

760004

CUMHURİYET VE ÖĞRETMEN:
AYDINLANMA POLİTİKASI VE ÖĞRETMEN KİMLİĞİ
(1923-1960)

Bedi GÜMÜŞLÜ

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tarih Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2005

KABUL VE ONAY

Bedi Gümüşlü tarafından hazırlanan "Cumhuriyet ve Öğretmen: Aydınlanma Politikası ve Öğretmen Kimliği (1923-1960)" başlıklı bu çalışma, 08.06. 2005 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Öz (Başkan)

Yrd. Doç. Dr. Yunus Koç (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Özden

Yrd. Doç. Dr. Oktay Özel

Dr. M. Derviş Kılınçkaya

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Nuran Özyer
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

04.07.2005 

Bedi Gümüşlü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, öncelikle eleştirileri ve değerli katkıları için Prof. Dr. Mehmet Öz'e, konu seçimi ve çalışmanın başından sonuna kadar yaptığı yardımlar, eleştiriler ve yol göstericiliği için Yrd. Doç. Dr. Yunus Koç'a, önerileri, fikirleri ve yüreklendiriciliği için Yrd. Doç. Dr. Mehmet Özden'e, katkıları için Dr. Derviş Kılınçkaya'ya,

Ayrıca konu seçiminden itibaren desteği için Hakan Kaynar'a, yardımları için öğretmen arkadaşlarım Meral Başbuğ, Kemal Uluçay, Muzaffer Çamalan, Yüksel Çekmecelioğlu, Sedat Targutay, Aziz Hun ve Semra Öztürk'e, Türk Tarih Kurumu Kütüphanesi görevlileri Mustafa Sönmez ve Serpil Coşkun'a,

Ve elbette ki, öğretmen olarak fikirleri ve çalışma boyunca desteği için eşim Şengül'e, okudukları okullar ve eğitimle ilgili düşünceleri ve çalışmam sırasında bana katlandıkları için kızlarım Ala ve Arya'ya teşekkürler.

ÖZET

Gümüşlü, Bedi. *Cumhuriyet ve Öğretmen: Aydınlanma Politikası ve Öğretmen Kimliği*, Doktora Tezi, Ankara, 2005.

Tanzimat’la başlayan Osmanlı yenileşme hareketlerinin mirasıyla bir imparatorluğun kalıntıları üzerinde ulusal bir devletin kuruluşunu ifade eden Türkiye Cumhuriyeti, devrıldığı bu mirası önemli ölçüde değiştiren yeni bir modernleşme süreci başlatmıştır. Siyasi egemenliğin halka dayandığı, vatandaşlık kavramıyla insanların birbirine eşit olduğu, dinin toplumsal katmanlaşmada tasnif aracı olarak kullanılmadığı, bağımsız ve laik bir ulus-devlet kurmayı amaçlayan bu devletin değerleri, XVIII. yüzyıl Avrupa Aydınlanma düşüncesinin değerleriyle önemli ölçüde örtüşmekteydi.

Türkiye Cumhuriyeti toplumu yeni rejimin değerleri ve yeni yaşam tarzıyla tanıştırma ve benimsetmede en önemli araçlardan biri olarak eğitimi kullanmıştır. Yeni devletin sosyal ve siyasi yapısına uygun olarak, milli, demokratik ve laik değerler üzerine oturtulan yeni eğitim sistemi, öğretmenin kimliğini de -aynı öğelerle- şekillendirmiştir.

1923’de Cumhuriyetin ilanından başlayarak, hem içerik, hem yöntem olarak yeni bir eğitimden geçirilen ve yasal düzenlemelerle hukuki statüsü belirlenen öğretmen, devletin kendisine verdiği, Cumhuriyetin ilkelerinin topluma ulaştırılması görevini yerine getirmeye çalışmıştır.

Bu süreçte öğretmen, yaşanan kimi sorunlara karşın, halkın gözünde özellikle idealist ve milliyetçi nitelikleriyle önemli ölçüde olumlu bir iz bırakmış, okuma yazmanın yaygınlaştırılması, karma eğitimin kırsal alanlara ulaştırılması gibi başarılarıyla devletin Aydınlanma politikasının temel aktörü olmuştur. Ancak bu süreçte öğretmen hem halk, hem de devletle bazı sorunlar da yaşamıştır.

Öğretmenin halkla yaşadığı sorunlar, daha çok halkın geleneksel yaşam tarzının Cumhuriyetle getirilen sosyal ve kültürel yeniliklerin kabulünü zorlaştırmasından kaynaklanmaktaydı. Görevinde sahiplenildiğini tam olarak hissetmemesi ve sık sık “ulvi” olarak nitelenen görevine karşılık kendisine biçilen düşük sosyo-ekonomik statü

ise, üretmenin devletle yaşadığı, ama pek dile getirmediğı sorunların temelini oluşturmuştur.

Çalışmanın incelediğı zaman kesitinin sonu olan 1960 tarihi sürecin beklendiğı gibi sonuçlanmadığını göstermektedir. Toplum Cumhuriyetin retmenini kabul etmiş görünmektedir, ama aynı şeyin Aydınlanma politikası için söylenmesi o kadar kolay değıldir. 1950’den itibaren bu politikanın karşıtı olarak algılanan bir iktidara verilen çok güçlü halk desteğı ve bunun ardından gelen, Cumhuriyetin ilk yıllarının yönetim anlayışının yeniden hayata geçirilmesini amaçladığı iddia edilebilecek olan 1960 darbesi bunun kanıtı olarak düşünülebilir.

Anahtar Sözcükler

Cumhuriyet, Aydınlanma, retmen, Eğıtim, Kimlik.

ABSTRACT

Gümüşlü Bedi. *Turkish Republic and Its Teacher: Enlightenment Policy and Teacher's Identification (1923-1960)*, Doctorate Thesis, Ankara, 2005.

Turkish Republic, reflection of a national states' establishment onto an old emperorship by means of Ottoman renovation movements begin with Tanzimat period, has opened a newly developing period by the radical changes which made a considerable difference on this heritage. The refinements of this state in which the political sovereign belongs to the public, existing of equality with the concept of citizenship, religion is not used for benefits of social hierarchy and which aims to establish an independent secular public government, was very close to these elements of 18. century Europe's Enlightenment movement.

Turkish Republic used education as an important key to introduce the society with the elements and the new style of life of this completely new regime and make inspire them this elements. The new educational system as a convenient figure for social and political face of new government also formed identity teachers with the same elements.

Starting with the declaration of the Republic in 1923, the teacher, who was educated with both new methodology and content and was given new legal statue, tried to do his duty in order to introduce the principles of the republic.

Along this process, teacher, with idealistic and nationalistic attempts, had a great effect on people. The teacher also became a principal actor to increase literacy and to spread coeducation in countryside. However, in this process, the teacher faced some problems with both public and the state.

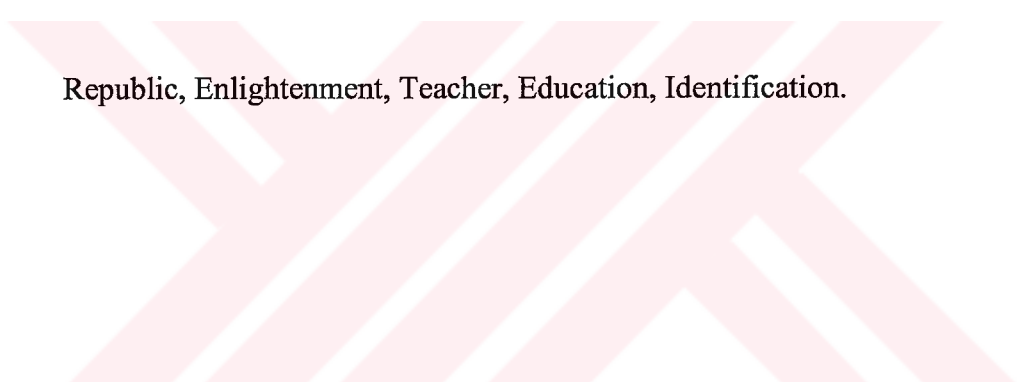
Actually, this problems with the public because of the traditional way of life of publics with accepting of social and cultural renewals that the republic had brought. Along with feeling no exact protection from the management and despite their duty which is

mentioned as “lofty”, the teachers’ low socio-economic level caused some “hidden” problems that they always faced but did not expressed.

The year 1960, the end of the period this study surveys, showed that the process didn’t have the results as it was expected. Although the society accepted the Republic’s teacher, it is not so easy to say the same thing for the Enlightenment’s policy. Especially in 1950s, an enormous public support which was given to a government which is said to be against this policy and the following stroke in 1960 to bring the early years of the republic back were the evidences of this conflict.

Key Words

Republic, Enlightenment, Teacher, Education, Identification.



İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	viii
GİRİŞ	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	
OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRETMENİ	1
1. KLASİK DÖNEM OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİ	1
1.1. Sıbyan Mektepleri	3
1.2. Medreseler	4
1.3. Enderun	8
2. OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİLEŞME ÇABALARI	9
2.1. Tanzimat'a Kadarki Yenilikler	9
2.2. Tanzimat Dönemi Yenilikleri	11
2.3. Meşrutiyet Dönemleri	15
2.3.1. 1876'dan 1908'e Kadar	15
2.3.2. 1908 Sonrası	22
2.3.3. Milli Mücadele Dönemi	27
3. OSMANLI'DA ÖĞRETMENLER, ÖĞRETMEN YETİŞTİREN	
KURUMLAR VE CUMHURİYET'E KADAR	
ÖĞRETMEN KURULUŞLARI	31
İKİNCİ BÖLÜM	
CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRETMENİ	46
1. CUMHURİYETİN EĞİTİM SİSTEMİ	46
1.1. Cumhuriyetin İdeolojik Temelleri ve Yeni Eğitim Sisteminin Özellikleri....	46
1.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sisteminin Yasal Dayanakları	61
1.3. Cumhuriyetin Merkezi Eğitim Teşkilatı	68
1.4. Cumhuriyetin Yeni Okul Sistemi	70
1.4.1. İlköğretim	70

1.4.2. Ortaöğretim	76
1.4.3. Yükseköğretim	85
2. CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME	93
2.1. Genel Durum ve Teşkilatın Kurulması	93
2.2. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştiren Eğitim Kurumları	97
2.2.1. Öğretmen Yetiştiren Genel Eğitim Kurumları	97
2.2.2. Köy Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri	102
2.3. Cumhuriyetin İlk Kırk Yılında Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar	113

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AYDINLANMA VE CUMHURİYETİN ÖĞRETMENİ	118
1. CUMHURİYET VE AYDINLANMA	118
1.1. Cumhuriyet ve Aydınlanma	118
1.2. Cumhuriyet Eğitimi ve Aydınlanma	145
1.2.1. Hükümetler ve Eğitim Alanında Uygulamalar	145
1.2.2. Ders Kitapları	167
2. CUMHURİYETİN ÖĞRETMENİ	195
2.1. Öğretmenin Hukuki Statüsü, Ekonomik ve Sosyal Durumu.....	195
2.2. Devlet-Öğretmen-Halk İlişkileri ve Beklentiler	214
2.3. Aydın Olarak Öğretmen	242
2.4. Toplumda Öğretmen İmgesi	251
SONUÇ	272
KAYNAKÇA	288

KISALTMALAR

AKDTYK	Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
AÜ	Ankara Üniversitesi
AÜEFĐ	Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi
CDTA	Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
DP	Demokrat Parti
DTCF	Dil ve Tarih Coğrafya Fakóltesi
İA	İslam Ansiklopedisi
İÜ	İstanbul Üniversitesi
İTÜ	İstanbul Teknik Üniversitesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEB TD	Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi
MEİSD	Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler
MEPGK	Milli Eğitim Planının Hazırlığı ile Görevli Komisyon
TBMM TD	Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi
TBMM ZC	Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi
OMMP	Orta Mektepler Müfredat Programı
ÖYEGM	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
TCTA	Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
TEMK	Türkiye Eğitim Milli Komisyonu
TÖDMF	Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu
TÖS	Türkiye Öğretmenler Sendikası
TTAH	Türk Tarihinin Ana Hatları
TTK	Türk Tarih Kurumu
Ty	Tarih yok
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti her ne kadar Osmanlı Devleti’ni yıkarak kurulmuş olsa da, bu durum Avrupa’daki imparatorlukların ulus-devletlere dönüşümlerinin klasik örneklerine benzememiş, söz konusu değişim, ülke içindeki iç karışıklık ya da savaş, bilinen anlamıyla bir devrim ile gerçekleşmemiştir. Osmanlı Devleti yenildiği bir savaş sonrası işgal edilerek fiili olarak sona erdirilmiş, ondan sonra da Türkiye Cumhuriyeti, aslında hepsi “Osmanlı”; çoğu Osmanlı subayı ve bir kısmı Osmanlı bürokratu olan kişilerin önderlik ettiği bir savaş sonrasında kurulmuştur. Bu kuruluş süreci Osmanlı hanedanına yönelik önemli bir zor hareketi uygulanmadan gerçekleştirilmiştir. Böylece temel bazı değişimler dışında, bir çok yenilik Osmanlı Devleti’nden kalan kurumların reformize edilmesi ile hayata geçirilmiştir.

Gerçi yaşamın şematize edilmesi her zaman yanlış sonuçlara ulaşılmasına yol açmaktadır ve burada belirtilen, sosyal ve siyasi bir sürecin bilinen klasik bir şemaya uymamasıdır. Osmanlı Devleti’nin yıkılışı ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunun ülke içindeki bir halk hareketiyle değil, bir dış savaşla gerçekleşmiş olması ve yeni devletin kuruluşuyla sonuçlanan süreci başlatan yapılanmanın Osmanlı iktidarını doğrudan hedef almadan oluşmuş olması, yeni devletin eski devletin kültürü, sanatı ve eğitim kurumları üzerine kurulmasını mümkün hale getirmiştir. Bundan sonra eski devlete ait üst yapı kurumları, başta acil çözümler isteyen devlet yönetim tarzı ve hukuk gibi alanlar dışında, bazı kurumların tasfiyesinin zamana bırakılması yoluyla gerçekleştirilmiş, böylece yeni devlet eskinin kalıntıları üzerinde, kimi zaman onların etkisini ciddi şekilde taşıyarak kurulmuştur.

Bu yönüyle Türk Devrimi hem avantajlı, hem de dezavantajlı bazı siyasi koşullarda yeni bir devletin kuruluşunu gerçekleştirmiştir. Avantajların başında, yeniden inşa edilmeye çalışılan devlet yapılanmasının Osmanlı Devleti’nden kalan iskelet üzerine kurulmasının getirdiği kolaylıklardır. Dezavantajlar ise, bu nedenle yeni yönetim tarzının özellikle ilk dönemlerde ülkede mevcut sosyal, siyasi birçok etmeni hesaplayarak, kendisini nispi bir bağımlılık içinde hissederek, amaçladığı değişimi gerçekleştirmekte zorlanmasıdır.

Eğitim sistemi Osmanlı Devleti'nden devralınan kurumların önemlilerindendir. Çünkü Osmanlı Devleti'nde eğitim alanında XVIII. yüzyıldan itibaren başlayan ve sonraki yüzyılda ciddi boyutlara ulaşan modernleşme çabaları vardı. Özellikle Tanzimat sonrasında giderek güçlenen ve yaygınlaşan bu çabalar devletin yıkılışına kadar sürmüştür. Yani Türkiye Cumhuriyeti, aslında bir çok açıdan, katılmış, çağdışı kalmış bir eğitim sistemi devralmamıştı, yapacağı yeniliklerin bir kısmının ilk evreleri zaten önceden gerçekleştirilmişti. Bir bakıma söz konusu olan bir süreçti ve bu süreç yeni devlet tarafından sonuçlandırılmıştır. Ama bu, Cumhuriyetin yenilik hareketlerinin önemli radikal dönüşümlere yol açmadığı anlamına gelmemektedir. Üstelik bu sürecin sonuçları her yönüyle önceden tahmin edilmiş, planlanmış da değildir. Yine de yeni Türk devletinin eğitim alanındaki yeniliklerini anlamak, doğrudan Osmanlı Devleti'ni ve bu devletin son dönemlerindeki modernleşme çabalarını doğru olarak anlamakla mümkün olmaktadır.

Osmanlı Devleti'nin XVIII. yüzyıldan itibaren yüzünü Batıya döndüğü söylenebilir. Üstelik Osmanlı, bunu bir imparatorluk için düşünsel bir devrim olarak nitelenebilecek bir şekilde, "üstünlük iddiasından vazgeçerek" yapmıştır. Ancak bu düşünsel dönüşüm devletin sona doğru gidişini engelleyememiştir. Çünkü Osmanlı'nın yüzünü döndüğü Batı da değişim içindeydi ve Osmanlı Devleti'nin Batıyı idealize ederek ve onu gözleyip aynı zamanda benzemeye de çalışarak geçirdiği bu dönemde anlamaya ve benzemeye çalıştığı Batı, uluslar arası ekonominin ortaya çıkışıyla ve kapitalist sistemin emperyalist yayılmacı sisteme dönüşmesiyle, kendisini yıkan güç olmuştur. İç ve dış politikasına bakıldığında bunu çözümleyemediği görülen Osmanlı, son dönemlerinde ortaçağ ve yeniçağın bilinen siyasi yöntemleriyle, devletlerarası ittifaklar ve denge politikası ile ayakta durmaya çalışmış, ama bu çabaları, yıkılmasını engelleyememiştir.

Bu dönemden sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı'nın içinde bir yönetim ve anlayış tarzı olarak ortaya çıkmış bulunan batılılaşma düşüncesi ve uygulamalarını güçlü bir şekilde devam ettirmiştir. Ancak Cumhuriyetin bu sürecin neresinde olduğu ve hangi evresinde yer aldığı tartışmalıdır. Belki bu konuda söylenebilecek şeylerin başında, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal ve ekonomik açılardan önemli bir gelişme

düzeyine vardığı yer almaktadır. Ancak eğitim sistemi gibi devletin gerçekten önemseydiği ve yenileşme için çaba gösterdiği alanların, batılı anlamda modernize edilip edilemediği gibi konular yine tartışmalı olarak kalmaktadır. Laik temellere dayalı karma eğitim başarılımış gibi görünse de, bu konuda sürecin devam ettiği bir başka gerçektir.

Bu çalışma bu konuyu bir yönüyle, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde eğitim sistemini ve onun içindeki öğretmeni araştırmanın merkezine alarak tartışmayı denemektedir. Bununla Cumhuriyetin ilk döneminin de daha iyi anlaşılması beklenmektedir.

Cumhuriyetin öğretmeni yapılan yeniliklerin, modern bir yaşam şekline geçişin; bir başka deyişle Aydınlanmanın önemli bir unsuru olarak görülmüş ve eğitim faaliyetlerini bu amaçla sürdürmesi beklenmiştir. Çünkü Cumhuriyetin halkla karşılaşan yüzü bu mesleğin üyeleri idi. 1928’de başlayan Latin harflerine geçiş ve ardından gerçekleştirilen Millet Mektepleri uygulamasında, halkın tümünün okur yazar haline getirilmesi yolunda Atatürk’ün “Başöğretmen” unvanını kabul etmesi, aslında Türkiye Cumhuriyeti’nde öğretmenlerden beklenen görevin önemine de işaret etmekteydi.

Bugünden geçmişe bakıldığında, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren hem yeni ve modern hayat değerlerini, hem de yeni kurulan ulus-devletin dayandığı Türk milliyetçiliğini halka benimsetmekle görevlendirilen öğretmenin, toplum tarafından kabul gördüğü ve bu mesleğin uzun bir tarihsel kesit ele alındığında halk üzerinde genel anlamda olumlu bir iz bıraktığı söylenebilir. Ancak bunun Cumhuriyetin getirdiği yeni yaşam tarzının veya “Aydınlanmanın” toplum tarafından kabul edildiği şeklinde yorumlanması o kadar kolay değildir. Üstelik öğretmenin halk tarafından kabulünün niteliği de tartışmalıdır. Çünkü bu konuda halkın yeni Türk devletini ve getirdiklerini benimsemiş olması ile kabul etmek durumunda kalmış olması arasında önemli bir fark vardır ve bu fark bugün ülkemizin tartışmalı sosyal ve siyasi konularından bir çoğunun temelini oluşturmaktadır. Cumhuriyet döneminin öğretmenin devlet tarafından kendisine verilen rolü ne kadar sahiplendiği ve buna ne kadar uygun olduğu ile zaman içinde ülkede yaşanan sosyal ve siyasi değişimlerin buna etkisi ise üzerinde durulması gereken diğer konulardır.

Bu çalışmada Cumhuriyetin yeni eğitim politikası ve bunun içinde öğretmenin yeri, Cumhuriyetle birlikte ortaya çıkan ekonomik, sosyal, siyasi, kültürel değişimlerin yarattığı sarsıntıların eğitim sisteminde ve dolayısıyla öğretmen kimliğinde oluşturduğu değişimler ve eğitim sistemi ile öğretmen kimliğinin bugüne kadar tartışılan yönleri ele alınmaya çalışılacaktır. Öğretmenin kimliği, bu kavramın oldukça geniş anlamıyla, Durkheim'in, tek tek bireylerin bir araya gelerek birbirinin içinde erimesi ve kolektif bir bilinç oluşturmasıyla ortak duygular ve inançların gerçekleşmesi¹ ve "Bir özneyi tanımlamak için geçerli olan unsurların tümünü ve buna ek olarak aynılıkla ilgili olan ve içten gelen bir duyguyu ifade eden; bu duygunun var olma iradesi tarafından oluşturulduğu ve birlik, bağlantı, aynılık, özerklik gibi değerler ile ilgili daha alt kategorideki diğer bir dizi duyguların toplamını ifade etmesi"¹ şeklinde ele alınacaktır. Bununla birlikte, insanın bir ırkın, bir tarihin, bir geleneğin ve bir kültürün ürünü olduğu şeklindeki özgülücü kimlik anlayışı ile insanın kültürel-geleneksel özelliklerinden sıyrılarak belirli değerler, örneğin özgürlük ve insan hakları gibi ortak insani değerler ve yaşam tarzları etrafında bir araya geldiği temeli üzerinde inşa edilen evrensel anlayışın kimlik tanımına göre de Türkiye Cumhuriyeti'nin öğretmeni anlaşılmaya çalışılacaktır.

Cumhuriyetin öğretmenin kimliğinin doğru olarak yansıtılabilmesinde evrensel kimlik anlayışının önemli rolü olacaktır, çünkü Türkiye Cumhuriyeti bir ulus-devlet olarak ortaya çıkmıştı ve vatandaşlarından öncelikle ülke çıkarlarına hizmet etmelerini istemekteydi. Bununla birlikte, "ülkenin resmi tarihine, milli ülküsüne, mitoslarına inanmasını ve resmi kimliğini bir üniforma gibi övünç ve inanç ile taşımasını bekliyordu" (Güvenç 1995: 25). Bu durumda, Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşının kimliğini de oluşturmakta kullanılacak olan öğretmenin, bundan daha baskın ve net bir şekilde ortaya konan bir kimliğe sahip olması gerekiyordu.

Bu haliyle Türkiye Cumhuriyeti'nin öğretmenin kimliği, devletin yeni sosyal ve siyasi değerleri ile yeni yönetim tarzının önerdiği sosyal ve siyasi ilişkilerin belirleyici etkilerini taşımıştır. Bu etkilerin ne olduğu, ne oranda kimliğin içine katıldığı; kısaca öğretmenin kim ve nasıl biri olduğu, ona hangi amaçlar ve görevler yüklendiği, bunlara ne kadar uyduğu, toplum tarafından nasıl karşılandığı, kendini nasıl gördüğü, genel

¹ (Bilgin 1994: 71)

olarak toplumsal rolü gibi olgular, öğretmen kimliğinin anlaşılmasında, çalışmanın üzerinde durduğu konular olacaktır.

Bu anlayışla çalışma, 1923 ile 1960 arasındaki dönemi, yani Cumhuriyetin kuruluşundan, inkılaplar dönemi olarak nitelenebilecek 1923-1938 arasındaki zaman süresini, ardından çok partili hayata geçişi ve çok partili hayatın, Cumhuriyeti kurduğu söylenebilecek olan ordu tarafından kısa bir süre sonra kesintiye uğratıldığı 1960'a kadarki eğitim sistemini, bu sistemin Aydınlanmacı niteliklerini ele almaktadır. Bu dönemin seçilmesinin nedeni, Aydınlanma ve modernleşme iddiasıyla kurulan Cumhuriyetin, yeni devletin kuruluşunda ve sosyal, siyasi, hukuki ve kültürel faaliyetlerinde Aydınlanmanın bilinen değerleri olan demokrasi, özgürlük, insanlar arasında sosyal ve siyasi eşitlik ile serbest siyasi örgütlenmeyi sağlama isteği ve iradesi olup olmadığı konusunda yeterince anlaşılabilir bilgiler sunabileceğinin düşünülmesidir. Bu yönüyle çalışmanın odaklandığı dönem, Türkiye'de Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren başlayan "Aydınlanmanın" ya da daha iddiasız bir ifadeyle, Türk ulus-devletinin kuruluşundan sonra başlayan modernleşme-yenileşme sürecinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Cumhuriyetin yeni eğitim sisteminin ve öğretmenin hukuki statüsünün belirlendiği 1920'ler ile mesleğin kimliğinin iyice ortaya çıktığı 1930'lardan, "demokrasinin kesintiye uğratıldığı" 1960'a kadarki dönemde, ülke içinde ve dışında yaşanan önemli gelişmeler, belli bir planlamayla işleyen sürecin yönünü değiştiren önemli kırılma noktaları ve bunların yarattıkları etkiler, Atatürk'ün deyişiyle, "Genç Cumhuriyetin" ne ölçüde demokratik, laik, eşitlikçi, ve modern veya genel olarak söylemek gerekirse, ne ölçüde Aydınlanmacı olduğunu gösteren birçok ipucu sunmaktadır.

1923 ile 1960 arasında, 1925'de ulus-devlete karşı güneydoğu Anadolu'da çıkan ilk Kürt İsyanı, 1925 sonrası çok partili hayata geçiş çabaları ve başarısızlıkları, 1929 dünya ekonomik krizi, 1930'larda Avrupa'da başlayan silahlanma, devletler arası kamplaşma, 1940'a doğru başlayan ve Türkiye'yi önemli ölçüde sarsan İkinci Dünya Savaşı, ardından ekonomik olarak Batı'ya bağlanma, çok partili hayatın başlaması,

¹ Bu genel tanım Fransız sosyolog Mucchielli'nindir (Aktaran, Vatandaş 2004: 16).

1950’de Cumhuriyeti kuran parti CHP’nin iktidardan düşüp yerine DP’nin gelişi, ABD yardımları, soğuk savaş dönemi ve bu dönemde SSCB ve Doğu Blokuna karşı Batı’nın önemli bir müttefiki haline geliş ve daha birçok gelişme ile karşılaşan Türkiye Cumhuriyeti, hem iç, hem de dış politikasında kurulduğu yıldan farklı politikalar izlemek durumunda kalmıştır. Ana hatlarıyla söz edilen bu gelişmelerden, daha birçok alt düzey değişime kadar, devletin eğitim politikasına kimi dolaylı, kimi doğrudan bir çok değişimin yansıdığı kuşkusuzdur. Bunları anlamak söz konusu süreci daha iyi kavramanın yanında, Türkiye Cumhuriyeti’nin yapısı hakkında da daha sağlıklı bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır.

Çok partili yaşamdan sonra üç defa kesintiye uğratılmış bir demokrasinin yaşadığı Türkiye’de, 1960’ın çalışmanın sınırı olarak seçilmesinin bir anlamı daha, bu tarihin Cumhuriyetin kuruluşundan sonraki ilk askeri darbenin tarihi oluşu ve bu darbeye ilk akla gelenin, yeni Türk devletinin kuruluşunun başındaki Jakoben kimliğinin ciddi ve sert bir şekilde yeniden ortaya çıkıp çıkmadığı sorusudur. Ancak bu soruya eklenmesi gereken başka bir soru, 1960’lara giden yıllardaki gelişmelerin, Cumhuriyetin kuruluşuyla başladığı iddia edilebilecek olan “Aydınlanma” sürecini kesintiye uğratıp uğratmadığı olacaktır; yani tek parti yönetimini sona erdiren DP iktidarının gerçekten demokrasiyi ve bireysel özgürlükleri, örgütlenme haklarını tehdit etmiş olması ihtimali. Burada kuşkusuz ki üzerinde düşünülmesi gereken ilk olgu, DP iktidarına kadarki yönetimin söz konusu değerlere bağlılığı sorunudur. Eğer 1960 askeri darbesinin amacı -bir yanılsama sonucu olsa da olmasa da- söz konusu değerlerin savunulması değilse, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren devletin Aydınlanmacı bir niteliği olduğunu söylemek o kadar kolay olmayacaktır.

Öğretmen ise, –en azından siyasi olarak kendi ayakları üzerinde durabilecek duruma gelene kadar- kimliğini oluşturan devletin tartışılabilir niteliklerinin; demokratik, despot, Aydınlanmacı veya buyrukçu yüzünün baskın izlerini taşımak zorunda kalmıştır. Bu çalışma bu kimliği de açıklamaya çalışmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim sisteminin kuruluşu ve işleyişini sağlayan ve öğretmenin statüsünü belirleyen mevzuat; anayasalar, yasalar ve yönetmelikler

çalışmanın ilk önemli kaynaklarını oluşturmaktadır. Bunların dışında Milli Eğitim Bakanlığının resmi nitelikli yayınları; Tebliğler Dergisi ve örneğin 1939-1945 arasında yayınlanan İlköğretim Dergisi ile diğer önemli mesleki yayınlar da çalışmanın ilk elden kaynaklarını oluşturmaktadır. İncelenen dönemin günlük gazeteleri, öğretmen birliklerinin yayınladığı mesleki ya da siyasi ve kültürel yayınlar, öğretmenlerin kişisel, edebi ya da diğer alanlardaki yayınları da, çalışmanın diğer kaynaklarını oluşturmuştur. Bunlarla birlikte, dönemin siyasi gelişmelerinin izlenebileceği meclis tutanakları ile uluslar arası anlaşmalar üzerinde de çalışılmıştır.

İncelenen dönemin eğitim sistemi birçok çalışmaya konu olmuştur, ancak genel olarak, sistemin ayrıntılı dökümü yapılmış ve konunun bir çok parçası üzerinde durulmasına karşın, Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin Aydınlanmacı niteliği ile devletin bu politikasının öğretmen kimliğine yansıyış şekli konusu incelenmemiştir. Konu seçiminde bu durumun önemli etkisi olmuştur. Çünkü Cumhuriyetin eğitim sisteminin anlaşılmasında, bu eğitimin Aydınlanmacı yönleri büyük önem taşımaktadır. Çalışmada Cumhuriyet eğitimin Aydınlanmacı niteliği üzerinde ayrıntılı olarak durulması, örneğin ders kitaplarına uzun bir bölüm ayrılması, bunun hem yeni eğitim sisteminin, hem de eğitimin temel öğelerinden biri olan öğretmenin anlaşılmasında taşıdığı önemden kaynaklanmaktadır.

Öğretmenin kimliğinin oluşumunda temel öğenin Cumhuriyetin Aydınlanmacı karakteri olması ihtimali, Avrupa Aydınlanmacı düşüncesi ile Türkiye Cumhuriyeti'nin Aydınlanma anlayışlarının açıklanmasını ve karşılaştırılmasını gerektirmiştir. Bu nedenle Aydınlanma üzerinde uzunca durulmuş, bu konu bağlamında Cumhuriyet dönemi eğitim sistemi ve öğretmenini ele alan hemen hemen bütün araştırmalar taranmış, bunların yanına konunun açıklanmasında gerekli olduğu düşünülen bazı felsefi eserler de eklenmiştir.

Bunlarla birlikte, ayrıca Cumhuriyetin öğretmenin anlaşılmasında Osmanlı'nın son ve Cumhuriyetin ilk dönem edebiyatında öğretmeni ele alan önemli eserler de okunarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bununla çalışmanın tek boyutluluktan kurtarılması yanında, konuya bakış açısının genişletilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca hem aydın kesimin,

hem de halkın gözünde öğretmenin nasıl bir imgeye sahip olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır.

İncelenen dönemin uzunluğu ve konunun ana çizgisinden kopma kaygısıyla çalışmanın ihmal etmek zorunda kaldığı bazı konular olmuştur. Bunlar, Cumhuriyetin yeni eğitim sisteminin okulları, özellikle öğretmen yetiştiren kurumların ayrıntılı tarihleri, bu kurumların her birinin veya tümünün mimari özellikleri, dönemin öğretmenleri içindeki aydın-yazarlar, bunların eserleri, bu eserlerin ayrıntılı olarak ele alınması gibi, her biri ayrı bir çalışmada ele alınabilecek olan konulardır.



BİRİNCİ BÖLÜM

OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRETMENİ

Osmanlı Devleti'ndeki eğitimi, geleneksel dönem eğitim sistemi (XV-XVII. yüzyıl) ile XVIII. yüzyılda başlayan ve Tanzimat'la ivme kazanan yenileşme-modernleşme-batılılaşma perspektifli eğitim sistemi olarak ikiye ayırmak mümkündür. Ancak siyasi gelişmeler dışında, bu araştırma ve bölümlene bazı eksikler ve yanlışlar içermektedir. Çünkü belki de 1700'lerde III. Mustafa zamanında açılan batılı tarzdaki askeri okullarla birlikte başlayan eğitimde yenileşme sürecinin, devletin sona erdiği 20. yüzyıla kadar, bu genel sürecin ve şemanın dışında kalan ve geleneksel dönemin eğitim yöntemlerini uygulamaya devam eden okullar (Sıbyan mektepleri ve okul olarak kabul edilirse, tekke, zaviye ve cami mektepleri) gibi donma noktaları vardır. Böylece klasik dönemin öğretmen tipi, XIX. yüzyılda belirmeye başlayan yeni öğretmen tipiyle birlikte, ayrı alanlarda, ama sonuçta aynı devletin eğitim sistemi içinde yer almaya devam edebilmiştir.

Bununla birlikte, özellikle XIX. yüzyılda ortaya çıkan yeni öğretmen tipi, genel olarak Osmanlı öğretmenin konumunda bir değişikliğin ortaya çıktığını göstermektedir. Belki de ilkin bunu söyleyerek ve bilinen tarzdaki dönemleme yöntemiyle yapılacak araştırmaların kimi yanlışlar taşıyacağını belirterek, söz konusu dönemleri ayrı ayrı incelemeye başlamak gerekir.

1. KLASİK DÖNEM OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİ

Osmanlı Devleti'nde geleneksel dönem eğitim sistemi, mektep ve medreselerde devlet yöneticilerinin bir kısmının ve seçkinlerin yetiştirildiği eğitim kurumları ve anlayışını ifade eder. İlk Osmanlı medresesinin 1331'de İznik'te açılmasından (Uzunçarşılı 1965: 2), II. Mahmut döneminde batı etkisindeki askeri okulların ortaya çıkışına ve sonra Tanzimat ile Meşrutiyet dönemlerinin “modern okullarına” kadar, yani yaklaşık beş yüz yıllık bir dönemde Osmanlı mektep ve medreselerinde dinsel temele dayanan eğitim anlayışının, önemli bir değişime uğramadan varlığını sürdürdüğü söylenebilir. Bu dönemde, bazı padişahların zamanlarında, örneğin Fatih zamanında felsefi ve ilmi

düşünüşün gelişmeye başladığına tanık olunmakla beraber, müspet bilimlere yaklaşımda önemli bir değişiklik olmadığı görülmektedir (Adıvar A. 1970: 25).

Genel olarak bir sınıflamaya tabi tutmak gerekirse, klasik dönemde Osmanlı eğitim kurumlarının iki bölümde toplandığı görülmektedir. Bunlar, halka yönelik olan *Sibyan Mektepleri ve Medreseler* ile Enderun, Şehzadegan ve Meşkhane gibi eğitim kurumlarını kapsayan *Saray Okulları*dır (Ergin 1977: 5).

Bu sınıflama Tanzimat'a kadarki dönemi de içine alacak kadar genişletilirse, Sibyan Mektepleri ve Medreseler ile Saray Okulları dışında, yeni tip eğitim kurumlarının ortaya çıktığı görülecektir. Bunlar ilk örnekleri III. Mustafa zamanında 1773'de açılan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun ve III. Selim zamanında 1793'de açılan Mühendishane-i Berr-i Hümayun olan, daha sonra II. Mahmut'un açtığı diğer askeri okullar ile çoğalan okullardır. Bu yeni okulların özellikleri, askeri teşkilata, yani orduya yönelik; çeşitli konularda (mühendislik, tıp vb.) uzmanlaşmış subay yetiştirmek için kurulmuş olmaları, dolayısıyla dinsel eğitime ağırlık vermemeleridir. Bu durumda, Kanuni zamanında başlayıp 1800'lere kadar devam ettiği söylenebilecek olan klasik dönem sonrasında, eğitim alanında ortaya çıkan ilk önemli yeniliklerin bu okullar olduğunu söylemek mümkündür.

Osmanlı klasik dönemi eğitim kurumlarının içinde, tekke, zaviye ve camilerde verilen dinsel eğitim de önemli bir yer tutmaktaydı. Ancak devletin yönetici sınıflarının yetiştirilmesi, medreseler ve Enderun'a bağlı olduğundan bu iki kurumun geleneksel dönem eğitim sisteminin temel kurumları olduğu söylenebilir. 1700'lerde kurulmaya başlanan modern, batılı tarzdaki askeri okullardaki eğitim ise Osmanlı'nın eğitimde yenileşme hareketlerinin ilk örneklerini oluşturduklarından, geleneksel Osmanlı eğitim sistemine dahil edilmemeleri daha doğrudur. Burada üstünde durulması gereken husus, aslında çağın diğer devletleri gibi, orta çağ boyunca Osmanlı Devleti'nin de bugünkü anlamda devlete ait bir resmi eğitim sisteminin bulunmadığı, devlet okulları olarak nitelenebilecek kurumların ancak Aydınlanma sonrası Avrupa'da ortaya çıktığı, yukarıda örnek verilen batılı tarz eğitimin verildiği ilk Osmanlı eğitim kurumlarının, bu yeni tip okullar olduğudur. Dolayısıyla Avrupa'da 1600'lerden sonra kilise okullarının

kapatılıp skolastik (manastır) düşüncesinin yerini pozitif düşüncenin almaya başlaması ile Osmanlı Devleti'nde yeni tip okulların açılmaya başlaması, arada yüz yıldan uzun bir süre olsa da, aynı paralelde örneklerdir.

1700'lerden itibaren Avrupa devletlerinin asker, yönetici ve diğer yönetim işleri için insan yetiştirme faaliyeti, bu yüzyıldan sonra ortaya çıkan ulus-devletlerin ulusu ve devleti koruyacak bilinçte insan yetiştirme ve vatandaş bilinci oluşturma amaçlı eğitiminin temelini oluşturmuştur. Osmanlı Devleti'nde ise söz konusu sürecin ekonomik, sosyal ve siyasi zemini oluşmadan, Avrupa devletleri örnek alınarak orduya gerekli subayların yetiştirilmeleri için yeni tip okulların açıldığı görülmektedir. Osmanlı Devleti'nde yenileşme hareketlerinin ordu içinde başlatılması, uzun süre bu hareketlerin ordunun inisiyatifinde gerçekleşmesini ve Tanzimat sonrası da devlet kaynaklı aydın hareketinin doğmasının zeminini hazırlamıştır.

Görüldüğü gibi geleneksel dönemde Osmanlı Devleti'nde farklı metotlarla ve farklı programlarla yapılan eğitim çalışmaları iki temel kuruma dayanmaktaydı. Bu kurumlardan önemli olan üçünü ayrı başlıklar altında kısaca ele almak gerekmektedir.

1.1. Sıbyan Mektepleri

Halka açık okulların ilk basamağı bu mekteplerdir. “Sabi denilen beş altı yaşlarındaki kız ve erkek çocukları okutmak için açılmış olan (bu) ilk tahsil müesseseleri” (Ergin 1977: 82), çocuklara on iki yaşına kadar eğitim vermektedir. Bu okullarda eğitimin temelini Kuran okuma ve namaza ilişkin bilgiler oluşturmaktaydı. Ergin (1977: 86)'e göre, “Sübyan mektepleri çocuklara Kuran okutmak, namaz kılınması usullerini ve namazda okunacak ayetleri ve duaları öğretmek ve biraz da yazı yazdırmak gibi üç gaye ile kurulmuşlardır.” Mektebe devam eden çocuklara buna uygun olarak, tecvid kurallarına uygun Kuran okumayı öğretmek eğitimin ilk amacıydı (Cicioğlu 1982: 7). Okuma yazmanın öğretilmesinin temel nedeni de bu sayılabilir. Mezun olmak için Kuran'a dayalı olarak okuma-yazma öğretilen çocukların, Kuran'ı en az bir defa okumuş (hatmetmiş) olmaları gerekirdi. Bu mekteplerde öğretimin temel ilkelerinin

başında hocaya kesin itaat vardı. Bunun da temelinde hocaların (öğretmenlerin) öğrencilerine verdiği eğitimin dinsel bir eğitim olması yatmaktadır.

Fatih döneminde bu mekteplerde öğretmenlik yapmak için medreselerde bazı derslerin görülmüş olması şartı konulmuştu. Ancak zamanla yaygınlaşan bu mekteplerde Kuran okumasını bilen herhangi biri, ama özellikle mahallenin camisinin imamı ya da müezzini öğretmen olarak görev yapmıştır.

Sıbyan Mekteplerinde okutulan dersler Elifba, Kuranı Kerim, İlmühal, Tecvid, Harekeli Türkçe, Muhtasar Ahlak-ı Memduha ve Hat idi (Ergin 1977: 82-96; Koçer 1991: 8). Genel olarak öğretimin Kuran ezberletmek ve biraz da hat meşketirmek için yapıldığı bu okullarda öğretimin temel malzemesi Kuran'dı ve Kuran'ın eğitimde Türkçe'ye çevrilmeden okutulması Osmanlı Devleti'nde ilköğretimin Türkçesiz bir okuma okulu olmasına (Çağlar 1999: 126) neden olmuştur. Unat (1964: 6)' a göre, bu okullarda dini eğitime dayalı derslerin yanında, matematikteki dört işlem de öğretilirdi.

Sıbyan mekteplerinde 19. yüzyıldan sonra kimi yenilikler yapılmaya çalışılmış, özellikle öğretim metotlarında uygulanmaya çalışılan bazı yeni yöntemler, örneğin sıra, kara tahta ve haritaların kullanılması tepkiyle karşılanmıştır (Akyüz 1978b : 44). Ancak hiçbir dönemde bu okulların ders konuları ve amaçlarında önemli bir değişiklik olmamıştır.

1.2. Medreseler

Osmanlı Devleti'nde geleneksel dönem eğitim sistemi denince akla gelen ilk kurum medresedir. Çünkü diğer kurumları "daha ziyade bir kurs ve tatbikat yeri olarak düşünmek daha doğru olur" (Uzunçarşılı 1965: 260).

Osmanlı ilmiye sınıfı klasik ve yerleşmiş İslami eğitim kurumu olan medresede yetiştiğinden (İpşirli 1994: 247), Enderun gibi Medrese, Osmanlı toplumunu en çok etkileyen iki kurumdan biri, hatta en önemlisi olarak ortaya çıkmaktadır.

Medrese, devletin başlıca dinsel hizmetleri ile eğitimi yürüten ve hizmetleri yöneten görevliler ile merkezi bürokrasinin birçok önemli makamının bu kurumdan yetişmesi açısından önem taşıyan bir kurumdur. Medresenin bunun kadar ciddi bir başka ağırlığı ise, devletin taşra teşkilatının temel görevlisi olan Kadı'nın bu eğitim kurumundan yetişmesi zorunluluğundan ileri gelmektedir.

Medrese bu haliyle İslam devletlerinin ve sonra Selçuklular'ın Osmanlı Devleti'ne bıraktığı ve Osmanlıların önemli ölçüde sistematize edip geliştirdiği (Unat 1964: 3; Ergin 1977: 97-98; Koçer 1991: 9, Oktay A. 1987: 117) ve devletin son dönemlerine kadar Osmanlı'da seçkinler sınıfından kadılar, kazaskerler, Şeyhülislamın eğitim aldıkları temel okul olmuştur.

“Genellikle bir avlu çevresinde sıralanmış odalardan meydana gelen medrese -derse çalışılan yer demek olup- sonraları camilerle birlikte bulunan öğretim müessesesi, İslam dini esaslarına uygun bilgilerin okutulduğu mektep anlamına gelmiştir (Tekindağ 1973:3).

Bu kurumlarda devletin kuruluşunun ilk dönemlerinden itibaren İslami bilgilerin (şer'i ilimler) yanında, mantık, matematik ve felsefe gibi derslerin de verildiği bilinmektedir. Ama esas ağırlık İslami ilimlerde (Akşin 1995a: 237, Akyüz 1982: 49).

İlk medresenin açıldığı Orhan Bey döneminden Fatih dönemine kadar sayıları giderek artan ve belirli bir düzene sokulup derecelendirilen medreselerde, ilk esaslı teşkilat Fatih döneminde oluşturulmuştur (Uzunçarşılı 1965:2). Fatih döneminde kurulan Sahn-ı Seman Medresesi en üst derece medrese olarak belirlenmiştir. Medreseler müderrislerin aldıkları akçeye ve okutulan temel ders kitaplarına göre sınıflanmışlardır

Fatih'in İstanbul'u aldıktan sonra, bu şehirde 1463 ile 1471 tarihleri arasında kurduğu Sahn-ı Seman Medresesi (bir avluda sekiz dersane), bir üniversite (külliye) görünümündeydi ve diğer (daha alt dereceli) medreselere müderris yetiştiren bir

yüksek okul niteliğine sahipti.¹ Kanuni'nin 1550-1557 arası kurduğu Süleymaniye Medresesi ise hem derece olarak Fatih'in Sahn-ı Seman Medresesi'nden daha üst derecede bir medrese olarak düzenlenmiş, hem de Sahn-ı Semanlarda eksik olan müsbet bilimler (tıp ve riyaziyat) dersleri eklenerek muhteva olarak da geliştirilmiştir (Uzunçarşılı 1965: 33) Bu medreseler sistem içinde branşlaşmayı da getiren ilk medreseler olmaları açısından önem taşırlar. Söz konusu yeni branşlar (bölümler) “Dar’üt-tıb” ve “Dar’ül Hadis”tir.

Görüldüğü gibi Osmanlı'daki medrese sistemi, ilk eğitim mektepleri olan Sıbyan mekteplerinden bağımsız kurumlardan oluşmaktaydı. Bu sistem içinde Fatih ve Kanuni tarafından kurulan medreseler diğerlerinden daha üst derecededirler. Medreseler belli bir hiyerarşik düzen içinde müderris yetiştirdikleri gibi, kadı ve terfi yoluyla Osmanlı ilmiye sınıfının en üst görevlilerinin (Kazasker ve Şeyhülislam) eğitim almış oldukları kurumlar olarak da önem taşımaktaydı.

Büyük medreseler dışında, her medresenin bir müderrisi ve bu müderrisin “muid” ismi verilen bir yardımcısı vardı. Muidler dersleri tekrar ettirme, müderrislerin olmadığı zamanlarda talebelere ders verme gibi görevlere sahipti. Her medresenin bir vakfı vardı. Bu vakıf medreseyi kuran kişinin (genellikle padişahlar ve üst düzey “Osmanlılar”) vekalet verdiği kurullarca yönetilirdi. Müderrislerin yevmiyeleri bu kurullarca karşılanırdı. Aynı zamanda bu vakıf müderris ve talebelerin medrese içindeki yeme içme ihtiyacını da karşılardı (Ergin 1977: 98).

Müderrislerin en alttaki medreseden en üsttekine yükselme yolu açıktı. Ancak devletin ilk dönemlerinde, müderrisin tayin olduğu medresede süresiz, yani hayatı boyunca çalışma hakkı bulunmaktaydı. Medreselerin sayısının arttığı sonraki dönemlerde ise çalışma süresinin sınırlanması ve işe başlarken imtihana girme usulü getirilmiştir.

Başlangıçta, yani devletin kuruluşunun ilk dönemlerinde müderris tayinleri

¹ Fatih'in Sahn-ı Seman Medresesi'nin kuruluşuna zemin hazırlayan etkenler, fiziki yapısı, ekonomik yapısı, eğitim şekli ve okutulan dersler konusunda son dönemde yapılan kapsamlı bir çalışma olarak, bkz. Unan (2003). Unan'a göre, söz konusu külliye'nin bir bütün olarak sunduğu hizmetler çok kapsamlıdır: “a) Akademik seviyede eğitim ve öğretim hizmetleri, b) Dini ve sosyal eğitim hizmetleri, c) Tıp eğitimi ve sağlık hizmetleri, d) Sosyal hizmetler, e) Merkezi yönetim (=devlet) ile cemiyet arasında irtibatın sağlanmasına yönelik katkılar.” (2003: 400).

kazaskerler tarafından yapılırken, XVI. yüzyıl sonlarından itibaren yüksek seviyeli müderrislerin tayininin Şeyhülislam tarafından yapılmaya başlandığı görülmektedir (İpşirli 1994: 262). Müderrislerle ilgili tahkikatlar XVI. yüzyıla kadar Kazaskerler tarafından yapılmakta iken, bundan sonra bu iş de tayin ve terfiler gibi Şeyhülislamların görev alanına bırakılmıştır.

Osmanlı Devleti'nin en önemli eğitim kurumu olan medreselerin, 16.- 17. yüzyıllardan itibaren devletin içine girdiği ekonomik ve sosyal sorunların da etkisiyle olumsuz bazı değişiklikler yaşadıkları kabul edilmektedir. Uzunçarşılı (1965: 67)'ya göre, 16. yüzyıl sonlarına doğru hem müderris kalitesi, hem de eğitim ve öğrenciler açısından bozulma başlamıştır ve bu artarak devam etmiştir; ona göre bunun sebeplerinin başında “tefekürü faaliyete getirecek olan matematik, kelim, felsefe (hikemiyat) gibi akli ilimlerin terk edilerek bunların yerine tamamen nakli ilimlerin kaim olması(dır).”¹

Medreselerdeki olumsuz değişimlerin diğer nedenleri ise, zamanla bazı Ulemazadelere on beş yaşından önce müderrislik rüusları verilmesi, tayinlerde haksızlıklar ve iltimas yapılması gibi belirtilerdir. Bununla birlikte Osmanlı Devleti'nde 16. yüzyılın sonlarından itibaren, devletin yöneticilerinin bir kısmında da görülen ahlaki temelli inhitatin (çöküntünün) medreselere de yansıdığı söylenebilir.² Bu durumun medreseye yansması çarpıcıdır, çünkü bu kurum Osmanlının ulema sınıfını yetiştirmesi yanında, esas olarak dini (dolayısıyla ahlaki) bir eğitime dayanmaktaydı ve bozulmadan nasibini alması anlamlıdır.³

¹ Ergin, buna dayanarak, medreselerin “memlekete, Türklüğe ve ilim alemine hizmeti ve faydası olmadığını, önemli alimler yetiştirmedğini” söylemektedir (Ergin 1977: 108). Ancak bunun fazlaca kötümser bir bakış olduğu açıktır.

² Osmanlı devlet ve toplum yapısında özellikle XVI. yüzyıl sonlarından itibaren görülen değişimler ve bunların yorumlanışını ele alan çalışmada, Öz, Osmanlı risale yazarlarının önemle vurguladıkları bir nokta olarak, “toplumun hemen bütün kesimlerini etkileyen ahlaki çürümeden” söz etmektedir (Öz 1997: 107).

³ Bir örnek olarak, medrese sisteminin bozulması konusunda, mevkilerin iltimas ve rüşvet yoluyla verildiğini, liyakatin önemsenmediğini iddia eden ve hayatı bu nedenle hayal kırıklıkları ile geçen bir “Osmanlı” olan Mustafa Ali'nin hayatı ve fikirleri için, bkz (Fleischer 1996).

1.3. Enderun

Osmanlı Devleti'nin önemli bir eğitim kurumu olan Enderun, saray hizmetleri, merkez ordusu ve devlet yönetimi için görevli yetiştirmekteydi. Enderun'un temelini oluşturan devşirme usulü muhtemelen XIV. yüzyıl sonlarında başlamışsa da, kurumun düzenlenip sistemli bir hale getirilmesi Fatih tarafından yapılmıştır (Uzunçarşılı 1965: 297-298, Koçer 1991: 15).

Müslüman ailelerin yanına yerleştirilen devşirme çocuklar, 10-11 yaşlarında Enderuna alınırlardı. Enderun okulları Edirne, İstanbul At Meydanı, İbrahim Paşa, Galata ve İskender Çelebi Saraylarında kurulmuştu. Bunların bir kısmı Yeniçeri Ocağı askeri, bir kısmı diğer askeri birlikler ve başka görevler için yetiştirilirdi.

Enderun'da çeşitli koğuş ve odalarda eğitime tabi tutulan gençler hem teorik hem pratik dersler alırlardı. Bu kurumlarda, Kuran, Tecvid, Yazı, Türkçe, Arapça, Farsça gibi temel dersler ile çeşitli sanat dersleri (müzik, nakış, tezhip, minyatür vb.) dersler, dönemin ünlü müderrislerince verilirdi. Enderun başlıca yedi odadan oluşurdu. Bu odalarda birbirinden farklı eğitim verilirdi. Odalar aşağıdan yukarıya, küçük oda, büyük oda, doğancılar odası, seferli odası (koğuşu), kiler odası (koğuşu), hazine odası ve has oda şeklindeydi. Bu odalardaki talebeler eğitim yanında, aynı zamanda saray hizmetlerini de görürlerdi (Unat 1964: 10-14; Ergin 1977: 11-24).

Dini bilgilerin öğretilmesi yanında, uygun davranış modellerinin, spor, müzik gibi konuların yer alması ve bireyin yeteneği olduğu alanlarda kendisine ilerleme fırsatının verilmesi, enderunu medreseden ayıran temel özelliklerden biri olmaktadır (Oktay A. 1987: 122).

Genel olarak Enderun'un özellikleri, gayrimüslim çocukların alınması, eğitimin dinsel değil yönetici yetiştirmeye yönelik olması ve buradan yetişenlerin toplumsal sınıf, asalet gibi kriterler gözetilmeksizin en üst makamlara yükselebilmesi olarak nitelenebilir (Bilim 2002: 13-14).

Osmanlı devlet yönetiminde XVII. yüzyıldan sonra başlayan bozulmalardan Enderun da etkilenmiştir. Zamanla bu eğitim kurumuna Türkler de alınmaya başlanmış, II. Mahmut zamanında kuruma yeni düzenlemeler getirilmiş, II. Abdülhamit zamanında ise önemini iyice kaybetmiştir. Sonunda 1909'da yayınlanan bir kararname ile lağvedilmiş (Ergin 1977: 24), ancak 1922'ye kadar saray hizmetleri için görevli yetiştiren bir kurum olarak kalmış, bu tarihte de ortadan kaldırılmıştır.

2.OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİLEŞME ÇABALARI

2.1. Tanzimat'a Kadarki Yenilikler

Osmanlı Devleti'nde geleneksel eğitim sisteminden kopma ve bu alanda ilk yenileşme çabalarının başlamasında 1730 Patrona Halil isyanı bir dönüm noktası olarak kabul edilir (İhsanoğlu 1998: 278). Bundan sonra orduda ilk islah teşebbüsleri başlamış ve Avrupa usulü eğitim ilk kez 1735'de kurulan Humbaracı Ocağında verilmeye başlanmıştır. Zaten okulu-ocağı kuran Humbaracı Ahmet Paşa, asıl adı Comte de Bonneval olan bir Fransız asıllı bir generaldir.

Ordu içinde başlayan bu ilk yenileşme çabasının devletin temel eğitim kurumu olan medreselere ulaşması söz konusu değildir ve zaten Osmanlı Devleti'nin yıkılışına kadar bu kurumlarda önemli değişimler olmayacak, eğitim alanında asıl yenileşme, öncelikle subay yetiştiren askeri kurumlarda gerçekleşecektir.

1735'den sonraki yenilik, 1770-76 arasında, yine yabancı birinin, bu kez Baron de Tott'un nezaretinde Topçu Mektebi ve Deniz Hendesehanesinin (Mühendishane-i Bahri-i Hümayun-1773) açılması olmuştur. Osmanlı'nın yenileşmesinde "doğuş ve kuruluş senelerinin" başladığı bu gelişme aynı zamanda batılılaşmanın da ilk işaretidir; "Garplılaşma cereyanının ancak Bahriye mektebinin açılmasıyla başladığını kabul etmek mecburiyetindeyiz." (Ergin 1977: 315).

Yeni Hendesehanede denizcilik, donanma, coğrafya ve haritacılık temel derslerdi (İhsanoğlu 1998:279). Bu mühendislik okuluna 1784-87 arasında kara mühendisliği ile

ilgili dersler eklenmesi, açılacak olan kara mühendishanesinin de habercisi olmuş ve söz konusu okul olan Mühendishane-i Cedide 1793’de açılmıştır.

Bu eğitim kurumları Osmanlı ordusunun yeni bir düzene sokulması ve Avrupa orduları karşısında durabilmesi için ihtiyaç duyulan yeni zabitlerin yetiştirilmesi amacıyla açılmışlardır. Ancak bu durum bu okulların Osmanlı Devleti’nde açılmış ilk mühendislik okulları olmaları ve bu okulların sonradan açılacak olan sivil mühendislik okullarına zemin hazırlayacağı gerçeğini değiştirmemektedir. Bu açıdan eğitimin modernleştirilmesinde büyük önem taşırlar.

Bu eğitim kurumlarında mukaddemat-ı hendese ve hesap, coğrafya, ilm-i cebir, ilm-i müsellesat-ı musteviye, cebir ve mukabele, tahdid-i arazi, koni kesitleri, diferansiyel hesap, integral hesap, mekanik, astronomi gibi temel derslerin yanında, Fransızca, Arapça, hat, imla, resim gibi dersler de verilmekteydi (İhsanoğlu 1998: 282).

1808-1839 tarihleri arasında Osmanlı tahtında bulunan II. Mahmut zamanında ise devlet ve toplum hayatının birçok alanında gerçekleştirilen yeniliklerin arasında eğitim alanında yapılanlar önemli bir yer tutmuştur. II. Mahmut zamanında 1834’de orduya subay yetiştirmek için kurulan Harbiye (Mekteb-i Ulum-i Harbiyye)’ye kaynak oluşturmak amacıyla Askeri idadiler ve ilköğretim ile orta öğretim arasındaki kademeyi dolduracak olan Rüşdiyeler açılmıştır. Bu eğitim kurumları ile Osmanlı Devleti’nde ilk kez medrese sistemi dışında bir eğitim sistemi yerleşmeye başlamıştır. Çünkü -bu okullar istisna edilecek olursa- Tanzimat dönemine kadar çağdaş eğitim alanındaki modernleşmenin askeri okullarla sınırlı kaldığı görülmektedir (Unat 1964: 14).

Böylece mektep, medrese ve Enderun’dan oluşan klasik Osmanlı eğitim örgütlenmesinden ayrı olarak, Avrupa’da yerleşmeye başlayan modern okullara benzer okulların açılması, imparatorluğun 19. yüzyılda geçirdiği dönüşümler sonucu başlamış (Gök 1999a: 3), II. Mahmut döneminde açılan yeni okullarla bu süreç önemli bir ivme kazanmıştır.

Eğitim alanındaki bu dönüşümlerin, Osmanlı Devleti'nin gelişen dünyaya ayak uydurma çabasının sadece askeri alanda yapılacak ıslahatlarla başarılı olamayacağını anlamasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Mantran (1995: 85)'a göre, bu amaca yönelik ilk seküler okullar II. Mahmut zamanında açılmış olanlardır. Burada sözü edilen, sıbyan mektepleri ve medrese sistemindeki din esaslarına dayalı eğitimdeki iyi bir kul olma ve “uhrevi saadet” amaçları yerine, dünyasal hedefler içeren bir eğitimin gerçekleştirilmeye çalışılmasıdır.

II. Mahmut'un 1824'de çıkardığı bir fermanla bütün halk için ilköğretimin zorunlu olduğunu ilan etmesi de modernleşme açısından önem taşımaktadır. Bunun tam anlamıyla uygulanamamış olması fermanın önemini azaltmamaktadır. Çünkü Osmanlı padişahının çıkardığı bu fermanla, devlet için yetişmiş insan gücünün öneminin kavrandığı görülmektedir.

II. Mahmut zamanında eğitim teşkilatının düzenlenmesi için de çalışmalar yapılmış, padişahın vakıflarına bakmak için kurulmuş olan Evkaf-ı Hümayun Nezaretine yeni açılan okulların denetimi de verilmiştir. Bu dönemde ordunun askeri doktor ihtiyacının karşılanması için 1826'da Tıphane (Tıphane-i Amire-i Cerrahhane-i Ma'mure), ardından, aynı yıl “Mızıka-ı Hümayun” da öğretime başlamıştır (Başaran İ. 1999: 92).

2.2. Tanzimat Dönemi Yenilikleri

Abdülmecit'in 1845'de çıkardığı ve eğitimin önemi üzerinde durduğu ferman ve ardından 1847'de ilk öğretimde eğitim öğretimin nasıl yapılacağı ile ilgili yayınlanan talimatname (“Etfalin Talim ve Terbiyelerini Ne Veçhile İcra Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Siyan Mekatibi Hocaları Efendilerine İta Olunacak Talimat”) bu alanda yapılacak yenililerin ilk habercisi olmuştur (Unat 1964: 38). Gerçekten de Osmanlı Devleti'nde Tanzimat, eğitim yenilikleri diğer pek çok alanda olduğu gibi köklü ve sistemli değişimlerin yaşandığı bir dönem olmuştur.

Tanzimat ile I. Meşrutiyet dönemi arasındaki yaklaşık 25 yılda bir çok yeni eğitim kurumu açılmış, II. Mahmut zamanında sistematize edilmeye çalışılan yeni eğitim

sistemi bu dönemde önemli ölçüde geliştirilmiştir. Bu dönemde askeri mühendishane ve tıphaneler sivil okullara dönüştürülmüş, daha doğrusu sivillere yönelik şubelere kavuşturulmuş, ilk kez doğrudan öğretmen yetiştirmeye yönelik okullar açılmış, ilk örnekler olmasa da ilk önemli yabancı okullar ortaya çıkmış¹ ve medrese sistemi dışında, yeni bir eğitim sistemi yerleşmeye başlamıştır.

1839'da devletin yeni eğitim sisteminin ilk ilköğretim kurumları olarak kabul edilen "iptidai mektepler" in açılışı dönemin en önemli yeniliklerinden biridir. Dönemin diğer önemli eğitim kurumları, Darümuallimin (1848- ilk kez doğrudan öğretmen yetiştiren kurum; "Darulmallimin-i Rüşdi (1848), Mekteb-i Mülkiye (1859), Robert Koleji (1863), Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye (1866- ilk sivil doktor yetiştiren kurum), Galatasaray Sultanisi (1867) ve Darümuallimat (1870- ilk kadın öğretmen yetiştiren kurum) olarak sıralanabilir (Unat 1964: 30-31; Ergin 1977: 411-509).

Teknik eleman yetiştiren ilk sivil okul olan Telgraf Mektebi(1860) ve beş yıllık Sanayi Mektebi(1868) dışında, ilk sivil mühendislik okulları da bu dönemde açılmıştır. Bunların en önemlisi 1874-75 öğretim yılında Galatasaray Sultanisi içinde faaliyete geçen Darül Fünun-i Sultani'nin bir bölümü olarak açılan ve daha sonra Turuk-u Maabir Mektebi adını alan Mülkiye Mühendis Mektebidir.²

Ergin (1977)'e göre, Tanzimat döneminde ilk, orta ve yüksek öğretim kademelerinde bir çok yeni okul açılmış ve Osmanlı Devleti'nin yeni okul sistemi önemli ölçüde genişlemiştir.³ Yeni okulların yanında Tanzimat dönemi eğitim teşkilatının kurulması açısından da önemli bir dönemdir. 1857'de kurulan Maarif-i Umumiye Nezareti daha

¹ İlk azınlık okulları XIX. Yüzyıl başlarında İzmir ve çevresinde Rumlar tarafından açılan okullardır.

² Bu kurum 1884'de mühendishane-i Berri Hümayun (Kara Mühendishanesi) içinde eğitime başlamış ve Mülkiye Mühendis Mektebi adını almış, 1909'da askeri idareden alınarak Nafia Nezaretine bağlanarak Mühendis Mekteb-i Alisi adıyla eğitime devam etmiş, 1928'de Yüksek Mühendis mektebi olmuş, 1946'da ise İstanbul Teknik Üniversitesi adını almıştır.

³ Tanzimat döneminde açılan yeni okullar seviye itibarıyla şöyle sıralanmaktadır:

İlk-Orta-Lise Seviyesi; 1847 Mülkiye Rüşdiyeleri, 1847 Dar'ül Maarif, 1855 Mekteb-i Osmani (Paris'te), 1858 Kız Rüşdiyeleri, 1862 Mahrec-i Eklam, 1864 Mahrec-i Mekatib-i Askeriye, 1864 Darüşşafaka, 1867 Mekteb-i Sultani ("Sultani"), 1872 İlk İdadiler, 1872 Askeri Rüşdiyeler.

YüksekTahsil Seviyesi; 1842 Ebe mektebi, 1845 Darülfünun-i Osmani, 1847 Ziraat Mektebi, 1848 Darümuallimin, 1858 Orman ve Muadin Mektebi, 1859 Mekteb-i Mülkiye, 1860 Telgraf Mektebi, 1864 Mekteb-i Sanayi, 1866 Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye, 1869 Eczaci Mektebi, 1870 Kaptan ve Çarkçı Mektebi, 1870 Darümuallimat, 1870 Kız Sanayi Mektepleri, 1874 Darülfünun-i Sultani, 1875 Menşe-i Küttab-i Askeri, 1875 Menşe-i Muallimin (Ergin 1977: 143).

önce Tanzimat meclisleri tarafından organize edilen eğitim işlerini üstlenmiş ve okul sistemini yeniden planlamıştır (Unat 1964: 25).

Görüldüğü gibi, eğitim alanında Tanzimat önemli bir ilerleme dönemidir. Bu dönemdeki yeniliklerin batılılaşma perspektiflidir. Çünkü açılan yeni eğitim kurumlarının hepsi batılı tarzda eğitim vermektedir.

Tanzimat döneminin eğitim alanında önemli bir gelişmesi daha, daimi bir maarif meclisinin kurulması olmuştur. 1262 (1846) tarihli resmi bir bildiriyle açılmasına karar verilen “Meclis-i Maarif-i Umumiye”, devletin eğitim işlerini düzenleme ve yürütme ile görevlendirilmiştir (Unat 1964: 25; Özalp 1982: 3-5). Bu meclis, daha sonra, 1885’de yeniden şekillendirilecektir.

Tanzimat döneminin öğretmen yetiştirme açısından önemi ise, doğrudan öğretmen yetiştiren ilk kurumların bu dönemde açılmış olmasından ileri gelmektedir. Bunlardan kısa süren Menşe-i Muallimin dışındaki, Darülmuallimin ve Darülmuallimat, Osmanlı’nın yeni açılmış bulunan modern okullarına öğretmen yetiştiren temel kurumlar olmuşlar, bu durum Cumhuriyet dönemine kadar devam etmiştir. Ayrıca bu kurumların cumhuriyet dönemindeki öğretmen yetiştiren kurumların da temellerini oluşturdukları söylenebilir.

Darülmuallimin ve Darülmuallimatlarda eğitim süresi dönem dönem değişmiş, 1872’de yapılan ilk genel programa göre ise, idadi şubeleri 5, rüşdiye şubeleri 3, iptida şubeleri 2 senelik olarak belirlenmiştir (Ergin 1977: 485-486). Darülmualliminler meşrutiyet dönemlerinde de eğitimlerine devam etmiş ve Ergin (1977: 486)’e göre, özellikle 1908 sonrası hakiki muallim mektepleri haline gelmeyi başarmışlardır.

Bunların yanında, Tanzimat döneminde eğitimin gerçek anlamda bir teşkilata kavuşturulmuş olduğu görülmektedir. 1857’de Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulması bu teşkilatın ilk adımı olmuş, 1861’de bu nezaretin görev ve yetkileri “Maarif-i Umumiye Nezaretinin Vezaifine Dair Mevadd” ile belirlenmiş ve 1869’da “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” kabul edilmiştir. Bu nizamname idari açıdan eğitim

teşkilatının kurulmasını ve eğitim kurumlarının derece ve niteliklerinin belirlenmesini sağlamıştır (Başaran İ. 1999: 95).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde ülke genelinde bir maarif teşkilatının kurulması, ilköğretimin (sıbyan okulları ve rüşdiyelerin) düzenlenmesi, kızların düzenli olarak ilköğretim görmelerinin sağlanması, ortaöğretim müfredatının belirlenmesi, Darülfünun-i Osmani adıyla bir yüksek okul kurulması ve bu okulun programının düzenlenmesi ve öğretmen yetiştiren kurumların statülerinin ve eğitim programlarının saptanmasıyla ilgili maddeler vardır.¹

Nizamnameye göre Osmanlı Devleti'ndeki eğitim kurumları üç dereceye ayrılmaktaydı. Bunlar, Sıbyan mektepleri ve rüşdiyeleri içine alan ve birinci merteye olarak ele alınan ilköğretim veren okullar, idadi ve sultanileri içine alan ve ikinci merteye olarak ele alınan orta öğretim okulları ve son olarak Darülfünun ve diğer yüksek öğretim okullarını içine alan üçüncü merteye okullardır (Özalp 1982: 165-198).

Nizamnamenin 68. maddesi kadın öğretmen yetiştirmek için açılacak olan Darülmuallimat ile ilgilidir. Buna göre, 1848'de açılan Darülmualliminden sonra bu kez kız okullarında görev yapacak kadın öğretmenlerin yetiştirilmesi planlanmaktaydı. Bu okullardan ilki 1870'de açılmıştır.

Nizamnamenin 129. ve 130. maddeleri, daha 1839'da sayıları 40'ı bulan yabancı okulların denetlenmesiyle ilgilidir. Ancak bu maddeler de devletin bu okulları sadece teknik açıdan denetleyebildiğini göstermektedir.

Bunlarla, Tanzimat döneminin eğitim açısından, genel olarak önemli atılımların gerçekleştiği bir dönem olduğunu söylemek mümkündür. Yeni ve modern bir eğitim sisteminin ilk örneklerinin ortaya çıkışı, öğrenci ve okul sayısının artması, sivillere yönelik yüksek okulların ortaya çıkışı ve ilk öğretmen okullarının eğitime başlaması, bu dönemin modernleşmenin başlangıcı olduğu konusunda fikir vermektedir.

¹ Bkz. Özalp (1982).

2.3. Meşrutiyet Dönemleri

2.3.1. 1876'dan 1908'e Kadar

1876'da başlayan meşrutiyet yönetiminin ilk anayasasında eğitimle doğrudan ilgili dört madde vardır. Bunlar, geçerli olan kanunlara uymak koşuluyla eğitimin genel ve hususi okullarda serbest olduğunun belirtildiği 15. madde, bütün okulların devlet denetiminde olduğu hükmünün yer aldığı 16. madde, vilayetlerde eğitim kurumlarının bağlı olduğu yerel meclisler ile ilgili hükümlerin bulunduğu 110. madde ile ilköğretimin bütün Osmanlı halkı için zorunlu olduğuna hükmedilen 114. maddelerdir (Feridun 1962: 16-25).

İlköğretimin zorunlu hale getirilmesi ve bu dönemde nispeten uygulamaya da geçilmesi, devletin eğitime verdiği önemi göstermektedir. Bilindiği gibi çok kısa süren I. Meşrutiyet dönemi sonrası II. Abdülhamit'in mutlakiyet yılları gelmektedir. Bu dönemde eğitim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde örgütlenmesi yanında, her kademedeki eğitim kuruluşlarının ve öğrencilerin sayısında önemli bir artış görülmüş, bu kuruluşlar ülke geneline hızlı bir şekilde yayılmıştır. Bu nedenle, Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini anlayabilmek için, bu döneme önemli bir temel teşkil etmiş olan II. Abdülhamit zamanı eğitim sisteminin ve yenilik faaliyetlerinin üzerinde ayrıntılı olarak durmak, ve öncelikle dönemin eğitim teşkilatı ile ilgili gelişmeleri ele almak gerekmektedir.

II. Abdülhamit döneminin başlangıcında eğitim işlerine bakan Maarif Nezaretinin çok basit bir yapısı vardı. Maarif Nazırı ve iki yardımcısından oluşan Genel Maarif Meclisi teşkilatın en üst merkeziydi. Vilayetlerde Maarif Nezaretine bağlı hiçbir görevli yoktu. Eğitim kurumları doğrudan, bulundukları yerin mülki amirliğine bağlıydılar. Söz konusu dönemde öncelikle bu sorun ele alınmış ve eğitimin merkez ve taşra teşkilatları oluşturulmuştur. Bu amaçla, 1879'da Maarif Nezaretine ait işler beş daireye bölünerek, başlarına Maarif Nazırına bağlı üst düzey memurlar getirilmiştir. Böylelikle eğitim işlerinin bir düzene sokulması planlanmaktaydı. Bu daireler şunlardır:

- 1- Mekatib-i âliye Dairesi
- 2- Mekatib-i Rüşdiye Dairesi
- 3- Mekatib-i Sıbyaniye Dairesi
- 4- Te'lif Tercüme Dairesi
- 5- Matbaalar Dairesi (Özalp 1982: 494-500; Koçer 1991: 126).

Böylece Eğitim Bakanlığının günümüze kadar gelecek olan, öğretim basamaklarına göre ayrılmış merkez teşkilatı kurulmuş oluyordu. 1886'da bu dairelere yabancı okullarla ilgilenecek olan "Mekatib-i Gayrimüslime ve Ecnebiye Müfettişliği" eklenmiştir. Bu dairenin başına Rum cemaatinden bir paşa atanmıştır. Ayrıca diğer dairelerin başkanlarıyla birlikte Maarif Nazırı ve yardımcılarında oluşan "Meclis-i Maarif" de bu dönemde kurulmuştur (Özalp 1982: 36-37). Eğitimin genel sorunlarıyla ilgilenen bu meclisin üye sayısı zamanla artmıştır.

Eğitimin merkez teşkilatında, bu dönemde çeşitli sebeplerle bazı değişiklikler yapılmıştır. 1892'de yüksek öğretimle ilgili daire kapatılarak yerine İdadiye Dairesi kurulmuş, bu dairelere 1894'de Sicil-i Ahval (Personel) ve İstatistik şubeleri eklenmiştir. 1896'da Teftiş ve Muayene Dairesinin (önceki adı Tel'if ve Tercüme olan dairedir; 1882'de bu adı almıştır) tetkikinden geçen yayınları-ders kitaplarını denetleyen Tetkik-i Müellefat Komisyonu kurulmuştur (Koçer 1991: 125).

II. Abdülhamit döneminde ilköğretim alanındaki gelişmeler de dikkate değerdir. Bu konuda çalışmalara, 1876'da Tedrisat Meclislerinin açılması çabalarıyla başlanmış, ancak istenilen sonuçlar alınamamıştır. Aynı yıl Sıbyan mekteplerindeki ders programları ele alınmış ve bu okullardaki ders programları ve öğretim süresi kesinleştirilmiştir. Buna göre bu mekteplerdeki öğretim dört yıl olacaktır. Ayrıca ilk kez bu dönemde ilköğretim kuruluşları iki grup halinde değerlendirilmiştir. Buna göre, Osmanlı Devleti'ndeki ilköğretim kuruluşları, Sıbyan Mektepleri ve İptidai Mekteplerinden oluşmaktaydı. Sıbyan Mektepleri "Usul-i Atika" (eski yöntemle öğretim yapılan), iptidai mektepler ise "Usul-i Cedide" (yeni yöntemle öğretim yapılan) okullar olarak nitelenmekteydi. Her iki okul çeşidinde öğretim süresi dört yıl olarak

belirlenmişti (Koçer 1991: 128). Bu ikinci çeşit okullar, yani iptidaiyeler, II. Abdülhamit zamanında köylere ulaştırılmıştır (Küçük 1988: 221).

Dönemin rüşdiyeleri üç yıllık iptidai mekteplerin üstünde oldukları için orta öğretim kuruluşları içinde yer almaktaydılar ve 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesine göre öğretim süreleri dört yıl olarak saptanmıştı. İdadiler de rüşdiyelerin üstünde, öğretim süreleri dört yıl olan okullardı. Ancak rüşdiye ile birleşik olarak beş ya da yedi yıllık olabiliyorlardı.

1891'de iptida mekteplerinin öğretim süresi şehirlerde üç yıla indirilmiş, köy iptidaları ile sıbyan mekteplerinin süresi ise dört yıl olarak kalmıştır. Aynı yıl iptida mekteplerinde okutulan din ağırlıklı derslerin arasına Osmanlı Tarihi ve Coğrafyası dersi eklenmiştir (Koçer 1991: 128). Ancak bu ders 1904'de yeniden kaldırılmıştır.

İdadiler ile ilgili olarak 1892'de hazırlanan programa göre, sancak idadilerinin süresi beş yıl, yatılı eyalet idadilerinin süresi ise yedi yıla çıkarılmıştır. 1902'de ise yatılı idadilerin ziraat mesleğine yönelik eğitim yapanları açılmış ve bunların süresi altı yıl olarak saptanmıştır. Ticaret ve sanayiye yönelik eğitim yapan idadiler de bu dönemde açılmış ve süreleri sekiz yıl olarak belirlenmiştir. Daha sonra 1906'da yapılan bir değişiklik ile yatılı idadilerin tümü yedi yıllık yapılarak bu okullar arasında birlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Dönemin ilköğretim ile ilgili diğer bir gelişmesi, sıbyan mektepleri hocalarının iptida mektepleri ve burada verilen eğitime yönelik tepkilerinin padişahın etkisiyle azaltılmasıdır. Çünkü bu yeni tip mektepler bu dönemde devlet tarafından önemli ölçüde önemsenmiş ve buna paralel olarak sıkı bir şekilde denetlenmiştir. Önceki dönemlerde ise bu yeni okulların, batılılaşma yanlısı aydınların bir marifeti olduğu, devlet tarafından benimsenmediği anlayışı yaygındı. II. Abdülhamit döneminin eğitimdeki başarılarından birinin, halkın bir kısmında bu yönde bir düşünsel değişim oluşturması olduğu iddia edilebilir.

II. Abdülhamit döneminde orta öğretim alanında ise önemli atılımlar gerçekleşmiştir. Söz konusu dönemde orta öğretim kuruluşları olarak kabul edilen okullar rüşdiyeler, idadiler ve sultanilerdir. Dönemin atılımlarının başında bu okulların sayısının arttırılması gelmektedir.

1867’de rüşdiyelerin sayısı 108 ve öğrenci sayıları 7830 iken, 1895’de bu sayı 426 rüşdiyeye ve 33.469 öğrenciye ulaşmıştır. bu artış diğer orta öğretim okullarında da yaşanmış, söz konusu dönemde 100’ü aşkın idadi açılmıştır (Akşin 1995b: 179). Bu dönemde İstanbul’da açılan idadilerdin ikisi kız öğrenciler içindi. Ayrıca İstanbul dışında, Edirne, Kastamonu, Ankara, Diyarbakır, Antalya, Bursa, Balıkesir, Sivas, Kayseri ve diğer Anadolu illerinde yeni idadiler açılmıştır (Koçer 1991: 133-134). İdadilerin sayısı özellikle 1882-1892 arasında artmıştır. Bunda 1884’de Aşar vergisine eklenen “Maarif-i Hisse-i İanesi” ile bu okullara kaynak aktarılması etkili olmuştur.

Bu dönemde azınlıkların ve yabancıların kurdukları ve eğitim gördükleri, bazıları Türkler ve Müslümanlara açık olan okulların sayısında da önemli bir artış görülmektedir. 1900’lere doğru azınlık rüşdiyelerinin sayısı 700’ye yakındı ve öğrenci sayıları 75.000’den fazlaydı. Türk ve Müslüman nüfusun, azınlıkların nüfusunun üç katı olduğu kabul edilirse, 1900’lere doğru Türk öğrencilerin sayısının –askeri rüşdiyedekiler de dahil olmak üzere- 41.716, azınlık öğrencilerin sayısının ise 82.916 olması (Akşin 1995b: 179), II. Abdülhamit döneminde girilen eğitim hamlesine karşın, durumun hiç de parlak olmadığını göstermektedir.

Yüksek öğrenim alanında ise, II. Abdülhamit’in tahta oturduğu dönemde durum iç karartıcıydı. 1870’de açılıp bir yıl sonra kapatılmış olan Darülfünun, Galatasaray Sultanisi bünyesindeki Hukuk Mektebi ve Turuk-u Maabir Mühendisliği ve Edebiyat Mektepleri, devletin yüksek öğretim konusundaki fakirliğini gösteriyordu. Bu sebeple, II. Abdülhamit’in eğitimdeki başarılarından söz edeceğimiz bir alan da yüksek öğretim alanı olacaktır. Bu dönemde açılan yüksek öğretim derecesindeki kuruluşlar bunu açıkça göstermektedir:

Mülkiye Mektebi (1877)
 Hukuk Mektebi¹ (1878)
 Mülkiye Tıbbiyesi (1879- Askeri Tıbbiyeden ayrılarak)
 Sanayi-i Nefise Mektebi² (1882)
 Hendese-i Mülkiye Mektebi ve Ticaret Mektebi³ (1884)
 Askeri Baytar Mektebi (1898)
 Gülhane Tababet Tatbikatı Mektebi (1898)
 Darülfünun-u Şahane
 Harbiye Mektepleri (1904)⁴
 Hukuk Mektepleri (1907)⁵ (Koçer1991:134-141; Küçük 1988: 221)

Bu kuruluşlardan özellikle Darülfünun üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü bununla, belli bir mesleğe yönelik eğitim vermekten çok, ilk kez bir üniversitenin Osmanlı'da hayata geçmesi söz konusu olmaktadır. Kurulduğu yıl, Darülfünunun, Edebiyat, Ulum-u Aliye-i Diniye, Ulum-u Riyaziye ve Tabiiye şubeleri (bölümleri) vardı. 1900'de çıkarılan Darülfünun Nizamnamesine göre (Özalp 1982: 382-386) okutulacak dersler şöyleydi;

Ulum-u Diniye Şubesinde; Tefsir-i Şerif, usul, hadis, fıkıh, usul-u fıkıh, ilm-i kelam, tarih-i din-i İslam. Ulum-u Riyaziye ve Tabiiye Şubesinde; cebir-i ala, hendese-i halliye, hesab-ı tamamî ve tefazuli, hesab-ı ihtimalî, hikmet-i tabiye, kimya-yı uzvî, kimya-yı gayrî uzvî, kimya-yı hayatî ve ilm-i hayvanat. Edebiyat şubesinde; Osmanlı, Arap, Fars ve Fransız edebiyatları, Osmanlı Tarihi, devletler tarihi, genel coğrafya, Osmanlı Coğrafyası, eser-i atika ve terbiye usulleri (Özalp 1982: 385-386; Ergin 1977: 1005).

II. Abdülhamit döneminde, mesleki ve teknik okullar alanında da gelişmeler olmuştur. Ergin (1977: 839)'a göre, bu alandaki mektepler bu dönemde “ağır ve tedricî tekamüllerine devam etmişler”, 1869 Nizamnamesine göre açılmış olan bu tip okullara bu dönemde yenileri eklenmiş, bazılarının programlarında değişiklikler yapılmıştır.

¹ Daha sonra İÜ Hukuk Fakültesi.

² Daha sonra Devlet Güzel Sanatlar Akademisi ve sonra Mimar Sinan Üniversitesi.

³ Daha sonra İÜ İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi.

⁴ Edirne, Manastır, Erzincan, Şam ve Bağdat'ta olmak üzere, bu tarihte beş yeni Harp Okulu açılmıştır.

⁵ Bu tarihte üç ayrı şehirde; Selanik, Konya ve Bağdat'ta Hukuk Mektepleri kurulmuştur.

Teknik okullardan en önemlileri Aksaray ve Cağaloğlu'nda kurulmuş olan Kız Sanayi Mektepleri idi. Bu okullarda özellikle resim sanatı eğitime öncelik verilmiş, bunun yanında terzilik, kunduracılık gibi mesleklerin de eğitimi verilmiştir. Bunların yanında, bu dönemde açılan yeni teknik ve mesleki okullar ise, Fenn-i Mimari Mektebi, Mekteb-i Fünun-u Maliye, Ticaret Mektebi, Nümune Bağı ve Aşı ameliyat Mektebi, Gümrük Darüttealimi Mektebi, Aşı Memurları Mektebi ve Polis Dershanesidir (Koçer 1991: 159-162).

II. Abdülhamit'in padişahlığı zamanında özel okulların da sayısının arttığı görülmektedir. Bu okulların bir kısmı devlet yöneticileri, bir kısmı da özel girişimciler tarafından kurulmuştur. Dönemin başlarında devlet maliyesinin zayıf olmasının bu okulların ortaya çıkmasında etkili olduğuna dair fikirler vardır. "Devletin zayıf bütçesinin müsadese ve bazı valilerin şahsi gayretleri nisbetinde..." yaptırılan (Ongunsu 1950: 78) bu okullardan önemlileri, Şemsül Maarif mektebi, Mekteb-i Hamidiye, Nümune-i terakki, Darüttealim Mektebi ve Zadehan Mektebidir. Bunlardan Zadehan ve Hamidiye Mekteplerinin kurucusu II. Abdülhamit'tir.

II. Abdülhamit döneminde sayısı arttırılan eğitim kuruluşlardan biri de öğretmen yetiştiren okullardır. Bunlardan ilki, 1878'de İstanbul'da, öncekilerden farklı, bir yüksek öğretim kurumu olarak ele alınan ve ders programı ona göre belirlenen Darülmuaallimindir. 1882'den sonra ise Darülmuaalliminler İstanbul dışında da açılmaya başlanmıştır. Bunlardan ilki, Edirne Darülmuaallimin-i İdadisi olmuştur. 1882'den sonra Darülmuaalliminlerin sayısı giderek artmış ve 1908'de 31'e ulaşmıştır (Koçer 1991: 148). Gerçi bu sayı konusunda ihtilaf vardır. Aytekin (1991:155)'e göre, 1905-1906 öğretim yılında faaliyette olan öğretmen okulu sayısı 33'tür. Ancak bu dönemde öğretmen yetiştiren okulların sayısının arttığı konusunda görüş birliği vardır. Yine de ulaşılan sayının yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştiren okulların sayısının yetersizliği bir yana, bu dönemde bu okullardan mezun olanları büyük bir kısmının mesleğe başladıktan sonra ayrıldıkları görülmektedir. Bu nedenle söz konusu okulları bitirip de muallim olmak istemeyenler ve mesleğe başlayıp ayrılanlar için engelleyici bazı önlemler alınması gereği duyulmuştur. Muallimliğin fazlaca tercih edilmemesinin nedenlerinin başında çalışma şartlarının ağırlığı ve maaşların yetersizliği gelmekteydi.

Bunun sonucunda, 1908 öncesi dönemde ülkedeki öğretmen açığı sadece ilköğretimde 71'e ulaşmıştı (Aytekin 1991: 177).

Belirtilen sorunlara rağmen, II. Abdülhamit dönemi ilk ve orta öğretimde yeni okulların açıldığı, öğrenci sayısının önemli ölçüde arttığı, Cumhuriyete kadar devam edecek olan bir çok yüksek öğretim kurumu ve üniversitenin (Darülfünun) açıldığı bir atılım dönemi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu haliyle II. Abdülhamit dönemi için, "Tanzimat döneminin başlarından itibaren öngörülen devlet okul sistemini tamamlamak için emsalsiz bir çaba gösteril(diği)" (Fortna 2005: 163) söylenebilir. Bu çabalar ana hatlarıyla, eğitimin önündeki mali engelleri ortadan kaldırmak ve her kademedeki okul sayısının artırılması için gereken kanuni düzenlemelerin yapılmasıdır. Lewis (1970: 179)'in "göz alıcı başarılar" olarak nitelediği bu dönemin eğitimdeki nicel ilerlemelerinin yanında, devletin eğitim bakanlığının ciddi anlamda bir merkez ve taşra teşkilatına kavuşturulması ve öğretmen yetiştiren kurumlarda sayıca ve nitelikçe artış oluşu diğer önemli gelişmelerdir. Bu yönüyle, II. Abdülhamit'in "memlekette kültür seviyesini önemli ölçüde yükselttiği" (Küçük 1988: 221) düşüncesi doğrudur, ancak bu dönemde devletin resmi politikası dışında hiçbir düşüncenin okullarda yerleşmesine izin verilmediği de başka bir gerçektir. Buna rağmen II. Abdülhamit döneminin eğitim açısından ciddi bir atılım sürecini ifade ettiği belirtilmelidir; çünkü "o zamana kadar İstanbul surlarının içine hapsedilmiş mektepçilik bu surları yıkarak vilayetlere taşmış ve binnetice ilerlemiştir." (Ergin 1977: 874). Genel olarak II. Abdülhamit döneminde, Somel (2001: 54)'e göre, Osmanlı eğitim ve modernleşme hamlesi yeni kuşağın zorunlu pratik uygulamalar ve pozitif bilgi anlayışıyla donatılması ilkesi üzerine dayandırılmış ve eğitim alanındaki ilerlemeler, imparatorluğun hem yönetim alanındaki yenileşmesinin, hem de sosyal ve ekonomik gelişmelerin de temeli olarak düşünülmüştür.¹

¹ II. Abdülhamit döneminde eğitim alanındaki gelişmeler için, ayrıca, bkz., Ergin 1977; Shaw ve Shaw 1983: 303-304; Lewis 1970: 179-180, Kodaman 1979; Koçer 1991; Ongunsu 1950, Somel 2001; Fortna 2005 vd.

2.3.2. 1908 Sonrası

II. Meşrutiyet dönemi, önceki yeniliklerin devam ettiği, eğitim alanında amaçlar ve yöntemler açısından önemli tartışmaların yaşandığı yeni bir süreci ifade eder. Bu dönemde eğitim sistemi ilköğretimden yüksek öğretime kadar ciddi şekilde yeniden teşkilatlandırmaya çalışılmış, yeni eğitim kurumları açılmış, öğretmen yetiştirme işi önemsenmiş, eğitim kurumlarının finansmanı planlanmış, bu konuda okul yapımı ve masrafları ile okul yönetimlerinin yerel yönetimlere devredilmesine çalışılmıştır. Ayrıca ilköğretimin zorunluluğu ilkesinin uygulanmasının üzerinde durulmuştur. Ne var ki, bütün bunların, dönemin ilk altı yılı, yani 1908 ile I. Dünya Savaşının başladığı 1914 yılları arasına sıkıştırılmaya çalışıldığını, 1914'den sonra devletin bütün kurumları gibi eğitim kurumlarının da birçok yeni sorun yaşamaya başladığını ve girişilen bazı yeniliklerin bu nedenle tıkandığını belirtmek gerekmektedir.

II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanında yaşanan önemli bir teorik tartışma vardır. “Tuba Ağacı” tartışması olarak bilinen, Maarif Vekili Emrullah Efendi ile eğitimci ve bir dönem İstanbul Darülmuallimin ‘Müdürü olan Satı Bey arasında gerçekleşen bu tartışma, eğitimde yeniliklerin en alttan, yani ilköğretimden mi, yoksa üstten Darülfünun ve diğer yüksek öğretim kurumlarından mı başlatılması gerektiği konusundadır. Dönemin önemli simalarından Ziya Gökalp ve Prens Sabahattin’in katıldığı diğer tartışma konuları ise, yerel-yöresel diller meselesi, eğitimci-öğretmen yetiştirme sorunları, eğitimin milli ve dini karakteri ile eğitim ile toplum arasındaki ilişkilerdir. Bu dönemin etkin ve 1913’den sonra belirleyici siyasi aktörü İttihat ve Terakki’nin tavrı ise, genellikle tartışmaları sonlandıran etken olmuş, siyasi iktidarı elinde tutan bu cemiyetin bakış açısı dönemin uygulamalarına hakim olmuştur.

Bu dönemde eğitim teşkilatıyla ilgili gelişmelerin başında, daha önce kurulmuş bulunan, ancak çoğu işlevsiz kalmış eğitim kurullarının canlandırılması gelir. Bununla ve çıkarılan yeni kanun ve yönetmeliklerle dağınık bir yapı arz eden eğitim teşkilatının işler hale getirilmesi amaçlanmıştır. Ancak bu çabalar da istenilen sonuçlara ulaşılmasını sağlayamamıştır.

İşler hale getirilmesi planlanan kurullardan Meclis-i Kebir-i Maarif 1908 sonrası daimi bir kurul haline getirilmiş ve bu kurul Tedrisat-ı Aliye Dairesine bağlanmıştır. 1851’de kurulup 1862’de kaldırılan Encümen-i Daniş’in görevleri de bu kurula verilmiştir. Yapılan düzenlemeler ile 1908 sonrası Maarif Vekaletine, Tedrisat-ı Taliye (orta öğretim), Tedrisat-ı iptidaiye (ilköğretim), Mekatib-i Hususiye (özel okullar), Tahrirat (yazı işleri), Muhasebat, Sicil, istatistik, Donatım ve Evrak Daireleri bağlanmıştır (Koçer 1991: 186).

1912’de ortaöğretimi düzenlemek için Tedrisat-ı Taliye Kanun Layihası hazırlanmış, ancak bu kanunlaşamayınca yürürlükteki kanunlara göre çalışmalar yürütülmüştür. Öncelikle vilayet merkezlerinde bulunan idadiler liseye çevrilmiş ve bunlar altı yıllık yapılmıştır. Bu okullar ilkokulların yani iptidaiyelerin üstündeydi. Bu okulların kuruluşundaki yasal dayanak 1869 tarihli nizamnamedeki Mekatib-i Sultaniye hükümleri olarak gösterilmiştir. İdadilerin bu konumu Cumhuriyete kadar devam etmiştir. Bunların üstünde yer alan sultaniler ise idadilerden bağımsız olarak, genellikle on yıl süreli okullar olarak düşünülmüştür. Bunların mezunlarının yüksek öğrenime devam imkanları bulunmaktaydı.

Bu dönemde çıkarılan muvakkat (geçici) ibareli bir kanun (Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkatı) ile ilköğretim, iptidailer ve rüşdiyelerin birleştirilmesiyle altı yıla çıkarılmıştır (Özalp 1982: 87).

II. Meşrutiyet döneminde erkek sultanilerin yanına, İnas (kız) Sultanileri eklenmeye başlamıştır. Yüksek öğretimden önceki en önemli okullar olarak kabul edilen sultanilerin böylece kızlara da açılmış olması önemli bir yenilik olarak ele alınabilir (Ergin 1977: 1427-1432). Ayrıca bu dönemde her vilayet merkezinde bir sultani açılması için de çaba gösterilmiş olması önemlidir. Bu idadiler genelde yedi senelik modern lise derecesindeki idadilerin yerine kurulmaktaydı. Diğer tip idadiler ise daha çok mesleki eğitim vermekteydi.

Yüksek öğretimde ise öncelikle Darülfünundan söz etmek gerekir. 1900’de (dördüncü kez) açılan bu kuruma 1908 sonrası nispi bir özerklik verilmiştir. Bu özerklik kurumun

profesörlerden oluşan bir yönetim kurulu oluşturması ve şube başkanları seçmesini kapsamaktaydı. I. Dünya Savaşı sırasında birçok Alman profesörün getirildiği bu kuruma, 1919 tarihli Darülfünun-u Osmani Nizamnamesi ile daha geniş bir anlamda özerklik (ilmi muhtariyet) verilmiş ve bu statü Cumhuriyete kadar devam etmiştir. Program açısından, Darülfünun bu dönemde temel olarak iki bölüme ayrılmıştır; bu bölümlerden ilki dini ilimler idi. Diğer bölüm ise fen, tıp, edebiyat ve hukuk gibi bilimleri içine almaktaydı.

Bu dönemde öğretmen yetiştirme konusunda ise, Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkatının 41, 42., 43., 44., 45., 46., 47., 48. ve 93. maddelerine göre düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre, öğretmenler, öğretmen ve öğretmen yardımcısı olarak iki ayrı statüye ayrılmış (madde 42), öğretmen açığı olan vilayetlerde Tedrisat-ı iptidaiye Meclislerinin sınavla öğretmenlik ehliyetnamesi vermesi öngörülmüş (madde 43), söz konusu ehliyetnamelerin Darülmuallimin programlarında yer alan derslerden yapılacak sınavlarla verilmesi ön görülmüş (madde 44) ve her vilayet merkezinde yatılı birer Darülmuallimin-i İbtidaiye açılması kararlaştırılmıştır (madde 45), (Özalp 1982: 90-101). Öğretmenlik ile ilgili statünün bu geçici kanunla önemli ölçüde düzenlenmiş olduğu ve bu düzenlemelerin Cumhuriyet sonrasında da önemli ölçüde örnek alındığı görülmektedir. Bu kanunla dönemin önemli sorunlarından biri olan öğretmen açığı da giderilmeye çalışılmıştır. Ancak öğretmenlik yapmak için kesin kurallar da konmuştur; örneğin kanunun muallim ve muallim muavini statülerinin belirlendiği 42. maddesinin ikinci ve üçüncü fıkraları, “Muallim muavini olabilmek için tedris salahiyyetini müş’ir muvakkat bir ehliyetnameyi haiz olmak lazımdır; muallim olmak için Darülmuallimini iptidaiyeden mezun olmak şarttır” (Özalp 1982: 91) şeklindedir.

Ancak bu şartlar ve daha önce de belirtilen nedenlerle bu dönemde de öğretmen açığı giderilememiş ve bunun için çeşitli çareler aranmıştır. Meslekten ayrılmanın zorlaştırılması, savaşta sakat kalan zabıt ve zabıt vekillerinin öğretmen olarak tayin edilmesi, bu da yetmeyince imamların öğretmen yapılması, en sonunda muallimlik için okur yazar olma şartı dışında hiçbir şart aranmaması bu mesleğin düştüğü durumu göstermesi açısından çarpıcıdır (Aytekin 1991: 160).

II. Meşrutiyet dönemini, Osmanlı tarihinin en çalkantılı dönemlerinden biri; büyük umutlarla başlayan, hayal kırıklıkları ile devam eden ve bir ölüm-kalım savaşıyla sonuçlanıp yeni bir Türk devletinin oluşumuyla kapanan bir devir olarak niteleyen Kavcar (1974: 7), birçok nedenle başarısız olan eğitim reformunun ortaya çıkardığı boşluğun, bu dönemin edebiyatçıları ve edebiyatçı öğretmenleri tarafından kapatılmaya çalışıldığını belirtmektedir. Ona göre, bu dönemde edebiyatçılar bütün toplumu etkileyen önemli faaliyetlerde bulunmuşlardır ve hatta örgün eğitimle yapılamayanlar, dönemin edebiyatçıları tarafından yapılmaya çalışılmış, bu kişiler halkı “aydınlatmaya” çalışmışlardır;

“Edebiyatçıların bu dönemde sosyal hayatla ilgili olarak üstünde durup yerleştirmeye, yaymaya çalıştıkları fikirleri, telkin ettikleri başlıca esasları da: Hürriyet ve adalet sevgisinin kuvvetlenmesi; insan, aile ve medeniyet sevgisinin zihinlerde iyice yer etmesi ve yayılması; bilgisizlikle, taassupla, boş inançlarla ve yanlış batılılaşıma ile, çağdaşlaşmayı yanlış anlama ile amansız bir şekilde savaş edilmesi; ahlaklı ve ülkücü nesillerin yetiştirilmesi; (...) kadınlarımızın sosyal birer varlık olarak saygı ve değer görmesi, medeni haklarına kavuşturulması gibi noktalar halinde toplayabiliriz.” (Kavcar 1974: 252).

Dönemin “edebiyatçı öğretmenleri”ne bakıldığında¹ toplumsal etkilerinin önemsenmesi gerektiği kuşkusuzdur; ancak eğitim alanında bu kişilerin geniş halk kitlelerini ne kadar etkileyebildikleri tartışmalıdır.

¹ Söz konusu dönemde öğretmenlik yapan bazı edebiyatçıların, doğum ve ölüm tarihleri ile birlikte, çalıştıkları okullar şöyledir: Ahmet Mithat(1844-1913) Darülfünun , Süleyman Nesib (1866-1917) 1893 Bursa Maarif Müdürü, Tevfik Fikret 1867-1917) 1889-1908 arası çeşitli okullarda öğretmenlik ve 1909 Galatasaray Lisesi Müdürü, Halit Ziya Uşaklıgil 1867-1945) 1908 sonrası Darülfünun, Ali Ekrem Bolayır (Namık Kemal’in oğlu, 1867-1937) 1910 Darülfünun, Cenap Şahabettin (1870-1934) Darülfünun, Mehmet Akif Ersoy (1873-1936) 1911-1913 arası Halkalı Ziraat Mektebi ve Darülfünun, Ziya Gökalp (1876-1924) 1909 Selanik İttihat ve Terakki Lisesi, 1912 Darülfünun, Ömer Seyfettin (1884-1920) 1906-1920 arası İzmir Jandarma Okulu, Kabataş Lisesi, İstanbul Erkek Okulu, Halide Edip Adıvar (1884-1964) 1910-1919 arası, İstanbul Kız Öğretmen Okulu, Kız Lisesi, müfettişlik ve Darülfünun, Ahmet Haşim (1884-1933) 1908-1918 arası, İzmir Lisesi, Sanayi Nefise Mektebi ve Harp Akademisi, Yahya Kemal Bayatlı (1884-1958) 1913 sonrası Darülfünun, Hamdullah Suphi Tanrıöver (1886-1966) İstanbul Erkek Okulu ve 1920’de Maarif vekili, Ali Canip Yöntem (1887-1967) 1912-1914 arası Çanakkale Lisesi ve sonra Darülfünun, Reşat Nuri Güntekin (1889-1956) 1912 -1924 arası Bursa Lisesi, Vefa Lisesi, İstanbul Erenköy Kız Lisesi vd., Yakup Kadri Karaosmanoğlu(1889-1974) 1916-1917 arası Üsküdar Lisesi, Mehmet Fuat Köprülü (1890-1966) 1910 sonrası İstanbul’da çeşitli liselerde öğretmenlik ve 1913 sonrası

II. Meşrutiyet döneminde devletin katıldığı ve hepsini kaybettiği üç önemli savaş dışında, iç çalkantıların da eğitime yeterince önem verilmemesine neden olduğu söylenebilir. Bunlar Ergin (1977: 251)'e göre, “Türk olmayan mebusların, patrikhanelerin, siyasi partilerin, basın ve yabancı hükümetlerin gösterdikleri güçlükler ve ileri sürdükleri engeller” dir. Bu engellerin ne oldukları hakkında bilgi vermeyen yazar, ardından, şöyle demektedir: “(Bu engeller yüzünden) hiçbir şey yapılamamış, maarif işlerinde esaslı ve sabit bir adım atılamamıştır. Bu yedi yıl içinde on beş nazır değişmiş , bu durum da, maarifte bir iş yapılamamasına yol açan etkenlerden biri olmuştur.” (Ergin 1977: 251).

Kimilerine göre ise, özellikle II. Meşrutiyet (ve belki de genel olarak Cumhuriyet öncesi) eğitim yeniliklerinin tümü, üstünde durmayı bile gerektirmeyecek kadar önemsizdir;

“Cumhuriyetin ilanı yılına kadar milli eğitimde yapılan değişikliklerin esaslı hareketler ve yeniliklerden ziyade 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidai Kanunu ile ona göre hazırlanmış olan 1915 tarihli öğretim yönetmeliklerinde amaç maddeleri ile ilgili olarak yer alan (sadık bir teba yetiştirmek) gibi deyimlerle (Veladet ve cülus-i padişahi) yani padişahın doğum ve tahta çıkış günlerinin okul tatili günlerinden sayılmaması şekline çevrilmesinden ibaret kalmış üst tarafına el sürülmemiş, hatta 1925 yılına kadar bastırılan ve yürürlükte kalan yönetmelikler bu şekildeki bir tadilatla bu hale getirilmiştir (Öymen 1983: 2008).

Öymen'e göre, eğitimde köklü değişiklikler ancak Cumhuriyet sonrasında gerçekleşmiş, demokratik bir zihniyet ile eğitim vermeye başlanmış, yönetmeliklerde yer alan amaçlardan, sadık tebaa yetiştirilmesi cümlesi yerine, demokratik zihniyetli vatandaş yetiştirilmesi ibaresi kullanılmış, okul adları değiştirilmeye başlanmış ve yeni yönetmelikler hazırlanarak eğitim sistemi baştan sona değiştirilmiştir (Öymen 1983: 2008).

Oysa bu çok bilinen bakış açısının dışında, konuya farklı yaklaşanlar ve Cumhuriyetten sonra da “Osmanlı eğitim düzeninin siyasi olarak, içerik ve teorik olarak, çok uzun süre (daha) sürdürüleceğini” (Göldaş 1984: 16), vurgulayanlar da vardır. Hatta, Kurtuluş Savaşını kazanan güçlerin 1908’de başlayan devrimi tamamlamayı amaçladıkları ve bu devrimin tamamlanması konusunda eğitim alanında ilk adım olarak Tevhid-i Tedrisat Kanununu çıkardıkları (Tekeli 1985: 660) düşüncesi de yaygındır. İlerde daha ayrıntılı olarak ele alınacağı gibi, ikinci görüş akla daha yakın gelmektedir.

II. Meşrutiyet döneminin belirtilmesi gereken önemli yeniliklerinden biri, ilk kez devletin yeni tipte eğitim veren okulları dışında, medreselerde de yenilik girişimlerinin gerçekleştirilmesi olmuştur. Medresenin yenilik girişimleri için gündeme gelmesi kuşkusuz ki, İttihat ve Terakki’nin çabaları ve bu cemiyetin –ya da partinin- ideolojisiyle ilgilidir. Milliyetçilik ile İslamcılığı bir potada eritmek isteyen cemiyet, dini eğitim verilen kurumlara müdahale etme gereği duymuş ve ilk defa bu dönemde medreselerde Arapça’nın yanında, Türkçe (ve Farsça) okutulmaya başlanmıştır. Aynı zamanda medrese mezunlarından devlet yönetiminin bazı kademelerinde yararlanmak için, bu dönemde yeni tip bazı medreseler de açılmıştır.

Bu bölümde son olarak, milli mücadele dönemi olarak bilinen 1919-1923 arasındaki dönemin, özellikle 1920’den itibaren sonraki kesitinde, Ankara Hükümeti tarafından gerçekleştirilen eğitim çalışmaları ve yenilikleri üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü bu dönemde Ankara Hükümetinin üzerinde durduğu konular Cumhuriyet döneminde yapılacaklar hakkında önemli ipuçları vermektedir.

2.3.3. Milli Mücadele Dönemi

Bu dönemde ülkede iki ayrı hükümet ve iki ayrı eğitim bakanlığı vardır ve bu dönemin ayırıcı bir başka özelliği, her iki hükümetin de geçmişten gelen eğitim mirası üzerinde olsun, yenilikler üzerinde olsun, otoritesini kabul ettirme ve bulunulan savaş

koşullarının sınırladığı bir alanda hareket etme çabasında karşılaşılan zorluklardaki benzerliklerdir.

Milli Mücadele döneminde özellikle Ankara Hükümetinin, yeni bir anlayışla eğitime yaklaştığı görülmektedir. 23 Nisan 1920’de Ankara’da açılan Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2 Mayıs 1920’de on bir üyeli bir İcra Vekilleri Heyeti (hükümet) oluşturarak İstanbul’dan koptuğunda, bu vekiller içindeki üyelerden biri de Maarif Vekili idi. Maarif Vekilliğinin organları ise, Program Heyeti, İlk Tedrisat Müdürlüğü, Orta Tedrisat Müdürlüğü, Türk Asar-ı Atıkası Müdürlüğü ile Sicil ve İstatistik Müdürlüklerinden oluşmaktaydı (Ayas 1948: 122-123).

İlk İcra Vekilleri Heyetinin mecliste okunan 3 Mayıs 1920 tarihli programında, eğitim konusunda yapılacak çalışmalar şöyle belirtilmiştir:

“Maarif işlerindeki gayemiz, çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her manasıyla dini ve milli bir hale koymak ve onları cidalı hayatta muvaffak kılacak, istinatgahlarını kendi nefislerinde bulduracak kudreti teşebbüs ve itimad-ı nefis gibi seciyeler verecek, müstahsil bir fikir ve şuur uyandıracak bir derece-i aliyeye isal eylemek, tedrisat-ı resmiyeyi, bütün mekteplerimizi en ilmi, en asri olan bu esasat ile kavaid-i sıhhiye dairesinde yeniden tanzim ve programlarını ıslah etmek (tir)” (Aktaran, Karamuk 1973: 17-18).

Burada ilginç olan, eğitimin dini niteliği yanında milliliğinin de vurgulanmasıdır. Bunun yanında, gençleri üretken hale getirmenin, okulların bilimsel, çağdaş esaslarla yürütülmesi gerektiğinin belirtilmesi ve Batının örnek alınması, yeni bakış açısının önemli ayrıntıları olarak dikkat çekmektedir.

16 Temmuz 1921’de Ankara’da bir Maarif Kongresi toplanması ve henüz Yunan işgalinin devam ettiği o günlerde toplanan bu kongrede eğitimin sorunlarının ayrıntılı olarak tartışılması, yeni Türk devletinin eğitime verdiği önemi göstermektedir.

“Bugün Ankara Milli Türkiye’nin milli maarifini kuracak olan Türkiye muallime ve muallimleri kongresinin in’ikadına sahne olmak mazhariyetiyle de müftehirdir” diyerek kongreyi açan Mustafa Kemal, konuşmasında bir milli terbiye programı geliştirmenin zorunluluğundan söz etmiş ve o zamana kadarki tahsil ve terbiye usullerinin milleti gerilettiğini söylemiştir. Ona göre “eski devrin hurafatı” kadar, “evsafi fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirler” de bu gerilemenin sebebidir. Bu nedenle gençlerin yetiştirilmesinde “bilumum yabancı anasır ile mücadele lüzumu” vardır ve “efkar-ı milliyeyi kemali istiğrak ile her mukabil fikre karşı şiddetle ve fedakarane müdafaa zarureti telkin edilmelidir” (Aktaran, Karamuk 1973: 21).

Yeni neslin bütün kuvayı ruhiyesine (manevi güçlerine) bu nitelik ve yeteneklerin “zerk edilmesi” gerektiğini söyleyen Mustafa Kemal, yine de meseleyle ilgili ayrıntıları işin erbabına bırakmak istediğini belirterek, içinde bulunulan “şerait-i müşki”ye (şikayet edilecek koşullara) rağmen eğitimle ilgili bu kongrenin önemini vurgulamıştır (Aktaran, Karamuk 1973: 21-22).

Kaplan (1999: 137-142)’a göre, Mustafa Kemal eğitimle ilgili görüşlerini ilk kez bu kongrede etraflıca açıklamış ve yeni devletle birlikte oluşturulacak olan eğitim sisteminin ideolojisi bu dönemden itibaren oluşturulmaya başlanmıştır.

Kurtuluş Savaşı’nın sona ermesinden sonra, Cumhuriyetin ilanı öncesi, yukarıda çalışmaları hakkında bilgi verilen kongrenin bir bakıma devamı sayılabilecek bir kongre daha toplanmıştır. 1 Temmuz- 15 Ağustos 1923’de toplanan bu ikinci eğitim kongresinde eğitimle ilgili kanun, yönetmelik ve çalışma konularını içeren 26 maddelik bir gündem ele alınmış ve yeni devletin eğitim sisteminin çatısı bu kongrede oluşturulmuştur (Cicioğlu 1982: 32).

Bu kongreye başkanlık eden Maarif vekili İsmail Safa [Özler], Osmanlı eğitim idaresini sertçe eleştirmiş ve yeni devletin eğitim sisteminin öncekinden çok farklı olacağını belirtmiştir. Ona göre, Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde yapılan eğitimdeki yenileşme hareketleri esassızdır (Öymen 1983: 2008).

Cumhuriyetin ilanı öncesi toplanan söz konusu kongrenin çalışmaları daha tamamlanmadan, bu kongrede görüşülen konuları kapsayan hususlar, 14 Ağustos 1923’de okunan yeni İcra Vekilleri Heyetinin (Hükümet) programında yer almıştır. Bu hususları şöyle özetlemek mümkündür;

- “a) Bütün eğitim kademelerine gereken önem verilecek,
- b) Öğretmen ve eğitim işlerine denetleyecek müfettişler yetiştirmek için yeni Darülmuallimin ve Darülmuallimatlar açılacak,
- c) Fakir ve zeki çocukların eğitim masrafları devlet tarafından üstlenilecek,
- d) İlköğretim zorunlu hale getirilecek,
- e) Kız çocuklarının eğitime önem verilecek ve Darülmuallimatlar ile birlikte, kız öğrenciler için kız liseleri ve kız sanayi idadileri kurulacak,
- f) Eğitimin esası milli kültür ve çağdaş uygarlık esaslarına dayandırılacak,
- g) Öğretmenlik bir ihtisas mesleği haline getirilecek ve öğretmen yetiştirme faaliyetinin belli bir düzen ve birlik içinde gerçekleştirilmesine çalışılacaktır.” (Dağlı-Aktürk 1988: 1516).

Cicioğlu (1982: 33)’na göre, yeni Türk devletinin eğitimini önemli ölçüde etkileyen bu kongre, çalışmaları sırasında heyetini oluşturan üyelerin mektepli ve medreseli olmalarının ortaya çıkardığı tartışmalar ile, yeni devletin yöneticilerine mektep-medrese ikiliğini kaldırmanın gerekliliğini de kanıtlamıştır.

Kurtuluş Savaşı ya da milli mücadele devri olarak bilinen 1919-1922 arasındaki dönemde Mustafa Kemal’in önderliğinin süreç içinde baskın hale gelmesiyle, eğitim alanında yapılacak yeniliklerin de bundan etkilendiği ve zafer sonrası bu etkilerin iyice belirginleştiği görülmektedir.

Aslında Mustafa Kemal’in bir Osmanlı askeri olarak da, İttihat ve Terakki üyesi genç olarak da yaşadığı mektepli-medreseli ikiliğini mektep lehine çözmesinin belirleyici adımları olan Tevhid-i Tedrisat, halifeliğin kaldırılması ve medreselerin kapatılmasıyla

ilgili kanunlar ancak Cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleşecekti. Belki de bunları izleyen adımlar 1928’de Arap harflerinden Latin harflerine geçiş ve 1937’de laikliğin anayasaya girişi olmuştur. Ancak söz konusu çatışmanın aktörlerinin etkinliklerinin süreç boyunca devam ettiği söylenebilir. Sonuç ise, belki de Osmanlı’nın son döneminden kalan Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık çatışmasının bir sentezle kapanmasıdır. Bu sentez –deyim yerindeyse- misak-ı milli ile dizginlenmiş ve Türkçülük ile Batıcılık bir araya getirilmiştir. Belki de Cumhuriyet dönemi eğitiminin karakteristik özellikleri bu şekilde ortaya çıkmıştır. Bu özellikler, millilik, demokratiklik ve laikliktir (Öymen 1983: 2002).

3. OSMANLI’DA ÖĞRETMENLER, ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLAR VE ÖĞRETMEN KURULUŞLARI

Daha önce belirtildiği gibi, Osmanlı Devleti’nde 19. yüzyıla kadar, öğretmen olarak nitelenebilecek müderrisler, medrese sistemi içinde yetiştirilmekte ve bunlar “mülazemet” usulü ile sıbyan okulları ve medreselere tayin edilmekteydiler. Medresenin kendi öğretmenini yetiştirdiği bu sistemin, 16. ve 17. yüzyıllardan itibaren olumsuz yönde değiştiği ve liyakat yerine adam kayırma yoluyla müderrislik tayinlerinin yapılmaya başladığı ise savunulmaktadır (Akyüz 1978b: 2001; Ergin 1977; Unat 1964vd.).

Ancak medrese sistemi sadece müderris değil, belki de asıl olarak “ehl-i şer” mensubu kadı, şeyhülislam ve diğer devlet yöneticilerini yetiştirmekteydi. Fatih dönemine kadar da bu kurumlarda doğrudan öğretmen yetiştirmeye yönelik bir uygulama söz konusu olmamıştır. Ancak Fatih döneminde, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için özel bir eğitim vermeye başlanmıştır. Ne var ki, dünya eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme konusunda belki de ilk uygulama olan bu yenilik (Akyüz 2001: 27; Uçan 2001: 58), süreklilik kazanamamış, sonraki dönemlerde bundan vazgeçilmiştir. Söz konusu medreselerde öğrencilere ilk kez olmak üzere, “Adab-ı Mubahese ve Usul-i Tedris” (Tartışma Kuralları ve Öğretim Usulü) dersi verilmiş, ayrıca ders programı içinde, matematik, coğrafya, tarih ve mantık dersleri de yer almıştır.

Osmanlı Devleti'nde öğretmenliğin bir meslek olarak ele alınıp doğrudan öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk öğretmen okulunun açılışı ise, bu ilk örnekten çok sonra, 19. yüzyılda gerçekleşebilmiştir. 16 Mart 1848'de Abdülmecit döneminde açılan Darülmuallimin, doğrudan öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk okuldur (Akyüz 1978b: 32). Bu okul 1838'de II. Mahmut tarafından açılan ve medreseden farklı, din eğitimi yanında seküler bir eğitim de verilen rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek üzere açılmıştır. Bu nedenle adı sonradan Darülmuallimin-i Rüşdi olarak değiştirilmiştir. Okula medresenin aceze takımından (mezun) talebeler alınmıştır (yani sadece erkek öğrencilere açıktır) ve okulun bitirilmesinden sonra çalışma zorunluluğu bulunmaktaydı.

1851'de okulun müdürlüğüne getirilen Ahmet Cevdet Efendi (Paşa) bir nizamname düzenleyerek okulun statüsü ve kurallarına netlik kazandırmıştır. Bu nizamnamede medrese eğitimi ve kurallarından kopuşun ilk işaretlerine rastlanmaktadır. Ancak bunun çok ciddi bir kopuş olduğunu söylemek çok güçtür. Belki de medreseden en önemli farklılık, ders programında ilk ders olarak gösterilen, “Usul-i İfade ve Talim” (Eğitim ve Öğretim Usulü) dersidir (ÖYEGM 1995: 71).

Nizamname, okulun öğrenci sayısını (20 kişi), öğrencilerin Arapça'yı iyi anlayabilecek ve Türkçe'ye çevirebilecek derecede bir eğitimden geçirileceklerini, yani bunun amaçlandığını, öğrencilerin okula alınma şartları ve devam durumunu, mezun öğrencilerin rüşdiye hocalığı yapma haklarının olduğunu ve bundan imtina edemeyeceklerini, öğrencilerin okuldaki öğrenim sürelerini, okulun ders programını kapsamaktadır (ÖYEGM 1995: 68-75).

Akyüz (2001: 28)'e göre, bu ilk Darülmualliminde “cerre çıkmak” yasaklanmakta, bunun gerekçesi olarak da öğretmenliğin saygınlığının korunması gösterilmektedir. Bu, cerre çıkışı geleneksel olarak sürdüren medreseye karşı önemli bir tepkidir.

O zamana kadar sıbyan okullarına muallim olmak için okur-yazar olma ve medreselerde müderrislik için medrese (belli bir seviye ve usul ile) eğitimi almak yeterli görülmekte

iken, yani eğitimin kendisiyle ilgili herhangi bir teorik bilgi alma zorunluluğu yok iken, Darülmualliminin açılması öğretmenliğin bir meslek olarak görülmeye başlamasının ilk adımı olarak düşünülebilir.

Darülmuallim-i Rüşdi ve yeni açılan ilk ve ortaöğretim (Rüşdiyeler ve iptidai okullar) kurumlarının statülerinin belirlendiği ve 1857’de kurulan Maarif Vekaletinin de görev ve yetkilerinin saptandığı 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yeni Darülmualliminler açılmasını da öngörmektedir. Bu nizamnamede bu okulların açılış amacı, “mekatib-i umumiyenin derecat-ı muhtelifesi için mükemmel muallimler yetiştirmek” olarak gösterilmektedir. Nizamnamede yer alan, Darülmuallimin mezunlarına muallimliğe tayin konusunda “hakk-ı rüçhan (öncelik hakkı) tanınması (Özalp 1982: 177)¹ öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesinde ikinci önemli adım olarak düşünülebilir.

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Darülmuallimlerin öğrenci kabul şartları ve eğitim programları ile ilgili hükümleri yanında, kız sıbyan mektepleri ve kız rüşdiyelerine muallim yetiştirmek için bir Darülmuallimat açılması (68. madde) da öngörülmüştür (Özalp 1982: 177). Bu Darülmuallimat 1870’de açılmıştır. Söz konusu kız öğretmen okulunun mezunlarının öğretmenliğe tayin edileceği kız okullarının (rüşdiye) ilki 1858’de açılmıştı ve o zamana kadar o okula erkek öğretmenler tayin edilmişti.

Darülmuallimat dışında, Darülmualliminlerin ikincisi Darülmuallimin-i Sıbyan yine 1870’de, üçüncüsü, Darülmuallimin-i İdadi 1877’de ve mertebe olarak sonuncusu Darülmuallimin-i Aliye 1891’de açılmıştır.² Böylece öğretmenlik mesleğine hazırlayan okullar idadileri de kapsamış, meslekleşme konusunda önemli bir adım daha atılmıştır.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin Darülmuallimin hakkındaki bazı hükümlerini tadil eden 1892 tarihli yeni bir nizamnamede, Darülmuallimin mezunlarının mezun olduktan

¹ 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi madde 63: “Darülmualliminde tahsil etmiş olan muallimlerin mekatib-i umumiyyeye muallim olmak için sairlerine hakk-ı rüçhanı olacaktır.”

² Okulun adının Darülmuallimin-i Ali olması onun yüksek okul olduğuna değil, idadilere de öğretmen yetiştirdiğine işaret etmektedir. Darülmualliminlerin mekatib-i aliyyeden (yüksek öğrenim veren okul) sayılması, çok sonra, 1330 (1912) tarihli bir irade-i seniyye ile gerçekleşmiştir (Bkz. Özalp 1982: 105).

sonra muallimliğe tayinde “rüşhan hakları”nın korunduğu görülmektedir (Özalp 1982: 376). Bu nizamnamede Darümuallimin’in ders programı yeniden düzenlenmiş ve okulun iptidai, rüşdi ve âli sınıflarında okutulacak dersler ayrıntılı olarak verilmiştir. 1869 nizamnamesinde yer alan, “her cemaatin kendi lisanı üzere tedris kılınacaktır” (edebiyat ve ulum sınıfları için) ibaresi ise bu nizamnamede yer almamaktadır.

Bu arada, öğretmen yetiştirme eğitimi konusunda, 1875’de açılan Menşe-i Muallimin üzerinde durmakta gerekmektedir. Bu okul Darümualliminden daha üst seviyede bir okul olarak oluşturulmuş, askeri okullara sivil öğretmen yetiştirmek amacıyla eğitim vermiştir. Ergin (1977: 597)’in Osmanlı Devleti’nde öğretmenlerin pedagojik eğitiminde çok önemli bir adım olarak nitelediği bu eğitim kurumunda, Topografya, Edebiyat-ı Türkiye, Tarih, Coğrafya, Riyaziye-i Adiye, Riyaziye-i Adiye Tatbikatı, Riyaziye-i Aliye, Riyaziye-i Aliye Tatbikatı, Ulum-u Tabiye, Sınıfı Sani Ressamlığı, Sınıfı Evvel Ressamlığı bölümleri vardı (Ergin 1977: 597).

Menşe-i Mualliminin, bölümlere göre iki ile dört sene arasında değişen sürelerle eğitim vermekteydi ve görüldüğü gibi öğretmenlikte ciddi anlamda bir branşlaşmayı getirmektedir. Okulun programı, eğitim tarzı, mezunları için saptanan çalışma şartları ve ücret durumlarına bakıldığında Darümualliminlerden daha ileri düzeyde olduğu görülmektedir. Ergin bu durumu, “Aradan 65 sene geçmiş olduğu halde bugün de muallim yetiştirilmesi ve muallimlerin terfi ve terfihi bu dereceye gelmiş midir? Bilmem!” (Ergin 1977: 599) sözleriyle belirtmektedir.¹

Bu mektebin diğer özellikleri, mezun olanların iki sene muallim muavinliği yapmaları, bu sürede yabancı dillerin birinden konularıyla ilgili tercüme eserler vermeleri, bunu yapamayanlara muallimlik rütbesi verilmemesi, muallim olunduğunda ise okutacakları derslerin kitaplarının bizzat kendilerince “Telif ya da tercüme sıfatiyle vücuda getirmeleri ve maarifi askerinin kabulüne arz etmeleri” idi.

Ancak Menşe-i Muallimin sadece bir öğrenci mezun edebilmiş ve II. Abdülhamit tarafından kapatılmıştır. Gerekçe, mektebin ordu içine hürriyet fikirlerini yaymak ve

¹ Kitabın yazılış tarihi 1939’dur.

padişah aleyhine çalışmalar yapılmasını sağlayacak muallimler yetiştirilmesi için kurulduğunun iddia edilmesi idi.¹

Tanzimat'tan itibaren, İstanbul dışında ilk Darülmuallimin 1882'de Edirne'de açılmıştır. Darülmuallimatlarla ilgili olarak da, 1893'de kız rüşdiyelerinin ihtiyat kısımlarının açılmasıyla, bunların mezunlarının doğrudan Darülmuallimata girmeleri kabul edilmiştir.

Aytekin (1991: 155)'e göre, 1905-1906 öğretim yılında ülkedeki Darülmuallimin ve Darülmuallimatların sayısı 33'e ulaşmıştı ve mezunları öğretmen olarak tayin ediliyordu. Ancak buna rağmen Cumhuriyete kadar öğretmenliğin tam anlamıyla bir meslek olarak kabul edilmediğini gösteren kanıtlar vardır. Bunların başında, öğretmen okullarından mezun olmayanların da öğretmenliğe tayin edilmeleri gelmektedir. Gerçi bunun bir nedeni planlama sorunudur. Çünkü daha iyi eğitim vermek için bu okullarda genellikle öğrenci sayısı az tutuluyordu. Bir başka neden bu okulların sayısının yetersizliğidir. Ancak çeşitli dönemlerde maarif vekaleti tarafından bu okul mezunları yerine başka kaynaklardan öğretmen tayini yapıldığı da görülmektedir. Bu, Maarif Vekaletinin Darülmuallimini her zaman bir meslek okulu olarak görmediğini gösterdiği gibi, genel anlamda devletin de bu öğretmenliğin bir ihtisas alanı olarak görmediğinin de bir kanıtıdır.

Darülmuallimin ve Darülmuallimat dışında, Cumhuriyete kadar Maarif Vekaletinin öğretmenlik için kullandığı kaynak okullar, Darülfünun, medreseler, Harbiye Mektebi, Mülkiye Mektebi, Halkalı Ziraat Mektebi, Ecnebi mektepleri, Sultaniler, İdadi Mektepleri, Rüşdiye Mektepleri ve hususi mekteplerdir. Ayrıca eğitim kökenleri farklı memurlar, din görevlileri (imam, müezzin, vaiz) ve hususi tahsil görmüş kişiler de öğretmenliğe tayin edilmekteydi (Aytekin 1991: 163-164).

Ergin'e (1977: 1471-1472)'göre, 1908 sonrası "muallimliğe ve onları yetiştiren Darülmuallimine oldukça kıymet ve ehemmiyet verilmeye başlan(mıştır)." Ancak o zamana kadarki durum hiç iyi değildi ve bu günlük hayata şöyle yansımaktaydı:

¹ Mekteb-i Harbiye Dahiliye Müdürü İsmail Bey'in bu minval üzere padişaha sunduğu jurnal için, Bkz.

“ ...O devirlerde muallimsizliğin çaresi bir dereceye kadar bulunabilmişti. Şöyle ki: Vilayet ve sancak merkezlerinde açılan idadilere; kıdemli ve tecrübeli rüştiye muallimlerinden, camilerde ders okutan müderrislerden, tekke mensuplarından, müftülerden, o şehirdeki askerlerden, bilhassa erkani harp zabitlerinden, Vilayet maiyetinde çalışan mülkiye mektebi mezunlarından ve umumiyetle memurlar arasından o zaman için istenildiği kadar muallim bulunabiliyordu. Mesela din derslerinde arapçayı dersiamlar yani sarıklı hocalar, farsçayı çok kerre derviş denilen tekke mensupları, faraza bu mevlevi dervişi, fizik, kimya, hayvanat, nebatat,... gibi müsbet ilimleri umumiyetle zabıt veya asker yahut sivil doktor, hatta baytar ve eczacılar, dil, edebiyat ve tarih gibi dersleri vilayet memurları, mektupçular ve fransızcayı yine bu memurlar (...) okuturdu. (...) Ve böylelerini bulmakta güçlük çekilmiyordu.” (Ergin 1977: 1471-1472).

Bu konuyla ilgili olarak 1860’da Darülmuallimin öğrencilerinin Sadrazama verdiği bir şikayet dilekçesi dikkat çekicidir. “Darülmuallimin talebeleri” imzasıyla verilen dilekçede, Maarif Vekaletinin Darülmuallimin mezunları yerine, dışardan, Hanya, Şam, Halep, Bursa, Afyon-Karahisar, Biga, İzmit ve Erzurum’a muallim tayin ettiği belirtilmekte ve sadrazamdan bu konuya çözüm bulması istenmektedir (Akyüz 2001: 29). Daha sonra Sadrazamın yaptığı araştırma sonucu, Maarif Vekaletinin gerçekten bu tayinleri yaptığı ortaya çıkmış ve bunun gerekçesi olarak “muallim ihtiyacı” gösterilmiştir. Oysa dilekçe veren Darülmuallimin mezunu muallim adayları olduğuna göre, söz konusu ihtiyacın onların içinden karşılanmasının da pekala mümkün olduğu görülmektedir. Bundan çıkarılabilecek sonuç, Maarif Vekaletinin Darülmuallimin eğitimini henüz çok ciddiye almadığı ya da vekaletin yeni tip okullarında da eski yöntemlerle eğitim verilmesini daha doğru buluyor olmasıdır. Zaten yeni açılan bu okullar üzerinde medresenin önemli bir etkisi vardı ve Maarif Vekaletinin bu etkiyi kırmak için bazı Tanzimat dönemi maarif vekillerinin zamanları dışında, özellikle II. Abdülhamit döneminde çaba göstermediği de bilinmektedir (Akyüz 1978b: 43-47 ve 59-64).

II. Meşrutiyet döneminin başlangıcında, 1908-1909 yıllarında sık sık değişen hükümetler, yedi maarif nazırının değişmesine yol açmış ve bu sürede eğitim alanında, öğretmen yetiştirme konusunda herhangi bir değişiklik yaşanmamıştır. 1909'da maarif vekili olan ve bu görevini 1912'ye kadar sürdüren Emrullah Efendi döneminde ise eğitimle ilgili tartışmalar ve Darülfünunda canlanma olmasına rağmen, öğretmen yetiştirme konusunda bir yenilik veya atılım söz konusu olmamıştır.

Dönemin Darülmuallimin müdürü olan ve Emrullah Efendi ile birlikte, Tuba Ağacı tartışmasının iki temel aktöründen biri olan Satı Bey ise belki de eğitimci kökenli olması nedeniyle, öğretmen okulunun dersleri ve eğitim yöntemleri konusunda yenilikler getirmiştir.

Satı Bey'in 1909 ile 1911 yılları arasında süren İstanbul Darülmuallimini müdürlüğü sırasında, okulun programına Beden Eğitimi ve Çocuk Musikisi gibi dersler eklenmiş, iptidai, rüşti ve idadi mekteplere tayin olacak öğretmenlerin verecekleri eğitime hazır olmaları amacıyla tatbikat mektepleri uygulaması başlatılmış, Darülmuallimin ders işleme yöntemlerinin çocuklara verilecek eğitime uygun olarak, basit ve sade bir dil kullanılarak uygulanmaya başlanmış, eğitimde modern yöntemler; deney, gözlem, gezi, konferans gibi uygulamalar gerçekleştirilmiş ve modern esaslara göre alfabenin öğretilmesini sağlanmıştır (Ergin 1977: 486-488).

Fransız eğitim sisteminden etkilenen Satı Bey 1910'da Darülmualliminde verdiği nutkunda şöyle demektedir:

“Darülmuallimin öğretmen ve eğitimci yetiştirmek maksadıyla tesis edilmiştir. Bu sebeple bütün teşkilat ve öğretimini bu amaçla ayırd etmek, bu amaca yöneltmek gerektir; öğretmenlik her şeyden önce eğitimcilik demektir. Eğitimcilik ise bir hünerdir, bir sanattır. Bu san'atın özel metotları, kuralları vardır. Öğretmen olmak için yalnız bilgi sahibi olmak yetmez; aynı zamanda, bu metod ve kuralları gerçekten bilmiş olmak, eğitimcilik san'at ve mesleği için hazırlanmış bulunmak da gerekir. Onun

için Darülmualliminde genel eğitim ve bilgiden başka, mesleki eğitim ve bilginin elde edilmesi amacıyla, programlara fenn-i terbiye (pedagoji) ve usul-ü tedris (öğretim metodu) konularına önemli yer verildi” (Aktaran Koçer 1991: 175).

II. Meşrutiyet döneminde öğretmen yetiştirme konusunda bir başka gelişme, 1915’de Maarif Vekili Ahmet Şükrü zamanında, Darülmuallimat ve Darülmuallimin Nizamnamesinde bazı değişiklikler yapılarak, tatbikat mekteplerinin açılması bir düzene bağlanması, ana mekteplerinin muallime yetiştirme konusunun nizamnameye eklenmesi ve yeni ders programlarının kabulüdür.

Bu yeni nizamname Darülmuallimin ve Darülmuallimata öğrenci kabulü, okul kuralları gibi düzenlemeler yanında, Darülmuallimin-i Aliyenin tatbikat okulu olarak belirlenen sultanilerde yapılacak tatbikatlarda muallim adaylarının hangi konulara önem vermesi gerektiği de belirtilmiştir. Bunların içinde, “muallimliğin evsaf ve şeraiti”, “ders esnasında intizam”, “Mekatib-i Sultaniye muallimleri ile talebe beynindeki münasebat” gibi pedagojik kriterler de vardır. Bu açıklamalardan sonra , nizamnamenin 27. maddesinin son fıkrasında şöyle denmektedir:

“ Bunlardan maada ders esnasında mesail-i terbiyeviye münakaşa edilecek ve talebeye fikr-i tenkit vermek ve mesail-i terbiyevide kendilerini sahibi içtihat eylem maksadı dahi takip olunacaktır” (Özalp 1982: 559-560).

Türkiye Cumhuriyeti’nin devralacağı öğretmen yetiştirme kurumlarındaki ders programını son kez düzenleyen 1915 tarihli bu nizamnameye göre, Darülmuallimin ve Darülmuallimatta okutulacak dersler oldukça ayrıntılı olarak belirlenmiştir.¹

¹ (Madde 24) “Darülmuallimin ve Darülmuallimat-ı İptidaiye:

Kuran-ı Kerim ve Malumat-ı Diniye ve Siyer, Fenn-i Terbiye ve Usul-i Tedris ve İlm-i Ahval-i Ruh, Türkçe: Sarf ve Nahiv ve Tahlil ve İmla ve Kitabet ve Edebiyat ve Kıraat ve İnşad ve Ezber, Elsine-i Ecnebiye, Tarih: Osmani ve Umumi, Coğrafya: Osmani ve Umumi, Kozmoğrafya, Riyazat: Hesap, Resm-i hattı ve Hendese ve Mesaha ve Cebir, Malumat-ı Tabiiye: Hayvanat ve Nebatat ve Tabakat ve Fizik ve Kimya, Malumat-ı Ziraiye ve Tatbikatı, Usul-i Defteri, Malumat-ı İktisadiye, Darülmuallimatlarda İdare-i Beytiye ile beraber, Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye ve Hukukiye, Teşrih, Fizyoloji-i Beşeri ve Hıfzısıhha, Yazı, Resim, Musiki ve Gına, Elişleri (Darülmuallimatlarda el ve iğne işleri, dikiş ve tamir, tabahat, çamaşır yıkama ve ütü, tathir, payrografi), Terbiye-i Bedeniye: Darülmualliminde talim ve endaht ile beraber, Tatbikat-ı Dersiye”.

Darülmualliminin 1851 tarihli ilk nizamnamesinde, medreseden gelen öğrencilere okutulacak dersler, Usul-i İfade ve Talim, Farsça, Fenn-i Hesab, Hendese, Mesaha, Heyet, Astronomi ve Coğrafya ile sınırlıyken, 1915’de derslerin oldukça kapsamlı ve öğretmenlik mesleğine yönelik olduğu görülmektedir. 1851’de üç yıl süreli olarak saptanan Darülmualliminde medreseden gelen öğrencilerin almış oldukları medrese eğitimi bir yıl olarak hesaplanmaktaydı. Bu dikkate alınırsa, bu ilk nizamnamede sayılan derslere, Darülmuallimin eğitimi almış sayılmak için medreselerde öğrenilmiş olan Kuran-ı Kerim ve Diniye ile diğer İslami bilim dersleri de eklenmelidir.

Bu arada, 1915’de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan bir yenilikten söz etmek gerekir ki, bu, ilk kez İstanbul Darülmuallimatının içinde açılan Ana Muallime Mektebi’dir. Okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştirme konusunda Türkiye’deki ilk örneği oluşturan bu okul, Cumhuriyet dönemindeki okul öncesi öğretmeni yetiştirme konusunda da önemli bir alt yapı oluşturacaktır (Öztürk C. 1999: 283).

Osmanlı Devleti’nde öğretmenlerin sayısal durumu hakkında kesin bir bilgi yoktur. Daha önce de belirtildiği gibi Darülmuallimin ve Darülmuallimatlara fazlaca öğrenci alınmaması bunun nedenlerinden biriydi. Bir başka neden, muallim mektepleri dışından da okullara tayin yapılmasıdır. Maarif İstatistikleri arasında bir tutarlılık olmasa da, Osmanlı Devleti’nin son yıllarına doğru ülkedeki öğretmen sayısının on binin altında olduğu görülmektedir (Akyüz 1978b: 76). Bu sayının yetersiz olduğu dönemin eğitim yöneticilerince de belirtilmekteydi.

(Madde 25) “Darümuallimin-i Aliyenin kısmı ihzarisinde dürus-ı atıye tedris olunur: İlm-i Ahval-i Ruh ile İlm-i Ahval-i Ruhun terbiyeye tatbiki ve Tarih-i Fenni Terbiye ve Mekatib-i İptidaiyede idari ve dürus teşkilat ve teftişat tatbikatı, Türkçe: Muhtasar Tarih-i lisan ve İlm-i İştirak ve Kitabet ve Edebiyat, Elsine-i Ecnebiye, Tarih: Tarih-i İslam, Tarih-i Osmani, Asr-ı Hazar Tarihi, Coğrafya: Tabii, Beşeri, Kartoğrafi, Riyaziyat: Hesap, Cebir, Müsellesat, Hendese, Kozmoğrafya, Mihanik, Tabiiyat: Fizik, Kimya, Tarih-i Tabii, Resim, Terbiye-i Bedeniye Nazariyatı.

(Madde 29) “Darülmuallimat-ı Aliyenin sunuf-ı ihzariyesinde dürus-ı atıye tedris olunur: Kuran-ı Kerim ve Malumat-ı Diniye, Türkçe, Kıraat, İnşad ve Ezber, Coğrafya, Kozmoğrafya, Tarih, Elsine-i Ecnebiye Hesap, Hendese, Cebir, Malumat-ı Tabiiye: Tarih-i Tabii, Hikmet, Kimya, Resim, Musiki ve Gına, Terbiye-i Bedeniye, Dikiş ve Tamir, Tabahat, Çamaşır Yıkama ve Ütü, İdare-i Beytiye.”

(Madde 31) “Ana Muallime Mektebi programı berveçhi atidir. Ana Muallime Mektebi Programı: İlm-i Ahval-i Ruh, Fenn-i Terbiye, Frobel Usulünde Tedrisat ve Elişlerinin Nazari Kısmı, Hesap, Hendese, Gına ve Piyano, Tarih-i Osmani, Türkçe (imla ve kıraat, ve kitabet, inşad), Ulum-i Tabiiye, Hıfzısıhha, Coğrafyay-ı Osmani, Terbiye-i Bedeniye, Tatbikat, Resim.” (Özalp 1982: 558-561).

Öğretmenlerin hukuksal statüleri ise özellikle 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatında ayrıntılı olarak oluşturulmuş, bu kanunda tayinler, cezalandırmalar, emeklilik gibi konular netleştirilmiştir. Bu kanunda öğretmenliğe başlamak için Darülmuallimin ya da Darülmuallimattan mezun olma şartı vardır, ancak daha önce de belirtildiği gibi, başka bazı okullardan mezun olmak da tayin için geçerli olabilmekteydi. Öğretmenlerin tayinlerini farklı mercilerin yapması öngörülmüştü; iptidai mekteplerin öğretmenleri maarif müdürünün teklifiyle valilerce (41. madde), idadi ve sultanilerin öğretmenleri ise Maarif Vekaleti tarafından (Tedrisat-ı Taliye Dairesince) yapılmaktaydı (47. madde). İlk terfi için beş, sonraki terfilerde üç yıllık bekleme süreleri ve terfi için iyi sicil alma şartı vardı. Emeklilik süresi otuz yıldır (60. madde), ancak Maarif Vekaletinin yirmi yılını doldurmuş öğretmenleri emekliye sevk etme yetkisi bulunmaktaydı. Kanuna göre, öğretmenlerin mektep içinde ve dışında siyaset yapmaları, özel ders vermeleri, ticari kazanç sağlama ve öğretmenlikten başka bir iş yapmaları yasaktı. Ayrıca öğretmenlerin kumar oynaması, sarhoş olması, halkın dinini rencide edecek davranışlarda bulunmaları da yasaklar arasındaydı (Özalp 1982: 90-101).

Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatının 65. ve 76. maddeleri arasında öğretmenlerin maaşları da belirlenmiştir. Buna göre, maaşlar iptidaiye muallimleri en az olmak üzere, diğer mekteplerdeki muallimlere doğru giderek yükselmekteydi (Özalp 1982: 94-97). Buna ve önceki duruma da bakarak, Osmanlı Devleti'nde öğretmenlerin ekonomik bakımdan zor şartlar altında yaşadığı görülmektedir.¹

¹ Aytekin (1991: 161-162)'e göre, 1913'ten sonra çeşitli muallimlerin maaşları kuruş birimiyle şöyleydi:

Muallim Sınıfları	İptidaiyye Muallimleri	Muallim Mektebi Muallimleri	İptidaiyye Müfettişleri
7. sınıf	300	-	-
6. sınıf	400	-	-
5. sınıf	450	500	600
4. sınıf	500	600	800
3. sınıf	600	700	1000
2. sınıf	800	800	1200
1. sınıf	1000	1000	1500

Bu dönemde bir pantolon 135, bir kadın ayakkabısı 250, zeytinyağı 180, peynir 280, şeker 250 kuruştur (Aytekin 1991: 162). (bu ürünlerde miktar belirtilmemekle beraber peynirin ve zeytinyağının tenekesi ve şekerin çuvalı kastediliyor olmalıdır). Üstelik Boratav (1989: 24)'ın aktardığına göre, 1908 ile 1913 arasında çalışanların nominal (gerçek) ücretleri % 19 civarında artmıştır ve bu maaşlar bu artıştan

Öğretmenlerin Osmanlı fikir hayatı içindeki yerinin anlaşılmasında önem taşıyan bir unsur olarak, yayın alanında önemli bir yere sahip oldukları görülmektedir. Osmanlı'da Tanzimat'la başlayan yayın faaliyetleri özellikle II. Meşrutiyet ve sonrasında iyice gelişmiş, bu alanda öğretmenlerin önemli etkisi olmuştur.

Öğretmenler yayınladıkları mecmualarda hem mesleki sorunlarını tartışmışlar, hem de dönemin siyasi, kültürel durumu hakkında düşüncelerini belirtme imkanı bulmuşlardır. Yayınlara bakıldığında, dönemin öğretmenlik yapan kişilerinin aynı zamanda ülkenin fikir hayatında önemli yerlerde bulundukları dikkat çekmektedir.¹

Öğretmen örgütlenmesi konusunda ise, ilk örgütlenmenin Tanzimat döneminde olduğu ve bunun öğretmenlerin özlük haklarının ya da ekonomik sosyal haklarının savunulması değil, eğitimin sorunlarıyla ilgili olarak kurulan 1860 tarihli *Cemiyet-i İlmiye-i*

sonradır. Aynı dönemde İstanbul'daki işçilerin ortalama yevmiyeleri 1913'de 13,3, 1915'de 14,9 kuruştur (Boratav 1989: 25). Buradan öğretmenlerin ücretlerinin çok düşük olduğunu görmek mümkündür.

¹ Osmanlı'daki ilk süreli yayın olan *Mecmua-i Fünun*, bir öğretmen kuruluşu olan *Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye*'nin yayın organı olarak 1862-1867 arasında yayınlanmıştır. Bunun yerini doldurmak üzere 1867'de yayınlanmaya başlayan *Mecmua-i Maarif* ikinci önemli yayındır. Bundan sonraki yayınlar, *Mecmua-i Ulum* (1878-79), *Mecmua-i Muallim* (1887), *Maarif* (1890-1896), *Mektep* (1891-1896), *Şule-i Maarif* (1884), *Resimli Gazete* (1891), *Mecmua-i Ebuzziya* (1885-1911). II. Meşrutiyet sonrası: Cemiyet-i Muallimin'in yayın organı *Mirat-i Maarif* (1909), Maarif Nezareti yayını *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*, *Terbiye ve Oyun* (1911-1912 ile 1922-1925), *Terbiye Mecmuası* (1914), üyeleri içinde Satı Bey, Ziya Gökalp, Mehmet Emin, İbrahim Alaeddin, Necmettin Sadak gibi öğretmenlerin bulunduğu *Terbiye* (1918), İsmail Hakkı, Ali Canip, Ömer Seyfettin, Muallim Şekip, Abdurrahman Şeref, Ali Kamil, Mehmet Emin gibi öğretmen ve edebiyatçıların çıkardığı *Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası* (1916-1919), yazarları arasında Ziya Gökalp, İsmail Hakkı, Satı Bey, Selim Sırrı, Sadrettin Celal, Kazım Nami, Ömer Seyfettin, Nafi Atuf ve Necmettin sadak gibi isimlerin bulunduğu *Muallim* (1916-1918), *Yeni Mecmua* (1917), *Resimli Mektep Alemleri* (1913-1914), *Talebe Defteri* (1913-1918) ile Ziya Gökalp'in çıkardığı *Milli Tettebbular Mecmuası*. İstanbul dışında: Edirne'de Nafi Atuf (Kansu) ve Mehmet Vehbi tarafından çıkarılan *Say ve Tettebbu* (1911-1912), Üsküp'de Üsküp Darülmuallimin-i Rüşdiyesi öğretmenleri tarafından çıkarılan *Yeni Mektep* (1911-1912), Manastır'da Manastır Darülmuallimini müdürü Ethem Nejat ve öğretmenlerden Ferit tarafından çıkarılan *Yeni Fikir* (1911-1914). Kurtuluş Savaşı dönemi: Anadolu'da, merkezi Ankara olarak yayınlanan *Anadolu Terbiye Mecmuası* (1922-1923) en önemli yayındır. Ankara dışında: Trabzon'da Darülmuallimin Fenn-i Terbiye öğretmeni Hıfzırahman Raşit (Öymen)'in yayınladığı *Yeni Mektep* (1922), Öğretmen Rıza Bey tarafından önce Artvin, sonra Ardahan'da çıkarılan *Yeşil Yuva* (1922), Antalya Muallimler Cemiyeti'nin yayın organı *Yeni Hayat* (1919-Bursa'da), Adana Muallimler ve Muallimler Cemiyeti'nin yayın organı *Milli Mefkûre ve Diyarbakır'da* Ziya Gökalp tarafından çıkarılan *Küçük Mecmua* (1922). İstanbul'da: *Tedrisat Mecmuası* (1910-1926), İsmail Hakkı, Ömer Seyfettin, Ali Canip, Muallim Cevdet, Halide Edip, Tekin Alp, Sabiha Zekeriya gibi yazarların eğitimle ilgili yazılarını yayınlayan *Büyük Mecmua* (1919'dan itibaren), Muallim Cevdet, Ziya Gökalp, İsmail Hakkı gibi isimlerin yazılarını yayınlayan *Yeni Nesil* (1921'den itibaren) ve *İstanbul Muallimler Cemiyeti*'nin yayın organı *Muallimler Mecmuası* (1922) (Akyüz 1978b: 59-187)

Osmaniye olduğu görülmektedir. Kurucuları arasında Münif Efendi (Paşa) vardır ve *Mecmua-i Fünun*'un 1862 tarihli Muharrem sayısında yayınlanan cemiyet nizamnamesinde siyaset ve din ile ilgilenilmeyeceği, cemiyetin temel çalışma alanının “kitap te’lif ve tercümesi ve umuma ders itası velhasıl her türlü vesait-i mümkün ile(...) intişar-ı ulum ve fünuna say ve ikdam etmek” olduğu belirtilmektedir (Akyüz 1978b: 43). Aynı dönemde 1866’da *Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye*, 1867’de ise *Cemiyet-i Edebiye* adlı başka cemiyetler de kurulmuştur.

Mutlakiyet döneminde her çeşit örgütlenme yasaklanmış olduğu için öğretmenlerin de herhangi bir mesleki kuruluşuna rastlanmamaktadır. II. Meşrutiyet ve sonrasındaki dönemde ise, Türk eğitim tarihinin önemli araştırmacıları olan Ergin (1977) ve Kansu (1932: 111)’nin ilk öğretmen teşkilatı olarak gösterdikleri 1911 tarihli *Mahfel-i Muallimin* örgütünün aksine, Akyüz, ilk öğretmen örgütlenmesinin 1908’den hemen sonra İstanbul’da kurulan *Encümen-i Muallimin* olduğunu belirtmektedir (Akyüz 1978b: 99). Bu meslek teşkilatı Darülmuallimin ve Darülfünun mezunları tarafından kurulmuş, aynı yıl yine İstanbul’da idadiye, rüşdiye ve iptidaiye okullarının öğretmenleri tarafından *Muhafaza-i Hukuk-u Muallimin Cemiyeti*’ni oluşturmuşlardır. Bu iki kuruluş yine aynı yıl birleşmiş ve *Cemiyet-i Muallimin* adını almıştır.

Muhafaza-i Hukuk-u Muallimin Cemiyeti, amacını öğretmenlerin haklarını savunmak ve eğitimin yayılmasını sağlamak olarak belirtmiştir (Akyüz 1970: 110). Kurucusu Zeki Bey adında bir öğretmendir ve bu kişi daha sonra kurulacak olan *Cemiyet-i Muallimin*’in de başkanı olacaktır. Akyüz’ün yayınladığı bir belgeye göre, söz konusu cemiyetin başkanı Zeki Bey 15 Kanunuevvel 1324 (28 Aralık 1908) tarihinde Maarif Nazırı Abdurrahman Şeref Bey’e gönderdiği bir mektupta, *Cemiyet-i Muallimin*’in kuruluşuyla ilgili bilgi vermekte ve cemiyetin amaçları ile eğitimle ilgili bazı görüşlerini açıklamaktadır. Mektupta belirtilen görüşler, özetle şöyledir; ilk tahsilin geniş ölçüde yayılmasına çalışılmalı, bunun için maarif bütçesi arttırılmalı, buna karşın yüksek tahsil için ayrılan tahsisat azaltılmalı, idadi ve yüksek okul talebelerinden para alınmalı, ancak fakir talebeler ve öğretmen okulu talebeleri bundan hariç tutulmalı; öğretmen ücretleri adaletle bir şekilde tesbit edilmeli, öğretmenlerin ücretlerinde aldıkları eğitim dikkate

alınmalı, ancak bu öğretmenler arasında büyük ücret farklılıkları oluşturacak düzeyde olmamalıdır (Akyüz 1970: 111-112).

Yine Akyüz'ün yayınladığı ve “unutulmuş bir kaynak” olarak nitelediği, 1919 tarihli bir broşürde Osmanlı Devleti'nde ilk öğretmen kuruluşları hakkında bilgiler vardır. Kandilli Kız Sultanisi Tarih Öğretmeni Vehbi Bey'in “Memleketimizde Muallim Cemiyetleri” adını taşıyan bu yazısında Encümen-i Muallimin hakkında bilgi verilmekte ve bu cemiyetin öğretmen haklarını korumak için çalıştığı, ancak 31 Mart Olayı sonrası cemiyetin başkanı Zeki Bey'in tutuklanmasından sonra kapandığı belirtilmektedir. Ancak Zeki Bey'in neden tutuklandığı hakkında bilgi yoktur. Yazıda Zeki Bey için “merhum” tabiri kullanıldığından, 1919'dan önce öldüğünü ortaya çıkmaktadır.

Encümen-i Muallimin'den sonra, 1910'da Bursa'da örgütlenmeye çalışan öğretmenlerin kurmaya çalıştığı bir teşkilatın İstanbul'da kurulması için çalışmalarda bulunan Erenköy Kız Sultanisi Riyaziye Muallimi Ahmet Bey'in “Neşr-i Maarif ve Teavün-ü Muallimin Cemiyeti” (Eğitimi Yayma ve Öğretmenler Yardımlaşma Cemiyeti) adlı bir cemiyet kurma girişiminden söz edilse de (Yine aynı “unutulmuş Kaynak”tan aktaran Akyüz: 1978b: 100-102), bununla ilgili yeterli bilgi yoktur. Bundan sonra 1911 tarihli *Mahfel-i Muallimin* gelmektedir. Bu cemiyetin tüzüğü Edirne'de yayınlanan *Say ve Tettebbu*'da yayınlanmış, cemiyetin amaçları, bilimsel ve genel (herkese açık) dersler vermek, gece dersleri vermek, köylere muallim yetiştirmek, okulların eğitiminin gelişmesi için her türlü destekte bulunmak olarak açıklanmıştır.

1913'de Bursa Darülmuallimin müdürü Ethem Nejat tarafından kurulan *Muallim Yurdu*, öğretmenleri aynı fikir ve aynı amaçlar altında birleştirmek, kültürel ve bilimsel alışveriş ortamı oluşturmak ve öğretmenleri “kahvehane hayatından kurtarmak” amacıyla açılmıştır. Dönemin son öğretmen kuruluşu, Beşiktaş Nümune Mektebi müdürü Ahmet Halit Bey'in 1918'de İstanbul ilkokul öğretmenleri için kurduğu ve merkezi Türk Ocağı olan, *Muallimler Cemiyeti*'dir. Bu kuruluş, amaçlarını, öğretmenleri birbirlerine tanıtmak ve onların bilimsel, sosyal, ekonomik ihtiyaçlarını ve saygınlıklarını sağlamak ve halkın irfanını yükseltmek olarak saptamıştır.

Akyüz (1978b: 104)’e göre, II. Meşrutiyet dönemi öğretmen kuruluşlarının, henüz çok cılız olmaları ve özellikle taşrada medresenin yoğun baskısı altında bulunmaları nedeniyle, mesleki sorunlar ve ülke meseleleri üzerinde fazlaca etkileri bulunmamaktaydı.

1920 sonrası, fiili olarak devlet, Ankara ve İstanbul olmak üzere iki ayrı otorite bölgesine ayrılmış bulunmaktaydı. Bu dönemde Ankara’da Meclisin açılmasından sonra kurulan *Muallim ve Muallimeler Cemiyeti* ile İstanbul’da *Muallimler Cemiyeti*’nin faaliyetlerine devam ettiği görülmektedir. Ankara Hükümetinin Eğitim Bakanı Rıza Nur’un çalışmalarını desteklediği *Muallim ve Muallimeler Cemiyeti* kısa sürede Anadolu’nun birçok şehrinde şubeler açmış ve milli mücadeleyi desteklemiştir. Cemiyet Mayıs 1921’de *Türkiye Muallime ve Muallim Dernekleri Birliği* adını almış ve başına Bursa Mebusu Öğretmen Baha Bey, fahri reisliğine de Mustafa Kemal getirilmiştir. Resmi devlet teşkilatı ile mesleki teşkilatın iç içe girdiği bu yapılanma öğretmenlerin mesleki, ekonomik, sosyal sorunlarından çok, devam eden Kurtuluş Savaşında öğretmenlerin oynaması gereken rol üzerinde durmuştur. Cemiyetin *Birlik* haline geldikten sonra, 26 Haziran 1922’de yayınladığı bir bildiri bu konuda oldukça aydınlatıcıdır:

“Türkiye muallime ve muallimlerine, Türkiye muallime ve muallimleri memlekete karşı ifa edecekleri vazifenin canlı ve kıvılcıktıcı hareketin en büyük günlerinde bulunuyorlar. (...) Türkiyemiz bugün 20. asrın manasıyla mütenasip bir istiklal, dahili bir inkılap mücadelesi içindedir ve bu, yaşamak isteyen biz Türklerin vaziyeti itibarıyla zaruridir (...) Türk tarihi, muallime ve muallimlerden harekete gelmelerini bekliyor. Muallime ve muallimler kfilesi harekete geldiği gündür ki, Türkiye 20. asra layık manasını ikmal edecek, milli inkılap ve istiklal cidalı bir kere daha kuvvet bulacak ve layemut olacaktır (...) Büyük muallime ve muallimler kongresinin içtimasına kadar Ankara’da teşkil ve intihab edilmiş ‘Birlik muvakkat idare Heyeti’ bütün Türkiyeli muallime ve muallimleri birliğe ve taazzuva (örgütlenmeye) milli mücadeleyi takviye yolunda harekete, vatanın bu büyük halas gününde fikri ve şuuri kıyama davet ediyor.

Türkiye inkılabı muallime ve muallimlerin mesleki taazzuv ve tesanütleriyle kazanılacaktır, ileri!” (Aktaran Akyüz 1978b: 181-182).

Aynı dönemde, İstanbul'daki *Muallimler Cemiyeti* 1921'de parçalanmış ve bu cemiyetten kopan bazı öğretmenler *Mekatib-i İptidaiye Muallimleri Cemiyeti*'ni kurmuşlardır. Bu kopmanın nedeni, *Muallimler Cemiyeti*'nin 1920'de İstanbul'da yaşanan ilkokul öğretmenlerinin grevi ile ilgisi olmadığını açıklaması olmuştur (Akyüz 1978b: 183). Grevin temel nedeni o sırada İstanbul'da bulunan ilkokul öğretmenlerinin aylıklarının ödenmemesi iken (Göldaş 1984), Cemiyetin bu tavrı, İstanbul Hükümetiyle bağlantısı hakkında da fikir vermektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRETMENİ

1. CUMHURİYETİN EĞİTİM SİSTEMİ

1.1. Cumhuriyetin İdeolojik Temelleri ve Yeni Eğitim Sisteminin Özellikleri

Asıl mirasını Tanzimat’la başlayan modernleşme hareketinden alan Türkiye Cumhuriyeti, köklü bir modernleşme için yeni bir süreci ifade etse de bu mirasın etkisini her zaman hissetmiştir. Devlet yönetiminde Tanzimat Fermanı ile başlayan demokratikleşme hareketlerinin yanında, kuşkusuz ki, Türk ulus-devletinin teorik çerçevesini çizen Türk milliyetçiliği fikri de Osmanlı’da başlayan bir sürecin devamı olmuştur; “Türk milliyetçiliğinin doğuşu, evrensel Osmanlıcılık ve İslamcılıktan spesifik etnik Türklük ve Türkçülüğe kadar ilerleyen kimlik eklentilerinin çeşitli safhalarında baş gösteren çok yönlü bir süreçti” (Karpas 2001: 19). Sürecin bir noktasında veya devamında Osmanlı- İslam kimliğini reddeden bir dönem yaşasa da, Türk milliyetçiliğinin bir süre sonra bu kimliğin kayıp parçalarını yeniden bulmayı başardığı söylenebilir.

İki devleti birbirine bağlayan bu sürecin Türk milliyetçiliği dışındaki diğer unsurları, Türkiye Cumhuriyeti’nin yönetim kadrolarının 19. yüzyıldaki Osmanlı modern okullarında “yeni bir ruh ve gerçekler hakkında yeni ve daha açık bir anlayışla” yetişmiş olmaları (Lewis 1970: 126), Osmanlı’nın son döneminde eğitimde laiklik anlayışının güçlenmesi, karma eğitimin uygulanmaya başlanması, toplumsal sekülerleşmede ilk adımlar, azınlık hakları, kadın hakları ve benzeri çok ciddi adımlardır (Karpas 2001; Lewis 1970; Mardin 1992 vd.). Öyle ki, Lewis’e göre Aydınlanmanın yolu Osmanlı’da çizilmiştir ve geri dönüş yolu o zamandan itibaren kapanmıştır;

“1871’e varıldığı zaman reform, basit bir geçmişe dönüş politikasını imkansız kılacak kadar yol almış bulunuyordu. Eski dönemin yıkılması,

onun yeniden ihyasına imkan bırakmazcasına köklü olmuştu; iyi veya kötü, Türkiye'nin önündeki tek yol, modernleşme ve batılılaşma yoluydu. Hızlı veya yavaş, doğru veya dolambaçlı gidebilir, fakat geriye dönemezdi.” (Lewis 1970: 127

Yeni bir devletin kuruluşunda belirgin ideolojik veya pratik amaçların saptanmış olması şartı olmasa da, yukarıda belirtilen bir mirasa sahip olan Türkiye Cumhuriyeti'nin bu konudaki idealinin büyük ölçüde açık olduğu söylenebilir. Atatürk'ün defalarca belirttiği ve on yıllar sonra bile tekrarlanan, artık bir slogan haline gelmiş bu amaç, süre olarak belirsiz, ancak hedef olarak geniş bir hedefi işaret eder: “çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak” veya “muassır medeniyetler seviyesine çıkmak.” Bu ideal aynı zamanda Cumhuriyetin kuruluşundan başlayarak Türk toplumunun bir çok bakımdan değişime uğratılacağına habercisi olarak ortaya atılmıştır. Eğitimin bu değişim sürecinde taşıyacağı rol ise her ıslahat, reform, devrim veya tek başına bir yenileşme çabası içinde olduğu gibi önemli ve merkezi bir yer tutmuştur. Cumhuriyetle birlikte “çağdaş Türk toplumunun” yaratılmasında eğitime verilen merkezi rol, Cumhuriyetin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk tarafından defalarca dile getirilmiştir.

Mustafa Kemal'e göre, devletin en önemli ve feyizli vazifeleri eğitim işleri olacaktı (Atatürkçülük, 1988: 292). Öyle ki, eğitim görevlileri, yani öğretmenler, ona göre memleketi asıl hedefine ulaştıracak olanlardı ve bu görevlilere seslenişin askeri terimlere yapılması dikkat çekicidir:

“Memleketimizi, heyet-i içtimaimizi hedef-i hakikate, hedef-i saadete isal için iki orduya ihtiyaç vardır. Biri vatanın hayatını kurtaran asker ordusu, diğeri milletin istikbalini yoğuran irfan ordusu (...) Bir millet irfan ordusuna malik olmadıkça, muharebe meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin payidar neticeler vermesi ancak irfan ordusuyla kaimdir.” (Atatürkçülük, 1988: 290).

Yeni devletin eğitim sistemi yeni amaçlar ve yeni bir kapsam yüklenerek oluşturulmuştur. Karal (1981: 3-5)'a göre, bütün devrimlerin eski devlet örgütlerini

değiştirirken eğitime dokunmaları kaçınılmazdır ve Türk devrimi de dokunduğu konular bakımından önde gelen bir devrim olarak, eğitimi yeniden düzenlemiştir. Üstelik yeni Türk Devletin, devrimin akıbetini bile eğitime bağladığı defalarca dile getirilmiştir. Gerçi bunun doğruluğu tartışmalıdır, ama ondan çok daha kolay kabul edilebilecek bir gerçek, Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı'nın yerine yeni bir devlet örgütü ve ekonomik, siyasi, toplumsal yapı inşa ederken eğitime ve öğretmene önemli bir işlev verdiğidir.

Kurtuluş Savaşından zaferle çıkmış bir komutanın, Mustafa Kemal'in öğretmenlere sürekli olarak irfan ordusu olarak hitap etmesi ve aşağıdaki sözleri bunu göstermektedir:

“(Öğretmenler) ordularımızın kazandığı zafer sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnızca zemin hazırladı. (...) Gerçek zaferi siz kazanacak ve devam ettireceksiniz ve mutlaka başarılı olacaksınız. (...) Ben ve sarsılmaz imanla bütün arkadaşlarım sizi takip edeceğiz ve sizin karşılaşacağınız engelleri kıracağız” (Atatürkçülük, 1988: 303).

Burada belki de üstünde durulması gereken, yeni bir devletin inşası sürecinde eğitimin gerçekten belirleyici bir rol oynayıp oynayamayacağı ve yeni Türk devletinin yöneticilerinin bu soruya verecekleri cevabın ne olabileceğidir.

Genel olarak eğitimin iki önemli fonksiyonu olduğu, bunlardan ilkinin toplumsal kültürü aktarma, dolayısıyla düzeni bozucu nitelikteki davranışları ortadan kaldırma ve bir sosyal kontrol aracı olarak toplumun üyelerine var olan sisteme uyum sağlayacak davranışları kazandırma; diğerinin ise, eleştirci ve yaratıcı bireyler oluşturarak toplumsal değişime katkıda bulunma olduğu söylenebilir (Eserpek, 1978: 123-124). Bu iki etki birbiriyle çelişir gibi görünse de, aslında anlamlı bir bütün oluşturmaktadır; genel anlamda eğitim toplumsal değişmeyi etkilemekte, ancak var olan toplumsal yapı tarafından da belirlenebilmektedir.

Üstteki soruya yeni Türk Devletin yöneticilerinin vereceği cevabın ise, çok açık bir şekilde olumlu olduğu, yeni-modern Türk toplumunun eğitim ile şekillenebileceğine

inanıldığı görülmektedir. Ancak bunun sorunlu bir süreç olması kaçınılmazdır. Çünkü, devrimler ve rejim değişiklikleri sonucu eğitim yeni iktidarlar tarafından yeni değerleri, yeni bir ideolojiyi ve yeni bir ekonomik ve sosyal sistemi topluma benimsetmede etkin bir propaganda aracı olarak kullanılırken, yeni değerlerle zıtlaşan mevcut değerlerin değişmeyi geciktirmekte başarılı olmaları da ihtimal dahilindedir (Eserpek, 1978: 138).

Bu durum yeni Türk Devletinin toplumun değişime uğratılması çabasında önceki toplumsal yapıdan bazı noktalarda radikal bir şekilde kopmaya çalışmasının sebebi hakkında yeterli ipuçlarını vermektedir. Eğitimin böyle kolay kırılır bir yapıda olup olmadığı ise üzerinde etraflıca durulması gereken bir konudur. Öymen (1983: 2014)’ e göre, Türk devrimleri¹ içinde, geçen devirlerden en çok ayırt edilecek olanı, laiklik ilkesinin anayasaya geçirilmesi ve Türk milli eğitiminin de bu esasa uydurulmuş olmasıdır. Toplumun katmanlaşması ve bir araya gelmesinde dinin yüzyıllardır önemli bir unsur olduğu ve her ne kadar “şeriat”tan farklı uygulamalar gerçekleştirilmiş olsa da, kendini bir İslam devleti olarak tanımlayan Osmanlı Devleti’nin ardılı bir devlette, laiklik ilkesinin ciddi bir şekilde uygulanmaya çalışılması kaçınılmaz bazı sorunlar ortaya çıkarmıştır.

Laiklikten sonra, Türkiye Cumhuriyeti’nin yeni eğitiminin dayandığı ilkelerden millilik ve demokratikliğin de toplumla çatışma alanları oluşturduğu söylenebilir. Çünkü eğitim ile sosyal yapı arasındaki uyumsuzluk bu iki yeni ilkede de oldukça belirgindir. Bu bağlamda, yeni devletin, yani Cumhuriyetin oluşturmaya çalıştığı eğitim sisteminin üstten aşağıya doğru, yani halkın talebi olmadan kurulduğu görülmektedir. Devletin belirlediği amaçlar, halkın beklentilerine rağmen gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Aslında halkın bu alanda beklentisinin ne olduğu, ya da herhangi bir beklentisinin olup olmadığı tartışmalıdır, ama halkın eski eğitim sistemine yönelik herhangi bir radikal tepkisinin olmaması, o eğitimin reddedilmiş olmasından çok, kabullenilmiş olduğunun bir işareti olarak düşünülmelidir.

Bu durumda yeni devletin yeni eğitim sisteminin önceki sistemin olumsuz yanlarının altını çizerek yerleştirilmeye çalışılması gerekecektir. 1922-1924 döneminin Maarif

¹ 1922 sonrası Mustafa Kemal’in önderliğinde gerçekleştirilen inkılaplar kastediliyor.

Vekili İsmail Safa [Özler]'in, Osmanlı eğitim sistemi ve eğitim yönetimine yönelttiği eleştirilerden, bu olumsuz ve belki zorunlu olarak saldırgan nitelikli tavrı görmek mümkündür:

“Şimdiye kadar maarif idaresi en doğru anlamı ile bir mektep nezaretinden başka bir şey değildi (...) Yıllarca maarifin resmi programı (...) dar ve sıkışık (bir) çerçeve içerisinde soluk bir istihale geçirdi. Birbirini izleyen gürültülü ve tantanalı fermanlarla o zamanki Mekatib-i Umumiye Nezaretlerinin hattatında iptidai tahsilin tamiminden başka hiçbir esas gözetilmiyordu. Doğrusunu söylemek lazım gelirse, bu hal Tanzimat devrine zorla izafe edilen o teceddüt ve intibah temayülâtından çok uzaktır. Şarkın yaşlı mütefekkir tarihi ile garp medeniyetine yakın bir noktada temas eden İstanbul muhitinde 19. yüzyılın terbiye ve maarif gayelerine bu kadar az nüfuz edilmesi teessüfle düşünülecek bir haldir. Terbiye ve maarifin asıl, milli, heyecanlı ve serbest akımları, bir memlekette siyasi inkılaplarla geçer. Fikri teamüllerin en sonra geçebileceği hudutlar ise, sarayların aşılmaz duvarlarıdır (Aktaran Öymen, 1983: 2005-2006).

İsmail Safa [Özler]'in yeni devletin eğitim ideolojisiyle de ilgili ciddi ipuçları veren bu sözleri, eğitimde köklü değişikliklere hazırlandığını da işaret etmekteydi. Eğitim alanında yeni devletin en önemli inkılabı olarak nitelenen Tevhid-i Tedrisat Kanunu da söz konusu Maarif Vekilinin döneminde kabul edilmiştir.

Sungu (1983: 431)'ya göre, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve onu takip eden medreselerin kaldırılması inkılabı, eğitimde batıl hurafelerin ve muzır fikirlerin kaynaklarını kurutmuş ve “böylece asırlardan beri fertlerin ilmi zihniyetle düşünmelerine engel olan amiller birer birer temizlenmiştir.” Bu kanunla, aynı zamanda, Osmanlı'dan kalan bir sorun, eğitim düzeninde baştan beri bir birliğin bulunmayışı yüzünden ortaya çıkan sürtüşmeler (Sezer 1987: 148) de önlenerek, yeni bir kuşağa ortak değerler kazandırılabilirdi (Yavuzer 1987: 151).

Daha 1922’de, bütün Türk çocuklarının aynı eğitim derecesinden geçirilmesi gerektiğini belirten Mustafa Kemal, “Kesinlikle bilmeliyiz ki, iki parça halinde yaşayan milletler zayıftır, hastadır” (Atatürkçülük 1988: 297), diyerek, yeni devletin mektepli-medreseli ikiliğini bir sentezle değil, mektep lehine değiştirmeye çalışacağını göstermiştir. Bunun hukuksal alandaki yansıması olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve medreselerin kapatılması bu nedenle yeni eğitim anlayışının oluşumunda temel bir önem taşımıştır. Atatürk’ün bu konuya verdiği önem çok belirgindir;

“Cihan aile-i medeniyesinde mevki-i ihtiram sahibi olmak isteyen Türk Milleti, evlatlarına vereceği terbiyeyi mektep ve medrese namında birbirinden büsbütün başka iki nevi müesseseye teslim etmeye hâlâ katlanabilir miydi? Terbiye ve tedrisatını tevhid etmedikçe aynı fikirde, aynı zihniyette fertlerden mürekkep bir millet yapmaya imkan aramak abesle iştigal olmaz mıydı?” (Aktaran Sungu, 1983: 431).

Burada Atatürk’ün daha sonra oluşturulacak olan milliyetçilik teorisindeki millet anlayışının izlerini de görmek mümkündür. Bu anlayışla kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Şer’iye ve Evkaf Vekaletine bağlı bütün okullar ve 479 medrese Maarif Vekaletine bağlanmış ve bu medreseler de kısa sürede kapatılmış, böylece mektepli-medreseli ikiliği kesin olarak mektepli lehine çözülmüştür.

Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. maddesinde, “Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirmek üzere Darülfünunda bir ilahiyat fakültesi tesis ve imamet ve hitamet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesile mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edilecektir” denmekte (Sungu 1983: 430), böylece medreselerin yerine din eğitimi için eğitim bakanlığına bağlı okullar açılmaktadır.¹

Kapatılan medreselerin yerine din eğitimi için aynı yıl açılan 29 İmam ve Hatip Mektebinden, 1926-1927 öğretim yılında sadece ikisi açık kalmış, ardından 1930’da bu

¹ Zengin (2003: 310)’e göre, ‘Tevhid-i Tedrisat Kanununun bu maddesiyle getirilen uygulamaya karşı çıkmanın bir mantığı olmasa da, kanunun çıktığı tarihten sonra devletin yerine getireceği ön görülen din eğitimi, medreselerin verdiği dini eğitimden çok daha eksik ve yetersizdir.

ikisi de kapatılmıştır (Başgöz 1995: 78). Bu, yeni eğitim sisteminin ideolojik olarak Osmanlı'dan hızla koptuğunu göstermektedir.

Sürecin devamı, 1928'de anayasada yapılan bir değişiklik ile, "Türkiye Cumhuriyeti'nin dini İslamdır" ibaresinin kaldırılması olmuştur. Aynı yıl Arap harfleri yerine Latin harfleri kabul edilmiş, 1929-1930 öğretim yılında da orta okul müfredatından Arapça ve Farsça dersleri çıkarılmıştır.

Bu gelişmeler yeni devletin eğitim politikasının ana çizgisinin, en azından ilk aşamada laiklik ilkesiyle belirleneceğini göstermektedir. Bundan sonraki diğer bir yönelim ise eğitime milli bir karakter kazandırma çabası olmuştur.

Aslında eğitimde Türk milliyetçiliğinin hakim hale geliş sürecinin, daha 1921'de Ankara'da yapılan Birinci Maarif Kongresinde başladığı söylenebilir. Mustafa Kemal bu kongreyi açış konuşmasında yabancı unsurlarla mücadeleden söz etmiş ve eğitimin Türk çocuklarında ulusal bir kimlik oluşturma görevinin önemine işaret etmiştir:

"Yetiştirilecek çocuklarımıza ve gençlerimize görecekleri tahsilin hududu ne olursa olsun en evvel ve her şeyden evvel Türkiye'nin istiklaline , kendi benliğine, ananât-ı milliyesine düşman olan bütün anasır-ıla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir. Beynelmilel vaziyet-i cihana göre, böyle bir cidalin istilzam eylediği anasır-ı ruhiye ile mücehhez olmayan fertler ve bu mahiyette fertlerden mürekkep cemiyetlere hayat ve istiklal yoktur" (Atatürkçülük 1988: 296).

1924'de toplanan Muallimler Cemiyeti umum kongresindeki nutkunda, Başbakan İnönü'nün milli eğitim ile ilgili sözleri ise milliliği vurgulama açısından fazlaca kesin, ancak bu anlayışın ele alınışı konusunda bulanık ifadeler taşımaktadır:

"Sizin vereceğiniz terbiye dini değil, milli, beynelmilel değil, millidir. Sistem bu. (...) Beynelmilel terbiyeye gelince. Bizim terbiyemiz kendimizin olacak ve

kendimiz için olacak. Milli terbiyede iki kısım düşünebiliriz: Milli terbiyenin siyasi ve vatani mahiyeti itibarıyla, bugün bu topraklarda siyasi Türk milleti kahir bir ekseriyettedir. Bütün bu topraklara Türk mahiyetini veren bir Türk vardır. Fakat bu millet henüz istediğimiz yekpare millet manzarası gösteriyor.¹ Eğer bu nesil şuurla, ilmin ve hayatın rehberliğiyle ciddi olarak, bütün ömrünü vakfederek çalışırsa siyasi Türk milleti harsi, fikri ve içtimai tam ve kamil bir Türk milleti olabilir. Bu yekpare millet içinde yabancı harslar hep erimelidir. Bir milliyet kütlesi içinde ayrı ayrı medeniyetler olamaz. (...) Kendilerini Türk milletinin medeniyetinden başka camialara bağlı görenler, işte açıkça teklif ediyoruz: Türk milletiyle beraber olsunlar, fakat halita halinde değil, konfedere olmuş medeniyetler halinde. Bu vatan işte tek olan bu milletin, bu milliyetindir. Bunu yalnız söz olsun diye söylemiyoruz, süs olsun diye bu fikirde değiliz, bu siyaset vatanın bütün hayatıdır. Yaşayacaksa yekpare bir millet kütlesi olarak yaşayacağız. İşte Milli Terbiye dediğimiz sistemin umumi hedefi” (Aktaran Ergin 1977: 1652).

Türkiye Cumhuriyeti’nde yeni eğitim sistemi oluşturulurken ve buna bağlı olarak yeni öğretmen tipi çizilirken milliyetçiliğin hakim düşünce haline gelişi üzerinde biraz daha durmakta yarar vardır. Çünkü bunun gönüllü bir seçim olması ile bir zorunluluk olması arasındaki fark, Cumhuriyet döneminin siyasi ve kültürel gelişmelerini önemli ölçüde etkilemiştir.

Öncelikle, yeni Türk devletinin eğitim ideolojisinde milliyetçiliğin önemli bir ana unsur haline getirilmesinin birçok açıdan zorunlu olduğunu belirtmek gerekir. Bu zorunlulukların başında, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş sürecinin aynı zamanda yeni bir milletin oluşturulması süreci olması gelmektedir. Gerçi Cumhuriyetin ilk döneminde hakim milliyetçilik anlayışı büyük ölçüde Osmanlı’nın son dönem Türkçülük düşüncesi ve meşrutiyet yıllarında şekillenen Türkçü hareketten mirastır (Özdoğan 2001: 21-22). Ancak yeni devletin Türkçülüğü, kendine özgü nitelikler de taşımaktaydı.

¹ “göstermiyor” olmalı.

Yeni devletin Türkçülüğü, hem “Batılı-isteğe bağlı”, hem de “Doğulu-organik”¹ milliyetçiliğin her ikisinin de kimi özelliklerinin kaynaştırılmasını deneyen bir anlayıştı. Denilebilir ki, yeni Türk devletinin kurucuları, Türkiye halkını oluşturan kitleleri bir arada tutacak her yöntemi denemeye hazırlardı ve bu da söz konusu dönemin politikasının ne denli pragmatist olabileceğini de göstermekteydi. Mustafa Kemal’in 1929’da söylediği çok ünlü, “Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Türk halkına Türk Milleti denir” (Atatürkçülük 1988: 49) sözü bu yaklaşımın ilginç bir örneğidir. Ama bunun bir başka anlamı, ulusal aidiyet için yurttaşlık ilişkisinin kavramsallaştırması (Bilgin 1995: 115) ve bununla milliyetçiliğin geniş bir açılıma kavuşturulmasıdır.

Böylece bir bakıma yeni bir millet inşasına girişen devlet bu süreçte yeni bir kültür (milli kültür), yeni bir edebiyat (milli edebiyat) ve yeni bir eğitim sistemi (milli eğitim) oluşturma zorunluluğu duyarken milliyetçiliğe de yeni bir yorum getirmiş oluyordu. Millet inşa etmenin kolektif anlatılar uydurma, etnik farklılıkları homojenleştirme ve muhayyel bir cemaatin ideolojisini yurttaşlara benimsetmeyi gerektirmesi (Jusdanis 1998: 53), bu zorunluluğun nedenidir. Bundan hareketle, Mustafa Kemal’in, “Türkiye Cumhuriyeti’nin temeli kültürdür” sözünü, daha geniş anlamda, ‘Türk milletinin kültürü, bu devletin (Türkiye Cumhuriyeti’nin) oluşturduğu yeni kültür ile bu kültürün dayandığı seçilmiş geçmiş zaman parçalarını ve böylece üretilmiş yeni bir geçmişçi kapsar’ şeklinde okuyabilmek de mümkündür.

Bu durumda, yeni Türk devletinin eğitimde sistemli bir ideolojiye gereksinim duyduğu, bunun da 1930’ların başında Türk Tarih Tezi ile netleşmeye başladığı görülmektedir. Laikliğin Atatürk için modernleşmenin temeli olarak görülmesi, Türk Tarih Tezinde İslamiyetin Osmanlı ile özdeşleştirilmesine ve sonuçta her ikisinin reddine yol açtı. Artık ulusal tarihin karanlık çağı Osmanlı olarak ele alınacaktı (Uslu 1999: 125).

Zaten Türkiye’de 20. yüzyılın ulusal bilinci ve tarih yazımı, sönen Osmanlı İmparatorluğu’na karşıtlık ile biçimlenmişti (Copeaux 1998: 15). Bu biçimlenmede resmi tarih tezi, “Türk halkının Osmanlı öncesi ve İslamiyet öncesi dönemlerde şanlı bir tarihe sahip olduğunu kanıtlamak ve Türk halkının antik dönemlerde bugünkü Batı

¹ Bu ayırım Alman tarihçi H. Kohn’a aittir. (Bkz. Kohn 1967).

uluslarıyla aynı uygarlığı paylaşmak şeklindeki iki hedefe ulaşılmasını” (Özdoğan 2001: 44) sağlayacaktı.

Bu süreci hazırlayan tarihsel koşulların Osmanlı Devleti’nin son döneminin Türkçü hareketlerinden beslendiği söylenebilir. 19. yüzyılda düşünsel anlamda Namık Kemal ile başlatılabilecek Türk vatanseverliği fikri, 20. yüzyıl başlarından itibaren üç güçlü kaynaktan; Yusuf Akçura, Zeki Velidi Togan ve Ziya Gökalp’dan beslenerek 1920’lere kadar ciddi bir teorik altyapısı olan ve artık siyasi bir hareket haline gelmiş bir Türkçülüğe dönüşmüş, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan sonra ise –asıl kaynaklarını kaybetmeden- laiklik ve batıcılık ile birleşerek Kemalist resmi tarihçiliğin ve dolayısıyla yeni Türk devletinin eğitiminin ideolojisinin temelini oluşturmuştur.

Aslında bu ideolojinin asıl kurucusunun Türkçülük ile modernizmi birleştirmeye çalışan ve 1918 tarihli “Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak”¹ adlı eseriyle ‘modernleşme-uluslaşma-İslamlaşma’yı ortak bir perspektif haline getirmeye çalışan Ziya Gökalp (1876-1924) olduğu söylenebilir. Ne var ki, belki de “İslamlaşma” fikri nedeniyle Ziya Gökalp devlet yönetimi dışında tutulmuş, ama fikirleri resmi ideolojinin temellerini – belki de kimi temel eksiklerle- oluşturmuştur (Copeaux 1998: 27).

Oysa Gökalp’in İslamlaşma fikri daha çok kültürel bir kavramdı ve bu fikre göre, İslamiyet aslında Türkleri bir araya getirebilmek için kullanılması gerekli bir araç olarak görülüyordu. Bu durum, önceki dönemde, Ziya Gökalp’in, İttihat ve Terakki içinde aslında laikliğin savunucularından biri olarak öne çıkmasına yol açmıştı. Dolayısıyla onun İslamcılığı ile İttihat ve Terakki içinde laiklik düşüncesini savunması, aslında bir çelişki oluşturmamaktadır (Behar 1996: 74).

Cumhuriyetle birlikte, Ziya Gökalp’in çözümsüzlüğe uğrayan düşünsel formülü “Türkleşme- İslamlaşma- muasırlaşma” dır. Çünkü Yusuf Akçura’nın “Üç Tarz-ı Siyaset”¹ olarak adlandırdığı , Osmanlı Devleti’nin ve bu devlet içindeki Türkler’in kurtuluşu için, “Osmanlıcılık mı, İslamcılık mı, Türkçülük mü” (Akçura 1991: 36) sorusu, Kemalizm tarafından, “Türk ırkının bütünlüyciliğini esas alan fikirlerle”

¹ Bkz. (Gökalp, 1988).

(Özbaran 1997: 172), Türkçülük olarak yanıtlanıyordu. Çünkü yeni devletin; “ulus-devletin” ekonomik, sosyal ve siyasi temellerinin üst yapı kurumları olarak nitelenebilecek eğitim, kültür, sanat gibi kurumlarla bütünleştirilmesi zorunluluğu vardı. Bunun tarihçilik alanında olsun, eğitim alanında olsun karşılığı milliyetçi anlayış olacaktır.

Ancak kurulmuş olan ulusal devlet ile bu fikir birleştirilerek, içinde Pantürkist eğilimler taşıyan II. Meşrutiyet milliyetçiliği, misak-ı milli sınırlarıyla nihayet bulan yeni bir milliyetçilik ile değiştirilecekti. Böylece “ülke” ön plana çıkacak ve Türk tarihini ülke, yani Anadolu içinde çok eskilere dayandırma çabası başlayacaktı; ancak bundan sonra, Atatürk’ün, “Türkiye halkı mütevazı milli hudutları içinde bütün medeni insanlar gibi tam mana ve şümuliyle hür ve müstakil yaşayacaktır” (Atatürkçülük 1998: 54) sözleri bir anlam ifade edebilecekti.

Behar (1996: 74-75)’a göre, Ziya Gökalp’in Emile Durkheim esinli milli eğitim ile ilgili fikirlerinin temeli, siyasi toplum ve vatani var olmanın belirleyici faktörleri olarak görmektir; Gökalp, milli eğitimin ulusallaştırma ile kişilerin sosyalizasyonunu (toplumsallaşmasını) sağlayabileceğini savunmaktaydı. Bu temel yaklaşım daha sonra Cumhuriyet Halk Fırkası’nın programında kalıcı olarak yer almıştır.

Ziya Gökalp’in, deyim yerindeyse, budanan bir fikri de tarih ve milli tarihle ilgilidir. Ona göre, Türkçülüğün güçlendirilmesi, milli Türk kimliğinin oluşturulması için Türk toplumunun geçmişinin milli bir bakışla incelenmesi gerekmektedir; “objektif-tarafsız tarih” ile insanlığın hafızası oluşturulabilir, ancak “milli tarihle” bir millet vicdanına sahip olabilirdi (Şapolyo 1943: 213).

Behar (1996: 77)’a göre, Cumhuriyetin ulusalcı tarihçileri bu iki tarih anlayışından milli tarihçiliği seçmişler ve resmi tarih tezini oluşturmuşlardır. Oysa Ziya Gökalp her ikisinin gerekli olduğunu düşünmekteydi.

¹ Bkz. (Akçura, 1991). Eserin yazılış tarihi 1904’tür.

Bu anlayış ile ve -kuşkusuz Mustafa Kemal'in önerisi ve uygun görmesiyle¹, Türk tarihinin incelenmesi için görevlendirilen ve çoğu CHF üyesi oldukları için "siyasetçi tarihçiler" olarak adlandırılan, içlerinde Afet İnan, Yusuf Akçura, Hamdullah Suphi, Reşit Galip, Sadri Maksudi, Şemseddin Günaltay, Yusuf Ziya gibi, hepsi mebus ve Cumhuriyet Halk Fırkası mensubu kişiler tarafından "Türk Tarihinin Ana Hatları" ² yazılmıştır. Böylece ilk kez Cumhuriyet döneminde büyük bir Türk tarihi yazma projesi hayata geçirilmiştir.

Aslında orta dereceli okullarda ders kitabı olarak okutulmak amacıyla yazılan bu eser yeterince başarılı bulunmamış ve Mustafa Kemal tarafından ders kitabı olarak onaylanmamıştır. Ne var ki bu durum, dönemin resmi tarih anlayışını ifade etmesi açısından, eserin önemini azaltmamaktadır.

Eğitim alanında bir Türk tarihi yazılmasının ilk girişimi olan Türk Tarihinin Ana Hatları'nda Osmanlı tarihine ayrılan sayfa sayısı 50'dir. Eserin 605 sayfa olduğu düşünülürse, Osmanlı Devleti'nin pek önemsenmediği görülmektedir. Çünkü Türk tarihi içinde taşıdığı ağırlık dikkate alındığında, bu devletin kitabın yarısına yakın bir kısmını doldurması gerektiği söylenebilir.

TTAH, giriş kısmında açıkça belirtildiği gibi, belirli bir 'maksat' ile yazılmıştır. Bu maksat, o zamana kadar ülke içinde ve dışında basılmış tarih kitaplarında Türklerin dünya tarihindeki rollerinin küçültülmüş olmasının önüne geçilmesini kapsamaktadır ve eser Türklüğün kendini tanımasını sağlamak gibi bir görev de taşımaktadır:

"Bu kitap muayyen bir maksat gözetilerek yazılmıştır. Şimdiye kadar memleketimizde neşrolunan tarih kitaplarının çoğunda ve onlara mehz olan Fransızca tarih kitaplarında Türklerin dünya tarihindeki rolleri şuurlu veya şuursuz olarak küçültülmüştür (...) Bu kitapla istihdaf olunan asıl gaye, bugün bütün dünyada tabii mevkiini istirdat eden ve bu

¹ Bozdağ (1996: 135)'a göre, Atatürk Türk tarihiyle ilgili olarak yazılacak tarih kitabının adını da kendisi belirlemiş, H.G. Wells'in "Dünya Tarihinin Ana Hatları" adlı kitabından esinlenerek "Türk Tarihinin Ana Hatları" olarak koymuştur.

² Bkz. (*TTAH*, 1930).

şuurla yaşayan milletimiz için zararlı olan bu hataların tashihiye çalışmaktır. Aynı zamanda bu son büyük hadiselerle ruhunda benlik ve birlik duygusu uyanan Türk milleti için bir tarih yazmak ihtiyacı önünde atılmış ilk adımdır. (...) Bununla, milletimizin yaratıcı kabiliyetinin derinliklerine giden yolu açmak, Türk deha ve seciyesinin esrarını meydana çıkarmak, Türkün hususiyet ve kuvvetini kendine göstermek ve milli inkişafımızın derin ırki köklere bağlı olduğun anlatmak istiyoruz” (TTAH 1930: Giriş).

Asıl eserden ayrı olarak 1931’de basılan Methal kısmında ise, belirtilen amaca ek olarak, “asırlarca çok haksız iftiralara uğratılmış, ilk medeniyetlerin kuruluşundaki hizmet ve emekleri inkar olunmuş Büyük Türk Milletine, tarihi hakikatlere dayanan şerefli mazisini hatırlatmak” (Methal 1931: 73) görevi, Cumhuriyetin resmi tarih anlayışının bir çeşit kendini ifade etme çabasına dönüştüğünü göstermektedir. Bu kendini “ifade etme”nin ise, bilimden çok söz edilmiş olsa da, fazlaca bilimsel olmayacağı bellidir.

Aslında *TTAH*’nin yazım amaçları konusunda son derece samimi bir şekilde belirtilen bu fikirler, dönemin resmi tarih tezinin kapsamı hakkında bir fikir vermekte ve bu dönemde devletin Türk toplumunu, *TTAH*’nin deyişiyle, “muhayyel” (belirlenmiş) hedeflere doğru yöneltmeye çalıştığını da göstermektedir. Eğitimin ve yeni öğretmenin bunun dışında kalması ise kuşkusuz ki beklenemezdi.

Bu yaklaşımın çok derin teorik temellere sahip olmadığı savunulabilir, ancak Osmanlı’nın son döneminden itibaren yenilik hareketlerinin, -bunlar bazen demokrasi hareketleri olarak da nitelenmektedir- çok derin teorik temeller üzerine inşa edilmediği de bilinen bir gerçektir.

Ne Genç Osmanlıların ne de İttihat ve Terakkicilerin derin bir teori, orijinal bir siyasi formül veya zihinlere devamlı olarak tesir edebilmiş bir ideoloji ortaya koymadığını belirten Mardin (1964: 2)’e göre, Jön Türk düşüncesinin bir ütopyası da yoktu; bu açıdan radikal değil, muhafazakardı. Gerçi bu Jön Türklerin Osmanlı Devleti’nin son

dönemlerinde oynadığı devrimci rolün önemini azaltan bir durum değildir. Ama Jön Türklere, yani Genç Osmanlılar ve İttihat ve Terakki'ye göre, bunalımdaki bir devlet ve toplumda, önce düzenin sağlanması, ardından ilerleme (ordre) ve gelişme (progres) gerçekleştirilebilirdi. Pozitivizmin bu klasik şablonuna göre de Osmanlı'nın bozulmamış bazı kurumlarının “manevi muhtevalarının” sahiplenilmesi gerekmekteydi. İlerleme için ise önemli dinamiklerden biri eğitimdi. Bu temanın bütün Jön Türk programlarında yer almasının nedeni de bu olmalıdır.

Bu açıdan, Osmanlılığı yeniden inşa etme fikrindeki İttihat ve Terakki ile, Osmanlı'nın yerine Türk ulus-devletini kurmaya çalışan yeni Türk devletinin kurucuları arasındaki köktencilik farkı, ikincilerin kökenleri İttihat ve Terakki'ye dayansa da anlamlıdır. Ve ikisinin yenilik hareketlerinin birbirinin devamı gibi görünmesinin, ya da gerçekten öyle olmasının arasında aslında büyük bir fark yoktur. Belki bu iki hareket arasındaki temel benzerlikler üzerinde durmak gerekmektedir ve bu konuda söylenebilecek ilk şey, her iki hareketin de eğitime ilerlemenin dinamiklerinden biri olarak yaklaşmasıdır.

Milliyetçi söylemin gerekliliği konusuna devam etmek gerekirse, Cumhuriyetin kurucularının kurulan yeni devletin yerleşebilmesi için de böyle bir söyleme gereksinim duydukları belirtilmelidir. Çünkü bu, yeni devletin meşrulaştırılmasında kullanılacaktı. “Milliyetçi dil, tutum, davranış ve önyargılar gündelik ilişkilere sızıp sistemin bir parçası haline gelince yeniden üretim(ler)i kaçınılmaz hale” geldikçe (Özkırımlı 1999: 268), yeni devletin de toplum içine yerleşmesi gerçekleşecekti. Gerçi bunun teorik olarak hesaplanıp hayata geçirildiğini söylemek zordur, ama bugünden bakıldığında, Cumhuriyetin ilk döneminin milliyetçi söyleminin günümüze kadar yeniden ve yeniden üretilerek geldiğini ve bunun büyük oranda iradi bir süreç olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Cumhuriyetin yeni eğitim ideolojisinin oluşumunu incelerken bu konuda devletin uyguladığı siyasi ve kültürel politikalar bilinen bir kuramla paralellik oluşturmadığından, yapılanların iradi olmadığı sonucuna ulaşılması da doğru değildir. Üstelik bu, söz konusu dönemde yapılan yeniliklerin önemini azaltmamaktadır.

Yeni devletin oluşturmaya çalıştığı eğitim sisteminin millileştirilmesi sürecinin bir parçası da Türk dilinin öne çıkarılması ya da “sahiplenilmesi” olmuştur. Bu sahiplenme, aslında laiklik ile bir ilgisi olmasa da laik bir bakış açısının iyice vurgulanmasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmış ve Türk dilini Arapça ve Farsça’nın, genel anlamda Osmanlıca’nın egemenliğinden kurtarmanın bir aracı olarak görülmüştür. Söz konusu milliyetçiliğin Osmanlı’nın son döneminde ortaya çıkan milliyetçilik akımından oldukça farklı bir yönü de bu olmalıdır. Ama yeni devletin teorik referansları Osmanlı’nın son dönem Türkçülüğünden bu konuda da kendini kurtaramamıştır. Bursalıoğlu (1982: 187)’na göre, Atatürk dil konusunda Ziya Gökalp’in fikirlerinden etkilenmiş ve bu düşünce eğitimin amaçları ve programlarına, yeni devletin politikasının gerektirdiği coğrafi ve laik sınırlamalarla yansımıştır.

Milleti “lisanca, dince, ahlakça ve bediiyatça müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan bir zümre” olarak tanımlayan Gökalp (1968: 73-74), ortak bir dilin varlığı ve işlevini milletin kültürel mirasının aktarımında en temel öğelerden biri olarak ele almaktadır. Bu nedenle ona göre millet, aynı eğitimi ve aynı kültürü almış ve bunu içselleştirmiş insanlardan oluşmaktadır ve “ne ırki, ne kavmi, ne coğrafi, ne de iradi bir zümre değildir.” (Gökalp 1968: 16).

Yeni devletin bu tanıma yeterince uymayan kitleleri bir araya getirmesinde kullanılacak yöntemlerin başında ortak bir dil oluşturma çabasını bununla anlamak mümkündür. Belki de ulus-devlet yapısı, yerel dilleri yok sayma, Osmanlıca’nın reddi ve Latin harflerine geçiş de bunun bir parçası olarak algılanabilir.

Dil konusunda söylenebilecek bir başka şey, yeni Türk devletinin bir ulus-devlet olarak ortaya çıkmasıyla ilgilidir. Bunun için bütün vatandaşların kullanabileceği ortak bir dil oluşturulması gereğinden yola çıkan devletin kurucuları, Türkçe’yi üstte, meşru ve geçerli, diğer dilleri içine alan, eriten bir geniş birlik alanı olarak kullanmanın zorunlu olduğunu biliyorlardı. Üstelik bu, yeni Türk devletinin hedefi olan modernleşmenin de bir gereği olarak ele alınmaktaydı. Atatürk’ün “Milliyetin çok bariz vasıflarından biri dildir. Türk milletindenim diyen insan, her şeyden evvel ve mutlaka Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan Türk kültürüne, topluluğuna bağlılığını

iddia ederse buna inanmak doğru olmaz” (Atatürkçülük 1988: 362) sözlerini de haklı çıkaracak kadar modernleşmeye uygun. Çünkü “modernleşme , katmanlaşmış sistemin etnik-dilsel kimliklerinin yerine geçecek bir milli kültürün oluşturulmasını” (Jusdanis 1998; 79) gerektirmekteydi.

Burada üzerinde durulan Türkçe’nin sahiplenilmesi, korunmaya çalışılması, diğer dillerin egemenliğinden kurtarılmaya çalışılması vb. hassasiyetlerin, genel anlamda Cumhuriyet dönemi eğitiminin milliyetçi eğilimini güçlendiren olgular olarak öne çıktıkları ve bu durumun eğitimin temel karakterini belirleyici bir etmen olduğu ise ayrıca belirtilmelidir.

1.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sisteminin Yasal Dayanakları

Türkiye Cumhuriyeti’nin yeni eğitim sistemini oluşturmada attığı ilk önemli adımın, Tevhidi-i Tedrisat Kanunu olduğu genel kabul gören bir düşüncedir. Bunun asıl nedeni, Osmanlı Devleti’nden kalma eğitim sisteminin temel taşlarının bu kanun ile oynatılmasıdır. 3 Mart 1924’de çıkarılan ve Eğitim-Öğretimi Birleştirme Yasası olarak da bilinen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile aynı tarihte, Şer’iye ve Evkaf Vekaleti ortadan kaldırılarak medreseler kapatılmış ve halifelik de kaldırılmıştır.¹ Böylece bu tarihten itibaren Evkaf Vekaletine bağlı toplam 479 medrese Maarif Vekaletine devredilmiştir. Mektepli-medreseli ikiliğini ortadan kaldırma amacını taşıyan bu kanunlar, Osmanlı eğitim sisteminde Tanzimat’la yaşıt bir ikiliği ve yönetimde iki başlılığı ortadan kaldırmakla, aslında Osmanlı’nın geleneksel eğitim sistemini fiili olarak sona erdirenlerdi. Böylece eğitim alanında, Cumhuriyet içinde Osmanlı, görece bir etkililiğe sahip, ama belirleyici olmayan bir kalıntı haline geliyor, Cumhuriyet’in siyasi olarak varoluşu devletin önemli bir üst yapı kurumunda karşılığını buluyordu.

Bu kanunlar, yeni devletin ideolojik perspektifini belirleyen hareketler olmalarıyla, eğitim alanında, neredeyse sonraki bütün gelişmelerin temelini oluşturmuşlardır.

¹ 3 Mart 1924 tarihini taşıyan bu üç kanun; “Tevhidi Tedrisat Kanunu”, “Şeriye ve Evkaf ve Erkanı Harbiye Umumiye Vekaletlerinin İlgasına Dair Kanun” ile “Hilafetin İlgasına ve Hanedanı Osmaninin Türkiye Cumhuriyeti Memaliki Haricine Çıkarılmasına Dair Kanun” için bkz. (Tedrisat, *Düstur* V: 667; Şeriye, *Düstur* V: 665-666; Hilafetin, *Düstur* V: 668-669).

Bunlardan halifeliğin kaldırılması ve Osmanlı ailesine mensup olanların ülkeden çıkarılması kanununun, yeni devletin –halkın tepkisini çekme ihtimaline karşın- Osmanlı hanedanına yönelik ilk sert uygulaması olarak ele alınabilir. Ancak halifeliğin kaldırılması yeni devletin şeklin netleştirilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu kanundaki deyimle, teokratik devlet sisteminin son simgesi olan “halifelik hal’edilmiş” ve böylece simgesel bir anlam taşıyan bu kurumun tasfiyesi laik eğitimin önündeki son “Osmanlı” engelini kaldırmıştır.

Cumhuriyet döneminin ilk on yılında, yeni eğitim sistemini oluşturmak amacıyla yapılan temel yenilikler, bu kanunlarla birlikte, medreselerin kapatılması ve din merkezli eğitimin sona erdirilmesi, karma eğitime geçilmesi, Arap harfleri yerine Latin harflerinin kabul edilmesi, ilk ve orta öğretim kurumlarının program ve işleyişlerinin düzenlenmesi, yeni öğretmen okulları açılması, eski öğretmen okullarının yeniden düzenlenmesi, halk eğitimine önem verilmesi, mesleki eğitimin düzenlenmesi ve üniversiteler kanununun çıkarılıp yeni üniversiteler kurulması olarak özetlenebilir. Başgöz’e göre, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yeni eğitim sistemi önemli ölçüde yerleşmiştir:

“Türkiye Cumhuriyeti (...) eski eğitim sisteminin tamamını yıkmayı ve yerine modern eğitim ilkeleri koymayı başarmıştır. Bu dönemde din eğitimi veren okullar kapatılmış, okul kitaplarındaki veya programlarındaki din eğitimi besleyen bölümler çıkarılmıştır. Laiklik okullara da uygulanmış, hiçbir dini propagandanın okul kanalı ile yapılmasına izin verilmemiştir. İki cinsin bir arada okuması Cumhuriyetin eğitim anlayışı içinde yerleşmiş, “co-education” Türk eğitiminin vazgeçilmez ilkelerinden birisi olmuştur.” (Başgöz 1968: 43).

Yeni eğitimin içeriğinde ise, dinsel eğitim yerine milli eğitim, dilde Türkçe’nin öne çıkarılması, tarihe bakış açısında Türklüğün vurgulanması gerçekleştirilmiştir. 1930’lu yılların başlarında Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumlarının kurulması, yeni devletin topluma ve eğitime yaklaşımında “Osmanlılığın” kültürel olarak da reddinin, milli ve laik eğitimin amaçlanmasının ifadesiydi. Bu açıdan bakıldığında, Cumhuriyetin

ilk döneminin, genel olarak eğitimi batılı tarzda, laik, modern ve milli bir şekle sokmaya çalıştığı söylenebilir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk döneminde; 1920-1940 tarihleri arasında eğitimle ilgili yapılan söz konusu yeniliklerin yasal dayanakları, bir kısmına yukarıda da değinilen aşağıdaki kanunlarla sağlanmıştır:¹

a) 20 Nisan 1924 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanunu:

Yeni Türk Devletinin ilk anayasası olarak kabul edilen bu anayasa, belki de “bir devrim anayasası olması” (İnan M. 1983: 2117) nedeniyle bazı eksiklikler taşımasına karşın, “Kurtuluş Savaşı’nın iktidara taşıdığı güçlerin eseri olarak, laik temellere dayalı bir ulusal devlet kurma girişiminin belgesi” (Sabuncu 2003: 10) olması ve “Türk demokrasisinde geleneksel kurumların yerleşmesini sağlaması” (Mumcu 1986: 399) açısından büyük önem taşımaktadır. Bu anayasa 105 maddeden oluşmaktadır ve eğitimle ilgili iki maddesi vardır. Bunlar:

“Madde 80- “Hükümetin nezaret ve murakebesi altında ve kanun dairesinde her türlü tedrisat serbesttir.”

Madde 87- “İptidai tahsil bütün Türkler için mecburi ve devlet mekteplerinde meccanidir.” (*Düstur* V: 1028-1030).

Bu maddelerdeki hükümler, daha önce de belirtildiği gibi 1876 Teşkilat-ı Esasisi’nde de yer almaktaydı. (Bkz. Feridun 1962: 16-25).

b) 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu

Kanunun geçerlilik ve yürürlük maddeleri dışındaki beş maddesi şöyledir:

“Madde 1- Türkiye dahilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaletine merbuttur.

¹ Belki de bu bölümde ilk olarak 20 Ocak 1921 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanunu, yani yeni Türk devletinin ilk anayasasının adını vermek gerekmektedir. Ancak milli devletin temellerini oluşturduğu kabul edilen bu anayasa, bir geçiş dönemi anayasası olduğundan sadece 23 maddeden oluşmaktadır ve eğitimle doğrudan ilgili maddesi yoktur. 1921 Anayasası için, bkz. (*Düstur* I-IV: 196-199).

Madde 2- Şer'îye ve Evkaf Vekaleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekaletine devir ve raptedilmiştir.

Madde 3- Şer'îye ve Evkaf Vekaleti bütçesinde mekatip ve medarise tahsis olunan mebalîğ maarif bütçesine nakledilecektir.

Madde 4- Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirmek üzere Darülfünunda bir ilahiyat fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesile mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir.

Madde 5- Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müştegil olup şimdiye kadar Müdafaa-i Milliyeye merbut olan askeri ve idadilere Sıhhiye Vekaletine merbut olan darüleytamlar bütçeleri ve heyeti talimiyeleri ile beraber Maarif Vekaletine raptolunmuştur. Mezkur rüşti ve idadilerde bulunan heyeti talimiyelerin ciheti irtibatları atiyen ait olacağı vekaletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nisbetlerini muhafaza edecektir.” (Tevhid-i Tedrisat *Düstur* V: 667).

c) 13 Mart 1924 tarihli, Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu:

Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edildiği ve alınan eğitim ile üstlenilen göreve göre çeşitli derecelere ayrıldığı bu kanunun önemli maddeleri şunlardır:

“Madde 1- Muallimlik, devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.

Madde 2- Muallimler menşelerine ve bulundukları mektebin derecesine göre üç kısma ayrılır:

1-Yüksek tedrisat muallimleri

2- Orta tedrisat muallimleri

3- İlk tedrisat muallimleri

Madde 3- Orta tedrisat mektepleriyle Darülmuallimin ve Darülmuallimat muallimleri, Darülfünun, yüksek ve orta Darülmuallimin ve

Darülmualimat ve yüksek ihtisas mektepleri mezunlarından intihap olunur
(*Düstur* V: 679-685).

d) 22 Mart 1926 tarihli, “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”

Maarif Vekilliğinin teşkilatını ve okulların kuruluş ve işleyiş sistemini düzenleyen temel kanundur. Bazı değişikliklerle, 1961’deki “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ve 1973’deki “Milli Eğitim Temel Kanunu”na kadar Türkiye Cumhuriyeti okul sisteminin temelini oluşturmuştur. Cumhuriyet döneminin o zamana kadar eğitimle ilgili olarak çıkarılan en kapsamlı kanunu olarak dikkat çekmektedir.

Kanun, ülkedeki bütün okulların Maarif Vekaletine bağlı olduğunu, Maarif Vekaletinin izni olmaksızın hiçbir okulun açılmayacağını ve bütün okulların derecelerinin bakanlık tarafından belirleneceğini hükme bağlamakta, (Madde 3, 4, 5). İlk, orta ve yüksek öğretim okullarını türleri ve dereceleriyle sıralamaktadır¹.

Ayrıca, “Bu mekteplerden başka, yüksek ve orta muallim mektepleri vardır” denilmekte, bunların statüsü de, “Yüksek muallim mektebi lise muallimlerini, orta muallim mektebi orta mekteplerle ilk ve köy muallim mekteplerinin muallimlerini ve ilk tedrisat müfettişleriyle tatbikat müdürlerini yetiştirir” şeklinde açıklanmaktadır. Bu kanuna göre, Türkiye maarif mıntıkalarına (bölgelerine) ayrılmakta ve her mıntıkaya bir Maarif Eminliği kurulması hükme bağlanmaktadır (Madde 21).

Bu kanunla köy ve şehir ilkokulları olmak üzere iki kısma ayrılan ilk okullardan, şehirdekilerin süresi beş, köydekilerin ise üç yıl olarak tespit edilmiş, ancak 1939’da yapılan bir değişiklik ile köy ilkokullarının da süresi beş yıla çıkarılmıştır. Orta eğitimde ise, 1924’de belirlenmiş olan 3 yıl süreli ortaokul üstüne yine 3 yıl süreli lise eğitimi sistemi değiştirilmemiştir (Maarif Vekaleti 1940: 19-23).

Bu kanunlarla beraber, tarih sırasına göre aşağıdaki kanunlar Cumhuriyetin yeni eğitim sisteminin kuruluşunu sağlamışlardır;

¹ Her eğitim kademesiyle ilgili ayrıntılar söz konusu bölümde belirtilmiştir.

Arap rakamları yerine Latin rakamlarının kabulünü öngören, 20 Mayıs 1928 tarihli, “*Beynelmilel Erkamın Kabulü Hakkında Kanun* (Düstur IX: 954),

Arap harfleri yerine Latin harflerinin eğitimde ve günlük hayatta zorunlu hale getirilmesini hükmeden, 1 Kasım 1928 tarihli, “*Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun*” (Düstur X: 3-6),

İlk ve orta öğretimde görevli öğretmenlerin özlük haklarını, terfilerini ve disiplin cezalarını düzenleyen, oldukça kapsamlı bir kanun olan, 10 Haziran 1930 tarihli “*İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun*” (Düstur XI: 1826-1837).

29 Haziran 1931 tarihli, Maarif Eminliklerini kaldıran “*Maarif Eminliklerinin İlgası Hakkında Kanun*” (Düstur XII: 591),

Maarif Vekaletinin isminin Kültür Bakanlığı olarak değiştirildiği ve Bakanlığın merkez ve taşra teşkilatının ayrıntılı bir şekilde yapılandırıldığı, 10 Haziran 1933 tarihli, “*Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun*” (Düstur XIV: 1459-1467),

20 Aralık 1934 tarihli, “*Orta Tahsil Mekteplerinde Yardımcı Muallim Çalıştırılması Hakkında Kanun*” (Düstur XVI: 86),

8 Haziran 1936 tarihli, “*Kültür Bakanlığına¹ Bağlı Ertik Okulları Öğretmenleri Hakkında Kanun*” (Düstur XVII: 1141-1145),

11 Haziran 1937 tarihli, “*Köy Eğitimcileri Kanunu*” (Düstur XVIII: 475-476),

7 Temmuz 1939 tarihli, “*Köy Eğitimcileri Kurslarıyla Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun*” (Düstur XIX: 886).

17 Nisan 1940 tarihli, daha sonra birçok tartışmaya yol açacak olan Köy Enstitülerinin kuruluşunu düzenleyen, “*Köy Enstitüleri Kanunu*” (Düstur XXI: 444-448).

Cumhuriyetin bu ilk döneminde söz edilen kanunların yanında, üniversiteleri ilgilendirmesiyle eğitim sistemini de etkileyen bazı kanunlar daha çıkarılmıştır. Bunların önemlileri, 6 Haziran 1933 tarihli, “*İstanbul Darülfünununun İlgasına ve Maarif Vekaletince Yeni Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanun*” (Düstur XIV: 1229-1231), 5 Nisan 1934 tarihli, “*İstanbul Üniversitesinde İstihdam Olunacak Ecnebi Mühendislerle Aktolunacak Mukavelelere Dair Kanun*” (Düstur XV: 296), 29 Mayıs

¹ Maarif Vekaletinin o dönemdeki yeni ismi.

1934 tarihli, “*İstanbul Üniversitesinin Muvazenei Umumiyyeye Alınmasına Dair Kanun*” (Düstur XV: 635-639) ile *Mülkiye Mektebi* ismini *Siyasal Bilgiler Okulu* olarak değiştiren, “*Siyasal Bilgiler Okulu Hakkında Kanun*” (10 Haziran 1935), “*Ankara’da Bir Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi Kurulması Hakkında Kanun*”, (14 Haziran 1935) ile “*Ankara’da Bir Tıp Fakültesi Tesis Hakkında Kanun*” (9 Haziran 1937) dir. (Düstur XVI, XVIII).

Bunlara ek olarak, hemen sonraki dönemde, oldukça kapsamlı bir kanun olarak çıkarılan, 13 Nisan 1946 tarihli “*Üniversiteler Kanunu*” (Düstur XXVII: 1323-1343) da, eğitim sistemi açısından, bilimsel ve idari özerkliği kurumsallaştırmasıyla önem taşımaktadır.

Cumhuriyetin yeni eğitim sisteminin oluşturulması amacıyla çıkarılan bu kanunlar yanında, Cumhuriyet döneminde, geniş halk kesimlerinin okur-yazar haline getirilmesi amacıyla yayınlanan 24 Kasım 1928 tarihli “*Millet Mektepleri Beyannamesi*” Aydınlanma politikası açısından büyük önem taşımaktadır. Bu talimatnamenin gayesi şöyle açıklanmıştır:

“Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından Türk dilinin ferdi ve umumi, hususi ve resmi bilcümle muharreratta Türk harflerile tesbiti kanunen kabul edilmiş olmasından ve bu kanuna müsteniden tatbikatta vuzuh ve veçhe iradesi için yani 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 bir hale getirmek maksadiyle Millet Mektebi teşkilatı yapılmıştır.” (Tuğlacı 1986: 1002).

Bu talimatnameye dayanarak, 1929’da bütün ülkede Millet Mektepleri açılmış ve kadın erkek, bütün vatandaşların bu okullara devamı zorunlu kılınmış, bu tarihten 1934’e kadar 1.200.000 kişi bu okullarda eğitim görmüştür (Tekeli 1983: 660). Ayrıca bu

talimatname ile Atatürk'ün Başöğretmen unvanını alması simgesel bir önem taşımaktadır.¹

Belirtilen bu yasal düzenlemelerle birlikte, Cumhuriyetin ilk döneminde, Cumhuriyet eğitiminin amaçlarını belirleyen birçok genelge yayınlanmış ve söz konusu kanunlar etkili bir şekilde uygulanmaya çalışılmıştır.

Yukarıda belirtilen yasal dayanaklar ile, Cumhuriyet döneminde, kuşkusuz ki Osmanlı'dan kalan kimi kurumsal ve geleneksel etkilerin varlığına karşın- *yeni bir eğitim sistemi* kurulmuştur. Bu yeni eğitim sisteminin temel unsurları, özetle, Tevhid-i Tedrisat, yani eğitim ve öğretimin hem idari hem de düşünsel açıdan birleştirilmesi, yeni bir eğitim bakanlığı örgütü kurulması ve yeni okulların açılması, karma eğitime geçilmesi ve genel olarak eğitimin yaygınlaştırılmaya çalışılması, meslek eğitiminin öne çıkarılması, öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi, öğretmen yetiştirme sisteminin şekil ve içeriğinde yapılan değişiklikler ve yeni uygulamalar ile yüksek öğretimin yeni bir yapıya kavuşturulması şeklinde sıralanabilir.

1.3. Cumhuriyetin Merkezi Eğitim Teşkilatı

Yeni Türk devletinin eğitim bakanlığı örgütünün ortaya çıkışı TBMM'nin 23 Nisan 1920'de Ankara'da açılışının hemen ardından, 2 Mayıs 1920'de oluşturulan 11 vekillikten ibaret olan ilk İcra Vekilleri Heyeti içinde Maarif Vekilliğinin yer almasıyla başlamıştır. İlk Maarif Vekili 4 Mayıs 1920'de bu göreve getirilen Dr. Rıza Nur olmuştur (Unat 1964: Ek IV; Sakaoğlu 1999: 111 vd).

Cumhuriyetin ilanı öncesi yeni Türk devletinin; Ankara Hükümetinin, bu ilk Maarif Vekaleti kendine özgü bir kuruluş nizamnamesi çıkarmamış, Osmanlı Devleti'nin 1914 tarihli Maarif Nezaretinin merkez teşkilatını düzenleyen nizamnamesine uygun olarak, Program Heyeti, İlk Tedrisat, Orta Tedrisat, Türk Asar-ı Atıkası, Sicil ve İstatistik

¹ Talimatnamedeki, "Bu teşkilatın Reisi Umumiliğini ve Millet Mektebinin Başmuallimliğini Reiscumhur Gazi Mustafa Kemal Hz. Kabul buyurmuşlardır." Şeklindeki 4. maddesine dayanarak, 24 Kasım tarihi, 1980'den sonra "Öğretmenler Günü" olarak kutlanmaya başlanmıştır.

Müdürlükleri ile Muhasebe, Kalem-i Mahsus merkez birimlerinden oluşan bir teşkilatla göreve başlamıştır (Sakaoğlu 1999: 111).

1921’de vekaletin merkez teşkilatına Müsteşarlık, Teftiş Heyeti, Yüksek Tedrisat Dairesi, Telif ve Tercüme Heyeti ve Matbaa Müdürlükleri eklenmiştir. Bu tarihten, 1929’da çıkarılan ve Eğitim Bakanlığının merkez yapısını düzenleyen yasaya kadarki gelişmeler ise, 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair 789 sayılı Kanun ile Talim ve Terbiye Dairesinin kurulması ve Dil Heyetinin oluşturulması olmuştur. 1930’da bakanlığın teşkilatına Disiplin Komisyonu eklenmiştir. Daha geniş kapsamlı değişiklikler 22 Haziran 1933 tarihli, 2287 sayılı kanun ile gerçekleştirilmiştir. Bu kanunla merkeze bağlı yeni müdürlükler ve daireler kurulmuş ve merkez örgütü 18 birimden oluşan bir yapıya kavuşturulmuştur. Daha sonra 1935 ve 1937’de çıkarılan yeni kanunlarla bakanlığın merkez teşkilatı daha da genişletilmiştir.¹

Milli Eğitim Bakanlığının merkez teşkilatı bundan sonra da değiştirilmeye devam edilmiş, 1949’da tüzel kişiliği olan Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü, 1950’de Milli Kütüphane Genel Müdürlüğü, 1960’da Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü ve 1961’de, Milli Eğitim Bakanlığına bağlılığı 1970’e kadar devam edecek olan ve tüzel bir kişilik olarak kurulan Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu, kanunlarla Milli Eğitim Bakanlığının merkez teşkilatına bağlanmışlardır. Bakanlık mucibince ise, 1959’da Sağlık İşleri Genel Müdürlüğü, 1960’da Dış Münasebetler Genel Müdürlüğü ve Mesleki ve Teknik Öğretim Etüt ve Planlama Dairesi, 1961’de ise Din Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Karamuk 1973: 45-47).

Türkiye Cumhuriyeti’nin Milli Eğitim Bakanlığı, önce *Maarif Vekaleti* (1923-Aralık 1927), bir dönem *Kültür Bakanlığı* (Aralık 1935- Eylül 1941) , sonra *Maarif Vekilliği*

¹ 1933’de Bakanlığın merkez yapısını oluşturan birimler şöyledir; 1-Müsteşarlık 2-Maarif Şurası 3- Milli Talim ve Terbiye Dairesi 4-Teftiş Heyeti 5-Yüksek Tedrisat Umum Müdürlüğü 6-Orta Tedrisat Umum Müdürlüğü 7-İlk Tedrisat Umum Müdürlüğü 8-Mesleki ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü 9-Zatışleri Müdürlüğü 10-Müzeler Müdürlüğü 11-Kütüphaneler Müdürlüğü 12-Mektep Müzesi Müdürlüğü 13-Hususi Kalem Müdürlüğü 14-İnşaat Dairesi 15-Levazım Dairesi 16-Evrak Müdürlüğü 17-Müdürler Komisyonu 18-Disiplin Komisyonu. 1935’de bunlara Ar Genel Direktörlüğü, Beden Eğitimi ve İzcilik Direktörlüğü ve Özel Okullar Direktörlüğü, 1937’de ise Seferberlik Direktörlüğü eklenmiştir (Karamuk 1973: 44-45).

(Eylül 1941- Ekim 1946) ve son olarak 10 Ekim 1946'dan itibaren *Milli Eğitim Bakanlığı* adını almıştır.

1.4. Cumhuriyetin Yeni Okul Sistemi

1.4.1. İlköğretim

3 Mayıs 1920'de kurulan ilk Ankara Hükümetinin (Birinci İcra Vekilleri Heyeti) 11 Vekilinden biri olan Maarif Vekili Rıza Nur'un, eğitimle ilgili yapılacak işleri mecliste açıklarken, "Tabii, şimdilik hiçbir şey yapamayacağız. Bu vartadan kurtulana dek eldekini korumak için, iyi idare için çalışacağız" (Başgöz 1968: 59) dediği "eldekiler" kısmı, yani Osmanlı'dan devralınan eğitim kurumları aslında hiç de parlak bir durumda değildi. Bunun nedeni sadece Osmanlı'nın nispeten geri sayılabilecek bir eğitim sistemine sahip olmasından çok, ülkenin son on yılda içinde bulunduğu savaş koşullarıydı.

Rıza Nur'un bakanlık görevine başladığı zaman, ilköğretim alanında, 39 vilayet ve sancakta 581'i kapalı olmak üzere 3061 ilkokul bulunmakta, bu okullarda 1100'ü Darülmualimin ve Darülmualimat mezunu olmak üzere toplam 3033 öğretmenin çalışmaktadır. Bakana sunulmak üzere hazırlanan raporda, bu rakamlara bakılarak, gelecek yıllarda açılması gereken ilkokul sayısı 6012 olarak hesaplanmakta, bu okullarda çalışmak üzere ise kadın ve erkek toplam 7344 öğretmene ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Cicioğlu 1983: 29).

Bu sebeplerle, Temmuz 1921'de toplanan Birinci Maarif Kongresinde öncelikle ele alınan konulardan birisi ilköğretim olmuştur. Kongrede konuyla ilgili olarak, ilkokul programlarının düzenlenmesi ve sürelerinin yeniden belirlenmesi ile köy öğretmenleri yetiştirilmesi üzerinde durulmuş, ancak kongre, içinde bulunulan savaş koşulları yüzünden karar alamadan dağılmıştır. Ancak bu kongredeki tartışmalardan, Ankara Hükümetinin ilkokullarla ilgili sorunları savaş ortamına rağmen ciddiye aldığı ve sadece Osmanlı Devleti'nden kalan okul sisteminin devamıyla yetinmeyeceği görülmektedir.

Cumhuriyetin yeni eğitim sisteminin nitelikleri ve amaçları konusundaki önemli adımlarından biri, yeni devletin Cumhuriyetin ilanının hemen ertesinde, dönemin Maarif Vekili İsmail Safa [Özler] tarafından 1923’de ilan edilen “Maarif Misakı”dır. Buna göre, Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitiminin amaçları şöyle belirlenmiştir:

- “a- Türk milletini medeniyet safında en ileriye götürmek ve yeni nesilleri, Türk olmak haysiyetinin istilzam ettiği bu gayeye en kısa zamanda varmayı mümkün kılacak aşk, irade ve kudretle yetiştirmek,
- b- Milliyetçi, halkçı, inkılabcı, laik Cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek,
- c- İlköğretimi genelleştirerek herkese okuma yazma öğretmek,
- d- Yeni nesilleri bütün öğretim kademelerinden geçirmek, onlara ekonomik hayatta başarılı kılacak bilgilerle donatmak,
- e- Toplum hayatında, dünya ve ahiret cezaları korkusundan doğan ahlak yerine, özgürlük ve barışın ön plana alındığı gerçek ahlak ve erdemi hakim kılmak.” (Cicioğlu 1982: 80)

Birinci Maarif Kongresinde güçlü bir şekilde milli eğitim kavramını vurgulayan Atatürk’ün bu ilkesinin ve yukarda sözü geçen eğitim andının ilköğretim ve eğitimin diğer kademelerine yansıtılmasının, özellikle 1923’den itibaren kademeli olarak gerçekleşmeye başladığını söylenebilir.

1923’de Ankara’da toplanan Birinci Heyeti İlmiye toplantısında üzerinde durulan ilköğretim konusu henüz karara bağlanmadan, TBMM’de okunan İcra Vekilleri Heyeti’nin programında genel olarak eğitim ve ilköğretim konusundaki hedefler ve yapılacak çalışmalar açıklanmıştır. Bunların içinde ilköğretimle ilgili olanlar, “tahsil-i iptidainin mecburiyetinin tamim edilmesi”, hükümetin ilköğretim dahil, eğitimin bütün kademelerindeki gelişmeyi sağlamaya çalışması ve ilköğretimin genel eğitim ile birlikte mesleklere yönlendirme işini de gerçekleştirmesi kararlarıdır (Karamuk 1973: 24-25).

1924’de toplanan İkinci Heyeti İlmiye’de ise ilköğretimin süresi altı yıldan beş yıla indirilmiştir (Cicioğlu 1983: 34). Bu tarihte Maarif Vekilliği İlköğretim Dairesince

hazırlanan “İlk Mekteplerin Müfredat Programı” yayınlanmıştır. Ancak ilerde üstünde durulacağı gibi, bu programın 1914 programından fazla bir farkı yoktur (Binbaşioğlu 1999b: 147).

İlköğretimde asıl değişiklikler, 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatı Kanunu ile gerçekleştirilmiştir. Bu kanuna göre, ilk mektepler; şehir ve kasaba gündüz, şehir ve kasaba yatı, köy gündüz ve köy yatı mektepleri olarak sıralanmaktadır (Karamuk 1973: 41). Hem köy mekteplerinin, hem de köy ile şehir mekteplerinin birbirinden ayrılması bu kanunla ilk kez gerçekleşmektedir. Kanunda köy yatı mektepleri ile ilgili olarak, bu mekteplerin köylerin çocuklarına mahsus olduğu, bu mekteplerin gerek umumi, gerek hususi bütçelerle idare olunabileceği, bütün köy mekteplerinin idare ve talim heyetlerinin çocukları köy hayatından ayırmayacak bir talim ve terbiye usulünü tatbik ile mükellef olduğu belirtilmekte ve köy mekteplerinin tahsil süresi üç yıl olarak saptanmaktadır (MEB 1953: 3).

Maarif Vekili Mustafa Necati, ilköğretimi ne kadar önemsediklerini 1926’daki bir konuşmasında şöyle belirtmektedir; “Hiç kuşku yok ki, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığının ilk ödevi, eğitim siyasetinin ekseni, ilköğretimdir” (Binbaşioğlu 1999b: 120). İlköğretimin köylere ulaşan en önemli eğitim kademesi olduğu ve 1920’lerde Türkiye nüfusunun % 80’ninin köylerde yaşadığı düşünüldüğünde, Cumhuriyetin özellikle köy ilkokulları üzerinde durması daha kolay anlaşılabilecektir. Aynı vekil başka bir konuşmasında, Türkiye Cumhuriyeti’nin her köyde bir öğretmen bulundurması gerektiğini vurgulamakta ve şöyle devam etmektedir;

“Günün birinde bir Maarif vekili çıkar da, Türkiye’nin her köyünde öğretmen var, her köyde tedrisatın yapılması için bütün imkanlar tamamdır derse, mektep çağındaki bütün çocuklar mecburi öğrenim görebiliyorlarsa, o zaman Cumhuriyetin çizdiği hedeflere varılmıştır. Gerçek mutluluk da budur. Bunun gerçekleşeceğine inanmaktayız” (MEİSD 1 1946: 407).

1929’a kadar görevde kalan Mustafa Necati’nin Maarif vekilliği döneminde ilköğretim alanında önemli atılımlar gerçekleştirilmiş, 1928’de, okul öğrencilerinin sayısı 1923-

1924 öğretim yılına göre % 26 oranında artmış, mevcut 4770 okula ise 1290 yeni okul eklenmiştir. (MEİSD 1 1946: 407-408).

Ancak 1929 dünya ekonomik krizinin de etkisiyle 1930'larda bu alanda bir durgunluk görülmektedir. Bu durgunluğun 1936'da başlatılan Köy Eğitimleri projesine kadar devam ettiği söylenebilir. Daha sonra Köy Enstitülerine zemin hazırlayacak olan bu kurslar devletin çok az bir finansmanla köylere ulaşmasını sağlayacak. Köy çocuklarına okuma yazma ve basit bilgilerin aktarılacağı önemli bir atılım olarak görülmüştür. Atatürk 1936'da, henüz bu kurslar ile ilgili kanun çıkmadan önce, köylerin eğitim sorunu ile ilgili olarak, "İlk tahsilin yayılması için sade pratik tedbirler almak zorundayız. İlk tahsilde hedefimiz bunun umumi olmasını bir an evvel tahakkuk ettirmektir" (MEİSD 1 1946: 38), diyerek devletin bu ve benzeri eğitim uygulamalarına destek vermiştir. Bu açıdan, Eğitim Kurslarından sonra açılan, daha doğru bir deyişle eğitim kurslarının temelini oluşturduğu Köy Enstitüleri sadece köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla değil, aynı zamanda Cumhuriyetin başlangıcından itibaren önemsenen köy eğitimini farklı bir açıdan ilerletme görevini de üstleniyorlardı.

Köy Eğitim Kursları ve Köy Enstitülerinin açıldığı dönemde Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanlardan Beryl Parker, Yeni Türk devletinin ilk öğretimdeki başarılarını övdüğü, ancak önemli bazı sorunlara değindiği 1939 tarihli raporunda,¹ ilköğretimin iki önemli sorununu şöyle belirtmiştir:

"Türk ilkmektepleri iki mesele ile karşılaşmışlardır. Bunların birincisi kemmi olup, büyük mikyasta çocukların terbiye edilmeleri için ilk tahsil sahasında lazım olan vasıtaların çoğalmasına dairdir. Keyfi olan ikinci mesele ise, takip edilen usulün ve alınan neticenin daha mümtaz evsafa malik olmalarını temin için aynı sahadaki vasıtaların ıslahına mütealliktir." (Parker 1939: 3).

Bu sorunların çözümü için de söz konusu kurslar ve enstitülerin açılması düşünülmüş olmalıdır. Bu kurumlarla birlikte, 1945'de ilköğretimin örgüsel yapısına bağlı okullar,

¹ Raporun tamamı için bkz. (Parker 1939).

şehir ve kasaba gündüz ilkokulları, şehir ve kasaba yatılı okulları, öğretmenli köy okulları, eğitimci köy okulları, eğitimci-öğretmenli köy okulları, pansiyonlu veya pansiyonsuz bölge köy okulları ile köy ve bölge meslek kursları şeklinde sıralanmaktadır¹ (Çağlar 1999: 136).

Cumhuriyetin ilk elli yılında, köy okulları dahil olmak üzere, ilköğretim kurumlarının programları 1924, 1926, 1927, 1930, 1936, 1938, 1939, 1946, 1948 ve 1968 tarihlerinde yeniden düzenlenmiştir. 1948 ile 1960 arasında ise değişiklik yapılmamıştır. Söz konusu programlar içinde ilk kapsamlı program 1926 tarihli “İlk Mektep Müfredatı”dır. 1948 programı ise Cumhuriyet döneminin en uzun süre geçerli kalmış programıdır (Cicioğlu 1982:99). Sonraki önemli ve kapsamlı program değişikliği ise 1968 tarihli (Binbaşoğlu 1999b: 145).

Cumhuriyetin 1926 tarihli ilk kapsamlı ilköğretim müfredat programı, Osmanlı Devleti’nin uyguladığı son program olan 1915 tarihli Mekatib-i İptidaiye Umumiye Talimatnamesi’nde üç devreli ve altı sınıflı ilkokullar için hazırlanmış olan müfredat programından oldukça farklıdır. Yeni programa göre, 1915 programında yer alan Kuran-ı Kerim dersi kaldırılmakta, ancak “Malumat-ı Diniye” dersi devam etmektedir (“Din Dersi” adıyla). Kaldırılan derslerden biri de “Musahabat-ı Ahlakiye”dir. Daha önceki Türkçe, Kıraat, Tarih, Hesap ve Hendese, Eşya Dersleri, Resim, Musiki, El İşleri, Yazı dersleri devam etmektedir. Getirilen yeni dersler ise şunlardır; Hayat Bilgisi, Coğrafya, Tabiat Dersi, Tahrir Gramer (Kavaid), Yurt Bilgisi. 1936’daki programa Aile Bilgisi, 1939’daki programa da Aritmetik (Geometri) eklenmiş, 1948’deki programda Aritmetik’in yerini “Matematik”, Yurt Bilgisi’nin yerini ise “Yurttaşlık Bilgisi” almış, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri “Sosyal Bilgiler” adı altında birleştirilmiştir. (Binbaşoğlu 1999: 145-147)²

¹ Aradaki bazı değişiklikler hariç, bu durum 1961’de çıkarılan İlköğretim ve Eğitim Yasası’na kadar devam etmiştir. Sonraki değişiklik ise 1973’de yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu’dur. 1973 tarihli bu kanuna göre, ilköğretim, ilkokullar ile birlikte ortaokulları da kapsamaya başlamıştır.

² 1968 ve sonraki programlarda müfredat programını anlamlı bir şekilde değişime uğratabacak yeni dersler eklenmemiştir. Müfredatın işleniş şekli ve süresinde ve ders kitaplarının yazımında bazı yenilikler ve öğretimin yabancı dil öğretimi gibi yeni dersler eklense de, Cumhuriyetin ilk döneminin eğitim anlayışının temel özelliklerinin aslında günümüze kadar devam ettiği söylenebilir. Bugünkü (2005) ders programlarında sayılan derslere ek olarak, Milli Tarih ve Milli Coğrafya (ikinci kademe, 1986-1998 arasında), Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (ikinci kademe, 1998’den itibaren), TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (ikinci kademe), İş Eğitimi gibi dersler eklenmiştir.

Ders ve programlar konusunda 1948 sonrası da arayışlar sürmüş, 1951-1952 öğretim yılında Amerikalı eğitimci Kaye Wafford Türkiye'ye davet edilerek 1948 programının köy okullarında uygulanışı ile ilgili rapor sunması istenmiştir. Cicioğlu (1982: 100)'na göre, bu yolla Türk milli eğitiminde “Amerikanlaştırma” politikasının başlangıcıdır.¹ Wafford'un raporu sonrası ABD'ye gönderilen 25 kişilik bir öğretmen grubu, “Köy Deneme Okulları Program Taslağı”nı hazırlamış ve bu program 1954'de Bolu'da deneme okullarında uygulanmış, 1955'de İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yeni bir deneme programı uygulanmış, 1959'da “Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu” doğrultusunda 1948 programı yeniden ele alınmış ve bazı değişiklikler yapılması önerilmiştir.²

Programların amaçları konusunda ise genel bir tutarlılık vardır, ancak zamanla amaçların daha kapsamlı tutulduğu görülmektedir. 1926 tarihli ilkökul programında, ilköğretimin amacı, “genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek” (Maarif VEKALETİ 1926: 5) olarak geçerken, 1948 İlkokul programında amaçlar şöyle belirtilmektedir;

“Millet, hayatı ve geleceği için gerekli gördüğü bütün değerleri ve ülküleri yurttaşlara aşılamaı her şeyden önce ilkokullardan bekler. İlkokullar, çocuklara milli kültürü aşılamaı mecburiyetindedir. İçinde yetişen bütün vatandaşlara aynı ülküleri, aynı milli amaçları vermek için, gereken bütün bilgileri, alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verimli bir şekilde kazandırmak ilkokulların önemli ödevidir” (MEB 1949: 3).

1.4.2. Ortaöğretim

Cumhuriyetin ilan edildiği tarihte Osmanlı'dan devralınan orta öğretim kurumları, medrese sistemi dışarıda tutulduğunda, sultani ve idadiler olmak üzere iki çeşit okuldan

¹ Wafford'un raporu için bkz. (MEB 1952).

² İlkokul programı konusunda sonraki gelişmeler ise, 1961'de İlköğretim Genel müdürlüğü tarafından bir program taslağı hazırlanması ve bazı okullarda deneme niteliğinde uygulanmaya başlanması, sonuç olarak da 1968'de yeni bir kapsamlı ilkökul programı hazırlanarak yürürlüğe konması olmuştur. Bu son program günümüze kadar uygulanan ilkökul müfredat programının ana hatlarını oluşturmıştır.

oluşmaktaydı ve bunların sayısı, 21'i sultani, 30'u idadi olmak üzere 51 idi (Yücel 1994: 21).

Genel olarak, Cumhuriyetin, sayıları oldukça yetersiz olan bu kurumları çoğaltmaya çalıştığını ve statülerini, ders programlarını, amaçlarını, ilkelerini değiştirdiğini, çeşitlerini de arttırdığını söylemek mümkündür. Ancak cumhuriyetin ilk yıllarında, ilköğretim okulları hariç, diğer okullardaki sayısal artışın nispeten kararsız olduğunu belirtmek gerekir. Bunun nedeninin, orta öğretim düzeyindeki okulların yeni düzenlerinin kuruluşunda karşılaşılabilecek sorunları en aza indirmek olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmen okulları için de geçerlidir. Örneğin, 1924-1925'de ülkede 25 öğretmen okulu varken, 1933-1934 öğretim yılında bu sayı 14'e inmiş, aynı şekilde 1923-1924 öğretim yılında 9 kız, 14 erkek, toplam 23 lise varken, 1932-1933 öğretim yılında kız liselerinin sayısı 6'ya indirilmiş, erkek liselerinin sayısı ise 24'e çıkarılmıştır (Yücel 1994: 47-48).

Aynı şey orta öğretim kurumlarının geneli için de söz konusudur. 1923'de ülkede 72 erkek ortaokulu ve 23 lise öğretim yapmaktayken, 1924'de bunda bir düşüş görülmektedir. 1924-1925 öğretim yılında 8'i kız, 56'sı erkek olmak üzere 64 ortaokul ve 4'ü kız, 15'i erkek olmak üzere 19 lise vardır (Karamuk 1973: 142-143). Ancak bu dönemde liselerin çoğu İstanbul ve çevresi ile bazı büyük il merkezlerinde bulunmaktaydı. 1924'de ülkede bulunan tam devreli liselerin sayısı sadece 13 ve bunlardan İstanbul dışındakiler de, Ankara, Adana, Erzurum, Edirne, İzmir, Bursa, Trabzon, Konya ve Kayseri'de bulunmaktaydı. Yatılı Kız Liselerinin ise hepsi İstanbul'daydı (Erenköy, Çamlıca ve Kandilli). Gündüzlü Kız Liselerinin ise sayısı altı ve bunların üçü İstanbul'da (İstanbul, Bezm-i Alem ve Nişantaşı), diğerleri ise Ankara, İzmir ve Edirne'deydi. Mevcut iki Kız Sanat Okulu da İstanbul'daydı (Cicioğlu 1982: 135). Cumhuriyetin bu konudaki politikası, Anadolu ve birkaç büyük şehir arasında varolan eşitsiz dağılımı dengelemek için Anadolu'da yeni okullar açmak, ancak büyük şehirlerde bulunan okulları da desteklemek olmuştur.

Okul sisteminin gelişimi hakkında ise kademeli gelişen bir süreç söz konusudur. Sürecin önemli basamakları üzerinde kısaca durmak gerekirse, öncelikle 1923'deki bazı

gelişmeleri vurgulamak gerekir. 1923'deki "Orta Mektepler Talimatnamesi" ilk önemli adımdır. Bununla orta öğretim kurumlarındaki işleyiş (ödül, ceza, disiplin kuralları) değiştirilmiştir. Aynı yıl toplanan, eğitim işlerinin planlanmasından sorumlu olan "Heyet-i İlmiye"nin ilk toplantısında sultanilerin adı liseye çevrilmiş ve liseler bir ve iki devreli olmak üzere iki kademeye ayrılmıştır. Her iki kademeye sahip liseler tam devreli liseler olarak adlandırılmıştır. Ayrıca söz konusu talimatnameyle "mubassırlık" kaldırılmıştır. Böylece okullarda disiplinin sağlanması ve öğrencilerin davranışlarının gözetlenmesiyle görevli mubassırların işine son verilmiştir.

1924'de toplanan İkinci Heyet-i İlmiye'de, bir devreli liselerin "Ortaokul" adı altında, ortaöğretimin ilk devresini oluşturan bağımsız okullar haline getirilmesi ve kız liselerinin erkek liseleri gibi tam sınıflı kurumlar olarak kurulması kararlaştırıldı. Ayrıca bağımsız hale getirilen ortaokulların beş yıllık ilkokullardan sonraki üç ve liselerin de bunların üstündeki üç yıllık okullar oldukları kabul edilmiştir. Böylece ilk ve orta öğretim kademeleri $5 + 3 + 3 = 11$ şeklinde belirlenmiş, bu sistem 1 Eylül 1924 tarihinden başlayarak Cumhuriyet tarihi boyunca uygulanmıştır.

1926'daki Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısında liselerin, öğretmen okullarının ve meslek okullarının sayısının artırılması ve yatisız ortaokulların karma okullar haline getirilmesi kararı alınmıştır. Karma eğitimle ilgili ilk uygulama 1926-1927 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Aynı yıl kabul edilen, Cumhuriyetin eğitim ve öğretim sistemini düzenleyen 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı "Maarif Teşkilatı Kanunu" okul kuruluş sistemi yeniden belirlenmiş ve bu kanunun 7. maddesine göre, orta öğretim kurumları şöyle sıralanmıştır:

"1-Liseler

2-Orta mektepler

3-İlk muallim mektepleri

4-Köy muallim mektepleri" (Maarif Vekaleti 1940: 20).¹

¹ 1923-1973 dönemindeki 50 yılda orta öğretim kurumu olarak kabul edilen kurumlar ise şunlardır:

a- Orta dereceli genel kültür okulları (Ortaokul ve Liseler)

b- Orta dereceli meslek okulları (Ticaret Liseleri, İlköğretmen Okulları, İmam-Hatip Okulları, orta dereceli teknik öğretmen okulları ve konservatuarlar)

c- Orta dereceli teknik okullar; Erkek ve Kız Sanat Okulları, Erkek Sanat Enstitüleri (Karamuk 1973: 142).

24 Nisan 1926'da kabul edilen bir kanun ile lise ve ortaokullarda okuyan öğrencilerden alınan ücretler kaldırılmıştır. Aynı yıl, 789 sayılı kanunun 20 ve 21. maddelerine göre, bir veya birkaç ilden oluşan Maarif Mıntıkları oluşturulmuş ve oluşturulan mıntikalarda Maarif Eminlikleri kurularak buralardaki okullar bu kuruluşa bağlanmıştır. Ancak bu sistem 1931'e kadar uygulanabilmiş, bu tarihte söz konusu bölgeler ve Eminlikler kaldırılarak orta öğretim kurumları doğrudan Maarif Vekaletine bağlanmışlardır.

Orta öğretim kurumları arasında yer alan ve Cumhuriyet döneminde çok önemsenen mesleki ve teknik eğitim konusunda ise önemli gelişmelerin ancak 1927'den sonra başladığı görülmektedir. Oysa Atatürk ilk kez 1922'de teknik eğitim konusuna değinmiş ve "yurt çocuklarını toplumsal ve ekonomik alanlarda erken ve verimli kılabilmek için gerekli olan ön bilgileri iş üstünde öğretmek yöntemi eğitimin ana kuralı olmalıdır" (Şahinkesen 1982a: 411) diyerek mesleki ve teknik eğitimin önemini belirtmiştir.

Osmanlı Devleti'nden devralınan kurumlar içinde sayısı çok az olan bu okullar ile ilgili ilk adımlar, bundan önce, 1924'de İzmir'de Lisan ve Ticaret Mektebi ile Samsun'da İstiklal İlk Ticaret Mekteplerinin açılması olmuştur. İdadi derecesinde üçer sınıflı olan bu okullar Cumhuriyet döneminin ilk meslek okulu örnekleridir. Ertesi yıl İktisat Vekaleti tarafından Adana ve Ankara'da açılan birer Ameli Ticaret Mektebi bunları izlemiştir (Karamuk 1973: 160).

1927 sonrasında mesleki ve teknik eğitim konusundaki gelişmeler, daha önce üzerinde durulan yabancı eğitim uzmanlarının verdikleri raporlardaki önerilerinin hayata geçirilmesiyle ilgilidir. Yabancı uzmanların üzerinde durdukları konuların başında gelen mesleki eğitim Mustafa Necati'nin eğitim bakanlığı döneminde (1926-1929) ciddi olarak önemsenmiş ve bu konuda önemli adımlar atılmıştır.

1927'de mesleki ve teknik öğretim veren okulların sayıları çok sınırlıydı; bunlar, 9 Erkek Sanat Okulu, 2 Kız Sanat Okulu ve yukarıda isimleri verilen Ticaret

Okullarından¹ ibaretti (Cicioğlu 1982: 251). Bunlar Kız Sanat Okulları hariç il yönetimlerine bağlıydılar. Bu okullar 1927'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmışlar ve öğrenim süreleri üç yıldan dört yıla çıkarılmıştır. 1931'de ülke dokuz bölgeye ayrılarak, her birinde masrafları söz konusu bölgelerin il bütçelerinden karşılanmak üzere, birer Erkek Sanat Okulu kurulması kararlaştırılmış ve açılan bu okullar ile daha öncekiler Milli Eğitim Bakanlığının Mesleki ve Teknik Öğretim Dairesine bağlanmışlardır (Şahinkesen 1982b: 418). 1933'de iki yıl süreli Ticaret Liseleri açılmış, 1938'de teknik eğitimle ilgili gezici kurslar düzenlenmiş, 1941'de Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuş, 1942-1943 öğretim yılında Erkek Sanat Okulları Erkek sanat Enstitüsü haline getirilmiş, 1945-1946 öğretim yılında ilk Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü açılmış, 1954-1955 öğretim yılında ise dört yıl süreli Akşam Ticaret Liseleri öğretime başlamıştır (Karamuk 1973: 160).

1946 tarihli Üçüncü ve 1957'deki Altıncı Milli Eğitim Şuralarında mesleki ve teknik öğretim ile ilgili kararlar alınmış, özellikle Altıncı Şura'da mesleki ve teknik eğitimin işleyişi yeniden düzenlenmiş, 1962'deki Yedinci Milli Eğitim Şurasında lise ve dengi meslek okullarından mezun olanlara üniversiteye girebilme yolunda ilk adım atılmıştır. 1940'lardan itibaren istikrarlı bir artış gösteren mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin sayısı 1961-1962 öğretim yılında 115. 496, yani dönem öğrenci nüfusunun % 7'sini oluşturmaktaydı (Cicioğlu 1982: 265). Bu artış sonraki dönemlerde devam etmiştir.²

Mesleki eğitim içinde değerlendirilen din eğitiminin tek kurumu olan İmam Hatip Okulları ilk olarak 1924'de açılmış, sayısı 29'u bulan bu okullar 1930'da kapatılmıştır. Sonraki iki yıl ortaokullara bağlı sınıflar halinde faaliyet gösteren bu okullar tamamen ortadan kalkmış, 1949'da İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı 10 ay süreli İmam Hatip kursları açılmıştır. 1951 tarihinde ise yeniden, yedi ilde birer İmam Hatip Okulu açılmıştır. Bunlar ilkokul sonrası, ilk devresi dört, ikinci devresi üç yıl eğitim veren, diğer orta öğretim kurumlarına denk eğitim veren okullardı. Bu okullar 1958'e kadar

¹ Cicioğlu Ticaret Okullarının sayısını 5 olarak vermektedir.

² Karşılaştırma için şu rakamlar verilebilir; İmam Hatip Okulları dahil, 1927-1928 öğretim yılında mesleki ve teknik öğretim okulu sayısı 47, öğrenci sayısı 7.718, 1937-1938 öğretim yılında okul sayısı 78, öğrenci sayısı 11.134 iken, 1997-1998 öğretim yılında bu sayılar okul 3399, öğrenci 949.504 şeklinde değişmiştir (Alkan 1999: 233-234).

Özel Öğretim Kurumları Genel müdürlüğüne, 1961'e kadar da Orta Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet göstermişlerdir. 1961'de Milli Eğitim bakanlığına bağlı merkez dairelerin arasına Din Eğitimi Müdürlüğü eklenmiş ve söz konusu okullar bu daireye bağlanmıştır. 1964'de Din Eğitimi Genel Müdürlüğü adını alan bu müdürlüğe bağlı İmam Hatip Okullarının sayısı artmış, 1971'de ikinci kısımları dört yıllık yapılarak lise düzeyine getirilmiştir (Karamuk 1973: 153-154; Zengin 2003).

Cumhuriyet döneminde orta öğretimin amaçları konusunda ise, zayıf bir ekonominin gereksinim duyduğu insan gücüne yönelik bir eğitimin uygulanmasının gerekli bulunduğu ve amaçların ona göre saptandığı görülmektedir. Bu durum Mustafa Kemal Atatürk tarafından şöyle belirtilmiştir; "...orta tahsilin gayesi, memleketin muhtaç olduğu muhtelif hizmet ve sanat erbabını yetiştirmek ve tahsil-i aliye namzet hazırlamaktır" (MEİSD 1 1946: 6). Atatürk özellikle çeşitli mesleklere yönelik yetişmiş insan yetiştirme işini çok önemsemiş ve orta öğretimin özellikle bu yönünü defalarca vurgulamıştır. Ona göre, ilk ve orta öğretim sadece teorik bilgilerden ibaret olmamalı ve öğrenim gören gençlerin gerçekten işine yaramalıydı. Yani eğitimin yararıcı (pragmatik) bir niteliği olmalıydı:

"ilk ve orta tahsil behemehal insanlığın ve medeniyetin icap ettirdiği ilmi ve fenni versin, fakat o kadar ameli bir tarzda versin ki, çocuk mektepten çıktığı zaman aç kalmaya mahkum olmadığına emin olsun" (Atatürkçülük 1988: 298).

Atatürk henüz savaştan çıkmış, yoksul bir halkın bundan farklı bir eğitime gereksinimi olmadığını düşünüyordu ve özellikle temel bilgilerin alındığı ilköğretimden sonra orta öğretim, gençleri mesleklere hazırlama işini görmeliydi. Bu nedenle verilecek eğitimin pratiğe dayanması zorunluydu:

"Bir yandan bilgisizliği ortadan kaldırmaya uğraşırken, bir yandan da memleket evladını toplumsal ve ekonomik hayatta aktif şekilde etkili ve verimli kılabilmek için zorunlu olan ilk bilgileri uygulamalı biçimde vermek metodu eğitimimizin temelini oluşturmalıdır (...) orta öğretimde

bile eğitim ve öğretim metodunun uygulamalı olması esasına uymak şarttır” (Atatürkçülük 1988: 299).

Bu perspektifle oluşan Cumhuriyet orta öğretiminin amaçları, ilk kez 1927 tarihli “Lise ve Orta Mektep Talimatnamesi”nde (Maarif Vekaleti 1937) belirtilmiştir. Bu talimatnamenin, liselerin öğrencilerini yüksek tahsile hazırlayan ve orta okulların öğrencilerini lise sınıfları veya orta meslek okullarına hazırlayan, genel kültür ile birlikte bazı mesleki bilgileri veren okullar olduğunu belirten ilk maddesinden sonraki (ikinci) maddesi şöyledir:

“ Orta mekteplerle liseler, talebesinin sıhhi ihtiyatlar alması, bir aile uzvu, bir meslek adamı ve Türkiye Cumhuriyeti’nin vatandaşı sıfatıyla millet hayatı içinde müsmir faaliyette bulunmasını, boş zamanlarını iyi istimal etmeğe alışmasını, hulasa ahlaki seviyesinin teşekkül etmesini hedef ittihaz eder ve mektep bu hedefi tedrisat ile telkin edeceği faaliyet tarzları, vereceği itiyatlar, maharetler, alakalar ve mefkurelerle ve bilfiil talebeye yaşatacağı içtimai hayat ile istihsale çalışır ve müessesenin kıymeti bu hususta istihsal edeceği müspet neticelerle ölçülür”¹

Bu amaçlar dikkate alınarak hazırlanan müfredat programları ve okullardaki ders programlarının ilki 1931 tarihli Lise programı, diğeri 1932 tarihli ortaokul programıdır.² 1932 tarihli Orta Mektepler Müfredat Programında dikkati çeken ilk önemli unsur, *Türk Tarih Tezi*’nin tarih dersinin müfredat programının temelini oluşturmasıdır. Diğer önemli değişiklik, ortaokullarda üçüncü sınıfta okutulması planlanan Yurt Bilgisi derslerinin programa eklenmesidir. Atatürk’ün dersin programının belirlenmesinde bizzat çalıştığı ve ders kitabının yazılması için Afet İnan ile Recep Peker’i görevlendirdiği Yurt Bilgisi dersleri, Cumhuriyet, demokrasi, hürriyet gibi kavramları ve ulus, devlet gibi olguların öğrencilere aktarılmasını amaçlıyordu. Programın üçüncü önemli özelliği, Fizik, Kimya ve Tabii İlimler derslerinin Fen Bilgisi adı altında

¹ Bkz.(Maarif Vekaleti 1937).

² Daha önceki ilk düzenleme 1924 tarihlidir ve kapsamlı değildir. Bu düzenleme ortaokullarda Hukuk, İktisat, Felsefe, Psikoloji, Türk-İslam Fen Tarihi gibi teorik derslerin kaldırılması ve örneğin liselere Sosyoloji dersinin eklenmesi gibi , Cumhuriyetin, somut ve kullanılabilir bilgileri ve uygulamayı önemseydiğini gösteren, ama aslında kendi içinde bazı çelişkiler taşıyan bir anlayışla hazırlanmıştır.

birleştirilmesi ve bu ders ile Matematik dersinin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ders programı örnek alınarak hazırlanmış olmasıdır. Tanzimat'tan beri Fransız okul ve ders modelini örnek alan Türkiye'de eğitimde ABD örneğine yönelişin ilk adımı budur.

Benzer durum lise programı için de geçerlidir. 1931 lise programında Nebatat, Hayvanat (Hayvani Fizyoloji) ile Arziyat dersleri “Tabiiye” adı altında, Nazari Hesap, Mihanik, Müsellesat, Cebir, Hendese ve Kozmoğrafya dersleri “Riyaziye” adı altında birleştirilmiştir. 1938 ve 1939'da ders programlarında değişiklikler yapılmış ama örnek alınan model değişmemiştir. Programlarda derslerin amaçlarının da ABD'deki amaçlarla aynı olarak belirlendiği görülmektedir.¹

1944 tarihli Lise ve Ortaokullar Talimatnamesi'ne göre ise, Lise ve Ortaokulların amaçları şöyle belirlenmiştir:

“Öğrencilerin,

- a)Türkiye Cumhuriyeti'nin milli ahlakı benimsemiş ve pozitif bilim anlayışını kazanmış çalışkan, yararlı bir yurttaşı olarak yetişmesini,
- b)Müfredatı programlarla saptanan ve yüksek öğrenimi takip için gerekli bulunan bir bilgi ve kültür seviyesine erişmesini,
- c)Bilgilerini tatbikat alanında kullanma yollarını öğrenmesini ve ileride meslek seçimini kolaylaştıracak surette yeteneklerinin geliştirilmesini,
- d)İyi alışkanlıklar, maharetler kazanmasını, ruhça ve bedence sağlam olmasını amaç sayar” (Cicioğlu 1982: 161).²

¹ Örnek olarak, ABD'de 1938'de, Türkiye'de ise 1948'de ilkökul düzeyi için belirlenmiş, “insan münasebetleri bakımından eğitimin amaçları” şöyledir; ABD'de: “Eğitilmiş bir şahıs başkaları ile çalışabilir ve oynayabilir; sosyal davranışların nezaketine uyar; sosyal bir kurum olan ailenin değerini takdir eder; ailede demokratik ilişkileri devam ettirir.” Türkiye'de: “(Eğitilmiş bir kişi) başkaları ile çalışıp oynayabilir; davranışlarında nezaket kurallarına uyar; aileye değer verir, evini idarede beceriklidir, ailenin bütün üyelerine karşı saygılı ve şefkatlidir.” (Doğan 1970: 68).

² Günümüze (2005) kadar geçerliliğini koruyan 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ise ortaöğretimin amaçlarını şöyle belirlemiştir; “1) Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari bir genel kültür vermek suretiyle, onlara; kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, 2) Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime ve hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.”

1944'deki bu talimatnamede, 1924'deki talimatnameye göre, memleketin ihtiyaç duyduğu mesleklere insan gücü yetiştirme gereğinin vurgulanmasında belirgin bir şekilde azalma olması dikkat çekicidir.

Ortaöğretimin ders programları ise 1923'den sonra birçok kez değiştirilmiştir. Osmanlı Devleti'nden kalan orta öğretim kurumlarının ders programları ile Cumhuriyetin aynı derecedeki kurumlarının ders programları arasında dikkat çeken farklar, bazı yeni derslerin programa eklenmesi ve önceki programlarda yer alan bazı derslerin müfredattan kaldırılmasıdır. 1922 ile 1937 dönemlerindeki ders programları karşılaştırıldığında, Din derslerinin, Osmanlıca'nın, Arapça'nın ve Farsça derslerinin kaldırılmış olduğu, felsefe, sosyoloji, yurttaşlık bilgisi, askerlik gibi derslerin programa eklendiği ve pozitif bilimlerin haftalık ders saati sayılarının -belirgin bir şekilde olmasa da- arttırıldığı görülmektedir.¹

Orta öğretimin yapısında 1939'dan sonra toplanmaya başlayan eğitim şuralarının da önemli etkileri olmuştur.² 1939 tarihli Birinci Maarif Şurası'nda, orta öğretim okullarının sınav, disiplin yönetmelikleri ile öğretim programları yenilenmiş, 1943 tarihli İkinci Maarif şurası'nda ahlak, ana dil ve tarih öğretiminin yöntem ve araçları

¹ Örnek olarak, Cumhuriyet'in devraldığı haliyle, 1922'de, kız ve erkeklere mahsus sultanilerde ikinci devre haftalık ders programı (dersler ve haftalık saat sayıları) şöyledir; Akait ve Fıkıh (1), Lisan-ı Osmani (2-5), Felsefe (1-2), Coğrafya (1-7), Malumat-ı Hukukiye ve İktisadiye (2), Hayvanat (2), Nebatat (2), İlmülarz (2), Hıfzısıhha (1), Fizik (1-8), Kimya (1-6), Cebir (1-6), Lisan-ı Ecnebi; Fransızca, İngilizce, Almanca (6) ve sadece bazı sınıf veya şubelerde, Hesab-ı Nazari (2), Müsellesat (1-2), Hendese ve Resmi Hattı (1-9), Kozmoğrafya (1-2), Mihanik (2), Arabi (3-4), Farisi (1-2) (Yücel 1994: 159). Aynı yıl dört yıllık orta mekteplerde okutulan dersler ve haftalık ders saatleri ise; Din Dersleri (1), Türkçe (3), Edebiyat (2-3), Arabi (2), Farisi (1), Lisan-ı Ecnebi (4), Tarih (2), Coğrafya (1-2), Cebir (1-3), Hendese (2-3), fizik (1-2), Kimya (1-3), Resim (1), El İşleri (1-2), Musiki (1), Fen Tatbikatı (1), Terbiye-i Bedeniye (1) ve sadece bazı sınıflarda, Malumat-ı Hukukiye (2), Malumat-ı İktisadiye (2), Heyet (2), Mihanik (2), Hesap (4), Tarih-i Fen Türk ve İslam (1), Nebatat (2), Tabakat (1), Hıfzısıhha (1) şeklindedir (Cicioğlu 1982: 169-170).

1937'de Ortaokul (lise birinci devre) ve Liselere (ikinci devre) ait ders programları ise şöyledir: Liseler; Edebiyat (2-5), Filozofi ve Sosyoloji (1-7), Psikoloji (2), Tarih (1-3), Coğrafya (1-3), Matematik (2-8), Tabii İlimler (1-3), Fizik (1-2), Fizik Laboratuvarı (1-2), Kimya (1-2), Yabancı Dil (3-5), Cimnastik (1), Askerlik (kızlara 1, erkeklere 2), Laboratuvar -kızlara- (1).Ortaokullar; Türkçe (4-5), Tarih (2), Coğrafya (2), Yurt Bilgisi (2), Matematik (4-5), Fen Bilgisi ve Kimya (3), Fizik (3), Biyoloji ve Hıfzısıhha (2-3), Tabii İlimler (3), Yabancı Dil (4-5), Elyazısı (2), Cimnastik (1), Resim (1), Müzik (1), Askerlik (kızlara 1, erkeklere 2), Dikiş-Biçki (1-2), Ev İdaresi (1), Çocuk Bakımı (1), Serbest Saat (erkeklere 2) (Yücel 1994: 173-174). Ayrıca 1894-1937 dönemindeki, bütün orta öğretim kurumlarının ders programları için, bkz. aynı eser, sayfa 141-174).

² Eğitim Şuraları ve kararları ile ilgili, bkz. T.C. MEB (Yay.), Birinci, İkinci, Üçüncü, Dördüncü, Beşinci, Altıncı, Yedinci Milli Eğitim Şuraları (1991), Ayrıca, Yücel 1943 ve 1994; Cicioğlu 1982; Akyüz 1982; Banguoğlu 1949; Zelyut 1983b vd.

üzerinde durulmuş, 1946 tarihli Üçüncü Milli Eğitim Şurası'nda Ticaret Ortaokulları ve Liseleri, Erkek sanat Ortaokulları ve Enstitüleri ile Kız Enstitülerinin program ve yönetmelikleri üzerinde çalışılmış ve bu programlar konusunda kararlar alınmıştır. 1949 tarihli Dördüncü Milli Eğitim Şurası'nda ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirilmesi ve liselerin dört yıla çıkarılmasının koşulları üzerinde çalışılması gibi konular üzerinde durulmuştur. 1957'deki Altıncı Milli Eğitim Şurası Mesleki ve Teknik Eğitim ile Halk Eğitimine odaklanmış, 1962'de toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurası'nda ise orta öğretim önemli bir yer tutmuştur. Bu şurada üzerinde durulan konular, Cumhuriyetin ilk kırk yılının eğitim durumu konusunda önemli ipuçları sunmaktadır.

Şuranın açış konuşmasını yapan dönemin Milli Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu, orta öğretimin dikkatle ele alınmasını ve öğrencilere ilgi ve kabiliyetlerine göre eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Şurada alınan kararlar da bu yönde olmuştur. Genel olarak orta öğretim programlarının değerlendirildiği ve yeni program değişikliklerinin önerildiği bu Şurada, Ortaokul programlarının çevreye uygun hale getirilmesi, programın zorunlu ve seçmeli derslerden oluşturulması, tek amaçlı lise yerine ortaokula dayalı, akademik öğretime zemin oluşturan ve genel kültür ağırlıklı liselerin hayata geçirilmesi önerilmiş, ayrıca teknik öğretimin yurt ekonomisine vereceği katkılar vurgulanarak bu eğitimin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir.

Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitimin amaçlarının saptanması ve ders programlarının belirlenmesinde, özelde ortaöğretim, genelde bütün eğitim kademeleri için ülkenin ihtiyaçlarını ve özelliklerini ortaya koyan araştırmalardan çok, başka ülkelerdeki eğitim sistemlerinden ve uygulamalarından yararlanılarak Türk milli eğitiminin amaçlarının saptandığı ve bunun eğitimi fonksiyonel olmaktan çıkardığı ve statik hale getirdiği yönünde eleştiriler vardır. 1949 yılında ortaokul programına İş Bilgisi ve 1952'de lise programına Resim ve Müzik derslerinin ilave edilmesi dışında ortaöğretim programlarına hiçbir yeni dersin girmediğini ve hiçbir eski dersin de çıkarılmadığını belirten Doğan (1970: 68-71)'a göre, ayrıca 1931 ile 1970 arasındaki

dönemde okulda okutulan derslerin içeriklerinde de önem taşıyan herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.¹

1.4.3. Yükseköğretim

Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı Devleti'nden devraldığı yüksek öğretim kuruluşları, daha önce üzerinde durulan, çeşitli mühendislik, tıp, hukuk ve sanat mektepleri, Darülmualiminlere öğretmen yetiştiren İstanbul Darülmualimini ile Darülfünun'dur. Bunların içinde üniversite olarak kabul edilebilecek olan tek kurum Darülfünun'dur. Çünkü diğer kuruluşların daha çok meslek ve uzmanlık okulları olarak ele alınmaları mümkündür. Osmanlı Devleti'nin klasik eğitim sisteminin yüksek öğretim kuruluşu olan medreseler ise bilindiği gibi modern eğitim sisteminin dışında eğitim kurumları olarak kabul edilmiş ve 1924'de Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte çıkan bir kanunla kapatılmışlardır.

Cumhuriyetin Osmanlı döneminde 1919'da özerkliğe kavuşturulmuş olan Darülfünun² hakkındaki ilk düzenlemesi 1 Nisan 1924 tarihli bir kanun ile tüzel kişiliğe sahip ve katma bütçeyle yönetilen bir kurum haline getirilen Darülfünun'un bu statüsü 1933'e kadar devam etmiştir. 1924'de "İstanbul Darülfünunu" adını alan bu kurumun talimatnamesi de aynı yıl yayınlanmıştır. Kurumun başında 1923-1925 döneminde "Darülfünun Emni" unvanıyla İsmail Hakkı Baltacıoğlu bulunmaktaydı. 1924'de kurumun bünyesindeki yüksek okul ve fakülte sayısı 9, öğrenci sayısı 2.914, öğretim üyesi sayısı ise 328'dir (Özen 1999: 265). Bu dönemde Ankara'da Harp Okulu (1923) ve Hukuk Mektebi (1925), Musiki Muallim Mektebi (1925) ve Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü (1927), açılan yeni yüksek öğretim kurumları olarak dikkat çekmektedir. (Ayas 1948: 412-413).

¹ Söz konusu dönemde (1931-1970), 1931'deki müfredat programı değişikliği sonrası, 1934, 1949, 1952, 1956 ve 1957 tarihlerinde yedi kez değiştirilen lise müfredat programı ile sekiz kez toplanan ve bu konuda birçok kararın alındığı Milli Eğitim Şuralarının etkisizliğini, bilimsel gelişmelerin takip edilemediğini ve hem biçim, hem de içerik açısından statikliği ifade eden bu durum, Cumhuriyet eğitiminin Aydınlanmacı niteliğine olumsuz bir vurgu olarak ele alınabilir.

² Darülfünun'un Osmanlı'daki gelişimiyle ilgili önemli adımlar, 1663'de Darülfünun adıyla ilk kez kuruluş, ardından 1870'de "Darülfünun-i Osmani" adıyla yeniden açılması, 1874'de bu kuruluşun "Darülfünun-i Sultani" adını alması, 1900'de "Darülfünun-i Şahane" adıyla üniversite düzeyinde ilk kuruluş, 1909'da yeniden "Darülfünun-i Osmani" adını alışı ve 1919'da "ilmi muhtariyet" statüsünü

1931’de Cenevre Üniversitesinden Prof, Albert Malche İstanbul’a davet edilmiş ve Darülfünun’un yeniden düzenlenmesi konusunda inceleme yapması ve rapor hazırlaması istenmiştir. Üniversitede yeni düzenleme yapılması gereği, Cumhuriyetin Darülfünundan dil devrimi başta olmak üzere birçok yenilikte yeterli desteği alamamasıdır. Yönetimin Darülfünuna duyduğu hoşnutsuzluğu, 1932-1933 döneminde Maarif Vekilliği yapan Reşit Galip 31 Temmuz 1933’de, yani Darülfünunun ilga edilip yerine İstanbul Üniversitesinin kurulmasından sonra, Anadolu Ajansına verdiği bir demeçte şöyle dile getirmiştir;

“İstanbul Darülfünunu Türkiye münevverliğinin kendisinden iştihak ve ihtirasla beklediği salaha, inkişaf ve terakkiye eremedi. Memlekette siyasi, içtimai büyük inkılaplar oldu. Darülfünun bunlara karşı bitaraf bir müşahit kaldı. İktisadi sahada esaslı hareketler oldu. Darülfünun bunlardan habersiz göründü. Hukukta radikal değişiklikler oldu. Darülfünun yalnız yeni kanunları tedrisat programına almakla iktifa etti. Harf inkılabı oldu, özdil hareketi başladı. Darülfünun hiç tınmadı. Yeni bir tarih telakkisi , milli bir hareket olarak bütün ülkeyi sardı, Darülfünunda buna bir alaka uyandırabilmek için üç yıl kadar beklemek ve uğraşmak lazım geldi. İstanbul Darülfünunu artık durmuştu. Kendisine kapanmıştı. Vustai bir tecerrüd içinde harici alemden elini ayağını çekmişti” (MEİSD 1 1946: 142).

Malche, hükümete 29 Mayıs 1932’de sunduğu raporunda, Darülfünunda “müderris ve muallimlerin” harici işlerinin çokluğunu, tedrisatın müderrisin takririne inhisar etmesini, Darülfünunun ilmi kıymeti haiz belli başlı bir eser çıkaramamasını, tedris heyetinin sadece belirli saatlerdeki tedristen kendilerini sorumlu saymalarını, telifat ve neşriyatın yok denecek kadar az olduğunu... belirtmiş ve bu kurumda değişiklikler yapılmasının gerekliliğine işaret etmiştir.¹

kazanmasıdır. Ergin (1977: 1209-1229)’e göre, Darülfünun’un çağdaş bir üniversite görünümüne kavuşması ancak 1909’da gerçekleşmiştir.

¹ Bkz. (Malche 1939).

Bu raporu inceleyen Atatürk'ün direktifleriyle, hükümet 15 Mayıs 1933 tarihli toplantısında Darülfünunun kapatılmasını ve yerine yeni esaslarla yeni bir üniversitenin; İstanbul Üniversitesinin kurulmasına karar vermiş, 6 Haziran 1933'de 2252 sayılı kanunla Cumhuriyetin "Üniversite Reformu" olarak bilinen uygulamaları başlatılmıştır. Kanuna göre, 31 Mayıs 1933 tarihi itibarıyla Darülfünun ilga olmuş, 1 Ağustos 1933 tarihinden itibaren ise İstanbul Üniversitesi kurulmuş sayılacaktır. Bu kanun Darülfünunun 1919'da kazanmış olduğu "ilmi muhtariyet"¹ ve üniversite içinde Maarif Vekili Reşit Galip'in yönettiği bir tasfiye hareketi başlatılıyordu.² Bu tasfiye hareketinin önemli bir destekçisi, çıkardığı derginin adı nedeniyle "Kadro Hareketi" olarak bilinen, önderliğini Vedat Nedim (Tör), Şevket Süreyya (Aydemir) ve Yakup Kadri (Karaosmanoğlu)'nin yaptığı gruptur. Kadro'nun Şubat 1933 tarihli sayısında Şevket Süreyya'nın Darülfünun hakkındaki değerlendirmeleri oldukça çarpıcıdır:

"Cemiyetin ardında kalan, cemiyetin fütuhatını arkadan seyreden, yeni Türk neslinin beklediği orijinal terkipler ve izahlar yerine ona, zavallılığı abasının deliklerinden taşan bir Diyojen gururu altında, nihayet ya aynen nakiller, ya da daha kötü şeyler veren bir havanın içinden yol göstericiler değil, ancak yolda kalanlar çıkabilir. İnkılabımızın onuncu senesine bastığımız halde Darülfünunumuzun ilim, ilim diye bize sunacağı şey, hala bir kötü tercüme veya kötü bir adaptasyondan ibaret kalacaksa, bu şahsiyetsiz sermayeyi, onu bize sunanların kendileri için saklamaları daha hayırlı olur." (Aydemir 1933: 9).

Bu anlayışın etkisiyle 1933'de kurulan yeni üniversite sistemi II. Dünya Savaşı sonrasına kadar devam etmiştir. Savaş sonrasında kendini Sovyetler Birliği'ne karşı, demokratik değerleri savunan "Batı"nın bir parçası olarak bulan Türkiye, "Soğuk Savaş" olarak adlandırılan bu süreçte çok partili yaşama geçiş programını uygulamak

¹ "İstanbul Üniversitesinin Muvazene-i Umumiyyeye Alınmasına Dair Kanun"un birinci maddesi şöyledir: "2252 sayılı kanunla kurulan İstanbul Üniversitesi ve müteşekkil bulunduğu fakültelerle bunlara bağlı mektep ve müesseseler muvazene-i umumiye içine alınmıştır." (Maarifle İlgili Kanunlar, 1940: 63).

² Daha geniş bilgi için bkz. (Hirsch 1950; Tunçay-Özen 1984; Özen 1999).

zorunda hissetmiştir. Bunun bir parçası olarak, 1933 üniversite reformunun da gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Bu sırada, 1933'den itibaren ülkedeki tek üniversite olan İstanbul Üniversitesinin yanına, 1944'de İstanbul Yüksek Mühendis Mektebinin yeniden yapılandırılmasıyla kurulan İstanbul Teknik Üniversitesi eklenmiştir. Başta sadece bu iki üniversite ile ilgili olarak, 1946'da çıkarılan “Üniversiteler Kanunu” ile bütün üniversiteler tüzel kişiliğe ve bilimsel özerkliğe sahip kuruluşlar haline getirilmişlerdir.

13 Haziran 1946 tarihli ve 4936 sayılı bu kanun ile üniversitelerin tanımı yapılmış ve bu kurumlara bilimsel özerklik verilmiştir. Kanunun ilgili maddesi, (birinci madde), “Üniversiteler; fakültelerden, enstitü, okul ve bilimsel kurumlardan oluşmuş, özerkliği ve tüzel kişiliği olan yüksek bilim, araştırma ve öğretim birlikleridir. Her üniversitenin genel özerkliği ve tüzel kişiliği içinde, o üniversiteyi oluşturan fakülteler de, bu kanun hükümlerine göre bilim ve yönetim özerkliğine ve tüzel kişiliğe sahiptirler” (MEB 1953) şeklindedir.

Bu kanundan sonra ülkedeki iki üniversitenin yanına, söz konusu kanunla aynı yıl kurulan Ankara Üniversitesi eklenmiştir. Bu üniversite, 1935'de kurulmuş olan Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 1937'de kurulmuş bulunan Ankara Tıp Fakültesi, 1940'da Adliye Bakanlığından Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiş olan Ankara Hukuk Fakültesi ve 1943'de açılan Ankara Fen Fakültesini içine almaktaydı. Bundan sonra yeni üniversitelerin kurulması devam etmiş, 1955'de Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Ege Üniversitesi, 1957'de Erzurum Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Türk yüksek öğretim sistemine dahil olmuşlardır (Karamuk 1973: 163-164; Özen 1999: 271; Gök 1999: 6 vd.).

Katoğlu (2000: 497-498)'na göre, Ziya Gökalp'dan beri Türk aydınları ve Cumhuriyetin göz bebeği bir kurum olan üniversite 1933'den sonra kültür reformunun bir kesitini oluşturarak gelişmiş, 1946 üniversiteler kanunu ile de üniversite için bir yükselme dönemi başlamıştır. 1946 ile 1970'lerin başı arasındaki dönemi bu nedenle Türk üniversitelerinin “altın çağı” olarak değerlendirmek mümkündür. Aynı yazara göre, bu

altın çağın özellikleri, yabancı hocaların üniversite içindeki etkinliklerinin önce azalması, sonra tamamen sona ermesi, üniversite yayınlarının nicelik ve nitelikçe artışı, üniversitelerin toplumsal yaşamda etkili olmaya başlamaları ve serbest düşünce ile özerkliğin giderek güç kazanmasıdır.

Gerçi Türkiye’deki düşünen kesimin yabancı öğretim üyeleri hakkındaki görüşleri aynı değildir ve bu uzmanların Türk eğitim tarihinde oynadığı rolü bağımsızlığın zedelenmesine yol açan bir durum olarak değerlendirmeyenler daha çoktur. Örneğin Tekeli (1985: 663)’ye göre, 1933 üniversite reformu ile yabancı ülkelerden kaliteli öğretim üyeleri getirilmesi ve bunların özellikle Almanya’dan, Hitler faşizminin baskılarından kaçan Yahudi kökenli sosyal demokrat ya da sosyalist siyasi inançlı profesörler olması, Türkiye’de üniversitenin yapısına önemli katkılarda bulunmuştur; böylece 1930’larda, dönemin sıkça kullanılan deyimiyse, “Berlin dışındaki en büyük Alman üniversitesi” Türkiye’de kurulmuş, bu öğretim üyelerinden sadece İstanbul Üniversitesi değil, diğer yüksek öğretim kurumları da yararlanmıştır.

Bir de söz konusu “altın çağ”ın, yani 1946 ile 1970 arasındaki dönemin üniversitelerde tasfiyeler ile başladığının da altının çizilmesi gerekmektedir. 1946 tarihli kanundan bir yıl sonra Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde sol eğilimli olarak bilinen Behice Boran, Niyazi Berkes ve Pertev Naili Boratav’ın, kadrolarının iptali yoluyla görevlerine son verilmesi¹ bu dönemin pek de özgürlükçü bir dönem olmayacağını göstermektedir.

1946’da başlayan yeni dönemde, üniversitelerin sayısının artması yanında, açılan yeni üniversite ve yüksek okullarda yeni öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. 1950 sonrasında İktisadi ve Ticari İlimler Yüksek Okulları, İktisadi ve İdari İlimler Akademilerine dönüştürülmüş, Devlet Mimarlık ve Mühendislik ve Devlet Güzel Sanatlar Akademilerinin kurulmuş, 1954 sonrasında özel yasalı üniversiteler açılmıştır.

¹ Söz konusu tasfiyenin gerekçesi, dönemin TBMM Milli Eğitim Komisyonu tarafından şöyle ifade edilmiştir: “Komisyonumuz, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi’nde halk edebiyatı, folklor ve sosyoloji derslerini okutan üç öğretim üyesinin durumu üzerinde büyük bir dikkatle durdu. Komisyonumuz bu öğretim üyelerinin, Üniversiteler Kanunu’nun 3. maddesi gereğince görevlerini yerlerine getirmemiş olduklarına, aksine öğrencilere gerek dersleri, gerek yazıları ile zararlı telkinlerde bulunduklarına kanaat getirdiği bu öğretim üyelerinin derslerine ilgili fakültelerce bir müddetten beri ara verilmesine zaruret duyulmuş olduğunu da öğrenmiştir” (Özen 1999: 280). Ayrıca bu dönemle ilgili tasfiyeler konusunda, bkz. (Çetik 1998).

Bunlar Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1957) ve Hacettepe Üniversitesi'dir (1958). Aynı dönemde 1955'de Karadeniz teknik ve Ege Üniversiteleri açılmıştır. Ancak 1954'de Milli Eğitim Bakanına öğretim üyelerini bakanlık emrine alma yetkisinin tanınması üniversite özerkliğini önemli ölçüde zedelemiştir (Özen 1999: 271). Bu tarihten 1960'a kadar üniversiteler ile iktidar arasında giderek yükselen gerilim bundan sonra baş göstermiştir.

1960 darbesi öncesi üniversitelerdeki hükümet karşıtı tepki ve gösteriler ile darbe sonrası kabul edilen 1961 anayasasında üniversite özerkliğinin genişletilmesinin bu durumla ilgili olduğu söylenebilir. 1961 Anayasası üniversitelere bilimsel özerklik yanında idari özerklik hakkını da tanımış, üniversiteye dış müdahaleleri sona erdirmiş ve bilimsel özerkliği ciddi anlamda güvence altına almıştır.¹ Bunda ülkeyi 1960 darbesine götüren süreçte ordu ile üniversite arasındaki yakınlaşma da etkili olmuştur.

1961 anayasasından sonra özellikle 12 Mart 1971 muhtırası ve 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında anayasa ve kanunlarda üniversitelerdeki özerkliği daraltıcı bazı değişiklikler gerçekleştirilmiş², ancak üniversitelerdeki "bilimsel özerklik" statüsü –en azından yasalarda yer almaya- devam etmiştir.

Türkiye'de 1923 ile 1960 arasındaki yaklaşık kırk yıllık sürede, Cumhuriyetin ilk dönemi olarak da nitelenebilecek bu kuruluş sürecinde, ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarıyla bir bütün olarak Türk eğitim sisteminin gelmiş olduğu düzey ve

¹ 1961 anayasasında üniversiteler ile ilgili 120 madde şöyledir: "Üniversiteler, ancak devlet eliyle ve kanunla kurulur. Üniversiteler, bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir. Üniversiteler kendileri tarafından seçilen yetkili öğretim üyelerinden kurulu organları eliyle yönetilir ve denetlenir; özel kanuna göre kurulmuş Devlet Üniversiteleri hakkındaki hükümler saklıdır. Üniversite organları öğretim üyeleri yardımcıları, üniversite dışındaki makamlarca her ne suretle olursa olsun, görevlerinden uzaklaştırılmazlar. Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe araştırma ve yayında bulunabilirler. Üniversiteleri kuruluş ve işleyiş organları ve bunların seçimleri, görev ve yetkileri, öğretim ve araştırma görevlerinin üniversite organlarıncı denetlenmesi bu esaslara göre kanunla düzenlenir. Siyasi partilere üye olma yasağı üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları için uygulanmaz. Ancak bunlar partilerin genel merkezleri dışında yönetim görevi alamazlar."

² 12 Mart 1971 sonrası, 1961 anayasasının 120. maddesinde değişiklikler yapılmış, üniversitelere hükümetin müdahalesi meşrulaştırılmıştır. 12 Eylül 1980 sonrasında ise bütün yüksek öğretim kurumlarını Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) çatısına bağlayan 2547 sayılı Üniversiteler Kanunu kabul edilmiştir. Bu dönem, "sıkıyönetim komutanlıklarının isteği üzerine öğretim üyelerinin işine son

karşılaşılan sorunlar hakkında, Milli Eğitim bakanlığı tarafından 1958’de kurulan Türkiye Eğitim Milli Komisyonu’nun Ağustos 1958’de başlayan ve Haziran 1959’a kadar süren çalışması o zamana kadarki en ciddi eğitim inceleme ve planlama çalışması olarak söz konusu dönemin eğitimle ilgili durumu hakkında aydınlatıcı bilgiler vermektedir.

İstanbul Üniversitesinden Prof. Dr. Fahir İz’in başkanlığını yaptığı bu komisyonun üniversiteden gelen diğer üyeleri, İTÜ’den Prof. Dr. Mukbil Gökdoğan, ODTÜ’den Dr. Samim Sinanoğlu’dur. Kurul Talim Terbiye Kurulunun bazı üyeleri, İstanbul Milli Eğitim Müdürü, Bakanlığın bazı şube müdürleri ve öğretmenler ile müfettişlerden oluşmakta ve eğitimin kapsamlı olarak ele alınmasını amaçlamaktaydı. Kurulun danışmanlığını Kaliforniya Üniversitesinden Prof. Howard E. Wilson ve Fransa Aix-en-Provence Üniversitesinden Prof. Pierre Guillon yapmıştır. (Bkz. MEB TEMK 1960).

Türkiye Eğitim Milli Komisyonu, önce ülkedeki ondan fazla ilde, köy ilkokullarından üniversitelere kadar her düzeydeki eğitim kurumunu gezip incelemelerde bulunmuş ve buralarda eğitim yöneticileri ve öğretmenlerle vatandaşların fikirlerini almış, ardından Japonya, ABD, Fransa, İngiltere, Batı Almanya ve İtalya’ya gidilerek bu ülkelerdeki okulları gezerek ve ilgili kişilerle görüşmeler yaparak söz konusu ülkelerdeki eğitim ve okul sistemlerini de araştırmış ve raporunu Viyana’da kaleme almıştır.

Kurul raporunda okul öncesi eğitimden başlayarak, bütün kademelerde, Türkiye’de Cumhuriyetin başlangıcında belirtilen eğitim hedeflerine ulaşamadığını belirtmiştir. İlkokul öncesi ve ilkokul eğitimin yetersiz olduğunun belirtildiği raporda, “Her ne kadar bütün yurttaşlara Anayasa hükümleri gereğince asgari beş yıllık bir tahsil verilmesi derpiş edilmiş ise de aradan 36 yıl geçmiş olmasına rağmen, bu esas henüz gerçekleşebilmiş değildir.” (MEB TEMK 1961: 17) denmektedir. 7-11 yaş arasında bulunan 3.318.000 çocuktan, 1.038.779’unun okul ve öğretmen yokluğu yüzünden okutulamadığını, bunun ilköğretim çağındaki çocukların üçte birinin okulsuz kaldığı anlamına geldiği belirtilmektedir. Üstelik kurula göre sorun sadece nicelik değil nitelik de ilgilidir:

verilmesi”ni sağlayan 1402 sayılı sıkıyönetim kanunu ile en geniş tasfiyenin yaşandığı dönem olarak Türk

“Son otuz yıl zarfında, ilköğretim sahasında elde edilmiş olan büyük gelişmelere rağmen bugün, tesir, kalite, daha yukarı öğrenim seviyesi için sağlam bir temel vazifesi görme , memleketin ihtiyaçlarına cevap verme, ilköğretimin gayelerini gerçekleştirme bakımlarından ilkokulların kifayetli olmadığı komisyonumuzca müşahede edilmiştir.” (MEB TEMK 1961: 43).

Raporda bu sorunlar için alınacak önlemler arasında, köyler için bölge okulları açılması, ilkokulların tahsil süresinin uzatılması, müfredat programlarının değiştirilmesi gerektiği sıralanmaktadır (MEB TEMK 1961: 18, 40, 43, 47). Halk eğitiminin yetersizliğine de değinilen raporda, 1927’de %10,6 olan okuma yazma oranının 1955’de %40’a ulaşmış olduğu, ancak bunun yetersiz olduğu belirtilmektedir (MEB TEMK 1961: 18).

Raporun orta öğretim ile ilgili kısmında ise, bu eğitim kademesinin ıslaha en çok ihtiyaç duyulan kademe olduğu belirtilmekte, bu okulların çoğunun bina, eşya, tesisat ve eğitim araç ve gereçleri bakımından yetersiz olduğu, öğretmen ve idarecilerin genellikle istenilen ölçülerdeki niteliklere sahip olmadıkları, ayrıca da sayılarının yetersiz olduğu ifade edilmektedir (MEB TEMK 1961: 48). Üzerinde durulan başka bir konu, ilk ve orta öğretim müfredat programları arasında bir koordinasyon olmaması, bunun orta öğretime geçen öğrencilerin uyumsuzluk yaşamalarına neden olmasıdır.

Mesleki ve teknik eğitim alanında da, eğitimle ilgili araç ve gereç ile binaların yetersizliği vurgulanmaktadır (MEB TEMK 1961: 52-56). Üniversitelerin de istenilen durumda olmadığı, “verimin her manası ile düşük olduğunun” belirtildiği raporda bu konuyla ilgili olarak ifade edilen sorunlar, orta öğretimden öğrencilerin eksik bilgi ve donanımla geldikleri, öğrenci sayısının fazlalığı, kitap, dergi, laboratuvar vb. eksikliklerin olduğudur (MEB TEMK 1961: 57). Kurulun öğretmen yetiştirme ile ilgili değerlendirmeleri de genelde bu konudaki eksiklikler ve sorunlar üzerinde yoğunlaşmaktadır.¹

eğitim tarihine geçmiştir.

¹ Eğitim Milli Komisyonunun 1959’da Milli Eğitim Bakanlığına sunduğu ve eleştirilerle dolu bu rapor, dönemin DP hükümeti tarafından kamu oyuna açıklanmamıştır. 27 Mayıs darbesinden sonra kurulan

Eğitim Milli Komisyonu gibi, Yedinci Milli Eğitim Şurası öncesi kurulan ve çalışmalarını 1960'da Milli Eğitim Bakanlığına sunan Milli Eğitim Planlama Kurulu da, çalışmalarını bitirdikten sonra sunduğu raporda yeni Türk devletinin kurduğu eğitim sisteminin ilk kırk yılı hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Söz konusu kurul 1959'a kadarki eğitimin durumunu incelemiş ve bir rapor hazırlayarak 1962 tarihli Şuranın gündemine sunmuştur.

Cumhuriyetin kurduğu yeni eğitim sistemini ve uygulamalarını değerlendirmesi yanında, yapılması gerekenler konusunda da ayrıntılı öneriler sunan bu kurul, dönemin önemli eğitimcileri ve üniversitelerden bilim adamlarından oluşmaktaydı.¹

Milli Eğitim Planlama Kurulunun raporunun girişinde, Eğitim Milli Komisyonunun, "Türkiye'de eğitim sistemine hakim ve şümullu bir eğitim nazariyesine, bir eğitim felsefesi görüşüne rastlanmadığı ve Türk eğitim sisteminin gelişmesi için bir plana ihtiyaç duyulduğu" görüşünün benimsendiği belirtilmektedir (MEB MEPGK 1960: 9).

2. CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

2.1. Genel Durum ve Teşkilatın Kurulması

Cumhuriyetin ilan edildiği yıl, ülkedeki öğretmenlerin sayısı yaklaşık olarak 12-13 bin olarak tahmin edilmektedir. Bunların bine yakını ortaokul, beş yüz kadarı lise, diğerleri ise ilkokul öğretmenleridir. Yüksek okullardaki öğretmenlerin (öğretim üyelerinin) sayısı ise 328 idi (Akyüz 1978b: 222). İlkokullara öğretmen yetiştiren okulların (Darülmuallimin-i İptidaiyeler) sayısı, 1923-1924 öğretim yılında 20 idi. Bunların 7'si kız, 13'ü erkek öğretmen okuluydu (Ayas 1948: 405). Bunların dışında, ilkokullara

hükümetin Milli Eğitim Bakanı olan Fehmi Yavuz'un Milli Eğitim Planlama Kurulunun raporuna yazdığı önsözde belirttiği bu durum, önceki hükümetin anti demokratik bir tutumu olarak gösterilmektedir (Bkz. MEB MEPGK 1960: Önsöz). Ancak 1958'de yönetimde bulunan DP hükümetinin söz konusu kurulun yasal zeminini hazırladığı ve çalışmaları için uygun ortam hazırladığının da unutulmaması gerekir.

¹ MEPGK (Milli Eğitim Planının hazırlığıyla Görevli Kurul), Fahir İz (Kom. Bşk.), Prof. Dr. Enver Ziya Karal (DTCF, Kom. Bşk. Yard.), Ord. Prof. Dr. Ratip Berker (İTÜ), Prof. Dr. Turhan Feyzioğlu (ODTÜ Rektörü), Emil Galip Sandalcı (Gazeteci), Dr. Cavit Orhan Tütengil (İÜ İF Asistanı), Nuri Kodamanoğlu

müfettiş veya Darülmuallimin-i İptidaiyelere öğretmen yetiştiren Darülmuallimin-i âli'nin ihzari ve iptidai kısımları sadece İstanbul'daki Darülmualliminlerde bulunmaktaydı.

Cumhuriyet döneminde ilk olarak başkanlığını Fethi Bey (Okyar)'ın, Maarif Vekillğini ise İsmail Safa [Özler]'in yaptığı Beşinci İcra Vekilleri Heyetinin icra programında öğretmen yetiştirme işiyle ilgili olarak önemli düzenlemelerin yapılacağı belirtilmiştir. 14 Ağustos 1923'de göreve başlayan ve programını 5 Eylül'de sunan bu hükümetin programında eğitime 12 madde ayrılmıştır. Bunlardan üçüncü maddede, “ilk tahsil mektepleriyle idadi ve liselerin, Darülfünunun ve âli meslek mekteplerinin mütevaziyen tekamülüne itina olunacak, iptidai Darülmualliminler ile idadilere muallim ve muhtelif mıntikalara ehliyetli ilk tedrisat müfettişleri yetiştirmek için orta Darülmuallimin ve Darülmuallimat açılacak ve âli Darülmuallimin müdavimlerinin ayrıca mesleki malumat almaları ve tatbikat görmeleri esbabı temin edilecektir” denmekte, aynı programın sonraki maddesinde ise, “Maarif Vekaletince bu seneden itibaren memleketin muayyen noktalarında Darülmuallimin ve Darülmuallimat ve tam devreli liseler açılmak ve bunları her türlü vesaitle teşhiz etmek suretiyle kuvvetli irfan merkezleri tesis (edileceği)” (Dağlı-Aktürk 1988:15) belirtilmektedir.

Aynı programın 11. maddesinde ise “Muallimliğin bir meslek-i mahsus haline ifrağı ve menşelerinin tevhidî” için düzenlenen bir layihanın meclise sunulduğu ifade edilir. Bu öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesinin ilk adımıdır.

Bu amaçlara karşın, Cumhuriyetin ilk döneminde öğretmen yetiştiren kurumlar konusunda izlenen yolun, sayıları nispeten çok, öğrencileri ise yetersiz olan bu kurumların sayısını azaltarak öğrenci mevcudunu çoğaltmak, öğrenim kalitesi ve niteliklerini yükseltmek olduğu görülmektedir (Akyüz 1978b: 222-223). Gerçi II. Meşrutiyet ve öncesinden itibaren ülkede öğretmen sıkıntısı bulunduğu hesaba katılırsa (Aytekin 1991, Ayas 1948, Ergin 1977) Cumhuriyetin ilk yıllarındaki öğretmen yetiştiren kurumların sayısının çok olmadığı görülecektir. Belki de öğretmen yetiştiren

(Millî Eğitim Müsteşarı), Hasan Ali Yücel (Eski Millî Eğitim Bakanı), Reşat Tardu (Eski Müsteşar) ve Orhan Mersinli (Eski Karayolları Genel Müdürü)'den oluşmaktaydı (MEPGK 1960: Önsöz).

kurumların sayısının kısa süre içinde hızla arttırılmamasını, bu okulların daha iyi kontrol edilmesi ve programlarının oluşturulması için bir süre bekleme gereğinin duyulması ile açıklamak daha doğrudur. Ancak bundan hareketle Osmanlı eğitim düzeninin Cumhuriyet döneminde de siyasi, teorik ve içerik olarak çok uzun süre daha sürdürüleceği sonucunu çıkarmak (Göldaş 1984 : 16) da doğru değildir. Çünkü yeni eğitim düzeninin kurulması için bir süre eski sistemin kurumlarının faaliyetlerine devam etmesi bir zorunluluk sonucuydu. Ayrıca Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim konusunda neler yapılabileceğini belirlemek amacıyla ülkeye yabancı uzmanların davet edilmesi ve gelen uzmanların verdikleri raporların Cumhuriyet hükümetleri tarafından ciddiye alınması, yeni devletin bu alandaki çalışmaları önemli bulduğunu, ancak yapılacak faaliyetler konusunda temkinli davrandığını göstermektedir.

Cumhuriyetin ilk döneminde eğitim alanında yapılan değişikliklerin önemli bir kısmının, John Dewey'in verdiği raporlardan etkilendiği söylenebilir. Dewey'in önerileri, okul sistemi, program geliştirme, öğretmen yetiştirme, eğitim maliyesi ve eğitim bakanlığı teşkilatının yeniden düzenlenmesi konularıyla ilgiliydi.¹

Dewey öğretmen yetiştirme konusunda, öncelikle öğretmenlerin mesleki bilgileri ve donanımları ile meslekte yükselmeleri hususlarında sorunlar olduğunu saptamış ve bazı çözümler önermiştir. Ona göre, 1924 Türkiye'sinde “muallim mekteplerinin iki büyük ihtiyacı vardır. Biri kıymetçe tekemmül ve inkişaf etmeleri (...), diğer mühim bir ihtiyaç ta muhtelif nevide muallim mektepleri tesisi ve her muallim mektebi derslerinde tenevvü (çeşitlilik) husule getirilmesidir” (1929: 19).

Yalnız iptidai ve tali derecede öğretmen ve tatbikat okulları açılmasını yeterli bulmayan Dewey, özellikle köy okulları konusunda önemli önerilerde bulunmaktadır:

“Köy mekteplerine bilhassa Türk hayatının temeli olan çiftçilerin icraatlarına tekabül edecek mekteplere muallim yetiştirmek için muhtelif tipte muallim mekteplerine ihtiyaç vardır. Mekteplerde köylülerin ve çiftçilerin alaka ve ihtiyaçlarına hususi bir ehemmiyet verilmeden tahsilin

¹ Bkz. (Dewey 1939).

umumi ve mecburi kılınması içtimai zararlar verecek fevkalade bir tehlike teşkil eder. Köylülerle çiftçilerin ihtiyaçları ayrıca düşünülmeden vücuda getirilecek bir maarif sistemi nazari ve skolastik olur. Ve genç nesli, herhangi diğer bir meslekte muvaffakiyetini temin etmemekle beraber onları köy hayatından kolaylıkla uzaklaştırır. Bundan başka Türkiye’de milli refahın inkişafı ziraat ameliyatının ıslahile sıkı bir surette alakadardır. Bu itibar ile Türkiye maarifi için en mühim mesele, derslerinin mevzuları köy hayatına iyice merbut olacak bir nevi iptidai ve tali mektepler tesisidir. Ancak bu suretle mektebin ameli faidesi herkesin nazarında taayyün eder. Ve mekteple alınan malumatın ameli hayata tatbiki mümkün olur. Fakat bu neticenin elde edilmesi ancak ilmi bir tarzda ve ihtimam ile bu gayeye hizmet edecek muallim mektepleri açmakla temin edilebilir” (Dewey 1939: 19-20).

Dewey’in bu önerilerinin köy eğitmen okulları ile daha sonra açılacak olan Köy Enstitüleri için düşünsel temel hazırladığı söylenebilir. Cumhuriyet sonrası okul sisteminde halkın yoksul ve köylerde yaşayan kesimine eğitimin ulaştırılması çabası dikkat çekicidir. Yeni açılan öğretmen okullarının da bu amaca hizmet etmeye başladığı görülmektedir. Burada üstünde durulması gereken bir unsur, yeni Türk devletinin Aydınlanmacı niteliğiyle ilgilidir. Atatürk’ün birçok kez belirttiği okuryazarlık oranının arttırılması, bilginin ülkenin en ücra yerlerine ulaştırılması gerektiği, hatta yeni Türk harflerine geçişin nedenlerinin başında yeni harflerin halk tarafından daha kolay öğrenilebileceğinin savunulması¹, ülkenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik sorunlar ve geri kalmışlığa karşın, devletin halkın *Aydınlanması* için gösterdiği çabalarda ciddi olduğunu göstermektedir.

Yeni Türk devletinin ilk yıllarındaki eğitim politikasının önemli parametreleri olarak ele alınabilecek olan, Osmanlı’dan kalan öğretmen okullarının reformize edilmesi ile

¹ Atatürk’ün, “Bu memleketin sahibi aslisi ve heyeti içtimaiyemizin unsuru esasisi köylüdür... Bizim takip edeceğimiz maarif siyasetinin temeli, evvela mevcut cehli izale etmektir. Umum köylüye okumak, yazmak ve vatanını, milletini, dinini, dünyasını tanıtacak kadar coğrafi, tarihi, dini ve ahlaki malumat vermek ve ameli erbaayı (matematikte dört işlemi) öğretmek, maarif programımızın ilk hedefidir” ile 1924’de söylediği “Memlekette maarif nurunun yayılmasına ve en derin köşelere kadar nüfuz etmesine bilhassa nasbı nazar ediyoruz” (Atatürkçülük 1988: 290, 292) sözleri, bu konuda aydınlatıcıdır.

yenilerinin açılmasında, öğretmen okulu öğrencilerine verilen eğitim ile bu okulların mezunlarının Anadolu'ya tayin edilmelerinde ve ülkenin kırsal yapısına uygun politikalar üretme çabasında Anadolu'nun geri kalmış bölgelerine ulaşma çabasının izleri görünmektedir. Bunun yanında, belki de bu politikanın etkisiyle, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmenlik mesleğinin idealler üzerine kurulu, fedakarlık gerektiren, halkın Aydınlanmasının, köylerin, köylülerin ezilmişliğine, yoksulluklarına çare olacak “kutsal” bir meslek olarak yapılandırıldığı da görülmektedir. Gerçi öğretmenliğin bu yanının kimi özellikleriyle Osmanlı dönemi için de geçerli olduğu söylenebilir. Ancak devlet açısından söz konusu idealistliğin Cumhuriyet dönemindeki kadar desteklendiği söylenemez.

2.2. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştiren Eğitim Kurumları

Cumhuriyet'in ilk kırk yılında öğretmen yetiştiren kurumlar, ilköğretim düzeyinde köy ilkokulları ve orta öğretim düzeyinde mesleki ve teknik liseleri de kapsayacak şekilde, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri yetiştiren genel eğitim kurumları ve sadece köy okullarına öğretmen yetiştiren eğitim kursları ile bunların devamı olarak kabul edebileceğimiz Köy Enstitüleri olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Eğitim programları ve uygulamalar ile kurumsal amaçlar açısından da yapılması mümkün olan bu ayırım ile Cumhuriyetin eğitim ve öğretmen yetiştirme alanında kendine özgü deneyimlerden biri olan Köy Enstitülerinin öğretmen yetiştirme konusundaki farklı niteliklerinin de açıklanması mümkün olacaktır.

2.2.1. Öğretmen Yetiştiren Genel Eğitim Kurumları

Cumhuriyetin ilk kırk yılında, Osmanlı Devleti'nden devralınan ve adları “İlk Muallim Mektepleri” olarak değiştirilen ve sayısının 20 olduğunu belirttiğimiz Darülmuallimin ve Darülmuallimatların yanına, öğretmen yetiştirmek amacıyla yeni kurumlar açılmıştır. Bunları açılış tarihleri itibarıyla şöyle sıralanabilir;

1- *Köy Muallim Mektepleri*: İlki 1926'da Kayseri'de, ikincisi 1927'de Denizli'de açılan üç yıl süreli, köy öğretmeni yetiştirmeye yönelik okullardır.(Öztürk C. 1999: 296).

Darülmualimin ve Darülmualimatların devamı niteliğindeki öğretmen okullarının, Mustafa Necati'nin Maarif Vekilliği döneminde, *İlk Muallim Mektepleri* ve *Köy Muallim Mektepleri* olmak üzere ikiye ayrılmasıyla, ikincisinin örneği olarak faaliyete geçmişler, ancak sadece yukarıda belirtilen iki okulun açılmasıyla sınırlı kalmışlardır. 1932 ve 1933'de kapatılmalarının gerekçeleri, öğrencilerinin şehir ve kasabalardan alınması ve köye göre yetiştirilememeleri olarak gösterilmiştir. Bunların yerini 1936'da açılmaya başlanan Eğitim Kursları almıştır.

2- *Orta Muallim Mektebi*: 1926-1927 öğretim yılında, ortaokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla Konya'da açılmış iki yıl süreli bir okuldur. Başta sadece Edebiyat bölümünden oluşmaktaydı. Bir yıl sonra Ankara'ya taşınarak, Pedagoji bölümü eklenmiş, 1928-1929 öğretim yılında ise tarih-coğrafya, fizik ve tabii bilimler ve matematik bölümleri eklenerek iki yıllık bir genel bilgi hazırlık döneminden sonra bir buçuk yıllık öğretmen meslek eğitimi veren bir okul haline getirilmiştir. Okulun adı 1929-1930 öğretim yılının başında *Gazi Orta Muallimi Mektebi ve Terbiye Enstitüsü* adını almış, 1932-1933 öğretim yılında ise süresi dört yıla çıkarılmıştır. Aynı tarihte süreleri üç yıl olarak belirlenen resim-iş ve beden eğitimi bölümleri açılmıştır. 1934-1935 öğretim yılında hazırlık sınıfları kaldırılan okulun statüsünde 1936'da değişiklikler yapılmış ve bu tarihten itibaren okula iki-üç yıl öğretmenlik yapan ilkokul öğretmenleri sınavla alınmaya başlanmış ve bir buçuk yıllık bir eğitim sonrası bunlara ortaokullarda öğretmenlik yapma hakkı verilmiştir. Daha sonra okula bazı yeni bölümler eklenmiştir; bunlar 1937-1938 öğretim yılında müzik, 1941-1942'de Fransızca, 1944-1945'de İngilizce, 1947-1948'de ise Almanca bölümleridir. Okulun bölümleri ve süresinde daha sonra da değişiklikler yapılmaya devam edilmiştir. 1946-1947 öğretim yılında, 2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şurasında alınan bir karar doğrultusunda, ortaokulda okutulacak her ders için ayrı bir öğretmen yetiştirilmesinin gereksizliği düşünülerek¹, Türkçe, tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi, matematik, tabiat bilgisi, fizik ve kimya derslerinin tümünü okutabilecek öğretmenler yetiştirmek amacıyla Enstitüde "Toplu Dersler Bölümü" kurulmuştur. Bu bölüm 1949-1950 öğretim yılında Fen ve Edebiyat Bölümlerine ayrılmış, bu tarihten itibaren bütün bölümlerin

¹ Bkz. (Milli Eğitim Bakanlığı Üçüncü Milli Eğitim Şurası 1991).

süresi üç yıl olarak saptanmıştır. Okul *Gazi Eğitim Enstitüsü* adını da bu tarihte almıştır.¹

3- *Ana Muallim Mektebi*: Okul öncesi eğitimi öğretmenleri yetiştirmek amacıyla 1927'de Ankara'da açılmış olan bu okul, ortaokul üzerine iki yıl olarak belirlenmiştir. 1931-1932 öğretim yılında İstanbul Kız Mektebi'ne nakledilmiştir. Zaten Osmanlı Devleti'ndeki ilk ana okulu öğretmenleri bu kurum içinde, o zamanki adıyla İstanbul Darülmuallimatı içinde, 1915'de açılmıştı. 1932-1933 öğretim yılında faaliyetine son verilmiştir.

4- *Kız Teknik Öğretmen Okulu*: Kız teknik öğretim okullarına meslek dersi öğretmeni, ortaokullara biçki-dikiş öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1934-1935 öğretim yılında Ankara'da açılmıştır. Öğrenim süresi Kız Enstitüleri mezunları için iki yıl olarak belirlenmiştir. Normal öğrenim süresinin üstünde ihtisas yapanlar kız teknik öğretim okullarında görevlendirilmekteydiler. 1938-1939 öğretim yılında okulun öğrenim süresi üç yıla çıkarılarak uzmanlık bölümlerinin sayısı arttırılmış, 1947-1948 öğretim yılında ise öğrenim süresi dört yıllık yapılarak yüksek okul düzeyine getirilmiştir. Bu okul 1961-1962 öğretim yılında *Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu* adını almıştır. Okul yatılı olarak faaliyet göstermekteydi.

5- *Erkek Ertik Öğretmen Okulu*; Teknik okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 1937'de Ankara'da açılmıştır. Üç yıl süreli ve yatılıdır. 1946-1947 öğretim yılında adı *Erkek Teknik Öğretmen Okulu* olarak değiştirilerek yüksek okula dönüştürülmüş ve süresi de dört yıla çıkarılmıştır. Orta dereceli mesleki ve teknik okullara atölye ve meslek dersleri öğretmenleri yetiştiren bu okulun adı 1962'de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiş, 1982'den sonra ise Gazi Üniversitesine bağlı Erkek Teknik Öğretmen Okulu adını almıştır.

6- *İlk Öğretmen Okulları*: Osmanlı Devleti zamanındaki Darülmuallimin ve Darülmuallimatlar 1924'de Erkek ve Kız Muallim Mektepleri adıyla öğretmen yetiştirmeye devam etmişler, 1954'de Köy Enstitüleri ile birleştirildikten sonra *İlk*

¹ Okul 1980'de Gazi Yüksek Öğretmen Okulu, 1982'de ise Gazi Üniversitesi'nin kurulmasına temel

Öğretmen Okulları adını almışlardır. Daha önce 1932’de ortaokul mezunları için üç yıl süreli olarak belirlenen bu okullar, 1954’den sonra ilkokul sonrası için altı, ortaokul sonrası için ise üç yıllık yapılmışlardır. Bu okullar 1954’de Köy Enstitüleri ile birleştirilmeden önce, 1953’de yapılan program değişikliğiyle okutulan derslerin özel amaçları, Köy Enstitüleri ile aynılaştırılmıştır. İlk kez öğretmen okullarında okutulan derslerin amaçlarının ayrıntılı olarak belirtildiği bu programa göre, “öğretmen okulları ve köy enstitüleri: ilkokullara öğretmen yetiştiren; ilkokul çağındaki ve bu çağdan önceki çocuklarla ilgili pedagojik problemler üzerinde incelemeler yapan; ilkokullarda görevli öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yardım eden” öğretim kuruluşları olarak tanımlanmışlardır (Ataunal 1977: 96). Aynı program öğretmen okullarının öğrencilerine, yani öğretmen adaylarına hangi davranışları kazandıracağını da ayrıntılarıyla belirlemiştir. Bu amaçlar öğretmenlerin alan bilgilerinden daha çok, çevre ile ilişkileri, öğretmenliğin eğitimci yanının güçlü kılınması ve öğrenciler ile halkla iyi ilişkiler kurabilme becerisinin kazandırılmasıyla ilgilidir.¹

7- Ticaret Öğretmen Okulu: Ticaret okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla 1956’da açılmış, 1959’da öğrenim süresi dört yıla çıkarılmıştır. 1966’da okulun adı Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir.²

oluşturarak bu üniversiteye bağlı Gazi Eğitim Fakültesi adını almıştır.

¹ 1953 tarihli programda İlk Öğretmen Okullarının amaçlarının belirtildiği madde şöyledir: “Öğretmen okulları, eğitim ve öğretim çalışmalarında, öğretmen adaylarını:

a-Milli Eğitim amaçlarını benimsemiş ve vazife alacağı okullarda bu amaçları gerçekleştirebilecek bilgileri ve maharetleri kazanmış,

b-Yurdun her yerinde seve seve hizmette bulunmaya hazır,

c-Görevlendirilecekleri ilkokulların ders ve iş konularına bilgi ve maharet bakımından hakim,

ç-Bu bilgileri kendi kendilerine iletme kabiliyetini kazanmış,

d-Eli işe yatkın, neşeli ve iyimser,

e-Hayat ve meslek meselelerini ilmi görüşle mütalaa edebilen,

f-Araştırmacı, yapıcı ve sanatsever,

g-Bilgilerini öğrencilere en uygun yollardan kazandırma tekniğini kazanmış,

ğ-Görev alacağı çevreyi –ve bilhassa köyü- tanıyıp iletirmek üzere, o çevreye uyma kabiliyetini kazanmış,

h-Çocuğu seven ve anlayan, meslek çalışmalarında her şeyden önce mürebbi olduğu şuuruna sahip,

ı-Halkı okula ısındırmasını ve ailelerle işbirliği kurmasını bilen,

i-Yaşayışı ve çevresine yaptığı tesir bakımından örnek tutulmaya layık birer meslek adamı olarak yetiştirmekle vazifelidir” (Ataunal 1977: 96-97).

² 1981’de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile, daha önce Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren bu okullar, diğer enstitü, akademi ve yüksek okullarla birlikte, Bakanlar Kurulu tarafından 1982’de çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında ilgili üniversitelere bağlanmıştır. 1989-1990 öğretim yılından itibaren ise, öğretmen yetiştiren bütün eğitim kurumlarının süresi en az dört yıl (lisans) düzeyine çıkarılmıştır. Günümüzde

Sıralanan bu okulların yanında, Cumhuriyetin öğretmen yetiştiren kurumlarının arasında sayılması gereken bir okul da, 1891’de açılan Darülmuallimin-i âli’nin devamı olan ve Osmanlı Devleti’nde yüksek öğretmen okullarının başlangıcı olarak kabul edilen (Kavcar 1982: 198) ve 1924 yılında *Yüksek Muallim Mektebi* adını alan kurumdur. Bu okul 1930’larda Yüksek Öğretmen Okulu olarak anılmaya başlanmıştır. 1959’a kadar sadece liselere öğretmen yetiştiren bu okul, bu tarihte yeni bir işleyiş modeline kavuşturulmuş, böylece okula azalan ilginin artmasına çalışılmıştır. Buna göre, lise eğitimi sonrası, üniversitelerin Fen ile Edebiyat fakültelerinde öğrenim görmeye başlayan öğrenciler arasında yapılacak bir sınav kazanılması koşuluyla öğrenciler parasız yatılı olarak eğitim alacaktı. Bu tarihte okulun yatılı hale getirilmesi ile köy kökenli öğrencileri hedeflemeye başladığı görülmektedir. Ancak mezun olanların görev yerleri yine liseler olacaktı. Söz konusu projenin denendiği okul Ankara Yüksek Öğretmen Okulu idi.¹ Projenin başarılı bulunması üzerine 1964’de İzmir’de ikincisi açılmıştır.²

Bu arada, söz konusu eğitim kurumları dışında, bazı özel dal öğretmenlerinin ilk ve orta öğretim kurumlarında öğretmen olarak görevlendirilmesinde farklı eğitim kurumlarının mezunlarından da yararlanılmıştır. 1925’de Ankara’da açılan *Musiki Muallim Mektebi*¹ müzik öğretmenleri, 1952’de Gazi Eğitim Enstitüsü’ne bağlı olarak açılan ve kısa bir süre sonra (1955’de) kapatılan Özel Eğitim Bölümü özel eğitim kurumlarına öğretmen, yönetici ve müfettiş, 1882’de kurulan Sanayi-i Nefise Mektebi’nin devamı olan İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi ve İstanbul Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu gibi kurumlar da resim öğretmenleri yetiştirmişlerdir.

Ayrıca Mustafa Necati’nin Maarif Vekilliği döneminde (1926-1929) ülkenin bazı merkezlerinde açılan ve “A ve B Kursları” olarak bilinen eğitim kurslarında binlerce

üniversitelerin eğitim fakültelerinin öğretmenlik bölümlerinden mezun olanlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, bu bakanlığa bağlı ilk ve orta öğretim kurumlarına öğretmen olarak atanmaktadır.

¹ Bu okul ile ilgili olarak, bkz. (Kavcar 1982; Öztürk C. 1998).

² Ancak bu okullar 1974’de başlatılan Öğretmen Liseleri uygulaması ile gerilemeye başlamıştır. Çünkü bu uygulama ile öğretmenlik lise düzeyinden itibaren seçilen bir meslek haline getiriliyordu. Sonuçta daha çok siyasi nedenlerle öğrenci kaynağı sona erdirilen bu okullar 1978’de tamamen kapatılmıştır.

öğretmen yetiştirilmiş ve öğretmen okulu mezunu olmayan ilkokul öğretmenlerine pedagojik formasyon kazandırılmıştır. Aynı bakan döneminde ülkedeki ilkokul öğretmeni açığının kapatılması amacıyla bazı ortaokullara pedagoji sınıfları açılarak öğretmen yetiştirilmesine çalışılmıştır. Ancak bu ikinci uygulama başarılı olamamıştır. 1961’de ise çıkarılan bir yasayla ortaokul ve dengi okullardan mezun olanlar bazı kurslardan geçirilerek muvakkat (geçici) öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir. Ancak bu ve sonraki dönemlerde ortaya çıkan benzeri uygulamalar² öğretmenlik mesleğinin itibarının azalmasına yol açan uygulamalar olarak Türk eğitim tarihine geçmişlerdir.

2.2.2. Köy Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri

Köy Eğitim Kursları, Köy Muallim Mekteplerinin 1932’de kesintiye uğraması sonrası, bunların devamı olarak 1936’da faaliyete geçmiş eğitim kurumlarıdır. Dönemin Eğitim Bakanı Saffet Arıkan ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un çalışmalarının bu kurumların açılmasında büyük etkisi vardır. Bunun yanında Köy Muallim Mekteplerinin kapatılmış olmasının oluşturduğu tepkiler de etkili olmuştur. Söz konusu dönemde köylerin kalkınması ve Cumhuriyetin eğitim hamlesinin köylere ulaştırılması, “köycülük” olarak adlandırılan bir fikir ve eylem hareketinin çıkmasına yol açmış bulunmaktaydı. Bu harekete, Cumhuriyet Halk Fırkası’nın programı çerçevesinde hareket eden Halkevleri ile Halkevleri dergisi *Ülkü* öncülük etmekteydi. Özellikle 1930’un başlarından itibaren *Ülkü*’de ayrı bir bölüm halinde, “köycülük” başlığı altında yazılar yayınlanmakta ve köylerin geri kalmışlığının önüne geçmenin, nüfusun büyük bir kısmını oluşturan köylülerin daha çağdaş koşullarda yaşamasının çareleri üzerinde tartışmalar yapılmaktaydı.³

¹ Bu okul 1935’de Türkiye Musiki ve Tiyatro Akademisi adını almış ve Ankara Devlet Konservatuvarı’nın temelini oluşturmuştur. Bunun ardından 1937’de Gazi Orta Muallimi Mektebi ve Terbiye Enstitüsü’ne bağlanmıştır.

² 1974’deki “Mektupla Yüksek Öğretim” ve 1978’deki “Hızlandırılmış Yüksek Öğretim” programları yoluyla öğretmen yetiştirilmesi sonunda mezun olup öğretmenlik yapanların sayısının 100 bin civarında olduğu bilinmektedir (Öztürk C. 1998).

³ Örnek olarak Nusret Kemal imzalı ve “Köy Seferberliğine Doğru” başlıklı bir yazıda, yürütülen inkılabın yolunda üç noktaya önem verilmesi gerektiği belirtilmekte ve bunlar, “köy iktisadını canlandırmak, köyleri inkişaf ettirmek ve köylüyü bir demokrasi vatandaşı olarak yetiştirmek” olarak belirtilmektedir (*Ülkü* 1933; 5: 355-361). 1933’den 1940’lara kadar süren “köycülük” faaliyetleri içinde köylerin mimari, açıdan geliştirilmesi, modern anlamda kullanışlı sağlık, eğitim, tarım, hayvancılık tesislerine kavuşturulması ve kültürel olarak canlandırılması konularında birçok araştırma yapılmış ve *Ülkü*’de yayınlanmıştır (Bkz. *Ülkü* 1933- 1939 sayıları).

Cumhuriyetin modern yüzünün köylere ulaşması anlamına gelen birçok çabanın içinde, Köy Eğitim Kurslarına büyük önem verilmesi, söz konusu köycülük fikrinin de etkisiyle gerçekleşmiştir. Eğitim Kurslarına Atatürk de önemli destek vermiş ve “eğitmen kursları” adını kendisi vermiştir. Sistem, askerde okuma yazmayı öğrenen er ve erbaşların köylere döndükleri zaman öğrendiklerini köylülerine öğretmesi üzerine kurulmuş, ama zamanla bu konuda elde edilen başarı üzerine daha yaygın bir hale gelmiş, bu kurslar için özel eğitim yerleri açılmıştır. İlk kurs merkezi 1936’da Eskişehir’de kurulan Çifteler Eğitim Kursu’dur.

Eğitmen Kurslarının devlet tarafından giderek önemsenmelerine ve daha sonra açılacak olan Köy Enstitülerine zemin hazırlamalarına neden olan esas unsurlardan biri de, 1929 dünya ekonomik krizinin 1930’larda Türkiye’ye olumsuz etkilerinin giderek daha çok hissedilmesi olmuştur. Devletin köylere yönelik eğitim faaliyetlerinde daha az masraflı ve daha etkili yöntemler bulma arayışları içinde, bu kurslar halka ulaşmada önemli bir araç olarak düşünülmüş ve devlet tarafından benimsenmiştir.¹

Eğitmen kurslarını gerektiren bir diğer etken de köylerdeki öğretmen sıkıntısıydı. 1938’de mevcut ilkokul öğretmenlerinin 6.800’ü, nüfusları 3.799.000 olan şehir ve kasabalarda çalışırken, nüfusun yaklaşık % 75’inin (yaklaşık 14.000.000) yaşadığı köylerde çalışan öğretmenlerin sayısı sadece 6.950 idi. Bu durumda mecburi ilköğrenimi gerçekleştirebilmek için ilerde gerekecek öğretmenlerin % 90’ının köylerde görevlendirilmesi gerekmekteydi (Tonguç İ.H. 1938: 186-187).

¹ Maarif Bakanı Saffet Arıkan’ın, TBMM’de Mayıs 1936’da Bakanlık bütçesi görüşülürken bu konuda söyledikleri şöyledir: “...Bütün köylerin muallim ve mektep ihtiyacını temin etmek hem zaman ve hem de çok para ister. Onun için biz, bugünkü sistemin değiştirilmesi lüzumuna kani olduk. (...) küçük zabıtlık yapmış olanlar bugün köylerde mükemmel muallimlik yapmaktadırlar. (...) Bunlar köylerinde çocukları başlarına toplayarak onlara okuma yazmayı öğretmektedirler. Bunlar bizim için çok kıymetli ve köyde oturan, köylü ile hemhal olan, köylünün dertlerinden anlayan elemanlardır. Bu gibi unsurlardan istifade etmek istiyoruz. Bunların keyfiyetçe en iyilerini toplayarak ve Ziraat Vekaletiyle teşriki mesai ederek yedi, sekiz aylık bir kurstan geçireceğiz. Bunlara verilecek vazife, köylüye okuyup yazma, faize kadar basit hesap öğretmek, Türk tarihi ve coğrafya hakkında mücmel ve fakat temelli malumat vermek, aynı zamanda hayat bilgisi işini ve ziraat bilgilerini köylüye ameli olarak öğretmektir. Arkadaşlar, yüksek heyetinin her zaman düşüncesi köylünün kalkınması, refahıdır. Bunun için birçok kanunlar yapıyoruz. Fakat bunların bir kısmı köyün hududuna kadar gidiyor ve köylünün bilgisiyle hemahenk olmadığı için köyün kapısında kalıyor. (...) ben eminim ki, köylüye bu esas ve bu program dahilinde bir ilgi verilirse köylü kendi muhitinde irfanını yükseltecek ve kalkınması için de lazım gelen bütün bilgilerin hepsini almış olacaktır” (MEİSD I 1946: 207-208).

Eğitmen Kursu projesine göre, eğitmenler özellikle nüfusu az olan köylere gönderilecek ve bu eğitmenlerin görevlendirildiği her sekiz-on köy için bakanlığa bağlı başöğretmenlerden (müdürlerden) biri denetim görevinde bulunarak eğitmenleri destekleyecek, onların veremediği bilgileri köylülere aktaracaktır.

Devletin çok önem verdiği bu kursların sayısı giderek artmıştır. 1936'daki ilk kurs merkezinin ardından 1937'de ikinci kurs da açılmış ve toplam 650 eğitmen adayı eğitime alınmıştır. 1938'de kurs sayısı on bir, eğitmen adayı sayısı da 1500 olmuştur (Öztürk C. 1999: 298). 1936'da hazırlanan köy okulları program taslağına göre yazdırılan kitapların kullanıldığı bu eğitim kurumlarında, köy yaşantısına uygun bir eğitim verilmekteydi. Okul kitapları, okullarda okuyacak köy çocuklarına yönelik olsa da, aynı zamanda köylerdeki yetişkinlerin de eğitimine dönük özelliklere sahip olacak şekilde hazırlanmışlardır.¹

1937'de açılan Köy Öğretmen Okullarına bağlanan, 1940'da ise Köy Enstitüleri ile birlikte faaliyet gösteren bu kurslar, 1946 yılına kadar devam etmişler ve yaklaşık on yıllık sürede 8.543 eğitmen yetiştirmiş, 6.598 köyde ilkokul açılmasını sağlamışlardır (Öztürk C.1999: 298). Ayrıca bu kurslar Köy Enstitülerinin kuruluşuna temel oluşturmuşlardır.

Eğitmen Kurslarının başarısı üzerine, 1937 de köye öğretmen yetiştirmek amacıyla, Milli Eğitim ve Ziraat Bakanlıklarına bağlı olarak İzmir Kızılcıllu ve Eskişehir Çifteler'de, yeni bir adla, *Köy Öğretmen Okulları* açılmıştır. Bunlar 2 yıl ilkokul ve 3

¹ Ülku'nün 1936 tarihli bir haberinde, programa göre kitaplar yazılırken şu esasların gözetildiği ifade edilmektedir: 1-Kitaplara çocuğun bulunduğu muhitte tabiata, eşya ve insanlara ve bunlarla ilgili işlere aid bol resimler konarak öğretmenin vazifesi kolaylaştırılmıştır. 2- Köy çocuğunun ifade şekli göz önünde bulundurulmuş, kitaplarda da buna inkişaf ve tekamül ettirmeğe yarayacak, çocuğa yabancı gelmeyecek bir ifade tarzı kullanılmıştır. 3- Hesap ve yurd bilgisi kitaplarında, çocuğa öğretilmesi lazım gelen noktaları iyice belletmek maksadile tekrarlara sık sık yer verilmiştir. 4- Çocukların bir mevzuu anlamaksızın ezberlememeleri için, hemen her mevzuun başına veya sonuna, çocukların kendi kendilerine yapacakları iş ve müşahede vazifeleri konulmuştur. 5-Köy çocuklarının anlamakta sıkıntı çektikleri tecrübelerle saptanan mevzular, hikaye şekline sokularak yazılmıştır. 6- Çocukların kahramanlık, doğruluk, iyilik, yardım, cesaret gibi itiyatları edinmelerini telkine yarayacak mevzular, onlara yakın muhitlerde cereyan eden vakalar şekline getirilerek yazılmıştır. 7- Bu kitaplar vasıtasile çocuğun (annesini, babasını, kardeşleri gibi) evinde bulunan, okula devam etmemiş olan yetişkinlere de yeni sosyal ve ulusal bilgileri götürebilmesi düşünülerek bazı mevzuların yazıları ve resimleri buna göre hazırlanmıştır. 8- Kitapların yazılarında ve resimlerinde fırsat düştükçe eski rejimle Cumhuriyet rejiminin mukayeseleri yapılmış ve Cumhuriyetin getirdiği iyi ve güzel şeyler çocukların anlayabilecekleri bir tarzda yazılmıştır. 9- Kitaplar konan bütün yazılar ve resimler, köy çocuklarına, yetişkin köylülere, okunarak ve gösterilerek,

ortaokul öğrenimi veren, ardından, tarımla ve köylere gereken diğer mesleklerle ilgili eğitim veren kurumlar olarak daha önce açılmış bulunan Eğitim Kursları bünyesinde faaliyet göstermişlerdir. 1938’de Edirne Karaağaç’da açılan yeni bir okul ile Köy Öğretmen Okullarının sayısı üçe çıkmış, 1939’da tamamen Eğitim Bakanlığına bağlanmışlardır. 1940’da Köy Enstitüleri kanununun çıkmasıyla Köy Enstitülerine dönüştürülmüşler ve bu yeni enstitülere model oluşturmuşlardır.

Köy Enstitüleri, 17 Nisan 1940 tarihli bir kanunla, köy öğretmenleri ve köylere yarayan diğer meslek elemanlarının yetiştirilmesi amacıyla açılan, beş yıl eğitim veren okullar olarak eğitim yaşamına başlamışlardır. 1937’de açılan Köy Öğretmen Okulları da bu kurumlara eklenmiş, köy öğretmeni yetiştirme yanında, Ankara Hasanoğlu Köy Enstitüsü’nün bünyesinde, Köy Enstitülerine öğretmen, ilkokullara gezici başöğretmen ve denetleyici (müfettiş) yetiştiren bir *Yüksek Köy Enstitüsü* de kurulmuştur. Bunun süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. 1943’de kabul edilen bir kanunla bu okullara sağlık memurları ve ebe yetiştirme görevi de verilmiş, kapsamaları daha da genişletilmiştir.

Köy Enstitüleri Kanununun yayınlanması münasebetiyle Milli Eğitim Bakanlığı Hukuk Müşaviri Hasan Refik Ertuğ, 4 Mayıs 1940’da radyoda yayınlanan konuşmasında, kanunun gerekçesini, ülkenin nüfusunun büyük kısmının yaşadığı köylerde ilk öğretimi hızla ve kolaylıkla yaymak, aynı zamanda buralara köy sanatlarını öğrenmiş unsurlar kazandırmak ihtiyacı olarak açıklamış ve kanunun gayesinin on beş yıl içinde 17 bin ile 20 bin arasında köy öğretmeni yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Ertuğ, Köy Enstitülerindeki eğitimin şekli konusunda ise, köy öğretmenlerinin köyden alınacağını, köyde yetiştirileceğini ve onlara “beş yıllık mükemmel nazari ve ameli tam bir tahsil” verilerek “sağlam vücutlu, sağlam düşünceli bir(er) münevver halinde”, yirmi yıllık bir mecburi hizmetle mükellef olarak köylere gönderileceklerini belirtmiştir (*Köy Enstitüleri Kanununun* 1940: 514-515).

Köy Enstitülerinde kültür dersleri, tarım dersleri ve çalışmaları ile teknik dersler ve çalışmalar olmak üzere üç grup ders verilmekteydi. Tarım ve teknik ile ilgili dersler enstitünün bulunduğu yerin koşullarına göre değişik özellikler taşıyabilmekteydi.

onların üzerlerinde bıraktıkları tesirler ölçülerek seçilmişlerdir (...)” (*Ülkü* 1936; 43-48: 259-267: 264-

1943’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Köy Enstitüleri Öğretim Programı ise bütün Köy Enstitülerinin uygulayacağı program olarak saptanmıştır. Buna göre Kültür Dersleri, Ziraat Dersleri ve Çalışmaları ile Teknik Dersler ve Çalışmalar olarak üçe ayrılan derslerin hangileri olduğu ve kapsamı ayrıntılı olarak belirlenmiştir.¹

Türk eğitim tarihinde üzerinde en çok tartışma yapılmış bu kurum, Cumhuriyetin köye yönelik Aydınlanmacı yüzünün bir simgesi olarak görüldüğü gibi, zamanla iç politikanın bir malzemesi haline getirilerek köye yönelik “komünist propagandanın” aracı olmakla da suçlanmıştır. Bu tartışmalar üzerinde durmadan önce belirtilmesi gereken ilk husus, bu okulların eğitim alanında Cumhuriyetin bugüne kadarki en kapsamlı projelerinden biri olduğudur.

1938 ile 1946 arasında Maarif Vekili olan Hasan Ali Yücel ve dönemin İlköğretim Genel Müdürü Hakkı Tonguç’un yoğun çalışmalarıyla kurulan ve desteklenen, bu nedenle onların eseri olarak gösterilen Köy Enstitülerinin düşünsel temelleri, aslında, 1925 sonrasında, o zamanlarda Darülfünun Emmini olan ve Türk eğitim sisteminin oluşturulmasında belirleyici etkilere sahip bulunan İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun “içtimai mektep”, Dewey’in okulun iş esasına dayandırılması görüşü, Gazi Terbiye Enstitüsü Elishleri öğretmeni İsmail Hakkı Tonguç’un modern üretim birimlerinin bulunmadığı bir toplumda toplumsal işbölümü ilkelerine dayanan eğitim modeli ile Talim Terbiye Heyeti üyesi ve aynı zamanda Gazi Terbiye Enstitüsü öğretmenlerinden, nasyonal sosyalist eğilimli Halil Fikret Kanat’ın “topyekün terbiye” görüşlerine

265, “Köy Öğretmeni Yetiştirme İşi” başlıklı haber).

¹ MEB Talim ve Terbiye Heyeti tarafından Mayıs 1943’de yayınlanan “Köy Enstitüleri Öğretim Programı”na göre Köy Enstitülerinde okutulacak dersleri ve haftalık ders saatleri şu şekilde belirlenmiştir: *A- Kültür Dersleri*: Türkçe (3-4), Tarih (1-2), Coğrafya (V. Sınıf hariç 1-2), Yurttaşlık Bilgisi (Sadece II ve III. Sınıflarda 1), Matematik (2-4), Fizik (I. Sınıf hariç 1-2), Kimya (Sadece III. ve IV. Sınıflarda 2), Tabiat ve Okul Sağlığı Bilgisi (1-2), Yabancı Dil (2), El Yazısı (Sadece I. Sınıflarda 1), Resim-İş (1), Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar (1), Müzik (2), Askerlik (2), Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı (Sadece I. Sınıflarda 1), Öğretmenlik Bilgisi (IV. ve V. Sınıflarda 2-6), Ziraat İşletme (Sadece V. Sınıfta 1) olmak üzere toplam 22 saat; *B- Ziraat Ders ve Çalışmaları*: Tarla Ziraati (I. Sınıflar hariç 1-4), Bahçe Ziraati (2-8), Sanayi Bitkileri Ziraati (II., IV. ve V. sınıflarda 1-2), Zootehni (1-2), Kütmes Hayvancılığı (Sadece I. ve II. Sınıflarda 2), Arıcılık ve İpek Böcekçiliği (I. ve II. Sınıflar hariç 2), Balıkçılık ve Su Mahsulleri (IV. ve V. Sınıflarda 2) olmak üzere toplam 11 saat; *C- Teknik Ders ve Çalışmaları*: (Bu başlık altındaki derslerde öğrencilerin seçtikleri bölümlere göre, Demircilik, Dülgerlik, Yapıcılık, Dikiş-Biçki, Örgütlük ve Dokumacılık ile Ziraat Çalışmaları şeklinde altı bölüm vardır ve her bölümdeki derslerin haftalık sayısı 11’dir. Bunlardan, örneğin erkek öğrencilerin devam ettiği Demircilik bölümünde dersler, Sıcak ve Soğuk Demircilik (6-8), Nalbantlık (IV. ve V. Sınıflarda 2), Motorculuk (2-3); kız

dayanmaktadır.¹ Cumhuriyetin ilköğretimi köylere yayma amacı ile birleşen bütün bu etkiler, Köy Enstitülerini Türkiye'nin eğitim tarihindeki en özgün deneyi haline getirmiştir (Tekeli 1985: 664).

Tonguç, Köy Enstitülerindeki eğitimin niteliğini sistematize ettiği 1938 tarihli “Köyde Eğitim” adlı eserinin girişine, Atatürk'ten aldığı alıntı, bu kurumların devlet-köylü arasındaki ilişkide taşımaları beklenen rol hakkında önemli ipuçları vermektedir;

“Yedi asırdan beri cihanın dört köşesine sevk ederek kanlarını akıttığımız, kemiklerini yabancı topraklarda bıraktığımız ve yedi asırdan beri emeklerini ellerinden alıp israf eylediğimiz ve buna mukabil daime tahkir, terzil ile mukabele ettiğimiz ve bunca fedakarlıklarına ve ihsanlarına karşı nankörlük, küstahlık ve cebbarlıkla uşak menzilesine indirmek istediğimiz bu asil sahibin huzurunda bugün ihtiramla hakiki vaziyetimizi alalım.”(Tonguç İ. H. 1938: 1).

Tonguç'a göre, devletin köylüye minnet ve vefa duygularının yerini bulması anlamına gelen bu kurumlar, köylüyü yaşadığı karanlıktan, esaretten kurtaracak; adeta onu yeniden insan gibi yaşamakla buluşturacaktı;

“Köy insanı öylesine canlandırılmalı ve şuurlandırılmalı ki, onu hiçbir kuvvet, yalnız kendi hesabına ve insafsızca istismar etmesin. Köyün sakinlerine köle ve uşak muamelesi yapılmamasın. Köylüler şuursuz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelmesinler.” (Tonguç İ.H. 1947: 85).

öğrencilerin devam ettiği Dikiş-Bıçki Bölümünde ise Dikiş (6-7), Örgü ve Dokuma (2-3), Ziraat Sanatları (2) şeklindedir. Bkz. (Köy Enstitüleri 1943).

¹ Ancak Halil Fikret Kanat Köy Enstitülerinin yaşama geçmesinden sonra bu kurumları eleştirmiş ve üretime yönelik niteliklerinin milli değerlerin benimsetilmesi çabasını gölgede bırakmasından yakılarak bu kurumlardaki eğitimi kendi önerdiği “topyekun terbiye”ye uymadığı için suçlamıştır. Ona göre Köy Enstitüleri ile, “Milli, içtimai ve ahlaki kuvvetleri iyice gelişmemiş bulunan mahir, becerikli ve menfaatine düşkün öğretmenlerin köylerde yalnız şahsi işlerini ve şahsi menfaatlerini intizama koymağa çalışan kurnaz insanlar olmaları ihtimali pek kuvvetlidir” (Kanat 1942: 182-183).

Köy Enstitülerinin kurulduğu yıllar ve sonrasında Anadolu'daki köylerin içinde bulunduğu zorlu koşullar incelendiğinde İsmail Hakkı Tonguç'un bu sözlerinin aslında pek de abartılı olmadığı görülecektir. Söz konusu dönemde köylerde beslenme, sağlık, ısınma, barınma ve benzeri gereksinimlerin neredeyse hiçbirinin insani ölçülerde karşılanamadığı, bunun yanında köylülerin hurafeler ve batıl inançlarla sömürüldüğü, insanların neredeyse ortaçağın karanlığını yaşadığı, köylere giden ve orada eğitim çalışmaları yanında sağlık, barınma, beslenme gibi konularda bilgi vermeye çalışan birçok öğretmenin tanıklığından anlaşılmaktadır.¹

Aslında Cumhuriyetin ilk dönemlerinden itibaren köyün içinde bulunduğu zor ve geri koşulların düzeltilmesinin kurulan yeni devletin geleceği için zorunlu bir görev olduğu düşünülmüş ve ekonomik, sosyal birçok atılım planlanmıştır. Örneğin, 1933'de Halkevleri Dergisi Ülkü'de Nusret Kemal imzalı bir yazıda, “yürütülen inkılab yolunda üç noktaya önem verilmesi gerektiği” belirtilerek, bunlar, “köy iktisadını canlandırmak, köylüleri inkişaf ettirmek ve köylüyü bir demokrasi vatandaşı olarak yetiştirmek” (Kemal 1933: 355) şeklinde açıklanmış, bir başka yazıda ise, köylülerin yüzde 90'ının okur-yazar olmadığı, hurafelere inandığı, mezhep çatışmalarına açık olduğu, ekonomik olarak son derece zor durumda olduğu belirtilerek bu sorunların çözümünde öğretmenlerin görevine işaret edilmiş, öğretmenlerin köyleri aydınlatacak görevliler olduğu belirtilmiştir; “bu irşat, tenvir ve teşvik vazifesini liyakatle ve muvaffakiyetle (...) idealist köy muallimi başaracaktır.” (Saffet 1933: 428). Dönemin yaygın anlayışını ifade eden bu sözler, devletin daha sonra Köy Enstitülerine dönüşecek olan eğitim kurslarını hayata geçirmesinde etkili olmuştur ve Köy Enstitüleri belki de köylerde Cumhuriyetin de istediği ilk ciddi değişimleri yaratan kuruluşlar olarak öne çıkmışlardır.

Köy Enstitülerinin ortaya çıkışında, bu kurumların Anadolu köylerine ulaşmada bir araç olarak görülmeleri yanında, dönemin uluslar arası koşullarının da etkisi olmuştur. Köy Eğitim Kurslarının 1929 ekonomik krizinin etkisiyle, devletin az masrafla köylere

¹ Örneğin, Bkz. (Makal 1950). Köylerin içinde bulunduğu koşulların korkunçluğunu anlamak için sadece Makal'ın tanıklıkları bile yeterli gibi görünmektedir; çünkü anlatılanların sadece küçük bir kısmının bile doğru olması, köylünün Cumhuriyetin ilanından otuz yıla yakın bir zaman sonra “milletin efendisi” olmak bir yana, insanca yaşamın çok uzağında olduğunu göstermektedir.

öğretmen gönderme işini çözme yolunda bir adım olarak düşünülmesi gibi, Köy Enstitüleri de benzer bir etkiyi sağlayacağı düşünüldükçe başka bir uluslar arası krizin; İkinci Dünya Savaşı'nın ülkeye yansıyan etkileriyle hayata geçirilmiştir. Timur (1997: 173)'a göre, İkinci Dünya Savaşı'nın başladığı yıllarda Türkiye'de orta sınıf bürokratların iktidar içindeki ağırlıklarının artması ve silah altında tutulan büyük ordunun iâşesini sağlamak üzere tarımsal üretimi arttırmanın gerekliliği gibi iki önemli etken Köy Enstitülerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Ancak köy kökenli biri olan, köyleri iyi tanıyan dönemin İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç tarafından, Köy Enstitülerinin, kırsal alanda toprak ağalığı sistemini zayıflatacak şekilde yapılandırılması ve köylerdeki ekonomik, sosyal geriliğin bir çözümü olarak bu eğitim kurumlarının etkin olarak kullanılması için uygun koşulların hazırlanması, yukarıda belirtilen iki temel etken dışında, Köy Enstitülerinin işleyişinin ve daha sonra tartışılacak bir çok yönünün temellerini oluşturmuştur.

Söz konusu dönemde mecliste bulunan toprak sahibi milletvekillerinin ağırlığına karşı Köy Enstitüleri Kanununun kabul edilmesi ise, muhtemelen meclisteki toprak ağası milletvekillerinin kanunu tam olarak anlayamamalarına bağlı olmuştur. Kirby (1962: 199)'ye göre, kanunun mecliste yapılan tartışmalarına bakarak, meclis üyelerinin daha önceki Çifteler deneyimini yeterince anlayamadıkları, çıkacak olan kanunun sonuçlarını yeterince hesaplayamadıkları görülmektedir. Daha sonra bu kanunla kurulan enstitülere muhalefetin önemli sözcülerinden biri olan ve toprak ağası kökenli Eskişehir milletvekili Emin Sazak'ın kanun lehindeki konuşmaları bunu göstermektedir. Sazak faaliyette bulunan köy eğitimcilerinin başarısını övdükten sonra, Köy Enstitüleri için şunları söylemiştir:

“Bu işi öteden beri kafamda gezdirir dururdum. Bu millet ne vakit çocuklarını okutabilecek diye. 50-60 lira maaş vererek ve terfi zamları vaadederek bu işin yapılmasına aklım ermezdi. Çünkü bu milletin kesesi buna elvermezdi. Binaenaleyh bu işi nasıl başarmalı? Bugün başarıldığını şükranla görüyorum. Bu buluş mucize gibi bir şeydir.” (TBMM ZC (4) X: 1940: 71-72).

Gerçi 148 milletvekilinin kanunun görüşmelerine katılmaması, bunların büyük bir kısmının sessiz bir protestoda bulunduklarını gösteren bir delil olarak ele alınabilir.¹ Ancak bunun yeterli bir muhalefet olmadığı açıktır. Dönemin savaş koşullarının etkisiyle iktidarın anti-demokratik politikasının da bu muhalefetin güçlü bir şekilde ifade edilmesini engellediği söylenebilir.

Görüşmelerde genel olarak kanunun büyük övgüler aldığı, sadece birkaç önemsiz konuda eleştirilerde bulunulduğu görülmektedir. İstanbul milletvekili Kazım Karabekir'in, okulların isminin enstitü olmaması gerektiği ve işleyişinde dikkat edilmesi gereken noktalar konularında, önemsiz ayrıntılar olarak ifade edilebilecek fikirler dışında, kanunun ülkenin çok büyük bir sorununu çözecek bir buluş olarak algılandığı söylenebilir. Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, kanunun kabulü sonrası yaptığı teşekkür konuşmasında, bu eğitim kurumlarında kısa sürede yetiştirilmesi planlanan 30 bin köy öğretmeninin ülkenin Aydınlanmasına vereceği katkıların büyük olacağını belirterek, Cumhuriyetin kuruluşuyla başlayan "Köycülük" akımının bu kanunla ciddi olarak hayata geçtiğini ve bunun büyük bir atılım olduğunu da düşünerek, duygulu sözler söylemiştir:

"Bu kanun en aşağı 15 sene sonraki bir hakikati bugün bize tatlı bir hayal olarak düşündürmektedir. Ben kendi hesabıma, milletimin naçiz bir irfan hizmetkârı olarak bu hayalin büyük zevki içerisindeyim." (TBMM ZC (4), X: 1940: 80).

Gerçi ağa kökenli milletvekillerinin bu eğitim kurumlarının etkilerini veya sonuçlarını önceden tahmin ettiklerini söylemek zordur. Meclisteki genel bakış açısında da bu eğitim kurumlarının iş eğitimi ve kendi kendilerine yetecek tarzda kurulmuş olmalarının sağlayacağı ekonomik yararlar düşüncesi hakimdir. Örneğin kanunun görüşmelerinde, Kütahya milletvekili Dr. Ali Süha Delilbaşı'nın bakış açısı dönemin milletvekillerinin konuya yaklaşımları hakkında aydınlatıcıdır:

¹ Kanunun görüşmelerine katılmayanların listesine bakıldığında, daha sonra DP'yi kuracak olan Adnan Menderes, Celal Bayar ve Fuat Köprülü'nün de bu isimler arasında olduğu görülmektedir. Bkz. TBMM ZC (4), C.10, 1940: 99).

“Bendeniz köy mekteplerinden ve eğitmenlerden ziyade asıl tatbiki kıymeti haiz şe’ni hakikate ve şeniyetlere¹ mutabık ameli faydaları olduğuna katiyetle inandığım enstitü kanununu gayet büyük takdirle karşılarım.” (TBMM ZC (4), X, 1940: 76).

Yukarıda belirtilenlerle de görülebileceği gibi, Timur (1997: 194)’a göre de, “bu konuda başından sonuna kadar ne yaptığını bilen tek kişi, bizzat Köy Enstitülerinin yaratıcısı olan İsmail Hakkı Tonguç’tur.” Bu nedenle Köy Enstitülerine asıl tepkiler, kurulduktan ancak bir süre sonra ortaya çıkmıştır. Üstelik bu tepkiler sadece belli bir kesimden gelmemiştir. Köy Enstitülerinin özellikle kırsal kesimdeki ekonomik ve siyasi çelişkiyi yumuşatacak olması nedeniyle, ülkedeki devrim durumunu engellemekle suçlanmaları (radikal soldan gelen eleştiri) ve komünist propaganda ile dinsizliğin bir aracı olmalarıyla (muhafazakar sağ kesimden gelen eleştiri) suçlandığı görülmektedir. Ancak Köy Enstitülerinin gözden düşmesi ve sonra kapatılmalarında etkili olan fikirlerin daha çok muhafazakar sağ kesimden gelenler olduğu görülmektedir. Engin Tonguç’a göre, bunda, “Enstitü sisteminin ilkelerinin hazırladığı koşulların sonucu olarak çok sayıda köylü aydının sınıf bilincine kavuşması (nın) egemen sınıfın sözcülerini ürkütmesi” etkili olmuştur (Tonguç E. 1970: 434).

Sonuçta eleştirilerin etkili olması ve İkinci Dünya Savaşı sonrası siyasi konjonktürün değişmesi; Sovyet tehdidi ve Batı’nın bir parçası haline gelme çabaları sonucu çok partili hayata geçiş ile kurulan yeni partinin (DP) din şablonunu (belki bir süre sonra irade dışı olarak) temel bir ideolojik öğe olarak kullanması, “dinsizlikle” suçlanan bu kurumların, özellikle 1946’dan sonra kurulan son üç CHP hükümeti tarafından “gözden geçirilmelerine” neden olmuştur. Bu dönemde gözden geçirilen sadece Köy Enstitüleri olmayacak, genel eğitim kurumlarına ilk defa Din Bilgisi dersleri de eklenecektir. Sürecin devamında, CHP Hükümetleri tarafından Köy Enstitülerine verilen destek fiili olarak sona erdirilmiş, bu kurumların yöneticileri büyük oranda değiştirilerek,

¹ Burada Osmanlıca “gerçek” anlamında kullanılmış olan “şe’ni”nin, aynı dilde fenalık, kötülük anlamına gelen “şeni” ile karıştırılmaması gerekir.

işleyişleri, yapıları ve eğitim programları kademeli olarak diğer öğretmen yetiştiren kurumlarla, özellikle İlk Öğretmen Okullarıyla benzer hale getirilmiştir.¹

Hasan Ali Yücel'in bakanlığı döneminde sayısı hızla artmış olan ve önemli ölçüde desteklenmiş bu enstitülere, söz konusu bakanın görevden ayrıldığı 1946 sonrası sadece bir tane (Hınıs, 1948) eklenmiştir. Bu son enstitü ile 1948 tarihinde Köy Enstitülerinin sayısı 21'i bulmuştur.² Bu kurumlar, CHP'den 1950'de iktidarı devralan DP iktidarı döneminde 27 Ocak 1954'de çıkarılan bir kanunla, Osmanlı Devleti'nden kalan ve 1924'da adları İlk Muallim Mektepleri olarak değiştirilen okullarla, "*İlk Öğretmen Okulları*" adı altında birleştirilerek sona erdirilmiştir.

Köy Enstitüleri konusunda iki zıt görüş vardır. Bu hem söz konusu kurumların var olduğu dönem, hem de sonrası için geçerli olmuştur. Bir fikre göre, bu kurumlar, komünist-sol ideolojinin bir ürünü olarak Türk ahlakına, geleneklerine uygun olmadığı gibi bu ideolojinin propagandası ve örgütlenmesinde araç olarak kullanılmışlardır. Bunun karşıtı olarak ise, söz konusu kurumların ülkenin Aydınlanmasında, köylülerin kalkındırılmasında çok önemli bir işlev gördükleri savunulmaktadır. Bu iki görüşten ilkinde örnek olarak, 1963'de Türk Yurdu dergisinde yayınlanan bir yazının bir kısmını aktarmakta yarar vardır. Bu, DP döneminde iyice gözden düşmüş bulunan Köy Enstitülerinde, önceki dönemlerde "yaşanan ahlaksızlıklar ve komünizm propagandası" konularında 27.1.1961'de oluşturulan bir komisyonun muhakkikinin raporundan bir kısımdır:

"Köy Enstitülerinde ahlaksızlığın müsamaha gördüğü, terviç edildiği bir hakikattir. (...) Köy Enstitüleri Dergisi dolayısıyla Hakkı Tonguç'un geniş ölçüde solculuğu ve komünizmi yaymaya çalıştığı ve terviç ettiğinin bir hakikat olduğunun (...) tesbit edilmiş bulunduğu göz önüne alınırsa, Hakkı

¹ Söz konusu değişiklikler için, bkz. "Hükümetler ve Programları" bölümü.

² Köy Enstitüleri kuruluş tarihleri ile birlikte şunlardır: Çifteler / Eskişehir (1937), Kızılcıllu / İzmir (1937), Gölköy / Kastamonu (1938), Kepirtepe / Kırklareli (1938), Akçadağ / Malatya (1940), Akpınar / Samsun (1940), Aksu / Antalya (1940), Arifiye / Kocaeli (1940), Beşikdüzü / Trabzon (1940), Cılavuz / Kars (1940), Düziçi / Adana (1940), Gönen / Isparta (1940), Savaştepe / Balıkesir (1940), Pazarören / Kayseri (1940), Hasanoğlu / Ankara (1941), İvriz / Konya (1941), Pamukpınar / Sivas (1941), Pulur / Erzurum (1942), Dicle / Diyarbakır (1944), Ortaklar / Aydın (1944) ve Ernis / Van (1948).

Tonguç'un ahlaksızlığı terviç etmek suretiyle, bu menhus zihniyetin esaslarından birisini daha yerleştirmek gayesini güttüğünü kabul etmek icabeder. (...) Hülasa, köy enstitüleri, hakiki maksatları gizli veya başka şekillerde ortaya sürülmüş, milleti yanıltmış habis bir zekanın eseridir.” (Ataer 1976: 179-186).

Köy Enstitülerini konu alan doktora tezinde bu kurumları inceleyen ve bu konudaki ilk yayına sahip olan Columbia Üniversitesi öğrencisi Fay Kirby'nin düşünceleri ise bunun tam karşıtıdır. Kirby, Köy Enstitülerini, “Türkiye'nin 19. yüzyılın ikinci yarısından beri giriştiği modern uygarlık davası yolunda yaptığı savaşlar içinde en büyük davalardan biri olan eğitim davasının en verimli, en makul, en ekonomik ve en orijinal çözümlemesi” olarak nitelemekte (Kirby 1962: 380), bu okulların ortadan kaldırıldığı DP döneminde eğitimin gerilediğini belirtmektedir. Kirby bu kurumların yararlılığından o kadar emindir ki, kapatılmalarında asıl suçlunun onları koruyamayanlar olduğunu iddia etmektedir:

“Kemalizm'i benimsemiş görünen birçok kimselerin gösterdikleri kararsızlık, korkaklık veya kendi çıkarını koruma eğilimleri, Türk olan her şeyin en Türkü, yerli olan her şeyin en yerlisi bir eseri, kökü dışarıda ve toplum yıkıcısı olarak gösteren hilebazlara müthiş kolaylık hazırlamış(tır)” (Kirby 1962: Giriş).

2.3. Cumhuriyetin İlk Kırk Yılında Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar

Yukarıda belirtilen ve çoğu 1960 ve sonrasında da yaşamaya devam eden öğretmen yetiştirme kurumları ile öğretmen yetiştirme işinin, Cumhuriyetin ilk kırk yılında odlukçu sorunlu bir alan olduğu söylenebilir. sorunların başında yeterli oranda öğretmen yetiştirilememesi olduğu kadar, aslında ondan da önemlisi yetiştirilen öğretmenlerin “lüzumlu evsafta olmamaları” ile ilgilidir.

1958-1959'da Türkiye'deki eğitim sistemini ve uygulamalarını inceleyen ve öğretmen yetiştirme konusunu da ele alan Eğitim Milli Komisyonunun raporu bu sorunlar

konusunda aydınlatıcıdır. Çalışmaları konusunda daha önce ayrıntılı olarak bilgi verilen bu kurulun raporunda öğretmen yetiştirmeye ve ülkedeki öğretmenlerin durumuyla ilgili olarak genelde olumsuz bir değerlendirme yapılmaktadır:

“Her şeyden önce kaliteli ve yeter sayıda öğretmene dayanmayan bir eğitim sistemini, milli dehayı işleyip meydana çıkaramayacağına bu asrın gerektirdiği mücadeleyi başaracak ve milletin bekasını temin edecek bir nesli yaratamayacağına inanmak lazımdır. Bugünkü eğitim ve öğretim kadromuzun –bütün iyi niyetlere ve feragatli gayretlere rağmen- kalite ve sayı bakımından bu ana davayı gereği gibi yürütmek ve istenilen neticeyi elde etmek için kifayyetli olmadığı, bu mesele ciddiyet ve süratle ele alınmadığı takdirde Türk milletinin gelecekteki inkişafı bakımından büyük bir tehlikenin ortaya çıkacağı kabul edilmelidir.” (MEB TEMK 1961: 72).

Söz konusu raporda Türkiye’de öğretmen sayısının yeterli olmadığı, bunun nedenlerinin ise öğretmen yetiştiren kuruluşlara devletin gerekli önemi vermemesi ile öğretmenliğin ekonomik zorluklar nedeniyle tercih edilmeyen bir meslek olduğu belirtilmektedir (MEB TEMK 1961: 73-74). Raporda öğretmen yetiştirme konusunda belirtilen diğer sorunlar ise,

- a- İlköğretmen okullarında, öğretmen ve idarecilerin çok genç olmaları dolayısıyla, “öğretmen adaylarının çok mühim ve çeşitli olan problemleriyle yakından ilgilenecek kifayette olmadıkları”,
- b- İlköğretmen okulları arasında “öğretmen ve öğrenci sayısı, bina, eşya, ders araç ve gereçleri ve binnetice eğitim ve öğretim seviyeleri bakımından bariz farklar” olduğu,
- c- İlköğretmen okullarında “Kalifiye eğitim, öğretim ve idare kadrolarının mahdud bulunduğu”,
- d- “Eğitim Enstitülerinin memleketin orta öğretim müesseselerine istenilen vasıf ve miktarda öğretmen yetiştirecek bir durumda olmadıkları”,
- e- Eğitim Enstitülerine alınan öğrencilerin seçiminde gerekli ölçütlere dikkat edilmediği,

f- Eğitim Enstitülerinin bina, araç, gereç, öğretim kadrosu ve müfredat programları açısından yeni baştan ele alınmayı gerektirecek sorunlar taşıdığı,

g- Eğitim Enstitülerinde “öğretmen namzetlerinin öğretmenlik vasıflarının gelişmesinde mühim rolü olan, branşlarına ait derslerin öğretim metotlarıyla bunların tatbikatına daha fazla önem verilmesi gerektiği”,

h- Mesleki ve Teknik Öğretmen Okullarının “ihtiyaca cevap verecek şekilde ele alınmalarının zaruri olduğu”,

ı- Liselere öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulunun “liselerin öğretmen ihtiyacını temin edebilecek evsafa olmadığı”, bu nedenle, “lise öğretmenliğinin, mesleğin şerefli ve muteber bir kademesi haline getirilmesi, eğitim ve öğretim alanında bilgili ve kaliteli idareci ve lider yetiştirilmesi gayesiyle, üniversite derecesine çıkarılması ve Maarif Vekaleti ve üniversiteye bağlı olmamak kaydıyla müstakil bir “Yüksek Öğretmen Koleji”nin kurulması gerektiği”,

i- Öğretmenlerin vazife başında yetiştirilmeleri (hizmet içi eğitim) konusunda uygulanan Staj Yönetmeliğinin gereği gibi tatbik edilemediği,

j- Gazi Eğitim Enstitüsünün Pedagoji bölümü dışında eğitim idarecileri yetiştirme konusunda bir eğitim müessesesinin bulunmadığı” (MEB TEMK 1961 : 75-87) şeklindedir.

Kurulun raporunda bu sorunlar sıralandıktan sonra, “memleketin muhtaç olduğu eğitim fonksiyonunu layıkıyla ifa edebilecek personeli yetiştirebilmek ve geliştirebilmek için, ilk planda, öğretmenlik mesleğinin cazip bir hale getirilmesi ve böylece mesleğe intisap etmek isteyen gençlerin sayılarının arttırılması gereklidir” denmekte,(MEB TEMK 1961: 85), ardından, “öğretmenliğin kutsal olduğu kadar toplumun hürmetine layık, şerefli, aynı zamanda intisap edene huzur ve imkanlar baş eden tatminkar bir meslek olduğunu anlatmak ve bu konuda lazım gelen tedbirleri almak ve meslekte istikrarı sağlamak lazımdır.” Açıklaması yapılarak bunun için alınması gereken tedbirler şöyle sıralanmaktadır:

“a- Öğretmenlere tatminkar bir yaşama seviyesi sağlanması,

- b-Öğretmenlerin terfi ve tecziye sisteminin mesleğin geliştirilmesine hizmet edecek bir duruma getirilmesi,
 - c- Ülkenin ücra yerlerinde görevlendirilecek öğretmenlere maddi ve manevi destekte bulunulması,
 - d- Meslekte inkişaf etmiş ve kendi kendini yetiştirmiş öğretmenlerin mükafatlandırılması,
 - e- Öğretmen yetiştirme işinin esaslı plan ve programlara bağlanması ve bunların gerçekleştirilmesi (gerekmektedir)”
- (MEB TEMK 1961: 85-86).

27 Mayıs 1960 darbesi sonrası toplanan Milli Eğitim Planlama Kurulu, Eğitim Milli Komisyonunun yukarıda üzerinde durulan raporunu da inceledikten sonra öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi için yapılması gereken çalışmalar konusundaki kararları önceki kararlarla benzerlikler göstermektedir; öğretmenlere tatmin edici bir hayat seviyesi sağlanması, terfi ve tecziye hükümlerinin objektif usullere bağlanması, mahrumiyet bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin maddi ve manevi olarak desteklenmesi, bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin çocuklarının öğrenimlerinin desteklenmesi, il ve ilçelerdeki eğitim danışma kurullarının yeniden faaliyete geçirilmesi, eğitimlerini yükseltmek isteyen öğretmenlere imkan sağlanması, öğretmenleri gerekli meslek kitaplarının sağlanmasında yardımcı olunması, çalışan öğretmenlere tanınan hakların emekli öğretmenlere de tanınması, devlet tarafından açılacak olan yabancı dil imtihanında başarılı olan öğretmenlere verilen ikramiyenin artırılması (MEB MEPGK 1960: 41-42).¹

Görüldüğü gibi, Türkiye’de yeni eğitim sisteminin kuruluşunun başlangıcı olarak kabul edilebilecek olan 1920’lerin sonundan, sistemin yerleşmeye başladığı 1960’lara kadarki dönemde, öğretmen yetiştirme sistemi, sorunlu bir görünüm arz etmektedir. Cumhuriyetle birlikte öğretmen yetiştiren yeni okulların ortaya çıkışı, nispeten çağdaş eğitim programlarının oluşturulması ve eğitimde düzenli bir organizasyona rağmen bu

¹Bu raporlarda belirtilen hususların ve çözüm önerilerinin cumhuriyetin sadece ilk kırk yılı için değil, sonrası için de geçerli kalması ve bunların günümüze (2005) kadar -şasırtıcı bir aynılıkla- taşınmış olması, sorunların kalıcılaştığını göstermektedir. Bu sorunlardan biri de öğretmen yetiştirme işidir.

denli sorunlu yaşanan bir süreç, ülkedeki ekonomik, sosyal ve siyasi çalkantıların bir yansıması olarak ele alınmalıdır. Çünkü eğitim sisteminin bir parçası olan öğretmen yetiştirme politikası ve uygulamalarının, eğitim sisteminin bütünü gibi, toplumsal iniş çıkışların izini taşıması kaçınılmazdır.



III. BÖLÜM

AYDINLANMA VE CUMHURİYETİN ÖĞRETMENİ

1. CUMHURİYET VE AYDINLANMA

1.1. Cumhuriyet ve Aydınlanma

Aydınlanma, 18. yüzyıl Avrupa felsefesinde, insanın din ve geleneklerden koparak kendi aklıyla hayatı anlama ve yorumlama çabasını ifade eden bir kavram olarak yer alır. Kant'ın “insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmayış durumundan kurtulup aklını kendisinin kullanmaya başlaması” (Gökberk 1994: 325-326), olarak tanımladığı bu düşünme şekli, aslında düşünsel anlamda ortaçağı çözen Hümanizma ve Rönesans hareketlerinin bir sonucudur. Aydınlanma, bir fikir ve sanat akımı olarak, ya da birbirinden etkilenen ancak birbirinden bağımsız da olabilen bir dizi sanatsal ve düşünsel üretimi kapsayan fikirler toplamı olan Hümanizmanın, din ve (veya) devletin değil insanın “kutsal” nitelikler taşıdığı iddiasının devamı olan akıl çağından sonraki aşama olarak kabul edilir.

İnsan aklının doğadaki ve toplumdaki sorunları çözebileceği fikrine dayanan Aydınlanma fikri, ortaçağın dine dayalı skolastik felsefesinin sorgulanması ve yerine bilimsel düşünme şeklinin ortaya konmasıyla insanlık tarihinde yakın çağların en önemli düşünsel değişimlerinden birini oluşturmuştur. Bin yıllarca süren bir düşünce tarzı ve inancının altüst edilmesi ve “tanrıya olan inancın kesinliği yerine dünyevi bir belirsizlik” önermesiyle, hem düşünsel, hem de siyasi anlamda, “Aydınlanma, başlangıçta bir meydan okumadır” (Cheanu 2000: 34). Ancak şu da belirtilmelidir ki, Aydınlanma düşüncesinin ortaya çıktığı On sekizinci yüzyılda Avrupa’da dinin sorgulanması ancak ortaçağ düşüncesinin sorgulanması bağlamında bir anlam taşımaktadır. Aslında başta Hristiyanlık ile insan aklının bir şekilde uzlaştırılması için çaba harcanmış, gerçek Hristiyanlığın akla uygun olduğunun gösterilmesine çalışılmıştır. Ayrıca Aydınlanma düşüncesinin tipik deyimleri olan “özgür düşünür” ve “özgür düşüncenin” geniş anlamıyla her türlü otorite ve gelenek karşısında özgür

düşünebilme, ancak dar anlamıyla “din üzerinde özgür düşünebilme” anlamında kullanıldığının da belirtilmesi gerekmektedir (Gökberk 1994: 362-363).

Ne var ki, Aydınlanma düşüncesinin kendini bu sınırdan koparması ve din alanı dışına taşması uzun zaman almamış, Aydınlanma siyasi bir fikir hareketi, ya da fikirler toplamı olarak da ortaya çıkmıştır. Çünkü Aydınlanma ile düşünsel dizgeler değiştirilip yeni baştan düzenlenmiş ve ortaçağın dogmatik düşüncesi bir daha geri dönülemeyecek şekilde parçalanmıştır. Dolayısıyla Aydınlanma düşüncesinin siyasi alana taşmasıyla bu hareket yeni bir anlam ifade etmeye başlamıştır. Ulus-devletlerin oluşumunu ve ardından (veya aynı anlamda) modern toplumun inşasını, sosyal ve ekonomik temellerle birlikte Aydınlanmanın etkilerini taşıyan oluşumlar olarak açıklamak bu nedenle mümkün görünmektedir.

Aydınlanmayla ilgili yaygın dönemleme tarzı, din ve devlete karşı güçlenmiş ya da onlardan bağımsız olarak da bir anlam taşımaya başladığını düşünen insanın doğadaki ve toplumdaki sorunları aklıyla çözebileceğine inandığı 1600’lerin “akıl çağı”, ardından toplumun değişimi için bu bilgilerin herkese ulaştırılmaya başladığı 1700’lerin de “Aydınlanma çağı” olduğu şeklindedir:

“17. ve 18. yüzyıllarda felsefe ve bilimin gelişmesi ve bu alanlarda elde edilen başarıların sonucu ortaya çıkan yeni tutumlar, yeni dünya görüşleri uygarlık tarihinde Düşünce Devrimi (Intellectual Revolution) diye adlandırılır. Düşünce Devrimi iki döneme ayrılır: 17. yüzyıl Akıl Çağı ve 18. yüzyıl Aydınlanma Çağı.” (Davran 1986: 229).

Başlangıcında Avrupalı (veya “Batılı”) bir özellik taşıyan Aydınlanma sürecinin aşamalarına, doğallıkla, Avrupa toplumlarının bütün katmanları dahil olmamıştır. Aslında hem hümanizma hareketi, hem de onu takip eden akıl ve Aydınlanma çağlarının belirleyici aktörleri, sanatçılar, bilim adamları, düşünürler ve bunlardan etkilenen devlet adamları olmuştur. Ancak bir hareket olarak ele alınabilirse, Aydınlanmanın temel aktörlerinin sınıfsal konumlarının darlığı, yani belirli ve geniş bir kesimi ifade etmeyen bir toplumsal sınıftan gelmeleri, düşüncelerinin de böyle olduğu anlamına

gelmemektedir. Aydınlanma düşünürleri bilimsel gelişmeler sonucu atılan adımların kazandırdığı güvenle akılcılığın gerektirdiği eleştirel bir düşünceye sahiplerdi. Bu, dönemin düşünürlerinin insanla ve dolayısıyla toplumla ilgili her konuda fikir üretmelerini sağlamıştır. Böylece düşünceyi dogmalar içinde kapalı tutmakla suçladıkları geleneksel felsefenin anlayışına karşı çıkıp dünyaya açılmaya ve insanda buldukları yeni ve coşkulu bir inancı dünyaya açmaya gereksinim duymuşlardır (Goyard-Fabre 2003: 126-127). Bundaki amaçları ise, hukukun, siyasetin yeniden biçimlendirilmesi, kısaca toplumun değiştirilmesi ve insanın bütün eylemlerinde aydınlatılmasıdır.

Bir çok Aydınlanmacı düşünür içinde isimleri özellikle anılması gerekenlerin başında, Aydınlanmanın başlangıcını oluşturan kişi sayılan İngiliz John Locke (1632-1704) gelmektedir. Locke insanın eylemlerinin akla göre düzenlenmesini, düşünce özgürlüğünü ve devlete karşı bireyin haklarını savunmuştur. Kendisinden önce özellikle Hobbes'un savunduğu mutlakiyetçi (absolutist) devlet öğretisinin yani devletin insanların egoizmlerine denge sağlayan bir yapılanma olduğu şeklindeki düşüncesine karşı çıkarak "liberal devlet anlayışını" getirmiştir. Bu bakımdan Fransız İhtilalinin siyasi anlamda düşünsel temellerinden birini oluşturmuştur. Ona göre bireyin özgür bir devlet içinde, özgür bir din isteme ve devletin uğraşacağı bir alan olmayan din konusunda da istediğine istediği gibi inanma hakkı vardır (Gökberk 1994: 379).

Fransa'da ise Locke'a bağlı görüşleri ve kiliseye karşı mücadelesi ile öne çıkan François Marie Voltaire ile içlerinde Voltaire'in de bulunduğu, Jean d'Alembert, Diderot, Rousseau, Holbach gibi düşünürlerin yayınladıkları "Fransız Ansiklopedisi"nde savunulan fikirler Aydınlanmaya önemli katkılarda bulunmuştur. Gelenek ve görenekleri, inançları şüpheyile sorgulayan yazıların kaleme alındığı bu yapıt Fransa'da önemli bir etki yaratmıştır ve Aydınlanmanın yayılmasını sağlamıştır.¹

Yukarıda belirtildiği gibi, Aydınlanma çağının ulus-devletlerin kurulduğu dönem oluşu, bu kavramın siyasi yüzünü çizen bir başka etmen olarak, Aydınlanmanın siyasi

¹ Söz konusu "Fransız Ansiklopedisi" 1751-1780 tarihleri arasında toplam 35 cilt olarak, ilk cildi "Encyclopedie ou dictionnaire raisonne des sciences, des arts et des metiers" (Açıklamalı Bilimler Sanatlar ve Zanaatlar Ansiklopedisi) adıyla yayınlanmıştır.

konularda –doğrudan- rol oynamasını sağlamıştır. Bu fikirlerin ilk kez önemli bir siyasi dönüşümü etkilediği olguların başında Fransız İhtilali gelmektedir. Bu ihtilali hazırlayan nedenlerden biri olan adaletsizce bir toplumsal sınıflaşmanın varlığı ve bunun sorgulanmasına zemin hazırlayan Aydınlanma düşüncesidir. Fransız İhtilali yanında, ondan önce ortaya çıkan ve Fransız İhtilalini de etkileyen ABD’nin kuruluşunda da Aydınlanmanın etkileri vardır: “Thomas Jefferson’ın (1743-1826) önderliğinde yazılan (Amerikan) Bağımsızlık Bildirisi (Declaration of Independence) John Locke’un Two Treaties on Civil Government kitabı (Hükümet Üzerine İki Deneme) örnek alınarak hazırlanmıştır.” (Davran 1986: 229).

İlk kez J.J. Rousseau’nun toplumsal sorunların çözümünün tarihin araştırılmasıyla gerçekleşebileceğini savunması ve *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı* adlı eserinde bu konuyu ele alması, bir bakıma orta çağ düşüncesinin siyasi planda çözülmesinin başlangıcını oluşturmuştur. Rousseau, ilkel toplumlarda insanlar arasında tam bir eşitlik ve özgürlüğün bulunduğunu, ancak insanların toplayıcılıktan çıkıp avcılık, balıkçılık ve tarım yapımlarıyla birlikte mülkiyet ilişkilerinin doğduğunu, bunun da insanlar arasındaki mutlak eşitlik “doğa durumunu” (Naturzustand) bozduğunu belirtmiştir. Böylece aslında insanların başlangıçta eşit olduğunu söylemekle soylular ile geniş halk yığınları arasındaki eşitsizliğin çözülmesi gereğine de işaret etmiştir. Rousseau, halkın yaşadığı kültürsüzlük ve yoksulluğun ardında az sayıdaki mülk sahibinin bulunması olduğunu söylemesine rağmen, bu sorunun çözümünü siyasi veya ekonomik eylemlerde değil, kültürel bir eylem alanı olan eğitimde aramıştır. Ancak bu, fikirlerinin Fransız İhtilalinin temelini oluşturmasını engellemiştir.¹

Rousseau’dan başka, başta Kant olmak üzere, Adam Ferguson, Adam Smith, Hegel, Morgan, Voltaire, Condorcet, Bayle ve Marx gibi düşünürler ve bilim adamları da toplumdaki sınıfsal farklılıkların nedeni üzerinde durmuşlardır. Farklı görüş açılarına rağmen bu kişilerin benzer yanı, varolan sosyal ve siyasi sistemi akıl yoluyla sorgulamalarıydı. Bu durum, yeni çağa özgü bir şeydi; belki de Aydınlanmayı hazırlayan akıl çağı da bu anlama gelmektedir.

¹ Daha geniş bilgi için bkz. Rousseau 2004(1775).

Avrupalı Aydınlanmacı düşünürlerin 17. ve 18. yüzyılda üzerinde durdukları konular sadece toplumsal sorunlar değildi kuşkusuz; ne var ki, Avrupa'nın mutlak krallıkları ve imparatorluklarının içinde yeni bir ekonomik ve sosyal sistemin öncülleri belirmektedir ve bu yeni toplumsal sistemin önderi burjuvazi, Aydınlanmanın toplumla ilgili düşüncelerini kullanacaktı. Çünkü bu yeni ekonomik sınıfın sermaye birikimi için belli bir ekonomik pazar etrafında insanları toplamaya ve gelişmeye başlayan ticari ve basit sanayi işletmelerinde çalışacak bireysel özgürlüklere sahip bir işçi sınıfına ihtiyacı olduğu gibi, bu amacına ulaşmak için mutlak krallıkların ve imparatorlukların kapalı yönetim biçimlerini çözmesi gerekmektedir. Bu nedenle söz konusu dönem, hiçbir siyasi hak taşımayan geniş halk yığınlarının, özellikle köylülerin sahipleneceği siyasi bir ideal oluşturmayı gerektirmektedir. Burjuvazinin böylece toplumda aklın egemenliği ve dolayısıyla Aydınlanma fikirlerini sahiplenerek dönemin siyasi gelişmelerine etkili bir şekilde ağırlığını koyması Aydınlanmanın karakterini önemli ölçüde değiştirmiş, ona – belki de olması gerekenden fazla- bir siyasi renk vermiştir. “Aydınlanmanın halkı keşfetmesi ve onu burjuvazinin dünyasının içine yerleştirilmesi” (Hof 2004: 180), böylece gerçekleşmiştir. Sonra ulus-devletlerin inşası sürecinin sonlarında, toplumsal çelişkinin merkezinin burjuvazi ve işçi sınıfı (Marksist literatürde “proletarya”) tarafından oluşturulduğu 19. yüzyılda, Engels'in, Aydınlanma çağı düşünürlerinin savundukları aklın egemenliği düşüncesinin gerçekte burjuvazinin idealize edilmiş egemenliğinden başka bir şey olmadığını ifade etmesinin nedeni bu olsa gerekir.

Sonuçta Aydınlanmanın sadece 18. yüzyıl Avrupa düşünce tarzından ibaret olmadığı, bunun giderek evrenselleşen ve sonraki yüzyıllara taşınan, her yeni dönemde yeni şekiller alan bir süreç olduğu söylenebilir. Süreci karakterize eden temalar, insanın devlet karşısında bir güç olarak ortaya çıkması, başta dinsel özgürlük olmak üzere, siyasi ekonomik, sosyal, siyasi haklarının olması, insanın akıyla sorunlarını çözebileceğine inanılması, -belli bir süreç sonra- insanlar arasında hukuki eşitliğin savunulması ve benzerleridir. Böylece ulus-devlet için bir yurttaş kimliği oluşturmakla başlayan siyasi anlamdaki Aydınlanma süreci, ulus-devletlerin kuruluşu ile birlikte modern toplumların oluşturulmasıyla devam etmiştir. Kılıçbay'a göre¹, geleneği marjinalleştiren modern toplum her şeyin her an yeniden biçimlendirilebileceği bir

¹ Cheanu (2000), sunuş kısmı.

yapılanmadır ve bu toplum ancak bu özelliğiyle modern olmanın koşullarını gerçekleştirebilmektedir.

Aydınlanma ile Türkiye Cumhuriyeti ilişkisi konusunda, öncelikle, Cumhuriyet sonrası Türkiye toplumuna, Osmanlı Devleti zamanının tebaa olma ve önceki çağlardaki soylu -veya yönetici- sınıfa ait olmamanın yönetilmeyi gerektirdiği fikirlerinin ikisinin birden değiştirilip, vatandaşlık statüsü ve eşitlik fikirlerine dayalı yeni bir kimlik kazandırılmaya çalışıldığı, Yeni Türk devletinin bu temel politikasının Aydınlanmanın yukarıda belirtilen temalarıyla büyük oranda örtüştüğü vurgulanmalıdır. Ancak bu vurgu, konunun tartışılması gereken bir çok sorun taşıdığı gerçeğini değiştirmemektedir.

Bu çalışmada Aydınlanma kavramı ortaya çıktığı dönemdeki anlamının ilerisinde, 19 ve 20. yüzyıllarda Avrupa ve dışındaki sosyal ve siyasi gelişmeleri etkilemeye başlayan bir düşünce tarzı ve eylem ideolojisi olarak, Türkiye Cumhuriyeti'nin ideolojisi ve uygulamalarına yansıyan şekliyle ele alınmaktadır. Bu yaklaşım tarzının gerekçelerinin başında, daha önce belirtildiği gibi, Aydınlanma düşüncesinin önce ortaçağ Avrupa toplumunun düşünce tarzını çözmesi, bunun siyasi alandaki yansımalarının başında gelen ABD Bağımsızlık Bildirisindeki insan hakları kavramını belirlemesi, ardından Fransız İhtilalini ve Avrupa'da ilk kez toplumsal eşitlik kavramı üzerine inşa edilen Fransa Cumhuriyeti'nin ortaya çıkışını hazırlaması ve on dokuzuncu ve yirminci yüzyıldaki modernleşme girişimlerini belirlemesi gelmektedir. Yani Aydınlanmanın, elbette ki başka bir çok etkenle birlikte, ama temelde bu düşünce yapısıyla, Orta çağın düşünce yapısını çözmekle kalmayıp, aynı zamanda bu çağa özgü olan yönetim biçimlerinin yerine insanın öne çıktığı ve sonraki yüzyıllarda demokrasi olarak nitelenecek bir yönetim tarzını hazırlamasıdır.

Bu açıdan Aydınlanma, aynı zamanda sekülerleşme, demokratik yönetim tarzı, siyasi yönetimin farklı düşüncelere hoşgörüsü, insanlar arasında hukuksal eşitlik, toplumda kadın-erkek eşitliğinin sağlanması gibi öğeleri içeren bir düşünce sistemi olarak ele alınabilir. Bir ülkenin veya herhangi bir toplumsal sınıfın, bir kümenin, bir fikrin Aydınlanma ile ilişkisinin açıklanmasının daha sağlıklı bir yöntemi olduğunun söylenmesi de zordur. Örneğin bu çalışmanın konularından biri olan Türkiye

Cumhuriyeti'nin Aydınlanma ile ilişkisinin, doğrudan 18. yüzyıl Avrupa düşüncesi içindeki yaklaşımlar ile 1923 Türkiye'si arasındaki ilişkinin tek boyutlu bir karşılaştırması ile anlaşılması olanaksızdır. Çünkü Aydınlanma 18. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar önemli değişimlere uğramıştır. Bu nedenle ancak onun devamının, sonuçlarının, kısaca 1923'deki halinin 1923'deki Türkiye ile ilişkisinin açıklanmasının bir anlamı olmaktadır. Böylece Türkiye Cumhuriyeti'nin Aydınlanma politikasının anlaşılmasında, bu politikanın sonucunda Avrupa'da veya herhangi bir yerde ortaya çıkardığı sosyal ve siyasi kültürel vb. sonuçların bu politikanın uygulanış şekli ve aşamalarının Türkiye'deki uygulamalar ile karşılaştırılmasını, paralellikler kurulması gerekli olmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Aydınlanma politikası dendiğinde akla gelenin Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılarak yerine Türk ulus-devletinin kuruluşu, Cumhuriyetin ilanı ile halk egemenliğine dayalı bir devlet sistemi oluşturulması, toplumun üyeleri arasındaki sınıfsal farklılıkların anayasal bir zemin üzerinde vatandaşlık statüsüyle hukuksal eşitlik ile sona erdirilmesi ve bütün bunların sosyal alana yansması olarak, modern bir yaşamın inşası, büyük bir kısmı okuma yazma bilmeyen halkın okur yazar yapılması için çalışılması, nüfusunun büyük bir kısmı köylerde yaşayan ülkenin vatandaşlarının ekonomik, sosyal ve kültürel açılardan modern bir vatandaş haline getirilmesi için çalışmalar yapılması gibi şeylerin akla gelmesi bununla ilgilidir.

Bu konuda Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran kadroların Aydınlanma kavramını nasıl gördüklerinin de belirleyici bir anlamı vardır. Örneğin 8 Mart 1928'de Atatürk'ün, Fransız Le Matin Gazetesinin muhabirine söylediği şu sözler önemlidir:

“Fransa İhtilali bütün cihana hürriyet fikrini nefheylemiştir ¹ ve bu fikrin halen esas ve menbaı bulunmaktadır. Fakat tarihten beri beşeriyet terakki etmiştir. Türk demokrasisi Fransa İhtilalinin açtığı yolu takip etmiş, lakin kendisine has vasf-ı mümeyyizle inkişaf etmiştir.” (Aktaran Yenişehirlioğlu 1994: 2916).

¹ Arapça'da “üfleme” anlamına gelen “nefheyleme” burada yayma anlamında kullanılmış olmalıdır.

Kuşkusuz ki, yeni Türk devletinin kuruluşundaki ideolojik etmenlerin Avrupa'daki gelişmelerden bağımsız olmadığını gösteren kanıtlar bu sözlerle sınırlı değildir. Daha önce de üzerinde durulduğu gibi, Tanzimat'la başlayan Osmanlı yenileşme hareketleri Batıdan etkilenmiştir ve 1923'de kurulan yeni Türk devleti de bu mirası devralmıştır.

Aydınlanma ile Türk ulus-devletinin 1923'de kuruluşu arasındaki diğer önemli bir bağlantı ise, Aydınlanmanın ulus-devletlerin kuruluşundaki etkisidir. Önce imparatorlukların merkezi devletlere dönüşümü, ardından merkezi devletlerde parlamenter sistemlerin ortaya çıkışı, Aydınlanmanın getirdiği yeni yaşam tarzıyla ilgilidir. Ulusların modernleşme sürecinde merkezi devletler içinde var oluş tarzları söz konusu düşüncenin siyasi alandaki yansımalarından biridir. Ulusun, her bir üyenin yerellik kalıntısı kimlik unsurlarının ikincilleşmesi, özelleşmesi ve dolayısıyla yurttaşın ve kamusal alanın inşa edilmesi sürecinin bir sonucu olarak kabul edilmesi durumunda, yurttaş, yani kamusal alanın yegane kimliğinin, Aydınlanma süreci esnasında inşa edildiği söylenebilir (Kılıçbay, Cheanu 2000 sunuş kısmı). Gerçekten de, Aydınlanma, klasik çağın zihinsel yapılarının zengin, çeşitli ve çoğul bir uygarlığa doğru hareket etmesi (Cheanu 2000: 31) anlamına da gelmekte, böylece siyasal alana taşabilecek bir niteliği içinde barındırmaktadır. Ancak Aydınlanma sonradan aldığı sosyal ve siyasi biçimler dışında da Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile doğrusal bazı bağlantıların oluşturulmasını sağlayacak niteliklere de sahiptir. Bu konuda bir örnek, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal alana yerleşmesi çabalarında kullandığı yöntemlerden biri olan eğitimle ilgilidir. Hof (2004: 175)'e göre, (Aydınlanmanın önemli düşünürü) Locke, "On Education"ı özgür insanlar yetiştirmek ve bireyleri ve yurttaşları eğitmek amacıyla yazmış ve okulların reformu da Aydınlanmanın ana ödevi durumuna gelmişti. "Çünkü taşlaşmış ve dar olarak görülen bir okul sistemiyle karşılaşılıyordu. Her alanda eski olanın değiştirilmesi, dayanak noktası olarak ele alınıyordu." (Hof 2004: 175). Aynı yazara göre, ilk önce okur-yazarlık oranının düşüklüğüyle mücadele edilmesi ve olabildiğince anlaşılır bir eğitim sisteminin oluşturulması da Aydınlanmanın temel görevlerinden biri olarak ele alınmıştır (Hof 2004: 1777). Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren devletin getirdiği yeni hayat tarzının halka aktarılması için eğitime merkezi bir rol verilmesi; Latin harflerine geçişle okuma yazmanın kolaylaştırılacağıının

düşünülmesi, Millet Mekteplerinin açılması,¹ eğitimin köylere yaygınlaştırılması çabaları ile bu yaklaşım arasında önemli bir paralellik vardır. Yeni Türk devletinin eğitim sistemindeki laik ve demokratik niteliklerin insanların hem din, hem devlet konusunda daha özgür düşüncelerini sağlamış olmaları ihtimali de Aydınlanma ile Türkiye Cumhuriyeti arasında kurulabilecek önemli düşünsel paralellikler olarak ele alınabilir. Tüfekçi (1999: 1393)'ye göre, Aydınlanma dönemi bilgilerinin ortak düşüncesi, aklın özgür bir öge olduğu şeklindedir ve Atatürk de aklın özgürlüğünün yaratacağı kültür dokusunu yeni Cumhuriyetin kökenine koymuştur.

Aydınlanmanın sadece düşünsel bir yenileşmeden ibaret olmadığı, kuramsal yanı yanında, sosyal ve siyasi hayata yansıyan nitelikleri olduğu ve niteliklerden önemli birinin hukuku, siyaseti yeniden biçimlendirmek olduğu kabul edildiğinde (Goyard-Fabre 2003: 126-127), Türkiye Cumhuriyeti'nin toplumsal ve siyasi alanlardaki uygulamaları ile başka bir paralellik kurulabilir. Bu noktada, nasıl "Fransa Devrimi Aydınlanma dönemi düşünürlerinin gerçekleştirdiği reformların vardıgı nokta ve felsefenin onyıllardır hazırladıgı ekin ve siyaset değerlerinin benimsenmesi olarak değerlendirilebilir(se) (Goyard-Fabre 2003: 135), Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı Devleti'nin yerine geçişi de bu etkilerin dolaylı bir yansıması olarak ele alınabilir. Söz konusu etkiler, Cumhuriyet öncesinden itibaren Türk(iye) toplumuna önce aydınlar aracılığıyla ve modernleşme sürecine giren Batı'nın önce anlaşılmaya, ardından ona benzemeye çalışma çabalarıyla başlamıştır. Dolayısıyla Aydınlanmanın Türkiye'ye ulaşmasının temel araçlarından birinin Batılılaşma fikri olduğu söylenebilir.

Osmanlı'da Tanzimat'tan itibaren devlete yeni bir biçim verme çabaları bir çok değişkenin birbirini etkilediği bir arenada yapılmış ve Batılılaşma ile bu fikir akımının etkileri toplumsal tartışmaların merkezinde yer almıştır. Batının yönetim biçiminin Türkiye'ye nasıl uyarlanacağı ya da bu etkilerden nasıl kaçınılacağı, bir yandan toplumun düşünen kesiminin –aydınların-, bir yandan da devlet adamlarının üzerinde

¹ 24 kasım 1928'de yayınlanan Millet Mektepleri Talimatnamesinin birinci maddesinde, Millet Mekteplerinin gayesi şöyle açıklanmıştır: "Türkiye B.M.M. tarafından Türk dilinin ferdi ve umumi, hususi ve resmi bicümle muharreratta Türk harflerile tesbiti kanunen kabul edilmiş olmasından bu kanuna müsteniden tatbikatta vuzuh ve veçhe iraei için yeni Türk harflerinin kısa bir zamanda ve kolay surette her ferde okuyup yazabilmek imkanını bahşeden mahiyetinden Türk milletini azami surette

durduğu en önemli konulardan biri olmuş, bundan sonraki siyasi gelişmeleri de büyük oranda bu sorunsal belirlemiştir. Söz konusu sorunsalın –veya mücadele alanının- 1923 sonrasına da taşınmış olması, Cumhuriyetin de bu iniş çıkışlı sürecin ancak bir ara halkası olduğunu düşündürmektedir. Kuşkusuz ki, bu, Cumhuriyetin önemli bir değişim sürecinin başlangıcı olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Ancak Cumhuriyetin yeniliklerinin, getirdiklerinin ya da Aydınlanma politikasının Osmanlı’nın son dönem “Aydınlanmasından” bağımsız olmadığının vurgulanması zorunludur.

Osmanlı’nın ıslahat devri olarak nitelenebilecek Tanzimat ve sonrasında başlayan sürecin sonraki yüzyılın sonlarına ve daha da ötesine uzandığını gösteren unsurların arasında belki de en dikkat çekici olanı Türk aydın tipidir. Osmanlı aydınlarının toplumun modernleştirilmesi konusundaki çabaları ve eylemleri ile Cumhuriyet aydını arasındaki paralelliklerin başında gelen “Batılılaşma” düşüncesi, Türk aydını ile Avrupalı aydını birbirinden önemli ölçüde ayıran bir kriter olarak dikkat çekmektedir. Başka bir kültüre özgü bir yaşam tarzını savunma durumu, hem “Osmanlı münevveri”, hem de “Cumhuriyet aydınının” önemli çıkmazlarından biri olan üretken olamama sorunundan kaynaklanmaktadır. Ya da süreç Batıdan etkilenecek başladığı için, yeterince üretken olunamamaktadır. Ancak sonuçta, hem Osmanlı, hem de Cumhuriyet aydını toplumsal bir temelden yoksun olarak ortaya çıkmış, genellikle toplumla çatışmış ve bu çatışma onu, batılı aydının aksine, toplumun çok uzağına itebilmiştir.

Gerçi Osmanlı aydınının niteliği 19. yüzyıl boyunca değişiklikler göstermiştir ve toplumdan nispeten uzak olmasının gerekçeleri de vardır; kendisine yeni imkanlar yaratan, onu “kalem efendisi” yapan modern yaşama biçimini savunması gereği (Mardin Ty: 54), onu üreten bir burjuva sınıfının Osmanlı’da bulunmaması yüzünden, batıdaki aksine devletin dışında değil, içinde yer alması, hatta devlet tarafından oluşturulması ve sonuna kadar devletin sınırları içinde kalması (Kılıçbay Ty: 60), “hepsi bürokratik seçkinlere mensup ve Osmanlı sisteminin devlet merkezli ideolojisiyle adamakıllı beslenmiş” (Keyder 1998: 39) olmaları gibi. Bunlar Osmanlı aydını hem fikri, hem de fiili bir çıkmaza sokmuş ve Osmanlı Modernleşmesinin giderek “aşırı

istifade ettirmek ve büyük halk kütlelerini süratle okur yazar bir hale getirmek maksadile Millet Mektebi teşkilatı yapılmıştır.” (Tuğlacı 1986: 1002).

batılılaşmaya”¹ dönüşmesine yol açmıştır. Bu etkilerin bir çok yönüyle Cumhuriyet dönemi aydınları için de geçerli olduğu söylenebilir.

Cumhuriyetin kuruluşunda etkili olan fikirlerin bir kısmının hareketin önderleri, hatta bir süre sonra tek önderi Atatürk’ün getirdikleri ve bir kısmının da Osmanlı aydınlarının fikirleri ve bunların kurdukları ve içlerinde yer aldıkları yapılanmalardan devralınan yenilikçi geleneklerde aranması gerekir. Bu anlamda Tanzimat sonrası ortaya çıkan Jön Türk hareketi Osmanlı’nın değişim yanlısı hareketini oluşturmasıyla Cumhuriyetin en önemli yenilikçi mirasını oluşturmuştur. Bu bakımdan Cumhuriyetin yenileşme-Aydınlanma politikalarının anlaşılması için bu hareketin düşünsel temelleri ve pratiği üzerinde kısaca da olsa durmak zorunluluğu vardır.

Yeni Osmanlılar ile İttihat Terakki deneyimleri şeklinde iki ayrı süreç yaşayan Jön Türk hareketinin, Osmanlı Aydınlanmasının başlangıcını, Cumhuriyet dönemi Aydınlanmasının da temelini oluşturduğu söylenebilir. Yeni Osmanlılar’ın 1856 ve İttihat Terakki’nin 1889’da kurulmalarından sonra veya onlarla aynı dönemde, ama özellikle 20. yüzyıla doğru ve ondan sonra, Osmanlı’nın yaşadığı iç ve dış olumsuz siyasi gelişmelerin önüne geçme amaçlı bir çok düşünce akımı ortaya çıkmış, bunların bazılarına Saray önderlik etmiş (Osmanlıcılık), 1908 devrimi ve sonrasındaki savaşlarda güçlenen Türkçülük akımıyla birlikte birçok yeni düşünceden de etkilenen yeni devletin kurucuları, daha doğrusu bu kuruluşa önderlik edenler, özellikle Mustafa Kemal ve çevresindeki eski İttihatçılar önceki dönemin düşünsel mirasının bir kısmına sahip çıkıp (kabaca ifade edilirse,Türkçülük, Batıcılık), bir kısmını ise tasfiye etmeye çalışarak (Osmanlıcılık, İslamcılık), Cumhuriyet sonrasının ekonomik, sosyal ve siyasi yapısını biçimlendirmişlerdir. Osmanlıcılık ve İslamcılığı reddetme tarzları nedeniyle, “Türk Jakobenleri” (Tunaya 2003: 132) olarak da nitelenebilen bu hareketin sahiplendiği ve reddettiği unsurlar Cumhuriyet sonrasının iktidar mücadelesinin odak noktasını oluşturmuştur.

Cumhuriyetin kurucularının sahiplendikleri mirasın bir kısmını İttihat Terakki’nin düşünsel anahtarı olan Pozitivist¹ etkilerde bulmak mümkündür. Hümanizmin ve

¹ Aşırı Batılılaşma terimi Şerif Mardin’e aittir. (Bkz. Mardin 1992b).

Aydınlanmanın temelini oluşturan insan kavramının ön plana çıktığı, Tanrısal ya da soyut doğal hukuktan sayılan yasalar yerine sosyal olayları yöneten etken olarak bilimin otoritesinin kabul edilmeye başladığı “pozitif evre”nin insan toplumunun tekamül etmiş aşaması olduğunu savunan pozitivist anlayışın (Gökberk 1994: 467) Osmanlı aydınına yansımalarının İttihat ve Terakki ile başladığı söylenebilir.

Pozitivizmin düzen ve ilerleme fikirlerini çağrıştıran adıyla İttihat ve Terakki, Auguste Comte’un, geleneksel otorite çerçevesinde ilerleme ülküsünü gerçeğe dönüştürebilecek yeni bir toplum düzeni yaratmak amacını (Işın 1985: 357), Osmanlı’nın 19. yüzyıl sonlarındaki bunalımını çözecek nitelikte bulmuş olmalıdır. Bunalım içindeki bir toplumda önce düzen (ordre) sağlanmalı, ardından ilerleme (progress) gerçekleştirilmeliydi. İlerleme için geçmiş tecrübelerden yararlanılması da Osmanlı toplumuna uymaktaydı. İttihat ve Terakki için devletin henüz bozulmamış kurumlarının “manevi muhtevaları” bunun için önemliydi. Böylece hem İttihat ve Terakki’nin, hem de pozitivist sosyal ve siyasi muhafazakarlığı birbiriyle kesişmekteydi. İttihat ve Terakki, düzenci ve ilerlemeci fikirleri temsil eden aydınlar ile vatanseverlik ve aktivizmi temsil eden askeri öğrenci ve subayların fikirlerinin güçlü bir “aydın despotizmi” oluşturduğu bir cemiyet olmasıyla (Mardin 1964: 229), toplumun köklü bir şekilde değiştirilmesi konusunda tutarlı bir radikal tavır göstermemiştir.

İttihat ve Terakki ileri gelenlerinin uzun süre Avrupa’da bulunmaları ve o dönemde Avrupa’da en çok tartışılan ideoloji olan Marksizm’den uzak durmaları da bunu göstermektedir. İttihat ve Terakki, radikal bir devrim yerine, toplumu yukarıdan aşağıya doğru düzenleyen, üstelik bunu yaparken kendiliğinden halkı bir şekilde “hizaya sokan” ve sonuçta toplumda elit bir kesim yaratan pozitivistliğe rağbet etmiştir. Bu, İttihat ve

¹ 19. yüzyılda deney bilimlerinin ilerlemesi ve doğanın bütün alanlarının bu bilimlerce işlenebilmesi, insanların dünya ve hayat görüşlerinde de bu bilimleri kullanmalarının gerektiği sonucuna ulaşmalarına neden olmuş, bundan sonra sadece bu bilimlerce doğrulanan bilgilerin gerçek olduğunun kabul edilebileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. “Ancak fenomenler (görüngüler) bilinebilir” şeklinde ifade edilen bu durum, insanın kültür hayatı konusunda bir bilim kurma gerekliliğini ortaya çıkarmış, sosyoloji denen bu bilimi kurmak işini de Auguste Comte (1798-1857) üstlenmiştir. Bu nedenle modern pozitivistliğin babası olarak kabul edilen Comte, bu sosyal bilimi bir pozitif bilim haline getirmeye çalışmış, bunun için de bu bilgi disiplininin çalışma ve açıklama yöntemlerini pozitif bilimlerin yöntemleriyle oluşturmaya çalışmıştır. Pozitivizmin yöntemine göre, toplumlar teolojik, metafizik ve pozitivist olmak üzere üç safhadan geçerek tekamüle ulaşmakta, sosyoloji bilimi de bu toplumları değişik açılardan incelemektedir (Gökberk 1994: 464-471; Timur 1997: 101).

Terakki'nin aydın despotizminin hakim olduğu bir cemiyet olduğunu göstermesi yanında, radikalliği ve hürriyet konusundaki samimiyeti hakkında da soru işaretleri oluşturmaktadır. Gerçi İttihat ve Terakki ileri gelenleri defalarca Namık Kemal'in Hürriyet düşüncesinin izinden gittiklerini belirtmişlerdir. Ancak onlar için hürriyetten çok devlet önemlidir;

“Jön Türkler'in en derin özlemlerinin “hürriyet” olmuş olduğu doğru değildir. Jön Türkler'in en derin arzusu Osmanlı İmparatorluğu'nun parçalanmasını durdurmaktır. Hürriyet ancak dolayısıyla kendilerini ilgilendiriyordu. Zira, hürriyetin ve adaletin hakim olduğu bir rejimde imparatorluktan kopmak isteyenlerin sayısı azalacaktı.” (Mardin 1964: 225).

Bu, Osmanlı'nın son dönem aydın hareketinin Aydınlanmanın önemli değerlerinden biri olarak ele alınabilecek olan düşünce özgürlüğü fikriyle yeterli bir paralellik taşımadığını da göstermektedir. En azından, bu konuda dönemsel sapmaların önemli etkisi olduğu söylenebilir. İttihat ve Terakki'nin iktidar dönemi olarak gösterilebilecek olan 1909-1918 döneminin, cemiyetin devlete kesin olarak hakim olduğu 1913-1918 evresinde, karşıt düşüncelerin yaşamasına hiçbir şekilde izin vermemesi bunun kanıtı olarak gösterilebilir. Oysa cemiyetin iktidara gelmeden önceki politik tavrı bir tarafa, 1908 ile 1913 arasında iktidarı paylaştığı dönemdeki politikası çok daha özgürlükçüdür. 1908 ile 1914 arasında Osmanlı ülkesinde 239 tane yeni süreli yayın çıkmış ve örneğin, tarihte ilk kez Ermeni basını yasallaşmış (Minassian 1995: 214), sendikalar aktif hale gelmiş, birçok örgüt ve parti kurulmuş, Meclis-i Mebusan'a İttihat ve Terakki grubundan sosyalist mebuslar girebilmiştir. Ancak mutlak iktidar döneminde cemiyetin farklı fikirlere yaklaşımı son derece katılaşmış, iktidar dışındaki bütün hareketleri tasfiye etmeye çalışmıştır.

Oysa İttihat ve Terakki kendini tanımlarken eşitlik ve özgürlük kavramlarını önemsemektedir. Partinin 1911 tarihli 4. kongresinde kabul edilen siyasi programının 9. maddesinde, “Cins ve mezhep tefrik edilmeksizin herkes müsavat ve hürriyet-i

tammeye malik ve aynı mükellefiyete tabidir” (Tunçay 1992: 564), denmektedir. Gerçi cemiyetin (partinin) 1908’de kabul edilen programı ve bu programın 1909’da tadil edilen bazı kısımlarında, ihtilalcilikten çok reformist özellikler dikkat çekmektedir; ancak bu reformist ilkelerin de uygulamaya geçip geçmediği tartışmalıdır. Örnek vermek gerekirse, İttihat ve Terakki Partisi’nin 1908 programında, Tunaya (1952: 124) ve Güneş (1996: 348-350)’e göre, yirmi yaşındaki her Osmanlı ferdi için seçme ve seçilme hakkı (madde 3 ve 20); din, mezhep ve cins ayrımı olmaksızın herkesin eşit sayılması (madde 9); işçi-patron ilişkilerinin hakkaniyetle çözümü (madde 13); tarımı geliştirme, köylüleri destekleme (madde 18) ve herkese eğitim hakkı (madde 16) gibi hak ve özgürlükler vardır. Cemiyetin 1909’daki program tadilatında ise, herkese örgütlenme hakkı ve basın özgürlüğü, tanınmaktadır.¹

İttihat ve Terakki’nin Cumhuriyetin politikalarına etkide bulunmuş olduğu söylenebilecek olan iki önemli ideolojik özelliği, Rusya kaynaklı Narodnik (Halkçı) hareket ve Fransa kaynaklı Solidarite (Tesanüt, dayanışmacılık) akımıdır (Tekeli 1985: 1929). 19. yüzyılın son çeyreğinde ve biraz daha önce Rusya’da bazı aydınlar ve öğrenciler arasında gelişen “Halka Doğru” hareketi, halk olarak nitelenen köylülerin sorunlarının çözümünde, köy topraklarının ortak mülkiyetini, üretim için ortak komünlerin kurulmasını öneriyordu. Gelişen kapitalist sistemin yarattığı adaletsiz işleyişe bu sistemi yıkmadan, çelişkilerin yumuşatılması yoluyla bir çözüm önerisi getiren bu “orta yol” fikri, Fransa’da Emile Durkheim tarafından savunulan bir diğer orta yol fikriyle çakışıyordu. Solidarite de toplum içinde yardımlaşma ve devletin çeşitli sosyal yasalar çıkarması ve kooperatiflerin kurulmasıyla toplum içinde yaşanan çelişkilerin ve adaletsizliklerin giderileceğini savunan bir akımdı. İttihat ve Terakki’ye Halka Doğru fikrini, bu harekete Rusya’dayken katılmış olan Hüseyinzade Ali (cemiyetin ilk kurucularından), dayanışmacılığı ise Durkheim’den esinle Ziya Gökalp getirmiştir. Gökalp Türkçülüğü halkçılıkla temellendirmeye çalışırken, Türk kültürü ve İslam tasavvufunun belli bir yanı olan komünalizm ile Avrupa’nın solidarist korporatizminin bunlara karşılık düşen öğeleri arasında olası bir uyumluluk bulmaya

¹ Programdaki bu iki madde şöyledir: “Huzur-u ahali ve inzibat-ı umumiyyeyi muhil olmamak şartile umum Osmanlılar hakkı içtimaa maliktirler.” , “Serbesti-i matbuat hakkında ahkamı mahsusa vazolunacaktır. Fakat herhalde matbuat kablettabı sanstür usulüne tabi olmayacaktır.” (Güneş 1996: 351-352).

çalışmış (Parla 1998: 37), “Halka Doğru” fikrini de aydınların halktan saf kültürü (“hars”) alabilecekleri bir fikir olarak ele almıştır.

İyice zayıflamış bir imparatorluğu Batının yeni yönetim tarzı ile devletin kendi içsel yönetim geleneğinin bozulmamış kurum ve anlayışları arasında bir sentez kurarak ayakta tutmaya çalışan bir cemiyet olan İttihat ve Terakki’nin kadrolarının Türkiye Cumhuriyeti’ni kurduğu kabul edilirse, bu kadroların önceki düşüncelerinden önemli ölçüde saptıkları sonucu çıkarılabilir. Çünkü Cumhuriyet söz konusu cemiyetin mirasından Osmanlıcılığı ve gelenekçiliğini budamış, sadece pozitivist batıcılığını alarak bunu etkin bir laiklik anlayışıyla birleştirmiştir. Ancak Cumhuriyetin yöneticileri devletin yukarıdan aşağıya doğru yeniden örgütlenmesi konusunda, İttihat Terakki’nin toplumun istenilen yere çekilebileceği yönündeki fikrini devam ettirmişlerdir.

Yeni Türk devleti ile pozitivism arasındaki ilişki konusunda ise, bu düşüncenin belirleyici özelliklerinin Cumhuriyetin ideolojisinin oluşumunda etkili olduğu söylenebilir. Cumhuriyetin kurucusu Atatürk’ü pozitivism’e yaklaştıran üç önemli ideolojik öge, Timur (1997: 109)’a göre, halkçılık fikri ile bilim ve laiklik anlayışıdır. Cumhuriyetin, toplumsal sınıf kavramı ve sınıf çatışması yerine toplumsal ahengi ifade eden *halkçılık*, devlet ve toplum yaşamında yol gösterici olarak ele alınan *bilimsel düşünme şekli* ve Osmanlı’dan kalan teokratik yapıyı maddi ve kültürel açılardan çözeceği düşünülen *laiklik* temelleri üzerine kurulduğunu savunmak herhalde çok iddialı olmaz.

Kuşkusuz ki, bu üç unsurun Cumhuriyetin ideolojisinin temellerini oluşturmasının nedenleri vardır. Bu nedenlerden ilki, halkçılığın iktidarı elde tutma ve devam ettirme ile Batıcılığın yaşama geçirilmesi açılarından belirleyici bir anlamı olmasıdır. Atatürk’ün 1923’deki bir konuşmasında halkı ele alış şekli, pozitivism’in toplumsal ahenk fikrini çarpıcı bir şekilde ortaya koyması yanında, 19. yüzyılda Avrupa’da bu düşüncenin sınıf mücadelesi yerine toplumsal uyumu sağlamaya yönelik özellikleri nedeniyle hem burjuvazinin kurduğu ulus-devletlerde, hem de eski imparatorluklarda, giderek güçlenen ve yeni haklar talep etmesi yanında, yeni bir devrim tehlikesi de oluşturan işçi sınıfına karşı güçlü bir silah olmasının işaretlerine de rastlanmaktadır:

“Bizim milletimizin esas unsuru köylüdür, çiftçidir, çobandır. O halde bunlar bir sınıf ve şayan-ı istinad (güvene layık) bir sınıftır... O halde buna muhalif olacak sınıfı aramak lazımdır... Bunun muhalifi ve mukabili hangi sınıf olabilir? Bunları tetkik edelim... Köylünün karşısında kim tasavvur olunabilir? Büyük arazi ve çiftlik sahipleri. O halde büyük çiftlik ve toprak sahipleri bundan endişenak olur mu? Efendiler, memlekette çok çiftlikler sahibi kimler vardır? Ne kadar çiftliği ve ne kadar arazisi vardır? Buraları insafla düşünelim... Kaç çiftlik sahibi vardır ve arazisinin vüs’atı (genişliği) nedir? Bir de Türkiye topraklarını düşünün. Efendiler, bizim memleketimizde menfaati izrar edilecek büyük arazi ve çiftlik sahibi adam yoktur. Olsa olsa onların arazisi diğer çiftçi ve köylülere nazaran daha cesimce ve kendileri de daha hallicedirler. Binaenaleyh onların çiftliklerini imha etmek, arazisini taksim eylemekten ise, köylülerin arazisini tevsi etmeliyiz. (...) Bundan başka ne vardır? Kasabalarda, şehirlerde erbab-ı sanayi vardır. O halde köylü sınıf-ı aslidir. Yalnız bunun menfaati temin olunursa bu erbab-ı sanayiın menfaati ihlal edilir mi? Hayır buna imkan yoktur. Çünkü bir defa bu erbab-ı sanayi halk için de elzemdir. Bunlar birbirinden ayıramazlar. Birbirine lazımdırlar. Bilakis erbab-ı sanayii takviye ve tealiye doğru sevk etmek lazım. (...) Sonra efendim, kasabalarda orta tüccarlar vardır. Fakat bu orta tüccarlar dahi yine o köylü ve halk için lazım olan bir sınıftır. Bunları da imha ve izrar edemeyiz. Bilakis onları da himaye eylemek ve daha çok zengin yapmak mecburiyetindeyiz. (...) Bu orta tüccarların fevkinde ne vardır? Büyük tüccarlar... Büyük sermaye sahipleri... sorarım efendiler, memleketimizde büyük sermaye sahibi, çok servet sahibi kaç kişi vardır ve bunların kaç parası vardır? ...Kapitalist olarak ortaya koyacağımız ve üzerlerine hücum edeceğimiz bunlar mıdır? Hayır efendiler. Bu memleket ve bu memleketin insanları daha çok zengin olmağa muhtaçtır ve bu hakkıdır. (...) İsteriz ki efendiler, memleketimizde çok ve çok milyonerler ve milyarderler olsun. O zengin insanlar başlı başına bu memlekete bankalar, şömendöferler, fabrikalar, şirketler vs. müessesat-ı sinaiye

yapsınlar. Bizi ecneblerin sermayesine muhtaç bırakmasınlar.(...) Geriye ne kalıyor efendiler? Amele... Ameleye düşman olamayız. Bu memleket ameleye muhtaçtır. (...) bu zavallılar hemhaldir. Binaenaleyh bunlar da halktır. Başka bir sınıf bulamazsınız. Yalnız münevveran denilen ve ulema denilen insanlar vardır. (Bunların da görevi) ...halkın içine girmek ve onlara pişvalık (önderlik) etmek, onları tenvir, irşad ve muvaffak etmektir.(...) İşte efendiler bütün halkımızın bilumum efradı yekdiğerinin muavin ve müzahiridir. Yekdiğerinin muhassala-i mesaisine muhtaçtır.” (Atatürkçülük 1988: 96-98).

Atatürk’ün bu sözleri, ülkedeki işçi sınıfı ya da köylülüğün oluşturduğu bir devrim tehlikesini engelleme kaygısıyla söylenmemiştir. Çünkü ülkede önemli bir işçi sınıfı kitlesi olmadığı gibi, köylülük de sınıfsal temelli bir hareketle iktidarı tehdit edecek sosyal ve siyasi koşullara sahip değildi. O zaman burada yeni devletin sahiplendiği pozitivist halk anlayışının izlerini görmek mümkün olmaktadır. Bu anlayış, Türkiye’de kurulan yeni devlette toplumun nasıl ele alınacağıyla ilgilidir. Belki de ülkenin içinde bulunduğu olumsuz ekonomik koşulların üstesinden gelmenin birlik duygusuyla hareket etmek ve çok çalışmakla mümkün olabileceğinin bir ifadesidir. Ancak bu sözler esas olarak yeni devletin halkı nasıl ele aldığını açıklamaktadır. Atatürk’ün “tahayyül” ettiği, sınıfsal karşıtlıkların olmadığı, işbölümü ve dayanışma ile herkesin kaderinin birbirine bağlanmış bulunduğu bir toplumdur. Dikkat çekici olan diğer bir unsur, pozitivistimin toplumsal ahenk fikri ile birlikte, yine aynı düşüncenin, (Türkiye için aynı zamanda İttihat ve Terakki’nin de mirası olarak nitelenebilecek) dayanışmacılık (solidarite) fikri ve (ülke nüfusunun büyük bir kısmını oluşturan köylülerin sorunlarının diğer toplumsal sınıfların sorunlarının çözümüne bağlı olduğunun altının çizildiği) “halka doğru” düşüncesinin bir sentez oluşturmasıdır.

Pozitivistimin klasik şablonunun bir kısmının Türkiye’ye uyarlanması Aydınlanmacı niteliği ise yine pozitivistimin Aydınlanmacı niteliğiyle açıklanabilir; 19. yüzyıl Fransa’sında pozitif bilimlerin hızla gelişmesi ve bunların sosyal bilimlere etkisiyle burjuvazinin ve orta sınıfların dinsel inançlarının önemli ölçüde sarsılmasıyla oluşan kültürel boşlukta ortaya çıkan pozitivism, pozitif bilimlerle çatışan kiliseye karşı ilerici

bir tavrı ifade etmektedir. Türkiye’de ise, monarşik-teokratik bir imparatorluğun yıkılması ve yerine ulus-devletin kurulmasının ileri bir adımı ifade etmesiyle. Bu süreçte pozitivizmin önerdiği, eski düzenin kültürel muhtevalarının ve korunması gereken olumlu yönetim geleneklerinin sahiplenilmesi gerektiği fikrinin ise Türkiye’de uygulanmadığı, bu yönüyle yeni Türk devletinin pozitivizminin “eksik olduğu” görülmektedir; üstelik -pozitivizm açısından- en çok tamam olması gereken “toplumsal ahenk” konusunda.¹

Cumhuriyet dönemi halkçılığında toplumun yukarıda belirtildiği şekilde, “imtiyazsız, sınıfsız, kaynaşmış bir kütle” olarak ele alınmasının temelinde “Atatürk milliyetçiliği” düşüncesi yatmaktadır. Bu anlayış, Türk milletini oluşturan etmenlerin içinde ırkı saysa da, temel olarak Türkiye Cumhuriyeti’nde yaşayan ve bu devlete bağlı olan herkesi içine alacak kadar genişletilmiş bir toplumsal kategoriye kapsamaktadır.² Atatürk’ün, “Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir” tanımı, Atatürk milliyetçiliğinin temelini oluşturmaktadır. Atatürk’ün bu konuda, 1929 tarihinde yaptığı daha geniş bir açıklama ise şöyledir:

“Ortak milli fikrin, ahlakın, hissin, heyecanın, hatıra ve ananelerin efradında meydana gelmesini ve kökleşmesini temin eden müşterek mazinin, birlikte yapılmış tarihin, vicdanları ve zihinleri doğrudan doğruya birleştiren müşterek dilin milletlerin teşekkülünde en mühim amiller olduğunu... kaydettikten sonra, millet hakkında ikinci derece unsurları kaale almayarak, mümkün olduğu kadar her millete uyabilecek bir tarifi alalım.

(1) Zengin bir hatırat mirasına sahip bulunan;

¹ Çünkü Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren başlayan ve toplumun ahengini bozan bir çok tartışma (özellikle laiklik-din ve demokrasi tartışmaları) günümüze de benzer şekilde yansımaktadır; bu, Cumhuriyetle sorunun çözülmediğini, yeniden üretildiğini göstermektedir.

² Atatürk Milliyetçiliği kavramı, Türkiye Cumhuriyeti’nin hayata geçirdiği ve ilkeleri önemli ölçüde Atatürk tarafından belirlenen ekonomik, sosyal ve siyasi anlayış ve uygulamalar ile millet ve milliyetçiliğin ele alınış şeklindeki öznel yaklaşımların ifadesinde kullanılmaktadır. Turan (1988: 862-863)’a göre, bağımsızlık, milli hakimiyet ve gerçekçilik gibi özelliklerin büyük önem taşıdığı bu kavramın anlaşılması için Atatürk’ün kendisine, onun yazdıklarına ve söylediklerine bakmak gerekmektedir; zaten Atatürk de, “milliyetçilik” yerine “milliyetperver” sıfatını kendine yakıştırmıştır (Turan 1988: 855).

(11) Beraber yaşamak hususunda müşterek arzu ve muvafakatta samimi olan;

(111) Sahip olunan mirasın muhafazasına beraber devam hususunda iradeleri müşterek olan insanların birleşmesinden vücuda gelen cemiyete Millet namı verilir.” (Atatürkçülük 1988: 46).

Türkiye Cumhuriyeti’nin ideolojik bileşenlerinden bir diğeri de laikliktir. Bunun Aydınlanma ile ilgisinin diğer bileşenlerin tümünden daha belirleyici olduğu söylenebilir. Aydınlanma en geniş anlamıyla, insanın hayatı yorumlarken din ve geleneklerden koparak kendi aklını kullanmaya başlaması olarak ele alındığında, Avrupa toplumlarında dinin siyasi yaşamdan çekilmesi (sekülerleşme) sürecinin 18. yüzyılın Aydınlanma hareketi ile başladığını söylemek mümkündür. Türkiye’de ise bu süreç ağırlıklı olarak Cumhuriyet’le başlamıştır. Ancak Türkiye’de kullanılan anlamıyla Aydınlanma, halkın içinde bulunduğu bilgisizlik ve cahillikten sıyrılması, yönetime katılmaya başlaması, kadın ile erkek arasındaki eşitsizliklerin ortadan kalkması, hatta modern bir yaşamın kurulması gibi bir çok gelişmeyi kapsamaktadır. Belki de bunun nedeni, Aydınlanmanın Avrupa’da 18. yüzyıldan çok önce, yeniçağın başlarında başlayan bir sürecin sonucu olması, nicel birikimlerin süreci kademeli olarak ilerleterek 18. yüzyıl ve sonrasındaki nitel patlamalara yol açması, Türkiye’de ise herhangi bir nicel birikime sahip olmayan bir geçmişin ertesinde, Avrupa’da kazanılmış ekonomik, sosyal ve siyasi hakların hemen tümünün bir çırpıda kazanılması; daha doğrusu Cumhuriyetin bunları halka sunmasıdır.

Osmanlı Devleti’nde 1800’lerde yönetim anlayışı konusunda da yenilikler içeren ıslahat hareketlerinin bir kısmının, özellikle meşrutiyet hareketlerinin halkın yönetime oy hakkı ile katılmasını sağlaması açısından demokratik hareketler ile bağlantılı olduğu iddia edilebilir. Osmanlı Aydınlanmasının önemli bir boyutunun bu hareketler ile çizilmiş olduğu düşünülürse, bunların büyük zorluklar, geniş zaman kesintileri ve etkili bir direnişle karşılaştığı, “Osmanlı Aydınlanmasının” istenilen amaçlarına tam olarak ulaşamadığı söylenebilir. Üstelik bu hareketlerin amaçlarının bilinen anlamıyla Aydınlanma ile örtüşmediği ve belki de en önemlisi “Aydınlanmacıları” halkın geniş kesimlerinin desteklemediği, benimsemediği, hatta karşı çıktığı görülmektedir. Bu

durumda, Cumhuriyetin Aydınlanmacılığının, öncelikle getirilen laiklik ilkesi ve uygulamaları olmak üzere, medeni kanun, yeni harfler, yeni ve bilimsel eğitim sistemi vd. ile, halk açısından “damdan düşme” bir Aydınlanmacılık olduğu ve toplumun sosyal ve siyasi hayatını insanların iradesi dışında değiştirmesiyle, baştan itibaren, asıl (Avrupalı-Batılı) Aydınlanmadan çok daha belirgin ve etkili bir siyasi içeriğe sahip olduğu (olmak zorunda kaldığı) görülür.

Türkiye’deki bu sürecin, “buyruklu Aydınlanma” olarak tanımlanan 18. yüzyıl Portekiz Aydınlanmasını hatırlatan kimi yönleri vardır; yukarıdan dayatılan ilerleme ve modernleşme hareketleri yanında, aslında bu hareketleri desteklemek için- halk üzerinde sınırsız bir baskı uygulama yönetimi.¹ Türkiye’de Cumhuriyet yönetiminin halk üzerinde sınırsız olmasa da oldukça belirgin bir baskı uyguladığı söylenebilir ve bunun bir göstergesi olarak cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ulusal bayramların kutlanış şeklinin devletin otoritesini, milli bir şefin emriyle hareket eden kitlelerin tek boyutluluğunu ifade ettiği söylenebilir.² Bu nedenle “halka rağmen halk için bir şeyler yapmak” deyiminin hem Tanzimat, hem de Cumhuriyet aydınlarının çalışmaları sonrası Türkçe’ye girdiği iddia edilebilir.³

Eğitim alanında yapılan inkılaplar da Cumhuriyetin yenilikleri yukarıdan aşağıya dayatmasının örnekleri içinde yer alırlar. Daha önce belirtildiği gibi, Atatürk’ü eğitim alanında köklü adımlar atma konusunda cesaretlendiren, hem ülkeye çağrılan yabancı

¹ Portekiz’de 1750’de I. Jose’nin başbakanı Pombal Markizi Jose de Pombal ülkesini birçok açıdan geliştirme ve köleliğin yasaklanması gibi reformlarla ülkesini çağdaşlaştırmaya çalışırken acımasız bir tiran gibi davranmış, sınırsız bir zorbalık kullanmıştır (Cheanu 2000:222-223). Bu reform tarzı “buyruklu Aydınlanma” veya “Pombal Aydınlanması” olarak adlandırılmaktadır.

² Akın (2003), Türkiye’de Cumhuriyetin başlarından itibaren yapılan 19 Mayıs gösterileri ile Nazilerin 1938’de, Çek’lerin 1975’de yüzbinlerce seyirci önünde yaptıkları jimnastik gösterileri arasında bağ kurmakta ve “değişik ideolojik formasyonlara sahip rejimler(in) toplum üstündeki iddialarını kanıtlamak için toplu beden terbiyesi gösterilerini kullandıkları”nı belirtmektedir. Bunun devletin otoriter yapısıyla doğrudan ilişkisi, “Tek bir merkezden aldığı komutlara göre hareketleri belirli bir düzen içinde yapan jimnastikçinin, aslında liderin, partinin ya da öncü kadronun önünde tam bir adanmışlıkla, verilen emirleri her an yerine getirmeye hazır olmanın bir ifadesi” (Akın 2003) olmasıdır.

³ Toplumun iradesi dışında yukarıdan aşağıya modernleştirme çabası Cumhuriyet öncesinde, II. meşrutiyet döneminde de uygulanmıştır. Gerçi bu dönemin Cumhuriyet dönemi kadar radikal dönüşümlere sahne olduğu iddia edilemez. Ancak yöntemin aynı, ortak özelliklerin ise çok olduğu belirtilmelidir ve bunun gerekçeleri vardır; Karakaş (2000: 283)’a göre, 1908 Jön Türk devrimi sonrası ortaya çıkan Türkçülük, toplumlararası ilişkiler çerçevesinde devletin sorunlarına çözüm bulma arayışlarına bağlı olarak toplumun kimliğinde bazı değişikliklerin yapılmasını gündeme getirmiş, bu kimlik arayışı toplumsal çözümlemelere dayalı olarak değil, Türkoloji çalışmalarıyla, dil, kültür, folklor gibi özellikler temelinde ve Batılı

uzmanlar, hem de eğitimin köklü değişiklikler gerektirdiğini düşünen bazı Türk eğitimcileridir. Ama asıl neden, kuşkusuz ki, yeni devletin kendisine uygun vatandaşlar yetiştirme isteğidir. Yeni eğitimi gerektiren nedenlerin içinde, bir tek halkın taleplerinin yer almaması çarpıcıdır. Gerçekten de Türk ve yabancı eğitim uzmanlarının önerdikleri eğitim yeniliklerinin yaşama geçirilmesinde, laik, milli ve demokratik bir eğitim sistemi oluşturulmasında toplumun kültürel altyapısından tamamen bağımsız bir şekilde davranılmıştır.

Atatürk'ün görüşlerine önem verdiği ve yeni Türk devletinin eğitim sisteminin felsefesini yaptığı iddia edilen (Kolçak 1968) Türk eğitimcilerinden biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun bu konudaki yaklaşımı yeni eğitim sisteminin oluşturulmasında izlenen yolun anlaşılması açısından aydınlatıcıdır. Ergin (1977: 1647-1650)'in aktardığına göre, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ile Atatürk arasında, 1924'de geçen bir konuşmada, Atatürk, Baltacıoğlu'na, eğitimin dini mi, milli mi olması gerektiğini sormakta ve ondan şu yanıtı almaktadır:

“Din içtimai bir müessesedir. Realitede yaşamaktadır. Fakat devlet onu mekteplerinde öğretmeye mecbur değildir. Devlet terbiyesinin karakteri ancak milli olabilir. İnkılap maarif müesseselerini laikleştirmelidir.”

Atatürk'ün, Böyle bir laisizasyon hareketini halkın nasıl karşılayabileceğini sorması üzerine de, Baltacıoğlu, içinde zaten laik bir özellik taşıyan Türk milletinin bunu pekala kabul edeceğini ve zaten yeni devletin başka bir seçeneğinin olmadığını söylemektedir:

“ (Cumhuriyet)... yolunun üzerindeki bütün arızaları kaldırıyor; bütün çalı ve dikenleri söküp atıyor. Bu yolun üzerinde bir de asırlık bir softalık ve taassup ağacı var. Gerçi bu ağacın da dalları budakları kesilip atılmış. Fakat iri kökleri henüz toprağın içindedir. Bu toprak yaş, üzerindeki güneş ise yakıcıdır. Asırlık ağacın kütüğü bir gün sürecektir ve eskisinden daha çok

gürbüzlenecektir. Bu, büyük bir tehlikedir. Köklerini de hemen söküp atmalıdır.”

Bundan sonra Atatürk, “(bu amaçla yapılacak) inkılapların üniversal vetiyresi nedir?” diye sorunca, Baltacıoğlu’nun yanıtı, sürecin sona ermesi için beklemek ya da süreci hızlandırmak değil, “Emrivakilerin ihdas edilmesi” şeklinde olacak ve bu fikir Atatürk’ün hoşuna gidecektir.

Böyle bir konuşmanın gerçekleşip gerçekleşmediğinden emin olunamasa da Cumhuriyetin ilk döneminde eğitimdeki yeniliklerin “emrivaki ihdas edilerek” yapıldığı bir gerçektir. Çünkü daha önce değinildiği gibi, eğitimin modernleştirilmesi ve yeni devletin ideolojisine uygun hale getirilmesi halkın değil, Cumhuriyetin amaçlarından biriydi. Atatürk’ün daha 1918’de değişimin şekli konusunda söyledikleri de yukarıdaki konuşmayı destekler niteliktedir;

“Benim elime selahiyet ve kudret geçerse, ben hayat-ı içtimaiyemizde arzu edilen inkılabı bir anda, bir “Coupe” (darbe) ile tatbik edeceğimi zannederim. Zira, ben bazıları gibi efkar-ı avamı, efkar-ı ulemayı yavaş yavaş benim tasavvuratım derecesinde tasavvur ve tefekkür etmeğe alıştırmak suretiyle bu işin yapılacağını kabul etmiyor ve böyle harekete karşı ruhum isyan ediyor.” (Atatürkçülük 1988: 116).

Atatürk’ün bu sözleri Cumhuriyet sonrası gerçekleştirilen inkılapların halkın yaşam tarzı ve alışkanlıklarının değiştirilmesinde yenilikleri zamana yayan tedrici bir yöntem izlenmediğine, deyim yerindeyse evrimci değil, devrimci bir sürecin takip edildiğine kanıt olarak gösterilebilir. Bunun Aydınlanmacı değerlerin topluma kabul ettirilmesinde ise kimi sorunlara yol açması beklenir bir şey olmaktadır.

Bu durumun eğitim alanına yansımaları ise Cumhuriyetin devlet kuruluşuna paralel olarak halkı -isteği dışında- yeni bir eğitime tabi tutmak istemesidir. Eğitimde atılan adımların ileriye dönük olmadığı şeklinde yorumlanmasını gerektirmeyen bu durum otoriter bir tavrı gerektirmiştir. Ne var ki, Cumhuriyetin yöneticilerinin, eğitimde dini

zihniyetin dogmatizmiyle mücadele ederken Aydınlanmanın değerlerinden çok, otoriter bir yöntemle hareket etmiş olmaları (Belge 2004), biçimsel anlamda Aydınlanmacılık ve modernleşme açısından çelişkili bir durum oluşturmaktadır.

Zaten yeni Türk devletinin eleştirildiği bir nokta, yöntemlerinin Aydınlanmanın değerlerine uygun olmaması kadar, modernleşmeyi de ele alış şekliyle ilgilidir. Kahraman (2003: 20-21)'a göre, modernleşmenin ne olursa olsun tamamlanmayacak bir erek olarak, “*çağdaş uygarlık düzeyine erişmek*” deyimiyle sunulması devletin daima etkin ve egemen olması anlamına gelmektedir ve bu yönüyle, Türkiye Cumhuriyeti bütün olumluluklarına karşın, demokratik bir bileşene sahip değildir:

“Cumhuriyet, toplumun, sözleşme kavramı bağlamında siyasallaşması sürecidir. Bu, nötr toplumsal alanın siyasal alana dönüşmesidir. Tekil insanın soyut bireyselliği aşıp siyasal insanla bütünleşmesidir. Böylece, devlet etkisine doğrudan açık toplum, siyaset kavramının üretilmesiyle kendisini koruyacak asıl dengeyi kuracaktır. Türkiye Cumhuriyeti'nin yaşadığı en önemli çelişki budur” (Kahraman 2003:20).

Aslında Kahraman'ın eleştirdiği, Türkiye Cumhuriyeti'nin kendisini kuran ordudan bir türlü ayırsamaması ve ordunun da “tekil insanın siyasal insanla bütünleşmesine engel olmasıdır.” Kuşkusuz ki bu düşünceler tartışmaya açıktır, ancak Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk döneminde, eğitim dahil, devlet ve toplum yaşamının bütün alanlarında yapılan yeniliklerin; “inkılapların”, –ileriye dönük hareketler olsalar da– üstten aşağıya doğru gerçekleştirilmiş olmalarının çeşitli sorunlara yol açtığı bir gerçektir. Çünkü devletin toplumu yukarıdan aşağıya doğru rasyonelleştirme girişimlerine, toplumun devleti aşağıdan yukarıya doğru aşındırarak cevap vermesi beklenir (Jusdanis 1998: 59) ve bu nedenle, Cumhuriyetin ilk döneminden sonra, kendisini “çevrenin”¹ yani iktidarın dışındaki halkın temsilcisi olarak gören, -ya da çevrenin öyle algıladığı- Demokrat Parti'nin 1950'lerdeki iktidarı zamanında “tutan ve tutmayan inkılaplar” sınıflamasına girip, “tutmayan inkılapları” tasfiye etme girişimi, toplumun devlete tepki olarak, “aşağıdan yukarıya doğru bir aşındırma hareketi” olarak

¹ Toplumun menkez-çevre kuramıyla ele alınması konusunda, bkz. (Mardin 1991, 1992).

değerlendirilebilir. Sonuçta “devletin ve aydın bir zümrenin devrim hareketi olarak yukarıdan gelen modernleşme” Türkiye’nin “içtimai ve siyasi gelişmesi ve buhranlarında büyük bir rol oynamıştır (İnalcık 1988: 992).

Oysa Cumhuriyetin kuruluş sürecinde yeni devletin lider kadrosunun söz konusu zorluğun farkında olduğu ve örneğin laikliğin devlet ve toplum yaşamına geçirilmesinde oldukça dikkatli davranıldığı görülmektedir. Halkın dini inançlarının gücünün farkında olması kuvvetle muhtemel olan Cumhuriyetin yöneticileri, laikliğin dinsizlik anlamına gelmediğini, sadece din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılmasını içerdiğini, bunun halkın dinsel inançlarını sömüren ve insanları gerçek dinden uzaklaştıran kişileri de etkisizleştireceğini ve aslında halkın dinsel özgürlüğünü sağlayacağını sürekli vurgulamışlardır. Bu süreçte İslam’ın kendi içinde hoşgörülü bir din olduğu belirtilmiş, bazen de Osmanlı Devletinin kimi yöneticileri ve padişahlarının hoşgörülü yönetimleri övülmüş, diğer yandan ise dinin toplum yaşamından uzaklaştırılması konusunda önemli bir taviz vermeyen politikaların uygulaması da devam etmiştir.

Yeni Devletin kurucusu ve ideolojisinin temelini oluşturan Atatürk’ün laiklik anlayışı, laikliğin yalnız din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması demek olmadığı, tüm yurttaşların vicdan, ibadet ve din özgürlüğünü kapsadığı şeklindedir. Buna göre, din bir vicdan meselesidir ve devletin dine saygı göstermesi gerekmektedir. Ancak devletin dinsel esaslara göre yönetilmesine de, halkın içindeki “din simsarlarına” da kesin olarak karşıdır:

“Din bir vicdan meselesidir. Herkes vicdanının emrine uymakta serbesttir. Biz dine saygı gösteririz. Düşünce ve tefekküre muhalif değiliz. Biz sadece din işlerini, millet ve devlet işleriyle karıştırmamağa çalışıyor, kaste ve fiile dayanan taassupkar hareketlerden sakınıyoruz. Mürtecilere asla fırsat vermeyeceğiz.” (Atatürkçülük 1988: 110).

Monarşik ve teokratik nitelikli bir devletin ardılı olarak kurulan yeni devletin halk yönetimine dayanması, ulusal sınırlar içindeki bir milliyetçiliğe sahip olması, kendine

özgü de olsa “demokratikliği”¹ yanında, din ile devlet işlerinin birbirinden ayrı bir şekilde düzenlenmesi batılı tarzda bir ulus-devlet kurmanın ve genel anlamda Aydınlanmanın olmazsa olmaz şartlarından biriydi. Ancak Türkiye’de halkın dindarlığı ve ilk dönemlerde yeni devlete bakışının halifelğin kaldırılması gibi gelişmelerin de etkisiyle yeterince olumlu olmaması, devletin kendini meşrulaştırması için yeni yöntemler aramasını gerektirmiştir. Bunların başında yeni devletin dini duygulara olumlu baktığının gösterilmesi gelmekteydi. Atatürk’ün birçok konuşmasında dini duyguların gerekliliğinden, İslam dininin olumlu yanlarından söz etme gereği duyması bununla ilgilidir. Bu konuşmalarda ana fikir, laikliğin İslam diniyle çelişmediği, gerçek dindarların dinsel ibadetleri ve inanışlarıyla asla bir zıtlık oluşturmadağı, ancak dinin de toplumsal alanda belirleyici bir rolünün olmaması gerektiği şeklindedir. 1930’daki bir konuşmasında Atatürk bunu şöyle ifade etmektedir:

“Din lüzumlu bir müessesedir. Dinsiz milletlerin devamına imkan yoktur. Yalnız şurası var ki, din, Allah ile kul arasındaki bağılıktır.”
(Atatürkçülük 1988: 453).

Atatürk’ün devletin kuruluşunun henüz ilk zamanlarında din konusunda söyledikleri ise çok daha dikkatli ve olumludur. 1923’de iki ayrı konuşmasında, Atatürk, İslam’ın diğer dinlere üstünlüğünden, öneminden ve gerekliliğinden şöyle söz etmektedir:

“Bizim dinimiz en makul ve en tabii bir dindir. Ve ancak bundan dolayıdır ki son din olmuştur. Bir dinin tabii olması için akla, fenne, ilme ve mantığa tetabuk etmesi lazımdır. Bizim dinimiz bunlara tamamen mutabıktır.”
(Atatürkçülük 1988: 454).

“Allah birdir. Şanı büyüktür... Peygamber efendimiz hazretleri cenabı hak tarafından insanlara hekayik-i diniyeyi tebliğe memur ve resul olmuştur.

¹ Aybay (Ty: 40-41)’a göre, Yeni Türk devletinde iktidarın biçimi, içeriği ve kim tarafından kullanılacağı gibi sorunların Kurtuluş Savaşı devam ederken tartışılmaya başlanması ve 1920’de, meclisin yayınladığı ilk takrirlerden birinde yer alan, “Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin fevkinde bir kuvvet mevcut değildir” , ibaresi monarşiden cumhuriyete geçişin dönüm noktasıdır. Sadece buna dayanarak, yeni devletin ilkesel olarak demokratik nitelikte olduğı iddia edilebilir. Ancak kuşkusuz ki, demokratiklik konusundaki belirleyici gösterge bununla sınırlı değildir.

Kanunu esasisi, cümlemize malumdur ki, Kur'anı azimüşandaki nusustur (Kurandaki ayetlerdir). İnsanlara feyz ruhu vermiş olan dinimiz, son dindir. Ekmel dindir. Çünkü dinimiz akla, mantığa, hakikate tevafuk etmemiş olsaydı, bununla diğer kavanini tabiiyeyi ilahiye beyninde tezat olması (diğer ilahi tabiat kanunları ile arasında çelişki olması) icab ederdi. Çünkü bilcümle kavanini kevnîyeyi (bütün evren kanunlarını) yapan haktır.” (Atatürkçülük 1988: 454).¹

Yine 1926'daki bir konuşmasında, Hazreti Muhammed'in, “Allah'ın birinci ve en büyük kulu” olduğunu ve “Onun izinde bugün milyonlarca insan yürüdüğünü” ve onun isminin sonuna kadar ölümsüz kalacağını belirten Atatürk (Atatürkçülük 1988: 454) Atatürk, 1927'de, hiçbir milletin Türkler kadar yabancı unsurların inaniş ve adetlerine saygı göstermemiş olduğunu söylemiş ve “diğer din sahiplerinin dinine ve milletine saygılı olan tek millet bizim milletimizdir” diyerek şöyle devam etmiştir:

“Fatih İstanbul'da bulduğu dini ve milli teşkilatı olduğu gibi bıraktı. Rum patriki, Bulgar eksarhı ve Ermeni kategigosu gibi Hristiyan rüesayı diniye haiz-i imtiyaz oldu (imtiyaza sahip oldu). Kendilerine her türlü serbesti bahşedildi. İstanbul'un fethinden beri, gayrimüslimlerin mazhar bulundukları bu imtiyazat-ı vasia (geniş özgürlükler) milletimizin dinen ve siyaseten dünyanın en müsaadekar ve civanmert bir milleti olduğunu ispat eder en bariz delildir.” (Atatürkçülük 1988: 50).

Yeni devletin laiklik politikasının meşrulaştırılmasında Osmanlı'ya bazı ayrıntılarda olumlu bir rol yüklenmesine örnek gösterilebilecek bu sözler, aslında Türk kimliğinin özünde laik bir esas taşıdığını göstermesi açısından da önem taşımaktadır.

¹ Bunlara rağmen, Cumhuriyetin ilk dönem uygulamalarının laiklikten taviz vermeyen nitelikte olduğu görülmektedir. Mango (1999: 447)'nin aktardığına göre, Atatürk yabancı bir gazeteciye 1926-1927'de verdiği bir mülakatta şöyle demektedir: “Benim bir dinim yok ve bazen bütün dinlerin denizin dibini boylamasını istiyorum. (...) Benim halkım demokrasi ilkelerini, gerçeğin emirlerini ve bilimin öğretilerini öğrenecektir.” Ancak Atatürk'e izafe edilen ve dinin bilimin ve demokrasinin karşısı olarak görüldüğünü ifade eden bu sözler, Cumhuriyetin laiklik uygulamalarıyla paralellik taşımamaktadır.

Sonuçta, yeni Türk devletinin laiklik politikasının temel perspektifinin, halkın dinsel inançlarının sorgulanmasından çok, dinsel inançların politik arenaya sokulmasına karşı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Türkiye’de Cumhuriyet Aydınlanmasının kapsadığı alanın İslam dininin sorgulanmasını ifade eden dini alan olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Asıl amaç, yeni devlet biçiminin; Cumhuriyetin reddinin bir aracı olarak kullanılması muhtemel olan dinin politik arenaya sokulmasını engellemek olarak görünmektedir. Böylece Cumhuriyetin, insanların dindar olup olmamaları dışındaki kriterlerle politikasını oluşturmaya çalıştığı söylenebilir.

Diğer yandan, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunun “negatif yüklemeleri olan bir aktivitede görülmesi ve bunun Osmanlı kültürü ve Osmanlıcı ideallerden uzaklaşma çabası oluşu” (Mardin 2002: 291), Osmanlı’dan kalan kültürel unsurlardan en belirgin olanının; dinin toplumsal alandaki etkinliğinin kırılmasını ve yeni devletin temel felsefesinin akıla dayanmasını (Yavuz 1990: 85) ve yukarıdaki örnekte belirtildiği gibi, bu konuda da Osmanlı içindeki Türk kimliğinin vurgulanmasını gerektirmiştir.

Bütün bunlarla, Cumhuriyetin Aydınlanma politikasının temellerinin Osmanlı’nın monarşik ve teokratik nitelikli devletinin izlerinin silinmesi, halka tebaa yerine vatandaşlık bilincinin kazandırılması; genel anlamda çağdaş, modern bir devlet ve toplum oluşturulması olduğu iddia edilebilir. Bu amaçlar, devlet ve toplum yaşamının neredeyse bütün alanlarında yapılan yenilikler (inkılaplar) aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaların içinde, devlet yapısının belirlenmesini ifade eden, anayasanın kabulü ve Cumhuriyetin ilanı gibi çok temel değişimler dışında, Aydınlanmanın temel öğeleri olarak ele alınabilecek olan, devletin yeni yapısını destekleyen, ulusal bir kültür, tarih ve dil bilinci geliştirilmesi, eğitimin modernleştirilmesi, ilkel koşullarda yaşayan ve çoğunluğunu köylülerin oluşturduğu ülke nüfusunun “bilinçlendirilmesi” gibi çabalar yer almıştır. Halkın bilinçlendirilmesi, okuma-yazmanın öğretilmesi, halkın dini inançlarını sömüren gerçek dinle ilgisi olmayan kişilerin etkisizleştirilmesi, ülkenin en ücra yerlerinde yaşayan insanların da birer vatandaş olarak haklarının, sorumluluklarının olduğunun anlatılması gibi çalışmaların eğitim ve özellikle öğretmen merkezli çalışmalar olması ise, bu meslek

grubunu bu konuda en önemli aktör haline getirmiştir. Bu nedenle Cumhuriyetin hükümetlerinin eğitime verdikleri önem ve uygulamaları büyük önem taşımaktadır.

1.2. Cumhuriyet Eğitimi ve Aydınlanma

1.2.1. Hükümetler ve Eğitim Alanındaki Uygulamalar

TBMM'nin 1920'de Ankara'da açılmasından hemen sonra kurulup 1921 başına kadar devam eden, Mustafa Kemal'in Meclis başkanı olarak hükümetin de lideri olduğu Birinci İcra Vekilleri Heyeti Cumhuriyetin ilk hükümeti olarak kabul edilir. Bu hükümetin meclise sunulan programında eğitimle ilgili amaçlar ve yapılacak şeyler şöyle belirtilmiştir:

“Maarif işlerindeki gayemiz; çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her manasıyla dini ve milli bir hale koymak ve onları cidal-ı hayatta muvaffak kılacak, istinatgahlarını kendi nefislerinde bulduracak kudret-i teşebbüs ve itimad-ı nefis gibi seciyeler verecek, müstahsal bir fikir ve şuur uyandıracak bir derece-i âliyye isal eylemek, tedrisat-ı resmîyeyi bütün mekteplerimizi en ilmi en asri olan bu esasatla kavaid-i sıhhiye dairesinde yeniden tanzim ve programlarını ıslah etmek, mizac-ı millete ve şerait-i coğrafiye ve iklimiyemize, ananat-ı tarihiye ve içtimaiyemize muvafık ilmi ders kitapları meydana getirmek, (...) bizde ruhi milliyeyi nemalandıracak asar-ı tarihiye, edebiye ve içtimaiyeyi erbabına yazdırmak, (...) hasılı, bir milletin hıfzı hayat ve mevcudiyeti için en mühim amil olan maarif umuruna dikkat ve gayreti mahsusa ile çalışmaktır.” (Dağlı-Aktürk 1988: 4).

Bu programda, devletin vereceği eğitimin her anlamda dini ve milli duyguları geliştirme amaçlı olduğu belirtilmektedir. Diğer amaçlar, çocukların yaşam mücadelesinde başarılı olmaları ve ihtiyaç duydukları gücü kendi özlerinde bulmaları için onlara girişimcilik gücü ve öz güven kazandırmaktır. Bu amaçlarda herhangi bir Aydınlanmacı nitelik bulmak zordur. Belki üretici nitelikleri olan, bilimsel ve çağdaş bir eğitimden söz

edilmesi ileriye doğru bir adımdır, ancak ders kitaplarının “ananat-ı tarihiye ve içtimaiyemize muvafık olması” deyiimi oldukça muhafazakar bir içeriğe sahiptir. Anlaşılan yeni devletin Cumhuriyet ilk hükümeti zamanında eğitim alanında önemli reformlar yapılması düşünülmemiş, asıl köklü değişiklikler sonraya bırakılmıştır.

Birinci İcra Vekilleri Heyetinin ardından gelen Mareşal Fevzi Çakmak başkanlığındaki İkinci ve Üçüncü İcra Vekilleri Heyetleri ile Rauf Orbay başkanlığındaki Dördüncü İcra Vekilleri Heyeti (24 Temmuz 1921- 14 Ağustos 1923 arasındaki dönemlerin hükümetleri) meclise program sunmamışlar, 14 Ağustos 1923- 29 Ekim 1923 döneminde görevde olan Fethi Okyar’ın başkanlığındaki Beşinci İcra Vekilleri Heyetinin programında ise eğitim başlığı altında 12 maddelik bir hedefler ve uygulamalar listesi yer almıştır.

Beşinci İcra Vekilleri Heyetinin eğitim hedefleri ve uygulamaları listesinin başında, eğitim politikasının genel eğitimde birliği, mesleki eğitimde ise uzmanlaşmayı sağlama ilkelerine dayanacağı¹ belirtilmiş, ikinci maddede, “maarifin terbiyevi vazifelerinden birincisi çocukların terbiye ve talimi, ikincisi halkın terbiye ve talimi, üçüncüsü milli güzidelerin yetişmesi için lazım gelen vasıtaların ihzar ve temini” olarak gösterilmiştir. Okulların modernleştirilmesi ve ihtiyaca cevap verebilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılacağı, bunun yanında halkın eğitimine de önem verileceği, bunun için gece dersleri ve çırak mektepleri oluşturulacağı, halkın anlayabileceği dilde yazılmış kitaplar yazdırılacağı ve bunların basılıp ülkenin her yanına dağıtılacağı² ifade edildiği aynı maddede, ayrıca milli güzidelerin (aydınların, ulusal seçkinlerin) yetiştirilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılacağı; istidat ve kabiliyet açısından uygun durumda olan, ancak ailevi durumları yetersiz çocukların eğitiminin devlet tarafından üstlenileceği ve bu plan içinde bu çocukların Avrupa’daki “irfan merkezlerine” gönderileceği belirtilmiştir. Bunların yanında eğitim için gereken çeviri kitapların da yayınlanacağı belirtilmiştir. Programın eğitimle ilgili hedeflerinin üçüncü ve dördüncü maddelerinde, hükümetin tahsilin bütün derecelerine aynı önemi vereceği, öğretmen yetiştirme işinin

¹ “Maarif siyaseti terbiyei umumiye müsterekede vahdet ve terbiyei meslekiyede ihtisas esaslarına istinad edecektir” (Dağlı-Aktürk 1988: 15).

² “Halkın talim ve terbiyesi için gece dersleri ve çırak mektepleri tesis olunacak, halk lisaniyle ve halkın ihtiyacına muvafık kitaplar yazdırılarak tabı ve teksir ve memleketin her tarafına tevzi edilecektir” (Dağlı 1988: 15).

düzene sokulacağı ve yeni Darümuallimin ve Darümuallimatlar ile liseler açılacağı ifade edilmiştir. Beşinci maddede fakir, ancak zeki öğrencilerin eğitiminin parasız ve devlet desteğinde yapılmasıyla ilgili düzenlemeler hakkında bilgi verilmekte, altıncı maddede bir beden terbiyesi Darümuallimini açılacağı ve okullardaki izcilik faaliyetlerine önem verileceği belirtilmiştir. Yedinci maddede ilk öğretim sonrası için mesleki eğitime yönlendirmeye yönelik çalışmalar yapılacağı belirtilmektedir. Sekizinci madde ilköğretimin zorunluluğunun sağlanması, dokuzuncu madde ise kadınların eğitimine erkeklerin eğitimi kadar önem verilmesi ve kız liseleri ile kız sanat idadilerinin açılmasıyla ilgilidir. Onuncu maddede, verilecek eğitimin esasının milli kültüre ve çağdaş uygarlığa dayanacağı belirtilmektedir. (“verilecek terbiye ve talimin esası milli harsa ve asri medeniyete müstenid olacaktır”). On birinci madde, daha önce üstünde durulduğu gibi, öğretmenliğin bir özel meslek olarak kabul edilmesi için çalışılacağı, on ikinci madde ise, eğitim bakanlığının icraatında takip edeceği ilmi esasları belirlemekle görevli bir ilim heyetinin oluşturulacağı ifade edilmektedir.

Kaplan (1999: 155)’a göre, bu programda Birinci İcra Vekilleri Heyetinin programının aksine dinden söz edilmemesi, ilk programın dayandığı milliyetçilik, din ve araçsal bilgi bileşenlerinden birinden; dinden vazgeçildiğini göstermektedir. Dar anlamıyla Aydınlanma açısından, bu programda dini eğitim yerine bilimsel eğitimden söz edilmesi yanında, genel eğitimde birliğin sağlanması, halk eğitimine önem verilmesi, kız çocuklarının eğitiminin erkek çocuklarındaki kadar öncelikli sayılması, eğitim için gerekli çeviri kitapların yayınlanacağını ifade edilmesi ve eğitimin çağdaş uygarlığa dayanacağından (“terbiye ve talimin esasının asri medeniyete müstenid olması”) söz edilmesi önem taşımaktadır.

Cumhuriyetin ilanından sonraki ilk hükümeti kuran İsmet İnönü’nün birinci ve ikinci hükümetleri döneminde (başlangıç tarihleri 29 Ekim 1923 ile 20 Kasım 1924) meclise bir program sunulmamıştır. Ancak bu hükümetlerden ikincisinin döneminde, 3 Mart 1924’de Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim alanındaki en önemli reformu gerçekleştirilmiştir. Bu kanun, yeni eğitim sisteminin modernleştirilmesi, dinsel eğitim kurumlarının kapatılması ve bütün vatandaşların aynı eğitime tabi tutulmalarıyla ulus-devlet açısından zorunlu olan milli eğitimin temellerini

atmasıyla önemlidir. Ayrıca bu kanun yeni Türk devletinin yapısının şekillenmesinde ve eğitim ideolojisinin belirlenmesinde merkezi bir rol taşımıştır.

İnönü'nün ilk iki hükümeti sonrası, ikinci kez Fethi Okyar başkanlığında kurulan hükümetin (21 Kasım 1924-3 Mart 1925) programında eğitime uzun bir paragraf ayrılmıştır. Bu paragraf şöyle başlamaktadır:

“Meclis-i Alinizin yüksek kararıyla tevhidi tedrisat esaslarını kabul ederek selamet yolunu bulmuş olan maarifimizi aynı yolda yürütmek ve Türk vatanına talim ve terbiyenin muhtaç olduğu intizam ve inzibat altında yeknesak terbiye ve tahsil ile mücehhez, hayat için hazırlanmış gençler yetiştirmek gayemiz olacaktır” (Dağlı-Aktürk 1988: 29).

Ardından, halkın eğitime gösterdiği büyük ilgiyi karşılamak üzere, okullardaki öğretmen eksikliğinin giderilmesi için çalışılacağı ve okullardaki program ve teşkilatlanmalarda gereksiz değişiklikler yapılmayacağı belirtilmektedir.

Bu hükümetin eğitim amaçlarında ilginç olan, “yeknesak terbiye”nin olumlanması ve bu terbiye şeklinin insanları-gençleri hayata hazırlayacak terbiye şekli olduğunun düşünülmesi, ayrıca söz konusu terbiyenin, yeknesaklığı yanında intizam ve inzibat altında verilme özelliğinin de olumlu bir özellik olarak belirtilmesidir. Modern bir toplumun yeknesak bir terbiye ile oluşturulmasının ifade edilmesi yanında, paragrafın sonraki kısımlarında okullardaki programların gereksiz yere değiştirilmeyecek olmasından söz edilmesi de ilginçtir. Bununla muhafazakar bir bakış açısının özelliklerinin Tevhid-i Tedrisat Kanununun hemen arkasından gelmiş olduğunu iddia etmek mümkün olmaktadır. Bu, yeni Türk devletinin eğitim politikasının henüz tam anlamıyla oturmadığını da göstermektedir.

Üçüncü ve dördüncü İsmet İnönü hükümetlerinde (1925-1930 arası) sunulan hükümet programlarında eğitime yer ayrılmamıştır. İnönü'nün başkanlığını yaptığı beşinci hükümetin (27 Eylül 1930 ile 4 Mayıs 1931 arası) programında ise eğitimle ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır:

“Maarif siyasetimizde mesleki tahsil ve ihtisas, az masrafla çok netice arayan ameli bir mahiyet, mekteplerimizi her türlü menfi tesirattan münezzeh, ahlak ve intizam cephelerini bilhassa ehemmiyetli tutan bir zihniyet ve yeni bir kuvvetle devam edeceğiz” (Dağlı-Aktürk 1988: 40).

Az masrafla hızlı bir şekilde gençleri iş hayatına kazandırmayı hedefleyen bu yaklaşım, dünya ekonomik buhranının Türkiye’ye etkisini göstermektedir. Ancak bu bakış açısı sonraki dönemlerde de devam etmiş ve yeni Türk devletinin eğitim konusundaki geleneksel politikası haline gelmiştir; sonraki dönemlerde, hatta bugüne kadar, eğitim kurumlarının işleyişi, derslerin işlenişi, öğretmenlerin özlük haklarının ele alınışı, öğrencilerin içinde bulunduğu fiziksel koşullar hep bu anlayışla ele alınmıştır. 1930’lar ve sonrasında eğitim alanındaki bazı arayışlar; önce öğretmen kursları, ardından Köy Enstitüleri de bu anlayışla oluşturulmuştur. Bu “masrafsız öğretmen yetiştiren eğitim kurumları”, diğer önemli sonuçları yanında, yeni Türk devletinin eğitimi önemseydiğini, ancak yeterince kaynak ayıramadığını göstermektedir.

Sonraki hükümet yine İnönü’nün başkanlığındadır (4 Mayıs 1931-1 Mart 1935). Muhtemelen dışta dünya ekonomik krizinin ve Avrupa’da başlayan siyasi gerginliklerin, içte ise Serbest Cumhuriyet Fırkası’nın iktidardan hoşnutsuz kitleleri kendine çekmesiyle sonuçlanan çok partili hayata geçiş denemelerinin etkisiyle, programında ve uygulamalarında güçlü devlet kavramını sık sık vurgulayan bu hükümet, önceki hükümetin eğitimle ilgili fikrini yinelemiştir: “Maarifte gayelerimizin temini için az masrafla çok okutabilmek usullerinin tatbikinde bilhassa mesai sarf etmek kararındayız.”

İnönü’nün başkanlığını yaptığı yedinci hükümet 1 Mart 1935 – 1 Kasım 1937 arasındaki dönemde ülkeyi yönetmiştir ve bu hükümetin programında eğitimle ilgili bir açıklama yoktur. Ancak bu dönemde öğretmen kurslarının hayata geçirildiği, köye yönelik eğitimin güçlü bir şekilde desteklendiği görülmektedir.

İnönü hükümetleri (1925-1937) sonrası kurulan Celal Bayar Hükümeti (1 Kasım 1937-11 Kasım 1938) oldukça uzun bir program sunarak göreve başlamıştır. Paragraf başlarının sık sık Atatürk kastedilerek, “Şef diyor ki” cümlesiyle başlatıldığı, bir nutuk havası verilen ve üzerinde epey çalışıldığı dikkat çeken programda eğitime geniş bir yer ayrılmıştır. “Parti programımızdaki direktiflere göre, milli kültür sistemimizin inkişafına azami önem vereceğiz. İlk öğretim her bakımdan üzerinde en çok duracağımız ve en çok ehemmiyet vereceğimiz mevzudur” cümleleriyle başlayan eğitimle ilgili bölümde, ilköğretimin ve bu eğitim kademesinde çocukların alacağı eğitimin önemi belirtilmekte ve bu işte öğretmenlere destek olunacağı belirtilmektedir:

“İyi bir ilkokul öğretmenini en yüksek bir okul öğretmeninden mahiyet itibarile daha az mühim bir vazife almış saymıyoruz ve kendilerinin hayatile refahlarile ve bu mühim vazifeyi başarış kabiliyetlerle en yakından alakadar olmakta devam edeceğiz” (Dağlı-Aktürk 1988: 79).

Daha sonra mesleki eğitimden ve mesleki eğitimin önemseneceğinden, üniversite öğretiminin de ihmal edilmeyeceğinden söz edilmekte ve üniversiteler için, “bu müesseselerimizi de hakiki ilim adamı yetiştirecek şekilde ve ancak bu istidadı en mütakamil surette gösterebilmiş olanların başarabilecekleri çetin ve fevkalade disiplinli ilim müesseseleri halinde yükseltmek mesaisine devam (edileceği)” (Dağlı-Aktürk 1988: 79) belirtilmektedir. Bu programda eğitimle ilgili bazı vaatler de vardır. Bunlar, Ankara Üniversitesinin kurulması, Doğu’da bir kültür merkezi oluşturulması, tarih ve dil araştırmalarına devam edilmesi, iyi ve çok öğretmen yetiştirilmesi, Güzel Sanatlar Akademisinin başlayan ıslahatının devam ettirilmesi ve spor okullarının açılmasıdır.

Üniversitelerin, “çetin ve fevkalade disiplinli ilim müesseseleri” olarak nitelendikleri bu hükümetin programında, bu kurumlar sadece en yetenekli öğrencilerin gideceği yerler olarak belirtilmekte, diğer öğrencilerin ise “ihtisas sahibi elemanlar” olarak kısa sürede hayata atılmasının sağlanacağı belirtilmektedir. Kaplan (1999: 165-166)’a göre, Celal Bayar Hükümetinin bu programı, Aydınlanmacı ve eleştirel özelliklerden yoksun, son derece katı bir eğitim sistemi önermektedir ve “üniversitelerde dahi akademik özgürlüğe

hiçbir şekilde yer vermediği için, liberal anlamda özgürlüğe bile tahammülsüz bir sistem söz konusudur.”

İkinci Celal Bayar Hükümeti Atatürk'ün ölümü sonrası Milli Şef seçilen İnönü'nün cumhurbaşkanlığı döneminde 11 Kasım 1938 ile 25 Ocak 1939 arasında devam etmiş, ardından bu tarihten 3 Nisan 1939'a kadar görevde kalacak olan Refik Saydam Hükümeti kurulmuştur. Bu hükümetin programında eğitimin hedefi, “Türk çocuğunu ahlakı temiz, ruhça ve bedence sağlam, milletine, vatanına, Cumhuriyete ve inkılaba sadık yetiştirmek” olarak belirtilmiştir.

Öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmak yerine, söz konusu olan Cumhuriyet ve inkılaplar da olsa, onları “sadık vatandaş” olarak yetiştirmek gayesi, genel anlamda Aydınlanmanın mantığıyla çelişen bir durumdur. Üstelik öğrencilere temiz ahlaklılık, ruhça ve bedence sağlamlık gibi özellikler kazandırma çabasının, dönemin Alman ve İtalyan faşist partilerinin eğitiminden esinli olduğu düşünülebilir.¹

3 Nisan 1939 - 9 Temmuz 1942 döneminde işbaşında kalan ikinci Refik Saydam Hükümeti programında, bakanlıkların uygulama planlarında bir değişiklik yapılmayacağını, önceki hükümetin programında yer alan amaçların gerçekleştirilmesi için çalışılacağını ve bu çalışmalarda Cumhuriyet Halk Partisinin programının esas alınacağını belirtmiştir. Ancak bu hükümet döneminde Maarif Vekili olan Hasan Ali Yücel ve onun İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çabalarıyla dikkat çekici bir eğitim denemesi olan Köy Enstitüleri hayata geçmiş ve eğitimin köylere yayılması ve halkın aydınlatılması konusunda Cumhuriyetin o zamana kadarki en ciddi adımlarından birisi atılmıştır. Hükümetin programında bundan söz edilmemesi, dönemin hükümetlerinin işbaşına geldikleri zaman programlarını oluştururken ciddi bir planlama yapmadıklarını göstermektedir. Bu aynı zamanda, hükümetlerin uygulamalarında, yönetimde bulunan kişilerin etkisinin çok önemli olabileceğini de göstermektedir.

¹ Türk eğitiminde bu anlayışın izleri Nazilerin Avrupa'da gerilemeye başladığı 1943 sonrasına kadar sürmüştür.

Saydam Hükümetleri sonrası göreve gelen Şükrü Saraçoğlu'nun 9 Temmuz 1942 - 9 Mart 1943 tarihleri arasında görevde kalan ilk hükümetinin programı, İkinci Dünya Savaşında Nazilerin başarılarının izlendiği dönemin etkisiyle hamasi sözlerle dile getirilen bir program olmuştur. 9 Mart 1943 ile 7 Ağustos 1946 arasında görevde kalan ikinci Saraçoğlu hükümetinin programında ise yapılacaklardan çok yapılanlar üzerinde durulmuş ve eğitime ayrılan fonlarla büyük başarılar elde edildiği ve bu fonların daha da arttırılacağı savunulmuştur.

Programda “ileriye doğru hamle yapmaya hazır öğrencileriyle”, “dünyadaki diğer arkadaşlarının safına çıkmış” üniversiteler, köyler ve köylüleri “daha şimdiden yükseltmeye başlamış” Köy Enstitüleri övülmekte ve “yüz binlerce Türk gencinin bir tek yoldan aynı hedefe yürümek için hazırlandığı” belirtilmektedir. “Biz ne sarayın ne sermayenin ne de sınıfların saltanatını istiyoruz. İstedığımız sadece Türk Milletinin hakimiyetidir” (Dağlı-Aktürk 1988: 106), sözleriyle devam ettirilen program, “Hep beraber bir tek yoldan ve bir tek hedefe doğru yürüyerek” Türkiye'nin kalkındırılması gerektiğinin belirtilmesiyle sona ermektedir.

Bir söylevi anımsatan ve eğitim yanında, ekonomik, sosyal ve siyasi hayatın bütün alanlarında tek boyutlu bir yaklaşımı ifade eden bu programın otoriter tavrı dikkat çekicidir. Ancak bu hükümet zamanında özellikle köy enstitülerinin önemli ölçüde geliştirildiği, köye yönelik eğitim hamlesinin en güçlü dönemini yaşadığı dikkat çekmektedir. Bu hükümet zamanında çıkarılan Varlık Vergisi (1942) ve Köylüyü Topraklandırma Kanunu (1945) sermaye çevrelerinin CHP Hükümetlerine yönelik tepkilerinin ciddi olarak oluşmaya başladığı dönem olarak ele alınabilir.

1946 ile 1950 arasındaki dönemde CHP'nin son dört hükümeti görev yapmıştır. Bunlar, Recep Peker Hükümeti (7 Ağustos 1946- 10 Eylül 1947), Hasan Saka'nın iki Hükümeti (10 Eylül 1947- 10 Haziran 1948 ve 10 Haziran 1948- 16 Ocak 1949) ile Şemsettin Günaltay Hükümetidir (16 Ocak 1949-22 Mayıs 1950). Bu hükümetlerin programlarında, ülkenin CHP programına göre yönetileceği vurgulanmakta ve çok partili hayatın getirdiği parti çekişmeleri programlara yansımaktadır.

Bu dönem CHP Hükümetlerinin önceki dönemdeki hükümetlerden farklı özellikleri vardır. Çünkü artık CHP'nin karşısında, 1946'da kurulan ve giderek güçlenen bir muhalefet partisi bulunmaktadır. Aynı zamanda dönemin uluslar arası koşulları iç politikayı önemli ölçüde etkilemektedir. İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda, Türkiye'nin kendisini Batı'nın ilkelerine bağlı bir devlet olarak gösterme zorunluluğu duyması, Atatürk döneminden sonra ilk kez (Cumhuriyet tarihi açısından üçüncü kez) çok partili hayata geçiş çalışmalarının başlamasına neden olmuştur. Üstelik bu defa, çok partili hayata geçiş, öncekiler gibi birkaç ayla sınırlı kalmayacak, oldukça uzun sürecektir.

1945'in sonlarında Cumhurbaşkanı İnönü'nün muhalefet partileri kurulabileceğini ilan etmesinin ardından, 7 Aralık 1945'de CHP'den ayrılan Celal Bayar, Fuat Köprülü, Adnan Menderes ve Refik Koraltan tarafından, 7 Ocak 1946'da kurulan Demokrat Parti, hem CHP içindeki muhalefeti, hem de 1923'den beri devam eden tek partili hayatın etkisiyle mecliste düşüncelerini yeterince ifade edemeyen kimi toplum kesimlerini, özellikle toprak sahipleri sınıfının temsilcilerini kendine çekerek kısa sürede güçlenmiştir. 1923'den beri uygulanan politikaları tasvip etmeyen birçok toplumsal grup da Demokrat Parti'nin oluşturduğu çekim alanına girmiştir. Bu gruplar, tek parti yönetiminin kademe kademe sertleşen ve giderek ödünsüz bir hale gelen laiklik anlayışıyla çatışan toplumsal ve siyasi kesimler olarak nitelenebilir. 1950 seçimlerinden sonra bu kesimlerin içinde, CHP'nin 27 yıldır "aydınlatamadığı" köylü kesimi de bulunmaktadır; ancak söz konusu seçimler sonrası CHP'nin toplam 487 milletvekili içinde sadece 81 milletvekili ile mecliste temsil edilmesi, yeni partinin aldığı desteğin sadece toprak sahipleri kesimi köylülerle sınırlı kalmadığını göstermektedir.

Gerçi 1950 seçimleri öncesinde, halk desteğini kaybetmeye başladığını, DP'ye yönelen halk desteğinden anlamış olması muhtemel olan CHP, o zamana kadarki politikalarında bazı değişiklikler yapma gereği duymuş ve Çavdar (1985a: 2036)'a göre, ağır bir şekilde de olsa "kabuk değiştirmeye" başlamıştır. Bu dönemin CHP hükümetlerinin izledikleri politikadaki farklılıkların abartılmaması gerekse de, kimi ciddi değişikliklerin gerçekleştiği de göz ardı edilmemelidir. Değişikliklerin başında, dış etkilerle de önemli ölçüde güçlenen anti-komünist tavır, laiklik politikasının yeniden gözden geçirilmesi ve yumuşatılması, uygulamalarda daha popülist yaklaşımlar sergilenmeye başlaması gelmektedir. Bu dönemin eğitim alanına yansıyan

değişikliklerinin başında ise, İmam Hatip Okulları açılması ve Köy Enstitülerini yaşama geçiren Milli Eğitim Bakanlığındaki yönetim kadrosunun, değiştirilmesi olmuştur.¹

Aslında 1946-1950 arasındaki dönemdeki uygulamaların, CHP’de yönetime gelen yeni bir ekibin çalışmalarıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür; çünkü milli savunmayı ilgilendiren konular dışında, yönetim politikasında ortaya çıkan kimi önemli sapmalar, bazı “Aydınlanmacı” politikaların terk edilmesi anlamına da gelmektedir.

Bu dönemin ilk hükümeti Recep Peker Hükümetidir ve programında, resmi ideoloji dışında kalan düşüncelere karşı önceki dönemden daha sert politikalar uygulanacağı belirtilmektedir. Bu, yukarıda belirtilen kopuşun önemli bir göstergesidir. Programda, “anarşizm ideolojisinin meşru otorite düşmanlığına varan ve bir cemiyeti nizamlı halde yaşatmanın bütün meşru yollarını tıkayan dağıtıcı ve parçalayıcı telkinlerin alıp yürüdüğü” iddia edilmekte ve şöyle denmektedir: “kanunlara aykırı gürültülü istekler ne kadar zorlayıcı gösteriler halinde görünürse görünsün gözümüzü kırpmadan vazifemizi yapacağız. Ve ancak mevcut kanunlar devlet nizamını tutmağa yetmezse yeni kanun teklifi ile huzurunuz geleceğiz” (Dağlı-Aktürk 1988: 119). Bu hükümetin programında eğitimin esası, “Türk gençliğinde milli duygunun kuvvetlenmesi ve gençlerimize Türk inkılabının ana fikirlerinin benimsetilmesi, Türk Tarihi mefahirinin öğretilmesi” olarak gösterilmekte ve köy okulları başta olmak üzere şehir ve kasaba okullarının arttırılacağı, “Köy Enstitülerinden çıkan gençlerin kendilerinden beklenen hizmeti başaracak şekilde bilgi ve tam bir milli duygu içinde yetişmelerine dikkat edileceği” ifade edilmektedir (Dağlı-Aktürk 1988: 130-31).

Köy Enstitülerine yönelik ilk ciddi tepkilerin bu dönemde başladığını, hem yukarıdaki bu ifadeden, hem de söz konusu hükümetin yeni Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer’in bu kurumlara ve genel olarak eğitime bakışından anlamak mümkündür. Ağustos 1946’da göreve başlayan Recep Peker Hükümeti zamanında, Mecliste Milli Eğitim

¹ İkinci Dünya Savaşı’nın sonlarına doğru Almanya’nın başarısız olacağının anlaşılmasıyla, ülke içinde Turancılara karşı yöneltilen sert politikanın, kısa bir süre sonra bu görüşün tam zıddı olan Sol’a da yansıtılması, dönemin uluslar arası siyasi gelişmelerinin etkisi yanında, Türkiye’de iktidarın belirli bir ideolojiye değil, pragmatist ilkelere dayandığını da göstermektedir.

Bakanlığı bütçesinin görüşüldüğü Aralık 1946'da, Köy Enstitülerine yönelik ölçüsüz sert eleştiriler ve bu eleştirilere Milli Eğitim Bakanının verdiği yanıt, daha doğrusu bu eleştirileri yanıtsız bırakma anlamına gelen konuşması, eğitimde önceki politikalardan kopuşun da göstergesi olarak ortaya çıkmıştır.

23 - 24 Aralık 1946 tarihli meclis görüşmelerinde Köy Enstitülerine yönelik eleştiriler, bu kurumların aslında doğru ve yararlı kurumlar olarak kuruldukları, ancak amaçlarından saptıkları ana fikrine dayanmaktadır. Ayrıca söz konusu eğitim kurumlarının iş eğitimi esasına dayalı olarak işleyişlerinin milli ve manevi değerlerin öğrencilere aktarılmasında zaaf yarattığı, bunun zararlı düşüncelerin yayılmasına zemin hazırladığı ve kötü niyetli bazı kişilerin komünistlik ideolojisini yaydıkları iddia edilmiştir. Köy Enstitülerinin kurulmasında düşünsel katkıları olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun, Köy Enstitüleri davasının yanlış olmadığı, ancak başarısızlığa uğradığı şeklindeki sözleri (TBMM TD (1): 390), Çanakkale Milletvekili Nurettin Ünen'in bu enstitülerden yetişenleri "yarım yamalak bilgilere sahip kişiler" olarak nitelemesi (TBMM TD (1) : 398) ve daha önce Kızılçullu Köy Enstitüsü müdürlüğü yapan, ancak kişisel bazı çekişmeler yüzünden dönemin İlköğretim Genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç'la anlaşmazlığa düşen Maraş Milletvekili Emin Soysal'ın yaptığı uzun ve sert konuşmada, bu kurumlarda komünistlik, dinsizlik eğitimi yapıldığını, Türk örf, adetlerine aykırı davranıldığını, milliyetçilik davasının unutturulmaya çalışıldığını iddialarına¹ (TBMM TD (1) : 455-459), Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer, üç-dört ay evvelki hükümet programında bu konuda belirtilenleri hatırlatarak, kısaca, "Köy Enstitülerinden çıkan gençlerin, kendilerinden beklenen hizmeti başaracak surette bilgi ve tam bir milli duygu içinde yetişmelerine dikkat edilecektir." (TBMM TD (1) : 461) şeklinde, eleştirileri haklı bulduğunu ima eder şekilde yanıt vermesi, bu kurumların yapısında ve yönetim kadrolarında önemli değişiklikler yapılacağının ilk önemli ipuçlarını vermiştir.

¹ Emin Soysal'ın konuşmasının bazı kısımları şöyledir: "(...) Bir muallim mecmuanın idaresine gidiyor, köy enstitüsünde çalışan bir muallim. Ona şunları anlatıyor: Şimdi kendisini dinleyiniz, diyor yazıcı, "Mesela talebelere şöyle telkinler yapmaktadırlar: Milliyetçilik ne demektir? Milliyet diye bir şey yoktur. Bu dar ve ham görüştür. Nasıl Allah yoksa milliyet de yoktur. Bu ikisi insanlığı menfi düşüncelere bağlayan safsatalardır." (...) bu fikirler Hasanoğlu'dan yayılmaktadır. (...) Hasanoğlu Köy

Recep Peker Hükümetinin programında, Köy Enstitülerinin yapısının değiştirileceği ile ilgili ilk ipuçlarının, öğretmen yetiştirme konusunda, “öğretimin her derecesi için ihtiyacı karşılayacak sayıda ve ehliyetle öğretmen yetiştirme işinin dikkate alınacağı, bu maksatla öğretmen okullarının teşkilat ve programlarında günün şekline uygun düzeltmeler yapılacağı(nın)” ifade edilmesi ili ortaya çıktığı söylenebilir. yani yukarıda üzerinde durulan eleştirilerden daha önce bu konu 1946’da yönetime gelen hükümetin planı içinde yer almaktaydı. Zaten bu hükümetin programında, devlet eğitiminin, giderek Türk milliyetçiliği ve devlet ideolojisine itaat amaçlarıyla sınırlandığı ve Aydınlanmanın belirleyici değerleri olan eleştirel ve özgür düşünme ilkelerinin tamamen dışında bir anlayışın yerleşmeye başladığı dikkat çekmektedir. Böylece tarihsel olarak yeni Türk devletinin kuruluşuyla gerçekleşmeye başladığı iddia edilebilecek olan toplumsal Aydınlanma politikası, bu dönemde sadece halkın okuma yazma oranının arttırılması, karma eğitimin uygulanması, eğitimin köylere ulaştırılması gibi amaçlarla sınırlı kalmaktadır. Üstelik 1946’da başlayıp 1960’da sona eren bu dönem, çeşitli toplumsal gruplar ve siyasi çevreler arasında tek parti döneminde ertelenmiş birçok siyasi hesaplaşmanın yaşandığı bir zaman kesiti olmasıyla toplumun farklı toplumsal kesimleri arasında sağlıklı bir düşünce alışverişi ortamının gerçekleşemediği bir dönem olarak da dikkat çekmektedir. Çünkü söz konusu siyasi hesaplaşma, belki de henüz siyasi olgunluğa ulaşamamış olmasından dolayı, farklı düşüncelere karşı tahammülsüzlük ve siyasi gerginlikle birlikte yürümüştür ve asgari bir toplumsal uzlaşya doğru yol alınamamıştır. Dolayısıyla düşünce özgürlüğü gibi saf demokratik ve Aydınlanmacı değerlerin etkin siyasi gruplarca ciddi olarak sahiplenilmediği bir süreçte, Türkiye’de ilk kez demokrasi ciddi olarak tartışılmış, bu arada eğitim sistemi de bu olumsuz koşullardan nasibini fazlasıyla almıştır.

Bu dönemde, “Atatürk düşmanları ve dini fanatikler(in), (...) Sovyet Rusya’nın 1945 ve 1947’de, Türkiye’nin doğu illeri ve boğazlar üzerinde haklar iddia etmesi ve komünist saldırısına karşı Türkiye’ye yardım etmeyi öngören Truman doktrini, (ile) Atatürkçülüğe karşı çok kuvvetli bir silahla güçlen(meleri)” (Kaya 1984: 292) o zamana kadar uygulanan yenilikçi politikaların sorgulanmasına yol açmıştır. özellikle yeni Türk devletinin henüz halk tarafından benimsenmemiş kimi yeniliklerinin uygulaması

zamana yayılarak yumuşatılmış, ama kabul edilmiş ideolojik argümanlar giderek artan oranda kullanılmıştır; aşırı siyasi uçlarla mücadele, Türk milliyetçiliğinin daha güçlü şekilde vurgulanması, laikliğe dinsel hoşgörüyü içine alacak bir açılım kazandırılması ve diğerleri...

Hasan Saka Hükümetinin programında bu bakış açısıyla, “kanunların yasak ettiği aşırı sağcı ve solcu tahrik ve teşkillere karşı çok uyanık olunacağı” belirtilerek, hükümetin milli eğitimin gelişme şartları üzerinde ehemmiyetle duracağı vurgulanmıştır ve bu hükümet döneminde (1930’da kapatılmış bulunan İmam Hatip Okulları, 10 il merkezinde “İmam Hatip Kursları” adı altında) yeniden açılmıştır.

Şemsettin Günaltay Hükümetinin programında ise, din derslerinin isteğe bağlı ve sınırlı olarak serbest bırakılacağı belirtilmiştir. Bu konuda programda şöyle denmektedir:

“Türk inkılabının ana prensiplerini titiz bir itina ile savunmaya devam edeceğiz. Bütün diğer hürriyetler gibi vatandaşın vicdan hürriyetini de mukaddes tanırız. Din öğretiminin ihtiyari olması esasına sadık kalarak, vatandaşların çocuklarına din bilgisi vermek haklarını kullanmaları için gereken imkanları hazırlayacağız. Fakat laiklik prensibinden ayrılmamıza asla imkan tasavvur edilmemelidir” (Dağlı-Aktürk 1988: 150).

Bunun ardından, Şubat 1949’da ilkokulların dördüncü ve beşinci sınıflarından başlayarak, din dersi, “program dışı ve ebeveynin isteğine bağlı” olmak koşuluyla okulların programı içine alınmıştır. Ayrıca aynı hükümet 1949’da Ankara Üniversitesine bağlı İlahiyat Fakültesini de açmıştır. Şemsettin Günaltay Hükümeti, Türkiye’deki ilk demokratik seçim olan ve iktidarın el değiştirdiği 14 Mayıs 1950 seçimlerinin yapıldığı zamanda görev başında olan hükümet olması dolayısıyla, demokrasi, dolayısıyla Aydınlanma açısından önemli bir yere sahip olduğunu söylemek gerekir. Bu konuda dönemin Cumhurbaşkanı İnönü’nün de demokratik tavrının önemi vurgulanmalıdır.

CHP iktidarının son üç hükümeti zamanında, daha önce belirtildiği gibi, yeni kurulan muhalefet partisinin giderek güçlenmesi ve diğer bazı etkilerle yönetimde başlayan değişimin eğitim alanına yansması, özellikle laikliği temel alan uygulamalardan bazı sapmaları beraberinde getirmiştir. CHP hükümetlerinin iktidarda olduğu 1946-1950 arasındaki bu zamanda eğitim alanında gerçekleşen bu değişimler, “Kemalist Sol” olarak nitelenebilecek birçok kişiye göre, ‘Atatürk devrimlerinden geriye dönüşün başladığı ilk ara dönem’ tanımlamasını hak etmektedir (Tunaya 1952; Katoğlu 2000; Tonguç E. 1970; Gedikoğlu 1971, 1977; Timur 1997 vd.).

1946-1950 arasında, Köy Enstitülerine diğer öğretmen okullarından mezun olan öğretmen adayları kurayla atanmaya başlanmış ve 1947 yılında Köy Enstitüleriyle ilgili birçok kanun ve yönetmelik çıkarılarak bu eğitim kurumlarının var olan işlevlerinin sınırlandırılmasına, hükümet programında belirtildiği gibi “milli ve manevi değerlerin” ve buna dayalı olarak teorik bilgilerin öne çıkarılmasına başlanmıştır. 1947’de hayata geçirilen bu değişiklikler, Köy Enstitüleri Yönetmeliğinin değiştirilerek, “diğer klasik okul yönetmeliklerinin esasları, köy enstitülerinin özelliklerine göre bir biçim ve düzene sokul(ması)” (Gedikoğlu 1971: 191), bir genelge ile köy okulları başöğretmenliğinin (müdürlüğünün) daha önce belirlenmiş olduğu gibi Köy Enstitüsü mezunu olanlara değil, “kıdem ve ehliyet bakımından en layık olana” verilmesinin öngörülmesi, değiştirilen ders programı ile Köy Enstitülerindeki teorik derslerin sayısının artırılması, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü’nün yönetmeliğinin değiştirilmesi, ardından bu kurumun 1948’de kapatılması bu kurumların tasfiye sürecinin önemli adımlarını oluşturmuştur. 1947 yılının Köy Enstitüleri açısından bir diğer olumsuz yeniliği, Köy Enstitülerini bitiren öğretmen ve sağlık memurlarına verilen geçim topraklarının geri alınması olmuştur. Ardından 1948’de Eğitim Kursları kapatılmış ve köy öğretmenlerinin işine son verilmiş, 1949’dan itibaren ise enstitülerin uygulama okullarına yatılı öğrenci alımı durdurulmuştur. 1950’de çıkarılan bir yasayla da enstitülere girecek öğrencilerin köy kökenli olmaları şartı ortadan kaldırılmıştır.

1950’de Türkiye’de tek parti yönetiminin demokratik bir seçimle sona ermesi ve muhalefette yer alan partinin iktidara gelmesiyle, CHP’nin son üç hükümetinin uygulamaya başladığı yeni eğitim politikası devam ettirilmiştir. Ancak bu yeni partinin

hükümetlerinin program ve uygulamaları üzerinde durmadan önce vurgulanması gereken bir öge, söz konusu iktidar değişikliğinin Aydınlanma açısından taşıdığı önemdir.

Türk tarihinde halkın oyunun iktidarın değişiminde belirleyici olduğu ilk olay 1950 seçimleri olmuştur; dolayısıyla bu seçimler, iktidara gelen partinin vaatleri, programı, uygulamaları ne olursa olsun, köklü bir demokrasi adımı olarak ele alınmayı hak etmektedir. Bu gelişme, tek parti dönemini simgeleyen partinin Aydınlanmacı kimliğine yazılması gereken bir artı olarak ele alınabilirse de, olaylar karmaşık bir seyir izlemiştir. Belki de çok partili rejime geçişte, 1950'deki ilk adil ve demokratik seçimlerde, özellikle Cumhurbaşkanı İnönü'nün sürece demokratik müdahalelerinin vurgulanması gerekmektedir.¹

1950'de İktidara gelen DP'nin Aydınlanmacılığı ise, demokratiklik ve siyasi liberalizmin Aydınlanmayla ilişkisi açısından, dönemden döneme değişen bir karakter taşımıştır. Bu nedenle 1950-1960 arasındaki DP Hükümetlerinin, eğitim sistemine, dolayısıyla öğretmene yaklaşımının anlaşılmasında, bu hükümetlerin izledikleri genel politikanın bilinmesi zorunlu olmaktadır. Bu konuda DP'nin siyasi yapısı ve hedefleri belirleyici bir role sahiptir.

DP, varlık sebebini, 88 maddelik parti programının birinci maddesinde, “Siyasi hayatımızın, birbirine saygı gösteren partilerle idaresi lüzumuna inanan Demokrat Parti, Türkiye Cumhuriyetinde demokrasinin geniş ve ileri bir anlayışla gerçekleşmesine ve umumi siyasetin demokratik bir görüş ve zihniyetle yürütülmesine hizmet maksadiyle

¹ İnönü çok partili yaşama geçiş konusunda ciddi bir rol üstlenmiştir. 1946'da kurulan ve giderek güçlenen DP'nin, 21 Temmuz 1946'da yapılan ve CHP'nin baskısı altında geçen anti-demokratik seçim sonrası, 7 Ocak 1947'de toplanan birinci büyük kongresinde kabul ettiği “Hürriyet Misakı”nda, tam demokratik bir seçim yasası çıkarılmazsa bundan sonraki seçimlere katılmayacağını bildirmesi ve dönemin CHP hükümetinin başbakanı Recep Peker'in DP'nin muhalefetini bastırmak için uyguladığı ödünsüz politikaya karşı, İnönü, CHP içindeki muhafazakar kesimin tepkilerine rağmen, 12 Temmuz 1947'de bir Cumhurbaşkanlığı Bildirisi yayınlayarak, iktidar ve muhalefet partilerine karşı tarafsız olduğunu ilan etmiştir. Bu, Peker hükümetinin istifasına yol açmış ve ardından kurulan CHP Hükümetleri DP muhalefeti giderek hırçınlaşmasına rağmen daha demokratik bir tutum sergilemişlerdir. Buna rağmen, DP bu dönemde yapılan iki ara seçime (17 Ekim 1948 ve 16 Ekim 1949) anti-demokratik seçim yasaları nedeniyle katılmamış, sonunda, Aralık 1949'da, CHP grubunda büyük direnmelerle karşılaşılmamasına rağmen seçimlerde yargı denetimi kabul edilmiş, bunu kapsayan yasa 16 Şubat 1950'de TBMM tarafından kabul edilerek 14 Mayıs 1950'de yapılan ve DP'yi iktidara taşıyan seçimlerin demokratik bir ortamda gerçekleştirilebilmesinin yolu açılmıştır.

kurulmuştur” şeklinde açıklamıştır. Aynı programın dördüncü maddesinde ise partinin demokrasi anlayışı şöyle ifade edilmiştir:

“Geniş ve ileri manasiyle demokrasi, bütün devlet faaliyetlerinde milli iradeyi ve halkın menfaatini hakim kılmak, yurddaşı ferdi ve içtimai bütün hak ve hürriyetlerine sahip olmasını gerçekleştirmek, yurddaşlar arasında hukuk eşitliğini, karşılıklı sevgi ve saygıyı ve iktisadi menfaatlerde ahengi yakalamaktır.” (*Demokrat Parti* 1953).

Demokrasinin kurumsal olarak yerleşmesi ve demokratik hak ve özgürlüklerin yaşama geçirilebilmesi amaçlarıyla kurulduğunu iddia eden bu parti, programında demokratik hak ve özgürlüklerin sınırını oldukça geniş bir şekilde çizmekte ve tek parti döneminin katı yönetim anlayışına bir alternatif olarak ortaya çıkmaktadır. Parti programında, toplum hayatının “muvazeneli ve ahenkli” bir şekilde yürümesi için sadece siyasi partilerin kurulmasının yeterli olmadığı, toplumun bütün kesimlerinin; bu arada öğretmenlerin de, “içtimai ve iktisadi maksatlarla cemiyetler, kooperatifler ve sendikalar kurmalarının gerekliliği”nden söz edilmekte (madde 7), partinin milliyetçilik anlayışı, “her türlü ayırıcı temayülleri reddeden” bir telakki olarak ele alınmaktadır (madde 13).

Demokrat Partinin programında yer alan eğitimle ilgili maddeler ise, eğitim sisteminde “milli eğitim ve öğretimin vahdeti prensibinin taraftarı” olunduğu (madde 34), genel ve mesleki eğitimin yurt ihtiyaçlarını karşılayacak bir tarzda planlanması gerektiği (madde 35), ilköğretimin eğitim sisteminin temeli olduğu ve bu eğitim kademesindeki bütün okulların aynı amaç ve seviyelerle eğitim faaliyetlerine katılacağı (madde 36) ve “kabiliyeti ve kudreti müsait olduğu takdirde bütün ilkokul öğretmenlerinin” yüksek tahsil yapmasına, hatta istenirse üniversiteye kadar geçmelerine olanak sağlanacağı (madde 41) ile dini eğitimin yeniden planlanmasının zaruri olduğunun belirtildiği (madde 14) maddelerdir.

Programda, DP'nin iktidara geldiği takdirde, eğitim alanında önceki politikalardan kimi noktalarda sapılacağı, özellikle 14 ve 35. maddelerde ortaya çıkmaktadır.¹ 14. maddede kurulması gereken dini eğitim müesseselerinden söz edilmekle din eğitiminin yetersiz bulunduğu ima edilmekte ve din eğitiminin yeniden yapılandırılacağına işaretleri verilmektedir. Bu maddede, eğitim dahil birçok alanda partinin yeni bir anlayışla siyaset yürüteceği, partinin laikliğin din aleyhtarlığı şeklinde yorumlanmasına karşı çıkacağının belirtilmesiyle daha güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır.² Burada o zamana kadarki idarenin laikliği din aleyhtarlığı şeklinde yorumladığı ve buna göre politika izlediğine dair bir ima vardır ve bu imanın halkın desteğinin kazanılmasında belirleyici bir önem taşıyacağı da zamanla görülecektir. Ancak yeni partinin bu yaklaşımının dönemin iktidar partisi CHP'nin politikasını da etkilediği üzerinde daha önce durulmuştur.

Bu maddeler dışında, DP'nin programında, ilköğretimin eğitim sisteminin temeli olduğu ve bütün ilköğretimin, öğrencilerin “aynı ruha ve aynı seviyede bilgiye sahip olmaları esasının” göz önünde tutulacak bir şekilde ele alınacağı böylece öğrenciler arasında “farklı zümrelerin teşkiline meydan verilmeyeceği” belirtilmekte (madde 36), dolaylı olarak Köy Enstitülerinin program ve (veya) yapılarında değişiklikler yapılacağı ima edilmektedir. Bir parti programında buna benzer imaların fazlalığı, dönemin demokratik ortamının yeterli olmadığı konusunda aydınlatıcıdır.

¹ Söz konusu maddeler şöyledir: Madde 14: “Partimiz laikliği devletin siyasette, dinle hiçbir ilgisi bulunmaması ve hiçbir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikinde müessir olmaması manasında anlar ve laikliğin din aleyhtarlığı şeklindeki yanlış tefsirini reddeder; din hürriyetini diğer hürriyetler gibi insanlığın mukaddes haklarından tanır.

Gerek dini tedrisat meselesi ve gerekse din adamlarını yetiştirecek müesseseler kurulması hakkında mütehasşıs tarafından esaslı bir program hazırlanması zaruridir. Üniversite içinde yer alacak İlahiyat Fakültesi ve ilmi mahiyette mümessil müesseseler, Milli Eğitim Bakanlığının bu kabil müesseseleri gibi muhtar olmalıdırlar.

Dinin siyaset aleti olarak kullanılmasına yurddaşlar arasında sevgi ve tesanüdü bozacak şekilde propaganda vasıtası yapılmasına, serbest tefekküre karşı taassup duygularını harekete getirmesine müsamaha olunmamalıdır.”

Madde 35: “Umumi ve mesleki eğitim ve öğretim yurt ihtiyaçlarını karşılayacak umumi bir plana göre tanzim edilmeli ve gelecek nesillerin yalnız ilim ve teknik bilgi ile değil, millî ve insani bütün manevî kıymetlerle de teçhizine çalışılmalıdır.”

² Metin Toker'ın anlatımına göre, Celal Bayar henüz yeni partinin kurulacağı ilan edilmeden, “kolunun altında DP programı ve cebinde bir parti rozetiyle” Cumhurbaşkanı İnönü'yle görüşmeye gittiğinde aralarında şöyle bir konuşma geçmiştir; İnönü: “Terakkiperverlerde olduğu gibi, itikatı diniyeye biz riayetkarız diye bir madde var mı?” Bayar: “Hayır, Paşam, laikliğin dinsizlik olmadığı var.” İnönü: Ziyarı yok. Köy Enstitüleriyle, ilkokul seferberliği ile uğraşacak mısınız?” Bayar: “Hayır.”, İnönü: Dış politikada ayrılık var mı?”, Bayar: “Hayır.” İnönü: “O halde tamam.” (Aktaran, Birand 1991: 33). Aynı yerde konuşmanın ardından Bayar'ın İnönü'ye parti rozetini hediye etmek istediği ve bir gün yakasında bu rozetle kendisini aralarında görmek istediğini söylediği, İnönü'nün ise buna gülümseyerek yanıt verdiği belirtilmektedir.

Bu programla kurulan DP'nin, 1950-1960 döneminde devam eden iktidar yıllarında, hepsi Adnan Menderes başkanlığında kurulan hükümetlerin¹ meclise sundukları programlarda, öncelikle dikkati çeken ve başından sonuna kadar değişmeyen unsurlar, dini, milli ve manevi değerlerin öne çıkarılışı ile anti-komünist söylem olmuştur. Bu dönemde Sovyetler Birliği ile Batı arasında yaşanan "soğuk savaş" ve bu savaşta Türkiye'nin kendini Sovyet tehdidi altında görmesi yüzünden Batı'ya yakınlaşma gereği duyması, dış politikada olduğu kadar iç politikada da yönetimdeki anlayışı ve uygulamaları belirleyici rol oynamıştır. Genel olarak bakıldığında, bu koşulların bir demokrasinin ortaya çıkışı için hiç de uygun olmadığı açıktır. Çünkü, "Türk demokrasisinin "Moskof düşmanlığı"na dayanan bir tarihi miras bağlamında, "soğuk savaş" koşullarında ortaya çıkması" (Timur 1994: 113), bu demokrasinin oldukça dar sınırlar içine hapsedilmesine neden olmuştur. Ülkenin demokrasiye, yani çok partili hayata geçişle birlikte hem iç toplumsal gerilimlerin artması, hem de daha da genişlemesi beklenen bireysel ve toplumsal hakların daralması ilginç bir paradoks oluşturmuştur. Farklı düşüncelere karşı daha hoşgörülü olma bir yana, DP Hükümetlerinin Aydınlanmanın temel ilkelerinden biri olan dinin siyasi ve toplumsal hayatın dışında yer alması gerektiği fikrinin tam aksi uygulamaları bu paradoksun sonucudur.

DP'nin kuruluşunda, bu partinin niteliği ve CHP'den farkı yönündeki bir gazeteci sorusuna, Menderes'in, "CHP'den iki parmak daha solda" (Birand 1991: 38) yanıtına rağmen, DP'nin hedefleri CHP'den "Sağ"daydı; parti programında yer aldığı gibi, ekonomide liberalizm, siyasette demokratlık. Ancak bu ilkelerle kurulan bir partinin, hükümet yıllarında basın özgürlüğü, bağımsız adalet, özerk üniversite ve sendikal haklar gibi ilkelerin savunulmasını CHP'ye bırakması (Timur 1994: 110-111), yukarıda belirtilen çelişkinin bir sonucu olarak ele alınabilir.

Bütün sivil kuruluşların "her türlü siyasi tesir ve maksatlar dışında kalmalarını", sosyalist ve komünist siyasi örgüt ve partilerin kapatılmasını savunan Demokrat Parti,

¹ Adnan Menderes'in başkanlığındaki DP hükümetlerinin birincisi, 22 Mayıs 1950- 9 Mart 1951, ikincisi 9 Mart 1951 - 17 Mayıs 1954, üçüncüsü 17 Mayıs 1954 - 9 Aralık 1955, dördüncüsü 9 Aralık 1955 - 25 Kasım 1957, beşincisi 25 Kasım 1957 - 27 Mayıs 1960 tarihleri arasında görevde kalmıştır.

eğitim ve öğretimin temel görevinin milliyetçilik idealinin gerçekleştirilmesi olduğunu ve eğitimin Türk gençliğini bilimsel ve teknik bilgiyle donatması yanında, bundan daha önemli olarak, “milli ve insani bütün manevi kıymetlerle de teçhizine çalışma(sı)” gerektiğini savunmaktaydı (*Demokrat Parti* 1953). DP, din öğretimi konusunda ise, iktidarı devraldığı CHP’den farklı bir anlayışa sahip olduğunu programında kesin olarak ortaya koymaktadır. Programında, laikliğin din aleyhtarlığı olarak yorumlanmasını reddeden DP, din eğitiminin ihmal edildiğine işaret etmekte ve bu konuda programında, “gerek dini tedrisat meselesi ve gerekse din adamlarını yetiştirecek müesseseler kurulması hususunu” (*Demokrat Parti* 1953) vurgulaması, 1950’ye kadar sert bir şekilde uygulanan laikliğin artık çok farklı bir şekilde yorumlanacağını göstermektedir. Ancak genel anlamda sosyal ve siyasi özgürlükleri genişletmeye yönelik bir politika izleneceğinin bir belirtisi olarak da ele alınabilecek bu ifadeler, gerçekte sadece muhafazakar olarak nitelenebilecek fikirlere yönelik bir hoşgörünün işaretleri olmuştur. DP’nin “Sağ”a veya dini temaları referans olarak kullanan siyasi kesimlere yönelik hoşgörüsünün “Sol” için geçerli olmaması, düşünce özgürlüğü açısından, DP hükümetlerinin, önceki dönemlerde varolan, farklı düşüncelere karşı yasakçı zihniyetten hiç de geri kalmadığını da göstermektedir.¹

DP’nin ilk hükümetinin programında yer alan aşağıdaki ifadeler DP-Sol ideoloji ilişkisi hakkında oldukça aydınlatıcıdır; ancak aydınlatıcı olduğu asıl nokta, DP’nin, “farklı olan fikirler ile iktidarda yer alan fikirler” arasındaki ilişki konusundaki yaklaşımıdır;

“(İnkılaplarımızın korunması konusunda) bilhassa üzerinde duracağımız mesele memleketi içinden yıkıcı aşırı sol cereyanları kökünden temizlemek için icap eden kanuni tedbirleri almaktır. İrticai ve ırkçılık gibi ayırıcı cereyanları vasıta olarak kullanan ve çok defa kendisini bu maskeler altında gizleyen aşırı solcu hareketlere karşı gereken bütün kanuni tedbirleri almakta asla tereddüt etmeyeceğiz. Bugünün şartları içinde aşırı sol cereyanları fikir ve vicdan hürriyeti mevzuundan mütalaa

¹ Özellikle 1960’a doğru DP’nin ülke içindeki muhalif parti ve örgütlere karşı tutumunun sertleştiği görülmektedir. Bu dönemde anti-demokratik olarak nitelenebilecek yasal düzenlemeler ve uygulamalar ile bunların yarattığı etkiler konusunda, bkz, (Tuna 1957; Yalçın H. 1957; Karaosmanoğlu 1957a,b; Ecevit 1960) vd.

etmek gafletinde bulunmayacağız. Bugün aşırı sol cereyanlara mensup olanların, mücerret bir fikir ve kanaat sahibi olmaktan ziyade yıkıcı cereyanların aletleri olduklarına şüphemiz yoktur. Fikir ve vicdan hürriyeti perdesi altında bütün hürriyetleri kan ve ateşle yok etmekten başka bir maksat gütmeyen bu ajanları adalet pençesine çarptırmak için icap eden kıstasları vuzuh ve katiyetle tespit etmek zaruretine inanıyoruz. Ancak bu suretledir ki, mizah ve siyasi tenkit kisvesi altında ayakta tutunmak istenilen ve hakikatte düpedüz aşırı sol cereyanların eseri olan neşriyatın tahribatından memleketi korumak kabil olabilecektir” (Dağlı-Aktürk 1988: 164).

DP’nin ilk hükümetinin programında eğitimin, “yıllardan beri sarıh bir istikametten ve rasyonel bir plandan mahrum olduğu için mütemadi değişikliklere, sarsıntılara uğradığı, verimlilik arz etmediği” belirtilmekte ve “bu büyük milli davanın bir kül halinde ele alınacağı” ifade edilmektedir. Programda eğitimin, “milli ahlakın sarsılmaz esaslarına dayanmadığı, ruhunda manevi kıymetlere yer vermediği” için olumsuz bir durumda olduğu dolaylı olarak ifade edilmektedir (Dağlı-Aktürk 1988: 161). Sonraki hükümetin programında ise bu daha açıkça belirtilmiştir:

“Umumi terbiyemizde milli ve insani hedefleri gözden kaçırmadan ilmi ve pedagojik esaslara göre karakter şahsiyet ve maneviyat gelişmesine ehemmiyet vereceğiz. Gençliğini milli karakterine ve ananelerine göre manevi ve insani kıymetlerle teçhiz edemeyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, hür ve müstakil bir millet olarak yaşamanın teminatı sayılamaz. Gençliğimizin ‘vatan’ ideali etrafında toplanmasını hareket noktası olarak alıyoruz” (Dağlı-Aktürk 1988: 176).

Adnan Menderes’in başbakanlığı, diğer bir deyişle DP’nin iktidarda kaldığı 1950-1960 döneminde, eğitim alanında kısaca, (aslında CHP’nin başlattığı) İmam Hatip Okulları açma faaliyetinin devam ettirildiği, din derslerinin okul programları içine alınıp orta öğretimi de kapsayacak şekilde yaygınlaştırıldığı, ancak önceki gibi isteğe bağlı bırakıldığı ve üniversitelerde, 1946’daki özerkliğe rağmen tasfiye girişimlerinin

gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu uygulamalar son dört CHP hükümetinin uygulamalarından çok farklı olmasa da, DP'nin "toprak sahipleri" kesimine dayanan tabanının zorlaması ve iktidara gelmeden önce sıkça eleştirilen ve iktidarı eleştirmek için bir malzeme haline getirilmiş bulunan Köy Enstitülerinin kapatılması eğitim alanında en radikal uygulama olmuştur. Ancak bu eğitim kurumlarının 1946'dan itibaren, yani CHP'nin iktidar dönemini içine alan bir zaman kesitinde; 1950'ye kadar fiili olarak destek dışı kalmış olmaları DP'nin bu konuda radikal gibi görünen icraatının öyle olmadığını göstermektedir.

Ancak DP döneminin Cumhuriyet değerlerinden büyük bir kopuşu ifade ettiğini düşünenler de az değildir. Örneğin Öymen (1983: 2013), çok partili hayata geçiş döneminden sonra DP'nin attığı bazı adımları geriye dönüş, bir nevi eğitim irticaı olarak değerlendirmekte ve bu iktidarın özellikle laikliği yanlış yorumlamasının, devletin nerede ise teokratik bir devletmiş gibi, din derslerinde ve kuruluşlarında bu ilkenin zedelenmesine varan davranışlar ve öneriler ileri sürmesine yol açtığını, bunun ise büyük bir geri dönüşü ifade ettiğini söylemektedir. Tunaya da, DP'nin, iktidara geldikten sonra "tutan ve tutmayan inkılaplar" ayırımını getirip Atatürk ilkelerini tartışmaya açmasıyla, devrimlerin budanmasına yol açtığını belirtmektedir (1981: 392). Aynı temeldeki başka bir yaklaşım ise, "1950'lerden sonraki yönetimlerin ve onların yöneticilerinin, adeta kendilerini yetiştiren anlayışı ve sistemi kavrayamadıklarını" ve bunun (eğitime doğrudan yapılan siyasi müdahalelerin de etkisiyle) bu dönemden itibaren öğretmenliğin saygınlığının hızla azalmasına neden olduğu (Katoğlu 2000: 495-496) iddiasıdır.

Kaplan (1999: 223-226)'a göre ise, Cumhuriyetin ilk dönemiyle 1950 sonrası arasında eğitim politikalarına yansıyan belirgin bir politika farklılığı yoktur; her iki dönem de otoriter, baskıcı bir zihniyetin egemenliği altındaki bir eğitim sisteminin varolduğu, ilki Türk milli eğitim ideolojisinin üretildiği, sonraki ise bu ideolojinin yeniden üretilip süreklilik kazandığı dönemlerdir;

"Demokrat Parti dönemi, eğitim alanında Kemalist tek parti rejiminin doğrudan doğruya devamı oldu. Çocukların ve gençlerin milliyetçi

öğretilmesine verilen büyük önem aynen korundu. 1920'lerin sonlarında yapılan laiklik reformuyla kamusal okul sisteminden çıkarılan din eğitimi 1940'ların sonlarında CHP tarafından yeniden kamusal okul sisteminin içine alındı ve bu uygulama DP tarafından yaygınlaştırıldı. Eğitimin araçsal niteliği de DP döneminde aynı şekilde devam ettirildi. 1946-1960 yıllarını kapsayan güdümlü bir çok partili sisteme geçiş dönemi, eğitim alanında, tek parti rejimi sırasında oluşturulan ve yerleştirilen Türk milli eğitim ideolojisinin yeniden üretilmesi ve süreklilik kazanması dönemi oldu" (Kaplan 1999: 226).

Cumhuriyetin ilk dönemlerindeki, deyim yerindeyse, "militan laiklik" anlayışının DP Hükümetleri döneminde değiştiğini; şeriat devleti kurmak isteyen görüşlere yakın olunmasa da, bu partinin hükümetlerinin öncekinden çok daha farklı olarak, hem dayandığı geniş halk kesimlerinin dini duygularının, hem de Cumhuriyet karşıtı kimi halk kesimlerinin ve grupların seslerini duyurmak için bu partiyi kullanmalarının da etkisiyle, dine daha geniş bir hareket alanı oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle radikal görünmeyen bir çok yeni icraatı DP'ye bu özelliği kazandırmaktadır. DP'nin Türkçe'deki özleşmecilik hareketine karşı da belirgin bir tepki oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla DP döneminin CHP hükümetleri döneminin devamı olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak ileriye atılan bir modernleşme hareketi olarak ele alındığında, DP'nin varlığının Kemalizm'e bağlı olduğu da söylenebilir. Üstelik iktidar öncesi demokratik yapısı ve bakış açısına rağmen, iktidarı ele geçirince olanca baskıcı tutumuyla, DP, CHP'nin içinden çıktığını defalarca kanıtlamıştır. Ne var ki, Çavdar (1985b: 2075)'a göre, DP'nin kökenini Jön Türkler'in 1902'deki kongresinde beliren iki ayrı gruptan, merkezciğe karşı olan adem-i merkeziyetçi, yani liberal gruba dayandırmak da mümkündür. Bu grup halkla daha iyi diyalog kurabiliyor ve sivilleşme isteklerine cevap verebiliyordu. "Ne var ki, Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik koşullar liberal akımların peşi sıra ekonomik bağımlılaşmayı da gerektirmekteydi. Bu çelişki, belki de liberal grupların iktidarlarının en önemli sorunuydu" (Çavdar 1985b: 2075); diğer bir sorunun ise, "Kemalizm ve onun önce ve sonrasında kendilerini aynı ilkelerle ortaya koyanlar(ın), 1923'ten beri halk adına tüm liberal deneyleri bastırmaya çalışmaları(dır)" (Yerasimos 1998: 111). DP'nin 1950-

1960 arasındaki iktidar döneminin en önemli sorunlarını bunların oluşturduğunu iddia etmek mümkündür.

Sonuçta, Cumhuriyetin ilk kırk yılındaki hükümetlerin program ve uygulamalarına bir bütün olarak bakıldığında, ülkenin geri kalmış kısımları dahil, bilimsel bilgi ve düşüncelerin geniş halk kitlelerine ve yeni kuşaklara ulaştırılmasında önemli gelişmelerin olduğu, okul, öğrenci, öğretmen sayısının arttığı, böylece eğitim çalışmalarının nicelik olarak büyük ilerlemeler kaydettiği söylenebilir. Ancak atılan bu önemli adımlara rağmen, bu dönem hükümetleri, yönettikleri eğitim örgütleri ve eğitim faaliyetleri, Aydınlanmacılık açısından sorunlu özellikler taşımışlardır. Bu sorunlar, eğitimin içeriğinde, öğretmenlerin yetiştirilmelerinde, eğitim örgütünün yönetilmesinde, öğrenci-öğretmen-devlet ilişkilerinde ve hükümetlerin programları ve uygulamalarında, eleştirel ve özgür düşünme gibi Aydınlanmacı değerlerin, kalıplaşmış bilgiler ve anlayışlara oranla daha zayıf kalmasıdır. Bu sonuçlara yol açan faaliyetlerin ancak otoriter bir anlayış ve yönetim tarzıyla gerçekleştirilebileceği bilinen bir gerçektir.

1.2.2. Ders Kitapları ¹

¹ Türkiye’de ders kitapları konusunda özellikle son yıllarda çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmanın ele aldığı dönem içinde ise konu üzerinde önemli bir çalışma bulunmamaktadır. Bu konuda sadece bazı değinmelere rastlanmaktadır. Bunlardan biri Faik Reşit Unat’ın 1956 tarihinde V. Türk Tarih Kongresinde sunduğu, “*Avrupa Konseyince Tarih Ders Kitapları Hakkında Alınan Kararlar ve Yapılan İşler*” başlıklı tebliğidir. (Bkz. Unat 1960). Bu tebliğ, 1949’da TBMM’de kabul edilen bir kanun ile Avrupa Konseyi’nin üyeleri arasında ortak amaç ve ilkeler oluşturmak ve insan hakları ile temel özgürlüklerin korunmasına çalışma çerçevesinde üye ülkelerdeki tarih ders kitapları üzerinde ortak çalışmalar yapılmasını hükme bağlayan kararların kabul edilmesi ve yapılacak çalışmaların belirlenmesiyle ilgilidir. Bu çalışmalar dışında, metinde de üzerinde durulan, 1958’de oluşturulan ve Türkiye’deki eğitim sorunlarını başka ülkelerdeki eğitim sistemleri ve sorunlarıyla karşılaştıran Türkiye Eğitim Milli Komisyonunun raporunda ülkedeki ders kitaplarıyla ilgili bazı saptamalar ve eleştirilerde bulunmaktadır. (Bkz. TEMK 1961). Türkiye’de son yıllarda ise ders kitaplarının incelenmesi konusunda giderek zenginleşen bir literatür oluşmaya başladığı söylenebilir. Bu konuda, Şeyda Ozil ve Nilüfer Tapan’ın editörlüğünde 1991’de hazırlanan “*Türkiye’nin Ders Kitapları, Orta Öğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*”, Salih Özbaran’ın 1992 tarihli “*Tarih ve Öğretimi*” ile Büşra Ersanlı Behar’ın 1992 tarihli “*İktidar ve Tarih, Türkiye’de ‘Resmi Tarih’ Tezinin Oluşumu (1929-1937)*” kitapları ilk önemli çalışmalardır. (Bkz. Ozil-Tapan 1991; Özbaran 1992; Behar 1996). Etienne Copeaux’nun 1994’de Fransa’da doktora tezi olarak hazırlanan ve Türkiye’de 1998’de basılan “*Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*” başlıklı çalışması ise, Behar’ın incelediği dönemi de içine alan, ancak daha uzun bir dönemi kapsayan bir çalışma olarak dikkat çekmektedir. 1994’de Buca Sempozyumu olarak bilinen ve bir çok tarihçinin katılıp tebliğ sunduğu, Salih Özbaran’ın ön ayak olduğu “*Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*” sempozyumu da bu konudaki çalışmaların bir araya getirildiği bir eserin oluşmasını sağlamıştır. (Bkz. Özbaran 1995). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı’nın oluşturduğu bir komisyonun hazırladığı ve kullanılan ders kitaplarını insan hakları açısından inceleyip eleştiren 2003 tarihli “*Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*” ile bu eseri “Kemalist-sol” bir söylemle sertçe eleştiren Zeki Sarıhan imzalı, 2005 tarihli “*Emperyalizm Uhusal Eğitime Meydan*

Ders kitapları bir devletin; özellikle ulus-devletin¹, kendini nasıl tanımladığını, nasıl gördüğünü, yetiştirdiği vatandaşların-insanların nasıl bireyler olmasını istediğini, onları şekillendirme sürecinde hangi teorik unsurları ve araçları kullandığını gösteren kaynaklardır. Diğer tür kitapların hemen hepsinden daha fazla doğrudan öğretmeye yönelik olan bu kitapların bilimsel ve edebi kitaplardan en önemli farkları, bir toprak parçasına (ülkeye) ait oluşlarıdır. Bu, o toprak parçasına özgü olarak devletin meşrulaştırmak istediği her şeyi içine alabilen ve genellikle devletin bütün uygulamalarını olumlamaya yönelik, eleştirisi sadece iyi-kötü ayırımı ile sınırlı ve düşüncenin ifadesi ve yaygınlaşmasının aracı açısından bakılacak olursa “kitap” olarak ele alınması tartışmalı metinlerdir. Kuşkusuz ki, ders kitaplarının diğer kitaplardan farklı yanlarına, sadece belli bir yaş grubuna (çocuklara ve gençlere) yönelik oluşları, belirli bir alana (okula) ait oluşları gibi özellikler de eklenebilir. Ancak bunlar ders kitaplarının önemini azaltmamakta, aksine daha önemli kılmaktadır; çünkü bir ülkenin eğitim sistemini, dolayısıyla devletin niteliğini ders kitaplarından daha iyi anlatacak pek az şey vardır.

Bir devletin niteliklerinin tanınması ve o ülke hakkında bilgi sahibi olunması açısından bakıldığında, ders kitaplarının da kendi içinde bir ayırıma tabi tutulması gerekmektedir. Diğer bütün ders kitaplarında yaşanan ülkenin ve ülkeye egemen olan devletin yapısı ve halkın kültürü hakkında birçok bilgiye veya değer yargısına ulaşmak mümkündür; ancak eğitim sistemini ve devletin ideolojisini doğrudan yansıtan ders kitaplarının başında tarih kitaplarının geldiği tartışmasızdır. Çünkü “bir milletin dünya görüşünü, tarih literatürü kadar çok az şey yansıtır.” (Mardin 2002: 291). Üstelik ulus-devletin “biz” kavramını genç kuşakların zihninde oluştururken, hem uzak, hem yakın geçmiş

Okuyor” başlıklı çalışmalar ise son dönemde bu konuda yayınlanan eserler arasına girmişlerdir. (Bkz. Çotuksöken-Erzen-Silier 2003; Sarıhan 2005). Füsün Üstel’in, “*Makbul Vatandaş’ın Peşinde, II. Meşrutiyetten Günümüze Vatandaşlık Eğitimi*” adlı eseri ise bu konuda yayınlanan son çalışmalardan biri olarak dikkat çekmektedir. (Bkz. Üstel 2004). Ayrıca bu konuda bazı süreli yayın organlarında kimi çalışmalar yayınlanmaktadır. Buna örnek olarak, 2005’de Radikal Gazetesinde yayınlanan “Sıfırcı Eğitimin Ders Kitapları” yazı dizisi gösterilebilir. (Örnek için, Bkz. Tunçay 2005 vd.).

¹ Devletlere ait resmi okul sistemi, modern, yani yeniçağa özgü bir kavramdır. Bu, ulus-devletlerin ortaya çıktığı 17. yüzyıl sonrasında, ortak bir dil, kültür ve gelecek birliğinin oluşturduğu ayrı bir ekonomik, sosyal ve siyasi yapılanmanın, kendisi için eğitilmiş insan yetiştirme gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Ders kitapları da bu tip devletlere özgüdür. Caydı (2004)’ya göre, halk için tasarlanan eğitim 18. yüzyıl sonundan itibaren büyük bir okuma-yazma kampanyasıyla başlamıştır ve asıl amaç, endüstrinin ihtiyacı olan ‘nitelikli iş gücünü’ sağlamaktır.

kullanması kaçınılmazdır. Çünkü “devletin halkını” bir arada tutacak olan şeyler, muhtemelen geçmişten devralınan bir dizi sosyal, kültürel, ahlaki benzerliktir ve akademik sentezlerin el atmadığı veya halledemediği alanlarda efsane yazmasının (Ortaylı 1995: 50) gerekçesi de budur. Ancak buna rağmen, Ortaylı’ya göre, Cumhuriyetin ilk yıllarında okullarda verilen tarih eğitiminin toplum üzerinde önemsenecek bir etkisi vardır.¹

Ülkedeki yönetim sisteminin ve vatandaşların hak ve sorumluluklarının ele alındığı Vatandaşlık Bilgileri, o halka (veya millete) ait siyasi ve edebi metinlerin gençlere aktarılacağı (belki de “kanon”un benimsetileceği) Dil ve Edebiyat, ülkenin sınırlarının fiziksel ve beşeri açıdan netleştirilmesinde katkıları olacağı varsayılan Coğrafya ile ülkemiz için özgün bir durum oluşturan Biyoloji (liselerde) veya Fen Bilgisi (orta okul ve ilköğretimde) derslerinin kitapları, tarih ders kitaplarından sonra diğer önemli ders kitaplarını oluşturmaktadır.²

Bu kitaplardan Cumhuriyetin ilk dönemindeki Coğrafya ders kitaplarına bakıldığında, Türkiye’de bu dersin devlet ideolojisinin genç kuşaklara aktarımında kullanılmadığı görülmektedir. Coğrafya ders kitaplarına bakıldığında ilk dikkate çeken, dönemin bilgilerine göre oldukça modern bir anlayışla hazırlandıkları olmaktadır. Ders konuları içinde yer alan ve evrim teorisi açısından anlamlı olan, “Karalarda Nebati ve Hayvani Hayat” gibi konular bilimsel bir anlayışla ele alınmıştır. Genel olarak, Cumhuriyetin ilk döneminin Coğrafya ders kitaplarında, yeni ortaya çıkan bazı bilimsel bilgiler ile ülkeler coğrafyasındaki değişimler gibi unsurlar hariç, konuların sonraki dönemlerdeki konularla aynı kaldığı görülmektedir.³

¹ Ortaylı’nın bunu gösteren sözleri şöyledir: “Bugünkü milliyetçilik ve bazı çevrelerde de bunun aksine Türk milliyetçiliğini okul tarih eğitiminin eseri olarak gösteren yazarların gerçeğe bağı yoktur. Türkiye’de tarih eğitimi kitlelere herhangi bir şeyi aşılayamayacak kadar zavallı durumdadır ve hep böyleydi (ilk Cumhuriyet yılları hariç).” (Ortaylı 2002: 31).

² Bu konuda son yıllarda uluslararası çalışmalar yapılmakta ve özellikle bazı derslerin kitapları üzerinde durulmaktadır; UNESCO’nun 1995’de kabul ettiği “Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi İçin Eğitim” başlıklı bir karar ile, barış kültürü ve uluslararası anlayışı geliştirmeye yönelik olarak ülkelerin ders kitapları ve müfredat programlarının ayrımcılık ve tek yanlı bakış açıları açısından incelenmesinde, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri ders kitapları esas alınmakta, bunların içinde özellikle tarih ders kitaplarının incelenmesi ön planda tutulmaktadır. Bu konuda, bkz. (Pingel 2003).

³ Örnek için, bkz. (Coğrafya I., II., III. 1929).

Orta Okullarda Fen Bilgisi¹ ve liselerde Fizik, Kimya, Biyoloji derslerinin müfredat programları ve ders kitapları da, bilimsel bir anlayışla hazırlanmış, konularla ilgili temel bilgileri kapsayan metinlerden oluşmaktadır. Evrim teorisi başlı başına bir konu olarak bu derslerin hiçbirinde ele alınmamış, evrime ait bilgiler, Tarih I'de üstü kapalı olarak verilmiştir.² Ders kitaplarına bakarak, bu dönemde Fen Bilgisi derslerine önem verildiği söylenebilir. Söz konusu dersler için hazırlanan eğitim hedeflerine bakıldığında da aynı sonuca varılabilir. 1931 tarihli orta mektepler tadilatında Fen Bilgisi dersleri için belirlenen hedeflerden (toplam 22 hedef) bazıları şöyledir:

- “1-İlmi tefekkür ve muhakeme disiplini kazanmak.
- 2-Gündelik hayatta rasgelenen alelade fen tatbikatında başkalarına muhtaç olmaktan ve beyhude masraf etmekten kurtulmak.
- 3-Batıl itikatlardan ve şarlatanlıklara kapılmaktan kurtulmak.
- 4-İlim ve fen sahasında insanlığın erdiği terakkiyi idrak etmek.
- 5-Anlaşılması kolay ilim ve fen nazariyelerine akıl erdirmek.
- 6-İlim ve fennin asıl kendisine karşı muhabbet ve hürmet duygusu kazanmak.
- 7-En mühim tabii hadiseleri makul bir surette izah edebilmek.
- 8-Fenni usullerle istinas ederek intizam, iktisat, basiret, kadiriyet gibi iyi itiyatlar almak ve vakıa ve hadiseleri vasıtasız olarak ve açık bir zihinle karşılamağa alışmak.” (OMMP 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı 1931: 102-103).

Türkçe dersinin müfredat programı ve ders kitapları incelendiğinde ise, bu derste öğrencilerin Türkçe'yi doğru kullanma ve yazma, onlara okuma alışkanlığı kazandırma gibi amaçların öne çıktığı görülmektedir. Bunun yanında öğrencilere milli bir kişilik

¹ 1924-1931 arasında orta mekteplerde, Fizik, Kimya ve Biyoloji bilimleri ayrı dersler olarak verilirken, 1931 tarihli orta mektepler müfredat programı tadilatında, orta mekteplerde bu dersler, Fen Bilgisi adı altında birleştirilmiştir.

² Ders kitaplarında evrim teorisinin açık olarak anlatılmamasının nedeninin öğrencilerin konuyu anlamakta zorlanacaklarının düşünülmesi olduğunu tahmin etmek mümkündür. Çünkü bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığının yayını olan İlk Öğretim'de evrim teorisinin açıklandığı ve savunulduğu makaleler yayınlanmaktaydı. Üstelik makalelerde kullanılan üslup, bu teorisinin kesin bir hakikat olduğu şeklindedir; “Darwin Tekamülü insana tatbik eder ve makul delillerle insanın vaktiyle yaşamış bir maymun cedden neşet ettiğini gösterir”, “Tekamül artık bir hakikattir. Bunu her münevverin kabul etmesi lazımdır.” (Şenyürek 1941: 958), gibi ifadeler buna örnek gösterilebilir.

kazandırılmasında Türk dili ve edebiyatına da, ikincil de olsa belirli bir rol verilmektedir.

1930 tarihli Orta Mektepler Müfredat Programına göre, Türkçe dersinin başlıca gayeleri iki başlık altında toplanmıştır; bunlar, “Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeğe alıştırmak” ve “talebede dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve bedii kıymeti takdir etme kabiliyetini inkişaf ettirmek, talebeye iyi eserleri okuma zevkini vermek ve okumağa değer kitaplarla kendilerinin daimi temasını temin etmek(tir)” (OMMP 1930: 3).

Türkçe derslerinin işlenişinde okutulacak edebi eserleri seçerken ise, takip edilecek esasların başında, eserlerin, “mündericatlarının gençlere ilham telkin edecek ve onları düşündürmeğe sürükleyecek derecede olması ve ahlaki, milli, vatani kıymetleri bulunmasıdır.” (OMMP 1930: 15).

1930 ve 1931 tarihli müfredat programlarında, Türk dili derslerinde öğrencinin alması gerekli görülen bilgilerin ve kazandırılması düşünülen alışkanlıkların sağlayacakları yararlar ise şöyle belirlenmiştir:

- “a) Harsi gaye: Talebeye gireceği herhangi meslekte azami muvaffakiyetini temin etmek,
- b) Milli, içtimai, ahlaki gaye: Talebeye asil mefkureler, milli, vatani kahramanca duygular telkin etmek, seciyesini teşkile yardım eylemek, onu içtimai, milli hayatta daha müsmir ve daha faal bir fert olmak üzere yetiştirmek.” (OMMP 1930: 6-7; 1931: 20).

Bu amaçlara rağmen, Türkçe derslerine ve bu dersin kitaplarına yeni devletin rejimi ve yeniliklerinin kavratılmasında ancak ikincil bir rol biçildiği görülmektedir. Cumhuriyetin ilk dönemlerinin ders kitapları incelendiğinde, eğitim sisteminin dayandığı ideolojik temellerin ve devletin Aydınlanmacı niteliklerinin, özellikle Vatandaşlık Bilgileri ile Tarih ders kitapları kullanılarak genç kuşaklara aktarılmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir. Bunlardan, daha önce, Cumhuriyetin İdeolojik Temelleri

başlığı altında üzerinde durduğumuz “Türk Tarihinin Ana Hatları”na göre hazırlanmış olan 1931-1932 tarihlerini taşıyan “Tarih I-IV” lise ders kitapları ile 1931 tarihli “Vatandaş İçin Medeni Bilgiler” kitapları büyük önem taşımaktadır.

Musiki Muallim Mektebi Yurt Bilgisi ve Tarih Muallimi unvanıyla Afet Hanım’ın yazar olarak imza attığı Vatandaş İçin Medeni Bilgiler, Atatürk’ün yazımına bizzat katılmış ve bazı kısımlarını kendisinin kaleme almış olması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Kitabın önemini arttıran diğer nedenler, yeni Türk devletinin siyasi sisteminin, vatandaş-devlet ilişkilerinin bu kitapta ilk kez ele alınmış olması kadar, yeni devletin tarihsel temellerinin, Aydınlanmacı ve demokratik karakterinin de açıklanmış olmasıdır. Dönemin Başvekili İsmet Paşa’ya gönderdiği mektupta, Atatürk, söz konusu kitapla ilgili olarak şunları söylemektedir:

“Vatan çocuklarını eyi vatandaş olarak yetiştirmek için klasik tahsil programları arasında yer alan yurt bilgisinin ehemmiyeti malumdur. Kitaplar yazılırken ve yazıldıktan sonra bizzat alakadar oldum; bunların yazılmalarında takip edilen maksatlara hizmet edecek kıymet ve mahiyette olduklarını bilhassa kaydederim.” (İnan 1931: Giriş).

Atatürk’ün, söz konusu kitabın okutulacağı sınıfların yukarısına geçmiş olan talebeye de mekteplerini bitirmeden önce programlara eklenerek okutulması gerektiğini ve okullar dışında, memleketin bütün yurttaşlarına ulaştırılması için gerekli çalışmaların yapılmasını isteyecek kadar önemseydiği bu kitap, gerçekten de önemli ölçüde Cumhuriyetin ideolojisini ve Aydınlanmacı tavrını yansıtmaktadır. Kitapta millet, milliyetçilik, devlet ve özgürlük kavramları, yönetim şekilleri ve cumhuriyet yönetiminin özellikleri gibi bölümler ile “Cumhuriyetle yönetilen Türkiye”deki önemli kanunlar bulunmakta, adı gibi, demokratik bir ülkede yaşayan vatandaşlar için gereken bilgilerin neredeyse tümünü ihtiva etmektedir. Zaten kitabın son bölümlerinde, intihap, vergi, askerlik kanunları yer almakta ve bu yönüyle bir ders kitabı olması yanında, vatandaşlar için bir başvuru kitabı özelliği de taşımaktadır. Cumhuriyetin okullardaki (formal-resmî) eğitimi, vatandaşlara yönetimle ilgili hak ve sorumluluklarını doğrudan öğretmenin bir aracı olarak ele aldığını gösteren bu ders kitabının, devletin resmi

ideolojisinin tarihsel arka planını çizen “Türk Tarihinin Ana Hatları”ndan önemli ölçüde etkilendiğini de belirtmek gerekir.

Vatandaşlar İçin Medeni Bilgiler’de, devletin ideolojisi kadar, onun tarafından belirlenen eğitim ideolojisi de ana hatlarıyla çizilmiştir. Çünkü ilk kez bu kitapla, devletin başında bulunan ve düşünceleri söz konusu dönemde mutlak olarak nitelenebilecek kişi tarafından milletin, yönetim şekillerinin ve diğer olguların açıklamasına girişilmekte, bunlar doğrudan milletin genç kuşaklarına ve halkına yapılmaktadır.

Bu kitapta öncelikle millet kavramı üzerinde durulmakta, Osmanlı’nın son dönem Türkçülüğünün Turancı izlerinin silindiği, yeni, diğer ulusal azınlıkları kapsayacak şekilde geniş bir millet tanımı yapılmaktadır. Milletin, “dil, kültür ve mefkûre birliği ile birbirine bağlı vatandaşların teşkil ettiği bir siyasi ve içtimai heyet” olarak tanımlanmasının ardından, “Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Türkiye halkına Türk Milleti denir” denmekte ve şöyle devam edilmektedir:

“Millet sözünden ne anlaşılır; ne anlaşılması lazımdır? Bunu anlatayım: Sözlerimin kolay anlaşılması için yine Türk milletine bakacağım; çünkü, dünya yüzünde ondan daha büyük, ondan daha eski, ondan daha temiz bir millet yoktur ve bütün insanlar tarihinde görülmemiştir.” (İnan A. 1931: 7)

“Türk milletinin teessüsünde müessir olduğu görülen tabii ve tarihi vakıalar şunlardır:

- a) Siyasi varlıkta birlik.
- b) Dil birliği.
- c) Yurt birliği.
- d) Irk ve menşe birliği.
- e) Tarihi karabet birliği.
- f) Ahlaki birlik.

Bu, hiçbir milletin teşekkülünde yoktur.” (İnan A. 1931: 13-14).

Milleti oluşturan öğelerin içinde dinin yer almadığı bu açıklamalarda, milleti oluşturan manevi kriterlerin içinde ele alınan ahlak kısmında Türk ahlakı kendine özgü bir değer olarak, “Türklerin aşağı yukarı hep ahlakları birbirine benzer. Bu yüksek ahlak, hiçbir milletin ahlakına benzemez” (İnan A. 1931: 9) şeklinde değerlendirilmekte, ancak başka bir manevi unsur olan din konusunda olumsuz vurgular yapılmaktadır;

“Din birliğinin de bir millet teşkilinde müessir olduğunu söyleyenler vardır. Fakat biz, bizim gözümüz önündeki Türk milleti tablosunda bunun aksini görmekteyiz. Bu din; ne Arapların; ne de 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 Muhammed’in kurduğu dinin gayesi, bütün milliyetlerin fevkinde şamil bir ümmet siyaseti idi.” (İnan A. 1931: 12).

Aydınlanma açısından, 17 ve 18. yüzyıllarda dine olumsuz vurgular yapılarak insanı ve böylece ardından insanın oluşturduğu gelişmiş bir ekonomik ve siyasi yapı olarak milleti, ardından da ulus-devleti ve modernleşmeyi öne çıkarmanın anlamlı bir hedef olduğu söylenebilir. Ancak 20. yüzyılda sekülerleştirilmeye çalışılan bir İslam toplumunun içinden yeni bir millet çıkarmanın zorlukları ortadadır. İnsanların dinlerine göre “millet” olarak nitelendirildikleri Osmanlı’nın kozmopolit toplumsal yapısının ardından millet oluştururken din olgusunun bir ölçüt olarak ele alınmaması, etkileri uzun süre devam edecek ciddi bir zihinsel karışıklığa yol açmıştır. Ancak anlaşılan yeni Türk devletinin kurucuları, özellikle Atatürk bunu göze almadan modern bir ulus-devletin yaratılamayacağını düşünmekteydi. Bu nedenle İslamiyet öncesi Türk devletlerinde hem laik, hem de demokratik hayatın örneklerinin altının çizilmesi önemliydi. Vatandaş İçin Medeni Bilgiler’de bu olgu, yeni Türk devletinden önceki Türk-İslam Devletleri ve bunlar içinde özellikle Osmanlı Devleti’nin ideolojik olarak reddinin tarihsel temeli olarak gösterilmektedir. Söz konusu kitapta olguyla birlikte monarşik-teokratik devletlerin yerine demokratik ulus-devletlerin inşası aşağıdaki şekilde formüle edilmiştir:

“Türk milleti en eski tarihlerinde, meşhur kurultaylar ile, bu kurultaylarda devlet reislerini intihap etmelerile demokrasi fikrine ne kadar merbut olduklarını göstermişlerdir. Son tarih devirlerinde, Türklerin teşkil ettikleri devletlerde, başlarına geçen padişahlar, bu usulden ayrılarak müstebit olmuşlardır. Kralların ve padişahların istibdadına, dinler mesnet olmuştur. (...) Hakimiyetin bu hükümdarlara Allah tarafından verildiği nazariyesi uydurulmuştur. Buna göre, hükümdar, ancak Allaha karşı mesuldür. Kudret ve hakimiyetinin hududu yalnız din kitaplarında aranabilir. (...) On altıncı asırda demokrasi prensibi hükümdarların nüfuzunu kırmak için, siyasi mücadele vasıtası olarak kullanıldı. Bu mücadelelerde, en nihayet ortaya atılan fikirler şunlardan ibaretti: Kuvvet millete aittir. Onu kanun dairesinde bir hükümdara vermiştir. Bazı ahvalde geri alabilir. On sekizinci asırda idi ki; demokrasi fikri, mukavemet olunamaz bir kuvvet ve cereyan halini aldı. Demokrasi prensibi, hakimiyet-i milliye prensibi şekline girdi ve hukuku esasiyeye geçti. Artık milletle hükümdar arasında mukavele fikri kayboldu. Ortaya hakimiyet tecezzi ve ferağ edilemez fikri çıktı.” (İnan A. 1931: 26-27).

Burada ortaya çıkış döneminin özellikleri bakımından Aydınlanmanın bakış açısını da aşan, Amerikan ve Fransız İnsan Hakları Beyannamelerinin eseri sayılabilecek insan haklarının vazgeçilmez ve evrensel olduğu fikrinin etkileri görülmektedir. Bu açıdan yeni Türk devletinin oluşturmaya çalıştığı düşünsel alt yapının Türkiye toplumu açısından fazlaca ileri ve bir o kadar da yabancı değerler taşıdığı da ortaya çıkmaktadır.

Kitabın Türk ulus-devletinin inşası konusundaki yaklaşımı, halk ile kurulan yeni devlet arasında ortaya çıkması muhtemel kültürel, siyasi ve toplumsal çatışmaları yumuşatmaya, yeni devleti meşru göstermeye yöneliktir. Bu kısım, “Türkiye’de Cumhuriyet Nasıl Oldu?” başlığını taşımaktadır ve Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne geçişin nedenlerini öyküsel bir anlatımla, ikna edici bir tarzda vermeye çalışmaktadır; Birinci Dünya Savaşı sonrasına kadar Türkiye’de hiç kimsenin ve hiçbir siyasi kuruluşun Cumhuriyet idaresi kurulmasını düşünmediği ve bunun için teşebbüs etmediğinin belirtilmesiyle başlayan bölüm, Osmanlı Devleti’nin son zamanlarındaki

ıslahat teşebbüslerinin sathi (yüzeysel) olduğu, daha çok Avrupa devletlerini memnun etme amacı taşıdığı ve bunların bile Osmanlı padişahlarınca engellendiğinin vurgulanmasıyla devam etmekte ve Osmanlı hanedanı, “bu devrin, (II. Abdülhamid dönemi kastediliyor) memlekete yaptığı fenalıklar saymakla bitmez”, “Bütün zulüm ve istibdadın, bütün fenalıkların menbâi (kaynağı) olan hanedan” (İnan A. 1931: 35) gibi cümlelerle sertçe suçlanmakta, ardından ikinci meşrutiyet idaresinin de demokrasi alanında önemli bir eser bırakmadığı gibi, Birinci Dünya Savaşına girişte yabancı politikalara alet olduğu belirtilerek şöyle devam edilmektedir:

“Harbi Umumi, Türk milletinin pek büyük kahramanlıklarına ve fedakarlıklarına rağmen, dahil olduğumuz heyeti ittifakiyenin mağlubiyetile neticelendiği zaman vaziyet pek feci olmuştur. Millet ve memleketi, Harbi Umumiye sevkedenler, hayatları endişesine düşerek memleketten kaçtılar. (...) Maddeten ve manen tecavüz halinde bulunan muhasım devletlerin devlet ve milleti imha ve taksime karar verdikleri muhakkaktı. Halife ve padişah ise hayat ve tahtını teminden başka bir şey düşünmüyordu. (...) Bu sıralarda Anadolu’ya geçen Mustafa Kemal (...) herkesin ümitsizlik içinde yüzdüğü (o) karanlık mütareke zamanında, hakimiyet-i milliyeye müstenit ve bilakaydû şart müstakil yeni bir Türk Devleti kurmak kararını vermişti.(...) Osmanlı hanedanı saltanatını ve medeniyet muvaheccesinde manasızlığı meydanda olan hilafeti, idameye çalışmak Türk milletine karşı en büyük fenalıktı. Bunu takdir eden Mustafa Kemal Türk milletini bu çürümüş insanlardan kurtarmak kararını verdi ve kurtardı.(...) (Ancak) Başta padişah olduğu halde bu düşmanlar da boş durmadılar. Milleti ifsada çalıştılar, memleketin her tarafında isyan çıkardılar.” (İnan A. 1931: 34- 38).

Bundan sonra Kurtuluş Savaşının çeşitli evreleri üzerinde durulmakta, ülkeden işgalcilerin çıkarılmasının ardından, Lozan Antlaşması’nın imzalanması ve padişahın “düşmanların himayesine iltica ve bir düşman gemisi ile memleketten kaçışı” anlatılarak bundan sonraki gelişmeler şöyle verilmektedir:

“Türk milleti artık fiilen istiklalini bizzat eline almış ve bütün cihana tanıttırmıştı. Milli hükümet ilk teşekkülünden itibaren demokratik bir hükümet idi. Bu şekil, cümhuriyetten başka bir şekil olamazdı. Artık cümhuriyeti resmen ilan etmek icap ediyordu. (...) (Cumhuriyetin ilanı sonrası) ...Bu andan itibaren milletimiz haiz olduğu evsaf ve liyakatini hükümetinin yeni ismile medeniyet alemine daha çok kolaylıkla izhara muvaffak olmuştur.” (İnan A. 1931: 38- 41).

Kitapta “dinen ve siyaseten hiçbir mana ve hikmeti mevcudiyeti kalmamış”, “Osmanlı hanedanının Türk milleti başına sardığı bir bela” olarak nitelenen halifelik de, “İstanbul’da bulunması cümhuriyetin istiklaline sarih bir tecavüz” şeklinde değerlendirilerek, “Türk hudutları haricine atıldığı” ifade edilmektedir (İnan A.1931: 41).

Türkçülük akımının Balkan savaşları sonrası güçlenmesini sağlayan öğelerin, bu savaşların dar bir coğrafi alanda çok sayıda millet ve azınlığı karşı karşıya getiren ve üzerinde uzlaşılması mümkün olmayan iç içe geçmiş birçok sorunun bilinen anlamıyla şiddetle çözümlenmesi, dolayısıyla öncekinden de daha sert bir şekilde ortaya çıkıp yeniden üretilmesine neden olan bir savaş arifesi ve sonrasını kapsamasına bağlı olduğu söylenebilir. Yeni Türk devletinin Atatürk’e özgü, kapsamı içerik olarak genişletilmiş, mekan olarak daraltılmış (bir bakıma “naif”) milliyetçiliğinin güçlendirilmesi için ise, buna benzer bir düşünsel mücadele ortamının hazırlanması gerekmektedir. Söz konusu mücadelenin alanı olarak tarihin, hasım olarak da Osmanlı’nın seçilmesi beklenmedik bir şey değildir. Yukarıdaki bilgiler ve olaylara yaklaşım yöntemi bu mücadelenin yeni devlet tarafından ciddiye alındığını ve eğitime bu mücadelede önemli bir rol yükleneceğini göstermektedir.

Bu noktada, Yeni Türk devletinin, aslında zorunlu olarak geçmişin içinde, bir bakıma dini de temsil eden Osmanlı’yla bir mücadele alanı yaratması gerektiği görülmektedir. Söz konusu çatışma, kültürel alanda, dolaylı olarak eğitimle ilgili bir gelişme olarak, Türk Tarih Tezi’nin oluşturulmasıyla başlamıştır. Bu tezin oluşturulmasında temel rol oynayan *Türk Tarihinin Ana Hatları*, Türkiye’deki ilk “milli tarih” çalışması olarak,

aslında okullarda okutulmak amacıyla, bizzat Atatürk'ün emriyle yazdırılmıştır. Daha önce de üzerinde durulduğu gibi, bu eser Osmanlı'nın Türk tarihindeki önemini göz ardı ederek, İslam öncesi Türk devletlerinin ve Anadolu içinde Türk tarihi olduğu iddia edilen ilkçağ ve öncesi tarihi ön plana çıkarmaktaydı. Bu haliyle TTAH resmi tarih tezinin temelini oluşturmuş ve bundan sonra ülkede okutulacak olan tarih ders kitaplarını belirlemiştir. Oysa daha önce, 1924 tarihli, Hamid ve Muhsin imzalı *Türkiye Tarihi*, tam anlamıyla bir Osmanlı Tarihi kitabı olarak 1931'e kadar liselerde okutulmuştur.¹ Bu durum, yeni devletin tarih tezine uygun olarak eğitimi ancak 1930'lu yıllarda istediği tarzda sistematize ettiğini göstermektedir.² O zaman 1920'li yılların, ders kitapları açısından da henüz Osmanlı'nın tadil sürecinin devam ettiği, eskisinin yerine yeni devletin, yeni ilkeler ve metotlarla yerleşmeye çalıştığı bir dönem olarak ele alınması gerekir.

¹ İki kitabın içindekiler kısımlarındaki bölüm başlıkları ve bölümlerin sayfa sayıları şöyledir (parantez içindeki sayılar bölümlerin sayfa sayısını göstermektedir):

Hamid ve Muhsin'in 1924 tarihli "Türkiye Tarihi"

- 1- Osmanlı İmparatorluğunun İtila Devri 1453-1579, (133)
- 2- Osmanlı İmparatorluğunda Tevakuf Devri 1579-1683, (70)
- 3- Onyedinci ve Onsekizinci Asırlarda Avrupa'ya Umumi Bir Nazar, (60)
- 4- Ricat Devri 1683-1792, (60)
- 5- On dokuzuncu Asırda Avrupa'ya Umumi Bir Nazar, (82)
- 6-İslahat Teşebbüsleri 1792-1839, (50)
- 7-Osmanlı Türk Medeniyeti, (92).

Afet İnan ve diğerlerinin 1929 tarihli "Türk Tarihinin Ana Hatları"

- 1- Beşer Tarihine Methal, (34)
- 2- Türk tarihine Methal, (22)
- 3- Çin, (54)
- 4- Kalde, Elam, Akat, (25)
- 5- Mısır, (32)
- 6-Anadolu, (32)
- 7- Ege Havzası, (50)
- 8- Eski İtalya ve Etrüsk, (14)
- 9- İran, (60)
- 10-Orta Asya, (205).

1932-1934 tarihleri arasında, 4 cilt olarak yayınlanan ve liselerde okutulan "Ortamektep İçin Tarih" de TTAH'nin planına uygun olarak yazılmış, bu kitapta Osmanlı tarihine çok az yer ayrılmıştır. Daha geniş bilgi için, bkz. (Hamid ve Muhsin 1930; TTAH 1930-1931; T.C. Maarif, Tarih I-IV).

² Yeni Türk Devleti'nin ancak 1930'larda Türk milliyetçiliğine dayalı bir tarih tezi ve bunun etkisinde bir eğitim anlayışı ortaya koymasının, bu eğilimin yeni olduğu anlamına gelmediğini belirtmek gerekir. Çünkü, "Osmanlı kültürü ve Osmanlıcı ideallerden uzaklaşma çabası 20. yüzyılın başlarında harekete geçen bir eğilimin; ütöpik Pan-Türkizmin yanı başında, ondan daha ciddi bir temelde gelişen kültürel Türkçülüğün Osmanlıcılığa fark gelmesinin" (Mardin 2002: 291-292) bir sonucudur. Söz konusu olan, eğitimde tarihe tamamen yeni devletin ideolojik değerleri açısından bakışın ancak 1930'larda yerleşmeye başlamasıdır.

TTAH'nin ders kitabı olarak kabul görmemesinden sonra, bu eserden önemli ölçüde esinlenen, liselerde ders kitabı olarak okutulmak üzere 1932'de *Tarih I-IV* ve ertesini yıl, bu dört ciltlik kitabın basitleştirilmiş hali olarak ortaokullar için *Ortamektep İçin Tarih* ve ilkokulların beşinci sınıfları için *Tarih* kitapları yayınlanmıştır. Bu ders kitapları Türk devletinin tarih konusundaki eğitiminin ana çizgilerini oluşturmuştur. Bu kitaplarda, genel olarak, özellikle Osmanlı ve İslamiyet öncesinde Türk ırkının büyük işler yaptığı, güçlü devletler kurduğu, büyük uygarlıkların yaratılmasında söz sahibi olduğu kanıtlanmaya çalışılmış, bir bakıma Türk milletinin güçlü devletler kurmak ve üstün uygarlıklar yaratmak için İslamiyet'e ihtiyacı olmadığı düşüncesi toplumun bilinç altına yerleştirilmeye çalışılmıştır.

Bu düşüncelerle yazılan ders kitaplarında, son iki yüzyıldır girdiği hemen bütün savaşlarda yenilgiye uğramış, asıl ülkesi işgal edilerek kendine güveni yıkılmış bir halka (veya millete), ileriye atması hesaplanan ciddi adımlar öncesinde özgüvenini yeniden kazandırmak için geçmişinin görkemli sayfalarının yeniden hatırlatılması, bu seçilmiş geçmiş zaman parçalarının dramatik öğeler kullanılarak birbirine öyküsel bir tarzda bağlanması, hatta gerekirse bazı tarihsel olguların değişime uğratılması ve böylece aktarılacak mesaja uygun hale getirilmesi gerekli bulunmuştur. Böyle bir durumda, “amaca uygun bir geçmişin bulunmaması durumunda bile yeniden icat edilebileceği” (Hobsbawm 1999: 9) düşünülürse, Türkiye Cumhuriyeti için geçmiş zamanların söz konusu amaçlar için oldukça zengin bir malzeme içerdiği açıktır. Buna rağmen bazı “uydurma tarihlerin” (Sakaoğlu 1995: 141); örneğin Etrüsklerin Türk olduğu ve bütün dünyaya uygarlığı yaydıkları gibi tezlerin savunulması anlamsız görünmektedir. Gerçi söz konusu kitaplarda sadece bu duygusal-sübjektif unsurların altı çizilmiş değildir, ancak baskın düşünsel karakter budur.

Ortaokul ve ilkokullar için yayınlanan tarih kitaplarının da örnek aldığı lise tarih kitabı dört ciltten oluşmaktaydı. Lisenin her sınıfında bir cildi okunması planlanan eserin ilk cildi (*Tarih I*), “Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar”, ikinci cildi (*Tarih II*), “Orta Zamanlar”, üçüncü cildi (*Tarih III*), “Yeni ve Yakın Zamanlar”, dördüncü cildi (*Tarih IV*) ise, “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” isimlerini-başlıklarını taşımaktadır. Kitabın yazarları, TTAH'nin yazarları olarak gösterilmektedir. Eserin giriş

(mukaddime) kısmında, o zamana kadar tarihin iyi bir şekilde tetkik edilmediği ve milli bir tarih anlayışı olmadığı için Türk tarihinin yanlış olarak ele alındığı belirtilmekte, bu konuda yabancı (Hristiyan) yazarlar “Türk tarihini kan ve ateş maceralarından ibaret göstermekle”, Türk ve İslam yazarlar da “Türklüğü ve Türk medeniyetini İslamlık ve İslam medeniyeti ile kaynaştırmakla” suçlanmaktadır. Kitapta ayrıca, “Türk tarihinin inkar edilmiş ve unutturulmuş simasının ve mahiyetinin bütün hakikatleri ile meydana çıkarılması için çalışan” Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti’nin bazı azalarının bu çalışmayla, okullardaki tarih eğitimi alanında bir boşluğu doldurmuş oldukları da belirtilmiştir. Bu boşluğun genel olarak tarih alanında değil, ama yeni Türk devletinin ideolojik alandaki bir eksikliği olduğu ise, doğrudur.

Tarih I, “Beşer Tarihine Giriş” Bölümü ile başlamaktadır ve 380 sayfalık kitapta doğrudan Türk tarihi ile ilgili sayfa sayısı sadece 37’dir.¹ Gerçi o dönemde Etrüsklerin Türk olduğu ihtimali üzerinde çalışmalar yapılmakta ve bu kavmin Anadolu’dan (Lidya’dan) İtalya’ya giderek İtalya uygarlığının temellerini oluşturduğu,² aynı zamanda Anadolu uygarlıklarının bir kısmının da Orta Asya kökenli olduğu iddia edilmekteydi. Ancak yine de kitapta doğrudan Türk tarihiyle ilgili sayfa sayısının bu denli az oluşu, tarih ders kitapları konusunda, konu seçimi açısından bugün bile gerçekleştirilmesi mümkün görünmeyen bir objektif bakış açısının varlığını göstermektedir. Gerçi söz konusu kitap dört ciltliktir ve birinci cildin tek başına böyle bir sonuç çıkarmaya yeterli olmadığı söylenebilir. Ancak liselerin birinci sınıfına devam

¹ Tarih I’ın bölüm başlıkları ve bölümlerin sayfa sayısı şöyledir (parantez içindeki sayılar sayfa sayısını göstermektedir):

- 1- Beşer tarihine Giriş (24)
- 2- Büyük Türk Tarihi ve Medeniyetine Umumi Bir Bakış (28)
- 3- Çin (8)
- 4- Anayurtta Eski Devletler (5)
- 5- İskit Türk İmparatorluğu
- 6- Hint (12)
- 7- Kalde, Elam, Asur (14)
- 8- Mısır (25)
- 9- Anadolu (19)
- 10- Fenikeliler (7)
- 11- İbraniler (8)
- 12- İran (17)
- 13- Ege Havzası (74),
- 14- Eski İtalya ve Etrüskler (86)

² Tarih I’de Etrüsklerin Türklerle aynı kökenden geldiklerini güçlendiren kanıtlar verilerek bu iddia dolaylı olarak savunulmaktadır; bunlar Etrüsklerin kökeninin Anadolu olduğu, dillerinin Hint-Avrupalı olmadığı, Etilerle akraba oldukları gibi bilgilerdir (1932: 260-263).

eden gençlerin, bu kitapla bir yıl boyunca tarih derslerinde Türk tarihinden çok insanlık tarihiyle ilgili bilgiler almalarının kabul edildiği düşünüldüğünde, bunun anlamı ortaya çıkacaktır.¹

Sonraki ciltlerde artık ağırlıklı olarak Türk tarihi vardır. Diğer ciltlerden sayfa sayısı da az olan üçüncü cildin Osmanlı tarihini ele aldığı için kısa tutulduğu düşünülebilir. Zaten bu kitap 1924-1931 döneminde okutulan Türkiye Tarihi kitabına da çok benzemektedir. Anlaşılan o dönemde Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti'nin üzerinde durmak istemediği ya da bundan çekindiği tek konu Osmanlı Tarihi olmaktadır.

Tarih II'de, ortaçağda hem Avrupa, hem Asya siyasi tarihinin ayrıntılı bir dökümü vardır. Bölümlere bakıldığında ² ilk akla gelen, bir yıl içinde lise ikinci sınıf öğrencileriyle bu kadar konunun nasıl işlenebileceğidir. Bu açıdan, kitap günümüze kadar tartışıla gelen eğitim konularından birini, tarihin neden öğrenciler tarafından en az sevilen derslerden biri olduğunun yanıtını da içinde gizlemektedir. Üstelik Türkiye'de devletin tarih öğretimine bakışının da önemli ipuçlarının bu kitapta yer aldığı söylenebilir. Bunların başında, geçmişin sorgulamadan kabul edilmesi gereken bir zaman parçası olarak ele alınması vardır.

Tarih III'ün konuları Osmanlı tarihinden seçilmiştir ve ekler kısmı çekildiğinde, Tarih I ve II'nin konu sayfaları sayısı 342'şer sayfa iken, bu kitabınki sadece 153 sayfadan

¹ Bugünkü (2005) Lise 1 tarih kitaplarının bölümleri ve bölüm sayfa sayıları şöyledir:

1-Tarih Bilimine Giriş (14)
2- Eski Çağlarda Türkiye ve Çevresi (45)
3- Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışı ve İlk Türk Devletleri (43)
4- İslam Tarihi ve Uygarlığı (35)
5- Türk Dünyası 10-13. Yüzyıllar (80)
6- Türkiye Tarihi 11-14. Yüzyıllar (50)
Yani 267'de 173 sayfa. (Bkz. Kara 2002).

² Tarih II'nin bölümleri şöyledir: Eski Zamandan Ortazamana Girenler, Türk-Alanlar ve Avrupa'yı İstilaları, Avrupa'da Hun-Türk İmparatorluğu, Asya'da Akhunlar Devleti, Beşinci Asırda Avrupa, Türk-Avar İmparatorluğu, VI. Asırda Şarki Roma İmparatorluğu, Asya'da Gök Türk İmparatorluğu, Türkçe Devleti, Karluk-Türk Devleti, Uygur-Türk Devleti, Garbi Asya ve Şarki Avrupa Türk Devletleri, V. Asırdan Sonra Avrupa'ya Şarktan Gelen Yeni İstilalar, İslam Tarihi, İlk Müslüman Türk Devletleri, Karolenj İmparatorluğu, Normanlar, Alaman Düklikleri ve Mukaddes Roma-Germen İmparatorluğunun Kuruluşu, Papalarla İmparatorlar Mücadelesi, XI-XII. Asırlarda Hristiyan Derebeylikleri, Büyük Selçuk İmparatorluğu, Ortazamanda Anadolu Türk Devletleri, Haçlılar Seferleri, Karahata Devleti, Harzemşahlar Devleti, Türk-Moğol İmparatorluğu, Mısır-Suriye Türk Devletleri, Anadolu Türk Beylikleri, Anadolu Türk Devletleri Devrinde Türk Medeniyeti, Ortazamanda Hint Alemi, Müslüman Türkler İdaresinde Hint, Timur, Hindistan'da Babür İmparatorluğu.

oluşmaktadır. Kitabın sadece bir devletin tarihini kapsamı yüzünden kısa tutulmuş olabileceği düşünülse de, bu devlete ait kaynakların bolluğu ve Türkiye Cumhuriyeti'nin bulunduğu yerdeki son Türk Devleti olduğu dikkate alındığında, Osmanlı'nın tarihine diğer konulardan daha az önem verildiği ortaya çıkmaktadır. Bu kitaptaki konu planı sonraki ders kitaplarına örnek oluştursa da, içerik dönemden döneme değişmiştir. Bu kitapta, Osmanlı'nın ilk dönem hükümdarlarına ve devletin yönetim tarzına olumlu bir yaklaşım varken, son dönemlerdeki yönetim ve devlet adamlarına olumsuzca yaklaşılmaktadır. Genel olarak Osmanlı'ya laik ve milliyetçi bir bakış açısıyla yaklaşılması ise içeriği belirlemektedir. Bu konuda, yeniçeri ocağının teşkilinde kullanılan devşirme sisteminin, devletin zayıflamasından sonra devlete karşı milli hareketlere kalkışan Hristiyan milletlerin kendilerine devlet yönetiminde yetişmiş hazır kadrolar bulmalarına yol açması nedeniyle eleştirilmesi (Tarih III 1932b: 28-29), I. Selim'in halifelik makamını ele geçirmesinin, "Osmanlı Devleti'nin zamana göre tekamül ve terakkisine mani, muhafazakarlığa ve hatta irticaa badi bir sebep" olacağı gerekçesiyle olumsuz olarak nitelenmesi (Tarih III 1932b: 38) gibi örnekler dikkat çekicidir.

II. Bayezid döneminin "ilk irtica" dönemi olarak ele alınarak önceki dönemlerle karşılaştırılması ise, kitapta hakim olan laik bakış açısına ilginç bir örnek oluşturmaktadır;

"Fatih devrinde Osmanlı Devleti'nin gözü garba bakıyordu. Fatih son zamanlarında İtalya ve Rodos'u zapta teşebbüs etmişti. Osmanlı saray ve konaklarında taassuptan uzak, serbest, san'at seven ve debdebeli bir hayat başlamıştı. Bayazıt zamanında siyaset ve hayatta bir aksülamel, bir irtica görülmektedir. Osmanlı ordusunun, Mısır harplerinde uğradığı muvaffakiyetsizlikler, Bayazıtın hasta ve zayıf ruhuna tesir yaparak, bu irticaı takviye etmiş olsa gerektir. O sıralarda Şeyhülislamlığa tayin olunan Halepli bir hoca, "*Molla Arap*" ile *Hatipzade*, bu afyona müptela hükümdarı, zaten meyyal olduğu zahitlik, dervişlik ve dini taassup yoluna sevk etmişlerdir. Bayazıt II zamanında *Tokatlı Lütü* gibi serbest düşünen yüksek bir alim, küfür isnadile idam edildi. Sarayda bulunan yerli ve

Avrupalı sanatkarlara yol verildi; levhalar, tasvirler, heykeller saraydan çıkarılıp, çarşı pazarda sattırıldı; Fatih zamanında ilişilmeyen Hristiyan mabedlerinin çoğu camiye tahvil edildi; manastırların çoğu tekkeye çevrildi, Şarktan gelme alim ve şeyhlerin sarayda itibarı arttı. Onlar da Sultanı mütemadiyen sofuluğa teşvik ettiler; ve kendisine *Veli* unvanını taktırdılar. O zamanlar ekser memleketlerde olduğu gibi, Osmanlı memleketinde de heyeti içtimaiyeye öncü olan saraydı; devletin büyükleri de, Sultanı taklit ile, hiç olmazsa zahiren, sofı görünmeğe çalıştılar. Hasılı Bayazıt II zamanında, Osmanlı Devleti'nin hars ve siyasetinde bir irtica meşhuttur.” (Tarih III 1932b: 35-36).

Yeni Türk devletinin Aydınlanma politikasını yansıtmaması açısından kitabın Osmanlı'nın son dönemlerine yaklaşımı da ilginç özellikler taşımaktadır. Kanuni devri sonrasının inhitat (düşüş) dönemi olarak ele alındığı kitapta, bunun siyasi nedenlerinin başında, Osmanlı'nın Avrupa'da karşısında feodal devletler yerine güçlü merkezi hükümetler bulmasının geldiği belirtilmektedir. Diğer nedenler ise, Osmanlı İmparatorluğunun çok geniş sınırlarını ve devletin “içtimai heyetini teşkil eden başka başka unsurlar arasında (...) müşterek ve esaslı manevi bir bağ olmaması”, devlet yöneticilerinin Kanuni devrinden itibaren bozulma eğilimi göstermesi ve “Avrupa'nın Rönesans ve dini-ıslahat sayesinde pek derin fikri ve ruhi inkılaplara girmiş olması”, Osmanlı'nın ise “bütün bu terakki ve amili hareketlere yabancı kalması” olarak gösterilmektedir (Tarih III 1932b: 60-61).

Tarih III'de, “en mükemmel şekli, Kanuni devrinde görülen Osmanlı idari teşkilatının” söz konusu kötü gidişinin bir türlü önüne geçilemediği ve zamanla, ordunun bozulduğu, “askeri müesseselerde artık disiplinden eser bile kalmadığı” (Tarih III 1932b: 80), lüzumlu görülen kara ve deniz kuvvetlerinin ıslahının “Avrupa'dan gelme bazı serserilere verildiği” (Tarih III 1932b: 81), “idari intizam ve idari ahlakın pek bozulduğu” (Tarih III 1932b: 82), doğrulukla iş görmek isteyen devlet adamlarının bile son derece şiddetli siyasi cezalar karşısında çaresiz kaldığı ve giderek bu durumun halkın isyanına yol açtığı belirtilmektedir. Örneğin Patrona Halil isyanı İstanbul

ahalisinin en fakir kısmının katıldığı bir olay olarak nitelenmekte ve yönetimdeki bütün olumsuzluklara karşı, isyana katılan işsiz güçsüzler “haşarat” olarak nitelenmektedir:

“Patrona Halil kıyamı, İstanbul *fukarasının*¹, Lale Devri sefihlerine karşı bir ihtilali gibi görünmektedir. Bir hamam hademesi olan Patrona Halil ve etrafına toplananlar, yeniçeri ve sipahilerin ağa ve zabitleri değil, fakir esnaftan olan *neferlerdir*. Osmanlı tarihlerinin yazdığına göre İstanbul’un bütün “haşaratı” yani işsiz, güçsüz, serseri ve aç, *çıplak* kısımları bunlara iltihak etti. Cemaatleri büyüyüp kuvvetlenince, yine üst tabakadan sayılmayan bazı kimseleri başlarına geçirdiler.(...) İstanbul fakir halkının Kağıthane köşklerine husumeti çok şiddetli idi. (İsyanın başarılı olmasından sonra) İstanbul Kadısı Deli İbrahim, bu köşklerin yakılması için fetva çıkardı. Padişah ancak yıkılmasına müsaade etti. İstanbul’da ne kadar “haşarat” varsa oraya üşüştiler; altı yedi seneden beri inşa olunup etrafı güzel bağ ve bahçelerle müzeyyen, yüz yirmiyi mütecaviz ricali devlet köşklerini üç günde yıktılar!” (Tarih III 1932b: 83).

Şaşırtıcı olan, Tarih III’ün, soylu olmayan “fukara halk”a bakış şeklidir. Aydınlanmacı zihniyete göre, insanların soyluluk unvanları ya da dinsel kimliklerinin yerine insan olmaları önemli iken, kitaptaki bu yaklaşım, Cumhuriyetin devlet ve toplum yaşamında yeni bir seçkinler grubu oluşturması uygulamasının dönemin aydınlarınca iyiden iyiye içselleştirildiğinin bir kanıtı olarak da ele alınabilir.

Tarih III’de batılılaşmanın ilk adımı olarak bilinen Tanzimat dönemi yeniliklerinin, “halkın fikir ve nazarını çabuk değiştirmenin kolay olmaması” (Tarih III 1932b: 122-123) ve o dönemde Müslüman halk ile Hristiyan tebaa arasındaki güven ortamının ortadan kalkmış olmasından dolayı başarısızlığa uğradığı ve “devletin şekli haricisi hayli Avrupalılaşmakla beraber, halkın ruh ve nazarının pek değişmemesi” nedeniyle istenilen sonuçların elde edilemediği ifade edilmektedir. (Tarih III 1932b: 123). Meşrutiyetin ise Abdülhamid’in irticacı tavrı nedeniyle sonuçsuz kaldığı belirtilmekte, ancak Abdülhamid’in bu olumsuz tavrı eleştirilmekle beraber, meşrutiyetin ilanıyla

¹ İtalikler ve tırnak işaretleri kitabın aslına aittir.

kurulan Meclis-i Mebusan'daki "gayrimüslim mebusların imparatorluğun umumi menafine (yararına) kavmi menfaatlerini feda edememelerine" de dikkat çekilmektedir. (Tarih III 1932b: 134). Kitaba göre, Osmanlı devlet adamları ve aydınlarının Tanzimat döneminde esas amaçları olan, gayrimüslim tebaaya eşitlik ve refah temin etmekle, Osmanlı tebaasının tümünün bir millet efradı gibi hareket etmesini sağlamak da mümkün olmamıştı. (Tarih III 1932b: 139). Daha sonra başlayan "II. Abdülhamid devrinin keyfi, muvaffakiyetsiz, şerefsiz ve sıkıcı idaresinin" (Tarih III 1932b: 140) zemin hazırladığı yeni bir münevver muhalefet hareketi olarak tanımlanan İttihat ve Terakki'nin de devletin içinde bulunduğu duruma bir çözüm üretmekten uzak olduğu belirtilerek, "Avrupa'da bulunan ve propagandadan başka bir şey yapmak ellerinden gelmeyen" bu örgütün programının Mithat paşa'nın Kanunu Esasini ihya etmek dışında bir şey ihtiva etmediği savunulmakta ve "muhtelif unsurlar halitası (karışımı) olan Osmanlı tebaasının XX. asır başlarında bile imtizaç edip (kaynaşp) bir millet teşkil etmesi hayaline hala kapıldıkları" (Tarih III 1932b: 140) belirtilmektedir. Kitaba göre, bu durumu en iyi değerlendiren Mustafa Kemal olmuş ve asıl yapılması gerekenin idareyi bütünüyle değiştirmek olduğunu düşünmüştür:

"12 Kanunusani 1905'de tahsilini ikmal eden Erkanı Harbiye Yüzbaşı Mustafa Kemal Bey, mevcut idareyi, daha mektepte iken tenkit ederek, Abdülhamid'in dikkat ve husumetini celbetmişti. Mektepten çıktığı gün tevkif olunup günlerce Yıldız'da Abdülhamid'in işitebileceği bir vaziyette istiçvaptan (sorgulamadan) ve aylarca mevkufiyetten sonra Suriye ordusuna sürülmüştü. Orada fikrine uygun arkadaşlar buldu ve Teşrinievel 1906'da, Şam'da idarenin değişmesini istihdaf eden hafi (gizli) bir cemiyet kurdu; bu cemiyete "Vatan ve Hürriyet Cemiyeti" namını verdi." (Tarih III 1932b: 140-141).

Tarih III'e göre, Mustafa Kemal bu cemiyeti kurarken de, cemiyetin bir şubesini gizlice Selanik'de açarken de, sonra İttihat ve Terakki içinde bilfiil çalışırken de, hep aynı fikri, "memlekette büyük ve radikal bir tebeddülün lüzumuna kail (olmuştur)" (Tarih III 1932b: 142). Bu büyük ve radikal değişim, elbette ki, kurulan Türkiye Cumhuriyeti

olacaktı. Kitabın son paragrafı, Osmanlı hükümdarı VI. Mehmet'in devleti parçalayan Sevr Antlaşmasına imza koyması ile ilgilidir:

“Bu muahedeyi imzalayan *Mehmet VI.*¹ (Vahdettin) Osmanlı Devleti'nin müstakil bir devlet olarak artık ortadan kalktığını kabul etmiş oluyordu. (...) Bereket versin ki Osmanlı Sultanının imzasına, bu memleketin hakimi ve esas unsuru olan Türk milleti hiçbir kıymet vermiyordu; Sevr'e murahhaslar gönderen sultanın “*Türkiye*” üzerinde hiçbir hüküm ve nüfuzu yoktu. Bunun içindir ki, “Osmanlı İmparatorluğu” münkariz olduğu halde Türk milleti ve “*Türkiye Devleti*” yaşamıştır ve onu yaşatan, vaktile imparatorluğu istilalardan kurtarmağa çalışmış olan Gazi Mustafa Kemal'dir.” (Tarih III 1932b: 153).

Yeni Türk devletinin Aydınlanma açısından kendisini nasıl gördüğünü ifade etmesiyle Tarih ders kitapları içinde belki de en önemlisi, *Tarih IV “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi”*dir. Kitapta baskın ideolojik eğilim Türk milliyetçiliği, Aydınlanmanın anahtarı ise laikliktir. Bu, kitabın başından sonuna kadar kolaylıkla izlenebilmektedir. Kitabın ilk kısmında, “Türk Milletinin Yeni Bir Devlet Kurması”² başlığı altında, her yıkımın

¹ İtalikler ve tırnak işaretleri kitaba (Tarih III) aittir.

² Tarih IV'ün bölümleri şöyledir:

I- Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşu

1- Türk Milletinin Yeni Bir Devlet Daha Kurması

2- İstiklal Harbi

II- İstiklal Harbinden Sonra İnkılap ve Islahat Safhaları

1- Lozan'dan Cumhuriyetin Resmen İlanına Kadar

2- Cumhuriyetin İlanı

3- Hilafetin İlgası

4- Cumhuriyet Devrinde Siyasi Cereyanlar

5- Dini, Hukuki İnkılap ve Islahat

6- Maarif ve Terbiyede İnkılap ve Islahat Cereyanları

7- İktisadi, Mali İnkılap ve Islahat Cereyanları

8- Sıhhat, İhtimai Muavenet İşlerinde Yeni Çılgırlar ve İcraat

9- Türk Ordusu ve Milli Müdafaa

Kitapta 5'i renkli 167 resim, 8 harita vardır, bu resimlerden 24'ü Eğitim ve öğretimde yapılan inkılaplarla ilgilidir. Resimlerden bazılarının altyazıları şöyledir: “tedris usulü yalnız ezbercilik ve terbiye vasıtası yalnız falaka olan eski mahalle mekteplerinden iki sahne”, “memleketin her ferdinde yeni açılan nur alemine bir an evvel kavuşmak gayretini gösteren dört sahne”, “millet mekteplerine devam eden ihtiyar kadınlar”, “hanımların devam ettiği millet mekteplerinden biri.”

ardından Türk ırkının toparlanıp yeni bir devlet kurmasının mukadder bir durum olduğu şu şekilde açıklanmaktadır:

“Beşer tarihinde, Türkler kadar çok ve büyük devletler kuran bir ırk gelmemiştir. Tarihçe malum ilk medeni devletten beri (Sümer Devleti, M.E. 4000 yıl) Asya’da ve Avrupa’da tesis edilen beyliklerin (prensliklerin), hanlıkların (kırallıkların), hakanlıkların (imparatorlukların) çoğunu Türkler kurdu. Bir Türk devleti tarihe karıştı mı, derhal bir veya birkaç Türk devleti hayat sahnesine çıkar.” (Tarih IV 1931b: 1).

Osmanlı Devleti’nin yenilgiye uğradığı Birinci Dünya Savaşı sonunda imzaladığı Mondros Mütarekesi ile, Osmanlı padişahının “nefsinin ve hanedanının hususi menfaatlerini düşünmekten başka bir şey yapmadığı” (Tarih IV 1931b: 13) belirtilerek, “asıl memleketin sahip ve hakimi olan Türk milleti, vaziyeti ıslah ile Anayurdunu kurtarmak için harekete geçmiş” (Tarih IV 1931b: 14) olduğu ifade edilmekte, bu mücadelenin önderi olarak da Mustafa Kemal’in çıktığı söylenmektedir:

“Türk milletinin mayasında saklı harikulade kudret, pek kadim bir maziden beri tarihin seyrini değiştiren, dinleri, medeniyetleri ellerinde oynatan kahramanlar halinde tecelli etmiştir. Osmanlı İmparatorluğu yok olacağı sıralarda Türk kudreti, yine böyle bir mümessilini yarattı: Mustafa Kemal.” (Tarih IV 1931b: 14).

Tarih IV’de, yeni Türk devletinin Osmanlı’dan kopuşunun gerekçeleri, I. Dünya Savaşı sonrası Osmanlı padişahı ve hükümetinin işgallere seyirci kalması, Mustafa Kemal’in önderliğinde başlayan milli mücadele sonrası ise kendi çıkarları için düşmanla işbirliği yapması vurgulanarak ifade edilmektedir. Bu şekilde Osmanlı’nın hem yönetim tarzı, hem de bir ölçüde kültürünün yeni devlet tarafından tasfiyesinin meşrulaştırılması söz konusudur. Kitapta Osmanlı padişahı ve hükümeti için kullanılan aşağıdaki ifadeler, öfkeli bir ruh halinin değil, yeni devletin Osmanlı’yla ilgili politikasını meşrulaştırma girişiminin bir sonucu olarak ele alınmalıdır;¹

¹ Alıntılardaki italikler kitabın aslına aittir.

“...Kurtuluş, Osmanlı sarayının ve Babıali’nin yaptığı gibi, miskinçe notalar yazıp, hasımlardan “*merhamet dilenmekle*” (...) olmazdı.” (Tarih IV 1931b: 16).

“Mustafa Kemal Paşa, müfettişlikle Anadolu’ya giderken Babıali’nin merdiveni başında kendini teşyi eden ve endişeli bir eda ile ahval hakkında mütalea ve reyini soran ihtiyar vezirlere şu kısa cevabı vermişti: “*Celadet* (kahramanlık) *gösteriniz!..*” Fakat vücutları kadar ruhları ve dimağları da yıpranmış bu zatlar, celadet gösteremezlerdi! Babıali’nin Avrupa devletlerine müdara ve itaatten ibaret bir asırlık korkak siyasetini bu köhne ve harap adamlar, değiştiremezlerdi.” (Tarih IV 1931b: 6).

“İtilaf Devletlerle Yunan Krallığı ve Osmanlı saltanatı, Türk vatanı üzerinde böyle istedikleri gibi taksimler ve tertipler yapıp dururken, *bu vatanın hakiki sahibi olan Türklerin* varlığını ve kuvvetini hiç hesaba katmıyorlardı.” (Tarih IV 1931b: 31)

“Anadolu şark vilayetlerinin ayrılmasını, merkez ve garp vilayetlerinin anarşi içinde kalmasını intaç edebilecek bu hareketi¹ Osmanlı Padişahı ve Sadrazamı idare ediyorlardı!.. (...) Vahdettin ve Damat Feridin Türk milletine hainlikleri bu suretle de tebeyyün edince, Mustafa Kemal evvela Ferit Paşa kabinesi aleyhine *şiddetli hücumlara* başladı. Hatta 11 Eylülde telgraf başında Dahiliye Nazırı Adil Beye aynen şu sözleri söyledi: “Alçaklar, caniler! Düşmanlarla Millet aleyhine tertibat-ı hainede bulunuyorsunuz. Milletın kudret ve iradesini takdirden aciz bulunduğunuza şüphe etmiyorum; fakat Vatana ve Millete karşı hainene ve mezbuhane harekette bulunacağınıza inanmak istemiyorum. Aklınızı başınıza toplayın!” (...) Hain kabine aleyhine, milletın mümessili olan “Sivas Kongresi” namına başlayan bu hücum, nihayet (...)

¹ Ali Galip’in İstanbul Hükümetince Harput Valisi olarak tayin edilmesi ve Sivas Kongresinin toplanmasını engellemek için Mustafa Kemal’i tutuklamakla görevlendirilmesi kastediliyor.

vilayetlerin İstanbul ile muhaberesinin kesilmesine müncer oldu.” (Tarih IV 1931b: 40-41).

“Türklerin idam kararnamesi mahiyetinde olan bu muahedenameyi¹ Osmanlıların Padişahı ve bütün İslamların Halifesi Sultan Mehmet Vahdettin ile onun veziriazamı Damat Ferit Paşa kabul ettiler ve bir araya topladıkları İstanbul’un “ıcal-i devletine” de kolaylıkla tasdik ettirdiler; mahvolmamak istiyen, Anavatanını her türlü fedakarlığa katlanıp müdafaaya karar veren Türk Milletine de bu esaret ve hacalet (utanç) zincirini takmak için, yeni Türk devletine karşı, büyük devletler ve Yunanlılarla birlikte silah kullandılar, tezvirat yaptılar, fetvalar yazdılar, isyanlar çıkarttılar. Bütün bu hareketlerle Padişah ve Padişah hükümeti, Türk Milletine düşman ve hain olduklarını pek açık gösterdiler.” (Tarih IV 1931b: 65).

Yeni devletin Osmanlı’ya karşı politikasının haklılığını, daha çok Osmanlı padişahının ve hükümetinin, ülkenin işgaline karşı takındıkları tavrın olumsuzluğuyla açıklamaya çalışan Tarih IV’ün ilk kısmında, yeni devletin kuracağı siyasi sistemin modern, ilerici ve Aydınlanmacı niteliğine hiçbir vurgu yoktur. Bu konuyla ilgili açıklamalar, yeni devletin başlattığı inkılapların ele alındığı ikinci kısımda yer almakta, ancak burada da teorik açıdan doyurucu açıklamalar yapılmamaktadır.

Örneğin, Halifeliğin kaldırılması gibi, laikliğin gerçekleştirilmesi açısından yeni devletin çok önemsedığı bir konuda, Tarih IV, bu kurumun yeni devletin değerleriyle uzlaşamamasını Aydınlanmanın ilkeleriyle değil, siyasi gerekçeler sunarak açıklamaktadır. Bu makamın Osmanlı Devleti’ne geçişi zamanında, artık anlamını kaybetmiş olduğu, “Abbasi Hanedanından olmak iddiasında bulunanların bir geçim vasıtası, alınır satılır bir mal haline geldiği” (Tarih IV 1931b: 156) şeklinde açıklanarak, hem Türklük ile bir ilgisi olmadığı, hem de aslında değersiz olduğu kanıtlanmaya çalışılmaktadır;

¹ Sevr Antlaşması kastediliyor.

“Yavuz Selim Mısır’ı zaptettiği zaman, orada “Halife Mütevekkil Alallah” unvanlı ve Mısır Hükümetinin sadakası ile geçinen bir arap buldu. Bu biçarenin hiç denecek kadar ucuz bir ücretle Mısır Hükümetine kiralamakta olduğu Halifelik sıfatını imparatorluk siyasetine vasıta olarak kullanmakta özenmese idi, bu mesele belki o zaman sonuna ermiş, Osmanlı Devleti’nin asrın icaplarına göre tekamülüne mani bir müessese ihdas edilmemiş ve Türklük bu boş unvanı taşımak yüzünden birçok zararlara uğramamış olacaktı.” (Tarih IV 1931b: 156-157).

Halifelik unvanı ve ona dayalı kurumun Osmanlı-Türk toplumu ve devletini çağın gereklerinden hangi toplumsal etkilerle uzaklaştırdığı ise, kitapta açık bırakılmış konulardan biridir. Siyasi gerekçeler ise, yukarıda belirtilenler dışında, Osmanlı’nın son dönemlerinde padişahların bu unvanı kullanarak devlete bağlı bütün Müslümanları bir arada tutmaya çalıştığı halde başarılı olamaması ve nihayet Birinci Dünya Savaşında Müslüman Arapların ihanetinin bu unvana rağmen önlenememesi gibi örneklerdir. Daha sonra padişahın halife unvanıyla imzaladığı Sevr Antlaşmasının Türklerin yok edilmesi anlamına geldiği ve padişahın bu unvanı taşıdığı için halkın gözünde dini temsil ettiği, bunun milli mücadeleyi de olumsuz etkilediği, böylece hilafetin son dönemlerde Türkler için olumsuzluklarına yeni bir halka eklendiği belirtilmektedir (Tarih IV 1931b: 159-160). Yani, halifeliğin son dönemlerde siyasi açıdan sadece Osmanlı Devleti, sosyal açıdan da sadece Türk halkı için bir anlamı kaldığı, bunun da olumsuz yüklerle dolu bir anlam olduğu belirtilmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti’nin ilanından sonra, halifeliğin gericilerin dayanağı haline geldiğinin ve ortadan kaldırılmasından başka çare kalmadığının vurgulanarak, bu kurumun “ayrı ayrı İslam milletler için hiçbir ameli ve müspet faydası bulunmadığı halde mutaassıp ve muhafazakar zihniyete mesnet olarak teceddüt ve inkişaf cereyanlarının hızını kesen” (Tarih IV 1931b: 162) bir kurum olarak nitelenmesi ise, halifeliğin kaldırılması konusunda, belki de Tarih IV’ün Aydınlanma politikası açısından en anlamlı yaklaşımını ifade etmektedir. Çünkü diğer yaklaşımların Aydınlanma açısından bir önem taşıdığının söylenmesi zordur.

Tarih IV'ün “Cumhuriyet Devrinde Siyasi Cereyanlar” başlıklı oldukça kapsamlı ve uzun (40 sayfa) kısmında, Anayasanın başlangıç ve çeşitli hükümleri, bu hükümlerin devletin yapısını oluşturma şekli, devleti kuran Halk Fırkasının niteliği, amaçları, çalışmaları, programı, kongreleri, ilkeleri ve muhalefetin durumu, irticacı hareketler gibi, 1923-1930 döneminin önemli siyasi gelişmelerini de kapsayan bir dönem incelemesi vardır. Bu haliyle kitabın bu kısmı, bir tarih kitabının bölümü olmaktan çok, bir partinin propaganda kitapçığını andırmaktadır. Aslında söz konusu parti devleti kurmuş olsa da, bu durum, Aydınlanmanın eleştirel düşüncelere açık niteliği açısından olumsuzdur.

Tarih IV'ün inkılaplar kısmının önemli bir bölümünü oluşturan “Dini, Hukuki İnkılap ve Islahat” başlığı altında ele alınanlar ise, yeni Türk devletinin resmi tarih tezindeki geçmiş perspektifi ile aynıdır; ‘İslamiyetten önceki Türk devletleri zaten laik niteliklere sahipti - İslamiyetin kabulüyle Arap-Fars etkisi yüzünden Türkler laik geleneklerinden koptular - teokratik devlet yapısı egemen oldu - bu Türklerin ilerlemesini engelledi - din ile devlet işlerinin birbirinden ayrılması Türk yönetim ve toplum gelenekleri için de gereklidir.’

Bu basit formülasyon, aynı mantıkla devam ettirilirse Türklerin dinlere saygılı ve hoşgörülü tutumları gibi olguları içermemesi yanında, Aydınlanmayla da önemli ölçüde çelişen bir yaklaşım tarzına sahiptir. Avrupa’da Aydınlanma yeni bir hayat tarzı ve düşünme biçimi olarak belirmiş ve eleştirel düşüncenin özgür bir şekilde serpilmesine uygun koşulları hazırlamışken, yeni Türk devletinde geçmişe ait, sadece varsayılan bir durumun bir dogma gibi kabul edilmesi söz konusudur. Her ne kadar Aydınlanmanın temelini oluşturan Hümanizma hareketi antik çağın görkemli eserlerinin incelenmesine dayanıyor olsa da, bu ancak bir ilham şeklindedir ve bu düşünce tarzının geçmişin herhangi bir dönemine dönüşün özlemiyle sınırlanması mümkün değildir.

Belki de kendine güvenini kaybetme noktasındaki bir toplumun yeni bir yaşam tarzını kabul etmesinde, geçmişin olumlu değerlerinin örnek gösterilmesi olağan karşılanabilir. Böyle bir toplumda, Aydınlanmayla ilgili, geçmişe ait değerlerin yeniden işlenmesi gerekebilir. Ancak modernleşme, eleştirel düşüncenin, aklın egemenliğinin ve

hoşgörünün öne çıkarılması gibi değerlerin ortaya çıkışına zemin hazırlayan Aydınlanma ile Tarih IV’de yer alan bazı düşünce kalıplarının savunulması arasında çelişki vardır.

Tarih IV’ün, “Dini, Hukuki İnkılap ve Islahat” kısmında, daha çok Osmanlı’nın teokratik nitelikli devletinin, uygulamalarının, hukukunun eleştirisi vardır. Buna göre, “Osmanlı İmparatorluğu, din ile devlet işini karıştırma hatasının Türk tarihindeki *en son kurbanıdır.*” ve “Osmanlı Saltanatının sayısız hataları içinde, her türlü milli inkişaf yollarını sımsıkı kapamış olması itibarile bu hatayı *başta saymak*” (Tarih IV 1931b: 203) en doğrusudur. Bu açıdan Osmanlı Devleti’nin dine yaklaşımı ve bununla belirlenen hukuki yapısının geriliği, Türklerin yönetim geleneklerinden çok, İslamiyetin; özellikle halifeliğin bir sonucudur.

Tarih IV’ün son olarak üzerinde durulması gereken kısmı, “Maarif ve Terbiyede İnkılap ve Islahat Cereyanları” bölümüdür. Osmanlı’dan Cumhuriyete doğru eğitim öğretimin durumunun ele alındığı bu bölümde öncelikle Osmanlı Devleti’ndeki eğitim ele alınmakta ve devletin ilk dönemiyle ilgili fazla bir değerlendirme yapılmadan, eğitim öğretimin bozulmaya başladığı son dönemlere gelinmektedir. Kitaba göre, ilk dönemler sonrası, “cahil padişahlar ve devlet adamları gözünde ilim ve fen gittikçe itibardan düşmüş, hakiki ilim yerine dini taassuptan kuvvet alan softalık geçmeğe başlamıştı.” Böylece, “tedrisat bundan sekiz on asır evvelki Orta zaman safsatalarına istinat eden ve Arapça metinlerle okutulan birkaç mantık, hadis ve tefsir kitaplarına münhasır” kalmıştı. (Tarih IV 1931b: 241).

Eğitimdeki bu geriliğin düzeltilmesi için Tanzimat döneminde bazı yenilikler yapıldığı, ancak eğitimde taassubu temsil eden medreselerin kapatılmasının gerektiği, Tanzimat’ın devlet adamlarında ise bunu yapacak cesaretin olmadığı ve “yeni mekteplerin ışığının medreselerin koyu karanlığını dağıtacak kadar canlı olmadığı” (Tarih IV 1931b: 243) için bu dönem yeniliklerin ciddi sonuçlar oluşturamadığı belirtilmektedir.

Daha sonraki dönemler için ise Tarih IV’de şu değerlendirmeler yapılmaktadır; “Meşrutiyet (İkinci), Osmanlı maarifinde nisbi bir inkişaf uyandırdı”, ancak, bu

dönemde de, “cehalet ve taassup otoritesi, tahakkümünü maarif ve terbiye hayatından büsbütün çekmedi. Medreseler, cahil imamlar ve kadılar yetiştiren *kara kaynaklar* halinde devam edip” gitti. Üstelik, “yeni başlayan Türkçülük cereyanlarını benimsemeyen devlet tarafından, mekteplerde Osmanlılık siyasetinin telkin ve idamesinden vazgeçilmemişti (...) çeşit çeşit unsurlardan mürekkep Osmanlı İmparatorluğunda kök ve temel olarak, esas nüveyi ve hakiki kuvveti teşkil eden *Türklük*, her biri ayrı birer gaflet delili ve vesikası olan mülahazalarla *ihmal ediliyordu.*”¹ (Tarih IV 1931b: 244).

Söz konusu durumun yeni devletin kuruluşuna kadar devam ettiğinin belirtildiği Tarih IV’de, “Orta zamanın geri ve geriletici zihniyeti içinde bütün yeniliklere dinsizlik diye karşı çıkan taassup ve irticanın hem kaynağı, hem de kalesi haline gelmiş, (...) din ve ilim müesseseleri adı altında karanlık birer cehalet pazarı, *miskinlik yuvası* olan” medreselerin (Tarih IV 1931b: 248-249) Türkiye Cumhuriyeti döneminde kapatılmasıyla ileriye doğru büyük bir adımın atıldığı belirtilmektedir. Bu büyük adımın ardından ise, diğer eğitim inkılapları gelecektir. Bunların başında, “Büyük ve on bin yıllık Türk medeniyeti tarihinde ehemmiyetli bir yol başı olan” ve “Türklüğün kültür istiklali için en nurlu güneşin doğması” anlamına gelen (Tarih IV 1931b: 251-252) yeni harflerin kabulü ve “Türk Milletine, dünya yüzünde insanlığın doğuşundan beri en asil ve yüksek insan tipini *kendi ırkının* temsil ettiğini, asırların yürüyüşünce beşeriyetin karanlık göklerinde *müsel sel medeniyet ufuklarının* kendi ırkının zeka ve kabiliyet ellerile açıldığını (ve) ...dünyanın insan izi taşıyan her parçasında kendi ırkının zamanla silinmemiş ve silinmeyecek hakimiyet ve hars damgası basılı olduğunu” (Tarih IV 1931b: 258) öğretecek olan *milli* tarih ve yurt bilgisi anlayışının oluşturulması gelmektedir.

Ele alınan Tarih IV kitabı dahil, Cumhuriyetin ilk dönem tarih kitaplarında amaçlar genel hatlarıyla bu şekildedir. Tarih ders kitapları dışında, 1930’larda, Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti’nin önderlik ettiği milli tarih anlayışının yaygınlaşmasını destekleyen diğer çalışmalar, Türk Dilini Tetkik Cemiyeti’nin yürüttüğü, Türk dilinin

¹ Cümlelerin devamı şöyledir: “Darvin’in tekamül nazariyelerinden bahsettikleri için cezaya çarptırılan talebeler, meslek ve vazifeden kovulan muallimler bu devirde de görüldü.”

sadeleştirilmesi; Türkçe'nin içindeki yabancı, özellikle Arapça ve Farsça sözcüklerin atılması ve yeni sözcükler üretilmesi ile “Güneş-Dil Teorisi”¹ olmuştur.

1930'ların sonlarında Şemseddin Günaltay tarafından yazılan Tarih I ile bu on yıldaki tarih kitapları tamamlanmış, bu kitap da öncekilerle benzer bir içerik ve anlayışa sahip olmuştur. Zaten ders kitaplarının kapsamlarının belirlendiği yönetmeliklerde, her sınıfa ait ders konuları ve amaçlar kesin olarak belirtilmiş ve ders kitaplarında bundan sapmaya imkan bırakılmamıştır. Örneğin 1948'deki İlkokul Programına göre, tarih derslerindeki “eğitim ve öğretim ilkeleri”nin başında, “Tarihin en eski zamanlarından beri Türk ulusunun üstün yaşadığını, başka milletlere kültürünü yayarak onlara hayatın her yönünde güzel örnekler verdiğini, onlara daha mesut ve daha rahat yaşama yollarını öğrettiğini” (*Maarif Vekaleti* 1949: 3) anlatmak gelmektedir.²

Sonraki dönemlere ait tarih ders kitaplarında, Türk milletiyle ilgili yukarıda belirtilen bakış açısının ve hatta ifadelerin bile aynı kaldığı görülmektedir. Ne var ki, özellikle 1950'de, Demokrat Parti'nin iktidara gelişi sonrası, yakın geçmiş anlamına gelen Osmanlı'ya, İslami değerleri temsil etmesi bakımından giderek artan bir sahiplenmenin etkisiyle, bu kez bazı Osmanlı padişahlarının olumlu isimler olarak öne çıktıkları görülmektedir. Bunlar elbette ki “Yükselme Döneminin” başarılı padişahları olmuşlardır. Örneğin Emin Oktay'ın ilk baskısı 1952'de yapılan ve uzun süre (1970'lere kadar) Orta Okulların birinci sınıfında okutulan, *Tarih I (İlkçağ)* adlı kitabında, *Türk Tarihinin Ana Hatları*'nın Türk tarihi ile ilgili temel tezi aynen yer almakta, ancak “Osmanlı” artık reddedilmemekte, en azından başarıları sahiplenilmektedir:

¹ 1936'daki Üçüncü Dil Kurultayında açıklanan bu teoriye göre, dil, insanların doğayı taklit etmeleri sonucu ortaya çıkmıştır ve buna ilk ihtiyaç duyanlar Türkler olmuştur. Bu dilin ilk sözcükleri güneşi anlatmak için oluşturulmuştur. Türklerin Orta Asya'da oluşturdukları bu ilk dil, göçler sonrası bütün dünyaya yayılmış ve diğer dillere zemin oluşturmuştur. Dünya dilleri içindeki Türkçe ve Türkçe'ye yakın birçok sözcük bunun kanıtıdır. Bu teorinin, Cumhuriyetin milli tarih anlayışını önemli ölçüde güçlendirmesi beklenmiştir.

² Bu amaçların sonraki dönemlerde de korunduğu görülmektedir; örneğin, 1987'deki Orta Öğretim kurumları Tarih Programı'nın amaçlar kısmının ilk maddesi şöyle başlamaktadır: “Amaç, öğrencilere, tarih boyunca kurulmuş büyük medeniyetler, insanlığa hizmet etmiş milletler ve devlet adamları hakkında genel bir tarih kültürü kazandırırken, Türk tarihine, kültür ve medeniyetine geniş ölçüde yer vererek, Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki şerefli geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri, dünya kültür ve medeniyetinin gelişmesindeki büyük payını öğretip kavratmak, onların milli duygularını daha bilinçli ve köklü kılmak(tır).”

“Dünyada yaşayan milletlerin en eskisi, en büyüğü ve en şerefli olan şanlı *Türk Milleti*’nin tarihini öğrenmek en kutsal bir ödevimizdir. Büyük milletimiz binlerce yıldan beri yeryüzünün en büyük medeniyetlerini yaratmış, en büyük devletlerini kurmuş, pek çok zaferler kazanmış ünlü bir millettir. Atalarımızın yaptıkları işler, büyük medeniyet eserleri her zaman ve her yerde göğüslerimizi kabartacak kadar çoktur. Yetiştirdiğimiz büyük simaların; Fatih’lerin, Atatürk gibi kahramanlarımızın yaptıklarını okumak, onların çocukları olduğumuzu söylemek bizim için büyük bir zevktir.” (Oktay E. 1952: 6-7).

Sonuçta, ders kitapları perspektifinden Cumhuriyetin Aydınlanma politikasına bakıldığında, önemli bir çelişkiyle karşılaşmaktadır. Bu, Aydınlanmanın evrensel nitelikleri nedeniyle, insan olmanın, bir ırka, millete, dine mensup olmaktan daha önemli olması ile Türkiye Cumhuriyeti’nin ders kitaplarında ulusal kimlik farklılıklarının altını çizen politik tavır arasındaki çelişkidir. Gerçi Cumhuriyetin bazen etnosantrik noktalara varan bu ideolojik tavrı, 1930’lardaki tarih ve vatandaşlık bilgileri ders kitaplarında milletin ırk ve din kavramları kullanılmadan tanımlanması, İslam tarihi konularının objektif bir tarzla ele alınması, dinin politik alandan uzaklaştırılmasının savunulması, din ve mezhep çatışmalarına alternatif olabilecek laik bir bakış açısı oluşturulması gibi yaklaşımlarla dengelenir gibi görünmektedir. Yine de, belirtilen bu “olumlu” özelliklerin hemen hepsinin sonraki dönemlerde birer birer ortadan kalkmasından, asıl kalıcı olanın, etnik farklılıkları güçlü bir şekilde vurgulayan ve bu yönüyle Aydınlanma ile çelişen politika olduğu söylenebilir.

2. CUMHURİYETİN ÖĞRETMENİ

2.1. Öğretmenin Hukuki Statüsü, Ekonomik ve Sosyal Durumu

Cumhuriyet döneminde öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi, daha önce de belirtildiği gibi, 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile gerçekleşmiştir. Bu kanunun 1. maddesinde, “Muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere

ayrılan bir meslektir” denmiş, böylece öğretmenlik belli bir eğitim gerektiren bir iş olarak tanımlanmıştır. Ancak söz konusu kanunun yürürlüğe girmesinden sonra da öğretmenlik mesleği eğitimi almamış, yani öğretmen yetiştiren kurumlar olarak Osmanlı’dan devralınan Darülmuallimin ve Darülmuallimat’ların birinden mezun olmamış bir çok kişinin öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Üstelik bunların sayısı da oldukça fazladır. Örneğin 1923’de, toplam 10102 ilkokul öğretmeni içinde, öğretmen okullarından mezun olmayanların sayısı 2734’tür (Yücel 1938: 92).

Öğretmen okullarından mezun olmayanların ilkokul öğretmenliği yapmalarıyla ilgili düzenleme ise, 20 Mayıs 1926 tarihli İlk Mektep Muallim ve Muallim Muavinleri Hakkında Kanun’la yapılmıştır.¹ Bu kanuna göre, “eski beş senelik idadilerden veya orta mekteplerden mezun olanlar muallim mekteplerinde okuyup da kendilerinin mezun oldukları mekteplerde görmedikleri derslerden imtihan vermek şartıyla” (Madde 5), “eski yedi senelik idadilerden veyahut liselerden mezun olanlar veya ali mekteplerde tahsil edenler, meslek derslerinden imtihan edildikten sonra, ali mekteplerde tahsil edenler ise imtihana tabi tutulmadan” (madde 6) öğretmen olabilmekteydiler. Bu kanundan kısa bir süre sonra, 2 Haziran 1926’da çıkarılan başka bir kanun ile, hangi meslekten olursa olsun, memuriyetten emekli olan herkesin öğretmen olarak görevlendirilebilmesi hükme bağlanmıştır. Burada şunu belirtmekte yarar vardır ki, Cumhuriyetin ilk kırk yılında öğretmen yetiştirme konusunda gösterilen bütün çabalar, okullara yeterli öğretmen yetiştirmeye yetmemiş ve ülkedeki öğretmen açığını gidermek için, öğretmen yetiştiren okulların mezunları dışında, başka kaynaklardan öğretmen atamaları yapılmıştır.

Aslında öğretmen yetersizliği yüzünden, Cumhuriyet döneminin başlarında, önceki dönemden de daha geri bir adım olarak, öğretmen olmak için söz konusu dalda iyi bir eğitim almış olmak, örneğin, fen bilgisi derslerine girmek için kimya, fizik ve benzeri dallarda üniversite (Darülfünun) mezunu olmak, edebiyat derslerine girmek için de benzeri bir eğitim almış olmak gibi, aslında sübjektif kıstasların bile kaldırıldığı görülmektedir. Örneğin, 1920’li yıllarda, “öğretmen okulu mezunu olmayıp da genellikle ek görevle Ankara’da öğretmenlik yapanlar arasında genel müdür, mebus gibi

¹ Kanunun görüşmeleri ve tam metni için bkz. (TBMM ZC (3)).

kişiler de vardı. (Üstelik) Bunlar öğretmenler arasında daha çok maaşlı ve imtiyazlı idiler.” (Akyüz 1978b: 228). Bundan, Cumhuriyetin başlarında öğretmenlik için, okur yazar olmanın yanında, Cumhuriyetin ideolojisini benimsemenin yeterli görüldüğünü söylemek mümkündür.

Türkiye Cumhuriyeti’nde öğretmenlerin hukuki statülerini belirleyen önemli düzenlemeler, 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, 20 Mayıs 1926 tarihli İlk Mektep Muallim ve Muallim Muavinleri Hakkında Kanun ile aynı yıl kabul edilen Maarif Eminlikleri Vezâifi Hakkında Talimatname ve 10 Haziran 1930 tarihli İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanunlar ile yapılmıştır¹. Ayrıca 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair Kanun, daha önce de belirtildiği gibi, eğitim teşkilatını bir bütün olarak düzenlemesi açısından öğretmenlerin hukuki statülerini etkileyen bir kanun olarak hayata geçirilmiştir.

Bu kanunların ilki olan 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu’nda¹, öğretmenlerin devlet içindeki statüleri, görev, yetki ve sorumlulukları belirlenmiş, kimlerin öğretmen olarak atanabileceği de kesin hükümlere bağlanmıştır. Bu kanunun birinci maddesinde, öğretmenlik, “devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlanmıştır. Kanunun ikinci maddesinde ise, öğretmenler “menşelerine ve bulundukları mektebin derecesine göre, yüksek tedrisat muallimleri, orta tedrisat muallimleri ve ilk tedrisat muallimleri olmak üzere üç kısma” ayrılmışlardır.

Bu kanuna göre, “Orta öğretim okulları ve Darülmualimin ve Darülmualimat muallimlerinin, Darülfünun, Yüksek ve Orta Darülmualimin ve Darülmualimat ve yüksek ihtisas mektepleri mezunlarından intihap edilmeleri” hükme bağlanmıştır. (Madde 3).

Öğretmenlerin çalışma, maaş, emeklilik gibi koşulları da ilk olarak bu kanun ile saptanmış, öğretmenlik bir devlet memurluğu olarak yeni devletin hukuksal yapısının içinde yer almıştır. Öğretmenlerin ceza ve ödül kurallarının, bağlı olacakları sınıf,

¹ Kanunun görüşmeleri ve tam metni için bkz. (TBMM ZC (3),

derece ve aylık göstergelerinin belirlendiği bu kanunda emeklilik için otuz yıl çalışılması hükme bağlanmıştır. Bu kanunda öğretmenler, “merasimi teşrifatta devair müdürlerinin hukukunu haiz” ve “maarif müdürleriyle birlikte teşrifata layık” bulunmuşlardır. (Madde 19). Kanunun kabulü sonrası Bozok milletvekili Süleyman Sırrı Bey, “Muallimler bahtiyardırlar, darısı diğer memurlara...” (TBMM ZC (1): 407) diyerek, öğretmenlere önemli haklar verildiğini ima etmiştir.

22 Mart 1926 tarihli “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”, Milli Eğitim teşkilatını belirli bölgelere ayırması ve Maarif Mıntıkası adı verilen bu bölgelere bağlanan öğretmenlerin, kanunun bununla ilgili maddelerinin 1931’de kaldırılmasına kadar, bölgelerdeki Maarif Eminlerinin denetimine verilmesi açısından önem taşımaktadır.

20 Mayıs 1926’da kabul edilen İlk Mektep Muallim ve Muallim Muavinleri Hakkında Kanun, adından da anlaşılacağı gibi, ilk mekteplerde görevli öğretmenlerin statülerinin belirlendiği kanunlardan ilki olmuş, daha önce kabul edilen orta öğretim kurumları muallimleri kanununun bu derecedeki okullarda bulunan öğretmenlere tanıdığı hakların önemli bir kısmı ilk mektep öğretmenlerine de tanınmıştır. Bu kanunun öğretmenler açısından getirdiği önemli bir yenilik, “meslekte asıl olan muallimlik” maddesiyle, eğitimde yönetici kadrolar ile öğretmen arasındaki çatışmanın engellenmesi ve bundan sonra öğretmenlerin okulların yönetimini üstlenmeleridir.

10 Haziran 1930 tarihli, İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun ise, devletin öğretmenden beklediği vazifeleri göstermesi ve öğretmeni nasıl gördüğü hakkında fikir vermesi ve bu kanunla saptanan birçok hükmün sonraki dönemlerde de yürürlükte kalması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenlerle kanunun bazı önemli maddeleri üzerinde durmak gerekmektedir.

Söz konusu kanunda, orta dereceli okulların öğretmenleri, daimi ve serbest olmak üzere iki kısma ayrılmakta, “daimi muallimler, orta dereceli mekteplerde (lise, muallim mektebi, orta mektep) muhtelif ilimlere ve lisanlara ait dersleri okutan muallimler; serbest muallimler (ise) orta dereceli mekteplerde resim, elişi, jimnastik, musiki,

¹ Kanunun görüşmeleri ve tam metni için, bkz. (TBMM ZC (1)).

tabahat, biçki ve dikiş gibi sanat ve maharete taalluk eden dersleri veren muallimler” olarak ele alınmaktadır (Madde 2). Kanun daha çok daimi muallimler hakkında hükümler içerdiğinden, devletin serbest muallimler olarak ele alınan öğretmenlerin derslerini, daimi muallimlerin verdikleri derslerden daha önemsiz bulduğunu göstermektedir. Kanunun 4. maddesinde, öğretmenlerin göreve stajyer olarak başlamaları öngörülmekte, bu süre bir yıl; başarısızlık durumunda ise azami iki yıl olarak saptanmaktadır.

Kanunda, öğretmenlerin alacakları maaş dereceleri ve kademelerinin belirlendiği ve önceki kanunlara göre önemli bir yenilik içermeyen maddelerin ardından, öğretmenlerin alacakları ödüller, çalışmada başarılı olma ve alanında orijinal bir eser yazma gibi koşullara bağlanmaktadır.¹ Bu, öğretmenlerin bilimsel çalışmalara teşvik edilmesi açısından önem taşımaktadır ve bugüne kadar benzer uygulamalar devam etmektedir.

Söz konusu kanunda cezalar, ağırlık sırasına göre, hafif cezadan başlamak üzere, ihtar, tevbih, ders ücretinin kesilmesi, maaş kesilmesi, kıdem indirilmesi, sınıf indirilmesi, istifa etmiş sayılmak, meslekten çıkarılmak ve devlet memurluğundan çıkarılmak olarak saptanmıştır (Madde 19). Cezayı gerektiren fiiller içinde, öğretmenlerin okul içinde olduğu kadar, okul dışındaki davranışları da değerlendirilmiştir. Örneğin, kanuna göre, ihtar ve tevbih cezalarını gerektiren fiillerden biri, “mektep dahil ve haricinde muallimlik vakarına uymayacak hareketlerde bulunmak” (Madde 20, fıkra 2); maaş kesimi cezasını gerektiren fiillerden biri, “gizlenmesi ve belli edilmemesi kabil olmayacak derecede sarhoş olarak gezmek” (Madde 22, fıkra 7); sınıf indirilmesini gerektiren fiillerden biri, “kumar oynamayı veya umumi yerlerde kumar mahiyetinde oyunlarla vakit geçirmek” (Madde 24, fıkra 2); meslekten çıkarılmayı gerektiren fiillerden bazıları da, “gerek talebeye karşı ve gerek hariçte muallimlik sıfatı ile telif

¹ Kanunun öğretmenlerin ödüllendirilmesi ile ilgili 18. maddesi şöyledir: “ilk ve orta tedrisat muallimlerinden emsali arasında hususi kıymeti haiz orijinal bir eser meydana getiren muallimler, 36ıncı ve 40ıncı maddelerde yazılı meclis ve komisyon mazbatası üzerine bir sene kıdem zammı alırlar. Ancak bu eserlerin orijinal ve kıymeti mahsusayı haiz olduğu evvela Darülfünunca veya bir heyeti ilmiyece tasdik edilmiş olmak şarttır. Vazifelerini mutadî fevkinde yüksek bir muvaffakiyetle ifa ettikleri teftiş raporları talim sicilleri ve maarif ve mektep müdürlerinin bu husustaki mütalaalarıyla sabit olanlar keza 36ıncı ve 40ıncı maddelerde zikredilen meclis ve komisyon mazbatası üzerine takdirname verilmek veya bir seneye kadar kıdemlerine zammolunmak suretiyle taltif edilirler.” (36. ve 40 maddelerde belirtilen meclis, vilayetlerdeki Maarif İnzibat Meclisleri, komisyon ise merkezdeki Maarif Vekaleti İnzibat Komisyonu’dur).

edilmeyen iffetsizliği sabit olmak” (Madde 26, fıkra 1) ve “talebeyi vekaletin ve mektebin amirleri ve muallimleri aleyhine itaatsizliğe teşvik etmek” tir (Madde 26, fıkra 2).

İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun ile getirilen önemli bir yenilik, Bakanlık merkezinde ayrı bir yapılanma olmak üzere, illerde (eyaletlerde), “ilk mektep muallimleri, baş muallimleri ile akşam sanat ve ticaret mektep ve kursları muallimlerinin inzibati meselelerine ait karar ve hükümleri vermekle görevli” Maarif İnzibat Meclisleri’nin oluşturulmasıdır (Madde 36). Bu meclislerdeki beş üyeden birinin doğrudan, merkez ilk mektep muallimleri tarafından seçilmesi ¹ öğretmenlerin eğitim yönetimine katılmalarının ilk önemli adımı olarak düşünülebilir. Ancak bu adımdan sonra, günümüze kadar, öğretmenleri eğitimle ilgili konularda söz sahibi yapan ciddi adımlar atılmadığı görülmektedir.

Hukuki statüleri bu şekilde Cumhuriyetin ilk on yılında oluşturulmuş olan öğretmenlerin, halkla ilişkilerinde önemli bir unsur olan ekonomik durumları, üzerinde durmak gerekirse, öncelikle, bu meslek grubunun, Osmanlı’dan devralındığı şekilde, düşük bir ekonomik gelir grubunu oluşturduğunu belirtilmek gerekir. Üstelik aynı olumsuz koşulların günümüze kadar devam ettiği göz önüne alınırsa, devletin kendi ideolojisinin misyoneri olarak gördüğü öğretmeni halkın karşısına zayıf bir konumda çıkardığı söylenebilir. Bu önemli bir çelişkidir. Çünkü bu durum öğretmenin kendisine bakışını belirlediği gibi, halkın da bu mesleğe ilişkin görüşlerini etkilemiştir. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında devletin halkla karşılaşan yüzü olan öğretmenin ekonomik olarak desteklenmemesi, devletin kendi iç işleyişi içinde öğretmenin en düşük statülü çalışanlardan biri olarak ele alınması, devletin de yeni ideolojisini halka kabul ettirmesinde zorluklar yaşamasına neden olmuştur.

¹ Eyalet Maarif İnzibat Meclisi üyeleri kanunca şöyle saptanmıştır: 1- Vilayet Maarif Müdürü, 2- Vilayet Umumi Meclisi azasının kendi aralarından seçecekleri bir zat, 3- Merkezdeki muallim mektebi, lise ve orta okul müdürleri arasından en kıdemlisi, 4- Mıntuka Maarif Emni tarafından seçilecek bir ilk tedrisat müfettişi, 5- Merkez ilk mektep muallimlerinin kendi aralarından iki sene müddetle seçecekleri bir ilk mektep muallimi, 6- Akşam sanat ve ticaret mektepleri ile kurslarına ait işlerde, bu mektep ve kursların müdürleri.

1920'lerin sonlarından, 1960'lara kadar ve sonrası da dahil, öğretmenlerin kendi süreli yayınlarında, edebi eserlerinde ve basın yayın araçlarında bu meslek grubunun ekonomik sıkıntıları ile ilgili sayısız habere, yoruma, değerlendirmeye rastlanması bu durumun bir kanıtıdır. Üstelik ekonomik sıkıntı içindeki öğretmen tipine giderek alışılması, bu prototipin kanıksanması, sorunu çözenin imkanları üzerinde ciddi olarak düşünülmesini de engellemiştir. Bu açıdan Cumhuriyetin öğretmen kimliğinin ideolojik, kültürel, mesleki, sosyal özelliklerinin hemen yanı başında, her zaman, bu “ekonomik sıkıntı teması”, hem öğretmenler, hem halk, hem de devlet için, bu mesleğin diğer özelliklerini silikleştirecek kadar baskın bir rol oynamıştır. 1930'da bir öğretmen yayınında bu konudaki değinme şöyledir:

“Muallimler terbiye yolu ile yarının neslini tam cumhuriyetçi olarak yetiştirecektir. Binaenaleyh Türkiye Cumhuriyetini tesis eden büyük liderin mefküresini onlar tahakkuk ettirecek. O halde muallimlerin diğer herhangi bir meslek erbabına nazaran kıymet ve ehemmiyetlerinin derecesi takdir buyuruluyor mu?” (Duru 1930 : 3-4).

Aynı süreli yayında, bir yıl sonra, İstanbul'daki öğretmenler arasında sık görülen verem hastalığı ve ölümlerinden söz edilmesi, öğretmenlerin içinde bulunduğu olumsuz hayat koşulları hakkında aydınlatıcıdır;

“Bir seneden beri yaptığımız tahkikat göstermiştir ki, İstanbul'da yalnız ilkmektep kadrolarında bulunan arkadaşlardan 70'si açık, 150'si kapalı olmak üzere 220 verem vardır. Umumi zafiyetleri dolayısıyla sık sık muallimleri hasta olmayan bir mektep yok gibidir. Taşra da bu vaziyettedir.” (Demiray 1931: 88).¹

1930'da bir gazeteye gönderilen şikayet mektuplarından birinde, bir öğretmenin, verem olan öğretmenler için bir “Gazi Sanatoryumu” açılmasını istemesi ve başka bir

¹ Bu konuda araştırma yapılmasının nedeni, İstanbul'daki bir gazetede her hafta yayınlanan emekli memur listelerinde hiçbir öğretmenin ismine rastlanmamasıdır. Üstelik araştırmayı öğretmenleri devletin politikası uğrunda her türlü fedakarlığa davet eden bir yayın kuruluşu olan Muallimler Mecmuası yapmıştır. Mecmuanın yayın politikasına örnek için, bkz. “Siyasiyat ve Muallimler” (Duru 1930d: 1-2).

öğretmenin de “muallimlerin karnı doyarsa verem olmazlar. Gazi Sanatoryumuna (da) lüzum kalmaz” (*Son Posta*, 5 ve 8 Kanunuevvel 1930) demesi, durumun vahametini göstermektedir.

Akyüz (1978: 242)’ün aktardığına göre, 1932’de bir ilkokul öğretmeni, yırtık pabuç ve yama tutmayacak kadar harap bir giysi ile ve yarı aç öğrencilerinin önüne çıkmayı bilim haysiyetine hakaret sayarak intihar etmiş, bu olay üzerine de Eğitim Bakanı Reşit Galip, “Ben cellat değilim.” diyerek istifasını vermiştir.

Aynı dönemde dünyadaki öğretmenlerin ekonomik durumları hakkında yazılar yayınlayan Muallimler Mecmuası’nda,¹ Türk öğretmenlerinin aldıkları maaşların yetersizliği üzerinde durulmakta ve bu konuda devletin duyarlı olması istenmektedir:

“(Diğer Avrupa ülkeleri ile) aynı programı daha ağır şerait içinde ve çok daha geri muhitlerde tatbika mecbur tutulan Türk muallimlerinin aldıkları paraları bu mufassal cetvellerin yanına koyarsak ibretle bakmak herhalde durendeşlik ve intibah verir. O durendeşliği ve intibahı² acaba daha çok bekler miyiz dersiniz?” (Demiray 1931a: 324).

Öğretmenlerin ekonomik sıkıntılarının sonraki dönemlerde de devam ettiği görülmektedir. 1950’de, bir köy öğretmenin anılarında, bir radyo almak için gereken 42 lirayı yedi ay boyunca biriktiremediğinden dolayı bundan vazgeçtiğini anlatması ilginçtir.³

Bu konudaki örnekler usandırıcı olacak kadar çoğaltılabilir. Bu nedenle, 1920’lerde Türk eğitim sisteminin yapısını ele alan ilk önemli yabancı uzman olan John Dewey’in görüşleri ile, 1960’lara kadarki eğitim koşullarını özetleyen Eğitim Milli

¹Bkz. “Dünya Muallimlerinin Maddi Vaziyetleri”, Muallimler Mecmuası, 1930,VIII; 17 ve 18. sayılar.

² Durendeşlik, sağduyulu, intibah ise duyarlı olma anlamlarında kullanılmış olmalıdır.

³ Mahmut Makal “Bizim Köy” de bu anısını şöyle anlatmaktadır: “Bir gramofona heves ettik. Değişik olmasa da bazen çalar, kulağımızın pasını sileriz, dedik, olmadı. Dert yandığım bir kasabalı arkadaş gramofondan ucuzdur diyerek kulaklıklılı radyoyu tavsiye etti. Ankara’da bir tanıdığımı yazdım. Köyde arızasız çalışabilecek bir kulaklıklılı radyonun 42 liraya mal olacağını bildirdi. İlk çok sevindim. Bu işi becerebileceğimi umdum, ama aradan tam yedi ay geçti, bir türlü 42 lirayı bir araya getiremedim. En

Komisyonunun raporundaki saptamalarını aktarmak, söz konusu dönemde sorunun yerinde kaldığını göstermesi açısından yeterli olacaktır.

Dewey, 1920’lerde öğretmenlerin içinde bulundukları ekonomik zorlukların sadece kendi verimlerini düşürmekle kalmadığını, bu sorunun öğretmenlik için gereken iyi nitelikli insan gücünün bu alana kaymasını engellediğini, dolayısıyla eğitimin kalitesini düşürdüğünü söylemektedir. Böylece eğitim sisteminin temel sorunlarından biri öğretmenlerin ekonomik sıkıntısı olmaktadır:

“Muallimlerin maaşları suretle ve pek büyük bir nisbette tezyit olunmalıdır. Maaş meselesi, en münasip şahsiyetleri muallimlik mesleğine cezp için başlıca nokta olmamakla beraber muallimin alacağı ücret, kendisini ve ailesini münasip bir derecede yaşatacak derecede olmadıkça bundan zararlar tevellüt eder. Nasıl ki, bu zararlar Türkiye’de bugün kendisini göstermiştir. Muallimlik san’atine kafi miktarda zevat bulunamıyor. Meslekten istifa edenlerin miktarı meselenin ne kadar ciddi olduğunu gösteriyor.(...) Açıkçası, Türkiye, pek çok muallim, binaenaleyh muallim mektebi ihtiyacında iken birçok değerli erkeklerle kadınların mekteplere muallim olarak cezbi temin edilmedikçe yeniden mektep açmakta faide yoktur. Muallimleri aç bırakacak maaşlarla da onları mektebe cezp etmek imkansızdır. Diğer bir zarar da şudur ki, mesleklerine en merbut muallimler bile bugün bütün fikirlerini ve kalplerini kendi tedris vazifelerine veremiyorlar. Kendi ailelerini geçindirmek ve borçlarını ödemekle o kadar meşguldürler ki, terbiye mesailine karşı alaka duymak ve kendi meslek seviyelerini yükseltmek gibi meseleler bizzarure ikinci derecede kalıyor. (...) Bu suretle maaşların miktarı meselesi bugün Türkiye maarifinin merkezi meselesidir.” (Dewey 1939: 16).

Cumhuriyetin başından, 1959’a kadarki Türk eğitim sisteminin işleyişi ve sorunlarını, diğer ülkelerin eğitim sistemleri ve işleyişiyle karşılaştırarak ele alan Eğitim Milli Komisyonunun raporunda ise, Türkiye’de öğretmenliğin kutsal olarak ele alınmasının

sonra ondan da vazgeçtim. Gerçi bizim vaziyetimizde radyo, kel başa şimşir tarak, ama neylersin, heves

yeterli olmadığı, bu mesleğin toplum içinde itibarlı bir konuma yükseltilmesi için ekonomik tedbirler alınması gerektiğine işaret edilmektedir;

“Ziyaret ettiğimiz memleketlerde öğretmenlerin hayat standardının o memlekette refah seviyesi üstün sayılan bazı meslek sahiplerine nazaran bariz bir düşüklük arz etmediği dikkate alınarak, memleketin istikbalinin kurucusu demek olan insan gücünü ve kafasını geliştirme gibi çok önemli bir vazifeyi ifa edecek öğretmene, yurdumuzda bugünkünden daha üstün ve daha tatminkar bir yaşama seviyesinin sağlanması (gerekmektedir).” (MEB TEMK 1961: 85).

Cumhuriyet öğretmenin sosyal, kültürel düzeyi ve etkinlikleri konusunda ise, öncelikle, ekonomik koşulların zorlayıcılığı altında, öğretmenin devletin kendisinden bekledikleri, topluma etkisi ve kendi haklarını savunma açılarından pasif olduğu söylenebilir.

Gerçi Cumhuriyetin ilk döneminde, öğretmenleri de içine alan devlet memurları sınıfı, halkın diğer kesimlerine, özellikle nüfusun büyük kısmını oluşturan köylülere göre daha yüksek bir hayat standardına sahipti. Ancak bu hayat standardının tırnak içine alınması gerekir; çünkü aslında fakirliğin paylaşılması söz konusudur ve bu, önemli ölçüde ülkenin genel ekonomik yetersizliğinin bir sonucudur. Dönemin öğretmen maaşları, ek ders ücretleri hariç, ortalama olarak, 1927’de 15-25 , 1935’de 42-46, 1939’da 75-85 lira arasında değişmektedir (Aydın 1999: 76-83). Ancak bunun “memur aristokrasisi” diye ele alınarak, “devletin memura oldukça iyi ücret verdiğinin” ve “memurların, ulusal gelirden faal işgücünü oluşturdukları dilimin çok üstünde (1.2’ye karşılık 7.1 oranında) pay alıyor olmalarının” belirtilmesi (Koç 1998: 37-38) çok şey ifade etmemektedir. Çünkü dönemin hayat standardı çok düşüktür.

Ülkedeki hayat standardının düşük olduğunu gösteren ilk çalışma, aynı zamanda Türkiye’de düzenlenen ilk aile bütçesi çalışması 1938-1940 tarihli bir ankettir. Konjonktür Dairesi tarafından düzenlenen bu anketin sonuçlarına göre, İstanbul’da 70

işçi ailesi, Ankara’da 27 memur ailesinde, gıda, giyim, ev giderleri gibi yaşamsal ihtiyaçlar dışında kalan, ev eşyası, sıhhat ve vücut bakımı, kültür ve eğlence için aile bütçesinden ayrılan miktar, işçilerde gelirin % 10’u, memurlarda ise % 20’sinden az görünmekte, bu da halkın içinde bulunduğu hayat standardının geriliğine işaret etmektedir. Şehirde bulunan ve iş sahibi bu kesimler dışında, köylülerin hayat standardı daha da kötüdür; aynı dönemde “Orta Anadolu’da çiftçi ailelerinin ortalama olarak 7 nüfustan terekküp ettiği ve nakdi ve ayni geçinme masraflarının senede 358 lira (olduğu)” ve bu gelirin % 60’ının gıdaya harcadığı görünmektedir (Bilkur 1944: 338-345; Pamuk 2000: 53).

Bu koşullar içinde öğretmenlerin elde ettiği gelirin yüksek olduğu düşünülmekte ve öğretmen yayınlarında, “eskiden öğretmenlerin ekonomik durumu çok daha iyiydi” yönündeki düşünceler yaygın bir şekilde ifade edilmektedir. Oysa bu kanıksanmış bir yanıltır. Örneğin Ekim 1931’de İstanbul Ticaret Odasının hazırladığı geçinme endeksine göre, İstanbul’da bir ailenin geçinmesi için gereken para miktarı 139 liradır (*Cumhuriyet*, 29 Teşrinievvel 1931). Bu sırada öğretmen maaşları yukarıda belirtildiği gibi, 30 lira civarındadır ve bu rakama, varsa, ek ders ücreti eklendiğinde bile ancak 50-55 liraya çıkmaktadır. Öğretmenlerin maaşlarının aynı olduğu 1930’da, gazetelerdeki reklam ilanlarına bakıldığında da öğretmenlerin aldıkları ücretin metalar karşısında oldukça düşük olduğu görülmektedir. Örneğin, İstanbul Ticaret Odasının 1930 geçinme endeksine göre, Birinci Dünya Savaşı öncesi üç çocuklu “mutavassıt halli” (orta gelirli) bir ailenin aylık geçimi için 11 lira yeterken, 1930’da bu rakam 143,5-144 lira civarına çıkmış görünmektedir (*Cumhuriyet* 12 Teşrinisani 1930- 13 Kanunuevvel 1930).

Aynı tarih dolaylarındaki gazetelerde bulunan ilanlara bakıldığında, bir erkek pardesüsü 22,5- 37,5 lira, bir kadın mantosu 34-115 lira, bir çocuk paltosu 9,5 lira civarındadır ve bu durumda bir öğretmenin maaşıyla ancak bir pardesü veya manto alınabilmektedir. Üstelik bu sıralarda ülkenin bir çok yerinde öğretmenlerin maaşlarını zamanında alamadığı da görülmektedir.¹ Ancak yukarıda verilen Orta Anadolu köylü ailenin ekonomik durumu ile kıyaslandığında, öğretmen ailesinin yıllık geliri 600 lirayı aşmakta ve muhtemelen öğretmen ailesinin nüfusu 7’den az olduğu için de köylü

aileden çok daha yüksek bir hayat standardı yakalamaktadır; yani görelî bir yüksek hayat standardı.

Bunlara rağmen, Cumhuriyetin ilk yirmi yılında, Osmanlı'nın son dönemi ve Kurtuluş Savaşı yılları ile karşılaştırılacak olursa, öğretmen ücretlerinde ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Bunun nedeni Osmanlı'nın son dönemlerinde öğretmenlere verilen ücretlerin gerçekten çok düşük olması ve bu ücretlerin Cumhuriyetin başlarında da geçerli olmasıdır. Örneğin 1924'de Meclis tarafından "sabit muallimlerin" aylıkları 2000 ile 5000 kuruş arası gibi, yukarıda verilen geçinme endekslerine göre, oldukça düşük bir miktar olarak belirlenmiştir (TBMM ZC (1): 388).

Ancak çarpıcı bir şey, Cumhuriyet döneminde öğretmen aylıklarındaki yükselişin özellikle Mustafa Necati'nin Maarif Vekilliği yaptığı 1925-1929 döneminde gerçekleşmiş olması ve yukarıda verilen rakamlarla bir bakıma çok düşük bir hayat standardına sahip olan öğretmenin bu durumunun aslında önceki dönemden çok daha iyi olmasıdır.

Öğretmenlerin 1925 sonrası ücretlerinin arttırılması ve ekonomik durumlarının nispi olarak da olsa düzelmesinde, Cumhuriyetle birlikte öğretmenliğin bir meslek olarak kabulü (1924), John Dewey'in öğretmenlerin ekonomik durumlarının mutlaka iyileştirilmesi gerektiği konusundaki raporu (1926) ve Mustafa Necati'nin öğretmenleri destekleyen politikası etkili olmuştur Mustafa Necati, bakanlığı döneminde öğretmenlerin durumunun iyileştirilmesi için yaptığı çalışmaların sonucunu 1928'de şöyle açıklamaktadır;

"Tam beş sene evvel, muallimlerimizin maaşları 300 kuruşla başlayarak azami kemalini 1000 kuruşta bulur ve kalırdı. Bunun bugünkü vaziyetle mukayesesini arkadaşlarıma bırakacağım." (*Cumhuriyet*, 1 Kanunusani, 1928).

¹ Dönemin öğretmen yayınlarına en çok yansıyan şikayetlerinden biri olan maaş ödemelerinin gecikmesi konusunda, örnek için, bkz. *Cumhuriyet Gazetesi* 1930 ve *Muallimler Mecmuası*, 1931-1934.

Mustafa Necati'nin zamanında, maaşların yükseltilmesi dışında, öğretmenlere mesken bedelleri, makam ücretleri, gece dersleri ücretleri gibi ödemeler gerçekleştirilmiş, devlet taşıtlarından tenzilatlı yararlanma gibi uygulamalar yapılmış ve ekonomik düzeylerinin yükselmesine paralel olarak öğretmenlerin toplum içindeki saygınlıklarının artması için çalışılmış, bunda nispeten başarılı da olunmuştur. Mustafa Necati'nin öğretmenlere sağlamaya çalıştığı ekonomik yardımlar kadar, bu meslektan kişilerin bir Eğitim Bakanı tarafından ilk kez ciddi olarak sahiplenilmesi önemlidir.

Mustafa Necati döneminden sonra öğretmen maaşlarındaki ikinci yükseliş trendi 1950'lerde DP zamanında yakalanmıştır. II. Dünya Savaşı sırasında satın alma güçleri düşen öğretmenlerin ücretlerinde 1946'dan sonra nispi bir yükseliş gerçekleşmiş, asıl yükselme ise 1954'deki devalüasyon sonrası gerçekleşmiştir. Ancak dönemin inişli çıkışlı ekonomik seyri bu artışların gerçek ücretlere uzun süre yansımaları engellemiştir.

Genel olarak, Cumhuriyetin ilk kırk yılında, ücretler ve bazı kentlerdeki geçinme endeksleri ile temel gıda maddelerindeki fiyat hareketleri karşılaştırıldığında,¹ aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir:

- a- 1920'de ortalama 15 lira olan öğretmen aylığının 1960'a kadarki dönemde istikrarlı bir şekilde arttığı, bu artışın oranının % 10.000'e yakın olduğu (%9,960),
- b- Aynı dönemde gıda maddelerinden şekerin yaklaşık % 4.000 (%3,706), Zeytinyağının % 1,620, koyun etinin ise % 759 civarında arttığı, yani öğretmenin satın alma gücünün 1960'da, 1920'ye göre, gıda maddelerine karşı 3-5 kat artmış olduğu, ancak gıda dışında kalan ve döneme göre lüks sayılan giyim, sağlık vb. harcamalara karşı yerinde saydığı,
- c- Öğretmenin ücretlerinin kademeli olarak arttığı,
- d- 1929 dünya ekonomik krizinin ülkeye yansıdığı, ancak temel gıda maddelerinin fiyatlarını öğretmenlerin ücretlerinden daha fazla artmasına yol açmadığı,
- e- Öğretmenlerin gerçek ücretlerindeki asıl düşüşün II. Dünya Savaşı sırasında gerçekleştiği, ancak ardından yükseldiği,

¹ Bilkur (1944), Akyüz (1978), Pamuk (2000) ve Aydın (1999)'daki veriler bir araya getirildiğinde.

f- 1954'deki devalüasyonun ülkedeki meta fiyatlarını arttırdığı orana yakın, öğretmen ücretlerinin de yükseltildiği,

g- Genel olarak, 1960'da öğretmenin ekonomik durumunun, maaşlarda ülkede yaşanan enflasyona uygun, hatta bazen daha yüksek orandaki artışlara rağmen, itibarlı bir sosyal statü için yeterli olmadığı görülmektedir.

Bu genellemelere uygun sonuçları ortaya çıkaran bir başka araştırma da, 1914-1960 arasındaki dönemde Ankara'daki tüketici fiyatlarını ve enflasyonu gösteren ankettir. Buna göre, Ankara'da 1914'de (tüketici fiyat endeksine göre) enflasyon 1,1 olarak ele alınmakta, bu oran 1922'de 11,87 ; 1932'de 12,02 ; 1942'de 20,4 ; 1952'de 36,2; 1960'da ise 90,27'ye çıkmaktadır (Pamuk 2000). Öğretmen maaşları aynı dönemde ortalama 15 liradan, 1.500 liraya yükseldiğine göre, başlangıç yılı 1,0 olarak kabul edildiğinde, enflasyonda % 90, öğretmen maaşlarında ise % 100 civarında bir artış görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin gerçek ücretleri söz konusu dönemde % 10 artmıştır. Ancak bu oran öğretmenlerin oldukça düşük bir düzeyde başlayan hayat standartlarını yükseltmeye yetmemektedir.

Öğretmenlerin ekonomik ve demokratik hakları için bir araya gelmeleri, örgütlenmeleri açısından ise, 1923 – 1960 dönemi oldukça kısır bir sürece tekabül etmektedir. Çünkü 1961 Anayasasına kadar Türkiye'de, çalışanlar açısından ekonomik demokratik mücadelenin yasal zemini yetersizdir. 1924 Anayasası yeni bir devletin yeni kurumlarıyla ortaya çıkışını ifade etmesiyle daha çok bir kuruluş anayasasıdır ve mesleki örgütlenmenin çerçevesini oldukça dar bir şekilde çizmiştir. Bu anayasa zamanında çıkarılan Memurin Kanunu sendikal örgütlenmeyi yasaklamamış olsa da bu hakkın yasal çerçevesi çizilmediğinden, öğretmenler dahil bütün memurlar, daha çok dernekler, yardımlaşma sandıkları ve kooperatifler şeklinde örgütlenebilmişler, 1938'de ise çıkarılan bir yasa ile (Cemiyetler Kanunu) sendikal örgütlenme açıkça yasaklanmıştır (Serim 1995: 44-63). Bu yasak 1946'ya kadar sürmüştü, bu tarihte 4919 sayılı kanun ile sendika kurma yasağı kaldırılmış, 1947'de çıkarılan Sendikalar kanunu ile bazı çalışanlara sendika hakkı tanınmıştır. Ancak bu kanunla sendika kurma ve üye olma hakkı tanınanların içinde öğretmenler yer almamıştır. Bu yasal sınırlamalar 1960 sonrasında da devam etmiştir. Dolayısıyla 1923-1960 arasındaki dönemde

öğretmenlerin sendikal bir örgütleri olmamış¹, mesleki birlikler ve konfederasyonlarda bir araya gelebilmişlerdir.

1921'de kurulan ve tamamen Ankara Hükümetinin denetiminde faaliyet göstermiş bulunan *Türkiye Muallime ve Muallimler Birliği*, Cumhuriyet henüz ilan edilmemiş olsa da, yeni devletin ilk öğretmen kuruluşu olarak kabul edilebilir. Yukarıda üzerinde durulan 1924-1961 yasal zemini üzerinde ortaya çıkan ve Cumhuriyet döneminin öğretmen kuruluşları olarak kabul edilen öğretmen birliklerinin başında yine bu kuruluş vardır; ancak bu kez adını 1924'de *Türkiye Muallime ve Muallimler Dernekleri Birliği* olarak değiştirmiş bulunmaktadır. Buna İstanbul'da daha önce kurulmuş bulunan *İstanbul Muallimler Cemiyeti* ile *İstanbul Mekatib-i İptidaiye Muallimler Cemiyeti* de 1924'de kendilerini feshederek katılmışlardır. Ancak birlik 1928'de kendini feshetmiştir. İstanbul Muallimler Cemiyeti, 1929'da *İstanbul Muallimler Birliği* adıyla yeniden ortaya çıkmış, ancak bu da 1935'de Bakanlar Kurulu kararı ile kapatılmıştır. Onunla birlikte yerel bazı öğretmen kuruluşlarının bu dönemde kapatılmasının başlıca nedeni, öğretmenlerin Halkevleri çatısı altında tek bir birlik halinde toplanmak istenmesidir. Söz konusu kuruluşlardan başka, 1929-1931 tarihleri arasında Anadolu'da kurulan ve ömürleri çok kısa olan bazı öğretmen birlikleri daha vardır. 1935'den 1946'ya kadar öğretmenlerin herhangi bir örgütlenmesine rastlanmamaktadır. 1946'da çok partili siyasi hayata geçilmesi ve işçilere sendika, bazı kamu görevlilerine de teşekkül kurma serbestisi getirilmesinden sonra, 1947'den itibaren öğretmenlerin yeniden derneklerde bir araya geldikleri görülmektedir. Kısa sürede ülkenin bir çok yerinde yüze yakın öğretmen derneği kurulduktan sonra, bunların bir kısmı 15 Ağustos 1948'de Ankara'da bir araya gelerek *Türkiye Öğretmenleri Yardımlaşma Derneği*'ni kurmuşlardır. Bu kuruluş bundan sonra *Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu* (TÖDMF) adını almıştır. TÖDMF 5 Temmuz 1965'de *Türkiye Öğretmenler Sendikası* (TÖS) kurulan kadar öğretmenlerin tek önemli kuruluşu olarak varlığını devam ettirmiş, 12 Temmuz 1969'da ise kendi kendini feshederek, 1965'den itibaren fikir ve eylem birliği içinde olduğu TÖS'e katılmıştır.

¹ Bu durum öğretmenlere 2000'lerde sendika hakkı tanınmasına kadar devam etmiştir. Ancak 1961 Anayasası sonrası sendikal örgütlenmelere yakın güçlü öğretmen kuruluşlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

TÖDMF varlığını devam ettirdiği 1948 ile 1969 yılları arasında, özellikle 27 Mayıs darbesi sonrası etkili bir öğretmen örgütü haline gelmiş ve bu dönemden itibaren sol fikirlerin baskın bir şekilde hakim olduğu bir yapılanma olmuştur. Ancak 1948-1960 arasında oldukça pasif kaldığı ve Demokrat Parti hükümetleri ile çatışma içine girmemeye çalıştığı görülmektedir. Buna rağmen kuruluşun söz konusu dönem dahil, öğretmenler açısından önemli bazı çalışmalar gerçekleştirdiğini de belirtmek gerekir.

Emirlioğlu (1969: 30-32)'na göre, TÖDMF'nin 22 yıl boyunca yaptığı çalışmaların önemlileri, bağlı 600'e yakın derneğin yönetim kurullarıyla Türkiye'nin her ilçesinde öğretmen ve halk arasında "bağıntının" kurulması, UNESCO Milli Komisyonuna 10 temsilci ile katılarak bu kuruluştaki eğitim ve öğretmen sorunlarına eğilinmesi, Milli Eğitim Şuralarına katılarak eğitimde (Atatürkçü) devrimin tamamlanması yolunda çalışmalar yapılması, uluslar arası öğretmen kuruluşlarına katılarak bunların kongrelerinde Türkiye'nin temsil edilmesi, Çalışma Bakanlığı Çalışma Meclislerine üye göndererek öğretmen ve devlet memurlarının da sendika kurma isteklerini savunulması ve böylece iktidarların demokratik yollardan baskı altına alınması, Türkiye'nin her yerinde öğretmen ve öteki vatandaşlara türlü konularda konferans, açık oturum, sergi, gezi, araştırma gibi eylemler göstererek halk eğitimi hizmetinde bulunulmasıdır.

TÖDMF'nin çalışmaları arasında, 27 Mayıs "milli devriminin" halka anlatılıp benimsenmesi için hizmette bulunulması, Seçim Kurullarına öğretmen alınması, Kurucu Meclise öğretmen temsilci gönderilmesi ve Kurucu Meclis üyelerinin seçimine üyeleri olan dernek başkanlarıyla katılarak yeni devletin kurucuları arasında yer alınması, "On üç bin kişilik öğretmen kadrosuyla Türkiye'nin ilk büyük eğitim mitingini ve TÖS ile birlikte ve otuz binden fazla temsilcinin katılmasıyla Ankara'da Türkiye'nin en büyük eğitim yürüyüşünü düzenleyerek yönetimin ve eğitim ve düzen bakımından gösterdiği aksaklıkları kamu oyunun bilincine yerleştirmesi"¹, Öğretmenlerin geçmiş maaş haklarının alınması için çalışılması, Atatürkçü kuruluşları bir araya getirerek Atatürkçülüğün ne olup ne olmadığı konusunda kesin görüşler saptanması için

¹ Eğitim sorunları ile birlikte "Atatürk düşmanlığının yayılmasına, gerici tertipler ile saldırılara karşı durulmasına ve geçim zorluklarına karşı" düzenlenen, yaklaşık 20 bin öğretmenin katıldığı Ankara mitinginden söz edilmektedir. "Büyük Eğitim Mitingi" olarak bilinen, 20 Şubat 1963 tarihli bu gösterinin ardından, dönemin Milli Eğitim Bakanı Şevket Ratip Hatiboğlu görevinden istifa etmiştir.

çalışılması, öğretmenlerin düşünce ve fikrinden dolayı cezalandırılmasına karşı mücadele edilmesi, sol fikirlerle sosyalist düşüncelerin de birer düşünce olarak saygı ile karşılanıp dikkatle incelenmesi ve bunların da öğrenilmesi gerektiği kanısının kamu oyuna mal edilmesi, Kıbrıs davasının milletle birlikte ele alınması ve gerekli kültür ve fikir çalışmaları için para yardımında bulunulması “ve bütün bu sayılanların hepsinden daha değerli ve önemli olarak Türkiye’nin en büyük kamu personel sendikası olan TÖS’ü kur(ul)ması (...) ve sosyalist bir Türkiye’nin doğmasına büyük katkıda bulunacak bu organa tüm gücünü ve görevini devret (mesi)” de yer almaktadır.

Kaynak (1978: 108)’a göre ise, TÖDMF özellikle ilk on yılında, yani 1948-1958 döneminde, Türkiye’deki öğretmen mücadelesinde olumsuz bir rol oynamış, öğretmenlerin temsilcisi olmak yerine siyasi iktidarların uydusu olmuş, bu nedenle öğretmenlerin merkezi meslek kuruluşu olma özelliğini kaybetmiştir:

“T.Ö.D.M.F.’nin yirmi yıllık yaşamının birinci on yıllık döneminde, demokrasi mücadelesine katkılar getirdiğini söylemek mümkün değildir. Öyle ki, federasyon sadece siyasi iktidarların uydusu olmakla kalmıyor, ilerici-devrimci öğretmenlere karşı düşmanca tavırlar da alıyordu (Özellikle köy enstitülü öğretmenlere karşı). Federasyonun ilk on yılındaki bu olumsuz tutumu ve yapısı, öğretmenlerin T.Ö.D.M.F.’ye karşı ilgisizliğini getirmiştir. Bunun en canlı kanıtı, T.Ö.D.M.F.’nin öğretmenlerin ancak onbeşbin kadarını örgütleyebilmiş olmasındandır. T.Ö.D.M.F.’nin yurt ve dünya sorunlarına, eğitim emekçilerinin ekonomik, demokratik istemlerine ilgisiz kalması, köy enstitülü ilerici-devrimci öğretmenlere karşı tavır alması, örgüt genel başkanlarının da devrin siyasi partilerinden, milletvekili olmaktan başka hiçbir iş yapmaması, bir tepki olarak yerel öğretmen örgütlerinin kurulmasına zemin hazırlamıştır.”¹

¹ TÖDMF’nin öğretmenlerin haklarını savunma ve gerçek anlamda öğretmenler için bir dayanışma kuruluşu olma konusunda herhangi bir politikasının bulunmadığı, daha sonra bu kuruluştan koparak kurulacak olan TÖS’ün genel başkanlığını da yapan Fakir Baykurt’un bir gözlemi tarafından da desteklenmektedir. Beş yıl köy öğretmenliği yaptıktan sonra, Gazi Eğitim Enstitüsünde yüksek öğrenim görmek üzere 1953’de Ankara’ya gelen Baykurt, derneğin genel merkezini bir arkadaşıyla birlikte

TÖDMF'nin Demokrat Parti zamanında izlediği iktidar yanlısı pasif politikayı eleştirerek federasyondan kopan ilk kuruluş, daha çok Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerden oluşan *Ege Bölgesi Öğretmenler Derneği* olmuştur. Bunun ardından *Akdeniz Bölgesi Öğretmenler Derneği* ve *Marmara Bölgesi Öğretmenler Derneği* kurulmuş, bu dernekler 1963'de *Köy Öğretmenleri Dernekleri Federasyonu* adı altında birleşmişler, ancak bu tarihten kısa bir süre sonra TÖDMF'de yönetimin değişmesi (1964 Eskişehir Kongresi) ve federasyonun iktidar yanlısı politikasının değişmesi, bu yeni yapılanmaların dağılmasına yol açmıştır.

Kendilerini daha çok "Milliyetçi" olarak nitelendiren sağcı veya muhafazakar görüşlü öğretmenlerin, 1960'a kadar bir yapılanmaları bulunmamaktadır. Bu nedenle bu öğretmenlerin bir kısmının, TÖDMF'nin sola kaymadan önce bu yapının içinde oldukları tahmin edilebilir. Ancak 1960 sonrasında bu kuruluşun karşısında sağ yapılanmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunların ilk örneği 1964'de kurulan *Milliyetçi Öğretmenler Birliği*'dir. Kuruculuğunu ve başkanlığını Selahattin Arıkan'ın

ziyaretinde, oradaki görevlilere, derneğin öğretmenler için hangi çalışmaları yaptığını sorduğunda garip bir tepkiyle karşılanmaktadır;

"-Nasıl ne iş yapıyor?

-Yani öğretmenler için?

-Hangi öğretmenler için?

-Örneğin saldırıya uğrayan öğretmenler için...

-Nerde saldırıya?

-Genel olarak yurttan olanları diyorum...

-Kardeşim, Başkan Bey haftada bir uğrar, yönetim kurul on beş günde bir toplanır. Size yanıt verecek yetkili yok...

-Özür dilerim, sizi rahatsız ettim. Ben daha çok köylerde çalışan öğretmenlerin meslek güvenliği, hastalık sağlık sorunları, ağır çalışma koşulları üstüne belki konuşmalar, konferanslar olur, hiç olmazsa bir program alayım diye uğradım...

-Kardeşim, aşağıda küçük bir salonumuz var, ısıtamıyoruz. Söyledim ya, bütçemiz elverişli değil. Eğitim Enstitüsü öğrencileriyle de ilgilenmiyoruz. Bitirince gittiğiniz yerde dernek varsa üye olursunuz. Yoksa bize yazarsınız, size tüzük yollarız, kurarsınız. Bize federe olursunuz. Ödentinizi düzenli gönderirsiniz. O zaman birlikte bir şeyler yaparız. Tamam mı kardeşim?"

Ertesi gün, bu kez Mahmut Makal ile birlikte randevu alarak görüştükleri, aynı zamanda Milletvekili de olan, TÖDMF Başkanı Prof. Hamdi Ragıp Atademir, aynı soruyu şöyle yanıtlamaktadır: "Efendim, biz daha çok bakanlıkla ilişkilerimizi iyi tutmaya çalışıyoruz. Belli ya, her şeyden önce, öğretmenleri temsil eden örgütlerle onların amiri olan Bakanlık arasındaki ahengin sağlanması ve iyi götürülmesi çok önemlidir. Ahenk aile içinde geçim gibidir. Bu amaçla biz, giden bakanımıza çiçek, gelen bakanımıza yemek veririz. Bütçemiz elverişli olsa giden bakanımıza da yemek vermeyi isteriz. Ama zor; bütçe sorunu." (Baykurt 1999: 306-308). Öğretmenlere yönelik bir dergi ve veya gazete çıkarma konusunda ise, göreve her başlayan Bakana yemek düzenlemeyi başaran Atademir, "Bunu çok istediğimiz halde ne yazık ki bugüne kadar realize edemedik" (Baykurt 1999: 308) demektedir.

yaptığı kuruluşun adı, önce *Milliyetçi Öğretmenler Federasyonu*, ardından *Milliyetçi Öğretmenler Konfederasyonu* olarak değişmiştir. Milliyetçi Öğretmenler Birliği'nden başka, 1965'de Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun önderliğinde kurulan *Öğretmenler Sendikası* milliyetçi öğretmenleri temsil eden ikinci önemli kuruluş olmuştur. Bu kuruluşlardan Milliyetçi Öğretmenler Birliği 1970'lerin ortalarına kadar faal kalmıştır.

1923'den 1960'a kadarki dönemde öğretmenlerin mesleki yayınları ele alındığında ise, bu alandaki çalışmaların yetersizliği, çıkan yayınların öğretmenlerin çoğu tarafından takip edilmediği, dolayısıyla bu yayınların etkili olamadığı göze çarpmaktadır. Zaten söz konusu dönemde var olan öğretmen birlikleri ve örgütlerinin çoğunun doğrudan devletin denetimi altında ve hemen hepsinin gerçekte etkisiz olduğu, öğretmen kuruluşlarının mesleki konularda bile herhangi bir şekilde devletin eğitim politikasına etkide bulunamadığı görülmektedir.¹ Bu durum, Cumhuriyetin ilk kırk yılında öğretmenlerin, devlet- halk ilişkilerinde önemli bazı roller oynadıkları gerçeğini değiştirmese de, bağımsız bir meslek kimliği oluşturamadıklarını göstermektedir.

Bu şekilde, öğretmenlerin hukuki statüleri ve ekonomik-sosyal durumlarının Cumhuriyetin ilk döneminde, özellikle ilk on beş yılı içinde oluşturulduğu söylenebilir. Cumhuriyet dönemi öğretmen-devlet-halk ilişkileri, dönemsel bazı farklılıklar geçirse de, bu temeller üzerine inşa edilmiştir.

¹ Cumhuriyetin ilk döneminde öğretmenler ve Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan mesleki ve diğer yayınlar, yayımlandıkları yerlerle birlikte şunlardır:

Muallimler Mecmuası (Bazı kesintilerle, 1922-1936, İstanbul)

İlk Terbiye ve Tedrisat Mecmuası (1924, Kırklareli)

Muallimler Birliği (1925-1927, Ankara, Türkiye Muallimler Birliği yayını)

Maarif Vekaleti Mecmuası (1925-1930, Ankara, Maarif Vekaleti yayını)

Tedrisat (1925-1926, İstanbul)

Çanakkale Muallimler Birliği Mecmuası (1925, Çanakkale)

Yeni Mefkûre (1925, Elazığ)

Maarif Vekaleti Tebliğler Mecmuası 1926-1928, Ankara, (Maarif Vekaleti tarafından yayımlanmıştır. Adı 1939'da *T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi* olarak değiştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi yayın organı olarak yayın hayatına devam etmektedir).

Terbiye (1927-1931, Ankara, Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesi'nin yayını).

Duygu ve Düşünce (1927, Sivas)

Dirlik (1927, Kırşehir)

Adana Mıntıkası Maarif Mecmuası (1928, Adana)

Muallim Sesi (1930-1931, İstanbul. Bu dergi 1935'den sonra Öğretmen Sesi adını almıştır)

Öğretmenler Gazetesi (1935, İstanbul)

İlköğretim (1939-1945, Ankara, Eğitim Bakanlığı yayını)

2.2. Devlet - Öğretmen- Halk İlişkileri ve Beklentiler

Öğretmenlerin devlet tarafından nasıl görüldüklerini açıklayan verilerin başında kuşkusuz ki kanunlar gelmektedir. Gerçi devletin her yönüyle homojen, her kurumu ve kurumda yer alan görevlisinin diğeriyle paralel bir anlayışa sahip olduğu, devletin öğretmenleri ele alış şeklinin de mutlak ve kesin bir yargıyla ifade edilen bir politik tavrı olduğu söylenemez. Ancak devletin her konuda olduğu gibi eğitim konusunda da belirgin bir politikası olduğu ve bunun dışına çıkılmasının o kadar kolay olmadığı da belirtilmelidir. Ayrıca devletin çeşitli kurumlarının halkla ve bu kurumların içindeki bireyler ve gruplarla ilişkilerinin belirli şekillerde kategorize edilmesi, ilişkilerin niteliğinin anlaşılması açısından zorunludur. Öğretmen-devlet-halk ilişkisinin bu perspektifle ele alınması ve varılan yargılara bu yüzden ihtiyatla yaklaşılması gerekmektedir.

Devletin öğretmeni nasıl gördüğünü açıklayan temel ögenin kanunlar olması, devletin kendi memuru olan öğretmenin davranışlarını, uyması gereken kuralları, görevlerini, görevlerinin sınırlarını kanunlarla çizmek zorunda olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda konunun açıklamasında kanunların önemli ipuçları vereceği kesindir. Diğer unsurlar, devletin en üst kurumlarından biri olan yasa koyucunun, devletin çeşitli kademelerindeki görevlilerin ve bir açıdan yargının öğretmeni nasıl ele aldığıyla ilgili olay ve kavramları içermektedir. Bu durumda diğer memurlar gibi, öğretmenlerin de tümünün davranışları, kurallara uymaları ve görevlerini yerine getirme tarzları aynı şekilde olmayacağından, görevi kanunlarla çizilen öğretmenin normatif olan ve olmayan davranışlarının devlet tarafından nasıl değerlendirildiği önem taşımaktadır.

Cumhuriyet döneminde öğretmenliğin ilk defa bir meslek olarak kabul edildiği 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'na göre, orta öğretim okullarına atanacak olan kişilerin, Darülmualimin, Darülmualimat, Darülfünun ve yüksek ihtisas mekteplerinin birinden mezun olmaları şartı konmuştur (madde 3). Bu kanunun çıkışından sonra ülkedeki öğretmen ihtiyacını karşılamak için başka kaynaklardan öğretmen temin edilmişse de, kanuna göre, devlet öğretmenlik yapmak için temel

olarak, kişilerin yüksek öğrenim görmeleri şartı konmuştur. Bu, öğretmenin belirli bir eğitim seviyesine, öğretim alanı bilgisine sahip, kültürlü bir kişi olarak kabul edildiğini göstermektedir.

Daha sonra daha geniş kapsamlı olarak hazırlanan ve hem ilk hem orta öğretim öğretmenlerinin hukuki statülerini oluşturan 10 Haziran 1930 tarihli İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfî ve Tecziyeleri Hakkında Kanun, devletin; yani yönetim erkinin öğretmene bakışını belirgin bir şekilde ortaya koyan ilk önemli metin olmuş, daha önce de belirtildiği gibi, bu kanunda, öğretmenlerin görev çizgileri çok net bir şekilde çizilmiş, bunun dışına çıkılması durumunda öğretmenlikten çıkarılmaya kadar uzanan bir ceza sisteminin uygulanması öngörülmüştür. Devletin eğitim dışındaki diğer kurumlarında çalışan memurlar için de geçerli olan bu durumun öğretmenler için de öngörülüyor olması, eğitim alalındaki çalışmaların devlet tarafından diğer alanlardaki çalışmalar kadar katı sınırlar içinde ele alınacağını ve insan yetiştirme görevinde öğretmenin sübjektif tavırlarının olağan karşılanmayacağını göstermektedir.

Bir meslek grubu olarak öğretmenin kendini nasıl gördüğü ve devleti nasıl değerlendirdiği, devletten beklentileri ise konunun diğer kısımlarını oluşturmaktadır. Çünkü bir meslek mensubunun kendisi ve mesleği hakkındaki imajı onun başarısını biçimlendiren önemli etmenlerdendir (Akyüz 1978a: 115). Bu konudaki en önemli verilerin ise öğretmenlerin yayınları olduğu söylenebilir. Bunlar öğretmenlerin yazdıkları çeşitli eserler ile yayınladıkları gazete ve dergilerdir. Devletin halk ile ilişkileri açısından ise, bu kez öğretmenin bazı durumlarda devlet ile aynı kategoride ele alınması gerekmektedir. Çünkü halkın gözünde, statüsü düşük veya yüksek olsun, öğretmen devletin temsilcisidir ve bu haliyle öğretmenin devletten ayrı olarak ele alınması mümkün değildir. Öğretmenin kendini öyle görüp görmemesinin de bu bağlamda belirleyiciliği yoktur. Özellikle Cumhuriyetin ilk döneminde –ilk on-yirmi yılında- bu durum daha kesindir. Söz konusu dönemde öğretmenin halkı ele alış şeklinin de devletten çok farklı olduğu söylenemez. Aslında devletin halka bakışını önemli ölçüde etkileyen “Türk aydınının halkı algılayışı” bu anlayışı şekillendirmiştir. Anadolu’ya medeniyeti götürme, halkı aydınlatma olarak özetlenebilecek bu bakış açısı, belki de içinde hem sorunları hem de çözümü aynı anda taşımıştır. Ancak başından

itibaren belirli bir toplumsal tabakaya dayanan Osmanlı-Türk aydınından çok farklı olarak, öğretmen çok geniş bir toplumsal kesimin içinden gelebilmesi bakımından halka daha yakın olmuştur. En azından Cumhuriyetin ilk on yılından sonrası için geçerli olan bu durum, öğretmenin halkla Türk aydınının o zamana kadar karşılaştığı olumsuz tepkilere göre daha katlanılabilir bir ilişki kurmasını sağlamıştır. Öğretmenin halka yakın olması, kimi zaman aşağılanmasına, önemsenmemesine de yol açmıştır, ama sonuçta halk öğretmeni kendi dışından gelen ve her şeye karışan, üstten emir vererek bir şeyleri değiştirmeye çalışan aydından farklı bir yere oturtmuştur. Öğretmenin halk ile ilişkilerinde en önemli avantajı olarak değerlendirilebilecek bu durum sayesinde, Cumhuriyet döneminde öğretmen-halk ilişkileri Osmanlı'dan devralınan aydın-halk ilişkisi şablonunun dışında bir seyir izlemiştir ve muhtemelen bu, günümüzde de devam etmektedir.

Burada üzerinde durulması gereken bir başka nokta daha, devletin 1923'den 1950'ye kadarki eğitim politikasının taşıdığı nispi istikrarın öğretmen halk ilişkilerini de, içindeki çatışmalarla birlikte belirli bir istikrara kavuşturmuş olmasıdır. Sonraki dönem için bunun söylenmesi zordur. Cumhuriyetin ilanından tek parti yönetiminin sona erip, devlet-halk ilişkileri konusunda devletin politikasının değişmeye başladığı DP dönemine kadar, eğitimin, dolayısıyla öğretmenin görevi, halkı aydınlatma, devrimin ideallerini yani yeni Türk devletinin modernleşme anlayışını benimsetmek olmuştur. Bundan sonraki dönem ise, halkın dini inançlarıyla birlikte ifade edilmesi gereken geçmiş fikrinin temel ideası olan Osmanlı'nın, devlet tarafından ciddi anlamda sahiplenilmeye başladığı bir sürecin başlangıcını oluşturmasıyla, üstten aşağıya başlatılan Aydınlanma çabasının değişmesine neden olmuştur. Bu, devlet halk ilişkilerinde gerilim noktalarının kimisinin ortadan kalkmasına, ama yeni bazı çelişkilerin oluşumuna neden olmuş, bundan sonraki ilişki önceki kadar yalın olmamıştır. İlk dönemde Aydınlanma şablonuna çok uyan bir politikanın karakterize ettiği ilişkide, sonraki dönemde, laik devletin "iktidarının" tartışılabilir olması aslında gerilimi de arttırmış ve bir süre sonraki darbenin zemininin ilk taşları böylece yerleşmeye başlamıştır.

Demokrat Parti döneminin başında, bu yeni politikanın önemli bir ögesi olan geçmişin son Türk-İslam Devleti Osmanlı'yı sahiplenme, en azından devletin yasama ve yürütme organları (meclis ve hükümet) için geçerliydi. Bu sahiplenme, nedenleri ne olursa olsun, devlet-öğretmen-halk ilişkilerini etkileyen önemli gelişmelere yol açmıştır. Bundan sonra, 1960'ı içine alan birkaç yıllık bir süreye kadar, ama sonra onun da sonrasında, kalıcı olarak, devletin eğitim politikasında ayrıksı olan unsur, gayri-İslamiliği tartışma götürmez ve milliyetçiliği ise tartışılabilir olan “sol” olmuştur. Bundan sonra Kemalizm'e, yani yeni Türk devletinin ilk döneminde oluşan sosyal ve siyasi anlayış ile devlet yönetimi şekline, Cumhuriyetin ilk devirlerindeki laik renginin büyük bir kısmı silinerek sahip çıkılmıştır. Cumhuriyetin öğretmeninin normatif kimliğinin içindeki laik unsurun İslam'ı hoş görme koşuluyla korunması bundan sonra beklenen bir sonuç olarak ortaya çıkacaktır.

Bu perspektifle bakıldığında, devlet-öğretmen-halk ilişkilerinin, bazı açılardan, Cumhuriyetin ilk yıllarından, köycülük politikasının giderek zayıflamaya başladığı 1946'ya kadarki dönem ile sonrası şeklinde iki dönem olarak ele alınması mümkündür. Ancak böyle bir dönemleme, söz konusu ilişkilerde 1923'den 1960'a kadar yaşanan temel durumu gölgeleme ihtimali taşıdığından, sadece bazı konular bu ayırıma göre ele alınacak, 1923-1960 arasındaki durum genel olarak değerlendirilmeye çalışılacaktır.

1923-1946 dönemi, devletin bütün kurumlarının, aynı zamanda devleti de kurmuş bulunan parti olan CHP'nin ilkeleriyle yönetildiği, bu partinin karşısında bazı dönemlerde mecliste ve dışarıda muhalefet hareketleri ortaya çıksa da bunların sert bir şekilde bastırıldığı, dolayısıyla devletin yönetimin diğer alanlarında olduğu gibi eğitimde de istediklerini gerçekleştirme yolunda hiçbir gücü dikkate almadığı ya da almamaya çalıştığı bir dönemi ifade etmektedir. Dönemin sonu, daha önce de açıklanan bazı iç ve dış nedenlerle uzun sürecek olan, çok partili hayata geçilmesi ve bu yeni siyasi koşulların getirdiklerine karşı CHP'nin yeni taktikler belirlemesi, ardından da iktidarı kaybederek muhalefete geçişi, 1950'de iktidara yeni bir parti olarak DP'nin geçişi ve bu partinin eğitim alanındaki yeni uygulamaları ile devlet-öğretmen-halk ilişkilerinin bazı yönlerinin değişime uğradığı dönemdir.

İlk dönemde bütün kurumlarıyla devlet, ülkenin nüfusunun büyük kısmının yaşadığı kırsal bölgelerde, öğretmeni yeni rejimin değerlerini halka ulaştırmada etkili bir rolle görevlendirmiş, yeni rejimin geleceğini halkın Aydınlanmasına bağlamış ve bu politikasını iktidarın dışındaki diğer güçlerle, örneğin toprak sahipleri ve ticari sermaye sahipleriyle bir denge arayışı içine girmeden yürütmüştür. Öğretmen de, içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal zorluklara karşın, milli bir görev olarak algıladığı işini, genel olarak devlete mutlak bir itaat ile yerine getirmeye çalışmıştır. Atatürk'ün irfan ordusu olarak nitelendirdiği öğretmen, bu dönemde eğitim yolu ile gelecek kuşakları tam Cumhuriyetçi olarak yetiştirmek gibi önemli bir görev aldığının bilincinde olarak, mesleki yayın organlarında, kişisel sıkıntılarını bir yana atmakta, ülkeye kendini adanmış bir birey olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu dönemin mesleki yayınlarında, öğretmenlerin sıkıntılarının, daha çok kendilerine verilen görevin yerine getirilmesinde karşılaştıkları güçlükler, bu güçlükler karşısında maarif teşkilatının çeşitli alt veya nispeten üst görevlilerinin kendilerine yeterli destek vermemesi ile kendi içlerindeki duyarsız meslektaşlar olduğu görülmektedir. Örneğin, 1930 tarihli Muallimler Mecmuası'na Bilecik'ten mektup yazan bir öğretmen, meslektaşları arasındaki dayanışma eksikliğini öğretmenlikteki en önemli sorun olarak nitelemektedir;

“Dün muallim namını taşıyanlarda tecanüs yoktu. Mektebin karşısında medrese ve muallimin yanında çalışan softa vardı. Dünkü müesseselerdeki Babil manzarası bugün değişti. (...) Muallimlik mefhumu, terbiye müeddası, istilahlar az çok tevhide uğradı, yani bu baştaki telakkiler az çok birleştiler; ancak lazım kadar olsun mesleki tesanüt vücuda gelmedi. (...) Muallim mekteplerinde çalışan terbiye üstatları arasında fikir ve mesai tesanüdü tahakkuk etmedikçe, mektep müfettişleri mevcut terbiye ve tedris telakkilerinden azami nasıp alarak vazifelerini yapmadıkça... meslektaşlar arasındaki maşeri ve mesleki anarşinin kalkmasına birkaç mecmua neşriyat ve vasayasının çaresaz olamayacağını zannediyorum.” (*Muallimler Mecmuası*, 1930, VIII; 12: 42-43).

Eğitim uygulamalarında görülen başarısızlık konusunda bir başka gerekçe de, öğretmenlere verilen mesleki eğitimin yetersizliğinde bulunmaktadır. Mardin’de yaşadığı sorunları aktaran bir öğretmen bu konuda şunları yazmaktadır:

“Muallim mekteplerinde gence verilen fikirler, hakiki hayata uymuyor. Genç muallim hayata atıldığı vakit varlığından şüphe bile etmediği birçok hadiselerle karşılaşılıyor ve bizzarure eziliyor.” (*Muallimler Mecmuası*, 1930, VIII; 12: 41).

Öğretmenlere verilen “ulvi” rolün gerçek hayatta halk tarafından olsun, maarif teşkilatı görevlilerince olsun, beklendiği ölçüde takdirle karşılanamamış olması, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmenin hayal kırıklığı yaşamasına yol açmıştır.¹ Yukarıda belirtilen öğretmen mecmuasına 1931’de Anadolu’dan bir şikayet mektubu yazan bir öğretmen, “Biz öyle zannettik ki, HÜ!.. diyince dağlar, taşlar yürüyiverecek!.. Gördük ki mesele böyle değil.” diyerek hayal kırıklığını çarpıcı bir şekilde dile getirmektedir. Başka bir mektupta, “muhitin mürebbiyi kısıvrak bağladığına” işaret eden bir öğretmen, görevlendirildikleri yerlerde yalnız bırakıldıklarını ifade etmektedir (*Muallimler Mecmuası*, 1931 cilt 8 sayı 17 1931: 206-207). Başka bir öğretmen ise daha kötümserdir:

“Şuurlu bir takdir uyanıncaya kadar (...) resmiyet, ceza, kanun korkusile memleketin istikbalini emniyete almalı; aksi takdirde mektep tesirden aciz bir kukladır. Biz de birer lafazanız... boşuna çenemizi yormayalım.” (*Muallimler Mecmuası*, 1931, VIII;17: 208).

Cumhuriyetin ilk döneminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar içinde, Osmanlı’dan kalan kimi maarif teşkilatı görevlileri ve öğretmenlerin eski alışkanlıkları ve görev anlayışlarının yeni sistemle uyuşmaması da yer almaktadır. 1930’da Muallimler Mecmuası’nda Kazım Nami imzalı bir yazıda, 1927’de ilkokulların tamamen bilimsel bir reforma tabi tutulmalarına rağmen, bu okullara öğretmen yetiştiren okulların

¹ Bu durum sonraki dönemler için de geçerlidir. Örneğin, 1940’larda öğretmen ile taşrada bulunan maarif teşkilatı görevlileri ve diğer devlet kurumlarındaki görevliler arasındaki sorunlar için, bkz. (*İlk Öğretim*, IX; 175-177: 2320).

programlarının hala eski programlar olduklarını ve yeni okullara uygun öğretmen yetiştiremediklerini söylemekte, ayrıca eski sisteme göre yetişmiş öğretmenlerin ders planı yapamadıklarını, ilkokullardaki modern eğitim tarzını uygulayamadıklarını ve müktesep hak olarak muallimlik yapmaya devam eden bu zatların eğitimi aksattıklarını belirtmektedir. Ona göre, yeni okullarda, “şema ve plan kağıda veya deftere ziynet veriyor, ama imam yine bildiğini okuyor.” (Duru 1930e : 34).

Yeni devletin eğitim programlarının “mükemmelliğinden” söz edilmesi ise, o dönemde sık rastlanan bir durumdur. Dönemin öğretmen kökenli yayıncısı Tahsin Demiray da, aynı yerde öğretmenlerin huzursuzluklarının nedenini, mükemmel programların maarifteki aksaklıklar yüzünden uygulanamaması olarak göstermektedir (*Muallimler Mecmuası*, 1931, VIII; 17: 209).

Eğitmen Kursları ve Köy Enstitüleri sonrası, köylere dağılan ve iş prensibine dayalı yeni eğitim öğretim tarzını hayata geçirmeye çalışan, dolayısıyla görevlendirildikleri bölgelerdeki üretim ilişkilerini de bir ölçüde etkileyen Köy Enstitülü öğretmenlerin karşılaştıkları ise, beklendiğinin aksine diğer öğretmenlerin yaşadıkları uyum sorunlarından daha fazla olmuştur. Daha önce köy okullarında öğretmenlerin yaşadığı en önemli sorunların, öğrencilerin devamsızlığı, okul binalarının yetersizliği ve öğretmene yeterince önem verilmemesi olduğu düşünülürse, bu yeni öğretmenlerin üstlendikleri yeni görevleri nedeniyle daha çetrefilli durumlarla karşılaşmaları olağan gibi görünmektedir.

İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un, 1945’de, Bakanlığın İlk Öğretim Mecmuasında yayınlanan “Öğretmen Okullarından ve Köy Enstitülerinden Çıkanlara Mektup” başlıklı seslenişi, devletin köylere gönderdiği öğretmenlere, sadece formatif bir eğitim-öğretim görevi vermediğini, bu görevin çok daha kapsamlı amaçlar taşıdığını göstermektedir:

“Genç meslekdaşlar, (...) Çalışma sırası şimdi size geldi. Her biriniz ıssız bir köye dalarak oradaki geri hayat şartlarını düzeltmeğe, yüzyıllardan beri okul yüzü görmeyen çocukları eğitmeğe başlayacaksınız. En ıssız, en

durgun diyarlara hareket, canlılık, neşe sokacaksınız. Hayattan bıkmış, dünyadan bütün ümitlerini keserek kendi kendini ayırmış, bir softanın peşine takılma yüzünden hayat görüşünü değiştirerek hayali ve meçhül bir aleme bağlanmış olan orta çağ insanlarına yeni hayat telakkileri götüreceksiniz. Geçmiş uzun yıllardan beri süregelen ve onları kasıp kavuran ekonomik, sosyal mahiyetteki geri hayat şartlarına kölelik etmekten onları kurtaracaksınız, hür ve mesut insanlar haline getirmenin yollarını bulacaksınız.” (Tonguç İ.H. 1945: 2452).

Bu kapsamlı amaçları gerçekleştirmek üzere yola çıkan öğretmenlerin halkla karşılaştıklarında bilinen tarzdaki sorunların dışında uyum güçlükleri de çektikleri görülmektedir. 1945’de bazı köy öğretmenlerinin Bakanlığın mecmuası İlk Öğretim’e yazdıkları şikayet mektuplarında belirttikleri ile sonraki sayılarda İlk Öğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un bu mektuplara verdiği yanıtlar bu konuda aydınlatıcıdır.

Bir şikayet mektubunda, bir köy öğretmeni, karşılaştığı güçlükleri anlatırken, bulunduğu bölgedeki bazı çıkar gruplarından söz etmekte ve kendisine bu konuda devletin görevlilerinin yardım etmediğini, “ilgililer bizi kuş kadar küçük görüyorlar” diyerek anlatmaktadır;

“Karşımıza yer yer ve zaman zaman köylünün iliklerini saran, parazit gibi onun sırtında yaşayan bir takım insanlar çıkıyor, engeller düzmek istiyorlar. Bu yüzden geçen yıl benim bulunduğum köyde 4274¹ sayılı kanuna göre yapılması gereken işlerin çoğu yapılamamış(tır).” (*İlk Öğretim*, IX; 175-177: 2320).

İsmail Hakkı Tonguç’un bu şikayete verdiği yanıt, öğretmene bulunduğu bölgedeki insanlarla işbirliği yapması, sabırlı ve azimli olması gerektiği şeklindedir. Başka bir öğretmenin şikayeti de öncekine benzemektedir:

“Köyümüze birkaç gün önce ikinci bir okul binası yaptırılması için emir geldi. Benim devam meselesini sıkı tutmam ufak tefek hoşnutsuzluklar doğurmuştu. Şimdi bir yeni emir de gelince gizli bir şebeke okul işlerinin aleyhinde söylenmeye başlamış olacak ki: Biz bu yeni okulu yaptıramayız, diyenler duyuluyor. Köylüyü bu yanlış yola sapıtmak isteyenler çok büyük bir suça ortaklık ediyor. Onlar, zavallı köylüleri gizli gizli başöğretmenin aleyhinde bulunmaya kışkırtıyorlar. Onu korkuturlarsa köylünün bu yeni işten kurtulacağını sanıyorlar. Başöğretmenin evine gece taş atıyorlar. Bu durum karşısında şahit yok diye yetkililer de bir şey yapmıyorlar.” (*İlk Öğretim*, IX; 175-177: 2320).

İsmail Hakkı Tonguç’un bu öğretmene yanıtı, kendisinin ve Maarif Vekaletinin o dönemdeki yöneticilerinin, Köy Enstitüleri ile başlatılan kırsal kesimdeki Aydınlanma hareketi konusunda taviz vermeye niyeti olmadığını, bu konuda devletin politikasından emin olduğunu göstermektedir;

“(Bu menfi hareketleri yapanlar) ...bilhassa geçmiş zamanlarda hükümet memurlarından yetkili bazı kimseleri elde etmek suretiyle geriliği ve zorbalıkları gerçekleştirmeğe muvaffak olmuşlardır. (...) Ev taşlama olayı karşısında şahit yok diye harekete geçmiyen yetkililerin durumu da bu memleketten en kısa zamanda silinip atılması lazım gelen yüz kızartıcı bir durumdur. Cumhuriyet Hükümeti bu gibi geri zihniyetlilerin haklarından gelecektir.” (*İlk Öğretim*, X; 183-185: 2413).

Söz konusu dönemde Maarif Vekaletinin Köy Enstitüleri ve Köy Enstitülü öğretmenler konusundaki destekleyici politikasının çok net ve kesin olmasında, Cumhurbaşkanı İnönü’nün bu kurumları ciddi olarak desteklemesinin etkisi büyüktür. Buna örnek olarak, Cumhurbaşkanı İnönü’nün 1941’de İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü’nü ziyaretinde öğrencilere hitaben, “Köy Enstitülerine çok önem veriyorum ve bu sahadaki çalışmaları yakından takip ediyorum. Sizlerden çok ümidimiz vardır. Çalışmalarınızdan

¹ Köy okullarının köylüler tarafından yapılmasını hükme bağlayan 1942 tarihli kanun. (DP’nin iktidara gelişi sonrası, 1951’de kaldırılmıştır).

çok memnun oldum. Bundan sonra da yine böyle çalışınız. (...) Köylerimiz sizi bekliyor.” (*Ülkü*, Yeni Seri, I; 1-2: 19), sözleri gösterilebilir.

Cumhuriyetin başlarından itibaren ortaya çıkan ve sonunda Köy Enstitüleri ile ciddi bir oluşum olarak hayata geçen “köycülük” fikrinin sonuna kadar desteklenmesi, Cumhuriyetin aydınlık yüzünün kanıtlanması anlamına gelmekteydi ve bu yüzden zorunluluk olmadan bu politikadan vazgeçilmesi beklenemezdi. Bu durum, Köy Enstitüleri ve onların öğretmenlerini, devletin kırsal kesimleri aydınlatma politikasının temel aktörleri haline getirmiş ve devlet bu dönemde öğretmene belki de ilk kez bu denli ciddi olarak halka dönük yüzü olarak yaklaşmıştır. Öğretmenin devletin eğitim neferi olarak algılanmaya başlaması ve öğretmenin kendini böyle görmesi bu sürecin sonunda ciddi bir hal almıştır. Bu bakış açısının birçok örneğinden biri, Maarif Vekili Hasan Ali Yücel’in 1940’daki bir konuşmasında, Türk öğretmenini Türk askeriyle özdeşleştirmesi ve öğretmenin yaptığı görevi, kutsallığı şüphe götürmez bir gerçeklik olarak ele almasıdır:

“Türk öğretmeni; tıpkı askere çağrılmış bir Türk eri gibi-kadınli erkeklikurasını çekip memleketin en uzak ve şartları en gayrı müsait yerlerine seve seve giden, sırasında gece uykularını terk ederek talebesinden aldığı vazifeleri siz rahat rahat uyurken tashihe uğraşan, bildiği şeyleri iyi öğretebilmek için bütün kudretlerini seferber ederek varlığını yıpratana, evlerimizde zor başa çıkabildiğimiz iki üç çocuğa mukabil yüzlerce yavrumuzu terbiyeli ve bilgili kılmak için çalışan bir insandır. (...) Türk öğretmeni insanlık camiası içinde, emin olunuz, büyük hürmete istihkak kazanmış bir varlık(tır)” (Yücel 1993: 77).

Hasan Ali Yücel’in başka bir yerdeki sözlerinde ise, devletin öğretmeni gerçekten de ordunun bir neferi, emir komuta zincirinin bir parçası olarak gördüğü daha net olarak ortaya çıkmaktadır:

“Cumhuriyet öğretmeni, teşkilatımızın her kademesi aynı derecede vazifeli olmak üzere, Anayasamızın emirlerini ve Cumhuriyetin bağrından çıkmış

olan Partimizin temel fikirleri bulunan ilkelerin ilk yayıcı, aydınlatıcı ve koruyucusudur. Yıkılmış Osmanlı İmparatorluğunun harabeleri üstünde, parça parça edilmiş Türk Milletini önce yüksek ruhunda, sonra aziz vatanımız üstünde istiklaline kavuşturmuş olan Atatürk'ün emanet ettiği kutsal varlıkları devam ettirmek, kuvvetlendirmek ve bizden sonraki nesillere gelişmiş olarak devretmek, Türk öğretmenin birinci terbiye vazifesidir. Bu prensipler dışındaki hareketler, bizim için yanlış siyaset uğraşmalarıdır ve meslektaşlarımıza men edilmişlerdir.” (*İlk Öğretim*, VIII; 155-156: 2044).

Devletin bir memuru olan öğretmenin yürürlükteki eğitim politikasına uygun bir şekilde görev yapmasının beklenmesi olağandır. Ancak eğitim uygulamaları gibi şematize edilmesi hayli zor bir çalışma alanında ve demokratik bir devletin Aydınlanmacı eğitim politikasının uygulandığının düşünüldüğü bir ülkede, öğretmenin bir devlet memuru olsa da özgür düşünme tarzından tamamen yoksun bir birey olarak ele alınması, onun yetiştireceği genç kuşakların da en temel insan haklarından biri olan düşünce özgürlüğünden yoksun olacağı anlamına gelmektedir.

Söz konusu dönemde, Türkiye'deki bütün öğretmenlerin, bir bakıma görevlerinin bir parçası olarak sunulan, eğitimin konularını ve yöntemini sorgulamadan kabul ettiği ve uyguladığı söylenemez. Ancak Cumhuriyetin ilk dönemlerinden 1960'lara ve sonrasına kadar, öğretmenler arasında, bireysel özgürlüklerin korunmasını amaçlayan ciddi bir muhalefet hareketi oluşmaması, bu durumun kabul edildiğini göstermektedir. Burada söz konusu olan, kayıtsız şartsız bir itaat duygusudur ve bunun öğretmen kimliğinin oluşumuna önemli bir unsur olarak katıldığı iddia edilebilir.

Yukarıda bazı örneklerle açıklandığı gibi, Cumhuriyetin kuruluşundan 1946 ve belki 1950'lere kadar, öğretmenlerin şikayetleri, daha çok çalışma şartlarının zorluğu, okul binalarının yetersizliği veya elverişsizliği, köy okullarında öğrencilerin devamsızlıkları, kimi devlet görevlileri tarafından yeterince önemsenmemeleri, çalıştıkları yerlerde halkın bazı kesimleriyle yaşadıkları bazı anlaşmazlıklar, bir türlü halledilmeyen ekonomik sıkıntılarıdır. Bütün bu etkenlerin sonucunda öğretmenlerin hayal kırıklığı

yaşadıkları görülmektedir. Bu noktada, Cumhuriyetin ilk döneminde, özellikle ilk yirmi yılda, diğer meslek grupları gibi, öğretmenler için de; ama devleti ülkenin her tarafında temsil eden öğretmenler için daha çok geçerli olmak üzere, hiçbir meslek grubunun içinde bulunduğu sorunları için birlik oluşturarak mücadele etmek ve kendilerini siyasi bir güç olarak ifade etmek için sosyal ve siyasi zemini hazır bulmadıklarını belirtmek gerekir.

Bu dönemin öğretmenlerini, genel olarak, devletin saptadığı eğitim amaçları ve genel politikanın dışına çıkmayı düşünmeyen, kendilerini devletin eğitim alanındaki misyonerleri olarak algılayan bir meslek grubu olarak nitелеmek mümkündür. Bu anlayışın ana hatlarını, Muallimler Mecmuası'nda 1930'da yayınlanan bir yazıda görmek mümkündür;

“İçtimai ve siyasi tekevvünümüz henüz başlangıçtadır. Bir kere henüz yurdumuzun tamamîyetini ikmal etmiş değiliz; görüyoruz ki, hükümetimiz bu tamamîyeti fiilen ikmal için büyük himmetler ve fedakarlıklar sarfediyor. Sonra biz yalnız bir rejim değiştirmiş değiliz. Tamamıyla yeni bir Türk Devleti kurduk. Bu esaslara binaen biz. Garp memleketlerinde olduğu gibi sınıf mücadelelerine müstenit siyasiyat yapamayız. Memlekette tamamîyatın husulüne, yeni rejimin ve içtimai inkılabın teessüsüne çalışmak mecburiyetindeyiz. Mücadelemiz bu prensipleri yıkmak isteyen irticai unsurlara karşı olabilir. İşte bu tarz siyasiyatta muallimler bitaraf kalamaz; belki başlıca vazifeleri genç nesle bunları telkin etmek(tir)”(Duru 1930d:1-2).

Bu bakış açısının da etkisiyle, öğretmenlerin görevlerine idealistçe yaklaşımlarının gerektiği, dönemin aydın kesiminin romanları, diğer edebi eserleri, gazetelerin ve diğer yayın organlarının çoğunun benzer yaklaşımlarıyla desteklenmiştir. Bu dönemde ülkenin en önemli meselesinin halkın eğitim yoluyla aydınlatılması olduğu fikrinin ortak bir kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Ülke nüfusunun büyük kısmını oluşturan köylülerin geri hayat şartlarından kurtarılması ve iyi birer Cumhuriyet vatandaşı olarak

haklarını ve sorumluluklarını bilen kişiler haline getirilmeleri,¹ Aydınlanmanın temel uygulama prensibi olarak ele alınmış, bu ortak kanı, doğrudan köylere yönelik öğretmen yetiştiren Köy Enstitüleri sonrası daha da güçlenmiştir. Bu dönemde öğretmenlerin meydana getirdikleri edebi eserler ve diğer yayınlarında da bu bakış açısı ağırlıklıdır.

İzmir Kız Öğretmen Okulundan bir öğretmenin Anadolu'nun bir köyünde tesadüfen rastladığı ve çalışmalarına hayran kalarak hararetle övdüğü; “işte öz bir öğretmen” olarak nitelediği bir köy öğretmeni, çalışmalarında kendisini harekete getiren düşüncelerini şöyle anlatmaktadır:

“Bu işe beni başlatan imanım şudur: Türkiye'nin var olabilmesi için halkının yüzde seksen beşini teşkil eden köylünün gürbüz, asrın iş tekniğine, en coşkun bir iş aşkına, çelik karaktere sahip olması şarttır. Ben bu ülkünün yılmaz bir demircisi olmalıyım. Ömrümü buna vermeliyim. Başka bir şey bana haram olsun, dedim. Bu iman ve azim ile bu dağ başındayım. Ve ölünceye kadar kalacağım.” (Balaban 1939: 99).

Cumhuriyetin ideallerini bu denli içselleştirmiş öğretmenin bu çabalarına devletin verdiği karşılık, aynı ideal gibi soyut bir mükafattır. Bunun öyle olması ise olağandır, çünkü insan üstü bir varlık olarak çalışan ve başkalarını aydınlatmak için kendisi bir mum gibi eriyen bir insana maddi şeylerden söz etmek, bizzatıhi idealin kendisini rencide edecek kadar çapraşık bir durum yaratabilirdi. 1943'de Cumhurbaşkanı İnönü'nün lise müdürleriyle yaptığı bir toplantıda söyledikleri, devletin öğretmenlik mesleğini günlük yaşamın içinde üstün bir statüye ulaştırmak yerine, bu mesleğin erbaplarına manevi hazla yetinmeleri gerektiği yönünde bir mesaj taşımaktadır. Cumhuriyet öğretmenin kimliğinde devlete mutlak bağlılıktan sonra ve aslında bununla doğrudan bağlantılı bir diğer unsur olan bu “kutsallık” özelliği, öğretmen tarafından zaman içinde kabul edilmiş, ancak öğretmen içinde bulunduğu olumsuz koşulları belki de bu yüzden kendisine bile izah etmekte güçlük çekmiştir. İnönü, söz

¹ Eğitime ve öğretmene verilen bu görevlerden, günümüzün eğitim alanında tartışmalı konularından biri olan, öğretmenin sadece okulda mı, yoksa toplum içinde de mi etkili olması gerektiği sorusunun (Aslan 2000: 193), Cumhuriyetin ilk yılları gibi, eğitimin toplumsal değişimde en önemli araçlardan biri olarak görüldüğü bir dönemde hiç düşünmeden olumlu olarak yanıtlanmış olduğu görünmektedir.

konusu konuşmasında öğretmenlerin işinin zor olduğunu, çok bilgi ve sabır gerektirdiğini söylemekte, ancak onlara verilecek mükafatın maddi olarak ifade edilemeyecek kadar değerli ve bu nedenle de manevi bir mükafat olması gerektiğini ima etmektedir:

“Şimdiki lise öğretimi, bundan otuz sene evvelki lise öğretiminin hiç olmazsa iki sene fazlasıdır. Görülüyor ki, bugünkü program çok iyi olmakla beraber çok güçtür de. Genç beyinlere sindirerek bütün bu bilgileri yerleştirmek, öğretim kadrosunun hakikaten muktedir ve çalışkan olmasına bağlıdır. Bu vazife, bilgisine güvenen ve onu mütemadiyen arttırmaya çalışan, karşısına getirilen genç nesli kılma için yüreğinin içinde aşk, ideal aşkı kaynayan öğretmenler tarafından yapılabilir. Bu öğretmenlerin mükafatı, memleketin gelecek manzarası olacaktır. Büyük doktorlar, büyük edipler, büyük hukukçular ve mühendisler, büyük idare ve siyaset adamları yetiştikçe bunların her birinde siz, sanatkar elinizin eserlerini ayrı ayrı, ince ince fark edeceksiniz. İdealist bir adama, memleketin esirgemeyeceği diğer birçok himayelerle beraber, daha göz çekici ne mükafat gösterebiliriz?” (*Cumhurreisi* 1943: 1793).

Bu sözlerin söylendiği zamana göre, geçen yirmi yıldan da anlaşılabileceği gibi, “memleketin esirgemeyeceği diğer birçok himayeler” bir türlü gerçekleşmediğine göre, öğretmene, yetiştirdiği kişilerin başarısına ve muhtemelen bu kişilerin kendisinden daha iyi hayat şartlarına bakarak, bu benim eserimdir, diyerek duyacağı manevi haz dışında bir mükafat verilmediği açıktır. Örneğin, bu dönemde Bakanlığın mecmuası *İlk Öğretim*’de hemen hemen her sayıda, “Kaybettiklerimiz” başlığı altında yer alan yazılardan, veremin öğretmenler içinde neredeyse bir meslek hastalığı haline geldiği görülmektedir.¹ Bunun öğretmenlerin içinde bulunduğu ekonomik koşullarla ilgili

¹ Daha önce 1930’larda Muallimler Mecmuası’nda değinilen, öğretmenleri tehdit eden verem hastalığı sorununun, 1940’larda da devam ettiğini gösteren veremden ölüm ilanları için, bkz. *İlk Öğretim* VI, 110: 1445; VII, 125-126: 1693; VII, 133-134: 1789; VIII, 157-158: 2085. vd. Ayrıca bu dönemde söz konusu ilanlardan, bazı öğretmenlerin hayatlarını kaybettikleri hastane olarak, Maarif Vekaletine bağlı Validebağ Prevantoryum ve Sanatoryumundan söz edilmektedir.

önemli bir ipucu olarak değerlendirilmesi gerekir. Ancak bu durum öğretmenleri ideallerinden vazgeçirmek bir yana, ona daha sıkı sarılmalarını sağlamıştır.

1946 sonrası, çok partili yaşama geçilmesi ve bununla birlikte DP'nin güçlenmesiyle, CHP'nin izlediği katı laikliğe dayalı eğitim politikasının kırılmalara uğradığı, izlenen eğitim politikasının hem CHP içindeki muhalefetin, hem de DP'nin tepkisiyle karşılaştığı dört yıllık bir ara dönemi, ardından on yıllık bir DP iktidarı dönemini kapsamaktadır. İlk dört yılda devlet-öğretmen-halk ilişkilerindeki ilk değişikliklerin, devletin öğretmenlerden halka daha yakın olmasını istemesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Bunda asıl olarak, devletin halka özellikle dini konularda daha yakın durma isteğinin izleri vardır. Bunun eğitimi asıl hedeflerinden uzaklaştırdığı söylenemez. Ancak bazı uygulamaların zamana bırakılması, çözümlerin süreçlere yayılması, Cumhuriyetin jakoben kimliğinin üzerinin biraz örtülmesi anlamına gelmektedir.

1946'da DP'nin kuruluşu ve güçlenmesine karşı CHP iktidarının bu şekilde laiklikten bazı tavizler vermesiyle başlayan ve sonra 1950-1960 arasındaki dönemde DP iktidarının bu politikayı sürekli hale getiren uygulamaları, Cumhuriyetin başlarından itibaren gerçekleştirilmeye çalışılan eğitim hamlesinin çok ciddi anlamda olmasa da ilk kez kırılmasına yol açmıştır. Halkla yaşadığı sorunlarda öğretmeni –en azından Köy Enstitülüleri- yalnız bırakma anlamına gelen bu politika değişimi, öğretmenler içinde ilk muhalefet kuruluşlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır.

1946 sonrasının yeni gelişmeleri içinde, devletin istediği gibi görev yapmayan öğretmenlere karşı uyguladığı sert politika da önemli bir yer tutmaktadır. 1946'da, Malatya Lisesi'nde felsefe dersinde Marksizm'den söz ettiği için işine son verilen bir öğretmenin dönemin CHP'li Milli Eğitim Bakanına “açık mektubunda” eğitim bakanlığının Aydınlanma politikasından ve Kemalizm'den saptığını iddia etmesi bu açıdan ilginçtir:

“Eğer siz anayasada bulunan ve partinizin en mühim prensiplerinden olan “inkılapçılık” ve “laiklik” umdelerine karşı hakikaten samimi iseniz; sizden inkılapçı, laik ve materyalist genç elemanlara karşı değil, dini ahlak

ve tedrisatı okullara sokmak isteyen, medeni Türk okullarını ortaçağ medreseleri haline döndürmek isteyen imparatorluğun irtica tortularına (...) karşı cephe almanız beklenirdi. Halbuki açıktan açığa irtica propagandası yapan örümcek beyinli demagoglar, kafalarının içi küflü ve yeşil sarıklı profesörler, Kemalizme saldıran(...)Turancıların ekserisi kadronuzda himayeye mahzar olarak gençliği laisizmden ve inkılapçılıktan soğutturan siz, yüreği samimiyetle memleket, Cumhuriyet, inkılap ve ileri demokrasi ateşiyle yanan bir öğretmeni siyasilikle ve solculukla ittiham ediyorsunuz!” (Yalazkan 1947: 9-10).

Aynı dönemde buna benzer birçok olaya rastlanmaktadır. 1948’de, derslerinde ve okulda “ulusal duyguları sarsmak ya da zayıflatmak için propaganda yapmak” suçundan görevinden alınan ve hakkında dava açılan bir felsefe öğretmenin suçlandığı konular, yargılanması için oybirliği ile karar alan Diyarbakır İl İdare Kurulu tarafından şöyle belirtilmiştir:

“Üstlerine ve kutsal kavramlara karşı saygıyı sarsmaya uğraştığı; Anayasanın 75inci maddesini açıklayarak, *komünist ve sosyalist olmak suç değildir, ama propagandasını yapmak suçtur*¹, şeklinde, komünizmin öğrencilerce kötü sayılmamasını sağlayıcı sözler söylediği; İstiklal Marşına saygı duruşunu yapan öğrencilerin önünden yürüyüp geçtiği ve bu davranışının öğrenciler üzerinde kuşku ve kırılganlık uyandırdığı; öğrencilere: *Hiçbir şeyden korkmayın, medeni cesaret sahibi olun, ben sizi ileri demokrasiye götüreceğim*, dediği (...) büyük filozofumuz ve düşünürümüz Ziya Gökalp’ı ve eserini küçültücü sözler söylediği; dış siyaset konusunda yersiz tartışmalarda bulunduğu; devlet mekanizmasının her hareketini yanlış ve kusurlu göstermek istediği; *ASİL KAN* deyimini *uydurmadır, edebiyattan başka bir şey değildir*, diyerek Atatürk’ün, *Türk Gençliğine*, söylevini telmih ettiği, anıştırdığı; ulusal duyguları zayıflatmaya çalıştığı; kitap dışına çıkarak dine karşı gereksiz konuşmalarda bulunduğu; bütün bu davranış ve konuşmaları yüzünden

¹ İtalikler kurul kararının aslına aittir.

öğrenciler arasında ve çevrede menfi düşünceli olarak tanındığı Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinden (...) nın yaptığı soruşturmada anlaşılmıştır.” (Amaç 1966: 8-9).

Devletin uygulamaya başladığı bu yeni politikanın halk ile ilişkilerinde bazı öğretmenleri zor durumda bıraktığı anlaşılmaktadır. Örneğin köy öğretmenliği yapan Mahmut Makal, 1950 tarihli “Bizim Köy”ündeki anılarında, evinde kitap okuması, üstelik bu kitapların arasında hiçbirinin dinle ilgili olmaması yüzünden köy halkının kendisine deli gözüyle baktığını, yakındaki bir köyde oturan babasının bunu duyunca kendisine şu sözlerle kızdığını anlatmaktadır:

“Gözlerine yazık, gözlerine. Bari bu kadar göz nuru döküyon, yeni yazıyan din kitapları varmış, onnari okusan olma mı? Güzelcene yalnızsın şurda. Şu kağıtlara boşu boşuna gafa yoracağına apdestini alıp namazını kılsan, Allaha borcunu ödesen. (...) Bundan sonra namaz gılmayacak olursan, şinciden itibaren evlatlıktan ıret ediyorum seni. Ne bu Allahaşkına. Hem şu gayılı gavur kitaplarını okumayacan bundan gilli. İlälem müslümanlığa heves eder, namazlığını beller, müslüman olur, sen de deli gibi inat edip gavurluğa hizmet eden.” (Makal 1950: 121).

1948’de ilkokulların 4 ve 5. sınıflarına “ısteğe bağılı” din bilgisi derslerinin konması ile bu derslerin işlenmesi konusunda, Makal’ın bir anısı ise, hem Cumhuriyetin yeni eğitim sistemi, hem de Cumhuriyetin öğretmenine köylülerin yaklaşımını aydınlatıcı bazı ipuçları taşımaktadır;

“(Köylüler) İlk okullarda din dersleri konulduğunu ve bu ders için bir kitap çıktığını benden önce duydular. Başladılar gelip geçerken sormaya: “Ne zaman okutacaksın, ne zaman başlayacaksın din dersine?” Kitap geldi. 4 ve 5. sınıflar için. Bizim var iki sınıfımız. Hökümatın emir verdiği şeyi niye okutmuyormuş, sebep neymiş? Başımın etini yediler. Gidip istida verecek oldular. Belki de verdiler. Zaten daha ilk senesinden patlatmışlardı kafamı. Gelen yok giden yok bire efendi. Kimin habarı olacak. Sen sütü

temiz birine benzeyon. Anan baban hatırı için şu at-eşek okumasını boşlasan da çocuklara namazlık belletsen. Ya burayı kapatalım, Keleş hocayla ikiniz birlikte okutun. (...) Bir gün köy odasında bu kitabı (Din Bilgisi kitabı) baştan sona kadar okuyup açıkladım. Varol, dediler, iyi okudun. İyi de ağnattın,amma elimize ne geçti? Allahın namazı şöyle gılınır bile demeyor bu kitap.” (Makal 1950: 122-123).

Bu durum, Cumhuriyetin ilk yıllarında başlayan köylere yönelik Aydınlanma politikasının önemli yenilgilerinden birini ifade etmektedir.¹ Çünkü köylülerin öğretmenden beklentilerinin dini eğitim olması, hiçbir beklentilerinin olmamasından daha olumsuz bir durumdur ve bu, devletin vermeye çalıştığı eğitim ve öğretime şüpheyile yaklaşılmasına neden olmuştur.

Bu noktada öğretmen ile halk arasında bir çatışma alanının baştan itibaren varolduğu görülmektedir. Ancak çatışmanın ortaya çıkması, daha çok köyde dini temsil eden kimselerin; imam veya herhangi bir tarikat temsilcisinin, şeyhin vs'nin öğretmene tepkisi veya öğretmenin bu çatışma alanını zorlamasıyla gerçekleşmektedir. Aslında söz konusu alanı zorlamak öğretmenin görevinin zorunlu bir sonucu olduğundan, çoğunlukla çatışma da kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü Cumhuriyetin öğretmeninden beklediği temel görevlerden biri, köylüyü Cumhuriyet vatandaşı haline getirmektir. “Yeni Türk maarifinin prensipleri bizzat inkılabın prensipleri (olduğundan) demokrasi ve Cumhuriyetin istediği terbiye enmuzeci artık ne bir softa, ne de saltanatın bir bendesi (olmayacağından)” (Baltacıoğlu 1932: 61), öğretmenin müdahale sınırları içine girmesi kaçınılmaz olan -dinin kendisiyle ilgisi olsa da olmasa da, köylüler için dini temsil eden- yerel dinsel (çoğunlukla dinin kendisiyle fazla bir ilgisi olmayan) iktidarları çözmesi de gerekmektedir. Ancak bu şekilde Cumhuriyetin modern ilkelerle oluşturulan eğitimi hayata geçirilebilir, kız-erkek öğrencilerin birlikte okula devamı sağlanabilir,

¹ Söz konusu süreci ele alan romanların gerçeği bir şekilde yansıttığı düşünülürse, Osmanlı'nın son dönemi ile Cumhuriyetin ilk kırk yılında öğretmenlerin “köydekilerle” ilişkilerinde benzer durumlar yaşadığı görülür. Örneğin Çalıkuşu'nda öğretmen Feride, Zeyniler Köyündeki okuluna gittiğinde, Muhtar, okulun işlerini yapan, aynı zamanda köyde yıllardan beri mevlit okuyan, kadınların cenazelerini yıkayan ve okulda Kuranı Kerim ve İlmihal derslerini veren Hatice Hanım'ın yine aynı dersleri vermesini gelen yeni öğretmenden ister; “Şimdiye kadar buradan birkaç hocanım geçmiş; fakat nafiye, hiçbirisinin Kuran-ı Kerim'e, İlmihale, kafi derecede vukufu yokmuş. Bu Muhtar Efendi, Hatice hanım'dan hoşnutluk

köydeki bütün insanların çocuklarına eşit muamele ile davranılabiliirdi.¹ Bunlara, özellikle 1930'lardan sonra yetiştirilen öğretmenlerin (bir kısmının dahi olsa), din eğitimi gereksiz bulmaları eklenirse, sorunun önemi anlaşılabilecektir.²

Cumhuriyet öğretmenin, ülkenin nüfusunun büyük bir kısmının yaşadığı kırsal kesimlerde karşılaştığı ekonomik yapı, merkezi devlet tarafından ekonomik planda çözülmeye başlanan, ancak kültürel olarak gücünün doruklarında bir feodal yapıdır. Bu yapının iki temel taşından biri, toprak sahiplerinin bulundukları çevredeki ekonomik ve siyasi güçleri; ki bunun içinde, Cumhuriyetin çözmek zorunda olduğu erkek egemenliği de vardır, diğeri ise dinsel inanışlar, gelenekler, adetler ve diğerkültürel öğelerin tartışmaya kapalı, son derece katı, adeta taşlaşmış yapısıdır. Üstelik söz konusu kültürel öğeler her zamankinden daha çok katıdır, çünkü feodal sistemin ekonomik olarak çözülmeye başlaması güçlü bir içine kapanma refleksi oluşturmuştur. Bu durum gerekçesi ne olursa olsun her türlü yeniliğe karşı çıkmaya ve dışardan gelecek her türlü yabancı fikri reddetmeye çok uygun bir zemin hazırlamaktadır. Yani aslında öğretmenin işi başından beri zordur. Bu durumda halkın içindeki bazı kesimler ile öğretmen arasında bir çatışmanın yaşanmaması, öğretmenin düşüncelerinin ve verdiği eğitimin kabul edildiğinin değil, sadece durumun -geçici olarak- kabul edildiğinin bir göstergesi olmaktadır.

Gerçi Cumhuriyetin ilk kırk yılında öğretmenin Anadolu'da karşılaştığı manzara, Meşrutiyet dönemlerinde öğretmenlerin karşılaştığından daha farklıdır. Çünkü yeni Türk devleti laikliğe dayalı eğitimi yerleştirmeye çalışırken halkın tepkilerini pasifize etmeyi önemli ölçüde başarmıştır. Bunda en önemli etkenler, devletin ilk otuz yılında

getiriyordu. Ben, bu dersleri yine bu saliha, akıl, abide hatuncağıza bırakarak kendim başka dersler okutursam köyü daha ziyade memnun edermişim." (Güntekin 1922: 172-173).

¹ Köydeki (veya küçük kasabalardaki) sınıfsal konumlanmanın öğretmeni oldukça zorlayan bir yapı arz etmesi, Cumhuriyetin (hatta meşrutiyetin) insanları sınıfsal konumlarından ayrı bir şekilde, bir vatandaş olarak algılamasının bir sonucudur ve verilen eğitimin olmazsa olmaz koşullarından biridir. Bu nedenle küçük yerleşim birimlerindeki sosyal yapı ile öğretmen arasındaki ilişkinin bir çatışmaya dönüşmesi için yeterinden fazla dinamik vardır. Yine romanlardan örnek verilecek olursa, hem R. Nuri Güntekin'in "Çalıkuşu"nda, hem H. Edib Adıvar'ın "Vurun Kahpeye"sinde, köye gelen kadın öğretmenler, daha önce ayrıcalıklı bir şekilde davranılan, "eşraf"tan, zengin aile çocuklarına diğerkocuklar gibi davranınca, aileleri, daha doğrusu ailelerin erkekleriyle çatışır ve bu çatışma çok geçmeden, öğretmene karşı kullanılabilecek en ağır silahlar olan, namussuzluk ve dinsizlik suçlamalarıyla devam eder.

² Örneğin "Bizim Köy"ün yazarı Mahmut Makal, din eğitimi ile bilimsel eğitimin aynı yerde (okullarda) verilmesinin çelişkili olduğunu, din eğitiminin çocukların kafasını karıştırdığını savunmaktadır. Bkz. (Makal 1960: 13-15).

nispeten kararlı bir eğitim politikası izlenmesi yanında, bu politikanın uygulayıcısı öğretmenlerin, içinde bulundukları koşulları ve uyguladıkları eğitim politikasının içeriğini ve hedeflerini sorgulayıcı bir tutuma sahip olmamalarıdır. Özellikle köy öğretmenleri, ama daha çok köy enstitülü öğretmenlerin köyün içinden çıkan ve beş yıllık ilkokul eğitimi sonrası beş yıllık uygulamalı köy enstitüsü eğitiminin ardından bulundukları köylere ve çevresine öğretmen olarak gönderilmeleri, bu son derece zor ekonomik koşullarda yaşayan insanlar için döneme göre bulunmaz nimet olarak düşünülebilir.¹ Bu öğretmenlerin devletin eğitim politikasını veya diğer herhangi bir siyasi gelişmeyi bağımsız olarak yorumlama ve buna göre bir tavır geliştirme yeteneği veya altyapısının olmadığını da göstermektedir. İnanılan şey, genelde bir din gibi, Atatürk ilkeleri, CHP, CHP'nin yayın organı gazeteler, dergiler ve diğerleridir. Bu durumda bu öğretmenlerin verdiği eğitimin Aydınlanmacı niteliklerinin de tartışmalı olduğu sonucu çıkarılabilir. 1950 sonrasında ise devletin halkın isteğine uygun eğitim politikaları izleyebileceğinin anlaşılması, bu istikrarın sona ermesine neden olmuştur. Bu olumlu veya olumsuz, Cumhuriyetin yeni eğitim sisteminin sarsıntı geçirmesine yol açmıştır.

1950'den sonra devletin yürütme organı açısından değişen ve öğretmene yansıyan yeni durum da bununla ilgilidir. Çünkü artık yeni yönetimin halkın söz konusu kültürel öğelerini sahiplenir görünmesiyle ayakta durması söz konusudur. Makal'ın anılarında, bu durumun köylülerce yorumlanması şöyle anlatılmaktadır:

“İmanım demirkıratlar! Siz her dediğinizi tutturuyorsunuz. Bu sene din dersini goydular mı gelecek sene de kendileri çıkar başa. Esas öteki Müslüman yazısıynan beraber fesi getirirler gine. Atarlar şu (...) şapka (y1) falan...” (Makal 1950: 123).

Gerçekten 1950'de iktidara gelen “Demirkirat” ın döneminde ise, CHP'nin son dönemde uyguladığı halka yakın olma politikası, halkın mili ve manevi değerlerinin temsilcisi olma şekline dönüştürülmüş, bunun dışında kalan veya öyle bir izlenim oluşturan uygulamalar, Aydınlanmanın temel politikaları olsa da kademeli olarak

¹ Köy Enstitülerine alınan köy çocuklarının içinde bulundukları koşulların zorluğu ve devlete kendilerini

etkisizleştirilmeye çalışılmıştır. Devlet-öğretmen ilişkileri açısından bu durumun yansımaları, 1946'dan sonra başlatılan, komünist öğretmen davalarının önemli ölçüde artması olmuştur. Makal (1969: 63)'a göre, Demokrat Parti döneminin ilk eğitim bakanı, Tevfik İleri “ilk sözü komünist avından açınca, 1950 yılına dek zaten tedirgin olan öğretmenlerde iyice şafak attı. Yüzlerce masum öğretmen Bakanlık emrine alındı, mahkeme huzuruna çıkarıldı.”

Tevfik İleri, 1950-1951 eğitim yılını açış konuşmasında o zamana kadarki öğretmen davranışlarını eleştirmiş, “öğretmeni, öğrenci için örnek ve mürşit, cemiyet için her zaman hürmete layık bir insan olarak görmek istediğini” ve “bu vasıflarını her ne surette olsun kaybetmiş bir kimsenin öğretmen ve mürebbi olmasına imkan vermeyeceklerini” belirtmiştir. Bakan, kendi öğrenim hayatından verdiği örneklerle, bazı öğretmenlerinin sadece derslerini anlatmakla yetindiklerini, ama bazılarının kendisi ve arkadaşlarına “(insanı) içinden kavrayıp sarsan (kuşkusuz ki, milli ve manevi) sözler ve telkinler” verdiklerini, asıl iyi öğretmenlerin bunlar olduğunu söyleyerek, öğretmenlerin birer eğitimci olarak asıl görevlerinin bu olduğunu vurgulamıştır. Ona göre çoğu öğretmenin bu özellikten mahrum olması, “sadece ve mahdut manasiyle öğretmen kalmalarından ve asıl büyük mürebbilik vasıflarını unutmuş olmalarından ileri geliyordu.” Bundan sonra o dönemdeki öğretmenleri adeta tehdit eder bir tarzda, bu gibi öğretmenleri aralarında görmek istemediklerini ifade ederken, bir kısım öğretmeni başka şeylerle de suçlamıştır:

“Artık şu bir bedahattir ki, ahlaken zayıf, memleket ve millet sevgisinden mahrum, şahsi menfaatlerini ve zevklerini her şeyin üstünde tutan ve bu yüzden sırasında yalancı, sırasında dalkavuk ve riyakar ve sırasında küstah ve saygısız bir insan, ne kadar bilgili olursa olsun, cemiyet için faydalı alamaz.” (MEB TD 1950, XIII; 610: 94).

Öğretmenlerin önceki tüm çalışmalarını ve davranışlarını yeniden gözden geçirmeleri ve artık yeni milli ve manevi bir ahlak oluşturmaları gerektiğini ima etmesi yanında, konuşma, öğretmenlerin halk ile ilişkilerinde, en çok karşılaştıkları sorun olan “dini inançlarla çatışma” konusunda suçlarının kabul edildiği anlamına da gelmektedir.

öğretmen olarak yetiştirdiğinden duydukları minnet duygusu için, özellikle, bkz. (Özkucur 1983).

Böylece devlet, öğretmenini gönderdiği köylerdeki ilişkileri değiştirme yerine, ona uyma, bir bakıma uysal olma öğüdünü vermekte, karşı çıkması muhtemel “küstah ve saygısızları” ise uyarmaktadır.

Böylece Hof (2004: 245)’un Avrupa’da Aydınlanmanın ortaya çıkışıyla ilgili söylediklerinin benzeri Türkiye’de de gerçekleşiyordu. Belki de gerçekten, “Aydınlanma hareketi insanlığın kaldırabileceğinden fazlaydı. Bu yeni ve güçlü ışık fazla göz almış, Barok karanlığın içine umulmadık bir hızla dalmış, (ama ...) sabırsızlık gösteren aydın seçkinler ne tür bir direnişi harekete geçirdiklerinin farkına bile varmamışlardı.” Ancak Türkiye’de eğitimdeki Aydınlanma atağının söz konusu dönemde geri çekilme ile bir ara döneme girmesi, ne kırsal kesimlerdeki, ne de şehirlerdeki gerilimi azaltabilmiştir. Çünkü herhangi bir maddi temeli olmadan insanların üstlerine geçirdikleri farklı siyasi parti kimlikleri yeni çatışmalara zemin hazırlamıştır.

Yeni Türk devletinin eğitim politikasında görülen bunun gibi sapmalar, Cumhuriyetin ilk dönemindeki eğitim hamlesinde istenilen sonuçlara ulaşılmasını da engellemiştir. Latin harflerine geçildikten sonra, 25 Ağustos 1928’de toplanan “Muallimler Birliği”nin kongresinde okunan Muallim Andında, “Son Türk’ü yeni harflerle okutup yazdırıncaya kadar büyük müncinin açtığı bu yeni yolda sebat ile çalışacağız” (Muallimler Mecmuası, İkinci teşrin 1939, II; 24: 75), denmesine ve yapılan bütün çalışmalara rağmen, 1958’de toplanan Türkiye Milli Eğitim Komisyonunun Raporuna göre, 1927’de okur yazar oranı % 10,6 iken, bu oran 1955’de sadece % 40’a çıkabilmiştir (MEB TEMK 1961: 18).

Aslında yukarıdaki konuyla bağlantılı olarak, devlet-halk-öğretmen ilişkilerinde belirleyici bir etkiye sahip olan başka bir öğeden; ders kitaplarından da söz etmek gerekmektedir. Cumhuriyetin ideolojisinin yansıdığı ders kitapları, hem devlet-öğretmen-halk ilişkileri, hem de Aydınlanma politikası açısından önem taşımıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, Cumhuriyetin halkla en uyumsuz ideolojik yanlarından birini oluşturan laikliğin hayata geçirilmesinde, daha çok Tarih ders kitapları kullanılmış, bir

din devleti olması, ya da en azından dini kuralların etkin olduğu bir devlet olması nedeniyle, özellikle Cumhuriyetin ilk otuz yılında, yani DP iktidarı dönemine kadar, “Yeni Türkiye’nin tarih anlayışı, İslamcı-Osmanlıcı tarihe (...) bir tepki olarak gelişmiş(tir)” (Avcıoğlu 1979: 18).

Bu yöntem, içinde Aydınlanma açısından olumlu olarak nitelenebilecek bir çok öge barındırmıştır; çünkü Aydınlanmanın ortaya çıkışı dinin toplumsal etkilerinin kırılmasıyla gerçekleşmiştir. Yani Aydınlanmanın temel amaçlarından veya sonuçlarından biri budur. Ancak Aydınlanmanın, 16. yüzyıl Avrupa’sındaki reform hareketleri sonrası, Hristiyanlığın Katolik mezhebinin kendini siyasi yaşamdan nispeten çekmeye başlaması ve ortaya çıkan yeni mezheplerin de siyasi hayatın dışında yer almayı en azından bir süreliğine kabul etmelerinin ardından gerçekleştiği ve halkın büyük bir kısmının Avrupa’da ortaya çıkan yeni düzeni desteklediği düşünüldüğünde, Türkiye Cumhuriyeti’nde Aydınlanma ile halk ilişkisinin, uzun süre, en azından Cumhuriyetin ilk kırk yılı için, devletin Aydınlanmanın toplumsal ve politik değerlerini halka kabul ettirmeye çalışması, halkın büyük kısmının da bunu (kayıtsızlıkla karşılama değil) “reddetmesi” şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

Tanzimat’la şekillenen Türk aydınının o dönemden itibaren “halka rağmen halk için bir şeyler yapmak” noktasına durmadan geri dönmesinin yeni bir örneği sayılabilecek bu durumu, belki de Türkiye’deki Aydınlanmanın kendine özgü bir niteliği olarak ele almak gerekir. Böyle bir Aydınlanmanın ideal bir toplumsal gelişme çizgisi oluşturamadığı kesindir. Ne var ki, Osmanlı Türk toplumu gibi, gelenekler ve İslamiyet dışındaki hiçbir kültürel bileşenin çekim alanı oluşturamadığı, birçok açıdan kapalı bir toplumda ilerlemenin (veya Aydınlanmanın) başka dinamiklerinin olduğunu söylemek de kolay değildir. Bu açıdan yeni Türk devletinde Aydınlanma çabalarının büyük zorluklarla karşılaşması olağan sayılmalıdır. Ancak bu zorluklar, ileriye atılacak adımların hukuki ve siyasi temellerinin oluşturulmasında veya devletin çeşitli kurumlarıyla buna göre örgütlenmesinde değil, daha çok yeniliklerin hayata geçirilmesinde, yani devlet-halk ilişkisinin başladığı yerde ortaya çıkmaktadır. Buradan, söz konusu yerde Cumhuriyeti temsil eden temel aktörlerden biri olan öğretmenin işinin zorluğunun nedenlerini de görmek mümkündür.

Cumhuriyetin ilk kırk yılının genelinde, öğretmen-devlet ilişkisini belirleyen bir başka unsur, öğretmenlerin eğitim teşkilatının kendilerinden daha üst görevlileri ve devletin diğer makamları ile yaşadıkları sorunlar ve iletişimsizlik olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığında 1925-1929 yılları arasında görev yapan Mustafa Necati ile ondan on yıl sonra, 1939-1945 arasında aynı göreve gelen Hasan Ali Yücel dönemleri dışında, öğretmenlerin kendilerini eğitim teşkilatı içinde önemsiz ve sıradan hissetmeleri için elden gelenin yapıldığı söylenebilir. Üstelik bu iki bakanın döneminde de söz konusu sorunun yaşanmaya devam ettiği, öğretmenlerin gazete ve dergilere yansıyan şikayetlerinden anlaşılmaktadır. Belki bu iki bakanın dönemlerinin bir farkı, Eğitim Bakanının kendisinin öğretmeni gerçekten önemseydiğini bu meslek grubuna hissettirmesi, bu niyetin öğretmenlerce anlaşılmasıdır.

Öğretmenlerin bağlı oldukları bakanlık tarafından “önemsenmemeleri” durumunun bazı dönemler dışında süreklilik taşıması, sorunu ağırlaştıran temel etken olmuştur. Üstelik bu yaklaşımın devletin eğitim politikasının bir sonucu olmadığını gösteren önemli bir bulgu da yoktur. Belki bunun aksini ispat edebilecek mantıklı nedenler vardır ki, bunların başında devletin eğitim politikasını ve bu alandaki çalışmaları önemsemesine rağmen öğretmenlere fazlaca değer verilmemesidir. Üstelik Maarif Vekaletinin ve sonra Milli Eğitim Bakanlığının eğitim politikasının yönetim kadrolarının büyük çoğunluğu tarafından anlaşıldığı ve paylaşıldığını, öğretmenlerin görevlerinin kolaylaştırılması için çalışıldığını söylemek de o kadar kolay değildir.

Genel olarak Cumhuriyetin ilk dönemlerinde, Milli Eğitimin üst ve alt teşkilatının görevlileri bir yana, eğitim çalışmalarının doğrudan uygulayıcıları arasında sayılması gereken okul müdürleri ve müfettişlerin de öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırmadıkları, hatta çoğunlukla zorlaştırdıkları görülmektedir. Bunda okul müdürlerinin seçiminin ve müfettişlerin görevleri algılayışlarının etkisi vardır.¹ Örnek olarak 1945’de Bakanlığın yayınladığı İlköğretim Dergisi’ne şikayetlerini aktaran bir köy öğretmeni, köyde yaşadığı eğitim sorunları konularında, “köy muhtarından idare amirlerine kadar” bütün görevlilerin kendisinden ya kaçtığını, ya da konuşmaya

tenezzül etmediklerini söylemekte ve köyüne faydalı olamadığını belirtmektedir (*İlk Öğretim IX*; 175-177: 2320).

Başka bir örnek, Hasan Ali Yücel'in İstanbul'da müfettişlerle yaptığı bir toplantıda, son dönemde binlerce öğretmenin meslektan ayrılmasının hem yöneticilerin hem de müfettişlerin hatalı tutumlarından kaynaklandığını belirtmesidir:

“Öğretmenle anlayışlı bir arkadaşlık, iş arkadaşlığı yapmıyorsunuz. Onları yönetmeliklerin ve kendi görüşünüzün bir robotu yerine koyarak baskı altında tutuyorsunuz. Sevilecek ve beklenecek bir kişi olmaktan çıkıyor, kendinizi korkulacak bir öcü durumuna sokuyorsunuz. Yetersizlik arayan, gizli raporlar veren bir umacı oluyorsunuz...” (Aktaran Akyüz 1978b: 232).

Aralık 1946'da Milli Eğitim Bakanlığının bütçesinin görüşüldüğü TBMM'de Çanakkale Milletvekili Nurettin Önen de, okul müdürlerinin seçimi konusunda hangi kriterlerin geçerli olduğunu sormakta ve bu görevlilerin eğitim sistemi içindeki konumlarını eleştirmektedir:

“Okul müdürleri (...) her şeyden önce pedagog olmalıdır. Fakat Milli Eğitim Bakanlığının zihniyeti şudur: Bir adamı okul müdürü yaparken hesaptan anlıyor mu, sesi gür mü; hôt dediği zaman talebeyi susturabiliyor mu? Bu vasıfları arıyor ve müdür yapıyor. (...) Okullara girdiğiniz zaman (...) ekser okullarda karşınızda heyet-i talimiye içinde en değersiz olarak müdürü bulursunuz.” (TBMM TD; III: 397).

Belki de bu nedenle, Cumhuriyetin ilk kırk yılında, öğretmenlerin şikayetleri arasında, kendileri ile diğer eğitim görevlileri arasındaki sorunların sıklığı dikkat çekmektedir. Buna örnek olarak, 15 Teşrinisani 1930 tarihli Muallimler Mecmuası'nın şikayetler kısmına gönderilen bir öğretmen mektubunda, “senelerden beri otokrat zihniyetle yetişen bazı maarif adamlarının kendilerini kanunun fevkinde gördükleri ve maarif

¹ Bu sorunun sonraki dönemler için de geçerli olduğu dikkate alınrsa, oldukça kalıcı bir şekilde yerleştiği

müdürleri ile öğretmenlerin arasının açık olduğu” belirtilmektedir (*Muallimler Mecmuası*, 1930, VIII; 12: 41). Bunlar Türkiye’de yeni eğitim sisteminin kuruluşu ve işleyişinde, eğitim teşkilatının içinde yeterli bir görüş ve ideal birliği olmadığını göstermektedir. Bu aynı zamanda eğitimin amaçlarına ulaşılmasında da önemli bir engel olarak ortaya çıkmıştır.

Topses (1999: 10-11)’e göre, Cumhuriyetin ilk yıllarının ideolojisi, yeni ulus ve devletin üst yapısını oluşturacak kültürel devrimler sürecinde eğitime, önce laikleşme, ardından ülke insanlarına yurttaşlık bilinci, son olarak da tarım ekonomisinin gereği olarak köylüyü eğitmek ve ona iş ve meslek vermektir. Bu amaçla öğretmen yetiştirme konusunda temel politika köye öğretmen yetiştirme olmuş, bu alanda daha önce de belirtildiği gibi, Dewey ve Kühne’nin “iş okulu” kuramı benimsenmiştir. Bu amaçlarla kurulan Köy Enstitülerinden yetişen öğretmenler köylerde bu prensipleri uygulamaya çalışmışlardır. Bazen bu prensiplerin abartılması ise, öğretmenlerin halk ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunların nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. İşe dayalı eğitimin “abartılmasına” örnek olarak Kızılçullu Köy Enstitüsü öğretmenlerinden Hayri Çakaloz’un bakanlığın mecmuası İlk Öğretim’de 1945’de yayınlanan makalesindeki fikirleri gösterilebilir. Çakaloz, Köy Enstitülerini bitirip öğretmenliğe başlayacak olan genç öğretmenlere, “Köy Enstitüleri’nden çıkmış öğretmen arkadaş! Sen Türk inkılabının yarattığı yepyeni bir adamsın” diye seslenerek, genç öğretmenlerin işlerine başlayacakları sırada yapması gerekenleri şöyle anlatmaktadır:

“Beni buraya Devlet sadece ders okutacak bir öğretmen olarak değil bir okul işletmesi müdürü olarak gönderdi, diyeceksin. Yani senin işin köyde bir okul işletmesi kurmak ve kurduğun bu işletmeyi günden güne, aydan aya, yıldan yıla sürekli olarak geliştirmek, üstünleştirmek, genişletmektir. (...) (Öğrenciler ile ilk karşılaşmada) bir iş adamı, bir İşletme Müdürü, işinin başına gidince iş ortaklarını toplayıp onlarla ilk toplantıda ne konuşursa onu konuşacaksın. Mesela şunu diyebilirsin: dostlar, ahbablar, arkadaşlar; yahut çocuklar, hangisi işine uygun gelirse öyle seslen. ” (Çakaloz 1945: 2268).

Çakaloz'un eğitimin içeriği ve yöntemi konusunda söyledikleri ise daha ilginçtir:

“Türk yetişkin insanı düne kadar İslamcı bir terbiyenin baskısı altında pek tatsız bir ciddiliğe, pek yavan bir ağırbaşlılığa alışmış. Sen ondan ayrılmalısın, yeri gelince katıla katıla gülmesini, oynamasını, sıçramasını, atlamasını, itişmesini, boğuşmasını, hülasa, şimdiye kadar ancak bir küçümseme yerinde söylediğimiz, çocuklaşmasını bilmelisin.” (Çakaloz 1945: 2271).

Bu kadar ayrıksı bir yaklaşımın, Milli Eğitim Bakanlığının dergisinde yayınlanması ve bu anlayışla bir Köy Enstitüsünde (aslında hemen hepsinde) eğitim verilmesi çarpıcıdır. Bunun sonucunda köylere giden öğretmenlerin bir çok sorunla karşılaşmaları ise olağan sayılmalıdır. Çünkü bu anlayış bazen öğretmenlerin hem halkla, hem de kendisine yardım etmesi gereken devletin diğer görevlileri ile iletişimsizlik yaşamalarına neden olmuş, bu iletişimsizlik öğretmenlerin ciddi anlamda bir yalnızlığa ve bunalıma düşmelerine yol açmıştır. Yine 1945’de İlk Öğretim dergisine gönderilen bir mektupta bir öğretmenin anlattıkları, bu anlamda gerçekten ilgi çekici ve anlamlıdır:

“Bundan tam 4 ay önce (...) ¹ Köy Enstitüsünden çıkan 240 baştan biri bendim. O gün üzerimiz aldığımız görevi başarılı sonuçlarla bezemek için gerekirse canımızı da vermeyi göze alarak köylerimize dağıldık. Köyüm ilçe merkezine 15 saat uzakta. Kışın karına, tipisine bakmadan bu yolu tepiyorum. Beni kasabada görenler zevkim için geldiğimi sanıyorlar. Halbuki ben ilçe merkeziyle köyümün arasındaki bu çamurlu, ıssız, uzun yolu okuldaki çalışmalarımı aksatmamak için yürüyorum. Şehre öğrencilerime kitap, kalem, defter almaya, akşam okuluna gaz vesikası dilenmeye geliyorum. Bu yol işini yapmayanlara onu yaptırtmak veya onların hesaplarına da çalışmak için yürünür. Her hafta denecek kadar sık sık elimde sopam, koltuğumda veya sırtımda çocuklarıma aldığım ders araçları bu yolun çamurunu çiğnerim. Bu yol benim en büyük dert, gam,

¹ Hangi Köy Enstitüsünden söz edildiği yazının aslında belirtilmemiştir.

teselli arkadaşımıdır. Ben onunla konuşurum. O benim ülkümün yoludur. Bu yolda yarınki Türkiye'nin hülyasına dalarak yürürüm, sonra bugünkü sert gerçeğin önünde, köyümün sokaklarında kendime gelirim. Gübre kokuları içinde biraz daha yürüdükten sonra basık tavanlı, karanlık evimize girer, yorgun argın sedirin üstüne çöğüveririm. Cebimden çıkardığım 4274 sayılı kanunla saatlerce baş başa kalırım. İleri düşünceler, zengin emellerle hazırlanan bu kanunun istediklerini tam olarak gerçekleştirebilmek için bizimle işbirliği yapacakların veya bizim kendileriyle el ele çalışacağımız insanların durumlarını gözümün önüne getiririm. Köy muhtarlarından büyük idare amirlerine kadar sıralanan görevlilerin büsbütün başka bir görüşle, işi taparcasına sevecek şekilde yoğurulmalarının mutlaka gerektiğine kanaat getiririm. Sonra şu dar düşünmeden yavaş yavaş kurtulmakta olan köy toplumuna baka baka sevinmeye başlarım. İNÖNÜ'ye uzun ömürler dilerim.(...) Enstitüde iken köyüme çok faydalı olacağımı düşünmüştüm. Şimdi anladım ki, gerçek hayat bambaşka şey!..” (*İlk Öğretim* 1945, IX; 175-177: 2320).

Buradan, öğretmen, ya devletin duyarsız görevlilerinden, ya da onun çalışmasını engellemeye çalışan çıkar çevrelerinden yakındığı ve sorunların ancak halkın Aydınlanmasıyla çözülebileceğini düşündüğünü söylemek mümkündür. Yukarıdaki örnekteki köy öğretmenin, Aydınlanma yolunda kendisine en büyük desteği, manevi destek olsa da İnönü'nün verdiğini düşünmesinin bir anlamı, aslında çevresindeki devlet görevlilerinden umudunu kesmiş olmasıdır.

Daha önce aktarılan, 1945'de İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un, “Öğretmen Okullarından ve Köy Enstitülerinden Yeni Çıkanlara Mektup”unda, öğretmenlere seslenirken, onların Anadolu köylerini baştan başa değiştireceklerini belirtmesi ile yukarıda duyguları aktarılan öğretmenin yaşadıkları arasındaki çelişki, aynı zamanda devletin ulaşmaya çalıştığı eğitim hedefleri ile gerçek hayat arasındaki çelişkiyi de göstermektedir.

Hem 1920-1950, hem de 1950-1960 arasındaki dönemde, öğretmenler açısından değişmeyen koşullardan biri, devlet ile ilişkilerinde koşulsuz itaat karşılığında, devlet tarafından yeterince önemsenmemektir. Ancak böyle olsa da, öğretmenlerin halkı “aydınlatmak” konusunda yılgınlık göstermedikleri, işlerini en ideal şekilde yerine getirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmene asıl değerini halkın verdiği düşünülebilir. Ancak bu da doğru değildir. Öğretmenlerin aslında halk ile de istedikleri gibi bir ilişki kuramadıkları, köylü olsun, şehirli olsun, halkın devlet tarafından pek de önemli biri sayılmayan, daha doğrusu önemi sadece nutuklarla belirtilmiş öğretmeni çok saygın biri olarak görmediği söylenebilir.

2.3. Aydın Olarak Öğretmen

1940’da, Köy Enstitüleri Kanununun TBMM’deki görüşmeleri sırasında, bir milletvekilinin, bu kanunla ancak yarı münevverler yetişir, sözüne karşı, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in yanıtı şöyle olmuştur:

“İlk tahsilini bitirmiş, beş sene de enstitüde okutmuşuz, demek bu insan yarım münevverdir? O halde Türkiye’de yarım münevver olmayan, tam münevver kaç kişidir? Bunun dozu nedir? İlk tahsilini bitirmiş, beş sene de ayrıca tahsil görmüş insan yarım münevver değildir, münevverdir.”
(TBMM ZC (4) : 86).

Bununla, devletin aydını, tahsilli kişi olarak ele aldığı, tahsilin derecesi yükseldikçe “aydın olma durumu”nun daha kesin bir şekilde gerçekleştiğinin düşünüldüğü ortaya çıkmaktadır. Bu durumda Türkiye Cumhuriyeti için, asgari bir yüksek tahsil gören öğretmenin, Köy Enstitülerinden yetişenler, yani ilkokul sonrası beş yıl, hatta bu kurumlardan daha önce kurulmuş bulunan Eğitim Kurslarında ilkokuldan sonra üç yıl eğitim görenler de dahil olmak üzere, bütün öğretmenlerin “aydın” olarak nitelendiği sonucuna varılabilir. Bundan hareketle, öğretmeni aydın yapanın devletin verdiği eğitim olduğu ve bunun yanında diğer kademelerdeki okullarda verilenler dahil, genel olarak eğitimin insanları “aydınlattığının” düşünüldüğü sonucuna varılabilir. Cumhuriyetin pozitivist karakterinin ciddi bir yansıması olan bu durum, aslında sadece Türkiye

Cumhuriyeti için değil, bütün ulus-devletler için, Aydınlanma kavramının dar anlamıyla ele alınmasının bir sonucudur. Yani bireyler için asgari bir vatandaşlık bilgisinin ve nispi bir bilimsel düşünme tarzının verilmesi, ülkedeki geri yaşam biçimlerinin, çoğunlukla feodal kültürün çözülmesine yarayan teorik bilgilerin aktarılması, yeni tip üretim tarzına uygun bireylerin yetiştirilmesi gibi ilkeler ulus-devletlerin resmi eğitim kurumlarının hedeflerini belirleyen ölçütlerdir. Türkiye Cumhuriyeti için Aydınlanmanın temel hedefinin, devletin ilk dönemlerinde, özellikle köylüyü bir Cumhuriyet vatandaşı haline getirmek olduğu söylenebilir. Bu, Millet Mektepleri, Eğitim Kursları ve Köy Enstitülerine verilen önemden de anlaşılabilir. Ülkenin nüfusunun yüzde %80 civarının köylerde yaşadığı ve köylü nüfusunun da % 90'ından fazlasının okur yazar olmadığı bir ülkede bu hedefin çokça önemsenmiş olması olağandır. Ancak Aydınlanmanın bununla sınırlı bir olgu olarak ele alınması, eğitimin ve yetiştirilen öğretmenlerin Aydınlanmacı niteliklerini önemli ölçüde sınırlamıştır.

Bu anlamda öğretmenin aydın kimliğinin alınan tahsil ile tanımlanmasında hiçbir gariplik yoktur. Belki de ulus-devletler için aydının tanımlanmasında kullanılabilecek başka kriterlerin olması da gerekmez. Ancak objektif bir bakışla, aydın kimliğinin içinde, bireyin yaşadığı zamanı ve toplumu sorgulama, özgür düşünme, farklı fikirlere hoşgörü, düşüncelerin hiçbirinin bir din veya inanç sistemi gibi ele alınmadan, her fikrin sorgulanabilir tartışılabilir olduğunu düşünme gibi özelliklerin yer alması gerektiği düşünüldüğünde, Cumhuriyetin hem eğitim sistemi, hem de öğretmenin Aydınlanmanın değerleri açısından önemli eksiklikler taşıdığı söylenebilir.

Söz konusu eksiklikleri öğretmenin kendini tanımlamasında da görmek mümkündür. Daha önce belirtildiği gibi, öğretmen, Cumhuriyetin ilk döneminde, bir birey olarak var oluşunu değil, devletin Aydınlanmacı politikasını ciddi olarak içselleştirmekle eğitim politikasının baskın Aydınlanmacı karakterini dışa yansıtmış, onunla kendini nitelemiştir. Bunun sonucunda ekonomik, sosyal, siyasi hakları için mücadele etmesi mümkün olmamıştır. İşte Cumhuriyet öğretmenin bir mesleğe mensup bir birey olarak haklarını koruma ve geliştirme yolunda ciddi bir mücadele içine girmemesi, bu amaçla etkili yapılanmalar oluşturmaması (veya oluşturmaması), onu aydın kimliğinden en çok uzaklaştıran yanı olmuştur. Verdiği eğitimin Aydınlanmacı nitelikleri sayesinde,

halk üzerindeki etkisinin belirli bir Aydınlanma sürecini başlatmış olması ve insanlara demokratik değerleri taşıması, öğretmenin kendisinin özgür olamaması yüzünden eksik ve kısır kalmış, belki de bunun sonucunda Cumhuriyetin yeni eğitim sistemi tam anlamıyla Aydınlanmacı olamamış, kendine özgü tutarlı bir gelişim süreci izleyememiştir.

Halkın içinde bulunduğu zorlu koşulların içinden gelen öğretmen, özellikle köy öğretmeni, aldığı eğitime sıkı sıkıya sarılarak, kendisine eğitim yoluyla verilen yeni değerleri kendisinin içinden geldiği yaşam biçimini değiştirmek amacıyla insanlara ulaştırmaya çalışırken, hatta oradakilerle ciddi bir mücadeleye de girişirken, kendisini yabancılaşmadan koruyacak olan bir düşünsel özgürlük süreci geçirmemiş, böylece özgürlüğü insanlara taşımak için mücadele ederken, kendisi yeterince özgür olamamıştır. Bundan daha çarpıcısı, işte bu yönüyle, yani koşulsuz itaat duygusuyla başarılı olabilmıştır.

Özellikle devletin kurulduğu ilk dönemler için daha kesin olmakla birlikte, genel olarak, Cumhuriyetin öğretmenini karakterize eden özelliklerin başında, burada üzerinde durulan devlete bağlılık ve itaatkarlığın geldiğini söylemek bu paradoksun nedenidir.

Cumhuriyet tarihinde öğretmenin aydın olma durumuyla ilgili bazı kırılma noktaları vardır. Bunlar öğretmenin kimliğinde önemli değişiklikler yaratmıştır. Bu konuda üzerinde durulması gereken ilk nokta, öğretmenin içinden geldiği sosyal tabakanın, Osmanlı Devleti'nin belirleyici etkilerinin görüldüğü 1920'lerden sonra değişmesidir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde, özellikle modern okulların kurulduğu 1830'ların ardından, ama daha çok söz konusu yüzyılın sonlarından itibaren, belirli bir ekonomik düzey ve eğitim durumuna sahip ailelerin çocuklarının öğretmenlik yapmak için gereken eğitimi almış oldukları düşünülebilir. Gerçi öğretmenliğin tam anlamıyla bir meslek olmadığı bu dönemlerde, yüksek öğretim ve daha alt bir eğitimin öğretmenlik için yeterli olması, halkın içinden gelen herkesin bu eğitimi alma ihtimali olduğunu düşündürebilir. Ancak Cumhuriyetin başlarında bile, halkın büyük bir kısmının köylerde yaşıyor olması ve ilköğretimin bu alanlara ulaşamamış olması yoksul halk kesimlerinin çocuklarının öğretmenlik için gereken eğitimi almasına engel

olmaktaydı. Bu durumda 1930'ların sonlarına kadar öğretmen olmak için nispeten yüksek bir ekonomik ve sosyal statünün gerektiği söylenebilir. Yani öğretmenlerin Cumhuriyete bağlı olarak görünmesi, aslında genel olarak devlete bağlılığı gerektiren bir aile yapısından kaynaklanmaktadır. Devlete koşulsuz bağlılık olarak nitelenebilecek bu itaat duygusunun muhtemel nedenleri ise sonraki dönemlerde değişmektedir. 1930'ların sonlarına doğru önce Eğitim Kurslarının, ardından 1940'lardan sonra Köy Enstitülerinin mezun vermesiyle köy kökenli öğretmen oranının giderek yükselmesi ve öğretmen okullarının yaygınlaşması, öğretmenlerin geldikleri ailelerin sosyal statüsünün giderek düşmesine yol açmıştır.¹ Bu kez oldukça zor hayat şartlarından devlet tarafından çekip alınan insanlar, sağladığı iş nedeniyle devlete minnet duymuşlardır. Aslında, Osmanlı'nın son dönemlerinde öğretmenlik yapan önemli edebiyatçılar ve kimisi sonra devlet idareciliği de yapmış kişilerin yerini, giderek halkın içinden gelen kişilerin alması, öğretmenin kimliğini ciddi olarak değiştirmiştir. Önceki dönemlerdeki kadar bilgili, görgülü olmayan, kısaca "avam" karakterli yeni öğretmen, öncekinden daha çalışkan, daha itaatli, çalışma koşullarına karşı daha dayanıklı olmuş, ama ne devletin, ne de halkın gözünde "önemli kişi" olamamıştır. Kuşkusuz ki Osmanlı Devleti'nde öğretmenlerin tümü, hatta çoğunluğu "önemli kişiler" olarak ele alınmamıştır. Ama bu mesleğin içinde, sosyal ve siyasi açıdan etkili, sosyo-ekonomik statüsü yüksek ailelerden gelmiş kişiler hep yer almıştır. Bunlar sayısal olarak çoğunluğu oluşturmamış olsalar da, "Osmanlı'nın Modern Öğretmeni"nin kimliğinin oluşumunda ciddi katkıları olmuştur. Cumhuriyetin yeni öğretmenin önceki öğretmen tipinden farklı bir şekilde yetiştirilmesi ve ona yeni görevler verilmesi, öğretmenin kimliğinin oluşumuna katkısı olmuş sosyal olgulardan biridir.

¹ 1998'de, öğretmen profili üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlik yapan kişilerin babalarının yaygın olarak yaptıkları işler, % 26 çiftçi, %18 memur, %18 işçi, %10 küçük esnaftır. Annelerin % 83,7'si ise ev kadınıdır (Gök-Okçabol 1999: 364). Cumhuriyetin ilk dönemlerindeki öğretmenlerin aile yapıları ile ilgili bir araştırma bulunmamakla birlikte, 1998'deki bu düşük sosyo-ekonomik durumun Cumhuriyetin ilk dönemleri için olmasa da, özellikle 1930-1940'lardan itibaren köy kökenli köy öğretmenleri ve köy eğitimcileri de katıldığında daha da düşük olduğu tahmin edilebilir. Burada Cumhuriyet öğretmenin profilini bir ölçüde aydınlatması açısından kadın-erkek öğretmen oranı üzerinde de bilgi vermek gerekmektedir. Bu oranlara bakıldığında Cumhuriyetin başından itibaren erkeklerin sayısının kadınlardan fazla olduğu, bu durumun günümüze kadar devam ettiği görülmektedir. Resmi ve özel ilköğretim, ortaokul ve liselerde erkek- kadın sayısı yıllara göre şöyledir: (ilk rakam erkeklerin, ikincisi kadın öğretmenlerin sayısını göstermektedir) 1923-1924 öğretim yılı: 9.021 - 1.217 ; 1933-1934 öğretim yılı: 12.680 - 5.524 ; 1943-1944 öğretim yılı: 19.194 - 8.738; 1953-1954 öğretim yılı: 31.721 - 14.385 ; 1959-1960 öğretim yılı: 49.957 - 18.929. (1923-1982 Öğretim Yılları Okul Öğretmen Öğrenci Sayıları, 1982: 8-18). Bu rakamlar 2004-2005 öğretim yılında ise 317.093 erkek, 249.881 kadın şeklindedir (Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005, 2005: 18).

Bunların yanında, Cumhuriyetin öğretmeninin aldığı ve sonra öğrencilerine aktardığı eğitimde yeni bir devletin sunduğu modern hayat tarzı ve ideolojisinin dinamizmini hissetmesi de, devlete olan bağlılığını güçlendirmiştir. Bu dönemde öğretmenin devlete neredeyse koşulsuz itaatkarlığını kanıtlayan bir çok olgu vardır. Örneğin, 1939'da, Milli Eğitim Bakanlığının İlk Öğretim dergisinde, bir öğretmen tarafından kaleme alınan, ama Eğitim Bakanlığının yetkililerinin olumlamış olmaları muhtemel bir makalede, öğretmenin devlete bağlılığı, görevini hiç tartışmadan kabul etmesi olarak ele alınmaktadır;

“Öğretmenlerin tutacakları yol:

- 1- Derslerinde ve diğer mektep faaliyetlerinde, mutlak milli terbiyeden, yurt sevgisinden, cümhuriyet aşkından, yüksek rejim ülküsüne bağlılıktan membalanmak,
- 2- Meslek alakasını hiçbir vakit, hiçbir sebep ve suretle azaltmamak, taşkın vazife hususiyetini gönülde daima yaşatmak, yeise yer vermemek,
- 3- Sınırı, emirlerle, programlarla, direktiflerle, yasalarla belli edilmiş olan meslek işinin icaplarını yerine getirmek,
- 4- Resmi formaliteyi bozmamak,
- 5- Görünüşte dileklere uymasa da idare amirlerinin tavsiyelerine –onları daha tecrübeli bilerek, onların daha objektif düşüneceklerini hesaba katarak- azami riayet göstermek. (...)” (Edip 1939: 146-147).

Aynı tarihte, Cumhurbaşkanı İnönü, öğretmenlere bir seslenişinde, “Sizler, bu milleti harsile, hayatile, bütün ilim ve fennile en yüksek medeni seviyeye çıkaracak işçilersiniz.” (*İlk Öğretim*, 1939, I; 1: 1) demekle, aslında öğretmenlerin bilimi ve uygarlığı halka yayacak kişiler olacağını vurgularken bile, onların bireysel olarak bir önem taşımadıklarını ifade etmektedir. Zaten yukarıda itaatkarlık üzerinde durulmasının nedeni de bu anlayıştır.

Ancak kuşkusuz ki, genel eğilimin dışında kalan öğretmenler de bulunmaktaydı ve bunların eğitim sistemi içindeki yerleri, etkinlikleri eğitimin genel anlamda “farklı düşünenlere karşı” ne kadar hoşgörülü olduğu hakkında ipuçları vermektedir.

1946’da Malatya Lisesi’ndeki derslerinde Marksizm’den söz ettiği için, lise müdürünün ihbarı sonucu dönemin Milli Eğitim Bakanı tarafından görevinden el çektirilen bir öğretmen, Milli Eğitim Bakanı R. Şemsettin Sırer’e yönelik “açık mektubunda” eğitim sistemini ve ders kitaplarını şöyle eleştirmektedir:

“O kitabın ¹ sosyoloji kitabı mı, yoksa bir parti risalesi mi olduğu pek bilinmez. O kitap yüzünden felsefe öğretmenleri bazen Halk Partisinin Cumhuriyet meydanlarındaki kürsülerde konuşan halk hatipleri haline döner. Orada partinin yalnız bir nizamnamesi eksiktir. Partinin altı oku oradadır; totaliter devlet sisteminin en ileri ve modern bir devlet sistemi olduğu orada geçer, Türk idaresinin Alman Nasyonal Sosyalizmi ile İtalyan Faşizmi gibi bir devlet olduğunu iddia eden yazılar orada yazılıdır.” (Yalazkan 1947: 12).

Bu fikirlere sahip öğretmen görevden alınmıştır. Bu, devletin, belirlenen eğitim anlayışının dışına çıkanlara ve eleştirel yaklaşımlara hoşgörüsüzlüğünü göstermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, “tıpkı askere çağrılmış bir Türk eri gibi” görev yapması istenen ve bazı resmi yazılarda kendisinden bir nesneden söz edilir gibi, “bir veya birkaçı”² denebilen Türk Öğretmeninin, içinde bulunduğu eğitim sistemiyle ilgili herhangi bir eleştiride bulunması veya bir felsefe öğretmenin dersinde Marksizm’den söz etmesi caiz karşılanmamaktadır. Bu, dönemin şartları içinde olağan bulunabilir. Ama Aydınlanma politikası açısından ciddi bir sorundur.

¹ Söz konusu dönemde liselerde okutulan Sosyoloji ders kitabı kastediliyor.

²10 Şubat 1941 tarihli Tebliğler Dergisinde, ders saatleri kanuni sınırdan eksik olan öğretmenlerin eksik ders saatleri kadar okulda bulundurulmaları ve “*okul müdürünün emrinde çalıştırılmaları*” ile ilgili genelgede, “okul müdürleri *bu gibilerden* her gün ve lüzumuna göre *bir veya bir kaçının* okulda bulunmalarını temin için gerekli tedbirleri alacaktır” denmektedir (Tebliğler Dergisi 1941, III; 87-136: 107). (İtalikler bu çalışmaya aittir).

Cumhuriyetin öğretmeninin aydın olma vasfını taşıması sorunu bir yana bırakılırsa, halka ulaşma açısından devletin amaçladığı görevini önemli ölçüde yerine getirdiği görülmektedir. Ancak bu olgu da sorunsuz gerçekleşmemiştir. Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinin muallimleri ile kıyaslandığında, yukarıda üzerinde durulan ekonomik sosyal köken ve ailevi durumunun da etkisiyle, öğretmen, ilk kez halkla neredeyse aynı düzeyde bir yerde, onun hayatını paylaşarak ve onun içinden çıkarak karşılaşan devlet görevlisi olmuştur. Bunun yol açtığı bazı sorunlar dışında, devlet-halk ilişkisinin doğrudan kurulması açısından önemli bir aşama olduğu ve devletin insanları birer vatandaş haline getirme amacının gerçekleştirilmesinde çok etkili olduğu söylenebilir. Ne var ki, öğretmenin halka bu kadar yakın olması, öğretmene verilen değeri de tartışmalı hale getirmiştir. O zamana kadar devlet görevlilerinin kendisinden çok daha üst bir konumda olduğunu düşünmesi muhtemel olan halkın kendi içinden çıkan öğretmenle yeni rolünde tanışması, devletin gücünün, en azından bu noktada sorgulanabilir olduğunu düşünmesine de yol açmıştır. Devletin halk ile ilişkilerinde öğretmene tam destek vermediği durumlarda, bu meslekten kişilerin halkın gözünde önemsiz olarak görülmeleri bu durumun olağan bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmen-halk ilişkilerindeki önemli sorunların başında, özellikle küçük yerleşim yerlerinde, halkın, kendi içinden geldiğini bildiği öğretmene, verdiği laik eğitim yüzünden tepki duyması ve onu geleneklerinden ve inançlarından dönmüş birisi olarak yorumlaması gelmektedir. Bu nedenle de, halkın öğretmene devletin beklediği ölçüde güvenmediği söylenebilir. Böylece Tanzimat ve sonrasında öğretmen-halk ilişkisini zorlaştıran en önemli sorun, Cumhuriyetin ilk kırk yılında kimi farklı yönleri olsa da yeniden yaşanmıştır.

Cumhuriyet döneminde öğretmen halk ilişkisini önemli ölçüde etkileyen olguların başında dinin gelmesi bundan kaynaklanmaktadır. Devletin öğretmenden beklediği, onun aydın oluşuyla ilgili bir görev ve onun aydın oluşu genel olarak batıl inançların ve özellikle köylerde dini kisveye bürünmüş kimi çıkarıcıların kurduğu sahte dinsel egemenliğe karşı bir tavır olarak ele alındığında, bu olgunun halk ile bir çatışma alanı oluşturması, daha önce üzerinde durulan, halka rağmen halk için bir şey yapma durumunun yeniden ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Öğretmenin aydın oluşuyla ilgili bir olgu da, bu meslek grubunun ekonomik sıkıntısıyla açıklanması gelenek haline gelmiş olan, ancak bu açıklamanın yetersiz görüldüğü, “okumama” durumudur. Mesleki olsun, genel kültür alanı olsun, kendini geliştirme, yenileme konusunda, Cumhuriyetin başından itibaren, öğretmenlerde yaygın hale gelmiş bulunan bir isteksizlik vardır. Bazen kendi alanı da dahil, öğretmenlerin modern dünyanın bilgilerini, özellikle öğretmen okullarında aldıkları eğitimden sonra geliştirmeye çalışmadıkları, aldıkları eğitim ile uzun yıllar yetindikleri ve bu bilgileri öğrencilerine aktardıkları görülür.¹ Bu durumu, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde, öğretmenlerin meslektaşları tarafından çıkarılan yayınlara karşı kayıtsız olmalarından anlamak mümkündür. 1930’da, Muallimler Mecmuasının Kazım Nami imzalı baş yazısında, yeterli sayıda öğretmenin mecmuayı takip etmemesi eleştirilmekte, yalnız İstanbul’da üç binden, Türkiye genelinde ise yirmi binden fazla öğretmen bulunduğu halde, mecmuanın sadece iki bin basılmasının “insanı müteessir ettiği” belirtilmektedir;

“İstanbul Muallimler Birliği, mecmuamızı çıkarmağa karar verdiği vakit ondan beş para menfaat temin etmeği düşünmedi. Bilakis zarar edecek olursa onu telafi etmenin yolunu aradı ve buldu. İşte Muallimler Mecmuası böyle bir fedakarlığın mahsulü olarak çıkıyor; halbuki arkadaşlarımızın rağbeti bu fedakarlıkla mütenasip değildir. (...) Avrupa’da muallim sendikaları haricinde hemen her büyük şehirde bir terbiye cemiyeti, terbiye noktaı nazarından teşekkül eden aile cemiyetleri...vs. vardır. Bunların hepsi de, mevkut veya gayri mevkut, terbiye mecmuaları veya bültenler neşrederler. Her birinde cidden istifade edilecek terbiyevi yazılar vardır. Bizde buna mukabil Maarif Vekaleti Milli Talim ve Terbiye Mecmuası ile İzmir’de çıkmakta olan Fikirler Mecmuası, bir de bizim mecmuamız vardır. Konya’da çıkan Yeni Fikir tatil etti; Adana’nın Maarif mecmuası ismini değiştirdi, fakat bir türlü intizam bulamadı. Ankara’daki Muallimler Birliği Mecmuası iki buçuk senedir çıkmıyor. Bu vakıalar neyi ispat eder? Muallimler arasında tesanüt olmadığını ve mesleklerine ait

¹ 1998’de öğretmenler arasında yapılan bir araştırma, durumun halen devam ettiğini göstermektedir. Buna göre öğretmenler arasında, boş zamanları değerlendirme sorusuna % 39’luk bir kesim yanıt vermemiş, yanıt verenlerin içinde ise kitap-gazete okuma oranı % 13’de kalmıştır (Gök-Okçabol 1999: 362).

malumata ihtiyaçları bulunmadığını mı? Biz arkadaşlarımızı böyle bir zan altında kalmaktan tenzih ederiz. Herkesin (okumuyoruz) iddiasında bulunduğu bu zamanda muallim arkadaşların okumağa layık eserler bulundukça okumaktan geri durmadıklarını ispat etmemiz lazımdır.” (Duru 1930b: 194-195).

Burada aslında düşündürücü bir soru vardır. Acaba Cumhuriyetin öğretmeni, Tanzimat aydınlarından farklı olarak, kitabi bilgilere fazlaca önem vermediği için mi Tanzimat aydını kadar halktan kopuk olmamıştır? Çünkü cumhuriyet döneminin geneline bakıldığında, öğretmenin de halk gibi kitap okumaya, teorik bilgilerini genişletmeye pek meyilli olmadığı görülmektedir. Bununla Cumhuriyet döneminde, Tanzimat’tan devralınan münevver tipinin özelliklerinden birinin yaşamaya devam ettiği iddia edilebilir. Bu, Batı aydınının öğrenmeye, Osmanlı münevverinin ise öğretmeye yönelik oluşudur (Kılıçbay Ty: 60). Buradaki sorun ise, Cumhuriyetin öğretmeni gibi, mesleki bilgileri dışında öğrendikleri oldukça kısıtlı ve demokratik hayat kültürü açısından eksiklikleri olan birinin öğreteceklerinin ne oranda etkili ve Aydınlanmacı olacağıdır.

Cumhuriyetin öğretmenin aydın olan niteliğiyle ilgili önemli bir olgu da, ülkenin aydınları içinde öğretmenlerin yer alıp almadıklarıyla ilgilidir. Cumhuriyetin ilk yıllarında, önceki dönemden kalma bir özellikle, aydın kategorisi içinde değerlendirilmeleri tartışmasız olan eski bazı edebiyatçı öğretmenlerin; Reşat Nuri, Ömer Seyfettin ve diğerlerinin yanında, 1950’lerden itibaren ortaya çıkan yeni bir aydın-öğretmen tipi, ülkenin aydın kesimleri içinde tartışmalı bir pozisyon işgal etmiştir. Bir kısmı yeni açılmış bulunan öğretmen okullarında öğretmenlik yapan, genellikle sanat ve sanat eğitimi öğretmenleri ve diğerleri hemen hepsi Köy Enstitüsü kökenli, bir dönem köylerde yaptıkları öğretmenliği anlatan eserler üreten, hemen hepsi 1950’de iktidara gelmiş bulunan DP iktidarının hışmına uğramış bulunan ve bununla hem kendilerini, hem de Kemalizm’in Aydınlanmacı ilkelerini mağdur edilmiş sayan Köy Enstitülü yazarlar, bu öğretmen aydın kesimini oluşturmaktadır. Köy Enstitülü yazarların başında sayılmalı gereken Mahmut Makal, Fakir Baykurt, Talip Apaydın

gibi isimler¹ ülkenin aydın kesimi içinde hep tartışmalı bir yerde bulunmuşlardır. Cumhuriyet döneminin Türk entelejensiyasını önemli ölçüde oluşturan şehir kökenli sanat çevreleri tarafından bu yazarların dışlanmış olmaları etkilerini sınırlamamıştır. Onlar asıl hedefledikleri kesim olan halk üzerinde belirli bir etkiye sahip olmuşlar ve sonraki dönemlerde gelişen, hem ekonomik demokratik sendikal mücadele, hem de radikal sol hareketler içinde izleyici bulmuşlardır. Türkiye’de sol hareketlerin düşünsel temellerini de etkiledikleri iddia edilebilecek olan bu yazarların ardından gelen Yaşar Kemal, Orhan Kemal gibi “sosyal gerçekçi” yazarlar da, söz konusu öğretmen yazarların eserlerinden önemli bazı izler taşımışlardır.

2.4. Toplumda Öğretmen İmgesi

Cumhuriyetin öğretmenin toplum tarafından algılanma şekli ile öğretmenin halk üzerinde bıraktığı etkinin birlikte oluşturduğu öğretmen imgesi, kuşkusuz ki, 1923’ten 1960 ve sonrasına kadar aynı kalmamıştır. Ancak bu konuda bir genelleme yapmak gerekirse, öğretmenin toplum üzerinde olumlu bir iz bıraktığını söylemek mümkündür. Bunun temelinde, öğretmenin toplumu aydınlatma çabasının, devletin halk tarafından benimsenmeyen bazı politikalarına rağmen kabul görmesi ve olumlanması yatmaktadır. 1923 sonrasındaki gazeteler ve diğer süreli yayın organları tarandığında, öğretmen halk ilişkilerinde, devletin saptadığı görev alanının dışına çıkılmaması kaydıyla, halk ile devletin öğretmenleri arasında ciddi sorunların yaşanmadığı görülmektedir.

Cumhuriyet döneminde bireylerin iş sahibi olmalarında alınan eğitimin en önemli öge oluşu, okulları ve dolayısıyla öğretmenleri önemli hale getirmiştir. Devletin ideolojik olarak çok önemseydiği bu ayrıntı, toplumun öğretmene ihtiyaç duymasını sağlamıştır. Bu ihtiyaç öğretmenin genel anlamda halk tarafından olumlanmasını sağlamış, bu durum da öğretmenin imgesini olumlu yönde etkilemiştir.

¹ Bu üç önemli isim dışında, bir kısmı edebiyat, bir kısmı eğitimle ilgili bilimsel çalışmalar ve çeviriler yapan bir çok Köy Enstitüsü çıkışlı yazar ve bilim adamı yetişmiştir. Bunların içinde, Cavit Binbaşıoğlu, Mehmet Başaran, Dursun Akçam, Mehmet Emiralioğlu, Arif Gelen ve M. Şükrü Koç gibi isimler vardır. Dönemin süreli yayınları içinde de Köy Enstitülülerin ağırlığı vardır. Bu yayınlardan bazıları, Ege Bölgesi Köy Öğretmenler Derneği’nin *Gayret*, Göller Bölgesi Köy Öğretmenler Derneği’nin *Demet*, Konya Öğretmenler Derneği’nin *Ekin*, Fethiye Öğretmenler Derneği’nin *Şölen*, Orta Anadolu Köy Öğretmenleri Derneği’nin *Zamantı* ile, *Köy ve Eğitim*, *İleri*, *Su*, *İmece*, *Özlem* dergileri ile *Bekçi Gazetesi*’dir.

Fazlaca sorun yaşanmasını engelleyen ve öğretmenin halk tarafından algılanışını olumlu yönde etkileyen unsurların birini de öğretmenin halk içinden gelmesi oluşturmaktadır. Cumhuriyetin öğretmeni sınıfsal kökeni nedeniyle halk ile ilişkilerinde fazlaca ayrıksı durmamış, onunla bütünleşmenin yollarını bulmaya çalışmış ve belirli ölçüde bunda başarılı olmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yeni bir yaşam tarzının uygulayıcısı ve taşıyıcısı olarak, büyük bir çoğunluğu kırsal kesimde yaşayan insanlarla karşılaştığında devleti temsil ettiğinden, devletin bütün politikalarından da sorumlu tutulmuş, ancak bu, zamanla değişerek öğretmenin bir meslek grubuna mensup bir birey olarak ele alınması mümkün olmuştur. Ne var ki, toplumun değişik kesimleri ve grupları arasındaki ilişkilerin niteliğinin saptanmasında Türkiye’de toplumun yazılı belge bırakma geleneği olmadığından, bu konunun da objektif olmayan kaynaklardan, halk türkülerinden, sözlü edebiyat geleneğinden yararlanılarak araştırılması gerekmektedir.¹ Bunların dışında, bu imgenin kimi niteliklerinin anlaşılmasında edebiyat eserlerinin önemli bir unsur olduğu düşünülebilir.

Buna dayanarak, çalışmanın ele aldığı dönemde öğretmen kimliğinin anlaşılmasında ipuçları sunabileceği düşünülen edebiyatta öğretmen imgesi üzerinde durulma gereği duyulmuştur. Bunun yanında, eserlerinde öğretmeni ele alan Cumhuriyet dönemi yazarlarının hemen hepsinin öğretmen kökenli olması ve toplumun etkili bir kesimini oluşturan aydınların bir kısmının perspektifinden öğretmenin nasıl görüldüğünün incelenmesi konunun yanlış anlaşılması riskini taşısa da, daha baştan bir çok eksiklikle yola çıkılsa da, konuyla ilgili önemli bazı ayrıntıların anlaşılmasında yardımcı olacağı düşünülebilir. Diğer bir gereklilik, edebiyat gerçeklik ilişkisi açısından, eserlerde anlatılanların gerçek hayat ile ilişkisinin sunacağı ipuçlarıdır. Gerçi buna ipucu demek bile iddialıdır, çünkü edebiyat eserlerinde anlatılanların tarihsel gerçekliklerle bağlantıları her zaman tartışmalı olacaktır. Ancak bu konuda ayırt edici olan, dönemin

¹ Örneğin İç Anadolu’daki köy düğünlerinde evlenecek kadınlara kına yakılırken (veya, yüzük takılırken, düğün töreni sırasında vb. gibi yerden yere değişen özelliklerle) evlenecek çiftin doğacak çocuklarının sağlıklı olması ve birinin doktor, diğerinin de öğretmen olmasının dilenmesi, öğretmenin hem olumlu, hem de ulaşılabilir bir imgesinin olduğu konusunda fikir verebilmektedir.

Türk edebiyatında öğretmen imgesinin ne olduğu ve bunun nedenlerinin anlaşılmasının öğretmen kimliğinin anlaşılmasında taşıdığı önemdir. Çünkü edebiyat eserlerindeki öğretmen kahramanlar, gerçek öğretmenlerin kişiliklerinin oluşmasında etkili olabilmektedir. Dolayısıyla toplumsal bir kimliğin oluşturulmasında edebiyatın oldukça etkili olabileceği de düşünülebilir. Bunlara bakarak, dönemin edebiyat eserlerinin, özellikle romanların değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülebilir.

Hangi eserlerin değerlendirileceği konusunda ise, öncelikle öğretmenleri temel birey olarak ele alanların önem taşıdığı söylenebilir. Ancak çalışmanın ele aldığı dönemin edebiyatında önemli etkisi olan eserlerin de değerlendirilmesi gereklidir. Bu bağlamda, örneğin Yakup Kadri'nin "Yaban"ı, dönemin etkili eserlerinden biri olması ve "aydın"ı işlemesi, "Panorama"sı ise, önemli kişilerinden birinin öğretmen olması nedeniyle ele alınacaktır. ¹ Bu değerlendirmelerde eleştiriye benzer ifadeler bulunsa bile, kuşkusuz ki, böyle bir şey amaçlanmamaktadır.

Söz konusu dönemin Türk edebiyatında öğretmenin, öncelikle idealist yönüyle yer aldığı söylenebilir. Bu, Çalıkuşu'ndan başlayarak, öğretmenle ilgili neredeyse bütün edebiyat eserlerinde aynıdır ve bu yönüyle öğretmenin roman ve hikayelerde olumlu bir karakter olarak çizildiği görülmektedir. Zaten eğitim ve öğretmen konusunda eser üreten yazarların hemen hepsi, II. Meşrutiyetten itibaren çeşitli eğitim kademelerinde öğretmenlik yapmış kişilerdi ve bunların öğretmeni olumlu bir karakter olarak çizmesi beklenir bir şeydi. Olumsuz öğretmen karakterleri, daha çok eserlerdeki asıl kahraman dışında kalan eğitim görevlileri; özellikle okul yöneticileri için geçerli olmaktaydı. Hatta bazen asıl kahramanı netleştirmek amacıyla olumsuz; duyarsız ya da kendi halinde öğretmen ve özellikle okul idarecisi tipleri çizilmiştir.

Öğretmenin olumlu yanını en çok vurgulayan idealistlik boyutu ise eserden esere değişmiştir. Öğretmenin önemli, hatta kutsal bir amaçla bir çok zorluğu göze alarak,

¹ Bu anlayışla, Reşat Nuri Güntekin'in "Çalıkuşu", "Yeşil Gece" ve "Akşam Güneşi", Halide Edib Adıvar'ın "Vurun Kahpeye" ve "Tatarcık", Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun "Yaban" ve "Panorama", Fakir Baykurt'un "Onuncu Köy", Sunullah Arısoy'un "Karapürçek" romanları ile, Aka Gündüz'ün "Köy Öğretmeni" piyesi ve roman-hikaye şeklinde yazılmayan, aynı zamanda estetik açıdan sorunlu, ancak edebi nitelikler taşıyan, Abdullah Özkucur'un "Öğretmen Olacağım" ile Mahmut Makal'ın "Bizim Köy" ü üzerinde durulacaktır.

yoksulluk ve cehalet içinde yaşayan Anadolu halkını aydınlatma, onu taassubun, kör inançların ve sömürünün pençesinden, kısaca cehaletin köleliğinden kurtarmak için verdiği savaşımın gerekliliği ve olumlanması anlamında kullanılan idealistlik, yani bir ülkü sahibi olma, bu ülkünün bireyin kendisinden çok, toplumu düşünerek oluşturulan bir düşünce olması, öğretmenin kendini halk için feda eden bir kişi olarak çizilmesini gerektirmiştir. Bu yönüyle idealistlik, bir eylemin veya işin yapılması sonucunda alınacak, (daha çok maddi) yarar yerine, o eylemin insanlara yararının önemsinmesi, Cumhuriyet dönemi edebiyatında öğretmene en çok atfedilen özellik olmuştur. Bu konuda en etkili ve çarpıcı kişiliklerin başında, Halide Edib Adıvar'ın 1923 (1926) tarihli “Vurun Kahpeye” romanındaki Öğretmen Aliye karakteri gelmektedir.

“Vurun Kahpeye”de, en büyük amacı halkı bilinçlendirmek olan Öğretmen Aliye, bu uğurda her türlü zorluğa göğüs gererek, Anadolu köyünün “hakim güçleri ve yobazlarıyla” mücadelesinde hiçbir taviz vermemekte, ancak romanın adından da anlaşılabilir gibi, bu mücadelesinde halkın bilinçsizliğini kullanan bu güçlerin iki yüzünlüğü ve kurnazlığına yenik düşmektedir. Yine de Aliye, Anadolu'nun karanlıklar içinde yaşayan halkının bir gün bu durumdan kurtarılacağına olan inancını yitirmemektedir. Aliye'nin Anadolu halkına verdiği söz, Cumhuriyet Öğretmeninin idealizmini en güçlü şekilde yansıtmaktadır:

“Sizin toprağınız benim toprağım, sizin eviniz benim evim; burası için, buranın çocukları için bir ışık, bir ana olacağım ve hiçbir şeyden korkmayacağım, vallahi ve billahi!” (Adıvar H. 1998: 40 ve 176).

Reşat Nuri Güntekin, konusu II. Meşrutiyet döneminde geçen, ama asıl olarak Cumhuriyet dönemi eğitimi için mesajlar içeren ve bir bakıma Kemalist devrimin ideolojik temellerini inşa etme amacı taşır gibi görünen “Yeşil Gece” romanında, aslında Aliye Öğretmenin bıraktığı yerden mücadelesine devam eden bir öğretmeni anlatmıştır. Güntekin, bu eserinde halkın geri bırakılışından yararlanan yerel ekonomik ve siyasi hakim güçler ile yeni ve modern bir yaşamı temsil eden aydın arasındaki çatışmayı bir öğretmeni temel alarak işlerken, öğretmenin, halkı bilinçlendirme çabasının yenilgiyle sonuçlanışını anlatmaktadır.

Roman, bir zamanlar medresede okuyan genç bir softa olan, ama ardından burada verilen “körü körüne eğitim” yüzünden “itikadını kaybeden”, ardından Darülmualimin’i bitirerek, “dinin yeşil gecesinin karanlığı” altında yaşayan insanları aydınlatmak amacıyla Anadolu’ya tayinini isteyen Şahin Öğretmen’in mücadelesi üzerine kurulmuştur. Şahin Öğretmenin idealizmi, Aliye’ninki gibi, halkın içinde bulunduğu karanlık geceyi aydınlatma çabasına dayanmaktadır, ama Aliye’nin nispeten esnek idealizminden çok daha katı bir ideali vardır ve bunu gerçekleştirmek için karşısındaki gücün ne olduğu da çok belirgindir:

“Bak şu yeşil türbe kandiline.(...) Medresenin ilim ve nur dediği şey bu sisli ışığa benzer... Hep böyle mezarları, insana kasvet ve ümitsizlik veren şeyleri aydınlatır...Erişebildiği yerlerdeki eşyanın şeklini, rengini değiştirir, her şeyi korkulu vehimler ve hayaller şekline sokar... Bir ışık ki sekiz, on adımlık çevresi haricinde yine gece vardır. Asırlardan beri nur diye hep bu yeşil gecenin içinde yaşadık. Ben, aydınlık diye ona derim ki, beş altı saat sonra doğacak gün gibi her yeri, her köşeyi berrak bir mücevher ışığına boğar... Bu yeşil geceye nihayet verecek gün bizden, yani mektep dediğimiz bu kötü, karanlık viraneden doğacak.” (Güntekin 1926: 69-70).

Yeşil Gece’deki Şahin Öğretmenin de, Aliye’nin de çatıştığı kesimler, köyün yobaz imamı ile yerleşik zengin toprak ağaları ile diğer eşraftır. Bu mücadelede öğretmen halkın gücünü kendi etrafına toplayamadığı için yenilgiye uğramıştır. Yenilginin bir başka nedeni, sorunun yukarıdaki alıntıda görüldüğü şekilde ele alınmasıdır. Çünkü sorun bu şekilde, halkın en kutsal bulduğu şey olan dinin sorgulanması yöntemiyle çözümlenmeye çalışılınca, halkın tepkisinin öğretmene (veya aydına) yönelmesi kaçınılmaz olmaktadır. Ancak her iki öğretmen de aslında dine karşı değildir, karşı çıktıkları, dinin çıkarıcı çevrelerce bir güç aracı olarak kullanılması, dinin yeniliğe, modernleşmeye aykırı bir unsur olarak ele alınmasıdır. Her iki romanda söz konusu çıkarıcı çevrelerin Anadolu’daki kırsal toplumsal yapı içine iyice nüfuz etmiş oldukları ve bunların yenilgiye uğratılmasının büyük bir mücadeleyi gerektirdiği izlenimi

verilmek istenmektedir. Özellikle Yeşil Gece’de, bu çevrelerin Kurtuluş Savaşı sonrası bile hala etkili kalmaya devam ettikleri, bu grupların her döneme uyum sağlayabildikleri ve Türkiye’de yapılan inkılabın başarısının bu grupların tasfiyesiyle mümkün olabileceği vurgulanmaktadır.

Bu çetin mücadelede inkılabın en önemli temsilcilerinden olan öğretmenlerin kendilerini zorlu bir mücadeleye hazırlamaları ise kaçınılmaz bir gereklilik olarak ele alınmaktadır. Yenilgi mukadder olsa da, mücadele kaçınılmazdır. Yeşil Gece’deki Şahin Öğretmen’in Anadolu’da tayin edildiği kasabaya geldiğinde orayı bir savaş alanı olarak görmesi bununla ilgili olmalıdır;

“Şahin Efendi, uzaktan kasabayı seçmeye başlayınca, korku ile karışık bir sevinç heyecanı duydu. Mağrur bir gülümseme ile kendi kendine: -Bizim muharebe meydanı göründü, dedi.” (Güntekin 1926: 52).

Şahin Öğretmen, dönemin modern okullarında yetişecek olan öğrencilerin sayısının artmasıyla Aydınlanma ideallerine yaklaşılabileceğini düşünmekte ve bu yüzden, çalışmalarında müttefik aramaktadır. Onun bu mücadeledeki çabası, bir muharebe alanında oluşturulan mevzilenme ve ittifak taktiklerine benzemektedir;

“Ben ne alimim, ne de bir siyaset adamıyım, (...) sadece bir iptidai hocasıyım... Ne istediğimi, ne yapacağımı artık biliyorum... Şunun şurasında kafama uygun üç, beş arkadaş bulur da dilediğim, düşündüğüm gibi bir nesil yetiştirirsem, işler kendiliğinden düzelir... Gerçi, bu az çok zamana muhtaç bir şey, ama ne yapalım, bekleriz... Zaten kafaları değiştirmeden idareyi değiştirmek öyle pek tamah edilecek bir netice vermiyor. (...) Benim politikam sade mektebimi korumak ve kendim gibi düşünüp çalışacak hür fikirli arkadaşlar ve muavinler tedarik etmekten ibaret kalacak. Haydi bakalım Şahin Molla... Baban gerçi yeşil ordu düşmanı olarak yetişmeni istemezdi, ama anan seni bugün için doğurdu.” (Güntekin 1926: 64-65).

Şahin Öğretmenin bu kapsamlı bir mücadeleyi içine alan mücadelecî idealizmiyle kıyaslandığında, dönemin diğer bazı edebiyat eserlerinde anlatılan öğretmen idealizmi neredeyse bir karikatüre dönüşmektedir. Aka Gündüz'ün 1932 tarihli "Köy Muallimi" adlı piyesindeki öğretmen buna örnek gösterilebilir.

"Köy muallimi"nde, Ünlü adını taşıyan bir öğretmenin çalıştığı köydeki otuzuncu yılının köylülerce kutlanması ve onun otuz yılda yaptıklarının övülmesi işlenmektedir. Yazıldığı döneme çok uygun bir biçime sahip eserin kitch olarak nitelenebilecek estetik anlayışında, aydınlık ve karanlığın çatışması, en klasik şekliyle, iyi-kötü şablonuyla verilmektedir. Harap bir köye 1923'den sonra atanan ve köyü her yönüyle kalkanıran, onu tam anlamıyla modern bir şehir haline getiren ve adıyla da yeniliği-modernliği çağrıştıran Ünlü Öğretmen'e, otuzuncu çalışma yılında köylülerin ve öğrencilerin yazıp bestelediği şiir (marş), "Türk muallimi, bize can veren, heyecan veren, ruh veren sensin" dizeleriyle başlamakta ve öğretmen bir kahraman olarak nitelenmektedir.¹

Eserde, Ünlü Öğretmen için düzenlenen kutlama töreninde köyün "Reisi"nin yaptığı konuşma ve bu konuşmaya köylülerin tavrı, mutlak bir başarıyı, bu başarının herkesçe anlaşılmış olmasını ifade etmekte, konuyla ilgili bütün olgular mutlu bir sonucu işaret etmektedir:

"Mektebin bir yobaz hocası vardı. Pabucu dama atıldı. Genç muallim işe başladı. Yobaz hoca muallimin aleyhinde her türlü fena iftiralarda bulundu. Ünlü Bey yılmadı. Mertçe mukabele etti. Muallimi köyden attırmak için mazbata yapanlar çıktı. Cahil muhtarın cebinde bir deste hazır mühür vardı. Bastılar mazbataya, verdiler hükümete. Bir köylü: 'Ama bir şey yapamadılar!' Reis: 'Çünkü hükümet, Cumhuriyet hükümeti idi.' " (Gündüz 1932: 18-19).

¹ Şiirin tümü şöyledir: "Türk muallimi / Bize can veren/ Heyecan veren/ Ruh veren sensin; Türk muallimi/ Seni severiz/ Haklı överiz/ Bize can veren/ Heyecan veren/ Nur veren sensin; Türk muallimi/ Yurda aşıksın/ Pek yamansın sen/ Yeni tarihi/ Temelden kuran/ Alnı dik duran/ Kahramansın sen" (Gündüz 1932: 9-10).

Öğretmen Ünlü'nün konuşması ise, Türk öğretmeninden devletin beklediklerinin tam olarak karşılandığı fedakar, görev aşkıyla dolu bir anlayışın ürünü olarak, konuyla ilgili bütün ayrıntıların fazlaca basit bir şekilde dramatize edilmesini göstermektedir;

“Ben, her Türk mualliminin yaptığını yaptım. Benden sonrakiler de böyle yapacaklardır. (...) Ben buraya geldiğim günden birkaç gün evvel Cümhuriyet ilan olunmuştu. Az bir zaman sonra Halkevleri kuruldu. Ben bütün meslektaşlarım gibi idealist bir gençtim. Büyük Türk inkılabında bize düşen vazifeler vardı. Onları sadakatle, devamla başarmak milli borcumuzdu. Türkün büyük yarını için çalışanlar arasında biz de vardık ve bu temeli kuracak ırgatlar bizlerdik.” (Gündüz 1932: 11).

Aslında Cumhuriyetin ilk dönemlerinde edebiyatta, anlatım ve biçim farklılıkları olsa da, öğretmene yüklenen görevin niteliği yukarıdaki satırlarda formüle edilmiştir ve bunun dışında kalan eserlerin, eserlerdeki kişilerin ayrıksı şeyler olduğu söylenebilir. Ne var ki, bundan önce, 1922’de yazılan “Çalığışu”nda Reşat Nuri Güntekin’in yaklaşımındaki farklılıklar, onun eserinin cumhuriyet Öğretmenini etkilemesini engellememektedir.

Reşat Nuri Güntekin, “Çalığışu”nda, Öğretmen Feride’nin Anadolu’da öğretmen olarak gösterdiği başarıları idealist yapısında değil, içinde bulunduğu bireysel-duygusal çöküntü ve çaresizlik nedeniyle yalnızlıktan kurtulmak, kendisiyle daha az baş başa kalmak isteği ve diğer öğretmenlerin hemen hepsinin işlerini kötü yapmasına bağlı olarak göstermekle, öğretmen imgesinin kitabi olmayan bir şekilde oluşmasına katkıda bulunmuştur.

“Çalığışu”ndaki Öğretmen Feride’nin, bir monologda, “Çok çalışıyorum. Onlardan (öğrencilerden) ziyade kendim için, kendimi işsizliğin ve yalnızlığın müzmin melaline kaptırmamak için geceli gündüzlü didiniyorum.” (Güntekin 1922: 197) demesi, Güntekin’in Feride’ye fazlaca idealist bir kimlik yüklediğini ve ona objektif ve samimi bir şekilde yaklaştığını göstermektedir. Belki de Feride’nin bu anlayışla

çizilmesi onu bu denli sevilen bir roman karakteri yapmış ve Cumhuriyetin öğretmenleri için de olumlu bir örnek haline getirmiştir. Gerçi roman ilerledikçe Feride’de de idealist özellikler belirmeye başlayacaktır, ama bu hiçbir zaman dönemin yaygın eserlerindeki öğretmen karakterlerinin benzeri biçimde, örneğin Ünlü Öğretmen gibi, Feride’nin kendisini disiplinli bir çalışmanın içine atacak kadar işini ciddiye almasını sağlayamayacaktır. Sanki Feride’nin idealist olmasını engelleyen bir şeyler vardır:

“Ben, muallimliği aklıktan ölmek için kabul etmiştim. Hesabım doğru çıkmadı. Bu meslek, bir gün aklıktan öldürebilir. Fakat ne ziyanı var? Değil mi ki, benim gönlümün şefkate olan açlığını doyuracak, kendi hayatını başkalarının saadetine vakfetmek tesellisini bana verebilecek.” (Güntekin 1922: 335).

Feride, hayatını başkaları (öğrencileri) için harcamaya hazır görünürken bile, kendisi için istediği bir şefkat duygusundan söz etmektedir. Oysa aynı yazarın “Yeşil Gece”sindeki Şahin Öğretmen, “kendini dünyanın bütün zevklerinden mahrum etmiş, hayatını (bu) ahaliyi uyandırmak, mesut etmek emeline vakıf etmiş” (Güntekin 1927: 173) bir kişi olarak, Anadolu insanının Aydınlanmasından başka bir amaç taşımamaktadır. Belki de Reşat Nuri Güntekin, bu iki öğretmen karakteriyle Osmanlı öğretmeni ile Cumhuriyet öğretmeni arasındaki farkı vurgulamak istemiştir.

Öğretmenin idealist ve mücadeleci kimliği Cumhuriyetin ilk dönemlerinden sonraki edebiyat eserlerine de aynı şekilde yansımaya devam etmiştir. Özellikle Köy Enstitülü yazarların eserlerinde, öğretmene dışarıdan değil, tamamen içeriden bir bakış söz konusudur. Bu, eserlerdeki çok boyutluluğun ortadan kalkmasına ve anlatımın sertleşmesine yol açmıştır. Köy Enstitülerinde eğitim görmeye başlamalarıyla Anadolu köyünü kalkındırma ve köylüleri bilinçsizlikten kurtarma ereklerine sıkı sıkıya bağlı olarak yetiştirilen bu öğrenciler, öğretmenlik yaptıkları köylerde yaşadıklarını, gözlemlediklerini eserlerine aktarmışlardır. Yazılanlar estetik açıdan ciddi sorunlar

taşısa da¹ öğretmenler arasında etkili olmuştur. Bu konuda en önemli yazarların başında Fakir Baykurt gelmektedir. Diğer önemli isim, aslında edebiyatçı olmayan, öğretmenlik yaptığı dönemde yaşadıklarını “Bizim Köy” adlı eserine yansıtan ve bu eserle aslında köy romanı konusunda bir ilki gerçekleştiren Mahmut Makal’dır.

Köy Enstitülü yazarlar ile Türk edebiyatında başlayan değişiklik, aslında gerçek hayatta başlayan bir değişimin sonucudur. Bu, köy kökenli öğretmenlerin sayısının artması yanında, Cumhuriyetin eğitiminin Aydınlanmacı niteliklerinin 1950’lere doğru ve sonrasında, Köy Enstitüleri ve Köy Enstitülü öğretmenler bağlamında tartışılmaya başlanmasıyla ilgili bir durumdur. Köy Enstitülü yazarların eserlerinde, öncenin şehir kökenli öğretmenin fedakarlıkta bulunarak köye gitmesi yerine, artık gerçek hayata daha uygun olarak, köyden gelen öğretmenin köyde yaşadıkları anlatılmaktadır. Bu, edebiyatta öğretmen imgesinin bir ölçüde değişmesine yol açmıştır. Bu eserlerde öğretmenin asıl kimliği içindeki Cumhuriyet idealleri ve halkı aydınlatma çabası aynı kalmaktadır, ama değişen şeyler azımsanmayacak kadar çoktur. Bu değişimi ortaya koyan eserlerin başındaki “Bizim Köy”, bu açıdan üzerinde önemle durulmayı gerektirmektedir.

Önceki dönemlerde yayınlanan eserlerdeki öğretilerin aksine, 1950 tarihli “Bizim Köy”deki Mahmut Öğretmen; veya köylülerin deyişiyle, “Mamıdefendi”, birlikte yaşadığı köylülerle büyük bir benzerliğe sahiptir; hatta köylülerle arasındaki tek farkın,

¹ Köy Enstitüsü öğrencileriyle bu okullardan mezun olan köy öğretmenlerinin 1940’lı yılların başlarında İlk Öğretim Dergisi ve sonra Köy Enstitüleri Dergisine gönderdikleri kısa hikayeler ve şiirlerden, okullarında kendilerine verilen “Köycülük” fikrinden çok etkilendikleri ve bu davaya hiçbir şüpheye yer vermeyecek şekilde, deyim yerindeyse, imanla sarıldıkları görülmektedir. Dikkat çeken başka bir husus, bu öğretmen ve öğrencilerin duygularının saflığı kadar, basma kalıp oluşudur da; örneğin, 1941’de *İlk Öğretim*’de yayınlanan, Akşehir Orta Okulu Türkçe Öğretmeni A. Rıza Ülgen imzalı bir şiirin dizeleri estetik açıdan gerçekten zor kabul edilebilir bir kabalıktır (üstelik dönemin söz konusu dergilerinde yayınlanan şiirlerin hemen hepsi buna benzemektedir): “Yüzlerce yıl bakımsız kalan gür bir toprağım/ Artık yeşerecektir benim de, bahçem bağım/ yakında bereketten bir tufan olacağım/ Bu sevinci bütün yurt bayramlarda anacak; Gözlerim görmeyecek hiçbir yerde tek yıkık/ Tasayı, yorgunluğu yurt ateşinde yaktık/ Bana doğru geliyor her taraftan bin ışık/ Varlığın inkılabın nurunda yıkanacak; Her konuşma başında köy olur ilk hecemiz/ Bize yardımlaşmayı öğretti emicemiz/ Yurt davası içinde gündüz oldu gecemiz/ Bütün gözler, gönüller bu ateşle yanacak; Birlikte yürüyoruz durmaksızın ve ileri/ Uzatıyor elini yurdun Ulu önderi/ Yarın Cumhuriyetin eşsiz büyük eseri/ Köy içinde köylüyle böyle tamamlanacak.” (İlk Öğretim, 1941 C.V; 89: 1104). Başka bir öğretmenin şiirinin bazı dizeleri ise şöyledir: “İçindeyim köylünün yanar gönlüm köy diye/ Büyük dava uğrunda azimle yürüyorum/ Temiz duygularımı köye ettim hediye/ Bugün köyün kalbinde kendimi görüyorum; Köy benim hiç sönmeyen ilerliyen aşkımdır/ O kadar severim ki farkı yoktur anamdan/ Köy dilimden düşmeyen ebedi bir şarkıdır/ Köylüye olan saygım armağandır Atamdan.” (İlk Öğretim, 1941, IV; 80: 961).

aldığı eğitim sayesinde hayata daha bilimsel bir açıdan yaklaşabilmesi olduğu söylenebilir. Köyün şartlarına, sorunlarına hiç de yabancı olmayan bu öğretmenin, köyün gizemli havası veya değişik kültürü, folkloru vb. özellikleri ile oyalanacak hali de yoktur. O hem ailesinin ölen mandası için yas tutabilmekte, hem de bilimsel düşünüp, yaşadığı yerin kör inançlarına karşı çıkabilmektedir. Buna rağmen köyün Aydınlanmasında başarılı olamadığı görülmektedir. Çünkü köylü oluşu onu güçlü kıldığı kadar, küçümsenmesine de yol açmaktadır. Üstelik asıl çatışma konusu olan din, halk ile ilişkilerini parçalayan en önemli öge olarak karşısına çıkmaktadır.

Mahmut Öğretmeni köylülerinden ayıran şeyin aldığı eğitim olması, paradoksal bir durum yaratmaktadır; çünkü eğitim dışında köylülerini değiştirebileceği bir aracı da yoktur. Yani eğitim nedeniyle koptuğu köyünün insanlarına eğitim yoluyla yaklaşmak zorundadır. Oysa onun verdiği eğitim laik niteliklere sahiptir ve köylüler için anlamsızdır; daha doğrusu kendisi için verdiği eğitimin taşıdığı anlam, köylüler için geçerli değildir. Onlar için asıl gerekli olan, dini eğitimidir. Mahmut Öğretmen bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır:

“Din işleriyle ilgili olmayan yazı olsun, söz olsun kitap olsun, köylünün gözünde hiçtir. Bakmayın öyle her okunan şeyi dinlediklerine, bazılarına iyi, bazılarına kötü demelerine ve okunanlarla ilgilendiklerine. Sonunda hemen şu sözü yapıştırırlar: ‘Esas bize bunlar ilazım dail. Fakat devir böyle getiriyor. Kulaktan geçirmeli bunu... Asıl öteki...’ Hiç dedim ama, hiçtir dini olmayan her şey.” (Makal 1953: 120-121).

Bu durum Mahmut Öğretmenin başarısızlığına yol açmaktadır. Yaşadığı yoksul köye gelen genç bir hafızın, sadece aldığı dini eğitim ve bir cami hocasından getirdiği bir mesaj sayesinde köylülerce baş tacı edilişi, öğretmenin yerine köyde kalması için ona yalvarılması, onun için para toplanması örneğinde olduğu gibi, köy öğretmeni köylüler tarafından kolayca gözden çıkarılacak biridir. Aslında bu örnekte, Mahmut Öğretmen de genç hafızın karşısında ezik kalmakta, köylülerine fazlaca benzediği için utanmakta ve kendisini güçsüz hissetmektedir:

“Bu çocuğun (hafızın) giyinişindeki zarıflığa hayran olurken bir yandan da kendi halimden utandım. Ben bizim köyün insanlarına tamamen uyumuşum. Yüzüm bu yaşta çizik çizik, tıraşım kaç günlük; gözlerim kan çanağı. Pantolonumun her yanı elimle vurduğum yamalarla dolu. Esnafa yalvarıp yakarıp 28 lira borca aldığım palto, ceketin yırtıklarını gizliyor, ama onun da iler tutar yanı kalmamış.”¹ (Makal 1953: 100-101).

Mahmut Öğretmen, hafızın, köylerde çalışan öğretmenlerin, “şihlarla bozuştukları” için bozgunculuk yaptıklarını söyleyip, “bu eşsoğlu eşeklerden ne hayır gelir. Sizin köyde yoktur inşallah muallim.” demesine bile doğru dürüst tepki gösteremez, çünkü yıllardır çalıştığı köyde kendisini haklı bulacak, savunacak kimse yoktur:

“Ben (hafızın) yanında oturuyorum. Yüzüme baktılar. Muallim olduğumuz anlaşıldı. Ne yapabilirdim, ne söyleyebilirdim. Eşsoğlu eşekliği sineye çekmek icabetti. Karlı dağlar, kara dağlar çevirmiş dört yanıımı. Cehalet sarmış etrafımı. Uçar kuş olsan kurtulamazsın, bir kaşık suda boğarlar adamı. (...) En iyisi boyun eğmek ama o da kolay mı gel bana sor. Gücüne gidiyor insanın, betine gidiyor, yerin dibine giriyor adam. Kafam zonkluyordu. Şeytan her yanımdan dürtüyordu, ‘kalma bu hakaretin altında, Atatürk inkılabının mümessilisın sen bu köyde. Öğretmen ordusuna uzatılan bu dili koparmak sana düşer.’ Ama gel gör ki tek adam bu kadar kuvvet karşısında ne yapabilir? (Makal 1953: 102).

Görüldüğü gibi, Mahmut Öğretmen’in yaşadığı “Bizim Köy”, her yönüyle Cumhuriyetin yeni ideallerini reddeden ve bu ilkeleri taşıyan öğretmeni –kendi içinden gelse de- dışlayan bir yer olarak çizilmektedir. Bu yüzden Mahmut Öğretmen, yıllar önce Yakup Kadri’nin “Yaban” romanında anlattığı köy gerçeğinin devam ettiğini belirtmekte ve bir zamanlar Yakup Kadri’ye yöneltilen, “Yaban romanıyla Türk köyüne ihanet etmiştir” suçlamasının çok haksız olduğunu düşünmektedir. Ona göre,

¹ Bu satırların dönemin edebiyatındaki öğretmen imgesinin anlaşılması kadar, Cumhuriyetin öğretmenin ekonomik-sosyal statüsünün anlaşılması açısından da okunması, (aslında Osmanlı dönemi de dahil olmak üzere) Cumhuriyet döneminde öğretmenin toplum üzerindeki etkisinin sınırlı kalışının nedenleri hakkında açıklayıcı olacaktır.

“Türk köyünü hala ‘çoban kaval çalar anın-hayatı şairanedir’ mısralarındaki levhayla düşünenler”, bu memleketi tanımamaktadır (Makal 1953: 37-38).

Bu bağlamda, Yakup Kadri’nin “Yaban”ının, hem Türk Köyünün içinde bulunduğu karanlığı sergilemesiyle, hem de buna kayıtsız kalan Türk aydınını eleştirmesiyle, Türk edebiyatında hem Mahmut Öğretmen gibi Köy Enstitüsü veya Köy İlköğretmen Okulu mezunu köy öğretmenlerinin, hem de şehirli öğretmenlerin kişiliğinin oluşmasında en çok etkisi bulunan eserlerden biri olarak ele alınması mümkündür.

“Yaban”da, Anadolu’nun içinde bulunduğu karanlık ve Türk aydınının bu konuda duyması gereken sorumluluk, memleketi İstanbul’a sakat kaldığı için dönemediğinden, emir eriyle birlikte onun köyüne gidip inzivaya çekilen bir Osmanlı subayı olan Ahmet Celal’in kişiliğinde anlatılmaktadır. Ahmet Celal’in gördüğü Anadolu, insana karamsarlık veren korkunç bir yerdir:

“Şimdi ne görüyorum? Anadolu... Düşmana akıl öğreten müftülerin, düşmana yol gösteren köy ağalarının, her gelen gasıpla bir olup komşusunun malını talan eden kasaba eşrafının, asker kaçağını kucağında saklayan zinacı kadınların, frengiden burnu çökmüş sahte sofuların, cami avlusunda oğlan kovalayan softaların türediği yer burasıdır. (...) Bunun nedeni, Türk aydını, gene sensin! Bu viran ülke ve yoksul insan kütlesi için ne yaptın? Yıllarca, yüzyıllarca onun kanını emdikten ve onu bir posa halinde katı toprak üstüne attıktan sonra, şimdi de gelip ondan tiksilmek hakkını kendinde buluyorsun. Anadolu halkının bir ruhu vardı, nüfuz edemedin. Bir kafası vardı, aydınlatamadın. Bir vücudu vardı, besleyemedin. Üstünde yaşadığı bir toprak vardı! İşletemedin. Onu hayvani duyguların, cehaletin, yoksulluğun ve kıtlığın elinde bıraktın.” (Karaosmanoğlu 2001: 110-111).

Yakup Kadri’ye göre, Türk aydınının değiştirmesi gereken budur. İşte Mahmut Öğretmen de dahil olmak üzere, Cumhuriyet Öğretmeni, bu zorlu koşulları değiştirmek üzere yola çıkan Türk aydınını temsil eden figür olarak edebiyat içinde yer almıştır.

Yakup Kadri'nin 1950 tarihinde yayınlanan "Panorama" romanında çizdiği 1940'lar Türkiye'sinin, birisi öğretmen kökenli bir milletvekili olan iki aydın karakterinin, Makal'ın anlattığına benzer sayılabilecek, ancak İstanbul'daki bir "toplantıda" (bir tarikat ayininde), dinsizlikle suçlanarak öldürülmesi, bu konuda Türk köyü ile şehri arasındaki garip paralelliği vurgularken, Cumhuriyetin ideallerini savunmanın tehlikeli olduğunu da iddia etmektedir.

Zaten "Panorama"daki öğretmen Ahmet Nazmi ile Mahmut Öğretmen arasındaki düşünsel paralellik ve kader birliğini de bu oluşturmaktadır; biri şehirli, biri köylü öğretmen olsa da. "Panorama"daki Diyarbakır Lisesi edebiyat ve felsefe öğretmeni Ahmet Nazmi, eğitimini Paris'te yapmış orta sınıf bir ailenin çocuğudur. Kendisi inkılabın, Cumhuriyetin ilkelerinin savunucusudur, ama inkılabın başarılı olacağına dair inancını tamamen kaybetmiştir. Bir arkadaşına Diyarbakır'dan yazdığı mektubundaki satırlar, bunu açıkça göstermektedir:

"Bir gün gelecek, yine bu cins adamlar¹ içinde, yaşadığımız bu devirden bahsederlerken, mesela diyeceklerdir ki, 'Türkiye'de misli görülmemiş bir inkılap oldu; yüzyıllardan beri Ortaçağın karanlıkları içinde bir hamleyle silkinip kalkınarak en ileri medeniyet aydınlığına doğru yürüdü.' Halbuki, silkinip kalkan kim, yürüyen kim? İleri medeniyet aydınlığı nerede?" (...) Sana, bu satırları, içinde in-cin top oynayan, Halkevi'nin çırılçıplak bir odasında yazıyorum. Bu çizgili kağıtla, içi hareli zarfı, biraz evvel aşağıdaki bakkaldan satın aldım. Kusura bakma. Bu kültür ocağında kitap filan şöyle dursun, hatta kağıt kalem bile bulmak mümkün değil. Bahsettiğim geniş odanın ortasında bir büyük masa duruyor; bunun üstünde, İstanbul'dan, Ankara'dan gelmiş birtakım eski gazetelerle mecmualar hiç el değmeksizin kendiliğinden yıpranıp solmaktadır. Tanrım, hepimize sabır ve selamet ihsan eyleye, amin!" (Karaosmanoğlu 1971: 90-92).

¹ Tarihçi ve şairler kastediliyor.

İdeallerinden taviz vermemesi nedeniyle köydeki hakim güçlerle çatışan bir başka öğretmen, Fakir Baykurt'un 1960 tarihli "Onuncu Köy" romanında yer almaktadır. Baykurt'un bu romandaki öğretmenine bir isim vermemesi ve romanın sonlarında köylülerin ona, "Deli Ağa" anlamında, "Dela" diye seslenmelerinden, bu ismin, romanın temasının vurgulanmasıyla ilgili olduğu görülmektedir. Köylülerin öğretmene deli gözüyle bakmasının nedeni açıktır; 'var olan düzeni değiştirmek isteyen biri, bunu acı çekeceğini bile bile yapıyorsa delidir'. Düzenle çatışan "Yaban"daki aydına "yaban" denmesinin nedeni köylü olmaması iken, köy kökenli öğretmen için köylülerin birbirleri için kullandıkları bir tabir olan "deli"yi kullanmaları, onu tam olarak dışlamadıklarını göstermektedir aslında, ama bu haliyle benimsemeleri de mümkün değildir.

"Onuncu Köy", "doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar" atasözünden hareketle, bir köy öğretmenin doğru bildiği şeyleri yapması yüzünden çalıştığı köylerden kovulması, ya da kaçmak zorunda kalması şeklinde örülen olayların etrafında, köylerde ve kasabalarda yerleşmiş bulunan Cumhuriyet karşıtı hakim güçlerin Cumhuriyetin Aydınlanmacı değerlerine karşı çıkışını, bunların köylere ulaştırılmasında görevli öğretmenlerle çatışmalarını anlatmaktadır. Dela Öğretmen bu çatışmanın çeşitli evrelerinde, çıkarı için ideallerini satmayacağını, güçlülere karşı duracağını göstermekte, kendini köylüye adadığını her fırsatta söylemektedir. Onun gittiği son köyde imama söyledikleri şöyledir:

"Senin için gidilecek iki yol var: Ya cemaate uymak, ya çekip sekizinci, yedinci, altıncı, beşinci köylere doğru gitmek!.. Burası bizim köyümüzdür artık! Dünyada köy çok. Doğru düşünenler, doğru söyleyenler, olmaz diyenler, kafa tutanlar, dikine, dikine gidenler buraya... Uysallar, önlerini düğmeleyenler, peki diyenler, evetçiler oraya... Geriye!.. Dök, düşün, işine geleni seç..." (Baykurt 1975: 357).

Burada bir parantez açarak, Köy Enstitüleri sonrası köy öğretmeni dahil olmak üzere, Cumhuriyetin öğretmenin idealist yapısında edebiyata yansıyan dikkat çekici iki temel özellik olduğunu belirtmek gerekir. Bunlardan ilki, Cumhuriyetin yeni yaşam biçimi ve değerlerinin halka ulaştırılması, halkın aydınlatılması, ikincisi, öğretmenin bunun için

kendisini halka adamasıdır. “Yeşil Gece”den, hatta bir ölçüde “Çalıkuşu”ndan beri edebiyat eserlerinde rastlanan bu durum, Anadolu’da, iradi olsa da olmasa da, doğasının Cumhuriyete karşı olduğu söylenebilecek olan, yerleşik bir yerel örgütlenmenin varlığına işaret etmektedir. Kısaca köydeki toprak ve güç sahibi “ağa”, kasabalı eşraf ve geniş toprak sahipleri ile her iki yerde dini sömürü aracı olarak kullanan, ya köy imamı, ya şeyh, ya üfürükçü kılığında din adamları ile tamamlanan çıkar ilişkisine bağlı bu örgütlenme, Borges’in, “bozulması en zor dostluk, suç ortaklığına dayanan dostluktur” fikrini anımsatan bir ilişki ağıdır ve bunun karşısında mücadele eden öğretmenin güvendiği temel şey, sonunda ortaya çıkacak olan “gerçek” ile halkın doğruyu görmesidir. Bu yönüyle Cumhuriyetin Öğretmeni Türk edebiyatında bir çok haksızlığı, acıyı, zorluğu yaşayacak olan, ama sonunda idealine kavuşacak bir misyoner gibi çizilmiştir.

Köy Enstitülü yazarlardan Sunullah Arısoy’un 1958’de yayınlanan “Karapürçek” romanında da, bir köy öğretmenin görev yaptığı yerde yaşadığı uyumsuzluk ve zorluklar, hem “Onuncu Köy”, hem “Yeşil Gece”, hem de “Panorama”daki öğretmenlerin yaşadıklarıyla paralellik taşımaktadır.

“Karapürçek”, İzmir yakınlarında, romanla aynı adı taşıyan bir dağ köyünde görev yapan idealist, Cumhuriyetin değerlerine bağlı bir öğretmenin, çocukların okumasını ve köylülerin Aydınlanmasını istemeyen yerel çıkarıcı çevrelerin iftirasına uğramasını ve sonunda işinden el çektilmesini anlatır. Buradaki öğretmen de halka olan güvenini kaybetmiştir, ama içinde bulunduğu oldukça çapraşık ruhsal duruma rağmen ümidini hiç yitirmemekte, her şeyin çözümünü köylülerin Aydınlanmasında bulmaktadır;

“Karapürçek’te günlerin biri daha başlıyor. Benim için de bir dönüş yok. Hayınlıklar, sonuçsuzluklar, iftiralar, kırıklıklarla dolu bir dönüş yolu. (Ama) Karapürçek’in, Karapürçeklilerin hiçbir suçu yok ki.” (Arısoy 1958: 280).

Öğretmenin Cumhuriyete özgü değerler ile birlikte yeni yaşam biçimini de halka ulaştırmakla görevli olduğu tezi, dönemin Türk edebiyatında çokça işlenmesine karşın,

bu yeni yaşam biçiminin ne olduğu ayrıntılı olarak ortaya konmamıştır. Bu yönüyle dönemin edebiyatındaki öğretmen imgesinin bir kısmının eksik bırakıldığı söylenebilir. Gerçi romanların hemen hepsinde Cumhuriyetle birlikte gelen modern yaşam değerleri üzerinde durulmuştur; ancak sadece biri doğrudan bu konuya odaklanmıştır. Söz konusu eser Halide Edib'in "Tatarcık" adlı romanıdır.

1938 (1939) tarihli "Tatarcık", İstanbul'un yoksul bir köyünde, bir kaptanın kızı olan Lale'nin kendi çabası ve çalışkanlığı ile eğitim görerek bir meslek sahibi olmasını ve asıl özünü kaybetmeden modern bir yaşam tarzını uygulamaya çalışmasını anlatmaktadır. Kişiliğinde Atatürk'ün Türk kadını için çizdiği ölçülerin hemen hepsinin estetize edildiği bu genç Türk kadını, etrafındaki yoksul ve bilinçsiz halkın kendisine hem sınıfsal, hem de etnik kökeni nedeniyle "Tatarcık" lakabıyla seslenmesine karşın doğru bildiği yolda yürümekte ve köylülerine karşı kültürel bir mücadele vermektedir. Onun fiziksel görünümü bile bu mücadelenin gereği olarak çizilmiş gibidir:

"Tatarcık'ın boyu ortadan yüksek, vücudu yassı, fakat bir kaplan gövdesi gibi güçlü ve yumuşak kaslıydı. Hala bir gemici gibi adımları ayırık, kollarını sallaya sallaya yürüyordu. Tıpkı babası gibi güvertelerde fırtınalar içinde dengede durmaya çalışan bir denizcinin ahengiyle hareket ediyordu. (...) Yanak kemikleri çıkık, göz kapakları şiş, göz kuyrukları şakaklarına doğru uzanır ve incelirdi. Böylece yapısında ve yüzünün etlerinde genç bir Moğol havası dolaşırdı." (Adıvar H.1939: 27).

Romanda, Tatarcık'ın halkı modernleştirme girişimlerinde metafor olarak kullanılan bisikleti, her zaman yolun ortasında yürümeye alışkın köylüleri kaldırımda yürümek zorunda bırakmaktadır. Böylece, Halide Edib'in ironik anlatımıyla, "Tatarcık'ın bisikleti bir gönül eğlencesi değil, halkın huzurunu tehdit eden, hakkına saldıran, planla, hesapla hazırlanmış lanetli bir kasıt" (Adıvar H. 1939: 28) oluyordu. Yolun ortasında yürüdüğü için İlk çarptığı kişi olan Kör İsmail'e, "Burada yolun neresinden yürüyeceğini bilmeyen yayalara yol öğreteceğim. Niçin okula, üniversiteye gittim zannediyorsun?" diye soran Tatarcık, arkasından cevabını kendisi vermektedir: "Sizin gibi köhne kafaların içini gençleştirmek, sizi medenileştirmek için..." (Adıvar H. 1939:

29). Tatarcık'ın bu hareketi ve sözlerinin halk, özellikle eski zamanları ve eski yaşam biçimini temsil eden ihtiyarlar üzerindeki etkisi, sarsıcıdır:

“Kör İsmail, o günkü serüvenini anlatınca hepsinin gözü faltaşı gibi açıldı. Birdenbire gündelik göreneklerini tehdit eden bir tehlike sezdiler. Çünkü bir ayakları çukurda olan bu fukara ihtiyarlara memlekete baştan başa yeni şekil veren, yeni düşünceler salan devrim dönemi uzun süre kuru bir laftan ileri geçmemişti. Şimdi (ise) (...) çevrelerinde gelenekleri kıran, yarı uyku halinde geçen sessiz hayatlarını bozan bir hava esiyor. (...) “Medeni yapacağız” sözünden ihtiyarlar şimdi Azrail gibi korkuyor. Bu cümle söylendiği zaman hepsi, “Kefenine бүрүн, mezarına çekil... Arş” diye komuta veren bir kıyamet borusu işitmiş gibi ürküyorlar. Çok şükür şimdiye kadar Poyraz Köyü gençliği fazla ileri gitmedi. Kimsenin çocuğu saygısız değil, aykırı laf etmiyor. (...) Fakat bu gibi şeyleri eşten dosttan işitiyorlar ve şimdi Poyraz Köylü bir kızın, yani Tatarcık'ın “Sizi medeni yapacağım” sözünü işitince hepsi birdenbire ürküyor. Bu çeşit sonradan çıkma şeyler, rahat bozan lanetli düşünceler ne de olsa bulaşıcıdır. Tatarcık'ı kimse pek sevmemekle beraber, gençler ona çok ilgi gösteriyor. Ya onu taklide kalkıştırlarsa... Ya hep bir olur da gelenekleri silip süpüren bir sel halini alırlarsa...” (Adıvar H. 1939: 35-36).

Cumhuriyet Öğretmeninden beklenen bir görevin, yeni ve modern bir Türk toplumu oluşturulmasında davranışları ve bilgisiyle insanlara örnek teşkil etmesi olduğu söylenebilir. Edebiyatı “Tatarcık” karakteri, bunu oldukça sert bir şekilde yapmaktadır. Ama farklı iki yaşam biçimi ve alışkanlıklarının aynı düzlemde bir araya gelmesi, sorun ve çözüm nasıl ortaya konursa konsun, çarpıcı bir kontrast oluşturacaktır. Halide Edib'in Tatarcık romanında yaptığı, yeni yaşam biçiminin yerleşmesinde, Türk erkeğine olduğu kadar, Türk kadınına da önemli görevler düştüğüyle ilgili bir mesaj iletmesidir. Ancak bu mesajın yanında, bu roman, nispi bir karamsarlık taşısa da, Kemalizm ideolojisi açısından modern hayat biçimini kendince bir şablona oturtmaya çalışmakta, böylece Halide Edib, Cumhuriyet dönemi Türk Öğretmeninin edebiyattaki imgesine yeni ve önemli bir boyut ekleyerek bir boşluğu doldurmaktadır.

“Tatarcık”dan başka, Yakup Kadri’nin “Panorama”ındaki öğretmen Ahmet Nazmi de Cumhuriyetle gelen yeni hayat tarzının halka ulaştırılması konusuna değinmektedir. Ancak Ahmet Nazmi, Türkiye’deki inkılabın yönteminin yanlış olduğunu düşündüğünden, Tatarcık’ın aksine, bu konuda da umutsuzdur: ¹

“Yıllar yılıdır, geceli gündüzlü haykırp durduğumuz (İnkılap) kelimesinin daha (i) harfi bile buralara² aksedememiş. Kabahat kimde? Bu halkta mı? Hayır, bin kere hayır; kabahat, bir inkılabın plansız, teşkilatsız ve tekniksiz yapılabileceği hayaline kapılanlardır. İki üç maddelik bir kanun, valiye, polise, jandarmaya birer emir... Her şeyi olmuş bitmiş farzediyoruz; bu kanunların, bu emirlerin –kafaların içini şöyle dursun- hatta dışını bile değiştiremediğini görmek istemiyoruz. Umumi müfettiş bey, -halkı Avrupai yaşayışa alıştırmak için- misafirlerini akşam yemeğine smokinle kabul ediyor; bizim, lisenin müdürü ise, bütün gün mektebin içinde ökçesiz terliklerle dolaşıyor; biri, yeni sosyal nizamı kurmak, öbürü kafaları işlemek gibi iki çetin vazifeyi üzerlerine almış bulunan bu adamların her ikisi de bence, başka başka bakımlardan inkılap metodumuzdaki aynı “*axiome*” hatasının kurbanıdır. Ne o, ne de bu bir şey yapmaya muvaffak olamayacak; her ikisi de, ağır bir çarkı, boşlukta döndürüp duracak.” (Karaosmanoğlu 1971: 91).

Sonuçta, içinde taşıdığı bazı özeleştirici noktaları ve eksikliklere karşın, dönemin Türk edebiyatındaki öğretmen imgesinin, Cumhuriyet ve onun ilkelerinin savunulmasıyla çizildiği söylenebilir. Bu imge, Atatürkçülük veya Kemalizm olarak adlandırılan, Türkiye’ye özgü modernleşme hareketinin fikir ve uygulamalarını kapsamıştır. Öğretmeni bu düşünsel temellere sahip Aydınlanmacı bir karakter olarak çizen dönemin

¹ Panorama’nın yazarı Yakup Kadri’nin Türk İnkılabına en büyük eleştirisi, inkılabın bir doktrininin olmamasıdır. Yakup Kadri’nin de içinde bulunduğu bir grup tarafından 1932’de çıkarılmaya başlayan Kadro’nun ilk sayısında derginin çıkış amacı şöyle belirtilmektedir: “Türkiye bir inkılap içindedir. Bu inkılap kendine prensip ve onu yaşatacaklara şuur olabilecek bütün nazari ve fikri unsurlara maliktir. Ancak bu nazari ve fikri unsurlar inkılabı İDEOLOJİ (yazının aslında büyük harfle yazılmıştır) olabilecek bir fikriyat sistemi içinde terkip edilmiş değildir. Bunu Türk münevverleri yapmalıdır. Kadro bunun için çıkıyor.” (Kadro I; 1932: 3). Bu konuda, bkz. Kadro 1932-1933 ve (Aydemir 1999a,b).

² Diyarbakır kastediliyor.

Türk edebiyatında yaygın olarak kullanılan mekan da, buna bağlı olarak, ilkel bir hayat tarzının hüküm sürdüğü kırsal alanlar olmuştur.

Cumhuriyet Öğretmeninin imgesinin oluşturulmasında dikkat çekici bir yön de, erkek ve kadın öğretmenlerin birlikte rol alması; hatta kadın öğretmenlerin bir dönem daha baskın olarak bu imgeye katkıda bulunmalarıdır; ilk örnekler “Çalığışu”nun Feride’si, “Vurun Kahpeye”nin Aliye’sidir ve bunlar en etkili öğretmen karakterleri olmuştur. Bu durum öğretmenin aydınlamacı yanının daha da güçlenmesini sağlamıştır.

Bu yönleriyle Cumhuriyet Öğretmeninin edebiyata yansıyan imgesi, ilkel hayat tarzına karşı modern bir toplum içinde kadın ile erkeğin eşit olduğu bir sosyal yapıyı ve Osmanlı’dan kalan tebaa anlayışı yerine, insanların hukuk karşısında eşit haklara sahip olduğu vatandaşlık kavramını savunan bir kişinin imgesidir. Bunu bütünleyen, öğretmenin bu amaçlar için; kısaca halkın Aydınlanması için her şeyiyle kendini feda eden bir kişi olarak çizilmesidir. Bu amaçlar için öğretmenin yaptığı çalışmalarda bazen yenilgilere uğradığı, ümitsizliğe kapıldığı, hatta inançlarını –Cumhuriyetin başarısına olan inancı da dahil- sorguladığı görülmektedir. Ancak sonunda öğretmen haklı olmanın, gerçekleri savunmanın, aydınlığın tarafında olmanın verdiği güçle kendisine gelmekte ve bütün zorlukları yenecek kudreti yeniden kendisinde bulmaktadır. Ona güç veren de, yetiştirdiği çocukların –öğrencilerin- ülkenin geleceğini simgelemesi ile içindeki Cumhuriyet aşkıdan kaynaklanan manevi inancı olmaktadır.

“Cumhuriyetin bir daha eşi benzeri görülmeyecek eğitim seferberliği içerisinde öne atılan öğretmenlerin romanlardan yansıyan çılgılığı, ‘toplumun dışına itilmişin, sürgünün, istisnanın, ruhu fazla geniş olduğu için varolan dünyaya dayanamayan adamın tipik sesi” (Türkeş 2004: 91) olarak ifade edilebilecek olan edebiyattaki öğretmen imgesi ile gerçek hayattaki imge arasında önemli farklar olduğu rahatlıkla iddia edilebilir. Bunların başında, edebiyatta anlatılan öğretmen ile gerçek hayattaki öğretmen arasındaki “yaşanan destansı olaylar ve duygular” arasındaki farklar gelmektedir. Türkiye’de söz konusu dönem de dahil olmak üzere sonrasında da yaşayan, öğretmenler de dahil, herkesin karşılaştığı öğretmen tipinin edebiyata anlatılardan çok daha sıradan biri olduğu, çok daha sıradan bir hayat sürdüğü, romanlarda anlatılanların fazlaca

dramatize şeyler olduğu kuşkusuzdur ve genel olan da budur. Ancak gerçek hayattaki öğretmenin, romanlarda çizilen öğretmenlerle önemli paralellikler taşıdığı da ayrı bir gerçekliktir; belki, bu konuda sonuç olarak, gerçek hayattaki öğretmen imgesinin romanlardakinden çok daha renksiz olduğu; en azından bu denli parlak renklerden oluşmadığı belirtilmelidir.



SONUÇ

Türkiye Cumhuriyeti'nin 1923'de kuruluşuyla başlayan ve modern bir toplum oluşturmaya yönelik olarak, ülkenin ekonomik, sosyal ve siyasi yaşamının bütününde değişiklik oluşturma amaçlı inkılap programı, aslında Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde başlayan bir dizi yenileşme-modernleşme hareketinin devamı olmuştur. Ancak yeni Türk devletinin kuruluşu ve sonrasındaki gelişmeler, bazı dönemsel ve ideolojik farklılıkların etkisiyle önceki sürecin kırılmasına ve asıl mecrasından başka bir yolda ilerlemesine yol açmıştır. Bu yeni ve bir çok açıdan özgün dönemin özelliği, ilerlemesi muhtemelen uzun bir zamana ve kademeli bir ilerleyişe bağlı bir süreç, Cumhuriyetle birlikte köklü bir çok inkılap ile müdahale edilmesi ve öncekinden farklı özellikler taşıyan yeni bir modernleşme projesinin başlatılmasıdır. Bu durum, Osmanlı modernleşmesini (bile) kabullenememiş olan toplumun söz konusu yeni süreci, dolayısıyla yenileşmeyi kabullenmesine önemli ölçüde engel olmuştur. Çünkü bu yenilikler insanlara son derece tepeden inme şeyler olarak görünmüştür. Böylece toplum, Cumhuriyetle birlikte, üstten aşağıya doğru son derece radikal bir şekilde, yani önceki yaşam tarzı ve değerleri fazlaca dikkate alınmadan ve yenilikler ile eski toplumsal değerler arasında organik bir bağ kurulmaya çalışılmadan inşa edilirken, yeni yaşam biçimi ve değerlere karşı toplum içinde bir çok direnç noktası oluşmuştur.

Siyasi planda Osmanlı'yı bütünüyle reddeden Türkiye Cumhuriyeti, yeni devleti inşa sürecinin ilk aşamalarında ve genel olarak siyasi plandaki uygulamalarında, bütün siyasi direnme mevzilerini tavizsiz bir şekilde bertaraf etmiş ve bunu meşru bir gerekçe öne sürerek yapmıştır. Bu gerekçe, padişah ve etrafındaki eski yönetim çevresinin Kurtuluş Savaşı sırasındaki teslimiyetçi tavrının ülke ve halk üzerindeki egemenlik hakkını sona erdirmiş olduğu tezine dayanmaktaydı. Meşrulaşmayı siyasi alanda bu şekilde önemli ölçüde başaran yeni devlet, sosyal planda bunun kadar dikensiz bir yolda yol alamamıştır. Çünkü yeni devletin sosyal alanda gerçekleştireceği uygulamaların gerekçelerinin halk tarafından inandırıcı bulunması kolay değildi.

1923'de bu şekilde kurulan yeni Türk devleti, bir Cumhuriyet olarak, Avrupa düşüncesinin, insanı devlet ve din kurumlarına karşı özgürleştiren Aydınlanma anlayışı

paralelinde, vatandaşlık kavramını kullanarak insanlar arasında hukuksal eşitlik, halk egemenliği ve laik bir yönetim vaad ediyordu. Bu yönleriyle Aydınlanma açısından Tanzimat ve sonrası Osmanlı yenileşme hareketleri ile kıyaslanmayacak ölçüde ileri bir adımdı. Bu denli ileri bir adımın ülke içindeki siyasi güçleri tutarlı bir dengeye oturtacak bir çatışmanın arifesinde atılmamış olması ise, bir çok sorunun kaynağını oluşturmuştur.

Cumhuriyetin yönetim örgütünün yeniden inşasında devletin askeri ve bürokratik aygıtlarının yapılandırılması, Kurtuluş Savaşının hemen sonrasında, bu hareketin başta Atatürk olmak üzere önderlerinin karar verme mekanizmalarını doğrudan ve koşulsuz olarak belirleyebilen, o dönem için tartışmasız iktidarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu, muhtemelen bundan sonraki adımların da benzer bir şekilde atılmasının mümkün olacağını düşündürmüş olmalıdır. Ancak insanların gündelik hayatlarının içine yeni devletin kanun ve uygulamalarıyla yerleşmesi girişimleri bu kadar sorunsuz olmamıştır. En azından bu, siyasi alanda devletin bir üst yapı kurumu olarak yapılandırılması sürecindekinden çok daha karmaşık sorunlarla karşılaşarak hayata geçirilebilmiştir. Çünkü bu alanda, yeni devletin benimsediği yönetim tarzının temel bileşenleri ile halkın yaşam tarzı ile gelenekleri arasında hemen hemen hiçbir paralellik bulunmamaktaydı ve bu çelişki bir çok ciddi çatışmayı beraberinde getirmiştir. Bir bakıma devletin kuruluşunda yaşanmayan çatışma, sonraki süreçte hem devletin kurumlarının içinde, hem de devlet ile halk ilişkilerinin kurulduğu bütün alanlarda ortaya çıkmıştır.

Halkla ilişkileri zorlaştıran başka bir etken de Cumhuriyeti kuran kadroların kökeniydi. Osmanlı Devleti zamanında başlayan yenileşme hareketlerinin başından sonuna kadar halktan kopuk bir şekilde gelişmiş olması ve bu hareketlerin belki de en önemli parçası olan İttihat ve Terakki'yle bağlantılı kadroların Türkiye Cumhuriyeti'ni kurması bile yeni devletin halkın büyük çoğunluğu tarafından tepki görmesine neden olabileceken, buna Osmanlı padişahının tahttan indirilmesi, ardından halifeliğin sona erdirilmesi ve halkın kolaylıkla “dinsizlik” olarak niteleyebileceği bir çok uygulamanın gerçekleştirilmesi, yeni devlete tepki duyulmasına neden olmuştur. Burada “tepki duyma” fiili bilinçli olarak, edilgen bir anlamda kullanılmıştır; çünkü, halkın büyük çoğunluğunun herhangi bir etki olmadan bir gelişmeye karşı tepki oluşturması da

mümkün değildi. Yeni devletin, örneğin padişah ve çevresine yönelik uygulamalarının halkın tepkisine yol açma potansiyeli vardı sadece; bunun için bu olgunun halkın içinde bulunan bazı çevrelerce propaganda aracı olarak kullanılması gerekmekteydi. Buradan, halkın tepkilerini kullanabilecek bir kesimin var olup olmamasının, yeni devletin halk ile bütünleşmesinin koşullarını belirleyebildiği sonucuna ulaşmak mümkündür. Yukarıda belirtilen, yeni devletin kuruluş sürecinin bir alt-üst oluş durumu olmadan gerçekleşmesinin getirdiği sorunlar, işte böyle bir durumu işaret etmektedir. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması örneğinde, eski düzenin devamını kendi varlıkları için zorunlu gören kimi çevrelerin; diyelim eskinin Ayanlarının, bunların devamı eşraf ve toprak ağalarının, hatta Kurtuluş Savaşı sonrası mütegalibenin, dini sömürü aracı olarak kullanan kimi din adamlarının ve benzeri kişilerin güçlerinin, devrimin yaşandığı siyasi zor dönemde tasfiye edilmiş olması gerekmekteydi.

Bunların yanında halkın büyük çoğunluğu ile yeni devlet arasındaki sorunların, başından sonuna kadar dine odaklanmış bir görünüm arz etmesi, yeni devletin toplumu biçimlendirmede laiklik anlayışını kademeli olarak sertleştirmesine ve oluşturulan resmi devlet ideolojisinde toplum için dinsel devleti ifade eden Osmanlı'nın kültürel planda bütün neden ve sonuçlarıyla reddine yol açmıştır. Böylece bir bakıma geçmişsiz de bırakılan halkla iyice gerilen ilişkinin kültürel, yani yayılma amaçlı olmayan ve ırksal bir nitelik taşımayan bir milliyetçilikle yumuşatılması gereği ortaya çıkmıştır. Bununla, yeni devletin ulus-devlet oluşuyla ilgili önemli bir boşluğun doldurulması da mümkün olabilecekti. Bir çok amaca hizmet etmesi beklenen bir resmi tarih teziyle birlikte, artık devleti değil, toplumu inşaaya girişen devletin karşılaşacağı muhtemel direnç noktalarının çözülmesi sürecinin başlaması ve bu süreçte eğitimin en önemli araç olarak kullanılması bu gelişmelerin ardından gelmiştir.

Buna rağmen, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitimin toplumsal değişimde etkili olacağı düşüncesiyle oluşturduğu yeni eğitim sistemi ve bu alanda uyguladığı politikaların temelinde, yukarıda üzerinde durulan çelişkinin –kimisi önemsiz tavizler verilmesi dışında- oldukça sert çözüm önerileri olmuştur. Her şeyden önce islami vurgusu son derece güçlü geleneksel Osmanlı toplumunu milli bir toplum haline getirme zorunluluğu, yeni devletin, böyle bir toplumun değişime uğratılmasında etkili olabilecek

iki önemli unsurdan biri olan din olgusunu hiç kullanamamasına yol açmıştır. Bundan dolayı, toplumun değişime uğratılmasında etkili olabilecek ikinci olgu, yani milliyetçilik üzerinde fazlaca durulması bir zorunluluk haline gelmiştir. Milli kimliğin güçlü bir şekilde vurgulanması, toplumun temel bileşenlerinden biri olan din olgusunun ele alınışı üzerinde değişim yaratmak için de gerekli bulunmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin milliyetçiliğinin, diğer bir deyişle Atatürk Milliyetçiliğinin fazlaca baskın bir ideoloji olarak ortaya çıkışı bu nedenlere dayanmaktadır. Muhtemelen Atatürk'ün kendisi de, aslında böyle bir zorunluluk sonucu oluşturulan ve 1930'larda iyice belirginleşen Resmi Türk Tarih Tezi ve onun devamı olarak ortaya çıkan Güneş Dil Teorisi gibi teorileri fazla akla yakın bulmamaktaydı, ancak Türk toplumunun şekillendirilmesinde kullanılacak araçlar konusunda fazlaca bir seçenek de bulunmamaktaydı. Bunun yanında, yeni Türk devletinin "Misak-ı Milli" sınırlarıyla çerçevelediği bu milliyetçiliğin siyasi alanda genişlemesinin olanaksızlığı, bu sınırların içinde yaşayan farklı etnik kimliklerin gönüllü olarak fethedilmesi ve ulus-devlet için gerekli olan milleti gönüllü bir siyasi birlik şeklinde yeniden yaratmayı gerektirmekteydi. İşte yeni devletin eğitimi bu denklem üzerine oturtulmuştur. Denklemin bütün bileşenlerinin zorunluluk ön şartı taşıması ve herhangi birinin yer değiştirmesinin denklemin tümünü değiştirecek olması, yeni devletin hareket alanını sınırlamış ve belirlenen strateji önemli taktik değişimlerini bile sorunlu hale getirmiştir. Bu haliyle yeni Türk devletinin geleceğinin bir şekilde eğitime dayandırılmış olduğu ve bu eğitime asıl rengini veren zorunlu öğelerin, Osmanlı'nın anti-tezi devletin ilk özelliği olan Cumhuriyetçilik, buna bağlı olarak laiklik ve ciddi olarak vurgulanan millilik (milliyetçilik?) olduğu söylenebilir. Bu sistemin öğretmenini de bunların belirlemesi gerekmektedir.

Yeni devletin eğitimini belirleyecek olan bir başka öge de, nihai hedefi olan ulus-devlet şeklinde örgütlenmenin kaçınılmaz şartı olarak görünen yeni yönetimin meşrulaştırılması çabaları olmuştur. Bunun için Türk milletinin yeniden inşası, yani toplumun bütün kesimlerini bir arada tutacak ortak kültürel, sosyal ve siyasi değerlerin üretilmesi gerekmektedir. Bu amaçla milli bir geçmişi, milli bir dili, milli bir kültürü kapsayan sosyal ve siyasi bir "kanon" oluşturulması zorunluydu. Eğitim bu kanonun bir parçası olacaktı. Bir topluma mal olmuş ve onun tanımlanmasında kullanılabilen,

yüksek edebiyat olarak ele alınan yazılı metinler ve eserlerin bütünü olarak tanımlanabilen kanon, yeni Türk devletinin oluşturduğu şekliyle, devletin yerleşme sürecinin başından sonuna kadar, iradi bir şekilde, yüksek bir ideoloji ve onun siyasi, sosyal ve edebi eserleri şeklinde hayata geçirilmiştir. Bu eserlerin çoğunun ulusal önder Atatürk tarafından üretilmesi veya onun için üretilen şeylerden oluşması, toplumu bir yerden başka bir yere götürmenin ancak güçlü ellerce yapılacağına bilinmesinden kaynaklanmaktaydı. Böylece oluşturulan “yüksek devlet ideolojisi eserleri”, topluma ulaştırılmaya çalışılmıştır. Bunun anlamı kanonun bilinen anlamının değişmesi, bir tür “siyasi-sosyal kanon” oluşturulmasıdır.

Türkiye Cumhuriyeti’nin bu söz konusu “herkesçe doğruluğu kabul edilmiş (edilmesi gereken) sosyal-siyasi hedefleri” içinde, eğitim hem araç, hem de amaç olarak yer almıştır. Bu çerçevede içinde, genel olarak eğitim, “*bir milleti ya hür, müstakil, şanlı, ali bir heyeti içtimai halinde yaşatan veya bir milleti esaret ve sefaletle terk eden*” hayati bir etkinlik; bunun içeriği, “*Türkiye ’nin bağımsızlığına, kendi benliğine, milli geleneklerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele*”; temel uygulayıcısı öğretmen ise, “*Türk ordusunun kazandığı zaferleri sosyal ve fikri alanda devam ettirecek ve onu gerçek manada zaferlere dönüştürecek, fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirecek*” kişi olarak ele alınmıştır.¹

Bu şekilde kurulan ve ilk ciddi uygulamaları 1920’lerden itibaren hayata geçen, 1930’larda iyice oturan eğitim sistemi ve onun yapısına göre belirlenen öğretmenin kimliği, kanonun nispi çözümlere uğramasına kadar, uzun bir süre devam etmiştir. Buna göre bu kimliğin belirgin niteliklerinin başında, öğretmenin Cumhuriyetçi özellikleri gelmektedir. Çünkü öğretmen devletin yeni yönetim tarzının geniş halk kitlelerine ulaştırılmasında, yeni vatandaşları yetiştirmesi açısından ilk önemli görevli sayılmaktaydı. Ders kitapları da bu göreve göre şekillendirilmişti. Önceki devletin dine dayalı yönetim tarzı yerine laik dünya görüşünü, tebaa, kul anlayışı yerine özgür bireyleri yetiştirmekle görevli öğretmenin böylece ikinci özelliği ortaya çıkmaktadır: laiklik. Cumhuriyetçilik, demokratiklik ve laiklik özelliklerinin felsefi açıdan oluşturacakları bütün ise, Aydınlanmacı bir kimlik olacaktır. Bunların ardından ve belki

¹ Tırnak içindeki ibareler M. Kemal Atatürk’e aittir.

onlardan da önce, öğretmen, toplumun çağdaş-modern değerler etrafında kaynaştırılacağı yeni devletin; ulus-devletin yapısının sonucu olarak milli bir kimliğe sahip olmalıydı. Atatürk milliyetçiliği olarak adlandırılan bu milliyetçiliğin vatanseverlik duygularıyla tanımlandığı söylenebilir. Böylece fikir ve eylem alanında Aydınlanmacı, siyasi anlamda milliyetçi olan öğretmen, Cumhuriyetin ilkelerinin, ilkel bir hayat sürmekte olan Anadolu halkına ulaştırılmasının gereği olarak büyük zorluklara göğüs germek üzere eğitilmiş, ona inkılapların misyonerliğine yakın bir görev yüklenerek, kimliğinin en önemli ve belki de en manevi parçası olan idealizm eklenmiştir.

Bunlara bakarak, Cumhuriyetin Aydınlanmacı nitelikleri ile öğretmenin kimliğinin oluşturulması hakkında bazı genellemelere ulaşılabılır. Bu konuda üzerinde durulması gereken ilk soru, Türkiye Cumhuriyeti'nin Aydınlanmacı bir karaktere sahip olup olmadığıyla ilgilidir. Aydınlanmayı ortaya çıktığı dönem ve hemen sonrası için, Avrupa'da ortaçağın koyu dini taassubuna karşı Hümanizma hareketleri ile başlayan, Rönesans ile gelişen bir düşünsel mirasın devamı, insanın din ve geleneklerden koparak kendi aklıyla hayatı anlama ve yorumlamasını temel alan bir dizi bilimsel, sanatsal -ve sonra- siyasi oluşumu kapsayan bir hareket olarak tanımlamak gerekir. Sonrası, yani ulus-devletlerin kuruluşunu sağlayan bir eylem ideolojisi haline geldiği ve ardılı zamanlar için ve günümüze kadar devam etmek üzere ise, insanın başka insanların, grupların, dinlerin, dinin veya devletin bir kölesi, kulu, tebaası, müridi veya herhangi bir şekilde uyruğu haline getirilmesine karşı, insanın bireysel, sosyal, siyasi özgürlüklerine kavuşması, bunun için bilgi sahibi kılınması, aynı zamanda bu bilginin gerekliliği konusunda onu düşündürme ve hakları için mücadele etmesinin gerekli olduğunu ortaya koyma gibi çok daha geniş bir anlama sahip olduğu söylenebilir. Aydınlanmanın böylece, bireyin özgür (liberal) bir devlet içinde, devletin ilgilenmemesi gereken bir alan olan din alanında istediği dine inanma ya da inanmama hakkına sahip olması, ekonomik, sosyal ve siyasi haklarının ona yurttaş kimliği kazandırması anlamına geldiği görülmektedir. Bu tanım ve açıklamalar sonrasında, Türkiye Cumhuriyeti'nin (aslında hem kuruluş, hem de sonrasında) Aydınlanmacı bir devlet ve Türkiye'ye yerleşme, toplumu değiştirme sürecinin de Aydınlanmacı bir hareket ve eylem süreci olduğu sonucuna varılabilir.

Daha açık ifadelerle, Türkiye Cumhuriyeti, mutlakiyetçi bir devlet olan ve tebaasını dine göre tasnif eden Osmanlı Devleti yerine, insanların ekonomik, sosyal ve siyasi alanda hukuki olarak birbirine eşit olduğu ve devlete yurttaş kimliği ile bağlandıkları, vatandaşların dini inançlarında özgür olduğu laik bir toplum yapısı kurması ve bunun aksi toplumsal önyargıları kırmaya çalışmasıyla, insanları ekonomik, sosyal, siyasi veya dini kimliklerine göre ayırmayıp, hukuki olarak her vatandaşını eşit saymasıyla, ilkesel olarak insanların dinsel inanışlarını engellemeye çalışmamasıyla ve vatandaşlarının kendilerini siyasi alanda temsil etmelerini –kuruluşundan hemen sonra olmasa da– sağlamasıyla Aydınlanmacı bir devlettir.

Ancak Türkiye Cumhuriyeti'nin Aydınlanmanın bilinen değerleriyle çelişen yanları ve uygulamaları da vardır. Bu uygulamaların bir kısmı eğitim alanıyla ilgilidir. Aydınlanmanın aklın egemenliği ve hoşgörünün öne çıkarılmasını savunan ana fikrine rağmen, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ve sonrasındaki bazı dönemlerde, 1930'lardaki resmi tarih tezi örneğinde olduğu gibi bazı düşünce kalıplarının savunulması ve insanların düşünce şeklinin bu kalıplar çerçevesinde belirlenmeye çalışılması; Aydınlanmanın evrensel nitelikleri nedeniyle, insan olmanın bir ırka, millete, dine mensup olmaktan daha önemli olmasına karşın, yine 1930'lardaki ve sonrasındaki, örneğin Tarih ders kitaplarında ulusal kimlik farklılıklarının güçlü bir şekilde vurgulanması; Vatandaşlık Bilgileri derslerinde Aydınlanmanın temel siyasi özelliklerinden biri olan, bireyin devlete karşı desteklenmesi yerine, devletin bireye karşı fazlasıyla güçlendirmeye çalışılması gibi unsurlar bunun örnekleridir.

Bunlarla birlikte, Türkiye Cumhuriyeti'nin laiklik alanındaki faaliyetlerinin, Aydınlanma konusunda hem çok ileri bir hareketi, hem de yine aynı fikir açısından geri bir durumu işaret eden bir özelliği olduğunun da belirtilmesi gerekir. Türkiye Cumhuriyeti, nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman olan bir ülkede Aydınlanma düşüncesini ciddi anlamda hayata geçiren ilk devlet olmasıyla büyük önem taşımaktadır. Ancak bu alandaki faaliyetlerin, vatandaşların din ve vicdan özgürlüklerinin sağlanması ve dinin siyasi alanın dışına taşınmasıyla değil, dinin sosyal hayatın da dışına taşınması yöntemiyle gerçekleştirilmeye çalışılması sorunlar

yaratmıştır. Ama asıl sorun, bunu yaparken, devletin din alanına müdahale etmesiyle ortaya çıkmıştır. Gerçi, Aydınlanmanın 18. yüzyıl Avrupa'sında ortaya çıkışında, dinin sorgulanmasının ancak ortaçağ düşüncesinin sorgulanması anlamında kullanıldığı ve bunun Hristiyanlığın özüne dokunmadan, bir bakıma gerçek Hristiyanlık ile insan aklının uzlaştırılması çabasıyla desteklendiği, hatta dönemin Aydınlanmasının tipik deyimlerinden biri olan “özgür düşünme”nin din üzerinde özgür düşünme anlamında kullanıldığı bilinmektedir. Ancak bu durumun sonra değiştiği, özellikle Aydınlanmanın fikirden eylem hareketine dönüşmesi ve ulus-devletlerin kurulması sürecini etkilemesi sonrasında, Aydınlanmacı ulus-devletin insanı Hristiyanlık dahil, bütün dinlerden ayrı bir yere yerleştirdiği görülmektedir. Oysa Türkiye Cumhuriyeti, halkın dini inançlarının güçlü olmasından hareketle, din alanına da müdahale etme gereği duymuştur. Bu, Aydınlanmacı devlet kavramıyla çelişmektedir.

Aydınlanma ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki bu ilişkilere bakarak, Cumhuriyetin eğitiminin de, hem söz konusu Aydınlanmacı özellikler, hem de eksikliklere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenin de buna göre şekillendiği kabul edilirse, yeni Türk devletinin eğitim sisteminin ve öğretmenin Aydınlanma konusundaki eksikliğin laikliğin uygulanma şekli ile demokratiklikte düğümlendiği sonucu ortaya çıkar. Bu eksikliklerin veya uyumsuzlukların Aydınlanma politikasının uygulanma ihtimalini güçlendirmesi için iradi olarak seçildikleri düşünülse bile, yani demokratik bir yönetim kurulmasının önündeki engelleri kaldırmak için nispi anlamda kısa bir dönem süren “despotik” bir yönetim zorunlu bulunmuş olsa bile, eksiklikler ciddidir ve öğretmenin kimliğinde boş kalan Aydınlanmacı nitelikler bunlardır.

Her şeye karşın, Cumhuriyetin öğretmenin kimliğindeki aydınlamacı nitelik zayıf değildir. Bunu eğitimle elde edilen kazanımlar açıkça göstermektedir. Ülkedeki okur yazar oranının ciddi olarak artışı kazanımların en önemlilerindendir. Cumhuriyetin başlarında bu oran % 5'in altında iken, 1960'da ulaşılan % 51, bu başarının önemli bir ölçütüdür. Üstelik bu başarıda kentsel nüfusun artışından çok, Millet Mektepleri, Halkevleri, köylere ilkokullar açılması, Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri

uygulamaları gibi eğitimin iç dinamikleriyle ilgili faaliyetlerin belirgin rolü vardır.¹ Diğer gelişmeler, kadının toplumdaki yerinin güçlendirilmesi açısından son derece önemli olan karma eğitimin ciddi olarak uygulanması, eğitimin köylere yaygınlaştırılması sonucunda feodal yaşayış şekli ve kültürünün belirli ölçülerde zayıflatılmasıdır.

Bu perspektifle, bir ulus-devlet olarak ortaya çıkan Türkiye Cumhuriyeti'nin Aydınlanma politikasına uygun bir şekilde inşa edilen ve modern, laik, demokratik ve milliyetçi bir çizgiye oturtulmaya çalışılan eğitim sisteminin temel öznelerinden biri olan (diğeri öğrencidir) öğretmen, cahillik, bilgisizlik, genel olarak karanlıkla mücadele eden bir görev adamı olarak şekillendirildiği söylenebilir.

Yeni Türk devleti, ortaya çıkışında önceki dönemlerin düşünsel akımlarından ve fikirlerinden önemli ölçüde etkilenmiş ve Osmanlı'nın son dönemlerindeki üç ana düşünce akımından, yani “modernleşme, Türkleşme, İslamlaşmadan”, Türk ırkının bütünüyleciliğini temel alan görüşlerle modernleşmeyi, yani bir açıdan batılılaşmayı tercih etmiştir. Bunun ardından öğretmenin kimliğindeki temel motifler belirmiştir. 1923 tarihli “maarif misakı”nda Türkiye’de eğitimin amaçları, halkçı, inkılapçı, laik Cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek ve “toplum hayatında dünya ve ahiret cezaları korkusundan doğan ahlak yerine, özgürlük ve barışın ön plana alındığı gerçek ahlak ve erdemi hakim kılmak” olarak belirlendiğinde, aslında öğretmenin kimliği de belirlenmiş olmaktadır. Burada açıkça laik bir temel üzerinde, modern bir devletin eğitim sisteminin kurulmasının amaçlandığı görülmektedir. Öğretmenin de görevi bu olacaktır.

Öğretmenin kimliğini şekillendiren bu ana motif, dönemsel bazı kırılmalara rağmen aynı kalmıştır. Bu, eğitimin ve dolayısıyla Cumhuriyetin Aydınlanma politikasının da ciddi bir sapmaya uğramadığını göstermektedir. Çünkü öğretmenin bu asıl unsurlardan ayrı olarak var olması mümkün değildir. Böylece 1960'lara doğru okulların halk ile devlet arasındaki ilişkilerde asıl iletişim kanallarından birini oluşturduğu ve öğretmenin

¹1923’de köylerde yaşayan nüfus % 80 civarında, 1927 sayımında % 75,8 , 1960 sayımında ise % 68,1’dir. Kırsal nüfus oranında çarpıcı bir değişiklik olmadığı halde, okuma yazma bilenlerin oranında büyük bir artış vardır. Okuma yazma oranları, 1923’de % 5’in altı, 1935’de, yani Millet Mektepleri sonrası % 36, 1960’da ise % 51’dir (DİE 1996: 3-6).

kimliğinin de iyice netleştiği görülmektedir. Ancak söz konusu süreçte, yani 1923 ile 1960 arasındaki zaman diliminde, Cumhuriyet eğitimi ve ona bağlı olarak öğretmenin kimliğinde bazı değişiklikler görülmüştür. Bu değişiklikleri anlamak için söz konusu zaman kesitini bazı ara dönemlere ayırmak gerekmektedir. Ancak bu dönemleme sadece bazı değişkenlere bağlı olarak yapılabilir; çünkü eğitimin temel doğrultusunda ciddi bir sapma yoktur. Yani örneğin demokratik eğitimden despotik eğitime geçiş gibi kesin çizgilerle birbirinden ayrılacak kırılmalar söz konusu değildir.

Buna göre, 1923-1946 arasındaki tek parti döneminde “eğitim sisteminin oluşturulması ve yerleştirilmesi çabaları”, 1946-1950 arasındaki, çok partili hayata geçişle birlikte, son dört CHP hükümetinin döneminde “halka daha yakın olmak için sistemde bazı değişiklikler yapılması ve bazı tavizler verilmesi”, 1950-1960 arasındaki DP Hükümetleri döneminde ise, “önceki dönemden kalan değişimlerin devamı ve laikliğin yeniden yorumlanması” politikalarının uygulandığı söylenebilir.

Bu dönemlere biraz daha yakından bakıldığında, eğitimin militan bir laiklik anlayışıyla sistematize edildiği ve derslerin içeriğinin resmi tarih tezinin kesin etkisi ile belirlendiği 1923-1946 arasındaki süreçten sonra, 1946’da çok partili hayata geçişle birlikte CHP hükümetlerinin halk ile devlet arasında giderek artan gerilimin DP’yi güçlendirmesine karşı, laikliği eğitimde daha ılımlı bir şekilde yorumladığı ve din derslerini seçmeli olarak ders programlarına yerleştirdiği görülmektedir. Aslında bu, çevre, yani halk açısından, Cumhuriyetin ilanından sonra uygulanan katı ve üstten buyruklarla yönetilen sert eğitim politikasına karşı ilk kazanımdır. Çünkü bu dönemde eğitimin din dışı niteliğine ilk darbe vurulmuştur ve bunun aslında CHP içindeki bir darbenin sonucunda gerçekleştiği söylenebilir. Halkın bu ilk kazanımının Aydınlanma açısından aslında geri bir adım olması, söz konusu gelişmenin demokratik kültürde önemli bir açılıma yol açtığı gerçeğini değiştirmemektedir. 1950 sonrasında, daha önce CHP içinde 1946’da başlatılan “sağ” darbenin devamı gelmiştir. 1960’a kadar devam eden bu dönemde, DP, yani Türkiye’de ilk kez iktidara gelen muhalefet partisi, her seçimde daha çok artan halk desteğine rağmen, üstelik bazı çevrelerin bu yöndeki beklentisine rağmen, Cumhuriyet eğitiminin temel ilkelerine dokunmamıştır.

DP'nin iktidarı zamanında, eğitim alanında, milli ve manevi değerlerin güçlendirilmesi, bu çerçevede örneğin ortaokul ve liselerdeki tarih ders konuları içine Osmanlı'ya daha geniş ve olumlu bir yer verilmesi, din derslerinin seçmeli ders olarak okutulmasına devam edilmesi, Köy Enstitülerinin kapatılması ve milli eğitimdeki "komünist" unsurlarla mücadele edilmesiyle yetinilmiştir. Gerçi bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığının en üst kademesinden en alttaki görevlilerine kadar ciddi bir komünizm tehlikesi paranoyasının eğitim alanındaki uygulamaları önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Ancak bunun da, öğretmenler arasındaki sol unsurların tamamen tasfiyesine yol açmadığı ve o dönem için komünizm tehlikesinin bariz örneğini teşkil ettiği düşünülen Köy Enstitülerinin isimlerinin değişmesine rağmen bir süre daha önceki sisteme yakın bir eğitim verdikleri, buradan daha önce mezun olan öğretmenlerin görevlerine devam ettikleri vb. görülmektedir.

Ancak bu dönem, öğretmenin kimliğinde bazı değişimlere yol açmıştır. Bu değişim iki yönlü olmuştur. İlki özellikle Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğretmen kimliğine vermeye çalıştıkları yeni biçim, diğeri ise DP'nin eğitim politikasına uygun olarak bu kimliğe eklediği yeni unsurların etkisiyle ortaya çıkan değişimdir.

Köy Enstitüsü politikasından DP döneminde kademeli olarak vazgeçilmesi, bu partinin iktidarda olduğu dönem olan 1950-1960 arasının Cumhuriyetin Aydınlanma politikasından, aslında temelde fazlaca sapmasa da en çok uzaklaştığı dönem olmasına yol açmıştır. Çünkü Cumhuriyet eğitiminin temel doğrultusunu çizen özellikle köylü halkın aydınlatılması çabası bu politika değişimiyle önemli bir darbe yemiştir. Bu kurumlarda yetişen köy kökenli öğretmenler, özellikle bu silaha sarılarak, DP iktidarına karşı hem kurdukları bazı dernekler, hem de fikirleriyle mücadele etmişlerdir. Ayrıca Köy Enstitülerinden yetişen bazı öğretmen yazarların, önceki elit sanatçı-yazar öğretmenlerin yerine Anadolu'yu, köyü, köydeki çatışmaları, dini kullanarak köylüleri sömüren sahte din adamlarını ve çıkarıcı çevreleri ele alan edebiyat eserleri üretmelerinin, öğretmen kimliğine öncekinden daha Aydınlanmacı ve daha mücadelecî bir özellik kazandırdığı, ancak bununla birlikte sol düşünceye de daha çok yaklaşıldığı iddia edilebilir. Bu yazarlar ülkenin şehirli yazar-entelektüel kesimince pek önemsenmemiş olsalar da, toplumsal etkileri geniş olmuş ve öğretmenin kimliğine,

özellikle DP'nin Cumhuriyet ilkelerinden ve Atatürkçülükten saptığını düşündükleri ve bu düşüncelerine ülkedeki sol eğilimli diğer öğretmenler de katıldığı için muhalif bir nitelik kazandırmışlardır. Öğretmen kimliğindeki bu ilk ciddi “muhalif” özellik, sadece yazarların eserlerinde ortaya çıkmamış, bir süre sonra, dönemin öğretmen kuruluşu TÖDMF'nin devletin yörüngesinden kaymasına yol açmış, bu gelişmeler Köy Enstitülü öğretmenlerle birlikte bir çok solcu öğretmenin soruşturmalar geçirmesi ve sürgünlere uğramasına da yol açmıştır.

DP döneminde öğretmenin kimliğindeki değişimin diğer yönü ise, söz konusu partinin hükümetlerinin, uygulanan yeni eğitim politikasına uygun öğretmen tipi oluşturmaya yönelik değişimleridir. Bunun temelinde, DP'nin tutunduğu halk kitlelerine daha fazla yaklaşmanın yollarını ararken hakim bir iktidar partisi olarak sol öğelere büsbütün sırt çevirmesi ve buna göre yeni bir eğitim politikasının şekillendirilmesi yer almıştır. Değişimin niteliği, öğretmen kimliğinin içindeki laiklik unsurunun dine saygılılık, milliyetçiliğin ise İslami tonlarla oluşturulan bir maneviyatçılık ile birleştirilmesiydi. Böylece eğitimde, Türkiye için İslam'ı simgeleyen Osmanlı'yı da kapsayacak bir şekilde belirginleştirilen maneviyatçı-millî tavır Türkçülükle birleştirilmiş ve aslında sonraki dönemde ortaya çıkacak olan Türk-İslam Sentezi fikrinin temelleri atılmıştır. DP'nin bu iki kavramı, yani milliyetçilik ile İslam'ı öne çıkarırken, laiklik, demokratiklik, Cumhuriyetçilikten fazlaca söz etmemesi, millî ve manevî değerlerin vurgulanışını daha da güçlendirmiştir. Aslında DP'nin uyguladığı liberal programa aykırı gibi görünen bu yerel değerlerle içe kapanma politikası, asıl amaç olan halkın desteğinin devamına olumlu etkide bulunmuş, böylece bu politika süregelen bir hal almıştır. Sonuçta bu dönemde eğitimde değişen bu özelliklerle birlikte, öğretmenin de kişiliğinde değişimler yaşanmıştır. Çünkü öğretmen yetiştiren bütün kurumlarda önceki dönemin yönetici kadroları değiştirilmiş, bu yeni yaklaşımlar hem okullarda verilen eğitimde, hem de öğretmen yetiştirmede en çok vurgulanan öğeler olmuştur. DP'nin öğretmen kimliğine getirdiği bu yeni özelliklerin benimsendiği, sonraki dönemlere giderek güçlenerek taşınmalarından da anlaşılmaktadır.

Ne var ki, Cumhuriyet Öğretmeninin kimliği bu gelişmelerle ilk kez parçalanmış oluyordu. Öncenin neredeyse herkesçe aynı şekilde tanımlanan eğitim politikasının

amaçları, hedefleri, öğretmenin nitelikleri gibi kavram ve olgular artık siyasi görüşlere göre yorumlanabilmekteydi. Böylece Cumhuriyetin oluşturduğu siyasi kanon da, biçimsel çerçevesi yerinde dursa da, çözülmeye başlamıştır.

Sonuçta, öğretmenin kimliğinde 1923 ile 1960 arasında iki farklı dönemin varlığından söz etmek ve bu nedenle Cumhuriyet öğretmenin kimliğinin tek bir tanımının yapılmasının mümkün olmadığını belirlemek gerekmektedir. Ancak yukarıda belirtilen iki dönem arasında ortak noktalar üzerinde durulabilir ki, bunların başında tartışmasız milliyetçilik vardır. Laiklik, demokratiklik, Aydınlanmacılık ve hepsini bütünleyen idealistlik onun ardından gelmektedir.

Bunların dışında Cumhuriyetin öğretmeni için başka saptamalarda da bulunulabilir. Bunlardan ilki, Osmanlı Devleti zamanında öğretmenlik yapan ve yeni devletin eğitim sistemi içinde de yer alan öğretmenlerin, 1940'lara kadar öğretmen kimliğine bulundukları etkidir. Bu öğretmenlerin sınıfsal konumları, sonra yetişecek olanlardan, özellikle Köy İlköğretmen Okulları, Eğitim Kursları ve Köy Enstitülerinden yetişen öğretmenlerden oldukça farklıdır. Osmanlı'nın orta halli ailelerinden gelme eski öğretmenlerin aksine, Cumhuriyetin öğretmeni halka daha yakındır ve deyim yerindeyse, "elit" değil, "avam" dır. Bu, yeni öğretmenin devletle ve halkla ilişkisini etkilediği gibi, kendisine bakışını da belirlemiştir. Örneğin öncekinden daha idealist, ama daha itaatkar olmuştur.

Başka bir saptama, Cumhuriyetin öğretmenine verilen mutlak itaat "terbiye"si ile ilgilidir. Özellikle 1923-1950 arasında, öğretmenin kimliğinin olduğu bir dönemde önemsenen bu yaklaşım, öğretmenlerin kişisel, ya da mesleki hakları için herhangi bir talepte bulunmalarını bile engellemiş, içinde bulundukları eğitim konusundaki fikirlerini bile son derece kısıtlamıştır. Gerçi 1940'lardan sonra Köy Enstitülü öğretmenlerin daha canlı, istekli ve daha çok okuyan, bir bakıma eleştiri de yapabilen bir kişilik yapısı oluşturdukları görülmektedir. Ancak bu öğretmenlerin de, köy kökenli oluşları nedeniyle, devlete, böyle saygın bir mesleğe sahip oldukları için duydukları minnet, haklarının genişletilmesi için mücadele etmelerini engellemiştir. Bunun öğretmenlerin sınıfsal konumlarından çok, aldıkları eğitim sayesinde öğretmenlik statüsüne kavuşmuş

olmaları, bilginin ve okumanın önemi üzerinde daha çok düşünmelerini sağlamıştır. Okullarından daha çok kitap okuyarak mezun olan bu öğretmenler aynı zamanda daha çok pratik eğitim de alarak köylerde eğitimin yaygınlaşmasına ve canlanmasına katkıda bulunmuşlar, köylerdeki sınıfsal, kültürel yapıyı etkilemişler ve sonuçta öğretmenin kimliğine halk ile birlikte özellikle köylü ile birlikte var olan bir öğretmenin kişiliği eklenmiştir. Gerçi bu öğretmenlerin önceki köy öğretmenlerinden, savundukları görüşler bakımından büyük farklar taşıdıkları söylenemez; hatta bir çok açıdan Osmanlı'nın son dönem öğretmenlerinin yaşadıklarıyla benzer şeyler de yaşamışlar, örneğin köylerdeki aynı çevrelerle çatışmışlar, aynı amaçlarla insanları aydınlatmaya çalışmışlardır.¹ Ama verdikleri mücadelenin çok daha yaygın oluşu önemli bir fark oluşturmaktadır.

Cumhuriyetin öğretmeniyle ilgili bir başka saptama da, onun, ekonomik sorunları olan kişi, ibaresiyle yerleşen durumudur. Dönemden döneme bazı farklılıklar olsa da, genel olarak öğretmene toplum içinde saygın bir yer kazandıracak bir ekonomik statü verilmemiştir. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde savaştan çıkmış olan ülkede toplumsal kesimlerin hemen hepsi ekonomik sıkıntı çekerken, ya da böyle görünürken, öğretmene verilen “ulvi” göreve karşılık biçilen düşük ekonomik statü fazlaca tepki oluşturmamıştır. Ancak zamanla devletin iyice yerleşmesi ve toplumsal sınıfların yavaşça belirmeye başlamasının ardından, öğretmenlere verilen ücretlerin düşüklüğü dikkat çekmeye başlamıştır. Bu dönemde devletin bürokratik yapısının oluşturulması ve bu yapı içinde yer alan kimi memurların kavuştuğu yüksek yaşam seviyesine karşın öğretmenin aldığı düşük ücret onda zaman içinde hoşnutsuzluk yaratmaya başlamıştır. Ama öğretmenler bu sıkıntılarını yeterince dile getirmemiş, devletten kendisini daha çok düşünmesini beklemiştir. Zaten devletin kendisi tarafından yaptığı iş bu denli kutsal

¹ 1923'deki bir konuşmasında, öğretmenleri “insan toplumunun en fedakar ve muhterem unsurları” olarak niteleyen Atatürk, “Muallimler; yeni nesli, Cumhuriyetin fedakar muallim ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakarlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır” (Atatürkçülük 1988: 300, 302) demektedir, toplumun ideallerini bu meslek grubunun idealleriyle birleştirmektedir. Bu anlayışın, devletin genel politikasından bağımsız olarak, aydın çevrelerce Osmanlı'nın son dönemlerinden beri varolduğu ve Cumhuriyet Türkiye'sine bu haliyle ulaştığı söylenebilir. Ancak arada önemli bir fark vardır; önceki dönemde idealistlik bireysel nitelikli iken, Cumhuriyet döneminde devletin öğretmene biçtiği temel rol haline gelmektedir. Belki de bu nedenle ülkemizde öğretmen kimliğinin günümüze kadarki en baskın psikolojik karakteri, neredeyse arabesk bir anlamda ifade edilen *idealistlik* olmaktadır.

görülen bir kişinin ekonomik sıkıntılarından fazlaca söz etmemesi, kişiliğini korumanın zorunlu bir yolu olarak da düşünülebilir.

Sonuçta, yaptığı iş kutsal ve önemli olan, ama toplum içinde düşük mevkide bulunan öğretmenin bu çapraşık durumu, kimliğine yansıyan kalıcı bir bunalıma yol açmış, üstelik süre içinde daha da ağırlaşarak günümüze kadar gelmiştir. Çünkü Cumhuriyetin ilk dönemlerinde yüksek ideallere bağlılık duygusuyla ayakta durabilen öğretmen, zamanla ideallerinin de zayıflamasıyla daha derin bir bunalıma düşmüştür.

Öğretmenlerin söz konusu ekonomik ve sosyal statülerinin neden olduğu öne sürülebilecek bir durum da, kendilerini geliştirme konusundaki isteksizlikleri olmuştur. Öğretmenin zamanla yeterince “okumayan” bir kişi haline gelmesi, onun yaptığı işte daha az önemsenmesine de yol açmıştır. Üstelik bu okumama durumu sadece kitap gazete okumama değil, genel olarak ülkedeki ve dünyadaki bilim, sanat, kültür olaylarını, gelişmelerini takip etmeme, ülke içindeki kültürel hayatın oldukça dışında kalma gibi, aydın olma durumunu tartışmalı hale getiren bir olgu haline gelmiştir.

Cumhuriyet öğretmenin kimliğinin oluşumunda yeni bir devletin sosyal alana yerleşme ve toplumu belirleme çabalarının olması, öğretmenin milliyetçiliğinin asıl olarak Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığını ve vatanseverliği vurgulayan bir niteliğe sahip olmasını gerektirmiştir. Bu şekilde oluşturulan bir anlayışın belirlediği öğretmen, uzun vadede ne Turancı, ne de solcu olabilmiş, dolayısıyla bu ideolojiler ve hareketler tarafından tatmin edici bulunmamıştır. Bu nedenle, her iki kesim de, öğretmen kimliğinde kendi ideolojisine uygun bulduğu nitelikleri abartılı bir şekilde sahiplenmiş ve bu kimliğe kendi rengini vermeye çalışmış, ama başaramamıştır. Çalışmanın ele aldığı dönemde her iki kesimin etkisi altında ciddi bir öğretmen örgütlenmesinin olmaması bunun kanıtlarından biri olarak görülebilir.

Belki de bu belirtilenlerin tümüyle, yeni Türk devletinin toplumun biçimlendirilmesinde eğitimi oldukça önemli bulduğu ve eğitimin temel aktörü olan öğretmenin kimliğini oluştururken, bu mesleğin üyelerine ilk olarak “milli” sıfatını uygun gördüğü

söylenabilir. Diğer sıfatlar, laik, batılı, modern, aydın, önder, yenilikçi ve idealist olarak sıralanabilir. Ancak bütün bu özelliklerin birlikte nasıl bir sentez oluşturduğu; oluşturup oluşturmadığı veya hangisinin ya da hangilerinin ağır bastığı tartışmalıdır. Yine de Cumhuriyetin öğretmeninin tartışmaya en uzak özelliğinin ne olduğunu söylemek mümkündür; bu, niteliği tartışmalı olsa da milliyetçiliktir.



KAYNAKÇA

- ADIVAR, Adnan. *Osmanlı Türklerinde İlim*, (4. basım), İstanbul, Remzi Kitabevi, 1982.
- ADIVAR, Halide Edib. *Vurun Kahpeye*, (3. Basım), İstanbul, Özgür Yayınları, 1998 (1926).
- *Tatarcık*, (13. Basım), İstanbul, Atlas Kitabevi, 1939.
- AKÇURA, Yusuf. *Üç Tarz-ı Siyaset*, Ankara, AKDITYK Yayınları, 1991 (1904).
- AKIN, Yiğit. "19 Mayıs: Büyük Tıkanıklık." *Radikal Gazetesi*, 29 Mayıs 2003.
- AKŞAM Gazetesi*, 1950-1960 Sayıları.
- AKŞİN, Sina. "CHP'nin Siyasal, Toplumsal ve İdeolojik Kökenleri. *CDTA*, VIII: 1984: 2037-2042.
- AKŞİN, Sina. (Ed.), *Türkiye Tarihi 2 (Osmanlı Devleti 1300-1600)*, (4. Basım), İstanbul, Cem Yayınevi, 1995a.
- *Türkiye Tarihi 3 (Osmanlı Devleti 1600-1908)*, (4. Basım), İstanbul, Cem Yayınevi, 1995b.
- *Türkiye Tarihi 4 (Çağdaş Türkiye 1908-1980)*, (6. Basım), İstanbul, Cem Yayınevi, 2000.
- AKYÜZ, Yahya. "Türkiye'de İlk Öğretmen Kuruluşları Hakkında Orijinal Bir Belge ile Unutulmuş Bir Kaynak." *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, III, 1-4; 1970: 109-119.
- "Türkiye'de Öğretmenin 'Öğretmen' ve Meslek İmajı." *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-2; 1978a: 115-121.
- *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri, 1848-1940*, Ankara, Doğan Basımevi, 1978b.

- *Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 1982'ye*, Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 1982.
- "Darülmualiminin İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa." *Milli Eğitim*, 95; 1990: 3-20.
- "Tarihsel Seyir İçinde Öğretmen Yetiştirmede Kalite." *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite*, (Panel Bildirileri, 22 Kasım 2000), Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını, 2001: 25-31.

ALİ, Hasan (YÜCEL) ve Abdülkadir (İNAN). *Türk Edebiyatı* (Türk Tarihinin Ana Hatları'ndan ayrı basım), İstanbul, Devlet Matbaası, 1934.

AMAC, Faik Muzaffer. *Komünist Öğretmen Davası*, İstanbul: Kaya Yayınları, 1996.

APAYDIN, Talip. *Köy Enstitüsü Yılları*, İstanbul, Çağdaş Yayınları, 1982.

ARISOY, Sunullah. *Karapürçek*, İstanbul, Varlık Yayınları, 1958.

ASLAN, A. Kadir. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Eğitim- Okul- Öğretmen*, İzmir, Ege Üniversitesi Basımevi, 2000.

ATAER, İ. Erol. *Milli Eğitimde Olaylar ve Belgeler, Kızıl Rapor, 1919-1975*, İstanbul, Kıracı Yayınları, 1976.

ATATÜRKÇÜLÜK . *Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri (Birinci Kitap)*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1988.

ATATÜRK' ün Söylev ve Demeçleri. Ankara, TTK Yayını, 1972.

ATAÜNAL, Aydoğan ve ÖZALP, Reşat. *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1977.

AVCIOĞLU, Doğan. *Türklerin Tarihi*, Birinci Kitap, (3. Basım), İstanbul, Tekin Yayınevi, 1979.

AYAS, Nevzad, *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1948.

AYBAY, Rona. “Anayasal Metinlerde Egemenlik.” *TCTA*, I; Ty: 40-44.

AYDEMİR, Ş. Süreyya, “Darülfünunun İnkılap Hassasiyeti ve Cavit Bey İktisatçılığı.” *Kadro Aylık Fikir Mecmuası*, (14 Şubat 1933), C. II; 14; 1979 (1933): 5-11.

-- *Tek Adam, Mustafa Kemal 1881-1938 ve 1919-1938*, Birinci ve İkinci Cilt, (17. ve 18. Basımlar), İstanbul, Remzi Kitabevi, 1999a.

-- *İkinci Adam, İsmet İnönü 1884-1938 ve 1938-1950*, Birinci ve İkinci Cilt, (9. ve 7. Basımlar), İstanbul, Remzi Kitabevi, 1999b.

AYDIN, İsmail. *Siyasi Parti ve Hükümet Programlarında Eğitim, Öğretim ve Öğretmenler*, Ankara, Eğitim-Sen Yayınları, 1997.

-- *Dünden Bugüne Öğretmenler 1065-2005*, Ankara, Eğitim-Sen Yayınları, 1999.

AYTEKİN, Halil. *İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi*, Ankara, GÜ Yayını, 1990.

BALABAN, Rahmi, “Bir Köy Öğretmeninin Çalışma Tarzı., *İlk Öğretim*, 1939: I; 7: 99.

BALTACIOĞLU, İ. Hakkı, *Terbiye*, İstanbul, Semih Lütfü Sühulet Kütüphanesi (Yayını), 1932a.

-- *İçtimai Mektep*, İstanbul, Semih Lütfü Sühulet Kütüphanesi (Yayını), 1932b.

-- *Mürebbilere*, İstanbul, Sühulet Kütüphanesi: Semih Lütfü (Yayını), 1932c.

-- *Tarih ve Terbiye*, İstanbul, Semih Lütfü Bitik Yayınevi, 1935.

-- *Türk’e Doğru*, (4. Baskı), Ankara, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 1998 (1942).

- BAŞARAN, İbrahim Ethem, “Türkiye’de Eğitim Sisteminin Evrimi, 75 Yılda Eğitim, Fatma GÖK(Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999: 91-110.
- BAŞGÖZ, İlhan. *Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, Ankara, TC Kültür Bakanlığı Yayını, 1995.
- BAŞGÖZ, İlhan ve WILSON H. E. *Türkiye Cumhuriyeti’nde Milli Eğitim ve Atatürk*, Ankara, Dost Yayınları, 1968.
- BAYKURT, Fakir, *Onuncu Köy*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1975.
- *Kavacık Köyünün Öğretmeni: Özyaşam*, İstanbul, Papirüs Yayınları, 1999.
- BEHAR, Büşra Ersanlı. *İktidar ve Tarih, Türkiye’de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, (2. Basım), İstanbul, Afa Yayınları, 1996.
- BELGE, Murat, “Tarihi Gelişme Süreci İçinde Aydınlar.” *CDTA*, I; 1985: 122-129.
- “Cumhuriyet ve Demokrasi.” *Cumhuriyet*, Radikal Gazetesi 29 Ekim 2003 Eki, 16-17.
- “Mustafa Kemal ve Kemalizm.” *Kemalizm*, Ahmet İNSEL(Ed.), Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, İstanbul , İletişim Yayınları, C.II; 2001: 29-43.
- “İkilik Temeli Üstünde Birlik.” *Radikal Gazetesi*, 28 Mayıs 2004.
- BERKTAY, Halil. “Tarih Çalışmaları.” *CDTA*, IX, 78; 1984: 2456-2478.
- BEYNELMİLEL Erkamın Kabulü Hakkında Kanun (20 Mayıs 1928), *Düstur*, Üçüncü Tertib, IX: 954.
- BİLGİN, Nuri. *Sosyal Bilimlerin Kavşağında Kimlik Sorunu*, İzmir, Ege Yayıncılık, 1994
- “Kimlik Arayışı Olarak Resmi Tarih.” *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, Salih

ÖZBARAN (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1995: 107-122.

BİLİM, C. Yalçın. *Türkiye’de Çağdaş Eğitim Tarihi 1734-1876*, Eskişehir , Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 2002.

BİLKUR, Şefik, “Türkiye’de Yaşayış Seviyesi ve Geçinme Endeksleri.” *Türkiye Ekonomisinin Başlıca Meseleleri*, (Ankara Türk İktisat Cemiyeti Konferans Hülasaları), Ankara: Türk İktisat Cemiyeti Yayını, 1944: 334-348.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, İstanbul, MEB Yayınları, 1995.

-- “Eski Milli Eğitim Bakanlarından Mustafa Necati’nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri”, *75 Yılda Eğitim*, Fatma GÖK (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999a: 118-114.

-- “Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları.” *75 Yılda Eğitim*, Fatma GÖK (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999b: 145-170.

BİRAND, M. Ali, DÜNDAR C. ve ÇAPLI B. *Demirkırat, Bir Demokrasinin Doğuşu*, (5. Basım), İstanbul, Milliyet Yayınları, 1990.

BOZDAĞ, İsmet. *Atatürk’ün Evrensel Boyutları*, (İkinci Basım), Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı Yayını, 1995.

BURSALIOĞLU, Ziya. “Atatürk Dönemi Eğitim Politikası.” *Atatürk Dönemi Ekonomi Politikası ve Türkiye’nin Ekonomik Gelişmesi*, Ankara: AÜ SBF Yayınları, 1982: 185-190.

CAYDI, Selçuk Salih. “Eğitim Tüm Dünyada İflas Yolunda.”, *Radikal Gazetesi*, 9 Eylül 2004.

CHEANU, Pierre, *Aydınlanma Çağı Avrupa Uygarlığı*, (Çev. M. Ali Kılıçbay), İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 2000.

CİCİOĞLU, Hasan. “Cumhuriyetin İlköğretim Alanındaki İlk Yönetmeliği. *Atatürk’ün 100. Doğum Yılına Armağan Dergisi*, Ankara , AÜ DTCTF Yayını, 1981.

-- *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim*, Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985.

COPEAUX, Etienne, *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993), Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*, (Çev. Ali Berktaş), (2. Basım), İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2000.

“CUMHURREİSİMİZ ve Milli Şefimizin Lise Müdürleriyle Konuşması”, *İlk Öğretim*, VII, 135-136; 1943: 1792-1793.

ÇAĞLAR, Doğan, “Cumhuriyet Devrinde 1981’e Kadar Özel Eğitim.” *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15,1; 1983: 322-334.

ÇAKALOZ, Hayri, “Yeni Öğretmen Yeni Yol. ” (I, II, III.), *İlk Öğretim*, IX; 1945: 171-174: 2268-2272; 175-177: 2304-2307; 178-180: 2359-2361.

ÇAVDAR, Tevfik, “Cumhuriyet Halk Partisi 1950-1980.” *CDTA*, VIII; 1985a: 2025-2036.

-- “Demokrat Parti.” *CDTA*, VIII; 1985b: 2060-2075.

ÇETİK, Mete, (Haz.), *Üniversitede Cadı Kazanı: 1948 Tasfiyesi ve Pertev Naili Boratav’ın Müdafaası*, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998.

ÇOTUKSÖKEN, B., ERZEN, A. ve SİLİER O. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını, 2003.

DAĞLI, Nuran ve AKTÜRK Belma, (Haz.), *Hükümetler ve Programları*, C. I, (1920-1960), Ankara, TBMM Kütüphane-Dökümantasyon ve Tercüme Müdürlüğü Yayını, 1988.

DAVRAN, Zeynep. "Aydınlanma Çağı", *Osmanlılarda ve Avrupa'da Çağdaş Kültürün Oluşumu 16-18. Yüzyıllar*, Zeynep DAVRAN, Arda DENKEL ve Diğerleri, İstanbul, Metis Yayınları, 1986.

DEMİRAY, Tahsin, "Para Bahsi Açılmışken." *Muallimler Mecmuası*, VIII, 18; 1931a: 323-324.

-- "Muallimlerimiz Fizyolojik Felaketlerin Tehdidi Altında." *Muallimler Mecmuası*, IX, 23; 1931b: 86-88.

DEWEY, John, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, (Çevirmen adı yok), İstanbul, Devlet Matbaası, 1939.

DİE (T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü), Yayınlayan, *Türkiye'de Toplumsal ve Ekonomik Gelişmenin 50 Yılı*, Ankara, 1973a.

-- *Milli Eğitimde 50. Yıl, 1923-1973*, Ankara, 1973b.

-- *İstatistik Göstergeler 1923-199*, Ankara, 1996.

DOĞAN, Hıfzı. "Orta Öğretim Programları Üzerinde Bir İnceleme." *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-4; 1968: 65-90.

-- "Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim Programlarının Şekillenmesinde Etkili Olan Görüşler." *75 Yılda Eğitim*, Fatma GÖK (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999: 193-209.

(DURU), Kazım Nami. "Muallimlerin Kıymeti." *Muallimler Mecmuası*, VII, 5; 1930a : 129-130.

-- "Okumakta da Birlik." *Muallimler Mecmuası*, VII, 7; 1930b: 193-194.

-- "Yeni Rejim ve Muallimler." *Muallimler Mecmuası*, VII, 8; 1930c: 217-220.

-- "Siyasiyat ve Muallimler." *Muallimler Mecmuası*, VIII, 11; 1930d: 1-2.

-- "Muallimlerin İztırabı." *Muallimler Mecmuası*, VIII, 12; 1930e: 33-35.

-- *Kemalist Rejimde Öğretim ve Eğitim*, İstanbul, Kanaat Kitabevi, 1938.

DÜSTUR, Üçüncü Tertip, (I-IV, V, IX, X, XI, XII, XIV, XV, XVI, XVI, XVII, XVIII, XIX, XXI, XXIII, XXVII. Ciltler), 1920-1962, Ankara, İstanbul, Başvekalet-Başbakanlık Neşriyat ve Müdevvenat Umum Müdürlüğü Yayını.

ECEVİT, Bülent. "Nurcular ve İktidar." *Ulus*, 12 Ocak 1960.

EDİP, Kemal. "İnkılapçı İlkokul Öğretmeninin Vasıfları. *İlk Öğretim*, I, 10; 1939: 146-147.

EMİRALİOĞLU, Mehmet. "Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu. *İmece*, Ağustos 1969, IX, 100; 1969: 30-32.

ERGİN, Osman. *Türk Maarif Tarihi*, C.I-V, İstanbul, Eser Matbaası, 1977 (1939-1943).

EROĞUL, Cem. *Demokrat Parti; Tarihi ve İdeolojisi*, (2. Basım), Ankara, İmge Kitabevi, 1990.

-- "Çok Partili Düzenin Kuruluşu: 1945-1970." *Geçiş Sürecinde Türkiye*, I. C. SCHICK ve E. A. TONAK, İstanbul : Belge Yayınları, 1999: 112-158.

ERTUĞRUL, Feyzullah. *Özgürleşme Yolunda Unutulmuş Bir Uğrak; Hasan Ali Yücel Kenan Öner Davası*, (3. Baskı), Ankara, Güldiken Yayınları, 2000.

-- *Köy Enstitüleri; Sistemi ve Düşündürdükleri*, Ankara, Güldiken Yayınları, 2001.

ESERPEK, Altan. "Eğitim ve Sosyal Değişme." *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-2; 1976: 123-141.

ESKİ, Mustafa. *Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı; Mustafa Necati*, Ankara, AKDİTYK Atatürk Araştırma Merkezi Yayını, 1998.

FERİDUN, Server. *Anayasalar ve Siyasal Belgeler*, İstanbul, Aydın Güler Kitabevi, 1962.

FLEISCHER, Cornell H. *Tarihçi Mustafa Ali, Bir Osmanlı Aydın ve Bürokrati*, (Çev. Ayla Ortaç), İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1996.

FORTNA, Benjamin C. *Mekteb-i Hümayun, Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim*, (Çev. Pelin Sıral), İstanbul, İletişim Yayınları, 2005.

GEDİKOĞLU, Şevket. *Evreleri, Getirdikleri ve Yankıları ile Köy Enstitüleri*, Ankara, İş Matbaacılık ve Ticaret Yayını, 1971.

-- *Kemalist Eğitim İlkeleri, Uygulamalar*, İstanbul, Çağdaş Yayınları, 1976,

GOYARD-FABRE, Simone. "Aydınlanma; Aydınlanmacı Siyaset.", *Siyaset Felsefesi Sözlüğü*, (Çev. Emel Ergun), İstanbul: İletişim Yayınları, 2003: 126-138.

GÖK, Fatma. "75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet." *75 Yılda Eğitim*, Fatma GÖK (Ed.), İstanbul : Tarih Vakfı Yayınları, 1999: 1-8.

GÖK, Fatma ve OKÇABOL, Rıfat. "Öğretmen Profili Araştırma Raporu." *75 Yılda Eğitim*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999: 359-373.

GÖK, Fatma (Ed.). *75 Yılda Eğitim*, (Makaleler), İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1999b.

GÖKALP, Ziya. *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul, Varlık Yayınları, 1968 (1923).

-- *Milli Terbiye ve Maarif Meselesi*, (2.Basım), Ankara, Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği Yayınları, 1972.

-- *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*, İstanbul, Toker Yayınları, 1998 (1918).

GÖKBERK, Macit. *Felsefe Tarihi*, (7. Basım), İstanbul, Remzi Kitabevi, 1994.

GÖLDAŞ, İsmail. *Kurtuluş Savaşında Öğretmenler I*, İstanbul, Öğretmen Dünyası Yayınları, 1981

-- *İstanbul İlkokul Öğretmenlerinin Grevi (1920)*, İstanbul, Kardeşler Basımevi, 1984.

Grafiklerle Din Eğitimi Okulları 1951-1970, Ankara, MEB Din Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını, 1970.

GÜNALTAY, Şemsettin. "Türk Tarih Tezi Hakkındaki İtikatların Mahiyeti ve Tezin Kat'ı Zaferi." *Belleten*, II, 7-8; 1938: 337-365.

GÜNALTAY, Ş. ve TANKUT H. R. *Dil ve Tarih Tezlerimiz Üzerine Gerekli Bazı İzahlar*, İstanbul, Devlet Matbaası, 1938.

GÜNDÜZ, Aka. *Köy Muallimi*, Ankara, Aka Gündüz Kitapevi, 1932.

GÜNEŞ, İhsan, (Ed.) *Türk Parlamento Tarihi I, Meşrutiyete Geçiş Süreci*, Ankara, TBMM Vakfı Yayınları, 1996.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri. *Çalılıkusu*, (53. Basım), İstanbul, İnkılap Kitabevi, Ty (a) 1922.

-- *Yeşil Gece*, (29. Basım), İstanbul, İnkılap Kitabevi, Ty (b) 1926.

-- *Akşam Güneşi*, (18. Basım), İstanbul, İnkılap Kitabevi, Ty (c) 1927.

HAMİD ve MUHSİN. *Türkiye Tarihi*, (3. Basım), İstanbul, Devlet Matbaası, 1930 (1924).

HANÇERLİOĞLU, Orhan, *Felsefe Sözlüğü*, (6. Basım), İstanbul, Remzi Kitabevi, 1981.

HİLAFETİN İlgasına ve Hanedanı Osmaninin Türkiye Cumhuriyeti Memaliki Haricine Çıkarılmasına Dair Kanun (3 Mart 1340), *Düstur*, Üçüncü Tertib, V: 668-669.

- HIRSCH, E. *Dünya Üniversiteleri ve Türkiye’de Üniversitelerin Gelişmesi*, C. I., Ankara, Ankara Üniversitesi Yayını, 1950.
- HOBSBAWM, Eric. *Tarih Üzerine*, (Çev. Osman Akınhay), Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, 1998.
- HOF, Ulrich Im. *Avrupa’da Aydınlanma*, (Çev. Şebnem Sunar), İstanbul, Literatür Yayınları, 2004.
- ILGAZ, Deniz. “Köy Enstitüleri” 75 Yılda Eğitim, Fatma GÖK (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999: 311-313..
- IŞIN, Ekrem. “Osmanlı Modernleşmesi ve Pozitivizm” ve “Osmanlı Materyalizmi.”, *TCTA*, III; 1982: 371-376; 377-382.
- İHSANOĞLU, Ekmeleddin. “Osmanlı Eğitim ve Bilim Müesseseleri.” E. İHSANOĞLU (Ed.), *Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi*, II; 1998: 223-363.
- İLKMEKTEPLERDE Müfredat Programı*, İstanbul, Devlet Matbaası, 1930.
- İLKOKUL PROGRAMI* (Der. Fatma ve Şükrü Kocaoluk), İstanbul, Kocaoluk Yayınları, 1990.
- İLK ÖĞRETİM (Haftalık Öğretmen ve Eğitimci Gazetesi)*, 1939-1945 Sayıları.
- İLK VE ORTA* Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun, (10 Haziran 1930), *Düstur*, Üçüncü Tertib, XI: 1826-1837.
- İNALCIK, Halil. “Atatürk ve Türkiye’nin Modernleşmesi.” *Belleten*, LII; 1988: 204-205: 985-992.
- İNAN, Afet. *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler I*, İstanbul, Devlet Matbaası, 1931.
- *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal’in Elyazıları*, Ankara, TTK Basımevi, 1969.

İNAN, M. Rauf. “Anayasalarımızda ve Anayasalarda Eğitim.” *VII. Türk Tarih Kongresi*, III, Ankara: TTK Yayını, 1983: 2117-2185

İNÖNÜ’nün Maarife Ait Direktifleri, İstanbul, Maarif Matbaası, 1939.

İPŞİRLİ, Mehmet. “İlmiye Teşkilatı.”, *Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi*, E. İHSANOĞLU (Ed.) I; 1994: 247-277.

JUSDANIS, Gregory. *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür- Milli Edebiyatın İcat Edilişi*, (Çev. Tuncay Birkan), İstanbul, Metis Yayınları, 1998.

KADRO Aylık Fikir Mecmuası, 1932-1933 Sayıları (Tıpkıbasım), Yayına Hazırlayan Cem ALPAR, Ankara, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını, (C.I 1978, C.II 1979).

KAHRAMAN, Hasan Bülent. “Cumhuriyet, Demokrasi, Modernleşme ve Türkiye.” *Cumhuriyet*, Radikal Gazetesi 29 Ekim 2003 Eki, 18-21.

KANAT, Halil Fikret. *Milliyet İdeali ve Topyekun Terbiye*, Ankara , Çankaya Matbaası, 1942.

KAPLAN, İsmail. *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, (2.Basım), İstanbul, İletişim Yayınları, 1999.

KARA, Kemal. *Lise Tarih I- II*, İstanbul, Önde Yayıncılık, 2002.

KARAL, E. Ziya. *Osmanlı Tarihi*, VI, Ankara, TTK Yayını, 1976a.

-- *Osmanlı Tarihi*, VII, Ankara, TTK Yayını, 1976b.

-- “Atatürk İlkelerinin Biçimlendirdiği Eğitim.” *Atatürk ve Eğitim*, 1-26. N. KOÇ (Ed.), TED V. Eğitim Toplantısı Bildirileri, Ankara, 1981.

KARAKAŞ, Mehmet. *Türk Ulusçuluğunun İnşası*, Ankara, Vadi Yayınları, 2000.

KARAMUK, Ziya. *Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1973.

KARAOSMANOĞLU, Yakup Kadri. “D.P. İdaresi Tezatlar İçinde.” *Ulus*, 24 Kasım 1957, (1957a).

-- “D.P. Başkanına Açık Mektup.” *Ulus*, 26 Kasım, 1957, 1957b).

-- *Panorama*, I-II, (2. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi, 1971 (1950).

-- *Yaban*, (40. Basım), İstanbul: İletişim Yayınları, 2001 (1932).

KARPAT, Kemal H. *İslam'ın Siyasallaşması; Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Kimlik, Devlet, İnanç ve Cemaatin Yeniden Yapılandırılması*, (Çev. Şiar Yalçın), İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayını, 2001.

KATOĞLU, Murat. “Cumhuriyet Türkiye’sinde Eğitim, Kültür, Sanat.” *Türkiye Tarihi 4, Çağdaş Türkiye 1908-1980*, (6. Basım), Sina AKŞİN (Ed.), İstanbul: Cem Yayınevi, 2000.

KAVCAR, Cahit. *Çalıküşu ve Türk Eğitimindeki Yeri*, Ankara, Ayyıldız Matbaası, 1969.

-- *II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim 1908-1923*, Ankara, AÜ Edebiyat Fakültesi Yayını, 1974.

-- “Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu.” *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1; 1982: 197-214.

KAYA, Yahya Kemal. *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Ankara, Nüve Matbaası, 1977.

KAYNAK, Sezai. “Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi”, *TÖB-DER Demokratik Eğitim Kurultayı*, S. YAŞAR (Yay. Haz.), Ankara: TÖB-DER Yayınları, 1978: 93-130.

KEMAL, Nusret. “Köy seferberliğine Doğru.” *Ülkü*, II, 5; 1932: 355-361. (Haziran 1933, sayı 5).

KEMALİST Eğitimin Ders Kitapları(1931-1941), 5. Basım, (1931, 1932, 1933 ve 1934 baskılarından sonra), Kurtuluş GÜRAN (Yay. Haz.), İstanbul: Kaynak Yayınları, 2001-2002.

KERSCHENSTEINER, G. *Mürebbinin Ruhu ve Muallim Yetiştirme Meselesi*, (Çev. İ. Hakkı (Baltacıoğlu), Ankara, Ankara Muallimler Birliği Neşriyatı, 1931.

KEYDER, Çağlar. “Türkiye Demokrasisinin Ekonomi Politikası.” *Geçiş Sürecinde Türkiye*, I. C. SCHICK ve E. A. TONAK (Ed.), İstanbul: Belge Yayınları, 1998: 38-75,

KILIÇBAY, Mehmet Ali. “Osmanlı Aydını.” *TCTA*, I; Ty: 55-60.

KIRBY Fay. *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, Ankara, İmece Yayınları, 1962.

KOÇ, Yıldırım. *100 Soruda Türkiye İşçi Sınıfı ve Sendikacılık Hareketi*, İstanbul, Gerçek Yayınevi, 1998.

KOÇAK, Cemil. *Türkiye’de Milli Şef Dönemi (1938-1945)*, Ankara, Yurt Yayınları, 1986.

KOÇER, Hasan Ali. *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1991.

KODAMAN, Bayram. *II. Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, İstanbul, Ötüken Yayınevi, 1976.

KOHN, Hans. *The Idea of Nationalism*, (2nd Edition), New York, Collier, 1967.

KOLÇAK, Sabri. *İ. H. Baltacıoğlu; Eğitimin Felsefesini Yapan Pedagog*, İzmir , Ege Üniversitesi Yayını, 1968.

KONGAR, Emre. *Devrim Tarihi ve Toplumbilim Açısından Atatürk*, (İkinci Basım), İstanbul, Remzi Kitabevi, 1994.

KOULLAPIS, Lory-Gregory. "Türkiye'de Tarih Ders Kitapları ve Unesco'nun Önerileri." *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, Salih ÖZBARAN (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1994: 273-282.

"KÖPRÜLÜ de D. P. den İstifa Etti- Köprülü'nün Basına Demeci." *Ulus*, 8 Eylül, 1957.

KÖY EĞİTMENLERİ Kanunu (11 Haziran 1937), *Düstur*, Üçüncü Tertib, XVIII: 475-476.

KÖY ENSTİTÜLERİ Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Heyeti Yayını, Ankara : Mayıs 1943.

KÖY ENSTİTÜLERİ KANUNU (17 Nisan 1940), *Düstur*, Üçüncü Tertib, XXI: 444-448.

"*KÖY ENSTİTÜLERİ KANUNUNUN Neşri Münasebetiyle*.", *İlköğretim*, 13.5. 1940, III; 51:514-515.

KÜÇÜK, Cevdet. "Abdülhamid II." *İA (TDV)*; I; 1988: 216-224.

KÜHNE, Dr. *Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor*, (Çevirmen adı yok), İstanbul, Devlet Matbaası, 1938.

LEWIS, Bernard. *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (Çev. Metin Kıratlı), Ankara, TTK Yayını, 1970.

MAARİF EMİNLİKLERİ nin İlgası Hakkında Kanun (29 Haziran 1931), *Düstur*, Üçüncü Tertib, XII: 591.

MAARİF İstatistikleri, (1933-1934; 1937-1938; 1939-1940; 1940-1941 ve 1941-1942 dönemlerini kapsayan 5 Cilt), İstanbul, Devlet Matbaası, 1943.

MAARİF TEŞKİLATINA Dair Kanun (22 Mart 1926), *Maarifle İlgili Kanunlar*, İstanbul: Maarif Vekaleti Yayını, 1940: 19-23.

MAARİF VEKALETİ MERKEZ TEŞKİLATI ve Vazifeleri Hakkında Kanun, (10 Haziran 1933), *Düstur*, Üçüncü Tertib, XIV: 1459-1467.

MAKAL, Mahmut. *Bizim Köy, Köy Öğretmeninin Notları*, (İkinci Basım), İstanbul, Varlık Yayınları, 1950.

-- *Eğitimde Yolumuz Nereye*, Ankara, İstiklal Matbaası, 1960.

-- *Zulüm Makinası, Öğretmen Kıyımı*, İstanbul, May Yayınları, 1969.

MALCHE, Albert. *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*, (Çev. adı yok), İstanbul, Devlet Matbaası, 1939 (1931).

MANGO, Andrew. *Atatürk*, (Çev. Füsun Doruker), İstanbul, Sabah Kitapları, 1998.

MANTRAN, (Ed.), *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*, C.III., (Çev. Server Tanilli), İstanbul, Say Yayınları, 1994.

MARDİN, Şerif. *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908*, Ankara, Türkiye İş Bankası Yayını, 1964.

-- "Tanzimat ve Aydınlar." *TCTA*, I; Ty: 46-54.

-- *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*, Makaleler II, İstanbul, İletişim Yayınları, 1991.

-- *Türkiye'de Din ve Siyaset*, Makaleler III, (2. Basım), İstanbul, İletişim Yayınları, 1992.

-- *Türk Modernleşmesi*, Makaleler, (10. Basım), İstanbul, İletişim Yayınları, 2002.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayını, 1993.

Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1995.

Milli Eğitim Hareketleri 1927-1967, Ankara, Devlet İstatistik Enstitüsü Yayını, 1967.

Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, 2005.

Milli Eğitim Planının Hazırlığı ile Görevli Komisyonun Raporu, (MEPGK), Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, 1960.

Milli Eğitim Temel Kanunu, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1995.

Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler I, (MEİSD 1), *Cumhurbaşkanları Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri I*, Ankara, Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yayınları, 1946a.

Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler II, (MEİSD 2), *Cumhurbaşkanları Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri II*, Ankara, Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yayınları, 1946b.

MINASSIAN, A. Ter. “1876-1923 Döneminde Osmanlı İmparatorluğu’nda Sosyalist Hareketin Doğuşunda ve Gelişmesinde Ermeni Topluluğunun Rolü.” *Osmanlı İmparatorluğu’nda Sosyalizm ve Milliyetçilik 1876-1923*, E. Jan. ZÜRCHER ve M. TUNÇAY (Ed.), İstanbul: İletişim Yayınları, 1995: 163-238.

MUALLİMLER MECMUASI, C.VII-XI, (1930-1934 Sayıları), (Yayınlayan, İstanbul Muallimler Birliği).

MUMCU, Ahmet. “1924 Anayasası.” *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, II; 5; 1985: 383-389.

NİHAT, Mustafa. *Metinlerle Muassır Türk Edebiyatı Tarihi II*, (Lise Kitapları III. Sınıf), İstanbul, Devlet Matbaası, 1932.

NİŞANCI, Abdullah. *Türk Milli Eğitim ve Öğretiminin Temel Hedefleri*, İstanbul, Taşangil Matbaası, 1988.

OKTAY, Ayla. “Osmanlı Devletinde Eğitim ve Öğretimin Tarihsel Gelişimi.” *İÜ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yıllığı II*, H. ALTUĞ ve DİĞERLERİ, İstanbul: İÜ Yayını, 1985: 115-142.

OKTAY, Emin. *Tarih I, İlkçağ*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1952a.

-- *Tarih II, Ortaçağ*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1952b.

ONGUNSU, A. H. “II. Abdülhamit.”, *MEB, İA*, I; 1950: 76-80.

ORMANCI, Nurettin ve İNAL, Ali Ekrem. *Tarih Ortaokul I*, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1955a.

-- *Tarih Ortaokul II*, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1955b.

ORTA Tedrisat Muallimleri Kanunu (13 Mart 1924), *Düstur*, Üçüncü Tertib, V: 679-685.

ORTAYLI, İlber, “Tarih Öğretimi İçin Yazılacak Kitaba İlişkin Sorunlar.” *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, Salih ÖZBARAN (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1995: 43-51.

-- “Osmanlı İmparatorluğu’nda Milliyetçilik (En Kalıcı Miras)” *XII. Türk Tarih Kongresi*, Ankara: TTK Yayını, II; 2002: 23-39.

ÖYMEN, Hıfzırrahman Raşit. “Büyük Şehidimiz Kubilay İçin.” *Muallimler Mecmuası*, 1 Kanunusani 1931, VII; 14; 1931: 99-103.

-- “Köy Enstitüleri ve Köy Öğretmeni.” *İlk Öğretim*, III; 51; 1940: 520-522.

-- “Halkevleri ve Öğretmenler.” *İlk Öğretim*, V; 82; 1941: 986.

-- “Türkiye Cumhuriyeti’nin Eğitim Devrimi.” *VII. Türk Tarih Kongresi*, Ankara: TTK Yayını III; 1983: 2001-2014,.

-- *Cumhuriyet Eğitime Geçişte Atatürk’ün Etkisi*, Ankara, TTK Yayını, 1988.

OZİL, Şeyda ve TAPAN, Nilüfer (Ed.). *Türkiye'nin Ders Kitapları, Orta Öğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*, İstanbul, Cem Yayınevi, 1991.

ÖZ, Mehmet. *Osmanlı'da "Çözülme" ve Gelenekçi Yorumcuları*, İstanbul, Dergah Yayınları, 1997.

ÖZALP, Reşat (Der.) *Milli Eğitimle İlgili Mevzuat (1857-1923)*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1982.

ÖZBARAN, Salih. "Liselerde İzlenen Tarih Kitapları." *Türkiye'nin Ders Kitapları, Orta Öğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*, Ş.OZİL ve N. TAPAN (Ed.), İstanbul: Cem Yayınevi. 1991: 137-155.

-- *Tarih ve Öğretimi*, İstanbul, Cem Yayınevi, 1992.

-- *Tarih, Tarihçi ve Toplum*, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1997.

ÖZBARAN, Salih, (Ed.) *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, (Buca Sempozyumu, 29 Eylül-1 Ekim 1994), İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1995.

ÖZDOĞAN, G. Göksu. "*Turan*"dan "*Bozkurt*"a: Tek Parti döneminde Türkçülük (1931-1946), (Çev. İsmail Kaplan), İstanbul, İletişim Yayınları, 1998.

ÖZEN, Haldun. "Türkiye Cumhuriyeti'nde Yüksek Öğretimin ve Üniversitenin 75 Yılı." ve "Cumhuriyet Döneminde Üniversitede Tasfiyeler." *75 Yılda Eğitim*, Fatma GÖK (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999: 263-278; 279-281.

ÖZGENTAŞ, İbrahim. *Türk Eğitim Kurumları Terminolojisi*, Ankara, MEB Planlama ve Koordinasyon Dairesi Yayını, 1973.

ÖZKIRIMLI, Umut. *Milliyetçilik Kuramları, Eleştirel Bir Bakış*, İstanbul, Sarmal Yayınları, 1999.

ÖZKUCUR, Abdullah. *Öğretmen Olacağım*, Özyürek Matbaası, 1983.

ÖZMEN, Selahattin. (Haz.) *Milli Eğitim Mevzuatı*, İstanbul , Beta Basım Dağıtım A.Ş. Yayını, 1995.

ÖZTUNA, Yılmaz. “Osmanlı İmparatorluğu.” *MEB Türk Ansiklopedisi*, II; 1977: 89 156.

ÖZTÜRK, Cemil. *Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme Politikası ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, Ankara, TTK Yayını, 1996.

-- “Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumların Doğuşu.” *Milli Eğitim*, 137; 1998: 74-79.

-- “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme.” *75 Yılda Eğitim*, Fatma GÖK (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999: 283- 311.

PAMUK, Şevket. (Haz.) *İstanbul ve Diğer Kentlerde 500 Yıllık Fiyatlar ve Ücretler 1469-1998*, Ankara, TC Başbakanlık DİE Yayını, 2000.

PARLA, Taha. *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye’de Korporatizm*, İstanbul, İletişim Yayınları, 1997.

-- “Kemalizm Türk Aydınlanması mı?” *Kemalizm*, Ahmet İNSEL (Ed.), Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, İstanbul: İletişim Yayınları. C.II; 2001: 313-316

PARKER, Beryl. *Türkiye’de İlk Tahsil Hakkında Rapor*, (Çeviren adı yok), İstanbul, Devlet Matbaası, 1939.

PINGEL, Falk. *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi*, (Çev. Nurettin Elhüseyni), İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını, 2003.

RESMÎ GAZETE, 1940-1960, (Çeşitli Sayılar).

ROUSSEAU, Jean Jacques. *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*, (Çev. R. Nuri İleri), 8. Basım, İstanbul, Say Yayınevi, 2004 (1775).

SABUNCU, M. Yavuz. "Türkiye'de Anayasalar ve Demokratikleşme." *Cumhuriyet Eki*, Radikal Gazetesi, 29 Ekim 2003 eki, 10-14.

SAFFET, Mehmet. "Köycülük Nedir?" *Ülkü*, II; 6; 1931: 422-430.

SAKAOĞLU, Necdet. "İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları." *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, Salih ÖZBARAN (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1995: 135-144.

-- "Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü." *75 Yılda Eğitim*, Fatma GÖK (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999: 111-118.

SARIHAN, Zeki, *Unutulmayan Öğretmenler*, Ankara, TC Kültür Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı Yayını, 2002.

-- *Emperyalizm Ulusal Eğitime Meydan Okuyor*, Ankara, Bağımsızlıkçı Aydınlanmacı Halkçı Eğitim Derneği Yayını, 2005.

SCHICK, Irvin C. ve TONAK, Ertuğrul A. (Derleyenler), *Geçiş Sürecinde Türkiye*, Makaleler, (3. Basım), İstanbul, Belge Yayınları, 1997.

SERİM, Bülent. *Kamu Görevlilerinin Örgütlenmesinde Hukuksal Boyut*, Ankara, Öteki Yayınevi, 1995.

SEZER, Baykan. "Osmanlı Eğitim Sisteminden Günümüz Eğitim Birliğine." H. ALTUĞ ve DİĞERLERİ, *İÜ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yıllığı II*, İstanbul: İÜ Yayını, 1985: 143-150.

SHAW, Stanford J. *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye I*, İstanbul, E Yayınları, 1981.

SHAW, Stanford J. ve SHAW, Ezel K. *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye II*, İstanbul, E Yayınları, 1982.

SOMEL, Selçuk Akşin. *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839-1908*, Brill, Leiden, 2001.

SON POSTA Gazetesi, 1930 Sayıları.

SOYSAL, İlhami. "Türk Siyasal Yaşamında Yer Almış Başlıca Siyasal Partiler, Dernekler ve Kurucuları." *CDTA*, VIII; 1985: 2010-2018.

SUNGU, İhsan. "Tevhidi Tedrisat." *Belleten*, II, 7-8; 1938: 397-431.

ŞAHİNKESEN, Ali. "Atatürkçü Düşün Sisteminde Mesleki ve Teknik Eğitim." *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1; 1982a: 407-416.

-- "Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretmen Okullarındaki Gelişmeler." *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1; 1982b: 417-425.

ŞAPOLYO, Enver Behnan. "Ziya Gökalp Tarihçi." *Ziya Gökalp ,İttihat ve Terakki ve Meşrutiyet Tarihi*, İstanbul, 1943.

ŞENYÜREK, Muzaffer. "Tekamül Meselesi ve Charles Darwin." *İlk Öğretim*, IV, 80; 1941: 957-958.

"ŞERİYE ve Evkaf ve Erkan-ı Harbiyei Umumiye Vekaletlerinin İlgasına Dair Kanun", *Düstur*, Üçüncü Tertip, V: 665-666.

TBMM TD (Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi), C. III, Dönem VIII, Toplantı I, (2.12. 1946-30.12. 1946)

TBMM ZC (Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi),

- (1), Devre II, İçtima Senesi I, (1.3.1340-15.3.1340).
- (2), Devre II, İçtima Senesi III, (1.5.1926-31.5.1926).
- (3), Devre III, İçtima Senesi III, (2.6.1930-17.6.1930).
- (4), Devre VI, İçtima Senesi I, (1.4.1940-29.4.1940).
- (5), Devre VI, İçtima Senesi II, (2.5.1941-30.5.1941).

- (6), Devre X, İçtima Senesi I, (14.5.1954 - 5.7.1954).

T.C. Maarif VEKALETİ –VEKİLLİĞİ (Yayınlayan),

- *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1926.
- *İlk mektepler Talimatnamesi*, 1929.
- *Ortamektep Müfredat Programı*, 1930a
- *Ortamektep Müfredat Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı*, 1930b.
- *İlkokul Müfredat Programı*, 1936.
- *1927 Tarihli Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi*, 1937.
- *Lise Programı*, 1938a.
- *Türkiye’de Tahsilin Bugünkü Durumu ve Meseleleri Hakkında*, 1938b.
- *1948 İlkokul Programı*, 1949.
- *Lise Müfredat Programı*, 1956.
- *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Öğretim*, 1956b.
- *İlkokullar Yönetmeliği*, 1959.
- *Tarih Müderrisleri ve Muallimleri İçtimalı*, 1932.

T.C. MAARİF Vekilliği (Yayınlayan),

- *TARİH I, Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar*, İstanbul, Devlet Matbaası, 1931a.
- *TARİH II Ortazamanlar*, İstanbul, Devlet Matbaası, 1932a.
- *TARİH III Yeni ve Yakın Zamanlar*, İstanbul, Devlet Matbaası, 1932b.
- *TARİH IV Türkiye Cümhuriyeti*, İstanbul, Devlet Matbaası, 1931b.
- *Tarih, İlkmekepe Kitapları: V. Sınıf*, İstanbul, Vakıf Matbaası, 1933.
- *Maarifle İlgili Kanunlar 1920-1940*, İstanbul, Maarif Matbaası, 1940.

TC MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (Yayınlayan),

- *İkinci Yıl Kitabı, (Öğretmenli ve Eğitimci Köy Okulları İkinci Sınıf Ders Kitabı), İstanbul, 1939.*
- *Köy İlkokulları Hakkında Rapor, Ankara, 1952.*
- *Milli Eğitimle İlgili Kanunlar, Ankara, 1953.*
- *Orta Öğretim Programlarındaki Yönelmeler 1924-1970, İstanbul, 1972.*
- *Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu, (TEMK), İstanbul, 1961.*

(TC)MEB TD (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi), 1939-1960 sayıları.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, (Yayınlayan),

T.C. Maarif Vekilliği Birinci Maarif Şurası, 17-29 Temmuz 1939, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1991.

T.C. Maarif Vekilliği İkinci Maarif Şurası, 15-21 Şubat 1943, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1991.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Üçüncü Milli Eğitim Şurası, 2-10 Aralık 1946, İstanbul, MEB Basımevi, 1991.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Dördüncü Milli Eğitim Şurası, 22-31 Ağustos 1949, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1991.

T.C. Maarif Vekaleti Beşinci Milli Eğitim Şurası, 5-14 Şubat 1953, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1991.

T.C. Maarif Vekaleti Altıncı Maarif Şurası, 18-23 Mart 1957, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1991.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yedinci Milli Eğitim Şurası, 5-15 Şubat 1962, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1991.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü,
(Yayınlayan),

-- *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı*, (26-29 Mayıs 1992, Erzurum), Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1992.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
(ÖYEGM), (Yayınlayan), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995)*,
Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1995.

-- *Cumhuriyetin Yetmişbeşinci Yılında Öğretmen Yetiştirme*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1999.

TEKELİ, İlhan. “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi.” *CDTA*, II; 1983: 650-673, İstanbul: İletişim Yayınları.

-- “Türkiye’de Halkçılık.” *CDTA*, VII; 1985: 1929-1934.

TEKİNDAG, Şahabettin, “Medrese Dönemi.” *Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz*, İstanbul, İÜ Yayınları, 1973.

TEVHİD-İ Tedrisat Kanunu, Düstur, Üçüncü Tertip, V: 667.

TİMUR, Taner. *Osmanlı Kimliği*, İstanbul, Hil Yayınları, 1986.

-- *Türkiye’de Çok Partili Hayata Geçiş*, (2. Basım), İstanbul, İletişim Yayınları, 1994.

-- *Türk Devrimi ve Sonrası*, (4. Basım), Ankara, İmge Kitabevi, 1997.

-- “Osmanlı Mirası.” *Geçiş Sürecinde Türkiye*, I. C. SCHICK ve E. A. TONAK (Ed.), İstanbul, Belge Yayınları, 1998: 12-37.

-- *Osmanlı-Türk Romanında Tarih, Toplum ve Kimlik*, (2. Basım), Ankara, İmge Kitabevi, 2002.

- "Türk Devrimi, Pozitivizm ve Laiklik." *Cumhuriyet Eki*, Radikal Gazetesi 29 Ekim 2003 Eki, 22-23.

TONGUÇ, Engin. *Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*, İstanbul, Ant Yayınları, 1970.

TONGUÇ, İ. Hakkı. *Köyde Eğitim*, İstanbul, Devlet Basımevi, 1938a.

- "Köy Eğitiminin Mahiyeti, Prensipleri ve Teşkilatının Esasları." *Ülkü*, XII; 67; 1938b: 11-20.
- "Köy Enstitüleri." *Ülkü* (Yeni Seri), I; 5; 1941: 2-3.
- "Köy Enstitülerinden Mezun Öğretmenlere Mektuplar." *İlk Öğretim*, X; 1945a:183-185; 2412-2413.
- "Öğretmen Okullarından ve Köy Enstitülerinden Çıkanlara Mektup." *İlk Öğretim*, X; 186-188; 1945b: 2452-2453.
- *Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1947.

TOPSES, Gürsen. "Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi." *75 Yılda Eğitim*, Fatma GÖK (Ed.), İstanbul :Tarih Vakfı Yayınları, 1999: 9-19.

TORRAINE, Alain, *Modernliğin Eleştirisi*, (4. Basım), (Çev. Hülya Tufan), İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 1998.

TUĞLACI, Pars. *Çağdaş Türkiye*, I-III, İstanbul, Cem Yayınları, 1986.

TUNA, Yalçın. "D.P. İktidarının Gidişi İnsan Hakları Evrensel Beyannamesine Aykırı Bir Yoldur." *Ulus*, 21 Aralık 1957.

TUNAYA, Tarık Zafer. *Türkiye'de Siyasal Partiler, 1859-1932*, İstanbul, Say Yayınları, 1952.

- “Atatürkçülük; Dün, Bugün, Yarın.” *Uluslar arası Atatürk Konferansı Tebliğleri*, C.II; S.TEZCAN ve K. CURI (Ed.), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayını, 1981: 387-393,.
- *Kanun-i Esasi ve Meşrutiyet Dönemi 1876-1918*, Türkiye’de Siyasal Gelişmeler 1876-1938 Serisi, Birinci Kitap, 2. Baskı, İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayını, 2003.
- TUNÇAY, Mete. *Türkiye Cumhuriyetinde Tek Parti Yönetiminin Kurulması, (1923-1931)*, Ankara, Yurt Yayınları, 1981.
- “Türkiye Cumhuriyeti’nde Siyasal Düşünce Akımları.” *CDTA*, VII; 1985a: 1924-1928.
- “Cumhuriyet Halk Partisi 1923-1950.” *CDTA*, VIII; 1985b: 2019-2024.
- “İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin 1911 Kongresi Belgeleri.” *Tarık Zafer Tunaya’ya Armağan*, İstanbul: İstanbul Barosu Yayını, 1992: 557-570.
- “Cumhuriyet’in Dönüm Noktaları.” *Cumhuriyet Eki*, Radikal Gazetesi, 29 Ekim 2003, 3-8.
- “Düşmanlarını Tanı!” *Radikal Gazetesi*, (“Sıfırcı Eğitimin” Ders Kitapları Yazı Dizisi), 18 Ekim 2004, sayfa 4.

TUNÇAY, Mete ve ÖZEN, Haldun. “1933 Darülfünun Tasfiyesi ve Bir Tek-Parti Politikacısının Önlenemez Yükselişi ve Düşüşü.” *Tarih ve Toplum*, 1984; 10: 6-20.

TURAN, Şerafettin. “Atatürk Milliyetçiliği”, *Belleten*, LII, 204-205; 1988: 849-867.

TÜRK HARFLERİNİN Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun (1 Kasım 1928), *Düstur*, Üçüncü Tertib, X: 3-6.

TÜRK Tarihinin Ana Hatları (TTAH). Yazarlar, A. İNAN ve DİĞERLERİ, İstanbul, Devlet Matbaası, 1930.

TÜRK TARİHİNİN Ana Hatları, Methal Kısmı, (Yazanlar, A. İNAN ve DİĞERLERİ), İstanbul, Devlet Matbaası, 1930.

TÜRKEŞ, A. Ömer. “Cumhuriyet Aydınlanmasının Misyonerleri Öğretmenler. *Milliyet Sanat Dergisi*, Kasım 2004; 90-91.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ Anayasası, (1961 Anayasası) Ankara, Başbakanlık Basımevi, 1968.

UÇAN, Ali. “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış.” *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite*, (Panel Bildirileri, Ankara, 22 Kasım 2000), Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını, 2001: 53-102.

ULUS Gazetesi, 1957-1960 Sayıları.

UNAN, Fahri. *Kuruluşundan Günümüze Fatih Külliyesi*, Ankara: TTK Yayını, 2003.

UNAT, Faik Reşit, “Avrupa Konseyince Tarih Öğretimi ve Tarih Ders Kitapları Hakkında Alınan Kararlar ve Yapılan İşler.”, *V. Türk Tarih Kongresi*, Ankara: TTK Yayını, 1960: 695-701.

-- *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara: MEB Yayınları, 1964.

USLU, Cennet, “Tarih Tezi Penceresinden Osmanlıya Bakmak.” *Türkiye. Günlüğü*, (Kasım-Aralık 1999), 58; 1999: 123-129.

UZUNÇARŞILI, İ. Hakkı, *Osmanlı Devleti’nin İlmiye Teşkilatı*, Ankara, TTK Yayını, 1964.

ÜLKÜ Halkevleri Mecmuası, 1933-1941 Sayıları.

ÜLKÜ Milli Kültür Dergisi (Yeni Seri), 1941-1949 Sayıları.

ÜNİVERSİTELER Kanunu (Resmi Gazete; Kanun No: 1750- Tarih: 20.6.1973).

ÜSTEL, Füsün. “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde, II. Meşrutiyet’ten Günümüze *Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004.

VATANDAŞ, Celalettin. *Ulusal Kimlik, Türk Ulusçuluğunun Doğuşu*, İstanbul, Açılım Kitap, 2003.

YALAZKAN, Kemal. *Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer’e Açık Mektup*, İstanbul, Işık Yayınları, 1947.

YALÇIN, Hüseyin Cahit. “Millet İçinde Birlik.” *Ulus*, 7 Eylül, 1957.

YAVUZ, Ünsal. *Atatürk, İmparatorluktan Milli Devlete*, Ankara, AKDTYK Yayını, 1990.

YAVUZER, Haluk. “Atatürk’ün Eğitim Politikası.” *İÜ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yıllığı II*. H. ALTUĞ ve DİĞERLERİ (Ed.), İÜ Yayını, 1987: 151-157.

YENİŞEHİRLİOĞLU, Şahin. “Cumhuriyetimizin Temelinde Yatan Kavramlar.”, *X. Türk Tarih Kongresi*, (22-26.9.1986), Ankara: TTK Yayını, VI; 1994: 2905-2920.

YERASIMOS, Stefanos. “Tek Parti Dönemi.” *Geçiş Sürecinde Türkiye*, I. C. SCHICK ve E. A. TONAK (Ed.), İstanbul: Belge Yayınları, 1998: 76-111.

YİNANÇ, M. Halil. “Tanzimat’tan Meşrutiyete Kadar Bizde Tarihçilik.” *Tanzimat I*, (2. Basım), İstanbul: MEB Yayınları, 1997: 573-575.

YÜCEL, Hasan Ali. *İkinci Maarif Şurası*, Ankara, Maarif Matbaası, 1943.

-- *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, (“Hasan- Ali Yücel Külliyyatı”, 1938-1947 Dönemi Konuşmaları), Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları,

-- *Türkiye’de Orta Öğretim*, Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1994 (1938).

YÜKSEKÖĞRETİM Kanunu, T.C. Resmi Gazete: 17506 (6 Kasım 1981).

ZELYUT, Rıza. “Başlıca Eğitimciler.” *CDTA*, II; 1983a: 673-675.

-- “Milli Eğitim Şuraları.” *CDTA*, II; 1983b: 676-679.

ZENGİN, Z. Salih. *Kurtuluş Savaşı Döneminde ve Cumhuriyetin Başlarında Türkiye’de Medreseler ve Din Eğitimi*, (AÜ İlahiyat Fak. Dergisi XLII, 2’den ayrı basım), Ankara, AÜ Basımevi, 2003.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı : Bedi Gümüşlü

Doğum Yeri ve Tarihi : Antakya, 1964

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Tarih Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümü.

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : -

Projeler : -

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı (Öğretmen)

İletişim

E-Posta Adresi : -

Tarih : 04. 07. 2005