

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ BİLİM DALI**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDE EĞİTİM TARTIŞMALARI IŞIĞINDA
İLKÖĞRETİM VE HALK EĞİTİMİ ALANINDAKİ MODERNLEŞME
(1923-1933)**

DOKTORA TEZİ

Tüzel ATICI

Danışman: Prof. Dr. Yahya AKYÜZ

**ANKARA
HAZİRAN, 2008**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitimin K¼lt¼rel Temelleri Anabilim Dalı, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalında DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Yahya AKY¼Z

¼ye: Prof. Dr. ¼lker AKKUTAY

¼ye: Prof. Dr. Cahit KAVCAR

¼ye: Prof. Dr. Meral UYSAL

¼ye: Doç. Dr. İsmail G¼VEN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.

...../06/2008

Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Türk toplumunda, tarihinde ender görülen bir değişimin yaşandığı 1923'ten sonraki dönemde modernleşme yönünde çok hızlı bir gelişim gözlenmektedir. Çağdaş dünyadaki değişimler ve toplumun içten gelen dürtüleriyle toplum değişirken, bu değişimde yönetimin eğitimle verdiği yön kadar yöneticilere ışık tutan tartışmaların da etkisi olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma, Türk toplumunda modernleşmeye yönelen bir değişim dönemi olan 1923 – 1933 yıllarında, toplumun büyük bir bölümünü etkileyen ilköğretim ve halk eğitimindeki eğitim tartışmalarını kapsamaktadır.

Tezin hazırlanmasında yol gösteren gerek danışman hocam Prof. Dr. Yahya AKYÜZ'e gerekse tez izleme kurulu üyeleri Prof. Dr. Ülker AKKUTAY ve Prof. Dr. Meral UYSAL'a şükranlarımı sunarım.

Tüzel ATICI

ÖZET

TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDE EĞİTİM TARTIŞMALARI IŞIĞINDA İLKÖĞRETİM VE HALKEĞİTİMİ ALANINDAKİ MODERNLEŞME (1923-1933).

Tüzel ATICI

Doktora Tezi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yahya AKYÜZ

Haziran 2008, 314 sayfa

Toplumsal değişimin farkında olmak, toplumu oluşturan bireylerin sorumluluğudur. Toplumsal değişim, gelişim yönündeyse; gerek toplum gerekse bireyler, ihtiyaç duydukları şeyleri daha kolay elde edebilmektedir. Toplumsal değişimde en önemli unsurlardan birisi de bu değişimin şeklini topluma sunan, yönlendiren politikalardır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş dönemi yöneticilerinin Atatürk'ün liderliğinde bu değişimi eğitimle vermeye istekli olmalarının yanı sıra, halkın da bu eğitimi almaya hazır bulunmasının Cumhuriyetin getirdiği değişim fikirlerinin yaygınlaşması ve kabul görmesinde etkisi büyük olmuştur. Cumhuriyetin kuruluş döneminde konulan hedeflere ne ölçüde erişildiği ve kazanımların ne olduğu karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Tarama modelinde yapılan araştırmada, ulaşılabilen kaynaklardan eğitimde tartışma getirilen alanlar belirlendikten sonra bunlara ait örneklem Türkiye Büyük Millet Meclisi zabıt ceridelerinin konu içindeki yıllara ait olan bölümün tümü, konu ile ilgili Cumhuriyet arşivinden bulunabilen bazı belgeler, eğitimle ilgili uzmanların düşüncelerini açıkladığı bazı eğitim dergileri ve bazı günlük gazeteler ile bu konudaki kitaplardan literatür taraması modeliyle

veriler toplanmış, konu ışığında analiz edilen tartışmalar üç ana bölüm, dokuz alt bölüm ve 74 konuda yeniden gruplanmış ve bir yorumlamaya gidilmiştir.

Toplumların, yetenekli liderlerin yönetiminde gelişim yönünde değişim gösterdiği gözlemlenmektedir. Türk toplumunda Atatürk gibi birlik ve beraberliğe yönelerek toplumu geliştiren bir liderin bulunması, gerek Türkiye gerekse uluslararası toplum için bir şans olmuştur. Toplumun değişiminde eğitimin de önemli roller üstlenmesini sağlayan Atatürk ve Cumhuriyet'in kurucu kadrosu kadar, eğitimi tartışarak eğitimin modernleşmesine, modernleşen eğitimin diğer kurumları modernleşme yönünde etkilemesi ortamını hazırlayan tartışmacıların da katkısı büyüktür.

Toplumun modernleşmesi için yönetim, ekonomi ve eğitime özel önem verilen araştırma döneminde, eğitimin toplumun modernleşmesindeki rolü de en az diğerleri kadar büyük olmuştur. Bu nedenlerle, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu 1923'den 1933'e kadar, eğitim tartışmaları toplumun bütününe ulaşmayı hedef alan ilköğretim ve halk eğitimi ile temsil edilen eğitimi; eğitimin de, toplumun diğer kurumlarını modernleştirmede önemli olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler:

Eğitim, İlköğretim, Halk eğitimi, Modernleşme, Toplumsal değişim.

SUMMARY

MODERNIZATION IN PRIMARY EDUCATION AND PUBLIC EDUCATION IN LIGHTS OF EDUCATIONAL DEBATES IN THE REPUBLIC OF TURKEY (1923-1933)

Tüzel ATICI

**Doctoral Dissertation, The Department of Cultural Foundations of
the Education**

Supervisor: Prof. Dr. Yahya AKYÜZ

JUNE 2008, 314 Pages

It's the responsibility of individuals who constitute the community, to be aware of social changes. If the social change is in the direction of positive development; both individuals and society can achieve their needs easily. One of the important factors of social change is the policies that form and manipulate the movements of modernization.

Following the leadership of Atatürk, policy makers of new republic were eager to educate the people to form and manipulate the modernization. At the same time, Turkish people were ready for changes. These two conditions played a significant role in recognizing and accepting of new applications in social life and made them prevalent. This study aims to determine the accomplishment level of objectives of modernization in comparison with the achievements from those objectives in the new republic period.

Literature search and review has been conducted to gather educational documents and ideas during the new republic. Arguments related to education have been established after reviewing documents. Sampling of the study includes Turkish Grand National Assembly's archive, educational journals, daily news papers, and books that state the new ideas of new republic period (1923-1933). These ideas and related arguments have been classified under 3 main chapters, 9 subchapters and 74 thematic groups.

It has been observed that societies go through modernizations under the leadership of talented leaders. Atatürk restructured Turkish society

through unity and solidarity. He brought and introduced new policies, seeking modern practices, to the Turkish people. There is also leader committee and debaters playing an important role with their contributions to the modernization of education and educational institutions during new republic period.

In the period covered in this study, special attention was given to administration and economics as well. However, the role of education in the efforts of social modernization was as crucial as other factors. Educational debates occurred during young Republic (1923 – 1933) aimed educating the whole Turkish society in a modern way. It has been accepted that these debates are the key events of modernization in primary education and public education and their institutions.

Key Words: Education, primary education, public education, modernization, social change.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
İNGİLİZCE ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xv

GİRİŞ	1
Problem	1
Araştırmanın Problemi	16
Araştırmanın Amacı	17
Araştırmanın Önemi.....	18
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	19
Varsayımlar	20
Tanımlar.....	20
YÖNTEM	25
Araştırmanın Modeli	25
Evren ve Örneklem	26
Veri Toplama Araç ve Teknikleri	27
Verilerin Toplanması	27
Verilerin Analizi	27

I. BÖLÜM

CUMHURİYET EĞİTİMİNİ BELİRLEYEN TEMEL ETKENLER.....	29
1. Atatürk'ün eğitim anlayışı.....	29
2. Atatürk Devrimleri	43
2.1. Siyasal alanda yapılan devrimler	43
2.1.1. Saltanatın kaldırılması	43
2.1.2. Cumhuriyet'in ilânı	44

2.1.3. Halifeliğin kaldırılması	45
2.2.Hukuk alanında yapılan devrimler	46
2.2.1. 1924 Anayasası	47
2.2.2. Hukuk devrimi	50
2.3. Toplumsal alanda yapılan devrimler	52
2.3.1. Kadın hakları	53
2.3.2. Kıyafet devrimi	55
2.3.3. Toplumsal yaşantıda değişiklikler	56
2.4. Kültür alanında yapılan devrimler	56
2.4.1. Yazı devrimi	56
2.4.1.1. Millet Mektepleri	58
2.4.1.2. Okuma odaları.....	59
2.4.2. Tarih anlayışında devrim	59
2.4.3. Dil devrimi	63
2.4.4. Güzel sanatlar alanında devrim	64
2.4.5. Halkevleri	65
3. Eğitime etki eden düşünce akımları	67
4. Yönetim, ekonomi ve eğitim ilişkileri	70
5. Eğitim ve öğretimin birleştirilmesi	79

II. BÖLÜM

CUMHURİYET DÖNEMİNDE EĞİTİM TARTIŞMALARI

(1923 –1933).....	82
1. İlköğretim ve Halk eğitimini ilgilendiren yönleriyle genel tartışmalar	85
1.1 Eğitim sistemi ve politikaları konusundaki tartışmalar	85
1.1.1. Eğitimin yöneltileceği yaşam tarzı tartışmaları	87
1.1.2. Eğitim ve öğretimin birleştirilmesi anlayışı tartışmaları	90
1.1.3. Okulların teoriye ya da uygulamaya yönelmesi tartışmaları.....	93
1.1.4.Toplumda eğitim ve öğretim sorumluluğu tartışmaları.....	97

1.1.4.1. Eğitim ve öğretim Devletin genel hizmetlerinden midir?	98
1.1.4.2. Eğitimden sadece Eğitim Bakanlığı mı sorumludur?	102
1.1.4.3. Valilerin ve yerel yönetimlerin eğitimdeki sorumlulukları nelerdir?	105
1.1.4.4 Okulların kamusal alan olarak değerlendirilmesi tartışmaları	110
1.1.5. Tevhid-i Tedrisat (Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi) politikası tartışmaları	112
1.1.6. Medreselerin kaldırılmayıp, yeniden düzenlenmesi konusunda ileri sürülen fikirler	116
1.1.7. Din eğitimi konusundaki tartışmalar	119
1.1.8. Din derslerinin okul müfredatından çıkarılması	125
1.1.9. Cumhuriyet eğitiminde yabancı uzmanlar sorunu	126
1.1.10. İller İdaresi, Belediyeler ve Köy Kanunlarının eğitime yansımaları tartışmaları	129
1.1.11. Basın Kanunu tartışmaları	131
1.2. Eğitim uygulamaları konusundaki tartışmalar	135
1.2.1. Türk tarih tezinin eğitime yansımaları tartışmaları	135
1.2.2. Türk dil seferberliğinin eğitime yansımaları tartışmaları	137
1.2.3. Yabancı ve azınlık okulları konusundaki tartışmalar	18
1.2.3.1. Yabancıların eğitim ve öğretimi konusundaki tartışmalar	138
1.2.3.2. Azınlıkların eğitim ve öğretimi konusundaki tartışmalar	140
1.3. Eğitim kaynakları konusundaki tartışmalar	141
2. İlköğretim tartışmaları	143
2.1. Eğitim sistemi ve politikaları konusundaki tartışmalar	143
2.1.1. Köy için eğitim tartışmaları	143
2.1.2. Eğitim yönetiminin yenileştirilmesi	145
2.1.3. Maarif (Eğitim) teşkilatı kanunu tartışmaları	146

2.1.4. Eğitim programları üzerindeki tartışmalar	149
2.1.4.1. Bilimsel çalışmaların eğitime aktarılması	153
2.1.4.2. Eğitim düşüncesi, eğitimin dayanağı; ezberlemeye mi, muhakemeye mi dayandığı tartışmaları	154
2.1.4.3. Eğitim programlarının yöneldiği amaçlar; ahlak eğitimi, fikir eğitimi ve beden eğitimi hedefleri tartışmaları	156
2.1.5. Öğretim süresi konusunda ileri sürülen görüşler	161
2.1.5.1. Öğretim süresinin uzun oluşu	161
2.1.5.2. İlkokulların üç ve beş sınıflı olması sorunları	166
2.1.6. Karma eğitim (Okullarda kızlarla erkeklerin bir arada okumaları) tartışmaları	168
2.1.7. Ekonomik etkenler düşünülerek coğrafi bölgelere uygun eğitim verilmesi	170
2.1.8. Teknik eğitime olan ihtiyaç tartışmaları	178
2.1.9. Eğitimin denetimine yönelik tartışmalar	173
2.1.10. İlköğretimde yabancı uzmanlar sorunu	174
2.2. Eğitim uygulamaları konusundaki tartışmalar	175
2.2.1. Cumhuriyet eğitimi ile Meşrutiyet eğitiminin karşılaştırılması	175
2.2.2. Maarif (Eğitim) Eminlikleri konusundaki tartışmalar	177
2.2.3. Ders kitapları tartışmaları	180
2.2.4. Yazı devrimi ve alfabe basılması sorunu	182
2.2.5. Okullardaki eğitimin kalitesinin düştüğü iddiaları	185
2.2.6. Sınav sistemi ve sınıf geçme tartışmaları	188
2.2.7. Okullarda verilen eğitim ile halkın yaşantısının uyumluluğu ve yatılı ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin halktaki yaşam tarzına getirdiği yenilikler üzerindeki tartışmalar	190
2.2.8. Yatılı ilkokulların yararlı olup olmaması	192

2.2.9. İlkokula kaydolan öğrencilerin mezuniyete kadar devam edememesi ve öğrenci kaybı sorunları ile köylü çocukların okullaşma oranındaki zorluklar ve giderilmesi tartışmaları.....	194
2.2.10. Okul ortamı / eğitim ortamı konusundaki tartışmalar (Okullardaki disiplin sorunu, ahlak düşüklüğü tartışmaları)	196
2.2.11. Okullardaki kıyafetlerin pahalılığı sorunu tartışmaları	199
2.3. Eğitim kaynakları konusundaki tartışmalar	200
2.3.1. Eğitimin insan kaynakları üzerindeki tartışmalar	200
2.3.1.1. Öğretmen yetiştirmeye ilişkin tartışmalar (Öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olduğu tartışmaları)	201
2.3.1.2. Yabancı dil öğretmenliğinin de öğretmenlik mesleği içinde ayrı bir uzmanlık gerektirdiği tartışmaları	206
2.3.1.3. Öğretmenlerin idealistliği konusundaki şikâyetler	207
2.3.1.4. Köy okulları için özel öğretmen yetiştirilmesi tartışmaları	210
2.3.2. Eğitimin mali kaynakları üzerindeki tartışmalar	212
2.3.2.1. İlköğretim Vergi Kanunu tartışmaları	215
2.3.2.2. Mektep Vergisi Kanunu tartışmaları	220
2.3.2.3. Muallim Mekteplerine Muavenet (Öğretmen Okullarına Yardım) Hakkındaki Kanun tartışmaları	223
2.3.2.4. Maarif Vergisi Kanunu tartışmaları	223
2.3.3. Eğitimin zaman kaynağı üzerindeki tartışmalar	225
3. Halk eğitimi tartışmaları	226
3.1. Halk eğitimi sistemi ve politikaları konusundaki tartışmalar	227
3.1.1. Eğitimle kamuoyu yaratılması tartışmaları	231

3.1.2. Kadınların meslek eğitimi tartışmaları	232
3.1.3. Aydın din adamı yetiştirme tartışmaları	232
3.1.4. Halk eğitiminde yabancı uzmanlar sorunu	234
3.2. Halk eğitimi uygulamaları konusundaki tartışmalar	235
3.2.1. Genç dernekleri tartışmaları	235
3.2.2. Türk Ocakları konusundaki tartışmalar	237
3.2.3. Millet Mektepleri konusundaki tartışmalar	238
3.2.4. Halkevleri konusundaki tartışmalar	239
3.2.5. Devlet matbaası kurulması tartışmaları	240
3.2.6. Basının bir telkin (fikir aşılama) aracı olarak kullanılması tartışmaları	241
3.2.7. Sinemaların bir telkin (fikir aşılama) aracı olarak kullanılması tartışmaları	243
3.2.8. Köy imamlarından halk eğitiminde yararlanma tartışmaları	243
3.2.9. Kimsesiz sokak çocuklarının eğitimi	245
3.2.10. Ordudaki erlerin okuma yazma eğitimi konusundaki tartışmalar	248
3.2.11. Tekke ve zaviyelerin kapatılması	249
3.3. Halk eğitimi kaynakları konusundaki tartışmalar	251
3.3.1. Bütçe tahsisleri tartışmaları	251
3.3.2. Basının gümrük indirimi ve primlerle desteklenmesi tartışmaları	251
SONUÇ, GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER	257
Sonuç ve genel değerlendirme	257
Öneriler	270
KAYNAKLAR	272
EKLER	289

ÇİZELGELER LİSTESİ

- Çizelge – 1 : 1927 Yılı Şehir ve Köy Nüfusları, Nüfus Oranları..... 11
- Çizelge – 2: Araştırma Döneminde TBMM’de Üye Olan Milletvekilleri
sayısı, Meslek Durumu ve Öğrenim Durumu 78
- Çizelge – 3 : Darülfünun İlahiyat Bölümü Öğrenci ve Öğretmen Sayısı.... 233

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
Atatürk'ün SD	: Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri
Atatürk'ün MAD	: Atatürk'ün Maarife Ait Direktifleri
BCA	: Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi
DİE	: Devlet İstatistik Enstitüsü
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TBMM Z.C.	: Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MVM	: Maarif Vekâleti Mecmuası
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

GİRİŞ

Problem

Eğitim, toplumların ulaşacakları hedefe yönelmelerinde önemli etkisi olan bir toplumsal kurumdur. Bir toplumun eğitimle değiştirilip değiştirilemeyeceği araştırmacılar ve bilim insanları arasında tartişmalı bir konudur. Konu üzerinde çalışan bazı araştırmacılar toplumsal değişimde eğitimin etkisini kabul ederken, bazıları toplumun istenilen şekilde değiştirilemeyeceği görüşündedirler.

Akyüz'ün 2006'daki çalışmasındaki tanımıyla, eğitim; kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Eğitim, öğrenmenin gerçekteşmesi için girişilen düzenli, teşkilatlı, planlı çabalar olarak tanımlanan öğretimi de içine alır.

Toplumun modernleşme yönünde evrilmesinde eğitimin rolü ele alınırken, eğitim, bu çerçevede ele alınmıştır. İncelemede, eğitimin toplumsal yönünün ön plana geçtiği çağdaş toplumumuzda, sadece öğretim olarak değil, örgün ve yaygın eğitimi de kapsamak üzere toplumun çağdaşlaşma yönündeki duygu, düşünce ve davranışlarını özetle yaşam biçimini bütünüyle değiştirmeye yönelik olan eğitim tartişmaları ele alınmıştır.

Toplumbilim açısından toplumsal değişimi ifade eden "modernleşme" terimi çağın gereklerine uymayı vurgulamaktadır. Bilim insanları ve araştırmacılar terimin taşıdığı anlam üzerinde fikir birliği sağlayamamışlardır. Örneğin; modern toplum; August Comte'a göre sanayi toplumu, Marx'a göre kapitalist, Tocqueville'e göre demokratik, Durkheim'e göre organik dayanışma içinde, Max Weber'e göre daha bürokratik ve akılcı örgütlenen toplumdur.

Atatürk'ün, modernleşme anlayışı üzerinde görüşleri oldukça zengindir. Burada Fransız gazeteci Maurice Pernot'ya 29 Ekim 1923'de verdiği demeçte ifade ettiği ; *"Memleketimizi çağdaşlaştırmak istiyoruz. Bütün mesaimiz*

Türkiye’de çağdaş, bu nedenle batılı bir hükümet vücuda getirmektir. Medeniyete girmek arzu edip de, batıya yönelmemiş millet hangisidir ?...” [Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri (ASD) - III,1997,91] ve “ *Biz Batı medeniyetini bir taklitçilik yapalım diye almıyoruz. Onda iyi olarak gördüklerimizi, kendi bünyemize uygun bulduğumuz için, dünya medeniyet seviyesi içinde benimsiyoruz.*” (Afet İnan’dan Aktaran [Akt.] Kocatürk,1999,86) görüşleriyle, modernleşmenin daha somut yönlerini belirlemiştir.

Berkes çağdaşlaşma terimini kullanırken, çağdaşlaşmayı “kutsallaşmış gelenek boyunduruğundan kurtulma” vurgusuyla “sekülerizm” olarak ele almış (Berkes,2003,19), Mardin, toplum kültürünün bir unsuru olarak modernleşme terimini kullanarak, toplumların aynı zamanda gittikçe farklılaştıkları ve merkezileştikleri bir süreç olarak açıklamaktadır (Mardin,2006,25). Kili, çağdaşlaşma kelimesini kullanarak insanın özgürleşmesi, mutlu olması anlamında vurgulamaktadır (Kili,2000,11).

Modernleşme terimi üzerinde bu gibi görüşler çok daha fazla çeşitlendirilebilir ve ayrıntılandırılabilir. Türk eğitim tarihinin amacı açısından modernleşmenin eğitimle olan temel ilişkisi ele alındığında, “...Türk milletinin mutluluğu ve mutsuzluğu ile eğitim ve öğretim ilişkisini araştırmak...” (Akyüz,2006,1) konusu ön plana çıkmaktadır.

Modernleşme kavramının, geleneksellik, kültür, toplumun mutluluğu ve özgürlük kavramlarıyla bağlantıları göz önüne alındığında bireysel, toplumsal ve ulusal değerlerle de ilişkili olduğu değerlendirilmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti’nin modernleşme sürecinin temelinde Atatürkçü düşünce sistemi bulunur. Türkiye’nin modernleşme çabaları 18’inci yüzyıldan başlayarak giderek artan bir hızda devam etmiş ve Cumhuriyet döneminde bu çabaların amacı Atatürk tarafından “Kültürümüzün çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarılması” olarak tanımlanmıştır.

Türk çağdaşlaşması konusunu inceleyen eserlerde genellikle, Türk toplumunun “tepeden gelen” yönlendirmelerle değiştirilmeye çalışıldığı ileri sürülür. Bunun nedenlerinden bazıları; Devletin merkezi yapısı, halkın eğitim

durumunun yetersiz oluşu, ekonomik gelişmenin yetersizliği ve değişik fikirlerin kitlelere ulaşmasındaki zorluklardır. Buna karşılık bazı aydınlar toplumumuzun her türlü yeniliğe açık olduğunu ileri sürerek yenileşmelerin yalnızca tepeden gelme etkilerle açıklanmasının yeterli olmayacağını, toplumun da bu yenilikleri alıcı özelliğinin bulunduğunu ifade ederler. Bu yaklaşımın biraz daha geliştirilmesi gerektiği değerlendirilerek; toplumsal değişimin hem yukarıdan hem de aşağıdan, karşılıklı etkileşimle ortaya çıktığı, sözü edilen toplumsal değişimin dış dinamiklerin de bu değişimi hızlandırdığı değerlendirilerek bu karşılıklı etkileşim konusunun araştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, Atatürk'ün liderliğinde Cumhuriyeti kuran kadroların, halktaki değişim ihtiyacı ve istekliliğini iyi değerlendirerek, bunda yoğun olarak destek aldıkları eğitimden yararlanma yöntemleri zaman sırasına uygun olarak kavramsal yaklaşımla ele alınmıştır.

Özellikle savaşlarda uğranılan yenilgilerden sonra, Osmanlı İmparatorluğu'nda, ülkede yenilikler yapılması gerekli ihtiyaç olarak ortaya çıkmış ve halkın eğitilmesi "Devlet ve hükümetin önemli bir görevi" olarak görülmeye başlanmıştır. Bu da, eğitimin Devleti felakete gidişten kurtaracak bir yol olarak ele alınması sonucunu getirmiştir (Akyüz,2006,157).

Türk toplumunun eğitim sisteminde 18'inci yüzyıldan beri çeşitli görüşler öne sürülmüş ve bu görüşlere göre uygulamalar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada eğitim tartışması olarak ele alınan kavram; uygulanması halinde eğitimin yönlendirileceği düşünce tarzını (felsefesini), bunun kurumlaştırılmasını, toplumda yapısının kurulmasını, öğelerinin belirlenmesini ve bu öğeler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesini de kapsayan bir süreçtir.

Türk toplumunda değişime yol açan olguların eğitimle bağıntılarının araştırıldığı bu çalışmaya, zamanca sınırlama getirilen son tarih 29 Ekim 1933'tür. Toplum yönlendirme görevini üstlenen, toplumu harekete geçirebilme özelliği olan Atatürk'ün, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 10'uncu yıldönümü kutlamaları törenlerinde vermiş olduğu tamamı EK – A'da

sunulan söylevdeki “Kültürümüzü, çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkaracağız” ifadesinin anlamının çözümlenmesi, toplumsal değişimin başlamasına yol açan bir dönemdeki toplumsal gerçekliği kavrama açısından önemli görülmektedir.

Eğitim, toplumsal alandaki bir uğraştır. Genel olarak toplumsal olayların açıklanması soruna bakış açısıyla bağlantılıdır. Toplumsal gerçekliği ortaya koyabilmek için yapılacak açıklamalarda, bireyin bilinçli ya da bilinçsiz olarak takındığı tutum, düşünce sistemi veya inançları bu açıklamaları etkiler.

Eğitim, toplumdaki her gruba kendi ilgi ve çıkarları açısından beklentiler getirmektedir. Eğitim kurumları ulusal düzeyde medenileşme ve kültürlenmenin gerçekleştiği alanlar olarak görülür (Güven, 2000,33).

Atatürk’ün Cumhuriyet’in kuruluşunun 10’uncu yılı kutlamalarında verdiği söylevde şu ifadeler de bulunmaktaydı:

“Yurttaşlarım!

Az zamanda çok ve büyük işler yaptık. Bu işlerin en büyüğü, temeli Türk kahramanlığı ve yüksek Türk kültürü olan Türkiye Cumhuriyeti’dir.

Bundaki başarıyı Türk milletinin ve onun değerli ordusunun bir ve beraber olarak kararlılıkla yürütmesine borçluyuz.

Fakat yaptıklarımızı asla yeterli göremeyiz. Çünkü daha çok ve daha büyük işler yapmak zorunda ve kararlılığımızda. Yurdumuzu dünyanın en bayındır ve en uygar memleketlerin seviyesine çıkaracağız. Milletimizi en geniş rahatlık, araç ve kaynaklarına sahip kılacağız. Millî kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkaracağız” sözü ile ifade edilmiştir.

Bu söz Türk toplumunda nasıl algılanmıştır?

Miladi 3 Kasım 1839’a dayanan “yenileşme”, “modernleşme” yani Batılı bir değer olduğu iddia edilen “ilerleme düşüncesi”nin (Kuhn,2003,7; Nisbett, 2003,21) bir toplumsal değişime yol açtığı, bu toplumsal değişimin, Osmanlı Devletinin son zamanlarında Osmanlılık, İslamcılık ve Türkçülük aşamalarının birbirini takip ederek – aynı zamanda birbiri içinde – yaşanmış

olduğu, bilinmektedir. Türk toplumu'nun gerek aydınları gerekse toplumunun büyük çoğunluğunu oluşturan halk katmanında bu “ ilerleme düşüncesi” bu görüşler ışığında değişik algılanmıştır.

Atatürk'ün ifade ettiği “toplumsal değişimin ilerlemeye yönelik olduğu” da somut bir hedefle desteklenen “çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkma” sözünün şöyle algılanmış olabileceği değerlendirilmektedir.

Çağdaş uygarlığın algılanmasıyla beraber, hangi uygarlıkların çağdaş olduğu sorusu düşünölmeye değer olarak görölmektedir. Toplumların bilinçlenmeye başladıkları dönemler giderek bireylerin de bilinçlenme dönemini getirmiş ve zaman içinde bilinçli olan bireylerin oluşturduğu toplumlar kendi yaşamlarını sürdüreceğ örgütlenmelere gitmişlerdir.

Bu örgütlenme, toplumsal yaşamdaki gelişmeye paralel bir şekilde ekonomik yaşamla da başat olarak siyasal sonuçlar ortaya koymuştur. Tarihsel gelişimi içinde bölgelere göre uygulamaları değışmekle beraber, klanlar, boylar, şehir devletleri, derebeylikler, krallıklar, imparatorluklar ve ulus devletler olarak ortaya çıkan bu siyasal örgütlenmeler toplumları ve dolayısıyla bireyleri eğitim yoluyla etkileyerek bugünkü durumlarına evrilmişlerdir.

Uygarlıkları değışik şekilde algılayarak sınıflayan düşünürler vardır; dinsel gruplanmaları esas alan (Huntington, 2002), hars (kültür) ve uygarlığı ayıran (Gökalp,2004), bilişsel evreni esas alarak Batı (Aristo mantığına bağlı) ve Doğu (Konfüçyüs mantığına bağlı) (Nisbett,2003) olarak ayıran düşünceler zamana ve yere göre değışen özne ayırımlar olarak görölmektedir.

Bu durumda çağdaş uygarlığın niteliğini tanımlayacak olan en uygun düşünce; Atatürk'ün uygarlıkları algılama konusundaki fikirleri, bağlamıyla beraber aşağıdaki sözleri olacaktır:

“Uygarlığın ne olduğunu başka başka tanımlayanlar vardır. Bence uygarlığı, kültürden ayırmak güçtür ve gereksizdir. Bu görüşümü açıklamak için kültür ne demektir tanımlayayım: Bir insan topluluğunun; devlet hayatında, fikir hayatında yani bilimde, sosyolojide ve güzel sanatlarda, ekonomik hayatta yani tarımda,

sanatta, ticarete kara, deniz ve havaya ait ulaşım işlerinde yapabildiği şeylerin bileşkesidir. Bir milletin uygarlığı denildiği zaman, kültür adı altında saydığımız üç çeşit etkenlik bileşkesinin dışında ve başka bir şey olamayacağını zannederim. Şüphesiz her insan topluluğunun kültürü, yani uygarlık derecesi bir olamaz. Bu farklar, devlet, fikir, ekonomik hayatların her birinde ayrı ayrı göze çarptığı gibi bu fark, üçünün bileşkesi üzerinde de görünür. Önemli olan bileşkeler üzerindeki farktır. Yüksek bir kültür, onun sahibi olan millette kalmaz, diğer milletlerde de etkisini gösterir, büyük kıtaları içine alır. Belki bu itibarla olacak, bazı milletler yüksek ve kapsamlı kültüre, uygarlık diyorlar. Avrupa uygarlığı, şimdiki çağ uygarlığı gibi” (Afet İnan’dan Akt.Kocatürk,1999,78).

“Şu bilinsin ki, biz yabancılara karşı herhangi düşmanca bir duygu beslemediğimiz gibi onlarla samimî ilişkilerde bulunmak arzusundayız. Türkler, bütün uygar milletlerin dostlarıdır. Yabancılar memleketimize gelsinler; bize zarar vermemek, özgürlüklerimize güçlükler çıkarmaya çalışmamak şartıyla burada daima iyi kabul göreceklendir. Amacımız, yeniden yakınlık meydana getirmek, bizi başka milletlere bağlayan bağları kuvvetlendirmektir. Memleketler çeşitlidir; fakat uygarlık birdir ve bir milletin gelişmesi için de bu tek uygarlığa katılınması gerekir. Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşü, batıya karşı elde ettiği zaferlerden çok gurlanarak, kendisini Avrupa milletlerine bağlayan ilişkileri kestiği gün başlamıştır. Bu, bir hata idi; bunu tekrar etmeyeceğiz” (Atatürk'ün SD-III,90-91).

Mensubu olan bireylere ve toplumlara ekonomik, varlıklarını devam ettirme, güvenlik, aidiyet, başarı, saygı gibi gereksinimlerin karşılanmasına en uygun yöntemi sunarak mutlu yaşamalarını sağlayan bir uygarlığın çağdaş olabileceği değerlendirilmektedir.

Modernleşme, değişim hakkında yargıda bulunanların (gerek Türk toplumu gerek, toplum içindeki aydınlar) gereksinim ve duyguları onların başka insanlara (Atatürk'e) ilişkin yargılarını büyük ölçüde etkilemektedir. Algılayıcılar (toplum) kendi duygularını başkalarına da yansıtmak ve duygusal durumları nedeniyle belirli özelliklere karşı (ilerlemeye, çağdaşlaşmaya) daha duyarlı olmak eğilimindedirler (Freedman, Sears ve Carlsmith,2003,112).

Algılamalarda önyargılar da önemli sonuçlara neden olurlar. Türk toplumunda 1920'lerdeki önyargılar, içsel olarak Osmanlıcı, İslamcı ve Türkçü düşünce yapısının etkileri altında, dışsal olarak da Batı'nın dayattığı etkileme politikalarının etkisi altında bulunduğu değerlendirilmektedir.

Araştırılacak diğerk bir konu da, bu eğitim tartışmalarının halk eğitimi ve ilköğretim alanında yetiştirilecek insan tipinin ve toplumun oluşmasına ne derecede etkili olabildiği ve ne ölçüde modern olduğudur.

Modernleşme olgusunun temelinde “Batılılaşma” bulunmaktadır. Ancak tarihi süreçte olduğu gibi bugün de “Batı”, kendi değerlerinde siyasallaşma etkisini küreselleşme adı altında dünyaya –ve bu arada Türkiye’ye de – benimsetmeye çalışmaktadır. Modernleşmenin sonucu, Batı’nın aydınlanma ve sanayi devrimlerini Türkiye’ye uygulamak demektir ki, bu da 1920’lerde, Batı’nın sanayi toplumunda sermaye birikimine yol açan ve uluslararası alanda toplumun “tek ses” olmasını sağlayan ulus devletin, bütün kurumlarıyla kurulmasını gerektirmekteydi. Türk toplumundaki değişimin aşamalarında toplumun yeniliklere açık olması kadar karşılaştığı savaşlar ve yenilgiler gibi felaketler de etkili olmuştur.

Eğitim tarihimizde fikir, düşünce, kurumsal gelişme ve uygulama alanında çok önemli bir tecrübe birikimi vardır. Bu birikimin olumlu, olumsuz, dikkate değer ya da pek değer taşımayan yönleri bulunmaktadır (Akyüz, 2006, vii).

Tarihte toplumların yaşamış oldukları olaylar, tartışmış olduğu fikirler, bugün de değişik şekillerde veya aynı şekilde kendilerini göstermektedirler. Bu nedenle Türk eğitim tarihi incelemelerinde tartışılan fikirlerin, bu tartışmaların etkinliği ölçüsünde toplumsal değişime yol açabileceği değerlendirilmektedir.

Türk toplumundaki değişim işaretleri, 1800’lü yıllarda başlayan savaşlarda devamlı yenilgilerin ve toprak kayıplarının nedenlerini ve giderilme çarelerini Batılı düşünce içinde çözüme gayretleri ile görülür. Ancak Batı’daki sanayileşme ve ekonomik gelişmelerin baskısı bu gelişmede önem taşıırken, Osmanlı İmparatorluğu’nda daha çok Batı’nın gölgesinde değişmeye yönelim olarak görülmüştür.

Toplumsal değişimin kaynağı olarak; hükümetleri, bir kültürden bir kültüre yayılmayı, yurttaşların örgütlenmesini, teknolojinin ilerlemesini ve çevresel etkenleri gösteren (Marshall,1999,136) Batılı kaynakların bu yaklaşımı Türk toplumundaki değişimin kaynağının tümüyle

açıklayamamaktadır.

Devletin veya gelişmelerin getirdiği, toplumsal ya da bireysel değerlerin aşılmasına bağlı olarak modernleşme ya da Batılılaşma iyi veya kötü olabilir. Türkiye’de Batılılaşma – modernleşme, Türklerin toplumsal değişimi istemeleri ve (değişimin) istenilebilir olmasıyla aynı özellikleri göstermiştir (Kazamias,1966,266).

Türk toplumundaki değişime yukarıdaki etkenlerin belki de hepsi toplumun değişik katmanlarına etki etmekle beraber, toplumsal değişimin bizzat kendisinin süratle meydana gelmiş olmasının bu değişimde en büyük etken olduğu değerlendirilmektedir.

Değişim belli ilke ve tercihlerin yapılmasından sonra bu doğrultuda ilerlemektir (Akkutay,2006,47). Değişime dış ve iç dinamiklerin etkileri ilgili bölümlerde incelenecektir. Burada Türk toplumunun değişime uyum sağlamadaki yeteneğinden eğitim konusu ile bağlantılı olarak söz edilecektir.

Türk toplumu yetenekli liderlere sahip olduğu zamanlar toplumsal dinamiğini, toplumsal gücünü ekonomik ve siyasal alanlarda kolaylıkla gösteren bir toplumdur. Bunda fedakârlık, önce – yakından başlamak suretiyle – topluma (aile, akrabalar hatta hemşeriler; tehlikede, örneğin savaşta, ulus) öncelik veren bireysel çıkarlarını sona atan değerlere sahip olmak etkili olabilir. Adalet ve somut (kişi, hükümet, devlet) ya da soyut (yasalar) lidere inanç en önemli harekete geçirici etkenlerdir.

Buradan hareketle toplum için yapılan işleri toplumu yönetenlerden bekleme gibi bir değer yargısı gelişmiştir. Eğitim de yüzyıllardır ailedeki geleneksel beceriler dışında, cemaat ve vakıflardan beklenen bir beceri kazandırma işi olarak görüldüğünden eğitimin değişimdeki rolü, bu unsurlardaki dünya anlayışı ile verimli olmuş ya da verimsizleşmiştir.

Toplumdaki anlayış, zihniyet; yararçı, çözüm bulucu (pragmatik) yönden ruhani, dinsel yönler kaydıka, eğitim anlayışı da buna paralel olarak değişmiştir. Böylece kazanılan “beceri” kısır kalmış ve göresel olarak diğer toplumların gelişmeleri ile yarış edemeyeceği (örneğin teknoloji gibi) alanlara

kaydıka, toplum değişime direnmeye başlamıştır.

Berkes, ağdaşlaşma akımına karşı çıkan her tepkinin daima dinsel bir nitelikte göründüğü, bu yüzden Batılı gözlemcilerin Hıristiyanlık dininden başka bir dinde (rneğin Müslümanlık'ta) olan toplumların yenileşmeye karşı olan her davranışını dinin bir tepkisi olarak görme eğiliminde oldukları, bunun yanılıcı olduğu, çünkü geleneksel benliğini tehlikede gören her toplum ya da o toplum içindeki tutucu glerin dine sımsıkı yapıştıkları (Berkes,2003) düşüncesindedir.

Türk toplumunda "dine yapışma" olarak görülen bu gelenekselliğin, içerik olarak muhafazakrlıkla aynı şey olmadığı değerlendirilmektedir.

Genellikle endüstriyel, kentleşmiş ve kapitalist modern toplum karşıtı olarak kullanılan geleneksel toplum sözü yargılayıcı bir terim olarak (Marshall,1999,259) bizim toplumumuz için dinsel değerlerle karıştırılarak ortaçağ toplumu kastedilir. Bunun böyle olmasının nedeni dinde olduğu sanılan ancak Arap ve Acem toplumunun bazı değerleri de taşımış olduğu ağdaş olmayan değer yargılarıdır. Yani dine gerçek din değeri verilerek laikleşildiğinde, dünya olayları din ile aıklanmadığında; din, her toplumun yüzyıllardır kendi özellikleri içinde getirdiği değerlerden ayrılmış olur. Bu nedenle yeniliklere direnç ve değişme korkusunun gerçekte olmadığı, yavaş ya da hızlı, toplumun özelliğine göre gerçekleştiği ancak bunda inançların, vicdanların rol oynamadığı bir ortam doğmuş olur.

Muhafazakrlık ise, Batı'da yaşadığı dönemde; başkalarının yargılarına göre tarihin hızla geride bıraktığı bir toplumsal düzeni özleyerek, doğal hukuk bireyciliğini, eşitlik, özgürlük ve halk egemenliğine şiddetle karşı çıkma şeklinde kendini göstermiştir (Bottomore ve Nisbet,2006,133). Bu bizim toplumumuzda da eski başarılı dönemlere özlemle beraber, bireyi cemaat içinde eritme, farklı bir eşitlik ve özgürlük anlayıřı¹ ve halk egemenliğinden

¹ II'nci Meşrutiyet döneminde Hariciye Nazırlığı (Dışışleri Bakanlığı) ve Sadrazamlık (Başbakanlık) yapan İslamcı düşüncelere sahip Sait Halim Paşa, Buhranlarımız adlı eserinde, hürriyet ve eşitlik anlayışını şu şekilde dile getirmektedir: "İslam ahlkđ, insana, sahip olduğu tekml (gelişme) kabiliyetini gücü yettiği derecede genişletmesi için, hr olmak vazifesini yüklemektedir. Yani İslamiyet'e göre hürriyet, öyle insanların kullanıp kullanmamakta serbest

çok, halifelik, şeyhlik gibi dinsel motifler giydirilmiş ve egemenliği ruhani planda arayan bir anlayışta görülmüştür.

Kurtuluş Savaşının zor günleri geçtikten sonra Türk toplumunda kurtuluş ümitlerinin arttığı gelişmeyi Karpuz 1996'daki çalışmasında Lewis'den şu aktarmayla ifade ederek;

“1921 Anayasa'sının kabulünden sonra TBMM'deki nispi birlik bozularak her biri ayrı görüş ve programa sahip çeşitli guruplar meydana geldi. Ama bunlar yine de muhafazakârlar ve yenilikçiler olarak iki gruba ayrılıyordu, (görüşünü ileri sürdükten sonra) Erzurumlu Raif Efendi, başında bulunduğu Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'ni dinsel mabetleri koruyacak bir birlik haline çevirmek istediğini” örnek olarak vererek siyasal amaçlardaki çeşitliliği ortaya koymaktadır.

Smith, bir eylem çerçevesinde (örneğin yaşam tarzı), karşılıklı etkileşim içinde bulunan bireylerin rol – beklentilerini biçimleyen, bu beklentilere egemen olan normların ve kurumların dengeleyici etkisinin bu değişimi açıklayan kuramlardan biri olduğunu; bu denge ve uyumun normlar tarafından sağlandığı toplumlarda en temel işlevsel zorunluluklar (toplumsallaşma, eğitim, bütünlük gibi) yerine getirilebilmiştir, demektedir (Smith,1996,16).

Normların daha temel olan sembolleri, tavırları ve inançları belirlediğini, değerlerin bu etkileme gücünün toplumsal sistem içinde öncelikli konumda olduğunu belirten Smith 1996'daki çalışmasında, bütün toplumların çeşitli kurumsal alanlara bölündüğünü, “merkezi değer sisteminin” her kurumsal alandaki normların temelini oluşturduğunu ifade etmektedir.

Türk toplumunda merkezi değerlerin Cumhuriyet yönetimi ile “tam

olduğu veya kanun koyucunun istediği zaman verip, istediği zaman alabileceği siyasi bir hak değildir. ... Hakiki eşitlik, her ferde kendi arzu ve istidadına (yeteneğine) göre serbestçe gelişip ilerleyebilmesi hakkını tanımak demektir. Bu şekilde yükselen fert (birey), ortak gaye (amaç) olan İslam ülküsüne, elinden geldiği kadar hizmet edecektir.” (Sait Halim Paşa, 2003,189-190).

Bu ifadeler, bir muhafazakâr olan Sait Halim Paşa'nın, özgürlüğün kaynağını dünyada değil, ruhani olarak görmekte olduğunu; eşitliğin hedefini ise sadece İslam'a hizmette gördüğünü açıklamaktadır.

bağımsızlık”, “milli birlik ve beraberlik”, “cumhuriyet” ve “laiklik” olarak ortaya çıktığı değerlendirildiğinde bu değerlerin oluşturduğu normların toplumdaki rol beklentilerini yeniden düzenleyeceği ve bu beklentilere uymayan ilişkilerin dinsel görünüm altında muhafazakârlığı öne süreceği açıktır. Bu nedenle gelenek olarak ifade edilen birçok şeyin gelenek olmadığı, toplumu kültürel yönden etkilemekten çok, muhafazakârlığın “gelenekmiş gibi” öne sürümleriyle değişime direncinin ortaya konulduğu algılamaları olarak değerlendirilmektedir.

1920’lerde Türk toplumunun modernleşme çabalarına engel olabileceği değerlendirilen yukarıda belirtilen anlayışa ek olarak diğer başka etkenler de bulunmaktadır.

Bunlardan birisi, idari birimlerin miktarı ve dağılım şeklidir ki bu aynı zamanda nüfusun da dağılım şeklini göstermektedir. 1927 yılı için 63 il, 328 ilçe, 699 bucak ve 39901 köyden oluşan (TÜİK (DİE),2003,6) yönetim birimleri, ilçe ve bucaklardaki gerek yaşam koşulları gerekse ekonomik etkinlikler göz önüne alındığında, Türkiye’nin bir tarım toplumu özelliği gösterdiği görülmektedir. Köylü nüfusun çok olması, adaletli ve etkin bir kalkınmanın köylerden başlamasını ancak köylerin dağınık ve hizmetlerin götürülme maliyetlerinin nispeten yüksek oluşlarının modernleşmeyi olumsuz yönde etkilediği değerlendirilmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti’nde ilk resmi nüfus sayımının yapıldığı 1927 yılında yurt düzeyinde nüfusun dağılımı Çizelge -1’de gösterilmiştir.

Çizelge-1: 1927 Yılı Şehir ve Köy Nüfusları, Nüfus Oranları

Nüfus	Toplam	Erkek	Kadın	Erkek %	Kadın %	Şehir/Köy Nüfusunun Toplam Nüfusa Oranı		
						Toplam	Erkek	Kadın
Toplam Nüfus	13.648.270	6.563.879	7.084.391	48,1	51,9	-	-	-
Şehir Nüfusu	3.305.879	1.710.482	1.595.397	51,7	48,3	24,2	12,5	11,7
Köy Nüfusu	10.342.391	4.853.397	5.488.994	46,9	53,1	75,8	35,5	40,2

(Kaynak: TÜİK (DİE), İstatistik Göstergeler 1923-2002, s.7).

Genel olarak nüfusun az olduğu (13.648.270) (dolayısı ile üretim gücünün bundan olumsuz etkilendiği) görülmektedir. Toplam nüfusta, köylü nüfusun genel nüfusa oranının %75,8 olduğu; erkek oranının (etkin çalışan işgücünün) (%48,1) kadın oranına göre (%51,9) daha düşük olduğu, görülmektedir.

Toplam nüfusta erkek oranının kadın oranından düşük olmasının, uzun süren harplerden çıkan bir ulus için, Kurtuluş Savaşı kadınıyla erkeğiyle yapılmış olmasına karşın, savaşların tabiatı nedeniyle, daha çok erkek kaybı olduğundan normal olduğu değerlendirilmektedir. Ancak; şehir ve köy nüfuslarındaki erkek ve kadın oranları, erkeklerin daha çok şehirlere göç ettiklerini; kadınların köyde kaldığını gösterebileceği gibi, bir başka açıdan da, köylerdeki erkek nüfusunun az olması, savaşın yükünün daha çok köylü tarafından çekildiğini, askere nüfusa oranla köylerden daha çok katılım olduğu değerlendirilmektedir.

Nüfustaki köy/şehir oranının bu dengesizliğinin başka bir nedeninin de; gerek Osmanlı İmparatorluğu döneminde medreseye kayıtlı öğrencilerin askere alınmaması (medreselerin daha çok şehirlerde olduğu değerlendirilmektedir), gerekse 7 Mart 1921 tarihli bir kanunla öğretmen, öğrenci ve medrese mezunlarının askerlik görevlerini tecil etmeleri (ertelemesi) (Akyüz,2006,318) sonucu, mensupları daha çok erkek olan bu kesimin daha az kayıp vermesinin; köylerde ise daha çok erkek nüfusun azalmasına neden olmuş olabileceği değerlendirilmektedir.

Nüfusun köylerde daha çok birikmesinin bir nedeninin de daha sonra incelenecek olan Osmanlı yönetiminin vergilemede uyguladığı, “çift hane” (İnalçık ve Renda,2002,168) denilen köydeki aile ve tarlası ile tarımda kullandığı güç vasıtalarını bir işletme olarak ele alışı olduğu değerlendirilmektedir.

Türkiye’de 1920 – 1930’lu yıllarda genç, üretken nüfus; 1890’lar ve 1900’lerde doğmuş, Abdülhamit’in İstibdat; II’nci Meşrutiyet ve İttihat Terakki Dönemlerini yaşamış; 1897 Yunan,1912 -1913 Balkan, 1914 - 1918 I’inci Dünya ve 1919-1922 Kurtuluş Savaşını görmüş ya da katılmış, “şiddeti

yaşayarak öğrenmiş” (Tekin ve Gözütok,1996,4) cesur, olgun ve milli gururla dolu, değişime istekli, bağımsızlığına düşkün çok deneyimli bir nesildir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu yıllarda gerek anlayış düzeyinde gerekse modernleşmeye yönelmede en önemli unsur olan insan unsurunun bulunduğu koşulların, bu değişimde engel olmasa bile aşılması gereken ya da gerekli önlemlerin uygun şekilde alınmasını gerektiren bir yapısının bulunmakta olduğu değerlendirilmektedir.

Toplumdaki esaslı değişikliklerin; siyasal, hukuksal, toplumsal, ekonomik, eğitim, sağlık, güvenlik gibi toplumun bütün kurumlarında yeni bir dönem açtığı bilinmektedir. Bu yeni dönemlerde toplumu oluşturan bireyler ile toplumun değerlerinde ve etik değerlerdeki öncelikler değişmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin de ilk kurulduğu ve takip eden yıllarda amaçları genel hatlarıyla başta eşsiz önder Atatürk olmak üzere Cumhuriyetin kurucu kadroları tarafından kuşkusuz biliniyordu. Ancak bu değişimdeki düşünce sisteminden, bireysel, toplumsal, ulusal ve etik değerlere; toplumsal kurumlardan bunların toplumsal yaşama aktarılması, açıkça kültürel değişime etkilerinin eğitim kurumuna yüklediği görevler eğitim tartışmaları açısından incelenmeye değer olarak görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu ilk yıllardan itibaren başlatılan “eğitim seferberliği” o günkü ölçülerle toplumsal değişimi olumlu yönde etkileyecek insanı yetiştirmeyi amaçlamıştı.

Toplumlar içlerinden gelen çeşitli etkilerle, iç dinamikleriyle, yaşamlarındaki ihtiyaçları giderme, daha iyiye, ilerlemeye yönelimlerinde birçok değer üretirler. Bu üretilen değerler ekonomik, toplumsal, yönetim, eğitim, güvenlik gibi birçok alanlarda olur. Ancak toplumlar aynı zamanda diğer toplumlarla paylaştıkları dünyada, bu değerler yoluyla birbirlerini de çeşitli şekillerde etkilerler. Bu aktarım da dünya çapındaki iletişimin gelişimine bağlı olarak küreselleşme olarak ortaya çıkmaktadır.

Bilimsel düşünmenin en önemli bir getirisi teknoloji alanındaki gelişmelerdir. İnsanların doğa ile mücadelelerinde, insanoğlu tarafını tutan

teknoloji, aynı zamanda “öğrenilmesi gereken” bir “araç” olmuştur.

Doğa ile mücadele eden insanoğlu, bu mücadeleleri sırasında karşılarına “başka insanlar”, “ötekiler” çıktığında, doğanın yanı sıra bu ikincilerin kendilerini engellememeleri için onlarla mücadelelerinde yine teknolojinin çeşitli “araçlarından” yararlanmaktadırlar.

Yaratıcılığın ve üreticiliğin ön plana geçtiği çağdaş dünyada üretim etkenleri olarak emek ve sermaye yetersiz kalmakta, bu kaynakları en etkin kullanıcı, gücünü artırıcı ve yönlendirici olarak “yönetim” de bir üretim etkeni olarak ortaya çıkmaktadır. Yönetilebilmek için de “bilgi”ye ihtiyaç duyulmakta, bu da çağdaş toplumları “bilgi toplumu” olmasını gerektirmektedir.

Bu ortaya çıkan ve aydınlanma döneminin “ilerleme düşüncesi” değerinden (Kuhn,2003,7) kaynaklanan olgu eğitim yoluyla “göresel olarak ilerlemeye” neden olmaktadır. Bireylerine ve toplumuna daha kaliteli eğitim veren, daha çok yarar sağlamakta, gerek bireysel gerek toplumsal amaçlarını yerine getirmede doğaya ve “ötekilere” üstünlük sağlamaktadır.

Modernlik; zamana (tarih içinde söz konusu toplumun bulunduğu zaman) ve mekâna (toplumların yerleştiği yerler, kıtalar) göre değişen ve toplumun bir çeşit “gücü” kullanma şeklidir. Bu güç, o zaman ve yer içinde siyasal, fiziksel (askeri), ekonomik, düşünsel, kültürel vb. yönlerde kendini gösterebilir. Bu da incelemede strateji yani gücün kullanılması (ve dolayısıyla bu güç sayesinde toplumun çeşitli niteliklerini ortaya koyabileceği) konusunu dikkate almayı gerektirmektedir.

Cumhuriyet yöneticilerinin, eğitimde güç yönetimini kapsayan strateji uygulamasını, hangi tutumlarıyla modernleşme yönüne aktardığı konusunun, eğitimdeki bu gücü sınırlandıran eğitim tartışmaları ile belirlenebileceği düşünülmektedir.

Eğitiminde çağın gereklerine uyamayan birey ve toplumları bekleyen tehlike; “zenginlik ve bilginin küreselleşeceği, yoksulluk ve cehaletin yerel kalacağı”dır (Çelik,1999,50).

Eğitim tartişmaları ile eğitimde yöneltilen gücün sınırlandırılabilceği düşüncesinden hareket edilirse, yani bir yerde eğitimdeki gücü kullanmanın hukuku ortaya konularak eğitim tartişmalarının sistematiğinin belirlenmesi halinde, modernleşmenin, yani toplumsal değişmenin yönünün belirlenebileceği değerlendirilmektedir.

Toplumun talepleri; tam bağımsız, kültürü bir olan, beraber yaşamak isteyen bireylerden oluşan, vatandaşlık bağlarıyla devlete bağlı, daha fazla üreterek daha rahat ve eğitimi bir yaşam kurmak ve çağdaşları düzeyinde saygınlık görmek isteyen bir ulusa dayanma yönünde idi.

Bu durumda küreselleşen dünya ortamında 1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin henüz kuruluş aşamasında, modernleşebilmelerine olanak sağlayacak lde, kurumların bu gelişmeye ayak uydurması gerekirdi.

Örneğin, ekonomisinde devlet sınırlarının kontrol altına alınarak sermayesini (ulusal sermaye) kontrol altına alması, üretebilmesi, halkının üretim-tüketim dengesini kurabilmesi gerekiyordu. Bunun için daha sonra konuyla ilgisi oranında daha ayrıntılı incelenecek olan, 17 şubat 1923'de Türkiye İktisat Kongresi yapılmış, kararlar alınmış, uygulamalarına - eğitim alanı dâhil - geçilmiştir. Yönetimde, kendi ulusal sınırlarını belirlemiş ve bu çerçevede kendini tanımlayarak, birlik ve beraberlik içinde hareket etme yönünde çalışmalara başlamıştır. Eğitimde, kendini dünyada koyduğu modern yerin gereklerini, çağın ihtiyaçlarına göre düzenlemeye başlamış, hukukta, çağdaş insani değerleri ön plana alarak ve bütün bunlarla beraber çağın ihtiyaçlarına uygun olarak uygulamalara geçmiştir.

Lozan Barış Antlaşmasının imzalanmasından sonra 1911'den beri son neslin savaş içinde ve savaş alanlarında yaşaması nedeniyle eğitimi de bir savaşmış gibi görme eğilimine örnek olarak, basında çıkan bir makalenin eğitimle modernleşmeye yönelik yazmış olduğu düşünceler toplumun ne kadar değişmeye açık olduğunun da beklentisi olarak değerlendirilmektedir.

“Sulhun (Lozan Barış Antlaşmasının) imzası, Türkiye için yeni bir harbin ilânı (savaşın açılması) demektir. Bu harp, kan yerine ter dökerek yapılacaktır. Bu harp, yüz binlerce piyade evlâdımızı öldürmeyecek, bilâkis bütün Türkiye'ye refah ve saadet (mutluluk) getirecektir. Bu harp, irfan (bilgi) ve ümran (gelişme) için cehl (bilgisizlik) ve atalet (durgunluk, miskinlik) karşı açılacaktır. Birçok harici düşmanların azim ve iradesini ser-nigûn (baş aşağı) ederek bu müthiş badireden muzaffer (zaferle) çıkan Milletimiz, hüsn-ü (iyi) idare edildiği takdirde cehl ve atalet (bilgisizlik ve miskinlik) dediğimiz bu düşmanı da elbette mağlûp edecek kuvvet ve imanı (inancı) haizdir (taşımaktadır).

Türkiye'yi kaybedilmiş bir harpten muzaffer çıkarmanın yolunu bilen ricâl-i milliyemiz (milletin ileri gelenleri), harpten hem daha güç, hem daha kolay olan bu yeni mücadeleden de, basiret ve dürbini (öngörü) ile hareket ederlerse, Türkiye'yi saadet ve refaha nail edebilirler (ulaştırabilirler); bunun için de tıpkı mücâhede senelerinde (savaş yıllarında) olduğu gibi. Millet ve Vatanı hizmet kaygusundan başka bir endişe ile hareket etmemek, vahdet-i milliyeyi (Milli birliği) muhafaza eylemek (korumak), her ne pahasına olursa olsun doğru yoldan ayrılmamak kifayet eder (yeterli olur)” (Tevhidi Efkar'dan Akt. Öztürk,1993,145).

Türk toplumu, ulus devlete dayalı cumhuriyet yönetimi ile kararlarını kendisinin verebileceği Cumhuriyet rejimine geçmiş, demokratikleşebilmiş; kaderde ve kıvançta benzer düşünce ve duygularla toplumlaşabilmiş; üretimde çok kısa bir sürede kendi kendine yeter duruma gelerek dünya ekonomisinde eşit koşullarda söz hakkına kavuşabilmiştir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemini, Türkiye Cumhuriyeti'nde 1923 – 1933 yılları arasındaki ilköğretim ve halk eğitimi konusundaki eğitim tartışmaları, eğitim politikaları ve uygulamalarının, eğitim kurumunu ve toplumun

modernleşmesine olan etkilerinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Türk eğitim sürecinin temeli, Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda atılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte eğitimin ve ekonominin öncelikle ele alındığı bilinmektedir. Çağdaş uygarlık seviyesine ulaşma hedefi, örgün ve yaygın eğitimle bütün Ulusu kapsaması gerekliliği nedeniyle, yoğun bir eğitim sürecine girilmiştir. Cumhuriyetin kuruluş dönemi yöneticilerinin Atatürk'ün liderliğinde bu eğitimi vermeye istekli olmalarının yanı sıra, halkın da bu eğitimi almaya hazır bulunmasının Cumhuriyetin getirdiği değişim fikirlerinin yaygınlaşması ve kabul görmesinde etkisi büyük olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'ndan alınan mirasla Cumhuriyetin kuruluş döneminde konulan hedeflere ne ölçüde erişildiği ve kazanımların ne olduğu karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın genel amacı; Türkiye Cumhuriyeti'nde 1923 – 1933 yılları arasındaki ilköğretim ve halk eğitimi konusundaki eğitim tartışmaları, eğitim politikaları ve uygulamalarının, eğitim kurumunu ve toplumun modernleşmesine olan etkilerinin değerlendirilmesidir.

Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye Cumhuriyeti'nde 1923 – 1933 yılları arasında ilköğretim ve halk eğitimi konusundaki eğitim tartışmaları nelerdir?
2. Bu dönemin eğitim politikaları ve uygulamaları, eğitim kurumunu ve toplumun modernleşmesini nasıl etkilemiştir?
3. Eğitimin toplumsal kurumların modernleşmesinde (çağın gereklerine uymasında) rolü ne olmuştur?
 - a. Atatürk'ün fikirleri ve saygınlığının ilköğretim ve halk eğitiminin gelişmesine olan katkıları nelerdir?
 - b. Cumhuriyet'in ilköğretim ve halk eğitimine ilişkin politikaları hangi toplumsal ve siyasal olayların sonucu olarak belirlenmiştir?

c. 1923 -1933 yılları arasındaki ilköğretim ve halk eğitimine ilişkin fikir tartışmaları ile devletin uygulamaları arasındaki ilişki nedir?

d. İlköğretim ve halk eğitimi konusundaki resmi ve özel nitelik taşıyan eğitim tartışmalarının önemi, değeri nedir?

e. Bu eğitim tartışmalarının toplumun modernleşmesine, halkın bilgi, görgü ve kültür düzeyinin yükselmesine, dünyayı algılamasına, ufkunun genişmesine olan katkıları neler olmuştur?

4. Türk toplumunun değişiminde toplumsal kurumlar ne kadar modernleşmiştir?

Araştırmanın Önemi

Araştırmada Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşunda tarihi bir işlevi yüklenen eğitim kurumunun, Cumhuriyet'in kuruluşu ile temelleri atılan bugünkü modern Türk toplumunun yeniden yapılandırılmasına olan katkıları incelenmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türk halkının yeni toplumsal değerleri paylaşmasının bir aracı olan eğitim kurumu, içinde bulunulan toplumsal ve ekonomik koşullar nedeniyle o dönem için en çok ilköğretim ve halk eğitimi alanında etkili olabilme olanağına sahipti.

Toplum ve yönetimle oluşan bu karşılıklı etkileşim, ya modern toplumların değerlerine yönelik olacaktı ya da eskisi gibi devam edecekti. Cumhuriyet yönetimi uluslaşma süreci ile çağın en modern düşünce tarzını topluma sunma çabası ile modernleşmeye yönelmiş ve bu modern toplum değerleri yöneticiler ve aydınlar tarafından eğitimin de içinde bulunduğu ekonomi, yönetim, siyaset, hukuk gibi bütün toplumsal kurumlarla topluma sunulmuştur.

Bu konunun araştırılmasının en önemli nedeni, toplumsal değişimin eğitimle yapılabileceği, bunda toplumun istekliliği, bu değişimin yönünün toplumun refah ve mutluluk yönüne yöneltebileceğinin ortaya konulma

çabalarıdır.

Eğitim sorunlarını bilimsel olarak ele alıp çözümler üretmek için bu alanda yapılmış olan tartışmaların ve uygulamaların bilimsel çalışmaların izlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için TBMM Zabıt Cerideleri, TBMM Gizli Zabıt Cerideleri ve Maarif Vekâleti Mecmuası incelenmiştir. İncelenen konuların içinde kişileri bağlayıcı niteliği olan özel tartışmaların yer aldığı ulusal alanda yayım yapan bazı gazeteler ve Hayat Mecmuası ile Muallimler Mecmuası gibi bazı dergiler de gelmektedir. Bu kaynaklar dönemin eğitim politikaları ve bu politikalara karşı öne sürülen düşünceler açısından taranmıştır.

Araştırmanın orijinalliği; uygulanmasına başlanmış olan eğitim politikalarını verili olarak almayarak, karşı görüşlerin de değerlendirilmesini kapsamı ve uygulamaya geçirilen kararların bu tartışmaların ruhuna uygun olup olmadığının ortaya konulmasında ve eğitimle toplumun modernliğe yönlendirilmesindeki ilişkinin araştırılmasındadır.

Araştırmanın getireceği tarihsel bakış açısı ile bugün eğitim konusunda karşılaşılan bazı zorlukların anlaşılması ve aşılmasına ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma şu yönleri ile sınırlandırılmıştır:

1. Araştırma, Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş ve Cumhuriyet ilkelerinin halka benimsetilmesi yıllarını kapsayan 1923 -1933 yılları arasındaki, ilköğretim ve halk eğitimindeki eğitim tartışmaları ile eğitimin yönlendirilmesi ve toplumun modernleşmesi yönündeki ilişkilerle sınırlıdır.

2. Araştırma, bu tarihlerde, anılan konuda yayımlanan TBMM Zabıt Cerideleri, Muallimler Mecmuası, Hayat Mecmuası ve ulusal alanda yayım yapan bazı gazeteler ile araştırmacının ulaşabileceği kaynaklarla sınırlıdır.

3. Eğitimle ilgili tartışmalarda ders kitapları büyük önem taşımasına

karşın, kapsamı itibariyle ayrı bir araştırma konusu olarak görüldüğünden inceleme dışında tutulmuştur.

Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki iki temel varsayıma dayanmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Eğitim tartışmaları, eğitimi etkilemiş; eğitim, çağın gereklerine yönelik toplumsal kurumların ve uygulamalarının öğrenilmesine katkıda bulunmuş; toplumsal kurumlar da, Türk toplumunun modernleşmesine yol açmıştır.

2. Bütün bunlar toplumda ilköğretim ve halk eğitimi alanında kendini göstermiştir.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan bazı kavramlar, aşağıda belirtilen anlamları ile kullanılmıştır.

Modernleşme:

Birey ve toplum veya vatandaş ve devlet ilişkilerinde gerçeklere dayanan, çağın gereklerine uygun, toplumun ihtiyaçlarına insana yakışır tarzda çözümler sunan yaşam şeklini kabullenmedir.

Modernleşme çeşitli yönleriyle ele alınabilir. Siyasi açıdan, siyasallaşma²; ekonomik açıdan, kalkınma; toplumsal açıdan, hedef alınan toplumlara uygun değişme ve aydınlanma dönemi değerlerinin benimsenmesi; hukuksal açıdan, pozitif hukuka yönelme; eğitim açısından, müspet bilimlere yönelme; kültürel açıdan, yaşam tarzında bütün yukarıda sunulan bakış açlarına sahip olma olarak belirtilebilir.

² Siyasallaşmak; bir toplumun hem kişisel hem toplumsal bütün maddi ve manevi kuvvetlerini bilinçli hale sokarak kurumlaştırmak ve milli devletin dayanağı olan yeni siyasi benliği meydana getirmekten ibarettir (KARPAT,1996,18) .

Eğitimde modernleşme kavramı, dünyada ve Türkiye Cumhuriyeti'nde 1923 – 1933 yıllarında modernleşmenin genel olarak nasıl görüldüğünün ölçütlerinin şunlar olabileceği değerlendirilmektedir: Toplumsal teşkilatlanma, tam bağımsızlık, toplulaşabilme (milli birlik ve beraberlik), cumhuriyet (ulusun iradesini en üstün irade olarak tanımak ve demokrasi), laiklik, evrensel değerler (eşitlik, özgürlük).

Eğitim:

Eğitim, bireyin yeteneklerinin ve davranışlarının istenilen yönde geliştirilmesi, bireye bazı amaçlara yönelik yeni yetenekler ve davranışlar, kazandırılmasıdır. Öğretim (örgün eğitim), öğrenmenin gerçekleşmesi için girilen düzenli, teşkilatlı, planlı çabaların tümü olarak tanımlanır. Öğretim, eğitimin bir parçasıdır ve ancak öğretilen şeyler kişinin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirmişse eğitim haline dönüşür. Eğitim; kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür; bazen yaygın eğitim olarak da ifade edilebilir (Akyüz, 2006,1-2).

Bireyler eğitimle toplumsallaşarak, o toplumun bir parçası olurlar.

Eğitim tartışmaları:

Tartışmalar, bir konuda öne sürülen düşünceler, fikirler örüntüsü, topluma ya da bireylere bir ihtiyaç veya amaç çerçevesinde sunulan çözüm, takip edilecek yöntem önerilerine karşı getirilen olumlu ya da olumsuz tepkilerdir.

Tartışmalar, gerekçeleri ile birlikte önerilere katılımları veya ayrılıkları ifade eder. Bu özellikleri nedeniyle tartışma, anlayışları gelişmiş birbiri ile iletişime girebilen toplumlarda görülür.

Eğitimin yönlendirildiği amaçlar ve örüntüsü açısından ortaya konulan temel hareket tarzlarına karşı ileri sürülen gerekçeli düşünceleri de eğitim

tartışmaları olarak tanımlayabiliriz.

Uygulanması halinde eğitimin yönlendirileceği düşünce tarzını (felsefesini), bunun kurumlaştırılmasını, toplumda yapısının kurulmasını, öğelerinin belirlenmesini ve bu öğeler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesini de etkileyeceği düşünülen bir süreçtir.

Eğitimde strateji uygulamasının, yöneticilerin tutumlarıyla; bu gücü sınırlandıran eğitim tartışmalarının eğitimi ve toplumu modernleştirme yönünde etkili olabileceği; eğitim tartışmalarının sistematığının belirlenmesi halinde, modernleşmenin, yani toplumsal değişimin yönünün belirlenebileceği değerlendirilmektedir.

İlköğretim:

1923 – 1933 yılları için, 7-14 yaş arasındaki şehir ve kasaba ilkokullarında beş yıl (öncesinde altı yıl), köy ilkokullarında üç yıl süren eğitim.

İlköğretim, 1924 Anayasası gereği bütün vatandaşlar için zorunlu ve parasızdı. Bunun anlamı, Devletin, toplumun bireylerini toplumsallaştırmada yetkilendirilmesi, toplumca aynı duygu ve düşünceler içinde bir ulus olmaya yönelmesi olarak değerlendirilmiştir.

Halk eğitimi:

Okullaşma çağı geçmiş bireylere, toplumun yeniden kurulmasında toplumsal ve ekonomik yaşamını devam ettirecek uygulamaya yönelik bazı bilgilerin verildiği, yaygın eğitim şeklindedir.

Halk eğitiminin toplumsal değişim açısından üç ana yönü vardır; bireyleri belli bir eğitsel düzeye getirmek, toplumsal değişimin doğurduğu yeni koşullara bireyin uyum sağlamasına yardım etmek, bireyde çevreyi değiştirme istemi yaratarak bunun yolunu, yöntemini kavramasına, bu amaçla harekete geçip örgütlenmesine yardımcı olmaktır (Geray, 2002,8).

Kamuoyu:

Toplumda olguları sorgulayabilen, eylem ve düşüncelerinde sorumluluk taşıyan bireylerin etkin düşünceleridir.

Kamuoyu; tartışmalı bir kamu sorunu hakkında görüşlerini duyuran, ifade eden bireylerin ve grupların kanaatleridir; bunlar genel nüfusa oranla çoğunluk da olabilir, azınlıkta da kalabilir (Sezer, 1972'den Akt. Akyüz,1988,7).

Eğitim konusunda "açık" ve "örtük" (Noelle-Neumann, 1996,xiv) işlevi olan kamuoyu; doğal bir toplumsal denetim sağlayan, bütün toplumsal ilişkilerde görüşlerini özel ya da resmi alanlarda "çeşitli şekillerde" ifade eden birey veya grupların yarattığı genel psikolojik etkidir. Bu etki toplumsal veya bireysel olabilir.

Algılama:

Algılama, geçmiş öğrenme (toplumsallaşma) ve deneyimlerimizin de için içine girdiği son derece karmaşık bir süreçtir. Bir araya gelen duygular derlenir toparlanır organize edilerek bir anlam verilir. (Cüceloğlu,1999,118-119,123).

Bireyin algılarını etkileyen organizasyon ilkelerinden bazıları; zihindeki tasarımların algılamada oynadığı rol, tamamlama, devamlılık, yakınlık ve benzerliktir (Baymur, 1976,130).

Bireysel algı konusunda, beklenen şey algılanır. İçinde yaşanan kültürden gelen algısal beklentiler bireyi sürekli etki altında tutar, birey de algılarını ve davranışlarını bu beklentiler içinde tutmaya çalışır. Bireyin daha önceki deneyimleri algısal beklentilerini belirler (Cüceloğlu,1999,132). Algılanan nesnelere ile yaşantıların izleri zihinlerde kalır. Bunlara tasarım denir. Geçmiş yaşantıların izlenimleri yeni algıları etkiler (Baymur, 1976, 131).

Toplumsallaşma:

Bir süreç olarak bireyin doğumundan itibaren içinde yaşadığı toplumun üyeliğini kazanmasında geçirdiği aşamalardır (Doğan,2004,65).

Bireyler kendi aralarında toplumla ve kurumlarla olan ilişkilerini oluştururken, belirli davranış kalıpları geliştirirler. Geliştirilen davranış kalıpları, yaşanılan toplumlardan toplumun asırlar boyu oluşturduğu birikimlerden alınır. Bireylerin davranış kalıpları, yani kimliği toplumun kültürünü oluşturur (Akkutay,1999,39).

Toplumsallaşma, küreselleşme etkisiyle dünya çapındaki toplumsallaşma açısından bakıldığında modernleşme, çağdaş uygarlığa uyum sağlama; ya da geleneksel kalma, yerel olarak “eski dünya” ile kurulabildiği sürece ilişkide kalabilme durumu olarak ortaya çıkmaktadır.

Bireyin toplumsallaşmasında en önemli etken eğitimidir.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Modernleşme ve toplumsal değişim konusu birçok düşünür ve araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Berkes, çağdaşlaşmayı (modernleşmeyi) “sekülerizm” olarak (Berkes,2003,19), Mardin, toplumların aynı zamanda gittikçe farklılaştıkları ve merkezileştikleri bir süreç olarak (Mardin,2006,25), Kili, çağdaşlaşma kelimesini kullanarak insanın özgürleşmesi, mutlu olması anlamında (Kili,2000,11) öne sürmüştür.

Eğitim tartışmaları, genelde eğitim politikaları ve uygulamaları içinde kısmen ve incelenen konuyla bağlantılı olarak ortaya konulmuştur. Örneğin Başgöz ve Wilson (1968) ile Ergün (1982) çalışmalarında Türkiye Cumhuriyeti'nin Atatürk dönemi (1923-1938) bölümünü ele alarak bu dönemdeki eğitim politikaları ve uygulamalarında yer yer bazı eğitim tartışmalarını da incelemişlerdir.

Eğitim tartışmaları konusu; bütünüyle, eğitimdeki tartışmalar açısından ve toplumun mümkün olan en büyük kesiminin ulaşabileceği eğitim imkânlarından olan ilköğretim ve halk eğitimi açısından daha önce araştırılmamıştır. Bu nedenle bu konuya yakın bazı tezler incelenerek bir araştırma planı çıkarılmıştır. Özadışik (1997) Cumhuriyet eğitiminde yeni bir nesil yetiştirme çalışmalarını (1923-1950); Ünal (1999) Türkiye Cumhuriyeti'nde Atatürk dönemi Anayasal- siyasal değişme konusunu; Yiğit (1996) Atatürk dönemi eğitim ve kültür politikası (1923-1938) konusunu incelemiştir.

Araştırmanın modeli, 1923-1933 tarihleri arasında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının oluşturduğu toplumdaki kurumların betimlenmesini amaçlayan tarama modelidir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005, 77).

Araştırma planı hazırlanırken kurumları ve görevli kişileri bağlayıcı özelliği olan resmi tartışmaların yer aldığı TBMM Zabıt Cerideleri, TBMM Gizli Zabıt Cerideleri ve Maarif Vekâleti Mecmuası incelenmiştir. Kişileri bağlayıcı niteliği olan özel tartışmaların yer aldığı ulusal alanda yayım yapan bazı gazeteler ve dergiler de eğitim politikaları ve bu politikalara karşı öne sürülen düşünceler açısından taranmıştır.

Bu araştırma ile Türkiye Cumhuriyeti'nde 1923 – 1933 yılları arasındaki ilköğretim ve halk eğitimi alanında çağdaşlaşma çabaları ve eğitim tartışmaları betimlenmeye çalışılmıştır.

Ulaşılan bilgiler tarihsel bir sistematik içinde sınıflandırılıp araştırma soruları ışığında değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 1923 -1933 yılları arasındaki Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının oluşturduğu Türk toplumunun eğitimi etkileyen yönetim ve bununla ilgili aydınların eğitim tartışmaları oluşturmaktadır.

Araştırmada, halkın toplumsal değişime olan olumlu ve olumsuz tepkilerini de yansıtabileceği değerlendirilen çıkarılan yasaların Meclis zabıtlarından, iletişim araçlarının incelenmesinden, örneğin gazete yazarları ve fikir adamlarının görüşleri ile süreli yayınlarda belirtilen tutumlarından, dönemin örgün ve yaygın eğitim alanında yayımlanan kitaplardan da konunun açıklanmasında yararlanılmıştır.

Döneme damgasını vuran Atatürk'ün önemli düşüncelerini tartıştığı sofralarındaki sohbetler de eğitim tartışmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Atatürk'ün sofralarında tartışılan konuların ayrıca bir araştırma konusu olması gerekliliği değerlendirilerek bu çalışmada sadece ilgili konularda bazı örnekler alınmakla yetinilmiştir.

TBMM Zabıt Cerideleri, Maarif Vekâleti Mecmuası, Muallimler Mecmuası, Hayat Mecmuası ve ulusal alanda yayım yapan gazetelerden Hâkimiyet-i Milliye, Akşam, İkdâm, Son Telgraf, Tanin, Vatan ve Vakit gazetelerinden alınan örneklerle araştırmanın çalışma evrenine ulaşılmış olduğundan ve evren aynı zamanda örnekleme oluşturduğundan ayrıca örneklem belirlenmemiştir.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada literatür taraması; önce araştırma ile ilgili kaynakların (kitap, dergi, araştırma vb.) değerlendirilmesi yapılmış ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra 1923–1933 yılları arasında yayınlanmış olan TBMM Zabıt Cerideleri, Maarif Vekâleti Mecmuası, Muallimler Mecmuası, Hayat Mecmuası ve ulusal alanda yayım yapan gazetelerden Hâkimiyet-i Milliye, Akşam, İkdam, Son Telgraf, Tanin, Vatan ve Vakit gazeteleri ayrı ayrı ele alınıp değerlendirilmiştir.

Özetle, araştırmada yukarıda da belirtildiği gibi öncelikle literatür taraması yapılmış ve bu alanla ilgili yapılmış olan araştırma ve yayınlar incelenmiştir. Evreni oluşturan eğitimle ilgili yapılmış olan tartışmalar ve uygulamalar taranmış ve veriler toplanmıştır. Elde edilen bu veriler tarihsel bir sistematik içerisinde sınıflandırılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Değerlendirme; öncelikle tarih sırasına ve bölüm başlıklara göre belli bir sistem dâhilinde ele alınıp yapılmıştır.

Bu zaman içerisinde yayınlanmış olan TBMM tutanakları, çeşitli gazete ve dergiler, dönemin fikir adamlarının kitap ve makaleleri ile dönemin örgün ve yaygın eğitim kitapları incelenerek olgusal ve yargısal verilerden değerlendirmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması belgesel tarama şeklinde yapılmıştır. Özellikle 1923 – 1933 yıllarında Türkiye’de iletişim sistemi düşüncelerin halka ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Cumhuriyetin kuruluş ilkelerinin aynı zamanda modern Türk toplumunu oluşturma özelliği de göz önüne alınarak, öncelikle Anayasa ve yasaların oluşturduğu yasal dayanaklar, sonra gerek yöneticilerin gerekse karşı düşüncelerde olanların kamuoyu oluşturma çabaları, dönemin çeşitli gazete ve dergileri ile fikir adamlarının çeşitli yayınları tarihsel olarak incelenerek eğitimin işlevselliği ortaya konulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, elde edilen verilerin niteliklerine göre sınıflandırılması ve tarihsel bir sistematik içinde değerlendirilmesi şeklinde yapılmıştır.

Araştırmada incelenen konuların dayanağını oluşturan bazı metinler, incelenen konuyu ayrıntılara boğmamak; ancak okuyucunun gereğinde bu kaynaklara ulaşmasında kolaylık sağlaması nedeniyle, ekler b6l6m6ne konulmuştur.

I. BÖLÜM

CUMHURİYET EĞİTİMİNİ BELİRLEYEN TEMEL ETKENLER

Bu bölümde Cumhuriyet'in ilköğretime ve halk eğitimine ilişkin politikalarının hangi toplumsal ve siyasal olayların sonucu olarak belirlendiği konusu saptanmaya çalışılacaktır.

Atatürk'ün çalışma tarzının bir önemli yönü de kendine has bir danışma yolu seçmiş olmasıdır (Bayur'dan Akt. Akay, 72). Atatürk'ün eğitim anlayışının, toplumu modern bir dünya yaşamına yönlendiren inkılâpların, Tanzimat döneminden beri gerek siyasal alanda gerekse eğitim konusunda eğitime etki eden düşünce akımlarının, yönetimle birlikte ekonomi ve eğitim ilişkilerinin ve eğitim ve öğretimin birleştirilmesinin Cumhuriyet eğitimi belirleyen temel etkenler olduğu değerlendirilmektedir.

1. Atatürk'ün eğitim anlayışı

Türkiye Cumhuriyeti, bağından çıktığı Türk Ulusunun, yine kendi geleneksel ve örgün eğitim sistemi ile eğitilmiş bir bireyi olan Atatürk'ün liderliğinde kurulmuştur. Genç Türkiye Cumhuriyeti, kurulmasından kısa bir süre sonra 6 Temmuz 1932 tarihinde uygar dünyanın kendini ifade platformu olan Milletler Cemiyeti'ne diğer çağdaş devletler statüsünde davet edilmiş, 18 Temmuz 1932'de ise üye olmuştur.

İçte ve dışta uygar dünyanın bir üyesi olma başarısını kanıtlayan Türk toplumu, Osmanlı İmparatorluğunun çökmesi ile onun kalıntıları üzerine kurulmuştur. Yeni bir devlet sistemi, Osmanlı toplumunun bir kısmından olmakla beraber toplumsal yapısı ve ilişkileri yepyeni bir şekilde düzenlemesi ve bireylerinin "vatandaşlaşarak" yenilenen bir "ulus" olarak gerek tarihi, gerek dili ve temelde kendi kültürü ile ortaya çıkmış bir toplumdur.

Türk devletinin tanınmasını, toplumunun kabullenilmesini, bireylerinin onurlu yaşamalarına kaynak olan Türkiye Cumhuriyeti'ni incelerken Atatürk'ün ve Cumhuriyeti kuranların görüşleri ve algılamaları ile düşünceleri eğitim tartışmalarına ve modernleşmesine olan etkilerini incelemek de büyük önem

taşımaktadır.

“Türkiye Cumhuriyetinin temeli kültürdür” (Afet İnan’dan Akt. Kocatürk,1999,134) diyen Atatürk, Türk toplumunun (ve bu toplumun örgütlü yapısı olan Türkiye Cumhuriyeti Devletini) yeniden yapılandırırken, bireylerin saf kültürü üzerine kurmaya özel önem vererek çok geniş bir tabana dayanmıştır. Gerek o gün ve gerekse o günden, günümüze kadar geçen zamanda birkaç bireysel istisna dışında bütünüyle ele alındığında Atatürk’ün başarısını gönülden takdir etmeyen bir Türk, hatta ilgilenen yabancı bulunmamaktadır.

Bu dönemde felsefesiyle, hedefleriyle, yapılanmasıyla, yönetimi ile göze çarpan tek eğitim bütünlüğü Atatürk’ün milli olan eğitim fikrinde toplanmıştır.

Diğer tarz eğitim fikirleri (dini, evrensel, hatta millileşme çabaları) tarihimiz boyunca parça parça ve anlam olarak –çıkarsama olarak- ortaya konulduğu halde bizzat Atatürk tarafından ortaya konulan eğitim anlayışı, milli eğitim, bir bütün olarak belirtilmiştir.

Böylelikle bu dönemde, eğitimin çağdaş esaslarını ortaya koymak ve bütünü görebilmek mümkün olmuştur.

Eğitim tarihi boyunca gördüğümüz “verili” olarak kabul edilen dini eğitim sistemi içinde ve yanında, Batılı eğitim sistemleri gibi parça parça değildir.

Ancak araştırmada bulduğumuz – ve günümüzde de - eğitim tartışmaları parça parçadır ve dini eğitimden, milli eğitimden ve evrensel eğitimden izlenimler taşımaktadır. Bunun da bireylerdeki geleneksel görüşlerden kaynaklandığı ve bu bireylerin dünyalarının genişliği – veya küçüklüğü – konusunda bilgiler vermektedir.

Modern Türk toplumu; kültür, eğitim, hukuk, ekonomi, sosyal yapı ve siyaset alanı başta olmak üzere bütün kurumlarda çağın gereklerine göre yeniden yapılanarak “rekabet” olarak ifade edilen, ancak “mücadele” olarak

sonuçlar veren dünyada yerini almıştır.

Eğitim tartışmalarının modernleşme çabalarına olan etkilerini inceleyebilmek için bu kurumların Türkiye Cumhuriyetindeki etkisi ve eğitim kurumları içindeki etkinlik derecesini vurgulamak gereğine inanılmaktadır. Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti'nin genel yapısı içinde eğitimdeki yöntemlerin ne tür tartışmalar açtığı incelenmiştir.

Toplumun ve bireylerin insan onuruna lyık bir şekilde yaşayabilmesi için g kazanması gerekliliği çeşitli ortamlarda ifade edilmiştir. İte ve dışta "güçlü" olunmadıkça kendi kararlarına göre gerek üretim, gerekse yaşamını sürdürme mümkün olamamaktadır.

Bu nedenle Türk toplumu kendini önce siyasi alanda yeniden tanımlamıştır; 23 Nisan 1920'de TBMM'ni kurarak ve Meclis'in içinde "Halk Hkmeti" ni şekillendirerek, bunu 1 Kasım 1922'de eski siyasi iradenin temsilcisi olan saltanatı kaldırarak ve 29 Ekim 1923'de Cumhuriyeti ilan ederek siyasi gücünü ortaya koymuştur. Bu g Atatürk'n Türkiye Cumhuriyeti'nin amacını "tam bağımsızlık ve cumhuriyet" olarak açıklamasında kendini göstermektedir.

Türk toplumunun bağımsızlık savaşı vererek elde etmiş olduğu en önemli değerin "Ulus egemenliğine dayanan, tam bağımsız yeni bir Türk devleti kurmak" (Atatürk,1981,9) olarak belirlenmiştir. Atatürk tarafından "Nutuk"ta sözlere dökülen Türk ulusunu bu düşünceye götüren "ya istiklâl ya lm" (Atatürk,1981,10) parolasının, diğer zm yolları ile karşılaştırıldığında önemi modernleşme yönünde ortaya çıkıyordu. "Bağımsızlığı için ölümü göze alan ulus, insanlık onur ve şerefının gereği olan her özveriye başvurduğunu düşünerek avunur ve kuşkusuz, tutsaklık zincirini kendi eliyle boynuna geçiren, uyuşuk, onursuz bir ulusla karşılaştırılınca, dost ve düşman gözündeki yeri çok başka olur" (Atatürk,1981,9).

Bu amaca götürecek yöntem (strateji), Cumhuriyetin niteliklerinde ifade edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti milli, laik, halkı, devletçi, inkılpi karakterde bir cumhuriyettir.

Bu yöntem şu araçlarla uygulanmaktaydı; kültür ve sosyal yapı üzerine oturtulmuş kurumlar olarak; yönetim biçimi (kamu düzeni, siyasallaşma), eğitim, ekonomi, hukuk yeni şekliyle ifade ediliyordu. Her kurumun bir amacı, yöntemi ve araçları vardı. Bu araçlar genel amaca hizmet ediyordu.

Eğitim, görüldüğü gibi, genel amaca ulaşan bir araç olma durumunda bir alan olarak görülmektedir. Ancak burada araç durumunda olan eğitimin kendi içindeki amaç ve stratejisi (yöntemi) ile araçları da mevcuttur.

Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitimin amacı olarak, birçok kongrede ve zaman zaman TBMM'deki konuşmalarında Atatürk düşüncelerini ifade ederek eğitimi, Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasal hedeflerine göre yönlendirmişse de, en veciz ifadesi, Atatürk'ün gençliğe verdiği görevde bulunmaktadır;

“Birinci vazifen, Türk istiklalini, Türk cumhuriyeti ilelebet (sonsuzluğa dek) muhafaza ve müdafaa (korumak ve savunmak) etmektir” (Atatürk,1981,656).

Eğitimde bu genel amaca götürecekt diğer amaçlar Atatürk tarafından şu ifadelerle belirtilmiştir:

a. 15 Temmuz 1921'de Ankara'da Sakarya Savaşı öncesinde yapılan Maarif Kongresinde “Milli Türkiye'nin Milli Maarifini” kurmak (Atatürk'ün Maarife Ait Direktifleri [Atatürk'ün MAD],1985,3),

b. Aynı kongrede, eski devrin hurafelerinden, niteliklerimizle uyuşmayan yabancı fikirlerden, Doğu'dan ve Batı'dan gelen etkilerden tamamen uzak ve milli karakterimiz ve milli tarihimizle uyumlu bir kültüre ulaşılmasının kastedildiği (Hakimiyeti Milliye,21 Temmuz 1921),

c. 1 Mart 1922 TBMM'ni açış söylevinde, ulusun maddi gücünün olduğu gibi manevi gücünün de olduğu, manevi gücün “ilim ve irfanla” geliştiği, en önemli konunun ulusun eğitilmesi konusu olduğu, yapılacak eğitim programlarının, ulusun bugünkü haliyle, toplumsal, hayati ihtiyacı ile, ortamın koşulları ile, asrın gereği ile tamamen uyumlu olmasını, bunun için gerçeklere yönelmek gereğini ifade etmiştir.

Yine bu konuşmasında iki somut amaç gösteren Atatürk, bunlardan birinin cehaleti yok etmek, diğerinin “memleket evladının” toplumsal ve

ekonomik hayata fiilen girebilecek şekilde gerekli olan ilk bilgileri uygulamalı olarak vermeyi, yüksek meslekler erbabını yetiştirmeyi, milli kültürü geliştirmeyi, memleketin ihtiyaç duyduğu muhtelif hizmet ve sanat (ara eleman) erbabını yetiştirmeyi ve bütün bunlarda kadınların da erkekler gibi aynı derecede eğitimden geçmesine önem verilmesinin olduğunu ifade etmiştir (Atatürk'ün MAD,1985,6-7).

Atatürk, eğitime yön veren amaçları bundan sonraki birçok konuşmalarında da ifade etmiş ve yasaların çıkarılması, topluma açıklanmasında, uygulanmasında liderlik özelliklerini ortaya koymuştur.

Atatürk, 1 Mart 1924'te TBMM'yi açarken yapmış olduğu konuşmada, eğitim ve öğretimin (maarifin) milli olması, ulusal nitelikte olması bu amaç için eğitim ve öğretimin birleştirilmesini, eğitim ve öğretimin bir merkezden (Maarif Vekâleti) yönetilmesi gerektiğini, "maarif siyasetinin" tam bir açıklıkla, hiçbir tereddüde mahal vermeyen açıklıkla ifade etmek ve uygulamak gerekliliğini; ayrıca Darülfünun'un geliştirilmesi gerektiğini; eğitim ve öğretimin ulusallığa yönelimdeki araçları olarak belirlemiştir (Atatürk'ün MAD,1985,15).

Bunlardan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Şer'îye ve Evkâf Vekâletinin kaldırılması ile eğitim ve öğretimin birleştirilmesi, eğitimde Maarif Vekâletinin yetkili ve sorumlu olması sağlanmış, yapılan bütün uygulamalarda eğitimin "hurafelerden, Doğulu ve Batılı etkilerden, arınmış laik düşünce tarzı topluma anlatılmıştır.

Darülfünun geliştirilmesi 1930'lu yıllardaki üniversite reformu sonrasında olmuştur. Üniversitelerin topluma karşı sorumluluklarının bir araç olarak algılandığı bu görüşle, üniversite eğitiminin "kültür aktarımı, meslek eğitimi ve bilimsel araştırma ile yeni bilim adamlarının yetiştirilmesi" (Gasset,1998,43) yönünde gelişmesi amaçlanıyordu. 1935'te İstanbul Üniversitesi'nin açılışı için gönderdiği telgrafta Atatürk, bilim merkezleri olarak İstanbul, Ankara ve Van'da birer üniversite açılmasını (araçlarını) istiyordu (Atatürk'ün S.D.'lerinden Akt.Kocatürk,1999,126).

Atatürk, uygulamalı ve kapsamlı bir eğitim öğretim için önemli merkezlerde çağdaş kütüphaneler, bitki ve hayvanat bahçeleri, konservatuarlar, öğretmen okulları, müzeler, sanat okulları ve matbaalar

(Atatürk'ün MAD,1985,13) gerekliliğini eğitim araçları olarak 1 Mart 1923'deki Meclis açılış konuşmasında belirtmişti.

Atatürk, eğitimin amacının “Türk halkının, Türk toplumunu oluşturan yüksek insanların, kalplerinden kaynaklanan hislerin, arzuların, heyecanların, kasıtların, bir hedefte, bir amaçta birleştirilmesi” (Atatürk'ün MAD,1985,27) olarak Sarayburnu'nda 9/10 Ağustos 1928'de harf devrimi nedeniyle yapmış olduğu konuşmada belirtmiştir.

Fikri harsların (kültürün) zeminle uyumlu olduğunu, o zeminin de ulusun karakteri olduğunu (Hâkimiyeti Milliye,21 Temmuz 1921) ifade eden Atatürk, bağımsız, ulusal ve laik bir eğitimi amaçlamıştır.

Bu amaca ulaşmak için de, “Terbiye ve tedriste (eğitim ve öğretimde) tatbik edilecek usul (yöntem); bilgiyi insan için bir süs, bir tahakküm ortamı ya da medeni bir zevkten çok, maddi hayatta başarılı olmayı sağlayan uygulamalı ve uygulanabilir bir cihaz haline getirmektir (Atatürk'ün S.D.-I,1997,316) ifadesiyle bu amaca ulaşabilecek yöntemi genel çerçevesiyle çizmiştir.

“Hayatta en hakiki mürşit (yol gösterici) ilimdir” (Atatürk'ün MAD,1985,19) diyen Atatürk, eğitimde bilimsel gelişmenin amacını da “Yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekleri öğrenimin hududu ne olursa olsun, en evrensel ve her şeyden evvel Türkiye'nin istiklaline, kendi benliğine ve milli örflerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele etmek gereği öğretilmelidir. “Dünyanın bugünkü uluslar arası durumuna göre, böyle bir mücadelenin gerektirdiği ruhsal unsurlar ile donatılmamış bireylere ve bu bireylerden oluşan toplumlara hayat ve istiklâl yoktur” (Atatürk'ün S.D.-I,1997,246) sözleri ile ifade etmiştir.

Eğitimdeki amaçlara ulaşılacak yöntemlerin şu araçlarla ifade eden Atatürk, “İlk ilham kaynağının ana kucağı olduğunu, sonra okuldaki öğretmenin dilinden (lisan, üslup) vicdanından, terbiyesinden ilham alındığını, bu ilhamın gelişmeye mazhar olması için de; millet ve memlekette büyük derin ilgi yaratan düşünce ve duygularla her an takviye edilmesi gerekliliğini” (Atatürk'ün MAD,1985,21) açıklamıştır.

Ailenin, bireyin eğitiminde ilk kaynak olduğunu; öğretmenin (okulun)

bunu geliştireceğini, bunu tarzıyla, vicdanıyla, terbiyesiyle yani kültürüyle yapacağını, öğretmenin eğitimde en önemli etken olduğunu (Kavcar,2002,1), bu ilhamın geliştirilmesi için de ulusal düşünce ve duyguların her zaman halk eğitimi ve halkla ilişkilerle geliştirilmesi öne sürülmektedir.

İnceleme konumuzun ana konusu olan eğitimin de amacı; “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmek”ti (Atatürk’ün MAD,1985,17). Bu nasıl başarılacaktı; yani bu amaca götürececek yöntem “Cumhuriyetçi, milliyetçi, laik ve çağdaş” (Kocatürk,1992,100) eğitimden geçmekteydi. Bu nedenle araç olarak; halen toplumun büyük kısmını oluşturan yetişkinlerin eğitimi için halk eğitimi merkezleri (Türk Ocakları, Halkevleri, Millet Mektepleri) ve geleceğe yönelik olarak okullaşma çağında olan gençlere yönelik örgün eğitim kurumları yani okullar kullanılmıştır. Ayrıca ailenin ve bireyin eğitimde olan sorumlulukları kendi anlayışına bırakılmıştır.

Halk eğitimi denildiğinde yapılan faaliyetler, okuma-yazma öğrenme, yurt ve dünya olaylarını açıklayıcı kavramlar, tiyatro oyunları, aydınların bilgilerini bütünleyerek devlet açıklamalarının yayınlanması, okul eğitimi denildiğinde, eğitim programları, okullaşma, öğretmen, öğrenci ve okul yönetimi kastedilmektedir.

Eğitimle ilgili tartışmalar genellikle eğitimin yöntemi (stratejisi) ve araçları (okul ve halk eğitimi) üzerine yöneltilmiştir. Ancak araçların, yöntemi; yöntemin, hedefe ulaşmada zorluklar (ya da kolaylıklar) çıkarması nedeniyle Türkiye Cumhuriyeti’nin modernleşmesinde önemli etkileri olan kurumlardan biri olan eğitimin, T.C’nin genel hedefini (araç-yöntem bağıyla) etkilemesine hizmet etmek yönünde olmuştur.

Yani burada iki düzey vardır; birincisi T.C.’nin bütünü temsil eden yönetim biçimi, ikincisi bunun bir alt unsuru olan eğitim kurumudur. Eğitim kurumundaki tartışmalar eğitim biçimini nasıl etkilemiştir? Eğitim hedefindeki başarılar, sapmalar veya gecikmeler toplumun modernleşmesini nasıl etkilemiştir? Bu bölümde bu soruların cevapları aranmaktadır.

Yöntem üzerindeki bu açıklamalardan sonra döneme damgasını

vurmuş olan Atatürk'ün eğitimle ilgili görüşlerini inceleyebiliriz.

Atatürk'ün eğitimle ilişkilerini Akyüz aşağıdaki dört boyutta aranması gerektiğini ifade etmektedir;

a. Atatürk'ün yetişmesi ve öğretmenleri

b. Atatürk'ün eğitimimizin durumuna ilişkin gözlem ve tespitleri

c. Atatürk'ün eğitimimiz için önerileri ve istekleri

d. Atatürk'ün öğrenci kişiliği ve eğitim uygulayıcısı oluşu (Akyüz,1992a,696-718).

Bunlardan birincisi, Atatürk'ün kişiliğinin oluşmasında, önemli rol oynamış, Onun yenilikçi fikirlerinde, disiplin duygularının gelişmesinde, dinde bağnazca tutumlara karşı görüşlerinde (Akyüz,1992a,697) etkili olmuştur. Diğer üçü ise, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitime bakış açısından önemli rol oynamıştır.

Bunun bir örneğini 1914'te kurmay yarbay olarak Sofya askeri ataşesiyken kaleme aldığı "Zabit ve Kumandan ile Hasbıhal" adlı eserinde görebiliriz. Çocukluk ve askerlik arkadaşı olan Nuri Conker'in, Osmanlı Devleti'nin Balkan Savaşındaki yenilgisi üzerine, ordudaki aksayan konuları ele alan, "Zabit ve Kumandan" adlı kitabına, Atatürk tarafından yazılan göndermelerle kaleme alınan "Zabit ve Kumandan ile Hasbıhal" isimli kitapta eğitime ilişkin olan aşağıdaki görüşlerin, araştırma konusunda bazı ipuçları verebileceği değerlendirilmektedir.

Selanik'te, 30 Haziran 1911'de Kolordu Komutanı'na Atatürk tarafından sunulan bir resmi raporun bazı noktalarını –ibret almak, geçmişteki derin uykumuzu şimdi ve gelecekte sürdürmemek için- yeniden gözden geçirelim demekte ve bireysel eğitimin üzerinde yeteri kadar durulmadığı, eğitimin yönetilmesi ve denetlenmesi ile görevli yüksek makamlardaki komutanların eğitimin amaçlarından habersiz oldukları, bizzat bu komutanların eğitimle ilgili görevler başta olmak üzere diğer yönetim görevlerinde de yetersiz oldukları

ifade edilmektedir (Atatürk,2006,4-5).

Burada hem bireysel eğitimin önemi, hem de eğitimcilerin “eğiticilik kalitesinin” önemi vurgulanmaktadır.

“Bir kıta ve özellikle de subaylar kurulu, yalnız iyi örnek olacak rehberlerle yetiştirilir” (Atatürk,2006,7) demekle, gelecekte, öğretmen yetiştirmeye neden önem verdiğinin ipuçlarını taşımaktadır.

Diğer bir paragrafta, Nuri Conker’in “Zabit ve Kumandan” adlı kitabında “Mertliğe yakışır seçkin huylar ve fedakâr bir ahlâk anlayışıyla taçlanmayacak olan bilimsel birikimin dahi başlı başına amaca ulaşmayı sağlayamayacağı” konusundaki iddiasına katılmakla bu öneriyi tersine çevirerek “asıl olan mertçe huylar ve fedakârca duygulardır! Bunlar, yeni karakter, bilimsel ve teknik birikim ile desteklenmese bile büyüklük kaynağıdır; ancak her zaman emin, ideal sonuçlar vermez,” (Atatürk,2006,9) iddiasında bulunmaktadır.

Böylelikle, eğitimin bilime, tekniğe dayanması ile birlikte mertlik ve fedakârlığın yani karakterin bunun dayanakları olduğunu öne sürmektedir, Bu uygulamaların, 1920’ li ve 1930’lu yıllarda Milli Eğitim Ordusunun zabitlerinde” de öne çıkarıldığı gözlemlenecektir.

”... Harbiye’den alınan diploma genç teğmenin, bölük komutanı olacak kişinin, eğitimi çerçevesinde kabule layık olduğuna işaret eder.

Genç teğmen, sanatının asıl ruhunu, bağlandığı bölüğün erleri önünde, bölüğün babası olan yüzbaşı ve daima büyük üstleri tarafından, işbaşında bulunarak öğrenecektir....

Ordu denen uygulamalı okulun, ancak böylelikle, makamına layık bölük komutanları, makamına kayık tabur, alay v.s. komutanları yetiştirmesi sayesinde; milletin evlatları bir sürü gibi değil, şanlı, şerefli, insanlar olarak şan ve şerefe yönlendirilebilir” (Atatürk,2006,10).

Diplomaların bir amaç olmadığı, yaşama yönelik asıl okulun içinde bulunulan toplum ve onunla yapılan uygulamalar olduğu, ancak bu sayede insanlık onuruna ulaşabileceği düşünceleri de yine eğitimi yönlendirmesinde görülecektir.

Eğitimle ilgili bu düşüncelerinin yanı sıra, konuyla ilişkili görüldüğünden, bu bölümde Atatürk'ün eğitimle ilişkili görülebilecek bir anlayışına daha yer verilecektir; yönetim.

“Askerlik, işlerin çekip çevrilmesi değil, insanların yönlendirilmesi ve yönetilmesi sanatıdır” diye askerliği tanımlayan Atatürk kendine “İnsanlar nasıl yönlendirilir?” diye sormaktadır (Atatürk,2006,13).

Bu soruya bir filozofun “ İnsanlar ancak, emelleri, düşünceleri saptanılarak yönlendirilebilir ve yönetilebilir” sözü ile başlamaktadır. Musa'nın Mısır'lıların zulmü altındaki Yahudileri bu baskı ve esaretten kurtulmaktan başka bir şey olmayan eğilimlerinin çıkmasına aracı olduğu, İsa'nın sefaletler devrinde dünyada yerleşmeye başlamış olan şefkat göstermenin gereğini din halinde yorumlayıp anlatmayı bildiğini, Napoleon'un milletini ve askerliğinin şanını, ülküsünü somutlaştırdığını ve kişiliğe büründürdüğünü ifade etmektedir.

“Kısacası, insanların istediği gibi kullanan kuvvet; düşünceler ve bu düşünceleri kişiliğe büründüren ve genelleştiren kimselerdir. Düşüncenin özelliği de hiçbir karşı çıkışın bozamayacağı mutlak bir biçimde kendi kendine kabul ettirmektir. Bu ise, düşüncenin yavaş yavaş duygularla bütünleşerek inanca dönüşmesi ile mümkündür. Ve böyle olduktan sonradır ki, onu sarsmak için bütün başka mantıkların, başka akla vurmaların hükmü olamaz.

Şimdi, bizim yönlendireceğimiz ve yöneteceğimiz insanların emelleri, düşünceleri, ruhlarında saklı özellikleri nelerdir? Biz komuta edeceğimiz insanların hangi emellerini kendimizde ortaya çıkarıp somutlaştırarak onların kalplerini, onların güvenini kazanacağız? Ve onlara manevi güçlerin esin kaynağı olacak (hangi) araçları belirleyeceğiz?

Ve insanlardaki, ancak hayal edilen amacın ve idealin bir araya geldiği görünmez özelliklere, görünür araçlarla mı hitap edeceğiz?

... askerlerimizde bir ruh, bir emel, bir kişilik yaratmak... bize düşüyor.

Kuşku yok ki, bizim milletimizin kişiliği de bütün kişilikler gibi yükselmeye, istenilen biçime dönüşmeye uygundur. Fakat kendisi olmak koşuluyla!...

Eğer bizim kişiliğimize dışarıdan, bizim kişiliğimizden başka kişiliklerdeki etkenler tarafından bir biçim verilmek istenirse, bundan bilinen ve belirli hiçbir biçim, hiçbir sonuç çıkamaz!...” (Atatürk,2006,13-14).

Eğitimin sonunda yetiştirilecek insan tipini tanımladığı bu görüşlerinde Atatürk, eğitimin kendi kişiliğimize uyma zorunluluğunu ortaya koyarak neden “milli” oluşunun cevabını da vermektedir.

“Sosyal hayata karışan, fikrini özgürce söyleyen, kimseye haksızlık yapmayan, haksızlıklara duyarsız kalmayıp tepki gösteren bir yurttaş tipi olan, Atatürk ilkelerine bağlı, laik, aktif yeni bir insan tipi yetiştirmek” (Akyüz,2006,328) hedefini de bu düşüncelerden çıkarmak mümkündür.

Ayrıca yine bu düşüncelere dayanarak, yaygın eğitimin de hedefinin “insanların ruhlarına, düşüncelerine, amaçlarına yönelik somut araçlarla” hitap ederek düşüncenin duygularla bütünleştirilerek inanca dönüşmesinin sağlanmasıdır.

Atatürk’ün Zabit ve Kumandan ile Hasbihal adlı eserinden bu konuda çıkaracağımız son sonuç da, bireylerin bizzat düşünce üretmek kendiliklerinden iş görebilme becerisinin (inisiyatifin) (Atatürk,2006,18) geliştirilmesidir.

Atatürk’ün 1920’lerdeki konuşmalarında eğitimin durumuna ilişkin gözlemleri ve teşhisleri şu şekilde ortaya konulabilir;

- a. Toplumumuzda yaygın bir bilgisizlik vardır.
- b. Eğitim öğretim yöntemlerimiz uygun değildir.
- c. Çocuklarımız üzerinde ailenin baskısı vardır.
- d. Bir milletin yükselmesi de, alçalması da eğitimin milli olup olmaması ile ilgilidir. Bizim eğitimimiz ise milli değildir.
- e. İstikrarlı eğitim politikamız yoktur.

f. Eğitimimizin amacı kendini, hayatı bilmeyen, her konuda yüzeysel bilgi sahibi, tüketici insan yetiştirmek olmuştur (Akyüz,1992a,702-705).

Atatürk'ün Zabıt ve Kumandan ile Hasbıhal adlı kitabından alınan görüşleri ile yukarıda sunulan eğitime yönelik saptamaların benzerliklerinden, O'nun eğitim hakkındaki fikirlerinin köklerinin çok daha öncelere dayandığını ifade edebiliriz.

Eğitim konusunda Atatürk'ün ne gibi önlemler alınmasını istediği de yine Atatürk'ün 1920'lerde çeşitli konuşmalarından derlenen düşünceler göz önüne alındığında;

a. Gelecek nesiller Türkiye'nin bağımsızlığını koruyacak, Cumhuriyeti koruyup yükseltecek biçimde yetiştirilmelidir.

b. Eğitim milli olmalıdır.

c. Eğitim bilime dayanmalıdır.

d. Eğitim ile yararlı, üretici ve hayatta başarılı olacak insanlar yetiştirilmelidir.

e. Eğitim, çocuğa hürriyet vererek, yeni nesillerde fazilet, fedakarlık, düzen, disiplin, kendine ve milletinin geleceğine güven duygularını geliştirmelidir.

f. Eğitim toplumu cehaletten kurtarmalı, onun bilgi ve ahlâk düzeyini yükseltmeli, kabiliyetlerini ortaya çıkarıp geliştirmelidir (Akyüz,2006).

Bu görüşlerde, dönemin eğitim politikalarında Atatürk'ün çok eskilere giden, gerek tarihi gerekse toplumu inceleyerek, elde ettiği birikim yatmaktadır. Atatürk'ün önce küçük bir topluluk olan ordu üzerinde eğitim tecrübeleri edindiği, görüşlerini oluşturduğu; sonra Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının eğitimi hakkında temel görüşlerini ortaya koyduğu, görüşleriyle eğitimin yönlendirilmesinde ne kadar derin etkiye sahip olduğu eğitime de ne kadar önem verdiği gözlemlenmektedir.

Eğitimin birbiriyle çelişkili değil, birbirini tamamlayıcı olarak düşünülmesi gereken iki önemli görevi vardır; birinci görev, milletin kültürünü oluşturan sağlam ve kalıcı değerleri genç kuşaklara aktararak, milletin sürekliliğini sağlamaktır. İkinci görev, toplumun davranışlarında istenilen bazı değişiklikleri gerçekleştirmek; toplumun gelişmesini, ilerlemesini, çağdaşlaşmasını sağlamaktır (Feyzioğlu,1992,679-680).

Böylece eğitimin temel amacının da ulusun devamlılığı ve modernleşme olduğu ortaya çıkmaktadır. Atatürk bu düşüncelerini yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde uygulanan eğitim politikasıyla ortaya koymuştur. Bu bir yaşama azmi, istekliliği ve modernleşme arzusunun ifadesidir.

Atatürk; gerek TBMM açılış nutuklarında, gerekse zaman zaman yapılan eğitime özel toplantılarda düşüncelerini açıklamıştır. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 1985 yılında yayınlanan "Atatürk'ün Maarife Ait Direktifleri" adlı eserde bu konuşmalar toplanmıştır. Atatürk'ün eğitime ait görüşlerinin ortaya konulacağı konuşmalar bu eserde alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

Eğitimle ilgili çok önceleri başlayan Atatürk'ün örgün ve yaygın eğitimle olan özel ve Türkiye Cumhuriyetinde eğitimin amacına yönelik ilk düşüncelerini 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresinden başlatıyoruz.

Atatürk, kongreyi açış konuşmasında; "Bugün Ankara 'Milli Türkiye'nin, Milli Maarifini kuracak Türkiye öğretmenler kongresinin toplanmasına sahne olmaktan gurur duymaktadır" (Hâkimiyeti Milliye,21 Temmuz 1921) sözü ile gerek Türk Toplumunun yapısını (Milli Türkiye), gerek eğitim ve öğretimin hedefini (Milli Maarif) belirleyici düşüncesini açıklamıştır.

Liderler ve yöneticiler, peşinden sürükledikleri kitleler ve yönettikleri yapı için; geçmişte, bugün ve gelecekte karşılaşılabilecek olayları yorumlama ve bir görüş açısı sunma yükümlülüğündedirler.

Atatürk, bir lider olarak 1921 ve 1924 Anayasalarında da belirtildiği gibi,

Özellikle TBMM açılış konuşmalarında konunun çerçevesini çizmekte, konunun tekniğini bilen uzmanlar tarafından bu genel amaca nasıl ulaşılabileceği veya (genel amacı etkileyecek amaç değişikliğine gidilecek gerekçeleri ortaya konularak) ulaşılamayacağı belirlenmekte, böylelikle anılan konu, uzman olan daha geniş bir toplulukta (ve toplumda) görüşülmektedir.

“Yurdumuzu dünyanın en mamur ve medeni memleketleri seviyesine çıkaracağız. Milletimizi en geniş refah, vasıta ve kaynaklarına sahip kılacağız. Milli kültürümüzü muasır medeniyet (çağdaş uygarlık) seviyesinin üstüne çıkaracağız” (Atatürk’ün MAD,1985,33) ana hedefindeki çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine ulaşabilmesi için topluma önerilen eğitim, çeşitli yararlı düzenlemelerle ve yönetim şekilleriyle topluma sunulmuştur. Bu düzenlemelerde asıl önemli olan, eğitilenlere kadar ulaşan uygulamalardan kaynaklanmaktadır.

Atatürk’ün önemli konuları sofrada akşam yemekleri sırasında yani informal (resmî olmayan) ortamda serbestçe tartıştığı bilinen bir konudur.

Muzaffer Göker, “(Çankaya’da) Kağıt, kalem, yemek odasının demirbaş eşyası arasına girmişti. Salonun bir ucunda konu tahta, kenarda etajerlerin üzerinde sözlükler, ansiklopediler, yemek odasına bir mektep dershanesi halini vermişti ve orası hakikaten bir mekteptir” demektedir. (Göker’den Akt. Akay, 2006,219).

“Atatürk bilgiye çok önem verirdi. Kendisi çok okur, okuyanları ve bilgilerini çok takdir ederdi. Memleketimizde bilgili olduğu söylenen her kişiyi TBMM’ne getirmiş ve sofrasına davet etmiştir” (Aras’tan Akt. Akay,2006,70).

Falih Rıfki Atay’da Atatürk’ü anlatan Çankaya adlı eserinde Atatürk’ün eğitici sofrası sohbetlerinden söz etmiştir (Atay,1969).

Bu örnekler, Atatürk’ün düşüncelerini resmî alana koymanın öncesinde ve sonrasında, çevresindekilerin de bu önemli konularda iyice eğitildiklerinden emin olmak gerekliliğine inandığını gösteren, eğitime verdiği önemin bir başka kanıtıdır.

2. Atatürk Devrimleri

Atatürk liderliğinde, Türk toplumunun değişim taleplerini yerine getirecek gelişme yönelik çabalar, eski kurumların üzerine ancak yepyeni bir şekilde ve en önemlisi tam bağımsız, milli (ulusal) ve laik bir anlayışla uygulanmaya başlamıştır. Toplumun bu gelişmelere hızla olumlu tepki vermesi sonucu önce anlayışta, zihniyette değişim olmuş, bu değişimin olumlu sonuçlarının bazıları derhal, bazıları zaman içinde görülmüştür. Siyasal, hukuk, toplumsal ve kültürel alanda gruplanarak burada ifade edilen devrimlerin eğitimin modernleşmesinde olduğu kadar toplumun modernleşmesinde de başat rol oynadığı değerlendirilmektedir.

2.1. Siyasal alanda yapılan devrimler

Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışı ve kısa süre sonra 20 Ocak 1921 tarihinde millî egemenliğe dayalı yeni Anayasa'nın kabulü, 1 Kasım 1922'de saltanatın kaldırılması, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyetin ilânı, 3 Mart 1924'te halifelik ile Şer'îye ve Evkaf Vekâleti'nin kaldırılması, Anayasa'da lâiklik çerçevesinde bazı değişiklikler yapılması ve 1937 yılında lâiklik ilkesinin Anayasa'ya girmesi Türk modernleşmesinin siyasal alanda ortaya koyduğu başlıca devrimleri oluşturur.

2.1.1. Saltanatın kaldırılması

Osmanlı saltanatı, 1517 yılında itibaren halifelikle de birleşmiş, padişahın iradesi artık tamamen teokratik bir nitelik kazanmıştı. Yüzyıllar boyunca süren bu yönetim şekli, şüphesiz ki milletin haklarına el koyan, millî egemenliği bir kişiye devreden yönetim biçimiydi. I. ve II. Meşrutiyet devrimleriyle açılan meclisler uzun süre yaşamamış, millet egemenliğini yine padişah ve halife sıfatını taşıyan kişi elinde tutmuştu. Bu yönetim şekli yüzünden milletin uğradığı kayıplar, düşünülemez kadar çoktu. Varlığını korumak için bir anlamda bilgisizlik ve bağınazlığı da beraberinde sürükleyen bu yönetim, son zamanlarda milletimiz için gerçekten en zararlı bir düşman

haline gelmişti.

Bütün çağdaş devletler, birey ya da zümre egemenliğine dayanan yönetimlerden kurtularak millî egemenliğe dayalı cumhuriyete gidiyordu. Yeni Türk Devleti'nin de bu yönetimi benimsemesi doğaldı. 1 Kasım 1922 tarihinde Büyük Millet Meclisi, verdiği tarihî kararlar saltanatla hilâfeti birbirinden ayırarak saltanata son verdi.

Saltanatın kaldırılmasıyla, padişahlık rejimi tarihe karışıyor, Türk milletinin yönetimi ve alın yazısı hiçbir kayıt ve şart tanımaksızın kendisine bırakılıyordu (Kocatürk,1992,94).

2.1.2. Cumhuriyet'in ilânı

24 Temmuz 1923'te Lozan Antlaşması imzalanmış, yeni Türk Devleti'nin bağımsızlığı kabul edilmişti. 13 Ekim 1923'de Ankara Türkiye Devleti'nin Hükümet Merkezi oldu.

Artık, mevcut rejimin isminin de bütün açıklığı ile konulması, yeni devletin başkanının seçilmesi gerekiyordu. O güne kadar Devlet Başkanlığı görevi, Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanı olarak Atatürk tarafından yürütülmüştü. Diğer taraftan bazı yabancı ülkeler de Lozan Antlaşması'nı onay için Türkiye'deki yeni devlet rejiminin daha açık şekilde belirlenmesini istiyorlardı. Bu sıralarda, 27 Ekim 1923'te İcra Vekilleri Heyeti'nin istifası ve Meclis'in güvenini kazanacak bir kabine listesinin oluşturulamaması da bu soruna ivedi bir çözüm gerektirdi. İşte, iç ve dış şartların doğurduğu bu gelişmeler sonucu 29 Ekim 1923 akşamı cumhuriyet ilân edildi. Bu suretle yeni devletin yönetim biçimi bütün açıklığı ile ismini almış oluyordu.

Cumhuriyetin ilânı ile "Egemenlik kayıtsız, şartsız milletindir" kuralı, artık devlet yönetiminde, en belirgin şekliyle yerini alıyor; demokrasiye giden yol daha aydınlık olarak çiziliyordu.

Atatürk, Cumhuriyeti ilân ederken demokrasinin bütün kurallarının zamanı geldikçe uygulanması görüşünde idi. Türk milletinin, siyasal haklarını dilediği gibi kullanması, memlekette çoğulcu demokrasinin işlerlik kazanması, onun baş amacı idi. Nitekim çok partili döneme geçme ile ilgili Atatürk

döneminde yapılan iki büyük deneme, bu hususu göstermektedir; ancak çağdaşlaşmayı amaçlayan büyük devrimlerin yapıldığı bu dönemde, muhalefet partileri iyi niyetlerine rağmen kendilerine katılan gerici çevrelerin, Cumhuriyet rejimini devirmek isteyen fırsatçıların da gizli faaliyet odakları haline geldi. Bu suretle şartların henüz müsait olmadığı bir dönemde, çok partili rejim, ister istemez bir süre daha ileriye bırakıldı (Kocatürk,1992,95). "Geçiş rejimi" olarak nitelendirilebilecek ilk yıllar, CHP'nin kendi içinden muhalefet çıkarma girişimleri dönemin elverişsiz koşulları nedeniyle başarısızlıkla sonuçlanmakla birlikte, Cumhuriyet Türkiye'sinde "demokrasi ve "çoğulculuk kavramlarının uygulamaya yönelik ilk atılımlarıdır (Özüerman,1998,29).

Türkiye Cumhuriyeti ilk on yıl içerisinde işe yaramayan eğitim sistemini tamamen yıkmayı ve yerine modern eğitim ilkeleri koymayı başarmıştır. Din eğitimi veren okullar kapatılmış, okul kitaplarından ya da programlarından bu eğitimi besleyen bölümler çıkarılmıştır. Kadın-erkek eğitimi Türk eğitiminin vazgeçilmez öğelerinden biri, ilköğretim mecburî, her çeşit öğretim ücretsiz olmuştur (Özkaya,2003,480).

2.1.3. Halifeliğin kaldırılması

Saltanatın kaldırılmasına, cumhuriyetin ilânına karşın hiçbir gereği kalmayan halifelik, varlığını korumakta devam ediyordu. İstanbul'daki son halife de bu durumdan yararlanarak cumhuriyet rejimi karşısında ayrı bir kuvvetmiş görüntüsünü vermekten çekinmiyordu.

(Cumhuriyet yönetimine karşı bu gücünü her fırsatta gösterme eğilimine girmişti.)

Bu tutum, devrime karşı çevreleri kımıldanmaya yöneltiyor, bir kısım basın (mensupları) da halife yanlısı bir tutumun içine itiliyordu. Halbuki büyük özverilerle kurulan genç Türkiye Cumhuriyeti'ni her türlü tehlikeden korumak vazgeçilmez görevdi. Artık halife sorununun da kesin şekilde çözülmesi gerekiyordu. 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan bir yasayla hilâfet kaldırılarak son halife yurt dışına çıkarıldı.

Halifeliğin kaldırılışıyla Türkiye Cumhuriyeti, lâiklik yolunda bir büyük adım daha attı; zira millî egemenliğe dayalı bir rejimde, çağdaş ve lâik devlet kavramında "halifeli cumhuriyet" söz konusu olamazdı.

Cumhuriyetin ilanıyla, sözü geçen çevreler, hatta Mustafa Kemal Paşa'nın yakın arkadaşlarından bazıları Halifenin etrafında kilitlenmeye başladılar (Mumcu,1985,518). Ayrıca halifeliği, uluslararası alanda destekleme girişimleri de bulunuyordu.

Halifelik "Hükümet ve Cumhuriyet manâ ve mefhumunda esasen mündemiç olduğundan," kanun bu makamı kaldırıyor, Osmanlı Hanedanı tüm üyeleriyle yurt dışına çıkarılıyor ve tekrar yurda gelişleri "ebediyen" yasaklanıyordu.

Halifeliğin kaldırılması lâiklik yolunda ilk büyük aşamadır. Gerçi Anayasanın ikinci maddesi daha yürürlükte idi. Ayrıca, 431 Sayılı Kanun, Halifelik Kurumunu doğrudan doğruya inkâr da etmiyor; Halifelik hükümet ve Cumhuriyetin anlamında ve kavramındadır diyor. Bu bakımdan, salt hukuksal olarak düşünülürse, halifeliğin kaldırılması belki lâikliğe geçiş değildir, demek bile mümkündür. Ama bu makamı dolduracak kimsenin kalmaması, teokratik Osmanlı Devleti'nin saltanattan sonraki ikinci büyük dayanağını da yok etmiş, böylece zaten ortadan kalkmış olan devletin son kalıntısı da tarihten silinmiştir.

Halifeliğin kaldırılması lâikleşme yolunu açmıştır; bunda hiç kuşku yoktur. 3 Mart 1924 günü, 431 Sayılı Kanundan önce kabul edilen 429 ve 430 Sayılı Kanunlar, bunun açık bir kanıtıdır. 429 Sayılı Kanunla, Şer'îye ve Evkaf ve Erkân-ı Harbiye-i Umumiye Vekâletlerinin kaldırılması, 430 Sayılı ünlü Tevhidi Tedrisat Kanunu ile öğretim birliğinin sağlanması, artık dinsel örgütün ve eğitimin de önemli düzenlemelerden geçeceğinin habercisiydi (Mumcu,1985,519).

2.2. Hukuk alanında yapılan devrimler

Cumhuriyet yöneticilerinin topluma sundukları en önemli gelişmelerden

biri de hukuk alanında yapılan düzenlemelerdir. Başta Teşkilatı Esasiye Kanunu (Anayasa) olmak üzere, Medeni Kanun, Ceza Kanunu, Ticaret Kanunu gibi kanunlar da o günün çoğu gelişmiş ülkelerinin de başvurduğu bir yöntem olan resepsiyon yöntemi ile Batıdan alınmış, kamu ve idare hukuku alanlarında modernleşme açısından çok önemli adımlar atılmıştır.

2.2.1. 1924 Anayasası

Mumcu, 1924 Anayasasının düşünsel yapısını aşağıdaki şekilde açıklamaktadır;

Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 20 Nisan 1924 tarihinde kabul edilen ve bundan dolayı 1924 Anayasası diye adlandırılan metin, gerek içeriği gerek uygulanışı bakımından Türk demokrasi tarihinde ilginç ve özel bir yer almıştır.

Bilindiği gibi ilk yazılı Türk Anayasası, 1876 yılında, egemenliği mutlak olarak elinde tutan Osmanlı Padişah'ınca ulusuna verilmiştir. Yapılışı hiçbir demokratik esasa dayanmayan bu Anayasa, kuramsal olarak 1922'ye kadar, yani 46 yıl yürürlükte kalmış ise de tam olarak uygulanması 18 yılı aşmaz. Bu 18 yıllık sürenin son dört yılında ise Anayasa, bütün ülkede uygulanabilir olma niteliğini de yitirmişti. Gerçekten, 30 Ekim 1918 Mondros Bırakışmasından itibaren ülkenin işgal ve parçalanma sürecine girmesi ardından 23 Nisan 1920'de, ulusal egemenliğe dayanan yepyeni bir Türk Devleti'nin kurulması, 1876 Anayasası'nın nerelerde ve hangi ölçüde uygulanabilir olduğu sorusunu ortaya çıkarmıştır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin yaptığı ilk Anayasa (1921), demokratik bir temele dayandığı ileri sürülebilecek ilk metindir. 1924 Anayasası ile 1920'de kurulan rejimi sağlamlaştırmış, içeriği de bu amaca uygun olarak düzenlenmiştir. Ayrıca bu Anayasa, hem tek partili hem de çok partili hayatımız sırasında da uygulanmıştır. Başka bir deyişle, tam demokrasiye geçme çabaları bu Anayasa zamanında başlamıştır.

1924 Anayasası, yapıldığı sırada başlıca üç ilkeye dayanıyordu:

cumhuriyet, milliyetçilik ve güçler birliği. Cumhuriyet ilkesine kıskançlıkla sahip çıkmıştır; öyle ki devlet şeklinin cumhuriyet olduğu hakkındaki madde, değiştirilemeyeceği gibi değiştirilmesi dahi önerilemez (Madde 102). 1924 Anayasası'nın kabulünden bir yılı biraz aşkın bir süre önce ilân edilen cumhuriyetin Türk Devleti'nin temeli olduğu, daha ilk maddesinde belirtilmiştir. Bu cumhuriyetin en önemli niteliği millî olmasıdır. Osmanlı döneminin millî olmayan devlet anlayışı terk edilmiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin kurulduğu tarihten itibaren hızla gelişen milliyetçilik anlayışı, böylece cumhuriyetin de temeli sayılabilir.

Bilindiği gibi Atatürk, Büyük Millet Meclisi'ni açarken, onun millîlik niteliğini belirtmek için, adının başına "Türkiye" kelimesini koymuş ve böylece Meclis'in kesin biçimini almış adını her fırsatta, sık sık ifade etmişti. 1921 Anayasası'na artık "Türkiye Devleti" ibaresi konulmuştur (Madde 3). Bu, her bakımdan çok ileri bir adımdır. İşte bu adım, 1921 Anayasası'na göre daha tam bir anayasa olan 1924 metninde çok sağlam olarak yerini almıştır.

Millî Cumhuriyet, ayrıca siyasal bakımdan temelini güçler birliği ilkesine yaslamıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin gerçek bir inançla bağlandığı güçler birliği ilkesi, böylece geleneksel bir özelliğe bürünmektedir (Mumcu,1986,390).

Yüzyılların alışkanlığı olarak güçler birliği ile yönetilen bir toplumda, çağdaşlaşma yolunda da süratle ilerleme gerekeceği için, güçler birliği, güçlü ve çağdaş anlayıştaki liderlerin yönetiminde, toplumun alışkanlıklarıyla da uyumlu bir çağdaşlaşma aracı olmuştur.

Anayasa'ya 1928, 1934 ve 1937 değişiklikleriyle başka bazı ilkeler de(halkçılık, devletçilik, inkılâpçılık, laiklik) temel olmuştur. Böylece millî cumhuriyet, lâik bir karakter almış, ayrıca siyasal eşitlik de getirilerek modern bir demokrasinin ana esaslarından biri daha sağlanmıştır (Mumcu,1986,390).

Mumcu, 1924 Anayasasının işleyişindeki olumlu ve olumsuz yönlerin de bir analizini yapmaktadır;

1924 Anayasası, Meclis üstünlüğünü sarsılmaz bir duruma getirmiştir. Üç temel işlevin ikisi, yani yasama ve yürütme doğrudan doğruya Meclis'çe yerine getirilir. Yargıya gelince, gerçi mahkemeler bağımsızdır ve onlar millet adına yargı hakkını kullanmaktadır, ama milleti ancak Büyük Millet Meclisi temsil ettiğinden, mahkemelerin millet adına karar vermesi de gene Meclis'in rızası ile mümkün olmaktadır. Başka bir deyişle mahkemeler, Meclis adına karar vermektedirler; millet adına değil.

1924 Anayasası özgürlükleri, yargı işlerinden sonra düzenlemiştir. İlk bakışta Anayasa bütün siyasal özgürlükleri vatandaşa tanıyor izlenimi doğmaktadır. Bu konuda doğal hukuk kuramlarının etkisi de hissedilmektedir. Özgürlükler sınırlandırılabilir ama bu sınırı ancak kanun çizer. Bu kanunun ne derecede sınır çizeceği konusunda Anayasa'da hiçbir "sınır" olmadığı için özgürlüklerin güvencesi, yasama organının insafına kalmaktadır.

Böylece 1924 Anayasası ile rejim, sağlam bir biçimde yerini almış sayılmalıdır. Bu özelliği ile Anayasa, Türk siyasal hayatında olumlu bir rol oynamıştır.

1924 Anayasası'nın içeriği bakımından olumlu yanları ise şöyle açıklanabilir: Bu Anayasa inkılâpçı bir Meclis'çe yapıldı. Bundan dolayı inkılâp adımlarını kısıcı hükümler içermez. Meclis iradesi, -doğaldır ki ulus iradesinden sonra- en üstün ve tek güçtür. Onu sınırlayacak başka bir makam yoktur. Meclis'in kararları derhal yerine getirilir. Bu bakımdan da inkılâpçıların amacına uygundur. Anayasa'da ayrıntılı hükümlerin bulunmaması onu, açık ve pratik bir öze sahip kılmıştır.

Tek parti döneminde yapıldığı halde bu Anayasa kesinlikle demokrasiye açıktır. Siyasal parti kurulmasını yasaklamaz, dernek kurma özgürlüğü içinde düşünülen (Madde 70) siyasal parti açma hakkı, Türklerin doğal haklarından kabul edilmiştir. Şu veya bu yönde bir partiyi yasaklayan hüküm dahi taşımaz.

Bu olumlu yanlarına rağmen 1924 Anayasası, demokratik düzenin işleyişini sağlam bir güvence altına alacak hükümlerden yoksundur. Her

şeyden önce, biraz yukarıda da belirttiğimiz gibi, özgürlüklerin sınırını kanunun çizmesi ve bu alanda Meclis iradesine hiçbir kısıtlama getirilmemesi, büyük bir aksaklıktır. Vatandaşın bütün özgürlükleri ve bu arada siyasal parti kurma hakkı, Meclis çoğunluğunun görüşüne ve anlayışına bırakılmıştır. Anayasa'ya aykırı kanun çıkarılamayacağını buyuran Anayasa (Madde 103), bu hükmüne de hiçbir güvence getirmemiştir.

Bütün olarak 1924 Anayasası son kez değerlendirilirken şu söylenebilir: Bütün aksaklıklarına rağmen bu Anayasa, Türk siyasal hayatının gelişmesine yardımcı olmuştur (Mumcu,1986,399).

1924 Anayasasının kuvvetler birliği karakteri eğitimle ilgili tartışmalarda da sık sık kendini gösterecektir. Çeşitli yasaların uygulanmasındaki yorumlamayı (örneğin belediyeler yasasında aydınlatma vergisi ile ilgili bir uygulama nedeniyle, okulların kamusal alan olup olmadığı konusundaki yorumlamayı (TBMM Zabıt Ceridesi [Z.C.],1932,36) yerel mahkeme TBMM'den sormaktadır. TBMM zabıt ceridelerinde sık sık mahkeme kararlarının onanmasına da rastlanılmaktadır.

2.2.2. Hukuk devrimi

Atatürk'ün topluma getirdiği hukuk inkılâbının gelişimini Dönmezer aşağıdaki şekilde açıklamaktadır;

Atatürk'ün hukuk inkılâbı, eski hukukun sistem olarak dayandığı temel kaynak ve ilkelerin terk edilmesini ve batı hukukunun, sistem olarak, temel ve ilkelerinin kabul edilmesini ve asıl önemlisi batı hukuk zihniyetinin benimsenmesini ifade etmektedir ve bu sebeple gerçek bir inkılâptır. Bu bakımdan da Gülhane Hatt-ı Hümayunu'ndan itibaren hukuk alanında batı modeline uygun olarak gerçekleştirilmiş girişimlerden, ıslahat hareketlerinden geniş ölçüde farklıdır.

Hukukun, gerçekleştirilen bütün sosyal değişme hareketlerinin güvencesi, teminatı olarak kullanılmış bulunması şeklinde belirtebiliriz. Hukuk inkılâbımız sadece çağdaş anlamda bir devletin kurulması, sosyal hayatımızın

çağdaş uygarlık çerçevesinde yaşayan milletlerin yaşam biçimleri doğrultusuna yönlendirilmesi, toplum düzenimizin geleneksel toplum biçiminden çağdaş sanayi toplum sistemi doğrultusuna sokulması anlamını taşımakta değildir. Bütün inkılâplarımızın ve yenilik hareketlerimizin muhafazası ve daha da ileriye götürülmesi için de hukuk en etkin bir araç rolünü oynamıştır ve hukuk inkılâbının temel özelliklerinden birisini de hukuka verilen bu rolde bulmak icap eder.

Atatürk Türk toplum yapısını gelenekçilikten hareketliliğe yöneltmek, Türk toplumunu çağdaş hayat düzeyine ve toplum sistemine geçirmek hedefini güdüyordu. Gelenekçi, sosyal değişme hızı kesilmiş, ekonomisi ilkel bir tarım teknolojisine dayalı bir tarım toplumunun sanayi toplumu haline dönüşmesini, böylece Türk insanının lâyük olduğu refah düzeyine ulaşmasını ve batının sömürsünden kurtulmasını amaçlamakta idi. Türk inkılâplarının tümünün hedefi budur. Oysa böyle bir hedefe nasçılığa dayalı (dogma, yoruma kapalı) bir hukuk ile ulaşılamaz. Nasçılığa dayalı bir hukukun hedefi durağan bir toplum yaratmak ve toplumsal sistemi geleneksel niteliği içerisine hapsedmektir. Böyle bir hukuk, toplumu yeniliklere kapatır; en azından yeniliği büyük ölçüde zorlaştırır. Oysa Atatürk inkılâplarının temel hedefi Türk toplumunu çağdaş medenî toplum düzeyine çıkarmak, yani geleneksel toplumsal sistemi bütünüyle değiştirmek idi. Böyle olunca da nasçılığı reddeden millî iradeye ve millî temsil sistemine dayanan yeni bir hukuk ve onun gereği olan zihniyet bütün Atatürk inkılâplarının zarurî temel şartını oluşturuyordu (Dönmezer,1990,674).

Bozkurt ise hukuk alanında yapılan bu düzenlemeleri aşağıdaki makalesinde yorumlamaktadır;

Türk Medenî Kanunu'nun yanı sıra, 1926'da İtalyan Ceza Kanunu'ndan iktibas edilen Türk Ceza Kanunu, yine 1926'da Ticaret Kanunu, 1927'de Hukuk Usulü Muhakemeleri Kanunu (Neuchatel), 1929'da Ceza Muhakemeleri Kanunu (Almanya), 1929'da Deniz Ticareti Kanunu (Almanya), 1932'de İcra İflas Kanunu (İsviçre) kabul edilerek yürürlüğe girdiler. Yeni mahkemeler, barolar kuruldu. Böylece, Türkiye'de hukuk devrimi tamamlanmış oluyordu.

Atatürk'ün hukuk devriminin kuşkusuz en önemli yanı ve temeli lâik hukuk kurallarının kabul edilmiş olmasıdır. Türk hukuku artık dinsel nitelik taşımamaktadır. Statik yapılı değildir. Türk toplumu hukuk tarihinde bunu tüm olarak gerçekleştirebilen tek Müslüman toplumdur ve bunu Atatürk'e borçludur. Osmanlı Devleti'nde de kısmen Batı hukukunun benimsenmesine rağmen hukuk çokluğuna düşülmesinin nedeni de lâiklik prensibinin olmayışıdır. Türkiye Cumhuriyeti ancak lâiklik ilkesini benimseyerek bu alandaki sonsuz çelişkiden sıyrılabilmiştir.

Çağdaş hukukun temel ilkeleri olan teklik ve genellik ilkeleri de lâiklik ilkesinin sonucudur. Lâiklikle insan hakları ve özgürlük gerçekleşirken, din sömürüsü, dinin çıkarlara âlet edilmesi önlenmiştir. Lâik hukuk, din ve vicdan özgürlüğünün kaynağı olduğu gibi güvencesini de teşkil etmektedir. Bu hürriyete dayanarak bu hürriyeti yok etmek isteyenlere karşı pozitif hukuk düzenimizde gerekli önlemler alınmıştır. Lâik hukukla, dünya işlerini bilim ve akılla yürütme yolu açılmıştır.

Hukuk devriminin bir başka yönü de "Hukuk Devleti"ne geçiştir. Teokratik devletten farklı olarak, hukuk devletinde devlet de vatandaş kadar hukuka saygılı ve hukukla bağlıdır. Devlet yönetiminde keyfilik değil, hukuka uygunluk vardır. İdarenin faaliyetlerinin kanuna uygunluğu denetlenir ve vatandaşların idare karşısındaki hakları korunur. Vatandaşın bu konudaki güvencesi de yeni hukuk düzenimizdir (Bozkurt,1991,52).

2.3. Toplumsal alanda yapılan devrimler

Kadınların toplum hayatına katılması, onların toplumsal ve siyasal haklarda erkeklerle eşit tutulması, kıyafetin modern şekil alması, tekke ve türbelerin kapatılması, Soyadı Kanunu'nun kabulü, birtakım lâkap ve unvanların kaldırılması, uluslararası saat, takvim ve rakamların, ölçü birimlerinin kabulü, Türk Devrimi'nin toplumsal alanda başardığı başlıca modern atılımlardır (Kocatürk,1992,96).

2.3.1. Kadın hakları

Toplumun değişiminde önemli rol oynayan kadın haklarındaki gelişme Afet İnan tarafından şu şekilde anlatılmaktadır :

“Çağdaşlaşma deyimi asrımızda medenî milletlerin uyguladığı kuralları kapsar. Bunların başında hukukî durumun her kişiye eşit olarak sağlanması gelir. Öğrenim bakımından ise, erkek ve kadının eşit şartlarda meslek sahibi olmasını öngörür.

Milletler, kadın ve erkek nüfusun birleşmesiyle var olur. Türk kadını günümüzde bütün haklarıyla çağdaşlaşma içindedir. Bunu Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet idaresine borçludur.

Cumhuriyet devri Türk kadınına erkekle eşit olarak kanunî hakların tanınması hedef tutulmuş ise de, bunların birdenbire yapıldığı görülemez. Çünkü son devirlerden kalan zihniyetlerin silinmesi, çağdaşlaşma fikrinin kamuoyunda oluşturulması gerekiyordu. Bunun için bazı olaylar şöyledir:

Nisan 1923’de T.B.M. Meclisi’nde seçim kanunu müzakere edilirken yapılan tartışma ilgi çekicidir. Teklif şudur: Kanundaki 50 bin erkek nüfus yerine, savaşlar dolayısıyla erkek nüfus azaldığından 20 bin kişi için 1 milletvekili seçilmesidir. Buna karşı Tunalı Hilmi Beyin önerisi, bu nüfus sayısına kadınların da konulmasıdır. Çok tartışmaya neden olan bu öneri kabul edilmez.

Cumhuriyet devrimizde kadın iki önemli konuda yerini almış ve çağdaşlaşmaya yönelmiştir:

a. Öğretim durumu: Osmanlı Devleti’nin İkinci Meşrutiyet idaresinde kızların eğitimi ele alınmış ise de, meslek sahibi olabilmeleri için öğretim görememekteydiler. Üniversitede dahi “İnas darülfünunu” diye ayrılmıştır ve tıp bölümüne kızlar öğrenci olarak alınmamaktadır. Cumhuriyet devrimizde bu sistem tamamen ortadan kalkmış, 1922-1923’de Türk kızları askerî okullar dışında bütün öğretim kollarında

okumaya hak kazanmıştır. Günümüzde her meslekte öğrenim görmek hakkını elde etmiştir. Bu suretle çağdaş düzeyde dünya milletleri arasında Türk kadını, öğrenim durumunda ve meslek edinmede her türlü hakka sahip bulunuyor.

b. Hukukî durum: Çağdaşlaşmada hukuk konusundaki büyük değişikliğin iki esas bölümde ele alınması gerekir.

(1) Özel Hukuk (Medenî Kanun)

(2) Kamu Hukuku (Siyasî Haklar)

Medenî hukuk, bir ülkede bulunan vatandaşların diğer kişiler ile veya mal varlıklarıyla doğrudan doğruya veya dolaylı olarak ilişkilerinin düzenlenmesidir. 1926'da Türk Medeni Kanunu aile hukukunda kadına tam hak tanımıştır. Türk aileleri bu esasları kolaylıkla benimsemişlerdir. Kadının, aile içinde ve çocukları üzerindeki etkisi hukukî durum ile orantılı olarak kuvvetlenmiş; eş ve ana vasıflarıyla Türk kadını kişiliğini kazanmıştır.

Siyasî haklar bakımından da Türk kadınına Cumhuriyet devrimizde kanunla tanınan haklar, o tarihlerde henüz bu hakları tanımamış olan diğer milletlere de örnek olacak niteliktedir. Siyasî haklar ve onların uygulanması, tarihin seyri içinde ve her coğrafî bölgede çeşitli safhalar gösterir. Çünkü siyasî hak, devlet şekli ile doğrudan doğruya ilgilidir. "Devlet bir milletin hukukî şahsiyetidir" dediği zaman bunun içinde kadın ve erkek topluluğunun milleti teşkil ettiği anlaşılır. Demokratik prensibin en esaslı unsuru, bütün milleti erkek ve kadının temsil etmesidir. Buna göre kanun karşısında sosyal sınıf tanımayan demokratik prensip, millet fertleri arasında erkek ve kadın vatandaşları eşit şartlara göre tanımaya mecburdur. Bu nedenle Türkiye Cumhuriyetinde bu haklar kanunlaşmış ve tarihî seyrini tamamlamıştır. 3 Nisan 1930'da Belediye Kanunu, 26 Ekim 1933'te Köy Kanunu, 5 Aralık 1934'te de Milletvekili Seçimi Kanunlarıyla seçme ve seçilme hakları Türk kadınlarına tanınmıştır. Böylece siyasî alanda Türk kadını hemen

bütün haklara sahip olabilmiştir. Devlet ve hükümet işlerinde sözü geçer ve idarede katkısı olan bir durum kazanmıştır.

Türk kadınının henüz bu hakları kullanacak durumda olmadığını söyleyenler vardır.

Bu haklar verilmelidir; henüz bu konuda bazı çevrelerdeki kadınlarımız hazırlıklı olmasalar da zamanla bu hakların kendilerine tanınmış olmasından dolayı vazifelerini benimseyeceklerdir. Esasen milletin demokratik kurallara göre kadın ve erkek beraber yetiştirilmesi gerekli değil midir? Cumhuriyet devrimiz bu imkânları vermiş olduğundan, okuyan ve meslek sahibi olan kadınlarımız her türlü yurt hizmetinde görev almışlardır.

Böylece Türk kadını olarak eşit hak, eşit görev prensibini benimsemiş ve çağdaşlaşmada uygulamış olunmaktadır” (İnan,1985,334).

Atatürkçülükte, kadın haklarına dönük olarak dikkati çeken en belirgin özellik, kadın-erkek ayırımını ortadan kaldırarak hepsini ‘insan’ kelimesi içine almış olmasıdır (Doğramacı,1988,94).

Kadın haklarının eğitim tartışmalarına yansıyan en belirgin yönü karma eğitim olarak ifade edilen kız öğrencilerle erkek öğrencilerin bir arada okumalarına yönelik olmuştur.

2.3.2. Kıyafet devrimi

Çağdaş uygarlığa yönelmenin, görünüşte dış ancak gerçekte zihniyete de hitap eden bir yönü de kıyafetlerdeki görünümüydü. Bir İmparatorlukta görülebilecek çeşitlilikteki kıyafetler geleneksel anlayışın da temsilcisi durumunda kendisini göstermekteydi. 25 Kasım 1925 yılında şapka ile başlayan kıyafetlerdeki modernleşme, bazı dinsel kisvelerin giyilmesine getirilen yasaklama ve düzenlemelerle topluma mal edilmiştir. Sadece kural koyarak o kurallara uyulmasını beklemek yerine halk, “manzara eğitimi” (Gasset,1998,98) yoluyla da çağdaşlaşma yönünde kıyafetler sayesinde

eğitilmiştir.

2.3.3. Toplumsal yaşamdaki değişiklikler

Eğitim tartişmalarında toplumsal yaşantıdaki değişikliğe karşı belirlenen tepkiler, geleneksel çevrelerin yatılı okullarda okuyan öğrencilerin ve köy öğretmenlerinin “halkın yaşantısına uyum sağlamadığı” yönündeki düşünceleridir.

2.4. Kültür alanında yapılan devrimler

Bu gelişmeler Devletin laik anlayişı nedeniyle birçok alanda görölmekle beraber burada eğitimle doğrudan ilgili olan ve bir yerde eğitime alt yapı teşkil eden bazı değişikliklerden söz edilmiştir.

2.4.1. Yazı devrimi

Türkçe, oldukça eski tarihlerden beri yazılmaya başlanmıştır. Göktürkler (552 – 745) Göktürk yazısını Orhun anıtlarında tarihe sunmuşlardır.

Göktürk yazısını eski Kırgızlar da kullanmıştır. Göktürklerden sonra Uygurlar (745 – 970) kendi yazılarını geliştirmişlerdir. Karahanlılar da (932 – 1212) önceleri Uygur yazısını kullanmışlar, 960 yılından sonra yine İslamiyetin etkisiyle Arap harflerini kullanmaya başlamışlardır (Ülkütaşır,2000,15).

Arap alfabesi yalnız ünsüz (sessiz) harfleri gösteren bir yazı düzeni olduğu ve Arapçadaki ünlüler düzeninde yalnız a, i, u bulunduğu için, bu üç sesli harfe karşı Türk dilinde ve lehçelerinde (Karahanlı, Harzem, Çaęatay, Osmanlı v.b.) dokuz ünlü (a, o, u, ı, è, é, ö, ü, i) bulunması, (Ülkütaşır,2000,15) Arapça alfabe ile Türkçe sözcüklerin ifadesini zorlaştırmıştır.

Okuryazarlık sorunu, Osmanlı İmparatorluğunun Batı ile temaslarında bir “devlet” olarak savaş, barış, ticaret gibi ilişkilerinde çok önem taşımamış, bu konudaki pratik sorunlar ya Ermeni ve Rum azınlıklar ya da ilişkilerin daha

az yoğunlukta tutulduğu üst düzey bürokrasi sayesinde çözümlenmişti.

Ancak Avrupa, aydınlanma döneminden sonra özellikle teknolojik olanaklarla desteklenen toplumsal, ekonomik ve siyasal kurumları ile iletişimi daha alt düzeylere indirmeye başlayınca, Osmanlı İmparatorluğu da “halkın aydınlatılması” gerektiği bilincine ulaştı. Bu doğal olarak “Devletin bütünlüğünün tehlike altına girmesiyle” başladı ve 1920'lere kadar “toplumun yok edilmesi, Ulusun esaret altına alınması” tehdidine kadar ulaştı. Bütün Avrupa halkının çeşitli kurumlardaki birikimlerine, Osmanlı sadece bir avuç aydın veya bürokratla karşılık vermeye çalışıyordu, bu nedenle mücadelelerde hep Osmanlı açısından “savaşa girmek” tek çözüm yol oluyor, burada da teknolojik uçurum kendini göstererek “yenilgilere” uğranıyordu.

Tanzimat'la bu gidişe bir çözüm aranmaya başlandı ancak, halk çeşitli nedenlerle tümüyle yönetime sokulamıyor, üretici olarak yararlanılamıyordu. İşin en başından başlanması gereğine inanan bazı aydınlar, örneğin Tanzimat devlet adamlarından Münif Paşa, alfabenin ıslahı konusunu ilk defa 1862'deki bir konuşmasında ortaya attı. II. Meşrutiyet döneminde bazı Jön Türk yazarları – Hüseyin Cahit (Yalçın), Abdullah Cevdet, Celal Nuri (İleri) – Latin alfabesinin kabulünü savunmuşlardır (Zürcher, 2000,274).

Bütün bu girişimlerin karşısına Kur'an 'ın Arap harfleriyle yazılmış olması, yani dinsel dogmalar çıkarılmaktaydı.

Cumhuriyetin ilanından hemen önce, 21 Şubat 1923'de İzmir'de toplanan İktisat Kongresinde, konunun ekonomi ile de ilişkisini gören delegelerden bazıları tarafından verilen “Latin harflerinin” kabulü ile ilgili önerge kongre başkanı Kazım Karabekir tarafından reddedilmiştir. Kazım Karabekir'in bu konudaki görüşleri Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde yayımlanmıştır (Karabekir, Hâkimiyeti Milliye, 5 Mart 1923).

8/9 Aralık 1928'de Atatürk'ün Sarayburnu (İstanbul) söylevi ile harf devrimi müjdelenmiştir (Ülkütaşır,2000,63). Bundan sonra 1 Kasım 1928 gün ve 1353 sayılı yasa ile yeni Türk harfleri TBMM tarafından EK-B'de sunulan şekliyle yasalaştırılmıştır.

Latin harfleriyle yazıya geçilebilme süresinin çok kısa olması, Türk toplumunun yeniliklere açık olması, bu yazının kolay olması, Türk diline uygun olması, alınan önlemlerin etkinliği olabileceği gibi, bir diğer nedenin de Türk toplumunda yazının daha çok devlet işlemlerinde kullanılmasıdır. Tarımla uğraşan halkın yazıyla ilgisi pek azdır; sanayide yazı o dönemler için devletle ilgilidir ve üst düzeyde kullanılmaktadır, halkta birbirine mektup yazma alışkanlığı gelişmemiş ve gurbete, askere gitmekle sınırlıydı. Ticari hayatı gelişmemiş olan halkın vatandaşlık işlemlerinde yazıya ihtiyaç duyacağı yer devlet daireleri olduğundan, yeni yazı zaten eskisini bilmeyen halk tarafından daha çabuk öğrenilmiştir. O dönemdeki okuma yazma oranı da (%5,5 Gedikoğlu,1991,99) ekonomik hayata sadece emeği dışında katılanları göstermede bir ölçü olabileceği değerlendirilmektedir.

2.4.1.1. Millet Mektepleri

Araştırma döneminin bir görgü tanığı ve zamanın Maarif Vekâleti (Milli Eğitim Bakanlığı)'nde İlköğretim Genel Müdürlüğü görevinde bulunan, köy enstitülerinin mimarlarından olan İsmail Hakkı Tonguç, millet mekteplerini şu şekilde tanımlamaktadır:

1928 – 1929 ders yılı başında “Türkiye halkını okuyup yazmaya muktedir bir hale getirmek ve ona, hayat ve maişetini (geçimini kazanmayı) istilzam (sağlamak) ettiği ana bilgileri kazandırmak” amacıyla açılan millet mektepleri “sabit ve seyyar” olmak üzere A ve B dersanelerinden oluşur.

Şehirlerde, okulu bulunan köylerde açılan millet mektebi dersanelerine sabit; okulu olmayan köylerde bir devre için açılan dersanelere de seyyar denir. A dersanelerinin görevi, hiç okuma ve yazma bilmeyenlere veya Arap harflerini öğrenmiş yetişkinleri okuryazar hale getirmektir. B dersanelerinin hedefi, A dersanelerini bitirmiş olan vatandaşları, “hayat ve maişetlerinin ve vatandaşlık sunuflarının (tabakalarının) gerekli gördüğü ana bilgilerle” donatmaktır. Millet mekteplerinde yaşları 16 – 45 arasında bulunan bütün kadın ve erkek vatandaşlar (Başlangıçta A dersanelerinde dört; B dersanelerinde iki ay; 1929'dan sonra her iki dersanede de dörder ay süre ile; okuma yazma, hesap ve ölçüler, sağlık bilgileri, yurt bilgisi dersleri

(Albayrak,1994,477-478) okutulur.

Millet mektepleri Türk harflerinin kabulünden sonra büyük bir hamle ile başlamış ancak zaman içinde hızını kaybetmiştir (Tonguç,1997,70).

2.4.1.2. Okuma odaları

Modern kültürün halk tabakaları arasında yayılmasında okuma odaları ve kütüphanelerin rolü çok büyüktür (Tonguç,1997,72).

1930 yılında açılmasına başlanan bu odaların amacı; okuma-yazmayı öğrenmiş olan vatandaşlara okuma-yazmayı sevdirmek, yetişkinlerin ilgilendikleri konularda bilgi sahibi yapılmaları idi. Bu odalardan 1933 yılına kadar 119'u kentlerde, 659'u da köylerde olmak üzere, toplam 778 adet açılmıştır. Buralara 5885'i kadın, 51294'ü de erkek olmak üzere, 57179 kişi devam etmiştir. Bu odalar Millet Mekteplerinin bir yan kuruluşu olarak kabul edilebilir (Albayrak,1994,477).

Okuma yazma öğretmenin yeterli olmadığı, aynı zamanda elde edilen birikimlerin de korunmasına yönelik modern bir anlayışta kurulan okuma odaları da halkı kahvehane ve kiraathanelerden kurtararak modernliğe yöneltme araçlarından biri olarak düşünülmüştür.

2.4.2. Tarih anlayışında devrim

Türkiye Cumhuriyeti'nin kültür alanında en büyük devrimlerden biri, millî tarih çalışmaları ve tarih tezi oldu. Tarih içinde Türk Milleti'nin köklerini aramak, Türk tarihinin gerçek seyrini ve gelişim yollarını göstermek, bu tezin millî niteliğini oluşturuyordu. Çünkü bu tez, alışlagelen "ümme tarihî" yerine, Türk'ü esas unsur kabul eden "millet tarihî" anlayışı üzerine oturtulmuştu (Kocatürk,1987,504).

Cumhuriyet'e kadar Türkiye'de İslâm tarihini esas alan ümmetçi bir tarih görüşü ile Osmanlı Devleti tarihini esas alan bir Osmanlı tarih görüşü vardı. Medreselerde "İslâm Tarihi", mekteplerde ise "Osmanlı Tarihi" okutuluyordu. Osmanlı Devletinin yıkılması ve halifeliğin kaldırılması, her iki tarih anlayışının

da değerini dūřümmüřtü. Yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti, ne İşlâm ne de Osmanlı tarihi ile temellendirilemezdi. Yeni devletin tarihi, onun dayanacağı ana güç olan millet ile Türk milleti ile temellendirilecekti. Hem Türk milleti, tarihini daha iyi öğrenerek daha bilinçli çalışacak, hem de bütün dünyaya yanlış tanıtılmış olan Türk tarihi düzeltilecekti (Ergün,1982,125).

Atatürk tarih konusuna verdiği önemi şöyle ifade ediyordu: “Büyük devletler kuran ecdadımız büyük ve şümullü medeniyete sahip olmuştur. Bunu aramak, tetkik etmek, Türklüğe ve cihana bildirmek bizler için bir borçtur. Türk çocuğu atalarını tanıdıkça daha büyük işler yapmak hususunda kendinde kudret bulacaktır.” Atatürk için millî terbiyenin (eğitimin) en büyük yardımcısı “Tarih Eğitimi”dir (Göksel,1985,953).

1930'da Türk Ocakları Altıncı Kurultayında, M. Kemal'in isteği üzerine bir "Türk Tarih Heyeti" kuruldu ve bu komisyon üyeleriyle Türk tarih ve uygarlığının bilimsel bir şekilde incelenmesi çalışmaları yapıldı. Atatürk, kitaplığına tarihle ilgili bir çok kitaplar aldırdı. Kendisi ve yakın arkadaşları bu kitapları incelediler, çevirdiler, raporlar hazırladılar. Böylece artık tarih çalışmaları devlet işleri arasına alınmış oldu. Bu çalışmalardan "Türk Tarihinin Anahatları" ve okullar için dört ciltlik bir "Tarih" kitabı ortaya çıkmıştı.

Türk Ocakları kendilerini feshettikten sonra, Türk Ocakları Tarih Komisyonu yerine, 12 Nisan 1931'de "Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti" kuruldu. Bu dernek, Türk milletin kökleri, Türklerin uygarlığa yararlılıkları gibi konular üzerinde çalışmaya başladı. Elde edilen sonuçların bir kurultayda görülmesi için 2-11 Temmuz 1932 tarihinde Birinci Türk Tarih Kongresi toplanmıştır (Ergün,1982,126).

Kocatürk Atatürk'ün Tarih Tezi: Bir Uygarlık Beşiği Olarak Orta Asya adlı makalesinde konuyu şu şekilde açıklamaktadır;

Türk tarihi'ni doğru temelleri üzerine kurmak, onun Ortaasya'dan başlayan gerçek seyir ve gelişim yollarını incelemek, bu yol üzerinde Türklerin dünya tarihi'ndeki rollerini, uygarlık tarihindeki yerlerini belirlemek gerekiyordu.

Atatürk'ün tarih tezinin, millî niteliği yanında bir de evrensel yönü vardı. Çünkü Atatürk'ün tarih görüşü ve tarih yorumu, yalnız kendi milletine, kendi tarihine münhasır kalmayıp bütün milletler topluluğunu, yani dünya tarihini kapsamak üzere evrensel boyutlar taşıyordu. O, bu evrensel boyutlar içinde bir taraftan da beşer kültürünün kaynaklarını arıyor, insanlığa ait ortak kültür mirasında bütün milletleri pay ve şeref sahibi yapmak istiyordu. Atatürk'ün tarih tezi, evrensel anlamda işte bu insancıl görüşten kaynaklandı.

İnsanlık tarihine göz attığımız zaman bir zincir içinde dört uygarlığın birbirini izlediğini görüyoruz. Bunlar sırasıyla:

- a. Eski Mısır ve Mezopotamya uygarlıkları,
- b. Klasik Yunan Çağı uygarlığı,
- c. Ortaçağ İslâm Çağı uygarlığı,
- d. Batı Avrupa uygarlığıdır.

Birbirini izleyen bu dört uygarlığın dışında kaynaklar yok mu idi? Bunlar nerede idi? Atatürk'ün tarih tezi, bu soruların cevabını arkeolojik, antropolojik ve etnografik belgelerin ışığında Ortaasya'da aradı. Çünkü, Ortaasya topraklarının alt tabakalarının tarih öncesine ait zengin uygarlık kalıntıları taşınması, bu bölgelerde yapılan arkeolojik kazılarda tarih öncesi çağlara ait el işi zengin kültür izlerinin meydana çıkarılışı, bu toprakların milâttan binlerce yıl gerilere giden bir kültür mirasını sakladığını gösteriyordu.

Bu teze göre Ortaasya'da tarih öncesi bir uygarlık gelişmiş, taş devrini, tunç devrini, maden devrini yaşayarak coğrafi zaruretlerin doğurduğu göçlerle Mezopotamya'ya, Anadolu'ya, Mısır'a ve Avrupa'ya yayılmış, buralarda yeni uygarlık aşamalarına sahne olmuştu. Anadolu'nun tarih öncesi ilk sakinlerinin kökleri de Ortaasya'da idi. Anadolu'da yapılan arkeolojik kazılar, bu kazılarda elde edilen bulgular da milâttan binlerce yıl evvelki Anadolu uygarlıklarıyla Ortaasya uygarlıkları arasında benzerlikler olduğunu gösteriyordu.

Ortaasya'da tarih öncesi göçün sebebi, iklim şartlarının değişmesi idi.

Ortaasya iklim şartları bakımından az yağış alan bir coğrafya kuşağının üzerinde bulunuyordu. Tarih öncesi erken bir çağda mümbit Ortaasya yaylaları kurumağa başlamış, buradaki insanlar ister istemez daha elverişli bölgelere göçe zorlanmıştı.

Asya kıtasındaki insan denizi, tarih öncesinde asırlar boyunca kuzeyden ve güneyden batıya doğru göç ederek Ortaasya uygarlığının nimetlerini bu yeni topraklara taşımışlardı. Asya'dan gelen bu insan kitleleri toprağı ekmesini, zararlı zararsız bitkileri birbirinden ayırmasını, kıtlığa karşı hububatı depo etmesini, koyun, keçi, öküz, domuz, köpek, at gibi hayvanları ehlileştirmesini, altını, gümüşü, bakırı kullanmasını biliyorlardı. Böylece Karadeniz'in kuzeyinden, Anadolu'dan, Mısır'dan Avrupa ve Balkanlara geçen bu insan kitleleri "neolitik Avrupa Medeniyeti"ni de etkilemiş oluyordu.

Bu bakımdan Ortaasya, insanlık tarihinde uygarlık beşiklerinden biri olma özelliğini taşımakta idi; çünkü kendisinden sonraki uygarlıklarda az veya çok onun izlerini görmemek, onun etkilerini sezmemek mümkün değildi.

Atatürk, bu teziyle, insanlığı ortak idealler etrafında birleşmeye çağırmış; milletlerin, her türlü emperyalist görüşün dışında, bağımsızlıklarını, millî hususiyetlerini, millî kültürlerini kaybetmeksizin, ortak köklere sahip evrensel kültür değerlerinde birleşebileceklerini, çok çeşitli kavimlerin bu kültür değerlerinde payları olduğunu vurgulamıştır. Bu suretle milletler, insanlık tarihi içinde binlerce yıl geride, onları birbirine kaynaştıran, ortak kökleri olan, şerefini bütün insanlığın paylaştığı bir kültürün varlığını unutmayacaklardı. Bu ortaklaşa kültür mirasının kıtaları birbirine bağlaması, insanları renk, ırk ve din farkı gözetmeksizin birbirine yaklaştırması lâzımdı. İnsanlığın yükselmesi, insanlık idealinin gerçekleşmesi, bu şuurun ayakta tutulmasına bağlı idi. Nitekim kendisinin şu sözleri bu hususu vurgulamaktadır:

Atatürk diyor ki: "Milletler işgal ettikleri toprağın hakikî sahibi olmakla beraber insanlığın vekilleri olarak da o toprakta bulunurlar. O toprağın servet kaynaklarından hem kendileri istifade ederler ve dolayısıyla bütün insanlığı istifade ettirmekle mükelleftirler". Çünkü Atatürk'e göre: "Yüksek bir kültür, onun sahibi millette kalmaz; diğer milletlerde de kendisini gösterir; bütün

kıtalara şamil olur". İşte tarih öncesi Ortaasya uygarlığı da bu kuralın dışında kalamamış, barındırdığı kültür ve uygarlık unsurlarını yayılma ve göçlerle dünyanın diğer bölgelerine taşımıştır.

Evrensel uygarlık zincirine bütün insanlığı ortak etmek; bugünkü dünya uygarlığında tüm insanlığın ortak olduğu unsurlar bulunduğunu belirtmek, muhakkak ki gerçekçiliği yanında idealizm yönüyle de insanlığa yakışan, insanlık sevgisini besleyen bir düşünüş olmalıdır. Atatürk bu yönüyle de insanlık tarihi önünde, aşılamayacak bir büyüklüğü temsil etmektedir (Kocatürk,1987,506).

2.4.3. Dil devrimi

"Türk dili, Türk Milleti için mukaddes bir hazinedir. Çünkü, Türk Milleti geçirdiği nihayetsiz badireler içinde ahlâkının, an'anelerinin, hatıralarının, menfaatlerinin, elhasıl bugün kendi milliyetini yapan her şeyin dili sayesinde muhafaza olduğunu görüyor. Türk dili Türk Milletinin kalbidir, zihnidir" (Afet,1931,8).

II. Meşrutiyet döneminde gittikçe güçlenen Türkçülük akımının etkisiyle, dilde hızlı bir sadeleşme gerçekleşmiş (Akyüz,2006,344), Cumhuriyet döneminde bu sadeleşme, TBMM'de İstanbul milletvekili Akçuraoğlu Yusuf Bey ve Kars milletvekili Ağaoğlu Ahmet Bey gibi Türkçülük akımının önde gelen milletvekillerinin de diğer milletvekilleri üzerinde kamuoyu oluşturmaya yönelik uyarı ve gayretleriyle sürdürülmüştür. Türkçe dil seferberliği, Atatürk'ün 1932 yılında Türk Dil Kurumunu (o zamanki adıyla Türk Dili Cemiyeti) kurmasıyla bilimsel tabana oturtulmuştur.

1933 yılının Ocak ayında toplanan Türk Dili Cemiyeti, halk ağzından söz derleme konusunu ele almış ve kullanılmakta olan Arapça ve Farsça kelimelerin bir an önce Türkçe karşılıklarını bulmak ve yaymak için bir anket düzenlemeye karar vermiştir. Bu ankette Şemsettin Sami Bey'in "Kamus-u Türki" adlı sözlüğünden alınacak Arapça ve Farsça kelimelerden her gün 10 – 20 tanesi gazete, radyo ve ajans yolları ile halka bildirilerek karşılığı istenmiştir. Bu yolla üç buçuk ayda 1382 Arapça ve Farsça sözcük

kamuoyuna duyurulmuştur. Bu anketin yayılmasına Cumhuriyet Halk Fırkası ile Halkevleri de yardım etmiş, anket sonucunda doksandan fazla liste neşredilmiştir. Gelen karşılıklardan 640 tanesi Türk Dili Cemiyeti tarafından onaylanarak kullanıma sunulmuştur. Bunun yanı sıra taranan yaklaşık 150 kitaptan 125.000'i aşan sayıda fiş çıkarılıp bunlardan 848 sayfalık "Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi" hazırlanmıştır (Kalfa,2007,423).

Ulus, tarihin yoğurduğu, dilin yoğurduğu, ortak ülkelerin yoğurduğu ve dünyaya, evrene ortak bakışın yoğurduğu bir düşüncedir. Ulus her şeyden önce bir düşüncedir ve bu düşüncüyü dil yaratır (Kansu,2007,116).

Türk Dil Kurumunun da Türk dilini zenginleştirici öneriler sunmasının; "günlük dilde olduğu gibi, bilimsel terimlerde de çok geniş bir Türkçeleştirme faaliyetine girişilmiş, okullarda öğrenimin bu terimlerle yapılması" (Akyüz,2006,345) eğitim üzerinde etkinliği oldukça artırıcı sonuçları olmuştur.

2.4.4. Güzel sanatlar alanında devrim

Cumhuriyet döneminde güzel sanatlara da büyük önem verildi. Atatürk'e göre: "Güzel sanatlarda başarı, bütün devrimlerin başarılı olduğunun en kesin kanıtı idi." Bu görüştedir ki başta musikî, resim, heykeltraşlık ve mimarî olmak üzere her çeşit sanat dalında çağdaş anlamda büyük ilerlemeler oldu. Ankara'da Devlet Konservatuvarı açılarak müzik, tiyatro, opera ve bale dallarında öğretime başladı (Kocatürk,1992,101).

Osmanlı'da sanat eğitiminin dinsel nedenlerle yasaklandığını ifade eden Akarsu, bu sanat eksikliğinin duyu algılarını geliştiremediğini, bunun da yaratıcılık eksikliği meydana getirdiğini, felsefe eksikliği ile yaratıcılık eksikliğinin de toplumu geri bıraktığını yazmaktadır (Akarsu,2007,135).

Ord. Prof. Dr. Sadi İrmak, Atatürk'ün güzel sanatları ve müziği çağdaşlaşmaya giden yolun hangi aşamasında gördüğünü aşağıdaki aktarımlarıyla belirtmektedir;

" (Atatürk) İnkılâpların en gücü müzik inkılâbı" dır dedi. Sonra fikrini

izaha başladı. “Çünkü dedi bu inkılâp kişinin iç dünyasını yenilemeyi gerektirir. O ana kadar alıştığı ve sevdiği duyguları birdenbire bırakıp beyninin içine yeni bir âlem aşılacak demektir müzik inkılâbı.”

Yöneldiğimiz çağdaş kültürün ortak alanı çağdaş polifonik müziktir. Bunu benimsemeyen çağdaşlaşma imkânsızdır. Batının Germen, Slav, Anglosakson ve Latin kültür ortamlarının tek ortak unsuru, polifonik müziktir. Çağdaşlaşmak kararında olan bir toplumun bu büyük kültür mirasına katılması zorunlu idi. Unutulmamalıdır ki çağdaş kültür ortamının herhangi bir milletin tekelinde olmadığı bir gerçektir. Bu ortak kültür ortamının unsurları Greko-Latin kültür mirası, Rönesans, Rasyonalizm ve nihayet 19. yy’dan itibaren şahlanan müspet ilimlerdir. Biz kaderimizin ve tarihimizin sonucu olarak bu kültür unsurlarını zamanında benimseyememiştik. Bütün bu kültür unsurlarının kaynaşarak meydana getirdikleri çağdaş polifonik müziktir.

Şimdi bu görüşe karşı hemen hemen bir asırdır ortaya atılmış ve hâlâ da izlerini sürdürmekte olan ve çok güçlü görünen bir itiraz vardır. Bu büyük beşeri kültür mirasına yönelik acaba millî olan kültürümüzde bir arıza meydana getirir miydi? Çağdaş polifonik müzik seslere çok daha geniş ifade ve yansıma kudreti vermiştir. Kendi müziğimizi bu olanaktan yoksun bırakmaya milliyetçilik denemez. Aksine kendi millî kültürümüzü geliştirmek ve kökleştirmek için insan kafasının doğurduğu ifade olanaklarını bütün genişliği ile biz de benimsemeliyiz. Şüphe edilemez ki polifonik müzik sistemi tek sesli sistemden çok daha geniş ifade imkânına sahiptir. Bu bakımdan gerçek bir çağdaşlaşma ancak çağdaş müzik olanaklarının benimsenmesiyle gerçekleşebilir. Şu var ki Atatürk’ten sonra da bu tartışma sona ermemiştir. Bir taraftan her türlü çağdaşlaşmanın millî belleğimizin karakterlerinden bir uzaklaşma olacağına inananlar, onun karşısında da çağdaş kültürü yaratmış olan bütün olanakları ve metotları olabildiğince benimseyenler bugün de bulunmaktadır (Irmak,1988,285-286).

2.4.5. Halkevleri

Halk sözcüğü, 1920’lerden beri özellikle üzerinde durulan ve çok tekrarlanan bir deyim olmuştur (İnan,1988,869). Osmanlı İmparatorluğunda

halk, padişahın kulu durumunda görüldüğünden daha çok efendisi için çalışan insanları anlatırdı. Daha önceki dönemlerde duyulan halk sözcükleri daha çok millet (Osmanlı'daki anlamıyla, Müslüman, Ermeni, Rum ve Yahudi Milletleri) kavramına vurgu yapardı.

Halkçılık; halk amacında, halka dayalı ve halkça (halk tarafından) yürütülen bir toplumsal düzen anlamındadır. Temelinde gerçek demokrasi anlamına gelir (İnan,1988,869). O yıllarda “köy, köylü” deyimi ile “halk” deyimi, işçi kitlesi henüz yok denecek kadar az olduğundan eş anlamlıydı (İnan,1988,895).

Devletçilik politikasının uygulanmasını destekleyecek toplumsal güç yoğunlaşması, Türk Ocaklarının kapatılması ve halkevlerinin açılmasıyla somutlaşır. Uygulanan politikalara muhalif, Serbest Cumhuriyet Fırkasına verdiği destek için rahatsızlık duyulan ve Turancı politikalara açıklığı nedeniyle Sovyetler Birliği tarafından da şikayetlenme konusu olan Türk Ocakları kapatılırken 19 Şubat 1932’de Halkevleri açılmıştır. Bazı derneklerin de halkevi sistemine katılmaları sağlanmış, toplumsal güçler yeni bir merkez çevresinde yoğunlaştırılmaya başlanmıştır (Güler,2007, 8-9).

Halkevleri (toplumdaki) kaynaşmanın kurumlaşmış anıydı. Tüm bireyleri, yurttaşları sarmalayan, birbirine kaynaştıran ülküler, düşün ve amaçlar topluma yalnız şaşkınlık, dursuzluk getirir; ... insanları, yurttaşları birbirine bağlayan, kaynaştıran eksik olunca, bireyler kum, un, kül tanelerine benzerler; değil rüzgar, üfleme ile bile dağılırlar. Ortak ülküler, amaçlar insanları, birbirinden kopmamak için – bir bilinci varmış gibi, birbirinden ayrılmak istemeyen, birbirine tutunan – her ayrılmada birbirine atılan ve yapışan su, sıvı birimlerine benzerler. Halkevleri bu kaynaşma ile atımlı güçleri alıyor, geliştiriyor, geliştiriyor ve ayrıca da onu sağlıyordu (İnan,1988,906).

Halkevleri toplumu dünyadaki ve Türkiye’deki yönelimler üzerine aydınlatmak amacıyla açılan, halka yaygın eğitimle değer verildiğinin bir ifadesiydi. Halkevleri, Tanzimat döneminden beri toplumun hafızasında yer eden, toplumda ayrılıkları derinleştiren siyasal görüşleri, tek bir çatı altında

birbiriyle bir tahammül derecesinde tartışabilirliğe yönelerek toplayabilen, modern bir ulus olunmasını amaçlayan kültür kuruluşları olmak üzere açılmıştı.

3. Eğitime etki eden düşünce akımları

Eğitim sistemi, diğer kurumları etkilemek ve onlardan etkilenmekle beraber bütün sistemlerden daha çok; toplumun ve örgütlenmiş yapısı olarak görüntü veren devletin genel felsefesine, düşünce tarzına yani siyasal sisteme daha çok bağımlıdır.

Bu nedenle önce 1920'lerdeki Türk toplumunun algılarını, kendini tanımlamasını, yaşam tarzını yönetim şeklini ve devletin – ve diğer birey ve unsurların – yönetimini ve eleştirilerini halka nasıl anlattığı, yani kamuoyu oluşturmasını etkileyen siyasal düşünce akımları çok özet olarak açıklanacaktır.

Toplumda fikir akımları, fikir hareketleri gibi de adlandırılan siyasal akımlar Osmanlı İmparatorluğu'nun 18 ve 19'uncu yüzyıldaki önce savaş alanlarında kendini gösteren, daha sonra ekonomik ve siyasal alanda ortaya çıkarak toplumun çağa uyamadığının belirtileri olan başarısızlıklarına çare bulunması amacıyla, toplumda kamuoyu oluşturucular – çoğunlukla – aydınlar tarafından ortaya atılan düşüncelerin şekillenmeleridir. Sunulan bu nedenlerden dolayı bu siyasal akımlar, "devleti kurtarmak" genel düşüncesiyle ortaya çıkmış ve tamamı getirdiği olumlu veya olumsuz etkilerle öncelikle toplumun çıkarına olarak ortaya atılmıştır.

Bu akımlar Ergün'ün 1996'daki çalışmasından alınarak tarihsel olarak ortaya çıkış sırasına göre şunlardır:

a. Batıcılık

Yukarıda sunulan çerçeve içinde, Osmanlı İmparatorluğunda ilk ortaya çıkan ve amacı devleti batı örneğine göre yeniden kurmak olan düşünce akımıdır. Bu akım Batıdaki gelişme prensibini Osmanlı Devletinde de aynen uygulamak istiyordu.

Eğitimle ilgili alınan kararlarda, çıkarılan yasalarda eleştirilerini basın yoluyla yapmış olan Abdullah Cevdet bu genel düşünce tarzı için örnek verilebilir.

b. Osmanlıcılık:

Osmanlıcılık kavramı içinde gören, İmparatorluğun içindeki unsurlardaki milliyetçilik düşüncelerini bu kavram içinde eriterek devleti kurtarmak isteyen bir amaca sahiptir.

Osmanlıcılığın eğitime yansımaları, Müslüman ve Hıristiyan unsurlara hukuksal eğitim getirdiği görüşler çerçevesinde olmuştur.

c. İslamcılık :

İslam âleminin (bu arada temsilcisi olarak gördükleri Osmanlı İmparatorluğunun) gerileme halinde oluşunun nedenini İslam'a aykırı gidişte arayan, batıyı taklit, bilgisizlik, ekonomik sömürü altında olmak, aşağılık duygusuna kapılmak v.b gibi görüşlerle yapılan bir siyasal akımdır. İslamcılar arasında muhafazakâr ve modernist kişiler bulunduğu gibi, Türkçü-İslamcı ve İslamcı-Türkçü anlayışta olanlar da bulunmaktaydı.

İslamcılık, doğal olarak eğitimde dinsel yaklaşımların, bir dünya görüşü, paradigma olmasını savunan bir anlayıştaydı.

d. Türkçülük:

Türklerin yaşama prensibini "milli şuur (bilinç) ve şahsiyete (kimlik)" sahip olmalarında gören bu akım, devletin kurtuluşunu, Türk unsurunun da milliyetçilik akımına uymasında görmekteydi.

Eğitim tartışmalarında, yeni gelişmiş ve düşünceler yayma durumunda olması ile İttihat ve Terakki Partisi yönetiminde de söz sahibi olmuş kişilerin bu görüşü benimsemeleri nedeniyle, yeni getirilen sistemi en çok eleştiren kimselerin bu görüştekiler olduğu görülmektedir. Bunlar arasında Yusuf Akçura, Ahmet Ağaoğlu ve Tunalı Hilmi gibi kimseler sayılabilir.

e. Meslek-i İçtimai (Toplumsal Meslek) akım:

Osmanlı Devletinin geri kalış nedenini, toplumun yapısında arayan, bu değişmedikçe yapılacak değişikliklerin boşuna olduğunu ileri süren fikir akımıdır. Türk toplumunu da ideal toplum olarak görürler. Anglo-Sakson toplumlarda olduğu gibi müteşebbis (girişken) olması ve adem-i merkeziyetçi (yerinden yönetimci) olmasını istiyorlardı.

Eğitime yansımaları, programların eleştirisi yönünde olmuş, ancak pek etkili olamamıştır. En etkili temsilcisi Prens Sabahattin'dir.

f. Sosyalizm:

Osmanlı toplumunun yapısı nedeniyle çok gelişmemiş olan bu düşünce akımı, toplumda fazla yayılamamıştır.

Eğitimdeki etkinliği ise birkaç gazetede çıkan bazı eleştirilerdir.

Bu görüşlere sahip yönetici ve aydınların toplumun sorunları için sundukları çözümler, birbirleri içinde gelip gitmelerle beraber, bu düşüncelerin dışı vurumları içinde olmuştur. Ancak bu düşünceler genel (siyasal) alandadır, bunların içinde bir de eğitimle ilgili düşüncelerin görüşleri bulunmaktadır. Bunları da şu şekilde şu şekilde sıralayabiliriz:

a. Seçkinler (elitler) eğitimi akımı:

Toplum içerisinde belirli kriterlere (kıstaslara, ölçülere göre seçilmiş kişilerin eğitime özellikle önem vermek amacındadır.

b. Çocuktan hareket akımı:

Bu akımın düşünürlerine göre çocuk yetişkinlerin değer ölçülerinden değil, ancak kendisinden hareket edilerek anlaşılabilir. Çünkü çocuk yetişkin insandan farklı, kendine has bir varlıktır.

c. İş Okulu akımı:

İş okulu çocuğun kendi kendisine faal olmasını istemekte, ezber şeklindeki pasif, alıcı eğitim biçimine karşı çıkmaktadır.

d. Girişkenlik eğitimi akımı:

Yeni nesillerde girişken (müteşebbis) zihniyetin geliştirilmesini birinci plana alan seçkin karakterde bir akımdır.

e. Kitle eğitimi akımı:

Toplumun bütün bireylerini belirli bir seviyede eğitmek yoluyla yükselmektir. Görüş açısı yönünden seçkinler eğitimine karşı grubu temsil etmektedir.

f. Kültür eğitimi akımı:

Bu akımın amacı, eğitimi kültürel verilerden hareket ederek temellendirmektir.

g. Kadın eğitimi akımı:

Kız çocuklarının eğitimiyle ilgili bir akım olup toplumsal cinsiyet ayrılığına karşı oluşu ifade etmektedir.

h. Beden eğitimi akımı:

İnsan vücudunun gelişimini amaç edinen bir akımdır (Ergün,1996,41-156).

Eğitim konusunda düşünceler gerek yöntemlerde gerekse bu konuda yönetime katılma, katkıda bulunma istekliliğinde bulunanlarda yukarıda sunulan görüşler çerçevesinde şekillenmiştir.

4. Yönetim, ekonomi ve eğitim ilişkileri

Az gelişmiş ülkeleri niteleyen temel göstergelerden biri de eğitim

eksikliği ve okuma yazma bilenlerin toplam nüfustaki oranının düşüklüğüdür. Gelişmiş ve kalkınmış ülkelerde bu oranın yükseldiği, hatta yüzde yüze vardığı görülmektedir. İktisadi kalkınma ile eğitim arasındaki ilişki açık ve kesindir (Ülken,1988,551).

Atatürk'ün Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu sırasında Kurtuluş Savaşı başlangıcında ulusun bekası (devamı, geleceği, yaşam savaşı) ile ilgili olarak yaptığı Erzurum ve Sivas Kongrelerinden sonra, en yetkili devlet (ve Ulus) görevlisi olarak icra ettiği iki büyük kongre vardır. 15 Temmuz 1921'deki Maarif Kongresi ve 17 Şubat 1923'deki İktisat Kongresi.

Türkiye'yi çağdaşlaştırmada kaçınılmaz gereksinimi duyulan eğitim ve öğretimin düzenlenmesi, 1920'ler Türkiye'sinin tanınmış eğitimcilerinden Mustafa Rahmi (Balaban) tarafından "Misak-ı Maarif" olarak adlandırılmıştır. Bu suretle, eğitim; bağımsız ve ekonomik gelişme ile birleştirilip bütünleştirilmiştir. Şöyle ki, Misak-ı Milli, bilindiği gibi tam bağımsızlık olgusunu içeren, gerek Kurtuluş Savaşı gerekse Türkiye Cumhuriyeti'nin temel taşı olarak tanıtılmıştır. 1923 yılında İzmir'de toplanan İktisat Kongresi ile ekonomik bağımsızlık ve ekonominin vazgeçilmez yeri üzerine dikkatler çekilmiş, bu kongrede bir "Misak-ı İktisadi" oluşturulmuştur. Eğitim düzenlemesi de "Misak-ı Maarif" sözü ile tanımlanarak üç önemli "misak" ; bağımsızlık, ekonomi ve eğitim henüz adı konmamış Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli olarak saptanmıştır (Akgün ve Uluğtekin, 1989,287).

Atatürk'e göre çağdaşlaşabilmek için yaratıcı olmak gereklidir. Bu da ancak teknolojiyi meydana getiren zihniyet ve yaşam biçimini elde etmekle gerçekleşir (Kaynar,1994,803).

Bütün ekonomik politikalar sadece birer araçtır. Amaç, ekonomik kalkınmayı gerçekleştirerek kişi ve toplum refahını sağlamaktır (Ülken,1994,971).

Atatürk, 1 Mart 1922'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin üçüncü toplanma yılını açarken;

“Türkiye’nin sahibi ve efendisi kimdir? Bunun cevabını derhal birlikte verelim. Türkiye’nin gerçek sahibi ve efendisi, gerçek üretici olan köylüdür. O halde herkesten çok rahatlık, mutluluk ve varlığa hak kazanan ve buna layık olan köylüdür. Bundan dolayı, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükûmeti’nin iktisadî siyaseti bu önemli amacın sağlanmasına yöneliktir.

...insanlar yalnız maddî değil özellikle, bu maddî kudret içinde yer alan manevî kuvvetlerin etkisi altında bulunur, ülkeler de böyledir. Manevî kuvvet ise özellikle bilim ve iman ile yüce bir biçimde gelişir. Bundan dolayı, bunlar hükûmetin en verimli ve önemli görevi olan maarif işleridir. Bu görevde başarılı olabilmek için öyle bir program uygulamak zorundayız ki, o program milletimizin bugünkü durumu ile sosyal hayat ihtiyaçları ile, bölgenin şartlarıyla ve çağın gerekleri ile tamamen denk ve uygun olsun. Bunun için büyük, hayalî ve anlaşılması güç görüşlerden tamamen arınarak gerçeklere en iyi bir biçimde yaklaşmak gereklidir. Yapılacak girişimin neleri kapsadığı ancak bu şekilde kendiliğinden açığa çıkar.

....bizim uygulamak zorunda olduğumuz eğitim siyasetimizin ana hatları şöyle olmalıdır: Demıştim ki, bu memleketin gerçek sahibi ve sosyal yapımızın ana unsuru köylüdür. İşte bu köylüdür ki, bugüne kadar eğitim nurundan yoksun bırakılmıştır. Bundan dolayı, bizim uygulayacağımız eğitim siyasetinin temeli, ilk önce var olan cehaleti yok etmektir. Ayrıntıya girmekten çekinerek bu düşüncelerimi birkaç kelime ile açıklamak için diyebilirim ki, genel olarak bütün köylüye okumak, yazmak ve vatanını, milletini, dinini, dünyasını tanıtacak kadar coğrafya, tarih, din ve ahlâk ile ilgili bilgiler vermek ve dört işlemi öğretmek eğitim programımızın ilk amacıdır.

Bir yandan cahilliğin kaldırılması ile uğraşırken; diğer yandan da memleket çocuklarını sosyal hayat ve ekonomide fiilen etkili ve yararlı kılabilmek için gereken basit bilgileri uygulamalı bir biçimde vermek yöntemi, eğitimimizin temelini oluşturmalıdır.

Efendiler! Medenî ve çağdaş bir sosyal topluluğun bilim ve kültür yolunda yalnız bu kadarla yetinmeyeceği şüphesizdir.

Milletimizin zekâsının gelişmesi ve böylece uygun olan medeniyet seviyesine ulaşması, doğal ortak bu yüce görevleri yürütecek elemanları yetiştirmekle ve millî kültürümüzü yüceltmekle olabilir” (Atatürk’ün S.D.-I,1997,240-245) şeklindeki sözleri ile eğitim yönetim ve ekonominin ne kadar iç içe olduğunu göstermiştir. Eğitime yönelik bir çağdaşlaşmanın ekonomi ve yönetimden ayrılamayacağını en iyi anlatan bir ifadedir.

1924 Teşkilatı Esasiye Kanunu (Anayasa) kamu yönetimi için 91 inci maddesinde “yetki genişliği ve görevler ayrılığı” esasları üzerinde yönetileceği ilkesini taşımaktadır. Yönetimle ilgili yasaların, temel olarak Anayasa'nın ruhunu yansıttıkları bilinen bir gerçektir.

Eğitim kurumu da; yönetsel, ekonomik ve toplumsal boyutlarla beraber incelenmek durumundadır. Analizler diğer kurumlar göz önüne alınmadan yapıldığında, sadece eğitim kurumu dikkate alındığında, oldukça kısır ve içine kapanık kalır. Toplumsal gerçekliği kavrayabilmek için, eğitim, yönetimden, ekonomiden, toplumdan ve ilgili diğer kurumlardan ayrı düşünülemez.

Yönetimde 1924 Anayasası ile konulan yetki genişliği görevler ayrılığı ilkesi 1929 İl İdaresi Kanunu ile bozulmuştur. Yönetim daha merkezileşerek görevler ayrılığı ilkesi fiilen ortadan kalkmıştır (Güler, 2007,1).

Yönetimle ilgili ikinci yasa, 1930 yılında yürürlüğe giren 1580 sayılı Belediyeler Kanunudur. Nüfusun % 80'e yakınının köylerde oturduğu bir dönemde çıkarılan bu yasa, daha çok modernleşme yönünde eğitimi genel yönleriyle etkilemektedir. Bilindiği gibi bu yasa ile Türk kadınına belediye seçimlerinde seçme ve seçilme hakkı verilmiştir.

Ekonomide kentlerin ağırlığını artırmaya yönelik bir adım (Kuruç,1988,47) olan Belediyeler Kanunu, köyün geçimlik tarım ekonomisinden, daha çok artı değer veren kentlerin sanayi ve ticaret ekonomisine geçiş aşaması olarak değerlendirilebilir.

Gerek toplumun büyük çoğunluğunun ve üretim gücünün temsil edilmesi yönünden önemi, gerekse eğitimle ilgili işlevsel önlemleri nedeniyle, toplumsal değişime yol açacak önemli bir yasa olan Köy Kanunu, modernleşme açısından da büyük önem taşımaktadır. Örneğin bu yasa ile 1933'de Türk kadınının köy yönetim kurullarına katılma hakkının tanınması da önemli bir uygarlık aşaması olarak görülmektedir.

Eğitim toplumdaki değer yargılarını etkilemektedir. Değer yargıları bireylere toplumsallaşma süreci içinde örgün ve yaygın eğitimle öğretilmesine karşın, öncelikle ekonominin ve yönetim sisteminin de bu değer yargılarına uygun görünüm vermesini gerektirir.

Az gelişmişlik, geçmişte kendiliğinden oluşan ve günümüze kadar devam eden geleneksel yapının ileri ülkelerde ortaya çıkan ekonomik gelişme sürecinden ayırt edilmesi için kullanılan bir kavramdır. Böyle bir durumun nedenlerini araştıran Maillat, dış etkilerin, yani diğer ülkelerin bu evrim aşamasını engellemiş olabileceğini dolayısıyla bir duraklamaya neden olabileceğini; doğal etkenlerin elverişsizliği veya kullanılabilir kaynakların yetersizliğine, bu ülkelerin ekonomilerinin kendiliklerinden durgun bir yapıda olduğu ve ilerlemenin yavaşlığı nedeniyle ekonomik gelişmenin ortaya çıkabileceği bir noktaya erişemediklerini ilave etmektedir (Maillat,1983,196).

Eğitim, toplumsal gelişim aşamasıyla ilgili bir konudur. Modern anlamda yerleşik hayat, Cohen'in ekonomilerle toplumsal özellikler arası ilişkiler temelinde kültürler için geliştirdiği tipolojiye göre avcılık – toplayıcılık, bahçecilik, tarım, çobanlık (göçer hayvancılık), ticaret ve sanayi (Kottak,2002,268) sıralamasına göre göçebe hayatından sonra ticaret ve sanayi gelmektedir.

Karpat'ın Osmanlı toplumu için söyledikleri başlangıçta Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında da geçerli bir saptamadır; Osmanlı toplumunun şehirleşmiş kesitinin (ki tüm askeri, ekonomik ve idari güç burada yoğunlaşmıştı), karşı dengesi ise köylü nüfus ve (daha çok Orta ve Doğu Anadolu'da yaşayan) göçebe aşiretlerdi. Yerleşik köylü kendini göçebeye karşı koruması için hükümete güvenirken, göçebe ise, hükümet kontrolünden ve vergi ödemekten kaçınmak için elinden geleni yapmaktaydı (Karpat,2002,153).

Bu nedenle toplumsal bütün olaylarda, buna eğitim de dâhil olmak üzere toplumun geçimini sağlama şekli öncelikli düşünmesi gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Osmanlı Devletinin Tanzimat döneminden beri almış olduğu eğitim yapılanması ve yönetimi kararlarının toplumdaki yansımaları; kültürel ve ekonomik yapıları farklı olan unsurlar üzerinde değişik etkiler yaratmıştır.

Bu durum Müslüman Türklerle gayri Müslim azınlıklar arasında kültürel uçurum oluşturmuş, bu da sadece gelir değil aynı zamanda eğitim – kültür boyutuyla da (ayrımı) ortaya çıkarmıştı (Kazgan,2004,33).

Çünkü Müslüman Türkler, başta köyle yaşayanları, büyük kısmı itibariyle bu yenileşme etkilerinin dışında kalmıştı; bu olgu olayın kültür boyutu kadar gelir boyutu açısından da geçerliydi. Gelişmenin iki yönden çelişik boyutu böylece oluştu; bir yandan Müslüman – Türk toplum kendi içinde derin biçimde ayrılmış ikili bir gelişmeye giderken, bir yandan da Osmanlı'nın (bütün toplumunda) bu ikilik, Levantenler ve azınlıklarla Müslüman halk arasında pekişiyordu (Kazgan,2004,33).

Bunu önlemenin yolu bu çeşitli eğitim sistemlerini tek sisteme indirmektir. Ancak bu aynı zamanda yönetimde de buna benzer köklü değişikliklere gitmeyi gerektiriyordu ki bu da dışa karşı ekonomik ve siyasal bağımlılığı artmış Osmanlı İmparatorluğunun kendi kararı ile uygulanabilecek bir konu değildi.

(Osmanlı Devletinin son dönemlerine doğru ekonomi ile ilişkisi olan) Eski kurumların bir kısmının, gelişmiş Batı kapitalizmine eklenme biçiminde yaşaması ortadan kalkmıştı. Ne tımar – zeamet direnci, ne yeniçeri ocağı, ne para basma yetkisi olan darphane, ne Ahilik ve esnaf loncaları gibi kurumlar ayakta kalmıştı. Buna karşılık, aynı ölçüde çağdışı olan diğer bir kısım eski başarılar, sırf Batı sermayesine hizmet ettiği için dipdiri ayaktaydı: kapitülasyonlar, aşar vergisi ve iltizam sistemi, hilafet ve mutlakiyet rejimi bunların en dikkate değer alanlarıydı (Kazgan,2004,32).

Yıkılan bazı eski kurumları daha çağdaş yenileri ikame ederken, yaşamını sürdüren diğerleri böylece pekişmiş oluyordu. Bu durum Osmanlı'nın derinleşen çelişkilerinden sadece birisiydi ve kalanlar "eskiyi tasfiye" ye dönük bir tepkinin de kaynağı oldu (Kazgan,2004,33).

Sonuçta, Cumhuriyet kurulurken ilk iş olarak ele alınan konulardan biri eğitimse, diğeri de ekonomi olmuştur. Eğitim birleştirilmeli, ekonomi de kendi kendine yeterli duruma getirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitimin birleştirilmesi ve çağdaşlaştırılmasının ekonomiyeye ilişkin bir boyutu vardı. O da Müslüman – Türklerin iş hayatı içinde yer alamamasının insan davranışlarına, zihniyetine, yaşamdan beklenen amaçlara ilişkin yönleriydi (Kazgan,2004,62).

Cumhuriyet yönetiminin ekonominin canlandırılabilmesi ve düzenli bir

yaşama geçilebilmesi için büyük çoğunluğu okuma yazma bile bilmeyen halkın okullaşma ve toplumsal yapısına uygun bir eğitim sistemine ihtiyacı bulunuyordu. Eğitim ile yönetim ve ekonominin etkileşiminin temeli olan bu neden, nüfusun % 80'e yakın bir bölümünün köylerde yaşaması; kasaba, şehir denilen bazı küçük yerleşim birimlerinin de köydeki koşulları (geçimini tarladan sağlamak, koyun ve keçi beslemek gibi) taşıyor olması köye yönelik bir okullaşmaya öncelik vermeyi gerektiriyordu.

Dağınık şekilde yurt çapında 40.000'e yakın köy bulunmakta, bunların büyük çoğunluğu okul ve öğretmene ihtiyaç göstermekteydi. Cumhuriyet yönetimi kırsal alanlardan başlayarak ülke çapında ilkokulları yaygınlaştırmak için olağanüstü çabalar göstermiştir. Daha sonra köy öğretmeni yetiştiren kurumlar (Köy Enstitüleri) kurularak köy yaşamının cazibesine uyum sağlayan öğretmenler yetiştirilmiştir. Ancak, öğretmen eğitimindeki bu deneyim, reformcularla muhafazakârlar arasında hızla politik bir sorun halini almıştır (Harris,1985,22-23).

Okuryazarlık ölçüsünün 1920'lerde ne anlama geldiği, araştırmalarda bulunamamıştır, ancak günümüzde DAP Pazarlama Araştırmaları A.Ş. tarafından Yaşam Biçimleri Araştırması konusunda 1998 yılında yapılan araştırmada Kazgan tarafından aktarılan şu ölçüt uygulanabilir görülmüştür; bir afişi anlayabilmek, bir haritayı okuyabilmek, bir lokanta hesabını toplayabilmek (Kazgan,2004,344).

Buna göre, bir kitabı, gazeteyi okuyabilmek, ondaki karikatürleri anlayabilmek ve dört işlem matematik hesaplamalarını yapabilmek okuryazarlığın ölçüsü olarak kabul edilebilir.

Eğitimle ekonominin ilişkisi anlatılırken bir de çocuk gözleminden hareket edersek; Tan'ın 115 kişi ile yaptığı mülakat çalışmasında bu olgu göze çarpmaktadır; çocuklarında çeşitli biçimlerde çalıştıklarından söz edenlerin tamamı köyde yetişmişlerdi... Çoğu rençperlik, çobanlık, hayvanların bakımı gibi işler yaptıklarını söylüyorlardı. Bu tür işler günlük yaşamın doğal bir parçası olarak algılandığından "çalışma" olarak ayırt edilmiyordu. ...çocuklarında tıpkı yetişkinler gibi tarımsal faaliyetin bir parçası olduklarını, bu anlamda en azından üretim faaliyetleri açısından, çocukluğun yetişkinlikten

ayrı bir kategori olmadığını gösteriyordu (Tan,2007,27).

Cumhuriyet döneminde Milli Eğitim örgütünün düzenlenmesi ve topyekûn kalkınma – eğitim ilişkisinin kurulması konusunda bilgisine başvurulmuş ilk yabancı uzman John Dewey'dir. Dewey'in raporunda ortaya koyduğu en önemli ilke, yetiştirilecek nesillerin Cumhuriyet insanı olmasıdır. Okullar gençlere Cumhuriyete uygun politik fikir ve alışkanlıkları kazandırması, onlara kendilerini yönetme, endüstriyel gelişmeye katkıda bulunma, ekonomik yönden kendi kendilerine yeterli olma, bilgi ve beceri nitelikleri kazandırmaktır (Akkutay,2001,46).

1933-1934 yıllarında ülkemizde çalışmalar yapan bir Amerikan heyeti eğitimin rekabet edebilirliğin ön şartı olan kalite ve verimlilik üzerine kurulması ana fikrini belirterek, Dewey raporuna da atıf yapıp verim alınabilesi için dört alana ağırlık verilmesinin önemi üzerinde durulmuştur; bu alanlar: Ziraat eğitimi, fen ve mühendislik eğitimi, kalifiye işçi ve yönetici yetiştirilmesi ve ticaret eğitimidir (Akkutay,2001,47).

Çalışma hayatına bir an önce atılmak zorunda olan çocukların, Cumhuriyetin ilkelerini benimsemeleri ile birlikte süratle bir beceri sahibi olarak, üretime katılma zorunluluğu da ortaya çıkıyordu.

Cumhuriyet, egemenliğin halka ait olduğu ve halk adına TBMM tarafından kullanıldığı temel düşüncesi üzerine kurulmuştur. Bu suretle parlamenter demokrasi modeline uygun olarak yasama organı üstünlük kazandı. (Ancak tek partiye dayanan sistem, bütün gücün yürütmenin elinde toplanmasına neden oluyordu.) Bu yüzden de kendisini millet ve devletle bir tutan hükümet her şeye muktedir bir kuruluş haline gelmiştir (Karpat,1996,239).

Eğitime ve eğitim tartışmalarına etki eden unsurların en önemlisi olan ilgili dönemlerin TBMM'deki milletvekillerinin dünya algılamaları ve yaşam birikimlerini konu alan, öğrenim durumlarıyla meslekleri Çizelge-2'de sunulmuştur.

Çizelge – 2: Araştırma Döneminde TBMM’de Üye Olan Milletvekilleri sayısı, Meslek Durumu ve Öğrenim Durumu

Dönem (Tarih)	Milletvekili Sayısı	Öğrenim Durumu		Meslek Durumu		
		Eğitim Konusunda öğrenim görenler	Medresede ve benzerinde eğitim görenler	Eğitimle İlgililer	Din Görevlileri	Gazeteci Yazar
II.Dönem (1923-1927)	333	9	31	34	26	19
III.Dönem (1927-1931)	333	8	22	53	4	11
IV.Dönem (1931-1935)	348	6	14	35	1	18

(Kaynak: Öztürk, Kazım. (1995) (1995) (1996). Türk Parlamento Tarihi. Ankara: TBMM Basımevi Müdürlüğü.

TBMM-II. Dönem, III. Cilt,s.815-816.

TBMM-III. Dönem, III. Cilt,s.674-675.

TBMM-IV. Dönem, II. Cilt,s.630-631).

Çizelgede, eğitim tartışmaları konusu açısından, öğrenim ve meslek durumları ilköğretim ve halk eğitimi ile ilgili olabilecekler gösterilmiştir. Eğitim konusunda öğrenim görenlerle, mesleği eğitimle ilgili olanlar arasında büyük fark görülmektedir. Bunun, öğretmenlik mesleğine diğer kurumların ilgisi olarak değerlendirmek mümkün olabileceği gibi eğitimle ilgilenenlerin aynı zamanda milletvekili olabilecek koşullara sahip olduğu da değerlendirilebilir.

TBMM üyelerinin eğitimi algılamalarında, yukarıda açıklanan düşünce akımlarıyla da bu birikimler birleştiğinde eğitimin politikardan ne kadar etkilenebileceği ve yönetim ile ekonomik beklentilerle ne kadar bağlantılı olacağını açıklamaktadır.

Bu durum, eğitimi de, ekonomiyi de yönlendirecek tek güç olan yasama ve yürütme organının yönetim, ekonomi ve eğitim alanında uyumlu;

planlanabilecek bir ekonomiye ve bu plana uygun olarak yapılanıp yürütülebilecek bir eğitim yönetimine geçilmesini gerektirmektedir.

5. Öğretimin birleştirilmesi

Eğitimin modernleştirilme ihtiyacını ortaya çıkaran nedenlerden birisi de bizzat eğitimin Tanzimat'tan beri genel anlamda modernleşme çabalarıdır. Bu gelişim, önceden 1773 yılında askeri okullarda Batı tarzı okullar kurulmuş olmasına rağmen, ülke çapında yaygınlaşması Tanzimat'la beraber olmuş ve Cevdet Paşa'nın deyimiyile "binaya orta katından başlanarak" (Akyüz,1992b,106) rüştüyeler açılmıştır.

Osmanlı yönetiminin yapısı gereği dinsel dünya görüşü, eğitimde de baskın olduğundan, eğitimin omurgasını medreseler oluşturuyordu. Batı tarzı eğitim veren ilkokullar, rüştüye ve idadiler ile Darülfünun bu dinsel eğitimin gölgesi altında gelişmeye çalışıyordu.

Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda; sıbyan mektepleri ve medreseler, Tanzimat okulları denen Batı tarzı ortaokul ve liseler, Batı tarzı örgütlenmiş olmalarına rağmen dinsel – etnik öğretim veren azınlık okulları ve yine büyük bir çoğunluğu Batılılar tarafından kurulmuş yabancı okullar eğitimleriyle ülkede çok değişik amaçlara yönelik insanı yetiştiriyorlardı.

Gerek Kurtuluş Savaşı gerekse Lozan Antlaşmasının getirdiği hükümlerle azınlık okulları ve yabancı okulların etkileri azalmışsa da halen geleneksel ve modern eğitim ikiliği toplumun bütünü oldukça etkileyecek biçimde sürmekteydi. Buna bir etken olarak da okullaşma esası ile halkın sadece yüzde 5,5'inin okuma yazma bildiği (Gedikoğlu,1991,99), cehaleti eklendiğinde görünüm daha da zorlaşıyordu.

Toplumunu yönlendirecek olan yöneticilerin toplumla iletişiminin kurulacağı araçlar bu durumda oldukça kısıtlanmış ve hemen hemen sadece sayıları çok az olan aydınlar için gazetelerle, halk için bizzat gidilerek yüz yüze görüşme ve konferanslarla sınırlanmıştır. Okul sayıları ve okullaşma durumu da ilerisi için büyük umutlar vaat etmiyordu.

3 Mart 1924 tarihinde TBMM tarafından kabul edilen 430 sayılı "Tevhid-i Tedrisat" (Öğretimin Birleştirilmesi) kanunu (EK-C) prensip olarak bütün

eğitim kurumlarını Maarif Vekâletine (Milli Eđitim Bakanlığı) bağlamıştır. Dinsel eğitimi veren medreseler kapatılarak “din hizmetleri alanında aydın din adamı” yetiştirmeye yönelik ilahiyat fakóltesi ve imam hatip okulları kurulacağını koşula bağlamıştır. Bunların dūřünsel dayanağını oluşturan programları yapan řer’iye ve Evkaf Vekâletini de 429 sayılı ayrı bir yasa ile aynı gún kaldırmıştır.

Genç, 1998’deki çalışmasında, şer’iye ve Evkaf Vekâletinin Kaldırılması, Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabul edilmesi ve Halifelik’in kaldırılması yasalarını yeni Türkiye Cumhuriyeti’ni laikleştiren yasalar olarak belirtmektedir. Bu yasalar eğitim ve öğretimde de laik eğitime yönelik birliği sağlayan temel yasalar olmuştur.

Öğretim Birliği yasasının birkaç boyutu vardır; bir boyutu, dinsel eğitim veren medreselerin kapatılarak, bir kısmının yerine (sadece din hizmeti verecek memurlar yetiştiren) imam hatip okulları açılmıştır. İkinci boyutu, dinsel eğitim veren okullarla pozitif bilime yönelik eğitim veren okulların birleştirilerek tamamının bilimsel alana yönelmesidir. Üçüncü boyut (1925 yılında mesleki gereklerle ayrılan) askeri okullar dışında bütün okulların Milli Eğitim Bakanlığına (o zamanki adıyla Maarif Vekâletine) bağlanmasıdır. (Bu suretle bütün eğitim üzerinde merkezi yönetim denetimi sağlanmıştır.) Dördüncü boyutu ise cinsiyet, inanç ve etnik köken (Lozan Antlaşmasıyla tanınmış olan azınlıklar) ne olursa olsun herkese eşdeğer eğitim sunulmasıdır. Laik ve bilimsel eğitimi yurdun her köşesine yayma çabasıyla çeşitli adımlar atılmıştır. Okuma yazmayı kolaylaştırıp yaygınlaştırmak üzere 1928 yılında Harf Devrimi yapılmış, halk ile aydınların birbirlerini anlamasını kolaylaştırmak ve (Osmanlıca – halk dili ayrılığını sonlandırarak) ortak bir dil oluşturmak amacıyla 1932’de Türk Dil Kurumu (o zamanki adıyla Türk Dili Tetkik Cemiyeti) oluşturulmuştur. Eğitimden yeterince yararlanamamış kesimlere eğitsel ve kültürel hizmetler sunabilmek amacıyla Halkevleri kurulmuştur. Ayrıca kırsal yörelerde yaşayanlara ilköğretim hizmeti götürebilmek amacıyla 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmıştır (Okçabol,2001,52-53).

Cumhuriyet yönetiminin toplum yapısını yönlendirici uygulamalarının en belirgin örneklerinden olan Köy Enstitüleri, köy öğretmen ve eğitmenleriyle

köylerde tarım ve sağlık görevlisi olarak çalışacakları yetiştirmek amacıyla kurulmuş olan eğitim kurumlarıdır (Kültür Bakanlığı,1997,4).

Bu şekilde yüzyıllardır süren eğitim sistemi modernleşirken eğitim ve öğretim birleştirilerek uluslaşma sürecinde etkili rol oynaması sağlanmıştır.

II. BÖLÜM

CUMHURİYET DÖNEMİNDE EĞİTİM TARTIŞMALARI (1923 – 1933)

Bilgi üretimi, toplumların değişiminde önemli bir etkidir. Bilgi üretimini sağlayan fikir ileri sürümleri ve bunların tartışılması bilgi üretiminin dinamik bir safhasını oluşturmaktadır. Üretilen bilgiler daha sağlıklı ve denenmiş olarak yeniden üretilirler.

Eğitimin birbiriyle çelişkili değil, birbirini tamamlayıcı olarak düşünülmesi gereken iki önemli görevi vardır; birinci görev, milletin kültürünü oluşturan sağlam ve kalıcı değerleri genç kuşaklara aktararak milletin sürekliliğini sağlamaktır. İkinci görev, toplumun davranışlarında istenilen bazı değişiklikleri gerçekleştirmek, toplumun gelişmesini, ilerlemesini, çağdaşlaşmasını sağlamaktır (Feyzioğlu, 1992, 679-680).

Eğitim konusundaki tartışmaların da, bu konudaki bilgi üretimini daha sağlıklı duruma getiren katılımcılığı özendirdiği ve toplumun olumlu yönde değişimine önemli bir katkı sağladığı değerlendirilmektedir.

Eğitimi tartışanlar; bilim insanları, eğitimciler, aydınlar, yazarlar, politikacılar ve yöneticiler; bilgi üretmek, doğru olduğuna inandıklarını ifade etmek ve uygulamalardaki gereksinimleri gidermek amacıyla tartışırlar. Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde, TBMM'de ilk defa Milli eğitimle ilgili bir programın hükümet programında yer alarak okunduğu tarih olan 14 Ağustos 1923 ile Atatürk'ün 29 Ekim 1933'de "Çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmak" ifadesinin bulunduğu Nutkunu vermiş olduğu dönemi kapsayan bu araştırmada eğitim tartışmalarının; yasalarla ilgili olarak yasa çıkarılmadan önce, yasaların tartışılması ve çıkarıldıktan sonraki dönemde, bir gereksinim duyulduğu zamanda ve toplumda eğitime gereksinim duyulan ekonomik, toplumsal, hukuksal ve siyasi alanlarda gelişmeler olduğunda ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Tartışmalar resmi ve özel tartışmalar olarak ele alınmış olup resmi tartışmalar temsil edilen kuruluşları, özel tartışmalar ise kişileri bağlamaktadır. Genellikle anılan tartışmalar, TBMM tutanak ve diğer

kayıtlarında, bilimsel yazılarda, raporlarda, gazete ve dergilerde yer almaktadır. Eğitim konusunda tartışanlar; TBMM’de görüşlerini açıklayarak, takrirler vererek, makaleler ve kitaplar yazarak, gazete ve dergilerde köşe yazılarında, anı eserlerde, demeçler vererek ve Maarif Şurası, heyeti İlmiye gibi toplantılarda fikirlerini ileri sürmektedirler. Öne sürülen fikirler, aynı zamanda kamuoyu oluşturarak görüşlerini kabul ettirmeyi de amaçlamaktadır. Eğitim tartışmaları, toplumu daha eğitilmiş duruma getirerek iletişimi yüksek, katılımcı ve daha üretken olmasına hizmet etmek, eğitimi daha nitelikli yapmak, daha çok insana ulaşarak eğitimde niceliği artırmak, eğitimi ucuzlatmak ve ekonomi, hukuk, siyaset gibi diğer toplumsal kurumlar arasındaki ilişkiyi düzenlemek işlevini görmektedir.

İlk baskısı 1926’da “On the Education” adıyla (İngiltere’de) yapılan ve Türkiye’de ilk baskısı 1984’de yapılan Bertand Russel’in “Eğitim Üzerine” adlı kitabı demokrasi ile eğitimin bağdaştırılması üzerine bazı genel tartışmalar getirmektedir.

Burada Russel’in düşüncelerden söz edilmesinin nedeni, 1920’lerde Türkiye’de tartışılan eğitimle ilgili bu fikirlerin 1926 yılında da İngiltere’de öne sürülmüş olmasıdır. Bu da Türkiye’de 1920’li ve 1930’lu yıllarda öne sürülen düşünceler ve uygulama girişimlerinin bulunulan çağ ile ne kadar uyumlu yani modern olduğu anlamını taşımaktadır.

“Herkes açık olmayan bir eğitim yönteminin yeterli sayılamayacağını ifade eden Russel, ilköğretimin (okullaşma çağındaki çocuklar) ve halk eğitiminin (Russel,2001) (yetişkinler arasında) Türkiye’deki uygulama gayretlerinden muhtemelen habersizdi, ancak bu görüşler “Cumhuriyetçilik” olarak ifade edilen görüşün eğitimde ne kadar demokratik ve modernleşmekte bulunduğu ifadesiydi.

Eğitimin belirleyici ve yararlı yönlerini de konu eden Russel, bu konuda erkeklerin eğitimi için; “klasik ve çağdaş eğitim tartışmalarını, kızların eğitimi için ise, kibar kadın-kızları kendi kendine yeterli olmak” tartışmalarını ortaya koymaktadır (Russel,2001).

Bütün bu sorunlar aynı yıllarda Türkiye Cumhuriyetinde de vardı ve Türkiye Cumhuriyeti eğitim yöneticileri buna bir çözüm getirmişler, modern ve yeterli olma; yararlı eğitim ilkesine yönelmişlerdi. Bu da modernliğin bir ifadesiydi.

Yazar bu görüşlerinden sonra modern dünyada gelişmenin olabilmesi için zekânın işlenmesi görüşlerini dile getirmektedir (Russel,2001).

Bu görüşlerin 1926'da yayınlandığı hatırlanarak 1924'de Tevhid-i Tedrisat kanunu ile politika haline getirilen ve uygulanmasına başlanan laik eğitimin Türkiye'de ne kadar modern bir yola yöneldiğini söylemenin bilimsel gerçeğe aykırı düşmeyeceği değerlendirilmektedir.

1933 yılı bütçe görüşmelerinde yaptığı bir konuşmada Elazığ milletvekili Fazıl Ahmet Bey'in görüşleri Cumhuriyet yönetiminin öne sürdüğü eğitim politikasının ve eğitim algılamasının dayanaklarını da açıklaması bakımında önem taşımaktadır.

“Türk irfanında (kültüründe), Türkiye Cumhuriyetinde bütün aydın ve yüksek insanlıkla at başı bir olarak giden fevkalade saygıdeğer bir anlayış vardır, o da evrendeki bütün olayları metafizik (doğaüstü) ve birtakım masallardan, hurafelerden (uydurma, yalan hikâye) kurtararak bu yüzyılın dünyayı anlamak için gözüne taktığı gözlük çerçevesinde olayları görmek anlayışıdır. ... dünyanın bir bilim olarak algıladığı eğitim ve öğretim de bu anlayış içindedir. ...

Türkiye'de kazanılmış en büyük irfan (anlayış) zaferi budur ki; maarif (eğitim-öğretim) anlayışı eski zamanlarda, eski devirlerde olduğu gibi bir nevi üfürükçülük ve hurafecilik, yalnız belirli bir bilgiyi çocuklarımıza yarım yamalak öğretmek kuruntusundan kurtulmuştur. Bu anlayış, uygar ve çağdaş toplumlar içerisinde nasıl beliriorsa, o kural içine girmiştir....

... yeni yönetimle eski yönetimin en büyük farkı buradadır: Maarif denilen şey yalnız şu veya bu derecede bir öğretim anlayışı olmaktan çıkarak bir milli (ulusal) eğitim anlayışı durumuna girmek devresi içinde bulunuyor. ...

Eğitim ne demektir?

Maarif Vekâletinin bizim anladığımız eğitimde dayandığı temel ‘milli talim-ü terbiye’ (milli eğitim) diye üç kelimedede açıklanmaktadır. ... Bundan ne anlaşıldığı konusu, sınırları ve kapsamının nerelere kadar gideceğini gerek resmi (görevlilerden), gerekse eğitimle uğraşan arkadaşlarımdan araştırdım. Bu konudaki fikir ve kanılarımı birkaç esasa indirgeyebilirim;

... Maarifte milli eğitim ve öğretim sözünden şunu anlamalıyız; Amerika’nın Avrupa’nın eğitimcilik sahasında kabul ettiği bütün tekniklerle donanmış olarak kendi harsımızda (kültürümüzde), kendi milliyetimizde, kendi duygularımızda ve bunların bizde artırdığı duyguları veren genel bir eğitim sistemini kabul etmek....” (TBMM Z.C. ,17 Mayıs 1933,142-145).

Bu görüşlerin, eğitimde modern anlayışın artık geçmişten gelen çağdışı anlayışların önüne geçtiği, dünyanın gelişmiş diğer toplumları düzeyine çıkarılmaya başlandığını ifade ettiği değerlendirilmektedir.

1. İlköğretim ve Halk eğitimini ilgilendiren yönleriyle genel tartışmalar

Eğitimdeki bazı tartışmaların ya da ileri sürülen düşüncelerin bazen doğrudan ilköğretim ve halk eğitimiyle ilgili olduğu, bazen de ya her ikisini de kapsadığı ya da hiç birini kapsamamasına karşın dolaylı olarak ilköğretimi ve halk eğitimi etkilediği görülmektedir. Bu nedenle aşağıda sunulan tartışmalar, çeşitli yönleriyle gerek ilköğretim gerekse halk eğitimi kapsamına ya hiç girmemektedir, ya da kısmen ilköğretim ve halk eğitimini kapsamaktadır.

1.1 Eğitim sistemi ve politikaları konusundaki tartışmalar

Eğitim tartışmalarının dayanağını, eğitim anlayışı, başka bir ifade ile eğitim sistemi ve politikaları üzerindeki görüş ayrılıkları oluşturmaktadır.

Eğitim anlayışı, insanların hayata karşı duruşlarından, yaşam felsefelerinden ayrılamayacağı için de; yeni Türkiye Cumhuriyetinde, Osmanlı İmparatorluğu’nun Tanzimat’tan beri tartışarak getirdiği Osmanlıcılık,

İslamcılık, Türkçülük ve Batıcılık anlayışlarının hepsine, bazen ayrı ayrı bazen de birbiri içine girmiş, belirginleşmemiş görüşler olarak rastlanmaktadır.

Nafi Atuf (Kansu),”Türkiye eğitim tarihi büyük sapmalar göstermeyen düz bir hat üzerinde ilerler. Şam, İran ve Mısır medreselerini taklit ile dinsel mahiyette başlayan bu tarih ta 1924’e kadar devam eder. Genel eğitimin hükümlerini teyit ve koruma endişesinden daima etkilenmiştir. Ne programlara ilave olunan yeni yeni dersler, ne daha az şiddetli ve sık olarak yürüyen eğitim, din sultasından 1924 eğitim inkılâbına kadar kurtulamamıştır. Türkiye eğitiminin din sultası altında devam eden bu seyri esnasında bazı yeni yönlerini, işaretlerini görüyoruz fakat ayrı bir kutuptan gelen bu çekiciliğe kendisini büsbütün kaptırmak cesaretinde bulunamadığı içindir ki Türk toplumu birçok ıslahat ile beraber ortaçağ koşullarından kendisini kurtarmayı başaramıyordu... 1830’da Kaptanı Derya (Deniz Kuvvetleri komutanı) Halil Paşa şöyle söylüyordu: Rusya’dan geliyorum. Bu seyahatimde her zamandan daha çok inandım ki eğer Avrupa’yı taklit edemezsek bizim için Asya’ya dönmekten başka çare yoktur” (Nafi Atuf, Hayat Mecmuası,3 Ocak 1929,103-104) şeklindeki makalesinde eğitimin ne kadar geri ve çaresiz olduğunu, 1924’den sonra (Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile) gelişme umutlarının doğduğunu ifade ediyordu.

Eğitim politikası ise, yöneticiler tarafından topluma sunulan, önerilen eğitimin şeklidir. Bu konu geniş tartışmalar yaratmıştır. Bu bölümde somutlaşarak görülen tartışmalar; aslında eğitim düşüncesi anlayışının yani egemenliği ulusta gören laik zihniyet ile gelenekçilikte gören eski dönem zihniyetlerinin dışı vurumlarını göstermektedir.

Eğitim ve öğretimin birleştirilmesine, Türk tarih tezine, dilde sadeleşmeye ve harf devrimine yönelik eleştiriler hep aynı düşünceyi taşımaktadır. Eğitimde, yönetim alanında çıkarılan iller idaresi, belediyeler ve köy kanunlarında da eğitimle ilgili bazı etkilemeleri ve bu konularda eleştiriler saptanmıştır.

1.1.1. Eğitimin yöneltileceği yaşam tarzı tartışmaları

Ulus devletlerin ortaya çıkmasından sonra, bir din devleti görünümünde olan Osmanlı İmparatorluğunun da parçalanmaya başlayarak, 19. ve 20. yüzyılın başlarında dağılmaya yüz tutması; Müslüman ve Türk unsurunun İmparatorluğun diğer unsurları arasında bilincini en geç algılamasından değil; bu özelliğini “Devleti parçalanmaktan kurtarmak adına öne çıkarmayışımdan” kaynaklanmaktaydı.

Bu siyasi karar, toplumsal yapıda da psikolojik etkisini gösteriyordu. Böylelikle örneğin konumuz olan eğitim etkinliklerinde “dini eğitim” doğal gibi görünüyor ve halkın bunu kabullenmesi kolay oluyordu.

Eğitimin dört şeklinin şimdiye kadar ki yaşantıda uygulandığını ifade eden Osman Ergin bunların; dini eğitim, dini-millî eğitim, millî eğitim ve uluslar arası (evrensel) eğitim olduğunu yazmaktadır (Ergin,1977,1638).

“Bunlardan dini eğitim, millî eğitimi şiddetle reddeder ve din ile millet birdir der. Millî eğitim de dini reddeder ve din ayrı, millet ayrıdır prensibini takip eder. Dini-Millî eğitim ise ikisini birden sahası içine almak ister” (Ergin,1977,1638).

Uluslar arası (evrensel, küresel) eğitimi bir kenara bırakarak diğer eğitim çeşitlerine Türklük adına örnekler vererek;

“...Türklük bakımından dini eğitimi (esas) alırsak milletimizin adı İslam; dini-millî eğitimi alırsak İslam-Türk, millî eğitimi alırsak –din vicdani bir şey olduğu için onu büsbütün terk etmemiş olduğumuz için- Türk-İslam yahut yalnız Türk olacaktır. Şu halde eğitimde İslam dinine dayananlar evvela İslam sonra Türk, milliyete bel bağlayanlar evvela Türk sonra İslam olmuş oluyorlar. İşte dava da buradadır ve bu dava Cumhuriyet devrine kadar sürmüştür” (Ergin,1977,1638-1639).

Burada dikkat edilmesi gereken birkaç nokta bulunmaktadır. Birincisi, Ergin’in “Millî” tanımlaması ırka vurgu yapmaktadır ki Türkiye Cumhuriyetindeki milliyetçilik ırka dayalı değildir. İkincisi, Ergin’in

tanımlamasına göre, her çeşit eğitimin öne çıksın ya da çıkmasın asli unsurlarından biri “din” dir. Dinin toplumda oynadığı etkin rolün görülebilmesi açısından yazarın bu sınıflandırması ilginçtir. Üçüncüsü, bu görüşlerin tortuları halen günümüzde de mevcut olup eğitim sorununun, toplumsal bir kurum olarak siyasetle yakın ilgisinin derecesini göstermektedir. Bu durum, bilimsel çalışmaların da çeşitli önyargılar altında kalabileceğini, bu nedenle bilimsel çalışmalarda bu önyargılara özel olarak dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ergin görüşlerinde devam ederek;

“...Biz Türkler ilk iki terbiyeyi zaman zaman uyguladıktan sonra bugün milli eğitimde karar kılmışızdır. Mesela, Tazminat devrine kadar bizim eğitim sistemimiz tamamıyla dini; Mutlakiyet-Meşrutiyet devirlerinde dini-milli olmuştur. Şunu da hemen ilave edeyim ki tıpkı dini ahlâkta milli ahlâk da olduğu gibi, dini eğitim ile milli eğitimin de hudutları esasen kati surette sınırlanmış değildir. Öyle sanıyorum ki, dini eğitim, milli eğitime zamanla pek çok prensipler vermiş, bunlar milletin arasında asırlarca yaşamış, kökleşmiş, gelenek halini almış ve bu gelenekler milli eğitimin temelini teşkil etmiştir” (Ergin,1977,1639) ifadesinde bulunmaktadır.

Bu görüşte de dikkati çeken, dini olanla milli olanın ayırt edilemeyişi ve “gelenek” olarak açıklanışıdır. Eğitimin dini yönde olmasının açıklamasını – bunu algılama yönünden- İslamcı görüşleriyle tarihe geçen Said Halim Paşa'nın görüşleriyle incelemek bir örnek teşkil edebilir.

Buhranlarımız adlı eserinin “İslamlaşmak” bölümünde Osmanlı eğitimi ile ilgili görüşleri “dini eğitimi” anlatması bakımından önemlidir.

“Osmanlı eğitiminin her şeyden önce yerine getirilecek, en ağır ve acil bir ihtiyaç halinde gerekli olan vazifesi, milletimizi ruh ve ahlâkça yüksek bir terbiye (eğitim) ile donatmaktır. Esaslarını doğrudan doğruya İslam'dan alarak, İslam anlayışına ve gerekçelerine dayanacak olan bu terbiye, zamanın ihtiyaçlarına da en mükemmel tarzda karşılık verecek şekilde olmalıdır” (Said Halim,2003,211).

Ahmet Cevdet, İkdâm Gazetesinde, “Benim inancıma göre milli ve dini eğitimi birbirinden ayırmak gerekmez. Bunların ikisi de pekâlâ bir arada yaşar. Bunlar birbirine zıt şeyler değildir. Dini eğitimle, milli eğitim birlikte yürütülebilir. Yalnız (iyi) müderrisleri (öğretmenleri, eğitimcileri) bulmalı ve dinin ne şekilde öğretileceğini bir heyet-i ilmiye tayin etmelidir” (Ahmet Cevdet, İkdâm, 27 Eylül 1923) diyerek eğitimdeki anlayışının, standartlarının belirsiz olduğu, “iyi” öğretmene dayalı olduğunu gösteriyordu.

Bu düşüncelere karşı başka bir fikir Muallimler Mecmuasındaki matematik öğretimi konusunda düşüncelerini ileri süren Hüsnü Hamid’den gelmektedir. “Matematikçilerimiz (Eğitimcilerimiz) içine kapanıp kaldıkları soyut âlemin (dünyanın) sınırlarını biraz aşmalı ve mümkün olduğu kadar dış dünya ile temas kurmalıdır” (Hüsnü Hamid, Muallimler Mecmuası, 30 Eylül 1923’den hazırlayan Kanar, 2000).

Hüsnü Hamid’in Matematik eğitimine yaklaşımı, toplumun ihtiyacını ortaya koyan ve yönelmesi gereken eğitim anlayışını da temsil ettiği değerlendirilmektedir.

Toplumun, düşünce tarzındaki temel eğilim, kurumlarındaki anlayışa da esas oluşturur. Yukarıda örneği verildiği gibi yenileşme eğilimi, eğer esaslarını dinden (İslam’dan) alırsa, eğitim anlayışı da (diğer kurumlar gibi) ne kadar çağdaşlaşırsa çağdaşlaşsın, Osmanlı’da gerek Tanzimat ve takip eden dönemler, gerekse II’nci Meşrutiyet (İttihat Terakki) döneminde olduğu gibi, getirilmek istenen yenilikler sadece kısmi, yüzeysel ve sonuçsuz olacaktır.

Hâlbuki Türkiye Cumhuriyeti egemenliğin ulusta olduğunu kabul eden düşünce tarzıyla, esaslarını bu dünyanın gerçeklerine dayadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla bütün kurumları gibi eğitim de toplumun bütününü, bütün vatandaşlarının düşüncesini, egemenliğini temsil edecektir. Bu da toplumun yapmış olduğu sözleşme niteliğinde olan Anayasa’da ifade edilecektir.

Modernleşme ölçütleri içinde gerek evrensel değerler (eşitlik, özgürlük) gerekse milli değerler (Örneğin, bağımsızlık, millik, laiklik, ulus egemenliğine

dayanma vb.) ifade ettiğinden toplumun düşünce tarzının egemenliği ulusta arayan yaklaşımı eğitimde de modernleşmeye yönelmeyi gerektirmiştir.

1.1.2. Eğitim ve öğretimin birleştirilmesi anlayışı tartışmaları

1920'lerin başlarında Türkiye'de eğitim şu görüntüyü vermektedir:

a. 1918'de Sevr Antlaşması ile hukuki varlığı tamamen kısıtlanan ancak İtilaf Devletlerinin etkisi altında bulunan Osmanlı Devletinin İstanbul'daki hükümeti ve bu hükümetin eğitimle ilgili bakanlıkları;

(1) Şer'îye ve Evkaf Nazırlığı

(2) Dâhiliye Nazırlığı

(3) Maarif-i Umumiye Nazırlığı

b. TBMM Hükümeti ve bu hükümetin eğitimle ilgili icra vekilleri;

(1) Şer'îye ve Evkaf Vekâleti

(2) Dâhiliye Vekâleti

(3) Maarif Vekâleti

c. İtilaf Devletlerinin işgali altında bulunan yerlerdeki eğitime baskı yapan birimler (Yunan işgali altındaki bölgelerde Yunan Anadolu Eğitim Genel Müdürlüğü (Ergün,1982,15), Fransız işgali altındaki Mersin'de Askeri makamların müdahalesi vb.)

d. Yabancı misyonların kurduğu okullar

e. Azınlık okulları

Buradaki yönetim bakımından bu bölünmüşlük eğitim anlayışları bakımından tekrar sınıflandırıldığında,

(1) Batı tipi bilimsel eğitim veren okullar (Sultaniler, idadiler,

rüştiyeler, iptidailer)

(2) İslami (Dini) eğitim veren okullar (Medreseler, Sıbyan mektepleri)

(3) Azınlıkların dini ve milliyetçi (azınlık ulusalcılığı) eğitim veren okulları

(4) Hıristiyan misyonerlerin dini ve evrensel eğitim veren okulları

1920'lerde eğitim anlayışında Türkiye Cumhuriyeti için "ulusal eğitim" düşüncesinin karşı olmada uygulamaya yönelik ilk ortaya konuluşu 15 Temmuz 1921 Maarif Kongresinde tam metni EK-D'de sunulan Atatürk tarafından yapılan konuşmada geçmektedir.

" Asırların yüklendiği derin bir idari ihmalin devlet bünyesinde vücuda getirdiği yaraları tedavi için harcanacak himmetlerin en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda göstermemiz gereklidir. ...

Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve eğitim yöntemlerinin, geri kalmışlık tarihimizin en önemli etkeni olduğu kanaatindeyim. Millî bir terbiye programından bahsederken eski devrin bütün hurafelerinden sıyrılmış, Doğudan ve Batıdan gelen yabancı etkilerden uzak ve ulusal karakterimizle uyumlu bir kültür kastediyorum. Ulusal dehamızın gelişimi ancak böyle bir kültür ile mümkündür.

Yaratacağımız kültür, milli kültür zemini ile, o zemin ise milletin karakteri ile uyumlu olmalıdır. Çocuklarımızı ve gençlerimizi yetiştirirken, birliğimize taarruz eden her kuvvete karşı korunma kabiliyetiyle donanmış bir nesil yetiştirmeye muhtaç olduğumuzu unutmamalıyım. Yeni neslin ruhuna bu kabiliyeti zerk etmek önemlidir. Bağımsız ve var olmak isteyen ulusların felsefesi, en açık şekilde bu niteliği şiddetle olgunlaştırılması gerekmektedir. Millî gaye hakkındaki genel bakış açımı söylerken, yeni neslin donatılacağı nitelikler arasında kuvvetli bir erdemlilik ve kuvvetli bir düşünce disiplini ve düzenliliğinden de söz etmek gerekir. Bu kongrenizden yalnız, çizilmiş eski yollarda alelade yürümenin tarzı hakkında fikirler vermeyi değil, belki yukarıdan beri niteliklerini ve koşullarını sunduğum millî kültür yolunda rehber olmak gibi kutsal bir görev bekliyoruz." (Hâkimiyeti Milliye,21 Temmuz 1921)

Bu görüşler, 14 Ağustos 1923'de İsmet İnönü Başvekilliğinde

(Başbakanlığında) kurulan hükümet programında özetle şu şekilde ifade edilmiştir:

“Milli eğitimin görevlerinden birincisinin çocukların eğitim ve öğretimi, ikincisinin halkın eğitim ve öğretimi ve üçüncüsünün seçkin kişilerin yetiştirilmesi” olduğu vurgulanmıştır (Gedikoğlu,1991,97).

Bunların yanı sıra eğitim işlevinin üç bakanlık (Şer’iye ve Evkaf, Dâhiliye ve Maarif Vekâletleri) tarafından yürütülmesi birçok karışıklıklara da neden olduğu gibi, çağdaş uygulama laiklik yönündeyken, dinsel etkisi olan Şer’iye ve Evkaf Vekâleti eğitim konusunda asıl karar makamı rolünü oynuyordu. “Birinci TBMM’de Maarif Vekâletinin lağvedilmesi ve yetkilerinin Şer’iye ve Evkaf Vekâletine verilmesini isteyecek kadar (ileri giden), birçok milletvekili vardı. Bunların, Maarif Vekâletine baskı yaparak “müzik derslerinin sadece dini ilahilere inhisar etmesini” bir genelge ile yayınlamaları da olmuştur (Maarif Vekâleti,1931, 245).

Eğitimin, modernleşecek bir toplumun güvencesi olan insan prototipini yerleştirme ve yetiştirme aracı olarak büyük önemi Atatürk tarafından her vesileyle vurgulanmıştır: "Yeni bir nesil yetişecek ve bu öğretmenlerin eseri olacaktır." Yeni nesiller akılcı olacaklardır; fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür nesiller çağdaşlaşan Türkiye'yi tesis ve idame ettireceklerdir. Bu suretle yetiştirilen nesiller, çağdaşlaşan toplumun, güvenceleri olacaklardır. Bağınazlıktan uzak, özgür düşünceli insan (uygar) toplumun vazgeçilmez şartıdır (Dönmezer, 1993,287).

30 Eylül 1923 tarihli Muallimler Mecmuasında Sadreddin Celal, Halk Hükümetinde Maarif Teşkilatı adlı makalesinde *“Eski binayı, eski teşkilat sistemini korumak, yalnız bir takım ıslahat ve tadilatla, bir takım yamalarla tamir ve takviyeye çalışmak faydalı sonuçlar vermez. Eski binanın yıkıldığı, eski kıymetlerin iflas ettikleri bir devirde bulunuyoruz. Bununla beraber yeni ihtiyaçlar ve zaruretler getiren yeni bir hayat doğmak üzeredir. Bu yeni hayat için yeni bir sistemle, yeni bir zihniyetle hareket etmek lazımdır”* (Sadreddin Celal, 30 Eylül 1923, Hazırlayan Kanar, 2002) derken eğitimdeki anlayışın tamamen değişmesinin gerektiğini ifade ediyordu.

3 Mart 1924 gün ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat kanunu Resmi Gazetenin 6 Mart 1924/63 günkü sayısında yayımlanan ayrıntıları EK-C'de sunulan eğitim ve öğretimin yönetiminde tamamen Milli Eğitim Bakanlığı yetkili kılınmıştır. Böylelikle yeni nesillerin yetişmesinde, yetişkinlerin eğitiminde ve seçkinlerin eğitiminde tek anlayışa yani egemenliği sadece ulusta arayan, her konuda düşünce yapısını, bağımsızlık, ulusal egemenlik ve laik değerlerde tanımını bulan nesiller yetiştirilmesinin yolu bulunmuştur.

Ahmet Emin, Vatan Gazetesinde, "İlkokulların Özel İdarelere bağlanmaması genel bir mesele olma eğilimini gösteriyor, mesele maarif meselesi değildir, doğrudan doğruya merkeziyet – ademi merkeziyet (yerinden yönetim) meselesidir" (Ahmet Emin, Vatan, 21 Temmuz 1924) diyerek yönetimin ve eğitimin merkezileştiğinin haberini veriyordu.

1.1.3. Okulların teoriye ya da uygulamaya yönelmesi tartışmaları

Okulların eğitime olan katkıları üzerindeki tartışmalar oldukça eski olmakla beraber, bu konudaki tartışmalara girmeden önce John Dewey'in aşağıdaki teşhisi konuyu özetlemesi bakımından önemlidir:

"Temel prensip, okul sisteminin her parçasını, yani her türlü okulu, kendi başına bir birlik ve bütünlük haline koymaktır. Öyle ki, o okulu bitiren, daha yüksek bir okula ister gitsin ister gitmesin, belirli ve açık bir amaç elde edebilmelidir. Şimdiki durumda Türk okullarında, hatta ilkokullarda bile bu ilkeye layık olduğu yer verilmemiş ve okulların düzeni genellikle üniversite ve diğer yüksek okullara sadece hazırlayıcı şekilde düşünülmüştür. Bu yüzden, orta öğretimi bitiren ve yüksek okullara girmeyecek olan öğrenci, okulda almış olduğu eğitimden yeterince yararlanacak şekilde yetişmemiş olmaktadır" (Akyüz,2006,411).

Hayat Mecmuasında Mehmet Servet, pragmatizmin son zamanlarda çok kullanılır olduğunu, henüz iyi bir tanımının yapılmadığını ama Yeni Mecmuada yazan Ziya Bey'in tanımının en esaslı tanımlardan biri olduğunu yazar.

Buna göre pragmatizm, gerçeklik yargılarıyla değer yargılarının birbirine karıştırılması ve birincileri ikincinin egemenliği altına alması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımla pragmatizme karşı olumsuz tutum geliştirilmiş

olduğunu yazan Mehmet Servet, pragmatizmi bir çeşit menfaatçilik (çıkarıcılık) olarak belirlemekte ve bireyin bağımsızlığına doğru bir hareket (bireycilik) olduğunu ifade etmektedir.

Ziya Bey'in düşüncesine göre, pragmatist algılama ve eğitim; ölküsüzlüğe, menfaatçiliğe varır, görev ahlâkı yerine hak ahlâkını, toplum yerine bireyi, zekâ yerine içgüdüleri ve bireysel ihtiyaçları koyar demektedir. Ziya Bey, "Pragmatizm içinde çok miktarda toplumsal motifler olmasına karşın, bu Amerika felsefesi bizi hiç de cemiyetçi bir hayat algılamasına götüremez yahut hiç olmazsa, bu algılamayı, bizim anladığımız anlamda besleyemez" demektedir.

Mehmet Servet makalesinde, pragmatizme karşı olan Ziya Bey'in görüşlerinden sonra Darülfünunda felsefe tarihi öğretim üyesi Mehmet Emin Bey'in pragmatizme taraf olan fakat içinde "pragmatizm kelimesini kullanmadığı" görüşlerine de yer vermiştir. Emin Bey'in daha önce Hayat Mecmuasında yayımlanan bir makalesinden özet olarak şunları aktarmaktadır;

"İstiklal Harbinin bize öğrettiği en genel ve felsefi gerçekler özellikle şunlardır:

-İnsanlığın kudreti iradedir. Fikirler, işlerden (eylemden), hayattan önce ve onların hâkimi değildir. Tam tersi fikirlerimiz eylemlerden, hayattan doğar. Onun için bir fikir ne derece irade kudretini artırıyor, hayatı kuvvetlendiriyor, uygulamaları düzenleyebiliyorsa o derecede doğrudur.

-Mademki irade ve uygulama esastır, İnsanlığı yükselten sadece fikirler değil, uygulama ve iradedir. Çünkü fikrin doğruluğu, bizi tabiat ve toplum üzerinde etkili yaptığı zaman anlaşılır. Doğru fikirler, sevk ettiği işleri yaparken bizi başarılı kılan, yeni deneyimlerle yalanlamayan düşüncelerdir.

-İrade esas olunca yaşamanın gayesi onu takviye etmek, hayatı zenginleştirmektir. Uygarlığın derecesi hayatın şiddetini artırmakla olur. Hayatın şiddetini azaltan her inanış, kaybettirir. Onun içindir ki dinsel kisveye

bürünen bazı inançlar hayatın şiddetini azalttığı için yanlış ve tehlikelidir.

-Birey toplumsallaştıkça katı ve zengin bir hayat yaşar. En kuvvetli irade toplumsal ve milli bir ülkünün kuvvetle hissedilmesinden doğar. Katı bir hayat da kuvvetli bir iradenin eseridir.

-Mutluluk iradedir. Mutluluğu, kuvvetli uygulamada, katı bir hayat yaşamakta aramalıdır. Sakinlik içinde kalmayı istemekle gerçek mutluluğun, kuvvetli hazzın düşmanı oluruz. Ülkü bizi uygulamaya kuvvetle sürükleyeceği için mutluluk, toplumsal bir ideal arkasından koşmakla elde edilir” (Mehmet Servet, Hayat Mecmuası, 18 Nisan 1929, 404-405).

Bu görüşlerden Emin Bey'in yaklaşımının Cumhuriyet eğitimcileri tarafından daha fazla benimsendiği görülmektedir.

Eğitimin, insana olan bir yatırım olduğu genelde kabul gören bir görüştür. Ancak bu yatırımın bir verimliliğinin getirisinin olması, bu getirilerin birikimler sağlayarak yeni yatırımlara dönüşmesi döngüsünün kurulması gerekmektedir.

Günümüzde dahi henüz bu soruna çözüm bulunamamıştır. Üniversite bitiremeyen bir öğrencinin genel öğretimdeki herhangi bir kademedeki mezun olmanın-ilkokul diplomasının trafik ehliyetnamesi almaktaki rolü hariç- herhangi bir getirisi bulunmamaktadır.

Bu da yine temel bir soruna yol açmaktadır. Okuma yazma öğretilen özellikle ileri yaşlardaki kimseler belirli bir süre sonra bu yeteneklerini-günlük hayatları ile bağlantılı görmediklerinden-unutmaktadırlar. Böylelikle yapılan yatırım boşa gitmektedir.

Başbakan İsmet (İnönü) Paşa'nın 2 Ekim 1930 yılında kurmuş olduğu yeni kabinenin hükümet programında;

“Maarif siyasetimizde mesleki tahsil (eğitim) ve ihtisas, az masrafla çok netice arayan ameli (uygulamalı) bir mahiyet, mekteplerimizi her türlü menfi tesirlerden münezze (olumsuz etkilerin dışında tutan), ahlâk ve intizam

cephelerini bilhassa ehemmiyetli tutan bir zihniyet ve yeni bir kuvvetle devam edeceğiz” (TBMM Z.C.,2 Ekim 1930,34).

1930 yılındaki eğitim programının ana hedeflerinden birini, nispeten az yatırım yapılarak daha çok verim alınması üzerine kurulmuş uygulamalı bir eğitime yönelmesi; diğerini ise daha sonra üzerinde duracağımız disiplin sorunu oluşturmaktadır.

Hatırlanacağı gibi İzmir İktisat Kongresinde de, alınan ekonomik kararların uygulanabilmesi için nitelikli insan gücüne ulaşılması hedefler arasındaydı. Bu nedenle Cumhuriyet’in onuncu yılına yaklaşıldığında yönetim hâlâ nitelikli insan gücü sağlamaya çalışıyordu.

Bugünkü eğitimin amacı, okulu hayatın küçük bir örneği halinde şekillendirerek, dersleri ve derslerin bağlanacağı etkinlikler yoluyla öğrencileri hayata hazırlamak olduğu, çocukların gerçek hayata atılınca hem kişisel hem de toplumsal işlerini en mükemmel bir şekilde yapabilmeleri (Akgün ve Uluğtekin,1989,304) hedefi Cumhuriyet’in yöneldiği modern yaşam tarzının da gerçekçiliğini göstermekteydi.

Atatürk’ün 1 Mart 1923 tarihli TBMM’ni açış söylevinde;

“Terbiye (eğitim) ve tedriste (derslerde, öğretimde) tatbik edilecek usul; malumat-ı insan için fazla bir süs, bir vasıta-i tahakküm yahut medeni bir zevkten ziyade maddi hayatta muvaffak olmağı temin eden ameli (uygulamalı) ve kabili istimal bir cihaz haline getirmektir”

Maarif vekâletimiz bu esasa önem vermektedir.

Ameli (uygulamalı) ve şamil (kapsamlı) bir maarif için hududu vatanın önemli merkezlerinde kütüphaneler, nebatat (botanik) ve hayvanat bahçeleri, konservatuarlar, darülmualimler, müzeler ve sanayii nefise (güzel sanatlar) meşherleri tesisi lazım olduğu gibi bilhassa şimdiki teşkilatı mülkiyeye nispetle kaza merkezlerine kadar bütün memleketin matbaalarla teçhizi icap etmektedir” (TBMM Z.C.,1 Mart 1923,11).

Görüldüğü gibi Atatürk tarafından daha 1923’de ortaya konulan “uygulamaya yönelik eğitim” tercihi 1930’larda da hükümetin ana gündemini

oluşturmaktadır. Verim alınmasına yönelik eğitim, çağın gereklerine uygun olarak ihtiyaçların giderilmesinde ön plana geçerek toplumun çalışması için de temel teşkil etmiştir.

1.1.4.Toplumda eğitim ve öğretim sorumluluğu tartışmaları

Tarih boyunca Türk toplumlarında eğitim ve öğretim konusu Tanzimat dönemine kadar; devlete üst düzey bürokrat yetiştirme dışında devletin sorumluluğu olarak görülmemiştir. Bu nedenle devlet halk için eğitim yapılmasını üstlenmemiş, bu yapılanma toplum tarafından yerine getirilmiştir.

Toplumda eğitim başlangıçta yaşama biçimleriyle şekillenerek töreler önemli rol oynamış (Akyüz,2006,5), daha sonra vakıflar yoluyla bu hizmet yerine getirilmiştir.

Eğitim ve öğretim sorumluluğu konusu, eğitimde kimin yetkili olacağı düşüncesini de beraberinde getirmektedir. Henüz Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni kurulduğu, 1924 Anayasası'nın bulunmadığı bir dönemde algılamaların çeşitli yönlerde olduğu görülmektedir.

Eğitim konusu toplumsal, ekonomik, hukuksal ve siyasal konulara bağlı olduğu gibi, daha çok yönetimle ilgili koşullara da bağlıdır. Bu nedenle halen Osmanlı Devleti'nin son zamanlarını hatırlayan, önceki dönemlerinin anılarını taşıyan aydınların çok değişik yönlerde fikir beyan etmeleri normal görülmelidir. Devletle toplumu iç içe görmeyen bir anlayış, devlete de topluma da ayrı ayrı görevler ve yetkiler verecektir. Bu nedenle eğitim konusunda da topluma ve toplumun üyelerine (bireylere) karşı görevlerini yapmakla yükümlü bir "halk hükümeti" kurulduğu bilincinde olmaları derecesinde görüşler çeşitlenecektir.

Bazı aydınların, devletin genel görevlerinden saydığı eğitim ve öğretim hizmetini (ve yetkisini) bazıları saymamaktadır. Bu tartışmalarda ilginç olan nokta, bu tartışmaların çıkmasına neden olan aşağıdaki maddede incelenecek olan "öğretmenlik mesleği" tartışmaları olmasıdır.

Bu konunun da yine eğitimde de kendini “yönetim” olarak gösteren ana konuya bağlı olduğu değerlendirilmektedir.

1.1.4.1. Eğitim ve öğretim Devletin genel hizmetlerinden midir?

Eğitim ve öğretim sorumluluğunun devlet hizmetleri arasına alınması Tanzimat devrinde “Maarif Nezareti”nin kurulmasıyla başlar (Maarif Vekaleti,1931,244).

Cumhuriyet döneminde bu konudaki tartışmaya TBMM'nin 29 Kasım 1923 tarihindeki 59ncu oturumunda, Orta öğretim öğretmenleri yasası görüşmelerinde tanık olunmaktadır.

Anılan yasanın önerilen birinci maddesinde “Muallimlik, Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesiyle mükellef, müstakil ve sunuf ve derecedata münkesam bir meslektir” (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,658-659) denilmektedir. Öğretmenliği, devletin genel hizmetlerinden olan öğretim ve eğitim göreviyle yükümlü, bağımsız, sınıflara ve derecelere ayrılan bir meslek olarak tanımlayan bu yasa önerisine Biga milletvekili Samih Rifat Bey itiraz ederek; devletin asli ve tali olmak üzere iki türlü görevinin bulunduğunu, bunlardan sadece devletin yetkili olduğu asli görevi içine hazine, kılıç ve yasa ile simgelenen maliye, güvenlik ve adalet dağıtım görevlerinin girdiğini, ulusun bireyleri ile devlet arasında müşterek olarak paylaşılan tali görevler ise bu alanlar dışında kalan görevlerin olduğunu ifade etmiştir. Devletin tali görevlerini yerine getirirken genel çıkarlara ait hizmetlerden biri olan öğretmenlik de bu görevin içine girmektedir. Yani öğretmenliğin sadece devlete verilen yetki ve sorumluluk değil, hem devlete hem de topluma verilen bir sorumluluk olduğunu iddia etmektedir. Bunda da devletin resmi okulları olduğu gibi, kendi kontrolü altında açılan özel ve ikincil (tali) okullar olduğu, bu okullardaki öğretmenlerin de bu kapsama girdiği değerlendirmesinde bulunmaktadır (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,658-659).

Bu görüşe yeni eğitim almış bir hukukçu olan Dersim milletvekili Feridun Fikri Bey (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,662) biraz farklı bir görüşle katılmakta, eğitim ve öğretimin devletin genel hizmetlerinden olmadığını ifade

etmektedir (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,659). Eğitim ve öğretim sorumluluğunun, dolayısıyla bu sorumluluğu yerine getirmede en önemli araçlardan biri olan öğretmenliğin devlet tarafından yerine getirilip getirilmemesi konusunda devletin asıl görevi olmadığı düşüncesi üzerinde yoğunlaşan bu iki görüşün ayrıldığı nokta, öğretmenlik hizmetlerinin (yetkisinin) sadece devlete ait olmadığı, toplumla da paylaşılacağı (Samih Rifat Bey) ve eğitim ve öğretimin devletin görevi (yetkisi) olmadığı (Feridun Fikri Bey) yönünde olmuştur.

Bu genel düşünce tarzından bütünüyle farklı olarak ikinci genel görüş, eğitim ve öğretim yetki ve sorumluluğunun devletin genel görevlerinden olduğudur. Bu görüş aynı oturumda Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) Vasıf Bey ve Kars milletvekili Ağaoğlu Ahmet Bey tarafından dile getirilmiştir (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,659-662). Ancak yukarıda ifade edildiği gibi Samih Rifat Bey de eğitim ve öğretim sorumluluğunun bir dereceye kadar devletin olduğunu kabul etmektedir (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,660).

Samih Rifat Bey'in ileri sürdüğü görüşler arasında dikkati çeken bir diğeri de, Maarif Vekâletinin, bütün Ulusun, yetişkin olsun öğrenim çağında olsun bütün bireylerin eğitim ve öğretim sorunu gibi bir görevle kendisini yükümlü kılmasıdır. Müzeler açılması, tiyatrolar oynanması, gece dersleri açılması, bilimsel geziler düzenlenmesi, öğretim kongreleri yapılması, uluslar arası toplantılar yapılması gibi yaygın eğitimden de Maarif Vekâletinin sorumlu olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşe Maarif Vekili Vasıf Bey de katılmaktadır (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,659-660).

Maarif Vekili Vasıf Bey, eğitim ve öğretimin devletin genel hizmetlerinden olduğunu ifade ettiği konuşmasında eğitim kurumunun, dünyada en çok birleşmeyi ve merkezileşmeyi gerektiren bir kurum olduğunu söylemiştir (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,660). Bu görüş, 3 Mart 1924'de kabul edilecek olan "Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi (Tevhid-i Tedrisat) Yasası" uygulamasının bir habercisi ve gereksinimi olan bir görüş olarak değerlendirilmektedir.

Aynı konuşmanın devamında Vasıf Bey, Devletin kamu velayetini

kullanacağını, müşterek eğitim hududu ve müşterek eğitim ve öğretim esasları belirlenerek, memleketin her yerinde gelecek nesillerin bu tarzda yetiştirileceğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,660). Cumhuriyet döneminde ; Atatürk ilkelerine bağlı, laik, aktif bir insan tipi yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarından biri olmuştur (Akyüz,2006,328).

1923 yılında oluşturulmuş olan Meclis üyelerinin pek çoğunun o günkü eğitim koşullarına göre İslam hukuku esaslarına göre öğrenim gördükleri dikkate alındığında, Vasıf Bey'in açıklamalarında kullandığı "velayet hakkı", İzmir milletvekili Adalet Bakanı Seyit Bey'in açıklamalarında görüldüğü gibi, (İslam hukukuna göre) çocukları üzerinde sadece babaya tanınan bir haktır (TBMM Z.C.,1 Mart 1924,52). Baba dışında velayet hakkının oluşabilmesi için, konu ile ilgili bireylerin onayı gerekmektedir. O günlerin entelektüel kültürü içinde önemli bir yer tutan İslam hukuku ile konunun açıklanması, devletin bireyler üzerinde bir "baba" görevi gördüğü ve "yurttaş olmakla", yapacağı işlemlerde Devlete, "velayet verildiği" görüşünün oluşturulduğu gözlemlenmektedir.

Bu tartışmalara, çağın bütün uluslarının ilköğretimi zorunlu kıldığını söyleyerek katılan Ağaoğlu Ahmet Bey, devletlerin eğitim ve öğretimi çok önemli gördüklerini, bu nedenle de babanın evladı üzerindeki (bu konudaki) velayetini elinden aldığını ifade edecek kadar ileri gitmiştir. Bu nedenle de eğitim ve öğretim hizmetinin (ve yetkisinin) Devletin görevi olduğunu, bunu kabul etmeyen devletlerin muasır (çağdaş) olmayacağı görüşünü ileri sürmüştür (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,662). Yine Ağaoğlu Ahmet Bey de, bir devletin vatandaşlarının duygu ve düşüncelerinde birleşmeye gidilmesinin bir devlet için en önemli etkenlerden biri olduğunu ifade etmiştir (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,662).

Ağaoğlu Ahmet Bey, ortaçağda devlet anlayışının değişik olması nedeniyle eğitim ve öğretim işlerinin hiçbir devlette devletin görevi olmadığını, günümüzde eğitim ve öğretimin Avrupa devletlerinde de, uygar devletlerde de özel (surette görevlendirilen) girişimlere bırakıldığını söylemiştir. Yeni devlet anlayışının farklı olduğunu, bu nedenle de eğitim ve öğretim görevinin devlete ait olduğunu ifade ederek (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,662), çağdaş bir devlet

kurulduğunun işaretlerini vermiştir.

Aynı yasanın tartışmaları içinde geçen bir diğer madde (2nci madde) şu şekilde ifade edilmektedir.

“Muallimler menşelerine ve buldukları mektebin derecesine göre üç kısma ayrılırlar:

- a. Yüksek tedarisat muallimleri,
- b. Orta tedarisat muallimleri,
- c. İlk tedarisat muallimleri.

Bu sınıfların fevkinde olan Darülfünun medreseleriyle yüksek ve ilk tedarisat muallimlerinin evsaf ve şeraiti diğer nizamnamelere tabidir” (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,664).

Bu madde üzerinde görüş bildirmek isteyen Bozok milletvekili Süleyman Sırrı Bey³’in “Merdiven çıkarken evvela birinci, ikinci, daha sonra üçüncüye çıkıldığı...” (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,664) şeklinde sıralamayı terse çevirmek istemesi, Emrullah Efendinin “Tuba ağacı” kuramı ile Satı Bey’in “Kiraz ağacı” kuramı tartışmaları tortularının genç Türkiye Cumhuriyeti’nin ikinci meclisinde de devam ettiğini göstermektedir.

Bu tartışmalarda dikkati çeken bir nokta da, Zonguldak milletvekili Tunalı Hilmi Bey’in sürekli olarak yasa ifadelerinin ana dilde yazılması, Farsça ve Arapça sözcüklerden uzak durulması ikazlarıdır (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,665). Türkçenin kullanılması bakımından çok önemli olan bu ikazların yapılış şekli, zaman zaman diğer milletvekillerinin sabrını taşımış olmakla beraber, Türkçülük akımının 1890’larda dilde başladığı ve Tunalı Hilmi Bey’in görüşlerindeki aşırılıklar dikkate alındığında bu ikazların Türkçülük akımı ideolojisi ile bağlantılı olabileceği izlenimini vermektedir.

³ Süleyman Sırrı Bey’in yazarlığını yaptığı 1906 yılında Maarif Nezaretinin izni ile basılan “Teshilüllecetü Vessarf fi Usulil Mükamelatülarabiyye” adlı okul kitabı bulunmaktadır. Bu kitapta bir cümle safsatalarla dolu ve sayfalarca sürmektedir (Tarih-4’üncü cilt,1931,244). (Bu açıklama Süleyman Sırrı Bey’in eğitim ve öğretim konularına yaklaşımında hangi anlayışta olduğunu ortaya koymak için yapılmıştır).

1.1.4.2. Eğitimden sadece Eğitim Bakanlığı mı sorumludur?

Bu konuda öne sürülen düşüncelere göz attığımızda, TBMM'de 28 Mart 1923'te tartışılmasına başlanan ve 7 Nisan 1923 tarihindeki oturumlarda ilköğretim kanununun "zorunlu masraf" vergisi konusunu kapsayan 15 inci maddesinin tartışılması bu konuya dikkatleri çekmiştir.

Çorum milletvekili Dursun Bey, eğitimde takip edilecek yolun ne olduğunu sormuş; ilköğretimin sadece öğretim değil, eğitim meselesi olduğunu, Maarif Vekâletinin bütün köylerin, kasabaların ve bir merkeze bağlı olan yerlerin ilköğretim ve eğitimini üzerine alıp yönetebileceğini sanmadığını, bunun imkânsız olduğunu söylemiştir.

Dursun Bey, köylerde muhitine (çevresine) göre ne gibi program gerekli olduğunu, bunun için para gerektiğini sözlerine ekleyerek, öğretmen atamalarının merkezden yapılmasının mümkün olmadığını, Anadolu'nun üç dört yerinde öğretmen okulu açılmasını, oradan imam, öğretmen yetiştirilmesini, o çevreye atanmasını, onların hem milleti basit bir şekilde okutacağını, hem de milletin düşünce eğitimine hizmet edeceğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,411).

Karesi (Balıkesir) milletvekili Hasan Basri Bey, öğrenim hakkının serbest bir doğal hak olduğunu, temel (insan) haklar(ından) olduğunu, bir hükümet (siyasi otorite, yönetim) görevi olmadığını söylemiştir. İnsanlık ve kavimler tarihinde hiçbir ulusun eğitimle gelişmediğini, öğretimin milletin doğal haklarına karşı olduğunu, okullarda Maarif Vekilinin sözünün geçmesini kesinlikle kabul etmediğini belirtmiştir.

Hasan Basri Bey, Maarif Vekâletinin eğitim üzerinde sadece devletin görevi olabileceğini, bunların da;

Okullarda bir fesat ocağı oluşuyor mu?

Okullarda öğrencinin haklarına tecavüz oluyor mu?

Okullarda sağlık kurallarına uyuluyor mu?

Bunların ötesindekilerin doğal haklara tecavüz olacağını ifade etmiştir.

Hasan Basri Bey, bu madde (İlköğretim kanununun 15 inci maddesi,

vergi düzenlemesi) ile Maarif Vekâletinin, bütün irfan sahiplerini, ülkeye zekâ ışığı ve iktidar, güç verecek bütün eğitim uzmanlarını birtakım ödüllerle (maaş, maaş artışı) kendisine bağlamak istediğini belirterek, şu halde Maarif Vekâleti kendi görüş açısını millete aşılacak demektir, Millet bir Maarif “Nazırının” bir ferdin fikriyle hareket edemez, gelişemez, hiç bir ilim, irfana sahip olamaz demiştir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,422).

Kozan Milletvekili Dr. Mustafa Bey’in Maarif Vekâletine veçheyi TBMM’nin vermesi gerektiğini ifade etmesi üzerine Hasan Basri Bey, “Maarif Vekâleti öğretmenlerin maaşlarını artırma yoluyla kendi siyasetini yürütecektir. Yani memlekette bir politika uygulayacaktır. Öğretmenler bütün politikanın memuru olacaklardır. Buna dikkat ediniz, bütün memlekete Maarif Vekâletinin fikrini telkin edecektir” (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,422) demiştir.

Edirne Milletvekili Kazım Karabekir Paşa’da eğitimden sadece Maarif Vekâletinin sorumlu olmasına karşıdır. Okulların tamamen tarafsız olarak vatan evladı yetiştirmesi gerektiğini, bu nedenle okulların siyasallaşabileceğini, öğretmen maaşlarına zam yapmak yerine uygun çalışmayanların “tevkif edilmelerini” önermiştir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,422).

Özel idarelerin bütçelerinin maarife ait olan kısmının incelenmesinin Maarif Vekiline verilmesi konusunun da, “Milli egemenliğe aykırı olacağını” ifade eden Karahisar-ı Sahib (Afyonkarahisar) milletvekili Durak Bey tarafından ve “sıkı bir merkezîyetçilik güdüldüğü” gerekçesiyle Erzurum milletvekili Salih Efendi tarafından şiddetle karşı çıkılmıştır (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,423).

Bütün bu karşı çıkmalara rağmen oylama sonucunda bu madde kabul edilmiştir.

“Zorunlu masraf”ları düzenleyen verginin kabul edilmesiyle, ülkede yeniden okul açma, öğretmenlere daha fazla maaş verme ve terfi etme imkânlarının hazırlanacağını, maaş verilemediği için maarif mesleğinden uzaklaşmış, kaçmış olanların tekrar mesleğe geri dönmelerinin sağlanması, ülkede bu kanunla sekiz on sene sonra ilköğretim harcamaları ile istendiği kadar okul açmak (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,402) olarak Maarif Vekili İsmail

Safa bey tarafından açıklanan amaçlarına rağmen tartışmalar başka boyutlara taşınmıştır.

Öncelikle konunun zor olan tarafı “vergi alınması” yönüdür. Ancak halen alınan ve eğitimin parasal kaynakları bölümünde sözü edilen vergiler kapsamında değerlendirildiğinde bu tartışmaların ana amacının “vergilendirme” olmadığı; vergilerle bir gücün kullanılmasındaki görüş ayrılıkları olduğu değerlendirilmektedir.

Eğitimin çoğu kez bir sınırlama olduğu, herhangi bir ulusa, bir ırka, bir sosyal sınıfa bağlı olma olgusu zaten bir sınırlamaya ve bazı önyargıların oluşmasına neden olduğu (Daco,1988,326) görüşü tartışmada karşı söz alan milletvekilleri tarafından paylaşılmış olabilir.

Ancak bu, eğitimi yönetenlerin elinde bir “silah” olarak görmeleri anlayışı, kendilerinde de bu tür eğilimlerin olduğu düşüncesine götürmektedir. Özellikle bütün konuşmacılarda dinselliğe vurgu yapılması, bu bölümün başında tartışılan eğitimin yöneltileceği dünya görüşü konusunda dini eğitim etkisinde kaldıkları izlenimini vermektedir. Bu tartışmalar sırasında henüz Tevhid-i Tedrisat kanunu ve diğer yasalar çıkmadığından bu milletvekillerinin bakış açısı mazur görülse de iki nedenden dolayı bu konuda zorlamaya girmektedirler. Birincisi; eğitimi bir “telkin aracı” olarak görmeleri, önceki dönemlerdeki yönetim tarzını dolayısıyla, toplumdaki etkinliği olan grupların etkinliğini devam ettirmeye yol açacağını düşünmemeleri ya da bu nedenle hareket ettikleri, ikincisi; eğitimin “milli” (ulusal) oluşu 15 Temmuz 1921’den beri gündemde olduğuna göre, milli anlayışının ulusal değil, Osmanlı döneminde kullanılan ve dinsel/ırksal cemaatlere (Müslüman, Rum, Ermeni, Yahudi Milletleri) dayanan bir algılamaya içinde olduklarıdır.

Tartışma, bir konunun daha önemini ortaya koymaktadır. O da, henüz milletvekillerinde “parlamentar sistem anlayışının” dolayısıyla demokrasiye yönelik algılamasının zayıf olmasıdır.

Maarif Vekili TBMM’nin denetimi ve gözetimi altındadır, üstelik 1921 Anayasası gereği vekiller birer “bakan” gibi değil, TBMM’nin “icra vekili” olarak görev yapmaktadırlar. Bu nedenle keyfi hareket edebilmeleri (henüz Cumhuriyet’in ilan edilmediği, 1924 Anayasasının bulunmadığı dönemde)

Cumhuriyet, demokrasi ve parlamenter sistem anlayışında mümkün değildir. Bu nedenle bu yönde Hasan Basri Bey'in "Nazır" sözcüğünü kullanması da tesadüfî değil, bu konudaki düşüncelerinin dışı vurumu olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, temel haklardan görülen eğitim hakkı (eğitim özgürlüğü, özgürlük) Maarif Vekâletinin yönlendirmesine değil de yine önceden olduğu gibi, Şer'îye ve Evkâf Vekâletinin kontrolüne verilmesi gibi bir "muhafazakâr" görüş içinde düşünceler ileri sürülmüş; ancak, TBMM sağduyusunu kullanarak yasayı kabul etmiştir.

1.1.4.3. Valilerin ve yerel yönetimlerin eğitimdeki sorumlulukları nelerdir?

Türkiye Cumhuriyeti'nin öncülü olan Osmanlı Devleti'nin merkezi yapısını E. Durkheim'in, "toplumsal iş bölümünü bir bütün olarak toplumun yapısı" (Aron,2000,260) olarak ele alırsak, "Osmanlılarda hükümetin örgütlenmesi, belli başlı organları ve işlevleri; egemenlik ve icranın meşruluğu üzerine Ortadoğu'da hâkim devlet felsefesince belirlenmiştir. Buna göre, egemenlik ve icrayı meşru kılan temel prensip adalettir. ... vergi verenlerin korunması anlamında adaletin sağlanması... en önemli hükümet işlevi olarak görülür" (İnalçık,2003,94).

Bu yapıya göre padişah tek yetkili; siyasi, adli ve mali konular da hükümetin temel yetkilileriydi. Padişah bu yetkilerden siyasi olanı Veziriazam, adli olanı (Rumeli ve Anadolu) Kazaskerler(i), mali yetkiyi ise Defterdarlar eliyle kullanırdı (İnalçık,2003,99).

"Vergi verenlerin korunması ve adaletin sağlanması " amacıyla zaman zaman Divan-ı Hümayun denilen padişahın başkanlığında yukarıdaki vezirlerden oluşan heyet toplanır ve halkın şikâyetlerini dinleyerek karara bağlardı.

18. ve 19. yüzyılda devletin "Batılılaşma" çabaları içinde işbölümünün bürokraside de ayrıntılandırılma ihtiyacı doğdu ve "geleneksel bürokratik sistemle modernleşen bürokratik sistem in bir arada yaşadığı kurumlar"

(Ortaylı,2005,47) oluştu. Yukarıda belirtilen Divan-ı Hümayun'un sekreterliği görevini yapan Reis-ül Küttaplık, Umur-u Hariciye Nazırlığı (Dışişleri Bakanlığı) ve Veziriazam'ın birinci yardımcısı Sadaret Kethüdalığı ile Dâhiliye Nazırlığı (İçişleri Bakanlığı) olarak gelişen bürokrasiye katıldılar (Ortaylı,2005,47).

Bunlardan konumuzu ilgilendiren Dâhiliye Nazırı, geleneksel görevleri içinde bütün icra (siyasi işler) görevi bulunduğundan örneğin, eğitimden de sorumlu olması olağan görülebilirdi.

İşte bu anlayış içinde, 3 Mart 1924'de de eğitim ve öğretimin birleştirilmesi sonucu, merkezileşen eğitim örgütünün, uygulama görevlileri illerde İçişleri Bakanlığı bağlısı bulunan valiliklere, valiliklerin bağlı olduğu, İçişleri Bakanlığına da dolaylı olarak görevler vermiş bulunuyordu.

Buna bir de, tek partili bir parlamenter devlet yapısının valiliklere özel ve genel idare görevleri vermesi, bu idarelerin başında valilerin bulunması, başlangıçta Milli Eğitim Bakanlığı'nın (Maarif Vekâleti) planlayıcı ve kaynak tahsis edici bir Bakanlık, valilikler yoluyla İçişleri Bakanlığını (Dâhiliye Vekâleti) da bu planlamaların uygulama makamı yapıyordu.

Valilikler, vilayetler genel yönetimi adlı 352 sayılı kanunla yeniden görevlendirilmiş ve örgütlenmişlerdir. Bu yasanın özelliği Osmanlı İmparatorluğunda Berlin Anlaşması (1878) sonrasında yapılan yerel yönetimler yasasından etkilenen ve 1913 yılında yapılan (TBMM Z.C.,18 Nisan 1929,74) "yerinden yönetimi düzenleyen" yasanın Türkiye Cumhuriyeti 1924 Anayasasının ruhuna uygun şekilde yeniden yapılmasıydı. Ayrıca yasa, yönetimin her kademesinde "merkezleşme" özelliğinin görüldüğü aşamada diğer alanlara etkisi olan yasa olarak, "yerinden yönetim - merkez" ilişkilerini düzenlediğinden önemliydi.

352 sayılı yasa tasarısının eğitimle ilgili olarak valiliklere vermiş olduğu yetki;

a. Görev ; (31'inci maddede belirtilmiştir.)

Vali maarifin terakkisini, inkişafını temine çalışır. Halkın fikri, ahlâki ve içtimai tekemmülünü temin edecek esbap ve vesaiti tetkik eder. Bunun için icap eden teşebbüsât ve icraatta bulunur (TBMM Z.C.,18 Nisan 1929,91).

Görüldüğü gibi; valiye eğitim ve öğretimin ilerleme ve geliştirilmesini “sağlamaya çalışma” görevi verilmektedir. Bundan başka halkın düşünsel, ahlâksal ve sosyal gelişimini sağlayacak araçları “incelemek” ve bunun için gereken girişim ve uygulamalarda bulunma görevleri verilmektedir.

b. Teşkilat; (5'inci ve 14'üncü maddelerde belirtilmiştir.)

Maarif Emin ve Müdürleri (Md.5) (TBMM Z.C.,18 Nisan 1929,81), doğrudan doğruya Maarif Vekâleti tarafından tayin olunanlar müstesna olmak üzere bilumum maarif memur ve mensupları.(Md.14) (TBMM Z.C.,18 Nisan 1929,83).

Buradaki tartışmalar, İstanbul milletvekili Akçoraoğlu Yusuf Bey ve Kars milletvekili Ağaoğlu Ahmet Bey tarafından valileri görevlerine yönelik eleştirilerdir. Yusuf Bey, “halkın sosyal gelişimi” (içtimai tekemmül) ‘nden amacın ne olduğunu sormuş ancak İçişleri Bakanı Şükrü Kaya bu soruyu geçiştirmiştir (TBMM Z.C.,18 Nisan 1929,92). Ahmet Bey ise, valilerin bu görevleri yaparken “vilayetin en yüksek maarif memuru ile temas ettikten sonra bunun için gereken girişim ve uygulamada bulunur” sözünün eklenmesini istemiş, bu da İçişleri Bakanı gerekse kurul tarafından reddedilmiştir. Bu redde neden olan birde Muhtelit (karma) encümen adına Malatya milletvekili Abdülmuttalip Bey'in görüşleridir. Buna göre; “Bir asır önceye bakılırsa ülkede maarif namına temeli atılmış ne varsa onu valiler yapmıştır. Valiler de mektepte okumuştur, maarife mensuptur. İrfandan mücerret (soyutlanmış) değildir, zaten biz burada vilayetlerde bu gibi ihtisas (uzmanlık) şubeleri tesis ediyoruz, maarif müdüriyeti de bu ihtisas şubelerinden biridir” (TBMM Z.C.,18 Nisan 1929,92).

Valinin eğitim ve öğretimle ilgili görevleri okullardan çok halkın eğitimini kapsar görünmektedir. Okullarla ilgili görevleri, eğitim ve öğretimin geliştirilmesini sağlamaya çalışma gibi esnek olarak ifade edilmiştir. Bir diğer esnek ifade de halkın düşünsel ahlâksal ve sosyal gelişimini sağlayacak araçları incelemek ve gereken girişim ve uygulamalarda bulunmak yönündedir.

Bu esnek ifadelerin bütün yurt çapında etkin ve aynı tarzda uygulanabilmesi için aynı tür eğitimden geçmiş, anlayışı aynı olan valiler ve memurlar gerekmektedir. Ayrıca, merkezden yapılacak planlamaların da ana hedefinin valiler ve yerel yönetimler tarafından çok iyi anlaşılması ve bu amaçlara sıkı bir şekilde uyulması zorunlu olacaktır. Bununla beraber bu amaçlara uygun araçların (örneğin parasal kaynakların) çok iyi koordine edilerek tahsis edilmesini gerektiriyordu. Örneğin ihtiyaçların çok ve zorunlu olduğu o dönemlerde önceliğin okullara mı yoksa tarımsal üretime verileceği ancak buna uygun bütçe tahsisatı ile yerel bütçe ayırımının çok başarılı ve koordineli bir şekilde yapılması, çalışmalarını hedefine ulaştırabilecekti.

Bir diğer konu ise, valinin atayacağı ve merkezden atanacak milli eğitim personeli ile ilgilidir. Bu da uygulamada bazı karışıklıklar meydana getirebileceği için çok sıkı koordinasyon isteyen insan kaynağını kullanma becerisiydi.

Zamanın iletişim olanakları da göz önüne alındığında bu tip bir yerel yönetim yetkilendirmesi o dönem için hem gerçekçi hem de uygulayıcıların çalışkan ve anlayışlı olmaları ile bağımlıydı. Ancak bu yasa ve merkez - yerel yönetim ilişkisinin hem ihtiyaçlar hem de çağın gerekleri ile uyumlu olduğu ve eğitime önemli katkılarda bulunduğu değerlendirilmektedir.

Bu yasal mevzuat ve resmi tartışmalar dışında bir de, yerel yönetimlerin eğitime katkısı göz önüne alındığında; bu konunun vergilerle ilgili bölümü ileride kendi bölümünde ayrıca ele alınacaktır. Ancak, kendi çıkarları ya da ihtiyaçları açısından ele alındığında, yerel yönetimlerin merkezden programları yapılan eğitime olan desteklerinin çok fazla olmadığı söylenebilir. Gerek öğretmen maaşlarının verilmesi zorlukları, gerekse eğitimin hala bir

“süs” olarak görülmesi ve eğitimi devam ettirecek araçların yokluğu bu desteklerin motivasyonunu azaltmıştır.

Aydınlanma dönemi Batı için bilimsel ve teknolojik gelişmeleri hızlandırmış ve yönlendirmiştir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitimle pekiştirilerek birikim sağlanmış ve buda diğer gelişmelere kaynaklık etmiştir. Teknolojinin ilerlemesi aynı zamanda ticarete ve sanayide bu geliştirmeyi getirmiş yine bu gelişme de eğitilmiş insana olan ihtiyacı arttırmıştır. Batı, eğitim sistemini bu gelişmeler üzerine yapılandırırken bir tarım toplumu görünümünde olan Osmanlı Devletinin yıkıntıları üzerine kurulu olan genç Türkiye Cumhuriyeti için durum daha da kötüydü. Örneğin hem tarım toplumu özelliğini gösteriyor, hem eğitimi sistemleşmemiş, hem de bu tarımı (üretimi) ya da eğitimi yürütebilecek insan kaynakları gerek savaşlar gerekse toplumsal çalkantılar (iç ve dış göçler, toplumsal ilişki ve yapıların bozulması, ekonomik ilişkilerin bozulması, yokluk, felsefe ve hukuk boşlukları ve karışıklıkları vb.) nedeniyle bir devletin işlemesi için çok zor koşullar bulunmaktaydı.

Ancak Türk toplumunun “bağımsız yaşama”, “insanca yaşama” ve “hür yaşama” gibi değerleri bu uzun süren savaşlar döneminde kendini o kadar göstermişti ki; bu isteklilikten eğitimin de payını almaması düşünülemezdi.

Diğer alanlarda olduğu gibi eğitimin de ekonomik desteği yukarıda sunulan zenginlik yaratan maddi değerler ile ilişkilendirilememekteydi. Yani tarımla uğraşan halk, sermaye birikimi çok az olduğu için geçimlik tarım yapabilmekte; bazı eşrafın tarıma yönelik toprak, hayvan gibi üretim araçlarının verimliliğinin artırılması düşüncesi ise, sistemli bir eğitimi gerektirdiğinin bilincini yaratamayacak kadar etkisiz kalmaktaydı.

Bu nedenle, eğitim için devletten başka maddi olanak ayıracak toplumsal desteğin zayıf olması; fonlar, binalar, eğiticiler bulunmasında özel şahısların desteğini oldukça sınırlı kılmıştır.

Nüfusun %76’sının köylerde oturması ve çiftçilikle geçinmesi, üstelik bu çiftçiliğin daha çok “geçimlik üretime” (Kazgan,2004,67) dayanması yerel

yönetimleri (belediyeler, muhtarlıklar) ve buna destek olması gerekenleri çekimser bırakmıştır. Yani acil olan ihtiyaçlar, (beslenme, barınma, güvenlik) daha uzun vadede sonuç verecek ve fiziki şiddeti daha güç görünen, örneğin eğitim ihtiyacının önüne geçmiştir.

Önemli olan bu “önüne geçişin” ne zaman sonlandırılacağıydı. İşte bu geçiş, 1929 yılında tepe noktasına ulaşan küresel alanda hissedilen ekonomik bunalıma denk gelmesi de daha “ötelenebilecek” ihtiyaçları – bu arada eğitimi de - desteklemede yeterli olamamıştır. Bu olumsuz durumu bile Türkiye'nin dünyadaki olaylardan ne kadar etkilendiğini gösteren bir – örneğin ekonomik alanda - modernleşme göstergesidir.

1.1.4.4 Okulların kamusal alan olarak değerlendirilmesi tartışmaları

(Antik) Yunan felsefesinde kamusal alan – özel alan ayrımı, siyasetin kamusal dünyası ile aile ve ekonomik ilişkilerin özel dünyasına dayanıyordu. Modern toplumbilimde bu durum ev ile işin ayrılmasına, toplumsal cinsiyetlere göre belirlenmiş bir geleneksel işbölümünün temeli olarak görülen yan yana bulunma durumuna gönderme yapılarak kullanılmaktadır (Marshall,1999,380).

Örneğin; Platon'un "... Bunun üzerine kendimi, hakiki felsefenin hakkını teslim ederek sadece onun, bütün *kamusal ve özel hayattaki* adaletle bakış imkânı verebileceğini, doğru ve hakiki felsefeciler iktidara gelmeden ya da devletlerin iktidar ve güç sahipleri takdiri ilahi sonucunda gerçek filozoflara dönüşmeden insan soyunun mutsuzluğunun da son bulmayacağını açıklamaya zorunlu hissettim" (Platon,2006,6) ifadesinde hayatı kamusal ve özel olarak ikiye ayırdığını görüyoruz.

Platon'un Sokrates'i konuşturduğu savunmasında yargılanmasından sonra aldığı ceza üzerine kendisi lehinde oy veren hâkimlere yönelik konuşmasında geçen; "... Hayatım boyunca durup dinlenmeyi düşünmemiş olan, yığınların yürekten istedikleri şeyleri, para kazanmayı, düzenli ilişkiler kurmayı, komutanlık mevkileri işgal etmeyi, halkın önünde konuşmayı ya da herhangi başka *kamusal görevleri* üstlenmeyi ya da *kamusal hayatımızın* icabı

olan gruplara ya da partilere katılmayı küçümsemiş olan, ... bunun yerine tek tek kimselerin sorumluluğunu üstlenerek olabilecek en büyük iyiliği ve güzelliği göstermeye çalışan...” (Platon,2006,118-119) ifadesindeki kamusal deyiminden hareketle, kamusal alanın bireyin kendi özel alanı dışında ilişkiye girildiği alanı işaret ettiği değerlendirilmektedir.

21 Kasım 1932 yılında, “Okul binalarının belediye ve vergi resimleri kanununa tabi olup olmadığı” tartışmaları sırasında okulların kamusal alan sayılıp sayılamayacağı tartışılmıştır.

O zamanki belediyeler yasasına göre temizlik ve aydınlatma vergisi ödenmesi gerekiyordu. Temizlik vergisini ödeyecek olanlar kanunun 6’ncı maddesinde “...dükkân, mağaza, otel, han, kahvehane, salhane, kiraathane, apartman, hamam ve umuma açık mahaller” olarak belirtilmişti. Aynı kanunun 7’nci maddesi de aydınlatma vergisini 6’ncı maddede geçen “akar” lardan alınacağını belirtiyordu (TBMM Z.C., 21 Kasım 1932,36).

İstanbul’da bulunan bazı özel okullar, kendilerinden bu vergilerin alınması üzerine mahkemeye başvurmuşlar ve mahkeme özel okullar lehinde (vergi alınmaması) karar vermiş, İçişleri Bakanlığı da bunun TBMM tarafından açıklığa kavuşması için yorumlanmasını istemiştir.

TBMM’deki Dâhiliye (İçişleri) Encümeni bu konuda, yasa yönünde, yani “vergi alınması” yönünde görüş bildirmiş, Maliye Encümeni ise yine aynı sonuca ama şu gerekçeyle ulaşmıştır; “Özel okullar, özel amaçlar sağlayan bir kurumdur. İşin içinde aradan çıkma (Okul amacı dışına çıkma - karlılık) da vardır ve bu olduğuna göre temizlik ve aydınlatma vergisi verilmesi gereklidir” (TBMM Z.C., 21 Kasım 1932,36).

Bu tartışmaların yol açtığı görüşlerden biri Çorum milletvekili İsmet Bey’in özel okulların menfaat kastı ile kullanılan binalardan olup olmadığı görüşüydü. Bunun devamında gelebilecek görüş ise Giresun milletvekili Hakkı Tarık Bey tarafından ifade edilen “Okul, umuma açık binalardan mıdır, değil midir ?” (TBMM Z.C., 21 Kasım 1932,36) görüşüydü.

İçişleri Encümeni üyesi Çanakkale milletvekili Şükrü Bey, “Maliye Encümeninin bu tip okulları akar olarak nitelediğini, fakat özel okulların akar sıfatını taşıyabilmesi için o okulun başka birisine kiralanmasının gerekli olduğunu, eğer o okul binasının herhangi birisinin şahsi binası ise, o kişinin zaten vergi verdiğini “ifade ederek okulların her zaman herkese açık olmadığını, bu nedenle de kamuya açık olarak nitelendirilemeyeceğini söylemiştir. (TBMM Z.C., 21 Kasım 1932,36-37).

Bu tartışmaya katılan Muğla milletvekili Şükrü Kaya Bey ise, okulların hangisinin özel okul, hangisinin hayır kurumu okulu (Darüşşafaka gibi) olduğunu dolayısıyla, hangilerinin kamuya açık hangilerinin olmadığını belirlemenin zor olduğunu savunmuştur (TBMM Z.C., 21 Kasım 1932,37).

Bunlara Manisa milletvekili Refik Şefket Bey şiddetle karşı çıkarak Tevhidi-Tedrisat kanunu ve diğer yasalar çerçevesinde bütün okulların yerinin belli olduğunu ve resmi ve özel okullar olarak belirlendiğini söylemiştir.

Bu tartışma belediyeler kanunu ile ilgili olacak yönde devam etmiş ve sonuçta Maliye Encümeninin “vergi alınması” yönündeki görüşü kabul edilmiştir (TBMM Z.C., 21 Kasım 1932,36-37).

1.1.5. Tevhid-i Tedrisat (Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi) politikası tartışmaları

1923 yılına gelinceye kadar Osmanlı İmparatorluğu birbirlerinden farklı dil ve kültüre sahip unsurların meydana getirdiği ümmet karakterinde bir siyasi birlikti. Toplumun sosyal hayatının düzenleyici yaptırımları dine dayanmaktaydı. Bu haliyle de toplum bir cemaat görünümü içindeydi. Ahlâk, eğitim ve bilim sahasında söz sahibi yegâne kurumlar medreselerdi. Cemaat karakterindeki toplumlarda bireylerin ahlâk ve eğitimleriyle ilişkili organlardan biri de tekkelerdir (Celkan, 1990, 96).

Bu tür bir eğitim anlayışı olan toplumun “dinsel” karakterdeki eğitimden “ulusal” karakterde eğitime geçerken çağın gerisinde kalmış olan bu kurumların yerine, modern eğitim kurumlarının konulabilmesi için toplumun bütününe modernleştiren diğer alanlarda, siyasal, toplumsal, ekonomik ve

diğer bütün kurumlardaki değişiklik yasalarını da göz önüne almak gerekmektedir.

Tevhid-i Tedrisat (Eğitim Birliği) yasasının esprisini Anayasa'nın laiklik yargısı ile de bir arada düşünmek gerekir (Ciritli,1983,271).

Özgürlüğün çeşitli şekillerinden birisinin “tedris (eğitim) hürriyeti” olduğunu belirten Atatürk, eğitim özgürlüğünün diğer özgürlüklerden farklı olduğunu, daima uygulama gerektirdiğini dolayısıyla yalnız bireysel haklar gibi değerlendirilemeyeceğini söylemiştir. Eğitim özgürlüğünün, bireysel özgürlüğün gereği olmakla beraber, müşterek teşkilata dayandığını, onun için eğitiminin kanunlarla özel bir düzen altına alınması gerekliliğini, buna göre Anayasada, “Hükümet'in nezaret ve murakabesi altında ve kanun çerçevesinde her türlü eğitim serbesttir” maddesinin bulunduğunu ifade etmektedir (Afetinan'dan Akt. Palazoğlu, 1991, 642).

Tevhid-i Tedrisat (Eğitim ve Öğretimin Birleştirelmesi) Kanunu EK-C'de belirtildiği gibi yedi maddeden oluşan bir yasadır. Bu yasa tasarı halindeyken TBMM'de ilk dört ve son iki maddesi tartışmasız kabul edilmiş, 5'inci maddesi tartışmalara neden olmuştur. Tasarının 5'inci maddesi şu şekilde önerilmiştir;

“Bu kanunun yayınlanması tarihinden itibaren genel eğitim ve öğretimle uğraşıp şimdiye kadar Milli Savunmaya bağlı olan askeri ortaokul ve liselerle, Sıhhiye (sağlık) Vekâletine bağlı olan Yetimler Yurdu, bütçeleri ve eğitim kadrolarıyla beraber Maarif Vekâletine bağlanmıştır. Belirtilen ortaokul ve liselerde bulunan eğitim kurularının bağlantıları gelecekte ait oldukları vekâletler arasında değiştirilecek ve düzenlenecek ve o zamana kadar orduya mensup olan öğretmenler orduyla olan bağlantılarını muhafaza edeceklerdir.”

Bu maddeye Bozok (Yozgat) milletvekili Süleyman Sırrı Bey, “Ziraat, ticaret ve sınaî (sanayi) okulları gibi okullar müstesnadır (bunun dışındadır) ” önerisinin eklenmesini istemiştir. Buna gerekçe olarak da, “sanayi ve uygulamaya yönelik konularda Maarif Vekâletinin müdahalesi (karışması) okullardan beklenen yararı ihmal ettireceğini” göstermiştir. Ancak, kendisine dayanak olarak gösterdiği İktisat Vekili Hasan Bey ve diğer milletvekillerinden bu desteği göremediği için önerisini geri çekmiştir (Öztürk,1993,276-277).

2 Mart 1924 günkü Halk Fırkası (Partisi) toplantısında görüşülen “Şer'iye

ve Evkaf Vekâlet'inin kaldırılması" görüşmelerinde Konya Milletvekili Musa Kâzım ve Eskişehir Milletvekili Abdullah Azmi Beyler, bu vekâletin görevlerinin yargı, eğitim ve fetva verme olduğunu, kaldırılmamasının gerektiğini söylemişler; kendilerine yargı için Adalet Vekâleti, eğitim içinde Maarif Vekâletinin bulunduğu, yasama yetkisinin ise TBMM'de toplandığı söylenmiştir.

Kütahya milletvekili Recep Bey, bu vekâletin kaldırılmasının eğitim ve öğretimin birleştirilmesi ve vakıflar konusu ile beraber düşünülmesi gerektiğini, vakıflar konusunun daha sonra tartışılacağını umduğunu, öğretimin birleştirilmesi konusunun ise bugünün konusu olduğunu ifade ederek bu konudaki açıklamalara geçmiştir. Recep Bey, "Bugün bir hukukçu, bir elektrik mühendisi, bir bayındırlık işleri uzmanı, bir diğer uzman hiçbir zaman tali (ilköğretimle yüksek öğretim arasında olan, ortaokul, lise...) eğitimi çağdaş ve normal bir şekilde, ilköğretimden sonra gelen okulları bitirmemiş olanlar tarafından yüksek okullarda (Üniversite, Darülfünun) özel şekilde kazanma mümkün olmadığı gibi, gerçek âlim (aydın) sıfatını, aydın niteliklerini taşıyan saygın aydınların da bu soruna ait eğitimleri esaslı surette görmeksizin doğrudan doğruya yalnız ilahiyat kısmını öğrenmek suretiyle bu saygın ve yüce ilmi edinmelerine imkan olmadığını" işte bu düşünceden dolayı "ilk öğretim ve orta öğretimin, Maarif Vekaletinin gözetimi altında birleştirilmesinin gereğini" ifade etmiştir (Sungu,1938,426-427).

Yukarıda da sunulduğu gibi bu konunun ilk dört maddesi burada da tartışmasız geçmiş ancak 5'inci maddedeki;

"Bu kanunun yayın tarihinden itibaren Müdafaa-i Milliye (Milli Savunma) İktisat, Sıhhiye (Sağlık) ve Muaveneti İçtimaiye (Sosyal Dayanışma, Sosyal Güvenlik) Vekâletleri ve vilayetler tarafından yönetilen bütün okulların mercii (müracaat edilecek yeri, bağlantısı) Maarif Vekâleti olacaktır. Bunlardan genel idareye tâbi olanların bütçeleri de Maarif Vekâleti bütçesine devrolunacaktır." ifadesi tartışmalara neden olmuştur.

Saruhan (Manisa) milletvekili Vasıf Bey, bu maddeye il özel idarelerinin de girmesini istemiş, buna Dâhiliye Vekili Kütahya milletvekili Ferit Bey itiraz etmiştir.

Aydın milletvekili Tahsin Bey, ziraat okulları, mühendis okulları gibi okulların uzmanlık okulları olması nedeniyle Maarif Vekâleti tarafından yöneltilemeyeceği görüşünü ileri sürmüştür.

Vasıf Bey, tevhid-i tedrisat denildiği zaman, sadece genel eğitimin kastedildiğini, yüksek okullara ve Darülfünuna tüzel kişilik ve özerklik verildiğini söylemiş, bu bağlantının sadece bütçe ile olacağını yoksa yasadan amacın ilköğretim ve orta öğretim olduğunu, Mühendis Okulu, Askeri Tıbbiye, Darülfünun ve Harbiye ile Erkânı Harbiye (Harp Akademileri)'nin eski durumlarını koruyacaklarını ifade etmiştir.

Gümüşhane milletvekili Hasan Fehmi Bey ve İstanbul milletvekili Akçuraoğlu Yusuf Bey de uzmanlık okullarının bütçelerinin kendilerinde kalmasını ve Maarif Vekâletine bağlanmalarının doğru olmadığını ifade etmişlerdir (Ergin,1977,1738-1740).

Bundan sonraki tartışmalar bu bütçe ve uzmanlık kanunları çerçevesinde gelişimi ve yukarıda TBMM'ye sunulduğu ifade edildiği şekliyle 5'inci madde değiştirilmiştir.

Yasanın tartışılması sırasında nereye bağlanacakları sorun olan Darülfunun, askeri okullar ve meslek ve uzmanlık okulları birçok bağlantı geçirmiştir (Ergin,1977,1742). Örneğin askeri okullar Tevhidi Tedrisat Kanununun 5'inci maddesine ek kanunla bütçeleri ile beraber 22 Nisan 1925'de Milli Müdafaa (Milli Savunma) Vekâletine bağlanmışlardır. Bu bağlantı esnasında gerekçeyi açıklayan Milli Müdafaa Vekili Recep Bey, "Ordunun asıl unsurunu oluşturan subaylar ve o subayların da seçkin tabakasından ayrılıp bir gün vatanın kaderini idare edecek ve komuta makamlarını işgal edecek olan kimselerin yetiştirilmesi esasına ilk unsur olan askeri liseler, askeri hayatımızda gerçekten önemle göz önünde bulundurulacak bir nokta oluşturur. ...(Tevhid-i Tedrisat kanunu ile o zaman genel zihniyeti gereği, askeri liseler Milli Müdafaa Vekâletinden ayrılmıştı). ... Bu durumda Milli Müdafaa Vekâletinin askeri liseler üzerinde hiçbir denetim hakkı kalmayacak duruma getirilmiştir. ... askeri liselerin askeri önemli unsurlar ve subay yetiştirecek olan okulların Milli Müdafaa (Vekaleti) ile ilişkilerinin muhafaza edilmesi (devam ettirilmesi) konusunun vatan

savunması açısından çok önemli olduğu (yasa çıkarken yapılan) tartışmalarda belirtilmişti ..." (TBMM Z.C., 22 Nisan 1925,398-399) diyerek, askeri liselerin öğrencilerinin devamında subay olacakları Harp Okullarına gidecekleri, bu nedenle de bakanlık denetiminden uzak olmamaları gerekçesini göstermiştir.

1.1.6. Medreselerin kaldırılmayıp, yeniden düzenlenmesi konusunda ileri sürülen fikirler

Osmanlı toplumunda din ve hukuk alanındaki en yaygın yüksek öğrenim kurumu medreselerdi. Bu kurumlar gerek İslam dünyasındaki 10. yüzyıla giden geçmişi gerek Osmanlı İmparatorluğundaki gelişim tarihi içinde felsefi düşünceden ve dünyevi bilim alanlarından uzaklaşmış, büyük ölçüde Sünni İslam görüşünü ve hukuk anlayışını yeniden üreten kurumlar haline gelmişti (Tekeli ve İlkin,1999,11).

Eğitim konusunda birçok düzenlemeler yapılmış olmasına rağmen, Tazimat'tan sonra medreselerin ıslahı hakkında hiçbir ciddi gelişme olmamıştır. Meşrutiyet devrinde medreselerin ıslahına yönelik şeyhülislam Hayri Efendi tarafından 30 Eylül 1914 tarihinde bir nizamname çıkartılmıştır. Bu nizamnameye göre, İstanbul'da Darülhilafet-ül Aliye Medresesi adı altında medrese örgütü kurulmuştur. Darülhülafe Medresesi tali kısmı evvel, tali kısmı sani ve âli olmak üzere üç kısma ayrılmıştır. Her kısmın öğrenimi dört yıldır. Programlarına o tarihe kadar medrese programlarına girmemiş olan fen dersleri ve tarih, coğrafya gibi dersler ilave edilmiştir. Bununla beraber bu örgütlenme de ciddi bir sonuç vermemiş, medreselerin çoğu eski şeklini korumuştur (Sungu,1938,421-422).

Çünkü topluma hala Abdülhamit döneminin son Maarif Nazırı olan Haşim Paşa'nın (nazırlığı 1903-1908) (Akyüz,1981,205) dönemindeki anlayıştaki insanlar yön vermektedir. Yani eğitim programlarında "din ve ahlâk derslerinin arttırılarak, ilmi eşya (tabiat bilgisi) gibi lüzumsuz bir takım derslerin kaldırılması" (Akyüz,1981,207) konusundaki anlayışta olan insanlar.

31 Ocak 1923 günü⁴ İzmir’de eski Gümrük binasında halk ile yapılan bir konuşma sırasında Atatürk şu sözlerle medreselerin çağdaşlaşma hareketi içinde yerlerinin olmadığını işaretini vermişti;

“Bizde en fazla göze çarpan bir nokta vardır ki, o da herkesin bu gibi konulara değinmekten çekinmesidir. Medreseler ne olacak, vakıflar ne olacak, dediğiniz zaman hemen bir direnişle karşılaşacaksınız. Bu direnişi yapanların ne hak ve yetkiyle yaptıklarını sormak gerekir. Bizim dinimiz en akla uygun ve en tabii, bir dindir. Ve ancak bundan dolayıdır ki son din olmuştur. Bir dinin tabii olması için akla, fenne, ilme ve mantığa uygun olması gerekir. Bizim dinimiz bunlara tamamen uygundur. İslâm sosyal hayatında hiç kimsenin bir özel sınıf halinde varlığını korumaya hakkı yoktur. Kendilerinde böyle bir hak görenler dinin hükümlerine uygun harekette bulunmuş olmazlar. Bizde ruhbanlık yoktur, hepimiz eşitiz ve dinimizin hükümlerini eşdeğerde öğrenmeye mecburuz. Her fert dinini, diyanetini, imanını öğrenmek için bir yere muhtaçtır. Orası da mekteptir.”

Ondan sonra medreselerin bugünkü verimsizlik durumundan, bu konuda bizzat araştırma ve denetlemelerinden doğan konulardan, biraz da Arapça öğrenmek ve Arapça öğretimde bulunmak mecburiyetinin doğurduğu zorluklardan ve zaman kaybindan uzun uzadıya söz ettikten sonra;

Milletimizin, memleketimizin bilgi ve anlayış yuvaları bir olmalıdır. Bütün memleket evlâdı kadın ve erkek aynı şekilde oradan çıkmalıdır. Fakat nasıl ki her konuda yüksek meslek ve ihtisas sahipleri yetiştirmek gerekli ise, dinimizin felsefî gerçeklerini araştırmaya, incelemeye ve telkine, ilim ve fen gücüne sahip olacak seçkin ve gerçek şerefli âlimler yetiştirecek yüksek eğitim kuruluşlarına sahip olmalıyız” (Atatürk’ün S.D.-II,1997,93-94).

3 Mart 1924’te 430 sayılı Tevhidi-tedrisat kanunu ile 11 Mart 1924’te kapatılan medreselerin kaldırılmasına karşı bazı fikirler ileri sürülmüştür. Bunlardan bazıları; örneğin Yusuf Akçura, bu kurumların adlarının “Hâkimiyeti Milliye” medreseleri biçiminde değiştirilerek yeniden düzenlenmesini istiyordu (Ergin,1977,134).

Erginin, İsmail Habip’in Atatürk’ten Hatıralar başlığı altında yazdığı

⁴ Bu tarihi Osman Ergin Türk Maarif Tarihi I’inci cilt,s.135’de 3 Şubat 1923 olarak vermektedir. Bu tarihler konunun aslına yönelik olmadığından sadece belirtilmekle yetinilmiştir.

makaleden aktardığına göre; gençliğinde İttihat Terakki döneminde Kastamonu'ya edebiyat öğretmeni olarak atanan İsmail Habip, Kastamonu'da "Katib-i Mesul" (Kıdemli Memur) görevi yapan Hasan Fehmi Bey'e bazı sorunların çözümünün zorunlu olarak medreselerden yardım almak gerekliliğini ifade ederek, medreselerden fakir öğrenciler toplanarak bu "Hâkimiyeti Milliye" medreselerinde yetiştirilmesini, buradan mezun olanların köylülere ve kasabalılara ayetler ve hadislerle desteklenen vaazlarla ulusal egemenliği anlatmaları düşüncesini söylemişti. Ancak İsmail Habip, o günkü Maarif Vekâleti Kütüphaneler Müdürü olan Hasan Fehmi Bey'in kendisine ; "Sarığın elinde hiçbir şeye yaramaz küflenmiş eski bilgilerden başka bir şey yoktur. Onun eline asri fikirlerin silahını vererek düşmanınızı mı kuvvetlendireceksiniz? Medreseleri ıslaha kalktığı için bu memlekete en büyük kötülüğü Şeyhülislam Hayri Efendi yaptı !" dediğini yazmaktadır (Ergin,1977,134). İsmail Habip, kendi görüşlerini de ifade ederek, bunları söyleyenin medreselerin içinden gelen, medreseyi bilen bir sarıklı olduğunu, yeni ordunun (Nizamı Cedit) yeniçeriye kökünden kaldırdıktan sonra kurulabildiğini, yeni irfanın da medreseler kaldırıldıktan sonra tamamlanabileceğini ifade etmiştir (Ergin,1977,134-135).

Yusuf Akçura'nın kendisine garip garip bakarken, Atatürk'ün hak verdiğini ifade etmektedir (Ergin,1977,135).

Medreselerin kapatılması konusu bazı kişisel çekişmelere de yol açmıştır. Maarif Vekili Vasıf Bey'le Tevhid-i Efkâr Gazetesi başyazarı Velit Bey arasında mahkemeye intikal etmiş bir çekişme sözkonusu olmuştur. Velit Bey, "çocuklar okulsuz kalıyor, programlar alt üst oldu diye şikâyetler duyuyoruz" şeklindeki eleştirileriyle yeni eğitim düzenlemesindeki konuları genelleştirmeye çalışırken, Vasıf Bey de kendisine kişisel konularda hakaret eden Velit Bey'den şikâyetçi olmuştu (Tanin,26 Ekim 1924).

Medrese konusu dışında olmakla beraber bu konuda taviz verilmemesine yönelik bir örnek olmak üzere, mahalle mektepleri konusunda Muallim Ahmet Halit, 1923 yılı Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde, İstanbul Maarifinin büyük bir tehlike geçirdiğini, üç yıldır mahalle mekteplerinin birer birer hortlamaya başladıklarını, İhya-i Mekatip Kadime-i Vakfiye (eski okulları

ihya etme vakfı) kuruluşunun ifade ettiği üzere bir komisyon kurulduğunu, daha komisyon mazeretini (çalışmalarını) tamamlamadan, mahalle aralarında, cami köşelerinde, müezzin mahallerinde eski mahalle mekteplerinin birer birer hortladığını (Ahmet Halit, Hâkimiyeti Milliye,30 Mayıs 1923) yazmaktadır. Buna benzer şekilde medreselerin de yeniden eski zihniyeti getirmelerinin gerekliliği bulunmaktaydı.

Medreselerin kapatılmasına karşı görüşler birçok kimsede görülmüştür; Örneğin, Kuran'ın Türkçe anlamını hazırlayan Elmalılı Muhammet Hamdi Yazır, Ziya Gökalp bu konuya karşı olarak bilinmektedirler. Burada genç Türkiye Cumhuriyeti'nin yöneldiği milli ve laik eğitim sisteminin getirdiği paradigma değişikliğinin karşı olanlar tarafından yeterince kavranamamasının önemli rol oynadığı değerlendirilmektedir.

1.1.7. Din eğitimi konusundaki tartışmalar

Din eğitimi konusu bu bölümün başında tartışılan eğitim anlayışı, yani eğitimin milli mi, dini mi olması ile ilgili olan bir konudur. Ancak, din eğitimi konusu aynı zamanda milli (ulusal) olan, laik dünya görüşü içinde bireylere din ve ahlâk eğitimi verilmesiyle de ilgili bir konudur.

Din eğitimi konusu ve bu konudaki tartışmaları incelemeden önce, Türkiye Cumhuriyeti'nde laikleşmeyle ilgili çok önemli bir yasa ile bu konudaki gelişmelerin ortaya konulması gerekmektedir.

3 Mart 1924 tarihinde 429 sayılı yasa ile Şer'îye ve Evkaf Vekâleti (Din ve Vakıflar Bakanlığı) ile Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Vekâleti (Genelkurmay Bakanlığı) kaldırılmıştır. Tümü EK-E'de belirtilen bu yasanın birinci maddesi;

“Türkiye Cumhuriyetinde muamelâtı nassa dair olan ahkâmın (hükümlerin) teşri (yasalaştırılması) ve infazı (yerine getirilmesi) Türkiye Büyük Millet Meclisi ile onun teşkil ettiği Hükümete ait olup dini mübini İslamın (İslam dininin) bundan maada (bunun dışında) itikadat (inanç) ve ibadeta (ibadet) dair bütün ahkam ve mesailinin (meselelerin) tedviri (yönetimi) ve müessesatı diniyenin (din kurumunun) idaresi için Cumhuriyetin makarrında (başkentinde-Ankara'da) bir Diyanet İşleri Reisliği makamı tesis edilmiştir” şeklindedir.

Bilindiği gibi Şer'îye ve Evkaf Vekâleti, medreselerin yönetimini de elde bulunduran vakıfların yönetimi ile de ilgili bir bakanlıktı. Eğitime yaklaşım tarzında dinin ön plana alındığı yönetimlerde din hakkında hükümler verme yetkisinde olan bu bakanlık aynı zamanda medreseler yoluyla eğitim üzerindeki etkisini de sürdürmekteydi.

429 sayılı yasanın birinci maddesinde "...Cumhuriyetin başkentinde bir Diyanet İşleri Başkanlığı makamı" nın kurulduğu ifade edilmektedir. Bu noktada Şer'îye (din) ve Evkaf (vakıflar) Vekaleti ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasındaki fark ve ilişkiyi açıklamak gerekmektedir.

Din ile diyanet arasında İslam Hukukuna (fıkıh) göre bir fark vardır. Din sözcüğü, dinle ilgili hüküm verme (örneğin karşılaştırma, yorum gibi) ile ilgili her şeyi, ibadet ve inanç hükümlerini yani nass (Kur'an ayetleri, peygamberin sözleri) içindeki her şeyi kapsar. Diyanet sözcüğü ise, hükme (yorum) girmeyen ibadet ve inançla ilgili işleri kapsar (Öztürk,1993,268-269; Devellioğlu,2007,809).

429 sayılı yasanın birinci maddesi gereğince nassa ait her şey modern anlamda yasama ve icra yetkisi ile Türkiye Büyük Millet Meclisine, hüküm verme dışında inanç ve ibadete ait (diyanet) yönetim (hizmet) işleri Cumhuriyetin başkentinde kurulacak Diyanet İşleri Başkanlığına verilmiş olması, dinle devlet işlerinin ayrılması ifadesinin en önemli örneklerinden biridir.

Şer'îye ve Evkaf Vekâletinin kaldırılmasından sonra devlet işlerinden olan eğitim görevi Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Maarif Vekâletine verilmiştir.

Şimdi yukarıda sunulan eğitim anlayışı ve bireylere verilecek (bu anlayış içindeki) din ve ahlâk bilgisi eğitimi üzerinde çözümlenmelere girilebilir.

Birinci konu olan eğitim anlayışı konusunda, din eğitimi tartışmaları, örgün eğitimde medreselerin kapatılması, halk eğitiminde de tekke ve zaviyelerin yasaklanması ile sonuçlanmıştır.

Aşağıda daha ayrıntılı olarak incelenecek olan medreselerin kapatılması eğitim ve öğretimin birleştirilmesi (Tevhid-i Tedrisat) yasası ile tekke ve zaviyelerin kapatılması 30 Kasım 1925'de çıkarılan bu konudaki bir yasa ile hukuksal bir yapıya oturtulmuştur.

Tevhid-i Tedrisat Kanununun 2 nci ve 3 üncü maddesi; Şer'îye ve Evkaf Vekâleti veya özel vakıflar tarafından yönetilen bütün medrese ve okulları bütçeleri ile beraber Maarif Vekâletine devretmekte, 4 üncü maddesi de yüksek din uzmanları (aydın din adamı) ve din hizmetlerinin yürütülmesi için imam ve hatipleri yetiştirecek memurların yetiştirilmesini düzenlemektedir.

Tekke ve zaviyelerin kapatılması konusu ise, eğitimden çok, toplumsal gelişim ve çağdaşlaşmaya yönelimle ilgilidir. Konu eğitim, daha doğrusu halk eğitimi yönüyle ele alındığında, bu oluşumun laik yaşam tarzı içinde meşru bir açıklamanın ve mantığı kalmamıştır. Ancak bu ihtiyacı gidermeye yönelik, faaliyetleri devam eden laik kuruluşlar, Türk Ocakları, Gençlik teşkilatları, Millet Mektepleri, Okuma odaları ve Halkevleri tarihsel gelişim içinde yerlerini almışlardır.

Türk toplumunda din, başlangıçta Selçuklular ve Osmanlıların başlangıç döneminde toplumu hareketlendirici ve birleştirici bir kültür ögesi; Osmanlıların duraklama ve çöküş dönemlerinde bütün ilerlemelerin karşısına çıkan bir unsur olmuştur.

Cumhuriyet yönetiminin getirdiği laiklik açılımlarından sonra, din gerçek yerine oturarak bireylerin yaşantısındaki kültürel yerini almıştır.

Toplumda dinin çeşitli işlevleri arasında olan; şeyleri açıklamak, insanlara amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olmak (düşüncesi) ve duygusal işlevleri bulunmaktadır (Kottak,2002,468). Bu işlevler nedeniyle din, toplumun işleminde bireylere manevi bir güç ve haz vermektedir.

Ancak din; siyasal, sosyal ya da ekonomik ilişkilere, yaşantıya girdiğinde de bireylerin dünya görüşlerini, etkileyerek manevi olmaktan çıkmakta ve bireylerin kararlarında baskı unsuru olma özelliği göstermektedir.

Atatürkçü düşünce sistemi içinde ele alındığında, Atatürk'ün "Din gerekli bir kurumdur. Dinsiz ulusların devamına imkân yoktur. Yalnız şurası var ki din, Allah ile kul arasındaki bağlılıktır" (Kılıç Ali'den Akt. Kocatürk,1999,228) sözünden hareketle, insana sorumluluklarını veren, yani akla; Ulusun devamı koşuluna yardım ettiği için bilime dayanan bir din anlayışı vardır.

Bu durumda din öğretiminin bir amacı; yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler

üzerinde düşünmelerini sağlamak ve gençleri bilinçlendirmek olarak ortaya çıkmaktadır. Gençler ve çocuklar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidirler. Eğer çocuklar ve gençler, özellikle inanç ve yaşam konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilirlerse, istismar edilmekten korunacaklardır (Selçuk,2000,13).

İşte Cumhuriyet yönetiminin, halka önerdiği, getirdiği din anlayışı özü itibariyle bir din anlayışı olan, bu amaca hizmet eden din kaynaklarındaki saf şekle yönelen din anlayışıdır.

Buna Akyüz'ün 1978'deki çalışmalarından alıntılarla örnekler verelim; 1924 yılında ilkokul ikinci sınıfta "Kur'anı Kerim ve Din Dersleri" adlı altında verilen amacı ve uygulaması;

"Kur'anı Kerim Elifbası gösterildikten sonra Kur'anı Kerim öğretimine başlanacak ve Amme Cüzüne devam olunacaktır. Öğretmen bu derslerde yeri geldikçe Hazreti Peygamberin övünülecek yüce vasıflarını açıklayarak İslâm sevgisini çocukların kalbinde yaşatacaktır. 1926 yılı ilkokul programında; "Fırsat düştükçe, dini mahiyette gösterilmek istenilen batıl fikirler, yanlış kanaatler çürütülecektir. Çocuklara İslâm dini ve İslâm büyükleri sevdirecek, iyi ve güzel hareketlerin İslam dinindeki yüksek kıymeti anlatılacaktır. Fakat hiçbir veçhile taassup fikri verilmeyecektir... Dünyayı hakir görerek yalnız ahrete yönelerek ve sefalet kanaatiyle, tevekkülle (kadercilikle), miskinlikle bir tutmak gibi hal ve hareketlerin hakiki dinde yeri olmadığı, dünyada azami refah ve saadet içinde yaşamamanın ve Müslümanların zengin, memleketlerinin de mamur olmasının dince de istenir ve beğenilir olduğu fikirlerinin çocuklara telkini lâzımdır" (Akyüz,1978,278-279).

Özü itibariyle dine yönelen bu derslerin toplumda okullaşma yoluyla yayılabileceği, ancak bir de halen yaşayan ve çocukların eğitimi üzerinde çok etkili olan aile ortamının okul çağını geçmiş üyeleriyle, okullaşamayan büyük bir çoğunluk da vardı ve din algılamasının yine geleneksel yöntemlere göre olma eğilimi her zaman mevcuttu.

1925 yılında tekke ve zaviyelerin kapatılması, bu konuda hiç olmazsa yerel eşraftan şeyh, derviş gibi dine yaklaşımları farklı olan kimselerin halka yönelik telkinlerini pasif duruma getirmişti, ancak halk eğitiminde de dinin özü

şeklinde bir anlatım gerekliydi. Bunun için de yine Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4 üncü maddesinde belirtilen “aydın din adamı yetiştirmek” ve 3 Mart 1924’te kurulan Diyanet İşleri Başkanlığı yoluyla “din hizmetleri” sağlamakla (camilerde vaazlar, hutbeler vermekle) halkı eğitime yoluna gidilmiştir.

İkinci konu olan laik anlayış içinde halka din ve ahlâk eğitimi verilmesi konusu da birçok tartışmaya neden olmuştur.

Burada çok özet olarak laiklikten ne anlaşıldığının ortaya konulması gerekir. 1923-1933 döneminde, 1924 Anayasasında (Teşkilatı Esasiye Kanunu) laiklik ifadesi bulunmamaktaydı, bilindiği gibi laiklik ifadesi 1928’de Anayasada yer alacaktır. Laiklik; felsefe açısından, iman ve inanç yerine aklın egemenliğinin kabul edilmesi; siyasal açıdan, siyasal iktidarın, dinsel iktidardan ayrılması; hukuksal açıdan ise, soyut olarak devlet ile dinin birbirine karışmaması anlamını taşır (Bilge,1999,76). Laiklik; Tanrıya, fizik ötesi yönelmede insanı, yurt yönetimine ve dünya sorunlarına yönelmede de devleti özgür bırakmak demektir (Kansu,2007, 71).

Laikliğin beş temel unsuru vardır; din ve vicdan hürriyeti, resmi bir devlet dininin bulunmaması, devletin din ve mezhep ayrımı gözetmemesi, devlet kurumlarıyla din kurumlarının ayrılmış olması, devlet yönetiminin din kurallarına bağlı olmamasıdır (Ecer,1999,134).

Bunlara bir de Ortaylı’nın ifade ettiği, her din ve inanca mensup grupların tolere edildiği, toplum hayatının düzenlenmesinde din dışı kaynaklara dayanan hukuk normlarının egemen olduğu bir hukuk düzeni ve laik toplumun standart ve monist (tekli) bir yönetim düzeninin ve farklı din ve cinsiyetteki insanların eşit koşullarla bağlı olduğu bir hukuk mevzuatının bulunduğu toplum düzeni (Ortaylı,2005,170-171) tanımını eklersek; kavram olarak bu araştırma için yeterli olacağı düşünülebilir.

Cumhuriyet yönetiminin din eğitimi ile ilgili uygulayacağı yöntem okullaşma çağındakilere okullarda din dersi öğretimi, okul çağını geçmiş yetişkinler için ise aydın din adamları vasıtasıyla gerek camilerde gerekse radyo ve basın yoluyla dinin “Diyanetle” ilgili yönlerinin öğretilmesi olarak görülmektedir.

Okullardaki din dersi eğitiminin daha çok ilkokullarda ve ortaokullarda

olduğu göze çarpmaktadır ancak 1930 yılından itibaren şehir ilkokul ve ortaokullarından bu dersler kaldırılmış, köy ilkokullarında 1938-1940 yılına kadar devam etmiştir (Akyüz,1978,278-279).

Aydın din adamı yetiştirilmesi konusu ise, 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanununun gereği olarak ortaya çıkan bir konudur. Ancak, 1933 yılında Darülfünun'un (İstanbul Üniversitesi) İlahiyat bölümünün kapatılmasıyla, din adamı yetiştirecek herhangi bir kuruluş kalmamıştır. İmam ve hatip gibi camilerde ibadet hizmetlerini yerine getirecek kimseleri yetiştiren imam hatip okulları da öğrenci yetersizliği nedeniyle 1930-1931 yılında kapanmıştır (Maarif Vekâleti,1931,247).

Sonuç olarak; medrese taraftarları medreselerin ortadan kalkması ile hayal kırıklığına uğradılar, küstüler, darıldılar. Demek ki, öğretimin birleştirilmesinden amaç medreseleri kaldırmakmış, dini eğitim dışı bırakmak, bir kenara itmekmiş dediler ve onların küskünlükleri hiçbir zaman son bulmadı. Kanunun uygulanış şeklini savunanlar ise, dini dışlamanın söz konusu olamayacağını, bunu böyle yorumlamanın muhalefet yapmaktan başka bir amaç taşımadığını söylüyorlardı (Bilgin,1996,527).

Tevhid-i Tedrisat kanununa göre, programları Cumhuriyet yönetiminin eğitim politikalarına uygun şekilde hazırlanan, aydın din adamı yetiştirilmek üzere ilahiyat fakültesi açılacaktı; imam hatip okullarında; din hizmetleri ile ilgili görevliler yetiştirilecekti. Genel eğitim veren okullardaki din dersleri devam ediyordu. Dolayısı ile Tevhid-i Tedrisat Kanununun din eğitimini engellemesi bir yana dini gerçek yerine oturarak "akla ve bilime dayalı" çağdaş anlamda öğretilmesi amaçlanmıştı.

Bütün bu gelişmeler din dersi eğitimi üzerinde de etkilerini daha sonraki dönemlerde gösterecek şekilde gelişmiştir.

1.1.8. Din derslerinin okul müfredatından çıkarılması

Cumhuriyet'in ilk yıllarında hukuksal düzenlemelerle devletin laikliğe yönelmesi sağlanmıştı. Din eğitime yönelik uygulamalar bu düzenlemelerin bir göstergesi olacaktı.

Okul programlarında din eğitimi ve aydın din adamı yetiştirmesi düzenlemeleri Tevhid-i Tedrisat Kanununa dayanarak yapılmıştı. Müslüman olmayan azınlık ise din eğitimini Lozan Antlaşmasından doğan hakları çerçevesinde yapmıştır. Din eğitiminin halk eğitimi yönünden uygulanması 1924 - 1948 yılları arasında ailelerin, İslam Hanefi inancını öğrenme ve öğretme olanakları ile camilerde, Kur'an- hafız kurslarında vardı. Birçok yörede vatandaşların resmi bir makama başvurmadan hoca tutup çocuklarına dinsel bilgi ve beceriler öğrettikleri de bilinmektedir. Bu serbestlik, bazı tarikatların ve düzen yıkıcılarının işine yaramıştır (Altunya,2008, 13).

Örgün eğitimde, ders programlarına göre, okullarda din derslerinin genel durumu aşağıdaki şekildedir (Akyüz,1978,278-279):

İlkokullarda;

1924, 1926 ve 1930 programlarında olduğu görülmektedir.

1924'te bu ders Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri adındadır. Birinci sınıf hariç diğer sınıflarda haftada ikişer saat okutulmaktadır.

1926'da din dersleri üçüncü sınıfta başlamakta ve haftada bir saattir.

1930'da din dersleri sadece beşinci sınıf öğrencilerine, velilerinin isteği üzerine haftada yarım saat verilmektedir.

Köy ilkokullarında bu dersler 1938-1940 yılına kadar devam etmiştir.

Ortaokul ve Liselerde;

1924'te Ortaokullarda din dersi var, liselerde yoktur.

1930'da Ortaokullardan din dersleri kaldırılmıştır.

Lise ve ortaokul müfredat programlarından 1927 yılında din dersleri çıkarılmıştır. Doğu dilleri olan Arapça ve Farsça dillerinin öğretilmemesi için

bu derslere Programda yer verilmemiştir. Şu var ki; Lise ve ortaokul müfredat programlarından din dersleri çıkarılmasına karşılık, köy okullarındaki din derslerine dokunulmamıştır. “Köy İlkokulları Müfredat Program”ından aşağıdaki esaslara saygı gösterilmek suretiyle devamında bir sakınca görülmemiştir;

Din dersleri haftada bir saat gösterilecektir. Bu derslerde Tanrı'nın birliği, tarihsel gerçeklere bağlı olarak Peygamberimizin yaşamı anlatılacaktır. İslâm'ın temel esaslari, modern ahlâk prensipleri olarak açıklanacaktır. Bu prensipler arasında şu esaslara yer verilecektir. Kimsenin dinine ve inancına karışılmaması anlatılacaktır. Çok çalışmak telkin edilecektir. Hayırlı insan olmaları istenecektir. Başka insanlarla iyi işlemler görmesi telkin edilecektir (Kaynar,1986,583).

Bu dönemde din eğitimi yönünden yapılan çalışmaların özü, Cumhuriyet değerlerini pekiştirirken halkın, dinin içeriğini doğru anlayacakları çalışmaları yapmaktır. Bunun ilk adımları, ilköğretim düzeyinde okuryazarlığı gerçekleştirmek ve Kur'anı Türkçeleştirerek aslından okunmasını sağlamaktır (Altunya,2008, 14).

Öğretim programlarından anlaşıldığına göre 1924'ten sonra okullara din derslerinin yoğunluğu gittikçe azalmıştır. Sadece dinin özünün anlatılacağı, “sevdirileceği”, düzeyde ve ilkokullarda, o da istek üzerine kalmıştır. İlkokulların ülke çapında yaygınlığı göz önüne alındığında, (nüfusun %80'i köylerde oturmaktadır) şehir ilkokullarında nispeten ilkokulun en bilinçli öğrencileri olan 5 nci sınıf öğrencilerine; ve köy ilkokullarında bu ders verildiğine ve velilerinin isteği üzerine verildiğine göre bu gelişimden; dinin özü, aslı hakkındaki bilgilerin, bilinçli olarak alınması esasına dayanıldığı görülmektedir.

1.1.9. Cumhuriyet eğitiminde yabancı uzmanlar sorunu

Atatürk, çeşitli zamanlarda değişik yerlerde yaptığı konuşmalarla Türkiye Cumhuriyetinin medeni dünyada güçlü ve itibarlı olmasında eğitimin ana unsur olacağını; eğitim yoluyla bilim ve tekniğin geliştirilmesinin gerekli olduğu hallerde çağdaş ülkelerden yararlanma gereğini ısrarla belirtmiştir.

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti, kendi imkânlarıyla bilimsel ve teknik çalışmalar yapmasının; başlangıçta çağdaş bir eğitim sistemini kendi imkânları ve birikimiyle gerçekleştiremeyeceğinin bilincinde olan Atatürk, çağdaş ülkelerin uzmanlarından faydalanma yoluna gitmiştir. 1924 yılında Amerika'lı Profesör John Dewey, 1925 yılında Alman teknik eğitim uzmanı Dr Kühnhe, 1927 yılında Belçikalı teknik eğitim uzmanı Omer Buyse, 1932'de İsviçre'den yükseköğretim uzmanı Profesör Albert Malche, 1934 yılında Amerika'lı eğitim uzmanı Miss Parker ve 1933, 1934 yıllarında bir grup Amerika'lı uzman ülkemize davet edilmiş ve kendilerinden istenilen konularda inceleme ve görüşlerini içeren raporlar hazırlamışlardır (Akkutay, 1996,4-5).

Bunlardan genel eğitimi ilgilendiren Dewey'in raporu ve teknik eğitimi ilgilendiren Buyse'nin raporu bu bölümde sunulmuştur.

ABD Kolombiya Üniversitesi öğretim üyesi, dünyaca ünlü eğitim uzmanı Profesör John Dewey, Milli eğitim Bakanlığının davetlisi olarak 1924 yılında iki ay süre ile Türkiye'de incelemelerde bulunmuş ve bu konuda bir rapor vermiştir. Dewey raporunda tavsiyelerine eğitimin amaç ve hedeflerinden başlamıştır. Meselelerin geçici çözümünden hareket etmeyle, eğitimin amaç ve hedefleri dikkate alınmadan eğitim meselesinin değerlendirilemeyeceği ve eğitim sistemine katkıda bulunmayacağına işaret etmiş, ekonomik kalkınma için öncelikle evrensel değerlerin benimsenmesi gerekliliğini ifade etmiştir. (Akkutay,1996,25).

Bu genel tavsiyelerden sonra Akkutay'ın 1996 yılında yaptığı çalışmaya göre Dewey'in raporunun kapsadığı genel konular şu şekilde özetlenebilir:

a. Verilecek eğitim ülkenin bütün insanlarını kapsamalı, yalnız lider konumdakilerle sınırlandırmamalıdır.

b. Eğitim makro planının hazırlanmalı ve gelişigüzel değiştirilmemelidir. Plan, bunun için sağlam bir hukuki esasa bağlanmalıdır.

c. Milli Eğitim Teşkilatına dair görüşleri de eğitim programlarının esası, bakanlık ve okul yönetimi, teftiş, istatistik bilgi toplanması, Bakanlık inşaat birimi (okul mimarisi), kütüphane ve yayım faaliyetleri üzerinde toplanmıştır.

(1) Programlar: Eğitimin başlangıçta belirtilen temel ilkelerin

korunmasına yönelik program düzenlemesi ile eğitim programlarının uygulandığı yer ve zamana bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaca göre çeşitlendirilmesinin (Bölgenin sanayi ve tarım ağırlıklı olmasına bağlı olarak programların değiştirilebilmesi) karıştırılmaması gereği, öğretmenlerin de bu amaca hizmet edecek nitelikte yetiştirilmeleri,

(2) Yönetim: Bakanlığın bütün işleri kendi bünyesinde toplamak düşüncesiyle aşırı merkezizetçiliğe gitmemesi gerektiği,

(3) Teftiş: Denetimin sadece okulların işleyişi konusunda rapor yazmaktan ibaret olmadığı, müfettişlerin sahip oldukları bilgi birikimlerini, farklı yerlerdeki farklı uygulamaları diğer okullara taşımalarının ve öğretmenlerinin niteliklerini artırmalarının önemi.

(4) Raporda öğretmen yetiştirilmesi ayrı bir bölüm olarak bulunmaktadır.

Dewey, okul sistemini değerlendirirken, ısrarla eğitimin üretken olmasını ve belli bir amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesini belirtmiştir (Akkutay,1996,31).

Dewey, üniversiteler konusunda bir araştırma yapmamakla beraber görüşlerini açıklarken; Kalkınma için başta teknik eleman ve mühendise ihtiyaç olduğunu, yurt dışından öğretim elemanı getirilmesini, İstanbul Üniversitesinde arkeoloji ve sosyal hizmetler bölümü kurulmasını, halk sağlığı meselesinin en önemli sorun olduğunu ifade etmiştir. Okulların yönetimi ve öğrenci yetiştirme işlevinin son derece şekli olduğunu, demokratik ülkelerin okulları demokratik olmayan ülkelere farklı şekilde yönetilmesi gerektiğini de sözlerine eklemiştir (Akkutay,1996,31,32).

Belçikalı teknik eğitim programları uzmanı Omar Buyse 1927'de Türkiye'de açılması düşünülen teknik okullar ve uygulanacak programlar hakkında rapor hazırlamıştır.

Modern dünyada işbölümü ve uzmanlaşmanın önemine işaret eden Buyse, raporunda Belçika'yı örnek vererek, devletin siyasi, sosyal ve ekonomik yükümlülüklerini yerine getirebilmesinin bireylerin çalışarak üzerlerine düşeni yapmalarıyla mümkün olabileceği gerçeğine dikkat

çekmektedir (Akkutay,1996,40).

Yabancı uzman raporları, bir danışma dayanağı olmakla beraber, içeriğinde eleştirileri de taşımakta ve eğitimin modernleşmesinde önemli roller oynamaktadır. Cumhuriyet'in yeni kurulduğu yıllarda idealist ve fedakâr Milli Eğitim Bakanları'nın eğitim politikalarında bu raporlardan zaman zaman çok yararlandıkları görülmüştür.

1.1.10. İller İdaresi, Belediyeler ve Köy Kanunlarının eğitime yansımaları tartışmaları

İller idaresi yasası ya da o zamanla adıyla vilayet idaresi kanunu, il genel idaresinin başının vali olduğunu (Md.3), Vilayet idare şubelerinin başkanları olarak (eğitimle ilgili olanı) Maarif Emini (olmadığı takdirde), Maarif Müdürü (Md. 5) olarak belirtmektedir (TBMM Z.C.,18 Nisan 1929,81-82).

Burada Maarif Emininin mi, yoksa İl Maarif Müdürünün mü il genel meclisi şube müdürü olacağı tartışılmıştır.

Bilindiği gibi Maarif Eminlikleri, eğitim öğretim bakımından bir veya bir kaç ili kapsayan bölgelere ayrılan ve bu bölgeleri eğitimle ilgili amiri durumunda doğrudan Maarif Vekâletine bağlı ünitelerdi. Şimdi bu makamın valinin "eğitim danışmanı" durumunda şube müdürlüğüne getirilmesi, Maarif Vekâleti ile ilgisini kesme sonucunu doğuracaktı.

Denizli Milletvekili Mazhar Müfit Bey, bu kanuna göre artık her vekilin (bakanın) emir verirken Dâhiliye Vekilini aracı olarak göstermeye gerek kalmayacağını ifade etmiştir. Bunu örnek gösteren Eskişehir milletvekili Emin Bey, "... birkaç yıl önce vekâletler, valiler kendilerini temsil edemiyorlar diye ülkelerdeki işleri doğrudan kendileri yapmak gibi bir hevese düştüler..."(TBMM Z.C.,18 Nisan 1929,76-77) diyerek Maarif Emirliklerini kast etmiştir.

Anılan yasanın 12 ve 13' üncü maddesi ildeki memur atamalarında yetkiyi valiye vermekle beraber "tâli (ast), memurların" atamalarında il genel kurulu şube müdürlerinin inhası koşulunu getiriyor, 14' üncü maddesi de bu tâli memurları belirtiyordu. Bu maddeye göre doğrudan doğruya Maarif

Vekâleti tarafından tayin olunanlar hariç bütün memur ve mensupları tâli memurlardı (TBMM Z.C.,18 Nisan 1929,83).

Yasanın 31'inci maddesi ise, eğitim konusunda Valinin görevlerini belirliyor ve "Vali, maarifin (eğitim ve öğretimin) yükselmesini ve ilerlemesini sağlamaya çalışır. Halkın fikrî, ahlâkî ve toplumsal olgunlaşmasını sağlayacak ortamı ve koşulları inceler. Bunun için gereken girişim ve uygulamalarda bulunur" demektedir (TBMM Z.C.,18 Nisan 1929,91).

Yasanın bu maddesinin sonuna Kars milletvekili Ağaoğlu Ahmet Bey'in önerisi olan "...ve bu hususta maarifin en yüksek memuru ile temasta bulunduktan sonra bunun için gereken girişim ve icraatta bulunur" ifadesinin konulması tartışması çıkmış ancak gerek Dahiliye Vekili Şükrü Bey gerekse Muhtelit (Karma) Encümen adına konuşan Malatya milletvekili Abdülmuttalip Bey tarafından reddedilmiştir. Red gerekçesi; "Valinin zaten ildeki en yüksek maarif memurunun amiri oluşu" olmuştur (TBMM Z.C.,18 Nisan 1929,92-93).

Belediyeler Yasasında eğitim konusunda herhangi bir madde bulunmamaktadır ve bu konuda tartışma olmamıştır.

Köy yasının 2'nci maddesi köyü tanımlarken, okulu da köyün içindeki bir uzuv olarak belirtmiştir. Buna göre, "Cami, okul, otlak, yaylak, baltalık gibi ortaklama malı olan ve toplu ve dağınık evlerde oturan insanlar bağ, bahçe ve tarlaları ile birlikte bir köy teşkil ederler" demektedir (TBMM Z.C.,21 Şubat 1924,215). Yani köy tanımının içine sadece insanlar değil, toplumsal ve ekonomik nesnelere de girmektedir.

Bu yasa köylünün görevlerini ikiye ayırarak, zorunlu işler ve yapılması köylünün isteğine bağlı işler olarak ayırmıştır. Zorunlu işler içinde eğitimle ilgili bir konu bulunmaktadır; "Köyde bir okul yapmak (yeniden yapılacaksa köy meydanının bir tarafına yapılacaktır)" (TBMM Z.C.,21 Şubat 1924,216-217) yapılması köylünün isteğine bağlı işler içinde de halk eğitimi ile ilgili olabilecek bazı maddeler vardır; köylünün bilgisini artıracak kitap getirtmek, köyde güreş, cirit (at değneği) nişan eğitimleri yaptırmak bunlardandır. Ayrıca köylüden berber, kavaf, nalbur, demirci, arabacı yetiştirmek görevleri de eğitimle ilgili olabilecek görevlerdendir (TBMM Z.C.,21 Şubat 1924,218).

Yine bu yasa gereğince; muhtar yazılarını köy kâtibine yazdırır. Köyde

kâtip bulunmazsa bu işi okul öğretmenine yaptırır denilmektedir (TBMM Z.C.,21 Şubat 1924,220).

Köy yasası 18 Mart 1924'te yürürlüğe girmiştir.

Bu yasaların tartışmaları sırasında eğitim açısından dikkati çeken en önemli konu; TBMM'de konunun uzmanı olan kişilerin diğerlerine ayrıntılı ve tarihe dayanan, bilimsel verilerle desteklenen bilgiler vermesidir. Bu, TBMM'de uzmanlık isteyen konularda fikir beyan etmek isteyen diğer milletvekillerine eğitim vermek gibi bir sonuca gitmekteyse de daha da önemlisi, yasa maddelerini oylayanların bilinçli olarak oylamaya katılmaları ve konuyu anlayarak özgür iradelerini ortaya koymaları açısından hem demokratik hem de modern bir uygulama olarak değerlendirilmiştir.

1.1.11. Basın Kanunu tartışmaları

Teşkilat-ı Esasiye kanununun (1924 Anayasası) 77. maddesi “Matbuat (Basın-yayın) yasalar çerçevesinde serbesttir ve yayınlanmadan önce denetleme ve muayeneye tabi değildir.” hükmünü taşımaktadır

Basın ve yayın hakkının kullanılması, bu serbestinin sınırlarını çizen “yasalar çerçevesinde” olacaktır. Yine 1924 Anayasasınının 68. maddesinde de hürriyeti, başkasına zararlı olmayacak her türlü tasarruflarda bulunma olarak açıklamakta ve bu sınıra genel bir tanım getirerek herkesin hürriyetinin sınırının başkalarının sınırı ile çevrili olduğunu, bu sınırın ancak yasa ile belirleneceğini ifade etmektedir.

Basın gibi iç ve dış kamuoyu üzerinde etkili olabilecek bir aracın bireysel özgürlükleri kısıtlamaması ve aynı zamanda toplumun ve devletin çıkarlarını zedelememesi için, basın yasasında da bir düzenleme gerekmiştir.

25 Temmuz 1931 tarih ve 1/146 Esas No.lu TBMM Adliye ve Dâhiliye Encümenlerinin mazbatalarında da ifade edilen; “Bir yasa ne kadar mükemmel olursa olsun hedefini başlı başına üretemez (tek başına amaç oluşturamaz), ulusun müşterek olarak tarafı çıkmasına dayanır. Bunun içindir ki, yeni basın kanunu da etkili olabilmek için Türk ulusunun bireylerinin kötülük yapanlar kadar cesur olmasına ihtiyaç gösteriyor” (TBMM Z.C.,25 Temmuz

1931,3) düşüncede belirtildiği gibi toplumun kendisine yöneltilen düşüncelerde “aktif” olması ve yasalarla belirlenen özgürlüklerine sahip çıkması gerekiyordu, modern olmanın bir ölçütü de buydu.

Basının insanları ve toplumu etkileme gücü de bu yasanın gerekçesinde görülebilir;

“Uygar devletlerin toplumsal ve siyasi hayatlarında basının oynadığı rolün kudret ve nüfuzu bugünkü kadar hiç bir zaman kendini hissettirmemişti.

Basının görevi, memleketin ihtiyaçlarını anlayarak bu hususta umumi efkârı (kamuoyunu) temsil ve aydınlatmaktır.

Basın, iyi niyetle yapıldığı durumlarda, memleketin ihtiyaçlarına uygun olmayan uygulamaları düzeltme ve (yetkilerini) yerinde kullanmayan iktidarların memleketin selamet ve çıkarları ile uzlaştıracak bir şekilde kullanılmasını sağlayacak en iyi araçlardan biridir.

Uygar dünya ile memleket arasında ilişki kurarak fikir, bilgi ve kültürün gelişimine hizmet eden en güçlü araçlardan birinin basın olduğuna hiç kuşku yoktur. Fakat bir memleketin siyasi, toplumsal ve ahlâksal yaşamında bu kadar etki yapan ve verimli görevleri yapmaya vekil tayin edilen basının, zaman zaman bu görevinden ayrılarak memleketin bu yaşayışlarında düzensizlik ve hatta tehlike oluşturacak bir etken olduğu da görülmüştür....(TBMM Z .C. 25 Temmuz 1931,2).

Yasanın gerekçesinde de belirtildiği gibi, gerek dünyanın uygar ulusları, gerekse kendi ulusumuz arasında hem bilgi köprüsü oluşturan basın, bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler ve bireylerdeki bilgiye dayalı karar verme gücü arttıkça çok daha etkili duruma gelmiştir. Çağın gereği olan bu değişime uymayı amaçlayan bu basın yasasında kamuoyunun da önemi vurgulanarak, iktidarların güç kullanırken verilen, kullanılan bilgi gücünün de sınırlandırılması, yani bir hukukunun olduğu ortaya konulmaktadır. Ancak, bu hukuk, devletin de düzenini bozarak tehlikeye düşürecek şekilde de kullanılmaması gerekliliği nedeniyle yasa ile sınırlandırılmaktadır.

Az önce sözü edilen Adalet ve İçişlerinden oluşan karma encümenin mazbatasında, (Basın özgürlüğü) ... bir taraftan devletin, otorite ismini taşıyan hürriyeti ile her zaman temas ve taarruzda bulunmakta, diğer taraftan da bireyin namus ve haysiyet deyimi ile ifade edilen hürriyeti ile sınırlandırılmaktadır. Basın özgürlüğü, bireyin özgürlüğüne dayandırılabilirse de asla Devletin özgürlüğüne yani otoritesine karşı tercih edilemez. ...” (TBMM Z.C.,25 Temmuz 1931,2) birey ve Devletin bu özgürlüğü kullanmadaki denge ortaya konulmakta, ancak diğer bireylerin de oluşturduğu toplumun örgütlü yapısı olarak oluşan Devletin önceliği de belirtilmektedir.

Aynı mazbatada, sorumluluk ile özgürlük arasındaki bağlantıdan da söz edilecek bireysel ve toplumsal değerlere gönderme yapılmıştır; “sorumluluğa dayanmayan bir özgürlük, özgürlüğün inkârını ve güçlü ile kötünün, zayıflarla iffetliler üzerinde zorbalık etmesine yol açar. ...

Özgürlük ile sorumluluk bir birinin karşıtı değildir, belki sorumluluk, özgürlüğün güvencesidir, sağlamlaştırıcısıdır” (TBMM Z.C.,25 Temmuz 1931,2).

Aydınlanma döneminin getirdiği doğal haklardan olan özgürlüğün, bir bireysel toplumsal değer olan sorumlulukla bağlantısının bulunan, Türk toplumunun da çağdaşlaşma yolunda önemli gelişmeler sağladığının bir ifadesi olarak görülmektedir. Çünkü sorumluluk, bir karar verme, bu kararların sonucuna razı olma gibi bireyin özgürlüğünü kullanması ile ilgili sonuçları olan bir değerdir. Kendilerinden sorumlu olan bir lidere sorumluluğu (ve özgürlüğü) teslim etmeden, kendi özgür iradesiyle bu sorumluluğu taşımak bilgili, donanımlı bireyler gerektirmektedir. Kararlarını kendi verebilen bireylerin oluşturduğu toplumda bireyleri gibi çağdaşlaşmış olarak değerlendirilecektir.

Basın yasasının TBMM’de tartışılan bölümlerinden konuyla ilgili olanlar aşağıda sunulmuştur.

Malatya milletvekili Başbakan İsmet Paşa (İnönü) bu tartışmalardan, “gazete ve dergilerin kapatılması” bölümünde yapmış olduğu konuşma sırasında bir memleketin genel siyasetine dokunacak konular çeşitli durum ve

boyutlar altında sayılamayacak kadar çok olabileceğini, bunlardan aşağıda belirtilenlere asla göz yumulamayacağını bu nedenle de hükümet tarafından basının takip edilerek gerektiğinde yasal önlemlerin alınacağını ifade etmiştir;

- a. Rejimin korunması
- b. TBMM' nin itibarı
- c. Cumhurbaşkanlığı makamının itibarı
- d. Ülkenin birlik ve beraberliği
- e. Ordu ve zabıta güçlerinin itibarı

f. Genel siyaset üzerinde yabancıların ülkemizdeki yayınları ile etkili olmasına da izin verilemeyeceğini ifade eden başbakan İsmet Paşa (İnönü), bunlardan başka ülke çıkarları üzerinde herhangi bir konudaki tartışmaları olumsuz yönde etkileyecek basını da yasal olarak takip edileceğini söylemiştir (TBMM Z.C.,25 Temmuz 1931,374-375).

Basın yasasının geçici maddesinin B fıkrasında tartışma yaratan şu ifade bulunmaktadır. “ Bu kanunun yayım tarihinde gazete ve dergilerin çalışmakta olan sahip, başyazar ve genel yayımını yönetenler yasanın eğitim derecesi açısından koyduğu kayıtlardan kanunun yayımı esnasında fiilen buldukları durumlara ayrılmış (buldukları durumda kalmak) koşuluyla ayrı tutulurlar” (TBMM Z.C.,25 Temmuz 1931,379).

Bu durumu, Teşkilat-ı Esasiye Kanununa (Anayasaya) aykırı olarak yorumlayan Ordu milletvekili Ahmet İhsan Bey, çıkmakta olan gazetelerde eğitim görmemiş bütün çalışanlara ayrıcalık verildiğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,25 Temmuz 1931,379).

Aksaray milletvekili Besim Atalay Bey'de, bu kanunun geçici b fıkrasının yasanın ruhuna aykırı olduğunu ifade ederek, eğitimsiz, bilgisiz olanlara ayrıcalık verilmesi yüzünden bu memleketin çok çektiğini söylemiştir. TBMM'nin ancak bilgiye saygı gösteren bir meclis olduğunu belirtmiştir (TBMM Z.C.,25 Temmuz 1931,379-380).

Bundan sonra bu fıkraya “tahsil-i âli” (ilköğretimden sonraki eğitim) göz önüne alınarak üç yıllık bir süre eklenerek bu çalışanlara süre verilmiş ve

eğitimli olmalarına yol açılmıştır.

Bilginin ve bilgilliliğin hem yasaların yapılması hem de bu anlayışın TBMM içinde olmasının ağdaş bir görünüm verdiği değerlendirilmektedir.

Denizli milletvekili Necip Ali, Bilecik milletvekili Hayrettin ve Elazığ milletvekili Fazıl Ahmet Beylerin verdikleri taktır ise, “düşünce bağımsızlığı ve vicdan serbestliğini” her çeşit kötü izden korumak amacıyla hazırlanan bu basın yasasının bu amaca yönelmiş olduğu, “ her zaman yalansız bir hürriyet içinde yükselecek olan Türk basınının şimdiden sonra soylu ve milli görevini daha büyük başarılarla yapacağına emin, olduklarını ifade ederek; basın suları hakkında kişisel davalar hariç kalmak suretiyle “hükümet tarafından yapılmakta olan takibattan sarf-ı nazar edilmesini Cumhuriyetimizin hrriyetperest şiarı (işareti) namına” önermişlerdir (TBMM Z.C.,25 Temmuz 1931,380).

Devletin ve toplumun, yasanın yukarıda konu çerçevesinde incelenen maddelerinde belirtilen basın yoluyla korunması konusuna, bireysel tehdit dışında bir tehdit olmadığının ifadesi demek olan bu önerge bütün meclis üyelerince reddedilmiştir (TBMM Z.C.,25 Temmuz 1931,380).

1.2. Eğitim uygulamaları konusundaki tartışmalar

Bu bölümdeki eğitim uygulamaları tartışmaları Türk tarih tezinin eğitime yansımaları, Türk dil seferberliğinin eğitime yansımaları ve yabancı ve azınlık okulları konusundaki tartışmaları kapsamaktadır.

1.2.1. Türk tarih tezinin eğitime yansımaları tartışmaları

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında Türkiye'ye davet edilerek genel eğitim üzerinde görüşlerinden yararlanılan eğitimci John Dewey, tarihin öğrenilmesi konusunda şu düşüncelere sahiptir:” Tarih, toplumsal yaşamın biçimleri ve kuvvetlerin muhasebesi olarak düşünülürse... (ilköğretim programlarında yer almalıdır). Toplumsal hayat her zaman bizimle birlikte; o geçmiş ve şimdinin farklarına ilgisizdir. Burada şimdi (bugünün) yaşanılması ile geçmişte (dnn) yaşanılması sadece hafif bir an meselesidir. Toplumsal yaşam, insanları

birbirine yaklaştıran ve birbirinden uzaklaştıran güdüleri gösterir ve hangisinin arzuya değer, hangisinin zararlı olduğunu bildirir. Tarih... bir eğitimci için, oluş sürecini ve organizasyon türlerini açıkça ortaya koyan bir toplum çalışması olarak, aracısız bir sosyoloji olmalıdır. Şimdiki zamanda (bugünkü olaylarda) mevcut olan toplum, çocuuğun (öğrenenlerin) irdeleyemeyeceği derecede hem çok karmaşık, hem de çok yakındır” (Dewey,2000,43-45).

Dewey, ilkokulda dahi gerekçesi ile tarih öğretiminin önemine işaret etmektedir.

Ziya Gökalp de tarih (ve coğrafya) öğreniminin ilkokul programlarında yer alması taraftarıdır. İlkokullarda müspet ve manevi bilimlerin her ikisinin de verilmesi taraftarı olan Gökalp, çocuuğa öğretilen bilgilerin onun duygularıyla çatışma teşkil etmemesi yönünde düşünmektedir. Bu fikri ile Cumhuriyet devrimleri sırasında Atatürk’ün ilkokullarda yurttaşlık bilgisi ve tarih öğretimine yön verme çabalarına da ilham kaynağı olmuştur (Celkan,1990, 126-127).

15 Aralık 1930’da Atatürk, İstanbul Darülfünunu (İstanbul Üniversitesi)’nda Darülfünun Emmini (Rektör) odasında profesörlerle otururken rektörden bilgi aldıktan sonra sohbet sırasında Fazıl Hoca’ya son zamanlardaki tarih çalışmalarını takip edip etmediğini sormuştur. Düşüncesini açıklayan Fazıl Bey, “(Bunun) bir görüş olduğunu, Türkler için çok yararlı bir görüş olduğunu ama ansiklopedik hale gelmeyince uluslar arası alanda kesin gerçek olarak kabul edilmeyince, yalnız bir Türk hareketi olarak kalma durumunda olacağını” söylemiştir. Atatürk bunun üzerine kütüphaneden çağdaş bir tarihçi yazarın kitabını getirterek bir sayfasındaki bugünkü Yunanistan’ın işgal ettiği topraklar üzerindeki halkın Aka’lar olduğu, bunun da Türk kavimleriyle ilgisinin bulunduğu bölümü okuyunca bu tezin yabancılar tarafından ileri sürüldüğünü ifade etmiştir. Fazıl Bey, sıkılarak o da söylese, ansiklopedik olmadıkça bilimsel olamayacağı görüşünü ileri sürmüş, ancak Atatürk bu görüşü kabul etmemiştir (Palazoğlu,1991,669).

Hayatta işe yarayıp yaramadığına bakılmadan çocuklara hayatta her Şeyden biraz öğretmek ve çocukları ayaklı kütüphaneler yapmak (Akgün ve

Uluğtekin,1989,304) gibi eski bir zihniyetin ifadesi olan görüşlere Atatürk tarafından fazla değer verilmemesi, Atatürk'ün bilim insanlarından daha fazla bir şeyler beklediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

1.2.2. Türk dil seferberliğinin eğitime yansımaları tartışmaları

Atatürk, dil ve tarih çalışmaları sırasında zamanının çoğunu bu konuya yönelik çalışmalarla geçiriyordu. Arkeoloji ve filoloji konularında bilimsel, teknik terimler kullanırdı. Bu konuda İngilizce, Almanca ve Fransızca eserlerden çokça yararlanmıştı (Karaosmanoğlu'dan Akt. Akay, 2006, 128).

Atatürk'ün dil devrimine katkısı iki yönlü olmuştur: 1928'de yeni alfabe getirmesi ve konuşmalarının çoğunu anlayamayan altmış yaşından genç ve özel olarak dil bilimi çalışmaları yapmamış Türkler için, anlaşılmaz olan sözcüklerin değiştirilmesi (Lewis, 1999, 251).

Falih Rıfki Atay, Çankaya adlı eserinde yazı devrimi konusunda şunları yazmaktadır: "... Komisyonda ilk görülecek iş, yazı değiştirmek doğru mudur, değil midir tartışmasına son verip alfabe harflerini seçmeye başlamaktı. Bir prensip anlaşmazlığı şöyle çıktı: Osmanlıcadaki yabancı kelimelerin dahi bütün ses haklarını veren bir alfabe mi alacaktık, yoksa Türkçe ve Türkçeleşen kelimeleri mi esas tutacaktık?" (Atay,1969, 439).

Burada üç görüş ortaya çıkmıştır: Birincisi, her seste söylendiği şekilde yazmak, ayrı harfler kullanmamak; ikincisi, Arapçada söylendiği şekliyle bütün seslerin hakkını vermek; üçüncü radikal bir görüş de değişik sesli kelimelerin giderek Türk söyleyişine uydurulmasıydı (Atay,1969, 439-440).

Bunlardan birinci görüş diğerlerine göre daha uygun bulunarak kabul edilmiştir.

Dil devrimi dilde sadeleştirme ihtiyacı duyulduğu zaman başlamış, Türkçe ek ve köklerle ilk yeni soyut kelime yapıldığı zaman bitmiştir (Atay,1969, 472). Bunun devamı yeni kelimelere dayalı olarak sonsuza kadar devam edecektir.

Dilin sadeleştirilmesi hareketinin içinde üç akım belirmiştir. Bunlar, sadeleşmeyi kabul etmekle beraber Türkçeleşmeye doğru her türlü zorlamayı

reddeden Hüseyin Cahit (Yalçın) gibi basit sadeleştirmeciler; konuşma ve kullanma diline dokunmamak isteyen Falih Rıfkı Atay gibi Türkçeleştirmeciler ve bir kısmı yeni kelimeler yapmak için bütün Türk lehçelerinin ek ve köklerinden yararlanmak isteyen, bir kısmı da kullanımda iyice yerleşmiş olsa da (Arapça) her kelimeye yeni bir Türkçe karşılık arayan özleştirmeci aşırımcılar (Atay,1969, 473-474).

Dil ve tarih ile ilgili eğitim tartışmaları konusu Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile de ilgilidir. Yasanın özünde ilköğretim tabanına dayalı bir dil ve tarih birliği ön görülmüştür (Ciritli, 1983, 270-271).

Dilde arılaşma hareketleri TBMM'de de büyük tartışmalara yol açmıştır.

TBMM Muvazene-i Maliye Encümeni'nin, Maarif Örgütüne dair 22 Mart 1926 tarihli yasaya ek (2/572 numaralı) kanun teklifi ve mazbatasını incelenirken Tunalı Hilmi bey tarafından, Maarif Vekili Mustafa Necati Bey, dilde arılaşma yapmadığı için gericilikle suçlanmıştır (TBMM Z.C., 6 Mayıs 1926,39). Hâlbuki yasa teklifi Maliye Encümenince hazırlanmıştı, öğretmen maaşlarıyla ilgiliydi. Burada dilin anlaşılması için sadeleştirilmesine kimin (Maarif Vekâleti) önderlik edeceği sorunu çıkmıştır. Mustafa Necati Bey yanıt olarak, " ... bir milletin lisanı ve dili gelişigüzel bir adamın emri ile dorudan doğruya düzeltilemez, lisan için bir encümen kurduk, çalışmalar arz olunacak" (TBMM Z.C., 6 Mayıs 1926,39) demiştir.

Daha çok kişisel çekememezlik görüntüsü veren tartışmada, dilin gelişiminin bilimsel bir yaklaşımla ele alınması ihtiyacının ortaya çıktığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu gibi bilimsel bir kuruluşun bu ihtiyacı gidermek üzere daha sonraki tarihlerde yoğun çalışmalarına tanık olunacaktır.

1.2.3. Yabancı ve azınlık okulları konusundaki tartışmalar

Bu konu yabancıların ve azınlıkların eğitim ve öğretimi üzerinde yapılan tartışmalar çerçevesinde incelenmiştir.

1.2.3.1. Yabancıların eğitim ve öğretimi konusundaki tartışmalar

Yabancıların eğitim ve öğretim özgürlüğü kültürel ve toplumsal haklardan biridir (Özbek,2000,170).

Yabancı okullar 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi dışında, Lozan Antlaşmasına kadar ayrıntılı bir hukuki düzenlemenin konusunu oluşturmamıştır (Özbek,2000,138).

İnci Dünya Savaşı sırasında 1915’de çıkarılan Mekatib -i Hususiye (Özel Okullar) Talimatnamesi, Cumhuriyet döneminde de uygulanan bir düzenleme olmuştur. Bu düzenleme Türkiye’nin zorunlu ders olarak Türk öğretmenler tarafından okutulacağını ve nüfus yoğunluğu ve karşılıklılık şartlarına bağlı olarak bazı gerçek kişiler tarafından okul açılabileceğini düzenlemekte, yabancı tüzel kişilerin okul açmasını yasaklamaktadır (Özbek,2000,138).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında Lozan Antlaşması, Mekatib -i Hususiye Talimatnamesi, 1924, 1925 ve 1926 yıllarında çıkartılan Genelgeler ve 1935 yılında yayınlanan Yabancı okullar Yönergesi ile yetinilmiş, yabancı öğretim kurumları hakkında kanun düzeyinde bir hukuki düzenlemeye gidilmemiştir (Özbek,2000,141).

Tevhidi Tedrisat Kanunundan sonra yayımlanan genelgelerde (1924, 1925 ve 1926); dini esaslara dayalı eğitim ve dini propaganda yapılmayacağı, okul binalarında dini semboller ve işaretler bulunmayacağı, okul kitaplarındaki Hıristiyan din büyüklerinin resimlerinin çıkarılacağı, okul binalarındaki haçların indirileceği, Türk Devletini yıkıcı, toprak bütünlüğünü zedeleyici, Türk tarihini küçük düşüren yabancı devlet propagandası yapılmasının yasaklandığı yer almaktadır. Türkçe ve Türk tarih ve coğrafya derslerinin Türk öğretmenler tarafından verileceğinin altı bir kez daha çizilmiştir (Özbek,2000,139).

Yabancı okullar konusunda basında 1924 yılında çıkan bir haberde, Türkiye ile Fransa arasında sonradan uygulamalarda sorun olan yabancı okullar konusunda bilgi vermektedir. “30 Ekim 1918’den önce Fransa’ya ait,

mevcudu bizde kayıtlı olan okullar Türk müessesesi gibi işlem görecektir. Lozan Konferansında Fransız temsilciler bu mektubu aldı ve senet kabul etti” (Hâkimiyeti Milliye,5 Şubat 1924) denilen yazı Türkiye'nin yabancı okullar konusundaki yaklaşımının tarihte görüldüğü gibi olmayacağını işaretlerini veriyordu.

Bu konuya bir örnek de yabancı bir yazar olan Richard Preuser'in, Muallimler Mecmuasında çıkan bir yazısından verilecektir. Bir an önce bu okullara mahsus Türkçe kitaplar yayımlanmasını, okulların işe yarayacak kitaplarla donatılmasını ve hükümetin bu okullara sanat öğretmenleri göndermesini tavsiye ederek Türkiye Cumhuriyeti'nin burada (Türkçe eğitim konusunda) başarı gösterdiğini, bunun devam ettirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Preuser, Muallimler Mecmuası, Ocak-Şubat 1927, 1924).

Bütün bu verilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitime olan yaklaşımında modern bir devlet özelliğini taşıdığına ifadesi olarak değerlendirilmektedir.

1.2.3.2. Azınlıkların eğitim ve öğretimi konusundaki tartışmalar

Lozan Antlaşmasıyla azınlıkların her türlü dini, sosyal, hayır kurumları ile eğitim öğretim kurumları kurmak, yönetmek ve denetlemek hakkına sahip olacakları hüküm altına alınmıştır (Madde 40). Yine bu maddeye göre, Müslüman olmayan azınlıklara mensup Türk uyrukları hem hukuk, hem de uygulamada öteki Türk uyruklarıyla aynı işlemlerden ve aynı güvencelerden yararlanacaklardır (Özbek,2000,130).

21/2/1341 (1925) tarihinde Başvekil tarafından Hariciye Vekiline gönderilen bir belgede;

Gayrimüslim azınlıkları hakkında Lozan Antlaşmasınının 41'inci maddesinde mevcut fıkra hükmünün dikkate alınmasını, keyfiyetin Maliye, Dâhiliye ve Maarif Vekâletleri ve de yazıldığı ifade edilmektedir.

Bu anlaşma gereği özel idarelerden Türk tebaasına tahsis edilen devlet bütçesinden, çoğunluk teşkil ettikleri şehirlerde azınlıklara da verilmesi için maliye bütçesinde tahsisat yoktur.

(Eğitim, din veya kayıt amacıyla tahsis edilen bütçeden azınlıklara da para tahsis edilecekti)

Yunan hükümetinin Cemiyet-i Akvama (Milletler Cemiyeti) müracaatı ile gündeme gelen bu konu bu güne kadar yerine getirilmediyse hemen yapılması (tahsis edilmesi) konusunda Dışışleri Bakanlığı diğer bakanlıklardan ricada bulunmaktadır (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi [BCA], 030.10 / 108.706.12).

1.3. Eğitim kaynakları konusundaki tartışmalar

Eğitim konularının yeni eğitim anlayışına göre planlanması, uygulanması ve sonuçlarının alınması özellikle 1920 ve 1930'ların çok kıt olan kaynaklarının verimli şekilde yönlendirilmesine bağlıydı.

Bu kaynaklar; insan kaynağı olarak yetişmiş insan gücü yani öğretmenler ve eğitim yöneticileri, yetişmekte olan insan gücü olarak öğrencileri kapsamaktadır. Eğitimin insan kaynağı üzerine yapılan tartışmaların öğretmenlere yönelik olduğu saptanmıştır. Mali kaynaklar olarak tartışmalar genellikle eğitim vergileriyle ilgilidir. Eğitimin zaman kaynağı açısından ise, konu daha soyut olduğundan; okul yapımı gibi somut işlerin ortaya çıkmasıyla ağırlığını göstermiştir.

Geçimlik tarımla uğraşan kırsal kesim insanı 1920'lerin Türkiye'sinde Osmanlı'nın getirdiği toprak ve vergileme düzeninin sonucudur. "Çift hane sistemi" (İnalcık ve Renda,2002,168) denilen bu yapı, düşük teknoloji ve yoğun işgücüne dayanmaktadır.

Geleneksel tarım ekonomisinin esas üretim aracı, bir çift öküzle çekilen sabandır. (Burada enerji hayvan gücü ile sağlanmaktadır.) Geleneksel tarımın temeli olan emek ise erkek köylülerin simgelediği köylü ailesidir (İnalcık ve Renda,2002,170).

Çift hane sistemine göre; aile emeği (emek), bir çift öküz (güç) ve bu ikisinin birlikte işlediği arazi (sermaye) tümü bir üretim ünitesidir. Ekonomik bakımdan çift hane, bir köylü ailesinin geçimini sağladığı ve devlete ait vergileri karşılayan bir artı ürün ürettiği tipik bir üretim birimidir (İnalcık ve Renda,2002,174).

Bu yaklaşım Türk toplumunun 1920'ler ve 1930'lardaki nüfusunun çok büyük bir kısmının neden köylerde yaşadığının ekonomik ve toplumsal bir açıklamasıdır. Çift hane sisteminde vergi; bireyden değil, ailenin kazanımından alınmaktadır. Aile geçiminin dışında – kazancını devlete verdiğiinden – herhangi bir birikimde bulunamamaktadır. Birikimi olmayan, yatırım da yapamamakta, (daha fazla toprak işlemek, daha ileri teknoloji kullanmak gibi) yatırım olmadığından üretimde olamamakta, üretim olmadığından birikim olamamakta, birikim olmayınca da yatırım olmamakta ve bu kısır döngü kırılmamaktadır.

17 Şubat 1925'de aşar vergisinin kaldırılması, köylüye bu birikimi yapabilme olanağı sağlamıştır. Ancak yüzyılların alışkanlığı ile halk, ya aşarı 1923 bütçe görüşmelerinde Erzurum milletvekili Nusrat Efendinin açıklamalarındaki gibi (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,420) konuya dinsel içerik yüklemekte ya da Mektep vergisi gibi yeni konulan vergilerin, geliriyle henüz uyumlu olmaması nedeniyle yine bazı tartışmalar yaratmıştır.

Bu konu ailenin geniş veya çekirdek aile durumunun ortaya koyduğu bir kombine işgücü olarak değerlendirildiğinde, çocukların okula gönderilmesinde neden isteksiz davranıldığı daha iyi anlaşılmaktadır.

Uzun süren savaşların da (1911 Balkan Savaşı, 1914 – 1918 1. Dünya Savaşı, 1919 - 1922 Kurtuluş Savaşı) işgücünü yıprattığı düşünüldüğünde, halkın Maslow'un ihtiyaçlar derecelendirmesinde (Cüceloğlu,1999,236) birinci derecede ihtiyaç olan fiziksel ihtiyacın, açlığın giderilmesi, topluma ait olma ve başarı ihtiyacı olan eğitim ihtiyacından önce gelmesi doğal karşılanmalıdır. Ancak toplum yaşamak için eğitime de ihtiyaç duymaktaydı. İlkokuldan sonra eğitime devam edilmesi konusuyla da bağlantılı olan halkın yaşantısı ile eğitilen çocuklara verilen eğitimin uyumsuzluğu konusu aslında geleneksel toplumsal yapıdan kaynaklanmaktadır. Konu edilen kesim %80'e yakını kırsal bölgelerde yaşayan köylülerdir.

Eğitimde ihtiyaçların çok oluşu ve yurt yüzeyine yayılma zorunluluğu nedeniyle bu bedelin karşılanması ile ilgili yapılan tartışma ve eleştiriler ilköğretim ve halk eğitiminde ilgili bölümlerde sunulmuştur.

2. İlköğretim tartışmaları

İlköğretim konusundaki tartışmalar da yukarıdaki inceleme sistemi içinde; eğitim sistemi ve politikaları, eğitim uygulamaları ve eğitim kaynakları başlıkları altında açıklanacaktır.

2.1. Eğitim sistemi ve politikaları konusundaki tartışmalar

Köy için eğitim tartışmaları, eğitim yönetiminin yenileştirilmesi, Maarif (Eğitim) Teşkilatı Kanunu tartışmaları, eğitim programları, öğretim süresi, karma eğitim, ekonomik etkenler düşünülerek coğrafi bölgelere uygun eğitim verilmesi, teknik eğitime olan ihtiyaç, eğitimin denetimi, ilköğretimde yabancı uzmanlar sorunu, medreselerin kaldırılmayıp, yeniden düzenlenmesi ve din derslerinin okul müfredatından çıkarılması konuları üzerinde tartışmalar olmuştur. Bu konudaki örnekler takip eden alt başlıklarda sunulmuştur.

2.1.1. Köy için eğitim tartışmaları

Köy ve köylünün ihtiyaçlarına yönelik öğretmen yetiştirilmesi düşüncesi ilk defa kapsamlı olarak II'nci Meşrutiyet döneminde, 1912 yılında Ahmet Tevfik adlı bir öğretmenin bu konudaki düşüncelerini ileri sürmesiyle başlamıştır (Akyüz,2006,296).

Ahmet Tevfik, bu konuda yazdığı makalede, “Osmanlı hayat ve varlığının, bütün süratiyle sürüklenmekte olan çöküş seli önüne çekilebilecek yegane set, gücünü eğitimden, ziraat (tarım) ve sanattan almadıkça kalıcı olamaz; ülkemizin tek zenginlik kaynağı tarımdır ve gelecekte de yine o olacaktır” sözleriyle görüşlerini dile getiriyordu (Akyüz,2006,296).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimi köye ulaştırmaya yönelik çareler, Cumhuriyet yönetiminin stratejisinin bir parçasını oluşturuyordu. Eğitimin yanı sıra sağlık, hizmetleri, ekonomik düzenleme önlemlerinin de köye ulaştırılmaya çalışıldığı gözlemlenmektedir.

1926-1927 öğretim yılında Kayseri-Zarardere ve 1927-1928 öğretim yılında Denizli'de Açılan “Köy Muallim Mektepleri” Maarif Vekili Mustafa Necati'nin zamansız ölümü ile sahipsiz kalarak 1932-1933 döneminde kapatılmıştır (Altunya,2007,499).

1927 yılında köye yönelik eğitim konusunda en somut fikir Cumhuriyet gazetesinde yayımlanan Yunus Nadiden gelmiştir. Bu fikre göre, köy okulu köyde devrim yapacak bir üniversite işlevi görmeli, köy öğretmeni de buna

göre yetiştirilmelidir. Bunun için öğretmen okulları, özellikle bilimsel... tarım kurumları olmalıdırlar, ayrıca her köy öğretmeni “yarım doktor” sayılacak kadar sağlık bilgisine sahip olmalıdır (Altunya,2007,499).

Köye yönelik eğitimde Türk eğitim tarihinin en kapsamlı ve özgün kurumu olan köy enstitülerinin kurulmasında en büyük çaba gösterenlerden biri olan İsmail Hakkı Tonguç’a göre, “Her işte temel ve malzeme olabilecek madde köyde gömülüydü. Köy ve tabiat, bütün cevherlerini henüz içlerinde saklıyorlardı. Bundan önceki devirlerdeki gibi, köylüyü değil, tabiatı emmek gerekti. Devrim, en müsait şartları bularak yeni insan tipleri yaratmaya mecburdu. Çünkü bu işler (memleketin imarı vb.) korkak, mütereddit (tereddüt eden) zayıf, hareketsiz, sönük, realiteden habersiz, bilgisiz insanların yapamayacakları kadar çetin ve girift (karmaşık) bir karakter arz ediyorlardı” (Tonguç,1998,19).

Yine Tonguç, günümüzde sevgi konusunda kuramlar üreterek “Sevmek için yönelmek gerekir” (Fromm,1994) diyen Erich Fromm’a o günden nispet yaparcasına “Köyü anlayabilmek için tabiatı tanımak ve tabiat olaylarını onlarla doğrudan doğruya temasa geçerek kavramak gerekir (Tonguç,1998,34). Tabiatın güzellikleri sevilmezse, tabiat sevilmezse, bir tabiat insanı olan köylü de sevilmez” (Tonguç,1998,35) diye köye yönelinebilmesi için köyün, köylünün ve köylünün içinde yaşadığı koşulların sevilmesi ve ona yönelinmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Köy algılamaları kişilere göre değişmekle beraber, köylerin taşıdığı ortak özellikler, teknolojinin köylere ulaşması ile beraber köy yaşantısında da bazı değişikliklere yol açmıştır. Ancak asıl değişiklik köyden kente göçle gelen yapısal değişiklik olarak görülmektedir. Eğitimi köye götürme çabaları, başarılı olabildiği oranda köyün zenginlikleri kalkınmaya katılmıştır. Bu nedenle o günlerdeki eğitim tartışmaları ile modernleşme yolunda oldukça büyük gelişmeler sağlandığı değerlendirilmektedir.

2.1.2. Eğitim yönetiminin yenileştirilmesi

Merkeziyetçilik, devletten kaynaklanan total yönetimi talep eder, federalizm ise parçaların bağımsızlığını ve devlet merkeziyetçiliği ile bu parçalar arasında edinilen beraberliği ister (Ültanır,2000,9).

Merkeziyetçi sistemlerde eğitime yönelik genel çerçeve içerisinde hukuk devleti prensibi uygulanır. Öğretmenler, devletin yürütme (erki) organları olarak atanırlar ve öğretim işi, görevi yasaya bağlı genelgeleri yürürlüğe koymak olan bakanlık bürokrasisince yürütülür. Kurum içi kendi kendini yürütme yalnızca dar bir sahada olabilir (Ültanır,2000,10).

Merkezi olmayan sistemlerde geleneksel olarak yöre halkı ile birlikte eğitim yapılır ve bu eğitim özellikle yöresel olarak yönlendirilir. Yerel makamlarca atanan öğretmenler, devletin yürütme organları değildir (Ültanır,2000,11).

Yeni Türkiye Cumhuriyeti bunlardan yönetim şekline uygun olan merkeziyetçi sistemi kabul etmiştir. Ancak bu önlemlerle de merkezi olmayan sistemden yararlanma yoluna gitmiştir.

1923 yılında Çorum Milletvekili Dursun Bey ilköğretim vergisi konusundaki görüşmeler sırasında, “Eğer genel eğitim sorunu halledilecekse, genel eğitimde takip edilecek yol nedir?” diye soruyor ve “ilköğretim okulları sadece öğretim merkezleri değil, eğitim merkezleridir”, diyordu. Dursun Bey devam ederek, “Zannetmem ki Maarif Vekâleti, bütün köylerin kasabaların ve merkeze bağlı olan yerlerin ilköğretim ve eğitimini üzerine alsın ve idare etsin, bu imkânsızdır. Bu merkeze bağlanmakla, merkezle idare edilmekle ilköğretim ve genel eğitimi ulusun bütün bireyelerine, en uzak köylere varıncaya kadar yüz asır çalışsak genelleştirmenin imkânı yoktur” (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,411) diyordu.

Merkeziyetçi yönetime karşı bir görüş ileri süren Dursun Bey, eğitim konusunu oldukça dar açıdan görerek sadece köylere yönelik bir ilköğretim anlayışı içinde davranmaktaydı.

2.1.3. Maarif (Eğitim) teşkilatı kanunu tartışmaları

Eğitim Bakanlığı teşkilatı, 1857’de Maarif-i Umumiye Nezaretinin kurulmasından sonra en önemlisi II’nci Abdülhamit ve İttihat Terakki dönemlerinde olmak üzere birçok değişikliklere uğramıştır.

TBMM hükümetleri dönemlerinde kurulan bakanlık teşkilatları çok basit bir yapıdaydı (Ergün,1982,39).Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra özellikle Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabulünden sonra Maarif Vekâletinin

teşkilatlanmasının yeniden değerlendirilmek zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti kurulurken, eğitimini de kuruluş felsefesine uygun olarak oluşturmuştur. Bu yüzden teşkilatlanma, eski yönetimdeki birimler üzerine, onları değiştirerek ya da tamamen yenilerini kurarak yapılmıştır. Eğitimin yeniden teşkilatlanmasına toplumsal, ekonomik, siyasal etkenlerin genel etkilerinin yanı sıra yönetim anlayışı, ekonomik ve demografik yapı da etkili olmuştur.

Ancak teşkilatlanma konusunda en önemli etken yukarıda belirtilen konularda ortaya konulan vizyona göre belirlenen, başarılacak olan görevdir.

1920'lerde eğitim görevini ortaya koymadan önce bu vizyonun nasıl bir görünüm verdiği incelenecektir.

15 Temmuz 1921'de Atatürk'ün Maarif Kongresinde vermiş olduğu söylevde belirttiği "Milli Türkiye'nin milli maarifini kurmak" (Hâkimiyeti Milliye,21 Temmuz 1921) düşüncesi bu anlayışın birinci ögesi olarak alınacaktır.

İkinci öge, amacı belirlemektir. 1 Mart 1922'de TBMM'de Atatürk tarafından yapılan açılış konuşmasında; "yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekleri eğitimin sınırı ne olursa olsun, en önce ve her şeyden önce Türkiye'nin bağımsızlığına, kendi benliğine ve milli ananelerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir" (Atatürk'ün S.D.-I,1997,246) derken yine aynı konuşmada bunun nasıl yapılacağını da belirtiyordu: "Bir taraftan cehaleti yok etmeye çalışırken bir taraftan da memleket evladını toplumsal yaşama ve ekonomiye fiilen etkili ve verimli kılabilmek için gerekli olan temel bilgileri uygulamalı bir tarzda vermek, eğitim usulünün esasını teşkil etmelidir" (Atatürk'ün S.D.-I,1997,245) Atatürk bundan sonra konuşmasına, yüksek meslek uzmanlarının yetiştirilmesi gereğini, bu iki kademe arasında orta öğretim ve eğitimin de yer alması gereğini ve kızlarla erkeklerin aynı derecede eğitimden geçmeleri gereğini de eklemiştir (Atatürk'ün S.D.-I,1997,245).

1924'de hazırlanan tasarıya göre, ilköğretim alanında altı yıllık genel eğitim ve öğretim veren "Halk Mektepleri" ile bir yıllık kuramsal ve uygulamalı eğitim veren "İtmam" (tamamlama) sınıfları olacaktı. İtmam, hırfet (sanat,

meslek) ve idadi (lise) mektepleri de ilköğretim grubu içinde bulunacaktı. Orta öğretim bir bütün olarak ortaokul ve lise kısmına ayrılmadan örgütlenmişti, ilk öğretmen okulları, sanayi, ticaret ve ziraat okulları da orta öğretim içinde düşünülüyordu. Ayrıca “Maarif Mıntıkları” (bölgeleri) kurulmuştu. Ancak bu tasarı yasalaşmamıştır (Ergün,1982,39-40).

20 Mart 1926’da yasalaşan Maarif Teşkilatı Kanununa göre; Maarif Vekâleti bir Dil Kurulu ve bir Talim Terbiye Kurulundan oluşuyordu. Dil Kurulunun görevi, Türk dili ve bununla ilgili bütün bilimsel çalışmalarla görevliydi (Md.1); Talim Terbiye Kurulu’nun görevi ise, bilim ve uzmanlık açısından eğitim ve öğretimin genel görevleri ile (prensipleri ile) uğraşmaktı (Md. 2).

Yasaya göre ilkokullar dört bölüme ayrılıyor; Şehir gündüzlü, şehir ve kasaba yatılı, köy gündüzlü ve köy yatılı okullarıdır. Şehir okulları beş, köy ilkokulları üç yıllık eğitim vermektedir (Md. 5).

Orta öğretim okulları da, liseler, ortaokullar, ilk öğretmen okulları ve köy öğretmen okulları olarak dörtte ayrılıyordu. (Md. 5). Bunlara ek olarak yüksek ve orta öğretmen okulları vardı; görevleri, yüksek öğretmen okulu lise öğretmeni; orta öğretmen okulu da ilkokullara ve köy öğretmen okullarına öğretmen yetiştirmek ve ilköğretim müfettişi ile uygulama müdürü yetiştirmektir. (Md. 5)

Maarif teşkilatı Türkiye’yi bölgelere ayırarak, bir veya daha fazla ilden oluşan her bölgede Maarif Vekâletini temsil etmek üzere bir “Maarif Emini” ve ayrıca her ilde birer maarif memuru tahsis edilmiştir (Md. 11) (TBMM Z.C.,20 Mart 1926).

Bu tür teşkilatlanma, Maarif Vekâletinin “günlük” bürokratik işlerini yapan memurlar ve ileriye dönük planlama ve programlarını yapan uzmanlardan oluşan daha modern bir yapıya ulaşmasını sağlamıştır. İlköğretim, ortaöğretim ve programlar aracılığı ile bağlantısı kurulan yüksek öğretim; sadeleştirilmiş ve belli bir yapıya oturtulmuştur. Maarif Eminlikleri teşkilatı ise, birçok eleştirilere uğrayacaktır. Bu teşkilat yönetimde merkezileşmenin etkisinin artması olarak değerlendirilmektedir. Çünkü 1924 Teşkilat-ı Esasiye (Anayasa) Kanunundaki yönetim ilkesi; yönetimi merkezileştirirken, yerel

yönetimlere verilen yetkiler ölçüsünde (Anayasa'nın 89, 90 ve 91 inci maddeleri) yetki genişliği ve görev ayrımıydı.

Maarif Vekâleti eğitim ve öğretimi merkezi olarak planlamaktan, programlarını yapmaktan, merkezi bütçeden tahsisat ayırmaktan ve bunların takibinden sorumlu; Valiler, illerdeki eğitimden sorumluydular. Maarif Eminlikleri, Valiliklere değil, Maarif Vekâletine bağlı olduklarından, merkezin etkisi bu emirliklere verilen yetkiler, olanaklar ve yönetim birimlerine göre artacak ya da azalacak ancak bir koordinasyonsuzluk nedeni olabilecekti.

Bu konu daha sonra (1929 yılında) 352 sayılı "Vilayetlerin Umumî İdaresi Hakkındaki Kanun" görüşmeleri sırasında, merkezi yönetimle yerel yönetimler (Valiler) arasındaki sorumluluk ve yetki alanlarının belirlenmesine yönelik tartışmalarda "Valinin Devletin temsilcisi ve her bakanın – sadece İçişleri Bakanının değil – temsilcisi" olduğu vurgulanacaktır. Bu Maarif Vekilinin de temsilcisi anlamına gelmektedir.

Belirlenen bu nedenlerden dolayı daha sade, bilimsel ve çağdaş bir yapıya ulaşan Maarif Vekâleti, ortaya yeni konulan ve "Maarif teşkilatının ana damarı" (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,211) olarak ifade edilen Maarif Eminlikleri teşkilatıyla yönetimin daha merkezileşmesi yönünde bir adım atmış ve modern bürokrasilerin yöntemini izlemiştir. Daha sonra bu teşkilat kaldırılmış olsa da yönetimde, eğitim ve öğretimde daha çok merkezileşmeye ve birlik, beraberlik yaratılmaya doğru yönelindiği değerlendirilmektedir.

Yine bu yasa gereği oluşturulan Maarif şuraları ile de eğitimle ilgili kararların daha bilimsel ve demokratik tabanda görüşülmesi ve buna göre belirlenmesi amaçlanarak modernleşme yolunda önemli adımlar atılmıştır.

2.1.4. Eğitim programları üzerindeki tartışmalar

Araştırma dönemi içinde ilkokullarda 1924 ve 1926 yıllarında yayımlanan programlar yürürlükte olmuştur.

Eğitim programları konusunda Muallim Ahmet Halit, Hâkimiyet-i Milliye Gazetesinde 1923 yılında "Maarif siyasetinin hedefi" konusunda şu uyarıları yapıyordu; *"Bizde maalesef şimdiye kadar bir maarif siyaseti tesis edilmemiştir. Bu sebepten maarifimiz daima yüz üstü kalmıştır. Meşrutiyetten Osmanlı saltanatının*

sonuna kadar geçen kısa bir müddet zarfında maarif elli kadar bakan görmüş, fakat hiçbiri esaslı bir maarif siyaseti takip veya tesis etmemişlerdir. Bütün Türkiye’de genele yönelik ve milli bir eğitim esası koymak zorundayız. Şu halde maarif siyasetimizin hedefi doğrudan doğruya ilköğretim olacaktır. Bu cepheyi esaslı bir surette takviye edersek başarı imkânını hazırlamış oluruz. Her milletin kendine göre bir varlığı bir yaşayış tarzı olduğu gibi milli bir talim ve terbiyesi (eğitim ve öğretimi) de vardır. Maarif yarasının tedavisine ilkokullardan başlamak gerekir” (Ahmet Halit, Hâkimiyeti Milliye,28 Mayıs 1923).

Muallim Ahmet Halit, 1330 (1914) yılında yapıлып hemen uygulamaya konulan, Fransız programlarının tercümesi niteliğindeki, öğrenciye çok bilgi vermeye ve faydasız şeylere öğretmeye yönelik programların bizi geri bırakan en önemli etken olduğunu da ilave etmektedir (Ahmet Halit, Hâkimiyeti Milliye,28 Mayıs 1923).

Başka bir makalesinde Muallim Ahmet Halit,”... programlar hazırlandıktan sonra büyük ve nefis eserler vücuda getirmek kalır ki, bunun için de muhteviyatın sadeliği ve tabiinin güzelliği model alınır, Amerikan ve Alman kitaplarından çok istifade edilmelidir, ilkokullardan yabancı dil kalkmalıdır” (Ahmet Halit, Hakimiyeti Milliye,29 Mayıs 1923) demekteydi.

Muallimler Mecmuasının 30 Eylül 1923 tarihli sayısında Sadreddin Celal, Halk Hükümetinde Maarif Teşkilatı adlı makalesinde, eğitim programlarının aceleyle getirilmesindeki sakıncalardan ve eğitimde yararlanabileceği kuruluşların düşüncelerinin alınmasından söz etmektedir.

“İlmî heyetin oluşum sebebi, varlığının hikmeti, bugün bir milletin maarif-i umumiye teşkilatının yeni esaslar üzerine kurmaktır ki bu kadar azim ve güç bir meselenin bu iş için kendilerine hazırlanmak zamanı bırakılmayan uzmanlar tarafından bir ay içinde incelenip çözüme kavuşturulması imkanı yoktur. Bu şartlar dâhilinde alelacele verilecek kararların uygulanması genellikle çok tehlikeli olur. Çünkü mesele, yalnız bir program değişikliği veya okul açılması meselesi değildir. ... Ümit ve temenni etmek istiyoruz

ki ilmî heyet, bütün bu meseleleri yalnız ortaya koymakla ve gelecek toplantı için ciddî bir tetkik ve araştırma, çalışma programı çizmekle yetinsin. Bazı acil kararlar almakla beraber milli eğitimimize yeni, sağlıklı bir yön verecek olan programı ancak bu uzun ve ciddî faaliyetler neticesinde çizsin.

Bu itibarla ilmî heyetin, öğretmenler cemiyeti, işçi dernekleri murahhaslarıyla (temsilcileriyle) ve muhtelif öğrenim derecelerindeki öğretim ve yönetim kurullarına anketler yaptırmak suretiyle genişletilip tamamlanması ve aynı zamanda bazı uzmanların gelişmiş memleketlerdeki maarif teşkilatları ve eğitim-öğretim kurumları hakkında inceleme gezisine memur edilmeleri lazımdır.

Ancak böyle ciddi araştırma ve incelemeler neticesidir ki esaslı ve uygulanabilirlik özelliğine sahip genel millî eğitim planı, faaliyet programı çizilebilecektir” (Sadreddin Celal, 30 Eylül 1923, Hazırlayan Kanar,2002).

Son Telgraf Gazetesi 12 Temmuz 1340 (1924) tarihli Müfredat Programları adlı mürebbi (eğitici) imzalı makalede eğitim programlarının hazırlanma hızı, tartışılmadan kabul edilmesi ve kendi bünyemize uydurulmamasını eleştirerek çalışmalar yapan bilimsel kurulun çalışma tarzının yanlışlığını vurgulamıştır.

“Bundan on bir yıl önce Maarif Bakanlığında toplanan bir komisyon ilk okullar müfredat programı ismiyle bir karışımı Fransızcadan tercüme ederek kültür hayatımıza hediye etmişti. İçine kendi benliğimizden birşey ilave olunamayan bu programın memleketin ihtiyacına uygun olup olmayacağı düşünülmemişti. Fransız milletinin karakteri ve kabiliyeti ile Türk milletinin kabiliyet ve eğilimlerini karşılaştıramayan bu komisyon ortamı anlamış mı. Hayat şartlarının saygınlıkla dağılmasına neden oldu. Türk çocukları da bu devir zarfında tecrübe tahtası ve vazifesini gördüler. Köylerde uygulanan bir programın şehirlerde, şehirlerdekinin köylerde uygulanması mümkün olmadığını görenler olduğunu zannediyorduk. Fakat son durum bunun aksini kanıtladı.

Bu yıl uzman sıfatıyla heyeti ilmiye üyesi olarak davet edilen kimseler Türk milletinin ilk ve orta yüksek okulları programlarını on gün içinde tamamlayarak döndü. Bu sürat herkesi, bilhassa öğretmenleri korku ve telaşa düşürdü. Fransa'da olduğu gibi ilköğretim programları üzerinde altı ay konuşulacak. İlk haberde noktalarına varıncaya kadar incelenecek, öğretmenler, düşünürler görüşlerini bildireceklerdir.

Bizim heyeti ilmiyemiz daha faal olduğunu kanıtladı. Yangından, gümrükten mal kaçırır gibi müfredat programları gizlendi. Kimseye ayrıntılar hakkında bir söz sızdırılmadı, bütün bu süratler bu gizlilikler yerini şüphe ve gizliliğe bıraktı.

Heyeti ilmiyenin çalışma tarzında da hata vardır.”

Maarif Vekili Mustafa Necati Bey, 1927 yılı bütçe görüşmelerinde; “Eğitim ve öğretimde amaç; Cumhuriyet vatandaşını tabiattan en çok yararlanacak ve ulusal toplumumuza en fazla yarayacak şekilde yetiştirmek eğitimin en önemli ilkesidir. Talim ve Terbiye Kurulu bu ilkenin başarılması için gerekecek yolu yeni ilköğretim programlarıyla çizmiştir. Eğitim ve öğretimde bilimsel yol, uygulamayı ihmal eden soyut bir yol olamaz” (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,84-85) diyordu.

1930 yılı teftiş raporunda da ilkokul programları ile ilgili olarak “Şüphesiz ki, programın uygulanmasından tam bir başarı elde edilmiş değildir” (Maarif Vekâleti Mecmuası [MVM],1930,5) deniliyor ve şu ifadeler yer veriliyordu;

“Yeni müfredat programının birkaç yıllık bir tecrübe devresi geçirilmeden bütün ilkokullarda uygulamaya girişilmemesi uygun olurdu. Derece derece uygulama, tecrübe süresince öğretmenlerin çeşitli vasıtalarla bu program la çalışmaya hazırlanmaları, ilk tecrübelerden elde edilecek sonuçlara göre programın ilköğretim hayatında önemli bir sarsıntı olmaksızın uygulanmasına imkân verilmesi, deneme okullarının daha seçkin öğretmenlere sahip bulunmaları nedeniyle, diğer okullar için örnek olabilmeleri açısından daha uygun olacaktı” (MVM,1930,5).

1926'dan beri ilkokullarda uygulanan yeni müfredat programlarının

(toplu eğitim ve öğretim) bu inkılâbın ürünü olduğunu yazan Hıfızrahman Raşit; bu programın sosyal, iktisadi, tabiata ait, tarihi güzellik unsurlarını birleştirdiğini ve tek vücut haline getirdiğini belirtmektedir (Hıfızrahman Raşit, Muallimler Mecmuası, 1927,2084).

Toplu tedris olarak ifade edilen derslerin birbirleriyle ilişkilendirilerek öğretilmesini hedef alan eğitim ve öğretim yöntemi ile ilgili eleştirilerini öne süren Sadrettin Celal ise, programı değil, uygulamaları yetersiz bulmaktadır. Eleştirilerinde Sadrettin Celal, iki belirlemede bulunmaktadır:

a. Öğretmenler yeni eğitim ve öğretim yöntemini uygulamada büyük istek duydukları,

b. Öğretmenlerin bu konuyu bilmemelerinden, kendilerine öğretilmediğinden dolayı yanlış uygulamalarda buldukları.

Bu programların uygulanabilmesi için alınacak önlemleri esas ve acil önlemler olarak belirleyerek; esaslı önlemlerin, öğretmen okullarından birkaçını bu yöntemin eğitimini yapacak şekle getirmek, bunun için yetenekli bazı öğretmenlerin Amerika ve Avrupa'ya eğitime gönderilmesi olduğu; acil önlemlerin ise, öğretmenleri bu konuda aydınlatacak öğretmen ders rehberlerine ve kalitesi artırılmış yayınlara önem vermek, Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyük şehirlerde deneme okulları kurarak programları uygulamak ve yakın yerlerdeki okulların bu okulları ziyaretleriyle programı yaygınlaştırmak olduğunu yazmaktadır (Sadrettin Celal, Muallimler Mecmuası,15 Ocak 1930,13-20).

Bu eleştirilerden yeni programların tam bir hazırlık yapılmadan tepeden yapılan planlamalarla yürürlüğe konulması sonucu başarı elde edilmesinde zorluklarla karşılaştığı anlaşılmaktadır.

Eğitim programları tartışmalarında, bilimsel çalışmaların eğitime aktarılış şekli üzerinde de Milli Eğitim Bakanlığının yetkileri ile yeteneklerinin uyumluluğu sorununu ortaya çıkarmıştır. Eğitimin ezberciliğe dayanmaması gerekliliği modern düşüncede kabul görmekle beraber, bu konu tartışmalarda, bilginin kaynağı (bilgi epistemolojisi) konusu ile ilgili olduğundan toplum belleğinde gizli kalmış "akılcılık" ve "nakilcilik" anlayışı uygulamalarının sorgulanması şeklinde dışa vurulmaktadır. Yine eğitim yönelişinde ahlâk, fikir ve

beden eğitimi öncelikleri ve birbirleriyle ilişkileri de bu tartışmalara konu olan saptamalardır.

2.1.4.1. Bilimsel çalışmaların eğitime aktarılması

1930 yılında TBMM bütçe görüşmelerinde Maarif Vekili Cemal Hüsnü Bey, sorulan bir soruya verdiği yanıtta,

“... dünyanın her yerinde Maarif Vekaleti doğrudan doğruya bilim yeri değil, daha çok bir yönetim ve teşkilat yeridir. Herhangi bir memlekette programları okullarda takip edilmesi gereken idealler, direktifler daima Maarif Vekâleti yanında büyük bilimsel kurullar tarafından çizilir ve onun kadrosu altına alınır. Maarif Vekâleti de bu çizilmiş olan program ve direktifleri uygulamaya çalışır; yoksa Maarif Vekâleti bilimle doğrudan doğruya ilgili bir kurum değildir. Daha çok bilimin çizdiği çizgileri okullarda ve bütün kuruluşlarında uygulamayla yükümlüdür” (TBMM Z. C.,18 Mayıs 1930,110).

“...Talim ve Terbiye Kurulu Maarif Vekâletinin programlarını düzenler. Fakat programların esası doğrudan doğruya Darülfünundan ilham alan bir bilimsel kurul tarafından yapılır ve böyle yapılması gerekir. Dünyanın her yerinde bu şekildedir. O da, nihayet idarenin bir mekanizmasıdır” (TBMM Z. C.,18 Mayıs 1930,111).

Cemal Hüsnü Bey bu konuda yakınmakta haklıydı çünkü onun çaresizliği resmi bir raporla da onanıyordu. Cumhuriyet döneminde Üniversitelerin geliştirilmesi için inceleme yapmak üzere davet edilen Prof. Malsche, çalışmalarının sonunda verdiği raporda, “Batı Avrupa’da geçerli olan üniversite kavramından hareketle, mesele’nin özünün, üniversite kavramı altında işi sadece bilgi dağıtmak olan kurumlar anlaşılmasının yanlışlığında yattığını, üniversite denilince akla bilimsel düşünme yöntemini öğreten bir kurumun gelmesi gerektiğini bildirdi. Üniversite adını hak eden bir kurum, bilimsel bir tutum, bilimsel bir zihniyet ortaya koymalıydı. Bilimsel tutum olmaksızın kurtuluş da olamazdı. Eğer bir uygarlık, bilime gerek duymaksızın, hatta bilime rağmen gelişip serpilebilirse o zaman bu kurumu kapatmak en iyisiydi” (Hirsch, 2000, 210).

Yine Almanya’daki rejimden kaçan bir profesörün bu konudaki görüşü de Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yeterliliğini sorgulamayı gerektiriyordu.

“1933 yılında hâkim olan ilke; ... Türkiye’de Batı Üniversitelerinin ayarında, gerçeği araştıran ve derinleştiren, bilgiyi toplayan, düzenleyen, çoğaltan ve yayan bilim yuvası niteliğinde bir bilim kurumu kurmaktır” (Hirsch, 2000, 211).

Bilimsel çalışmaların sonuçlarının okul programlarına aktarılmasında Milli Eğitim Bakanlığının yeterliliğini konu edinen bu tartışmalar, üniversitenin (Darülfünun) yeterli şekilde gelişmemesi ve Milli Eğitim Bakanlığına eğitim görevleri ile uyumlu bilgi aktarmamasından ya da bu konudaki teşkilatlanma eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bunun sonucu olarak Milli Eğitim Bakanlığı sadece kendi yönetim bünyesindeki yönetimle ilgili yargılarla sınırlı olan bilim adamlarını (Talim Terbiye Kurulu) çalışmalarından yararlanabilmektedir.

Üniversitenin gelişerek, bilimsel çalışmalar üretmesi ve bunların eğitim programlarına girmesi için bir süre daha beklenmesi gerekecekti.

2.1.4.2. Eğitim düşüncesi, eğitimin dayanağı; ezberlemeye mi, muhakemeye mi dayandığı tartışmaları

Okulların nitelik itibariyle geliştirildiğini ifade eden Maarif Vekili Mustafa Necati Bey, 1928 yılı bütçe görüşmelerinde “Memleketin aydınlarını yetiştirecek olan okulların derslerinin (programlarının), gençleri olaylar üzerinde düşünölebilecek ve bu olaylar çerçevesinde nasıl hareket etmek gerekeceğini kendi kendilerine belirleyebilecek niteliklere sahip olarak yetiştirmek için tedbirler aldık” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,204) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Bu önlemleri de açıklayan Mustafa Necati Bey; “Gençlerinin önlerine konulan meseleleri halletmek için kendilerinde araştırma ve inceleme arzusunun uyanması, okulda ve okul dışında hayatın çeşit çeşit olayların içinde bizzat karşılaşacakları sorunları elde edecekleri bilgilerle inceleme ve deneyim alıştırmalarına kendilerinde okumak zevkinin, analiz ve eleştiri yeteneğinin gelişimini ve yapılan eğitimin Türkiye mihveri etrafında cereyanını, genel ve insani konularında Türkiye’yi nasıl ilgilendirmekte olduğunu gösteren belirli ve sabit bilgiler edinmelerini istiyoruz. Özet olarak, nazari (kurumsal) bir eğitim yöntemi yerine faal (etkin) bir eğitim şekli alması ve bireysel çalışmayı artıran bu yöntemin kabulü, bir eğitim ve öğretim hedefidir.” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,204) diyerek ezberci eğitime karşı

aldığı önlemleri açıklamıştır.

Buna benzer bir tartışma örneği de 1933 yılı bütçe görüşmelerinde görülmektedir. Elazığ milletvekili Fazıl Ahmet Bey, diğer eleştirileri arasında; "...Türkiye'de fikri eğitim, öğretim, hafızaya ve hayal gücüne ancak hizmet edebilmektedir. O da yeterli olmayarak. Hâlbuki asıl amacı memleketin gelişimini sağlamakla beraber muhakemenin, akıl gücünün gelişimine yardım etmesiyle mümkündür. Bunda da kitapların, öğretim yönteminin, öğretimle görevlendirilmiş kimselerin öğretim usullerini iyi bilmemesi gibi etkiler maalesef mevcuttur" (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1928,143-144) şeklindeki sözleriyle eleştiri getirmiştir.

O yıllarda rüştiyede okuyan Berkes ise anılarında, ezbercilikle ilgili, "Ezberlemek kesin yasaktı... Ezberciliğin düşün gelişmesinde çok kötü bir etkisi olmakla beraber, örneğin şiir ezberleme gibi işlerde çok yararı hatta zorunluluğu vardır... (Buna karşın) bizde ezbercilik yoktu demek istemiyorum, çok vardı... Bizde ezberlemenin yasaklanması bu tür eğilimlere karşı bir savaş başlamasından ileri geliyordu" (Berkes,1997,32) şeklindeki ifadeleriyle ezbercilikle mücadelenin programda olmasına karşın, uygulamada henüz yeterli aşamaya gelinmediğinin kanıtlarını sunuyordu.

Ezbercilik, anlamadan ve hemen her alanda bellekte birçok gereksiz bilgiyi aynen tutmaya çalışmaktır (Akyüz,2006,426). Modern bir anlayışa geçmede, karşılaştırma ve yorumlama yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik eğitimin, yüzyılların birikimiyle, toplum üzerindeki etkilerinin bir anda silinemediği, uygulamanın yine bu alanda da özverili çabalara terk edildiği anlaşılmaktadır.

2.1.4.3. Eğitim programlarının yöneldiği amaçlar; ahlâk eğitimi, fikir eğitimi ve beden eğitimi hedefleri tartışmaları

1930 yılı bütçe görüşmelerinde; Kocaeli milletvekili İbrahim Bey'in "Çocuklarımızı geleceğin ihtiyacı için yalnız bilimsel olarak değil, ahlâken de hazırlamak için Vekâletin kabul edilmiş bir eğitim sistemi var mıdır, varsa şekli nedir ?" (TBMM Z.C.,18 Mayıs 1930,106) sorusuna Maarif Vekili Cemal Hüsnü Bey aşağıdaki yanıtı vermiştir;

"Bugün okullarımızda Maarif Vekâletimizin elbette uyguladığı bir ahlâk

ve eğitim sistemi vardır. Bu ahlâk ve eğitim sistemi şüphe yok ki dünden farklıdır. Bu doğrudan doğruya çocuğun yönetimine, bilincine ve kendine verdiğimiz laik ahlâk anlayışına göre iradesini serbest olarak kullanma ile iyiliğe götürmek surette açıklanabilir” (TBMM Z.C.,18 Mayıs 1930,107).

Bu konuda aynı toplantıda söz alan İstanbul milletvekili Akçuraoğlu Yusuf Bey de, Maarif Vekilinin teftiş (denetleme) kurulu yoluyla elde ettiği bilgilerden yararlanmak istediğini söyleyerek sorular sormakla tartışmaya katılmıştır;

“Okullarda eğitimle beraber belirli bir ideal, bir eğitim tutumu, eğitim prensip ve hedefi (burada prensip anlamındaki mebde; son kerte anlamındaki münteha sözcükleri kullanılmıştır) gösteriliyor mu?

... Acaba, ilk, orta ve yüksek okullarda özellikle eğitim bakış açısından belirli bir ideal –nefis feragati, dayanışma ve kişisel çıkarın genelin çıkarlarına feda edilmesi, bir diğerine yardım edilmesi, genel sorunlarla ilgilenilmesi, küçük kişisel çıkarları ikinci noktada bırakmayı - ki bunlar toplumların vücut ve hayatı için gerekli esaslardır. Bu konuda acaba gençlerimizin gerçek durumu nedir? ... O ideallere ulaşmak için uygulamada neler yapılmaktadır?

(II’nci Meşrutiyet devrini kastederek, o dönemde öğretmenlik yaptığını ifade etmiş ve konuşmasına devam ederek) Gençlerde biraz ideal eksikliği görüyorum. Gençlerimizde biraz bireyciliğin fazla ileri gittiğini ve biraz maddi konular ile fazla meşgul olduğunu gözlemler gibi oluyorum. ...Eğer böyle ise, toplumumuz için bir tehlike oluşturur.” (TBMM Z.C.,18 Mayıs 1930,108)

Maarif Vekili Cemal Hüsnü Bey soruyu şu şekilde özetleyerek;

“Okullarda, eğitim açısından çocuklarımızı yardım etmeye, dayanışmaya alıştırarak şekilde program var mıdır? Toplumsal ahlâk veren direktifler var mıdır? Bunlar uygulanmış mıdır ve müfettişlerin bu konudaki raporları nedir?

Yardımlaşma, dayanışma özetle bir vatandaş görevlerini öğretmek ve alışkanlığı vermek okullarımızın en önemli hedefidir. Bu alışkanlıklar için okullarda her çeşit araç kullanılır. Bu ahlâk devamlı olarak geliştirilmeye uğraşılır, bunun için gereken kuruluşlara önem verilir. Bunların geliştirilmesine çok kıskançlıkla dikkat etmekteyiz.

... Maddiyatçılık sorunu, kendileri de bilirler ki (bu), bugün yalnız bizim gençlerimizin bir kısmına özgü bir sorun değildir. Dünyanın genel sorunudur. ...Hiç şüphesiz memleketin genel hayatının okullar üzerinde de bir etkisi vardır. Okulların genel yaşam üzerinde etkisi olduğu gibi, bunlardan hangisinin daha önce etkiye başladığını düşünmek istersek, genel yaşamın daha önce olduğunu söylemek gerekecektir. Nihayet okulların yetiştireceği nesildir ki geleceğin ahlâkına etki edecektir. Fakat bugünkü neslin ahlâkı bütün okullara kadar sokulacaktır. Mümkün merteye bu nüfuzların hayırlı olanlarını okula sokmak ve diğer yönlerini ıslah etmek ve okullarda çalışan yeni nesli bilinçli ve hayırlı vatandaşlar olarak kuvvetli bir şekilde yetiştirmeye çalışmak Maarif Vekâletimizin en temel görevidir” (TBMM Z.C.,18 Mayıs 1930,110).

Akçuraoğlu Yusuf Bey’in öğrenmek istediği Milli Eğitim Bakanlığı 1930 yılı teftiş raporunda da bu konu şöyle yer almaktaydı; “Bütün ilkokullarımızda çocukların ahlâki ve toplumsal yetiştirmeleri açısından çok faydalı oldukları şüphesiz bulunan teşkilat mevcuttur; tasarruf sandığı, fakir çocuklara yardım, beden eğitimi dernekleri... gibi. Fakat bazen bu teşkilat ümit edilen sonuçları vermemiştir. Çocuklarda bu gibi etkinliklere karşı çoğunlukla öğretmenlerin idaresizlikleri yüzünden kayıtsızlık hatta nefret duyguları uyanmaktadır. Bunun dikkate alınması, çocukların bu etkinliklere cidden katılmalarının sağlanması ve yapılacak telkinler, gösterilecek örneklerle onlarda bu gibi işler için arzu ve heyecan uyandırılması gereklidir” (MVM,1930,8).

Eğitimin yöneltileceği hedeflerde gençlere öğretilecek değer yargılarının konu edildiği bu tartışmalarda, fikir ileri süren kimsenin tutumuyla anlayışların da şekillendiği görülmektedir. Toplumun önceliğini göz önüne alan yaklaşımın, geçmiş dönemlerle de karşılaştırılarak yeni yönetimi etkileme çabası içinde olduğu değerlendirilmektedir. Ancak eleştirilerin haklı olan yönleri de Bakanlık tarafından görülmüş ve önlem alınması raporlara geçmiştir.

1933 yılı bütçe görüşmelerinde, Elazığ milletvekili Fazıl Ahmet Bey’in eğitim hakkındaki algılaması ve görüşlerinden sözedilmişti. Fazıl Ahmet Bey, eğitimde pozitivizme geçildiğini, ulusal olan eğitimimizi eski dönemlerin eğitiminden ayıran en önemli özelliğin bunlar olduğunu ifade ederek eğitim ve

öğretimde anlayışımızın şu olması gerektiğini söylemişti:

“Amerika’nın Avrupa’nın eğitimcilik sahasında kabul ettiği bütün tekniklerle donanmış olarak kendi harsımızda (kültürümüzde), kendi milliyetimizde, kendi duygularımızda ve bunların bizde artırdığı duyguları veren genel bir eğitim sistemini kabul etmek ...” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,142-145).

Fazıl Ahmet Bey, bu amaca ayrıntılar olarak ifade ettiği gerçeklerle yüz yüze bulunulan sınıf (okul), kitap gibi sorunlarla uğraşıldığını söylemiş ve eleştirilere geçmiştir;

“... Eğitim, beden eğitimi, ahlâk eğitimi ve fikir eğitimi olarak önce üçe; sonra genel eğitim ve meslek eğitimi olarak ikiye ayrılır. (Bütün bunlarda kısa zamanda çeşitli kazanımlar elde edildiğini ifade eder.)

... Bu büyük kazanç içinde kanaatime göre bazı sapma noktaları vardır. Bunlar nedir ? (Özetlenerek yazılmıştır.)

a. Beden eğitiminde, hatta resmi okullarda bile sağlık koşulları sağlanmamaktadır.

b. Türkiye’de fikir eğitimi, öğretim, hafıza ve muhayyileye (hayal etme gücüne) (ezberciliğe) hizmet etmektedir.

c. Ahlâk eğitimi yetersizdir.

Yazı devrimi ile okuma yazma kolaylaşmış olmakla beraber, geçmişte hurafelerin yer aldığı eserlerin yeni yazı ile eğitime geçmesi önlenmelidir” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,142-145).

“Beden eğitiminde en büyük amaç, insanların kas gücüne sonsuz bir güçlülük vermek değildir. Bu çok eskimiş, çok yıpranmış bir anlayıştır. Beden eğitiminin genel hedefleri içinde, insanların bir kısmını daha yüksek cesaret ve beceriye yöneltecek işler de vardır. Fakat asıl amaç bu değildir.

Bizde beden eğitimi, hatta resmi okullarımızda dahi, sağlık koşulları esasları içinde yürümesi gereken yoldan çok defa çıkmıştır. Maarif Vekaleti bu konuda ... bazı önlemler almıştır.

İnsanın zihin gücü, akıl gücü (nasıl) bir hazineyse, beden gücü de (öyle

bir hazinedir) uygun bir şekilde geliştirilmezse ziyan olur. ... Yetiştirilen insanlar, onları yetiştirenlerden daha güçlü olmalıdırlar” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,143).

“... Gökten, cennetten, cehennemden, ahretten hiçbir şey dilenmek amacıyla olmayan en büyük uygar ihtiyaçları, uygar ilhamlardan alarak yardım ve vefakarlıkta ve cömertlikte bulunan, öbür dünyaya ait bir mükafat beklemeyecek ve beklemeye tenezzül etmeyecek kadar yüksek şahsiyete ermek meselesinde yapılacak iş pek çoktur. ... Bu yapılmadığı zaman, o toplum içinde, o topluma bela getirecek diğer bir topluluk oluşur, daha fazla kuvvetle, daha fazla bilimle, bilgiyle onu istismar eder, bu bir.

İkincisi, metafizik (doğaüstü) herhangi bir kurmaca, yalan (hurafe) ile ilgisi kalmayan bir toplum içinde bilimsel düşüncenin özellikle yöneticiler için daima bir zihinsel alışkanlık oluşturması gerekir. Bu olmadığında metafizik daha fena saptırmalara doğru gider” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,143).

“... Asıl amacı memleketin gelişmesini sağlamakla beraber, muhakeme (karşılaştırma), akıl gücünün gelişimine yardım etmesiyle mümkündür. Bunda da kitapların, eğitim yönteminin, eğitimle görevlendirilen kimselerin eğitim yöntemlerini iyi bilmemesi gibi etkileri maalesef vardır” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,144).

“... Ahlâk dediğimiz büyük anlayış içinde insanların nesillerinin ilişkileri de çok önemli, çok dikkate değer bir safhadır. ... İnsanın özelliklerinin eğitimi, karakterinin eğitimi, duyarlılıklarının eğitimidir. Yani bu duyarlılık (ahlâk) eğitimi hem derin hem ince olması, iradesinin hem güçlü, güvenilir, sağlam, hem devamlı olması, vefakâr bulunması ve bütün zorlukları aşabilir nitelikte bulunmasıdır. Bütün bu nitelikler ile gerçekten seçkin bir kısım yurttaşlar yetiştirmektir (mümkündür) .

... Bütün bunlar için eğitimde alınmış önlemler bizim gibi büyük bir devrim davasının içine girmiş, çok az zamanda esaslı işler yapmış bir ulus için yetersizdir” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,144).

Ahlâk, toplumun kanun ve kurallarına uygunluk olarak tanımlanmaktadır. Ahlâka uygun davranışlar ise, grubun standartlarına uygun davranışlar olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca her bireyin kendine özgü değer

ve ölçütleri bulunmaktadır (Temel ve Aksoy,1998,154).

Eğitim programlarının amaçlarından söz etmişken, resim eğitimi konusuna dikkatleri çeken Muallim Cevdet, resim dersinin çocuğun en önemli ifade tarzlarından biri olduğunu, çocuğun fikirlerini, arzularını, doğrularını sözlü olarak nasıl ifade ediyorsa resimle de öyle ifade etmeye çalıştığını bu eğilimi henüz okula devam etmeden de göstereceğini yazmaktadır (Muallim Cevdet, Muallimler Mecmuası, Mart-Nisan 1927,1982).

Eğitime bütüncül yaklaşımı temsil eden bu görüşlerle, Ahmet Fazıl Bey, eğitimde ezberciliğin önlenememesi nedeniyle uygulamada sadece bilgi yükleme yani ansiklopedik bir yaklaşımın ortaya çıktığını, akıl gücünün eğitimi için insanların karakterlerinin ve duyarlılıklarının da eğitilmesi gerektiğinden söz etmektedir. Bu düşünceler, eğitimde 1933'e gelindiğinde de gelişmelerin yurt yüzeyine yayılmadığı, uygulamalarda bazı eksikliklerin olduğu izlenimini vermektedir.

2.1.5. Öğretim süresi konusunda ileri sürülen görüşler

Bugünün Milli Eğitim Şuralarının doğmasına kaynaklık eden Heyet-i İlmiye toplantıları, eğitimde teknik konuların görüşüldüğü platformlardır. 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında yapılan 1'inci Heyet-i İlmiye toplantısında ilkokulların öğretim süresi altı yıl; 23 Nisan 1924'de yapılan 2'nci Heyet-i İlmiye toplantısında beş yıl olarak saptanmıştır.

İlköğretim Anayasa gereği zorunlu ve parasız (eğitim giderleri devlet tarafından karşılanan) bir eğitim olması nedeniyle öğrenim süresinin uzaması ya da kısılması bütçe konusu olduğundan, bu konu kaynakların harcanması ile bağıntılı olarak resmi ve özel birçok eleştiriye uğramıştır.

2.1.5.1. Öğretim süresinin uzun oluşu

İlköğretim süresi konusunda özellikle basında büyük tartışmalara rastlanmaktadır. Ekonomik faaliyetlere daha çok zaman (ve kaynak) ayırmak isteyen halkın bu konudaki duyarlılıklarını da kullanmak isteyen bazı kimseler, ilköğretim süresini dikkate değer oranda irdelenmişlerdir.

1923 yılında Muallim Ahmet Halit tarafından yapılan eleştiride;

“İlköğretim zorunluluğu altı yıldır, böyle olması gereklidir, köylerde ise dört yıl yeterlidir. Ancak köy okullarında hatta bazı kazalarda altı yıllık eğitim yapılamamaktadır. Bir tane öğretmenin bununla başa çıkması mümkün değildir. Bundan dolayı öğretim süresi altı sene olarak kalmakla beraber, şimdilik bir öğretmenli ilkokullarda öğretimin dört yıllık program üzerinden icrası gerekli ve zorunludur. Hatta bazı köyler için öğretmen bulunamadığında (bunlar) iki - üç yıllık eğitimle yetineceklerdir” (Ahmet Halit, Hâkimiyeti Milliye,30 Mayıs 1923) diye yazmaktaydı. Öğretmen eksikliğinin eğitim programlarını yönlendirmesine bir örnek olan bu uyarıda önceliğin öğretmen yetiştirilmesine verilmesi gerekliliği belirlemekteydi.

İkinci bir örnek, Mehmet Asım'ın 1924 yılındaki uyarılarıydı. Birinci Heyet-i İlmiye toplantısında alınan karar gereği altı yıldan beş yıla indirilen ilkokulların yabancı ülkelerden de örnekler vererek karşılaştırmalarla; Darülfünun Emini İsmail Hakkı Bey'in de değiştirilmesine karşı çıktığı, ilköğretim süresinde azaltma yapılması konusunu işlemekte ve ilköğretimin altı yıldan beş yıla indirilemeyeceğinin nedenlerini ifade etmektedir.

“Maarif Vekâleti bir emrivaki hâlinde ilkokulları altı yıldan beş yıla indirirken şöyle düşünmüştür: Zorunlu eğitim süresi için altı yıl çoktur. Eğer bu süre biraz indirilmezse yasal zorunluluk kaydının (ilkokullarda okuma zorunluluğu) memlekette genel bir şekilde uygulanması mümkün olmayacaktır. Onun için ilköğretim süresini altı yıldan beş yıla indirerek eğitimde bulunan bütün çocukların eğitimlerini beş yılda tamamlatmaya zorlayalım.

Eğer Maarif Vekâleti zorunlu eğitim süresi ile ilköğretim süresini birbirinden ayırmış olsaydı, bu şekilde düşüncesinde kendisine hak verilebilirdi. Doğrusu bugün köylerimizi görüp de mevcut olan okullar incelenirse çoğunlukla bu dallarda beş değil, üç yıllık bile okul olmadığı görülür.

Altı yıllık tam ilköğretimi kapsayan okullar ancak kaza merkezlerindedir. Bütün köyleri ile beraber 25-30 bin bazen 35-40 bin nüfuslu kazaların merkezlerinde ancak altı sınıflı birer ilkokul vardır.

Şimdi Maarif Vekâleti yasal olarak altı yıl olan ilkokulları idari bir karar ile beş yıla indirmiştir. Acaba Maarif Vekilinin kabul ettiği bu karar sonucunda köylerde ancak üç yıl, kasabalarda altı yıl olan ilkokullar ne hale gelecektir? Kesin ve muhakkak olarak söyleyelim ki köylerde üç yıldan fazlaya çıkamayan okullar beş yıla değil, hatta dört yıla bile çıkarılamayacaktır. Bunlar yine olduğu gibi kalacaktır. Yalnız kasabalardaki altı yıllık tam ilköğretim okulları beş yıla indirilmiş olacaktır. Hâlbuki buna Maarif Vekilinin zorunlu eğitimi beş yıl olmak üzere belirlerken gözettiği amaç böyle bir sonuca varmak değildir.

Fakat maalesef, Devletin kararından başka bir sonuç çıkarılması mümkün değildir. Demek ki zorunlu eğitim süresinin beş yıla indirilmesi ile beraber ilköğretim okullarının da beş yıla indirilmesi memlekette şimdiye kadar mevcut olan bilgi düzeyi azaltılmıştır. Bu azaltma uygulamasından dolayı hiç olmazsa kaza merkezlerinde, kasabalarda ve şehirlerde seve seve altı yıllık eğitim görecektir olan birçok çocuğu beş yıl eğitim ile yetinmeye yöneltecektir.

Dünyanın hiçbir maarifinde beş yıllık bir eğitimle acaba temel bilgileri tam olarak alabileceğini iddia eden tek bir bilim uzmanı var mıdır? Fransa'da ilköğretim altı yıl, Almanya'da sekiz yıl, ABD, İsveç, Norveç, Danimarka'da hep böyledir. Okumaları (bilgileri) bizden çok olanların (eğitim) süresi bu şekildedir. Çocukların okuması (okumayı öğrenmesi) için en az altı ay, bir yıl gerektiğine göre memleketimizde ilköğretim okullarının olgunlaşması için hiç olmazsa tam ilköğretimin yedi yıla çıkarılması gerekir.

Bunun için Ankara'da toplanmış olan Heyet-i İlmiye (Birinci Heyet-i İlmiye) arasında eğitim uzmanları altı yıllık eğitimin bile çok olamayacağını söylemişlerdir. Bundan dolayı Maarif Vekâleti elinde bu derecede imkân varsa kasabalarda, şehirlerde ilköğretimi altıdan beşe değil, altı yıldan yedi yıla yükseltmeliydi. Bu idealdir, ideale ne kadar yaklaşırsa o kadar faydalanılır.

Bu her şeyden önce bir imkân meselesidir. Köy ilkokulları üç yıl, bu geliştirilerek her sene bir sınıf ilâve edilebilir.

Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu (İlköğretim yasası) 1329'da (1913)

yayımlanmıştır. O zamandan beri memleket savaş halinde olduğundan yeteri kadar öğretmen yetiştirilememiş, bina yapılamamıştır. Fakat çocukların altı yıl okuyamamaları okulların altı yıl olmamasından değil, uygun koşulların bulunamamasındandır.

Almanya ve İngiltere’de zorunlu eğitim, sekiz yıllık ilköğretime üç yıl ilave edilerek on bir yıla çıkarılmıştır” (Mehmet Asım,Vakit,22 Ekim 1924).

1924 yılında Vakit gazetesinde Z.M. imzalı bir makalede de ilköğretim süresinin azaltılmasına, pedagojik örneklerle desteklenerek bilimsel kapsamda incelendiği izlenimiyle karşı çıkmıştır (Vakit,15 Kasım 1924).

Makalede, Almanya’da eğitim yayınları yönetimi ile görevli daha çok mahrem ve aile konuları ile ilgili mektuplar alan Prof. Dr. Hilde Birand ile görüşüldüğü bildirilerek bir bilim adamının görüşleri destek olarak ele alınmaktadır. (Bunlardan konu dışında; ergenlik ve daktilo öğrenimi ile ilgili iki örnek vererek görüşünü kuvvetlendirmeye çalışmaktadır.)

“Zorunlu öğretim yalnız memleketimizde söz konusu olup diğer yerlerde (böyle bir) sorun yokmuş sanıyoruz. Bugün birçok ülkede bu tartışılmaktadır. Öğrenim süresi her ülkenin kalkınması ile ilgilidir. Örneğin Almanya’da halen bu konu araştırılma safhasındadır.

Toplumunu nasıl bir uzuv olarak görüyorsak eğitim (bireyin) gerek kendisinin geleceğine gerekse mensubu olduğu toplumun geleceğine etki edecektir. İşte bu etkiyi düşünmek gerekir. İşte bunun için denilebilir ki zorunlu öğretim süresi için sadece eğitimden çok ekonomik ve toplumsal düşüneceğiz.

Bugün hayatımıza etkisi olan en önemli şey ekonomidir. Hiçbir kimse buna kaşı hareket edemez. Ekonomik koşulların icra edeceği önemli konular meydandadır.

Devlet burada himayekâr (koruyucu, kollayıcı) bir vaziyet alır. Çocuğa bir takım bilgiler verdiğini düşünerek devlet, onu hayatta kendi gelişim devresine bırakır, (böylece çocuk) endişeli hareket etmemiş olur.

On üç ya da on dört yaşında devletin nezaretinden kurtularak kendi haline bırakılacaktır. Burada üç olasılık vardır; ya öğrenimine devam edecek, ya işe gidecek ya da (boş) oturarak, ekonomik hayatta gelişmeyi istemeyenler arasında olacaktır.

İlköğretim çocukların geneli için diğer öğrenim derecelerini etkiler. Bu arzu edilir bir amaç değildir. Hangi ulusta olursa olsun ilköğretimi ihmal edenlerin çoğu hayata atılmak zorundadır. Bu böyle olunca acaba çocuklar hangi yaşta ve surette hayata atılmaları gerekir. İşte bu mesele bir ulusun geleceği bakımından fevkalade önemlidir.

Aileler kuşkusuz bir an önce hafiflemek için çocuklarının erkenden bir işe başlamalarını, hayatlarını kazanmalarını isterler. Onlar için bugün, geleceğe tercih edilir. Bir çocuğun on – on altı yaş arasındaki gelişim devresinin önemi göz önüne alınınca devletin bu noktada daha başından, bunun sonucunu düşünmesi gerekir.

On üç on dört yaşlarında çalışmaya başlayan bir çocuğun doğal gelişimi tehlikeye düşmüş olur. Bir iki yıl daha hazırlandıktan sonra hayata atılan bir çocuğun toplumdaki değeri artar.

Bu düşüncelere dayanıldığından ki Almanya'da (zorunlu eğitim) sekiz yıl olup, on dört yaşından on altı yaşına kadar geciktirilmesi arzulan bir şeydir.

Toplumsal hayatta, çocukların zihnine soyut bazı bilgiler verilip hemen kapı dışarı etmek, amacı sağlanmaktan çok uzaktır.

Gelecekteki okul, çocuğun ancak akıl ve beden gücüne sahip olduktan ve eğitim öğretim alanındaki en önemli gelişim devresini devletin gözetimi altında geçirdikten sonra gerçek hayata (çocuğu) bırakabilmelidir.

Bu amaç sağlanmadıktan sonra zorunlu eğitimin dört, beş, altı (yıl) gibi belirli yıllara (sürelere) ayrılmış olması büyük bir anlam ifade etmez. Kuşkusuz gerek çocuk gelişimi gerek ekonomik ve toplumsal düşünceler sonucunda her memleket için uygun görülen zorunlu eğitim süresinin belirlenmesi ile bunun

uygulanması ayrı ayrı konulardır. Bu yalnız eğitim öğretim alanına ait değildir” (Vakit,15 Kasım 1924).

Türkiye gerçeklerinden uzak bir görüş açısı verdiği göze çarpan bu görüşler, öncelikle gelişimini tamamlamış devletler için geçerli olabilecektir. Ancak eğitimi, seçkinler ya da sadece büyük şehirlerdeki zenginler için değil bütün topluma götürülmesi gereken bir hizmet anlayışına sahip genç Türkiye Cumhuriyeti yöneticileri için sadece bir uyarı özelliğinde olabilmiş, ilköğretim süresinde değişikliğe gidilmemiştir.

TBMM 1928 yılı bütçe görüşmeleri sırasında Eskişehir milletvekili Emin Bey’in öğrenim süresi konusundaki;

“İnsan hayatının kısa olmasına göre, ... lise öğrenim hayatını çok uzun görüyorum” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,209) şeklindeki eleştirisine Maarif Vekili Mustafa Necati Bey;

“Diğer memleketlerin birçoklarında lise eğitimi on iki yıl ve hatta bir kısmında on üç yıldır. Bizde bu on birdir. Çünkü genel bilgileri kazanma için bu kadar zamana ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacımıza göre azaltılmıştır. On bir yıla indirilmiştir. Bundan daha aşağı indirmek bilimsel olarak doğru değildir” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,210) cevabını vermiştir.

Emin Bey’in bireysel ve başka gerekçe ile desteklenmeyen bu görüşünün sadece bir beklenti, temenni olduğu izlenimi oluşmaktadır. Her ne kadar öğretim süresinin uzun oluşunun sakıncaları ekonomik nedenlerle açıklanabilirse de Mustafa Necati’nin karşılaştırmalı ve bilimselliğe dayandığını ifade ederek verdiği yanıt en azından genel eğitim veren okulların süresinin hesaplanmasının yöntemine ilişkin ışık tutmaktadır. Bilimselliğe dayanan bir bakış açısı, ekonomiklik de söz konusu olsa, diğer bakış açılarının önüne geçmesi aynı zamanda moderndir de.

Bu konuda 1840 yılında Avrupa’da on yıl olan zorunlu öğretimin (Akyüz,2006,160), Türkiye’de 1940’lı yıllardan itibaren beş yıla çıktığı göz önüne alınırsa, aradaki bilimsel uçurumun daha iyi anlaşılacağı

değerlendirilmektedir.

2.1.5.2. İlkokulların üç ve beş sınıflı olması sorunları

1930 yılı Milli Eğitim Bakanlığı teftiş raporundan bir alıntı okulların genel durumunu anlatmak açısından önemlidir; “İlkokullarımızın çoğu birkaç yüz öğrenciyi sıkışık vaziyette barındırabilen, fakat eğitim ve sağlık koşullarına sahip bulunmayan evlerde veya inşa tarihleri oldukça eski ve tamire muhtaç okul binalarında bulunmaktadır. Bunlardan önemli bir kısmının çocukların ders dışı faaliyetlerine ve oyunlarına uygun bahçeleri yoktur. Sınıf olarak belirtilen odaları da çoğunlukla dar, dar, karanlık ve rutubetlidir. Bu çeşit okul binalarına İstanbul, Adana ve Bursa gibi zengin ve gelişmiş şehirlerimizde bile tesadüf edilmektedir” (MVM,1930,4).

“İlkokulların çoğu ders araç ve gereçleri yönünden çok fakirdirler. Bazı okullarda hala dört kişilik köhne sıraların kullanıldığı görülmüştür; müdür ve öğretmen odaları acınacak bir durumdadır. Bir ilkokul için zorunlu olan ders araçlarına sahip bahtiyar okulların sayısı sayılacak kadar azdır. Bazı yerlerde gayretli öğretmenler, bu eksiklikleri elişleri ürünleri ve gezintiler sonucunda vücuda getirilen koleksiyonlarla kısmen gidermeyi başarmışlarsa da bunun ihtiyaca yeterli olamayacağı açıktır. Ders araçlarına sahip olan okullarda da bazen bu araçların iyi seçilmediği ve ayrılan paranın boşa harcandığı görülmüştür” (MVM,1930,4).

Eski bir ilkokul öğretmeni olan Manisa milletvekili Refik Şevket Bey, TBMM’de 1933 bütçe görüşmelerinde şu eleştiriyi getirmiştir; “İlköğretimin 5 seneye indirilmesi, çocukların lise eğitimini kavramak için almaya mecbur oldukları bilgilerin üretimine yeterli olmamaktadır. ... özellikle ilkokulların 3’üncü sınıfına kadar verilen eğitim, çocukların 4’üncü sınıfa geçtiği zaman bu dersleri kavrayabilmelerini sağlamıyor. ... Sınıfların 6’dan 5’e indirilmesi, öğretmen eksikliğindendi, ancak bugün bu sorun giderilmiş ve yeteri kadar ilkokul öğretmenimiz vardır” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,140).

Bu eleştiriye Maarif Vekili Reşit Galip’in cevabı; “İlkokulların maddi (parasal) nedenlerle 5 yıldan 6 yıla çıkarılmadığı”(TBMM Z.C.,17 Mayıs

1933,145). “Okul ders programlarının çok sıkışık olduğu bu yüzden tatil günlerinden de yararlanılarak okul günlerinin arttırılması yönünde çalıştıkları” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,146) olmuştur.

Eskişehir Milletvekili Emin Bey aynı toplantıda, köylerdeki üç sınıflı okulların köylerin ihtiyacı için yeterli olmadığını, oradan mezun olanların öğrendiklerini çabuk unuttuklarını, önceden dört sınıflı olan okulların çocuklara daha yararlı olduğunu söylemiştir (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,147).

1930 yılında Antalya’da Maarif Emni olan Ali Rıza Bey’in ilköğretim süresi konusundaki yaklaşımı da burada bir örnek oluşturmaktadır; Bölgesindeki bazı yerlerin halkının göçebe olması nedeniyle köylerdeki öğretim süresinin yılda beş ay olduğunu, bu sürenin programın yetiştirilmesine yeterli olmadığını, bu gibi yerlerde köy okullarının dört yıl olmasını teklif ediyordu (MVM,1930,79).

Reşit Galip Bey (Maarif Vekili); üç sınıflı okulların hiçbir zaman gerçek anlamda ilköğretimi ifade etmeyeceği, sadece okuryazarlık mücadelesi derecesinde bir şey olabileceğini söyleyerek, alfabeyi öğrenerek biraz düzgün okuması öğretilir, memleket ve dünya hakkında birkaç kulak dolgunluğu yapılır, çocuğun eğer arzusu varsa kendi kendine okumakta devam edebilir, demiş ve bununla yetinilemeyeceğini, ancak sınıfların sayısının arttırılmasına maddi olanakların el vermediğini ifade etmiştir.

2.1.6. Karma eğitim (Okullarda kızlarla erkeklerin bir arada okumaları) tartışmaları

1924 yılında, Tekirdağ’da Kız Lisesi bulunmaması dolayısıyla, kızların erkek lisesine kaydolmak istemeleri, Türk eğitiminde kızlarla erkeklerin beraber okumaları sorununu gündeme getirmiştir. Okul müdürünün bu sorunu nasıl çözeceğini Bakanlığa sorması üzerine öne sürülen düşünceler şunlardı:

Bakanlık müsteşarı Köprülüzâde M. Fuat Bey, yüksek öğretimde karma eğitimin halledildiğini, ilköğretimde de karma olabileceğini, ama ortaöğretimde karma eğitimin mahzurlu olduğunu savunmuştur. Ortaöğretim düzeyinde

karma eğitimin Avrupa'da bile kabul edilmediğini belirtmiştir.

Darülfünun Emini İsmayıl Hakkı Bey ise karma eğitimin akıl ve mantık ile, fizyoloji ve psikoloji ile çözümlenemeyeceğini; bunun, bir milletin tarihi, sosyal bünyesi ve uygarlığı ile ilgili bir ahlâk olayı olduğunu belirtmiştir. İsmayıl Hakkı Bey, karma eğitimin ilkokuldaki sabilerin karıştırılması demek olmadığını; şahsiyet ve karakter dönemindeki, meslek ve uzmanlaşma çağındaki kız ve erkek öğrencilerin aynı eğitim ve öğretim yöntemleriyle, aynı kurumlar içinde ortak eğitimi olduğunu vurgulamaktaydı (Ergün, 1982, 65-68).

Karma eğitim kadın-erkek eşitliği, yani insan haklarıyla ilgili bir konudur.

Karma eğitim, kızlarla erkeklerin bir arada, aynı okul ve aynı sınıflarda okuması konusu ilköğretim için öteden beri çözümlenmiş bir konudur. Burada tartışmanın ortaokul, lise ve Darülfünun (üniversite) açısından olduğu, “modernleşme” kapsamı içinde önem taşıdığından konu edilmektedir.

Toplumda kadının konumu ile ilgili bir konu olan “karma eğitim,” gerçekte, toplumu oluşturan esas öğelerden biri olan kadın ile diğer öğe erkek arasındaki toplumsal ilişkiyi konu almaktadır.

Kadın hakları konusu sadece Türkiye’de değil 1920’li yıllarda dünyada da yeni gelişmeye başlamıştı. Türkiye hukuk alanında çağdaşlaşma yolunda önemli adımlar atmış, 1930’da kadınlara belediye seçimlerine katılma “hakkı” 1934’te de genel seçimlere katılma “hakkı” getiren düzenlemelere gitmiştir. Ancak toplumsal alandaki anlayış, İslam dininin etkilerini bu yasal düzenlemelerle genel anlamda değiştirmekte zorluklarla karşılaşılıyordu. Buna örnek olarak TBMM’de 1933 yılındaki Maarif Vekâleti bütçesi görüşülürken söz alan, önceden lise edebiyat öğretmenliği yapmış olan Elazığ Milletvekili Fazıl Ahmet Bey’in şu sözlerini alabiliriz:

“...Biz layik (laik) olan bir heyetiz. Edebiyatımız dindar bir edebiyattır. Bütün klasik edebiyatımız dindardır. Biz bir Cumhuriyetiz. Bizim edebiyatımız mutlakiyetperver ve padişahçı bir edebiyattır. Biz kadını hayat arkadaşı (eş) olarak biliriz ve kendisine günden güne eşit hukuk sağlamaya çalışıyoruz.

Edebiyatımız ondan bahsetmeyi ayıp telakki edecek devirleri asırlarca yaşamıştır” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,144).

Cumhuriyet Türkiye’sinin Osmanlı İmparatorluğundan devir aldığı toplum mirası, ekonomik ve sosyal hayatın dışına itilmiş Türk kadınının, erkeğiyle eşit haklardan yoksun oluşuydu (Gedil,1988,259). Edebiyat alanına bu kadar işlemiş olan toplumda kadına bakış açısı bir eş olması durumunda onun eşit koşullarda olabileceğinin yadsınması anlamına da gelebiliyordu.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde kızların eğitimi daha çok “biraz din öğrenmeye” (Akyüz,2000,159) ve toplumdaki işbölümünün en temel şekli olan eş ve anne yani ev hanımı olmaya yönelik eğitimdi. Kızların eğitimi daha çok ya sıbyan mektepleri denilen Kur’an okumaya yönelik okullara ya da çok varlıklı ve bilinçli aileler için özel öğretmenlere dayanıyordu.

Kadınların eğitilmesi ve bu yolla toplum yaşamına daha çok katılmalarının sağlanması, Tanzimat, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde aydınlar ve devlet adamlarınca çağdaşlaşma ve Batılılaşma gereği olarak görülmüştür (Akyüz,2000,159).

Bu nedenle karma eğitim tartışmalarının bir sonucunun Türk toplumunun kadın erkek eşitliği yaklaşımıyla, insan haklarında ilerlemesiyle ne kadar modernleştiği yolundaki bir düşüncenin de ifadesi olacağı değerlendirilmektedir.

2.1.7. Ekonomik etkenler düşünülerek coğrafi bölgelere uygun eğitim verilmesi

1933 yılı bütçe görüşmelerinde Eskişehir milletvekili Emin Bey’in bu konudaki sorusu; “Eğitim tarzlarında bölgelerine göre köy okullarında bir sınıflandırma ve böyle bir çalışma var mı? Bilgi olarak da, örneğin Adana’daki ve Ankara’daki öğrenciye hangi bilginin gerektiğini bilerek ona göre eğitim tarzlarında bir sınıflandırma ve değişiklik düşünüyor mu?” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,147).

Bu soruya Maarif Vekili Reşit Galip Bey verdiği cevapta, kendi

kanaatinin de bu yönde olduğunu, hiç olmazsa büyük ekonomik bölgeler ayırarak o bölge içinde, o bölgenin koşullarına ve ekonomik idealine göre bir eğitim sistemi konulması gerektiğini söylemiştir (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,149-150).

Reşit Galip Bey konuşmasında Erzurum ekonomik bölgesi için şu örneği vermiştir;

“Erzurum, diyebilirim ki daha 50 sene hayvan yetiştirilen bir mıntıka olarak kalacaktır. Bu kıymetli istihsal (üretim) unsuru için Erzurum iktisadi bir muhit halinde devam edecek ve etmelidir. Erzurum’da ilk mektep kıraat kitabı bir kuzu resmi ile başlamalıdır. İlk tahsil çağında çocuk evvela kuzuyu ve koyunu sevmeği, mukaddes bir mabut gibi ona perestij etmeği (sevgi göstermeyi) öğrenmelidir, hatta hesap kitaplarında bile meseleler ona göre tertip edilmelidir. Bir koyun şu kadar yün verir ve şu kadar para eder.

O halde 100 koyun ne kadar yün verir ve ne kadar yün verir ve ne kadar para eder gibi tahsil hedefi olarak alınan iktisadi ideali daima koruyacak ve kökleştirecek tarzda yürünülmelidir. Bu, daha ileriki sınıflarda koyun hastalıklarında şimdi tatbik edilen hurafeli ve muzır tedavi tedbirleri, onlarla mücadele nasıl olur, yeni serum usulleri nelerdir? Bunların telkini, tabii yalnız koyun üzerinde değil o, iktisadi mıntıkamızın esas idealleri ne ise ona göre bütün tedrisat programı yürütülmelidir. Daha ileri devirlerde çocuklara programlarda bu iktisadi idealin mevzuu hakkında, mahsul ve ya madde ne ise onun ticareti, beynelmilel âlemdeki ticareti teşkilatı ve sairesi etrafında malumat verilmelidir. Bunu yapabilmek için tedrisatımızda hem umumi kültür esasını mahfuz tutmak, hem mahalli mıntıkamıza göre bir istikamet verebilmek için evvelemirde memlekette, iktisadi mıntıkların sarıh surete ayrılıp tespit edilmiş olması lazımdır. İktisat vekâleti bunun üzerinde ehemmiyeti iştigal etmekte olduğu için o, tahakkuk eder etmez mektep müfredat programlarında bu maksada göre tadiller yapmak kolaylaşacaktır. O,oluncaya kadar verdiğimiz kararlar ararsında vardır ki bu mıntıklarda muallimlere birer mecmua çıkartacağız. O mecmualarda muallimler mahalli ve bölgesel olarak muhtelif noktalardan yaptıkları tetkikleri yazacaklar ve basacaklar. O halde mecmuanın birinci nüshası bilfarz dediğimiz gibi Erzurum

mıntıkasına, Adana ikincisine, Ankara ve muhiti üçüncüsüne olarak böylece muhitler için ayrı ayrı çalışarak çıkaracağımız mecmuaları hem kendi mıntıkasındaki eksikliği tamamlayacak hem de mübadele edilerek diğer mıntikalara gönderilmek suretiyle memleketin bir sahasına yakından ve hemen yapılmış tahliller ile diğer mıntikalardaki çocuklara tanıtmak noktai nazarından bu mecmualar istifadeli olacaktır.”

Bu soru ilkokullar için sorulmuş olmakla beraber TBMM zabıt cerideleri araştırıldığında, meslek okulları için 1928 yılında Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin verdiği cevap da buna yakındır: "Bu okullarda (meslek okulları) iktisadi çevre arasında hiçbir irtibat bulunmamıştır... Herhangi bir sanat ihtiyacını okul değil, iktisadi çevre meydana getirir. Okul o ihtiyacı kısa bir zamana ve en iyi bir tarzda temin için çalışır" (TBMM Z.C.,12 Nisan 1928,205).

2.1.8. Teknik eğitime olan ihtiyaç tartışmaları

Mesleki eğitim Türkiye’de öteden beri gereği kadar önem görmemiştir. 1920’lerde Türkiye’de “ilkokul mezunlarının yüzde altmışından fazlası bu kadar eğitimi yeterli görerek hayata atılmaktadır” (TBMM Z.C.,26 Mayıs 1927,541).

Hayat Mecmuası, Cemal Hüsnü Bey’in daha önce 20 Haziran 1921’de Yeni Gün Gazetesinde yayınlanan bir makalesini “Maarif Siyasetimiz” adıyla 15 Eylül 1929’da yeniden yayımlamıştır. Eğitim, yönetim ve ekonomi ilişkilerinin irdelendiği makalesinde Cemal Hüsnü Bey, “Eğitim ve öğretimimizin bugünkü hedefi, memleketimizde ekonomik olarak mutlu ailelerin oluşturulması olmalıdır. Ekonomik olarak mutlu ailelerden oluşmuş milletin yaratacağı eğitim ve öğretim, de bu açıdan en yüksek maarif olur” düşüncesindedir.

Cemal Hüsnü Bey, bu amaca ulaşmak için Maarif Vekâletinin (Milli Eğitim Bakanlığı), İktisat Vekâletinin ve halkın yapması gereken bazı etkinliklerden söz etmektedir. Maarif Vekâletine düşen görev, genel liselerin sayısını Darülfünuna (Üniversite) öğrenci sağlayacak kadar belirli miktarda tutarak, orta dereceli teknik ve meslek okullarının çoğaltılmasını ve ilkokulların

son derece çoğaltılmasıdır. İktisat Vekâletine düşen görev, sendikalar yöntemini getirerek değişik sanat ve meslek gruplarının kendilerine yönelik çıraklık ve ihtisas eğitimini geliştirmesidir. Bütün bunların öğretmenlerinin de bu alana göre yetiştirilmesini; her bölgenin kendi ekonomik gelişimine yönelik eğitim programları uygulanmasını istiyordu. Halka düşen görevin de, halk arasında eğitim ve fikir hayatının tamamlanması için toplumsal ve ekonomik sorunların uygulamalı inceleme topluluklarının kurulması ve bunlar için çeşitli kooperatiflerce toplanan paraların bir kısmının ayrılması ile halk kütüphaneleri kurulması, öğretmenlerce konferanslar verilmesi olduğunu yazıyordu.

Böylece yalnız halk için çalışmanın yeterli olmadığını, böyle kuruluşlar meydana getirerek bizzat halk bunlar sayesinde kendi kendisine harekete geçebilmelidir diyordu (Cemal Hüsnü, Hayat Mecmuası, 15 Eylül 1929, 175-177).

Hayata atılanların sadece temel bilgilerle donatılmış olmaları bir eksik olarak görülmektedir. Bu bilgilerin de nüfusun çoğunun köylerde oturduğu ve köy ilkokullarının gerek öğretmen, okul gibi maddi unsurların yoksunluğundan gerekse zayıf çevre koşullarından etkilendikleri göz önüne alındığında kendilerine ne kadar yardımcı olacağı kuşkuludur.

Bu durumda teknik eğitim, usta çırak yöntemine göre yine bilimsel esaslardan uzak, geleneksel yöntemlerle yapılmak zorunda kalacaktı. Bu nedenle hükümet bu konuda 1927 yılında “Meslek Mektepleri hakkında” kanun çıkarmıştır.

2.1.9. Eğitimin denetimine yönelik tartışmalar

Eğitim ve öğretim anlayışının bütünüyle değişmesiyle beraber eğitim denetimine yönelik değişimler de başlamıştır. Doğal olarak ilk değişim denetim anlayışında oluşan değişimdir.

1927 yılı Maarif Vekâleti bütçe görüşmelerinde Maarif Vekili Mustafa Necati Bey bu yeni eğitim denetimi anlayışını şu şekilde açıklıyordu;

“İlköğretim müfettişlerinin okulların gelişim ve olgunlaşmaları açısından ifa edecekleri rol çok önemlidir. Müfettiş; talimatname ve programların uygulanmasını yüzeysel bir bakışla denetleyen ve gözetken bir memur olmaktan çok, öğretmenleri aydınlatan, onların işlerini, görevlerini dayanışma

ve yol göstericiliği ile kolaylaştıran, öğretmenlere öğretmenlik yapan en değerli eğitim unsurudur” (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,88).

Maarif Vekili, bu anlayıştan hareketle; denetim ağını geliştirmek için o güne kadar bulunmayan müfettiş yetiştirme ve onlara bazı özel nitelikler kazandırma, mekanizmasını oluşturma öğretmen okulu eğitiminden başka özel bir eğitim almalarının da gerektiğini söylemiş, bu amaçla müfettişlik kursları düzenlendiğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,88).

Denetime bu boyutta bakmak, eğitimin de içinde eğiticilikten yararlanmak anlamına gelmektedir. Bu 21 inci yüzyıla girildiğinde, ömür boyu eğitim, her fırsatta eğitim olarak ifade edilen küreselleşmenin eğitime getirdiği yeniliğin 1920'ler Türkiye Cumhuriyetinde de bu anlayışa ulaşıldığının ifadesidir.

Müfettişlerin denetimlerini yaparken eğiticilik yapmaları anlayışının da Türkiye'deki diğer kurumlara örnek olduğu düşünülerek, çağdaşlaşma yolunda atılan önemli bir adım olduğu değerlendirilmektedir.

2.1.10. İlköğretimde yabancı uzmanlar sorunu

İlköğretimde yabancı uzmanlardan önceki bölümde de söz edilmişti burada bu genel konulara ilave olarak mesleki eğitimin iyi bir temel (ilk) öğretime dayandığını ifade eden Dr. Kühne'nin raporu ile ilköğretim konusunda 1934'de araştırma yapan Dr. Parker ve 1933, 1934'de araştırma yapan Amerikan heyetinin raporlarından söz edilecektir.

Alman Ticaret ve Sanayi Bakanlığı danışmanı Dr. Kühne 1925'de Türkiye'de mesleki eğitimin geliştirilmesine ilişkin bir rapor vermiştir. Bu raporda; güçlü bir devletin müesseselerinin işlerlik kazanmasının eğitilmiş insan gücüyle mümkün olabileceğini belirtmiştir.

Almanya ve Batı Avrupa'daki tecrübelerin olduğu gibi Türkiye'de uygulanamayacağını, öncelikle Türkiye'nin özel durumlarının değerlendirilmesi gerektiğini, bununla beraber yüzyıldan fazla bir süredir Almanya'nın edindiği tecrübelerden faydalanılacak çok şeyin var olduğunu ifade etmiştir.

Mesleki eğitimdeki başarıda temel eğitimin çok büyük önemi olduğu; okul binası çözümünde ikili eğitimin çözüm olabileceğini; yazı sisteminin değiştirilmesinin çok uzun zaman alan okuma yazma öğrenilmesi zamanının kısaltılması için gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Mesleki eğitimde ilköğretim önemli yer tutmaktadır. Bu bakımdan ilköğretimde verilen bilgiler günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayabilecek pratik faydalı bilgiler olmalıdır. (Akkutay,1996,33,34).

Amerikalı Dr. Beryl Parker'ın Türkiye'ye gelişi 1934 yılında olmasına karşın raporu araştırma konusunun dönemini ve ilköğretimi kapsadığından bu bölüme alınmıştır.

Dr. Parker'ın ilkokullar hakkındaki bazı belirlemeleri şunlardır;

a. Mevcut ilkokullarda eğitim çağındaki çocukların ancak üçte biri eğitim görmektedir. Okulların büyük bir kısmında üç yıllık eğitim söz konusudur. İlkokullardaki öğrenci ve bina sayısını artırmak, öğretmen yetiştirmeye giderek daha fazla ağırlık vermek gerekmektedir.

b. Bir taraftan nicelik açısından gelişmeler kaydedilmesi zorunlu iken,

diğer yönden okutulacak derslerin daha faydalı, verimli ve üretken sonuçlar doğuracak şekilde programlanması ve uygulanması amaçlanmalıdır.

c. Ekonomi – eğitim ilişkisi gelişmelerin odağıdır.

d. Esas alınması gereken iki ilke vardır; gelişme devam ettirilmeli ve tasarrufa özen gösterilmelidir.

e. İlkokullar daha fazla kitleye açılmalıdır ve mevcut eğitim kapasitesinden olabildiğince yetenekli çocukların faydalanabilmesi için öğrencinin seçimi yoluna gidilmelidir.

2.2. Eğitim uygulamaları konusundaki tartışmalar

Planlanan eğitimin uygulamalarında ortaya bazı zorlukların çıktığı önceki çözümlenelerde görülmüştü. Bu bölümde daha somut olarak ortaya çıkan; ders kitapları konusunda getirilen yeniliklere yönelik eleştiriler, ilkokullardan sonra eğitime devam sorunları, Maarif Eminliklerinin yönetim kademelerinde yarattığı rahatsızlıklar, sınav sistemindeki amaç ve uygulama boşluğu uyumsuzluğu, okullardaki kıyafetler, verilen eğitim ile halkın yaşantısında ortaya çıkan uyumsuzluklar, din eğitiminde giderilemeyen sorunlar ele alınmıştır.

İleri sürülen düşünceler ve tartışılan konularda getirilen çözüm önerileri anlayış değişikliği konusunun yani laik eğitime geçiş sonucu ortaya çıkan gelişmelerle, gelenekçi yaklaşımdaki bakış açısının karşılaştırılması şeklinde görünmektedir.

2.2.1. Cumhuriyet eğitimi ile Meşrutiyet eğitiminin karşılaştırılması

1930 yılı bütçe görüşmelerinde Sivas milletvekili Rahmi Bey'in Maarif Vekâleti bütçesi hakkında bilgi veren Maarif Vekili Cemal Hüsnü Bey'in konuşmasında, Cumhuriyet yönetiminin önceki dönemlerden almış olduğu eğitim mirasının durumundan söz etmesi üzerine aşağıdaki eleştiriye yöneltmiş ve tartışma açılmıştır.

“Vekil beyefendi buyurdular ki, Cumhuriyet yönetimi Meşrutiyetten, eski dönemden aldığı bütün idareleri nasıl boş buldu ise, Maarif idaresini de öylece boş bulmuştur.

Vekil beyefendiden soruyorum ki, bugünkü bütün eğitimi yönetenler o

Meşrutiyet devrinin eserleridir. O devrin müdürleri, hocalarıdır. Acaba bu müdürler, hocalar Cumhuriyet yönetiminin eğitimini nasıl idare edebiliyorlar?

İkinci bir sorum da şudur: Vekil beyefendi orta öğretimdeki öğrenci sayısını Cumhuriyet devrinde, Meşrutiyete göre üç katına çıkardılar. Yüksek bilgileriniz içindedir ki; eğitim konusunda nicelik önemli olmakla beraber daha çok niteliğin düşünülmesi gerekir. Acaba Meşrutiyet devrine göre bu nitelik Cumhuriyette daha mı yüksektir, yoksa değil midir ?” (TBMM Z.C.,18 Mayıs 1930,106-107).

Maarif Vekili Cemal Hüsnü Bey bu soruyu yanıtlarken, Meşrutiyet eğitiminden söz ederken nicelikten söz ettiğini, okulları söylediğini, o okulları da bugünkü insanların yönettiğini söylemiştir. Önemli olanın o zamandan beri alınan mesafenin, gelişmenin ne olduğu konusu olduğunu ifade ederek sözlerini bitirmiştir (TBMM Z.C.,18 Mayıs 1930, 107).

Bu tartışmaya katılan İstanbul milletvekili Akçuraoğlu Yusuf Bey, başka bir konuda (gençlere ideal aşılması) eleştirisi yaparken, Meşrutiyet dönemini kastederek, o zamanlar bu idealistliğin daha yüksek olduğunu ima edici bir eleştiri getirmiştir (TBMM Z.C.,18 Mayıs 1930,108).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucuları, Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında yetişmiş, bazı görevlerde bulunmuş, kimselerdir. Bunlardan bazılarının, çağın gereklerine uygun değişimi fark edememiş olmaları da doğal karşılanmalıdır. Cumhuriyet dönemi eğitimi ile Meşrutiyet dönemi eğitiminin karşılaştırılma tartışmalarının altında yönetimin eğitim politikalarına karşı bir tutum izlenimi bulunmaktadır. Ancak bunun bir hesaplama gibi değil de gelişime olan katkıları açısından ele alınmasının daha uygun olacağı değerlendirilmektedir. Bu nedenle yönetimi teslim alınan yerde her ne nedenle olursa olsun yetersizlikler sözkonusu edilmeden, o noktadan başlayan gelişmelere yönelmek; idealizm gibi herkes tarafından onaylanabilecek bir konuda da, eksikliklerin giderilmesi yollarının gösterilmesi modernleşmeye katkısı olan bir eleştiri olarak değerlendirilmektedir.

2.2.2. Maarif (Eğitim) Eminlikleri konusundaki tartışmalar

Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetimde de uzmanlaşma ve iş bölümü gelişmesi içinde ele alınabilecek bu konu, eğitim konularında Dâhiliye Vekâleti

(İçişleri Bakanlığı) mi, Maarif Vekâleti (İçişleri Bakanlığı) mi yetkili konusuyla bağlantılıdır.

Valilerin eğitim konusunda danışmanlığını yapabilecek eğitim konusunda uzman olan bürokratlardan oluşan maarif eminlikleri 1926 yılında kurulmuş, 1 Temmuz 1931'de lağvedilmiştir.

Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey zamanında Türkiye, 12 Maarif Eminliği bölgesine ayrılmış, eğitim ve öğretim bir ihtisas işi olduğu kabul edilerek illerde ayrıca birer maarif memuru veya müdürü bulunmakta okulların yönetimi bu müdürlükler ile maarif eminliklerinin yetkisine verilmiştir.

Genel eğitim ve öğretimin Milli Eğitim Bakanlığı yönetiminde yürütülmesiyle; "Eğitim uzmanı J. Dewey'in, raporunda belirttiği gibi, Bakanlığın bütün işleri kendi bünyesinde toplamak düşüncesiyle aşırı merkezîyetçiliğe gitmemesi gereğinin" (Akkutay,1996, 29) dengelenmesi gerekiyordu.

Buradan hareket eden Bakan, genel eğitim ve kültür ihtiyacını karşılayacak bir Bakanlığın bütün yetki ve araçlarını hakıyla elinde bulundurması gerektiğini belirtmektedir. Ama o zaman, Tevhid-i Tedrisat yasasına rağmen, Bakanlığın yetkileri çeşitli ellere paylaştırılmış durumda bulunuyordu.

Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, Maarif eminlikleri teşkilatının "Fransa'dan kopya edildiğini" (Hâkimiyeti Milliye,13 Kasım 1926) yazıyordu.

İlköğretimin yaygınlaştırılması işi Valilerin yetkisine bırakılmıştı. Bakanlık, bu nedenle, bir veya daha çok valilikleri birleştirerek bir eğitim bölgesi yapmaya ve o bölgenin bütün eğitim öğretim işlerini, Bakanlığa bağlı bir "Maarif Emni"nin yönetimine vermeyi kararlaştırıyordu. Bu, Bakanlığın eğitimi merkezileştirme yolundaki çalışmalarından bir idi. Bakanlık bu düşünce ile 1926 Teşkilât yasasında Türkiye'yi; Ankara, İstanbul, İzmir, Edirne, Konya, Antalya, Adana, Sivas, Trabzon; Erzurum, Elazığ (1928'de kalktı, yerine Kastamonu bir maarif mıntıkası oldu), Van (1928'de kalktı, yerine Diyarbakır geçti) ve Gaziantep (1928'de kaldırıldı) Maarif Mıntıklarına ayırdı.Yasaya göre ilk ve ortaöğretim kurumları ile sanat okulları, Maarif Eminlerine bağlı idi. Gerçekten Eminler bazı bölgelerde eğitim işlerini toplamışlar, Bakanlığı

gereksiz ve ikinci derecede işlerden kurtarmışlardır (Ergün,1982,43-44).

Mustafa Necati, 1927 yılı bütçe görüşmelerinde bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklıyordu:

“Maarif meselesi ihtisas işidir. Vilayetlerde maarif işiyle uğraşanların da mektepçiliği bilen ve maarifin ilerlemesi için en kısa yolu bulabilecek olan meslek adamlarından olması lazımdır. Merkez teşkilatı ne kadar kuvvetli olursa olsun verilecek talimatın tatbikiyle mükellef olanlar ve buldukları mahallin en kısa yoldan maarifini ilerletmek çaresini arayanlar kıymetli bir meslek adamı olmayacak olursa Türkiye’de maarifin inkişafı kolaylıkla müyesser olmaz. Bahusus maarif işiyle uğraşanların münhasıran ve kâfi salâhiyetle bu vazifeyi yapabilecek memurlar olması icap eder. Heyeti Aliyeniz bunu takdir ettiği içindir ki maarif eminlikleri teşkilatını kabul etmiştir. Bu sayede Türkiye mıntikalara ayrılmış ve her mıntıkaya kafi salâhiyetle meslek adamları maarif emini olarak tayin edilmişlerdir. Her yeni teşkilat alışıncaya kadar şüphelerle karşılaşılır. Maarif eminliği teşkilatı da bu kaideden hariç kalmazdı. Fakat teşekkür olunur ki kısa bir zamanda bu hayırlı teşkilin faidesi takdir olunmaya başlandı. Mülkiye memurları yanlarında kuvvetli ve daha salâhiyettar maarif adamları buldular. Kendilerinin bin bir vazifeleri arasında tabiatıyla layıkıyla tamik edemeyecekleri mesailin mesuliyeti altında kalmaktan kurtuldular. Diğer cihetten Maarif Vekaleti vilayetlerdeki bu salâhiyettar uzuvları sayesinde her mıntıkanın ilk maarifin inkişafı için program yapmak ve onu tam bir istikrar ve emniyetle tatbik ettirmek imkanına malik oldu” (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,85-86).

Maarif eminliği örgütüne TBMM’de ilk olumsuz tepki 1928 yılı bütçe görüşmeleri Eskişehir Milletvekili Emin Bey’den gelmiştir. Emin Bey, bu teşkilatın Milli Eğitim Bakanı’nın ifade ettiği gibi faydalı olmadığını, bu görevlerin illerdeki Maarif Müdürlerinin veya Maarif Müfettişlerinin yetkilendirilmesi halinde yapılabileceği yönünde eleştirmiş ve Maarif Emirliklerinin bütçeye yük getirdiğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,209).

Bu eleştiriye cevap veren Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey;

“Maarif meselesi bir mesleki mahsustur. Maarif teşkilatına ait kanunlar

çıkıldığı zaman mübahasede bulundunuz. Bendeniz de maarif eminliği hakkında izahat verdim. Maarif eminliği teşkilatı maarif teşkilatının şekillenmesini, uzuvlarını teşkil eden bir teşkilattır. Bu maarif teşkilatının ana damarıdır. Bu yıkılırsa maarif teşkilatı beraber yıkılır. Çünkü her mesleğin kendine mahsus bir takım usulleri, bir takım kayıtları vardır. Her hangi bir adamın bütün bu kaideleri bilmesi imkânı yoktur. Maarif Vekili sıfatıyla bana sorsanız ilk mekteplerdeki tedrisat ayrı bir ilimdir, orta tedrisat ayrı bir ilimdir. Yüksek tedrisat ayrı bir ilimdir. Lisede ders okutan bir muallim ilk mektepte ders okutamaz. Onun için bunların her birinin ayrı ayrı senelere mütevakıf mesaiye ihtiyacı vardır. Maarif emini demek, bugün bu işe en kabiliyetli olan bir zat demektir. Eğer altmış altı tane maarif emini bulmak imkânı olsaydı ve her maarif emininin bulunduğu mıntıkanın bütün ilk tedrisat müfettişlerinin raporunu okumaya imkân olsaydı Emin bey'in dediği noktaya varırdık. Fakat bir ilk mektebinin teftişatı nasıl oluyor, terbiye itibariyle nasıl veriliyor? Bunlar ayrı ayrı işlerdir. Onun için maarif emini teşkilatı bunları tespit eder, tasdik eder. Eğer Emin Beyefendi kardeşimiz maarifinde ayrıca bir meslek olduğunu takdir buyursalardı bu itirazı yapmazdı" (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,211).

Maarif eminliklerinin kaldırılması tartışmalarında, Mustafa Necati'nin ölümü ile bir süre İsmet İnönü'den sonra bu göreve gelen Maarif Vekili Bursa milletvekili Esat Bey'dir. Esat Bey, bu teşkilatı eleştiren Antalya milletvekili Rasih Bey'in sözde "personel tasarrufu", Gaziantep milletvekili Reşit Bey'in "ahlâki yaklaşımı" gibi eleştirilere bu teşkilatın kurulmasının asıl anlamı olan Mustafa Necati'nin " ihtisas meselesi" açısından yaklaşmayıp uyumlu davranması dikkat çekmektedir.

Maarif eminlikleri, sorumluluk bölgelerindeki ilköğretim müdür ve öğretmenleriyle, ilköğretim müfettişlerinin ve diğer ilköğretim memurlarının atamaları ve ilköğretim kurumlarının denetlenmesi ile görevlendirilmişti. Ancak daha sonra çıkan kanunla atama yetkileri Maarif Vekâletine verildi, böylelikle sadece ilköğretim kurumlarının denetlenmesi görevleri kalmıştı. Denetleme görevlerinin de Vekâlet müfettişleri yetkisine verilince 1 Temmuz 1931'den itibaren maarif eminlikleri kaldırılmıştır.

Böylelikle merkez örgütü, eğitim alanında yetkileri daha da merkezileştirerek, maarif eminliklerinin "ihtisasa dayanan" deneyimlerinin

valiler gibi mülki yöneticilere aktarılması görevini üstlenmiştir.

2.2.3. Ders kitapları tartışmaları

1923 yılında Ders kitapları konusunda Hâkimiyet-i Milliye Gazetesinde eleştiri getiren Muallim Ahmet Halit, ilkokul programlarıyla birçok kitapların hemen hemen aynen Fransız programlarından ve kitaplarından tercüme edilmiş olduğunu, bu nedenle ne eğitimimize ne de ihtiyacımıza uyduğunu, yazmaktadır. Öğrenciye çok bilgiyi, faydası olmayan birçok şeyi öğretmeye yönelik olan bu ders kitaplarının da sadeleştirilmesi gerekliliğini savunmaktadır (Ahmet Halit,Hakimiyeti Milliye,28 Mayıs 1923).

Ders kitaplarının bastırılması sorunu bazı sert ve kişiselleştirmeye varan tartışmalara da konu olmuştur. Buna Tunalı Hilmi Bey tarafından verilen soru önergesi (BCA,030.10 / 5.30.18) örnek oluşturmaktadır. Önerge aynen şu şekildedir;

“Romanya’da Medreseyi İslamiye mezunlarından Eyüp Hamdi Efendi, Romanya hükümetinin zorlaması ile değil, Türklüğe beslediği aşk ile Anadolu’ya gelmiştir.

Haymana’nın ücra bir köyünde 4 yıldır öğretmenlik yaparken “tedris usulleri” (Öğretim yöntemleri)ne dair bir de eser yazar. Bu büyük eseri bastırabilmek için Maarif Vekâletinin yardımını dilemek üzere Ankara’ya gelir. Ankara Maarif Müdürü azledeceği tehditlerine savururken “Anadolu’yla ne alâkamız var, sizden bir hayır gelir mi ki? Anadolu’ya (sizin) gelmenizi kim davet etti ki (istedi)” gibi hezeyanlarda bulunuyor...

Soruyorum;

1. Anadolu’ya “Anadoluluk, ‘inhisarı, (tekeli) vermek derecesinde sözde bir alâka gösteren Maarif Müdürü Beyefendi hazretleri gibi acaba verilimiz de aynı zihniyet altında mıdır? Yoksa manevi, milli cihetlerden vazgeçtik maddi (şeylerden) bahsedelim: Anadolu’nun gerçekten kurtuluşu 40-50 milyon Türk’le şenlenmiş olmasına bağlıdır, kanaatinde midirler?

2. Ben vekilimin hamiyet-i irfanından hatta sadece ilim ve irfanından ümit etmek isterim ki; vekilimiz böyle bir kanıdadırlar! Şu halde kendilerinden soruyorum.

3. Ya hususi (özel) bir “Türk oğlu Türk, olan Hamdi Hocaya karşı böyle bir lisan kullanan bir Maarif Müdürü yalnız Vekâlet kadrosundan vekil, hattâ “haini” bulunduğu Anadolu’dan bile tard edilecek (kovulacak) mahkumiyete müstahak mıdır, değil midir?

Bu takririn Maarif Vekâletine havalesini, sorulara vekâletçe sözlü olarak cevap verilmesini teklif ederim.

Bu takririn Maarif Vekâletine havalesini, sorulara vekâletçe sözlü olarak cevap verilmesini teklif ederim.

30 / 3 / 1338 (1923)

Bolu Milletvekili Tunalı Hilmi”

TBMM 1928 yılı bütçe görüşmelerinde Kocaeli milletvekili Kılıçoğlu Hakkı Bey’in okul kitaplarının daha kaliteli olması yönündeki eleştirilere karşı söz alan Maarif Vekili Mustafa Necati Bey; Okul kitaplarının niteliği ve niceliği konusunda şu bilgileri vermiştir;

“... çocukların eline kitap verilirken memleketin ekonomik durumunu düşünmeye mecburuz. İlkokul çocuğuna otuz liralık bir kitap aldıramayız, onun alacağı kitap babasının mali gücü ne kadarsa o kadardır” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,215).

“Şimdiye kadar okullarımızda kitap yoktu, ... Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren okullara kitap girmiştir. ... önceden çocuklar not tutarlardı, ... Cumhuriyet sayesinde kitap elde edilmiştir” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,215).

Ders kitaplarının henüz yaygınlaştırılmadığı bir ortamda öğrencilere parasız ya da çok düşük fiyatlarla dağıtılan ders kitaplarının bulunması eleştirilirken, eleştirenler ülkenin yoksulluk durumunu düşünmeden görü ileri sürmüş olabilecekleri değerlendirilmektedir.

1930 yılı ilkokulların teftişini kapsayan Milli Eğitim Bakanlığı raporunda da ders kitaplarına eleştiriler bulunmaktadır. Raporda, ilkokul öğretmenlerinden bazılarıyla konuşmalar sırasında en çok kitaplardan; bu kitapların öğrencinin seviyesi ile uyumlu olmayan ifadelerinden, programa hâkim olan fikir ve eğilimlere uygun olmamalarından şikâyet edildiği

belirtilmektedir (MVM,1930,6).

Bir modernleşme belirtisi olan ve öğrencilere okuyacakları derslerin bir çerçevesini çizen kitaplara yaklaşım tarzında önceliğin yurt yüzeyinde yaygınlaştırma yönünde olduğu değerlendirilmektedir.

2.2.4. Yazı devrimi ve alfabe basılması sorunu

Yazının değiştirilmesi ya da ıslah edilmesi sorununun ortaya çıkmasındaki ana etkenlerden en önemlisi yeni çözümlenmeye başlayan ilköğretim sorunu, usul-i atik (eski yöntem), usul-i cedit (yeni yöntem) akımlarıdır (Ergün, 1982, 65-68).

Usul-i cedit, ders araç ve gereçleri konusunda yenileşme, özellikle, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini bırakıp yeni ve etkili öğretim yöntemleri uygulaması demektir. Bu terim Tanzimat sonlarından itibaren daha çok ilköğretimde bu alandaki gelişmeleri anlatmak için kullanılmıştır (Akyüz, 2006,207).

Osmanlı İmparatorluğunun son zamanlarına gelindiğinde yazının ıslahı ya da değiştirilmesi konusundaki tartışmalarda iki grup belirmişti; Arap harflerinin ıslah edilmesi taraftarları, Arap harflerinin tamamen bırakılarak Latin harflerinin kabul edilmesi taraftarları (Ergün,1982,88).

Yeni yazıya geçebilme kararlılığını gösterebilen Cumhuriyet yönetimi, bu konuda da birçok eleştiri almıştır. Bunlardan bir örnek de Kurtuluş Savaşının ünlü komutanlarından olan Kazım Karabekir Paşa'nın yaklaşımıdır.

İzmir İktisat Kongresinde (1923) verilen bir önerge konusu olan Latin harflerine geçiş konusunda bir açıklama yapan Kazım Karabekir, bu harfleri niçin kabul edemeyeceğimizin gerekçesi olarak aşağıdaki düşünceleri öne sürüyordu:

“Biz bu harflerin hamisiyiz. (koruyucusu, sahip çıkkanı) Bugün dünya üzerinde yaşayan 350 milyon Müslüman'a ait olduğunu söylediysek de onlar (bu harfleri önerenler) anlayamaz, bu harfleri kabul noktasına doğru yürüdüler...”

... Bugün hangi yabancı ile konuşsanız, “Türkçe gayet güzel bir lisandır, kolaydır fakat harfleri fenadır (zordur)” demektedirler. Bunlar bugün

yabancıların ağızından sızan, ilk gördüğünüzde bir yabancıya size söyleyeceği şeylerdir.

... Bu fikir çoğunlukla İslâm olmayan insanlardan ibaret olan tercümanlar vasıtasıyla her tarafta ve özel olarak İstanbul'da yabancılara telkin edilmektedir" (Hâkimiyeti Milliye,5 Mart 1923).

Bu sözleriyle Kazım Karabekir, Latin harflerine, İslam toplumları adına geçilemeyeceğini ve bunun yabancıların gizli bir dayatması görüşünde olduğunu ifade ediyordu.

Burada verilecek diğer iki örnek, harf devriminden sonraki bazı konularda ortaya çıkan sıkıntılarla ilgilidir.

1928 yılı bütçe görüşmelerinde Kocaeli Milletvekili Kılıçoğlu Hakkı Bey, kitap sorununa değinerek aşağıdaki eleştiriyi getirmiştir;

"...Arabın bize belâ bıraktığı işlerden birisi de alfabe sorunudur. Latin harflerini kabul edinceye kadar bu harfleri ister istemez kullanacağız. ... Fakat ne kadar okul varsa o kadar da alfabe kitabı vardır" (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,212).

Maarif Vekili Mustafa Necati Bey, "Latin harfleri hakkında zaten kongrede gereken karar verilmiş ve partimiz gereken veçheyi vermiştir, buna göre çalışıyoruz. Fakat alfabe sorunu doğrudan doğruya her uzmanın yetkili olduğu bir konudur. Herkes alfabe yazabilir. Biz bunu men edemeyiz. O alfabeler bize gelir. Talim Terbiye Dairesi o alfabelerin hangisi işe yarıyorsa; alfabe işinden anlayan kimselere gönderirler, onların da uygun görmesi üzerine bunlar okullarda çocuklara verilir. Sonuç olarak, Talim ve Terbiye Dairesinin onaylamadığı bir alfabenin okutturulması mümkün değildir"(TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,215) cevabını vermiştir.

1933 yılında TBMM'de bütçe görüşmelerinde Maarif Vekili Reşit Galip Bey, yabancı dil eğitimi konusunda konuşurken harf devrimi ile oluşan başka bir sıkıntıya da değinmiştir:

"Lisan öğretiminin her memlekette olduğundan ziyade bizim memleket için önemi eski kütüphanelerimizin mesut harf devrimimiz nedeniyle tamamen ortadan kalkacağı ve yeni milli kütüphanemizin ise henüz kurulmak yolunda

bulunmuş olmasıdır. Ve bu nedenledir ki kuvvetli lisan bilen bir gençlik yetiştiremezsek ve bunu acilen yapamazsak gelecek için kitapsız kalmış bir nesle, vilayetlerin, belediyelerin, Hükümet ve Devlet idaresini bırakacağımız bir devir gelecektir” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,148).

Hayat Mecmuası da bu konuyu tartışmış, dergide, Köprülüzade Mehmet Fuat ve Avni (Başman) eski harfleri savunurken, Mustafa Şekip (Tunç) yeni harflerin milli birliği artıracığı nedeniyle yeni harfleri savunmuştur. (Hayat Mecmuası, 30 Aralık 1926’dan Akt. Işık,2007,83-84).

Yeni Türk harflerine geçme konusunda, başlangıçta İkinci Cumhurbaşkanı İsmet İnönü’nün de, Enver Paşa’nın alfabe üzerindeki çalışmalarının sonuçları nedeniyle tedirgin olduğu görülmektedir. Ancak İnönü’nün yaklaşımı, bütün devlet işlemlerinin, her şeyin bozulacağı, herkesin iki yazı kullanacağı, yeni yazı kabul edildi diye onu kullanacağı, bir de asıl işinde kendi işidir deyip şahısların eski yazıyı kullanacakları endişesidir (İnönü,2006,483).

Bu tartışmalarda, harflerdeki değişikliğe ulusal egemenlik bakış açısıyla bakılmayan, dinsel bir karakter verilmekten, yabancılara emellerine ve bu konuda yeni yazıya geçildikten sonra bile zorlukları karşılamada bir “çağın gerisinde oluş” söz konusudur. Bu fikir bile, Latin harflerine geçişin eğitimde ve Türk toplumunun dünya görüşünde ne kadar modernleştiğinin bir ifadesi olarak değerlendirilmektedir.

2.2.5. Okullardaki eğitimin kalitesinin düştüğü iddiaları

Maarif Vekili Mustafa Necati 12 Nisan 1927’de bütçe görüşmeleri sırasında bu konuyu şöyle dile getirmiştir;

“Okulların geçen devrelere nazaran seviye itibari ile düştüklerini, öğretimin ciddiyet ve kıymetinden kayıp ettiğini söyleyenler vardır” (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,90).

Bu iddiaya cevap olarak da, bu araştırmanın esaslı incelemelere dayanmadığını ifade ederek, eski okulların sadece okutma ve yazdırma okulları olduğunu; genel terbiye, iyi vatandaş yetiştirmek düşüncesinin o zamanki Maarif Nezaretinin hâkim prensiplerinden olmadığını ifade etmiştir (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,90).

Eski okulların yalnız bir “süs” gibi okuma, yazma öğreten ve doğal yetenekleri ile ulusal toplumun çıkarları için gereken alışkanlıkları öldüren kurumlara okul denilemeyeceğini; diğer taraftan, bugünkü okulların verdiği genel bilginin genişliği, yeterliliği özellikle hayat itibarı ile kıymetlidir ve eski okulların öğrettiği şeylerle karşılaştırılmayacak şekildedir diye ifade etmiştir(TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,90).

Eski okullarda verilen bilgiler (bireyi) mücadeleye sevk edecek hareket ve iş yeteneği uyandıracak yararlılıktan uzaktı. Eski hocaların verdiği bilgiler belletilen (ezberletilen) şeylerdi. Bugünkü çocuk bellediğini kullanan, bellediği şey sayesinde kendisine yol bulacak çocuktur (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,91).

Bu örnekleri arttırmanın yararsız olduğunu ifade eden Mustafa Necati, “Bu nedenle öğretmenlerin yüksek seviyesini selamlarım” diyerek bazı (eğitim) kurumlarımızın Batıdaki emsallerinden aşağı olmadığını sözlerine eklemiştir (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,91).

Mustafa Necati bu konudaki açıklamalarını şu karşılaştırma ile sonlandırmıştır; “Bu fark, eğitim ve öğretim amacımızın değişmesinden ileri gelmiştir. Çünkü eğitim, dünyevi değildi, milli değildi, tabî ki demokratik de değildi. Bugünkü eğitim dünyevidir yani düşünmeyi daraltan ve vicdan hürriyetini kıran her türlü etkiden uzaktır. Bugünkü eğitim moderndir yani eğitim esaslarında, usul ve tarzlarında tamamen bilimsel esaslar etkindir. Bugünkü eğitim millidir, yani geçleri bütün yaşayan kurumlara arzulu ideallere, velhasıl Türk toplumuna intibak ettirmek ve onlara azami toplumsal yetenek vermek hedefini takip eder” (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,91).

“Özetle eğitimimizin hedefi yüce Cumhurbaşkanımızın şu sözüyle en veciz şeklini almıştır:

Türkiye eğitiminin hedefi, bilgiyi insan için fazla bir süs, bir hükmetme amacı yahut uygar bir zevkten çok, maddi hayatta başarılı olmayı sağlayan uygulamalı ve yerinde kullanılan bir araç haline getirmektir” (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,91).

Bu tartışma, doğal olarak eleştirenlerin eskiye duydukları özlemin bir ifadesi yani muhafazakârlık olarak algılanmaktadır. Ancak Mustafa Necati'nin

de ifade ettiği gibi; eğitimin amacı, Atatürk'ün bilgiyi kullanma Şeklini açıkladığı yukarıdaki vecize ile ifadesini bulmuştur.

Tonguç, okullardaki kalite konusunda bir sınır olamayacağını çünkü kalite sorununun, zihinlerde yaratılan eğitim sisteminin etkisi altında olduğunu, bunun da planlı bir siyasetle baŐarılabilceđini ifade eden Şu sözlerle açıklamaktadır.

”Dünyada eğitim ve öğretim teŐkilatından, okullarından Şikâyet etmeyen hiçbir millet yoktur. Eğitim tarihinde, yaŐadıkları eğitim işlerini adları geçen bütün büyük eğiticiler tenkit ederek idealler yaratmışlardır.(Herkes eğitimde ıslahat getirmeye uğraŐmaktadır.) Bu ıslahat hedefleri gözden geçirilince bizde de Őikâyeti doğuran dertlere temas edilmiş olur. Bütün milletleri ilgilendiren hedefler kısaca Şunlardır:

a. Dünya okullarının çoğunda bedenle ruh ayrı ayrı eğitilmeye çalışılmaktadır.

b. Dünya okullarının çoğunda öğrencinin tahammül edemeyeceği, nefretle karŐıladıđı bir malumatılık hâkimdir.

c. Dünya okullarının çoğunda ferdiyetçi, bir eğitim sistemi uygulanmaktadır.

d. Sınav meselesi bütün dünya okullarının müşterek bir ıstırap konusudur.

e. Birçok memlekette orta öğretim okulları göreneğe göre amaçsız iŐletilen okullardır.

f. Zorunlu eğitimi sağlayamamış, ümmilikle (okumaz yazmaz) mücadele etmesi hayati bir zorunluluk olan bazı milletler bir türlü skolastik eğitimin bağlarını kırarak kolayca sinema, radyo ve sahne gibi modern eğitim araçlarından yararlanamamaktır.

g. Eğitim ve öğretim, sanat ve ilim işi, birçok toplumda –henüz– sadece okulun baŐarabileceđi bir iş olarak algılanmaktadır. Onun içindir ki bu iş, bir türlü devletin kapsamlı ve müspet kültür siyaseti çerçevesine girmemektedir.

Milli eğitim iŐini, aktüel, toplumsal ve iktisadi siyasetin ön

planına geçirmiş topluma pek az rastlanır. Hâlbuki öncelikle yapılması gereken şey budur. Diğer birçok işte olduğu gibi, eğitimde de planlı bir siyasete, sistemli bir çalışmaya ihtiyaç vardır” (Tonguç,1997,28).

Hayat Mecmuasında “Bir Terbiye Meselesi” adlı makalesinde Mehmet Servet, “maarifimizde eksikliğin, programlar ve yeni usuller değil, kuvvetli ve sağlıklı bir hayat algılaması olduğunu” yazmaktadır. “Özellikle orta öğretimde bulunan gençlerin bundan önceki nesillere göre daha az okul içinde olduğunu, okula daha az bağlı olduğunu, ruhunda eğitim öğretim araçları, etkenleri ve usulleri daha az yer almaktadır” diyerek bütün dünyada olduğu gibi ve belki de daha çok bizde orta öğretim sisteminin hayata uyumsuzluk gösterdiğini belirtmektedir (Mehmet Servet, Hayat Mecmuası,20 Haziran 1929,57).

Bu tartışma uluslaşma sürecinin yaşanması içinde gelenekçilik çabalarının direnmesi ifadesi olarak görülmektedir. Milli (Ulusal), yani bu dünya ile ilgili ve demokratik olan bu eğitim sisteminin yetiştirdiği insan tipinin de, merkeze ümmeti değil, ulusu alan; katılımcı ve ifade yeteneği olan; bu dünyadaki sorunlara çözüm arayan, düşünen insan tipi olacaktır. Özetle “iyi vatandaş” olacaktır.

2.2.6. Sınav sistemi ve sınıf geçme tartışmaları

1933 yılı TBMM bütçe görüşmelerinde Manisa milletvekili Refik Şevket Bey’in sınav sisteminin uygulamasında ortaya çıkan sonuçlarla ilgili şikâyetleri, Türk toplumundaki değerlerin de yöneliminin sorgulanması açısından önem taşımaktadır.

Refik Şevket Bey, kendilerinin yetiştiği dönemde sınav sisteminin öğretmenler kurulunda sınav verip çıkmaktan ibaret olduğunu, yeni usulde her öğrencinin öğretmenlerden alacağı notların ortalamasının alındığını ifade etmiştir.

Bu usulün uygulamasında yapılan bazı hilelerin olduğunu saptadığını ifade ederek; bazen birinci, bazen ikinci notunu alan öğrenciler ortalamalarını üçüncü bir notla kurtulamayacağını (sınıflarını geçmeyeceğini) anlayınca, üçüncü dönemde okulu terk ederek, bu notu verebilecek bir başka okula kaydolduğunu, bu okuldan aldığı notla sınıfını geçmekte olduğunu söylemiştir (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,141).

Bu şekildeki bir uygulama, şüphesiz ki eğitim yöneticileri tarafından düşünülmemiştir. Ancak, gerçekler her okulun aynı nitelikte eğitim vermediği ya da her öğretmenin aynı anlayışta olmadığı yönünde eğitim yöneticilerine zorluklar çıkarmıştır.

Toplumdaki değer yargılarını olumsuz yönde etkileyecek bu gibi uygulamaların, yetişmekte olan neslin “kolaycı”, “faydacı”, “hileyi normal kabul eden” bir anlayışa sürükleyeceği düşüncesiyle haklı bir uyarı olarak ele alınması gerekmektedir.

Refik Şevket Bey’in bu gözlemine Maarif Vekili Reşit Galip Bey, şu cevabı vermiştir;

“Çocuk üç kademeli kontrolden geçmektedir... Bunun çocukları hileye sevk edebilmesi tarzında bir açık kapı olması mümkündür. Fakat denilebilir ki bu hile çocuklar tarafından değil, daha çok babalar tarafından yapılmaktadır... Bu sınav usulü bu mahzur yüzünden terk edilemez... ve nasıl zabıta kanunlara muhalif hareket edenleri takip ederse Maarif de daimi uyanıklığı ile bu yola sapanları takip ederek onları hile ile başka okullara devamdan alıkoyacak tedbirleri alarak ümit ederim ki bunun önüne geçeriz” (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,146).

Millî Eğitim Bakanı Reşit Galip Bey’in, konunun toplumun değer yargıları ile ilgili olduğu, öğrencileri “ahlâksal yönden” eğiten ailelerinin hile yoluna başvurmalarıyla baş edilmesinin sadece sınav sisteminin düzelmesiyle mümkün olmadığı yönündeki sözleri her ne kadar Emile Durkheim’in “toplumsal sorun esas olarak ahlâki bir sorundur ve çağdaş toplumların bunalımı, temeli toplumun yapısında bulunan ahlâki bir bunalımdır” (Aron,2000,466) yönündeki düşüncesini algılatıyorsa da, uygulamada alabileceği önlemin sadece fiziksel takip olması, bu konuya Bakanlığın öncelik vermediği olarak değerlendirilmektedir.

2.2.7. Okullarda verilen eğitim ile halkın yaşantısının uyumluluğu ve Yatılı ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin halktaki yaşam tarzına getirdiği yenilikler üzerindeki tartışmalar

TBMM 1928 yılı bütçe görüşmelerinde Eskişehir milletvekili Emin Bey'in bu konudaki eleştirisi ve Maarif Vekili Mustafa Necati Bey'in yanıtı şu şekildedir:

Emin Bey, "Köye gönderilecek öğretmenlerin, memleketimiz için pek büyük bir servet olan köylülerimizin sade yaşam tarzını ve tutumlu bir şekilde yaşamalarını bozmamalarını" istemiştir (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,209).

Maarif Vekili buna yanıt olarak; "Bizim yaptığımız programla öğrenimi iki şekilde uyguluyoruz. Birisi şehirde eğitim, diğeri köyde eğitim. Şehirdeki eğitim beş yıldır. Köydeki üç yıl. Köyde okuyacak çocukların koşulları başkadır. Eğer çocuk kışın babasına lazımsa kışın babasının yanında bırakırız. Yazın okuturuz. Yazın lazımsa yazın bırakır, kışın okuturuz. Hakikaten köylüye çocuğu lazımdır. Kendisine yardım eder. Sabanını sürer, öküzüne, tavuğuna bakar. Onu babasının elinden alamayız. O çocuk üretkendir. Boş bulunduğu zaman onu okuturuz. Memleketimizin köyleri dağınık olduğu ve her köye öğretmen gönderemediğimiz için 10-15 köy için bir yatılı okul yaptırдық. Bu okullara köylü çocukları topluyoruz, fakat okula gelirken tarhanasını da beraber getirmesini öğütledik. Yani bizim köy okullarımız memleketimizin ekonomisiyle uyumlu olarak açılmış okullardır. Bundan daha aşağı tarzda bir okul açmanın imkanı yoktur.

Köy yaşamına uygun olarak yapılmıştır. Buraya giden köy öğretmeni dünyanın en çok takdire şayan olan bir üyesidir. Bunlar nasıl gider bilir misiniz? İlköğretimi bitirir, beş yıl devlet parasıyla öğretmen okulunda okuturuz, ondan sonra bu gence emir veririz, 18,19, 20 yaşında olarak okuldan çıkan bir çocuk, Kayseri'ye, Sivas'a gider. Bu yıl beş yüz tane gitmiştir. Okuldan çıkan ve doğrudan doğruya köye giden bu insanlar köyde uğraşmış gençler değildir. Köylerde okullar açmışızdır. Gerçekten köylerde bütün hayatıyla çalışmakta ve geceleri dahi köylüleri okutmakla meşguldürler. Şimdiye kadar aldığımız raporlar, bu genç üyelerin çok yararlı olduğunu göstermektedir. Genç bir öğretmenin köydeki özel yaşamına göz dikmek biraz

insafsızlık olur. Genç bir adamın özel yaşamı köy yaşamına uymaz. İnsafla kabul etmek gerekir ki buradaki yaşantımızla başka yerdeki yaşantımız bir diğerine uymaz. Onun için köy öğretmenin özel yaşamını eleştirmek hiçbir zaman doğru olamaz. Köy öğretmeni oraya gittiği zaman arkasına bir elbise giyerek gider, herhalde köylü gibi giyinsin, gitsin ve köylü gibi yatsın denemez. Gerçekten böyle görmek doğru değildir. Aslında öğretmen köylüye değil, köylü öğretmene uyacaktır. Gelişme bu surette olur. Aksi haksız bir düşüncedir” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,212).

Aynı toplantıdaki tartışmaya yatılı ilkokulların yararını gördüğünü söyleyerek söze başlayan Kocaeli milletvekili Kılıçoğlu Hakkı Bey de bu konudaki şikâyetleri şu şekilde ifade etmiştir;

“Bir inceleme gezisi yaparken Afyonkarahisar’a uğradım, orada bana hikâye ettiler ki – dinlediğim kimse güvenilir – ilk yatı okulundan bir çocuk tatil zamanı evine gidiyor, babasına ben toprakta yatamam, bana bir karyola al, yerde yemek yiyemem, masa al, orada oturup yiyeceğiz, artık insan gibi yaşayacağız diyor. Fakat cahil babası ve bütün köyün ihtiyarları buna kızıyorlar, toplanıyorlar, Maarif Müdürlüğüne müracaat ediyorlar, biz yatı okulu istemeyiz diyorlar. Doğal olarak Maarif Müdürü reddediyor. Bunu haber alan çocuk, Maarif Müdürüne müdür bey eğer babam benim dediklerimi yapmazsa emin olun ki evi yakarım diyor.

İşte efendiler, Türk çocuğunun ruhu budur. Uygarlık ise yükselmek ister, sonuç olarak bunları yükseltmek için çekirdekten yetiştirmek gerekir. İlk yatı okulları divan halinde yaşayan (divan kullanan) yerlerimizde gereklidir, çünkü on beş yirmi evden oluşan köyde okul olmaz ve bunlar arsında çoğunlukla yarım saat, bir saat mesafe oluyor, kışta değil, yazda bile çocuk gidemez.” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,210).

Denizli milletvekili Mazhar Müfit Bey, bu eleştiriye şu yanıtı vermiştir;

“Hakkı beyefendi buyurdular ki; çocuk köye gittiğinde okulda gördüğü karyolasını istemiştir. Tamam, elbette istediğimiz budur. O okulda çocuk hayatın ne demek olduğunu öğrenmiştir. Nasıl yaşanacağını bilmiştir. İşte çocuk köyde öğretici görevi yapıyor demektir. Bu çocuk bundan sonra elbette ahırda yatmayacak. İşte böyle hayatın ne demek olduğunu bilerek yetiştirilmiş

olan çocuklardandır ki vatan çok şey bekliyor ve bekleyebiliriz” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,213).

Eğitimle ulaşılabilecek amaç, toplumu değiştirmeye yönelik mi olmalı yoksa toplum nasıl yaşıyorsa onlar mı öğrenilmeli sorusuna yanıt veren bu tartışma, eğitimle uygarlığın köylere ve kasabalara kadar sokulabildiğinin kanıtını oluşturmaktadır.

Yetişen nesillerde gözlemlenen bu sonuçlar, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında yeni uygulama bulan yeni yaklaşımların halkı modernliğe yönlendirmede ne kadar başarılı olunduğunun bir göstergesi olduğu değerlendirilmektedir.

2.2.8. Yatılı ilkokulların yararlı olup olmaması

Özel bir yasa ile valiliklerin yetkisine (ve sorumluluğuna) verilen yatılı ilkokullar il özel idareleri tarafından açılıyordu.

TBMM 1933 yılı bütçe görüşmelerinde Bursa milletvekili Rüştü Bey'in "... okul bulunmayan köylerin çocuklarının yatılı okullarında okuması için Vekalet neler düşünüyor ?" (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,147) sorusu üzerine Maarif Vekili Reşit Galip Bey; Yatılı okulların sayısını artırmak amacıyla olduklarını, hesaplandığında ilk öğrenimi hatta sadece okumaz yazmazlıkla mücadeleyi bütün memlekete yaymak için Maarif Vekaleti bütçesine her yıl en az 25 milyon TL fazla tahsisat koymak (karşılaştırma açısından o yılki bütün Maarif Vekaleti bütçesi bu meblağın üçte biri kadar olan 7-8 milyon TL idi.) ve öğretmen kadrosunu 20 bin kadar artırmak gerektiğini söylemiştir.

Öğretmen okullarından (o gün için) mezun olan öğretmen sayısı dikkate alındığında (yılıda 100 – 1100 öğretmen mezun olmaktadır), ihtiyaç duyulan bu para bulunmuş olsa dahi sadece personel yetiştirmek için 20 yıl gerekeceğini ifade etmiştir.

Bu koşullarda para tahsis edilse bile bu memlekette ilköğretimi derhal çözümlerim demenin hayalperestlik olduğunu söylemiş ve hayalperest olmayarak olanaklar içinde çözülmesi gerektiğini bunun için de en yararlı çözümün köy yatılı okulları olacağına inandıklarını ifade etmiştir.

Okul olmayan köylerden merkezi olanlarda "köy evi" olarak

bulunabilecek binalarda, sağlık koşullarının uygun olması şartıyla yararlanmayı dūřunduklerini ifade etmiştir. Burada çocukların yatılı kalacağını, erzaklarını çiđ olarak kendilerinin getireceğini, çocukların hizmetleri için köyden seçilmiş bir “yatı anası” vasıtası ile hizmetlerin yürütüleceği, çocukların daha çok kendi hizmetini kendilerinin göreceği bahçede, eğitim ve ekonomik nedenlerle sebze v.b. yetiştirecekleri bir yatı okulu kurmakta olduklarını söylemiştir (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,148-149).

Okul ve öğretmenlerin sayısal eksikliğini gidermek için geçici bir çözüm olarak görülen yatılı ilkokullar, yaşam tarzı olarak da ekonomik yetersizlikler üzerine kurulmuş görülmektedir.

Akyüz, Türk çocuklarının yaşam ilkeleri olarak nitelediği makalesinde, Türk çocuklarına eğitimi sırasında bir yöntem, bir umut, bir amaç, bir felsefe oluşturabilecek bazı esaslardan söz etmektedir. Akyüz bu konuda İngiliz, İsveç, ABD, Fransız ve in okullarındaki çocukların yaşam ilkelerinden de örnekler vererek, ğrencilere “Hayat rehberi” olabilecek yaşam tarzlarının öğretildiğini yazmaktadır (Akyüz,1999,4-12).

Okulu olmayan, fakir ve kimsesiz çocuklara bir yaşam tarzının öğretileceği ve aynı zamanda ağdaşlaşma gereği olan eğitici bilgileri vermeyi amaçlayan yatılı ilkokulların ekonomik zorluklar nedeniyle açılmasına rağmen hitap ettikleri kitle açısından başka ümitleri olmadığından yararlı oldukları değerlendirilmektedir.

2.2.9. İlkokula kaydolan öğrencilerin mezuniyete kadar devam edememesi ve ğrenci kaybı sorunları ile köylü çocukların okullaşma oranındaki zorluklar ve giderilmesi tartişmaları

1924 Teşkilatı Esasiye (Anayasa) kanununa göre, ilköğretim zorunlu ve Devlet Okullarında parasızdı. (Md. 87). Köy yasaı ve ilköğretim yasaı bu ilkenin köylerde uygulanması şeklini açıklıyor ve gerek köy öğretmenine gerekse köy muhtarı, ihtiyar heyetine ve bucak, ilçe maarif encümenlerine bir öğrencinin okula gitmesini zorlayıcı yetkiler veriyordu.

Okullaşma konusundaki bu tartişma, Yozgat milletvekili Süleyman Sırrı Bey’in seçim bölgesindeki incelemelerinden elde ettiği izlenimler zerine TBMM’ne vermiş olduğu öneri ile açılmıştır. Buna göre; okul, ğretmen ve

başlangıçta öğrencilerin de olduğu köylerde daha sonra öğrencilerin okula devam etmemeleri nedeniyle okulların (ve maaş alan öğretmenlerin) boş kalmaları ilköğretim yasasının uygulanamayan bazı maddelerinden ileri geliyordu (TBMM Z.C.,16 Haziran 1932,147).

Tartışmalara geçmeden önce ilköğretim yasasına göre okullaştırma zorunluluklarının nasıl olduğu incelenecektir;

“Öğretmen, her yıl belirli tarihlerde mahallelerinde öğretim çağına gelen çocukların isimlerini muhtardan alır, deftere kaydeder. Öğretim yılı başlamasından üç gün öncesine kadar kaydolmayan ya da kaydolduğu halde okul açıldıktan sonra okula gelmeyenlerin isimleri muhtara bildirilir. Muhtar köy veya mahallelerin ihtiyar heyetine verir. Muhtar aracılığı ile öğrencinin velisine tebligat yapılır. Eğer yine okula gönderilmezse, öğrenci ismi maarif encümeni başkanı olan kaymakam veya valiye doğrudan doğruya gönderilir. Onların tebligatı ile yine okula devam etmeyen öğrenci velisine ilçe maarif encümeninin incelemesini takiben önce para cezası, tekrarı halinde hapis cezası verilir” (TBMM Z.C.,16 Haziran 1932,149).

Manisa Milletvekili Refik Şevket Bey tarafından anlatılan yukarıdaki yasa uygulaması, daha önceden ilçe ve il maarif meclislerinde görev yapmış olması nedeniyle tecrübe ile belirlendiği de ifade edilmiştir. Refik Şevket Bey, “... halkı gerçek anlamda kendi kaderi ile demokratik bir şekilde meşgul etmeye zorunlu kılan köy yasasının bu memlekette gerçekten hayat ve gelişim dayanağı olduğuna inandığını” (TBMM Z.C.,16 Haziran 1932,149) ifade etmektedir.

Refik Şevket Bey, bir yasanın toplumsal hayatın akımlarını düzenleyen bir kurum olduğunu, hayatın akımlarına uyamayan yasaların mutlaka kesintiye uğrayacağını ifade ederek; bu yasanın maddelerinin de uygulama zorluklarından söz etmiştir. Sonuçta; bir öğrencinin öğrenime zorlanması için tutulan yolun önce tebligat, anından sonra maarif encümeninin cezayı nakit alması, ondan sonra da velinin hapsi olduğunu söylemiştir (TBMM Z.C.,16 Haziran 1932,149). Bu sözleriyle Süleyman Sırrı Bey’in eleştirilerine katılmıştır.

Bu eleştirilere yanıt veren TBMM Maarif Encümeni üyesi Sinop

Milletvekili İbrahim Alaettin Bey, bu öneriyi kabul etmemelerinin nedeni olarak; köylerde, kasabalarda değişik yerlerde okulların miktarı, teşkilatı yeterli olmamasını, böyle bir yaptırımın köy yasasında yerinin olmadığını ve yalnız köylülere uygulanmasının doğru olmadığını göstermiştir (TBMM Z.C.,16 Haziran 1932,150).

Ordu milletvekili Ahmet İhsan Bey, öğretmenlerin köy (ihtiyar) heyetinin doğal üyesi olduğunu (öğretmenler alınan kararları tutanağa geçirmekle yükümlüydüler) onların ve heyetin görevlerini yapmamalarından dolayı bu sıkıntıların çıktığını ifade etmiştir. Burada yine köylü çocukların babalarına işlerinde yardım etmesi konusu ortaya çıkmıştır (TBMM Z.C.,16 Haziran 1932, 150-151). Yasanın yeterli, uygulamanın yetersiz olduğu görüşüne TBMM Dâhiliye Encümeni üyesi Çanakkale milletvekili Şükrü Bey de katılmıştır (TBMM Z.C.,16 Haziran 1932,151).

Bu tartışmada dikkati çeken en önemli konu, Refik Şevket Beyin konulara toplumsal açıdan yaklaşımıdır. Halkın kendi geleceğinin sorumluluğunu kendisine veren köy yasasının gelişime dayanarak oluşturulacağını söylemesi, toplumsal değerler konusundaki duyarlılığını göstermektedir.

İkinci konu ise Süleyman Sırrı Bey'in yerel yönetimlere hatta köylere daha çok yetki vermekle sorunların çözüme gideceğini düşünmesidir. Böyle bir düşünce de yönetimin merkezileşmesinin bu kadar ilerlediği, çağdaşlaştığı bir dönemde sorunun tek yönlü görülmesinin, örneğin dünya ekonomik krizi nedeniyle zaten yoksul olan köylünün daha çok kazanmak zorunda olduğunu, bugünü yaşarken eğitimle geleceği yakalamanın gerekliliğini düşünemediğini göstermektedir.

TBMM Maarif ve Dâhiliye encümenleri ise daha çok bürokratik düşünerek, çözüm yolunda mevcut durumun devamından yana oldukları görülmektedir.

2.2.10.Okul ortamı / eğitim ortamı konusundaki tartışmalar (Okullardaki disiplin sorunu, ahlâk düşüklüğü tartışmaları)

TBMM'de 1928 yılı bütçe görüşmelerinde Kocaeli milletvekili Kılıçoğlu Hakkı Bey tarafından aşağıdaki eleştiri getirilerek sorular sorulmuştur:

“... Bendeniz inzibat (disiplin) ve ahlâka inananlardanım. Özellikle bu ahlâk ve disiplin ilkokullarımızda başlamazsa, orta ve yüksek okullarımızda hiçbir zaman kıvamını bulamaz ve olgunlaşmaz. ... Bugün gerek ortaokullarımızda gerekse liselerde ahlâk ve disiplin biraz düşkündür. Özgürlüğü ben başka türlü anlıyorum. Okul öğrencisine, gereğinden fazla özgürlük vermek tehlikenin en büyüğüdür. Demek (değildir) ki; okullar bir kışla hayatı yaşasın, fakat bir öğrencinin gideceği yer belirli olsun. Görüleceği kimseler az çok belirli olsun. Okuyacağı kitaplar az çok belirli olsun. Bunlar kontrol edilmezse bütün çocuklar zincirsiz bırakılırsa sanıyorum ki iyi eğitim ve iyi ahlâk almış bulunsunlar. ... Bu yıldan itibaren muhterem Maarif Vekilimiz bu okullardaki disiplin ve ahlâk sorununa daha fazla önem vermelerini ümit ederim” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,211).

Bu eleştiriye Denizli milletvekili Mazhar Müfit Bey aşağıdaki sözleri ile yanıt verir tarzda açıklamalar getirmiştir:

“... Hakkı Bey, ahlâk anlayışının anlamını nasıl algılıyorlar? Eğer genel anlayış gibi kast ediyorsa bunu tamamen reddederim. Çünkü okullarımızda hepimizin evlatları, kızları yahut akrabaları vardır. Genel anlamı kastediyorsa o gençler hiçbir zaman ahlâksız değillerdir. Belki disiplin düşkün olabilir” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,213).

Bu sert açıklamaya karşı Kılıçoğlu Hakkı Bey, ahlâk konusunda tam bir tanımlama olmadığını, hiç kimsenin tanımlayamadığını ifade etmiştir. Her yerde ahlâkın başka olduğunu söyleyerek:

“Bendenizin burada sözünü ettiğim ahlâk, kendilerinin (Mazhar Müfit Bey’in) düşündüğü ahlâk değildir. Bence ahlâk doğruluk, samimilik ve doğru yola gitmektir. Diğer özellikler herkesin kendisine kalıyor. Yalnız çocuklarımız olgunlaşmaya kadar edep ve terbiye içinde onları yanlış düşüncelere ve yanlış yollara sapmaktan men etmek de hepimizin hakkıdır ve bu hak da öncelikle Maarif Vekâletine düşer. Çünkü bütün çocuklarımız onlara emanettir. Bir çocuk yalan söylerse ahlâksızdır. Sanmıyorum ki yalanı, hilekarlığı ahlâk olarak anlayan birisi bulunsun” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,213-214).

Maarif Vekili Necati Bey bu konuda şu yanıtı vermiştir: Hakkı Bey’in gerçek olaylara değil de, hatırında kalan eski olaylara göre konuştuğunu,

bunlar hakkında örnekleyememesini delil göstererek ifade etmiş, “...bizim elimizde 550 bin Türk çocuğu, Ulusun ve ulusumuzun anlayış, yetenek ve ahlâkıyla uyumlu olarak yetişmektedir. Ulusun yeteneği ne durumda ise onlar da o durumdadırlar. İkinci olarak, onlar üzerinde ayrıca okullarımızda yetişmiş, bilimsel olarak, ahlâken faziletliliğin ne olduğunu öğrenmiş kuvvetli, metin, karakter sahibi arkadaşlarımız mevcuttur” demiştir. Bundan sonra üç yüzden fazla öğretim müfettişi, yirmiden fazla genel eğitim, öğretim müfettişi, onların üzerinde de altı tane de Talim Terbiye (Kuru) üyesi müfettiş olduğunu, bunların görevlerinin okulları denetlemek, kitaplara bakmak, çocuklarımızın sağlıklarına bakmak, okulun genel yaşantısını görmek olduğunu söylemiştir. Bunlardan gelen raporların ve yaz izcilik kamplarındaki asker görevlilerden gelen raporların, çocukların manevi olarak yükseldiklerini belirttiğini, bunun ötesinde çocuklardan daha ne beklendiğini ifade ederek, gelecek neslin iyi yetişmiş, kuvvetli, inançlı, tuttuğunu koparır olacağına güvenilmesini istemiştir. Necati Bey bu konudaki konuşmasını, okullarda geçen yıl verilen disiplin cezalarının sayısının onu geçmediğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,214).

Muallimler Mecmuasında yazan Sadrettin Celal'in ahlâk eğitimine ve ilkokullarda ahlâk eğitiminin uygulama şekline getirdiği olumlu eleştiriler tartışmaların boyutuna da bir açıklama getirmektedir.

“İlkokulun görevlerinden biri düşünceyi geliştirmek ve bilgi kazandırmaksa, diğeri karakter ve ahlâk eğitimi yapmaktır.

Ahlâk, ahlâki hayat yaşayarak kazanılır. Karşılıksızlık (Çıkar düşünmeden), birçok kimselerin karşılıksız hareket ettiklerini görmek ve birçok defalar karşılıksız hareket etmekle kazanılır.

Görev ve sorumluluk duyguları; görevini yapmak ve üzerine aldığı sorumluluk gerektiren işleri başarmak için – az çok başarıyla sonuçlanan – çaba göstermekle elde edilir. Toplumsal dayanışma ve beraber çalışma yeteneği de; okulda çeşitli şekillerde toplumsal etkinliklerde bulunmak, ortak amaçların yerine getirilmesi için el birliği ile çalışmak imkân ve fırsatları verilme suretiyle artırılır.

Bunun için olacak ki ilkokulların müfredat programlarında ahlâk için

ayrıca bir yer ayrılmamıştır. Yalnız vatandaşların medeni hak ve görevlerini öğretmek, toplumsal hayat mekanizmasına nüfuz ettirmek amacıyla bir hayat bilgisi dersi konulmuştur. Öğrencinin ahlâk ve karakter eğitimi daha çok okulun düzeninden, öğrencinin okulda yapacağı toplumsal etkinliklerden beklenmektedir.

Bu çok doğru bir fikirdir. Fakat sözün değerini de sifıra indirmek uygun değildir kanısındayım. Çünkü bazen zamanında, ruhsal bir anda söylenen bir söz, yapılan bir ihtar veya serzeniş, insanın bütün hayatı boyunca etki edecek şiddetli bir izlenim bırakabilir. Bazen kuvvetle ve inanılarak söylenen bir söz insanın bütün benliğini sarsar ve onun karakterine bir yön vermesine neden olabilir. Sözün bu sihirli etkisini unutmamalıyız ve ondan yararlanmalıyız.

Aynı şekilde öğretmenin sınıfta öğrencisini – büyük veya küçük olaylar nedeniyle – ahlâki sorunlar üzerinde düşündürmeye sevk etmesi çok yararlı olacağı kanısındayım” (Sadrettin Celal, Muallimler Mecmuası, 72-73).

Okullardaki disipline bakış açısını Atatürk’ün söylevinden aktaran Hasan Ali Yücel, bu konuda en anlamlı yorumu getirmektedir.

25 Ağustos 1924’de Ankara’da “Muallimler Birliği” kongresindeki söylevinde Atatürk, “...kız ve erkeklerin aynı şekilde eğitilmeleri gereğinden ve tehdit esasına dayanan bir ahlâk, bir fazilet olmaktan başka güven de vermez...” demiştir. Memleketin ekonomisi düşünülünce, kızlarla erkeklerin eğitiminde ayırım gözetilmemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Hele ahlâkın, son devre kadar yalnız din esaslarına dayandırılmasındaki isabetsizliği ve onun millet bünyesinde riyakâr birtakım karakterler doğurmuş olmasını herkesten iyi bilen Büyük Şef (Atatürk), ahlâkımızın bütün âlemce müşterek medeni esaslarla ve taassuptan sıyrılmış, hür, makul fikirlerle kuvvetlendirmesini tavsiye ediyor. Böyle bir maneviyat terbiyesi kurulmak için tutulacak inzibati yolun (disiplin) akla, iç duyguya dayanacağını, korkutarak, sindirerek yapılamayacağını bize anlatıyor. Bundan daha veciz bir inzibat (disiplin) formülü olabilir mi? (Yücel,1994,26).

2.2.11. Okullardaki kıyafetlerin pahalılığı sorunu tartışmaları

TBMM 1928 yılı bütçe görüşmeleri sırasında Eskişehir milletvekili Emin Bey Maarif Vekili Mustafa Necati Bey’e bir eleştiri getirerek okullardaki

kıyafetleri söz konusu etmiştir.

“Okullarımızda haftada bir elbise değiştirilmektedir. Bu bayramın elbisesi şöyle olacaktır, gelecek bayramın elbisesi şu şekilde olsun deniliyor. Bu bendenizi müteessir etmiştir. Bilmem daha fakiri ne yapmıştır” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,208-209).

Bu eleştiriyi yanıtlayan Maarif Vekili,

“Okullarda öğrencinin elbisesiyle ayrıca (özellikle) ilgilendik. Memleketimizde halkın ekonomik durumuyla uyumlu okul elbiseleri düzenledik (kararlaştırdık). Okul hayatına bakarsak kıyafet sorunu ikinci derecede bir sorundur. ... çocukların babalarını düşünerek tören elbiseleri hakkında genelgeler yayımladık. ... Hangi okula giderseniz çocukların süs eşyasına kapılmadıklarını görürsünüz. Yorganına göre ayağını uzatan bir ulusuz. Ona göre okul çocuklarının elbiselerine dikkat etmekteyiz. Onun için okul çocuklarımızın kıyafetleri hiçbir yönüyle eleştirilecek bir konu değildir” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,210)

Emin Bey’in kıyafet konusundaki yaklaşımı, ekonomik durumu zayıf olanları öne sürerek bir “duygu sömürüsü” izlenimi vermektedir. Ancak, eleştirinin yapılış şekli törenlerdeki kıyafetin öne sürülmesi olduğundan hareketle, eleştiri yapılan törenlerin simgesel niteliğine de olabileceği izlenimini taşımaktadır. Bu nedenle Maarif Vekilinin ifade ettiği gibi okullarda “ikinci derecede” önem taşıyan bir konuyu önemliymiş gibi eleştirmeler, ya eğitime bakışı eleştirmek ya da bu konuya uzak oldukları anlamını taşıdığı değerlendirilmektedir.

2.3. İlköğretimde eğitim kaynakları konusundaki tartışmalar

Bu bölümde ilköğretimde insan, mali ve zaman kaynakları konuları önceki bölümde açıklanan esaslar çerçevesinde ortaya konulacaktır.

2.3.1. Eğitimin insan kaynakları üzerindeki tartışmalar

Bir anlatıya göre Atatürk, Türkiye’de yeterli sayıda profesör bulunduğunu, ülkenin asıl binlerce öğretmene ihtiyacı olduğunu söyleyen bir milletvekiline şöyle cevap vermiş; “Yabancı profesörler, genç Türk profesörlerin kurmay (planlayıcı, önderlik yapan, yetiştirici) sınıfını

yetiştirecekler, bu kurmaylar da gene yeterli sayıda Türk profesörleri yetiştirecekler; öyle ki, yetiştirilen Türk profesörler, ülkenin ihtiyaç duyduğu sayıda öğretmeni, hekimi, hukukçuyu ve başkalarını eğitecek durumda olacak” (Hirsch,2000,215).

Çok sayıda öğretmen yetiştirme ve atama sorunu ilk kez Mustafa Necati'nin Eğitim Bakanlığı zamanında ele alınmıştır (1925-1929). Mustafa Necati, on bölge merkezinde her biri 600 mevcutlu on öğretmen okulu açarak her yıl, 3000 öğretmen yetiştirmeyi düşünüyordu. Mali yük il özel bütçelerinden ayrılacak yüzde onlarla sağlanacaktı. Bu okulların ancak dördü onun sağlığında açılabilmiş, ölümünden sonra tasarı gerçekleşmemiştir (Akyüz,2005,8).

Eğitim Bakanlığı 1926'dan 1931'e kadar “ A ve B Kursları” yoluyla da ilkokul öğretmeni sağlamaya çalışmıştır. İlk öğretmen okullarında verilen genel derecesinde bilgiye sahip olup da öğretmen atanmak isteyenlere meslek dersleri vermek amacıyla A kursları; esasen görevli bulunan öğretmenlerin ve öğretmen yardımcılarının teorik ve pratik mesleki bilgilerini tazelemek ve tamamlamak amacıyla B kursları açılmıştır. A ve B Kursları 1926-1931 yılları arasında binlerce şehir ve köy öğretmeni yetiştirerek ilköğretimdeki büyük boyutlara varan öğretmen açığının kapatılması yolunda önemli hizmet görmüştür (Akyüz,2005,8-9).

Cumhuriyet yönetiminin her alanda karşı karşıya bulunduğu en önemli konulardan biri de yeterli sayıda yetişmiş insan gücünün bulunmamasıydı. Bu konu aynı zamanda yeni nesiller yetiştiği için onların yetiştirilmesi görevini üstlenecek olanların bulunmaması, yani zamana karşı bir yarış özelliği taşıyordu.

2.3.1.1. Öğretmen yetiştirmeye ilişkin tartışmalar (Öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olduğu tartışmaları)

Meslek, toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir iş bölümü sonucu ortaya çıkan, bireyin ilgi ve kabiliyeti ile sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesi talebi sonucu ortaya çıkmış olan bir yaşamsal etkinlik olgusudur. Bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir

işbölümüdür. Diğer bir deyişle meslek, insanın ve toplumun temel gereksinimlerinin karşılanma uğraşısıdır (Alkan ve Hacıoğlu,1997,22).

Meslek hayli ihtisaslaşmış nitelikleriyle kendine özgü işlevsel grup türüdür. Heykeltıraşlar, stenograflar, girişimciler ve reklam yazarlarının tümü birbirinden farklı işlevlere sahiptir, ancak bu işlevlerin hiç biri tabiatları gereği mesleğe özgü değildir. Fakat profesyonellik mesleğe özgü bir özelliktir (Huntington, 2004,9).

1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” demektedir (Akyüz,2006,383).

1924 yılında tartışmaya açılan Ortaöğretim Öğretmenleri Yasasının 1nci maddesinde “Muallimlik (Öğretmenlik), Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesiyle mükellef (eğitim ve öğretimle görevlendirilmiş), müstakil ve sunuf (sınıf) ve derecedata (derecelere) münkesam (ayrılan) bir meslektir” (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,658) denilmektedir.

Bu yasa önerisi tartışmalarında Biga milletvekili Samih Rifat Bey, burada genel maarifin (öğretim ve eğitim) kastedildiğini belirtmiş, bundan hem okullardaki eğitim ve öğretim, hem de bunun dışındaki eğitimin (yaygın eğitim) genel gelişmesi kastedilmiş olacağını ifade etmiştir (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,659). Böylelikle “öğretmenliğin, hem okuldaki hem de bütün halk üzerindeki eğitim ve öğretimle yükümlü olunan bir meslektir” ifadesinin yanlış olduğunu, “öğretmenin” yükümlü olacağını, “öğretmenliğin” bir sıfat olması nedeniyle “yükümlü” olamayacağını ifade etmiştir (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,659).

Bu görüşten hareket eden Maarif Vekili Vasıf Bey, öğretmenliğin özel bir meslek olduğunu ve yasal olarak açık, belirlenmiş bir görevinin olduğunu belirtmiştir. Bunun da, kendisine (öğretmene) verilen eğitim ve öğretim görevini ifade ettiğini, hiçbir zaman öğretmenden bütün memleket dâhilindeki eğitim ve öğretimin yapılmasının istenmesinin doğru olmayacağını ifade etmiştir (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,661).

Aynı yasanın 11’nci maddesinde de ifadesini bulduğu gibi, öğretmenlerin bu yasanın yürürlüğe girmesinden itibaren avukatlık, memurluk

gibi başka hiçbir meslekle uğraşamayacağı, öğretmenliği ayrı bir meslek yapmak amacıyla bu yasanın çıkarıldığını söylemiş, bu amaçla da özel bir eğitim görüleceği esasının kabul edildiğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,29 Kasım 1923,661).

14 Ağustos 1923 günü Ankara Türk Ocakları salonunda görevleri bittiği için yakında İstanbul'a dönecek olan Heyet-i İlmiye üyeleri onuruna Hamdullah Suphi (Tanrıöver) Bey tarafından verilen çay ziyafetine Atatürk de katılmıştır. Toplantı sırasında Heyet-i İlmiye kararları görüşüldükten sonra medreseler meselesi üzerinde konuşmalara geçilmiş (Palazoğlu,1991,140) ve Atatürk'ün şu sorusu öğretmenliğin bir meslek olup olmadığı konusunda bir fikir verebileceği düşüncesiyle burada sözü edilmiştir.

Atatürk; "Mesela burada hepimiz Müslümanız, şimdi namaz kılmak icap etse, birimiz, imamlık eder miyiz, etmez miyiz ? " diye sormuş, herkes "evet" yanıtını vermiştir. Bunun üzerine Atatürk; "o halde imamlık meslek değildir" demiştir (Palazoğlu,1991,140).

Burada bir işin uzmana gereksinim göstermesi ya da göstermemesi, kendi yapısal kuralları gereği herhangi bir eğitim almış olmasının öneminin oluşu ya da olmayışı meslek olup olmamasında ölçü olarak alınmıştır.

Öğretmenlik mesleği "amatörün zıttı olan profesyonel" (Huntington, 2004,10) anlamında bir meslektir. Öğretmenlik bir kazanç elde etmeyi gerektirse de bu kazanç, bir kârdan çok geçimini sağlamaya yöneliktir. Ama öğretmenliğin, mesleksel anlamda idealizmle açıklanabilecek niteliği de ile amatörlükle bağlantılı olarak algılanmalıdır.

Huntington, Askerliğin bir meslek olup olmadığını tartıştığı Asker ve Devlet adlı kitabında, "herhangi bir mesleğin bir hizmet türü olarak ayrıştırıcı özellikleri, o mesleğe özgü uzmanlık, sorumluluk ve birliktir" diye belirlemektedir (Huntington, 2004,10).

Uzmanlık; Profesyonel bir insan, insan emeğinin belirli bir alanında özel bilgi ve becerilerle donanmış bir uzmandır. Uzmanlık, sadece, uzun süreli bir eğitim ve tecrübe ile elde edilir. Uzmanlık, mesleği, o meslekte bilgi sahibi olmayan insanlardan ayırmak ve meslek mensuplarının göreceli yeterliliğini ölçmek için mesleki ehliyete yönelik objektif standartların temelidir

(Huntington, 2004,10).

Öğretmenlerin 1848'den beri ayrı (mesleğe özgü) okullarda yetiştirilmesi, onlara bu uzmanlığın eğitimle kazandırıldığına kanıtıdır.

Öğretmenlik özel uzmanlık mesleği olmanın yanı sıra bir sanattır. Türkiye Cumhuriyeti'ni kuranlar, o zamanki yoksulluklar ve yoksunluklar içinde bile öğretmen niteliği üzerinde ısrarla durmuşlardır (Kavcar,2002, 12).

Sorumluluk; Profesyonel insan, toplumsal bir bağlamda çalışan ve sağlık, eğitim ve adalet düzeyinin ilerletilmesi gibi toplumun işleyişinin özü açısından hizmet gören bir uygulayıcıdır. Her mesleğin müşterisi toptan veya bireysel olarak toplumdur. Hizmetinin hayati ve genel niteliği ve de becerisi üzerindeki tekeli, profesyonel insana toplum tarafından talep edildiği takdirde, hizmetini icra etme zorunluluğu yükler. Bu toplumsal sorumluluk, profesyonel insanı, yalnızca entelektüel becerilere sahip olan diğer uzmanlardan ayırır. Hizmet becerisine adanma sorumluluğu profesyonel güdüyü oluşturur (Huntington, 2004,11-12).

Cumhuriyet'in yeni kurulduğu dönemlerde öğretmenlerin topluma karşı sorumlulukları gerek yasalarla gerekse geleneksel ve mantıksal olarak belirlenmekteydi. Topluma karşı bu sorumluluk hissi, çok geniş ve özverili bir yelpazede şekillenen görevleri taşımaktadır. Köy kanununda öğretmenlerin köy yönetimine alınan kararları tutanağa geçerek resmileştirme görevini, yönetsel talimatlarla verilen köylüye dinsel ibadetlerinde imamlık etme görevini, köy enstitüleri düşünüldüğünde, uygarlıkla bağlantıda, köylünün köydeki her şeyi durumunda olmaları örnek olarak verilebilir. Türkiye'de öğretmenlerin topluma karşı duydukları sorumluluk en çok edebiyat alanındaki eserlerde görülebilir.

Öğretmenlere 1930'lardan sonra devrimlerin daha iyi korunması ve yeni atılımlara girişilmesi amacıyla halk evlerinde halka (Cumhuriyet değerlerinin öğretilmesi) görevleri çoğunlukla öğretmenlere verilmiştir (Akyüz,1978,274).

Birlik; Bir mesleğin mensupları, bir organik birliğe ve meslek hakkında bilgi sahibi olmayanlardan ayrı bir grup bilincine dair bir his paylaşırlar. Bu toplu hissin kökleri, mesleki yeterlilik için gerekli olan uzun süreli disiplin ve

eğitime, ortak iş bağına ve özgün bir toplumsal sorumluluğun paylaşılmasına dayanır (Huntington, 2004,13).

Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı içindeki bürokratik birlikten başka "Muallimler Birliği derneği içinde birleşmeleri, Muallimler Birliği, Muallimler Mecmuası gibi dergileri çıkararak" (Akyüz,1978,247)mesleksel yönden farklılaşmaları, birlik ölçüsünü karşılayan örnekler olarak değerlendirilmektedir.

Ortaöğretim öğretmenleri yasasının 1nci maddesinde "Öğretmenliğin Devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimle görevlendirilmiş müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek" olduğunun ifade edilmesi ve 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunda "Maarif hizmetlerinde aslanan öğretmenliktir" hükmünün bulunmasını Akyüz, bunun iki anlamı olduğunu, bunlardan birinin öğretmenliğin, devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslek olduğu ve ikincisinin öğretmenliğin öğretim ve eğitim hizmetleri arasında önceliği olduğu şeklinde yorumlamaktadır (Akyüz,2006,380).

Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenin mesleki ve kişisel olmak üzere iki temel özelliğe sahip olması gerekir. Mesleki özellikler; genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenliğin gerektirdiği örnek olma, model olma niteliklerini içerir (Kavcar,2002,1).

"Bir ilkokulun ruhu öğretmenlerdir, her şey öğretmenin şahsında toplanmaktadır" (Ahmet Halit, Hâkimiyeti Milliye,29 Mayıs 1923) diyen Ahmet Halit, yasal olarak ilkokul öğretmenliğinin Darülmullimin ve Darümuallimat (öğretmen okulları) mezunlarına verilmiş bir hak olduğunu ifade ederek, ilkokulların meslek öğretmeni öğretmen okullarından yetişmesi nedeniyle, bu kurumların ihmal edilmesine son vermek gereğinden söz etmektedir (Ahmet Halit, Hâkimiyeti Milliye,29 Mayıs 1923).

Bütün bu yorumlamalardan çıkarılabilecek sonuç, Cumhuriyet'in ilk kurulduğu yıllarda öğretmenliğin mesleklik özelliklerini tamamen taşıdığı buna ilave olarak da idealist olarak yüksek amaçlara hizmet etmek zorunda olmasının, önder olma görevlerini de gerektirdiği değerlendirilmektedir. Öğretmenliğin meslek haline getirilmesi toplumun modernleşmesinde çok

önemli bir araçtan da Cumhuriyet'in amaçları doğrultusunda yararlanılmasını sağlamıştır.

2.3.1.2.Yabancı dil öğretmenliğinin de öğretmenlik mesleği içinde ayrı bir uzmanlık gerektirdiği tartışmaları

1933 yılı TBMM bütçe görüşmelerinde, Kayseri milletvekili Sait Azmi Bey'in Ankara'da yabancı dille eğitim yapabilecek bir lise tasarlandığını, bu konu hakkında açıklama isteyen sorusuna (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,147). Maarif Vekili Aydın milletvekili Reşit Galip Bey'in cevabı yabancı dil öğretmenliğinin de öğretmenlik mesleği içinde ayrı bir dal olduğu, ayrı öğretim teknikleri gerektirdiği konusuna dikkat çekmektedir;

Yabancı dil eğitiminin yalnız Ankara Lisesi için değil, ülkedeki bütün liseler için düşünülmesi gerektiğini, ancak gözlemlendiği gibi, 6 yıl hafta da 6 saat yabancı dil okuduktan sonra, çocukların yabancı dilde bir kitabı okuyamadıkları, tamamıyla kavrayamadıkları ve kusursuz bir çeviri yapamadıklarını ifade etmiştir. Yalnız Türkiye'de değil bütün dünyada bir yabancı dil bilmeyenin bilim adamı, fikir adamı olabilmesine, kuvvetli bir unsur halinde yetişip çalışabilmesinin mümkün olmadığını, bu ihtiyacın uluslar, kitleler arasında temaslar sıklaştıkça artmakta olduğunu söylemiştir (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,147).

Yabancı dil konusunda Bakanlığın, temel bir yanlışlığın farkına vardığını; yabancı dil öğretmenlerinin tesadüfi olarak tayin edildiğini, Fransızca bilen herkesin Fransızca öğretmeni olabildiğini, Almanya da matematik okumuş bir öğretmenin matematik dersi verdiği okulda aynı zamanda yabancı dil öğretmeni olabildiğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,147).

Yabancı dil öğretmenliğinin ayrı bir meslek olduğunu ifade eden bakan, bunu için özel bir şekilde yetişmek, en iyi eğitim yöntemini bilmek, aynı zamanda eğitimcilik ve pedagoji temellerinde de belirli bir eğitim ve tecrübe devresi geçirmek gerektiğini ifade etmiştir. Şimdiye kadar yabancı dil eğitimi yapmış öğretmenlerin ya hiçbir öğretim yönteminin olmadığını ya da her birinin ayrı ayrı eğitim yöntemleri olduğunu belirtmiştir (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,148).

Reşit Galip Bey, yabancı dil eğitimini bizim ülkemizde özellikle zorlaştıran etkenlerden birinin de, Latin harflerine yeni geçilmiş olması nedeniyle, kütüphanelerin tamamen ortadan kalkması yerine yenilerin kurulmasının da zaman alacağı olduğunu ifade etmiştir (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,148).

Bu tartışmada milletvekillerinin (Sait Azmi Bey) daha çok özel bir konu ile (Ankara lisesinde yabancı dil eğitimi) ilgilendiği, hükümetin ise (Maarif Vekili Reşit Galip Bey) bu konularda özelden çok genele ve daha köklü, uzun vadeli önlemlere yönelik fikir yürüttüğü görülmektedir.

Yabancı dil öğretmenliğinin bir uzmanlık alanı olduğu tartışma götürmemekle beraber; gerek yokluk, gerekse “küçük birimlerde (okul)” kendi başına çare arayışlarından doğan bozuk organizasyonlar sonucu, ana amaçtan (yabancı dil öğretilmesi) uzaklaşmış olduğu gözlenmektedir.

Buradaki tartışma; 1923’de tartışılan öğretmenliğin bir meslek olup olmadığı yönünden, on yıl sonra,1933’de öğretmenlik içindeki dalların bir uzmanlık alanı olup olmadığı yönüne kaymıştır. Bunun da öğretmenliğin etkinliğinin toplumca anlaşılmasında bir ilerleme olduğu değerlendirilmektedir.

Yabancı dil öğretmenliğinin uzmanlık alanı olması sorunu ve yabancı dil öğretme sorunları Türkiye Cumhuriyetinde uzun yıllar devam edecek bir “genel eğitim” sorunu olarak görülecektir. Asıl sorunun aynı okuma yazma (ve sonradan unutulması) sorunlarında olduğu gibi “yabancı dile dayalı” meslek, yaşam, uygulama ve dolayısıyla “devamlılık” sağlanmasında olduğu görülemeyecek ya da önlem alınamayacaktır.

2.3.1.3. Öğretmenlerin idealistliği konusundaki şikâyetler

Kocaeli milletvekili Kılıçoğlu Hakkı Bey, TBMM’de bütçe görüşmelerinde öğretmenlerin idealist olmadıkları yönündeki eleştirisi şu sözlerle ifade edilmiştir;

“Öğretmenler, maalesef geçmişten gelen kötü alışkanlıklarla, idealist değillerdir.

Bu hanımlar ve beyler havası iyi ve latif deniz kenarında bir yer istiyorlar. Böyle düşünen bir öğretmenden ne dereceye kadar istifade edilir?

Bundan anlaşılıyor ki öğretmen okullarında kendilerine gerekli olan eğitimi almamışlardır. Öğretmen okullarına fazla itina gerekir, ta ki arzu ettiğimiz idealist öğretmenlerimiz yetişsin ve yalnız kendi midelerini değil, vatanın uygar eğitimini amaç edinsin. Doğunun, kuzeyin güneyin herhangi bir köyünü öz vatani ve doğduğu yer gibi telakki ederek ve oranın çocuklarını kendi çocukları gibi yetiştirmek azmiyle çalışsın ve uzun zaman orada kalsın, ondan sonra diğer bir yere gitsin” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,212).

Bu eleştiriye önce Denizli milletvekili Mazhar Müfit Bey, eski öğretmenlikle yeni öğretmenliği, kendisinin de bir öğretmen olması nedeniyle ayırt edebileceğini söyleyerek yanıt vermiştir.

Öğretmenlerin vatanperver olduklarını, yeni öğretmenlerin idealist olduklarını, kendilerinden birçok şeyler feda ettiklerini söylemiş; dağ başında, تنها bir yerde görev yapan bir öğretmenden daha (fazla) ne istenildiğini sormuştur. Öğretmenlerin büyük rahatlık içinde yaşamayı arzuladıklarını söyleyen Emin Bey’e;

“Emin Beyefendi biraz temas buyurdular. Öğretmenler sefahat ediyorlarmış. Sefahatin bir anlayışı vardır. Sefahat ne demektir, ne istiyorsunuz? O öğretmen gitsin bir ahırda mı yatsın? Yapamaz efendiler... O öğretmen behemehâl odada oturacak, karyolada yatacak ve yanında bir tuvalet takımı bulunacaktır. Yaşamak için gerekli olan şeyleri yanında bulunduracaktır. Bu safahat değildir. Fakat öğretmenler içinde de beş parmak bir olmadığı gibi muhtelif adamlar bulunabilir. Her memuriyette de olabilir. Herkes arasında iyisi de olabilir, fenası da. Bizim burada dikkate alacağımız herhangi kitle içinde iyi mi çoktur, fena mı? Hiç şüphesiz ki öğretmenlerin içinde çoğunluk iyilerdir ve büyük bir çoğunluktadır” (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,213).

Bu konuda Maarif Vekili Mustafa Necati, öğretmenlerin idealist olmadığı yönündeki sözlerin kendisine çok dokunduğunu ifade ederek, geçen yıl mezun olan 479, bu yıl mezun olan 521 öğretmeni Anadolu’nun çeşitli yerlerine gönderdiklerini söylemiştir. Okulların çoğunun İstanbul, İzmir, Adana gibi yaşam koşullarının iyi olduğu yerlerde olmasına rağmen bu mezun olanların hepsini Orta Anadolu ve doğu illerine gönderdiklerini, hiç birinin ne İzmir ne de

İstanbul'da kalmadığını, bu bin öğretmenden 228 kişinin doğu illerine gönderildiğini sözlerine eklemiştir. Bu nedenle okuldan çıkarak asker gibi gönderildiği yere giden ve öğretmenlik yapan gencin takdire şayan olduğunu, ona söz söylenemeyeceğini ifade etmiştir. Ellerinde olan on üç bin ilkokul öğretmenin de idealist olduğunu, bunların cansiperane öğretmenlik yaptığını, bunlardan bu yıl öğretmenliğe girenlerin hepsine tek tek mektup yazdığını ve bunlardan aldığı yanıtlardaki idealistliği gözlemlediğini belirtmiştir. Bu mektupları Muallimler Mecmuası'nda yayımlatacağını ve bu öğretmenlerin ancak takdire layık olduklarını söylemiştir (TBMM Z.C.,22 Nisan 1928,214-215).

Sistemi herhangi bir nedenle eleştiremeyenlerin, bu sistem içinde her zaman uygulamalarından bireysel hatalar çıkarılabilecek unsurları eleştirdikleri bilinen bir gerçektir. Öğretmenler, özellikle 1920'lerin öğretmenlerinin idealizmi Türk edebiyatının en önemli temalarından biri olmuştur. Reşat Nuri Güntekin'in "Çalığı" ve Sıdika Avar'ın anılarını anlattığı "Dağ Çiçeklerim" adlı eserleri, bunların sadece herkesin sayabileceği ve okurken vicdanıyla hesaplaşabileceği yazın örnekleridir.

Milli Eğitim Bakanlığının 1930 yılı teftiş raporunda da bu konuya değinilmektedir; "İlkokul öğretmenleriyle yapılan sohbet tarzı konuşmalarda onların çoğunlukla maddi refahlarından çok manevi olgunlaşma ve gelişimlerine hizmet edecek şeyleri düşündüklerini, Vekâletten mesleki görevlerinin yapılmasını kolaylaştıracak nedenlerin sağlanmasını diledikleri memnuniyetle görülmüştür" (MVM,1930,5-6) denilmektedir.

Öğretmenlerin idealistliğini eleştiren tartışmacıların, gerçek düşüncelerinde çağdaş eğitim sistemine yönelik bütüncül eleştirilerinin bir görünümü olduğu değerlendirilmektedir.

2.3.1.4. Köy okulları için özel öğretmen yetiştirilmesi tartışmaları

Köy okulları için öğretmen yetiştirilmesi konusu oldukça eskidir.

12 Aralık 1340 (1924) tarihli Son Telgraf Gazetesinde Ali Haydar imzalı "Tahsil Ve Terbiye Cereyanları Muallimlik Bir Meslek Olmalıdır" adlı bir makalede köye yönelik öğretmen yetiştirilmesi gerekliliğinden söz edilerek şu ifadeler yer verilmektedir:

“Köy muallim ve okulları. Bizde köyle, kasabalı ve şehirli hayatı birbirinden farklıdır. Öğretmen okullarının teşkilatını düşünürken bu farkı nazarı itibara almamak mümkün değildir. Şehirde büyümüş iyi denilebilecek bir okulda eğitim görmüş bir genç erkek veya kızın yalnız ülkü dolu fikirler aşkıyla sağlık şartlarından mahrum toplumsal ve ekonomik zorluklarla dolu bir köye gidip öğretmenlik yapması çoğu kez uygun değildir.

Şehir okullarının programlarını ve seviyesine alçalmak geriye yönelik bir hareket olur. Diğer taraftan cumhuriyet köylüleri ve köylülerin maarif ihtiyacını düşünsün, köylü istibdat devrinde olduğu gibi devlete yalnız vergi veren bir sınıf olmaktan kurtulsun. Devletin ana, baba şefkatiyle kendisini düşündüğünü örnekleriyle görsün bu da ancak maarif, adalet, imar, asayiş siyasetlerinin uygulaması ile olacaktır. Köy okulları öğretmenlerinin yetiştirilmesi için köyleri seven ve ilköğretim okullarını tamamlayan öğrenciler kabul olunmalı ve üç yıl eğitimden sonra kendilerine köy okulları öğretmenliği için bir diploma verilmelidir. Aralarında uygun olanların yükselme yolu bilinen şartlar dairesinde açık bırakmalıdır.”

Köy öğretmen okulları için bir teşkilatlanma ve program önerisinde de bulunan Ali Haydar, bu makalesiyle toplumda köyden kaynaklanan bir değişim talebini dile getirmektedir.

1928 yılında köy okulları için özel öğretmen yetiştirilmesi amacıyla Maarif Vekili Mustafa Necati tarafından “yüzde onlar” olarak bilinen verginin beş yıllığına Maarif Vekâletine devredilmesi yasası çıkarılmıştı.

Tartışma, ihtiyaçla eldeki araçların karşılaştırılması bakımından önem taşımaktadır. Yozgat milletvekili Süleyman Sırrı Bey, 1930 yılı bütçe görüşmelerinde; Türkiye’de 40 000 kadar köy olduğunu, senede (Maarif Vekili Cemal Hüsnü Bey’in ifade ettiği gibi) 250 köye okul açılırsa, Türkiye’deki köylerin tamamına kaç yılda okul açılacağını, Maarif Vekâletinin bir kısmında önceden olduğu gibi her şehirde bir öğretmen okulu açmasını, buradan çıkacak öğretmenlerin önce şehir okullarında, sonra da köy okullarında öğretmenlik yapmaları gerektiğini, bu suretle (ancak) Türk köylüsünün okuyabileceğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,18 Mayıs 1930,112).

Bu eleştiriye Aksaray milletvekili Besim Atalay Bey cevap vermiştir;

Besim Atalay, her il merkezinde öğretmen okullarının görünüşte güzel ve insanı çekici bir şey olduğunu ancak işin içyüzünün öyle olmadığını ifade ederek;

“Öğretmen okulları memlekete hayat verecek okullardır. Fakat bir şartla; nasıl memlekette askerlik feyzi, askerlik ruhu, askerlik intizamı, sıra ve saygısı, büyük ulu çok yüce bir pınardan kaynıyorsa; ilim, terbiye sistemi de bir kaynaktan çıkmalıdır. Niğde’deki öğretmen okulu ile İstanbul öğretmen okulu arasında çok fark vardır. Oradan yetişecek öğretmen eğitim itibariyle İstanbul’dan yetişecek öğretmenin aynı olamıyor. Özetle Harp Okulları tarzında memleketin iki ya da üç yerinde çok büyük okulla yapacaksın, buna vilayetlerin de katılımını sağlayacaksın, oradan yetişecek öğretmenler yeknesak bir eğitimi memleket çocuklarına aşılacaklardır. Yoksa haritası yok, rahlesi yok, şahbudağın bağı var kabilinden okullarla iş görülemez. Bunların sonu ne oldu, hepsi de kapandı. Özetle bu okulların kapatılması çok doğrudur ve memleket evladına yeknesak eğitim vermek için büyük okullar açılması esasına doğru gidiyoruz “(TBMM Z.C.,18 Mayıs 1930,112).

Besim Atalay Bey’in öğretmen okulları konusundaki görüşleri dar bir çerçevedeki “öğretmen ihtiyacı” sorununa sayısal çözüm bulmaktan çok, daha köklü ve eğitimde kaliteyi de öngören bir anlayıştan hareket etmektedir. Bu konuda öncelikle öğretmen okullarının “ne ile görevlendirildiği” üzerinde durulması gerekliydi. Çünkü eğer öğretmen okullarının asıl görevi üzerinde anlaşmada ortak bir anlayışa gidilmezse tartışmalardan çözüm beklemek güç olacaktır. Besim Atalay Bey’in özlemi; aynı sınıflarda, sınıflarda, aynı öğretmen ve yöneticiler tarafından, psikoloji ve sosyoloji terimleriyle aynı uyaranlar tarafından yetiştirilme gereksinimi duyulan “standart bir meslek insanı” yetiştirilmesidir. Bu suretle anlayış ve iletişim kolaylığı sağlanabilecektir. Gerçi bu tarz bir yapılanmaya daha sonra “köy enstitüleri” için gidilmiştir ancak bu okullar da yine “beklenti farklılıkları” öne sürülerek kapatılmış ve ulus böyle bir olanaktan mahrum kalmıştır.

Öğretmenin okulda ve okul dışındaki başarısında çok çeşitli etmenler rol oynar. Bunlardan biri, onun görev yaptığı çevrenin sosyo-kültürel değerlerini iyi bilmesidir. Bu, öğretmenin üzerinde çalıştığı insan unsurunu ve onun karmaşık sosyal dünyasını tanıması demektir. Böyle bir bilgiye sahip

öğretmenin vereceği hizmetin benimsenmesi kolaylaşır (Akyüz,1982,44).

Öğretmenler hizmet ettikleri ortamda uyum sağlarken, bu ortamdakileri de geliştirme ve çağdaştırma görevinde olduklarının bilincinde olmalıdırlar.

2.3.2. Eğitimin mali kaynakları üzerindeki tartışmalar

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu yıllarda, Osmanlı Devletinin yasal düzenlemelerinin başlangıç olarak alındığı bir ortamda bulunuyordu. Yani kamu düzeni için eski yasalar yenileri ile değiştirilinceye kadar yürürlükteydi.

Bu konuda uygulanan ilk düzenleme Maarifi Umumiye Nizamnamesidir. Bu nizamnamenin 192'nci maddesinde eğitim gelirleri için gösterilen kaynaklar şunlardır:

Devlet bütçesinden ayrılan para, ahalinin (halkın) verecekleri yardımlar, her türlü îânât (bağışlar), vakıf gelirlerinden alınan para, diğer yardımlar, öğrenci velilerinden alınacak okul ücretleri (Aytekin,1991,167-168).

İkinci düzenleme ise,1913 yılında başlanan ilköğretim ile ilişkisi bulunan memur, öğretmen ve müfettişlerin masraflarının yerel yönetimlere devredilmesidir (Aytekin,1991,168).

Eğitim ve öğretimin devletin genel görevlerinden olduğu ilkesi kabul edilince, bunun giderlerinin de devlet tarafından karşılanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bütün eğitim ve öğretim işleri Maarif Vekâletine bağlanınca ve Şer'îye ve Evkâf Vekâleti kaldırılınca, Maarif Vekâleti Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde gösterilen kaynaklardan devlet bütçesinden ayrılan para dışındakileri kaybetmiştir. Çünkü vakıf gelirleri olmayacağı gibi halk çok fakir olduğundan uygulamada yardım ve bağışlar da çok sağlıklı işlemeyecekti.

Bu durumda eğitim için kullanılabilecek düzenli kaynaklar, merkezi bütçeden ayrılan para ve yerel yönetimlerin bütçelerinden ayırabilecekleri para olmaktadır.

Türkiye Cumhuriyetindeki uygulamaya geçmeden önce, Osmanlı Devletinde Maarifi Umumiye Nizamnamesiyle takip edilen mali politikayı da gözden geçirmek gerekmektedir;

a. Masrafların devlet bütçesinden karşılanması

Bu konudaki (son zamanlardaki) politika, eğitim hizmetlerinin az masrafla yürütülmesi, statünün devam ettirilmesi idi.

b. Masrafların Özel İdare (yerel yönetimler) bütçesinden karşılanması

Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati'nin (Geçici İlköğretim yasasının) yayınlandığından beri (1913 yılı), halkın kendi okuluna sahip çıkması ve merkezi bütçenin yükünün hafifletilmesi amacıyla ilköğretim okulları ve öğretmen okullarının bütün memur, öğretmen ve müfettiş maaşları ile bu okulların bina inşaat ve tamirat masrafları yerel yönetimlerin özel idare bütçelerinden karşılanmaya başlanmıştı.

c. Masrafların Maarif Sandığı kanalıyla karşılanması

Maarife ait gelirlerle yapılacak yardımların toplandığı, merkezi İstanbul'da olan, vilayet, müstakil sancak, liva ve kazalarda kurulmuştu.

Bu kanalla elde edilen eğitim gelirleri şunlardı;

(1) Maarifi Mecburiye vergisi (Zorunlu eğitim vergisi)

Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati'nin 15 inci maddesiyle okul masraflarını karşılamak üzere alınan bir vergiydi. Verginin miktarı köy ve mahallenin bulunduğu vilayet, liva veya kaza meclisi yönetimlerince aşar vergisi, ticaret ve sanatla uğraşan esnaftan ise temettü (gelir) vergisi esas alınarak belirleniyordu.

(2) Şehit çocukları için açılacak kurum vergisi

Telgraf ve posta giderlerinden, tütün ve alkol vergilerinden bir miktarı alınıyordu.

(3) İdadi ve Sultani Okullarına devam eden öğrenciden alınan ücret.

Bu okullar ücretliydi, belli bir ücret alınıyordu.

(4) Ceza karşılığı alınan ücretler

Zorunlu eğitim çağında bulunan çocuklarını okula göndermeyen velilerden alınan ücretti (Aytekin,1991,168-172).

Türkiye Cumhuriyetinde 1924 Anayasasında ifadesini bulduğu gibi yönetim merkezileşirken, Anayasa'nın 89, 90 ve 91 inci maddeleri ile

düzenlenen, yerel yönetimlere verilen yetkiler ölçüsünde de yetki genişliği ve görev ayrımı ilkesi konulmuştur. Buna göre merkezi yönetimle yerel yönetimler arasında bir yetki ve hizmet dengesi kurulmuştur.

Eğitim bütçesinde de kendini gösteren bu ilke, gerek merkezi bütçeden gerekse yerel yönetimler bütçesinden pay ayrılmasını gerektirmiştir. Bu durumun uygulanabilmesi ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için hem merkezi bütçenin hem de yerel bütçelerin aynı anlayışla eğitime yaklaşımları ve her şeyden önemlisi bu payı ayırabilecek kadar güçlü olmalarını gerektirmekteydi.

Eğitimdeki ihtiyaçlarla kaynakların dengelenmesi bu başarıyı getirecekti. Eğitim alanındaki ihtiyaçların oldukça yüksek oluşuna bir de “beklentiler”in eklenmesi eğitim giderlerinin yükselmesine neden olmaktadır. Kaynak yaratılması da; zaten temel ihtiyaçlar için kısıtlı kaynaklardan pay ayrılması gerekliliği nedeniyle oldukça zor olmaktadır.

Ayrılacak bu eğitim paylarının örneğin zorunlu eğitim vergisi (Maarifi Mecburiye Vergisi) gibi yollarla karşılanması, vergi belirlemesi yapanların ve toplayanların adaletli oluşu ya da vergi mükelleflerinin dürüstlüğü anlayışlarına göre değişmekteydi. Buna bir de yüzyıllardır kısıtlı eğitim ihtiyaçlarının vakıf gelirleri yoluyla karşılandığı düşünülürse halkın bu vergileri vermedeki isteksizliği daha iyi değerlendirilebilir.

Vergi ve yükümlülük, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında kamu hizmetlerini yürütmek üzere sürdürülen iki yol olarak görülmektedir. (Araştırma dönemi içinde) vergilerin konulması, kaldırılması ve yeniden düzenlenmesine sık sık rastlanmaktadır (Kuruç,1988,57). Bunların bir bölümü de Milli Eğitim gibi kamu hizmetlerinin yürütülmesini amaçlamaktadır.

Milli eğitimdeki amaç – araç uyumsuzluğu, diğer alanlardaki vergilere de el atmayı gerektirmiştir. Bu da halkta ek yükümlülük getiren bir anlayış oluşturmuş ve bu konuda birçok eleştiriler olmuştur.

Ayrıca eğitim konusu soyut olarak görüldüğünden, temel gereksinimleri çok olan halk tarafından bu – görünmeyen – yararlı alana yatırım yapılmakta isteksizlik olmakta olduğu ve kazancını bu kadar ileriye yatırıma ayırmakta çekingen davrandığı değerlendirilecektir.

Eğitimin mali boyutları üzerindeki tartışmalar, araştırma dönemi içinde çıkarılan veya düzenlenen aşağıdaki vergi yasaları içinde olmuştur:

a. İlköğretim vergi yasası, (8 nisan 1923 gün ve 326 sayılı kanun) (Bu yasanın 8 Şubat 1924'te 426 sayılı kanunla bazı maddeleri yeniden düzenlenmiştir).

b. Mektep vergisi kanunu (13 Nisan 1925 gün ve 616 sayılı yasa)

c. Muallim Mekteplerine Muavenet hakkındaki kanun (22 Nisan 1926 gün ve 819 sayılı yasa)

d. Maarif vergisi kanunu (22 Haziran 1927 gün ve 1130 sayılı yasa)

2.3.2.1. İlköğretim Vergi Kanunu tartışmaları

Bu yasa, 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati (Geçici İlköğretim yasası)'nın 15 inci maddesinde belirtilen maarif-i mecburiye vergisi (zorunlu eğitim vergisi)'nin yeniden düzenlenmesiyle ilgili bir yasadır.

Bu kanundaki tartışmalara geçmeden önce Vekiller Heyeti (Bakanlar Kurulu) tarafından öne sürülen yasa taslağına göz atmak gerekir;

a. Beşyüz haneden aşağı kasaba ve köylerde bulunan ilk okulların maaş ve masraflarının yüzde otuz beşi, beşyüz haneden bin haneye kadar olan kasaba ve şehirlerde yüzde ellisi, daha büyük şehirlerde yüzde altmışbeşi, belirtilen köy, kasaba ve şehir halkı tarafından sağlanır.

b. Yeniden açılacak ilkokulların inşaat, maaş ve masrafları da önceki madde hükümlerine tabidir.

c. Vergi yükümlülüğünün belirlenmesi ve dağılımında halk yedi dereceye bölünür. Birinciden 1, ikinciden 2, üçüncüden 5, dördüncüden 7, beşinciden 10, altıncıdan 15, yedinciden 20 lira alınır. Ancak halkın derecelere ayrılması kendilerine ait borcu (yükümlülüğü) sağlayacak şekilde olacaktır.

d. Büyük servet ve ticarethane sahiplerinden fevkaledede olarak 100 liraya kadar Maarif Vergisi alınabilir.

e. Resmi ve özel kuruluşlarda çalışan bütün memurlar ve müstahdemler maaş ve fevkaledede tahsisatından veya ücretlerinden yüzde biri Maarif vergisi

olarak alınacaktır.

Bundan sonraki maddeler yasanın nasıl uygulanacağını anlatan maddeler olup yasanın 10 uncu maddesi Geçici İlköğretim Kanununun 15 inci maddesini kaldırmakta, 11 inci maddesi de 1921 ve 1922 yıllarındaki vergilerin affı ile ilgili olarak yerel yönetimlere düzenleme yetkisi getirmekteydi (TBMM Z.C.,28 Mart 1923,213-215).

Bu konuda tartışmaya katılan Erzurum milletvekili Hüseyin Avni Bey, eski yasa gereği toplanan vergi ile yeni yasada toplanacak vergi oranında bir fark olmadığını, okulların vergisinin köylüler ile şehirde oturanlar arasında haksız olarak köylüler aleyhine fazla vergi verileceğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,28 Mart 1923, 216). Kütahya milletvekili Ragıp Bey her iki yasa arasında bir bağlantı olmadığını, amaçlarının ayrı olduğunu, zorunlu maarif vergisini kaldırmakla okulların ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını sormuştur (TBMM Z.C.,28 Mart 1923,217).

Sinop milletvekili Hakkı Hami Bey, bu verginin diğer vergi ile değişik amaçlarda olduğunu, fakat halktan gelen yoğun şikayetler için şimdilik, kısa bir süre için bu yasanın çıkarılmasını fakat Maarif Vekaletinin daha köklü bir yasa için çalışmalar yapıp meclise getirmesini, sadece bu vergilerin yüksekliği nedeniyle halkın çocuklarını okula göndermediğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,28 Mart 1923,218-219).

Tartışmalar, aşar vergilerinin de olduğu, bu nedenle bu verginin ek yük getireceği ancak okulların da gerekli olduğu yönünde gelişerek, vergi iptal olsun veya düzenlensin diye iki grupta toplanmıştır (TBMM Z.C.,28 Mart 1923,219-220).

Maarif Vekili İsmail Safa (Özler) Bey de, özel idarelerin (yerel yönetimlerin) gelirlerinin en büyük kısmını şimdiye kadar zorunlu masraflara bıraktıklarını ve aşar hissesini ve diğer alacaklarını alamadıkça (tahsil edemedikçe) zorunlu masraf vergisine yüklendiklerini, çeşitli illerden rakamlar vererek örneklemiştir. Bu nedenle halkı bir yükümlülüğten kurtarmak isterken ihtiyacı da düşünmek gerektiği, yoksa yarın başka bir vergi konulması gerektiğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,28 Mart 1923,220-221).

Aynı yasa taslağının sonraki tartışmalarında Bolu milletvekili Tunalı Hilmi

Bey; köy, kasaba ve şehir tanımlarının belirlenmesini ve Arapça sözcükler ile yorum hataları olduğunu, yasanın encümene geri gönderilmesini istemiş, Sinop milletvekili Hakkı Hami Bey, bu yasa çıkmadığı takdirde kimsenin para vermeyeceğini ve çocukların okula gidemeyeceğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,396).

Karesi (Balıkesir) milletvekili Hasan Basri Bey, Okulların Maarif Vekaletine bağlı, fakat bütçe itibariyle kurumların Dahiliye Vekaletine bağlı olduğunu, bu iki kurum arasında uzlaşma sağlanamadığını, bu alınacak vergilerle eğitimi yürütmenin mümkün olmayacağını, alışılmayan vergilerin verilmesinin halka güç geldiğini, bu nedenlerle de vasıtalı vergilerle (dolaylı vergi) bu ihtiyacın (genel bütçeden) verilebileceğini söylemiştir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,398).

İzmit milletvekili Abdullah Efendi, şimdiye kadar Anadolu'nun İstanbul çocuklarını okutarak, paralarını Anadolu'nun verdiğini ve zavallı Anadolu halkının nuru maariften (eğitimle aydınlanmaktan) mahrum kaldığını söyleyerek halkın üzerine yüklenen bu yükün zenginlerin, tüccarların üzerine vergilere zam yaparak yüklenmesini, kazanç vergisine, bina vergisine zam yapılarak (dolaylı vergilerle) alınmasını teklif etmişse de, Hakkâri milletvekili Mazhar Müfit Bey, bunu düşündüklerini fakat bu vergilerin alınabilmesi için diğer vergilere yüzde yirmi zam yapılmasının gerektirdiğini, toplanan vergilerin kendilerinin az olduğunu, bundan eğitim ihtiyacı için gereken meblağın alınamayacağını ifade etmiştir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,398-399,404).

Erzurum milletvekili Durak Bey, başka bir konuya işaret ederek; halkın kendi köyünde okul açıldığı zaman seve seve vergi vereceğini, ancak köyde okul olmayınca köylüden para alınamayacağını söylemiş, vergi oranlarının köy nüfuslarına göre bölümlenmesinde adaletsizlikler olduğunu, kendi bölgesindeki köylerin nüfuslarının az olduğunu, kasabalar için de memleketin her yerinde okul olmadığından bunun adil olamayacağını ifade etmiştir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,401).

Bu eleştirilere cevap veren Maarif Vekili İsmail Safa Bey, ilköğretim hayatının müthiş bir buhran geçirdiğini, yerel yönetimlerin yeniden okul açamadıkları gibi, öğretmenlerin maaşlarını da veremediklerini, bir tarafta

okullar ve öğretmenlerin böyle sefil bir durumda olduğunu diğer tarafta halkın feryat içinde ve üzerine yüklenen verginin ağırlığından şikayet ettiğini söylemiştir.

Bunun nedenleri incelendiğinde buhranın mahiyeti ve gerçeğini görmenin mümkün olduğunu, özel idarelerin (yerel yönetimlerin) en önemli gelirinin aşar vergisinden alınan eğitim payı olduğunu, bunu özel idarelerin maliyenin eli ile aldığını, bunun memleketin geçirdiği harp ve zorluk dönemleri içinde toplanamadığını, özel idarelerin de okul açmak ve öğretmen maaşlarını ödemek için zorunlu masraflar (vergisine) yüklenerek açıklarını halkın sırtından kapamayı düşündüklerini, bütün şikayetlerin bundan kaynaklandığını söylemiştir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,401).

Vergi ağırlaştıkça tahsilâtın azaldığını, en fazla yüzde kırkının toplanabildiğini söyleyerek bir başka sorunun da, öğretmen okullarının ve liselerin özel idare bütçelerinin içinde olmaları olduğunu, özel idarelerin bir öğretmen okulu veya liseyi yaşatabilmek için on beş ilkokulun masrafını vermek zorunda kaldığını ifade etmiştir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,402).

İsmail Safa Bey, çeşitli vergiler yoluyla da eğitim giderlerinin karşılanmaya devam edileceğini, bütçenin zayıflığı nedeniyle “dökme suyla (taşımaya suyla) değirmenin döndürülmeye, devam edileceğini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,406).

Kayseri milletvekili Ahmet Hilmi Bey ve Erzurum milletvekili Durak Bey, kayıtsız ekonomi sorununa da dikkati çekerek vergilerin toplanamamasında bunun da önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,412).

Bu tartışmalarda bir de yasa tasarısının Maliye Encümeni tarafından teklif edilen 10 uncu maddesinde “Öğretmen okullarıyla bütün ortaokul, lise (mekatibi taliye) maaşları ve masrafları Maarif Vekâleti bütçesinden düzenlenir” ifadesi geçmektedir (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,415). Bu kanun 1948 yılına kadar çözümlenmeden maaşlar özel idareler bütçesinden ödenecektir.

Erzurum milletvekili Nusrat Efendi, konuya dinsel yönden yaklaşarak, Doğu halkının şafi mezhebinde olması nedeniyle aşar algılamasının farklı

olduğunu, bu nedenle doğuda “ilim müesseselerinin” öldüğünü, eskiden medrese bulunduğunu, şimdi medreselerin olmadığını, oradaki valiler ve kaymakamların ilkokullarla dayanışma göstermelerini böylelikle birçok ilkokul açılabileceğini (TBMM Z.C.,7 Nisan 1923,420) ifade etmiştir.

Eleştiri ve şikâyetlerin aşağıdaki yapı içinde ortaya çıktığı görülmektedir;

a. İlköğretim vergisi olarak görünen bu sorunun önceden beri çözülemediği ve halkın yeni yönetimden soruna çözüm beklediği, ancak bu çözümde, fedakarlığa daha az katlanmak ama karşılığında okul ve eğitim istedikleri,

b. Halkın % 80'e yakınının köylerde oturması, “geçimlik üretimle” (Kazgan, 2004, 67) ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, aşar vergisinin de köylüden alınması nedeniyle gerek aşarı gerekse bu vergi içindeki eğitim payını ödeyememesi, bunun üzerine yöneticilerin “zorunlu masraf” vergisine ağırlık vermeleri,

c. Aşar vergisinin toplanamadığında bütün eğitim ve öğretimin aksadığı,

d. Vergi oranlarının yüksek olması ve yerel yönetimlerin özel idareleri tarafından belli ve standart bir ölçüye uyulmadan vergi toplanması,

e. Eğitimde çeşitli kademelerde sorumluluğu olan Maarif Vekaleti ile Dahiliye Vekaletinin uyumlu çalışmadığı,

f. Doğrudan alınmaktansa bu verginin dolaylı vergiler yoluyla alınmasının halka daha kolay kabul ettirilebileceği,

g. Verginin geçimini zor sağlayan halkın bütününden değil, sadece zenginlerden alınması,

h. Halkın verdiği vergi karşılığında (yetersiz de olsa) kendi köyüne okul açılmasını istediği,

ı. Zayıf bütçelerin (yetersiz gelirlerin) sorun olduğu,

i. Kayıtsız ekonomi sorununun olduğu,

j. Halkın örf ve adâletleri ile dinsel algılamalarının gerek eğitimi gerekse buna olanak sağlayacak eğitim vergisini etkilediği.

k. Tartışmalarda vakıf gelirleri elinde olmasına rağmen o sıralarda henüz

kaldırılmamış olan Şer'iyeye ve Evkaf Vekaletinin hiç bir görüş ileri sürmediği dikkati çekmektedir.

Bu durumda; halkın yeni Türkiye Cumhuriyeti'nden beklentileri olduğu, bunda da gerek refah düzeyinin artması gerekse eğitim arzusunun beraber geliştiği görülmektedir. Ancak vergi sisteminin aşara dayanması ve nüfusun çoğunun köylerde olması nedeniyle bu umutlar gittikçe çözüm istemeye yani şikayet ve eleştirilere yönelmiştir.

Gerek bütçenin güçlenmesi gerekse ekonominin kayıt altına alınması ve vergi adaleti gibi yönetimle ilgili konulara ilave olarak halkın örf ve adetleri ile de uyumlu olduğunu halka anlatan bir çözüm yoluna gidildiğinde bu sorunların çözülebilecek nitelikte olduğu değerlendirilebilir.

2.3.2.2. Mektep Vergisi Kanunu tartışmaları

Bir önceki konuda ilköğretim vergisinin “zorunlu masraf” vergisi yerine konularak, geçici olarak çıkarıldığı bunun köklü esaslara oturtulmasının Maarif Vekâletinden istendiği belirtilmişti.

Mektep vergisi kanunu, zorunlu öğrenim çağındaki çocukların eğitimi için yapılan masraflara halkın katkısını sağlamak için çıkarılmıştır. İlköğretime ilişkin masraflar bu kanunla “daimi” ve “fevkalade” olarak ikiye ayrılmış ve şehir, kasaba ve köylerde, az çok kazanç ve serveti olan kimselerle tüzel kişiliği olan şirket ve kuruluşlar “mektep vergisi” ile yükümlü kılınmışlardır (Güçlüol,1982,47).

Mektep vergisi tartışmalarında da asıl konuyu ilköğretim vergisi şikâyetleri oluşturmuştur. Burada bu eleştirilerin ele alınmasının nedeni, mektep vergisinin hangi koşullarda ve ne umutlarla çıkarıldığını ortaya koymaktadır.

Kayseri milletvekili Ahmet Hilmi Bey, “... birçok köyler, kendinde okul olmasın ve vergi vermesin... Birçok köylerimiz daima bunu amaç ediniyorlar. Uzun zaman için okul istemiyor. Hâlbuki okul; bireysel veya kişisel mesele değil, vatani bir meseledir. Çünkü irfansız bir şahıstan bütün toplum, bütün vatandaşlar zarar görecektir. Bunun için okulların külfet ve nimetinin bütün vatandaşları kapsamaması esası kabul edilmiştir” (TBMM Z.C.,12 Nisan

1925,267).

Biga milletvekili Şükrü Bey, "... en çok şikayet olan nokta, ilköğretim vergisinin dağıtımında yapılan haksızlıklar ve bu verginin yalnız okulu olan köylere uygulanmasıdır. Halka bir yük teşkil etmesiydi. Adeta halk nazarında bir okula sahip olmak büyük bir külfete katlanmak şeklinde anlaşılıyordu" (TBMM Z.C.,12 Nisan 1925,267) demektedir.

Antalya milletvekili Rasih Efendi, halktan vergi alındığı halde yıllarca okul binası yapılamıyor, okul açılmıyor, öğretmen bulunamıyor (TBMM Z.C.,12 Nisan 1925,271) demektedir.

Dâhiliye Vekili Cemal Bey, köy kanununun köylülere okul yapma yetkisini verdiğini ve yöntemini gösterdiğini, köylülerin o kanun gereğince okullarını yaparlar ve içindeki araç gereci tamamlarlar (TBMM Z.C.,12 Nisan 1925,273) demektedir.

Sivas milletvekili Halis Turgut Bey "... maarif gibi bir önemli konunun icrası için ufak tefek adaletsizlikten vesairenden uzaklaşmak zorundayız. Yani amacın bu gibi önemli olan kısmını dikkate alarak ufak tefek de olsa bunları görmemek gerekir. Çünkü amaç önemli, ihtiyaç geneldir. ...okulların vergisi belirli noktalarda, belirli oran dâhilinde yoğunlaşıyor ve oralardaki okul arzularını imha eder şekilde bulunuyordu. ...Geçen seneki tarz ve sistem halkı okular aleyhine teşvik etmişti. Hâlbuki bu seneki sistem – gerçi mantık itibarıyla, okulu olmayan yerler parayı ne için veriyorlar gibi düşünebilirlerse de – ona karşılık, parayı veriyorum niçin okul açılmıyor diye halkı ilgilendirmede pek önemli bir mesele olduğundan geçen seneki sisteme göre çok sade ve uygulanabilirdir" (TBMM Z.C.,12 Nisan 1925,273).

Ahmet Cevdet, İkdâm Gazetesine yazdığı "seçimler münasebetiyle ile ne düşünüyoruz?" adlı makalesinde Mektep vergisi kanununda eleştirileri şu şekilde ifade ediyordu:

"Seçimlerin önem derecesi... demokratik memleketlerde seçim terbiyesinin seviyesini gösterir. ... Neden meclis aynı şahıslara münhasır kalsın, yenilerin de zihniyetini görmüş ve öğrenmiş oluruz. Siyasi fırka (parti) zihniyetinden başka bir de meslek zihniyeti vardır. Meselâ bir kimse aynı zamanda Halk Fırkasından olmakla beraber çiftçi veya sanatkâr olur. Bu iki

adamın meslekleri muhtelif olduğu için görüşleri aynı noktada değişir. ...

Bir de Meclisçe muhtelif mesleklerin menfaati ve özel durumu bilinmelidir. Herhangi bir vergi salındığı zaman buna karşı herhangi bir meslek erbabının durumunun ne olduğunu açıklaması gerekir. Bu ancak o meslekten olanların bulunması ile olur. Tedrisat (mektep) vergisinin geçen seneki şeklini göz önüne alırsak, vergi belirleme oransızlığını görürüz. İşte ben derim ki, böyle bir vergi konacağı zaman meslek erbabının görüşleri alınmalıdır”(Ahmet Cevdet, İkdam, 5 Temmuz 1927).

Vergideki oran belirleme yanlışlığını Mecliste uzman kimselerin bulunmamasına bağlayan Ahmet Cevdet, verginin adaletsizliğini, seçimler nedeniyle kaleme almakla, yöneticilere aynı zamanda demokratik tepkisini de dile getirmektedir.

Mektep vergisi konusundaki tartışmalar önceki “ilköğretim vergisi” konusunun gölgesi altındadır. Yine halk, okul ve öğretmen “görmeden” vergi vermek istememekte, ancak bu birikim sağlanmadan da okul açılmamakta, öğretmen gönderilememektedir.

2.3.2.3. Muallim Mekteplerine Muavenet (Öğretmen Okullarına Yardım) Hakkındaki Kanun tartışmaları

“Yüzde onlar kanunu” olarak bilinen bu yasa 22 Nisan 1926’da 819 sayıyla yürürlüğe girmiştir.

Maarif Vekili Mustafa Necati Bey, Türk eğitiminin en önemli sorununun bina ve öğretmen sağlanması sorunu olduğunu söyleyerek, kısa sürede yüzlerce öğretmenin yetiştirilmesi zorunluluğundan söz etmiştir. Bu amaçla il özel idarelerinin vergi gelirlerinden (1925 yılında çıkan yasa ile) genel bütçeye aktarılacak % 10 paylar, öğretmen okulları inşaatı yapımında kullanılacak, öğretmen okullarının onarımı yapılacaktır demiştir (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,86).

Ancak daha sonra 1927 yılında 819 sayılı yasaya yapılan bir ek yasa ile bu yüzde on paylardan sadece öğretmen okulu inşaatı değil, aynı zamanda şehir ve köy yatırımlarının ihtiyaçlarını karşılamak için de kullanılmıştır (TBMM Z.C.,26 Mayıs 1927,536-541).

2.3.2.4. Maarif Vergisi Kanunu tartışmaları

Maarif vergisi yasası da “mektep vergisi” uygulamasındaki başarısızlık üzerine çıkarılmıştır.

Maarif vergisi yasa taslağı gerekçesinde; “Mektep vergisinin matrahının (vergiye esas tutulan kazanç) belirsiz olduğu, yükümlünün tebliğinden önce ne kadar ödeyeceğini bilmediği, vergi belirleyen komisyonların, çok zaman vergiyi adil bir oran üzerine dağıtamamaları” (TBMM Z.C.,18 Haziran 1927,142) yasanın çıkarılmasına neden olarak gösterilmiştir.

Buna göre hazırlanan yeni yasada, vergi belirli kazançlar üzerinden alınacak, bu durumda da komisyonların (il idare kurulları) vergi oranı belirlemesine gerek kalmayacaktı. Maarif vergisi doğrudan doğruya diğer vergilere eklenen belirli bir oran şeklinde alınacaktı. Tasarıda Doğudaki iller gibi geliri az olan illere de dayanışma gerektiği belirtilmiştir (TBMM Z.C.,18 Haziran 1927,143-144).

Maarif vergisi yasasının 1’inci maddesine göre bu vergi, “her vilayette ilköğretim çağında bulunan çocukların ve halkın eğitim ve öğretimleri için, birinci derecede zorunlu eğitim çağında bulunan çocukların okutulması ve ikinci derecede halkın hars (kültür) ve irfanca gelişmesinin sağlanması için zorunlu olan harcamalara halkın katılımı oranıdır” şeklinde tanımlanmaktaydı (TBMM Z.C.,18 Haziran 1927,148-149).

Bu vergi kazanç, sayım, arazi ve bina vergilerine yapılan zamlarla toplanmıştır.

Maarif Vekili Mustafa Necati Bey’in ifadesiyle yeni yasa vergi salma ve pay üleştirmedeki adaletsizliği gidermek amacıyla çıkarılmıştır.

Tartışmaların bir konusu da eski (mektep) vergi(si) borçlarının affedilmesi üzerinedir, buna Maarif Vekili, kanunda böyle bir şey yazılamayacağı gerekçesiyle, Maliye Vekili Mustafa Abdülhalik Bey de vergileri affetmek, özel idarelerin gelirlerini affetmek, kendi görevlerini de affetmek anlamına geleceği gerekçesiyle karşı çıkmışlardır (TBMM Z.C.,18 Haziran 1927,151).

Yasada gelirleri ihtiyaçlarını karşılayamayan illerle dayanışma konusu da

vardı.

Nüfusu yoğun ve ekonomik durumu iyi olan illerden kendi ihtiyaçlarından fazlasının, ihtiyacı olan illere aktarılacağı, bu nedenle bu illerden maarif (eğitim, öğretim) hissesinin yüzde onu Dâhiliye ve Maarif Vekâletlerine bu dayanışma amacıyla aktarılacaktı (TBMM Z.C.,26 Nisan 1928,1-6).

Maarif Vergisini bedenen çalışarak ifa etmek isteyen yükümlülerin, il genel meclisleri kararıyla maarif inşaatında çalıştırılabilecekleri (TBMM Z.C., 26 Nisan 1928,6) de bu yasa hükümlerindendi.

Maarif vergisi, mektep vergisi tartışmaları sırasında önerilen dolaylı vergiler konusu içinde, iki yıllık uygulama sonuçları ile de değerlendirilerek yeniden düzenlenen bir vergi olmuştur.

Örgün ve yaygın eğitimi göz önüne alması, aşar vergisinin (köylü üzerinden) kaldırılarak vergilendirmenin genele yayılması ve kazanç, sayım, arazi ve bina gibi zenginlik kaynaklarına dayanması açısından da önceki vergilerle karşılaştırıldığında daha adaletli ve modern olduğu değerlendirilmektedir.

2.3.3. Eğitimin zaman kaynağı üzerindeki tartışmalar

Zaman, eğitim kaynakları arasında diğerleri gibi olmasa olmaz bir koşuldur. Para, eğiten ve eğitilen insan gibi kaynakların mevcudiyeti, bu kaynakların gereken zaman içinde harekete geçirilemediğinde eğitimden verimli sonuç alınması mümkün olmayabilir.

Okul yapımı ve öğretmen yetiştirilmesi için geçecek zaman içinde okullaşamayan nüfus ve bu nüfusun toplumsal ve ekonomik hayata intibak ettirilmesi, Türk toplumunun çağdaşlaşmasına geçmesinde süreyi uzatan önemli bir engel olarak görülmekteydi.

1927 yılında yüzde onlar olarak bilinen vergi düzenlemesinin tartışmaları sırasında Maarif Vekili Mustafa Necati Bey,

“Türkiye maarifinin bugün için en önemli sorunu bina ve öğretmen edinilmesi sorunudur. Kısa zamanda yüzlerce öğretmen yetiştirmek zorunluluğu vardır” (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,86) demekteydi.

TBMM'de ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin terfi ve cezalarıyla ilgili olan "Memurin Kanunu Muvakkat" (Geçici memurlar yasası) 'da 2 Mayıs 1930'da Bütçe Encümenininin 149 No.lu kararının ilkokul öğretmenlerinin dâhil olacağı derecelerle terfi sürelerini gösteren 9'uncu maddesinde şu konulardan söz edilmektedir;

"Bugün (ilkokul) öğretmen sayısının 10.855 olduğu, bu öğretmenlerin % 40'ının zamanla tasfiye olarak terfi edemediği, bu madde gereğince il özel idarelerine yüklenecek yükün azami olarak şu şekilde hesaplandığı;

	Nüfus	Okuma çağında	Okuyan	Okumayan
<i>Şehirde</i>	<i>3.305.000</i>	<i>330.000</i>	<i>254.000</i>	<i>75.000</i>
<i>Köyde</i>	<i>11.354.000</i>	<i>1.035.000</i>	<i>203.000</i>	<i>831.000</i>
Toplam	14.659.000	1.356.000	457.000	906.000

Elli öğrenciye bir dersane hesabıyla 18 binden fazla dershaneye ihtiyaç olduğu, dershaneler birleştirildiğinde bu sayının 17.000'e inebileceği, yılda değişik koşullara bağlı olmasına rağmen 1700 öğretmen yetiştirilebildiği takdirde (yukarıdaki fireler de dikkate alındığında) 10-15 yıllık bir süreye ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (TBMM Z.C.,2 Mayıs 1930,5).

TBMM'de 1930 yılı bütçe görüşmelerinde Yozgat Milletvekili Süleyman Sırrı Bey, Türkiye'de 40.000 köy olduğunu (gerçekte 39.901 köy vardı[TÜİK,2003,6]) belirtilen planlamaya göre yılda 250 köy açılırsa bunun çok uzun süreceğini (TBMM Z.C.,18 Mayıs 1930,112) ifade etmekteydi. (Bu verilere göre hesaplandığında, sadece köylerdeki okullar yılda 250 okuldan, 160 yılda tamamlanabilmektedir.)

Bugüne kadar üzerinde çok durulmamakla beraber, etkisi ve baskısı duyulan eğitimin zaman konusundaki kaynağı için verilecek kararlar gerçekte stratejik, yani gücün (okul yapımının, öğretmen okulu açılmasının, öğretmenle okulun, okulla öğrencinin, bütün bunlarla ders araç, gereç, programlarının buluşturulması) uygulanması ile ilgili kararlardı. Üstelik bu kararlar; örneğin köylerde ilkokul yapılması ve öğretmenlerin köylere atanması, sadece eğitimle ilgili değil, aynı zamanda toplumsal durumla, ekonomik yapıyla ve kurumların, yapılarının değişimleriyle, psikososyal etkenlerle ve daha birçok etkenle

değişecek nitelikteydi. İşte bu nedenlerledir ki toplumsal yapıda henüz değişimi oturmamış olan genç Türkiye Cumhuriyeti, eğitimle ilgili kaynaklarını kullanırken zamanın getirdiği birçok firelere (iç göçler, nedeniyle okulların öğrencisiz kalması, öğretmenler yedeği ile atanacak kadar çok olmadığından ve öğretmenlere verilen ekonomik ve toplumsal koşullar tatmin derecesiyle değiştiğinden, öğretmensizlikten ya da yeterli araç gereç bulunamadığından) de baş etmek zorunda kalmıştır.

3. Halk eğitimi tartışmaları

Halk eğitimi konusundaki tartışmalar da önceki bölümlerdeki inceleme sistemi içinde; halk eğitimi sistemi ve politikaları, halk eğitimi uygulamaları ve halk eğitimi kaynakları başlıkları altında açıklanacaktır.

3.1. Halk eğitimi sistemi ve politikaları konusundaki tartışmalar

Halk eğitimi, 17. ve 18. yüzyıllarda (dine bağlı olarak) “alinyazısına boyun eğen kişiler” yetiştirmek amacını; 19’uncu yüzyılda insanların meraklarını gidermek amacını; 20’nci yüzyılda ise, örgün eğitimden yoksun kalan yetişkinleri yeterli eğitsel düzeye getirmek amacını taşımıştır (Geray,2002,8).

Bir sistem olarak yetişkin eğitimi üç temel öğeye dayanır. Birincisi; yetişkinlerin öğrenme fırsatları özel ve gönüllü kuruluşlar tarafından kendi özel amaçlarına uygun olarak ve örgün sistem olarak ikinci şans eğitimi olarak sunulur. İkinci olarak; yetişkin eğitiminin araçları ve yöntemleri çeşitlidir. Açık öğrenme sistemleri, kitle iletişim araçları, akşam ya da gündüz kursları, kendi kendine öğrenme fırsatları vb. Üçüncüsü; öğretmenin rolü ve öğrencilerle ilişkisi farklıdır. Öğretici, yetiştirici, rehber, lider gibi değişik isimlendirmeler kullanılabilir (Tekin,1996,10).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında da Türkiye’de halk eğitiminin, okullaşma çağı dışındaki vatandaşları çağdaş değerlerle donatmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de Cumhuriyet’in kurulduğu yıllarda çoğunlukla örgün eğitim alamayan vatandaşlara, aydınlatıcı bilgileri içeren kurslar ve okuma

yazma kurslarıyla devam eden ve Cumhuriyet değerlerini halka öğreten modernliğe yönelen bir seyir izlemiştir.

Halk eğitimi, araştırma dönemi içinde 14 Ağustos 1923'de TBMM'de okunan hükümet programında özetle şu şekilde yer almaktadır ; “Milli eğitimin görevlerinden birincisinin çocukların eğitim ve öğretimi, ikincisinin halkın eğitim ve öğretimi ve üçüncüsünün seçkin kişilerin yetiştirilmesi” olduğu vurgulanmıştır (Gedikoğlu,1991,97).

Cumhuriyet Halk Fırkasının (Partisinin) 1923 Nizamnamesi Genel Esaslarda belirtilen halk algılaması;

Herhangi bir sınıfa münhasır değildir. Hiçbir ayrıcalık iddiasında bulunmayan ve genellikle yasa önünde mutlak bir eşitliği kabul eden bütün bireyler halktandır. Halkçılar, hiçbir ailenin, hiçbir sınıfın, hiçbir cemaatin, hiçbir bireyin ayrıcalıklarını kabul etmeyen ve yasaları koymaktaki mutlak özgürlük ve bağımsızlığı tanıyan kimselerdir (Öztürk,1994,481).

Bu durumda eğitilecek halktan yukarıda tanımı yapılan kitlenin özellikle okullaşma çağını geçeneri ya da değişik nedenlerle okula gidemeyen kesimi anlaşılmaktadır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında örgün eğitimin bile yürütülmesinde birçok zorluklarla karşılaşan çağdaşlaşma amacındaki yöneticilerin baş etmek zorunda oldukları bir konu da “Halk eğitiminin köksüz ve yetersiz olduğu yurdumuzda, çocuk vatandaşın okuldan koptuğunda dinsel gerçeklerin baskısı altına gireceği, dünyanın ve insanın ona bu gerçekler açısından öğretileneğidir” (Kansu,2007,61).

Halk eğitimi konusunda 1924 Anayasasında doğrudan doğruya halk eğitimi ile ilgili bir politika (madde) saptanmamıştır. 1926'da çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı Merkez örgütü Yasasının bazı maddelerinde “İlköğretim çağını geçirmiş ve hiç öğrenim görmemiş çocukları kabul eden kurumlar, bunlara ilköğretim vermeye zorunludurlar” demektedir. 1933 yılında yapılan değişiklikle, İlköğretim Genel Müdürlüğünün, özel dersane, ulus okulları

işlerini, halk eğitimi çalışmalarını yürütmekle yükümlü olduğu saptanmıştır (Madde13) (Gedikoğlu,1991,102).

Milli Eğitim Bakanlığında halk eğitimi örgütü, 1926 yılında Talim Terbiye Dairesine bağlı olarak, ilköğretim Genel Müdürlüğünde “Halk Eğitimi Şubesi” (olarak) kurulmuştur. Ancak bu kuruluş kısa zamanda kaldırılmıştır. 1933’de çıkan 2287 sayılı “Maarif Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun”da halk eğitimi yukarıda da belirtildiği gibi ilköğretim Genel Müdürlüğünün ek bir görevi olmuştur (Gedikoğlu,1991,127).

Halk eğitimindeki eğitimle ilgili öne sürülen düşünce ve tartışmalar da yine resmi ve özel alanda olmuştur. Örneğin resmi alandaki tartışmalara Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) İsmail Safa Beyin, 25 Kasım 1923 günü 7971/3655 sayılı bir genelge ile valilerden milli eğitim görevlileri ile birlikte halk eğitimi çalışmalarına geçmelerini istemesi verilebilir;

Bu genelgede; Yurdumuzun her köşesinde (halkın) “cehalet ve irfansızlığın acısı altında muzdarip” olduğu belirtilmekte, halk ile okullar, öğretmenler arasında yakın ilişkiler kurulması, eğitimin her yaştaki ve sınıftaki halkın gereksinmesi durumuna getirilmesi, toplumsal, ekonomik, ulusal sorunlar konusunda öğretmenlerle halktan ortak kurullar oluşturulması, çalışmaların sık sık yoklanması, yerel yayınlara önem verilmesi, bu konudaki çalışmaların on gün içinde bakanlığa bildirilmesi istenmişti (Geray,2002,169).

Bu genelgeye, Narman Kaymakamı Feyzullah Sacit Ülkü tarafından verilen yanıtta şu görüşlere ve eleştirilere yer veriliyordu;

Sözkonusu genelgenin başarıyla uygulanma niteliğinden uzak olduğunu belirterek, geneldeki amaçların “müphem (belirsiz), umumi (genel) ve hayali” olduğunu, açık, belirli ve uygulanabilir olmadığını, izlenecek yollar ile uygulama biçiminin gösterilmediğini, yalnızca “isteklerin” belirtildiğini, her şeyin yerel görevlilere bırakıldığını açıklıyordu. Ortada yeter ölçüde çalışma yapıp buna göre geliştiren bir tasarı olmadıkça uygulamaya geçilmemesini tavsiye eden kaymakam, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir “Halkı Aydınlatma Genel Müdürlüğü” kurulmasını öngörüyordu (Geray,2002,170).

Özel önerilere örnek; 1927'de İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun, "Halk terbiyesi Hakkında Layihası" ilginç politikalar getirmektedir. Halk eğitiminin amacı: "Türk Ulusunun kültür, uygarlık, mesleki düzeyini yükseltmek" olarak belirlenmekte, bunların nasıl gerçekleştirileceği, işlenecek konular, kullanılacak yöntemleri açıklamaktadır. Halk eğitiminde temel araçların, "Okutmak, göstermek ve yaşatmak" olduğunu öne sürmekte, bu araçların nasıl ve nerelerde kullanılacağını dikkate alarak, eğitim geneli ve halk eğitimi için, şu üç öğretim çeşidi üstünde durmaktadır.

- a. "Okul çağını geçirmiş olan gençler için yetiştirici öğretim,
- b. Okul çağında olan çocuklar için doğal öğrenim,
- c . Okul çağını ve yaşını geçirmiş yaşlılar için yardımcı öğrenim."

Bu üç çeşit öğrenimin üç çeşit örgüt istediğini ve bunların birbirine karıştırılmamasını, ayrı ayrı düşünülmesini öne sürmektedir.

Yardımcı öğrenim için; okuma yazmayı öğretecek, halkın toplumsal görüşlerini zenginleştirecek, halk üniversitelerinin kurulmasını, aynı amaçla halk konferanslarının, halk derslerinin verilmesini, halk müzelerinin (devrim, sağlık ekonomi, aile) halk kitaplıklarının: sergilerin açılmasını, sinemalardan yararlanılmasını gerekli bulmaktadır.

Bu tür kuruluşların yapılabilmesi, verimli çalıştırılabilmesi için de, Milli Eğitim Bakanlığında halk eğitiminin bütün sorumluluk ve yetkisini üstlenen bir daire oluşturulması, bu kurumlarda ve işlerde sürekli çalışacak halk eğitimcilerinin yetiştirilmesi, kentlerde halk eğitimi binalarının yapılması üstünde önemle durmaktadır. Sonuç olarak, bu politikaların gerçekleştirilmesiyle, kitle yaratıcılığının artacağı, "Türk Devleti, sorumluluğu kendisine ait olan bir örgüt noksanından dolayı, cahil ve irfansız kalan halkına bu nimeti dağıtmakla, bir takım yeni yeteneklerin oluşacağı, toplumsal görevlerini üstlenen Türk halkının öğrenme gücünün artacağı vurgulanmaktadır (Maarif Vekâleti ve Muallimler Mecmuası,1927'den Akt. Gedikoğlu,1991,117-118).

Halk eğitimi konularında basında da bazı eleştirilere rastlanmakla

beraber, bunların daha çok bireysel tutumlarının dayanakları nedeniyle yapıldığı değerlendirilmektedir. Örneğin, Celal Esat, 1924 yılında Akşam Gazetesinde; bir yabancı opera ve operet heyetinin şehrin parasıyla operada çalışmasını eleştirerek, “halkın müzik eğitimini verecek olan bu heyetin, aynı zamanda Türk artistlerin de yetişmesine hizmet edeceklerdir” (Celal Esat, Akşam, 20 Ekim 1924) diyordu.

Yetişkinlere Cumhuriyet değerleri, “İrşat Heyetleri, gece dersleri, Millet Mektepleri ve Halkevleri yoluyla” (Akyüz,1978,272) anlatılmıştır. “Halk eğitimine layık olduğu değeri vermek, ilim ve irfanın, Cumhuriyet idealinin mümkün olduğu kadar geniş halk kitleleri arasında yayılmasını mümkün kılacak, halkın siyasi (vatandaşlık) eğitimini yapacak tertibat ve teşkilatın bir an önce esaslı bir şekilde yapılması zorunludur. Halk için okuma odaları, ucuz ve cazip eserler, halk için tiyatro ve sinema... bu genel, toplumsal, siyasi eğitim araçlarının en önemlilerindendir” (Sadrettin Celal, Muallimler Mecmuası,1 Şubat 1931,136-137) şeklindeki düşüncelerini yazılarına aktaran Sadrettin Celal, halk eğitiminin yöneleceği alanları da gösteriyordu.

Kurtuluş Savaşı döneminde temel özelliği halkı milli dava yolunda bilgilendirmek, birleştirmek (Akyüz,2006,324) olan halk eğitiminin Cumhuriyet’in kurulduğu yıllardaki amacı, “Bir taraftan bilgisizliği ortadan kaldırmaya, bir taraftan da memleket evladını sosyal ve ekonomik hayata fiilen etkili ve verimli kılabilmek için gerekli olan ilkel malumatı pratik bir tarzda vermek” (Atatürk’ün S.D-l’den Akt. Kocatürk,1999,131) olmuştur. Eğitim yoluyla modern değerlerin topluma tanıtılması, bu genel amaca yol alırken topluma ne yönde değişebileceğinin de rehberliğini yaptığı değerlendirilmektedir.

3.1.1. Eğitimle kamuoyu yaratılması tartışmaları

Türk toplumunun modernleşme yönünde atılımı, düşün yaşamındaki kurgusu ve gerçek hayattaki uygulamalarla başarılabilir. Bu uygulamalar, halka anlatılabildiği ölçüde benimsenecek ve modernleşme amacına doğru yönelinebilecekti.

Kamuoyu oluşturmada en tepedeki aydınların rolünü, devletin üst yönetimindeki liderler ve yöneticiler oynamıştır. Buna toplumdaki diğer aydınların da katılımı ile yenilikler halka anlatılarak halkın inkılâpları sahiplenmesi sağlanmıştır. Bu yenilikler hem tarih anlayışı gibi düşün alanını, hem yazı ve dilde yapılan inkılâplar gibi topluma getirilen rahatlama alanını, hem de bu konular için kurulan Halkevleri, Millet mektepleri gibi kuruluşları kapsamaktadır. Kamuoyu yaratılması tartışmalarında basının da büyük payı olmuştur.

Cumhuriyet'in 10'uncu yılı kutlamalarında "Onuncu Cumhuriyet Bayramı Kutlulama Yüksek Komisyon Reisliği" tarafından hazırlanan konferanslar, halka gerek konferans salonlarında gerekse radyo yayınlarıyla anlatılmıştır. Bu konferansların başlıkları; Türk Devletçiliği, Kanun Kaynakları ve Laiklik, İstiklal ve Milletin Bekası, İnkılâpçılığımız, Büyük İnkılâbın Altı İnancın Direği, Devletçilik ve Milliyetçilik (BCA,490.01/1130.35.2).

3.1.2. Kadınların meslek eğitimi tartışmaları

Osmanlı döneminde kadınlar sadece sıbyan mekteplerinden yararlanabilmekte, daha fazla bir eğitime ihtiyaç duyulmamaktaydı. İdareci ve aydın kesimden kimselerin kızları, ailelerin desteği ile özel dersler alabilmekteydi (Kurnaz,1999,99).

Birçok medrese ve mektep vakıf yoluyla kadınlar tarafından kurulduğu halde, bu kuruluşlarda kadınların okuma hakkı olmamıştır (Cunbur,1992).

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kızlar için öğretmen okulu açılması ve rüştiye sayısının artırılması kararlaştırılmış, kadınların sağlığı düşünülerek ebe okulu açılmıştır. II Abdülhamit zamanında bu okulların sayısı hızla artırılmıştır (Kurnaz,1999,99).

Meşrutiyet döneminde, bu okulların kalitesinin yükseltilmesine çalışılmıştır. Meşrutiyet aydınlarının tartıştığı konu, bu eğitimin hangi amaçla, nereye kadar ve hangi programla verilmesi gerektiğidir. İslamcılar ev hanımlarına yönelik, iyi çocuk yetiştirebilecek anneler için liseye kadar eğitime

tarafıtar iken, Batıcılar ve Türkçüleri, kadının sosyal hayata girmesini kolaylaştıracak sınırsız bir eğitimden yanadırlar (Kurnaz,1999,99).

Cumhuriyet döneminde de bu konu eleştiri konusu olmaya devam etmektedir. Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, “Öğretim ve eğitimin merkez ağırlığının Anadolu’da değil, İstanbul’da olduğu” yargısına vararak, istatistiksel bilgilerle Anadolu’da kadın eğitiminin ne kadar geri olduğunu ortaya koymakta ve bir tane bile kız okulu olmadığını ifade etmektedir. Türkiye’de bulunan gece kız okullarının üçünün de İstanbul’da olduğunu yazmaktadır (Hâkimiyeti Milliye, 25 Nisan 1924).

3.1.3. Aydın din adamı yetiştirme tartışmaları

Atatürk, 1 Mart 1922’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin üçüncü toplanma yılını açarken

“Camilerin kutsal minberleri halkın ruhuna ait, ahlâkına ait gıdalarını veren en yüksek, en verimli kaynaklardır.

Bu nedenle camilerin ve mescitlerin minberlerinden halkı aydınlatacak ve halka yol gösterecek değerli hutbelerin içeriğinin halkça anlaşılır olmasını sağlamak yüce Şer’iye Vekâleti’nin önemli bir görevidir.

Minberlerden halkın anlayabileceği dille ruh ve bilince hitap olunmakla İslâm topluluğunun vücudu canlanır, zihni saflaşır, imanı kuvvetlenir, kalbi cesaret bulur.

Fakat diğer yandan, hutbeyi yapanların sahip olmaları gereken bilimsel nitelik, özel yeterlilik ve dünyadaki olayların durumunu anlama yeteneği önem taşımaktadır” (TBMM Z.C.,1 Mart 1922,8-9) sözleriyle görüşlerini açıklamıştı.

3 Mart 1924’teki Tevhidi Tedrisat Kanunu gereğince medreselerin 11 Mart 1924’te kaldırılması ile din eğitimi sona ermemiş, yine aynı kanunda sözü edilen, İlahiyat (fakültesi) Bölümü Darülfünun bünyesinde kurulmuştur. Ancak İlahiyat bölümü öğrenci ve öğretmen sayısı aşağıda verilen Çizelge-3’den (Ergin,1977,136) de anlaşılacağı gibi gelişemeyerek kapanmıştır.

Çizelge -3: Darülfünun İlahiyat Bölümü Öğrenci ve Öğretmen Sayısı

Yıl	Öğrenci	Öğretmen
1924-1925	284	12
1925-1926	205	13
1926-1927	167	13
1927-1928	53	13
1928-1929	35	13
1929-1930	35	16
1930-1931	22	13
1931-1932	22	13
1932-1933	20	13

(Kaynak: Ergin, Osman.(1977). Türk Maarif Tarihi. I'inci Cilt. s.136)

Bu ilgisizliğin nedenleri olarak, ilahiyat bölümünün medrese gibi öğretim yapacağı algılanması olabileceği gibi; gerek yönetim şeklinde gerekse toplumda egemen düşüncenin laikliğe doğru kayması, laikliğin o günkü algılanışı ve asıl önemlisi, bu okuldan çıkanların istihdamlarının nasıl olacağını belirsizliği olarak değerlendirilmektedir.

(İstanbul Üniversitesinde yeni kurulan) İlahiyat Fakültesinin karakterinin diğer Hukuk ve Edebiyat Fakültelerindeki gibi bilimsel olacağını ifade eden Baltacıoğlu, yeni fakültenin bir “din evi” mi yoksa “bilim evi” mi olacağı endişelerine ve de Sebilürreşat'çı yazarların “devekuşu” benzetmelerine “bilim evi” cevabını vermektedir (Baltacıoğlu,1998,298).

3.1.4. Halk eğitiminde yabancı uzmanlar sorunu

Yabancı uzmanların raporlarında ise halk eğitimi ile ilgili olarak aşağıdaki görüş öne sürülmüştür;

1924'de Amerikalı Prof John Dewey, verdiği iki raporda, okullar yoluyla halk eğitimine, özetle şöyle değinmektedir: "Okullar, özellikle toplumsal yaşamın merkezini oluşturmalı, buldukları yerin sağlık merkezi olmalıdırlar. Öğretmen, doktor, sağlık memuru birleşerek, hastalıkla savaşta işbirliği

yapmalıdırlar. Okul yalnız öğrenci için değil, halkın da eğlenmesi, spor yapması için elverişli olacak ölçüde geniş ve ona göre türlü araçlarla donatılmalıdır. Okullar ekonomi ve sanayi yaşamıyla ilgili bilgileri toplayıp yayınlatacak bir merkez olmalıdır" (Gedikoğlu,1991,118-119).

İlköğretim konusunda bilgisine danışılan Dr. Parker'ın halk eğitimi ile ilgili bazı belirlemeleri şunlardır;

a. Halk eğitimiyle ilgili olarak toplumun demokratik sorumlulukları konusunda toplumsal yapısı güçlendirilmek istenmiştir. İlkokul öğrencilerinin toplumsal faaliyetlere katılımı son derece zayıftır.

b. Programlarda halkın ekonomik hayatı anlaması ve bilgilerini uygulamaya dönüştürmeleri amaçlanmıştır. Bilhassa köylülerin ekonomik hayatla bağlantıları çok zayıftır.

c. Halk eğitiminde geleneksel eğitim yöntemlerinde ısrar edilmesi nedeniyle istenilen düzeye erişilememiştir (Akkutay,1996,75-92).

1933 ve 1934 yılında Türkiye'ye davet edilen Amerikan eğitim uzmanları heyetinin raporlarında özetle,

Ekonomik kalkınma ile eğitimin ayrı ayrı düşünülmemesi gerekliliği; yeni devletin amaç ve hedeflerinin halka aşılılarak hep birlikte bir kalkınma hamlesinin başlatılmasında kullanılacak en uygun aracın halk eğitimi olduğu, bu eğitimin aynı zamanda en büyük kitleyi hedef aldığı; eğitimin üretim üzerinde yeterince etkili olamamasının ana unsurunun Türkiye'nin henüz ekonomik tercihlerini yapamaması ve bu tercihlere uygun bir program hazırlayamaması yer almıştır (Akkutay,1996,93-100).

Halk eğitimine yönelik olarak daha sonraları (1935- 1945 yıllarında) Üniversitelerin halk konferanslarına tanık olunacaktır. Halka yönelik bilimsel ve kültürel bu konferanslara İstanbul Üniversitesine gelen yabancı öğretim üyeleri de aktif olarak katılmışlardır (Taşdemirci, 1992,37).

Halk eğitimi konusunda getirilen bu eleştiriler, henüz bu tür eğitim konularında sadece eğitim gören, gördüğü eğitimin uygulaması için toplumsal ilişkileri oluşturulmamış bir toplum için normal olduğu değerlendirilmektedir.

3.2. Halk eğitimi uygulamaları konusundaki tartışmalar

Bu bölümde, Genç dernekleri, Türk Ocakları, Millet Mektepleri, Halkevleri, Devlet matbaası kurulması, basın ve sinemaların bir telkin (fikir aşılama) aracı olarak kullanılması, köy imamlarından halk eğitiminde yararlanma, kimsesiz sokak çocuklarının eğitimi, ordudaki erlerin okuma yazma eğitimi ile tekke ve zaviyelerin kapatılması konularındaki tartışmalar ve ileri sürülen görüşler incelenecektir.

3.2.1. Genç dernekleri tartışmaları

Yaygın eğitim konusunda yararlanılan olanaklardan birisi de halen okullaşma çağında örgün eğitimde bulunan ve okullar dışında bulunan diğer gençlerin bu eğitimleri dışında beden yeteneklerinin artırılması çabalarıdır.

Daha 1923 yılında, basında izcilikle ilgili uyarılar çıkmaktaydı; izciliğin kependen (sayısından) çok keyfine (kalitesine) önem verilmesi, izcilerin hiç olmazsa on beş yaşından daha küçük olmamaları yönünde yazılarla karşılaşılıyordu (Ahmet Halit, Hâkimiyeti Milliye,30 Mayıs 1923).

TBMM'de 12 Nisan 1927'deki Milli Eğitim bütçesi görüşmelerinde Maarif Vekili Mustafa Necati Bey'in bu konudaki açıklamaları şunlardır:

“Gençlerimizi okul sıralarında yetiştirirken onların gelecekte herhangi bir tehlike anında memleketin savunmasına çağrıldığı zaman yakın ve uzak geçmişte olduğu gibi şeref ve inançla vatani ve vatanın bağımsızlığını savunma yeteneği ile donatmayı da önemle düşünüyoruz” (TBMM Z.C.12 Nisan 1927,87).

Maarif Vekili bu konuda, hem okuldaki hem de okula çeşitli nedenlerle gidemeyen okul dışındaki gençleri, Genelkurmay Başkanlığı ve Milli Müdafaa Vekâleti (Milli Savunma Bakanlığı) ile koordineli olarak liselerde ve öğretmen okullarında okuyan gençlere bilgi ve askeri eğitim vereceklerini, gençliği daha becerikli, uyanık ve faal yetiştirmek için izcilik konularına da önem verdiklerini bu amaçla genç dernekleri örgütü için 1927 bütçesine ödenek konulduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca Mustafa Necati Bey, Hükümetin gözetimi altında, uzmanlar marifetiyle açılacak beden eğitimi salonlarında vatandaşların beden eğitimi

açısından geliştirecek önlemleri de aldıklarını belirtmiştir (TBMM Z.C.12 Nisan 1927,87).

Bütçeye konulan 5.500 liralık ödenek tartışması sırasında Konya milletvekili Mustafa Fevzi Bey, Ankara'nın hükümet merkezi olduğunu; yerli, yabancı bütün halkın burada gezdiğini, sokakta bir takım aciz insanların terk edilmiş durumda olduğunun görüldüğünü ifade eden, dolayısıyla Genç derneklerinin buna çözüm bulmasını ima eden eleştirisine Diyarbakır milletvekili Şeref Bey, bunun genç dernekleri için ayrılan ödenek olduğunu söylemesi üzerine geçiştirilmiştir (TBMM Z.C.12 Nisan 1927,96).

12 Mayıs 1928'de kabul edilen Türkiye Gençlik Teşkilatının Türk vatandaşlarına özgü ile ilgili yasada; Türkiye Cumhuriyetinde izcilik ve benzeri teşkilatların hakkı sadece Türk vatandaşlarına verilmiş, yabancıların bu örgütleri Türkiye'de kuramayacakları gibi, bu örgütlere üye olamayacaklarını, Türk vatandaşlarının bu tür teşkilatları sadece Maarif Vekâletinin gözetiminde kurabileceği belirtilmiştir (TBMM Z.C.12 Mayıs 1928,96).

1930 yılı Milli eğitim Bakanlığı teftiş raporunun görüşüldüğü toplantıda Genç dernekleri ile ilgili yapılan eleştiriler, önce ismineydi; bu bir izcilik teşkilatıydı. Teşkilatın başında askeri bir heyetin bulunması, memleketin her tarafında çocukları küçük yaşta asker yapacakları kuşkusunun yerleştiği, gençlerin hiç birinin izcilik özellikleri göstermediği çünkü başlarında rehber olmadığı ve beden eğitimi öğretmenlerinin izcilik hakkındaki bilgilerinin çok az olduğu yapılan eleştiriler arasındaydı (MVM,1930,113).

Genç derneklerinin sadece gençlere değil, tüm halkın eğitimine yönelik bir kuruluş olduğu anlaşılmaktadır. Halktaki, örneğin spor yapma alışkanlığı kazandırmayı amaç edinen bu yaklaşımlar aynı zamanda üretime dönük sağlıklı vatandaş yetiştirme gayesini de gütmektedir.

İzcilik örgütü gibi olan bu örgütlerin Genelkurmay Başkanlığı, Milli Savunma Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı ile de koordineli çalışması; aynı zamanda gençleri vatan savunmasında hazır bulundurmaya yönelik günümüzün teritoryal (bölgede yaşayanlarla bütün bölgenin) savunulması anlayışına da uygun olduğu değerlendirilmektedir.

3.2.2. Türk Ocakları konusundaki tartışmalar

Türkçülük cereyanının yayılmasını amaç edinen Türk Ocakları, II'nci Meşrutiyet döneminde kurulmuş, kültür dernekleriydi. Önceden olduğu gibi Cumhuriyet'in ilk kurulduğu yıllarda da yoğun halk eğitimi çalışmaları yapan Türk Ocakları, 1932 yılında kendilerini feshetmişlerdir.

Türk Ocaklarının halk eğitimi ile ilgili etkinliklerini köycülük, sosyal yardım, okuma yazma öğretimi, müzik ve spor çalışmaları teşkil etmiştir. Ocakların çalışmalarının temelini sanatta, edebiyatta, dilde, resimde ve müzikte Türk Milli ruhunu bulmak oluşturuyordu (Başgöz ve Wilson,1968,121).

Başgöz ve Wilson Türk ocakları için; "Köyde bazı aydınların Türk devrimini anlatan broşürler dağıtmasına ve nutuklar atmasını halk pek tutmamıştır. Bazı vatandaşların okuma yazma öğrenmesine karşın onlar da (devamlılığı olmadığından) sonradan unutmuşlardır. Halk günlük yaşantısında daha iyiye doğru gelişme yapamayan bu eğitim çalışmalarına (destek vermemiştir) demektedirler (Başgöz ve Wilson,1968,122).

Türk Ocakları, Cumhuriyet yönetiminin getirdiği yeni vatandaşlığa dayalı milliyetçilik anlayışı karşısında düşünsel temellerinin gerektirdiği kültürel çalışmaları yapma imkânı bulamamışlardır.

3.2.3. Millet Mektepleri konusundaki tartışmalar

Cumhuriyetin ilân edilmesiyle beraber ülkemizdeki büyük okuma-yazma bilmeyen kitlenin cumhuriyet ilkelerine göre nasıl eğitileceği, en azından nasıl okutulacağı tartışılmaya başlanmıştır. O zamandan itibaren teklif edilen önerilerin başında "Halk mektepleri" veya "Halk Dershaneleri"nin kurulması geliyordu. Bu arada Türk Ocaklarının "Halk Evi" olması, gece okullarının veya seyyar okulların kurulması vs. de öneriler arasında idi (Ergün,1982,100).

İlk Halk dershanesi veya mektebi kuruluşları da 1927 yılı içinde gerçekleşti. Yazı inkılâbından sonra ise bu dershanelerin "Millet Mektepleri" adı altında teşkilatlanması ve işlevinin daha ziyade halka yeni harfleri öğretmek olarak belirlenmesi kesinleşti. 1928'de yürürlüğe giren yönetmeliğe

göre Millet mektepleri, yeni Türk harflerinin kolay bir şekilde okunup yazılabilmemesinden bütün milleti faydalandırabilmek ve büyük halk kitlelerini hızla okur-yazar duruma getirebilmek için kuruluyordu. Ne eski ne de yeni yazı bilmeyen yetişkinler dört aylık A Kurslarında; eski harfleri okuyup yazabilenler de iki ay süreli B Kurslarında yeni harfleri öğreneceklerdi. Bu okulların genel başkanı, Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal idi (Ergün,1982,101). Atatürk ilk yazı dersini 15 Eylül 1928'de Sinop'ta vermiş, İnönü de bir ara Malatya'ya öğretmen olarak gitmiştir (Akyüz,1978,273).

1929 Eylülünde Millet Mektepleri yönetmeliği yeniden değiştirilmiştir. Bu yeni yönetmeliğe göre; Millet mekteplerinin amacı, yalnızca yeni yazıyı öğretmek değil, insanlara, hayat ve geçiminin gerektirdiği ana bilgileri de kazandırmaktır. Bu okulların örgütü eski yönetmelikten biraz daha geniş tutulmuş, sabit ve gezici A ve B dershanelerin yanı sıra Halk Okuma Odaları ve Köy Yatı Dershaneleri de bu işle görevlendirilmiştir. A dershanelerinde yalnızca okuma-yazma öğretilirken, B dershanelerinde hayat için gerekli bazı bilgiler de veriliyordu. Bu okulları Eğitim Bakanlığı idare edecekti ama yerel örgütlenmeyi Valilikler yapacaktı (Ergün,1982,103).

Milli Eğitim Bakanlığının 1930 yılı teftiş raporunda Millet Mekteplerinin başarılarının çok yüksek olmadığı belirtiliyordu;

“Millet Mektepleri öğretimi hedef alınan amaçları sağlayacak tarzda cereyan etmemektedir. Hemen her yerde devam edenler sayısının kayıtlı olanlara göre aşağı yukarı dörtte bire inmiş olması ve aylarca devam edenlerin okuyup yazma konusunda pek az bir şey öğrenmiş bulunmaları bunu kanıtlar” denilerek; ümmilikle (okumaz yazmazlık) mücadele için gerek bu okullarda görev yapan öğretmenlerin nitelikleri gerekse öğrenci durumunda olan halkla ilişkileri ve okulların yayınlarla desteklenmesi konularını kapsayan bazı önlemler öneriliyordu (MVM,1930,31-32).

3.2.4. Halkevleri konusundaki tartışmalar

Halkevleri, 1931 yılında Türk Ocaklarının, Türk Halk Bilgisi Derneği'nin ve Muallim Birliklerinin "kendilerini feshetmelerinden" sonra, 19 Şubat 1932'de ilk defa Afyon, Ankara, Aydın, Bolu, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eminönü, Eskişehir, Konya, Malatya ve Samsun'da açıldı. Bundan sonra

Halkevlerine her yıl yenileri katılmıştır (Ergün,1982,150).

Cumhuriyetin ilk yıllarında milletin bütün unsurları arasındaki farklılıklar ortadan kalkmıştı, Halkevleri, savaş günlerinin bu yakınlığını devam ettirerek millî benliğini tam olarak sağlamak için açıldı. Aynı yıl açılan Türk Dilini Tetkik Cemiyeti ve Türk Tarih Cemiyeti de aynı gayeye hizmet için kurulmuştu (Ergün,1982,152-153).

Halkevleri yönetmeliği, evlerin kuruluş gerekçesini gelişmiş ülkelerde bu tür eğitim kurumlarının olduğunu ve "Cemiyetin bünyesine yerleşmiş bir takım müesseseleri söküp atmak ve yerine Cumhuriyet ve inkılâp esaslarını bütün ruhlara hâkim kılmak" (Ergün,1982,153) olarak ifade ediyordu.

Evlerin çalışma biçimlerine Türk Ocaklarının çalışmaları örneklik etmiştir (Ergün,1982,153-154). Halkevleri gerek örgüt, gerek çalışma programları yönünden tamamen millî ve orijinal kurumlardır. Yönetim bakımından her kolun kendi yönetim kurulunu seçmesi, kolların başkan ve temsilcilerinin Halkevi yönetim kurulunu oluşturması, o zaman hiç bir ülkenin halk eğitim kuruluşunda yoktu. Esasen Halkevleri, millî kültür ocakları olduğu için "örneği kendinden" olması da çok doğal idi (Ergün,1982,154).

Halkevleri, aydınlarla halkı bir araya getirmiş, millî dayanışmayı sağlamlaştırmış, millî bünyeyi kuvvetlendirmiş, "Türk modernizmi"ni gerçekleştirmişlerdir. Çeşitli sosyal tabakaları birbirine yaklaştırmış, Türk kültürünü toplumun her tabakasına yaymışlardır (Ergün,1982,155-156).

Halkevleri halktan dil derlemeleri, türkü derlemeleri, yerel ve millî oyunların derlemeleri, yani kısaca millî kültürün unsurlarını alıyordu. Halka ise çağdaş uygarlığın gerektirdiği bilgileri veriyor ve böylece halkla kaynaşmaya, millî kültüre bağlı aydın "Türk insanı"nı yetiştirmeye çalışıyordu. Halkevi, Türk halkından bir yandan folklorik derlemeler yaparken aynı zamanda çevrede tarihî ve etnografik araştırmalar yapar; çevrenin sosyo-kültürel kalkınmasıyla olduğu kadar ekonomik kalkınmasıyla da ilgilenirdi (Ergün,1982,160-161).

3.2.5. Devlet matbaası kurulması tartışmaları

Devletin basılı evrak, Resmi Gazete, kitap gibi baskı ihtiyaçlarının başlanması için yararlandığı, İstanbul'daki eski "Matbaa-i Amire" yeni adıyla Milli Matbaa konusunda bazı tartışmalar olmuştur.

Bu tartışmalar doğrudan örgün eğitim ya da halk eğitimi ile ilgili olmamakla beraber, kitap basımı sıkıntısı çeken Maarif Vekâletinin ve en kolay gibi görülen konularda dahi hükümetin o günkü koşullarını ortaya koyması bakımından ilginçtir.

O sıralarda Maarif Vekâletine bağlı olan sözü geçen matbaanın adı ve yeri üzerinde yoğunlaşan tartışmalarda, Zonguldak milletvekili Tunalı Hilmi Bey'in Türkçe ifadeler konusundaki duyarlılığı da göze çarpıyordu.

Bir merkezde bir de önceden "Bahriye Vekâletine bağlı olup" bu matbaanın bir şubesi olan iki şubeden oluşan Milli Matbaa'nın adının Devlet Matbaası olması ve Ankara'ya taşınması talebinde bulunulmuş ancak konu reddedilmiştir. Bu tartışmalarla Maarif Vekâletinin özellikle matbaanın ismi konusunda "Matbaa-i Amire" olmasını önermesi de ayrı bir muhafazakârlık örneği göstermekteydi (TBMM Z.C.,27 Ocak 1927,497-502). Sonuçta matbaa İstanbul'da kalmış ve Milli Matbaa olmuştur.

3.2.6. Basının bir telkin (fikir aşılama) aracı olarak kullanılması tartışmaları

Atatürk, 1 Mart 1922'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin üçüncü toplanma yılını açarken yaptığı konuşmada;

"Bir sosyal topluluğun ortak ve genel hisleri ve düşünceleri vardır. Sosyal toplulukların değerleri, uygarlaşma aşamaları, istek ve eğitimleri ancak bu genel duygu ve düşüncelerin belirme ve görülme derecesiyle anlaşılır. Bir sosyal topluluğu sevk ve idare eden insanlar için, sosyal toplulukların sonu üzerinde hüküm vermek durumunda bulunan dostlar veya düşmanlar için ölçü, bu sosyal toplulukların kamuoyundan anlaşılan yeteneği ve değeridir. Bundan dolayı milletler, kamuoyunu dünyaya tanıtmak zorundadırlar. Bütün dünya kamuoyunun bunu öğrenmesini sağlamak ise, hayatlarının düzenlenmesi için şüphesiz gereklidir. Bu konuda bilinen araçlardan birincisi ve en önemlisi basındır. Basın, milletin müşterek sesidir. Bir milleti aydınlatmak ve uyarmakta, bir millete gerek duyduğu düşünce gıdasını vermekte, özet olarak bir milletin, amacı mutluluk olan ortak yönde

yürütülmesini sağlamakta basın, başlı başına bir kuvvet, bir okul, bir yol göstericidir. Bu önem ve yüceliği ile medenî dünyada söz hakkı kazanan basına, hükümetimizin birinci derecede önem vermesi, bu konuya ayıracağı zamanı millete harcamakla yükümlü olduğu yararlı hizmetlerin en önünde sayması, Yüce Meclis'in kesin olarak isteyeceği hususlardan olmasıdır” (TBMM Z.C. ,1 Mart 1922,8)

şeklindeki ifadeleriyle kamuoyunun ve kamuoyu oluşturmada ve halkı eğitmede basının önemini anlatmıştır.

Bazı basın mensuplarının Cumhuriyet'e ve başta TBMM olmak üzere kuruluşlara karşı basın yoluyla saldırılar Cumhuriyet'in ilk kurulduğu yıllarda da vardı. 1924 yılında Cumhuriyet karşıtlarının basın yoluyla saldırılarını TBMM'de konu ederek bir yasa önerisi getiren Kozan milletvekili Ali Sait (Ursavaş) Bey, basın özgürlüğünden yana olmayan herhangi bir milletvekilinin olmadığını ancak özgürlük ve serbestliğin her eli kalem tutanın istediği gibi yazı yazarak bazı kutsiyetlere, Meclisin onur ve saygınlığına saldıramayacağını ifade ederek, bu tür basın yoluyla saldırıların kamuoyu olarak kabul edilemeyeceğini söylemiştir (Öztürk,1994,291).

Bozok (Yozgat) Milletvekili Ahmet (Divanlıoğlu) Bey'in dinsel yaklaşımlı görüşü, Kırşehir milletvekili Yahya Galip(Kargı) Bey'in milliyetçilik ve uygarlık yaklaşımlı görüşü, Ergani milletvekili Kazım Vehbi (Oral) Bey'in yaklaşımı, Rauf (Orbay) Bey'in dinsel açıdan yaklaşımı ve Dâhiliye Vekili Ferit (Tek) Bey'in Cumhuriyet Savcılarını göreve davet edişi yaklaşımları bu eleştiriye katılmışlardır (Öztürk,1994,291,292).

Bu tartışmalar sürerken İstanbul milletvekili Hamdullah Suphi (Tanrıöver) Bey;"Eğer telkine (iknaya) yeteri derecede kıymet vermiş olsaydık..." (Öztürk,1994,294) diye başlayan konuşmasında yine bu tarz yaklaşımda bulunan konulardan şikayet ederek, telkin olarak dünyanın en zayıf ulusu olduğumuzu ve TBMM'nin açılışından beri telkinin kesinlikle düşünmediklerini ve önem verilmediğini açıklamıştır (Öztürk,1994,298-299).

Aksaray milletvekili Besim Atalay Bey, eldeki yasalar nedeniyle bir köye öğretmen atarken çok incelediğini ama bir gazete açılırken yeteri kadar

incelenmediğini her ikisinin de halka bir şeyler öğrettiklerini ve telkinin çok önemli olduğunu ifade etmiştir (Öztürk,1994,301-302).

Telkin bilinçli bir tartışma sonunda ortaya çıkan, kişilerin istemli olarak inandıkları inandırmadan (Daco,1988,94) farklıdır. Telkin; bir başka kişi tarafından tartışma ve uygulama olmaksızın kabul edilen bir olgudur. Bu olgu hemen bir gerçek olarak düşünülür, telkin bilinç dışına yönelir (Daco,1988,94).

Yukarıda sözü edilen tartışmalarda milletvekillerinin hepsinin ortak düşüncesi basın özgürlüğü olması ve bunun önemli olduğu yönündedir. Basın özgürlüğü konusunda; ne kadar özgür olsun? Bunun önemi tartışılmakta ve 1924 Kanuni Esasi de (Anayasada) belirtilen özgürlük tanımı ile (bir kısmının özgürlüğünün diğerlerinin özgürlükleri ile sınırlı oluşu) açıklanmakta; önemli olması konusunda ise “halkı aydınlatmaya” yönelik çalışmaların artması yönünde olmaktadır. Bütün kesimler çağdaş düşünceye uygun atılımlar ve düşünce tarzları olarak değerlendirilmektedir.

3.2.7. Sinemaların bir telkin (fikir aşılama) aracı olarak kullanılması tartışmaları

TBMM’de 1933 yılı Maarif Bakanlığı bütçesi görüşülürken Kırklareli milletvekili Dr. Fuat Bey, “Bilindiği gibi gelişmiş ülkelerin hemen tamamında çocukların göreceği filimler belirli bir yaşa kadar sınırlanmıştır. ... bizde de bu konuda benzer bir yasa önerisi hazırlanmıştı, yüce Meclise böyle bir öneri gelmiş midir ?” sorusunu sormuştur (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,150).

Soruyu yanıtlayan Maarif Vekili Dr. Reşit Galip Bey; bu konunun çok yararlı olmasına karşın hâlihazır teşkilatla Maarif Vekâletinin böyle bir yeteneğinin olmadığını söylemiştir. “Ancak sinema bugünün en etkin telkin (fikir aşılama) araçlarından birisi olduğu için, bunu layık olduğu önemle bir eğitim aracı olarak elimize almak ve önemli surette bununla meşgul olmak önemlidir, zorunludur” diye sözlerine devam etmiştir. Bugün bakanlığın gücü dışında olduğunu (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,150), belki çok uzak olmayan bir gelecekte, belki önümüzdeki yıl bu konu ile ilgileneceklerini ifade etmiştir.

3.2.8. Köy imamlarından halk eğitiminde yararlanma tartışmaları

Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde imamlıkla öğretmenliğin resmen birleştirilmiş olduğu, imamların ilkokullarda da öğretmenlik

yapmalarının özendirilmiş olduğu 1891’de Münif Paşa’nın verdiği genelge de kanıt gösterilerek Akyüz tarafından açıklanmaktadır (Akyüz,1978,56).

Kurtuluş Savaşı döneminde, İstanbul Hükümeti’nin din adamları yoluyla halkı milli mücadeleden vaz geçirerek, işgal kuvvetlerinin daha az maliyetle ülkeyi etki altına almaya çalıştığı bilinmektedir.

Kurtuluş Savaşı döneminin halk eğitimi çalışmalarının temel özelliği olan halkı milli dava yolunda bilgilendirmek ve birleştirmek (Akyüz,2006,324) düşüncesine uygun olarak, Anadolu’da da milletini seven din adamları tarafından, halk, milli mücadele yönünde farkındalık sağlanması amacıyla aydınlatılmıştır. Hocalardan kurulu “irşat heyetleri” cami cami dolaşarak halka vaazlar vermiş, TBMM’nin bütün yayınlarını camiler kanalıyla halka duyurmuştur (Başgöz ve Wilson,1968,65).

Cumhuriyet ilan edildikten ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu yürürlüğe girdikten sonra eğitime yaklaşım gereği imamlıkla öğretmenliğin ayrılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlikle imamlığın ayrılması konusunda, 1926 yılında köy imamlarının bu görevlerinin öğretmenlikle imamlığın bağıntılı olmadığı fakat hatiplik ve vaizliğin öğretmenlikle beraber yürütülebileceğinin uygun görüldüğü ile 1933 yılında öğretmenlerin imamlık, hatiplik ve vaizlik görevlerini yaparken asli görevlerini aksattıklarından dolayı bu görevlerinin sona erdiği aşağıda sunulan iki belgeden anlaşılmaktadır.

Maarif Vekaleti

5.7.1926

Müdürleri Encümeni Kararı

Uhdelerinde imamlık ve muallimlik gibi dini vazifesi bulunan ilk mektep muallimleri hakkında bir karar ittihazını mutazammın İlk Tedrisat Dairesinin müzekkeresi mütalaa olunarak, imamlığın muallimlikle kabil-i telif olmadığı ve fakat hatipliğin ve vaizlik gibi vazifelerin muallimlikle beraber ifasında hiçbir mani görülmediğinden müzakere olunarak bu yolda karar verilmesi muvafık görüldü.

(Maarif Vekaleti Tebliğler Mecmuası, 15 Ağustos 1926’dan Akt.Altunya,1999 ,120).

No: 41731

26.2.1933

Hülasa: İmamlık, hatiplik, vaizlik yapan muallimler hakkında**Uhdelerinde imamlık, hatiplik, vaizlik bulunan ilk mektep muallimlerinin bu munzam (ek) vazifelerinden dolayı asıl vazifelerini sekteye uğrattıkları anlaşılmıştır.****Yeni ilk mektepler programının ilk mektep muallimlerine tahmil ettiği vazifelerin ağırlığı dolayısıyla bundan sonra imamlık, hatiplik ve vaizlik gibi munzam vazifelerin ifasına müsaade edilmemesi ve uhdelerinde bu vazifelerden birisi bulunan muallimlerin, her iki vazifeden birini tercihe davet olunmaları, Müdürler Encümeninin 15.2.1933 tarih ve 134 sayılı kararıyla tensip edilmiştir.****Muktezasına göre (gerektiği gibi) muamele ifasını ve vilayetinizde bu şekilde müstahdem muallimlerle, muallimlikte kalmak veya diğer munzam vazifeleri tercih etmek isteyenlerin isim ve memuriyet mahallerini gösterir bir cetvelin irsalini (gönderilmesini) rica ederim efendim.****Maarif Vekili Namına****Salih Zeki****Müsteşar**

(A. Bedri, İlk Tahsil Düsturu:1933-34'den Akt.Altunya,1999,121).

Böylelikle Osmanlı Devletinin dinsel karakterinden, Türkiye Cumhuriyeti'nin laik yapısına geçerek modernleşen halk eğitiminde, köy imamlarından yararlanılarak güçler birleştirilip milli mücadele kazanılmış, modern hayata geçilince de her kurum, kendi görev alanındaki yerine geri dönerek bu alanlardaki etkinliğini bilimsel esaslara yönelerek yasalar çerçevesinde sürdürmüştür.

3.2.9. Kimsesiz sokak çocuklarının eğitimi

1933 yılı TBMM Maarif Vekâleti bütçe görüşmelerinde Samsun milletvekili Ruşeni Bey'in şu ifadeleri kimsesiz sokak çocukları için bir gerçeklik belirtmektedir; "Hepimizin az çok gözümüze ilişen acı bir manzara vardır. Özellikle İstanbul'da üç yaşına kadar olan çocukların dilencilik yapması, yedi yaşındaki çocuğun sırtında küfe ile hamallık yapması. Bir kısım da vardır ki avare ve serseri olarak sokaklarda dolaşıyorlar. Bunlar sahihsiz çocuklardır. Belki babaları, anaları vardır, fakat onlar da fakirdir. Bu sebepten

okula veremiyorlar. Memleketin ve milletin okula olan aşkı meydandadır. Özellikle büyük şehirlerde bunlarla karşılaşılır. Küçük yaştan beri serbest olarak büyüdüklerinden serseri ve yankesici olarak yetişiyorlar. Ben bunu memleket için feci bir yara olarak görüyorum, miktarını, derecesini tahmin edemem; sanırım çoğu İstanbul'dadır. Diğer şehirlerde azdır, acaba bunun için (bütçeye) bir tahsisat konabilir mi, vilâyetler bununla ayrıca meşgul olabilirler mi, zabıta ilgilenebilir mi, yedi yaşındaki çocuğun sırtına yük konur mu? Çünkü insanların bile sırtına yük koymak meseledir" (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,150).

Bu görünüm karşısındaki düşüncelerini ifade eden Maarif Vekili Reşit Galip Bey, küçük yaştaki çocukların ağır hizmetlerde kullanılmaması için TBMM'nin çıkarmış olduğu yasalarda şiddetli kayıtların bulunduğunu, Sıhhat ve İçtimai Muavenet (Sağlık ve Toplumsal Dayanışma) Vekâletinin konuyu takip ettiğini söylemiş ancak bunun bir taraftan da eğitim konusu olduğunu ifade etmiştir. Bu koşullar altında çalışan çocukların özellikle İstanbul gibi büyük şehirlerde olduğunu sözlerine eklemiştir (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,150-151)

İstanbul Valiliğinin bu konuda bir önlem aldığını, buna da yardımcı olmak üzere Maarif Vekâletine bir müfettişin görevlendirildiğini söyleyen Maarif Vekili, bu önlemi şu şekilde açıklamıştır;

"İstanbul Valiliği büyük bir sanat yurdu açacaktır. Bunun içinde aynı zamanda ilköğretim de verilecektir. Böylece İstanbul sokaklarında hepimizin üzüntü ile gördüğümüz bu çocuklar orada barınacak bir yer, öğrenecek bir sanat ve okuyacak bir sınıf bulabilecektir. Girişim yüzlerce çocuğu alacak kadar geniştir. Bunun diğer yoğun nüfuslu ve aynı surette sefil, çaresiz, zavallı, bakımsız çocukları bulunan şehirlerimize de yaygınlaştırılması için elimizden geleni hepimiz yapmalıyız" (TBMM Z.C.,17 Mayıs 1933,151).

Bugün bile gerek üzüntü gerekse toplumsal bir yara kaynağı olan sokak çocuklarının eğitimi için TBMM'de gerek fikir oluşumu gerekse uygulama için değişik önlemler alınmış olmasına karşın çözüm bulunmasında zorlanıldığı görülmektedir.

Öncelikle çözümün kaynağı yerel yönetimden ayrılacak bütçelerden

sağlanma yoluna gidilmektedir ki bu da 1924 Anayasasının özelliğinden kaynaklanmaktadır, yetki genişliği ve görev ayrımı ilkesi. İkinci konu, merkeziyetçilikte bu kadar ilerlenilmiş ve il idaresi yasası, belediyeler yasası çıkarılmış olmasına karşın bu önlemin sadece İstanbul'da alınmış olduğu, diğer büyük şehirlerden bu konu hakkında bir önlem alınmadığı, örneğin Dâhiliye Vekâletinin adı geçmemekle beraber, koordinasyon makamı olabileceği değerlendirilmektedir. Bu da alınan önlemlerin Cumhuriyet'in 10 uncu yılında halen bireysel girişimler üzerine (İstanbul Valiliğinin çabaları) yapılandırıldığı görülmektedir.

TBMM'nin çocuklara yönelik muzır yayınlarla da ilgili duyarlılığı her zaman görülmektedir. Buna Sinop milletvekili Recep Zühtü Bey'in 12 Nisan 1927'de vermiş olduğu bir önerge örnek olarak verilebilir. Bu önergeye göre; "İstanbul'da yayınlanan ve fazla sürüm yapabilmek için özellikle çocuk fikir ve bakış (açılarına) katilce etkiler yapan baştan sonuna kadar uydurma resimler ve makaleler yazan ve yayınlayan resimli haftalık dergiler üzerine hükümetin dikkatini çekerim" (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,94) denilmektedir.

1927 yılı bütçe görüşmelerinde Maarif Vekili Mustafa Necati Bey'in konuşmasında muzır yayınlar ve sinema filmleri konusundaki sözleri, hükümetin bu konudaki duyarlılığını göstermektedir. Gençliği ulusal görevler ve ülkülerle yetiştirmek ve bir takım muzır yayınların etkilerinden korumaya çalışmanın görevlerin olduğunu söyleyen Mustafa Necati Bey, Vekâletin bu konuda batı ülkelerinde incelemelerde bulunarak bizim koşullarımıza göre ve basın özgürlüğüne zarar vermeyecek bir şekilde bir yasa tasarısı hazırlandığını söylemiştir. Sinema filmleri için de batı ülkelerinin kabul ettiği şekli öneren Maarif Vekili, bu konuda da bir yasa önerisi getireceklerini ifade etmiştir (TBMM Z.C.,12 Nisan 1927,89).

Ancak bütün bunlara karşın sorunun farkında olmanın da önlemleri kolaylaştıracağı düşünülerek önemli bir adım olduğu değerlendirilmektedir.

2.3.2.10. Ordudaki erlerin okuma yazma eğitimi konusundaki tartışmalar

Trabzon milletvekili Abdullah Bey'in Mükellefiyeti Askeriye Kanununun (askeri yükümlülük yasası) 5, 118, 121'inci maddelerini değiştiren kanununun üçüncü maddesinin uygulanmasından ne sonuç alındığı konusundaki yazılı

sorusunu Milli Müdafaa (Milli Savunma) ve Maarif (Milli Eğitim) Vekâletleri yine yazılı olarak yanıtlamıştır.

Bu yasanın sözkonusu üçüncü maddesinde “İlköğretimini tamamlamamış olan kimseler, (askerlikteki) fiili hizmetleri sırasında belirli bir program hakkında (bu eğitimleri) tamamlatılır” denilmektedir.

Milli Müdafaa Vekili Ali Fethi imzasıyla yapılan açıklamada, “Esasen öteden beri askeri kıtalarda mümkün oldukça erlerin okuyup yazmasına çalışılmaktaydı. Bu maddenin uygulanmasının sonucu alınan istatistiklere göre mevcut araçlarla yapılan öğretim sonucunda okur – yazar er miktarı % 10 derecesine ulaştırılmıştır. Bu miktarın artırılması Maarif Vekâletinden bu hususta alınacak ifasına veya bu miktar için bütçeye bir miktar tahsisat konulması gerektiği beyan edilmiştir. ... Ancak bu konuda Maarif Vekâletinden istenilen yardımın mümkün olamayacağı anlaşıldığından Vekâlet (MSB) bu konuda kendi imkânlarıyla bütçeye ek ödenek koyarak (okuma yazma oranını) artırmaya çalışmaktadır” denilmiştir.

Maarif Vekili Vasıf imzasıyla yapılan açıklamada ise, “Yeni müfredat programları ve bunlara göre yazılacak okul kitapları basımı tamamlandığı zaman Orduda öğretim gören erlere dağıtılmak üzere yeterli miktarda verileceğini, öğretmenlere verilecek ikramiye ile kırtasiye gibi malzemelerin yerel bütçenin iznine dayanan ödemelerine imkan olmadığı” ifade edilmiştir (TBMM Z.C.,27 Aralık 1924,278).

Askerlik yükümlülüğü sırasında, olabilecek bir harbe hazırlanma ile ilgili eğitimleri sürdüren gençlerin, çeşitli nedenlerle ilkokulu bitirememeleri halinde, askerlik görevleri sırasında bu eğitimlerini tamamlamaları için düşünülen bu önlemler yaygın eğitim alanında hiç olmazsa nüfusun erkek kesimi için gerçekten sonuç alıcı bir düşüncedir. Ancak gerek parasal gerekse kitap, kırtasiye gibi maddi unsurlar ile öğretebilecek kimselerin (öğretmenlerin) Ordu içinde dağılımı bu girişimin başarısını kısıtlamaktadır.

Bu konuda bir de şu nokta dikkati çekmektedir; okuma yazma eğitimini yaptıracak Silahlı Kuvvetlerin bütçesi merkezi olarak planlanmakta ve tahsis edilmekte, eğitim için Milli Eğitimin sağlayacağı olanakların bütçesi, yerel olarak karşılanmaktadır. Bu nedenle bir bürokratik yeknesaklık

bulunmamakta, bazen uyuşmazlık olması doğal olmaktadır. Buna bir de yerel yönetimlerin yetersiz olan gelirleri ve bütçeleri büyük bir engel yaratmaktadır.

Böyle bir girişimin en azından nüfusunun zorunlu askerlik yapan yarısının okuma yazma oranını yükseltmesi beklenirdi. Ancak okuma yazmanın sadece harfleri öğrenmek ve o sırada okumak olmadığı, devam ettirilerek; kitaplar, dergiler, gazetelerle desteklenerek “unutulmamasını” sağlamak da gerekmektedir. O günlerdeki iletişim imkânlarının, halkın ekonomik gücünün durumu göz önüne alındığında, gerek orduda okuma yazma öğretilmesinin, gerekse Maarif Vekâletinin alabileceği önlemlerle istenilen düzeyde başarı sağlanmasını engellediği değerlendirilmektedir.

3.2.11. Tekke ve zaviyelerin kapatılması

13 Aralık 1925'te Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren tekke ve zaviyelerin kapatılması ile ilgili Siirt milletvekili Mahmut Bey şu sözleri söylüyordu;

“...Her memleketteki siyasi ve toplumsal kurumlar için değer ölçüsü, o kurumların milli hayata, toplumsal ve ekonomik alanda ortaya koyduğu etkilerden, faydalardan ibarettir. Türkiye'deki tekke ve tarikatların bu bakış açısından bilimsel ve pratik hiçbir yararının bulunmadığı muhakkaktır.

... memleketimizdeki tekke ve zaviyeler; adeta miskinlik ve cehalet ocakları olmuştur. Bu ocaklar, daha da önemlisi, fesatçılar için yeri geldiğinde en uygun etkinlik zeminini hazırlıyorlardı.

... Türkiye'de tarikatları doğuran, tekkelere vücut veren nedenler, halifelik, ulema ve medreselerin, halk üzerinde dinsel ve hatta siyasi tahakkümlerini son dereceye kadar vardiymalarıdır.

Bugün o zorunluluktan, o gerekten, o tahakküm ve baskıdan söz edilebilir mi? Varlıklarının nedeni kalmamış olan kurumları devam ettirmek, milli ve toplumsal birliği ihlâl etmekten başka bir sonuç vermez” (Hâkimiyeti Milliye,6 Eylül 1925).

Konu TBMM'de de yasalaşmadan önce bazı tartışmalara neden olmuştur. Ancak bu tartışmalar daha çok bu kuruluşların ellerindeki arazi ve mallarla ilgili olduğundan konu dışında olarak görülmüştür. Ancak, konu ile

ilgili olan, Antalya milletvekili Rasih Bey'in konuşmasında sözünü ettiği "...tarikatlar lağvedilirden yüce heyetinizin bilgisi dâhilindedir ki memlekette miskinlik, bilim düşmanlığı, çalışma ve gayret düşmanlığı ortadan kaldırılıyor demektir. Çünkü... on bir asırdan beri Müslümanlık bu afetle hastalıklı olmuş ve bu afet yalnız Türkiye'yi değil, bütün Müslüman âlemini yıkmıştır...

... bugün bu kanunu kabul ederken milyonlara erişen Müslüman kitlesine karşı bir uyanma dersi, uyanma devresi veriyorsunuz, onun için takdire şayansınız" (Öztürk,1994,39-40).

Bu tepkiler incelendiğinde, tekke ve zaviyelerin modern bir toplumda yerlerinin bulunamayacağı genel kabul gören bir fikir olmuştur. Toplumdaki ekonomik ve toplumsal ilişkilerin yeniden kurulduğu bu dönemde, tekke gibi, zaviye gibi yerlerden geçinen şeyh, derviş gibi kimselerin bu ilişkiler içinde yer alamayacağı da bellidir, ayrıca buralara devam eden halk açısından da tembellikten kurtulmanın bir fırsatıydı.

İmparatorluk döneminden kalma "liderlik" psikolojisiyle hareket etme güdüsü gösteren milletvekillerinden bazılarının konuyu ulusal açıdan görmeyip de "Müslüman "alemine örnek olacak bir uyanma, yaratma fikirleri ile, sadece sözlerde kalan bir nostaljik özlemin dile getirilmesi olarak görülebilir.

Maarif Vekâleti bir talimat göndererek tekke, türbe ve zaviyelerin mallarıyla ilgili düzenlemeleri yapmıştır (Hâkimiyet-i Milliye, 14 Eylül 1925).

Bundan sonra alınması gereken önlemler modern bir toplumun içinde yaşayacağı örüntülerin oluşturulmasıydı, bu nedenle halkın –bu konu açısından– eğitilmesinde yani bazı kurumlara ihtiyaç duyulabilirdi, bu başlığı da kapatmak üzere Halkevleri, Millet Mektepleri ve okuma odalarının kurulması olabilecekti.

3.3. Halk eğitimi kaynakları konusundaki tartışmalar

Halk eğitiminde büyük çoğunlukla öğretmenlerin görev almaları ve halk eğitiminde ilköğretim olanaklarının kullanılması nedeniyle kaynaklar konusundaki tartışmalar, TBMM tarafından yapılan bütçe tahsisleri ile basının gümrük indirimi ve primlerle desteklenmesi konularında belirlenerek, örneklenmiştir.

3.3.1. Bütçe tahsisleri tartışmaları

Millet Mekteplerinde dersler ve halk konferansları da ilkokul öğretmenleri tarafından verilmekte ayrıca bu eğitim birimlerinin eğitimle ilgili giderleri bulunmaktaydı. Bu amaçla genel bütçeden ve İl Özel İdareleri bütçelerinden kaynak ayrılmıştır. Örneğin, 1928 yılı için genel bütçeden 12.000 Lira, İl Özel İdarelerinden 100.000 Lira tahsisat ayrılmıştır (TBMM Z.C. 22 Nisan 1928, 202-203).

Bütçe tahsisleri; örneğin basının (özellikle harf devrimi nedeniyle) desteklenmesi (gazete primleri, gümrük muafiyeti) çeşitli illerdeki Türk Ocakları, Halkevleri, Genç dernekleri binaları için ayrılan satın alma ve kira bedellerinin ödenmesi gibi bazı destekleme önlemleri de alınmıştır.

Bu konularda gazete primleri dışında herhangi bir tartışmaya rastlanmamıştır. Gazeteler konusu da aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

3.3.2. Basının gümrük indirimi ve primlerle desteklenmesi tartışmaları

Gazeteler hükümet tarafından zaman zaman desteklenmiştir. Bu basının yaygın eğitimdeki aktif rolünün artırılmasına yönelik teşvik önlemleriydi. Bu destekler gazetelerin ithal ettikleri kâğıtlara gümrük indirimi uygulamak ve genel bütçeden prim vermek şeklinde uygulanmıştır.

Önce gümrük indirimi ile ilgili tartışmalar ele alındığında; 1925 yılında TBMM'de Maliye encümeni tarafından gümrük indirimi uygulamasının sona erdirilmesi istenmekte, Maarif encümeni de bu uygulamanın devamından yanadır. Muvazene-i Maliye (Mali Dengeleme) encümeni başkanı Çankırı milletvekili Mustafa Abdülhalik Bey, bu gümrük indirimi uygulamasının başlamasını şu şekilde anlatmaktadır;

“O zaman etrafımız kapalı idi. 1336 (1920)'da dış ülkelerle hiç temasımız yoktu. Gazete kâğıdı getirmek mümkün değildi veyahut çok zordu. O zaman Samsun'dan, İnebolu'dan bazen Antalya'dan kâğıt getiriyorduk. Taşıma koşulları gayet ağırdı, çok pahalıya mal oluyordu. Bir teşvik olmak ve memleket içinde kitap ve gazete basımını sağlamak için böyle bir izin verilmiştir” (TBMM Z.C. 24 Aralık 1925,255).

Kars milletvekili Ağaoğlu Ahmet Bey, eğitimin genelleşmesi, yazılı eserlerin yayınlanması, okul kitaplarının çoğalması memleketimizce hayati bir konu olduğunu söyleyerek önceden konulan korumayı gerektiren nedenler ortadan kalkmış mıdır? diye Maliye Vekiline sormaktadır.

Maarif encümeni adına Afyonkarahisar milletvekili İzzet Ulvi Bey de, hükümetin gazete ve kitap kâğıtları hakkındaki gümrük korumasını kaldırmak istediğini, bunun nedeninin de şimdi dış bağlantılar kurulmuştur, nereden olsa kâğıt alabiliriz, demelerinin vekâletçe zayıf bir neden olduğunu ifade etmiştir. Bir devrim içinde olduğunu, devrimde yayınların çok olmasının memlekete çok yarar sağlayacağını, gazeteciliğinde efkârı umumiyenin (genel fikirler, kamuoyu) yansımasının zemini olduğunu söylemiştir.

Sözlerine, demokraside gazetelerin ve kitapların eğitim ve öğretimin gelişmesinde büyük yararları olduğunu söyleyerek devam eden İzzet Ulvi Bey, Maarif encümeninin bu muafiyetin kaldırılmasına memleketin irfanı ve basını adına katılmadıklarını belirtmiştir (TBMM Z.C. 24 Aralık 1925,256).

Maliye Vekili Hasan Bey, Maarif encümenindekilerle aynı duygularda olduklarını, ancak duygusallıktan uzaklaşıldığında, eğitim yayınlarına hizmeti kullanarak, eğitimin geliştirilmesinin tamamen aksi bir yöne gidildiği ve memlekete hizmet adına kabul edilen bir muafiyetin memleketin menfaatlerine uygun bir şekilde kullanılmadığını, doğrudan doğruya eğitim yayınlarına vasıta olarak ithal edilen kâğıtların on mislinin ticaret kanunu olarak memlekete girdiği halde bunu hükümetin ödediğini, muafiyetin kaldırılmasının asıl nedeninin bu olduğunu söylemiştir (TBMM Z.C. 24 Aralık 1925,256).

Maliye Vekili konuşmasını sürdürerek; bütçe kuramının, bütçe usulünün bir devletin tüm harcamaları ve gelirlerini kapsaması gerektiğini söyleyerek, muafiyetlerle gelirlerin ve harcamaların bütçe dışında kalmasının uygun olmadığını belirtmiştir. Eğitim yayınlarına hizmet için eğer hükümet tarafından fedakârlık edilmesi bekleniyorsa bunun için Maarif Vekâletinin bütçesinden yararlanılması gerektiğini söylemiştir (TBMM Z.C. 24 Aralık 1925,257).

Antalya milletvekili Rasih Bey, İllerde bu gümrük koruması ile maliyetleri düşürebilen (taşra) gazeteleri olduğunu söyleyerek onların yayıma devam edememe olasılığı olduğunu söylemiştir (TBMM Z.C. 24 Aralık 1925,258).

Aydın milletvekili Dr. Mazhar Bey, kâğıt tüccarlarının elinden kurtulmanın yolunun ayrıntılı bir talimat gerekliliğinden söz ederek; ya muafiyetin kaldırılması kabul edilmeli ya da kâğıtların özel duruma getirilerek (içlerine çizgi çekilerek) gazete basma dışında kullanılmasının cezalandırılmasını istemiştir (TBMM Z.C. 24 Aralık 1925,258-259).

Bu tartışmalardan sonra gazete kâğıdında gümrük muafiyeti (koruması) sağlayan madde yürürlükten kaldırılmıştır.

İkinci tür destek yöntemi olan gazetelere genel bütçeden prim verilmesi konusundaki tartışmalar ele alındığında;

Bu tartışma örneğine de 1930 yılından gazete primleri hakkındaki yasa tasarısı ve yeni Türk harflerinin kabulü ile ilgili gazetelere sağlanacak destek konusunda rastlanmaktadır.

Yasa tasarısına göre, Yeni Türk harflerinin kabul ve uygulaması hakkındaki kanunun yürürlüğe girdiği tarihten beri fiilen çıkmakta bulunan gündelik siyasi gazetelerin sahiplerine üç yıl süreyle prim verilecekti:

Maliye Vekili Saraçoğlu Şükrü Bey, yeni Türk harflerinin kabulü nedeniyle bir süre için okuyucularını kaybetmiş olan basın, genel hizmetlerden birisini yerine getiren bir kurum olduğunu ve bunu özellikle günlük gazetelerin yaptığını ifade ederek, ister kâr etsinler ister zarar, üç yıl sonra bu kurumları tekrar serbest rekabete terk edeceklerini söylemiştir (TBMM Z.C. 20 Mart 1930,19-20).

Sivas milletvekili Şemsettin Sami Bey, bu primin uygun olduğunu, uygar her memlekette gazetelerin toplumsal, siyasi, idari ve ekonomik alanlarda düşünceleri düzenlediğini, bu nedenle gazetecilerden genel ahlâka ve özellikle toplumsal alanı aydınlatmak konusunda sayfalarını hikâyelerden çok toplumsal ve düşünsel makalelere ayırmalarını istemiştir (TBMM Z.C. 20 Mart 1930,20).

Zonguldak milletvekili Celal Sahir Bey, bu primlerin sadece günlük gazetelerle sınırlı kalmamasını, yörenin ihtiyacı gereği taşrada haftada bir çıkan gazetelere de verilmesini talep etmiştir (TBMM Z.C. 20 Mart 1930,20).

İstanbul milletvekili Akçuraoğlu Yusuf Bey'de; gazetelerin kendi yağları

ile kavruldukları sürece özgür olduklarını, ancak şimdi kendilerine Ulus'un parasından yardım edildiğini, gazetelerin okuma yazma öğretmeleri nedeniyle zaten hayırlı bir iş yaptıklarını iade ederek; Devlet bütçesinden para verildiğine göre, yazdıkları şeyler toplumun çıkarına azami yararlı olmalı, duyguları uyarıcı, ciddi şeylere yönelmeleri gereğine dikkati çekmiştir (TBMM Z.C. 20 Mart 1930,21).

O zamanlar kitle iletişim araçlarının en önemli bölümünü oluşturan gazetelerin desteklenmesi çağdaşlaşmakta olan, bu amaçla birçok alanda yeniliklere ve zihniyet değişikliğine giden Türkiye Cumhuriyeti'nde normal görülmektedir.

Gümrük indirimi konusu, devletin ekonomiye müdahale araçlarından birisidir ve özellikle savaş koşullarından dolayı öne sürüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak, bu koşullarda bile "kâğıt tüccarları" gibi bir "fırsatçı" olgunun ortaya çıkması; bütün herkesin aynı değerleri taşımadığının bir göstergesi olarak görülmektedir.

Prim verilmesi konusu ise, dünyanın ekonomik bir buhranın içinde olduğu 1930'da Devletin ekonomiye doğrudan müdahalesinin bir örneği olarak oldukça isabetli bir karardır. Özellikle gazetelerin yeni harflerle basılmasını desteklemek, halkta okuma yazmaya yönelik bir istek uyandıracak gibi, bu önlem; yeni harfleri kabul ettirmenin bir kararlılığını da taşımaktadır. Maliye Vekilinin gazetelere pirimin verildiği üçüncü yılsonunda "serbest rekabete terk edeceklerini" söylemesi, o zor ekonomik koşullar altında bile liberal ekonominin kurallarını uygulama amacını ifade etmektedir.

Her iki tür desteklemenin de Türk toplumunun eğitime hizmet ettiği değerlendirilmekle beraber, gazetelerin okunma düzeyinin ve coğrafi olarak yurdun hangi köşesine ulaşma zamanının da bu eğitim hizmetlerindeki etkinliğinin göstergesi olduğu düşünülmektedir.

SONUÇ, GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Sonuç ve genel değerlendirme

Bu araştırmada Türkiye Cumhuriyeti'nde 1923 – 1933 yıllarında Anayasa ile de güvence altına alınmış olan ilköğretim ve halk eğitimi alanındaki; eğitim tartışmaları ortaya konulmaktadır. İlköğretim, okullaşma çağındakilerden ilköğretim düzeyindeki vatandaşları; halk eğitimi de toplumun okullaşma çağı dışına çıkmış olan diğer bireylerini etkilemektedir. Toplumun büyük bir bölümünü kapsayan bu eğitim etkinliklerine getirilen eleştirilerin, eğitimi olumlu yönde etkilediği; eğitimin de toplumun değişmesinde olumlu yönde topluma yön verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türk toplumunun değişim sürecinin iç ve dış etkenler nedeniyle bir Kurtuluş Savaşına kadar dayandığı göz önüne alındığında; bu toplumun, modern dünyanın üyesi olduğunu kanıtlamak suretiyle gelişimini eğitim alanına da yansıttığı düşünülmektedir.

Türk toplumundaki değişim işaretleri, 18'inci yüzyılda başlayan savaşlarda devamlı yenilgilerin ve toprak kayıplarının nedenlerini ve giderilme çarelerini, Batılı düşünce içinde çözüme gayretleri ile görülür. Ancak Batı'daki sanayileşme ve ekonomik gelişmelerin baskısı bu gelişmede önem taşıırken, Osmanlı İmparatorluğu'nda daha çok Batı'nın gölgesinde değişmeye yönelim olarak görülmüştür.

Algılamaların toplumdaki iletişimin bir sonucu olması ve toplumsal gerçeği anlamada önemli olması nedeniyle, Türk toplumunda Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu, toplumu bugünkü modern yaşam tarzına liderliği ile ulaştıran Atatürk'ün "Kültürümüzü çağdaş uygarlığın üzerine çıkaracağız" sözü, toplum tarafından algılanma biçiminin bir yenileşme hareketi olduğu görülmektedir. Bu yenileşme, Batılı bir değer olan "ilerleme düşüncesi"ne (Kuhn,2003; Nissbet,2003) dayanmaktadır.

Toplumda Tanzimat'tan beri sürdürülmekte olan yenileşme hareketleri içinde gelişen siyasal düşünce akımlarıyla, toplumsal sorunların çözümünde

kurtuluş çareleri olarak görülen eğitim alanındaki düşünce akımlarının bu değişimi yakından etkilediği değerlendirilmektedir.

Uygarlığın kültürle aynı anlamı taşıdığını; devlet hayatında, fikir hayatında ve ekonomik hayattaki etkinliklerinin bir bileşkesi olduğunu ifade eden Atatürk'ün kültür ve uygarlık anlayışı yakın tarihimiz içinde düşünürlerin topluma sunduğu anlamdan farklılık göstermektedir. Her toplumda farklı olan bu kültür ve uygarlığın önemli olan yanının “bu bileşkeler arasındaki fark” olduğunu açıklayan Atatürk; yabancılarla ilişkide olunması gerekliliğini, ülkelerin çeşitli fakat uygarlığın bir olduğunu bu uygarlığa katılınması gerektiğini gerek yaşantı ve düşünceleriyle gerekse devlet yönetimindeki uygulamalarıyla ortaya koymuştur.

Mensubu olan bireylere ve toplumlara ekonomik, varlıklarını devam ettirme, güvenlik, aidiyet, başarı, saygı gibi gereksinimlerin karşılanmasına en uygun yöntemi sunarak mutlu yaşamalarını sağlayan bir uygarlığın çağdaş (modern) olabileceği anlaşılmaktadır.

Türk toplumunun değişiminde iç ve dış birikimlerin etkileri olmakla beraber, eğitimle bağlantılı olan, değişime uyum sağlama yeteneği, toplumda liderlerden bu değişimi şekillendirmesi yönünde bir beklenti olarak gelişmiştir.

Eğitim tarihimizde fikir, düşünce, kurumsal gelişme ve uygulama alanında çok önemli bir tecrübe birikimi vardır. Bu birikimin olumlu, olumsuz, dikkate değer ya da pek değer taşımayan yönleri bulunmaktadır. Türkiye'nin... eğitim sorunlarını tarihi derinlik ve bütünlük içinde kavramaya çalışmak ve geçmiş tecrübelerden ders alarak çözüm arayışlarına yönelmek gerekir. Eğitimimiz, zaman ve konu bütünlüğü içinde en geniş biçimde incelenmez, öğrenilmez ve algılanmazsa eğitimimizi geliştirecek yeni fikirler üretilemez (Akyüz,2006, vii).

Tarihte toplumların yaşamış oldukları olaylar, tartışmış olduğu fikirler, bugün de değişik şekillerde veya aynı şekilde kendilerini göstermektedirler. Bu nedenle Türk eğitim tarihi incelemelerinde tartışılan fikirlerin, bu tartışmaların etkinliği ölçüsünde toplumsal değişime yol açabileceği öne sürülebilir.

Toplumdaki anlayış, zihniyet; yararcı, çözüm bulucu (pragmatik) yönden ruhani, dinsel yönler kaydıka, eğitim anlayışı da buna paralel olarak değişmiştir. Böylece kazanılan “beceri” kısır kalmış ve diğer toplumların gelişmeleri ile yarış edemeyeceği (örneğin teknoloji gibi) alanlara kaydıka, toplum değişime direnmeye başlamıştır.

Toplumun talepleri; tam bağımsız, kültürü bir olan, beraber yaşamak isteyen bireylerden oluşan, vatandaşlık bağlarıyla devlete bağlı, daha fazla üretmek daha rahat ve eğitilmiş bir yaşam kurmak ve çağdaşları düzeyinde saygınlık görmek isteyen bir ulusa dayanma yönündedir.

Değişim yönünde olan toplum talepleri, değişimin yönünü daha değişik algılayan unsurlara Atatürk’ün açıkladığı tarzda bir değişim göstermiştir. Türk toplumu, ulus devlete dayalı cumhuriyet yönetimi ile kararlarını kendisinin verebileceği Cumhuriyet rejimine geçmiş, demokratikleşebilmiş; kaderde ve kıvançta benzer düşünce ve duygularla toplumlaşabilmiş; üretimde çok kısa bir sürede kendi kendine yeter duruma gelerek dünya ekonomisinde eşit koşullarda söz hakkına kavuşabilmiştir.

Modernleşmenin toplum düzeyinde bir anlamının da ulus devlet vatandaşları için ortak değer ölçüleri oluşturmak olduğu değerlendirilmektedir. Değerlerin ortaya konulabilmesi, herkes için anlaşılabilir bir biçimde ifade edilmesi, farkındalık yaratılabilmesi gerekir. Ortaya konulan bu değerlerin her birinin dayandığı temel esasların, felsefenin topluma açıklanması gerekmektedir. Eğitim programları içinde bu değerlerin açıklanması, öğretilmesi gereklidir. Değerler konusunda ileri sürülen görüşler, tartışmalar toplumsallaşmayı, toplumun yeniden kurulmasını geliştireceği düşünölmektedir.

Bu durumda bir değer düzenliliği ortaya konulmalı ve eğitimle bu topluma öğretilmeli; “ toplum değer anarşisinden kurtarılmalıdır” (Baltacıoğlu, 1967).

Sözü edilen değerlerin oluşturulmasında Türk toplumunun yukarıda açıklanan liderlere verdiği önem ve öncelikler açısından Atatürk’ün eğitim anlayışı büyük önem taşımaktadır.

Atatürk'ün eğitime yaklaşımını, "Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür" özdeyişi açıklamaktadır. Atatürk'ün düşüncesinde, kültürün uygarlıkla aynı şey olduğu; devlet, fikir ve ekonomik hayattaki birikimlerin bileşkesi olduğu göz önüne alındığında, eğitimin de kapsamının ne kadar geniş olduğu anlaşılabilir olur.

Türkiye'nin bağımsızlığını koruyacak, Cumhuriyeti koruyup yükseltecek biçimde yetiştirilen nesiller; milli ve bilime dayanan, yararlı, üretici ve hayatta başarılı olacak insanlar yetiştiren bir eğitim; hürriyet vererek, yeni nesillerde fazilet, fedakârlık, düzen, disiplin, kendine ve milletinin geleceğine güven duygularını geliştirilmiş çocuklar; cehaletten kurtulmuş bir toplum; bilgi ve ahlâk düzeyi yüksek, kabiliyetlerinin ortaya çıkarılıp geliştirildiği bir eğitim (Akyüz,2006) Atatürk'ün istediği bir eğitim sistemidir. Buna yönelme ile eğitimin temel amacının, Ulusun devamlılığı ve refaha ulaşması, böylelikle modernleşme olduğu ortaya çıkmaktadır.

Atatürk'ün eğitime yaklaşımı, 1920 ve 1930'larda yapılan devrimler ve yönetim tarzları açısından yeni yönetsel, toplumsal ve ekonomik ilişkilerin kurulmasında geniş bir tabana dayanan, evrensel ve milli değerlere yönelmiş bir yapı gözlemlenmektedir. Bu da modernleşmenin zihinsel düzeyde başlatılmasına yönelik gelişmeler olduğundan bundan sonra bu devrimleri ve yarattığı değerleri toplumun geliştirmesi beklenmekteydi.

Devrimler, toplumun kendi gelişiminin geldiği aşamayı belirten şekillenmiş somut görüngülerdir. Atatürk'ün liderliğinde, toplumun değişim arzularına önerilmiş bir çözüm yöntemidir. Topluma, yasalar çıkararak, eğiterek, bu yasalardan ödün vermeden yöneterek ve yaşam şeklini bu düşünülen şekilde oluşturarak; Cumhuriyet yöneticilerinin yaptığı gibi yapılan devrimleri yaşatma yolunu açmanın, toplumun da bunlara uyarak geliştirmesini beklemenin uygun bir düşünce olduğu değerlendirilmektedir.

Modern yaşam tarzının bir ifadesi olan, Atatürk'ün önderliğini yaptığı devrimlerin, algılandığı şekilde, toplumun kültürünü geliştireceği, Türk toplumunun özünde bulunan diğer değerlerle de birleşerek çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarak modernleşileceği görülmektedir.

Toplumun yeni değerlerle tanışmasında sadece eğitimin etkisini dikkate almak doğal olarak yeterli olamaz. Toplumun tarihten getirdiği düşünce akımları, yönetim, ekonomi, eğitim ile eğitim ve öğretimin birleştirilmesinin de yeni değerlerin eğitim yoluyla yerleştirilmesinde önemli rolleri olmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından önce yakın tarihten getirilen düşünce akımları, bu düşünce akımlarıyla kişiliklerini kazanan aydınlar gerek yönetime gerekse eğitimin de içinde bulunduğu birçok toplumsal kuruma etki etmişlerdir.

Bu düşünce akımları (Batıcılık, Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük ve toplumsal meslek akımı ve sosyalizm) ile eğitimde uygulamalara yönelik düşünce akımları (Seçkinler eğitimi, çocuktan hareket, iş okulu, girişkenlik eğitimi, kitle eğitimi, kültür eğitimi, kadın eğitimi ve beden eğitimi akımları) eğitim konusunda gerek Cumhuriyet yöneticilerini gerekse eğitimle ilgili görüşler ileri süren kimseleri yakından etkilemiştir. Bu etkilerin toplumda modernleşme açısından demokratikleşmeye yönelik olarak tartışma kültürünü getirme yararı olmasına karşın, daha sonraki on yıllarda görüş ayrılıklarının derinleşmesine ve birbirine tahammülsüzlüklere kadar etki etmiştir.

İller İdaresi Kanunu, Belediyeler Kanunu ve Köy Kanunu ile merkeziyetçiliğin önem kazanması, eğitimde de merkeziyetçilik etkileri yaratmıştır. Bu durum eğitimle ilgili olarak "yetkilendirme" yerine "bizzat Devlet tarafından yapılma" anlayışını getirerek yerel olarak çözüm bulunabilecek birçok eğitim sorunu için bürokratik kanalların nispeten yavaş işleyen hızı ile çözüm aranmıştır.

Cumhuriyet kurulurken eğitim ve ekonominin öncelikli olarak ele alınması eğitimin ekonomi ile bağımlılığının bir ifadesiydi. Eğitimi ve ekonomiyi yönlendirebilme yetkisi olan tek güç, yürütme organı; yönetim, ekonomi ve eğitim alanında uyumlu politikalarla toplumun ihtiyaçlarını karşılamayı üstlenmesi anlamına geliyordu. Bu ancak geleceğini planlayabilme yeteneği olan devletler tarafından uygulanabilecek, zamanının çok ilerisinde bir yönetim anlayışydı. Bu konudaki başarı uygulayıcıların planlama öngörülerini ile uygulama kararlılıklarına dayanmaktaydı.

Uluslaşma sürecini hızlandıracağı düşünülen bu modern yapılanmanın gerçekten de bu süreci hızlandırmış olmasına karşın, uygulamada gerek mali yetersizlikler gerekse yöneticilerin yaklaşımları halkta “en küçük sorunların dahi çözümünü devletten beklemek” gibi bir sorumluluğunu üstlenmeyen davranış normu yaratmıştır.

1923 – 1933 yılları arasında eğitim tartışmaları, Osmanlı İmparatorluğundan Türkiye Cumhuriyeti’ne geçiş döneminde, Türk toplumunun eğitim ve eğitimle bağlantılı olan konulardaki bir toplumun normlarının etkisizleşmesi, çöküntü, karışıklık ya da çatışma olmasını gösteren bir durum olan “anomi” (Marshall,1999,32) durumunu ortaya koymaktadır.

Türk toplumunun yüzyıllardır evrilerek değiştiği, birlik ve beraberlik içinde güçlü yönetimler üretebildiği sürece toplumun mutluluğunun, refahının ve güvenliğinin sağlandığı dönemlerde gelişen bir toplumdur. Osmanlı İmparatorluğu’nun yükselme dönemindeki toplum da, çöküş dönemindeki toplum da toplumsal ve kültürel değişimlerle beraber öncekiyle aynı toplum olmasına karşın, güçlü ve kendi özelliklerini yansıtan yöneticiler ve Atatürk gibi bir liderin öncülüğünde bu anomiden (karışıklıktan, bozulmadan) çıkabilme başarısını göstermiştir. Doğal olarak bu güçlü yöneticileri de yine aynı toplum ortaya çıkarmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde görülen eğitimdeki anomi (bozulma), değişen dünya koşullarına uyum sağlamada yetersizlik olarak değerlendirilmektedir. Araçlar ile amaçların kesişme noktasında ortaya çıkan anomi (bozulma) (Marshall,1999,33) toplumun amaçları (ihtiyaçları) ile toplumsal düzeni sağlayan devletin ortaya koyduğu araçlar (okullar, eğitim kurumları, eğitimciler, eğitim programları ve en önemlisi eğitim amaçları) arasında uyum olmaması nedeniyle ortaya çıkmıştır.

İstikrarlı bir demokrasi için, çatışma ya da ayrılımların ortaya çıkabilmesi gerekir. Öte yandan, barış içinde iktidar “oyunu”na izin veren bir siyaset sistemi, - “dışarıdakilerin,” “içeridekilerce” alınan kararlara uyması ve “içeridekilerin,” “dışarıdakilerin” haklarını tanımaları – üstünde anlaşmadan da

demokrasi olmaz. Bu yüzden, demokrasiye olanak veren koşulları incelemek için, hem ayrılmanın hem anlaşmanın kaynaklarına bakılmalıdır. Ayrılma - meşru oldukça - toplumların ve kuruluşların kaynaşmasına yardım eder (Lipset,1986,1).

Eğitim üzerindeki tartışma konuları, toplumda sürekliliğin sağlanmasına yönelik endişeleri de ifade etmektedir. Tartışmalar yarattıkları etkiye göre değişik düzeylerde de gruplandırılabilir. Bu konulardan bazıları bütün eğitim sistemini etkileyecek doğrudan ve dolaylı etkiler yaratmaktadır. Örneğin “eğitim anlayışının dinsel ya da milli (ulusal) bakış açılarına göre düzenlenmesi” bütün eğitimi hem doğrudan hem de dolaylı olarak değişik yönlere sevk edebilecek tartışmalardır. Bazı konular dolaylı etki yaratmaktadır. Örneğin “öğretmenliği bir meslek kabul eden ya da etmeyen “ görüş, öğretmen kalitesine dolayısıyla yetiştirilecek öğrenci ve eğitim sistemine süreç içinde katkı yapabilecek kitleyi aktif ya da edilgen duruma getirmeyle ilgili konulardır. Bu tür tartışmalar belki sistemi büyük çapta doğrudan etkilememektedir ancak doğrudan etkileyen yönleri de ilgili bölümde incelenmiştir, dolaylı etkileri bütün eğitimi yönlendirici mahiyettedir. Üçüncü bir tartışma düzeyi, ayrıntı gibi görünmekle beraber bireylerin zihniyetlerini ifade ettiğinden görüntü olarak modernlik ve cumhuriyete bağlılık ölçülerini ortaya koymaktadır. Buna örnek olarak “okullardaki kıyafetlerin pahalılığı” konusundaki tartışmaları verebiliriz. Bu anlayış ifade edilirken kullanılan üslupta da görüldüğü gibi, törenlere öğrencilerin –kız ve erkek- katılımı ile ilgili endişelerin ortaya konulduğu anlatımın, toplumdaki yoksulluk teması üzerine yapılandırılmış görüntüsüdür.

Dönemin gerek yönetim gerekse diğer alanlar gibi gücü kullanma sanatı olan eğitimde de bir stratejisinin olduğu açık olarak görülmektedir. Bazı kısıtlamalarının yani hukukunun olduğu göz önüne alındığında, eğitim tartışmalarının da bireylerin yönetime katılma biçimleri olarak değerlendirilebilecek bu stratejinin farkında olarak ya da olmayarak; bireylerin düşünceleri, davranışları ve tartışmalarla ortaya koydukları bir stratejinin olduğu görülmektedir.

Tartışmaların yapılış şekli, üslubu incelendiğinde, resmi tartışmalarda

örneğin TBMM’de hem çok kibar hem de çok kaba söylemlere rastlanmaktadır. Bu da, konuşmacıların gerek düşünce tarzlarının sonucu olması ya da önceki dönemlerdeki ayrıcalıkların kemikleşmiş yapısının sarsılması üzerine gösterilen tepki olduğu, bunun da bir yerde ilgili kimselerin görgüleriyle açıklanabileceğinden kaynaklandığı değerlendirilmiştir. Özel tartışmalarda ise, örneğin gazete yazılarında özellikle gelişmelere karşı olan kimselerin yazıları yönetime hakarete varacak tarzdadır. Bunun da nedeni, gazetenin satarak, okunarak varlığını koruyabileceği, bu varlığı yaşatmanın yolunun kendisi gibi düşünen yandaşlarına verilen mesajlar olabileceği gibi gerçekten uyarma dürtüsüyle de hareket edilmiş olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim tartışmalarında, bu araştırmada yapılan sınıflandırmaya göre eğitim sistemi ve politikaları üzerinde, eğitim uygulamaları üzerinde, eğitim kaynakları üzerinde konularda toplanabilecek tartışmalar yapılmıştır.

Bu genel konulardaki tartışmaların hepsinde ve öncelikle sistemin bütünü üzerindeki (ana düşüncesi, prensipleri) tartışmalarda, yukarıda sunulan siyasal düşünce tarzları kendini ortaya koymaktadır. Örneğin düşünsel yapısı İslamcı ve Türkçü yönde olanların “uygarlaşalım ama...” ile formüle edilebilecek hem uygarlığın bir kısmını (gelenekçi düşüncede olduğu söylenebilecek kimselerin “maddi” dedikleri bölümün görünürdeki şeklini) alarak geleneği yeni unsurlarla pekiştirmek, hem de dünyadaki değişime uyma yerine “kendi işine geldiği şekilde uyma” gibi kolaycı bir yaklaşıma yönelindiği görülmektedir.

Her eğitimcinin daha önceki bir eğitimin eseri olabileceği (Daco,1988,323) göz önüne alındığında eğitimi tartışan herkesin de daha önceki düşünce gelişimine bağımlı olmasının olağan olduğu, dünya görüşünün (paradigmanın), algılamalarının ve toplumda kendisini koyduğu yerin, bu düşüncelerde etkili olmasının toplumsal gerçekliği anlamada önemli olabileceği anlaşılmaktadır.

Bu tartışmaların bir sistematığının bulunup bulunmadığı; varsa yöneticilerin önerdiği, yasalaştırdığı ve yürürlüğe koymuş olduğu sisteme neden, hangi amaçlarla ve hangi düşünceler içinde itiraz edildiği, ilave

görüşler getirildiği; dünyadaki ve Türk toplumundaki değişime eğitimle nasıl uyum sağlanması istenildiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Ulaşılan sonuçlardan birisi; eğitim tartışmalarının; yöneticilerin eğitim sistemini topluma önermeleri ile bunu bütüncül olarak bir sistem içinde görmeleri, işe yarar olduğunu ifade etmeleri; buna karşılık, eğitim önerilerine, getirilen yasalara muhalefet eden kimselerin, değişimin kendi algıladığı yönde olmasını talep ederek, bütünü değil, parçalardan hareket ederek sadece o konuyu eleştirmeleridir.

Eleştirenlerin bir sistem önermeyip, konulara tek tek yaklaşımı; olayın tabiatından ileri gelmektedir. Çünkü sistemin bütünü eğitim yöneticileri kontrol etmektedir. Eğitim tartışmaları parça parça bir görünüm vermektedir.

Bütün bu kurumlar Türk toplumunun tarihsel değişimi içinde bugüne taşımış olduğu deneyimlerin de özünü oluşturmaktaydı. Örneğin toplumun dünyada ve Osmanlı Devleti'nde 18. ve 19. yüzyıllarda meydana gelen gelişmelere bağlı olarak, gelenekçilik ve yenilikçilik gibi iki paralel anlayış içinde düşünceler olduğu bir olgudur.

Araştırma döneminde yenilikçi görüşte olanlar daha çok gerek devlet yönetiminde gerekse muhalefette bulunmakta; gelenekçiler ise devlet yönetiminde ve toplumsal sistemde derinliğine nüfuz etmiş bulunmaktadır. Toplumun çok büyük bir bölümünün köylerde ya da köy özellikleri taşıyan kasaba, kaza gibi küçük yerleşim birimlerinde yaşamakta; o güne kadar tarihsel birikimleri ile yaşayan halka yeni sistemde aydınlanmacı değerler sunulmaktadır. Bu değerlerin sunulduğu koşullar, bütün bunlarla beraber toplumun bu uyumu sağlama isteği yanı sıra karakteri olan bağımsızlık ve özgürlüğünden asla ödün vermeme anlayışı gibi birçok etki tarafından yönlendirilen değişim; yenilikçi ve gelenekçi olan bu iki genel düşünce tarzının da çeşitlenmesine yol açmıştır.

Toplumdaki eğitim anlayışının değişmesi, Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşama bakış biçimi ve getirilen değişimle açıklanabilir. Burada doğa bilimlerindeki bir örneğin konuya açıklık getirebileceği söylenebilir. Newton'un

öne sürdüğü fizik anlayışında “madde” üzerinde yoğunlaşmakta ve her şey maddeye göre açıklanmaktadır. Bu kuram ışığı - bir madde olarak – açıklayamamaktaydı. Hâlbuki Einstein, anlayışın merkezine maddeyi değil de -birbirine dönüşebilen – “enerji”yi koyunca ışık da açıklanabilir duruma gelmiştir.

Türk toplumunda anlayışın merkezine Türkiye Cumhuriyeti’nde olduğu gibi “kültür” konulduğunda; toplum kendini kültürüyle tanımlamaya yöneldiğinde, tarihten taşınan bütün toplumsal ihtiyaçlar ve giderilme çareleri açıklanabilir olmuştur. Bunda da değişimin yönünün modernleşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimle ilgili eleştirilerin bir ideolojiye bağlı olup olmaması konusunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Edward Shils’in yaptığı sınıflandırmada yoğunluk derecesine göre; düşünce sistemleri; ideoloji, görüş açısı, inanç sistemi, sistem, fikir hareketi ve program olarak gösterilmektedir (Mardin,2004,16).

Anlatım kesinliği, merkezi bir ahlâki/bilimsel eksen etrafında bütünleşme derecesi, geçmişin veya çağın türleri ile yakınlığı, yeni unsurlara veya çeşitliliğe kapalılık derecesi, davranışı etkilemeye çalışma derecesi, beraberinde getirdiği etki, katılanlardan istenen fikir birliği, fikrin meşruluğunun ne oranda bir otoriteye bağlandığı, inancı gerçekleştirmeyi üstüne almış bir kurumla ilişkisi gibi özellikler yoğun olarak belirlendiği oranda bütünleşme gösteren düşünce yapıları ideoloji olarak değerlendirilebilir (Mardin,2004,16).

Bu özellikler bütün olarak yoğunlaşmaz da tek tek görüldüğünde ideoloji olarak kabul görmemektedir. Örneğin; görüş açısı; meşruluk sağlayıcı belli bir otoriteye bağlı değildir. İnanç sistemi; toplumsal içerikten yoksundur. (Toplumun tümünü değil, bir kısmını kapsar.) Fikir hareketi; aynı alanda çalışan kimselerin vardıkları benzer görüş açısidir (Mardin,2004,16-17).

Eğitime yönelik eleştiriler bu ölçülerde ele alındığında, bir bütün olarak yukarıdaki düşünce yapısını ortaya koymadığı, dolayısıyla ideolojik yaklaşım olarak değerlendirilemeyeceği düşünülmektedir. Ancak tek tek bakıldığında, eleştirilerin hem siyasal eğilimler (Osmanlıcı, İslamcı, Türkçü, Batıcı,

Toplumsal Meslek Akımcı, Sosyalist) hem de eğitimle ilgili eğilimler (Çocuktan hareket akımı, İş okulu akımı ve diğerleri) etkisi altında olduğu görülmektedir. Bunun da meclisteki ve aydınlardaki parçalanmış görüş açılarının, fikir hareketlerinin derin ayrılıklarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. İleriki tarihlerde bu parçalı yapı gerek toplumsal gerekse siyasal hayatta kendini diğer yapılarda (ekonomik, yönetim) da etkileyecek bir güç alanı haline dönüştürüldüğüne tanık olunacaktır.

Eğitimi eleştirenler etkisi altında kaldığı diğer bazı alanlar bireysel olarak, psikoloji alanında algılar, algılamalar ve oluşturulan kamuoyu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Alfred Adler'e göre değer yargıları, geliştirmiş olduğu tutumlar, ilgi alanları ve düşünce biçimleri (Gençtan,2000,126) insanların davranışlarının nedenlerini açıklayan etkenlerdir. Eleştiriler, eğitimi tartışanların, değer yargılarındaki değişmelere, dünyaya bakış açılarına göre geliştirdikleri gelenekçi ya da gelişimci tutumlarına, eğitimle olan ilgi derecelerine göre, düşünce biçimlerinin etkisi altında ortaya çıkmaktadır.

Eğitim tartışmalarını etkileyen nedenlerden biri de eleştirenlerin bilgi kaynaklarıdır. Bu kaynaklar bilimsel bilgiler olabileceği gibi eleştirenler, toplumsal araştırmanın alternatifleri (Neuman,2007,3-10) olarak bilinen otoritenin, geleneklerin, sağduyunun, medya mitlerinin ve kişisel deneyimlerden etkilenmişlerdir.

Doğal olarak bu alternatif bilgi kaynakları, eleştirilerin bilimselliğe yakınlığını ve herkesçe kabul edilebilir ya da edilemez olduğunu etkilemektedir.

Eğitim tartışmalarında karşılaşılan ortak alanlar Shils'in ölçütüne göre yorumlandığında; eğitim tartışmalarının; bir görüş açısından hareket ederek; inanç sistemi ile desteklenen bir fikir hareketi özelliği göstermekte olduğun ileri sürülebilir. Eğitim tartışmalarında göze çarpan en önemli nokta, bu tartışmaların TBMM'de genellikle bütçe görüşmelerinde ve o konu ile ilgili yasa tasarısının görüşülmesi sırasında yapılmasıdır.

Yasa tasarılarının görüşülmesindeki tartışmalar doğaldır. Bütçe görüşmelerindeki eğitim tartışmalarında ise çok ayrıntılara inilmesinin nedeni olarak 1921 ve 1924 Anayasaları ile getirilmiş bulunan “kuvvetler birliği” sisteminden kaynaklandığı ve bu sistem ile halktaki “yönetime – bu arada eğitim yönetimine- katılmaya hazır oluş ve bu katılım arzusu” olarak görülmektedir.

TBMM para, insan ve zamandan oluşan kaynakları kontrol etmektedir. (Eğitimle ilgili) bir konu yasalaştırılmakla hükümete ve ilgili bakanlığa (Maarif Vekili – Milli Eğitim Bakanı) görev verilmektedir. Bu görevler için kaynak (bütçe) tahsis edilmekte ve belli bir süre sonra (takip eden bütçe görüşmelerinde) bunun denetimi yapılmaktadır. Bu denetime göre hesap veren hükümet ve bakan, yeni dönemdeki politikayı tekrar gözden geçirerek TBMM'nin onayına sunmakta ve yapılan düzeltmelerle yeni kaynaklar tahsis edilmektedir.

Bu tarz bir yönetim demokrasilerin en önemli özelliklerinden biri olan “şeffaflık” ve “hesap verebilirlik” özelliklerinin ortaya konulduğu genç Türkiye Cumhuriyeti'nin modernleşmesinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu yönetim şeklinde sık sık rastlanılan “halk hükümeti,” “TBMM Hükümeti,” “Cumhuriyet Hükümeti” gibi terimler toplumun yönetime katkısında - uzun süren monarşi ve kısa bir süre meşrutiyet yönetiminden sonra - ne kadar modernleştiğinin de göstergesidir. TBMM yasasını yapmakta, yönetmekte, denetlemekte ve yönlendirmektedir.

Baskıcı yönetimlerin öne çıktığı 1920'li ve 1930'lu yılların Rusya, İtalya ve Almanya gibi devletleri ile aynı çağda bir kurtuluş savaşı vererek ortaya çıkan Türkiye Cumhuriyeti'ni bu şekilde modernleştiren Türk toplumunun çağdaş toplumlardan daha sağduyulu ve gelişime açık niteliği ile Atatürk'ün liderliğidir. Atatürk'ün toplumu harekete geçirebilme yeteneği, toplumun Atatürk gibi bir lideri ortaya çıkarabilme gücü olduğu da bir modernleşme ölçütü olarak ele alınmalıdır.

Maddi anlamda herhangi bir sermayesi olmayan, yetişmiş insan gücü çok az olan, aydınları tarihsel etkenlerle fikir ayrılıklarının etkisinde olan,

zamanının çok gerisinde kalmış olan toplumun modernleşmesinin anlayış, zihniyet alanında olduğu (örneğin eğitim ve öğretimin birleştirilmesi, eğitimin yaygınlaştırılarak bütün vatandaşların hakkı olarak kabulü ve uygulamaya geçilmesi), diğer alanlarda (örneğin öğretmen yetiştirilmesi, okul binalarının yapılması) bu birikimin hızla yapılmasına karşın; zamana bırakıldığı görülmektedir.

Maddi görünüm ve diğer ürün verici etkenlerin (insan ve para) modern uluslar düzeyine çıkması için seçilen yöntem önce anlayışta modernleşme, sonra anlayışla beraber eldeki olanakların bu düşünceyi takip etmesi biçiminde olmuştur. Toplumsal değişimin halktan gelen talepler sonucunda şekillendirilmiş modern biçimi özellikle Atatürk liderliğinde ve Devletin diğer ileri gelenleri tarafından topluma sunulmuştur. Bu toplumun daha sonra birkaç denemeden sonra çok partili siyasi hayata geçişi ve çok daha modern bir sistem olan “kuvvetler ayrılığı” ilkesine dayalı Anayasaya ulaşacağı da gözlemlenecektir.

Devrimlerin topluma mal edilmesi konusu birçok düşünür tarafından incelenen bir konudur. Burada ifade edilecek görüşe göre, devrimler zaten toplumun kendi gelişiminin kendisinin geldiği aşamadaki bir görüngüsüdür. O nedenle halka mal etmek değil, bakış açısı, halkın gelmiş olduğu bu aşamayı – bir hamura şekil verir gibi – şekillendirmek, biçimini belirlemek yani yasalarını çıkarmak ve buna uygun halkın toplumsal, ekonomik vb. ilişkileri kurarak bu devrimi yaşatmasının yollarını açmak daha işlerlik taşıyan bir düşünce olarak değerlendirilmektedir. Bunlarda toplumun gelişen kültürü ile uyumlu olmayanlar zaten zamanla uygun yere yöneleceği düşünülerek, yöneticilerin görevi bu kültürel değişimi fark ederek, halkın yaşantısındaki rahatlamaları hızlandırmak olmalıdır.

Toplumun modernleşmesinde değerlerin de önceliklerinin değişmesi, modern değerlerin ortaya çıkması konusu önem taşımaktadır. Modernleşmenin toplum düzeyinde bir anlamının da ulus devlet vatandaşları için ortak değer ölçüleri oluşturmak olduğu düşünüldüğünde değerlerin ortaya konulabilmesi, herkes için anlaşılabilir bir biçimde ifade edilmesi, farkındalık yaratılabilmesi gerekmektedir. Ortaya konulan bu değerlerin her birinin

dayandığı temel esasların, anlayışının topluma açıklanması gerekmektedir. Eğitim programları içinde bu değerlerin açıklanması, öğretilmesi gerekmektedir. Cumhuriyet'in getirdiği yeni değerler konusunda ileri sürülen görüşlerin, tartışmaların toplumsallaşmayı, toplumun yeniden kurulmasını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

1930'lu yıllarda halkın şikâyet ettiği konular; ulaştırma imkânlarının yokluğu, tarım ürünlerine ödenen düşük fiyatlar, yüksek vergiler, bürokrasi, kredi darlığı (bunun sonucu faizcilerin eline düşme), iş yükümlülüğü, işsizlik ve özel teşebbüse hürriyet tanınmasıdır (Başar'dan Aktaran Karpaz,1996,75).

Eğitim tartışmalarının yetiştirilecek insan modeline katkıları ve ilköğretim ile halk eğitimindeki tartışmalar ve yapılan düzenlemelerin katkısına gelince; Cumhuriyet yönetimi, bütün tartışmalarda ve özellikle eğitimde de gözlemlendiği gibi kalkınmanın köyden başlatılması kararını almış olmasına karşın, köye ulaşımın maliyetinin yüksek olması ve diğer bazı başka nedenler yüzünden ilköğretim ve halk eğitiminin giderlerinin karşılanmasının İl Özel İdarelerine verilmesi; bu girişimi engellemiştir. Çünkü İl Özel İdareleri yetersiz bütçeleri ile daha düşük maliyetli, popülist ve kısa sürede sonuçları görülebilecek yatırımları şehir ve kasabalara yapmıştır. Bu nedenle de alınan stratejik kararın arzu edilen şekilde uygulanma olanağı bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak daha sonraları 1940'larda Köy Enstitüleri uygulaması ile bu amaca ulaşılma çabaları ve başarıları görülecektir. 1950'lerden sonra da halk, beklediği okul, hastane, malını satacak pazar gibi hizmetler geciktikçe daha sonraki yıllarda görülecek olan şehirlere akın başlayacaktır. Buna "kentleşme" diye açıklama getirilmeye çalışılsa da, bu "kentleşme" hareketi kentlerin fabrika gibi üretim merkezlerine değil, kentteki hizmet birimlerine yönelik olacaktır.

Eğitim sorunu, her şeyi somut olarak gören sıradan kimseler için, halk için, soyut bir sorundur. Etkileri hemen gözlenmekle beraber, nedenleri çok daha öncelere ve birçok etkenin karmaşık olarak etkileşimine bağlıdır. Ayrıca eğitim bir kamu sorunudur. Halk, bireysel olarak eğitim giderlerine katlanmak istemez ancak eğitimsiz kimseler de bütün toplumu olumsuz yönde etkiler. Halkın eğitim konusundaki şikâyetlerinin, eleştirilerinin daha çok fedakârlık

yapılması döneminde olduğu belirlenmiştir, eğitimin gelirleri doğal karşılanmakta ve bu gelirlerden yararlanıldığı sürece değeri konusunda bilinçlilik göze çarpmamaktadır. Bu konuda değer yargılarının yeniden gözden geçirilmesinin ve buna göre bir eğitim ve yönetim anlayışının geliştirilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Halk pragmatiktir, bu tartışmaların çoğunlukla dışındadır. Tartışan “aydınlar”dır. Halkın isteği sadece bağımsız, özgür ve daha iyi koşullarda yaşamaktır. Ancak yine örneğin eğitim vergisi ile ilgili tartışmalarda görüldüğü gibi halk, bu “iyi yaşama” arzusunun bedelini de zaten yoksul oluşu nedeni ile çok fazla ödemek istememektedir. Bu da yönetimin adaletli bir yapıya (gerek vergide gerekse diğer bütün konularda) ulaşılmasını olmazsa olmaz yapmaktadır.

Öneriler:

a. Günümüzde küreselleşme etkisi altında bulunan dünyada, bireyi küreselleşmenin olumsuz etkilerinden koruyacak olan bir sigorta, kalkan görevini gören araç devlettir. Devlet mekanizmasının zayıflatılmadan, vatandaş devlet ilişkileri içinde bireye ve topluma yararlı durumda tutulabilmesi gerekmektedir. Bunun için eğitilecek bireylerdeki düşünce sistemi, bu olguyu yerine getirecek şekilde dengeli bir küreselleşme ile beraber ulus devletin varlığını her türlü tehlikeden korumaya yönelmelidir.

b. Eğitim kurumunun, küreselleşme etkisiyle bireysel bir hak ve özgürlük gibi görünmesi gerek yöneticileri ve gerekse kamuoyunu yanıltmamalı, Atatürk’ün ifade ettiği gibi “tedris hürriyeti” (Afetinan’dan Akt. Palazoğlu,1991,642) kapsamında eğitimin toplumsal yönünün de bulunduğu, birey-toplum arasında karşılıklı etkileşimlerin önem taşıdığı unutulmamalıdır.

c.Toplumsal ve ekonomik ilişkiler değişirken, bu değişimin farkında olarak, yatırımların günlük ya da kârlılık esasları üzerine değil, toplumun mutluluğu üzerine yapılmasında yarar görülmektedir. Örneğin günümüzde nüfusunun %80’inin şehirlerde yaşayan Türkiye’de yaptırılacak okullar daha çok şehirlerde, şehirlerin okul olmayan semtlerinde yapılmalıdır. Bu

bölgelerde yaşayan vatandaşlara verilecek eğitim de şehrin olanakları içinde üretken olunacak eğitim olmalıdır.

d. Toplumsal değerlerle eğitim sistemi sürekli olarak gözden geçirilerek Türk toplumunun mutluluğu, doyumu, refahı ve varlığının devamlılığı yönünde eğitim programlarına aktarılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

e. Her okul kademesinin (ilköğretim, orta [lise], yüksek öğretim) bitirilmesinin ödülü, getirisi ayrı olmalıdır. Bu nedenle toplumda iş bölümünü özendirme “üniversite diploması” üzerine değil, “beceri ve bilgi” üzerine olmalıdır. Bunun, herkesin birden “ne olursa olsun üniversite bitirmek” hedefi üzerine değil, “verimlilik-mutluluk” dengesi üzerine kurulu bir eğitim sistemi getireceği değerlendirilmektedir.

f. Genel eğitim belli bir düzeye kadar verilerek daha çok mesleki ve teknik eğitimi özendirici önlemler alınmalıdır. Üretimi ikinci plana atarak değişime (mübadele) önem veren ekonomik politikalarda; eğitimin üretime yönelik yönünün geliştirilmesine önem verilmelidir. Tüketim (giderek artmakla beraber) nispeten sabit kaldığından, üretim artmadığı takdirde değişim yapılacak mal ve hizmetlerde dış bağımlılık artacağından toplumda oluşabilecek doyumsuzluk, giderek mutsuzluğa yol açabilecektir.

g. Resmi ve özel düzeylerdeki eğitim tartışmalarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından takip edilerek tartışmalara kamuoyu önünde cevaplar getirilmesinin; tartışma sonucu ulaşılan çözümlere göre, gerekiyorsa bu çözümlerin eğitim ya da hükümet programlarına ilave edilmeleri suretiyle bu görüşlerden yararlanılmasının, eğitimde ve toplumda daha modernleşme sağlayacağı düşünülmektedir.

h. Eğitim konusunda ve eğitimi etkileyebilecek yönetim, ekonomi veya diğer bütün konularda, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Anayasa’yla belirlenen temel esaslarını korumak kaydıyla, tartışma kanallarının açık bulundurulması, başta eğitim olmak üzere bütün kurumlarda modernleşmenin sürekliliğini sağlamak açısından önem taşımaktadır.

Konu ve kapsamı çok geniş olan bu araştırmanın her bir konusu, örneğin ilkokulların (günümüz için genel eğitimin) eğitim süresi, ayrıntılara inilerek öncesi, bugünü ve sonrası; girdileri, süreci ve getirileri; programları ve ölçülebilmeleri gibi bir çalışmaya gidilememiştir. Bu tür çalışmaların eğitimin yönlendirilmesi ve modernleştirilmesinde yararının olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Afet. (1931). **Vatandaş İçin Medeni Bilgiler**. (Birinci ve İkinci Cilt). İstanbul: Devlet Matbaası.

Akarsu, Bedia.(2007). Dil, Kültür Bağlamında Eğitim Sorunları, Cumhuriyetimizin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim, Nazife Güngör (Derleyen).

Akay, Oğuz. (2006). **Atatürk'ün Sofrası**. İstanbul: Truva Yayınları.

Akgün, Seçil ve Uluğtekin, Murat. (1989). Misak-ı Maarif. **A.Ü. Türk İnkılâp Tarihi Dergisi**. Sayı:3'den ayrı basım.

Akkutay, Ülker. (1996). **Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları (Atatürk Dönemi)** . Avni Akyol Kültür ve Eğitim Ümit Vakfı. Ankara: Serçe Matbaacılık.

Akkutay, Ülker. (2001). Cumhuriyet Döneminde İzlenen Eğitim Politikaları, Gelişmeler, Sorunlar, Öneriler, Eğitimde Yaşananlar. VI. Ulusal Sempozyum, 11-13 Ocak 2001. Ankara : Tekışık Yayıncılık.

Akkutay, Ülker. (2006). Atatürk'ün Milli Devlet ve Milli Eğitim Görüşü. Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyet'in Eğitim Felsefesi ve Uygulama Sempozyumu Bildirileri. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü. 16 -17 Mart 2006. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

Akkutay, Ülker. (1999). 21. Yüzyılda Sosyal Yapının Eğitime Etkileri Nasıl Olacaktır? 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi. V. Ulusal Sempozyum, 25-27 Kasım 1999. Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Akyüz, Yahya. (1978). Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1849-1940). Ankara: Doğan Basımevi.

Akyüz , Yahya. (1981), Maarif Nazırı Haşim Paşa İle İlgili Orijinal Bir Belge ve Bazı Eğitimsel Görüşler, Sorunlar. **Bellekten**. Cilt XIV/2 Sayı 179.

Akyüz, Yahya. (1982). Sosyokültürel Ortamda Öğretmen, Toplumumuzda Öğretmen Halk İlişkileri. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 56.

Akyüz, Yahya. (1983). Atatürk ve 1921 Eğitim Kongresi. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. s.89-103. İstanbul: MEB Yayını.

Akyüz, Yahya. (1988).**Türk Kurtuluş Savaşı ve Fransız Kamuoyu 1919-1922**. (2nci baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Akyüz, Yahya. (1992a). Atatürk ve Eğitim. **Atatürkçü Düşünce. Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi**. s. 696-718.

Akyüz, Yahya. (1992b). Cevdet Paşa'nın Özel Öğretim ve Tanzimat Eğitimine İlişkin Bir Layihası. **Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi (OTAM) Dergisi**. Sayı:3.

Akyüz , Yahya. (1999). Cumhuriyetin Başında Türk Çocuğunun “Yaşam İlkeleri” ne İlişkin Orijinal Bir Belge ve Bazı Yabancı Örnekler. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 141.

Akyüz, Yahya. (2000). Osmanlıda Kadın Öğretmen Yetiştirilmesi. **Tarih ve Toplum Dergisi**. Cilt:33. Sayı:195.

Akyüz , Yahya. (2005). **Meslekleşme Etkisi Açısından Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Atamaları**. V'inci Türk Kültürü Kongresi. Cumhuriyet'ten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği (17-21 Aralık2002,Ankara) Eğitim Cilt: IV, Yayına hazırlayan Şengül Boybeyi, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Akyüz, Yahya. (2006). **Türk Eğitim Tarihi, M.Ö. 1000 – M.S. 2006**. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Albayrak, Mustafa. (1994). Millet Mekteplerinin Yapısı ve Çalışmaları (1928-1935). **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Sayı 29, Cilt: X.

Alkan, Cevat ve Hacıoğlu, Fatma. (1997). **Öğretmenlik Uygulamaları**. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Altunya, Niyazi. (1999). **Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı, Görüş ve Öneriler**. Ankara: Ürün Yayınları.

Altunya, Niyazi. (2007). Yetmişinci Yılında Köy Eğitmenliği, Cumhuriyet'in İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim. Nazife Güngör (Derleyen). (2007). Cumhuriyetimizin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim. ss. 495 – 526'daki makale.

Altunya, Niyazi. (2008). **Türkiye'de Laiklik ve Din Eğitimi**. Ankara: Payda Yayınevi.

Aron, Raymond. (2000). **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**. (Dördüncü Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Atatürk, Mustafa Kemal. (1981). **Nutuk**. Ankara: Gnkur. Basımevi, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atatürk, Mustafa Kemal. (2006). **Zabit ve Kumandan ile Hasbıhal**. (4'üncü baskı). İstanbul: T.İş Bankası Yayınları.

ATATÜRKÇÜLÜK. (1983). **Atatürkçü Düşünce Sistemi**. (Üçüncü Kitap). Ankara: Gnkur.Basımevi.

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri. (1997). **Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi**. (Beşinci baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Atay, Falih Rifkı. (1969). **Çankaya**. İstanbul: Doğan Kardeş Matbaacılık A.Ş. Basımevi.

Aytekin, Halil. (1991). **İttihat ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Matbaası.

Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı. (1998). **Hayatım**. (Yayına Hazırlayan Ali Y. Baltacıoğlu). İstanbul: Dünya Yayınları.

Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı. (1967). **Kültürce Kalkınmanın Sosyal Şartları**. Talim Terbiye Dairesi Yayınları,2.Türk Milli Eğitim Teorisi Geliştirme Araştırmaları Serisi,2. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Başgöz, İlhan ve Wilson, Harold E. (1968). Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk. Ankara: Dost Yayınları.

Baymur, Feriha. (1976). Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılâp ve Aka Basımevi.

Berkes, Niyazi. (2003). **Türkiye'de Çağdaşlaşma**. (Dördüncü Baskı). (Yayına hazırlayan Ahmet Kuyaş). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Berkes, Niyazi. (1997). **Unutulan Yıllar**. (İkinci Baskı). (Yayına hazırlayan Ruşen Sezer). İstanbul: İletişim Yayınları.

Bilge, Necip. (1999). Atatürk Devrimlerinin Temel Ögesi Laiklik.,Atatürk Düşüncesinde Din ve Laiklik (Yayına hazırlayanlar: Ethem Ruhi Fığlalı, Taha Müftüoğlu, İdris Karakuş) Ankara: Divan Yayıncılık. ss. 73 - 98'deki makale.

Bilgin, Beyza. (1996). Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitimi. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Sayı 35, Cilt: XII. s.527-535.

Bottomore, Tom ve Nissbet, Robert. (2006). **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi**.(Yayıma hazırlayanlar Mete Tunçay-Aydın Uğur). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Bozkurt, Gülnihal. (1991). Atatürk'ün Hukuk Alanında Getirdikleri. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Sayı 22, Cilt: VIII. s. 45-53.

Celkan, Hikmet Yıldırım. (1990). **Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ciritli, H. Hüsnü. (1983). İlköğretim. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim.** s.261-280. İstanbul: MEB Yayını.

Cunbur, Müjgan.(1992). Atatürk Döneminde Kadın Eğitimi. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi.** Sayı 23, Cilt: VIII. s. 259-272.

Cüceloğlu, Doğan. (1999). **İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları.** (Dokuzuncu baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelik, Yasemin. (1999). Küreselleşmeye Çarpan Eğitim. **Foreign Policy.** (Türkiye Bahar baskısı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Dergisi.

Daco, Pierre. (1988). **Çağdaş Psikolojinin Olağanüstü Başarıları.** (Çeviren: O.A. Gürün). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Doğan, İsmail. (2004). **Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Devellioğlu, Ferit. (2007). **Osmanlıca – Türkçe Ansiklopedik Lugat.** Yirmi dördüncü baskı.Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Dewey, John. (2000). Temel Eğitimde Tarihin Amacı. (Çev. Bahri Ata) **Milli Eğitim Dergisi.** Sayı: 147. s. 43-45.

Doğramacı, Emel (1988).Atatürk ve Kadın. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi.** Sayı 13, Cilt V.

Dönmezer , Sulhi. (1990). Atatürk Hukuk İnkılâbı. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi.** Sayı 18, Cilt: VI.

Dönmezer, Sulhi. (1993). Atatürk ve Çağdaşlaşmada İnsan Prototipi. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi.** Sayı 26, Cilt: IX.

Ecer, Ahmet Vehbi. (1999). Atatürk'ün Din ve İslam Dini Hakkındaki Görüşleri. Atatürk Düşüncesinde Din ve Laiklik (Yayına hazırlayanlar: Ethem Ruhi Fiğlalı, Taha Müftüoğlu, İdris Karakuş) Ankara: Divan Yayıncılık. ss. 115 – 136'daki makale.

Ergin, Osman. (1977). **Türkiye Maarif Tarihi**. (5 Cilt). İstanbul:Eser Matbaası.

Ergün, Mustafa. (1982). **Atatürk Devri Türk Eğitimi**. Ankara: AÜ DTCF Yayınları.

Ergün, Mustafa. (1996). **İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri**. Ankara: Ocak Yayınları.

Feyzioğlu, Turhan. (1992). Atatürk ve Milli Eğitim. **Atatürkçü Düşünce**. Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi. s. 679-680.

Freedman,J.L., Sears D.O. ve Carlsmith J.M. (2003). **Sosyal Psikoloji**. (Çev. Ali Dönmez). (Dördüncü baskı). Ankara: İmge Yayıncılık.

Fromm, Erich. (1994). **Sevme Sanatı**. (Çev. Sevdâ Tunçay). Ankara: Akış Yayınevi.

Gasset, Jose, Ortega Y. (1998). **Üniversitenin Misyonu**. (Çev. N. Gülişik). İstanbul.Yapı ve Kredi Yayınları.

Gedikoğlu, Şevket. (1991). **Türkiye’de Yaygın Eğitimden Çağdaş Halk Eğitime**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Gedil , Aynur. (1988). Atatürk ve Kadın Eğitimi, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Sayı 13. Cilt V.

Genç, Reşat. (1998). **Türkiye’yi Laikleştiren Yasalar**. Ankara: Atatürk, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Gençtan, Engin. (2000). **Psikanaliz ve Sonrası**. (Dokuzuncu basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geray, Cevat. (2002). **Halk Eğitimi**. (Üçüncü baskı). Ankara : İmaj Yayıncılık.

Gökalp, Ziya. (2004). **Türkçülüğün Esasları**. (Hazırlayan Kemal Bek). İstanbul: Bordo-Siyah Yayınları.

Gökberk, Macit. (1967). **Felsefe Tarihi**. (ikinci baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Gökçe, Birsen. (2004). **Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar**. Ankara: Savaş Yayınları.

Göksel, Burhan. (1985). Atatürk'ün Eğitim Hakkındaki Görüşleri ve Misak-ı Maarif. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Sayı 3, Cilt I.

Güçlüol, Kemal. (1982). Eğitim Giderleri. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 56.

Güler, Birgül Ayman (Editör). (2007). **Açıklamalı Yönetim Zamandizini (1929 – 1939)**. Ankara : Ankara Üniversitesi Basımevi.

Güngör, Nazife (Derleyen). (2007). **Cumhuriyetimizin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim**. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

Güven, İsmail. (2000). Türkiye'de Devlet, Eğitim ve İdeoloji. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Harris, George S. (1985). **Coping With Crises**. London: Croom Helm Ltd.

Hirsch, Ernest E.(2000). **Anılarım, Kayzer Dönemi Weimar Cumhuriyeti Atatürk Ülkesi**. (6'ncı basım). (Çev. Fatma Suphi). Ankara: Ajans-Türk Matbaacılık.

Huntington, Samuel P. (2004). **Asker ve Devlet**. (Çev. Kazım Uğur Kızılaslan). İstanbul: Salyangoz Yayınları.

Huntington, Samuel P. (2002). **Medeniyetler Çatışması**. (Çev. Mehmet Turan, Cem Soydemir, Yusuf Eradam). İstanbul: Okuyan Us Yayın.

İnalcık, Halil. (2003).**Osmanlı İmparatorluğu, Klasik Çağ (1300-1600)**. (Üçüncü baskı). (Çev. Ruşen Sezer). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

İnalcık, Halil ve Gürsel Renda. (2002). **Osmanlı Uygarlığı**. Ankara: Kültür Bakanlığı (İstanbul: MAS Matbaacılık).

İnan, Afet. (1985). Çağdaşlaşmada Kadın Hakları. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Sayı 2, Cilt: I.

İnan, M. Rauf. (1983). **1920'lerde Türk Milli Eğitimi**. Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:91.

İnönü, İsmet. (2006). **Hatıralar**. (Yayına hazırlayan Sabahattin Selek) İstanbul: Bilgi Yayınevi.

İrmak, Sadi. (1988). İnkılâpların En Zoru. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Sayı 11. Cilt IV.

İşık, Yasemin. (2007). Hayat Mecmuasının Eğitim Açısından İncelenmesi (1926 – 1930). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Kalfa, Ceren. (2007). 1933 Yılı: Planlamada Sümerbank Modeline Geçiş, Türk Dilinin Yerleştirilmesi., Açıklamalı Yönetim Zamanizini,1929-1939, Birgül Ayman Güler (Editör).

Kansu, Ceyhun Atuf. (2007). **Atatürkçü Olmak**. Dördüncü Basım. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Karasar, Niyazi. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (15 nci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karpat, Kemal H. (1996). **Türk Demokrasi Tarihi, Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller**. İstanbul : Afa Yayıncılık.

Karpat, Kemal, H. (2002). **Osmanlı Modernleşmesi,Toplum, Kuramsal Değişim ve Nüfus.** (Çevirenler: Akile Zorlu Durukan, Kaan Durukan).Ankara : İmge Kitabevi.

Kavcar, Cahit. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi.** Cilt:35. Sayı:1-2.

Kaynar, Reşat. (1986). Atatürk'ün Kültür ve Eğitim Anlayışı. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, sayı:6, Temmuz 1986.**

Kaynar, Reşat. (1992). Atatürk'ün Kültür ve Eğitim Anlayışı. **Atatürkçü Düşünce. Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi.**

Kazamias, Andreas M. (1966). **Education and the quest for modernity in Turkey.** London : George Allen and Unwin.

Kazgan, Gülten. (2004). Tanzimat'tan 21'nci Yüzyıla Türkiye Ekonomisi. (İkinci Baskı). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kennedy, Paul. (1990). **Büyük Güçlerin Yükseliş ve Çöküşleri.** (Çeviren: Birtane Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kili, Suna. (2000). **Atatürk Devrimi, Bir Çağdaşlaşma Modeli.** (Yedinci Baskı). Türkiye İş Bankası Yayınları. Ankara: Minpa Matbaacılık.

Kocatürk, Utkan. (1987). Atatürk'ün Tarih Tezi: Bir Uygarlık Beşiği Olarak Orta Asya. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi.** Sayı 9. Cilt III.

Kocatürk, Utkan. (1992). Atatürkçülük, Atatürk İlke ve İnkılâpları. **Atatürkçü Düşünce.** Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi.

Kocatürk, Utkan. (1999). **Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri.** Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi. Semih Ofset.

Kottak, C. Phillip. (2002). **Antropoloji.** Ankara: Ütopya Yayınevi.

Kuhn, Thomas S. (2003). **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**. (Çeviren: Nilüfer Kuyaş). İstanbul: Alan Yayıncılık.

Kurnaz, Şefika. (1999). Osmanlıdan Cumhuriyet'e Kadınların Eğitimi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 143.

Kuruç, Bilsay. (1988). **Belgelerle Türkiye İktisat Politikası (1929 – 1939)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kültür Bakanlığı. (1997). **Köy Enstitüleri** (Albümü). (Hazırlayan Mehmet Özel). Ankara: Kültür Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü.

Lewis, G.L. (1999). Türk Cumhuriyeti'nde Bir Uygarlık Ögesi Olarak Atatürk'ün Dil Devrimi. Atatürk ve Türkiye'nin Modernleşmesi. (Yayına Hazırlayan Jacop M. Landau). (Türkçesi: Meral Aktaş). İstanbul Sarmal Yayınevi.

Lipset, Seymour Martin. (1986). Siyasal İnsan. (Çeviren Mete Tunçay). Ankara: Teori Yayınları.

Maarif Vekâleti. (1931). **Tarih (Türkiye Cumhuriyeti)**. (4'üncü Cilt). İstanbul: Devlet Matbaası.

Maillet, Jean. (1983). **İktisadi Olayların Evrimi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Mardin, Şerif. (2004). **İdeoloji**. (10ncu Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Mardin, Şerif. (2006). **Türk Modernleşmesi**. (16ncı Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Marshall, Gordon. (1999). **Sosyoloji Sözlüğü**. (Çev. Osman Akınhay, Derya Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı.(1985). **Atatürk'ün Maarife Ait Direktifleri**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Mumcu, Ahmet. (1985). Cumhuriyet'in İlk Dönemlerinde Laiklik. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Sayı:56. Cilt:19 Türkiye Cumhuriyeti'nin 80'inci Yılı Özel Sayısı.

Mumcu, Ahmet. (1986). 1924 Anayasası. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Sayı 5,Cilt: II.

Neuman, W. Lawrance. (2007). **Toplumsal Araştırma Yöntemleri, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar**. (Çeviren: Sedef Özge). İstanbul: Yayınodası Yayıncılık.

Nisbett, Richard E. (2003). **Düşüncenin Coğrafyası**. (Türkçesi: Gül Çağalı Güven). İstanbul: Varlık Yayınları A.Ş.

Noelle-Neumann, Elizabeth. (1996). **Kamuoyu,Suskunluk Sarmalının Keşfi**. Çev. Murat Özkök . Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Okçabol, Rifat. (2001). Milli Eğitim Sistemimiz ve Öğretim Birliği, Eğitimde Yansımalar: VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitimin Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfı, 11-13 Ocak 2001 Ankara: Başkent Öğretmenevi.

Ortaylı, İlber. (2005). **İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı**. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Özadıçık, M. (1997). Cumhuriyet Eğitiminde Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları (1923-1950). Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi.

Özbek, Nimet. (2000). Türkiye'deki Yabancıların Öğrenim ve Öğretim Özgürlüğü. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.

Özüerman, Tülay. (1998). **Türkiye'nin Batılılaşma ve Demokratikleşme Açmazı**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Özkaya, Yücel. (2003). Cumhuriyet'in İlanı ve Rejim Olarak Eğitime Katkıları, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Sayı 56. Cilt: XIX . Türkiye Cumhuriyeti'nin 80. Yılı Özel Sayısı.

Öztürk, Kazım. (1993). **Türk Parlamento Tarihi TBMM-II. Dönem (1923-1927)**. I'inci Cilt. Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Vakfı Yayınları.

Öztürk, Kazım. (1994). **Türk Parlamento Tarihi TBMM-II. Dönem (1923-1927)**. II'inci Cilt. Ankara: Ankara TBMM Basımevi Müdürlüğü.

Öztürk, Kazım. (1995). **Türk Parlamento Tarihi TBMM- II'inci Dönem (1923 – 1927)**. III'üncü Cilt. Ankara: TBMM Basımevi Müdürlüğü.

Öztürk, Kazım. (1995). **Türk Parlamento Tarihi TBMM- III'üncü Dönem (1927 – 1931)**. III'üncü Cilt. Ankara: TBMM Basımevi Müdürlüğü.

Öztürk, Kazım. (1996). **Türk Parlamento Tarihi TBMM-IV'üncü Dönem (1931-1935)**. II'inci Cilt. Ankara: TBMM Basımevi Müdürlüğü.

Palazoğlu, Ahmet Bekir. (1991). **Başöğretmen Atatürk (1928-1938)**. (2'nci cilt). Ankara: MEB.İğİ Eğitim Araçları ve Donatım D. Bşk.İğİ Film Radyo ve Televizyon İle Eğitim Merkezi.

Platon. (2006). **Sokrates'in Savunması**. (Türkçesi: Cüneyt Çetinkaya). İstanbul: Bordo-Siyah Yayınları.

Russel, Bertand. (2001). **Eğitim Üzerine**. (5'inci Baskı). (Çev. Nail Bezel). İstanbul: Say Yayınları.

Sait Halim Paşa (2003), **Buhranlarımız ve Son Eserleri**. (Hazırlayan : M. Ertuğrul Düzdağ). İstanbul: İz Yayıncılık.

Selçuk, Mualla. (2000). Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri. **Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Smith, Anthony D. (1996). **Toplumsal Değişme Anlayışı**. (Çeviren: Ülgen Oskay) Ankara: Gündoğan Yayınları.

Sungu, İhsan. (1938) "Tevhidi Tedrisat". **Bellekten**. Cilt: II. Sayı: 7.

Talas, Cahit. (1980). Ekonomik Sistemler. (4 üncü Baskı). Ankara: S. Yayınları.

Tan, Mine Göğüş; Şahin, Özlem; Sever Mustafa; Bora,Aksu. (2007). **Cumhuriyette Çocuktular**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Taşdemirci, Ersoy. (1992). **Belgelerle 1933 Üniversite Reformunda Yabancı Bilim Adamları**. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

TBMM Gizli Celse Zabıtları Cilt – 4 (2 Mart 1339/1923 – 25 Teşrinvevvel (Ekim) / 1934) Ankara: Sanem Matbaası, 1985 (Birinci Baskı) T. İş Bankası Kültür Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2000). İmla Kılavuzu. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

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

Tekin, Meral. (1996). **Yetişkin Eğitiminde Radyo ve Televizyon**. Ankara:Yüksel Matbaacılık.

Tekin, Meral ve Gözütok, Dilek. (1996). **Ankara Gecekonularında Yaşayan ve Şiddete Karşı Eğitim Alan Kadınların Eşlerarası Şiddet Açısından Konumları**. Ankara: Kurtuluş Yayınları.

Temel, Z. Fulya ve Aksoy, Ayşe. (1998). Anadolu Öğretmenlerinin Denetim Odağı İle Ahlâki Yargı Arasındaki ilişkisinin İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:137.

TÜİK (DİE) (2003). **İstatistik Göstergeler, 1923 – 2002**. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

Türkoğlu, Pakize. (2004). **Tonguç ve Enstitüleri**. İstanbul: T. İş Bankası

Kültür Yayınları.

Tonguç, İsmail Hakkı. (1997). **Kitaplaşmamış Yazıları**. 1'inci Cilt. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Tonguç, İsmail Hakkı. (1998). **Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy**. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Ülken, Yüksel. (1988). Atatürk'te Eğitim-Bilim ve Teknik Anlayışı. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Sayı:12.

Ülken,Yüksel. (1992). Atatürk ve İktisat, Atatürkçü Düşünce. **Atatürkçü Düşünce**. Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi.

Ülkütaşır, M. Şakir. (2000). **Atatürk ve Harf Devrimi**. (Üçüncü Baskı). Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Ültanır, Gürcan. (2000). **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler**. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Ünal, T. (1999). Türkiye Cumhuriyeti'nde Atatürk Dönemi Anayasal-Siyasal Değişme. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yiğit, A.A. (1996). Atatürk Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası (1923-1938). Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Yücel, Hasan Âli. (1994).**Türkiye'de Orta Öğretim**. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.

Zürcher, Erik Jan. (1987). **Milli Mücadelede İttihatçılık**. (Çev.Nüzhet Salihoğlu). İstanbul: Bağlam Yayınları.

Zürcher, Erik Jan. (2000). **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**. (Çev.Yasemin Saner Gönen). İstanbul: İletişim Yayınları.

Web: <http://www.atam.gov.tr>. (15 Mart 2007).

TBMM Zabıt Cerideleri

TBMM Zabıt Ceridesi, 1 Mart (1338)1922. Devre: 1, İçtima: 3, Cilt:18.

TBMM Zabıt Ceridesi, 1 Kasım 1922. Devre: 1, İçtima: 3, Cilt:24.

TBMM Zabıt Ceridesi, 1 Mart 1923. Devre: 1, İçtima: 4, Cilt:28.

TBMM Zabıt Ceridesi, 28 Mart 1923. Devre: 1, İçtima: 4, Cilt: 28.

TBMM Zabıt Ceridesi, 7 Nisan 1923. Devre: 1, İçtima: 4, Cilt:28.

TBMM Zabıt Ceridesi, 29 Kasım 1923. Devre: 2, İçtima: 1, Cilt:3.

TBMM Zabıt Ceridesi, 21 Şubat 1924. Devre: 2, İçtima: 1, Cilt:5/1-6.

TBMM Zabıt Ceridesi, 1 Mart 1924. Devre: 2, İçtima: 1, Cilt:7.

TBMM Zabıt Ceridesi, 27 Aralık 1924. Devre: 2, İçtima: 2, Cilt:11.

TBMM Zabıt Ceridesi, 12 Nisan 1925. Devre: 2, İçtima: 3, Cilt:17.

TBMM Zabıt Ceridesi, 22 Nisan 1925. Devre: 2, İçtima: 2, Cilt: 18.

TBMM Zabıt Ceridesi, 24 Aralık 1925. Devre: 2, İçtima: 3, Cilt:20.

TBMM Zabıt Ceridesi, 20 Mart 1926, Sıra No: 111, Maarif Teşkilatı hakkında kanun layihası (tasarısı) Maarif, Dâhiliye ve Muvazene-i Maliye Encümenleri Mazbataları. Devre:2 , İçtima:3 , Cilt:23 .

TBMM Zabıt Ceridesi, 27 Ocak 1927. Devre: 2, İçtima: 4, Cilt:28.

TBMM Zabıt Ceridesi, 12 Nisan 1927. Devre: 2, İçtima: 4, Cilt:31.

TBMM Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1927. Devre: 2, İçtima: 4, Cilt:32.

TBMM Zabıt Ceridesi, 18 Haziran 1927. Devre: 2, İçtima: 4, Cilt:33

TBMM Zabıt Ceridesi, 12 Nisan 1928. Devre: 3, İçtima: 1, Cilt:3.

TBMM Zabıt Ceridesi, 22 Nisan 1928. Devre: 3, İçtima: 1, Cilt:3.

TBMM Zabıt Ceridesi, 26 Nisan 1928. Devre:3, İçtima1: Cilt:3.

(Maarif Vergisi Kanununa Bazı Mevad Tazyiline Dair (1/96) Numaralı Kanun Layihası ve Maarif, Dâhiliye ve Bütçe Encümenleri Mazbataları, 1 Şubat 1928, 6 Şubat 1928, 16 Şubat 1928. s. 1-6).

TBMM Zabıt Ceridesi, 12 Mayıs 1928. Devre: 3, İçtima: 1, Cilt:4.

TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1928. Devre: 3, İçtima: 1, Cilt:4.

TBMM Zabıt Ceridesi, 18 Nisan 1929. Devre: 3, İçtima: 2, Cilt:10.

TBMM Zabıt Ceridesi, 20 Mart 1930. Devre: 3, İçtima: 3, Cilt:17.

TBMM Zabıt Ceridesi, 18 Mayıs 1930. Devre: 3, İçtima: 3, Cilt:19.

(Memurin Kanunu Muvakkat Bütçe Encümeni Mazbatası, karar No: 149, Esas No: 1/631, s. 5.)

TBMM Zabıt Ceridesi, 2 Ekim 1930. Devre: 3, İçtima: 3, Cilt:21.

TBMM Zabıt Ceridesi, 25 Temmuz 1931, Devre:4, İçtima: Fevkalade, Cilt:3.

(Adliye ve Dâhiliye Encümenlerinden mürekkep Muhtelit (Karma) Encümen Mazbatası, Karar no: 5, Esas No: 1/146, s. 3.ve Adliye ve Dâhiliye Encümenleri Mazbatası, 1/146 No.lı Matbuat Kanunu Layihası (Tasarısı) sıra no:87, s.2.).

TBMM Zabıt Ceridesi, 16 Haziran 1932. Devre: 4, İçtima: 1, Cilt:9.

TBMM Zabıt Ceridesi, 21 Kasım 1932. Devre: 4, İçtima: 2, Cilt:10.

TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933. Devre: 4, İçtima: 2, Cilt:15.

Arşiv Belgeleri

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 030.10 / 5.30.18 (Bolu Milletvekili Tunalı Hilmi Bey'in Soru Önergesi, 30 Mart 1339[1923]).

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 030.10 / 108.706.12 (Başbakan tarafından Dışişleri Bakanlığına gönderilen 21.2.1341 [1925] tarihli; eğitim, din veya kayıt amacıyla tahsis edilen bütçeden azınlıklara da para tahsis edilmesi konusundaki belge).

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 490.01 / 1130.35.2 (Cumhuriyet'in 10'uncu yılı kutlamalarında "Onuncu Cumhuriyet Bayramı Kutlulama Yüksek Komisyon Reisliği" tarafından hazırlanan konferans metinleri. Toplam 53 sayfa).

Araştırma dönemine ait süreli yayınlar :

Gazeteler :

Akşam Gazetesi

Celal Esat 20 Ekim 1924, "Yeni Maarif Kanunu Münasebetiyle."

Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi

Kazım Karabekir, 5 Mart 1923, "Latin Harflerini Kabul Edemeyiz."

Maarif Kongresi, 21 Temmuz 1921, "Pek Veciz Bir Nutuk."

5 Şubat 1924, "Türk Vatanı ve Fransız Mektepleri" (imzasız).

Muallim Ahmet Halit, 28 Mayıs 1923, “İptidai Mekteplerin İslahı ve Tali Mektepler.”

Muallim Ahmet Halit, 29 Mayıs 1923, “İptidai Mekteplerin İslahı ve Tali Mektepler Hakkında Bazı Mutaliat.”

Muallim Ahmet Halit, 30 Mayıs 1923, “İptidai Mekteplerin İslahı.”

Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 13 Kasım 1926.

25 Nisan 1924, “Türkiye’de Ne Kadar Tali Mektep Var?”

Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 6 Eylül 1925.

14 Eylül 1925, “Maarif ve Tekkeler.”

İkdam Gazetesi

İkdam Gazetesi, 27 Eylül 1340 (1923).

Ahmet Cevdet, 5 Temmuz 1927.

Son Telgraf Gazetesi

12 Temmuz 1340 (1924) “Müfredat Programları” mürebbi (eğitici) imzalı.

Tanin Gazetesi

26 Ekim 1924,” Maarif Vekili Meselesi.”

9 Ekim 1924, “Medreselerin Lağvı ve Maarif Vekili Hakkında.”

Vatan Gazetesi

Ahmet Emin, 21 Temmuz 1924, "Muallimler ve İdare-i Hususiye."

Vakit Gazetesi

Mehmet Asım, 22 Ekim 1924, "İlk Tahsil Altı Yıldan Beş Yıla Niçin İndirilemez".

15 Kasım 1924, "Mecburi Tahsil Müddeti Hakkında" Z. M. imzalı.

Dergiler

Maarif Vekâleti Mecmuası

1930 yılı, Sayı: 19. (Konusu İlköğretim ve Halk Eğitimidir.)

Hayat Mecmuası

Nafi Atuf, 3 Ocak 1929, " Bir Yılın Maarif Hareketini Yazarken", Cilt:V, Sayı:110. s.103-104.

Mehmet Servet, 18 Nisan 1929, "Pragmatizm" , Cilt:V, Sayı:125. s.404-405.

Mehmet Servet, 20 Haziran 1929, "Bir Terbiye Meselesi", Cilt:VI, Sayı:134. s.57.

Cemal Hüsnü, 15 Eylül 1929, "Maarif Siyasetimiz", Cilt:VI, Sayı 139. s.175-177.

Muallimler Mecmuası

Hüsnü Hamid, 30 Eylül 1923, “Matematik Öğretimi Hakkında” (<http://www.doguedebiyati.com/kitaplar.htm>. Hazırlayan Mehmet Kanar, 22 Nisan 2008’de alınmıştır).

Sadreddin Celal, 30 Eylül 1923, “Halk Hükümetinde Maarif Teşkilatı” (<http://www.doguedebiyati.com/kitaplar.htm>. Hazırlayan Mehmet Kanar, 22 Nisan 2008’de alınmıştır).

Richard Preuser, Ocak – Şubat 1927, “Yabancı Okullarda Türkçe Eğitimi.” Sayı: 47 – 48. sayfa:1924.

Muallim Cevdet, Mart – Nisan 1927, “İlkokullarda Resim Eğitimi.” Sayı: 49 – 50. sayfa:1982.

Hıfzırahman Raşit, Mayıs – Haziran 1927, “Yeni Programlara ve Toplu Tedrise Dair.” Sayı:51-52. sayfa:2084.

Sadrettin Celal, 15 Ocak 1930, Cilt:7 Sayı:1.

Sadrettin Celal, 15 Aralık 1930, “Ahlâk Muhasebeleri (Sohbetleri)” Cilt:8.Sayı:13. sayfa:72-73.

Sadrettin Celal, 1 Şubat 1931,Cilt:8, Sayı: 15. sayfa:136-137.

EKLER

EK - A**ATATÜRK'ÜN CUMHURİYET'İN ONUNCU YILI NUTKU**

Türk Milleti!

Kurtuluş savaşına başladığımızın 15'inci yılındayız. Bugün Cumhuriyet'imizin 10uncu yılını doldurduğu en büyük bayramdır. Kutlu olsun!

Bu anda büyük Türk milletinin bir ferdi olarak bu kutlu güne kavuşmanın en derin sevinci ve heyecanı içindeyim.

Yurttaşlarım!

Az zamanda çok ve büyük işler yaptık. Bu işlerin en büyüğü, temeli Türk kahramanlığı ve yüksek Türk kültürü olan Türkiye Cumhuriyeti'dir.

Bundaki başarıyı Türk milletinin ve onun değerli ordusunun bir ve beraber olarak kararlılıkla yürütmesine borçluyuz. Fakat yaptıklarımızı asla yeterli göremeyiz. Çünkü daha çok ve daha büyük işler yapmak zorunda ve kararlılığımızdayız. Yurdumuzu dünyanın en bayındır ve en uygar memleketlerin seviyesine çıkaracağız. Milletimizi en geniş rahatlık, araç ve kaynaklarına sahip kılacağız. Millî kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkaracağız.

Bunun için, bizce zaman ölçüsü, geçmiş asırların gevşetici anlayışına göre değil, asrımızın hız ve hareket kavramına göre düşünülmelidir. Geçen zamana oranla, daha çok çalışacağız. Daha az zamanda, daha büyük işler başaracağız. Bunda da başarılı olacağımıza şüphem yoktur. Çünkü, Türk milletinin karakteri yüksektir, Türk milleti çalışkandır, Türk milleti zekidir. Çünkü, Türk milleti millî birlik ve beraberlikle güçlükleri yenmesini bilmiştir. Ve çünkü, Türk milletinin yürümekte olduğu yükselme ve uygarlık yolunda, elinde ve kafasında tuttuğu meşale, pozitif ilimdir. Şunu da önemle belirtmeliyim ki, yüksek bir insan topluluğu olan Türk milletinin tarihi bir niteliği de, güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir. Bunun içindir ki, milletimizin yüksek karakterini, yorulmaz çalışkanlığını, yaratılış zekâsını, ilme bağlılığını, güzel sanatlara sevgisini, millî birlik duygusunu devamlı olarak ve her türlü araç ve önlemlerle besleyerek geliştirmek millî idealimizdir.

Türk milletine çok yaraşan bu ideal, onu bütün insanlığa gerçek rahatlığın sağlanması yolunda, kendine düşen uygar görevi yapmakta başarılı yapacaktır.

Büyük Türk milleti!

On beş yıldan beri giriştiğimiz işlerde başarı vadeden çok sözlerimi duydunuz. Mutluyum ki, bu sözlerimin hiçbirinde milletimin, hakkımdaki güvenini sarsacak bir isabetsizliğe uğramadım.

Bugün, aynı inanç ve kesinlikle söylüyorum ki, millî ideale, tam bir bütünlükle yürümekte olan Türk milletinin büyük millet olduğunu bütün uygar dünya, az zamanda bir kere daha tanıyacaktır.

Asla şüphem yoktur ki, Türklüğün unutulmuş büyük uygar niteliği ve büyük uygar kabiliyeti, bundan sonraki gelişimi ile geleceğin yüksek uygarlık ufkundan yeni bir güneş gibi doğacaktır.

Türk Milleti!

Sonsuza akıp giden her on senede, bu büyük millet bayramını daha büyük şereflerle, mutluluklarla huzur ve rahatlık içinde kutlamanızı gönülden dilerim. Ne mutlu Türküm diyene!

Hâkimiyet-i Milliye 30 Ekim 1933

(Günümüz dilinde sadeleştirenler: Prof.Dr. Ali SEVİM, Prof.Dr. M.Akif TURAL, Prof.Dr. İzzet ÖZTOPRAK ; Kaynak: <http://www.atam.gov.tr>. 22 Nisan 2008'de alınmıştır).

(Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 1 Mart 1985, Sayı:2, s.505-506'da, Merkez Araştırma Ekibi ATAM tarafından "Atatürk'ün Onuncu Yıl Nutkunun Son Şekli" konulu yazıda geçen yerler düzeltilmiştir).

EK - B**1 KASIM 1928 GÜN VE 1353 SAYILI TÜRK HARFLERİNİN KABUL VE TATBİKİ HAKKINDAKİ KANUN**

(Resmî Gazetede yayın ve ilânı: 3 Kasım 1928)

Madde 1- Şimdiye kadar yazmak için kullanılan Arap harfleri yerine Latin esasından alınan ve *merbut (ilişikteki) cetvelde şekilleri gösterilen harfler* (Türk Harflerinin şekilleri belirtilmiştir) unvan ve hukuku ile kabul edilmiştir.

Madde 2- Bu kanunun yayın tarihinden itibaren Devletin bütün daire ve müesseselerinde ve bütün şirket, toplum ve özel kuruluşlarda Türk harfleriyle yazılmış olan yazıların kabulü ve işleme konulması zorunludur.

Madde 3- Devlet, dairelerinin her birinde Türk harflerinin Devlet işlemlerine uygulanma tarihi 1929 Kânunusanisinin birinci gününü geçemez (1 Ocak 1929). Şu kadar ki inceleme evrakıyla ve fezlekelerinin ve ilâmların ve matbu işlemler cetvel ve defterlerinin 1929 Haziran başlangıcına kadar eski usulde yazılmasına izin verilmiştir. Verilecek tapu kayıtları ve senetleri ve nüfus evlenme cüzdanları ve kayıtları ve askerî hüviyet ve cüzdanları 1929 Haziran başlangıcından itibaren Türk harfleriyle yazılacaktır.

Madde 4- Halk tarafından yapılacak başvurulardan eski Arap harfleriyle yazılı olanlarının kabulü 1929 Haziranının birinci gününe kadar izin verilmiştir. 1928 yılı Aralık başlangıcından itibaren Türkçe özel veya resmî levha, tabelâ ilân ve sinema yazıları ile kezalik Türkçe özel, resmî bütün süreli, süreye bağlı olmadan (yayımlanan) gazete, broşür ve dergilerin Türk harfleriyle basılması ve yazılması zorunludur.

Madde 5- 1929 Ocak başlangıcından itibaren Türkçe basılacak kitapların Türk harfleriyle basılması zorunludur.

Madde 6- Resmî ve hususî bütün zabıtlarda 1930 Haziran başlangıcına kadar eski Arap harflerinin stenografi makamında kullanılması uygundur. Devletin bütün daire ve müesseselerinde kullanılan kitap, kanun, talimatname, defter, cetvel, kayıt ve sicil gibi matbuaların 1930 Haziranı başlangıcına kadar kullanılması uygundur.

Madde 7- Para ve hisse senetleri ve bonolar ve esham ve tahviller ve pul ve sair kıymetli evrak ile hukukî mahiyeti haiz bütün eski vesikalar değiştirilmedikleri müddetçe geçerlidirler.

Madde 8- Bütün bankalar, imtiyazlı ve imtiyazsız şirketler, cemiyetler ve müesseselerin Türkçe işlemlerine Türk harflerinin uygulanması 1929 Ocak birinci gününü geçemez. Şu kadar ki, halk tarafından anılan müesseselere 1929 Haziranı başlangıcına kadar eski Arap harfleriyle başvuru olduğu takdirde kabul olunur. Bu kuruluşların ellerinde bulunan eski Arap harfleriyle basılmış defter, cetvel, katalog, nizamname ve talimatname gibi basılı evrakların 1930 Haziranı başlangıcına kadar kullanılması uygundur.

Madde 9- Bütün okullarda Türkçe yapılan öğretim ve eğitimde Türk harfleri kullanılır. Eski harflerle matbu kitaplarla öğretim ve eğitim yapılması yasaklanmıştır.

Madde 10- İşbu kanun yayımı tarihinden geçerlidir.

Madde 11- İşbu kanun hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür.

EK - C**3 MART 1924 GÜN VE 430 SAYILI TEVHİD-İ TEDRİSAT KANUNU**

(Resmi Gazetenin 6 Mart 1924/63 günkü sayısında 22 Nisan 1925 gün ve 637 No.lı kararla 29.4.1341 / 98 RG değişikliği yayımlanmıştır)

Madde 1 – Türkiye'deki bütün bilim ve öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır.

Madde 2 - Şer'iyeye ve Evkaf Bakanlığı veya özel vakıflar tarafından idare edilen bütün medreseler ve okullar Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiş ve bağlanmıştır.

Madde 3 - Şer'iyeye ve Evkaf Bakanlığı bütçesine okullar ve medreseler için konulan ödenekler Milli Eğitim bütçesine aktarılacaktır.

Madde 4 - Milli Eğitim Bakanlığı, dini bilgiler konusunda yüksek uzmanlar yetiştirmek üzere üniversitede bir İlahiyat Fakültesi kuracak ve (ayrıca) imamlık ve hatiplik gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesiyle görevli memurların yetişmesi için de ayrı okullar açacaktır.

Madde 5 - Bu kanunun yayımı tarihinden itibaren, genel eğitim ve öğretim hizmetleri vermekte olup, şimdiye kadar Milli Savunma Bakanlığına bağlı olan askeri rüştiyeler ve idadilerle, Sağlık Bakanlığına bağlı olan Yetim Evleri, bütçeleri ve öğretim kadroları ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Anılan rüştiye ve idadilerde bulunan öğretim kadrolarının nereye bağlı olacakları, gelecekte ait olacakları Bakanlıklar arasında belirlenip düzenlenecek ve o zamana kadar orduya mensup olan öğretmenler bu statülerini koruyacaklardır.

(Ek: 22/4/1341(1925) - 637/1 md.) Harp Okuluna Kaynak Teşkil eden askeri liseler bütçe ve kadrolarıyla Milli Savunma Bakanlığına devrolunmuştur.

Madde 6 - İşbu kanun yayımı tarihinden geçerlidir.

Madde 7 - İşbu kanun hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür.

EK - D**ATATÜRK'ÜN 15 TEMMUZ 1921 MAARİF KONGRESİ NUTKU**

Muhterem Hanımlar, Efendiler,

Genel Harp (1'inci Dünya Savaşı) memleketimize bir mağlûbiyet tevcih etti. Düşmanlarımız bunu vesile bilerek milletimizi tamamen imha etmek istediler. Buna karşı meydana gelen millî galeyana, Ankara, muazzam bir sahne oldu.

Sizi yaşatmak istemeyenlere karşı yaşamak hakkımızı savunmak üzere toplanan Türkiye Büyük Millet Meclisi, burada, Ankara'da toplandı.

Bugün, Ankara, Millî Türkiye'nin "Millî Maarifini, kuracak Türkiye muallime ve muallimler (öğretmenler) kongresinin toplanmasına da sahne olmakla iftihar etmektedir.

Asırların yüklendiği derin bir idari ihmalin devlet bünyesinde vücuda getirdiği yaraları tedavi için sarfedilecek himmetlerin en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda bol bol göstermemiz lâzımdır.

Gerçi bugün maddî ve manevî gücümüzün kaynaklarını, milli hudutlar dâhilindeki memleketlerimizde istilacı bulunan düşmanlara karşı kullanmak mecburiyetindeyiz. Memleket irfanı için tahsis edilebilen şey müstakbel maarifimize dayanak nedeni olacak bir temel kurmağa kâfi değildir. Ancak vâsi ve kâfi şartlar ve araçlara sahip oluncaya kadar geçecek mücadele günlerinde bile çok dikkatli ve itina ile işlenip çizilmiş bir millî terbiye programı vücade getirmeğe ve mevcut maarif teşkilâtımızı bugünden verimli bir faaliyetle çalıştıracak esasları hazırlamaya çalışmalıyız.

Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en önemli bir etkeni olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafelerinden ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğudan ve Batıdan gelen bütün etkilerden tamamen uzak milli karakter ve tarihimizle uyumlu bir kültür kastediyorum. Çünkü millî davamızın tam olarak gelişimi ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Herhangibir bir yabancı kültürü şimdiye kadar takip olunan

yabancı kültürlerin yıkıcı sonuçlarını tekrar ettirebilir. Kültür (Haraseti fikriye) zeminle mütenasiptir. O zemin, milletin seciyesidir (karakteridir).

Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara bilhassa mevcudiyetiyle hakkı ile, birliği ile çatışan bütün yabancı unsurlarla mücadele lüzumu ve milli fikirleri kendinden geçerek her karşı fikre karşı şiddetle ve fedakârca savunma zorunluluğu aşılmalıdır. Yeni neslin bütün ruh gücüne bu nitelikler ve kabiliyetin aşılması önemlidir. Daimî ve müthiş bir mücadele şeklinde beliren milletler hayatının felsefesi, bağımsız ve mesut kalmak isteyen her millet için bu niteliği çok şiddetli olarak talep etmektedir.

Teferruatını tamamen ihtisas erbabına bırakmak istediğim bu mesele hakkındaki genel görüşümü tamamlamak için yeni neslin teçhiz olunacağı manevi niteliklerle beraber kuvvetli bir aşkı fazilet ve kuvvetli bir fikri intizam ve inzibattan bahsetmek zaruretindeyim.

İşte biz, bu kongrenizden yalnız, çizilmiş eski yollarda alelade yürümenin tarzı hakkında fikir alışverişi değil, belki ortaya koyduğum şartları taşıyan yeni bir san'at ve marifet yolu bulup millete göstermek ve o yolda yeni nesli yürütmek için rehber olmak gibi mukaddes bir hizmet bekliyoruz. Maarif Vekâletinin halkı tanımış, muhiti ve memleketi takdir etmiş muallim ve mütehassıslardan mürekkep bir ilim ve irfan kongresini Ankara'da toplamağı düşünmüş olmasını ve bugünkü şartların zorluğuna rağmen bu teşebbüste başarılı olmuş bulunmasını çok takdir ile yadedirim.

Huzurunuzda ve milletin huzurunda millî maarifimiz hakkındaki görüşlerimi ifadeye imkân veren bu vesileden faydalanarak, gelecek kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri olan Türkiye muallime ve muallimleri hakkındaki hürmet duygularımı belirtmek isterim.

İstikbal için hazırlanan vatan evlâdına, hiçbir zorluk karşısında boyun eğmeyerek sabır içinde ve metanetle çalışmalarını ve öğrenimdeki çocuklarımızın ebeveynine de yavrularının eğitimini tamamlamaları için her fedakârlığı yapmalarından çekinmemelerini tavsiye ederim.

Büyük tehlikeler önünde uyanan milletlerin ne kadar sebatkâr oldukları tarihen müspettir. Silâhiyla olduğu gibi dimağı ile de mücadele mecburiyetinde olan milletimizin birincisinde gösterdiği kudreti ikincisinde de

göstereceğine asla şüphem yoktur. Milletimizin saf seciyesi istidat ile malîdir. Ancak bu tabî yeteneği geliştirebilecek usullerle donanmış vatandaşlar lâzımdır. Bu vazife de sizlere teveccüh ediyor. Milli Hükümetimizin ciddiyet içinde ve samimiyetle arzu ettiği derecede Türkiye muallime ve muallimlerinin hayat ve refahını henüz temin edememekte olduğunu bilirim. Fakat milletimizi yetiştirmek gibi mukaddes bir vazifeyi deruhte eden yüce heyetinizin bugünün durumunu nazarı itibara alacağından ve her zorluğu göğüsleyerek bu yolda gayet metin şekilde yürüyeceğinden şüphem yoktur. Vazifeniz pek mühim ve hayatîdir. Bunda başarılı olmanızı cenabı haktan temenni ederim.

(Kaynak; Yahya Akyüz (1983). Atatürk ve 1921 Eğitim Kongresi. Cumhuriyet Döneminde Eğitim. s.89-103).

EK - E

3 MART 1923 GÜN VE 429 SAYILI ŞER'İYE VE EVKAF VE ERKÂNI HARBİYE-İ UMUMİYE VEKÂLETLERİNİN KALDIRILMASINA İLİŞKİN KANUN

MADDE 1 — Türkiye Cumhuriyeti'nde kişilerarası ilişkileri düzenleyen hukuksal işlemlere ait olan hükümlerin yasama ve yürütme yetkisi Türkiye Büyük Millet Meclisi İle onun teşkil ettiği Hükümete ait olup İslam dininin bundan başka ve inançlar ve ibadetlerle ilgili bütün hükümlerinin ve işlerinin yürütülmesi ve dinsel kurumların idaresi için Cumhuriyetin başkentinde bir Diyanet İşleri Başkanlığı makamı kurulmuştur.

MADDE 2— Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti kaldırılmıştır.

MADDE 3— Diyanet İşleri Başkanı Başbakanın inhası (önerisi) üzerine Cumhurbaşkanı tarafından atanır.

MADDE 4— Diyanet İşleri Başkanlığı Başbakanlığa bağlıdır. Diyanet İşleri Başkanlığının bütçesi Başbakanlık bütçesine katılmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı teşkilatı hakkında bir nizamname düzenlenecektir.

MADDE 5— Türkiye Cumhuriyeti ülkesi dâhilinde bütün camiler ve mescitlerin ve tekke ve zaviyelerin idaresine, imam, hatip, vaiz, şeyh, müezzin ve kayyımların ve sair çalışanlarının atama ve azillerine Diyanet İşleri Başkanı yetkilidir.

MADDE 6— Müftülerin amiri Diyanet İşleri Başkanlığıdır.

MADDE 7— Evkaf işleri milletin gerçek çıkarlarına uygun bir şekilde halledilmek üzere bir Genel Müdürlük halinde şimdilik Başbakanlığa bağlanmıştır.

MADDE 8— Erkânı Harbiye Umumiye (Genelkurmay) Vekâleti kaldırılmıştır.

MADDE 9— Cumhurbaşkanı vekâleten ordunun barışta emir ve komutasına memur en yüksek askeri makam olmak üzere Genelkurmay Başkanlığı kurulmuştur. Genelkurmay Başkanı görevlerinde bağımsızdır.

MADDE 10— Genelkurmay Başkanı Başbakanın inhası (önermesi) ve Cumhurbaşkanının onayı ile atanır.

MADDE 11—Genelkurmay Başkanı görevine yönelik konularda her Bakanlıkla yazışır.

MADDE 12— Türkiye Büyük Millet Meclisi çerçevesinde bütün askeri bütçenin sorumluluğu Milli Savunma Bakanına aittir.

MADDE 13— İşbu kanun yayımı tarihinden geçerlidir.

MADDE 14— İşbu kanun hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür.