğitimciler gibi ziraî bilgilere ve iktidara sahip olmalarına genel bilgileri ile meslekî seviyelerinin üstün olmasına ve her bakımdan köye faydalı olabilecek insanlar halinde yetiştirilmelerine uğraşılacaktır (Ertuğrul, 2010, s. 24).

Tonguç bu yorumlarıyla köyde eğitim verecek olan öğretmenlerin formasyonu konusunu esas almakta ve şartlara uyum sağlayacak öğretmen yetiştirmenin önemine

işaret etmektedir. Tonguç, Köy Enstitüleri'nin kurulmasında öncü rol üstlenmekle beraber, bu fikrin gelişmesinde kendisine ilham kaynağı olan eğitimci ve siyaset adamı Ethem Nejat'ın fikirlerine de büyük önem vermektedir (Anık, 2006, s. 287-289). Nejat, doğrudan Köy Enstitüsü ismiyle bir fikir ortaya koymuş olmasa da bu kurumların niteliğine yakın eğitmen okullarını kurmanın önemine işaret etmiş ve bu düşüncelerini şu ifadeleriyle açıklamıştır:

... öğretmenleri yetiştirecek olan bu okulların programı bütün milli emellerimizle beraber ziraatı da içine almalıdır. Darümuallimlerinde öğrenilen ziraat yalnızca kitapla sınırlı kalmamalı, uygulama, işleme, seyahat ve gezilerle bütünleştirilmelidir. ... köylünün, işçinin, çiftçinin çocuğunu, karanlıktan ve hurafelerden, batıl inançlardan kurtarıp hayat adamı, çalışkan, yaşadığı çevrenin ekonomik gücü hakkında bilgi sahibi, vatansever ve milli savunma ve yurdu koruma hisleriyle dolu bireyler olarak yetiştirebilsin (Anık, 2006, s. 289).

Tonguç ile birlikte İnönü hükümetlerinin en öne çıkan Milli Eğitim Bakanlarından Hasan Ali Yücel, Köy Enstitüleri'nin kurulmasında kayda değer çalışmalar yapan bir diğer isim olarak belirtilebilir. Her iki ismin eğitim konusundaki işlevselci ve realist görüşleri bu alanda yapılan çalışmalara yansımıştır. Köy Enstitüleri'nin kuruluşu öncesine dair bu bilgiler ışığında enstitülerin yasallaşması konusuna da değinilmesi gerekmektedir. Nitekim Köy Enstitüleri Yasası, yukarıda anlatılan hususları yasa maddeleri içerisinde doğrudan ya da dolaylı şekilde içermekte ve bu kurumlara neden ihtiyaç olduğuna ışık tutacak açıklamaları barındırmaktadır (Resmi Gazete, 1940, s. 13682).

Köy Enstitüleri Yasası'nın maddeleri incelendiğinde yukarıda belirtilen hususlarla birlikte, bu kurumların amacı, işlevi, yapısı, kapsamı gibi sorulara da yanıt bulunabilecektir. Yasa maddeleri incelendiğinde (Resmi Gazete, 1940, s. 13682-13683):

- Yasanın 1. maddesinde Köy Enstitüleri'nin amacına işaret edecek şekilde; “Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere...” enstitülerin Maarif Vekâletine bağlı olarak açılacağı ifade edilmiştir.
- Yasanın 3. maddesinde Köy Enstitüleri'ne alınacak köy çocuklarının “tam devreli köy okullarını” bitirmiş olmaları, sağlıklı ve eğitime elverişli niteliğe haiz bulunmaları gerektiği vurgulanarak enstitülerde eğitimin beş yıl olduğu ifade edilmiştir.
- Yasanın 5. maddesinde bu okullardan mezun olan ve Maarif Vekâletine bağlı olarak göreve başlayan öğretmenlerin, yirmi yıl Vekâletin kendilerine göstereceği yerlerde çalışma mecburiyeti olduğu ifade edilmiş, bu süre zarfı içerisinde

meslekten ayrılanların bir daha memur olamayacakları ve yapılan masrafların kendilerinden ya da kefillerinden alınacağı belirtilmiştir.

- Yasanın 6. maddesinde Köy Enstitüleri'nden mezun öğretmenler göreve atandıkları yerde her türlü eğitim-öğretim işini yürütmekle mükellef kılınmışlar ve tarım-ziraat işlerini bilimsel metodlara uygun olarak yapmaları gerektiği ve doğrudan kendileri tarafından örnek bağ ve bahçe yapılması gerekliliğine işaret edilmiştir. Ayrıca bu konularda köylüye rehberlik etmesinin bir ödev olduğu vurgulanmıştır.
- Yasanın 12. maddesinde mezun öğretmenlere göreve gidecekleri köyde eğitim-öğretim ve zirai işleri yürütebilmek için gerekli olan teçhizatların devlet tarafından alınacağı ve öğretmene devlet arazisinden ya da köyde uygun bir araziden yer ayrılacağı ifade edilmiştir.
- Yasanın 13. maddesinde öğretmenin okul kapsamında yaptığı her tür zirai faaliyet içerisinde meydana gelebilecek tabi zararların devlet tarafından aynı ihtiyaçlar karşılanacak şekilde tazmin edileceği belirtilmiştir.
- Yasanın diğer maddelerinde ise genel anlamda özlük, sağlık, demirbaş eşyalar ve kimlerin Köy Enstitüsü mezunları gibi köylerde öğretmenlik yapabileceğine dair açıklamalara yer verilmiştir.

Yukarıdaki kanun hükümlerinde enstitülerin somut ajandasına yer verildiği görülmektedir. Bu hususlarla birlikte Köy Enstitüleri'nin hangi amaçlarla kurulduğu, niteliği ve işlevselliği ile ilgili Ayas'ın tespitleri de dikkate değer niteliktedir. Ayas'ın bu okullarda yetiştirilecek öğrencilerle ilgili görüşleri özetle, maddeler halinde şu şekildedir (aktaran Ertuğrul, 2010, s. 27-28):

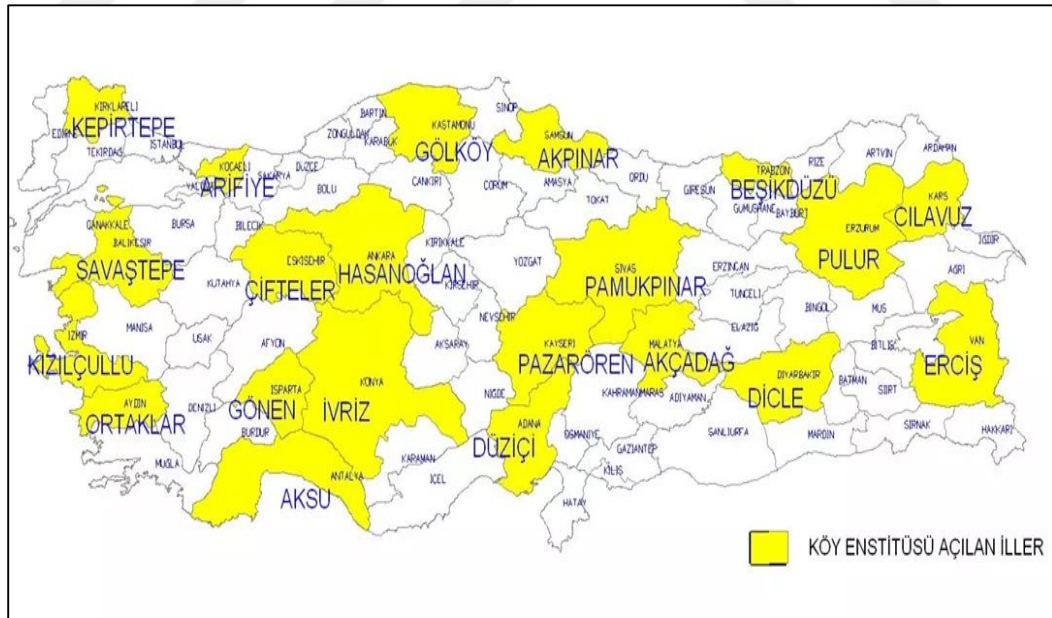
- Bu kurumlarda öğretimin köylülerin bünyelerine uygun nitelikte olması, ayrıca modern ve bilimsel yöntemlere bağlı şekilde yapılması,
- Öğrencilerin, beden, ruh ve karakter bakımından sağlam olmaları,
- Öğrencilerin mesleki kültürü ve iş başarma kabiliyetlerinin tam olması,
- Öğrencilerde el kabiliyetinin ve ellerinin işe yatkın olması,
- Öğrencilerin köyü ve köy yaşamını tam anlamıyla tanımaları,
- Öğrencilerin Cumhuriyetçi ve milli duygularla tam olarak yetişecekleri,
- Öğrencilerin, öğretmen olarak gittikleri köylerde, köylüleri yetiştirmeye ve köy kültürünü, yaşam seviyesini yükseltmeye yarayacak nitelik ve değerleri kazanacakları,

- Köy öğretmenlerinin ulusal ülkü ve amaçlarını köyde hayata geçirmeleri,
- Köy öğretmenlerinin, Türk milletini bir bütün olarak görmesi, ulusun kalkınması ve ilerlemesinde kültür adamı vasfıyla hareket etmesi,
- Köy Enstitüleri'nde yetişecek öğretmenlerin, köylü halkı modern araç, teçhizat ve yöntemlerle iş gördürmeye ve köylülerin yaşam standartlarını ileri seviyeye ulaştıran bir görüşe sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

3.3.1.2.Köy Enstitüleri Hakkında İstatistiki ve Nicel Veriler

Aşağıda zamansal ve mekânsal açıdan Köy Enstitüleri'nin Türkiye geneline dağılımlarına yer verilmiştir. Köy Enstitüleri'nin sayıları ve niceliğinin yanı sıra örgütlenme yapısı ve sistemi konusuna da değinilmesi, bu eğitim kurumlarının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Köy Enstitüleri yasasının 1940 yılında yayımlanmasına müteakip ülke genelinde bu okullar açılmaya başlanmış, ya da önceden öğretmen yetiştiren okullar bu isim altında varlıklarını sürdürmüşler ve İnönü hükümetleri döneminde sayıları artarak etki sahaları genişletilmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki haritaya bakılacak olursa ülkenin her köşesine kurulan enstitülerin belli bir amaç ve program dâhilinde kurumsallaştığı anlaşılabacaktır.



Harita 3.1. Köy Enstitülerinin Türkiye Geneline Mekansal Dağılımı (Anonim, 2020)

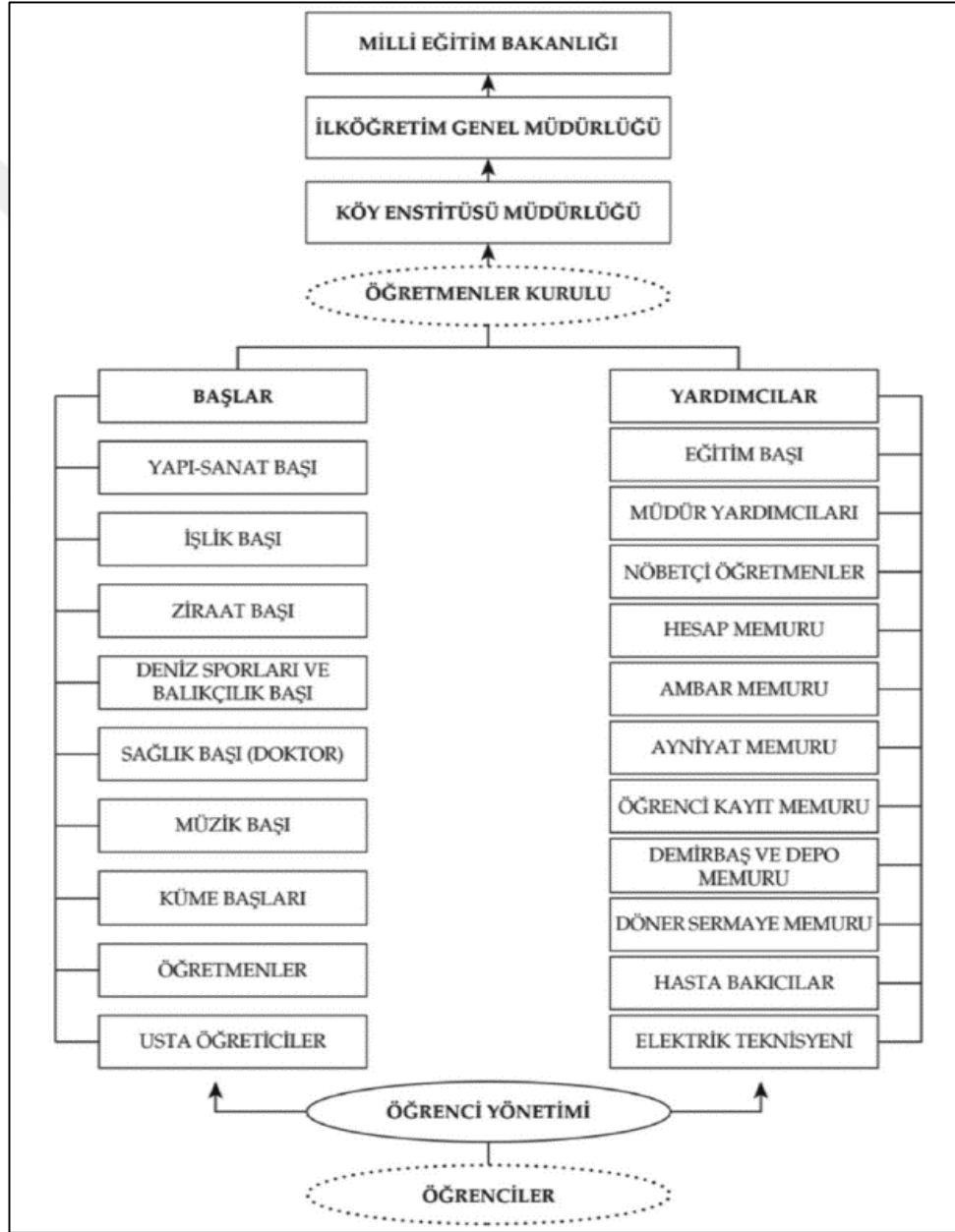
Köy Enstitüleri'nin nerede ve ne zaman açıldıklarına dair aşağıdaki tabloda ve haritada yer alan bilgiler, bu kurumların ülke sathına yayıldığını da göstermesi bakımından önem arz etmektedir:

Tablo 3.4. Zamansal ve mekansal açıdan Köy Enstitüleri'nin kuruluşları (Kirby, 2010, s. 279-281)

1940 Öncesi Kurulan ve Enstitüye Dönüşen Okullar	1940 Yılında Kurulan Enstitüler	1941 Yılında Kurulan Enstitüler	1942 Yılında Kurulan Enstitüler	1944 Yılında Kurulan Enstitüler	1948 Yılında Kurulan Enstitüler
Eskişehir-Çifteler Köy Enstitüsü (1937)	Malatya-Akçadağ Köy Enstitüsü	Ankara-Hasanoğlu Köy Enstitüsü	Yıldızeli-Pamukpınar Köy Enstitüsü	Ergani-Dicle Köy Enstitüsü	Van-Erciş Köy Enstitüsü.
İzmir-Kızılcıllı Köy Enstitüsü (1937)	Antalya-Aksu Köy Enstitüsü	Konya Ereğli-İvriz Köy Enstitüsü	Erzurum-Pulur Köy Enstitüsü	Aydın-Ortaklar Köy Enstitüsü	
Lüleburgaz-Kepirtepe Köy Enstitüsü (1938)	Ladik-Akpınar Köy Enstitüsü				
Kastamonu-Gölköy Köy Enstitüsü (1939)	Adapazarı-Arifiye Köy Enstitüsü				
	Vakfıkebir-Beşikdüzü Köy Enstitüsü				
	Kars-Cılavuz Köy Enstitüsü				
	Bahçe-Düziçi Köy Enstitüsü				
	Isparta-Gönen Köy Enstitüsü				
	Balıkesir-Savaştepe Köy Enstitüsü				
	Kayseri-Pazarören Köy Enstitüsü				

İsmail Hakkı Tonguç, Köy Enstitüleri konusunda gerek pratik anlamda, gerekse bu okulların teorisi açısından uzun yıllar gayret göstermiş bir isim olarak, Köy Enstitüleri'nin yapılanmasını şematize ederek açıklamaya çalışmıştır. Köy Enstitüleri'nin iç örgütlenmesi ya da şeması aşağıda görülmektedir. Yukarıdaki şemada Köy Enstitüleri örgütlenme yapılanması görülmektedir. Yapısal olarak Bakanlıktan aşağıya doğru

İlköğretim Genel Müdürlüğü, Köy Enstitüsü Müdürlüğü, Öğretmenler Kurulu ve altında “başlar” ve “yardımcılar” adları kapsamında bu okullarda verilen eğitim ve okulların yönetim sistemi belirtilmiştir (Altunya, 2014, s. 33-35). Şekil 3.1’e dikkat edildiğinde, enstitülerin bir yandan öğretim konularına öte yandan uygulamalı eğitimlere yer verdiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin de kendilerine ait bir yönetim yapısının olduğu ve yönetim sisteminin içerisinde yer aldıkları dikkat çekmektedir. Şemaya bakıldığında bu eğitim modelinin bir yandan hayatın içinde, hayata dair konuları ele alırken, öte yandan sorumluluk bilincini kapsayacak bir temele sahip olduğu düşüncesi akla gelmektedir.



Şekil 3.1. Köy Enstitülerinde İç Örgütlenme (Altunya, 2014, s. 31)

Enstitülerin yapısal boyutu yukarıda genel kapsamda gösterilirken, bu okulların eğitim anlayışı, verdiği değerler eğitimi, kültürel, ahlaki, sosyal, sorumluluk ve görevlerle ilgili olarak Türkoğlu'nun kapsamlı çalışmasında, Köy Enstitüleri'nin kendi döneminde hedeflediği değerler eğitimi ve bu alandaki bazı başlıklar şu şekilde sıralanmaktadır (Türkoğlu, 2014, s. 115-128):

- Eğitimde maliyeti düşürme ve üretici eğitim anlayışı,
- Karma eğitim kültürü,
- Küme düzenlemesi ve küme evleri,²⁰
- Öğrencilerin yönetime katılımları, yetki, sorumluluk paylaşımı,
- Okuma alışkanlığının geliştirilmesi kapsamında özgür okuma saatleri,
- Eğlence kültürünün gelişmesi için eğlenti günleri düzenlemesi,
- Müzikli ulusal oyun kültür ve eğitimi,
- Teknoloji kullanımı, alışkanlığı ve kültürü eğitimi,
- Ekip çalışması ve imece düzeni, paylaşım ve dayanışma kültürü ve eğitimi,
- İş kültürü ve ahlakı eğitimi, tutumluluk kültürü ve alışkanlığı,
- Özgüven, disiplin ve öz denetim kültürü ve alışkanlığı,
- Eleştirel bakış kazanımı.

Yukarıda Köy Enstitüleri'nde verilmesi hedeflenen değerler eğitimine dair konulara bakıldığında, modern dünyada gerekli olan en temel hususların bu kurumlarda sistemli şekilde öğrencilere aktarılması hedeflenmiştir. Köy Enstitüleri'nde eğitimin yanı sıra öğretim konuları da ayrıca önem taşıyan bir başlık olarak görülebilir. Öğretim konusunda bu okullardaki dersler, ders saatleri ve beş yıla dağılımı gibi veriler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir (Ertuğrul, 2010, s. 51-55):

Tablo 3.5. Köy Enstitüleri'nde derslerin 5 yıllık eğitime dağılımı (Ertuğrul, 2010, s. 52).²¹

Dersler	Hafta
1. Kültür Dersleri	114
2. Ziraat Dersleri ve Çalışmaları	58
3. Teknik Dersler ve Çalışmalar	58
4. Beş Yıllık Sürekli Tatil	30
Toplam	260

²⁰ Türkoğlu küme düzenlemesini şu şekilde açıklamıştır; Enstitülerdeki küme düzenlemesi, eğitimde yeni bir örnektir. Kurum ne kadar geniş, ne kadar kalabalık olursa olsun, öğrenci öncelikle kendi kümesinin öğrencisiydi. 30-40 kişilik kümenin bir kümebaşı öğretmeni, öğrencilerin seçtiği bir küme başkanı olurdu. Öğretmen evleri de içinde olan, ayrı küme evleri yapılıyordu. Bu yolla öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, gelişimlerini izlenmesi Kümebaşı Öğretmenle sağlanıyordu. Kimi zaman çalışmalar kümeler yoluyla yapılıyordu. Fay Kirby bu düzenlemeyi enstitülerdeki demokratikleşmenin çekirdek birimleri olarak görüyordu (Türkoğlu, 2014, s. 120).

²¹ Köy enstitülerinde dersler; kültür, tarım ve sanat veya teknik dersler başlığı altında üç gruba taksim edilmiştir.

Yukarıda belirtilen temel ders başlıklarından kültür dersleri normal dersleri ifade etmekte ve bu derslerin kapsamı oldukça geniş tutulduğu görülmektedir (Ertuğrul, 2010, s. 53).

Tablo 3.6. Köy Enstitüleri’nde Kültür Derslerin 5 Yıllık Eğitime Dağılımı ve Saatleri (Ertuğrul, 2010, s. 53).

DERSLER	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	5 yılda okutulacak ders saati sayısı
1. Türkçe	4	3	3	3	3	736
2. Tarih	2	2	1	1	1	322
3. Coğrafya	2	2	1	1	-	276
4. Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-	92
5. Matematik	4	2	2	3	2	598
6. Fizik	-	2	2	1	1	276
7. Kimya	-	-	2	2	-	184
8. Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	2	2	2	1	1	368
9. Yabancı Dil	2	2	2	2	1	414
10. El Yazısı	2	-	-	-	-	92
11. Resim İş	1	1	1	1	1	230
12. Beden Eğitimi	1	1	1	1	-	184
13. Müzik	2	2	2	2	2	460
14. Askerlik	-	2	2	2	2	238
15. Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1	46
16. Öğretmenlik Bilgisi	-	-	-	2	6	368
17. Ziraî İşletme Ekonomisi ve Kooperatifçilik	-	-	-	-	1	46
TOPLAM	22	22	22	22	22	5060

Kültür derslerinin akabinde belirtilen ziraat/tarım ders ve faaliyetleri alanındaki ders programı ve dağılımına bakıldığında öğrencilerin, 1. Sınıftan 5. sınıfa kadar aşama aşama tarım ve ziraat bilgisini üst seviyeye çıkaracak ve her türlü tarım alanında yeterliliğe sahip olmalarını sağlayacak bir müfredata yer verildiği anlaşılmaktadır. Aşağıdaki tabloda, ziraî ders ve çalışmaların sınıflara göre dağılımı verilmiştir:

Tablo 3.7. Köy Enstitüleri’nde ziraat derslerin 5 yıllık eğitime dağılımı ve saatleri (Ertuğrul, 2010, s. 54).

ZİRAİ DERS VE ÇALIŞMALARI	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1. Tarla Ziraatı	-	3	4	2	1
2. Bahçe Ziraatı	8	4	3	3	2
3. Sanayi Bitkileri Ziraatı ve Ziraat Sanatı	-	-	1	1	2
4. Zootekni	1	2	2	1	2
5. Kümes Hayvancılığı	2	2	-	-	-
6. Arıcılık ve İpek Böcekçiliği	-	-	1	2	2
7. Balıkçılık ve Su Mamulleri	-	-	-	2	2
TOPLAM	11	11	11	11	11

Üçüncü ders başlığı olan teknik dersler kapsamında erkek ve kız öğrencilerin fizyolojilerine göre ayırma gidilmiş ve ders dağılımı bu yönde yapılmıştır.

Tablo 3.8. Köy Enstitüleri’nde teknik derslerin 1. sınıftaki ders dağılımları (Ertuğrul, 2010, s. 54).²²

DERSLER	Erkek Talebe	Kız Talebe
Demircilik ve Nalbantçılık	2	-
Dülgerlik ve Marangozluk	2	-
Yapıcılık	5	-
Köy ve El Sanatları	-	10
Makine ve Motor Kullanma	2	1
TOPLAM	11	11

Yukarıda Köy Enstitüleri hakkında bilgiye dayalı hususlara yer verilmiş ve açıkça çok kapsamlı bir eğitim projesinin hayata geçirildiği görülmüştür. Bu projenin ideolojik, siyasi ve parti boyutunun ötesinde, hayata geçirilebilmesi için üç temel unsura ihtiyacı olduğu yorumunu yapmak mümkündür. Bunlar:

1. Projenin fikri altyapısı ve düşünsel temelleri,
2. Projenin fikri ortağı ve siyasi destekçisi,
3. Devleti temsilen en üst düzeyde siyasi destek, şeklinde özetlenebilir.

Köy Enstitüleri gibi kapsamlı bir projeyi hayata geçirirken bu üç temel gereksinimin varlığı kaçınılmaz bir durum olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu durum pratikte de kendisini göstermiştir. Köy Enstitüleri projesinin;

1. Fikri altyapısı ve düşünsel temelleri: İsmail Hakkı Tonguç,
2. Fikri ortağı ve siyasi destekçisi: Hasan Ali Yücel,
3. Devleti temsilen en üst düzeyde siyasi destek: İsmet İnönü olarak tasnif edilebilir.

3.3.2. Köy Enstitüleri’nin Siyasi ve İdeolojik İşlevi: Ulus Kimlik İnşasına Katkıları

Köy Enstitüleri ile ilgili yukarıda belirtilen ve ağırlıklı olarak eğitim-öğretim boyutunu ihtiva eden bilgilerin yanında bu okulların siyasi alanda da çok sık tartışıldığı bilinmektedir. Köy Enstitüleri hemen her dönem siyasi alanın tartışma süjesi olmuştur. Devrin yöneticileri bu projeyi sadece köylünün modernleşmesi, eğitim ve öğretim yönüyle geliştirmemiş, aynı zamanda ulus kimlik inşasında bu kurumlara önemli bir misyon yüklemiştir.

²² Birinci sınıfın yanı sıra 2, 3, 4 ve 5. Sınıflarda da teknik dersler bulunmakta ve kız-erkek ayrımı yapılarak bu dersler kabiliyetlere göre verilmektedir.

Köy Enstitüleri'nin siyasi ve ideolojik boyutları hakkında literatürdeki araştırmalar incelendiğinde Koç'a göre (2016, s. 36); "Köy Enstitüleri'yle birlikte, İstiklal Marşımız, ulusal bayramlar, vatandaşlık hak ve görevler bilinci, bayrak töreni, radyo, gazete, dikiş makinesi, çeşme, meyve ağaçları dikme ve yetiştirme; yani medeni ve ulusal olan her şey köye girmiştir.". Ateş (2011, s. 109) ise Köy Enstitüleri'nin ideolojik ve siyasi boyutunu değerlendirirken "ulus-devlet inşasında popülist kalkınma" başlığını tercih etmiş ve örneklem olarak aldığı Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nce çıkartılan Köy Enstitüleri Dergisi'nde yayınlanan bir şiire yer vererek konuya temsille açıklama getirmeye çalışmıştır. Dergide yayınlanan şiir şu şekildedir:

Köylüm sen yılma yakan sıcaktan.
Orakla tırpanı atma kucaktan,
O senin paslanmış eğik tırpanın
Sınırı bekliyen süngüyle birdir.
Bekleme sabahı erkenden uyan,
Kollarına güven tırpana dayan,
Elinde şemsiye efendi olan,
Yaradılışında seninle birdir
Çıkmadık sade br canın da kalsa
Kalbinde yurdunun sevgisi varsa,
Ey köylüm sana da soran olursa,
De ki Cumhuriyetle imanım birdir (Ateş, 2011, s. 109).

Bu şiirde bir yandan köylülerin tarım işlerine, doğa ile mücadelelerine ve yaptıkları işlerin kutsallığına atıf yapılırken, aynı zamanda köylünün tarımla işgalini sınırda bekleyen askerin vatan savunması ile özdeşleştirilmesi dikkat çekmektedir. Bununla beraber Cumhuriyet ile imanın bir olması ifadesi de yine bu okulların ideolojik-siyasi ve ulus devlet eksenli söylemini yansıtan bir ifade olarak görülebilir.

Ateş, Köy Enstitüleri ve ulus-devlet ilişkisi üzerine yaptığı araştırma kapsamında bu okulların kültür politikalarının aynı zamanda siyasetle olan ilişkisini yansıttığını ifade etmekte ve "romantik milliyetçilik" ifadesiyle kültür politikasını tanımlamaktadır. Araştırmacı bu ifadesinin devamında ise (Ateş, 2011, s. 127); "romantik milliyetçi anlayış, eğitim ve siyaset ilişkisi açısından Köy Enstitüleri'nde fonksiyonalist (işlevselci) sivil din kavramı yardımıyla içselleştirmektedir" ifadesiyle Köy Enstitüleri'nin ulus-devlet ve kimlik inşasındaki işlevselliğine işaret etmektedir.

Köy Enstitüleri'nin işlevsel yönü, özellikle yeni ulus-devletin ulus kimlik inşasını gerçekleştirirken merkez-çevre kopukluğunda çevrenin yani köylerin sosyal mühendislikle inşası açısından anlamlı bir kurumsallığı ifade etmekte ve merkezin politikaları ve kimlik tanımıyla çevreyi uyumlu kılma arayışının pratikleşmesi şeklinde tezahür etmektedir. Köy Enstitüleri, eğitim-ideoloji bağlamında düşünüldüğünde,

herhangi bir geçmişli olmayan ya da bilinçli bir tercihi bulunmayan gençleri ve köylüleri, belirlenen resmi ideoloji ekseninde şekillendirmeyi ancak bu esnada öğretim boyutunu da sürdürülebilir kılmayı hedeflemiştir.

Özünde Köy Enstitüleri projesini uygulayanların politik ajandaları açısından bakıldığında oldukça popülist ve bu ekseninde verimli bir adım olarak değerlendirilebilir. Zira askerlik dışında köyden çıkmayan bir topluluğa, bu eğitim kurumları vasıtasıyla ulus kimliğinin benimsenmesi, modern değerlerin öğretilmesi, seküler bir paradigma ile dünyayı okumayı ve anlamayı prensip haline getirmeyi gerçekleştirebilecek en etkili yollardan birisi olarak görülebilir.

Ateş, Köy Enstitüleri ile ulus-devlet ilişkisi konusunda oldukça somut yaklaşım ve tanımlamalar ortaya koymuştur. Bunun yanında Ateş, Köy Enstitüleri'nin ulus-devleti çevre açısından seküler bir din anlayışı şeklinde ele alınmasında asli işlevsel organ olarak vazife gördüğünü ifade etmektedir (Ateş, 2011, s. 137). Gerçekten de ulus-devlet, Fransız devrimi sonrası sekülerleşen dünyada politik bir din işlevi görmüş ve toplumsal aidiyetin merkez noktası haline gelmeye başlamıştır. Türkiye bir ulus-devlet formu olarak teşkil edildiğinden benzer bir durumu yaşadığı belirtilebilir. Söz konusu politik din niteliğinin gerçekleşebilmesi için kitlelere bu dini bir kimlik olarak kanıksatmak, yani kimlik inşasını gerçekleştirmek öncelikli gereklilik olmuştur. Köy Enstitüleri özelinde bu duruma bakıldığında, Cumhuriyetin kurucu aklının, mekansal açıdan köyleri yani nüfusun kahir ekseriyetini, ulus-devletin kimlik inşasına kanalize etmesi zaruri bir ihtiyaçtır ve bu ihtiyacı en verimli biçimde gerçekleştirmek için bu kurumlar teşkil edilmiştir. Hâlihazırda köylere yönelik var olan eğitim ihtiyacını bir yandan köylünün ihtiyacı olan formasyona göre vermek, öte yandan bu formasyonun yanında köylünün modernleşmesi ve bununla birlikte kimlik inşasını gerçekleştirmek, bu kurumları ideolojik açıdan işlevsel birer eğitim kurumu haline getirmiştir.

Bu noktada Köy Enstitüleri'ne yönelik ideolojik kurumlar olduğu yönündeki eleştirilerin varlığı düşünüldüğünde (Albayrak, 2010), her ne kadar bu eleştirilerin iç tutarlılıkları olsa da, her ulus devletinin bir ulus devlet inşası ve her ulus devlet inşasının da bir ulus kimlik inşası olduğu realitesinin de göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmelidir. Cumhuriyetin kurucu aklı, uzun yıllar süren savaşlar neticesinde ülkeyi kurmuş ve kurulan ülkeye bir rejim tanımlamıştır. Yapılan bu rejim tanımlamaları içinde bulunan dünyada en tercih edilebilir seçenek olarak ön plana çıkmıştır. Bu durum karşısında da rejimin muhafazası ve kemikleştirilmesi, kurucu aklın en temel görevi olmuştur.

Kuramsal açıdan Tonguç'un Köy Enstitüleri projesi değerlendirildiğinde, bu eğitim modelinin sosyalist üretim okulu yaklaşımına paralel nitelikte olduğu ifade edilebilir. Köy Enstitüleri'nin açıldığı dönemde her ne kadar İkinci Dünya Savaşı öncesinde yükselen bir milliyetçilik dalgası olsa da, Sovyet Rusya'nın da etkisiyle yükselen bir sosyalizmin varlığı da yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu ideolojik yayılım sadece toplumlara yönelik değil, aynı zamanda entelektüel dünyada da var olan bir durumdur. Sosyalizmin, tıkanmışlık süreci yaşayan kapitalizme karşı geliştirdiği çeşitli retorik ve pratiklerin köylü toplumlarda tesir oluşturmaları, bu dönemin doğal bir neticesi olarak görülebilir. Köy Enstitüleri'ne yöneltilen sosyalizm, komünizm ya da benzeri ideolojilerin yatağı olduğu eleştirilerinin arka planında bu ideolojik gelişmelerin yattığı düşünülebilir (Çetin ve Kahya, 2017,s.133-136).

Köy Enstitüleri'nin ulus-devlet, ulus kimlik inşası ve ideoloji ilişkilerinin yanında siyasal olanın süjesi olduğu realitesi genel kabul gören bir düşüncedir. Bu düşüncenin altyapısı dönemin tek parti destekçisi aydınlarının söylemleriyle de şekillenmiştir. Falih Rıfkı Atay, Köy Enstitüleri konusunda (Çapar, 2012, s. 13): "Garplı Türk köylüsü, köyünde köyünün içinde terbiyecileri tarafından yetiştirilecektir. Cumhuriyet'in bu rehberi eski köy imamının yerini tutacak, köyde partinin ve hükümetin halkası olacaktır. Toprak halkının kalkınmasına hizmet edecek, herşey onlar vasıtası ile kolaylıkla Türkiye ölçüsünde tatbik olunabilecektir." şeklindeki ifadeleri bir yandan parti-devlet birlikteliğini ve enstitülerin bunun doğrudan ideolojik-politik uzvu olduğunu, ayrıca bu kurumların ulus-devletin köydeki rehberi şeklinde temsil edildiğini belirtmesi, bu okulların çok boyutlu işlevselliğini göstermektedir.

Köy Enstitüleri'nin ideolojisini ele alan ve işlevsel yönüne işaret eden Çapar (2012), bu okulları Tonguç'un devletin eli olarak gördüğünü ve özellikle etnik açıdan Türk olmayan bölgelerde (Kürtler gibi) Türkleştirmeyi sağlayacak kurumlar olarak işlev göreceği yönündeki düşüncesine atıf yapmış ve Tonguç'un şu sözlerine yer vererek konuyu desteklemiştir:

Bugün nüfusu 250'den az 16.000 köyümüz var. Eğer o küçük köylere biz gitmezsek, eğer orada devlete bağlı bilinçli bir kişi bulundurmazsak, o köyler haydutlarla, suçlularla dolar. Eğer devletin eli olan bizim elimiz yetiştireceğimiz kişiler giderse, hiç olmazsa ulusal bayram günlerinde, hafta sonlarında o köylerde bayrağımızı dalgalandırırılar (Çapar, 2012, s. 16).

Köy Enstitüleri konusunda yukarıda ve önceki kısımda verilen bilgi, yorum ve değerlendirmeler ışığında, bu okulların siyasi ve ideolojik işlevini üç boyutta özetlemenin mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutlar:

- Köy Enstitüleri, ulus-devlet ve ulus kimlik inşasında toplumsal tabanda ve eğitim alanındaki en işlevsel kurumlardan biridir,
- Köy Enstitüleri, ideolojik açıdan sosyalist düşünceleri yansıtan ancak milli bilinç ve değerleri sıkı sıkıya koruyan bir ideolojiyi benimsetmektedir,
- Köy Enstitüleri, CHP'nin köylerdeki parti uzvu olarak işlev görmesi sebebiyle pragmatist politikaların işlevsel bir aracı olarak politikleşmiş bir eğitim kurumu olarak tanımlanabilir.

Sonuç olarak Köy Enstitüleri, İnönü döneminin eğitim politikalarını yansıtan dikkat çekici bir örnek olarak parti-devlet birlikteliğinin olduğu bir dönemde pragmatist ve realist eğitim felsefesinin işlevsel bir pratiği olarak betimlenebilir.

3.4. İNÖNÜ DÖNEMİ MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARI VE RESMİ İDEOLOJİNİN EĞİTİM POLİTİKALARI ÜZERİNE ETKİSİ

İnönü döneminde eğitim ve ideoloji arasındaki ilişki üzerinde, en başta İnönü'nün kişisel anlamda eğitim felsefesinin ciddi yansımaları olduğu yukarıdaki alt başlıklarda belirtilen hususlara bağlı olarak ifade edilebilir. İnönü'nün liderliğindeki Halk Partisi Hükümetlerinde görev alan Milli Eğitim Bakanları (özellikle Hasan Ali Yücel) ve bürokratlarının da eğitim ve ideolojinin eklektikleşmesinde yapısal etkileri olduğu belirtilmelidir. Ancak İnönü'nün ve eğitim bürokrasisinin yanı sıra, eğitim ve ideoloji ilişkisini kemikleştiren ana faktörün, Kemalist İdeoloji ve Cumhuriyet devrimlerinin politik ajandasında eğitimin araçsal konumu olduğu vurgulanmalıdır. Kemalist ideolojinin özellikle ulus kimlik inşa sürecinde eğitimi etkin bir araç olarak kullanması, Atatürk dönemi sonrasında da varlığını koruyan bir eğitim yaklaşımı ve pratiği olarak değerlendirilebilir. Kemalizm, İnönü döneminde eğitim-ideoloji ilişkisinde en temel politik ajanda olarak öne çıkarken, pragmatizm eğitim felsefesinin temelini oluşturmaktaydı.

Gerek İnönü döneminde eğitim felsefesinin, gerekse bu felsefe ile örtüşen Kemalist ideolojinin, eğitimi araçsal öge olarak ele almaları tek başına eğitim-ideoloji ilişkisinin açıklanmasında yeterli değildir. Bu ideoloji ve politikayı pratikleştirecek eğitim politikalarının önemi de kayda değer niteliktedir. Bu bağlamda İnönü döneminde eğitimde temel felsefi yaklaşımlar, politik ajanda bağlamında Kemalist ideoloji, Parti ve Hükümet programlarının tamamını somutlaştıran unsur eğitim politikalarının pratikteki adımları olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan öncelikle İnönü dönemi eğitim

politikaları konusunda önceki alt başlıklarda belirtilen bilgi ve değerlendirmeler ışığında, bu politikaların ulus-devlet ve ulus kimlik inşasındaki etkileri ve katkılarına, İnönü dönemi ders kitapları ve müfredatı etki eden resmi ideolojiye ve İnönü dönemi ile Atatürk dönemi eğitim politikalarının karşılaştırılmasına yer verilmesi bu alt bölümün kapsamı dahilinde incelenecektir.

3.4.1. İnönü Dönemi Milli Eğitim Politikalarının Ulus Devlet İnşasına Katkısı

Modernleşme ile birlikte toplumsal bütünleşme araçlarında da geçmişe göre önemli değişimler yaşandığı belirtilebilir. Krallıkların, kilisenin, feodal yapıların ya da farklı toplumsal bütünleşme araçlarının asabiyet etkileri, Fransız Devrimi ile birlikte anlamını yitirmeye başlamış ve yeni bütünleşme araçları gelişmiştir. Özellikle bu süreçte paralel olarak ilerleyen sanayileşme ve kentleşmenin de bu yeni bütünleşme araçlarını aktive ettiği ifade edilebilir (Türkmenoğlu, 2007, s. 160-161). Bu yeni toplumsal bütünleşme arayışları, modern devletin kendi meşruiyet kaynağını bulma arayışı olarak da nitelendirilebilir. Ulus-Devlet bu arayışın en kesin çözümü olarak 19. yüzyıldan itibaren öne çıkmıştır. Halen Dünya genelinde en etkili toplumsal bütünleşme araçlarından birisi olan ulus-devlet ve ulus-kimliği, Cumhuriyetin ve Türkiye'nin de temel kuruluş felsefesi olarak yerini almıştır. Özellikle Atatürk ve İnönü dönemleri ulus-inşa sürecinin en keskin ve yoğun politikalarla geliştirilmeye çalışıldığı dönemler olarak nitelendirilebilir (Turanlı, 2017, s. 491).

Atatürk döneminde ulus-devlet inşasında milli eğitim politikaları öncelikli araçsal unsur olarak keskin bir şekilde kullanılırken, İnönü döneminde ise daha sistemli bir ulus-devlet inşası ve eğitim ilişkisine geçiş yapılmaya çalışılmıştır. İnönü döneminde milli eğitim politikalarında ulus-devlet inşası, hümanizm ideolojisi çerçevesinde sistemleştirilmeye çalışılmış; bu nedenle Atatürk döneminden farklılaşan yönleri olmuştur (Mutlu, 2007, s. 450).

İnönü dönemi milli eğitim politikalarında pratiğe yönelik söylemler ele alındığında ulus-devlet ya da kimlik inşasına işaret eden bazı hususlara vurgu yapılması, İnönü döneminde ulus-devlet inşası ve eğitim politikaları ilişkisinin anlaşılmasına katkı sunacaktır. Bu bağlamda Giorgetti ve Batır (2008) konu hakkında Recep Peker'in 1946 yılında ilan ettiği Hükümet Programındaki şu ifadelerine yer vermektedir:

Öğretimin her kademe ve nevindeki Türk gençliğinde milli duygunun kuvvetlenmesi ve gençlerimize Türk inkılabının ana fikirlerinin benimsetilmesi, Türk Tarih-i

mefahirinin öğretilmesi öğretim ve eğitim çalışmalarımızın esası olacaktır. Köy okullarını yapmak işinde köylüyü bizzat çalıştırma sistemine devam edilecektir... Şehir ve kasabalarındaki ilkokul yapımı da köylerdeki esaslara benzer usullere bağlanacaktır. İlkokulları bitiren köy çocuklarını, köyde işe yarar bir meslek sahibi yapmak üzere bölge okullarının teşkiline devam edilecektir. Köy Enstitüleri'nden çıkan gençlerin kendilerinden beklenen hizmeti başaracak surette bilgi ve tam bir milli duygu içinde yetişmelerine dikkat edilecektir. Enstitülerde yetiştirilmekte bulunan köy sağlık memurlarının sayısı artırılacaktır. Okulu bulunmayan yerlerden gelecek öğrencilerin tahsilini kolaylaştırmak için okullu merkezlerde öğrenci yurtlarının çoğaltılmasına çalışılacaktır... Öğretimin her derecesi için ihtiyacı karşılayacak sayıda ve ehliyetle öğretmen yetiştirme işini dikkatle gözönünde bulunduracağız... Ankara'da büyük bir milli kütüphanenin kurulması için gereken çalışmalara hemen başlanacak ve memlekette artan okuma alâkasını karşılayıcı kitaplıklar açılması ve mevcutların geliştirilmesi planlanacaktır (Giorgetti ve Batır, 2008, s. 33-34).

Yukarıda Peker'in söylemlerinde de dikkat çektiği üzere “Türk”lük vurgusu, “milli”lik duygusu “Türk inkılabı” gibi söylemler üzerinden milli eğitim politikasının dizayn edildiği ve bu ilkelere göre adımlar atılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Tüm bu ilkeler ya da amaçsal seçimler doğrudan doğruya ulus inşasının bileşenleri olarak tanımlanabilir. İnönü dönemi milli eğitim politikalarında tarih yazıcılığı ve tarih dersleri konusu da ulus-inşasının bir diğer önemli parçası olarak değerlendirilmektedir. Çelik bu konu hakkında “tarih alanı, ulus-inşasında, toplumsal örgütlenmenin kendisinden hareketle yapıldığı milliyet ilkesinin yerleşmesinde ve güç kazanmasında çok önemli” olduğunu belirtmektedir (Çelik H. S., 2016, s. 95). Ancak İnönü döneminde gerek genel anlamda eğitim politikaları, gerekse tarih yazımında ya da dil alanındaki çalışmalarda rasyonel bir ulus-devlet söylemine yönelmenin gerekliliği öne çıkmıştır. Zira Atatürk dönemi dil ve tarih tezlerindeki abartılı söylemler, Batılı modern ulus-devlet anlayışına göre inandırıcı bir nitelik taşımamaktaydı. Bu nedenle İnönü döneminde eğitime yansıyan yönüyle ulus-devlet inşasının daha akılcı ve kabul edilebilir söylemler üzerinden şekillendirilmeye çalışıldığı belirtilebilir (Çelik H. S., 2016, s. 95).

İnönü döneminde Halk Evleri sayısının sistemli bir şekilde artırılması, Köy Enstitüleri'nin kurulması ve işlevsel hale getirilmesi ulus-devlet inşasının güçlendirilmesinde yapısal adımlar olarak öne çıkmıştır. Bununla beraber, 29 Nisan 1940 tarihinde 3812 sayılı yasa ile Matbuat kanununda değişikliğe gidilmesi ve “milli duyguları rencide etmek ve Türk tarihini yanlış tanıtmak” yasaklanmış ve müeyyide uygulanmaya başlanmıştır (Ceyhan, 2004, s. 106). Özellikle bu durum eğitim alanında ve yayın sektöründe mevcut ulus-inşa politikalarını güçlendirmeye, olumsuz söylemleri kısıtlamaya yönelik bir adım olarak kayda geçmiştir.

İnönü dönemi milli eğitim politikalarında öne çıkan hususlardan birisi olan dil konusunda İnönü, yapılan uygulamalar ve atılan adımların ulus-inşası ve milli dil şuurunu geliştirdiği yönünde söylemleri sıklıkla kullanmıştır. Bu bakımdan İnönü, 1941 yılında Dil Bayramı etkinliklerinde şu ifadelerle uygulamaların ulus bilincine bakan yönüne işaret etmiştir:

Bizim inandığımız ve bağlandığımız esas şudur ki milletimize lâyık olduğu kültür hazinesini az zamanda sağlayabilmek için dilimizin, millî dil olarak işlenmiş ve yükselmiş olması gerektir. ... Eğer Türkler, bilimin her dalında yabancı diller için çalıştıkları kadar kendi öz dilleri için emek çekselerdi, Türk dili çok zamandan beri eksikliklerinden tamamiyle kurtulmuş ve medeniyet dünyasının örnek bir dili olmuş bulunurdu. ... Dil Bayramı, büyük ve ulusal bir devrimin gerçekten işaretidir. ... Milletlerin benliklerindeki güç, yaşamaları için en sağlam kaynaktır. İşte bundan dolayı ve milli benliğe doğrudan doğruya dokunduğunu düşünerek dil çalışmalarını sevgiyle ve ilgiyle genişletmeliyiz (Turan İ. , 2002, s. 51-52).

İnönü dönemi milli eğitim politikalarında öne çıkan temel kurumsal yapılardan biri olan Köy Enstitüleri odağında ve diğer eğitim kurumları bağlamında bu eğitim kurumlarının ulus-inşa sürecine katkılarıyla ilgili olarak İnönü'nün aşağıdaki ifadeleri konuya açıklık kazandıracak bir diğer örnek olarak verilebilir:

Köy Enstitüleri'nde, her çeşit okullarımızda, müesseselerimizde, Ordumuzda müşterek Vatanın ülkülerini Türk çocuklarına eşit adalet ve şefkat hisleriyle vermeye çalışıyoruz. Onları büyük Cumhuriyet potasında kaynatıp meydana Türk vatanseveri çıkarmağa uğraşıyoruz. Vatandaşların emin olabilirler ki muvaffakiyetlerimiz esaslıdır ve gelecek zamanda daha göz alıcı olacaktır (Turan İ. , 2002, s. 66).

İnönü'nün bu ifadelerinde Türklük vurgusu ve Türk vatanseveri olarak yetiştirmek için cumhuriyet potasında eritme politikası yine ulus kimlik inşasına uygun bir söylem olarak değerlendirilebilir. İnönü döneminde ulus-devletin temelindeki millilik unsuru Türklük ile özdeşleşmişti. Her ne kadar koyu ırkçı temelde bir Türklük söylemi olmasa da Türklük vurgusunun hemen her tür politikada öne çıkması yine ulus-devlet ve kimlik inşasının birer yansıması olarak görülebilir. Özellikle eğitim politikalarında bu tutumun daha sistemli şekilde gerçekleştirilmesi ulus devlet ve kimlik inşasının gelecek nesillerde kemikleştirilmesine yönelik bir politika şeklinde düşünülebilir. Bu konu kapsamında İnönü dönemi başbakanlarından Şükrü Saraçoğlu Türklük söylemi ekseninde ulus-devlet inşasına yönelik ifadeleri hükümet programına şu ifadelerle eklemiştir:

Biz Türküz, Türkçüyüz ve daima Türkçü kalacağız. Bizim için Türkçülük bir kan meselesi olduğu kadar ve lâakal o kadar bir vicdan ve kültür meselesidir. Biz azalan ve azaltan bir Türkçü değiliz, çoğalan ve çoğaltan Türkçüyüz ve her vakit bu istikamette çalışacağız (Güler, 2014, s. 60).

Saraçoğlu'nun Türklük eksenli söylemleri sadece Hükümet politikalarının belirli alanlarında değil, aynı zamanda eğitim politikalarında da kendisini gösteren bir durum yaratmıştır. İnönü döneminde ulus kimlik inşası kapalı bir Türkçülük ya da Türk kimliği

üzerine inşa edilen politikadan bağımsız olarak farklı millet ve kültürlerle kaynaşmayı da dikkate alan bir perspektif sunmuştur. Bu durumu İnönü döneminde eğitimde hümanizmin etkisi ve Batılılaşmayı hümanizm çerçevesinde değerlendirmenin neticesi olarak görmek mümkündür. İnönü döneminde milli eğitim politikalarında ulus devlet inşası ve ideolojinin eğitim üzerindeki pratik yansımalarının görüldüğü öncelikli alanlardan birisi de ders kitapları ve müfredattır. Bu bakımdan ders kitapları ve müfredat üzerinde de inceleme yapılması İnönü dönemi ideoloji-eğitim ilişkisine açıklık kazandıracaktır.

3.4.2. İnönü Dönemi Ders Kitapları ve Müfredatta Resmi İdeolojinin Yansımaları

Politik ideolojinin kimlik inşasına yansıtılması sürecinde eğitim müesseseleri ve spesifik olarak ders kitapları ya da müfredat her dönem etkin rol oynayan unsurlar olarak görülmüştür. Eğitim kurumları, ders kitapları ve müfredat, egemen ideolojinin, iktidarların ve rejimlerin araçsal unsurları ya da devletin ideolojik aygıtlarından birisi olarak değerlendirilmiştir (Sel ve Sözer, 2018, s. 293-295). Bu durum Türkiye’de özellikle Cumhuriyet dönemi eğitim ve resmi ideoloji ilişkisinde yoğun şekilde görünen bir durumdur. İnönü döneminde eğitimin gerek ulus inşası, gerekse resmi ideolojinin sürdürülebilir kılınması kapsamında müfredat ve kitaplarda bu yönde bir işlevselci yaklaşımın esas alındığı ifade edilebilir.

İnönü döneminde uygulanan Milli Eğitim müfredatı konusunda 1936 ve 1948 yıllarında iki döneme ayrılan bir düzenleme gerçekleştirilmiştir. 1936 yılındaki müfredat düzenlemesi, öncesindeki düzenlemeleri revize eden, milli eğitimin hedef ve ilkelerinin kapsamlı şekilde ele alındığı bir düzenleme olarak öne çıkmıştır (Boykoy, 2011, s. 159). Konu hakkında Boykoy yaptığı değerlendirmede, 1936 yılındaki müfredatta, ilkokulun bir milli eğitim kurumu olarak çocuklarda milli duygu ve kültürü aşılması gerektiğine ve bunun bir mecburiyet olduğuna, ilkokulda her dersin milli ve ulusal amaçları gerçekleştirmeye dönük birer vasıta olarak bakılması lüzumuna ve derslerin müfredat ve kitaplarıyla beraber milli hayatı esas alan bir yaklaşıma sahip olmasına ilişkin çıkarımlarda bulunmuştur (2011, s. 159).

İnönü dönemi ders kitapları ve müfredat ile resmi ideoloji arasındaki yoğun ilişkinin öne çıktığı temel ders, tarihtir. Bu bağlamda İnönü döneminde uygulanan 1936 yılı ilkokul müfredat planlamasına göre tarih derslerinin ideolojik amaçları aşağıda belirtilen şekilde sıralanabilir (Boykoy, 2011, s. 159-160):

- Türk inkılâbının ve devrimlerin öneminin Türk çocuklarına kavratılması,
- Mevcut kültür ve medeniyetin, köklü bir tarihselliğe sahip olduğunun anlaşılması ve bu tarihselliğin ürünü olarak sunulması,
- Türk milletinin milli benliğinin güçlendirilmesi için insanlık tarihi içerisinde rolü ve öneminin ortaya konulması ve bu sayede yeni nesillerde milli benliğin sağlam temellere dayalı şekilde geliştirilmesi,
- Tarihi şahsiyetlerin geçmişten bugüne üstlendikleri kayda değer rolün ortaya konulması ve yeni nesillere aktarılması; bu liderlerin, çevreleri ya da toplum üzerinde ne şekilde etkiler bıraktıklarının ortaya konulması.

İlkokul'da tarih derslerinin 4 ve 5. sınıfta verilmekle beraber ilkokulun birinci devresinde tarih derslerine yer verilmemektedir. Milli duygu ve şuur ile ilgili konular ilkokulun birinci devresinde Hayat Bilgisi derslerinde verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yine ilk devrede Türkçe dersleri de dil bağlamında milli dil bilincinin gelişimini öne alan bir formasyonla öğrencilere aktarılmaktadır. Bu konuda aşağıda yer alan tabloda 1936 sonrasına ait Şehir Okulları Müfredat Programı'na bakıldığında derslerin dağılımları görülmektedir:

Tablo 3.9. Şehir okulları müfredat programı (Fer, 2005, s. 107)

Dersler	Birinci Devre			İkinci Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Aritmetik-Geo.	4	4	4	4	5
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Bu müfredatta resmi ideolojinin pratikleştiği en temel alanlar tarih, yurt bilgisi ve hayat bilgisi dersleridir. Bu dersler, şehir okulları müfredatında yukarıda aktarıldığı gibiyken, köy okullarında ders sayıları açısından farklılık göstermektedir.

Tablo 3.10. Köy okulları müfredat programı (Fer, 2005, s. 108)

Dersler	Birinci Devre			İkinci Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	9	8	5	5
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	1	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	2	2
Aile Bilgisi	-	-	-	1	1
Hayat Bilgisi	3	3	4	-	-
Aritmetik-Geo.	4	4	3	3	3
Resim	1	1	1	1	1
Yazı	-	1	1	1	1
Toplam	18	18	18	18	18

1948 yılında ilkokul müfredatının yeniden ele alınması ve yeni bir müfredat hazırlanması, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren süregelen eğitimde program arayışının bir sonucu olarak yorumlanmaktadır. Bu durum, özellikle toplumsal değişim, şehirleşme, kırsal kesimin ihtiyaçlarındaki değişim gibi faktörlere bağlı olarak da şekillenmiştir (Fer, 2005, s. 109-110). Her ne kadar müfredatta verilen yurttaşlık bilgisi, hayat bilgisi ya da tarih derslerinin haftalık sayıları ciddi bir şekilde değişmemiş olsa da, bu dönemden itibaren eğitimdeki resmi ideolojinin gerilemeye başladığı yorumları sıklıkla gündeme gelmiştir. Şehir okulları müfredatında Türkçe dersinden bir saat din bilgisi dersine, köy okulları müfredat programından ise Tarım-İş dersinden bir saat din bilgisi dersine aktarılmıştır (Fer, 2005, s. 109-110). Bu durum eğitimde resmi ideolojinin ve rejimin temel söylem ve prensiplerinden geri adım attığı düşüncesini akıllara getirmektedir.

Bu dönemde din derslerinin gündeme gelmesi ve müfredata eklenmesi, siyasal alanda yaşanan gelişmeler ve toplumsal tabanda var olan talebin yansıması olarak nitelendirilebilir. Din dersi düzenlemesi ile birlikte siyasal söylemde demokrasi lafzı daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Bu gelişmelerin arka planında Demokrat Parti'nin toplumsal tabanda varlığını aktif şekilde hissettirmesinin etkileri önceliklidir. Din dersi ve demokrasi söyleminin eğitim alanında bir paradigma değişimine yol açıp açmadığı, bu dönemde yoğun şekilde tartışılan konulardan birisi olmuştur. Ancak konuyla ilgili olarak,

24 Ocak 1949 yılında açıklanan Hükümet Programında eğitimde yapılan reformların devletin ideolojisinde ve rejimde bir değişiklik olarak yorumlanmaması gerektiği vurgulanmış; “Türk inkılâbının ana prensiplerini titiz bir itina ile savunmakta devam edeceğiz” ifadesine yer verilmiştir (Bozkurt, 2010, s. 221). Bu ifadenin devamında ise din dersinin okullarda verilmesi konusu ise şu ifadelerle açıklanmıştır:

Bütün diğer hürriyetler gibi vatandaşın vicdan hürriyetini de mukaddes tanırız. Din öğretiminin ihtiyari olması esasına sadık kalarak, vatandaşların çocuklarına din bilgisi vermek haklarını kullanmaları için gereken imkânları hazırlıyacağız. Fakat laiklik prensibinden ayrılmamıza asla imkân tasavvur edilmemelidir. Bilhassa din perdesi altında bu milleti asırlar boyunca uyuşturmuş olan hurafelerin yeni baştan belirmesine asla meydan vermiyeceğiz. Dinin siyasete ve şahsi menfaatlere âlet edilmesine de müsamaha etmiyeceğiz (Bozkurt, 2010, s. 221).

İnönü döneminin son devresinde din dersi düzenlemesi bağlamında yaşanan müfredat değişimi aynı zamanda eğitim alanındaki söylemlerde de kendisini göstermiş ve gerek parti programlarında, gerekse hükümet programlarında da katı laik söylemler ya da resmi ideolojinin net ifadelerinde seyrelme görülmüştür. İnönü döneminin özellikle 1946 sonrası sürecinde yaşanan bu değişim resmi ideolojinin eğitim üzerindeki mutlak etkisinin de erozyona uğramaya başladığını gösteren bir durum olarak değerlendirilebilir.

3.4.3. İnönü Dönemi Eğitim Politikalarının Atatürk Dönemi ile Karşılaştırılması

İnönü döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve uygulanan politikalar Atatürk dönemiyle karşılaştırıldığında her ne kadar temel ideolojik yaklaşımlar ve prensipler bağlamında köklü bir değişim yaşanmamış olsa da, daha rasyonel ve kabul edilebilir bir söylem ve politika çizgisine evrildiği ifade edilebilir. Atatürk döneminde dil, tarih ve eğitimde resmi ideolojinin yansımaları katı bir ulus-devlet ve kimlik inşasına geçişin izlerini barındırırken, İnönü döneminde hümanizm felsefesi ekseninde eğitim felsefesi şekillendirilmiş; Kemalizm’in ideolojik etkileri varlığını sürdürmekle beraber batılılaşmaya paralel bir ulus inşasına yönelim sağlandığı görülmüştür.

İnönü dönemi eğitim politikalarıyla Atatürk dönemi eğitim politikaları arasındaki karşılaştırma, aynı zamanda İnönü dönemi eğitim politikalarında ideolojinin ne şekilde eğitim üzerinde etkili olduğunu ve ne gibi değişimlerin yaşandığını anlamada kayda değer bir mukayese olarak değerlendirilebilir. İki lider dönemindeki eğitim politikalarının temelinde yatan paralellikler ve farklılıklar bir yandan liderlerin konjonktürü okuma usul ve tarzlarıyla ilgiliyken, öte yandan içinde bulunulan dönemde toplumun, siyasetin ve eğitimin gereklerine göre hareket edilme zaruretinden kaynaklanmaktadır.

Atatürk'ün Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte hızlı bir şekilde hayata geçirmeye çalıştığı devrimler içerisinde Milli Eğitim'in yeri öncelikli tutulmuştur. Milli eğitim, milli bilinç ve ulus kimlik inşası için en öncelikli gereksinimlerden birisi olarak görülmüştür. Türklük vurgusu, Atatürk dönemi milli eğitiminin en temel unsuru olarak öne çıkarılmış; eğitim ve kültürün temelinde milli olma gerekliliği bir şart olarak konulmuştur. Bu durum 1930'lu yıllara kadar varlığını artarak korumuştur (Kaplan, 1999, s. 161-162). 1930'da beşinci İnönü hükümetinin başa gelmesi ile birlikte milli eğitimde temel prensipler ve süregelen çizgi varlığını korurken, dönemin gereksinim ve ihtiyaçlarına göre program geliştirilmesi zaruret haline gelmiştir. Bu hükümetin, milli eğitim politikası konusundaki “Maarif siyasetimizde mesleki tahsil ve ihtisas, az masrafla çok netice arayan ameli bir mahiyet, mekteplerimizi her türlü menfi tesirattan münezzeh, ahlak ve intizam cephelerini bilhassa ehemmiyetli tutan bir zihniyet ve yeni bir kuvvetle devam edeceğiz” şeklindeki yaklaşımını Kaplan (1999, s. 162) Türk milli eğitim ideolojisinin formülasyonu olarak açıklamaktadır. Kaplan'ın formülasyon olarak nitelendirdiği bu yaklaşım aynı zamanda milli eğitim politikalarının da belirleyici unsuru olarak görülebilir. İnönü ve Atatürk devirlerinin eğitim politikalarında bu yaklaşımın asli bir tutum olduğu söylenebilir. Bu nedenle her iki dönemin milli eğitim politikası konusundaki paradigmalarının benzer düzlemde şekillendiği ifade edilebilir.

Atatürk'ün, milli eğitim politikasının üzerinde durması gereken temel sorunlar konusundaki yaklaşımını, Baran (2010, s. 20-21), yaygın cehalet ve bilgisizlik, eğitim ve öğretim metodolojisinin uygun olmayışı, aile baskısı, sistemli ve istikrarlı eğitim politikasının eksikliği ve tecrübesiz öğretmenler konusu ekseninde özetlemiştir. Atatürk'ün bu sorunlara karşı ortaya koyduğu eğitim politikası perspektifi ise yine Baran'ın özetiyle (2010, s. 20-21); Türkiye'nin varlığı ve bağımsızlığını koruyacak nesiller yetiştirmek, cumhuriyeti koruyacak ve yükseltecek nesiller yetiştirmek, milli bilince sahip nesiller yetiştirmek, bilime dayalı ve laik nesiller yetiştirmek, üretime dayalı, işlevsel ve başarı odaklı nesiller yetiştirmek şeklinde sıralanmıştır.

Atatürk'ün milli eğitim politikası üzerinde etkili olan bir diğer husus ise I. Maarif Kongresi'nde ortaya konulan perspektiflerdir. Atatürk'ün bu kongrede milli eğitim politikası konusunda “eski devrin hurafelerinden ve fitri niteliklerimizle münasebeti olmayan yabancı fikirlerden ve tesirlerden uzak, seciye-i milliyye ve tarihiyyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum” ifadeleri eğitim politikasında milliliği, asli unsur olarak gören ve tüm politikaları, bu ekseninde inşa etmeyi hedefleyen bir yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir (Ergün, 2010, s. 36).

Millilik temel prensibi ekseninde Atatürk dönemi eğitim programları ve müfredatta ön plana çıkan unsurlar; laiklik, modernleşme ve batıya dönüş, pozitif ilimler ve ulusal bütünlük olarak sıralanabilir (Arslan, 2007). Atatürk döneminde müfredatın İnönü dönemine göre daha temel düzeyde bir öğretim formasyonunu içeriyor olması nüfusun köylerde yoğun olmasıyla ilgili olduğu gibi, okuma oranının oldukça düşük olmasından da kaynaklanmaktadır. Atatürk döneminde milli eğitim politikasının temel prensiplerini oluşturan yukarıdaki hususların yanı sıra; dil ve tarih alanındaki uygulama ve söylemlerin, yoğun bir ulus-devlet inşası ve romantik ulusalcılığı yansıttığı belirtilebilir (Salihpaşaoğlu, 2007, s. 1038).

Atatürk döneminde uzun süre hükümetin başında olan İsmet İnönü, Atatürk'ün ölümü sonrasında "Milli Şef" olarak, eğitim politikalarında benzer paradigmaları farklı felsefi yaklaşımlarla, dönemin gereklerine göre uygulamaya çalışmıştır. Bu felsefi farklılıkların başında, eğitim ve kültür alanında hümanizm felsefesinin ön plana çıkarılması gelmektedir. Pratik açıdan ise İnönü döneminde okullaşmaya Atatürk dönemine göre daha fazla ağırlık verilmiş; eğitim kurumlarının daha sistemli hale getirilmesi için yapısal düzenlemeler ön planda tutulmuştur. Bu süreçte özellikle Hasan Ali Yücel'in izlediği eğitim politikası, dönemin genel eğitim çizgisini de belirlemiştir.

Hümanist felsefenin bir etkisi olarak ahlak ve etik konuları eğitim müfredatlarına ve programlarına yoğun şekilde yansımaya başlamış, hümanizm ile millilik aynı potada eritmeye çalışılmıştır (Karakaş, 2006, s. 228). Ayrıca tarih ve dil alanında reellikten kopuk olduğu düşüncesine yol açan müfredat konuları ve ders içerikleri, İkinci Maarif Şûrası'nda yeniden incelenmek üzere ele alınmıştır (Cicioğlu, 2005, s. 149).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

İNÖNÜ DÖNEMİNDE ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARINDAKİ DEĞİŞİMLER VE ÖRNEK DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ

İnönü döneminde eğitim politikaları üzerinde resmi ideolojinin etkisi gerek Kemalist eğilimin etkisiyle, gerekse ulus-inşa sürecinin gereksinimleriyle bağdaşacak şekilde gelişmiş, ancak günün ihtiyaçlarını da dikkate alacak adımlar atılmıştır. Bununla birlikte çok partili hayata geçiş sonrasında ise söylem ve eylemde bazı değişiklikler yaşanmaya başlanmış, din eğitimi konusu gündeme alınmış ve pratiğe geçirilmiştir. Gerek Atatürk dönemi, gerekse İnönü dönemi açısından eğitim ve ideoloji ilişkisi, ikincil kaynaklar ya da değerlendirmeler üzerinden belirli ölçüde anlaşılmakta ve bu ilişkide resmi ideolojinin eğitimi araçsallaştırdığı çıkarımı yapılabilmektedir. Ancak bu durumun, pratikte öğretim programlarına ve kitaplara ne şekilde yansıdığının ortaya konulması, gerek bu tez açısından gerekse de bu konudaki soru işaretlerinin açıklığa kavuşturulması bakımından önemlidir.

Bu bağlamda öncelikle İnönü dönemi öğretim programlarındaki değişim üzerinden, içinde bulunulan süreçte programların ideolojik yansımalarının ele alınması gerekmektedir. İkinci aşamada ise daha önce genel kapsamda yapılan Atatürk-İnönü dönemleri karşılaştırmasının, incelenecek olan Tarih ve Yurt Bilgisi ders kitapları bağlamında yapılması dönemler arasındaki ideolojik yaklaşım farklılıklarını anlamlandıracaktır. Üçüncü aşamada ise İnönü döneminde “4. Sınıf Yurt Bilgisi” ile “İlk Okullar İçin Tarih IV” ders kitapları incelemeleri üzerinden, dönemin milli eğitim perspektifi ve ideoloji ilişkisi tartışmaya açılacaktır.

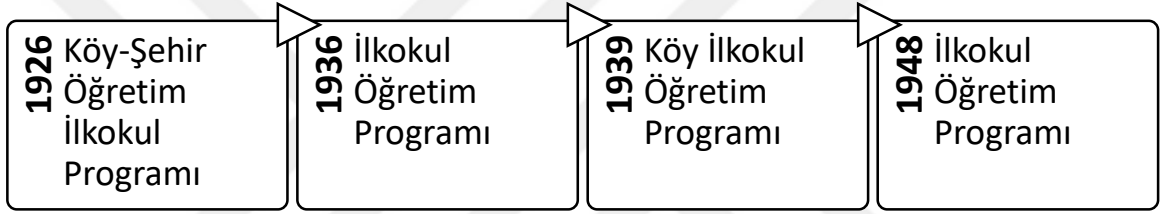
4.1. İNÖNÜ DÖNEMİNDE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞİŞİM

İnönü döneminde öğretim programları alanında dönemin ihtiyaçları ve gelişmelerine göre bazı değişikliklere gidilmesi zaruri görülmüş ve bu değişiklikler ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan düzenlemelerin tarihselliğine bakıldığında İnönü döneminin başlangıcı (1938) ve çok partili yaşama geçiş

(1946) sonrası değişimlerin yaşıandığı görölmektedir. Bu durum eğitim-öğretim politikaları ve programları ile yaşanan politik değişim arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu düşüncesini akıllara getirmektedir. Bu çıkarıma ulaşmadan önce, yaşanan değişimlerin ele alınması gerekmektedir.

4.1.1. İlkokul Öğretim Programlarındaki Değişim

İnönü döneminde ilkokul programlarındaki değişimi incelerken süreci sadece İnönü'nün cumhurbaşkanı olduğu dönemle sınırlamak, bu alandaki değişim sürecinin tam olarak anlaşılmasını engelleyecektir. Bu nedenle Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte ilkokul programlarındaki değişimin bir zaman çizelgesi üzerinde ortaya konulması, şehir ya da köy ilkokulu programları ve değişim tarihlerinin daha net anlaşılmasına katkı sunacaktır.



Şekil 4.1. İlkokul Öğretim Programları Değişim Zaman Çizelgesi

Yukarıda dört tarihte özetlenen değişim sürecinde İnönü dönemini doğrudan ilgilendiren program değişiklikleri 1936 ve sonrası yaşananlardır. Bu bağlamda ilkokul öğretim program değişiklikleriyle ilgili değerlendirmelerde de bu noktadan itibaren başlanmıştır.

4.1.1.1. 1936 İlkokul Program Değişikliği

İnönü döneminde 1948 yılına kadar ilkokullarda herhangi bir program değişikliğine gidilmemiştir. Bu nedenle İsmet İnönü'nün de cumhurbaşkanlığının ilk on yılında uygulamada olan 1936 İlkokul Programı'na değinmek faydalı olacaktır. İsmet İnönü dönemi öncesinde ilkokullara yönelik olarak gerçekleştirilen program değişikliği 1936 yılında olmuştur. 1936 programında, bir önceki ilkokul programı olan 1926 programındaki eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır.²³ Bu programdaki hedef ve prensipler bakımından dönemin tek partisi olan CHP'nin parti programında ortaya koyduğu dönemin şartlarına uygun kriterlere, pedagojik açıdan dünyadaki değişime ayak

²³ Yapılan bu revizyon sonrasında İnönü'nün iktidara gelmesiyle birlikte kısa süre içerisinde program değişikliğini gerektirecek genel bir sorun olmadığı düşünülebilir.

uyduran bir niteliğe sahip olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Atatürk İlkeleri'nin de programın temeline oturtulduğu ifade edilmiştir (Arslan, 2007, s. 5). 1936 programında uygulamaya konulan ders programında aşağıdaki tablodan da anlaşılabacağı gibi politik endoktrinasyona elverişli olan Yurt Bilgisi ve Tarih derslerinin 4. ve 5. sınıflarda yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1. 1936 İlkokul Programı haftalık ders dağıtım çizelgesi (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000)

DERSLER	1. Devre			2. Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Hesap Hendese	4	4	4	4	5
Resim İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
TOPLAM	26	26	26	26	26

4.1.1.2.1939 Köy Okulları Program Değişikliği

1939 yılında ilk olarak toplanan Milli Eğitim Şûrası'nda, köy okullarına yönelik olarak eğitim kalitesini artırmak amacıyla öğrenim süresinin üç yıldan beş yıla çıkarılması kararı alınmıştır. Nitekim 1939-1940 eğitim öğretim yılıyla beraber bu “Köy Okulları Programı” yeni haliyle uygulamaya geçmiştir. Yeni programda Türkçe, Aritmetik, Geometri, Yurt Bilgisi gibi dersler kentlerdeki okullarla benzer hale getirilirken Hayat Bilgisi, Tabiat Bilgisi, İş ve Ziraat derslerinin içerikleri köy yaşamına uygun bir şekilde hazırlanmıştır (Fer, 2005, s. 107).

Yapılan bu program değişikliği ile haftalık ders programında dikkat çeken temel husus, köy okullarında eğitim süresinin üç yıl olduğu dönemde programda yer almayan Tarih ve Yurt Bilgisi derslerinin eğitim süresinin beş yıla çıkarılmasıyla programa dahil edilmesidir. Yerleşim yeri açısından ülkenin kılcal damarları olarak kabul edilebilecek köylerde bulunan okullarda, Tarih ve Yurt Bilgisi gibi ulus inşa döneminde büyük önem arz eden derslerin devreye girmiş olması, 1939 yılına ait bu program değişikliğini bir kat daha önemli kılmaktadır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

1939 değişikliği aslında ilkokulda politik endoktrinasyonun ya da resmi ideolojinin sistemli ya da kurumsal şekilde işlenmeye başladığını da göstermektedir.

Tablo 4.2. 1939 beş sınıflı köy ilkokulu programı haftalık ders dağıtım çizelgesi (Çelenk, Tertemiz, & Kalaycı, 2000)

DERSLER	1. Devre			2. Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	9	8	5	5
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	1	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	2	2
Aile Bilgisi	-	-	-	1	1
Hayat Bilgisi	3	3	4	-	-
Aritmetik	4	4	3	3	3
Resim İş	1	1	1	1	1
Yazı	-	1	1	1	1
TOPLAM	18	18	18	18	18

4.1.1.3.1948 İlkokul Öğretim Program Değişikliği

Yaklaşık 20 yıllık bir zaman diliminde uygulamada kalan 1948 yılı İlkokul Programı, çok partili siyasal hayata geçişten sonra gerçekleştirilen ilk program olması yönüyle önem arz etmektedir. Her ne kadar, çok sayıda farklı derse yer vermesi, öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarının ihmal edilip sadece “zihni bir eylem” kabul edilmesi, öğrenciyi edilgen bir pozisyonda konumlandırması gibi olumsuz eleştirilere maruz kalmış olsa da, çok partili siyasal hayata geçişin etkileri bu programın hazırlanmasında hissedilmiştir. Örneğin köy-kent okullarının birleştirilmesi noktasında öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi açısından anket uygulanması, ilköğretim müfettişleri ve milli eğitim müdürlerinden görüş alınması, demokrasi anlayışının 1948 programına yansımaları olarak kabul edilebilir (Fer, 2005, s. 109-112).

Bunun yanında 1948 programında “Türk” etnik kimliğini temel alan ve bu kimlik etrafında ortak bir payda arayışı söz konusudur. Edis’ten aktaran Türer’e göre, 1948 programının eğitimin her türlü yabancı fikirlerden uzak, ulusal bir hüviyete sahip olmasının yanında Türk ırkının tarihte büyük roller üstlendiği, başka milletlerin ilkel dönem yaşadığı çağlarda bile Türklerin Orta Asya’da büyük medeniyetler kurdukları, hatta milattan önce yaşamış olan Anadolu ve Mezopotamya’daki Sümer ve Eti medeniyetlerinin Türk ırkından olduğu gibi fikirler benimsenmiş, özetle Tarih dersi bir kültür aşılama dersi olarak fonksiyonel bir biçimde kullanılmıştır (Türer, 2010, s. 9).

1948 programıyla ilgili bir başka dikkat çeken husus, daha öncesinde kaldırılmış olan din derslerinin, çok partili siyasal hayata geçiş sonrasında siyasi iklimin yumuşamasının eğitim öğretime bir yansıması olarak yeniden ilkokul ders

programlarında yerini bulmuş olmasıdır. Buna göre kent okullarında Türkçe dersinden 1 saat, köy okullarında ise Tarım-İş derslerinden bir saat alınarak Din Bilgisi dersi getirilmiştir (Fer, 2005, s. 109-110).

Tablo 4.3. 1948 İlkokul Programı haftalık ders dağıtım çizelgesi (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000)

DERSLER	1. Devre			2. Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Matematik	4	4	4	5	5
Resim İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
TOPLAM	18	18	18	18	18

Tablo 4.4. 1948 Köy İlkokulları programı haftalık ders dağıtım çizelgesi (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000)

DERSLER	1. Devre			2. Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	7	6	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	1	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	2	2
Aile Bilgisi	-	-	-	1	1
Hayat Bilgisi	3	3	4	-	-
Matematik	4	5	5	4	4
Resim İş	1	1	1	1	1
Yazı	-	1	1	1	1
Tarım İş	6	6	6	6*	6*
TOPLAM	26	26	26	26	26

4.1.2. Ortaokul Öğretim Programlarındaki Değişim

İnönü döneminde Ortaokul öğretim programları 1938 ve 1949 olmak üzere iki dönemde şekillenmiştir. 1938 yılındaki programda özellikle dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in eğitim anlayışının etkileri görülmüştür. On yıl süren bu program, yine politik bir değişim sürecinin ardından köklü şekilde revize edilmiştir.

4.1.2.1.1938 Ortaokul Programı

Tarih dersi özelinde bakıldığında, 1937-38 eğitim öğretim yılında uygulamada olan Ortaokul Müfredat programı sadece 1 yıl yürürlükte kalabilmiştir. Daha sonrasında Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı görevini devralmasından sonra 1938-1939

eğitim öğretim yılında yeni bir müfredat programı uygulamaya sokulmuş, bu program önceki programın aksine 11 yıl uygulamada kalmıştır.

Yeni müfredat programında tarih dersi haftada iki saat okutulmak üzere ortaokulun tüm sınıflarında kendine yer bulmuştur (Keskin, 2012, s. 6). Bu programda Türk Milli Eğitiminin veya ortaokulun amaçlarına yönelik bir bilgi yer almamakta, sadece okutulacak olan dersler ve bu derslere ait içeriklere yer verildiği görülmektedir (Keskin, 2012, s. 6). 1938 programında Türk Tarih Tezi anlayışının devam ettiği söylenebilir. Örneğin, Yunan medeniyetini Türklerin kurduğunu, Türklerin Avrupalı milletlerden daha medeni bir millet olduğu, ya da medeniyetler sahnesinde Türklerin kaynak medeniyet olduğu yönündeki düşünceler vurgulanmıştır.

Türk Devrimi, Ortaokul 3. Sınıf müfredatında yer almış, demokratik kavramlar kuramsal yönünden ziyade Cumhuriyetin faziletleri, halkın yönetimde yer alması gibi hususlara vurgu yapılarak yeni rejimi olumlamak ya da meşruiyet temelini güçlendirmek maksadıyla kullanılmıştır (Boyko, 2011, s. 166). Hasan Ali Yücel, bakanlığı döneminde özellikle Ortaokul öğretim programında resmi ideolojinin endoktrinasyonuna ağırlıklı şekilde önem vermiştir. Bu durum 4 ve 5. Sınıfta başlayan resmi ideolojinin çocuklara aktarılma sürecinin ortaokulda kemikleştirilmeye çalışıldığı düşüncesini güçlendirmiştir.

4.1.2.2.1949 Ortaokul Öğretim Programı

Cumhuriyet tarihinin pedagojik ilkelere uygun nitelikteki ilk müfredat programı 1949 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu program ilkökul programı gibi yaklaşık 20 yıl yürürlükte kalmıştır. Bu programda dikkat çeken noktalara bakıldığında, 1938 programında yer alan ortaokul 2. ve 3. sınıflarda okutulan Askerlik derslerinin kaldırılmış olmasıdır. Söz konusu bu değişiklikte 2. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle beraber oluşan barış ikliminin etkisi olduğu düşünülebilir. Ayrıca 1938'deki öğretim programında orta 2 ve 3.sınıflarda haftada 2 saat olarak okutulan Yurt Bilgisi dersi, 1949 öğretim programında ortaokulun tüm sınıflarında haftada 1 saat okutulacak şekilde değiştirilmiştir. Tarih derslerinde bakıldığında ise 1938'deki öğretim programda herhangi bir değişiklik yapılmayarak yine her sınıf düzeyinde haftada 2 ders saati yer aldığı görülmektedir (Keskin, 2002, s. 74-77).

4.1.3. Lise Öğretim Programlarındaki Değişim

4.1.3.1.1938 Lise Öğretim Programı

Ortaöğretimin ikinci kademesi olan liseler bu dönemde üç ders yılı olarak belirlenmiştir. Liselerin her sınıfında tarih dersi yer almış ve bu üç yıl boyunca tarih derslerinin ana konusu şu sıralamayla sürdürülmüştür (Boykoy, 2011, s. 165-166);

- 1. sınıfta tarih dersleri “Önceki Zamanlar”,
- 2. sınıfta “Orta Zamanlar”,
- 3. sınıfta ise “Yeni ve Yakın Zamanlar” şeklinde kronolojik bir sıra izlenmiş ve “Türk İnkılabı ve Cumhuriyet Devri” ise 3. Sınıfta yer verilen bir ders olmuştur.

Türk İnkılabı ve Cumhuriyet Devri dersi ile öğrencilerde Milli Mücadelenin nasıl gerçekleştiği ve Cumhuriyetle beraber ülkenin gerçekleştirdiği atılım ve başarının öğrenciler tarafından detaylı bir şekilde öğrenilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca 1940-1941 eğitim öğretim yılından itibaren liselerde tarih dersleri bünyesinde hümanist kültür anlayışını aktarmak için Ege, Yunan ve Roma devirlerinin fikir ve sanat anlayışıyla, bu dönemde yaşanan olayların müfredat kapsamına alındığı görülmektedir (Boykoy, 2011, s.168). 1949 yılında toplanan 4. Milli Eğitim Şurası’nda liselerin ders konularının dört yıla uygun bir şekilde dizayn edilmesi, Köy Enstitüleri ile öğretmen okullarının birleştirilmesi konuları görüşülmüş ve karara bağlanmıştır (Gözütok, 2011, s. 6).

4.2. ATATÜRK DÖNEMİNDEN İNÖNÜ DÖNEMİNE TARİH VE YURT BİLGİSİ DERS KİTAPLARINDAKİ DEĞİŞİM

Atatürk ve İnönü dönemleri arasında üçüncü bölümün son alt başlığında yapılan eğitim politikaları karşılaştırmasının önemli boyutlarından birisi de öğretim alanında ders kitaplarındaki değişim konusudur. Özellikle tarih ve yurt bilgisi konuları doğrudan resmi ideolojinin temel araçsal unsurları olarak öğretimde yerini alması sebebiyle, bu alanda iki liderin yaklaşım farklılıkları ya da benzerlikleri bulundukları dönemin tarih ve yurt bilgisi ders kitaplarına yansıyor yansımadığı ya da yaşanan değişimin bu yönde olup olmadığı sorgulanması gereken konulardandır.

4.2.1. Tarih Ders Kitaplarındaki Değişim

İnönü dönemiyle beraber devletin kültür politikasında hümanist anlayış ön plana çıkmış ve buna paralel olarak da ders kitaplarında bu yeni anlayışın izleri görülmeye

başlanmıştır (Erbil ve Karakaş, 2007, s. 384). 1931 yılından itibaren liselerde okutulan 4 ciltlik tarih kitapları kaldırılıp yerlerine yeni kitaplar yazdırılmıştır. Bu değişime ilk örnek olarak Şemsettin Günaltay'ın yazdığı lise 1. Sınıf öğrencileri için Tarih I kitabıdır. Bu kitap Atatürk dönemindeki tarih kitapları ile karşılaştırıldığında radikal bir değişiklik göstermemektedir. Bu kitapta da Türklerin Orta Asya'da ilk medeniyetlerini kurduğunu ve çeşitli zaruri sebepler nedeniyle göç edildiğini, ayrıca Anadolu, Ege ve Akdeniz medeniyetlerinin inşasında Türklerin önemli roller üstlendiği gibi önceki anlatıya benzer konulara değinilmiştir (Köken, 2002, s. 233-234).

1932 yılında Türk Tarih Kurumu tarafından yazılan ders kitapları aile, öğretmen ve öğrenciler, diğer bir ifadeyle eğitimin bütün paydaşları tarafından eleştiri konusu olmuştur. Pedagojiden uzak olmakla eleştirilen bu kitaplar 1936 yılında tekrar gözden geçirilmiştir. Fakat bu çaba, kitapların ana omurgasında bir değişikliği sağlamamış, öğrenci seviyesinin üzerinde ve gereksiz ayrıntılara yer vermesi gibi eleştiriler devam etmiştir. Bunun üzerine 1940 yılında bakanlık bünyesinde çalışan ilgili öğretmenlerin görüş ve önerileri rapor halinde istenmiştir. Gerçekleştirilen tetkikler neticesinde öne çıkan eleştiriler, daha çok ders kitaplarının bir öğretim materyali olmaktan çok akademik bir metin niteliğinde olduğu yönündedir (Yıldırım, 2014, s. 163-164).

Bahsedilen bu olumsuzluklar üzerine aynı zamanda Türk Tarih Kurumu üyeleri olan Ahmet Müfit Mansel, Cavit Baysun ve Enver Ziya Karal'dan oluşan bir ekip yeni ders kitaplarını yazmak için görevlendirilmişlerdir. Yeni kitaplar İlk Çağ, Orta Çağ, Yeni Çağ ve Yakın Çağ ile Türkiye Cumhuriyeti Tarihi şeklinde farklı tarihi dönemleri ele almıştır (Yıldırım, 2014, s. 165). Bahsedilen bu dönemlerin detaylarına baktığımızda İlk Çağ tarihi açısından 1931 yılında basılan kitapta Türklerin tarihin en eski medeniyeti ve tüm medeniyetlerin yaratıcısı olduğu vurgulanırken, 1942'de basılan İlk Çağ tarih kitabında ise bu görüşten vazgeçilmiş ve Türklerin tüm medeniyetlerin kurucusu ve yaratıcısı değil, bu medeniyetler topluluğunun bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Söz konusu bu söylem değişiminin temelinde, Türklerin bütün medeniyetlerin kurucusu ya da yaratıcısı olduğu iddiasının rasyonellikten uzak olmasının, artık yadsınamaz bir gerçeklik olarak görülmesinin etkisi olduğu ifade edilebilir.

Orta Çağ tarihi açısından bakıldığında 1942 basımlı kitaplar konu içerikleri açısından 1932'de basılan kitaba göre daha kısadır. Örneğin eski tarih kitabında sadece Göktürkler sekiz sayfada anlatılmışken, yeni basılan kitaplarda İslamiyet öncesi Türk Devletleri'nden bahseden kısım toplamda 7,5 sayfada anlatılmıştır. Ayrıca 1932 basımlı kitapta dini konulara mesafeli bir anlatım tarzı söz konusuysa; 1942 basımlı kitapta

Türklerin Müslümanlığı kabulü konusunda İslam dininin Türklerin ruh yapısına daha uygun olduğu bu nedenle kitleler halinde Müslümanlığa geçişin gerçekleştiği, Türklerin Müslümanlığa geçişiyle Müslümanlığın büyük bir tehlikeden kurtulduğu gibi ifadeler yer verilmiştir. Buradan da görülebileceği gibi dine yönelik bir yakınlaşma hissedilmektedir (Yıldırım, 2014, s. 163-181).

Yeni ve Yakın Çağ dönemleri özelinde bakıldığında, konu itibariyle Osmanlı İmparatorluğu ve Avrupa tarihini incelemektedir. 1932 basımlı kitap ile 1942 basımlı kitap başlıklandırma açısından benzerlikler gösterse de 1942'deki kitapta özellikle Osmanlı tarihinin yükseliş dönemine yönelik olumlu ifadeler göze çarpmaktadır (Küçükali, 2018, s. 80).

Türkiye Cumhuriyeti tarihi özelinde bakıldığında 1932 basımlı kitapta, Padişah ve Osmanlı hükümeti hakkında “alçak” “korkak” “haysiyetsiz” gibi ağır ifadeler yer almaktadır (Yıldırım, 2014, s. 180-181). İnönü döneminde Türkiye Cumhuriyeti tarihini anlatan ders kitabı yine Enver Ziya Karal tarafından 1945 te yazılmış ve bu tarihten itibaren liselerde okutulmuştur. Bu kitaba bakıldığında, resim ve okuma parçalarıyla daha zengin bir içerik oluşturulmaya çalışılmış, tek parti söylemi muhafaza edilmiş, hikâyeci tarih anlatımından farklı olarak bilgilendirme ön planda tutulmuştur (Boyko, 2011, s. 175). Ayrıca 1945 basımlı kitapta, Osmanlı yöneticileri hakkında milletin beklentilerinden uzak bir yönetim sergiledikleri ifade edilmiştir. Burada da önceki döneme göre daha yumuşak ifadeler olduğu görülmektedir. 1932 basımlı kitapta Atatürk’le ilgili olarak olağanüstü bir yaratılışa sahip, dahi, insanları yönetmek için doğmuş bir kişi ifadeleri yer alırken, 1945 kitabında daha biyografik nitelikte askeri başarıların yer aldığı bir anlatım söz konusudur (Yıldırım, 2014, s. 180-181).

4.2.2. Yurt Bilgisi Ders Kitaplarındaki Değişim

Yurt Bilgisi ders kitapları, özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında ulus devlet inşası için ideolojik bir enstrüman olarak kullanılmıştır. İçerik olarak Yurt Bilgisi ders kitapları, süreç içerisinde çok fazla değişime uğramıştır. Örneğin 1924 öğretim programında detaylı olmayan fakat 1936 öğretim programında CHP ilkelerinin yoğun bir şekilde işlendiği politik bir içerik vardır. Öte yandan 1943’e gelindiğinde CHP’nin programında önceki programlarda yer alan altı ilkenin çıkarılmasından da anlaşılacağı üzere moderniteden geleneksele bir kayış olmuştur (Sel ve Sözer, 2018, s. 296-297).

Süreç içerisinde Yurt Bilgisi ders kitaplarının nasıl bir değişime uğradığını göstermesi açısından Atatürk ve İnönü döneminde 5. Sınıflarda okutulan Yurt Bilgisi ders

kitaplarının içerikleriyle ilgili birer örnek vermek konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sunacaktır. İlk olarak 1928’de okutulmaya başlanan Abdülbaki Gölpınarlı’ya ait 5. Sınıf Yurt Bilgisi ders kitabı konularına bakıldığında (Gölpınarlı, 2007, s. 5-7):

- Birinci bölüm “Türk Devleti, Türk Milleti, Türkiye” başlığı ile yer almaktadır.
- İkinci bölüme “Eski İstibdat Devri” başlığı verilmiştir. Bu başlık altında Osmanlı Devleti yöneticilerin “hainlikleri” anlatılırken bölümün ilerleyen kısımlarında Devrimin büyük kahramanı Mustafa Kemal’den bahsettikten sonra Cumhuriyetin faziletlerine değinilmiştir.
- Üçüncü bölümde “Hükümet Çalışma Hayatına Nasıl Yardım Eder?” başlığı altında devletin işleyiş biçiminden bahsetmekte hükümet, kanunlar, vergi, il idaresi, toplum için yararlı kuruluşlardan bahsetmektedir.
- Bölümün devamında işsizlik, salgın hastalıklar, toplum için zararlı alışkanlıklardan bahsedilmektedir. Daha sonraki bölümde halkın aydınlanmasını sağlayan basın, gazete, dergi ve kitaplardan bahsetmiştir.
- Son olarak da “Yeni Türkiye’nin Faaliyetleri” başlığı altında Cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleştirilen kalkınma hamlelerinden bahsedilmiştir.

İnönü döneminde 1943-1944 eğitim öğretim yılında okutulmaya başlanan Bedi ve Kemal Ermat’ın yazdığı Yurt Bilgisi 5. Sınıf ders kitabının konu başlıklarına bakıldığında (Ermat ve Ermat, 1939, s. 84-86);

- Birinci bölümde Türk Milleti-Türk Yurdu ve Türk Devleti, Türkiye Cumhuriyeti ve Bağımsızlık, Cumhuriyet Nasıl Kuruldu? Cumhuriyet’in İyilikleri, TC Anayasası gibi başlıklardan oluşmaktadır. Burada Gölpınarlı’nın kitabıyla karşılaştığımızda büyük oranda benzerlik göstermektedir. Farklı olarak Ermat’ın kitabında TC Anayasası başlığı dikkat çekmektedir.
- İkinci kısımda ise Devletin vatandaşa karşı görevleri kapsamında hürriyetler konusundan bahsederken, Vatandaşın Devlete karşı görevleri başlığında ise Vergi ve Askerlik konularına değinilmiştir. Ermat’ın kitabında bu bölümde Gölpınarlı’nın kitabından farklı olarak, “Hürriyet” başlığı altında düşünme, seyahat, vicdan, kişi ve konut dokunulmazlığı, çalışma, toplanma, dernek kurma hürriyeti, basın, mülk edinme, öğretim hürriyeti gibi konulara detaylı bir şekilde değinmesi dikkat çekmektedir.
- Üçüncü kısma bakıldığında “Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti Nasıl Kurulur?” genel başlığı altında “Seçimler, TBMM, Cumhurbaşkanı, Bakanlar Kurulu,

Başbakan, Kanun Nasıl Yapılır?” gibi alt başlıklarla Gölpınarlı’nın kitabında bu konu ile ilgili verilen bilgilere göre devletin nasıl yönetildiği ile ilgili detaylandırılmış bilgiler verilmiştir.

- Ermat’ın kitabında dördüncü bölümde bağımsız bir başlık altında ele alınan “Bakanlıklar” konusu içerisinde dönemin mevcut bakanlıkları tek tek tanıtılmıştır. Bu şekilde bir başlık Gölpınarlı’nın kitabında yer almamaktadır.
- Beşinci bölümde ise, Gölpınarlı’nın kitabında da olduğu gibi Devlete Yardımcı Kuruluşlar” başlığı altında Kızılay, Çocuk Esirgeme Kurumu gibi kurumlardan bahsetmektedir. Kitabın son bölümünde tıpkı Gölpınarlı’nın kitabındakine benzer şekilde “Yeni Türkiye’de Gençlik” başlığı altında gençlik faaliyetleri, izcilik, sporun faydaları gibi konulara değinilmiştir. Bu karşılaştırmalarda dikkat çeken hususlardan biri de Gölpınarlı’nın kitabında bahsedilen salgın hastalıklar, Yeşilay, içkinin zararları gibi konulara Ermat’ın kitabında rastlanmamasıdır. Bu karşılaştırmalardan da anlaşıldığı gibi ders kitaplarında işlenen konular dönemin ihtiyaçlarına ve siyasi iktidarın kitapların muhatabı olan öğrencilere aktarmak istediklerine göre değişiklik arz etmektedir.

Yukarıda verilen iki kitap, iki döneme ait olması ve bulundukları dönemde resmi ideolojiyi öğretimde yansıtan kaynaklar olmaları nedeniyle mukayeseli olarak bir tabloda değerlendirildiğinde iki liderin dönemlerinde yurt bilgisi kitaplarındaki değişim daha sağlıklı anlaşılacaktır.

Tablo 4.5. Abdülbaki Gölpınarlı ve Bediâ-Kemal Ermat’ın Kitaplarının Mukayesesi

Abdülbaki Gölpınarlı-Atatürk Dönemi	Bediâ ve Kemal Ermat-İnönü Dönemi
Türklük vurgusu üzerinden ulus kimlik inşasına verilen önem yansıtılmaktadır.	Türklük vurgusu üzerinden ulus kimlik inşası ile birlikte, ulus-devlet inşasına işaret eden anayasa, cumhuriyet vurguları dikkat çekmektedir.
Osmanlı Devleti’ne yönelik söylemler üzerinden mevcut yönetimin meşruiyet arayışı ortaya konulmakta ve her devrimin bir önceki yönetime olan ağır eleştirisi görülmektedir.	Bu kitapta devletin görevleri, vatandaşların hürriyetleri konularına yer verilmiştir. Bu dönemde meşruiyet temelinde devlet ve vatandaş ilişkilerine yönelim olduğu gözlenmektedir.
Sosyal, sağlık ve ekonomik sorunlar kapsamındaki konularına değinilirken, toplumun kültürel gelişimi konusuna da değinilmiştir.	Devletin ve hükümetin kurumsal yapılarına ve bakanlıklar gibi daha spesifik konulara değinilmiştir.
“Yeni Türkiye’nin Faaliyetleri” başlığı altında Cumhuriyet’in ilk yıllarında gerçekleştirilen kalkınma hamlelerinden bahsedilmiştir.	Gölpınarlı’nın kitabında da olduğu gibi Devlete Yardımcı Kuruluşlar” başlığı altında Kızılay, Çocuk Esirgeme Kurumu gibi kurumlardan bahsetmektedir.
Yeşilay, içkinin zararları ve kötü alışkanlıklar gibi gençleri ve toplumu doğrudan ilgilendiren konulara değinilmiştir.	“Yeni Türkiye’de Gençlik” başlığı altında gençlik faaliyetleri, izcilik, sporun faydaları gibi konulara değinilmiştir.

4.3. ÖRNEK DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ

İnönü dönemi örnek ders kitaplarının ele alındığı bu bölümde, incelenen ders kitaplarına geçilmeden önce, neden bu ders kitaplarının spesifik olarak incelendiğini açıklamak gerekmektedir. Ulus-devlet ve kimlik inşası sürecinde olan devletler, resmi ideolojiyi geniş halk kitlelerine benimsetebilmek için eğitimi ve bu bağlamda okulları etkin şekilde kullanırlar. Bu araçsallaştırma sürecinde resmi ideolojinin somut olarak yansıtıldığı en temel öğretim süjesi ders kitaplarıdır. Zira ders kitapları en ücra yerlere kadar ulaştırılabilen, yurttaşlara benimsetilmek istenen hususların aktarılmasını sağlayan etkili bir araçtır. Öyle ki eğitimin tek elden yürütülmediği yerel unsurların da etkili olduğu devletlerde bile ders kitapları, devletin kontrolüne maruz kalmıştır (Gürses ve Pazarcı, 2010, s. 1). Ders kitaplarının incelendiği bu bölümde, bu kitaplarla yazıldıkları dönemin politik, ideolojik yansımaları, eğitimde ne şekilde araçsallaştırıldıkları ya da bu yönde bir işlevlerinin olup olmadıkları soruları araştırılmıştır.

4.3.1. Yurt Bilgisi 4. Sınıf Ders Kitabı

İnönü dönemi ders kitapları içerisinde öncelikle Yurt Bilgisi kitabı incelenecek kitap olarak seçilmiştir. Bu kitabın seçilmesinin temelinde, Yurt Bilgisi ders kitaplarının yeni rejimin yaratmaya çalıştığı çocuk profiline yönelik ister açık ister örtük nitelikte birçok politik unsuru barındıran görsel öğeler veya okuma parçaları açısından zengin kaynaklar olması yatmaktadır. Bir başka ifadeyle Yurt Bilgisi ders kitapları; eğitim, siyaset ve ideoloji kavramlarının iç içe geçtiği, tek çatıda vücut bulduğu kaynaklar olarak yorumlanmaktadır (Sel & Sözer, 2018, s. 294).

İlk olarak incelenecek olan ders kitabı, Ziraat Vekâletinde çalışan ziraat mühendislerinden Tarık Emin Rona tarafından hazırlanan, 1939 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan “Yurt Bilgisi 4. Sınıf” ders kitabıdır. Ders kitabının detaylarına geçilmeden önce içindekiler kısmına bakılarak kitabın ele aldığı konuların incelenmesi yararlı olacaktır.

Yurt Bilgisi İlkokul 4. Sınıf ders kitabında ele alınan konulara bakıldığında (Rona, 1939, s. 91);

- Kitabın giriş kısmında, insan ve toplu yaşayış, aile ocağı, okul, Türk Milleti ve Milli Duygu konuları ele alınmıştır.
- Birinci Bölümde Köy genel başlığı ekseninde:
 - Köyde Yaşayış,

- Köylü ve Yurt İçin Önemi,
- Çiftçilik ve Osmanlı İmparatorluğu Köylüsü,
- Türkiye Cumhuriyeti Köylüsü,
- Köylünün Yardımcıları: Kooperatifler, Köyün Ortak İşleri ve Ortak Malları, İmece, Köyün Sağlığı, Köyün İdaresi, Köylüye Yol Gösteren Varlıklar başlıklı konular yer almaktadır.
- İkinci bölümde ise Kasaba ve Şehir genel başlığı altında (Rona, 1939, s. 51):
 - Kasabada yaşayış,
 - İş Bölümü ve Meslekler,
 - Kasabada İş, Kasaba İşleri ve Belediye,
 - Kasabalıların Ödevleri,
 - Kasaba ve Şehirlerde Nelere Dikkat Ederiz?
 - Kasaba ve Şehirlerde Hükümet İdaresi,
 - Vilayetler, Vilayetlerin Hususi işleri,
 - Türk Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti,
 - Hükümetimizin Kuruluşu başlıklı konular bulunmaktadır.
- Kitabın sonunda ise “Ben Bir Türk Çocuğuyum” adında bir okuma parçası yer almaktadır.



Resim 4.1. Yurtbilgisi Dersler IV. Sınıf Kitabında İnönü'nün Fotoğrafi

Kitabı içeriğine bakıldığında ise ilk olarak giriş bölümünden önce İsmet İnönü'ye ait bir fotoğraf yer almakta ve “Cumhurbaşkanı” sıfatının yanında “Milli Şef” vurgusu da göze çarpmaktadır.



Resim 4.2. Yurtbilgisi Dersler IV. Sınıf Kitabı Giriş Kısmı

Kitabın “Giriş” kısmında “Yurdum Sen Ne Güzelsin!” isminde bir okuma parçasına yer verildiği görülmektedir. Bu okuma parçasında (Rona, 1939, s. 1) “Tatlı bir ninni gibi türküler söyleyerek şırıl şırıl akan şu çeşmenin beri yanındaki tarlada, altın başakların dalgalanışı ne kadar güzel... Suyun akışına uyarak sağa sola devinirken bile şanlı Türk erleri gibi başları dimdik: Daha yükselmek istiyorlar sanki!” şeklinde bir başlangıç yapılmış. Burada yaşanan ülkenin ne denli mümbit topraklara sahip olduğu vurgulanmakla birlikte “Türk” ün üstünlüğü ve güçlülüğüne ilişkin ifadeler yoğun şekilde ön plana çıkarılmıştır.

Giriş kısmındaki bu okuma parçasının doğa ve vatan sevgisi unsurlarını birlikte işliyor olması ve Resim4.2’de görüldüğü gibi pastoral bir görselliğe yer verilmesi kitabın yazarının ziraat mühendisi olması ile yakından ilişkili olduğu düşüncesini ön plana çıkarmaktadır. Yine aynı okuma parçasının devamında (Rona, 1939, s. 2); “Uçsuz bucaksız ovalardan dikleşen yüce dağlar! Yüzyıllardan beri hiç eğilmeyen başınız, tıpkı bir Türk başı gibi bakanları ürpertiyor” ifadesiyle, Türk ırkının yüceltilmesi bir doğa unsuru olan dağlarla birlikte verilmiştir. Bu okuma parçasında, “Türk Yurdu”nu ifade ederken “... dünyanın en büyük kahramanları olan Türklerin yaşadığı uçsuz bucaksız topraklara Türk Yurdu denilir” şeklinde bir tanımlama yapılmıştır (Rona, 1939, s. 2). Okuma parçasının ilerleyen bölümlerinde ise “Canım kadar sevdiğim bu güzel yurt bana;

onların döktüğü kanın, verdiği canın armağanıdır.” denilerek kitabın muhatabı olan öğrencilerden atalarına minnet duygusu içerisinde bulunmalarını bu minnet duygusu ile birlikte yurda bağlılık, sadakatin ve sevginin bir zorunluluk olduğu düşüncesi dolaylı olarak hatırlatılmıştır (Rona, 1939, s. 2).

Okuma parçasının son kısmında öğrencinin dilinden atalarına ve vatana olan vefa borcunu; “And içerim büyüklerim; yurdumu her zaman öz canımdan çok seveceğim. Yurdu korumak Türk’ü yaşatmak için vakti gelince canımı vermeye severek koşacağım.” şeklinde bir yeminle yerine getirmeye hazır olduğu vurgulanmış, bu vurgu okuma parçasının son cümlesi olan “Seni kendimden değil, anamdan bile çok seviyorum!” söylemiyle bir üst seviyeye taşınmıştır (Rona, 1939, s. 3). Okuma parçasındaki doğa ve vatan sevgisi vurgusu, görsel unsurlarda da kendini hissettirmiştir. Örneğin bu okuma parçasının yer aldığı sayfalarda bir koyun sürüsü eşliğinde, dağlar, güneş, uçsuz bucaksız toprakların yer aldığı bir resim verilmiş, bununla beraber Cumhuriyet’in sembol anıtlarından Kütahya’nın Dumlupınar ilçesinde yapılan “Şehit Sancaktar Mehmetçik Anıtı” resmine de yer verilerek, resmin altında “Yurdumun topraklarında sayısız Mehmetçik yatıyor” ifadeleriyle Kurtuluş Savaşı’na göndermede bulunulmuştur (Rona, 1939, s. 2-3).



Resim 4.3. Dumlupınar Şehitler Anıtı

Kitabın giriş bölümünün devamında, “İnsan ve Toplu Yaşayış” başlığı altında insanoğlunun kolektif yaşamaya mecbur olduğu ve bu mecburiyetin sosyalleşmeyi doğurduğuna işaret eden temsillere değinilmiştir. Kitabın bu alt başlığı bir kolektif bilincin gerekliliği ve bu bilinçle birlikte yaşamamanın ve dayanışma duygusunun önemini akıllara getirmektedir (Rona, 1939, s. 4). Toplumsal dayanışma, kolektif bilinç gibi unsurların ulus inşasında en temel gereklilik olduğu hatırlandığında kitaptaki bu kolektivite imgesi daha anlamlı bir boyuta taşınmaktadır.

Kitabın, “Okulumuz” başlıklı bölümünde okulun faydaları ile ilgili olarak (Rona, 1939, s. 8-9):

- Yurda yarayışlı bir insan haline getireceğinden,
- Yurdun düşmanlardan, fenalıklardan nasıl korunacağını ve onu nasıl yükselteceğinden,
- Yurt işlerini öğrenmekten,
- Yurdu tanımaktan bahsetmektedir.

Bu bölümün sonunda da koyu renkli bir yazıyla “Biz gönlü yurt sevgisiyle çarpan Türk çocuklarıyız” ifadesi yer almaktadır (Rona, 1939, s. 9).

“Okulda İş” başlıklı bölümde de okulda iş birliği ve okul idaresinin görevlerine ilişkin konulara yer verilmekte ve bu konunun nihayetinde; “Türk çocuğuyum: Okulum aile ocağım kadar sevgili yuvamdır. Onu kendi evim kadar sever, okul idaresinin dileklerine babamın öğütleri gibi boyun eğirim” ifadeleri kullanılmaktadır (Rona, 1939, s. 11). Bu cümlelerle öğrencilere, siyasal iktidarın resmi ideolojinin aracı olarak kullandığı okula ve bu kurumların çalışanları olan ve devlet aygıtının temsilcisi pozisyonunda olan idareci ve öğretmenlere itaat telkin edilerek asıl unsur olan devlete yönelik itaatlerine bir kanal açılmış olmaktadır.

Kitabın “Türk Milleti” yazan bölümünde CHP ve Türk bayrağı yanında Atatürk resmi ile birlikte kalabalık bir insan topluluğunun bulunduğu resim konularak “parti-devlet-Kemalizm” bütünleşmesine işaret eden bir maksatlı seçim yapıldığı görülmektedir (Rona, 1939, s. 12). Ulus-devlet ya da kimlik inşasında veya parti-devlet-ideoloji bütünleşmesinin yaşandığı rejimlerde semboller olağandan daha fazla anlam taşımaktadırlar. Atatürk döneminde olduğu gibi İnönü döneminde de bu sembollerin önemi ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Resmi ideolojiyi devamlı kılmak isteyen rejimler açısından, özellikle bu sembollerin çocuklara endoktrine edilebilmesi resmi ideolojinin sürdürülebilir kılınması ve kemikleşmesi için sosyo-psikolojik ve eğitimsel bir ödev

olarak görülmektedir. Nitekim İnönü döneminde de bu maksatlı sembol seçimleri ders kitaplarında sıklıkla yerlerini almışlardır.



Resim 4.4. Türk Bayrağı, CHP Bayrağı ve Atatürk Resmi

Kitabın bu bölümünde özelden genele gidilmiş, aile-köy-yurt sıralaması yapılarak tasada ve kıvançta birlik bütünlük içinde olunması gerektiğinden bahsedilmiş ve konu “dil”e getirilerek Türkçe’nin önemi şu şekilde vurgulanmıştır:

Daha çok küçükken anneciğimizin söylediği o tatlı ninniler hala kulağımızdadır. Onun o sözleri sanki şırıldayan bir dere gibi ne güzel akardı değil mi? Bu güzel sözleri kucaklayan dil, hepimizin dili olan Türkçedir. Türk yurdu üzerinde yaşayan bizler, hep bu güzel dille konuşup anlaşıyoruz. Sonsuz sevincimizi derin yasımızı hep bu dille paylaşıyoruz. Ah ne tatlı, ne sevimli dildir Türkçemiz!” (Rona, 1939, s. 13).

Sonrasında ise bölümün başlığından da anlaşılacağı üzere Türk milletinin tanımı; “Türk yurdu üzerinde yaşayan, Türk diliyle konuşan ve Türk kanını taşıyan insanların birliğine Türk milleti denir” şeklinde yapılmıştır (Rona, 1939, s. 13). Bu tanımlamada “Türk kanını taşıyan” ifadesi dikkat çekmektedir. Her ne kadar Atatürk’ün Türk milletinin oluşumunda etkili olan unsurları sıralarken ırk ve köken birliği de ifade edilmiş olsa da Türk milleti için ırksal kriterler kullanmadığı bilinmektedir.

Atatürk’ün milliyetçilik anlayışı ırk ve kanı değil kültürü temel alır. Realist bir yapıda olan Atatürk milliyetçiliği, Anadolu’da yaşayan tüm toplulukları da göz önünde bulunduran kapsayıcı bir anlayışı benimsemiştir. Atatürk’ün, “Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Türkiye halkına Türk Milleti denir” sözü bu anlayışı özetler niteliktedir. Fakat yukarıda bahsedildiği gibi ders kitabında “Türk kanını taşıyan” ifadesi Atatürk’ün

milliyetçilik anlayışıyla çelişmektedir. Bu değişimde Atatürk'ün ölümünden sonra, politika belirleme noktasında etkin isimler olan Recep Peker, Mahmut Esat Bozkurt gibi devlet adamlarının etkisi olduğu görüşü literatürde değinilen hususlardandır (Kılıç, 2007, s. 119-121). Örneğin Recep Peker (1984, s. 16) tarafından yazılan “İnkılap Dersleri” isimli kitapta, Türk kanının yüceliğinden, saflığından ve bozulmadığından bahsetmektedir.

Ders kitabının “Türk Milleti” başlıklı bölümün ikinci kısmında “Türk milleti en yüce bir millettir” yan başlığı kapsamında şu ifadeler yer verilmiştir:

Yeryüzünde daha birçok milletler var. Fakat binlerce yıl evvel kurulan milletim, dünyanın gelmiş ve gelecek bütün milletlerinden daha yüce, daha şanlıdır. Orta Asya'dan bir sel gibi akıp yayılmış olan Türk milleti, dünyanın dört bucağına medeniyet ışığını ilk ulaştıran millettir. Mağara kovuklarına sığınan insanlara, evlerde barınmayı Türkler öğretti. Yüzlerce yıl evvel Türkün yaptığı eşsiz yapılara bugün bütün dünya şaşkın bakıyor. Bütün dünya, kumaş dokumasını, hayvan yetiştirmesini Türk'ten öğrendi. Binlerce yıldan beri kuvvetimiz ve kılıcımız önünde boyun eğen insanlığa; ata binmeyi, kılıç kullanmayı öğreten gene Türk'tür. Türk, bu binlerce yıl içinde en kuvvetli düşmanlarına bile boyun eğmedi (Rona, 1939, s. 14).

Bu anlatımdan da anlaşılacağı üzere 1930'lu yılların Kemalist dönem Türk tarihçiliğinin etkisinin devam ettiği görülmektedir. Bu dönem tarihçiliğinde ilk gayelerden biri “kıvanç duyulacak bir tarih yaratmak” ve “Türk ırkının üstünlüğünü ispatlamak” olmuş, Türk tarihinin yeniden yazımında dünya medeniyetine sunduğu iddia edilen katkılar ortaya konmaya çalışılmıştır. “Türk Tarih Tezi” ve “Güneş Dil Teorisi” bu düşüncenin ürünü olarak ortaya çıkmış, bu tez ve teorilerle Türklerin uygarlık yapan ve uygarlığın temel kaynağı bir millet olduğu iddiası dile getirilmiştir (Kaya E. E., 2015, s. 32-36). Bu anlatımda “milli kimlik” oluşturulurken yurttaşların duygu ve bilinçlerine yönelik milli efsaneler kurgulanarak üstünlük savında bulunmaya müsait bir ırk kavramı ekseninde milli bilinç tesis edilmeye çalışılmıştır (Maksudyan, 2005, s. 100).

Bir sonraki başlık olan “Milli Duygu” konusu kapsamında, kitabın basıldığı dönem açısından güncelliğini koruyan ve Türk milli şuurunun ana gündem maddelerinden biri olan Hatay'ın bağımsızlığına kavuşması konusu ele alınmıştır. Hatay'ın anavatana katılması konusunu milli duygu ile bütünleştiren anlatım, resim ve sembollere bu başlık altında yer verilmiştir. Bu dönemde Hatay konusunun diplomasi ile çözülmesi ve başarı elde edilmesi milli bir zafer olarak yoğun şekilde gündem yapılmıştır (Darendelioğlu, 1977, s. 95-99).

Bu konuya paralel olarak, “Milli Duygu” başlıklı bölümünde, kitabın basımının gerçekleştiği yıla denk gelen Hatay’ın Anavatanına katılması konusu, Türk askerine sevgi gösterisinde bulunan toplulukların olduğu bir görselle işlenmiş, bu sayede öğrencilerin milli duyguları, güncel olaylarla ilişkilendirilerek diri tutulmaya çalışılmıştır (Rona, 1939, s. 16).



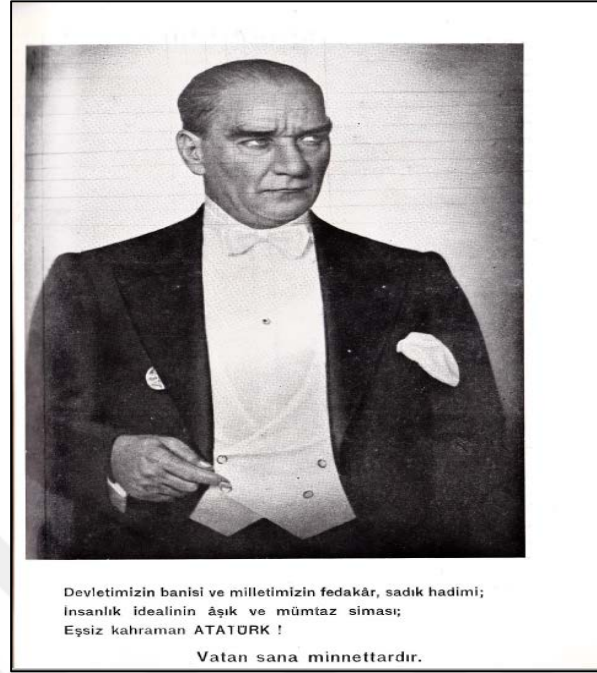
Hatayda sancağımıza kavuşan Türk kızları

Resim 4.5. Hatay’ın Bağımsızlığına Kavuşması Üzerine Temsil Edilen Resim

Konunun devamında “Milli Duygu”: “Yeryüzündeki sevgilerin, bütün duyguların en yükseği olan bu sevgimize Milli duygu adı verilir” şeklindeki ifadelerle tanımlanmış, sonrasında ise “Biz Türklüğümüzle, büyüklüğümüzle, bayrağımızla bağlılığımızla övünürüz.” söylemiyle “Milli duygu” tanımının altı doldurulmaya çalışılmıştır (Rona, 1939, s. 16).

Konunun devamında dönemin cumhurbaşkanı İsmet İnönü’nün “Devletimizin bânisi ve milletimizin fedakâr, sadık hadimi; İnsanlık idealinin âşık ve mümtaz siması; Eşsiz kahraman Atatürk! Vatan sana minnettardır” sözü Atatürk’ün fotoğrafının altında yer almaktadır (Rona, 1939, s. 17). İsmet İnönü hem CHP genel başkan vekilliği ve başbakanlık yaptığı dönemde hem de Cumhurbaşkanlığı yaptığı süreçten, çok partili siyasi hayata geçişe kadar Kemalizm’in inşasında ve Cumhuriyet’in değerlerinin sağlam bir zemine oturması hususunda önemli bir rol oynamıştır (Demirel, 2009, s. 129).

Kemalizm’e gönülden bağlı olan İnönü’nün, bağlılığının yansımaları “Milli Duygu” başlığı içerisinde yer alan bu sözde ve kitabın birçok kısmında görülmektedir.



Resim 4.6. İnönü’nün Atatürk ile İlgili Sözü ve Atatürk Resmi

Milli Duygu başlığı altında son olarak doğrudan ulus kimliği “Türklük” duygusunu yücelterek ön plana çıkaran; “Ben Türküm Türk, yalnız yurdu ve milleti için yaşar. Yurdunu ve bayrağını kurtarmak için hiç düşünmeden canını milletine armağan eder. Millet uğrunda yaşamak kadar, millet yolunda ölmekte benim en şerefli bir dileğimdir...” ifadeleri konu kapsamında dikkat çeken bir diğer söylem olarak görülebilir (Rona, 1939, s. 17).

Yeni kurulan devletin kurucu iradesi tarafından, modernleşme ve millileşme gayesi kapsamında ortaya konan inkılaplarla Türk millileşme hareketinin daha laik bir zemine oturtulması amaçlanmış, buna paralel olarak da Osmanlı Devleti ile ilgili tüm bağlar koparılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Osmanlı Devleti’ne karşı ötekileştirme uygulamaları özellikle ders kitaplarında somut örneklerle ön plana çıkmaktadır (Şimşek & Alaslan, 2014, s. 7). Rona’ya ait Yurt Bilgisi İlkokul 4. Sınıf kitabında da “Çiftçilik ve Osmanlı İmparatorluğu’nda Köylü” başlıklı bölümde önce Osmanlı İmparatorluğu’nun öğrenciler tarafından nasıl bir devlet olarak algılanması gerektiğine dair ön tanıtım şu şekilde yapılmıştır:

Bugünkü sevgili Cumhuriyetimiz kurulmadan önce milleti padişahlar idare ediyordu. Okulumuzun bir idaresi olduğu gibi, yurt işlerini çevirecek bir idare vardır ki buna Hükümet adı verilir. İşte padişahlar zamanındaki hükümete Osmanlı İmparatorluğu deniliyordu. Padişahlık babadan oğula geçer ve padişahlar, yurt

içinde yaptıkları işlerden hiç kimseye hesap vermezlerdi. O, sebep olsun olmasın dilediği adamın kellesini uçurtur, dilediğini zindanlarda çürütürdü. Bunun için herkes korkar, yapılan işlerin fenalığından ötürü hiç kimse ağzını açıp da bir şey söylemezdi. Yalnız kendi keyfi, kendi isteğiyle iş gören padişahlar, canları istediği zaman yabancı devletlerle harbe girerlerdi. Bu yüzden yurt ordusu boş yere uzak diyarlarda, bitmeyen savaşlarda sürünür dururdu. İstanbul'daki sarayında yüzlerce kadın arasında bir mirasyedi gibi yaşayan padişaha hesapsız para lazımdı. Bütün milletin kan ter içinde kalarak kazanıp vergi diye verdiği parayı kendi keyfine savururdu. Böylece yurttan ne bir okul, ne bir yol, ne bir hastane yapılırdı. Bu yüzden gitgide zayıflayan millet, yurt topraklarını yavaş yavaş kaybetmeye ve yabancı milletlerin yardımına muhtaç hale gelmeye başlamıştı (Rona, 1939, s. 23).

Rona, daha sonrasında ise “Osmanlı İmparatorluğu’nda Çiftçilik” bölümünde, devletin sadece genel yönetim açısından değil, köylünün de içinde bulunduğu durum açısından kötü bir yönetime maruz kaldığını hikâyeleştirilmiş bir anlatım tarzıyla aşağıdaki gibi çeşitli örneklerle ifade etmiştir:

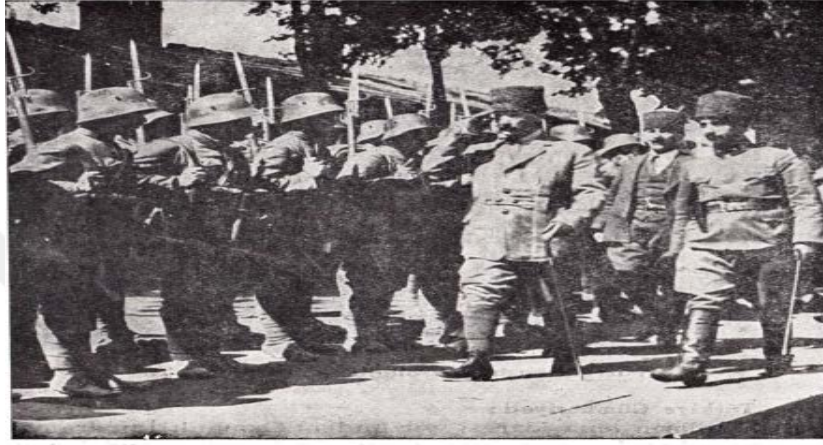
Padişahın eğlencesine gereken kucak dolusu para, zavallı köylünün verdiği vergilerden toplanırdı. Harman zamanı köye gelen padişah memurları, köylünün yığınınından A’şar vergisi canlarının istediği kadar alırlardı. Köylüye çok defa tohumluk buğday bile bırakmazlardı. Köylü böyle tohumuz ve aç kalınca, borç para bulmak için insafsız tefecilerin ellerine düşerdi. Tefeciler verdikleri paranın birkaç misli de faiz istediklerinden zavallı köylünün borcu arttıkça artardı. Borcunu bilen namuslu köylü, aldığı ödemek için davalarını, öküzlerini satar ve sabanın kendi omuzlarıyla çekerdi. Borca aldığı tohum en kötü, cılız ve bozuk buğdaylardan olduğu için iyi ve verimli ürün veremezdi. Aç kalan hayvanlarını bile satan çiftçi gübre bulmazdı, tohumlarına ilaç alamazdı. Hemen hiçbir köyde tohum temizleyecek biçecek, harman yapacak tek bir makine bile yoktu. Sel basması, dolu, kurak gibi felaketler baş gösterince köylüye yardım edecek kimse bulunmazdı. Bitkilere, hayvanlara bir hastalık bulaşsa, kimse köylünün elinden tutup çaresini göstermezdi. Köylü insafsızca alınan vergiden kalan bir iki çuval buğdayını satmak istese, yolmadığı için cahil kalan köylü, çiftçilikte ilerlemek yollarını da bilmezdi. O dedesinden gördüğü gibi tarlasını sürer, fazla ürün çıkaramaz ve büsbütün kötü bir duruma düşerdi. İşte çocuklar... Padişah zamanında köylü, onların bir esiri ve bir uşağı gibi çok acıklı bir haldeydi (Rona, 1939, s. 24).

Rona’ya ait Yurt Bilgisi kitabının yukarıda da detaylarına değinilen “Osmanlı Devletinde Çiftçilik ve Köylü” konularından sonra “Türkiye Cumhuriyeti Köylüsü ve Tarımda İlerleyiş” konusuna geçiş yapılmıştır. Konunun başlangıcında, Atatürk’ün hem askeri yaşamında, hem de Cumhuriyet döneminde en yakınında olan ve birçok zorluklara birlikte göğüs geren Süreyya Aydemir’in kitabına da adını veren “İkinci Adam” İsmet İnönü’nün, ders kitabının birçok yerinde olduğu gibi bu konu kapsamında da devletin kurucusu Atatürk’le birlikte telaffuz edildiği görülmektedir. “Türkiye Cumhuriyeti Köylüsü ve Tarımda İlerleyiş” ana başlığının altında yer alan “Türkiye Cumhuriyeti” alt başlığında belirtilen aşağıdaki ifadeler konuyu destekler niteliktedir:

Padişahların fena idaresi yüzünden Osmanlı İmparatorluğu her bakımdan zayıflamıştı. Bu fırsattan faydalanan düşmanlarımız sevgili topraklarımıza ayak basmış ve yurdun birçok yerlerine düşman bayrakları çekilmişti. İşte milletin

gözyaşı döktüğü bu sıralarda Türk'ün gözbebekleri ATATÜRK'le kahraman İNÖNÜ ortaya atıldılar. Milleti ölümden kurtarmak için en büyük sıkıntı ve tehlikelere severek katlandılar. Bu çok değerli ve yurtsever komutanları idaresi altında tam dört yıl durmadan boğuşan millet İstiklal Savaşı'yla sonsuz kahramanlıklar göstererek yurt içinde bir tek düşman bırakmadı (Rona, 1939, s. 25-26).

Bu cümlelerde Atatürk ve İnönü adlarının tüm harflerinin büyük yazılarak haklarında övgü dolu sözcükler kullanılması, yukarıda bahsedilen değerlendirmeyi mümkün kılan bir fikir sunmaktadır. Kitabın ilgili sayfalarında yukarıdaki cümleleri destekler nitelikte resimlere de yer verilmiştir (Rona, 1939, s. 26).



Atatürk ve İnönü, İstiklâl Savaşında orduyu teftiş ediyorlar.

Resim 4.7. Kurtuluş Savaşında Atatürk ve İnönü

Yeni cumhuriyet, en küçük yerleşim birimi olan köylerden başlayarak yerel yönetimlerle ilgili yasal düzenlemeleri yapma yoluna gitmiş, bir diğer ifadeyle parçadan bütüne doğru ilerleyen bir örgütlenmeyi temel politika olarak belirlemiştir. Köy Kanunu'nun hazırlanma sürecinden de anlaşılabileceği gibi katılımcı bir yapıya sahip, köy halkının tümünü karar sürecine dâhil eden, yürütme organlarının varlığı bakımından özerk bir yapı özelliği barındıran, ortak mülkiyet ve karar mekanizmaları olan köyler, Cumhuriyet'in ilerici bir tasarımı olarak dikkat çekmektedir (Dik, 1999, s. 726).

Burada ders kitabının “Türkiye Cumhuriyeti Köylüsü ve Tarımda İlerleyiş” başlıklı bölümünde Atatürk döneminde tarım alanında gerçekleştirilen atılımlarla ilgili bir parantez açılması faydalı olacaktır. Atatürk döneminde köylü ve tarımı teşvik politikaları açısından gerçekleştirilen adımların en önemlilerinden biri 17 Şubat 1925 tarihli 552 sayılı yasayla kaldırılan A’şar Vergisi’dir. O dönem devletin bütün gelirlerinin dörtte biri A’şar Vergisi’nden elde edildiği göz önünde bulundurulduğunda, devletin bütçe dengesini zora sokan, buna mukabil köylünün maddi açıdan rahatlamasını sağlayan bir icraat olmuştur. Ayrıca kredi kooperatifleri alanında gösterilen gayretler, tarımsal

eğitimin yurt sathına ulaştırılması, Atatürk'ün bizzat kendisinin Türk çiftçisine önderlik etmesi gibi faaliyetler Yeni Cumhuriyet'in tarımda ön plana çıkan politikaları arasında yer almıştır (Sarıkoyuncu ve Kayıran, 1999, s. 239-240).

Ders kitabının ikinci alt başlığı “Cumhuriyet Döneminde Çiftçi ve Çiftçilik” olarak adlandırılmış, içerikte ise “vergilerin azaltılması, çiftçiye yapılan yardımlar, Ziraat Bankası, kooperatifler” gibi konular detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca yukarıda da belirtildiği üzere, Atatürk'ün Türk çiftçisine bizzat kendisinin önderlik ettiğinin delili olarak, Atatürk'ün Gazi Orman Çiftliği'nin kuruluş çalışmaları sırasında traktör üzerinde bir resimle birlikte “en büyük Türk”, “en değerli çiftçi” gibi nitelendirmelere yer verildiği görülmektedir (Rona, 1939, s. 27).



Türk'ün en büyüğü Atatürk, aynı zamanda en değerli bir çiftçidir.

Resim 4.8. Atatürk'ün Türk Çiftçisine Önderliği

Genel bir çerçevede ifade edilecek olursa Yurt Bilgisi 4. Sınıf ders kitabında büyük oranda kentlerin haricinde yaşayan öğrencilere, onların yaşamlarında çok sık karşılaştıkları doğa unsurları ile milli duygular, betimlemeler yapılarak özdeşleştirme yoluna gidilmiştir. Kurtuluş Savaşı'nda gösterilen kahramanlıkları sembolize eden heykel, anıt vb. unsurların görsellerine yer verilerek öğrencilerin milli duygularını diri tutmak amaçlanmıştır. Tek parti iktidarının devletle özdeşleştirildiği semboller kullanılarak öğrencilerde aidiyet duygusu oluşturulmaya çalışılmıştır. Kitapta, Türk Tarih Tezi'nin de temelini oluşturan “Dünyanın dört bir yanına medeniyeti ulaştıran en yüce millet” vurgusu birçok yerde göze çarpmaktadır. Kitabın 1939 basımlı bir kitap olduğu düşünüldüğünde Türk Tarih Tezi'nin etkisinin devam ettiği söylenebilir.

Kitapta Atatürk'le birlikte İsmet İnönü vurgusu göze çarpmaktadır. Bu vurgu bazen İnönü'nün Atatürk'ü öven bir sözüyle, bazen de Atatürk ve İnönü'nün birlikte yer aldığı resimlerle ele alınmıştır. İncelediğimiz ders kitabında Osmanlı İmparatorluğu ve

padişahlara yönelik negatif ifadeler, öğrencilerin önemli bir kısmının doğrudan yaşamının bir parçası olan “Köy ve Çiftçilik” bölümlerinde yer almış, köylünün yaşadığı zorlukların asıl sorumlusunun padişahlar olduğu ifade edilmiş, Cumhuriyetle birlikte gerçekleştirilen atılımlarla köylünün imkânlarının ve refah seviyesinin artış gösterdiğine vurgu yapılmıştır. Bu sayede öğrencilere yönelik amaçlanan politik endoktrinasyonu daha rahat içselleştirebilecekleri düşünülmüştür. Yukarıda genel bir çerçevede sunulmaya çalışılan hususlardan da anlaşılacağı gibi incelenen 4. Sınıf Yurt Bilgisi ders kitabı içerik ve söylem itibarıyla Atatürk dönemindeki benzeri kitaplarda olduğu gibi ulus inşa sürecindeki misyonunu devam ettirdiği söylenebilir.

4.3.2. İlk Okullar İçin Tarih IV Ders Kitabı

Bu bölümde incelenen ikinci kitap ise 1945 yılı basımlı, Faik Reşit Unat ve Kamil Su’nun yazdığı “İlkokul 4. Sınıf Tarih” ders kitabıdır (Unat & Su, 1945). Bu kitabın tercih edilmesinin bazı nedenleri bulunmaktadır. Öncelikle kitapta işlenen konular yönünden tekrara düşmemek adına, yukarıda incelenen “Yurt Bilgisi 4. Sınıf” ders kitabında önemli ölçüde değinilmiş olan “Milli Mücadele Dönemi” ve “Cumhuriyetin İlk Yılları” konularının haricinde konulara yer vermiş olmasıdır. Bir başka tercih sebebi ise, Osmanlı döneminde ihmal edilen “İslamiyet öncesi Türkler” konusuna değinilmesidir. Bu kitabın seçilmesinin bir diğer nedeni ise, İsmet İnönü yönetiminin ilerleyen bir döneminde basılmış olması ve böylelikle doğrudan İnönü döneminin karakteristiğini yansıttığıdır. Yine bu durumla bağlantılı olarak İnönü döneminde basılan bu kitabın basıldığı tarihin, Atatürk dönemi ders kitapları ve müfredatından zamansal olarak ayrışması, iki dönem arasındaki farklılığın da artmış olacağını ve bu nedenle iki dönem arasında daha sağlıklı bir karşılaştırma yapılabileceği düşünülmüştür.

Talim Terbiye Kurulu üyelerinden Faik Reşit Unat ve Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinden Kamil Su’nun yazdığı İlkokul 4. Sınıf Tarih ders kitabının içindekiler kısmındaki konulara bakıldığında:

- Tarih ve Kronoloji, Türklerin Anayurdu, Göçler, Sümerler, Etiler, Hunlar, İskitler ve Sakalar, Ispartalılar ve Atinalılar, Batı Hunları, Göktürkler, Uygurlar, İslamlığın İlk Yılları, Emeviler, Abbasiler, Gazneliler, Karahanlılar, Büyük Selçuklu İmparatorluğu, Selçuklularda Uygarlık olmak üzere toplamda 18 bölümden oluşmaktadır. Konu sıralamasından da anlaşılacağı gibi bölümler kronolojik bir şekilde sıralanmıştır. Ayrıca kitapta konuların daha iyi

anlaşılmasını sağlamak için okuma parçaları, resim ve haritalara yer verilmiştir. (Unat, 1945, s. 133-136)

Kitabın içeriğine geçilmeden önce Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet'e geçişte tarih ders kitapları özelinde meydana gelen dönüşüme değinmenin faydalı olacağı ifade edilebilir. Osmanlı Devleti'nden, Cumhuriyet dönemine kadar geçen zaman diliminde tarih yazımı çeşitli aşamalardan geçmiştir. Bu aşamaları aşağıdaki gibi üç dönemde tanımlamak mümkündür (Demircioğlu, 2012, s. 116):

- Dinsel (ümme) tarih anlayışı dönemi,
- Hanedan tarih anlayışı dönemi,
- Ulus (milliyetçi) tarih anlayışı dönemi.

Yukarıdaki tarih anlayışlarının Osmanlı İmparatorluğu'nun hangi dönemlerini kapsadığına değinilecek olursa, dinsel tarih anlayışının, Osmanlı'nın kuruluşundan Tanzimat dönemine kadar yoğun olarak görüldüğünü ve bu anlayışın baskın karakterde olduğu söylenebilir. Yine bu dönemde tarih yazımının edebi yönünün ağır bastığı söylenebilir. 18. yüzyıla beraber vakanüvislerin meslek olarak ortaya çıkması söz konusu olmuş fakat bu meslek erbabı da devletin resmi söylemine paralel bir yazım gerçekleştirmişlerdir (Demircioğlu, 2012, s. 116).

XIX. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı İmparatorluğu devletin bütünlüğünü sağlayabilmek ve bölünmeyi önlemek amacıyla Osmanlılık fikri ortaya atılmış başka bir ifadeyle Osmanlı milleti ve tarih bilinci inşa edilmeye çalışılmıştır (Demircioğlu, 2012, s. 116). Bu dönemde gerçekleştirilen çalışmaları detaylandırdığımızda, Osmanlı İmparatorluğu'nda Islahat Fermanı'nın da etkisiyle eğitim işlerinin devlet politikası içerisinde yer alması gerekli görülmüş ve akabinde 1857 yılında Maarif Nezareti kurulmuş, 1869 yılında ise Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yayımlanmıştır. Bu nizamname ile birlikte eğitim öğretim faaliyetleri daha organize bir hal almıştır.

13 maddelik bu nizamnamede ders kitaplarının anlaşılır, sade bir dille yazılması ve öğrencileri teşvik edici olması istenmiştir. 1870 yılında yazılması istenen Tarih ders kitapları için belirlenen yarışma şartnamesinde kitap içeriklerinde yer alınması istenen konulara bakıldığında (Türk, 2006, s. 335-336):

- Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ve o Anadolu'daki devletlerin genel durumu,
- Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren gerçekleşen önemli olaylar,
- Osmanlı padişahlarının doğum, saltanat dönemi ve vefatlarını içeren bir cetvel,

- Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarında Osmanlı Devleti sınırlarını gösteren harita gibi içeriklerin olduğu görülmektedir.

Buradan da anlaşılabacağı üzere konu kapsamı Osmanlı tarihi ile sınırlandırılmıştır. Bu dönem dışında tarihsel açıdan daha öncesine dair bir anlatıma gidilmemiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nun 19. yüzyılın sonrası ve 20. yüzyılın ilk çeyreğinde yaşadığı yenilgiler Türk toplumunda büyük sarsıntıya yol açmış ve milli duyguların yükselişi söz konusu olmuştur. Milli duyguların ön plana çıkmasında, içinde bulunulan varlık-yokluk mücadelesinde Türklük ve millilik bilincinin tek çıkış olduğu yaklaşımının etkisi kayda değer olmuştur. Ayrıca yaşanan savaşlar yenilgileri toplumun özgüven duygusunu önemli ölçüde yıpratmış ve bu toplumsal travmaya karşı milli bilinci ön plana çıkartarak yeni ve güçlü bir dayanışma duygusu yaratılmaya çalışılmıştır. Bu düşüncenin eğitim yoluyla toplumsal tabana aşılmasında tarih yazımının öncelikli araçsal etkisi bulunmaktadır. Özellikle de İttihat ve Terakki'nin iktidara gelmesiyle Türkçülük akımının ön plana çıkması ve bu durumun tarih yazımında milliyetçi vurguları ön plana çıkarmaya yönelik girişimleri önemli ölçüde yükseltmiştir (Demircioğlu, 2012, s. 116-119).

Faik Reşit Unat ve Kamil Su'nun yazdığı Tarih 4. Sınıf Ders kitabının "Türklerin Ana Yurdu" bölümünde Türklerin ilk yurtlarının "Orta Asya" olduğu ifade edilmiştir (Unat ve Su, 1945, s. 5-10). Burada ders kitabının ilgili konusuna bir parantez açıp, Osmanlı Devleti döneminde Orta Asya'nın nasıl bir imajı olduğunu belirtmekte yarar vardır. Çok dilli ve çok uluslu bir yapıya sahip olan Osmanlı Devleti döneminde tarih eğitiminde iki konu ihmale uğramıştır. Bunlardan ilki yukarıda da belirtildiği gibi Türk tarihini sadece Osmanlı tarihinden ibaret görmek, ikincisi ise Türklerin herhangi bir medeniyet sahibi olmadığı konusudur. Osmanlı Devleti dönemi ders kitaplarında Türk Uygarlığı gibi bir konuya yer verilmemiştir. Orta Asya ise Cengiz ve Timur Devletleri'nin bulunduğu, olumsuz ifadelerle nitelendirilen bir coğrafyadan ibaret olarak anlatılmıştır (Aslan, 2012, s. 334-335).

İncelenen bu ders kitabının "Göçler" bölümünde Orta Asya Türklerinin yaşadıkları coğrafyada binlerce yıl kaldıklarını, yaşadıkları dönemlerde demir ve tuncu işleyip uygarlıkta önemli bir konumda olduğu ifade edilmiştir. Sonrasında ise gerçekleşen kuraklıklar nedeniyle yüzyıllarca sürecek göç döneminden bahsedilmiştir. Kitabın bu bölümünde dikkat çeken bir diğer husus, Türk Tarih Tezi'nin de temelini oluşturan Türklerin, "medeniyetin kaynağı olan bir millet" olduğu vurgusu bu bölümde de yer almış olmasıdır (Unat ve Su, 1945, s. 11-13).

Kitabın ilgili bölümünde “Göç eden Türkler gittikleri yerlerde birçok yerlilere rastlıyorlardı. Bu insanların yaşayışları henüz pek geriydi. Çoğu, taş devri hayatını yaşıyordu. Türkler bu yerlilere kendi uygarlıklarını aşıladılar” cümleleri yukarıda belirtilen Türk Tarih Tezi vurgusu açısından örnek niteliğindedir. Bunun yanında aynı bölümde Eti medeniyetini “Anadolu’da kurulan ilk Türk devleti”, Sümer medeniyetini ise “en eski Türk devletlerinden biri” olarak tanıtmayı yukarıda da değinildiği gibi “medeniyet kaynağı olan bir millet” vurgusu ve propagandasının bu kısımda da devam ettiğini göstermektedir (Unat ve Su, 1945, s. 11-14).

Kitabında “Hunlar “ve “Göktürkler” le ilgili konular anlatılırken öncelikle bu devletlerin hüküm sürdükleri dönemlerde yaşanan olaylar anlatılmış, sonrasında ise konu sonlarında okuma parçalarına yer verilmiştir. Okuma parçalarının kitapta yer almasındaki amaç, öğrencilerin hem kıvanç duyacakları bir geçmişlerinin bilincinde olmalarını sağlamak, hem de ders kitaplarındaki teorik bilginin sıkıcılığından onları kurtarmaktır. Kitapta yer alan, “Hun Devleti” başlığı altında “Oğuz Destanı”; “Göktürkler” başlığı altında ise “Ergenekon Destanı” okuma parçalarına yer verilmiştir. Ayrıca konunun akılda kalıcılığını sağlamak için görsellerle desteklenmiştir (Rona ve Su, 1945, s. 50-84).



Resim 4.9. Oğuz Kağan Destanı İle İlgili Bir Görsel



Resim 4.10. Ergenekon Destanı İle İlgili Bir Görsel

Destanlar her ne kadar içerik olarak tarihe ışık tutan belgeler olarak konumlandırılmasalar da barındırdığı birçok siyasal ve kültürel husus nedeniyle tarih bilincinin oluşmasında ve imgeler yoluyla siyasal yaşamın biçimlenmesinde ve yurttaşların içinde bulunduğu topluma olan aidiyet duygusunun perçinlenmesinin sağlanmasında önemli bir misyon üstlenirler (Ekinci N. , 2016, s. 340).

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren müfredatın yenilenmesi ve ders kitaplarının yeniden yazılması ile beraber Osmanlı'dan miras kalan din temelli eğitim anlayışı boşa çıkarılmış ve önemini kaybetmiştir (İnal, 2008, s. 84). Fakat bu değişim birden olmamış zamana yayılarak gerçekleşmiştir. Bu hususun daha iyi anlaşılabilmesi açısından incelenen Faik Reşit Unat ve Kamil Su'nun yazdığı Tarih 4. Sınıf kitabının "İslamlığın İlk Yılları" konusuna değinmeden önce, 1920 ve 1930'lu yılların ders kitaplarında dini konuların nasıl bir seyir izlediğini kitaplardan çeşitli örnekler vererek açıklamanın daha faydalı olacağı ifade edilebilir. Kitapları incelerken de Hz. Muhammed'in yaşamının anlatıldığı bölümler ele alınmış ve Hz. Muhammed'e yönelik saygı maksadıyla kullanılan "Hazreti" ifadesinin bu kitaplarda ne ölçüde yer aldığı hususuna odaklanılmıştır. Yaptığımız incelemenin bu ölçüde minimize edilmesi, "Hazret" ifadesinin kelime anlamının ötesinde taşıdığı manadan ileri gelmektedir. "Hazret" sözcüğünün alamet-i farikasını Copeaux şu şekilde açıklamıştır:

Bu sözcüğün Arapçadaki karşılığı aşağı yukarı "bey"dir. Türkçede çoğul olarak, "hazretleri", özellikle cumhurbaşkanını anlatmak için kullanılır. Sevilen, sayılan, yakın bir insan için günlük dilde hala kullanılmakla birlikte, okul kitaplarındaki kullanımı artık sadece dinsel anlamla sınırlıdır. Bu kullanım, aşırı Müslümanların günlük dilde dini şahsiyetleri sadece isimleriyle ifade etmeyip, Hazreti Ali, Hazreti Muhammed demeleriyle de çakışmaktadır. Demek ki hazret sözcüğü konuşanın müslümanlıkla ilişkisini ortaya koyan bir işarettir. Aynı zamanda İslam'a aidiyetin ifadesinde ara konumda bulunan bir sözcüktür. Hazret unutulursa inançtan uzaklaşmış olunur, ama her dini kişinin adından önce "aleyhüs selam" gibi deyişler eklemekle daha ateşli bir Müslüman olarak gözükülebilir (Copeaux, 1998, s. 210).

Bu kitapların ilki 1927-1931 yılları arasında İlkokul öğrencilerine okutulan Abdülbaki Gölpınarlı'ya ait "Cumhuriyet Çocuklarına Din Dersleri" kitabıdır (2005). Gölpınarlı'nın kitabında, dini konular açısından yukarıda belirtilen hususlar noktasında 1930 ve 1940'lı yıllarda okutulan ders kitaplarına göre dine daha yakın bir duruş sergilendiği görülmektedir. Örneğin (Gölpınarlı A. , 2005, s. 18); "Peygamberlerin sonuncusu, bizim Peygamberimizdir. Ondandır artık peygamber gelmeyecektir. O, bize, Allah'ı, onun emirlerini anlatmış ve Kur'an'ı Kerim'i bırakıp gitmiştir. Akla, medeniyete en uygun bir din olan müslümanlığı bize öğreten Peygamberimizi çok

severiz.” cümlelerinde bu durum açıkça görülmektedir. Yine kitabın bir başka yerinde “Peygamberlerin sonu ve en büyüğü, insanlara İslam dinini öğreten, İslam imanını bildiren "Hazreti Muhammet'tir” denilerek “hazreti” ifadesini kullanılmıştır (Gölpınarlı A. , 2005, s. 10). Bununla birlikte kitabın bazı yerlerinde Hz. Muhammed’in isminin önüne “hazreti” ifadesinin yazmanın yanında isminin sonunda “aleyhi selam” ifadesini de kullanmıştır.

Diğer kitap ise “Türk Tarih Tetkik Cemiyeti” tarafından yazılan Orta Zamanlar Tarih II ders kitabıdır. 1931 basımlı bu ders kitabında konuyla ilgili göze çarpan nokta, Copeaux’un da ifadesiyle dinle araya mesafe koymanın da ötesinde “kuşku”nun ön planda olmasıdır (Copeaux, 1998, s. 211). 1931 basımlı kitapta yer alan aşağıdaki ifadeler, bu dönemdeki bakış açısı adına bazı işaretler sunmaktadır:

Muhammedin koyduğu esasların toplu olduğu kitaba Kuran denir. Bu esasları ihtiva eden cümlelere Ayet, Ayetlerden mürekkep parçalara da Sure derler. İslam an'anesinde bu ayetlerin Muhammed’e Cebrail adında bir melek vasıtası ile Allah tarafından vahiy, yani ilham edildiği kabul olunur. ... Muhammed’in Peygamberliğinin başlangıcına dair birçok rivayetler vardır. Bunlar pek çok efsanelerle karışmıştır. Hakikatte Peygamberin ilk söylediği Kuran ayetlerinin ne olduğu kati surette malum değildir (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1931, s. 90-91).

Bu ifadeler Copeaux’un konu hakkında vurguladığı kuşku ve şüpheciliği öne çıkarırken, İslami ya da dini olana karşı belirli bir mesafede durmayı tercih ettiği görülmektedir. Ayrıca bu kitapta Hz. Muhammed’in isminin önünde “hazret” ifadesi hiçbir şekilde yer almamıştır.

1945 basımlı Faik Reşit Unat ve Kamil Su’ya ait ve bu teze konu olan Tarih 4. Sınıf ders kitabında “İslamlığın İlk Yılları” başlığı altında Müslümanlığın ilk dönemleri ve Hz. Muhammed’in çocukluğundan peygamberliğini ilan ettiği döneme kadar ve bundan sonra da ölümüne kadar ki dönem 5 sayfada anlatılmıştır. Ders kitabında Hazreti Muhammed’in adı 23 farklı yerde geçmektedir. Bunların 3 tanesinde “Hazreti” ifadesi kullanılmıştır. “Hazreti” ifadesi 1945’ten itibaren ders kitaplarında görülmeye başlanır (Copeaux, 1998, s. 210). İncelenen bu ders kitabının baskı yılının 1945 olduğu düşünüldüğünde kitapta az da olsa “hazreti” ifadesine yer verilmesi Copeaux’u doğrular niteliktedir. İncelenen ders kitabında yer alan “Hazreti” ifadesi, Hazreti Muhammed’in yaşamının peygamberlik dönemini anlatırken kullanılmış olması dikkat çekmektedir (Unat ve Su, 1945, s. 91-95).

Bu ders kitabında 1931 basımlı ders kitabının aksine “kuşku” yerini daha kesin cümlelere bırakmıştır. Örneğin ders kitabında yer alan, “Muhammed, 40 yaşında iken kendisine Cebrail adlı bir melek görünmüştü. Bu melek kendisine peygamber olduğunu

bildirmek göreviyle Allah tarafından gönderilmişti. Muhammed, Cebrail'in söylediklerine inandı ve kendisinin peygamber olduğunu ilana başladı” cümleleri yukarıda belirtilen düşünceyi haklı kılacak niteliktedir (Unat ve Su, 1945, s. 93).

Buradan da anlaşılacağı üzere, Hz Muhammed özelinde İslam tarihinin “ilahi-tarihi” yönünün önce 1920’li yıllarda “ilahi” yönüne ağırlık verilmiş; 1930’lu yıllarda Türk Tarih Tezi’ nin de devreye girmesiyle pozitivist bir anlayış ön plana çıkmış ve menkıbevi bir anlatımdan çok “tarafsız” anlatım tercih edilmiştir. Başka bir ifadeyle İslam tarihinin “uhrevi” yönü yerine “dünyevi” yönü ders kitaplarında yer bulabilmiştir (Küçükali, 2018, s. 87). 1940’lı yıllara gelindiğinde ise üslup ve kullanılan kelimelerin tercihi itibarıyla 1920’li yıllara doğru bir evrilmenin olduğu görülmektedir.

Genel bir çerçevede ifade edilecek olunursa, Tarih 4. Sınıf ders kitabında Türklerin medeniyet kaynağı bir millet olduğu vurgusu daha az yoğunlukta olsa da incelediğimiz bu kitapta da devam etmektedir. İslamiyet öncesi Türklerle ilgili çeşitli destanlara yer verilerek, öğrencilerin Türklerin tarihinin Osmanlı Tarihi’nden ibaret olmadığı, daha eski dönemlerde de kıvanç duyacakları bir geçmişe sahip oldukları vurgulanmıştır. 4. Sınıf Tarih kitabının Atatürk döneminin 1930’lu yıllarda basılan tarih kitaplarından ayırt eden önemli noktalardan biri İslam Tarihi konusudur. İslam Tarihi ile ilgili konular incelediğimiz kitapta 1930’ların tarih ders kitaplarına göre daha yumuşak bir üslup tercih edilmiştir. Bu değişim özellikle çok partili siyasal hayata geçtikten sonra siyasal iktidarın dini konularda gösterdiği toleransın habercisi olarak kabul edilebilir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

20. Yüzyılın ilk çeyreğinde dünya tarihi açısından yaşanan en önemli olay kuşkusuz I. Dünya Savaşı'dır. Bu savaşın en önemli neticelerinden biri de imparatorlukların yıkılışı ve yerlerini ulus-devletlerin alması olmuştur. I. Dünya Savaşı, zaten yıkılma sürecine girmiş olan Osmanlı İmparatorluğu'nun da varlığının sona ermesine neden olmuş ve yerine 1923'te Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. İmparatorluğun yıkılışını engelleyebilme veya geciktirebilme çabaları etrafında birçok fikir, çalışma, reform ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar bünyesinde fıkırsel anlamda batılılaşma ve milliyetçi düşüncelerin gelişmesine yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiş fakat bunlar sistematik bir çerçevede yürütülememiş ve uygulama aşamasında yeterli kararlılık gösterilememiştir. Cumhuriyetle beraber Kemalist ideoloji, Türkiye toplumunu Batı modelinde bir ulusa dönüştürmeyi hedeflemiştir. Geçmişten kopuş anlamına gelen bu iradenin amacı, geçmişin yeni kurulan rejimle olan paradigma farkından dolayı ortaya çıkan uyuşmazlığı ortadan kaldırmaktır. Yeni Türk devleti çağdaşı birçok devlet gibi ulus devlet eksenli bir yapı üzerine inşa edilmeye çalışılmıştır. Burada sadece şekli anlamda bir ulus devlet kurulmaya çalışılmamış aynı zamanda yeni Türk devletinin kurulması, toplumun topyekûn modernleşmesinin önünü açan devrim niteliğindeki hamlelerin de uygulanabilmesini sağlamıştır.

Kemalizm, ulus inşası adına başlangıcından beri milliyetçilik ilkesini benimsemiştir. Kemalist milliyetçilik, batı karşıtlığı vurgusu yerine Türk milletini Batı medeniyetinin içerisinde yer alan ve onlarla eşit statüde yer alan bir konumda kabul etmiştir. Bu fikirlerin uygulayıcısı olan kadroların en önemli hedefi, topluma yeni bir ulusal bilinç kazandırmak ve ortak bir toplumsal hafıza oluşmasını sağlamaktır. Bu hedefler çerçevesinde ete kemiğe bürünen resmi ideolojinin hem kalıcılığını sağlamak hem de düsturlarını geniş halk kitlelerine ulaştırabilmek amacıyla eğitim, yoğun olarak kullanılan ideolojik bir aygıt olmuştur.

Atatürk döneminde Kemalist ideoloji, kendi ajandasında yer alan Cumhuriyet'in İlanıyla beraber, halifeliğin kaldırılması, Tevhid-i Tedrisat gibi icraatlarla devlet laik bir eksene oturtulmaya çalışılmış bunun yanında harf inkılabı, kıyafet reformu gibi Batılılaşmaya yönelik kültürel reformlar gerçekleştirmiştir. İnönü döneminde ise Atatürk döneminde oluşturulan bu genel çerçevenin korunması, geliştirilmesi ve geniş halk kitlelerine ulaştırılmasını sağlamaya yönelik çalışmalara odaklanılmıştır. Bu çerçevede

halkın eğitim durumunun gelişim göstermesi adına eğitim kurumları oluşturmak kritik bir öneme sahip olmuştur. İnönü döneminde de tıpkı Atatürk döneminde olduğu gibi eğitim, vatandaş siyasi iktidarın ideolojisine dâhil etmek ve bunun süreklilik arz etmesini sağlamak amacıyla kullanılan bir ideolojik aygıt olarak kullanılmıştır. Ayrıca yine Atatürk döneminde olduğu gibi İnönü döneminde de eğitim kurumlarına, bireye kendisinin devlete karşı olan görevlerini aktarmak ve Türk milliyetçiliğini toplumun içselleştirilmesi gibi temel bir misyon yüklenmiştir.

İnönü döneminin eğitim ve ideoloji bağlamında kendinden önceki dönemle farklılık arz eden önemli kilometre taşlarından biri hümanizm düşüncesinin etkisini göstermesidir. İnönü döneminin tek partili yıllarının milli eğitim bakanı olan Hasan Ali Yücel döneminde, Türk Tarih Kurumu'nun çalışmaları Türk dünyasından Batı dünyasına yönelmiş, Roma ve Yunan tarihi ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmiştir. Bu durum İnönü döneminde milliyetçilik ilkesinden taviz verildiği şeklinde algılanmamalıdır. Burada bir paradigma değişikliğine gidilmiş milliyetçilik ilkesi “Türk” unsuru etrafında değil “hümanizm” kavramı ekseninde yoğunlaşmıştır. Hasan Ali Yücel'in “Türk Hümanizması” olarak adlandırdığı düşünce ile beraber eğitim ve kültür alanında önemli değişimler yaşanmış ve bunlar resmi tarih anlayışına da yansımıştır. Öncelikle Atatürk döneminde rejimin her an tehlikede olduğu ve korunması gerektiği yönündeki teyakkuz hali, Hasan Ali Yücel'in bakanlık yaptığı dönemde nispeten gevşemiştir.

İnönü döneminde eğitim-ideoloji ekseninde önem arz eden ve günümüzde de hala çeşitli yönleriyle tartışma konusu olmaya devam eden en önemli icraatı kuşkusuz Köy Enstitüleri'dir. Köy Enstitüleri, Cumhuriyet dönemi modernleşmesinin kırsal kesimdeki öncü kadrolarını yetiştirmek ve yeni rejime bağlı vatandaş fikrini hayata geçirebilmek için kurulmuşlardır. Köy Enstitüleri sadece öğretmen yetiştiren bir kurum değil aynı zamanda köyün kalkınmasına yönelik planların hayata geçirilmeye çalışıldığı bir tek parti müessesesidir. Hem köyde yaşayan nüfusun eğitimi hem de modern üretim tekniklerinin köye götürülmesinde önemli bir misyon üstlenen Köy Enstitüleri, özellikle, II. Dünya Savaşı sonrası yoğunlaşan anti komünist propagandanın da etkisiyle pasifize edilmiştir.

İnönü döneminin paradigma değişikliği şeklinde yorumlanabilecek bir başka icraatı da din dersi ile ilgili gelişmelerdir. II. Dünya Savaşı sonrası çok partili siyasi hayata geçilmesiyle beraber, siyasi iktidarda laiklik ilkesinin kazanımlarını erozyona uğratmadan vatandaşın taleplerinin nasıl karşılanacağıyla ilgili konulara kafa yorulmuştur. Nitekim din görevlisi yetiştirmek maksadıyla İmam-hatip kurslarının

açılması, ilkokullara seçmeli din dersi getirilmesi ve Ankara’da bir İlahiyat Fakültesi kurulması bu politika değişikliğinin uygulamaları olarak kaşımıza çıkmaktadır.

Siyasal iktidarlar, ideolojilerinin gerektirdiği uygulama ve yönlendirmeleri kitlelere benimsetebilmek için eğitimi ve eğitim özelinde de ders kitaplarını yoğun bir şekilde kullanmışlardır. Çünkü bu yöntem hem kolay uygulanabilmekte hem de aktarılacak istenen hususların kalıcılığını sağlamaktadır. Bu öğretiler ve ders kitaplarıyla okumuş bir kişi, hem tarihi konularla ilgili tercihini hem de kişiliğini bu çerçevede şekillendirecektir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ders kitaplarındaki ideolojik söylem iki ana hedef etrafında şekillenmiştir. Bunlardan ilki, ulus ve kimlik inşası diğeri ise yurttaş profilinin yaratılmasıdır. Bu hedeflerin başarıya ulaşması için de laik ve milliyetçi bir söyleme sahip bir ideoloji benimsenmiştir. İlk olarak ulus kimlik inşasında hedef, özgüven oluşturmak ve bunun yanında ulusa yeni bir kimlik kazandırmak olmuştur. Bu hedefin gerçekleşmesinde milliyetçi bir eksende devleti kutsallaştıran bir itaat kültürü, birlik beraberlik söylemi ve iç dış tehditler gibi çıkış noktaları tercih edilmiştir. Yurttaş inşası yönüne baktığımızda ise yeni Cumhuriyet’in pozitivist ve aydınlanmacı idealleri çerçevesinde medenileşen bir yurttaş hedefi vardır. Fakat burada yurttaş, etken değil daha çok edilgen bir pozisyonda konumlandırılmış, haklarından ziyade görevleri vurgulanan bir konumda yer almıştır.

1930’lu yıllarla beraber bilimsel anlamda geçerliliği zayıf olan birtakım ideolojik kurgusal söylemler ortaya konmuş, bu söylemlere Tarih Kongreleri, Türk Tarih Tezi gibi çalışmalarla bilimsellik atfedilerek tartışmaya kapalı hale getirilmeye çalışılmış, başka bir ifadeyle dokunulmazlık kazandırılmaya çalışılmıştır. Dönemin ders kitaplarında yoğun bir şekilde “biz-öteki” ayrımı vurgusu göze çarpmaktadır. Burada “Türk” ün üstünlüğü iddialarının altını doldurabilmek, yani “biz” e meşruiyet kazandırabilmek için önyargı ve kalıplaşmış yargılar üzerinden “öteki”ler yaratılmaya çalışılmıştır. Türk Tarih Tezi, 1930’lu yılların ulus inşa sürecinin en önemli rehberi olmuştur. İnönü döneminin ders kitaplarına da yansımış olan Türk Tarih Tezi’nin etkisi önceki döneme göre nispeten azalmıştır. İnönü döneminde Tezin aşırılıkları tırpanlanmış fakat hala asli unsur olma özelliğini devam ettirmiştir. Bunu tezimizde incelediğimiz 1940’lı yılların ders kitaplarında da görmekteyiz. Özellikle İnönü dönemine ait tarih ve yurt bilgisi ders kitaplarında tıpkı Atatürk dönemi ders kitaplarında olduğu gibi yurttaşlara erken yaşlardan itibaren yurttaşlık bilincini aşlamak için görev sorumluluğu içinde hareket eden, vatanına bağlı lidere koşulsuz itaat eden, devleti kutsayan içerikler yoğun olarak yerleştirilmiştir.

İnönü döneminde, laikliğe dayalı politikalarda Atatürk dönemine göre yumuşama olarak kabul edilebilecek uygulamalar görülmüştür. Örneğin 1941'den sonra okutulan yeni tarih ders kitaplarında Türklerin İslamiyet'e geçişinin olumlu yönlerine değinilerek farklı bir bakış açısı sergilenmiştir.

İnönü dönemi ders kitaplarının da izlediği rotayı etkileyecek bir çalışma olan Üçüncü Türk Tarih Kongresi'ne değinmek yararlı olacaktır. 1943'te gerçekleştirilen Üçüncü Türk Tarih Kongresi ile ders kitaplarının yeniden yazılması çalışmaları aynı döneme rastlamaktadır. Bu kongrede, resmi tarih söylemi olarak ifade edilebilecek Türk Tarih Tezi'nden temel noktalarda olmasa da önemli sayılabilecek konularda değişimin yaşandığını görmekteyiz. Örneğin uluslararası alanda karşılık bulamayan “tüm uygarlıkların Türkler tarafından Orta Asya'dan tüm dünyaya yayıldığı” görüşü terkedilmiş ve Türklerin uygarlık dünyasının seçkin bir temsilcisi olduğu görüşü benimsenmiştir. Ayrıca İslam, Türk kültür ve tarihini geriletken bir unsur olarak görülmemekte aksine tarihi ve kültürel bir miras olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Yukarıda da değindiğimiz gibi Türk Tarih Kongresi ile aynı tarihlerde yeni ders kitaplarının yazım süreci söz konusudur. Yeni ders kitaplarının içerikleri de 3. Türk Tarih Kongresindeki dönüşüme ayak uydurmuştur. Ayrıca bu dönemle beraber ders kitaplarında önceki dönemden farklı olarak Osmanlı tarihi, reddedilen, olumsuz ve küçültücü ifadelerin yer aldığı içeriklerden arındırılarak daha objektif bir anlatım tarzı benimsenmeye çalışılmıştır.

Netice olarak İnönü döneminde de Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi ideolojisi olan Kemalist ideoloji, çeşitli uygulama ve yöntem farklılıklarıyla beraber paradigma değişikliği olarak kabul edilebilecek icraatlara sahne olsa da varlığını etkin bir şekilde sürdürmüştür. Doğal olarak bu resmi ideolojinin devamlılığının eğitime ve eğitimin olmazsa olmaz materyallerinden biri olan ders kitaplarına etkisi de devam etmiştir. Siyasal iktidarların halka sunacakları mesajlarını iletebilecekleri en güçlü kanallardan biri olan ders kitapları geçmişte yoğun olarak tercih edilen bir enstrüman olmuş ve günümüzde de siyasal iktidarların toplumu dönüştürmek amacıyla kullandıkları en güçlü araçlardan biri olma özelliğini devam ettirmektedir. Bu yönüyle siyasal olanın mutfağında yer alan eğitim ve ders kitapları gelecekte de siyasal kimliklerin inşasını sağlamak için önemli bir unsur olma özelliğini devam ettirecektir.

KAYNAKÇA

- Acun, F. (2017). Değişme ve Süreklilik: Osmanlı'nın Torunları Cumhuriyet'in Çocukları. M. Zencirkıran içinde, *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*, (ss. 41-59). Bursa: Dora Basım-Yayın.
- Ahmad, F. (1996). *Demokrasi Sürecinde Türkiye (1945-1980)*, Çev. Ahmet Fethi, İstanbul: Hij Yayın.
- Akça, G. (2005). Postmodernite ve Ulus-Devlet, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 232-257.
- Akın, A., & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişkisine Farklı Bir Bakış, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Akın, M. H. (2012). Türkiye'de Muhafazakarlığın Direnme Ocağı Olarak Aile, *Muhafazakar Düşünce*, 8(31), 2-20.
- Akıncı, A. (2012). Modern Ulus Devletlerin Doğuşu, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 61-70.
- Akıncı, A. (2014). Osmanlı Devleti'nde Milli Kimlik İnşasında Okul, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-24.
- Albayrak, M. (2010). Kemalizm'in Düşünsel Temelleri ve Tarihsel Oluşumu, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(77), 307-343.
- Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev: Y. Alp, & M. Özışık, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altunya, N. (2014). Köy Enstitüleri Sisteminde Yönetim, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10-11), 28-50.
- Anık, M. (2006). Bir Modernleştirme Projesi Olarak Köy Enstitüleri, *Divan İlmi Araştırmalar Dergisi*, (20), 279-309.
- Anonim. (2020). *belirtilmemiş*. Erişim Tarihi: 24 Ocak 2020, <https://www.uludagsozluk.com/k/k%C3%B6y-enstit%C3%BClerinin-bulundu%C4%9Fu-iller-haritas%C4%B1/>
- Arslan, M. (2007). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. Erişim Tarihi: 22 Kasım 2019, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm
- Arslan, M. (2009). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, M. Arslan içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 12-25). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Ders Kitapları, *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231.
- Aslan, E. (2012). Atatürk Döneminde Tarih Eğitimi I "Türk Tarih Tezi" Öncesi Dönem (1923-1931), *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 331-346.
- Atatürk, M. K. (2015). *Nutuk*, Ankara: Kaynak Yayınları.
- Ateş, A. E. (2011). 1940-1946 Yılları Arasında Türkiye'de Köylü Eğitimi: Ulus-Devlet İnşasında Köy Enstitülerinin Yeri, (Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, E. (2011). Jochen Hippler - Ulus İnşası: Çatışmayı Barışa Çevirmede Anahtar Bir Konsept mi? *Uluslararası İlişkiler Konseyi Derneği-Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 7(28), 135-141.
- Aybek, Ş. (2019, Nisan 28). Atatürk'ün eğitim felsefesi günümüzü de aydınlatıyor. Erişim Tarihi: 9 Ocak 2020, Cumhuriyet: <http://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/sahin-aybek/ataturkun-egitim-felsefesi-gunumuzu-de-aydinlatiyor-1366904>
- Aydın, A. (2014). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, R. (2018). Ulus, Uluslaşma ve Devlet: Bir Modern Kavram Olarak Ulus Devlet, *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 6(1), 229-255.
- Aydoğan, İ. (2009). Eğitimin Toplumsal Temelleri, M. Arslan içinde, *Eğitim Bilimine Giriş*, (ss. 74-90). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bacon, F. (2012). *Novum Organum Tabiatın Yorumu ve İnsan Alemi Hakkında Özlü Sözler*, Çev. Sema Önal, İstanbul: Say Yayıncılık.
- Baran, A. (2010). Atatürk'ün Eğitim Düşüncesi. M. A. Parlak içinde, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, (ss. 15-35), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Barrett, M. (2004). *Marx'tan Foucault'ya İdeoloji*, Çev. Ahmet Fethi, Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başgöz, İ. (2010). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye'de Eğitimin Genel Görünümü. M. A. Parlak içinde, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, (ss. 7-13), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Başkaya, F. (2018). *Paradigmanın İflassı-Resmi İdeolojinin Eleştirisine Giriş*, İstanbul: Yordam Kitap.

- Boykoy, S. (2011). Türkiye'de 1939-1945 Yıllarında Tarih Öğretim Programları ve Tarih Ders Kitaplarının İncelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(21), 157-181.
- Bozdemir, S. (2018). *Atatürk Döneminde Eğitimdeki Gelişmeler*, Erişim Tarihi: 14 Ocak 2020, <https://docplayer.biz.tr/5059250-Ataturk-doneminde-egitimdeki-gelistmeler.html>
- Bozkurt, B. (2010). Türkiye'de Çok Partili Düzene Geçişte CHP ve Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1946-1950), *CTTAD*, 9(20-21), 213-231.
- Bozkurt, B. (2011). Türkiye'de "Milli Şef" Dönemi CHP Politikalarının Eğitim Sistemine Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme, *BELGİ*(2), 183-204.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Büyükkaragöz, S., & Muşta, M. (1997). *Eğitime Giriş*, Konya: Günay Ofset.
- C.H.F. (1931). *C.H.F. Nizamnamesi ve Programı*, Ankara: T.B.M.M. Matbaası.
- Canatan, K. (2017). Sokak ve İdeoloji: Türkiye'de Resmi İdeolojinin Sokak, Cadde, Bulvar ve Meydanlara Yansımaları, *Çekmece İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 1-24.
- Candan, H., & Işık, M. (2019). İdeolojik Devletin Siyasal Toplumsallaşma Aracı Olarak Okulun İşlevi: Kavramsal Bir Analiz, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(3), 567-585.
- Cengiz, N. M., & Şimşek, A. (2017). Sovyetler Birliği Döneminde Rusya'da Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı, *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 13(26), 37-66.
- Ceyhan, E. (2004). *Türk Eğitim Kronolojisi*, Edirne: Ulusal Bellek.
- CHP. (1939). *CHP 5. Büyük Kurultay*, Ankara: Ulus Basımevi.
- Cicioğlu, H. (2005). Türkiye Cumhuriyetinde Ortaöğretimin Gelişimi, M. A. Parlak içinde, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu* (s. 137-173). Ankara: Başbakanlık Atatürk Araştırma Merkezi.
- Copeaux, E. (1998). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezi'ne*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çalışkan, M. (2018). Felsefe ve Eğitim. M. Yavuz içinde, *Eğitim Bilimine Giriş*, (ss. 89-116), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çapar, M. (2012). Bir Başka Açıdan Köy Enstitüleri, *Eleştirel Pedagoji*, 4(20), 12-22.
- Çelenk, S. (2019). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programlarında Köy Okullarına Yönelik Düzenlemeler, *Elementary Education Online*, 18(4), 1823-1836.

- Çelenk, S., Tertemiz, N., & Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, H. S. (2016). *İnönü Döneminde Kemalizm: Değişim ve Süreklilik (1938-1950)*, (Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü.
- Çelik, H. S. (2016). İnönü Döneminde Resmî Tarih Yazımına Yönelik Yeni Yaklaşımlar: Bir Revizyonun Analizi, *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 80-121.
- Çelik, N. B. (2005). *İdeolojinin Soykütüğü Marx ve İdeoloji*, Ankara: Bilim ve Sanat.
- Çetin, H. (2001). Devlet, İdeoloji ve Eğitim, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Çetin, H. (2003). *Modernleşme ve Türkiye’de Modernleşme Krizler*, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çetin, S., & Kahya, A. (2017). Kırdaki Bir Modernleşme Projesi Olarak Köy Enstitüleri: Aksu ve Gönen Örnekleri Üzerinden Yeni Bir Anlamlandırma Denemesi (1), *METU JFA*, 34(1), 133-162.
- Çevikbaş, S. (2004). Nietzsche ve Eğitim, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 60-80.
- Çiğdem, A. (1998). İlmihâl ve Protestan “Etik” Olarak Resmî İdeoloji, *Birikim Dergisi* (105-106).
- Çufalı, M. (2012). *Türk Parlamento Tarihi II. Cilt*, Ankara: TBMM Kültür Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları.
- Darendelioğlu, İ. (1977). *Türkiye’de Milliyetçilik Hareketleri*, İstanbul: Toker Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2012). Osmanlı Devletinde Tarih Yazımının Tarih Öğretimi Üzerine Etkileri, *Milli Eğitim Dergisi*, (193), 115-125.
- Demirel, A. (2009). Tek Parti Yönetimi, Kemalizm ve Şeflik Sistemi: Ebedi Şef/Milli Şef. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 2*, (ss. 124-137). içinde İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler, *Akademik Bakış*, 1(2), 155-176.
- Demirtaş, F. (2010). *Hasan Ali Yücel’in Eğitim Anlayışında Din*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı’da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173-183.

- Dijk, T. A. (2015). Critical Discourse Analysis. D. Tannen, H. Hamilton, & D. Schiffrin içinde, *The Handbook of Discourse Analysis*, 2, (Cilt 4, ss. 466-485), West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
- Dik, E. (1999). Türkiye'de Erken Cumhuriyet Dönemi'nde (1923-1930) "Köy" Sorunu, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 11(31).
- Dikici, A. (2008). Millî Şef İsmet İnönü Dönemi Laiklik Uygulamaları, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*(42), 161-192.
- Dinçer, M. (2003). Eğitim Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü, *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- Doğan, S. (2018). Eğitimin İşlevleri, C. T. Uğurlu içinde, *Eğitimin Bilimine Giriş*, (ss. 39-53), Ankara: Eğiten Kitap.
- Domazeti, R. (2018). *İran'da Eğitim: Batı Eğitim Mirasından Devrimci Eğitime*, Erişim Tarihi: 27 Aralık 2019, İNSAMER: https://insamer.com/tr/iranda-egitim-bati-egitim-mirasindan-devrimci-egitime_1597.html
- Dönmez, S. (2003). *Aquin'li Thomas'ta Teoloji-Felsefe İlişkisinin Bilim, Bilgi ve İnanç Kavramları Bağlamında Temellendirilmesi*, (Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri (Felsefe Tarihi) Anabilim Dalı.
- Durgun, Ş. (2015). Türk Merkezli Yaklaşımdan Avrupa Merkezli Yaklaşım Geçişte Hümanizma, *Akademik Hassasiyetler*, 2(4), 1-26.
- Eagleton, T. (1991). *İdeoloji*, Çev. Muttalıp Özcan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ekinci, E. (2013). *Atatürk Döneminde Türkiye'de Milli Eğitim ve İdeoloji*. (Yüksek Lisans Tezi), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Siyaset ve Sosyal Bilimler Bilim Dalı.
- Ekinci, N. (2016). Türk Dünyasında Ulusal Kimliklerin İnşasında Manas Destanına Siyasal İletişim Açısından Bir Yaklaşım, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 339-350.
- Erbil, B., & Karakaş, Ö. (2007). Cumhuriyet Dönemi Türk Kültür ve Edebiyatında Hümanizmin Etkileri, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2(4), 381-392.
- Ergil, D. (1983). İdeoloji Üzerine Düşünceler, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, XXXVIII(1-4), 69-95.

- Ergün, M. (2010). Türk Eğitim Devrimi: Temel İlkeler ve Gelişim Süreci, M. A. Parlak içinde, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, (ss. 35-53). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Ergün, M. (2018). *Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi Cilt-1*, Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Ermat, B., & Ermat, K. (1939). *Yurt Bilgisi 5. Sınıf*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ersözlü, Z. N. (2009). Eğitimin Felsefi Temelleri, M. Arslan içinde, *Eğitim Bilimine Giriş*, (ss. 52-72). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ertuğrul, K. (2010). *TBB'deki Yansımalarına Göre Köy Enstitüleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2014). Eğitim ve Sosyal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(1), 109-128.
- Fer, S. (2005). 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme, M. A. Parlak içinde, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, (ss. 97-137). Ankara: Başbakanlık Atatürk Araştırma Merkezi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Akademi .
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(1), 90-102.
- Giddens, A. (2005). *Ulus-Devlet ve Şiddet*, Ankara: Devrin Yayınları.
- Giorgetti, F. M., & Batır, B. (2008). İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları, *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 27-56.
- Göktaş, K. (2013). Cumhuriyet'e Üçüncü Adamdan Bakmak, *Birikim Dergisi*, Belirtilmemiş. Erişim Tarihi: 21 Mart 2020, <https://www.birikimdergisi.com/guncel/512/cumhuriyete-ucuncu-adamdan-bakmak>
- Gölpınarlı, A. (2005). *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Gölpınarlı, A. (2007). *Yurt Bilgisi*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Gözler, K. (2000). *Türk Anayasa Hukuku*, Bursa: Ekin Kitapevi Yayınları.
- Gözütok, F. D. (2011). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları, *Milli Eğitim Dergisi*, 12(21).

- Güler, A. (2014). Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikalarının Ana Devreleri ve Karakteristikleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46-68.
- Gündüz, Ö., & Fırat, İ. (2014). Dil Devriminin Gerçekleşmesinde Türk Dil Kurumunun Rolü, 7(34), 59-71.
- Güngör, M. (2017). Bir Kimlik İnşası Olarak Ulus-Devlet Yurttaşlığı ve Yurttaşlık Kavramının Dönüşümü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 438-464.
- Gürel, R. (2010). Selçuk Akşin Somel. Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(40), 567-573.
- Gürses, F., & Pazarcı, N. (2010). Siyasal Gündemin Yurttaşlık Kavramına Etkileri Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme, *Karaburun Bilim Kongresi*, (ss. Belirtilmemiş). İzmir.
- Haldun, İ.-i. (2004). *Mukaddime (I. Cilt)*, Çev. Halil Kendir, İstanbul: Yeni Şafak Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 121-138.
- Hesapçıoğlu, M. (2010). Türkiye'de Cumhuriyet Devri Eğitim Hareketlerinin DAYandığı Felsefi Eğilimler, M. A. Parlak içinde, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, (ss. 53-60). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Heywood, A. (2013). *Siyasi İdeolojiler*, çev: A. K. Bayram, Ö. Tüfekçi, H. İnaç, Ş. Akın, & B. Kalkan, Ankara: Liberte Yayın Grubu.
- III. Türk Tarih Kongresi-1943. (1948), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- IV. Türk Tarih Kongresi-1948. (1952), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kale, M., & Nur, İ. (2016). Karl Marx ve Marksist Teori Açısından Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet, *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 40-55.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karakaş, Ö. (2006). *Atatürk ve İnönü'nün İki Milli Eğitim Bakanı (Saffet Arıkan ve Hasan Ali Yücel) Döneminde Kültür Siyaseti (1935-1946)*, (Doktora Tezi), İzmir: Ege

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Anabilim Dalı.

- Karaosmanoğlu, Y. K. (1984). *Politikada 45 Yıl*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karataş, S. (2003). Osmanlı Eğitim Sisteminde Batılılaşma, *Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 231-242.
- Karataşer, B. (2017). İkinci Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikası, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 423-434.
- Kaya, A. (2012). SSCB Sonrası Coğrafyada Ulus İnşa Süreci: Kazakistan Örneği, *Alternatif Politika*, 4(3), 354-378.
- Kaya, E. E. (2015). Erken Cumhuriyet Dönemi Ulus İnşa Sürecinde Irk ve Irkçılık (1923-1938), *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, 2(3).
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve türk eğitimsisteminin felsefi temelleri sisteminin felsefi temelleri, *Eğitim ve Yaşam*, (5), 5-15.
- Kazancı, M. (2009). *Althusser, İdeoloji ve İdeoloji ile İlgili Son Söz*, Erişim Tarihi: 25 Ocak 2020, <http://baskanlikreferandumu.siyasaliletisim.org/wp-content/uploads/2009/05/ideoloji.pdf>
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye’de II. Meşrutiyetten Günümüze Kadar Uygulanmış olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, Y. (2012). Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel Döneminde Ortaokul-Lise Tarih Programları Ve Ders Kitaplarındaki Dönüşüm, *Akademik Bakış Dergisi*, 1-22.
- Kıdış, O. (2006). *Atatürk Döneminde Recep Peker (1920-1938)*, (Lisans Tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü.
- Kılıç, M. (2007). Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Milliyetçiliğinin Tipolojisi, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 113-140.
- Kirby, F. (2010). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, Çev. Niyazi Berkes, İstanbul: Tarihçi Kitapevi.
- Kışlalı, A. T. (1998). *Siyasal Sistemler: Çatışma ve Uzlaşma*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Koç, N. (2016). Ulus Devletin Yapılandırılması Sürecinde Köy Enstitüleri, D. Belediyesi içinde, *Akademik Düzlemde Köy Enstitüleri Sempozyumu Bildiriler*, (ss. 9-37). İzmir: Dikili Belediyesi.
- Kodaman, B. (1987). *Sultan II. Abdulhamid Devri Doğu Anadolu Politikası*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923-1960)*, (Doktora Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köker, L. (2007). *Modernleşme Kemalizm ve Demokrasi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Köktürk, M. (2008). Resmi İdeoloji Sorunu, *Türk Yurdu*, 97(254).
- Köy Eğitim Kurslarıyla İlk Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun. (1939). *Köy Eğitim Kurslarıyla İlk Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun*. Erişim Tarihi: 22 Ocak 2020, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.3704.pdf>
- Köy Eğitim Kanunu. (1937). *Köy Eğitim Kanunu*, Erişim Tarihi: 22 Ocak 2020, <https://www.kanunum.com/files/3238-1.pdf>.
- Küçükali, İ. (2018). *Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Ulus Devletin İnşasında Milliyetçilik Ve Dine Yaklaşımın Ders Kitapları Üzerinden Analizi (1924-1945)*, (Yüksek Lisans Tezi), Bilecik: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.
- Lewis, B. (2001). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Çev. Metin Kırıralı, Ankara: TTK Yayınları.
- Maarif Teşkilatına Dair Kanun. (1926). *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*, Erişim Tarihi: 12 Ocak 2020 [https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf](http://tbb.gov.tr:https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf)
- Maksudyan, N. (2005). *Türklüğü Ölçmek Bilimkurgusal Antropoloji ve Türk Milliyetçiliğinin Irkçı Cephesi 1925-1939*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Marks, K., & Engels, F. (1992). *Alman İdeolojisi (Feuerbach)*, Çev. Sevim Belli, Ankara: Sol Yayıncılık.
- MEB. (2019). *Geçmişten Günümüze Fotoğraflarla Mesleki ve Teknik Eğitim*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mutlu, S. (2007). *Devlet Adamı Kimliği ile İsmet İnönü'nün Düşünce ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, (Doktora Tezi), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Mutlu, S. (2013). Tek Parti Döneminde Parti-Devlet Bütünleşmesine Bir Örnek: Dilek Sistemi, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 29(86), 53-102.
- Neziroğlu, İ., & Yılmaz, T. (2013). *Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt-1 (24 Nisan 1920-22 Mayıs 1950)*, Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.

- Nietzsche, F. (2003). *Eğitimci Olarak Schopenhauer (Çağa Aykırı Düşünceler III)*, çev. C. Atilla, İstanbul: Say Yayınları.
- Nietzsche, F. (2010a). *Böyle Buyurdu Zerdüşt*, çev. K. Ata, İstanbul: İlgi Kültür Sanat.
- Nietzsche, F. (2010b). *Güç İstenci*, çev. N. Epçeli, İstanbul: Say Yayıncılık.
- Oral, E., & Aktin, K. (2010). Türk Tarih Tezi, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 463-475.
- Oskay, Ü. (1980). Popüler Kültür Açısından "İdeoloji" Kavramına İlişkin Yeni Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, XXXV(1-4), 197-253.
- Örnek, C. (2019). *Türkiye'de Resmi İdeoloji Eleştirisinin Sorunları*. Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020, Halk Sahnesi Oyuncuları: <http://www.halksahnesi.org/2019/11/10/turkiyede-resmi-ideoloji-elestirisinin-sorunlari-cangul-ornek/>
- Özdemir, B. (2018). Sovyetler Birliği'nde Komünist İdeolojinin Eğitime Yansımaları: 1920'li ve 1930'lu Yıllar, *ÇOMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 103-111.
- Özdoğan, M. (2015). Türkiye'de Ulus İnşası ve Dil Devrimi, *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, 2(3), 227-262.
- Özer, N. (2011). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. 09 06, 2013 tarihinde İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi: Erişim Tarihi: 12 Nisan 2020, <http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/442/file/ebgbolum3.pdf>
- Öztürk, O. (2013). *Kemalizm, İdeoloji ve Hegemonya Kuramsal BİR İnceleme*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Siyaset Bilimi Bilim Dalı.
- Parla, T. (1991). *Türkiye'de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları Cilt 2*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parla, T. (1997). *Türkiye'de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları Cilt-1: Atatürk'ün Nutuk'u*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parla, T. (2009). Kemalizm Türk Aydınlanması mı? A. İnsel içinde, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Cilt 2*, (ss. 313-317), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Peker, R. (1984). *İnkılap Dersleri*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Resmi Gazete. (1940, Nisan 22). *Köy Enstitüleri Kanunu*, Erişim Tarihi: 23 Ocak 2020, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4491.pdf>.
- Rona, T. E. (1939). *Yurtbilgisi Dersleri IV. Sınıf*, İstanbul: İstanbul Maarif Matbaası.

- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Salihpaşaoğlu, Y. (2007). Türkiye'nin Dil Politikaları ve TRT 6 C.XI,Sa.1-2, *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1033-1048.
- Sarıkoyuncu, A., & Kayıran, M. (1999). *Türkiye Cumhuriyeti'nin Devraldığı Tarımsal Yapı ve Tarımın Genel Görünümü* (Cilt 11), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Sel, B., & Sözer, M. (2018). Cumhuriyet Dönemi (1928-1948) Yurt Bilgisi Ders Kitaplarında Çocukluğun Politik Yapılandırılmasına İlişkin Bir Araştırma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Somel, S. A. (2019). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., Bircan , İ., Karakütük, K., Seneşoğlu, N., Tezcan, M., Yanpar, T., . . . Şahin, A. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suhomlinski, V. (2003). *Eğitim Üzerine*, Çev. Ali Özdoğdu, İstanbul: Sorun Yayınları.
- Sünbuloğlu, N. Y. (2013). *Giriş: Türkiye'de Militarizm, Milliyetçilik ve Erkek(lik)lere Dair Bir Çerçeve (2013)*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şeker, K. (2006). *İnönü Dönemi Kültür Hayatı (1938-1950)*, (Doktora Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeren, M. (2008). Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226.
- Şimşek, A., & Alaslan, F. (2014). Milliyetçi Tarihten Milli Tarihe, Çatışmacı Eğitimden Barışçı Eğitime Doğru Türkiye'de Tarih Ders Kitapları, *Akademik Bakış Dergisi*, (40).
- Taşdelen, T. Y., Oruç , C., & Çiçek, V. (2015). Yükseköğretimin Yapılandırılmasında Emrullah Efendi'nin Tuba Ağacı Nazariyesi'ni Yeniden Düşünmek, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(2), 1007-1024.
- Tevhidi Tedrisat Kanunu. (1924). *Tevhidi Tedrisat Kanunu*. Erişim Tarihi: 12 Ocak 2020, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topçu, N. (1997). *Türkiye'nin Maarif Davası*, İstanbul: Dergah Yayınları.

- Toprakçı, E., & Yılmaz, G. (2015). İsmet İnönü'nü Eğitim Felsefesi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 155-182.
- TTKB. (2017a). 1. Milli Eğitim Şurası. Erişim Tarihi: 20 Ocak 2020, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf
- TTKB. (2017b). 2. Milli Eğitim Şurası. Erişim Tarihi: 20 Ocak 2020, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164619_2_sura.pdf
- TTKB. (2017c). 3. Milli Eğitim Şurası. Erişim Tarihi: 20 Ocak 2020, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164646_3_sura.pdf
- TTKB. (2017d). 4. Milli Eğitim Şurası. Erişim Tarihi: 20 Ocak 2020, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf
- TTKB. (2020). *Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şûraları*. Erişim Tarihi: 20 Ocak 2020, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>
- Tuğluoğlu, F., & Tunç, T. (2010). 1926 İlk Mektep Müfredatı ve Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Ekonomik Hedefleri, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(76), 55-98.
- Turan, İ. (2002). *İsmet İnönü Eğitim-Öğretim Üzerine*, Ankara: Türk Eğitim Derneği-İnönü Vakfı. Erişim Tarihi: 12 Ocak 2020, <http://www.ismetinonu.org.tr/ismet-inonu-egitim-ogretim-uzerine/>
- Turan, S. (2008). *Eğitim Felsefesi ve Çağdaş Eğitim Sistemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Turan, Ş. (1999). *Türk Devrim Tarihi 4. Kitap*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Turanlı, E. (2017). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Türk Ulus İnşası Sürecinde Türk Çocuğu Tasarımı: Çocuk Sesi Dergisi, *TRT Akademi*, 2(4), 486-504.
- Türer, A. (2010). 1948-1968-1995 İlkokul ve 2004 İlköğretim Okulu Programlarının Bu Programlara Yansıyan Eğitim Düşüncesi Açısından Değerlendirilmesi, *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (ss. Belirtilmemiş). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği.
- Türk Tarih Tetkik Cemiyeti. (1931). *Tarih 2 Orta Zamanlar*, İstanbul: Maarif Matbaası.
- Türk, İ. C. (2006). Osmanlı Devleti İlköğretim Okulları Tarih Müfredat Programları-Tarih Öğretim Usulleri, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 333-346.
- Türkmen, M. (2015). Kuruluş Döneminde Cumhuriyetin Milli Eğitim ve Beden Eğitimi, *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 1, 1-25.

- Türkmenoğlu, D. (2007). Tek Parti Döneminde Ulus İnşa Politikalarının Eğitim Boyutu, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 159-172.
- Türkoğlu, P. (2014). Köy Enstitülerinin Eğitim Kültürüne Getirdiği Demokratik Değerler ve Eleştiri Günleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10-11), 115-129.
- Unat, F. R., & Su, K. (1945). *İlkokul Tarih 4. Sınıf*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Uyanık, E. (2016). İttihat ve Terakki Dönemi Eğitim Reformları, H. Boz içinde, *Bayrak Kalpak Revolver İttihat ve Terakki Cemiyeti*, (ss. 283-305). Ankara: İhtimal Dergisi Yayınevi.
- Uzun, H. (2012). İktidarını Sürdürmek İsteyen Bir Partinin Kimlik Arayışı : Cumhuriyet Halk Partisinin 1947 Kurultayı, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 124-130.
- Üstel, F. (2004). *Makbul Vatandaşın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yeşilorman, M. (2006). Siyasal Sosyalleşme Sürecinde Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Rolü, *Bilgi Dergisi*, (36), 1-46.
- Yiğit, A. A. (1992). *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Yıldırım, E. (2013). Erken Cumhuriyet Yılları Milli Kimlik Tartışmaları: Hasan alı Yücel ve Türkiye'de Hümanizma Arayışları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 745-763.
- Yıldırım, E. E. (2014). *İnönü Döneminde Tarih ve Eğitim : Tarih Anlayışında süreklilik ve Değişimler*, Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Yıldız, R. (1995). *Eğitim Sistemimizin Şekillenmesinde İdeolojilerin Yeri*, (Yüksek Lisans Tezi), Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yılmaz, G. (2015). *İsmet İnönü'nün Eğitim Felsefesi (Konuşmaları ve Yazdıkları Işığında Nitel Bir Analiz)*, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve Bilgi İlişkisi, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 173-191.
- Zabun, B. (2012). Eğitimin Siyasal Sosyalleştirme İşlevi: Cumhuriyet Dönemi İlk Sosyoloji Öğretim, *Akademik Bakış*, (31), 1-12.

