

2025

DOKTORA TEZİ

Fatma ARPAGUŞ



T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**CUMHURİYET'İN KURULUŞ DÖNEMİNDE ÖRGÜN EĞİTİM
KURUMLARINDA DİN EĞİTİMİ
(1920-1950)**

DOKTORA TEZİ

Fatma ARPAGUŞ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Ankara, 2025

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**CUMHURİYET'İN KURULUŞ DÖNEMİNDE ÖRGÜN
EĞİTİM KURUMLARINDA DİN EĞİTİMİ
(1920-1950)**

DOKTORA TEZİ

Fatma ARPAGUŞ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN

Ankara, 2025

ONAY SAYFASI

Fatma ARPAGUŞ tarafından hazırlanan “Cumhuriyet’in Kuruluş Döneminde Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi (1920-1950)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi	Kurumu	İmza
Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	
Kabul ☒ Red ☐		
Doç. Dr. Ahmet YEMENİCİ	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	
Kabul ☒ Red ☐		
Doç. Dr. Muhammed Ali YAZIBAŞI	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	
Kabul ☒ Red ☐		
Doç. Dr. Safiye KESGİN	Hacı Bayram Veli Üniversitesi	
Kabul ☒ Red ☐		
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin İPEK	Hacı Bayram Veli Üniversitesi	
Kabul ☒ Red ☐		

Tez Savunma Tarihi: 03.02.2025

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Muhammet Enes KALA
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Fatma ARPAGUŞ

ÖNSÖZ

Tarihin her döneminde devletin ve milletin kendi varlığını sürdürme çabasında en önemli araçlardan biri olarak kullanılan eğitim, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarındaki modernleşme ve millileşme sürecinde de hem devletin toplumsal zeminde meşruiyetini hem de rejimin devamını sağlamak amacıyla yeniden inşa aracı olarak kullanılmış ve yetiştirilmek istenen vatandaş tipi doğrultusunda eğitim alanında birtakım değişikliklere gidilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'deki örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimi de devletin eğitim politikasındaki değişimden büyük ölçüde etkilenmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında örgün eğitim kurumlarında din derslerine yer verilmesi, hazırlanan din dersi öğretim programlarında ve ders kitaplarında yapılan değişiklikler, Cumhuriyet'in benimsediği vatandaş tipinin yetiştirilmesinde eğitimin olduğu kadar din eğitiminin de önemli bir araç olarak görüldüğüne, aynı zamanda dinin hem bireysel hem de toplumsal hayattaki işlevinin dikkate alındığına işaret etmektedir. Ancak bu durum zamanla değişerek 1939-1948 yılları arasında din öğretimine örgün eğitim kurumlarında yer verilmemiş, bundan sonraki dönemde ise din dersleri tekrar eğitim kurumlarındaki yerini almıştır. Cumhuriyet döneminde yaşanan din eğitimi alanındaki bu inişli çıkışlı süreç, dinin insan ve toplum hayatındaki işlevinin ne olduğunun ve örgün eğitim kurumlarındaki din dersinin durumuyla ilgili konuların, üzerinde ciddi araştırma yapılması gereken bir alan olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada Cumhuriyet'in kuruluş döneminde (1920-1950) Türkiye'de din eğitimi konusundaki eğitim politikalarının ve bu politikaya yön veren temel düşüncenin ne olduğu ve bu düşüncenin örgün eğitim kurumlarındaki din eğitime nasıl yansıtıldığı araştırılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda din derslerinin okullarda yer almasının ya da kaldırılmasının örgün eğitim kurumlarının amaçlarına neler kazandırdığı ya da kaybettirdiği, okullardaki din eğitiminin Cumhuriyet'in kuruluş yıllarındaki milli eğitim politikasına hizmet edebilme imkanı olduğu halde neden din eğitime izin verilmediği ve bu dönemde uygulanan din eğitimi politikasının doğru bir din anlayışının oluşmasına ne gibi etkilerinin olduğu sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın konusu, amacı, önemi, problemi, kapsam ve sınırlılıkları, konuyla ilgili çalışmalar ve araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kavramsal zemininin oluşturulması amacıyla eğitim, eğitim politikası, eğitim-felsefe ilişkisi, eğitim felsefesi, eğitim sistemlerinin dayandığı felsefe akımları ve eğitim felsefelerinin tanıtımı yapılmıştır. Üçüncü bölümde Türkiye’de Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve ideolojik temelleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri, Cumhuriyet’in eğitim teşkilatı ve eğitim düşüncesi olarak Osmanlı’dan devraldığı mirasla bağlantılı bir şekilde ele alınmıştır. Cumhuriyet’in kuruluş dönemi eğitim politikalarının uygulama boyutunda da Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki reform hareketleri, eğitim felsefelerinin Cumhuriyet’in eğitim politikalarına yansımaları, eğitim politikalarına yön veren temel yasalar, toplantı ve şuralar, kalkınma planlarında eğitim, dünya konjonktürünün eğitim politikaları üzerindeki etkisine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde Cumhuriyet’in kuruluş yılları olan Atatürk ve İnönü dönemlerindeki din eğitimi konusu müfredat programları, ders kitapları, öğretim metotları ve öğretmen yetiştirme çerçevesinde incelenmiştir. Sonuç ve öneriler bölümünde, elde edilen veriler doğrultusunda Cumhuriyet’in kuruluş yılları boyunca uygulanan eğitim politikalarında dine olan tavrın ve din eğitimi ve öğretimine yaklaşımın nasıl değişiklik gösterdiği, bu süreçteki uygulamaların din eğitime ne gibi katkıları olduğu ve neler kaybettirdiği değerlendirilmiştir.

Fatma ARPAGUŞ, Ankara 2025

TEŞEKKÜR

Araştırmanın konu seçiminden savunma aşamasına kadar geçen süreçte çalışmayı okuyup değerlendiren, akademik katkısını, teşvik ve yönlendirmelerini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN'e en içten duygularıyla şükranlarımı sunarım. Tez savunma jürisinde yer alan, görüş ve öneriyle rehberlik edip değerli katkılar sunan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Ahmet YEMENİCİ, Doç. Dr. Safiye KESGİN, Doç. Dr. Muhammed Ali YAZIBAŞI ve Dr. Öğr. Üyesi Yasemin İPEK'e teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca desteklerini esirgemeyen ve önemli katkılarda bulunan kardeşlerime, bu süreçte her türlü desteği sağlayan, tüm özverileriyle ve dualarıyla her zaman yanımda olan anneme ve babama sonsuz teşekkür ederim.

Fatma ARPAGUŞ, 2025

ÖZET

Cumhuriyet'in Kuruluş Döneminde Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi (1920-1950)

Tanzimat dönemiyle başlayan ve Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte devam eden modernleşme süreci siyasi, hukuki, ekonomik ve kültürel alanda birçok yeniliği beraberinde getirdiği gibi Türk eğitim sisteminde de birtakım değişikliklere yol açmıştır. Bu değişiklik, genel eğitimin bir parçası olan din eğitimi alanında da etkili olmuş, örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimi, devletin benimsediği eğitim felsefesi ve uyguladığı eğitim politikalarına göre şekillenmiştir.

Modernleşme doğrultusunda bir yandan dinin sosyal ve siyasal alandaki rolü sınırlandırılırken diğer yandan ülkede yaşayan insanların bir ulus kimliği etrafında tanımlanma çabası, din eğitiminin din-devlet ve din-laiklik ilişkileri bağlamında tartışma konusu haline gelmesine neden olmuştur. Bunun sonucu olarak örgün eğitim kurumlarındaki din eğitiminin statüsü, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında iktidarın din ve laiklik anlayışı doğrultusunda değişiklik göstermiştir.

Nitel araştırma desenlerinden doküman ve söylem analizi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, Cumhuriyet'in kuruluş dönemi olan 1920-1950 yılları arasındaki süreçte, örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimi ile ilgili uygulamalar ve bu uygulamalara yön veren eğitim politikası ve eğitim felsefesinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında hazırlanan müfredat programları, ders kitapları ve din derslerine dair izlenen politikalar dikkate alındığında, bireyin öncelikle hurafelerden uzak, güvenilir bir din bilgisine sahip olması ve dinin milli kimliğin inşasında rol oynaması gerektiğine dair bir yaklaşım sergilendiği görülmüştür. Bu dönemde din eğitiminin, devletin “iyi vatandaş yetiştirme” politikasına hizmet etmesinin amaçlandığı ve daha çok toplumsal beklentilere uygun olarak şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. 1939'dan çok partili döneme kadar geçen süreçte din eğitimine örgün eğitim kurumlarında yer verilmemesi ise dinin milliyetçilik ve modernleşmeye karşı gösterilen tepkinin temel kaynağı olarak görüldüğüne dair algının devam ettiğini göstermiştir. Çok partili döneme geçilmesiyle birlikte, hem ülke içinde hem de dünya genelinde yaşanan gelişmelerin de etkisiyle din dersleri tekrar gündeme

gelmiş, dinin bireysel ve toplumsal gerçekliği dikkate alınarak din derslerine örgün eğitim kurumlarında yeniden yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Eğitim Politikaları, Felsefe Akımları, Eğitim Felsefesi, Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi, Örgün Eğitim Kurumları



ABSTRACT

Religious Education in Formal Educational Institutions During the Foundation Period of the Republic (1920-1950)

The modernization process, which began during the Tanzimat era and continued with the establishment of the Republic, brought about numerous innovations in the political, legal, economic, and cultural spheres, and also led to several changes in the Turkish education system. This transformation also affected religious education, which is a component of general education, and religious instruction in formal educational institutions was shaped according to the state's adopted educational philosophy and implemented policies.

As part of the modernization efforts, while the role of religion in the social and political spheres was being limited, the attempt to define the people of the country around a national identity turned religious education into a subject of debate within the context of state-religion and religion-secularism relations. As a result, the status of religious education in formal educational institutions varied in accordance with the ruling power's understanding of religion and secularism during the foundational years of the Republic.

This study, which employs qualitative research methods such as document and discourse analysis, aims to present the educational practices concerning religious education in formal institutions between 1920 and 1950 -the foundation period of the Republic- as well as the education policies and philosophical underpinnings that guided these practices.

When considering the curriculum programs, textbooks, and policies related to religious courses prepared during the early Republican period, it is observed that there was an approach emphasizing that individuals should possess a reliable knowledge of religion, free from superstitions, and that religion should play a role in constructing national identity. It was concluded that during this period, religious education was intended to serve the state's policy of "raising good citizens" and was shaped largely in accordance with societal expectations. The exclusion of religious education from formal institutions between 1939 and the transition to a multi-party system shows that the perception of religion as the main source of opposition to nationalism and modernization continued. With the transition to the multi-party period, and under the influence of both domestic and global developments,

religious education reentered the agenda, and religious courses were reintroduced into formal education institutions, taking into account the individual and social realities of religion.

Keywords: Religious Education, Education Policies, Philosophical Movements, Philosophy of Education, Foundation Period of the Republic, Formal Educational Institutions



İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	i
BEYAN	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Konusu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri.....	5
1.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	5
1.5. Konuyla İlgili Çalışmalar.....	6
1.6. Yöntem.....	9
1.6.1. Araştırmanın Modeli	9
1.6.2. Verilerin Toplanması ve Analizi	10
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR	14
2.1. Eğitim.....	14
2.2. Eğitim Politikası	16
2.3. Eğitim ve Felsefe İlişkisi	18
2.4. Eğitim Felsefesi	19
2.5. Eğitim Sistemlerinin Dayandığı Felsefe Akımları ve Eğitim Felsefeleri	20
2.5.1. İdealizm ve Eğitim	21
2.5.2. Realizm ve Eğitim.....	25
2.5.3. Pragmatizm ve Eğitim.....	29
2.5.4. Natüralizm ve Eğitim	32
2.5.5. Varoluşçuluk ve Eğitim.....	35
3. TÜRKİYE’DE CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI VE İDEOLOJİK TEMELLERİ	38

3.1. Cumhuriyet'in Devraldığı Eğitim Mirası	38
3.1.1. Yenileşme Dönemi Osmanlı Eğitim Teşkilatı	38
3.1.2. Yenileşme Dönemi Osmanlı Eğitim Düşüncesi	47
3.2. Cumhuriyet'in Kuruluş Yıllarında Türkiye'de Eğitimin Genel Görünümü	59
3.2.1. Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Kurumları	65
3.2.2. Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Kurumları	66
3.3. Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi Eğitim Politikasının Düşünce Temelleri	67
3.3.1. Milliyetçilik	67
3.3.2. Batılılaşma	85
3.3.3. Laiklik	97
3.4. Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi Eğitim Politikalarının Uygulama Boyutu	113
3.4.1. Cumhuriyet'in İlk Yıllarındaki Reform Hareketleri	113
3.4.2. Eğitim Felsefelerinin Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi Eğitim Politikalarına Yansımaları	117
3.4.3. Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi Eğitim Politikalarına Yön Veren Temel Yasalar	126
3.4.3.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924)	127
3.4.3.2. Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu (13 Mart 1924)	134
3.4.3.3. Maarif Teşkilatına Dair Kanun (22 Mart 1926)	136
3.4.3.4. İlk Mektep Muallim ve Muavinleri Hakkında Kanun (2 Haziran 1926) ...	137
3.4.3.5. Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun (1 Kasım 1928)	137
3.4.3.6. Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Kanunu (22 Haziran 1933)	140
3.4.3.7. Köy Öğretmenleri Kanunu (24 Haziran 1937)	140
3.4.3.8. Köy Enstitüleri Kanunu (17 Nisan 1940)	141
3.4.3.9. Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu (19 Haziran 1942)	143
3.4.4. Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi Eğitim Politikalarına Temel Oluşturan Toplantı ve Şûralar	144
3.4.5. Cumhuriyet Döneminde Kalkınma Planlarında Eğitim	151
3.4.6. Dünya Konjonktürünün Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi Politikaları Üzerindeki Etkisi	153
4. CUMHURİYET'İN KURULUŞ DÖNEMİ DİN EĞİTİMİ	169
4.1. Atatürk Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi	169
4.1.1. Müfredat Programlarının Düşünce Yapısı	169

4.1.1.1. İlköğretim Programları	171
4.1.1.1.1. 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı.....	172
4.1.1.1.2. 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı.....	176
4.1.1.1.3. 1930 İlk Mektep Müfredat Programı	182
4.1.1.1.4. 1936 İlkokul Programı	185
4.1.1.1.5. 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı	188
4.1.1.2. Ortaöğretim Programları.....	190
4.1.1.2.1. 1924 Lise Birinci Devre (Ortaokul) Müfredat Programı:	191
4.1.1.2.2. 1924 Lise İkinci Devre (Lise) Müfredat Programı:	194
4.1.2. Ders Kitapları	195
4.1.3. Öğretim Metotları.....	229
4.1.4. Öğretmen Yetiştirme	233
4.2. İnönü Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi.....	247
4.2.1. Müfredat Programları.....	254
4.2.1.1. 1939 Köy İlkokul Programı Projesi.....	256
4.2.1.2. 1948 İlkokul Programı.....	257
4.2.2. Ders Kitapları	269
4.2.3. Öğretim Metotları.....	276
4.2.4. Öğretmen Yetiştirme	277
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	281
6. KAYNAKLAR.....	290

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	: Aktaran
BCA	: Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi
bkz.	: Bakınız
c.	: cilt
CHF	: Cumhuriyet Halk Fırkası
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
C.Ü.	: Cumhuriyet Üniversitesi
çev.	: Çeviren
ÇÜİFD	: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
der.	: Derleyen
DEÜ	: Dokuz Eylül Üniversitesi
DP	: Demokrat Parti
ed.	: Editör
haz.	: Hazırlayan
Hz.	: Hazreti
md.	: Madde
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.Ü.	: Marmara Üniversitesi
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
vd.	: ve diğerleri

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. 1924-1948 Yılları Arasında Uygulanan İlköğretim Din Dersi Öğretim Programları	172
Tablo 2. 1924-1967 Yılları Arasında Uygulanan Ortaöğretim Din Dersi Öğretim Programları	191
Tablo 3. 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı Kapsamında Okutulan Din Dersi Kitapları	196
Tablo 4. 1924 Lise Birinci Devre (Ortaokul) Müfredat Programı Kapsamında Okutulan Din Dersi Kitapları	213
Tablo 5. 1948 İlkokul Programı Kapsamında Okutulan Din Dersi Kitapları	270
Tablo 6. 1935-1948 Yılları Arasında Yayınlanan Din Öğretimi ile İlgili Kitaplar	276

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu

Varoluş mücadelesinde ürettiği bilgilerin ve oluşturduğu kültürün yeni nesillere aktarılması, insanın gerçekleştirdiği temel faaliyetlerden biri olmuştur. Bu durum, eğitim olarak adlandırılan sosyal kurumun ortaya çıkmasını sağlamıştır. Tarihi süreç içerisinde yönetimi, amacı, içeriği ve yöntemlerinde değişimler olsa da eğitimin önemi ve ona duyulan ihtiyaç değişmemiştir. Toplumlar büyüyüp devlet ihtiyacı zorunlu hale gelince, hem ihtiyaç duyulan insan kaynaklarının sağlanması hem de mevcut devlet ideolojisinin aktarılması nedeniyle devletin hiçbir zaman göz ardı etmediği eğitimde, modern dönemle birlikte büyük bir değişim ve dönüşüm yaşanmıştır.

Sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan şehirleşme ve bilim devrimiyle meydana gelen bilgi üretiminin yoğunluğu, bunların gelecek nesillere nasıl aktarılması gerektiği sorununun da beraberinde getirmiştir. Mevcut bilginin boyutu ve aktarılması meselesi ve ortak bilinç oluşturma zorunluluğu, eğitimi, tek başına ailenin yapabileceği bir faaliyet olmaktan çıkarmış ve artık devlet kontrolünde sistemli ve uzmanlık gerektiren bir eğitim kurumunu gerekli kılmıştır. Ayrıca millileşme ve modern devletin kendi çıkarlarını gerçekleştirmek için yetiştirmek istediği yeni insan modeli anlayışı da bu eğitim kurumlarının devlet tarafından desteklenmesini gerektirmiştir. Bu anlamda eğitim ve yönetim politikalarının birbiriyle sıkı bağlantıları olan birer olgu olduğu görülmektedir.

Eğitim, devletin ve toplumun kendi varlığını sürdürme çabasında en önemli araçlardan biridir. Tarih boyunca olduğu gibi modern devletlerin hemen hemen hepsi de meşruiyetlerini toplumsal zeminde geçerli kılabilmek için eğitimi yeniden inşa aracı olarak kullanmışlardır. Bu açıdan modern dünyayla aynı doğrultuda bir ilerleme kaydetmek isteyen Cumhuriyet'in kurucu kadrosu da fert ve toplum hayatının, oluşturmak istedikleri ulus-devlet modeli doğrultusunda yeniden inşası için eğitimi bir araç olarak kullanmıştır. Devlet yönetiminde, bürokraside ve toplumsal hayatta modernleşme doğrultusunda yapılan yeniliklerin hayata geçirilmesi için bir araç olarak kullanılan eğitimdeki yenileşme çabaları Tanzimat'tan itibaren başlamış ve genişleyerek devam etmiştir. Cumhuriyet'in kurulma

aşamasında da mevcut yapının devlet ideolojisine uygun bir şekilde sistematik olarak yenilenmesinde eğitimin gücünden yararlanmak için köklü değişikliklere gidilmiş, ilköğretimden yükseköğretime kadar bütün örgün eğitim kurumlarında yeniden yapılanmaya çalışılmıştır

Cumhuriyet'in kuruluş döneminde siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan büyük değişimlerin yaşanması, bu dönemi eğitim tarihimiz açısından önemli dönüm noktalarından biri haline getirmiştir. Bu nedenle Cumhuriyet dönemi eğitim tarihiyle ilgili farklı disiplinler tarafından birçok araştırma yapılmış, Cumhuriyet Türkiye'sinin kuruluş ideolojisi ve bu doğrultuda oluşturduğu eğitim politikaları değerlendirilmiştir. Devletin modernleşme ve ulusallaşma sürecinde önemli bir araç olarak değerlendirilen genel eğitim, devletin eğitim politikaları doğrultusunda yeniden şekillendiği gibi, din eğitiminin de bu politikalardan büyük ölçüde etkilendiği görülmektedir. Günümüzdeki eğitimle ilgili tartışmalarda Cumhuriyet dönemi eğitim ve din eğitimi alanındaki politikalara sıklıkla atıfta bulunularak birbirinden farklı değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu durumda Osmanlı Devleti gibi büyük bir medeniyetin mirasını devralan yeni Cumhuriyet'in politikalarını, çağdaşı olan devletlerle mukayese ederek ve dönemin genel konjonktürünü de göz önünde bulundurarak değerlendirmek daha sağlıklı olacaktır. Bu değerlendirmeler, günümüzdeki din eğitimi yaklaşımı ve politikalarına da olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışmamızda Cumhuriyet'in kuruluş döneminde (1920-1950) Türkiye'de din eğitimi konusundaki eğitim politikalarının ve bu politikaya yön veren temel düşüncenin ne olduğu ve bu düşüncenin eğitim kurumuna nasıl yansıtıldığı araştırılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında 1950 yılı, Türkiye'de eğitim politikalarının CHP'den DP yönetimine geçiş yaptığı ve din eğitimi politikalarında farklı bir yönelim görüldüğü bir dönem olması ve DP'nin din eğitime yönelik yeni açılımlarını ayrı bir dönem olarak ele almak amacıyla, analizimiz 1950 yılı ile sınırlandırılmıştır.

Cumhuriyet dönemi örgün eğitim kurumlarında nasıl bir din eğitimi ve öğretimi yapıldığı konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ülkemizde Cumhuriyet dönemi boyunca 1939 ile 1948 tarihleri arasındaki dönemin haricinde hemen hemen her zaman Din Bilgisi, Ahlak ve Din Dersleri adı altında din derslerine örgün eğitim kurumlarında yer verildiği görülmektedir. Dinin sosyal, kültürel ve psikolojik etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin dini inançları benimseme eğiliminde olabileceğini göstermektedir. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarının başlangıcında da dinin insan hayatındaki gerçekliğinden

hareketle din eğitime yer verilirken ve din eğitiminin, o dönemin milli eğitim politikasına hizmet etmesi imkânı da söz konusu iken sonraki yıllarda aşamalı bir şekilde örgün eğitim kurumlarından kaldırılması, bu durumun nedenlerinin sorgulanması ihtiyacını gündeme getirmektedir.

Bu çalışmada “Cumhuriyet döneminde oluşturulan milli eğitim politikası nasıldır? Milli eğitim politikasına yön veren temel düşünce nedir? Cumhuriyet’in kuruluş sürecinde yeni toplum inşasında dine bakış nasıldır? Cumhuriyet’in kuruluş sürecinde nasıl bir din eğitimi politikası izlenmiştir? Milli eğitim politikası içinde Din Eğitimi nasıl anlaşılmış ve uygulanmıştır? Din derslerinin okullarda yer almasının ya da kaldırılmasının örgün eğitim kurumlarının amaçlarına kazandırdıkları ya da kaybettirdikleri nelerdir? Türkiye’deki din eğitimi, o dönemin milli eğitim politikasına hizmet edebileceği halde neden din eğitime izin verilmemiştir? Cumhuriyet’in kuruluş döneminde uygulanan din eğitimi politikası doğru bir din anlayışının oluşmasına katkı sağlamış mıdır?” sorularına cevap aranmıştır.

Cumhuriyet’in kuruluş döneminde örgün eğitim kurumlarında nasıl bir din eğitimi ve öğretimi yapıldığını incelediğimiz bu çalışmada, Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında benimsenen eğitim anlayışının analizinin, Osmanlı dönemi ile karşılaştırma yapmadan ve süreklilik ile değişim içeren noktaları belirlenmeden mümkün olmayacağı düşüncesinden hareketle eğitim alanında yaşanan değişikliklerin ve yapılan uygulamaların tarihi mirasımız ile birlikte ele alınması gerektiğine inanıyoruz. Aynı zamanda o günün şartları ve koşulları gereği hangi ideolojik ya da felsefi bakış açılarının yapılan düzenlemelere ve değişikliklere kaynaklık ettiğinin geniş bir perspektifle ele alınmasının konunun değerlendirilmesinde doğru bir yaklaşım olacağını düşünüyoruz.

Bu bağlamda, Cumhuriyet’in kuruluş dönemi milli eğitim politikalarına yön veren temel düşüncenin bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesi açısından, öncelikle araştırmanın kuramsal açıklamalar bölümünde, eğitim politikalarının belirlenmesinde etkili olan felsefi akımlar, eğitim felsefeleri ve eğitim felsefelerinin Cumhuriyet’in kuruluş dönemi eğitim politikalarına yansımaları hakkında genel bilgiler verilmiştir. Daha sonra Cumhuriyet döneminde oluşturulan eğitim politikası ve bu politikanın dayandığı ideolojik temeller üzerinde durulmuştur. Cumhuriyet’in kuruluş döneminde din eğitimi alanında yapılan çalışmalara zemin hazırlayan ya da öncülük eden noktaları tespit edebilmek için öncelikle Cumhuriyet’in devraldığı eğitim mirası, eğitim teşkilatları ve eğitim düşüncesi

bağlamında genel olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra Cumhuriyet'in kuruluş dönemi örgün eğitim kurumları ve amaçları hakkında bilgi verilmiş ve Cumhuriyet'in kuruluş dönemi eğitim politikalarının hangi düşünce temelleri üzerinde oluşturulduğu, bu politikalar üzerinde etkili olan yasalar, toplantı ve şûralar, reform hareketleri, kalkınma planları üzerinde durulmuş; ülkenin iç dinamikleriyle birlikte dış dünyada meydana gelen gelişmelerin de eğitim politikası üzerindeki etkileri ele alınmış ve bu bilgiler doğrultusunda Cumhuriyet'in kuruluş dönemi din eğitimi politikalarının örgün eğitim kurumlarındaki yansımaları değerlendirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyet'in kuruluş dönemi boyunca örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaları ve bu çalışmaların dayandığı eğitim politikalarını ve felsefesini ortaya koyabilmektir. Bu çerçevede Cumhuriyet'in kuruluş dönemi eğitim politikaları ve bu politikaların etkilendiği temel düşünceyi belirlemenin yanında aynı dönemde oluşturulan eğitim politikasının din eğitimine nasıl yansıdığı tespit edilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinin yer aldığı ilgili literatür tarandığında Cumhuriyet'in kuruluş yıllarını kapsayan 1920-1950 yılları arasındaki örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimi konusunu derinlemesine ele alan, çok yönlü olarak değerlendiren, güvenilir kaynaklara dayalı, objektif ve müstakil bilimsel çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu konuyla ilgili bazı çalışmalar bulunuyorsa da bunların bir kısmının konuyu sadece resmi yönüyle ele aldıkları ancak resmi yönün uygulamada ne kadar fonksiyonel olduğuna temas edenlerin ise bu hususta oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca bu dönemdeki resmî kurumların yaptıkları ile kişi ve diğer kurumların verdikleri tepkilerin yeterli düzeyde tespit edilememesi de konunun daha belirgin şekilde ortaya konulmasını gerektirmektedir. Bu nedenle doktora tezi olarak planlanan bu çalışma, Din Eğitimi alanında, Cumhuriyet tarihimizde önemli bir dönüm noktası olan dönemin din eğitimi politikalarını ve bu politikaların örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimine yansımalarını resmi ve resmi olmayan kaynaklar çerçevesinde ele alması ve dönemin kapalı kalan ve yeterince aydınlatılamayan yönlerinin belirginleştirilmesi açısından bir başlangıç niteliği taşıyacaktır. Bu bağlamda çalışmanın, alandaki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağını umuyoruz.

Çalışmamıza konu olan dönemdeki din eğitimi ile ilgili çalışmaların ayrıntılı olarak incelenmesi, tarihi bir vakıayı ortaya koymanın ötesinde, geçmişte ve günümüzdeki din eğitimi faaliyetleri arasındaki bağlantının kurulabilmesi ve sözü edilen dönemin kapalı kalan ve net olmayan yönlerinin ilmi bir çalışma içinde aydınlatılması ve belirgin hale getirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmanın problemini “Cumhuriyet’in kuruluş döneminde örgün eğitim kurumlarında izlenen din eğitimi politikası hangi özellikleri taşımaktadır?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemlerini,

1. Cumhuriyet döneminde oluşturulan milli eğitim politikası hangi özellikleri taşımaktadır?
2. Milli eğitim politikasına yön veren temel düşünce nedir?
3. Cumhuriyet’in kuruluş sürecinde yeni toplum inşasında dine bakış nasıldır?
4. Milli eğitim politikası içinde Din Eğitimi nasıl anlaşılmış ve uygulanmıştır?
5. Din derslerinin okullarda yer almasının ya da kaldırılmasının örgün eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine nasıl bir etkisi olmuştur?
6. Cumhuriyet’in kuruluş döneminde uygulanan din eğitimi politikası doğru bir din anlayışının oluşmasına katkı sağlamış mıdır?” soruları oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu çalışmada, Cumhuriyet döneminin kuruluş sürecinde (1920-1950) örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimi ele alınmış, ancak bu dönemde kısa süreli olarak varlık gösteren ve sonrasında kapatılan İmam ve Hatip Mektepleri ile yüksek din eğitimi kurumları kapsam dışı bırakılmıştır. Çalışma kapsamında 1950 yılı, Türkiye’de eğitim politikalarının CHP’den DP yönetimine geçiş yaptığı ve din eğitimi politikalarında farklı bir yönelim görüldüğü bir dönem olması ve DP’nin din eğitime yönelik yeni açılımlarını ayrı bir dönem olarak ele almak amacıyla, analizimiz 1950 yılı ile sınırlandırılmıştır.

Cumhuriyet döneminin tamamının örgün ve yaygın din eğitimi açısından ele alınması, çalışmanın kapsamını fazlasıyla aşacaktır. Bu nedenle çalışma genel örgün eğitim kurumlarından ilkokul, ortaokul ve liselerdeki din eğitimi ve öğretimiyle sınırlandırılmıştır. Cumhuriyet'in kuruluş dönemi milli eğitim politikalarının bu kurumlardaki din eğitimi ve öğretimine yansımaları müfredat programları, ders kitapları, öğretim metotları ve öğretmen yetiştirme açısından değerlendirilmiştir.

1.5. Konuyla İlgili Çalışmalar

Konu ile ilgili Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde, bu alanda yapılan çalışmaların bazılarında Cumhuriyet döneminin genel olarak ele alındığı, bazılarında ise Cumhuriyet döneminin belli bir zaman aralığındaki din eğitimi uygulamalarına yer verildiği, bazılarında din eğitimiyle ilgili ders kitapları, müfredat programları ve din eğitime yönelik eserlerin, bazılarında da sadece din-devlet ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

Konuyla ilgili din psikolojisi alanında 1, din sosyolojisi alanında da 2, din eğitimi alanında 18 yüksek lisans ve doktora çalışması bulunmaktadır. Din psikolojisi alanında 1 doktora, din sosyolojisi alanında ise 1 yüksek lisans ve 1 doktora tez çalışması bulunmaktadır. Din eğitimi alanında yapılan çalışmaların 7'si doktora, 11'i yüksek lisans tezidir. Alanda, konuyla ilgili toplamda 9 doktora, 12 yüksek lisans çalışması bulunmaktadır.

Din psikolojisi alanında 2014'te Zeynep Özcan'ın "Cumhuriyet Dönemi Dini Hayat (1938-1950)" isimli doktora tezinde İnönü Dönemi'ni kapsayan 1938-1950 yılları arasında Türk toplumunun nasıl bir dini hayat yaşadığı ve bu dönemde dini hayatı etkileyen faktörlerin neler olduğu açıklanarak, bu dönemin günümüze yansımaları psikolojik bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Din sosyolojisi alanında 2012'de Ayhan Ercüment'in "Cumhuriyet Türkiye'sinin Kuruluş Sürecinde Ulus-Devlet-Din İlişkileri (1920-1937)" isimli yüksek lisans tezinde ulus devletin ne olduğu hakkında teorik bilgiler verilerek Türkiye'deki ulus-devlet inşasında ve Türk milli kimliğinin oluşmasında temel alınan kriterler incelenmiş ve laiklik uygulamalarının milli kimliğin oluşmasındaki yeri ve sonuçları ulus-devlet-din ilişkileri çerçevesinde açıklanmıştır.

Din sosyolojisi alanında 2014'te Mehmet Erkol'un "Cumhuriyet'in Din Politikası (1923-1939)" isimli doktora tezi yeni kurulan Osmanlı'dan sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin, din politikasının oluşturulmasında ne gibi faktörlerin etkili olduğu, din-devlet ilişkisinin nasıl düzenlendiği ve bu konuda hangi uygulamaların yapıldığı ele alınmıştır.

Din Eğitimi alanında 1993'te Ahmet Gürtaş'ın "Atatürk ve Din Eğitimi" isimli doktora tezinde Atatürk dönemindeki genel ve mesleki din eğitimi hakkında bilgi verilmiş, Atatürk'ün İslam ve din eğitimiyle ilgili düşünce, davranış ve uygulamaları mevzuat, laiklik ve İslam'ın ilme verdiği önem çerçevesinde ele alınmıştır. 1997'de Veli Öztürk'ün "Türkiye'de Din Eğitimi ve Siyaset" isimli doktora tezinde, örgün ve yaygın din eğitiminin hukuki ve siyasi olarak dayandığı esaslarla ilgili TBMM, Temsilciler Meclisi ve Danışma Meclisi Tutanak Dergilerinde bulunan Anayasa maddeleri ve yasaların tartışılmasında öne sürülen görüşler incelenmiş, 1920-1990 yılları arasında Türkiye'deki din eğitimi ve siyaset ilişkilerinin tarihi gelişimi ele alınarak din eğitimin siyasi sorun haline gelmesinin nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır. 2010'da Abdullah Akın'ın "Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920- 1950)" başlıklı doktora tezinde 1920 ve 1950 yılları arasındaki din eğitimi "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçiş Sürecinde Eğitim ve Din Eğitimi Kurumları", "Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Sonrasında Din Eğitimi" ve "Diyanet İşleri Başkanlığı, Laiklik Uygulamalarının Dini Hayata Yansımaları ve Türkçe İbadet" şeklinde üç başlık halinde ele alınmıştır.

Din Eğitimi alanında 2010'da Safiye Kesgin'in "Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi" isimli doktora tezinde Cumhuriyet dönemi; Atatürk dönemi, İnönü dönemi ve çok partili hayata geçiş sonrası dönem olmak üzere üç bölümde incelenmiş, bu dönemler içerisinde Türkiye'deki ahlak eğitimi ile ilgili nasıl bir politika izlendiği, bu politikanın örgün eğitim kurumlarındaki din derslerinin öğretim programlarına ve bu derslerde okutulan din dersi kitaplarına nasıl yansıtıldığı araştırılmıştır.

2011'de Tuğrul Yürük'ün "Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları" isimli doktora tezinde, Cumhuriyet dönemi din öğretimi programları ve bu programların dayandığı felsefeler hakkında bilgi verilmiştir. Cumhuriyet dönemi din öğretimi programları; Cumhuriyet'in kuruluş ve tek parti dönemi, 1946-1980 yılları arasındaki çok partili hayata geçiş sonrası dönem ve 1980-2006 yılları arasındaki dönem olmak üzere üç

bölüme ayrılarak incelenmiş ve bu dönemlerdeki din öğretimi program anlayışları, programlarda hangi felsefenin esas alındığı çerçevesinde açıklanmış ve değerlendirilmiştir.

2015'te Kâmil Çoştı'nın "1924-1949 Yılları Arasında Din Eğitime Yönelik Yayınlanan Eserlerin Değerlendirilmesi" isimli doktora tezinde, 1924-1949 yılları arasındaki din eğitimi ve öğretimiyle ilgili yaklaşımlar hakkında bilgi verilerek, din eğitiminin yapıldığı yıllarda basılmış olan resmi ve özel yayınların yanı sıra din eğitiminin yapılmadığı yıllarda basılmış olan resmi ve özel yayınlar incelenerek değerlendirilmiştir.

2020'de Ali Kemal Acar'ın "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Düşüncesinde Din Eğitimi" isimli doktora tezinde, 1920-2020 yılları arasında yaşamış olan belirli bazı düşünürlerin eserleri, makaleleri vb. çalışmalarından yola çıkarak bu düşünürlerin görüşleri doğrultusunda, din eğitimin içeriği ve genel ilkeleri, örgün din eğitimi, yaygın din eğitimi, din eğitimcileri, ders kitapları, dini yayınlar, kitle iletişim araçları, laiklik, çok kültürlülük ve Alevilik konuları, 1920-1946 (İlk Dönem), 1946-1980 (Orta Dönem) ve 1980-2020 (Son Dönem) olmak üzere üç bölüm halinde incelenmiştir.

Din Eğitimi alanında konuyla ilgili 11 yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Bu çalışmalar 2001'de Adem Korukçu'nun "Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitimi", 2002'de Fatih Kayacan'ın "1947 CHP 7. Kurultayı'nda Din Eğitimi Müzakereleri ve Sonuçları", 2003'te Cemil Yavaş'ın "Heyet-i İlmiye ve Milli Eğitim Şuralarında Din Eğitimi", 2004'te Osman Cingöz'ün "1924'ten Günümüze (2002) Lise ve Dengi Okullarda Din Öğretimi", 2005'te Tuğrul Yürük'ün "Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de Laiklik Çerçevesinde Din Eğitimi", 2006'da Zeynep Nevzatoğlu'nun "Basında Din Eğitimi-Öğretimi Laiklik Tartışmaları", 2010'da Ayşe Nur Bektaş'ın "1924-1940 Yılları Arasında İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Okutulan Ders Kitaplarında Din ve Dinler", 2013'te Naziye Efendioğlu'nun "Milli Eğitim Şûralarında Din ve Ahlak Eğitimi", 2013'te Ayşe Uyanık'ın "Basında Din Eğitimi Tartışmaları (1945-1960)", 2019'da Mustafa Adak'ın "1923-1933 Yılları Arasında İlkokullarda Okutulan Din Dersi Kitaplarında Eğitim-Siyaset İlişkisi (Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri 3-4-5 Örneği)", 2021'de Adilet Zhylybaev'in "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi" isimli yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Din Eğitimi alanında Mustafa Öcal'ın da konuyla ilgili "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", "Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Dini Hayat" başlıklı çalışmaları bulunmaktadır.

Felsefe ve Din Bilimleri alanı dışında Tarih, Sosyoloji, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında da Cumhuriyet dönemi din eğitimi konusu ele alınmıştır. Bu konuda Tarih alanında 2012’de Serdar Kara’nın “Tek Parti’den Çok Partili Hayata Geçiş Sürecinde Türkiye’de Din Politikalarındaki Değişim Üzerine (1945-1950)”, 2014’te Zafer Çil’in “Türkiye’de 1946- 1954 Yılları Arasında Din ve Laiklik Tartışmaları”, 2017’de Zeynep Azder’in “Cumhuriyet Halk Partisindeki İdeolojik Dönüşüm ve Türkiye’de Din Eğitimi (1945-1950)”, 2018’de Nihat Duru’nun “1938-1960 Yılları Arasında Türkiye’de Din Eğitim Politikaları”, 2020’de Yılmaz Topcu’nun “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Dinin Millileştirilme Süreci” isimli yüksek lisans tezleri bulunmaktadır. Sosyoloji alanında 2015’te Şeyma Dutar’ın “Cumhuriyet Dönemi Din Politikaları ve Toplumsal Tepkiler (1923-1960)” ve 2008’de Cemil Öztürk’ün “Tek Parti Döneminde Eğitimde Devlet ve İdeolojinin Rolü” isimli yüksek lisans çalışmaları bulunmaktadır. Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi alanında ise 2020’de Erhan Semiz’in “İsmet İnönü Dönemi’nde Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi (1938-1950)” isimli yüksek lisans teziyle birlikte iki doktora tezi bulunmaktadır. Bunlardan biri 2018’de Gülbeyaz Karakuş’un “Cumhuriyet’in Kurucu İdeolojisine Politik- Teolojik Bir Yaklaşım” isimli doktora tezi, diğeri de 2021’de Mehmet Yılmaz’ın “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları: Yasal-Kurumsal Çerçeve ve Aktörler” isimli doktora tezidir.

1.6. Yöntem

1.6.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, eğitim tarihimizin geçmişe ait belirli bir döneminin incelemesi hedeflendiğinden nitel araştırma¹ desenlerinden doküman ve söylem analizi yöntemi kullanılmıştır.

Belgesel tarama olarak da tanımlanan doküman analizinde belgeler, arşiv kayıtları ve çeşitli materyaller incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini

¹ Nitel bir araştırmada daha çok yorumlayıcı ve ya da eleştirel sosyal bilimin ilkelerine dayanılır. Nitel araştırmalarda önemli olan, toplumsal yaşamın doğal akışı içinde ortaya çıkan vakalar hakkında ayrıntılı incelemeler yapmaktır. W. Lawrence Neuman, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I*, çev. Özlem Akkaya, (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2020), 295.

kapsamaktadır². Başka bir ifadeyle hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyalleri titizlikle incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir³. Bu yöntem, fiziksel kaynakları, çoğunlukla yazılı belgeleri ister özel ister kamusal alanda olsun, araştırmak ve kategorize etmek için kullanılır⁴.

Doküman analizinde geçmişteki olguların yer aldığı belgelerin yanı sıra araştırma süresince ortaya çıkan ve oluşturulan belgeler de işleme tabi tutulur⁵. İncelenecek yazılı dokümanlar arasında kitaplar, gazete ve dergiler, raporlar, kayıtlar, yazışmalar, yönergeler, tutanaklar yer alabileceği gibi, yaşam öyküsü veya sözlü tarih çalışmaları çerçevesinde günlükler, hatıratlar, özel mektuplar da inceleme kapsamına dahil edilebilir⁶.

1.6.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Cumhuriyet'in kuruluş dönemi, 1920-1950 yılları arasındaki örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimi çalışmalarını konu alan bu araştırmada öncelikle söz konusu dönemle ilgili kaynak eser ve belgeler doküman analizi yöntemi ile derlenmiştir. Araştırma kapsamında Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır. Tarihi konuların incelenmesinde yazılı kaynakların özel bir önemi bulunduğundan ilk olarak belirlenen döneme ait yazılı kaynakların bulunmasına ve ilk kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışma esnasında 1920 ve 1950 yılları arasındaki din derslerinin öğretim programları ve ders kitapları, arşiv belgeleri, tebliğler dergisi, Milli Eğitim Şuraları, TBMM tutanakları, kanunlar, nizamnameler, basılı kitaplar, tezler, makaleler, online kaynaklar, biyografiler, romanlar, hikayeler, mülakatlar, süreli yayınlar, hatıratlar, dernek ve vakıf gibi kuruluşların faaliyetleri incelenmiştir. Ayrıca eğitim

² Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2009), 183; Sait Gürbüz - Faruk Şahin, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe- Yöntem- Analiz* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2017), 428-429.

³ Glenn A. Bowen, "Document Analysis as a Qualitative Research Method", *Qualitative Research Journal* 9/2 (August 2009), 27.

⁴ Jashim Uddin Ahmed, "Documentary Research Method: New Dimensions", *Indus Journal of Management & Social Science* (Spring 2010), 4/1, 2.

⁵ Gürbüz - Şahin, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe- Yöntem- Analiz*, 429.

⁶ Temmuz Gönc Şavran, "Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri", *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, ed. Temmuz Gönc Şavran, 64-105. (Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir, 2012), 94.

sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim felsefesi, tarih, sosyoloji, felsefe, hukuk, edebiyat vb. alanlarda yazılan bilimsel eserlerden de faydalanılmıştır.

Araştırmacı için doküman analizinin hem güçlü yönleri hem de zayıf yönleri bulunmaktadır. Doküman analizi, diğer araştırma yöntemlerinden daha az zaman alır ve bu nedenle daha verimlidir. Veri toplama yerine veri seçimi gerektirir. Birçok belgenin kamuya açık olması ve yazarların izni olmadan elde edilebilme imkânı, özellikle de internet ortamının bu belgelere ulaşım kolaylığı sağlaması, kullanılabilirlik açısından doküman analizini nitel araştırmacılar için çekici bir seçenek haline getirir. Belge analizinde kamu kayıtlarını bulmak yalnızca kişinin hayal gücü ve çalışkanlığıyla sınırlıdır⁷. Doküman analizinin diğer kuvvetli yönü ise veri toplama işleminin daha ekonomik ve güvenilir olmasıdır. Doküman analizi, daha çok başkaları tarafından toplanmış verilerden faydalanmayı içerdiğinden genellikle daha ekonomik olduğu gibi, kaynak olarak kullanılan belgelerde bir değişiklik söz konusu olmadığı için veri toplama işleminde güvenilirlik en üst düzeylere çıkabilmektedir⁸. Araştırma konusu ile ilgili olayların gözlemlenebilme ve bilgi verenlere ulaşabilme imkânı söz konusu olmadığında ya da ayrıntılı bilgilere ihtiyaç duyulduğunda belgeler, veri toplamanın en etkili yolu olabilir. Ayrıca özellikle günlük ve hatırat gibi kaynaklardaki bilgiler, bu eserleri kayda geçiren kişinin kendi isteği doğrultusunda şekillendiği için, bu yolla daha samimi ve daha doğal duygu ve düşünceler elde edilebilir⁹.

Doküman analizinin zayıf yönleri ise toplanabilecek veriler açısından kendinden önceki çalışmalara dayalı olmasıdır. Toplanmış bilgiler, kullanılan tanımlar ve izlenen yöntem nedeniyle eleştiri güçlüğüne ve yanlış değerlendirmelere yol açabilir. Kitaplık ve belgelerle ilgili düzenlemelerin iyi bir şekilde yapılmadığı ortamlar belgesel tarama tekniğinin uygulanmasını büyük ölçüde güçleştirmektedir. Doküman analizinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için araştırmacının yazılı bilgileri toplaması, sınıflandırması ve belli bir senteze ulaşabilme yeterliliğinin olması gerekmektedir¹⁰. Bunların yanı sıra belgeleri yazarların taraflı davranma, abartma ya da tamamen değiştirme olasılığının olması, araştırmada kullanılan dokümanların belli bir grubun ya da kurumun niteliğini yansıtması, araştırmacı için gerekli olan dokümanlarda yeterli detayların bulunmaması, elde edilen

⁷ Bowen, "Document Analysis as a Qualitative Research Method", 31.

⁸ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 197.

⁹ Göncü Şavran, "Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri", 94.

¹⁰ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 197.

dokümanlarda bulunan bilgilerin eksik ya da yanlış kaydedilmiş olması, dokümanların elde edilmesi konusunda yasal izinlere ihtiyaç olması gibi dezavantajlı durumlar da söz konusu olabilir¹¹.

Araştırma sürecinde doküman analizinin güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak belgeler taranmış, araştırma konusu ile ilgili farklı görüşler birbiriyle karşılaştırmalı olarak titizlikle incelenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen veriler yazılı dokümanların incelenmesinde en sık kullanılan tekniklerden biri olan söylem analizi tekniği¹² kullanılarak değerlendirilmiştir. Söylem analizi (discourse analysis), sosyal psikolojideki gelişmelere bağlı olarak nitel araştırmalarda öne çıkan ve anlamın değişkenliğine odaklanan bir araştırma yaklaşımıdır. Söylem analizi söylem ya da dil kullanımını sadece biçimsel yönü ile değil, aynı zamanda kullanılan dili sosyal ve kültürel bağlam içinde, kullanıldığı toplumdaki sosyal olaylarla bağlantılı bir şekilde değerlendirir.

Tarihsel çalışmalar bağlamında söylem analizi, belirli bir dönemdeki politik, eğitimsel, hukuki veya dini söylemleri ele alarak, bunların nasıl inşa edildiğini, hangi ideolojik ve güç ilişkilerini yansıttığını anlamaya çalışır¹³. Söylem analizi, anlamlar, güç ve bilgi bağlantıları, sosyal ve kültürel yapıların nasıl şekillendiği üzerine yoğunlaşır. Geçmiş dönemlerde söylenmiş sözleri, müzakerelerde kullanılan dili, belgelere aktarılan deyim ve kavramları, siyasal, kültürel ve sosyal bağlam içinde ele alan metinsel-dokümanter bir analiz biçimidir. Söylem analizi, bilgi, düşünme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak tümevarım ve tümdengelim metodu ile anlamların nasıl yapılandırıldığını ortaya koyar¹⁴.

Cumhuriyet'in kuruluş dönemi eğitim politikalarını ve bu politikaların dayandığı eğitim felsefelerini analiz etmek için Atatürk ve İnönü dönemindeki müfredat programları, ders kitapları, toplantı ve şuralar, arşiv belgeleri, TBBM tutanakları geçmişle ve günümüzle bağlantılı olarak söylem analizi yoluyla incelenmiştir. Daha sonra bu veriler ışığında

¹¹ Ramazan Sak vd., “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi”, *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 4/1 (2021), 239-240.

¹² Göncü Şavran, “Nitel ve Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri”, 94.

¹³ Arzu Toker, “Sosyal Bilimlerde Nitel Veri Analizi İçin Bir Kılavuz”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı 51 (2022), 336-337.

¹⁴ Ali Balcı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2016), 194-195.

konuyla ilgili kitaplar, makaleler, tezler, hatıratlar, süreli yayınlar, gazeteler, romanlar, hikâyeler ve biyografilerden de faydalanılarak değerlendirmeler ve analizler yapılmış ve sonuçlar açıklanmıştır.



2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim dinamik, statik, değişimci, muhafazakâr, milli, ideolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel yönleriyle hem devlet hem de toplum açısından önemli bir yere sahiptir¹⁵. Eğitim, bireyi toplumun bilgi, değer ve davranış ilkelerine göre şekillendirmeyi hedeflediği gibi, aynı zamanda eğitimin kendisi de toplumda ağırlıklı olan düşünce doğrultusunda biçimlenmekte ve gelişmektedir¹⁶. Eğitim, bir yandan tarihin, geleneksel değerlerin, kültürün ve inançların muhafazası ve bunların gelecek nesillere aktarılması yönünde katkı sağlarken bir taraftan da aynı süreç içerisinde yeni durumlara ve gelişmelere uyum sağlama ve karşılaşılan problemlere çözümler üretme, icatlar ortaya koyma açısından da önemli bir role sahiptir. Kendi içerisinde hem statik hem de dinamik bir özellik taşıyan eğitim konusunda asıl mesele, eğitimin zamana bağlı olarak ne kadar geleneksel, değişime açık, yerli ve evrensel olacağının iyi düşünülmesi, sistemli ve planlı hareket edilmesi gerektiğidir¹⁷.

Eğitim, geçmişten günümüze kadar çok çeşitli anlamlarda tanımlanan ve kapsam alanı çok geniş bir kavramdır. Temel alınan düşünceye göre farklı tanımlar ortaya çıkmıştır.

Eğitim Bilimleri alanında kabul görmüş olan Ertürk'ün tanımına göre eğitim, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci”dir¹⁸. Bu tanımda ortaya çıkan en önemli noktalardan biri bireyde “istendik değişme”nin meydana gelmesidir. Böyle bir yaklaşım eğitimin işlevine yönelik öngörüsünü içerdiği gibi, bireyin davranışının istendik biçimde değiştirilmesi de değişikliği kimin istediği konusunu gündeme getirmektedir. Değişen bir dünyada değişmeyen nesne, olgu, kurum, kuruluş ve düşünceler olmadığı gibi hayatın kendisinin değişim olduğu bu süreçte insanı ayakta tutmak için eğitim alanında da değişim kaçınılmazdır. Ancak eğitimi etkileyip değiştiren tek bir değişken söz konusu değildir. Devlet ve devleti yönetme erkini elinde

¹⁵ Mustafa Gündüz, *Maariften Eğitime: Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Düşüncesinde Dönüşüm*, (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2020), 64.

¹⁶ Uğur Akın - Gani Arslan, “İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişkisine Farklı Bir Bakış”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (2014), 85.

¹⁷ Gündüz, *Maariften Eğitime*, 64.

¹⁸ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: Edge Akademi, 2017), 13.

bulunduran egemenler eğitimde “değişikliği isteyenler” arasında değerlendirilebileceği gibi¹⁹ aynı zamanda bilim, sanat, politika, gelenek, görenek, nüfus yapısı ve yerleşimi, moda, üretim ve tüketim, din ve felsefe gibi kültürel, toplumsal ve ekonomik pek çok değişken de eğitim sistemindeki değişikliklerin nedenleri arasında yer alır. Her devlet, her ne kadar eğitim kurumları vasıtasıyla kendi resmî ideolojisini her yurttışa kazandırmak istese bile, eğitimin yapısı, bu yapıyı etkileyen pek çok değişkenin bulunması, değişimin kaçınılmazlığı ve insanın niteliği bu amacın gerçekleşmesini engelleyebilir, hatta resmî ideoloji ile çelişecek ve onun yıkılmasına yol açacak insanların yetişmesine de neden olabilir²⁰. Bu açıdan her politik yapının eğitime etki eden bütün değişkenleri dikkate alması gerekir.

Eğitim tanımındaki “istendik” kelimesi söz konusu değişimin önceden tasarlandığını belirtirken “kasıt” kelimesi de önceden tasarlanmış bir değişikliği, sadece tesadüfen meydana getiren ve belki farkında bile olunmayan durumları dışarıda tutarak eğitim ve kültürleme arasındaki ayrıma dikkat çekmek için kullanılmıştır²¹. Toplumun kendi kültürel birikimini yeni nesillere kazandırması anlamına gelen kültürleme, sistemli bir şekilde yapılabileceği gibi günlük yaşamın içerisinde sıradan bir şekilde de gerçekleşebilir²². Bu durumda, eğitim olarak da ifade edilen kasıtlı kültürleme ile kasıtsız kültürleme bir arada ve birbirine etki ederek ortaya çıkmaktadır. Eğitim tanımında kasıtlı kültürlemeden söz edildiğine göre kasıt kelimesi bizatihi planlı ve programlı hareket etmeyi gerektirir. Planlı ve programlı bir eğitim ise doğal olarak bir kurumsal yapıya gereksinim gösterir²³. Planlı eğitimin etkili ve başarılı olması, aynı zamanda etkileşim halinde bulunduğu diğer kültürleme çeşitlerine de bağlıdır. Bu durumda bireyin etkileşimde bulunduğu çevre şartları ne kadar kontrol altına alınırsa, eğitimde plan fikrine ne kadar ağırlık verilirse ve planlı eğitimin sınırları ne kadar genişletilirse istenilen insanı yetiştirmek o ölçüde mümkündür²⁴.

Eğitim tanımındaki diğer önemli nokta “süreç” kelimesidir. Bu durumda eğitim, kısa süreli bir iş veya eylem değil, uzun soluklu ve geleceğe dönük bir çabadır. Eğitim, bireylerin

¹⁹ Akın - Arslan, “İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişisine Farklı Bir Bakış”, 85.

²⁰ Veysel Sönmez, *Eğitim Felsefesi* (Ankara, Anı Yayıncılık, 2017), 52.

²¹ Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, 13.

²² Muhammet Şevki Aydın - Cemil Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2016), 9.

²³ Erdoğan Tezci “Eğitim Felsefesi Nedir veya Eğitim Felsefesinin Rolü Nedir?”, *Eğitim Felsefesi Temeller, Ekoller ve Kavramlar*, ed. Erdoğan Tezci (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 22.

²⁴ Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, 13.

ve toplumların şekillendirilmesi, yönlendirilmesi, değiştirilmesi ve geliştirilmesinde faydalanılan en etkili süreçlerin başında yer almaktadır²⁵.

Genel anlamıyla bireylerin “istenilen” doğrultuda yetiştirilmesini ifade eden eğitim, aynı zamanda sosyalleşmeyi sağlayan bir süreçtir. Sosyalleşme ise bir topluma ait değerlerin içselleştirilmesi ve böylece o topluma uyum sağlamak anlamına gelir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde eğitimin, bir değer benimsetme mekanizması ve bir bilinç yükleme süreci olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitim, bir “değer” ve bir “bilinç” oluşturma temeline dayanan ulus inşasında ulusun tarihinin, kullandığı dilin, sahip olduğu kültürün ve benimsediği ülkünün hepsini içine alan “ulusal değerleri” topluma kazandıran temel ideolojik araç niteliğindedir²⁶.

Sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan şehirleşme ve bilim devrimiyle meydana gelen yoğun bilgi üretimi sonucunda mevcut bilginin boyutu, aktarılması ve ortak bilinç oluşturma zorunluluğu, eğitimin, devlet kontrolünde sistemli ve uzmanlık gerektiren bir kurum vasıtasıyla verilmesini gerekli kılmıştır. Ayrıca uluslaşma ve modern devletin kendi hedeflerine ulaşmak için yetiştirmek istediği yeni insan modeli anlayışı da eğitimin devlet tarafından araç olarak kullanılmasına neden olmuştur²⁷. İstenilen yönde bir bireyin yetiştirilmesini ise devletin eğitim politikaları belirleyecektir.

2.2. Eğitim Politikası

Eğitim, bir toplumun yaşam tarzının belirlenmesindeki zihniyeti ortaya koyan, kültürün sağlıklı bir şekilde gelecek nesillere aktarılmasındaki milli hassasiyeti koruyan, toplumsal kalkınmayı sağlayan, ideal insanın ve şahsiyetinin inşası gibi toplumun varlığının temel varoluş ilkelerini muhafaza eden, geliştiren ve onu geleceğe hazırlayan dinamik bir fonksiyona sahiptir. Tarihi süreç içerisinde toplumların sosyo-ekonomik durumlarına, insan anlayışlarına ve dünyayı algılama biçimlerine göre eğitimden beklentiler de değişiklik

²⁵ Orhan Yıldız - Tuğçe Yıldız, “Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikaları”, *Journal of Research in Education and Society* 3/1 (2016), 25.

²⁶ Mustafa Doğanoglu, “Kemalist İdeolojinin Şekillenmesinde Ziya Gökalp’in Etkileri”, *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi* 19/1 (2015), 31.

²⁷ Ufuk Şimşek vd., “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7/4, 2811.

göstermiştir. Bu açıdan eğitim bir yandan yapıcı bir etkiye sahip olurken diğer yandan da birtakım etkilere açık olmuştur²⁸.

Ulus inşa etme sürecinde eğitim, yapıcı etkisi nedeniyle modern devletler tarafından yeniden inşa aracı olarak kullanılmıştır. Eğitim aracılığıyla devletler, tüm halkın düşünce ve değer yargılarının birbiriyle kaynaştırılıp toplumun bütün kesimleriyle bütünleştirilmesini gerçekleştirme amacına yönelik hareket ederler ve tüm eğitim aşamalarında, benimsedikleri ideolojiyi aktararak topluma kendi kurgularına göre kimlik kazandırma eğilimi içerisindeyler²⁹. Bu açıdan eğitim ulus-devletin siyasi kültürüyle uyumlu bir biçimde tasarlanmıştır. Burada hem rejimin doğasının meşrulaştırılması ve sürdürülebilmesi hem de toplumsal açıdan kabullenilebilir rejim normlarını destekleyip yüksek seviyelere çıkaracak vatandaş yetiştirilmesi amaçlanmaktadır³⁰. Milli kimliğin inşası sürecinde devlet, eğitim ve kültür alanında “evrensel üst kültür”ü, gelecekteki vatandaşlarına aktarmak için ülke çapında teşkilatlandırdığı milli eğitimi kontrolü altında tutmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle millileştirilmeye çalışılan eğitim kültürel, yerel, etnik ve dini bağlılıkların üzerinde bir üst kimlik ve aidiyet merkezi olarak kurulan milli kimliğin topluma kazandırılmasında merkezi bir rol oynamaktadır³¹. Ulus devlet hem ekonomik açıdan fayda sağlayan hem de ulusal değerlerle donatılmış geleceğin vatandaşlarını, politik sosyalleşme fonksiyonunu yerine getiren okul aracılığıyla kazandırılmak istenen kimlik doğrultusunda biçimlendirmektedir³².

Sosyal, politik ve mesleki bir girişim olan eğitim, süreç içinde toplumdaki bireyleri bu işlevleri doğrultusunda sosyalleştirirken aynı zamanda yurttaşlık bilinci ve siyasal kültür vermekte ve meslek kazandırmaktadır. Bütün bunlar “olanla, olması gereken arasında olabileni yapabilme sanatı” olarak tanımlanan politika, eğitim politikaları ve eğitim politikalarının uygulandığı kurumlar olan okullarda eğitim programları vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir³³.

²⁸ Arife Gümüş, “Siyasal Bir Kurgu Olarak Türkiye’de Eğitim Politikaları”, *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, ed., Arife Gümüş (İstanbul: Nobel Yayıncılık, 2015), 2.

²⁹ Halis Çetin, “Devlet, İdeoloji ve Eğitim”, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* 25/2 (2001), 206.

³⁰ Rodney Goutman, “Educational Administration’s Hidden Priority”, *International Review Education* 23/1 (1977); akt., Şimşek vd., 2813.

³¹ Ernest Gellner, *Uluslar ve Ulusçuluk*, çev. Behar Büşra Ersanlı- Özdoğan Günay Göksu (İstanbul: İnsan Yayınları, 1992), 76-77.

³² Birol Çaymaz, *Türkiye’de Vatandaşlığın İnşası* (İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2019), 30.

³³ Nipkow (1989); akt. Esergül Balcı, *Türkiye’de Eğitim Politikaları (1923-1980)*, (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 207.

Birey ve toplumun karşılıklı etkileşimi açısından da eğitimin politik yönü ve eğitim politikaları önemlidir³⁴. Eğitim politikası, eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirecek ilke ve kuralların tespit edilmesini ve ona göre hareket edilmesini gerektirir. Eğitim politikasının yeterince açık ve anlaşılabilir, tutarlı, gelişmeye açık, dinamik, toplumsal ve ekonomik koşullara göre yeniden düzenlenebilecek şekilde esnek, bilimsel ve ilgililerin katılımıyla belirlenmesi gibi özelliklere sahip olması gerekir. Eğitim politikasının belirlenmesinde Devlet Planlama Teşkilatı, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu, Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu, Milli Eğitim Şurası, siyasal partiler gibi politika organları önemli işlevlere sahiptir. Ayrıca eğitim politikalarının oluşumunda ve bunların eğitim programlarına yansımada bilimselliğin sağlanması noktasında bir takım eğitim felsefeleri esas alınmaktadır³⁵.

2.3. Eğitim ve Felsefe İlişkisi

Eğitim ve felsefe arasında hem tarihsel hem de pedagojik açıdan çok yönlü bir ilişki söz konusudur. İnsanda istendik davranış oluşturmaya hedefleyen ve insanı merkeze koyan eğitim, aynı şekilde kendisi gibi insanı ve insanın düşünme biçimlerini konu edinen felsefeyle devamlı etkileşim halindedir³⁶.

Eğitimin felsefe ile olan ilişkisi, özellikle eğitimle ilgili amaçların belirlenmesi konusunda önemlidir. Amacı belirlenmemiş bir eğitimle istenilen neticeye ulaşmak pek mümkün görünmemektedir³⁷. Felsefe, evrenin yapısını ve düzenini anlamaya çalışan, yaşamın anlamını ve amacını, bilginin kaynağını ve güvenilirlik derecesini, iyi, güzel ve doğrunun ne olduğunu sorgulayan, diğer bir ifadeyle varlık, bilgi ve değerlerle ilgili sorunları konu edinen bir alandır³⁸. Felsefe en geniş anlamıyla “insanın evren ve evrenin insanlarla ilişkisi üzerine sistematik, derinlemesine ve spekülatif düşünmesi sonucunda oluşmuş bir bilgi alanıdır³⁹”. Felsefe varlık, bilgi ve değer alanlarındaki tüm yeniliklerin eğitsel ve pedagojik bir şekilde birey ve toplum tabakalarına aktarılmasını sağlar. Bu açıdan

³⁴ Balcı, *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, 207.

³⁵ Mahmut Adem, “Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır?”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 52/1 (1997), 52.

³⁶ Alaattin Küçükaslan vd., “İdealist ve Realist Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Değerlendirme”, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 10/19 (2021), 119.

³⁷ Balcı, *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, 208.

³⁸ Sabri Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesine Giriş* (Ankara: Fol Kitap, 2019), 39.

³⁹ Gerald L. Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, çev. Nilüfer Korkmaz (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2019), 2.

felsefe, eğitimdeki açık ve kesin ifadelerden faydalanırken, eğitimde de felsefenin rehberliği gereklidir.⁴⁰ Eğitim, var olan yetenekleri geliştirdiği gibi aynı zamanda insanın yeni beceriler kazanmasını ve çağın gereklerine uygun şekilde yetişmesini de sağlar. Eğitimin hammaddesi insan ve problemleri olduğu gibi felsefenin inceleme konusu da insandır⁴¹. Bu yönleriyle felsefe ve eğitim doğal olarak karşılıklı ilişki içindedir. İnsanın eğitimi için tespit edilen hedefleri genellikle felsefe belirlerken, bireylerin belirlenmiş olan bu hedeflere ulaşması da eğitim yoluyla gerçekleşir. Eğitim için gerekli olan nitelik ve değerler sistemi felsefe tarafından ortaya koyulurken, eğitim de bu nitelik ve değerler sistemini bireye kazandırmayı amaçlayan bir sistem ve etkinlikler çabası olarak ortaya çıkar⁴².

Bu bağlamda eğitim ve felsefe arasında tutarlı bir etkileşim söz konusudur. Bu özellik her zaman dikkate alınıp gerektiği zamanda ve uygun şekilde kullanıldığında, her iki alanın da daha tutarlı olmasına, etkili ve verimli bir şekilde gelişmesine katkı sağlayabilir⁴³.

2.4. Eğitim Felsefesi

Eğitim felsefesi, genel olarak eğitimi felsefi bir tutum ya da yöntemlerle konu alan uygulamalı felsefe türü şeklinde tanımlanabilir⁴⁴. Eğitimin ne olduğunu, eğitimle ilgili hedefleri ve içeriği, eğitim öğretime yön veren kuramlar ile uygulama arasındaki ilişkiyi, eğitimin sınırlarını ve engellerini, eğitimde kullanılacak yöntemleri, eğitim alanını meydana getiren kavramları sorgulayıp çözümleyen felsefi bir disiplindir⁴⁵.

Eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceleyip tutarlılık açısından kontrol eden sistemli fikir ve kavramlar bütünü olarak değerlendirilebilir. Eğitim felsefesi, eğitim sistemlerinin esas aldığı insan anlayışının değerlendirmesini yapar. Eğitim alanında kullanılacak yeni hipotezler ortaya

⁴⁰ Davut Hotaman, “Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Felsefenin Rolü”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13/2 (2017), 431-432.

⁴¹ Gürbüz Ocak, “Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 1/1 (2004), 4.

⁴² Hotaman, “Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Felsefenin Rolü”, 432.

⁴³ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 50-51.

⁴⁴ Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi* (İstanbul: Say Yayınları, 2019), 11.

⁴⁵ Erdoğan Köse, “Eğitim Felsefesi ve Eğitim Akımları”, *Eğitim Felsefesi*, ed. Remzi Y. Kıncal (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019), 76.

koyar. Toplum, insanın tabiatı ve öğrenme gibi konularla ilgili eğitimsel ve felsefi yaklaşımları birlikte değerlendirerek bir eğitim sistemi oluşturmaya çalışır.⁴⁶

Eğitim felsefesi eğitim uygulamalarına yön veren bir rehber konumundadır ve eğitimde hâkim olan felsefe akımının nasıl uygulanacağı, bireylerin niçin ve neye göre eğitileceği konusunda yol göstericidir⁴⁷. Eğitimle ilgili alınan kararlar, okul türü ve kademelerinin belirlenmesi, eğitim programlarının hazırlanması, program uygulamalarının değerlendirilerek yeniden geliştirilmesi gibi konularda temel alınan felsefi ekol önemli bir role sahiptir.⁴⁸

Eğitim programlarının öğeleri arasında yer alan hedefler, hedeflerde belirtilen bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili içerik, öğrenme yaşantılarının planlanmasında ve uygulanmasında takip edilecek öğretim strateji, yöntem ve metotları, kullanılacak araç-gereçler, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, öğrencide istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığının ölçüldüğü sınama durumlarında sorulacak soru çeşitleri gibi öğeler, eğitimde temel alınan felsefeye göre şekillendirilir⁴⁹ ve eğitim sisteminin işleyip işlemediği bu felsefeye göre denetlenir⁵⁰. Toplumlar, yaşadıkları çağdaki yönelimlerini tesadüflere bırakmadan geleceklerini kendileri belirlemek istediklerinden, uyguladıkları eğitim sistemine rehberlik yapacak, yol ve yön gösterecek bir felsefi ekolü eğitim sistemlerinin temeline yerleştirmek zorundadır⁵¹.

2.5. Eğitim Sistemlerinin Dayandığı Felsefe Akımları ve Eğitim Felsefeleri

Eğitim programında temel alınan felsefeler, eğitim programının tüm aşamalarında hem program hem de eğitim yönetimi açısından etkilidir⁵². Eğitimde hedef, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özelliklerdir. Buradaki “istendik”in ölçütünü, hedeflerin

⁴⁶ Ocak, “Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri”, 3.

⁴⁷ Köse, “Eğitim Felsefesi ve Eğitim Akımları”, 77.

⁴⁸ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 13-14.

⁴⁹ Hotaman, “Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Felsefenin Rolü”, 434; Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 33-34.

⁵⁰ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 49.

⁵¹ Hotaman, “Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Felsefenin Rolü”, 435.

⁵² Küçükaslan vd., “İdealist ve Realist Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Değerlendirme”, 118.

nasıl ve neye göre, hangi ölçüde belirleneceğini felsefe belirler⁵³. Bu hedefler felsefi akımlara göre farklılık göstermektedir.

Eğitim sistemlerinin dayandığı temel felsefe akımları; idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk, natüralizm olarak ele alınmaktadır. Eğitim uygulamalarının kaynağını oluşturan daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk şeklinde sıralayacağımız eğitim felsefeleri, bu felsefe akımları doğrultusunda ortaya çıkmıştır⁵⁴. Bu felsefeler, eğitimsel süreçlere yol göstererek çeşitli müfredat programlarının oluşmasına öncülük ettiği için büyük önem taşımaktadır⁵⁵.

2.5.1. İdealizm ve Eğitim

İnsanlık tarihinin en eski ve en etkili düşünce sistemlerinden biri olan idealizm, felsefe tarihi içerisinde hem epistemolojik hem de ontolojik açıdan değişik biçimlerde temsil edilmiştir⁵⁶. İlk olarak Platon tarafından ortaya konulan, 18. ve 19. yüzyıllarda Almanya’da John Gottlieb Fichte ve George Wilhelm Friedrich Hegel gibi idealist düşünürler tarafından biçimlendirilen idealizm⁵⁷, gerçekten var olanın madde cinsinden olmadığını, tam tersine zihin, tin ya da idea cinsinden olduğunu ileri sürer. Böylece dış dünyanın varlığını reddeder ya da onu algılayan zihne indirir⁵⁸. İdealizme göre gerçek; bir, bölünmez, öncesiz, sonrasız, değişmez, ölümsüz ve soyuttur⁵⁹. İdealizm, materyalizmin aksine aklın maddeden önceliğini vurgular. İdealizme göre gerçek olan akıldır ve madde bir bakıma onun ürünü olarak kabul edilir⁶⁰.

İdealizm, insanın bir özü ve doğası bulunduğunu yaklaşımlarını benimser ve insanın özü, yani insanı her ne ise o yapan şeyin onun varlığı veya aklı olduğunu savunur. İnsanı ruh ve bedenden oluşmuş bir varlık olarak değerlendiren idealizm, ruhun özsel özelliğinin de akıl ve düşünmeden meydana geldiğini öne sürer⁶¹. Fiziki beden, aklın yararlanacağı geçici bir

⁵³ Ocak, “Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri”, 4.

⁵⁴ Çavuş Şahin, “Eğitim ve Temel Felsefe Akımları”, *Eğitim Felsefesi*, ed. Remzi Y. Kıncal (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019), 53.

⁵⁵ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 10.

⁵⁶ Ali Osman Gündoğan, *Felsefeye Giriş* (İstanbul: Dem Yayınları, 2010), 46.

⁵⁷ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 15.

⁵⁸ Gündoğan, *Felsefeye Giriş*, 46.

⁵⁹ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 67.

⁶⁰ Sabri Büyükdüvenci, “İdealizm ve Eğitim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 21/1 (1998), 343.

⁶¹ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 25.

elbise olarak görülür ve bir müddet sonra bir tarafa bırakılır. İnsan aklı ise bitmeyen bir gelişme içerisinde biçim kazanmaktadır. İnsan bir dereceye kadar kendi geleceğini biçimleme yetisinde olan özgür bir varlık olarak değerlendirilir⁶².

İdealist eğitim felsefesi, idealizmin eğitim alanıyla ilgili içerik ve telkinlerin, eğitimle ilgili sonuçlarının bir araya getirilmesinden meydana gelir. İdealizmin eğitim kuramı, insanın entelektüel ve manevi potansiyelinin gelişimiyle yakından ilgili olan daimicilikte karşılığını bulur⁶³. Daimicilik, evrensel ilkeler doğrultusunda, ezeli-ebedi fikirlerin, insanı insan yapan kalıcı değerlerin ve değişmeyen gerçekliğin öğretilmesi gerektiğini, eğitimin hayata hazırlık aşaması olduğunu, kültürel mirasın kazanılması gerektiğini ve klasik eserlerin okutulmasının gerekliliğini savunan bir eğitim akımıdır⁶⁴. Daimicilik, insanın hakikate dair bilgi sahibi olmasını, dolayısıyla maneviyat eğitimi önceler. Böylece insanı insan kılan özelliklerin kazanılmasının, mesleki yeterliliklerin kazanılmasından daha önemli olduğunu savunur. Çünkü insan, varlık kategorisinde en üst düzeyde yer alan bir varlık olduğu için, ona kendi potansiyeline uygun bir şekilde ideaların, başka bir ifadeyle hakikatin bilgisine ulaşma imkânı sağlanmalı, bu yolla kendini gerçekleştirmesine ve özgürleştirmesine yardımcı olunmalıdır. Ayrıca daimicilik, toplumsal bir varlık olmasından hareketle insanın, devletin bir vatandaşı ve temel unsurlarından biri olarak toplumun doğru yönde şekillenmesinde önemli bir yere sahip olduğu görüşündedir. Dolayısıyla toplumun doğru bir şekilde yapılanması ve devletin devamlılığı için eğitim, fertleri buna göre biçimlendiren önemli bir araçtır. Bu yönüyle idealist eğitim felsefesinin işlevselci bir yapısının olduğu söylenebilir⁶⁵.

İdealist bir eğitimin amacı, insanın kendini gerçekleştirmesini ve hayatını hakikat, iyilik ve güzellik değerlerine göre biçimlendirmesini sağlamaktır. Bu nedenle idealist eğitim, öğrencileri hakikati aramaya teşvik eder. Hakikati aramak ve hakikate uygun bir şekilde yaşamayı sürdürmek için insanların her şeyden önce hakikate ulaşmak istemesi ve bu doğrultuda çaba sarf etmesi gerekir. İdealizme göre eğitim insanı iyi, doğru ve güzele yöneltmeyi hedefler ve öğrencilerin de doğrunun arayıcısı olmalarını ilke edinir⁶⁶. İyi, doğru

⁶² Büyükdüvenci, “İdealizm ve Eğitim”, 363.

⁶³ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 27.

⁶⁴ Köse, “Eğitim Felsefesi ve Eğitim Akımları”, 83.

⁶⁵ Safiye Kesgin, “İdealizm ve Eğitim”, *Eğitim Felsefesi*, ed. Mustafa Cihan - Zafer Yılmaz (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021), 25.

⁶⁶ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 27; Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 28.

ve güzelin evrensel olduğunu ileri süren bu felsefeye göre öğrencilere kültürel mirası oluşturan değerler ve bu değerlerle nasıl yaşayacağı öğretilmelidir⁶⁷.

İdealizmde kültür ve geleneğe bağlılık oldukça önemlidir.⁶⁸ Uygarlığı meydana getiren esas unsurun entelektüel kültür olduğunu kabul eden idealistler, ilerlemeyi de kültürün yüksek ve ileri aşamalarına doğru evrimi olarak değerlendirir. Bu evrim sürecinde, sahip olunan bilgi, her nesil tarafından yapılan katkılarla çoğalarak sonraki nesillere aktarılır. İdealistlere göre okul, bilginin nesilden nesile aktarılacak korunma faaliyetinin kitlesel ve kurumsal olarak hayata geçirildiği yerdir⁶⁹. Bu açıdan idealist felsefe bir bakıma eğitimin muhafazakar, tutucu ve koruyucu fonksiyonunu ön plana çıkarmaktadır⁷⁰.

İdealizme göre mutlak, kesin ve doğru bilgiler insan aklında daha önceden mevcuttur. İnsan, aklını kullanarak doğru bilgiye ulaşabilecek özelliklere sahiptir. Evrensel akıl, insanın kendi aklının içinde olduğundan kişi iç gözlem yapmalıdır. İdealistlere göre öğrencinin kendi içine dönerek öğrenmesi çok önemlidir. Okul ve öğrenme ortamı, öğrencilerin gizil ilgi ve isteğini uyuracak şekilde düzenlenmeli, doğuştan getirdikleri yetilerinin, gizil güçlerinin farkına varmaları sağlanmalıdır⁷¹. İdealist eğitim felsefesine göre öğretmen, program, okulun fiziki yapısı, kullanılan araç-gereçler, bütün bunlar öğrenciyi güdüleyen eğitim durumlarıdır, ancak öğrenmenin nedeni öğrencinin kendisi ve kendi çabasıdır. Bu noktada öğretmenin görevi öğrencilere öğretmek ve onlar üzerinde egemenlik kurup konferanslar vermek değil, öğrenmeyi cazip hale getirmek, öğrencilerde öğrenme isteğini uyandırmak, onların akıllarını geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Öğretmenler akıllı geliştirecek yöntemler kullanmalı ve bağımsız araştırmaları özendirmelidir⁷².

İdealist eğitim felsefesinde, kavramsal ve düşünsel disiplinlerin merkeze alındığı bir müfredata göre hareket edilir⁷³. Okulda hiyerarşik varlık anlayışına uygun düşen bir müfredatı, en soyut disiplinlerden daha somut disiplinlere doğru hiyerarşik olarak yapılandırılmış bir eğitim programını hayata geçirme amacı taşır⁷⁴. Okul programının

⁶⁷ Nihat Uyangör, "Felsefi Ekoller Açısından Eğitim: İdealizm, Realizm ve Rasyonalizm", *Eğitim Felsefesi Temeller, Ekoller ve Kavramlar*, ed. Erdoğan Tezci (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 38.

⁶⁸ Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesine Giriş*, 141.

⁶⁹ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 29.

⁷⁰ Küçükaslan vd., "İdealist ve Realist Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Değerlendirme", 126.

⁷¹ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 68.

⁷² Büyükdüvenci "İdealizm ve Eğitim", 357-358, 364.

⁷³ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 28.

⁷⁴ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 29-30.

metafizik gerçekliği yansıtacak ve evrensel değerleri içine alacak şekilde hazırlanması gerekir. Eğitim, çocuğun kendisini ve evreni akıl veya sezgi yoluyla kavradığı ölçüde başarılı kabul edilir⁷⁵. İdealist bir müfredatta felsefe, matematik ve teoloji gibi insanın Tanrı ve evrenle olan en temel ilişkilerini açıklayan en genel ve soyut disiplinlerin yanı sıra başat kültürel değerler, artistik eleştiri, otobiyografi, edebiyat ve tarih gibi derslere de yer verilmelidir. İdealist eğitimin merkezinde konular, dersler, evrensel hakikatler ve bu hakikatleri öğrenciye aktaracak olan öğretmen yer alır⁷⁶.

Öğretmen merkezli bir eğitim modelini benimseyen idealizm, hem öğrencinin algısını maddi ve duyuşsal alandan uzaklaştırıp öğrencide dönüşüm sağlanmasına yardımcı olur hem de doğru bilgiye ulaşmada yöntem olarak Sokrates'e özgü diyalektik sorgulama yöntemini benimseyerek öğrenciye sorgulama imkanı sunar. Bu yöntem, öğrencinin daha önce bilgi olduğunu düşündüğü şeylerin aslında bilgi olmadığını sorulan sorularla gösterecek ve dahası öğrenciyi kendisine yönelterek evrensel hakikatin bilinç düzeyine çıkartılmasını sağlayacak, karşılıklı soru sorma şeklinde uygulanan diyalektik bir yöntemdir⁷⁷. Ayrıca örneklerle anlatmak da idealist yöntemlerden biridir. Karakter eğitimi açısından dersler öğrencilere felsefe, din, edebiyat, biyografi ve tarihten seçilen önemli örnek üzerinden rol model olacak tarzda anlatılmalıdır. Öğrencilerin bu örneklerdeki değerlerin kaynağına ve özüne ulaşabilmeleri için kendilerine sunulan modelleri iyi bir şekilde öğrenmeleri ve analiz etmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenin de yüksek değerlerin ve kültürün önemli bir taşıyıcısı olarak öğrenciler tarafından her zaman örnek alınmaya değer nitelikte estetik bir kişi olması, idealist eğitimde dikkat edilmesi gereken bir husustur. Eğitimde bu şekilde örnekler sunulması taklitten ziyade, öğrencinin iyi değeri öğrenip ona göre hareket etmesi sonucunu doğurur⁷⁸. Takrir (anlatma) yöntemini de kullanan idealistler, bunu bir bilgi aktarma şeklinde değil, düşüncüyü harekete geçirme veya kendi kendine öğrenmenin önünü açacak bir ön bilgilendirme aracı olarak kullanırlar. İdealist eğitim felsefesine göre kişinin kendi kendine öğrenmeye devam etmesi çok önemlidir⁷⁹.

⁷⁵ Şahin, "Eğitim ve Temel Felsefe Akımları", 55.

⁷⁶ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 67-69.

⁷⁷ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 30.

⁷⁸ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 32-33.

⁷⁹ Kesgin, "İdealizm ve Eğitim", 27.

2.5.2. Realizm ve Eğitim

Batı dünyasındaki en eski ve en etkili felsefelerden biri olan realizm, ideayı yücelten idealizme karşı çıkan, asıl gerçeğin görünürde olduğunu savunan ve görüşlerini bu doğrultuda temellendiren bir felsefedir⁸⁰. Realizm, zihinden bağımsız bir dış dünyanın var olduğu görüşünü dile getirir. Realizmin temsilcisi olarak bilinen Aristoteles'e göre idealar nesnelerin dışında değil, içindedir. Nesneleri nesne haline getiren, bu idealar⁸¹. Maddenin gerçekliğine olan inanç, realizmin özünü ortaya koyar. Realist düşünceye göre evren bir yanılsama ya da gözleyen bireylerin zihinlerindeki düşünceler değil, akıldan bağımsız bir şekilde gerçekten ve somut olarak var olan şeydir⁸².

Realizm, bilginin kaynağı olarak dış dünyadaki olgu ve nesneleri esas alır ve bilginin elde edilmesinin beş duyu aracılığıyla olduğunu savunur⁸³. Çünkü realist bilgi anlayışına göre, insan dikkatli bir gözlem ve sorgulama yöntemiyle nesnelere ait yapıları keşfeder ve bu nesnelerin birbirleriyle olan etkileşimlerini sağlayan kuralları ve düzenlilikleri tespit edebilir. Nesnelerin ilişkilerinde ortaya çıkan bu düzenlilik ve örüntülerden hareketle evrenin işleyişindeki genel yasalara ulaşır. Realizm, değerlerin kişisel ve nesnel düşüncelerden bağımsız olduğu, ayrıca evrende bir amaçlılık bulunduğu, dünyanın işleyişinin de bir plan ve tasarımı takip edip bir hedefe ulaşacak şekilde düzenli ve amaçlı olduğu görüşünü dile getirir⁸⁴. Realizm, bu açıdan dünya, evren ve doğanın gözlem yoluyla anlaşılması gereksiniminin bir ürünüdür⁸⁵.

Realizme göre 'şeyler' yani bütün maddi nesneler madde ve form adı verilen iki farklı elementin birleşmesinden meydana gelmiştir. Aristo'nun yaptığı bu ayrımındaki "madde", Platon'un tanımladığı maddeyle aynıdır, şeylerin belirsiz dayanağıdır. Aristo'nun "form" kavramıyla kastettiği ise Platon'un idea düşüncesine karşılık gelir. Aristo'ya göre idealar ancak şeylerin içinde var olurlar ve bunların tek başına ayrı bir var oluşları söz konusu değildir. Var olan, madde ile formun bileşimi, biçimlenmiş 'şey'dir⁸⁶. Bu madde ve form

⁸⁰ Küçükaslan vd., "İdealist ve Realist Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Değerlendirme", 127.

⁸¹ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 81.

⁸² Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesine Giriş*, 162.

⁸³ Şahin, "Eğitim ve Temel Felsefe Akımları", 56.

⁸⁴ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 47.

⁸⁵ Küçükaslan vd., "İdealist ve Realist Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Değerlendirme", 127.

⁸⁶ Eyüp Erdoğan, "Platon ve Aristoteles'in Bilimlere İlişkin Sınıflamaları", *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* 7 (2009), 152-153.

ayrımı insan için de geçerlidir. İnsanın da diğer varlıklar gibi bir maddesi ve formu bulunduğunu ileri süren realizme göre, insanın maddesini bedeni, formunu da ruhu oluşturmaktadır. Fakat insan, ruhun bir güç ya da meleke olarak akılla karakterize olması yönüyle diğer varlıklardan ayrılır. Bu nedenle insanları akıllı hayvanlar olarak niteleyen realizm, özcü bir insan anlayışını ve insanı insan yapan ortak doğanın akıl olduğunu savunmaktadır⁸⁷.

Realist eğitim felsefesinin eğitim kuramı, özcülük (essentialism) olarak karşımıza çıkmaktadır. Özcülük, var olanların kendinde bazı özellikler taşıdığı ve bu özelliklerinden dolayı onların sınıflandırılarak gruplandırılabilceği görüşünü dile getiren felsefi bir kavramdır⁸⁸. Özcülük kuramı, varlığı tüm değişkenlerinden arındırarak, salt bir öz olarak tanımlamaya çalışmaktadır. Özcü yaklaşımda varlık, oluş veya değişken yapısı içinde değil, zihinsel ve idealize edilmiş bir biçimde algılanır. Bu noktada zihinsel anlamda idealize edilen bir durum, daha çok bireylerin ait oldukları kültürel unsurları yüceltmeleri veya bu unsurlara kutsallık atfetmeleri şeklinde ortaya çıkmaktadır. Yücelik ve kutsallık atfedilen bu unsurlar ise özü itibarıyla asli ve mutlak unsurlar oldukları düşüncesi şeklinde içselleştirilmektedir. Bu bağlamda bireylerin yaşadıkları toplumda, mutlaklaştırma çabası içinde oldukları kültürel hususların başında milliyetçilik/ulusçuluk olgusu gelmektedir. Özcülük kuramının etkin olmasında ulusçu anlayışlar önemli rol oynamaktadır⁸⁹.

İnsanın standart bir özünün olduğunu ve olgun bir hayat sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu temel becerileri kazandıracak birtakım değişmez olgu ve değerlerin bulunduğunu savunan realizmde⁹⁰ eğitimin amacı insan doğasının ortak unsurlarını belirlemektir. Bu unsurlar herhangi bir yerde ve zamanda aynı olduğundan insanı her hangi bir çevreye uyum sağlar hale getirmek için eğitmek doğru bir eğitim anlayışı değildir. Çünkü eğitim demek, bilgi demektir. Bilgi ise doğrudur ve doğru her yerde aynı olduğundan eğitim de her yerde aynı olmalıdır. Değişik düzenler ve yönetimler asıl değil, detaydır. Bu değişik durumlar için

⁸⁷ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 45,46.

⁸⁸ Sabiha Bilgi “Eğitimsel Özcülük: Değer, Bilgi ve Beceri Sorunsalı”, *Eğitim Felsefesi Temeller, Ekoller ve Kavramlar*, ed. Erdoğan Tezci (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık: 2021), 64.

⁸⁹ Celal Yeşilçayır, “Eğitimde Benimsenen Özcü Anlayış Üzerine Felsefi Bir Değerlendirme” *Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1/2 (2020), 46.

⁹⁰ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 49.

eğitim sisteminin değişmesi ve insanın değişen unsurların öncülüğünde eğitilmesi doğru değildir⁹¹.

Realizme göre evren insandan bağımsız olarak var olduğundan ve insanın kısmen denetleyebildiği yasalar tarafından yönetildiğinden bu evrene uyum sağlamak için onun hakkında belirli kesin bilgiler elde etmek zorunlu bir durumdur. Bu durumda eğitim, öğrencinin içinde yaşadığı dünyanın temel fiziksel ve kültürel yapısını tanımaya imkan verecek şekilde eğitimin merkezine dersin konusunu koymalıdır. Eğitimin amacı, her şeyden önce bir çocuğu kendine özgü farklı bir birey haline getirmek değil, kültürel ve fiziksel çevreyle beden ve zihnen uyumlu, kendisiyle barışık ve hoşgörülü bir insan olmasını sağlamaktır. Bu durum bireysel yaratıcılığa önem verilmediği anlamına gelmez. Çünkü insan fiziksel ve kültürel çevreye uyum sağlarken kendi doğasında mevcut olan bireysellik, yaratıcılık, merak ve kişisel girişim de açığa çıkmaktadır⁹². İnsanın, doğaya ve topluma uyum sağlaması ve içinde bulunduğu doğayla mücadele edebilmesi ve yarışabilmesi için birtakım bilgi ve becerilere sahip olması ve donanımlı hale gelmesi gerekir⁹³.

Realist felsefenin uygulandığı eğitim ortamlarında bilgi edinmede hem tümdengelim hem de tümevarım yöntemi kullanılabileceği gibi genellikle tümdengelim kullanılmalıdır. Çünkü bilim evrensel bilgiye dayanır. Bilimsel bilgi tekillerin değil, tümelin bilgisidir ve bu bilgiye akıl yolu ile ulaşılır. Bu nedenle öğrencilere akıl ve iradelerini geliştirecek ortamlar hazırlanmalı, bunun için de Sokratik Tartışma metodu, araştırma, gezi, gözlem ve deneye eğitim durumlarında yer verilmelidir. Eğitimin hedefi insanı ideal ve evrensel gerçeklere göre yetiştirmek olduğu için, eğitim ortamında gerçek yaşamın aynısı örnekler değil, ideal yaşamdan örnekler sunulmalıdır⁹⁴.

Realist eğitim felsefesinde okul, insan aklının geliştirilmesi misyonunu üstlenmiş özel bir kurum olarak görülür. Böyle bir işlevi olduğu kabul edilen okul, konusunu ve alanını iyi bilen uzman öğretmenlerle donatılmış olmalı ve öncelikle öğrencilere evrensel kültürü kazandırmayı, doğru ve sistematik bilgileri aktarmayı, aynı zamanda araştırmacılığı öğretmeyi amaçlamalıdır. Okulun en temel işlevinin entelektüel insan yetiştirme olması gerektiğini savunan realist eğitim anlayışı, onun zaman zaman sosyalleştirme ve meslek

⁹¹ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 41.

⁹² Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesine Giriş*, 172,173.

⁹³ Ocak, "Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri", 5.

⁹⁴ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 82, 89.

edindirme benzeri toplumsal fonksiyonlarının da olabileceğini kabul etmekle birlikte, okulları bu tür sosyal hizmet sunan araçlar olarak kabul etmenin okulu temel misyonundan uzaklaştıracağı görüşündedir. Bu nedenle realistler, okulların, diğer kurumların yerine getirmesi gereken hizmetleri sunmasına karşı çıkarlar⁹⁵.

Her bir öğrenciye belirlenen hedeflerin kazandırılması için eğitim öğretim sürecinde matematik, mantık, fizik, kimya, biyoloji gibi pozitif bilimlerin yanı sıra sosyoloji, antropoloji, tarih gibi sosyal bilimlere ağırlık verilmelidir⁹⁶. Kültürel mirasın en tutarlı örnekleri olmaları yönüyle eski Yunan ve Latin klasikleri öğrencilere okutulmalıdır. Bu tür eserler ve dersler eğitimin en temel amacı olan, öğrencinin hem zihninin hem de iradesinin gelişmesini sağlar⁹⁷. Ayrıca realist eğitim felsefesi açısından öğrenciye zihin eğitiminden önce jimnastik ve beden eğitimi verilmesi gerekir. Bunun nedeni, verilecek zihin eğitiminin beden eğitimi üzerinden olgunlaşacak ve daha sağlam temellere oturacak olmasıdır⁹⁸.

Realist eğitim felsefesine göre eğitimin en temel görevi kişiyi hem içinde bulunduğu topluma ve hem de devletine karşı bilgili ve erdemli hale getirmektir. İnsanlara kazandırılması gereken bu erdemler güzel sanatlar, bilgelik, bilim ve pratik kavrayış gibi zihni erdemlerin yanı sıra cömertlik, ölçülülük, cesaret ve en önemlisi hak severlik gibi ahlaki erdemlerdir. Zihni erdemler çoğunlukla açıklamalar yoluyla, ahlaki erdemler ise genellikle alıştırmalarla, o erdemlere uygun şekilde davranmak ve yaşamakla kazandırılır. Birbirinin tamamlayıcısı olan bu iki erdeme sahip olan insanlar mutluluğa ve huzura kavuşur. Realizme göre erdemler sosyal hayatla iç içedir. Toplum fertten önce gelir, ancak toplum da fertlerden oluşur. Bir toplumun ya da devletin de ancak kanunlara ve yasalara uygun bir eğitimle varlığını sürdürebileceğinden, bu durumda devletin en temel görevi, gençleri yasalara ve kanunlara uygun bir şekilde eğiterek onların sosyal ve ahlaki erdemleri kazanmalarını sağlamaya çalışmaktır⁹⁹.

Realist eğitim felsefesi, insanın bir öze sahip olduğunu ve eğitimde değişmeyen gerçek olguların öğrenciye aktarılması gerektiğini savunduğu için bir bakıma prensipli bir

⁹⁵ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 51-52.

⁹⁶ Uyangör, “Felsefi Ekoller Açısından Eğitim: İdealizm, Realizm ve Rasyonalizm”, 43.

⁹⁷ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 88.

⁹⁸ Küçükaslan vd., “İdealist ve Realist Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Değerlendirme”, 129.

⁹⁹ Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar* (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2018), 48-49.

program gelişimi olarak nitelendirilebilir¹⁰⁰. Öğretmen ve konu merkezli bir müfredatı esas alan realist eğitim felsefesinde öğretmen, konusunda uzman bir öğretici ya da eğitici olmalıdır. Öğretmenin, eğiteceği veya kendisine uzmanlık bilgilerini aktaracağı öğrenciyi en iyi şekilde tanınması ve onu nasıl şekillendireceğini bilmesi gerekir. Bu durumda, öğretmen hem teorik hem de pratik açıdan profesyonel bir öğretici olarak değerlendirilir¹⁰¹.

2.5.3. Pragmatizm ve Eğitim

Pragmatizm, Amerika’da 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkmış ve gelişmiş, bilim ve endüstrinin yeni bir teknoloji toplumu meydana getirdiği 20. yüzyılda Amerikan felsefe sahnesini büyük ölçüde doldurmuş ve toplumsal yaşamda çok etkili olan felsefe akımıdır¹⁰². 20. yüzyılın başlarında bilimselliğin ölçütü olarak insan yaşamını daha kolay hale getirme düşüncesinin etkili olması ve teknolojinin bilimsel bir işlev kazanması pragmatizmin popüler bir felsefe haline gelmesi için uygun bir zemin hazırlamıştır¹⁰³.

İlk olarak Charles S. Peirce’ın ve daha sonra William James ve John Dewey’in çabalarıyla geliştirilen bir Amerikan felsefesi olan pragmatizm¹⁰⁴, insanı temel alarak, sofistlerin kuşkuculuğa ve dogmatizme karşı çıkararak ileri sürdükleri, insanın her şeyin ölçüsü olduğu ilkesini benimsemiş hümanist karakterli bir düşüncedir¹⁰⁵. Pragmatist düşünürler dünyanın sürekli bir değişim içinde bulunduğu görüşünden hareketle varlıkta değişmez ve kalıcı tözler arayan varlık anlayışına karşı çıkarlar ve kalıcı tözlerin değil olayların, süreçlerin ve ilişkilerin varlığını savunurlar¹⁰⁶. Bu bağlamda değişmeye bağlı insan eylemlerini kendine faydalı hale getirmek için eylemin amacının ve verdiği faydanın ölçüsünün sorgulanması gerekir. Pragmatizm, teoriği pratikteki işlevi ve uygulaması açısından ele alır. Pragmatist bilgi anlayışına göre bilginin doğruluğu ve değeri verdiği

¹⁰⁰ Küçükaslan vd., “İdealist ve Realist Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Değerlendirme”, 129.

¹⁰¹ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 49-50.

¹⁰² John Dewey vd., *Pragmatizm Pratik Bir Felsefe Seçme Yazılar*, çev. Sara Çelik (İstanbul: Doruk Yayınları, 2016), 9.

¹⁰³ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 91-92.

¹⁰⁴ Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesine Giriş*, 179.

¹⁰⁵ Kemal Bakır, “Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 (2006), 52.

¹⁰⁶ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 122.

faydayla ölçülür. Pragmatizm doğruluğu ve gerçekliği sadece eylemlerin sonuçları açısından değerlendirir ve fayda açısından ele alır¹⁰⁷.

Olay ve olgulara yeni bir bakış açısı getiren, her alanda ve her konuda değişmeye ve gelişmeye açık, bilimsel bir düşünme biçimi olan pragmatizm¹⁰⁸, eğitim alanına ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefeleriyle yansımıştır¹⁰⁹.

19. yüzyılda Amerika’da sosyal reformların uygulanması ve liberal düşüncenin benimsetilmesi amacı doğrultusunda ortaya çıkmış olan İlerlemecilik, John Dewey’in önderlik ettiği bir eğitim akımıdır. İlerlemecilik, hayatın içindeki gelişme ve değişimin sürekliliğini dikkate alarak bireyin, çevresiyle olan etkileşimini devam ettiği sürece, yaşadığı deneyimlerin geliştirilmesini ve yenilenmesini sağlayacak biçimde eğitimin bilimsel bir mahiyette yeniden yapılandırılması gerektiği düşüncesini savunur. Eğitim, bilimsel bir temele dayalı bir şekilde değişime ve yeniliğe sürekli açık ve esnek bir yapıda olmalıdır. Eğitim bir sonuç değil, bir süreç olarak görülmelidir¹¹⁰. İlerlemeciler, natüralistlerin savunduğu “Her birey birbirinden farklıdır, bu sebeple bireyler yetenek ve ilgi alanlarına göre eğitilmelidir.” düşüncesini desteklemekle beraber realist düşünürler gibi deney ve gözleme de önem vermektedir. Daimicilik ve realizme göre okulun veya eğitimin amacı bireyi hayata hazırlamak olarak kabul edilirken ilerlemecilere göre okul hayatın kendisi olmalıdır. İlerlemecilere göre birey için gerekli olan temel beceriler yaparak yaşayarak öğrenme ilkeleri temelinde eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerdir¹¹¹.

Pragmatizme dayanan bir diğer eğitim akımı ise ilerlemeciliğin devamı niteliğinde ortaya çıkan yeniden kurmacılık akımıdır¹¹². Yeniden kurmacılık, ilerlemecilik ile çok ortak noktası olmasına rağmen ilerlemeciliğin eksik yönlerinin olduğunu dile getiren kişiler tarafından desteklenmiş bir eğitim akımıdır¹¹³. Bu akıma göre sürekli var olan gelişme ve değişimlere uyum sağlayabilmek için insanın, var olma mücadelesinde bir tercihte

¹⁰⁷ Bakır, “Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları”, 53.

¹⁰⁸ Dewey vd., *Pragmatizm Pratik Bir Felsefe Seçme Yazılar*, 9.

¹⁰⁹ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 102, 112.

¹¹⁰ Bakır, “Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları”, 58.

¹¹¹ Yalçın Dilekli, “Felsefi Ekoller Açısından Eğitim: Natüralizm, Pragmatizm ve Analitik Felsefe”, *Eğitim Felsefesi Temeller, Ekoller ve Kavramlar*, ed. Erdoğan Tezci (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 55.

¹¹² Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 112.

¹¹³ Eyüp Yünkül, “Bir Sosyoekonomik ve Kültürel Yapılanma Olarak Yeniden Kurmacılık”, *Eğitim Felsefesi Temeller, Ekoller ve Kavramlar*, ed. Erdoğan Tezci (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 113.

bulunarak eskimiş ve yıkılmış olan değerlerin yerine yenisini inşa etmesi gerekir¹¹⁴. Bu durumda eğitimin görevi, eğitim süreci içerisinde davranış oluşturma yanı sıra aynı zamanda toplumu oluşturma ve yeniden inşadır. Böylece yeni değerlerin oluşturulması ve bu değerlerin benimsetildiği yeni bir yapının, yeni bir toplumsal düzenin kurulması amaçlanır¹¹⁵. Bu nedenle okullarda toplumun kültürel ve sosyal yeniden yapılanması ve böylece yeni bir toplumsal düzenin oluşturulması için gerekli politika ve programları oluşturmak gerekmektedir¹¹⁶. Yeniden kurmacılık akımı, eğitimi, yıkılan ve eskiyen değerleri her an yeniden kuracak bir değişim ve denge aracı olarak gördüğü gibi¹¹⁷, belirlenen amaçlara ulaşmak için verilecek toplumsal eğitimde öğrencilerin de endüstriyel ve teknolojik açıdan toplumun ihtiyaçları ve gerçekleri ile yüz yüze bırakılarak toplumsal mühendislik açısından araç olarak kullanılabileceğini savunur¹¹⁸.

Yeniden kurmacılık akımına göre eğitimin amacı, bir dünya uygarlığı kurma yolunda, barışı, insanların huzur ve mutluluğunu sağlayarak değişmeyi gerçekleştirmektir. Toplumun yeniden yapılandırılma sürecinde, tek tek öğrencilerden başlayarak istenen değişimin gerçekleşmesinde en temel sorumluluk okuldadır. Eğitim sadece yaşanan anı değil, geleceği de dikkate almalı ve derslerde buna yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Derslerin içeriği, kesin ve mutlak bilgiler şeklinde değil, değişime açık ve bilimsel bir şekilde sunulmalıdır. Bu akıma göre amaçlar çok önemli olduğundan dersler, içerik ve konular amaçlara göre düzenlenmeli ve eleştirel düşünmeyi geliştirecek nitelikte olmalıdır¹¹⁹.

Pragmatist eğitim anlayışı, müfredatta büyük değişiklikler yapma amacı taşımaz. Pragmatizm, müfredattaki bilme boyutunun yanına yapma boyutunu da ekleyerek müfredatı, öğrencinin gerçekten işine yarayacak ve onu her açıdan geliştirecek bir eğitim programına dönüştürebilmeyi amaçlar. Pragmatizm, öğretmenleri de öğrencinin eğitim faaliyetleri için çeşitli problemleri içeren etkinlik alanları oluşturmaya ve onun yapıp etme kabiliyetlerini geliştirecek ortamlar sunmaya çağırır. Öğrenciler burada müfredatın içeriğine sıkı sıkıya bağlı kalmak yerine, problem durumlarıyla karşı karşıya kaldığında bu sorunları çözebilmek

¹¹⁴ Bakır, “Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları”, 60.

¹¹⁵ Turan Akman Erkiç, “Eğitim Felsefeleri Açısından Köy Enstitüleri”, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9 (2013), 12.

¹¹⁶ Yünkül, “Bir Sosyoekonomik ve Kültürel Yapılanma Olarak Yeniden Kurmacılık”, 119.

¹¹⁷ Bakır, “Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları”, 61

¹¹⁸ Gutek, *Eğitim Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 120.

¹¹⁹ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 114,115.

için müfredatın yol göstericiliğine ihtiyaç hissedecek ve bu şekilde müfredatta yer alan konular hakkında bilgi sahibi olacaktır¹²⁰.

2.5.4. Natüralizm ve Eğitim

Natüralizm, 18. yüzyıl aydınlanma döneminde Jean Jacques Rousseau'nun doğal bir özgürlük anlayışı ile yapılandığı ve doğal olanın aynı zamanda özgür olduğunu ve doğadan başka bir iyilik olmadığını ileri süren bir düşünce akımıdır¹²¹. Büyük ölçüde dinin etkisi altında olan Orta çağ uygarlığının spiritüalizminin tam zıt kutbunda, bilimin en büyük güç olarak kabul edildiği modern uygarlığın benimsediği felsefeyi ifade eden natüralizm, gerçekliğin sadece doğal veya maddi bir boyutu olduğunu, evrendeki bütün varoluşun doğal olayların ve nesnelerin etkisiyle meydana geldiğini iddia eder¹²². Gerçekliğin doğaüstü bir düzeni olduğunu reddeden natüralistlere göre fiziksel dünya dışında bir gerçeklik söz konusu değildir ve insan da bu gerçekliğin bir parçasıdır. Aydınlanmanın etkisi altında kalan natüralistler, doğayı, insanların da onun bir parçası olduğu mükemmel çalışan evrensel bir mekanizma olarak tanımlar ve doğanın bilimsel bir yöntemle analiz edilmesiyle evrenin bağlı olduğu doğa kanunlarına ulaşılabilceğini savunur¹²³.

Natüralizm, tek gerçeklik olarak doğayı görür ve bilgiye ulaşma konusunda pozitivist bir bakış açısıyla, gözlemlenebilir olgular üzerinden hareket eder. Bu perspektifte insan da doğanın ayrılmaz bir parçası olarak görülür ve insan bilgisi empirik bir özellik taşır¹²⁴. Hobbes ve Bacon'un temsilcisi olduğu bilim temelli natüralizm akımı natüralist akımının birinci versiyonudur. Bilim temelli olması, fiziksel dünyaya önem vererek gözlem ve deneyi ön planda tutması nedeniyle insanı doğanın bir parçası olarak görür ve bu açıdan realizmle benzer yönler taşır. Natüralizmin bu versiyonu materyalist bir karakter taşır. Natüralizmin, Rousseau ile başlayan ikinci versiyonu ise insanı sadece doğanın bir parçası olarak ele almayıp onun doğal yönlerini de ortaya çıkarmaya çalışırlar¹²⁵. İnsanın doğal yönlerine vurgu yapmak, aynı zamanda onun eğitimsel yönüne de dikkat çekmek anlamına gelmektedir. Rousseau medeniyetten nasibini alan insana karşı eğitim yoluyla yapmacılıktan

¹²⁰ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 132, 133.

¹²¹ Kemal Bakır, "Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı", *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 15 (2007), 103.

¹²² Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 84-85

¹²³ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 75-82.

¹²⁴ Bakır, "Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı", 104.

¹²⁵ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 86.

uzak tabii insanı ortaya çıkarmaya çalışır. Bu tabii insan kendi içerisinde bir birlik ve bütünlük içerisinde bulunurken, mevcut eğitimin içinde yetişen medeni insan asli özelliklerini kaybetmiş ve bozulmuştur¹²⁶. Bu durumda natüralizme göre insan doğuştan iyidir ancak zamanla kötüleşir. Bu durumda insan doğaya göre eğitilmeli ve bu iyiliğini koruması ve geliştirmesi yönünde desteklenmelidir. Sosyal çevrenin, insanı kötü hale getirdiği savunulduğu için, insan belli bir olgunluk düzeyine ulaşana kadar sosyal ilişkiler içerisinde çok fazla girmemelidir¹²⁷. Bu şekilde sivil toplum ile doğa arasında bir ayrım ortaya koyan natüralizm, gerçek insanın doğa durumundaki insan olduğunu, sivil topluma geçişle birlikte mülkiyet ve kişisel çıkarların etkisiyle hem kendisine hem de başkalarına karşı yabancılaştığını savunur. Natüralizm tam bu noktada eğitimi, insanın özüne, hakiki doğasına uygun hale gelmesi ve yitirilmiş insani değerlerin daha üst düzeyde elde edilmesini sağlayan bir süreç olarak değerlendirir¹²⁸.

Natüralizme göre eğitim, insanın doğal olgunlaşmasını artırma ve kendisinde meydana gelen bu gelişim özelliğini göstermesini sağlama sürecidir¹²⁹. Bu açıdan evrensel düzenin bir parçası olan doğa ve insanın kendi doğasının eğitimin hedefleri belirlenirken dikkate alınması gerekir. Doğadaki oluşumlar yavaş ve derece derece gerçekleştiğinden eğitim süreci de aynı şekilde yavaş yavaş ilerlemelidir¹³⁰. Natüralizmde insan doğal bir varlık olarak görülür. Bu yüzden öğretmen öğrencinin doğal gelişimini sağlayacak şekilde rehberlik etmelidir. Eğitim sürecinde doğal ortamın gereği olarak ceza ve ödül de vardır¹³¹. Natüralistler, konu ya da öğretmen merkezli bir eğitimi değil, tamamen öğrenci merkezli eğitimi savunur¹³². Bu tabii eğitimde en önemli husus, belirli bilgilerin çocuğa kazandırılması değil, çocuğun psikolojik ve fizyolojik tabiatının esas alınarak bu tabiatın asli özelliğine uygun bir biçimde ortaya çıkarılıp geliştirilmesine çalışmaktır¹³³. Bu durumda öğretmenin her şeyden önce doğayla uyum içerisinde olması gerekir. Öğrenme, öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Öğretmen, bilgiyi direkt aktarmak yerine geri planda kalarak öğrencinin bilgiyi keşfetmesini sağlamalıdır. Eyleme, araştırmaya ve yaparak öğrenmeye önem vermeli ve kitaptaki bilgileri ezberleyerek kelimesi kelimesine

¹²⁶ Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, 190.

¹²⁷ Dilekli, "Felsefi Ekoller Açısından Eğitim", 50.

¹²⁸ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 86.

¹²⁹ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 32.

¹³⁰ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 75-76.

¹³¹ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 43.

¹³² Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 90.

¹³³ Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, 190.

öğretmekten, telkin etmekten kaçınmalıdır¹³⁴. Öğrenci, bilgiyi keşfetmesi için yüreklendirilmeli, bilgiye ulaşmak için deneyim ve duygularını kullanmalıdır. Hazır bilgiye konmak yerine bilgiyi kendisi için anlamlı hale getirmelidir. Kendisinin anlamlandırmadığı bilgi, düşünüp doğru sonuca ulaşmasını engeller ve onu başkasının kölesi haline getirir¹³⁵.

Natüralist eğitimde temel amaç, geçmişten ve gelenekten bağımsız bir şekilde modern dünyanın oluşumunu ve şekillenmesini sağlayacak olan bireylerin yetiştirilmesi ve bu bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinin sağlanmasıdır¹³⁶. Bu noktadan hareketle eğitimde geleneksel baskı metodunun bir eğitim vasıtası olarak kullanımı terk edilmeli ve çocuklar baskı yoluyla değil, açıklamalar yoluyla yönlendirilmelidir¹³⁷. Natüralistler, eğitimin, bireyin zihninde otorite oluşturmaya yönelik değil, otoritelerden yalıtılarak, aklın gelecekteki kullanımını sağlayacak biçimde tasarlanıp bu şekilde uygulanması gerektiğini savunur. Böylece bilgi, bireyin kullanılması için bir araç değil, bireyin kullanması için bir araç olacaktır¹³⁸.

Natüralist bir eğitim programı öğrencinin sadece aklına hitap etmemeli, önce vücutsal yeteneklerinden başlayarak duysal, duygusal, zihinsel ve sosyal yeteneklerini de bir bütün olarak geliştirmeye yönelik olmalıdır. Çocuğun gelişiminin her kademesi ayrı ve kendine has bir öneme sahip olduğu için, gelişimin her kademesinin serbest olarak gelişmesini sağlayacak bir eğitim modeli uygulanmalıdır¹³⁹.

Özgürlük, yalınlık ve özneliliği savunan natüralist eğitim anlayışı, insanı uygarlıkla birlikte ortaya çıkan yozlaşmalardan korumanın ve onun her zaman sağlıklı olan dürtülerini beslemenin gerekliliği üzerine kurulmuştur¹⁴⁰. Natüralizme göre insani bilimler de insanı yozlaştırdığı ve doğadan uzaklaştırdığı gerekçesiyle kötülüğün kaynağı olarak görülür. Doğa ise iyilik ve saflığın kaynağı, doğallık ise insanın özgür olduğu bir durum olarak

¹³⁴ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 88.

¹³⁵ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 123.

¹³⁶ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 90.

¹³⁷ Aytac, *Avrupa Eğitim Tarihi*, 191.

¹³⁸ Neşet Tok, "Türkiye İçin Alternatif Bir Model: Sivil Eğitim", nesettoku.com.tr (Erişim 3 Ekim 2021).

¹³⁹ Aytac, *Avrupa Eğitim Tarihi*, 191-192.

¹⁴⁰ Vildan Burkaz, "Platon ve Rousseau'da İnsan Doğası Bağlamında Eğitim", *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2/2 (2014), 108.

görüldüğünden doğal haldeki insanın özgürlüğünü yine doğada bulabileceğini savunur. Bu özgürlüğe ulaşmak için de tek yöntem olarak doğa bilimleri takip edilmelidir¹⁴¹.

Natüralist eğitim anlayışı, toplumun yapaylığına karşılık doğal insanı esas alır ve bu yapaylık içerisinde doğal kalma ya da doğal olanı ortaya çıkarma çabaları da eğitimin yönünü belirler. Eğitimde doğal yöntem, artık yapay olan uygar toplumda sade, kendi kendine gelişen, özgür ve orijinal bir insan doğası meydana getirmektir¹⁴². Bu çerçevede, yapay bir toplumun içinde yer almak, doğallığın ve dolayısıyla özgürlüğün kaybedilmesi tehlikesini göze almaktır. Bu durumun köleliğe doğru giden bir zorunluluğa yol açma ihtimali de çok yüksektir. Burada yurttaşlık ön plana çıkmaktadır. Rousseau'ya göre yurttaşlık, kaçınılmaz olan yapay uygarlığın içerisinde doğal olarak var olma biçimidir. Bunun mücadelesi de eğitim yoluyla verilmelidir¹⁴³.

2.5.5. Varoluşçuluk ve Eğitim

Varoluşçuluk, insanın varoluşunu, somut gerçekliği ve toplumdaki bireyselliği açısından ele alan felsefi akımdır¹⁴⁴. Varoluşçu düşünceler 19. yüzyılda ortaya çıkmış ve 20. yüzyılda özellikle de İkinci Dünya Savaşı sürecinde ve sonraki yıllarda en yaygın üne kavuşmuştur. Kendi içinde Hristiyan varoluşçular ve tanrıtanımaz varoluşçular olmak üzere iki ayrı gruba ayrılan varoluşçuluk akımının en önemli temsilcileri arasında Kierkegaard, Martin Heidegger, Paul Tillich, Jean Paul Sartre, Gabriel Marcel ve Martin Buber gibi isimler yer almaktadır¹⁴⁵. Düşüncesinin odak noktasına insanı yerleştiren varoluşçuluk akımı, bu yönüyle insanın somut varlığını ve yaşantısını çözümleyen bir felsefedir¹⁴⁶.

Varoluşçu düşünürler insan doğasının boş, esnek ve tepkisel olduğunu, insanların herhangi bir şekilde tanımlanabilir, önceden belirlenmiş bir doğayla dünyaya gelmediğini savunur. Bu nedenle insan sonsuz sayıda şekil verilebilecek kadar esnek bir yapıya sahiptir ve kendini nasıl yaparsa öyle olacaktır¹⁴⁷. Sartre'a göre insan ne Tanrı ne evrim ne de başka

¹⁴¹ Bakır, "Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı", 105.

¹⁴² Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 81.

¹⁴³ Bakır, "Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı", 116.

¹⁴⁴ Hüseyin Hüsnü Bahar, "İnsan Doğası, Bireysel Farklılıklar ve Eğitim", *Eğitim Felsefesi*, ed. Remzi Y. Kınal (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019), 201.

¹⁴⁵ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 124.

¹⁴⁶ Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesine Giriş*, 202.

¹⁴⁷ Bahar, "İnsan Doğası, Bireysel Farklılıklar ve Eğitim", 201.

bir şey tarafından yaratılmıştır. Sartre, insanın kendini var oluş halinde bulduğunu ve kendisiyle ne yapacağına karar vermek durumunda kaldığını, bu yüzden insan doğasının her bireyin seçimleriyle sürekli yaratılıp yeniden belirleneceğini ileri sürmektedir¹⁴⁸. İnsan hiçbir şekilde hazır ya da doğuştan bir doğaya, kendiliğinden gerçekleşecek kutsal bir öze sahip olan değil, kendi tarihini kendi seçimleriyle yapan bir varlıktır. İnsanın varlık olarak özgür olabilmesi de “seçmek” kuralının bir belirleyici olarak kabul edilmesiyle mümkündür. Dolayısıyla insan önce “olan” bir varlıktır ve onun olma biçimleri ise daha sonra isteğine göre ortaya çıkmakta ve onun gerçek varlığını oluşturmaktadır¹⁴⁹.

Varoluşçu felsefenin eğitim kuramı varoluşçuluktur¹⁵⁰. Bu eğitim felsefesine göre, hangi yolu seçmesi gerektiğine insan kendi karar verebilir ve bu seçme özgürlüğü onu evrendeki diğer bütün varlıklardan ayırır¹⁵¹. Varoluşçulukta gerçek bilgi akıl ile elde edilmez, sezgi yolu ile elde edilir. Bilgi, yaşam süresince benimsediği düşüncelerin ve yaşantıların sonucunda bireyin bilincinde ve duygularında meydana gelen şeyden oluşur ve bilginin geçerliliği birey açısından değeri ile saptanır¹⁵². Geçmiş ve gelecek değil, an önemlidir. İnsan kendi varlığını yaratan tek varlık olarak değerlerini de kendi yaratır ve takip edeceği yolu kendi seçer. İnsan, kendini yarattığı için özgürdür ve aynı zamanda yaptığı şeylerden dolayı sorumludur. Dolayısıyla sorumlu olmak eylemde bulunmayı gerektirir¹⁵³. Varoluşçuluğa göre eğitimin amacı, anı yaşamayı, özgürlüğü, seçme yeteneğini ve sorumlu olmayı bireye kazandırmaktır. Bu şekilde bir eğitimle insan, kendinin farkına varabilmesi için sınır durumuna getirilmek istenir. İnsan ancak böyle bir durumda yaşamın anlamını keşfeder ve kendini gerçekleştirir. Bunun için her bir öğrencinin kendi değerler sistemini özgür bir şekilde, yetişkinler tarafından her hangi bir zorlamaya maruz kalmaksızın geliştirmesine izin verilmeli ve yardımcı olunmalıdır¹⁵⁴. Bu açıdan okulun temel işlevi bireysel otonomiye, bireyin bağımsız karar verebilme yetisini geliştirmek ve kişinin nasıl kendisi olacağı sorununun çıkış yolunu göstermektir. Eğitimdeki asıl mesele, bilginin

¹⁴⁸ Gül Tuncel - Mustafa İçen, “Eğitim Felsefesinde İnsan Doğasının Rolü”, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 2/1 (2018), 65.

¹⁴⁹ Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesine Giriş*, 227.

¹⁵⁰ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 142.

¹⁵¹ Ahmet Doğanay - Mediha Sarı, “İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1/3 (2003).

¹⁵² Sabri Büyükdüvenci, “Varoluşçuluğun Eğitim Boyutuna Eleştirel Bir Yaklaşım” *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 16/1 (2019), 401.

¹⁵³ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 37.

¹⁵⁴ İbrahim Kaygısız (1997) “Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri”, *Eğitim ve Yaşam* (1997).

aktarılmasını sağlayan tekniklerle ilgili değil, uygun bilginin seçilmesi konusundaki ölçütlerle ilgilidir. Ahlak eğitiminden kastedilen, çocuğu, kabul edilebilir davranış kazandırma anlamında ahlaksal yetiştirme veya toplumsal hazır kalıplara uygun insan yetiştirme değil, ahlaki olarak seçim yapabilecek tarzda eğitmektir. Kişi ancak bu şekilde tam anlamıyla insan olabilecektir¹⁵⁵.

Varoluşçuluk bireyi kendi kimliğini belirleme konusunda teşvik ederek bireyin bilgisinden sorumlu olduğunu kabul eder. Bu düşünceye göre bilgi genellikle öznedir. Hangi bilgiyi edineceğini insan kendi seçmeli ve bu bilgiyle ne yapmak istediğine yine kendi karar vermelidir. Bu nedenle varoluşçuluğa göre okul, öğrencilerin hayata kendi pencerelerinden bakmalarını ve kendi açılarından yaşamı değerlendirmelerini sağlayacak deneyleri ve yaşantıları temel almalıdır. Varoluşçu müfredat, özellikle bireylerin tercihlerine ve deneylerine dayanan toplumsal ve fiziksel gerçeklikle ilgili yetenekleri ve konuları içermeli, öğrenme öğrencinin seçtiği ve anlamlandırdığı bilgilere dayanmalıdır¹⁵⁶. Eğitim programının içinde toplumsal ve estetik derslerin yer aldığı bu eğitim akımında, sokratik tartışma yönteminin kullanıldığı ve yaratıcı etkinliklerde bulunmaya uygun eğitim ortamları oluşturulmalıdır¹⁵⁷. İnsan, kendi kendini yaratan ve yaptıklarının toplamı olan, özgür bir varlık olduğu için, kendi yaşantılarını kendi seçip düzenlemelidir. Öğretmen ise sadece seçenekleri artırmalı, eğitim durumuna herhangi bir müdahalede bulunmamalıdır. Varoluşçulukta insanın bilgiyi anlık olarak elde ettiği kabul edildiği için, bir an için doğru olan bilgi, diğer an için doğru olmayabilir. Bu yüzden eğitim ortamında ezberlemeye ve tekrara değil, tartışmaya, problem çözmeye, uygulamaya ağırlık verilmeli; öğretmen öğrenci için yol gösterici ve örnek olmalıdır¹⁵⁸. Bireyin öznelliğine, bireysel özgürlüğe ve sorumluluğa önem veren varoluşçu bir eğitimci, öğrencilerdeki sorumluluk duygusunu geliştirmeye ve kendi yetilerinin farkına varmalarını sağlamaya çalışır. Böylece önemli bireysel tercihlerde bulunan öğrenciler de dışarıdan herhangi bir ölçüt olmaksızın kendi özlerini yaratacaklarının farkına varır ve zamanla kendi tanımlarını yapabilirler¹⁵⁹.

¹⁵⁵ Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesine Giriş*, 297- 298.

¹⁵⁶ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 140-142.

¹⁵⁷ Kaygısız, “Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri”.

¹⁵⁸ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 43-44.

¹⁵⁹ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 150.

3. TÜRKİYE’DE CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI VE İDEOLOJİK TEMELLERİ

3.1. Cumhuriyet’in Devraldığı Eğitim Mirası

3.1.1. Yenileşme Dönemi Osmanlı Eğitim Teşkilatı

Osmanlı’nın ilk yenileşme süreci, Lâle devri ve sonrasındaki ıslahat ile başlamış, asıl olarak III. Selim (1789-1807) ve II. Mahmut (1808-1839) dönemindeki askeri ve idari düzenlemelerle ivme kazanmış ve Tanzimat dönemi ıslahatıyla kapsamlı bir yenileşme projesi niteliği kazanmıştır¹⁶⁰.

Osmanlı yenileşme süreci tek düze olmayan, hızı ve yönü farklı tarihsel zamanlarda farklı özellikler gösteren bir yol izlemiştir. Osmanlı yöneticileri yenileşmeyi devletin bekasını sağlamanın ve onu güçlendirmenin bir yolu olarak ele almış ve reformları bu doğrultuda geliştirmeye çalışmışlardır. Böyle bir bakış açısıyla Batı dünyası, devletin hangi alanlarda eksik ve geride olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmiş, bu nedenle öncelikle askeri, daha sonra askeri ve yönetsel alanda yapılan reformlar aracılığıyla devletin egemenlik sisteminin tekrar güçlü bir şekilde tesis edilebileceği düşünülmüştür¹⁶¹.

Osmanlı devlet ve toplumunda meydana gelen ve daha çok merkezi yönetimin gücünü pekiştirmeyi amaçlayan yenileşme ve modernleşme hareketleri, toplumun yeniden şekillenmesinde önemli rol oynayan eğitim ve eğitim kurumlarında yeniden yapılanmaya gidilmesine yol açmıştır. Bu dönemde devletin Avrupa’daki yeniliklere ayak uyduramaması karşısında, klasik Osmanlı eğitim kurumları olan sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun mektebinin yanında yeni bir eğitim sisteminin kurulmasına karar verilmiştir¹⁶².

Osmanlı’da 18. yüzyılda sıbyan mekteplerinden meydana gelen ilköğretim, medreseler ve Enderun’dan oluşan orta ve yüksek eğitim kurumları, birtakım bozulmalar

¹⁶⁰ Tarık Soydan - Mahmut Tuncel, “Osmanlı’da İlk Yenileşme Döneminde Eğitimin Kurumsal ve Yönetsel Yapısının Oluşumu ve Gelişimi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 43/198 (Mayıs 2013), 110.

¹⁶¹ Soydan - Tuncel, “Osmanlı’da İlk Yenileşme Döneminde Eğitimin Kurumsal ve Yönetsel Yapısının Oluşumu ve Gelişimi”, 111.

¹⁶² Mustafa Gündüz, *Osmanlı Mirası Cumhuriyet’in İnşası Modernleşme, Eğitim, Kültür ve Aydınlar* (Ankara: Lotus Yayınevi, 2010), 19-20.

geçirmekle birlikte varlıklarını sürdürmüştür. Yeni ihtiyaçlar bu sisteme ve bu sistemin bilim anlayışında bir değişiklik meydana getirmeden yeni eklemeler yapılarak karşılanmaya çalışılmıştır. İlk ve orta dereceli kurumlardaki yenileşme hareketlerinden önce Batı tarzı eğitimin yapıldığı teknik, tıp ve askeri mektepler açılmıştır¹⁶³. Osmanlı'da ilk yenileşme döneminde modern eğitim imkânlarıyla desteklenmiş Avrupa tarzında bir ordunun ve modern bürokratik bir örgütün meydana getirilmesiyle, Osmanlı toplumu üzerinde etkin bir merkezi denetimin sağlanabileceği düşünülmüştür¹⁶⁴.

18. yüzyıldan itibaren Osmanlı'da belirginleşen ve gözlemlenmeye başlayan modernleşme çabalarının yönünü devletin kurtarılması gayesi tayin etmiştir. Modernleşme sürecini başlatan bütün toplumlar, devletin varlığının, iyi eğitilmiş bireyler sayesinde korunacağı ve sürdürüleceği temel varsayımıyla öncelikle yeni bir eğitim sistemi inşa etmeye yönelmişlerdir. Toplumsal hayatın yeniden şekillenmesinde bir araç olarak görülen eğitimin, fonksiyonel yapısından yararlanmak isteyen Osmanlı'da da eğitim alanında modernleşmeyi sağlayacak birçok yasal düzenleme yapılmıştır¹⁶⁵. III. Selim devrinden itibaren artan ve daha çok askeri, idari ve teknik alanla sınırlı kalan yenileşme çabaları, Tanzimat'tan sonra diğer alanları da kapsayacak tarzda genişletilmiştir¹⁶⁶.

1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı ile birlikte bürokraside, devlet yönetiminde ve toplumsal yaşamda modernleşmenin gereği olarak bir dizi yenilikler meydana gelmiştir. Özellikle hukuki alanda yapılacak olan yeniliklerin hayata geçirilmesi için bir araç olarak kullanılan eğitimde de önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir¹⁶⁷. 18. yüzyılın sonlarına doğru başlayan eğitimde yenileşme çalışmaları, Tanzimat döneminden itibaren daha planlı bir şekilde yürütülmeye başlanmıştır. Tanzimat öncesinde açılan mektepler daha çok askeri ve teknik alanlarla sınırlı iken Tanzimat'ın ilanından sonra genel eğitim amacı taşıyan orta dereceli rüştiye ve idadiler ile yüksek dereceli mekteplerin açılması hızlanmış ve açılan

¹⁶³ İlhan Tekeli - Selim İlkin, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, (Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1999), 27.

¹⁶⁴ Soydan - Tuncel, "Osmanlı'da İlk Yenileşme Döneminde Eğitimin Kurumsal ve Yönetimsel Yapısının Oluşumu ve Gelişimi", 111.

¹⁶⁵ B. Mehmet Bozaslan - Emel Çokoğulları, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Modern Eğitimin İnşası: Devletin Kurtarılmasından Devletin Kurulmasına", *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17/3 (Aralık 2015), 311.

¹⁶⁶ Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, çev. Metin Kırıatlı (Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1993), 57.

¹⁶⁷ Gündüz, *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası*, 21.

mekteplerin idaresi konusunda yeni bir maarif teşkilatı kurulması yönünde gerekli düzenlemelerin de içinde yer aldığı yenilikler dönem boyunca devam etmiştir¹⁶⁸.

Tanzimat öncesi dönemde eğitim anlayışının temelinde bulunan ve onu yönlendiren din, yeni bir eğitim sisteminin kurulduğu Tanzimat döneminde, açılan mekteplerde ve yerleştirilmeye çalışılan eğitim anlayışında genel eğitimin içinde diğer dersler gibi ayrı bir öğretim alanı haline gelmiş, böylece eğitim sistemi din merkezli olmaktan çıkmıştır. Ayrıca bu dönemde eğitim yönetiminde yeni bir örgütlenmeye gidilmiş ve eğitim hizmetlerinin vakıflar aracılığıyla yürütülen altyapı ve organizasyonu, devletin sorumluluğu altına alınmıştır¹⁶⁹.

1857’de kurulan Maarif-i Umumiye Nezareti’yle birlikte, yeni eğitim teşkilatının oluşturulması, yaygınlaşması ve işleyişinin düzenlenmesi açısından önemli bir adım atılmıştır. İdari yapılanmayı başlatan bu nezaretin kurulmasıyla birlikte Tanzimat döneminde kurulan yeni mektepler ile geleneksel eğitim kurumları içinde yer alan sıbyan mektepleri Meşihat ve Evkaf Nezareti’nin denetiminden alınarak Maarif Nezareti’ne devredilmiş ve böylece eğitimde dini mercilerin kontrolü sona ermiştir. Bu durum laik eğitim anlayışına doğru zemin hazırlamıştır¹⁷⁰.

1869 yılında hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, eğitim tarihimiz açısından önemli bir dönüm noktası teşkil etmektedir¹⁷¹. 18. yüzyıl sonlarında başlayan, eklektik ve parçalı bir görüntü sunan Osmanlı eğitiminin modernleşme süreci, ilk kez bu nizamname ile tutarlı ve genel bir mahiyet kazanmıştır¹⁷². Eğitimi bir devlet meselesi olarak ele alan bu nizamname, Türk Eğitim Tarihi’ndeki en kapsamlı ve planlı ıslah girişimidir¹⁷³.

¹⁶⁸ Zeki Salih Zengin, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)* (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2004), 30.

¹⁶⁹ Zeki Salih Zengin, “Tanzimat ve Sonrası Dönemde Osmanlı Toplumunda Gayrimüslimler ve Din Eğitimi”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 6/15 (2008), 148, 173.

¹⁷⁰ Ejder Okumuş, “Tanzimat Döneminde Eğitimde Laikleşmenin İşaretleri”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 3/9 (Ocak 2005), 153.

¹⁷¹ Osman Nuri Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi, Cilt 3-4* (İstanbul: Eser Matbaası, 1977), 895.

¹⁷² Selçuk Akşin Somel, “Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler”, *Savaşın Barışa: 150. Yıldönümünde Kırım Savaşı ve Paris Antlaşması*, (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi, 2007), 77.

¹⁷³ İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2003), 188.

Nizamname ile ğretim, ilköğretim (sıbyan ve rüştiye), orta ğretim (idadiye ve sultaniye) ve yüksek ğretim (mekatib-i aliye) şeklinde üç dereceye ayrılmıştır.¹⁷⁴. Daha önce orta ğretim kurumları olarak düzenlenen rüştiyeler nizamname ile birlikte ilköğretim kapsamına alınmıştır¹⁷⁵. Nizamname ile ilköğretim zorunlu hale getirilmiş, ilköğretimin tek amacının okuma-yazma öğretmek olduğu görüşü reddedilerek sıbyan mektepleri ciddi, sağlam ve sistematik bir okul yapısının temelini oluşturması itibariyle önemini sağlamlaştırmıştır¹⁷⁶. Nizamnamede çeşitli dil, din ve kültürlerden oluşan ülke insanlarını bir arada tutmak amacıyla Osmanlıcılık ideali çerçevesinde bir Osmanlı toplumu oluşturabilmek için karma eğitim benimsenmiş, açılan yeni okulların programlarına hayata dönük dersler konulmuş, kadınların kamusal eğitime dahil edilmeleri açısından Osmanlı eğitim sisteminin gelişim ve dönüşümünün göstergelerinden biri olarak da değerlendirilen bir gelişme olarak kızlar için orta dereceli okullar açılmış, öğretmenlik mesleği için belli ölçütler getirilmiş ve öğretmen yetiştiren meslek okulları açılmış, mesleki ve teknik okulların temelleri atılmaya başlanmış, ana dilde öğretimin önemini ortaya koymak adına Türkçe ğretim dili olarak benimsenmiştir. Nizamnamede ortaya konulan ve gerçekleştirilmeye çalışılan yenilikler arasında medreselerle ilgili herhangi bir düzenlemeye gidilmemiştir¹⁷⁷. Bu durum, eğitimi, medresenin dolayısıyla dinin etkisinden kurtararak laikleştirmek olarak da yorumlanmaktadır¹⁷⁸.

Tanzimat dönemi eğitiminin asıl amacı toplumun terbiyesi olmuş, dünyevi anlamda pratik ve deneysel bilgilerin öğretilmesi ikincil konuma yerleştirilmiştir. Dünyevi ve deneysel nitelikli bilimler, yalnızca askeri ve sivil meslek okulları için öngörölmüş, halka sunulacak genel eğitimin amacı ise dinsel değerlerin ve terbiyenin bireyler arasında yaygınlaştırılması olarak belirlenmiştir¹⁷⁹. Din bilgisinin sahip olunması ve yaygınlaştırılması gereken bilgiler içinde yerini aldığı ve bu bilgiye öncelik verilmesi gerektiği düşünölmekle birlikte, Tanzimat döneminde eğitim alanındaki gelişmelere bakıldığında dini bilgilerin kazandırılması düşüncesinin uygulamaya yeterince

¹⁷⁴ Nevzad Ayas, *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*, (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1948), 201.

¹⁷⁵ Zengin, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, 42.

¹⁷⁶ Arzu Meryem Nurdoğan, *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim (1869-1922)*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yakınçağ Tarihi Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2005), 80-81.

¹⁷⁷ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, (Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2020), 157-159.

¹⁷⁸ Hamza Altın, "1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri", *İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/1 (2008), 274.

¹⁷⁹ Selçuk Akşin Somel, "Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler", 78.

yansıtılmadığı görülmektedir. Diğer dersler arasında din derslerine sıbyan mektepleri dışında sadece rüştiyelerde kısmen yer verilmesi, idadi ve sultani programlarında ise hiç yer verilmemesinden hareketle, kazandırılması hedeflenen dini bilgilerin öğretilmesine gereken önemin verilmediği söylenebilir¹⁸⁰.

Tanzimat döneminde medreselerin ıslahı için birtakım girişimler söz konusu olsa da modern eğitim kurumları ve teşkilatı hızla gelişirken medreselerin bu yönde yeni bir yapıya kavuşturulmasına ve modernleştirilmesine yönelik ciddi hiçbir gelişme olmamıştır¹⁸¹. Hükümet, medreseleri modernleştirme yönünde bir adım atmadığı gibi ulema ve Şeyhülislam da böyle bir gereksinim duymamıştır¹⁸². Tanzimat yıllarındaki gelişmelerin ve yeni tesis edilen eğitim teşkilatının dışında bırakılması nedeniyle medreselerin din eğitimi ve öğretimi faaliyetleri konusunda sağlıklı bir yapıdan ve ihtiyaçlara cevap verebilecek bir kaliteden uzak kalması, ülkede eğitim alanında iki farklı yöne doğru gelişmeye ve düşünce yönünden birbiriyle karşı karşıya gelen nesiller ortaya çıkmasına yol açmıştır¹⁸³. Medreselerin değişimlere ayak uyduramaması neticesinde medrese öğrencileri yavaş yavaş modern okullara doğru ilgi göstermeye ve yönelmeye başlamıştır¹⁸⁴.

Tanzimat döneminde yeni açılan mekteplerdeki din derslerine bakış açısının temelini oluşturan, eğitilecek yeni nesillerin din ve mezhep farkı gözetilmeksizin Osmanlı tebaasına mensup olmak gibi ortak bir değer etrafında birleştirilmesi ve böylece bünyesinde etnik ve dini farklılıkları barındıran devletin birliğinin sağlanması düşüncesi, okutulacak derslerin içeriğini oluşturan kitapların yeni bir yaklaşımla yazılmasının önemini ortaya koymuştur¹⁸⁵. Ancak yeni ders kitaplarına duyulan ihtiyaç dönemin aydınları tarafından net bir şekilde anlaşılamamış, ancak dönemin sonlarına doğru 1872 yılında sıbyan mektepleri için hazırlanan ve eski klasik din eğitimi anlayışının dışına çıkamayan birkaç ilmiyal türü kitapçığın dışında eskiye göre önemli bir adım atılamamıştır. Buna karşılık din dersi ile yakından ilgili olan ahlak dersi için bir kitabın hazırlanması gündeme gelmiş ve kitabın hedeflenen içeriğinde güzel ahlak, kişinin ana-babasına, kendisine, hocalarına, devletine ve

¹⁸⁰ Zengin, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, 33-34.

¹⁸¹ Zeki Salih Zengin, *II. Meşrutiyet'te Medreseler ve Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2002), 24, 26.

¹⁸² Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 231.

¹⁸³ Zengin, *II. Meşrutiyet'te Medreseler ve Din Eğitimi*, 26.

¹⁸⁴ Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 231.

¹⁸⁵ Esra Yakut, "II. Meşrutiyet Döneminde Mekteplerde Dini Eğitim", *Kebikeç İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi* 37 (2014), 21.

milletine karşı görevleriyle birlikte dini görevleri konuları yer almıştır¹⁸⁶. Bütün bu girişim ve çabaya rağmen din dersi kitapları ile ilgili hedeflenen düşünceler II. Abdülhamit dönemine kadar gerçekleştirilememiştir.

Her dönemde vazgeçilmez bir öğretim aracı olan ders kitaplarının dönemin ihtiyaçlarına uygun tarzda hazırlanmaması din eğitimi konusunda büyük bir boşluk ortaya çıkarmıştır. Bu boşluk Avrupa kaynaklı fikir akımlarıyla doldurulmuştur. Osmanlı Devleti 19. yüzyılın sonlarında İslami karakterini yeniden ön plana çıkarmaya çalışmış olsa da devletin son derece önem atfettiği yeni modern okulları çoğunlukla pozitivist, materyalist ve ilimperest fikirlerle aşılınmış bürokratlar, subaylar, profesyoneller ve aydınlar yetiştirmiştir¹⁸⁷. Özellikle yeni açılan asker ve tıp okullarında okutulan dersler ve yabancı eğitimciler, Osmanlı üst düzey toplumunda yavaş yavaş zihni bir değişim meydana getirmiştir¹⁸⁸. 19. yüzyıl başlarından itibaren meydana gelen bu zihni dönüşüm Osmanlı ulema ve aydın farklılaşmasının da ilk oluşum dönemi sayılır. Tanzimat’tan hemen sonra Osmanlı aydınlarının düşünce dünyasına nüfuz etmeye başlayan Avrupa’nın yeni felsefelerinin hangisinin daha etkili olduğunu anlamak ve bu felsefeleri birbirinden ayırt etmek güçtür. Çünkü bu dönemde Avrupa’da ortaya çıkan düşünce akımlarının kendi içinde çok büyük bir zenginliği, farklılıkları ve antitezleri varken, Osmanlı aydınlarının zihinsel yapısını ve neyi savunduklarını anlamak çok kolay değildir¹⁸⁹. 19. yüzyıl Osmanlı aydınının muhalefet yaparken aydınlanmanın siyasal düşüncesini Osmanlı toplumuna getirmiş olması, onun ne bir felsefeci ne de bir bilim adamı gibi hareket etmesini ve dolayısıyla neyi savunduğunu anlamayı zorlaştıran bir etkidir. Bu durum Osmanlı aydınının siyasal ideoloji ile arasındaki sınırın netleşmemesine neden olmuştur¹⁹⁰. Ülken, Tanzimat aydınında tam bir düalizmin hâkim olduğunu dile getirerek bu durumu “O, ya kendi muhitine kapılarını tamamıyla kapatmış bir Batı hayranıdır ya da onun içinde bir yönüyle içine kapanmış ve şeklini kaybetmiş bir Doğulu ve diğer yönüyle de muhtevassız ve realite ile hiçbir bağı olmayan Batılı gibi iki şahsiyet yaşar. Bu düalizm, aralarında derin uçurum olan ve bu durumu fark etmeden yan yana yaşayan birbirinden habersiz iki insan gibidir” şeklinde açıklamakta ve Cumhuriyet döneminin, insani medeniyetin köklerine nüfuz etme ve

¹⁸⁶ Zengin, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, 75.

¹⁸⁷ Amit Bein, *Osmanlı Uleması ve Türkiye Cumhuriyeti: Değişimin Failleri ve Geleneğin Muhafızları*, çev. Bülent Üçpınar (İstanbul: Kitap Yayınevi, 2013), 23.

¹⁸⁸ Kemal Karpat, *Osmanlı Modernleşmesi: Toplum, Kurumsal Değişim ve Nüfus* (Ankara: İmge Yayınları, 2002), 81.

¹⁸⁹ Mustafa Gündüz, *Osmanlı Mirası Cumhuriyet’in İnşası*, 22,30.

¹⁹⁰ Tekeli - İlkin, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, 128.

toplumların ortaklaşa meydana getirdiği bu medeniyetin içindeki yerimizi ve gerçek rolümüzü görme imkanı sunan Türk tarih tezi yaklaşımıyla bu düalist yapıyı ve dolayısıyla gittikçe içine kapanan insan tipini ortadan kaldırdığını, böylece ulusal kimliğin inşasını gerçekleştirdiğini vurgulamaktadır¹⁹¹.

Tanzimat dönemi eğitimle ilgili yenilikler açısından “gelişme ve genişleme seneleri” olarak değerlendirilmiştir¹⁹². Bu dönemde, sağlıklı bir toplumsal değişimin sağlanması için toplumun eğitilmesi şart görülmüştür. Bugüne kadar gelen birçok eğitim müessesesinin temeli Tanzimat döneminde atılmıştır. Tanzimat dönemiyle birlikte hız kazanan yenileşme hareketleri düşüncede ve hayatta ikili bir yapının oluşmasına neden olmuştur. “Eski ve yeni, aynı devirde, esasta hiçbir çatışmaya girmeksizin karşı karşıya varlıklarını devam ettirmiştir.” Bu durum, yeni kurulan eğitim kurumları ile öncekiler arasında açık bir şekilde görülmektedir¹⁹³.

Tanzimat dönemiyle birlikte başlayan eğitim sistemindeki modernleşme çabaları, II. Abdülhamit döneminde yeni bir yön ve ivme kazanmış, yaklaşık 33 yılı kapsayan bu dönem, siyasi ve idari açıdan tenkit edilen yönleriyle birlikte, özellikle eğitim kurumlarının ülke geneline yaygınlaştırılarak eğitim hizmetlerinden herkesin yararlanmasının sağlanması ve modern eğitimin kökleşmesi açısından olumlu izler bırakmıştır¹⁹⁴.

Eğitimle ilgili çalışmalar açısından “yayılma ve ilerleme seneleri” olarak değerlendirilen II. Abdülhamit dönemi, eğitimin kurumsallaşması açısından önemli bir yere sahiptir¹⁹⁵. Bu dönemde Maarif-i Umumiye Nezareti, merkezi bir eğitim bakanlığı olarak yeniden düzenlenmiş, modern manada ilk merkezi ve taşra maarif teşkilatının kurulması yine II. Abdülhamit döneminde gerçekleşmiştir. Maarif Nezareti bünyesinde iptidai, rüştiye ve idadi müdürlükleri tesis edilmiş, böylece taşraya ilk ve ortaöğretim kurumları ve öğretmen okulları götürülmüştür. Böylece Tanzimat yıllarındaki genellikle İstanbul ile sınırlı olan eğitim çalışmaları, bu dönemde İstanbul dışına da çıkarılarak eğitimin taşraya ulaştırılmasında önemli gelişmeler kaydedilmiş ve İstanbul’da gelişmeye başlayan Batı

¹⁹¹ Hilmi Ziya Ülken, *Millet ve Tarih Şuuru*, (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1985), 32, 36.

¹⁹² Osman Nuri Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt 1-2* (İstanbul: Eser Matbaası, 1977), 411.

¹⁹³ Hilmi Ziya Ülken, *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi* (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2019), 46.

¹⁹⁴ Zeki Salih Zengin, *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2009), 29.

¹⁹⁵ Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt 3-4*, 839.

kültürü vilayetlerdeki idadilerde geniş ölçüde ve etkili biçimde yayılma imkânı bulmuştur¹⁹⁶. Cemaat ve yabancı okullar da aynı kapsamda değerlendirilmek üzere, bütün kademelerdeki okul sayıları ve okullaşma oranında, en fazla artış bu dönemde sağlanmış, ders programlarının geliştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Bu dönemde yeni iptidai mektepleri açılmış, geleneksel eğitim kurumları olan sıbyan mektepleri modern eğitim yapan iptidailere çevrilmiş, idadilerdeki eğitimin üzerinde önemle durulmuş ve sivil idadiler açılmıştır. Yine bu dönemde birçok meslek okulu açılmış, özel okullarda gelişme kaydedilmiştir. Güzel sanatlar, tıp, hukuk, ticaret, ziraat, orman, veterinerlik, maden gibi alanlarda yüksek okullar açılmış, Mülkiye Mektebi'yle ilgili yeniden yapılandırılma çalışmaları yapılmıştır¹⁹⁷. Özellikle de yüksek öğretim alanında yeni açılan modern eğitim kurumları arasında yer alan Mülkiye Mektebi, bütünüyle sivil ilk eğitim kurumu olması yönüyle büyük bir öneme sahiptir. Mülkiye Mektebi, Abdülhamit döneminin son zamanlarındaki baskılara rağmen yeni fikirlerin ortaya çıktığı entelektüel bir merkez olma durumunu korumuştur. Bu okullar II. Meşrutiyet'in ve Cumhuriyet'in yönetici eliti/seçkinleri için de bir kaynak olmuştur¹⁹⁸.

II. Abdülhamit, devletin ve toplumsal yapının o dönemdeki karmaşık durumunu dikkate alarak pragmatist ve esnek bir modernliği tercih etmiş, devletin bekasını korumak ve dağılmayı mutlak olarak önlemek için devletin imkanları ölçüsünde bir devletçilik ve merkezîyetçilik inşa etmeye çalışmış, bu amacı gerçekleştirmeye çalışırken din ve eğitim unsurunu kullanmıştır¹⁹⁹. Eğitim konusunda büyük bir eksiklik olduğu, bu eksikliğin temelinde de ahlakla ilgili yaşanan sıkıntıların yer aldığı, mektep programlarında din ve ahlakla ilgili derslere yeteri kadar yer verilmediği için talebelerin dini ve ahlaki açıdan istenen seviyede yetiştirilemediği, bu durumun çözümü için mekteplerin ders programlarındaki din ve ahlakla ilgili ders saatlerinin artırılması öngörülmektedir²⁰⁰. Devletin ve milli birliğin devamının sağlanması, kültürün muhafazasına ve yeni yetişen

¹⁹⁶ Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1991), 164; Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt 3-4*, 881.

¹⁹⁷ Mehmet Ö. Alkan, "Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim", *Türk Araştırmaları Literatür Dergisi* 6/12 (2008), 36.

¹⁹⁸ Halil İbrahim Çelik, "II. Abdülhamid Döneminde Devlet Yönetiminde Değişim", *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/1 (2015), 96-97; Mehmet Ö. Alkan, "Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim", *Türk Araştırmaları Literatür Dergisi* 6/12 (2008), 36.

¹⁹⁹ Mustafa Gündüz, "II. Abdülhamid Dönemi Eğitimi ve İdeolojisi Üzerine Tartışmalar", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 6/12 (2008), 244.

²⁰⁰ Muhammed Ali Yazıbaşı, *II. Meşrutiyet Dönemi Sıbyan/ İptidai ve Rüştîye Mekteplerinde Ahlak Eğitimi ve Öğretimi (1908-1918)* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014) 21-22.

nesillere aktarılmasına bağlı görülerek, din öğretiminin bu amacın gerçekleşmesinde önemli bir araç olduğu düşüncesi öne çıkarılmış ve bu doğrultuda devlete ve saltanata bağlılık arz eden, bununla birlikte hem modern bilgilerle donanımlı hem de dini değerlere riayet eden nesillerin yetiştirilmesi başlıca eğitim hedefleri olarak belirlenmiştir. Tanzimat yıllarına göre bu dönemde din derslerine mektep programlarında daha çok yer verilmiş, din dersleri bütün mektep programlarında yer almış ve mevcut din derslerinin etkinliğinin artırılması için de bazı girişimlerde bulunulmuştur²⁰¹. Bu dönemde okutulan ders kitapları da istenen insan tipinin oluşturulması yönünde hem dindar hem de devlete bağlı bireyler yetiştirilecek tarzda hazırlanmıştır. Okullarda verilen ahlak eğitimi, okul personelinin bazılarının öğrencilerin ahlaki davranışlarını denetlemesi, bu davranışların yılsonunda dini ve ahlaki eğitimlerine karşılık gelecek ve ilerideki kariyerlerinde de etkili olacak şekilde nota dönüştürülmesi ve okul dışında yapılan uygulamalarla da desteklenmiştir²⁰². Bu yönüyle II. Abdülhamit dönemi eğitim anlayışının dini bir nitelik kazandığı görülmektedir.

II. Abdülhamit, Tanzimat yıllarında ağırlık verilen modern ve laik eğitim reformlarının devamını ve başarısını sağlamıştır. Modern eğitim sisteminin Abdülhamit döneminde hızla gelişmesi ve kitlelere yayılması, medreselerin daha da yozlaşmasına yol açmış²⁰³, buna yönelik olarak bu geleneksel okulları ayakta tutmak ve canlandırmak için köklü bir medrese ıslahatı gerçekleştirilememiş olsa da medreselerin ıslahı veya yüksek din öğretiminin yeniden düzenlenmesi konusunda ilk ciddi gayretler ve hazırlık çalışmaları II. Abdülhamit döneminde gündeme gelmiştir²⁰⁴.

Bu dönemde Batılılaşma ve modernleşme doğrultusunda takip edilen siyaset ve oluşturulan yeni eğitim sistemi bir taraftan sistemin kendi içinde muhaliflerinin oluşmasına neden olurken²⁰⁵ bir taraftan da ulus-millet ve vatandaşlık esasına dayalı, meşruiyetini milletinden alan ve milletin tarihi, istikbali, dili, kültürü üzerine inşa edilmiş bir ideolojisi olan modern devletin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Öyle ki, onun döneminde açılan modern

²⁰¹ Zengin, II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi, 32-33, 53, 177.

²⁰² Yazıbaşı, II. Meşrutiyet Dönemi Sıbyan/İptidai ve Rüştîye Mekteplerinde Ahlak Eğitimi ve Öğretimi (1908-1918), 23-25.

²⁰³ Kemal H. Karpat, *İslam'ın Siyasallaşması: Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Kimlik, Devlet, İnanç ve Cemaatin Yeniden Yapılandırılması* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2019), 161.

²⁰⁴ Zengin, II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi, 136.

²⁰⁵ Karpat, *İslam'ın Siyasallaşması*, 161.

okullar ve bu okullarda yetişenler sayesinde 1908 ihtilali ile birlikte II. Meşrutiyet dönemine geçiş yapılmış, sonra da devletin yıkılmasıyla modern Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur²⁰⁶.

3.1.2. Yenileşme Dönemi Osmanlı Eğitim Düşüncesi

II. Abdülhamit döneminin sosyal, siyasal ve kültürel zemini üzerinde boy gösteren II. Meşrutiyet dönemi (1908-1918)²⁰⁷, Osmanlı Devleti'nin yarım asrı aşkın devam eden Tanzimat dönemi eğitim zihniyetinden kurtulup, ülke ihtiyaçları doğrultusunda milli bir eğitim biçimini arayış dönemidir. Bu açıdan birçok yönüyle Cumhuriyet eğitiminin ana şekli bu dönemde belirginleşmeye başlamıştır²⁰⁸. II. Meşrutiyet dönemi, Tanzimat'ta başlayan eğitim sorunları ve düşünce akımlarının eğitimde olası reform hareketleri çerçevesinde ciddiyetle ele alındığı, siyaset ve düşünce alanında hareketliliğin yaşandığı Osmanlı Devleti'nin en canlı dönemidir. Bu dönemde siyasi ve toplumsal alanda yeni düşüncelerin ortaya çıkmasına, bu alanlarda yoğun tartışmaların yaşanmasına ve böylece düşünce hayatının gelişmesine zemin hazırlayan nedenler arasında özgür bir ortamın oluşması, önceki dönemlerde çeşitli sebeplerle ülkeden ayrılanların geri dönmesi, Balkan savaşları ve bu savaşların ardından oluşan göçler sayılabilir. Ayrıca bu dönemde birçok konudaki fikir ve düşüncenin tartışılarak topluma yayılmasında gazeteler, dergiler ve yeni kurulan birçok cemiyet ve derneğin etkisi olmuştur. Tanzimat yıllarında ortaya çıkmaya başlayan İslamcı, Türkçü ve Batıcı paradigmlar, bilimsel ve kültürel birikimlerini bu dönemde daha yüksek noktalara taşımış²⁰⁹, inkılabın İslamcılık, Batıcılık, Türkçülük ya da İslamlaşmak, batılılaşmak, uluslaşmak yönlerinde olması etrafında yoğun tartışmalar yaşanmıştır²¹⁰. Bunların yanında toplum üzerinde geniş bir etkiye sahip olmasa da mesleki içtima ve sosyalizm de II. Meşrutiyet döneminde gelişme kaydetmiştir²¹¹. Bernard Lewis, bu dönemin en ilginç ve en önemli yönünün entelektüel ve kültürel hayattaki canlılık olduğunu dile getirmiştir²¹².

²⁰⁶ Gündüz, "II. Abdülhamid Dönemi Eğitimi ve İdeolojisi Üzerine Tartışmalar", 244-245.

²⁰⁷ Mustafa Gündüz, *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları: İçtihad, Sebilü'r-Reşad ve Türk Yurdu'nda Toplumsal Tezler* (Ankara: Lotus Yayınevi, 2007), 8.

²⁰⁸ Mustafa Ergün, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)* (Ankara: Ocak Yayınları, 1996), 546.

²⁰⁹ Gündüz, *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları*, 17-23.

²¹⁰ Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 410.

²¹¹ Gündüz, *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları*, 10.

²¹² Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, 230.

Bir taraftan devletin küçülmesine paralel olarak nüfusun sürekli değişen kompozisyonu, diğer taraftan bir önceki dönemin ideolojisinin başarısız olması, sürekli olarak yeni siyasal ideoloji arayışlarına kaynaklık etmiştir. Zaten eğitim sisteminin temel işlevlerinden biri de siyasal otoritenin dayandığı ideolojiyi yeniden üretmektir. Meşrutiyet dönemi de hem kendi döneminin siyasal ideolojisinin yeniden üretilmesi işlevini gerçekleştirmiş hem de yeni oluşan elitler, basın ve diğer güçlerle birlikte özellikle yüksek öğretim düzeyinde bu ideolojinin muhalefetini de üreterek bir sonraki dönemin siyasal ideolojisinin hazırlanmasına zemin hazırlamıştır²¹³. Tanzimat döneminde olduğu gibi II. Meşrutiyet döneminde de niceliğe daha çok önem verilmiş, eğitimde niteliğin önemi ile ilgili düşünce, öneri ve uygulamalar olmasına rağmen yine de nicelik daha önde yer almıştır²¹⁴. II. Meşrutiyet döneminde eğitimin millileştirilmesi ve tevhid-i tedrisat yolunda atılan adımlar, kullanılan harflerde değişikliğe gidilerek öğrenilmesi daha kolay olan bir alfabe oluşturulması yönündeki girişim, kadınların eğitiminin yaygınlaştırılması gibi uygulamalar açısından bu dönem, Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitim alanında gerçekleştirilecek olan düşüncelerin ortaya çıktığı, denendiği ve geliştirildiği bir ön hazırlık aşaması şeklinde nitelendirilebilir²¹⁵.

20. yüzyılın ilk yarısı, reformcu eğitim düşünceleri ve uygulamaları açısından oldukça zengin bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. 20. yüzyılda çağdaş eğitim akımları denilen görüşlerin ortaya çıkmasının fikri temelleri 18. yüzyılın büyük bir kısmına damgasını vurmuş Aydınlanma Çağı'na kadar uzanmaktadır. Bu dönemde “bilgi güçtür” parolasıyla geleneksel eğitimin tenkit edildiği yeni okullar ve eğitim kurumları açılmış, akıl her şeyden üstün bir güç olarak görüldüğü edildiği için eğitimde de akla uygun bir düzenlemeye gidilmesi düşüncesi doğrultusunda rasyonalist ve natüralist akımlar eğitimde etkili rol oynamıştır. Sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan sosyal ve ekonomik sorunlar ve bunlara çözüm yolları aranmasıyla birlikte bu durum eğitim alanında materyalist, sosyalist ve pozitivist akımların etkisiyle entelektüalist ve ütilitarist yaklaşımların ağırlık kazanmasına yol açmıştır. Bütün bu yeniliklerle birlikte, eğitim politikası alanında farklı

²¹³ Tekeli - İlkin, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, 59.

²¹⁴ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 159, 266.

²¹⁵ İlhan Tekeli, “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim Sistemindeki Değişmeler” *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi* (Erişim 11 Temmuz 2022). https://www.academia.edu/32433345/Tanzimattan_Cumhuriyete_Egitim_Sistemindeki_Değişmeler.

akımlar ortaya çıkmaya ve gelenekçi görüşler ile arasındaki farklılıklar git gide keskinleşmeye başlamıştır²¹⁶.

Çağdaş eğitim akımları, temel dünya görüşlerinde, amaçlarında, içerik ve yöntemlerinde eski okul ve eğitim sistemini tenkit eden ve daima mevcut eğitimi köklü bir şekilde değiştirmeye yönelik hareketlerdir. Bu akımlar eğitimde geleneksel olan her şeye ve özellikle de eğitimde tutucu olan anlayışlara bir tepki olarak ortaya çıkmış ve aynı zamanda Avrupa'daki yönetim anlayışının değişmesi, bilgi üretimi ve sanayileşme, örgün eğitimin birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere devletin kontrolünde gelişmesini zaruri kılmıştır. 1900-1933 yılları arasında iki ana gelişim devresinden geçen çağdaş eğitim akımlarının 1900-1914 yılları arası çocuğun ön planda yer aldığı ve ferdiyetçi eğilimin ağır bastığı birinci devre olarak nitelendirilmektedir. 1919-1933 yılları arasındaki ikinci devrede ise sosyal yetiştirme kaygıları ön plana geçmekte, bireysel yeteneklerin ve estetik yönün geliştirilmesinden ziyade iş erdemlerinin şekillendirilmesi amaçlanmaktadır. Seçkin bir kişi olmaktan çok toplumla bir arada yaşamaya yetenekli olmak, sosyal yönün güçlü olması daha önemli sayılmakta ve bununla ilgili sorumluluk bilincinin geliştirilmesi ön plana alınmaktadır²¹⁷. II. Meşrutiyet döneminde sistemli bir şekilde olmasa da, gerek Avrupa'ya giden öğrenci ve araştırmacıların eser ve makaleleri gerek Batı'dan gelen süreli yayınlar yoluyla eğitim alanındaki bütün çağdaş düşünceler Türkiye'ye aktarılmıştır²¹⁸. Eğitim alanında dönemin önde gelen düşünce akımları sanat eğitimi akımı, çocuktan hareket akımı, kır eğitim yurdu akımı, iş eğitimi akımı, üretim okulu akımı, kolektif eğitim akımı, kitle eğitimi akımı, kültür eğitimi akımı, kadın eğitimi akımı ve beden eğitimi akımı şeklinde sıralanabilir²¹⁹. II. Meşrutiyet döneminde bu eğitim akımları çerçevesinde yaşanan tartışmalarda Emrullah Efendi, Satı Bey, Ziya Gökalp, Prens Sabahattin, Ethem Nejat, İ. Hakkı Baltacıoğlu, Tevfik Fikret, Abdullah Cevdet gibi isimler öne çıkmaktadır²²⁰. Gerek Türk pedagojisi ve gerekse Türk eğitim düşüncesi bugünkü anlamlarıyla bu dönemde başlamıştır. Cumhuriyet döneminde ve hatta günümüzde olduğu gibi bu ikisi iç içe girmiş ve ideolojik-politik alan, pratik- spekülatif alan ve psikolojik-sosyolojik alan olmak üzere

²¹⁶ Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, 165-167, 257.

²¹⁷ Kemal Aytaç, *Çağdaş Eğitim Akımları* (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2019), 15-16.

²¹⁸ Mustafa Ergün, "II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri", 100. *Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler* (İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yayınları, 2009), 263.

²¹⁹ Aytaç, *Çağdaş Eğitim Akımları*, 7-8; Ergün, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, 54-221.

²²⁰ Muhammet Şahin- M. Ahmet Tokdemir, "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9/4 (2011), 855.

üç alanda birbirleriyle çarpışmışlardır. Prens Sabahattin ve Ziya Gökalp Türk eğitimin ilk teorisyenleri olurken, Satı Bey ve Emrullah Efendi çağdaş pedagojinin ve okulculuğun, öğretim ve yönetim açısından ilk örnekleri kabul edilir. Tevfik Fikret ve özellikle de İ. Hakkı Baltacıoğlu ise Türk eğitimciliğinin doğuş atılımlarının en iyi örnekleri olarak tarihteki yerlerini almışlardır²²¹.

II. Meşrutiyet döneminde yaşanan toplumsal, siyasal ve askeri çalkantı içerisinde “eğitim”, “ulusal eğitim” sesleri çokça duyulmuş ve bu dönemin temel sloganı “devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır” sloganı olmuştur²²². Bu dönemde eğitimle ilgili ele alınan temel meselelerden biri Maarif sisteminin yapısı ile ilgilidir. 1869 yılında yürürlüğe konulan Maarif Nizamnamesi aynen mi kalmalı yoksa Meşrutiyet’in gerektirdiği yeni bir nizamname mi hazırlanmalı, Nizamname’de bütünsel bir düzenlemeye gidilmeli mi, her kurum ayrı ayrı mı düzenlenmeli şeklinde görüşler tartışılmıştır²²³. Bu dönemde tartışılan meseleler arasında tevhid-i tedrisatın mı ya da tefrik-i tedrisatın mı gerekli olduğu, dünyada gelişen kadın hareketlerinin paralelinde kadının eğitimin her kademesinde yer alabileceği düzenlemeler, okullarda hangi dilin kullanılacağı, temel mahalli dillerle eğitime izin verilip verilmeyeceği²²⁴ konuları da yer almaktadır. Aydınların ve yöneticilerin kullandığı lisan ile halkın kullandığı lisanın birbirine yaklaştırılması, Türkçe ile bilimin yapılp yapılamaması, yazılanların halk tarafından anlaşılır hale gelmesi Tanzimat’tan itibaren devam eden dil konusundaki tartışmaların özünü oluşturmaktadır. Bu konuda en ciddi tartışmaların yaşandığı ve tartışmaların sözde kalmayıp uygulamaların da yapıldığı ve bu amacı gerçekleştirmek için dergiler çıkarıldığı ve ıslah-ı huruf ve lisan cemiyetleri kurulduğu dönem ise II. Meşrutiyet dönemidir²²⁵.

II. Meşrutiyet döneminde tartışılan önemli bir mesele de eğitim alanında yapılacak reformun, hangi eğitim hangi kademesinden başlaması gerektiği sorunu ile ilgilidir. Emrullah Efendi’nin maarif nazırlığı zamanında ortaya çıkan ve ıslahata ilk mekteplerden mi yoksa Darülfünun’dan mı başlanması gerektiği konusu üzerinde yoğunlaşan bu tartışmada, Emrullah Efendi eğitimde yeniliğin Darülfünun’dan (üniversiteden) başlaması gerektiğini savunmuştur. Bu görüş II. Meşrutiyet dönemi tartışmalarının da çıkış noktası

²²¹ Fay Kirby, *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, çev. Niyazi Berkes (İstanbul: Tarihçi Kitabevi Yayınları, 2019), 32.

²²² Necdet Sakaoğlu, *Türkiye Eğitim Tarihi (11-20. Yüzyıllar)* (İstanbul: Alfa Yayınları, 2018), 181.

²²³ Sakaoğlu, *Türkiye Eğitim Tarihi*, 183.

²²⁴ Şahin - Tokdemir, “II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler”, 854-855.

²²⁵ Gündüz, *II. Meşrutiyet’in Klasik Paradigmaları*, 23; Ergin, *Türk Maarif Tarihi* 3-4. Cilt, 1291.

kabul edilir²²⁶. Emrullah Efendi'nin eğitimin yenileşmesi hakkındaki görüşlerini açıkladığı “Tuba Ağacı Nazariyesi”, Türkiye'deki eğitim tartışmalarına seçkinler (elitler) eğitimi kavramının girmesini sağlamıştır. Yoğun tartışmalara konu olan bu nazariye, Türk eğitim sisteminin tarihi gelişiminin örgün bir ifade biçimidir.

Emrullah Efendi'nin nazariyesinin dayandığı Tuba Ağacı, cennette bulunduğu rivayet edilen ve kökleri yukarıda, dalları ise aşağıda olan bir ağacı temsil etmektedir. Tuba Ağacı'nın bir metafor olarak kullanıldığı bu nazariyeye göre eğitimde gerçekleştirilecek çağdaşlaşma ve yenileşme girişimleri aşağıdan yukarıya doğru değil, yukarıdan aşağıya doğru olmalı, yani gelişme üniversiten başlayarak ilköğretime doğru hayata geçirilmelidir. Emrullah Efendi'ye göre bilimlerin üniversitede geliştirilmesi sayesinde insanlık gelişme kaydetmiştir. Bunun için öncelikle bilimsel zihniyetin yerleştirilip geliştirilmesi gerekir ki, bu düşüncenin gerçekleşmesi de ancak Darülfünun'da mümkündür²²⁷. Emrullah Efendi, eğitimin amacının insandaki bedenî ve nefsanî güçleri olgunluk seviyesine yükseltmek olduğunu savunur. Bunu gerçekleştirmek için yapılan eğitim, fitrat ve hürriyet esası üzerine inşa edilmeli, kişinin tabii hürriyetini sağlamalıdır. Ona göre eğitimde ilerlemenin ve gelişmenin sağlanması için yukarıdan aşağıya, yani üniversiteden liseye, öğretmenden öğrenciye doğru hareket edilmelidir. Eğitimdeki bütün kademeler arasında hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya doğru olmak üzere her iki yönde güçlü bir ilişki söz konusu olmakla birlikte, ilim yukarıdan yani yüksekte başlar. Önce ilim tedvin edilmeli, ilim adamları yetiştirilmeli sonra talim olunmalıdır²²⁸. Emrullah Efendi'nin bu görüşü, ilköğretimin yaygınlaştırılması ve gelişimi için uzun bir zamana ihtiyaç olduğu, memleketin ilerlemesi için her alanda iyi ve yüksek eğitim almış yetişmiş insanlara ihtiyaç duyulduğu ve bundan dolayı üniversite eğitimindeki yenileşmeyi ilköğretimden sonraya ertelemenin ülkenin ilerlemesi açısından zaman kaybına yol açacağı gibi gerekçelere dayanmaktadır²²⁹.

Emrullah Efendi, öncelikle bilimin başladığı yer olan yüksek öğretime önem verilmeli düşüncesine uygun olarak Darülfünun Nizamnamesi hazırlamış ancak uygulamada önce tedrisat-ı iptidaiye kanununu çıkarmış, idadileri ıslah etme ve çoğaltma gayreti içinde olmuştur. Bu dönemde öğretim kademelerinin hepsinin ıslaha ihtiyacı olduğu için ülke

²²⁶ Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt 3-4*, 1276; Sakaoğlu, *Türkiye Eğitim Tarihi*, 182.

²²⁷ Emre Dölen, “II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun”, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları* 10/1 (2008), 6.

²²⁸ Ergün, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, 59-61.

²²⁹ Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt 3-4*, 1277.

şartlarını dikkate alarak bu görüşünde ısrar etmemiştir²³⁰. Türk eğitim sisteminde birtakım ilkelerin, yasa ve yönetmeliklerin ortaya çıkmasında etkili olan, sistemli bir eğitim teşkilatı oluşturma yönünde girişimlerde bulunan ve nazırlığı sırasında yüksek öğretimle birlikte ilköğretime de aynı derecede önem veren Emrullah Efendi²³¹, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre ortaöğretime Avrupalı ve insani karakteri veren, çağdaş üniversite düşüncesini savunan, Türklük bilincini uyandıran Türk eğitim tarihinde önemli izler bırakmış kıymetli bir eğitim yöneticisidir²³².

Emrullah Efendi'nin, bir toplumun nitelikli bir eğitime kavuşabilmesi için öncelikle nitelikli bir yüksek öğretime ihtiyacı olduğunu savunduğu görüşüne karşı, Satı Bey eğitimin her aşamasının önemli olduğu görüşünü dile getirmiştir. Ancak Satı Bey, Emrullah Efendi'nin aksine nitelikli bir eğitimin ilk şartının nitelikli bir ilköğretim sistemine sahip olmak olduğunu ifade etmiş ve sağlam bir yüksek öğretimin zayıf bir ilköğretim temeli üzerinde geliştirilemeyeceğini savunmuştur²³³. Ona göre “maarif temelden başlar” ve en doğru bakış açısını kazandıran yer ilköğretim kademesidir. Bu nedenle bütün eğitimin bu tabakaya dayanması ve bu tabakadan ruh ve kuvvet alması gerekir²³⁴.

Ziya Gökalp de 1917'de toplanan Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti Kongresi'nde sunduğu bildiride Emrullah Efendi'nin görüşüne katıldığını²³⁵, milli maarifin üniversitelerden başlamak üzere öğretmen okullarına ve liselere (sultanilere), bu okullardan da ilkokullara ineceğini, üniversitede gelişme olmadan liselerde ve ilkokullarda ilerleme kaydedilemeyeceğini dile getirmiştir. Ancak bu nazariyede geçen Tuba Ağacı'nın tepesinin akademi değil, üniversite olduğunu savunmuştur²³⁶.

Eğitim sistemine ilişkin tartışmaların yanı sıra Osmanlıcılık ideolojisinin çıkmazlarını gören ve bu nedenle Batıcı, İslamcı ve Türkçü ideolojilere yönelen aydınlar arasında, ülkedeki eğitimin dini ve milli niteliklerle mi veya Batı ilkeleri doğrultusunda mı düzenlenmesi gerektiğinin ve öğrencinin hangi eğitim yöntemleriyle nasıl bir birey olarak

²³⁰ Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt 3-4*, 1277, 1278.

²³¹ Ergün, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, 56.

²³² Saka, *Türkiye Eğitim Tarihi*, 184.

²³³ Murat Polat - İ. Bakır Arabacı, “Emrullah Efendi ve Satı Bey'den Günümüze: Eğitimde Yenileşme Sorunsalı”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21 (2015), 38.

²³⁴ Ergün, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, 62.

²³⁵ Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt 3-4*, 1277.

²³⁶ Ziya Gökalp, *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*, haz. Rıza Kardaş (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1992), 189-190.

yetiştirileceğinin de tartışıldığı II. Meşrutiyet döneminde²³⁷, Osmanlı toplumunun içindeki buhranın ve toprak kayıplarına yol açan yenilginin temel nedeni konusunda devrin siyasi ve fikir adamlarının ortak kanaati, ahlaki değerlerin aşınması olduğu düşüncesidir. Buradan hareketle değerlerin temelini oluşturduğu düşünülen ahlaki değerlerden başlanarak ihtiyaç duyulan tüm değerlerin yeni nesillere aktarılması hem siyasilerin hem de fikir adamlarının ortak hedefini oluşturmakla birlikte, dönemin aydınları verilecek ahlak eğitiminin temellendirilmesi konusunda aynı birliği sağlayamamış, iki gruba ayrılmıştır. Aydınların bir kısmı ahlakın temelini din olduğunu, vicdanın dini inanıştan ayrılmadığını, dolayısıyla dine dayalı bir ahlak eğitimi ve mekteplerde ahlak terbiyesi ile din terbiyesinin birlikte verilmesi gerektiğini savunmuştur. Aydınların içindeki ikinci grup da ahlakın temelini din olmadığını, Batı kaynaklı pedagojiyi ve akla dayalı, merkezinde vicdan olan ahlak eğitimi savunmuşlardır²³⁸.

II. Meşrutiyet döneminde ahlak konusundaki bu tartışmanın yanı sıra ahlak eğitimi de dönemin fikir akımları olan Batıcılık, Türkçülük ve İslamcılık akımları arasında tartışılmıştır. İslamcılar, yaşanan ahlak buhranının temelini din öğretiminin eksikliği olduğunu, bu nedenle ahlak eğitiminin İslam dininin temel esasları üzerine inşa edilmesi ve bu eğitimin de okullarda verilmesi gerektiğini savunmuş, yeni yetişen nesillere öncelikle Müslüman terbiyesinin verilmesi, sonra da asrın diğer faydalı ilimleri ve doğru fenlerinin öğretilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Çünkü bu düşünürlere göre İslam hem dünya ve hem ahiret mutluluğunu sağlayacak ilkeleri hem de her türlü ilerlemenin destekleyici olan siyasi, toplumsal, ekonomik esasları içermekte ve açıklamaktadır²³⁹. Türkçüler ise toplumdaki ahlaki çöküntünün okullarda din eğitimi vererek ve toplumda dini ve ahlaki eğitimi yaygınlaştırarak ortadan kaldırılamayacağını, ümmet toplumundan millet toplumuna doğru giden süreçte din temelli ahlak anlayışının işlevsel olmadığını, savunmuşlardır. Türkçülere göre ahlak eğitimi ile ilgili yapılması gereken şey, dini ve manevi duyguların nasıl oluştuğu ve ne gibi faydaları olduğunun müspet ilimler çerçevesinde ele alınmasıdır. Batıcılar ise iki görüşün aksine geleneksel değerler ve dinden bütünüyle uzak, Batı kaynaklı, pedagojiye dayalı ve seküler bir ahlak eğitiminin gerekliliğini savunmuşlardır. Bu

²³⁷ Gündüz, *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları*, 28.

²³⁸ Muhammed Ali Yazıbaşı, "II. Meşrutiyet Dönemi Batıcılık Akımının Ahlak Anlayışının Değerlendirilmesi", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 3/1 (2014), 124, 132.

²³⁹ Recai Doğan, *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri* (Ankara, 1999), 52, 115, 169.

düşünörlere göre din ve geleneksel değler ölkenin kalkınmasında ve ilerlemesinde engel teşkil etmektedir²⁴⁰.

II. Meşrutiyet dönemi aydınlarından olan Satı Bey olabildiğı kadar laik ahlaki ve bireyci bir terbiye sistemini savunmuştur. Abdülhamit döneminin “terbiye, dini selamet, dünyevi saadet, güzel ahlak kazanmak için çocuklara ilerideki mesleğini tayin ve talim etmektir” şeklinde formüle edilen terbiye anlayışına karşılık Satı Bey terbiyeyi, insanın bütün kuvvet ve kabiliyetini hem kendine hem de bütün insanlığa faydalı olacak şekilde mümkün olduğu kadar arttırması olarak tanımlamıştır. İlk pedagoji kitaplarından olan Fenn-i Terbiye’yi yayımlayan Satı Bey, bireyin kapasitesini olabildiğince geliştirmek için eğitimde uygulamaya önem verilmesi, programlara elişleri, beden eğitimi, çocuk edebiyatı, musiki gibi yeni derslerin eklenmesi önerisinde bulunmuştur²⁴¹. Satı Bey bilgi, düşünce ve ahlak eğitimi kapsayan geniş anlamalı bir eğitimin gerekli olduğunu, eğitimin bilgi ve düşünce eğitimi yönüyle milli olmadığını dile getirmiş ve ahlak eğitiminde ise milliliğı savunmuştur²⁴². 19. yüzyılın son çeyreğinde Şemseddin Sami’nin, yaptığı çalışmalarla Osmanlı aydınını antropoloji literatürüyle tanıştırmış olmasının ardından Satı Bey de Türkiye’de antropolojik bilgileri geliştirmiş ve ayrıntılarıyla ele almıştır. Yapılan çalışmalarla antropoloji, II. Meşrutiyet yıllarında geniş bir okur kitlesine ulaşmıştır²⁴³.

II. Meşrutiyet dönemi Türkçölük akımı açısından başlangıç noktasıdır. Zira bu dönemde Türkçölük hem örgütlerine hem de yayın organlarına kavuşmuştur²⁴⁴. Meşrutiyet’in oluşturduğu yeni ortamda Durkheim ve Spencer’ın sosyoloji ekolünden etkilenen ve “tarihleri, gelenekleri, dinleri, ölköleri ayrı kavimleri toplayıp bir millet yapamazsınız” görüşünü benimseyen Ziya Gökalp, Türkçölük akımının öncölüğünü yapmış ve Türkçölüğün eğitim programını hazırlamıştır. Bu programa göre Türk tarih ve költürü incelenecek, dünden bugüne bağlar kurulacak, Türkçe yabancı dillerin ağırlığından kurtarılacak, eğitim ve yazı birliğı sağlanacaktır²⁴⁵. Ziya Gökalp, Batılıların pedagoji alanındaki “Bireyi değıştir, toplumu da kendiliğinden değıştirmiş olursun” şeklindeki soyut

²⁴⁰ Yazıbaşı, *II. Meşrutiyet Dönemi Sıbyan/İptidai ve Rüştîye Mekteplerinde Ahlak Eğitim ve Öğretimi (1908-1918)*, 278-279.

²⁴¹ Tekeli - İlkın, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, 85.

²⁴² Sakaoğlu, *Türkiye Eğitim Tarihi*, 184.

²⁴³ Zafer Toprak, *Cumhuriyet ve Antropoloji* (İstanbul: Türkiye İş Bankası Költür Yayınları, 2021), 53-56.

²⁴⁴ Ayşe Yıldırım, “Ziya Gökalp’te Toplumsal Değışme: Költür-Uygarlık Tezi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/9 (2013), 3.

²⁴⁵ Sakaoğlu, *Türkiye Eğitim Tarihi*, 184-185.

reform sloganına karşı “Toplum değişmedikçe birey de değişmez” formülünü ileri sürerek, toplumun bir eğitim etkeni olarak gözden uzak tutulamayacağına, toplumun bireyi kendi istediği biçimde şekillendirme potansiyeline sahip olduğuna vurgu yapmış ve böylece toplumsal reform ve evrim sorununun gözüküğünden çok daha karmaşık bir iş olduğu gerçeğine dikkat çekmiştir²⁴⁶. Bireyin toplum için yetiştirilmesi, toplumun amaçlarına göre bir formasyon kazanması gerektiği düşüncesine sahip olan Gökalp, Türk çocuğunun Türk milletinin içinde yaşayacaksa Türk milletinin kültürüne göre terbiye edilmesi gerektiği ve Türk çocuğunun bu kültüre göre terbiye görürse o zaman çağdaş bir eğitim görmüş olacağı görüşündedir²⁴⁷. Bu görüşü doğrultusunda talim ve terbiyeyi birbirinden ayırmıştır. Milli bir eğitimin, milli terbiye ve modern öğretimle birlikte başarılı olacağı düşüncesinden hareketle “milli terbiye” ve “asri talim” ilkesini benimseyen Gökalp’e göre talim, fen ve tekniğe dair bilgilerin çocuklara öğretilmesidir; bunun için asri olmalıdır. Karakteri itibarıyla “lâ-milli”dir. Oysa kültürün çocukların ruhuna aşılmasından ibaret olan terbiye milli olmalı, harsa ve milli vicdana dayanmalıdır²⁴⁸.

Gökalp, terbiye ve tedrisin millileştirilmesi için düzenlenen İttihat ve Terakki Kongresi’nde, başka milletlerde en karakterli ve ahlaklı kimselerin en tahsilli kimseler arasından çıkmasına rağmen Türkiye’de tam tersi biçimde vatana en zararlı kişilerin medrese ve mekteplerde yetişenler arasından çıktığını, dolayısıyla Türkiye’deki mektep ve medreselerin, buralarda eğitim gören fertlerin ahlaki yapısını ve karakterini bozduğunu, bu paradoksal hakikatin temel nedeninin de diğer milletlerinin maarifinin milli olmasına karşın bizim maarifimizin kozmopolit halde bulunmasından kaynaklandığını ifade etmiştir²⁴⁹.

Dinin kişi üzerindeki etkisinin zayıflamasını da toplumdaki ahlak bunalımının nedenleri arasında gören Gökalp, bunun çaresinin okullarda din eğitimi vermek olmadığı düşüncesini dile getirir. Ahlaki davranışlarını dindeki emir ve yasaklara dayandıran bir toplumun ahlakının züht ahlakı olduğunu ve bu şekilde oluşan bir ahlakın da sadece her türlü ahlaki değeri dinden alan bir toplumun var olması durumunda fayda sağlayacağı görüşündedir. Ulusçuluk düşüncesinin ön planda olduğu çağımızda ahlak değerlerinin kaynağının artık din olmadığını, Türk toplumunun da ümmet toplumundan ulus toplumuna doğru geçme aşamasında olduğunu, bu yüzden ahlak değerlerini dine dayandırmak

²⁴⁶ Kirby, *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, 35-36.

²⁴⁷ Ülken, *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, 259.

²⁴⁸ Gökalp, *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*, 28.

²⁴⁹ Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, Cilt 3-4, 1351-1353.

isteyenlerin farkında olmadan ahlaki çöküntüye katkıda bulunacağını savunmuştur. Zira ona göre ahlakın kaynağını sadece dine dayandıran bir toplumda din taassubu ve riyakarlık daima yan yana yürürken dinsizlik de bunların arasındaki çelişkiye bir tepkinin sonucu olarak ortaya çıkmakta ve ahlaki bir bunalıma sebebiyet vermektedir²⁵⁰.

Takip edilen eğitim siyaseti nedeniyle gençlerin gayrı millî bireyler olduğunu, milli eğitimin medeniyetçi eğitime karşı harsçı bir eğitim olması gerektiğini, milli terbiye için ahlak, din, hukuk, ekonomi, güzel sanatlar ve dil gibi birçok alanda kişiliğimizi keşfetmek mecburiyetinde olduğumuzu savunmuştur²⁵¹. Gökalp “Türkleşmek, İslamlaşmak ve Muasırlaşmak” şeklinde formüle ettiği görüşünü eğitime uygulamış ve çocuklara üç türlü bilgi öğretilbileceğini dile getirmiştir. Bunlar; a) Milli dil, milli tarih, milli edebiyat b) Kur’an, Tecvid, İlmihal gibi dini bilgiler c) Riyaziyat, Tabiiyat gibi ilimler, yabancı diller, el işleri, beden eğitimi vs. bilgilerdir²⁵². Buradan hareketle Gökalp’e göre Türk milleti için tam manasıyla olması gereken bir eğitim Türk eğitimi, İslam eğitimi ve çağdaş eğitim şeklinde üç kısımdan oluşmaktadır²⁵³.

Bu dönemde eğitim hakkındaki görüşleriyle ön plana çıkan Prens Sabahattin, Batılı anlamda ferdiyetçiliği savunmuş ve eğitimin temel amacını beden, düşünce ve ahlak yönlerinden kişisel yetenekleri artırmak ve bağımsız ve özgür bir kişilik yapısı ortaya koymak olarak görmüştür. Okullarda bu durumun ihmal edildiğini, halkın çocuklara verdiği eğitimde ise geleneklere ve esarete bağlılığın öğretildiğini, bu nedenle “düşkünler nesli” yetiştirildiğini, bunun yerine Batı’nın örnek alınması ve kişisel girişkenliğe önem verilmesi gerektiğini savunmuştur²⁵⁴. İsmail Hakkı Baltacıoğlu ise “Cılız, ruhsuz, korkak nesiller yetiştiren, milli olmayan eğitim sistemimiz, geri kalmamızın ve felaketlerimizin tek sorumlusudur” diyerek üretime, yaratıcılığa dayanan ve üretici insan yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim modelini savunmuştur²⁵⁵. Baltacıoğlu elişlerini, piyesi, gazeteciliği, çocuk bankacılığını ve buna benzer birçok şeyi okul programlarının tamamlayıcı bir parçası yapmak, gramer öğretimi veya davranışları eğitici amaçla aracı olarak kullanmak

²⁵⁰ Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, 455.

²⁵¹ Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, Cilt 3-4, 1351-1353.

²⁵² Ergün, “II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri”, 267.

²⁵³ Ziya Gökalp, *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak* (İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları, 2019), 59.

²⁵⁴ Ergün, “II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri”, 266.

²⁵⁵ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 314-315.

düşüncesiyle, Dewey ve Kerschensteiner gibi Avrupa ve Amerika'nın en ünlü progressif eğitimcilerinden önde gelmiştir²⁵⁶.

Eğitim düşünceleri özellikle Balkan felaketleri ile gelişmiş olan Ethem Nejat, eğitimle ilgili bir dizi eser yazmıştır. Milli duyguları güçlü, pratik becerilere sahip dinamik gençler yetiştirilmesini istemiştir. Milli ülkü doğrultusunda bir milli eğitim teşkilatı kurulmasını ve gençlerin bu ülküyü gerçekleştirerek geleceklerini inşa etmesi için çalışması gerektiğini vurgulamıştır. Medreselerin en kötü yönünün, İslam dünyasında yanlış bir tevekkül ve kanaat zihniyetinin yerleşmesine yol açmak olduğuna ve Müslüman toplumların gerilemesinde bunun önemli bir rol oynadığına dikkat çekmiştir²⁵⁷. Tarıma dayanan ve köylerin kalkınmasına katkıda bulunacak bir eğitimi ilk defa savunan ve bu konuda ayrıntılı görüşler ortaya koyan bir eğitimci olması yönüyle Cumhuriyet döneminde açılan Köy Enstitülerinin fikir öncülerinden sayılır²⁵⁸.

Abdullah Cevdet ise Batıcı görüşlerin genel kapsayıcılığı içinde hümanist bir içerikle davranış oluşturmaya eğitimin amacı olarak görmüş²⁵⁹, bir yandan batılı yöntemlerin ve uzmanların çağrılmasını bir yandan da kişisel yeteneklerin geliştirilmesini savunmuştur²⁶⁰.

Cumhuriyet'in kuruluşuna entelektüel bakımdan katkı sağlayan aydınların büyük bir kısmı II. Abdülhamit döneminin eğitim sisteminden yetişmiş ve II. Meşrutiyet döneminde de kendilerini gösterebilme imkânı bulmuşlardır. II. Meşrutiyet döneminin siyasal ve kültürel açıdan farklı kutuplarda yer alan aydınlarının temel felsefesi devleti parçalanmaktan kurtarmak olmakla birlikte, sosyal hayatın bütün detaylarını kapsayan kurumların yeniden yapılandırılması dönemin bütün akımlarının sorunu arasında yer almaktadır²⁶¹.

II. Meşrutiyet dönemi, o zamanın siyasal ve ekonomik koşullarında eğitime büyük ölçüde önem verilen, birçok yeniliğin ve değişikliğin yaşandığı, kültürel alanda yaşanan hareketliliğin ve canlılığın eğitimi olumlu yönde etkilediği bir dönem olmuştur. II. Meşrutiyet'in ilanından sonra eğitime, ulus inşasında önemli bir görev yüklenmiş, yönetici

²⁵⁶ Kirby, *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, 37.

²⁵⁷ Ergün, "II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri", 265.

²⁵⁸ Sakaoğlu, *Türkiye Eğitim Tarihi*, 186; Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 305-306.

²⁵⁹ Muhammet Şahin - M. Ahmet Tokdemir, "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9/4 (2011), 857.

²⁶⁰ Süleyman Bozdemir, "Atatürkçü Eğitimin ve Onun Öğretmeninin Temel Nitelikleri Üzerine Bir Araştırma", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/32 (1998), 443.

²⁶¹ Gündüz, *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları*, 420.

kadro eğitim yoluyla vatanseverliğin aşılması gerektiği üzerinde durmuştur. 1908'den itibaren İttihatçılar toplumun bütün dokusunun topyekûn dönüştürülmesinin çöküş halindeki yapıyı kurtarmak ve yenilemek için gerekli olduğuna inanmışlar, 1923'te kurulan yeni ulusun toplumsal temelleri bu yıllarda atılmıştır.²⁶² Özellikle ortaöğretim, yüksek öğretim alanlarında ve kızların eğitimi konusunda önemli yenilikler gerçekleştirilmiştir. II. Meşrutiyet, Türk eğitiminde ilköğretimle ilgili sorunlara ciddiyetle yaklaşıldığı bir dönemdir. Bakanlık tarafından bu dönemde öğretmen yetiştirme, bina sıkıntısını çözme, yasa çıkarma başta olmak üzere ilköğretimle ilgili çeşitli alanlarda çalışmalar yürütülmüştür. Daha önce orta öğretim kurumları arasında yer alan rüştiyeler, II. Meşrutiyet'le birlikte iptidailer gibi ilköğretim kapsamına dahil edilmiştir. İlköğretimde okul sayısında büyük oranda artış söz konusu olsa da öğretim metotları ve program konusunda yeteri kadar ilerleme kaydedilememiştir. Orta ve yüksek öğretim alanında ise yeni okullar açılmış ve çeşitlilik arttırılmıştır. Ancak yabancı okullar ve özel okulların denetimi ve geliştirilmesi yönünde önemli bir adım atılamamıştır²⁶³.

Tanzimat döneminde medreseler yenileşme hareketlerinin dışında kalırken II. Meşrutiyet sonrasında reform konusu olmuştur. Bilimle dinin sınırlarının çizilmesi de toplumda doğrudan değil, dolaylı yoldan tartışılmıştır. Bu tartışma genellikle din ile bilimin çelişkisi biçiminde olmamış, İslam dininin gelişmeye engel olup olmadığı şeklinde yürütülmüştür. Bu soru da Müslüman kesim içinden değil, Batılı düşünürlerin ve bazı şarkiyatçıların İslam dininin gelişmeye karşı olduğu konusundaki iddiaları ve bu iddiaların azınlık basınında yer alması gibi nedenlerle ortaya çıkmıştır. Bir yandan sorunun dış kaynaklı ortaya çıkışı diğer taraftan sentezci bakış açısı ve konunun İslam'a düşmanlık bağlamı içerisinde ele alınması, Batılılaşma çizgisi üzerinde bulunanları bile genellikle İslam dinini savunmacı bir yaklaşıma yöneltmiştir²⁶⁴.

Dönemin özgürlük ortamı içinde yapılan faaliyetler, ortaya konulan görüşler, üretilen tezler ve projeler yeni kurulan Cumhuriyet için önemli tecrübeler oluşturmuş, Cumhuriyet inkılaplarının hazırlık safhası olarak görülmüştür²⁶⁵.

²⁶² Feroz Ahmad, *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, çev. Yavuz Alogan (İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1995), 63.

²⁶³ Şahin - Tokdemir, "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler", 860, 871, 872.

²⁶⁴ Tekeli - İlkin, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, 127.

²⁶⁵ Gündüz, *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları*, 420.

3.2. Cumhuriyet'in Kuruluş Yıllarında Türkiye'de Eğitimin Genel Görünümü

Türkiye Cumhuriyet'inin kurulma aşamasında eğitime devletin bekasını, milletin refah ve mutluluğunu sağlama yolunda hayati bir görev yüklenmiştir. Atatürk, Kurtuluş Savaşı'nın zaferle sonuçlanmasının ardından yaptığı konuşmalarda, her milletin “asker ordusu” ve “irfan ordusu” olmak üzere iki orduya sahip olduğunu, birincinin kazandığı zaferin kalıcı olmasının ikincisinin eğitimde elde edeceği başarılarla bağlı olduğunu dile getirmiştir. Eğitime yüklenen bu hayati görevin gerçekleştirilmesi öncelikle eğitim sisteminin nicelik ve nitelik yönünden yeterli hale getirilmesine bağlıdır²⁶⁶.

Türkiye Cumhuriyet'i Osmanlı Devleti'nden diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da devletin politikalarını etkileyecek önemli bir miras devralmıştır. Cumhuriyet'in Osmanlı'dan devraldığı eğitim mirası, uzun süren savaşlar ve buna bağlı olarak gelişen sosyal ve ekonomik yıkım nedeniyle oldukça elverişsizdir²⁶⁷. 1914 yılında 16,5 milyon olan Türkiye'deki nüfus, vilayet salnamelerindeki bilgilere bağlı olarak yapılan tahminlere göre 1915 yılında 15,7 milyondan 1923 yılında 11-12 milyona düşmüştür. 1927 yılı nüfus sayımına göre ise Türkiye'de 13,7 milyon nüfus bulunmaktadır. Türkiye nüfusu ve nüfusun etnik bileşimi 1914-1925 yılları arasında savaşların ve çatışmaların etkisiyle önemli değişiklikler göstermiştir. Bu dönemde nüfustaki toplam azalma % 20 gibi yüksek bir orana ulaşmıştır. Toplam nüfus oranı içinde en büyük payı alan Müslüman nüfusun savaşlar dönemindeki, özellikle de Birinci Dünya Savaşı sırasındaki kayıplarının 1,5 milyon üzerinde olduğu, diğer bir ifadeyle % 12'yi aştığı hesaplanmıştır. Hristiyan ve Yahudilerin sayısındaki azalma ise daha çarpıcı oranlarda seyretmiş, toplam nüfus içindeki payları 1914 yılında yaklaşık % 21-22'den 1927 sayımında % 3'ün altına inmiştir. Bu veriler, Birinci Dünya Savaşı'ndan önceki verilerle karşılaştırıldığında, Cumhuriyet'in çok daha homojen bir etnik yapı devraldığını göstermektedir²⁶⁸. Türkiye nüfusunda 1913-1927 yılları arasında meydana gelen önemli orandaki azalmanın nedeni şehirleşme oranının gerilemesi ve etnik yapıda ortaya çıkan büyük değişimdir. Bu nüfusun temel özellikleri dikkate alındığında, nüfusun büyük çoğunluğunun kırsal alanlarda yaşadığı görülmektedir. 1914-1927 arasında nüfus azalırken nüfustaki azalmanın en önemli yönü, bu azalmanın çok büyük ölçüde

²⁶⁶ Cemil Öztürk, “Çağdaş Eğitim ve Bilim”, *İmparatorluktan Ulus Devlete Türk İnkılap Tarihi*, ed. Cemil Öztürk (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2017), 242, 245.

²⁶⁷ Tarık Soydan, “Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye'de Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı Sorunu”, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 5/8 (2013), 69-70.

²⁶⁸ *Cumhuriyet'in İlk Sayımı (1927 Nüfus Tahriri) Hazırlıklar, Sayım Günü, Sonuçlar ve Yorumlar*, ed. Kansu Şarman (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2023), 7-8.

kentlerde meydana gelmiş olmasıdır²⁶⁹. Birinci Dünya Savaşı başlamadan önce kentlerdeki nüfus %23'e kadar yükselirken savaştan sonra bu oran %18'e gerilemiştir. Bir başka ifadeyle savaşlar ve sonrasındaki büyük nüfus kayıpları ve nüfus hareketleri neticesinde Türkiye daha az kentli bir ülke haline gelmiştir. 1927 sayımı Türkiye'nin eğitim durumu ve okuryazarlık oranı hakkında da önemli bilgiler vermektedir. Eğitim durumu açısından Cumhuriyet'in ilk yıllarında nüfusun okur-yazarlık oranı ve kamunun sağladığı eğitim hizmetleri de iyi bir durumda değildir. 1920'lerin başlarında altı yaşından büyük Müslüman nüfusun %10'u bile okur-yazar değilken, 1927 yılında yapılan nüfus sayımı, ülke ölçeğinde 7 yaş üstü nüfus arasında okuryazarlık oranının % 10,5 olduğunu göstermekte ve yetişkin nüfusun okuryazarlık oranları ve eğitim süreleri açısından da kadınlarla erkekler, kentlerle kırlar ve doğu ile batı arasında önemli farklara işaret etmektedir²⁷⁰.

Osmanlı eğitim mirası gelişmiş ülkelere göre nitelik açısından da oldukça geri bir durumdadır. Sultan II. Mahmut döneminden itibaren ülkede modern bir eğitim sistemi kurulmaya çalışılmıştır. Özellikle Tanzimat'tan sonra ivme kazanan sivil eğitimdeki modernleşme hareketleri, modern eğitimin geliştirilmesi yönünde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak bunun yanı sıra son yüzyıllarda dünyada fikir ve bilim alanında meydana gelen gelişmeleri izleme yeteneğini kaybeden geleneksel eğitim kurumları, II. Meşrutiyet dönemindeki medreselerin ıslahına yönelik sonuçsuz reformlar hariç, ihmal edilmiştir²⁷¹.

Tanzimat döneminden itibaren yapılan tüm düzenlemelere rağmen, Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim sistemi ve kurumları karmaşık bir görünüm arz etmektedir. II. Meşrutiyet döneminde Evkaf Nezaret'ine bağlı olan sıbyan mekteplerinin Maarif Nezareti'ne devredilmesi gibi Tevhid-i Tedrisat'ın bazı ön adımları atılmış olsa da, medreselerin Evkaf Nezareti'nden alınıp Meşihat-ı İslamiye'ye verilmesi tefrik-i tedrisata doğru gidildiği izlenimini de vermekte²⁷², dolayısıyla bu dönemde eğitim kurumlarının organizasyon bozukluğunun aynen devam ettiği ve okullar arasında bir birlik bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bir tarafta gayrimüslim cemaat teşkilatları ile yabancı misyon ve yabancı hükümetlere bağlı kurumlar, bir tarafta geleneksel eğitim kurumları olan medreseler, diğer

²⁶⁹ Yahya S. Tezel, *Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi (1923-1950)* (Ankara: Yurt Yayıncılık, 1982), 90; Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, 195-197.

²⁷⁰ *Cumhuriyet'in İlk Sayımı (1927 Nüfus Tahriri) Hazırlıklar, Sayım Günü, Sonuçlar ve Yorumlar*, 9.

²⁷¹ Öztürk, "Çağdaş Eğitim ve Bilim", 242.

²⁷² Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi Cilt 3-4*, 1341-1343.

yanda da yenileşme döneminde açılan modern eğitim kurumları olmak üzere üç farklı okul sistemi oluşmuştur. Özellikle de ayrıcalıklı haklara sahip yabancı okullardaki bazı tutum ve davranışlar, yapılanmalar, resmi kutlama ve törenler Osmanlı döneminden itibaren toplumsal barışı olumsuz etkilemesinin yanı sıra birtakım asayiş sorunlarına da neden olmuştur. Bu nedenle eğitim sistemi, Cumhuriyet'in kurucu kadrosu tarafından toplumsal, ekonomik ve siyasal boyutlarıyla öncelikle ele alınması gereken ve devletin ulusal bağımsızlığı için tehdit oluşturan önemli bir sorun olarak algılanmıştır²⁷³. Başta Atatürk olmak üzere Cumhuriyet'in kurucu kadrosu bu tablonun eğitim yoluyla değiştirilebileceğini düşünerek milli eğitime büyük bir önem ve öncelik vermişlerdir. Atatürk, Büyük Millet Meclisi'nde yaptığı bir konuşmada “*Cihan aile-i medeniyesinde mevkii ihtiram sahibi olmak isteyen Türk Milleti, evlatlarına vereceği terbiyeyi mektep ve medrese namına birbirinden büsbütün başka iki nevi müesseseye teslim etmeğe hala katlanabilir miydi? Terbiye ve tedrisatını tevhit etmedikçe aynı fikirde, aynı zihniyette fertlerden mürekkep bir millet yapmağa imkân aramak abesle iştigal olmaz mıydı?*”²⁷⁴ sözleriyle Tevhid-i Tedrisat'ın aynı zamanda milli bir bütünlük sorunu olduğunu vurgulamıştır.

Cumhuriyet sonrası eğitime dair ele alınan meseleler, sadece Cumhuriyet'ten önceki döneme ait eğitim sistemi ve eğitim kurumlarının yapısıyla ilgili problemler değil, aynı zamanda bina, öğretmen ve maddi imkanlar açısından eğitim kurumlarının yetersiz ve donanımsız bir durumda olması da üzerinde durulan eğitim sorunları arasındadır²⁷⁵. 1921 yılında Eğitim Bakanı Hamdullah Suphi Bey'in çabalarıyla Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'nde Milli Mücadele Dönemi'nde ülke genelinde 12.812 ilkokul, 150 orta dereceli okul, 17 yüksek okul bulunduğu, öğretmen sayısının 19.212'sinin ilkokullarda, 1.815'inin orta dereceli okullarda, 368'inin ise yüksek okullarda olmak üzere 21.404 olduğu, ilkokullarda 596.460, orta dereceli okullarda 27.461, yüksek okullarda ise 6.667 öğrencinin okuduğu, savaş sonrası bu sayının tahminen daha da azalmış olacağı dile getirilmiştir²⁷⁶.

²⁷³ Erdal Aslan, “Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı”, *İlköğretim Online* 10/2 (2011), 721.

²⁷⁴ İhsan Sungu, “Tevhidi Tedrisat”, *Belleten* 2/ 7-8 (1938), 431.

²⁷⁵ Nurhayat Çelebi - Erdi Kazancı, “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Yabancı Eğitim Uzmanlarının Eğitimdeki Etkileri (1923-1960)”, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/4 (2021), 199.

²⁷⁶ Zeki Sarıhan, *Kurtuluş Savaşı Günlüğü III: TBMM'den Sakarya Savaşına* (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1995), 608.

Millî Mücadele döneminde geçerli olan 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Yasası) çerçevesinde eğitim hizmetlerini finanse eden il özel idare kurullarının mali durumlarının yetersizliği eğitim durumlarını olumsuz etkilemiştir²⁷⁷. Eğitim giderleri ve öğretmen maaşları, 1920 Türkiye'sinin en önemli sorunu haline gelmiştir. Bu dönemde öğretmenlerin maaşları düzensiz ödenmiş, zaman içinde keyfi olarak yükseltip alçaltılmış, bu nedenle öğretmenler maddi imkanlar nedeniyle zorluklar yaşamış, birçoğu meslekten ayrılıp polis, jandarma ve katip gibi başka alanlara yönelmiştir²⁷⁸. Ayrıca bu dönemdeki mevcut on üç öğretmen okulu yılda yaklaşık 500 mezun vermekte, bu okullardan mezun olan öğretmenler de istifa eden, emekli olan ve vefat eden öğretmenlerin yerini ancak doldurabilmektedir. Bu nedenle Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllarda büyük bir öğretmen açığı bulunmaktadır²⁷⁹.

Cumhuriyet'in ilan edildiği 1923 yılında Türkiye'de 9.021'i erkek, 1.081'i kadın olmak üzere toplam 10.102 ilkökul öğretmeni bulunmaktadır. Mili Eğitim Bakanı Saffet Arıkan 1936'da TBMM'de yaptığı konuşmada, o tarihte ilkökul öğretmenlerinin sayısı 13.834 olduğunu ve bunların 3.515'i kadın ve 3.518'i erkek olmak üzere kentlerde toplam 6.933 öğretmenin görev yaptığını belirtmiştir. Ayrıca köylerde ise 1.076'sı kadın ve 5.825'i erkek olmak üzere toplamda 6.901 öğretmenin görevli olduğunu ifade etmiştir. Konuşmada belirtildiğine göre 1923 yılı itibariyle orta öğretimde 796 ortaokul ve 513 lise öğretmeni olmak üzere 1.309 öğretmen bulunmaktadır. 1935 yılında bu sayı 2.354'ü ortaokul ve 1.029'u lise öğretmeni olmak üzere 3.383'e yükselmiştir. Orta dereceli meslek okullarında ise 1927 yılında 224 olan öğretmen sayısı 1937'de 664'e yükselmiştir. Fakülte ve yüksek okullardaki öğretim üyelerinin sayısı ise 1923'te 328 iken 1935'te 739'a ulaşmıştır. Bu rakamlar Cumhuriyet döneminde öğretmenlerin sayısal açıdan çok yetersiz olduğunu göstermektedir. Özellikle de ilköğretimde öğretmen sayısı çok azdır. Saffet Arıkan'ın yaptığı bu konuşmada belirttiğine göre, mevcut 6.901 köy öğretmeni ancak 5 bin kadar köyde görev yapmakta, 35 bin köyde öğretmen bulunmamaktadır²⁸⁰.

²⁷⁷ Soydan, "Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye'de Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı Sorunu", 62.

²⁷⁸ Mehmet Evsile, *Millî Mücadele Sırasında Anadolu'da Günlük Hayat* (Samsun: E-Yazı Yayınevi, 2015), 33.

²⁷⁹ Çelebi - Kazancı, "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Yabancı Eğitim Uzmanlarının Eğitimdeki Etkileri (1923-1960)", 2.

²⁸⁰ Yahya Akyüz, *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950)*, (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012), 360-361.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim-öğretim müfredatı ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri konusunda da problemler vardır. Atatürk, Cumhuriyet'in devraldığı eğitimin durumuna ilişkin, toplumumuzda yaygın bir bilgisizlik olduğu, eğitim-öğretim yöntemlerimizin uygun olmadığı, çocuklarımızın üzerinde ailenin baskısının olduğu, bir milletin yükselmesinin de, alçalmasının da eğitiminin milli olup olmaması ile ilgili olduğu ve bizim eğitimimizin ise milli nitelikler taşımadığı, istikrarlı bir eğitim politikamızın olmadığı, eğitimimizin amacının kendini ve hayatı bilmeyen, her konuda yüzeysel bilgi sahibi, tüketici insan yetiştirmek olduğu şeklinde başlıca gözlem ve teşhisler ortaya koymuştur²⁸¹.

Atatürk, toplumu çağdaş uygarlık düzeyine çıkarmayı amaçladığı için milli eğitim meseleleriyle çok yakından ilgilenmiş, ulusal bir eğitim programı ortaya koyabilmek için de bağımsızlık savaşının ilk yıllarından itibaren bu konuda çalışmalara başlamış ve bu çabalarını savaşla birlikte devam ettirmiştir. Mili eğitimi güçsüz bir milletin hiçbir şekilde gelişimini sağlayamayacağını savunmuştur²⁸². Dünyadaki yeniden yapılanma sürecinde, uzun vadeli varoluş mücadelesinin ancak eğitilmiş bireylerle ve aynı zamanda kültürel, bilimsel ve ekonomik gelişmişlik düzeyiyle kazanılacağı düşüncesinden hareketle Atatürk, daha ulusal bağımsızlık savaşı sonuçlanmadan Türk ulusunun kültürel gelişimini sağlayacak eğitim reformları için çalışmalar başlatmıştır²⁸³.

Erken Cumhuriyet döneminin en önemli özelliği, bir taraftan ilköğretim alanında okullaşma oranının artması yönündeki çalışmalara hız verilirken, diğer taraftan da öğretimin içeriğinin ve pedagojik alt yapısının yeni kurulan ulus devletin ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilmesi yönündeki iradeci yaklaşımıdır. Kafadar'ın belirttiği gibi "Cumhuriyet dönemi eğitim hareketleri içerisinde en çok dikkati çeken alan, ilköğretimdeki gelişmeler olmuştur. Nasıl ki Tanzimat daha çok rüştiyeler, II. Abdulhamid devri idadiler ve Meşrutiyet sultaniler devri olmuşsa, Cumhuriyet'in 1950'ye kadar olan dönemine de "ilkokul devri" denebilir²⁸⁴. Cumhuriyet'in ilk on yılında hem okul sayısı hem de okullaşma oranındaki artış açısından ilköğretimde bir ilerleme söz konusudur. 1923-1924 öğretim yılında 4.894 olan ilkokul sayısı, 1928-1929 öğretim yılında 6.599'a, 1931-1932 öğretim yılında ise 6.713'e

²⁸¹ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 336-338.

²⁸² Volkan Hasan Kaya vd., "Atatürk'ün Eğitime Bakışı Üzerine bir Çalışma", *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi* 3 (Aralık 2016), 298.

²⁸³ Füsün Akarsu, "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Uygulamaları: Bir Özet Değerlendirme", *Eğitim ve Bilim* 25/116 (2000), 3.

²⁸⁴ Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma* (Ankara: Vadi Yayınları, 1997), 149.

çıkmiş, aynı yılda öğrenci sayısı 341.941'den 523.611'e yükselmiştir. Ortaokullarda da ilköğretime oranla daha az olmakla birlikte yine bir gelişme görölmektedir. 1923-1924 öğretim yılında toplamda 64 olan ortaokul sayısı 1931-1932 yılında 80'e çıkarken, öğrenci sayısı 10.052'den 30.316'ya yükselmiştir. Liselerde ise 1923-1924 yılında 19 olan okul sayısı, 1928-1929 yılında 20'ye, 1931-1932 öğretim yılında da 25 yükselerek çok az bir ilerleme gözlemlenmiştir. Aynı yıllarda öğrenci sayısı da 2.234'ten 6.840'a çıkmıştır²⁸⁵. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra 1923-1924 öğretim yılında ülkenin çeşitli bölgelerinde 29 İmam ve Hatip Mektebi açılmış, fakat bunların ömrü fazla uzun olmamıştır. 1926-1927 öğretim yılında Kütahya ve İstanbul İmam Hatip Mektepleri dışındaki okullar kapanmıştır²⁸⁶.

Cumhuriyet döneminin başından itibaren genel eğitimle birlikte yüksek öğretim içerisinde Darülfünun meselesi de üzerinde durulan alanlardan biridir. Türkiye'de Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında yükseköğretim kurumu olarak sadece İstanbul Darülfünunu bulunmaktadır. 1846'da Maarif Meclisi'nin modern bir üniversite kurulması kararıyla birlikte 1865 yılında kurulan Darülfünûn, 1870 ve 1874 yıllarında iki kez yeniden yapılandırılmış ve 1881 yılında da kapatılmıştır²⁸⁷. II. Abdulhamit döneminde 1900 yılında tekrar açılan Darülfünun, Cumhuriyet'in kurulmasından sonra 1933 yılına kadar İstanbul Darülfünunu, 1933 yılında yapılan üniversite reformundan sonra da İstanbul Üniversitesi adı ile günümüze kadar varlığını sürdürmüştür²⁸⁸. Cumhuriyet'in ilanının hemen sonrasında başlayan eğitim seferberliği ile yüksek öğretim kurumlarının Anadolu'ya yayılması yönünde ilk adımlar atılmış ve Ankara'da 1925'te Hukuk Mektebi, 1926'da Gazi Eğitim Enstitüsü, 1930'da ise Ziraat Enstitüsü kurulmuştur. Yüksek öğretim kurumları 1933-1946 yılları arasındaki dönemde, yavaş yavaş ülke geneline yayılmaya başlamıştır. Bu süreçte 1944 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi ile 1946 yılında Ankara Üniversitesi kurularak Türkiye'deki üniversite sayısı 3'e yükselmiştir²⁸⁹.

²⁸⁵ T.C. Maarif Vekilliği, *Amerikan Heyeti Raporundan: Maarif İşleri* (İstanbul: Devlet Basımevi, 1939), 4-5.

²⁸⁶ Cemil Öztürk, "Cumhuriyet Döneminde Eğitim", *Türk İnkılap Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti*, ed. Cemil Öztürk (İstanbul: İstek Yayınevi, 2018), 286.

²⁸⁷ *Türk Yükseköğretimin Bugünkü Durumu* (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2005), 21.

²⁸⁸ Zeki Salih Zengin, *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi* (Ankara: Maarif Mektepleri Yayınları, 2019), 105.

²⁸⁹ *Türk Yükseköğretimin Bugünkü Durumu*, 21-22.

3.2.1. Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Kurumları

29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilan edilmiş ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Batı medeniyeti alanına geçişte kesinlik ve kararlılık göstermiştir. Yeni kurulan devletin eğitimle ilgili ilk kapsamlı faaliyeti, 23 Nisan 1924 tarihinde, dönemin bakanı Vasıf bey tarafından Ankara'da gerçekleştirilen İkinci Heyeti İlmiye çalışmalarıdır. İkinci Heyeti İlmiye'nin aldığı kararlar arasında ilkokullarla ilgili olarak, altı yıl olan ilkokul süresinin beş yıla indirilmesi, ders kitaplarının uzmanlar tarafından yazılması, ilkokul öğretim programlarının genişletilmesi gibi konular yer almaktadır²⁹⁰.

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında ilköğretim alanında birçok reform gerçekleştirilmiştir. 1924 Anayasası'nda, 1876 tarihli Kanun-i Esasi'de olduğu gibi ilköğretimin parasız ve mecburi olduğu ifade edilmiştir. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte Tanzimat'tan itibaren devam eden ilköğretimdeki geleneksel okul – modern okul ikiliğine son verilmiştir. 1913 yılında 6 yıla çıkarılmış olan mecburi ilköğretim süresi 1924-1925 öğretim yılında 5 yıla indirilmiştir. Bütün ilköğretim kurumlarına önceleri “ilk mektep”, daha sonra ise “ilkokul” adı verilmiştir. Aynı yıl tüm ilkokullarda karma eğitim sistemine geçilmiştir. 1923-1924 öğretim yılında Türkiye'de 4894 ilkokul ve bu ilkokullarda da 341.941 öğrenci bulunmaktadır. Aynı dönemde öğretmen sayısı ise 10.238'dir²⁹¹. Atatürk'ün hedef olarak belirlediği ilköğretimin yaygınlaştırılması yolunda Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren giderek önemli gelişmeler kaydedilmiş, okullaşma oranında ve öğretmen sayısında artış olmuştur.

Cumhuriyet döneminde ilköğretim programları, yeni rejimin felsefesini yansıtabilecek şekilde tekrar düzenlenmiştir. Bu dönemde ilköğretime oldukça önem verilmiştir. Çünkü ilköğretim inkılapları, laikliği topluma benimsetecek, özellikle geniş kırsal kitlelerde istenilen davranış değişikliğini oluşturacak bir araç olarak görülmüştür. 1924 programında yer alan Musabakat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersleri 1926 yılında Yurt Bilgisi dersine çevrilmiştir. Türkçe, Tarih, Coğrafya, Hayat Bilgisi ders saatlerinde artış olmuştur. Din Dersleri ise 1924 programlarında Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri adıyla birinci sınıf hariç diğer sınıflarda haftada ikişer saat okutulurken 1926 yılında taslak olarak hazırlanan

²⁹⁰ Mustafa Gündüz, *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi* (İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 2020), 127-128.

²⁹¹ Öztürk, “Cumhuriyet Döneminde Eğitim”, 257-258.

programda din derslerine ayrılan süre üçüncü sınıftan itibaren haftada iki saat olarak belirlenmiş iken, uygulanan asıl programda Kur'an öğretimi çıkartılarak üçüncü sınıftan itibaren haftada bir saate indirilmiştir. 1927 yılında ilkokul programlarında tekrar düzenleme yapılmış, "İlk Mekteplerin Müfredat Programı" adını taşıyan ilk düzenlemede 5 yıl süreli ilkokul programında din dersine üçüncü sınıftan itibaren haftada bir saat olarak yer verilirken, "Köy Mektepleri İçin Müfredat Programı" adını taşıyan ikinci düzenlemede 3 yıl süreli ilkokul programında din dersine yer verilmemekle birlikte, yapılan açıklamada din dersine perşembe günü öğleden sonra yarım saatlik bir sürenin ayrıldığı belirtilmektedir. Ancak dersin müfredatının da verildiği sonraki kısımda üçüncü sınıfta bir saat okutulacağı ifadesi bulunmaktadır. 1930 yılındaki düzenlemede ise şehir ilkokulları programında din derslerine yer verilmezken, köy ilkokullarında 1930, 1931 ve 1938 yıllarında yapılan düzenlemede 1927 yılındaki uygulama aynen devam etmiş, 1939 yılındaki düzenlemede ise programdan kaldırılmıştır²⁹².

3.2.2. Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Kurumları

Cumhuriyet'in ilk yıllarında 1923-1924 öğretim yılında Türkiye'de ortaöğretim ortaokul, lise ve ilk öğretmen okullarını kapsamaktadır. Farklı isimleri ve farklı işlevleri olan pek çok ortaokul ve lise bulunmakta ve liseler ortaokula dayalı olarak hizmet vermektedir²⁹³.

1923-1924 öğretim yılında Türkiye'de 9'u kız, 14'ü erkek olmak üzere 23 lise bulunmaktadır²⁹⁴. Cumhuriyet'in ilan edildiği tarihte ortaöğretimdeki öğrenci sayısı 9.800'dür²⁹⁵. 1923 yılında ortaöğretimde 796 ortaokul ve 513 lise öğretmeni olmak üzere 1.309 öğretmen bulunmaktadır²⁹⁶.

Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda nüfusun %90'ı köylerde yaşamakta ve bu köylerin %80'inde okul bulunmamaktadır. Tanzimat'tan beri devam eden sanayileşme çalışmaları gibi mesleki ve teknik eğitimi geliştirme doğrultusunda atılan adımlar da kalkınmış

²⁹² Zengin, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Mekteplerde Dersleri ve Programlardaki Gelişmeler", *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, ed. Recep Kaymakcan vd. (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2011), 163-164.

²⁹³ Öztürk, "Cumhuriyet Döneminde Eğitim", 293.

²⁹⁴ Hasan Ali Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim* (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1994), 48.

²⁹⁵ Cemil Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme: Görüşler, Politikalar, Kurumlar* (İstanbul: Yeditepe Akademi, 2021), 337.

²⁹⁶ Akyüz, *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*, 360.

ülkelerdeki nitel ve nicel gelişmelere göre oldukça yetersiz durumdadır. 1923-1924 öğretim yılında Türkiye’deki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu sayısı 64, öğrenci sayısı da 6.547’dir. Mustafa Necati Bey’in Maarif Vekili olduğu dönemden itibaren mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi Türkiye’nin öncelikli hedefleri arasında yer almış ve 1926 yılı sonlarından başlamak üzere bu yönde önemli gelişmeler kaydedilmiştir²⁹⁷. Orta dereceli meslek okullarında bulunan öğretmen sayısı da 1927 yılı itibariyle 224’tür²⁹⁸.

Cumhuriyet döneminde ortaöğretim programlarında Türkçe, Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Felsefe ve Yurt Bilgisi dersleri üzerinde önemle durulmakta ve öğretmenlerin programları ve programları dışında her fırsatı Cumhuriyet eğitimi vermek üzere değerlendirmeleri istenmektedir²⁹⁹. Din derslerine ise 1924 programında ortaokullarda yer verilirken, liselerde yer verilmemiştir. Bu dersler 1931-1932 ders yılında, yani 1931 yılı eylül ayının başından itibaren ortaokul programlarından da çıkarılmıştır³⁰⁰.

3.3. Cumhuriyet’in Kuruluş Dönemi Eğitim Politikasının Düşünce Temelleri

3.3.1. Milliyetçilik

1923-1950 yılları arası, Cumhuriyet’in kurulmasından sonra Türkiye’de bazı anlayış ve kurumların yerleşme dönemi olmuştur. Milli bir devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nde yerleştirilmeye çalışılan kavramlardan biri de aynı zamanda milli devletin ideolojisi olarak ortaya konulan milliyetçiliktir. Ancak milliyetçilik tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de söz konusu dönemde üzerinde tam olarak mutabakata varılamayan, çeşitli şekillerde algılanan ve tanımlanan bir kavram olmuştur. Milliyetçilik bir taraftan devlet eliyle yerleştirilmeye çalışılırken diğer taraftan bazı aydınlar farklı milliyetçilik anlayışlarını benimsemişlerdir. Bu anlayışlar kimi zaman devletin benimsediği milliyetçilik anlayışıyla uyum arz ederken kimi zaman da farklı doğrultuda anlayışlara yol açmıştır. Bu doğrultuda

²⁹⁷ Öztürk, “Cumhuriyet Döneminde Eğitim”, 293-294.

²⁹⁸ Akyüz, *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*, 361.

²⁹⁹ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 352-353.

³⁰⁰ Gotthard Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslamlık*, çev. Hayrullah Örs (Ankara: Bilgi Yayınları, 1972), 82.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren tek tip bir milliyetçilikten ziyade çeşitli milliyetçilik tipleri ortaya çıkmıştır³⁰¹.

Milliyetçilik tanımında farklılıkların olmasının ve çeşitli milliyetçilik tiplerinin ortaya çıkmasının en önemli nedeni, milliyetçilik anlayışlarının kabul ettiği millet tanımlarındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır³⁰². Hobsbawm'a göre günümüz milletlerini anlayabilmenin yolu millet kavramına yüklenen mana ile mümkündür. Hobsbawm, millet kavramının 18. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıktığını, modern ve politik anlamda kullanılmaya başlanması açısından çok genç bir kavram olduğunu savunur. Bu kavramın, önceden etnik birimi anlatırken son zamanlarda politik birlik ve bağımsızlık nosyonunu ön plana çıkaran bir kavram içeriğine sahip olduğunu ifade eder. Milleti modern ve yapay bir kurgu olarak ele alırken, milliyetçiliği de milleti yaratan bir araç olarak kabul eder³⁰³. Gellner de millet olgusunun insanlık tarihinin en eski aşamalarından bugüne miras kalan bir kavram olmadığını, ancak modern dünyanın nesnel koşulları içinde oluştuğunu savunur. Milletlerin doğuştan gelen bir kader olduğu iddiasının bir mit olduğunu, milletlerin devletleri ve milliyetçiliği ortaya çıkarmadığını, aksine milliyetçiliğin bazen önceden var olan kültürleri alıp milletlere dönüştürdüğünü, bazen de milletleri icat ettiğini savunarak milletin, sosyal mühendislik ürünü bir toplumsal yapıya işaret ettiğini vurgular³⁰⁴.

19. yüzyılda dünya konjonktüründe milli devlet ile milli ekonomiyi birleştiren çeşitli “milletler”in inşa edilmesi, açıkça tarihsel dönüşümün temel bir olgusu olarak görülmüştür. 20. yüzyılın ilk yarısında da özellikle sömürgeleşmiş kesimde, milli kurtuluş ve bağımsızlık hareketleri yeryüzünün büyük bölümünün politik kurtuluşunun yani emperyal devletlerin askeri egemenliğine son verilmesinin temel unsurları olarak değerlendirilmiştir³⁰⁵.

Ulus-devlet inşası için devlet ve millet arasında sosyal bir bütünleşmenin sağlanmasında önemli bir araç olan milliyetçilik, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması aşamasında dönemsel olarak farklılık göstermekte, bu açıdan Cumhuriyet dönemi milliyetçilik anlayışı statik değil, dinamik bir durum arz etmektedir. Türkiye'nin söz konusu

³⁰¹ Murat Kılıç, “Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Milliyetçiliğinin Tipolojisi”, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2007), 113-116.

³⁰² Kılıç, “Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Milliyetçiliğinin Tipolojisi”, 140.

³⁰³ E. J. Hobsbawm, *1780'den Günümüze Milletler ve Milliyetçilik: Program, Mit, Gerçeklik*, çev. Osman Akınhay (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1993), 33-34.

³⁰⁴ Ernest Gellner, *Uluslar ve Ulusçuluk*, çev. Behar Büşra Arslanlı – Özdoğan Günay Göksu (İstanbul: İnsan Yayınları, 1992), 105-106.

³⁰⁵ Hobsbawm, *1780'den Günümüze Milletler ve Milliyetçilik*, 199.

dönem içerisindeki kendine özgü şartları nedeniyle Türk milliyetçiliği dünya ölçeğindeki milliyetçilik tipolojilerinden farklılık göstermektedir. Bir taraftan hazırlık aşamasından geçmeden gerçekleştirilmiş bir devrim ve devrimle birlikte devralınan heterojen toplum yapısı ve aynı zamanda bu toplum içerisindeki insanların yüzlerce yıldır süren geleneksel bağları, bir taraftan da milliyetçilik tipleri arasındaki eklektik ilişkiler milliyetçilik kavramının sahip olduğu muğlaklığı Türkiye’deki milliyetçilik bağlamında bir derece daha artırmaktadır³⁰⁶. Bu durum, kimi dönemlerde millet kavramının etnik farklılıkların üstünde tanımlanması, kimi dönemlerde ise etnik kimliğin ön plana çıkması şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Türk milliyetçiliği II. Meşrutiyet yıllarında halkçılıkla uyum içerisinde gelişen bir fikir hareketi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde Batı fikir hareketleri aydınlar tarafından yakından izlenmektedir ve ulus devlet inşası için milliyetçiliğin zorunlu olduğu düşüncesi ağırlık kazanmıştır. Ancak bu milliyetçilik, ırk sorununu içeren Alman modeli milliyetçilik anlayışından uzaklaşarak Fransa’dan, özellikle de Üçüncü Cumhuriyet Fransa’sından esinlenen, gönül bağını esas alan ve hareket noktasının dil olduğu, Durkheim’in görüşlerinin ön planda yer aldığı, yaşam sürecinde edinilen bir tür kültürel/anayasal milliyetçiliktir. II. Meşrutiyet ile birlikte gelişen ikinci tür bir milliyetçilik de payitahtta, İstanbul’da ortaya çıkmıştır. Bu tür milliyetçilik düşüncesinde, Pan-Cermenizm ve Panslavizm’den etkilenen, Rusya göçmeni Müslüman aydınlar tarafından savunulan doğuşla, kanla, ırkla bağlantılı ırki milliyetçilik anlayışı hakimdir. Bu dönemde, özellikle de Birinci Dünya Savaşı yıllarında, Ziya Gökalp’in Durkheim’in görüşleri etrafında şekillenen milliyetçilik tezleri de Orta Asya yörüngesine doğru kayan ırki milliyetçilik şekline dönüşmüştür³⁰⁷.

Osmanlı Dönemi’nden farklı olarak Milli Mücadele sonrasında kurulan Türkiye Cumhuriyeti ile milli bir devlet olma amacı doğrultusunda Türk milliyetçiliği esas alınarak Osmanlıcılık, Pan-İslamizm, Pan-Türkizm’den oluşan üç tarz-ı siyaset anlayışı reddedilmiştir³⁰⁸. İlk defa Balkan Savaşları sonunda imzalanan barış antlaşmalarıyla çizilen ve Misak-ı Milli ile teyit edilen sınırlar içerisinde milli bir devlet kurmak amacıyla

³⁰⁶ Kılıç, “Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Milliyetçiliğinin Tipolojisi”, 138-139.

³⁰⁷ Zafer Toprak, *Atatürk: Kurucu Felsefenin Evrimi* (İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 2020), 142, 341.

³⁰⁸ A. Afet İnan, *M Kemal Atatürk’ten Yazdıklarım* (İstanbul: Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1998), 122.

milliyetçilik ilkesi bu devletin temel ilkelerinden biri olarak belirlenmiştir. Milli Mücadele döneminde Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşları daha telifçi bir yaklaşıma sahipken ve konuşmalarında dini temalara yer verirken, milli mücadele sonrası ırki ya da dini temelli milliyetçilik anlayışından uzaklaşmıştır³⁰⁹. Bu noktada Cumhuriyet'in kuruluş evresinde milliyetçilik tezleri tekrar anayasal nitelik kazanmıştır. Geçmişte barış ve emniyeti sağlayan imparatorluk kavramının başarısızlığa uğraması ve Rusya ile ihtilafa düşmeme arzusu nedeniyle Pan-Türkizm fikrinden vazgeçilmiştir³¹⁰. Bu amaç doğrultusunda faaliyetleri nedeniyle Atatürk'ü kaygılandıran Türk Ocakları 1931 yılında kapatılmıştır. Anayasal söyleme göre Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları, azınlıklar da dahil olmak üzere, etnik köken itibariyle değil, eşit vatandaşlık anlamında “Türk” olarak kabul edilmiştir³¹¹.

Atatürk'ün benimsediği anlayışa göre millet, birtakım bağlarla birbirine bağlanmış insanların oluşturduğu bir topluluktur. Atatürk milleti şu şekilde tarif etmiştir: “*Zengin bir hatıra mirasına sahip olan, birlikte yaşamak hususunda ortak arzu ve bunu kabulde samimi olan ve sahip olunan mirasın korunmasına birlikte devam hususunda istek ve dilekleri ortak olan insanların birleşmesinden meydana gelen topluma millet adı verilir*”³¹². Milliyetçilik ise Atatürk'e göre “*İlerleme ve gelişme yolunda ve milletlerarası temas ve ilişkilerde, bütün çağdaş milletlere paralel ve onlarla uyum içinde yürümekle beraber, Türk milletinin özel karakterini ve başlı başına bağımsız kimliğini korumaktır*”³¹³.

Atatürk, Türk milletinin oluşumunda etkili olduğu görülen tabii ve tarihi olguların neler olduğunu siyasi varlıkta birlik, dil birliği, yurt birliği, ırk ve köken birliği, tarihi yakınlık ve ahlaki yakınlık şeklinde sıralamaktadır³¹⁴. Bu ifadesinde Atatürk, Türk milletini oluşturan unsurlar arasında her ne kadar ırk ve köken birliğinden bahsetmiş olsa da 1930'lu yıllara kadar Türk milleti için ırki ölçütler kullanmamış, ulusal kimlik ortak tarih, ülke ve kültür temelinde bir vatandaşlık anlayışı ile şekillendirilmiştir³¹⁵. Atatürk Nutuk'ta da Osmanlı döneminde izlenen Osmanlılık, Pan-İslamizm, Pan-Turanizm gibi siyasal

³⁰⁹ Ahmet Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene: Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları 1918-1938* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2001), 100-102.

³¹⁰ David Kushner, *Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu (1876-1908)*, çev. Şevket Serdar Türet - Rekin Ertem - Fahri Erdem (İstanbul: Kervan Yayınları, 1979), 157.

³¹¹ Toprak, *Atatürk Kurucu Felsefenin Evrimi*, 341-342.

³¹² A. Afet İnan, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazmaları*, (Ankara Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2020), 23-24.

³¹³ İnan, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazmaları*, 25.

³¹⁴ İnan, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazmaları*, 22.

³¹⁵ Seyfettin Aslan - Mehmet Alkış, “Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte Türkiye'nin Modernleşme Çabaları: Laikleşme ve Ulusal Kimlik İnşası”, *Akademik Yaklaşımlar Dergisi* 6/1 (2015), 30.

tutumların hiçbirinin yeni Türkiye'nin siyasal yapısının tutacağı yol olmayacağını, bunların hepsinin ulusal kurtuluş savaşının gerçeklerine ve amaçlarına aykırı hayalci yaklaşımlar olduğunu, uygulanabilir gördüğü siyasal tutumun ise sadece ulusal tutum olduğunu dile getirmiştir. Ulusal siyasanın anlamının da “ulusal sınırlarımız içinde her şeyden önce kendi gücümüze dayanarak varlığımızı sürdürmek, ulusun ve ülkenin gerçek mutluluğuna, kalkınmasına çalışmak, gelişigüzel büyük özelemler peşinde ulusu uğraştırmamak, harcamamak, uygarlık dünyasından insanca karşılık ve dostluk görmeyi beklemek” olduğunu açıklamıştır³¹⁶.

Milliyetçilik anlayışında ırk ve kanı değil, kültürü temel alan bir anlayışı benimseyen Atatürk'ün, Türk milletini ırki bir temele dayandırmadığını şu açıklamalarında görmek mümkündür: *“Bugünkü Türk Milleti siyasal ve sosyal topluluğu içinde kendilerine kürtlük fikri, çerkezlik fikri ve hatta lazlık fikri veya boşnaklık fikri propaganda edilmek istenmiş vatandaş ve millettaşlarımız vardır. Fakat mazinin despotluk devirleri ürünü olan bu yanlış nitelendirmeler, birkaç düşman aleti, mürteci beyinsizden başka hiçbir millet bireyi üzerinde üzüntü ve tasadan başka bir etki yapmamıştır. Çünkü, bu millet bireyleri de bütün Türk toplulukları gibi aynı ortak maziye, tarihe, ahlaka, hukuka sahip bulunuyorlar. Bugün içimizde bulunan Hristiyan, Musevi vatandaşlar, kader ve talihlerini Türk milliyetine vicdani arzularıyla bağladıktan sonra, kendilerine yan gözle yabancı nazarıyla bakılmak, medeni Türk milletinin asil ahlakından beklenebilir mi?”*³¹⁷

Bu açıklamada Atatürk Türk milletini ırk temeline dayandırmadığı gibi dine de dayandırmamaktadır. Atatürk millet tanımının içinde din ögesine yer vermemesinin nedenini de şöyle açıklamıştır: *“Din birliğinin de bir milletin oluşmasında etkili olduğunu söyleyenler vardır. Fakat biz, bizim gözümüz önündeki Türk milleti tablosunda bunun aksini görmekteyiz. Türkler İslam dinini kabul etmeden önce de büyük bir millet idi. Bu dini kabul ettikten sonra, bu din ne Arapların ne aynı dinde bulunan Acemlerin ve ne de sairenin Türklerle birleşip bir millet teşkil etmelerine tesir etmedi. Bilakis, Türk milletinin milli bağlarını gevşetti; milli hislerini, milli heyecanını uyuşturdu. Bu pek tabii idi. Çünkü*

³¹⁶ Gazi Mustafa Kemal, *Nutuk*, (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2019), 389.

³¹⁷ İnan, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazmaları*, 23.

*Muhammed'in kurduğu dinin gayesi, bütün milliyetlerin üzerinde, hepsini içine alan bir ümmet siyaseti idi.*³¹⁸

Atatürk'ün milliyetçilikle ilgili yaklaşımları dikkate alındığında, Cumhuriyet'in inşa sürecinin aynı zamanda bir kimlik tanımı ortaya koyma süreci olduğu anlaşılmaktadır. Toplum içerisinde farklı dinamiklerin yer alması nedeniyle Türk kimliği inşa edilirken etnik kökene dayanmayan, kültürü esas alan bir dil kullanılmıştır. "Kendini Türk hisseden Türk'tür" şeklinde ortaya konan söylem, Türklüğün üst kimlik olarak konumlandırıldığına işaret etmektedir³¹⁹. 1930'a kadar olan dönemde Cumhuriyet elitinin temel politikası ülkede devlet otoritesini sağlamlaştırmak olmuştur. Bu tarihten sonra ulusal kimlik anlayışına farklı bir boyut kazandırılmaya çalışılmıştır. Atatürk döneminin milliyetçilik anlayışının temel özelliği, Pantürkizm ve Turancılık gibi irredentist³²⁰ yaklaşımlardan uzak durularak Türkiye ile sınırlı ümmetten millete geçme düşüncesi ile hareket edilmesidir. 1930 yılından itibaren Türklüğün tanımlanmasında etnik ve ırki vurgulara doğru bir yönelme söz konusudur. Türkiye ve dünyadaki ırkçı eğilimler ve Atatürk milliyetçiliğinin kendi iç dinamikleri de milliyetçilik anlayışının ırki düzlemde ele alınmasında etkili olmuştur³²¹.

1929 Buhranı sonucunda dünya konjonktürü önemli ölçüde değişmiş, dünyada otoriter ve ırkçı rejimler yükselişe geçmiştir. Türkiye'de, 1929 Buhranı ve Avrupa'da yarattığı toplumsal çöküntü, Durkheim sosyolojisinin sorgulanmasına yol açmıştır. Ayrıca H. G. Wells'e ait Outline of History adlı eserin 1927-1928'de Türkçe'ye çevrilmesiyle birlikte tarih anlayışı değişime uğramıştır. Jeoloji ve biyolojiyi tarih biliminin temeline oturtan bu kitap antropolojiyi ön plana taşımıştır³²². Bu koşullarda Türkiye'deki liberal, anayasal milliyetçilik anlayışı bir kez daha dönüşüme uğramıştır. Batı'da gelişen antropolojide Orta Asya'nın önem kazanması ve Türkiye'nin 20'li yıllarda kimlik sorununa çözüm getirememesi, 30'lu yıllarda farklı yönelimlerin gündeme gelmesine neden olmuştur. Bu evrede Harf Devrimi'yle başlayan bir kültür devrimi yaşanmış, Durkheim'den esinlenen

³¹⁸ İnan, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazmaları*, 21.

³¹⁹ Serap Yolcu Yavuz, *Cumhuriyet Misyonerleri: 1930-1946 Arası Türkiye'de Bir Politik Özne Olarak Gençliğin İnşası* (İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları, 2019), 110,111.

³²⁰ İrredentizm, ulusal birleşme için on dokuzuncu yüzyıl İtalyan hareketinden türetilmiş bir terimdir. Graham Evans - Jeffry Newnham, *Uluslararası İlişkiler Sözlüğü*, çev. H. Ahsen Utku (İstanbul: Gökkuşbu Yayınları, 2007), 318. İrredentizm, "bir ülkenin bir başka ülkede yaşayan dil ve etnik köken itibarıyla kendisinden saydığı topluluklar üzerinde hak iddia etmesi, bu topluluğun yaşadığı toprakları kendi sınırlarına katmak istemesi" anlamına gelmektedir. Ülke Arıboğan vd., *Uluslararası İlişkiler Sözlüğü*, ed. Faruk Sönmezoglu, (İstanbul: Der Yayınları, 2000), 383.

³²¹ Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene*, 156.

³²² Toprak, *Cumhuriyet ve Antropoloji*, 119.

ve Avrupa'ya odaklanan sosyoloji biliminden giderek uzaklaşmış ve Orta Asya'yı çıkış noktası alan antropolojiye doğru bir yönelim gerçekleşmiştir. Bu durum milliyetçilik tezlerinin tekrar ırki bir düzlemde ele alınmasına neden olmuştur³²³. Ancak Türkiye'deki bu milliyetçilik anlayışı, Avrupa'daki ırkçı yaklaşımlardan çok farklıdır. Ülke insanına ortak kültür kazandırma veya milli kimlik oluşturma çabası içerisinde Türkiye'nin geçmişi, binlerce yıl geriye çekilerek neolitik, paleolitik, hatta jeolojik evrelere kadar gidilerek tespit edilmeye çalışılmıştır. Avrupa merkezli aydınlanmacı tarih anlayışı ve Osmanlı ve İslam medeniyetleri bir kenara bırakılarak Orta Asya kökenli Türk tarihi öne çıkarılmıştır³²⁴. Bu doğrultuda arkeolojik ve antropolojik iddialar etrafında argümanlar ortaya konulmuş ve Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu gibi dilsel ve tarihsel çalışmalar yapacak kurumlar oluşturulmuştur. Güneş Dil Teorisi ve Türk Tarih Tezi, bu yöndeki çalışmaların teorik kaynakları olarak geliştirilmiştir³²⁵. Türkçü ve Batıcı görüşleri bağdaştırmaya çalışan pek çok entelektüel gibi Atatürk de kendisini zorlayan bu duruma, "tekil" medeniyetin kurucu ve yayıcılarının proto-Türkler olduğunu savunan bir yaklaşımla çözüm bulmaya çalışmıştır. Atatürk'ün savunduğu Türk Tarih Tezi Türkçü ve Batıcı görüşler arasındaki kutuplaşmayı, en azından kuramsal düzeyde, gereksiz kılacaktır³²⁶. 1930'larda geliştirilen tarihi ve resmi doktrinle, Türklerin kökenlerinin Anadolu'da olduğuna işaret edilmiş ve Hititler gibi topluluklar Türk ırkı çatısı altında kabul edilmiştir. Milliyetçilik tezlerindeki bu yönde bir değişikliğin ve bu doğrultuda yapılan çalışmaların amacı, Anadolu'nun Türkler tarafından tartışmasız bir şekilde Türk vatani olarak kabul edilmesini³²⁷ ve ulus inşasında Türk kimliğinin yaygın kitleler tarafından benimsenmesini sağlamaktır³²⁸.

Atatürk'ün ana hedeflerinden biri, millet olarak yaşamayı gerçekleştirebilmektir. Bu nedenle millilik ilkesi, onun bütün programlarında dile getirdiği temel dayanak noktasını teşkil eden bir ilkedir³²⁹. Atatürk'ün sosyal ve kültürel açıdan gelişmenin ve ilerlemenin temel araçlarından biri olarak kabul ettiği eğitim alanındaki düşünceleri dikkate alındığında 1923-1938 yılları arasındaki dönem millileştirme dönemi olarak nitelendirilebilir³³⁰.

³²³ Toprak, *Atatürk Kurucu Felsefenin Evrimi*, 342.

³²⁴ Toprak, *Cumhuriyet ve Antropoloji*, 130.

³²⁵ Aslan - Alkış, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte Türkiye'nin Modernleşme Çabaları", 30.

³²⁶ M. Şükrü Hanioglu, *Atatürk: Entelektüel Biyografi* (İstanbul: Bağlam Yayınları, 2023), 170-171.

³²⁷ Kushner, *Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu*, 157.

³²⁸ Yolcu Yavuz, *Cumhuriyet Misyonerleri*, 111.

³²⁹ Kemal Aytaç, *Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar* (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1984), 16.

³³⁰ Ali Güler, "Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikasının Ana Devreleri ve Karakteristikleri", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (1989), 45.

Tanzimat yıllarından itibaren, Akçura'nın söylemiyle “bir millet vücuda getirme siyaseti” ortaya konulmuş³³¹, ancak Osmanlı'nın, gençliği eğitim aracılığıyla resmi ideoloji doğrultusunda vatandaş olarak üretme girişiminden sonuç alınamadan dağılması, inşa işinin Türkiye Cumhuriyeti'yle devam etmesini sağlamıştır. Cumhuriyet döneminde “ulus devlet inşası” ana hedef olarak ortaya konulmuş ve genç Cumhuriyet, bu hedefi gerçekleştirme aracı olarak eğitimi kullanmıştır. Bu doğrultuda eğitim, Milli Mücadele yıllarından itibaren Atatürk'ün en çok üzerinde durduğu konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. 1920'li yıllardan 1938 yılına kadar gerek çeşitli öğretmen topluluklarında gerekse TBMM'de yaptığı konuşmalarda eğitim konusuna sürekli vurgu yapan Atatürk, Cumhuriyet'i emanet ettiği gençliği devlet merkezli düşünmeye ve bu doğrultuda çaba sarf etmeye çağırmıştır³³².

Millî Mücadele döneminde eğitim meselelerini görüşmek amacıyla 16 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'nin açılış konuşmasında Atatürk, “*Bugün Ankara, Milli Türkiye'nin Milli Maarif'ini kuracak Türkiye öğretmenler kongresinin gerçekleştirilmesinden dolayı iftihar etmektedir.*”³³³ sözleriyle eğitimde “millilik” konusuna dikkat çekmiştir. Aynı konuşmada şu ana kadar takip edilen geleneksel eğitimin Türk milletine yabancı bir eğitim olduğunu şu sözleriyle değerlendirmiştir: “*Bugüne kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarih-i tedenniyatında en mühim amil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken eski devrin hurafatından evsafi fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum*”³³⁴. Atatürk'e göre geleneksel eğitim hem kuruluş sistemi hem de özü itibarıyla milli değildir. Bu eğitim milli dil, milli tarih, milli sanat ve milli kültürün gelişmesini engellediği için milli benlik duygusunun zayıflamasına yol açmaktadır. Bu eğitim, bu dünyadan ziyade diğer dünyaya odaklı olduğu için çağın gereklerini ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak ve bilimsel zihniyete kapalıdır. Ayrıca bu eğitim ezberci bir metoda dayandığı için, eğitim öğretim yöntemleri açısından yapıcı ve yaratıcı yeni nesillerin yetişmesini engelleyici niteliktedir³³⁵.

³³¹ Yusuf Akçura, *Üç Tarz-ı Siyaset* (İstanbul: Ötüken Neşriyat, 2015), 16.

³³² Yolcu Yavuz, *Cumhuriyet Misyonerleri*, 95-96.

³³³ *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II (1906-1938)* (Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, 1997), 19.

³³⁴ *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II*, 19.

³³⁵ Aytaç, *Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar*, 13.

Atatürk 1 Mart 1922 yılında TBMM'nin açılış konuşmasında, düşmanların ve mazinin millet ve memleketimizi dünyadaki medeniyetlerle birlikte ilerlemekten alıkoyduğunu ve bu nedenle az zamanda birçok icraat ve girişimde bulunmak gerektiğini, bütün bunlar için maddi kuvvete ve aynı zamanda maddi kuvvetin etki alanını artıracak olan manevi kuvvete de ihtiyaç olduğunu belirtmiş ve manevi alandaki güçlenmenin özellikle ilmi anlamda hızlı bir şekilde gelişme kaydetmekle mümkün olduğunu, bu nedenle de en önemli vazifenin maarif işleri olduğunu ifade etmiştir. Eğitim alanında başarılı olabilmek için de başka milletleri taklit etmekten uzaklaşarak, milletimizin toplumsal alandaki ihtiyaçları, bulunduğu ortamın şartları ve yaşadığı çağın gerekleri ile aynı doğrultuda ve uyumlu bir maarif siyaseti takip edilmesi gerektiğini, takip edilmesi gereken maarif siyasetinin temelinin de öncelikle mevcut cehli ortadan kaldırmak olduğunu vurgulamıştır³³⁶.

Atatürk yeni eğitim programına şekil verirken bu programın her şeyden önce milli bir nitelik taşıması gerektiği üzerinde durmuştur. Atatürk bu hususu 1 Mart 1924 tarihinde TBMM'nin açılış konuşmasında şöyle ifade etmiştir:

“Türkiye'nin terbiye ve maarif sistemini her derecesinde, tam bir vuzuh ve hiçbir tereddüde mahal vermeyen sarahat ile ifade etmek ve tatbik etmek lazımdır. Bu siyaset, her manasıyla milli bir mahiyette irae olunabilir³³⁷”. Milli birlik ve beraberlik milliyetçilik ilkesinin doğal bir sonucu, milliyetçilik ilkesinin öngördüğü ortak amaçların bir görünümü olarak görülmektedir. Milli birlik ve beraberlik, bir millet olarak birliği, bütünlüğü ve beraberliği ifade ettiği için, bir yönden de milli devletin gerçekleşme vasıtasıdır³³⁸”.

Atatürk'e göre milli birliği sağlamanın ilk şartı, eğitim ve öğretimde zümre ya da kültür farklılıklarının ortadan kaldırılarak ulusal birliğin sağlanmasıdır. Atatürk 27 Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenlere hitaben yaptığı konuşmada *“Kat'iyen bilmeliyiz ki iki parça halinde yaşayan milletler zayıftır, marizdir³³⁹”* sözleriyle eğitimde birliği sağlama yolundaki girişimlere işaret etmiştir. Bu doğrultuda eğitim ve öğretimde birliği sağlama konusu 3 Mart 1924 tarihli ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat kanunu ile uygulamaya konulmuştur. Tevhid-i

³³⁶ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I: Türkiye Büyük Millet Meclisinde ve CHP Kurultaylarında (1919-1938) (Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, 1997), 244-245.

³³⁷ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I, 347.

³³⁸ E. Semih Yalçın, “Atatürk İlkeleri ve Atatürkçü Çağdaş Düşünce Yapısı”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi 14/41 (1998), 579.

³³⁹ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 49.

Tedrisat Kanunu, eğitim programlarına ulusallığın yerleştirilmesi ve ulusal kimlikli vatandaş yetiştirme açısından bir temel taşı niteliğindedir³⁴⁰.

Cumhuriyet'in ilanı sonrasında yeni bir devlet kurma ve millet oluşturmada eğitimi en etkili araç olarak gören ve Cumhuriyet'in en önde gelen politika belirleyicisi olan Atatürk, eğitimin bir toplumda oynadığı rolü 22 Eylül 1924 yılında Samsun'da öğretmenlere yaptığı konuşmasında şöyle açıklamıştır:

“Terbiyedir ki bir milleti ya hür, müstakil, şanlı, âli bir heyet-i içtimaiye halinde yaşatır, ya bir milleti esaret ve sefaletle terk eder... Yeni Türk Cumhuriyeti'nin yeni nesle vereceği terbiyenin milli terbiye olduğunu katıyetle ifade ettikten sonra diğerleri üzerinde tevakkuf etmeyeceğim...³⁴¹”.

Burada yaptığı konuşmada da dile getirdiği gibi Atatürk'e göre Türk milletinin geri kalmasının en önemli nedeni milli olmayan eğitim sistemidir. Yine İslam dünyasının içinde bulunduğu esaret ve Batı'ya karşı yenik düşmenin nedeni de eğitim sisteminden kaynaklanmaktadır. Atatürk, İslam dünyasının asırlardır aldığı eğitimin onda siyasi ve ekonomik bağımsızlık hissini harekete geçirecek milli bir şuur oluşturmadığı görüşündedir. Atatürk'ün bu doğrultudaki düşüncelerini ve milli eğitim kavramıyla neyi kastettiğini anlayabilmek açısından yaptığı şu tespit önemlidir:

“Yeryüzünde üç yüz milyondan fazla İslam vardır. Fakat bütün bu milyonlarca insan, şunun veya bunun esaret ve zillet zincirleri altındadır. Aldıkları manevi terbiye ve ahlak, onlara bu esaret zincirlerini kırabilecek insani meziyeti vermemiştir, veremiyor. Çünkü terbiyenin hedefi milli değildir³⁴²”.

Atatürk milli birliğin taşıdığı anlamı, 4 Şubat 1935 tarihinde milletvekilliği seçimi dolayısıyla millete yaptığı konuşmada da şu şekilde ifade etmiştir: *“Bir yurdun en değerli varlığı, yurttaşlar arasında ulusal birlik, iyi geçinme, çalışkanlık, duygu ve kabiliyetlerinin olgunluğudur. Ulus varlığını ve yurt erginliğini korumak için bütün yurttaşların canını ve her şeyini derhal ortaya koymaya karar vermiş olmak, bir ulusun en yenilmez silâhı ve*

³⁴⁰ Mehmet Gürol - Bünyamin Bavlı, “Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”, *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, ed. Arife Gümüş (İstanbul: Nobel Yayıncılık, 2015), 356.

³⁴¹ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 206.

³⁴² Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 206.

*koruma vasıtasıdır. Bu sebeple, Türk ulusunun idaresinde ve korunmasında ulusal birlik, ulusal duygu, ulusal kültür en yüksekte göz diktiğimiz idealdir*³⁴³”. Atatürk sözlerinde, milli mevcudiyetin temelini şuurda ve milli birlikte gördüğünü, Türk milletinin fertlerinin Türk harsı ile ne kadar donanımlı olursa, o milletin içinde bulunduğu Cumhuriyet’in de o kadar kuvvetli olacağını, Türk milletinin milli dili ve milli benliğinin bütün hayatında hâkim ve en temel esas olacağını dile getirmiştir³⁴⁴. Bir milletin oluşumunda dil, kültür ve mefkure birliğinin önemine dikkat çeken Atatürk, eğitimde millilik ilkesinin esas alınmasının, eğitimin dil, yöntem ve araçlar açısından da milli olmasını gerektirdiği görüşünden hareketle Türk dili ve Türk tarihi ile ilgili çalışmalara ağırlık vermiştir. Eğitimde millilik ilkesi doğrultusunda yapılacak bu alandaki çalışmalarda dikkate alınan en önemli husus, Türk dili ve Türk tarihi hakkında yapılan araştırmalarda tespit edilen kültürel değerlerin milli bilincin uyanmasında ne derece etkili olduğu konusudur³⁴⁵.

Atatürk, 1923 yılında İstanbul Darülfünunu Edebiyat Fakültesi’nin fahri profesörlük beratını veren heyete “tarihçilerle çok konuşacağız” diyerek tarih ilmi ve öğretiminin önemini vurgulamış ve Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren tarih yazımı ve öğretimi ile yakından ilgilenmiş³⁴⁶, yaptığı konuşmalarda da bu konuyu dile getirmiştir:

*“Türkleri bütün dünyaya geri bir millet olarak tanıtan görüş, bizim de içimize girmiştir. Dört yüz çadırlık göçebe bir kabilede bir imparatorluk ve millet tarihini başlatmak suretiyle imparatorluk zamanında Türklerin görüşü de bu merkezdeydi. Evvela, millete tarihini, asil bir millete mensup bulunduğunu, bütün medeniyetlerin anası olan ileri bir milletin çocukları olduğunu öğretmeliyiz...”*³⁴⁷

Atatürk, 1928 ve 1929 yıllarında Türk tarihiyle, özellikle de liselerdeki tarih öğretimiyle çok yakından ilgilenmiş ve Türk tarihinin çeşitli sebeplerden dolayı Türk’e dost olmayan ya da yabancı müelliflerin görüşleriyle değil, objektif bir bakış açısıyla yeniden araştırılması ve yazılmasının gerektiğini söylemiştir. Bundan sonra Atatürk’ün talimatıyla Türk Tarih Tezi’nin esasları doğrultusunda Türk Tarihinin Ana Hatları adlı eser hazırlanarak

³⁴³ Atatürk’ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri IV (Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 2006), 643.

³⁴⁴ Osman Nuri Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt V* (İstanbul: Eser Matbaası, 1977), 1636.

³⁴⁵ Erhan Kanbolat, “Atatürk Döneminde Eğitimde Millik ve Modernleşmeye Dair Tartışmalar”, *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları* 16/31 (2017), 59.

³⁴⁶ Şemseddin Günaltay, “Atatürk’ün Tarihçiliği ve Fahri Profesörlüğü Hakkında Bir Hatıra”, *Belleten* 3/10 (Nisan, 1939), 273-274.

³⁴⁷ Ahmet Hamdi Başar, *Atatürk’le Üç Ay ve 1930’dan Sonra Türkiye* (İstanbul: Tan Matbaası, 1945), 122.

1930 yılında basılmış ve bu tarih anlayışı doğrultusunda ilk ve ortaöğretim için yeni tarih kitapları yazılmıştır.³⁴⁸

Atatürk dönemine özgü kültür anlayışından tamamen uzaklaşan İnönü dönemi ise, kendisinden önceki laik-milliyetçi yaklaşımlardan 1940'lı yıllar itibariyle laik-hümanist bir çizgiye doğru geçişi temsil etmektedir³⁴⁹. İnönü dönemine denk gelen 1938-1950 yılları arasında, Atatürk'ün milliyetçilik ve batıcılık anlayışı doğrultusunda şekillenen milli kültür politikası yön değiştirmiş, hümanizmanın esas alındığı yeni bir kültürel yapının inşasına geçilmiştir.

Hümanizmin Türkiye'de bir kültür politikası olarak benimsenmesi, Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı döneminde gerçekleşmiştir. 28 Aralık 1938'den 5 Ağustos 1946 yılına kadar aralıksız görev yapan ve İnönü döneminin en etkili Milli Eğitim Bakanı olan Yücel³⁵⁰, Türk kültürünün unsurlarını dil, din ve kavmi unsur olmak üzere üçe ayırmış ve milliyetçilik düşüncesini ırki milliyetçilikten kültürel milliyetçiliğe yönelen bir bakış açısıyla tanımlamıştır. Kültür unsuru olarak saydığı dilin sosyal devamlılığı sağlayan en önemli unsur olduğunu dile getirirken kültürün üç unsurundan biri olarak ele aldığı din ile milliyetçilik arasında bağlantı kurmuştur. Yücel, Cumhuriyet döneminde din alanında gerçekleştirilen reformları, dinin Türk kültürüne tam karışması için alınmış önlemler olarak değerlendirmektedir³⁵¹.

İnönü dönemindeki hümanist kültür politikasının temel yaklaşımı, ülkenin kalkınmaya ihtiyacı olduğu ve kalkınmak için Batılılaşmanın kaçınılmaz oluşu ve Batılılaşabilmek için de Batının kültür kaynaklarına inmek gerektiği şeklindedir³⁵².

Eski Yunan ve Latin³⁵³ kaynaklarına dönüşü ifade eden hümanizm, Rönesans'la birlikte ortaya çıkan bir akımdır. Hümanizm kelimesi, zamanla asıl manası olan insancılık

³⁴⁸ Nevzat Köken, *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923-1960)* (Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2002), 196,198.

³⁴⁹ Ensar Yılmaz, "İnönü Döneminde (1938-1950) Kültür/Sanat Alanının Yapısal Görünümü", *EKEV Akademi Dergisi* 93 (2023), 142.

³⁵⁰ İsmail Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2013), 192.

³⁵¹ Halise Karaaslan Şanlı, *Hasan Ali Yücel Konuşmaları: Ulusal Kimlik İnşası ve Politik Retorik* (Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi, 2012), 87.

³⁵² Ali Ata Yiğit, *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası* (İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 1992), 42.

³⁵³ Aslında Latin medeniyeti Yunan medeniyetinin bir devamı olması nedeniyle Latin edebiyatı Yunan edebiyatına dayanmaktadır. Arnold J. Toynbee, *Uygarlık Yargılanıyor*, çev. Kasım Yargıcı - Mehmet Ali Yalman (İstanbul: Örgün Yayınevi, 2019), 46.

anlamına dönüşse de kelimenin ilk kullanıldığı anlam geçerliliğini korumuş, insani değer denilince akla ilk olarak eski Yunan ve Latin'e dayanan Avrupa'nın insani değeri gelmiştir. Ortaçağ Avrupası'nın skolastiği, dogmatizmi, Hristiyan taassubu ve kilisenin siyasi, iktisadi ve sosyal baskısına karşı hümanizma adı altında Avrupalılar, insan üzerindeki bu baskının kaldırılmasının ve insana yönelmenin yolunun bu kaynaklara dönmekle gerçekleşeceğini düşünmüşlerdir. Eski Yunan ve Latin kaynaklarına dönüşün sebeplerinden ilki, bu kaynaklar gerçekten insani değerler bakımından zengin ve gelişmiş bir felsefe, fikir, sanat muhtevası taşımasıdır. Bu nedenle bu kaynaklardan başlamak insani değerlere dönüş imkanı sağlayacaktır. İkinci olarak fikir ve sanat adamları, bu eski iki toplumu konu ve örnek almak suretiyle birden etki edemedikleri kendi toplumlarına dolaylı bir şekilde ve temsil yoluyla tesir etme imkanına kavuşacaktır. Avrupa kültürlerinin ve medeniyetinin Hristiyanlıkla beraber bu iki kaynaktan gelen temeller üzerine kurulmuş olması, aralarındaki ortak noktaya işaret etmesi açısından önemlidir. Bu açıdan Avrupa'nın fikri ve manevi yapısı Hristiyanlığın hümanizm ile restorasyonuna dayanmaktadır³⁵⁴. Hümanizm, Aydınlanma'nın realist ve faydacı tutumuna, mesleki yetiştirme görüşüne karşı insanlık amaçlarına yönelmiş, estetik değerleri ön plana çıkarmıştır. Hümanizme göre aranan bu beşerî değerler Yunan'da bulunmakta ve Yunan'ın klasik değerleri eğitime harmonik-estetik bir biçim kazandıracaktır. Bu akımın amacı, Aydınlanma döneminde gerçekleştirilmek istendiği gibi yaygınlaştırılmış bir halk eğitimi oluşturmaktan ziyade, halkı temsil edecek düşünce önderlerinin yetiştirilmesini sağlamaktır³⁵⁵.

Türkiye'de de 1940'lı yıllar itibariyle bu bakış açısının hâkim olduğu ve Atatürk dönemine özgü ulusal-halkçı kültür anlayışından evrensel-hümanist kültür anlayışına doğru bir yönelim olduğu görülmektedir. İnönü döneminin hümanizm eksenli kültür politikasına göre Avrupa düzeyine ulaşmanın yolu, Yunan-Latin kaynaklarının çevrilmesinden geçmektedir. Böylece Batı'da olduğu gibi uzun bir yol yürünmesine gerek kalmadan, bu kaynağa daha hızlı ulaşma imkânı sağlanacaktır³⁵⁶. Her ne kadar bu yıllar "Hümanist Dönem" olarak bilinse de bu anlayış İnönü döneminde ve Hasan Ali Yücel ile ortaya çıkmamıştır. Türk toplumunda hümanist düşüncenin ilk belirtileri Yahya Kemal Beyatlı ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nda görülmektedir. Edebi merak doğrultusunda klasik evrene yönelen bu iki yazarın, Fransız kaynaklarını araştırırken hümanist zihniyetin kaynakları ile

³⁵⁴ Muharrem Ergin, *Türkiye'nin Bugünkü Meseleleri* (İstanbul: Güryay Matbaacılık, 1975), 179.

³⁵⁵ Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, 223.

³⁵⁶ Yılmaz, "İnönü Döneminde (1938-1950) Kültür/Sanat Alanının Yapısal Görünümü", 149.

karşılaşmış olmaları hümanist düşüncenin tanınması açısından önemlidir. Ziya Gökalp de daha iyi bir estetik öğretim sisteminin kurulabilmesi için Yunan-Roma kaynaklarını incelemeye değer bulmuştur. 1930’lu yıllarda hümanist anlayış doğrultusunda bir dizi çeviri ve yayın faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede Ruşen Eşref Ünaydın Vergilius’un Ekloglarını, Karaosmanoğlu Horatius’un şiirlerini, Nüşet Haşim Sinanoğlu bir İtalyan edebiyatı antolojisini, Dante ve Petrarca üzerine incelemeleri ve Yunan-Roma mitolojisi üzerine bir kitabı Nurullah Ataç ise başka bir mitoloji kitabını Türkçe’ye çevirmişlerdir³⁵⁷.

Kültür politikalarında “eski Yunan ve Roma medeniyetine inmek” olarak tanımlanan hümanizm, 1938’den sonra devletin resmi politikası olarak görülmüştür³⁵⁸. İkinci Dünya Savaşı’nın sıkıntılı günlerinde eğitim ve kültür hayatında temel ilke olarak kabul edilen hümanizma ile büyük bir eğitim seferberliğine girilmiştir. Bu dönem aynı zamanda Atatürk’ün kültür politikalarının da tartışılmaya başlandığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır³⁵⁹.

1940 yılından itibaren hümanist kültür politikası doğrultusunda ders kitapları yeniden yazılmaya başlanmıştır. Atatürk’ün himayesi ile yazılan ve 1931 yılından itibaren liselerde okutulan 4 ciltlik tarih kitaplarının yerine yeni tarih kitapları yazdırılmıştır. 1947 yılından itibaren de hümanist anlayışı merkeze alan, Yunan ve Latin medeniyetinin anlatıldığı bölümlerin yer aldığı tarih kitapları okutulmaya başlanmıştır. 1938-1950 yılları arasında ortaokul ve lise müfredatında Türk tarih ve medeniyetinden daha fazla Yunan-Roma tarih ve medeniyetine yer verilmiştir³⁶⁰. Orhan Türkdoğan bu dönemi, “Kemalist ideolojinin tarihinin Türk kültür kadrolarından çıkarılarak, Greko-Romen kaynaklara yönelmesi ve dönüşümü olan yeni bir dönem” olarak da adlandırmaktadır³⁶¹.

Hasan Ali Yücel’in kültür politikasının temelini, modernleşmenin sağlam temellere dayanması, milletin ruhen ve zihnen bu yenilikleri anlaması ve kabul edip sürdürebilecek hale gelmesi için dünyanın en meşhur edebi ve felsefi eserlerinin Türkçe’ye kazandırılması

³⁵⁷ Suat Sinanoğlu, *Türk Hümanizmi II* (İstanbul: Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1999), 11,12.

³⁵⁸ Salih Özkan, *1938-50 Arası Türkiye’nin Eğitim Kültür Politikası* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1996) s. 56.

³⁵⁹ Bülent Akkaya, İnönü Dönemi Kültür Politikalarında Hümanizm, *History Studies International Journal of History* 4/1 (2012), 6,8.

³⁶⁰ Köken, *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923-1960)*, 234-235.

³⁶¹ Orhan Türkdoğan, *Kültür, Değişme ve Toplumsal Çözüm* (İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık, 2007), 21.

hareketi oluşturmaktadır³⁶². Hasan Ali Yücel, takip edilecek yeni kültür politikasını şöyle açıklamıştır: “Kültür anlayışımızda milliyetçiliğin temellerinden biri de Cumhuriyet’in daha ilk zamanlarında, Arapça ve Farsça’yı kaldırmamız olmuştur. Bu boşluğu o da seneler sonra bu yakınlarda Latince ve Yunanca’yla doldurmaya başladık.³⁶³”

Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, ortaöğretimin genel düzenini zorlamadan Latince’yi öğretmek amacıyla, 1940 yılında birkaç lisede klasik kol adı altında yeni bir kolun kurulmasını sağlamıştır. Hasan Ali Yücel’in bu alandaki ikinci önemli girişimi de kendi bakanlığı döneminde Tercüme Bürosu’nun kurulmasıdır³⁶⁴. İsmet İnönü 1 Ağustos 1941 tarihli yazısında, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in önderliğinde gerçekleştirilen batı klasiklerinin Türkçe’ye çevrilmesi kapsamında şunları söylemiştir:

“Eski Yunanlılardan beri milletlerin sanat ve fikir hayatında meydana getirdikleri şaheserleri dilimize çevirmek, Türk milletinin kültüründe yer tutmak ve hizmet etmek isteyenlere en kıymetli vasıtayı hazırlamaktır. Edebiyatımızda, sanatlarımızda ve fikirlerimizde istediğimiz yüksekliği ve genişliği bol yardımcı vasıtalar içinde yetişmiş olanlardan beklemek, tabii yoldur. Bu sebeple tercüme külliyyatının kültürümüze büyük hizmetler yapacağına inanıyoruz.”

Hasan Ali Yücel de bu tercümelerin başında yer alan 23 Haziran 1941 tarihli sunuş yazısında İsmet İnönü’nün bu konudaki inancını destekleyen şu sözleri dile getirmiştir:

“Hümanizma ruhunun ilk anlayış ve duyuş merhalesi, insan varlığının en müşahhas şekilde ifadesi olan sanat eserlerinin benimsenmesiyle başlar. Sanat şubeleri içinde edebiyat, bu ifadenin zihin unsurları en zengin olanıdır. Bunun içindir ki bir milletin, diğer milletler edebiyatını kendi dilinde, daha doğrusu kendi idrakinde tekrar etmesi; zeka ve anlama kudretini o eserler nispetinde artırması, canlandırması yeniden yaratmasıdır. İşte tercüme faaliyetini, biz bu bakımdan ehemmiyetli ve medeniyet davamız için müessir bellemekteyiz. Zekasının her cephesini bu türlü eserlerin her türlüüne tevcih edebilmiş milletlerde düşüncenin en silinmez vasıtası olan yazı ve onun mimarisi demek olan edebiyat,

³⁶² Mustafa Ergün, “Hasan Âli Yücel’in Eğitim ve Kültür Politikası”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1998), 31.

³⁶³ *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitim İle İlgili Söylev ve Demeçleri Cilt 1* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1946), 13.

³⁶⁴ Sinanoğlu, *Türk Hümanizmi II*, 13.

bütün kütlenin ruhuna kadar işleyen ve sinen bir tesire sahiptir. Bu tesirdeki fert ve cemiyet ittisali, zamanda ve mekânda bütün hudutları delip aşacak bir sağlamlık ve yaygınlığı gösterir. Hangi milletin kütüphanesi bu yönden zenginse o millet, medeniyet aleminde daha yüksek bir idrak seviyesinde demektir³⁶⁵.”

İnönü’nün ve Hasan Ali Yücel’in konuşmalarından da anlaşıldığı gibi bu girişimlerin temel hedefi hümanist ruhun ve Batılı zihniyetin edebi ve felsefi eserleri yoluyla benimsenmesini sağlamaktır.

Eğitime verilen önem ve eğitimin amacı konusunda tek parti dönemi içinde 1923-1938 ile 1938-1946 yılları arasında genel olarak ortak bir düşünce hakim olmasına rağmen, kültür politikalarında farklılık olduğu görülmektedir. Bu iki dönemdeki kültür politikalarının benzer ve farklı yönlerinin incelendiği çalışmalarda Atatürk dönemi için “laik-milliyetçi”, İnönü dönemi için de “laik-hümanist” özelliğinin ön plana çıkarılması, kültür politikalarındaki farklılığa işaret etmektedir³⁶⁶. Atatürk’ün, milli kültürün ön plana çıkmasını sağlayan Türk tarihi ve Türk kültürü ile ilgili çalışmalarında da görüldüğü gibi Atatürk dönemi kültür anlayışında “millilik” her türlü değerün üstünde tutulurken hümanist kültür politikasının ana eksenini “evrensel değerler” oluşturmaktadır³⁶⁷. Erinç Erdal Yıldırım, bu dönemde yapılan çevirilerin çoğunluğunu Batı Edebiyatı’nın oluşturmaya rağmen, İslam kültürü kaynaklarını da içine alan Doğu Klasikleri’nin de göz ardı edilmemiş olmasının, her ne kadar başlangıçta Doğu ve İslam klasiklerinden başlangıçta beş eser çevrilmiş olsa da, bu eserlerin seçilmiş olmasının, o zamana kadar yok sayılmış değerlerin geri verilmesi anlamına geldiği ve aynı zamanda bu durumun Hasan Ali Yücel’in bir önceki dönemde görüldüğü gibi modernleşme anlayışında sadece Batı’ya odaklanmadığı, Doğu-Batı sentezi şeklinde bir hedefinin olduğuna da işaret ettiği görüşündedir.³⁶⁸

Hasan Ali Yücel’i kişilik olarak en iyi anlatan yazarlardan biri olan Ahmet Hamdi Tanpınar da “Yücel’e Dair Hatıralar ve Düşünceler” isimli makalesinde “Bir taraftan Mevlana’nın Rubailerini tercüme ederken öbür yandan Goethe’nin hayatını yazan bir insan elbette ki bu işin farkındaydı. Hatta bu iş için Weimar İlahi ile Mesnevi ve Divan-ı Kebir

³⁶⁵ Platon, *Devlet*, çev. Sabahattin Eyüboğlu - M. Ali Cimcoz (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2019), Önsöz.

³⁶⁶ Karaaslan Şanlı, *Hasan Ali Yücel Konuşmaları*, 82.

³⁶⁷ P. Betül Ernas, *Tarih, Kültür ve Eğitim Yazıları*, (Samsun, Akademik Düşünce Yayınları, 2020), 54.

³⁶⁸ Erinç Erdal Yıldırım, *İnönü Döneminde Tarih ve Eğitim: Tarih Anlayışında Süreklilik ve Değişim* (Ankara: ODTÜ Yayıncılık, 2014), 103.

şairini seçmesi bu iki alemin hangi uçlarda birleştirmek istediğini” gösterdiğini ve “aralarında ne kadar fark olursa olsun medeniyetlerin daima birbirlerini cevaplayan tarafları olduğunu” dile getirmektedir³⁶⁹.

Erol Güngör de 1923-1928 yıllarındaki milliyetçiliğin Türk kültürünü fazla içe kapalı hale getirdiğini, yeni nesillerin gözünü dış dünyanın gerçeklerine kapattığını, Atatürk’ün ölümünden sonra bir taraftan milliyetçilikten hümanizme doğru açılma, diğer taraftan da milli kültürün ihmal edilmiş veya reddedilmiş taraflarının işlenmesine imkan verme yönünde birincisi inkılapçı aydınlardan, ikincisi de memlekette yeni başlayan siyasi muhalefetten gelen iki ayrı baskının görüldüğünü dile getirmiştir. Böylelikle İnönü döneminde bir taraftan hızlı bir şekilde ve çok sayıda Batı klasikleri Türkçe’ye çevrilmiş, diğer taraftan da Türk-İslam kültürüne ait bazı temel eserler ve müesseseler yeniden ortaya çıkarılmaya başlanmıştır³⁷⁰.

Orhan Koçak da 1923 ile 1938 yılları arasını, Cumhuriyet’in kültür politikalarının geçmişten kopmayı simgeleyen tasfiye dönemi olarak tanımlarken 1938 ile 1950 arası dönemi ise hümanist politikaların geçmiş ve bugün ile Doğu ve Batı’nın sentezini buluşturarak, Türkiye’nin “yaralı bilinçler”ine en azından geçici bir iyileştirme etkisi sunan “görelî restorasyon dönemi” olarak değerlendirmektedir³⁷¹.

Osman Kafadar, Hasan Ali Yücel’in Bakan olduktan sonra, İnönü dönemi kültür politikalarının, 1930’ların milliyetçiliğiyle belli ölçüde çatışan 1940’ların hümanizmi yönünde bir değişikliğe uğratan çalışmalar içine girdiğini ve bu yönüyle yeni kültür anlayışının Atatürk devrinin milliyetçi niteliğinden belirgin şekilde farklılaştığını belirtmektedir³⁷². Yiğit de Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki ulus devlet anlayışının kültürel alt yapısını ve düşünce temellerini oluşturan milliyetçilik ve Batıcılık anlayışının, İnönü

³⁶⁹ Battal Aslan, “Hasan Ali Yücel’de Tanrı, Din ve Ahlak Üzerine Düşünceler”, *Doğumunun 100. Yıldönümünde Hasan-Ali Yücel Sempozyumu*, ed. S. Aysun Bulut vd. (İzmir, DEÜ Rektörlük Matbaası, 1998), 164

³⁷⁰ Erol Güngör, *Dünden Bugünden Tarih-Kültür ve Milliyetçilik* (İstanbul: Yer-Su Yayıncılık, 2019), 88.

³⁷¹ Orhan Koçak, “1920’lerden 1970’lere Kültür Politikaları”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 2 Kemalizm*, ed. Ahmet İnel (İstanbul: İletişim Yayınları, 2001), 371-424, 398.

³⁷² Osman Kafadar, “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 3 Modernleşme ve Batıcılık*, ed. Tanıl Bora vd. (İstanbul: İletişim Yayınları, 2020), 365, 366.

döneminde daha farklı bir boyut kazandığını, hümanizmanın milliyetçiliğin yerini aldığını ifade etmiştir³⁷³.

Akkaya'ya göre, İnönü döneminde Atatürk döneminin en belirgin özelliği olan Türkçülük- milliyetçilik anlayışı geri plana itilmiş ve hümanist bir Batıcılık anlayışı öne çıkarılmıştır. Atatürk'ün ölümünden sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesi olan milli kültürün temel olarak alındığı Türk milliyetçiliği anlayışından uzaklaşarak Yunan ve Latin köklerini esas alan dünya insanı profili oluşturulmaya çalışılmıştır³⁷⁴. Erkal'a göre ise kültür hayatında etkili olan hümanist kültür politikası, Atatürk döneminde oluşan ve devam eden milliyetçiliğe bağlılığı ve milli kültür heyecanını zayıflatarak telafisi zor bir tahribata yol açmıştır. Hümanistleştirme politikasının milli kültür faaliyetlerini zayıflatması, ancak bu anlayışın da milli kültürün yerine geçme imkansızlığı, kültür hayatında ortaya bir boşluk çıkmasına neden olmuştur³⁷⁵.

Bu konuyla ilgili 1923-1938 yılları arasında bir taraftan Tevhid-i Tedrisat, Medeni Hukuk'un kabulü, tekke ve zaviyelerin kapatılması ve kılık kıyafetle ilgili düzenlemelerde "laiklik" ilkesinin etkisinin görülürken diğer taraftan bu değerleri pekiştirmek ve böylece dinin toplumsal hayattaki birleştirici rolünü ortadan kaldırarak yeni bir değerler manzumesi inşa etmek için "milliyetçilik" anlayışının önem kazandığı, 1938 yılından sonra ise Atatürk dönemindeki dil ve tarih tezleri yaklaşımından büyük ölçüde kopma gerçekleştiği ve bu dönemde hümanist kültür politikalarının öne çıkmaya başladığı şeklinde değerlendirmeler de bulunmaktadır³⁷⁶.

Atatürk ve İnönü dönemi kültür politikalarında farklılık olduğuna dair dile getirilen bu görüşlere karşı Hasan Ali Yücel, İmece Dergisi'nin ilk sayısında yayınlanan "Hümanizma" başlıklı makalesinde bu iki dönem arasında süreklilik ve tamamlayıcılık açısından bir ilişki olduğunu dile getirmiştir. Atatürk dönemindeki devrim ve reformların, tarih ve dil tezi uygulamalarının yapılma nedeninin Türk milletinin Batı medeniyetinin içine girmesini sağlamak olduğunu ifade eden Yücel, İnönü dönemi uygulamalarının ise Atatürk devrimlerinin düşünce temellerini tespit etmek ve Batılılaşmanın kültür kaynaklarına

³⁷³ Yiğit, *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası*, 11-12, 42.

³⁷⁴ Akkaya, *İnönü Dönemi Kültür Politikalarında Hümanizm*, 10.

³⁷⁵ Mustafa E. Erkal, *İktisadi Kalkınmanın Kültür Temelleri* (İstanbul: Yenilik Basımevi, 1991), 143.

³⁷⁶ Ahmet Oktay, "Hümanizma Tartışmaları", *Cogito*, 31 (2002), 234; akt, Karaaslan Şanlı, *Hasan Ali Yücel Konuşmaları*, 83.

ulaşmak amacıyla yapıldığını savunmuştur. Aynı zamanda Yücel'e göre, Atatürk dönemindeki kültür politikalarında hümanist etkilenmeler olduğu gibi İnönü dönemi kültür politikalarında da milliyetçi etkinin varlığı söz konusudur³⁷⁷.

3.3.2. Batılılaşma

Batılılaşma kavramı medenileşme, muasırlaşma, garplılaşma, Avrupalılaşma, batıcılık, uygarlaşma, yenileşme, asrileşme, modernizasyon, modernleşme ve çağdaşlaşma gibi terimlerle ifade edilmiştir³⁷⁸. Batılılaşma kavramının en geniş tanımı “Batılılaşmak, çağdaş bir toplum ve hürriyetçi esaslara dayanan bir devlet kurmak üzere girişilmiş teşebbüsler ve gerçekleştirmelerdir” şeklinde yapılmaktadır³⁷⁹. Batılılaşma anlamında kullanılan kavramların ortak noktası hepsinin “daha mutlu bir hayat” özlemi çeken toplumun buna ulaşmak için giriştiği arayışın ürünü olmasıdır. Kavramların kesiştiği nokta, her bakımdan daha rahat bir hayat ideali ve stratejisidir³⁸⁰.

Batılı olmayan bir toplumun Batı'nın değer ve kurallarına göre yeniden şekillenme süreci olarak da tanımlanan Batılılaşma kavramı³⁸¹, modernliğin zorunlu olarak Batı ile eşdeğer olduğu kabulünden hareket etmektedir. Bilimsel, endüstriyel ve politik alandaki devrimlerin gerçekleştiği biricik bağlam Batı olarak görüldüğü için dünyanın diğer coğrafyalarındaki modern tarihsel döneme işaret eden rasyonelleşme, sekülerleşme, bürokratikleşme, endüstrileşme, iş bölümü, kentleşme gibi değişimler genellikle Batılılaşma olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda Batılılaşma ve modernleşme kavramları eş anlamlı olarak kullanılmıştır³⁸².

Türkiye'nin yeniden inşası içinde kullanılan en temel kavram dönüşüm kavramıdır. Türkiye, Tanzimat döneminden başlayıp 1923'te ulus devlet temelli bir modelle devam eden ve günümüze kadar uzanan dinamik, süreklilik ve kırılma noktalarını birlikte içeren karmaşık dönüşümlerden geçmektedir. Modern bir toplum ve ülkenin inşasını amaçlayan bu

³⁷⁷ Karaaslan Şanlı, *Hasan Ali Yücel Konuşmaları*, 84-85.

³⁷⁸ Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, 63.

³⁷⁹ Tarık Zafer Tunaya, *Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri* (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2010), 17.

³⁸⁰ Gündüz, *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları*, 35.

³⁸¹ Gülay Yurt - Sezai Coşkun, “Batılılaşma Meselesi Bağlamında Tek Parti Dönemi Tiyatro Eserlerinde Yeni Kadın Tipi ve Aile”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/44 (2016), 326.

³⁸² Suna Başak, “Türkiye'nin Ana Siyasal- Düşünsel Ekseninde Değişme Eğilimleri (1960-1980)”, *İstanbul Journal of Sociological Studies* (Kasım 2016), 207.

süreç, içinde barındırdığı karşıtlıklar nedeniyle gerilim, bocalama, çelişki ve belirsizliklerin de yaşandığı bir dönemdir. Bu bakımdan Cumhuriyet tarihi dediğimiz süreç, aslında bir modernleşme tarihidir³⁸³.

Osmanlı'nın son dönemlerinde başlayan modernleşme çabaları Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Tanzimat dönemiyle başlayan bu süreç siyasi, hukuki, ekonomik ve kültürel alanda birçok yeniliği beraberinde getirmiştir. Avrupa'da hakim olmaya başlayan ulus devlet anlayışı doğrultusunda yaşanan siyasal ve toplumsal yöndeki gelişmelerin neticesi olarak ortaya çıkan modernleşme çabaları devlet ve toplum arasında var olan geleneksel dönemdeki ilişkinin değişmesine yol açmıştır. Bir yandan yaşanan dinin siyasal ve sosyal alandaki rolünün sınırlandırılması, diğer yandan ülkede yaşayan insanların bir ulus kimliği etrafında tanımlanma çabası modernleşme sürecinin ana eksenini oluşturmuştur³⁸⁴. Cumhuriyet dönemi siyasal kadrolarının modernleşme yönündeki uygulamaları da bu iki alanda, İslam'ın kamusal alandaki etkisinin siyasi ve hukuki değişikliklerle sınırlandırılması ve Türklüğü esas alan bir vatandaşlık modelinin geliştirilmesi yönünde yoğunlaşmıştır.

Cumhuriyet'le birlikte Osmanlı modernleşmesinin pragmatist, kurum aktarmacı, geleneksel olanla yan yana duran düalist yönleri terk edilip, modernliğin özüne inme yaklaşımına dayanan bütüncü bir modernlik anlayışı hâkim konuma gelmiş olsa bile, modernleşmenin ana aktörü konusunda önemli bir değişiklik yaşanmamıştır. Cumhuriyet döneminde de aynı Osmanlı'da olduğu gibi modernleşmenin, devletin seçkinleri tarafından hazırlanan bir projenin yukarıdan aşağıya doğru topluma benimsettirilmesi ile başarılabileceği düşünülmüştür. Bu düşüncenin temeli, hem iç dinamiklerin modernleşmenin kendiliğinden bir süreç olarak yaşanmasını sağlayacak düzeyde olmaması ve bunun tedrici şekilde yapılmasının çok uzun süreli bir çabayı gerektirmesine hem de halkın aydınlanmamış olmasına dayanmaktadır. Bu nedenle önce halkın eğitilmesi gerekmektedir³⁸⁵.

Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve yeni çağdaş toplum son dönem Osmanlı aydınlarının fikirleri doğrultusunda şekillenmiştir. Dönemin aydınlarının yetişmesinde ve

³⁸³ Şerif Mardin, *Türk Modernleşmesi*, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2000), 179

³⁸⁴ Aslan - Alkış, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte Türkiye'nin Modernleşme Çabaları, 19.

³⁸⁵ İlyas Söğütü, "Cumhuriyet Türkiye'sinde Modernleşme ve Bürokratik Vesayet", *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (2010), 54.

eğitimlerinde, 19. yüzyılda etkili olmuş farklı kişiler ve farklı tesirler söz konusudur. Bu aydınların fikir kanalları ve entelektüel coğrafyaları büyük bir çeşitlilik ve girift bir özellik gösterdiğinden, bu durum Cumhuriyet dönemi fikir hayatının kökenlerini anlama noktasında büyük zorluklar ortaya çıkarmaktadır. 19. yüzyılda toplumsal buhranın çözülmesi konusunda bazı aydınlar Doğu ile Batı arasında bir sentez kurmaya çalışırken, bazı aydınlar Avrupa kaynaklı sosyal bilime bu sorunun çözümünde kilit bir rol vermiştir. Bu düşünceden hareketle, içeriği daha çok Batı dünyasının 18. yüzyılın ortalarında ürettiği pozitivist ve materyalist değerlerden oluşan Avrupa kaynaklı sosyal bilimin ve dolayısıyla bu değerlere sahip Batılı bilim adamları, düşünür, sosyolog ve hukukçuların Cumhuriyet dönemi fikir hayatının ve eğitim politikasının belirlenmesinde baskın etkilerinin ve şekillendirmelerinin söz konusu olduğu söylenebilir³⁸⁶. Mardin bu konuda, Atatürkçülüğün ana ilkelerinin 19. yüzyıl sonunda, padişahın yasaklarına rağmen İstanbul, İzmir, Beyrut gibi imparatorluk merkezlerinde yayılan Batı fikir akımlarının etkisinde ortaya çıktığı görüşündedir. Mardin'e göre Batı etkisinde ortaya çıkan bu fikirler 1880'lerden sonra yükseköğrenim görenlerin bir bölümü üzerinde etkili olmaya başlamış ve Mülkiye, Askeri Tıbbiye ve Harbiye okulları da bu fikirlerin tartışıldığı odak noktalarını oluşturmuştur. Bu okullarda eğitimin kapsamında yapılan değişiklikler; Batı'nın Büchner gibi materyalist düşünürlerinin, müspet bilimlerle toplum problemlerinin çözülebileceğine inanan pozitivistlerin ve Darwin'in evrim teorilerinin sosyal bilimlere yansması ve bu düşüncelerin eğitim ortamlarında dile getirilmesi Batı fikirlerinin yayılmasının doğal ortamını oluşturmuştur³⁸⁷.

Modernleşmenin ön şartı olarak kabul edilen akılcı ve laik bir kültürün meydana getirilebilmesi için öncelikle dinin bireysel ve toplumsal hayatta bir bilgi ve referans kaynağı olarak kullanımının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Modernleşmeyi din-bilim çatışması çerçevesinde değerlendiren Cumhuriyet seçkinleri, bilimin dinin yerine geçmesiyle modernleşmenin mümkün olacağı düşüncesini savunmaktadır. Bu şekildeki pozitivist düşünceye göre Batı'daki ilerlemenin bir benzerinin Türk toplumunda da meydana gelebilmesi için, toplumu sekülerleştirmek, başka bir ifadeyle dinin toplum üzerindeki otoritesini zayıflatmak ve kitlelere laik akılcı düşünce yapısını kazandırmak gerekmektedir.

³⁸⁶ Gündüz, *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası*, 78-79.

³⁸⁷ Şerif Mardin, *Türkiye'de Toplum ve Siyaset* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2017), 186.

Bu misyonu da ancak, modern bilimler alanında yetkin olan ve bu açıdan genel olarak toplumdan daha üst konumda bulunan aydınlar yerine getirebilir³⁸⁸.

Hanioğlu, Cumhuriyet modernleşmesinin büyük ölçüde pozitivizm ve Alman vülgermateryalizminin sentezine dayanan garpçılık akımının savunduğu modernleşme anlayışı içerisinde şekillendiği görüşündedir³⁸⁹. Garpçılık akımı, modernliğin bölünmez bir proje olduğu, Batı'nın gülü ve dikenini birlikte alınması gerektiği görüşünü temsil etmektedir³⁹⁰. Gündüz, Cumhuriyet dönemi eğitim inkılaplarının ve eğitim sisteminin en önemli ismi ve devletin kurucusu olan Atatürk'ün fikirlerinin şekillenmesinde etkili olan Ziya Gökalp, Yusuf Akçura, Hüseyinzade Ali Bey, Beşir Fuad, Abdullah Cevdet, Ahmed Ağaoğlu, Kılıçzade Hakkı, Avni Başman, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Mehmed Emin Erişirgil gibi isimlerin ortak özelliğinin pozitivist ve materyalist felsefelerin ve bu alanın öncülerinin derin etkisi altında olduğunu dile getirirken, 1930'lu yıllardan sonra Atatürk'ün düşüncelerinde pragmatizm etkisinin de görüldüğünü ifade etmektedir³⁹¹. Türk inkılabı ya da Cumhuriyet modernleşmesini Kemalizm veya Atatürkçülük kavramlarıyla değil, pragmatizm kavramıyla incelemenin daha aydınlatıcı olacağını ileri süren Tanıl Bora, Atatürk'ün düşüncesinin her zaman övülen ve sahiplenilen özelliğinin soyut ve teorik değil, somut ve pratik oluşu olduğunu, onun öğretisinin kitaptan değil, hayattan çıktığını savunmaktadır. Bu konuda Falih Rıfkı Atay'ın Atatürk'e büyük hayranlığına rağmen, onun için "Umumi kültürü sınırlı bir Osmanlı subayı idi. Dinler, kavrar, yapardı" şeklindeki sözlerine yer vererek Atatürk'ün pragmatizme uygun bir politika izlediğini vurgulamaktadır³⁹².

Avrupa'da ortaya çıkan bu felsefi akımlar doğrultusunda oluşan düşünceler, son dönem Osmanlı aydınları arasında büyük etki uyandırmıştır. Bu dönemde yaşanan fikri tartışmalar, 18. yüzyılın başlarından itibaren başlayan, Tanzimat ve I. Meşrutiyet yıllarında daha da yoğunlaşan Osmanlı modernleşmesinin ve batılılaşmasının irtifa noktası olarak görülebilir. Buradan hareketle II. Meşrutiyet dönemi sosyal, kültürel, siyasi ve eğitim

³⁸⁸ Söğütü, "Cumhuriyet Türkiye'sinde Modernleşme ve Bürokratik Vesayet", 54.

³⁸⁹ M. Şükrü Hanioğlu, "II. Meşrutiyet Dönemi Garpcılığının Kavramsallaştırılmasındaki Üç Temel Sorun Üzerine Bir Not", *Doğu-Batı* 31 (Şubat-Mart-Nisan 2005); akt. İlyas Söğütü, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de Modernleşme: Kırılmalar ve Süreklilikler", *Muhafazakâr Düşünce Dergisi* 5/18 (2008), 46.

³⁹⁰ M. Şükrü Hanioğlu, *Bir Siyasal Düşünür Olarak Doktor Abdullah Cevdet ve Dönemi* (İstanbul: Üçdal Neşriyat, 1981), 359.

³⁹¹ Gündüz, *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası*, 79.

³⁹² Tanıl Bora, *Cereyanlar Türkiye'de Siyasi İdeolojiler* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2017), 124-125.

yönüyle Türk tarihinin oldukça farklı, renkli ve önemli bir dönemi olarak değerlendirilebilir³⁹³. Meşrutiyet dönemindeki fikri tartışmalarda Batı uygarlığının niteliğinin ne olduğu, hangi özellikleri dolayısıyla topluma etki ettiği konusu yer almış ve bu konuda İslamcılar batı uygarlığının kendine özgü ayırıcı yönlerini göz önünde bulundurarak Batı tarzı bir değişimi reddederken ve Batı uygarlığına ait sadece maddi başarıların alınması gerektiği görüşünü savunurken, Türkçüler ve Batıcılar ise köklü bir değişim gerektiği konusunda aynı görüşü paylaşmakla birlikte, Batı'daki kurumların hangi ölçüde kabul edileceği ve İslam'ın toplumdaki rolünün ne olacağı konusunda farklı görüşleri savunmuşlardır. Batıcılar da kendi aralarında ikiye ayrılmış, bir kısmı Avrupa'nın kültürünün, değerlerinin ve teknolojisinin bütünüyle benimsenmesini önerirken, bir kısmı ise Batı'nın yalnızca teknolojisinin alınması gerektiğini savunmuştur³⁹⁴.

Atatürk'ün Türk toplumunu belirli bir uygarlık düzeyine ve belirli bir medeniyet ölçüsüne götürmek için zamanın tek ve hakim medeniyeti konumundaki Batı uygarlığını esas alan bir Batılılaşma anlayışına sahip olduğunu savunan Tunaya, Atatürk'ün Batılılaşma anlayışının, başka gelişmelerin, başka hayatların sonucu olan birtakım müesseselerin, Türk toplumunun yaşam biçimine uygun olsun ya da olmasın, taklit yoluyla ithal etmek şeklinde olmadığını, Batılı bir metotla Batılılar gibi bir şeyler yapabilmek ve yaşayabilmek imkanlarına kavuşmak olduğunu dile getirmiştir³⁹⁵. Bu doğrultuda Atatürk'e göre eğitimin milli olması milletin milli değerlerine uygun olması demek değildir. Eğer eğitim, içinde bulunduğu toplumun maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılaması için gerekli olan güçleri kazandırabiliyorsa o zaman millidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Atatürk, milli ve evrensel değerlerin iç içe girdiğini düşünen bir bakış açısına sahiptir³⁹⁶. Atatürk'ün milliyetçilik tanımında da görüldüğü gibi Türk milletinin hem özel karakterini ve başlı başına bağımsız kimliğini koruması gerektiğinin hem de ilerleme ve gelişme yolunda ve milletlerarası temas ve ilişkilerde, bütün çağdaş milletlere paralel ve onlarla uyum içinde hareket etmesinin öneminin vurgulanması³⁹⁷ millilik ile modernleşme ya da diğer bir ifadeyle Türkleşme ve Batılılaşma düşüncesinin birbiriyle paralel olarak ele alındığını, dolayısıyla Meşrutiyet döneminden devralınan millet olma hedefinin, Cumhuriyet

³⁹³ Gündüz, *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları*, 17.

³⁹⁴ Ünal Acar, "Meşrutiyet Dönemi Düşünce Akımları ve Günümüze Yansımaları", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 23/2 (Ağustos 2019), 417.

³⁹⁵ Tarık Zafer Tunaya, *Türkiye'de Siyasal Gelişmeler (1876-1938): Mütareke, Cumhuriyet ve Atatürk* (İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2016), 204-205.

³⁹⁶ Güler, "Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikasının Ana Devreleri ve Karakteristikleri", 51.

³⁹⁷ İnan, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazmaları*, 25.

dönemiyle birlikte Batı medeniyetinin bir parçası olan medeni bir millet olma hedefine dönüştürüldüğünü göstermektedir³⁹⁸.

Atatürk’e göre Batılılaşmaktan kasıt, Batı’yı taklit ya da kendi değerlerinden bütünüyle uzaklaşarak batının modelini olduğu gibi almak değildir. Böyle bir anlayış eğitimin milliliği ilkesi ile çelişen bir durumdur. Bu nedenle Batılılaşmaktan kasıt, Batı’nın sahip olduğu sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik manadaki seviyesini yakalayacak yönde bir eğitim olmasıdır, yani eğitim muasır medeniyeti yakalamaya yönelik olmalıdır³⁹⁹. Attila İlhan da Atatürk’e göre ulaşılması öngörülen amacın, Batı kültürü ve uygarlığı değil, muasır medeniyet seviyesi olduğu görüşündedir. Bu amacı gerçekleştirmek için Batı kültürü ve uygarlığı bir araç olarak önerilmiştir. Asıl ulaşılacak istenilen, ulusal bir kültürün meydana getirilmesidir⁴⁰⁰. Atatürk, kültürel çağdaşlaşma amacını gerçekleştirmeye çalışırken beraberinde milliliği esas alan bir yaklaşımı benimsemiştir. Yani kültürel kimliği muhafaza ederek milli kültürümüzü, çağdaş muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkarmayı hedeflemiştir.

Atatürk, medeniyeti “bir insan toplumunun devlet hayatında, düşünce hayatında, ekonomik hayatta yapabildiği şeylerin toplam sonucu” olarak tarif etmiş ve bir millete ait medeniyetten bahsettiği zaman, toplumun “hars” adı altındaki devlet, düşünce ve ekonomik faaliyetlerini kastettiğini, yüksek bir harsın sadece onun sahibi olan millette kalmayıp diğer milletlere de etki edeceğini ve geniş bir coğrafyaya yayılacağını, bu manada hars yani kültür ne kadar yüksek ve yaygın olursa o harsa medeniyet denileceğini⁴⁰¹ dile getirerek kültür ve medeniyeti birbirinden ayrı düşünmediğini ortaya koymaktadır.

Cumhuriyet’in kurucu kadrosu için Batı uygarlığı, zamanın en üstün ve hakim medeniyeti olması açısından, Türk milletini daha ileri noktalara taşımak amacıyla ulaşılması gereken bir hedef konumundadır. Atatürk’ün bu konuda söylediği “*Memleketimizi süratle asrileştirmek istiyoruz. Bütün mesaimiz Türkiye’de asri, binaenaleyh garplı bir hükümet meydana getirmektir. Medeniyete girmek isteyip de garbe teveccüh etmemiş millet*

³⁹⁸ Kanbolat, “Atatürk Döneminde Eğitimde Millik ve Modernleşmeye Dair Tartışmalar”, 62.

³⁹⁹ Özkan, *1938-50 Arası Türkiye’nin Eğitim Kültür Politikası*, 51.

⁴⁰⁰ Attila İlhan, *Hangi Batı* (Ankara: Bilgi Yayınları, 2001), 192.

⁴⁰¹ Afet İnan, *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler* (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2020), 269.

*hangisidir*⁴⁰²” sözlerinden Türk toplumunda Tanzimat’la birlikte başlayan Batılılaşmanın getirdiği çizgiyi devam ettirmek ve bunun sürekliliğini sağlamak istediği anlaşılmaktadır⁴⁰³. Atatürk modernleşmesi, tam Batılılaşma taraftarlarının ortaya koydukları Batı medeniyetinin bütünüyle kabul edilmesi anlayışı doğrultusunda, yani Batı’nın tüm kurumlarıyla, düşünce ve kültürel yapılarının tamamıyla alınarak Türk kültürüne eklenmesi şeklinde gerçekleşmemiştir. Atatürk, tam Batılılaşma taraftarlarının modernleşme anlayışlarını eksik bulmuş, Türk milletinin dilini, dinini, tarihini, örf ve adetlerini Batı’nın müspet gelişmeleriyle harmanlayarak yeni bir modernleşme anlayışı ortaya koymuştur. Dolayısıyla Atatürk’ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk modernleşmesinin karakteristik özellikleri arasında hem tam Batılılaşma hem de kısmî Batılılaşma düşüncesinin izlerini görmek mümkündür⁴⁰⁴.

Atatürk milli eğitimden bahsederken Meşrutiyet aydınından farklı olarak geçmişe değil, geleceğe vurgu yapmaktadır. Ona göre eğitim yoluyla gençlere, geçmişin hurafelerle dolu kültürel mirasını aktarmak yerine, Batı uygarlığı içinde yer alması gereken yarının Türk kültürünü benimsetmek gerekir. Atatürk’ün bu düşüncesi, yeni eğitim politikası programının amaçlarının ve bu amaçların nasıl gerçekleştirileceğinin belirtildiği ve eğitimde çağdaş normlar temelinde prensiplerin yer aldığı önemli bir politika belgesi olan 8 Mart 1923 tarihli Maarif Misakı’nda açıkça görülmektedir. Bu belgede doğunun yaşlı düşünce tarihinin toplumun geri kalmasına yol açtığı ifade edilmekte ve Cumhuriyet’in eğitim politikasının hedefinin geleceğin düşünce, hukuk ve özellikle ekonomik şartlarına ve çağın gereklerine göre vatandaş yetiştirmek olduğu belirtilmektedir⁴⁰⁵. Bu belgede toplumsal hayatın temellerinin çağdaş ve milli esaslar üzerine kurulmasından sonra eğitimin de çağdaş ve milli esaslar üzerine kurulması gerektiği, gençliğin geleceğe dönük yetiştirilmesinin ve bu şekilde herhangi bir geriye dönüşün önüne geçmenin ancak çağdaş ve ulusal eğitimle sağlanabileceği üzerinde durulmuştur⁴⁰⁶.

⁴⁰² *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri III (1918-1937)* (Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, 1997), 91.

⁴⁰³ Yurt - Coşkun, “Batılılaşma Meselesi Bağlamında Tek Parti Dönemi Tiyatro Eserlerinde Yeni Kadın Tipi ve Aile”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/44 (2016), 329.

⁴⁰⁴ Taner Aslan, Osmanlı Aydınlarının Gözüyle Batılılaşma, *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 55 (2009), 25.

⁴⁰⁵ Cavit Binbaşıoğlu, *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2005), 235-236.

⁴⁰⁶ Seçil Akgün - Murat Uluğtekin, “Misak-ı Maarif”, *Atatürk Yolu Dergisi* 1/3 (1989), 291.

Cumhuriyet'in kurucu kadrosu için Batı medeniyetinin bir parçası olan medeni bir millet olmak bir tercih değil, zorunluluk olarak görülmektedir. Atatürk, 1925 tarihli bir konuşmasında bu zorunluluğu şu sözlerle dile getirmektedir:

“Fikrimiz, zihniyetimiz medeni olacaktır. Şunun, bunun sözüne ehemmiyet vermeyeceğiz. Medeni olacağız... Bütün Türk ve İslam alemine bakınız. Zihinleri medeniyetin emrettiği şümül ve tealiye uyamadıklarından ne büyük felaketler ne ıstıraplar içindedirler. Bizim de şimdiye kadar geri kalmamız ve nihayet son felaket çamuruna batışımız bundandır. İçinde bulunduğumuz medeniyet ailesinde layık olduğumuz mevki bulacak ve onu muhafaza ve ilan edeceğiz. Refah, saadet ve insanlık bundadır⁴⁰⁷”.

Atatürk, kişinin kendi başına toplumdan ayrı bir meşruiyet kaynağı oluşturabilecek şekilde kişiliğini muhafaza edebilmesine, bir başka ifadeyle kişi egemenliğine imkân sağlayan bir toplum yapısının gelişme ve ilerlemeye önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşüncesine sahiptir. Bu açıdan Atatürk, Batı dünyasının faşizm ve komünizm karşısında tepki gösterebilen ve halk diktatörlüğünden uzak duran ve böylece kişi onurunun yitirilmesine izin vermeyen bir toplum anlayışına sahip olmasını, kişilik onuru açısından önemli bir değer olarak görmektedir. Ayrıca Batı'ya hâkim olan müspet bilim anlayışının da bu gelişme ve ilerlemede çok önemli bir payı bulunduğu görüşündedir⁴⁰⁸. Bu konudaki düşüncesini, 30 Ağustos 1924'te Dumlupınar'da yaptığı bir konuşmada şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Efendiler, milletimizin hedefi, milletimizin mefkuresi, bütün cihanda tam manasıyla medeni bir hey'et-i içtimaiye olmaktır. Bilirsiniz ki, dünyada her kavmin mevcudiyeti, kıymeti, hakk-ı hürriyet ve istiklali, malik olduğu ve yapacağı medeni eserlerle mütenasiptir... Medeniyet yolunda muvaffakiyet teceddüde vabestedir. İçtimai hayatta, iktisadi hayatta, ilim ve fen sahasında muvaffak olmak için yegâne tekâmül ve terakki yolu budur⁴⁰⁹”.

Atatürk'e göre modernleşmede en etkili araç eğitimidir. Yeni eğitim sistemi, modernleşmenin ilk şartı olarak görüldüğünden öncelikle eğitim sisteminde düzenlemeler yapılmıştır. Bu yönüyle eğitim sistemi, bu yenileşmeyi hem yayan hem de koruyan bir

⁴⁰⁷ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 216-217.

⁴⁰⁸ Mardin, *Türk Modernleşmesi*, 18-19.

⁴⁰⁹ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 187.

fonksiyon üstlenmiştir⁴¹⁰. Eğitim yoluyla modernleşmenin sağlanabilmesi için yeni eğitim programının bilimsel gelişmelere uygun olması gerekmektedir. Eğitim öğretimin amaç, muhteva ve araçlar açısından bilimin en son seviyedeki verilerine göre düzenlenmesi gerektiği düşüncesindedir. Atatürk 22 Eylül 1924 tarihinde öğretmenlere yaptığı bir konuşmada eğitimde bilimsellik ilkesine şu sözleriyle dikkat çekmiştir:

“Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir. İlim ve fennin haricinde mürşit aramak gaflettir, dalalettir. Yalnız ilmin ve fennin dışında mürşit aramak gaflettir, cehalettir, dalalettir. Yalnız ilmin ve fennin yaşadığımız her dakikadaki safhalarının tekâmülünü idrak etmek ve terakkiyatını zamanla takip eylemek şarttır⁴¹¹.”

Atatürk, 1 Mart 1922’de TBMM’nin üçüncü toplanma yılını açarken yaptığı konuşmasında, asırlardan beri milleti idare eden hükümetlerin uyguladığı eğitim politikalarının doğuyu ve batıyı taklitten öteye gitmediğini, bu durumun da Türk milletinin cehaletten bir türlü kurtulamamasına yol açtığını ifade etmiştir. Bu nedenle mevcut cehaleti ortadan kaldırmanın milli eğitim politikasının temelini oluşturduğunu, bunun için de ilk hedefin öncelikle milletimizin okuma-yazma öğrenmesini, sonra da vatanını, dinini ve dünyasını tanıyacak kadar coğrafya, tarih, din ve ahlaka dair temel bilgilere sahip olmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Bir taraftan toplumun cehaletten kurtulması için gayret ederken diğer taraftan da gençleri sosyal ve ekonomik alanda etkili ve yararlı bir birey haline dönüştürebilmek için öğrenmeleri gereken temel bilgileri uygulamalı olarak vermenin eğitimin temelini oluşturacağını belirterek, yetişecek bireyleri bir an önce yaşama hazırlamak ve toplumda üretici durumuna getirmek gerektiğini vurgulamıştır⁴¹². Atatürk, 1 Mart 1923’te yaptığı TBMM’nin dördüncü toplanma yılı açılış konuşmasında da eğitim öğretimde takip edilecek yöntem konusunda *“eğitim ve bilgiyi insan için bir süs, baskı aracı veya medeni bir zevkten ziyade maddi hayatta başarıyı sağlayan uygulamalı ve yararlanılabilir bir hale getirmek⁴¹³”* olduğu sözleriyle “iş”in eğitim öğretimde ana vasıta olarak kullanılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

⁴¹⁰ Ziya Bursalıoğlu, “Atatürk ve Sonrası Eğitim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 22/1 (1989), 314.

⁴¹¹ *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II*, 202.

⁴¹² *TBMM Zabıt Ceridesi*, 1. Dönem, 3. Devre (Yasama Yılı), 1. İctima, Cilt: 18, s. 8.

⁴¹³ *TBMM Zabıt Ceridesi*, 1. Dönem, 4. Devre (Yasama Yılı), 1. İctima, Cilt: 28, s. 12.

Batılılaşma kavramı, İnönü döneminde ortaya çıkan ve yalnız bu dönemde kullanılan bir kavram değildir. Mardin, Türk modernleşmesini “Osmanlı İmparatorluğu’nda başlayıp Cumhuriyet Türkiye’sinde yeni boyutlar kazanan, Batı Avrupa’nın toplumsal ve fikrîsel bileşimini erişilmesi gereken bir hedef olarak gösteren yaklaşım”⁴¹⁴ şeklinde nitelendirmektedir. Dolayısıyla Batılılaşma düşüncesi daha Osmanlı döneminde bir ilke olarak benimsenmiş, Atatürk dönemi eğitim ve kültür faaliyetlerinin de temel hedefi olmuştur. Aynı ilkenin İnönü dönemi eğitim ve kültür faaliyetlerinin de yön vericisi olduğu görülmektedir. Ancak Atatürk döneminde Batılılaşmanın milliyetçilikten ayrılmadığı bir yaklaşım sergilenirken ve Türkler’in Batı medeniyeti içinde bağımsız bir hüviyet taşımaları amacı doğrultusunda hareket edilirken İnönü döneminde ise Atatürk döneminin en karakteristik özelliği olan milliyetçilik yaklaşımı önceki etkisini yitirmiş ve Batıcılık anlayışı daha etkin duruma gelmiştir.⁴¹⁵

1939 CHP programında “millî talim ve terbiyede esas düsturlarımız şunlardır” başlığı altında “*Terbiye her türlü hurafeden ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, millî, vatanperver ve modern olmalıdır*” hedefine yer verilmiştir.⁴¹⁶ 1935 CHP parti programında “ulusal eğitimde esas düsturlarımız şunlardır” başlığı altında yer alan “ulusal ve yurtçu” olmalıdır ifadesinin bu şekilde değiştirilerek “modern” kelimesinin eklenmesi, parti programında bu yönde bir açılım sağlanacağı şeklinde değerlendirilebilir. Üstel’e göre Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte başlayan ulus devlet inşa sürecinde hem Yurt Bilgisi hem de Malumat-ı Vataniye derslerinde “okulda yurttaş eğitimi”nin iki temel hedefi üzerinde durulmuş ve Cumhuriyet’in oluşturmak istediği “makbul yurttaş” profili bu iki temel eksen etrafında inşa edilmek istenmiştir. Bu hedeflerden biri milliyetçilik diğeri de modernleşme (Batıcılık) anlayışıdır⁴¹⁷.

1939’da gerçekleştirilen I. Maarif Şurası’nın açılış konuşmasında müspet ilim anlayışının millî kültürün ve hümanizm ruhunun geleceğinin liseler tarafından oluşturulacağını, birçok ülkede ikinci yabancı dil olarak Yunanca ve Latince’nin öğretildiğini dile getirmiştir. Dönemin aydınlarından kabul edilen Sabahattin Eyüboğlu,

⁴¹⁴ Mardin, *Türk Modernleşmesi*, 9.

⁴¹⁵ Güngör, *Dünden Bugüne Tarih-Kültür ve Milliyetçilik*, 87-88.

⁴¹⁶ Birgül Bozkurt, “Türkiye’de Millî Şef Dönemi CHP Politikalarının Eğitim Sistemine Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Belgi Dergisi* 2 (Temmuz 2011), 187.

⁴¹⁷ Füsun Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2008), 322.

İsmail Tonguç ve Nurullah Ataç gibi isimler de bu görüşün taraftarları arasındadır. Özellikle Nurullah Ataç'ın görüşleri bu fikirleri yönlendirmiştir⁴¹⁸.

Dönemin önde gelen yazarları arasında yer alan ve CHP'nin kültür politikalarının oluşmasında etkili bir isim olan Nurullah Ataç, Batılılaşmanın tam manasıyla gerçekleşebilmesinin, ancak Batının ruhunun tam olarak anlaşılması ve sindirilmesiyle mümkün olacağını düşünmektedir. Bunun için de öncelikle Batı dillerinin ve Batı kültürünün derinlemesine öğrenilmesi gerektiği görüşünü savunan Ataç⁴¹⁹, bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Eski Yunan ve Latin yapıtlarının çevrilmeleri gerekir. Çünkü onlar uygarlık tarihini kavramamız için zorunludur. Bugünkü dilimiz, Batı kültürünün birçok kavramlarını düşünmeye elverişli değildir. Avrupa ulusları bu kavramların hemen hepsini Yunan-Latin sözcükleri ile düşünmüşlerdir. Bizim de o yola girmemiz iyi olacaktır.”⁴²⁰

Avrupa medeniyetini kavramak ve bu medeniyetin eşit bir parçası olabilmek için Batı'nın temelini oluşturan Eski Yunan ve Latin düşüncesi ve edebiyatı bağlamında Türk milletine has bir dil ve edebiyat geliştirilmesi şeklindeki görüşü temsil eden “Nev-Yunanilik” akımını başlatan Yakup Kadri Karaosmanoğlu da⁴²¹ “Hümanizmaya Doğru İlk Adım” başlıklı makalesinde, Avrupa'nın gücünün kaynağının, “gökten ilham alınan bir takım resullerde değil, Eflatun'un felsefesinde, Aristoteles'in mantığında, Homeros'un şiirinde, Evripid'in ve Sofokles'in tragedyalarındaki derinlikte” aranması gerektiğini dile getirmiştir⁴²². Bu kaynaklara ulaşabilmek için de liselerde Latince eğitim yapan klasik şubelerin açılmasının önemini vurgulamıştır. Hatta bu yönde yapılacak bir eğitimin, ders programlarında yer alan skolastik bilgilerin silinip atılmasından, medreselerin kaldırılmasından ve eski alfabenin yerine Latin alfabesinin getirilmesinden çok daha önemli olduğunu dile getirerek eğer gerçekten Avrupa'nın yakaladığı medeniyet ve gelişmişlik

⁴¹⁸ Ernas, *Tarih, Kültür ve Eğitim Yazıları*, 53.

⁴¹⁹ Zeynep Özcan, *İnönü Dönemi Dini Hayat* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2015), 52-53.

⁴²⁰ Ernas, *Tarih, Kültür ve Eğitim Yazıları*, 53.

⁴²¹ Emre Yıldırım, “Türk Kimliğinin “Nev-Yunani” ve “Akdenizli” Formülasyonu: Yahya Kemal Beyatlı ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6/26 (2013), 626-628.

⁴²² Özcan, *İnönü Dönemi Dini Hayat*, 53.

seviyesinin yakalanması isteniyorsa, Batılıların yaptığını yapmak gerektiği görüşünü savunmuştur⁴²³.

1938 yılından itibaren Türkiye’de resmi bir politika olarak kabul edilen ve dönemin kültür politikalarında etkisini gösteren hümanizm anlayışı, Tanrı merkezli bir yönetim anlayışı yerine, insanı merkeze koymuştur⁴²⁴. Atatürk’ün başlattığı kültür devrimini, uygulanan yeni politikalarla Türk hümanizmasına dönüştüren⁴²⁵ bu yeni yaklaşımın beraberinde getirdiği hareketliliği “kültür seferberliği” olarak adlandıran Attila İlhan’a göre, İnönü döneminde “baskı yoluyla batılı bir Türk kültürü” meydana getirilmeye çalışılmıştır. İlhan, İnönü’nün kalkınmayı ve ülkenin gelişmesini bir ekonomi sorunu olarak değil, bir kültür sorunu olarak ele aldığını, dolayısıyla dönemin belirleyici olan özelliğinin köylere zorunlu okul götürmek, konservatuvar açmak, opera kurmak, devlet radyolarını batı müziğine tahsis etmek, Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarıyla “batılı kültürü” Türkçe’ye aktarmak, liselerde Yunanca ve Latince derslerinin konulmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Bu dönemin kültür politikası çerçevesinde, Atatürk’ün “*Kültür zeminle mütenasiptir, o zemin milletin seciyesidir*” yaklaşımında dile getirdiği “milletin seciyesi” bir kenara konulmuş, “seçkin” batılı aydınlar yetiştirilerek toplumun bu aydınlarla yönetilmesi öngörülmüştür⁴²⁶. Bu dönemde Batılılaşma, Batılı dünya görüşünü topluma kazandırmak şeklinde anlaşılmış ve bu doğrultuda 1940’lı yılların ortalarına kadar geçen süreçte Batılılaşma anlayışı Batılılaştırma biçimine dönüşmüş ve toplumsal reformlar “halk için halka rağmen” yaklaşımı içinde gerçekleştirilmiştir⁴²⁷.

Eğitimde hümanizm ve batılılaşmaya dönük bir yaklaşımın benimsendiği İnönü döneminde özellikle Batılı eserlerin tercümesi ile ilgili çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Atatürk’ün vefatı ve İnönü’nün Cumhurbaşkanı olmasıyla birlikte Güneş Dil Teorisi terk edilerek öz Türkçeleşme hareketine dönülmüştür. Ancak İnönü dönemi öz Türkçeleşme hareketi, mahiyet olarak Atatürk dönemindekinden farklılık arz etmektedir. İnönü dönemi eğitim politikalarını Atatürk döneminden ayıran temel özelliklerden birisi de

⁴²³ Ernas, *Tarih, Kültür ve Eğitim Yazıları*, 54.

⁴²⁴ Kadir Şeker, *İnönü Dönemi Kültür Hayatı (1938-1950)* (Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 2006), 13.

⁴²⁵ Mithat Atabay, “Cumhuriyet Kültürü”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi* 11/43 (2009), 459

⁴²⁶ İlhan, *Hangi Batı*, 195-196.

⁴²⁷ Seçil Deren, “Kültürel Batılılaşma”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 3 Modernleşme ve Batıcılık*, ed. Tanıl Bora vd. (İstanbul: İletişim Yayınları, 2020), 382.

budur. Atatürk döneminde tasfiye edilen Arapça ve Farsça kökenli kelimeler yerine Orta Asya kökenli kelimeler bulunup Türkçe'ye kazandırılmaya çalışılırken İnönü döneminde Latin-Yunan köklerinden gelen kelimelerin Türkçe'ye eklenmesine yönelik çalışmalarla birlikte Batı dillerine yönelim öne çıkmıştır⁴²⁸. Bu doğrultuda Yunanca ve Latince öğretimi hayata geçirilmiş, Batı kültürünü halka ulaştırmak için Halkevleri, Halkodaları ve Köy Enstitüleri gibi kurumlar devreye sokulmuş, bu kurumların gerçekleştirdiği kültür-sanat faaliyetleri yoluyla iktidarın ideolojisi topluma benimsetilmeye ve aynı zamanda basın ve radyo gibi kitle iletişim araçlarıyla da hedeflenen kültürel değişimin geniş kitlelerle buluşturulmasına çalışılmıştır. Böylece İnönü döneminde uygulanan kültür politikalarıyla, Atatürk döneminde var olan ulusal ve halkçı kültüre ilaveten toplumun kültürel yaşamına hümanist kültürel unsurlar da dahil edilmiştir⁴²⁹.

3.3.3. Laiklik

Atatürk ve Cumhuriyet'in kurucu kadrosunun başından beri büyük önem verdiği laiklik anlayışıyla, bu kavramın ilk ifade edilmeye başlandığı tarihten itibaren din ve devlet işlerinin birbirinden ayrı tutulması ve dinin siyasete alet edilmemesi üzerinde durulmuştur⁴³⁰. Bununla birlikte laiklikle kastedilen şey, sadece devlet içinde din ve dünya işleriyle ilgili otoritelerin birbirinden ayrılması değil, din ile toplumsal yaşamın birçok cephesi arasındaki ilişkinin çözülmesidir. Berkes'e göre laiklik, Türkiye'de anlaşıldığı şekliyle, sadece siyasal ve dinsel otoritenin ayrılması değil, eğitimin, ailenin, ekonomik hayatın, hukukun, hatta görgü kuralları, kıyafet gibi alanların değişmez din kurallarından ayrılarak zamanın ve hayatın gerek ve zorluklarına göre tayin ve tanzim edilmesidir⁴³¹. Aslında bu yaklaşımdaki temel hedefin, oluşturulmak istenilen yeni toplumsal yapının temelini millete dayandırmak ve milleti de dinsel olmayan kavramlarla tanımlama eğilimi olduğu söylenebilir⁴³².

Cumhuriyet'le birlikte ulus egemenliğini benimseyen yeni bir devlet yapısı ortaya çıkmıştır. Devleti dini temellere oturtan hilafet kaldırılmış ve inanç özgürlüğünü güvence altına alan laik bir düzene geçilmiştir. "Din devleti" görüşüne karşı "ulus devleti" anlayışının

⁴²⁸ Şeker, *İnönü Dönemi Kültür Hayatı*, 59-60.

⁴²⁹ Yılmaz, "İnönü Döneminde (1938-1950) Kültür/Sanat Alanının Yapısal Görünümü", 142-143.

⁴³⁰ Levent Köker, *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, (İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2007), 161.

⁴³¹ Niyazi Berkes, *Teokrasi ve Laiklik* (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2021), 105-106.

⁴³² Köker, *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, 162.

benimsenmesi, çağdaşlaşma yolunda birbiri arkasından gelecek olan eğitim, hukuk, dil, yazı ve genel olarak sosyal hayat ve kültürel alandaki bir dizi reformun önünü açmıştır⁴³³. Atatürk, yaptığı reformlarla askeri zaferlerin yanı sıra toplumsal bir değişim ve dönüşümü de öngörmekte ve arzulamaktadır. Bu noktada, dinsel olmayan öğelerle tanımlanmış bir millet kavramı çerçevesinde temellendirilen milli hâkimiyet düşüncesi ve din ve devlet işlerinin ayrılması olarak belirlenen laiklik ilkesi hedeflenen bu toplumsal dönüşümün esasları olarak gösterilebilir⁴³⁴.

Cumhuriyet'in reformist düşünce yapısı laikliğin ana vatanı sayılan Üçüncü Cumhuriyet Fransası ile büyük benzerlikler taşımaktadır. Üçüncü Cumhuriyet Fransası'nda 1905 yılı sonrasında gelişen laiklik anlayışının etkisi Cumhuriyet Türkiye'si'nin hukuk reformlarına yansımıştır. II. Meşrutiyet döneminde "lâ-dini" şeklinde gündeme gelen din ve dünya işlerinin ayrımı, iktidarın Tanrı katından halka indirilmesi, Cumhuriyet kadrolarınca Fransızca'da kullanıldığı şekliyle aynen "laiklik" olarak benimsenmiştir⁴³⁵. Atatürk, laiklik anlayışını şu cümleleriyle açıklamıştır:

*"Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi dini yoktur. Devlet idaresinde bütün kanunlar, nizamlar ilmin muasır medeniyete temin ettiği esas ve şekillere, dünya ihtiyaçlarına göre yapılır ve tatbik edilir. Din telakkisi vicdani olduğundan, Cumhuriyet, din fikirlerini devlet ve dünya işlerinden ve siyasetten ayrı tutmayı milletimizin muasır terakkisinde başlıca muvaffakiyet amili görür"*⁴³⁶.

Laiklik ilkesi, Atatürk inkılaplarının Batıcılık anlayışından kaynaklanan temel karakteristik özelliğidir. Atatürk'ün kendi görüş ve notlarının yer aldığı Medeni Bilgiler adlı kitapta Maarif Vekâleti'nin vazifesini belirtirken şöyle söylemektedir: *"Bütün vatandaşların Cumhuriyet'i iyi tanıyıp sevmeleri, din ve itikat kayıtlarını dünyadaki yaşayış hududunun haricinde manevi bir mefhum olarak tanımaları, bilginin telkin edeceği en mühim esaslardandır"*⁴³⁷. Dolayısıyla laik bir sistemin oluşturulabilmesi için gerçekleştirilen inkılaplar bu açıdan değerlendirildiğinde, kültürel yapının yeniden inşası yönünde yapılan uygulamaların sınırları daha net olarak anlaşılmış olacaktır. Atatürk'ün bu açıklamalarına

⁴³³ Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 521.

⁴³⁴ Köker, *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, 163-164.

⁴³⁵ Toprak, *Atatürk: Kurucu Felsefenin Evrimi*, 270.

⁴³⁶ İnan, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları*, 56.

⁴³⁷ İnan, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları*, 294.

göre onun düşünce ve hedeflerine göre laiklik, sadece devletin dini kurumlardan ayrılması değil, kişinin düşüncesinin geleneksel dini kavram ve uygulamaların getirdiği sınırlamalardan kurtarılması ve dini gelenek ve göreneklerle iç içe geçmiş devlet ve toplumun modernleştirilmesidir⁴³⁸.

Millet anlayışını dil, kültür ve mefkure birliğine bağlı vatandaşların teşkil ettiği bir siyasi ve içtimai topluluk olarak nitelendiren Atatürk, din birliğinin Türk milletinin oluşumunda etkili olmadığı görüşündedir. Aksine, Türklerin İslam dinini kabul ettikten sonra bu dinin, bütün milliyetlerin üstünde bir ümmet siyaseti prensibini benimsediği için, Türk milletinin milli bağlarını gevşettiği, milli his ve heyecanlarını uyuşturduğu düşüncesini paylaşmaktadır⁴³⁹. Din konusunda Atatürk'ün yaklaşımı geleneksellikten uzaktır. Dini anlayışı, toplum ve eğitim hayatından çıkararak onun yerine insan aklını koymuş ve bu bağlamda devlet politikalarında dini etkiden uzak laiklik ilkesi uygulanmıştır⁴⁴⁰. Bu dönemde Auguste Comte'un düşünce yapısının hâkim olduğu pozitivist bir anlayış doğrultusunda “Hayatta en hakiki mürşit, ilimdir” sözüyle ifadesini bulan yeni bir din anlayışının oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde laiklik ilkesinin, İslami inanç sisteminin yerine, bilimsel inanç ve örgütlenme sisteminin geçirilmesini ifade eden bir anlam kazandığı görülmektedir⁴⁴¹.

Atatürk dönemi kültür yapılanması ve din alanındaki uygulamaları değerlendiren Niyazi Berkes'e göre din sorunu sadece kişilerin kafalarının aydınlanma işi olmaktan çıkıp aynı zamanda toplumsal bilinç yani dil, tarih ve kültür sorunudur⁴⁴². Berkes, Atatürk'ün ulusal bilinç sorunlarıyla ilgili siyasal bir önder olarak, İslam'ın millileştirilmesi, aydın bir İslam yaratma düşüncesi için giriştiği deneylerin, 1928'de Anayasa'daki devletin dini maddesinin kaldırılmasından, 1937'de Anayasa'ya laiklik ilkesinin konmasına kadar sürdüğünü, Cumhuriyet döneminin bütün devrim sorunları gibi bunun da çok önce tartışılmış bir konu olduğunu ifade etmiştir⁴⁴³.

⁴³⁸ Stanford Shaw - E. Kural Shaw, *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye Cilt II*, çev. Mehmet Harmancı (İstanbul: E Yayınları, 1983), 456.

⁴³⁹ İnan, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları*, 21-22.

⁴⁴⁰ Şeker, *İnönü Dönemi Kültür Hayatı*, 8.

⁴⁴¹ Köker, *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, 168.

⁴⁴² Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 19, 542.

⁴⁴³ Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 540.

Atatürk'ün din politikası ile ilgili görüşlerini dile getiren Klaus Kreiser, 1924 Anayasası'nda bulunan "Türkiye devletinin dini, din-i İslam'dır" şeklinde geçen 2. madde ile Büyük Millet Meclisi'nin din işlerini düzenleme görevini üstlendiğini hükme bağlayan 26. maddenin neden Anayasa'da olduğunu Atatürk'ün sonraki yıllarda açıklamak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Atatürk'ün 1927 yılında yaptığı açıklamalarda da bu iki maddenin devrimi ve Cumhuriyet'i tehlikeye düşürmemek için verilen geçici tavizler olduğunu ve uygun bir zamanda Anayasa'dan çıkarılması gerektiğini dile getirdiğini, bunun üzerine 10 Nisan 1928 yılında da bu düşüncesini gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Kreiser'a göre Atatürk ve dava arkadaşları o günkü koşullar nedeniyle kısa bir süre erteledikleri hakiki sekülerleşme programlarını artık yürürlüğe koyabilecektir. Çünkü Atatürk'e göre din, ortaya koymak istediği millet ve devlet nosyonlarıyla sürekli rekabet halindedir. Bu nedenle "kutsal"ın ve tüm "doğaüstü fikirler"in üzerindeki o parıltılı halenin çekilip alınması ve bunun gerçekleşmesi için de kurumsallaşmış İslam üzerindeki denetimin sıkılaştırılması gerekmektedir. Ayrıca Kreiser, Atatürk'ün Kur'an'ın Türkçe'ye çevrilmesi yönündeki girişimlerinin nedeninin de Ziya Gökalp'in Kur'an'ın anlaşılmasının sağlanması yönündeki vizyonunun ötesinde bir anlam taşıdığını, aslında asıl gayesinin tercüme ettirerek kutsalın üzerindeki o kavranamazlık halesini kaldırmak ve onu büyüden arındırmak isteği olduğunu savunur.⁴⁴⁴

Falih Rıfkı Atay, ezanın ve Kur'an'ın Türkçeleştirilmesi gibi uygulamalardan yola çıkarak Atatürk'ün dine yaklaşımını bir tür reform olarak nitelendirirken, eğer Atatürk sağ kalsaydı kesinlikle ibadet reformu olacağını savunmakta ve bu düşüncesini şu sözleriyle dile getirmektedir:

"Kemalizm aslında büyük ve esaslı bir din reformudur. Tanrı, bir peygambere verdiği şeriatı, ikinci peygamberde değiştirmekle, hatta Kur'an'ın bir ayetindeki emrini başka bir ayette kaldırmakla hükümlerin toplum evrimini izlemesi gerektiğini göstermiştir. Fıkıhta buna nesih diyoruz. Muhammed son peygamber olduğuna göre, O'ndan sonra nesih hakkı insan aklına kalmıştır. Onun için İslam bilginleri 'zamanla hükümlerin değişeceği'

⁴⁴⁴ Klaus Kreiser, *Atatürk: Bir Biyografi*, çev. Dilek Zaptçioğlu (İstanbul: İletişim Yayınları, 2010), 278-281, 288.

içtiihadında bulunmuşlardır. Mustafa Kemal'in yaptığı aslında bu nesih hakkını kullanmaktı.⁴⁴⁵”

Aydemir ise Atay'ın aksine Atatürk'ün bir din ıslahatçısı olmadığını ve dinde reform yapmak gibi bir niyet de taşımadığını şu sözlerle savunmaktadır:

“Türkiye’de bir din ıslahatçısı için yapılabilecek belki çok şeyler vardı. Bu işi, ne yapacağını bilen bir adam olarak ele almak, din işleri ve inançları üstünde, hem o günlerde ikide bir patlak veren olayları kontrol altına almak, hem yarın sorumsuz birtakım insanların siyasi sömürücülüklerine meydan bırakmamak için de belki lazımdı. Ama Gazi, bütün bunlara rağmen ve herhalde bin bir türlü iç hesaplardan sonra ‘Ben Luther olmayacağım’ dedi ve işi olduğu yerde bıraktı.⁴⁴⁶”

Serbest Fırka'nın feshinden sonra, Atatürk'ün resmi ve özel kuruluş temsilcileriyle, inkılabın nasıl olması gerektiğini anlamak için çıktığı ve 1930 yılı Kasım ayından 1931 Mart'ına kadar süren geniş çaplı bir yurt gezisinde⁴⁴⁷ din ve laiklikle ilgili yapılan konuşmalarda, Atatürk'ün, gündemde yer alan din ile ilgili felsefi tartışmaları yakından takip ettiğini ve bu fikirlerden etkilendiğini söyleyebiliriz. Bu gezide “*laikliğin dinsizlik değil, dinin dünya işlerine karışmaması*” olarak dile getirildiği bir ortamda Atatürk'ün bu konudaki görüşlerini sorduğu Ahmet Hamdi Başar'ın “*Bizce laiklik tabirinden anlayacağımız mana, din ile dünyayı ayırmak değil, dinin ayrı bir sınıf elinde olarak dogmalaşmış esaslara bürünerek dünya işlerini tahakkümü altında bulundurmasının önüne geçmektir. Laiklik inkılap namına ne yapıyorsak hepsini İslam olduğumuz halde yapabiliriz. Fakat eğer din ile dünyayı ayıracağız dersek İslamlıktan uzaklaşmış, dinsizlik yapmış oluruz. Hristiyanlık dünya işlerinden uzak olarak yaşayabilir, İslamlık ise yaşayamaz.*” sözleri, sert bir tepkiyle karşılanmıştır. Orada bulunanların genel görüşünü yansıtır şekilde verilen cevapta şu görüşler dile getirilmiştir: “*Hamdi Bey, adeta yeni bir din yahut İslamlıkta reform yapalım demek istiyor. İnkılabımızın maksadı tamamen bunun haricindedir. İslamlık devrini yapmış, fayda ve zararlarını ortaya koyarak eskimiş, ömrünü bitirmiş bir şeydir. O müesseseyi ne korumaya ne de yeniden aşı yaparak gençleştirmeye niyetimiz yoktur. Zaten böyle bir teşebbüs, kurmuş eski ağaca hayat vermeye çalışmak gibi beyhudedir. Hamdi*

⁴⁴⁵ Falih Rıfkı Atay, *Çankaya* (İstanbul: Pozitif Yayınları, 2019), 457.

⁴⁴⁶ Şevket Süreyya Aydemir, *Tek Adam: Mustafa Kemal 1922-1938* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2021), 464.

⁴⁴⁷ Şerafettin Turan, *Dr. Reşit Galip'in Atatürk'e Yakınmaları*, Tarih Araştırmaları Dergisi 25/39 (2006), 7.

Bey'in yaptığı bütün bu teviller dini yeni kalıplar altında yaşatmak olur, buna Türk devletinin yardım etmesini istemek olur. Bunun sonunun nereye çıkacağını hepimiz biliriz." Ahmet Hamdi Bey'in laiklik ile ilgili düşüncelerinin, adeta eskiyi canlandırma isteği olarak değerlendirildiği bu konuşmanın üzerine Atatürk, *"Hamdi Bey yaptıklarımızı ve laiklik inkılaplarımızı, İslamlığın ilk esaslarına aykırı bulmuyor. Bu bizim için ne âlâ! Fakat yapılanın, yani din ile dünyanın ayrılmasının aleyhinde değildir. Şu hâlde mesele tavazzuh etmiştir."* diyerek tartışmayı bitirmiştir. Hamdi Bey'in aktardığına göre Memduh Şevket ve Hasan Ali Yücel gibi geçmişte dindar oldukları bilinen kişilerin bile, artık dindar görünmemek için ellerinden geleni yaptıkları bir ortamda, Hamdi Bey'in "dini cemiyetin dışına atmak değil, bilakis inkılabın emrine vererek yaşatmak" şeklindeki düşüncesi sadece Reşit Galip tarafından desteklenmiştir⁴⁴⁸. Bu olaydan iki yıl sonra Reşit Galip'in 1932-1933 yıllarında yaklaşık bir yıl Millî Eğitim Bakanlığına atanması⁴⁴⁹ Atatürk'ün din ile ilgili değerlendirmelerinin ve deneme süreçlerinin bu yıllarda da devam ettiğini göstermektedir.

Taha Parla, Atatürk'ü "karmaşık bir düşünce yapısına sahip bir siyasi lider⁴⁵⁰" şeklinde tanımlarken, Mete Tunçay'a göre de Atatürk, çeşitli konuşmalarından hareketle ve Büchner - Haeckel etkisiyle materyalizme eğilim göstermiş olmakla birlikte, ateist değil, deisttir. Tunçay, Atatürk'ün, 18. yüzyıl Aydınlanma Çağı ve 19. yüzyıl pozitivizmine uygun bir tür "rasyonel (usçul) din bilim" ve "doğal din" anlayışı çerçevesinde İslam'ın "ahir ve ekmel din" olduğunu bir aksiyom olarak kabul ederek ya da siyasal taktik gereği kabul ediyor görünerek İslam'ı bu doğrultuda yeniden yorumladığını, dolayısıyla İslamiyet'in özünde, kendi onayladığı "akli ve tabii din"le aynı şey olduğunu kabul ettiğini savunur⁴⁵¹. Onur Atalay'ın değerlendirmelerine göre de Atatürk, keskin sınırlar çerçevesinde tanımlanamayacak kadar karmaşık ve farklı tesirlere açık bir liderdir. Atalay'a göre Atatürk'ün dine yaklaşımındaki net olmayan ama belirli sınırlar içerisinde dönüp duran bir dizi fikre işaret eden tavır, belki bir açıdan, aynı dönemdeki benzer rejimlerle birlikte değerlendirildiğinde anlam kazanacaktır⁴⁵². Ş. Mardin Atatürk'ün, aşırı derecede ihtiyatlı bir tavır sergileyen meslektaşlarından bir gelecek fikri ve bu fikri gerçekleştirmede taşıdığı arzu

⁴⁴⁸ Ahmet Hamdi Başar, *Atatürk'le Üç Ay ve 1930'dan Sonra Türkiye*, 48-51.

⁴⁴⁹ Turan, *Dr. Reşit Galip'in Atatürk'e Yakınmaları*, 8.

⁴⁵⁰ Parla, Taha, *Türkiye'de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları: Kemalist Tek-Parti İdeolojisi ve CHP'nin Altı Oku*, 3. Cilt, 329.

⁴⁵¹ Mete Tunçay, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması (1923-1931)* (Ankara: Yurt Yayınları, 1981), 213.

⁴⁵² Onur Atalay, *Türk'e Tapmak: Seküler Din ve İki savaş Arası Kemalizm* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2020), 92.

bakımından ve henüz olmayan bir şey için bile sanki varmış gibi gayret etmesi ve onu var etme yolundaki kabiliyeti açısından ayrıldığını ifade etmektedir. “Millet” ve “Batı medeniyeti”nin, onun tasarısına gizli bir temel sağlayan temel iki şifre kelime olduğunu, bu stratejik noktadan değerlendirildiğinde, onun dine yönelik tavrının tutarlılık göstereceğini ve Atatürk’ün ideal bir toplum peşinde gösterdiği kararlılığın, zamana ayak uydurmadaki büyük yeteneği ile çelişki teşkil etmeyeceğini, bu tutumunun taktik bir çelişki olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir⁴⁵³. Ayrıca Cumhuriyet’in en zayıf yönünün felsefe eksikliği olduğunu, Kemalizm’in derin ya da çok kapsayıcı felsefi temelleri olduğunun büyük bir güvenle söylenemeyeceğini de dile getirmektedir⁴⁵⁴.

Atatürk’le aynı dönemlerde yaşayan ve onunla görüşme imkânı olan yazarların açıklamalarında da Atatürk’ün dinle ilgili görüşleri konusunda farklı değerlendirmeler söz konusudur. 1926-1927 yıllarında Atatürk’le bir röportaj yapan İngiliz gazeteci Grace Ellison, 1928’de yayınladığı “Turkey To-day” isimli eserinde Atatürk’ün, “*Benim dinim yok ve bazen bütün dinlerin denizin dibine batmasını istiyorum.*” dediğini naklederken, aslında Atatürk’ün dinin özünü değil, dindeki katı tutumları, batıl inançları kastettiğini ifade etmektedir⁴⁵⁵. G. Jaschke ise Atatürk’ün, Ziya Gökalp tarafından istenen Türkçeleştirme dışında, Gökalp’in aksine İslam’ın modern uygarlıkla uyuşabileceğine, 1924 yılında aksini söylemekle birlikte inanmadığını söylemiştir. Atatürk’e göre cahillik ve batıl inançlardan başka bir şey olmayan dervişlikle mücadelesi sırasında, daha 1925 yılında, insan olmak için, uygarlığın gereklerini yerine getirmenin yeteceğini söylemiştir⁴⁵⁶. G. Jaschke’nin dile getirdiği Atatürk’ün bu düşüncesine uygun olarak İçişleri Bakanı Şükrü Kaya da, Cumhuriyet Halk Partisi’nin altı ilkesinin Anayasa’ya konulması vesilesiyle 5 Şubat 1937 tarihinde yaptığı konuşmada, Türklerin maneviyatı için, kendi temiz ahlakını geliştirmesinin yeterli olduğunu, laiklik sayesinde dinin memleket işleri üzerinde nüfuz sahibi olmasını önlemek istediklerini, dinlerin maddi hayatın ve dünyanın işlerine karışmaması, vicdanlarda ve mabetlerde kalması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda dinsel aidiyetin ve ümmet fikrinin, ‘milli bağları’ ve ‘milli dayanışmayı’ zayıflattığı düşüncesi yinelenmiştir⁴⁵⁷.

⁴⁵³ Şerif Mardin, *Türkiye’de Din ve Siyaset* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2017), 62.

⁴⁵⁴ Mardin, *Türkiye’de Din ve Siyaset*, 241-242.

⁴⁵⁵ Grace Ellison, *Turkey To-day* (London: Hutchinson Publishers, 1928), 24-25.

⁴⁵⁶ Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslamlık*, 97.

⁴⁵⁷ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: V, C:16, İçtima: 2, 61

Atatürk'ün Afet İnan'a yazdırdığı “Medeni Bilgiler” notlarında yer alan din hakkındaki görüşleri⁴⁵⁸ de bu durumu destekler niteliktedir.

Atatürk'ün dine yaklaşımındaki tavrı daha çok Durkheim'ın savunduğu bilimsel, laik ve sosyal dayanışmacı (solidarist) görüşe dayanmaktadır. Durkheim, laik bir sosyolog olarak geliştirdiği evrimci ve pozitivist teorisinde, dinin organik dayanışmaya bağlı toplumlarda sosyal dayanışmayı sağlayan bir kurum olabileceğini dile getirmiştir. Durkheim'a göre din, dinden ziyade yerine getirdiği işlev ve toplumsal niteliği açısından önemlidir ve çağdaş toplumlarda bilimden aldığı güçle, laik bir biçimde sosyal dayanışmanın temellerinden birini oluşturur.

Atatürk dönemindeki yaklaşımlara göre din, milliyetçilik ve modernleşme için bir tehdit olarak değerlendirilmiştir. Bu noktada dinle ilgili genelde İslam'a değil, İslam'ın algılanma ve uygulanma biçimine yönelik eleştiriler olmuş ama aynı zamanda toplumdaki temel yol gösterici kurumun din değil, bilim olması gerektiği düşüncesinden hareketle dine dayalı dünya ve toplum görüşünden uzaklaşmıştır. Bu nedenle dinin rasyonalizmin ve laikleşmenin önünde bir engelden ziyade onu destekleyici yardımcı bir unsur olarak kullanılabileceği yaklaşımı doğrultusunda dinin (İslâm'ın), devlet denetiminde ve olabildiğine akılcı kalıplar altında yeniden üretilmesinin daha işlevsel olabileceği düşünülmüştür⁴⁵⁹.

Bu dönemdeki laiklik ilkesi doğrultusundaki uygulamalar da dar anlamda din-devlet ayrımı sorunu değil, çok daha geniş anlamda “kutsallaşmış gelenek boyunduruğundan kurtulma” sorunudur⁴⁶⁰. Bu açıdan bakıldığında Atatürk'ün laiklik politikasının, fertleri mütefekkir kılmak, boş inançları ortadan kaldırmak, yeni toplumun temeli olarak düşünülen müsbet ilim anlayışını geçerli kılmak öncüllerini esas aldığı görülmektedir. Bu öncüllere dayalı laiklik politikasının etkileri öncelikle eğitim alanında ortaya çıkmıştır. Tevhid-i Tedrisat kanunu, eğitimin çağdaşlaşması anlamında kullanıldığı kadar, aynı zamanda tüm eğitim kurumlarının devletin denetimine geçmesine de imkân sağlamıştır. Bundan sonra din eğitiminin de gerekli görüldüğünde devlet tarafından verileceği yönünde bir eğilim

⁴⁵⁸ İnan, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları*, 21-22.

⁴⁵⁹ Kemal İnal, “Türkiye’de Geçmişten Günümüze Din Politikaları ve Eğitime Etkileri”, *Dem Dergi* 2 (2007), 12-13.

⁴⁶⁰ Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, 19, 542.

görülmektedir⁴⁶¹. Atatürk'ün 31 Ocak 1923 tarihinde İzmir'de halkla sohbet ederken medreselerin durumunun ne olacağı konusunda sorulan soruya verdiği cevap da bu yöndeki eğilimi destekler niteliktedir:

“Bizim dinimiz en makul ve en tabîî dindir. Ve ancak bundan dolayıdır ki son din olmuştur. Bir dinin tabîî olması için akla, fenne, ilme ve mantığa tetabuk etmesi lazımdır. Bizim dinimiz bunlara tamamen mutabıktır. İslam hayatı içtimaiyesinde hiç kimsenin bir sınıfı mahsus halinde muhafazai mevcudiyete hakkı yoktur. Kendilerinde böyle bir hak görenler ahkâmı diniyeye muvafık harekette bulunmuş olmazlar. Bizde ruhbanlık yoktur, hepimiz müsaviyiz ve dinimizin ahkâmını mütesaviyen öğrenmeye mecburuz. Her fert dinini, diyanetini, imanını öğrenmek için bir yere muhtaçtır. Orası da mekteptir.”⁴⁶²

Atatürk'ün bu konuşmasından anlaşılacağı gibi laiklik ilkesiyle hedeflenen değerler dönüşümü, doğrudan dinin kendisine değil, din adı altında aktarılan boş inançlara yöneliktir. Okullarda verilecek olan eğitim, akla, bilime uygun bir tabîî din eğitimi olacak ve bu şekilde bir eğitimle boş inançlar ortadan kaldırılacaktır⁴⁶³. Niyazi Berkes, Atatürk'ün 1923 yılında Meclis'te hükümet tarafından bir İslam Araştırmaları Kurulu başlatılmasına çalıştığını ifade etmektedir. Konuyla ilgili *“Bu kurulda Batı felsefesiyle ilişkileri açısından İslam felsefesi incelenecek, Müslüman ulusların din, ibadet gelenekleri, toplumsal, ekonomik ve demografik koşulları üzerinde araştırmalar yapılacaktır. Modern içtihat ve tefsir bilginleri yetiştirilerek İslamlık'ın öğretilerinin modern bilimlere göre aydınlanması sağlanacaktır.”⁴⁶⁴* ifadelerine yer vermektedir. Berkes'in -her ne kadar tasarı aşamasında kaldığını söylese de- bahsettiği kurulun oluşturulması girişiminin uygulamaya konulduğu anlaşılmaktadır. 1922 yılı bütçesi görüşülürken Tetkikat ve Telifat-ı İslâmiye Heyet-i İlmiyesi adıyla bir kurulun oluşturulacağı belirtilerek tahsisat ayrılmıştır⁴⁶⁵. Bu kurulun faaliyete geçtiği, Atatürk'ün 1 Mart 1923 tarihinde Meclis'te yaptığı konuşmadan anlaşılmaktadır. Buna göre çalışmaya başlayan heyet için İstanbul, Mısır ve Avrupa'dan getirilen kitaplarla bir kütüphane de kurulmuştur⁴⁶⁶.

⁴⁶¹ Köker, *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, 167.

⁴⁶² Atatürk'ün *Söylev ve Demeçleri II*, 94.

⁴⁶³ Köker, *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, 168

⁴⁶⁴ Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 533.

⁴⁶⁵ TBMM Zabıt Tutanakları, 1. Dönem, 3. Devre (Yasama Yılı), 90. İçtima, Cilt: 22, 336.

⁴⁶⁶ TBMM Zabıt Ceridesi, 1. Dönem, 4. Devre (Yasama Yılı), 1. İçtima, Cilt: 28, 13.

Bu girişim, her ne kadar tasarı aşamasında kalmış olsa da Atatürk'ün, İslam dininin bilimsel metotlara uygun bir şekilde araştırılarak doğru din anlayışının oluşmasını sağlamak yönünde bir kanaate sahip olduğuna da işaret etmektedir.

Berkes'e göre, Osmanlı'nın çöküş döneminde nizâm-ı alem denilen geleneğin devlette ve toplumda görünen yüzü artık neredeyse bütünüyle din kurumu haline gelmiştir. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarındaki geleneksel düzene karşı verilen mücadelede sekülerleştirmenin bu kadar önem kazanması Osmanlı'nın çöküş sürecinde “geleneğin en son sığınağı” ve “en son savunma kalesi” olarak dinin bu kadar öne çıkmış olmasıyla ilgilidir⁴⁶⁷. Mardin, laikleştirici reformların, İslam cemaatinin kolektif baskısından kişiyi kurtardığı ve “mahalle”nin ahlaki kontrolünün etkisi altında ve ikiye bölünmüş bir tavırla bu kurallara bağlılık yerine, kişiye hareketlerinde sorumluluk veren bir düzenlemeler sistemi yerleştirmeye çalışan bir yönü olduğu görüşündedir⁴⁶⁸. Mardin, Cumhuriyet döneminde yapılan reformlara birey ve çevresi açısından bakarken Berkes devlet ve toplumun dönüşümü üzerinden bakmaktadır. Berkes'e göre saltanat ve hilafetin kaldırılması, Medeni Kanun'un kabulü, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, tekke ve zaviyelerin kapatılması, 1924 Anayasası'nda yer alan devletin dininin İslam olduğu hükmünün 1928 yılında çıkarılması ve sonrasında laiklik ilkesinin eklenmesi gibi laikleşme yolunda atılan devrimci adımlarla, Cumhuriyet döneminde toplumsal hayat, dinlerden ve dinlerin koyduğu naslardan değil, hayatın ve zamanın kendisinden ve gereklerinden esinlenerek düzenlenme yoluna gidilmiştir⁴⁶⁹.

Cumhuriyet yönetimi toplumda yaşayan, vicdanlarda kalan, toplumsal muhalefet riski taşımayan ve yönetime karşı tehdit oluşturmeyen İslam'a karşı genel olarak sert bir tavır sergilememiş ama her zaman bir endişe içerisinde olmuştur⁴⁷⁰. Yönetici kadronun, Müslüman kimliğinin Türk kimliğinin üzerine çıkmasını hiçbir zaman olumlu karşılamadığı ancak İslam'ı, Türk toplumu içerisinde kültürel milliyetçilik bağlamında bir alt kimlik olarak benimsediği ve kimi zaman da dine karşı koruyucu bir tavır takındığına dair döneme ilişkin belgelerde örnekler bulunmaktadır.

⁴⁶⁷ Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 20.

⁴⁶⁸ Şerif Mardin, *Din ve İdeoloji* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2019), 72-73.

⁴⁶⁹ Elif Türkislamoğlu, “Şerif Mardin ile Niyazi Berkes'in Atatürk Devrimlerine Bakışta Zihniyet Değişimi Meselesi”, *R&S Research Studies Anatolia Journal* 2/7 (2019), 366.

⁴⁷⁰ Necmi Uyanık - Serdar Kara, *Birinci Cumhuriyet Dönemi: Din Siyaset ve Toplum İlişkileri Üzerine (1923-1960)* (Konya: Palet Yayınları, 2016), 45-46.

1928 yılında Bursa'daki Amerikan Kız Koleji'nin, 4 Türk kızının Hristiyan olması üzerine kapatılması, Cumhuriyet'in yaratmak istediği yeni insan ve yeni toplum projesine yönelik dış müdahalelere verilen bir tepkinin göstergesi olmakla birlikte⁴⁷¹ aynı zamanda bu süreçte inşa edilmeye çalışılan ulus bilincinin, içerisinde Protestan ya da Hristiyan, daha genelde İslam dışı bir dini inanca ya da politik aidiyete izin vermemesi muhtemelen Cumhuriyet elitinin kültürel milliyetçilik hususundaki hassasiyetine de işaret etmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Bursa Amerikan Kız Koleji'nin bu süreçte hızlı bir biçimde kapatılması, din ve etnisitenin yüzyıllar boyunca gelenek halinde iç içe geçtiği bir toplumu henüz devralan Cumhuriyet yönetiminin, her ne kadar laik değerlere sıkı sıkıya sarılsa da yetişen yeni nesilleri "kültürel milliyetçilik" temelinde mayalamak zorunda olduğu gerçeğini göz ardı etmediği düşünülmektedir⁴⁷². Yine Bursa'da 1929 yılında cami tuvaletlerine Kur'an sayfaları atan bir kişi hakkında soruşturma başlatıldığı ve daha sonra bu kişinin akıl hastanesine gönderildiği, döneme ilişkin belgelerde görülmektedir⁴⁷³.

Ayrıca 1936 yılında Diyarbakır'daki Hüsreviye ve Behramiye camilerinin Ziraat Bankası tarafından buğday ambarı olarak kullanılması üzerine bu camilerin derhal boşaltılması gerektiği, Türk sanat ve medeniyetinin kıymetli belgeleri olması hasebiyle memlekete ait olan bu gibi eserlere karşı gösterilecek olan ihmal ve lakaytlığı hiçbir sebebin mazur gösteremeyeceği ve bundan sonra da camilerin ve eski eserlerin asıl görevinin dışında başka amaçla kullanılmamasına dair Başbakan İsmet İnönü'den ciddi bir uyarının geldiği⁴⁷⁴, 1940 yılında Diyarbakır'da askeriye tarafından işgal edilen Şeyhmatar Camii'nin Başbakanlık'tan gelen bir emirle boşaltıldığı⁴⁷⁵, 1941 tarihinde ise Balıkesir'e bağlı Sındırgı CHP İlçe Başkanı ve kardeşi tarafından ilçedeki caminin iki senedir tütün deposu olarak kullanılmasından dolayı bölge halkından gelen şikayet üzerine yapılan soruşturma neticesinde caminin tahliye edildiği⁴⁷⁶ konusunda da örnekler mevcuttur.

⁴⁷¹ İdris Yücel, "Yabancı Okullar ve Kültürel Milliyetçilik: Bursa Amerikan Kız Koleji Tanassur Hadisesi (1928)", *Belleten* 80/287 (2016), 309.

⁴⁷² Yücel, "Yabancı Okullar ve Kültürel Milliyetçilik", 310, 325.

⁴⁷³ Cumhuriyet Arşivi (BCA), *Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü* [30-10-0-0], No. 88, Gömlek No. 580, 10.

⁴⁷⁴ Cumhuriyet Arşivi (BCA), *Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü* [30-10-0-0], No. 15, Gömlek No. 84, 4.

⁴⁷⁵ Cumhuriyet Arşivi (BCA), *Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü* [30-10-0-0], No. 139, Gömlek No. 998, 6.

⁴⁷⁶ Cumhuriyet Arşivi (BCA), *Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü* [30-10-0-0], No. 139, Gömlek No. 998, 9.

Mete Tunçay, Cumhuriyet dönemi laiklik uygulamalarında hiçbir zaman “resmen” ve “alenen” dinin özüne karşı çıkılmadığı, sadece gerçek Müslümanlığa aykırı olduğu öne sürülen boş inançlara ve dinin kötüye kullanılmasına karşı tepkisel davranıldığı görüşünü dille getirir. Ayrıca sosyalist ülkelerde olduğu gibi dine karşı propaganda özgürlüğü tanınmadığını, bu durumun yasayla güvence altına alındığını ve dinin toplumsal kökenlerini yok etmeye dönük bir uygulamanın söz konusu olmadığını savunur⁴⁷⁷. Mardin, Atatürk’ün laik tutumunun, kendi dönemindeki dinsel kurumlara karşı tepkisinin incelendiğinde, onun bilimi bir araç olarak kullanmayı Batılılığın en başta gelen özelliği olarak saymakla birlikte dini bir araç olarak kullanmayı beğenmemekte, reddetmekte olduğunu belirtir. Atatürk’n, İslam tarihi içerisindeki en çok eleştirdiği ve tepki gösterdiği nokta Müslümanlığın en başından itibaren politik bir araç olarak kullanılmış olmasındır. Atatürk’e göre Müslümanlık ne zaman böyle bir nitelik kazanmışsa bir “aldatmaca” olmuřtur⁴⁷⁸. Aydemir de Atatürk’ün din istismarına ve riyakrlığa karşı olduğunu “*Samimi din duygularına hrmetkrdi. Ama namaz kılmadığı, oruç tutmadığı halde, bunları yaparmış gibi görünmek riyakrlığına hiçbir zaman düşmedi.*”⁴⁷⁹ sözleriyle dille getirmiştir. Karpat da bu konuda Atatürk’ün bağnazlıktan ve sahte dindarlıktan kurtulmuş modern bir Türk milleti meydana getirmek istediğini dille getirmiş ve Atatürk’ün rasyonalizminin hem yüksek dozda pozitivizm hem de zgr bir manevi yaşama duyulan belli bir özlemi içine aldığını, bu iki özelliğin muhtemelen kendi dindar ailesinden ve okuduğu Fransız filozoflarından miras kaldığını belirtmiştir. Karpat’a göre Atatürk, başından itibaren ulemnin gerçek İslam’ı bilmediği, dünyadaki gelişmelerden habersiz olduğu ve toplum üzerinde oldukça olumsuz bir etkiye sahip olduğu kanaatine sahiptir. Halifeye bağlılığını sürdürmesi muhtemel olan ulem, Atatürk’e göre reform ve ilerlemeye karşı muhalefeti temsil etmektedir⁴⁸⁰.

N. Berkes ve B. Lewis’e göre Kemalizm’in temelini oluşturan laiklik düşüncesinin dini yok etme niyeti yoktur. Laiklik ilkesi ile ulaşılmak istenen, siyasal, toplumsal, kültürel alanlarda dinin rolünü ortadan kaldırmak, böylece İslam’ı, modern, laik ulus-devletteki rolüne götürmektir. Ortadan kaldırılmak istenen İslam dini değil, onun Osmanlı

⁴⁷⁷ Tunçay, *Türkiye Cumhuriyeti’nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması*, 213-214.

⁴⁷⁸ Mardin, *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*, 191.

⁴⁷⁹ Aydemir, *Tek Adam*, 461.

⁴⁸⁰ Kemal H. Karpat, *Osmanlı’dan Günümüze Elitler ve Din* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2018), 265.

Devleti'ndeki devlet-din bileşimine yol açan yeridir. Amaç, hayatın her alanına etki eden kurumsallaşmış İslam'ın iktidarını yıkmak, halkın üzerindeki gücünü kırmaktır⁴⁸¹.

Toplumsal bütünleşme eğitim ve kültür alanındaki bütünleşme ile birlikte ele alınması gereken bir konu olduğundan, laiklik ilkesi dinin yalnızca devletten değil, bilim ve sanattan da ayrı tutulmasını öngörmüştür. Yeni eğitim sistemi, batılılaşmanın ilk koşulu olarak görüldüğünden, öncelikle eğitim sisteminde laikleştirme yönünde adımlar atılmıştır. Cumhuriyet'in laikleştirdiği eğitim sistemi, toplumsal yenileşmenin hızlanmasında da önemli bir fonksiyona sahiptir⁴⁸².

Cumhuriyet devrinde kültür sahasında yapılan en önemli inkılap Türk kültürünün laikleştirilmesidir⁴⁸³. Halkı modernleştirme çabaları içerisinde Atatürk, biri ulusal eğitim diğeri de halk sistemi olmak üzere iki eğitimsel yaklaşıma başvurmuştur. Eğitimdeki bu yaklaşımla Türk toplumunun hem düşünce hem de davranış açısından yenilenmesi amaçlanmıştır. Atatürk, devletin en önemli görevinin kamu eğitimi olduğuna inandığından Cumhuriyet'in eğitim politikasını laiklik ve halkçılık ilkelerine dayandırmıştır⁴⁸⁴. II. Meşrutiyet aydınlarının “yeni insan-yeni toplum” projesi doğrultusunda üzerinde önemle durdukları okulda vatandaş eğitimi, Cumhuriyet'in ilanından sonraki süreçte de kurucu önderlerin ulus inşa projesinin önemli bir boyutunu oluşturmuştur. Cumhuriyet'in kurucu kadrosunun vatandaşların milletle bütünleşmesinde önemli bir rol atfettikleri okul, Fransız cumhuriyetçilerinin bu kurumdan beklentileriyle de büyük oranda benzerlikler taşımaktadır. Cumhuriyet'in kurucu kadrosu tarafından ideolojik bir aygıt olarak kullanılan okul, bireylerin sosyalizasyonunda, yeni toplum projesiyle bütünleşmesinde, gerçekleştirilmek istenen projenin temel unsurları olan milli değer ve normların genç nesiller tarafından benimsenmesinde ve gelecek nesillere aktarımında önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca okul, inşa edilmek istenen seküler toplum-laik devlet projesinde vicdanların eğitim ve denetimini tek merkezden yönlendirebilmek ve biçimlendirebilmek imkanını sunma açısından da önemlidir⁴⁸⁵. Cumhuriyetle birlikte devlet, okulu ideolojik bir aygıt olarak kullanmış, bu doğrultuda gençlik, laik bir ahlak anlayışıyla Batılı manada “medenilik” ve “yurtseverlik” eksenleri etrafında inşa edilmiştir. Vatandaşlık çerçevesinde gençlik, “vatan” üzerinden belli

⁴⁸¹ Berkes, *Teokrasi ve Laiklik*, 69; Lewis, *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, 411-412.

⁴⁸² Bursalıoğlu, “Atatürk ve Sonrası Eğitim”, 312, 314.

⁴⁸³ Ergin, *Türk Maarif Tarihi 5. Cilt*, 1635.

⁴⁸⁴ Tülay Alim Baran, “Atatürk'ün Eğitim Düşüncesi”, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu* 07-09 Aralık 2005, haz. Murat Alper Parlak (Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2010), 25.

⁴⁸⁵ Üstel, “Makbul Vatandaş”ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi”, 127-128.

bir toprak parçasına bağlanmış, böylece ulus anlayışı toprak temelinde sınırlandırılmış, hatta vatan kutsallaştırılmıştır. Din temelli bağlılık anlayışında yaşanan aşınma nedeniyle, uluslaşmada sekülerleşme doğrultusunda bir yol izlenmiştir⁴⁸⁶.

Cumhuriyet'in ilanından sonra 1924'te halifeliğin kaldırılması ve ardından 1937 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin laik bir devlet olduğunun ilan edilmesiyle birlikte Cumhuriyet yönetimi sadece devletin yönetim biçiminde laikleşme politikası izlememiş, aynı zamanda din unsurunu kamusal alanın dışına çıkarmış ve modern birey ve modern toplumu kurgulamaya gündelik yaşam pratiklerini yeniden düzenleyerek başlamıştır. Giyim kuşamdan sofrada adabına, eğlence anlayışından sosyal ve kültürel faaliyetlere kadar bireyin hayatında yapılan düzenlemelerle yeni ve modern bir yaşama biçimi oluşturulmuştur⁴⁸⁷. Göle, Türk sekülerizminin, içinde birçok etnisitenin, birçok dinin bulunduğu Osmanlı imparatorluğu mirasına karşı tektipleştirme ve homojenleştirme siyaseti çerçevesinde işlediğini ve Türk ulus devlet inşası sürecinde ulusal bir kültürün homojenleşmesinde sekülerizmin taşıyıcı rol üstlendiğini⁴⁸⁸ ve Cumhuriyet'in resmi ideolojisi olan medeniyete katılma idealini yaşam ve giyim tarzından ayırmadığını dile getirirken, Ernest Gellner'in Kemalist sekülerizmi didaktik sekülerizm olarak adlandırdığına değinir⁴⁸⁹. Bu durumu, Göle'nin iddia ettiği gibi toplumu tektipleştirmek olarak değerlendirmek, millet inşasında amaçlılık doğrultusunda hareket edilmesi gerektiği ve bunun bütün toplumlar için geçerli olduğu gerçeğini göz ardı etmek anlamına gelir. Milli eğitimi amaçlarını gerçekleştirecek şekilde düzenlemek, topluma vatandaşlık ve ortak kültür bilinci kazandırmak ve ortak bir kimlik etrafında bir millet inşa etmek, tektipleştirmek değil, bir amaç doğrultusunda hareket etmektir. Cumhuriyet ideolojisinde eğitimin, siyasetin, gündelik yaşam pratiklerinin ve toplumsal mekanların laikleştirilmesinin modern bir toplum projesi için büyük önem taşıdığı ve reformların bu doğrultuda gerçekleştirildiği görülmektedir⁴⁹⁰.

Cumhuriyet rejiminde Atatürk'ün milliyetçilik anlayışı çerçevesinde gençlik; rasyonel, dolayısıyla din haricinde düşüncelerini temellendirebilecek ve meselelere entelektüel açıdan yaklaşabilecek şekilde tasarlanmıştır. Bu dönemde eğitim, Osmanlı döneminde olduğu gibi “yeni toplum projesinin manivelası” olarak görülmektedir. 1921

⁴⁸⁶ Yolcu Yavuz, *Cumhuriyet Misyonerleri*, 111.

⁴⁸⁷ Sabanur Yılmaz, *Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Romanlarında İdeoloji* (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019), 143.

⁴⁸⁸ Nilüfer Göle, *Seküler ve Dinsel: Aşınan Sınırlar* (İstanbul: Metis Yayınları, 2012), 16.

⁴⁸⁹ Nilüfer Göle, *Modern Mahrem: Medeniyet ve Örtünme* (İstanbul: Metis Yayınları, 2011), 86.

⁴⁹⁰ Yılmaz, *Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Romanlarında İdeoloji*, 143.

yılında Kurtuluş Savaşı koşulları içinde Maarif Kongresi'nin düzenlenmesinden de anlaşılacağı gibi eğitimin, ulus devlet kurgusunda önemli bir işleve sahip olduğu görülmektedir. Cumhuriyetin sürekliliğini sağlayabilecek “yeni insan” okulda yetişecektir. Böylece laik, ulusal, monolitik bir gençlik oluşturmak mümkün olacaktır⁴⁹¹.

Aydemir'in, Atatürk döneminde başlayan, fakat tamamlanamayan ve hatta çoğu kökleştirilemeyen inkılapların devamı, derinleştirilmesi ve kökleştirilmesinin yolu olarak düşündüğü⁴⁹² İnönü dönemi, Atilla İlhan'ın ifadesiyle “bir kültür seferberliği dönemidir”⁴⁹³. İnönü, 1946 yılında yaptığı bir konuşmada “*Bütün siyasi ve askeri hayatımdaki vazifelerin hiçbirini kaale almadan diyebilirim ki, öldüğüm zaman Türk milletine iki eser bırakmış olacağım. Bunlardan biri köy okulları, diğeri de müteaddit partilerdir (çok partili rejim)*”⁴⁹⁴.” sözleriyle kalkınmanın bir kültür problemi olarak ele alınması gerekliliğini savunmuştur. İnönü'ye göre Batılı kültür çevresine “mensubiyet”, kalkınmanın ve medenileşmenin “tek yol”u olarak görüldüğünden⁴⁹⁵, tek alternatif olarak görülen bu yolun İslami kültürle tıkanmaması için laiklik, son derece katı ve dine karşı bir tavır olarak uygulamaya konulmuştur⁴⁹⁶.

Türkdoğan'a göre bu anlayışın bir sonucu olarak militarist laikliğin uygulama alanına aktarıldığı İnönü döneminde, Kemalizm'in “din-devlet” ayrımı ilkesinin Tanrı tanımazlığa dönüştürüldüğü, dini hayatın hümanist bir ütopya için devre dışı bırakıldığı söylenebilir. Çünkü bu dönemde, “milliyetçilik” ve “dincilik” akımları, hümanizm yaklaşımına dayanarak “çağ dışı” veya “kabile örgütü” olarak gösterilmek istenmiştir⁴⁹⁷. İdareci kadroya hâkim olan bu yaklaşıma göre; “Yirminci yüzyıl, hümanizmalarını yapamamış milletlerin millet olarak tutunacakları bir yüzyıl değildir. Kudretli bir millet, milliyetçiliği kudretli bir insanlık terbiye ve tahsiline istinad ettirdiği için kudretlidir”⁴⁹⁸.

İnönü dönemi dini hayatla ilgili bu yönde olumsuz bir kanaatin oluşmuş olmasına rağmen, İnönü'nün 1925 yılında Muallimler Birliği Kongresi'nde yaptığı şu konuşmada

⁴⁹¹ Yolcu Yavuz, *Cumhuriyet Misyonerleri*, 99-100.

⁴⁹² Şevket Süreyya Aydemir, *İkinci Adam II. Cilt (1938-1950)* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2011), 50.

⁴⁹³ İlhan, *Hangi Batı*, 195.

⁴⁹⁴ Aydemir, *İkinci Adam*, 474.

⁴⁹⁵ İlhan, *Hangi Batı*, 195-196.

⁴⁹⁶ Yiğit, *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası*, 43.

⁴⁹⁷ Türkdoğan, *Kültür, Değişme ve Toplumsal Çözülme*, 26.

⁴⁹⁸ Türkdoğan, *Kültür, Değişme ve Toplumsal Çözülme*, 26-19.

laikliğin, bir din savaşı ya da dinsel bir sorun olarak değil, siyasal bir sorun olarak görüldüğü söylenebilir⁴⁹⁹.

“Yaptığımız işi dine münâfî görmek yapılan işi görmemektir. Biz şu kanaatteyiz ki; yapılan işin dinsizlikle hiçbir münasebeti yoktur. Bu sistemde muvaffak olalım, on sene azimle, muvaffakiyetle tuttuğumuz yolda yürüyelim. On sene sonra bütün dünya ve şimdi bize muarız olanlar yahut tuttuğumuz yoldan din namına endişe edenler göreceklendir ki; Müslümanlığın asıl en temiz, en saf, en hakiki şekli bizde tecelli eylemiştir.”⁵⁰⁰

Cumhuriyetin kuruluş dönemi olan 1924-1949 yılları arasında gerçekleştirilen laiklik uygulamalarıyla Cumhuriyet’in kurucu idaresinin yapmaya çalıştığı şeyin, her ne kadar dini ortadan kaldırmak değil, siyasal, toplumsal, kültürel olarak hayatın her alanına etki eden kurumsallaşmış İslam’ın rolünü ortadan kaldırmak, böylece İslam’ı, modern, laik ulus-devletteki rolüne götürmek olduğu şeklinde değerlendirmeler olsa da⁵⁰¹, bu süreçte Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun güvence altına almış olmasına rağmen din eğitimi ve öğretiminin örgün eğitim kurumlarından kaldırılması, din adamı ve öğretmenini yetiştirmek üzere açılan İmam Hatip Okulu ve İlahiyat Fakültesi’nin kapatılması⁵⁰², dolayısıyla İkinci Dünya Savaşı sonrası gelişen siyaset algısındaki değişimle beraber din eğitimiyle ilgili uygulamaların tekrar gözden geçirildiği döneme kadar devlet eliyle kültürlü din adamları yetiştirilememiş

⁴⁹⁹ Niyazi Berkes, *Atatürk ve Devrimler* (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2020), 193.

⁵⁰⁰ *İsmet İnönü Konuşma, Demeç, Makale, Mesaj ve Söyleşiler 1919-1933*, haz. İlhan Turan (Ankara: İnönü Vakfı Yayınları, 2021), 1049.

⁵⁰¹ Niyazi Berkes, *Teokrasi ve Laiklik*, 69; Lewis, *Modern Türkiye’nin Oluşumu*, 411-412; Cumhuriyet’in ilanından hemen sonra 3 Mart 1924 tarihinde Şer’iye ve Evkaf Vekâleti’nin kaldırılarak yerine Diyanet İşleri Reisliğinin Kurulması ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabul edilmesi ile birlikte Türkiye’de din eğitimi ve din hizmetlerinin düzenlenmesi konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Zeki Salih Zengin, “Cumhuriyet Dönemi’nde Türkiye’de Kur’an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2011), 4; Cumhuriyet döneminde Diyanet’in kurulması, halkın doğru ve yeterli dini bilgiye sahip olması açısından önemli bir kazanımdır. Cumhuriyet öncesi dönemde 1918’de Darü’l-Hikmeti’l-İslamiye’nin kurulmasına kadar halka din hizmetleri verecek kimselerin yetiştirileceği resmi bir kurum bulunmamaktadır. Meşihat kurumu, hukuk ve tayin işleri ile uğraşmaktan halkın bu ihtiyacını karşılayacak yapılanmaya girişme konusunda oldukça geç kalmış durumdadır. Bu durum, halkın dini açıdan bilgi elde edebileceği resmi bir kurumdan mahrum ve dolayısıyla da dini bilgisinin oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Amine Nuriye Çıtırık - Zeki Salih Zengin, “Ceride-i İlmiye Dergisinin Yaygın Din Eğitime Katkısı”, *Ulum Dini Tetkikler Dergisi* 3/2 (2020), 456.

⁵⁰² Muhammet Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2016), 65.

olması, devletin başıboş bıraktığı bu alanın ehliyetsiz kimseler tarafından mesuliyetsiz ve nizamsız bir şekilde doldurulmasına yol açmıştır⁵⁰³.

3.4. Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi Eğitim Politikalarının Uygulama Boyutu

3.4.1. Cumhuriyet'in İlk Yıllarındaki Reform Hareketleri

Osmanlı'nın son dönemlerinde başlayan ve Cumhuriyet dönemi inkılaplarıyla devam eden modernleşme süreci, daha çok siyasi ve hukuki alanın yeniden düzenlenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Daha sonra bu reformlar idare ve eğitim alanındaki yenilikleri de beraberinde getirmiştir⁵⁰⁴.

Türkiye'de siyasi, toplumsal ve kültürel alanda gerçekleştirilen dönüşümlerle, ülke insanına yeni bir kimlik arayışı, büyük ölçüde Batı'da oluşan fikir hareketleri doğrultusunda şekillenmiştir⁵⁰⁵. Aydınlanma devriyle filizlenen ve Fransız devrimiyle somutlaşan milli egemenlik anlayışı Atatürk ve mensup olduğu neslin siyasi düşüncelerinin merkezinde yer almaktadır. Fransa'nın 19. yüzyılda yaşadığı inişli çıkışlı devrimsel süreci ve onun ardından gelen Üçüncü Cumhuriyet Fransa'sının pozitivist, solidarist, laik dünya görüşü Cumhuriyet'e damgasını vurmuştur. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ana referans noktası Jean-Jacques Rousseau olmuştur. Rousseau'nun Toplumsal Sözleşme veya Siyasal Hukukun Prensipleri başlıklı kitabı Cumhuriyet Türkiye'sinin egemenlik anlayışını şekillendirmiştir. Atatürk'ün yeni bir ulus inşa ederken ana kaygısını oluşturan “milli hakimiyet” düşüncesi Rousseau'nun “halkın egemenliği” anlayışına dayanmaktadır⁵⁰⁶. Atatürk de “milli hudutlar” çerçevesinde sınırladığı alanda Türkçü, Garpcı ve bilimci görüşleri çerçevesinde yeni bir millet inşa etmeyi tasarlamakta ve bu nihaî hedefe ulaşmak için de ideal bir yönetim sistemi olduğunu düşündüğü “cumhuriyet” idaresini tesis etmeyi arzulamaktadır. Fransız İhtilali'nin bir benzerini Müdafaa-i Hukuk hareketiyle Anadolu'da hayata geçirmek isteyen Atatürk'e göre bu mücadele, sadece bir direniş ve savaş değil, milletin hürriyet ve hâkimiyetini fiilen tespit ve ilan eden bir inkılâp ve bütün dünyanın dikkate alması gereken bir yenilenmedir.

⁵⁰³ Kamil Çoştı, *1924-1949 Yılları Arasında Din Eğitime Yönelik Yayınlanan Eserlerin Değerlendirilmesi* (Ankara: Gece Akademi Yayıncılık, 2018), 67-68.

⁵⁰⁴ Aslan - Alkış, “Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte Türkiye'nin Modernleşme Çabaları”, 18.

⁵⁰⁵ Gündüz, *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası*, 73-74, 181; Mardin, *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*, 186.

⁵⁰⁶ Toprak, *Atatürk: Kurucu Felsefenin Evrimi*, 6, 20, 26.

Bu açıdan yeni kurulacak Türkiye Cumhuriyeti, Atatürk'ün düşüncesine göre Üçüncü Cumhuriyet Fransa'sının farklı bir coğrafyadaki yeni görünümü olacaktır⁵⁰⁷.

Rousseau için “millet” her şeyden önce hukuksal bir olgudur⁵⁰⁸. Atatürk de kurduğu Cumhuriyet'i bir hukuk devleti olarak algılamak devleti yüksek organlarının oluşumuna öncelik vermiş⁵⁰⁹ ve çağdaş ulus-devletin hukukun temelleri üzerinde yükselineceği inancıyla, halkın hakimiyetine dayanan bir ulus kimliği oluşturma yönünde reformlar gerçekleştirmiştir.

Modernleşme sürecinin ana eksenini laikleşme ve ulusal kimliğin inşası oluşturmaktadır. Cumhuriyet dönemi siyasi kadrolarının daha çok bu iki alana yönelik uygulamalara ağırlık verdiği görülmektedir. Bir taraftan laikleşme doğrultusundaki düzenlemelerle İslam'ın kamusal alandaki etkisi siyasi ve hukuki değişiklikler ile sınırlandırılırken, diğer taraftan ulusal kimlik inşası ile Türklüğü esas alan bir vatandaşlık modeli geliştirilmeye çalışılmıştır⁵¹⁰.

Modernleşme ve sekülerleşme süreci doğrultusunda 1922 yılında saltanat kaldırılırken halifeliğin siyasi ve dünyevi yetkileri sınırlandırılmıştır. 1923'te Cumhuriyet'in ilanının ardından, 1924 yılında Cumhuriyet'in kurucu kadrosunun zihnindeki yeni bir devlet ve toplum anlayışı doğrultusunda dönemin en önemli tartışma konuları olan halifelik ile Şer'iyye ve Evkaf Vekaleti, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü ile eğitim kurumlarının Maarif Vekaleti'ne bağlanmasından sonra da medreseler ilga edilmiştir⁵¹¹. Bu tür köklü değişiklikler kaçınılmaz olarak eylemli kızgınlıklara ve tepkilere yol açmış, doğu illerinde Cumhuriyet rejimine ciddi bir tehdit teşkil eden, Nakşibendi Tarikatı'ndan Şeyh Said'in 1925'teki isyan hareketinin bastırılmasından sonra tekke ve zaviyeler kapatılmıştır⁵¹². Tunaya, Atatürk'e göre bu savaşın din savaşı değil, ideolojik bir savaş olduğunu ve vatan uğruna yapıldığını, bunun da laiklik prensibinin yeni bir açıklaması olduğunu dile

⁵⁰⁷ Hanioğlu, *Atatürk: Entelektüel Biyografi*, 414-415.

⁵⁰⁸ Rousseau, her ne çeşit idarî şekil altında olursa olsun, kanunlarla yönetilen her devletin cumhuriyet olduğunu savunur. Çünkü ona göre, “yalnız cumhuriyettir ki, yöneten kamu menfaatidir ve kamuya ait olan şey bir değer taşır. Her meşru hükümet cumhuriyetçidir.” Jean-Jacques Rousseau, *Toplumsal Sözleşme veya Siyasal Hukukun Prensipleri*, çev. Cenap Karakaya (İstanbul: İletişim Yayınları, 2020), 66.

⁵⁰⁹ Toprak, *Atatürk: Kurucu Felsefenin Evrimi*, 21, 27.

⁵¹⁰ Aslan - Alkış, “Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte Türkiye'nin Modernleşme Çabaları”, 18.

⁵¹¹ Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 510, 521.

⁵¹² Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, 265-266.

getirmiştir⁵¹³. Bu yoldaki tutum, en son 3 Kasım 1928’de Anayasa’dan dinin devletle bağlılığını kuran “Türkiye Devleti’nin dini İslam’dır” maddesinin çıkarılmasıyla tamamlanmıştır. 1938’e kadar geçen süreçteki diğer reformlar, bu temel değişiklikleri tamamlayan, diğer alanlara genişleten gerek toplum hayatında gerek kişilerin yaşantısında bu değişiklikleri kökleştiren yasamalar, girişimler ve kuruluşlar olmuştur⁵¹⁴. Bu doğrultuda 1926’da yeni Medeni ve Ceza Kanunları kabul edilmiş, şapka giyme zorunluluğu getirilmiş, Cuma yerine Pazar günü resmi tatil olarak kabul edilmiştir. Hicri takvim yerine Miladi takvim kullanılmaya başlanmıştır. Harf Devrimi ile birlikte de Arap harflerinin yerine Latin harfleri kullanılmaya başlanmıştır. 1929 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullardan Arapça ve Farsça öğrenimi kaldırılmış, 1930 yılında Türk dilinin sadeleştirilmesi çalışmaları yapılmıştır. 1932 yılında ezanın Türkçeleştirilmesiyle İslam’ın sembollerinin aşınmasına yol açan uygulamalar gerçekleşmiştir. Son olarak 1937’de laiklik ilkesinin Anayasa’ya eklenmesi ile laikleşme süreci son aşamasını tamamlamıştır⁵¹⁵.

Yapılan reformlar, anayasal düzenlemeler, sosyal ve kültürel hayatta dini motiflerin ve referansların giderek azalması ve din eğitimiyle ilgili izlenen süreçten de anlaşılacağı üzere, Osmanlı’da başlayan ve Cumhuriyet’in kurulmasıyla ciddi bir ivme kazanan modernleşme/ batılılaşma sürecinde yeni devlet, siyasal örgütlenme biçimi olarak dinden uzaklaşarak ve dini referanslara atıfları zayıflatma yoluyla laikliğe doğru bir seyir izlemiştir. Taha Akyol, “Ama Hangi Atatürk” adlı eserinde 23 Nisan 1920 ile 1 Kasım 1929 tarihleri arasında Atatürk’ün konuşmalarında geçen İslami terimleri kullanma sıklığının 1920-1923 yılları arasında 792 iken 1923-1929 yılları arasında 362’ye düştüğünü tablo üzerinde göstermiştir. Akyol bu durumu “*Bu tablo zaferden sonra başlayan laikleşmenin de tablosudur. Özellikle hilafetin kaldırıldığı 1924 Mart’ından sonra artık dini terimler siyaset alanından ve Gazi’nin sözlüğünden hızla ve tamamen çekilmektedir. Kemalist Cumhuriyet’in doğu milletlerine ilgisi artık İslami veya sol düşüncelere değil, Sadâbat Paktı gibi tamamen Türkiye’nin “reel politik” ihtiyaçlarına, özellikle güvenlik arayışlarına göre şekillenecektir.*” şeklinde yorumlamaktadır⁵¹⁶.

⁵¹³ Tarık Zafer Tunaya, *İslamcılık Cereyanı 2: İkinci Meşrutiyet’in Siyasi Hayatı Boyunca Gelişmesi ve Bugüne Bıraktığı Meseleler*, (İstanbul: Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1998), 92.

⁵¹⁴ Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, 521.

⁵¹⁵ Aslan - Alkış, “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Geçişte Türkiye’nin Modernleşme Çabaları”, 24.

⁵¹⁶ Taha Akyol, *Ama Hangi Atatürk* (İstanbul: Doğan Kitap, 2008), 548-549.

Hanioğlu da Atatürk'ün sahada lider, diplomat ve komutan olarak çeşitli pozisyonlarda yer aldığını, zafer kazanmak ve başarmak için kıyasıya mücadele ettiğini, reel politik temelli dış siyaset yaklaşımıyla elindeki kozları sonuna kadar kullandığını, Birinci Dünya Savaşı başındaki başarısız girişimler dışında, 1897 yılından beri taarruz savaşı yapmamış bir ordudan elde kalanı, her türlü sınırı zorlayarak zafere ulaştırdığını ve bu süreçte ileri sürdüğü düşünce ve analizlerle zoraki ve benimsemediği bağdaştırmalar yaptığını ileri sürmüştür. Hanioğlu'na göre Atatürk'ün sergilediği bu tavır, bir tercih değil, koşulların doğurduğu bir gelişmedir. Bütün bu süreçte elde ettiği karizma, edindiği saygınlık ve oluşan yeni şartlar Atatürk'ün, yaklaşık dört yıllık bir parantez sonrasında devlet kurucusu ve millet inşa eden bir lider konumunda bizzat kendisi olarak konuşmasını ve siyaset geliştirmesine imkân sağlamıştır. Hanioğlu, Atatürk'ün dünya görüşü, temel tezleri ve gelecek tasavvuru açısından ciddi dönüşümler geçiren, savrulmalar yaşayan bir lider olmadığı, dolayısıyla “Hangi Atatürk?” söylemlerinin fazla bir anlam taşımadığı görüşünü savunur. Hanioğlu'un düşüncesine göre Atatürk, söylemlerindeki çarpıcı değişikliklere rağmen, bu konulardaki “gerçek” yaklaşımları açısından 1919 ilkbaharında nerede ise 1922 sonbaharında da aynı düşünce yapısını korumaktadır⁵¹⁷.

Cumhuriyet döneminde yapılan yasal düzenlemelerin ve reform hareketlerinin temelleri aslında Osmanlı'nın son dönemlerinde atılmış olsa da yeni Cumhuriyet'in politikalarıyla birlikte geçmişle olan bağlar hem sembolik düzeyde hem de başka açılardan köklü bir biçimde koparılmıştır⁵¹⁸. Bu reformlarla ulaşılmak istenen esas gaye, Osmanlı'dan kalan dinsel kimlikten çıkarak, Cumhuriyet'in getirdiği laik niteliklere dayanan ulusal Türk kimliğinin ve ulusal Türk bilincinin yerleşmesini sağlamaktır⁵¹⁹.

1908'den beri ve Cumhuriyet'in kuruluş dönemi boyunca hükümetin önderlik ettiği dini politikalar ve reformlarda genellikle şu ortak tablonun izlenildiği görülmektedir: İlk başta, iktidar partisi ile bağlantılı yorumcular basın yoluyla, dini yaşantının veya İslami kurumların belli yönlerinde kapsamlı değişiklikler yapılması için öneriler yayımlıyor ve hükümeti bunları resmi bir politika olarak benimsemeye çağırıyorlardı. İkinci aşamada, bu fikirler basında ve özel sosyal ortamlarda ihtilafa ve kamuoyunda tartışmalara yol açıyor, böylece reform önerilerinin geniş bir kesim tarafından duyulması sağlanmış oluyordu.

⁵¹⁷ Hanioğlu, *Atatürk: Entelektüel Biyografi*, 412.

⁵¹⁸ Bein, *Osmanlı Uleması ve Türkiye Cumhuriyeti*, 152.

⁵¹⁹ Nezihe Yaşar - Uğur Yasin Asal, “Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte Modernleşmede Yaşanan Değişim ve Süreklilikler”, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21/43 (2022), 621.

Üçüncü aşamada, hükümet, kurumları ortamı sakinleştirmek için, çoğunlukla, teklif edilen geniş kapsamlı değişiklikleri uygulamaya koymak gibi herhangi bir niyetlerinin olmadığını iddia ederek devreye giriyordu. Dördüncü aşamada, reform tekliflerinin her şeye rağmen bürokrasi ve aydın kesim tarafından kabul görmesi için belli bir süre geçtikten sonra, bu teklifler siyaseten uygun bir anda uygulamaya konuluyordu⁵²⁰. Bu aşamalı reform hareketlerinin örneklerini Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte halifeliğin kaldırılmasında, medreselerin Tevhid-i Tedrisat kanunuyla önce Maarif Vekaleti'ne bağlanıp sonra tümüyle kapatılma kararı alınmasında ve din derslerinin 1924 yılında öncelikle liselerin, daha sonra 1927 yılında ortaokulların, 1929 yılında şehir ilkokullarının ve 1939'dan itibaren de köy ilkokullarının programlarından ve dolayısıyla örgün eğitim kurumlarından kademeli bir şekilde çıkarılmasında görmek mümkündür. Aşamalı bir şekilde gerçekleştirilen bu reformlara halkın gösterdiği tepki de farklılaşmaktadır. 1920'ler boyunca devlet destekli resmi milliyetçilik ve laiklik vizyonu tekâmül ettikçe ve hükümet politikaları kademe kademe ortaya çıktıkça, bu durum İslami çevrelerde muhalefet, teslimiyet ve muhtelif düzeylerde destekle karşılaşmıştır⁵²¹.

3.4.2. Eğitim Felsefelerinin Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi Eğitim Politikalarına Yansımaları

19. yüzyıldan itibaren ulus devletlerin inşası süreciyle birlikte eğitim başlı başına sosyo-politik bir mesele haline gelmiş ve ulusçuluk ideolojisini benimseyen devletler, ulus inşa sürecinde eğitimi bir araç olarak değerlendirmişlerdir⁵²². Cumhuriyet'in eğitim ideolojisinin de dönemin dünyası bağlamında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Atatürk döneminde, modern Batı dünyasının eğitimi kullanma amacıyla aynı doğrultuda hareket edilerek ilerleme, bütünleşme, ulusçuluk, sekülerleşme ve birliği temel alan tutarlı ve pragmatik bir eğitim politikasının benimsendiği anlaşılmaktadır⁵²³.

Modern eğitim ve ulusçuluk arasında, modernleşmeye yönelirken toplumdaki birliği sağlama noktasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Modern dünyaya uyum sağlamak isteyen Cumhuriyet'in kurucu kadrosu tarafından istenilen yeniden inşayı gerçekleştirmek için

⁵²⁰ Bein, *Osmanlı Uleması ve Türkiye Cumhuriyeti*, 177.

⁵²¹ Bein, *Osmanlı Uleması ve Türkiye Cumhuriyeti*, 155.

⁵²² Birol Çaymaz, *Türkiye'de Vatandaşlığın İnşası* (İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2019), 12.

⁵²³ Şimşek vd., "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri", 2809.

eğitim alanında birtakım düzenlemelere gidilmiş ve oluşturulmak istenilen vatandaşlık anlayışı doğrultusunda topluma milli bir bilinç ve kimlik kazandırılmaya çalışılmıştır.

Ulus devletlerin ortaya çıkıp belirginleşmesiyle birlikte, alan yazında ulusun ve ulusçuluğun insanın var oluşunun ayrılmaz bir parçası olduğuna dair gittikçe güçlenen iddialarla karşılaşmaktadır. Ulusçuluk anlayışının birçok ülkede çok güçlü olmasının yanı sıra bu anlayışı ideolojik bir eğilim olarak benimseyen siyasi partiler de vardır⁵²⁴. Ernest Gellner “Bir ulusun üyesi olmak, insanın doğuştan getirdiği bir özellik değildir; fakat zamanımızda böyle bir anlayışa kavuşmuştur. Ulusçuluk aslında derinliğine içselleştirilmiş, her biri devlet tarafından korunan eğitime bağlı üst kültürlerle dayanan yeni biçimlenmiş bir toplumsal örgütlenmenin bir sonucudur”⁵²⁵ ifadesi ile bir ulusa ait olmanın doğuştan gelen değişmez bir öz olduğu anlayışının aslında bir kurguya dayandığına işaret etmektedir. Gellner, ulusların bir zorunluluktan ziyade bir inşa olduğunu, “Ulusçuluk, bazen önceden var olan kültürleri alıp ulusa dönüştürmek şeklinde ortaya çıkabildiği gibi bazen de ulusçuluk, ulusları kendi yaratır ve çoğunlukla da önceden var olan kültürleri yok eder⁵²⁶” şeklinde ifade etmektedir. Hobsbawm’a göre de hem uluslar hem de ulusçuluk, toplumsal mühendislik ürünüdür. Bu süreçte özellikle üzerinde durulması gereken şey “icat edilmiş gelenekler” örneğidir. İcat edilmiş geleneklerin en yaygın örneği de milli bilinçtir⁵²⁷. Realist felsefenin eğitim kuramı olan esasicilik (özcülük) akımında varlık, oluş ve değişken yapısı içinde değil, zihinsel ve idealize edilmiş bir biçimde algılanır. Zihinsel anlamda idealize edilen durum, daha çok bireylerin ait oldukları kültürel unsurları yüceltmeleri ya da bu unsurlara kutsallık atfetmeleri şeklinde ortaya çıkar. Yücelik ve kutsallık atfedilen bu unsurlar ise özü itibarıyla asli ve mutlak unsurlar oldukları düşüncesi içinde içselleştirilmektedir. Bu bağlamda bireyleri yaşadıkları toplumda, mutlaklaştırma çabası içinde oldukları kültürel hususların başında milliyetçilik/ulusçuluk gelmektedir⁵²⁸. Cumhuriyet’in kuruluş dönemindeki millileşme çabaları, eğitimde esasicilik akımının etkin rol oynadığını göstermektedir.

Ulus inşa sürecinde yeni milli kimliği halka yaymanın en önemli araçları milli eğitim ve Cumhuriyet entelektüelleridir. Jean Jacques Rousseau’ya göre eğitim, vatansever

⁵²⁴ Yeşilçayır, “Eğitimde Benimsenen Özcü Anlayış Üzerine Felsefi Bir Değerlendirme”, 46.

⁵²⁵ Gellner, *Uluslar ve Ulusçuluk*, 93-94.

⁵²⁶ Gellner, *Uluslar ve Ulusçuluk*, 94.

⁵²⁷ Eric Hobsbawm, “Gelenekleri İcat Etmek”, çev. Mehmet Murat Şahin, *Geleneklerin İcadı*, der. Eric Hobsbawm - Terence Ranger, (İstanbul: Agora Kitaplığı, 2006), 17.

⁵²⁸ Yeşilçayır, “Eğitimde Benimsenen Özcü Anlayış Üzerine Felsefi Bir Değerlendirme”, 46.

vatandaşların yaratılıp şekillendirilmesinde önemli bir işleve sahiptir. Rousseau'ya göre hükümetlerin görevi eğitim kurumunu milletin evlatlarının alması gerektiği şekle uygun hale getirmektir⁵²⁹. Milli karakter, her insanda olan doğal bir özellik olduğu kadar aynı zamanda eğitim aracılığıyla ortaya çıkarılmaya ihtiyaç duyan bir özelliktir. Ortak kültürel benzerlikler olmadan devletin var olmasının zorluğuna işaret eden Rousseau, insanların benzer özelliklerinden hareketle bağlılık duygusunu paylaşması gerektiğini ve siyasal kültürün vatandaşla beslenmesi gerektiğini ve ancak bu şekilde ayakta duracağını savunmaktadır⁵³⁰. Rousseau, insanın doğal yönlerine vurgu yaparak, aynı zamanda onun eğitimsel yönüne de dikkat çekmektedir. Rousseau, medeniyetten nasibini alan insana karşı eğitim yoluyla yapmacılıktan uzak tabii insanı ortaya çıkarmaya çalışır⁵³¹. Yapay bir toplumun içinde doğallığın ve dolayısıyla özgürlüğün muhafaza edilmesinde yurttaşlık önemli rol oynamaktadır. Kaçınılmaz olan yapay uygarlığın içerisinde doğal olarak var olma biçimi olan yurttaşlığın mücadelesi de eğitim yoluyla verilmelidir⁵³². Cumhuriyet'in ilk döneminde uygulananlar Rousseau'nun düşüncelerini destekler niteliktedir. Kitlelerin milliyetçi projeyi desteklemesi noktasında harekete geçirmek için eğitim seferberliği başlatılmış ve bu doğrultuda 3 Mart 1924 yılında, aynı milli değerlerin okullarda aşılmasını amaçlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır.

Atatürk'e göre yeni bir kuşağa ortak değerler ve milli bilinç kazandırmanın tek yolu, eğitim örgütleri ve kurumlarının birleştirilmesidir. Bu nedenle dini eğitime dayalı geleneksel eğitim kurumlarını kaldırılmıştır. Toplumsal bütünleşme eğitimsel bütünleşme ile mümkündür. Aynı düzeydeki eğitim kurumlarının türleri arttıkça ürünleri de farklılaşmaktadır. Devleti güçlendirmenin yolu ise vatandaşlarına kazandıracak ortak değerleri ve davranışları artırmaktır. Devletin ve milletin bütünlüğünü sağlayacak olan eğitim sisteminin bütünlüğüdür. Sistem teorisinin temel ilkesi amaç birliğinin sağlanmasıdır. 3 Mart 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat yani öğretimin bütünleştirilmesi yasası da bu bilimsel gerçeğe dayanmaktadır⁵³³.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş tarihi bir uluslaşma sürecidir. Atatürk'ün İkinci Meşrutiyet yıllarında verdiği mücadelenin ardından Milli Mücadele'yi başlatması,

⁵²⁹ Murat Alakel, "İlk Dönem Cumhuriyet Türkiye'si Ulus İnşası Sürecinde Milliyetçilik ve Sivil Etnik İnkilemine Dair Teorik Tartışmalar" *Akademik Bakış* 5/9 (2011), 19.

⁵³⁰ Şimşek vd., "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri", 2812.

⁵³¹ Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, 190.

⁵³² Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 37.

⁵³³ Bursalıoğlu, "Atatürk ve Sonrası Eğitim", 314.

Cumhuriyet'i ilanı ve iktidarını pekiştirdiği 1927 yılına kadar geçen dönem ulus devlet inşa sürecini oluşturmaktadır ve süreçte daha çok siyasi kimliği etkindir. Atatürk ve mensup olduğu nesil için siyasi şiar, Aydınlanma devriyle filizlenen ve Fransız Devrimi'yle somutlaşan milli egemenlik anlayışıdır⁵³⁴. Bu doğrultuda Atatürk'ün eğitimden beklentisi, eğitimin milli bir bütünlük içinde olması ve Türkiye'nin ulusal bütünlüğünü ve yönetim biçimini koruyup sürdürecektir, tarih bilinci ve hayata felsefi bakışı olan, dini bilincini hurafelerden arındırmış, kendisine ve ülkesine yarar sağlayacak nesiller yetiştirmek yönündedir. Bu dönemde genellikle eğitimde Batı kültürünün aktarılması ve değerlerinin kazandırılması, Batı düşünce sistemine egemen olan bilimsel düşünme sistematığının benimsetilmesi ve milli kültürün aktarılması ve hayatta başarılı olacak teknik bilgi ve becerinin kazandırılması için çaba harcanmıştır. Bu çabalarda idealist ve realist eğitim felsefesinin etkileri görülmektedir⁵³⁵.

Cumhuriyet döneminin eğitimin millileşmesi olarak adlandırılan 1920-1938 yılları arasındaki dönemde⁵³⁶, milletin gerçek kurtuluşunu eğitim alanında elde edilecek başarılarla gören Atatürk, milli bir eğitimin tesisi için neler yapılması gerektiğini, öğretmenlerden ve yeni nesilden beklentilerini 1921 yılında yapılan Maarif Kongresi'nin açılış konuşmasında şu şekilde dile getirmektedir: *“Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir âmil olduğu kanaatındayım. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsafi fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Çünkü deha-yı millîmizin inkişafı tamı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Lâalettâyin bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrip neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür (Haraseti fikriye) zeminle mütenasiptir. O zemin, milletin seciyesidir. Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara bilhassa mevcudiyeti ile, hakkı ile, birliği ile tearuz eden bilûmum yabancı anasırla mücadele lüzumunu ve efkârı milliyeyi kemali istiğrak ile her mukabil fikre karşı şiddetle ve fedakârane müdafaa zarureti telkin edilmelidir. Yeni neslin bütün kuvayı ruhiyesine bu evsaf ve kabiliyetin zerki mühimdir. Daimî ve müthiş bir cidal şeklinde tebarüz eden hayatı akvamin*

⁵³⁴ Toprak, *Atatürk: Kurucu Felsefenin Evrimi*, 6.

⁵³⁵ Asiye Toker Gökçe, “Eğitim Felsefesi Akımlarının Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Felsefesine Etkileri”, *Eğitim Felsefesi*, ed. Nurten Gökalp- Şengül Çelik (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2012), 176, 178.

⁵³⁶ Muhsin Hesapçioğlu, “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi”, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 29/29 (2009), 125.

*felsefesi, müstakil ve mesut kalmak isteyen her millet için bu evsafi kemali şiddetle talep etmektedir.*⁵³⁷” Atatürk’ün bu konuşmasından, eğitimin milli bir yapıda yeniden şekillenmesi gerektiği düşüncesini milli mücadele yıllarından itibaren vurguladığı anlaşılmaktadır.

Cumhuriyetin ilk altı ayında eğitimin yönünün belirlenmesinde millilik tarafının daha ağırlıklı olduğunu gösteren daha kesin ifadeler kullanılmasıyla birlikte, düşünülenin milli bir eğitim olmasının yanı sıra dini olmasının da gerekli görüldüğü yapılan açıklamalardan anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Tanzimat’la başlayan ve II. Meşrutiyet’le en yoğun noktasına ulaşan dini-milli eğitimin bir arada olması düşüncesi, bu dönemde de etkisini devam ettirmiştir⁵³⁸.

3-4 Mayıs 1920 tarihinde mecliste gerçekleştirilen seçimlerle İcra Vekilleri Heyeti üyeleri seçilerek çalışmalara başlanmış, Cumhuriyet dönemi Türk milli eğitiminin hedeflerinin neler olacağı, TBMM’nin 9 Mayıs 1920 tarih ve 13. oturumunda İcra Heyeti’nin programında ilan edilmiş ve programda dini ve milli eğitim vurgusu yapılmıştır. Bu programı okuyan Ankara Hükümeti’nin ilk Maarif Vekili Dr. Rıza Nur tarafından bu hedefler şöyle açıklanmıştır.

“Maarif işlerindeki gayemiz, çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her manasıyla dini ve milli bir hale koymak ve onları cidal-i hayatta muvaffak kılacak, istinatgâhlarını kendi nefislerinde bulunduracak kudret-i teşebbüs ve itimâd-ı nefis gibi seciyeler verecek, müstahsil bir fikir ve şuur uyandıracak bir derece-i âliyye isâl eylemek, tedrisat-ı resmiyeyi bütün mekteplerimizi en ilmi, en asrî olan bu esâsât ile kavâid-i sıhhiye dairesinde yeniden tanzim ve programlarını ıslâh etmek, mizâc-ı millete ve şerâit-i coğrafiye ve iklimimize, anânât-ı tarihiye ve içtimâiyemize muvâvık ilmî ders kitapları meydana getirmek, halk kitlesinden lügatları toplayarak dilimizin kâmûsunu yapmak, bizde rûh-u millîyi nemalandıracak âsâr-ı târihiye, edebiye ve içtimaiyeyi erbabına yazdırmak, âsâr-ı atîka-yı millîyeyi tescil ve muhafaza eylemek, garp ve şarkın müellifât-ı ilmiye ve fenniyesini dilimize tercüme ettirmek, hâsılı bir milletin hıfz-ı hayat ve mevcudiyeti için en mühim âmil olan

⁵³⁷ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, 19-20.

⁵³⁸ Recai Doğan, “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, *Cumhuriyet’in 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı*, haz. Fahri Unan - Yücel Hacaloğlu (Ankara: Türk Yurdu Yayınları, 1999), 229.

*maârif umûruna dikkat ve gayret-i mahsûsa ile çalışmaktır. Bugün ise ilk işimiz mekâtib-i mevcûdeyi hüsn-ü idare etmektir*⁵³⁹”.

Dönemin Maarif Vekili Dr. Rıza Nur’un TBMM’de okuduğu Türk Milli Eğitimi’nin hedefleri şu başlıklar altında toplanabilir:

1. İlköğretim dönemindeki çocuklara verilecek eğitim içeriği dini ve milli bilgi ve duyguları kazandıracak şekilde hazırlanacaktır.
2. Öğrenciler, hayat mücadelesinde başarılı olacak şekilde, girişimci bir güce ve özgüvene sahip şekilde yetiştirilecek ve üretken olmaları sağlanacaktır.
3. Araştırmacı bir düşünce ve şuura sahip yüksek tahsilli bir nesil yetiştirilecektir.
4. Bütün resmi okullardaki eğitim öğretim ve programlar en ilmî ve en çağdaş şekilde yeniden düzenlenecektir.
5. Eğitim öğretimde kullanılacak ders kitapları Türk milletinin yapısına, coğrafi şartlarına, tarihi geleneklerine, sosyal yapısına uygun şekilde ilmi bir tarzda hazırlanacaktır.
6. Türk halkının günlük hayatta kullandığı kelimeler derlenerek milli bir sözlük hazırlanacak, böylece Türk dilinin zenginliği ortaya çıkarılacaktır.
7. Milli ruhu güçlendirmek için tarih, edebiyat ve sosyoloji alanındaki eserler, alanın uzmanları tarafından yazılacak, kültürel mirasımızı oluşturan milli eserlerin tespiti ve korunması yönünde çalışmalar yapılacaktır.
8. Batı ve Doğu’da ortaya çıkan ilim ve fen alanındaki eserler Türkçe’ye tercüme ettirilecektir.

Kısacası, bir milletin hayatının ve varlığının korunmasında çok büyük bir etkisi olan milli eğitim işlerinin özel bir çaba ve dikkatle yürütülmesinin önemi vurgulanmış; yapılacak ilk iş olarak, mevcut okulların en iyi şekilde idare edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

20. yüzyılın başında 1900-1933 yılları arasında ABD’de ve Kıta Avrupası’nda farklı amaçlar doğrultusunda eğitimde yeni istekler ileri süren, sosyal ve kültürel hayatın çeşitli alanlarındaki eğitimi doğrudan doğruya değiştirmeyi hedefleyen eğitim alanında yenileştirme hareketleri meydana gelmiştir. Eğitimde geleneksel olan her şeye ve özellikle de tutucu olan anlayışlara tepki olarak ortaya çıkan reformcu eğitim hareketleri, mevcut

⁵³⁹ TBMM Zabıt Ceridesi, C:1, İçtima: 13, 9.05.1920, 277.

eğitim sistemlerini temel dünya görüşü, amaç, içerik ve yöntem açısından köklü bir biçimde değiştirmeye yönelik hareketler olarak karşımıza çıkmaktadır⁵⁴⁰.

Eğitim alanında ortaya çıkan yenileşme hareketi, kısa bir süre sonra diğer ülkelerin eğitim sistemlerinde de etkisini göstermiştir. Kendi içerisinde birçok uygulaması olan bu yeni eğitim hareketinin en belirgin özelliği bireyselci bir eğitim anlayışı sergilemesi ve pragmatik bir düşünce temeline dayanmasıdır⁵⁴¹. Cumhuriyet'in kurulduğu dönemde Avrupa ve ABD'de pragmatist felsefenin ağırlık kazanmasıyla birlikte pragmatist felsefeyi eğitime uyarlayan John Dewey 1924 yılında Türkiye'ye davet edilmiş, pragmatist felsefeye uygun öneriler sunmuş, Dewey'den sonra da Alfred Kühne (1925), Oskar Frey (1926), Ernest Egli (1927), Geheimrat Regierungsrat Oldenburg (1927), Omer Buyse (1927), Albert Malche (1932), Beryl Parker (1934) gibi uzmanlar o yıllarda etkili olan pragmatist eğitim anlayışına uygun öneriler ortaya koymuştur⁵⁴². Yabancı uzmanlardan Dewey, Malche, Frey, Oldenburg ve Egli'nin hazırladığı raporlar Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olmuş, Malche, Oldenburg ve Egli raporlarındaki önerilerin uygulamaya geçirilmesinde bizzat rol almışlardır. Kühne ve Parker raporları ve Amerikan Heyeti raporunun maarif kısmının Türk eğitim sistemi üzerinde çok fazla etkisi olmamıştır⁵⁴³.

Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra 1920'li yıllarla 1930'lu yılların hemen başlarında Türk eğitimi Mehmet Emin Erişirgil ve Hüseyin Avni Başman gibi eğitimciler yardımıyla önce yalnız ilköğretim programlarında, sonra ortaokullarda çağdaş eğitim akımlarının tesirlerini aksettirmiştir. Bu düşünürler J. Dewey'in pragmatizm akımına dayanan düşüncelerini ve çağdaş eğitim akımlarından “çocuktan hareket akımı” ve “iş okulu akımı”nı eğitimde uygulamaya çalışmışlar ve bu esaslara göre 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı hazırlanmıştır⁵⁴⁴. Çocuğu, J. J. Rousseau'nun anlayışıyla ele alan “çocuktan hareket akımı”na göre çocuğun ferdi özelliklerini anlamak, onun bireyselliğine saygı duymak, ondaki “iyi”yi keşfetmek, onun içinde bulunduğu ve sürekli değişimden geçtiği gelişme sürecine uygun davranılması gerekmektedir. İş okulu akımına göre de çocuğun kendi kendine etkin olmasını gerçekleştirerek ezberci ve pasif şekilde alıcı konumundaki öğrenme şeklinin dışına çıkılması ve okullarda verilecek bilgi içeriklerinin hayatın gereklerinden

⁵⁴⁰ Aytaç, *Çağdaş Eğitim Akımları*, 15.

⁵⁴¹ Hesapçıoğlu, “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi”, 129.

⁵⁴² Gökçe, “Eğitim Felsefesi Akımlarının Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sistemine Etkileri”, 178.

⁵⁴³ Filiz Meşeci Giorgetti, “Erken Cumhuriyet/ Atatürk Dönemi (1920-1938)”, ed. Mustafa Gündüz, *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi* (İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 2020), 141.

⁵⁴⁴ Hilmi Ziya Ülken, *Eğitim Felsefesi*, (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2022), 122.

hareket ederek belirlenmesi gerekmektedir⁵⁴⁵. Dewey'in savunduğu pragmatizm, düşüncenin ön şartı ve amacı olarak “etkinlik”i esas alan bir akımdır. Ona göre eğitim, hayatta kullanılacak, işe yarayacak şekilde düşüncenin geliştirilmesidir. Eğitim, hayatın içindeki görevleri yerine getirebilmek, karşılaşılan sorunları çözmek için insanı yetiştirmek için yardımcı olmak zorundadır. Dewey’e göre düşünce, etkin hayatı beraberinde getiren yaşantıdan ortaya çıkar ve ihtiyaçlar ve zorunluluklar gibi pratik ilgililerdir. Bilgiler soyut olarak değil, etkin haldeyken öğrenilir. Bu nedenle gençler de ancak etkin oldukları durumlarda, yaparak yaşayarak öğrenirler⁵⁴⁶. Dewey’in görüşlerinin esas alındığı 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı’nın imzasız olan önsözünde Mehmet Emin Erişirgil ve Hüseyin Avni Başman gibi eğitimciler fikirlerini açıklamışlardır. Programın önsözünde ilkokulun en temel amacının, genç neslin çevresine etkin bir şekilde uyum sağlaması suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğu belirtilmiş, çocuğa her konuda yoğun bilgi verilmesinden ziyade ona fayda sağlayacak bilgileri kazanmasının sağlanmasına, bunun için de derslerin imkanlar ölçüsünde hayat ve çevre ile bağlantısının kurulmasına ve eğitim öğretimin çocuğunun bulunduğu çevre şartlarının gözetilerek düzenlenmesine önem verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir⁵⁴⁷. 1926 İlköğretim Programı’nın yeni eğitim anlayışının pragmatik bir düşünsel temele ve bireyselci bir okul anlayışına dayanmasına rağmen, orta ve yüksek öğretimde Fransız etkisi devam etmiştir⁵⁴⁸.

1920’lerde ilköğretim programlarında geçici bir süre deneycilik/pragmatizm etkisi görülmekle birlikte Türk eğitim sistemi tüm Cumhuriyet tarihi boyunca Ziya Gökalp’in savunduğu sosyolojizm kökenli Durkheim’ci bir eğitim sisteminin etkisinde kalmıştır. Bunun nedenini, Gökalp’in evrimci bir görüşle analize tabi tuttuğu Türk toplumunun sosyal yapısını dikkate alarak geliştirdiği kültür-medeniyet düalizmi, Türkçülük ve milliyetçilik akımı ile döneminin siyasi cereyanlarını sentezci bir bakış açısıyla uzlaştırmaya çalıştığı Türkçü-İslamcı-Batıcı formülünde aramak gerekir⁵⁴⁹. Kirby, Türkiye’deki eğitim sistemi konusundaki değerlendirmelerinde bu konuya temas ederek, yabancı uzmanların Cumhuriyet döneminde verdikleri raporların tümünün, Gökalp’in Batı’yı anlayışının ne kadar yerinde ve Batıcıların görüşlerinin ne kadar sakat olduğunu kanıtladığını ifade

⁵⁴⁵ Aytaç, *Çağdaş Eğitim Akımları*, 30-87.

⁵⁴⁶ Aytaç, *Çağdaş Eğitim Akımları*, 99.

⁵⁴⁷ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926)* (İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti, Milli Matbaa, 1926), 3-4.

⁵⁴⁸ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 283.

⁵⁴⁹ Hesapçıoğlu, “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi”, 130.

etmektedir. Çünkü Kirby kültürlü, liberal ve çok ülke görmüş bu uzmanların “soyut aklı” temsil etmekten çok uzak olduklarını, her birinin kendi ulusal eğitimlerinin birer çocuğu olarak Türkiye’yi kendi ülkelerinin bir parçası gibi gördüğünü, Türkiye’ye gelmiş olsalar bile Türkiye gerçeklerinden ve düşünce hayatından uzak oluşlarına ek olarak Türk siyasal devriminin ne anlamını ne de o devrin getirdiği reformları kavrayabildiklerini, dolayısıyla da Türk eğitim sistemine dair önerilerinin isabetli olmadığını savunmaktadır. Bu açıdan Kirby’e göre Türkiye’de yeni eğitim politikasını saptarken bir dış yetkiliye başvurmadan eğitimde bağımsız bir yolda ve ülke gerçeklerine uygun şekilde yürümenin ilk işaretlerini Atatürk vermiş, kendi kişisel saygınlığını ve yürütme erkindeki gücünü kullanarak, Milli Eğitim Bakanlığı’nın, geleneğin koruyucusu ya da rejimin ve partinin propaganda aracı olarak değil, gelişme ve özgürlük aracı olarak kurulmasını sağlamış, bakanlığa seçtiği kişilerde de bu hususa dikkat etmiştir. Hatta getirdiği bakanlar arasında, önemli olanın eğitim işlerindeki ve bakanlıktaki zorlukları düzeltebilecek kişiler olmasından hareketle, Kemalizm’in tüm ilkelerini toptan benimsediklerinden şüphe edilebilecek kişilerin bile bulunduğuna dikkat çekmiştir⁵⁵⁰.

Cumhuriyet döneminde Türk eğitim sistemi, anayasalar, yasalar ve hükümet programları açısından kuramsal olarak pragmatizme ve onun eğitimdeki uzantısı ilerlemecilik akımına göre düzenlenmiş olmasına rağmen, köy enstitüleri haricindeki uygulamalarda genellikle realist ve idealist felsefelere dayanan esasici ve daimici eğitim akımlarını kullanmıştır⁵⁵¹. Pragmatik felsefede gözlem ve deney ön plandadır. İnsan için önemli olan şey, insanın işine yarayandır. İlerlemecilere göre eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir. Din ve ahlak gibi soyut alanlarda da pragmatizm anlayışı doğrultusunda hareket edilir. Okuldaki bilgi birer araç vazifesi gördüğünden yaşamda hangi sorun ve meslekler yer alıyorsa bunlar okulda olmalı, öğrenci de bu konuları öğrenmelidir. Bu açıdan ders içerikleri bilgi, beceri, tasarım ve problemlere göre düzenlenmelidir. Türkiye’de eğitim sistemi yapı ve amaç olarak bu doğrultuda şekillenmiştir⁵⁵².

⁵⁵⁰ Kirby, *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, 55-66.

⁵⁵¹ Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 220.

⁵⁵² Ayşe Şimşek - Sadık Kartal, Türkiye Eğitim Sisteminin Amaçlarında Felsefi Akımlar, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 12/65 (2019), 879.

3.4.3. Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi Eğitim Politikalarına Yön Veren Temel Yasalar

Cumhuriyet'in kurucu kadrosu bir taraftan Cumhuriyet dönemini ve ulus-devleti Osmanlı Devlet'inden kesin hatlarıyla ayırma çabası içindeyken, diğer yandan da bir siyasal modernite ve ulus inşası projesi olarak Türk modernleşmesinin politik, toplumsal, ekonomik, kültürel ve etik sınırlarını belirleme gayreti içerisindeydi. Hem geçmişin eleştirilmesi ve dersler çıkartılması hem de bugünün inşasının koşullarını belirleyen bu ikili girişim, devleti, siyasal, iktisadi ve kültürel olarak Türk modernleşmesinin sınırlarını belirleyen egemen özne haline getirmiştir. Toplum karşısında elde edilen bu ayrıcalıklı konum dolayısıyla bütün toplum, merkezi otoritenin ideal ve eylemlerinin nesnesi olarak görülmüştür. Homojenleşmiş bir milli kimlik oluşturma ve modernleşme doğrultusunda genel iradeye hâkim Cumhuriyetçi idealler, devlete, toplumu değiştirip dönüştürme yönündeki politikalarında meşru bir zemin hazırlamıştır⁵⁵³.

Cumhuriyet'in kuruluş döneminde uygulanan politikalar incelendiğinde, 1921 ve 1924 anayasalarında egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğu belirtilmekle birlikte, dine yapılan vurgularla devletin din ile bağlantısının kurulmaya çalışılması, dönemin şartları içerisinde toplumun din ile ilgili hassasiyetlerinin dikkate alındığı, din eksenli bir muhalefetin oluşmamasına çalışıldığı ve yönetici seçkinlerin bir geçiş dönemi politikası izlediği görülmektedir. 1924 yılından sonraki politikalarda ise dini referanslara atıflar gittikçe zayıflamış, din hem anayasal metinlerden çıkarılmış hem de laiklik kapsamında toplumsal hayatı ilgilendiren birçok alanda düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Halifeliğin ve Şer'îye ve Evkaf Vekâletlerinin kaldırılması, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması, Türk Medeni Kanunu'nun kabul edilmesi bu düzenlemelerden bazılarıdır. 1928 yılında ise devletin dininin İslam olduğu ibaresi anayasadan çıkarılmış ve 1937 yılında anayasaya laiklik ilkesi eklenmiştir. 1924'ten sonra devletin benimsediği ve izlediği din politikaları hukuksal açıdan laikliğin pekiştirilmesini sağlayan kararlar olarak değerlendirilmektedir⁵⁵⁴.

⁵⁵³ Alper Kaliber, "Türk Modernleşmesini Sorunsallaştıran Üç Ana Paradigma", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, ed. Tanel Bora – Murat Gültekinil, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2020), 3/ 110.

⁵⁵⁴ Mahmut Zengin, "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/36 (2017), 116.

3.4.3.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924)

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra topluma yeni bir yön vermek ve bu yöndeki değişiklikleri sağlamak için köklü yeniliklerin gerçekleştirilmesi gerekmiştir. Osmanlı'nın modernleşme girişimleri kapsamında askerlik, iktisat ve siyaset alanında Tanzimat'tan itibaren başlattığı köklü değişim projesi, eğitim alanında yapılan yenilikleri de içine alarak Cumhuriyet dönemine kadar devam etmiştir. Çeşitli dönemlerde birbirinin devamı niteliğinde, temel hedeflerde büyük sapmalara uğramadan sürdürülen eğitim faaliyetlerinde ortaya çıkan en önemli problemlerden biri, bu alandaki çok başlılık olmuştur. Cumhuriyet'in kurulduğu sırada ülke genelinde bir tarafta devletin resmi eğitim anlayış ve uygulamalarını gerçekleştiren Maarif Vekaleti'ne bağlı mektepler, diğer tarafta Evkaf ve Meşihat'a bağlı, son yıllarda din hizmetleri alanında farklı amaçlar için yenileri de açılan medreseler ve azınlık mektepleri bulunmaktadır⁵⁵⁵. İdari yapı ve teşkilatlanmadaki ayrılıkların yanında amaçlar ve öğretim programları gibi eğitimin temel unsurlarındaki bu farklılık, oluşturulmak istenen ulus inşası açısından olumsuz sonuçlara yol açacağı için, bu duruma son vermek adına milli mücadelenin ilk yıllarından itibaren Atatürk, eğitimle ilgili savaş sonrası düşüncelerini ortaya koymaya çalışmıştır⁵⁵⁶.

Ülke genelindeki tüm okulların eğitim ve öğretim birliği sağlanması konusunda görüş birliğine varıldığı 16 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da Türk Maarif Kongresi'nin açılış konuşmasında Atatürk, geri kalmamızın en önemli nedeninin o zamana kadar takip edilen eğitim ve öğretim sistemleri olduğunu dile getirmiş, doğu ve batı tesirlerinden uzak milli bir eğitim programı hazırlanmasını istemiştir⁵⁵⁷. Atatürk'ün 1921 Maarif Kongresi'ndeki açılış konuşmasında da dile getirdiği gibi hükümet, yeni bir eğitim programının esaslarını belirleme kararlılığındadır. Bu çaba, TBMM Hükümeti'nin savaşı eninde sonunda kazanacağına kesin olarak inanmanın ve kurtarılacak vatan toprakları üzerinde ulusal bir devlet, ulusal bir eğitim sistemi kurma kararlığının bir kanıtı olarak görülebilir. Ayrıca Atatürk'ün Kongre'de dile getirdiği “Doğu'nun ve Batı'nın etkisinden uzak” bir ulusal eğitim özlemi, Türk eğitimini yönetenlere ilham verecek bir değerdedir ve Türk eğitim

⁵⁵⁵ Zeki Salih Zengin, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”, *Dini Araştırmalar* 5/13 (2002), 81-82.

⁵⁵⁶ Doğanoglu, “Kemalist İdeolojinin Şekillenmesinde Ziya Gökalp'in Etkileri”, 32.

⁵⁵⁷ *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II*, 19-20.

sisteminin hangi temeller üzerinde inşa edileceğine dair de önemli bir gösterge niteliğindedir⁵⁵⁸.

Atatürk, bu konuşmasının üzerinden henüz bir yıl geçmeden ve Milli Mücadele tüm hızıyla devam ederken 1 Mart 1922 tarihinde TBMM'nin üçüncü toplanma yılında yaptığı konuşmada yetişecek nesillere, milli varlığa aykırı ve ona karşı yabancı bütün unsurlarla mücadele edebilme özelliğinin ve kabiliyetinin kazandırılmasının eğitimin temel hedefi olduğunu, bu nedenle eğitimin, milli hassasiyetler ekseninde düzenlenmesi ve yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu konuşmasının sonunda bir toplumun müşterek ve umumi hisleri ile fikirleri olduğunu, toplumların kıymetlerinin, medeni seviyelerinin, arzu ve eğilimlerinin bu genel his ve fikirlerin tecellisi ile anlaşılacağını ifade ederek tevhid-i tedrisatın önemine vurgu yapmıştır⁵⁵⁹. 31 Ocak 1923'te İzmir'de yaptığı bir konuşmada ise *“Milletimizin, memleketimizin darülrifanları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın ve erkek aynı surette oradan çıkmalıdır”*⁵⁶⁰ diyen Atatürk, 1 Mart 1923'te TBMM'nin dördüncü toplanma yılını açarken yaptığı konuşmada da memleket evladının müşterek ve eşit olarak kazanmak zorunda olduğu ilim ve fenler olduğunu belirtmiş, toplumumuzun gelişmesi ve yükselmesi açısından terbiye ve tedrisatta vahdetin önemli olduğunu dile getirmiştir⁵⁶¹.

Atatürk, 8 Nisan 1923 tarihinde dokuz ilke olarak tespit ettiği ve İkinci Büyük Millet Meclisi'nin seçimi esnasında ilan ettiği programda, gelecekte yapılması tasarlanan, ancak sözünün edilmesini henüz erken ve zamansız bulduğu birtakım adımlar olduğunu belirtmiştir ki bunların arasında öğretimin birleştirilmesi (tevhid-i tedrisat) de vardır⁵⁶²:

“...Maahaza, programa idhal edilmemiş, mühim ve esaslı bazı meseleler de vardı. Mesela, Cumhuriyet'in ilanı, hilafetin ilgası, Şer'îye Vekaleti'nin lağvı, medreseler ve tekkelerin kaldırılması, şapka iksası gibi...

Bu meseleleri programa idhal ederek, vaktinden evvel, cahil ve mürtecilerin, bütün milleti tesmime fırsat bulmalarını muvafık bulmadım. Çünkü bu mesailin, zamanı

⁵⁵⁸ Zeki Sarıhan, 1921 Maarif Kongresi (İstanbul: Tarihçi Kitabevi Yayınları, 2019), 9-11.

⁵⁵⁹ Mustafa Turan, “Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tevhid-i Tedrisat”, *Türk Yurdu* 31/288 (2011), 192.

⁵⁶⁰ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 94.

⁵⁶¹ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 318.

⁵⁶² Gazi Mustafa Kemal, *Nutuk*, 615-616.

münasibinde hallolunabileceğinden ve milletin bi'n netice memnun olacağından kat'iyen emin idim.

...tevhid-i tedrisata derhal teşebbüs ve hizmet-i fiiliye-i askeriye müddetinin tenkis edileceği, memleketin imarına çalışılacağı ve ilah... gibi mühim ve müstacel ihtiyacat, umdelerden hariç kalmamıştı.”

Tevhid-i tedrisata dair bu yöndeki açıklamalar, öğretimin birleştirilmesinin Cumhuriyet'in kurucuları tarafından bir hedef olarak belirlendiğini ve bu konudaki hazırlıkların, kanunun TBMM'ye sunulmadan daha önce başladığını göstermektedir⁵⁶³. İsmail Hakkı Tonguç da Atatürk'ün bu konudaki sözlerini medrese ve tekkelerin kaldırılması meselesini “milli bir sır” olarak sakladığına işaret olarak değerlendirmiştir⁵⁶⁴.

Atatürk, 1 Mart 1924 tarihinde TBMM'nin beşinci çalışma yılı dolayısıyla yaptığı açılış konuşmasında tevhid-i tedrisat doğrultusunda yapılacak çalışmaların geciktirilmesinin zararlarının ve bir an önce harekete geçilmesinin ise sağlayacağı çok önemli ve derin kazanımların, bu konudaki kararın hızlandırılmasına vesile olması gerektiğini ifade ederek şu üç noktaya işaret etmiştir⁵⁶⁵:

1. *“1. Millet, Cumhuriyet'in halen ve atiyen bi'l-cümle taarruzattan kat'iyen ve ebediyen masun bulundurulmasını talep etmektedir. Milletin talebi, Cumhuriyet'in mücerreb ve müsbet olan kaffe-i esâsâta bir an evvel ve tamamen ibtina ettirilmesi suretinde ifade olunabilir.*
2. *Milletin ara-yı umumiyesinde tespit olunan terbiye ve tedrisatın tevhidi umdesinin bila-ifate-i an tatbiki lüzumunu müşahede ediyoruz.*
3. *Diyanet-i İslamiye'yi, asırlardan beri müteamil olduğu veçhile bir vasıta-i siyaset mevkiinden tenzih ve ila etmek zem olduğu hakikatini de müşahede ediyoruz.”*

2 Mart 1924 tarihinde Cumhuriyet Halk Fırkası Meclis Grubu toplanarak Atatürk'ün işaret ettiği bu üç mesele müzakere edilmiş ve esaslar üzerinde anlaşmaya varılmıştır. Bu üç

⁵⁶³ Zengin, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”, 82.

⁵⁶⁴ İsmail Hakkı Tonguç, *Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1947), 277.

⁵⁶⁵ *TBMM Zabıt Tutanakları*, 2. Dönem, 2. Devre (Yasama Yılı), 1. İctima, Cilt: 7, s. 3-6.

yasa tasarısından biri olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu 430 sayı ve 3 Mart 1924 tarihinde TBMM’de kabul edilmiştir⁵⁶⁶. Tevhid-i Tedrisat öncesindeki dönemlere bakıldığında, Osmanlı Devleti’nin, batılılaşma hareketine başladıktan sonra eski kurumlara dokunmadan, onların yanı sıra yenilerini kurup aksayan yönleri giderme anlayışı içerisinde hareket ettiği görülmektedir. Bu durum eğitim alanında ikiliğe sebebiyet vermiştir. II. Meşrutiyet döneminde ise askeri rüştiyelerin Maarif Nezareti’ne devredilmesiyle bozulmak üzere olan medrese ve sıbyan mektepleri vakıflarının Maarif’e devredilmesi gibi Tevhid-i Tedrisat’a yönelik atılan ön adımlarla sorun giderilmeye çalışılmışsa da medrese-mektep ikiliği ve eğitim kurumlarının organizasyon bozukluğu eğitimdeki ikiliğin devam etmesine neden olmuştur⁵⁶⁷. Cumhuriyet’in ilanından sonra kurucu iradenin yaklaşımına bakıldığında ise eğitimin bir devlet sorunu olarak ele alındığı ve bu düşünceden yola çıkılarak Tevhid-i Tedrisat’ı kabul ettiği anlaşılmaktadır⁵⁶⁸.

Öğretimde birliğin sağlanmasını amaçlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabul edildiği 3 Mart 1924 tarihi aynı zamanda laiklik alanında önemli yasaların kabul edildiği tarihtir⁵⁶⁹. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla öğretimde ikiliğe son verildiği gibi, aynı gün kabul edilen halifelik ve Şer’iye ve Evkaf Vekaleti’ni kaldıran kanunlarla da devlet yönetimindeki ikiliğe son verilmiş, öğretim birliğini engelleyecek ve laikleşmeyi önleyecek faktörler ortadan kaldırılmıştır⁵⁷⁰. Din ve devlet ayrımı yönündeki bu girişimlerle din, devlette, eğitimde, yasadada, adliyede, maliyede dünyasal yetkilerini yitirirken, dinin bu yetkileri ve fonksiyonları “diyanet” alanına daraltılmıştır⁵⁷¹.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun 1. maddesinde bütün eğitim kurumları Maarif Vekaleti’ne bağlanmış, 2. maddede Şer’iye ve Evkaf Vekaleti veya diğer özel vakıflara bağlı bütün medrese ve mektepler de Maarif Vekaleti’ne bağlanmıştır. 3. maddede Şer’iye ve Evkaf Vekaleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan paranın Maarif bütçesine geçirileceği belirtilmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun 4. maddesinde ise Maarif

⁵⁶⁶ TBMM Zabıt Tutanakları, 2. Dönem, 2. Devre (Yasama Yılı), 2. İçtima, Cilt: 7, s. 24-27; Tevhid-i Tedrisat Kanunu, *Resmî Gazete* 63 (6 Mart 1340), Kanun No. 430, md.3/5.

⁵⁶⁷ Doğan, “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, 228-229.

⁵⁶⁸ Coştu, 1924-1949 Yılları Arasında Din Eğitimine Yönelik Yayınlanan Eserlerin Değerlendirilmesi, 71.

⁵⁶⁹ Betül Batır - Filiz Meşeci Giorgetti, “Atatürk Dönemi Eğitim Politikaları (1919-1938)”, *Türkoloji Kültürü* 2/4 (2009), 130

⁵⁷⁰ Mehmet Kayıran, “Atatürkçü Düşünce Işığında: Çağdaş Eğitim”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 14/42 (1998), 792.

⁵⁷¹ Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, 459.

Vekaleti'nin yüksek din uzmanları yetiştirmek üzere Darülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi kuracağı, imamet ve hitabet gibi dini hizmetlerin yerine getirilebilmesi için de ayrı mektepler açacağı belirtilmiştir⁵⁷². Atatürk'e göre millilik vasfı ile verilecek olan din eğitimi asrî yöntem ve metotlarla ayrı ayrı kurumlarda değil, devletin kontrolü altındaki modern eğitim yapan mekteplerde, diğer derslerle beraber aynı haklara sahip bir şekilde verilecektir. Atatürk'ün bu düşünceleri Tevhid-i Tedrisat'ta bütün okulların Maarif Vekaleti'ne bağlanması ve din görevlisi yetiştirecek yeni kurumların açılması şeklinde uygulamaya geçirilmiştir⁵⁷³.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi gereği 1924 yılında Darülfünun bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi açılmış, ancak dokuz yıl eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bulunan bu fakülte 1933 yılında öğrenci olmadığı gerekçesiyle kapatılmıştır. Aradan 16 yıl geçtikten sonra “Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için...” 1949 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Yine Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği 1924 yılında 29 İmam ve Hatip Mektebi açılmışsa da bu mektepler 5 yıl gibi kısa bir süre içinde herhangi bir kapatma kararı olmaksızın öğrenci yokluğu gerekçesiyle peyderpey kapatılmıştır⁵⁷⁴. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonraki süreçte genelde örgün eğitim özelde de ilk ve ortaöğretim kurumlarında din dersleri ile ilgili bir takım değişim ve dönüşüm yaşanmıştır⁵⁷⁵. Din dersleri 1924 yılında öncelikle liselerin, daha sonra 1927 yılında ortaokulların, 1929 yılında şehir ilkokullarının ve 1939 yılından itibaren de köy ilkokullarının programlarından ve dolayısıyla örgün eğitim kurumlarından kademeli bir şekilde çıkarılmıştır. Bu tarihten sonra çok partili döneme kadar okullarda din derslerine yer verilmemiştir⁵⁷⁶.

⁵⁷² İbrahim Turan, “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi: İstihdam Alanı-Program İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37/0 (2017), 62-63.

⁵⁷³ Doğan, “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, 250.

⁵⁷⁴ 1923-1924 eğitim-öğretim yılında 29 olan İmam-Hatip Okulu sayısı, 1924-1925 döneminde 26’ya düşmüştür. 1926-1927 yılından itibaren ise yalnızca İstanbul ve Kütahya’da iki İmam-Hatip Okulu 1930 yılına kadar eğitim-öğretime devam etmiştir. Bu okullar da 1930 yılında kapanmıştır. Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt V*, 2125.

⁵⁷⁵ Ahmet Ali Çanakçı, “Türkiye’de Örgün Din Eğitimin Tarihsel Gelişimi”, *Din Eğitiminde Ana Konular*, ed. Mehmet Bahçekapılı – Ahmet Ali Çanakçı (Ankara: Eskiye Yayınları, 2021), 260.

⁵⁷⁶ Mahmut Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar* (İstanbul: DEM Yayınları, 2017), 55-56.

II. Meşrutiyet yıllarında başlayan, Cumhuriyet'in ilanından sonra da devam eden eğitimin dinî mi millî mi olacağı yönündeki tartışmalara, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra dinî-millî ahlak tartışması da eklenmiş ve birbirine zıt düşünceler artarak devam etmiştir⁵⁷⁷. Bu tartışmalar neticesinde eğitimin millî olmasında karar kılınmıştır. Atatürk'ün bu kararı vermeden önce, konuyu kimlerle ve hangi şekilde tartıştığına dair İsmail Hakkı Baltacıoğlu hatıralarında 1924 Şubat'ında İzmir'de Atatürk'le arasında geçen konuşmada Atatürk'ün, kendisine terbiyenin dinî mi yoksa millî mi olması gerektiğini sorduğunu, onun da “Din içtimaî bir müessesedir. Realitede yaşamaktadır. Fakat devlet onu mekteplerinde öğretmeye mecbur değildir. Devlet terbiyesinin karakteri ancak millî olabilir. İnkılâp Maarif müesseselerini lâikleştirmelidir.” şeklinde cevap verdiğini belirtir. Baltacıoğlu'nun verdiği bu cevap üzerine Atatürk ikinci bir soru olarak “Böyle bir lâisizasyon hareketini halk nasıl telâkki eder?” sorusunu sorduğunda Baltacıoğlu da “Türk milleti lâik terbiye esasını çok iyi kabul edecektir. Çünkü dünyanın en realist, en müspet kafalı bir milletidir.” cevabını verir. Baltacıoğlu, Atatürk'ün soyut iddiaları hemen tasvip etmediğini, delil ve ispat istediğini, bunun üzerine kendisin de 1908 yılı sonrasında İstanbul Dârulmuallimât ve Dârulmuallimîninde yurdun her tarafından gelen gençlerle yaptığı ve onların din, milliyet ve hayat anlayışlarını açıkça ortaya koyan psikolojik bir anketten bahsetmesi üzerine eğitimin millî olması yönünde dile getirdiği kanaatinin Atatürk tarafından olumlu karşılandığını belirtir⁵⁷⁸. Beyza Bilgin'in belirttiği üzere, “Cevabın böyle olmasında, din eğitim ve öğretiminin genel eğitimin içindeki vazgeçilmez yerinin savunulamayışının yanında, o günkü ortamda dinin, daha çok olumsuz uygulamaları ile etkili oluşunun ve Baltacıoğlu'nun da belirttiği üzere, bu durumu endişe ile takip eden bir inkılâpçının huzurunda bulunmanın payı olduğu şüphesizdir.”⁵⁷⁹

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesini takiben din eğitimi alanında gerçekleştirilen bu uygulamalar, tedrisatın tamamen laikleştirilmesi çabaları olarak değerlendirilirken⁵⁸⁰, bir taraftan da özellikle din eğitiminin nasıl verileceği ve örgün eğitim kurumlarındaki din dersleri konusundaki inişli-çıkışlı uygulamalar, Tevhid-i Tedrisat'ın aleyhinde yorum ve eleştirilere neden olmuştur⁵⁸¹. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, böyle bir

⁵⁷⁷ Doğan, “Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, 251.

⁵⁷⁸ Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt V*, 1648-1649.

⁵⁷⁹ Beyza Bilgin, *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri* (Ankara: Emel Matbaacılık, 1980), 42.

⁵⁸⁰ Sungu, “Tevhidi Tedrisat”, 431.

⁵⁸¹ Turan, “Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tevhid-i Tedrisat”, 196.

düzenlemeye ihtiyaç duyulması ve bu düzenlemenin din eğitimi ve öğretimine etkisi olmak üzere iki şekilde değerlendirildiğinde bu kanunun ülkedeki öğretim birliğinin sağlanması konusunda isabetli ve gerekli yasal bir düzenleme olduğu, din eğitimi ve öğretimini etkileyecek olumsuz bir hüküm taşımadığı görülmektedir. Bu kanunla dini-mesleki öğretim sadece yapısal bir değişikliğe uğramış, hatta bu yapısal değişim dini-mesleki öğretimin yasal güvence altına alınarak devamını sağlamıştır. Medreselerin ise kanunun asıl hedefi gereği, öğretimdeki birliği sağlamak amacıyla kapatıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda asıl üzerinde durulması ve eleştirilmesi gereken konu, medreselerin kaldırılması değil, medreselerin işlevini yerine getirecek yeni kurumların doğru ve isabetli bir şekilde oluşturulmasına rağmen bu yeni kurumların sağlıklı bir şekilde işleyişini ve devamını sağlayacak tedbirlerin alınıp kararlılıkla uygulanmamasıdır⁵⁸².

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun TBMM'de kabulünden bir süre sonra Atatürk'ün, *“Cihan aile-i medeniyetinde mevkî-i ihtiram sahibi olmağa lâyık Türk Milleti, evlatlarına vereceği terbiyeyi mektep ve medrese namında birbirinden büsbütün başka iki nevi müesseseye taksim etmeye halen katlanabilir miydi? Terbiye ve tedrisatı tevhit etmedikçe aynı fikirde, aynı zihniyette fertlerden mürekkep bir millet yapmaya imkân aramak abesle iştigal olmaz mıydı?”*⁵⁸³ şeklindeki açıklamaları eğitimde birlik sağlanmasının zorunluluğuna verilen önemi göstermektedir.

Ulus devletlere yönelik olarak bilinen ve 1648 yılında imzalanan Westphalia Antlaşması'ndan beri devam eden ve eğitimde, adalette, ekonomide birliği hedefleyen uluslaşma süreçlerinde “tevhid” kelimesi, ulus-devlet inşasında kilit işlev gören bir sözcük olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin de “yeni insan”ını inşa etme süreci eğitimle başlamış⁵⁸⁴ ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu birleşik, modern seküler, eşitlikçi ve ulusal bir eğitim sistemi meydana getirmenin alt yapısını oluşturmuştur. Sistemin ulusçuluğu geliştirme rolünün olması, ulusal kimlik yerine İslami kimliğe sahip olan bölgesel, kabilesel, ırksal ve dilsel farklılıkların olduğu bir toplumda aynı fikir, aynı duygu ve aynı düşüncede insan yetiştirilmesi amacıyla eğitimin birleştirilmesi ulus inşası açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kanunla okullar laik bir zemine çekilmiş, ulusal bütünlüğe zarar vermesi muhtemel olan yabancı okullar kontrol altına alınmış ve hayatın en hakiki mürşidi olan

⁵⁸² Zengin, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”, 104-105.

⁵⁸³ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 219-220.

⁵⁸⁴ Toprak, Atatürk: Kurucu Felsefenin Evrimi, 294.

pozitif bilim temel değer olarak kabul edilmiştir⁵⁸⁵. Bu yönüyle Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Cumhuriyet dönemi ideolojisinin eğitim politikasının somut ifadesidir. Bir başka ifadeyle teoriden pratiğe geçişin göstergesidir. Bu kanun, Cumhuriyet rejimi için, uygun nesiller yetiştirerek devlet-toplum ilişkisi bağlamında hem merkezi iktidarın kendini garantiye alması, hem de toplumun siyasal ve kültürel homojenliğinin sağlanarak modern anlamda bir ulus inşa edilmesi açısından önemli bir işlevsellik taşımaktadır⁵⁸⁶.

3.4.3.2. Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu (13 Mart 1924)

TBMM Hükümeti Dönemi'nde genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusu ilk olarak 15 Temmuz - 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında gerçekleştirilen Birinci Heyet-i İlmiye'de gündeme gelmiş ve burada ele alınan konular arasında İstanbul Dârülmuallimîn ve Dârülmuallimâtı'nda birer "orta kısım" açılmasına da yer verilmiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonraki aylarda Birinci Heyet-i İlmiye'de alınan kararlar uygulamaya başlanmış, bir taraftan Orta Dârülmuallimîn ve Dârülmuallimât'ın kadroları hazırlanırken diğer taraftan da Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nun TBMM'deki görüşmelerine devam edilmiştir. Bu kanunla ilgili, daha sonra Maarif Vekilliğine getirilecek olan Saruhan Milletvekili Vasıf Bey, *"Bu kanun, şimdiye kadar hiçbir esasa müstenit olmayan muallimlerimizin refah ve tarz-ı intibahlarını tespit eden çok mühim bir kanundur"* sözleriyle söz konusu kanunun önemini dile getirmiştir⁵⁸⁷.

Cumhuriyet yönetimi ilk yıllarda öğretmenliğin bir meslek haline gelmesi için yasal çaba harcamıştır. Bu doğrultuda Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan on gün sonra 13 Mart 1924 tarihinde kabul edilen 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nun 1. maddesine göre "muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir" ibaresi ile ilk kez öğretmenlik mesleğinin tanımı yapılmış, öğretmenlerin işe alınma, çalışma şartları, ücret, derece, kıdem, terfi ve cezaları belirlenmiştir⁵⁸⁸. Bu kanunun 2. maddesine göre öğretmenler çalıştıkları okullara göre ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim öğretmenleri olmak üzere sınıf ve derecelere ayrılmıştır. 25 yaşını dolduran ve 40 yaşını geçmemiş olanların öğretmenliğe

⁵⁸⁵ Şimşek vd., "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri", 2815, 2819.

⁵⁸⁶ Doğanoglu, "Kemalist İdeolojinin Şekillenmesinde Ziya Gökalp'in Etkileri", 32.

⁵⁸⁷ Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme*, 317, 323-324.

⁵⁸⁸ Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, *Resmî Gazete* (7 Nisan 1924), Kanun No. 439; Akyüz, *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*, 366.

başvurabileceği belirtilmiştir⁵⁸⁹. Daha önce Yüksek ve Orta Öğretmen okulundan yetişmemiş olanlar da çeşitli kanunların açtığı yollardan orta öğretim öğretmenliği yapabiliyorken⁵⁹⁰, bu kanunla birlikte orta öğretim öğretmenlerinin, bu öğretim kademesine öğretmen yetiştiren öğretmen okullarından ve bunun dışında “Dârülfünûn” ve “yüksek ihtisas mektepleri” mezunları arasından seçilebileceği belirtilmiştir⁵⁹¹. Kanunda “Dârülfünûn ve yüksek ihtisas mektepleri mezunlarının orta öğretim mekteplerinde kendi ihtisaslarına ait bir ders grubunun öğretimini üstlenebilmeleri için öncelikle -vekâlet tarafından belirlenecek bir mektepte en az bir sene muallim muavini unvanıyla- staj görmeleri lazımdır. Bunların muallim unvanını alabilmeleri, staj gördükleri mektep meclisi muallimini tarafından muallimliğe kabiliyet ve ehliyetlerinin tasdik edilmesine ve Türkçe, Fenn-i Terbiye ve felsefeden verecekleri imtihanlarda başarılı olmalarına bağlıdır” şeklinde belirtilmektedir⁵⁹².

Kabul edildiği tarihten itibaren uygulamaya konulan ve genel ortaöğretimdeki öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli bir kaynak olan Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu’nun 1-4. ve 6-9. maddelerinde öğretmenliğin kısımları, ortaöğretim öğretmenliğinin kaynakları ve bu kaynaklardan öğretmenlik mesleğine geçişin kuralları belirlenmektedir⁵⁹³. Bu kanunun en dikkat çeken yönü, daha Cumhuriyet’in ilk yılında, öğretmenliğin, sivil ve asker sınıfları arasında en çok önemsenen meslek sayılmasıdır. İzlenen bu politika sayesinde öğretmenliğe yönelik doğal olarak ivme kazanmıştır⁵⁹⁴. Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu’nda belirtilen ortaöğretime öğretmen yetiştiren kaynaklar, bütün Atatürk dönemi boyunca kullanılmış, ancak bunlar da ortaöğretimdeki öğretmen ihtiyacını karşılama konusunda yeterli olmamıştır⁵⁹⁵.

⁵⁸⁹ Hasan Cicioğlu, “Türkiye Cumhuriyeti’nde Ortaöğretimin Gelişimi”, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Sempozyumu*, haz. Murat Alper Parlak (Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2010), 144.

⁵⁹⁰ Akyüz, *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişimdeki Etkileri*, 367.

⁵⁹¹ Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme*, 416.

⁵⁹² Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, *Resmî Gazete* (7 Nisan 1924), Kanun No. 439.

⁵⁹³ Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme*, 326.

⁵⁹⁴ Necdet Sakaoğlu, “Atatürk Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları”, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Sempozyumu*, haz. Murat Alper Parlak (Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2010), 267-268.

⁵⁹⁵ Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme*, 417.

3.4.3.3. Maarif Teşkilatına Dair Kanun (22 Mart 1926)

22 Mart 1926 tarihinde kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun, Cumhuriyet Dönemi Maarif Vekâlet'inin merkez teşkilatını düzenleyen ilk yasal düzenleme olması yönünden öneme sahiptir⁵⁹⁶.

Bu kanunun Türk eğitim tarihine getirdiği en büyük yenilik, Millî Eğitim Bakanlığının yapısı içerisinde önemli bir yeri ve işlevi olan Talim ve Terbiye Dairesi'nin kurulmuş olmasıdır. Ayrıca Milli Eğitimin taşra teşkilatı da bu kanunla yeniden düzenlenmiştir⁵⁹⁷.

Kanunun kabulünden sonra şehir ve kasabalar ile köylerdeki ilköğretim okulları her biri gündüzlü ve yatılı olmak üzere dört kısma ayrılmıştır. Ortaöğretim kurumları ise liseler, ortaokullar, ilk öğretmen okulları ve köy öğretmen okulları olmak üzere dört bölüme; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları da lise öğretmenlerini yetiştiren yüksek öğretmen okulu ve lise öğretmenleri dışındaki öğretmenleri (ortaokul, ilk öğretmen okulları ve köy öğretmen okulları) ve ilköğretim müfettişleri ile tatbikat müdürlerini yetiştiren orta öğretmen okulu olmak üzere iki kısma ayrılmıştır⁵⁹⁸.

Ayrıca bu yasayla, öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin öncelikli olarak ele alınması gereken sorunları arasında görülmüş ve nitelikli bir eğitimin ancak nitelikli öğretmenlerle yapılabileceği kabul edilerek “Maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlik” ilkesi benimsenmiştir⁵⁹⁹.

789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile Türk dilinin dünya dilleri arasındaki onurlu yerini alabilmesi ve diğer dillerin tesirinden arındırılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığında bir “dil heyeti” oluşturulmuştur. Böylece hem eğitimin Türkçe yapılmasına ve gelişmesine hem de Türkçe'nin yaygınlaştırılmasına katkı sağlanmıştır⁶⁰⁰.

Türkiye Cumhuriyeti'ndeki tüm öğretim kurumlarının işleyişini sağlayabilmek amacıyla kabul edilen ve eğitim öğretimin yasal zeminini oluşturan bu kanun, Cumhuriyet

⁵⁹⁶ Maarif Teşkilatına Dair Kanun, *Resmi Ceride* 338 (3 Nisan 1926), Kanun No.789, 522.

⁵⁹⁷ *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*, ed. Ercan Türk (Ankara: MEB Yayınları, 2015), 3-4.

⁵⁹⁸ Resmi Ceride, Sayı: 338, 3 Nisan 1926, 522-523.

⁵⁹⁹ *2001 Yılı Başında Milli Eğitim*, haz. Yıldız Işık vd. (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 200), 30.

⁶⁰⁰ Cicioğlu, “Türkiye Cumhuriyeti'nde Ortaöğretimin Gelişimi”, 145.

dönemi eğitim sistemini genel anlamda ele alan ilk eğitim yasasıdır. Böylece Cumhuriyet'in özellikle ilk on yılı boyunca, eğitim örgütü şemasının yenilenmesi, öğretim birliğinin sağlanarak ülkenin genelinde ortak programların uygulamaya konulması, karma eğitime başlanması, yeni müfredatın hazırlanması gibi konularda önemli girişimlerde bulunularak çağdaş ve modern bir eğitim sisteminin temeli oluşturulmaya çalışılmıştır⁶⁰¹.

3.4.3.4. İlk Mektep Muallim ve Muavinleri Hakkında Kanun (2 Haziran 1926)

2 Haziran 1926 tarihinde kabul edilen 842 sayılı İlk Mektep Muallim ve Muavinleri Hakkındaki Kanun ile kimlerin ilkokul öğretmeni olarak kabul edilebileceği belirlenmiştir. On iki maddeden oluşan bu kanunun birinci maddesinde bir kişinin ilkokul öğretmeni olarak kabul edilebilmesi için en az beş yıllık idadi veya buna eş değer orta ve yüksek derecede bir okulu bitirme şartı getirilmiştir. Bu kanun, ilk öğretmen okulunda eğitim görmediği halde ilkokullarda öğretmen olarak çalışmak isteyenlerle ilgilidir. Bu kanun ile öğretmenlik yapmak isteyenlerin öğrenim şartları belirlenmiştir⁶⁰².

Bu kanuna “İlk Mektep Muallim ve Muavinlerine Ait Kanunun İkinci Maddesine Bir Fıkra İlavesi Hakkında Kanun” ile ilave yapılmış ve bu ilaveye göre her ne surette olursa olsun hizmeti beş seneye ulaşmayan muallim muavinlerinden meslek dersleri sınavında başarılı olanlar dahi öğretmen kabul edilir maddesi eklenmiştir. Böylece daha önceki düzenlemelerde yer alan süre şartı ortadan kaldırılmış ve meslek derslerinden başarılı olan bütün muallim muavinleri öğretmenlik hakkını elde etmiştir⁶⁰³.

3.4.3.5. Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun (1 Kasım 1928)

Cumhuriyet devrimleri iki ana evrede gerçekleşmiştir. İlk evrede kısa sürede dönüşümleri gerekli kılan, eğitim, siyasal yapı, hukuk gibi alanlara hasredilebilen devrimler

⁶⁰¹ Hayrûnisa Alp, *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Türkiye'de İlköğretim ve Müfredat Programları (1913-1936)*, (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2020), 38-39.

⁶⁰² İlk Mektep Muallim ve Muavinleri Hakkında Kanun, *Resmî Ceride* 388 (2 Haziran 1926), Kanun No. 842, 705.

⁶⁰³ Ayşe Yanardağ, “Osmanlı'dan Erken Cumhuriyet Dönemine Miras Kalan bir İlköğretim Meselesi; Muallim Muavinleri” *Turkish History Education Journal* 9/2 (2020), 526.

gerçekleştirilirken, ikinci evrede ise kültür eksenli devrimler gündeme alınmıştır. Bunların başında harf devrimi gelmektedir. Harf devrimini de dilde sadeleşme süreci izlemiştir⁶⁰⁴.

İslamiyet'in kabulü ile Türkler tarafından kullanılmaya başlanan yaklaşık bin yıllık geçmişini olan Arap harfleri uygulamasına 1 Kasım 1928 tarihinde 1353 sayılı Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun ile son verilmiştir⁶⁰⁵. Tanzimat'tan itibaren, Türk dilinin gereklerine uymadığı, yazım ve harf sorunu şeklindeki gerekçelerle eleştiri konusu olan alfabe sorunu, II. Meşrutiyet döneminde de Türk dilinde ihtiyaç duyulan sekiz sesli harften sadece üçüne cevap verebilmesi gibi eleştirilerle devam etmiştir. Cumhuriyet döneminde ise bütün bu eleştirilere ilaveten büyük ve küçük harf ayrımının olmadığı, harf sayısının çokluğundan dolayı matbaalarda tertip kasalarında 612 adet ayrı şeklin olduğu, buna karşılık yeni Türk harflerinde rakamlar dahil 70 hurufat ile aynı ihtiyacın karşılanabileceği, en önemlisinin de Arap harflerinin öğrenilmesindeki zorluk olduğu ve Türk dilinin bünyesine uygun olmadığı yönünde eleştiriler yapılmıştır⁶⁰⁶.

Başlangıçta her ne kadar Arap harfleri ile ilgili bu tür gerekçeler ve Latin harflerinin basitliği gibi pratik nedenler gündemde tutulmuşsa da geri planda kültürel eksenli bir anlayış söz konusudur. Dil bir ifade aracı olmanın ötesinde, dilin bizzat kendisi bir inşa aracıdır. Bir toplumun kullandığı alfabe geçmişe dair semboller yüklü oluşu nedeniyle görseelliğiyle ön plana çıkmaktadır. Arap harfleri de Osmanlı'nın görseli olması dolayısıyla, Harf Devrimi geçmiş kültür normlarından Cumhuriyet'e özgü yeni kültür normlarına geçişi ifade etmektedir⁶⁰⁷.

Modernleşmeye yönelen ülke liderlerinin temel ideolojisi olan ulusçuluk ve modern eğitim arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Bu ilişki, modernleşmeye yönelirken toplumdaki birliği sağlama noktasında belirginleşir. Ulusçuluk ırksal orijin, dil benzerliği, dinsel kimlik veya herhangi bir unsura atıf yaparak bu birliği sağlayabilir. Fakat hangi unsur temel alınırsa alınsın ulusçuluk, kendi amacını eğitim organizasyonu yoluyla gerçekleştirir. Eğer bir ulus yasal olarak bir devlet şeklinde organize olmuşsa, amaçlanan ideal bir ulus

⁶⁰⁴ Toprak, *Atatürk: Kurucu Felsefenin Evrimi*, 294.

⁶⁰⁵ Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun, *Resmî Gazete* 1030 (3 Kasım 1928), Kanun No. 1353, md. 3/10.

⁶⁰⁶ Zafer Toprak, "Cumhuriyet'in Kilit Taşı: Harf Devrimi," *Toplumsal Tarih Dergisi*, 20/118 (2003), 2; Ali Nazım Sözer, "Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun, Eğitimde Birlik Hakkında Kanun ve Günümüzdeki Durumları", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7/2 (2005), 86.

⁶⁰⁷ Toprak, *Atatürk: Kurucu Felsefenin Evrimi*, 296.

oluşturmak için devletin ulusal bir dil üzerinde temellendirilmesi gerekir⁶⁰⁸. Cumhuriyet ideolojisine göre çağdaş uygarlık içindeki her ulus kendine özgü bir kültüre sahiptir. Türk ulusal kültürü de geliştirilmeksizin çağdaşlaşma yolunda ilerlemek mümkün olmayacağından Türk harflerinin kabulü bu konuda atılan en önemli adımdır⁶⁰⁹.

Bu amacı gerçekleştirmek için 1 Kasım 1928’de Harf Devrimi⁶¹⁰ yapıldıktan sonra hızlı bir eğitim seferberliğine girilmiştir. Öncelikle halkın okuma yazma oranını yükseltmek için Millet Mektepleri açma kararı alınmış, ardından, yayınlanan Kararname ile I. Millet Mektepleri talimatnamesi yürürlüğe konulmuştur⁶¹¹. Talimatnamenin 1. maddesine göre “...yeni Türk harflerinin kısa bir zamanda ve kolay surette her ferde okuyup yazabilmek imkanını bahşeden mahiyetinden Türk milletini azami surette istifade ettirmek ve büyük halk kütlelerini süratle okur-yazar hale getirmek maksadıyla Millet Mektebi teşkilatı” kurulmuştur. 22 Eylül 1929’da bazı değişikliklere gidilerek II. Millet Mektepleri Talimatnamesi yayınlanmıştır⁶¹². Bu talimatnamede Millet Mektepleri’nin, Türkiye halkının ümmilikten tasfiyesine ve fikri seviyesinin yükselmesine matuf olarak vücuda getirildiği ve bu mekteplerde 16-45 yaş arasındaki kadın ve erkek vatandaşların hayat ve maiyetlerinin ve vatandaşlık sıfatlarının gerektirdiği ana bilgilerle donatmanın amaçlandığı belirtilmektedir⁶¹³. Cumhuriyet döneminin Batılılaşma çabalarının ilk evresinde Harf Devrimi ile hedeflenen kültür değişiminin yolu açılmış ve bu doğrultuda kurulan Millet Mektepleri de iktidarın düşünce yapısının yaygınlaştırılmasında ideolojik aygıt işlevi görmüştür⁶¹⁴.

⁶⁰⁸ Şimşek vd., “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”, 2813.

⁶⁰⁹ Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, 423-424.

⁶¹⁰ CHP Yedinci Büyük Kurultay’ında, Amerikalı bir gazetecinin 10 Nisan 1947 tarihli bir yazısında Atatürk’e yönelttiği “Milletin alfabesini nasıl değiştirebildiniz?” sorusu üzerine Atatürk’ün, “Milletin alfabesini değiştirmedim. Ona bir alfabe öğretiyorum” dediğini nakleden Kocaeli Delegeşi Enver Balkan, gazetecinin bu yazısı ile ilgili, sadece % 8’inin okuma yazma bildiği bir milletin alfabesi diye bir şey olamayacağı, Türk harflerinin kabulü ile Türkiye’de değişim değil, öğretim hareketi olduğu görüşünü dile getirmiştir. C.H.P. *Yedinci Kurultay Tutanağı* (Ankara: Ulus Basımevi, 1948), 97.

⁶¹¹ Millet Mektepleri Talimatnamesi, *Resmî Gazete* 1048 (24 Kasım 1928), Kanun No. 7284.

⁶¹² Mustafa Şahin, “Bir Halk Eğitimi Çalışması Olarak Millet Mektepleri”, *Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi* 1/2 (1992), 215.

⁶¹³ Çaymaz, *Türkiye’de Vatandaşlığın İnşası*, 45.

⁶¹⁴ Yolcu Yavuz, *Cumhuriyet Misyonerleri*, 105.

3.4.3.6. Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Kanunu (22 Haziran 1933)

2287 sayılı Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun Cumhuriyet'in 10. yılında 22 Haziran 1933 tarihinde Reşit Galip'in Maarif Vekilliği döneminde kabul edilmiştir⁶¹⁵. Bu kanuna göre üniversiteler Maarif Vekâlet'ine bağlanarak reform çalışmaları hızlandırılmış, teknik eğitim ve mesleki ve teknik eğitim Bakanlık merkez örgütünde temsil edilmiştir.⁶¹⁶ Bakanlık dairelerinin görevleri belirlenmiş, teşkilatı genişletilerek 16 birimden oluşmuştur. Ayrıca bu kanun ile Milli Eğitim Şuralarının düzenli aralıklarla toplanması kararlaştırılmıştır⁶¹⁷.

3.4.3.7. Köy Eğitimcileri Kanunu (24 Haziran 1937)

Cumhuriyet yönetimi, 1930'lu yıllarda köylerdeki eğitim sorununa bir çözüm getirebilmek amacıyla Köy Eğitimcileri Kursları açmıştır. Okul inşa etmenin ve öğretmen göndermenin imkânsız olduğu köylerde, eğitimin, köy eğitimcileri kurslarında yetiştirilecek eğitimciler aracılığıyla yapılması planlanmıştır. Aynı zamanda Köy Eğitimcileri Kursları Köy Enstitülerine de zemin hazırlamıştır⁶¹⁸. 1930'lu yılların ortalarına doğru ülke nüfusunun %80'inden fazlası yani halkın büyük çoğunluğu köylerde yaşamaktadır. Ülkedeki yaklaşık 40 bin köyden 5051'inde okul bulunurken, 35000'inde okul yoktur. Köyde oturan halkın tahsil çağında olanlarının 4000'inin okula gittiği ve geri kalan dörtte üçünün okuldan, eğitimden mahrum oldukları belirtilmektedir⁶¹⁹.

Siyasal, sosyal ve ekonomik açılımları olan bu kurslar sayesinde verilecek eğitimle hem 1930'lu yıllara damgasını vuran 1929 büyük ekonomik buhranının etkilerini azaltmak için köyün ve köylünün ekonomik olarak kalkındırılarak köyden gelecek ekonomik çıktıların artırılması amaçlanmış, hem de ülke nüfusunun %80'inden fazlasını oluşturması nedeniyle halkın, Cumhuriyet yönetiminin siyasi ideolojisiyle eklemlenmesi, köyde ve köylülükte

⁶¹⁵ Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Kanunu, *Resmî Gazete* 2434 (22 Haziran 1933), Kanun No. 2287.

⁶¹⁶ *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*, 4.

⁶¹⁷ Ahmet Kuşci, *Türk Eğitim Tarihi (1923-1950)* (Ankara: İksad Yayınları, 2021), 131.

⁶¹⁸ Muhammed Sarı - Esma Uz, "Cumhuriyet Döneminde Köy Eğitimcileri Kursları", *Turkish History Education Journal* 6/1 (2017), 29,48.

⁶¹⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi (TBMMZC)*, Devre: V, Cilt: 18, İçtima: 2, 26.05.1937, 246.

Cumhuriyet ideolojisinin ilkeleri doğrultusunda bir dönüşüm gerçekleştirilerek, ideal köy ve ideal köylünün inşa edilmesi hedeflemiştir⁶²⁰.

18 Nisan 1937 tarihinde Eskişehir, Edirne, Erzincan, Kars ve Kocaeli’de köy öğretmenlerini eğitmek amacıyla Köy Öğretmenleri Kursları açılmış, açılan kursların başarılı olmaları üzerine bu kurslara yasal bir zemin oluşturmak için Saffet Arıkan’ın Milli Eğitim Bakanlığı döneminde 11 Haziran 1937’de 3238 sayılı Köy Öğretmenleri Kanunu kabul edilmiştir⁶²¹. Köy öğretmenleri, nüfusu öğretmen göndermeye uygun olmayan köylerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmüş, ziraat işlerinin tekniğe uygun bir şekilde yapılması için köylüye çok az bir maaşla rehberlik etmişlerdir. Köy Öğretmen Kursları, köylünün aydınlatılması, ekonomik kalkınma, modern tarım ve hayvancılık alanında ve kadın eğitiminde olumlu sonuçlar ortaya koymuş, okuma-yazma oranının arttırılmasına da önemli katkılar sağlamıştır⁶²².

3.4.3.8. Köy Enstitüleri Kanunu (17 Nisan 1940)

Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde ülke nüfusunun büyük bir kısmının köylerde yaşamasından dolayı köy eğitimi ve kalkınması ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmiştir. Bu nedenle köy eğitimi ve kalkınması sürekli üzerinde durulan, yeni yeni modeller denenerek geliştirilen bir alanı oluşturmaktadır⁶²³. 1929 Ekonomik Buhranı, Milli Eğitim bütçesinin kısılmasına yol açmış ve bu nedenle Köy Muallim Mekteplerinin 1932-1933 yıllarında kapatılmasından sonra köy eğitimi için bir süre yeni bir şey yapılamamıştır. 1930 yılının ortalarına doğru köy eğitimi ile ilgili çalışmalara yeniden ağırlık verilmiş, bu doğrultuda ilk olarak 1936 yılında Eskişehir yakınlarındaki Mahmudiye Çiftliği’nde Köy Öğretmen Kurslarının başlangıcını teşkil eden öğretmen kursu açılmıştır. Köyler için kısa zamanda çok öğretmen yetiştirme amacına yönelik yürütülen bu çalışmalar ve ekonomik olarak elde edilen birikim, 28 Aralık 1938’de Hasan Ali Yücel’in Milli Eğitim Bakanı olması ile birlikte

⁶²⁰ Çiğdem Erdem, “Cumhuriyet Yönetiminin 1930’lu Yıllarda Köyde ve Köylülükte Dönüşümü Gerçekleştirme İsteğinin Bir Aracı Olarak Köy Öğretmen Kursları”, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 10/3 (2008), 198.

⁶²¹ Köy Öğretmenleri Kanunu, Resmi Gazete 3639 (24 Haziran 1937), Kanun No. 3238, 982; *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre: V, Cilt: 19, İçtima: 2, 11.06.1937, 213.

⁶²² Sarı - Uz, “Cumhuriyet Döneminde Köy Öğretmen Kursları”, 48.

⁶²³ Nihal Yıldız - Osman Akandere, “Köy Enstitülerinin İdeolojik Yapısı”, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi* 17/35 (2017), 281.

yeni bir ivme ve nitelik kazanmıştır⁶²⁴. Bu girişimlerin sonucunda Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çalışmalarıyla, 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı yasaya göre Köy Enstitüleri kurulmuştur⁶²⁵. Bu kanuna göre öğretmenin eğitim süresi, beş yıllık köy ilkokulundan sonra beş yıl olan Köy Enstitüsü ile birlikte toplam on yıl olacaktır. Kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte 1948 yılına kadar toplam 21 Köy Enstitüsü açılmıştır⁶²⁶.

Cumhuriyet'in çağdaşlaşma ve batılılaşma yolundaki çabalarını toplumun en geniş tabanı olan köylüye kadar ulaştırma düşüncesiyle kurulan ve işe yaradıklarını kısa süredeki uygulamalarla kanıtlayan Köy Enstitüleri, Atatürk'ün sağlığında kurulan Köy Eğitim Kursları ve Köy Öğretmen Okullarının devamı niteliğinde kurulan eğitim kurumları olarak Atatürk devrimlerinin tamamlayıcı unsurları olmuştur⁶²⁷.

17 Nisan 1940 tarihinde kurulan Köy Enstitüleri ile sadece köye öğretmen yetiştirmek ve köy çocuklarını eğitmek değil, köye gönderilen öğretmenin öncülüğünde halkın tümüyle bir köy seferberliği oluşturmak, köy halkının bilinç düzeyini yükseltmek amaçlanmıştır. Köy Enstitüleri, okul eğitimin yanında aynı zamanda yaygın ve mesleki eğitim uygulaması ile bir nevi halk eğitimi niteliği taşıırken, Yüksek Köy Enstitüsü bağlamı ile de bir nevi üniversite niteliği taşımaktadır. Ziraat, hayvancılık ve diğer işlerle birlikte okulun da katkısıyla köyün kalkınmasının sağlanmasını ve öğrencilere teorik bilgiyle birlikte uygulamanın da öğretilmesini esas alan Köy Enstitülerinin öğretim programı, muhtevası, ders çizelgesi köy şartlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir⁶²⁸.

Türkiye'de Köy Enstitüleri ve köyde ilköğretim konuları ile ilgili II. Meşrutiyet döneminde Satı Bey, Ethem Nejat, İsmail Hakkı Baltacıoğlu tarafından önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu girişimlerin çoğu düşünce düzeyinde kalsa bile Cumhuriyet dönemi için örnek oluşturabilecek niteliktedir⁶²⁹. Erken Cumhuriyet Dönemi'nde ise Türk aydınının köyü ve köylüyü daha yakından tanıması için büyük ölçüde geliştirilen "köycülük"

⁶²⁴ Soydan, "Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye'de Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı Sorunu", 67-68

⁶²⁵ Köy Enstitüleri Kanunu, *Resmî Gazete* 4491 (22 Nisan 1940), Kanun No. 3803, 233; Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 393.

⁶²⁶ Soydan, "Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye'de Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı Sorunu", 68.

⁶²⁷ Ali Gürsel, "Türk Eğitim Sisteminde Köy Enstitüleri", *Asia Minor Studies- International Journal of Social Sciences* 6/11 (2018), 2.

⁶²⁸ Yıldız - Akandere, "Köy Enstitülerinin İdeolojik Yapısı", 278.

⁶²⁹ Kirby, *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, 47; Gürsel, "Türk Eğitim Sisteminde Köy Enstitüleri", 3.

faaliyetleri, devletin kırsala ilişkin temel politikalarının ayrıntılı olarak işlendiği bir alanı oluşturmuştur⁶³⁰. Cumhuriyet'in kuruluş felsefesine uygun, aydınlanmayı esas alan ve bütüncül bir ulusal kalkınmayı hedefleyen ideolojik yaklaşımda, halkçılık ilkesi temel çıkış noktasıdır. Bu açıdan yönetimin köy ile ilgili yürüttüğü faaliyetler, halkçılığın köye ve köy sorunlarına yönelen bir türü olarak düşünülebilir. Bu kapsamda Köy Enstitüleri halka ulaşma düşüncesiyle geliştirilen Halkevleri uygulamasının kırdaki yansımasını oluşturmaktadır. Her iki projeye de sosyal ve kültürel yönde bir değişimle birlikte aynı zamanda toplumda bir zihniyet dönüşümünü sağlamak amaçlanmaktadır⁶³¹.

Cumhuriyet ideolojisinin ilkelerinin öğretildiği ve öğrencilerin bu ilkeler doğrultusunda eğitildiği ve kuruluşundan itibaren “bir devrim aracı” olarak tasarlanmış olan Köy Enstitüleri, verecekleri mezunlarla bunu topluma yayarak Türk toplumunu Türk devriminin amaçlarına göre değiştirecek bir kurumsal yapıyı temsil etmektedir⁶³². Enstitülerde yürütülen seküler nitelikli eğitim programları, üretime yönelik atölye çalışmaları, öğrenci ve öğretmenlerin birlikte ortaya koydukları temsiller, bunlara köy halkının iştiraki, her sabah enstitünün önünde gerçekleştirilen kolektif yaşam pratikleri, her gün enstitünün içinden geçen yolu kullanarak bu uygulamalara şahitlik eden köy halkının gündelik aktiviteleri, devletin yeni ve kendi istediği değerlerle donanmış bir köylü aydın tipi oluşturma amacına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir⁶³³.

3.4.3.9. Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu (19 Haziran 1942)

Köy Enstitüsü hareketi, başlangıca özgü deneme, araştırma evrelerini geçirmiş ve 1942 yılında artık Türk siyasal sisteminin bir parçası olacak, Türk toplumunu Türk devriminin amaçlarına göre değiştirecek, verecekleri mezunlarla bu amacı topluma yayarak gerçekleştirecek kurumlar olarak işlevsel hale gelecek bir evreye gelmiştir. Devletin kurduğu

⁶³⁰ Dönemin ünlü yazarlarından biri olan Yakup Kadri hem “Yaban” romanında, hem de sahibi olduğu dönemin Kemalist dergisi “Kadro”da köy ile ilgili görüşlerini ayrıntılı olarak ortaya koymuştur. Bu yöndeki çalışmalar, Türk aydınının kendisi ile köylü arasında ne kadar büyük bir uçurum olduğunu fark etmesini sağlamıştır. Bazı aydınlar ve bunlar arasında özellikle İsmail Hakkı Tonguç, köy toplumunun Cumhuriyet'in ilkeleriyle ve çağdaş yaşamla ortak yönleri olduğunu, hatta romantiklerin köyü değiştirecekleri iddialarına karşı, köyün kent aydınlarını değiştirme gücünün bulunduğunu görmeye başlamışlardır (Kirby, *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, 98-100).

⁶³¹ Sıdika Çetin - Ahmet Kahya, ““Kırda Bir Modernleşme Projesi Olarak Köy Enstitüleri: Aksu ve Gönen Örnekleri Üzerinden Yeni Bir Anlamlandırma Denemesi”, *Ortadoğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi* 34/1 (2017), 133.

⁶³² Kirby, *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, 379

⁶³³ Çetin - Kahya, ““Kırda Bir Modernleşme Projesi Olarak Köy Enstitüleri”, 154.

ve desteklediği kurumlar olması dolayısıyla Köy Enstitülerinin hukuksal, yönetsel, ekonomik ve toplumsal kurumlarla olan ilişkilerinin yasal bir zemine dayandırılması için birtakım düzenlemelere gidilmiştir. Yeni bir tasarının hazırlanmasından önce hazırlayıcı nitelikteki Köy Öğretmenleri deneyi ve Köy Enstitüsü ile ilgili yasaların tüzük ve yönetmeliklerinin eksik ve kusurlu yanları dikkate alınmış ve onları tamamlayan yeni bir yasa hazırlanmıştır⁶³⁴.

Hasan Ali Yücel'in Maarif Vekilliği döneminde 19 Haziran 1942 tarihinde 4274 sayılı yasa ile Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu kabul edilmiştir⁶³⁵. Bu kanun ile köy okullarındaki ilköğretim yapı ve esasları ile Köy Enstitülerinin hedef ve işleyişleri arasındaki ilişki belirlenmiş, Köy Enstitüsü sistemi ayrıntılarıyla düzenlenmiştir⁶³⁶. Bu kanun, köylerde hayatları boyunca görev yapacak öğretmenlerle, enstitü mezunu öğretmenlerin görevlerini, yetkilerini, köy okulları ile enstitülerin fonksiyonlarını, köyde eğitim faaliyetlerine katılacak bütün ilgililerin görev ve sorumluluklarını belirlemektedir. Bu kanun, enstitülere yeni bir güç ve hız imkânı sağlamıştır⁶³⁷.

Köy Enstitüleri bir devrim aracı niteliğinde kurumlar olarak kurulduğu için, bu yasa köy eğitimin amacı ve içeriğine yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bu yönüyle özgün bir yasa olma özelliğine sahip olan Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, gerçekte Türk toplumunun büyük bölümünü kapsayan bir eğitim yasasıdır. Bu kanuna göre eğitimin amacı sadece halkı aydınlatmak yoluyla okuma yazma öğretmek veya halka ulusçuluk aşılamak ya da pratik bilgiler vermek değil, asıl amaç köy toplumunun ekonomik ve kültürel yaşamını çağdaşlaştırmak, bu yönde değişiklikler yapmak ve teknik manada ilerlemesini sağlamaktır⁶³⁸.

3.4.4. Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi Eğitim Politikalarına Temel Oluşturan Toplantı ve Şûralar

Kurtuluş Savaşı sonrası 1 Mart 1922 tarihinde Büyük Millet Meclisini açarken yaptığı konuşmada Atatürk, yeni ulus oluşturma sürecinde eğitimin önemine vurgu yaparak

⁶³⁴ Kirby, *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, 379-380.

⁶³⁵ Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, *Resmî Gazete* 5141 (25 Haziran 1942), Kanun No. 4274, 815.

⁶³⁶ Yıldız - Akandere, "Köy Enstitülerinin İdeolojik Yapısı", 284.

⁶³⁷ Sakaoğlu, *Türkiye Eğitim Tarihi*, 336, 339.

⁶³⁸ Kirby, *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, 379, 383-384.

çağın, toplumun ve çevrenin beklentilerini karşılayacak bir eğitim anlayışını şöyle dile getirmiştir:

“En önemli ve verimli vazifelerimiz Milli Eğitim işleridir. Milli Eğitim işlerinde kesinlikle zafere ulaşmak lazımdır. Bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu şekilde olur. Bu zaferin sağlanması için tek vücut ve tek düşünce olarak esaslı bir program üzerinde çalışılması lazımdır. Bence bu programın iki esaslı noktası vardır: Birincisi sosyal hayatımızın ihtiyaçlarına uygun olma, ikincisi de çağın gereklerine uygun olması⁶³⁹.”

Atatürk’e göre eğitim, milli idealleri beslemek, özgür ve ulusal bir devlet meydana getirmek, dinamik ve çağdaş bir toplum oluşturmak için en önemli araçtır. Bu yüzden milli bir eğitim sistemi oluşturulması, atılması gereken ilk adımdır.

Atatürk bu eğitim sisteminin amacını, *“Milli Eğitim’in gayesi yalnız hükümete memur yetiştirmek değil, daha çok memlekete ahlaklı, karakterli, cumhuriyetçi, inkılapçı, olumlu, atılgan, başladığı işleri başarabilecek kabiliyette, dürüst, düşünceli, iradeli, hayatta rastlayacağı engelleri aşmaya kudretli, karakter sahibi genç yetiştirmektir. Bunun için de öğretim programları ve sistemleri ona göre düzenlenmelidir.”* şeklinde dile getirmiştir⁶⁴⁰.

Millî mücadelenin ilk yıllarında Atatürk bir taraftan askeri savaşı zaferle neticelendirmeye çalışırken diğer taraftan eğitimle ilgili olarak savaş sonrası düşüncelerini ortaya koymaya çalışmıştır. 23 Nisan 1920’de TBMM’nin kurulmasının ardından Hamdullah Suphi Bey’in başkanlığında bir eğitim komisyonu oluşturulmuş ve 6 Mayıs 1920 günü Dr. Rıza Nur Bey Maarif Vekili olarak seçilmiştir. 9 Mayıs 1920’de de bakanlar kurulunun ilk hükümet programı belirlenmiştir⁶⁴¹. TBMM’nin ilk hükümet programında⁶⁴²

⁶³⁹ Ahmet Bekir Palazoğlu, *Atatürk’ün Eğitim İle İlgili Düşünceleri* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1999), 213; Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt V*, 1634.

⁶⁴⁰ Palazoğlu, *Atatürk’ün Eğitim İle İlgili Düşünceleri*, 213.

⁶⁴¹ Alp, *Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Türkiye’de İlköğretim ve Müfredat Programları (1913-1936)*, 30-31.

⁶⁴² Programda Maarif Vekili o günkü ifadesiyle; *“Maarif işlerindeki gayemiz; çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her manasıyla dinî ve millî bir hale koymak ve onları cidal hayatta muvaffak kılacak, istinatgahlarını kendi nefislerinde bulduracak kudreti teşebbüs ve itimadî nefis gibi seciyeler verecek, müstahsal bir fikir ve şuur uyandıracak bir derece-i âliye’ye isal eylemek, tedrisat-ı resmîyeyi bütün mekteplerimizi en ilmî en asrî olan bu esâsatta kavâid-i sıhhiye dairesinde yeniden tanzim ve programlarını ıslah etmek, mizacı millete ye şeraiti coğrafîye ve iklimiyemize, an’anâtı tarihiye ve içtimaiyemize muvafık ilmî ders kitapları meydana getirmek, halk kütlesinden lûgatleri toplayarak dilimizin kâmusunu yapmak, bizde ruhu millîyi nemalandıracak tasarı tarihiye, edebiye ve içtimaiyeyi erbabına yazdırmak, asarı atika-i millîyeyi tescil ve muhafaza eylemek, garp ve şarkın müellefatı ilmiye ve fennîyesini dilimize tercüme ettirmek, hasılı bir milletin hıfzı hayat ve mevcudiyeti için en mühim amil olan maarif umuruna dikkat ve gayreti mahsusa ile çalışmaktır. Bugün ise ilk işimiz mekâtibi mevcudeyi*

“dini ve milli eğitim” ve çocukları hayatta başarılı olacak şekilde yetiştirmek düşüncesi üzerinde durulmuştur. Bu programda kendine güvenen, girişimci, karakter oluşturulmasını sağlayan üretici düşünce ve bilinç uyandırmak şeklinde bir amaç belirlenmiştir. Bilimsel, çağdaş ve sağlıklı ilkeler doğrultusunda öğretim programlarının yeniden düzenleneceği belirtilmiş, ulusumuzun mizacıyla, coğrafya ve tarih şartlarımızla uyumlu ders kitapları hazırlamanın önemi üzerinde durulmuştur⁶⁴³.

Milli eğitimle ilgili öngörülerde bulunmak, amaç ve yöntemler belirlemek üzere düzenlenen şuraların ilk adımı olarak, 16 Temmuz 1921’de yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitimine bir perspektif oluşturması amacıyla Atatürk’ün başkanlığında Ankara’da, Türkiye’nin ilk eğitim kurultayı olan Maarif Kongresi düzenlenmiştir⁶⁴⁴. Bu kongrede Atatürk Cumhuriyet eğitiminin ilk işaretlerini vermiştir⁶⁴⁵. Eğitimin, yeni devletin inşa sürecinde en önemli araçlardan biri olduğu bilinciyle toplanan kongrenin açılış konuşmasında Atatürk, Türk ulusuna verilecek olan yeni eğitim anlayışının esaslarını, *“Bugüne kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarih-i tedenniyatında en mühim amil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken eski devrin hurafatından evsafı fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum*⁶⁴⁶” sözleriyle açıklamıştır. Atatürk, 1921 Maarif Kongresindeki açılış konuşmasında dile getirdiği gibi hükümet, yeni bir eğitim programının esaslarını belirlemek istemektedir. Milli Mücadele döneminde gösterilen bu çaba, TBMM Hükümeti’nin savaşı eninde sonunda kazanacağına kesin olarak inanmanın ve kurtarılacak vatan toprakları üzerinde milli bir devlet, milli bir eğitim kurma kararlılığının da bir kanıtıdır⁶⁴⁷.

Hakimiyet-i Milliye gazetesinin 17 Temmuz 1921 günkü sayısında yayınlanan konuşmada “Milli Türkiye’nin milli maarifini kuracak Türkiye muallime ve muallimlerine”

hüsni idare etmektir.” sözleriyle milli eğitimin hedeflerini açıklamıştır. İrfan Neziroğlu - Tuncer Yılmaz (haz.), *Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 1 (24 Nisan 1920- 22 Mayıs 1950)* (Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları, 2013), 47.

⁶⁴³ Cavit Binbaşıoğlu, *Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerine Bir Araştırma* (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1995), 173.

⁶⁴⁴ Sarıhan, 1921 Maarif Kongresi, 15.

⁶⁴⁵ Binbaşıoğlu, *Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerine Bir Araştırma*, 174.

⁶⁴⁶ *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II*, 19.

⁶⁴⁷ Sarıhan, 1921 Maarif Kongresi, 9-10.

seslenen Atatürk, asırların ihmali sonucu devlet bünyesinde ortaya çıkan yaraların, irfan yolundaki çabalarla giderilebileceğini vurgulamıştır. Konuşmada “milli bir terbiye programı”, “eğitim örgütünün verimli kılınması”, “şimdiye kadar uygulanagelen öğretim ve eğitim yöntemlerinin ulusu geriletmediği gerçeği”, “programların ve kitapların hurafelerden, yabancı fikirlerden, dış etkilerden arındırılıp ulusal karakterimiz ve tarihimize uyumlu içeriklere kavuşturulması”, “çocuklarımıza yabancı öğelerle bilinçli mücadele fikrinin aşılması”, “eski yolların tamamen bırakılarak yeni bir sanat ve marifet yolu çizilmesi”, “ana-babaların çocuklarının eğitimi ve öğretimi için her türlü özveriye göze almalarının önemi”, “milleti yetiştirmenin kutsal bir görev olduğu” konularını dile getirmiştir⁶⁴⁸.

Kongrede ilk mekteplerin programları, öğretim süreleri, ortaöğretim programları ve dersleri olmak üzere eğitim açısından önemli konular ele alınmıştır. Bu kongre daha sonra gerçekleştirilen Heyet-i İlmiye toplantılarının ve Milli Eğitim Şûralarının bir anlamda temelini oluşturmuştur. Yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin eğitim politikalarının belirlendiği, eğitim meselelerinin tanınmış eğitimcilerin fikir, düşünce ve tecrübelerinden yararlanarak tartışılıp karara bağlandığı, eğitimi bir programa bağlamak amacı ile toplanan ve belli bir uygulama gücü olan ilmi toplantılar olarak tanımlanabilecek olan Heyet-i İlmiye toplantıları⁶⁴⁹ 1923, 1924 ve 1925 yıllarında olmak üzere üç kez yapılmıştır.

Milli Eğitim Şûralarının da temelini oluşturan Heyet-i İlmiye, ilk toplantısını 1923 tarihinde gerçekleştirmiştir⁶⁵⁰. Toplantıda dini tedrisat konusunda uzun görüşmeler yapılmış; Ahmet Hamdi Akseki’nin, Ulum-i Dinîye derslerinin içeriğinin yetersiz olduğu, gençlerde görülen fikri ve ahlaki buhranın sebepleri ve bunları aşma yolları hakkında hazırladığı rapor okunup değerlendirilmiştir⁶⁵¹. Dini tedrisat öğretmenlerinin kabul edilmesinde diğer derslerde belirlenen şartların aranacağı, bu öğretmenlerin orta tahsil okullarında tali derecelerde tahsil görmüş olmaları gerektiği, dini tedrisat programlarının diniyat ve terbiye müteahhissilerinden oluşan bir encümen tarafından hazırlanacağı, Hz. Peygamber’in ve İslam büyüklerinin tanıtılarak İslam muhabbetinin çocukların kalbinde yaşatılması gerektiği kararları alınmış; bu kararlara ilaveten din dersi programlarının ıslahı, talebede din muhabbeti uyandıracak ders kitaplarının yazımı, konularda uzmanları

⁶⁴⁸ Sakaoğlu, *Türkiye Eğitim Tarihi*, 230-231.

⁶⁴⁹ Alp, *Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Türkiye’de İlköğretim ve Müfredat Programları (1913-1936)*, 32.

⁶⁵⁰ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Heyeti İlmiye, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf, (Erişim 5 Mayıs 2020).

⁶⁵¹ Ayhan Öz, “Heyeti İlmiye Toplantıları ve Milli Eğitim Şûralarında Din Eğitimi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/29 (2014), 131.

ilgilendirecek ayrıntıya girilmemesi, ruhi meselelere ağırlık verilmesi, öğrencilerde dine karşı muhabbet uyandırılmaya çalışılması önerilerinde bulunulmuştur⁶⁵².

1924 yılında toplanan II. Heyet-i İlmiye’de ilköğretim, ortaöğretim ve öğretmen okullarının süreleri ile ders kitaplarının yazdırılması gibi konularda kararlar alınmış ancak görüşülen konular arasında din eğitime neredeyse hiç yer verilmemiştir. Bu toplantıda müfredat programlarıyla ilgili önemli değişiklikler yapılmış ve din dersleri önemli ölçüde azaltılmıştır⁶⁵³.

1925 yılında gerçekleştirilen Üçüncü Heyet-i İlmiye’de de yine aynı şekilde din eğitimiyle ilgili bir konu yer almamış; milli eğitime ayrılan bütçenin daha yararlı kullanılması, liselerin yeniden düzenlenmesi, meslek liselerinin belli merkezlerde toplanması gibi konular görüşülmüştür⁶⁵⁴.

Türkiye eğitim sisteminin genel bir değerlendirmesini yapmayı amaçlayan, ülkemiz eğitim kararlarına ve uygulamalarına yön veren tavsiye niteliğinde kararların alındığı Birinci Maarif Şurası’nda (1939) köy enstitüleri, ilkokullardan üniversitelere kadar her kademede okulların yönetmelikleri, programları ve müfredatları, mesleki ve teknik okulların durumu, ders içeriklerinin oluşturulması ve ders kitaplarının hazırlanması konuları üzerinde durulurken din eğitimi ve öğretimini ilgilendiren herhangi bir konu doğrudan ele alınmamıştır. Ancak disiplin talimatnamesi ile ilgili müzakereler esnasında bazı konuşmacılar ahlak eğitimi ilgilendiren konuşmalar yapmışlardır. Bu çerçevede örneğin sigara ve içki konusu üzerinde durulmuştur⁶⁵⁵. Birinci Maarif Şûrası’na önemli ölçüde Cumhuriyet Halk Fırkası’nın parti programları ve planları yansıtılmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, Birinci Şûra’yı “millet olmak ve milli varlığı korumak savaşının talimnamesi” olarak nitelendirmiştir⁶⁵⁶.

İkinci Maarif Şûrası 1943 yılında 15-21 Şubat tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu şuranın başkanlığını da Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel yapmıştır. 1943 yılında

⁶⁵² Birgül Bozkurt, “Cumhuriyet Türkiye’sinin Eğitim Sisteminin İnşası Sürecinde Heyet-i İlmiye Toplantıları”, *Belgi Dergisi* 2/19 (2020), 1756.

⁶⁵³ Cemil Yavaş, *Heyeti İlmiye ve Milli Eğitim Şuralarında Din Eğitimi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2003).

⁶⁵⁴ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Heyeti İlmiye, (Erişim 5 Mayıs 2020).

⁶⁵⁵ *Birinci Maarif Şurası*, (Maarif Vekilliği Neşriyat, 1939), 215-225.

⁶⁵⁶ Öz, “Heyeti İlmiye Toplantıları ve Milli Eğitim Şuralarında Din Eğitimi”, 132.

gerçekleştirilen İkinci Maarif Şûrası'nda ana dilin öğretimi, okullarda ahlak eğitimi verilmesi ve tarih öğretiminin kalitesinin artırılması konuları ele alınmıştır⁶⁵⁷. Şûra kararlarında okullarda tarih şuuru ve milli bilincin aşılması, ahlak eğitiminin etkin hale getirilmesi hususları II. Dünya savaşının etkisini ve hükümetin devletçi-milliyetçi bir nesil yetiştirme politikasının eğitime yansımalarını göstermektedir⁶⁵⁸. Şûra'nın açılış konuşmasını yapan Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, İnönü'nün "*Ancak ahlaklı ve karakterli çocukların bilgilerinden memleket yararlanır*" düşüncesinden hareketle okulun görevlerinin tekrar düşünüldüğünü ve öğrenciye ahlak eğitimi vermenin de okullara düşen bir görev olduğunu belirtmiştir⁶⁵⁹. Şûra'da ahlak konusunu ele almak üzere bir ahlak eğitim komisyonu kurulmuştur. Bu komisyonda ahlak ilkeleri, ideal Türk çocuğu, Türk ahlakının toplumsal ve kişisel ilkelerinin başlıcaları, okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi ve dilekler olmak üzere beş bölümden oluşan bir ahlak eğitim raporu hazırlanmıştır⁶⁶⁰. İlgili raporda ahlak ilkeleri "Türk diline, kültürüne ve inkılabın eser ve esaslarına, umumiyetle Türklük idealine bağlı bir Türk; bütün medeni milletlerce kabul edilen yüksek ahlak ilkelerini benimsemiş bir insan; kendine ve başkalarına saygı gösteren, haysiyet, şeref ve namus sahibi bir şahsiyet yetiştirmek" şeklinde belirlenmiştir⁶⁶¹. Raporun "Okullarda Ahlak Eğitiminin Geliştirilmesi ve Vasıtaları" başlıklı bölümünde ilkokul, orta dereceli okullar, yükseköğretim, meslek ve teknik okullar ile köy enstitülerinde ahlak eğitiminin ilkelerinin ders programlarına yansıtılmasına ilişkin öneriler yer almıştır⁶⁶². Öğretmen yetiştirme ve yaygın eğitim bağlamında ise meslek ahlakı kuvvetli öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmenler için aydınlatıcı kitaplar yazılması ve vatandaşları Türk diline, kültürüne, devrimin esas ve eserlerine, Türklük idealine bağlı hale getirmek amacıyla büyük kültür merkezlerinde "Ahlak Danışma Kolları" kurulması kararlaştırılmıştır⁶⁶³. Şûra'da Yurttaşlık dersinde ahlaka dair meselelere daha geniş yer verilmesi yönünde bir karar alınmıştır. Ahlak komisyonunun hazırladığı raporda gerek "İdeal Türk Çocuğu" tanımlanırken gerekse "Türk Ahlakının Toplumsal ve Kişisel İlkelerinin Başlıcaları" sıralanırken dini referanslara hiç değinilmemiş, din kelimesine hiç yer verilmemiş, ahlak salt milli bir zeminde temellendirilmiştir. Sadece ideal Türk çocuğunun özellikleri arasında "iyi, doğru ve güzel

⁶⁵⁷ II. Milli Eğitim Şûrası, (Erişim 5 Mayıs 2020).

⁶⁵⁸ Meral Balcı, "Tek Parti Döneminde Eğitim Şûralarının Hükümetlerin Eğitim Politikalarına Etkileri", *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/17 (2019), 150.

⁶⁵⁹ Nilgöl Aslaner, *Milli Eğitim Şûraları ve Eğitim Politikaları (1939-1946)* (Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008), 111.

⁶⁶⁰ *İkinci Maarif Şûrası*, 104-117.

⁶⁶¹ *İkinci Maarif Şûrası*, 104.

⁶⁶² Aslaner, *Milli Eğitim Şûraları ve Eğitim Politikaları (1939-1946)*, 112.

⁶⁶³ Aslaner, *Milli Eğitim Şûraları ve Eğitim Politikaları (1939-1946)*, 113.

olan manevi değerleri” benimseyeceği yönünde kapalı bir ifade yer almıştır⁶⁶⁴. Başlangıçta eğitimi ve öğretimi dini ve milli bir çizgide birleştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım benimsenirken, daha sonra bu çizgiden uzaklaşıldığı ve eğitim öğretimin sadece milli bir zemine oturtulmaya çalışıldığı ve din eğitimi ve öğretiminde fikri bir değişikliğin yaşandığı görülmektedir.

1946 yılında toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şûrası’nda her kademedен mesleki ve teknik okulların müfredatları, öğretmen ve öğrenci profilleri, yönetmelikleri, mesleki ve teknik okulların eğitim kalitesinin artırılması ve bu okulların yaygınlaştırılması konuları ele alınmıştır⁶⁶⁵. Şûra’da ahlak konusuna, aile ve okul işbirliğinin sağlanması konulu madde görüşülürken dolaylı olarak değinilmiş olsa da⁶⁶⁶, Üçüncü Milli Eğitim Şûrası’na yakın tarihte gerçekleşen 1947 CHP kurultayında ahlak konusu gündeme gelmiştir. Laiklik meselesinin uzun bir şekilde tartışıldığı CHP 7. Kurultayı’nda birçok milletvekili ve delege tarafından Türk toplumunun o gün içinde bulunduğu sosyal ve siyasi çözülmenin önüne geçilebilmesi ve komünizm tehdidinin zararlarından korunabilmek için dinin, özellikle de İslam ahlakının öne çıkarılması, önemli bir mesele olarak gündeme getirilmiştir⁶⁶⁷. Kurultay’da Çorum Delegesi Abdulkadir Güney tarafından Diyanet İşleri Başkanlığı’nın yetiştirecek nesillere dini öğretecek bir teşkilatı olmadığı, sadece müftü ve imam atama görevinin bulunduğu, onların da eskiden kalmış, sınırlı sayıda kimseler olduğu, dolayısıyla bu kurumun din eğitimi ve öğretimi açısından güçlendirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ayrıca din derslerinin okul müfredatlarına alınması hem orta hem de yüksek öğretimde din eğitiminin yer alması gerektiği, özellikle de din eğitiminin ehil olmayan kimseler tarafından verilmesine mâni olmak amacıyla modern bilgilerle donanmış, münevver hocaların yetiştirilmesi için üniversitelerde ilahiyat fakültelerinin açılmasının önemli olduğunu savunmuştur. Seyhan Milletvekili Sinan Tekelioğlu, asri milletlerin dine nasıl önem verdiğini örneklerle anlatarak dinsiz milletlerin yok olup gideceğini, memlekette ahlaki çöküntü yaşandığını, ana-babaya ve büyüklere hürmetin kalmadığını, dinin ahlaki değerlerin yaşatılmasında olumlu etkisinin olduğunu, bu nedenle Diyanet İşleri’nin asri ve medeni hocalar yetiştirmesinin gerekliliğini dile getirmiştir. Kayseri Delegesi Şükrü Nayman da laikliğe hakiki manada hizmet etmek ve gerçek inkılapçı olarak düşünmek isteniyorsa, artık

⁶⁶⁴ Öz, “Heyeti İlmîye Toplantıları ve Milli Eğitim Şûralarında Din Eğitimi”, 134.

⁶⁶⁵ III. Millî Eğitim Şûrası, (Erişim 5 Mayıs 2020).

⁶⁶⁶ Öz, “Heyeti İlmîye Toplantıları ve Milli Eğitim Şûralarında Din Eğitimi”, 135.

⁶⁶⁷ İsmail Kara, *Cumhuriyet Türkiye’sinde Bir Mesele Olarak İslam 1* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2017), 66.

Türk yurdunda din eğitiminin gelişmesine yardım etme zamanının geldiğini hatta geçmiş bile olduğunu, okullarda din eğitimi yapmanın zorunluluğunu ifade etmiştir⁶⁶⁸.

1949 yılında gerçekleştirilen Dördüncü Milli Eğitim Şûrası'nda ise ahlak konusu, dolaylı gündem maddelerinden birini oluşturmuş, eğitim öğretimde dayanan demokratik esasları konu alan komisyon raporunda ahlak eğitimine de kısaca değinilmiştir⁶⁶⁹.

3.4.5. Cumhuriyet Döneminde Kalkınma Planlarında Eğitim

Cumhuriyet'i kuran yönetici kadronun siyasi politikasını belirleyen kaynaklardan birisi, pozitivizmin en belirgin özelliği olan “düzen ve ilerleme” fikridir. Bu açıdan iktisadi ve sosyal kalkınmanın planlanması düşüncesi dünyada olduğu gibi Türkiye’de de Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren etkisini göstermiştir⁶⁷⁰.

Kalkınma planları içerisinde eğitim önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Toplumların ilerlemesinde önemli bir rol oynayan eğitim, dinamik ve devam eden bir süreçtir. Eğitimde sağlanacak her ilerleme ve gelişmenin, toplumsal refah açısından önemli bir payı vardır. Eğitim süreci içerisinde hem donanımsal eksikliklerin giderilmesi hem de personel desteğinin sağlanması açısından, kalkınma planları içerisinde belirlenen hedefler yol gösterici olmaktadır. Böylece her vatandaşın eğitime aktif katılımı sağlanmış ve nitelikli iş gücüne dönüştürülmüş olur⁶⁷¹.

Cumhuriyet’in kuruluş aşamasında milli egemenlik ve iktisadi bağımsızlık bağlamında iki önemli gelişme kaydedilmiş ve Cumhuriyet’in ilanı ile aynı yıl gerçekleştirilen bu gelişmeler yeni bir ulus inşa sürecinde başat rol oynamıştır. Bunlardan birincisi olan Lozan Barış Antlaşması, milli egemenlik yönünde ülkenin geleceğinin belirlenmesinde önemli bir rol oynarken diğer taraftan milli egemenliğin tam olarak sağlanabilmesi için Batı’ya olan iktisadi bağımlılığa da son verilmesi önem arz etmektedir. Meşrutiyet yıllarından itibaren “milli iktisat” başlığı altında iktisadi bağımsızlığa doğru atılan önemli adımlar Cumhuriyet’in kurulduğu yılda da devam etmiş ve bu doğrultuda yeni

⁶⁶⁸ CHP Yedinci Kurultay Tutanağı (Ankara: Ulus Basımevi, 1948), 449, 451, 452.

⁶⁶⁹ Öz, “Heyeti İlmîye Toplantıları ve Milli Eğitim Şûralarında Din Eğitimi”, 135.

⁶⁷⁰ Mahmut Bolat, “Atatürk Dönemi Hükümet Programlarında Kalkınma Politikaları”, *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi Özel Sayı: Cumhuriyet’in Yüzüncü Yılında Türkiye* (2023), 309.

⁶⁷¹ Yaşar Akça vd., “Türkiye’nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi”, *International Journal of Cultural and Social Studies (IntjCSS)* 3 (2017), 396.

Türkiye Cumhuriyeti'nin iktisat politikasını belirleyeceği kararların alındığı, ülkenin geleceğine yön veren ikinci bir gelişme olarak 17 Şubat 1923 yılında İzmir'de Türkiye İktisat Kongresi düzenlenmiştir⁶⁷². Bu kongrenin açılış konuşmasında Atatürk, siyasi ve askeri zaferlerin ne kadar büyük olursa olsun, iktisat zaferleriyle taçlandırılmazlarsa elde edilen zaferlerin sürüp gidemeyeceğini ve az zamanda söneceğini dile getirerek iktisadi bağımsızlıkla siyasi bağımsızlığın birbirinden ayrılamaz parçalar olduğunu vurgulamıştır⁶⁷³.

Atatürk, yine aynı kongrede ülkenin kalkınmasında siyasi bağımsızlık ve ekonomik bağımsızlığın yanı sıra eğitimin de çok önemli bir rolü olduğunu vurgulamak için *“Arkadaşlar, bence yeni devletimizin, yeni hükümetimizin bütün esasları, bütün programları iktisat programından çıkmalıdır. Çünkü her şey bunun içinde mündemiçtir. Binaenaleyh evlâtlarımızı o suretle talim ve terbiye etmeliyiz, onlara o suretle ilim ve irfan vermeliyiz ki, âlemi ticaret, ziraat ve sanatta ve bütün bunların faaliyet sahalarında müsmir olsunlar, müessir olsunlar, faal olsunlar, ameli bir uzuv olsunlar. Binaenaleyh maarif programımız gerek iptidai tahsilde gerek orta tahsilde verilecek bütün şeyler, bu nokta-i nazara göre olmalıdır. Maarif programlarımız gibi şuûbât-ı devlet için tasavvur olunacak programlar dahi, iktisat programına istinat etmekten kendini kurtaramazlar. Esaslı bir program tatbik etmek ve bu program üzerinde bütün milleti hemahenk olarak çalıştırmak lâzımdır”*⁶⁷⁴ demiştir.

Bu kongrenin hemen akabinde 1 Mart 1923 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin dördüncü toplantı yılının açılışında *“Efendiler, terbiye ve tedriste tatbik edilecek usul, malûmat-ı insan için fazla bir süs, bir vasıta-i tahakküm yahut medeni bir zevkten ziyade maddi hayatta muvaffak olmayı temin eden amelî ve kabil-i istimâl bir cihaz haline getirmektir. Maarif Vekâletiniz bu esasa ehemmiyet vermektedir”*⁶⁷⁵ diyerek zihninde tasarlamış olduğu eğitim sisteminin temel felsefesini ortaya koymuştur. Atatürk'ün bu sözleri yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin en önemli meselesinin kalkınmak olduğunun ve bunun ilk adımının da eğitimden geçtiğinin beyanıdır. Eğitim felsefesi olarak ortaya konulan bu görüşlerin hayata geçirilmesi köklü bir eğitim zihniyeti ve müfredat değişimini gerektirmektedir.

⁶⁷² Toprak, *Atatürk: Kurucu Felsefenin Evrimi*, 166.

⁶⁷³ Bolat, “Atatürk Dönemi Hükümet Programlarında Kalkınma Politikaları”, 312.

⁶⁷⁴ *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II*, 115.

⁶⁷⁵ *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I*, 316.

Yeni kurulan Cumhuriyet'in eğitim sistemi, bağımsızlık ve ekonomik gelişme ile birleştirilip bütünleştirilmiştir. Misak-ı Milli kararları doğrultusunda tam bağımsızlık yolunda adımlar atılırken 1923 yılındaki İzmir İktisat Kongresi'nde ekonomik bağımsızlık ve ekonominin vazgeçilmez yeri üzerine dikkat çekilmiş ve bu kongrede bir Misak-ı İktisadi oluşturuluş ve ardından 8 Mart 1923 tarihinde yayınlanan Misak-ı Maarif ile eğitim düzenlemesi tanımlanarak üç önemli misak, bağımsızlık, ekonomi ve eğitim Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli olarak saptanmıştır.

3.4.6. Dünya Konjonktürünün Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi Politikaları Üzerindeki Etkisi

Modern dönemde genel olarak bütün dünyada bir ulus ve ulusal kimlik inşası ya da yeniden inşa süreci yaşanmıştır. Bu dönemde dünya genelinde yaşanan bu gelişmelerden Türkiye'nin bağımsız kalması söz konusu değildir. Bu yüzden Osmanlı'nın son dönemi ve sonrasında Türkiye Cumhuriyeti ile yaşanan ulus inşası küresel boyuttan ayrı düşünülmemelidir⁶⁷⁶. Modernleşmeyle birlikte eğitim kurumu da devletlerin bir ideoloji aktarım aracı olmuş ve 20. yüzyılda bu anlayış küreselleşmiştir.

20. yüzyılda yaşanan ulus kimlik inşasıyla birlikte halk, tebaa statüsünden çıkıp yurttaş statüsüne geçmiş, temel siyasal ve kurumsal birim olan ulus devlette dönüşüm yaşanmıştır. İktidar ve baskı araçlarında bir tekel kurumunda olan devlet, teknoloji ve eğitim sayesinde güçlü bir denetim uygulama imkânı kazanmıştır. 1970'li yıllara kadar modern devletin bu yöndeki etkinliği varlığını devam ettirmiştir⁶⁷⁷.

Cumhuriyetin kurucu kadrosu dünyadaki ulus-devlet sürecinde devlet merkezli eğitimin, bireyleri ve toplumları dolayısıyla mevcut siyasi, sosyal ve ekonomik yapıyı dönüştürmedeki gücünü görmüşlerdir. Cumhuriyetçi kadronun, modern bir ulusal kimlik oluşturması ve sadakatin sürekli kılınması için sistemli ve programlı bir şekilde eğitime yönelmesi bütün ulus-devletlerde görülen bir eğilimdir. Eğitimdeki bu yönelim Fransız modeli ile büyük benzerlik arz etmektedir. Tek amaç (seküler aydınlanma), tek program (tüm okul çocuklarının öğrenmesi gereken aynı içerik), tek dil (Türkçe) üzerine oturan ulusal

⁶⁷⁶ Şerafettin Pektaş, *Milli Şef Döneminde (1938-1950) Cumhuriyet Gazetesi*, (İstanbul: Fırat Yayınları, 2003), 7.

⁶⁷⁷ Begüm Kurtuluş, "Aşırılikler Çağının Mirası: Hobsbawm'ın Tarih Anlayışı Çerçevesinde Savaşın Dönüşümü", *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8/2 (2015), 59-60.

bir yönetim tarzı benimsenmiştir. Ülke boyunca standartlaştırılmış okul sistemi vasıtasıyla Türk ulusal kimliği oluşturmak için, kültürün homojenleştirilmesine çalışıldığı görülmektedir⁶⁷⁸.

Eğitim sistemi ve özellikle ilköğretim kurumları siyasal otoritenin dayandığı ideolojiyi yeniden üretmesinin, “millet” imajıyla mirasını yaymasının ve bunun için de gelenekler ve milletler icat ederek “millet”e bağlılık duygusu aşılamanın en etkili araçlarından birisidir⁶⁷⁹. Osmanlı Devleti’nde 19. yüzyıldan itibaren başlayan süreçte Türkiye’de siyasal modernleşmenin kaynağı ve toplumsal hayata yayıcısı olarak devlet, milli kimliğin oluşturulmasında ve söz konusu kimliği taşıyacak vatandaşların biçimlendirilmesinde merkezi bir rol üstlenmiştir. Bu açıdan Osmanlı Devleti’nden Cumhuriyet’e geçiş sürecinde eğitimin, devlet tarafından milli kimliğin ve vatandaşlığın inşasında başvurulan merkezi bir araç konumunda olduğu görülmektedir⁶⁸⁰.

19. yüzyılın büyük bir kısmında milliyetçilik daha çok liberal ve radikal hareketlerle ve Fransız devrimi ile ortaya çıkan bir olgu olarak karşımıza çıkarken⁶⁸¹ Eric Hobsbawm’ın aşırılıklar çağı olarak nitelendirdiği 20. yüzyılın 1919-1939 yıllarını kapsayan iki savaş arası dönem, liberal demokrasinin çöküş evresi olarak değerlendirilmektedir. Bu dönem gerek ekonomik gerekse siyasal açıdan demokrasinin giderek gerilediği, yerini otoriter ve totaliter rejimlere bıraktığı bir dönemdir⁶⁸². Bu dönemde totaliter yönetimlerin en belirgin özelliği olan “tek parti diktatörlükleri”nin etkinlik kazandığı ve pek çok ülkenin yönetiminde etkili olduğu görülmektedir⁶⁸³. 1920-1930’lu yılların hakim siyasal gelişimin, demokrasiden uzaklaşarak ya geleneksel otoriter yönetim biçimlerine dönme ya da yeni, kütle tabanına dayanan daha sert totaliter yönetim biçimlerinin oluşması yönünde olduğuna dair dünya genelindeki gelişmelere baktığımızda Mussolini’nin İtalyan demokrasisini yıkması, bu gelişmeyi takiben 1922’de Litvanya, Polonya, Letonya ve Estonya’da yeni kurulmuş olan demokratik rejimlerin askeri darbelerle ortadan kaldırılması, Yugoslavya ve Bulgaristan gibi hiç demokrasi deneyimi yaşamamış ülkelerin ise daha katı diktatoryal bir rejime doğru

⁶⁷⁸ Şimşek vd., “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”, 2820.

⁶⁷⁹ Eric Hobsbawm, “Seri Üretim Gelenekler: Avrupa 1870-1914”, çev. Mehmet Murat Şahin, *Geleniğin İcadı*, der. Eric Hobsbawm - Terence Ranger, (İstanbul: Agora Kitaplığı, 2006), 314.

⁶⁸⁰ Çaymaz, *Türkiye’de Vatandaşlığın İnşası*, 29.

⁶⁸¹ Eric J. Hobsbawm, *İmparatorluk Çağı 1875-1914*, çev. Vedat Aslan (Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 1999), 160.

⁶⁸² Zafer Toprak, “Türkiye’de “Sol Faşizm” ya da Otoriter Modernizm (1923-1946)”, *Sosyalbilimler.org*, (Erişim 13 Nisan 2024).

⁶⁸³ Özcan, *İnönü Dönemi Dini Hayat*, 114.

evrildiği görülmektedir. 1926'da Portekiz'de Salazar'ın darbesi, 1933'te Almanya'da Hitler'in iktidarı, 1930-1934 yılları arasında ise Brezilya, Dominik, Arjantin, Guatemala, Uruguay, Avusturya, Meksika'nın diktatörlükle idare edilmesi, 1936'da Yunanistan'da ve 1938'de de Çekoslovakya'da demokrasinin son bulması, 1939'da İspanya'da yaşanan iç savaş sonrasında İspanya Cumhuriyeti'nin yıkılması⁶⁸⁴ dönemin siyasi ve idari karakteri hakkında bilgi verebilecek örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Nadir Nadi CHP parti tüzüğünde yapılan değişiklikle İsmet İnönü'ye verilen "değişmez genel başkanlık" payesinin o günün dünya koşulları gereği olduğunu dile getirmekte ve o döneme hakim olan yönetim anlayışını şu sözleriyle dile getirmektedir:

*"O yıllarda totaliter yönetim modası salgın halinde idi. Almanya, İtalya, Rusya, Japonya gibi dev memleketlerin yanı sıra İberik Yarımadası'nda, Orta Avrupa'da ve Balkanlarda irili ufaklı bir sürü para-faşist rejim kurulmuştu. Ufukta belirmeye başlayan savaş bulutları çoğu milletleri koyun sürüleri halinde birer çobanın etrafında toplanmaya zorluyordu. Demokrasiye ihtiyarlamış, devrini yaşamış, verimsiz bir yönetim sistemi diye bakan aydınlar günden güne artıyordu."*⁶⁸⁵

1922'de başlayan bu sürecin, daha da kuvvetlenerek 1942'ye kadar sürmesinde 1929 yılında yaşanan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Dünya Ekonomik Buhranı'nın da etkisi büyüktür. Çünkü ekonomik krizin faturası demokratik yönetimlere kesilirken, otoriter rejimlerin bu krizden hasarsız veya nispeten daha az hasarla çıkması, demokrasiler yerine otoriter veya diktatoryal rejimlerin örnek alınmasına yol açmıştır⁶⁸⁶.

Dünya ekonomisi 1920'li yılların ortalarında Birinci Dünya Savaşı öncesine göre daha hassas ve daha kırılgan bir yapı arz etmektedir. ABD merkezli olarak ortaya çıkan 1929 krizi tüm dünya ülkelerinde işsizlik problemi, üretimle ilgili sıkıntılar ve aynı zamanda arz talep dengesizliği şeklinde sonuçlara neden olmuş ve tüm dünya ekonomilerinde benzer şekilde bir durgunluk süreci ortaya çıkarmıştır⁶⁸⁷. Ayrıca Birinci Dünya Savaşı nedeniyle meydana gelen dünya siyasi coğrafyasındaki değişiklikler ve bloklasmalar da dünyadaki

⁶⁸⁴ Tuğrul Korkmaz, "Türkiye'de Tek Partili Dönemin Toplum ve Siyaset Anlayışının Dünya Konjonktürü Bağlamında Değerlendirilmesi", *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* 43 (2014), 3-4.

⁶⁸⁵ Nadir Nadi, *Perde Aralığından* (İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1979), 17.

⁶⁸⁶ Korkmaz, "Türkiye'de Tek Partili Dönemin Toplum ve Siyaset Anlayışının Dünya Konjonktürü Bağlamında Değerlendirilmesi", 4.

⁶⁸⁷ Erdem Yavuz, "1929 Dünya Ekonomik Buhranı'nın Türkiye'ye ve Diğer Ülkelere Olan Etkisinin İstatistik Analizi", *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/2 (2021), 378, 386.

ekonomik dengeleri bozmuştur. Çünkü 20. yüzyılda meydana gelen devletlerarası savaşlar ile iç çatışmalar iç içe geçmiş, aradaki sınırlar belirsizleşmiştir. Bir devletin sınırları içerisinde meydana gelen özgürlük mücadeleleri ve devrimlerin uluslararası arenada da yansımaları olmuştur⁶⁸⁸. Bu konuda Şevket Süreyya Aydemir Rusya’da meydana gelen ihtilalin ekonomik dengenin bozulmasında önemli bir etken olduğunu “*Yüz yetmiş milyon insanın uluslararası mübadele mekanizmasından ayrılması, Birinci Dünya Savaşı gibi esasen düzenin bozulduğu bir dönemde değil de hatta savaştan önceki en güçlü, en sağlam gelişme yıllarında bile olsaydı, yine dünya ekonomik dengesinde ölçüsüz buhran yaratmak için kâfi gelebilirdi.*”⁶⁸⁹ sözleriyle ifade etmektedir.

20. yüzyılın başlarında meydana gelen Birinci Dünya Savaşı, siyasetin kutsallaşmasına en büyük katkıyı sağlarken bir taraftan da totaliter hareketlerin fazlasıyla kullanılacağı siyasal ideolojilerin inşası için yeni materyaller hazırlamıştır⁶⁹⁰. Sadece sanayi alanında değil, tarım ve dış ticaret alanında da büyük tahribat oluşturan Büyük Buhran sonrasında da ideolojik dönüşümler yaşanmıştır. Özellikle güçlü ekonomisiyle öne çıkan Almanya’da faşizm hareketi hızlanmaya başlamıştır⁶⁹¹. Bunalım, bütün ülkelerde ulusal gelirin gerilemesi ve yeniden bölüşülmesine, sosyal eşitsizlik ve sınıfsal zıtlıkların daha da ağırlaşmasına yol açarak toplumda giderek derin değişikliklere neden olmuştur. Krizin ardından işsizliğin büyük ölçüde artması, özellikle işçi sınıfının komünizm hareketine geçmesine zemin hazırladığı için, politikaya yön veren aktörler tarafından karşı hamle olarak sınıf mücadelesi, demokrasi, farklı partilerin varlığı ve parlamentarizme karşı olma anlayışına dayalı, işçi karşıtı bir hareket olan faşizm etkisi yaygınlaşmış, Avrupa’da faşist diktatörlükler artış göstermiştir⁶⁹².

İtalya, Almanya ve Rusya’nın yanı sıra, Birinci Dünya Savaşı’nda büyük bir trajedi yaşamış ve savaştan büyük bir hayal kırıklığı ile ayrılmış bağımsız ülkelerden biri olan Türkiye’de de rejim en az diğer ülkeler kadar radikal bir yol izlemiştir⁶⁹³. Ali Fuat Cebesoy

⁶⁸⁸ Kurtuluş, “Aşırımlıklar Çağının Mirası: Hobsbawm’ın Tarih Anlayışı Çerçevesinde Savaşın Dönüşümü”, 59.

⁶⁸⁹ Şevket Süreyya Aydemir, *İnkılâp ve Kadro (İnkılâbın İdeolojisi)* (Ankara: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, 1932), 20.

⁶⁹⁰ Onur Atalay, *Türk’e Tapmak, Seküler Din ve İki Savaş Arası Kemalizm*, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2020), 41.

⁶⁹¹ Yavuz, “1929 Dünya Ekonomik Buhranı’nın Türkiye’ye ve Diğer Ülkelere Olan Etkisinin İstatistik Analizi”, 380.

⁶⁹² Server Tanilli, *Yüzyılların Gerçeği ve Mirası 20. Yüzyıl: Yeni Bir Dünyanın Aranışında*, VI. Cilt (İstanbul: Adam Yayınları, 2007), 99, 119, 124.

⁶⁹³ Atalay, *Türk’e Tapmak, Seküler Din ve İki Savaş Arası Kemalizm*, 61.

anılarında, 29 Ekim 1925 tarihli Hakimiyet-i Milliye gazetesinin Takrir-i Sükun Kanunu uygulamalarına ve İstiklal Mahkemelerine övgüler yağdıran başyazısındaki İtalyan faşizmine yaptığı öykünmeden alıntı yaparak Türkiye Cumhuriyeti'nin idare şeklinin artık, *“demokratik bir idare olmayıp, ifade edilmeksizin İtalya’da tatbik edilen otoriter rejimin aynısı olan bir idare”* olduğunu ifade ederken⁶⁹⁴, Türkiye’deki rejimin ne kadar radikal bir yol izlediğine dikkat çekmiştir. Bu ülkelerin özellikleri ve fikri yapıları Türkiye’de bazı siyasetçi ve fikir adamları arasında da etkili olmaya başlamıştır. 1930’larda faşizme sempati duyanlar arasında yer alan Falih Rıfkı, faşist İtalya ile Türkiye arasında önemli benzerlikler olduğunu 1960’ların ortasındaki yazılarında dile getirmektedir⁶⁹⁵. Bu konuda Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreteri olan Recep Peker’in 1935 CHP Kongresi’nden önce Avrupa’ya özellikle İtalya ve Almanya’ya tetkik seyahatine çıktığı ve kurultaya sunmak üzere Almanya ve İtalya’daki faşist partilere özenerek Türkiye’de bir parti devleti oluşturma ve yine İtalya ve Almanya’da olduğu gibi üniformalı gençlik teşkilatı kurma düşüncesiyle CHP için nizamname ve program taslağı hazırladığı, ancak bu tasarının Atatürk’ün onayından geçmediği şeklinde birtakım bilgiler yer almakla birlikte⁶⁹⁶, Türk Ocakları Genel Başkanı Hamdullah Suphi’nin Mussolini’yi bir halk adamı olarak övdüğü konuşmalarında bir taraftan faşist sistemi göklere çıkarırken diğer taraftan da ulusalcılığın en gelişmiş biçimi olarak faşizmi Türk halkına önerdiği, ayrıca İtalya’daki hareketin etkisiyle Türk Ocaklarının faşizmin yuvaları haline dönüştüğü yönünde açıklamalar bulunmaktadır⁶⁹⁷. Yine 23 Nisan 1930 tarihinde, Türk Ocakları merkez binasının açılış konuşmasında Hamdullah Suphi halkevleri ile ilgili şu sözleri dile getirmektedir:

“Faşizm namı altında tanınan milliyetperverlik hareketi, İtalya toprakları üzerinde çok buhranlı bir devirden sonra, ağır ve tehlikeli bir mücadele neticesinde muzaffer oldu... O hareket, milliyetperverdir; biz de milliyetperveriz. Sınıf mücadelelerinin memleketimiz için mutlak bir harabiyet vücuda getireceğine tam bir kanaatimiz vardır; orada da bu kanaat mevcuttur. Faşizm, bir vatan etrafında siyasi ve içtimai ahengi tesis etmeyi düşünür... Biz faşist milliyetperverliğin dünkü galeyanında hem mazimizi hem de istikbalimizi görürüz.

⁶⁹⁴ Tunçay, *Türkiye Cumhuriyeti’nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması (1923-1931)*, 148.

⁶⁹⁵ Bora, *Cereyanlar Türkiye’de Siyasi İdeolojiler*, 140.

⁶⁹⁶ Tunçay, *Türkiye Cumhuriyeti’nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması (1923-1931)*, 321-322; H. Seçkin Çelik, “Recep Peker’in Faşizmle İlgili Düşünceleri ve Bir İddianın Sorgulanması”, *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi* 4/8 (Temmuz 2022), 909; Tanıl, *Cereyanlar Türkiye’de Siyasi İdeolojiler*, 141.

⁶⁹⁷ Anıl Çeçen, *Atatürk’ün Kültür Kurumu Halkevleri* (Ankara: Gündoğan Yayınları, 1990), 84.

*Faşizm gençliği gibi, milliyetperver Türk gençliği, yarın da Türk inkılabını tehdit edecek herhangi bir tehlikeye karşı silahlı kapıp müdafaa vazifesine koşacaktır*⁶⁹⁸.”

Her ne kadar Türkiye’deki rejimin İtalyan faşizmiyle aynı çizgide ilerlediği yönünde görüşler olsa da Zürcher, İtalyan faşist rejimiyle Cumhuriyet’in kuruluş dönemi politikaları arasında aşırı milliyetçi tutum ve ona bağlı olarak ortaya çıkan meşrulaştırıcı tarihsel mitoloji ve ırkçı söylem, rejimin otoriter yapısı ve bu rejimin kendi partisi için siyasal, toplumsal ve kültürel alanda tam bir totaliter tekel kurma yönündeki girişimleri, hem Mussolini’nin hem de Atatürk ve İnönü’nün kişiliklerinin yüceltilmesi, ulusal birlik ve dayanışmanın vurgulanması ve bu doğrultuda sınıf çatışmalarının inkar edilmesi yönünden benzerlikler bulunduğunu, ancak iki rejim arasındaki farklılıkların daha çok olduğunu dile getirmektedir. İki rejim arasındaki farklılıkları da kendisine diktatör denilmesinden aşırı şekilde hoşnutsuz olan Atatürk’ün bu yıllardaki nutuklarının hiçbirini faşist tarzdaki büyük bir kitle toplantısında vermemesi, parlamentosu ve seçimleri olan demokratik bir sistem görüntüsünün titizlikle sürdürülmesi, askeri söylem ve yayılmacı propaganda ve politikaların olmaması, Türk liderlerinin ihtiyatlı ve gerçekçi politikalarının olması şeklinde sıralamaktadır⁶⁹⁹.

1929 Buhranının Türkiye üzerindeki etkilerinin, Avrupa ülkelerindeki durumla benzer çizgide seyretmesi, rejimlerin yönetim biçimleri arasında doğal olarak etkileşime neden olmuştur. Türkiye’deki en üretken sektörün tarım sektörü olması dolayısıyla tarımsal ürün fiyatlarındaki düşüşler, dış ticaret hadlerinin Türkiye aleyhine dönmesine neden olmuş, bu durum da ülke ekonomisinin reel gelir kaybına uğramasına yol açmıştır⁷⁰⁰. Türkiye ekonomisini derinden etkileyen kriz ülke yöneticilerini yeni bir politika arayışına sevk etmiştir. Dünya ekonomik bunalımının sorunları karşısında iktidar, ya hak ve özgürlüklerin genişletilmesiyle siyasal rejimi bir ölçüde yumuşatma yoluna gitmek ya da devletin ekonomik ve toplumsal yaşamın her noktasına ulaşan müdahaleleri ile daha merkezi bir oranda sert bir düzen getirmek noktasında iki tercih arasında kalmıştır. Yönetici kadronun Serbest Fırka deneyiminin başarısızlığı nedeniyle ülkede çıkan kargaşayı ve Atatürk’ün çıktığı geniş kapsamlı yurt gezilerindeki değerlendirmelerini dikkate almasıyla Cumhuriyet’in ilk yıllarına oranla genel anlamda rejimde bir sertleşme kendiliğinden

⁶⁹⁸ Hamdullah Suphi (Tanrıöver), *Dağyolu II* (Ankara: Türk Ocakları Matbaası, 1931), 98.

⁶⁹⁹ Zürcher, *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*, 220-221.

⁷⁰⁰ Yavuz, “1929 Dünya Ekonomik Buhranı’nın Türkiye’ye ve Diğer Ülkelere Olan Etkisinin İstatistik Analizi”, 381.

gündeme gelmiştir⁷⁰¹. Bu koşullarda devlet, iktisadi alandaki gelişmeyi özel kesimden beklemek yerine bizzat öncülük yaparak özel kesime müdahalede etmiş ve yönlendirici etkide bulunmuştur⁷⁰². 1930 yılında kurulan Serbest Cumhuriyet Fırkası liberalizmi savunurken İnönü'nün yönetimindeki Cumhuriyet Halk Fırkası ekonomide devletin etkinliğini artırma yönünde bir yol izlemiş ve bu doğrultuda Cumhuriyet Halk Fırkası'nın 1931 yılındaki kongresinde “devletçilik” resmen yeni ekonomi siyaseti ve Kemalist ideolojinin temel esaslarından biri olarak kabul edilmiştir⁷⁰³. Türkiye’de 1932-1933 yılları itibariyle devletçilik ilkesi doğrultusunda iktisadi ve buna bağlı olarak da sanayileşme faaliyetlerine ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda planlı ve disiplinli bir program çerçevesinde iç tüketimi karşılayacak bir fabrikalaşma aşamasına geçilmiştir⁷⁰⁴. Beş yıllık kalkınma planı kapsamında iki büyük holding şirketi, 1933’te sanayiden sorumlu Sümerbank ve 1935’te de madencilikten sorumlu Etibank kurulmuş ve devlete ait çoğu işletme bu iki kuruluşun şemsiyesi altında toplanmıştır⁷⁰⁵.

Dünya bunalımı karşısındaki sorun ekonomik açıdan çözülemeyince Cumhuriyet’in yönetici kadrosu bu kez ideolojik açıdan bir çözüm arayışına yönelmiştir. Ekonomik sarsıntının ülke çapında büyük tartışmalara ve kargaşaya yol açmasından çekinen iktidar, tam bu sırada yeni bir heyecan başlatmak ve aynı zamanda devletle halk arasındaki kopukluğu ortadan kaldırmak üzere Halkevlerinin kuruluşunu gerçekleştirmiştir⁷⁰⁶. Bu açıdan Halkevleri, Cumhuriyet ideolojisinin ve özellikle 1930’lu yıllardaki ekonomik ve toplumsal koşulların bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Liberal ekonomi politikalarının bunalım nedeniyle sarsılmasının sonucunda dil ve tarih konularına odaklaşan milliyetçilik anlayışı yeniden gündeme getirilmiştir. Ülkede halk eğitiminin yetersiz olması ve tam bir eğitim sisteminin oluşturulamaması yüzünden inkılapların geniş kitlelere zamanında ve tam olarak ulaştırılamadığı düşüncesinden hareketle demokratik Batı ülkelerinde örnekleri bulunan yeni bir örgütlenme biçimi olarak

⁷⁰¹ Çeçen, *Atatürk’ün Kültür Kurumu Halkevleri*, 106.

⁷⁰² Mustafa Yahya Metintaş - Mehmet Kayıran, “1929 Ekonomik Krizinin Türk Tarımına Etkileri ve 1931 Birinci Türkiye Ziraat Kongresi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23 (2016), 75.

⁷⁰³ Zürcher, *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*, 232.

⁷⁰⁴ Mehmet Gökhan Polatoğlu, “Türkiye’nin Kalkınmasında Sümerbank ve Etkinliği (1933-1987)”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 37/104 (Kasım2021), 265.

⁷⁰⁵ Zürcher, *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*, 233.

⁷⁰⁶ Çeçen, *Atatürk’ün Kültür Kurumu Halkevleri*, 106-107.

Halkevleri kurulmuştur⁷⁰⁷. 1932’de kurulan Halkevleri, Recep Peker’in genel sekreterliği döneminde 120’yi aşmıştır. Bu kuruluşların “Halkevleri Teşkilat, İdare ve Mesai Talimatnamesi”nde dile getirilen bilgilere göre Macaristan’daki Milli Kültür Cemiyeti, Çekoslovakya’daki Mazarik Halk Terbiye Müessesesi, İtalya’daki Faşist Dopolavoro, Almanya’daki Nazi Partisi Örgütleri, İngiltere’deki Halk Terbiye Cemiyeti ve Radyo Dersleri Dinleme Kulüpleri gibi örneklerden esinlenerek kurulduğu açıklanmaktadır⁷⁰⁸.

Aynı dönemde Nazi Almanya’sının sert dış politikası da Türkiye’de ilgi görmüştür. Ancak Türk ve Alman rejimlerinin her ikisinin de milliyetçi olması açısından birbirine benzeyen yönleri bulunmasına rağmen, Alman rejiminin ırkçı bir milliyetçilik anlayışını benimsediği, buna karşın Türk rejiminin ırka değil, kültüre ve dile önem verdiği ve bu yönüyle ırkçı Nazi Almanyası’ndan ziyade kültürü ve tarihi ön plana çıkaran, faşist İtalya ile daha benzer yönlerinin olduğu şeklinde değerlendirmeler bulunmaktadır⁷⁰⁹.

Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında etkisinde kaldığı totaliter rejimler, sadece Alman nasyonal sosyalizmi ve İtalya’daki faşizmle sınırlı değildir. Falih Rıfkı Atay, 1931 yılında yayınlanan Yeni Rusya isimli kitabında Rusya’daki komünizmin de Türkiye için örnek alınacak yönleri olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Rusya’dan ben bir ders getiriyorum: Bu ders, Türk ihtilalini organize etmek, yeni gençliği yetiştirmek ve Türk cemiyetini birkaç hamlede terbiye etmek usulleridir... Rusya’dan komünist değil, fakat daha şuurlu Türk inkılapçısı döndüm ve şu parolalarla geliyorum. Türkiye’nin iktisat ve inşaa planını yapmak, inkılap fırkasını komünist ve faşist, yani eski bir nizamdan yeni bir nizama geçen memleketlerin firkalarından örnek alarak kurmak, bürokrasi yerine ihtilalci metotlar almak, hiç durmaksızın büyük yığın terbiyesine geçmek. Hiçbir vazifemiz Rus ve İtalyan gençlerinin vazifeleri kadar güç ve ağır da değildir⁷¹⁰”.

Dönemin otoriter ve devletçi özelliğiyle aynı ideolojik yapıya sahip, Türkiye’deki en önemli fikir hareketi, bu yıllarda Kadro Dergisi etrafında şekillenmiştir⁷¹¹. 1932 - 1934

⁷⁰⁷ Kenan Olgun, *Türkiye’de Halkevleri Gerçeği, Teftiş Raporları Işığında Birinci Yılında Halkevleri (Halkevleri ve Kocaeli Halkevi Örneği)* (Ankara: İksad Yayınevi, 2019), 13-14.

⁷⁰⁸ Tunçay, *Türkiye Cumhuriyeti’nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması (1923-1931)*, 320-321.

⁷⁰⁹ Atalay, *Türk’e Tapmak, Seküler Din ve İki Savaş Arası Kemalizm*, 65-66.

⁷¹⁰ Falih Rıfkı Atay, *Yeni Rusya* (Ankara: Hakimiyeti Milliye Matbaası, 1931), 170-172.

⁷¹¹ Yiğit, *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası*, 36.

yılları arasında yayınlanan Kadro Dergisi Marksist ve Sosyalist gelenekten gelen bir grup aydın tarafından çıkarılmıştır. Yazarları arasında Şevket Süreyya Aydemir ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun da bulunduğu Kadro Dergisi, yeni Türk devletine ve Atatürk inkılaplarına ideolojik bir zemin hazırlamak ve 1930'lu yıllarda uygulamaya konulan “devletçilik” politikalarına destek vermek gibi bir gaye ile oluşturulmuştur⁷¹². Sınıf mücadelesini reddetme ve mülkiyet hakkını kabul etme açısından komünizmden ayrılan Kadrocular, aşırı derecede bir devletçilik ve merkezi planlama görüşleri ile Marksizm’le daha yakın bir durumda konumlanmışlardır. Sürekli, Türkiye şartlarına uygun bir iktisadi programın geliştirilmesi ve uygulamaya konulması gerektiğini dile getirirken, diğer taraftan da inkılapların Batı’yı taklit ettiği noktasında eleştirilerde bulunmuşlar ve bu durumun Türkiye gerçeğine ters düştüğü yönünde görüşler ortaya koymuşlardır⁷¹³. Ancak CHP yöneticileri tarafından Kadro Dergisi’nden Türk devrimine bu şekilde bir ideoloji üretmeleri yönünde bir talepte bulunulmamıştır. Hatta kendilerine böyle bir rol biçmiş olmalarından dolayı yönetici kadro bu durumdan rahatsız olmuş, daha sonraki dönemlerde “*devrimin ideolojisini devrimin partisi yapar*” ilkesinden hareketle CHP yöneticileri 1933’ten itibaren yayımlanmaya başlayan Halkevleri dergisi olan “Ülkü” dergisini çıkarmıştır⁷¹⁴.

Dönemin konjonktürel yapısına bakıldığında Türkiye Cumhuriyeti’nin bu dönemde üç totaliter rejimle hem eğitim hem propaganda hem de yönetim teknikleri açısından karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu söylenebilir⁷¹⁵. Bu konuda Nancy Lindisfarne “*Türk devleti ekonomik ve politik anlamda bunlardan tamamen farklı ya da biricik değildir. Bunun en önemli göstergelerinden biri Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk dönemlerinde politik kurumların, simgelerin, törenlerin ve eğitim projelerinin Stalinist Rusya ile faşist İtalya’dan alınmış olmasıdır. Bu bağlantılar okullarda okutulan resmi tarihte ihmal edilir*”⁷¹⁶.” şeklindeki açıklamalarıyla etkilenmenin Türkiye açısından olduğunu dile getirirken, 1934 yılında Ülkü Dergisi’nde yayınlanan bir makalesinde Şevket Mehmedali (Bilgişin) ise “*Türk inkılabı birçok milletlere ön ayak olmuştur. İtalya faşizmasından Alman nasyonal sosyalist inkılabından, Amerika’da Rozvelt hareketlerinden evvel Türk inkılabı halkçılık, milliyetçilik*

⁷¹² İhsan Karlı, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluş Döneminde Kadro Dergisinin İdeolojik Tasarımı”, *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* 3/4 (2015), 140-142.

⁷¹³ Yiğit, *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası*, 37.

⁷¹⁴ Lütfi Sunar, “*Kadro Dergisi/ Hareketi ve Etkileri*”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 2/1 (2004), 515.

⁷¹⁵ Atalay, *Türk’e Tapmak, Seküler Din ve İki Savaş Arası Kemalizm*, 67.

⁷¹⁶ Nancy Lindisfarne, *Elhamdülillah Laikiz: Cinsiyet, İslam ve Tür Cumhuriyetçiliği*, çev. Selda Somuncuoğlu (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002), 123.

ve devletçilik temelleri üzerinde laik ve inkılapçı bir cumhuriyet esası kurmuştur.⁷¹⁷” sözleriyle Türkiye’nin bu devletlerin ideolojik açıdan öncüsü olduğunu savunmuştur.

Türkiye’de, her ne kadar 1930’lu yıllarda Serbest Cumhuriyet Fırkası kurularak çok partili hayata geçilmek istenmiş olsa da Şeyh Sait isyanı üzerine çıkartılan Takrir-i Sükûn Kanunu ile birlikte 1925 yılından itibaren kurulmuş olan rejimin otoriter yapısı, İnönü’nün ikinci cumhurbaşkanı ve CHP’nin değişmez genel başkanı sıfatıyla “milli şef” olmasıyla birlikte çok daha katı bir hal alarak geçici olarak görülen otoriter yapı müesseseleşmiştir⁷¹⁸. Milli şef olarak hem ülke yönetiminde hem de partide iktidarın merkezine yerleşen İnönü, kendi kadrosu ile kendine özgü bir yönetim oluşturmuştur. 1938 yılının son aylarında başlayan milli şef dönemi, dünya siyasetinin de etkisiyle 1940’lı yılların ortası itibariyle sona ermiştir. İnönü’nün “milli şef” olduğu yıllara denk gelen dönemin siyasi, sosyal ve ekonomik koşullarını etkileyen en önemli unsur İkinci Dünya Savaşı’dır⁷¹⁹.

İkinci Dünya Savaşı yıllarında Türkiye, dış politika alanında “denge politikası” uygulamıştır⁷²⁰. İkinci Dünya Savaşı’nda Mihver güçlerin yenilgisi kendi içinde demokratik değerlerin bir zaferi olarak görülmüştür. Çünkü müttefiklerin zaferi kazanması, değerlerinin de zafer kazanması anlamına gelmektedir. Çoğulcu, kapitalist bir demokrasi olan Amerika Birleşik Devletleri, savaştan egemen dünya gücü olarak çıkmış ve onun temsil ettiği örnek, dünyadaki bütün ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de birçok kimseyi etkilemiştir. Savaşın bitmesinden sonraki birkaç yıl içerisinde, Türkiye’nin siyasal sistemi, ekonomi siyaseti ve dış ilişkileri esaslı bir değişime uğramıştır⁷²¹.

İkinci Dünya Savaşı sonrası uzun zamandır dünya düzeninde kesintiler olmakla birlikte hakim güç konumunda olan Avrupa kalesi yıkılmış, yerine ABD ve Sovyetler yeni düzeni kuracak güçlü devletler olarak ortaya çıkmıştır. Savaş sonrası Sovyetlerin Türkiye ve Yunanistan üzerinde baskı kurma girişimleri, Türkiye’den toprak talebi ve üs istemesi, Stalin’in 1945’te Türkiye’ye yönelik saldırgan tutumları Türkiye’yi Batı bloğuyla, özellikle de ABD ile yakınlaştırmıştır⁷²². Türkiye hem Sovyetler tehdidini engellemek hem de savaş

⁷¹⁷ Şevket Mehmedali (Bilgişin), “Hukuk Bakımından Buhran”, *Ülkü Dergisi* 3/13 (1934), 26.

⁷¹⁸ Yiğit, *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası*, 33-34.

⁷¹⁹ Bozkurt, “Türkiye’de Milli Şef Dönemi CHP Politikalarının Eğitim Sistemine Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme”, 184.

⁷²⁰ Hakkı Uyar, *Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi* (İstanbul: Boyut Yayıncılık, 2011), 88.

⁷²¹ Zürcher, *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*, 241, 243.

⁷²² Uyar, *Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi*, 91.

sonrası ABD'nin Sovyetler karşısında Avrupa'ya sağladığı askeri ve ekonomik yardımlardan faydalanmak için Batı bloğunda yer aldığını gösteren somut girişimlerde bulunmaya başlamıştır⁷²³.

Savaşın Sovyetler Birliği, ABD ve İngiltere öncülüğündeki demokrasi cephesi tarafından kazanılmış olması, dünya genelinde tek partiye dayalı siyasal sistemlerin gözden düşmesine neden olurken, buna karşılık serbest seçimlere dayalı liberal demokratik sistemlerin ise canlanmasına yol açmış ve bu durum Türkiye'yi de etkilemiştir⁷²⁴. Türkiye'de 1945'lerin sonu ve 1950'li yıllar siyasal sistemin Batılı anlamda çok partili bir demokrasi olarak yeniden inşa edildiği bir dönemdir. Dolayısıyla bu yıllarda Türkiye, demokrasinin ne olduğu, sınırlarının nasıl genişletileceği gibi tartışmaların en yoğun yaşandığı ülkeler arasında yer almaktadır. Bu siyasi yeniden yapılanma döneminde Türkiye'de sürdürülen demokrasi tartışmalarında "Hür Dünya" devletlerinin demokrasi adına hoş gördüğü ya da meşru kabul etmediği hususlar, en önemli referans noktasını oluşturmaktadır⁷²⁵.

Türkiye'nin Batı ittifakı içinde yer alma konusuna verdiği önem dolayısıyla savaşın hemen sonrasında siyasi hayatta tedrici de olsa belirli bir değişim ve dönüşüm yaşanmış, rejimin otoriter yapısı ve tek parti iktidarının gücü zayıflamaya başlamıştır. Siyasi yapının değişmesi ve çok partili demokratik bir yapının kurulmasının yanı sıra hükümetin 1945 öncesi tek parti yönetimi için tahammül edilemeyecek temel bazı konularda bile büyük değişikliklere gitmesi⁷²⁶, ancak uluslararası sistem açısından kırılma noktası olan ve dünya politikasında büyük bir değişikliğe yol açan İkinci Dünya Savaşı sonrası kurulan yeni sistemin etkisiyle açıklanabilir⁷²⁷.

İkinci Dünya Savaşı sonunda ortaya çıkan tabloda, Birinci Dünya Savaşı'ndan itibaren devam eden güçler dağılımındaki belirsizlik yerini iki kutuplu dünyaya bırakmıştır.

⁷²³ İsmail Hakkı Elçi, "1938-1950 Dönemi Türkiye Siyasi Gelişmelerinin İç Politika ve Dış Politika Etkileşimi Bağlamında Analizi", *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5/1 (Mart 2021), 25.

⁷²⁴ Zeynep Özcan, *İnönü Dönemi Dini Hayat* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2015), 116.

⁷²⁵ Cangül Örnek, *Türkiye'nin Soğuk Savaş Düşünce Hayatı: Antikomünizm ve Amerikan Etkisi* (İstanbul: Yordam Kitap, 2021), 71.

⁷²⁶ Mardin, çok partili hayata geçişle birlikte Atatürkçülüğün laiklik ilkesinin zedelendiğini, bunun kanıtı olarak da 1947 yılında CHP'nin din eğitimi konusunda verdiği tavizleri dile getirir. Hatta Demokrat Parti iktidarının bile ilk yıllarında bundan daha ileri gittiğinin söylenemeyeceğini vurgular. Mardin, *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*, 187.

⁷²⁷ Elçi, "1938-1950 Dönemi Türkiye Siyasi Gelişmelerinin İç Politika ve Dış Politika Etkileşimi Bağlamında Analizi", 18.

Yeni dünya düzeninde artık mücadele ağırlıklı olarak bir tarafta kapitalizmin öncüsü ve savunucu ABD ile diğer tarafta komünizmin savunucusu Sovyetler Birliği arasında tam anlamıyla “Soğuk Savaş” gerçekleşmiştir. Dünya politikasının aldığı bu yeni durum sadece Soğuk Savaş’ı başlatan iki ülkeyi değil, aynı zamanda özellikle iç politika açısından başta doğrudan komünizm tehlikesiyle karşı karşıya kalan devletler olmak üzere tüm dünya devletleri üzerinde etkisini göstermiştir. Bu çerçevede ABD’nin de etkisiyle önce Sovyetler Birliği’ne yakın olan ülkelerde olmak üzere, ülkelerin iç politika söylemlerinde anti-komünist yaklaşım gündemi oluşturmuştur⁷²⁸.

Sovyet etkisi ve komünizmin yayılma alanlarından biri olarak görülen Türkiye’de de tek parti iktidarının son yıllarından itibaren anti-komünizm söylem, hem devletin resmi organları tarafından yürütülen faaliyetlerle hem de milliyetçi ve İslamcı düşünürlerin yazdıkları eserlerle giderek sistematik bir şekilde dönemin resmi ve milli ideolojisi haline gelmiştir. Demokrasi, özgürlük ve milliyetçilik anlayışı komünizm tehlikesine⁷²⁹ karşı, ondan koruyacak bir değer olarak meşrulaştırılmıştır⁷³⁰.

1940’lı yılların ilk yarısı İkinci Dünya Savaşı’nın en sıkıntılı ve buhranlı zamanlarıdır. Türkiye her ne kadar tarafsız olsa da her an savaşa girme riski dolayısıyla büyük sıkıntılar yaşamış ve bu nedenle ülke bütçesinin önemli bir kısmı savunmaya ayrılmıştır. Hem savunma harcamaları hem de bu dönemde yaşanan kıtlık ve kuraklık, eğitim ve kültür reformlarının finans kaynağını büyük ölçüde etkilemiştir. Gerek siyaset gerekse eğitim ve kültür alanında 1945 öncesinde uzun süre Fransız ve Alman etkisinde kalan Türkiye’de, İkinci Dünya Savaşı sonrası kazanan tarafın yanında yer almasıyla birlikte siyasi alanda olduğu gibi eğitim ve kültür alanında da Amerikan etkisi görülmeye

⁷²⁸ Ceyda Tuna Kocaoğlu, “Soğuk Savaş Yıllarında Türkiye’de Komünizm Karşıtı Propaganda Kitaplarında Anti-Komünist Söylem”, *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi* 2 (Haziran 2020), 34-35.

⁷²⁹ Ayverdi, adeta salgın bir hastalık gibi dünyaya yayılan komünizmin ortasına bırakılan Türk gençliğinin, bu tehlikeden ancak kendi bünyesine uygun kültürel değerlere sahip olmakla kurtulabileceğini ve bu değerlerin de ancak eğitim vasıtasıyla kazandırılabilceğini belirtir. Ayverdi’ye göre, “*Bugün ortada meselesiz ve her türlü kıymet hükümlerinden yoksun bırakılmış bir gençlik mevcuttur. Büyük bir boşluğa terk edilerek sahipsiz bırakılmış bu gençliğe, enerjilerini sarf edecek bir alan açarak onların gururlarını okşayan komünizm sahip çıkmaktadır. Toprağına ısındırılmamış, dili, dini, tarihi ve iftiharları elinden alınmış, asırlık düşmanlarının tuzakları gözünden uzak tutulmuş bir gençlik, elbette ki bu tuzağın çukuruna düşecektir.*” Ona göre bu tehlikeye karşı alınması gereken tedbir, “*gençliği köksüzlükten kurtarıp eline bir mesele vermek, onu dava sahibi kılmaktır.*” Komünizmin tehlikeli olduğunu anlatıp bu tür ideolojilerden uzak tutmaya çalıştığımız gençliğe, aynı zamanda “*içinde at koşturabileceği ufukları göstermek zorunda olduğumuzu*” da unutmamalıyız. Sâmîha Ayverdi, *Millî Kültür Mes’eleleri ve Maarif Davamız* (İstanbul: Kubbealtı Neşriyat, 2018), 178-182.

⁷³⁰ Tanıl Bora - Kerem Ünüvar, “Ellili Yıllarda Türkiye’de Siyasi Düşünce Hayatı”, *Türkiye’nin 1950’li Yılları*, Haz. Mete Kaan Kaynar (İstanbul: İletişim Yayınları, 2019), 159-164.

başlanmıştır⁷³¹. Uluslararası sistemin ve yeni dünya düzenin bir gereği olarak kabul edilen çok partili hayata geçişten sonra Türkiye'nin eğitim sisteminde de radikal değişimler oluşmaya başlamıştır.

Sovyet Rusya'ya karşı ABD ile yakınlaşmanın, Türkiye'deki politikalara liberalleşme, özelleşme ve girişimciliğin desteklenmesi yönünde etkileri olmuştur. Demokratik eğitim kavramına eğitim amaçları içerisinde daha fazla yer verilmiş, parti ve hükümet programlarında öğrencilerin demokratik ve girişimci olmalarının önemi üzerinde durulmuştur⁷³². Demokratikleşme sürecinin inanç, düşünce ve basın özgürlüğüne kapı aralayan bir özelliğe sahip olmasından dolayı, bu sürecin dini hayata da olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Din ve laiklik kavramlarının basın yoluyla tartışıldığı ve yeniden tanımlandığı bu dönemde, yönetici kadronun toplumda dile getirilen taleplere karşı daha duyarlı hale geldiği görülmektedir⁷³³.

1930'lar ve 1940'larda rejimin dine olan tavrı son derece baskıcıyken, çok partili siyasetin getirilmesinden sonra CHP'nin dine yaklaşımında daha ılımlı bir hava gözlemlenmiştir⁷³⁴. 1945-1950 yılları arasında CHP'nin din politikasında yaşanan değişikliğin odak noktasını 1947 yılında gerçekleştirilen CHP'nin Yedinci Kurultay'ı oluşturmaktadır. Bu kurultayda alınan kararların, uluslararası konjonktürle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yeniden yapılanma sürecinin yaşandığı 1945 sonrası dönem, "dünyada kapitalizmin sınırlarını genişletme çabasını", Türkiye'de ise "kapitalizmin yeni evresine uyum sağlama" sürecini ifade ettiğinden dış politikanın belirleyiciliği, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de ön plana çıkmaktadır. Bu gelişmeler doğrultusunda Türkiye'de sınıf ittifakları yeniden şekillenmiş, ekonomik, toplumsal, siyasal, kültürel ve ideolojik değişimler meydana gelmiştir. Savaş sonrası Türkiye, Sovyet tehdidi gerekçesiyle Amerika Birleşik Devletleri tarafında yer alarak ekonomik açıdan kapitalist sisteme eklemlenirken, aynı zamanda ideolojik açıdan da

⁷³¹ Ali Erken, *Amerika ve Modern Türkiye'nin Oluşumu: Bilim, Kültür ve Siyasal İttifaklar*, çev. Ebru Kılıç (İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları, 2020), 16-21.

⁷³² Meşeci Giorgetti - Batır, "İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları", 40.

⁷³³ Özcan, *İnönü Dönemi Dini Hayat*, 117.

⁷³⁴ Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, 270.

ABD'nin demokrasi ve özgürlükler çerçevesinde savunduğu liberalizmin ve komünizme karşı din parolasıyla yükselen muhafazakârlığın etkisi altında kalmıştır⁷³⁵.

Bu dönemde din olgusunu milli kimliğin bir ögesi olarak değerlendirme biçiminin, sadece aydın kesimde değil, aynı zamanda politik arenada da yaygınlaştığı ve meclisteki konuşmalarda İslam vurgusunun sıklaştığı görülmektedir. 1946'da iyice belirginleşen muhafazakârlaşmanın en tipik örneklerinden birinin Hamdullah Suphi Tanrıöver olduğu söylenebilir⁷³⁶. Tanrıöver, 24 Aralık 1946'daki TBMM'de Millî Eğitim Bakanlığı'nın bütçesi görüşülürken Türk gençlerine iki tür iman verilebileceğini, bunlardan birincisinin Türklerin yeni imanı olan milliyet, ikincisinin ise Türk milletinin çocuklarına, daha fazla gecikmeden telkin etmemizin vazifelerimiz arasına girmesi gereken din olduğunu dile getirmiştir⁷³⁷. 1949 yılında Türk Ocakları'nın yeniden açılışı sırasında yaptığı konuşmada ise, "Din, milletlerin en eski ve en devamlı müessesesidir. Esarete uğramış milletlerin son müdafaa siperi, odur." diyerek o zamana kadar fazlasıyla ihmal edilmiş olan dinin toplumsal hayattaki öneminin vazgeçilmez olduğuna dikkat çekmiştir⁷³⁸. CHP 1947'deki yedinci parti kongresinden sonra dine karşı hoşgörülü bir tavır sergilemiş, daha önce tamamen kaldırılan din derslerini seçmeli olarak okullara yeniden koymuş, vaiz yetiştirme kursları açmış, 1949'da Ankara Üniversitesi'nde bir İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. CHP bir taraftan da devletin laik niteliğine saldıran propagandaları kesinlikle yasaklayan 163. maddeyi ceza yasasına koyarak dini tepkiye karşı önlem almaya çalışmıştır⁷³⁹.

Çok partili dönemde 1945 Temmuz'undan 1950 Mayıs seçimlerinde DP'nin iş başına geçmesine kadar, Türkiye'de 24 siyasi parti ve teşekkül kurulmuştur. Beş yıllık kısa bir süre içerisinde kurulmuş olan bu partilerin çoğu din ve gelenek konuları, laiklik meseleleri hakkında belirgin bir tutum almışlar ve bu durumu parti programlarında belirtmişlerdir. Tunaya, bu dönemde kurulmuş olan İslamcı partilerin çok fazla olmasının nedenini, çok partili hayatın din istismarına ve yeni bir İslamcı hareketin ortaya çıkışına zemin hazırlamasına bağlamaktadır⁷⁴⁰. Ancak dini bir tutum takınan partilerin çokluğu, din

⁷³⁵ Meltem Salimoğlu, "Cumhuriyet Halk Partisinin 7. Kurultayı ve Din Politikası (1945-1950)", *Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi* 4 (2020), 58.

⁷³⁶ Yıldırım, *İnönü Döneminde Tarih ve Eğitim*, 110-111.

⁷³⁷ TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, 2. Yasama Yılı, 22. İçtima, Cilt: 3, 24 Aralık 1946, 438.

⁷³⁸ Yıldırım, *İnönü Döneminde Tarih ve Eğitim*, 111.

⁷³⁹ Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, 270.

⁷⁴⁰ Tunaya, *İslamcılık Cereyanı 3: İkinci Meşrutiyet'in Siyasi Hayatı Boyunca Gelişmesi ve Bugüne Bıraktığı Meseleler*, 13,15.

istismarı ihtimalini akla getirebileceği gibi, aynı zamanda daha da önemlisi Tek Parti dönemindeki laiklikle ilgili uygulamalardan büyük oranda rahatsızlık duyulduğunu da göstermektedir. Dönemin muhalefet biçimleri ve dayanaklarının, Tek Parti yönetiminin halkta rahatsızlık oluşturan uygulamalar üzerinden şekillenmesi de bu duruma işaret etmektedir⁷⁴¹.

1946 yılında kurulan DP'ye göre, din hürriyeti temel hürriyetlerden biridir. Parti temsilcileri, Türk toplumunun Müslüman bir toplum olması açısından, vatandaşların dini ihtiyaçlarını politikaya karıştırmadan istedikleri şekilde ve dilde yerine getirebilmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. DP'ye göre laiklik, düşünce hürriyetine saygı göstererek, ancak dinin siyasi amaçlar için kullanılmasına da izin vermeden uygulanması anlamına gelmektedir⁷⁴². Bu konuda 29 Mayıs 1950 tarihinde Adnan Menderes TBMM'de parti programını açıklarken laikliği nasıl anladıklarını şöyle ifade etmiştir:

“İrticai tahrike asla müsaade etmemekle beraber din ve vicdan hürriyetlerinin icaplarına riayet edeceğiz. Hakiki lâikliğin manasını biz böyle anlamaktayız... Hakiki lâikliği dinin Devlet siyasetiyle hiçbir ilgisi bulunmaması ve hiçbir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikinde müessir olmaması şeklinde anlıyoruz. Bu itibarla gerek din dersleri meselesinde gerekse din adamlarını yetiştirecek yüksek müesseselerin faaliyete geçmesi hususunda icabeden tedbirleri süratle yerine getirmek kararındayız”⁷⁴³.

Döneme ilişkin belgelerde, milletvekillerinden Osman Bölükbaşı'nın “dini uygulamalara ait özgürlüklerin parça parça verilmesinden toptan bir defada verilip din hürriyeti meselesinin halledilmesi ve bu özgürlükler kapsamında cemaat teşkilatı kurulmasına izin verilmesinin de din ve vicdan hürriyetini tamamlayacağı” ve ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı'nın varlığının laiklik ilkesiyle tezat oluşturduğu, bu nedenle de Diyanet İşleri Başkanlığının bir devlet kurumu olmaktan çıkarılması gerektiği yönündeki talebine karşılık Adnan Menderes, cemaat teşkilatı kurulmamasıyla dinin ne gibi bir baskı altında bulundurulmuş olacağını ve bu durumun din hürriyetiyle hiçbir alakası olmadığını belirtmiştir. Ayrıca vatandaşların dini inançlarının gereği olarak bağışta bulunma, cami yaptırma, hoca tutma, dini ayin ve ibadetlerini yerine getirme hususunda tamamen serbest

⁷⁴¹ Uyanık - Kara, *Birinci Cumhuriyet Dönemi: Din-Siyaset ve Toplum İlişkileri Üzerine (1923-1960)* 120.

⁷⁴² Uyanık - Kara, *Birinci Cumhuriyet Dönemi: Din-Siyaset ve Toplum İlişkileri Üzerine (1923-1960)*, 123.

⁷⁴³ TBMM Tutanak Dergisi, 9. Dönem, 1. Devre (Yasama Yılı), 3. Birleşim, Cilt: 1, 29 Mayıs 1950, 31.

olduğunu, halkın çoğunluğun Türk ve Müslüman olduğu Türkiye’de bir cemaat teşkilatı kurulmasının da doğru olmadığını, aynı zamanda Diyanet İşleri Başkanlığı’nın devletin içinde yer alan bir kurum olmasının ve devlet hazinesinden din işleri için para tahsil edilmesinin de laikliğe aykırı olmadığını dile getirmiştir⁷⁴⁴.



⁷⁴⁴ Cumhuriyet Arşivi (BCA), *Başbakanlık Özel Kalem Müdürlüğü* [30-1-0-0], No. 13, Gömlek No. 76, 2.

4. CUMHURİYET'İN KURULUŞ DÖNEMİ DİN EĞİTİMİ

4.1. Atatürk Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi

4.1.1. Müfredat Programlarının Düşünce Yapısı

Her devletin, her yeni rejimin var olabilmesi için kendine bağlı nesiller yetiştirmesi gerekir. Bu nedenle her devletin kurucu kadrosunun siyasi programında eğitim meselesi önemli bir yer tutmaktadır⁷⁴⁵. Kurtuluş Savaşı'nın en şiddetli zamanlarında bile eğitim faaliyetlerini aksatmamaya gayret gösteren Birinci Meclis Hükümetleri de eğitim kongreleri düzenlemekten ve program çalışmaları yapmaktan geri durmamıştır. Cumhuriyet'in ilanından önce Ankara'da Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti tarafından yayınlanan ilk program, büyük ölçüde konu başlıklarının sıralandığı, ayrıntıya yer verilmeyen bir program niteliğinde olan 1338 (1922) tarihli programdır⁷⁴⁶. Milli Mücadele'nin başarıya ulaşmasından sonra 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni rejiminin kurulması ile birlikte toplumu yeniden şekillendirme gereği ortaya çıkmış; toplumun hızlı kalkınması ve modernleşmesi için politik, ekonomik ve sosyal yapıya uygun ve Cumhuriyet ilkelerine bağlı insan yetiştirilmesi doğrultusunda eğitime yön vermek için program geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmiş ve bu yöndeki çalışmalar daha sistemli hale getirilmiştir⁷⁴⁷. Kurtuluş Savaşı sonrasında Atatürk, toplumun, çağın ve çevrenin beklentilerini tatmin edecek eğitim anlayışını “*Görülüyor ki en mühim ve feyizli vazifelerimiz maarif işleridir. Maarif işlerinde behemehal muzaffer olmak lazımdır... Bu zaferin temini için hepimizin yekcan ve yekfikir olarak esaslı bir program üzerinde çalışması lazımdır. Bence bu programın esaslı noktaları ikidir: 1. Hayat-ı içtimaiyyemizin ihtiyaca tetabuk etmesi. 2. İcabat-ı asriyeye tevafuk etmesidir*”⁷⁴⁸.” sözleriyle ortaya koymuştur.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesinden sonra ilk, orta ve lise düzeylerindeki programlarda yeni nesillere ortak bir milli kültür kazandırma, nesilleri farklı akımların, görüşlerin, maksatlı yetiştirme ve koşullandırma emellerinden uzak tutma hedefi

⁷⁴⁵ Aytaç, *Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar*, 10.

⁷⁴⁶ Fahri Temizyürek - Ahmet Balcı, *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 3.

⁷⁴⁷ Seval, Fer, “1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme”, 98.

⁷⁴⁸ *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II*, 48.

belirlenmiştir⁷⁴⁹. Bu kanun ile birlikte program geliştirme çalışmalarında, din eğitimi ağırlıklı programlar, yerini Cumhuriyet ulusalcı dünya görüşüne göre düzenlenen programlara bırakmıştır⁷⁵⁰. Ancak eğitim alanında daha önce başlatılan çalışmalar sonuçlanmadığı için, Cumhuriyet'in eğitim felsefesini ve politikasını temsil eden daha geniş kapsamlı yeni programlar hazırlanıncaya kadar yürürlükte olan programlarda düzenlemeler yapılmış, saltanat ve hilafeti temsil eden, Cumhuriyet politikalarıyla ters düşen konu ve yaklaşımlar programdan çıkarılmıştır⁷⁵¹. Bu doğrultuda II. Heyet-i İlmiye Toplantısı'nda kabul edilmiş olan öğretim programları ulusal bağımsızlık savaşı sonunda kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk orta ve ilköğretim programlarıdır. İlköğretim ve ortaöğretimde uygulanmak üzere düzenlenmiş olan bu programlar İlk Mektepler Müfredat Programı, Lise Birinci Devre Müfredat Programı (Orta Mektepler) ve Lise İkinci Devre Müfredat Programı olarak uygulamaya konulmuştur.

Cumhuriyet döneminde hazırlanan eğitim programları milliyetçilik, laiklik, Batı'ya dönüş ve pozitif bilimler çerçevesinde geliştirilmeye çalışılmıştır. Batı'ya yönelik ve pozitif bilim eğitim programlarına millilik ve vatanseverlik şeklinde, laiklik ise gelenekten uzaklaşma ve bilimsel zihniyetli vatandaşlar olarak yansımıştır⁷⁵². Türk toplumunun ekonomik, politik ve toplumsal yapısı, batı dünyasının etkisi, bilim ve teknikteki gelişmeler, Batılı uzmanların görüşleri ve Atatürk'ün eğitim anlayışı, Cumhuriyet dönemindeki eğitim anlayışını ve bu dönemde hazırlanan öğretim programlarını etkilemiş ve geliştirmiştir. Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi sağlamaktır. Programlar her şeyden önce milli bir nitelik taşımaktadır⁷⁵³.

Cumhuriyet'in kuruluş döneminin en belirgin ve en önemli özelliği, bir taraftan ilköğretim alanında okullaşma oranının artması yönündeki çalışmalara hız verilirken, diğer taraftan da öğretimin içeriğinin ve pedagojik altyapısının yeni kurulan ulus devletin ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilmesi yönündeki iradeci tavidir⁷⁵⁴. Kafadar, Cumhuriyet

⁷⁴⁹ Hızır Dilek, "Cumhuriyet Döneminde Kesintisiz Eğitim: 1924 İlkokul, Ortaokul ve Lise Müfredat Programları", *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6/12 (2016), 1-15, 3.

⁷⁵⁰ Erdal Aslan, "Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Ders Kitapları", *Eğitim ve Bilim* 35/158 (2010), 215-231, 218.

⁷⁵¹ Aslan, "Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı", 722.

⁷⁵² Gürol - Bavlı, "Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi", 357.

⁷⁵³ F. Dilek Gözütok, "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları", *Milli Eğitim Dergisi* 160 (2003), (Erişim 14 Ağustos 2022).

⁷⁵⁴ Üstel, "Makbul Vatandaş"ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, 128.

döneminde eğitim hareketleri içerisinde en çok ilköğretimdeki gelişmelerin dikkat çektiğini belirtmektedir: “*Nasıl ki daha çok Tanzimat rüştiyeler, II. Abdülhamid devri idadiler ve Meşrutiyet sultaniler devri olmuşsa, Cumhuriyet’in 1950’ye kadar ki dönemine ilkokul devri denilebilir*⁷⁵⁵”. Bu döneme kadar dersler, konular ve bunlara ayrılan zamanın gösterildiği çerçeve olarak adlandırılan “müfredat programı”, 1950 yılında “eğitim programı” adını almış ve program geliştirme çalışmaları daha da hızlanmıştır⁷⁵⁶. Cumhuriyet’in ilk yıllarında halkın eğitim seviyesinin temel eğitim düzeyine yükseltilmesi amacıyla ilkokul programlarının geliştirilmesine odaklanıldığı görülmektedir. Türkiye’de özellikle 1924-1953 yılları arasında ilkokul programlarının geliştirilmesi yönündeki çalışmalara ağırlık verilirken, 1953-1954 yıllarında ortaöğretimde program geliştirme çalışmaları önem kazanmıştır⁷⁵⁷.

4.1.1.1. İlköğretim Programları

1924-1948 yılları arasında ilköğretimde din dersleri kapsamında uygulanan öğretim programları Tablo 1’de yer almaktadır:

⁷⁵⁵ Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, 149.

⁷⁵⁶ Gürol - Bavlı, “Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”, 358.

⁷⁵⁷ Rahime Çobanoğlu – Ali Yıldırım, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 19/2 (2021), 815; Özcan Demirel, “Türkiye’de Program Geliştirme ve Uygulamaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (1992), 27-43, 28.

Tablo 1. 1924-1948 Yılları Arasında Uygulanan İlköğretim Din Dersi Öğretim Programları

Yıl	Öğretim Programı	Dersin Adı	Sınıf Düzeyi	Ders Saati	Dersin Statüsü
1924	İlkokul Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri Müfredat Programı	Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri	2., 3., 4. ve 5. Sınıf	Haftada 2 Ders	Zorunlu
1926	İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı	Din Dersleri	3., 4. ve 5. Sınıf	Haftada 1 Ders	Zorunlu
1930	İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı (Şehir İlkokulları)	Din Dersleri	5. Sınıf	Perşembe Günü Öğleden Sonra Yarım Saat	İsteğe Bağlı
1930	İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı (Köy İlkokulları)	Din Dersleri	3. Sınıf	Perşembe Günü 1 Ders	Zorunlu
1948	İlkokul Din Dersleri Müfredatı	Din Dersleri	4. ve 5. Sınıf	Haftada 2 Ders	İsteğe Bağlı

4.1.1.1.1. 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı

1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı, dönemin Milli Eğitim Bakanı Vasıf Çınar'ın başkanlığında 23.04.1924'te toplanan İkinci Heyet-i İlmiye'de kabul edilmiştir. İkinci Heyet-i İlmiye'nin üyeleri Maarif Vekaleti'nin üst yönetim kadrosu, öğretmen okullarının müdürleri, öğretmenler ve Darülfünun profesörlerinden oluşmuştur⁷⁵⁸. Müfredat programı, II. Meşrutiyet dönemi pedagoji tartışmalarını iyi bilen ve aynı zamanda Birinci ve İkinci Heyet-i İlmiyelerde yer alan Ali Haydar Taner, Avni Başman, Nafi Atuf Kansu, Necmettin Sadak, Mustafa Şekip Tunç, Abdülfeyyaz Tevfik, İhsan Sungu, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İbrahim Alaeddin Gövsa, Fuat Köprülü ve Kazım Nami Duru gibi eğitimcilerden oluşan heyet tarafından Cumhuriyet'in esaslarına ve özüne uygun bir şekilde yeniden tasarlamıştır. Cumhuriyet yıllarının ilk programı olma özelliğine sahip olan 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda ilkokul eğitim süresi altı yıldan beş yıla indirilmiştir⁷⁵⁹. Bu program erkek ve kız öğrenciler için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Programda

⁷⁵⁸ Ergin, *Türk Maarif Tarihi Cilt V*, 2007.

⁷⁵⁹ Bahri Ata, "1924'te İlkokullarda Tarih Öğretimi: D'alembert Etkisi Altında Türk Deneyimi", *Turkish History Education Journal* 3/1 (2014), 50-51.

genel ve derslere göre düzenlenmiş özel amaçlar yer almamaktadır. Daha çok, dersler ve derslere göre konuların dağılımını içeren programda derslerin birbiriyle ilişkisi de yeterince kurulmamıştır. Yeni program hazırlanıncaya kadar daha çok bir geçiş programı niteliği taşıyan 1924 programının Cumhuriyet öncesi son programlardan en bariz farkı, çok az sayıda derslerin eklenmesi ya da değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine göre uyarlanmış olmasıdır⁷⁶⁰. Amaçların sistematik bir biçimde ilkokul ve dersler için ayrı ayrı belirlenerek programda yer alması 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı ile gerçekleşmiştir⁷⁶¹.

1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda ilkokulların amacı en kapsamlı şekilde “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye” müfredatı içerisinde ifade edilmiştir. Buna göre ilk mekteplerden mezun olan çocukların büyük bir kısmı öğrenim hayatlarını burada noktalayacaklarından, hayata atıldıktan sonra okulda iken veya çocukluk devresinde karşılaşmadıkları çeşitli olaylarla yüz yüze geleceklerdir. İlkokulun amacı hayatta karşılaşacakları bu gibi durumlar için öğrencileri bilinçli birer vatandaş olarak sağlıklı kararlar alabilecek şekilde yetiştirmek ve gerçek hayata hazırlamaktır. Kul değil vatandaş yetiştirmek eğitimin temel prensiplerinden birisi kabul edilmiştir. Çünkü Cumhuriyet kulla değil vatandaşla yaşayabilir. Bu beklenti programda şöyle ifade edilmiştir: “*Beş senelik bir tahsil ve terbiyeden sonra hayata atılan gençlerin, içtimai hayatın mekanizmasını, bizzarure temasta bulunacakları her şey, siyasi ve iktisadi müesseselerin mana ve ehemmiyetlerini, tefrik-i Cumhuriyet'in ne gibi fedakârlıklar pahasına tesis ettiğini, hakiki düsturlarını ve düşmanlarını, devlet mekanizmasının hangi esaslar üzerine kurulduğunu ve nasıl işlediğini mümkün olduğu kadar esaslı ve etraflı bir surette öğrenmeleri zaruridir*”⁷⁶².

Cumhuriyet'in kurucu ideolojisinde “okul”, hem bireylerin sosyalizasyonunda hem de “ideolojik bir aygıt”⁷⁶³ olarak yeni toplum projesine eklemlenmelerinde, dolayısıyla söz

⁷⁶⁰ Adil Türkoğlu, “Cumhuriyet Döneminde İlköğretimin Gelişimi”, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Sempozyumu*, haz. Murat Alper Parlak (Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2010), 79.

⁷⁶¹ Aslan, “Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı”, 724.

⁷⁶² *İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1340)* (İstanbul: Maarif Vekaleti İlk Tedrisat Dairesi, Matbaa-i Âmire, 1340), 31.

⁷⁶³ Althusser, siyasal iktidarın meşruiyetini sağlayabilmek için baskı aygıtlarına ve ideolojik aygıtlara sahip olduğunu ve bunları yoğun bir şekilde kullandığını ifade eder. Althusser, “Devletin İdeolojik Aygıtları” olarak tanımladığı kavramsal düşüncenin, baskıyla değil ideolojiyle işlediğini dile getirirken, bu ideolojik aygıtlar içinde yer alan eğitime önemli bir işlev yükler ve eğitimle devletin egemen siyasal ideolojisinin eğitim aracılığıyla topluma aktarıldığını ve böylece toplumun rejimi benimsemesinin sağlandığını ileri

konusu projenin içinde yer alan ulusal değerlerin ve özellikle ulusal kimliğin genç nesil tarafından içselleştirilmesinde merkezi bir önem taşımaktadır. Böylece cumhuriyeti yaşatacak bireysel sorumluluk taşıyan ve doğru karar verebilen vatandaşlar yetiştirmek okul sayesinde mümkün hale gelecektir. Okul eğitim yoluyla, inşa edilmek istenen seküler toplum ve laik devlet projesinde vicdanların eğitim ve denetimini tek merkezden yönlendirebilmek ve biçimlendirebilmek imkânı sunmaktadır⁷⁶⁴. Okulun bu işlevini gerçekleştirebilmek için 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda en önemli değişiklik ders konularında gerçekleştirilmiş, özellikle “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye” ile “Tarih” dersi konuları arasında ayıklamalar yapılarak, Cumhuriyet'in anlam ve önemine ve yakın tarihte olan gelişmelere ağırlık verilmiştir⁷⁶⁵. Bu yönüyle bu program Cumhuriyet'i kuranların, en az matematik ve fen eğitimi kadar, insani ve toplumsal değerlerin oluşumuna katkı sağlayan Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye, Tarih, Coğrafya ve Türkçe gibi derslere de önem verdiğini göstermektedir⁷⁶⁶.

1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda din öğretimine “Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri” adıyla ilkokulların 2, 3, 4 ve 5. sınıflarında haftada iki saat olmak üzere yer verilmiştir⁷⁶⁷. 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda yer alan “Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri” programı ile Osmanlı'nın son dönemindeki 1914 tarihli ilkokul programında yer alan “Kur'an-ı Kerim ve Malumat-ı Diniyye” dersi arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır⁷⁶⁸.

1924 yılında hazırlanan “Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri” öğretim programında dersin amaç ve ilkelerine yönelik bir bilgi verilmemiştir. Bu programda sadece, 2. sınıftan başlamak üzere her sınıf düzeyinde hangi konuların öğretileceği belirtilmiştir. Programda, her sınıf düzeyinde öğretilmesi gereken konular şu şekilde yer almaktadır⁷⁶⁹:

sürer. Louis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev. Yusuf Alp- Mahmut Özışık (İstanbul, İletişim Yayınları, 2000), 32-38.

⁷⁶⁴ Üstel, “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, 127.

⁷⁶⁵ Türkoğlu, “Cumhuriyet Döneminde İlköğretimin Gelişimi”, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Sempozyumu*, 80.

⁷⁶⁶ Üstel, “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, 128.

⁷⁶⁷ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı* (1340), 3.

⁷⁶⁸ Mahmut Zengin - Dilek Menküç, “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Din ve Ahlak Dersi Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1924-1982)”, *Turkish Studies* 12/10, 366.

⁷⁶⁹ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı* (1340), 13-14.

“İkinci sınıf (Haftada 2 ders)

Bu sınıfta Kur'an-ı Kerim elifbası gösterildikten sonra Kur'an-ı Kerim tedrisine başlanacak ve Amme cüzüne devam olunacaktır. Muallim, bu derslerde münasebet düşürdükçe Hz. Peygamber'in Menakıb-ı Seniyyesi'ni izah ederek İslam muhabbetini çocukların kalbinde yaşatacaktır.”

“Üçüncü Sınıf (Haftada 2 ders)

Bu sınıftaki din dersleri de Kur'an-ı Kerim'e tahsis olunacak ve bu esnada muallim münasebet düşürdükçe Hz. Peygamber'in ve ashab-ı kiramın ulvi menkıbelerini izah edecektir.”

“Dördüncü Sınıf (Haftada 2 ders)

Bu sınıfta da Kur'an-ı Kerim tilavetine devam olunacak ve muallim münasebet düşürdükçe İslam'ın şartlarını ve iman edilmesi farz olan dini meseleleri izah edecek ve Fahr-i Alem ile diğer peygamberlerin menkıbelerini anlatacaktır. Bu sınıfta namaz surelerinden bazıları ezberletilir ve ameli olarak nasıl abdest alınacağı ve nasıl namaz kılınacağı öğretilir.”

“Beşinci Sınıf (Haftada 2 ders)

Bu sınıfta Kur'an-ı Kerim tilavetine devam olunacak ve talebenin abdest ve namaz hakkındaki malumatı takviye edilecektir. Oruç nasıl tutulur, hacca nasıl gidilir (mücmelen) izah edilecektir.”

Bu derslerde 2. ve 3. sınıflarda Kur'an-ı Kerim öğretimine yer verilirken, 2. sınıfta sadece Hz. Peygamber'in, 3. sınıf düzeyinde de Hz. Peygamber ve sahabenin menkıbelerine yer verilmiştir. 4. sınıfta ise Kur'an-ı Kerim öğretiminin yanında abdest, namaz, İslam'ın şartları, farz olan dini meseleler gibi iman ve ibadet konularına da yer verilmiştir. Ayrıca Hz. Peygamber'in menkıbelerinin yanında diğer peygamberlerin menkıbelerine de yer verildiği ve dolayısıyla diğer dinler konusunun da içerikte yer aldığı görülmektedir. 5. sınıflarda da Kur'an-ı Kerim öğretimine devam edilirken, bunun yanı sıra namaz ve abdest gibi ibadet

konularına ilaveten oruç ve hac konusuna da yer verilmiştir⁷⁷⁰. Sınıf düzeylerine göre hangi konulara yer verildiği incelendiğinde, derslerin içerik dağılımında çocukların gelişiminin dikkate alındığı söylenebilir. Bu programda öğrencilere bu dersi sevdirmek ve İslam dinini öğretmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda konu ve öğretmen merkezli doktriner yaklaşımın uygulandığı görülmektedir.

Bu programda yer alan din derslerinin içeriği incelendiğinde yeni devletin eğitim felsefesinin ve politikalarının din derslerine henüz yansımadağı görülmektedir. Bu durum Osmanlı'nın son döneminde modern mekteplerdeki din eğitimi anlayışının, Cumhuriyet dönemine geçişle birlikte henüz tam olarak değişmediğini göstermektedir.

4.1.1.1.2. 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı

Cumhuriyet döneminin ilköğretim ders programları alanındaki ilk büyük düzenlemesi 1926 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programı ile gerçekleşmiştir. 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda, 1924 programının büyük ölçüde yenilendiği, eksikliklerin giderildiği ve Cumhuriyet'in eğitim felsefesinin programlara daha fazla yansımaya başladığı görülmektedir⁷⁷¹. Bu programda, ülkede yaşanan gelişmeler dikkate alınarak sosyal ve teknik değişikliklerin programa yansıtılması gündeme gelmiştir⁷⁷².

1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'yla birlikte 6 yıl olan ilköğretim süresi beş yıla indirilmiş, 1926 programında da ilköğretim iki devreye ayrılmıştır. İlk üç sene birinci devre, son iki sene ikinci devre şeklinde belirlenmiştir⁷⁷³. 1926 ilkokul programında 1924 programından farklı olarak ders saatlerinin yanı sıra derslerin amaçları ve içerikleri açıklanmış, 1924 programının aksayan yönlerinden birisi olan dersler arasındaki kopukluk önemli ölçüde giderilmeye çalışılmış ve dersler arasındaki bağlantıların ayrıntılı olarak açıklandığı bir program tasarımı programa eklenmiştir.

⁷⁷⁰ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı* (1340), 13-14.

⁷⁷¹ Binbaşıoğlu, *Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerine Bir Araştırma*, 197.

⁷⁷² Vahap Vahapoğlu - Adem Güneş, "1924'ten 1950'ye Din Eğitimi Etkileyen Unsurlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/60 (2018), 1322.

⁷⁷³ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı* (1926) (İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti, Milli Matbaa, 1926).

Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye dersleri Yurt Bilgisi dersine çevrilmiş; Tarih, Din ve Yurt Bilgisi dersleri çağdaş ihtiyaçlara göre hazırlanmıştır⁷⁷⁴. Bütün derslerin hayat ve cemiyet etrafında toplu olarak öğrenciye aktarılması hedeflenerek eğitimin temel hareket noktasının toplum olduğu düşüncesi ön plana çıkarılmıştır. Önceki programlarda yer alan bilgi ve iyi alışkanlıklar yeterli görülmemiş, 1926 programında bireyin çevresine etkin uyumu ile Cumhuriyet ilkelerine sahip çıkacak bireyler yetiştirmek amacı ortaya koyulmuştur. Bu programda derslerin sayısı azaltılarak amaçları somutlaştırılmış ve dersler hedefleri açısından hayata bağlanmıştır⁷⁷⁵. Programda Batı’da ortaya çıkan reformist eğitim akımlarının ve özellikle John Dewey’in üzerinde durduğu “hayata ve çocuğa görelilik”, “toplu tedris” ve “iş okulu” gibi öğrencinin iş başarmasına önem veren ve kişisel beceriyi artırmayı amaçlayan ilkelere yer verilmiştir⁷⁷⁶. Osmanlı Devleti’nde egemen olan geleneksel eğitim anlayışının etkisinin görüldüğü 1924 Programı’nda konu merkezli bir anlayış benimsenirken, 1926 Programı’nda daha çok ilerlemeci eğitim felsefesi vurgulanmıştır⁷⁷⁷. 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı, bugünkü programların dayandığı toplu öğretim sistemi, ilkokulun amaçları, derslerin özel amaçları, öğretimde takip edilecek yollar, ilk okuma-yazma öğretiminde uygulanan çözümleme metodu, beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması şeklinde sıralanan altı temel esası kapsamı bakımından önemlidir⁷⁷⁸.

Amaçların sistematik bir biçimde ilkokul ve dersler için ayrı ayrı belirtildiği 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı, amaç bölümünden başlayarak ilköğretimin yurttaş inşa sürecindeki rolünü vurgulamaktadır. Programın giriş bölümünde ilkokulun amacının, “*genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek*” olduğu ifade edilmiştir⁷⁷⁹. Böyle bir eğitim anlayışı ile okulun, sadece öğrencileri değil, bu öğrenciler vasıtasıyla çevresindeki insanları da yetiştirme ve geliştirme imkanına sahip olduğu vurgulanmıştır⁷⁸⁰. “Vatan ve millete intibak” ettirmek amacı, Cumhuriyet kadrolarının yeni devletin ilkeleri ve inkılaplar doğrultusunda bir taraftan “millileşmek”,

⁷⁷⁴ Fer, “1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme”, 103.

⁷⁷⁵ Fatih Tuğluoğlu - Tuncay Tunç, 1926 İlköğretim Müfredatı ve Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Ekonomik Hedefleri” *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 26/76 (2010), 66.

⁷⁷⁶ Üstel, “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, 130.

⁷⁷⁷ Çobanoğlu - Yıldırım, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz”, 816.

⁷⁷⁸ Gözütok, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, *Milli Eğitim Dergisi* Sayı 160 (2003), (Erişim 14 Ağustos 2022).

⁷⁷⁹ Türkoğlu, “Cumhuriyet Döneminde İlköğretimin Gelişimi”, 80.

⁷⁸⁰ Binbaşoğlu, *Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerine Bir Araştırma*, 197.

diğer taraftan “medenileşmek” yönündeki okuldan beklentilerini ortaya koymaktadır. Buna göre okulda verilecek eğitimle, bireylerin inşa edilmek istenen yeni toplum projesine entegrasyonu ve bu projenin gerektirdiği norm ve değerlerin geleceğin yurttaşları tarafından içselleştirilmesi hedeflenmektedir⁷⁸¹.

İlk mekteplerin öğretim programı iki yıl sonra 1926 yılında değiştirilmiş ve 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı’nda “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” adıyla yer alan din dersleri 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı’nda “Din Dersleri” olarak değiştirilmiştir. Bu programda din derslerine 3, 4 ve 5. sınıflarda haftada birer saat olarak yer verilmiştir. 5. sınıflarda, seçilen bazı ayetlerin okutturulması dışında Kur’an-ı Kerim öğretimine de programda yer verilmemiştir⁷⁸². Bu dersin amacı 1926 İlk Mektepler Din Dersleri Müfredat Programı’nın giriş bölümünde “Çocuklarda Cenab-ı Hakka karşı şükran ve muhabbet hisleri uyandırmak, onlara, İslam dinini sevdirmek ve bütün Müslümanların itikatlarındaki vahdetin faydasını bildirmek” olarak belirtilmiştir⁷⁸³.

Programda dersin hedeflerinin ardından öğretimde uyulması gereken şu ilkelere dikkat çekilmiştir⁷⁸⁴:

1. *Din derslerinde fırsat düştükçe, dini muhitte gösterilmek istenilen batıl fikirler, yanlış kanaatler cerh edilecektir.*
2. *Çocuklara İslam dini ve İslam büyükleri sevdirecek, iyi ve güzel hareketlerin İslam dinindeki yüksek kıymeti anlatılacaktır. Fakat hiçbir vecihle taassup fikri verilmeyecektir. Çocukların mektep haricinde din hakkında aldıkları yanlış fikir ve telkinler münasip surette telkin edilecektir.*
3. *Dünyayı hakir görerek yalnız ahirete teveccüh etmek ve kanaati sefaletle, tevekkülü miskinlikle bir tutmak gibi hal ve hareketlerin hakiki dinde yeri olmadığı, dünyada azami refah ve saadet içinde yaşamının ve Müslümanların zengin, memleketlerinin mamur olmasının dinde de matlup ve mergup olduğu fikirlerinin çocuklara telkini lazımdır.*
4. *İslamlar arasında içtimai muavenetlere esas teşkil eden sadaka ve zekat üzerinde tevkiף edilerek zekat ve sadakanın hastane, darülaceze, himaye-i etfal gibi hayır*

⁷⁸¹ Üstel, “Makbul Vatandaş”ın Peşinde II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, 130, 132.

⁷⁸² Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 348-349.

⁷⁸³ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı* (1926), 45.

⁷⁸⁴ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı* (1926), 45-46.

pürür müesseselere ve yahut memleketin müdafaası maksadıyla teşkil eden cemiyetlere verilmesinin daha hayırlı olduğunu anlatmak lazımdır.”

Bu programda 3. sınıftan başlamak üzere 3, 4 ve 5. sınıflarda birer saat okutulacak olan derste hangi konuların öğretileceği 1924 programına göre daha kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında, kapsayıcı bir yaklaşım perspektifi içerisinde konuların ele alınması, bu dönemin yöneticilerinin din anlayışı ve din öğretimi politikaları açısından önemli ipuçları vermektedir. Programda her sınıf düzeyinde öğretilmesi gereken konular şu şekilde yer almaktadır⁷⁸⁵:

“3. Sınıf:

(Haftada 1 ders)

Cami. Camide niçin toplanılır? Müezzinin vazifesi nedir? Bayramlarda ne yapılır?

Camide toplanan insanların, bayramda birbirlerini tebrik edenlerin müşterek bir surette inandıkları şeyler: Allah, peygamber, iman, İslam dini.

Bugünkü Türklerin dini: İslam dini, İslam imanı, İmanın düsturu ‘La ilahe illallah Muhammedün Resulullah.’

İslam dinini insanlara öğreten zat: Hz. Peygamber, Hz. Muhammed’in hayatı ve ahlakı (muhtasar bir surette, yalnız tarihi hakikatler söylenecek, çocukları alakadar etmeyen tafsilattan sarf-ı nazar edilecektir. Mucizelerden ve harikulade menkıbelerden bahis olunmayacaktır.)

Allah’a iman: Allah mü’minlerin kalplerinde yaşayan ulvi bir varlıktır. Allah, büyük kudret-i fâtıradır. Allah sevgisi bütün ibadetlerin başı ve en büyüğüdür. Allah’ı bize tanıtan Hz. Peygamber’dir. Allah zaman ve mekândan münezzehtir.”

⁷⁸⁵ İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926), 46-49.

“4. Sınıf:

(Haftada 1 ders)

İslam dininin esasları: Kimsenin dinine, itikadına, işine karışmamak; İslam dininde her şahıs kendi itikadından ve kendi işinden mesuldür. Başkalarının imanına karışmaya kimsenin hakkı yoktur.

Hayırlı insan olmak: İslam dininde herkes hayır işlemekle mükelleftir. Ahlakın emrettiğini İslam dini de emreder. Ahlakın fena gördüğünü İslamlık da fena görür. Kendi nefesine, başkalarına, memleketine ve vatanına hayrı olmayan insanları İslamlık takbih eder.

Çalışmak: İslam dininde sa'y asıldır. İnsan ancak sa'yiyle insan olur. Tembellik, miskinlik İslam dininde memnudur.

İslam dininde tevekkül her türlü tedbirden sonra caizdir: Aklın gösterdiği her çareye başvurmadan tevekkül edenler daima mahrumiyete uğrarlar. Böyle tevekkül İslam dininde makbul değildir.

İslam dininde şükür asıldır: Hakiki Müslüman çalışır, her türlü tedbire sarılır ve neticede vasıl olduğu muvaffakiyet için şükreder. Hiçbir şey yapmadan tembel tembel dua ederek her nimeti Allah'tan beklemek İslam şiarı değildir.

İslamlık hüsnü muaşeret demektir: İslamlar hayır işlemekle ve her türlü fenalıklardan çekilmekle mükelleftir. İslamlıkta teavün ve tesanüt en büyük esaslardan biridir. Zenginler fakirlere, kaviler acizlere daima yardım ile mükelleftir.

İslamlık taassubu meneder: Körü körüne adetlere bağlanan, terakkiye düşman olan insanlara mutaassıp denir. Taassup hayatın ve medeniyetin en büyük düşmanıdır. İslam dini taassubu meneder.

Din sahtekârlığına riya namı verilir: Riyakârlık en büyük ahlaksızlıktır. Riyakâr olan Müslüman değildir.”

“5. Sınıf:

(Haftada 1 ders)

İslam dininde akıl her şeyin fevkindedir: Aklın kabul etmediğini din kabul edemez. Batıl, manasız şeylere itikat, İslam dininde memnudur.

Dünya işlerini milletin iradesi ile vaz edilen kanunlar tayin eder. Beşeri muamelat bu kanunlara tâbidir. Bu muamelelerin din ile alakası yoktur. Beşeri işlerde akıl ile ilim hâkimdir. İslam dini dünyevi işlerde aklın ve ilmin hâkimiyetini kabul eder.

İslam dininde Allah ile kul arasında vasıta yoktur: Her Müslüman Allah'ına bizzat ibadet eder. İslam'da din rüesası yoktur, çünkü din nazarında bütün Müslümanlar müsavidir. Allah indinde hiçbir Müslüman'ın faziletten başka bir sebeple, diğerlerinden fazla bir mevkiî yoktur.

Türklerden ve Araplardan başka İslam dinine salık olan milletler de vardır. İranlılar, Afganlılar, Cavahlılar, Hintliler ve Çinlilerin bir kısmı, Afrika ahalisinin çoğu Müslüman'dır. Müslüman milletler arasında maddeten ve manen en ziyade müterakki olan Türk milletidir. İslamlık yalnız Araplara mahsus olmadığından her millet Allah'ına kendi diliyle hitap eder, şükür dualarını kendi lisaniyla eda eder ise daha kalbi ve samimi olacağı cihetle tesiri daha ziyade olur.

(Münasip zamanlarda talebeye Kur'an kıraatinden müntahap ayetler okutturulacaktır.)”

1926 İlk Mektepler Din Dersi Müfredat Programı'nda, 1924 tarihli bir önceki programın İslam dinini sevdirmeye ve benimsetmeye amaçlı doktriner din eğitimi anlayışı sürdürülürken modern devletin yeni bir toplum inşa etme politikalarına katkı sağlayacak, Cumhuriyet ideolojisini yansıtan ve akla dayalı bir din anlayışı oluşturmaya yönelik olarak taassuptan uzak, farklı din ve inanma biçimlerine karşı hoşgörölü, İslam düşüncesinin içerisindeki farklılıklardan ziyade birleştirici yönleri vurgu yapan konular eklenerek içerik

zenginleştirilmiştir⁷⁸⁶. Din dersi programda din dersi konularının, öğretim programında belirtilen “Vatan ve millete intibak” ettirmek, “millileşmek” amaçlarıyla bağlantısı kurularak devletin yetiştirmek istediği vatandaş anlayışına uygun bir yaklaşım sergilenmiştir. Bu yönüyle programın giriş bölümünde belirtilen “*genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek*” olduğu şeklindeki ilkokulun amacının din öğretimi programında da esas alındığı görülmektedir.

4.1.1.1.3. 1930 İlk Mektep Müfredat Programı

1930 İlkokul Programı, 1930 eğitim öğretim yılında 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı ile aynı olarak bu sefer Latin harfleriyle basılmıştır. 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1930 yılında yeniden basıldığı biçimiyle aynı amaç ve felsefe doğrultusunda 1936 yılına kadar ilkokullarda uygulanmaya devam etmiştir. 1930 programının 1926 yılı İlk Mekteplerin Müfredat Programı’ndan farkı sadece Alfabe ve Din Dersleri konusundadır. Ayrıca birkaç yazım farklılığı da söz konusudur⁷⁸⁷.

1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı’nda 3, 4 ve 5. sınıflarda birer saat yer alan din derslerinin Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Heyeti’nin 30.11.1929 tarihli kararında önce şehir ilkokullarında “Müfredat programlarındaki din derslerinin okutulacağı, fakat öğrencilerin imtihana tabi tutulmayacakları” ifadesine yer verilirken daha sonra 28.10.1930 tarihindeki genelgede “ilkokul programları içerisindeki müfredatın ancak arzu eden 5. sınıf öğrencilerine ve perşembe günleri öğleden sonra yarım saat okutulabileceği” ifadesi yer almıştır⁷⁸⁸. Bu doğrultuda 1930 yılında yayınlanan İlk Mektep Müfredat Programı’nda din dersleri hakkında “*5. sınıf öğrencisinden ebeveyni arzu edenlere program haricinde olarak, haftada yarım saat konferans tarzında verilir*” kaydı konulmuştur. 1926 İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı’nda din dersinin hedefleri ve öğretimi ile ilgili dikkat edilecek ilkelere yer verilirken, 1930 İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı’nda bu ilkelere yer verilmemiştir. Derste okutulacak konular ise daha önce 1926 İlk Mektepler Din Dersi Programı’nda 4 ve 5. sınıflarda okutulan konuların birleşmesinden oluşmuştur. 3. sınıf

⁷⁸⁶ Zengin, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri”, 122.

⁷⁸⁷ Alp, *Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Türkiye’de İlköğretim ve Müfredat Programları (1913-1936)*, 61,63.

⁷⁸⁸ Recai Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* (Ankara: MEB Yayınları, 2004), 616.

konuları programda yer almamıştır. Ayrıca 1926 programının 5. sınıf müfredatının sonunda yer alan “Münasip zamanlarda talebeye Kur’an kıraatinden müntehap ayetler okutturulacaktır” şeklindeki açıklama 1930 İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı’nda yer almamaktadır⁷⁸⁹.

Programda din dersi müfredatı şu şekilde yer almaktadır⁷⁹⁰:

“(5. sınıf talebesinden ebeveyni arzu edenlere, program haricinde olarak haftada yarım saat konferans tarzında verilir.)

İslam dinin esasları:

Kimsenin dinine, itikadına, işine karışmamak: İslam dininde her şahıs kendi itikadından ve kendi işinden mesuldür. Başkalarının imanına karışmaya kimsenin hakkı yoktur.

Hayırlı insan olmak: İslam dininde herkes hayır işlemekle mükelleftir.

Ahlakın emrettiğini İslam dini de emreder. Ahlakın fena gördüğünü İslamlık da fena görür. Kendi nefesine, başkalarına, memleketine ve vatanına hayrı olmayan insanları İslamlık takbih eder.

Çalışmak: İslam dininde sa’y asıldır. İnsan ancak sa’yiyle insan olur. Tembellik, miskinlik İslam dininde memnudur.

İslam dininde tevekkül her türlü tedbirden sonra caizdir: Aklın gösterdiği her çareye başvurmadan tevekkül edenler daima mahrumiyete uğrarlar. Böyle tevekkül İslam dininde makbul değildir.

⁷⁸⁹ İlk Mektep Müfredat Programı (1930) (İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti, Devlet Matbaası, 1930), 229-231.

⁷⁹⁰ İlk Mektep Müfredat Programı (1930), 229-231.

İslam dininde şükür asıldır: Hakiki Müslüman çalışır, her türlü tedbire sarılır ve neticede vasıl olduğu muvaffakiyet için şükreder. Hiçbir şey yapmadan tembel tembel dua ederek her nimeti Allah'tan beklemek İslam şiarı değildir.

İslamlık hüsnü muaşeret demektir:

İslamlar hayır işlemekle ve her türlü fenalıklardan çekilmekle mükelleftir. İslamlıkta teavün ve tesanüt en büyük esaslardan biridir. Zenginler fakirlere, kaviler acizlere daima yardım ile mükelleftir.

İslamlık taassubu meneder:

Körü körüne adetlere bağlanan, terakkiye düşman olan insanlara mutaassıp denir. Taassup, hayatın ve medeniyetin en büyük düşmanıdır. İslam dini taassubu meneder.

Din sahtekârlığına riya namı verilir: Riyakârlık en büyük ahlaksızlıktır. Riyakâr olan Müslüman değildir.

İslam dininde akıl her şeyin fevkindedir: Aklın kabul etmediğini din kabul edemez. Batıl, manasız şeylere itikat, İslam dininde memnudur.

Dünya işlerini milletin iradesi ile vaz edilen kanunlar tayin eder. Beşeri muamelat bu kanunlara tâbidir. Bu muamelelerin din ile alakası yoktur. Beşeri işlerde akıl ile ilim hâkimdir. İslam dini dünyevi işlerde aklın ve ilmin hâkimiyetini kabul eder.

İslam dininde Allah ile kul arasında vasıta yoktur: Her Müslüman Allah'ına bizzat ibadet eder. İslam'da din rüesası yoktur, çünkü din nazarında bütün Müslümanlar müsavidir. Allah indinde hiçbir Müslüman'ın faziletten başka bir sebeple, diğerlerinden fazla bir mevkii yoktur.

Türklerden ve Araplardan başka İslam dinine salık olan milletler de vardır. İranlılar, Afganlılar, Cavalılar, Hintliler ve Çinlilerin bir kısmı, Afrika ahalisinin çoğu Müslüman'dır. Müslüman milletler arasında maddeten ve manen en ziyade müterakki olan Türk milletidir. İslamlık yalnız Araplara mahsus olmadığından her millet Allah'ına kendi diliyle hitap eder,

şükür dualarını kendi lisanıyla eda ederse daha kalbi ve samimi olacağı cihetle tesiri daha ziyade olur.”

1930 İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı’ndan daha önceki programlarda bulunan Kur’an-ı Kerim öğretimi, İslam inanç ve ibadet esasları gibi temel dini konular çıkarılmıştır. Bu programda kimsenin dinine, inancına, işine karışmamak temel amaç olarak vurgulanmıştır. Yine programda dini ve dünyevi alanın ayrılması ile ilgili bazı konulara yer verilmiştir. Daha önceki programlarda İslam dinini benimsetmek temel amaç olarak ifade edilirken, bu programda yine İslam dini ile ilgili bazı bilgilere, İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarına yer verilmiş, fakat İslam dinini benimsetme amacının yerine vicdanlardaki inançlara karışılmaması ve dünyevi işlerde akıl ve bilimin hakim olduğu vurgulanmıştır⁷⁹¹. Bu durum modern devletin laik eğitim politikalarının din dersi öğretim programının içeriğine yansıdığını göstermektedir. Dersin isteğe bağlı olması da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. 1926 İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı’nda din dersinin hedefleri ve öğretimi ile ilgili dikkat edilecek ilkelere yer verilirken, 1930 İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı’nda bu ilkelere yer verilmemiştir. Bu durum 1930 İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı’nın program geliştirme açısından bir önceki programa göre geriye dönüş olduğu izlenimini vermektedir⁷⁹².

4.1.1.1.4. 1936 İlkokul Programı

1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı on yıl uygulamada kaldıktan sonra 1936 yılında günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden gözden geçirilip geliştirilmiş ve 1948 yılına kadar da uygulamada kalmıştır. 1936 programı her şeyden önce milli bir nitelik taşımaktadır. Programın temel felsefesini, yeni nesillere Cumhuriyet rejimini benimsetmek oluşturmuştur⁷⁹³. Programda dünyadaki yeni pedagojik gelişmeler dikkate alınmış, günün ihtiyaçlarına cevap verecek Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi, Aritmetik-Geometri, Jimnastik gibi dersler, Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik ve İnkılapçılık şeklindeki altı temel ilkeyi merkeze alan bir yaklaşımla yer almıştır⁷⁹⁴. Bu programda

⁷⁹¹ İlk Mektep Müfredat Programı (1930), 229-231.

⁷⁹² Tuğrul Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, *Dini Araştırmalar* 13/34 (2010), 75.

⁷⁹³ Gözütok, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, *Milli Eğitim Dergisi* Sayı 160 (2003), (Erişim 14 Ağustos 2022).

⁷⁹⁴ Vahapoğlu - Güneş, “1924’ten 1950’ye Din Eğitimi Etkileyen Unsurlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, 1322.

“İlkokulun Hedefleri” başlığı altındaki ilk bölümde ulusal eğitim ilkelerine yer verilmiş⁷⁹⁵, daha sonra da diğer programlardan farklı olarak ilk kez “İlkokulun Eğitim ve Öğrenim Prensipleri” başlığı altında ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri üzerinde durulmuştur⁷⁹⁶.

İnkılapların tamamlanmış olması ve yerleşmeye başlaması dolayısıyla önceki programlara göre 1936 ilkokul programı, yeni rejimin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır. Bu programda, dönemin tek partisi olan CHP programının amaçları olduğu gibi benimsenmiş ve ilkokul faaliyetlerinin hedef ve prensipleri CHP’nin programı ile doğru orantılı olarak hazırlanmıştır⁷⁹⁷. Türk çocuklarının Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik ve inkılapçı karakterde yetiştirilmesi doğrultusunda oluşturulmuş olan parti programı, programın ön sözünde yer alan “İlkokulun hedefleri” başlıklı bölümde ayrıntılı olarak yazılmıştır⁷⁹⁸.

1936 İlkokul Programı’nda din derslerine şehir ilkokullarında ne program dışında ne de isteğe bağlı olarak yer verilmiştir. Bu tarihten önce yayınlanan programlarda da program dışı olarak din derslerine şehir ilkokullarında yer verilmemiş, dolayısıyla 1931-1932 eğitim-öğretim yılından itibaren şehir ilkokulları programlarından din dersi tamamen çıkarılmıştır⁷⁹⁹.

1936 İlkokul Programı’nda “İlkokulun Hedefleri” başlığı altında Atatürk’ün ortaya koyduğu Türk devriminin Türk milleti için müştereken gerekli olan yeni ve önemli değerler getirdiği ve Türk devriminin zorunlu kıldığı bu yeni ihtiyaçlar karşısında ilkokul programlarında çeşitli açılardan değişiklik yapılması gerektiği ifade edilmiştir. İlkokulun eğitim yoluyla Türk milletinin ortak malı haline getireceği yeni değerlerin, rejimin kültür politikalarının temel ilkeleri olduğu ve bu ilkelere göre de ulusal eğitimde hangi hedeflerin takip edilmesi gerektiği açıklanmıştır. İlkokulun hedefleri arasında yer alan “*Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek bütün öğretim derecelerinde yüküm ve özen noktasıdır*” şeklindeki amacın gerçekleşmesi için her öğretmenin şu hususlara dikkat etmesi gerektiği belirtilmiştir:

⁷⁹⁵ *İlkokul Programı* (1936) (İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı, Devlet Basımevi, 1936), 5-16.

⁷⁹⁶ *İlkokul Programı* (1936), 17-34.

⁷⁹⁷ *İlkokul Programı* (1936), 15.

⁷⁹⁸ *İlkokul Programı* (1936), 6-10.

⁷⁹⁹ Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980), 616.

“Her öğretmen, derslerinde sırasını getirerek dinî işlerle dünya işlerini ayırmanın hayatta ne kadar zarurî olduğunu, vaktiyle dinî akidelerin devlet ve dünya işlerine karıştırılmış olmasından ne kadar zarar gördüğümüzü tarihten alınmış bol ve canlı misallerle gösterecek, dünya işlerinde ferdin ve devletin şu veya bu dinî akidenin tesiri altında değil ilmin ve tecrübenin gösterdiği doğru yolda ilerlemekten başka çare bulunmadığını çocukların kavrayacağı bir dille anlatacaktır. Her öğretmen her derste sırası geldikçe vaktiyle birtakım hurafeler ve batıl akideler yüzünden hayatın her safhasında fertçe ve milletçe gördüğümüz zararları, kaybettiğimiz fırsatları canlı misallerle talebeye telkin edecek, Türk devriminin memleketimizde batıl hurafelerin kaynağı olan birtakım kurumlan, falcılık, efsunculuk gibi bir takım meslekleri kökünden kurutarak lâikliğı esaslı bir prensip olarak kabul etmekle memleketi nasıl gerilikten kurtarmış, Türk milletinin hayatı ve istikbali için atılması zarurî olan adımlara nasıl imkân hazırlamış olduğunu talebeye anlatacak, hasılı onlara bütün manasıyla ilmi zihniyeti aşılacaktır.”⁸⁰⁰”

İlkokulun genel amaçları arasında, Cumhuriyet Halk Partisi programında ulusal eğitim için saptanan *“her türlü urasadan (hurafeden), yad ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, ulusal ve yurtçu olmasıdır”* ilkesine yer verilmiş ve ilke gereği, okullardaki eğitim sisteminin birtakım hurafelerden, yad ve yabancı fikirlerden uzak kalmasına, lâiklik ruhuna ve ilmî zihniyetin gereklerine uygun olmasına, geri değil ileri amaçları göz önünde tutmasına, milli ve vatansever olmasına büyük bir önem verildiği, bu nedenle ilkokul programlarının saptanmasında bu esaslara da büyük özen gösterildiği ifade edilmiştir.⁸⁰¹

1936 İlkokul programında takip edilmesi gereken hedeflerin içerisinde yer alan bu açıklamalar, din derslerinin Türk devrimlerinin toplumda yerleşmesi, benimsenmesi ve yeni kültür politikaları doğrultusunda yetiştirilmek istenen yurttaş anlayışı doğrultusunda bir engel olarak değerlendirildiğini, bu nedenle yapılması gereken yeni değişiklikler arasında din derslerine yeni programda yer verilmediğini göstermektedir.

İlkokulda eğitim ve öğretimde dikkat edilmesi gereken ilkeler içerisinde *“İlkokul, çocuklara millî kültürü aşlamak mecburiyetindedir. İlkokulun, içinde yetişen bütün vatandaşları aynı millî ülkülere, aynı millî gayelere bağlamak için lâzım gelen bütün bilgileri, itiyatları, alâkaları, ülküleri, hizmet arzusunu en verimli bir şekilde kendilerine*

⁸⁰⁰ İlkokul Programı (1936), 5-6 ,9-10.

⁸⁰¹ İlkokul Programı (1936), 12.

vermesi ve telkin etmesi en önemli ödevidir”⁸⁰² şeklinde milli kültür unsurlarına yer verilen ve milli kültürün önemine dikkat çekilen 1936 İlkokul Programı’nda dinin, milli bir kültür unsuru olduğu gerçeğine yer verilmemiştir.

4.1.1.1.5. 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı

1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı on yıl uygulamada kalmış fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için şehir okulları müfredatının esasları temel alınmak suretiyle Köy Mektepleri Müfredat Programı hazırlanmıştır. Öğretim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, Batı’ya dönüş ve müspet bilimler oluşturmuştur⁸⁰³.

1930 yılında kabul edilen Köy Mektepleri Müfredat Programı’na göre 1, 2 ve 3. sınıftan oluşan köy okullarında eğitimin bu program çerçevesinde yapılarak 3 senede tamamlanmasına karar verilmiştir. Ancak köyün ekonomik ve iklimsel koşullarından dolayı program üç senede tamamlanamazsa dört yılda tamamlanması kararlaştırılmıştır⁸⁰⁴.

1927 yılında Köy İlkokulları için yapılan düzenlemede din dersleri program içinde yer alırken⁸⁰⁵ 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı’nda din derslerine yer verilmemiştir. Din dersinin 3. sınıflar için her perşembe günü öğleden sonra yarım saat olarak verilmesi kararı alınmıştır. Bu programda din derslerinin amaçları 1926 programının amaçları ile aynıdır. Programın içeriği ise 1926 programındaki 3. ve 4. sınıfta yer alan konuların tek sınıfta birleştirilmesiyle oluşturulmuştur⁸⁰⁶.

Programda öğretilmesi gereken konular şu şekilde yer almaktadır⁸⁰⁷:

⁸⁰² *İlkokul Programı (1936)*, 18.

⁸⁰³ Gözütok, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”.

⁸⁰⁴ Kuşçu, *Türk Eğitim Tarihi*, 142.

⁸⁰⁵ *Köy Mektepleri İçin Müfredat Programı (1927)* (İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti, Devlet Matbaası, 1927), 72-75.

⁸⁰⁶ Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, 616.

⁸⁰⁷ *Köy Mektepleri Müfredat Programı (1930)* (İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti, Devlet Matbaası, 1931), 74-77.

“(3. sınıfta Perşembe günleri 1 ders)”

Cami. Camide niçin toplanılır? Bayramlarda ne yapılır?

Camide toplanan insanların, bayramda birbirlerini tebrik edenlerin müşterek bir surette inandıkları şeyler: Allah, peygamber, iman, İslam dini.

Bugünkü Türklerin dini: İslam dini, İslam imanı, İmanın düsturu “La ilahe illallah Muhammedün Resulüllah.”

İslam dinini insanlara öğreten zat: Hz. Peygamber, Hz. Muhammed’in hayatı ve ahlakı (muhtasar bir surette, yalnız tarihi hakikatler söylenecek, çocukları alakadar etmeyen tafsilattan sarf-ı nazar edilecektir. Mucizelerden ve harikulade menkıbelerden bahis olunmayacaktır.)

Allah’a iman: Allah mü’minlerin kalplerinde yaşayan ulvi bir varlıktır. Allah, büyük kudret-i fâtıradır. Allah sevgisi bütün ibadetlerin başı ve en büyüğüdür. Allah’ı bize tanıtan Hz. Peygamber’dır. Allah zaman ve mekândan münezzehtir.

İslam dinin esasları:

Kimsenin dinine, itikadına, işine karışmamak: İslam dininde her şahıs kendi itikadından ve kendi işinden mesuldür. Başkalarının imanına karışmaya kimsenin hakkı yoktur.

Hayırlı insan olmak: İslam dininde herkes hayır işlemekle mükelleftir. Ahlâkın emrettiğini İslam dini de emreder. Ahlâkın fena gördüğünü İslamlık da fena görür. Kendi nefesine, başkalarına, memleketine ve vatanına hayrı olmayan insanları İslamlık takbih eder.

Çalışmak: İslam dininde sa’y asıldır. İnsan ancak sa’y ile insan olur. Tembellik, miskinlik İslam dininde memnudur.

İslam dininde tevekkül her türlü tedbirden sonra caizdir: Aklın gösterdiği her çareye başvurmadan tevekkül edenler daima mahrumiyete uğrarlar. Böyle tevekkül İslam dininde makbul değildir.

İslam dininde şükür asıldır: Hakiki Müslüman çalışır, her türlü tedbire sarılır ve neticede vasıl olduğu muvaffakiyet için şükreder. Hiçbir şey yapmadan tembel tembel dua ederek her nimeti Allah'tan beklemek İslam şiarı değildir.

İslamlık iyi geçinmek demektir: İslamlar hayır işlemekle ve her türlü fenalıklardan çekilmekle mükelleftir. İslamlıkta teavün ve tesanüt en büyük esaslardan biridir. Zenginler fakirlere, kaviler acizlere daima yardım ile mükelleftir.

İslamlık taassubu meneder: Körü körüne adetlere bağlanan, terakkiye düşman olan insanlara mutaassıp denir. Hayatın ve medeniyetin en büyük düşmanıdır. İslam dini taassubu meneder.

Din sahtekârlığına riya namı verilir: Riyakârlık en büyük ahlaksızlıktır. Riyakâr olan Müslüman değildir.”

4.1.1.2. Ortaöğretim Programları

1924 yılında Sultani adı liseye çevrilmiş ve ikiye bölünmüştür. İlkokuldaki beş yıllık eğitimden sonra, ortaöğretim okulları olarak üç sene lise birinci devre “orta mektep”, üç sene lise ise ikinci devre “lise” olarak kabul edilmiş ve böylece orta mektepler kendi başına bir okul sayılmışlar, liseler de orta mekteplerden sonra devam edilen ve yüksek tahsile hazırlayıcı bir kurum haline getirilmiştir⁸⁰⁸.

Millî Mücadele yıllarında insan kaynağı açısından büyük kayıplar yaşayan Türkiye’de, Cumhuriyet’in ilk yıllarında ortaöğretimin amacı şu şekilde açıklanmıştır: “Lise, eski idadiler, Cumhuriyet devrinde ikiye bölünüp birinci devresine orta mektep, ikinci devresine lise dediğimiz okullar mana ve mahiyet itibariyle orta tahsili verici müesseselerdir. Bunlarda tedris olunan maddelerin bütününe umumi kültür denir ki müfredat programları bu zaruretle, tertip olunduğu devrin umumi kültür telakkisini bize gösterir...”⁸⁰⁹

⁸⁰⁸ Gündüz, *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, 137.

⁸⁰⁹ Yücel, *Türkiye’de Orta Öğretim*, 140.

Ortaöğretim programları toplumun ihtiyaç duyduğu mesleki alanlarda yetişmiş insan kaynağı sağladığı gibi toplumdaki aydın kesimin oluşması noktasında da önem arz etmektedir. Ortaöğretim kurumlarında uygulanan müfredat programları da inşa edilmek istenen topluma yönelik olarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda Cumhuriyet'in ilk ortaokul ve lise müfredat programları önem teşkil etmektedir⁸¹⁰. 1924, 1926, 1927, 1931, 1934 ve 1937 yıllarında önemli değişikliklere uğramış olan ortaokul ve lise programlarında⁸¹¹, din derslerindeki temel değişiklikler 1924, 1927 ve 1930 tarihlerinde yapılmıştır⁸¹².

1924-1967 yılları arasında ortaöğretimde din dersleri kapsamında uygulanan öğretim programları Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2. 1924-1967 Yılları Arasında Uygulanan Ortaöğretim Din Dersi Öğretim Programları

Yıl	Öğretim Programı	Dersin Adı	Sınıf Düzeyi	Ders Saati	Dersin Statüsü
1924	Lise Birinci Devre (Ortaokul) Din Dersleri Müfredat Programı	Din Dersleri	Ortaokul 1. ve 2. Sınıf	Haftada 1 Ders	Zorunlu
1956	Ortaokullar ve Bunlara Muadil Diğer Okullar İçin Din Dersleri Müfredatı	Din Dersleri	Ortaokul 1. ve 2. Sınıf	Haftada 1 Ders	İsteğe Bağlı
1967	Lise ve Bunlara Muadil Öğretim Kurumları ile Lise Derecesindeki Din Dersi Programları	Din Dersi	Lise 1. ve 2. Sınıf	Haftada 1 Ders	İsteğe Bağlı

4.1.1.2.1. 1924 Lise Birinci Devre (Ortaokul) Müfredat Programı:

Cumhuriyet döneminin ilk ortaokul programı olan 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda öncelikle programda yer alan derslerin haftalık dağılımına yer verilmiş, programın amacına yönelik bir açıklama yapılmamıştır⁸¹³. 1924 Programı'nda toplam üç yıllık öğretim süresinin ilk iki yılında, 1. ve 2. sınıflarda haftada birer saat süreyle din derslerine yer verilmiştir. Birinci sınıf din dersi içeriğinde İslam'ın temel ibadetleri

⁸¹⁰ Dilek, "Cumhuriyet Döneminde Kesintisiz Eğitim: 1924 İlkokul, Ortaokul ve Lise Müfredat Programları", 9.

⁸¹¹ Sakaoğlu, *Türkiye Eğitim Tarihi*, 293.

⁸¹² Doğan, "1980'e Kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)", 612.

⁸¹³ *Lise Birinci Devre Müfredat Programı (1340)* (İstanbul: Maarif Vekaleti Yayın Müdürlüğü, Matbaa-i Âmire, 1340), 3.

bağlamında abdest, namaz, oruç, hac ve zekât konuları yer alırken ikinci sınıflarda Hz. Peygamber'in Mekke ve Medine dönemi hayatına yer verilmiştir. Program, daha çok İslam dinini öğretmeyi amaçlayan ilmiyal merkezli bir din öğretimi yaklaşımını yansıtmakta, farklı din ve inançlara dair konular yer almamaktadır. Konuların yer aldığı 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nın içeriği şu şekildedir⁸¹⁴:

“Din Dersleri

Birinci Sene: Haftada 1 Ders

Mebâni-i İslam, efâl-i mükellefin

Mebâni-i İslam'dan ahkâm-ı salât: Abdestin farzı, vacibi, sünneti, mendubu olmak itibariyle ahkâmı. Abdestin farzları, sünneti ve müstehapları. Abdesti bozanlar.

Gusül, guslün farzları.

Teyemmümün tarifi, teyemmümün farzları.

Aksâm-ı salât, salât-ı mefrûdanın evkâtı ve rekâtı, sünnet-i müekkede ve gayr-i müekkede, ezan, ikamet, evkât-ı mekruha.

Salâtın şerâiti, salâtın erkânı, cemaatle salâtın hükmü, namazda imama iktidâ ve müftedînin ahvâli, salât-ı vitir, duâ-yı kunut, teravîh.

Salât-ı cuma, hutbe, salât-ı ıydeyn, salât-ı cenaze.

Ahkâm-ı savm: Farz, vücûb vesair ahkâm-ı şeriyye itibariyle akşamı, savm-ı Ramazan'ın rûknü ve hükmü ve hikmet-i meşruîyyeti.

Orucu bozan haller ve bozmayan haller, hükm-ü kefareti.

⁸¹⁴ Maarif Vekaleti, *Lise Birinci Devre Müfredat Programı*, (İstanbul, Matbaa-i Âmire, 1340), 12-14.

Terk-i savmı mübah kılan a'zar-ı şeriyeye, fidye-i savmın ahkâmı, nezirin tarifi, sıhhatinin şartları, ahkâm-ı nezir.

***Ahkâm-ı hac,** hikmet-i meşrûiyyeti, ferâizi, edhiyenin tarifi, sebep-i vücûbu, vücûbunun şartları, rüknü, ahkamı.*

***Ahkâm-ı zekat:** Zekâtın tarifi, hikmet-i meşrûiyyeti, hâcet-i asliyye, nisâbın aksâmı. Zekâtın aslı vücûbu ve vücûb-u edâsının sebepleri. Zekât vermekte efdal olan tarik. Zekât verilecek olan mahalde efdal olan kimseler, zekâtın te'diyesinde efdal olan miktar, zekâtın te'diyesi câiz olmayan mahaller.*

Fitrenin sebep-i vücubu, sınıfı: cinsi, miktarı, sadaka-i fitrın erkânı.”

“İkinci Sene: Haftada 1 Ders

Neseb-i nebevi, pederi Abdullah b. Abdülmuttalib'in vefatı, validesi Amine binti Vehb'in vefatı, ceddi Abdülmuttalib'in vefatı, amcası Ebu Talib'in kefaleti, Ebu Talip ile birlikte Basra'ya azimetini ve Bahira ile mülakat, Şam'a seyahati, Nastura ile mülakat. Hz. Hatice ile izdivacı.

Uzlet ve ibadete şiddetle kendisini vermesi, vahyin keyfiyeti ve suret-i nüzulü, ta'yin-i müteakib en evvel iman eden ashâb-ı kirâm, Hz. Peygamber'in İslam'a üç sene süren daveti, davetini alenen izhar etmesi üzerine kendisiyle ashabına müşrikin tarafından iyka' edilen ezâlar, işbu ezaya karşı sebât ve sabırları. Bu ezâlar yüzünden bazı ashâb-ı kirâma Habeşistan'a muhacerete izin vermeleri, Kureyş'in muhacirini iade etmek için Necâşi nezdinde teşebbüsleri.

Ebu Talip'in vefatı, Kureyş'in Fahr-i Kainât'a ve ashâbına teşdid ezâ etmeleri.

Hz. Peygamber'in daveti ve taleb-i nusret için Tâif'e seferi, Akabe-i evvel Bîatı, Akabe-i Saniye bîatı, rüesâ-yı Kureyş'in nefis-i şeriflerine süikast tertibi, hicret, Küba Mescidi'nin tesisi, Medine ahalisinin keyfiyeti istikbâli, Mescid-i Şerif'in binası.

Tahvîl-i kible, sıyamın meşrûiyyeti, Abdullah b. Çahş'ın seriyyesi, Bedir Gazvesi, Uhud Gazvesi, Bi'r-i Maûne vakası, Hendek Gazvesi, Benî Kurayza Gazvesi, Hudeybiye

Sulhü, Hayber Gazvesi, Mûte Seriiyesi, Feth-i Mekke Gazvesi, Huneyn Gazvesi, Tâif'in Muhâsarası, Tebük Gazvesi, ehl-i Tâif'in İslâm'a gelmeleri, Haccetü'l-Vedâ, Hz. Fahr-i Kâinât'ın vefatı, teçhizi ve defni, evsâf-ı ve şemâil-i seniyyesi."

1924 Programı ile ilgili, 1927 yılında yapılan program geliştirme çalışmaları sırasında yeniden düzenleme yapılmış ve yeni düzenlemeye göre din derslerinin ortaokul müfredat programından kaldırılarak, pazartesi günleri serbest zamanda, ana-babaları tarafından derslere devamı istenilen öğrencilere verilmesi, yani derslerin isteğe bağlı olması kararlaştırılmıştır⁸¹⁵. 1930 programında ise ortaokullarda din dersleri isteğe bağlı olarak da yer almamış ve programdan tamamen kaldırılmıştır⁸¹⁶. 1956 yılında yapılan yeni düzenlemeye kadar ortaokullarda din derslerine yer verilmemiştir⁸¹⁷.

4.1.1.2.2. 1924 Lise İkinci Devre (Lise) Müfredat Programı:

Cumhuriyet döneminin ilk lise programı olan 1924 Lise İkinci Devre Müfredat Programı'nda Atatürk'ün eğitim ve öğretimin içeriği ve uygulamalarına dair görüşleri çok etkili olmuştur. Bu görüşler doğrultusunda hukuk, iktisat, felsefe, psikoloji gibi soyut bilgileri içeren dersler programdan çıkarılırken, Cumhuriyet değerlerinin anlaşılması ve benimsenmesine dönük uygulamalara daha fazla yer verilmiştir. Bu programda özellikle Tarih dersi üzerinde durulmuş, tarih dersi programından saltanatla ilgili bölümler çıkarılarak, Kurtuluş Savaşı, Türkiye Devleti'nin kuruluşu, Sevr ve Lozan Antlaşmaları, Cumhuriyet'in ilanı, hilafetin kaldırılması gibi konular ilave edilmiştir⁸¹⁸.

1924 Lise İkinci Devre Müfredat Programı'nda din derslerine yer verilmemiştir⁸¹⁹. 1924 programına göre 5 yıllık Erkek İlk Öğretmen Okulları'nın ve Kız İlk Öğretmen Okulları'nın birinci ve ikinci yıllarında haftada ikişer saat Din Bilgisi dersine yer verilmiş, 1931 yılında adları Muallim Mektepleri olarak değiştirilen bu okulların programlarından da din dersi kaldırılmıştır. 1937 yılında tekrar isim değişikliği geçiren ve İlk Öğretmen Okulları adını alan bu okulların 1937-1938 öğretim yılındaki programlarına da din dersi konulmamıştır. 1937'de açılan ve Köy Enstitüleri'nin deney evresini oluşturan Köy

⁸¹⁵ Zengin, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Mekteplerde Din Dersleri ve Programlardaki Gelişmeler", 163.

⁸¹⁶ Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 171-175; Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 353.

⁸¹⁷ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 353.

⁸¹⁸ Fatma Ünal - Mehmet Ünal, "Türkiye'de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi", *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 1 (2010), 110-125, 112-113.

⁸¹⁹ Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 165.

Öğretmen Okulları'nın programlarında birinci sınıfta birer saat din dersine yer verilirken, 1940 yılında kurulmuş olan ve öğrenim süresi beş yıl olarak belirlenen Köy Enstitüleri'nin Programlarında ise din dersine yer verilmemiştir⁸²⁰.

Cumhuriyet Dönemi'nde 1967 yılına kadar lise düzeyinde din derslerine yer verilmemiştir. 1967 yılında ise lise ve dengi öğretim kurumları ile lise düzeyindeki meslek okullarının 1. ve 2. sınıflarına anayasanın “laiklik” prensibine ve “isteğe bağlılık” kaydına uyulması şartıyla normal ders saatleri dışında haftada birer saat din dersine yer verilmesi kararlaştırılmış, bir yıl sonra da din dersleri program içine alınmıştır⁸²¹.

Cumhuriyet'in ilk müfredat programı olan 1924 (1340) tarihli Lise İkinci Devre Müfredat Programı'nda din derslerine yer verilmemekle birlikte felsefe dersi müfredat programında, ahlaki ve dini konulara vurgu yapılmaktadır. Ahlak konusu açıklanırken diğer ahlak konularından bahsedilirken fazilet ve rezilet başlığı altında dini ahlaktan da bahsedilmiş ve ahlak konusunun sonunda öğrencinin ahlakla ilgili dikkati çekildikten sonra ahlaki değerlerimizin ne kadar değerli olduğundan da bahsedilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu ilk lise programında din felsefesi ünitesine de yer verilmiş, burada da teizm ve panteizm ilgili bilgiler konu edilmiştir⁸²². Cumhuriyet döneminin bu ilk lise programında din felsefesi ünitesinin yer almasını ve dini ahlaka özel bir yer verilmesini, o dönemde resmî ideolojinin dinle ilgili yaklaşımlarının henüz felsefe dersine yansıtılmadığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

4.1.2. Ders Kitapları

1924 İlkokul Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri öğretim programı kapsamında ders kitabı olarak okutulan bir ders kitabı tespit edilememiştir. Din dersi kapsamındaki ders kitapları 1926 öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış kitaplardan oluşmaktadır⁸²³.

⁸²⁰ Eyüp Şimşek, “Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)”, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 49 (2013), 391-414, 394.

⁸²¹ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 84.

⁸²² Osman Zahid Çifçi - Zübeyir Ovacık, “Cumhuriyet Dönemi Lise Müfredat Programlarında Din Algısı ve İdeolojik Arka Plan”, *Mütefekkir Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 2/4 (2015), 332.

⁸²³ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 57.

1926 İlk Mektepler Müfredat Programı kapsamında ilk mekteplerle köy mekteplerinin 3. 4. ve 5. sınıflarında okutulması kararlaştırılan kitaplar Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3. 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı Kapsamında Okutulan Din Dersi Kitapları

Sınıf	Yazar	Kitabın Adı	Yayınevi	Basım Yılı
3	Muallim Abdülbaki (Gölpınarlı)	Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri	Şirketi Mürettibiye Matbaası	1930-1931
4	Muallim Abdülbaki (Gölpınarlı)	Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri	Ahmet Kamil ve Şeriki Matbaası	1929
5	Muallim Abdülbaki (Gölpınarlı)	Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri	Ahmet Kamil ve Şeriki Matbaası	1929-1930
3	Yusuf Ziya Yörükan	İslam Dini	Kanaat Kütüphanesi Letafet Matbaası	1927
4	Yusuf Ziya Yörükan	İslam Dini	Kanaat Kütüphanesi Türk Matbaası	1927
5	Yusuf Ziya Yörükan	İslam Dini	Kanaat Kütüphanesi Letafet Matbaası	1927
3	İbrahim Hilmi Çığıracan	Türk Çocuğunun Din Kitabı	Hilmi Kütüphanesi Marifet Matbaası	1929
4	İbrahim Hilmi Çığıracan	Türk Çocuğunun Din Kitabı	Hilmi Kütüphanesi Marifet Matbaası	1929
5	İbrahim Hilmi Çığıracan	Türk Çocuğunun Din Kitabı	Hilmi Kütüphanesi Marifet Matbaası	1929
3	M. Ali Rıza	Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri	Türk Neşriyat Yurdu	1929
4	M. Ali Rıza	Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri	Türk Neşriyat Yurdu	1930
5	M. Ali Rıza	Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri	Türk Neşriyat Yurdu	1930
3	İbrahim Hilmi Çığıracan	Köy Çocuklarına Din Dersleri	Hilmi Kitaphanesi	1933-1934

Cumhuriyet rejiminin kuruluşundan itibaren kararlı bir şekilde hayata geçirdiği inkılaplara yönelik dinsel muhalefeti bastırmak amacıyla uygulamaya konulan radikal tedbirler, yayın özgürlüğü konusunda sınırlı sayıda ve güdümlü bir yayın politikası izlenmesine yol açmıştır. Bu süreçte resmi yayınların dışında kalan dini yayınlar sıkı bir denetime maruz bırakılırken, rejimin denetimi altında ve sınırlarının kendisi tarafından belirleneceği bir din tasavvurunun resmi kurumlar aracılığıyla üretilmesine ağırlık verilmiştir. Bu nedenle 1950’li yıllara kadar dini yayınların önemli bir kısmını resmi yayınlar oluşturmaktadır. Maarif Vekâleti tarafından yayınlanan dini muhtevalı kitaplar bu idealleri en iyi yansıtan kitaplardır⁸²⁴. Bu dönemde hazırlanan ve neşredilen din dersi kitaplarına da bu ideallerin yansıtıldığı görülmektedir.

1926 İlk Mektepler Müfredat Programı ile ders kitapları arasında tutarlılık vardır. Müfredat programında konular genel başlıklar halinde verilirken, ders kitaplarında bu başlıkların konuyu destekler mahiyette genişletildiği görülmektedir.

3. sınıflar için Abdülbaki Gölpınarlı’nın hazırladığı “Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri” ismini taşıyan kitabı müfredatta en uygun kitaptır⁸²⁵. M. Ali Rıza’nın hazırladığı “Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri” kitabı da müfredatta uygun olmakla birlikte, müfredatta konu başlığı olarak yer almayan “Kur’an-ı Kerim” başlıklı konu da bulunmaktadır⁸²⁶. İbrahim Hilmi tarafından 3. sınıflar için yazılan “Türk Çocuğunun Din Kitabı” ders kitabında müfredatta yer almayan ezan, kible, Kur’an-ı Kerim, dört halifenin anlatıldığı İslam büyükleri, besmele, şehadet, elhamdülillah gibi konu başlıklarına ve kitabın sonunda İhlas ve Fatıha surelerinin anlamlarına yer verildiği; cami, minare ve ezan başlıklı konuların sonuna “hülasa” ve “sualler” başlığı altında ünite sonu değerlendirme sorularının yerini tutan soruların konulduğu; okuma parçası niteliğinde “Camiye Giren Bir Çocuk”, “Bir Çocuğun Duası”, “Dua” başlıklı yazı ve “Allah Büyüktür”, “Ya Muhammet”, “Kur’an-ı Kerim”, “Elhamdülillah”, başlıklı şiirlerin yer aldığı; konuların cami, minare, Kabe, Mekke, Medine, Kur’an-ı Kerim, camide dua eden, hocayı dinleyen çocuk resimleriyle desteklendiği görülmektedir⁸²⁷. Yusuf Ziya’nın 3. Sınıflar için yazdığı “Dinimiz” isimli ders kitabında

⁸²⁴ Hicret K. Toprak, “Türkiye’de Tek Parti Yönetiminde Resmî- Dinî Neşriyat”, *Uluslararası Dini Araştırmalar ve Küresel Barış Sempozyumu*, Cilt II, ed. Muhiddin Okumuşlar vd., (Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları, 2016), II/636-637.

⁸²⁵ Bkz. Muallim Abdülbaki Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri* (İstanbul: Kaynak Yayınları, 2020).

⁸²⁶ M. Ali Rıza, *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 3* (İstanbul: Türk Neşriyat Yurdu, 1929), 19.

⁸²⁷ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 3* (İstanbul: Hilmi Kitaphanesi, 1930), 3-63.

müfredattaki diğer konulara daha az yer ayrılırken⁸²⁸, özellikle Hz. Peygamber'in hayatı konusuna geniş yer verildiği ve bu bölümde konu başlıklarının detaylandırıldığı görülmektedir. Ayrıca diğer üç ders kitabına göre Hz. Peygamber'in hayatına daha fazla yer ayrılmış ve bu bölümde diğer kitaplardan farklı olarak Mevlüt Gecesi, Küçük Muhammet ve Annesi, Peygamberimiz Müslümanlık İçin Nasıl Çalıştı, Düşmanlar Çekemediler, Peygamberimizi Ziyaretler, Peygamberimizin Mektupları, Hafızlar ve Muallimler, Ashabın Hareketi başlıklı konular yer almaktadır. Ayrıca kitabın sonunda Hz. Peygamber'in sözlerinin yer aldığı bir bölüme de yer verilmiştir⁸²⁹.

3. sınıflar için yazılan diğer üç ders kitabında iman konusu Allah'a ve Peygamber'e iman çerçevesinde ele alınırken⁸³⁰ Abdülbaki Gölpınarlı'nın 3. sınıflar için yazdığı ders kitabında "İman" başlıklı 5. konu, "dini" ve "milli" olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Allah'a, Peygamber'e ve İslam dinine iman "dini iman" olarak ele alınırken, Türk milletinin bir de "milli iman"ı olduğu, Türkiye Cumhuriyeti hükümetine tâbi olanların hepsini bu milli imanın birleştireceği, Türk milletini yaşatacak ve ilerletecek olanın da bu iman olduğu, bu imanın "Büyük Cumhurreisimiz Gazi Mustafa Kemal Hazretleri'nin ve onun vatansever arkadaşlarının gayretleriyle, Cumhuriyet sayesinde" kazanıldığı belirtilmektedir⁸³¹. Yine 3. sınıf kitaplarında "Bayramlarımız" konu başlığı altında Ramazan ve Kurban bayramları hakkında bilgi verilirken⁸³² Abdülbaki Gölpınarlı'nın yazdığı ders kitabında bu başlık altında hem milli hem de dini bayramlara yer verildiği, özellikle milli bayramların ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Gölpınarlı'nın kitabında "milli bayramlar" çerçevesinde 29 Ekim Cumhuriyet'in ilanı "Cumhuriyet Bayramı", 23 Nisan TBMM'nin açılışı "23 Nisan Bayramı" ve şehirlerin düşman işgalinden kurtulduğu günler de "Kurtuluş Bayramı" olarak kapsamlı bir şekilde anlatılırken, Kurban ve Ramazan Bayramı'na sadece isim olarak ve son paragrafta "dini bayramlar" bağlamında yer verilmektedir⁸³³.

Cumhuriyet'in kuruluş döneminde neşredilen ve din derslerinde okutulan bu kitaplar, dinsel değerleri ve Cumhuriyet Devrimi'ne bağlılığı işlemekte ve milli mücadele, vatan,

⁸²⁸ Yusuf Ziya, *Dinimiz: Üçüncü Sınıf* (İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1930), 5-33.

⁸²⁹ Yusuf Ziya, *Dinimiz: Üçüncü Sınıf*, 34-94.

⁸³⁰ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 3* (İstanbul: Hilmi Kitaphanesi, 1930), 36-37; M. Ali Rıza, *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 3* (İstanbul: Türk Neşriyat Yurdu, 1929), 15-16; Yusuf Ziya, *Dinimiz: Üçüncü Sınıf* (İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1930), 30-33.

⁸³¹ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 28.

⁸³² İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 3*, 18-19; M. Ali Rıza, *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 3*, 11-14; Yusuf Ziya, *Dinimiz: Üçüncü Sınıf*, 18-24.

⁸³³ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 23-24.

millîyet ve ulus bilinci, bilimin yol göstericiliği, akılcılık, bağınazlığın ve hurafenin reddi, yeniliklere açık olma, medeniyet, kardeşlik, eşitlik, hoşgörü, kamu yararı, dayanışma gibi Cumhuriyet değerlerini aşlamaktadır. Kitapların oldukça sade ve canlı bir dille yazıldığı, “ben” dili kullanılarak, anlatılan değerlerin öğrenci tarafından içselleştirilmesinin sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Cumhuriyet’in temel değerlerinin bu kitaplarda oldukça basitleştirilmiş bir şekilde sunulmasıyla, yeni kurulan Cumhuriyet rejimi ve laiklik uygulamaları için dini açıdan bir meşruiyet zemini oluşturulmakta; adeta İslam, rejimin temel bir unsuru ve parçası olarak gösterilmektedir⁸³⁴. Abdülkâki Gölpınarlı’nın 3. sınıf ders kitabında geçen şu açıklamaları bu durumu desteklemektedir. *“İşte görüyorsunuz ya çocuklar, vatansız din olmuyor. Biz de İstiklal Harbi’nde çalışmasaydık, vatanımızı kurtarmasaydık, bugün ne hükümetimiz kalırdı ne milletimiz. Peygamber’in hayatı, hareketleri bize örnek olmalıdır”, “Görüyorsunuz ya çocuklar, Peygamberimiz her işi fikrine inandığı arkadaşlarıyla görüşerek, onların düşüncelerini, isteklerini anlayarak yapıyor, yenilikleri hemen kabul ediyor, bu sayede de düşmanlara galip geliyor.”, “Peygamber’in vefatından sonra Müslümanlar toplanarak kendilerine bir cumhurreisi seçtiler. Bundan sonra cumhuriyet devri başlamıştı. İlk cumhurreislerinin isimleri bunlardır. Ebu Bekir, Ömer, Osman, Ali...”, “Biz de çocuklar, Gazimize uyararak, onun doğru sözlerini dinleyerek, onun gösterdiği yolda yürüyerek bağımsızlığımızı kurtarmadık mı?.. O büyük Gazi’nin sayesinde medeniyet âlemine girmedik mi?.. Demek ki insanlar, daima akıllı eren, vatansever büyüklerini dinlerse ileri gidiyorlar. İşte Peygamber’in yaşayışı, ahlakı bize örnek olmalıdır. Müslümanım diyen adamlar, onun gibi olmaya çalışmalıdır”⁸³⁵. Ders kitabında yer alan bu ifadelerle, Cumhuriyet hükümetinin politikalarının Hz. Muhammed’in bıraktığı modelin yolundan gittiği, izlenen politikaların onun yaptıklarıyla benzer özellikler taşıdığı, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin aslında bu bozulmamış İslami devlet yönetim biçimini ve Peygamber tarafından öğretildiği şekliyle Allah’ın gerçek dinini diriltmek amacıyla gayret ettiği, Hz. Muhammed’in birçok düşmanını mağlup ettiği gibi Atatürk’ün de düşmanlarına karşı büyük bir mücadele verdiği ve büyük bir galibiyet elde ettiği vurgulanmaktadır. Bu açıklamalarla bazen doğrudan bazen de ima yoluyla bir kurtarıcı figür olarak Atatürk, Hz. Muhammed’e benzetilmekte⁸³⁶ ve bu ifadeler birçok yerde tekrarlanmaktadır. Adeta Türkiye’deki yeni rejim, orijinal İslami devlet*

⁸³⁴ Toprak, “Türkiye’de Tek Parti Yönetiminde Resmî- Dinî Neşriyat”, 637.

⁸³⁵ Abdülkâki Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 3. Sınıf, 35, 36, 39, 41.

⁸³⁶ Bein, *Osmanlı Uleması ve Türkiye Cumhuriyeti*, 156-157.

yönetimi biçiminin hakiki ruhunu ihya etmeyi ve asırların yozlaşması ile geri kalmışlığını yok etmeyi amaçlayan bir çaba olarak sunulmaktadır⁸³⁷.

3. sınıflar için yazılan diğer üç ders kitabında, Gölpınarlı'nın kitabında olduğu gibi Cumhuriyet hükümetinin politikalarının Hz. Peygamber'in takip ettiği yola benzerliği konu edilmemekte; daha çok Türk ve Müslüman olmak, vatana ve millete bağlılık ve hizmet, vatanın ve milletin bağımsızlığı ve ilerlemesi için çalışmak, vatan ve din uğrunda mücadele etmek, çalışkan olmak, ahlaklı olmak, cehaleti ortadan kaldırmak, engeller karşısında yılmamak, ve başarılı olmak bağlamında Hz. Peygamber'in örnek alınması gerektiği ve Türk milletinin hem Türk hem de Müslüman olduğu, vatani ve dini uğrunda mücadele ettiği, din ve vatanın mukaddes olması itibariyle korunması gerektiği vurgulanmaktadır⁸³⁸. Bu konulara ek olarak İbrahim Hilmi'nin 3. sınıflar için yazdığı kitapta sadece “Bir Çocuğun Duası” başlıklı okuma parçasındaki “Yarab! Ben Türk oğlu Türk Müslümanım, dinimi ve vatanımı severim... Canımdan ziyade sevdiğim Türk vatanını, Türkiye Cumhuriyeti'ni düşman şerrinden muhafaza et!” şeklindeki dua cümlesinde Cumhuriyet'e vurgu yapıldığı görülmektedir⁸³⁹.

Gölpınarlı'nın 4. sınıflar için hazırladığı ders kitabı genel olarak müfredata uygundur. Kitabın sonunda müfredat dışında “Hz. Muhammet Aleyhis selam”, “Ehlibeyt, Eshap” ve “Hz. Hatice” başlıklı konulara yer verilmiştir. Müfredat dışında yer alan bu üç konuda da Cumhuriyet'in yetiştirmek istediği vatandaş profiline uygun olarak müfredatın içinde yer alan “hayırlı insan olmak, çalışmak, gerçek manada tevekkül, hayır işlemek, yardımlaşma ve dayanışma, bilgiye önem vermek, yeniliklere açık olmak, medeni insan olmak, bağımsızlık ve din sahtekarlığı ile mücadele” gibi değerlerin hem Hz. Peygamber'in hem ailesinin hem de sahabenin yaşamındaki uygulama biçimlerine dikkat çekilmiştir⁸⁴⁰. “İslam Dini ve Ahlak” başlığı altında Müslümanlığın ahlakın emrettiklerini emreden bir din olduğu ifade edilerek, din temelli bir ahlak anlayışı yerine ahlakın temelini insanda arayan rasyonel bir ahlak anlayışı vurgusu yapılmaktadır⁸⁴¹.

⁸³⁷ Bein, *Osmanlı Uleması ve Türkiye Cumhuriyeti*, 156.

⁸³⁸ M. Ali Rıza, *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 3*, 17-18, 23-24, 34-35, 39-40, 47-48; Yusuf Ziya, *Dinimiz: Üçüncü Sınıf*, 27-29, 38, 43-46, 48-49, 51-60, 64, 70, 72, 74, 78, 88; İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 3*, 20-22, 25, 29, 40-53, 58-62.

⁸³⁹ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 3*, 40.

⁸⁴⁰ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 74-80.

⁸⁴¹ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 57-58.

Dördüncü sınıf din dersleri müfredat programında düşünce ve inanç özgürlüğünün ve imanın akli temellere dayandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, Gölpınarlı'nın 4. sınıflar için hazırladığı ders kitabında, İslam'daki ibadetlerin Türk milletinin yararına olma amacının önde tutularak yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu ibadetlerin sağladığı fayda gözetilerek yeniden bir değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğine ve Cumhuriyet dönemindeki inkılapların, Müslümanlığın içine sıkıştırıldığı yanlış kalıplardan kurtarılmasına imkân sağladığına işaret edilmektedir⁸⁴². Buradan hareketle öğrencilere, yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin aslında, orijinal İslami devlet yönetimi biçiminin hakiki ruhunu ihya etmek ve asırların yozlaşması ile geri kalmışlığını yok etmek için gayret ettiği anlatılmaktadır⁸⁴³. Bu amaçla hareket eden hükümetin başlattığı reformlarla, din sahtekarlığı, bağnazlık, körü körüne birtakım adetlere bağlanmak ve yenilik ve ilerlemeye karşıtlıkla mücadele ettiği anlatılarak, Hz. Peygamber'in tebliğ ettiği İslam dininin de bu durumu desteklediği, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde olduğu gibi Hz. Peygamber'in de kendi döneminde bağnazlıkla ve sahte dindarlıkla mücadele ettiği vurgulanmaktadır. *“Cumhuriyet devri hakiki Müslümanlık zamanıdır.”*, *“Cumhuriyet'ten evvelki zamanlarda olduğu gibi bir köşeye çekilip gece gündüz ibadet etmek, kimseye faydası dokunmamak Müslümanlık değildir.”*, *“İnsanlara hayrı dokunmayan adam, hakiki Müslüman değildir”*, *“İslam büyüklerinden ve İslam'ın dördüncü cumhurreisi olan Ali, ailesine bakmayıp bir köşeye çekilerek ibadet eden birisine 'Ey kendisine düşman olan adam, sende ailenin, milletinin, hükümetinin birçok hakları vardır. Fazla ibadet etme de onlara karşı olan vazifeni de yap!' demiştir.”*, *“Görüyorsunuz ya çocuklar, Müslümanlık, bize ahlakın emrettiği şeyleri emrediyor. Vatanına, milletine hayrı dokunmayanı sevmiyor.”*⁸⁴⁴ şeklinde ders kitabında geçen ifadelerle, gerçek İslam'la Cumhuriyet'in yerleştirmeye çalıştığı değerlerin aynı olduğuna dikkat çekilmektedir. Bazı bölümlerde Atatürk'e bizzat vurgu yapılarak, ilerlemenin önündeki en büyük engel olan dini taassubun, bağnazlığın ve cehaletin Atatürk ve arkadaşlarının takip ettiği bilimin yol göstericiliği sayesinde ortadan kaldırıldığı, onun sayesinde millet hakimiyetine dayanan Cumhuriyet rejimine geçildiği, bunun Türk milletine yapılan büyük bir iyilik olduğu ve bu iyiliğe şükretmenin de ancak Cumhuriyet'in değerlerine sınıksız sarılmak ve onu yaşatmakla mümkün olacağı belirtilmektedir⁸⁴⁵. Vatanın korunması ve milletin ilerlemesinin duayla

⁸⁴² Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 53-56.

⁸⁴³ Bein, *Osmanlı Uleması ve Türkiye Cumhuriyeti*, 156.

⁸⁴⁴ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 52-55.

⁸⁴⁵ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 65,72.

değil, çalışmak ve vatanın kalkınmasına katkı sağlayacak hayır kurumlarını desteklemekle mümkün olacağı dile getirilerek, Hz. Peygamber'in bağımsız bir devlet kurma yolunda ekonomik kalkınmayı sağlamak için insanları ticaret, ziraat ve sanata yönlendirdiği gibi Müslümanların da kadın erkek hep birlikte çalışması gerektiği, Cumhuriyet'in miskinlik ve tembellik mekanları olan, milleti uyuşturan, dinin yanlış anlatıldığı ve yanlış yaşandığı yerleri kapattığı üzerinde durulmaktadır⁸⁴⁶. Laiklik ilkesinin din ve vicdan özgürlüğü bağlamında, Hz. Peygamber'in kendi döneminde kimsenin inancına ve düşüncesine karışmadığı gibi, bugün Müslümanların da bu yolu izlemesi gerektiği, dinde zorlama olmadığı, insanın aklı ve hür iradesi ile doğru ve yanlış ayırt edip ona göre tercihlerde bulunabilecek bir potansiyele sahip olduğu dile getirilmektedir⁸⁴⁷. Yine kitapta, Cumhuriyet rejiminin yaptığı reformlar yoluyla din alimi kılığındaki bağnazlarla, dini kendi menfaatleri için kullanan insanlarla mücadele ettiği, bu zararlı insanların yerine cahil olmayıp, gerçekten vatanın ve milletin menfaati için çalışan ve bize kendi dilimizle hitap eden hakiki din alimlerini yükselttiği, bu nedenle öğrencilerin de, kendilerinden önceki geri kalmış ve zararlı rejim yerine Cumhuriyet döneminde yetişecek olmalarından dolayı sevinmeleri gerektiği vurgulanmaktadır⁸⁴⁸.

M. Ali Rıza, İbrahim Hilmi ve Yusuf Ziya'nın 4. sınıflar için yazdığı kitaplar hem Türk hem de Müslüman olmakla gurur duyulan, bundan dolayı Allah'a hamd edilen ve Türk milletinin daima ilerlemesi için Allah'ın yardımının talep edildiği dua bölümüyle başlamaktadır⁸⁴⁹.

M. Ali Rıza'nın 4. sınıflar için yazdığı ders kitabı da genel olarak müfredata uygundur. Müfredat dışında "Müslümanlık İnsanlık Dinidir", "Temizlik", "Yalancılık, Dedikoduculuk, İftira" başlıkları eklenmiştir. M. Ali Rıza'nın kitabında Cumhuriyet değerleri 3. sınıf kitabında olduğu gibi vatan ve millet kavramları üzerinden verilmeye devam edilmiştir. Kitapta, İslam dininin orijinal yapısına dikkat çekilerek, dinin hem anlatımında hem de uygulamadaki yanlışlarına vurgu yapılmıştır. Böylece İslam dini hakiki anlamda anlaşılır ve uygulanırsa Müslümanların terakki edeceği anlatılmaktadır. İslam

⁸⁴⁶ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 54-67.

⁸⁴⁷ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 51-52, 66- 67, 71-72.

⁸⁴⁸ Bein, *Osmanlı Uleması ve Türkiye Cumhuriyeti*, 157-158; Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 71-72.

⁸⁴⁹ M. Ali Rıza, *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 4* (İstanbul: Türk Neşriyat Yurdu, 1930), 5-6; İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı, İlk Mektep 4* (İstanbul: Hilmi Kitaphanesi, 1930), 3-4; Yusuf Ziya, *Dinimiz: Dördüncü Sınıf* (İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1930), 6.

dininin akli kullanmayı teşvik ettiği, aklın da insanları mutluluğa ulaştıracak yenilikleri aramaya ve bulmaya sevk edeceği, bu doğrultuda Avrupalıların ilerlemeye dönük yeni fikirlerinin alınıp kullanılmasının dinin emrettiği bir hareket tarzı olduğu vurgulanmaktadır. Maarifin ilerlemesinin önündeki en büyük engelin dini taassup olduğu, ama yeni kurulan Cumhuriyet’le birlikte verilen eğitimle, artık Müslümanların zihinlerinin iyice açıldığı, dindeki kasıtlı olarak yapılan yanlışları fark ettikleri ve bundan sonra böyle sahtekarlıklara izin vermeyecekleri ve daima yeniliklere açık olarak ilerleyecekleri, kendilerine bu imkânı sağlayan vatanları için her zaman mücadele edecekleri belirtilmektedir⁸⁵⁰.

İbrahim Hilmi’nin 4. sınıflar için hazırladığı Türk Çocuğunun Din Kitabı ismini taşıyan ders kitabında müfredatta yer almayan konulara, okuma parçalarına, şiirlere ve bazı konuların sonunda özetlere yer verilmiştir. Bu kitapta temizlik, muhabbet, şefkat, vatan sevgisi, ilim, sanat, ticaret, Hz. Peygamber’in gençliği ve ticaretle uğraşması, içtimai vazifeler, İslam dininde insaf ve mürüvvat, ibadet, ibadet günleri, dua gibi müfredatta yer almayan konular bulunmaktadır⁸⁵¹. Müfredatta yer alan konuların ise çok fazla detaylandırıldığı, 4. sınıf düzeyi için çok fazla teferruata girildiği görülmektedir. Kitapta Arapça kavramların çok fazla kullanılmasının konunun anlaşılmasında zorluk oluşturacağı düşünülmektedir. Genel olarak birçok konuda, konuyla ilgili ayet ve hadislerden örnekler verilmiştir. Bazı konularda birçok ayet ve hadise yer verildiği, bu ayet ve hadislerin tek tek ele alınıp incelenmesinden ve konuyla bağlantısının kurulmasından ziyade peş peşe sıralandığı, daha sonra hepsine dair genel bir açıklama yapıldığı görülmektedir. Kitapta kavramsal çalışmaya dair örnekler de bulunmaktadır. “Allah’ın Emrettiğini İslam da Emreder” konu başlığı altında “istikamet”, “izzeti nefis”, “tevazu”, “kibir ve gurur”, “haya”, “yalancılık”, “suizan”, “tecessüs” kavramlarına alt başlıklar halinde yer verilmiştir⁸⁵². İbrahim Hilmi’nin hazırladığı bu kitapta “Peygamber’in Ahlakı”, “Peygamberimizin Gençliği ve Ticarete Sülûkü”, “İbadet Günleri” başlıklı okuma parçalarına⁸⁵³, iki yerde “Hülâsa” başlığı altında konu özetlerine⁸⁵⁴, “Anneme Dua”, “Babama Dua” başlıklı şiirlere⁸⁵⁵, kitabın sonunda da Ayete’l-Kürsi, İhlas ve Fatıha surelerinin anlamlarına⁸⁵⁶ yer verilmiştir. Kitapta her ne kadar Arapça kavram ağırlıklı, anlaşılması zor bir dil kullanılmış

⁸⁵⁰ M. Ali Rıza, *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 4*, 19-20.

⁸⁵¹ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 4*, 31-47, 68-75, 80-87, 91-94, 102-111.

⁸⁵² İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 4*, 21-26.

⁸⁵³ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 4*, 28, 70, 102.

⁸⁵⁴ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 4*, 75, 101.

⁸⁵⁵ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 4*, 110, 111.

⁸⁵⁶ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 4*, 108, 109.

olsa da konuların ele alınışında “ben” dili kullanımı⁸⁵⁷, öğrenci merkezli yaklaşım açısından önem arz etmektedir. Bu yaklaşımla, Cumhuriyet değerleri, vatan ve milletin korunması ve ilerlemesi, ekonomik kalkınma, bağımsızlık anlayışı ve gerçekleştirilen inkılapların önemi, “ben” diliyle ifade edilerek çocuğun bu değerleri içselleştirmesi sağlanmakta ve bütün bunların gerçekleşmesine dua, zekat, sadaka gibi dini hayatın gereklerinin bu değerlere uygun bir şekilde yerine getirilmesinin çok büyük katkı sağlayacağı yine çocuğun diliyle tekrarlanmaktadır. Kitapta geçen *“Yarap! Bu büyük vatan, bu büyük din için kalpleri kuvvetle titreyen, gözleri sevinçle yaşaran bu sadık ve fedakar çocukları seviyorsun değil mi? Sev, sev, biz çalışacağız, vatanımızı büyütecek, ana ve babamızı nasıl seviyor isek dinimizi, Cumhuriyetimizi de öyle seveceğiz! Ey büyük Tanrı! Sen de bu güzel vatani, bu büyük dini ebediyen siyanet edeceksin değil mi?”* ifadeleri, çocuğun zihninde din ve Cumhuriyet’in korunması gereken iki önemli değer olarak bir arada değerlendirilmesini ve benimsenmesini sağlamaktadır⁸⁵⁸. Vatan ve dinin aynı derecede korunması gereken iki değer olduğu Hz. Peygamber’in *“Vatanı sevmek imandandır”* hadisi ve *“Vatan haini can düşmanıdır. Din düşmanları, daha doğrusu insaniyet düşmanıdır. Elhasıl İslam dini kendi nefesine, başkalarına, memleketine ve vatanına hayırlı olmayan insanları takbih eder. Vatanını kurtaranları, vatanına hürriyet ve istiklal kazandıranları pek muhterem ve yüksek tutar.”*⁸⁵⁹ açıklamalarıyla desteklenmektedir. Ayrıca kitapta Hz. Peygamber’in yaptıklarıyla yeniliğe, ilerlemeye ve medeniyete öncülük ettiği, bu durumun İslam dininin bir gereği olduğu, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen reformların ve inkılapların da bu bağlamda değerlendirilmesi gerektiği şu sözlerle ifade edilmektedir: *“Hazreti Muhammed ticaret etmek maksadı ile Yemen, Basra, Suriye’ye birkaç kereler seyahat etmiştir. Hazreti Muhammed bu sırada yirmi beş yaşlarında idi. Kendisi inkılap hareketlerine karışmış, namuskârlığı, muamelelerindeki doğruluğu ve yüksek ahlaki ile şöhret kazanmış, kendisine el-Emin demek adet olmuştu”, “İslam dini, inkılap dinidir. Peygamberimiz İslam dinini yaymakla insanları eski itikatlarından, eski adetlerinden, cehaletten kurtararak kendilerine hakikat nurunu göstermiş, bedevilikten çıkararak medeniyete sokmuştur.”, “Taassup değişmenin, yeniliğin düşmanıdır. Halbuki insan daima değişmeye, teceddüde, inkılaba muhtaçtır. Taassup yüzünden hurafata inanmak, teceddüdü kabul etmemek yüzünden son asırlarda Müslümanlar çok memleketler, servetler, canlar kaybetmiştir.”*⁸⁶⁰

⁸⁵⁷ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 4*, 61-63,66-67,105-108

⁸⁵⁸ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 4*, 67

⁸⁵⁹ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 4*, 46-47.

⁸⁶⁰ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 4*, 73, 96-97.

Yusuf Ziya'nın 4. sınıflar için hazırladığı “Dinimiz” adlı ders kitabında Arapça tabirler yer almakla birlikte, sade, anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Kitapta müfredatta yer almayan konular bulunmaktadır. Müfredatta yer alan “İslam Dininin Esasları” konusu müfredattaki alt başlıklardan daha farklı bir şekilde ele alınmıştır. İslam dininin en önemli esasının kalp temizliği olduğundan hareketle doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık, yardımlaşma ve dayanışma gibi özellikler açısından örnek olması dolayısıyla ilk konu başlıkları olarak Hz. Peygamber'in yakın arkadaşları olan “Hz. Ebu Bekir”, “Hz. Ömer”, “Hz. Ali” ve “Hz. Osman” a yer verilmiştir. Müfredatta yer alan “Hayırlı İnsan Olmak” konusu da yine bu konuda örnek olmaları dolayısıyla müfredatta yer almayan “Hz. Hatice”, “Hz. Fatıma”, “Hz. Ayşe” ve “Hz. Esmâ” konu başlıklarıyla ele alınmıştır⁸⁶¹. Ayrıca kitapta müfredatta yer almayan temizlik ve ibadet konuları da bulunmaktadır⁸⁶². Kitabın sonunda “Dinimizin Esaslarının Hülasası” başlığı altında bütün kitabın özetine yer verilmiştir. 4. sınıflar için hazırlanan diğer ders kitaplarında olduğu gibi bu kitapta da kimsenin dinine, inancına, düşüncesine, kıyafetine karışılmaması gerektiği, İslam dininin vicdan hürriyetine son derece önem veren bir din olduğu bağlamında ele alınmıştır⁸⁶³. İslam dininin ve dolayısıyla Müslümanların akla ve ilme önem verdiği, farklı din mensupları tarafından ortaya konulsa da daima yeniliklere açık olduğu, Hz. Peygamber'in ve arkadaşlarının çoğunun zengin olduğu ve bu zenginliği azimli ve kararlı bir şekilde çok çalışarak elde ettiği, dolayısıyla bugünkü Müslümanların da çok çalışarak ve kazandıklarından yardım kuruluşlarına bağışlayarak hükümetin ekonomik kalkınma planlarına destek olması gerektiği vurgulanmıştır⁸⁶⁴.

5. sınıflar için hazırlanan kitaplardan Abdülbaki Gölpınarlı'nın yazdığı “Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri” ile M. Ali Rıza'nın “Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri” kitabı içerik olarak müfredatta en uygun kitaplardır. İbrahim Hilmi tarafından yazılan “Türk Çocuğunun Din Kitabı”nda “Müslümanlıkta Din İlimleri ve Alimleri” ve “İçtihat” başlıklı iki “ihtiyari” konu bulunmaktadır. Dipnotta yapılan açıklamada bu konuların isteğe bağlı olarak öğretmen tarafından okutulabileceği belirtilmiştir. Bu kitapta müfredatta yer almayan “İslam'da Mezheplerin Ortaya Çıkması”, “İslam Dininin Ortaya Çıkışı”, “Hz. Muhammed”,

⁸⁶¹ Yusuf Ziya, *Dinimiz: Dördüncü Sınıf*, 8-21, 38-45.

⁸⁶² Yusuf Ziya, *Dinimiz: Dördüncü Sınıf*, 45-49, 75-86, 97-100.

⁸⁶³ Yusuf Ziya, *Dinimiz: Dördüncü Sınıf*, 22-25.

⁸⁶⁴ Yusuf Ziya, *Dinimiz: Dördüncü Sınıf*, 26-29, 49-70.

“İslam Dininin Yayılması” konularına da yer verilmiştir⁸⁶⁵. Ayrıca üç yerde “Hülasa” başlığı altında konu özetleri yapılmıştır⁸⁶⁶. Yusuf Ziya’nın yazdığı “Dinimiz” isimli ders kitabında da müfredat dışında “Dinimiz”, “Peygamberler”, “Peygamberimiz”, “Peygamberimizin Çalışkanlığı”, “Peygamberimizin Güzel Sözleri”, “Kur’an-ı Kerim”, “Kur’an-ı Kerim’den Ayetler” konularına yer verilmiş, daha sonra müfredatta yer alan konulara geçilmiştir. Yine kitabın sonunda müfredat dışı mezhepler konusuna yer verilmiştir⁸⁶⁷. Gölpınarlı ve M. Ali Rıza’nın yazdığı kitaplarda konular daha kısa ve öz anlatılırken, İbrahim Hilmi ve Yusuf Ziya’nın kitaplarında konuların çok fazla detaylandırıldığı görülmektedir. Müfredatın sonunda yer alan uygun zamanlarda Kur’an’dan seçilen ayetlerin okutulmasına yönelik Gölpınarlı’nın yazdığı kitapta Fatiha ve İhlas, İbrahim Hilmi’ye ait kitapta da Fatiha, İhlas, Asr surelerine ve Âyete’l-Kürsi’ye ve anlamlarına yer verilmiş⁸⁶⁸; M. Ali Rıza ve Yusuf Ziya’nın hazırladığı kitaplarda surelere yer verilmemiştir.

Gölpınarlı’nın 5. sınıflar için yazdığı kitapta hem “Din İşleri, Dünya İşlerinden Ayrıdır” başlığı altında hem de genel olarak bütün başlıklar altında dünya işleri ve din işleri ayrımı yapılmaktadır. Bu konuda İslam dininin dünyaya ait işlerde aklın ve ilmin hakimiyetini kabul ettiği düşüncesi Hz. Peygamber’in uygulamalarına ve sözlerine dayanılarak açıklanmakta ve böylece dini ve dünyevi otoritelerin birbirinden ayrılmasını ilk emredenin İslam Peygamberi olduğu öğrencilere anlatılmaktadır⁸⁶⁹.

Kitapta dinin inanca tabi olduğu, dünya işlerinin kanun ve nizamla düzenleneceği, bu kanunların da zamana ve milletin ihtiyaçlarına göre değişebileceği belirtilirken⁸⁷⁰ sıklıkla “doğru din” tanımı yapılmıştır. Cumhuriyet’in kurucu kadrosu için laiklik, her türlü karanlık düşünceden, hurafeden arındırılmış, münevver ve medeni bir toplum inşasının ön şartı olmuştur. Bu anlayış inşa edilmek istenilen ulus ve ulus bilincine yönelik her türlü uygulamanın, “eski”nin tasfiyesi için her şeyin “iyi-kötü” ayrımına tabi tutulmasına yol

⁸⁶⁵ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: Sınıf 5* (İstanbul: Hilmi Kitaphanesi, 1929), 43-47, 52-56, 73-84.

⁸⁶⁶ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: Sınıf 5*, 14, 42, 65.

⁸⁶⁷ Yusuf Ziya, *Dinimiz: Beşinci Sınıf*, (İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1929), 5-36, 86-90.

⁸⁶⁸ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 105-106;

⁸⁶⁹ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 93-94.

⁸⁷⁰ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 94.

açmıştır⁸⁷¹. Gölpınarlı da medeniyeti ölçüt olarak yaptığı din tanımında ilerlemeyi inanç temelinde ele almıştır:

“... Artık anlamamız lazım ki medeni dünyanın içinde bulunan Türkler de medenidir. Yemeleri, içmeleri, giyinmeleri, konuşmaları, hep medeniyete uygundur. Medeni Türk Çocuğu, masallara, akla uygun olmayan saçma laflara inanmaz. Medeni Türk memleketlerinde yer yer büyüklerimizin heykelleri yükselecek, heykeltıraşlık ve ressamlık ilerleyecek, fabrikalar açılacak... Ölen kara kuvvet bir daha dirilmeyecektir.

*Doğru din de işte budur.*⁸⁷²”

Kitapta, müfredatta yer alan “İslam dininde akıl her şeyin fevkindedir: Aklın kabul etmediğini din kabul edemez. Batıl, manasız şeylere itikad, İslam dininde memnudur.” konusu anlatılırken “Cumhuriyet Devrinde Müslümanlık” şeklinde bir başlık eklenmiş ve akla uymayan saçma şeylerin ve uygulamaların, ayrıca bu düşüncelere ait mekanların ve bu mekanlarla bağlantılı insanların İslam diniyle alakası olmadığı özellikle belirtilerek Cumhuriyet devrinde bu saçma uygulamaların ve bu uygulamaların kaynağı olan tekke ve türbelerin kökünün kazındığı, Cumhuriyet’in ilim ve medeniyet doğrultusunda getirdiği yeniliklerle insanları aydınlattığı, din sahtekarlığı ve cehaletin hakim olduğu dönemlerin ve bu ortamı din istismarı yönünde kullanılan insanların devrinin kapandığı vurgulanmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıf ders kitaplarında da belirtildiği gibi, bu durum yine Hz. Peygamber’in de aynı şekilde kendi döneminde dini kötü yönde kullanan bu tip insanlarla mücadele ettiği bağlantısı üzerinden ele alınarak orijinal İslami devlet yönetimi biçimiyle Cumhuriyet dönemi arasındaki benzerliğe dikkat çekilmektedir⁸⁷³. Müfredatta olmamasına rağmen İbrahim Hilmi ve Yusuf Ziya’nın yazdığı kitaplarda detaylı bir şekilde ele alınan, M. Ali Rıza’nın yazdığı kitapta konu başlığı olarak değil, dünyadaki diğer Müslümanlar tanıtılırken ayrıntıya girmeden temas edilen mezhepler konusuna⁸⁷⁴ Gölpınarlı’nın yazdığı kitapta açık bir şekilde değinilmemiş, sadece İslam’ın her asra hitap eden ve fikir hürriyetine önem veren yapısı itibarıyla, temel inanç esasları dışındaki hükümlerin farklı toplumların ve zamanın ihtiyaçlarına göre şekillenebileceğinden bahsedilirken dolaylı olarak vurgu

⁸⁷¹ Gülbeyaz Karakuş, *Cumhuriyet’in Politik Teolojisi: Türkiye’de Kurucu İdeolojinin Sivil Din İhdası* (Ankara: Cedit Neşriyat, 2021), 270.

⁸⁷² Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 92.

⁸⁷³ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 87-92, 102.

⁸⁷⁴ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: Sınıf 5*, 45-66; Yusuf Ziya, *Dinimiz: Beşinci Sınıf*, 77-106; M. Ali Rıza, *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 5*, 32-40.

yapılmıştır⁸⁷⁵. Son olarak 5. sınıf konuları arasında İslam'ın evrenselliğinden ve Kur'an'ın anlaşılacak için gönderilen bir kitap olmasından hareketle bu dine mahsus tek bir dil olamayacağı belirtilmekte, Kur'an'ın Türk milleti tarafından anlaşılmasının, dua ve hutbelerin Türkçe okunması gerektiğinin ve böylece din istismarının önüne geçilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır⁸⁷⁶. Kitabın sonuna ilk olarak Fatiha Suresi'nin, ikinci olarak İhlas Suresi'nin anlamı eklenmiştir⁸⁷⁷. Öğrencilerin surelerle ilgili bu şekilde bilgilendirilmesi, dinin doğru anlaşılmasına, böylece Müslümanların yanlış bilgilerle ve uygulamalarla uyuşturulmasının ve kandırılmasının önüne geçilmesine başlangıç teşkil etmesi ve Müslümanlarda temel inanç esası olan Allah inancının doğru bir şekilde yerleşmesinin sağlanması açısından önemlidir.

M. Ali Rıza'nın 5. sınıflar için yazdığı kitapta, akla en uygun din olması yönüyle İslam'ın diğer dinlerden üstün olduğu, batıl ve anlamsız inançların İslam'da yeri olmadığı konusunun ardından din ve dünya işlerinin ayrı olması konusu ele alınmış ve İslam'ın akla ve ilme kıymet veren bir din olması itibarıyla dünya işlerinde aklın ve ilmin hakimiyetinin esas olduğu, dünya işlerinin kanunlar yoluyla tayin edilmesi gerektiği, bu nedenle dinin dünya işlerine müdahale etmeyeceği, ilerlemenin de ancak bu şekilde mümkün olacağı vurgulanmıştır. İslam dininde Allah ile kul arasında vasıta olmadığı, Peygamber'den sonra halife olarak seçilenlerin Peygamber vekili değil, dünya işlerini yürüten devlet başkanı olarak seçimle iş başına getirildiği vurgusu üzerinden, Hristiyanlık ve Yahudilikte Allah ile kul arasında aracılık yapan haham ve rahip gibi din adamlarının bulunduğu ve bunun akla muhalif bir durum olduğuna dikkat çekilerek, İslam dininin dünyanın her tarafına yayılmasının akla ve insan tabiatına en uygun din olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir⁸⁷⁸. Dünya genelindeki Müslümanlardan bahsedilirken sünni ve şii ayrımı dile getirilmiş, ancak bunun ihtilafa neden olacak bir farklılık olmadığı, bütün Müslümanların Hz. Ali'yi ve onun ailesini sevdiği belirtilerek Müslümanların genel olarak dinin gereklerine hakkıyla riayet ettiklerinde ilerledikleri ama dinin özünden uzaklaştıkça gerilediklerine, Türklerin Cumhuriyet yönetimiyle birlikte yanlış dini inanışlardan uzaklaşarak ilerleme yönünde yol kat ettiklerine dikkat çekilmiştir⁸⁷⁹.

⁸⁷⁵ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 98-99.

⁸⁷⁶ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 103-104.

⁸⁷⁷ Gölpınarlı, *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*, 105-106.

⁸⁷⁸ M. Ali Rıza, *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 5*, 6-28.

⁸⁷⁹ M. Ali Rıza, *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 5*, 32-44.

İbrahim Hilmi'nin 5. sınıflar için yazdığı kitapta İslam'ın akla önem veren bir din olduğu konusu anlatılırken geniş bir başlangıç yapılmış, "Müslümanlıkta İlim", "Hak ve Hakikat", "Dinde Hürriyet", "İlim ve İrfan", "Fikirde Serbesti" başlıklarıyla konu detaylandırılmıştır⁸⁸⁰. Diğer konuların anlatımında da bu detaylandırma görülmektedir. Din ve dünya işlerinin ayrılması konusu ele alınırken Cumhuriyet idaresinin bu yönde attığı adımların Türk milletinin ilerlemesini sağlayacak girişimler olduğu şu sözlerle vurgulanmaktadır: *"Dünya işleri zamana, ahvale göre değişir, dünyaya ait olan işlerde, insanların, cemiyetlerinin faydaları gözetilir. İnsanların, milletlerin hayatı zaman zaman büyük inkılaplar, değişiklikler geçirir, bu inkılaplara engel olmamak terakkinin önüne geçmemek için din dünya işleri birbirinden ayrılmıştır."*, *"... Dünya işi demek olan bu işlere din işleri karışır, birçok iş karışır, yüzüüstü kalır. Bunun için uyanık milletler dünya işlerini din işlerinden ayırmışlardır. Vaktiyle bu ayırma işine dikkat etmeyen, taassup gösteren birçok İslam hükümeti zeval bulduğu gibi birçok Müslüman da iş ve güçlerinden ileri gidemeyerek fakr ve zarurete uğramışlardır."*⁸⁸¹

İbrahim Hilmi'nin 5. sınıf kitabında isteğe bağlı olarak okutulabilecek bölümde "Müslümanlıkta Din İlimleri ve Alimleri" ve "İçtihat" başlığı altında dini konularda hüküm verirken başvuru olan iki kaynak olan Kur'an ve sünnetten, hadislerin nasıl yazıya geçirildiğinden, Kur'an ve sünnette bulunmayan konularda kıyas metoduna başvurulabileceğinden ve hem İslam coğrafyasının genişlemesi hem de şartların değişmesi dolayısıyla içtihat zorunluluğunun ortaya çıkmasından bahsedilmiş; Ebu Hanife, İmam Şafii, İmam Malik, Ahmet b. Hanbel gibi alimlerin fıkıh, Buhari ve Müslim'in hadis, İmam Maturidi ve İmam Eş'ari'nin de kelam alanıyla ilgili çalışmalar yaptığı anlatılmıştır⁸⁸². Böyle bir konunun eklenmesinin mezheplerin nasıl ortaya çıktığının, zamana ve şartlara göre değişen meselelerin İslam'da nasıl çözümlendiğinin, bu yönüyle İslam'ın yeniliklere açık bir din olduğunun anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Kitapta, mezheplerin ortaya çıkma gerekçesi olarak, İslam'ın geniş bir alana yayılması ve buralarda yaşayan insanlara ait eski adet ve hurafelerin izlerinin ve tesirlerinin İslam'a sirayet etmesiyle birlikte İslam inancında ortaya çıkan ihtilafların ve sapmaların İslam'ın temel kaynaklarına dayanılarak çözümlenme çabası olduğu belirtilmiştir. Ameli- fıkhi alandaki dört mezhebin adı sayılarak bunlara ehl-i sünnet ve'l-cemaat ya da sünni isminin verildiği,

⁸⁸⁰ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: Sınıf 5*, 5-20.

⁸⁸¹ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: Sınıf 5*, 21-23.

⁸⁸² İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: Sınıf 5*, 43-47.

itikadi alanda da Maturilik ve Eş'arilik mezheplerinin olduğu ifade edilmiştir. Ehli sünnet mezhebi dışında Hz. Ali'yi bütün sahabeden büyük olarak kabul eden ve diğer sahabeyi sevmeyen Şiilerden, Yemen'deki Şiilerin Zeydi, Irak'taki Şiilerin Caferi olarak adlandırıldığından, Arabistan'da bulunan ve sade bir yaşam tarzını benimseyen, Hz. Peygamber zamanında olduğu gibi amel eden, Allah ile kul arasında vasıta kabul etmeyen, ölümlerden ve tekkelerden medet ummayan, ancak Türklerde olduğu gibi fikir hürriyetine önem vermeyen Vahhabilerden, Suriye'de bulunan İsmailiye ve Mutevaliye mezheplerinden, Hz. Ali'yi Allah olarak kabul eden Nusayrilere bahsedilmektedir. Kitapta farklı mezheplerden bahsedilmekle birlikte sünni ve şiilerin kardeş olduğu vurgulanmakta; bu mezhepler arasındaki ayrılıklara girilmeden, daha çok hangi bölgelerde ortaya çıktıklarına dair genel bilgiler verilmektedir. Aynı zamanda Türkler dışındaki diğer Müslümanlar ve onların yaşadığı coğrafyaya dair açıklamalara yer verilerek öğrenci bilgilendirilmektedir⁸⁸³. Kitapta yer alan bu açıklamalar, Müslümanların geniş bir aileye mensup olduğunu, İslam'ın düşünce ve yorum farklılıklarına imkân sağlayan bir yapısının bulunduğunu, dolayısıyla Müslümanların birbirleriyle hoşgörü ve saygı çerçevesinde sağlam ilişkiler kurabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Yusuf Ziya'nın 5. sınıflar için hazırladığı ders kitabında diğer kitaplardan farklı olarak, müfredatta da yer almayan “Peygamberler” konusu bulunmaktadır. Burada 12 peygamber hakkında çok kısa bilgiler verilmiştir. Bu peygamberlerin insanlığa doğru yolu gösterdiği, ilim ve sanat öğrettiği, medeniyet getirdiği ve böylece insanları cehaletten kurtardığı belirtilerek, hem dinler arasındaki bağlantıya dikkat çekilmekte hem de Allah'ın gönderdiği dinlerin gayesinin insanları medeni bir toplum yapısına kavuşturmak olduğu vurgulanmaktadır⁸⁸⁴. Kitapta Hz. Peygamber'in topluma kazandırdıklarından bahsedilirken özellikle inkılap ve yenilik kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir⁸⁸⁵.

1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı'na uygun olarak yazılan ilk din dersi kitabı, Hilmi Kitaphanesi tarafından basılan “Köy Çocuklarına Din Dersleri” kitabıdır⁸⁸⁶. Kitabın önsözünde bu ders kitabının hangi amaçla yazıldığına dair şu açıklamalar yer almaktadır: *“Köy çocuğuna İslam dinini kısaca ve fakat etraflıca göstermiş olmak, yüreğinde Tanrı sevgisini uyandırmak, zihinlerine Tanrı bilgisini sokmak ve yerleştirmek için öz Türkçe ile*

⁸⁸³ İbrahim Hilmi, *Türk Çocuğunun Din Kitabı: Sınıf 5*, 48-64.

⁸⁸⁴ Yusuf Ziya, *Dinimiz: Beşinci Sınıf*, 9-13.

⁸⁸⁵ Yusuf Ziya, *Dinimiz: Beşinci Sınıf*, 29.

⁸⁸⁶ İbrahim Hilmi, *Köy Çocuklarına Din Dersleri: 3. Sınıf* (İstanbul: Hilmi Kitaphanesi, 1933-1934).

yazılmıştır. Bu kitap tamamıyla köy muhitine, köy içtimai hayatına göre yazıldığı için köylü çocuğunu körü körüne inanılan batıl fikirlerden, taassuptan uzak, temiz ve saf yürekli, güzel ahlaklı hayırlı bir Müslüman olarak yetiştirecektir. Dinin emrettiği birçok ahlaki faziletlerden başka çalışmaya, uğraşmaya, merama dayanan hayat mücadelesinde de geri kalmamak için çocuğun maddi ve içtimai terbiyesinin de yükselmesine çalışılmıştır”⁸⁸⁷. 1930’lu yıllarda ülke nüfusunun yaklaşık %85’inin köylerde yaşadığı dikkate alındığında, “halk”ın Cumhuriyet yönetiminin siyasi ideolojisiyle eklemlenmesi açısından köy çocuklarına verilecek eğitim büyük önem taşımaktadır. Yönetici elitin, Cumhuriyet’in kurulduğu yıllardan beri devam eden kitlelerin rejime kazandırılması sorununun 1930’lu yıllar itibariyle hala devam ettiğini görmesi, köye yönelimi artıran etkenlerdendir⁸⁸⁸. Buradan hareketle bir taraftan köy çocuklarına dini açıdan verilecek doğru bilgiyle, reformlara ve yeniliklere yönelik bağnaz bir tutumla verilecek tepkilerin önüne geçilmesi, diğer taraftan Cumhuriyet rejimiyle din arasında kurulan bağlantının ortaya konulan uygulamalara meşruiyet kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Kitapta “Ezan” konu başlığı altında “*Köyün minaresinden yanık bir ses Müslüman köylüleri camiye çağırıyor. İşte bu güzel ve yakıcı ses ezandır*”⁸⁸⁹ açıklamasına yer verilmiştir. Kitaptaki konular sade bir üslupla, öğrenci ve sorun merkezli, sosyal çevreden kopuk olmayan, çocuğun ve toplumun ihtiyaç ve problemlerinin, gelişim özelliklerinin göz ardı edilmediği bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yapılandırmacılık, ezber ve rutin bilgilerin aktarılmasının ötesinde, diğer bilgilerle ilişkilendirilen, sonuç üretmeye odaklı, bilişsel öğrenmenin ileri basamaklarında anlamlı öğrenme amaçlanmıştır.

Kitapta ezanla ilgili bu açıklamanın ardından, 1932 yılında ezanın Türkçe okunması uygulamalarındaki en son kabul edilen Türkçe ezan metnine⁸⁹⁰ yer verilmiş⁸⁹¹, orijinal haline yer verilmemiştir. Bu durum ibadet dilinin Türkçeleştirilmesi uygulamalarına zemin hazırlanması bağlamında değerlendirilebilir. Çünkü Cumhuriyet’in kurucu kadrosu tarafından Türk toplumunun çağdaşlaşması yolundaki adımlar yeni bir tarih bilinciyle başlatılmış ve bu yeni bilinç dildeki yenileşme çalışmalarına da yansıtılmıştır. Bu yöndeki

⁸⁸⁷ İbrahim Hilmi, *Köy Çocuklarına Din Dersleri: 3. Sınıf, 2.*

⁸⁸⁸ Erdem, “Cumhuriyet Yönetiminin 1930’lu Yıllarda Köyde ve Köylülükte Dönüşümü Gerçekleştirme İsteğinin Bir Aracı Olarak Köy Eğitim Kursları”, 191, 198.

⁸⁸⁹ İbrahim Hilmi, *Köy Çocuklarına Din Dersleri: 3. Sınıf, 9.*

⁸⁹⁰ Ali Dikici, “İbadet Dilinin Türkçeleştirilmesi Bağlamında Türkçe Ezan Denemesi ve Buna Gösterilen Tepkiler”, *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları* 10 (Ekim 2012), 83.

⁸⁹¹ İbrahim Hilmi, *Köy Çocuklarına Din Dersleri: 3. Sınıf, 10.*

çalışmalarla dinin millileştirilmesi ve böylece ulus inşasının hızlanması amaçlanmaktadır⁸⁹². Atatürk kendi el yazısının yer aldığı açıklamalarda, İslam'ın bütün milliyetlerin üstünde bir ümmet siyaseti gayesi ile hareket eden bir din olduğu için, mensuplarındaki millet olma bilincine olumsuz etki ettiği görüşündedir. Türklerin İslam dinini kabul etmeden önce de büyük bir millet olduğunu, ancak İslam'ı kabul ettikten sonra milli bağlarının zayıfladığını, milli his ve heyecanlarının uyuştüğünü belirterek şu sözleriyle din dilinin Türkçeleştirilmesinin önemine vurguda bulunmaktadır: *"Muhammed'in dinini kabul edenler, kendilerini unutmaya, hayatlarını Allah kelimesinin her yerde yükseltilmesine hasretmeye mecburdular. Bununla beraber Allah'a kendi milli lisanında değil, Allah'ın Arap kavmine gönderdiği Arapça kitapla ibadet ve münacatta bulunacaktı. Arapça öğrenmedikçe, Allah'a ne dediğini bilmeyecekti. Bu vaziyet karşısında Türk milleti birçok asırlar ne yaptığını ne yapacağını bilmeksizin, adeta bir kelimesinin bile manasını bilmediği halde Kuran'ı ezberlemekten beyni sulanmış hafızlara döndüler."*⁸⁹³

Köy çocukları için yazılan ders kitabında Kur'an'da vatanın emniyetli bir yer olmasının çok önemli bir özellik olarak kabul edildiği, çünkü vatan emniyetli olursa oradaki insanların öz dilini konuşabildiği, milliyetinin hâkim olduğu, soyunu ve atalarını tanıdığı, dinini özgürce yaşayabildiği ifade edilerek vatanın ve milletin bağımsızlığı ve kalkınması için çalışmanın önemi vurgulanmaktadır. Kitapta "ben" dili kullanılarak Cumhuriyet'in ilanının yıldönümünü kutlamanın çocuklar için büyük bir bahtiyarlık olduğu, din, vatan ve Cumhuriyet'in aynı ölçüde kutsal kabul edilerek sevilmesi ve korunması gerektiği belirtilmekte ve bu değerlerin hepsinin birlikte korunması için Allah'tan yardım talep edildiği görülmektedir. Dinde taassubun olmadığı, bazı insanların kendi menfaatleri için din istismarında bulunduğu, bu konuda dikkatli ve uyanık olmak gerektiği ve yeniliklere açık olmanın önemi üzerinde durularak⁸⁹⁴ Cumhuriyet rejiminin uygulamaya koyduğu reform ve inkılapların benimsenmesi için zemin hazırlanmaktadır.

Kitapta her konunun sonunda "Sorgular" başlığı altında konuyla ilgili sorular bulunmaktadır. Bazı konuların sonunda da "Lügatlar" başlığı altında bilinmeyen kavramların açıklamalarına yer verilmektedir. Hem sorular yoluyla hem de kavramsal

⁸⁹² Dikici, "İbadet Dilinin Türkçeleştirilmesi Bağlamında Türkçe Ezan Denemesi ve Buna Gösterilen Tepkiler", 79.

⁸⁹³ İnan, *Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları*, 364-366.

⁸⁹⁴ İbrahim Hilmi, *Köy Çocuklarına Din Dersleri: 3. Sınıf*, 46-47, 59-60

uygulamalarla öğrencilerin konuyu sorgulayarak, kavramlar arası bağlantı kurarak ve içselleştirerek öğrenmeleri sağlanmaktadır.

1924 İlkokul Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri öğretim programı kapsamında ders kitabı olarak okutulan bir ders kitabı tespit edilememiştir. Din dersi kapsamındaki ders kitapları 1926 öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış kitaplardan oluşmaktadır⁸⁹⁵.

1924 Lise Birinci Devre (Ortaokul) Din Dersleri Müfredat Programı doğrultusunda ortaokulların 1. ve 2. sınıflarında okutulması kararlaştırılan kitaplar Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. 1924 Lise Birinci Devre (Ortaokul) Müfredat Programı Kapsamında Okutulan Din Dersi Kitapları

Sınıf	Yazar	Kitabın Adı	Yayınevi	Basım Yılı
1	Yusuf Ziya	Din Dersleri İman ve İbadet	Kanaat Kütüphanesi	1926
1	İzmirli İsmail Hakkı	Din Dersleri	Marifet Matbaası	1927
1	Mehmet Ziya	Hasenat	Orhaniye Matbaası	1342
2	Yusuf Ziya	Peygamberimiz	Kanaat Kütüphanesi, Evkaf-ı İslamiye Matbaası	1926
2	Mehmet Ziya	Siyer-i Nebi	Kitaphane-i Hilmi	1926

1924 Lise Birinci Devre Öğretim Programı doğrultusunda liselerin birinci devrelerinin (ortaokulların) birinci sınıfında ve muallim mekteplerinde Yusuf Ziya tarafından yazılan “Din Dersleri İman ve İbadet⁸⁹⁶”, İzmirli İsmail Hakkı'nın “Din Dersleri⁸⁹⁷” ve Mehmet Ziya'nın “Hasenat⁸⁹⁸” adlı kitapları okutulmuştur.

Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesinin ve Mühassıs Komisyonun 11 Ağustos 1926 tarih ve 1285 numaralı kararıyla liseler ile muallim mekteplerinde okutulmak üzere kabul edilen ve Darülmuallimîn İlahiyat Fakültesi muallimlerinden ve İstanbul Kız Muallim

⁸⁹⁵ Zengin, *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, 57.

⁸⁹⁶ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet* (İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1926).

⁸⁹⁷ İzmirli İsmail Hakkı, *Din Dersleri* (İstanbul: Marifet Matbaası, 1927).

⁸⁹⁸ Mehmet Ziya, *Hasenat* (İstanbul: Orhaniye Matbaası, 1342).

Mektebi din dersleri muallimi Yusuf Ziya Yörükân tarafından yazılan, orijinali Osmanlıca olan “Din Dersleri İman ve İbadet” isimli kitaptaki konular İslam Dini, İbadet, Efâl-i Mükellefîn, Taharet, Boy Abdesti, Gusûl, Abdest, Teyemmüm, Namaz, Namazın Mütemmimleri, Cuma ve Bayram, Oruç, Hac, İslamiyet Esaslarının Diğer Kısmı konu başlıklarıyla on bir bölüme ayrılmıştır.

Kitaptaki konu başlıklarının 1924 Lise Birinci Devre (Müfredat) Programı’na uygun olduğu görülmektedir. Her bölümün sonunda konuyla ilgili “Dinî Kıraat” başlığı altında bir okuma parçasına, “Fikirler” başlığıyla değerlendirme sorularına ve “Dinî Lügatler ve İstilahlar” başlığıyla da konuda geçen kavramların tanımlarının yer aldığı küçük bir sözlük kısmına yer verilmiştir.

Kitapta yer alan “İslam Dini” konu başlığı altında din derslerinin, bize en yüksek ve en mükemmel bir din olan İslam dininin ne olduğunu anlattığı, iman, inanç ve ibadetle ilgili konuların akla uygun bir şekilde izahını yaptığı, aynı zamanda İslamiyet’i, içine karışmış olan batıl, yanlış ve yabancı unsurlardan ayırarak hakiki bir şekilde öğrettiği belirtilmektedir. Son zamanlarda memleketimizin İslam dininin esasları gibi gösterilen, aslında cehalet ve taassuptan kaynaklı birtakım fikir ve uygulamalara maruz kaldığı ve bu durumun İslam’ın asıl ruhunu küçülttüğü ve özüne zarar verdiği vurgulanmaktadır. İslam’daki ilk farzın, ilim yani hakikati öğretmek ve marifet sahibi olmak olduğu, din derslerinin de bu doğrultuda işlenerek bizlere dinimizi, milletimizi ve memleketimizi sevdireceği, “vatan sevgisi imandandır” sözünün de bu gerçeğe işaret ettiği ifade edilmektedir⁸⁹⁹.

Ders kitabında, İslam’ın esaslarının Kur’an’ın baş tarafında yer alan Bakara Suresi’nin ilk ayetlerinde “Allah’a, peygamberlere vahyedilen şeylere ve ahirete iman, namaz ve infak” şeklinde ifade edildiği, bu ayetlerde nasıl ki iman ve ibadetler birbirinden ayrılmamış ve birlikte ele alınmışsa, aynı şekilde insanın da inanç ve davranışının birbiriyle uyumlu olması gerektiği, gerçek manada iman eden kimsenin milletine, devletine ve İslam’a zarar verecek şeylerden uzak duracağı belirtilmektedir. Kitaptaki konuların bu şekilde anlatılması, inanç ve ibadet öğretim alanlarına ve bu konuların aşamalı ve birbiriyle bağlantılı bir şekilde ele alınması gerektiğine işaret etmesi açısından önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Ders kitabında inanç esasları Allah’a, peygamberlere ve ahirete iman olmak üzere üç temel esas şeklinde belirtilmiş ve Hz. Peygamber’in de bu üç

⁸⁹⁹ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 3-5.

esas üzere halka İslam'ı tebliğ ettiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla inanç öğretiminde, Hz. Peygamber'in tedrici bir yöntem izlediği, detaya girmeden kolaylaştırıcı bir şekilde inanç konularını insanlara anlattığı vurgulanarak, bu durum kitapta hem öğretmen hem de öğrenci için örnek alınması gereken bir yaklaşım olarak sunulmaktadır. Allah'ın zatı ve sıfatları, Allah-insan ilişkisi Fatiha Suresi ve Haşr Suresi'nin son ayetleri ve Ayete'l-Kürsi çerçevesinde açıklanmıştır. Burada ayetler konuyla ilişkilendirilerek öğrenci için Kur'an, anlaşılabilir ve inanç esaslarının bizzat kendisinden (Kur'an'dan) öğrenildiği bir kitap olarak sunulmuştur⁹⁰⁰.

Kitapta birinci bölümün sonunda "Ruh-u İslam" isimli İngilizceden tercüme edilmiş bir eserden alıntı yapılan ve Müslümanların Habeşistan'a yaptıkları ilk hicreti konu alan bir okuma parçasına, daha sonra "Fikirler" başlığı altında ünite sonu değerlendirme soruları şeklinde konuyla ilgili sorulara, bu sorulardan sonra da bi'set, İslam, iman, itikat, din, muttaki, taassup, hidâyet, dalâlet ve fitrat kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir⁹⁰¹.

İbadet başlığı altında öncelikle ibadetin ne olduğu ve niçin yapıldığına dair "*İbadet, insanın kalbini dolduran yüksek duyguların tezahürü ve muhabbeti ilâhiyenin kalpteki heyecanının harekete gelmesi yani fiili inkılap etmek üzere içimizden tahakkuk sahasına, dışarıya çıkması demek olduğundan hakiki İslamiyet'i ifade eder.*" şeklinde duyguları harekete geçiren bir açıklamaya yer verilmiş, daha sonra çocuğun anne sevgisinin nasıl sadece annesini sevdiğini söylemesiyle değil, ona karşı gösterdiği ilgi ve alakayla anlaşılacağı gibi, Allah'a olan sevgimizin de, onun bize verdiği nimet ve imkanlar karşısında ona olan şükran ve muhabbetimizi ibadetlerimizle göstermekle olacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda özellikle "Namaz nasıl bir ibadettir?" ve "O halde namaz demektir?" alt başlıklarıyla ibadetin, insanın Allah'la olan ilişkisindeki önemine dikkat çekilmiştir⁹⁰².

"İbadet" başlığı altında yer alan bölümün sonunda "Hz. Ali'ni Münacatı" başlıklı okuma parçasına, ibadet, namaz ve Hz. Ali'nin Allah'ı nasıl anladığı ve ona nasıl iman ettiği ile ilgili bölüm sonu değerlendirme sorularına, ibadet, vazife, ihlas, nur, tilavet, tertîl, tenzih,

⁹⁰⁰ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 6-10.

⁹⁰¹ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 14-19.

⁹⁰² Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 20-26.

tesbih, celal, kitap tahrîm, selam, ezeli, ebedi, nesih, fesih kavramlarının tanımlarının yapıldığı bir sözlüğe yer verilmiştir⁹⁰³.

“Efal-i Mükellefîn” başlıklı bölümde Bakara Suresi’nin ilk ayetlerinde belirtilen İslam’ın esaslarından ibadetlerle alakalı olarak namaz ve infak şeklinde belirtilen iki esastan birincisinin insanın Allah’a karşı vazifesini, ikincisinin ise hem insanlara hem de genel olarak mahlûkata karşı vazifesini gösterdiği, bu açıdan ibadetin sadece namazla sınırlı olmadığı, geniş kapsamlı bir manaya sahip olduğu, bunların da farz, vacip, sünnet, müstehap, mubah, haram, mekruh, müfsid gibi derecelere ayrıldığı belirtilmektedir⁹⁰⁴. Bölümün sonunda dört mezhepten bahsedilen bir okuma parçası, mezheplerin nasıl doğduğu, gerekli olup olmadığı sorularının yer aldığı değerlendirme soruları ve hadis, mendup, delil, müçtehit, fıkıh, imam, kıraat kavramlarının tanımlarının yer aldığı sözlük bölümü bulunmaktadır⁹⁰⁵.

“Taharet” başlığı altında temizlik çeşitleri ve vasıtaları ve suların çeşitleri hakkında genel bilgiler verilmiştir. Bölüm sonunda “Peygamberimizin Sireti” başlıklı okuma parçasında Hz. Peygamber’in günlük hayattaki uygulamalarında, kılık kıyafetinde temizliğe, düzene ve sadeliğe verdiği öneme, sözlerinde ve insanlara davranışlarındaki inceliğe ve nezakete, Hristiyan, Yahudi ve putperest olan insanlara olan yaklaşımındaki hassasiyete yer verilmiş, Hz. Ayşe’nin ifadesiyle Hz. Peygamber’in ahlakının Kur’an ahlakı olduğu üzerinde durulmuştur. Okuma parçasından sonra bölüm sonu değerlendirme sorularına ve taharet ve nezafet, hades, müsafaha, mecelle, siret ve sıfat kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir⁹⁰⁶.

“Taharet” bölümünden sonra “boy abdesti (gusül), abdest, teyemmüm” yeni bir bölüm olarak ele alınmış ve burada abdest çeşitlerinin farzları ve sünnetleri hakkında bilgi verilmiştir. Bölümün sonunda “Peygamberimizin Sıfat-ı Mümtâzesi” başlıklı okuma parçasına ve değerlendirme sorularına ve gusül, teyemmüm, sıfat-ı fârika, istihale, seciye kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir⁹⁰⁷.

⁹⁰³ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 27-31.

⁹⁰⁴ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 32-37.

⁹⁰⁵ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 38-45.

⁹⁰⁶ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 51-57.

⁹⁰⁷ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 58-73.

“Namaz” başlığı altında farz, vacip ve nafil namazlar, namazın vakitleri, rekâtları, farzları, rükünleri ve vacipleri, namazı bozan durumlar ve namazın anlayarak kılınmasının önemi geniş bir şekilde açıklanmıştır. Bölüm sonunda “Kabe’ye Teveccüh” başlıklı okuma parçasına, değerlendirme sorularına ve vitir, nafil, fecr, kerâhat, rükû, sücûd, tadil-i erkan, kunut, musafaha, salat, fariza, me’sûre, aziz, niyet kavramlarının anlamlarına yer verilmiştir⁹⁰⁸.

“Namazın Mütemmimleri” başlığı altında ezan, kamet, cemaat, imama uymak, teravih namazı, vitir namazı, sehv secdesi, tilavet secdesi konuları ele alınmıştır. Bu bölümün sonunda İngiliz bir ilim adamının görüşlerinin de yer aldığı “Ashab’ın Faziletleri” başlıklı okuma parçasına, İslam’da cemaatin ne anlama geldiği, cemaatle kılınan namazın toplumsal faydalarının neler olduğu, teravih namazının hikmeti, Kur’an’a göre faziletli insanları ne gibi özelliklerinin olduğu, İngiliz ilim adamının sahabeyi nasıl tasvir ettiği konularının yer aldığı değerlendirme sorularına ve mütemmimât, ezan, iktidâ, iftitah, teravih, sıyam, hizip, tekbir, tehli, tahmid kavramlarından oluşan bir sözlüğe yer verilmiştir⁹⁰⁹.

“Cuma ve Bayram” başlıklı bölümde cuma namazı, Cuma namazının şartları, hutbe, bayram namazları, teşrik tekbirleri, misafir hakkında kolaylık, mest üzerine mesh, yaraya mesh, hastalara ve özürülere kolaylık, cenaze namazı, meyyitin (ölünün) teşhizi, şehidin hükmü konuları ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Bölümün sonunda “Peygamberimizin Son Haccındaki Hutbesi” başlıklı okuma parçasında Veda Hutbesinden bahsedilmiş, okuma parçasından sonra Cuma namazı, Cuma hutbesi ve bayram namazlarının insanlar için ne anlam ifade ettiği, Veda Hutbesinde hangi ilkelere değinildiği ve kadınların İslam’daki konumunun ne olduğunun incelendiği değerlendirme sorularına ve teşrik, Ramazan, Cuma, hutbe, hitabe, misafir, mesh, had, şehit, hac, haram kavramlarının anlamlarına yer verilmiştir⁹¹⁰.

“Oruç” başlıklı bölümde öncelikle orucun bizim için ne ifade ettiği, niçin tutulması gerektiği konusunda açıklamalar yapılmış, farz, vacip ve nafil olmak üzere orucun bölümleri ele alınmış, orucu bozan ve bozmayan durumlara, kaza ve kefarete orucuna, fideye

⁹⁰⁸ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 74-95.

⁹⁰⁹ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 96-111.

⁹¹⁰ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 112-129.

ve ıskat kavramlarına değinilmiştir. Bölüm sonunda “Müslümanların Sarsılmaz İmanı” başlıklı okuma parçasına, orucun ne anlam ifade ettiği, maddi ve manevi faydaları, ilk Müslümanların kendilerine yapılan işkence ve zulüm karşındaki tutumları ve Allah’a olan sonsuz güvenleri ile ilgili değerlendirme sorularına, ayrıca tabiat-ı hayvaniye, vicdan, mekârim, kaza, kefare, ıskat, istitâat kavramlarının anlamlarına yer verilmiştir⁹¹¹.

“Hac” başlıklı bölümde haccın bireysel ve toplumsal faydalarından, hacda yapılan uygulamalarının sembolik anlamlarından bahsedilmiş, ecdadının ve kendinden öncekilerin yaşadığı mekânları görmesinin insanın önemli bir ihtiyacını karşıladığından hareketle haccın uygulamalı bir seyahat kitabı olduğu vurgulanmıştır. Haccın farzları açıklandıktan sonra kurban kesmek ve adak kurbanı ile ilgili bilgi verilmiştir. Bölümün sonunda okuma parçası metni olarak Mehmet Akif’in hac sırasında hissettiklerinden hareketle kaleme aldığı “Necid Çöllerinden Medine’ye” adlı şiirine yer verilmiştir. Daha sonra haccın ve kurbanın ne anlama geldiği, toplumsal faydalarının neler olduğu, Mehmet Akif’in “Necid Çöllerinde” manzumesinin ne gibi duygular uyandırdığına yönelik değerlendirme sorularına ve Kâbe, tesanüt, zikir, teşbih, mahşer, an’ane, tavaf, kurban, nezir, itikaf, muallak, serap, heykel, Kubbe-i Hadrâ, cennetü’l-bakî kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir⁹¹². Sadece bu bölümde Kâbe’nin hac mevsiminde çekilen bir resmi bulunmaktadır. Kitabın diğer bölümlerinde resimlere yer verilmemiştir.

“İslamiyet Esaslarının Diğer Kısmı” başlıklı son bölümde zekât ve sadaka-i fitır üzerinde durulmuştur. Önceki bölümlerde namaz, oruç ve hac gibi insanın Allah’a karşı olan vazifelerinden bahsedilirken bu bölümde insanlara karşı dini ve ahlaki vazifelerimizin neler olduğu hakkında bilgi verilmiştir. İslam’da yalnızca ilahi farzlarla ilgili esasların konulmadığı, insani farzlara dair esasların da belirlendiği belirtilerek zekat, zenginlik ve nisap, zekatın şartları, hâcet-i asliyye, sadaka-i fitır, sadaka-i fitırın cinsi ve miktarı hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Bölümün sonundaki okuma parçasında Hz. Peygamber’in şahsiyetine, meziyetlerine, ailesine ve topluma karşı muamelesine dair tarihçilerin verdiği bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra Allah’a ve insanlara karşı ne gibi vazifelerimiz olduğu, zekat ve sadakanın hikmeti ve bizim için ne anlama geldiği, Hz. Peygamber’i nasıl tanıdığımız ve onun düşünce dünyasına dair neler bildiğimizle alakalı değerlendirme sorularına ve telkin, hâdim, nisap, zekat, infak, usûl, fûrû’, ihsan, vilayet, temlik

⁹¹¹ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 130-142.

⁹¹² Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 143-155.

kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir⁹¹³ Kitabın sonuna da İsmail Safa'nın “Kelamullah” ve Mehmet Akif'in “Pek Hazin Bir Mevlid Gecesi” şiiri ve “Süleymaniye Kürsüsünde” şiirinde yer alan duası eklenmiştir.

Liselerin birinci devrelerinin (ortaokulların) birinci sınıfında okutulan bu kitap yoğun ve kapsamlı bir konu içeriğine ve anlaşılması zor bir üsluba sahiptir. Günümüzdeki lise ders kitapları ile kıyasladığımızda, bu kitabın günümüzdeki liseler için kullanılan din dersi kitaplarından daha kapsamlı ve yoğun bir içeriğe sahip olduğu ve üslubunun da daha ağır olduğu görülmektedir. Ders kitabı, seviyesi her ne kadar ağır da olsa, konuların işleniş biçimi açısından oldukça güzel hazırlanmış, kitapta öğrencinin neyi niçin yaptığını anlamasını sağlayacak şekilde, akla ve mantığa uygun açıklamalar yapılmıştır. Her bölümün sonunda yer alan sorular da yine öğrencinin muhakemesini kullanmasını sağlamaya yönelik, öğrencide merak uyandıracak ve dikkatini çekecek sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca bölüm sonlarındaki kavramlarla ilgili tanımlara yer verilmesi de öğrencinin hem kavramı daha iyi anlamasını hem de kelime hazinesinin artmasını sağlayacak niteliktedir.

1924 Lise Birinci Devre Öğretim Programı doğrultusunda Kadıköy Erkek ve Kız Muallim Orta Mektepleri Din Dersleri Muallimi Mehmet Ziya tarafından yazılan ve orijinali Osmanlıca olan “Siyer-i Nebi” isimli kitap, Milli Talim ve Terbiye Dairesi'nin 1125 numaralı ve 4 Ağustos 1926 tarihli kararı ile Maarif Vekaleti tarafından liselerin birinci devrelerinin (ortaokulların) ikinci sınıfında ve kız ve erkek muallim mekteplerinde okutulmak üzere kabul edilmiştir⁹¹⁴. Darülfünun ve Kız Muallim Mektepleri Din Dersleri Muallimi Yusuf Ziya tarafından yazılan “Peygamberimiz” adlı kitap da liselerin birinci devrelerinin (ortaokulların) ikinci sınıfında ve muallim mekteplerinde okutulmak üzere, Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesi'nin kararı ile kabul edilmiştir⁹¹⁵.

Mehmet Ziya tarafından yazılan “Siyer-i Nebi” adlı eser Giriş, Mekke-i Mükerrerme, Medine-i Münevvere, Hz. Peygamber'in Soyu, Hz. Peygamber'in Doğumu, Bedir Gazvesi, Uhud Gazvesi, Bi'ru Maüne Vakası, Hendek Gazvesi, Beni Kurayza Gazvesi, Hudeybiye Barışı, Hayber'in Fethi, Mute Seriiyesi, Mekke'nin Fethi, Huneyn Gazvesi, Taif Kuşatması, Tebük Gazvesi, Taif Halkının İslamiyet'i Kabulü, Veda Haccı, Hz. Peygamber'in Vefatı,

⁹¹³ Yusuf Ziya, *Din Dersleri: İman ve İbadet*, 156-170.

⁹¹⁴ Mehmet Ziya, *Siyer-i Nebi* (İstanbul: Kitaphane-i Hilmi, 1926).

⁹¹⁵ Yusuf Ziya, *Peygamberimiz* (İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, Evkaf-ı İslamiye Matbaası, 1926).

H. Peygamber'in Teçhizi ve Tekfini, H. Muhammed'in Vasıfları ve Şemâil-i Seniyyesi başlıklı bölümlerden oluşmaktadır. Kitabın içeriğinin 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'na genel olarak uygun olduğu görülmektedir. Konu başlıkları açısından Bedir Gazvesinden önceki başlıklarla müfredatta yer alan başlıklar farklı olmakla birlikte Bedir Gazvesinden sonraki başlıklar müfredatla uyumludur.

Mehmet Ziya, H. Peygamber'in hayatını Mekke ve Medine dönemi olmak üzere iki bölümde ele almıştır. Kitapta Mekke'nin tarihi geçmişine dair kısaca bilgi verildikten sonra Medine'nin tanıtımı yapılmış ve H. Peygamber'in hicretiyle birlikte Medine'nin tarihi açıdan önem kazandığı belirtilmiştir⁹¹⁶.

H. Peygamber'in H. İsmail'e kadar uzanan soyuna, anne ve babasının evliliğine dair genel bilgiler verildikten sonra doğum anında hem dünyada gerçekleşen hem de annesinin yaşadığı olağanüstü durumlardan bahsedilmiştir. H. Peygamber'in sütanneye verildikten sonra yaşadığı olağanüstü durumlara yer verilmesi de amcasıyla birlikte Şam'a ticaret için gittiklerinde Rahip Bahira ile karşılaşmalarına ve orada yaşananlara dair ayrıntılı bilgi verilmiştir⁹¹⁷. Miraç hadisesi ile ilgili olarak Cebrail'in bir gece H. Muhammed'i Kabe'den Mescid-i Aksa'ya götürdüğü ve oradan da yukarı çıkardığı belirtilmiştir⁹¹⁸. Ayrıca kitapta Mekke'den Medine'ye hicret esnasında H. Peygamber'in evinden çıkarken üzerlerine saçtığı toprak dolayısıyla müşriklerin onu görmemesi, saklandıkları mağaranın önüne örümceğin ağ yapması, güvercinin de yuva yapması, mağarada H. Bu Bekir'i yılan sokması üzerine H. Peygamber'in eliyle yılanın soktuğu yeri mesh ederek iyileştirmesi, hicret esnasında H. Peygamber'in sütsüz bir koyunu sağmaya başlaması ve koyundan orada bulunan herkese yetecek kadar süt gelmesi gibi anlatımlara yer verilmiştir⁹¹⁹. 1924 yılından sonraki ortaokul müfredat programlarında din derslerine yer verilmemiş olsa da daha sonraki ilköğretim müfredat programlarında, din derslerinde bu tür ayrıntılara ve mucizelere değinilmeyeceği belirtilmiştir. 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı'nda 3. sınıflarda H. Peygamber'in hayatı anlatılırken “*Muhtasar bir surette, yalnız tarihi hakikatler söylenecek,*

⁹¹⁶ Mehmet Ziya, *Siyer-i Nebi*, 6-9.

⁹¹⁷ Mehmet Ziya, *Siyer-i Nebi*, 9-15.

⁹¹⁸ Mehmet Ziya, *Siyer-i Nebi*, 44.

⁹¹⁹ Mehmet Ziya, *Siyer-i Nebi*, 47-50.

*çocukları alakadar etmeyen tafsilattan sarf-ı nazar edilecektir. Mucizelerden ve harikulade menkıbelerden bahis olunmayacaktır.*⁹²⁰” ifadesi yer almaktadır.

Ders kitabı olarak yazılan bu eser, klasik kaynaklardan yararlanılarak yazılmış bir özet mahiyetindedir. Kitapta her ne kadar konular özetlenerek ele alınmış olsa da ortaokul öğrencileri dikkate alındığında kitabının üslubunun öğrenci seviyesinin üzerinde ve içerik olarak da kapsamlı olduğu söylenebilir. Kitapta, sonraki yıllarda ilkokul kitaplarında olduğu gibi Cumhuriyet’in değerleriyle Hz. Muhammed’in hayatı arasında bir bağlantı kurulmamıştır.

Atatürk döneminde 1924 yılından itibaren din derslerinin lise müfredat programında yer almamasına rağmen, liselerde Mustafa Rahmi Balaban tarafından derlenen ve orijinali Osmanlıca olan “Ahlak” isimli kitabın okutulmak üzere kabul edildiği görülmektedir. Cumhuriyet döneminde, özellikle Atatürk ve İnönü dönemlerinde pedagoji, psikoloji, felsefe, din, ahlak vb. çoğu felsefe ile ilişkili veya felsefenin alt alanı sayılabilecek bilim dallarında dikkat çekici eserler kaleme alan Mustafa Rahmi Balaban, bir yandan devrin anlayışı ile öğrendiklerini ve ulaştığı sonuçları uzlaştırma gayretiyle yeni kurulan Cumhuriyet’in hedeflerinin toplum tarafından benimsenmesi doğrultusunda önemli çalışmalar yapmış, diğer taraftan da İslam dininin doğru bir şekilde anlatılması ve modern psikolojinin verileri ışığında açıklanması yönünde önemli girişimlerde bulunmuş bir yazardır⁹²¹. 1923 (1342) yılında Telif ve Tercüme Heyetince liselerde okutulmak üzere kabul edilen “Ahlak” isimli eser, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti, Maarif Vekâleti Neşriyatından 24 adet olarak yayınlanmıştır. Kitap, Giriş bölümü dışında Vicdan Ahlakı, Vazife, İnsan Fiillerinin Nedenleri ve İnsan Hayatının Gayesi, Sorumluluk ve Şartları, Ahlak Kanununun Temelleri, Ahlakın Dereceleri konu başlıkları ile altı bölümden oluşmaktadır⁹²².

“Giriş” bölümünde ahlakın tanımı yapılmış, pratik ve teorik olarak ahlak iki bölüme ayrılmış ve ahlak ile psikoloji arasındaki ilişkisi üzerinde durulmuştur⁹²³.

⁹²⁰ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926)*, 46.

⁹²¹ Mustafa Özsarı, “Cumhuriyet Döneminde İzmir’de Bir Pedagoji Okulu: Mustafa Rahmi ve Çevresi”, *Akademik Kaynak* 5/10-11 (2019), 23, 31.

⁹²² Mustafa Rahmi (Balaban), *Ahlak* (İstanbul: Matbaa-i Âmire; TBMM Hükümeti Maarif Vekaleti Neşriyat, 1342), 3-21.

⁹²³ (Balaban), *Ahlak*, 3-4.

“Vicdan Ahlakı” başlıklı birinci bölümde Vicdan, Vicdanın Dönüşümü, Ahlakî Vicdanın Değeri başlıkları altında incelenmiştir. Vicdanın gelişimi ve dönüşümü detaylı bir şekilde incelendiğinde, ahlaki esasların ilkelerinin değil, sonuçların değiştiği, yani ahlaki vicdanın fert ve toplumlara göre değişiklik arz etmediği, aksine insanlığın giderek ahlaki birliğe doğru ilerlediği, bütün dış etkenlere rağmen vicdanın genel ve sabit bir kanun ile aşama aşama tekâmül ettiği, hakiki insanlığın da beşeriyetin genel vicdanının bu tekâmülünü kolaylaştırdığı ve bu tekâmüle mâni olan engelleri ortadan kaldırdığı belirtilerek, hakiki insanlığın oluşmasının ancak yeni neslin daha mükemmel olarak yetişmesiyle mümkün olduğu ifade edilmiştir. Ahlaki vicdanın değeriyle ilgili yaklaşımlar dikkate alındığında vicdan bazılarına göre hatasız, bazılarına göre bir alışkanlık ve tabii bir güdü, bazılarına göre de pratik akıl olarak değerlendirilir ve pratik akıl teorik akıldan üstündür ve aldanmaz. Ancak bu yaklaşımların vicdanın bozulmadığı durumlar için geçerli olduğu belirtilerek, vicdanın sesi dikkate alınmadığında ve bu durum sürekli hale geldiğinde, insanın içindeki o ilahi şulenin sönerek vicdanî duyarsızlığın oluşacağı ve eğitimin en önemli işlevlerinden birinin de temiz ve aslından uzaklaşmış vicdanlara o ilahi şuleyi yeniden kazandırabilmek olduğu vurgulanmıştır⁹²⁴.

“Vazife” başlığı altında Vazife ve Özellikleri ve Cüz’i İrade konularına yer verilmiştir. “İnsan Fiillerinin Güdülleri ve İnsan Hayatının Gayesi” başlığı altında ise insan fiillerinin doğal güdü (haz), menfaat, duygu ve iyi olmak üzere bu dört güdüden biri veya birkaçı altında gerçekleşeceği belirtilmiştir. İnsan hayatının gayesinin ne olduğu konusu da insanın “hazlar, menfaat ve genel menfaat, duygu, vazife ve iyi” şeklinde belirlenen bu temel dört güdüden hangisinin etkisinde hareket etmesi gerektiği bağlamında ele alınmıştır. Ahlaki ekollerin hepsinin insanın mutluluğunu aradığı ve onu bulmaya çalıştığı ve bu doğrultuda herkesin mutluluğa ulaşmak için farklı güdülleri esas aldığı, ancak ahlakçılara göre hareketin kaynağı olmaya layık olanın yalnızca vazife ve hayır (iyi) olduğu belirtilmektedir. İnsan bir şeyi hazları ve menfaatleri temin ettiği için değil, ahlaki kanun ve vazife emrettiği için yapmalıdır. Çünkü gerçek mutluluğa ulaşmak, ancak iyiye yani elinden geldiği kadar nefsinin ve insanlığın tekâmülüne hizmet ve çeşitli görevlerimizi yerine getirmek ve tamamlamakla mümkündür⁹²⁵.

⁹²⁴ (Balaban), *Ahlak*, 4-11.

⁹²⁵ (Balaban), *Ahlak*, 11-17.

“Sorumluluk ve Şartları” başlığı altında Sorumluluk ve Ahlaki Değer Ölçüsü, Ahlaki Sorumluluğu Sınırlayan Sebeplere değinilmiştir. İnsanın iradesiyle yaptığı şeylerden sorumlu olduğu, ancak akıl ve seçme gücünden kaynaklanan bu sorumluluğun herkeste aynı derecede olamayacağı yani herkesin bulunduğu koşullara göre sorumluluk derecelerinin farklı olacağı belirtilirken, cehalet gibi bazı koşulların sorumluluğu azaltmayacağı, çünkü herkesin bulunduğu konumun gerektirdiği bilgiye sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca insanın ahlaki değerini ölçmek için eylemlerinden yalnızca bir kısmının değil, bütün eylemlerinin, seciyesinin, mizacının ve durumunun gereklerinin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir⁹²⁶.

“Ahlak Kanununun Temelleri” konusu Medeni Kanunlar, Genel Fikirler, Doğal Ödül ve Cezalar, İnsanın Kendi Vicdanının Verdiği Ceza ve Ödüller ve Din alt başlıkları çerçevesinde açıklanmıştır⁹²⁷.

“Ahlakın Dereceleri” ise Hayvanî Ahlak’tan başlamak üzere İlkel İnsanın Ahlakı, Sosyal Ahlak, Revâkî (Stoacı) Ahlak ve Ahlakî Erdem basamaklarına ayrılarak, nihaî noktanın ahlakî erdem basamağına ulaşmak olduğu, bu basamağa ulaşmak için de kişisel, ailevî, millî, insanî ve ilahî bütün görevlerin eksiksiz, seve seve yerine getirilmesi ve bunun adet edinilmesi gerektiği, asıl mutlu insanların ahlakî erdeme sahip olan insanlar olduğu belirtilmiştir. Ahlakî erdem nerede ise gerçek mutluluğun da orada olduğu ifade edilirken servet, ilim, mevki ve makamın tam olarak mutluluğu sağlamadığı, birçok insanın bu özelliklere sahip olmasına rağmen hâlâ mutlu olmamalarının da bu düşünceyi desteklediği, bu nedenle gerçek mutluluğun servet ve ilimle beraber ahlaki erdeme de sahip olmakla elde edileceği vurgulanmıştır⁹²⁸.

Mustafa Rahmi bu kitapta, alışkanlığın ahlak için çok önemli bir etken olduğunu belirterek Amerikalı William James’in alışkanlıkları konu edinen çok meşhur bir eserinden⁹²⁹ bilgiler aktarmıştır. William James gerek felsefe ve psikolojide gerekse din psikolojisi alanlarında yaptığı çalışmalarda temel olarak pragmatist ve fonksiyonalist

⁹²⁶ (Balaban), *Ahlak*, 18-19.

⁹²⁷ (Balaban), *Ahlak*, 20-21.

⁹²⁸ (Balaban), *Ahlak*, 21-32.

⁹²⁹ Mustafa Rahmi’nin *Ahlak* isimli kitabında William James’in alışkanlıkları konu edinen eserinin orijinal adına yer verilmemiştir. Bu eserin adı “Habit”tir. Bu kitap, William James’in 1890 yılında yayınladığı “The Principles of Psychology” isimli eserinin “Habit” isimli bölümünün yeniden basımıdır. William James, *Habit* (New York: Henry Holt and Company, 1914).

(işlevselci) bir yaklaşıma sahiptir⁹³⁰. Ahlak kitabında James'ten alıntı yapılan bölümde pragmatizmin etkileri görülmektedir. Alışkanlığın tanımı yapıldıktan sonra, bireyin günlük hayatında karşılaşacağı konulardan örnekler verilerek alışkanlık kavramı somutlaştırılmaya çalışılmış ve alışkanlığın pratik etkileri üzerinde durulmuştur. Alışkanlığın, hareketleri sakinleştirdiği ve olgunlaştırdığı, dikkati azalttığı belirtilmiştir. Günlük hayatımıza ait işler ne kadar otomatik hale getirilirse, yüksek melekeler o kadar bağımsızlık kazandırılmış ve bu melekelerin kendi görevlerini yerine getirmelerine ve etkinliklerinin arttırılmasına daha fazla imkân tanınmış olacağı açıklanmıştır. Bu bölümde eğer günlük hayatımıza ait işleri otomatik hale getiremezsek bu durumun en basit ve sürekli yaptığımız davranışlarda bile kararsızlığa düşmemize neden olacağı ve kendinde kararsızlık alışkanlığı, alışkanlık halini almış kimseden daha değersiz kimsenin olmayacağı, çünkü bu kimselerin en küçük bir işe teşebbüs etmek için bile karar vermek zorunda olacağından dolayı zamanının ve enerjisinin çoğunu karar vermekle harcayacağı üzerinde durulmuştur. Bu noktada ahlaki alışkanlıkla ilgili pratik uyarılara ve ilkelere yer verilmiştir. Bu ilkelerden birincisi, yeni bir alışkanlık kazanmak ve eski bir alışkanlığı terk etmek için hemen girişimde bulunmak, ertelememek ve enerjinin tümünü bu işe yoğunlaştırmaktır. İkincisi, yeni alışkanlıklar hayatınızda kök salmadıkça onu hiçbir şekilde terk etmemektir. Üçüncü ilke, kararları ilk fırsatta uygulamak, kazanılacak alışkanlıkların telkin ettiği heyecanları derhal takip etmek ve dikkati başka yöne kaydırmamaktır. Dördüncü ilke, her gün faydasız bile olsa küçük denemelerle çaba yeteneğini daima uyanık bulundurmaktır. Alışkanlıkla ilgili ilkelere göre dikkat, çaba ve devamlılık içerisinde hareket eden bir genç, sonuçtan hiç endişe etmeden beklemelidir. Çalıştığı şey ne olursa olsun bir sabah kendini, asrının en seçkin kişileri arasında görecek⁹³¹.

Mustafa Rahmi'nin derlediği bu kitapta ahlak konusu felsefi ve psikolojik boyutlarıyla ele alınmış, dini temellendirmeden ziyade bütün toplumlardaki ortak ahlaki ilkeler ortaya konularak insanın yaratılıştan getirdiği ahlaki vicdana ve bu vicdanın bütün olumsuz etkilere rağmen aşama aşama tekamülüne dikkat çekilmiştir. Buradan hareketle bu tekamülü yani ahlaki olgunluğa ulaşmayı kolaylaştırmak ve bu yoldaki engelleri ortadan kaldırmak için yapılması gerekenler açıklanmıştır. “Sosyal Ahlak’ın Emirleri” başlığı

⁹³⁰ Ali Ayten, “William James (1842-1910) Din Psikolojisinde Tecrübe Merkezli Bir Yaklaşım”, *İslami Araştırmalar Dergisi* 19/3 (2006), 459.

⁹³¹ (Balaban), *Ahlak*, 32-50.

altında, içinde ayet ve hadislerde belirtilen hususların da yer aldığı özlü sözlere yer verilmiştir⁹³². Bunlardan bazıları şöyledir:

“Sana yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma, aksine sana yapılmasını istediğin şeyi başkalarına yap. Ahlâkın en yüce ilkesi budur. Fakat bu ilkeyi herkesin kişiliğine ve sosyal ihtiyaca göre uygulamak gerekir. Mesela ben sevdiğim, faydalı bir kitabı, anlamayan ve iyi korumayan kimseye veremem.”

“Herkes karşı adil ol!”

“Başkaları hakkında hüküm verirken hükümlerinde affedici ol. Eylem ve sözleriyle başkalarının senin kalbini kırmasını, ırsî olarak veya almış oldukları hatalı terbiyede veya senin anlayamadığın sebeplerde görmeye çalış. İntikam besleme ve aynı ile davranma!”

“Başkaları hakkında kötü zan değil, iyi zan besle. Kötülüğe iyilik vasıtasıyla üstün gel. Sözlerine dikkat et. Hiç kimse hakkında iftira etme ve kötü söyleme. Eğer bir kimseden şikayetin varsa onu başkalarına açmadan önce evvela onu tenhaya çağır ve açıkça söyleyerek iyiliğe yöneltmeye çalış!”

“Kibirli olma, mütevazı ol! Tek bir hırsın olsun: iyiyi yapmak.”

“Başkaları hakkında kötü zan değil, iyi zan besle. Kötülüğe iyilik vasıtasıyla üstün gel.”

Liselerde okutulan bu kitabın, günümüzdeki ders kitaplarıyla kıyaslandığında konu içeriği olarak çok yoğun olduğu ve anlatımda sade bir dil kullanılmadığı görülmektedir. Kitapta anlatılanların öğrenci tarafından anlaşılması için, öğrencinin dini, felsefi, psikolojik ve sosyolojik açıdan bir bilgi birikimine sahip olması gerekmekte ve bu durum öğrenciye bilgi kazandırmanın ve bilişsel gelişimin esas alındığını göstermektedir. Kitapta konuyla ilgili çeşitli bilim insanlarının görüşlerine yer verilmesinin ve yine pragmatizmin öncülerinden William James’in kitabından yaklaşık yirmi sayfalık alıntı yapılarak konunun farklı boyutlarıyla ele alınmasının, öğrencinin geniş bir perspektife sahip olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Soyut bir konu olan ahlak konusunun kitapta, günlük

⁹³² (Balaban), *Ahlak*, 24-30.

hayatta karşılaşılabilecek örneklerle açıklanması ve yine günlük hayatta kullanılan özlü sözlerle yer verilmesi, konunun somutlaştırılarak daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Genel bir çerçevede ders kitapları analiz edildiğinde, 1931 yılına kadar değişen tonlarda Türk-İslam sentezinin hâkim olduğu, gerçek/resmi İslam'ın ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Cumhuriyet'in ilk yılları itibariyle, Meşrutiyet döneminde Ziya Gökalp ve Yusuf Akçura'nın savunduğu telifçi çizgi takip edilmiş, 1924'e kadar İslam'dan bir yönetim aracı olarak faydalanma öncelenmiş, 1930'lu yılların başına kadar ise dini reforme etme, onu çağa ve resmî ideolojiye uyumlu hale getirme, dilini Türkçeleştirme ve böylece dini, milliyetçiliğin emrine verme çabası içerisinde hareket edilmiştir⁹³³. Bu yaklaşım, ülkenin ihtiyaçları, gerçeklik ve problemleri ile elde edilen tecrübeler karşısında dini renge bulanmış ama dinin özünden, hayatın gerçeklerinden uzaklaşmış geleneklerden kurtulma çabası olarak da değerlendirilebilir. Buradaki amaç, İslam'ın esasını Türkleştirmek değil, din adı altında Arap geleneğinin öğretilmesini engellemektir. Şevket Süreyya Aydemir'in tespitine göre de bu dönemde Ankara'da uluslararası vasıflı her şeye karşı bir tepkisellik gözlemlenmekte, dinin yadırganma sebebi biraz da “gayri milli” olmasından, uluslararası bir nizam ifade etmesinden kaynaklanmaktadır⁹³⁴. Kaplan, İsmet İnönü'nün 5 Mayıs 1925 tarihinde Muallimler Birliği'nde verdiği söylevde Mustafa Kemal'in ortaya koyduğu temaları tekrarladığını ve milliyetçi rejimin yönelimini açık seçik bir şekilde dile getirdiğini ifade etmektedir. İsmet İnönü'ye göre yeni rejimin tercihi olan milli eğitim, dini ve enternasyonal eğitime karşıttır. Ancak milli eğitimin asıl karşıt olduğu şey, dinden çok enternasyonalizm, yani gayri milli olmasıdır. Yeni rejimin anlayışına göre, enternasyonal nitelikte olan her şey kategorik olarak kötüdür. Dolayısıyla, dini eğitim de bir çeşit uluslararası eğitim anlamına geldiği için tercih edilmemektedir. Din, aslında kötü değildir, ama milli olmak zorundadır. Yeni eğitim, bütün uluslararası etkilerden uzak, tamamen milli bir eğitim olacaktır. Öz Türk olacaktır. Mevcut “siyasi Türk milleti”ni yekpare, olgun bir ulusa dönüştürmenin yolu milli eğitimidir. Milli eğitimin genel amacı, “yabancı hars”ların erimesi ya da özümlemesi ve böylece yekpare Türk ulusunun inşa edilmesidir⁹³⁵. Dini, teolojik yönüyle değil, ahlakın bir parçası olması ve dolayısıyla modern devlette sosyal birlik ve dayanışma sağlamasının

⁹³³ Atalay, *Türk'e Tapmak: Seküler Din ve İki Savaş Arası Kemalizm*, 77.

⁹³⁴ Şevket Süreyya Aydemir, *Suyu Arayan Adam* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2020), 356.

⁹³⁵ Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, 143-145.

imkânı açısından ele alan Durkheim'den⁹³⁶ esinlenen Atatürk de modern devletin bir "yurttaşlık dini" ile destekleneceği inancını taşımaktadır. Onun için dinin değeri, işlevine indirgenmiştir. Bu işlev de Türkiye'de vatandaşların bağlılığını sağlamak, yani milli güce katkısıyla ölçülecektir⁹³⁷. Dolayısıyla bu dönemde milli değerleri ön plana çıkaran, Türk milletine mahsus bir din tasavvuru çerçevesinde ders kitaplarının ve dini neşriyatın hazırlanmasına ağırlık verildiği görülmektedir.

İslamiyet'in doğuşu, gelişimi ve Hz. Peygamber'in hayatı üzerine yaptığı okumalar Atatürk'ün dinlere yönelik genel yaklaşımını güçlendirmiş, bilimciliğin güçlü etkisiyle 20. yüzyılın sonlarında Osmanlı toplumundaki pek çok aydın gibi Atatürk de dinin, "ilmi olarak açıklanabilecek" bir olgu olduğu kanaatine sahip olmuştur. Atatürk hayatı boyunca dine bilimsel tezler çerçevesinde yaklaşmış, dinin "fen tarafından açıklanamayan" kısımlarını reddetme yönünde bir yaklaşım sergilemiştir. Bu durum Atatürk'ün Hz. Peygamber'e, Thomas Carlyle'nin "Kahramanlar" adlı eserinde bahsettiği gibi bir "kahraman", Kur'an'a da içinde "felsefi mesajların yer aldığı bir kaynak" olarak bakması sonucunu doğurmuştur. Bu dönemde Atatürk'ün gözetimi altında hazırlanan ders kitaplarında da genel olarak "din" in böyle bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Ders kitaplarında İslam'ın doğuşu ve gelişimi, metafizikten, mucizelerden, olağanüstü olaylardan bütünüyle soyutlanarak bilimsel ölçütler içerisinde ve daha çok toplumsal bir gereklilik olduğu çerçevesinde değerlendirilmeye, Hz. Peygamber de dünyevi ve askeri liderliği ön plana çıkarılarak açıklanmaya çalışılmıştır⁹³⁸.

1933-1934 yıllarından itibaren Cumhuriyet rejimi telifçi yaklaşımdan uzaklaşarak, daha güçlü bir şekilde vurgulanan milliyetçilik anlayışı doğrultusunda, milliyetçiliği merkeze alıp dini de bu gayeye uygun anlama ve milli kimlik inşası çabası içerisinde hareket etmiştir. Bu anlayış, Ahmet Hamdi Başar'ın 1930 yılında Atatürk'le yaptıkları gezide milliyetçilik ve Türkçülük ile ilgili konuşmalarından anlaşıldığı kadarıyla 1930'dan itibaren Atatürk'ün zihninde şekillenmeye başlamıştır.

⁹³⁶ İbrahim Yenen, "Klasik Sosyal Kuram ve Din: Karl Marx ve Emile Durkheim'in Din Yaklaşımları", *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi- USBED* 4/7 (2022), 757; Kreiser, *Atatürk: Bir Biyografi*, 289.

⁹³⁷ Mardin, *Türkiye'de Din ve Siyaset*, 119.

⁹³⁸ Hanoğlu, *Atatürk: Entelektüel Biyografi*, 146-149.

Ahmet Hamdi Başar, bu gezideki konuşmalardan hareketle “Görünen ve anlaşılan bir şey varsa o da Gazi’nin inkılabımız umdelerinden biri olan milliyetçilik vasfını Türkçülük temeliyle kuvvetlendirmek isteği idi” diyerek Türklerin Osmanlı devletini kurduktan sonra kendi tarihlerini bu devletin tarihinden başlatarak eski hatıralarını ve tarihlerini unuttuklarını dile getirmiştir. Yine bu gezi esnasındaki gözlemlerinde ilk gözüne çarpan şeyin, inkılabın ve yeni Türk Cumhuriyeti’nin henüz vilayet merkezlerinden bir adım öteye atamamış olduğudur. Bu nedenle memleketin yalnız maddesini değil, manasını da yaratmak mecburiyetinde olduklarını, kendilerini yalnız İslam olarak tanımış, böylece birleşmiş, milliyeti dine aykırı bularak yaşamış bir halkta bugün milliyet duygularının zayıf bulunmasının mazur görülmesi gerektiğini ve artık unuttuğumuz Türklüğümüzü hatırlamamızın zamanının geldiğini ifade etmiştir. Başar, Atatürk’ün en eski medeniyetlerden çok eski bir kök medeniyetin, Orta Asya Türk medeniyetinin, bugün Anadolu’da yaşayan insanlara ait bir tarih olduğu fikrini ortaya atarak bu fikirle milleti bu yolda bir imana bağlamak, dinin boş bıraktığı sahayı milliyet duygusuyla doldurmak istediğini vurgulamıştır⁹³⁹.

1924-1950 yılları arasındaki örgün eğitimin farklı kademelerinde okutulan din bilgisi, yurt bilgisi, sosyoloji ve tarih ders kitapları genel olarak analiz edildiğinde bu kitaplarda 1924-1931 yılları arasında değişen tonlarda Türk-İslam sentezinin hâkim olduğu, gerçek/resmi İslam’ın ön plana çıkarıldığı ve İslami öğelerle harmanlanmış bir milliyetçilik anlayışının baskın söylemi oluşturduğu görülmektedir. 1931-1939 yılları arasındaki ders kitapları İslam’a büyük ölçüde mesafeli duran, laikliğin katı yorumuna dayanan seküler milliyetçiliğin öne çıkarıldığı içeriklere sahiptir. İslam, Türk kültürünün tanımlanmasındaki asli yerini kaybeder. Ders kitaplarında kullanılan dil, tam olarak İslam karşıtı olmasa da İslam’ı bütün teolojik iddialarından arındıran bir yapıya sahiptir. Ders kitaplarında muasır medeniyette insanların dinlerden ve inançlardan medet ummasına gerek olmadığı, Tanrı’nın dinlerin icadı olduğu, dinleri de insanların oluşturduğu ifade edilmektedir. 1939-1950 yılları arasında okutulan ders kitaplarında ise milliyetçilik anlayışında Türklüğün yanında İslam’ın da yeniden önem kazandığı anlaşılmaktadır⁹⁴⁰.

⁹³⁹ Başar, *Atatürk’le Üç Ay*, 120-121.

⁹⁴⁰ Ders kitaplarının dönemlere göre karşılaştırılması için bkz. Ali Babahan, *Nationalism and Religion in the Textbooks of the Early Republican Period in Turkey* (Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014), 137-152; 186-202; 235-246.

4.1.3. Öğretim Metotları

Eğitim Bilimleri alanında kabul görmüş olan en yaygın tanıma göre eğitim, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmıştır⁹⁴¹. Eğitim tanımında olduğu gibi din eğitimi de “bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri süreci”⁹⁴² olarak tanımlanabilir. Hem eğitim hem de din eğitimi tanımında ortaya çıkan en önemli noktalardan biri bireyde “istendik değişme”nin meydana gelmesidir. Böyle bir yaklaşım, eğitimin işlevine yönelik öngörüsünü içerdiği gibi bu işlevin gerçekleşmesi için kullanılacak yöntem ve metotlara da dikkat çekmektedir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasında ve işlevsel hale gelmesinde öğretmenlerin neyi öğreteceklerinden ziyade, öğrencilerin hangi şartlar altında nasıl daha iyi sorgulayabilecekleri, araştırabilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri ve bu doğrultuda bir öğrenme gerçekleştirebilecekleri üzerinde durulmaktadır⁹⁴³. Din de hem bireysel hem toplumsal anlamda insanların tutum ve davranışlarında, birbirleriyle olan ilişkilerinde etkisi bulunan, insanların davranışlarının olumlu yönde değişimini ve toplumun bu yönde şekillenmesini amaçlayan temel kurumlardan biri olmasının yanı sıra aynı zamanda birey ve toplumun ruh sağlığını koruyucu ve geliştirici güçlü bir etken ve doğuştan sahip olduğumuz temel yönelişlerimizden biridir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, insanın bütün yönleriyle geliştirilmesini esas alan eğitimin, din eğitimi ve öğretiminin temellendirilmesine önemli bir dayanak oluşturduğu görülmektedir. Ancak dinin insan ve toplum üzerindeki etkisi, doğru ve yeterli bilginin yanı sıra bu nitelikleri haiz bilginin uygun bilimsel yöntem ve metotlarla sunulmasıyla işlevsellik kazanacaktır⁹⁴⁴. Çünkü doğru bir şekilde verilen din eğitimi ve öğretimi, öğrencilerin kendi dinlerini doğru bir şekilde öğrenmelerini sağladığı gibi, onları farklı din, inanç ve değerleri de öğrenmeye sevk eder. Bu şekilde verilen bir din eğitimi öğrenciye inanç, ahlak, değer, gelenek, hakikat gibi konularda daha isabetli analizler ve değerlendirmeler yapma imkanı sunarak, hem farklı din ve inançlara karşı önyargısız ve

⁹⁴¹ Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, 13.

⁹⁴² Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2017), 23.

⁹⁴³ Ahmet Ali Çanakçı, “Din Eğitiminde Eleştirel Yaklaşımlar (Eleştirel Düşünme)”, *Din Eğitiminde Teknik ve Yöntemler* (Köln: Plural Publications: 2020), 38.

⁹⁴⁴ Halit Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Öğretim Programları”, *Din Eğitiminde Ana Konular*, ed. Mehmet Bahçekapılı – Ahmet Ali Çanakçı (Ankara: Eskiye Yayıncılık, 2021), 315-316.

hoşgörü çerçevesinde bir yaklaşım sergilemesine hem de kendi inandığı değerleri sağlam bir zemine dayandırmasına katkı sağlar.

19. yüzyılda ulus devletlerin inşası sürecinde eğitim başlı başına sosyo-politik bir mesele haline gelmiştir. Cumhuriyet'in kuruluş sürecinde merkezileştirilerek standardize edilmiş milli eğitim, ulus devletin genç beyinlerini sadık birer vatandaşa dönüştürmek ve millete ve milli kimliğe aidiyet duygusu kazandırmak için başvurduğu en güçlü araçlardan biridir⁹⁴⁵. Bu durum 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı'nın mukaddime bölümünde okulun amacıyla ilgili yapılan “genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek⁹⁴⁶” şeklindeki açıklamada da görülmektedir. Eğitim sürecinde biçimlendirilen, geleceğin vatandaşları olan yeni nesillerden sadece milli kimliğin değil, aynı zamanda siyasal rejimin ve Cumhuriyet'in değerlerinin de taşıyıcıları olmaları beklenmektedir⁹⁴⁷. Türkiye'nin modernleşme döneminde yaşadığı zihni değişim ve dönüşümlerin toplumsal hayatın birçok yönüne yansımaları olmuştur. Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte yeni bir toplumsal zihniyetin inşa edilmeye çalışıldığı bu dönemde, başka derslerin yanı sıra din derslerinin de milli kimlik inşasında ve Cumhuriyet değerlerinin yerleşmesinde önemli bir işlev üstlendiği görülmektedir.

Cumhuriyet döneminde okul programlarında yapılan ilk değişiklik 1924 yılında gerçekleşmiştir. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'nın amacı çocukları bilinçli birer yurttaş olarak sağlıklı kararlar alabilecek biçimde hayata hazırlamak olarak belirtilmiştir. Cumhuriyet'in Osmanlı'dan kendini ideolojik olarak ayırdığı ve vatandaşı ile olan ilişkilerini yeniden tanımladığı bu programda,⁹⁴⁸ din dersleri ile ilgili hazırlanan “Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri” öğretim programında dersin amaç ve ilkelerine dair bir bilgi verilmemiş, ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar anlatılacak konular kısa bir şekilde belirtilmiştir. Programın içeriğine bakıldığında her sınıf düzeyinde Kur'an öğretimi, Hz. Peygamber'in, sahabenin ve diğer peygamberlerinin hayatlarının ve onlara dair menkıbelerin anlatılması, İslam'ın şartları, iman esasları, abdest, namaz, oruç ve hac gibi konular yer almaktadır⁹⁴⁹. Bu programda genel olarak konu ve öğretmen merkezli bir yaklaşımın esas alındığı görülmekle birlikte, müfredatta çocuğun kalbinde İslam

⁹⁴⁵ Çaymaz, *Türkiye'de Vatandaşlığın İnşası*, 12,32.

⁹⁴⁶ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926)*, 3.

⁹⁴⁷ Çaymaz, *Türkiye'de Vatandaşlığın İnşası*, 33.

⁹⁴⁸ Gündüz, *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, 134-135.

⁹⁴⁹ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1340)*, 13-14.

muhabbetini oluşturacak tarzda bir öğretim metodu uygulanmasının istenmesi, çocuğun kendisinden hareket edilmesine yönelik ilk girişimler olarak değerlendirilebilir. Ayrıca müfredatta, konular anlatılırken çocuktaki bilginin takviye edilmesinin istenmesi de yine çocukta konuyla ilgili ön bilgilerin olup olmadığının anlaşılması için soru cevap metoduna başvurulacağını ve çocuğun da öğretime dahil edileceğini göstermektedir.

1926 İlk Mektepler Müfredat Programı'nın en önemli özelliği toplu tedris ve iş okulu ilkesini getirmesidir. Eski programlarda birbirleriyle bağlantısız olarak işlenen derslerin, bu programla birlikte aralarındaki ilişkilere özellikle dikkat edilerek işleneceği belirtilmiştir. İlk üç senesi birinci ve son iki senesi ikinci devre olarak tanımlanan beş senelik ilkokulun birinci devresinde bütün derslerin hayat ve cemiyet mihveri etrafında toplu olarak tedrisi yapılacaktır. Eski programlardaki “tabiat tetkiki”, “müsabakat”, “tarih” ve “coğrafya” dersleri yeni programda birinci devrede “hayat bilgisi” dersi etrafında birleştirilmiştir. Diğer dersler bütün öğretimin belkemiği olan bu derse göre işlenecektir. Ayrıca derslerin arasındaki irtibatı gösteren ders cetvelleri de bu programa eklenmiştir⁹⁵⁰. Derslerin birbiriyle arasındaki bağlantının kurularak işlenmesi, öğrenilen bilgilerin sadece o dersle sınırlı olmayıp diğer alanlarda da kullanılabileceğini göstermesi ve dolayısıyla dersin etkinliğini artırarak bilgilerin kalıcı olmasını sağlaması açısından önemlidir. Bu programda öğrencilerin iş esasına göre etkin olmasına, kişisel ilgilerine göre hareket edilmesine özen gösterilecektir. Bu programda çağdaş eğitim akımlarından iş eğitimi ve çocuktan hareket akımına göre hareket edildiği görülmektedir. Öğrencilerin dersleri imkanlar ölçüsünde bizzat işleyerek ve bizzat zihni faaliyette bulunarak öğrenmesi sağlanacaktır. Bu noktada bütün eğitim öğretimin, özellikle de hayat bilgisi ve yurt bilgisi derslerinin okulun bulunduğu konum ve bu konumun doğal ve toplumsal özellikleri dikkate alınarak yapılmasına ve ders konularının çocuğa en yakın çevreden seçilmesine önem verilmiştir⁹⁵¹.

1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda bütün derslerin yalnızca müfredatı açıklanmakla yetinilmemiş, her dersin amacı ve öğretiminde uygulanacak metodun ana hatları “dersin tedrisinde dikkat edilecek noktalar” başlığı altında belirtilmiş ve uygulama ilkeleri hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Müfredat programında hem dersin hedeflerine hem de dersin nasıl anlatılacağına dair ilkelere yer verilmesi, program geliştirme çalışmaları açısından önem arz etmektedir. Ancak din dersi programında dersin hedefi açıklandıktan

⁹⁵⁰ İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926), 3.

⁹⁵¹ İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926), 4.

sonra ayrıca “dersin tedrisinde dikkat edilecek noktalar” şeklinde bir başlığa yer verilmemiştir. Sadece dersin hedefinin açıklanmasının ardından müfredatta yer alan konuların nasıl anlatılacağına dair bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler her ne kadar diğer ders programlarındaki kadar detaylı ve diğer programlarda yer alan başlık altında olmasa da yine de dersi anlatırken nelere dikkat edileceği belirtilmiştir⁹⁵². Bu programda din derslerinin hedefinin “çocuklarda Cenab-ı Hakk’a karşı şükran ve muhabbet hisleri uyandırmak, onlara İslam dinini sevdirmek ve bütün Müslümanların itikatlarındaki vahdetin faydasını bildirmek”⁹⁵³ olduğu belirtilmektedir. Dersin amacı belirli bir dinin öğretimi ve o dine mensup insanlar arasındaki bağlılığın sağlanması olarak belirlenerek mezhebi/doktriner bir din eğitimi modeli benimsenmiştir. Beşinci sınıf düzeyinde mezhepler konusuna geniş bir şekilde yer verilmiş, ancak tasavvufi yorumlar üzerinde durulmamıştır. Ders kitaplarında mezhepler konusuna bu şekilde yer verilmesinde, daha çok devletin oluşturmak istediği din anlayışının etkisinin olduğu düşünülebilir. Müfredat programına bakıldığında genellikle konu ve öğretmen merkezli bir yaklaşımdan ziyade öğrenci merkezli bir yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Çocukların okul dışında din hakkında sahip oldukları yanlış fikir ve telkinlerin uygun bir şekilde düzeltilmesi gerektiği belirtilerek öğrencinin de derste aktif olması istenmekte, dolayısıyla bu durum derslerde yalnızca anlatım tekniğinin değil, aynı zamanda öğrenciyi muhakeme yapmaya, eleştirel düşünmeye sevk edecek soru-cevap tekniğinin de kullanılacağını göstermektedir. Ayrıca yardımlaşma ile ilgili zekât ve sadaka konusu anlatılırken, bu yardımların öğrencilerin bizzat yaşamlarının içinde yer alan hayır kuruluşlarına ya da vatanın savunması için oluşturulan kurumlara verilmesi yönünde yapılan telkinlerle öğrencinin içinde bulunduğu koşullara ve ortama dikkatinin çekilmesi istenmektedir. Bu durum, öğrencileri yaşamlarının eğitim sürecine dahil edilmesi yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi, etkinliklerde öğretmenin değil öğrencinin aktif ve merkezde olduğu Dewey’in pragmatist felsefesinde yer alan yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin eğitim öğretim alanında kullanıldığını göstermektedir.

1926 İlk Mektepler Müfredat Programı esas alınarak hazırlanan ilk ders kitaplarının hazırlanmasında çocuğun özellikleri dikkate alınmış, genellikle “ben” dili kullanılmış, canlı bir ifade biçimi tercih edilmiş, çocuğun etrafında müşahade ettiği cami, minare gibi

⁹⁵² İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926), 45-46.

⁹⁵³ İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926), 45.

kavramlar görselleştirilerek hem çocuğun yaşadığı çevreye dikkati çekilmiş hem de bilginin somutlaştırılması sağlanmıştır.

Konular sadece ilmiyal bilgilerinin öğretilmesi şeklinde değil, müfredat programında da belirtildiği gibi dini doğru anlama ve yaşama konusunda yol gösterici olacak tarzda hazırlanmıştır. Programda çocukların Allah’a yakınlık duyması, ona karşı sevginin oluşması hedeflendiğinden, öğretimde duygulara hitap eden bir yaklaşım tercih edilmiştir. Bu durum, o yaştaki çocuğun psikolojisine uygun bir yaklaşımın tercih edildiğini göstermektedir.

1926 İlk Mektepler Müfredat Programı’nda 3, 4 ve 5. sınıflarda haftada birer saat olarak yer verilen din dersine, 1930 programında ders cetvelinde yer verilmemiş, programın en sonuna “Din Dersleri” başlığı açılmıştır. 1930 İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı’nda 1926 programında yer alan din dersinin hedefleri ve öğretimi ile ilgili dikkat edilecek ilkelere yer verilmemiş, sadece anlatılacak konular sıralanmıştır. Konuların nasıl işleneceği konusunda ilkelere yer verilmemesi öğrenci merkezli yaklaşımdan uzaklaşıldığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum 1930 İlk Mektep Din Dersleri Müfredat Programı’nın bir önceki programa göre program geliştirme çalışmalarında geriye dönüş olduğu izlenimini vermektedir. Bu programda konular açısından da önceki programda yer alan Kur’an-ı Kerim öğretimi, İslam inanç ve ibadet esasları çıkarılmıştır⁹⁵⁴. Önceki programa göre yapılan bütün bu değişikliklerden, daha önceki programlardaki İslam dinini sevdirmeye yönelik mezhebi/doktriner yaklaşımın giderek terk edildiği görülmektedir.

4.1.4. Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen yetiştirme, Cumhuriyet’in ilk yıllarından beri Türk eğitim sisteminin en önde gelen konularından biri olarak algılanmıştır. Eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması politikası çerçevesinde özellikle ilkokullara öğretmen yetiştirme sorunu, hükümetlerin her dönem önemle üzerinde durdukları eğitim alanı olma özelliğini korumuştur⁹⁵⁵.

⁹⁵⁴ İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1930), 229-231.

⁹⁵⁵ Yüksel Kavak vd., *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, (Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2007), 27.

Çeşitli öğretim basamaklarındaki kurumlarda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi meselesi hem nicelik hem de nitelik açısından önemli bir problem olarak Cumhuriyet dönemine intikal etmiştir. Cumhuriyet dönemine geçilirken çok sayıda ve nitelikli öğretmen ihtiyacı nedeniyle öğretmen yetiştirme meselesi başlıca eğitim sorunlarından biri olarak ele alınmıştır⁹⁵⁶.

Atatürk'e göre öğretmen, eğitim sisteminin en temel unsurlarından bir tanesidir. Kuruluş aşamasındaki Cumhuriyet'in bütün kurum ve kuruluşlarıyla yerleşmesini, toplum tarafından benimsenmesini ve Cumhuriyet'in değer ve ilkelerinin gelecek nesillere aktarımını sağlayacak olmaları açısından öğretmenlerin yetiştirilmesi önemle üzerinde durulan bir konudur. Bu konuda Atatürk'ün 27 Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenlere yönelik yaptığı konuşmada *“Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız zemin hazırladı... Hakiki zaferi siz kazanacak ve koruyacaksınız. Ben ve sarsılmaz imanla bütün arkadaşlarım, sizi takip edeceğiz ve sizin karşılaştığınız her engeli kaldıracacağız.”*⁹⁵⁷ sözleri, Cumhuriyet rejiminin öğretmenlere yüklediği göreve işaret etmektedir.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişle birlikte köklü bir ideolojik dönüşüm yaşanmış, tek ulus ve tek dil esasına dayanan ulus devlete geçilmiştir. 1931 CHP Programı'nda yer alan şu ifadeler, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitiminin temel ilkeleri yönünden Osmanlı'dan ayrıldığı noktalara işaret etmektedir⁹⁵⁸. *“Kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi ve laik vatandaş yetiştirmek tahsilin her derecesi için mecburî ihtimam noktasıdır. Türk milletine, Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne ve Türkiye Devleti'ne hürmet etmek ve ettirmek hassası bir vazife olarak telkin olunur”*⁹⁵⁹. Cumhuriyet'in ilk yıllarında şekillenen bu ilkeler ve tarihi görev, daha sonraki on yıllarda takip edilen eğitim ve öğretmen yetiştirme politikaları üzerine belirleyici olmuştur⁹⁶⁰.

Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren gerçekleştirilen devrimler ve dönüşümlerde öğretmenden beklenen onları koruyacak ve geliştirecek yeni bir insan tipi yetiştirmek

⁹⁵⁶ Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme*, 448.

⁹⁵⁷ *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II*, 49-50.

⁹⁵⁸ Cemil Öztürk, “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmede Model Arayışları”, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Sempozyumu*, haz. Murat Alper Parlak (Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2010), 287.

⁹⁵⁹ *C.H.F. Nizamnamesi ve Programı* (Ankara: TBMM Matbaası, 1931), 35.

⁹⁶⁰ Öztürk, “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmede Model Arayışları”, 287.

olmuştur. Öğretmenlerin hukuki, siyasal, ekonomik ve kültürel devrimleri ve reformları pekiştirme görevi Atatürk tarafından açık bir şekilde vurgulanmış⁹⁶¹, başta Atatürk olmak üzere dönemin devlet adamları da ülkücü ve inkılapçı öğretmen tipi üzerinde durmuştur⁹⁶².

Atatürk, 25 Ağustos 1924 tarihinde Muallimler Birliği Kongresinde öğretmenlere yüklediği bu misyonu şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Muallimler; yeni nesli, Cumhuriyet’in fedakâr muallim ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır. Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenlen kuvvetli ve yüksek seciyeli muhafızlar ister. Yeni nesli, bu evsaf ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir. Mümtaz vazifenizin ifasına âli himmetlerle hasrı mevcudiyet edeceğinize asla şüphe etmem.

Erkek ve kız çocuklarımızın, aynı suretle bütün tahsil derecelerindeki talim ve terbiyelerinin amelî olması mühimdir. Memleket evlâdı, her tahsil derecesinde iktisadî hayatta âmil, müessir ve muvaffak olacak surette teşhiz olunmalıdır. Millî ahlâkımız, medeni esaslarla ve hür fikirlerle tenmiye ve takviye olunmalıdır.

Yeni Türkiye’nin birkaç seneye sığdırdığı askerî, siyasî, idarî, inkılâbat sizin, muhterem muallimler, sizin içtimaî ve fikrî inkılâptaki muvaffakiyetinizle teyit olunacaktır. Hiçbir zaman hatırlarınızdan çıkmasın ki, Cumhuriyet sizden “fikri hür, vicdanî hür, irfanî hür” nesiller ister⁹⁶³”.

Atatürk’ün çizdiği öğretmen imajına ve öğretmenden beklentilerine bir başka örnek de 14 Ekim 1925 yılında İzmir Erkek Öğretmen Okulu’nda yaptığı konuşmada görülmektedir:

“Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak muallimlerdir. Muallimden, mürebbiden mahrum bir millet henüz millet namını almak istidadını kesbetmemiştir. Ona alelâde bir kütle denir, millet denemez. Bir kütle millet olabilmek için mutlaka mürebbilere, muallimlere muhtaçtır. Onlardır ki, bir heyeti içtimaiyeyi hakikî millet haline koyarlar. Bizim milletimiz

⁹⁶¹ Akyüz, *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950)*, 359.

⁹⁶² Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme*, 201.

⁹⁶³ *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II*, 178-179.

elbette dünyanın takdiratına liyakat kesbetmiş bir heyeti içtimaiyedir. Fakat onu lâıyk olduğu mertebeye şerefe isal edecek sizlersiniz. Millet, memleket, Cumhuriyet sizden yüksek hizmet intizarındadır. Siz faaliyete geçtikten sonradır ki âzami istidadı fiiliyata kalbedilmiş olacaktır⁹⁶⁴”.

Atatürk, öğretmenin modernleşme, çağdaşlaşma ve yapılan reformların hayata geçirilmesinde de öncü bir rol oynadığını ve önemli bir görev üstlendiğini 8 Ekim 1925 yılında yaptığı konuşmada *“Yürümekte olduğumuz yenileşme, gelişme ve medeniyet yolunda sizlerden oluşan bir Türk ordusuna dayandıkça mutlaka muvaffak olacağımıza imanım kat’idir⁹⁶⁵”* sözleriyle dile getirmiştir.

Atatürk döneminde devrimlerin gerçekleştirilmesi sürecinde eğitime verilmeye çalışılan milli yön de önemli bir yer tutmakta ve öğretmenlerin hem yetiştirilme aşamasında hem de öğrencilere verecekleri eğitimde bu hususa dikkat etmeleri önemle vurgulanmaktadır. Atatürk daha Millî Mücadele yıllarında milli eğitim konusuna temas etmiş, Cumhuriyet döneminde de bu konu üzerinde durmuştur⁹⁶⁶.

Atatürk, Haziran 1921 gibi erken bir tarihte bir eğitim kongresindeki konuşmasında hem milli eğitim kavramını dile getirmiş hem de milli eğitim kavramıyla neyi kastettiğini açıklamıştır: *“Bu savaş yılları içinde bile dikkatle hazırlanması gereken milli eğitim programları geliştirmeliyiz. Bütün eğitim sistemimizin verimli olarak çalışacağı temelleri hazırlamalıyız. Benim inancıma göre milletimizin geri kalışında geleneksel eğitim yöntemleri en büyük etken olmuştur. Milli eğitimden söz ettiğim zaman bütün geleneksel inançlardan, Doğu’dan ya da Batı’dan gelen bütün yabancı etkilerden arınmış, ulusal niteliğimize uyan eğitimi anlıyorum.⁹⁶⁷”*

Atatürk, milli eğitimden kastının dini ve uluslararası olmayan eğitim olduğunu 22 Eylül 1924 yılında Samsun’da öğretmenlere yaptığı konuşmada da şu sözleriyle ifade etmiştir:

⁹⁶⁴ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, 243.

⁹⁶⁵ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, 245.

⁹⁶⁶ Akyüz, Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950), 403.

⁹⁶⁷ Berkes, Türkiye’de Çağdaşlaşma, 533.

“Eğitimdir ki, bir milleti ya hür, müstakil, şanlı, âli bir heyeti içtimaiye halinde yaşatır, ya bir milleti esaret ve sefaletle terk eder... Meselâ dinî eğitim, millî eğitim, beynelmilel eğitim... Bütün bu eğitimlerin hedef ve gayeleri başka başkadır. Ben burada yalnız yeni Türk Cumhuriyeti’nin yeni nesle vereceği eğitimin millî eğitim olduğunu kat’iyetle ifade ettikten sonra diğerleri üzerinde durmayacağım... Yeryüzünde üç yüz milyondan fazla İslâm vardır. Bunlar ana, baba, hoca terbiyesiyle, terbiye ve ahlâk almaktadırlar. Fakat maalesef hakikati hâdis şudur ki, bütün bu milyonlarca insan kütleleri şunun veya bunun esaret ve zillet zincirleri altındadır. Aldıkları mânevi terbiye ve ahlâk onlara bu esaret zincirlerini kırabilecek meziyeti insaniyeyi vermemiştir, veremiyor. Çünkü aldıkları eğitimin hedefi millî değildir. Efendiler; millî eğitimin ne demek olduğunu bilmekte artık bir karışıklık kalmamalıdır. Bir de millî eğitim esas olduktan sonra onun lisanını, usulünü, vasıtalarını da millî yapmak zarureti gayri kabili münakaşadır. Millî eğitim ile geliştirilip ve yükseltmek istenilen genç dimağları bir taraftan da paslandırın, uyuşturucu, hayalî şeylerle doldurmaktan dikkatle kaçınmak lâzımdır”⁹⁶⁸.

Başbakan İsmet İnönü de 5 Mayıs 1925 tarihinde Muallimler Birliği’nde milli eğitimin ne anlama geldiğini açıklarken bu kavramın zıddından yola çıkarak milli eğitimin dini ve beynelmilel eğitim olmadığını, burada eğitimin asıl karşı olduğu şeyin din değil, uluslararası eğitim olduğunu, dinin de bir çeşit uluslararası bir mahiyet arz ettiği için tercih edilemeyeceğini, eğitimin uluslararası bütün etkilerden uzak, tamamen Türk milletine mahsus, milli bir eğitim olacağını dile getirmiştir⁹⁶⁹.

TBMM hükümeti 9 Mayıs 1920 tarihinde ilk programını açıklarken eğitimde ulaşılmak istenen amaç olarak “Her manasıyla dinî ve millî bir terbiye”yi göstermiş olmasına rağmen, ilk defa saltanatın kaldırılmasında, asıl ciddi şekilde ise Teşkilât-ı Esasiye Kanunu’ndan (Anayasa’dan) dine ait maddelerin çıkarılması hakkındaki 10 Nisan 1928 tarihli kanunun kabulü üzerine din öğretimi sorunu ele alınmıştır. Bu konuyla ilgili Maarif Vekili Cemal Hüsnü (Taray), Eylül 1929 tarihli konuşmasında öğretmenlere hitaben yaptığı konuşmada “Öğretmenler, geçmişin damgasını taşıyan her şeyden gözlerinizi ayırın; eğitim çabamızda kutsal ülkümüz, geleceğin medeni ve müreffeh yeni Türkiye’sidir. Aşılacağınız fikirler, yeni Türkiye’yi yaratan, tarihimize yeni bir sayfa açan büyük Gazi’nin ülkülerinin

⁹⁶⁸ Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri III (1918-1937) (Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, 1997), 206.

⁹⁶⁹ Kaplan, Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi, 143-144.

birer yankısı olacaktır.” sözleriyle milli eğitim içerisinde din eğitime yer verilmeyeceğine dair sinyalleri vermiştir⁹⁷⁰. Nitekim CHP’nin 14 Mayıs 1931’deki üçüncü kongresinde laiklik ilkesini parti programına alması ve dinin sadece bir vicdan işi olduğunu ilan etmesi de bu düşünceyi destekler niteliktedir⁹⁷¹. Ayrıca 1931 CHP Parti programında “*Terbiye her türlü hurafeden ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, milli ve vatanperver olmalıdır*” hükmünde yer alan “hurafelerden uzak” bir eğitimle de dini düşüncelerin ima edildiği söylenebilir. Buna karşılık, programda dinin yerine Türk tarihinin milliyetçi yorumu konularak dinin kutsallığının yerini her türlü kutsallık iddiasını eleştiren tam laik ve bilimsel bir bakış açısı değil, milliyetçiliğin, yani yeni ulusal dinin kutsallığı almıştır⁹⁷².

Cumhuriyet’in ilanından dört ay sonra, 3 Mart 1924’te yayınlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla birlikte, yeni rejime dair ortaya konulan köklü yenilikler arasında öğretmenliğin de rejimin temel taşı olacağını gösteren gelişmeler kaydedilmiş ve öğretmenliği meslek haline getirmek için yasal girişimlerde bulunulmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan hemen sonra 13 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu’nun 1. maddesine göre öğretmenlik, Devlet’in bir kamu görevi olan eğitim ve öğretimi üstlenen bir meslek olarak kabul edilmiş ve öğretmenlik mesleğinin ilk kez sınıfları, düzeyi ve kamu görevleri kapsamındaki konumu tanımlanmıştır⁹⁷³. Yine bu yasayla muallim, muallim muavini, ilk tedrisat müfettişi ve başmuallimlerin kadro-aylık dereceleri ve terfi düzenleri de belirlenmiştir. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’daki maarifte öğretmenliğin asıl olduğu ilkesiyle de öğretmenliğin eğitim ve öğretim hizmetleri arasındaki önceliği ve üstünlüğü ortaya konulmuştur⁹⁷⁴. Cumhuriyet’in ilk yıllarında öğretmenlikle ilgili uygulanan politikalar, öğretmenliğin sivil ve asker sınıfları arasında en çok önemsenen meslek olmasını sağlamış ve aynı zamanda öğretmenliğe yönelişe doğal olarak ivme kazandırmıştır⁹⁷⁵. Ancak bu ve buna benzer yasal düzenlemelere rağmen öğretmenlik kapısı açık ve girişi kolay bir meslek olmaktan öteye geçememiş, öğretmenlerin geldikleri kaynakların çeşitliliği yıllar içerisinde giderek artmıştır⁹⁷⁶.

⁹⁷⁰ Gotthard, *Yeni Türkiye’de İslamlık*, 82.

⁹⁷¹ Doğan Duman, “1950 Seçimleri Öncesinde Cumhuriyet Halk Partisinin Politik Bir Manevrası Olarak İmam Hatip Kursları”, *Belgi Dergisi* 10 (Temmuz 2015), 1346-1347.

⁹⁷² Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, 174.

⁹⁷³ Kuşci, *Türk Eğitim Tarihi*, 76.

⁹⁷⁴ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 380.

⁹⁷⁵ Sakaoğlu, “Atatürk Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları”, 268.

⁹⁷⁶ Akyüz, *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950)*, 366.

Cumhuriyet'in kuruluşunda 1.081'i kadın, 9.021'i erkek olmak üzere 10.102 öğretmen bulunmaktadır. Bunlardan öğretmenlik alanında eğitim görmüş olanların sayısı 378'i kadın, 2.356'sı erkek olmak üzere 2.734'tür. Geri kalan 7.368 öğretmenden 1.357'si ilköğrenim mezunu, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si düzenli bir eğitim görmemiş, 2.107'si ise hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerdir⁹⁷⁷. 1923-1924 öğretim döneminde 10.238 olan ilkokullardaki öğretmen sayısı 1928-1929 yılında 15.718'e, 1931-1932 öğretim yılında ise bu sayı 16.973'e yükselmiştir. 1923-1924 yılında 720 olan ortaokullardaki öğretmen sayısı 1928-1929 öğretim yılında 815'e, 1931-1932'de ise bu sayı 963'e çıkmıştır. Liselerde ise 1923-1924 öğretim yılında öğretmen sayısı 555 iken, bu sayı 1928-1929'da 510'a düşmüş, 1931-1932 yılında ise 637'e yükselmiştir⁹⁷⁸.

Cumhuriyet'in ilanından sonra öğretmen yetiştirme konusunda ilköğretim öğretmeni yetiştirme ve en azından asgari bir eğitim ve öğretim hizmetini ülkenin her tarafına götürme işine öncelik verilmiştir. Çünkü diğer öğretim basamaklarında olduğu gibi ilköğretim okullarında da hem nitelik hem de nicelik açısından öğretmen yetiştirme konusunda çok büyük eksiklikler söz konusudur. Bu alandaki öğretmenlik görevi genellikle öğretmen okullarında eğitim görmeyen kişiler tarafından yürütülmüştür. Diğer derslerdeki öğretmen yetersizliği durumunun aynı şekilde geçerli olduğu din dersleri de medrese mezunları veya medreseden ayrılanlar, öğretmenlik yeterliliğine sahip olmayan, hatta düzenli bir tahsil dahi görmemiş kişiler tarafından okutulmuştur⁹⁷⁹.

Osmanlı'dan devralınan ilkokullara öğretmen yetiştirme sistemine göre ilkokul öğretmenleri medrese, darulmuallimin ve darulmuallimatlarda yetiştirilmektedir. Ancak Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte bu sistemde değişikliğe gidilmiştir⁹⁸⁰.

Maarif Vekâleti'nin daveti üzerine Türkiye'ye gelerek oluşturulacak yeni Türk eğitim sisteminin dayandığı temel esasların neler olacağı konusunda Aralık 1924'te Maarif Vekâleti'ne bir rapor sunan John Dewey'in hazırladığı raporda öğretmen yetiştirme meselesi

⁹⁷⁷ Faik Reşit Unat, "İlk, Orta, Yüksek Tedrisatımızın On Senelik Bilançosu", *Fikirler*, Sayı: 100, 29 Teşrin-i Evvel 1933, 3-36 akt. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 380.

⁹⁷⁸ T.C Maarif Vekilliği, *Amerikan Heyeti Raporundan: Maarif İşleri*, 4-5.

⁹⁷⁹ Zeki Salih Zengin - Asım Yapıcı, "İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006), 130.

⁹⁸⁰ Tonguç, *Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy*, 118.

ayrı bir başlık altında incelenmiştir⁹⁸¹. Raporda köylülerin ve çiftçilerin ihtiyaçlarına cevap verecek köy okullarına ve bu okullara öğretmen yetiştirecek kurumlara ihtiyaç olduğunu, köylülerle çiftçilerin ihtiyaçları dikkate alınmadan düzenlenecek bir eğitim sisteminin nazari ve skolastik olacağını, genç nesle bir meslek kazandırmamanın yanı sıra onları köy hayatından da kolaylıkla uzaklaştıracağını dile getirmiştir⁹⁸². Raporda aynı zamanda ilk öğretmen okullarına dair nitelik ve nicelik açısından önemli problemler olduğu, ilk öğretmen okullarının hem yönetim hem eğitim araçları hem de eğitim öğretim yöntemleri açısından geliştirilmesi gerektiği, çeşitli alanlara yönelik öğretmen okullarının açılmasına ihtiyaç olduğu konusuna yer vermiştir⁹⁸³. Atatürk'ün, köyü kalkındıracak ve köye yeni fikirler getirecek kaliteli öğretmenler yetiştirme yönündeki düşüncesi ile John Dewey'in, "*Maarif Vekilliği ile Türkiye'deki mektep teşkilâtı arasındaki münasebatın tanzimi fevkalâde mühim bir meseledir. Bir taraftan bedihidir ki umumî maarif teşkilâtına henüz malik olmayan, yalnız kâğıt üzerinde değil hakikî olarak umumî ve mecburî tahsil esasının inkişafını gaye edinen, birçok sahaları henüz tahsil yüzü görmeyen, muallime ihtiyaç bulunan bir memlekette Maarif Vekilliği idareyi eline almalıdır*"⁹⁸⁴.” şeklindeki tavsiyelerinin Atatürk dönemi öğretmen yetiştirme politikasında büyük etkisi söz konusudur.

1925 yılında Türkiye'ye gelen Alman eğitimci Alfred Kühne de raporunda öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik benzer önerilerde bulunmuş, daha çok mesleki ve teknik eğitime odaklanan bir rapor yazmıştır⁹⁸⁵.

İsmail Hakkı Tonguç'un hocası olan Oskar Frey, 1926 yılında Almanya Leipzig Pedagoji Enstitüsü'nde iş mektebi ve tedrisatı hakkında raporlar yazmış, bu raporlardaki aktif öğrenme, tabii ve hayata yakın eğitim, eğitimde iş ilkesi gibi konular öğretmen eğitiminde Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç tarafından önemli ölçüde hayata geçirilmeye çalışılmıştır⁹⁸⁶.

Atatürk döneminin öne çıkan eğitimcilerinden olan Sadrettin Celal Antel de eğitim alanında gerçekleştirilen inkılapların başarıya ulaşmasının hem nitelik hem de nicelik

⁹⁸¹ Hasan Ali Koçer, "Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirme Problemi", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 6/1 (1973), 11.

⁹⁸² Meşeci Giorgetti, "Erken Cumhuriyet/ Atatürk Dönemi (1920-1938)", 139.

⁹⁸³ Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme Görüşler Politikalar Kurumlar*, 155-157.

⁹⁸⁴ John Dewey, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor* (İstanbul: Devlet Basımevi, 1939), 13.

⁹⁸⁵ Akyüz, *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950)*, 441.

⁹⁸⁶ Gündüz, *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, 139-140.

açısından yeterli derecede öğretmen yetiştirilmesine bağlı olduğunu ve bunu gerçekleştirmek için de mevcut öğretmen okullarından uygun olanları yeni pedagoji esaslarına göre yeniden düzenlemenin ve mevcut öğretmenlerin ilmi ve mesleki seviyelerini yükseltmenin gerekliliğini, aynı zamanda kısa süreliğine öğretmen okulları dışında da daha kısa yoldan az zamanda çok öğretmen yetiştirmek, özellikle de köy öğretmeni yetiştirmek gerektiğini dile getirmiştir⁹⁸⁷.

John Dewey'in görüş ve önerileri Cumhuriyet'in Maarif Vekillerinden Mustafa Necati Bey'in öğretmen yetiştirme politikaları üzerinde etkili olmuştur. Mustafa Necati Bey zamanında çıkartılmış 1926 tarihli ve 789 sayılı "Maarif Teşkilatına Dair Kanun" iki tip öğretmen okulunu ortaya çıkarmıştır⁹⁸⁸. Bu kanun, Cumhuriyet'in ilanından sonra ilkokullara öğretmen yetiştirmeye ilgili atılan ilk yasal adım olup bu düzenlemeyle ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlar muallim mektepleri (ilk öğretmen okulları) ve köy muallim mektepleri (köy öğretmen okulları) olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. Ancak beklenen amaç gerçekleştirilemediğinden 1926 yılında açılan köy muallim mektepleri dört yıl sonra kapatılmıştır⁹⁸⁹. Cumhuriyet'in ilk yıllarında köye özgü öğretmen yetiştirmeye yönelik ikinci girişim 1936 yılında uygulamaya konulan Köy Eğitmeni Yetiştirme Kurslarıdır. Köye uygun nitelikte öğretmen yetiştirmenin en somut örneği de Köy Enstitüleridir⁹⁹⁰.

1923-1924 öğretim yılı başında Cumhuriyet öncesinden devralınan 7'si kız, 13'ü erkek olmak üzere Türkiye'de toplam 20 iptidai Darülmuallimin ve Darülmuallimat yani ilk öğretmen okulu bulunmaktadır. Bu okullar, çeşitli evrelerden geçirilerek ve sayıları artırılarak Cumhuriyet'in ilk elli yılında ilkokulların temel öğretmen kaynağı olmuştur. Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte kız ve erkek ilk öğretmen okullarının yeniden düzenlenmesi konusunda çalışmalar yapılmış, bu kapsamda 1924 yılında Ankara'da toplanan İkinci Heyet-i İlmiye'de bu konu ele alınmıştır. Bu çalışmalar neticesinde 1924-1925 yılında sayısı 24'e yükselen bu okullar, aynı yıl "erkek ve kız muallim mektepleri" adını almış ve öğretim süreleri beş yıla çıkarılarak müfredat programları yeniden düzenlenmiştir⁹⁹¹.

⁹⁸⁷ Sadrettin Celal Antel, *Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Layiha (1926)*, çev. Niyazi Altunya (Ankara: Eğitim İş Kültür Yayınları, 2015), 122-123.

⁹⁸⁸ Koçer, "Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirme Problemi", 11.

⁹⁸⁹ Faik Benli, "İlkokullara Öğretmen Yetiştirme (1923-2018)", *Milli Eğitim Dergisi* 49/228 (2020), 71-105.

⁹⁹⁰ Benli, "İlkokullara Öğretmen Yetiştirme (1923-2018)", 79, 84.

⁹⁹¹ Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme*, 183.

1932-1933 öğretim yılından itibaren ilk öğretmen okulları, iki devreli altı yıllık okullar haline gelmiş, bu tarihten başlayarak ortaokul düzeyindeki birinci devreler aşamalı bir biçimde kaldırılmıştır. Böylece ilk öğretmen okulları lise dengi üç yıllık meslek okulu haline gelmiştir. 1932- 1933 öğretim yılı itibariyle ilk devreye öğrenci alınmamış, ortaokul mezunları üç yıl sonra doğrudan mesleki devreye alınmış ve bu sistem uzun bir dönem uygulanmıştır.⁹⁹².

Öğretim süresinin 5 yıl olduğu ilk öğretmen okullarının sayısı 1925-1926 öğretim yılında 25, 1926-1927’de 22, 1927-1928 öğretim yılında 19, 1928-1929’da 21, 1929-1930’da 21, 1930-1931’de 20, 1931-1932’de 20 olarak değişiklik gösterirken üç yıllık ilk öğretmen okullarının sayısı ise 1932-1933 öğretim yılında 17, 1933-1934’te 15, 1934-1935’te 13, 1935-1936’da 11, 1936-1937’de 11 ve 1937-1938 öğretim yılında 11 olarak tespit edilmiştir⁹⁹³.

Cumhuriyet’in kurulduğu tarihte 20 olan ilk öğretmen okulu sayısı, Atatürk döneminin sonunda 11’e inmiştir. Okul sayısındaki bu azalma, dönemin başında uygulama alanına konulan, çok sayıdaki niteliksiz öğretmen okullarından birkaçını birleştirerek, modern ve büyük öğretmen okulları kurma girişimi olan “mıntika darülmualiminleri kurma” politikasının bir neticesidir. Okul sayısındaki bu düşmeye rağmen aynı dönemde ilk öğretmen okullarından mezun olanların sayısında artış kaydedilmiş olması bu görüşü destekler niteliktedir⁹⁹⁴.

Atatürk döneminde genel ortaöğretim öğretmeni yetiştirme konusu da üzerinde önemle durulan eğitim sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında doğrudan ortaokula öğretmen yetiştiren bir kurum olmadığı için 1920’li yıllarda ortaokul öğretmeni yetiştirme meselesi sık sık gündeme gelmiştir. 1924 yılında açılan Yüksek Muallim Mektebi’nden sonra birer yıl arayla Musiki Muallim Mektebi ve Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü açılmıştır. Bu okullardan Yüksek Muallim Mektebi liselere öğretmen yetiştiren Atatürk dönemindeki tek öğretmen okuludur⁹⁹⁵. Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü 1935 yılında Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü

⁹⁹² *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)* (Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları, 2007), 28.

⁹⁹³ Yücel, *Türkiye’de Ortaöğretim*, 58, 575-578-586.

⁹⁹⁴ Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme*, 186.

⁹⁹⁵ Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme*, 453.

adını almış ve daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsü adıyla eğitime devam etmiştir. Ortaokul öğretmeni yetiştiren ve ilk eğitim enstitüsü olan bu enstitü, Atatürk döneminin sonuna kadar Türkiye’deki ortaokul öğretmeni ihtiyacını karşılayamadığı için devrin sonlarına doğru ortaokul öğretmenliği kursları açılmıştır⁹⁹⁶.

Atatürk dönemi öğretmen yetiştirme politikası Osmanlı Devleti’nden devralınan öğretmen yetiştirme uygulamalarının yeni rejimin getirmiş olduğu cumhuriyetçilik, milliyetçilik ve laiklik ilkeleriyle yeniden biçimlendirme esasına dayanmaktadır. Bu politikada genel olarak bir başarı kaydedilmiş, yeni öğretmenler idealist bir cumhuriyetçi olarak yetiştirilmiştir. Ancak eğitim bütçelerinin sınırlı ve yetersiz olması dolayısıyla nicelik açısından aynı başarıya ulaşamamıştır. Bu dönemde öğretmen okullarının teşkilat yapısında ve müfredat programlarında sık sık değişikliğe gidilmesinin yol açtığı istikrarsız yaklaşımlar da kurumların ileri standartlara yükselmesine engel teşkil etmiştir⁹⁹⁷.

Ulus devlet inşa sürecinde eğitim, çok önemli bir araç olarak kullanıldığı gibi eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi meselesi de tüm dünyada üzerinde önemle durulan konulardan birisi olmuştur. Bu doğrultuda ülkemizde Tanzimat döneminden itibaren öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli politikalar geliştirilmiş ve bir takım düzenlemelere gidilmiş⁹⁹⁸ ve özellikle Cumhuriyet döneminde bu alanda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemde din eğitimi alanında görev alacak öğretmenlere yönelik de değişikliklere gidildiği görülmektedir⁹⁹⁹. Öğrenme ve öğretme ortamının en önemli ve en etkili unsurlarından biri olan öğretmen, din eğitimi ve öğretiminde de önemli bir yere sahiptir. Diğer derslerde olduğu gibi din derslerinin de etkin bir şekilde yürütülebilmesi için en büyük görev bu dersin öğretmenine düşmektedir. İnsan hayatını çeşitli yönlerden ele alan ve birçok alanda işlevsel bir role sahip olan dinin öğretiminin belirli yöntem ve ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmesi ve bu yöntem ve ilkelerin daha da geliştirilmesi, dinin doğru bir şekilde anlaşılması ve uygulaması açısından büyük önem taşımaktadır.

⁹⁹⁶ Halit Dursunoğlu, “Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 160 (2003).

⁹⁹⁷ Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme*, 455-456.

⁹⁹⁸ İsmail Arıcı, “Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/56 (2018), 877.

⁹⁹⁹ Cemal Tosun, “Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ve Din Görevlisi Yetiştirme Alanında Değişme”, *V. Türk Kültürü Kongresi Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği (17-21 Aralık 2002), Eğitim, Cilt IV*, haz. Songül Boybeyi (Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 2005), 85.

Atatürk döneminde Tevhid-i Tedrisat'a dayalı din adamı ve öğretmeni yetiştirecek orta ve yüksek öğretim düzeyinde okulların açılması ve yine aynı tarihte Diyanet İşleri Başkanlığı teşkilatının kurulması yönünde Cumhuriyet'in ilk yıllarında atılan adımlar, dinin ve din öğretiminin gerekliliğine dair bir kanaatin var olduğunu ve eğitim kurumlarında yürütülmekte olan din derslerinin varlığının onaylandığını göstermektedir¹⁰⁰⁰. Ancak bu dönemde başlangıçta Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun öngördüğü yapılanmaya gidilmesine rağmen zamanla din eğitime karşı takınılan olumsuz tutum, hükümet politikalarına yansımış ve uygulamada bu kanunun başlangıçtaki ruhunun ve ölçüsünün korunamadığı görülmüştür. Bu uygulamalar hem ilk ve orta öğretim kurumlarındaki din eğitiminde, hem de bu dersi okutacak öğretmenleri yetiştirme meselesinde kendini göstermiştir¹⁰⁰¹. Dolayısıyla Cumhuriyet döneminde Atatürk'ün dini yaşanan hayata aktif ve anlaşılır şekilde katma çabalarının sonuç vermediği görülmektedir. Din derslerinin ve öğretmenlerinin giderek itibardan düşmeleri sonucu, dinin genel eğitimden bütünüyle uzaklaştırılması 1949 yılına kadar devam etmiştir¹⁰⁰².

Cumhuriyet dönemiyle birlikte öğretmen yetiştirmede daha modern ve bilimsel yöntemler kullanma yönündeki girişimlerin ve yeni rejimin getirdiği cumhuriyetçilik, milliyetçilik ve laiklik ilkelerini esas alan öğretmen yetiştirme politikasının, din gibi çok hassas bir olguyu konu edinen ve o dönemin milli eğitim politikalarına hizmet etme imkanı da söz konusu olan din eğitimi ve öğretimi yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesini de kapsamı gerekirken din dersi öğretmeni yetiştirme meselesine özen gösterilmemiştir.

İlkokullarda din dersleri ile ilgili yapılan değişiklik ilk öğretmen okullarına da yansımıştır. Bu okullardan mezun olanlar ilkokullarda, diğer derslerin yanında din derslerini de okuttukları için, bu okulların programlarının din eğitimi ve öğretimiyle ilgili boyutuna baktığımızda, 1924-1925 yılında müfredat programlarında değişikliğe gidilen ilk öğretmen okullarındaki programda din derslerinin sayısının önemli ölçüde azaltıldığı görülmektedir. Dört senelik muallim mektebi programında haftada yedi saat olan din dersi sayısı, 1924 tarihli programda birinci ve ikinci sınıflarda haftada ikişer saat olarak belirlenmiştir. Birinci

¹⁰⁰⁰ Halit Ev, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi ve Din Öğretimi Alanına Öğretmen Yetiştirme", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 33 (2011), 18; Muhammet Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2016), 67.

¹⁰⁰¹ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 75.

¹⁰⁰² Beyza Bilgin, "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/1-2 (1981), 478.

sınıfta din derslerinde Kur'an-ı Kerim'le beraber namaz, oruç ve hac konularına, ikinci sınıfta peygamberlerin menkıbelerine yer verilmiştir¹⁰⁰³. Ayrıca eski programda Tarih dersinde İslam ve Osmanlı tarihine ağırlık verilirken, yeni programda genel Türk tarihine daha geniş yer ayrılmış, İslam tarihindeki Dört Halife Dönemi "İslam'da Cumhuriyet" başlığı altında verilerek Cumhuriyet rejimiyle İslam'ın özü arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır¹⁰⁰⁴. Köylerdeki ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 1927 yılında açılan köy muallim mektepleri programında da din derslerine yer verilmiştir. Bu okullarla ilgili olarak hazırlanan talimatnamede, birinci ve ikinci sınıfta din derslerine haftada iki saat olarak yer verilmesi, ayrıca derslerin Türkçe ve Usûl-i Tedrîs (Öğretim Yöntemleri) öğretmenleri tarafından okutulmasına karar verilmiştir¹⁰⁰⁵. Bu okulun 1937 yılında yeniden düzenlenmesiyle oluşturulan Köy Eğitim Kurslarının programında da din derslerine birinci sınıfta bir saat olarak yer verilmiştir¹⁰⁰⁶. 17 Nisan 1940 yılında açılan Köy Enstitülerinin programlarında ise din derslerine yer verilmemiştir¹⁰⁰⁷.

1925 yılında Konya'da yapılan Maarif Müfettişleri Kongresi'nde ilkokullardaki resim, müzik, beden eğitimi ve elişleri derslerini okutmak için öğretmen okullarının son sınıflarında bu alanlarda öğretmen yetiştirmek için ilgili programların açılması ve aynı zamanda mevcut öğretmenlerin eğitilmesi için de tatil kurslarının düzenlenmesi yönünde girişimlerde bulunulmuştur. Din derslerinin de özel eğitim gerektiren alanlar arasında değerlendirilerek bu alanda öğretmen yetiştirilmesi konusunda da girişimlerde bulunulması gerekirken bu dersler, ilk öğretmen okullarının müfredatından 1931 yılından itibaren tamamen çıkarılmıştır¹⁰⁰⁸. Yücel'in konuyla ilgili "1932-1933 ders yılı başında öğretmen okullarının süresi 6 yıla çıkarılmış, ilk üç yıl ilk devre sayılarak burada ortaokul programlarının aynen uygulanması kararlaştırılmıştır. Böylece diğer ortaokullar gibi bu okulun programından da din dersi çıkarılmıştır¹⁰⁰⁹." şeklinde verdiği bilgide de din derslerinin 1932-1933 öğretim yılından itibaren programlarda yer almadığı anlaşılmaktadır.

¹⁰⁰³ Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 208; Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 74.

¹⁰⁰⁴ Öztürk, *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme*, 203; Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 209.

¹⁰⁰⁵ Zengin - Yapıcı, "İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği", 130-131.

¹⁰⁰⁶ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 75.

¹⁰⁰⁷ Gündüz, Mustafa, *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, 235.

¹⁰⁰⁸ Zengin - Yapıcı, "İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği", 131.

¹⁰⁰⁹ Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 209.

Ortaokul, lise ve dengi okullarda Cumhuriyet'in başlangıç yıllarında din eğitimi dersleri, önceki yıllarda olduğu gibi medreseliler ve az da olsa Darülfünun Ulûm-u Diniyye Şubesi mezunları tarafından okutulmaktadır. Bunların alan ve genel kültür bilgileri yetersiz olduğu gibi pedagojik formasyondan da yoksun oldukları bilinmektedir. Ancak o yıllardaki öğretmen yetersizliği ve birtakım imkansızlıklar böylesine önemli ve hassas bir göreve bu yönde bir atama yapılmasını mecbur kılmıştır¹⁰¹⁰. 1924 yılında İstanbul Darülfünûn İlahiyat Fakültesi'nin kurulması esnasında mezunlarının istihdam alanları ile ilgili daha önceden bir planlama yapılmamış olması da öğretmen yetersizliği konusunda etkilidir. İlahiyat Fakültesi mezunlarına öğretmenlik hakkı verilmesi gerektiği konusu ilk kez bu fakültenin ilk mezunlarının verildiği 1926-1927 öğretim yılı sonunda gündeme getirilmiştir. Bu durum, Fakülte Riyaseti'nden Maarif Vekâleti'ne yazılan 18 Mayıs 1927 tarihli belgede, fakülte mezunlarının istihdam alanlarının neler olabileceği ile ilgili sunulan tekliften anlaşılmaktadır¹⁰¹¹.

Cumhuriyet'in kurulmasından sonra eğitimi tek elde toplamak için 3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu genelde eğitim, özelde de din eğitimi alanında birtakım düzenlemeler getirmiş, bu kanunun 4. maddesi kapsamında medreselerin yerine devletin ilahiyat fakültesi ve imam hatip okulu açması öngörülmüştür. Dolayısıyla bu kanun hem ortaöğretim hem de yüksek öğretim düzeyinde mesleki din eğitim ve öğretiminin yürütülmesinin açıkça ve doğrudan yasal bir dayanağını teşkil ettiği gibi aynı zamanda sadece mesleki din eğitiminin değil, bu okulların dışındaki ilk ve orta dereceli okullarda din derslerine yer verilmesinin de dolaylı olarak yasal garantörü durumundadır¹⁰¹². Bu doğrultuda Maarif Vekâleti'ne, İstanbul'da o dönemin tek üniversitesi olan Dârülfünun'da bir ilahiyat fakültesi açma görevi verilmiş ve 21 Nisan 1924 yılında öğrenim süresi üç yıl olan ilahiyat fakültesi açılmıştır¹⁰¹³.

Böyle bir ortamda 1924 yılında İstanbul Darülfünun İlahiyat Fakültesi'nin açılması din eğitimi ve öğretiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi açısından çok önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bu fakülte, programı bakımından yeterliliği tartışılabilir olsa da özel alan bilgisi, genel kültür, pedagojik formasyon açısından yeterli düzeyde bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Din öğretimi alanına öğretmen yetiştiren bir kurum

¹⁰¹⁰ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 80.

¹⁰¹¹ Zengin, *Medreseden Darülfünûna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi*, 162-164.

¹⁰¹² Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 65.

¹⁰¹³ Çanakçı, "Türkiye'de Örgün Din Eğitimin Tarihsel Gelişimi", 272.

olarak kabul edilen Cumhuriyet döneminin ilk ilahiyat fakültesi ilk mezunlarını 1927 yılında vermiş, ancak bu fakülteden mezun olan öğrencilere öğretmenlik hakkı verilmemiştir. Dolayısıyla 1923 yılından okulların programlarından din dersleri kaldırılincaya kadar geçen sürede ortaokul, lise ve dengi okullarda din dersi öğretmenliği, Cumhuriyet öncesinde olduğu gibi, yeterli formasyona sahip olmayan kişiler tarafından yürütülmüştür¹⁰¹⁴. Bu öğrenciler Diyanet İşleri Başkanlığı'ndaki kadrolara da fakülte mezunu derecesiyle atanması gerekirken daha alt derecelerden atanmışlardır¹⁰¹⁵. Fakülte mezunlarının istihdam alanının darlığı, “parlak bir istikbal vaat etmiyor olması ya da başka bir ifadeyle burada okuyanlara bir meslek ve maiyet vasıtası vaat ve temin edilememesi”, öğrenci sayısının azalması¹⁰¹⁶, zamanla din derslerinin okullardan kaldırılması ve imam-hatip okullarının da kapanması gibi nedenlerle, ancak 1933 yılına kadar eğitim ve öğretime devam edebilen fakülte, 31 Mayıs 1933 tarihinde Meclis'te kabul edilen 2252 sayılı kanun ile İstanbul Darülfünunu'nun bütünüyle ilga edilerek yerine İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasıyla kapatılmış ve bunun yerine Edebiyat Fakültesi bünyesinde İslam Tetkikleri Enstitüsü kurulmuştur¹⁰¹⁷. Bu enstitü de bir süre sonra, bazı hocaların başka görevlere atanmaları, bazılarının da emekliye ayrılmaları nedeniyle öğrenci olmaması da ileri sürülerek 1936 yılında kapatılmıştır. Böylece üniversitede İslam ve genel manada din adına herhangi bir bölüm kalmamış, dolayısıyla yükseköğrenim görmüş din dersi öğretmeni ve din görevlisi yetiştirme imkânı ortadan kalkmıştır¹⁰¹⁸.

4.2. İnönü Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi

İsmet İnönü, 1938-1950 yılları arasındaki cumhurbaşkanlığı döneminde hem ülke yönetiminde hem de partide iktidarın merkezinde yer alırken kendi kadrosu ile kendine özgü bir yönetim oluşturmuştur. Her dönemin kendine özgü bir eğitim politikası olduğu gibi İnönü döneminin eğitim politikaları da o döneme hâkim olan kültür politikaları çerçevesinde şekillenmiştir. Atatürk'ün ölümüyle birlikte, Cumhuriyet döneminin eğitim ve kültür politikalarında ikinci dönem başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı yıllarına denk gelen ve aktif olarak savaşta yer alınmamasına rağmen savaşın etkilerinin derinden hissedildiği 1938-1946 yılları arasında Atatürk döneminin en belirgin vasfı olan milliyetçilik eski etkisini

¹⁰¹⁴ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 83-84.

¹⁰¹⁵ Çanakçı, “Türkiye’de Örgün Din Eğitimin Tarihsel Gelişimi”, 272.

¹⁰¹⁶ Zengin, *Medreseden Darülfünûna Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi*, 164.

¹⁰¹⁷ Zengin, *Medreseden Darülfünûna Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi*, 168-169.

¹⁰¹⁸ Çanakçı, “Türkiye’de Örgün Din Eğitimin Tarihsel Gelişimi”, 273.

kaybetmiş, Batıcılık anlayışı ön plana geçmiştir. Atatürk'ün ölümünden sonra bir taraftan milliyetçilikten hümanizme doğru bir yönelim gerçekleşirken bir taraftan da milli kültürün ihmal edilmiş ve reddedilmiş taraflarının işlenmesine imkan verme yönünde girişimlerde bulunulmuştur¹⁰¹⁹.

Atatürk'ün ölümünün ertesi günü Milli Şef seçilen İsmet İnönü'nün cumhurbaşkanlığı döneminin ilk hükümeti, 11 Kasım 1938'den 25 Ocak 1939'a kadar kısa bir süre görevde kalan II. Bayar Hükümeti'dir. II. Bayar Hükümeti'nin programında eğitimle ilgili konulara değinilmemiştir¹⁰²⁰. Daha sonra göreve gelen ve 25 Ocak 1939'dan 3 Nisan 1939'a kadar yaklaşık iki ay görev yapan I. Saydam Hükümeti'nin programında eğitim konularına yer verilmiş ve eğitim alanında takip edilecek esaslar şöyle açıklanmıştır: *“Memleketimizin maddi refahı ve iktisadi kalkınması ancak kültür seviyemizin bunlarla muvâzi olarak yürütmesiyle mümkün olacaktır kanaatindeyiz. Türk çocuğunu daha ilk tahsil yaşında iken mektebe alarak zeka, istidat ve faaliyetine uygun bir silsile takip ettirmek memleketin ilim, sanat ve pratik hayat ve teknik faaliyet sahalarında görülen eleman ihtiyacını onların yetişkin varlıkları ile karşılamak maarif işlerinde tutacağımız esaslı yoldur.”*¹⁰²¹ Bu programda takip edilecek eğitim politikasının hedefi de açık bir şekilde ifade edilmiştir. Parti programına göre eğitimin hedefi *“Türk çocuğunu ahlaki temiz, ruhça ve bedence sağlam, milletine, vatanına, Cumhuriyet'e ve inkılaba sadık yetiştirmek maarifimizin başlıca hedefidir.”*¹⁰²² şeklinde açıklanarak eğitim anlayışının çocuklara milliyetçi devlet ideolojisini kazandırmak olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca programda yer alan *“Tarih ve dil inkılabımızın milli ruhun doğuşuna ve kuvvetlenmesine verdiği hızı artıracğız.”*¹⁰²³ açıklamasıyla, Atatürk döneminde gerçekleştirilen tarih ve dil tezleri ile ilgili çalışmaların, milliyetçiliğin yerleştirilmesinde oynadığı rolün önemine dikkat çekilmiştir. Bu programda milliyetçilik üzerine vurgu yapılırken dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in Türk klasiklerinin yanı sıra dünya klasiklerini de tercüme

¹⁰¹⁹ Safiye Kesgin, *Cumhuriyet Dönemi Ahlak Eğitimi* (Ankara: Maarif Mektepleri Yayınları, 2018), 96.

¹⁰²⁰ *Hükümetler ve Programları, I. Cilt, 1920-1960*, haz. Nuran Dağlı - Belma Aktürk (Ankara: T.B.M.M. Basımevi, 1988), 84-87.

¹⁰²¹ *Hükümetler ve Programları, I. Cilt, 1920-1960*, haz. Nuran Dağlı - Belma Aktürk, (Ankara: T. B. M. M. Basımevi, 1988), 90.

¹⁰²² *Hükümetler ve Programları, I. Cilt*, 90.

¹⁰²³ *Hükümetler ve Programları, I. Cilt*, 90.

ettikleri ve milli kültürümüzün bunlarla oluştuğu şeklindeki açıklamalarından, hümanist bir eğitim politikası hedeflendiği anlaşılmaktadır¹⁰²⁴.

Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1943 programı, 1931 ve 1935 programları ile aynı özellikleri taşımasına rağmen eğitimin dayandırıldığı esaslar konusunda dar bir milliyetçilik yaklaşımı sergilemektedir. Eğitimin vasıfları ile ilgili 1931 parti programında “*Terbiye her türlü hurafeden ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, milli ve vatanperver olmalıdır*”¹⁰²⁵ hükmü yer alırken 1935 programında “*Eğitim, her türlü urasadan (hurafeden), yad ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, ulusal ve yurtçu olmalıdır*”¹⁰²⁶ hükmü yer almış, 1943 programında ise eğitimin dayandığı esaslar “*Eğitim, her türlü hurafeden uzak, milli ideolojiye uygun, vatan, millet ve aile severlik esasına dayanmalıdır*” hükmüne bağlanmıştır. Bu ideolojiye göre eğitim evrensel, enternasyonal olan hiçbir değer ve sığata izin vermeyen, uluslararası kültüre ve hümanizme aykırı olan dar bir milliyetçilik anlayışına hizmet etmek zorundadır. Bu veriler doğrultusunda Cumhuriyet Halk Partisi'nin eğitim programının totaliter milliyetçi karakterinin 1920'lerden başlayarak 1940'ların ortalarına kadar sistemli bir süreklilik gösterdiği söylenebilir¹⁰²⁷. Bu bağlamda dini eğitim de her ne kadar milli eğitime karşıtlık oluşturmaya da İnönü'nün 1925 yılında Muallimler Birliği'nde yaptığı konuşmada “*Milli terbiye istiyoruz. Bu ne demektir? Bunu zıddıyla daha vazih anlarız. Milli terbiyenin zıddı nedir derlerse söyleyebiliriz: Bu belki dini terbiye, belki beynelmilel terbiyedir. Sizin vereceğiniz terbiye dinî değil millî, beynelmilel değil millîdir. Sistem bu.*”¹⁰²⁸, şeklindeki sözleriyle vurguladığı gibi, yeni rejim beynelmilel eğitime karşı olduğu gibi beynelmilel özellik taşıdığından dolayı dini eğitimi de tercih etmemektedir. İnönü'ye göre din aslında kötü değildir ama milli olmak zorundadır. Yeni eğitim sistemi, bütün uluslararası etkilerden uzak, tamamen milli bir eğitim yani öz Türk olacaktır¹⁰²⁹.

Atatürk dönemindeki devrimlerin, laiklik uygulamalarının, tarih ve dil hareketlerinin Türk toplumunu garp uygarlığına yakınlaştırmak, bu topluluğun içine dahil etmek için yapıldığını; İkinci Dünya Savaşı yıllarına denk gelen İnönü dönemi uygulamalarının ise Atatürk devrimlerinin fikir kaynağını aramak, garplılaştırmanın kültür kaynağına varabilmek

¹⁰²⁴ Kesgin, *Cumhuriyet Dönemi Ahlak Eğitimi*, 97.

¹⁰²⁵ CHF Nizamnamesi ve Programı, 35.

¹⁰²⁶ CHP Programı, Mayıs 1935 (Ankara: Ulus Basımevi, 1935), 34.

¹⁰²⁷ Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, 177-178.

¹⁰²⁸ İsmet İnönü Konuşma, Demeç, Makale, Mesaj ve Söyleşiler 1919-1933, haz. İlhan Turan (Ankara: İnönü Vakfı Yayınları, 2021), 1050.

¹⁰²⁹ Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, 145.

amacı taşıdığını dile getiren Yücel'in¹⁰³⁰ bu bakış açısıyla İnönü dönemi politikalarının Atatürk dönemi politikalarının devamı olduğu ve iki dönem arasında tamamlayıcı bir ilişki bulunduğu iddiasıyla savunduğu kültürel hümanizma akımı, 1940 ve 1950 yılları arasında, Atatürk dönemi ideolojisinin tarihi Türk-kültür kodlarından çıkarılarak Greko-Romen kaynaklara yönelmek suretiyle ona yeni biçim vermeye çalışmıştır. Yaklaşık on yıl süreyle “millet olma”yı engelleyen bir ideolojiyle hareket edilmiştir¹⁰³¹. 1938-1946 döneminin hümanizması devletin bütün kültür ve eğitim müesseseleriyle desteklenerek yayılmış, bütün okul kitapları yeni anlayışa göre yeniden düzenlenmiş ve Batı klasikleri çok sayıda ve süratle Türkçe'ye çevrilmiştir. Klasikler hareketi, Türkiye'de Batı kültürünün yerleştirilmesi yolunda Atatürk inkılapları kadar radikal bir tavrın eseridir¹⁰³². Bu yönüyle Atatürk dönemine özgü laik-milliyetçi yaklaşımlardan laik-hümanist bir çizgiye doğru geçişi temsil eden İnönü döneminde¹⁰³³, Atatürk döneminin eğitimde milliliği esas alan yaklaşımı, batılılaşmaya kanalize edilerek özellikle dini ve İslami alandan tamamen uzaklaşan bir eğitim ideolojisi oluşturulmuş ve Atatürk döneminde uygulamaya konulan eğitimde laikleştirme politikası, İnönü döneminde daha katı bir şekilde devam ettirilmiştir¹⁰³⁴. İnönü'nün Atatürk'e nazaran laiklik ilkesini daha sert bir şekilde uygulamasının nedeninin, kendi otoritesini kurmak ve devrimleri devam ettirmek için sertlik yanlısı bir politika takip etmesi gerektiği düşüncesinden kaynaklandığı öne sürüldüğü gibi, ayrıca onun Atatürk gibi karizmatik bir liderlik yapısına sahip olmamasının da böyle bir tutum sergilemesinde etkili olduğu şeklinde değerlendirmeler bulunmaktadır¹⁰³⁵.

Bu dönemde kültür hümanistlerinin “Yirminci yüzyıl, hümanizmalarını yapamamış milletlerin millet olarak tutunabilecekleri bir yüzyıl değildir. Kudretli bir millet, milliyetçiliği kudretli bir insanlık terbiye ve tahsiline istinat ettirdiği için kudretlidir¹⁰³⁶” yaklaşımına uygun bir politika izlenmiştir. Türkdogan'a göre militarist laiklik bu dönemde uygulama alanına aktarılmış, hatta Atatürk'ün din-devlet ayrımı ilkesine dayanan laiklik uygulaması, bu dönemde tanrıtanımazlığa dönüştürülmüş, hümanist bir ütopya için dini hayat devre dışı bırakılmıştır. Laiklik uygulamalarının etkili ve kalıcı olması için eğitime büyük bir önem verilmiş, Atatürk döneminin milli kadroları Türk Dil ve Tarih

¹⁰³⁰ Karaaslan Şanlı, *Hasan Ali Yücel Konuşmaları*, 84.

¹⁰³¹ Türkdogan, *Kültür, Değişme ve Toplumsal Çözüm*, 21, 26.

¹⁰³² Güngör, *Dünden Bugüne Tarih-Kültür ve Milliyetçilik*, 88.

¹⁰³³ Yılmaz, “İnönü Döneminde (1938-1950) Kültür/Sanat Alanının Yapısal Görünümü”, 143.

¹⁰³⁴ Yiğit, *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası*, 45-46.

¹⁰³⁵ Çoştur, *1924-1949 Yılları Arasında Din Eğitime Yönelik Yayınlanan Eserlerin Değerlendirilmesi*, 62.

¹⁰³⁶ Ülken, *Millet ve Tarih Şuuru*, 52.

Kurumlarından tasfiye edilerek bunların yerine daha çok hümanist felsefeye yatkın kişiler getirilmiştir¹⁰³⁷. İnönü, Muallimler Birliği'nde yaptığı konuşmada, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında yapılan ve yapılacak olan işlerin memleketin ilmi, iktisadi, kültürel ve sosyal bütün alanlarında gerekli olan esaslar olduğunu ve yapılan bu işleri dine aykırı görmenin yapılanları görmemek anlamına geldiğini, on sene sonra bu yapılanların neticelerinin ortaya çıkacağını, o zamana kadar da cebren ve inkılapla bu işlerin tatbik edileceğini dile getirmiş ve “Kafaları mazinin demir çemberi içinde kilitlenen milletin vay haline!” sözleriyle, uzun sürmesi muhtemel bir hazırlık döneminin ardından hedefe ulaşmak için her tür cahilâne itiraz ve teşebbüsün kanunun verdiği bütün haklar kullanılarak bertaraf edileceği yönündeki kararlılığını vurgulamıştır¹⁰³⁸.

Bu dönemde yönetimde elit bir grubun varlığı öne çıkarken eğitim politikaları da bu grubun ortaya koydukları politikalarla şekillenmiştir. İnönü dönemi eğitim politikasındaki en dikkat çeken gelişme Köy Enstitüleri'dir. Türk eğitim tarihinde sadece eğitim yönüyle değil, aynı zamanda siyasal ve sosyal alanda da sıklıkla tartışma konusu olan Köy Enstitüleri, ideoloji ile eğitimin birbiriyle eklemlendiği eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır¹⁰³⁹. Köy Enstitüleri, bir sol strateji olarak -en katı ve en gelenekli kültür taşıyıcısı nesillerin- köyde sosyalleştirilmesi kampanyası ve uygulamaları ile sistematik olarak bir şartlandırmaya tâbi tutulmuştur. Böylece kültürleşme süreci olarak da adlandırılabilir radikal bir eğitim politikasıyla “köylerin kentleri istilası” ve yeni sol kuşağın oluşturulması kampanyası genişletilmeye çalışılmıştır¹⁰⁴⁰.

Okullar dışında kalan halka inkılabı anlatmak ve benimsetmek, aynı zamanda hükümetin Batılı kültür politikasını halka yaymak için Atatürk döneminde kurulan Halkevleri, 1939 yılından sonra büyük bir artış göstermiş, Halkevi açılmayacak daha küçük kasaba ve köylere de Halkodaları kurularak ülkenin en ücra köşelerine kadar ulaşılmaya çalışılmıştır¹⁰⁴¹. Halkevlerinde sergilenen piyeslerin milliyetçi ve halkçı karakteri çok belirgin olmakla birlikte, Türklerin Cumhuriyet'ten önceki yaşam biçiminin karalanmasına büyük ağırlık verilmiştir. Bu yönüyle Halkevleri, bir taraftan Türk Ocakları'ndan devralınan halkçılık ve milliyetçilik temalarını işlerken diğer taraftan da inkılabın sosyal ve kültürel

¹⁰³⁷ Türkdoğan, *Kültür, Değişme ve Toplumsal Çözülme*, 22, 23, 26.

¹⁰³⁸ İsmet İnönü Konuşma, Demeç, Makale, Mesaj ve Söyleşiler 1919-1933, 1049-1050.

¹⁰³⁹ Yılmaz, “İnönü Döneminde (1938-1950) Kültür/Sanat Alanının Yapısal Görünümü”, 144.

¹⁰⁴⁰ Türkdoğan, *Kültür, Değişme ve Toplumsal Çözülme*, 23-24.

¹⁰⁴¹ Olgun, *Türkiye'de Halkevleri Gerçeği, Teftiş Raporları Işığında Birinci Yılında Halkevleri (Halkevleri ve Kocaeli Halkevi Örneği)*, 93-94.

ideolojisinin propagandasını yapmak gibi iki yönlü bir misyona sahiptir¹⁰⁴². Daha Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından itibaren Halkevlerine atfedilen önem ve değerin ne olduğu, o dönemin tanıklarından biri olan Ahmet Hamdi Başar'ın tespitleri üzerinden düşünüldüğünde, siyasi irade tarafından gerçekleştirilen bu ve benzeri girişimlerin gerçekleştirilmek istenen amaca hizmet etmek için uygulamaya konulduğu söylenebilir. Başar, Halkevleri ile ilgili şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

“Bizde dini cemiyetin dışına atmak değil, bilakis inkılabın emrine vererek yaşatmak lazımdır. Camileri yıkıp, terk edip onların yerine Halkevleri yapmak suretiyle maksadımızda asla muvaffak olamayacağız. Her zaman camide toplanan halka oradan sesimizi duyurmak; oralarını modern Halkevleri haline koymak, din sınıfını ortadan kaldırmak, herkesi din ve dünya namına konuşturmak mümkündür. İslamlık bu bakımdan en modern, en ileri dindir.

*Derin bir heyecanla anlattığım bu bahisleri Reşit Galip'in aynı heyecanla dinlediğini, sözleri ile beni tasdik ve teyit ettiğini hatırlarken merhumun aziz hatırasını rahmetle anıyorum.*¹⁰⁴³”

1945-1950 dönemi öncesi CHP'nin dine olan yaklaşımını, CHP'nin 1939 yılında gerçekleştirdiği beşinci kurultayda oluşturduğu Müstakil Grup tarafından 17 Nisan 1945 tarihinde hazırlanan Din İşleri Raporu'nda görmek mümkündür. Bu raporda yer verilen üç grubun görüşü de temelde laiklik prensibinden ayrılmamak gerektiği, devlet tarafından din ile ilgili yapılacak uygulamaların laiklik prensibine aykırı olacağı noktasında birleşmektedir. Raporda dile getirilen görüşlerden bazıları devletin dine mesafeli olması, dinle ilgili yapılacak işlerin “kültürel işler” çerçevesinde yapılması, Diyanet İşleri Reisliği'nin devlete bağlı bir kurum olmaktan çıkarılması, ibadet yerlerinin Halkevleri benzeri bir yapıya dönüştürülmesi, ibadetin Türkçe yapılması, Kur'an'ın Türkçe olarak okunması ve okutulması gerektiği ve hafızlık yapılan okulların laikliğe aykırı görüşlerin yaygınlaşmasına yönelik faaliyet yürüttüğü şeklindedir¹⁰⁴⁴. Müstakil Grup raporunda din ile ilgili ortaya konulan görüşler, 1945 yılına kadar CHP'nin laiklik konusundaki yaklaşımını yansıtmaktadır. CHP'nin bu yaklaşımını, İçişleri Bakanı Şükrü Kaya da 1937 yılında Meclis'te laiklikle ilgili yapılan konuşmalar esnasında şu sözleriyle dile getirmiştir: “Biz

¹⁰⁴² Güngör, *Dünden Bugünden Tarih-Kültür ve Milliyetçilik*, 86.

¹⁰⁴³ Başar, *Atatürk'le Üç Ay ve 1930'dan Sonra Türkiye*, 51.

¹⁰⁴⁴ Salimoğlu, “Cumhuriyet Halk Partisinin 7. Kurultayı ve Din Politikası (1945-1950)”, 59-60.

*diyoruz ki, dinler, vicdanlarda ve mabetlerde kalsın, maddi hayat ve dünya işine karışmasın. Karıştırmıyoruz ve karıştırmayacağız.*¹⁰⁴⁵”

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra din öğretimi sorunu ilk defa 24 Aralık 1946’da TBMM’de dile getirilmiştir. CHP milletvekillerinden Muhittin Baha Pars ve Hamdullah Suphi Tanrıöver bütçe konuşmaları sırasında din öğretiminin yeniden getirilmesini teklif etmişler, gerekçe olarak da bugünün gençlerinin anne babalarına karşı saygısızlığına dair duydukları endişeyi ve komünizm tehlikesine karşı korunma ihtiyacını göstermişlerdir¹⁰⁴⁶. 1946’da çok partili demokratik sisteme geçilmesiyle birlikte konu üzerinde tartışmalar devam etmiş, din eğitimi ve öğretimi konusundaki isteklerin Meclis’e ve hükümete aktarılma imkanı oluşmuştur. Din ile ilgili meselelerin basın yoluyla da tartışılır hale gelmesi Cumhuriyet Halk Partisi üzerinde baskı oluşturmaya başlamış, bu durum Cumhuriyet Halk Partisini, din eğitimiyle ilgili politikalarını tekrar gözden geçirmeye yöneltmiştir¹⁰⁴⁷. 1947 yılında toplanan Cumhuriyet Halk Partisi Yedinci Büyük Kurultayı’nda laiklik politikasının yumuşatılmasına dair alınan kararlar kısmen de olsa parti içerisinde tepkiye neden olmuştur. Kurultay’da alınan karar gereği laiklik ilkesinin yumuşatılması kapsamında okullarda din derslerinin okutulması, imam hatip kurslarının, İlahiyat fakültesinin ve Kur’an kurslarının açılması aşamalı bir şekilde gerçekleşmiştir¹⁰⁴⁸.

Beyza Bilgin, 1949 yılında İlahiyat Fakültesi’nin açılmasından sonra din eğitimi ve öğretiminin bir “problem alanı” olarak ele alındığını ve bu konuda Hilmi Ziya Ülken’in 1952 yılında yayınlanan “İki Menfi Zihniyet” adlı makalesinde şöyle yazdığını belirtmiştir: *“Manevi terbiyesini almamış, iç hayatı ve şahsiyeti gelişmemiş insanların tam anlamı ile bir millet haline gelmeleri güç olduğu için millileşme yolundaki bir toplumda böyle bir terbiyeyi ihmal etmemek, bu terbiye tarihte iyi verilmemişse bütün gayret ile bu ihmali gidermeye çalışmak önemlidir. Bu ihtiyaç bütün dünya milletleri için mevcuttur. Din kitaplarını ana dillerinde tahsil etmemiş, milli dillerini tam anlamı ile yaratmamış, düşüncenin bütün şekillerini ana dili ile kuvvetle anlatacak hale gelmemiş toplumlar, karşılarında bu iki menfi zihniyeti bulacak ve onunla uğraşacaklardır.”* Bilgin bu iki zihniyetten birinin, dini, yaşanan hayatın içinde bir gerçeklik olarak görmemek ya da görmezlikten gelmek, diğerinin ise bugünün gerçeklerine rağmen dini belirli devirlerin yorumları içine hapsetmek olduğunu

¹⁰⁴⁵ TBMM Zabıt Ceridesi, 5. Dönem, 3. Devre (Yasama Yılı), 33. Birleşim, Cilt: 16, 61.

¹⁰⁴⁶ TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, 2. Devre (Yasama Yılı), 22. Birleşim, Cilt: 3, 428, 438.

¹⁰⁴⁷ Şimşek, “Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)”, 397.

¹⁰⁴⁸ Uyar, *Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi*, 90.

ifade etmiştir¹⁰⁴⁹. İsmail Hakkı Baltacıoğlu da 1957 yılında İlahiyat Fakültesi Dergisi'nde yayınlanan "Dine Doğru" adlı makalesinde, Türkiye'de din konusunun hiçbir devirde, hiçbir bilim adamı ya da devlet adamı tarafından bir metot çerçevesinde incelenip üzerinde düşünülmendiğini, bu açıdan Türkiye'de dini hayatın ve dinle ilgili uygulamaların yönsüz ve yönetimsiz kaldığını vurgulayarak din probleminin politika, idare, iktidar-muhalefet çekişmeleri ve parti kavgalarından bağımsız bir şekilde "din problemi" olarak düşünülmesi ve bu problemin birçok yönden ve bütün açıklığıyla ortaya konulması gerektiğinin önemine dikkat çekmiştir. Buradan hareketle Cumhuriyet döneminde din ve milliyetçiliğin ikisinin de bir arada, bir insanın kişilik yapısını belirleyen unsurlar arasında olamayacağı düşüncesiyle din derslerinin kaldırıldığını, ancak yıllar sonra ilkokullara önce seçmeli, sonra zorunlu din derslerinin konularak bu katı tutumdan vazgeçildiğini belirtmiştir¹⁰⁵⁰.

MEB Talim ve Terbiye Heyeti'nin 1948 tarihli kararı ile 1949 yılından itibaren din dersleri ilkokul 4. ve 5. sınıflarda isteğe bağlı olarak haftada birer saat program dışında, sınıf geçmeye etkisi olmayacak şekilde ve çocuklarının bu derse devam etmelerini isteyen öğrenci velilerinin vereceği yazılı belge ile din dersleri tekrar okutulmaya başlanmıştır. 1950 yılında ise din dersleri yine isteğe bağlı bir şekilde okutulmak üzere program içine alınmıştır. İlkokullardan sonra 1956 yılında da ortaokulların 1. ve 2. sınıflarında haftalık ders programlarındaki serbest çalışma saatlerinden bir tanesinde din dersleri okutulmaya başlanmıştır. Bu tarih itibariyle din dersi, bu derse devam edenler için mecburi ve sınıf geçmede etkisi olan bir ders haline gelmiştir. Liselerde de din dersleri 1967 yılında 1. ve 2. sınıflarda ders saatlerinin dışında haftada birer saat olmak üzere isteğe bağlı olarak okutulmaya başlanmıştır¹⁰⁵¹.

4.2.1. Müfredat Programları

Yeni kurulan her devlet, her yeni rejim varlığını devam ettirebilmek için kendine bağlı bir zihniyetle yetiştirilecek nesillere ihtiyaç duyar. Bu nedenle her devletin yönetici kadrosunun siyasi programında eğitim meselesi önemli bir yer tutar¹⁰⁵². Cumhuriyet'in ilk

¹⁰⁴⁹ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Ankara: Gün Yayınları, 2007), 68.

¹⁰⁵⁰ İsmail Hakkı Baltacıoğlu, "Dine Doğru", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/ 1-4 (1957), 47, 56, 58.

¹⁰⁵¹ Recai Doğan, "Okulda Din Dersi: Gelişimi ve Yönelimler", *Din Eğitiminde Ana Konular*, ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı (Ankara: Eskiye Yayınları, 2021), 302.

¹⁰⁵² Aytaç, *Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar*, 10.

yıllarından itibaren bu amaçla hareket edilmiş, modern bir ulus devlet oluşumu ve istenilen vatandaşın yetiştirilmesi doğrultusunda eğitime büyük önem verilmiştir.

Cumhuriyet döneminde ilköğretim, ortaöğretim, lise ve yüksek öğretimde müfredat programları içinde bulunduğu dönemin şartları, toplumun ihtiyaçları, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler ve gerçekleştirilen inkılaplar doğrultusunda şekillenmiştir. Bu nedenle okulların müfredat programları sadece hazırlandıkları dönemin kültürel anlayışının değil, aynı zamanda gençlerin ve elit zümrenin hangi prensiplere göre yetiştirilmek istendiğinin de bir göstergesi olmuştur¹⁰⁵³. İnönü döneminde de dönemin ihtiyaçlarına ve yaşanan gelişmelere bağlı olarak öğretim programlarında birtakım değişikliklere gidilmesi zorunluluğu oluşmuş ve bu zorunluluk doğrultusunda ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Öğretim programlarında İnönü döneminin başlangıcı ve çok partili hayata geçiş sonrası yaşanan değişimlerin, siyasi ve ekonomik gelişmelerin eğitim politikalarını etkilediğini göstermektedir.

Atatürk döneminde başlayan seküler ve millî eğitim paradigması bu dönemde de devam etmiş, 1940'lardan sonra ise eğitimde hümanist bir ideoloji ön plana geçmiştir. II. Meşrutiyet döneminde başlayan köye yönelik eğitim ve köylülerin eğitilmesi yönündeki politikalar Cumhuriyet'in ilk yıllarında da devam etmekle birlikte asıl hızını 1940 sonrasında kazanmıştır¹⁰⁵⁴.

Müspet ilim doğrultusunda ilerlemenin, Cumhuriyet döneminde orta öğretim kurumlarının hedeflediği en temel prensipler arasında yer aldığını belirten Yücel, hadiseleri olduğu gibi görmenin ve onları hiçbir mistik ve metafizik değerlendirmeye tâbi tutmadan eldeki verilerden hareket ederek kanunlara yükselmenin, öğretimde esas gayelerden birini oluşturduğunu dile getirmiştir. Yücel, gençlerin bu gayeyle hareket ettiğinde tecrübeye ve müşahedeye alıştıırılacağını, böylece dünyevi bir terbiye ve yaklaşımla olayları muhakeme edebilme yeteneği kazanacaklarını, tecrübe etmeden inanmak ve kalıplaşmış inanç ve yargılarla dünyayı anlamlandırmak zorunda kalmayacaklarını, yeni programların da bu esaslar doğrultusunda yapıldığını vurgulamıştır¹⁰⁵⁵. Yücel'in bu düşüncesinden hareketle, dinin mistik ve metafizik bağlamda değerlendirilmesi ve bilimsel yöntemlerle elde edilen bir

¹⁰⁵³ Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 226.

¹⁰⁵⁴ Betül Batır, "1940 Sonrasında Eğitim", *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*. ed. Mustafa Gündüz (İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık), 151.

¹⁰⁵⁵ Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 227.

bilgi türü olmaması, bakanlık yaptığı dönemde din derslerine öğretim programlarında yer verilmemesinin nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Konuyla ilgili şu sözleri bu düşüncüyü destekler niteliktedir: *“Laisizmin ilanından sonra din dersleri devletin mesuliyetine mevzu olmaktan çıkarılmıştır. Vatandaşlar bu vicdani duyguyu istedikleri gibi evlatlarına telkin edebilirler. Fakat bunu fert olarak kendileri yaparlar. Devletin bir müessesesi olan mektep, devlet gibi, bütün dinler ve manevi telâkkiler karşısında tamamıyla bîtarafır. Onunla alâkadar olamaz ve kendi bütçesiyle ne eskiden olduğu gibi mektebin camisinde imam ne de sınıfında ulûmu diniye muallimi bulunduramaz.”*¹⁰⁵⁶

Cumhuriyet’in ilk yıllarında halkın eğitim seviyesinin yükseltilmesi amacıyla ilkokul programlarının geliştirilmesine odaklanılmıştır. 1924-1953 yılları arasında ilkokul programlarının geliştirilmesi yönündeki çalışmalara ağırlık verilmekle birlikte¹⁰⁵⁷, İnönü döneminde ortaöğretim müfredat programları ile ilgili de birtakım gelişmeler olmuştur. 1949 yılında uygulamaya konulan Ortaokul Müfredat Programı, bu zamana kadar yapılanlar arasında en kapsamlı olanıdır. Bu tarihe kadar yapılan müfredat programlarında okul ders cetvelindeki her derste işlenecek konuların başlıklarını içeren liste anlaşılmaktadır. 1949 Müfredat Programı’nda ise ilk olarak okulun bir eğitim süreci olduğu gerçeğinden hareketle programın ve dersin genel ve özel amaçları, hedefleri ve öğretim stratejisi belirlenmiştir. İkinci aşamada ise ders kitabı yazarlarının bu programın amaç ve hedeflerine uygun eserler yazmalarının ve öğretmenlerin de derslerini aynı amaçlar doğrultusunda işleyebilmelerinin sağlanmasıdır. Ancak bu ikinci aşamada eksikliklerin giderilememesi ve buna bağlı olarak da başarısızlığın her zaman sürmesi, doğru yaklaşımlı programların hedefine ulaşmasına engel olmuştur¹⁰⁵⁸.

4.2.1.1. 1939 Köy İlkokul Programı Projesi

1939 yılında toplanan I. Millî Eğitim Şurası kararlarıyla, köylerdeki eğitimin kalitesini artırmak, ayrıca köy ile kent çocuklarını eşit hale getirmek amacıyla üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okulları beş yıla çıkarılmış ve 1939-1940 öğretim yılı başından itibaren,

¹⁰⁵⁶ Yücel, *Türkiye’de Orta Öğretim*, 227.

¹⁰⁵⁷ Özcan Demirel, “Türkiye’de Program Geliştirme ve Uygulamaları”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7 (1992), 28.

¹⁰⁵⁸ Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi* (İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003), 252.

hazırlanan Köy İlkokul Programı Projesi uygulanmaya başlanmıştır¹⁰⁵⁹. Köy İlkokul programı Projesi köy okulları programlarında birtakım değişiklikleri ve hedefleri içermiştir. Programda köy hayatı ile ilgili uygulamalı derslere yer verilmiş ve uygulamalı derslerde yer alan etkinlikler belirtilmiştir. Bu programı uygulayacak yeni öğretmeni yetiştirme düşüncesi ise Köy Enstitüleri'nin ortaya çıkmasını sağlamıştır. 17 Nisan 1940 tarihinde de Köy Enstitüleri kurulmuştur¹⁰⁶⁰.

1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı'ndaki esasların 1938 yılındaki Köy Mektepleri Müfredat Programı'nda da korunduğu, dolayısıyla 1938 programına göre din dersinin 3. sınıflar için her perşembe günü öğleden sonra yarım saat olarak program dışı okutulmaya devam ettiği, ancak 1939'da yapılan düzenlemede din dersinin program dışı olarak da öğretim programında yer almadığı görülmektedir¹⁰⁶¹.

4.2.1.2. 1948 İlkokul Programı

1948 İlkokul Programı 20 yıl süreyle uygulanmış olup, Cumhuriyet tarihinin en uzun süreli programıdır¹⁰⁶². 1948 İlkokul programının baş tarafında Atatürk'ün "*Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi Millî Eğitim işleridir. Bunda muvaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle içtimai, hayati ihtiyacı ile muhiti şartlarıyla ve asrın icaplarıyla tamamen mütenasip ve mütevâfık olsun. Bunun için muazzam ve fakat hayali, muğlak mütalaalardan tecerrüt ederek hakikate nafiz nazarlarla bakmak ve el ile temas etmek lazımdır*"¹⁰⁶³ sözleri yer almaktadır. Atatürk'ün direktif mahiyetindeki bu sözleri programın temel felsefesini yansıtmaktadır. Bu sözlerden Atatürk'ün Türk milletinin o günkü haline, çevre şartlarına ve içinde bulunulan çağın isteklerine uygun, gerçek ve somut bir Milli Eğitim Programı istediği anlaşılmaktadır¹⁰⁶⁴.

Milli Eğitim'in amaçları ilk defa 1948 programında belirlenmiştir. 1948 programının başında yer alan Atatürk'ün sözleri de dikkate alındığında Milli Eğitim'in amaçlarıyla,

¹⁰⁵⁹ Fer, "1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme", 115.

¹⁰⁶⁰ Gözütok, "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları".

¹⁰⁶¹ Doğan, "1980'e Kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)", 616.

¹⁰⁶² Fer, "1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme", 109.

¹⁰⁶³ *İlkokul Programı (1948)* (İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Basımevi, 1948).

¹⁰⁶⁴ Mehmet Arslan, "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri", MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (Erişim 1 Eylül 2022).

öğrencinin bütün yönlerden ve devamlı surette gelişmesi hedeflenmiş ve bu yönler önem derecesine göre sıralanarak milli eğitimin amaçları toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat açısından olmak üzere dört grupta toplanmıştır. “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” yeniden düzenlemiş ve bu ilkelerin ilkokulda nasıl gerçekleştirileceği açıklanmıştır. Bu ilkeler ve açıklamalar 1949 yılında yayımlanan Ortaokul Programı’nda da yer almıştır¹⁰⁶⁵.

1946 yılında çok partili hayata geçişle birlikte eğitim sistemi içinde halkın din eğitimi ile ilgili ihmal edilen ihtiyaç ve talepleri yeniden gündeme gelmiştir. Din eğitiminin devlet okullarında verilmesinin yeniden gündeme gelmesinin temel nedenleri arasında gençliğe dair ahlaki kaygılar ve komünizm tehlikesine karşı gençliğin korunması amacıyla dini eğitimden istifade etme gibi sosyolojik gerekçeler ileri sürülmüştür¹⁰⁶⁶. CHP’nin 1947 yılında topladığı Yedinci Kurultay’da da eğitim politikası görüşmelerinde din öğretimi konusu tekrar gündeme getirilmiştir. Bu Kurultay’da, 1943 yılında benimsenmiş olan parti programının yenilendiği, İkinci Dünya Savaşı sonrasında oluşan yeni ekonomik, siyasal ve toplumsal ihtiyaç ve gereksinimler doğrultusunda geniş halk kitlelerinin taleplerini karşılamaya yönelik değişikliklere gidildiği ve CHP’nin altı temel ilkesine ilişkin milliyetçilik, devrimcilik ve laiklik ilkelerinin yeniden tanımlandığı belirtilmiştir.¹⁰⁶⁷

Kurultay’da laiklik konusunda yoğun tartışmalar yaşanırken, Çorum Delegatesi Abdulkadir Güney, laiklik ilkesinin dine karşı bir engel değil, din istismarını engellemek için altı okun içinde yer aldığını belirtmiş, Hamdullah Suphi Tanrıöver de dinin Allah ile kul arasındaki bir mesele olduğunun kabul edildiğine ilişkin görüşlere dikkat çekerek, inkılabı yapanların eğer dini doğrudan doğruya Allah’la kul arasındaki bir mesele olarak addetselerdi Diyanet İşleri Reisliğinin devlet kadrosu içinde bulunmasını uygun görmeyeceklerini dile getirmiştir. Bu durumda devletin dini gereksinimleri mutlaka karşılamak durumunda olduğunu vurgulamıştır¹⁰⁶⁸. Konuyla ilgili Kurultay’da okullarda, özellikle de ilkokullarda din eğitiminin gerekliliği, imam hatip okullarının ve ilahiyat fakültesinin açılması ve üniversitelerde ilim mahiyetinde İslam Medeniyeti, İslam Felsefesi, İslam Tarihi derslerinin konulması gerektiği, din adamı eksikliği ve din adamlarının eğitiminin yetersiz olduğu, din

¹⁰⁶⁵ Binbaşıoğlu, *Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerine Bir Araştırma*, 283.

¹⁰⁶⁶ Mahmut Zengin - Abdurrahman Hendek, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Din Dersleri: Statü, Programlar ve Çoğulculuk* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021), 23.

¹⁰⁶⁷ C.H.P. *Yedinci Kurultay Tutanağı*, 382.

¹⁰⁶⁸ C.H.P. *Yedinci Kurultay Tutanağı*, 449, 457.

eğitimi verilmesini ve dini taleplerin yerine getirilmesini istemenin rejimin tehlikeye girmesi ya da irtica anlamına gelmediği, devrimlerden ödün verileceği ve yapılan inkılaba zarar geleceği endişesiyle dini uygulama ve taleplerin ihmal edildiği, memlekette dinsizlik değil, senelerden beri din eğitimi verilmediği için büyük bir dini bilgi eksikliğinin olduğu, ahlaki sorunlara dikkat çekilerek bunların dinin ihmal edilmesinden ileri geldiği ve bu ahlaki boşluğun dinle giderilmesi gerektiği önerileri sunulmuştur¹⁰⁶⁹. Bu önerilere karşılık, Diyanet İşleri Reisliğinin devlete bağlı olmasına, imam hatip okullarının açılmasına ve komünizme karşı dinin bir mücadele aracı olarak gösterilmesine karşı çıkanlar olmuş, birtakım ahlaki kaygılar nedeniyle eski laiklik anlayışından vazgeçilmemesi gerektiği, dinin bir vicdan işi olduğu ve Türk milletinin ideolojisinin milliyet esası üzerine kurulduğu, bu taleplerin yerine getirilmesinin o kadar yıl gayret edilerek oluşturulan milliyet prensiplerinin yerinden kaldırılarak oraya din prensiplerinin getirilmesi ve laiklikten taviz verilmesi anlamına geleceği, bu durumun da irticaya sebep olacağı şeklinde görüşler ortaya konulmuştur¹⁰⁷⁰.

CHP Yedinci Büyük Kurultay'a sunulan dilek komisyon raporunda, devletin resmi okullarının gerekli olan bütün bilgileri ve alışkanlıkları istisnasız her öğrenciye kazandırmakla mükellef olduğu, ahlaki değerlerin de bu kapsamda değerlendirildiği, ancak dini inançlara gelince bunun Allah ile kul arasındaki bir mesele olduğu ve devletin buna karışamayacağı belirtilmiştir. Bu nedenle raporda belirtildiği gibi, din derslerinin her düşünce ve inançtan öğrencinin olduğu ve herkesin öğrenmesi gereken bilgilerin öğretildiği devlet okullarının programları arasına katılması mümkün görülmemiştir. Raporda din öğretiminin devletin denetimi altında, vatandaşların özel teşebbüsüne bırakılması gerektiği, bu denetimin nasıl olacağının hükümet tarafından belirleneceği ve din dersleri kitaplarının hazırlanacağı ifade edilmiştir¹⁰⁷¹. Ayrıca dilek komisyon raporunun Basın ve Yayın Genel Müdürlüğü Bölümü'nde din ile ilgili yeni uygulamalara yer verilmiş, dini bayramlarda radyoda zengin içerikli bir program hazırlanacağı belirtilmiştir¹⁰⁷².

CHP Büyük Kurultayı dilek komisyonunda Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer'in de din dersleri konusunda somut girişimlerde bulunulacağının sinyallerini verdiği

¹⁰⁶⁹ C.H.P. Yedinci Kurultay Tutanağı, 448-469.

¹⁰⁷⁰ C.H.P. Yedinci Kurultay Tutanağı, 450-466.

¹⁰⁷¹ C.H.P. Yedinci Kurultay Tutanağı, 559.

¹⁰⁷² C.H.P. Yedinci Kurultay Tutanağı, 565.

basında yer almıştır. Sirer'in yaptığı açıklamayla ilgili basında yer alan haberde şu bilgilere yer verilmiştir:

“Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer, din dersleri konusunda geniş ölçüde ve memnun edici detaylı açıklamalarda bulunmuştur. Dinin insanların günlük münasebetleri arasına girmeyerek insanla Allah arasında kalması zaruretini, din terbiyesi konusunda devlet olarak ne yaptığımızı ve ne yapacağımızı, bugüne kadar din terbiyesini istemez gibi görünen ve gösterilen devletimizin hakikatte böyle olmadığını, devletin kimseye şu ibadetleri yapacaksın, şunları yapmayacaksın demediğini ve demeyeceğini, bizim laiklik anlayışımızın kulla Allah arasındaki münasebetlere mutlak olarak karışmamayı ve hürmetini gerektirdiğini, bu münasebetlere karışmadığını ve karışmayacağını, Türk devletinin, dini, cemiyetin bir morfini sayan bir rejim olmadığını, bundan sonra ehil olmayan insanların özel din dersi okutmasından doğacak zararları saymış ve bunu önlemek için alınan tedbirleri belirtmiş, bu arada özel din derslerinin Türkçe olacağını, yetkili mütehassıslara din kitapları yazdırılacağını, hocaların özelliklerinin bir talimatname ile tespit edildiğini, din dersi öğretecek vatandaşlarımız için de özel bir okul düşünüldüğünü, kitapların ocak ayına kadar tamamlanacağını, din derslerine devam edebilmek için ilkokulu bitirmiş olmak gerektiğini açıklamıştır. Daha sonra parti divanının din öğretimi konusundaki kararlarından bahsetmiş, bu kararların gerçekleştirilmesi için bir program yapıldığını ifade etmiştir¹⁰⁷³”.

Kurultay sırasında partinin laiklik anlayışını ve dolayısıyla dine yönelik politikalarını yeniden ele alarak esneten CHP¹⁰⁷⁴, daha sonra gerçekleştirdiği yasal düzenlemelerle laiklik konusunda partinin yıllardır takip ettiği geleneksel politikasının dışına çıkmış ve kurultayda gündeme getirilen önerilerin birçoğu, bir yıl sonra uygulamaya konulmaya başlanmıştır¹⁰⁷⁵.

¹⁰⁷³ Akşam Gazetesi, “Din Terbiyesi ve Laiklik Akşam Gazetesi” (26 Kasım 1947), 1-2.

¹⁰⁷⁴ CHP'nin Kurultay sırasında ilkelerde yaptığı değişiklik ve özellikle din ile ilgili gündeme getirdiği konular, yapılan inkılaplardan taviz verildiği şeklinde yorumlara neden olmuştur. Bu konuda dönemin gazetecilerinden Nadir Nadi çok partili döneme geçildikten sonra CHP'nin tutarsız davrandığını ve günlük politikalar ürettiğini belirterek, “Çok partili hayatın ilk yıllarındaki kararsız ve zikzaklı davranışları ile CHP yönetim kadrosu iktidar savaşında Demokrat Parti'ye adeta kendi eliyle başarı olanakları sağlamıştır, diyebiliriz. 1950 seçimlerine kadar varan süre içinde bir yandan şiddet ve sindirme yollarına başvururken, öte yandan seçmene şirin görünmek amacıyla taviz politikasına girdiği için CHP hiçbir sonuç alamadan bildiğimiz yenilgiye uğradı. Bu yenilgi belki de kaçınılmaz bir olaydı. Şiddet yolunu denemese, taviz politikasına sapsa CHP belki 1950 seçimlerini yine kaybedecekti. Fakat devrim ilkelerinden hiç şaşmamış bir siyasal örgüt olarak hem kaybı daha az olacak, hem de kim bilir, gericiliğin politika hayatımızda geçer akçe haline gelmesini belki de önleyebilecekti.” demiştir. Nadir Nadi, Perde Aralığından (İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1979), 312.

¹⁰⁷⁵ Hakan Uzun, “İktidarını Sürdürmek İsteyen Bir Partinin Kimlik Arayışı: Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1947 Olağan Kurultayı”, Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi 12/25 (2012), 130.

Kurultay’da alınan karar doğrultusunda oluşturulan komisyonun, 19 Kasım 1948 tarihli komisyon raporunda, öğrenci velilerinin izin vermesi doğrultusunda okul içinde ve ders zamanları dışında ilkokulların son iki sınıfında ihtiyari din dersi verilmesi, verilecek din derslerinin programlarının ve derslerde okutulacak kitapların Diyanet İşleri Başkanlığı’nca hazırlanıp Milli Eğitim Bakanlığının onayından geçmesi, din derslerini okutacak öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul öğretmenlerinden ve gerekirse istenen vasıfları taşıyan kimselerden seçilmesi din dersi veren öğretmenlerin ücretlerinin yardım adı altında devlet tarafından ödenmesi, köy okullarında din dersi verebilmek için Köy Enstitüleri hazırlık sınıflarında din derslerinin okutulması, imam hatip okullarının ve yüksek din bilginleri yetiştirmek üzere İlahiyat Fakültesi’nin açılması, Milli Eğitim Bakanlığının orta dereceli dini meslek okulları açması doğru olmayacağından imam hatip okullarının Diyanet İşleri Başkanlığına bağlanması önerilerine yer verilmiştir. Ayrıca raporda, “Atatürk inkılabının sağladığı zihniyet değişimini uzaktan yakından tehlikeye maruz bırakmamak ve laikliğe ve rejime aykırı olmamak kaydıyla” ifadelerinin sıklıkla kullanıldığı dikkat çekmektedir¹⁰⁷⁶.

Örgün eğitimde uzun süre program dışında bırakılan din dersleri, MEB Talim ve Terbiye Heyeti’nin 25.11.1948 tarih ve 232 sayılı kararı ve Bakanlık Özel Kalemî’nden çıkan 01.02.1949 tarih ve 70/54-26 sayılı yazı ile 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında yeniden okutulmaya başlanmıştır. Bu nedenle 1948 İlkokul Programı’nda Din Bilgisi Programı’na yer verilmemiş, Talim ve Terbiye Dairesi tarafından hazırlanan Din Bilgisi Programı daha sonra ek olarak gönderilmiş ve daha sonra programın 1956 baskısına konulmuştur¹⁰⁷⁷.

Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu tarafından valiliklere “ilkokullarda din öğretimi hakkında” gönderilen yazıda bu konulara değinilmiştir:

“15 Şubat 1949 tarihinden itibaren ilkokullarımızda ihtiyari olarak din dersleri gösterilecektir. Mevzuun hususiyeti dolayısıyla aşağıda işaret ettiğim cihetleri göz önünde bulundurarak bu derslerin tatbikatı ile bizzat alakadar olmanızı rica ederim.

¹⁰⁷⁶ Cumhuriyet Arşivi (BCA), Başbakanlık Özel Kalem Müdürlüğü [30-1-0-0], No. 42, Gömlek No. 251, 17.

¹⁰⁷⁷ Doğan, Recai, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, 617.

- 1- *Anayasamızla teyit olunan vicdan hürriyetinin tabii bir icabı olarak vatandaşların çocuklarına din bilgisi vermek haklarını kullanmaları için imkan hazırlanması gerekli bulunmuş ve Müslüman Türk çocuklarına din derslerinin okul dershanelerinde ve her okulun kendi öğretmenleri tarafından okutulması uygun görülmüştür. Ancak bu dersler programda mevcut ders saatleri sayısını azaltmamak kaydıyla ve mahallin şartlarına göre çocukların devamını mümkün kılacak saatlerde gösterilecektir.*
- 2- *Lâyik bir devlet olan Cumhuriyetimizin öğretim müesseselerinde hiçbir din ve mezhebe ait bilgilerin mecburi olarak öğretilmesi bahis mevzuu olamaz. Bu itibarla din derslerinin ihtiyarî olması esastır. Hiçbir öğrenci ve öğretmen bu dersleri okumak ve okutmak hususunda zorlanmayacaktır. Din derslerinin sınıf geçme durumu ile ilgisi olmayacaktır.*
- 3- *Din dersleri ilkokulların 4 ve 5'inci sınıflarında haftada ikişer saat olmak üzere gösterilecektir. Bu derslerin Diyanet İşleri Başkanının Reisliğinde toplanan özel komisyonca hazırlanmış ve Talim ve Terbiye Heyetince tatbiki uygun görülmüş olan müfredat programını bağlı olarak gönderiyorum. Başlangıç olmak üzere bu yıl programın birinci kısmı ilkokulların 4 ve 5'inci sınıflarında aynı zamanda okutulacaktır.*
- 4- *Öğrenci velileri çocuklarının din derslerine devamını arzu ettiklerini yazılı olarak okul idarelerine bildireceklerdir. Öğretmenler bu öğrencilerin derslere devamını kontrol edecekler ve devamsızlık halinde velilerini haberdar edeceklerdir. Bundan böyle okula yeniden kaydolacak öğrencilerin velileri çocuklarının din derslerine devam edip etmeyeceğini kaydolma sırasında beyan edeceklerdir.*
- 5- *Derslerde Diyanet İşleri Başkanlığınca hazırlanıp Başkanın reisliğinde toplanan özel komisyonca incelendikten sonra Talim ve Terbiye Heyetince okullarda ihtiyari olarak okutulması uygun görülen "Din Dersleri" adlı kitap okutulacaktır. Bir nüshasını birlikte sunduğum bu kitap okullara gönderilmiştir. Bundan böyle de Talim ve Terbiye Heyetince okutulması uygun görülecek kitaplar din derslerinde okutulabilecektir.*
- 6- *Düşünce, inanış ve mezhep ayrılıkları dolayısıyla çocuklarını din derslerine göndermeyen ailelerle gönderenler arasında veya bu derslere devam eden çocuklarla etmeyenler arasında yersiz münakaşalara ve kavgalara meydan verilmeyecektir.*

- 7- İlk dereceli Türk özel okullarında din dersleri yukarıda açıklanan şekilde gösterilecektir. Azınlık okullarında din derslerine usulüne göre tanzim edildikleri şekilde devam olunacaktır.¹⁰⁷⁸”

Bakanlık tarafından gönderilen yazıda belirtildiği gibi 15 Şubat 1949 tarihi itibarıyla ilkokullarda fiilen okutulmaya başlanan bu ders “program dışı ve ihtiyari” olarak ilkokullara konulmuştur. İlkokulların 4. ve 5. sınıflarında isteyen öğrencilere, velilerinden çocuklarının din derslerine devamını arzu ettiklerini yazılı olarak okul idarelerine bildirmeleri koşuluyla ve genel öğretim saatleri dışında haftada ikişer saat verilmesi öngörülmüş ve din derslerinin sınıf geçme ile ilgisinin olmayacağı belirtilmiştir. Din derslerinin isteğe bağlı olması, hiçbir öğrenci ya da öğretmenin bu dersi zorla okumak ve okutmak zorunda olmadığını belirtilmesi, öğrencilere verilecek dini bilgilerin İslam’daki mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmasının istenmesi, ayrıntılara girilerek yapılacak bir din öğretiminin ulusal birliği zedeleyeceği endişesinin vurgulanması, düşünce, inanış ve mezhep ayrılıklarının öğrenciler arasında tartışmaya zemin hazırlamaması konusunda yapılan uyarılar, laiklik ilkesinin uygulanmasında din ve vicdan özgürlüğü konusunun dikkate alındığını göstermektedir. Ayrıca din derslerinin sadece Müslüman Türk çocukları ile ilgili olduğu ve farklı din mensuplarının din derslerine kendi okullarındaki uygulamayla devam edebilecekleri anlaşılmaktadır.

14 Mayıs 1950 seçimleriyle iktidara gelen Demokrat Parti din dersleri konusunda önemli değişikliklere gitmiştir. 4 Kasım 1950 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı’nda toplanan yetkili karma komisyon raporuna göre din dersleri, “*Türk çocuklarının diğer ihtiyaçlarında olduğu gibi dini ihtiyaçlarına da cevap vermek üzere ilkokullarda din öğretimi yapılmasının uygun olduğu*” ifadesiyle yine ihtiyari olmak üzere programda genel öğretim saatleri içine alınmıştır. Raporda, bakanlık tarafından bastırılan ve 1950 ders yılı kitap listesine alınmış olan ilkokul din dersleri kitaplarının şimdilik maksada yeterli olduğu, bu konuda öğretmenlere rehber olacak bir kitabın hazırlanması gerektiği, çok öğretmenli okullarda din derslerinin özellikle bu dersleri okutmak isteyen öğretmenlere verilmesi gerektiği, bunlar da çok olduğu takdirde içlerinden daha yaşlı olanların tercih edilmesinin uygun olduğu kararlaştırılmıştır. Ayrıca seçme usulünde de değişiklik yapılmış, “*çocuklarına din dersi aldırarak istemeyenler bu hususu sene başında yazılı olarak okul idaresine yazı ile*

¹⁰⁷⁸ Millî Eğitim Bakanlığı, *Tebliğler Dergisi* 11/524 (7 Şubat 1949), 153.

bildirdikleri takdirde bu çocukların bu ders ve imtihanından muaf tutulacakları”, böyle bir beyanda bulunmayan kimselerin çocukları için imtihan ve derslerin otomatik olarak mecburi olacağı kararlaştırılmıştır¹⁰⁷⁹. Millî Eğitim Bakanlığı’nın aldığı bu karar Bakanlar Kurulu tarafından kabul edilmiş ve alınan kararlar 7 Kasım 1950 tarih ve 2949 sayılı Bakanlar Kurulu genelgesiyle tüm valiliklere bildirilmiştir. Bakanlık tarafından yayınlanan bu genelgede din derslerinin yine seçmeli olmakla birlikte program içi dersler haline dönüştürüldüğü ve alınan diğer kararlar belirtilmiştir. Ayrıca genelgede köy ilkokullarının ilgili sınıflarında tarım derslerinden, şehir ilkokullarının ilgili sınıflarında da Türkçe derslerinden haftada birer saatin din derslerine ayrılacağı da ifade edilmiştir¹⁰⁸⁰.

1949 ile 1950 yıllarının ikisinde de öğretim programları aynı ve seçmeli olan din dersleri 1949 yılında program dışı iken 1950 yılında genel öğretim saatleri içine alınmıştır. Her iki dönemde de din dersleri veli iznine bağlı olmakla birlikte, 1949 yılında çocuğuna din dersi aldırarak isteyen velilerin beyanda bulunması gerekirken 1950 yılında çocuğuna din dersi aldırarak istemeyen veli beyanda bulunmak zorundadır. Din derslerinin hem 1949 hem de 1950 yıllarında sınıf geçmeye etkisi bulunmamaktadır. Bu durum 5-14 Şubat 1953 yılında düzenlenen Beşinci Milli Eğitim Şûrası’nda tekrar gündeme gelmiştir. Şura’da ilkokul programları konusu görüşülürken din eğitime de değinilmiş, din dersleri öğretiminde not takdirinin ders geçmede etkili olması isteği dile getirilmiştir. Din derslerini incelemek üzere kurulan komisyon, program içi ve isteğe bağlı olarak okutulan din derslerine not takdir edilmesini lüzumlu görürken sınıf geçmede etkili olmasını kabul etmemiştir¹⁰⁸¹. Ancak komisyonun verdiği bu karar şura sonunda kabul edilmemiş, din derslerinin sınıf geçmede etkili olmasına karar verilmiştir¹⁰⁸². Daha sonra 1956, 1957, 1958, 1962 ve diğer yıllarda yayınlanan öğretim programlarında 1948 İlkokul Programı aynı şekilde tekrarlanmıştır¹⁰⁸³.

1948 İlkokul Programı’nda “İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri” açıklanırken ilkokulun milli bir eğitim kurumu olduğu ve çocuklara milli kültürü aşılması gerektiği, okulda her derse milli amaçlara ulaştıracak bir vasıta olarak bakılması ve bu derslerin, Cumhuriyet’in ilanı, Atatürk’ün hayatı, Türk devrimi gibi konular dikkate alınarak milli

¹⁰⁷⁹ Cumhuriyet Arşivi (BCA), *Başbakanlık Kararlar Daire Başkanlığı* [30-18-1-2], No. 124, Gömlek No. 81, 15.

¹⁰⁸⁰ Millî Eğitim Bakanlığı, *Tebliğler Dergisi* 13/617 (20 Kasım 1950), 116.

¹⁰⁸¹ *Beşinci Milli Eğitim Şûrası 5-14 Şubat 1953* (İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları (Tıpkı Basım), 1990), 354.

¹⁰⁸² *Beşinci Milli Eğitim Şûrası 5-14 Şubat 1953*, 453-455.

¹⁰⁸³ Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, 619.

hayat ile bağlantısının kurulmasına büyük ölçüde dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmakta, öğretmenin de her derste milli amaçları her zaman göz önünde bulundurması ve her fırsatta bundan faydalanması gerektiği belirtilmektedir. Programda, ahlak öğretimi konusunda da öğrencilere milli amaçlar doğrultusunda Türk ahlakının ilkelerinin öğretilmesi, ancak bu ilkelerin kurallar şeklinde çocuklara ezberletilmesi şeklinde değil, bizzat çocukların tecrübelerinden hareket edilerek belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Programda belirtildiği gibi ahlak eğitiminde başarılı olmak için çocuklara soyut ahlak kurallarının öğretilmesinden ziyade onların yaşayışlarının ahlaki olmasını sağlamaya çalışmalı, ahlak kuralları çocuğa fiilleri ve hareketleri içinde neden sonuç ilişkisi kurularak, mantıksal bir düzlemde tanıtılmalıdır¹⁰⁸⁴. Programda yer alan “eğitim öğretimde dikkat edilmesi gereken ilkeler” konusunda da vurgulandığı gibi, 1948 İlkokul Din Dersi Öğretim Programı’nda da doğru dini bilgi verme hedefine yapılan vurgunun devam ettiği görülmektedir¹⁰⁸⁵.

1948 Din Bilgisi Programı’nda amaçlara, öğrenciden beklenen davranışlara yer verilmemiştir. Din Bilgisi Programı’nın, 1948 İlkokul Programı’nda yer alan diğer programlara göre ayrı bir görüntüsü vardır. Diğer dersler için amaçlara, açıklamalara geniş bir yer ayrılmış olmasına rağmen, din dersi programı konu listesi şeklindedir. 1948 Din Bilgisi Programı’nda sadece konulara yer verilmesinin nedenlerinden biri, uzun bir aradan sonra din derslerine tekrar yer verildiği için meşruiyet sorunu ile karşı karşıya olması şeklinde değerlendirilebilir. Konuların yer aldığı 1948 Din Bilgisi Programı’nın içeriği şu şekildedir:

“İlkokul dördüncü ve beşinci sınıf çağındaki çocuklardan velilerinin de muvafakati üzerine isteyenlere okutulacak Din Bilgisi programı”

“SINIF: IV

BESMELE (Allah’ın adı) ile başlarım.

Ben Müslüman doğdum, Müslümanım.

¹⁰⁸⁴ İlkokul Programı (1948), 5, 17-18.

¹⁰⁸⁵ İlkokul Programı (1956) (İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti Maarif Basımevi, 1956), 299-302.

Sevgi:

- 1- *Ana, baba sevgisi, öğretmen sevgisi, millet ve yurt sevgisi, büyüğe saygı, küçüğe sevgi ve şefkat.*
- 2- *En büyük sevgi: Allah sevgisi. Bizi, yeri, göğü, her şeyi yaratan, besleyip büyüten Ulu Tanrı.*

Müslümanlık:

- 1- *Müslümanlığın ilk temeli: Lâilâhe İllallah Muhammeden Resulullah: Allah'tan başka Tanrı yoktur. Muhammed Allah'ın Peygamberi'dir.*
- 2- *Peygamber: Peygamber kime denir?*
- 3- *Peygamberimiz Hazreti Muhammet (doğuşu, çocukluğu, yaşayışı, peygamberliği, hak severliği)*
- 4- *İyi ve olgun insan örneği olarak Peygamberimiz Hazreti Muhammet*
- 5- *Peygamberimizin güzel sözlerinden seçmeler*

Müslümanlıkta Ahlak:

- 1- *İyilik, güzellik, özü, sözü doğru olmak; eli veya dili ile kimseyi incitmemek, sözlerinde, işlerinde, alışverişte, ölçme ve tartmada, çalışma ve kazanmada doğruluk; güvenilir kişi olmak; herkesle iyi geçinmek, yalan söylememek, verdiği sözden dönmemek, kimsenin malına göz dikmemek, iftira etmemek, dedikodu yapmamak, başkalarının gizli hallerini araştırmamak, emanete hıyanet etmemek; üstünü başını temiz tutmak, sağlığını korumak; kötülüğe göz yummamak; yardımlaşmak.*
- 2- *Güzel ahlak hakkında Peygamberimizin sözleri.*
- 3- *Ana, baba ile çocuğun karşılıklı hakları ve ödevleri.*
- 4- *Kardeşlik ve kardeş sevgisi, kardeş, arkadaş ve komşu hakkı.*
- 5- *Millete, memlekete ve insanlara karşı ödevlerimiz.*
- 6- *Peygamberimizin mübarek sözleri.¹⁰⁸⁶ ”*

¹⁰⁸⁶ İlkokul Programı (1956), 299-300.

“SINIF: V

BESMELE (Allah'ın adı) ile başlarım.

İnanmak:

İman nedir? Mümin kime denir? Münafık ne demektir? Peygamberimizin mübarek sözleri.

Müslümanın inandıkları (Amentüsü):

- 1- Allah'a, Allah'ın meleklerine, kitaplarına, peygamberlerine, ahiret gününe, kadere inanmak.*
- 2- Müslüman Allah'a nasıl inanır? Bu inancın kıymeti ve bunun vereceği kalp rahatlığı.*
- 3- İslam ve insan kardeşliği ve bunun önemi.*

Meleklerle iman:

Melek ne demektir? Meleklerle nasıl iman ederiz? İçimizde bizi iyiliğe ve kötülüğe çağıran sesler.

Allah'ın kitaplarına iman:

- 1- Kutsal kitap ne demektir?*
- 2- Kur'an-ı Kerim nelerden bahseder? Kur'an'ın özelliği ve eşsizliği.*
- 3- Bazı ayetlerin tercümesi.*

Peygamberlere iman:

- 1- Peygamberin görevleri. Kur'an'da adı geçen peygamberlerden başlıcaları.*
- 2- Hazreti Muhammet'in Peygamberliği ve son peygamber oluşu. İlk Müslümanların din uğrunda çalışmaları.*
- 3- Hz. Ömer'in Müslüman oluşu ve Müslüman olmazdan evvelki hali, Kur'an'ın ruhlar üzerindeki tesiri.*

4- *Peygamberimizin Medine'ye göçü (Hicret).*

Ahiret gününe iman:

- 1- *Ölüm nedir? Vatan ve millet için ölmek (şehadet).*
- 2- *Her müminin inandığı ahiret: Hesap günü, iyiliğin ve kötülüğün açığa çıkacağı gün. Dünya ahiretin tarlasıdır. Bazı ayetlerin ve hadislerin tercümesi.*

Kadere inanma:

- 1- *Kaderin doğru manası.*
- 2- *İslam'da çalışmanın önemi. Herkes çalışmasına ve kendi kazancına bağlıdır. (Bununla ilgili ayet ve hadisler).*

Allah'a karşı kulluk görevlerimiz (İbadet):

- 1- *Farz, vacip, sünnet, helal, haram.*
- 2- *İslam'ın beş şartı. a) Kelime-i şehadet (eşhedü en lailahe illallah ve eşhedü enne Muhammeden abdühu ve resulühu (Türkçe'siyle birlikte), b) Namaz, c) Zekat, d) Oruç, e) Hac.*
- 3- *Namazın iç ve dış şartları, temizlik, abdest; beş vakit namaz, farz, vacip, sünnet namazlar; cemaatle namaz, Cuma ve bayram namazları; namaz nasıl kılınır? İmam, müezzin, hatip, hutbe. Namazda okunacak sureler ve dualar.*
- 4- *Zekat, zekat kimlere borçtur: Kimlere verilir? Hayır ve yardımseverlik. Zekatın sosyal önemi.*
- 5- *Oruç, orucu bozan şeyler, yolculara, hastalara gösterilen kolaylıklar. Fitre, kurban, bunların sosyal önemi.*
- 6- *Hac, hac kimlere borçtur?¹⁰⁸⁷ ”*

1948 İlkokul Din Bilgisi Programı'nda din derslerinin günlük yaşantı ve ahlaki konular hakkında dini bilgiler vermek şeklinde düzenlendiği ve iman esasları, İslam'ın şartları, vatan, millet, aile, öğretmen sevgisi, iyilik, doğruluk, temizlik, saygı, sevgi gibi ahlaki prensipler ve Hz. Peygamber'in hayatı gibi konulardan oluştuğu görülmektedir.

¹⁰⁸⁷ İlkokul Programı (1956), 300-302.

Beyza Bilgin, 1948 yılında ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında yeniden uygulamaya konulan din derslerinin temel karakterinin, bir çeşit “ilmihal”, günlük yaşantı ile ilgili dini bilgiler olduğunu belirtmekte, aynı zamanda bu ilmihalin Kur’an-ı Kerim’in ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlendiğini vurgulamaktadır. Bilgin, ilmihalcî anlayışı teorik olarak temellendiren Yusuf Ziya Yörükân’ın şu sözlerini aktarmaktadır: *“Müslümanlık ruhunu ve hakikatini bilmemekten doğan aldanışları gidermek için her ferdin Kur’an-ı Kerim ayetleri ile tespit edilen İslam esaslarını yakından ve açıkça bilmesine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç Müslümanlığı müphemiyetten kurtaracak, hakikati olduğu gibi gösterecek bir ilmihali zaruri kılmaktadır. İnsanın bunu ana kaynaktan, Kitabullah’tan bizzat çıkarması ve okuması gerekir.”*¹⁰⁸⁸

1948 İlkokul Din Bilgisi Programı dayandığı felsefe açısından incelendiğinde idealist ve realist felsefelere dayanan esasicilik ve daimicilik akımlarının prensiplerinin uygulandığı dikkat çekmektedir. Programda öğretmen ve konu merkezli doktriner yaklaşım sürdürülmektedir. Doğru dini bilgi verme yönündeki hedefe vurgunun da devam ettiği ve rasyonel din anlayışı oluşturma yaklaşımının biraz daha ağırlıkta olduğu görülmektedir.

1949 yılında Bakanlık tarafından yayınlanan genelgede din derslerinin din dersi öğretmenleri tarafından değil de sınıf öğretmenleri tarafından anlatılacak olması ve 1950 yılındaki Bakanlık kararı ve genelgede de bu dersi istekli olan sınıf öğretmenlerinin ya da mümkün olduğunca yaşlı olan öğretmenlerin vermesinin istenmesinin, dersin işlenişinde birtakım eksikliklere yol açacağı düşünülmektedir. Din dersini verecek öğretmenlerle ilgili bu uygulama, öğretmen sıkıntısının olduğunu göstermekle birlikte aynı zamanda hem branş öğretmeni eksikliğinden hem de din dersi almamış öğretmenlerin de bu derse girebilecek olmasından dolayı derslerin işlenişinde belli bir yöntem ve planlı bir uygulamanın takip edilmesinden ziyade, geleneksel uygulamaların ağırlığını hissettireceğini göstermektedir.

4.2.2. Ders Kitapları

Millî Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu tarafından valiliklere “ilkokullarda din öğretimi hakkında” gönderilen yazıda belirtildiği gibi, 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren ilkokullarda 4. ve 5. sınıflarda ihtiyari olarak okutulacak din derslerinde, Millî Eğitim

¹⁰⁸⁸ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, 68.

Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığının temsilcilerinden kurulu bir karma komisyon tarafından hazırlanan “Din Dersleri¹⁰⁸⁹” adlı kitap okutulacaktır.

1948 İlkokul Programı kapsamında ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında okutulması kararlaştırılan kitaplar Tablo 5’te yer almaktadır:

Tablo 5. 1948 İlkokul Programı Kapsamında Okutulan Din Dersi Kitapları

Sınıf	Yazar	Kitabın Adı	Yayınevi	Basım Yılı
4	Diyanet İşleri Başkanlığı	Din Dersleri: Birinci Kitap	Milli Eğitim Basımevi	1949
5	Diyanet İşleri Başkanlığı	Din Dersleri: İkinci Kitap	Milli Eğitim Basımevi	1949

İlkokul 4. sınıflar için hazırlanan “Din Dersleri Birinci Sınıf” kitabı ile müfredat programının, başlıklar ve içerik olarak uyumlu olduğu görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra din öğretimi sorununun ilk defa dile getirildiği TBMM’deki bütçe görüşmelerinde ve Cumhuriyet Halk Partisi Yedinci Kurultayı’nda din öğretiminin yeniden örgün eğitim kurumlarına konulması gerektiğinin gerekçeleri arasında sayılan, bugünün gençlerinin anne babalarına karşı saygısızlığına dair duyulan endişe ve ahlaki çöküntü ile ilgili kaygılar¹⁰⁹⁰, 1948 yılındaki din dersi öğretim programlarına yansımış ve bu programlar çerçevesinde yazılan ders kitabında da ahlaki konulara ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda anne babaya, öğretmenlere, büyüklere sevgi ve saygı, küçüklere sevgi ve şefkat, çocukların anne babaya, anne babanın da çocuklarına karşı görev ve sorumlulukları, kardeşlik, arkadaşlık, komşuluk hakkı konuları sade ve anlaşılır bir şekilde ele alınmıştır. “İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri” içerisinde vurgulandığı gibi vatan ve millet sevgisi, vatana ve millete karşı görev ve sorumluluklar şehitlik, gazilik gibi kavramlarla ve hadislerle desteklenerek din dersinin milli hayatla bağlantısı kurulmuştur. Ders konuları anlatılırken konuyla bağlantılı olarak kullanılan sözün hadis olduğu ifade edilmemiş, hadislere konu sonunda ayrı olarak yer verilmiştir. Mesela “Ben Yurdumu, Milletimi Çok Severim” başlıklı konuda yurt sevgisinin imandan geldiği ve Allah’a inananların yurtlarını çok seveceği ifade

¹⁰⁸⁹ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: Birinci Kitap* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1949); Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1949).

¹⁰⁹⁰ *TBMM Tutanak Dergisi*, 8. Dönem, 2. Devre (Yasama Yılı), 22. Birleşim, Cilt: 3, 428, 438.

edilirkenkonunun sonunda metinden ayrı olarak “Vatan sevgisi imandan gelir” sözüne yer verilmiş ve bu sözün Hz. Peygamber’e ait olduğu belirtilmiştir¹⁰⁹¹.

Kitapta, soyut ahlak kuralları yerine, çocukların nasıl hareket ederlerse ahlaklı olacaklarına dair somut örnekler verilmiştir. Allah’la kul arasındaki ilişki, “Allah kimleri sever, kimleri sevmez” başlığı altında hayatın içinden örnekler verilerek somutlaştırılmış ve bu örneklerde olumlu ve olumsuz davranışlar bir arada verilerek davranışlar arasındaki ilişki mantıksal bir düzlemde ele alınmıştır. Ayrıca bu örnekler, Kur’an’da Allah’ın kimleri sevip kimleri sevmediği şeklinde geçen ayetlerdeki özelliklerle de birebir uyumludur. Mesela Kur’an’da Allah’ın ihsan ve takva sahibi olan insanları, tevekkül edenleri, sabredenleri, adaletli olanları, temiz olanları, tövbe edenleri, Allah yolunda mücadele edenleri, Hz. Peygamber’e itaat edenleri sevdiği şeklinde geçen ayetler, ders kitabında ayet olduğu belirtilmeden bir insanda olması gereken ahlaki özellik bağlamında birer cümleyle ifade edilmiştir. Aynı anlatım Allah’ın kimleri sevmediği açıklanırken de söz konusudur¹⁰⁹².

Konuların içerisinde geçen bilgilerin ayet ve hadislerde de geçtiğinin belirtilmemesi, konuyla ilgili ayet ve hadislere konuların içinde değil de metnin sonunda ayrı bir şekilde yer verilmiş olması, kitapta yer alan bilgilerin ayet ve hadislerle temellendirilmesi yoluna gidilmediği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca ders kitabında hemen hemen bütün konularda metnin sonunda hadislerden örnekler verilirken Allah’a iman konusunda verilen bir örnek dışında, diğer konuların hiçbirinde ayetlere yer verilmemiş, daha çok hadisler ön plana çıkarılmıştır¹⁰⁹³. Bu durum, çocukların bilişsel gelişim açısından somut işlemler döneminde olmasından hareketle soyut bir yapısı olan vahyin anlamlandırılmasından daha çok, kendileri gibi bir insan olan Hz. Peygamber’in sözlerinin örneklik açısından daha iyi anlaşılacağı şeklinde değerlendirilebilir.

4. sınıf ders kitabında özellikle İslam ahlakı üzerinde durulduğu ve ahlaki konularda somut bir örnek olması dolayısıyla da Hz. Peygamber’in hayatına ve özellikle insani yönüne vurgu yapıldığı dikkati çekmektedir. Kitapta, Müslümanlıkta iman esaslarının temelini Allah’a ve Hz. Peygamber’in Allah’ın elçisi olduğuna inanmak olduğu belirtilmiş, Allah’ın birliği hakkında kısaca bilgi verildikten sonra Hz. Peygamber’in hayatı doğumundan

¹⁰⁹¹ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: Birinci Kitap*, 3-13.

¹⁰⁹² Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: Birinci Kitap*, 14-17.

¹⁰⁹³ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: Birinci Kitap*, 19.

vefatına kadar anlatılmıştır. Ayrıca Hz. Peygamber'in insani özelliklerine, ahlaki yapısına ve insanlarla olan ilişkisine dair "Eşsiz İnsan Örneği" ve "Peygamberimiz Çocukları Çok Severdi" başlıkları altında okuma parçası şeklinde üç konuya yer verilmiştir¹⁰⁹⁴. Bu konunun ardından "Müslümanlıkta Ahlak" konusu, çocuğun kendi dilinden bir üslupla anlatılmış, böylece daha önce anlatılan Hz. Peygamber'in örnekliği konusunun "ben dili" ifadesiyle somutlaştırılarak çocuk tarafından içselleştirilmesi sağlanmıştır¹⁰⁹⁵.

İlkokul 5. sınıflar için hazırlanan "Din Dersleri İkinci Sınıf" kitabı ile müfredat programı, başlıklar ve içerik açısından uyumludur. Ders kitabında iman esasları ve ibadetler konusu yer almakta ve bu konular ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır. Kitaptaki konular incelendiğinde, konuların imanın ve İslam'ın şartları olmak üzere iki bölüme ayrılarak klasik ilmi hal şeklinde düzenlendiği görülmektedir. Birinci bölümde öncelikle iman konularına yer verilmiş ve imanın şartları altı başlık halinde ayrı ayrı anlatılmıştır¹⁰⁹⁶. Ders kitabının ikinci bölümünde de İslam'ın şartları beş başlık altında yine ayrı ayrı incelenmiş, "Namaz" başlığı altında namazın içindeki ve dışındaki farzlar, namaz çeşitleri, namazın nasıl kılınacağı, namazda nelerin okunacağı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır¹⁰⁹⁷. Birinci bölümde "Peygamberlere İman" başlığı altında Hz. Peygamber'in hayatına geniş yer ayrılmış ve konular kronolojik sıralamaya uygun bir şekilde tarihsel bir anlatımla ele alınmıştır¹⁰⁹⁸. "Peygamberimizin Ölümü"yle biten Hz. Peygamber'in hayatının anlatıldığı konuların ardından "Ölüm ve Şehitlik" başlığına yer verilmiş ve "Ahiret Gününe İman" konusuna geçilmiştir¹⁰⁹⁹.

Kitapta konular anlatılırken ayet ve hadislerle temellendirme yapılmamış, anlatılan konuya uygun ayet ve hadislerle metin dışında ayrıca yer verilmiştir¹¹⁰⁰. Ders kitabının sonunda müfredat dışında mübarek gecelere ve ezanın Türkçesine yer verilmiştir¹¹⁰¹.

Konuların anlatımında doğru dini bilgi verme hedefine yapılan vurgunun da devam ettiği görülmektedir. Allah'a iman konusunda, insanın, kendisine verilen nimetlerden

¹⁰⁹⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: Birinci Kitap*, 18-43.

¹⁰⁹⁵ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: Birinci Kitap*, 44-47.

¹⁰⁹⁶ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 4-48.

¹⁰⁹⁷ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 49-70.

¹⁰⁹⁸ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 20-40.

¹⁰⁹⁹ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 41-45.

¹¹⁰⁰ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 5, 6, 8, 13, 17, 18, 19, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 55,

¹¹⁰¹ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 71-72.

hareketle bunların boş yere verilmediği ve bir amacının olduğu üzerinde düşünmesi sağlanarak sorumluluk sahibi bir birey olarak hareket etmesinin önemi vurgulanmıştır¹¹⁰².

5. sınıf ders kitabında “Meleklerle İman” konusunda 1948 Öğretim Programı’nda da belirtildiği gibi soyut ahlak kurallarının somutlaştırarak ve neden sonuç ilişkisi içerisinde verilmesi ilkesine uygun hareket edilmiştir. Bu konuda kitapta şu açıklamalar yer almaktadır: “*Meleklerin içlerinde insanlardan hiç ayrılmayanlar vardır. Melekler insanı kötülüklerden korurlar. İnsanın istediklerini iyilik ve hayır tarafına çekerek doğru yola götürmek için kılavuzluk ederler... Şeytanın işi gücü insanları azdırmak, yoldan çıkarmak, onu kötülüğe sürüklemek ve böylece Allah’tan uzaklaştırmaktır.*” Kitapta yer alan bu açıklamalar, meleklerin insanları kötülüklerden koruyup iyiliğe yönlendiren, şeytanın ise insanı kötülüğe sürükleyip Allah’tan uzaklaştıran bir varlık olması, çocuğun günlük hayatta karşılaşılabileceği şöyle bir örnek üzerinden anlatılmıştır: “*Ufak bir misal verelim: Okula gidiyorsunuz. Köşe başında iki gözünü kaybetmiş bir zavallıyı gördünüz; gerçekten yardıma muhtaç olduğu halinden belli. Bunu görür görmez içinizden bir ses geldi: (Şu fakire birkaç kuruş ver.) Derken, içinizden başka bir fısıltı daha başladı: (Hele dur bakalım, yarın versen de olur.) İşte işittiğiniz birinci ses meleğin sesidir; çünkü sizi iyiliğe, hayra çağırıyor. İkinci ses de şeytanın sesidir; çünkü yapacağınız iyiliğe engel olmaya çalışıyor. Biz meleğin sesini dinler ve ona uyarız. Şeytanın sesine kulak vermez ve ona uymayız. Bunu her şeye tatbik edebilirsiniz.*”¹¹⁰³

1948 İlkokul Programı’ndaki “İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri” bölümünde açıklanan, çocuklara milli kültürün aşılması, Cumhuriyet’in ilanı, Atatürk’ün hayatı, Türk devrimi gibi konular dikkate alınarak dersin milli hayat ile bağlantısının kurulması gibi hususlara ders kitabında daha az yer verildiği görülmektedir. “İslam ve İnsan Kardeşliği” başlığı altındaki “*Ailemizin dışında ve yurt içinde beraberce yaşadığımız bütün Müslümanlar kardeşimiz olduğu gibi sınırlarımızın dışında kalan Müslümanlar da kardeşimizdir. Bir Müslüman, din kardeşlerini yürekte, gönülden sevmedikçe iyi ve olgun bir Müslüman sayılmaz. Bu kadar da değil. Kardeşliğin bundan daha geniş bir manası vardır ki o da insan kardeşliğidir.*”¹¹⁰⁴ şeklindeki cümlelerde vatan toprakları içindeki ve dışındaki din kardeşliğine vurgu yapılırken aynı zamanda “insan kardeşliği” ifadesiyle

¹¹⁰² Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 4-8.

¹¹⁰³ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 14-15.

¹¹⁰⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 12-13.

sadece dinin değil, insanî değerlerin de insanları birbirine bağlayan unsurlar olduğuna, düşünce ve inanç açısından farklılıkların insanların bir arada yaşamasına engel teşkil etmediğine ve dolayısıyla toplumsal dayanışmaya ve dünya barışına dikkat çekilmiştir. “Ölüm ve Şehitlik” başlığı altında yer alan “*Yeri gelince hak yolunda, din, vatan ve millet uğrunda ölmek, şehitlik. Dinini, milletini, vatanını korumak için ölenler, yaşayan ölümlerdir. Onlar Allah katında diridirler ve en mesut bir hayat ile yaşamaktadırlar.*”¹¹⁰⁵ şeklindeki açıklamada dinî bir kavram olan şehitliğin kapsamına sadece din uğrunda ölenlerin değil, vatan ve millet savunmasında hayatını kaybedenlerin de dahil olduğu belirtilmiş, devletini ve vatanını korumak için mücadele edenleri ve kurtaranları dinin de övdüğüne dikkat çekilerek eğitim ve öğretim ilkelerinde belirtildiği gibi dersin milli hayat ile bağlantısı kurulmuştur.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında hazırlanan ilkokul kitaplarında, Allah ve peygamber sevgisinin vatan ve millet sevgisi, vatana bağlılık, vatanın ve milletin ilerlemesi için çalışmanın önemi ile birlikte ele alınmasına, Hz. Peygamber’in hayatı ve İslam’ı tebliğ mücadelesi bağlamında Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen inkılaplar ve devrimler konusunda Atatürk’ün verdiği mücadelenin vurgulanmasına, Ramazan ve Kurban Bayramı, zekat ve sadaka konularında yapılan yardımların hayır kurumları olarak devletle ilişkilendirilen kurumlara verilmesi yönünde yönlendirme yapılmasına rağmen, 5. sınıflar için hazırlanan bu ders kitabında, ders konularıyla Cumhuriyet değerleri arasında, “İslam ve İnsan Kardeşliği” ve “Ölüm ve Şehitlik” konuları dışında genel olarak böyle bir bağlantı kurulmamıştır¹¹⁰⁶.

1926 İlk Mektepler Din Dersleri Müfredat Programı’nda 3. sınıfların konuları arasında “*İslam dinini insanlara öğreten zat: Hz. Peygamber, Hz. Muhammed’in hayatı ve ahlakı (muhtasar bir surette, yalnız tarihi hakikatler söylenecek, çocukları alakadar etmeyen tafsilattan sarf-ı nazar edilecektir. Mucizelerden ve harikulade menkıbelerden bahis olunmayacaktır.)*”¹¹⁰⁷ şeklinde bir ibare bulunurken, 1948 Programı’nda 5. sınıfların konuları arasında yer alan “Peygamberlere İman” konusunda Hz. Nuh’un ve ona inananların tufandan kurtulması, Hz. İbrahim’in Nemrut’un attığı ateşte yanmaması ve Hz. Musa’nın

¹¹⁰⁵ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 41.

¹¹⁰⁶ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 4-71.

¹¹⁰⁷ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926)*, 46.

Kızıldeniz'i geçip Firavun'dan kurtulması gibi mucizelere ve Hz. Muhammed'in doğumunda meydana gelen olağanüstü olaylara yer verilmiştir¹¹⁰⁸.

Ders kitaplarındaki bu durum, Cumhuriyet'in ilk yıllarında bireyin öncelikle sağlam bir din bilgisine sahip olmasının ve yapılan inkılapların ve Cumhuriyet rejiminin, toplumsal değerlerle ve sosyal hayatla ortak paydalar üzerinden bağlantısı kurularak toplumun bu yönde değişim ve dönüşümünün esas alındığı, İnönü döneminin son yıllarında ise gerçekleştirilen reformların toplumsal zemine yayılması ve büyük ölçüde kabul görmesi dolayısıyla rejim endişesinin azaldığı şeklinde değerlendirilebilir.

Çok partili hayata geçişle birlikte örgün eğitimde din derslerine tekrar yer verildiği bu dönemde hazırlanan ilk ders kitaplarının, vatan ve millet sevgisini ve ahlaki değerlere bağlılığı vurgulayan, dini konularla ilgili çok fazla ayrıntıya girmeden sade bir şekilde ve olayları somutlaştırarak ele alan, milli birlik ve beraberliği zedelemeyecek biçimde mezhepler üstü bir yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. Bu bağlamda Lewis'in, hazırlanan bu ders kitaplarıyla ilgili, "örneğin Mekke ve hatta Şam'daki Müslümanların muhtemelen güçlkle tanıyacakları, İslam'ın modern bir ifadesini sunar¹¹⁰⁹" ifadesinde geçen "güçlkle tanıyacakları" yorumunun abartılı olduğu, ders kitaplarının bu manada bir özden uzaklaşma anlatımı içermediği düşünülmektedir. Cumhuriyet rejimi, din dersleri aracılığıyla, din adı altındaki geleneklerden arındırılmış, İslamiyet'in güzel ahlak ve ibadet boyutunu ön plana çıkararak toplumun ahlaki yapısını güçlendirecek, doğru bulduğu İslam yorumunu vermeyi amaçlamaktadır. Ayrıca rejimin bu yaklaşımı, İkinci Dünya Savaşı sonrası Türk gençliğini tehdit ettiği düşünülen komünizm tehlikesi karşısında dinin, milli birliğin ve kültürün önemli bir parçası olarak görüldüğüne de işaret etmektedir.

Devlet okullarında din öğretimi yapılmadığı 14 yıl içinde (1935-1948), din öğretimi alanında çıkan belli başlı kitaplar Tablo 6'da yer almaktadır:¹¹¹⁰

¹¹⁰⁸ Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap*, 22-25.

¹¹⁰⁹ Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, 414.

¹¹¹⁰ Jaschke, *Yeni Türkiye'de İslamlık*, 83.

Tablo 6. 1935-1948 Yılları Arasında Yayınlanan Din Öğretimi ile İlgili Kitaplar

Yazar	Kitabın Adı	Basım Yılı
Ahmet Hamdi Akseki	Yavrularımıza Din Dersleri	1942
M. Şerafettin Yaltkaya	Benim Dinim, Din Dersleri	1943
Nazım İçsel	Türk Evladına Din Bilgisi	1944
Eşref Edib	Çocuklarımıza Din Okuma Kitabı I-V	1944-1945
Ömer Fevzi Mardin	Din Dersleri	1946
Mustafa Asım Köksal	Gençlere Din Kılavuzu	1946
Abdulkadir Kemali Öğütçü	Çocuklarımin Din Kitabı	Adana, 1947
Hüseyin İkiz	Çocuklarımıza Sualli-Cevaplı İlmihal	Mersin, 1947
Ziya Şakir	Din Dersleri	1947
Abdullah Develioğlu	Oğlumun Din Bilgileri	Kayseri, 1948
Mustafa Şefik Öz	Çocuklarımıza İlk Din Bilgisi	Antalya, 1948
M. Şakir	Çocuklara Mahsus İslam Ahlakı Dersleri (Tercüme)	1948

4.2.3. Öğretim Metotları

Çok partili döneme geçilmesiyle birlikte isteğe bağlı hale getirilen din derslerinin laiklik ilkesine uygun ve mezhepler üstü bir yaklaşımla işlenmek üzere tekrar örgün eğitime dahil edildiği görülmektedir. Bu yıllarda da programlar yine toplumsal hedeflere ulaşmak doğrultusunda ve din derslerinin meşruiyeti tartışmaları çerçevesinde oluşturulmuştur¹¹¹¹.

Müfredattaki konular 4. sınıflar için ayrıntıya girmeden, sade bir şekilde, özellikle ahlak ve iradenin kuvvetlenmesini sağlayacak şekilde ele alınmıştır. İnanç esasları ve ibadetlerin konu edildiği 5. sınıf müfredatında ise konular daha yoğun ve ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Genel olarak konu ve öğretmen merkezli bir yaklaşımın esas alındığı ve konuların anlatımında dikkat edilecek hususlar arasında, doğru dini bilgi verme hedefine yapılan vurgunun devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda müfredatta, inanç konularının “Müslüman Allah’a nasıl inanır?”, “Meleklerle nasıl iman ederiz?”, “Kaderin doğru manası”

¹¹¹¹ Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Öğretim Programları”, 322.

şeklinde sorgulamaya dönük bir şekilde işlenmesi istenmektedir. Bu programda genel olarak konu ve öğretmen merkezli bir metodun esas alındığı görülmekle birlikte, müfredatta çocuğun kalbinde İslam muhabbetini oluşturacak tarzda bir öğretim metodu uygulanmasının istenmesi, çocuğun kendisinden hareket edilmesine yönelik ilk girişimler olarak değerlendirilebilir.

4.2.4. Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen yetiştirme konusu, Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri hükümetlerin her dönem önemle üzerinde durdukları eğitim alanı olma özelliğini korumuştur. Bu durum İnönü döneminde de önemini devam ettirmiştir.

İnönü, milli, laik ve modernleşmeye yönelik bir eğitim hedeflemiştir. Eğitim, Atatürk döneminde olduğu gibi, İnönü döneminde de öncelikle kalkınma ve modernleşme problemi olarak ele alınmıştır. Hem Atatürk hem de İnönü dönemi hükümetleri ilköğretim meselesine büyük önem vermişler, nüfusun geneli köylerde olduğu için meseleye “köy eğitimi” olarak yaklaşmışlardır¹¹¹². “Köycülük” akımını destekleyen Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanlığına, İsmail Hakkı Tonguç'un da İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne getirilmeleri köylerin okula kavuşturulması açısından büyük bir çığır açmıştır. Saffet Arıkan, Mayıs 1936'da TBMM'de yaptığı bir konuşmada, 40 bin köyden 35 bininde okul olmadığını, mevcut ilk öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerle bu köylerin okula kavuşturulması için yüz yıl beklemek gerektiğini söyleyerek köylerdeki cehaletin boyutunu gözler önüne sermiş, Cumhuriyet Türkiye'si'nin bu duruma göz yumamayacağını belirterek sorunun çözümü için “eğitmen kursları” modelini önermiştir¹¹¹³. Bu doğrultuda açılan Köy Eğitmen Kursları ve Köy Enstitüleri öğretmen yetiştirme problemine önemli ölçüde çözüm sağlamıştır¹¹¹⁴.

Cumhuriyet'in kurulması, ardından gelen devrimlerin geniş halk kitlelerine yayılması ve bu devrimlerin içselleştirilmesi önemli meselelerden birini oluşturmaktadır¹¹¹⁵.

¹¹¹² Meşeci Giorgetti, - Batır, “İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları”, 39.

¹¹¹³ Cemil Öztürk, “Cumhuriyet Döneminde İlköğretim ve Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma”, *V. Türk Kültürü Kongresi Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği (17-21 Aralık 2002), Eğitim, Cilt IV*, haz. Songül Boybeyi (Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 2005), 42.

¹¹¹⁴ Meşeci Giorgetti, - Batır, “İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları”, 43.

¹¹¹⁵ Batır, “1940 Sonrasında Eğitim”, 157.

Köy Enstitülerinin kuruluş amaçlarından biri de Türk toplumun büyük kitlesine devrimin gerçekleştirmek istediği etkiyi yapmaktır. Bu açıdan eğitimci uygulamaları ve Köy Enstitüleri sadece eğitimsel değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir hareket özelliği taşımaktadır¹¹¹⁶. Bu durumu Lewis, “*Kemalizm Türkiye’nin kentlerine ve kentlilerine devrimi getirmiş, fakat köylere hemen hiç el dokundurmamıştı. İkinci sessiz bir devrim şimdi ülkenin daha derin katlarına erişiyor ve yeni bir değişimi başlatıyordu.*”¹¹¹⁷ şeklinde dile getirir.

Cumhuriyet dönemi eğitim tarihinde hem genel eğitim hem de öğretmen yetiştirme alanında en etkili olan ama aynı zamanda hem taraftarının hem de aleyhtarının en fazla olduğu eğitim kurumu Köy Enstitüleri olmuştur. Köy Enstitüleri, 1936 yılından sonraki Köy Eğitim Kursları ve Köy Öğretmen Okulları denemelerinin başarılı olmasından alınan cesaretle 1940 yılında açılmaya başlanmıştır¹¹¹⁸. Köy Enstitüleri’nin kuruluşunda öğretim programlarını uygulamada esnek bir yol izlenmiştir. Köy Enstitüleri’nde standart bir öğretim müfredatının uygulanmaması, her enstitünün kendine özgü sorunlarına göre program yapabilmelerine imkân sağlayarak tümünün başarılı bir şekilde faaliyet gösterebilmesinin yolunu açmıştır. Derslerin her hafta belirli bir konuya yoğunlaşarak işlenmesi, öğrencilerin bu konulara derinlemesine eğilerek bilgi ve becerilerini artırmalarına ve o alanda uzmanlaşmalarına katkı sağlamıştır¹¹¹⁹. Köy Enstitüleri’nde uygulanan öğretim programlarında, kültür derslerinin yanı sıra tarım dersleri ve uygulamaları, sanat dersleri ve atölye çalışmalarına geniş yer verilmiştir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iş, beceri ve üretim odaklı bir anlayışla planlanması ve uygulanması, öğrencilerin yaşam koşullarına uygun bir şekilde yetiştirilmesi doğrultusundaki yaklaşımlar, enstitülerin kuruluş amacıyla uyum arz etmektedir. Enstitülerde bu şekilde gerçek hayata odaklanan eğitim programı uygulanırken, dinin toplumsal bilgi ve kültürün en güçlü bileşenlerinden biri olmasına rağmen din derslerine 1951 yılına kadar enstitü programlarında yer verilmemiş olması ve dinin bu şekilde göz ardı edilmesi büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir¹¹²⁰.

¹¹¹⁶ Kirby, *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, 339.

¹¹¹⁷ Lewis, *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, 472.

¹¹¹⁸ Öztürk, “Cumhuriyet Döneminde İlköğretim ve Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma”, 43.

¹¹¹⁹ Kirby, *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, 315.

¹¹²⁰ Osman Kamil Çorbacı - Hakan Özkan, “Köy Enstitülerinde Din Eğitimi: Analitik Bir İnceleme ve Değişim Dinamiklerinin İrdelenmesi”, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11/2 (2023), 466-467.

Atatürk'ün hedef olarak belirlediği ilköğretimin yaygınlaştırılması yolunda Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren giderek önemli gelişmeler kaydedilmiş, okullaşma oranında ve öğretmen sayısında artış olmuş, 1938-1939 öğretim yılında 7.862 olan ilkokulların sayısı, 1949-1950 öğretim yılında 17.106'ya yükselmiştir. 1938-1939 öğretim yılında ilkokullardaki öğretmen sayısı da 17.120 iken 1949-1950 yılında 34.822'ye ulaşmıştır¹¹²¹.

1938-1939 öğretim yılında ortaokul sayısı 228, lise sayısı 75'e yükselmiştir. Ortaöğretimi ülke geneline yayma yönündeki faaliyetler artarak devam etmiş, bu dönemde okul sayıları artarken İkinci Dünya Savaşı'nın yol açtığı ekonomik nedenlerle öğrenci sayısında azalma olmuştur. 1942-1948 yılları arasında özellikle ortaokullardaki öğrenci sayısı büyük ölçüde azalmıştır. 1940-1941 öğretim yılında ortaokul öğrenci sayısı 95.332 iken bu sayı 1947-1948 öğretim yılında 59.093'e düşmüştür. Bu yıllarda okullaşma oranında ise artış olmuş, ortaokul sayısı 238'den 267'ye yükselmiştir¹¹²².

Öğretmen yetiştiren kurumlar olan İlk Öğretmen Okullarının müfredatından 1931 yılından itibaren tamamen çıkarılan din derslerine¹¹²³, 1940 yılından itibaren Köy Enstitülerinin programlarında da yer verilmemiştir¹¹²⁴. Dolayısıyla 1939 yılından itibaren hem ilkokulların hem de öğretmen yetiştiren kurumların programlarında din eğitime ilişkin hiçbir derse yer verilmemiş ve bu durum 1949 yılına kadar bu şekilde devam etmiştir. 1924 yılından itibaren başlayan ve 1930'lu yıllarda hızlanan, öğretim programlarında din dersinin saatinin azaltılması ve daha sonra bu dersin tamamen kaldırılması ile ilgili uygulamalar, hiçbir yasal gerekçe olmaksızın ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na rağmen gerçekleşmiştir¹¹²⁵.

1949 yılından itibaren din derslerinin ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında ihtiyari ve program dışı olarak tekrar okutulmaya başlanması, din dersi öğretmeni meselesini yeniden gündeme getirmiştir. Bu derslerin, branş öğretmeni olmadığından sınıf öğretmenleri tarafından okutulacağı 1949 yılındaki Bakanlık genelgesinde belirtilmiş¹¹²⁶, aynı karar 1950 yılında bazı farklılıklarla yeniden alınmıştır¹¹²⁷. 1949'da ilkokullara din dersleri tekrar

¹¹²¹ Meşeci Giorgetti - Batır, "İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları", 43-44.

¹¹²² Meşeci Giorgetti, – Batır, "İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları", 44.

¹¹²³ Zengin - Asım, "İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği", 131.

¹¹²⁴ Gündüz, *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, 235.

¹¹²⁵ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 75.

¹¹²⁶ Milli Eğitim Bakanlığı, *Tebliğler Dergisi* 11/524 (7 Şubat 1949), 153.

¹¹²⁷ Milli Eğitim Bakanlığı, *Tebliğler Dergisi* 13/617 (20 Kasım 1950), 116.

konulduğunda, 1931 yılından itibaren öğretmen okullarının programlarından din derslerinin kaldırılmış olması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü din dersi almamış kişilerden oluşmaktadır. Aynı zamanda bu dönemde öğretmen yetersizliği nedeniyle öğretmenlik formasyonu olmayan kişilerin de sınıf öğretmeni olmasına imkan verildiği için, mevcut sınıf öğretmenlerinin, din derslerini etkinlikle yürütmeleri mümkün görünmemektedir¹¹²⁸. Bu durum ilkokul öğretmeni yetiştiren okullara din derslerinin konulması gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan ilkokullara konulan din dersleri nedeniyle, ilkokul öğretmenlerinin bu derslere hazırlanabilmeleri için 25 Ekim 1951 tarihinde alınan kararla İlk Öğretmen Okullarında ve Köy Enstitülerinde din dersleri tekrar okutulmaya başlanmıştır¹¹²⁹.

¹¹²⁸ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 97.

¹¹²⁹ Nurullah Altaş, “Türkiye’de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme)”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 2/1 (Mayıs 2002), 222.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

19. yüzyıldan itibaren ulus devletlerin inşa süreciyle birlikte eğitim, başlı başına sosyo-politik bir mesele haline gelmiş ve ulusçuluk ideolojisini benimseyen devletler, ulus-inşa sürecinde eğitimi bir araç olarak değerlendirmişlerdir. Cumhuriyet'in eğitim ideolojisinin de dünyada yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda şekillendiği görülmektedir.

Bürokraside, devlet yönetiminde ve toplumsal yaşamda modernleşmenin bir gereği olarak yapılan yeniliklerin hayata geçirilmesi için bir araç olarak kullanılan eğitimdeki yenileşme çabaları, Osmanlı Devleti'nin köklü bir değişim içine girdiği Tanzimat'tan itibaren başlamış ve genişleyerek devam etmiştir. Daha önce medrese ve din merkezli bir yapıya sahip olan eğitim sistemi, Tanzimat dönemiyle birlikte açılan mekteplerde, dinin genel eğitim içinde müstakil bir öğretim alanı haline getirilmesiyle din merkezli olmaktan çıkmıştır. Bu dönemde 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulması ile eğitim yönetiminde yeni bir yapılanmaya gidilmiş, yeni kurulan mektepler ile geleneksel eğitim kurumları içinde yer alan sıbyan mektepleri Meşihat ve Evkaf Nezareti'nin denetiminden alınarak Maarif Nezareti'ne devredilmiş ve böylece eğitimde dini mercilerin kontrolü sona ermiş, bu kurumlar devletin sorumluluğu altına alınmıştır.

II. Abdülhamit döneminde ise devletin bekasını korumak ve dağılmayı mutlak olarak önlemek için devletin imkanları ölçüsünde bir devletçilik ve merkeziyetçilik inşa edilmeye çalışmış, bu amacı gerçekleştirmeye çalışırken din ve eğitim unsuru kullanılmıştır. Bu dönemde Tanzimat yıllarında ağırlık verilen modern ve laik eğitim reformlarına devam edilmiştir. Modern eğitim sistemi II. Abdülhamit döneminde hızla gelişmiş, Tanzimat döneminde genellikle İstanbul ile sınırlı olan eğitim çalışmaları kitlelere yayılmış, medreselerin ıslahı ve yüksek din öğretiminin yeniden düzenlenmesi konusunda ilk ciddi gayretler ve hazırlık çalışmaları yapılmış, sadece ilk ve orta dereceli okullarda değil, bazı yüksek dereceli mekteplerin programlarında da din derslerine yer verilmiş, istenen insan tipinin oluşturulması yönünde, hem dindar hem de devlete bağlı bireyler yetiştirilecek tarzda ders kitapları hazırlanmıştır. Bu yönüyle II. Abdülhamit dönemi eğitim anlayışının dini bir nitelik kazandığı görülmektedir.

II. Abdulhamit döneminde Batılılaşma ve modernleşme doğrultusunda takip edilen siyaset ve oluşturulan yeni eğitim sistemi, bir taraftan sistemin kendi içinde muhaliflerinin

oluşmasına neden olurken diğer taraftan da ulus-millet ve vatandaşlık esasına dayalı, meşruiyetini milletinden alan ve milletin tarihi, istikbali, dili, kültürü üzerine inşa edilmiş bir ideolojisi olan modern devletin doğuşuna zemin hazırlamıştır.

II. Abdülhamit döneminin sosyal, siyasal ve kültürel zemini üzerinde boy gösteren II. Meşrutiyet dönemi, ülke ihtiyaçları doğrultusunda milli bir eğitim biçimini arayış dönemidir. Bu açıdan birçok yönüyle Cumhuriyet eğitiminin ana şekli bu dönemde belirginleşmeye başlamıştır. Cumhuriyet'in kuruluşuna entelektüel katkı sağlayan aydınların büyük bir kısmı II. Abdülhamit döneminin eğitim sisteminden yetişmiş ve II. Meşrutiyet döneminde de kendilerini gösterebilme imkânı bulmuşlardır. II. Meşrutiyet dönemi, Tanzimat'ta başlayan eğitim sorunları ve düşünce akımlarının eğitimde olası reform hareketleri çerçevesinde ciddiyetle ele alındığı, siyasi hayatın ve fikir hareketliliğinin çok canlı olduğu bir dönemdir. Bu dönemde ahlakın temelini ne olduğu, ahlak eğitimin nasıl yapılması gerektiği, okullarda din öğretimine yer verilip verilmemesi meselesi dönemin önde gelen fikir akımlarından İslamcılık, Türkçülük ve Batıcılık arasında tartışma konusu olmuştur.

II. Meşrutiyet döneminde eğitim, ulus inşasında anahtar bir rol üstlenmiş, yöneticiler eğitim yoluyla vatanseverliğin aşılmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Dönemin özgürlük ortamı içinde yapılan faaliyetler, ortaya konulan görüşler, üretilen tezler ve projeler yeni kurulan Cumhuriyet için önemli tecrübeler oluşturmuş, bu dönem Cumhuriyet inkılaplarının hazırlık safhası olarak görülmüştür.

Cumhuriyet'in kurulma aşamasında mevcut yapının devlet ideolojisine uygun bir şekilde sistematik olarak yenilenmesinde eğitimin gücünden yararlanmak için köklü değişikliklere gidilmiş, ilköğretimden yükseköğretime kadar bütün örgün eğitim kurumlarında yeniden yapılanmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet'in kuruluş sürecinde Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla birlikte merkezileştirilerek standardize edilmiş milli eğitim aracılığıyla, genç nesilleri vatana ve millete bağlı birer vatandaşa dönüştürmek, milli kimliğe aidiyet duygusu kazandırmak amaçlanmıştır.

Modernleşme ve ulusallaşma sürecinde önemli bir araç olarak görülen eğitim, devletin eğitim politikaları doğrultusunda yeniden şekillendiği gibi din eğitiminin de bu politikalardan büyük ölçüde etkilendiği görülmektedir. Modernleşme süreciyle birlikte

genelde din eğitimi konusu, özelde de örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimi ve öğretimi meselesi Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından itibaren din-devlet ve din-laiklik ilişkileri bağlamında tartışılan bir konu olmuştur. Dolayısıyla Türkiye'deki din eğitiminin konumunun belirlenmesinde iktidarın din ve laiklik anlayışının etkili olduğu görülmektedir. İktidarın din ve laiklik anlayışının şekillenmesinde de dünya konjonktürü önemli bir belirleyici konumdadır.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde modern Batı dünyasının eğitimi kullanma amacıyla aynı doğrultuda hareket edilerek Atatürk döneminde ilerleme, bütünleşme, milliyetçilik, modernleşme, laiklik ve birliği temel alan tutarlı, rasyonel ve pragmatik bir eğitim politikasının benimsendiği, bu doğrultuda Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında din eğitiminin milli eğitim politikalarına hizmet edecek şekilde okullarda yer aldığı, öğretim programlarında ve ders kitaplarında ortaya konulan çalışmaların diğer öğretim alanlarındaki gelişmelere paralel bir durum izlediği ve genel olarak da başarılı olduğu görülmektedir. Ancak din, Osmanlı dönemindeki hukuk ve siyaset alanındaki etkin rolü dolayısıyla, Cumhuriyet'in kuruluş döneminde milliyetçilik ve modernleşme için bir tehdit olarak görülmüştür. Bu noktada dinle ilgili eleştiriler genelde İslam'a değil, İslam'ın algılanma ve uygulanma biçimine yönelik olsa da din, modernleşme doğrultusunda yapılan siyasi, hukuki, toplumsal, kültürel ve eğitim alanındaki reformlara gösterilen tepkinin temel kaynağı olarak görülmeye devam ettiğinden ve toplumdaki temel yol gösterici kurumun din değil, bilim olması gerektiği düşüncesinden hareketle örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimi aşamalı bir şekilde kaldırılmıştır.

İnönü döneminde ise ülkenin ihtiyaç duyduğu kalkınmanın gerçekleşebilmesi için Batılılaşmanın kaçınılmaz olduğu, Batılılaşabilmek için de Batı'nın kültür kaynaklarına inmek gerektiği şeklindeki yaklaşımdan hareketle Atatürk'ün milli kültür politikasından farklı olarak evrensel-hümanist çizgide yeni bir kültürel yapının inşasına geçildiği anlaşılmaktadır. Atatürk döneminin eğitimde milliliği esas alan yaklaşımı, Batılılaşmaya kanalize edilerek özellikle dini ve İslami alandan tamamen uzaklaşan bir eğitim ideolojisi oluşturulmuş ve Atatürk döneminde uygulamaya konulan eğitimde laikleştirme politikası, İnönü döneminde daha katı bir şekilde devam ettirilmiştir. İnönü'nün Atatürk'e nazaran laiklik ilkesini daha sert bir şekilde uygulamasının nedeninin, kendi otoritesini kurmak ve devrimleri devam ettirmek için sertlik yanlısı bir politika takip etmesi gerektiği düşüncesinden kaynaklandığı, ayrıca onun Atatürk gibi karizmatik bir liderlik yapısına sahip

olmamasının da böyle bir tutum sergilemesinde etkili olduğu şeklinde değerlendirmeler bulunmaktadır.

İnönü dönemine denk gelen, uluslararası sistem açısından kırılma noktası olan ve dünya politikasında büyük bir değişikliğe yol açan İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise Türkiye'nin, demokrasi ve liberalizm ideolojisini benimseyen Batı blokunda yer almasıyla birlikte, yanında yer aldığı devletlerin meşru kabul ettiği ya da etmediği hususlar Türkiye için en önemli referans noktası haline gelmiş, dolayısıyla bu durum eğitim ve kültür alanında demokrasi ve özgürlükler bağlamında Amerikan etkisinin görülmesine ve Türkiye'nin eğitim sisteminde radikal değişimlere yol açmıştır.

1930'lar ve 1940'larda rejimin dine olan tavrı son derece baskıcıyken, çok partili siyasetin getirilmesinden sonra Cumhuriyet Halk Partisi'nin dine yaklaşımında daha ılımlı bir hava gözlemlenmiştir. 1946'da çok partili demokratik sisteme geçilmesiyle birlikte demokratikleşme ve liberalleşme sürecinin inanç, düşünce ve basın özgürlüğüne kapı aralayan bir özelliğe sahip olmasının da etkisiyle din eğitimi ve öğretimi konusundaki isteklerin Meclis'e ve hükümete aktarılma imkanı oluşmuştur. Din ile ilgili meselelerin basın yoluyla da tartışılır hale gelmesi Cumhuriyet Halk Partisi üzerinde baskı oluşturmaya başlamış, bu durum Cumhuriyet Halk Partisi'ni, din eğitimiyle ilgili politikalarını tekrar gözden geçirmeye yöneltmiştir. 1947 yılında toplanan Cumhuriyet Halk Partisi 7. Büyük Kurultayı'nda laiklik politikasının yumuşatılmasına dair alınan kararlar, parti içerisinde kısmen tepkiye neden olsa da Kurultay'da alınan karar gereği laiklik ilkesinin yumuşatılması kapsamında okullarda din derslerinin okutulması, imam hatip kurslarının, İlahiyat Fakültesinin ve Kur'an kurslarının açılması aşamalı bir şekilde gerçekleşmiştir.

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, milli mücadele yıllarından başlamak üzere eğitim konusu, üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Siyasi bağımsızlığın eğitim alanındaki girişimlerle desteklenip devam ettirilebileceği, özgür ve ulusal bir devlet meydana getirmek, dinamik ve çağdaş bir toplum oluşturmak için eğitimin en önemli araçlardan biri olduğu düşüncesinden hareketle milli bir eğitim sistemi oluşturulması yönünde girişimlerde bulunulmuştur. Cumhuriyet'in kuruluş döneminin en belirgin ve en önemli özelliği, bir taraftan ilköğretim alanında okullaşma oranının artması yönündeki çalışmalara hız verilirken, diğer taraftan da öğretimin içeriğinin ve pedagojik altyapısının yeni kurulan ulus devletin ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilmesi yönündeki iradeci tavidir. Bu doğrultuda

yeni müfredat programları ve yeni ders kitapları hazırlanmıştır. Bu dönemde hazırlanan müfredat programlarının temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi sağlamaktır. Programlar her şeyden önce milli bir nitelik taşımaktadır. Bu yaklaşımı Cumhuriyet'in ilk yıllarında hazırlanan din dersi öğretim programlarında ve yine aynı doğrultuda hazırlanan ders kitaplarında da görmek mümkündür.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında uygulanan Din Dersi öğretim programları incelendiğinde 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda "Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri" adıyla yer verilen din dersi programında dersin amaç ve ilkelerine yer verilmemiş, sadece her sınıf düzeyinde hangi konuların öğretileceği belirtilmiştir. Müfredatın içeriği öğretmen ve konu merkezli bir anlayışı yansıtmakta ve Kur'an-ı Kerim öğretimi, Hz. Peygamber'in ve sahabenin hayatı, iman ve ibadet konularından oluşmaktadır. Bu programda dini öğrenme yaklaşımı (doktriner din öğretimi) çerçevesinde, öğrencilere bu dersi sevdirmek ve İslam dinini öğretmek amaçlanmıştır. Bu programda yer alan din derslerinin içeriği incelendiğinde yeni devletin eğitim felsefesinin ve politikalarının din derslerine henüz tam olarak yansımadağı görülmektedir.

1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda ilerlemeci eğitim felsefesinin ilkeleri vurgulanmıştır. Bu programda "Din Dersleri" adıyla yer alan din dersi öğretim programında, İslam dinini sevdirmek ve benimsetme amaçlı doktriner din eğitimi anlayışı sürdürülürken modern devletin yeni bir toplum inşa etme ve vatana ve millete bağlı nesiller yetiştirilmesi politikalarına katkı sağlayacak Cumhuriyet ideolojisini yansıtan ve akla dayalı bir din anlayışı oluşturmaya yönelik olarak taassuptan uzak, farklı din ve inanma biçimlerine karşı hoşgörölü, İslam düşüncesinin içerisindeki farklılıklardan ziyade birleştirici yönle vurgu yapan mezhepler üstü bir yaklaşıma da yer verilmiştir.

1930 İlk Mektepler Din Dersleri Müfredat Programı'ndan, daha önceki programlarda bulunan Kur'an-ı Kerim öğretimi, İslam inanç ve ibadet esasları gibi temel dini konular çıkarılmıştır. Bu programda kimsenin dine, inancına, işine karışmamak temel amaç olarak vurgulanmıştır. Yine programda dini ve dünyevi alanın ayrılması ile ilgili bazı konulara yer verilmiştir. Daha önceki programlarda İslam dinini benimsetmek temel amaç olarak ifade edilirken, bu programda yine İslam dini ile ilgili bazı bilgilere, İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarına yer verilmiş, fakat İslam dinini benimsetme amacının yerine vicdanlardaki

inançlara karışılmaması ve dünyevi işlerde akıl ve bilimin hâkim olduğu vurgulanmıştır. Bu yönüyle mezhepler üstü bir yaklaşımın esas alındığı görülmektedir. Bu durum, modern devletin laik eğitim politikalarının din dersi öğretim programının içeriğine yansıdığını göstermektedir. Dersin isteğe bağlı olması da bu düşünceyi destekler niteliktedir. 1926 İlk Mektepler Din Dersleri Müfredat Programı'nda din dersinin hedefleri ve öğretimi ile ilgili dikkat edilecek ilkelere yer verilirken, 1930 İlk Mektepler Din Dersleri Müfredat Programı'nda bu ilkelere yer verilmemiştir. Bu durum 1930 İlk Mektepler Din Dersleri Müfredat Programı'nın program geliştirme açısından bir önceki programa göre geriye dönüş olduğu izlenimini vermektedir.

1936 İlkokul Programı'nda din derslerine şehir ilkokullarında ne program dışında ne de isteğe bağlı olarak yer verilmiştir. Bu tarihten önce yayınlanan programlarda da program dışı olarak din derslerine şehir ilkokullarında yer verilmemiş, dolayısıyla 1931-1932 eğitim-öğretim yılından itibaren şehir ilkokulları programlarından din dersi tamamen çıkarılmış ve 1948 yılına kadar ilkokullarda din derslerine yer verilmemiştir.

1948 İlkokul Din Bilgisi Programı'nda dördüncü sınıflarda vatana ve millete bağlılık, ahlaki değerler ve inanç esaslarından Allah'a ve peygambere iman konularına, beşinci sınıflarda ise inanç esaslarının yanı sıra ibadet konularına da yer verilmiştir. Dayandığı felsefe açısından incelendiğinde, programda idealist ve realist felsefelere dayanan esasicilik ve daimicilik akımlarının prensiplerinin dikkate alındığı görülmektedir. Programda öğretmen ve konu merkezli doktriner yaklaşım sürdürülmektedir. Doğru dini bilgi verme yönündeki hedefe vurgunun da devam ettiği ve rasyonel din anlayışı oluşturma yaklaşımının biraz daha ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Cumhuriyet döneminin ilk ortaokul programı olan 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda, programın amacına yönelik bir açıklama bulunmamaktadır. 1924 Programı'nda birinci sınıf din dersi içeriğinde inanç esasları, İslam'ın temel ibadetleri bağlamında abdest, namaz, oruç, hac ve zekat konuları yer alırken ikinci sınıflarda Hz. Peygamber'in Mekke ve Medine dönemi hayatına yer verilmiştir. Farklı din ve inançlara dair konuların yer almadığı program, daha çok İslam dinini öğretmeyi amaçlayan ilmihal merkezli, doktriner bir din öğretimi yaklaşımını yansıtmaktadır.

1924 programı ile ilgili 1927 yılında yapılan program geliştirme çalışmalarında din derslerinin, ortaokul müfredat programından kaldırılarak isteğe bağlı olması kararlaştırılmıştır. 1930 programında ise ortaokullarda din dersleri isteğe bağlı olarak da yer almamış ve programdan tamamen kaldırılmıştır. 1956 yılında yapılan yeni düzenlemeye kadar ortaokullarda din derslerine yer verilmemiştir.

Cumhuriyet döneminin ilk lise programı olan 1924 Lise İkinci Devre Müfredat Programı'nda ise din derslerine yer verilmemiş ve bu durum 1967 yılına kadar bu şekilde devam etmiştir.

1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı kapsamında hazırlanan Cumhuriyet döneminin ilk din dersi kitapları ile müfredat programları arasında tutarlılık olduğu, kitaplarda konuların genişletilerek anlatıldığı görülmektedir. Cumhuriyet'in kuruluş döneminde neşredilen ve din derslerinde okutulan bu kitaplar, dinsel değerleri ve Cumhuriyet devrimine bağlılığı işlemekte ve milli mücadele, vatan, millet ve ulus bilinci, bilimin yol göstericiliği, akılcılık, bağnazlığın ve hurafenin reddi, yeniliklere açık olma, medeniyet, kardeşlik, eşitlik, hoşgörü, kamu yararı, dayanışma gibi Cumhuriyet değerlerini aşılacaktır. Kitapların oldukça sade ve canlı bir dille yazıldığı, “ben” dili kullanılarak, anlatılan değerlerin öğrenci tarafından içselleştirilmesinin sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Cumhuriyet'in temel değerlerinin bu kitaplarda oldukça basitleştirilmiş bir şekilde sunulmasıyla, yeni kurulan Cumhuriyet rejimi ve laiklik uygulamaları için dini açıdan bir meşruiyet zemini oluşturulmakta, Türkiye'deki yeni rejim, orijinal İslami devlet yönetimi biçiminin hakiki ruhunu ihya etmeyi ve asırların yozlaşması ile geri kalmışlığını yok etmeyi amaçlayan bir çaba olarak sunulmaktadır.

1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı'na uygun olarak yazılan ilk ders kitabı olan “Köy Çocuklarına Din Dersleri” kitabının içeriğinde de Cumhuriyet rejimiyle dini konular arasında bağlantı kurulmuştur. 1930'lu yıllarda ülke nüfusunun yaklaşık %85'inin köylerde yaşadığı dikkate alındığında, bir taraftan köy çocuklarına dini açıdan verilecek doğru bilgiyle, reformlara ve yeniliklere yönelik bağnaz bir tutumla verilecek tepkilerin önüne geçilmesi, diğer taraftan Cumhuriyet rejimiyle din arasında kurulan bağlantının ortaya konulan uygulamalara meşruiyet kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1924 Lise Birinci Devre Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan ve ortaokulların birinci sınıfında okutulan din dersi kitabında inanç ve ibadet konularına yer verilirken, ikinci sınıflarda okutulan kitapta Hz. Peygamber'in hayatına yer verilmektedir. Kitapların konu içeriği olarak kapsamlı bir şekilde hazırlandığı, özellikle ortaokulların birinci sınıfları için hazırlanan kitabın dilinin sade olmamasına karşılık, kitapta öğrencilerin hem aklına hem de duygularına yönelik bir üslup kullanıldığı, inanç ve ibadet konularının birbiriyle bağlantılı bir şekilde ve mantıksal bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Kitaptaki konuların bu şekilde anlatılması, inanç ve ibadet öğretim alanlarına ve bu konuların aşamalı ve birbiriyle bağlantılı bir şekilde ele alınması gerektiğine işaret etmesi açısından önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Her bölümün sonunda yer alan sorular da yine öğrencinin muhakemesini kullanmasını sağlamaya yönelik, öğrencide merak uyandıracak ve dikkatini çekecek sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca bölüm sonlarındaki kavramlarla ilgili tanımlara yer verilmesi de öğrencinin hem kavramı daha iyi anlamasını hem de kelime hazinesinin artmasını sağlayacak niteliktedir. Cumhuriyet döneminin ilk ortaokul programına göre hazırlanan bu kitapta vatan ve millet sevgisine, vatana ve millete bağlılığa, batıl inançlara ve hurafelere karşı dikkatli olmaya, İslam'ın akla ve bilgiye verdiği değere işaret edilerek Cumhuriyet'in benimsetmek istediği değerlerle bağlantı kurulmuştur.

1924 yılında liselerde okutulan ders kitabı incelendiğinde, kitabın konu içeriği olarak kapsamlı ve üslubunun ağır olduğu görülmektedir. Kitapta anlatılanların öğrenci tarafından anlaşılması için, öğrencinin dini, felsefi, psikolojik ve sosyolojik açıdan bir bilgi birikimine sahip olması gerekmekte ve bu durum öğrenciye bilgi kazandırmanın ve bilişsel gelişimin esas alındığını göstermektedir. Aynı zamanda 1924 yılında hazırlanan ortaokul ve lise ders kitaplarının üslubu, bu kitapların okutulacağı öğrenci seviyenin yüksek olduğu izlenimini vermektedir.

Çok partili hayata geçişle birlikte örgün eğitimde din derslerine tekrar yer verildiği bu dönemde, 1948 İlkokul Programı doğrultusunda hazırlanan ilk ders kitaplarının, vatan ve millet sevgisini ve ahlaki değerlere bağlılığı vurgulayan, dini konularla ilgili çok fazla ayrıntıya girmeden sade bir şekilde ve olayları somutlaştırarak ele alan, milli birlik ve beraberliği zedelemeyecek biçimde mezhepler üstü bir yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. Cumhuriyet rejimi, din dersleri aracılığıyla, din adı altındaki geleneklerden arındırılmış, İslamiyet'in güzel ahlak ve ibadet boyutunu öne çıkararak, toplumun ahlaki yapısını güçlendirecek, doğru bulduğu İslam yorumunu vermeyi amaçlamaktadır. Ayrıca

rejimin bu yaklaşımı, İkinci Dünya Savaşı sonrası Türk gençliğini tehdit ettiği düşünülen komünizm tehlikesi karşısında dinin, milli birliğin ve kültürün önemli bir parçası olarak görüldüğüne de işaret etmektedir.

Cumhuriyet'in kuruluş dönemi boyunca dinin toplumsal, kültürel, hukuki, siyasi ve eğitim alanındaki konumu ve örgün eğitim kurumlarında din eğitimi ve öğretiminin durumu sürekli gündemde olan ve üzerinde tartışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında hazırlanan müfredat programları, ders kitapları ve din derslerine dair izlenen politikalar dikkate alındığında, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında bireyin öncelikle hurafelerden uzak, güvenilir bir din bilgisine sahip olması ve dinin milli kimliğin inşasında rol oynaması gerektiğine dair bir yaklaşımın olduğu ve bu yaklaşımın din öğretiminin garanti altına alınarak somut bir şekilde gösterildiği söylenebilir. Ancak bu tavır sürdürülememiş, inişli çıkışlı bir seyir ile uzun sayılabilecek bir dönem örgün eğitimde din ile ilgili herhangi bir ders yer almamıştır. Dersin, çok partili döneme gelene kadarki süreçte amaçlarının bireysel olmaktan ziyade toplumsal beklentilere daha uygun olduğu dikkatleri çekmektedir. Bir bakıma geri kalmanın sebebi olarak görülen din ya da din anlayışının, yine din dersleri aracılığıyla örgün eğitim kurumlarında değiştirilmesi hedeflenmiştir.

Cumhuriyet döneminde 1950'ye kadar din derslerine yer verilmemesi, Osmanlı döneminin birikimin din derslerine aktarılması konusunda iki dönem arasında bir kopukluk ortaya çıkarmıştır. Ayrıca böyle bir uygulama, din dersinin sakıncalı bir alan gibi algılanmasına da neden olmuştur. Din eğitiminin böyle bir olumsuz algıyla karşı karşıya olması, dolayısıyla din eğitimiyle ilgilenen araştırmacıların da sürekli meşruiyet tartışmalarıyla meşgul edilmesi, bu alanın bilimselleşmesine yönelik çalışmaların hız kazanmasının önünde büyük bir engel teşkil etmiştir.

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarının başlangıcında dinin insan hayatındaki gerçekliğinden hareketle din eğitime yer verilirken ve din eğitiminin, o dönemin milli eğitim politikalarına hizmet etmesi imkânı da söz konusu iken sonraki yıllarda örgün eğitim kurumlarından kaldırılmasının yanlış bir uygulama olduğu düşünülmektedir. Daha sonraki yıllarda din derslerine tekrar örgün eğitim kurumlarında yer verilmesi, dinin insan hayatındaki yerinin dikkate alındığını göstermesi açısından önemli olmakla birlikte, yaşanan tecrübeler din eğitiminin bilimsel temele dayalı esaslara uygun şekilde geliştirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

6. KAYNAKLAR

- Acar, Ünal. “Meşrutiyet Dönemi Düşünce Akımları ve Günümüze Yansımaları”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 23/2 (Ağustos 2019), 413-424.
- Adem, Mahmut. “Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır?”. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 52/1 (1997), 51-65.
- Ahmad, Feroz. *Modern Türkiye’nin Oluşumu*. çev. Yavuz Alogan. İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1995.
- Ahmed, Jashim Uddin. “Documentary Research Method: New Dimensions”. *Indus Journal of Management & Social Science* 4/1 (Spring 2010), 1-14.
- Akarsu, Füsün. “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Uygulamaları: Bir Özet Değerlendirme”. *Eğitim ve Bilim* 25/116 (2000), 3-7.
- Akça, Yaşar vd. “Türkiye’nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3/2 (2017), 394-403.
- Akçura, Yusuf. *Üç Tarz-ı Siyaset*. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 2015.
- Akgün, Seçil - Uluğtekin, Murat, “Misak-ı Maarif”. *Atatürk Yolu Dergisi* 1/3 (1989), 285-349.
- Akın, Uğur - Arslan, Gani. “İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişisine Farklı Bir Bakış”. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (2014), 81-90.
- Akkaya, Bülent. “İnönü Dönemi Kültür Politikalarında Hümanizm”. *History Studies International Journal of History* 4/1 (2012), 1-13.
- Akşam Gazetesi*, “Din Terbiyesi ve Laiklik” (26 Kasım 1947), 1-2.
<https://www.gastearsivi.com/gazete/aksam/1947-11-26/1>
- Akyol, Taha. *Ama Hangi Atatürk*. İstanbul: Doğan Kitap, 2008.
- Akyüz, Yahya. *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012.
- Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2020.
- Alakel, Murat. “İlk Dönem Cumhuriyet Türkiye’si Ulus İnşası Sürecinde Milliyetçilik ve Sivil Etnik İnkilemine Dair Teorik Tartışmalar”. *Akademik Bakış* 5/9 (Ocak 2011), 1-30.
- Alkan, Mehmet Ö. “Osmanlı İmparatorluğu’nda Modernleşme ve Eğitim”. *Türk Araştırmaları Literatür Dergisi* 6/12 (2008), 9-84.
- Alp, Hayrünisa. *Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Türkiye’de İlköğretim ve Müfredat Programları (1913-1936)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2020.

- Altaş, Nurullah. “Türkiye’de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 2/1 (Mayıs 2002), 219-229.
- Althusser, Louis. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. çev. Yusuf Alp - Mahmut Özışık. İstanbul: İletişim Yayınları, 2000.
- Altın, Hamza. “1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri”. *İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/1 (2008), 271-283.
- Antel, Sadrettin Celal. *Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Layiha (1926)*. çev. Niyazi Altunya. Ankara: Eğitim İş Kültür Yayınları, 2015.
- Arıboğan, Ülke vd. *Uluslararası İlişkiler Sözlüğü*. ed. Faruk Sönmezoğlu. İstanbul: Der Yayınları, 2000.
- Arıcı, İsmail. “Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/56 (2018), 877-884.
- Arslan, Mehmet. “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim 1 Eylül 2022. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/arslan.htm
- Arslanoğlu, İbrahim. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2020.
- Aslan, Battal. “Hasan Ali Yücel’de Tanrı, Din ve Ahlak Üzerine Düşünceler”, *Doğumunun 100. Yıldönümünde Hasan Ali Yücel Sempozyumu*. ed. S. Aysun Bulut vd. 159-168. İzmir: DEÜ Rektörlük Matbaası, 1998.
- Aslan, Erdal. “Türkiye Cumhuriyeti’nin İlk Ders Kitapları”. *Eğitim ve Bilim* 35/158 (2010), 215-231.
- Aslan, Erdal. “Türkiye Cumhuriyeti’nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı”. *Elementary Education Online* 10/2 (2011), 717-734.
- Aslan Seyfettin - Alkış, Mehmet. “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Geçişte Türkiye’nin Modernleşme Çabaları: Laikleşme ve Ulusal Kimlik İnşası”. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi* 6/1 (2015), 18-33.
- Aslan, Taner. Osmanlı Aydınlarının Gözüyle Batılılaşma. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 55 (2009), 1-32.
- Aslaner, Nilgöl. *Milli Eğitim Şuraları ve Eğitim Politikaları (1939-1946)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Ata, Bahri. “1924’te İlkokullarda Tarih Öğretimi: D’alembert Etkisi Altında Türk Deneyimi”. *Turkish History Education Journal* 3/1 (2014), 43-61.
- Atabay, Mithat. “Cumhuriyet Kültürü”. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi* 11/43 (2009), 455-465.

- Atalay, Onur. *Türk'e Tapmak, Seküler Din ve İki Savaş Arası Kemalizm*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2020.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I: Türkiye Büyük Millet Meclisinde ve CHP Kurultaylarında (1919-1938). Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, 1997.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II (1906-1938). Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, 1997.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri III (1918-1937). Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, 1997.
- Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri IV. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 2006.
- Atay, Falih Rıfkı. *Yeni Rusya*. Ankara: Hâkimiyeti Milliye Matbaası, 1931.
- Atay, Falih Rıfkı. *Çankaya*. İstanbul: Pozitif Yayınları, 2019.
- Ayas, Nevzad. *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1948.
- Aydemir, Şevket Süreyya. *İnkılâp ve Kadro (İnkılâbın İdeolojisi)*. Ankara: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, 1932.
- Aydemir, Şevket Süreyya. *İkinci Adam II. Cilt (1938-1950)*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2011.
- Aydemir, Şevket Süreyya. *Suyu Arayan Adam*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2020.
- Aydemir, Şevket Süreyya. *Tek Adam: Mustafa Kemal 1922-1938*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2021.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2016.
- Aydın, Muhammet Şevki - Osmanoğlu, Cemil. *Kültürlerarası Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2016.
- Aytaç, Kemal. *Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1984.
- Aytaç, Kemal. *Avrupa Eğitim Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2018.
- Aytaç, Kemal. *Çağdaş Eğitim Akımları*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2019.
- Ayten, Ali. "William James (1842-1910) Din Psikolojisinde Tecrübe Merkezli Bir Yaklaşım". *İslami Araştırmalar Dergisi* 19/3 (2006), 457-464.
- Ayverdi, Sâmiha. *Milli Kültür Mes'eleleri ve Maarif Davamız*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat, 2018.

- Babahan, Ali. *Nationalism and Religion in the Textbooks of the Early Republican Period in Turkey*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014.
- Bahar, Hüseyin Hüsnü. “İnsan Doğası, Bireysel Farklılıklar ve Eğitim”. *Eğitim Felsefesi*. ed. Remzi Y. Kıncal. 189-225. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019.
- Bakır, Kemal. “Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 (2006), 49-68.
- Bakır, Kemal. “Jean-Jacques Rousseau’nun Natüralist Eğitim Anlayışı”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 15 (2007), 103-122.
- (Balaban), Mustafa Rahmi. *Ahlak*. İstanbul: Matbaa-i Âmire, TBMM Hükümeti Maarif Vekâleti Neşriyat, 1342.
- Balcı, Ali. *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2016.
- Balcı, Esengül. *Türkiye’de Eğitim Politikaları (1923-1980)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2020.
- Balcı, Meral. “Tek Parti Döneminde Eğitim Şuvalarının Hükümetlerin Eğitim Politikalarına Etkileri”. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/17 (2019), 143-164.
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı. “Dine Doğru”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/ 1-4 (1957), 44-59.
- Baran, Tülay Alim. “Atatürk’ün Eğitim Düşüncesi”. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu 07-09 Aralık 2005*. haz. Murat Alper Parlak. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2010.
- Başak, Suna. “Türkiye’nin Ana Siyasal- Düşünsel Ekseninde Değişme Eğilimleri (1960-1980)”. *İstanbul Journal of Sociological Studies* (2016), 205-219.
- Başar, Ahmet Hamdi. *Atatürk’le Üç Ay ve 1930’dan Sonra Türkiye*. İstanbul: Tan Matbaası, 1945.
- Batır, Betül. “1940 Sonrasında Eğitim”. *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*. ed. Mustafa Gündüz. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 2020.
- Batır, Betül - Meşeci Giorgetti, Filiz. “Atatürk Dönemi Eğitim Politikaları (1919-1938)”. *Türkoloji Kültürü* 2/4 (2009), 123-138.
- BCA, Cumhuriyet Arşivi. *Başbakanlık Kararlar Daire Başkanlığı [30-18-1-2]*, No. 124, Gömlek No. 81, Sıra 15.
- BCA, Cumhuriyet Arşivi. *Başbakanlık Muamalat Genel Müdürlüğü [30-10-0-0]*, No. 88, Gömlek No. 580, Sıra 10.

- BCA, Cumhuriyet Arşivi. *Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü* [30-10-0-0], No. 15, Gömlek No. 84, Sıra 4.
- BCA, Cumhuriyet Arşivi. *Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü* [30-10-0-0], No. 139, Gömlek No. 998, Sıra 6.
- BCA, Cumhuriyet Arşivi. *Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü* [30-10-0-0], No. 139, Gömlek No. 998, Sıra 9.
- BCA, Cumhuriyet Arşivi. *Başbakanlık Özel Kalem Müdürlüğü* [30-1-0-0], No. 13, Gömlek No. 76, Sıra 2.
- BCA, Cumhuriyet Arşivi. *Başbakanlık Özel Kalem Müdürlüğü* [30-1-0-0], No. 42, Gömlek No. 251, Sıra 17.
- Bein, Amit. *Osmanlı Uleması ve Türkiye Cumhuriyeti: Değişimin Failleri ve Gelenegın Muhafızları*. çev. Bülent Üçpunar. İstanbul: Kitap Yayınevi, 2013.
- Benli, Faik. “İlkokullara Öğretmen Yetiştirme (1923-2018)”. *Milli Eğitim Dergisi* 49/228 (2020), 71-105.
- Berkes, Niyazi. *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2019.
- Berkes, Niyazi. *Atatürk ve Devrimler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2020.
- Berkes, Niyazi. *Teokrasi ve Laiklik*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2021.
- Beşinci Millî Eğitim Şurası 5-14 Şubat 1953*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Tıpkı Basım, 1990.
- Bilgi, Sabiha. “Eğitimsel Özcülük: Değer, Bilgi ve Beceri Sorunsalı”. *Eğitim Felsefesi Temeller, Ekoller ve Kavramlar*. ed. Erdoğan Tezci. 63-86. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.
- Bilgin, Beyza. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*. Ankara: Emel Matbaacılık, 1980.
- Bilgin, Beyza. “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/1-2 (1981), 469-484.
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayınları, 2007.
- (Bilgişin), Şevket Mehmedali. ”Hukuk Bakımından Buhran”. *Ülkü Dergisi* 3/13 (1934), 20-26.
- Binbaşoğlu, Cavit. *Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1995.
- Binbaşoğlu, Cavit. *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.
- Birinci Maarif Şûrası (17-29 Temmuz 1939). Maarif Vekilliği Neşriyat, 1939).

- Bolat, Mahmut. "Atatürk Dönemi Hükümet Programlarında Kalkınma Politikaları". *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi Özel Sayı* (2023), 307-323.
- Bora, Tanıl. *Cereyanlar Türkiye’de Siyasi İdeolojiler*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2017.
- Bora, Tanıl - Ünüvar, Kerem. "Ellili Yıllarda Türkiye’de Siyasi Düşünce Hayatı". *Türkiye’nin 1950’li Yılları*. haz. Mete Kaan Kaynar. İstanbul: İletişim Yayınları, 2019.
- Bowen, Glenn A. "Document Analysis as a Qualitative Research Method". *Qualitative Research Journal* 9/2 (August 2009), 27-40.
- Bozaslan, B. Mehmet - Çokoğullar, Emel. "Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Modern Eğitimin İnşası: Devletin Kurtarılmasından Devletin Kurulmasına". *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 17/3 (Aralık 2015), 309-329.
- Bozdemir, Süleyman. "Atatürkçü Eğitimin ve Onun Öğretmeninin Temel Nitelikleri Üzerine Bir Araştırma". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/32 (1998), 439-458.
- Bozkurt, Birgül. "Türkiye’de Milli Şef Dönemi CHP Politikalarının Eğitim Sistemine Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme". *Belgi Dergisi* 2 (Temmuz 2011), 183-204.
- Bozkurt, Birgül. "Cumhuriyet Türkiye’sinin Eğitim Sisteminin İnşası Sürecinde Heyet-i İlmiye Toplantıları". *Belgi Dergisi* 2/19 (Ocak 2020), 1748-1765.
- Burkaz, Vildan. "Platon ve Rousseau’da İnsan Doğası Bağlamında Eğitim". *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2/2 (2014), 101-112.
- Bursalıoğlu, Ziya. "Atatürk ve Sonrası Eğitim". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 22/1 (1989), 311-315.
- Büyükdüvenci, Sabri. "İdealizm ve Eğitim". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 21/1 (1998), 343-365.
- Büyükdüvenci, Sabri. "Varoluşçuluğun Eğitim Boyutuna Eleştirel Bir Yaklaşım". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 16/1 (2019), 401-411.
- Büyükdüvenci, Sabri. *Eğitim Felsefesine Giriş*. Ankara: Fol Kitap, 2019.
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları, 2019.
- CHF Nizamnamesi ve Programı*. Ankara: T.B.M.M. Matbaası, 1931.
- CHP Programı, Mayıs 1935*. Ankara: Ulus Basımevi, 1935.
- CHP Yedinci Kurultay Tutanağı*. Ankara: Ulus Basımevi, 1948.

- Cicioğlu, Hasan. “Türkiye Cumhuriyeti’nde Ortaöğretimin Gelişimi”, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Sempozyumu*. haz. Murat Alper Parlak. 137-172. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2010.
- Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitim İle İlgili Söylev ve Demeçleri*. Cilt 1. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1946.
- Cumhuriyet’in İlk Sayımı (1927 Nüfus Tahriri) Hazırlıklar, Sayım Günü, Sonuçlar ve Yorumlar*. ed. Kansu Şarman. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2023.
- Çanakçı, Ahmet Ali. “Din Eğitiminde Eleştirel Yaklaşımlar (Eleştirel Düşünme)”. *Din Eğitiminde Teknik ve Yöntemler*. 38-74. Köln: Plural Publications: 2020.
- Çanakçı, Ahmet Ali. “Türkiye’de Örgün Din Eğitimin Tarihsel Gelişimi”, *Din Eğitiminde Ana Konular*, ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı. 257-292. Ankara: Eskiye Yayınları, 2021.
- Çaymaz, Birol. *Türkiye’de Vatandaşlığın İnşası*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2019.
- Çelebi, Nurhayat - Kazancı, Erdi. “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Yabancı Eğitim Uzmanlarının Eğitimdeki Etkileri (1923-1960)”. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/4 (2021), 198-218.
- Çelik, Halil İbrahim. “II. Abdülhamid Döneminde Devlet Yönetiminde Değişim”. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/1 (2015), 85-101.
- Çelik, H. Seçkin. “Recep Peker’in Faşizmle İlgili Düşünceleri ve Bir İddianın Sorgulanması”. *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi* 4/8 (Temmuz 2022), 909-924.
- Çeçen, Anıl. *Atatürk’ün Kültür Kurumu Halkevleri*. Ankara: Gündoğan Yayınları, 1990.
- Çetin, Halis. “Devlet, İdeoloji ve Eğitim”. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* 25/2 (2001), 201-211.
- Çetin, Sıdika - Kahya, Ahmet. “Kırda Bir Modernleşme Projesi Olarak Köy Enstitüleri: Aksu ve Gönen Örnekleri Üzerinden Yeni Bir Anlamlandırma Denemesi”. *Ortadoğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi* 34/1 (2017), 133-162.
- Çıtırık, Amine Nuriye - Zeki Salih Zengin. “Ceride-i İlmiye Dergisinin Yaygın Din Eğitimine Katkısı” *Ulum Dini Tetkikler Dergisi* 3/2 (2020), 451-474.
- Çifçi, Osman Zahid - Ovacık, Zübeyir. “Cumhuriyet Dönemi Lise Müfredat Programlarında Din Algısı ve İdeolojik Arka Plan”. *Mütefekkir Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 2/4 (2015), 329- 341.

- Çobanoğlu, Rahime - Yıldırım, Ali. “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 19/2 (2021), 810-830.
- Çorbacı, Osman Kamil - Özkan, Hakan. “Köy Enstitülerinde Din Eğitimi: Analitik Bir İnceleme ve Değişim Dinamiklerinin İrdelenmesi”. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11/2 (2023), 449-472.
- Coştu, Kamil. *1924-1949 Yılları Arasında Din Eğitimine Yönelik Yayınlanan Eserlerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Gece Akademi Yayıncılık, 2018.
- Demirel, Özcan. “Türkiye’de Program Geliştirme ve Uygulamaları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (1992), 27-43.
- Deren, Seçil. “Kültürel Batılılaşma”. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 3 Modernleşme ve Batıcılık*. ed. Tanıl Bora vd. 382-427. İstanbul: İletişim Yayınları, 2020.
- Dewey, John. *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi, 1939.
- Dewey, John vd. *Pragmatizm Pratik Bir Felsefe Seçme Yazılar*. çev. Sara Çelik. İstanbul: Doruk Yayınları, 2016.
- Dikici, Ali. “İbadet Dilinin Türkçeleştirilmesi Bağlamında Türkçe Ezan Denemesi ve Buna Gösterilen Tepkiler”. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları* 10 (Ekim 2012), 77-104.
- Dilek, Hızır. “Cumhuriyet Döneminde Kesintisiz Eğitim: 1924 İlkokul, Ortaokul ve Lise Müfredat Programları”, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6/12 (2016), 1-15.
- Dilekli, Yalçın. “Felsefi Ekoller Açısından Eğitim: Natüralizm, Pragmatizm ve Analitik Felsefe”. *Eğitim Felsefesi Temeller, Ekoller ve Kavramlar*. ed. Erdoğan Tezci. 49-62. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: Birinci Kitap* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1949).
- Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din Dersleri: İkinci Kitap* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1949).
- Doğan, Recai. *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*. Ankara, 1999.
- Doğan, Recai. “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”. *Cumhuriyet’in 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı*. haz. Fahri Unan - Yücel Hacaloğlu. 227-288. Ankara: Türk Yurdu Yayınları, 1999.
- Doğan, Recai. “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*. 611-646. Ankara: MEB Yayınları, 2004.

- Doğan, Recai. “Okulda Din Dersi: Gelişimi ve Yönelimler” *Din Eğitiminde Ana Konular*. ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı. 293-313. Ankara: Eskiye Yayınları, 2021.
- Doğanay, Ahmet - Sarı, Mediha. “İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1/3 (2003), 321-339.
- Doğanoğlu, Mustafa. “Kemalist İdeolojinin Şekillenmesinde Ziya Gökalp’in Etkileri”. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi* 19/1 (2015), 27-45.
- Dölen, Emre. “II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun”. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları* 10/1 (2008), 1-46.
- Duman, Doğan. “1950 Seçimleri Öncesinde Cumhuriyet Halk Partisinin Politik Bir Manevrası Olarak İmam Hatip Kursları”. *Belgi Dergisi* 10 (Temmuz 2015), 1343-1360.
- Dursunoğlu, Halit. “Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi”. *Milli Eğitim Dergisi* 160 (2003). MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim 18 Eylül 2023. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/dursunoglu.htm
- Elçi, İsmail Hakkı. “1938-1950 Dönemi Türkiye Siyasi Gelişmelerinin İç Politika ve Dış Politika Etkileşimi Bağlamında Analizi”. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5/1 (Mart 2021), 9-28.
- Ellison, Grace. *Turkey To-day*. London: Hutchinson Publishers, 1928.
- Erdem, Çiğdem. “Cumhuriyet Yönetiminin 1930’lu Yıllarda Köyde ve Köylülükte Dönüşümü Gerçekleştirme İsteğinin Bir Aracı Olarak Köy Eğitim Kursları”. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 10/3 (2008), 187-200.
- Erdoğan, Eyüp. “Platon ve Aristoteles’in Bilimlere İlişkin Sınıflamaları”. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* 7 (2009), 137-162.
- Ergin, Muharrem. *Türkiye’nin Bugünkü Meseleleri*. İstanbul: Güryay Matbaacılık, 1975.
- Ergin, Osman Nuri. *Türk Maarif Tarihi*. 5 Cilt. İstanbul: Eser Matbaası, 1977.
- Ergün, Mustafa. *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak Yayınları, 1996.
- Ergün, Mustafa. “Hasan Âli Yücel’in Eğitim ve Kültür Politikası”. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1 (1998), 25-37.

- Ergün, Mustafa. “II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri”. *100. Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler*. 263-273. İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yayınları, 2009.
- Erkal, Mustafa E. *İktisadi Kalkınmanın Kültür Temelleri*. İstanbul: Yenilik Basımevi, 1991.
- Erken, Ali. *Amerika ve Modern Türkiye'nin Oluşumu: Bilim, Kültür ve Siyasal İttifaklar*. çev. Ebru Kılıç. İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları, 2020.
- Erkılıç, Turan Akman. “Eğitim Felsefeleri Açısından Köy Enstitüleri”. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9 (2013), 1-19.
- Ernas, P. Betül. *Tarih, Kültür ve Eğitim Yazıları*. Samsun: Akademik Düşünce Yayınları, 2020.
- Ertürk, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi, 2017.
- Ev, Halit. “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi ve Din Öğretimi Alanına Öğretmen Yetiştirme”. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 33 (2011), 9-50.
- Ev, Halit. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Öğretim Programları”. *Din Eğitiminde Ana Konular*. ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı. 315-343. Ankara: Eskiyei Yayınları, 2021.
- Evans, Graham - Newnham, Jeffry. *Uluslararası İlişkiler Sözlüğü*. çev. H. Ahsen Utku. İstanbul: Gökkuşbu Yayınları, 2007.
- Evsile, Mehmet. *Milli Mücadele Sırasında Anadolu’da Günlük Hayat*. Samsun: E-Yazı Yayınevi, 2015.
- Fer, Seval. “1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme”. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Sempozyumu*. haz. Murat Alper Parlak. 97-136. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2010.
- Gazi Mustafa Kemal. *Nutuk*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2019.
- Gellner, Ernest. *Uluslar ve Ulusçuluk*. çev. Behar Büşra Ersanlı - Özdoğan Günay Göksu. İstanbul: İnsan Yayınları, 1992.
- Gouttman, Rodney. “Educational Administration’s Hidden Priority”. *International Review Education* 23/1 (1977), 129-132.
- Gökalp, Ziya. *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*. haz. Rıza Kardaş. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1992.
- Gökalp, Ziya. *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları, 2019.

- Gökçe, Asiye Toker. “Eğitim Felsefesi Akımlarının Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sistemine Etkileri”. *Eğitim Felsefesi*. ed. Nurten Gökalp - Şengül Çelik. 173-185. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2012.
- Göle, Nilüfer. *Modern Mahrem: Medeniyet ve Örtünme*. İstanbul: Metis Yayınları, 2011.
- Göle, Nilüfer. *Seküler ve Dinsel: Aşınan Sınırlar*. İstanbul: Metis Yayınları, 2012.
- Gölpınarlı, Muallim Abdülbaki. *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri*. İstanbul: Kaynak Yayınları, 2020.
- Gönç Şavran, Temmuz. “Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri”. *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. ed. Temmuz Gönç Şavran. 64-105. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2012.
- Gözütok, F. Dilek, “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, Milli Eğitim Dergisi Sayı 160 (2003). MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim 14 Ağustos 2022.
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm
- Guttek, Gerald L. *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. çev. Nilüfer Korkmaz. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2019.
- Güler, Ali. Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikasının Ana Devreleri ve Karakteristikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (1989), 45-67.
- Gümüş, Arife. “Siyasal Bir Kurgu Olarak Türkiye’de Eğitim Politikaları”. *Türkiye’de Eğitim Politikaları*. ed. Arife Gümüş. 1-14. İstanbul: Nobel Yayıncılık, 2015.
- Güngör, Erol. *Dünden Bugünden Tarih-Kültür ve Milliyetçilik*. İstanbul: Yer-Su Yayıncılık, 2019.
- Gürbüz, Sait - Şahin, Faruk. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe - Yöntem - Analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2017.
- Gürol, Mehmet - Bavlı, Bünyamin. “Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”. *Türkiye’de Eğitim Politikaları*. ed. Arife Gümüş. 351-367. İstanbul: Nobel Yayıncılık, 2015.
- Gürsel, Ali. “Türk Eğitim Sisteminde Köy Enstitüleri”. *Asia Minor Studies - International Journal of Social Sciences* 6/11 (2018), 1-11.
- Günaltay, Şemsettin. “Atatürk’ün Tarihçiliği ve Fahri Profesörlüğü Hakkında Bir Hatıra”. *Belleten* 3/10 (Nisan, 1939), 273-274.
- Gündoğan, Ali Osman. *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Dem Yayınları, 2010.
- Gündüz, Mustafa. *II. Meşrutiyet’in Klasik Paradigmaları: İctihad, Sebili’r- Reşad ve Türk Yurdu’nda Toplumsal Tezler*. Ankara: Lotus Yayınevi, 2007.

- Gündüz, Mustafa. “II. Abdülhamid Dönemi Eğitimi ve İdeolojisi Üzerine Tartışmalar”. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 6/12 (2008), 243-286.
- Gündüz, Mustafa. *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası Modernleşme, Eğitim, Kültür ve Aydınlar*. Ankara: Lotus Yayınevi, 2010.
- Gündüz, Mustafa. *Maariftten Eğitime: Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Düşüncesinde Dönüşüm*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2020.
- Gündüz, Mustafa. *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 2020.
- Hanioğlu, M. Şükrü. *Bir Siyasal Düşünür Olarak Doktor Abdullah Cevdet ve Dönemi*. İstanbul: Üçdal Neşriyat, 1981.
- Hanioğlu, M. Şükrü. “II. Meşrutiyet Dönemi Garbcılığının Kavramsallaştırılmasındaki Üç Temel Sorun Üzerine Bir Not”. *Doğu-Batı* 8/31 (Şubat-Mart-Nisan 2005), 55-64.
- Hanioğlu, M. Şükrü. *Atatürk: Entelektüel Biyografi*. İstanbul: Bağlam Yayınları, 2023.
- Hesapçıoğlu, Muhsin. “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi”. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 29/29 (2009), 121-138.
- Hobsbawm, Eric J. *1780'den Günümüze Milletler ve Milliyetçilik: Program, Mit, Gerçeklik*, çev. Osman Akınhay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1993.
- Hobsbawm, Eric J. *İmparatorluk Çağı 1875-1914*. çev. Vedat Aslan. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 1999.
- Hobsbawm, Eric J. “Gelenekleri İcat Etmek”. çev. Mehmet Murat Şahin. *Gelenegin İcadı*. der. Eric Hobsbawm - Terence Ranger. 1-18. İstanbul: Agora Kitaplığı, 2006.
- Hobsbawm, Eric J. “Seri Üretim Gelenekler: Avrupa 1870-1914”. çev. Mehmet Murat Şahin. *Gelenegin İcadı*. der. Eric Hobsbawm - Terence Ranger. 305-356. İstanbul: Agora Kitaplığı, 2006.
- Hotaman, Davut. “Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Felsefenin Rolü”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13/2 (2017), 430-437.
- Hükümetler ve Programları, I. Cilt, 1920-1960*. haz. Nuran Dağlı - Belma Aktürk. Ankara: T.B.M.M. Basımevi, 1988.
- Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri (24 Nisan 1920- 22 Mayıs 1950)*. Cilt 1. Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları, 2013.
- İbrahim Hilmi. *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 3*. İstanbul: Hilmi Kitaphanesi, 1930.

- İbrahim Hilmi. *Türk Çocuğunun Din Kitabı: İlk Mektep 4*. İstanbul: Hilmi Kitaphanesi, 1930.
- İbrahim Hilmi. *Türk Çocuğunun Din Kitabı: Sınıf 5*. İstanbul: Hilmi Kitaphanesi, 1929.
- İbrahim Hilmi. *Köy Çocuklarına Din Dersleri: 3. Sınıf*. İstanbul: Hilmi Kitaphanesi, 1933-1934.
- 2001 Yılı Başında Milli Eğitim. haz. Yıldız Işık vd. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2000.
- İkinci Maarif Şurası (15-21 Şubat 1943). Tıpkı Basım. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1990.
- II. Milli Eğitim Şurası, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164619_2_sura.pdf, (Erişim 5 Mayıs 2020).
- İlhan, Attila. *Hangi Batı*. Ankara: Bilgi Yayınları, 2001.
- İlk Mektep Muallim ve Muavinleri Hakkında Kanun. *Resmi Ceride* 388 (2 Haziran 1926). Erişim 11 Eylül 2022. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400842.pdf
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1340)*. İstanbul: Maarif Vekâleti İlk Tedrisat Dairesi, Matbaa-i Âmire, 1340.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1926)*. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti, Milli Matbaa, 1926.
- İlk Mektep Müfredat Programı (1930)*. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti, Devlet Matbaası, 1930.
- İlkokul Programı (1936)*. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı, Devlet Basımevi, 1936.
- İlkokul Programı (1948)*. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Basımevi, 1948.
- İlkokul Programı (1956)*. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti, Maarif Basımevi, 1956.
- İnal, Kemal. “Türkiye’de Geçmişten Günümüze Din Politikaları ve Eğitime Etkileri”. *Dem Dergi* 2 (2007), 12-17.
- İnan, A. Afet. *M Kemal Atatürk’ten Yazdıklarım*. İstanbul: Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1998.
- İnan, A. Afet. *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk’ün El Yazıları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2020.

- İnan, Afet. *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2020.
- İsmet İnönü Konuşma, Demeç, Makale, Mesaj ve Söyleşiler 1919-1933. haz. İlhan Turan. Ankara: İnönü Vakfı Yayınları, 2021.
- İzmirli İsmail Hakkı. *Din Dersleri*. İstanbul: Marifet Matbaası, 1927.
- James, William. *Habit*. New York: Henry Holt and Company, 1914.
- Jaschke, Gotthard. *Yeni Türkiye’de İslamlık*. çev. Hayrullah Örs. Ankara: Bilgi Yayınları, 1972.
- Kafadar, Osman. *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları, 1997.
- Kafadar, Osman. “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*. ed. Tanıl Bora – Murat Gültekingil. 3/ 351- 381. İstanbul: İletişim Yayınları, 2020.
- Kaliber, Alper. “Türk Modernleşmesini Sorunsallaştıran Üç Ana Paradigma”. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*. ed. Tanıl Bora - Murat Gültekingil. 3/ 107-124. İstanbul: İletişim Yayınları, 2020.
- Kanbolat, Erhan. “Atatürk Döneminde Eğitimde Millik ve Modernleşmeye Dair Tartışmalar”. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları* 16/31 (2017), 57-80.
- Kaplan, İsmail. *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2013.
- Kara, İsmail. *Cumhuriyet Türkiye’sinde Bir Mesele Olarak İslam I*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017.
- Karaaslan Şanlı, Halise. *Hasan Ali Yücel Konuşmaları: Ulusal Kimlik İnşası ve Politik Retorik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi, 2012.
- Karakuş, Gülbeyaz. *Cumhuriyet’in Politik Teolojisi: Türkiye’de Kurucu İdeolojinin Sivil Din İhdası*. Ankara: Cedit Neşriyat, 2021.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2009.
- Karlı, İhsan. “Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluş Döneminde Kadro Dergisinin İdeolojik Tasarımı”. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* 3/4 (2015), 139-160.
- Karpat, Kemal H. *Osmanlı Modernleşmesi: Toplum, Kurumsal Değişim ve Nüfus*. Ankara: İmge Yayınları, 2002.
- Karpat, Kemal H. *Osmanlı’dan Günümüze Elitler ve Din*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2018.

- Karpat, Kemal H. *İslam'ın Siyasallaşması: Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Kimlik, Devlet, İnanç ve Cemaatin Yeniden Yapılandırılması*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2019.
- Kavak, Yüksel vd. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2007.
- Kaya, Volkan Hasan vd., “Atatürk’ün Eğitime Bakışı Üzerine bir Çalışma”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 3 (Aralık 2016), 297-303.
- Kaygısız, İbrahim. “Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri”. *Eğitim ve Yaşam* (1997), 5-15.
- Kayıran, Mehmet. “Atatürkçü Düşünce Işığında: Çağdaş Eğitim”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 14/42 (1998), 780-830.
- Kesgin, Safiye. *Cumhuriyet Dönemi Ahlak Eğitimi*. Ankara: Maarif Mektepleri Yayınları, 2018.
- Kesgin, Safiye. “İdealizm ve Eğitim”. *Eğitim Felsefesi*. ed. Mustafa Cihan - Zafer Yılmaz. 23-34. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021.
- Kılıç, Murat. “Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Milliyetçiliğinin Tipolojisi”. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2007), 113-140.
- Kirby, Fay. *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. çev. Niyazi Berkes. İstanbul: Tarihçi Kitabevi Yayınları, 2019.
- Kocaoğlu, Ceyda Tuna. “Soğuk Savaş Yıllarında Türkiye’de Komünizm Karşıtı Propaganda Kitaplarında Anti-Komünist Söylem”. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi* 2 (Haziran 2020), 33-51.
- Koçak, Orhan. “1920’lerden 1970’lere Kültür Politikaları”. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 2 Kemalizm*. ed. Ahmet İnsel. 371-424. İstanbul: İletişim Yayınları, 2001. 371-424.
- Koçer, Hasan Ali. “Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirme Problemi”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 6/1 (1973), 1-19.
- Kodaman, Bayram. *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1991.
- Korkmaz, Tuğrul. “Türkiye’de Tek Partili Dönemin Toplum ve Siyaset Anlayışının Dünya Konjonktürü Bağlamında Değerlendirilmesi”. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* 43 (2014), 1-22.
- Köken, Nevzat. *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923-1960)*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2002.

- Köker, Levent. *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*. İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2007.
- Köse, Erdoğan. “Eğitim Felsefesi ve Eğitim Akımları”. *Eğitim Felsefesi*. ed. Remzi Y. Kıncal. 73-95. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019.
- Köy Öğretmenleri Kanunu. Resmi Gazete 3639 (24 Haziran 1937). Erişim 22 Eylül 2022. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc017/kanuntbmmc017/kanuntbmmc01703238.pdf
- Köy Enstitüleri Kanunu. Resmi Gazete 4491 (22 Nisan 1940). Erişim 25 Eylül 2022. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc021/kanuntbmmc021/kanuntbmmc02103803.pdf
- Köy Mektepleri İçin Müfredat Programı (1927)*. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti, Devlet Matbaası, 1927.
- Köy Mektepleri Müfredat Programı (1930)*. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti, Devlet Matbaası, 1931.
- Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu. *Resmî Gazete* 5141 (25 Haziran 1942). Erişim 3 Ekim 2022. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc023/kanuntbmmc023/kanuntbmmc02304274.pdf
- Kreiser Klaus. *Atatürk: Bir Biyografi*. çev. Dilek Zaptçioğlu. İstanbul: İletişim Yayınları, 2010.
- Kurtuluş, Begüm. “Aşırılıklar Çağının Mirası: Hobsbawm’ın Tarih Anlayışı Çerçevesinde Savaşın Dönüşümü”. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8/2 (2015), 48-69.
- Kushner, David. *Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu (1876-1908)*. çev. Şevket Serdar Türet vd. İstanbul: Kervan Yayınları, 1979.
- Kuşci, Ahmet. *Türk Eğitim Tarihi (1923-1950)*. Ankara: İksad Yayınları, 2021.
- Küçükaslan, Alaattin, vd. “İdealist ve Realist Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Değerlendirme” *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 10/19 (2021), 118-137.
- Lewis, Bernard. *Modern Türkiye’nin Doğuşu*. çev. Metin Kırıatlı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1993.
- Lindisfarne, Nancy. *Elhamdülillah Laikiz: Cinsiyet, İslam ve Tür Cumhuriyetçiliği*. çev. Selda Somuncuoğlu. İstanbul: İletişim Yayınları, 2002.
- Lise Birinci Devre Müfredat Programı (1340)*. İstanbul: Maarif Vekâleti Yayın Müdürlüğü, Matbaa-i Âmire, 1340.

- Maarif Teşkilatına Dair Kanun. *Resmî Ceride* 338 (3 Nisan 1926). Erişim 10 Eylül 2022. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf
- Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Kanunu. *Resmî Gazete* 2434 (22 Haziran 1933). Erişim 20 Eylül 2022. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2434.pdf>
- M. Ali Rıza. *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 3*. İstanbul: Türk Neşriyat Yurdu, 1929.
- M. Ali Rıza. *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 4*. İstanbul: Türk Neşriyat Yurdu, 1930.
- M. Ali Rıza. *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri: Sınıf 5*. İstanbul: Türk Neşriyat Yurdu, 1930.
- Mardin, Şerif. *Türk Modernleşmesi: Makaleler 4*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2000.
- Mardin, Şerif. *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2017.
- Mardin, Şerif. *Türkiye’de Din ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2017.
- Mardin, Şerif. *Din ve İdeoloji* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2019)
- Mehmet Ziya. *Hasenat*. İstanbul: Orhaniye Matbaası, 1342.
- Mehmet Ziya. *Siyer-i Nebi*. İstanbul: Kitaphane-i Hilmi, 1926.
- Meşeci Giorgetti, Filiz - Batır, Betül. “İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları”. *Recent Period Turkish Studies* 13-14 (Ekim 2012), 27-56.
- Meşeci Giorgetti, Filiz. “Erken Cumhuriyet/ Atatürk Dönemi Eğitim (1920-1938)”. *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*. ed. Mustafa Gündüz. 117-150. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 2020.
- Mehmet Ziya. *Hasenat*. İstanbul: Orhaniye Matbaası, 1342.
- Mehmet Ziya. *Siyer-i Nebi*. İstanbul: Kitaphane-i Hilmi, 1926.
- Metintaş, Mustafa Yahya - Kayıran, Mehmet. “1929 Ekonomik Krizinin Türk Tarımına Etkileri ve 1931 Birinci Türkiye Ziraat Kongresi”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23 (2016), 33-82.
- Millet Mektepleri Talimatnamesi. *Resmî Gazete* 1048 (24 Kasım 1928). Erişim 10 Ekim 2022. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/1048T.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Tebliğler Dergisi* 11/524 (7 Şubat 1949).
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Tebliğler Dergisi* 13/617 (20 Kasım 1950).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Heyeti İlmiye, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf, (Erişim 5 Mayıs 2020).

Nadi, Nadir. *Perde Aralığından*. İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1979.

Neuman, W. Lawrence. *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I*. çev. Özlem Akkaya. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2020.

Neziroğlu, İrfan - Yılmaz, Tuncer (haz.). *Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 1 (24 Nisan 1920- 22 Mayıs 1950)*. Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları, 2013.

Nurdoğan, Arzu Meryem. *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim (1869-1922)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yakınçağ Tarihi Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2005.

Ocak, Gürbüz. “Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 1/1 (2004), 1-19.

Oktay, Ahmet. “Hümanizma Tartışmaları”. *Cogito*, 31 (2002).

Okumuş, Ejder. “Tanzimat Döneminde Eğitimde Laikleşmenin İşaretleri”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 3/9 (2005), 143-162.

Olgun, Kenan. *Türkiye’de Halkevleri Gerçeği, Teftiş Raporları Işığında Birinci Yılında Halkevleri (Halkevleri ve Kocaeli Halkevi Örneği)*. Ankara: İksad Yayınevi, 2019.

Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu. *Resmî Gazete* (7 Nisan 1924). Erişim 5 Eylül 2022. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf

Ortaylı, İlber. *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2003.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları, 2007.

Örnek, Cangül. *Türkiye’nin Soğuk Savaş Düşünce Hayatı: Antikomünizm ve Amerikan Etkisi*. İstanbul: Yordam Kitap, 2021.

Öz, Ayhan. “Heyeti İlmiye Toplantıları ve Milli Eğitim Şuralarında Din Eğitimi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/29 (Haziran 2014), 129-156.

Özcan, Zeynep. *İnönü Dönemi Dini Hayat*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2015.

Özkan, Salih. *1938-50 Arası Türkiye’nin Eğitim Kültür Politikası*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1996.

- Özsarı, Mustafa. “Cumhuriyet Döneminde İzmir’de Bir Pedagoji Okulu: Mustafa Rahmi ve Çevresi”. *Akademik Kaynak* 5/10-11 (2019), 21-32.
- Öztürk, Cemil. “Cumhuriyet Döneminde İlköğretim ve Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma”. *V. Türk Kültürü Kongresi Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği (17-21 Aralık 2002), Eğitim*. haz. Songül Boybeyi. IV/ 31-62. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 2005.
- Öztürk, Cemil. “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmede Model Arayışları”. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Sempozyumu*. haz. Murat Alper Parlak. 283-316. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2010.
- Öztürk, Cemil. “Çağdaş Eğitim ve Bilim”. *İmparatorluktan Ulus Devlete Türk İnkılap Tarihi*. ed. Cemil Öztürk. 241-266. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2017.
- Öztürk, Cemil. “Cumhuriyet Döneminde Eğitim”. *Türk İnkılap Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti*. ed. Cemil Öztürk. 279-301. İstanbul: İstek Yayınevi, 2018.
- Öztürk, Cemil. *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme: Görüşler Politikalar Kurumlar*. İstanbul: Yeditepe Akademi Yayınları, 2021.
- Palazoğlu, Ahmet Bekir. *Atatürk’ün Eğitim ile İlgili Düşünceleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1999.
- Parla, Taha. *Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları: Kemalist Tek-Parti İdeolojisi ve CHP’nin Altı Oku*. 3. Cilt. İstanbul: İletişim Yayınları, 1995.
- Pektaş, Şerafettin. *Milli Şef Döneminde (1938-1950) Cumhuriyet Gazetesi*. İstanbul: Fırat Yayınları, 2003.
- Platon. *Devlet*. çev. Sabahattin Eyüboğlu - M. Ali Cimcoz. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2019.
- Polat, Murat - Arabacı, İ. Bakır. “Emrullah Efendi ve Satı Bey’den Günümüze: Eğitimde Yenileşme Sorunsalı”. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21 (2015), 35-43.
- Polatoğlu, Mehmet Gökhan. “Türkiye’nin Kalkınmasında Sümerbank ve Etkinliği (1933-1987)”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 37/104 (Kasım 2021), 261-306.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Toplumsal Sözleşme veya Siyasal Hukukun Prensipleri*. çev. Cenap Karakaya. İstanbul: İletişim Yayınları, 2020.
- Sak, Ramazan vd. “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi”. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 4/1 (2021), 227-250.
- Sakaoğlu, Necdet. *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003.

- Sakaoğlu, Necdet. “Atatürk Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları”. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Sempozyumu*. haz. Murat Alper Parlak. 265-279. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2010.
- Sakaoğlu, Necdet. *Türkiye Eğitim Tarihi (11-20. Yüzyıllar)*. İstanbul: Alfa Yayınları, 2018.
- Salimoğlu, Meltem. “Cumhuriyet Halk Partisinin 7. Kurultayı ve Din Politikası (1945-1950)”. *Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi* 4 (2020), 57-75.
- Sarı, Muhammed - Uz, Esmâ. “Cumhuriyet Döneminde Köy Eğitim Kursları”. *Turkish History Education Journal* 6/1 (2017), 29-55.
- Sarihan, Zeki. *Kurtuluş Savaşı Günlüğü III: TBMM’den Sakarya Savaşına*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1995.
- Sarihan, Zeki. *1921 Maarif Kongresi*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi Yayınları, 2019.
- Shaw, Stanford - Shaw, E. Kural. *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye*. çev. Mehmet Harmancı. Cilt II. İstanbul: E Yayınları, 1983.
- Sinanoğlu, Suat. *Türk Hümanizmi II*. İstanbul: Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1999.
- Somel, Selçuk Akşin. “Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler”. *Savaştan Barişâ: 150. Yıldönümünde Kırım Savaşı ve Paris Antlaşması*. 61-84. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi, 2007.
- Soydan, Tarık. “Osmanlı’dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye’de Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı Sorunu”. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 5/8 (2013), 53-71.
- Soydan, Tarık - Tüncel, Mahmut. “Osmanlı’da İlk Yenileşme Döneminde Eğitimin Kurumsal ve Yönetimsel Yapısının Oluşumu ve Gelişimi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 43/198 (2013), 110-125.
- Söğütlü, İlyas. “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Türkiye’de Modernleşme: Kırılmalar ve Süreklilikler”. *Muhafazakar Düşünce Dergisi* 5/18 (2008), 33-54.
- Söğütlü, İlyas. “Cumhuriyet Türkiye’sinde Modernleşme ve Bürokratik Vesayet”. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (2010), 49-68.
- Sönmez, Veysel. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.
- Sözer, Ali Nazım. “Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun, Eğitimde Birlik Hakkında Kanun ve Günümüzdeki Durumları”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7/2 (2005), 84-107.

- Sunar, Lütü. “Kadro Dergisi/ Hareketi ve Etkileri: Türk Devlet İdeolojisi ve Sol Kemalizmin Oluşumu Bağlamında Bir Analiz”. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 2/1 (2004), 511-526.
- Sungu, İhsan. “Tevhidi Tedrisat”. *Belleten* 2/ 7-8 (1938), 397-431.
- Şahin, Çavuş. “Eğitim ve Temel Felsefe Akımları”. *Eğitim Felsefesi*. ed. Remzi Y. Kıncal. 43-71. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019.
- Şahin, Muhammet - Tokdemir, M. Ahmet, “II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9/4 (2011), 851-876.
- Şahin, Mustafa. “Bir Halk Eğitimi Çalışması Olarak Millet Mektepleri”. *Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi* 1/2 (1992), 213- 234.
- Şeker, Kadir. *İnönü Dönemi Kültür Hayatı (1938-1950)*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 2006.
- Şimşek, Ayşe - Kartal, Sadık, “Türkiye Eğitim Sisteminin Amaçlarında Felsefi Akımlar”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 12/65 (Ağustos 2019), 873-880.
- Şimşek, Eyüp. “Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)”. *Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 49 (2013), 391-414.
- Şimşek, Ufuk vd. “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7/4 (2012), 2809-2823.
- Tanilli, Server. *Yüzyılların Gerçeği ve Mirası 20. Yüzyıl: Yeni Bir Dünyanın Arasında*. VI. Cilt. İstanbul: Adam Yayınları, 2007.
- Tanrıöver, Hamdullah Suphi. *Dağ Yolu II*. Ankara: Türk Ocakları Matbaası, 1931.
- TBMM Zabıt Ceridesi*, 1. Dönem, 1. Yasama Yılı, 13. İçtima, Cilt: 1, 09 Mayıs 1920.
- TBMM Zabıt Ceridesi*, 1. Dönem, 3. Yasama Yılı, 1. İçtima, Cilt: 18, 1 Mart 1922.
- TBMM Zabıt Ceridesi*, 1. Dönem, 3. Yasama Yılı, 90. İçtima, Cilt: 22, 24 Ağustos 1922.
- TBMM Zabıt Ceridesi*, 1. Dönem, 4. Yasama Yılı, 1. İçtima, Cilt: 28, 1 Mart 1923.
- TBMM Zabıt Ceridesi*, 2. Dönem, 2. Yasama Yılı, 1. İçtima, Cilt: 7, 1 Mart 1924.
- TBMM Zabıt Ceridesi*, 2. Dönem, 2. Yasama Yılı, 2. İçtima, Cilt: 7, 3 Mart 1924.
- TBMM Zabıt Ceridesi*, 5. Dönem, 3. Yasama Yılı, 33. İçtima, Cilt: 16, 5 Şubat 1937.
- TBMM Zabıt Ceridesi*, 5. Dönem, 3. Yasama Yılı, 65. İçtima, Cilt: 18, 26 Mayıs 1937.

- TBMM Zabıt Ceridesi*, 5. Dönem, 3. Yasama Yılı, 74. İçtima, Cilt: 19, 11 Haziran 1937.
- TBMM Tutanak Dergisi*, 8. Dönem, 2. Yasama Yılı, 22. İçtima, Cilt: 3, 24 Aralık 1946.
- TBMM Tutanak Dergisi*, 9. Dönem, 1. Yasama Yılı, 3. İçtima, Cilt: 1, 29 Mayıs 1950.
- T.C. Maarif Vekilliği, *Amerikan Heyeti Raporundan: Maarif İşleri* (İstanbul: Devlet Basımevi, 1939).
- Tekeli, İlhan. “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim Sistemindeki Değişmeler”. *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*. 2/456-475. İstanbul: İletişim Yayınları, 1985.
- Tekeli, İlhan - İlkin, Selim. *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1999.
- Temizyürek, Fahri - Balcı, Ahmet. *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu. Resmî Gazete 63 (6 Mart 1340). Erişim 3 Eylül 2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=430&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=3>
- Tezel, Yahya S. *Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi (1923-1950)*. Ankara: Yurt Yayıncılık, 1982.
- Tezci, Erdoğan. “Eğitim Felsefesi Nedir veya Eğitim Felsefesinin Rolü Nedir?”. *Eğitim Felsefesi Temeller, Ekoller ve Kavramlar*. ed. Erdoğan Tezci. 19-35. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.
- Toker, Arzu. “Sosyal Bilimlerde Nitel Veri Analizi İçin Bir Kılavuz”. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 51 (2022), 319-345.
- Toker Gökçe, Asiye. “Eğitim Felsefesi Akımlarının Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Felsefesine Etkileri”. *Eğitim Felsefesi*. ed. Nurten Gökalp - Şengül Çelik. 173-184. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2012.
- Toku, Neşet. "Türkiye İçin Alternatif Bir Model: Sivil Eğitim". Neşettoku. Erişim 3 Ekim 2021. <http://www.nesettoku.com.tr/?p=234>
- Tonguç, İsmail Hakkı. *Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1947.
- Toprak, Hicret K. “Türkiye’de Tek Parti Yönetiminde Resmî- Dinî Neşriyat”. *Uluslararası Dini Araştırmalar ve Küresel Barış Sempozyumu*. ed. Muhiddin Okumuşlar vd. II/633-646. Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları, 2016.
- Toprak, Zafer. “Cumhuriyet’in Kilit Taşı: Harf Devrimi”. *Toplumsal Tarih Dergisi* 20/118 (2003), 68-73.

- Toprak, Zafer. *Atatürk Kurucu Felsefenin Evrimi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 2020.
- Toprak, Zafer. *Cumhuriyet ve Antropoloji*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2021.
- Toprak, Zafer. “Türkiye’de Sol Faşizm ya da Otoriter Modernizm (1923-1946)”. *Sosyalbilimler*. Erişim 13 Nisan 2024. <https://www.sosyalbilimler.org/turkiyede-sol-fasizm-ya-da-otoriter-modernizm-1923-1946/>
- Tosun, Cemal. “Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ve Din Görevlisi Yetiştirme Alanında Değişme”. *V. Türk Kültürü Kongresi Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği (17-21 Aralık 2002), Eğitim*. haz. Songül Boybeyi. IV/85-111. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 2005.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2017.
- Toynbee, Arnold J. *Uygarlık Yargılanıyor*. çev. Kasım Yargıcı - Mehmet Ali Yalman. İstanbul: Örgün Yayınevi, 2019.
- Tuğluoğlu, Fatih - Tunç, Tuncay. “1926 İlkemektep Müfredatı ve Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Ekonomik Hedefleri”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 26/76 (2010), 55-98.
- Tunaya, Tarık Zafer. *İslamcılık Cereyanı 2: İkinci Meşrutiyet’in Siyasi Hayatı Boyunca Gelişmesi ve Bugüne Bıraktığı Meseleler*. İstanbul: Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1998.
- Tunaya, Tarık Zafer. *İslamcılık Cereyanı 3: İkinci Meşrutiyet’in Siyasi Hayatı Boyunca Gelişmesi ve Bugüne Bıraktığı Meseleler*. İstanbul: Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, 1998.
- Tunaya, Tarık Zafer. *Türkiye’nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2010.
- Tunaya, Tarık Zafer. *Türkiye’de Siyasal Gelişmeler (1876-1938): Mütareke, Cumhuriyet ve Atatürk*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2016.
- Tuncel, Gül - İçen, Mustafa. “Eğitim Felsefesinde İnsan Doğasının Rolü”. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 2/1 (2018), 62-69.
- Tunçay, Mete. *Türkiye Cumhuriyeti’nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması (1923-1931)*. Ankara: Yurt Yayınları, 1981.
- Turan, İbrahim. “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi: İstihdam Alanı - Program İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (Aralık 2017), 59-77.
- Turan, Mustafa. “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Tevhid-i Tedrisat”. *Türk Yurdu* 31/288 (2011), 191-198.

Turan, Şerafettin. “Dr. Reşit Galip’in Atatürk’e Yakınmaları”, *Tarih Araştırmaları Dergisi* 25/39 (2006), 1-25.

Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim. ed. Ercan Türk. Ankara: MEB Yayınları, 2015.

Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun. *Resmi Gazete* 1030 (3 Kasım 1928). Erişim 15 Eylül 2022. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.3.1353.pdf>

Türk Yükseköğretimin Bugünkü Durumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2005.

Türkdoğan, Orhan. *Kültür, Değişme ve Toplumsal Çözülme.* İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık, 2007.

Türkislamoğlu, Elif. “Şerif Mardin ile Niyazi Berkes’in Atatürk Devrimlerine Bakışta Zihniyet Değişimi Meselesi”. *R&S Research Studies Anatolia Journal* 2/7 (2019), 360-376.

Türkoğlu, Adil. “Cumhuriyet Döneminde İlköğretimin Gelişimi”. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Sempozyumu.* haz. Murat Alper Parlak. 77-96. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2010.

Unat, Faik Reşit. “İlk, Orta, Yüksek Tedrisatımızın On Senelik Bilançosu”. *Fikirler* 100 (29 Teşrin-i Evvel 1933) 3-36.

Uyangör, Nihat. “Felsefi Ekoller Açısından Eğitim: İdealizm, Realizm ve Rasyonalizm”. *Eğitim Felsefesi Temeller, Ekoller ve Kavramlar.* ed. Erdoğan Tezci. 37-48. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.

Uyanık, Necmi - Kara, Serdar. *Birinci Cumhuriyet Dönemi: Din-Siyaset ve Toplum İlişkileri Üzerine (1923-1960).* Konya: Palet Yayınları, 2016.

Uyar, Hakkı. *Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi.* İstanbul: Boyut Yayıncılık, 2011.

Uzun, Hakan. “İktidarını Sürdürmek İsteyen Bir Partinin Kimlik Arayışı: Cumhuriyet Halk Partisi’nin 1947 Olağan Kurultayı “. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi* 12/25 (2012), 101-139.

Üçüncü Millî Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946). Tıpkı Basım. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1990.

III. Millî Eğitim Şûrası, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164646_3_sura.pdf, (Erişim 5 Mayıs 2020).

Ülken, Hilmi Ziya. *Millet ve Tarih Şuuru.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1985.

Ülken, Hilmi Ziya. *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2019.

- Ülken, Hilmi Ziya. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2022.
- Ünal, Fatma - Ünal, Mehmet. “Türkiye’de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 1 (2010), 110-125.
- Üstel, Füsün. “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi. İstanbul: İletişim Yayınları, 2008.
- Vahapoğlu, Vahap - Güneş, Adem. “1924’ten 1950’ye Din Eğitimini Etkileyen Unsurlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/60 (2018), 1320-1327.
- Yakut, Esra. “II. Meşrutiyet Döneminde Mekteplerde Dini Eğitim”. *Kebikeç İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi* 37 (2014), 19-34.
- Yalçın, E. Semih. “Atatürk İlkeleri ve Atatürkçü Çağdaş Düşünce Yapısı”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 14/41 (1998), 573-591.
- Yanardağ, Ayşe. “Osmanlı’dan Erken Cumhuriyet Dönemine Miras Kalan bir İlköğretim Meselesi; Muallim Muavinleri”. *Turkish History Education Journal* 9/2 (2020), 510-531.
- Yaşar, Nezihe - Asal, Uğur Yasin. “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Geçişte Modernleşmede Yaşanan Değişim ve Süreklilikler”. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21/43 (2022), 605-629.
- Yavaş, Cemil. *Heyeti İlmiye ve Milli Eğitim Şuralarında Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2003.
- Yavuz, Erdem. “1929 Dünya Ekonomik Buhranı’nın Türkiye’ye ve Diğer Ülkelere Olan Etkisinin İstatistik Analizi”. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/2 (2021), 377-390.
- Yazıbaşı, Muhammed Ali. *II. Meşrutiyet Dönemi Sıbyan/İptidai ve Rüştîye Mekteplerinde Ahlak Eğitimi ve Öğretimi (1908-1918)*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014.
- Yazıbaşı, Muhammed Ali. “II. Meşrutiyet Dönemi Batıcılık Akımının Ahlak Anlayışının Değerlendirilmesi”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 3/1 (2014), 117-135.
- Yenen, İbrahim. “Klasik Sosyal Kuram ve Din: Karl Marx ve Emile Durkheim’in Din Yaklaşımları”. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi* 4/7 (2022), 745-758.
- Yeşilçayır, Celal. “Eğitimde Benimsenen Özcü Anlayış Üzerine Felsefi Bir Değerlendirme”. *Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1/2 (2020), 44-52.
- Yıldırım, Ayşe. “Ziya Gökalp’te Toplumsal Değişme: Kültür-Uygarlık Tezi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/9 (2013), 1-20.

- Yıldırım, Emre. “Türk Kimliğinin “Nev-Yunani” ve “Akdenizli” Formülasyonu: Yahya Kemal Beyatlı ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6/26 (2013), 624-642.
- Yıldırım, Erinç Erdal. *İnönü Döneminde Tarih ve Eğitim: Tarih Anlayışında Süreklilik ve Değişim*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık, 2014.
- Yıldız, Ahmet. *Ne Mutlu Türküm Diyebilene: Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları 1918-1938*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2001.
- Yıldız, Nihal - Akandere, Osman. “Köy Enstitülerinin İdeolojik Yapısı”. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi* 17/35 (2017), 275-213.
- Yıldız, Orhan - Yıldız, Tuğçe. “Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikaları”. *Journal of Research in Education and Society* 3/1 (2016), 24-41.
- Yılmaz, Ensar. “İnönü Döneminde (1938-1950) Kültür/Sanat Alanının Yapısal Görünümü”. *EKEV Akademi Dergisi* 93 (2023), 142-150.
- Yılmaz, Sabanur. *Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun Romanlarında İdeoloji*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
- Yiğit, Ali Ata. *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 1992.
- Yolcu Yavuz, Serap. *Cumhuriyet Misyonerleri: 1930-1946 Arası Türkiye’de Bir Politik Özne Olarak Gençliğin İnşası*. İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları, 2019.
- Yurt, Gülay - Coşkun, Sezai. “Batılılaşma Meselesi Bağlamında Tek Parti Dönemi Tiyatro Eserlerinde Yeni Kadın Tipi ve Aile”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/44 (2016), 325-336.
- Yusuf Ziya. *Dinimiz: Üçüncü Sınıf*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1930.
- Yusuf Ziya. *Dinimiz: Dördüncü Sınıf*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1930.
- Yusuf Ziya. *Dinimiz: Beşinci Sınıf*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1929.
- Yusuf Ziya. *Din Dersleri İman ve İbadet*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1926.
- Yusuf Ziya. *Peygamberimiz*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, Evkaf-ı İslamiye Matbaası, 1926.
- Yücel, Hasan Ali. *Türkiye’de Orta Öğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1994.
- Yücel, İdris. “Yabancı Okullar ve Kültürel Milliyetçilik: Bursa Amerikan Kız Koleji Tanassur Hadisesi (1928)”. *Belleten* 80/287 (2016), 307-328.

- Yünkül, Eyüp. “Bir Sosyoekonomik ve Kültürel Yapılanma Olarak Yeniden Kurmacılık”. *Eğitim Felsefesi Temeller, Ekoller ve Kavramlar*. ed. Erdoğan Tezci. 113-124. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.
- Yürük, Tuğrul. “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”. *Dini Araştırmalar* 13/34 (2010), 69-86.
- Zengin, Mahmut. *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*. İstanbul: DEM Yayınları, 2017.
- Zengin, Mahmut. “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri”. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/36 (2017), 113-137.
- Zengin, Mahmut - Hendek, Abdurrahman. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Din Dersleri: Statü, Programlar ve Çoğulculuk*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021.
- Zengin, Mahmut - Menküç, Dilek. “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Din ve Ahlak Dersi Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1924-1982)”, *Turkish Studies* 12/10 (2017), 361-386.
- Zengin, Zeki Salih. “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”. *Dini Araştırmalar* 5/13 (2002), 81-106.
- Zengin, Zeki Salih. *II. Meşrutiyet’te Medreseler ve Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2002.
- Zengin, Zeki Salih. *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2004.
- Zengin, Zeki Salih - Yapıcı, Asım, “İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006), 127-154.
- Zengin Zeki Salih. “Tanzimat ve Sonrası Dönemde Osmanlı Toplumunda Gayrimüslimler ve Din Eğitimi”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 6/15 (2008), 139-170.
- Zengin, Zeki Salih. *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2009.
- Zengin, Zeki Salih. “Cumhuriyet Dönemi’nde Türkiye’de Kur’an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi. *ÇÜİFD* 11/2 (2011), 1-24.
- Zengin, Zeki Salih. “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Mekteplerde Din Dersleri ve Programlardaki Gelişmeler”. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. ed. Recep Kaymakcan vd. 153-174. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2011.

Zengin, Zeki Salih. *Medreseden Darülfünûna Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi*. Ankara: Maarif Mektepleri Yayınları, 2019.

Zürcher, Erik Jan. *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*. çev. Yasemin Saner. İstanbul: İletişim Yayınları, 2021.

