

# Tarih ve Eğitime Dair Cumhuriyetin 100. Yılı Konuşmaları

---

Editörler  
Ahmet ŞİMŞEK



[iuc-universitypress.org](http://iuc-universitypress.org)

**IUC**  
UNIVERSITY  
PRESS



# Tarih ve Eğitime Dair Cumhuriyetin 100. Yılı Konuşmaları

Bu kitap Cumhuriyetimizin kuruluşunun 100. yılı anısına  
“*Cumhuriyetin 100. Yılına 100 Kitap Projesi*” kapsamında,  
İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa tarafından yayımlanmıştır.

Editör  
Ahmet Şimşek

Ocak 2024



İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
CERRAHPAŞA

IUC  
UNIVERSITY  
PRESS



## Tarih ve Eğitime Dair Cumhuriyetin 100. Yılı Konuşmaları

**Editör:** Ahmet Şimşek

**Kurum:** İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye

**E-posta:** ahmetسيمsek@istanbul.edu.tr

**Yayıncı**



**Adres:** Üniversite Mahallesi, 34320 İstanbul/Türkiye

**E-posta:** iucpress@iuc.edu.tr

**E-ISBN:** 978-605-7880-46-8

**DOI:** 10.5152/5400

İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa Yayınevi Seri No: 32

**Yayıncılık Hizmetleri**



© 2024. Telif hakkı yazarlara aittir. Bu kitaptaki bölümler açık erişimli olup Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı altında dağıtılmaktadır. Bu lisans kullanıcılara, bölümleri herhangi bir amaç için indirme, çoğaltma ve yayımlanan bölümler üzerinde çalışma imkânı sunar. Böylece yayınlarımızın en geniş şekilde yayılmasını ve daha geniş bir etkiye sahip olmasını sağlar.

### Sorumluluk Reddi

Kitapta yayımlanan metinlerin/bölümlerin ifadeleri veya görüşleri yazar(lar)ın ve editör(ler)in görüşlerini yansıtır. İÜC Yayınevi ve İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa yazarların içeriğinden sorumlu değildir. Yayımlanan kitaplardaki çalışmaların doğru ve iyi araştırılmış olması ve metinlerde ifade edilen görüşlerin tutarlılığı yazar ve editörlerin sorumluluğundadır. İÜC Yayınevi ve İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa, yazarlara çalışmalarını bilimsel toplulukla paylaşmak için bir platform sağlamaktadır.

Atıf için: Şimşek A. (Ed.). (2024). *Tarih ve eğitime dair Cumhuriyetin 100. Yıl konuşmaları*. İstanbul: İÜC Yayınevi.

## YAZARLAR

**Aynur Soydan Erdemir** 

*İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Türkiye, İstanbul*

**Betül Batır** 

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, İstanbul*

**Bülent Akbaba** 

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara Türkiye*

**Eray Alaca** 

*Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Giresun, Türkiye*

**Filiz Meşeci-Giorgetti** 

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye*

**İbrahim Şirin** 

*Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Kocaeli, Türkiye*

**Salih Özbaran**

*Emekli Öğretim Üyesi; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Ana Bilim Dalı*

**Tercan Yıldırım** 

*Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırşehir, Türkiye*

# İÇİNDEKİLER

REKTÖRÜN ÖN SÖZÜ .....	V	5. Türk-İslam Sentezi Dönemi (1976-1978).....	34
ÖN SÖZ .....	VI	6. 2007 ve Sonrası Dönem .....	35
GİRİŞ.....	VII	<b>BÖLÜM 5: TÜRKİYE'DE TARİH VE ÖĞRETİMİ .....</b>	<b>38</b>
<b>BÖLÜM 1: CUMHURİYETİN YÜZÜNCÜ YILINDA OSMANLI TARİHİ ÇALIŞMALARI .....</b>	<b>1</b>	<i>Salih Özbaran</i>	
<i>İbrahim Şirin</i>		1. Giriş.....	38
1. Giriş.....	1	2. Buca Sempozyumu .....	39
2. Ulus-Devlet Çağında Osmanlı Tarih Yazımı.....	2	3. Tarihçilik Zor Zanaat .....	40
3. Osmanlı Siyasi Tarihi-Kurumlar Tarihi .....	3	<b>BÖLÜM 6: CUMHURİYETİN YÜZ YILLIK EĞİTİM POLİTİKALARININ GÖRÜNÜMÜ .....</b>	<b>44</b>
4. Osmanlı Düşünce Tarihi Çalışmaları .....	4	<i>Filiz Meşeci Giorgetti</i>	
5. Osmanlı Sosyo-Ekonomik Tarihi Çalışmaları .....	5	1. Giriş.....	44
<b>BÖLÜM 2: TÜRKİYE'DE YÜZ YILLIK SÜREÇTE (1923-2023) TARİH PEDAGOJİSİNDEKİ DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİK .....</b>	<b>11</b>	2. İki Dünya Savaşı Arasındaki Dönem (1923-1945) .....	45
<i>Bülent Akbaba</i>		3. Soğuk Savaş Dönemi (1945-1990) .....	48
1. Giriş.....	11	4. Çok Kutuplu Yeni Dünya Düzeni (1990 Sonrası) .....	52
2. Türkiye Cumhuriyeti'nde Tarih Pedagojisinin Kısa Tarihçesi.....	12	<b>BÖLÜM 7: "İNSAN KADIN" DÖNÜŞÜMÜNDE TÜRKİYE'DE KARMA EĞİTİM .....</b>	<b>61</b>
<b>BÖLÜM 3: TÜRKİYE'DE TARİH ÖĞRETİM PROGRAMLARI SON YÜZYILDA NASIL GELİŞME GÖSTERDİ?.....</b>	<b>21</b>	<i>Betül Batır</i>	
<i>Eray Alaca</i>		1. Giriş.....	61
1. Giriş.....	21	2. Karma Eğitim Kavramının Ortaya Çıkışı .....	62
2. 1923-1950 Arası Dönemde Öğretim Programları.....	22	3. Atatürk Döneminde Karma Eğitim Konusundaki Tartışmalar ve Gelişmeler .....	62
3. 1950-1975 Arası Dönemde Öğretim Programları.....	25	4. Karma Eğitimin Yasalaşması.....	65
4. 1975-1978 Arası Dönemde Öğretim Programları.....	26	<b>BÖLÜM 8: CUMHURİYET EĞİTİMİ VE MODERN KADIN KİMLİĞİNİN İNŞASI .....</b>	<b>69</b>
5. 1980-2007 Arası Dönemde Öğretim Programları.....	26	<i>Aynur Soydan Erdemir</i>	
6. 2007 ve Sonrası Dönemde Öğretim Programları .....	27	1. Giriş.....	70
<b>BÖLÜM 4: CUMHURİYETİN 100. YILINDA "TARİH DERS KİTAPLARI" .....</b>	<b>31</b>	2. Osmanlı Modernleşmesi, Kadın ve Eğitim .....	70
<i>Tercan Yıldırım</i>		3. Kurtuluş Savaşı Döneminde Kadınların Direnişteki Rolleri .....	71
1. Giriş.....	31	4. Atatürk'ün Yeni Toplum Tasarımında Eğitimin ve Öğretmenlerin Belirleyici İşlevi.....	71
2. Geçiş Süreci .....	32	5. Atatürk ve Kadınların Eşit Eğitim Hakları Üzerine .....	73
3. Türk Tarih Tezi Dönemi.....	32	6. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Düzenlemeleri: Örgün Kadın Eğitimi.....	75
4. Hümanizma Dönemi .....	33	7. Yaygın Eğitim ve Kadınlar .....	76
		8. Köyde Eğitim: Köy Enstitüleri ve Kadınların Eğitimi .....	77

# REKTÖRÜN ÖN SÖZÜ

Türk milletinin bağımsızlık mücadelesi, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyetin ilanı ile taçlanmıştır. Dünya tarihine altın harflerle kazınan büyük bir mücadele sonucu elde edilen şanlı zafer, Türk milletinin hür ve bağımsız yaşama kararlılığı ile çıktığı yolda; inanç, cesaret, güven ve sınırsız fedakârlıkla gösterdiği eşsiz kahramanlıkların eseridir. Egemenliğin kayıtsız şartsız millete teslim edildiği Türkiye Cumhuriyeti, Millî Mücadele'mizin önderi Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün milletimize en büyük armağanıdır.

Cumhuriyetin kazanımlarını koruma ve milletimizin muasır medeniyetler seviyesine ulaşma hedefinde, eğitim ve bilim her zaman en büyük rehberdir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde ise en büyük sorumluluk kuşkusuz üniversitelere düşmektedir.

Ülkemizin köklü ve öncü üniversiteleri arasında yer alan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa; bilimsel yaklaşımı benimseyen, bilgi üreten ve uygulamalarıyla toplumun gelişmesine katkıda bulunmayı ilke edinen bir araştırma üniversitesidir. Cumhuriyet değerlerine bağlı bir yükseköğretim kurumu olarak Cumhuriyetimizin 100. yılına ithafen akademisyenlerimizin iş birliğiyle "*Cumhuriyetin 100. Yılına 100 Kitap*" projesini hayata geçiriyoruz. Proje kapsamında, akademisyenlerimizin kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili kaleme aldıkları ve İÜC Yayınevi tarafından basılan kitaplar, açık erişimle tüm toplumun faydasına sunulmaktadır. Sağlıkta mühendisliğe, sosyal bilimlerden eğitime kadar pek çok alanda hazırlanan 100 kitap; eğitim-öğretim materyali, ders kitabı olarak kullanılabilmesi gibi araştırma geliştirme kapsamında yararlanılacak kaynak olarak da kullanılabilir nitelikteki kitaplardan oluşmaktadır.

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa olarak köklü geçmişimizden aldığımız güçle Cumhuriyetimizi nice yüzyıllara taşımak için var gücümüzle çalışmaya ve üretmeye devam ediyor, 100. yılını kutladığımız Cumhuriyetin kurulmasında emeği geçen tüm kahramanlara adadığımız "*Cumhuriyetin 100. Yılına 100 Kitap*" projemizi; tüm akademisyenlerin, öğrencilerin ve araştırmacıların kullanımına sunuyoruz.

**Rektör**  
**Prof. Dr. Nuri AYDIN**  
29 Ekim 2023

## ÖN SÖZ

Bu yıl Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yaşını kutladık. Bu nedenle İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'nın düzenlediği "İÜC Cumhuriyetin 100. Yılına 100 Kitap Projesi"ne katkı vermeyi arzu etmiştik. Gerçekleştirdiğimiz pek çok akademik çalışma içinde konuyla ilgili bir kitap çalışması yapmak için yeterince zaman bulamama endişesiyle vazgeçmiştik. Eylül 2023'te düzenlediğimiz ISHE programının çağrılı ve panel konuşmalarını planlarken, Cumhuriyetin 100. Yılına değerlendiren konuşmaları ayrı bir kitap olarak yayınlamayı düşünmüştük. Değerli meslektaşım Prof. Dr. Ali Tilbe'nin yönlendirmesiyle bu çalışmayı İUC Press'ten çıkarmaya karar verdik. Bu vesileyle kendisine teşekkür etmek isterim.

Planladığımız bu kitapta her bir yazarın konularını 100 yıllık bir süreç perspektifinden ele almasını istedik. Bazı yazarlarımız konuları itibariyle bunu yapmaktaki zorlandı. Ancak elimize ulaşan sekiz yazı ile sürecimizi tamamladık. Böylelikle kitabımızda iki ana tema oluştu. İlki tarihyazımı ve öğretimi açısından Türkiye'nin 100. yılında neredeyiz sorusuna cevap veriyordu. İkincisi ise eğitim politikalarının ve karma eğitimin Cumhuriyetin 100 yılındaki serüveni üzerine idi. Her bir yazıyla ilgili olarak editör olarak ön ve son okumalar yaptık. Bunun dışında her bir yazıyla ilgili bir dış göz değerlendirmesi adına hakemlik sürecini de işlettik. Böylelikle Cumhuriyetimizin 100. Yılına armağan bu eser ortaya çıktı.

Cumhuriyetimizin 100. Yılına küçük bir armağan olarak planladığımız bu çalışmanın okuyana katkı sağlamasını dilerim. Kitabın yayınlanmasında katkıları İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa yayın kurulu ve üniversitemiz yayınevi İUC Press'in değerli çalışanlarına çok teşekkür ederim.

**Prof. Dr. Ahmet Şimşek**



# GİRİŞ

Uluslaşma çağında her bir topluluğun diğer topluluklarla birleşerek ya da onlar üzerinde hakimiyet kurarak kendi ulusunu inşa etmesi/ yaratması her coğrafyada farklı gerçekleşse de bazı ortak unsurları içermiştir. Bunlardan ilki inşa edilen/ yaratılan yeni ulusun adının ne olması gerektiğidir. Diğer ise bu yeni ulusun nasıl bir “öz”e sahip olacağına tespit edilmesidir. Üçüncüsü ise bu “öz”e uygun bir toplumun nasıl yaratılabileceğidir. Bunun için her ulusun kurguladığı ve vatandaşlarının kazanmasını istediği “milli kimliğin” içeriğini ve rengini nasıl belirlemek gerektiği yanında bunun topluma nasıl kazandırılması gerektiği de ayrı bir önem taşımıştır. Bu çerçevede her ulus, hakimiyetindeki heterojen grup ve topluluklar arasında benzerlikleri ön plana çıkarıp, farklılıkları ortadan kaldırmaya (unutturmaya) girişerek yeni oluşacak toplumun homojen bir yapıda inşasını amaçlamıştır. Bu çerçevede emperyalist devletlere karşı “Milli Mücadele” vererek varlığını kanıtlayan Türkiye’nin kurucu iradesi; “direniş”in ve “kuruluş”un tarihsel mirasını topluma yoğun biçimde aktaran Cumhuriyet ideolojisi ve bununla uyumlu bir milli kimlik tasarımı ön görmüştür.

Dünyada uluslaşma sürecinin önemli iki enstrümanı olarak ön plana çıkan eğitim (okullaşma) ve tarih alanlarının, Türkiye Cumhuriyetinde de milli kimliğin inşası için yeniden tasarlandığını söylemek mümkündür. Bu çerçevede Erken Cumhuriyet Döneminden itibaren mecburi okullaşma yoluyla okur-yazar ve cumhuriyetçi vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Bunun bir parçasını da Türk tarihini en eski çağlara dayandıran bir “kutlu” geçmiş kurgusuna ve bu çerçevede tanımlanan milli kültüre sahip bireylerden oluşan bir toplum inşa etmek oluşturmuştur.

Türkiye Cumhuriyetinin, belirlediği ideolojiye uygun milli kimlik yaratımını sadece örgün biçimde okullarda sunulan eğitim ve bunun içinde yer alan tarih dersleri aracılığıyla değil, aynı zamanda okullarda ve kamusal alanlarda gerçekleştirilen bazı önemli gün, hafta ve bayram ritüelleriyle desteklediğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda Osmanlı Devletinin son döneminde fark edilen ve uygulamaya konan bazı anma ve milli bayram kutlamalarının Cumhuriyetle birlikte daha yoğun ve amaçlı biçimde yeniden planlandığı görülür. Bunların en önemlisi ve öne çıkanı şüphesiz Cumhuriyet Bayramı kutlamalarıdır. 1923’te kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin yıldönümünde ilk kez resmi olmayan bir bayramın resmi tatil içinde coşkuyla kutlandığı, 1925’te çıkarılan bir kanunla bu kutlamaların resmi hale getirildiği ilgili literatürden hareketle biliyoruz.

Milli bayram ve önemli anma günleri/haftalarının amacı, bir ulusun sahip olduğu ortak değerleri, verdiği bağımsızlık mücadelelerini ve bu çerçevede oluşmuş tarihi anmak, başarılarını kutlamak ve anıları yaşatmaktır. Bu kutlama ve anmalar, ulusun hikayesinde yer alan genellikle en önemli tarih ve olaylar dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu anmalar/kutlamalarla yöneticilerle toplumun her bir ferdinin fiziki anlamda bir araya gelmesi yanında, törende paylaşılan birleştirici üsluba sahip içerikle toplumsal birlik ve beraberlik duygusunun güçlenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle milli bayram, anma günü aracılığıyla tarihsel olayları hem yetişkin bireylerin unutmaması hem de genç nesillerin öğrenmesi hedeflenmiştir.

Ulusun bağımsızlık, kurtuluş veya önemli siyasi dönemeçlerini temsil eden tarihsel olaylarını periyodik olarak anmak, toplumda birlik ruhunu ve toplumsal hafızayı harekete geçirir. Böylece toplumdaki birlik ve beraberlik duygusu güçlenir, milli kimlik duygusunun geliştirilmesine katkı sağlanmış olur. Bu kutlama ve anma törenleri, ulusun kendi tarihindeki başarılarını ve kahramanlıklarını yeniden hatırlatarak, bireylerde milli gurur duygularını canlandırır. Bu da ulusal kimliği güçlendiren diğer bir etki olarak benimsenmiştir.

Kutlama ve anmalarda gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler genç nesillere tarih dersleri dışında “milli bir tarih bilinci” aşılayarak milli değerleri kazandırmayı amaçlar. Bu yolla gençlerin, ülkelerinin tarihini ve kültürünü daha iyi anlayabilmeleri hedeflenir. Bayramlarda yaşanan coşkulu ve genellikle eğlenceli etkinlikler, çeşitli gösteriler, konserler, resmi törenler, toplumu olumlu bir atmosferde bir araya getirdiği için insanların ortak sevinç ve gururu hissetmeleri sağlanır. Bu da ulusal birlik ve dayanışma açısından son derece önemli bulunmuştur.

Geleneksel olarak kutlanan bayramlar ve yapılan anma törenleri, bir topluluğun ortak geçmişi, kültürü ve değerleri etrafında oluşan bir geleneğin bir parçasıdır. Diğer yandan bu bayram ve anma günleri, genellikle modern ulus devletlerin kuruluşuyla beliren ortak bir toplum, ortak bir kültür ve ortak bir kimlik girişimlerinin en önemli parçaları olarak görülmüştür. Bir yönüyle toplumun bağımsızlık zaferleri, kuruluş hikâyeleri gibi özel tarihsel olaylar etrafında oluşturulan ve zaman içinde geliştirilen modern bir gelenektir. Diğer yönüyle ise tanımlanan ulusun fertlerinin her birinin olabildiğince ortak, benzer hatta homojen bir düşünüş, davranış, kültür vs. bağlamında ortaklığını arttırıcı bir işlev üstlenmesi bakımından yeni geleneklerin icadını da içerebilmiştir.

Milli bayramlar genellikle modern bir ulus devletinin kuruluşunu veya önemli bir dönemecini simgelemiştir. Bu tür bayramlar, geçmişteki olayların özel bir yorumu ve vurgusu ile oluşturulan tarihsel hafıza ve gelenek etrafında şekillenmiş, toplumun birliğini güçlendirmeye yönelik sembolik ve simgesel eylemler içermiştir. Bu eylemler, geçmişteki olayları ve kahramanları hatırlatma, ulusal simgeleri vurgulama gibi geleneksel bayram kutlamalarındaki simgesel eylemlere benzeyebilmiştir. Ancak, milli bayram kutlamalarının geleneksel bayramlardan ayrıldığı nokta, genellikle modern devletin ihtiyaçları, siyasi hedefleri ve ideolojik mesajları etrafında şekillenmeleridir. Bu nedenle, Türkiye’de milli bayramlar, her zaman geleneksel kutlamalardan farklı bir dinamik ve anlam taşımıştır.

1925’ten beridir resmi olarak kutlanan başta Cumhuriyet Bayramı olmak üzere tüm milli bayram törenlerinde genelde devleti temsilen vali ya da kaymakam, cumhuriyet ideolojisinin yayıcısı konumundaki Halkevi’nden temsilcilerin ya da çeşitli okullardan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin konuşmalar yaptıkları görülmüştür. Kutlamalar yerel basında büyük bir ilgi karşılanmış, bayram törenlerinin hazırlık ve etkinlikleri haber olarak sunmuştur. Kutlamalarda Cumhuriyet rejimi, Cumhuriyet’in ilke ve inkılapları, yeni yönetimin ülkeye kazandırdıkları üzerinde durulmuştur.

Türkiye’de Cumhuriyet Bayramı kutlamaları her zaman önemsenmiştir. Bunun yanında üç farklı tarihte yapılan kutlamanın ön plana çıktığı görülmüştür. Bunlar Cumhuriyetin 10. Yılı, 50. Yılı ve 75. Yılı olarak söylenebilir. Bizzat devlet eliyle birçok etkinlik ve şenlikle birlikte planlanarak gerçekleştirilen törenlerle genç cumhuriyetin iç ve dış platformlarda gücü ve kararlılığı vurgulanmıştır.

2023’te cumhuriyetin kuruluşunun 100. yılını idrak ettik. Devlet ve toplumumuz için bu önemli dönüm noktası, ülkedeki gündemden dolayı hak ettiği gibi geniş çaplı bir kutlama etkinliğine dönüşmemiş, ancak birçok plansız etkinliğin gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu çerçevede cumhuriyetin 100. yılına bir katkı olmasını amaçladığımız bu mütevazı kitap, Türkiye Cumhuriyetinde eğitim almış ve kariyer elde etmiş bizler için üzerimize düşen bir sorumluluk olarak gelişmiştir.

Hazırlamış olduğumuz bu kitap, geçen 100 yıllık süreçte Türkiye’de tarih ve eğitim bağlamında belirlediğimiz konulardaki değişim ve dönüşümü işledi. Bu çerçevede ilk bölüm yazısı, Osmanlı tarihi araştırmalarının 100 yılı oldu. Yazarımız Şirin, Cumhuriyet döneminde özellikle ilk yıllarda ihmal edildiği düşünülen Osmanlı tarihi araştırmalarının nasıl bir seyir izlediğini göstermeye çalıştı.

Türkiye Cumhuriyeti’nin 100. yılında tarih eğitimi başlığını ise dört ana tema üzerinden belirledik. İlkinde 100 yıllık süreçte Türkiye’de tarih eğitimi pedagojisi ve genel yaklaşımları nasıl değişti, sorusuna Prof. Dr. Bülent Akbaba cevap aradı. Yine 100 yıllık süreçte tarih programlarındaki değişimi Doç. Dr. Eray Alaca, tarih ders kitaplarındaki dönüşümü ise Doç. Dr. Tercan Yıldırım inceledi. Alanımızın duayen ismi değerli hocam, Prof. Dr. Salih Özbaran ise tarih eğitimi alanında son yıllardaki farklılaşmaya değindi.

Kitabımızın ikinci ana eksen konuşmalarını ise eğitim politikaları ve kadın eğitiminin 100 yıllık süreçteki değişimi oluşturdu. Bu çerçevede ilk bölüm yazısında 100 yıllık dönemde Cumhuriyetin eğitim politikalarını Prof. Dr. Filiz Meşeci Georgiotti yazdı. Sonrasında ise Doç. Dr. Betül Batır ise 100 yıllık süreçte karma eğitimin gelişimini, Doç. Dr. Aynur Soydan Erdemir ise Cumhuriyet dönemindeki eğitimin modern kadın kimliğinin inşası konusunu işledi.

Çalışmamızın Cumhuriyetimizin 100. Yıl birikimine küçük de olsa bir katkı sağlamasını diliyor, bu vesileyle kitabımızı Cumhuriyete ve kurucusu Gazi Mustafa Kemal’in aziz hatırasına armağan ediyoruz.

umuyoruz.

# **BÖLÜM 1**

## **CUMHURİYETİN YÜZÜNCÜ YILINDA OSMANLI TARİHİ ÇALIŞMALARI**

İbrahim ŞİRİN

# Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Osmanlı Tarihi Çalışmaları

## Ottoman Historical Studies in The Centennial Anniversary Of The Republic

### BÖLÜM HAKKINDA

Tarihyazımı Osmanlı'dan günümüze dek ideolojik bir araç olarak kullanılmıştır. Tarihyazımının Osmanlı'nın ve Türkiye Cumhuriyeti'nin farklı tarihsel dönemlerinde bir tür endoktrinasyon aracı olarak kullanılması, belirli niteliklerle birbirinden ayrılan farklı yorum, yaklaşım ve düşüncelerden beslenmiştir. Bir ulus-devlet yaratma ihtiyacından doğan tarihyazımının günümüze dek devam eden serüveninde, devletin sosyo-ekonomik ve siyasal şartlarına bağlı olarak bazı kopuşlar ve dönüşümler göze çarpmaktadır. Bu değişimlerde konjonktürün etkisi kadar, zaman zaman popülerleşen tarihyazımı yaklaşımlarının da payı önemlidir.

Yöntemsel açıdan bakıldığında ise Osmanlı-Türk tarihyazımının tarihsel öyküsü, genel hatlarıyla kaba bir ampirizme kurban edilmiş bir çabanın anlatısıdır. Dönem tarihçilerinin eserlerinde sıkça rastlanan bu yaklaşım tarzı, şaşırtıcı biçimde belgeci tarihçiliği eleştiren ve buna alternatif bir yöntem geliştirmeye çalışan Annales Okulu'ndan besleniyor olsa da bu tarihçilik okulundan aldıklarını belgeci bir anlayışla yeniden tahkim etmiş ve bunun sonucunda günümüze dek ulaşan *belge fetişizminin* temelleri atılmıştır. Üstelik bu anlayış sadece ilgili tarihçiler arasında sınırlı kalmamış, akademik tezlerin konularına ve yöntemlerine de yansımıştır.

Çalışmamızda Osmanlı-Türk tarihyazımının ana hatlarını tartışacak, farklı dönemlerde baskınlık kazanan tarihçilik anlayışlarının karşılaştırmalı değerlendirmelerini yapacağız. Bunun yanı sıra, akademik tarihçilik içerisindeki dönüşümü, süreklilikleri, kopuşları ve dönüşümleri inceleyecek, tüm bu süreçlerin akademik öğretime yansımalarını araştıracağız.

**Anahtar kelimeler:** Tarih yazımı, modernleşme, Osmanlı Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, yöntembilim

### ABOUT the CHAPTER

Historiography has been used as an ideological tool from the Ottoman Empire until today. Historiography was a kind of indoctrination tool in different periods of the Ottoman Empire and the Republic of Turkey. Throughout this historical process, it was nourished by different interpretations, approaches, and thoughts that differed from each other with certain characteristics. In the historiography that arose from the need to create a nation-state, there have been some ruptures and transformations depending on the socio-economic and political conditions of the state until today. In these changes, apart from the conditions of the age, the influence of approaches to historiography that have become popular from time to time is important.

From a methodological perspective, Ottoman-Turkish historiography has been sacrificed to crude empiricism. This approach is frequently encountered in the works of historians of the period. This approach was nourished by the Annales School, which criticized documentary historiography and tried to develop an alternative method. However, the method taken from this school of historiography was recreated with a documentary approach, and as a result, the foundations of the document fetishism that have survived to this day were laid. Moreover, this understanding was not limited only to relevant historians, but was also reflected in the topics and methods of academic theses.

In our study, we will discuss the main lines of Ottoman-Turkish historiography. We will make comparative evaluations of the historical approaches that gained dominance in different periods. Additionally, we will examine the transformation, continuities, ruptures, and transformations within academic historiography. We will investigate the reflections of all these processes on academic teaching.

**Keywords:** Historiography, modernization, History of the Ottoman Empire, History of the Republic of Turkey, methodology

## Giriş

Cumhuriyet dönemi Osmanlı tarihyazımı pratiğine bugünden geriye doğru baktığımızda Osmanlı'dan ayak sürüyerek devam edegelen devletin ideolojik enstrümanlarından biri olarak tarihyazımı geleneğinin sürdüğü görülür. İkinci olarak vulger bir ampirizmin (defterolojinin) baskın bir tarihyazım pratiğine dönüştüğü söylenebilir. Biz tam da bu



CC BY 4.0: Telif hakkı yazarlardadır. Bu kitabın içeriği Creative Commons Atif 4.0 Uluslararası lisans altında lisanslanmıştır.



İbrahim Şirin

Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,  
Tarih Bölümü, Kocaeli, Türkiye  
E-posta: sirinibrahim@gmail.com

**Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:**  
Şirin İ. (2024). Cumhuriyetin yüzüncü yılında Osmanlı tarihi çalışmaları. A. Şimşek (Ed.), *Cumhuriyetin yüzüncü yılı konuşmaları* içinde (s. 1-9). İstanbul: İÜC Yayınevi.

iki tarihyazımı pratiğinin nasıl oluştuğunu, nasıl hâkim bir paradigmaya dönüştüğünü anlamaya çalışıyoruz. Kaba bir ampirizme tarihyazımı nasıl kurban edildi? Bu süreç nasıl başladı? Sürecin aktörleri kimlerdi? Cumhuriyet ideolojisi tarih yazımı üzerinden kendini nasıl inşa etti? Bu gibi sorular etrafında yüzyıllık süreci özetlemeye çalışacağım.

### Ulus-Devlet Çağında Osmanlı Tarih Yazımı

19. yüzyıl, uluslar çağında tarihin yıldızının parladığı, bir tarih yüz-yıdır. Ulusların inşasındaki en önemli hammaddelerden biri olan tarih önemli hale geldi. İmparatorluktan ulus-devlete doğru dönüşüm geçiren Osmanlı döneminde Namık Kemal tarihi imparatorluğa ihya edecek, yeniden ayağa kaldıracak, diriltecek bir araç olarak kullanmak istedi. Vatanperver iradi insanları var edeceği bir alan olarak tarih bu davanın uysal bir aracıdır. Namık Kemal nesli, imparatorluğu ihya etmeyi başaramasa da Kemal'in eserleri ulus-devleti inşa edecek Cumhuriyetin kurucu kuşağının vatan ve millet düşüncesinde etkili olacaktır. Ulus devlet ideolojisinin ortak dil, ortak tarih ve kültür unsurları ile kendini var etme düşüncesi tarih yazma pratiğini doğrudan etkiledi. Türkiye Büyük Millet Meclisi, 9 Mart 1924'te yapılan yedinci toplantısında kabul edilen doksanıncı madde ile Türkiye Cumhuriyeti'nin ulus devlet olması yönünde karar aldı. Bu madde 1924 Anayasası'nda şu şekilde yer aldı.

Doksanıncı madde: Türk sıfatı resmiyesini muriddir. Osmanlı saltanatı münderis ve münkariz olduğundan artık efradı millete (Osmanlı) denemez. Millî izzeti nefis, bir hanedana mensubiyeti kabul etmez. Devletimiz bir devlet-i millîyedir. (Beynelmîl veyahut fevkalmitel bir devlet değildir.) Devlet, Türk'ten başka bir millet tanımaz. Memleket dâhilinde hukukî mütesaviyeyi haiz başka ırktan gelme kimseler bulunduğundan bunların irki mübâyenetlerini mâni-i milliyet tanımak caiz olamaz. Kezalik hürriyeti vicdan musaddak olduğundan din dahi mâni-i milliyet addedilmemiştir. Her yeni millet gibi Türk Milleti de aynı ırktan gelmeyen efradı muhtevi olabilir. Ancak Türklüğün camiasıdır ki bütün urukî cemetmek kabiliyetini haizdir. Asri usuller de bu hakikati teyid etmektedir. (TBMM Zabıt Ceridesi, Devre II, Cilt 7, 1920-1923, s.216)

"Devletimiz bir devlet-i millîyedir. Devlet, Türk'ten başka bir millet tanımaz" ibaresi ile Türklük, ülkenin siyasal yapılanması içerisinde sürekli kuvvet kazanan ve mevzilerini genişleten bir etnik kimlik vasfı kazandı. 1870'lerde "memleketin birleştirici unsuru" olarak görülen Türklük, sonra "asli unsur" haline geldi ve nihayetinde Jön Türkler'le birlikte "millet-i hâkime"ye dönüştü. 1924 Anayasası ise bunu bir üst aşamaya taşıdı ve "Devlet, Türklükten başka millet tanımaz" düsturu ile ulusu devletin hâkim unsuru haline getirdi. 1924 Anayasasında kanunen çerçevesi çizilen *Türk, Türklük ve Türk milleti* kavramları aynı yıl yayınlanan *Yurt ve Vatanlık* kitaplarında dolaşıma sokuldu. Muslihiddin Adil, 1924'te yazdığı *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye* kitabında milleti, ırk birliği, din, dil birliği ve tasada ve kıvançta ortaklık temelinde tanımlar. Vatandaş, bir milletin evladına denir. Din ve lisan farkı olsa da herkes vatandaşlık bağıyla birbirine bağlıdır. Muallim Abdülbaki'nin 1927-1928 yılında yayınlanan *Yurt Bilgisi* kitabında milletin üstünde oturduğu toprağa vatan dendiği Türklerin yaşadığı topraklarda Türkçe konuşulduğu, ortak dil meselesinin ulus inşasının en temel enstrümanı olduğu konularına dikkat çekilir.

"*Vatandaş, Türkçe konuş!*" kampanyalarının ortaya koyduğu gibi, dil, Türkleştirme ameliyesinin en işlevsel aracıdır. Ulus devlet olmanın bir başka önemli vasfı olan ortak tarih birliği de ders kitaplarına yansır. Nitekim 1927'de yazılan *Yurt Bilgisi* kitabında Türklerin çok eski bir millet olduğu, Asya'da yaşayan Türklerin orada medeniyet vücuda getirdikleri ancak Osmanlı saltanatının fena yönetimi yüzünden Avrupa milletleri derecesinde terakki gösteremediği anlatılır ve yeni kurulan Cumhuriyet idaresinin Türkleri muasır medeniyet seviyesine getireceğine şüphe olmadığını altı çizilir (Üstel, 2005, s.168-169). Osmanlı sultanlarının kötü idaresi bu dönem metinlerinin ortak temasıdır. Muasır medeniyet seviyesine engel olan bir Osmanlı hanedan imajı dönem metinlerinde sıklıkla görülen ortak bir imgelemdir.

1924'ten sonra rejim, ulus devlet ideolojisi bağlamında ortak bir tarih, dil ve kültür inşa etmenin arayışı içine girdi. Ulus inşasına yönelik çalışmaların ağırlık noktası dil ve tarih alanında yapılan çalışmalardır. Ulusun ortak bir dil ve tarih ile inşa edileceği düşüncesi bu iki alana ağırlık verilmesinde etkili oldu. 1930'lu yılların başında bizzat Atatürk'ün içinde yer aldığı cumhuriyetin kurucu kadrosu içinde yer alan aydınlar "*Millî Tarih Tezi*" başlığı ile yeni bir tarih yaklaşımını icat ettiler. Daha çok "*Türk Tarih Tezi*" olarak bilinen bu tezin merkezi Orta Asya'dır. Osmanlı tarihi karanlık bir devir olarak ötelenmiştir. Türk Tarih Tezi; temel olarak medeniyetin beşiğinin orta Asya olduğu, atı ve diğer hayvanları ehliştiren, tarımı başlatan, metalleri işleyen Orta Asyalı Türk ırkı olduğu ve Türk ırkının Orta Asya'dan göç etmesiyle dünyanın dört bir yanına yayılan Türklerin medeniyeti gittikleri yerlere taşıdıklarını söyler. Bu bağlamda, Türk Tarih Tezi Sümer, Hitit, Mısır, Hint gibi medeniyetlerin Türklerin göçleri sonrasında meydana geldiği ve medeniyetin kurucularının Türkler olduğu iddiası üzerine kurulmuştur. Bu tezin yanında dünya dillerinin kökenin Türkçe olduğunu iddia eden "*Güneş Dil Teorisi*" de ulus-devlet ideolojisinin bir başka temel enstrümanı olarak vazife gördü. Yunan, Ermeni ve İtalyanların Türkiye'den toprak taleplerinde bulunmaları, özellikle Mussolini'nin Faşist İtalya'sının Roma toprakları üzerinde hak iddialarında bulunup Akdeniz'i kendi emperyal hedefi haline getirmesi, Türk Tarih Tezinin oluşum sürecini etkiledi. Türk Tarih Tezi başından itibaren bilimsel olmaktan çok politiktir. Bir taraftan ulus devlet ideolojisinin en temel ayaklarını inşa etmeye çabalarırken öte taraftan Anadolu'nun bir Türk yurdu olduğu tezi ile Arapların, Gürcülerin, Rumların ve Ermenilerin toprak taleplerinin önünü kesmeyi amaçlıyordu. Türk Tarih Tezinin kitaplaşmış ilk çalışması olan *Türk Tarihinin Ana Hatları* kitabında, Atatürk "*Ey Türk Milleti! Sen yalnız kahramanlık ve cengâverlikte değil, fikirde ve medeniyette de insanlığın şerefisin. Tarih kurduğun medeniyetlerin sena ve sıtayışleri ile doludur...*" sözleri ile Türk'ü şerefli ve yüce bir konuma yükselterek kutsallaştırır. (Komisyon, 1930, s.69)

II. Meşrutiyet döneminde yeni siyasal anlayışa uygun biçimde halka millî şuur aşılması, vatan sevgisi kazandırılması maksadıyla 1909'da kurulan Târîh-i Osmânî Heyeti daha sonra Türk Tarih Encümeni ismini almış 1931 yılında kapatılan Târîh-i Osmânî Encümeni'nin yerini Mustafa Kemal'in emriyle aynı yıl oluşturulan Türk Tarihi Tedkik Cemiyeti aldı ve 1935 yılında Türk Tarih Araştırma Kurumuna dönüştü. Türk Tarih Kurumu, Türk Tarih Tezinin üretim merkezi olarak önemli bir rol üstlendi.

Türk Tarih Tezi'nin sıklet merkezi Orta Asya idi. Türk ulusal kimliğinin laik bir yapıya dönüşmesi ile Osmanlı ve Selçuklu gibi

Müslüman geçmişi (maziye) değil, İslam öncesi Orta Asya tarihini referans alan Türk Tarih Tezi'ne karşı eleştiriler de beraberinde geldi. Resmi tarih söyleminin İslami dönem Türk tarihini unutturma (reddi miras) İslami dönem öncesini hatırlatmaya yönelik tutumuna karşı, Anadolu merkezli tarihyazımı 1924'ten 2020'li yıllara kadar bir hat olarak varlığını devam ettirdi. Yahya Kemal'in, Albert Sorel'in derslerine devam ederken benimsediği "tarih ortasında Türklüğü aramak ve bulmak" anlayışı içinde, aynı ekole bağlı Fransız tarihçisi Camille Julien'in "*Fransız milletini bin yılda Fransa toprağı yarattı*" görüşünden hareketle "1071'den sonra Anadolu'ya, sonra Rumeli'ye, daha sonra İstanbul'a yerleşerek yepyeni ve yaratıcı bir millet olduğu" tezini savunduğu *Anadoluculuk* fikri, resmi tarih söylemine karşıt bir söylem olarak doğdu. 1950 sonrasında Demokrat Parti'nin iktidarı ile yeniden kendine bir alan açtı. 1924'de *Dergâh* dergisi etrafında bir araya gelen Mehmed Halid (Bayrı), Mükrimin Halil (Yinanç) ile Hilmi Ziya (Ülken), Mehmed Halid ve Ziyaeddin Fahri'nin (Findikoğlu) gibi isimler etrafında oluşan *Anadoluculuk Akımı*; 1950'lerin ortasında Remzi Oğuz Arık ve Hıfzı Oğuz Bekata, Nurettin Topçu, Mehmet Kaplan gibi isimlerle yeniden gündeme geldi. *Anadoluculuk* akımıyla birlikte Türk kanyıla İslam dininin kaynaşmasından doğan bir mucizenin adı Osmanlı tarihi oldu.

Osmanlı geçmişiyle bağını kesmek isteyen kültür politikalarının bir uzantısı olarak Osmanlı eserlerinin yıkılmasına kadar giden süreçte Celal Nuri gibi aşırı Batılılaşma yanlıları, Osmanlı tarihi eserlerinin yıkılmasından zerrece üzüntü duymayacağını beyan etmeleri karşısında, Fuat Köprülü 1928 senesinde "*En taraflı ve dalkavukça yazılmış eserler bile tarihi birer kaynak olmalarından dolayı önemlidir. Bu günkü tarih metotlarını bilen tarihçi için onlar değerli birer hammaddedir. Eski Osmanlı tarihleri, yalnız Türklerin değil, ilişkide bulunduğu birçok milletin tarihini aydınlatacak niteliktedir. Onları yakmak veya göz ardı etmek yerine yüzde beşi bile inceden inceye arayacak böylece Türk milletinin eski hayat ve medeniyetini meydana koyacak adamlar yetiştirmek gerekir*" (Köprülüzade, Haziran 1928a), (Köprülüzade, Temmuz 1928b) diyerek cevap verir. Köprülü altı asırlık Osmanlı geleneğini tümüyle reddetmek yerine kültürel süreklilik anlayışı ile Osmanlı tarihine eğilir. Mukayeseli tarih yaklaşımını benimser. Gibbons'un "*Osmanlılar Avrupa ırkıyla vahşi Asyalı kanını mezceden üstün bir irksal karışımır ve idari açıdan da Bizans'ın torunlarıdır*" yaklaşımına karşı Köprülü önce *Bizans Müesseslerinin Osmanlı Müesseslerine Tesiri Hakkında Bazı Mülâhazalar* adlı çalışmasında daha sonra 1935'te Paris'te Osmanlı Devleti'nin kuruluşu hakkında verdiği derslerde, Osmanlı Devleti'nin kuruluşunu Türk-İslam mucizesi olarak gösterir. Ömer Lütfi Barkan, Köprülü'nün temel yaklaşımlarını benimsedi. Osmanlı mucizesi düşüncesini "*tıkır tıkır işleyen mükemmel makine*" metaforu ile sürdürdü. Onun *Kolonizatör Türk Dervişleri* çalışması Wittek ve Köprülü'nün Osmanlı kuruluşu tezine destek çıkan bir çalışmadır. Köprülü ve Barkan'ın Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna dair yaklaşımları günümüze kadar tarihçiler arasında baskın bir paradigma olarak varlığını sürdürmüştür. 1960'larda ortaya çıkan, 1970'lerde hızla kendine bir alan açan, 12 Eylül sonrasında ise devletin resmî ideolojisi haline gelen *Türk-İslam Sentezi*'nin ilham kaynakları şüphesiz Köprülü ve Barkan'dır.

Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna dair çalışmalar 1980 yıllarda özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışmalar yürüten tarihçiler tarafından yeniden gündeme geldi. Heath Lowry, *Trabzon Şehrinin İslamlaşması ve Türkleşmesi* ve *The Nature of the Early*

*Ottoman State* çalışmalarında *gazâ* tezini reddetti. Dini bir sebepten ziyade ganimet elde etme arzusu ile hareket eden ve daha sonra Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda rol oynayan Müslüman ve Hristiyan askerlerin oluşturduğu bir birliğe dönüşen ganimetçi bir ittifaktan söz etti. Rudi Paul Lindner de *Nomads and Ottomans in Medieval Anatolia* kitabında Wittek'in gazi tezine karşı çıkmış, Osmanlıların heterodoks dini yaklaşımlarının Anadolu'daki çeşitli Hristiyan toplulukları da içine alan bir yapı yarattığını ve bu yapının da imparatorluğun temellerini oluşturduğunu iddia etti. Cemal Kafadar, 1986'da tamamladığı doktora tezi *Between Two Worlds: The Construction of the Ottoman State*'te ganimet arzusu ve dine bağlılığın Osmanlı devletinin kuruluşunda rol oynadığını belirterek takip edilecek bir tür "hem-hem de" yaklaşımının, Osmanlı'nın tarihsel durumuna daha uygun olduğuna işaret eder. Kafadar'ın *Kendine Ait Bir Roma: Diyar-ı Rum'da Kültürel Coğrafya ve Kimlik*, Salih Özbaran'ın *Bir Osmanlı Kimliği: 15-17 Yüzyıllarda Rum-Rumi Aidiyet ve İmgeleri* kitapları, Köprülü paradigmasına alternatif bir oluşum olarak ortaya çıktılar.

Eylül 1991'de, *Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı* adıyla kurulan *Tarih Vakfı*, Osmanlı tarihyazımına yeni bir soluk getirmiş olmasına karşın, Köprülü ve ardılı Barkan'ın çerçevesini belirledikleri Osmanlı tarihyazımı pratiğini büyük ölçüde değiştirememiştir. Özellikle Barkan sonrası ortaya çıkan vulger ampirist çalışmaların belirlediği türden bir tarihçilik anlayışı, egemen tarihçilik yöntemi olarak varlığını bugün sürdürmektedir.

Peki, Osmanlıca belge okumanın, belge neşri yapmanın Türkiye'de tarihçiliğin alameti farikası olarak kabul edilmesi meselesi nasıl ortaya çıktı? Tarihyazımında büyük devrim olarak nitelendirilen *Annales Okulu*, tarihyazımında özellikle iki alanda etkili oldu. Bunlardan ilki Fernand Braudel ve Marc Bloch'un etkisiyle sosyo-ekonomik tarih yazımı, diğeri Lucien Febvre'nin etkisiyle zihniyet (düşünce) tarihi araştırmalarıdır. Türkiye'de *Annales Okulu* daha belirgin bir şekilde sosyal ve ekonomik tarih yazımı üzerinde etkili oldu. Ömer Lütfi Barkan'ın 1943'te kaleme aldığı *XV ve XVI. Asırlarda Osmanlı İmparatorluğu'nda Zirai Ekonominin Hukuki ve Mali Esasları, Kanunlar* isimli eseri sosyo-ekonomik çalışmalarda öncü bir çalışma olarak dikkat çekicidir. Barkan, Lütfi Güçer, Halil Sahillioğlu, Tefik Güran, Mübahat Kütükoğlu, Mustafa Cezzar, Mehmet Genç, Hüseyin Özdeğer, Ahmet Tabakoğlu gibi sonradan meslektaşları olan pek çok öğrenci yetiştirdi. Barkan'ın ardından Halil İncalık, Mustafa Akdağ, Tayyip Gökbilgin ve Cengiz Orhonlu sosyo-ekonomik tarihe yönelip eserler verdiler. Onların takipçileri olan tarihçiler Nejat Göyünç, Feridun Emecen, Musa Çadırcı, Yücel Özkaya, Özer Ergenç, Suraiya Faroqhi ve Bahaddin Yediylidiz Osmanlı sosyo-ekonomik tarihine yönelik çalışmalar yaptılar. Barkan'ın Braudel etkisiyle Türk tarihyazımında açtığı sosyo-ekonomik çalışmalar çığırının etkileri günümüze kadar devam etmektedir.

## Osmanlı Siyasi Tarihi-Kurumlar Tarihi

Türk Tarih Kurumunun kurucularından Yusuf Akçura Cumhuriyet Dönemi Osmanlı siyasi tarih ve düşünce tarihi çalışmalarının öncülerinden biri olmuştur. 1923'te kaleme aldığı *Muasır Avrupa'da Siyasi ve İçtimai Fikirler Cereyanları ile Meşrutiyetin üç paradigmasının isim babası olan Üç tarz-ı siyaset* yazarı 1928 yılında *Türk Yılı* kitabında Türkçülük tarihini kaleme aldı. Bu iki çalışma siyasi düşünceler alanında öncü bir çalışmadır. Türk Tarih Kurumu'nun

Türk Tarihi'nin Ana Hatları kitabı için Yusuf Akçura'nın hazırladığı Osmanlı Devleti'nin dağılma devri kısmı 1935'te Akçura'nın ölümü üzerine Faik Reşit Unat tarafından tamamlanmış ve 1940 yılında yayınlanabilmiştir. Bir yıl sonra Kerim Sadi, Yusuf Akçura'nın kitabını Osmanlı İmparatorluğunun Dağılma Devri ve Tarihi Maddecilik kitabıyla eleştirdi. Hilmi Ziya Ülken gibi isimler tarafından tarih maddeci olarak bilinen Akçura'nın milliyetçi bir perspektifle tarih yazdığını milliyetçilik ile tarih maddeci yaklaşımın bağdaşmayacağı belirtilir.

1933 Üniversite reformundan sonra Edebiyat Fakültesinde ordinaryüs profesör olarak atanan İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Anadolu Selçukluları, Anadolu Beylikleri ve Kanuni devrine kadar Osmanlı Devleti tarihi derslerini okutmaya sürdürdü. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi açılınca iki hafta İstanbul'da, iki hafta Ankara'da ders veren "Reisül müverrihin" İstanbul'da ders saatleri dışında Başbakanlık Arşivi'nde çalıştı. Uzunçarşılı, 1930'lu yılların sonlarında Osmanlı tarihine giriş mahiyetinde hazırladığı Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu, Karakoyunlu Devletleri ile Osmanlı Devleti Teşkilatına Medhal adlı eserlerini yayınladı. 1943'te Osmanlı Devleti Teşkilatından Kapukulu Ocakları (I-II), 1945'te Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı, 1948'de Osmanlı Devleti'nin Merkez ve Bahriye Teşkilatı, 1965'te Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı adlı eserlerini yazdı ve bu eserler Osmanlı kurumlar tarihinin öncü çalışmaları oldu. Cengiz Orhonlu'nun, 1964 yılında hazırladığı doçentlik tezi Derbent Teşkilatı, Ali Akyıldız'ın, Osmanlı merkez bürokrasisinde reform (1836-1856) doktora tezi (1992), Sarayı Hümayun (2016), Erhan Afyoncu'nun, Osmanlı Devlet Teşkilatında Defterhâne-i Âmiri (XVI-XVIII. Yüzyıllar) doktora tez çalışması (1997), İlber Ortaylı, Hukuk ve İdare Adamı Olarak Kadı (1994), İsmail Erunsal'ın Osmanlı'da Sahaflık ve Sahafklar (2013), Mehmet İspirli'nin, Osmanlı İlmiyesi (2021) gibi çalışmalar kurumlar tarihinin tarihyazımında bir hat oluşturduğunun göstergesidir.

İsmail Hakkı Uzunçarşılı Osmanlı arşiv malzemesini kullanarak Osmanlı devletinin kuruluşundan 18.yüzyıla kadar dönemi kapsayan Osmanlı tarihi serisinin ilk 6 cildi ilk cildi 1949 son cildini 1951 yılında tamamladığı çalışması en popüler çalışması olmasının dışında Osmanlı siyasi tarihi çalışmalarının ilklerindedir. Türk Tarih Kurumunun dünya tarihi projesi kapsamında Uzunçarşılı'nın Osmanlı devletinin kuruluşundan yenileşmeye kadar yazdığı kısımdan Osmanlı devletinin sonuna kadar kısımları Enver Ziya Karal yazmıştır. Halil İnalçık, Feridun Emecen Osmanlı Klasik dönem siyasi tarihi alanında üretimde bulunurken Rifat Uçarol, Oral Sander ve Fahir Armaoğlu ise son dönem Osmanlı siyasi tarihi alanında eserler kaleme almışlardır. 1980'lerde Sina Akşin'in editörlüğünde hazırlanan 5 ciltlik Türkiye Tarihi her ciltte, dönemin siyaset, iktisat, düşünce, mimarlık ve sanat tarihleri ayrı bölümlerde incelenir. Siyaset Tarihi bölümlerinin yazarları Ümit Hassan, Metin Kunt, Sina Akşin, Mete Tunçay, Cemil Koçak, Hikmet Özdemir, Bülent Tanör'dür. İktisat Tarihi bölümlerini Halil Berktaş, Suraiya Faroqhi, Korkut Boratav, Zafer Toprak yazmışlardır. Düşünce Tarihi bölümleri Ümit Hassan, Hüseyin Yurdaydın, Sina Akşin, Selahattin Hilav, Murat Katoğlu tarafından kaleme alınmıştır. Mimarlık ve Sanat tarihi bölümlerini Ayla Ödekan yazmıştır. Suraiya Faroqhi'nin editörlüğünü yaptığı Cambridge Üniversitesi için hazırladığı 4. Ciltlik dünya tarihi kitabı, Osmanlı tarihini benzer bir yöntemle siyasi tarih, iktisat, düşünce, kültür ve sanat tarihleri bölümleri ile Osmanlı tarihini dünya tarihinin bir

parçası olarak, etrafındaki dünyanın tarihi ile yazılması açısından üzerinde önemle durulması gereken bir çalışmadır.

## Osmanlı Düşünce Tarihi Çalışmaları

Lucien Febvre, Georges Duby, Jacques Le Goff, Emanuel Le Roy Ladurie gibi Annales'in düşünce ve zihniyet tarihi hattı Osmanlı tarih yazımında bir hat oluşturamadı. Osmanlı dönemi zihniyetine dair çalışmalar, Wilhelm Roscher, Gustav von Schmoller, Werner Sombart, ve Max Weber gibi isimlerin bağlı bulunduğu *Alman Tarihçi Okulu*'ndan etkilendi. Balkan Savaşları sonrası başlayan kültür bilimlerine ilgi Ziya Gökalp'in *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak* programında yer alan, bireylerde ve kitlelerde *milli şuur* uyandırmak için tarih, edebiyat, hukuk ve din gibi konuların tarihi gelişimi içinde ortaya konması için İslam öncesi ve sonrası Türk tarihinin araştırması gerektiği düşüncesi, sosyal bilimlerin yeni yönelimlerine işaret etmektedir. Fuat Köprülü, Ziya Gökalp'in izinde çalışmalara koyuldu. Fuat Köprülü'nün 1918'de yayımladığı *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* başlıklı kitabı ve *Türk Edebiyatında Aşık Tarzının Menşesi ve Tekamülü Hakkında Bir Tecrübe* başlıklı makalesi edebi metinlerin kültür tarihi çalışmalarında kullanılmasının ilk örneklerini oluşturur. *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* kitabı, Türkçü toplum projesinin en önemli eserlerinden biridir. Orta Asya ve Anadolu arasında kesintisiz devam edegelen Türk kültürü teziyle Türklüğün özünü Anadolu'ya taşımıştır (Taştan, 2016, s.23-73). Hilmi Ziya Ülken'in, Baha Sait'in Türklerin eski inançlarını Müslüman olduktan sonra da etkili bir şekilde sürdürdüğü iddiası çerçevesinde Anadolu İslamı üzerine yoğunlaştığı *Anadolu'nun Dini Sosyal Tarihi* isimli çalışması ise Türk din tarihi çalışmaları açısından önemlidir. Baha Sait, Ziya Gökalp, Fuat Köprülü, Abdülkadir İnan ve Abdülbaki Gölpinarlı gibi din tarihi ve dini zihniyet üzerine çalışan önemli kalemler ulus devletin milli dinini inşa etmenin yollarını kültür tarihi çalışmaları ile bulmaya çalıştılar. Köprülü'nün din tarihi çalışmalarında açtığı hattın en önemli takipçilerinden, Köprülü'nün öğrencisi Halil İnalçık, Osmanlı döneminde İslam çalışmalarıyla hocasını takip etti. 1930 yıllarda Köprülü'nün Gökalp-Durkheim çizgisinde çalışmalar yürütürken Alman Tarihçi Okulu ile ilgilendiği bilinmektedir. Halil İnalçık'ın ise Weber'in çalışmaları ile çok sonradan yakından ilgili olduğu 1992'de yazdığı *Sultanizm Üzerine Yorumlar: Max Weber'in Osmanlı İmparatorluğu Siyasal Tiplemesi* başlıklı makalesi ve 2005'te yayınladığı *Sair ve Patron-Patrimonyal Devlet ve Sanat Üzerinde Sosyolojik Bir İnceleme* başlıklı kitap çalışmasından anlaşılmaktadır. Köprülü-İnalçık İslam çalışmalarının en önemli takipçisi ise Ahmet Yaşar Ocak olmuştur. Ahmet Yaşar Ocak, Fuat Köprülü ve Halil İnalçık çizgisinde Osmanlı Türk Müslümanlığının heterodokside ortodoksiye, merkezden çevreye doğru uzanan ve "dairenin dışındakilerin" de bir tarihinin olduğunu hatırlatan eserleri ile din tarihi alanındaki çalışmalarını sürdürmektedir. Osmanlı siyasal iktidarının gölgesinde "Devlet İslamı", "Medrese İslamı", "Tekke İslamı" ve "Halk İslamı" arasında kurulan ilişkiler ağının nasıl ve ne şekilde işlediği ve ağın aktörlerinin kimlerden oluştuğu problemi üzerinde odaklanan Ocak, Türk-Müslüman zihniyetinin günümüze kadar uzanan kodlarını analiz etmektedir.

Doğrudan Alman Tarihçi Okulu ile ilk temaslar İsmail Hüsrev Tökin'in özellikle Sombart tarafından ortaya konulan kapitalizmin dayandığı ilkeleri Türkiye'ye uyarlama çabaları ile başlamıştır. (Tökin, 1990) Hitler Almanya'sından kaçan Alman hocalar, 1933 Üniversite Reformu'nda önemli bir misyon yüklenmişlerdi.



Almanya'dan gelen hocalar başta Gerhard Kessler olmak üzere Alman Tarihçi Okulu'nun Türkiye'de tanınmasına vesile oldular. Yeni kuşak sosyal bilimciler özellikle Weber ve Sombart'ın çalışmalarını yakından takip ettiler.

Mehmet İzzet, Mehmet Servet ve Hilmi Ziya Ülken gibi isimlerin incelemelerini de zihniyet tarihyazımının ilk örnekleri arasında sayabiliriz. Hilmi Ziya Ülken'in 1933-1934 yılları arasında iki cilt olarak kaleme aldığı *Türk Tefekkürü Tarihi* isimli kitabı Türk kozmogonisinden mitolojiye, dini zihniyetin teşekkülünden Selçuklu ve Osmanlı düşünce geleneğine tasavvufi düşüncesinin tarihsel gelişimini kendi sürekliliği içinde ele alıp incelemiştir. Ülken eserini üç cilt olarak tasarlamasına karşın modernleşme dönemi düşünce hayatını ancak 1966'da *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi* adıyla yayınlayabilmiştir.

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın 1949 kaleme aldığı ve Tanzimat zihniyetinin izini sürdüğü *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi* adını taşıyan eseri zihniyet tarihi alanında yapılmış ve pek çok çalışmaya kaynaklık etmiş öncü bir eser niteliğindedir. Sosyal psikolog Mümtaz Turhan 1950 tarihli *Kültür Değişmeleri* kitabında modernleşme ve kültür değişmeleri ekseninde Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi kültür değişmelerini, 1958'de kaleme aldığı *Garplulaşmanın Neresindeyiz* isimli incelemesinde ise eski ve yeni arasında sıkışıp kalmış olan ve aynı zamanda modernleşmeye çabalayan Türk insanını ve onun açmazlarını konu edinmektedir.

Tarık Zafer Tunaya'nın 1952'de yayınladığı *Türkiye'de Siyasi Partiler* kitabı, tarihyazımında yeni bir hattın açılmasına öncülük etmiştir. Zafer Toprak, Mete Tunçay, Sina Akşin, Şükrü Hanoğlu, Ali Birinci, İsmail Kara, Feroz Ahmad, Eric Jan Zürcher, Aykut Kansu gibi isimler adeta *Tunaya'nın paltosundan* çıkarak Osmanlı-Türk siyasal hayatı, partiler, siyasi düşünce, siyasi yapılar üzerine çalışmalar yürüttüler.

Osmanlı tarihçiliğinin ABD'de öncülerinden olan Kemal Karpat'ın 1959'da yayınlanan *Turkey's Politics: The Translation to a Multi-Party System* kitabı gerek Batı dilinde yazılmış gerçek anlamda ilk tarihsel çalışma olması gerekse Osmanlı-Modern Türkiye sürekliliğini vurgulaması açısından öncü bir çalışmadır. Karpat "*Cumhuriyet bir dönüm noktası olmakla beraber, kendini sadece siyasi rejim olarak Osmanlı'dan ayırmakla kalmamış, diğer sosyal, dini ve kültürel bağları da kesmek istemiştir. Halbuki sağlam bir ulus devlet sürecinin başarısı, toplum içinde yaşayan tarihi, sosyal, dini, ahlak gücü ve değerlerin sağlam temellere dayalı, yeni, fakat tarihi kökle sahip bir sosyokültürel şekil almasına bağlıdır*" (Tanrıyar, 2008, s.299-300) şeklindeki yaklaşımıyla, modern Türkiye'nin Osmanlı Devleti'yle sosyal, iktisadi, siyasi ve kültürel hiçbir bağının olmadığı ve onun tamamen yeni bir oluşum olduğu yönündeki teze karşı çıkarak son dönem Osmanlı ile modern Türkiye arasındaki sürekliliğe dikkat çekmiş, böylece tarih yazımında kopuş-süreklilik hattında yeni bir alan açmıştır.

Modernleşmenin insanların ve toplumların zihin dünyasına yaptığı etkiler dönemin pek çok yazarının 1960'lardan itibaren konu üzerine eğilmesine yol açmıştır. Bernard Lewis'in *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Niyazi Berkes'in *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, Şerif Mardin'in *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu* ve Hilmi Ziya Ülken'in *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi* isimli gibi eserler modernleşme zihniyetini ortaya çıkarma amacıyla yazılmıştır.

Alman Tarihçi Okulu'ndan etkilenen Sabri Ülgener ve Şerif Mardin de toplumun zihni kodlarını çözme gayreti ile 1960-1980 yılları arasında eser veren yazarlar arasındadır. Şerif Mardin modernleşme, siyasi zihniyet, din ve ideoloji ve aydınlar konularında yoğunlaşırken, Ülgener zihniyet, din, aydınlar ve ideolojiler konusuna odaklanmıştır. Aydınlar, din ve tasavvuf konularında Ülgener'in izinde hareket eden Erol Güngör'ün 80'li yıllarda Türk tarihi ve zihniyetine yönelik kaleme aldığı çalışmaları sonraki dönemlerde akademik dünyada sınırlı bir etkiye sahip olmuştur. Osmanlı düşünce tarihine dair çalışmalar Türkiye dışında Osmanlı tarihi çalışan tarihçiler tarafından çalışılmaya devam etmektedir. (Zens, 2010, s.179-207) ABD'de Osmanlı tarihçiliğinin ilk kuşak temsilcilerinden Norman Itzkowitz'in Osmanlı İmparatorluğu ve İslami Gelenek çalışması yanında Osmanlı Cornell Fleischer'in Gelibolulu Mustafa Ali üzerine yapmış olduğu çalışması (Fleischer, 2013) Osmanlı düşünce tarihi üzerine çalışmak isteyen pek çok tarihçiyi etkilemiştir. Osmanlı düşünce dünyasına dair Madeline Zilfi'nin *The Politics of Piety: The Ottoman Ulema, 1600-1800* eserini de anmak gerekir. Gottfried Hagen'in Kâtip Çelebi'nin düşünce dünyasına dair çalışması, (Hagen, 2015) Robert Dankof'un Evliya Çelebi'nin dünyasına dair çalışması, (Dankoff, 2012) Virginia Aksan'ın Ahmet Resmi (Aksan, 1997), Uriel Heyd'in Ziya Gökalp, (Heyd, 1980) François Georgion'un Yusuf Akçura (Georgion, 2005) David Kushner'in Türk Milliyetçiliğinin Doğuşuna dair çalışması Osmanlı düşünce tarihi alanında öncü çalışmalardır. François Georgion; Doğu'da Mizah derlemesi (Georgion, 2001) ve Gilles Veinstein derlediği Osmanlılar ve Ölüm (Veinstein, 2016) ile Daniel Panzac'ın Osmanlı İmparatorluğunda Veba (Panzac, 2018) çalışması, Walter G. Andrews'ın Osmanlı şiiri üzerine çalışması (Andrews, 2000) toplumsal yaşam ve kültür tarihi alanında yeni kuşak Osmanlı tarihçilerinin genel yönelimlerini belirlemiştir.

## Osmanlı Sosyo-Ekonomik Tarihi Çalışmaları

Osmanlı tarihyazımında kültür ve düşünce tarihi çalışmalarının neden sosyo-ekonomik çalışmalara göre daha az etki yarattığı sorusunun cevabı Barkan'ın Ülgener'in çalışmalarına getirdiği eleştiride yer almaktadır:

Ülgener'in 1951 senesinde yayınladığı İktisadi İnhitat Tarihimizin Ahlak ve Zihniyet Meseleleri başlıklı opus magnumu olan esere karşı zihniyet meseleleri ile uğraşan araştırmacı, pozitif tarih tetkiklerinin tamamıyla dışında değilse bile, onların daha ziyade sosyolojik bir toplu görüşe, geniş bir tarih felsefesi planına bitiştiği problem ülkelerinde, teşbih caiz ise, sınır boylarında fikir ve kalem yürütmek zarureti ile karşılaşır. Bu, mevzuun hem hususiyeti ve hem kaçınılmaz zorluğudur... Demek ki, umumiyetle tarihçilerin anladıkları manada bir tarih işçiliğinin biraz yadırgaması için türlü sebepler olan ve hakiki tarihten ziyade bir tarih felsefesi veya sosyolojisinin sistem ve terkip arayan zihin gayretlerine fazla yer vermeğe mütemayil bulunan bir tarih telakkisi karşındayız! Bu kabil bir tarihçiliğin nispeten sağlam sentezlere ve izah kıymeti büyük umumi fikirlere ulaşabilmesi için, iyi etüt edilmiş bol malzeme stoklarına sahip olması ve bu malzemeyi yoğuracak olan kafaların kudretli bir temsil kabiliyetine malik bulunması lazım gelir.

Barkan bu eleştirisiyle Ülgener'i iktisat tarihçiliğinden çok tarih felsefesi ve sosyoloji yapmakla itham eder. Barkan'a göre

tarihçinin görevi ampirik araştırmalar yoluyla veri toplamaktır. Barkan, etkilendiği Braudel'in aksine sosyolojiyi göz ardı eder (Braudel, 1992, s.104-122). Aşırı pozitivist ve aşırı ampirist bir tutum benimser. Barkan'ın belgeyi önceleyen tavrı zaman içinde belgenin bir tür fetiş nesnesi olmasıyla sonuçlanarak kaba bir ampirizmin Osmanlı tarihyazımında baskın bir hale gelmesine yol açar. Arşiv eksenli ampirik yaklaşım ile Ülgener, Mardin, Karpat gibi anlamacı/yorumlamacı yaklaşımı benimseyenler arasındaki gerilim Türkiye'de tarihyazımı pratiğini olumsuz yönde etkilemiştir. Arşiv dışında yapılan çalışmalar, arşiv merkezli çalışmalara ağırlık veren tarihçiler tarafından Ülgener örneğinde olduğu gibi tarih felsefesi, sosyoloji yapmak şeklinde ifadelerle küçümsenirken, herhangi bir sosyal bilim teorisinden bihaber olan ve defteri translitere etmekten öteye gidemeyen tarihçiler de *defterolog* ya da *belge fetişisti* gibi sıfatlarla nitelendirildi. (Defterolog tabiri için bkz. Özel, 1998, s.154). Cemal Kafadar yaşanan süreci şöyle özetler:

Sancak tahrir defterlerini birbiri ardına doktora tezi olarak hazırlamak, çok modaydı. Walter Benjamin'in bu tarz tarihçilik için söylediği bir lafı var: "Bir fişleme sisteminden başka bir fişleme sistemine aktarmak." Bu üretimde, bunu aşan ve bunun ötesinde bir entelektüel süreç yok aslında. Belgeyi eski Türkçeden Latin harflerine, sayıların da bugüne taşınmasıydı (Dağlıoğlu, Göker, Kurt, 2015).

Barkan ve takipçileri *sosyo-ekonomik tarih* adı altında devletin resmi kayıtlarından hareketle devletin iktisadi ve siyasi işleyişini ortaya çıkarmayı hedeflerken, Ülgener edebi metinler üzerinden insanın iktisadi zihniyetini anlamayı hedeflemiştir. Öncelikleri ve refleksleri birbirinden farklı iki değişik merkezin/aktörün (insan ve devlet) tutumlarının tarihi yazılırken kaynak grubunun ayrı ve farklı olması doğaldır. Barkan bu ayrımı gözetmeden devlet merkezli yaklaşımı merkeze alarak insan merkezli yaklaşımı ötelemiştir. Barkan'ın Osmanlı Devleti'ni "*İmparatorluk denen bu muazzam makine*" olarak tarif edişi (Barkan, 1953, s.10) imparatorluğun adeta devasa bir makinenin işleyen çarkları gibi işlemesi ve bu işleyişin sunduğu önemli imkanların Türk tarihçiliği tarafından mutlaka ele alınması ve mutlaka incelenmesi gerektiği yönündeki iddiası pek çok tarihçiyi kendisine çekmişti. Bu yolda çalışmaya başlayan tarihçiler söz konusu metaforun gerçekliğini ortaya koymak için çabalamışlardır. Yunus Koç, "*Barkan etkisi*"ni çarpıcı bir şekilde dile getirir:

Barkan'ı okuduğunuzda imparatorluğun değişik yerlerinde, en ücra köşelerinde bile, sorunsuz işleyen bir sistem ve her şeyin kayıt altına alındığı, mükemmel bir tablo halinde sunulur. Bu tablo ve anlatım şekli, üslup, genç kuşak için çok etkili olmuştur. Sonradan yapılan araştırmalar ile gerçek tablo hakkında edindiğimiz bilgiler biraz şaşırtıcı olmuştur. Osmanlı yönetim sistemi ve taşradaki toplumsal yapı üzerine yapılan ilk çalışmalar farklı tablolar (İsyanlar, yerel mücadeleler, merkezin dayatmacı tutumunun yarattığı- kavgalar) ortaya çıkarken de biz halen bu havada, Barkanvari bir pembe/mükemmel/sorunsuz işleyen sistem olarak görme yaklaşımında devam ettik. Barkan'ın "Bu defterlerde teşkilatlı bir bütün ve mudil bir makine halinde

işleyen imparatorluk Türkiye'sinin milyonlarca rakamının belagadı lisaniyla tasrih ve tevsik edilmiş canlı bir tablosunu koskoca bir imparatorluğun işbaşı manzarasını görmek mümkündür. Böyle ifadeler ile yönlendirilince bir kez, defterleri elinize aldığınız zaman hayranlıkla izlemekten kendinizi alamıyorsunuz ve bunun rüzgârına kapılmak zor olmuyor, hatta çekici oluyor, O zaman da bazı temel soruları sormamıza, meseleye ve defterlere sorgulayıcı bir yaklaşımla bakmamıza engel oluyor (Koç, 2017, s.152-153).

Kafadar ise tarihçinin kendisini ampirik malzemeye fazla kaptırmasının tehlikelerine dikkat çeker:

Mehmet Genç'ten çok iyi öğütler aldım. Onunla ilk arşivde tanıştım. Bazen otobüste gidiyoruz geliyoruz. Bilhassa otobüste konuşurduk...Sonra, birgün hani dalarsın arşive içinden çıkamazsın.O vezir bir şey demiş de , o da ona bir şey yazmış da falan, bir şeyler anlatıyorum otobüste; Cemalciğim dikkat et dedi, tarih insanı aptallaştırır. Kulağıma küpedir! Fazla kaptırınca ampirik malzemeye, orada tehlike vardır (Kırmızı, 2010, s.410).

Barkan'ın tahrir defterleri üzerinde sistematik incelemeler yapılması ve özellikle demografi çalışmalarına dikkat çekmesi tahrir defteri temelli tez çalışmalarının cazibesinin artmasında etkili oldu. Tahrir defterine yönelik ilk çalışma Nejat Göyüncü'nün 1969 yılında kitap haline getirdiği *Mardin Sancağı* isimli doktora çalışmasıdır. İsmet Miroğlu da 1973'te *Bayburt* çalışması ile bu alandaki çalışmalara katkı verdi. Türkiye'de çalışılmaya başlanan Tahrir Defteri bazlı çalışmalar yurt dışında da çalışılmaya başlandı. Heath W. Lowry'nin 1977'de California Üniversitesi'nde Trabzon şehri üzerine hazırladığı doktora tezi yeni tartışmalara zemin hazırladı. Aynı yıl Mehdi İlhan Manchester'da *Amid Sancağı* tezini tamamladı. Fatma Acun, 1994'te Birmingham Üniversitesi'nde *Karahisar-ı Şarkî'yi*, Oktay Özel<sup>1</sup> Manchester'da *Amasya*, Mehmet Öz ise Cambridge'de *Canik Sancağı* tezini tamamladı (Şirin, 2022, s.24).

Tahrir defteri çalışmaları 1980'lerin sonundan 90'ların sonuna kadar artarak devam etti. Bu dönemi bir anlamda "Tahrir Defterleri Çağı" olarak nitelendirmek mümkündür. (bkz. Özel, 2009, s.58) Doğrudan tahrir defteri merkezli Türkiye'de 62 tez çalışması yapılmıştır. Tezlerin zaman aralıklarına bakıldığında 1982-2002 aralığında 17, 2002-2010 aralığında 23, 2010-2021 aralığında 21 doktora tez çalışması yapılmıştır. 1985'te Feridun Emecen (Manisa), 1987'de Mehmet Ünal (Harput), 1989'da Mehmet Akif Erdoğan (Beyşehir), 1990'da Ahmet Şimşirgil (Tokat), 1991'de Ayhan Pala (Selanik), 1991'de Ersin Gürsoy (Divriği), 1992'de Yılmaz Kurt (Adana), 1993'te Üçler Bulduk (Karahisar-ı Sahip), 1993'te Ahmet Nezih Turan (Urfa), 1993'te Ziya Taş (Bolu), 1993'te Sezai Sevim (Karasi), 1993'te Ahmet Kankal (Kargı), 1993'te Adnan Gürbüz (Amasya) 1994'te Şenol Çelik (İçel) 1995'te Mehmet İnbaşı (Kayseri), 1998'de İbrahim Sezgin (Gelibolu), 1999'da Levent Kayapınar (Mora) tezlerini tamamladı.

Tahrir defteri merkezli tezleri Şer'iye Sicilli üzerine yapılan tez çalışmaları izledi. Şer'iye Sicilli üzerine 1986-1999 yılları arasında 18, 1999-2009 yılları arasında 74 tez çalışması yapılırken; 2009-2021 tarihleri arasında 101 olmak üzere toplamda 193 tez

1 \*\* Oktay Özel, doktora tezi boyunca yaşadığı sorunları, bir defterolog olarak yaşadığı kişisel tecrübesini kaleme aldı. *Türkiye 1943: Goşa'nın Gözleri* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2013) çalışması dikkate değerdir. Bir tarihçinin kendi çalışmasında yaşadığı sorunlar ve çözüm yollarını nasıl bulduğuna dair Türk tarihyazımında örneği yoktur. Benzer çalışmaların artması halinde tarihçiliğin tarihinin yazılması kolaylaşacaktır.

çalışması yapılmıştır. 1986-2019 yılları arasında 178 tane Mühim-me defteri üzerine tez yapılmıştır. 22 Ahkam Defteri, 170 Temet-tuat Defteri, 3 Muhallefat Defteri tezi yapılmış, 2011 yılı itibarıyla ise Nüfus Defterleri üzerine tezlerin arttığı anlaşılmıştır. (Şirin, 2022, s.25) Bir tür tasvir denemesinden öteye gitmeyen, bilgi üre-timinden çok belge aktarımına dayalı vulger ampirizmin örnekleri olan defter çalışmaları günümüzde geçmiş yıllara göre daha az da olsa tez olarak yapılmaya devam etmektedir. Bir dönem, her ile bir üniversite açılması politikasının bir uzantısı olarak, açılan Tarih Bölümlerinde kolaylıkla doçent, profesör olmanın en kestir-me yolu defter çalışmaktan geçiyordu. Bu dönemde dil bilmeyen, teorik metinlerle pek arası olmayan, disiplinler arası çalışmalara karşı mesafeli olan pragmatik tarihçi adayları defter çalışmalarına yöneldiği anlaşılmaktadır.

Cumhuriyet dönemi Osmanlı tarihyazımında "Barkan-İnalçık et-kisi"ne, 1960'lı yıllarda yapılan *Asya Tipi Üretim Tarzı* tartışma-larında da rastlarız. II. Dünya savaşı sonrasında hızlı toplumsal dönüşüm, sömürge karşıtı kurtuluş mücadeleleri gibi nedenler sosyal bilimcileri, toplumsal değişim ve devrimlerin tarihsel arka planına yöneltti. Sosyolojiden, iktisada çeşitli bilim alanları tarihe yöneldi. Türkiye'de Marksist tarih anlayışı çerçevesinde Osman-lı toplum yapısına dair yapılan çözümlemeler daha çok Marx'ın *Asya Tipi Üretim Tarzı* teorisine dayandırılmaktadır. ATÜT-Feodal-ite tartışması Behice Boran, Niyazi Berkes, Doğan Avcıoğlu gibi aydınlar tarafından *Yön Dergisi*'nde tartışılmaya başlandı. Mübec-cel Kiray'ın Osmanlı'nın feodal bir toplum olduğu tezine karşın, Osmanlı'nın feodal bir toplum olmadığını, Osmanlı üretim tarzının Asya Tipi Üretim Tarzına daha çok uyduğu Sencer Divitçioğlu, Mu-zaffer Sencer, Selahattin Hilav ve İdris Küçükömer tarafından dile getirildi. Sencer Divitçioğlu, 1967'de kaleme aldığı *Asya Üretim Tarzı ve Osmanlı Yapısı* adlı çalışmasında ATÜT kavramını etraflı-ca tartışarak Osmanlı üretim tarzının ATÜT oluşuna dikkat çekti. Divitçioğlu, Nasıl Bir Tarih kitabında iktisattan tarihistana oradan antropolojiye nasıl göç ettiğini anlatır. 12 Eylül sonrası devletin nasıl bir devlet olduğunu anlamak için Kök Türklere kadar uzanır. Orta çağda Türk Toplamları Hakkında, Kök Türkler, Oğuzdan Selçuklu 'ya, Osmanlı Beyliği'nin Kuruluşu çalışmalarında tarihten antropo-lojiye yönelir. Ünlü antropolog Dumezil, Mit ve Destan, Hint Avrupa Halklarının Destanlarında Üçlü İşlev çalışmasında üçlü sisteme dayanan bir fonksiyonel teori ileri sürer. Ona göre Hint-Avrupa ka-vimlerinde şu üçlü fonksiyon vardır: Kutsallık, Güç ve Üretkenlik. Sencer Divitçioğlu, Dumezil'in üçlü işlevini Türk tarihine uyarladı. Buna göre Türklerde kutsallığa karşı kut, güce karşılık küç, üret-kenliğe karşı ülüğ işlevini kavim döneminde üç tipe karşılık gelir: savaşçı, güç-alp; din adamı (kutsallık), kut eren ve tüccar-üretici ülüğ-ülüğlü tipine karşılıktır. Kavim döneminden ümmet dönemine geçtiğimizde bu tipler; veli, gazi, ahi tiplerinde karşılık bulur.

Muzaffer Sencer ATÜT tartışmaları ekseninde *Osmanlı Toplum Ya-pısına Eleştirel Bir Yaklaşım*, Doğan Avcıoğlu 1968'de Türkiye'nin Düzeni, 31 Mart'ta Yabancı Parmağı kitaplarını yayınladı. Avcıoğlu ölümüne kadar 1983 yılına dek tarih ve Osmanlı tarihi ile ilgisini sürdürdü. Türklerin Tarihinin 6'ncı cildini Osmanlı tarihine ayırdı. Avrupa merkezci gerileme paradigmasının uzantısı olan gerile-me, duraklama gibi Osmanlı tarihi dönemlendirmesini esas al-madı. Yön Hareketi içinde yer alan ve Milli Demokratik Devrimi savunan ancak Talat Aydemir'in başarısız darbe girişimi gibi siyasi gelişmelerden sonra Yön hareketinden kopan Küçükömer Doğan Avcıoğlu'nun Türkiye'nin Düzenine karşı *Düzenin Yabancılaşması*

çalışmasını 1969'da yayınladı. Tarihi roman alanında tartışmasız önemli bir yere sahip Kemal Tahir, ATÜT tartışmalarına 1967'de yayımlanan *Devlet Ana* romanı ile dahil oldu. İlk yazılarını Yön dergisinde yayınlayan Taner Timur zaman için Avcıoğlu çizgisinden ayrılmış Ortodoks Marksist çizgide yapısalcı yaklaşımı benim-semiştir. 1979 yılında Kuruluş ve Yükseliş Döneminde Osmanlı Toplumsal Yapısı, 1986'da Osmanlı Kimliği, 1989'da Osmanlı çalışmalarını yapısalcı Marksist yaklaşım çerçevesinde kaleme al-mıştır. Marksist yaklaşım çerçevesinde siyaset biliminden tarihe oradan antropolojiye göç eden Ümit Hassan, Eski Türk Toplumunu Üzerine Düşünceler kitabında İslam düşünce tarihi, Osmanlı, Örgüt İnanç, Davranıştan Hukuk ideolojiye kitabında devletçi tarih-çiliğinin altını oyarak tarihe göre devlet yaklaşımı hattını açmaya çabaladı. 2000 yılında Suavi Aydın, Kudret Emiroğlu, Oktay Özel ve Suha Ünsal'ın Mardin Cemaat Devlet kitabı tarih-antropoji hattı-nın önemli örneklerinden olmakla birlikte bu hatta çalışmalar yok denecek kadar azdır.

Neo-Marksist Wallerstein çevresinde yer alan Çağlar Keyder ve Huricihan İslamoğlu, ATÜT tartışmalarını yeniden gündeme getir-diler. İslamoğlu, 1991'de yayınladığı Osmanlı İmparatorluğu'nda Devlet ve Köylü kitabında ATÜT'ün indirgemeci ve oryantalist yö-nünden dolayı kullanışsızlığına dikkat çekti.

Barkan ve İnalçık'ın ATÜT- Feodalite tartışmalarına tepkisi, Os-manlı siyasal organizmasının tamamen kendine özgü bir karakter taşıdığı biçiminde oldu ve bu görüş, Türk akademik çevrelerimde hâkim bir düşünme biçimine dönüştü. (Faroqhi, 1993, s.61) Os-manlı ve Türk tarihinin *sui generis* (kendine özgü) olma hali kar-şılaştırma ve model oluşturma çabasına büyük oranda ket vurdu.

Türk sosyalist hareketi içinde ayrı bir yere sahip olan Dr. Hikmet Kı-ıvılcımlı 1977 yılında kaleme aldığı *Osmanlı Tarihinin Maddesi* kitabın-da Osmanlı'nın kendine özgünlüğünü kendine özgü Marksist yak-laşımıyla ele alır. Kendi ifadesiyle şöyle der (Kıvılcımlı, 2009, s.27):

Biz Türkiye'nin Türkleri ise, gırtlığımızı dek Osmanlı ta-rihinin maddesi ve ruhu içindeyiz. O madde ile ruhu açık seçik kavramadıkça, "ekonomik"ten, hele "politik"ten söz etmemiz, en azından medrese mollalığı olur. Mollalığın skolastik biçimiyle, sözde diyalektik biçimi arasında pek ayırt yoktur. Gerçek diyalektik metotla çevremize bakınca, ekonomik ve sosyal alanda, Osmanlı tarihinin maddesi en görmek istemeyen kör göze batmaktan geri kalamaz. Ne var ki, o maddeye (Osmanlı toprak ekonomisine) daha do-kunur dokunmaz, çoğu deneyenlerin uğradıkları gibi, cin çarpmışa döneriz. Anlaşılmazlar, benzemezler, sığmazlar içine düşeriz

Kıvılcımlı, gerek Tarih Tezi'nde gerekse Osmanlı Tarihinin Mad-desi kitabında köklerini yalnız Batıcılık cereyanında bulan Türkiye Marksist düşüncesinin köksüzlük sorununa bir çözüm bulmak için Avrupa merkezli Marksist tarih yazımının dışında özgün bir yöntem geliştirir ancak sessizliğin suikastına uğramaktan kendini kurtaramaz. (Özcan, Çeğin, 2021, s.181-216)

1972 yılı ABD'de yürütülmekte olan Osmanlı Sosyo-Ekonomi Tari-hi çalışmaları açısından bir dönüm noktası oldu. Ankara Üniversi-tesinden emekli olan Halil İnalçık çalışmalarını 1993 yılına kadar Chicago üniversitesinde devam ettirdi. Bruce Master, Daniel Gof-fman, Fariba Zarinebaf, Linda Darling, Karen Barkey, Mark Stein,

Palmira Brummert, Cornel Fleisher, Rhoads Murphey, Victor Ostapchuk gibi isimler İnalçık okulunun temsilcileri olarak Osmanlı tarihçiliği alanında çalışmalar yapmaktadır. Fatma Müge Göçek, Şükrü Haniçoğlu, Mustafa Aksakal, Baki Tezcan, Ahmet Karamustafa ve Hasan Kayalı gibi tarihçiler ABD’de Osmanlı tarihi alanında çalışmalar yürütmeye devam etmektedir. Söz konusu tarihçiler pek çok öğrenci yetiştirerek Osmanlı tarihini sadece Türk tarihçilerin bir uğraşı olmaktan çıkardılar. Osmanlı tarihi, dünyanın pek çok yerinde tarihçilerin çalıştığı bir tarih haline geldi (Özcan, Kapıcı, vd. 2020).

1977 yılı Osmanlı sosyo-ekonomik çalışmaları açısından önemli bir yıl oldu. Halil İnalçık ve Osman Okyar’ın Hacettepe Üniversitesi’nde düzenledikleri *Türkiye’nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi* başlıklı konferansın davetli konuşmacıları arasında Immanuel Wallerstein da vardı. Wallerstein konuşmasında “*Benim sorunum basit: Tarihin bir kesitinde, Osmanlı İmparatorluğu, kapitalist dünya ekonomisinin dışında idi. Tarihin ilerleyen bir kesitinde ise Osmanlı İmparatorluğu, kapitalist dünya ekonomisine eklendi. Tarihte bu kesiti nasıl keşfedebiliriz? Ne gibi yollarla birinci aşamadan ikinciye geçiş mümkün oldu?*” Wallerstein Ankara’da sorduğu bu soruya, Binghamton’da, Türkiye’den gelen bir grup genç akademisyen ile birlikte cevap aradı ve ürünlerinin bazılarını Ferdinand Braudel *Center/Review* dergisi yoluyla okuyucuya da sundu. Reşat Kasaba, Eyüp Özveren, Faruk Tabak gibi ilk kuşak isimler, *Dünya Sistemi Analizi* çerçevesinde Wallerstein’in sorusuna bir tür cevap getirdiler. Faruk Tabak, *Solan Akdeniz* kitabında Wallerstein’in sorunun cevabını aradı. Wallerstein, Tabak’ın çalışması sonrasında Dünya Ekonomik Sistemi Analizini revize etmesi gerektiğini dile getirdi (Tabak, 2021, s.408-415). 1970’lerde ABD’de, Wallerstein ve çevresinde başlayan Osmanlı tarihine yönelik ilgi giderek artış gösterdi. Donald Quataert, *Osmanlı Devleti’nde Avrupa İktisadi Yayılımı ve Direnişi* eseri ve daha sonra yaptığı çalışmalarla Wallerstein’in sıkı takipçisi olduğunu gösterdi. Donald Quataert ile Abou-El Haj, Binghamton Üniversitesi’nde ABD’nin en iyi Osmanlı araştırmaları programlarından birini kurdu. Türkiye’den Osmanlı tarihi alanında pek çok genç 1998-2010 tarihleri arasında Yüksel Duman, Yavuz Selim Karakışla, Nadir Özbek, Cengiz Kırtlı, Mert Sunar, Gülhan Balsoy, Selim Karahasanoğlu, Nilay Özok Gündoğan, Gül Karagöz Kızılca, Can Nacar, Fulya Özkan, Attila Aytakin, Nalan Turna, Nurçin İleri, İrfan Kokdaş gibi isimler Quataert ile Devlet eksenli çalışmalara değil toplumsal tarihe yönelik Osmanlı gündelik yaşamı, yoksulluk, çalışma hayatı, kadın tarihi gibi Osmanlı sosyal ve kültürel tarihine dair doktora tezi hazırladılar (Karahasanoğlu, 2011, s.13-22).

Kadın tarihi çalışmaları son yıllarda çalışılan alanlardan birisi olmuştur. Madeline Zilfi, Leslie Piarce, Suraiya Faroqhi, Fatmagül Berkay, Serpil Çakır, Ali Akyıldız ve Senem Timuroğlu gibi isimler, kırdan kente, saraydan kadın hareketlerine uzanan çizgide Osmanlı kadın tarihi üzerine üretim yaptılar. Duygu Tarihi son yıllarda çalışılan bir alan olarak dikkat çekmektedir. İrvin Cemil Schick ve Cem Doğan’ın Osmanlı cinselliği üzerine yaptıkları çalışmalar, yeni çalışmalara kapı aralayacak öncü çalışmalardır.

Top, Barut ve Tüfek ve Osmanlı’da Strateji ve Askeri Güç çalışmalarıyla ünlü Gabor Agoston, Osmanlı’da Ordu ve Savaş, Osmanlı Savaşırken kitaplarının yazarı Rhoads Murphey, İsmail Hakkı Uzunçarşılı’dan sonra askeri tarihin ayrı bir kulvar olarak çalışılmasına önemli bir katkı sundular. Agoston’un öğrencileri, Michael J. Polczynski ve Kahraman Sakul, Osmanlı askeri tarihi

alanında çalışmalar yürütmektedir. Yaşar Ertaş ve Mustafa Türkmen Osmanlı sefer organizasyonu, Feridun Emecen, erken Osmanlı dönemi askeri tarihini çalışırken, Gültekin Yıldız geç dönem askeri tarih alanında çalışmalar yapmaktadır.

## Sonuç

Cumhuriyet’in ilk döneminde rejimin doğası gereği Osmanlı sultanlarının kötü idaresinin halkı muasır medeniyetler seviyesine çıkmasına engel oluşturduğuna dair geliştirilen yaklaşım 1930’lu ve 1940’lı yıllarda varlığını sürdürdü. Yeni rejimin tarih tezi olan Türk Tarih Tezi’nin merkezi Orta Asya olduğundan Selçuklu ve Osmanlı çalışmaları göz ardı edildi. Osmanlı tarihinin gündeme gelmesinde Fuat Köprülü’nün Gibbons’un Osmanlı Devleti’nin kuruluşuna dair yaklaşımlarına karşılık vermesi belirleyici oldu. Ömer Lütfi Barkan’ın çalışmalarıyla Osmanlı tarihi çalışmaları yeni bir boyut kazandı. Barkan devletin resmi kayıtları üzerinden mükemmel işleyen makinanın büyüme kapıldığı gibi kendisinden sonra gelen tarihçi kuşağının da söz konusu büyüye kapılmasında etkili oldu. Devletin iktisadi işleyişi, toprak düzeni, askeri sistem Osmanlı ekonomik tarih çalışmalarının temel konuları olurken Sabri Ülgener’in Alman Tarihçi Okulu’nun etkisiyle Osmanlı insanının iktisadi zihniyetine dair anlamacı yaklaşımı, tarihyazımında iki ayrı hattın oluşumuna neden oldu. Barkan etkisiyle oluşan vulger ampirist çalışma hattı, Osmanlı tarihyazımında baskın bir hat olarak günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Bu hat ağırlıklı olarak devlet eksenli çalışmalar yapmayı tercih etti. Türkiye’de 2000’li yıllar sonrasında devlet eksenli çalışmalardan bir nebze de olsa uzaklaşıldığı bunda da ABD yapılan Osmanlı tarihi çalışmalarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. 1990’larda kurulan Tarih Vakfı’nın dünyada Osmanlı tarihi ile ilgili temel metinleri Türkçe’ye kazandırması özellikle Osmanlı düşünce tarihi, gündelik yaşam tarihi gibi alanlarda ilginin oluşmasında etkili oldu. Delilik, yoksulluk, dilencilik, keyif verici maddeler, kitabın tarihi, okuma tarihi gibi sosyal ve kültür tarihe dair çalışmalar daha görünür oldu. Ancak toplumsal ve kültürel tarih çalışmaları ve biyografi çalışmaları konusunda hala arzu edilen düzeyde çalışmalar yapılmadı. Cumhuriyet dönemi Osmanlı tarih çalışmaları devlet için tarihten tarihe göre devlet noktasına dönüşürken insansız tarihten insanlı tarihe doğru yönelim göstermektedir.

---

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

---

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Declaration of Interests:** The author declares that there are no competing interests.

## Kaynakça

- Aksan, V. (1997). *Savaşta ve Barışta Bir Osmanlı Devlet Adamı Ahmet Resmî Efendi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Andrews, W. (2000). *Şiirin Sesi Toplumun Şarkısı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Barkan, Ö. L. (1953). *Tarihi Demografi Araştırmaları ve Osmanlı Tarihi*. *Türkiyat Mecmuası*, 10, 1-26.

- Braudel, F. (1992). *Tarih Üzerine Yazılar* (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Dağlıoğlu, E. C., Göker, E., & Kurt, Ü. (2015). Cemal Kafadar ile Söyleşi. *Opus Operandi İlişkisel Sosyal Bilimler Dergisi*, 1.
- Dankoff, R. (2012). *Seyyah-ı Alem Evliya Çelebi'nin Dünyaya Bakışı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Faroqhi, S. (1993). *Osmanlı Tarihini Ararken*. Defter, 20, 60-90.
- Fleischer, C. (2013). *Tarihçi Mustafa Ali Bir Osmanlı Aydın ve Bürokrati*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Georgion, F. (2005). *Türk Milliyetçiliğinin Kökenleri: Yusuf Akçura*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Hagen, G. (2015). *Bir Osmanlı Coğrafyacısı İşbaşında: Kâtip Çelebi'nin Cihannüması ve Düşünce Dünyası*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Heyd, U. (1980). *Ziya Gökalp'in Hayatı ve Eserleri*. İstanbul: Sebil Yayınevi.
- Karahasanoğlu, S. (2011). *Donald Quataert (1941-2011) ve Mirası*. Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar, 12, 13-22.
- Kırmızı, A. (2010). Cemal Kafadar ile Dünya'da Türk Tarihçiliği Üzerine. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 8(15), 393-424.
- Kıvılcımlı, H. (2009). *Osmanlı Tarihinin Maddesi*. İstanbul: Köxüs Yayınları.
- Koç, Y. (2017). *Defteroloji Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme*. A. Şimşek & A. Aköz (Ed.), *Türkiye'de Akademik Tarihçilik* içinde (ss. 146-170). Kronik Yayınları.
- Kolektif. (2001). *Doğu'da Mizah: François Georgion (Ed.), (A. Berktaç, çev.)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gilles Veinstein, (2016), *Osmanlılar ve Ölüm: (E. Güntekin, çev.)* İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kolektif. (2020). *Dünyada Osmanlı Tarihyazımı I* (A. Özcan, Ö. Kapıcı, & Y. Murgul, Eds.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Komisyon. (1930). *Türk Tarihinin Ana Hatları*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Köprülüzade, M. F. (1928a). Eski Eserleri Yakmalı mı? *Hayat*, 85.
- Köprülüzade, M. F. (1928b). İmar mı Tahrip mi? *Hayat*, 81.
- Özcan, A., & Çeğin, G. (2021). Osmanlı Maddesinin Altında Yatan Ruha Dair: Hikmet Kıvılcımlı'daki Sosyo-Tarihsel Tahlillere Genel Bir Bakış. S. Öğütle & G. Çeğin (Ed.), *Kerim ya da Zalim: Osmanlı Devlet Toplum Yapısı Tartışmaları* içinde (s. 181-216). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Özel, O. (1998). Bir Tarih Okuma ve Yazma Pratiği olarak Türkiye'de Osmanlı Tarihçiliği. T. Bora, S. Sökmen, & K. Şahin (Eds.), *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek* içinde (ss. 147-160). Ankara: Metis Yayınları.
- Özel, O. (2009). *Dün Sancısı: Türkiye'de Geçmiş Algısı ve Akademik Tarihçilik*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Özel, O. (2013). *Türkiye 1943: Goşa'nın Gözleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Panzac, D. (2018). *Osmanlı İmparatorluğunda Veba*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Şirin, İ. (2022). Türkiye'de Tarih Tez Çalışmalarının Son Otuz Yılı: Bir Bilanço Denemesi. A. Şimşek (Ed.), *Tarihçilikte Yeni Yaklaşımlar: Eski Kaynakları Yeniden Düşünmek* içinde (ss. 23-48). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- T. B. M.M. (1930). *Zabit Ceridesi*, Devre II, Cilt 7, İctima Senesi 1.
- Tabak, F. (2021). *Solan Akdeniz 1550-1870* (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Telemak Yayınları.
- Tanrıyar, E. (2008). *Dağı Delen Irmak*, Kemal H. Karpat Kitabı. Ankara: İmge yayınları.
- Taştan, Y. K. (2016). Millî Bir Veli Yaratmak: "Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar Üzerinde Farklı Bir Okuma Denemesi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 16(2), 23-73.
- Tökin, İ. H. (1990). *Türkiye'de Köy İktisadiyatı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Üstel, F. (2005). *Makbul Vatandaşın Peşinde*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yeşil, F. (2011). *Aydınlanma Çağında Bir Osmanlı Kâtibi Ebu Bekir Ratıp Efendi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Zens, R. (2010). ABD'de Türk Tarihçiliği (E. Hoşoğlu Doğan, Çev.). *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 8(15), 179-207.

# **BÖLÜM 2**

## **TÜRKİYE'DE YÜZ YILLIK SÜREÇTE (1923-2023) TARİH PEDAGOJİSİNDEKİ DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİK**

Bülent AKBABA

# Türkiye’de Yüz Yıllık Süreçte (1923-2023) Tarih Pedagojisindeki Değişim ve Süreklilik

## Change and Continuity in History Pedagogy in Turkey in A Hundred-Year Period (1923-2023)

### BÖLÜM HAKKINDA

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte oluşturulmaya çalışılan millî kimliğin ve yeni vatandaş profilinin oluşturulmasında tarih eğitimine özel bir misyon belirlenmiştir. 2023 yılında yüzüncü yılını kutlayan Türkiye Cumhuriyeti’nde tarih pedagojisine yüklenen misyon ve tarih pedagojisi üzerinden ortaya konulmaya çalışılan vizyon zamanla değişmekle birlikte bazı durumlar süreklilik göstermektedir. Tarih pedagojisinde 1924’ten günümüze bir asırdır devam eden sorunların başında, içeriğin yoğunluğuna rağmen ders saatlerinin yetersizliği, öğrencilerde tarih bilincinin geliştirilememesi ve tarih derslerine yönelik olumsuz tutumların oluşması öne çıkmaktadır. Tarih pedagojisinde yüz yıldır süregelen önemli diğer bir sorun, öğretmenlerin tarih derslerinde öğrencileri araştırmaya teşvik etmemesi, içeriğin tamamını düz anlatım, soru-cevap gibi en geleneksel öğretim yöntemleriyle aktarmaya çalışmasıdır.

Türkiye Cumhuriyeti’nin yüz yıllık tarihinde tarih pedagojisinin temel tartışma konularından biri tarih konularının ‘etnosantrik’ bir bakış açısıyla ele alınması meselesidir. Tarihsel süreç içerisinde bu durumun geçmişten günümüze milliyetçi bir perspektiften farklı bakış açılarını yansıtacak daha objektif bir bakış açısına doğru evrildiği görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti tarih pedagojisinde 1923-2007 yılları arasındaki dönemde ağırlıklı olarak bilgi aktarımına odaklanan bir öğrenme-öğretme sürecinin hâkim olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda Cumhuriyet pedagoji tarihinin en radikal reformlarından biri gerçekleşmiştir. Türkiye’de bilgi aktarımı odaklı tarih pedagojisinden beceri odaklı tarih pedagojisine doğru bir evrim olduğu görülmektedir. Ülkemizde tarih pedagojisi açısından umut verici olan bu durum, yaklaşık 50 yıldır modern dünyada tarih pedagojisinde öne çıkan temel anlayışın özünü oluşturmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Tarih, pedagoji, değişim, süreklilik

### ABOUT the CHAPTER

A special mission was determined for history education in the creation of the national identity and new citizen profile that was tried to be created with the proclamation of the Republic. In the Republic of Turkey, which celebrates its centenary in 2023, the mission assigned to history pedagogy and the vision tried to be put forward through history pedagogy change over time, but some situations are continuous. Among the problems that have persisted for a century in history pedagogy from 1924 to the present, the lack of lesson hours despite the intensity of the content, the failure to develop historical awareness in students and the formation of negative attitudes towards history lessons are at the forefront. An important problem that has persisted in history pedagogy for a hundred years is that teachers do not encourage students to research in history lessons and try to convey the entire content through the most traditional teaching methods such as lectures and question and answer.

One of the main discussion topics of history pedagogy in the hundred-year history of the Republic of Turkey is the issue of addressing history issues from an ‘ethnocentric’ perspective. In the historical process, it is observed that this situation has evolved from the past to the present from a nationalist perspective to a more objective perspective that will reflect different perspectives. In history pedagogy in the Republic of Turkey, a learning-teaching process that focuses mainly on the transfer of knowledge seems to dominate in the period between 1923 and 2007. As a result of one of the most radical reforms in the pedagogical history of the Republic of Turkey, it is observed that there is an evolution from a knowledge transfer-oriented history pedagogy to a skill-oriented history pedagogy. This situation, which is promising for history pedagogy in our country, constitutes the essence of the basic understanding that has been prominent in history pedagogy in the modern world for approximately 50 years.

**Keywords:** History, pedagogy, change, continuity

## Giriş

Tarihin ontolojisine yönelik tartışmaların varlığı devam ediyor olmakla birlikte, eğitim kurumlarının öğretim programlarında yer alan tarih derslerinin neye hizmet etmesi ve tarihin nasıl öğretilmesi konusu da konunun paydaşlarınca tartışılmaya devam etmekte;



CC BY 4.0: Telif hakkı yazarlardadır. Bu kitabın içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisans altında lisanslanmıştır.



Bülent Akbaba

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,  
Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı,  
Ankara, Türkiye  
E-posta: akbaba@gazi.edu.tr

**Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:**  
Akbaba B. (2024). Türkiye’de yüz yıllık süreçte (1923-2023) tarih pedagojisindeki değişim ve süreklilik. A. Şimşek (Ed.), *Cumhuriyetin yüzüncü yılı konuşmaları* içinde (s. 11-19). İstanbul: İÜC Yayinevi.

tarih derslerinin öğretim programlarında yer almasına yönelik uzlaşma tarihin amaçları ve öğretim yöntemleri konusunda sağlanmamaktadır (Yılmaz ve Kaya, 2011, s.75).

Tarih eğitiminin amaçları göz önünde bulundurulduğunda iki temel yaklaşımın varlığı dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi tarihin vatandaşlık ve kimlik aktarımı amacına yönelik olarak öğretilmesidir. Bu yaklaşımda öğrencilerin üyesi oldukları toplumun tarihini ve kültürünü tanıması; toplumsal normları içselleştirmesi hedeflenmektedir. Bu yaklaşımda üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasından ziyade makul / makbul vatandaş yetiştirme amaçlanmaktadır. Bu amaçla yapılan tarih eğitimi çoğunlukla pedagojik değil, ideolojik bir nitelik taşımaktadır. Bu yaklaşıma göre tasarlanan tarih eğitiminde felsefi akımlardan Pozitivizmin; eğitim akımlarından Daimicilik ve Esasiciliğin ilkeleri belirgindir.

Pozitivist tarih öğretisindeki temel amaç tarihin geçmişi anlamaya katkı sağlayacak fonksiyonundan ziyade üst aklın ortaya koyduğu değerleri ve düşünceleri desteklemek için kullanılmasıdır. Bu yaklaşımda çokça eleştiriye maruz kalan kronolojik tarih anlatısı ve ezbercilik öne çıkmaktadır (Yapıcı, 2006, s.8). Bu yaklaşımın fikri temelleri arasında iktidarların amacına hizmet edecek pragmatik bir vatandaşlık aktarımı, mutlak doğru olarak ortaya konan düşüncelerin aktarımı ile somut işlemler dönemindeki bireylerin tarih öğrenemeyeceği yönündeki hipotez yer almaktadır. Bu sac ayağının üçüncü unsurunun oluşumunda çocukların bilişsel yeterliklerinin yaşla uyumlu ve aşamalı bir süreçte geliştiğini iddia eden Jean Piaget'nin fikirleri etkili olmuştur. Jean Piaget'den etkilenen eğitim bilimciler göre tarih; akıl yürütmeye dayalı bir bilim olduğu için bu yeterlilikten yoksun küçük çocuklar için uygun sayılamaz. Somut işlemler dönemindeki çocuklar hikâye ile tarihsel gerçeklik arasındaki ayrımı idrak edemezler. Tarihin içeriğindeki soyut yapı ve geçmişin gözlemlenememesi çocukların tarih öğrenmesini mümkün kılmamaktadır. Soyut işlemler dönemindeki çocukların tarih öğrenemeyeceğini iddia eden eğitim bilimciler siyaset yapıcılarının amaçlarına hizmet eder bir savunmayla bu yaşta çocukların tarih öğrenemese de iyi vatandaş olarak yetişebilmesi için tarih dersi alabileceklerini savunmuşlardır. 1970'lere kadar genel olarak tarih öğretiminde Pozitivizmin etkisinin belirgin olduğu görülmektedir (Yapıcı, 2006).

Geleneksel tarih öğretimi yaklaşımının beslendiği kaynaklar arasında Pozitivizm ile birlikte eğitim felsefesi akımlarından Daimicilik ve Esasicilik de yer almaktadır. Bu iki eğitim felsefesi akımının özünde genç bireylere örnek olan öğretmen figürü, kendi başına bırakılmaması gereken; öğretmenini ve diğer büyüklerini taklit eden öğrenci temsili yer almaktadır. Öğrenciler içinde yaşadıkları toplum değerlerini rol modellerden ve ezberlemeye zorlandıkları başucu eseri niteliğindeki kitaplardan edinirler (Gülbahar, 2006).

Pozitivizmi, Damiciliği ve Esasiciliği temel alan geleneksel tarih eğitimi öğretmen merkezlidir. Öğretmen merkezli tarih öğretiminin öne çıkan unsurları arasında düz anlatım ve soru-cevap tarzında öğretim yöntemleri, içeriğindeki bilgilerin tartışmasız kabul edildiği başucu eseri niteliğindeki ders kitapları ve ezberlenmesi gereken metinler; iktidarların doğrularının genç dimağlara enjekte edilmeye çalışıldığı öğretim süreci, öğretmen anlatısının ve ders kitabının zorunlu şahidi olan pasif öğrenciler; öğrencilerin düşüncelerinden ziyade ezberledikleri metinlerin tekrar kâğıda

aktarımı odaklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır (Önal, 2021, s. 322).

Tarih eğitimine yönelik ikinci temel yaklaşım ise tarih eğitimi vasıtasıyla genç bireylere bilimsel bir bakış açısı, üst düzey düşünme becerileri ve sosyal bilimci yeterliklerinin kazandırılmasıdır. Bu yaklaşımın odağında "tarih yapmak" olarak tanımlanan, tarihsel bilginin tarihsel düşünme beceri sonrasında aslında bir tarihçinin kullandığı becerilerle ortaya çıktığı bilgisi vardır (Yapıcı, 2006, s.24).

Yeni Tarih anlayışının şekillenmesinde etkili olan eğitim akımlarından bir tanesi olan İlerlemecilik, çocuğun öğretmen ve ders kitabı hâkimiyetine dayanan geleneksel eğitim yaklaşımlarından azade kılınıp özgürce düşünebilmesini, etkin ve üretken olmasına önem verir. 1970'lerden sonra etkisi belirginleşen Yeni Tarih anlayışının varlığına katkı sağlayan eğitim akımlarından bir diğeri de Yeniden Kurmacılık'tır. Bu eğitim akımının temel misyonu demokratik, inkılapçı, yeniliklere önderlik edecek bir toplumun oluşturulması ve insanlığın yaşayacağı problemlerin çözümüne katkı sağlayabilecek bir eğitim sisteminin inşa edilmesidir (Gülbahar, 2006, s.102-103).

1970'lerden sonra sahadaki hâkimiyeti artan Yeni Tarih anlayışına uygun olarak gerçekleştirilen tarih derslerinde öğrenci merkezlik, tarih yapma, aktif öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma ve inceleme, kanıt temelli öğrenme, problem temelli öğrenme ve sokratik diyalog gibi yaklaşımlar kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal bilimci becerilerini edinmelerine yönelik araştırmalar, belgelerle çalışma, okul dışı tarih öğretimi, tarihsel bilginin öğrenciler tarafından oluşturulması gibi unsurlar bu yaklaşımın özünü oluşturmuştur.

18. ve 19. yüzyıllarda tarih eğitiminin temel yaklaşımı vatandaşlık ve kimlik aktarımı vasıtasıyla iyi vatandaş yetiştirme odaklıdır. Birçok ülkede okullarda öğretilmeye çalışılan tarih, devletlerin milli tarihleri olarak resmi bir hüviyet kazanmış, milli kimlik amacını taşımıştır. Programların içeriğine hükümetler tarafından karar verilir ve öğretmenlerden milli tarihi içeren konuları öğretmeleri beklenir. Milli tarihe bu denli önem verilmesinin nedeni "bize ait" olması ve yeni nesillere aktarılmak istenmesidir. Bu durum bizi biz yapan "kimliğimizin" zorunlu bir özelliğidir. Okullarda milli tarihin öğretilmesi milli kimlik duygusunun güçlendirilmesine katkıda bulunabileceği beklentisiyle hükümetlerce desteklenir (Aslan ve Avcı Akçalı, 2007, s.126).

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde dönemlerin hâkim ideolojileri, siyasetin baskın rolü, felsefi akımların ve eğitim akımlarının etkileri, eğitim bilimi alanındaki ve teknolojiye gelişmeler, Avrupa ile uyum süreçleri göz önünde bulundurulurken Türkiye Cumhuriyeti'nin yüz yıllık tarihinde tarih pedagojisine dair genel durum, bu süre zarfındaki temel gelişmeler, bu süreçte yaşanan değişim ve süreklilik ele alınmaya çalışılmıştır.

### Türkiye Cumhuriyeti'nde Tarih Pedagojisinin Kısa Tarihçesi

Osmanlı İmparatorluğunun çok kültürlü yapısından kısa bir sürede modern ulus devlete dönüşen Türkiye Cumhuriyeti'nde, yaşanan bu değişim süreci yetişen yeni nesle tarih eğitimi yoluyla aktarılmaya çalışılmıştır (Biletska, Şahin ve Şükür, 2014, s.95).



Yeni Türk devletinin bir cumhuriyeti idaresi olarak teşekkülüyle birlikte Türkiye’de eğitimde pozitivist bir anlayış benimsenmiş, bu yaklaşım alınan kararlarda yapılan faaliyetlerde belirleyici olmuştur. Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitimde pozitif düşünce kadar etkili olmuş diğer bir felsefi düşünüş biçimi de pragmatizmdir. ABD menşeli bu yaklaşım Türkiye’ye davet edilen ABD’li eğitim bilimci John Dewey’in fikirlerinde de net bir şekilde görülebileceği gibi o dönemde yönetimin yeni bir eğitim sistemi inşa ederken karşı karşıya kaldığı sorunların çözümüne yönelik bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Pozitivist ve Pragmatist yaklaşımların ilkeleri doğrultusunda inşa edilmeye çalışılan yeni eğitim sisteminin en temel hedeflerinden bir tanesi de Cumhuriyet rejiminin halk tarafından içselleştirilmesi olmuştur (Gülbahar, 2006).

Cumhuriyet’in ilanından itibaren Türkiye’de eğitimin temel amacı millî kimlik inşa etmek çerçevesinde millî bir bilinç oluşturmak, vatandaşlığı bu çerçevede oluşturmak adına tarih dersleri ve yurt-severliği kazandırmak açısından en önemli araçlardan biri olarak kullanılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında milletleşme sürecinin temel destekçisi olarak Türklüğün dünyaya medeniyet getiren lider bir millet olduğu fikri işlenmiştir. Cumhuriyeti kuran kadro tarih eğitimini millî bir kimlik inşası için planlamıştır. Millî ve millî tarihin amacı halkı yönlendirmek olup, pedagojik temelli olan bu tarih öğretimi anlayışı değer ve kültür yüküldür (Demircioğlu, 2008, s.433).

Türkiye’de cumhuriyetin ilanından sonra tarih eğitimini ve müfredatını ayrıntılı ele alan 23 Nisan-1 Mayıs 1924 tarihleri arasında yapılan ilk önemli toplantı II. Heyet-i İlmiyedir. Uygulanacak olan yeni tarih müfredat ve ders kitapları tam olarak tespit edilmemiş olmasına rağmen, “Türk Medeniyeti Tarihi” ile “Ecnebi Medeniyeti Tarihi” konularının da okutulması tavsiye edilmiştir (Aslan, 2012, s.335).

1924 Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programlarına 1927 yılında yapılan ekte tarih programı hakkında vuku bulan şikâyetler şu şekilde özetlenmiştir: Program içeriği ders saatinin azlığı dolayısıyla tamamlanamamaktadır. Tarih ders içeriğinin çok yoğun olması sebebiyle öğrencinin tarih bilinci geliştirilememekte ve derse karşı olumsuz bir tutum sergilemektedir. Ders kitabında yer alan tafsilatlı bilgi -Türk talebesi için bilinmesi gerekli olmayan büyük bir bölüm yer almakta- öğretmen tarafından birbir aktarılmaya çalışılmakta hatta ilave bilgiler öğrencilere not ettirilmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu tarih derslerinde öğrencileri araştırmaya teşvik etmemekte, tüm içeriği takrirlerle öğretmeye çalışmaktadır. Bu sorunları ortaya koyan zümre çözüm önerileri içinde en önemli husus olarak öğretmenlerin tarih derslerinde kullanacakları öğretim yöntemlerini ele almaktadır. Bu grubun çözüm önerisine göre öğretmen ders kitabını harfi harfine öğrenciye okumamalıdır. Öğrencilerin tarihsel düşüncesini geliştirecek olan malumat üzerinde durmalı, öğrencilere çeşitli görevler vererek bu süreci gerçekleştirmelidir (Koçak, 1998, s.80; Çapa, 2002, s.52; Alaca ve Yıldırım, 2021, s.127-128). Türk Tarih Tezi Öncesi olarak adlandırılabilir dönemde tarih eğitimine yönelik gelişmelerden biri de 1927 yılında dersin öğretim yöntemi üzerinde durulmuş olmasıdır. Tarih derslerinin daha etkili ve daha eğlenceli hâle getirilebilmesi için öğrencilerin aktif kılınacağı bir öğrenme-öğretme süreci ile birlikte okul dışı tarih öğretiminin kullanımı konusuna dikkat çekilmiştir. Yerel tarih çalışmaları ile birlikte sözlü tarih etkinliklerinin gerçekleştirilmesi istenmiş; ders içeriğinin coğrafya

dersleri ile ilişkilendirilmesi önerilmiştir. Tarih derslerinin işlenmesinde haritalar, resimler ve levhalar gibi görsel materyallerin kullanılmasının tavsiye edilmesi de dönemin şartları göz önünde bulundurulduğunda ufuk açıcı öneriler olarak dikkat çekmektedir. Günümüzde tarih eğitiminin iyileştirilmesi için pek çok alternatif yaklaşım dile getirilmesine rağmen, hâlen bunların sorun olarak varlığını sürdürmesi düşündürücü sayılabilir (Aslan, 2012, s.345). Dönemin Maarif Vekili Mustafa Necati Bey, 1927-1928 öğretim yılı başında, “Lise tedrisatında takibi lazım gelen usul hakkında” öğretmenlere hitaben 22 Eylül 1927’de yayımladığı tamimde şöyle denmiştir:

Türkçe, edebiyat ve tarih tedrisatı gençlerde azami tarzda mütalaa zevkini uyandırmalıdır. Lise talebesini iyi neşriyatla alakadar etmeli ve onlara okumak iştiağını vermemelidir. Bunun için muallim, gençlerin seviyesiyle mütenasib eserler hakkında bunların merak ve alakalarını davet eyleyecek tedabirler almalı ve imkân mertebesinde bu eserleri derslerine rabt edebilmeli ve onları okumaya, onlardan hülasa yapmaya, o eserler üzerinde tahliller ve tenkidler hazırlamaya davet eylemelidir (Çapa, 2002, s.52).

Böylelikle derslerin öğretimindeki temel gayenin öğrencileri düşünmeye sevk etmek olduğunu dile getirmektedir.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında, millî tarih öğretimine öncelik verildiği tarih drs kitaplarından açıkça anlaşılmalıdır. Bununla birlikte millî tarihin insanlık tarihi içinde tasarlandığı görülmüştür. Bununla dünya barışının sağlanmasında doğru ve tarafsız bir tarih eğitiminin önemi savunulmuştur (Çapa, 2002).

Yeni dönemin tarih eğitimi Osmanlı hanedanı ve İslam tarihi yerine millî kültür ve millî tarih merkezli yeni değerler üzerine inşa edilmiştir (Elban, 2015, s.1303). 1940’lı yıllarda kabul edilen hümanist kültür politikalarıyla Batı medeniyetine ve onun kaynaklarına yönelme, ders kitaplarının bu yaklaşıma uygun düzenlenmesine yol açmıştır. Hümanist yaklaşımın ürünü olarak adlandırılan bu dönemin tarih ders kitaplarının içeriğindeki değişimde özellikle Avrupa’da yaşanan büyük savaşın etkisiyle ortaya çıkan barışçı bir tarih eğitiminin geliştirilmesi girişimleri yanında 1943 yılında toplanan II. Millî Eğitim Şurası’nda da etkisinin olduğu düşünülmektedir (Şimşek, 2013, s.39).

II. Maarif Şûrası’nda tarih eğitimi bahsi altında ele alınan konular ve sonucunda ortaya konan öneriler dönemin oldukça ilerisinde kararlar barındırmaktadır. II. Maarif Şurası’nda tarih öğretim programı, tarih ders kitapları ve tarih öğretmenlerinin eğitimi konuları gündeme alınmıştır. 1940’ların ilk yarısında eğitimde çocuk merkezli anlayışlar literatürde daha yeni yeni yer almaya başlamış olmasına rağmen II. Maarif Şûrası’nda tarih müfredatının ve ders kitaplarının öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun biçimde tasarlanmasına dair konuların olması önemlidir (Alaslan, Şimşek ve Çamdeviren, 2012, s.220-221). II. Maarif Şûrası’nda tarih öğretiminin daha nitelikli hâle getirilebilmesi amacıyla zengin bir öğretim materyali portföyünün kullanımı da önerilmektedir (Koçak, 1998, s.65-66). Bu öneriler arasında dikkat çekici bir örnek olarak öğrenciyi “rakam ezberciliğinden kurtarmak”, “dünya tarihinde olup bitenleri kolaylıkla takip edebilmek” için “Histo-map” sistemi üzerine senkronik tabloların kullanımı önerilmiştir. İlgili dönemdeki olaylara yönelik senkronik bir bakış açısı sunan

Histomaplerin, Şura'nın üzerinden 80 yıl geçmiş olmasına rağmen tarih öğretiminde hakkıyla kullanılamamış olması ise tarih öğretiminde materyal kullanımı konusundaki yetersizliğin çarpıcı bir tezahürüdür.

II. Dünya Savaşında yaşanan büyük yıkım sonrasında oluşan yeni kamuoyunun sosyal ve ekonomik beklentileri eğitime yüklenen anlamın yeniden inşasına neden olmuştur. Bu süreç, genelde eğitimin özeldense tarih öğretiminin pragmatik ve yaşama dönük olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu çerçevede, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ön plana çıkmış, zamanla tarih öğretimine de girmiştir. Tarih eğitiminin amaçlarında yaşanan bu değişimde daha ziyade ABD ve İngiltere merkezli gelişmeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Buralarda özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında mevcut tarih programları ağırlıklı olarak olgusal bilgileri kazandırdığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Bunun neticesinde, İngiltere'de yaratıcılık ve problem çözme gibi beceriler tarih öğretiminde ön plana çıkmaya başlamıştır. Ülkemiz de bundan etkilenerek 1970 yılı ortaokul tarih müfredat programına probleme dayalı yaklaşımı yansıtmıştır. Ancak buna uygun eğitim verecek yeterli öğretmene sahip olunmaması münasebetiyle, istenilen netice elde edilememiştir. Bunun dışında dünyada tarih öğretimi alanında meydana gelen değişimin uzun bir zaman ülkemiz tarih derslerine yansımadağı söylenebilir (Demircioğlu, 2008, s.437).

Avrupa Konseyi, insan hakları, hukukun üstünlüğü ve demokrasiyi savunmak bağlamında buna katkı sağlayacak araçlardan biri olarak gördüğü tarih eğitimine özel bir önem vermiştir. Konsey için 1950'lerin sonunda gerçekleştirilen uluslararası bir araştırma milli tarihin okullara hâkim olduğunu göstermiştir. Daha da önemlisi milli bakış açısı Avrupa ve Dünya tarihi derslerinin konu seçimine de etki etmiştir. Avrupa tarihi ile ilgili dersler ulusal ve bölgesel bir bakış açısı içermektedir. Derslerdeki Dünya tarihi görüşü ise Avrupa merkezci bir perspektifi yansıtmaktadır. Çin, Hindistan ya da Afrika ile ilgili konular çoğunlukla Avrupa'nın sömürge ya da ulusal bağlantıları nedeniyle derslerde yer almaktadır (Aslan ve Avcı Akçalı, 2007, s.128). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun üzerinden çok kısa bir süre geçmiş olmasına rağmen yeni bir vatandaş portresi oluşturmaya yönelik çabaları çok sayıda eleştiriye maruz kalmışken Avrupa'nın güçlü ülkelerinde de benmerkezci bir tarih anlatısının yıllar sonra da varlığını sürdürüyor olması tarih yazımı ve öğretimindeki nesnelliliği ve tarihin misyonunu her daim tartışmaya açık bir konu olarak gündemde tutmaktadır. Zira çok köklü ulus devletlerde bile tarih, çoğu kez etnikçi bir yapıda görülebilmektedir (Taşbaş, 2018, s.185).

1960'lı yıllardan itibaren hümanist anlayışa karşı sıkı bir muhalefet oluşmuştur. Kendilerini Türk milliyetçisi olarak tanımlayan Türk tarihçileri, Türk tarihinin öğretilmesi konusunda Mustafa Kemal Atatürk'ün ölümünden sonraki dönemde ciddi manada regresyon yaşadığını dile getirmişlerdir. 1961 yılında Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü (TKAE) ve 1970'te Aydınlar Ocağı'nın kurulmasının ardından Türk milliyetçisi tarihçiler tarih eğitiminde Hümanizm fikrinin yerine millî tarih anlatısının ön plana çıkmasının gerekliliğini daha sistemli bir şekilde dile getirmişlerdir (Şimşek, 2013, s.39).

Batılı dünyada 1970'lerden itibaren tarihyazımındaki çeşitlenme ile pedagojik gelişmeler tarih eğitiminde yer bulmaya başlamıştır (Yalı, 2021, s.220). Tarih eğitiminde 1970'lerden sonra ortaya

konan yenilikçi anlayışla tarih derslerinde içerik seçiminde siyasi olaylara ağırlık veren kronolojik tarih öğretimi yerine tematik bir yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır. İnsanlık tarihinin önemli olayları postmodern bir yaklaşımla çoklu bakış açısıyla incelenmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımla öğrenciler tarih derslerinde ders kitabındaki metni ezberleyen kişi olmaktan çıkarak, araştırma yapan, belge toplayan ve bilgi inşa eden birey olamaya başlamıştır. Öğretmenler ise bu yeni yaklaşımla iktidarların ders kitapları vasıtasıyla aktarmaya çalıştığı düşüncenin zorunlu taşıyıcısı olmaktan çıkarılarak, öğrencisini tarihsel merakı konusunda yönlendiren bir rehberle dönüştürülmüştür (Yalı, 2021, s.215).

1970'li yıllarda Türkiye'deki tarih pedagojisine dair fikir elde edebilmek amacıyla göz atılabilecek az sayıda kaynaktan biri olan 1975 tarihli liselerin 9-11. sınıflar tarih dersi programlarında yer alan açıklamalar ve direktifler incelendiğinde dönemin tarih öğretimi pedagojisine dair ipuçları elde edilmektedir. İlgili dönemin tarih derslerinde öğretmenin ödevi, "*Tarihi sadece okutmak, anlatmak ve belletmekten ibaret olmayıp, öğrenciyi tarih olayların sebepleri üzerinde düşündürerek çeşitli yönlerden inceleme, karşılaştırma ve muhakeme ettirerek tarihî gerçeklere varma ve sonuçlara bağlama yeteneği kazandırmaya çalışmak*" (Alaca ve Yıldırım, 2021, s.365) olarak tanımlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için, öğretmen konuların işlenmesinde, öğrencilerin kitaplardan ve çeşitli kaynaklardan, haritalardan, tarihî eserleri incelettirerek, geziler yaparak, zaman zaman toplu konuşmalar, tartışmalar ve tarihî temsiller düzenleme yoluyla çeşitli çalışmalara girilerek, gerekli bilgiyi ve istenilen davranışı kazanmalarına yardım etmesinin gerekliliği vurgulanmakta; bunun için tarih derslerinde değişik metod ve tekniklerin kullanılmasına, çeşitli malzeme ve vasitalardan yararlanılmasına duyulan ihtiyaç gündeme getirilmektedir. 1975 tarihli liselerin 9-11. Sınıflar Tarih Dersi Programında yer alan ve öğretmen rolüne dair dikkat çeken nokta ise bu çalışmalarda öğretmenin, her zaman söyleyen ve dinleten bir insan rolünden kurtularak; yol gösteren, öğrencilerine örnek olan ve yöneten bir rehber durumunda bulunmasının gerekliliğine dair vurgudur.

1975 yılı öncesindeki tarih dersi öğretim programlarında ihmal edilen bir nokta ölçme ve değerlendirmedir. 1975 programında değerlendirmenin, öğretim işinin ayrılmaz bir parçası olduğu ifade edilmiş, bu yüzden objektif değerlendirme tekniklerinin bilinmesi ve uygulanması; öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgiler, yetenekler ve davranışların öğretmen tarafından açık ve seçik olarak belirtilmesi ve usulüne göre değerlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Alaca ve Yıldırım, 2021, s.366).

1975 tarihli Liselerin 9-11. Sınıflar Tarih Dersi Programlarında tarih dersinin işlenmesinde gerekli olan başlıca araç, gereç ve tesisler açıklanırken geniş bir öğretim materyali portföyünden bahsedilmekte; bu portföyde seyahatnameler, biyografiler, heykeller, pullar, madalyalar, müzeler, arşivler, kitaplıklar tarihî binalar, anıtlar, çeşitli tarihî kalıntılar ve kazı yerleri; tarihî sergiler gibi farklı türden kaynakların kullanımının gerekliliği dile getirilmektedir (Alaca ve Yıldırım, 2021, s.378-379).

1983 Tarihli T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Tarih Programı'nda "Dersin İşlenişinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar" incelendiğinde tarih dersinin temelini Türk ve Türkiye tarihinin oluşturduğu ancak ayrıntılı bir siyasi tarih anlayışı yerine, daha çok Türk kültür ve medeniyet tarihinin ön plana çıkması

gerektiği vurgulanmıştır. Dersin öğretiminde düz anlatım ve ezberden kaçınılması, öğrencilerin pasif rollerinden kurtarılması, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması; öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi önerilmiştir. Bununla birlikte dersin içeriklerinin harita üzerinde işlenmesi, olayların plânları ve krokilerinin çizilmesi, gerektiğinde konularla ilgili olan ve Millî Eğitim Bakanlığı’na okullara tavsiyesi uygun görülen kitap, ansiklopedi, dergi ve broşür gibi kaynaklar ile varsa film ve slaytlardan yararlanılması istenmiştir. Çevredeki tarihî yer, anıt ve eserlerin gidilip görülmesi, müzelerdeki tarihî eser ve belgelerin gösterilmesi, öğrencilerin geçmişî kolaylıkla göz önüne getirmelerine ve böylece yapıcı ve yaratıcı çalışmaları için malzeme edinmelerine imkân ve fırsat verilmesi hususuna dikkat çekilmiştir (Alaca ve Yıldırım, 2021, s.402). Bu uyarılar dersin öğretim yöntemleri ve derste kullanılacak öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin derse aktif katılımı, okul dışı öğrenme ortamlarının sunduğu fırsatlardan yararlanma gibi konularda dönemin tarih öğretimi pedagojisi hakkında ipuçları sunmaktadır.

1990’lardan itibaren özellikle Avrupa’da ulus üstü bir tarih eğitimi kurgusuna yönelik çalışmalara başlandığı, 2000’lerden itibaren ortak Avrupa tarihi ve kültürü oluşturulmasına yönelik projelere yer verildiği görülmüştür (Yalı, 2021, s.215).

SSCB’nin yıkılması sonucu yeni devletlerin kurulması tüm dünyada siyaset dengelerini değiştirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti de bu dönemde kurulan bağımsız Türk Cumhuriyetleri ile bağına güçlendirebilmek ve Türk dünyası ile bütünleşmek fikrini gündemine almış; Türkiye Cumhuriyeti’nde lise düzeyindeki tarih öğretiminde Türk Tarihinin öğretimi nicel manada daha yoğun bir hâl almıştır. 1993 yılında yayımlanan tarih dersi öğretim programıyla, *Tarih I ve Tarih II* derslerinin yanı sıra *Genel Türk Tarihi, İslam Tarihi ve Osmanlı Tarihi* gibi dersler okutulmaya başlanmıştır (Şimşek, 2013, s.40). 1993 yılında yayımlanan Tarih Dersi Programında tarih öğretimine yönelik önerilerde ve tarihsel bilgide değişiklikler olduğu görülmektedir (Taşbaş, 2018, s.183). 1993 Tarihli Tarih 1-2 Öğretim Programında ünitenin işleniş hakkında bilgilere yer verilmiş, soru-cevap, grup tartışması, gezi-inceleme gibi öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilmiş, derste kullanılacak öğretim materyalleri arasında ders kitabıyla beraber küre, dünya haritası, zaman şeridi vd. gibi öğretime katkı sağlayacak araç-gerecin kullanımı istenmiştir. Ders içeriklerinin öğretiminde üniteye geçen kavram ve terimlerin yeri geldikçe tanımlanmasının gerekliliği vurgulanmış, bunların öğrenciler tarafından yerinde ve doğru olarak kullanılmasına özen gösterilmesi istenmiş, kavram öğretiminin gerekliliği dile getirilmiştir. Tarihsel bilgilerin güvenilirliğinin kanıtlarla sağlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Program içeriğinde örnek değerlendirme sorularına da yer verilmiş, bununla birlikte umut vadeden bir yaklaşımla ders dışı etkinlikler olarak alan gezisi, kütüphane çalışmaları gibi görevler istenmiştir (Alaca ve Yıldırım, 2021, s.447-448).

21. asır ile birlikte özellikle gelişmiş ülkelerde tarih eğitiminin misyonunda önemli değişiklikler görülmüş; dersten elde edilecek kazanımların resmî tarih odağından uzaklaştığı gözlemlenmiştir. Tarih derslerindeki öğrenme öğretme süreçlerine 21. yüzyıl becerilerinin, üst düzey düşünme becerilerinin ve tarihsel düşünmenin entegre edildiği görülmektedir. Tarihsel olayların incelenmesinde postmodern bir yaklaşımla, çok perspektifliliğin yer bulduğu, kültürel mirasın ortak yönlerinin takdir edilmesi gibi amaçların

vurgulandığı görülmektedir (Yalı, 2021, s.221). Tarih dersi içerikleri daha az siyasi olmakla beraber, sosyal ve ekonomik tarihe ve toplumda yer alan tüm gruplara daha fazla yer vermektedir. Öğretim yöntemlerindeki değişikliklere bağlı olarak okullardaki milli tarih öğretisi biraz daha tercihe bağlı ve daha az otoriter bir görünümdedir. Örneğin İngiliz okullarında ders kitabı değil kaynak temelli öğrenme şekillenmiştir. Çocukların tarihin kanıtları hakkında düşünmesi ve buna farklı açılardan bakmasını sağlamaya yönelik çabalar ön plana çıkarılmıştır. Bununla çocukların küçük birer tarihçi olarak kaynakları işleyerek, kendi yargılarını oluşturabilme becerisine sahip olmaları hedeflenmiştir. Böylece değişen perspektifler ve bakış açıları karşısında yargılarını yeniden biçimlendirebilme alışkanlığı kazanmış olacakları varsayılmıştır (Aslan ve Akçalı, 2007, s.128-129).

21. yüzyılda Avrupa’nın birçok ülkesinde öğretim programları tarih derslerinin çoklu bakış açısıyla işlemelerini gerektirecek yapıda tasarlanmaktadır. Avrupa Konseyi, tarihi olayların analizinde ve ortak Avrupa kültürünün oluşması konusunda çoklu bakış açısı vurgulamaktadır. Zira tarih derslerinde çoklu bakış açısının kazandırılması farklı kültürlerin anlaşılmasını sağlayarak öğrencilerde saygıya dayalı demokratik bir anlayışın gelişmesine katkı sağlayabilir (Önal, 2021, s.322).

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından alınan 2001/15 sayılı “*21. Yüzyılın Avrupa’sında Tarih Öğretimi Hakkında Tavsiye Kararı*” 21. yüzyılın ilk döneminde tarih pedagojisine dair çalışmalara çerçeve oluşturacak bir yapıdadır. Proje çalışmaları incelendiğinde Avrupa Konseyi’nin tüm bu projelerinin genel olarak UNESCO’nun “*Genel İlkeler, Tutum ve Değerler, Yeterlilikler*” başlıkları altında yayımladığı yaklaşımlarıyla koşutluk gösterdiği ve neredeyse ortak amaçlara dayandığı görülmektedir. İlgili çalışmaların sonucunu özetlemek gerekirse, Avrupa Konseyi “*Avrupalılık kimliğini benimsemiş olmasının yanı sıra çok perspektifli, kanıt odaklı düşünen, farklılıklara karşı saygılı ve hoşgörülü, adalet ve barış ülkelerine bağlı, empatik, işbirliğine açık, imgelem yetisi gelişmiş, genelleme ve ilkeleri sorgulayabilen, ön yargı ve kalıp yargıları fark edebilen, karşılaştırma yapabilen, insan haklarına saygılı, insanlığın ortak kültürel mirasına karşı duyarlı*” bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayan bir tarih eğitimi savunmaktadır. Avrupa Konseyi Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından alınan 2001/15 sayılı “*21. Yüzyılın Avrupa’sında Tarih Öğretimi Hakkında Tavsiye Kararı*” Türkiye’de 2000’li yılların başında tarih eğitimindeki yenileşme hareketlerinde kendisine yer bulmaya başlamıştır. Birçok Avrupalı devletin yanı sıra EUROCLIO (Avrupa Tarih Öğretmenleri Birliği), Georg Eckert Enstitüsü ve EEPG (Avrupa Eğitim Yayıncıları Grubu) gibi uluslararası düzeyde etkinlikleri olan sivil toplum kuruluşlarının da katıldığı bu süreçte Türkiye, hemen her projeye katılımcı ya da proje yürütücüsü olarak etkin rol almıştır. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2001 yılında bir “Avrupa Konseyi Tarih Eğitimi Özel İhtisas Komisyonu” kurulmuştur (Şenşekerci, 2014 s.1214).

Eğitimin niteliğini artırmak amacıyla Türkiye’de de yurtdışındaki eğitim politikalarındaki gelişmelere paralel reformlar gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. İlköğretimde 2005 yılında ortaöğretimde ise kademeli olarak 2007’den itibaren uygulanmaya başlanan yeni öğretim programları ve bu programları temel alarak yazılmış olan ders kitapları, eğitim felsefesi ve yaklaşımları bakımından önceki programlardan ve ders kitaplarından ciddi farklılıklar içermiştir.

Kaynağını pozitivist felsefeden alan davranışçı yaklaşım yerine postmodern ilkelere dayalı yapılandırmacı prensipler müfredatlarda yerini almıştır (Yalı, 2021, s.215). Postmodernizm, pozitivist felsefenin eğitim alanındaki yansıması olan davranışçı yaklaşımı eleştirir. Buna göre davranışçı yaklaşımı temel alan tarih derslerinde öğrencilerin genelde yer, isim ve yıl (tarih) ezberlemesi kanıksanmış bir durumdur. Öğretmenlerin çoğunlukla “düz anlatım” içeren öğretim yaklaşımlarının bunda büyük etkisi vardır (Yılmaz, 2013, s.204).

Postmodern ilkelere dayalı yapılandırmacı prensiplerin temel alındığı yeni anlayışa uygun olarak hazırlanan lise tarih dersi öğretim programlarında bilginin, sınıf ortamında öğrenci merkezli planlanan etkinlikler yoluyla öğrencinin zihninde inşası öngörülmüştür. Öğretmen yerine öğrenciyi merkeze alan bu yaklaşımda bilginin aktarımına değil, onu yapılandıracak olan becerilere önem verilmiştir (Şimşek, 2013, s.40). Yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmaya çalışılan 2007 Tarih Dersi 9. Sınıf Öğretim Programında bilginin taşıdığı değeri ve öğrencilerin deneyimleri dikkate alınarak öğrencilerin yaşama etkin katılımları, doğru karar vermeleri, sorun çözmelerini destekleyici bir yaklaşım izlenmiştir. Bu yaklaşımla bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevresiyle etkileşimine imkân sağlayan öğrenci merkezli bir anlayış uygulamaya geçirilmeye çalışılmıştır (TTKB, 2007, s.8).

2007 yılı ve sonrasında yayımlanan tarih dersi öğretim programlarını merkeze alan tarih eğitiminde dersin amaçlarında da yeniliklerle karşılaşılmıştır. Programda şöyle denilmiştir:

Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak, Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlararası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak, Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak, Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak, öğrencilere, tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmak (TTKB, 2007, s.4).

Böylelikle programlarla tarih eğitiminin disiplin dışı amaçlarının ağırlığının yanında gibi beceri ve değerlerle bütünleşik bir tarih pedagojisi beklentisi ortaya konmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ve uygulamaya konan 2007 Tarih 9 Programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalara göre öğrencilerin ilk üniteye içerik ve uygulamalarla tarih metodolojisini edinmeleri ve bu becerileri diğer ünitelerdeki etkinliklerde de kullanmaları istenmiştir (TTKB, 2007, s.5). Bu istek tarih pedagojisindeki değişimin önemli bir yansımasıdır. Tarih eğitiminin disiplin içi amaçlarının da gerçekleşmesine yönelik olarak tasarlanan bu üniteye kazanımlar ve etkinlikler genç bireylere tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması,

tarihçilerin bilimsel araştırmalarında kullandıkları metodolojiyi kazanmaları, tarih bilinçlerinin geliştirilmesi noktasında önem arz etmektedir.

2007 yılında yayımlanan 9. Sınıf Tarih Dersi Programı ve akabinde yayımlanan 10, 11, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programlarında öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı biçimde temel becerilerin yanında derse özgü becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Bunlar “kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ve tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerileri”dir. Böylelikle genç bireylere tarihçilerin çalışma disiplinlerinin kazandırılması hedeflenmiştir (TTKB, 2007, s.5).

Avrupa Konseyi'nin tarih eğitimine yönelik önerileri arasında öğrencilerin kaynaklar ve kanıtlarla bir tarihçi gibi çalışarak tarihsel düşüncelerini geliştirmeleri öne çıkmaktadır. Tarihçilerin metodolojisine vakıf olabilen öğrenciler yazılı ve görsel kaynaklarla çalışabilir, kaynakları yorumlayabilir ve değerlendirebilirler. Bu becerileri kazanan öğrenciler farklı tarihsel kaynakları ve yorumları bulabilir; bunları seçebilir ve kullanabilir. Farklı kaynakların kullanımı ve farklı bakış açılarının ele alınması, “yabancı düşmanı veya ırkçı fikirler” karşısında güçlü bir bariyer oluşturur. Öğrencilerin bu anlamdaki yeterlikleri tarihin kötüye kullanılmasının önüne geçer (Avrupa Konseyi, 2019, s.441).

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programlarında yer alan önemli gelişmelerden bir diğeri de daha önceki programlarda davranışçı yaklaşımın çıktısı olarak yer alan hedef-davranışlar yerine 2007 ve sonrasında yayımlanan tarih dersi öğretim programlarında “Kazanımlar” a yer verilmiş olmasıdır. Bu kazanımların siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların birlikte verildiği bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması istenmiştir.

2007 Tarih Dersi Öğretim Programı uygulanırken ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere dikkat edilmesi istenerek tarihin diğer sosyal ve beşeri bilimlerle bağının kurulması gerçeği göz önüne serilmiştir. Programda öğretim yöntemlerinde ve öğretim materyallerinde çeşitlilik ve öğrenci etkinliğine atıfta bulunulmuştur. MEB 2017 yılında ilkökul, ortaokul ve liselerde okutulan derslerin öğretim programlarını yeniden hazırlamıştır. Buna göre 2018-2019 öğretim yılından itibaren liselerde zorunlu tarih derslerinin 2'şer saatten üç yıl okutulması kararı konuların sınıflara dağılımında değişiklik yaratmıştır (MEB, 2018, s.19).

2018 Tarih Dersi Öğretim Programında tarih öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken hususlar arasında anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin meydana gelebilmesi için gereken temel unsurlardan birinin kavramlar olduğu ifade edilmiştir. Bunun için tarih öğretmenlerinin öğrencilerin konuyla ilgili bilgi düzeylerini tespitten sonra, “temel kavramların öğretimine ilişkin uygulamalara (kavram haritaları, kavram ağları, yapılandırılmış grid, sözlük hazırlama vb.) yer vermesi” beklenmiştir (MEB, 2018, s.11).

Ders içeriğinde önceki programlarda çeşitli şekillerde dile getirilmiş olsa da 2018 Tarih Dersi Öğretim Programında yer temelli öğrenme olarak adlandırılan öğretmen denetiminde sanal müze ziyaretleri, çevre ve okul imkânları uygun ise tarihî mekân ve müze ziyaretleri yapılması önerilmiştir. Öğretmenlerin, ders sürecinde sadece ders kitaplarına bağlı kalmamaları, öğrenci düzeyine ve

“kazanımlara uygun olan öğretim materyalleri (sunum, etkinlik, çalışma kâğıtları, proje, okuma parçaları ile yazılı, görsel ve işitsel biçimlerdeki birinci ve ikinci elden tarihî kaynaklar vb.) hazırlaması” istenmiştir. EBA’da var olan bu türden materyalleri derslerinde kullanması da tavsiye edilmiştir (MEB, 2018, s.18).

Geleneksel tarih eğitiminde benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımında ders kitabında yer alan ve öğretmen tarafından aktarılan bilgilerin öğrenciler tarafından hatırlanma durumlarını tespit eden sınavlar ön plandadır. Bu tarz sınavlarda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin tespiti ve geliştirilmesinin mümkün olmadığı bu konuya yönelik eleştirilerin ilk sırasında yer almaktadır. Son yıllarda bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler modern dünya vatandaşının sahip olması gereken yeterlikleri de değiştirmiştir. Bu sebeple öğretim programları salt kazanım aktarımından ziyade beceri, değer ve yetkinlik kazandırmaya yönelik bütüncül bir yapıya kavuşturulmaya çalışılmıştır. Bu bileşenlerin tümünün farklı değerlendirme araçlarıyla değerlendirildiği süreç değerlendirme etkinliklerinin de geleneksel ölçme ve değerlendirme etkinliklerini tamamlayıcı bir unsur olarak sisteme dahil edilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Yenilikçi tarih öğretiminin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin de geleneksel araçlardan farklı olması doğal bir beklentidir. Yenilikçi tarih öğretimi anlayışı ürün değerlendirme olarak betimlenen değerlendirme yerine sürecin tümünün değerlendirmeye alındığı yaklaşımı öne çıkarmaktadır. Bu durum postmodern söylemin ve yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygun bir beklentidir. Otantik değerlendirme ya da alternatif değerlendirme olarak da adlandırılan performans dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla tarih derslerinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ve tarihsel düşünme becerilerine sahip olma durumları doğrudan gözlemlerle ortaya konmalıdır (TTKB, 2007, s.11).

## Sonuç

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte oluşturulmaya çalışılan millî kimliğin ve yeni vatandaş profilinin oluşturulmasında tarih eğitimine özel bir misyon belirlenmiştir. 2023 yılı itibarıyla yüzüncü yaşını kutlayan Türkiye Cumhuriyeti’nde tarih eğitimine yüklenen misyon ve tarih eğitimiyle ortaya konmaya çalışılan vizyon zaman içinde değişim göstermekle birlikte süreklilik arz eden durumlar da mevcuttur.

“1924 Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programları”na 1927 yılında yapılan ekte yer alan şikâyetler bir asır sonrasında da dile getirilmektedir. Tarih pedagojisinde bir asırlık devamlılığı olan problemler arasında ders saatinin azlığı dolayısıyla müfredatta yer alan içeriğin tamamlanamaması en sık tekrar edilen konu başlıkları arasındadır. 2007-2009 yılları arasında yayımlanan tarih dersi öğretim programlarındaki kazanım sayılarının çokluğu ve bu yoğun içeriğin haftada iki saatlik bir dersle gerçekleştirilmeye çalışılması ilgili sorunun sürekliliğini ortaya koymaktadır. 2018 yılında yayımlanan tarih dersi öğretim programında ders saatinin çoğaltılması ihtimalinin olmadığı göz önünde bulundurularak kazanım sayılarında azaltmaya gidilmiştir.

Lise tarih derslerinde 1927’den günümüze kadar sürekliliğini koruyan bir diğer problem ise içeriğin yoğunluğu sebebiyle öğrencinin tarih bilincinin geliştirilememesi ve tarih derslerine karşı negatif tutumlarıdır. Ders kitabında yer alan ayrıntılı bilginin (1993-2007 yılları arasında okutulan *Tarih 1-2* kitapları ki bu durum için

çok net bir örnektir) öğretmen tarafından birebir aktarılması, tekrar olarak yazılması, sınav öncesi ezberlenmeye çalışılması tarih pedagojisindeki problemler arasında öne çıkmaktadır.

Yüz yıllık süre zarfında tarih pedagojisinde sürekliliği devam eden problemlerden bir tanesi de öğretmenlerin tarih derslerinde öğrencileri araştırmaya teşvik etmemesi, tüm içeriği düz anlatım ve soru cevap gibi en geleneksel öğretim yöntemleriyle aktarmaya çalışmasıdır. “1924 Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programları”na 1927 yılında yapılan ekte yer alan tarih derslerinin sıkıcılıktan kurtarılması için, öğretmen anlatısı yerine, müzelere ve tarihsel mekânlara gezilerin düzenlenmesi, “önemli tarihsel kişiliklerle görüşülmesi” istenmiştir. Tarih derslerinin içeriğinin “yerel tarihle ve coğrafya dersleri ile ilişkilendirilmesi, haritalar, resimler ve levhalar gibi araçlardan yararlanılması” önerilmiştir. Bu önerilerin üzerinden yaklaşık bir asır geçmiş olmasına rağmen okul dışı tarih öğretimi, yerel tarih, sözlü tarih, öğretim materyali kullanımı konusundaki çeşitlilik gibi konu başlıkları hâlen tarih pedagojisinde hak ettiği yeri alamamıştır.

1975 tarihli liselerin 9-11. sınıflar tarih dersi programlarında yer alan “*Tarihi sadece okutmak, anlatmak ve belletmekten ibaret olmayıp, öğrenciyi tarih olayların sebepleri üzerinde düşündürerek çeşitli yönlerden inceleme, karşılaştırma ve muhakeme ettirerek tarihî gerçeklere varma ve sonuçlara bağlama yeteneği kazandırmaya çalışmak*” (Alaca ve Yıldırım, 2021, s.365) olarak tanımlayabileceğimiz tarih okuryazarlığı günümüzde de hakıyla gerçekleştiremediğimiz bir yeterlik olarak karşımızdadır.

Yüz yıllık süreçte tarih pedagojisinde değişimin kısmen yaşandığı alanlardan bir tanesi tarihin ve tarihsel bilginin doğası, tarih felsefesi, tarih yazımı ve tarih metodolojisine öğrencilerin bilgilendirilerek tarih derslerine başlanılmasıdır. Liselerdeki tarih eğitimiyle profesyonel tarihçilerin çalışma pratikleri öğrencilere tanıtılmalı, kanti temelli öğretim etkinlikleriyle öğrencilerin tarihsel bilgiyi inşa etmeleri için çaba sarf edilmelidir. Tarihsel yorumların tarafsız olmadığı, zaman içinde bu yorumların değişebileceği vurgulanmalıdır. Tarihsel bilginin hiçbir zaman kesin, objektif, tarafsız, tam ve mükemmel olmadığını öğrencilerin idrak etmesi sağlanmalıdır. 2007 ve 2018 yıllarında yayımlanan tarih dersi öğretim programlarında ve bu programlara göre yazılan ders kitaplarında ve tasarlanan etkinliklerde bu yeterliklerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik iyimser bir çaba gözlemlenmektedir.

Postmodernizm, pozitivist felsefenin eğitim alanındaki yansıması olan davranışçı yaklaşımı temel alan öğretim yöntemlerinin sınıflarda uygulanmasını önermemektedir. 2007 yılına kadar ülkemizdeki hâkim tarih öğretimi anlayışı davranışçı yaklaşımın temel ilkelerine göre tasarlanmıştır. 2007 yılında yayımlanan Tarih 9 Programının uygulanmaya başlanması sonrasında bu yaklaşımla gerçekleştirilen tarih dersleri yerine öğrencilerin aktif olduğu bir tarih pedagojisi hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Tarih gibi muhafazakâr araştırmacı v öğrencilerin yoğun olduğu bir alanda öğretmen ve öğrenci davranışlarını değiştirmek güç olsa da 2007 sonrasındaki gelişmeler umut vaat etmektedir. Geleneksel öğretim yaklaşımları yerine öğrencilerin düşüncelerini geliştirmelerine imkân veren buluş yoluyla öğrenme, aktif öğrenme, probleme dayalı öğrenme, sözlü tarih, araştırma ve inceleme, kanıt temelli tarih öğretimi, yerel tarih, bilişim teknolojisi destekli tarih öğretimi gibi yaklaşımlar sınıflarda uygulanmalıdır.

Yükseköğretime geçiş sınavlarında kökten bir değişikliğe gidilemeyen ülkemizde öğretmenlerin büyük bir bölümü lisenin özellikle son yılındaki dersleri Yapılandırmacılığın ruhundan çok uzak bir şekilde beş tane sıktan bir tanesini tespitiye yönelik olarak gerçekleştirmeye devam etmektedir. Sınav kaygısı sınıf içinde tartışmaya dayalı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve tarihsel düşünmelerini geliştirecek, farklı kaynaklara dayalı etkinlikler gerçekleştirme şansını azaltmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinin temel bileşenlerinden biri olan ölçme ve değerlendirme 1975 yılı öncesindeki tarih dersi öğretim programlarında ihmal edilen bir unsurdur. 1975 programında değerlendirmenin, öğretim işinin ayrılmaz bir parçası olduğu ifade edilmiş, bu yüzden objektif değerlendirme tekniklerinin bilinmesi ve uygulanması; öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgiler, yetenekler ve davranışların öğretmen tarafından açık ve seçik olarak belirtilmesi ve usulüne göre değerlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Tarih öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından zamanla süreç değerlendirme yaklaşımlarıyla birlikte ürün değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı eklektik bir yapının kullanımına dair bulgular yer almaktadır.

Tarih pedagojisinde 100 yıllık süreçte sunulan önerilerde sürekli olarak yer alan unsurlardan bir tanesi okul dışı öğrenme ortamlarının ders içeriğine dâhil edilmesidir. Bürokratik engellere rağmen okul dışı öğrenme ortamlarını tarih öğretiminin çok güçlü bir kaynağı olarak görme yaklaşımı süreklilik arz etmekle birlikte kuramsal anlamdaki iyi niyeti uygulamaya koymak her daim zorlukları beraberinde getirmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin yüz yıllık tarihindeki tarih pedagojisinin temel tartışma konularından biri de millî tarih konularının 'etno-sentrik' bir bakış açısıyla mı yoksa farklı perspektifleri dengeli bir şekilde yansıtarak objektif bir bakış açısıyla mı ele alınması gerektiğidir. Tarihsel süreçte bu durumun geçmişten bugüne doğru milliyetçi bakış açısından farklı perspektifleri yansıtacak daha objektif bir bakış açısına doğru evrildiği gözlemlenmektedir.

Yüz yıllık süre zarfında Türkiye Cumhuriyeti'ndeki tarih pedagojisinde etkili olan felsefi akımlar arasında pozitivizm, pragmatizm ve postmodernizm; eğitim akımlarından ise daimicilik ve esasicilik ile ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının etkilerinin belirgin olduğu görülmektedir. Bu süre zarfında Cumhuriyetin ilk yıllarından 2005 yılında gerçekleştirilen köklü eğitim reformuna kadar olan süre zarfında tarih pedagojisinde pozitivizm ve pragmatizm ile daimicilik ve esasiciliğin ve bunlara bağlı olarak davranışçı yaklaşımın etkilerinin belirgin olduğu görülmekteyken, 2005 sonrasında ise postmodernizm, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığın ve bunlara bağlı olarak yapılandırmacı yaklaşım ilkelerinin daha çok öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte 2005 yılındaki tarih pedagojisinde pozitivizm, pragmatizm, daimicilik ve esasiciliğin tümünden terk edilmediği, makbul vatandaş yetiştirmeye yönelik amaçların gerçekleştirilmesine yönelik tarih dersinin disiplin dışı amaçlarının bu akımların felsefeleri doğrultusunda hayata geçirilmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir.

2000 yılı sonrasında bilişim teknolojilerindeki gelişmeler öğrenme-öğretme süreçlerindeki dönüşümü derinden etkilemeye başlamıştır. Bilişim teknolojileri tarih derslerinin içeriğinin ve

tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına geleneksel sınıf ortamlarında ulaşmanın mümkün olmadığı kapılar aralamaktadır (Mason, Berson, Diem, Hicks, Lee ve Dralle, 2000, s.107; Okumuş, 2019, s.507). Tarih derslerinin içeriğindeki soyut yapı ve geçmişteki olaylardan arda kalan kaynaklarla bilgi inşa etme süreçleri bilişim teknolojilerini tarih öğretiminde kullanmayı gerekli kılmaktadır. Etkileşim, multimedya ve iletişim gücü ile dijital ortamlarda sunulan imkânlar öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecinde "gözlemciler" yerine "aktif katılımcılar" olacağı nitelikli bir tarih eğitimi ortamı sunma potansiyeline sahiptir.

Yüz yıllık süre zarfında Türkiye Cumhuriyeti'nde tarih pedagojisinin 1923-2007 yılları arasındaki dönemde ağırlıklı olarak bilginin transferi odaklı bir öğrenme-öğretme süreci hâkim görünürken 2007 yılı sonrasındaki dönemde –uygulamadaki tüm eksikliklere rağmen- beceri odaklı bir tarih öğretimine doğru evrilmenin yaşandığı gözlemlenmektedir. Ülkemizdeki tarih pedagojisi için umut verici olan bu durum modern dünyadaki tarih pedagojisinde yaklaşık 50 yıldır öne çıkan temel anlayışın özünü oluşturmaktadır. Bu kısa değerlendirmeden sonra Türkiye Cumhuriyetindeki tarih pedagojisinin ikinci yüzyıldaki sürecine dair aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Siyasi iktidarların dünya görüşleri perspektifinde şekillenen tarih eğitimi yerine eğitim bilimi ilkeleri doğrultusunda şekillenen bir tarih eğitimi gerçekleştirilebilmelidir.
- Tarih pedagojisinde bilgi ağırlıklı bir yaklaşımdan beceri odaklı yaklaşıma geçiş başarılmalıdır.
- Cumhuriyetten günümüze hazırlanan ve uygulanan ortaöğretim tarih dersi öğretim programları programın dayandığı temeller, programın temel bileşenleri, ilkeler, amaçlar, açıklamalar, programın uygulanması, program geliştirme süreçleri göz önünde bulundurularak analiz edilememiştir. Bu analizin gerçekleştirilmesiyle ülkemizdeki tarih eğitiminin bir asırlık panoraması ortaya konabilecektir.

---

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

---

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Declaration of Interests:** The author declares that there are no competing interests.

## Kaynakça

- Alaca, E. ve Yıldırım, T. (2021). *1869'dan günümüze tarih öğretim programları*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ataslan, F., Şimşek, A. ve Çamdeviren, Ş. (2012). Türk maarif (eğitim) şûralarında tarih eğitimi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 89-225. [Crossref]
- Aslan, E. ve Avcı Akçalı, A. (2007). Kimlik sunumu olarak tarih eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 125-132.
- Aslan, E. (2012). Atatürk döneminde tarih eğitimi-ı: "türk tarih tezi" öncesi dönem (1923-1931). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 331-346.
- Avrupa Konseyi, (2019). 21.yüzyılda kaliteli tarih eğitimi: prensipler ve kılavuzlar. Çev. Sibel Yalı, *TUHED*, 8(1), 430-449.

- Biletska, Y., Şahin, C. ve Şükür, İ. (2014). Kolektif hafıza ve millî kimlik bağlamında türkiye’de resmi tarih yazıcılığı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 94-116.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyet’in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 29-30, 39-55. [Crossref]
- Demircioğlu, İ.H. (2008). Türkiye’de tarih eğitiminin tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 431-450.
- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1302-1319.
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet dönemi (1920-1950) türk eğitim sisteminin felsefi temelleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Koçak, K. (1998). *Cumhuriyetten günümüze tarih anlayışı ve ortaöğretim kurumlarında tarih öğretimi (1923-1992)*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mason, C., Berson, M. Diem, R. Hicks, D. Lee, J. ve Dralle, T. (2000). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(1), 107-116.
- MEB, (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> adresinden erişilmiştir.
- Okumus, O. (2019). Tarih öğretiminde sosyal medya ortamlarının kullanımına ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8 (2), 499-535. [Crossref]
- Önal, G. (2021). Avrupa konseyi nitelikli tarih eğitimi ilkeleri: geleneksel tarih eğitimine bir eleştiri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 320-333. [Crossref]
- Şenşekerci, E. (2014). Orta ve lise tarih dersleri örnekleminde türkiye’de doğu-batı ikilemi ve tarih eğitimindeki yansımaları. *Yeni Türkiye*, 10 (50), 1207-1218.
- Şimşek, A. (2013). Geçen yüzyılda türkiye’de tarih dersleri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 26, 36-41.
- Taşbaş, E. (2018). 21. yüzyıla kadar türkiye’de tarih öğretimi ve hedefleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 173-188.
- TTKB [Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı], (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı*, Ankara.
- Yalı, S. (2021). 21. yüzyıl becerileri perspektifinden tarih eğitiminin yönü. *İnsan ve İnsan*, 8 (27), 209-233. [Crossref]
- Yapıcı, G. (2006). *Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: ingiltere, fransa, isviçre ve türkiye örnekleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (6), 73-95.
- Yılmaz, K. (2013). Postmodernist tarih yaklaşımı: postmodernizmin tarih eğitimi için doğurguları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 197-209.

# **BÖLÜM 3**

## **TÜRKİYE'DE TARİH ÖĞRETİM PROGRAMLARI SON YÜZYILDA NASIL GELİŞME GÖSTERDİ?**

Eray ALACA



# Türkiye’de Tarih Öğretim Programları Son Yüzyılda Nasıl Gelişme Gösterdi?

## How Have History Curricula in Turkey Developed over the Last Century?

### BÖLÜM HAKKINDA

Cumhuriyetin 100. Yılı vesilesi ile hazırlanan bu çalışmada tarih öğretim programlarının günümüze kadar geçirdiği değişim ve dönüşümü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bir ulus devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nde yeni rejime yeni bir ulus oluşturma düşüncesi kapsamında eğitime, özellikle de tarih eğitimine önem verilmiştir. Bu çerçevede 1924 yılında Cumhuriyetin ilk öğretim programları hazırlanmıştır. Ancak Osmanlı son dönemi tarih öğretim programlarının etkisinde hazırlanan bu programlar ciddi bir sorun oluşturmuştur. 1931 yılında “Türk Tarih Tezi” ile bu sorun aşılmış, ulus devlet anlayışına uygun laik/seküler bir tarih yazımı tarih öğretim programlarında yer almıştır. Türk devletinin resmi tarih tezi olan “Türk Tarih Tezi” günümüze kadar özü korunmak suretiyle az veya çok etkisini sürdürmüştür. Tarih öğretim programları noktasında en az “Türk Tarih Tezi” kadar etkili olan bir anlayış ise 1970’li yıllarda din dışı akımlara bir tepki olarak ortaya çıkan “Türk-İslam Sentezi” olmuştur. Günümüz tarih öğretim programlarında etkili olan bu anlayış “Türk Tarih Tezi” ndeki laik/seküler yaklaşımının yerine İslam’ı koymuştur. Bunun üzerinden de Türklerin İslamiyete katkıları bağlamında bir “İslam’a hizmet” söylemi geliştirilmiştir. 1990’lı yıllardan itibaren ise tarih öğretim programlarındaki mevcut “Türk-İslam Sentezi” anlayışı “Osmanlı Tarihi” konularına ağırlık verilerek genişletilmeye çalışılmıştır. 2007 yılından itibaren tarih öğretim programları beceri ağırlıklı olarak düzenlenmiştir. Tarih öğretim programlarını yenileme çalışmaları kapsamında 2016 yılından itibaren değerler eğitimi ön plana çıkarılmıştır. Tarih öğretim programlarında etkisi artan “Osmanlı Tarihi” konularının da değerler eğitimi bağlamında verilmeye çalışıldığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Öğretim programları, Türk Tarih tezi, Türk-İslam sentezi.

### ABOUT the CHAPTER

This study, conducted on the occasion of the 100<sup>th</sup> anniversary of the Republic, aims to reveal the change and transformation of history curricula until today. In the Republic of Turkey, which was established as a nation-state, education, especially history education, was given importance within the scope of the idea of creating a new nation for the new regime. In this framework, the first curricula of the Republic were implemented in 1924. However, these curricula, which were developed under the influence of the history teaching curricula of the late Ottoman period, posed a serious problem. In 1931, this problem was overcome with the “Turkish History Thesis”, and secular history writing in accordance with the nation-state understanding was included in history curricula. The “Turkish History Thesis”, which is the official history thesis of the Turkish state, has maintained its influence to a greater or lesser extent by preserving its essence until today. An understanding that was at least as effective as the “Turkish History Thesis” in terms of history curricula was the “Turkish-Islamic Synthesis” that emerged in the 1970s as a reaction to non-religious movements. This understanding, which is effective in today’s history curricula, has replaced the secular approach of the “Turkish History Thesis” with Islam. Through this, a discourse of “service to Islam” has been developed in the context of the contribution of Turks to Islam. Since the 1990s, the existing understanding of “Turkish-Islamic Synthesis” in history curricula has been tried to be expanded by focusing on “Ottoman History” subjects. Since 2007, history curricula have been developed in a skills-oriented manner. Within the scope of the renewal of history curricula, values education has been emphasized since 2016. It has been observed that the subjects of “Ottoman History”, whose influence is increasing in history curricula, are also tried to be given in the context of values education.

**Keywords:** Curricula, Turkish History thesis, Turkish-Islamic synthesis.

## Giriş

Türk tarihinde ilk kez derli toplu bir öğretim programı Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde, 1869 yılında “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” adı ile hazırlanmıştır. İlkokuldan üniversiteye kadar tüm öğretim kurumlarına yönelik düzenlemeler içeren bu nizamname ile ilk kez ilkokullarda tarih dersi verilmeye başlanmıştır. Önceki dönemlerde çeşitli öğretim kademelerinde tarih dersi verilmekle beraber, belli bir sistem dâhilinde



CC BY 4.0: Telif hakkı yazarlardadır. Bu kitabın içeriği Creative Commons Atif 4.0 Uluslararası lisans altında lisanslanmıştır.



Eray Alaca

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,  
Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı,  
Giresun, Türkiye  
E-posta: erayalaca@hotmail.com

**Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:**  
Alaca E. (2024). Türkiye’de tarih öğretim programları son yüzyılda nasıl gelişme gösterdi?. A. Şimşek [Ed.], *Cumhuriyetin yüzüncü yılı konuşmaları* içinde (s. 21-29). İstanbul: İÜC Yayınevi.

düzenlenmemiş, devletin de müdahale ettiği bir alan olmamıştır. Daha çok sıfahi, kıraat şeklinde ve tarihte yaşamış büyük hükümdarlar, din adamları gibi toplum tarafından saygı gösterilen kişilerin hayatlarından kesitler sunulmuştur.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde eğitimde modernleşme çalışmalarından tarih öğretim programları da etkilenmiş ve bu programlarda Avrupa merkezli bir anlayış hâkim olmuştur. Avrupa tarihi konuları ise Fransız tarihine odaklanmış şekilde verilmiştir. Zaten bu dönemdeki tarih ders kitapları Fransız tarih ders kitaplarının Türkçeye tercüme edilmesi şeklinde hazırlanmıştır. Diğer konular Osmanlı İmparatorluğu'nun dini karakterinden kaynaklı olarak, İslam tarihinden ve Osmanlı tarihinden kesitler şeklinde yer almıştır. II. Abdülhamit döneminde siyasi koşullardan kaynaklı olarak Avrupa merkezli tarih yazımının etkisindeki "Tarih-i Umumi" dersleri kaldırılmış ve okullarda sadece "Tarih-i Osmani" dersleri verilmiştir. 1908 yılında Meşrutiyetin tekrar ilanı ile "İttihat ve Terakki Fırkası"nın yönetimde güç kazanması ile Avrupa merkezli bir tarih anlayışı yeniden ağırlık kazanırken "Millî" bir tarih anlayışı da kendini göstermeye başlamıştır. Bu anlayış Cumhuriyetin erken döneminde de sürdürülmüştür.

Osmanlı İmparatorluğu'nun Anadolu toprakları üzerinde yeni bir rejim olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk yıllarda Osmanlı dönemi eğitim-öğretim anlayışı bazı konularda devam etmiştir. Bir ulus devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti "laik", "çağdaş" ve "millî" bir anlayışı kendisine temel edinmiştir. Her alanda da bu anlayışı yerleştirmeye çalışmıştır. Özellikle eğitim, cumhuriyetin üzerinde önemle durduğu bir konu olmuştur. Osmanlı döneminin bir imparatorluk olmasından kaynaklı olarak din temelli toplumsal yapı eğitim öğretim alanını şekillendirirken, bir ulus devlet olan cumhuriyet ise laik/seküler bir anlayışla eğitim öğretim alanını şekillendirmeye çalışmıştır.

Cumhuriyet döneminde oluşturulacak olan eğitim öğretim sisteminin temelleri Türk Millî Mücadelesi sürecinde 1921 yılında "Telif ve Tercüme Heyeti"nin kurulması ve aynı yıl "Maarif Kongresi"nin toplanması ile atılmıştır. 1922 yılında ise Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti Umur-ı Maarif Vekaleti tarafından "İlk ve Orta Tedrisat Mektepleri Müfredat Programı" hazırlanmıştır. On yıllık bir eğitim ve öğretim sistemini öngören bu öğretim programında okullar ilk ve orta olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. İçerik olarak zaten önlerindeki tek örnek olan Osmanlı son dönemi öğretim programlarının etkisinde kalmışlardır. Bu durum 1923 yılının ortalarında toplanan Heyet-i İlmiye toplantılarında da gündeme gelmiştir (Yılmaz, 1988). Başta öğretim programları olmak üzere ders kitapları ve okulların süreleri üzerinde tartışmalar yapılmış ve öneriler sunulmuştur. Heyet-i İlmiye toplantıları Cumhuriyetin ilanı sonrasında da devam etmiş, 1926 yılında "Talim ve Terbiye Kurulu" kurulana kadar eğitim öğretim sisteminin yeniden düzenlenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Cumhuriyetin ilanı öncesindeki çalışmalar önemli olmakla birlikte asıl önemli gelişme Cumhuriyetin ilanı sonrasında 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması ve tüm öğretim kurumlarının eğitim bakanlığına bağlanması olmuştur. Böylece eğitim öğretim sistemi yukarıda da bahsedildiği üzere Cumhuriyetin temel ilkeleri olan "laik", "çağdaş" ve "millî" bir anlayışla yeniden düzenlenmiştir. Eğitim öğretim sisteminin yeniden inşa edildiğinin bir göstergesi olarak ilkökul, ortaokul ve lise

düzeylerinde cumhuriyetin ilk öğretim programları hazırlanmıştır. Bu öğretim programları arasında yer alan tarih öğretim programları üzerinde yeni rejim tarafından önemle durulmuştur.

Siyasi iktidarın genelde eğitim özelde tarih eğitimi üzerindeki etkisi ve her iktidar değişikliğinde bu alanların da değiştiği savı her zaman dile getirilmiştir. Çalışmanın biraz sonraki bulgularında da görüleceği üzere tarih öğretim programları söz konusu olduğunda bu savın tam olarak geçerli olmadığı görülmüştür. Çünkü tarih öğretim programlarının yüzyıllık sürecinin incelendiği bu çalışma yapılırken 1923-1950, 1950-1975, 1975-1980, 1980-2007 ve 2007-2023 yılları arası olmak üzere dönemlendirmeler ortaya çıkmıştır. Her dönemin içerisinde ise farklı ideolojik kaygılarla hareket eden birbirinin zıddı siyasi iktidarlar yer almış olmasına rağmen bir önceki öğretim programı kullanılabilmiştir. Bu durum tarih öğretim programlarının devletin temel ideolojik kaygılarının bir yansıması olarak, sadece öncelik verilen konuların temel ve alt başlıkları ile ne kadar ve nasıl verileceği konusunda bir kılavuz işlevi görmesinden kaynaklanmıştır.

Çalışma esnasında bir karşılaştırma yapabilmek için tarih öğretim programlarına uygun olarak hazırlanan tarih ders kitaplarına da bakmak gerekmiştir. Başta Alaca'nın (2017a) yapmış olduğu tarih ders kitabı dönemlendirmeleri ile tarih öğretim programlarının dönemlendirmelerinin tam olarak örtüşmediği de görülmüştür. Oysaki tarih ders kitapları, tarih öğretim programlarını kabul eden "Talim ve Terbiye Kurulu" tarafından uygun görülerek öğrenime alınmıştır. Kendi içinde bir paradoks gibi görünen bu durum aslında devletin resmi söyleminin tarih programlarına yansıması, hükümetlerin de ideolojik söylemlerinin ders kitaplarına yansıması şeklinde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Siyasi iktidarlar açısından öğretim programları değil tarih ders kitaplarının içeriği önemsenmiştir. Zaten eğitim öğretim ile ilgili tartışmalar genel olarak öğretim programları üzerinden değil de ders kitaplarının içerikleri üzerinden yapılmıştır (Alkan, 1977; Aydın, 1997; Kongar,1978; TDK, 1976; TEC, 1977). Çünkü ders kitapları öğrenim çağındaki bireylere ulaşan bir materyal olduğundan geniş kitleleri etkileyebilmiş ve dönüştürebilmiştir. Günümüzde tarih tartışmalarındaki sıklığın bir nedeni de toplumun büyük bir kesiminin tarih bilgisinin eğitim öğretim hayatı boyunca tarih ders kitaplarından öğrendikleri ile sınırlı kalması olmuştur. Tüm bu nedenlerle tarih öğretim programlarının yüzyıllık süreçte geçirdiği değişimin görülmesi ve sonrasında yapılacak çalışmalara katkı sunulması amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

### 1923-1950 Arası Dönemde Öğretim Programları

Mustafa Kemal (Atatürk) önderliğinde Türk millî mücadelesinin başarı ile sonuçlanmasının ardından Cumhuriyet rejimine geçilmiştir. Yeni rejim bir ulus devlet olarak düşünüldüğünden bu rejime sadık ve mensup olacak bir ulus inşası ihtiyacı hasıl olmuştur. Bunun için eğitim, özellikle de tarih eğitimi önemli bir araç olmuştur. Ancak bunu yapabilmek için mevcut imkânların yetersizliği Osmanlı döneminden kalma kurumların rehabilite edilerek devam ettirilmesini zorunlu kılmıştır. Dönemin koşulları içerisinde Osmanlı döneminden kalma öğretim kurumları, öğretim programları ve ders kitapları devam etmiştir. Osmanlı döneminde olduğu gibi eğitim öğretim kademeleri ilk ve orta öğretim olarak devam etmiştir (Alaca ve Yıldırım, 2021; Yücel, 1994). Tarih

öğretim programları da bu çerçevede hazırlanmıştır. Osmanlı dönemi Avrupa merkezci tarihyazımı devam etmekle birlikte Türk millî mücadelesinin eklendiği bir tarih yazımı oluşturulmuştur. Genelde Avrupa, özelde ise Fransız etkisinde gelişen tarih dersleri ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde bir paralellik göstermiştir.

Mustafa Kemal (Atatürk) önderliğinde gerçekleştirilen Türk devriminde her zaman şartların olgunlaşması ve uygun zamanın gelmesi beklenmiştir. Devrimler uzun bir düşünsel süreç sonunda bir sıra takip etmiş, birbirini destekler mahiyette gerçekleşmiştir. Bu durum her alanda olduğu gibi eğitim alanında, öğretim programlarında ve ders kitaplarında da kendini göstermiştir. 1924 yılı itibarı ile hazırlanan öğretim programları dönemin şartları içerisinde Osmanlı dönemi öğretim programlarının tekrarı niteliğinde olmuştur. Yeni rejimin eğitim alanında yeni bir şeyler yaptığının görülebilmesi için öğretim programları hızlı bir şekilde hazırlanmıştır. Böylece yeni rejim eğitim sistemini de yeniden inşa ettiğini göstermeye çalışmıştır. Ulus devlet anlayışına uygun laik/seküler bir yazım/anlatım henüz yer almamıştır. Aslında bu durum Cumhuriyeti kuran kadro başta olmak üzere, bu öğretim programlarını hazırlayanların Osmanlı dönemi eğitim sisteminden gelmesinden ve önlerindeki tek örneğin Osmanlı dönemi öğretim programları olmasından kaynaklanmıştır. Ulus devlet anlayışına uygun laik/seküler bir yazım/anlatım ancak 1931 yılında “Türk Tarih Tezi” kapsamında hazırlanan öğretim programlarında görülebilmıştır. Sürecin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda Tablo 1’de “Türk Tarih Tezi” öncesi ve sonrası öğretim programları verilmiştir.

1924 tarihli “İlk Mekteblerin Müfredat Programı”na göre tarih dersi ilkokulun üçüncü sınıfından itibaren haftada 1 saat olmak üzere şifahi, kıraat ve sohbet tarzında öğretmen tarafından takrir ve hikâye şeklinde verilmiştir. İçeriğinde Meşrutiyet’ten itibaren önemli olaylardan, millî mücadeleden ve cumhuriyet döneminden bahsedilmiştir. Programda özellikle son dönem Osmanlı yönetiminin kötü bir dönem olduğunun vurgulanması ve Türk tarihinden önemli olaylarının öğretilmesi istenmiştir. Bu yönü ile üçüncü sınıfta verilen tarih dersi ile çocukların yaş düzeyi de göz önüne alındığında eski rejimin yani Osmanlı rejiminin kötü olduğu, yeni rejimin yani Cumhuriyet rejiminin iyi olduğu benimsetilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencilere telkin ile yeni rejimin istediği şekilde temel bir tarih bakış açısı kazandırmak, Cumhuriyet rejiminin meşruiyetini ve devamlılığını sağlayacak olan gelecek nesli, ilkokuldan itibaren bu endoktrinasyon ile yetiştirmek amaçlanmıştır.

Genel olarak bakıldığında öğretim programları “Kurun-ı Ula (İlk Çağ)”, “Kurun-ı Vusta (Orta Çağ)”, “Kurun-ı Cedide (Yeni Çağ)” ve “Asr-ı Hazır (Yakın Çağ)” şeklinde Avrupa çağ taksimine uygun olarak düzenlenmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe konuların içeriği de artmıştır. Ancak tarih derslerinin Türk çocuklarına Türklük bilinci kazandırması gerekirken, daha çok Avrupa tarihini merkeze almasına bağlı olarak bu öğretim programlarına ve bu programlara bağlı olarak hazırlanan ders kitaplarına yönelik eleştiriler gelmiştir.

Dönemin Maarif Vekâleti 1926 yılında taslak bir ilkökul programı hazırlamış, sonrasında da bu program aynı şekilde uygulanmıştır. Programa göre tarih dersinde ilk amaç “Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malumat verip onlarda millî şuuru uyandırmak”, ikinci amaç “Bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak”, üçüncü amaç ise “Büyük şahısların hayat ve

**Tablo 1**  
1923-1950 Arası Dönemde Öğretim Programları

Yıl	İlkokul	Ortaokul	Lise
1924	Maarif Vekaleti İlk Tedrisat Dairesi İlk Mekteblerin Müfredat Programı	Maarif Vekaleti Lise Birinci Devre Müfredat Programı	Maarif Vekaleti Liselerin İkinci Devre Müfredat Programı
1926	İlk Mekteblerin Müfredat Programı	---	---
1927	---	Maarif Vekaleti Millî Talim ve Terbiye Dairesi 1340 Tarihli Orta Mekteb ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl	
1931	---	Maarif Vekaleti Ortamektep Müfredat Programı 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı	---
1934	---	---	Maarif Vekaleti Lise Müfredat Programı
1936	Kültür Bakanlığı İlkokul Programı	---	---
1938	---	Kültür Bakanlığı Ortaokul Programı	---
1948	Millî Eğitim Bakanlığı İlk Okul Programı	---	---
1949	---	Millî Eğitim Bakanlığı Orta Okul Programı	---

*hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisala şayan nümuneler göstermek*” (İlk Mekteblerin Müfredat Programı (Taslak),1926; İlk Mekteblerin Müfredat Programı, 1926) olarak verilmiştir. İlkokullardaki tarih dersi de dördüncü sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Bu durum 1924 tarihli lise birinci ve ikinci devre müfredat programlarına yönelik hazırlanan 1927 tarihli “1340 Tarihli Orta Mekteb ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl” de daha açık görülmüştür. Burada başta öğretmenlerden olmak üzere alınan dönütlerden hareketle tarih dersine eklemeler yapılmıştır.

1924 tarihli öğretim programındaki tarih dersine yönelik eleştiriler arasında ilk madde olarak “*Mevcut müfredat programı Türk tarihi etrafında cem edilmemiştir. Bu yüzden Türk talebesi için bilinmesi zaruri olmayan malumatta programda mühimce bir yer işgal etmektedir*” ifadesi yer almıştır. Sonraki eleştirilerde ders kitaplarındaki bilgilerin fazlalığı, bunun öğrenci açısından sorun olduğu ve son olarak ders saatlerinin yetersizliği yer almıştır. Bu şikâyetleri dikkate alan Maarif Vekaleti “*Tarih programı kurun-ı ulanın bir kısmı müstesna olmak üzere Türk tarihi etrafında cemine çalışılmak suretiyle tadil olunmuştur.*” şeklinde bir düzenleme yapıldığını açıklamıştır (MV, 1927).

Maarif Vekâleti, eleştirilerden hareketle tarih öğretim programında çeşitli düzenlemeler yapıldığını, Avrupa tarihi yerine Türk tarihinin merkeze alındığını, Türk tarihi ile ilişkili olduğu ölçüde başta Avrupa olmak üzere diğer devletlerin tarihine de yer verildiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte Maarif Vekaleti'nin yukarıda kullanmış olduğu ifadeden hareketle "Millî" bir tarih yazımının öncelendiği anlamı çıkıyorsa da konuların içeriklerine bakıldığında birçok konunun 1924 tarihli "İlk mekteplerin Müfredat Programı", "Lise Birinci Devre Müfredat Programı" ve "Liselerin İkinci Devre Müfredat Programı" ile aynı olduğu, sadece ders saatlerinde bir artış olduğu ve bazı konuların başlıklarında değişiklik yapıldığı görülmüştür [MV, 1340a; MV, 1340b; MV, 1927]. Bu nedenle 1923-1931 yılları arası dönem Türk tarih yazımında bir geçiş dönemi olmaktan ziyade bir yöntem, bir içerik arayış dönemi olmuştur. Çünkü bu dönemde başta Heyet-i İlmiye toplantılarında olmak üzere öğretim programları ve ders kitaplarının içerikleri tartışılmıştır. Aynı tartışmalar 1926 yılında "Talim ve Terbiye Kurulu" nun kurulması sonrasında da 1931 yılındaki "Türk Tarih Tezi"ne kadar devam etmiştir.

Bu arayış döneminde yeni rejime yeni bireyler yetiştirmede nasıl bir tarih yazımı yapılacağı hangi konuların öne çıkarılacağı ve nasıl öğretileceği gibi soruların cevapları gündemi meşgul etmiştir. Alman romantizmi ile Fransız pozitivistlik arasında gidip gelen bir tarihyazımı yerine Türk tarihini merkeze alan özgün bir tarihyazımı oluşturulmaya çalışılmıştır. Dönemin ruhuna uygun olarak arkeolojik ve antropolojik çalışmaların temel alındığı, materyalist bir bakış açısı ile evrimci ve doğacı bir tarih yazımı ortaya çıkararak uzak geçmişteki ve Osmanlı ilk dönemindeki başarıların sahiplenildiği, dünya kültür ve medeniyetine katkı sunmuş Türkler söylemi geliştirilmiştir. Dönemin tarih yazımında pozitivistlik ve romantizmin etkileri devam etmekte ise de asıl amaç tarihin merkezine Türkleri konumlandırma çabası olmuştur.

1930 yılına gelindiğinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü, Halifeliğin kaldırılması, Tekke zaviye ve türbelerin kapatılması, anayasadan "devletin dini İslamdır" maddesinin çıkarılması, harf devrimi gibi belli başlı radikal devrimler gerçekleşmiş, ulus devlet sürecinin laik/seküler kısmı tamamlanmıştır. Dolayısıyla ulus bilincinin oluşturulması için yeni rejimin ideolojik boyutunun yerleştirilmesi ve meşru zemine oturtulmasına yönelik yapılan uzun tartışmalar sonucunda "Türk Tarih Tezi" oluşturulmuştur. İlerleyen kısımlarda da görüleceği üzere sadece tarih eğitimi açısından değil yönetimden eğitime kadar her alanda köklü bir değişikliğin tescilli olan bu tez, Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi tezi olarak sonraki iktidarlar hangi ideolojik yapıya dayanırsa dayansın öğretim programlarında ve ders kitaplarında etkisini devam ettirmiştir.

Ulus devletlerin en önemli meşruiyet aracı olan tarih, Cumhuriyet rejimi için de önemli bir araç olarak görülmüştür. Bu çerçevede oluşturulan "Türk Tarih Tezi" tarih öğretim programlarında yer almıştır. 1931 yılında mevcut ortaokul öğretim programı "Türk Tarih Tezi"ne uygun şekilde düzenlenmiştir. Burada ilginç olan husus Osmanlı dönemindeki gibi eğitim alanında ilk değişiklik ve uygulamaların ortaokul düzeyinde yapılması olmuştur. Çünkü Tanzimat dönemindeki eğitim reformlarına sıbyan mekteplerinden değil de rüşdiyelerden başlanması dönemin eğitimcileri tarafından eleştirilmiştir. Hatta Osmanlı son döneminin önemli eğitimcilerinden Ahmet Cevdet Paşa "binaya orta kattan başlamak" şeklinde eleştiride bulunarak uygulamanın yanlışlığına dikkat çekmiştir

(Akyüz, 2021). Cumhuriyetin ilk dönemlerinde görülen bu Osmanlı etkisi günümüze kadar gelmiştir. Genel olarak bakıldığında 1950 yılında DP iktidara geldiğinde, 1960 yılında askeri cunta yönetime el koyduğunda, 1980 yılında askeri darbe gerçekleştiğinde ve 1997 yılında 28 Şubat süreci yaşandığında eğitim öğretim alanında öncelikli değişiklikler ortaokul düzeyinde olmuştur.

1931 tarihli "Ortamektep Müfredat Programı 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı"nda tarih dersi önceki öğretim programlarından farklı bir şekilde yeni rejimin laik/seküler anlayışının bir yansıması olarak "*Beser Tarihine Giriş*" adlı ilk başlıkta dünyadaki ilk canlılardan başlamış, hayvandan insana doğru bir evrim sürecinden söz etmiştir. İlk insanların atalarının günümüze kadar ki değişimi kanıtlarla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Din kavramında da aynı şekilde korku ve ümit, hikâye ve hurafeler, dinlerin kökeni ve etkileri gibi hususlar üzerinde durulmuştur. Ulus devlet anlayışının devamı olarak "Türk ırkı" ve "Türk dili" başlıkları yer almıştır. Bir giriş olan bu temel konulardan sonra programın asıl amacı "*Büyük Türk tarih ve medeniyetine umumi bir nazar*" adlı ikinci başlığın içeriğinde şu şekilde verilmiştir [MV, 1931]:

Türklerin anayurdu- Umumi muhaceretler ve medeniyetler- Çin- Hint- Garba muhaceret yolları- Önasya- Sümer- Elam- Eti- Mısır- Ege havzası- Avrupa- Anayurtlarından ayrılan Türkler- Göçlerden evvel ve sonra ana Türk yurdu- Cenubi Sibirden kurganlar- Türklerde madencilik- Eski Türk şehirleri- Ortaasyada medeniyet merkezleri. Milattan evvel XIII üncü asırdan sonra kurulan Türk devletleri. Türklerde yazı- Eski Türklerin hukukuna umumi bir nazar: Nikah ve aile hukuku- Mülkiyet- Devlet teşkilatı- Ceza usulleri- Hukuku düvel- Devlet teşkilatında esas. Eski Türklerde din: Din hakkında mütalea- Bu noktadan Türklerin kıdemi- Şamanilik ve şamanlar- Türkler arasına haricden giren dinler.

Önceki öğretim programlarında sadece "Eski Türkler" başlığı altında birkaç cümle ile verilen Orta Asya Türk tarihi burada oldukça geniş kapsamlı olarak verilmiştir. Türk tarihinin başlangıcı olarak kabul edilen Orta Asya'dan hareketle Türkler "tarihin en eski medeniyeti", "medeniyet kurucu" ve "medeniyet yayıcı" olarak verilmiştir. Türkler sadece siyasi olarak değil, kültürel olarak da diğer medeniyetlere öncülük etmiştir. Dolayısı ile de Türkler, tarihin merkezine konumlandırılmıştır. 1931 yılından itibaren uygulanan bu program ilerleyen dönemde özellikle ders kitapları üzerinden öğrenci düzeyinin üzerinde olduğu gerekçesi ile eleştirilmiştir (Eyice, 1968). Ortaokul için hazırlanan bu tarih ders kitapları liselere aktarılmıştır. Aynı şekilde 1931 tarihli "Ortamektep Müfredat Programı 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı", 1934 tarihli "Lise Müfredat Programı" olmuştur. Lise müfredat programında her sınıf düzeyi için on beş günde bir tarih derslerinin bir saati Türkiye Cumhuriyeti ve inkılabı tarihi dersine ayrılmıştır (MV, 1934).

Parti devlet bütünleşmesinin yaşandığı bu dönemde Cumhuriyet Halk Partisi'nin (CHP) 1931 yılında toplanan üçüncü kongresinde kabul edilen parti programında eğitimin amacı "*Kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi ve lâyiik vatandaş yetiştirmek tahsilin her derecesi için mecburi ihtimam noktasıdır*" ve "*Terbiye her türlü hurafeden ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, millî ve vatanperver olmalıdır*" (Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi ve Programı, 1931) şeklinde tanımlanmıştır. 1935 yılında toplanan dördüncü kurultay

nda kabul edilen parti programında ise eğitimin amacı “*Kuvvetli cumuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâiyik ve devrimci yurddas yetiştirmek, bütün öğretim derecelerinde yüküm ve özen noktasıdır*” ve “*Eğitim, her türlü urasadan, yad ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, ulusal ve yurdcu olmalıdır*” (Cumhuriyet Halk Partisi Programı, 1935) şeklinde Türkçe kelime kullanımına özen gösterilerek yeniden tanımlanmıştır.

Eğitim ile ilgili durum Türk tarihinin öğretilmesine verilen önemde de görülmüştür. 1931 tarihli parti nizamnamesi ve programında “*Firkamız, vatandaşların, Türkün derin tarihini bilmesine fevkalâde ehemmiyet verir. Bu bilgi Türkün kabiliyet ve kudretini, nefsi-ne itimat hislerini ve millî varlık için zarar verecek her cereyan önünde yıkılmaz mukavemetini besleyen mukaddes bir cevherdir*” (Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi ve Programı, 1931) şeklinde Türk tarihinin bilinmesinin önemi vurgulanmıştır. 1935 tarihli parti programında da “*Partimiz, vatandaşların, Türkün derin tarihini bilmesine üsnomal bir önem verir. Bu bilgi Türkün kapasite ve enerjisini, nefsi-ne güven duygularını ve ulusal varlığa zarar verecek bütün akımlara karşı sarsılmaz dayanımını besleyen kutsal bir evindir*” (Cumhuriyet Halk Partisi Programı, 1935) şeklinde içerik aynı olup Türkçe kelime kullanımına önem verilmiştir.

Parti devlet bütünleşmesinin yaşandığı, partinin programının devletin resmi programı olduğu bu dönemde yukarıda verilen alıntılar çerçevesinde “Türk Tarih Tezi” etkisi 1936 tarihli “Kültür Bakanlığı İlkokul Programı” nda, 1948 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı İlkokul Programı” nda, 1938 tarihli “Kültür Bakanlığı Ortaokul Programı” nda ve 1949 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokul Programı” nda da devam etmiştir. Bununla birlikte ilkokul tarih öğretim programlarında disiplinler arası bir yaklaşımla tarih dersinin coğrafya ve yurt bilgisi dersleri ile ilişkili bir şekilde verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Tarihi olayların anlatımı esnasında önceki tarih öğretim programlarında olduğu gibi harita kullanımı ve mümkün ise tarihi yerlere gezi düzenlenmesi ile anlatımın pekiştirilmesi istenmiştir.

İsmet İnönü döneminin en önemli olayı olan II. Dünya Savaşı 1945 yılında sona erdiğinde ABD’nin başını çektiği Batı bloku ve SSCB’nin başını çektiği Doğu Bloku olmak üzere dünya iki kutuplu hale gelmiştir. Türkiye demokratik değerleri benimsemiş olan Batı Bloku içerisinde yer almayı tercih etmiştir. Bu çerçevede “Tek Parti” yönetiminin totaliter bir anlayışın ürünü olduğu eleştirilerini engellemek adına 1945 yılında çok partili hayata geçilmiştir. Demokrasinin vazgeçilmezi olan siyasi partilerin kurulması desteklenmiştir. Türkiye’nin demokrasiye verdiği önem iç ve dış siyasette öne çıkarılmıştır. Öğretim programlarına da yansıyan bu önem 1949 tarihli “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokul Programı” nda Tarih dersinin amaçları arasında “*Demokrasi hayatımızın gelişmesini incelerken, diğer demokrat milletlerin geçirmiş ve geçirmekte oldukları gelişim evrelerini ve bu bakımdan güdülen yolları araştırıp incelemek*” şeklinde yer almıştır. Görüldüğü üzere daha önceki öğretim programlarında olduğu gibi burada da öğretim programlarında değişiklik ortaokul düzeyinde yapılmıştır.

### 1950-1975 Arası Dönemde Öğretim Programları

II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye’deki “Tek Parti” yönetimi tartışılır hale gelmiş, uluslararası alanda da demokratik bir görüntünün dışında kalmıştır. CHP’ de öteden beri içten içe devam eden

İnönü karşıtı muhalefet Celal Bayar, Fuat Köprülü, Refik Koraltan ve Adnan Menderes’in “Dörtlülük Takrir” olarak anılan önergeyi verdikten sonra CHP’den ayrılarak, Demokrat Parti’yi (DP) kurması ile sonuçlanmıştır. Çok partili hayata geçiş oldukça sancılı olmuş, CHP, parti devleti olmanın imkânlarını sonuna kadar kullanmıştır. Buna rağmen iç ve dış gelişmelerin etkisi ile 1950 seçimlerinin sonucunda DP tek başına iktidara gelmiştir. CHP’nin 27 yıllık ke-sintisiz iktidarı sona ermiştir. Celal Bayar Cumhurbaşkanı, Adnan Menderes başbakan olmuştur.

**Tablo 2**  
1950-1975 Arası Dönemde Öğretim Programları

Yıl	İlkokul	Ortaokul	Lise
1951	---	Millî Eğitim Bakanlığı Orta Okul Programı	---
1952	---	---	Millî Eğitim Vekaleti Lise Müfredat Programı
1956	Maarif Vekaleti İlk Okul Programı	---	Maarif Vekaleti Lise Müfredat Programı
1962	---	Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokul Programı	---

DP döneminde, önceki dönem tarih öğretim programları ile paralel bir tarih yazımı devam etmiştir. Tablo 2’ de görüldüğü üzere DP döneminde de değişiklikler ortaokul düzeyinde başlamıştır. Sonrasında lise ve ilkokul öğretim programları yenilenmiştir. DP kurucuları CHP milletvekili oldukları dönemde İsmet İnönü ile yaşadıkları sorunları tarih öğretim programlarına yansıtmışlardır. 1949 tarihli “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokul Programı”ndaki tarih dersinde ortaokul üçüncü sınıfta verilen “İstiklal Savaşı” başlıklı konunun 5. Maddesinde yer alan “*Lozan Barışı. (İsmet İnönü, siyaset ve askerlik hayatı belirtilecek, Sevr Antlaşmasından da bahsedilecektir.)*” ifadeleri 1951 tarihli “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokul Programı”nda “*Lozan Barışı. (Sevr Antlaşmasından da bahsedilecektir.)*” şeklinde düzenlenmiştir. Tarih dersinin diğer konuları ise aynı kalmıştır. Benzer bir durum yine bu dönemde hazırlanan 1956 tarihli “Maarif Vekaleti Lise Müfredat Programı” nda da görülmüştür. Lise üçüncü sınıf konularının sonuna “*Demokrat Partinin iktidara gelmesi ve Celal Bayar’ın reisicumhur seçilmesi*” maddesi eklenmiştir (MV, 1956b). Bu iki somut örnek tarihin bir siyasi mücadele alanı olduğunun en somut göstergesi olmuştur.

1949 yılında toplanan IV. Maarif Şûrası’nda alınan kararlar doğrultusunda 1952-1953 eğitim öğretim yılından itibaren liseler dört yıla çıkarılmıştır. Liselerin dördüncü sınıfları da kendi içerisinde Fen ve Edebiyat kolları olarak ayrılmıştır. Bu çerçevede hazırlanan 1952 tarihli “Lise Müfredat Programı” nda tarih dersi liselerin 1, 2 ve 3. sınıflarında ve 4. sınıfın sadece edebiyat kolunda haftada iki saat olarak verilmiştir (MEV, 1952). Ayrıca 1943 tarihli II. Milli Eğitim Şûrası’nda alınan karar doğrultusunda liselerin öğretim programına ayrı bir ders olarak konulan “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” dersi, 1949 tarihli IV. Maarif Şûrası’nda alınan “Türk tarihinin bir bütün olduğu” kararından hareketle liselerin öğretim

programından çıkarılmıştır (MEB, 1942; MEB, 1943; MEB, 1950). Bununla birlikte önceki lise tarih öğretim programlarında olduğu gibi her sınıf düzeyi için on beş günde bir tarih derslerinin bir saati "Türkiye Cumhuriyeti ve inkılabı" tarihi dersi olarak verilmeye devam edilmiştir.

Programda en dikkat çekici kısım özellikle lise birinci sınıf konularında ilk çağ tarihinin ağırlığının artması olmuştur. Bir önceki öğretim programındaki "Türk Tarih Tezi" etkisi, laik/seküler anlatı, ulus devlet yaklaşımı yerini oldukça detaylı bir şekilde ilk çağ uygarlıklarına bırakmıştır. Türk tarihi için ayrı ve büyük bir başlık ve geniş bir içerik vermek yerine diğer uygarlıklar gibi yer verilmiştir. Burada "Türk Tarih Tezi" etkisi azaltılmış, "Hümanizma"nın etkisi arttırılmıştır. DP'nin iktidara gelişi ve iktidarda kaldığı dönem öğretim programlarındaki bu değişimi zorunlu kılmıştır. Çünkü Türkiye, II. Dünya Savaşı sonrasında Batı ile tam uyumlu hale gelmeye başlamış, bunu da Kore Savaşı'na asker göndererek ve Kuzey Atlantik Pakti'na (NATO) üye olarak sağlamıştır.

DP döneminde hazırlanan bu öğretim programları 27 Mayıs 1960 tarihinde Albaylar Cuntası'nın yönetime el koyması ile gerçekleşen askeri darbe sonrasında da uygulanmaya devam etmiştir. Sadece 1962 yılında mevcut ortaokul öğretim programındaki tarih dersi, içeriği aynı kalmakla birlikte bazı kelimelerin Türkçe karşılıkları kullanılarak yeniden düzenlenmiştir. Aynı tarihte ilkököl ve ortaokul düzeyinde müstakil bir tarih dersi verilmesi süreci "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adlı bir dersin ilkökulların öğretim programında yer alması ile sona ermiştir (Alaca, 2017b). 1968 yılında ise önce ilkökulların 4 ve 5. sınıflarında ardından da ortaokulların 6, 7 ve 8. sınıflarında "sosyal bilgiler" adlı bir dersin verilmeye başlanması ile tarih tamamen ilköğretim programlarından çıkarılmıştır. Bu durum 1985 yılında ortaokul 6 ve 7. Sınıflarında "Millî Tarih" adlı dersin verilmeye başlanmasına kadar sürmüştür. Lise düzeyinde tarih dersleri ise herhangi bir kesintiye uğramadan devam etmiştir.

### 1975-1978 Arası Dönemde Öğretim Programları

12 Mart 1971 askeri muhtırası ile siyasette başlayan bunalımlar, kısa süreli koalisyonlar kurulmasına neden olmuştur. Asker-sivil mücadelesinin sürekli olarak asker lehine sonuçlandığı bu dönemde 1975 yılında yapılan seçimler sonucunda ortaya çıkan tablo herhangi bir siyasi partinin tek başına iktidara gelmesini imkânsız kılmıştır. Süleyman Demirel liderliğindeki Adalet Partisi (AP), Alparslan Türkeş liderliğindeki Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) ve Necmettin Erbakan liderliğindeki Millî Selamet Partisi (MSP) bir koalisyon hükümeti kurmuşlardır. Türk siyasi hayatına Milliyetçi Cephe (MC) Hükümeti olarak geçen bu koalisyon döneminde "Türk-İslam Sentezi" anlayışı egemen olmuştur.

Sağ-sol çatışmalarının şiddetli bir şekilde devam ettiği bu dönemde Komünizm ile mücadele dernekleri kurulmuş, sol düşünce bir tehlike olarak algılanmıştır. Din dışı akımlara, materyalizme karşı mücadeleyi amaçlayan başta "Aydınlar Ocağı" olmak üzere çeşitli örgütlenmeler aracılığıyla Milliyetçi-Muhafazakâr-Mukaddesatçı bir anlayışı ifade eden "Türk-İslam Sentezi" egemen düşünce konumuna gelmiştir. Askeri yönetim de yıkıcı ve bölücü akımlara karşı olması, vatanın bütünlüğü ve milletin birliğini esas alması nedeniyle "Türk-İslam Sentezi" ne olumlu yaklaşmıştır. Bu ortamda kurulan MC Hükümeti de ideolojik olarak "Türk-İslam Sentezi"ni benimsemiştir.

Bu dönemde eğitim öğretim alanında "Türk-İslam Sentezi" anlayışına bağlı olarak çalışmalar yapılmıştır. 1974 yılının sonunda Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen tarih öğretim programı bu dönemde uygulanabilmiştir. Programın kabul tarihine, 1976-1977 öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanacak olmasına ve içeriğine bakıldığında sanılanın aksine "Türk-İslam Sentezi" anlayışının MC Hükümeti ile başlamadığı, öncesinde bir eğitim öğretim politikası olarak belirlendiği görülmüştür. Programın amaçlarında Türk tarihini öğretmenin ve öğrenmenin önemine vurgu yapıldıktan sonra Türklerin İslam'a katkıları noktasında aşağıda görüldüğü üzere bir hizmet söylemi geliştirilmiştir (MEB, 1975).

Tarihin her çağında dünya kültür ve uygarlığına büyük hizmetlerde ve değerli katkılarda bulunmuş olan Türklerin, tarih boyunca ayrı ayrı adlar altında dünyaya kültürlerini ve uygarlıklarını yaydıkları, İslam dininin yayılmasında, İslam Rönesansı'nın doğuşunda, İslam uygarlığının kuruluşunda ve gelişmesinde, Türklerin eşsiz hizmetlerde buldukları, öğrencilere kavratılmalıdır.

9. Sınıf tarih dersinin ilk konuları arasında yer alan "*Müslümanlıktan önceki Türk Kültür ve Uygarlıklarına Genel Bir Bakış*" ve "*İslam Dininin Yayılışında ve İslam Uygarlığının Doğuşunda Türklerin Rolü*" başlıkları ile bu amaçlar somutlaştırılmıştır.

Devlet tarafından "Türk-İslam Sentezi"nin ideolojik olarak kabul gördüğünün ve MC Hükümetlerinin de bunu uyguladığının en somut göstergesi bu dönemde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına Rıza Kardeş'in atanması olmuştur. Ardından da Aydınlar Ocağı'nın kurucusu ve akademik bir unvan taşıyan Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu ve Altan Deliorman tarafından yazılan "Lise I" ve "Lise II" ve Yılmaz Öztuna tarafından yazılan "Lise III" adlı tarih ders kitapları 1976 yılında öğrenime alınmıştır. Bu kitaplar incelendiğinde de tarih öğretim programlarına ve dönemin ruhuna uygun hazırlandıkları görülmüştür. Çünkü Kafesoğlu ve Deliorman(1976a) tarafından yazılan 231 sayfalık "Tarih Lise I" kitabının ilk 75 sayfası tarihin önemi, tarih öncesi ve tarihi çağlar başlangıcı ile ilk çağ uygarlıklarına ayrılırken kitabın geri kalan kısmı İslamiyet öncesi Türk tarihine ayrılmıştır. Aynı şekilde yine Kafesoğlu ve Deliorman(1976b) tarafından yazılan 223 sayfalık "Tarih Lise II" kitabının ilk 195 sayfası İslamiyet ve Türk-İslam tarihine ayrılmıştır. Geri kalan kısmında ise Batı Orta Çağı tarihine yer verilmiştir. Öztuna(1976) tarafından yazılan 478 sayfalık "Tarih Lise III" kitabının ise sadece 58 sayfalık kısmı "*Yeni ve Yakın Çağlarda Batı Dünyası*" adı ile Avrupa'daki gelişmelere ayrılmış geri kalan kısmı ise Osmanlı tarihine ayrılmıştır.

### 1980-2007 Arası Dönemde Öğretim Programları

12 Eylül 1980 tarihinde Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) yönetime el koymuştur. Yönetimin değiştiğinin, yeni bir yönetimin iktidarda olduğunun eğitimdeki bir yansıması olarak 1982 yılında liselerin tarih ve coğrafya öğretim programları güncellenmiştir (MEB,1982). Bu program kaotik bir ortamda hızlı bir şekilde yapıldığından 1983 yılında liseler için yeni bir program hazırlanarak güncellenmiştir (MEB,1982). Ancak bu dönem öğretim programlarında da önceki öğretim programlarında olduğu gibi "Türk-İslam Sentezi" anlayışı devam etmiştir. Aşağıda tablo 3'te görüldüğü üzere 1992 yılında "Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği"ni Uygulayan Orta Dereceli

Okulların Lise Ortak Dersler Grubu Arasında Yer Alan “Tarih1-2” dersinin öğretim programının yanında, lise seçmeli ders grupları arasında “Genel Türk Tarihi 1-2-3” ve “Osmanlı Tarihi 1-2” derslerinin öğretim programları yer almıştır(MEB, 1992). Bu dönemde “Genel Türk Tarihi 1-2-3” dersinin öğretim programı hazırlanarak 1991 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nden (SSCB) ayrılarak bağımsız olan Türki Cumhuriyetler ile kültürel ilişki kurulması amaçlanmıştır (Behar, 2008). Bir diğer seçmeli ders olan “Osmanlı Tarihi 1-2” dersinin öğretim programı ile de bir önceki dönemden başlayarak etkileri devam eden “Türk-İslam Sentezi”nin etki alanı genişletilmeye çalışılmıştır. 1993 yılında ise yeni “Tarih 1-2” derslerinin öğretim programı hazırlanmıştır(MEB, 1993a).

**Tablo 3***1980-2007 Arası Dönemde Öğretim Programları*

Yıl	Ortaokul	Ortaöğretim (Lise)
1982	---	Millî Eğitim Bakanlığı Lise ve Dengi Okullar Tarih ve Coğrafya Programları
1983	---	Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Tarih Programı
1985	Ortaokul Millî Tarih Programı	---
1992	---	“Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği”ni Uygulayan Orta Dereceli Okulların Lise Seçmeli Ders Grubu Arasında Yer Alan “Genel Türk Tarihi 1-2-3” Ders Programları “Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği”ni Uygulayan Orta Dereceli Okulların Lise Seçmeli Ders Grubu Arasında Yer Alan “Osmanlı Tarihi 1-2” Ders Programları “Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği”ni Uygulayan Orta Dereceli Okulların Lise Ortak Dersler Grubu Arasında Yer Alan “Tarih1-2” Ders Programları
1993	---	“Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği”ni Uygulayan Ortaöğretim Kurumlarının Ortak Dersleri Arasında Yer Alan “Tarih1-2” Ders Programları

Askeri yönetim, iç hizmet kanununa dayanarak laik ve demokratik cumhuriyeti, Atatürk ilke ve inkılaplarını korumak için bu darbeyi yaptıklarını iddia etmişse de halkın büyük kısmı ve aydınlar tarafından pek kabul görmemiştir. Atatürk ilkelerinden ve inkılaplarından uzaklaşıldığı yönünde toplumsal muhalefetin artmaya başlaması üzerine, her zaman olduğu gibi yine ortaokulların öğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir. Sosyal bilgiler dersi programdan çıkarılmış, yerine “Millî Tarih”, “Millî Coğrafya” ve “Vatandaşlık” dersleri programa alınmıştır(Alaca, 2017b). Tarih ve coğrafya derslerinin başına getirilen “Millî” yani “Ulusal” kelimesi dönemin askeri yönetiminin akademik gerçeklerden uzak oldukları gerçeğini gözler önüne sererken, bu derslerin programlarının hazırlanması, uygulanması ve ders kitaplarının yazılıp, okutulmasında da “Türk-İslam Sentezi” anlayışının etkisi devam etmiştir. Çünkü bu dersin içeriği öğretim programında şöyle verilmiştir (MEGSB, 1985);

**Ortaokul I. Sınıf:**

- I. Ünite: Tarih, Takvim, Çağ, Yüzyıl kavramları
- II. Ünite: Anadolu’da kurulan medeniyetler (Kısa ve öz bilgi verilecektir)
- III. Ünite: Orta Asya Türkleri ve Göçler
- IV. Ünite: İslam Tarihi
- V. Ünite: Türklerin İslamiyete Geçişleri ve İlk Türk İslam Devletleri
- VI. Ünite: Türkiye Tarihi
- VII. Ünite: Orta Asya ve Yakınoğuda Kurulan Diğer Türk Devletleri

**Ortaokul II. Sınıf:**

- I. Ünite: Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu
- II. Ünite: Osmanlı Devleti’nin Yükselme Dönemi ve Devletin İmparatorluk Haline Gelmesi
- III. Ünite: Yeni Çağda Avrupa’da Önemli Olaylar
- IV. Ünite: Osmanlı İmparatorluğu’nun Duraklama Dönemi
- V. Ünite: Osmanlı İmparatorluğu’nun Gerileme ve Dağılma Dönemi

Görüldüğü üzere “Millî Tarih” dersinin içeriği “Türk” ve “Türk-İslam Tarihi” merkezli bir anlayışla hazırlanmıştır. 1993 yılında bu programda yapılan değişiklik ile de ortaokul I. sınıfta yer alan I. ve II. üniteler programdan çıkarılmıştır(MEB, 1993b). Ortaokul I. sınıf I. ünitesi “Orta Asya Türkleri ve Göçler” olmuştur. Bu dönemde ayrıca öğretim programlarına “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” dersleri eklenmiştir. Böylece dönemin aydınları tarafından oldukça sert bir şekilde eleştirilen “Kemalist Türk-İslam Sentezi” anlayışı egemen düşünce konumuna gelmiştir (Güvenç vd.,1991). 1998 yılında 28 Şubat süreci adı verilen post modern bir darbe girişimi ile Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) sivil siyaset üzerindeki askeri vesayetini tekrar tesis etmiştir. Ortaokullarda verilmekte olan “Millî Tarih” ve “Millî Coğrafya” dersleri programdan çıkarılmıştır. Yerine “Sosyal Bilgiler” dersi tekrar ortaokul 6 ve 7. sınıfların programına eklenmiştir. Bu tarihten sonra sadece liselerde tarih dersleri verilmeye devam edilmiştir.

**2007 ve Sonrası Dönemde Öğretim Programları**

2005 yılından itibaren Türkiye’de eğitim sisteminde yapılandırma-cı anlayış benimsenmiştir. Öğretim programları güncel gelişmelere göre yeniden düzenlenmiştir. Derslerin öğretim programları her sınıf düzeyini kapsar şekilde toplu olarak hazırlanabildiği gibi her sınıf düzeyi için de ayrı öğretim programı hazırlanabildiği gibi. Bu dönemde liseler (ortaöğretim) 4 yıla çıkarılmış aşağıda tablo 4’te görüldüğü üzere 12. sınıflara “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” dersi konulmuştur.

2007 yılında itibaren tarih öğretim programlarında davranışçı bir tarih öğretimi anlayışından yapılandırmacı bir tarih anlayışına yönelme olmuştur. Tarih öğretiminde kolektiflikten bireyciliğe geçiş olarak da adlandırabileceğimiz bu süreçte içerik olarak “Türk-İslam Sentezi” anlayışının etkisi devam etmiştir. Bununla birlikte 1990’lı yıllarda başlayan “Osmanlı Tarihi”ni öne çıkarma ve bunu “Türk-İslam Sentezi” anlayışının ana teması olarak Türk tarihinin merkezine oturtma gayreti bu dönemde ortak ve seçmeli tarih dersleri ile daha görünür hale gelmiştir. Yine de bu dönem öğretim programlarında daha önceki öğretim programlarına göre daha net ve açıklayıcı ifadeler yer almıştır.

**Tablo 4***2007 ve Sonrası Dönemde Öğretim Programları*

Yıl	Ortaöğretim (Lise)
2007	Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı
2008	Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı
2009	Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı
2011	Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve 10. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Programı Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı
2012	Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı
2016	Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı
2017	Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Ortaöğretim Tarih Dersi 9-11 Öğretim Programı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Ortaöğretim Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı
2018	Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Tarih Dersi (9,10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı
2023	Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Tarih Dersi (9,10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı

Ünitelere göre kazanım sayıları, süreleri ve oranları belirtilmiş, etkinlik örnekleri, temel beceriler, ölçme ve değerlendirme, performans görevi örnekleri ile tarih öğretmenlerine yol gösterici bir nitelik kazandırılmıştır. Bu dönem programlarının öğrenci merkezli olduğunun en önemli göstergesi "Tarihsel Düşünme Becerileri" başlığı altında "Kronolojik Düşünme", "Tarihsel Kavrama", "Tarihsel Analiz ve Yorum", "Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme" ve "Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma" becerilerine yer verilmesi olmuştur. Böylece tarih dersi ezbere dayalı, bilgi yığını bir ders olmaktan çıkarak becerilere önem veren bir derse dönüşmüştür. 2016 yılından itibaren de tarih öğretim programlarında "Değerler" yer almaya başlamıştır. Böylece tarih öğretim programları beceri, değer ve kazanım odaklı hale gelmiştir.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Declaration of Interests:** The author declares that there are no competing interests.

## Kaynakça

- Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alaca, E. (2017a). Cumhuriyet Dönemi Lise Tarih Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 988 -1007
- Alaca, E. (2017b). Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(18), 759-785.
- Alaca, E., Yıldırım, T. (2021). *1869'dan Günümüze Tarih Öğretim Programları (İlkokul, Ortaokul ve Lise)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Alkan, S. (1977). *Kızılca Kıyamet*. İstanbul: Yeni Asya Yayınları.
- Aydın, İ. (1997). *Türkiye'de Ders Kitapları ve Tarih Ders Programı(Ön rapor)*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Behar, B.E. (2008). Tarih Öğretiminde "Türk Dünyası". *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu*. (Yay. Haz. S. Özbaran). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi ve Programı*. (1931). Ankara.
- Cumhuriyet Halk Partisi Programı*. (1935). Ankara: Ulus Basımevi.
- Eyice, S. (1968). Atatürk'ün Büyük Bir Tarih Yazdırma Teşebbüsü: Türk Tarihinin Ana Hatları. *Bellekten*, XXXII (128) s.509-526
- Güvenç, B., Şaylan, G., Tekeli, İ., Turan, Ş.(1991). *Türk-İslam Sentezi*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. (1926). İstanbul: Millî Matbaa.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı (Taslak)*. (1926). İstanbul: Millî Matbaa.
- Kafesoğlu, İ., Deliorman, A. (1976a). *Tarih Lise I*. İstanbul: MEB Devlet Kitapları.
- Kafesoğlu, İ., Deliorman, A. (1976b). *Tarih Lise II*. İstanbul: MEB Devlet Kitapları.
- Kongar, E. (1978). Ortaöğretimde Ders Kitapları Sorunu. *Milliyet Sanat Dergisi*. 287, 3-7.
- Kültür Bakanlığı [KB]. (1936). *İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Kültür Bakanlığı [KB]. (1938). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Maarif Vekaleti [MV]. (1340a). *Lise Birinci Devre Müfredat Programı*, İstanbul: Matbaa-ı Amire.
- Maarif Vekaleti [MV]. (1340b). *Liselerin ikinci Devre Müfredat Programı*, İstanbul: Matbaa-ı Amire.
- Maarif Vekaleti [MV]. (1927). *1340 Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maarif Vekaleti [MV]. (1931). *Ortamektep Müfredat Programı 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maarif Vekaleti[MV]. (1934). *Lise Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maarif Vekaleti [MV]. (1956a). *İlkokul Programı*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Maarif Vekaleti [MV].(1956b). *Lise Müfredat Programı*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1948). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.



### Bölüm 3: Türkiye’de Tarih Öğretim Programları Son Yüzyılda Nasıl Gelişme Gösterdi?

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1949). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1951). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1962). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1942). *Tebliğler Dergisi*, 5/188.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1943). *Tebliğler Dergisi*, 6/239.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1950). *Tebliğler Dergisi*, 13/605-606.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1975). *Tebliğler Dergisi*, 38/1824.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1982). *Tebliğler Dergisi*, 45/2128.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1983a). *Tebliğler Dergisi*, 46/2146.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1983b). *Tebliğler Dergisi*, 46/2150.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1992). *Tebliğler Dergisi*, 55/2364.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1993a). *Tebliğler Dergisi*, 56/2378.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1993b). *Tebliğler Dergisi*, 56/2381.

Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı [MEGSB]. (1985). *Tebliğler Dergisi*, 48/2190.

Millî Eğitim Vekaleti [MEV]. (1952). *Lise Müfredat Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Öztuna, Y. (1976). *Tarih III*. İstanbul: MEB Devlet Kitapları.

Timuroğlu, V. (1991). *Türk-İslam Sentezi*. Ankara: Başak Yayınları.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (1976). *İsmarlama Ders Kitapları Üzerine Rapor*.

Türk Edebiyat Cemiyeti [TEC]. (1977). *Cevap*. İstanbul.

Yıldırım, T. (2016). *Tarih Ders Kitaplarında Kimlik Söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Yılmaz, H. (1988). *Heyet-i İlmîyeler*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Ankara: Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü.

Yücel, H. Â. (1994). *Türkiye’de Ortaöğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

# **BÖLÜM 4**

## **CUMHURİYETİN 100. YILINDA**

### **“TARİH DERS KİTAPLARI”**

Tercan YILDIRIM

## Cumhuriyetin 100. Yılında “Tarih Ders Kitapları”

### “History Textbooks” on the 100<sup>th</sup> Anniversary of The Republic

#### BÖLÜM HAKKINDA

Yüzyıllık süreçte tarih ders kitaplarındaki değişim ve dönüşümleri anlayabilmek için çeşitli dönemleştirmeler yaparak etkili olan tarih anlayışlarına odaklanmak gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında Cumhuriyet’in ilk yıllarından Türk Tarih Tezi’nin hâkim olduğu 1930’lu yıllara kadar geçen dönem geçiş süreci olarak adlandırılmıştır. Bu ilk dönemde II. Meşrutiyet sonrası hâkim olan Avrupa merkezci ve Aydınlanmacı tarih anlayışının devam ettiği gözlenir. 1931 yılı itibarıyla Türk Tarih Tezi dönemi başlamış ve 1942 yılındaki Hümanist ders kitaplarına kadar devam etmiştir. Bu dönem tarih ders kitaplarının Türklerin medeniyet yayıcı bir ırk olduğu kanıtlamak için yazıldığı söylenebilir. Hümanist Tarih Anlayışı ise Anadolu medeniyetleri tarihi üzerine kurulmuş ve evrensel bir kültür anlayışına ulaşmak amaçlanmıştır. 1976’dan itibaren geçmiş tarih ve kültür anlayışlarına biriken tepkiler Türk-İslam Sentezi döneminin başlamasına sebep olmuştur. Bu dönemde İslamiyet Türk kimliğini belirleyen ana unsur olarak görülmüştür. 1980 sonrasında bu senteze Atatürk milliyetçiliği eklenmiş ve uzun dönem bu ikili anlayış etkili olmuştur. 1990’lı yıllarda Sovyetler Birliği’nin dağılması sonucu “Dış Türkler” konusu tarih öğretimini yeniden şekillendirmiştir. 2007 sonrasında her ne kadar beceri temelli bir tarih anlayışı getirilse de örtülü de olarak milli kimlik inşasına dönük tarih ders kitaplarının devam ettiği görülür. Bu yıllarda Osmanlı tarihi konularının büyük ağırlık kazandığı gözlenmekte 2017 sonrasında ise bu durum zirve noktasına ulaşmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** tarih ders kitapları, tarih öğretimi, tarihyazımı, tarih anlayışları

#### ABOUT the CHAPTER

In order to understand the changes and transformations in history textbooks over the course of a century, it is necessary to focus on the effective conceptions of history by making various periodizations. Accordingly, the period from the early years of the Republic until the 1930s, when the Turkish History Thesis was dominant, was labeled as the transition period. In this first period, it is observed that the Eurocentric and Enlightenmentist understanding of history, which was dominant after the Constitutional Monarchy II, continued. As of 1931, the Turkish History Thesis period started and continued until the Humanist textbooks in 1942. It can be stated that the history textbooks of this period were written to prove that Turks were a civilization-spreading race. The main discourse in the Humanist Historical Approach period was based on the history of Anatolian civilizations and aimed to reach a universal understanding of culture. From 1976 onwards, the accumulated reactions to past understandings of history and culture led to the beginning of the Turkish-Islamic Synthesis period. In this period, Islam was seen as the main element determining Turkish identity. After 1980, Atatürk’s nationalism was added to this synthesis, and this dual understanding was effective for a long period. As a result of the dissolution of the Soviet Union in the 1990s, the subject of “Outer Turks” reshaped the teaching of history. After 2007, although a skills-based understanding of history was introduced, it is seen that history textbooks for the construction of national identity continued, even implicitly. In these years, it is observed that Ottoman history subjects have gained great weight, and this situation reached its peak after 2017..

**Keywords:** history textbooks, history teaching, historiography, understanding of history.

## Giriş

Ulus-devletler, meşrutiyet-devamlılık kaygılarını gidermek için ilk olarak eğitim faaliyetlerini düzenlemeye girişmektedirler. Bireylerin içinde yaşadığı topluma mensubiyet ve aidiyet hislerinin karşı oluşmasının yanında o topluma/devlete karşı çeşitli hak ve vazifelerle donatılması eğitim sürecinin temel hedefi haline gelmektedir. Bu süreçte başta tarih olmak üzere çeşitli kültür dersleri ön plana çıkmaktadır. Resmi tarihin öğretimi olarak adlandırabileceğimiz bu süreçte yeni nesillere kurulu düzenin esaslarını, kültürel yapısını, tarihsel sürekliliğini ve anlam dünyasını aktarmak amaçlanmaktadır. Kolektif belleği güçlendirmeye dayalı bu tarih öğretimiyle bireylerin düşünce, davranış ve tutumlarında bir tür ortaklık sağlanmakta ve içinde bulunulan ana ve mekâna aidiyet bağı kurulmak istenmektedir (Bostancı, 2005; Pamuk, 2014). Özellikle amaçları, içeriği ve çıktıları devlet tarafından belirlenen tarih ders kitaplarıyla bireylerin içinde yaşadığı



Tercan Yıldırım 

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı,  
Kırşehir, Türkiye  
E-posta: tercan\_y@hotmail.com

**Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:**  
Yıldırım T. (2024). Cumhuriyetin 100. yılında “tarih ders kitapları”. A. Şimşek (Ed.), *Cumhuriyetin yüzüncü yılı konuşmaları* içinde (s. 31-36). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif hakkı yazarlardadır. Bu kitabın içeriği Creative Commons Atif 4.0 Uluslararası lisans altında lisanslanmıştır.

anı “doğru” algılamaları için geçmiş yorumlanarak verilmektedir. Özetle resmi tarih vasıtasıyla kolektif bellekte yer alması beklenen ideal değerler, çeşitli kalıp yargılar, stereotipler, milli karakter anlatıları, ötekilere dair imgeler oldukça planlı ve programlı bir şekilde öğretilmektedir (Yıldırım, 2017; Yazıcı ve Yıldırım, 2018).

Türkiye özelinde de tarih yazımı ve eğitiminin seyri yukarıda bahsi geçen amaçlar ve süreçler bağlamında ele alınabilir. Tarih yazımı ve eğitiminin uygulama sahası bizzat hedef kitleyle muhatap olunan süreç, ders kitaplarının öğretmen tarafından anlatılması ve gerektiğinde ezberletilmesi şeklinde olmuştur. Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar geçen 100 yıllık süreçte tarih ders kitaplarının önemi hiçbir zaman azalmamış durumdadır. 100 yıllık süreçte tarih ders kitaplarının işlevlerini anlayabilmek için okutulduğu dönemlerdeki tarih anlayışı ile birlikte düşünülmesi gerekmektedir. Ders kitaplarındaki temel eksen, değişim ve dönüşümleri anlamlandırabilmek için alanyazında çeşitli dönemleştirmeler yapılmıştır.

### Geçiş Süreci

Türk Tarih Tezi öncesindeki Cumhuriyet’in ilk yıllarını kapsayan ve Osmanlı son dönemlerinin etkisinin hala devam ettiği bir süreç olarak ifade edilebilir. Geçiş süreci olarak adlandırmamızdaki sebep dönemin ders kitaplarının Cumhuriyet’in ilanı sonrasında da kullanılmasıdır. Özellikle lise kademesi için hem ders kitaplarındaki konu dağılımlarının hem de ders kitabı yazarlarının pek değişmediği bir evre olarak göze çarpar. Bilindiği üzere II. Meşrutiyet’in tarih ders kitaplarında Türkiye’den çok Fransa’daki gelişmelere yer veriliyordu. Dönemin önemli yazarlarından Ali Reşad’ın lise son sınıf öğrencileri için hazırladığı tarih ders kitabında Avrupa ve Avrupa ile ilişkili dünya tarihine yüzde 82’lik bir yer ayrılmış olması bu durumu doğrular niteliktedir (Toprak, 2012).

Bu yıllarda tarih yazımı ve öğretiminde özellikle ilk okullarda “millî” olana doğru yavaş da olsa bir gidişat gözlenmektedir. Zira tarih eğitiminin milliyetçi idealler bağlamında araçsallaştırılması gereğinin ortaya çıkması ister istemez tarih ders kitaplarındaki Fransız etkisini eleştiriye açık hale getirmiş bulunuyordu. Zira tarih eğitiminin kitle psikolojisi yaratmadaki önemini fark edilmiş olması noktasındaki II. Meşrutiyet’in mirası Cumhuriyet kadroları tarafından da sürdürülmek isteniyordu. Bu anlamda derli toplu ve metodolojik ders kitapları yazılması, çok açık bir gereksinim olarak görülüyordu. Cumhuriyet ideologları böylesine hayati bir görevi yerine getirmede Türk tarihçilerini göreve çağırıyordu (Ersanlı, 2006; Yazıcı, 2011). Bu durum 1924 tarihli II. Heyet-i İlmîye çalışmalarıyla ele alınmış ve özellikle Avrupa-merkezci anlayışın hâkim olduğu lise programlarının ve ders kitaplarının yazdırılması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda Cumhuriyet ideologları için tarih ders kitapları ulus inşasında yetersiz kaldığı yönündeki karar doğrultusunda 1924 tarihli Cumhuriyet’in ilk lise öğretim programı tarih ağırlıklı olarak hazırlanmış ve “Türk Millî Mücadelesi”, “Sevr ve Lozan Barış Antlaşmaları”, “Cumhuriyetin İlanı” ve “Halifelik Kaldırılması” gibi konular eklenmiştir (Alaca, 2017).

Dönemin ders kitapları incelendiğinde Cumhuriyet’in ilk yıllarında da başat tarih ders kitaplarının *Tarih-i Umumi* olarak devam ettiği görülür. Bu dersin konuları tüm sınıflara dağıtılmış durumdadır. Liselerin 1. sınıflarındaki konu dağılımı sırasıyla Eski Şark Milletleri, Yunanlılar ve Makedonyalılar, Romalılar, Umumi-i Muhacerât

ve Garb Kurun-u Vustası şeklindedir. Liselerin 2. sınıflarında ise Orta Çağ ve Yeni Çağ konularından bahsedilmektedir. Şark Kurun-u Vustası olarak adlandırılan Orta Çağ kısmındaki konular ise Araplar, Türkler ve İslamiyet, Oğuz Türkleri ve Selçuk Devleti, Anadolu’da Türkler, Timur Devri, Osmanlı Devleti’nin Yeniden Tesisi, Osmanlı İmparatorluğu şeklinde dağıtılmıştır. Bu sınıfın Yeni Çağ tarihi konuları Kurun-u Cedide başlığı altında özellikle Avrupa tarihi konularına odaklanılmış ve coğrafi keşifler, Rönesans, Avrupa devletleri ve medeniyeti, dini hareketler gibi konulardan bahsedilmiştir. Avrupa tarihinin yanında Rusya, Türk ve Müslüman devletlerin siyasi durumu vb. konulara da yer verilmiştir. Liselerin son sınıflarında ise *Asr-ı Hazır Tarihi* okutulmaktadır. Bu yıllarda Avrupa tarihine verilen önemin önceki döneme göre süreklilik arz ettiği görülmektedir. Değişiklik olarak bu kitaplarda II. Meşrutiyet dönemine ve Birinci Dünya Savaşı konularına değinilmesi ile birlikte “Türk Mukâvemeti” başlığı altında Milli Mücadele sürecine yer verilmesi söylenebilir (Yıldırım, 2014: 71).

Bu dönemde Ali Reşad ismi geçiş evresinin en önemli yazarı olarak dikkat çekmekte ve Osmanlı’nın son dönemleri ile Cumhuriyet’in ilk yılları arasında tarih anlayışı ve yazımı bakımından bir tür köprü görevi görmektedir. Ali Reşad Meşrutiyet döneminde yazdığı kitaplarına bazı eklemeler yaparak cumhuriyet dönemine uyarlamaya çalışmıştır. Nitekim zamanla adları değişen “Tarih-i Umumi, Umumi Tarih veya Yeni Tarih-i Umumi” kitaplarında pek bir değişiklik göze çarpmamaktadır. Özellikle İlk Çağ veya Orta Çağ kitapları birbirinin tekrarı niteliğindedir. 1923 tarihli *Tarih-i Umumi: Kurun-u Ula ve Kurun-u Vusta* adlı ders kitabındaki İlk Çağ tarihi konularının yarısından fazlasının Meşrutiyet dönemindeki gibi Yunan-Roma-Avrupa tarihine ayrılması bu duruma örnek teşkil etmektedir (Yıldırım, 2014: 70). Görüldüğü üzere Meşrutiyet dönemi ile Cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında hakim olan anlayışta kısmi bir değişim olmuş ana eksen korunmuştur.

### Türk Tarih Tezi Dönemi

Cumhuriyet’in ilk dönemlerindeki hakîm olan tarih anlayışı Avrupa-merkezci ve Aydınlanmacı bir bakış açısıyla şekillendirilmişti. Bu anlayış sonraları çeşitli tepkilerle karşılaşmış ve milli tarih düşüncesinin özellikle İlköğretim kademelerinde etkili olmasına yol açmıştı. Ancak bu durum liselere tam olarak yansıtılmamış Fransızcadan tercüme edilen ve 1924 müfredat programıyla Cumhuriyet rejimine uydurulmaya çalışılan tarih ders kitapları okutulmaya devam edilmiştir. Elbette bir türlü “millî” bir tarih anlayışının geliştirilememiş olması Cumhuriyet’in kurucusu kadrosu için istenen bir durum değildi. Öyle ki bizzat Atatürk tarih anlayışının toptan değiştirilmesini ve diğer kültürel alanlarda da yapılacak dönüşümle bir tür kültür devrimi yapılması gerektiğini düşünüyordu. Bu düşüncelerin sahaya yansması Türk Tarihi Tetkik Heyeti’nin oluşturulması ile ikisi tarih, üçü dil olmak üzere beş kongre toplanması oldu. Bu süreçte ilk olarak “Türk Tarihinin Ana Hatları” adlı eser basılmış ve sadece 100 adet basılarak değerlendirilmesi için ilgili kişilere gönderilmiştir. Ancak aldığı yoğun eleştiriler neticesinde “Türk Tarihinin Ana Hatları Methal Kısmı” olarak özet halinde 30 bin adet basılarak sonraki Tarih I, II, III, IV ders kitaplarının Türk Tarih Tezi bağlamında öncüsü olmuştur (Şimşek, 2012). 1938 yılında liseler 3 yıla indirildiğinden “Tarih IV” dersi öğrenimden kaldırılmış ve 1942 yılına kadar ilk üç cildi öğretimde kalmıştır (Alaca, 2017).

Türk Tarih Tezi'nin oluşum sürecinde tarih konusunda uzmanlaşmış insan sayısı az olduğundan ve yeni tarihin yazılması bir siyasal görev olarak düşünülmüş ve özellikle aktif siyaset adamları ve milliyetçi liderler bu misyonu yerine getirmişlerdir (Ersanlı, 2006). Tarihin siyasetle olan bu doğrudan ilişkisi, dönemin tarih yazım ve öğretim anlayışını belirlemede tek etken kurum olan Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin üyelerinin hemen hepsinin dönemin milletvekilleri ya da parti üyeleri olması ve bu kurumun, bir meclis ya da parti komisyonu gibi çalışmasına neden olmuştur. Böylece Kemalist kadronun, siyasal kimliklerinin yanında tarihçilik işlevini de yerine getirmesi *Türk Tarih Tezi* adında milli kimliği inşa etmeyi hedefleyen bir resmi tarih ideolojisinin ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır (Yazıcı, 2011).

"Milli fahr" olarak ifade edilen ulusal gururun tamiri ve geçmişten günümüze Türklerin tüm olumlu vasıfları taşıyan üstün bir millet olduğu söylemleri üzerine kurulu söz konusu ders kitaplarında uzak geçmişten Cumhuriyet'e kadar gelen bir tarihsel süreklilik olduğu vurgulanmaktadır. Bu söylem kadim dönemlerde medeniyetin beşiği olarak tanımlanan Orta Asya'dan göç edilmesi suretiyle medeniyetin bresifikalırka mensup Türkler tarafından çok geniş coğrafyalara yayıldığı iddiası ile iç içe geçmiş durumdadır. Bu gibi temel gönderilerin yanında Batı eleştirisi üzerine kurulu ve bir tür savunma psikoloji ile yazılan bu kitaplarda emperyalizm, sosyalizm, Darwinizm ve natüralizm gibi felsefi akımlar ayrıntılı olarak işlenmekteydi. Buradaki temel amacın laik bir toplumsal yapı kurmak için İnsanın türeyişi ve Allah inancı gibi konuları tartışmaya açmak ve rasyonel bir zemine oturtmak olduğu görülür (Toprak, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2015; Yıldırım, 2018). Burada geleneksel kimliğin yapı bozumuna uğratılmak istendiği söylenebilir.

## Hümanizma Dönemi

Hümanist tarih anlayışının 1938 yılı itibarıyla başlayıp, birkaç yıllık kesinti ile, 1980'li yıllara kadar etkili olduğu genel kabul görmektedir. İlkçağ tarihi konularındaki Yunan-Roma medeniyeti konularının büyük ağırlığı ile birlikte dönemin kültür politikalarının da etkisiyle bu dönemin Hümanist olarak tanımlanmasına neden olmuştur. Hümanizma, Batı kültürünü referans alan yeni bir Batılılaşma anlayışıdır. "Milli kültür ve milli kültür içinde hümanizma ruhu" dönemin ana önermesi olarak düşünülebilir. Atatürk'ün vefatından 1950 yılına kadar olan süreç *İnönü (Milli Şef) Dönemi* olarak adlandırılır. Hümanist dönemin birinci evresi olarak görebileceğimiz bu dönemdeki kültür politikalarının temel belirleyicisi olarak Hasan Âli Yücel ismi ön plana çıkmaktadır.

Kültür politikalarında etkili olmayan başlayan Hümanizm anlayışının eğitim hayatına ilk etkisinin 1939 I. Maarif Şurası ile başladığı söylenebilir. Bu toplantıda Hasan Ali Yücel'in Latin ve Yunan dillerinin öğretilmesi klasik liseler açma önerisi dönemin kültür anlayışındaki öncülleri göstermesi bakımından önemlidir. Nitekim 1940 yılında bu teklife yönelik toplantıda bir karara varılmamasına rağmen Ankara, İstanbul ve İzmir'de "Klasik Liseler" in açılmış olması ve haftada 5 saatlik derslerin verilmesi oldukça dikkat çekicidir. Öyle ki bu liselerin tarih müfredatında Ege, Yunan ve Roma tarihi merkeze alınmış ve özellikle fikir ve sanat hareketleri tafsilatlı olarak verilmiştir. Bu yeni anlayış diğer lise tarih programlarını da etkilemiş ve ortaokul tarih ders kitaplarının yeniden yazdırılması kararlaştırılmıştır (Elbir ve Karakaş, 2007).

Ardından, 1942 yılı itibarıyla, Arif Müfit Mansel, Cavit Baysun ve Enver Ziya Karal tarafından 3 ciltlik lise tarih ders kitapları hazırlanarak 1952 yılına kadar öğrenimde kalmıştır. 1943 yılında ise liselere Enver Ziya Karal tarafından hazırlanan "Türkiye Cumhuriyeti Tarihi" dersi konulmuştur. Bu ders 1950 yılına kadar devam etmiş ancak IV. Milli Eğitim Şurası'ndaki "Türk tarihinin bir bütün olduğu" kararı kapsamında ders programından çıkarılmıştır (Alaca, 2017).

Dönemin ders kitaplarının içeriğine bakıldığında özellikle birinci sınıf kitabında dünya medeniyetin ortaya çıktığı yer Anadolu coğrafyası olarak kabul edilir. Bu yılların Hümanist dönem olarak tanımlanmasındaki ana amil olan *İlk Çağ Tarihi: Birinci Sınıf* kitabındaki konu dağılımlarında Önyasya, Mısır, Yunan ve Roma tarihine verilen %92'lik ağırlıktır. Öyle ki bu kitaplarda Türk tarihine ayrılan konular %5 düzeyinde kalmıştır. Ancak sadece birinci sınıftaki konu dağılımına bakılarak diğer tarih ders kitaplarında da Hümanist anlayışın mutlak manada hakim olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Zira Hümanist anlayışın 1938 sonrası kültür ve turizm politikalarındaki mutlak etkisi tarih kitaplarının ilk çağ konularına yansımış, diğer konularda ise sanıldığı kadar aksine pek etkili olmamıştır. Örneğin *Orta Çağ Tarihi: İkinci Sınıf* ders kitabında Türk tarihi %43, İslam tarihi %22'lik yer bulmuş, bunun yanında Avrupa tarihine %24 oranında konu ayrılmıştır. Burada "%10 oranında Türklerin İslamiyet'e hizmetlerine odaklanan Haçlı Seferleri" konusu vasıtasıyla Türk tarihi ile İslam tarihi arasında yer yer özdeşlik kurulmaktadır. Nitekim ikinci sınıf konularının anlatımında Müslüman Türk devletleri üzerinde yoğunlaşmış ve İslamiyet, Türk kimliğinin kurucu bir unsuru olarak tanımlanmıştır. Özellikle İslam dinine hizmet söyleminde ve Malazgirt Zaferi'nde dini referanslı anlatımlara rastlamak mümkündür. 1071 Malazgirt Savaşı Türk tarihinde bir kırılma noktası olarak verilmiş ve Hristiyanlara karşı yapılan bir cihad niteliğine büründürülmüştür. Ayrıca bu kitapta Müslüman Türk devletlerine oldukça geniş yer ayrılmış ve İslamiyet milli kimliğin kurucu unsuru olarak değerlendirilmiştir. İslama hizmet edildiği ve tarih boyunca İslam dininin fedaîlik ve sancaktarlığının yapıldığı bir övünç kaynağı olarak vurgulanmıştır. *Yeni ve Yakın Çağlar: Üçüncü Sınıf* ders kitabında ise benzer şekilde Türk tarihi konuları %58 gibi oldukça yüksek bir oranda verilmiştir. Avrupa tarihi konuları ise %38'lik bir yer bulmuştur. Söz konusu kitaplara bütüncül olarak bakıldığında toplam sayfa sayısının 567, Türk tarihine ayrılanın ise 192 olduğu görülür. Türk tarihine birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda sırasıyla 10, 62 ve 120 sayfalık bir yer ayrılmaktadır. Hümanist dönem tarih ders kitaplarının yaklaşık %34'ünün Türk tarihine ayrılmış olması oldukça dikkat çekicidir (Yıldırım, 2014).

Bu kitaplarda önceki dönem kitaplarında yer alan Türklerin temdin edici (medeniyet yayıcı) rolünden vazgeçilmiş ve Türkler evrensel kültür anlayışı çerçevesinde ortaklığa veya özdeşliğe vurgu yapılmıştır. Başka bir ifadeyle etnosentrik medeniyet anlayışı yerine çok kültürlü bir medeniyet anlayışı geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak yine de bu çabanın tamamıyla bir kopuş olduğu söylenemez. Çünkü ırk ve köken ile ilgili anlatılarda Türkler önceki döneme benzer şekilde *Dağlılar (Alp) ırkına* mensup gösterilmiş ve Orta Asya kökene atıf yapılmıştır. Anayurttan göç etmek zorunda kalındığı özellikle vurgulanmıştır. Ayrıca dil benzerlikleri üzerinden bir topluluğun Türklüğü kanıtlanmaya çalışılmıştır. Güneş Dil Teorisinden hareketler (ss) ve (ns) ile biten sözcüklerin Türkçe'den türediği ve dolayısıyla bu tür kelimeleri kullanan kavimlerin ve

medeniyetlerin Türklüğü ispatlanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu dönem ders kitaplarına genel olarak bakıldığında Hümanist Tarih Anlayışı, kısmen Türk Tarih Tezi ve henüz çerçevesi tam çizilmemiş de olsa Türk-İslam Sentezi etkisi hissedilmektedir.

Menderes Dönemi olarak da ifade edilen 1950 Demokrat Parti (DP) iktidarının başlamasıyla birlikte Hümanist tarih anlayışının ikinci evresi başlamıştır. Zira *Arif Müfit Mansel*, *Cavit Baysun* ve *Enver Ziya Karal* üçlüsünün kitaplarının yerini *Emin Oktay* ve *Niyazi Akşit* tarafından hazırlanan kitaplar almıştır. İkinci evrede Hümanist tarih anlayışının yanına az da olsa milliyetçi-muhafazakar bir tarih anlayışı eklemeye çalışılmıştır. Bu dönemde serbest basım kararının da etkisiyle devlet veya özel yayınevleri tarafından birçok kitap basılmıştır (Alaca, 2017). Her ne kadar serbest basım da olsa bu döneme *Niyazi Akşit* ve *Emin Oktay* adlı yazarlar damgasını vurmuştur. Nitekim bu ikiliye ait kitaplar 1976-1978 arası kısa bir kesintiye rağmen 1980'li yıllara kadar hiçbir değişikliğe uğramadan tarih öğretiminde temel metinleri olmuştur. Bu kitaplardaki tarih anlayışı önceki dönemin devamı niteliğindedir. Özellikle *Tarih I* kitapları hümanist anlayış doğrultusunda kaleme alınmış ve konu dağılımı ağırlıklı olarak antik Yunan ve Roma medeniyeti lehine olmuştur. *Tarih II* ve *III* ders kitaplarında ise Türklerin İslam dinine yaptığı hizmetlere ve koruyuculuğa doğrudan vurgular dikkat çekmektedir. Aynı zamanda bütün sınıf kitaplarında da sabit olan Türk Tarih Tezi anlatısı da görülmektedir.

Bu dönem ders kitaplarına genel olarak bakıldığında hümanizma anlayışının etkin olduğu görülmektedir. Ancak bir önceki dönemde Orta Asya yüksek medeniyetinin bir devamı olarak verilen Anadolu coğrafyası bu dönem ders kitaplarındaki medeniyet-kültür anlatısının temelini oluşturmaktadır. Türk tarih tezinin etkisinde Türkler- arkeolojik verilerden hareketle- bresifikal ırka mensup gösterilmekte ve savunu tarihçiliğine devam edilmektedir. Zira bu insanlar medeniyetin beşiği olan Orta Asya'dan göç ederek medeniyeti önce Mezopotamya sonra Anadolu'ya yaymış ve Roma medeniyetini yaratmış görünmektedir. Bu dönemde de Orta Asya ile Anadolu bağlantısı iki şekilde yapılmaktadır. İlk olarak Sümerler ve Proto-Hititler vasıtasıyla kadim dönemlerden beri Anadolu'nun Türk kökeni, ikinci olarak ise 1071 Malazgirt Zaferi ile kütle halinde geliş. Yunan medeniyetinin karşısına öp öz Türk kabul edilen Miken medeniyeti geçirilmekte ve Yunan medeniyeti kavramında kasıt aranmaktadır. 1071 tarihi önem kazanmakta ve Anadolu ikinci bir anayurt olarak tanımlanarak Türkleşmesinin önemine sık sık değinilmektedir. Türk kavimleri arasında ırki kardeşlik olduğu vurgulanmakta ve tarihsel birkaç örnekle ispatlanmaya çalışılmaktadır. Dil ile ilgili anlatılarda çeşitli Türk devletlerinin Türkçeyi resmi dil olarak kullanması övülmüş, ve diğer dönemlerde olduğu gibi dil benzerliği üzerinden Sümerlerin Türk olduğu hissettirilmeye çalışılmıştır (Yıldırım, 2014).

### Türk-İslam Sentezi Dönemi (1976-1978)

1960'lı yıllardan sonra Türkiye'de sol düşüncenin hakim olduğu yeni bir tarihyazımının ortaya çıkması ve marksist felsefeyi referans alarak tarihsel materyalizm metodunu benimsenmesine tepki olarak milliyetçi-muhafazakar kesimde de farklı tarihyazımlarına başvurduğu gözlenir. Tekeli'ye (1998) göre bu dönemde neredeyse her siyasi düşünce ya da parti mevcut kutuplaşmalar üzerinden tarihi araçsallaştırma girişimlerine başlamıştı. Milliyetçi – muhafazakar çevrelerde materyalist düşüncelerin hümanist kültür

politikalarıyla birleşmiş olması topyekün bir kültür değişimi olarak algılanmaktaydı. Söz konusu tepkiler 1961 yılında *Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü*'nün kurulması ve *Türk Kültürü* dergisinin yayın hayatına başlamasıyla sonuçlandı. Daha sonraları aynı ideolojik çevre tarafından 1971'de kurulan *Aydınlar Ocağı*'nin yoğun faaliyetleri ile sistematik bir hal aldı. Böylece özünü Türklük ve İslamiyet'ten alan bir milli kültür anlayışı getirildi. Bu çıkış noktası Batı kültürüne karşı duyulan tepkilerden oluşan bu sentezin temelinde İslamiyet ile Türklük arasında doğrudan bir bağ kurulmaktaydı. Burada İslamiyet milli kültürü yaşatan esas unsur olarak tanımlanmakta ve hizmet söylemi bağlamında Türklüğe ile İslam'ı koruyan, kollayan ve güçlendiren bir rol verilmektedir. Copeaux'a (2006) göre bu görüşün asıl amacı milli kültüre tekrar dönüş yaparak Batı karşısında yeniden bir "uyanış" ve "şahlanış" gerçekleştirmektir. Hümanist kültür ve tarih anlayışının başka milletlerin çıkarlarını gözetmekte olduğu düşünülüyordu. Öyle ki evrensel medeniyete ulaşma tezi uğruna Türk milletinin tarihliği ve milli seciyesi gözden kaçırılmaktaydı. Bu kültür politikaları sonucunda kendi soyunun kültür-medeniyet birikimine yabancı ve milli menfaatlerini önemsemeyen bir nesil ortaya çıkarılmaktaydı (Kafesoğlu, 1999a; 1999b). Osman Turan ise çeşitli eserlerinde (1980, 1993) bu kaygıyı "Türk milletini Helen kültürüne yaklaştırmak" olarak tanımlamaktaydı. Zira bu yazarlar nezdinde Hümanist tarih kitapları Anadolu medeniyetlerinin ön plana çıkararak Türk tarihini Asya devresinden kopartmaya ve diğer Türklerle alakayı kesmeye çalışıyordu.

Söz konusu durum milliyetçi-muhafazakar ideologlar için "kültürel yozlaşma" ve "yabancılaşma" şeklinde tanımlanmaktaydı. Zira bu "buhrandan" milli manevi değerleri önemseyen ve önceleyen Müslüman bir Türk tipi inşa edilerek çıkılabilirdi. İşte bu ihtiyaç Hümanist ve Materyalist tarih anlayışlarının karşısına öz kültürü önceleyen bir terkip çıkardı. Tekeli'ye (1998) göre "kültüralist, özcü ve dolayısıyla idiografik bir temele yaslanan" bu sentezle ortaya çıkarılan "millî kültür" anlayışı Türklük ve İslamiyet özdeğerlerinden oluşmaktaydı. Burada İslam dini Türklerin milli karakterine en uygun din olarak görülüyor ve kültürel yozlaşma karşısına bir reçete olarak sunuluyordu (Güvenç vd., 1994).

Dönemin çeşitli ideolojik yapıları arasındaki mücadelenin yansıdığı birincil alan tarih dersleri olmuştur (Kabapınar, 1992). Sağ- sol kutuplaşmasının had safhaya ulaştığı ve karşılıklı şiddet eğilimlerinin arttığı 70'li yıllarda I. Milliyetçi Cephe (MC) Hükümeti "ideolojik aciliyetler" nedeniyle lise tarih programlarının düzenlenmesini ve ders kitaplarında tek bir bakış açısı yansıtan kitapların okutulmasını istemekteydi. Bu doğrultuda ortaöğretim tarih programlarında düzenlemeye gidilmiş ve Aydınlar Ocağı'nın etkisinde gelişen Türk-İslam Sentezi anlayışının egemen olduğu kitaplar yazdırılmıştır (Timuroğlu, 1991). İbrahim Kafesoğlu, Altan Deliorman ve Yılmaz Öztuna gibi milliyetçi-muhafazakar kesimin önemli isimlerine yazdırılan bu kitaplar ve tek kitap olarak kısa süre öğrenimde kalmalarına rağmen ciddi tartışma konusu olmuşlardır. Muhafız kesimler bu kitapları "İsmarlama Ders Kitapları" olarak adlandırmış ve sol sendika üyesi öğretmenler bu kitapları derslerinde kullanmamayı yeğlemişlerdir. İdeolojik tartışmalar içerisinde bu tarih ders kitapları I. MC Hükümeti'nin 1978'de sona ermesi ile öğrenimden kaldırılmış (Alaca, 2017) ve Akşit-Oktay ikilisinin hümanist kültür anlayışını yansıtan kitapları tekrar öğrenime alınmıştır. 1980 sonrasında ise sentezci yazarlarla aynı inanç ekolüne mensup yazarların kitapları okutulmaya başlandı

(Kabapınar, 1992). Bu kitaplarda Atatürkçü bir anlayışla bezenmiş bir milli kültür anlayışı hâkim konuma gelmiştir.

Dönemin ders kitaplarına genel olarak bakıldığında milli kültür anlayışının temel bileşenlerinin İslamîlik ve Türklük olarak tanımlandığı görülür. İslamiyet, Türklüğün ahlaki yapısını ve davranış kalıplarını idealleştiren bir öge olarak sunulmuştur. Bu yüzden İslamiyet öncesi Türklük anlatısı bu söylemin kenarında kalmış, bu dönemden bahsedilirken de hakim dini ve ahlaki anlayış İslamiyet ile benzeştirilmiştir. Nitekim burada milli ahlak olarak kurgulanan hasletler İslami kaidelerle birebir örtüştürülmektedir. Göçlerin bir macera hareketi olmadığı ve fütühata dönük planlı ve programlı bir eylem olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Buradaki temel hedefin cihan hakimiyetine yönelik kutsal bir gayeye matuf olduğu üzerinde durulmuştur. İslam sonrası Türk kültüründe İslam dini topyekûn yüceltilmekte ve Türk ruhuna uygun olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır. Türk kültürü ile İslam kültürü arasında sentez kurmaya çalışılmakta ve benzerliklerden ya da özdeşliklerden yola çıkılmaktadır. Ayrıca İslam dininin Türk kültürü ve milleti üzerinde bir harç vazifesi gördüğü, bu dinin milli kültür unsurları arasında hayli merkezi bir öneme sahip olduğu vurgulanmış ve zaman zaman Türk kavimlerinin eriyip yok olması üzerinden bu düşünce kanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu sentezin mottosu "Türklüğü yükseltmek ve İslamiyeti yüceltmek" olarak ortaya konulabilir. Türklerin milli seciyelerinin en önemli ögesi olarak ifade edebileceğimiz "alplik" ile "erenlik" gibi niteliklerin birleşerek Alp-Eren tipinin meydana geldiği ifade edilmiştir. Ders kitaplarında genel olarak Türkler Orta Asya kökenine ve bresifikal savaşı beyaz ırka mensup gösterilmiştir, bu durum fiziksel antropolojinin şuuraltında da olsa etkisini gösterdiğini belirtmektedir. Oğuzlar üzerinden tarihsel sürekliliğin Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar devam ettiği vurgulanmıştır (Yıldırım, 2014).

Bahsi geçen sentez düşüncesi, sol düşünceye karşısına almış olan 12 Eylül 1980 darbesini yapan kesim tarafından da kabul gören temel anlayış haline gelerek siyasi ve kültürel yaşamı derinden etkiledi. Nitekim özellikle tarih ders kitapları bu anlayış çerçevesinde yeniden yazdırıldı (Tekeli, 1998). Darbe sonrasında Türk-İslam Sentezi ve Atatürk milliyetçiliği tarih eğitiminin temel iki eksenini olarak kurgulanarak tarih derslerine yansıtılmıştır. 1983 yılında ortaöğretim kurumlarında Türk tarihine ağırlık veren bir program hazırlanarak 1991 yılına kadar yürürlükte kalmış (MEB, 1983) ve bu doğrultuda ders kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan lise 1. sınıf kitaplarında "Türk Tarihi ve Medeniyeti" konularına %42, "İslam Tarihi" konularına %25 oranında yer verilmiştir. Lise 2. kitabı "Türklerin İslamiyet'e girişleri" ve "İlk Türk-İslam devletleri" konularıyla başlatılmış ve "X. ve XI. yy. Avrupa" konusu dışında Türk tarihine ve medeniyetine ayrılmış durumdadır. Lise 3 tarih konuları ise Osmanlı Devleti ile Avrupa devletleri arasındaki münasebetler temelinde kurgulanmıştır. Bu kitapların son kısımlarında ise II. Dünya Savaşı gibi daha yakın tarihi konulardan bahsedilmiştir.

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin dağılması sonrasında genel tarih ders kitaplarında "Dış Türkler" konusuna büyük önem verilmiş ve bağımsızlıklarını kazandıkları 1990'lara kadar tarihlerinden kısaca bahsedilmiştir. Dönemin dış politik söylemi "Adriyatik'ten Çin Seddi'ne Türklük" önermesi bir tür devlet politikası olarak tarih ders kitaplarında yerini bulmuştur. Böylece öğrencilerde Türk topluluklarına karşı bir farkındalık kazandırmak

ve onlarla kardeşlik bağ kurmak istenmiştir. Ders kitaplarında Hunlar, Göktürkler, Uygurlar, Avarlar, Bulgarlar, Hazarlar, Macarlar, Peçenekler, Kıpçaklar vb. Türk boylarından ve Kırım Hanlığı, Ejderhan Hanlığı, Kazan Hanlığı vb. birçok Türk hanlığından bahsedilmiş ve özellikle günümüzdeki hangi bağımsız ülkeye karşılık geldiği vurgulanmıştır. Bunların yanında bağımsız olmayan bölgelere de dikkat çekilmiştir (Merçil vd., 1997; MEB, 1993a;1993b; Tekin ve Turhal, 1990).

Bahsi geçen genel tarih derslerinin yanında 1994 yılından itibaren genel tarih ders kitaplarının yanı sıra "Genel Türk Tarihi 1" "Genel Türk Tarihi 2" ve "Genel Türk Tarihi 3" adlı kitapların da okutulmuş olması bu dönemde bağımsızlığını kazanan Türki devletlere ne kadar önem verildiğinin bir göstergesidir (Yıldırım, 2014). Bu kitapların yanında Osmanlı Tarihi 1-2, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 1-2-3, İslam Tarihi 1, Bilim Tarihi 1 gibi dersler de verilmiştir. 2000 yılı itibarıyla ise "Genel Türk Tarihi 1-2-3" kitapları yerine konulara daha bütüncül bakan "Genel Türk Tarihi" adlı tek ders kitabı yazdırılmıştır. 2010 yılına kadar okutulan bu kitabın konularının bir kısmı p daha sonraki "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi" ve "Tarih 11" adlı ders kitaplarına dağıtılmıştır. Aynı zamanda Osmanlı Tarihi, İslam Tarihi ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri devam etmiştir (Alaca, 2017).

## 2007 ve Sonrası Dönem

2007 yılında yenilenen tarih öğretim programları ve birkaç yıl sonra 2011 revizyonuyla davranışçı yaklaşımdan tamamen vazgeçilmiş ve beceri temelli bir öğretim anlayışına geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla tarih öğretimi amaç, içerik, hedef, ölçme ve değerlendirme gibi birçok açıdan köklü değişikliklere yol açmış, tarih öğretmenlerine ve öğrencilerine yüklenen rolleri değiştirmiştir (Günel ve Kaya, 2012). Yeni anlayışın hâkim olduğu tarih programıyla önceki dönemlerdeki kimlik inşasına ve tarih bilinci vermeye dönük disiplin dışı amaçların yerini tarihin disiplin içi amaçlarına yönelik çeşitli beceriler ve metotlar almıştır. Bu doğrultuda dönemin tarih ders kitaplarının görsel ve metinsel özelliklerinde hayli bir değişim yaşanmıştır. Tarih ders kitaplarında resim, fotoğraf, harita, minyatür gibi görsellerin yanında kanıt temelli tarih öğretim kapsamında gazete haberleri, istatistiksel grafikler, poster ve karikatür gibi materyaller de yer bulmuştur. Metinsel değişimlere bakıldığında bütüncül metinlerden ziyade döneme ilişkin kronik, hatırat, seyahatname, gazete haberi ve edebi ürünler gibi birincil kaynaklar yanında önemli tarihçilerin eserlerinden yapılan alıntılar ya da internet kaynakları gibi ikincil kaynakları da içerebilmektedir (Yazıcı, 2017).

2010 tarihli XVIII. Millî Eğitim Şûrası kararları kapsamında yeni ders kitapları yazdırılmış ve 12. sınıflara "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi" adlı yeni bir ders konulmuştur. Böylece yakın tarihe ait siyasi, ekonomik ve kültürel gelişmelere ve Türk dış politikasına değinilmiştir. Bu yıllarda, özellikle, Sovyet Birliğinden ayrılan Türki cumhuriyetlere verilen önemin devam ettiği gözlenir. Bu kitapların yanında 11. sınıflarda 2011 yılından itibaren Orta Asya'dan günümüze kadar Türk kültür konularını tarihsel bir süreklilik içinde veren "Tarih 11" ders kitabı da okutulmaya başlanmıştır (Alaca, 2017). Tamamen Türk tarihine odaklanan bu derste Türklerin devlet, toplum yapısı, hukuk, ekonomi, eğitim ve sanat başlıklarındaki faaliyetleri, kronolojiden bağımsız birer ünite olarak yer almıştır. Ortaöğretim düzeyinde seçmeli ders olarak yer alan Tarih 11 dersi

yanında, aynı sınıf düzeyinde zorunlu ders olarak Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi yer almaktadır ki bu ders, içerik olarak önceki yıllardaki yapısını önemli ölçüde korumuştur (Yazıcı, 2017).

Devam eden yıllarda program yenileme çalışmaları devam etmiş ve ilk sonuçlarını 2016 ve 2017 taslak programlarına dönük birçok kesimin de görüşleri doğrultusunda Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi ile T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programları hazırlanmıştır. Böylece zorunlu olan tarih derslerinin sayısı 2'den 3'e çıkarılmıştır. 12. sınıf düzeyinde yine zorunlu ders kategorisinde yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin yanında Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi dersinin 11-12. sınıf, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin ise 12. sınıf düzeyinde seçmeli ders olarak yer alması kararlaştırılmıştır (Yazıcı, 2017). Bu programlar kapsamında yeni tarih ders kitapları hazırlanmıştır. Bu ders kitaplarıyla birlikte genel olarak liselerdeki tarih öğretiminde Osmanlı Tarihi konularının ağırlığı katlanmıştır.

Bu dönemle birlikte Osmanlı Tarihi konuları dünyadaki ekonomik ve toplumsal gelişmeler ve dönüşümlerle karşılaştırılmalı olarak verilmiş ve doğrudan Türk kültür tarihi konularına yer ayrılmamıştır. Böylece Osmanlı tarihine ayrılan konular 10 ve 11. Sınıf tarih ders kitaplarının tamamına yakınında yer almış ve bir nevi Osmanlı kimliği aktarım süreci başlatılmıştır. Bu durum Şimşek'e (2017) göre "hem genel tarih öğretimi hem de Türk tarihinin öğretimi açısından dengesiz bir durum ortaya" çıkarmıştır. 2017 programı sonrası yazılan ders kitaplarında ise milliyetçi anlatımların kısmen azalarak kültürlerarası bir anlatıya yer verilmeye başlandığı gözlenmiştir. Aynı zamanda Atatürkçülük konularının azaltıldığı görülmüştür (Dinç, 2011). Bu bağlamda T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde ise birçok içerik değişikliğine gidilmiş ve önceki kitaplardaki Mustafa Kemal'in çocukluk dönem ile başlayıp ölümü ile son bulan klasik yaklaşımdan uzaklaşmıştır. Ders bir tür Cumhuriyet tarihine dönüştürülmüş ve 11 Eylül Saldırıları, Arap Baharı, 28 Şubat Müdahalesi, 27 Nisan E-Muhırası ve 15 Temmuz Darbe Girişimi gibi güncel konuları da kapsar hale getirilmiştir (Yazıcı, 2017). Bu dönem ders kitaplarında değerler eğitimi merkeze alınmış ve içeriğe adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri eklenmiştir. Böylece milli kültürün inşası ve milli tarih bilinci bu kök değerler üzerinden örtülü olarak aktarılmaya başlanmıştır. Bu süreç güncel ders kitaplarında devam etmektedir.

---

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

---

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Declaration of Interests:** The author declares that there are no competing interests.

## Kaynakça

Ataca, E. (2017). Cumhuriyet Dönemi Lise Tarih Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 988-1007.

Copeaux, E. (2006). Tarih ders kitaplarında (1931-1993): Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine. İstanbul: İletişim.

Dinç, E. (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2135-2153.

Elbir, B. ve Karakaş, Ö. (2007). Cumhuriyet dönemi Türk kültür ve hayatında hümanizmin etkileri. *Turkish Studies*, 2(4), 381-392.

Ersanlı, B. (2006). İktidar ve tarih: Türkiye'de resmî tarih tezinin oluşumu (1929-1937). İstanbul: İletişim Yayınları.

Günel, H. ve Kaya, R. (2012). Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 100-115.

Güvenç, B., Şaylan, G., Tekeli, İ., & Turan, Ş. (1994). *Türk-İslam sentezi*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Kabapınar, Y. (1992). Bir ideolojik mücadele alanı olarak lise tarih kitapları- I. *Tarih ve Toplum*, 10(6), 36-40.

Kafesoğlu, İ. (1999a). Türk Milliyetçiliğinin Meseleleri. İstanbul: Ötügen Neşriyat.

Kafesoğlu, İ. (1999b). Türk-İslam Sentezi. İstanbul: Ötügen Neşriyat.

Bostancı, M. N. (2005). Kimlik tartışması hayatın telaffuzu üzerinden yürümelidir. *Türkiye Günlüğü*, 83, 52-56.

MEB (1993b). *Tarih 2*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi

Merçil, E., Tarhan, T., Öden, Z. G., ve Merçil, B. (1997). *Lise Tarih 1*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

MEB (1983). *Tebliğler Dergisi*, 2146.

MEB (1993a). *Tarih 1*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, ss. 132-142.

Pamuk, A (2014). *Kimlik ve tarih: kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Şimşek, A. (2012). Türk tarih tezi üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Günlüğü*, 111, 85-100.

Şimşek, A. (2017). 2017 Taslak tarih 9-10-11, Türk kültür ve medeniyet tarihi öğretim programlarının eleştirisi. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 140-162.

Tekeli, İ. (1998). *Tarihyazımı üzerine düşünmek*. Ankara: Dost.

Timuroğlu, V. (1991). *Türk-İslam Sentezi*. Ankara: Başak Yayınları.

Toprak, Z. (2012). *Darwin'den dersim'e cumhuriyet ve antropoloji*. İstanbul: Doğan Kitap.

Turan, O. (1980). *Türkiye'de Komünizmin Kaynakları*. İstanbul: Nakışlar Yayınevi.

Turan, O. (1993). *Türkiye'de manevi buhran: din ve laiklik*. İstanbul: Boğaziçi Yayınevi.

Yazıcı, F & Yıldırım, T. (2018). History teaching as a nation-building tool in the early republican period in Turkey (1923-1938). *Paedagogica Historica*, 54(4), 433-446. [Crossref]

Yazıcı, F. (2011). Cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında tarihyazımı. V. Engin ve A. Şimşek (Ed.). *Türkiye'de Tarihyazımı* içinde. (s.197-219) İstanbul: Yeditepe.

Yazıcı, F. (2017). 2000'lerde tarih eğitimi (2000-2017). A. Şimşek. (Ed.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* içinde (ss. 369-384). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, T. (2014). *Meşrutiyet'ten günümüze tarih ders kitaplarında Türk kimliğinin inşası*. [Doktora Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Yıldırım, T. (2017). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Yıldırım, T. (2018). Türkiye'de Tarih Öğretiminde Pozitivist Etki: Tarih Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme (1930-1938). *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 211 - 227

Yıldırım, T. ve Şimşek, A. (2015). Erken cumhuriyet dönemi lise tarih ders kitaplarında din anlatısı. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 323-340. [Crossref]



# BÖLÜM 5 TÜRKİYE'DE TARİH VE ÖĞRETİMİ

Salih ÖZBARAN

# Türkiye’de Tarih ve Öğretimi

## History and Teaching in Turkey

### BÖLÜM HAKKINDA

Bu kitap bölümünde değineceğim konular gerek Türkiye’de gerekse evrensel boyutlarda tarih eğitimiyle ilgili düzenlenen bazı kongre ve seminerlerde elde ettiğim sınırlı bilgileri yansıtmaktan ve kişisel değerlendirmelerimden başka bir şey değildir. Cumhuriyet’in 100. yılına tanıklık ettiğimiz bir dönemde düzenlenen ve tarihçiliğin eğitim/öğretim boyutlarını böyle bir toplantıda tartışan akademisyenlerin ve öğretmenlerin önerileri önemlidir. Zira bu gelişmeler hem teknik/pedagojik yönden gelişmelerin önünü açacak hem de tarihsel tanımlamalar ve tarihin eğitimi/öğretimi üstüne kişisel değerlendirmelerimi çok daha ileri noktalara taşıyacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Tarih eğitimi, tarih öğretimi, tarih ders kitapları, tarihçilik

### ABOUT the CHAPTER

The topics I will touch upon in this book chapter are nothing more than my personal evaluations and reflections of the limited information I have obtained in some congresses and seminars organised in Turkey and in the world on history education. The suggestions of academics and teachers who discussed the educational/teaching dimensions of historiography in such a meeting organised at a time when we are witnessing the 100th anniversary of the Republic are important. Because these developments will both pave the way for technical/pedagogical developments and carry my personal evaluations on historical definitions and the education/teaching of history much further.

**Keywords:** History education, history teaching, history textbooks, historiograph

## Giriş

30 yıl kadar önce Tarih Vakfı’nın *Bilgi Belge Merkezi*’nde “Tarihçinin Mutfağı” konusunda düzenlenen konferanslardan birine çağrılmıştım. Orada benden, o yıllara kadar deneyimlerimden kazandığım bilgileri içeren “sorunlar, araştırma alanım ve çalıştığım dönemlerle ilgili” bir konuşma yapmam istenmişti. Kitaplıklardan, arşiv kaynaklarından, yazma eserlerden topladığım verileri kâğıda dökmek, yazmak, öğrenciye aktarmak ve o günlere kadar elde ettiğim kazanımlarıma güvenerek mutfağımdaki birikimlerdi, konu başlıklarım. Bir yanda, 1960’lı yıllarda İstanbul’da Başbakanlık Osmanlı Arşivi’nde sigaranın ve kahve fincanlarının eşlik ettiği masalara serpilmiş belgeler (hazine) gözümün önüne gelir gibi oluyordu; diğer yanda Londra’da British Museum’da çalışırken beni izleyen memurun bana yaklaştığı, el yazması bir kitaba el sürmemi engellemek için temiz bir kâğıdı elime tutuşturma gereği duyduğu disiplin çağrışımı belleğimden çıkmıyordu. Lizbon’da devlet arşivinde çalışırken 16. yüzyılın tanıklığını yapan Portekiz kaynaklarını sökmeye çalışırken kimi arşiv uzmanlarının yardım ellerini uzatmaları tarihçiliğimi süsleyen anılardı; niceleriyle birlikte. Bunlar geride kaldı.

Bir uyarı paragrafıyla başlamak istiyorum yazıma, hem de Millî Eğitim Bakanlığı *Talim ve Terbiye Kurulu*’nun 1969 yılında Türkçeye kazandırdığı bir kitapçıktaki dizeleriyle:

Günümüzde engellerin pek çoğu, hükümetlerin ders kitapları üzerinde yapıp tamamlanan çalışmaların sonuçlarını -kültür anlaşmaları hükümlerine rağmen- öğretmenlere tavsiye etmekten çekinmelerinden doğmaktadır... Güvensizlik, hınc, ilgisizlik ve akademi anlayışındaki o esneklikten uzaklık çoğu zaman aklın hâkim olmasını büyük ölçüde önlemektedir (Özbaran, 1992: 94).

Yarım yüzyıla yakın bir zaman önce dile getirilmiş uyarılar sanki günümüzde bir kez daha söylenmesi gereken uyarılar gibi geliyor bana! Hiç şüphem yoktur ki benim de görgü tanığı olduğum son 30-40 hatta 50 yıl içinde konuya önem veren üniversitelerde yapılan toplantılarda, medyada duyarlılık gösterenlerin yazılarında ve ilgili bakanlığın bazen



Salih Özbaran

Emekli Öğretim Üyesi; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İzmir, Türkiye  
E-posta: salihozbaran@hotmail.com

**Bu bölümü alıntıyla / Cite this chapter as:**  
Özbaran S. (2024). Türkiye’de tarih ve öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *Cumhuriyetin yüzüncü yılı konuşmaları* içinde (s. 38-42). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif hakkı yazarlardadır. Bu kitabın içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisans altında lisanslanmıştır.

ilgilendiği anlarda sorun tartışılmış, aşamalar kaydedilmiştir. İşte böyle bir zaman dilimi içinde böylesine acil sayılan bir konuya sahip çıkmak isteyenlerin uğraşları ve gelişmelerin yolunu açan önerileri bendeki izlenimleri güçlendirmiş, meseleye daha çok eğilmeme sebep olmuştur.

Benim 1960’lı yıllarda Londra Üniversitesi’nde tarih doktorası ile meşgul olduğum zamanda tezimle ilgili malzeme toplarken arada bir uğradığım Foyles ve Dillons gibi devasa kitapçılarda ünlü tarihçilerin toplum için, öğrenci için hazırladıkları el kitaplarını görür ve imrenirdim. Aynı şekilde orta öğretimde okunması istenen ders kitaplarını incelediğimde hem baskı mükemmeliyeti hem de konu çeşitliliği dikkatimi çekerdi. Öyle bir gelişmişliği kendi ülkemde görmek isterdim. Böyle bir istek zamanla büyüdü bende, hatta 1982 yılında sunduğum profesörlük çalışması olarak “tarih(çi) ve toplum” konusunu seçmeme vesile oldu. [Osmanlı İmparatorluğunun okyanuslara açılması, Portekiz dünyasının dini ve ekonomik nedenlerle yayılması karşısında rekabet ve ilişkileri üstüne temel çalışmalarım ve Osmanlı sosyal/ekonomik tarihi üstüne verdiğim derslerle birlikte].

13-15 Mayıs 1987 tarihlerinde Ankara’da Türk Eğitim Derneği’nin düzenlediği *Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları* bağlamında “Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretimi” üstüne bir bildiri sundum, orada şu birkaç temel nokta üzerine vurgu yaptım:

- Tarihin tanımı, amacı ve boyutlarının saptanması hususunda eksiklikler vardı ve yanlışlıklar yapılıyordu.
- Tarih daha ziyade Türk büyüklerinin (biraz da Batılı ünlülerin) yaşamları, siyasi ve askeri tarih temel alınıyordu; kavramlar değerlendirilmiyor, değişmez sanılanlara fazlasıyla yer veriliyordu.
- “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi”nin özel konumu dışında yakın dönemler işlenmiyor; sosyal ve ekonomik tarih gölgede kalıyor; çağdaş Türkiye ve evrensel boyutlarıyla tarihin yaşanılan ve yaşanmakta olan dönemleriyle diyalog kurulamıyordu.

İşe yarayabileceği umuduyla 1992 yılında makalelerimden oluşan derleme bir kitap hazırladım *Tarih ve Öğretimi* üstüne, yeterli olmayacağını bilerek. Yurt içi ve yurtdışında öğretim ve ders kitapları sorunu karıştırıyordu kafamı. O yıllarda -bugün bu toplantıda dile getirilen “tarih öğretimi” meselesi- tüm kırılğanlığını yaşıyordu ve benim yazıp söylediklerim yalnızca bazı eksiklikleri dile getirmekten ibaret kalıyordu. Bu dal yani tarih karışanı bol, politik referanslarda adeta kurtarıcı, gazeteciliğin eline fırsat geçtiğinde cesaretle(!) yorumlanan bir alan olmuştur (ve olmakta devam ediyor). Ne var ki, “Tarihçinin Mutfağı”nda olması gereken öğeler içinde, kazanılmış bilgilerin tarih öğretmenine, oradan öğrenciye ve topluma ulaştırılması sorunu ivedilikle yerine getirilmeliydi. Öğrenim/öğretim sorunu; arşivlerden, kitaplıklardan, kazılardan, yaşanmışlıktan velhasıl doğadan emekle ve bilgi birikimiyle elde edilen veriler ne topluma ne de öğrenciye yansıtıl(a)madan raflarda eskitiliyordu. Tarihçiler elde ettikleri verileri ne lise öğretmenine aktarabiliyorlardı ne de toplumu kucaklayabilecek el kitapları üretebiliyorlardı. Bu işi toplum bilimciler üstleniyordu ve farklı bilim dallarından yapılan bu girişimler tarihçiliğin akademik kadrolarını işgal edenlerin hiç de hoşuna gitmiyordu. 1980’li (ve 90’lı) yıllarda ders kitapları yazma furçasına katılmış olanlar da, ön hazırlıkları olmadan giriştikleri yazarlık denemelerinde sınıfta kalıyor, bilineni hatta yanlışlığı tekrarlamaktan

öteye gitmeyen -hatta ve hatta- dünyada ve Türkiye’de tarihçiliğin sorunlarını ortaya koymaya çalışanlara aldırmandan, iş yaptıklarını sanıyorlardı! İlber Ortaylı’nın o yıllarda uyarı mahiyetinde hatırlattıkları cesaretle söylenmiş sözlerdi ve Türk tarihçiliğinin temel sorunlarına ışık tutuyordu:

Üniversal tarih sentezlerinin yapılmadığı, yazılmadığı yerlerde, aydınların sıhhatli bir kronoloji ve senkronoloji duygusu bile gelişmemiştir. Dünya tarihi ve filolojinin dalında bilim kadrolarının çalışmadığı bir ülkede maalesef çocuk kitabı ve okul kitabı yazmak konusu daha başından en büyük zorlukla karşı karşıyadır (Özbaran, 1997: 151).

## Buca Sempozyumu

1994 yılında, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde Türkiye’de tarih öğretiminin geçmiş muhasebesini yapmak, bu konuda gelebilecek önerileri duymak, ders kitaplarını gözden geçirmek için Tarih Vakfı ile ortaklaşa yaptığımız işbirliği ve düzenlediğimiz Buca Sempozyumu sonucunda ortaya dökülen eleştiriler ve öneriler yolumuzu daha da aydınlattı; yurt içi ve yurt dışından gelen katılımcılar ile kurulan diyalog tarih öğretimi ve ders kitapları bağlamında yapılabileceklerin anahtarını verdi. Sempozyumun değerlendirmesini yaparken eklediğim şu birkaç cümle kat edeceğimiz yolu göstermesi bakımından önemliydi:

Buca’da gerçekleştirdiğimiz ve tarih öğretimi ile tarih ders kitaplarını gözden geçirip, ciddi eleştirilerde bulduğumuz -bana göre çok yararlı geçen- üç günlük toplantımız sonunda yapılan değerlendirmeler göstermektedir ki Türkiye’de (dünyanın birçok ülkesinde olduğu üzere) tarih öğretimine ilişkin olarak ivedilikle çözümlenmesi gereken sorunlarla yüz yüzeyiz. Bu sorunların üzerine gitmek zordur eğer burada dile getirilenler, yapılan uyarılar bir anlam taşıyacaksa (Özbaran, 1995: 393).

Yıllar öncesine gideyim, 1975 yılında Türk Felsefe Kurumu’nun “Türkiye’de Tarih Eğitimi” başlığını taşıyan bir bileşiminde zamanın el verdiği ölçüde ve konunun ayrıntılarına fazlaca gir(e)meden sorunu ortaya dökmüş olduğunu hatırlatayım. Sosyal bilgiler ve felsefe dallarında tanınmış kişiler bildiriler sunmuş, tarihin öğretim boyutundaki eksikliklerine -yüzeysel de olsa- değinmişlerdi. *Felsefe Kurumu Seminerleri*’nde dile getirilenlere örnek olarak tarihçiliğimizde iz bırakanlardan birisi saydığım Şerafettin Turan’ın şu sözlerinin akademik tarihçilik dünyasıyla tarih eğitimi/ öğretimi meselesi arasındaki kopukluğu ortaya sermesi bakımından yeterince uyarıcı olduğunu anımsatmalıyım:

Ben bir tarih öğretmeni, tarih yazıcılığı, tarih öğretimi ve eğitimle meşgul bir kimse sıfatıyla, Felsefe Kurumu’ndan böyle bir çağrı aldığımda içtenlikle katıldım, teşekkürlerimi, sevgilerimi ilettilim; ama biz Tarih Bölümü’nü içerisinde barındıran bir fakülte olarak veya Türk Tarih Kurumu olarak da böyle bir şeyi niçin gerçekleştiremedik diye üzül-düm... (Turan, 1977: 259).

Kronolojiden seçtiklerime döneyim, çok yakın zamanda yitirdiğimiz, tarihçiliği topluma açmak isteyen ender tarihçilerimizden Zafer Toprak’ın 1988 yılındaki bilgilendirmelerine döneyim. Toprak, anılan yıllarda hüküm süren tarihçilikten söz ederken şu saptamasıyla ne güzel özetlemişti mesleğinin yapısını, doğasını, işlevini:

Türkiye’de tarih kimi kez eğitimin her aşamasında değişik görünüşlerle okutulan bir derstir. Kuralcı öğrenciye yurt sevgisi aşlamaya yönelik bir uğraştır... Kimi kez tarih popüler bir ilgi alanıdır. Yaşamın her aşamasında geçmiş şu ya da bu şekilde gündeme gelir... Ve nihayet tarih ‘nesnel’ bir konuma oturtularak işlenebilir bir ‘toplumsal bilim’dir. Diğer toplumsal bilimlerle uyum içerisinde gelişen ekonomik modellerden bilgisayara son derece gelişkin yöntem ve amaçları kavrayan bir bilgi dalıdır (Aksin, 1988: 191).

Zafer Toprak’ın bu özlü tanımlamasını besleyebileceğini sandığım birkaç cümle eklemek isterim buraya. Ege Üniversitesi’nde 2009 yılında verdiğim bir konferansta araştırmacı tarihçilikten geçmiş “tarih” olarak ortaya koymak isteyen yaygın tarihçiliğe ve gazeteciliğe kadar evreleri bulunan yazım ve anlatım biçimlerine ilişkin konuşurken şu cümleleri kurmuştum:

Ne bir arşiv belgesi, kitabe ve kronik okuma sanatıydı tek başına ne de postmodernizm’in yarattığı belirsizlik içinde akla geliverenleri söylemek. Ne Herodot’la veya Tukidides’le başlatılan öykülerin, ortaçağlardaki ve müteakip yüzyıllardaki egemen ideolojiye (özellikle din temeline ve saltanat övgüsüne) dayanan kalıpların ne 18.yüzyılda Gibbon gibilerle süslendirilen anlatımın tam kendisiydi tarih. Ve ne de 20.yüzyıla damgasını vurmuş Fernand Braudel’in Akdeniz’indeki açılımı ya da günümüze kadar yarım yüzyılı çoktan aşmış tarihçiliğini sürdüren İnalçık’ın Osmanlı tarihi için saptamaları, İlber Ortaylı’nın televizyon ekranlarında ezberinden [hafızasına dayanarak] okuduğu cümlelerdi (Özbaran, 2011: 47).

Nice tarih ustaları, bilginler, filozoflar eklenebilir yukarıdaki dizelere, nice sosyal bilimcilerin tarih temelli kurguladıkları açıklamalara ve nice tarih öğretmeninin öğrencilerini müptela kılan ders anlatımlarına. Tarihin bir yerlerde çakılı kalmış olmadığına ve bilimselliğinden sanatına/zanaatkârlığına kadar yaratıcısının, yayımcısının ve öğrencisinin/ meraklısının yazma, konuşma ve yorumlama haklarının bulunduğu unutulmaması gerektiğine vurgu yapmak isterim. Ama bir koşulla: “Aşılmış sorunları ve yöntemleri yediden pişirmekle değil”; “uyuyan güzel senaryosuyla ya da sokaktaki kişiyi büyüleme söylemiyle kurbanlarını yaratmakla” hiç değil! Seçkin tarihçilerimizden Şerafettin Turan’ın “tarih, tarihçinin tekelinde değildir; başka alanlarla uğraşanların da konuşabileceği bir alandır” anımsatması yerindedir; “yetkili olma” koşulunu unutmamak kaydıyla (Özbaran, 2011: 109-110).

2003 yılı başında -bir bakıma o tarihten itibaren ülkeyi yöneten Adalet ve Kalkınma Partisi’nin otoriter eğitim politikalarını uygulamaya koyduğu yıllardan önce, başka bir deyişle o partiye tevarüs eden, miras kalan tarih eğitimi ve öğretimine ilişkin görüşlerimi ve bu yoldaki medya değerlendirmelerini *Güdümlü Tarih* adı altında toplamıştım. Orada geçici olan şu cümleleri kullanmıştım:

...sınırlamalar öncelikle politik arenaların ve onlara bağlı olarak çalışan bürokratik kurulların tarih eğitiminde ve ona rehberlik edebilecek ders (aslında çeşitli okuma ve bilgilendirme) kitaplarının hazırlanmasında ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gereken güncelliği yakalayamamış olmalarından kaynaklanmaktadır. Tarih eğitimi ve öğretiminde gelişim yolunu açması gereken politikacıların

ve onların buyrukları doğrultusunda iş gören bürokratların ve öğretmenlerin özendirmeleri duyumsanmadıkça ne müfredat programları dünyaya açılabilir ne de -açılmış gibi götünse de- konu çeşitliliği içinde ve vatandaşlık kavramını geliştirici yöntemlere, ders kitaplarına ve diğer eğitim malzemesine/teknolojisine kavuşabilir (Özbaran, 2003: 298).

2019 yılında yayınlanan bir söyleşi kitabımda Özlem Kumrular’ın yaygın tarihçilik ile (başka türlü söylemem gerekirse tarihi halka indirmekle, bu arada öğrenciye yansıtılacak tarih bilgisiyyle) ilgili olarak sorduğu soruya yanıt verirken ünlü tarihçimiz Halil İnalçık’tan yaptığım bir alıntıyı dile getirmiştim. O alıntı içinde, bende yer etmiş bulunan algıyı yineleyerek son yıllardaki otoriter tarih anlayışını hatırlatayım. İnalçık’ın *Şair ve Patron* kitabından:

Patronun özel ilişkisine erişenler, onun “terbiyeti” sayesinde iyi mevkiler elde ederler, onun “mürebba”larından [ye-tiştirmelerinden] sayılırlardı. Yalnız sanatçılar için değil, genelde Osmanlı patrimonyal toplumunda terbiyet, kulluk, intisab sosyal ilişkilerin temeli olmuş, hem patron hem kul için gerekli bir sosyal bağ oluşturmuştur. Patron için şö-ret ve mevkiini yüceltmek, kul için hayatta kalmak, ilerlemek için bu bağlılık esastı....(İnalçık, 2003: 15).

## Tarihçilik Zor Zanaat

2015 yılında *Tarihçilik Zor Zanaat* (Özbaran, 2015), 2021 yılında *Kasaba Yazıları* (Özbaran, 2021a) ve aynı yılda devreye giren *Tarihçi ve Doğa* (Özbaran, 2021b) başlığı altında dertlediğim kitaplar da anılan yıllara kadar yaşadığım deneyimlerin rotasını çizerken tarihin öğrenciye ve topluma yansıtılması çabalarımı sürdürmeye çalıştım. Bir yandan akademik anlamda tarihçiliğin konu seçiminde dünya ölçeğinde dağılımına kattığı (doğa gibi) birimlerde gezinmeye çalıştım diğer yanda bu birimlerin tarih öğretimi/eğitimine ne denli girebildiklerini sorgulamak istedim. 2014 yılında şunu dile getirmiştim:

Doğaldır ki tarih geçen yüzyılın, özellikle de benim tarih öğrenciliği yaptığım 1959-1963’lü yılların cenderesinde kalamazdı; yöntemlerin, yaklaşım tarzlarının ve konu çeşitliliğinin kaçınılmaz dürtüleriyle kendisini yeni mecralarda bulacaktı; ve bulmakta. Ancak bu mecra, izlenen bu yol, tarihin tahrifini gerektirmeyecek yolda olmalıydı. Tarih, ne geriye getirilebilecek ortam ne de yüzleştirmeye alınmak istenen ölç bilgisidir. Onun filmi geriye sarılmaz ama yenileriyle donatır kendini. Tarihçilik zor zanaattır (Özbaran, 2015: 10).

Emekle elde edilen bilgilerin patron tanımadan, tek otoriteyi tatmin amacı gütmeyen yaygınlaştırılması çok önem taşımaktadır; bugün burada üstünde titrediğimiz konu da budur bence. Geçmiş nasıl güncelleştirilebilir; *mazî* gelecek için ne işe yarayabilir? Sö-zün kısası, tarih okumak için üniversiteye gelen bir öğrencinin karşısına, tarihin çağrışımını belletmeye çalışan bir akademisyen nasıl bir donanım içinde olmalıdır? Tarih öğretmeni felsefeyle, sosyal bilimlerle, edebiyatla/sanatla ve günümüzdeki “iklim değişikliği” jargonuyla söze karışanların tarihçi için “doğa ve iktidar” bağlamında öğrencisine nasıl yol gösterebilir (Özbaran, 2021b). Soru çok, sorun bitmez. Tarih öğretmeni çok zor bir zanaatla uğraşmaktadır. Dilerim ve emin olmak isterim ki, konuya önem verip böyle bir toplantı düzenleyenler ve katılımcılar, derdi hiç bitmeyecek olan bu eğitim ve öğretim dalında yeşeren yaprak

olmayı sürdüreceklerdir. Onu “ölü mazi” olmaktan çıkarıp “değerlendirilebilir geçmiş” katına yükselteceklerdir tarihçiler; “insanın yeryüzünde görüldüğü andan itibaren yaptığı veya düşündüğü her bir izi, arta kalan her şeyi içerir” ilkesine (“motto” suna) uyarak değerlendireceklerdir (Özbaran, 1997). Son olarak, John Tosh’un Türkçeye de çevrilmiş ve yol gösterici eserinden yıllar önce yaptığım iki alıntıyla kapatayım yazımı:

Siyasi iktidarda bulunan ya da iktidar mücadelesi verenler, amaçlarını en iyi nasıl gerçekleştirebilecekleri konusunda geçmişe başvurmuştur. Aynı zamanda da siyasi elit, kendi konumuna meşruiyet kazandıracak bir tarih versiyonunu kitlesel tüketime sunmanın çıkarına olduğunu düşünmüş, bunu ya geçmişteki başarılarını öne çıkartarak ya da iktidarını dayandırdığı kurumsal yapının ne kadar eskiye dayandığını göstererek yapmıştır (Tosh, 2020/1997: 7).

Tarihçiliğimizin yeri çok zor doldurulacağını düşündüğümüz Halil İnalçık vaktiyle şunları söylemişti (İnalçık, 1993):

Türk tarihi en çok tahrif edilmiş, bozulmuş bir tarihtir. Özellikle Osmanlıların sosyal tarihini baştan aşağı yeniden yazmak gerekir. Her şeyi inkâr edilemeyecek belgelerle sunmak zorundayız.

Fernand Braudel ise, yıllar önce, tarihçiliğin hiç de rahat bir meslek olmadığını hatırlatmıştı bize:

Tarih belgelerinin ve malzemesine karşı söylenecek bir şey yoktur. Tarihi düşüncenin temelinde eleştiri yatmaktadır... Ancak mesleğimiz bize, artık, sadece yorucu ve sabırla elde edilen doğru sonuçlara dayalı rahat ve emniyetli bir iş gibi görünmüyor... (Braudel, 1969: 19-21).

İnalçık, tarihçiliğin reddedemeyeceği belgelerle işlenmesini öğütlerken, kaynak bilgisinin önemine vurgu yapıyor haklı olarak -belge fetişizmini çağırıştırmasın, tarihin diğer bilim dallarıyla yolunu kapatmadan. Braudel ise sadece belgelere dayanılarak elde edilecek sonuçlarla işin sonuna varılabileceğini sanmıyor. Tarih bir yanda bilim ortamına çekiliyor, diğer yanda “namütenahi”liğinin, başka bir deyişle, sonsuza kadar sorgulamanın, kıyaslamanın, eksiklik tamamlamanın bitmeyeceğini söylüyor.

Yakın zamanların değerli tarihçisi Feroz Ahmad’ın uyarısı -tarihçiliğin keskin sonuçlarıyla- önünün tıkanamayacağını, onun kutsal kitaplardaki değişmezlikle kıyaslanamayacağını hatırlattığı cümleleriyse şöyle (Ahmad, 2006):

Tarih değiştirilemez değildir; yoksa tarih yazamazsınız. Tarih her on yılda bir gözden geçirilmeli, düzeltmeler yapılmalı... İncelemeler sayesinde farklı yorumlarla karşılaşılacaktır. Aksi halde ölü bir tarih olur.

Tarihin, öncelikle bir bilim işi olduğunu unutamayız; aynı zamanda sanat; geçmişin kâşifi olduğu kadar da yorumcusu; toplumu alevlendirici gücü kadar duygusallık taşıyan niteliği; toplumsal bilimlerde genelleştirmeye yol açan ama insan davranışlarındaki çeşitliliği elden bırakmayan vasıfları. Gerisi onun öğretimine, öğrenimine kalıyor (Özbaran, 1997).

Kimi tarihçilerce “zamanımızın eğitim ve kültür açısından en önemli ve hümanist aracı” olarak yıllar önce benimsenmiş tanımın

gereğini bugün ne kadar yerine getirebilmişiz; onu ne kadar geliştirebilmişiz? Can alıcı soru bu olsa gerek! Atatürk’ün “namütenahi” olarak algıladığı, tarihçilerin “sonu gelmeyecek tartışma konusu” ilan ettikleri “tarih”in öğrenim ve öğretimini yüklenenler, bu sonsuzluk içinde nerede yer alacaklardır? Fransızların tanınmış tarihçisi Georges Duby’nın yıllar önce anımsattığı “şu ana kadar zorlukla, el yordamıyla ortaya çıkan o azıcık şey bile geçmiş toplumlara bambaşka bir gözle bakmamız için yeterlidir” sözlerini biraz daha ileriye götürerek diyebilirim ki, günümüzde çok daha fazla bilgiye ve çok daha zengin teknolojiye sahip olduğumuzun farkına varabilmeliyiz. Öğrenciye yansıtılmak istenen bilgileri -onların yeteneklerini geliştirecek alıştırma kenara itmeden- birikimleri izleyerek ne denli yarışacaktır öğretmenler bu “hem bilim hem sanat” kimliği taşıyan öğretim/öğrenim dalında?

Tarih araştırmaları yanında, tarihin öğretimi ve öğrenciler için hazırlanan ders kitapları üstüne yıllarını vermiş, aynı zamanda Türkiye’de *vulgarize* (toplum için) geçmişteki olay ve olguları çekici olarak sunanların duayenlerinden saydığım Necdet Sakaoglu 2010 yılında yazdığı bir makalesinin başlığını “Dersimiz tarih, kitaplarımız hikaye” olarak koymuştu (Sakaoglu, 2010). “Savaş-padişah” yaklaşımının 150 yıldır sürdüğünü dile getirmişti; Tarih dersinin “bilimselliğine öznel bakışlarla kolayca müdahale edilebilen”(!) tek ders olageldiğini duyurmuştu. Aynı komisyonların ya da kişilerin hazırladığı milyonlarca kitap basılmış ama yazım ve anlatım hataları olmayan tek bir sayfanın bulunmadığını, “yoğun, yorucu, karışık, karmaşık sayfalarda” maddi hataların eksik olmadığını duyurmuştu. Belki o yüzden tarih kitaplarını “hikâ-yeci” olarak nitelemişti.

Eminim ki bu toplantıda söz alacak olanlar, Sakaoglu’nun uyarılarını, bendeniz de dahil olmak üzere tarihin eğitim ve öğretimini ciddiye alanların önerilerini değerlendirecekler, son yıllarda geliştirdikleri yöntemlerle ortaya konulan araştırmaları daha sağlıklı düşüneceklerdir (geçmiş günlük çıkarları için kullanan politika-cılardan ve tek yanlı medya yaklaşımlarından uzak tutacak düşünce ve yöntemleri öğrenciye sunacaklardır. Umarım, kendilerine “tarih öğretmeni” yetkisi verilenler, Mustafa Kemal Atatürk’ün 1924 yılında Başkomutanlık Meydan Savaşı’nın ikinci yıldönümü dolayısıyla Dumlupınar’daki konuşmasında “gençler”e verdiği cesareti anımsatacaklardır:

*Gençler!*

*Cesaretinizi takviye ve idame eden sizsiniz. Siz almakta olduğunuz terbiye ve irfan ile, insanlık meziyetinin, vatan muhabbetinin, fikir hürriyetinin en kıymetli timsali olacaksınız.*

*Ey yükselen yeni nesil!*

*İstikbal sizindir. Cumhuriyeti biz tesis ettik onu ilâ [yükselecek] ve idame edecek sizsiniz (Toprak, 2020: 315).*

## Sonuç

Biliyorum “tarihçi”, hiç kimsenin düşüncesine ve duygularına gem vur(a)lmaz; ama tarihi sultan, kral, başkan vb fermanlarıyla yazdırmaya ve söyletmeye yeltenenlere de, Atatürk önderliğindeki Cumhuriyet rejimiyle elde edilen kazanımlardan, bilimin yön ve yöntemlerinden ve dünya boyutlarındaki gelişmelerden yararlanmasını engelle(yle)mez.

Tarih araştırıcısı, tarih öğretmeni, tarih öğrencisi ve tarihe el atan gazeteci (ve dahi yaşamın her evresinde tarihi kullanmak isteyen siyasetçi) bilmelidir ki tarih disiplindir, bilgeliktir, sanattır/edebiyattır. Onun, insanların ait olduklarını sandığı "kimlik" yaratmada çok önemli rol oynadığı inkâr edilemez; ama geçmişten alınanlar kültürel yolla (içeriden ve dışarıdan) gelebilecek etkileşime de engel ol(a)maz (Özbaran, 2023). Tarihi öğretmeye çalışan öğretmenin öğrencisine geçmişin ne olduğunu anlatmaya çalışırken tanık olduğu yaşamışlığın ve "çağcıl" kabul edilen ilkelerin ne denli değişken olabileceğini de düşünmesi ve düşündürmesi gerekir.

---

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

---

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Declaration of Interests:** The author declares that there are no competing interests.

## Kaynakça

Ahmad, F. (Ocak 2006). Remzi kitap gazetesi, sayı 1.  
Braudel, F. (1969). *Écrits sur l'Histoire*. Paris: Flammarion.

İnalçık, H. (1993). *Nokta Dergisi*, söyleşi, sayı 27, 29 Ağustos 1993, s. 45.

İnalçık, H. (2003). *Şair ve Patron: Patrimonyal Devlet ve Sanat Üzerinde Sosyolojik Bir İnceleme*. Ankara: Doğu Batı.

Özbaran S. (Ed.) (1995). *Tarih öğretimi ve ders kitapları: Buca sempozyumu*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Özbaran, S. (1992). *Tarih ve öğretimi*. İstanbul: Cem.

Özbaran, S. (1997). *Tarih, tarihçi ve toplum: Tarihin çağrışımı, doğası ve tarih öğretimi üzerine düşünceler*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Özbaran, S. (2003). *Güdümlü tarih*. İstanbul: Cem.

Özbaran, S. (2011). *Geçmiş güncelleştirmek: tarihçi imgesinden medya sözcülüğüne*. İstanbul: Tarihçi.

Özbaran, S. (2015). *Tarihçilik zor zanaat: ateşlenen bir alana ilişkin tepkiler*. İstanbul: Tarihçi.

Özbaran, S. (2021a). *Kasaba yazıları*. (Mehmet Gökyayla, ed.) Manisa: Turgutlu Belediyesi Kültür.

Özbaran, S. (2021b). *Tarihçi ve doğa: çözüm bilimin sırtında / tarih doğanın kucağında*. İstanbul: Tarihçi.

Özbaran, S. (2023). *Osmanlı aidiyetleri ve Türk kimliği*. İstanbul: Tarihçi.

Sakaođlu, N. (2010). *Dersimiz tarih kitaplarımız hikâye*. NTV Tarih. (22), 29-30.

Toprak, Z. (2020). *Atatürk: kurucu felsefenin evrimi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Tosh, J. (2020). *Tarihin peşinde*. (Özden Arıkan, çev.) İstanbul: Tarih Vakfı Yurt (Eserin Orijinal Basım Tarihi: 1997).

Turan, Ş. (1977). *Tartışmalar*. Felsefe Kurumu Seminerleri. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

**BÖLÜM 6**  
**CUMHURİYETİN YÜZ YILLIK EĞİTİM**  
**POLİTİKALARININ GÖRÜNÜMÜ**

Filiz MEŞECİ-GIORGETTI

# Cumhuriyetin Yüz Yıllık Eğitim Politikalarının Görünümü

## One Hundred Years of Turkish Republic Education Policy

### BÖLÜM HAKKINDA

Bu çalışmanın amacı Türkiye Cumhuriyeti'nin yüz yıllık (1923-2023) eğitim politikalarını; eğitim yönetimi, finansmanı, pedagojisi, öğretmenleri açısından değerlendirmektir. Yüz yıllık süreç üç döneme ayrılarak incelenmiştir. İki Dünya Savaşı Arasındaki Dönemde (1923-1945) eğitim politikalarının şekillenmesinde Mustafa Kemal Atatürk ve Maarif Vekaleti önemli rol oynamıştır. Eğitim kamusal bir mal olarak görülmüş, devlet tarafından finanse edilmiştir. Eğitim sistemi merkezi şekilde yapılandırılmıştır. Milli, çağdaş ve üretken birey yetiştirmek hedeflenmiş, müfredata toplu tedris ve iş okulu gibi çağdaş pedagojik anlayışlar yerleştirilmiştir. Bu dönemde öğretmenler topluluğu kurtarıcı bir misyon yüklenmişler, devlet yönetimiyle beraber hareket etmişlerdir. Soğuk Savaş Döneminde (1945-1990) Türk eğitimi ABD'nin kültür politikalarının etkisinde kalmıştır. OECD ve Avrupa Birliği rehberliğinde planlı kalkınma dönemine geçilmiştir. Eğitim sistemi merkezi yapısını korumuştur. İlkokul eğitimi yeterli düzeyde yaygınlaştırılmamış, eğitim büyük oranda devlet tarafından finanse edilmiştir. Kalkınma planlarından belirlendiği şekilde teknik eleman ve türdeş gruplar eğitimi ön plana çıkmıştır. Ölçme, program geliştirme, rehberlik gibi eğitim alanları Türkiye'de uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmenler sendikalaşma hakkı elde etmiş, kendilerini işçi sınıfı içinde tanımlamıştır. Çok Kutuplu Yeni Dünya Düzeninin yaşandığı 1990 sonrasında Türk eğitim politikaları küresel yapılardan etkilenmiştir. Küyerel insan tipi ön plana çıkmaktadır. Dünya Bankası, Avrupa Birliği, OECD politika ve finans destekleri, karşılaştırmalı eğitim raporları ile eğitimin yönünü belirlemektedir. Büyük ve merkezi eğitim sistemine sahip Türkiye, okulu güçlendirmeye çalışmaktadır. Devlet yanında bireylerin de eğitim harcamaları artmıştır. Öğretmen ise öğrenciyi merkezi sınavlara hazırlayan teknikere evrilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim politikaları, Türkiye eğitimi, Türk eğitim tarihi


### ABOUT the CHAPTER

This study aims to evaluate the educational policy of the Republic of Turkey for one hundred years (1923-2023) in terms of educational administration, financing, pedagogy, and teachers. The centenary period is analyzed through the division into three periods. In the inter-war period (1923-1945), Mustafa Kemal Atatürk and the Ministry of Education played an important role in shaping education policy. Education was considered a public good and financed by the state. The education system was centrally organized. The aim was to raise national, modern, and productive individuals, and contemporary pedagogical approaches such as integrated education and work school were introduced into the curriculum. During this period, teachers had a mission of salvation of society and acted together with the state administration. During the Cold War period (1945-1990), Turkish education was influenced by US cultural policies. Guided by the OECD and the European Union, planned development began. The education system maintained its central structure. Primary education was not sufficiently widespread and education was largely financed by the state. Following the development plans, the education of technical staff and similar groups came to the fore. Educational fields such as measurement, program development, and counseling were introduced in Turkey. Teachers gained the right to unionize. They defined themselves as part of the working class. After 1990, when the multi-polar new world order was being experienced, the Turkish education policy was influenced by the global structures. The glocal human type came to the forefront. With political and financial support and comparative educational reports, the World Bank, the European Union, and the OECD determine the direction of education. Turkey, with a large centralised education system, tries to strengthen schools. There has been an increase in spending on education by individuals as well as by the state. Teachers have been transformed into technicians who prepare the students for the central examinations.

**Keywords:** Educational policy, education of Turkey, history of Turkish education

## Giriş

Eğitim politikaları; bir ülkeyi eğitim yoluyla ilerletmek amacıyla mevcut eğitim sistemini korumaya veya değiştirmeye yönelik gücün kullanımını içeren makro ve mikro düzeyde kararlardır (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Eğitim politikaları; temel politika yapıcılarının kimler olduğu, eğitimin nasıl yönetileceği (merkezi-ademi merkezi-çok merkezli), kimin finanse edeceği (kamusal mal-kişisel mal), eğitimin kim tarafından verileceği

Filiz Meşeci-Giorgetti 

Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa,  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye  
E-posta: fmeseci@iuc.edu.tr

**Bu bölümü alıntı / Cite this chapter as:**  
Meşeci-Giorgetti, F. (2024). Cumhuriyetin yüz yıllık eğitim politikalarının görünümü. A. Şimşek (Ed.), *Cumhuriyetin yüzüncü yılı konuşmaları* içinde (s. 44-59). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif hakkı yazarlardadır. Bu kitabın içeriği Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisans altında lisanslanmıştır.



(öğretmen), pedagojinin (eğitim durumları/ niçin, ne, nasıl, ne kadar öğretilecek) nasıl şekillendiği sorularına cevap vererek ortaya koyulabilir.

Eğitiminin siyasal, toplumsal ve ekonomik sonuçlarının öneminden dolayı eğitim politikası bir mücadele alanıdır. Eğitimi yöneten ve finanse edenler, kısaca eğitimde **politika yapıcılar**, içinde bulunan dönemin siyasal, toplumsal ve ekonomik özelliklerine göre değişiklik gösterir. Eğitim politikaları önceki uygulamaları değiştirme gücüne sahip olanlar tarafından dış yapı reformları (kimin eğitileceği ve eğitilenlerin nereye gideceği) ve iç yapı reformları (niçin, ne, nasıl, ne kadar eğiteceği) yapılarak düzenlenir. Aytac, (1985) eğitimde yapılan iç ve dış yapı reformlarının birbirinden bağımsız olmadığını, eğitimde dış yapı reformunun her zaman iç yapıyı etkilediğini ancak iç yapı reformunun her zaman dış yapıyı etkilemeyebildiğini belirtmektedir.

Bu çalışma Türkiye Cumhuriyeti'nin yüz yıllık (1923-2023) eğitim politikalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için yüz yıllık dönemde Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitimde politika yapıcılarının kimler olduğu, eğitimin nasıl yönetildiği, eğitim finansmanının özellikleri, kimin, kim tarafından nasıl ve ne kadar eğitildiği üzerinde durulacaktır.

Cumhuriyetin yüz yılı tarihsel açıdan bilindik referans noktaları dikkate alınarak; İki Dünya Savaşı Arasındaki Dönem (1923-1945); Soğuk Savaş Dönemi (1945-1990); Çok Kutuplu Yeni Dünya Düzeni (1990 sonrası) olmak üzere üç dönemde ele alınmıştır.

## İki Dünya Savaşı Arasındaki Dönem (1923-1945)

İki Dünya Savaşı arasındaki dönemde Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikalarının en önemli belirleyicileri Türkiye Büyük Millet Meclisi, Mustafa Kemal Atatürk, Maarif Vekâleti, öğretmen örgütleri, yabancı uzmanlar olarak sıralanabilir. 1.İcra Vekilleri Heyetinin Programında (9.5.1336/1920) eğitimin temel amacı; eğitimi her anlamıyla dini ve milli hale koymak, yaşam mücadelesinde başarılı girişimci, öz güvenli, yaratıcı, üretken bireyler meydana getirmek olarak belirtilmiştir. İki Dünya Savaşı arası dönem tüm milletler için güçlü liderler dönemidir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk Cumhurbaşkanı ve Kurtuluş Savaşının kahramanı Gazi Mustafa Kemal Atatürk bu dönemin güçlü liderlerine verilebilecek en belirgin örneklerden biridir. Bu dönemde Atatürk'ün düşünceleri eğitim politikalarını etkileyen en önemli faktördür.

Osmanlı modernleşmesi ve Türk modernleşmesi arasındaki en temel farkın, Türk modernleşmesindeki kararlılıkta olduğu söylenebilir. Bu kararlılığı sağlayan en önemli unsur ise Atatürk'ün azimli ve kararlı kişiliğidir. Atatürk "Eğitimidir ki bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı ve yüce bir toplum halinde yaşatır ya da onu tutsaklığa ve yoksulluğa terk eder" diyerek eğitime verdiği önemi vurgulamıştır. 4 Mayıs 1920'de Ankara'da örgütlenen Maarif Vekâleti ile Muallime ve Muallimler Cemiyetleri Birliği'nin Ankara'da topladığı Maarif Kongresinde 15 Temmuz 1921'de Mustafa Kemal Paşa'nın yaptığı açılış konuşması, konusu sadece eğitimden oluşan ilk konuşması olarak kabul edilir. Atatürk bu konuşmasında ulusal birliğin ve tam bağımsızlığın sağlanması için hurafelerden, yabancı düşüncelerden, Doğu'dan ve Batı'dan aşırma bütün etkilerden uzak, milli ve tarihi yapıya uygun bir kültürün inşasının gerekliliği üzerinde durmuştur (ASD, 2006, s.19-21).

8 Mart 1923'te Misak-ı Maarif adıyla yayınlanan bu genelgeye göre ulusal birliği sağlamak için milli ve asri/çağdaş eğitimi yurdun en uzak köşesine kadar yaymak ilk amaçtır. Genelge ilkokulların amacının din duygusunu geliştirmek olduğunu belirtir. Bu amaca ulaşabilmek için köy imamlarına eğitim verilerek ya da yatılı okullar kurularak ilkokul öğretiminin birleştirilip yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Genelge orta okulların amacının ise üretici, mesleki uzmanlığı olan vatandaş yetiştirerek öğrencileri hayata hazırlamak olduğunu, sultani ve idadilerin programlarının da yeni amaçlara göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Binbaşoğlu, 2005).

Bu belgeler Cumhuriyetin eğitim sisteminin hedeflerini belirleme konusunda bir rehber olduğu için önemlidir. Belgeler özetle yeni eğitim sisteminin merkezine milli kültür, milli terbiye, çağdaş, üretime yönelik eğitimin koyulacağını ve öğretmenlerin bunu gerçekleştirmede rehber rolü üstleneceklerini vurgulamaktadır. **Milli, çağdaş ve üretici vatandaş** söylemi, kurulacak eğitim sisteminin ve bu sistemin ideal insan tipinin temel taşlarını oluşturmuştur. Bu ideal insan tipi Durkheimcı ve toplum merkezli bir eğitim felsefesi içerisinde şekillenmiştir. Her ne kadar bireyi önceleyen eğitimciler ve uygulamalarla karşılaşılacak olursa da Cumhuriyetin 100 yıllık eğitimi genel olarak bu dönemde inşa edilen toplum merkezli şekliyle devam etmiştir. Ancak unutulmamalıdır ki Buyruk'un (2015) belirttiği üzere bu dönemin eğitimi sadece okul eğitimini değil, topyekün toplumun eğitimini ve modernleştirilip kalkındırılmasını hedef almaktadır.

II. Meşrutiyet ve Kurtuluş Savaşı döneminde milli eğitim kavramı *dini* eğitimi de içine almaktaydı. Cumhuriyet'in ilanından sonra milli eğitim kavramı *dini eğitimin* alternatifi olarak kullanılmaya başlandı. Atatürk konuşmalarında eğitimin dini ya da beynelmilel değil, milli olacağını belirtiyordu (ASD, 2006). Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun gündeme gelmesiyle birlikte eğitimin dini mi yoksa milli mi olacağı yönünde tartışmalar yapıldı. Meclisin 3 Mart 1924 tarihli toplantısında devrim yasalarının temelini oluşturan Halifeliğin kaldırılması ve Osmanlı Hanedanının yurtdışına çıkartılması, Şer'îye ve Evkaf Vekâletinin kaldırılması, Tevhid-i Tedrisat Kanunları kabul edildi (Alp, 2016).

Tanzimat devrinden itibaren okullarda ortaya çıkan ikiliğin milli his, fikir birliği ve dayanışma amaçlarına aykırı olduğu gerekçesi ile kabul edilen Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) yasası, ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumlarını Maarif Vekâletine bağlamıştır. Şer'îye ve Evkaf Vekâleti ya da özel vakıflarca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâletine bağlanmış, bu Vekâlet bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan para, Maarif bütçesine geçirilmiş, yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek için de ayrı mektepler açılması hedeflenmiştir (Tevhidi tedrisat hakkındaki teklifi kanuni, 1340/1924). Medrese-mektep ayrılığını ortadan kaldırmayı hedefleyen bu kanun aynı zamanda eğitim sisteminin **merkezi** bir yapıya sahip olacağını, tek merkezden yönetileceğinin de bir göstergesidir. Eğitim teşkilatın görevlerini belirleyen ve yeni birimler meydana getiren 789 sayılı *Maarif teşkilâtına dair kanun* (1926) ve 2287 sayılı *Maarif Vekâleti merkez teşkilatı ve vazifeleri hakkında kanun* (1933) eğitim sisteminin merkezi yapısını oluşturan temel mevzuat belgeleridir. Daha sonra birçok ek kanun çıkarılmış olsa da eğitim sisteminin merkezi yapısı bugüne kadar değişmemiştir.

Merkezi eğitim sistemlerinde hükümete dair diğer görev alanlarında olduğu gibi eğitimde de bütün gerçek yetki eğitim bakanlığında ve yerelin pek çok önemli karara katılımı çok azdır. Programlar, öğretmen atamaları, kitaplar, ölçme ve seçme sistemleri tek merkezden yapılır. Eğitim en temelde toplumsallaştırma sürecidir. Ülkenin zor şartlarda kurulmuş olması sebebiyle eğitimde bireysel özgürlüklerden çok toplum ön plandadır (Hesapçioğlu, 2008). Merkezi bir eğitim sisteminde iletişim yukarıdan aşağı ve tek taraflıdır. Foucault'nun (1992) akılda kalıcı tanımlamasıyla bu "Ponopticon" tarzı bir sistemdir ve tüm süreç ve bireylerin tek merkezden gözlenip teftiş edildiği bir **gözetimi** mümkün kılar. Bununla beraber Cumhuriyet eğitiminde merkezi yapıya demokratik bir alan da açılmaya çalışılmıştır. 1921 Maarif Kongresinden başlamak üzere 1923, 1924, 1925 yıllarında yapılan Heyet-i İlmîye toplantıları, ilki 1939'da düzenlenen ve günümüze kadar yirmi kere toplanan Maarif Şuraları eğitimin birçok paydaşının karar süreçlerine katılımının sağlanmasında demokratik bir alan olarak kabul edilmelidir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında merkezi örgüte yapılan atamalar *milli, çağdaş ve üretici* vatandaş yetiştirme idealine ulaşmada destekleyici niteliktedir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde etkili olan Maarif Vekâleti merkez teşkilatında Telif ve Tercüme Heyetinin ilk üyeleri arasında Yusuf Bey (Akçura), Ahmet Ağaoğlu, Velid Çelebi, Kazım Nami (Duru), Ziya Gökalp gibi bu politikaları destekleyen eğitimciler bulunmaktadır. Bu Heyetin yerini 1926'da Dil Heyeti ve Talim ve Terbiye Dairesi almıştır. Bu daireye ilk müdür olarak yine milli modern ve üretici eğitimin önemli savunucularından olan M. Emin Erişirgil atanmıştır. Mustafa Necati (Uğural), Reşit Galip, Hasan Âli Yücel, Nafi Atuf Kansu, İsmail Hakkı Tonguç, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Sadrettin Celal Antel, Halil Fikret Kanad, Hıfzırrahman Raşit Öymen, Mehmet Fuat Gündüzalp, Mehmet Rauf İnan, Ahmet Fuat Baymur, Fevzi Selen ve Muvaffak Uyanık eğitimin yönetimi, örgütlenmesi, müfredat/ okul programlarının hazırlanması konularında aktif görevler olarak bu idealin gerçekleşmesine katkı sunmuşlardır.

Eğitim sorununun çok yönlü olarak çözülmesi için Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ülkeye **yabancı uzmanlar** çağırılmıştır. Her biri farklı alanlardan olan uzmanlar incelemeler yaparak raporlar yazmışlardır. Bu raporlar farklı düzeylerde Türk eğitim sistemini etkilemiştir. John Dewey (1924), Oskar Frey (1926), Geheimrat Regierungsrat Oldenburg (1927), Ernest Egli (1927), Albert Malche (1933) uzman olarak gelmiş ve ilköğretim, öğretmen yetiştirme, iş okulu, okul mimarisi, üniversite konusunda çalışmalar yapıp raporlar hazırlamışlardır (Ortak, 2004).

*Milli, çağdaş ve üretici* vatandaş yetiştirme politikaları eğitim pratiklerinde iç içe geçmiştir. Eğitime milli, üretici söylemini ve karakterini verecek olan kitap, program, öğretmen, etkinlik, tören ve ritüeller modern dünyanın bilgi, bilim, yöntem ve söylemini kullanmıştır.

Cumhuriyetin **milli** insan tipi; rekabetten uzak, dayanışmacı, ferdi menfaatlerini toplumun menfaatleri için feda etmeye hazır, bayrağını seven, Cumhuriyete faydalı birey olarak tanımlanır (Kültür Bakanlığı, 1938; Maarif Vekâleti, 1929). Cumhuriyetin kurulmasıyla beraber okullardan padişahın doğum günü, tahta çıkışı gibi saray ritüelleri kaldırılmış, saltanatın kaldırılması kutlanmaya başlanmış, 23 Nisan, 10 Temmuz gibi milli günlerde törenler yapılmıştır. Kandil günü, Ramazan bayramı gibi dini öneme sahip

günlerde okulların tatil edilme geleneği devam etmiştir. Padişah resimleri okullardan çıkartılmış, yerine Türk ve İslam büyüklerinin tasvirleri asılmıştır. Besmele-i Şerife levhası ve Türk bayrağı okulların en önemli sembolleri haline gelmiştir. Cumhuriyetle beraber 29 Ekim ve daha sonraları 19 Mayıs bayramı olarak kabul edilmiş, asker ve öğrencilerin başrolde olduğu görkemli törenler ülke çapında yapılmaya başlanmıştır. 1933'ten itibaren her okulda söylenmeye başlanan Öğrenci Andı da dayanışmacı, duygusal olarak devlete ve sembollerine bağlı milli vatandaş yetiştirmede önemli bir ritüel olarak işlev görmüştür (Meşeci-Giorgetti, 2016).

Harf inkılabı ve Millet Mekteplerinin açılması ve ardından Türk Dil Kurumu'nun kuruluşu ile milli dil politikalarının belirginleştiği görülmektedir. Türk Tarih Kurumu kurularak ortak bir geçmiş söyleminin inşa edilmesi hedeflenmiştir. Milli kültür politikalarının ve inkılabların okul çağı dışındaki kitlelere de ulaştırılabilmesi için dil, tarih ve edebiyat, güzel sanatlar, temsil, spor, sosyal yardım, köycülük, kütüphane ve neşriyat, müze ve sergi yoluyla çağdaş yaşam merkezi olması hedefiyle 19 Şubat 1932 tarihinde 14 Halkevi açılmıştır. Halkevleri öğretmenlerin sosyalleşmelerinin ve kültürel faaliyetlerinin merkezi olmuştur.

Cumhuriyetin okul programlarında yaptığı ilk değişim 1924 yılında gerçekleştirilmiştir. Vasıf Çınar maarif vekiliyken oluşturulan 43 kişilik program heyeti ilk, orta ve liselerin ders programlarını değiştirmiştir. Cumhuriyetin ilanından hemen sonra programlar ve kitaplarda büyük değişiklikler olmamış ancak Saltanat ve Hilâfeti temsil eden, Cumhuriyetle uyumsuz konu ve söylemler programlardan çıkarılmıştır (Alp, 2017).

1924 ilkökul programında eğitim politikalarının **millilik** özelliği Türkçe, Tarih, Coğrafya, Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerinde ön plana çıkmaktadır (Maarif Vekâleti, 1340/1924). Burada Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersi öğrencilerin kendilerini ülkelerine feda edebilecek biçimde bir ahlak ve yurtseverlik duygusu ile yetişmelerini sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Vatandaşlık hak ve görevleri üzerinde durulan bu programda, demokrasi ve cumhuriyet kavramları ayrıntılı ele alınmıştır. Ayrıca Tarih dersinden Saltanat ve Hilâfete ilişkin konular çıkarılmıştır. Bunun yerine, Kurtuluş Savaşı Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Kuruluşu, Sevr ve Lozan anlaşmaları, Cumhuriyetin ilanı, Hilafetin kaldırılması gibi konular eklenmiştir (Aslan, 2011). Görüldüğü üzere 1924 ilkökul programı Cumhuriyetin Osmanlı'dan kendini ideolojik olarak ayırdığı ve vatandaşı ile olan ilişkilerini tanımladığı, milli gençlik idealinin belirgin olduğu bir programdır. 1928 yılında yeni harfler kabul edildikten sonra 1929-30 ders yılında liselerde Arabi ve Farsî dersleri kaldırılmıştır (Yücel, 1994). 1932 orta mektep programında Yurt Bilgisi derslerinde millet, devlet, demokrasi, cumhuriyet, hürriyet, eşitlik gibi ilkelerin açıklaması, seçim, vergi, askerlik konularını ve dönemin rejimini anlamaya hizmet edecek içeriklerle donatılmıştır. Liselerde Türk Tarih Kurumu'nca hazırlanan, Türklüğü medeniyetin kaynağı olarak ele alan Türk Tarih Tezinin savunulduğu kitaplar programa dayanak olmuştur. Hasan Âli Yücel döneminin hümanist kültür politikası tarih eğitimini de etkilemiş, yeni tarih kitapları yazılması işine girişilmiştir. İlk üçü 1942'de dördüncü cildi 1945'te basılan lise Tarih kitaplarında söylem değişmiş, Türk medeniyeti Batı medeniyetinin kaynağı değil, bir parçası olarak ele alınmıştır (Meşeci-Giorgetti, 2018). Tarih kitaplarında özçü, tepkisel dilden bilimsel dile doğru bir gelişim süreci yaşanmıştır.

Eğitimin yetiştireceği dini ve milli vatandaş söyleminde dinin kamusal alandan bireysel alana çekilmesinde en önemli adımlar 1924 sonrasında görülmeye başlandı. Önce yabancı okullardaki dini semboller kaldırıldı. 1927'de tuğra ve methiyeler 1929'da ise tüm levhalar resmi binalardan ve okullardan kaldırılmıştır. Müfredat bu konuda önemli değişimler geçirmiştir. 1926 ilkokul programında 3-4-5. sınıflarda haftada birer saat olan Din Dersine, 1930 programında 5. Sınıfta seçmeli ve haftada yarım saat konferans tarzında yer verilmiştir (Maarif Vekâleti, 1930). Liselerde 1924 programında olmayan din dersi, orta mektep programlarından da çıkartılmış, 1932 yılında Ahlak dersi Sosyoloji dersi içinde okutulmaya başlanmıştır. CHP'nin ilkelerini merkeze alan 1936 ilkokul programında ise Din dersi tamamen programdan kaldırılmıştır (Kültür Bakanlığı, 1936).

Atatürk eğitimin bilimsel olmasını, **çağdaş** olmanın önemli bir aracı olarak görmüştür. 27 Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenlere yaptığı konuşmada düşmanlardan kurtulmanın sırrının ilim ve fen ilkelerinin rehberliğini kabul etmek olduğunu söyler. Sosyal yapıda hissedilen hastalığın tedavisi için de ilim ve fennin gerekliliğine vurgu yapar. İlim ve fen girişimlerinin çalışma merkezi ise okuldur. "Eğitim programımızın temel taşı cahilliği yok etmektir. İlerleyip medenileşmek ancak ilim ve fen ile olur. İlim ve fen neredeyse oradan alacağız ve milletin her bireyinin kafasına koyacağız. İlim ve fen için kayıt ve şart yoktur" (ASD, 2006) ifadeleriyle bilimsel çağdaş eğitim ilkesini vurgulamıştır. Atatürk bu ilkelerini hayata geçirmiş, eğitim ve kültür politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında -bilfiil rol oynamıştır.

Cumhuriyetin programları yapılırken çağdaş pedagoji özellikle de reform pedagojisi anlayışı merkeze alınmış ve bu anlayış toplu tedris ve iş okulu kavramları ile müfredata yön vermiştir. 1926 ilkokul programında benimsenen **toplu tedris** anlayışıyla birlikte aralarındaki ilişkilere dikkat edilerek Tabiat Tetkiki, Musahabat, Tarih ve Coğrafya dersleri Hayat Bilgisi adı altında birleştirilmiştir. Diğer bütün dersler, bütün tedrisatın belkemiği olan bu derse göre işlenmiş, Maarif Vekâleti tarafından dersler arasındaki ilişkiyi gösteren oldukça ayrıntılı İrtibat Cetvelleri hazırlanarak programa ilave edilmiştir (Maarif Vekâleti, 1926; Aktan, 2018). Benzer şekilde 1932 orta mektep programında Fizik, Kimya, Tabii İlimlerin yerine Fen Bilgisi geçmiştir. Filozofi, Sosyoloji ve Psikoloji dersleri müfredata alınarak müsbet bilim dersleri ile birlikte çağdaş öğretimin temelini oluşturmuşlardır (Yücel, 1994).

Atatürk'ün üzerinde önemle durduğu bir diğer ilke, toplumun ihtiyaçlarına dönük **üretici** eğitimidir. Memur yetiştirmeye ağırlık verilmesini eleştirir ve eğitimin toplumun kalkınmasına hizmet etmesi gerektiğini belirtir. Türk milli eğitiminin amacı, bilgiyi insan için gereksiz bir süs, bir baskı aracı ya da zevkten çok, yaşamda başarılı olmayı sağlayan uygulamalı ve kullanılabilir bir aygıt durumuna getirmektir. Okulda yetiştirilen seçkin zümreler yarırsız ve tüketici değil, topluma en yararlı ve üretici bireyler olacaklardır. "Erkek ve kız çocuklarımızın aynı şekilde bütün ilim derecelerindeki öğrenim ve eğitimlerinin uygulamalı olması önemlidir. Memleket çocuğu, her öğretim derecesinde ekonomik hayata istekli, eser sahibi ve başarılı olacak şekilde donanımlı olmalıdır (ASD, 2006).

1926 programı hayata yakın/üretici vatandaş yetiştirmeyi merkeze alan **iş okulu** anlayışına göre oluşturulmuştur (Maarif Vekâleti,

1926). Aslında II.Meşrutiyet döneminden itibaren müfredata farklı isimlerle eklenmiş olan Tabiat Tetkiki (Ziraat, Hıfzıssıhha), Ev İdaresi (Kızlara), Resim, El İşleri, Biçki ve Dikiş (Kızlara), Terbiye-i Bedeniye gibi dersler farklı kaynaklardan oldukça kitabi ve verimsiz olduğu yönünde eleştiriler almıştır. 1926'da bu derslerin daha hayata dönük olması amacıyla iş okulu prensibine göre yeniden yapılandırıldığı görülmektedir. İş okulu sisteminin uygulanmasında hayati öneme sahip materyallerin tanıtımı ve kullanımını teşvik etmek amacıyla Mektep Müzesi açılmıştır. Dönemin ilköğretim genel müdürü İsmail Hakkı (Tonguç) tarafından Almanya'dan iş okulu uzmanları getirilerek öğretmen ve müfettişlere eğitimler düzenlendiği ve iş okulu prensiplerinin 1936 programında daha detaylı ele alındığı görülmektedir (Meşeci-Giorgetti, 2021). 1937-1938 Orta mektep programlarında da Fizik ve Kimya dersleri yanına Laboratuvar dersleri ilave edilerek materyaller ile teori yanında uygulamalı şekilde eğitim yapılması hedeflenmiştir (Yücel, 1994).

Cumhuriyetin üretici vatandaş ideali kendisini en belirgin şekilde Köy Enstitüleri uygulamasında göstermektedir. Cumhuriyet kurulduğunda tahmini 12 milyon olan nüfusun %90'ı köylerde yaşıyordu. 40 bin köyün %90'dan fazlasında okul ve öğretmen bulunmuyordu ve köylerin nüfusunun büyük çoğunluğu okumaz-yazmazdı (Adem, 2000). 1930'ların sonlarında köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için köy çocuklarının köye öğretmen olarak yetiştirilmesi amacıyla Köy Enstitüleri açılmaya başlandı. Bu enstitülerde yetiştirilecek olan köy çocukları aynı zamanda köylüye tarım ve teknik alanda rehberlik de edebilecek yeterliliklerle donatıldılar. Pestalozzi, J. Dewey ve Kerschensteiner'in eğitim düşüncelerinden etkilenen dönemin ilköğretim genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç, enstitülerin programında yaparak öğrenme ve üretici iş, iş okulu ilkelerinin benimsenmesini sağladı (Meşeci-Giorgetti, 2009).

Bu dönem, temel iktisat politikası açısından devletçidir ve devlet kanalıyla sanayileşmenin gerçekleştiği dönem olarak öne çıkmaktadır. Devlet kendisini temel yatırımcı, üretici ve denetleyici unsur olarak görmüştür. Türkiye ekonomisi, kendi öz kaynaklarıyla kalkınma ve sanayileşmeyi gerçekleştirebilmiştir. Özel sanayi, devlet sanayini tamamlayıcı şekilde varolmuştur (Uçkaç, 2010). Eğitim kalkınmanın önemli unsuru olarak görülmüştür. Bu dönemde eğitim dışsal faydalarının baskınlığı açısından kamusal bir mal olarak kabul edilmiş ve mümkün olduğunca devlet tarafından finanse edilmeye çalışılmıştır. Ancak Köy Enstitüleri örneğinde olduğu gibi halk kendi okulu inşa edilirken sürece emeği ile katkı vermiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında 1924 anayasasınının 87. maddesi "ilköğrenim bütün Türkler için zorunlu; devlet okullarında parasız" der. Böylece 1913 Tesrisatı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati ile gelen ilköğretimde zorunlu ve parasız eğitim hakkı, anayasal düzeyde düzenlenmiştir. Maarif teşkilâtına dair kanun (1926) ilk tahsil çağında çocukların meslek mekteplerine giremeyeceği, ilk tahsil çağını geçirmiş ve hiç öğretim görmemiş çocukları kabul eden kuruluşların bunlara ilköğretimi vermeye zorunlu oldukları belirtilmiştir. Böylece Vekâlet dışında kuruluşlar da yaygın eğitimle ilgilenmek zorunda bırakılmıştır.

Lise ve orta mektepler talebesinden neharî (gündüzlü) ücreti alınmaması hakkında kanun (1926) çıkarılarak 1926-1927 ders senesinden itibaren lise ve orta mektepler talebesinden gündüzlü

ücreti alınmamış, ortaokul ve lise parasız olmuştur. Yine Lise ve orta mekteplere alınacak leylî meccani talebe hakkında kanun (1926) çıkarılarak sınavlar yoluyla fakir çalışkan çocukların okullara parasız yatılı öğrenci olarak kabulü başlamıştır. Bu kanunlar Türkiye’de eğitimde toplumsal yukarı dikey hareketliliği, eğitim eşitliğini sağlamada olumlu etki yapmıştır. Parasız eğitim imkanının sunulmasıyla orta mekteplere talep hızla artmıştır. Vekâlet ortamektep ve lise ihtiyacını karşılayabilmek amacıyla eğitim kurumlarını daha büyük binalara taşımaya, içinde ortamekteplerin de olduğu büyük lise binaları inşa etmeye başlamıştır. Örneğin Konya İdadisi binası 1934 yılında değiştirilerek Konya Erkek Muallim Mektebinden boşalan tarihi bir binaya geçmiştir. Aynı yıl Eskişehir hükümet konağı, Eskişehir Lisesi’ne verilmiştir. Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane binası yeni açılacak olan Haydarpaşa Lisesi’ne verilmiş. 1939 yılında Erzurum Lisesinin inşası bitirilmiştir (MEB, 2017; Meşeci-Giorgetti, 2020). 1923-24 öğretim yılında 72 olan resmi ortaokul sayısı 1935-36 yılında 100 resmi ortaokula yükselmiştir. 1923-24 öğretim yılında 9 kız 14 erkek toplam 23 resmi lise varken bu durum 1935-1936 yılında 6 kız 30 erkek toplam 36 resmi liseye yükselmiştir. Kız liseleri aleyhine görülen bu rakamlar, 1934 yılında 19 lisede karma eğitime başlanması ile açıklanabilir. Böyle bile olsa lisede okullaşma oranı oldukça yavaş ilerlemiştir.

Kadın ve erkeğin aynı sınıflarda birlikte öğrenim görmesi olarak tanımlanan karma eğitim, 1921-1922 ders yılında Darülfünun Fen, Edebiyat ve Hukuk şubelerinde, 1922-1923 ders yılı itibarıyla Tıp Fakültesinde başladı (Unat, 1964). Cumhuriyet döneminde kadın eğitimi iyi annelik gibi sosyal işlevi açısından olduğu kadar üretime katılması ve ekonomik işlevi açısından da ele alındı. 1924 Ağustosunda, ilkökul eğitiminin karma olması kararı alındı. Ortaokullarda karma eğitim uygulaması okul yetersizliğine bir çözüm olarak kızların erkek okullarına yazılması gibi ilk defa 1924’te Tekirdağ’da başladı ve Bursa, Bolu, Adapazarı’nda karma ortaokullar kurulmaya başlandı. 1925 sonunda toplanan Üçüncü Heyet-i İlmiye’de yatsız ortaokullarda öğretimin karma olarak yapılması görüşülüp kabul edildi. Böylece Türkiye’deki ortaokul kademesi karma olmaya başladı. Liselerde karma eğitime 1934-1935 öğretim yılından itibaren geçildi, tek lisesi olan illerdeki 19 lisede karma öğretime başlandı (Akyüz, 2016; Batır, 2016). Böylece kızların buldukları illerde lise eğitimi alabilmeleri için çözüm bulundu ve eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimin demokratlaşması açısından önemli bir adım atıldı. Bu adımı kadının toplumsal rollerine ilişkin müfredat merkezli adımlar takip etti. 1936 öncesi ilkökul programlarında kızlara verilen ev idaresi, biçki dikiş gibi derslerin kalktığı görülür. Bunların yerini, erkek ve kızların ana baba rollerini yerine getirmeleri için faydalı olacak Aile Bilgisi dersi almıştır (Kültür Bakanlığı, 1936). Ayrıca İkinci Dünya Savaşı sürecinde lise ve öğretmen okullarının programlarına erkekler için ilave edilen askerlik dersleri 1937-38 yıllarından itibaren lisenin her iki devresinde kız öğrenciler için de verilmeye başlandı (Yücel, 1994).

Millî mücadele döneminde şartların zorluğu ve düzensiz maaş ödemeleri nedeniyle varolan öğretmen azlığı daha da büyük bir problem dönüşmüştü. Nisan 1923’te öğretmen okulu ve ortaöğretim öğretmenlerinin maaşlarının Maarif Vekâletinden karşılanması sağlansa da, ilkökul öğretmenlerinin il özel idarelerinden maaş alamaması sorunu devam etti. Kanunlarla maaşların düzeltilmesine çalışıldı ancak etkili bir değişim gerçekleştirilemedi. 1924 Orta tedrisat muallimleri kanunu ve 1926 Maarif teşkilâtına dair kanun ile öğretmenlik mesleğinin tanımı yapılmış, meslekleşmesi

hususunda önemli adımlar atmıştı ancak bu girişimler öğretmenin geçim sıkıntısını gideremedi. Bununla birlikte 1930’larda yaşanan dünya ekonomik krizi bütün ülkeyi olduğu gibi öğretmenleri de düzensiz ödenen maaşlar yüzünden yoksulluk içine soktu, bu nedenle meslekten ayrılan öğretmen sayısı arttı. Öğretmenlere genel bütçeden maaş verilmesi hep uygun görülüyordu ancak 1948 yılına kadar bu gerçekleştirilemedi (Meşeci-Giorgetti, 2018).

Öğretmenlerin sorunlarının tespiti ve çözümünde öğretmen örgütleri de etkili olamadı. 1921’de *Türkiye Muallime ve Muallim Dernekleri Birliği*’nin Maarif Kongresini toplamak ve Millî Mücadeleye destek veren kapsamlı bir bildiri yayınlamak gibi iki önemli faaliyeti oldu. Cumhuriyetin ilanından sonra bütün öğretmen örgütleri Türkiye Muallimler Birliği çatısı altında toplandı. Birliğin genel başkanı Mustafa Necati Bey, hamisi Mustafa Kemal Atatürk, fahri başkanı İsmet İnönü idi ve yönetim kurulu üyelerinin çoğu milletvekiliydi. 1930’lardan sonra memurlara gelen sivil örgütlere katılma kısıtlamasıyla beraber öğretmenler çoğunlukla faaliyetlerini CHP’nin yan kuruluşu olan Halkevlerinde yürüttüler ve Halkevleri yarı sivil öğretmen örgütü haline geldi (Altunya, 2006).

Özetle Erken Cumhuriyet döneminde öğretmenlerin hakları, mesleklerinin saygınlığının artması, örgütlenmeleri açısından çabalar gösterilse de, yapılanlar demokratik bir ortamın yaratılması için yeterli olmamıştır. Gramsci’nin (1986) kavramlaştırmasıyla ele alacak olursak; bu öğretmen örgütlerinin 1960’lara kadar politik toplum ile yakın ve uyumlu ilişkiler içinde, otoritenin geniş halk kitlelerinde desteğini kazanması amacıyla toplumu istenen seviyeye taşıyan **organik aydın**, olarak işlev gördüğünü söyleyebiliriz. Bu örgütler eğitimin yaygınlaştırılmasına ve toplumda uzlaşma olmasına kongreleri ve yayınları ile önemli katkılar sağlamışlardır. Bununla beraber bu dernek ve birliklerin öğretmenlerin profesyonel ve ekonomik problemlerinin giderilmesinde önemli bir rol oynayamadığı birçok araştırmacı (örneğin: Altunya, 1998; Akyüz, 2012) tarafından ifade edilmiştir.

Cumhuriyetin yasaları ile beraber kademeler arası geçişlerin netleşmiş ancak ortaöğretim programları ile ilkökul programları arasındaki kopukluk devam etmiştir. Öğretimin her kademesinde düşük okullaşma oranları, bina, öğretmen yetersizlikleri, öğrencilerin devamsızlığı, zorlayıcı baklorya sınavlarındaki öğrenci başarısızlığı, okul terk sorunları ile karşı karşıya kalınmıştır. Harf reformundan önce %10 olarak tahmin edilen okur-yazar oranı, 1936’da %25’e yükselmiştir (Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü, 1934). 1937’den itibaren faaliyete geçen Köy Enstitüleri ilk mezunlarını 1942’de vermiştir. 1951-52 Köy Enstitülerinin son öğretim yılıdır. Köy Enstitüleri on yıl içinde toplam 21 Köy Enstitüsünde ilköğretime 17.341 öğretmen, 8675 eğitimci kazandırmıştır. İlköğretimde okullaşma oranı 1940’da %37,1 iken bu oran 1950’de %65,5’e çıkmıştır.

### Soğuk Savaş Dönemi (1945-1990)

İkinci Dünya Savaşı sonrasında güçlü liderler döneminden güçlü devletler, yani Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Sovyetler Birliği’nin oluşturduğu iki kutuplu dünya düzenine geçilmiştir. Türkiye uzun zamandır çözemediği eğitimin yaygınlaştırılması sorununun çözümü için Batı Bloğuna, OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) gibi uluslararası örgütlere hevesle kucak açmıştır. Soğuk Savaş Dönemi olarak adlandırılan

1945-1990 yılları arasında Türkiye’de eğitimde politika belirleyicileri olarak ABD, OECD, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), Uzmanlar, Milli Eğitim Şuraları, Öğretmen örgütleri ve sendikalarını sayabiliriz. Bu dönemde yaşanan 27 Mayıs 1960, 12 Mart 1971 ve 12 Eylül 1980 darbeleri de eğitim politikalarının şekillenmesinde önemli değişkenlerdir

İdeal insan tipi olarak **vatandaş** yetiştirme hedefi bu dönemde de önemini sürdürdü. 27 Mayıs 1960 darbesi sonrası hazırlanan İlköğretim ve Eğitim kanununda Atatürk ve Türk milliyetçisi vatandaş yetiştirmeye vurgusu yapıldı. 12 Mart 1971 muhtırası ardından 14 Haziran 1973 tarihinde Milli Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanarak Mecliste kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) da Atatürk milliyetçisi gençler yetiştirilmesi konusunu vurgulamaktadır. Bu kanun görüşmelerinde Atatürkçülük, Türkçülük, milliyetçilik ve tarih eğitimi oldukça sık üzerinde durulan kavramlar olmuştur. METK, Türkiye’de yetiştirilmesi beklenen ideal insan tipini eğitimin genel amaçları başlığı altında tanımlamıştır. Buna göre eğitim, bireyleri topluma uyumlu ve meslek sahibi Atatürkçü bireyler olarak yetiştirecektir. Eğitimin siyasal işlevini vurgulayan ilk amaç şöyle ifade edilmektedir:

Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

Türkiye, İkinci Dünya Savaşı (1939-1945) ertesinde Batı’ya, özellikle de ABD’ye yöneldi ve ABD liderliğindeki Batı Blokunda yerini aldı. ABD ile askeri ve birçok başka alanda işbirliğini güçlendirdi. Doğu ve Batı Bloku arasındaki siyasi, askeri, bilim, sanat, spor konularındaki rekabette eğitim, önemli bir değişken olarak ön plana geçti. Ulus devletin milli, çağdaş, üretken vatandaşı, uluslararası örgütlerin kalkınma söylemindeki insan sermayesi ve teknik eleman sıfatlarını da üstlendi.

II. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa ekonomik ve sosyal yönden çökmüştü. Avrupa’yı savaş sonrasında yayılmacı bir siyaset takip edeceği anlaşılan Sovyet Rusya’dan uzak tutmak ve kendi gücünü her alanda gösterebilmek için ABD “yumuşak güç” kullanımını devreye sokmuştur. Eğitim ve kültür politikaları, ABD’nin etkin olmak istediği bölge ve ülkelere yönelik cazibe ve özendirme unsurlarının ön plana çıkarıldığı en önemli yumuşak güç politikalarıdır. Dil, kültür, bilim, ekonomi gibi pek çok alanda yabancı öğrenci ve bilim insanlarının eğitim alması gayesiyle ABD’ye gitmesi sağlanmıştır. Böylece bu yüksek eğitimli insanlar kendi ülkelerinde sosyalist fikirlerin yaygınlaşmasını önleyecek ve bu ülkelerde ABD etkinliği güçlenecektir (Açıkses ve Ağır, 2020).

Bunun yanında ABD’den bir çok gönüllü ve uzman Türkiye’ye gelmiştir. 1945’lere kadar eğitim alanında Türkiye’ye gelen uzmanlar John Dewey ve Beryl Parker dışında ağırlıklı olarak Avrupa, 1945 sonrasında çoğunlukla ABD kaynaklıdır. ABD’den gelen Amerikan Barış Gönüllüleri, Ford Vakfı, Rockefeller Vakfı faaliyetleri de bu politikaların bir parçasıdır. Türkiye, 1947’de ABD ile yapılan

işbirliği ve karşılıklı yardım anlaşması olan Marshall Planı çerçevesinde Türk Milli Eğitiminin yenileştirilmesi çabaları ile ilgili olarak 1950-1960 yılları arasında çalışmaları çoğunlukla Ford ve Rockefeller Vakıflarından finanse edilen ABD’li uzmanlar Türkiye’ye davet edilmiştir. Bu uzmanlardan bazıları MEB’de danışman kadrosunda görevlendirilmiştir. 1958-1959 yıllarında Ford Vakfı ve MEB ortak çalışmasıyla Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu hazırlanmıştır. Bu raporda eğitimin o günkü durumu tüm değişkenleri ve kademeleriyle birlikte sorunlar ve çözüm önerileri ile ele alınmıştır.

Eğitimin çeşitli dallarında uzman personel yetiştirmek üzere ABD’ye öğrenciler yollandı. Bu trafik, Türk eğitimine “ölçme değerlendirme”, “program geliştirme”, “mesleki rehberlik”, ve “türdeş yetenek grupları” gibi yeni kavramlar ve projeler taşıdı. 1953’te MEB’e bağlı (Tali ve Terbiye Dairesine bağlı) olarak Test ve Araştırma Bürosu kuruldu, kapsamlı istatistiki araştırmalar yapılmaya başlandı. Test ve Araştırma Bürosunun geliştirdiği ölçme araçları, okul giriş sınavlarında, kamuda işe alımlarda ve okul rehberlik faaliyetlerinde kullanılmaya başlandı. Okullarda mesleki rehberlik ve yöneltme faaliyetleri ise 1970’lerden sonra gelişme gösterebildi (Meşeci-Giorgetti, 2017).

Test ve araştırmaların başlamasına paralel olarak akademik başarısı yüksek öğrencilerin belirli okullarda toplanmasına ilişkin bazı çalışmalar yapıldı. 1955-1956 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üst düzey siyasetçi, bilim adamı ve sanatçı yetiştirmek amacıyla altı farklı ilde sınavla erkek yatılı öğrenci alan 7 yıllık (4+3) Maarif Kolejleri kurulmuştur. Maarif Kolejlerinin adı 1975 yılında Anadolu Lisesi olarak değiştirilmiş ve sayıları artırılmaya başlanmıştır. Bu okulların öğretim dili İngilizcedir. Okulların yabancı öğretmen ihtiyacı, sözleşmeli MEB öğretmenleri, Fulbright bursluları ve Barış Gönüllüleri olmak üzere üç farklı kaynaktan sağlanmıştır (Gündüz, 2017).

Bu dönemde İngilizce öğretmeni olarak görevlendirilen Amerikan Barış Gönüllüleri (Peace Corps) Anadolu’nun çeşitli bölgelerine dağılmışlardır. 1962’den itibaren 9 yıl süreyle ABD tarafından seçilip gönderilen 25 yaşlarındaki 1.200 barış gönüllüsü gencin yaklaşık olarak yüzde 60’ı İngilizce eğitimi programında görev almışlar, zor yaşam koşulları içindeki bölgelere teknik yardım ve destekte bulunmuşlardır. Bu program, ABD’nin etkin olmak istediği bölge ve ülkelere yönelik cazibe ve özendirme unsurlarının ön plana çıkarıldığı yumuşak güç kullanımı olarak değerlendirilebilecek Amerikan propagandası amaçlı eğitim ve kültür politikalarının bir parçasıdır (Açıkses ve Ağır, 2020).

Cumhuriyetin başından itibaren Türkiye’de eğitimde imkan eşitliği sağlamak adına fakir ve başarılı öğrenciler sınavlarla seçiliyor ve parasız yatılı eğitim veriliyordu. Maarif Kolejleri gibi benzer başarı seviyelerine sahip öğrencileri aynı okulda biraraya getirmek Türkiye için yeni bir deneyimdi. Bu seçilen öğrenciler başarılıydı ancak Maarif Kolejleri üstün zekalıları okulu değildi. 1960’lara kadar üstün yeteneklilerin eğitimi bireysel çabalarla yapılıyordu. Üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin ilk deneme 1960’larda Ankara’da bir ilkökulda özel sınıflar ve türdeş yetenek sınıfları uygulamaları ile başladı (Meşeci-Giorgetti, 2017).

Rusların 1957 Sputnik I başarısının ardından başlayan uzay yarışı Türkiye’yi de etkiledi. Ortaöğretimde üstün yeteneklilere yönelik

uygulama, Ankara Fen Lisesi'nin açılması ile başladı. Ankara Fen Lisesi 1964 yılında fen ve matematikte üstün yetenekli öğrencileri biraraya getiren bir okul olarak açıldı. İki kademeli sınavlarla seçilen 96 (kız ve erkek toplam) öğrenciyeye parasız yatılı eğitim verilen bu okulun açılış süreci Ford Vakfı, Bronx Fen Lisesi, Uluslararası Kalkınma Örgütü AID (Agency for International Development), MEB, ODTÜ, işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. AID parasal destek sağlamış, Ford Vakfı ise öğretmen yetiştirme, ders kitabı yazma ve materyal sağlanmasını üstüne almıştır. Dönemin Ford Vakfı temsilcisi Prof. Dr. Eugene Northrop, Fen Lisesine verilen desteğin, Vakfın Orta Doğu'da bulunduğu on dört yıllık sürede hayata geçirdiği en büyük başarı olduğunu açıklamıştır (Northrop, 1965: 10-12; Bal, 2020). Fen Lisesi genel olarak Türkiye'nin fen alanında üstün yetenekleri tespit edilen öğrencilerini geliştirmek, araştırmacı bilim insanı kaynağını güçlendirmek, fen eğitiminde öncü bir araştırma ve geliştirme merkezi oluşturmak gibi amaçlarına en azından ilk kurulduğu yıllarda ulaşmıştır (Bal, 2020). Ford Vakfının desteği 4 yıl sürmüştür, Ford Vakfı desteğini çekince bireysel ve gruplarla farklılaştırılmış eğitim uygulamaları sona ermiş ve üstünler okulu özelliğini kaybederek fen ve matematik ağırlıklı lise haline gelmiştir. Ankara Fen Lisesi 1982 yılına kadar tek fen lisesi olarak kalmıştır. 1982 sonrasında İstanbul, İzmir gibi büyük şehirlerde birer tane olmak üzere başka Fen Liseleri de açılmaya başlanmıştır.

Maarif Koleji ve Fen Lisesindeki eğitimin niteliği ve bu okullarda öğrenim gören birkaç yüz öğrencinin başarıları kuşkusuz Türkiye genelindeki ortaöğretimi yansıtmıyordu. Türkiye Ortaöğretim kurumları 1950 sonrasında kaynak yetersizliği sebebiyle oldukça zor durumdaydı. Önceki on yıla göre öğrenci sayıları %84 artmış olmasına rağmen yatırımlardaki artış %35 seviyesindeydi. Bunun sonucunda sınıf mevcutları hızla artmış, eğitimsel standartlar düşmüş, öğretmenlerin sayıları yetersiz kalmıştı (Güven, 2010). MEB Test ve Araştırma Bürosu (1961) verilerine göre 1949-1950 ders yılından 1958-1959 ders yılına kadar olan on yıllık dönemde tüm öğretim seviyelerinde sınıfta kalan öğrenci ortalaması oldukça yüksektir. Kalma oranı 1. Sınıfta %38.6; 6. Sınıfta %35.0; 9. Sınıfta %34.4'tür. Kalma oranları son sınıflara doğru azalmaktadır (Özgül ve Özgentaş, 1961). Ortaöğretimde okul terki ve başarısızlık çok yüksek boyutlardaydı. Bu sorunu çözebilmek için bir uygulama başlatıldı. Liseye hiç devam edememiş ya da bitirememiş olanlara liseyi bitirme fırsatı vermek amacıyla 1959-1960 öğretim yılında dört yıllık Akşam Liseleri açıldı. Ancak bu liselere talep fazla olmadığı gibi mezun oranı da oldukça düşük sayıda kaldı.

Türkiye'deki okullaşma problemi, Türkiye'nin temel problemlerinin bir yansımasıdır. Türkiye 1946-1953 döneminde devlet merkezli kalkınma politikalarında değişime gitti. İthalat serbestleştirilerek arttı, dış ticarete açıklar oluştu ve bu bağlamda dış yardım, kredi ve yabancı sermaye yatırımlarıyla ayakta duran bir ekonomik yapı oluşmaya başladı. 1948 yılında Türkiye, Marshall Planı çerçevesinde dış yardım aldı, yabancı sermaye, serbest ticaret ve açık ekonomi koşullarına göre bir değişim yaşamaktaydı. Artan borçlar ekonomiye büyük yük oluşturmaya başladı ve ekonomi dış kaynakların varlığına bağımlı duruma geldi (Kepenek ve Yentürk, 2007; Uçkaç, 2010). Bu durum eğitime, sağlığa ayrılan kaynakların yetersizliği ile sonuçlandı. 1961 verilerine göre Türkiye'de nüfusun yüzde 60'ı okuma yazma bilmemektedir. Köylerin yüzde 53'ü, belediyelerin yüzde 55'i içme suyu bulma sorunu yaşamaktadır. Nüfusun yüzde 69'u elektrikten faydalanmamaktadır. Nüfusun

yüzde 2.5'i veremliydi. 4 bin kişiye bir doktor, her ilkokul öğretmene 60 öğrenci düşmektedir. Nüfus artışı oldukça yüksekti (%3). Tarımda işsizlik yüksek, verim çok düşüktü. Türkiye'nin kalkınma hızı bütün Avrupa ülkelerinin gerisindeydi. Türk ekonomisi kuruluşundan itibaren kaynaklarının büyük çoğunluğunu savunmaya ayırmak zorunda kalmıştı. Bu durum Türk ekonomisinin gelişmesine olumsuz etkide bulunmuştur. (DPT, 1963).

OECD'nin 1961 yılında Türk eğitim sistemi ile ilgili hazırladığı raporda; Türkiye iktisaden geri ve sabit kalmış bir ülke olarak tanımlanmış ve kalkınma metodlarının demode ve yıpranmış olduğu belirtilmiştir. Bu problemin çözümü için acil olarak eğitim ile endüstri arasında işbirliği kurulması ve bunun teşvik edilmesi tavsiyesi verilmiştir. Türkiye'nin 'fevkalade acil ve önemli bir eğitim sorunu' olduğu ve OECD'nin belirtilen sorunların çözümüyle ilgili olarak Türkiye'ye her türlü yardımı yapmaya hazır olduğu açıklanmıştır (Başar, 1999).

Türkiye OECD ile işbirliği yaparak 1961 yılında altı Akdeniz ülkesinin (İspanya, İtalya, Yugoslavya, Portekiz, Türkiye, Yunanistan) katıldığı Akdeniz Bölge Projesine (ABP) dahil olmuştur. Bu proje özetle; ekonomik gelişme ve refah için gerekli nitelikli insan gücünün belirlenmesi ve bu insan gücünün yetiştirilmesi için gerekli eğitim planlarının yapılması, tecrübelerin paylaşılmasını amaçlamaktadır. Akdeniz Bölge Projesi, Türkiye'de Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından yürütülmüştür. Akdeniz Bölge Projesi Birinci safhanın sonucu olarak 15 yıllık I. Perspektif plan içinde 5'er yıllık kalkınma planları hazırlanmıştır. İlk plandan sonra diğer planlar bir önceki planın gerçekleşme düzeyi ve değişimler dikkate alınarak yeni verilere göre tekrar düzenlenmiştir. 1960'lardan itibaren kalkınma planları en azından hedefler bağlamında eğitim politikalarının en temel belirleyicisi olmuştur.

Planlı kalkınma anlayışında **kalkınma** sadece ekonomik değil, kültürel ve sosyal alanları da içeren bir yapı değişikliği olarak kabul edilmiştir. Bu nedende eğitim, ulusal gelişmenin bir aracı olarak kalkınma planlarında yerini almıştır. Böylece eğitim tüm yönleriyle bütünsel olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu kalkınma planlarında eğitim planlaması, insan gücü modeline göre oluşturulmuştur. Bu yaklaşım, eğitim harcamalarının bir yatırım sayılması gerektiği konusunda İnsan Sermayesi Modelinin varsayımını kabul eder. Bu yaklaşım uzun süreli olarak (15-20 yıl) istihdam ve meslek yapısını kestirmeye yönelir. Eğitim sistemi, gerekli eğitim niteliklerine sahip insan gücünü ihtiyacının karşılanması için planlanır (Hesapçıoğlu, 2001).

Birinci Kalkınma Planına (1963-1967) göre hedeflenen kalkınma hızı %7'dir. Hedeflenen büyümenin gerçekleşmesi ve kişisel refahın artması için 1961'de tespit edilen işgücü dengesinin değişmesi planın önemli bir safhasıdır. Burada işgücünün hangi nitelikte elemanlardan meydana geleceği, eğitim kurumlarında bu niteliklere göre yetiştirilecek insan sayısına ilişkin hedefler belirlenmiştir. Planda, tarımda bir yığılma olduğu, burada gizli bir işsizlik olduğu belirtilmektedir. Tarımdaki işgücü ağırlığının diğer alanlara kaydırılması gerekmektedir. Bu da sistemde nitelikli işgücü ihtiyacını ortaya çıkaracaktır. 15 yıl içinde tarımda çalışanların toplam çalışanlar içindeki oranının yüzde 77,4 den 58,1'e düşmesi, sanayide çalışanların oranının yüzde 9,8'den yüzde 15,6'ya yükselmesi, hizmetler sektörünün oranının ise yüzde 12,8'den yüzde 26,3'e çıkması hedeflenmiştir (DPT, 1963). Bu planlar soğuk savaş

döneminde Türkiye’de yetiştirilecek olan ideal insan tipinin **tekniker** olduğunu göstermektedir.

Kalkınma planlarında eğitim, hem sanayileşme hareketini teşvik edecek ve hem de sanayileşme neticesi köyden şehire akın edenlerin şehir ve sanayi hayatına intibakını kolaylaştıracak bir araç olarak kabul edilmiştir. Sektörlerdeki çalışan nüfus oranındaki değişimin nitelikli insangücü yetiştirerek gerçekleşebilmesi için eğitim hayati öneme sahiptir. Buna göre Birinci Kalkınma Planında, hedeflerin gerçekleşme düzeyi, sorun alanları ve bunlara getirilen çözümler ya da çözümsüzlükler şöyledir: 1962’de Türkiye’de ilkokullarda okullaşma %70’tir. Birinci Kalkınma Planı ilkokulda okullaşmanın en kısa sürede %100’e ulaşmasını hedeflenmektedir. İlkokul mezununun artması, ortaokul ve lisede ciddi bir yığılma olacağı anlamına gelecektir. Planda hedeflendiği şekilde tarımdaki işgücünün diğer alanlara kaydırılması için orta öğretim çağındaki gençlerin çoğunluğunun teknik ve mesleki eğitime yöneltilmesi gerekmektedir. Bu hedefe ulaşabilmek için teknik öğretimin her seviyede tamamıyla sanayi ile bağlantılı, sanayinin ihtiyaçları ile uyumlu olarak yapılandırılması düşünülmüştür. (DPT, 1963).

Türkiye, kalkınma planını kabul etmekle, bu planda tespit edilen hedeflere ulaşmak üzere mali kaynaklarını seferber etmeyi taahhüt etmiştir. Ancak Türkiye’nin mevcut eğitime ayırdığı pay ve yatırımları plan hedeflerine cevap verecek durumda değildi. Kaynaklar artırılırsa da Türkiye insangücü ihtiyacı projeksiyonlarına dayanan planlarda karşılaşılan durumlardan farklı bir durumla karşı karşıya kalmıştır. Şöyle ki; insangücü plan hedefine göre Türkiye’de öğrenci başına maliyet yönünden (öğrenci sayısı ve masrafları bakımından) en süratli artışın ortaöğretimde olması gerekmektedir. Ancak ilkokulda okullaşma sorunu temel olarak köylerde yaşanmaktadır. Bu nedenle ilkokuldaki artışlar (okul ve öğrenci) maliyetlerdeki artışın başlıbaşına en büyük kaynağını teşkil etmektedir (MEB, 1966).

Yaygın bilgisizlikle başedebilmek için 1960-61 döneminde 12 bin yedek subay adayı, köylere ilkokul öğretmenleri olarak gönderilmiştir. Ordudan emekli edilerek tasfiye edilmiş subaylara da ortaöğretimde öğretmenlik hakkı tanındı. 1961 başında çıkartılan *İlköğretim ve Eğitim Kanunu* ile ülkenin her yerinde temel eğitim seferliği başlatıldı. Bu kanunla devam zorunluluğunda idari ve adli merciler görevlendirildi, göçebe halk için gezici okul, maddi imkanı olmayan çocuklar için giysi, yemek, ders araçları desteği gibi uygulamalar getirildi. Kurs görmek şartıyla 18 yaşını tamamlamış ortaokul mezunlarına vekil öğretmenlik, lise ve yüksekokul mezunlarına meslek derslerinden sınava girmek şartıyla öğretmen olma imkanı tanındı. 1739 sayılı METK zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkartmış ancak yetersizlikler sebebiyle 1997 yılına kadar bu uygulanmamıştır.

Orta öğretimin ilk kademesi planlı dönemde hızlı bir gelişme göstermiştir (1969-1970 yılında ilkokuldan ortaokula geçiş oranı %48, ortaokuldan liseye geçiş oranı %95’tir). Okullaşma oranı ikili öğretim uygulamalarıyla artırılabilmiştir. (DPT, 1972). Ancak genel lise, mesleki ve teknik liselerdeki gelişmeler planlarda hedeflendiği şekilde olmamıştır. Genel liselerde öğrenci sayıları ihtiyacın üzerinde artarken, mesleki ve teknik okullarda gelişmeler işgücü planına paralel olmamıştır. (DPT, 1972). Ticaret liseleri ve özellikle İmam Hatip Okullarında kayıt artışları çok yüksek düzeylere ulaşmıştır. İmam Hatip Okullarında öğrenci artışı 1963-1964

ile 1971-1972 dönemleri arasında yüzde 611,5 olmuştur. Eğitime olan sosyal talep baskısı, ekonominin talep etmediği eğitim dallarında, özellikle maliyeti daha düşük olan, gerek öğretmen temini gerekse derslik başına öğrenci miktarının artırılması daha kolay olan sosyal bilimlerde gereksiz kapasite artışlarına yol açmıştır (DPT, 1966; MEB, 1973). Tüm bu yapılanların sonucunda 4. Kalkınma Planı (DPT, 1979) verilerine göre 1977-1978 senesinde ilkokulda okullaşma %87,5 olarak gerçekleşmiştir. Ortaokul okullaşma hedefi %50,7 iken %34,9, lise %13,4 iken %14,6 gerçekleşmiştir.

Orta öğretimde işgücü planlamasının etkili bir biçimde uygulanmaması yüksek öğretim kurumları için yapılan plan ve hedeflere de ulaşamaması sonucunu getirmiştir. Teknik alanlarda oluşan talebi özel yüksek okullar karşılamaya çalışmıştır. Özel yüksek okullarda öğrenci sayısı, toplamın %30’unu bulmuştur (DPT, 1972). 1966 yılında yayınlanan bir DPT çalışması, yüksek öğretim kalitesinin orta öğretimdeki dengesizlik nedeniyle zorlandığını, bu zorlamanın sonucu olarak da, “nispeten daha ucuza mal olan ve gerek öğretmen temini gerekse derslik başına öğrenci miktarının artırılması daha kolay olan” sosyal bilimler dalında kapasite artırma yoluna gidildiğini ve böylece tespit edilen insangücü ihtiyaçlarına varılamama yanında, eğitim kapasitesinin de bozulduğunu belirtmektedir. (Hesapçıoğlu, 2001). AB raporlarına göre teknik insan gücü yetiştirmede örgün (formal) teknik eğitim ve öğretimle sıkı bağlantısı olan yaygın (informal) bir tekniker yetiştirme sistemi geliştirmek en elverişli çözüm yolu olarak görülmektedir. Ancak planlı dönemde yaygın eğitimle tekniker yetiştirme sistemi planlandığı gibi gerçekleştirilememiştir. Yaygın eğitim pratik sanat okulları dışında daha çok okuma - yazma ve kültür programları ile sınırlı kalmıştır. (DPT, 1972).

Eğitim yönetiminde merkezi yönetim ve gözetim Soğuk Savaş döneminde daha da merkezileşerek devam etmiştir. Darbelerle birlikte kurulan yönetimler eğitimin mevzuat açısından güçlenmesini sağlamış, ilk ve ortaöğretimdeki merkezi yapıyı yükseköğretime de yaymıştır. 12 Eylül 1980 darbesinin hemen ardından 1981 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) açılmıştır. Bu kurul devletin üniversiteleri denetlediği merkezi bir organdır. YÖK’ün açılmasıyla üniversitelerin özerkliklerine son verilmiş, dekan atama, müfredat belirleme, akademik yükseltme gibi pek çok konuda karar verici ya da denetleyici bu merkezi yapı olmuştur.

Bu dönemde eğitim sisteminde fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesi önemle vurgulanmıştır. Birinci Kalkınma Planından itibaren toplumdaki en yeteneklilerin eğitimin her kademesine erişimini sağlamak amacıyla liyakat esasına dayanan seçme yöntemlerinin uygulanması; eğitim imkanlarından vatandaşların tamamının istifade edebilmesi için çeşitli bölgelerdeki okulların seviye ve niteliklerinin eşit hale getirilmesi; gece öğretimi yapan kurumların oluşturulması; yetenekli ancak imkanı olmayanlar için tüm eğitim kademelerinde burs imkanlarının artırılması üzerinde durulmuştur. 1739 sayılı METK ile fırsat eşitliği en başta gelen eğitim ilkesi olarak mevzuata girmiştir.

Bu dönemde eğitimde fırsat ve imkan eşitliği açısından etkili değişimler gerçekleşmemiştir. Okul, öğretmen ve eğitim araçları ülkenin her köşesine eşit şekilde ulaştırılmamış, bu durum fiili bir fırsat eşitsizliği doğurmuştur. Bu sorun az nüfuslu olduğundan okulu olmayan köyler için yatılı bölge okulları açılması ile çözülmeye çalışılmıştır. Bunun yanında daha fazla ilde yüksek

öğretim kurumlarının açılmasına çalışılmıştır. Yetenekli, başarılı ve dar gelirli öğrencilere sağlanan kredi, burs ve parasız yatılılık imkanları hedeflenen düzeye ulaşamamıştır. Parasız yatılılık olanakları çok sınırlı ve belli meslek okullarında yaratılmıştır. Bu durum kısıtlı imkanlara sahip öğrencilerin istedikleri okula devamları önünde bariyer oluşturmuştur. (DPT, 1972).

Fırsat eşitliğine ilişkin bir diğer konu ise kademeler arası geçişlerdir. Okul terkleri, sınıfta kalma oranları özellikle öğretim kademelerinin ilk sınıflarında oldukça yüksektir. 1950'ler ve 1960'larda özellikle liselerde uygulanan ölçme sistemi ve sınıf geçme şartları oldukça ağırdır. Bazen niteliği sağlamak bazen de sınıfta kalma oranlarını düşürmek, okul terkleri azaltmak adına sınav yönetmelikleri bu on senede neredeyse üç yılda bir değiştirilmiştir.

1955 yılından itibaren yapılan Devlet Ortaokul Bitirme İmtihanı 1967 yılında kaldırılmıştır. Bu dönemde ortaokul öğrencilerinin mesleki ve teknik okullara yöneltilmesinde liselerle benzer bir politika izlenmiştir. Ancak görüldüğü gibi bu politika başarılı olmamıştır. 1970'lerden sonra ise ortaokul, ilköğretimin ikinci devresi olarak ele alınmış, meslek kazandırmaktan ziyade yol gösterici bir yöneltme basamağı haline gelmiştir. 1955'e kadar uygulanan Lise Bitirme Sınavı ve Lise Olgunluk Sınavından oluşan iki basamaklı sistem kaldırılmıştır. Bunların yerine devlet lise imtihanı adıyla yeni bir imtihan sistemi oluşturulmuştur (Cicioğlu, 1985). Üniversiteye giriş sınavları 1964-1965 öğretim yılından itibaren beş üniversitenin katılımıyla ortak olarak yapılmaya başlanmış, 1981'den itibaren YÖK tarafından üniversiteye giriş merkezi sınav sistemi geliştirilmiştir. Lise düzeyindeki meslek okullarından mezun olanların üniversiteye girişte önlerinde önemli bariyerler vardır. Kendi alanları dışındaki yükseköğretim programlarına geçişleri neredeyse imkânsızdır. Mesleki ve teknik okullardan bir üst kademeye geçişleri zorlaştıran bariyerler, bu okulların tercih edilmemesinde en önde gelen nedenlerdendir.

Köye öğretmen yetiştirme amacıyla büyük bir motivasyonla açılan Köy Enstitüleri, çok partili döneme geçiş sürecinde politika malzemesi yapılmış ve yıpratılmıştır. 1947'de Köy Enstitülü öğretmenlere "geçim toprakları"nın verilmesinden vazgeçilmiştir. 1950 yılında Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle beraber bu kurumların kapanma süreci hızlanmıştır. 1950'de Köy Enstitülerine sadece köy çocuklarının alınması gerekliliği esnetilmiştir. 1950-1951 öğretim yılından itibaren karma eğitime son verilmiş, sağlık kolları tümüyle kapatılmıştır. 1953'te program değiştirilerek üretici iş ilkesi kaldırılmıştır. 1954'te Köy Enstitüleri ile ilk öğretmen okulları 'İlk Öğretmen Okulları' adı altında birleştirilmiş, böylece Köy Enstitüleri resmen kapatılmıştır (Meşeci-Giorgetti, 2009).

1970-1971 eğitim öğretim yılından itibaren İlk Öğretmen Okullarının öğretim süresini, ilkokul üzerine yedi yıla, ortaokul üzerine dört yıla çıkarmıştır. Böylece İlk Öğretmen Okulları mezunları genel lise mezununa denk sayılmış, üniversiteye girme hakkı elde etmişlerdir. 1973 tarih ve 1739 sayılı METK, öğretmenliği özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlamış ve kanununun 43. Maddesi uyarınca 1974-1975 eğitim öğretim yılından itibaren tüm öğretmen adaylarına yükseköğretim görme zorunluluğu getirmiş, İlk Öğretmen Okulları kapatılarak iki yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. 1982'de çıkan 41 sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile, öğretmen yetiştiren bütün yüksek öğretim kurumları üniversitelere devredilmiştir.

Böylece ilköğretim öğretmeni Eğitim Enstitüleri yerine Eğitim Yüksek Okulundan; genel ve mesleki ortaöğretim öğretmeni Yüksek Öğretmen Okulları yerine Eğitim Fakültesi'nden; Meslek öğretmenleri Mesleki Eğitim Fakültesi'nden; Teknik öğretmenler Teknik Eğitim Fakültesinden yetişmeye başlamıştır.

Soğuk Savaş dönemi öğretmenlerin çalışma şartlarının oldukça zor olduğu bir dönemdir. Düşük aylıklar, düşük prestij, nitelikli öğretmen azlığı öğrenci, öğretmen oranının kötüleşmesi, özellikle ortaöğretimde kadrosuz sözleşmeli öğretmen oranının yüksekliği öğretmenlerin sorunlarının başında gelmektedir. 1960'lara kadar öğretmen örgütleri eğitime ilişkin görüşlerini ve çözüm önerilerini ortaya koymakla beraber çoğunlukla hükümetle beraber hareket etmişlerdir. 1960'lardan sonra dünyadaki eğilime paralel olarak öğretmen sendikaları kurulmuş ve hükümet politikalarına alternatif politikalar üretmek eğitimi sistemi ve öğretmen haklarına ilişkin zorlayıcı bir belirleyici olmaya başlamışlardır.

Köy Enstitüleri açık olduğu süre içinde köyü kalkındırmayı hedefleyen ve her şarta dayanıklı öğretmen profili yetiştirerek şehirli ve hükümetin aydını olarak işlev gören öğretmen profilinden farklı bir öğretmen yapısı inşa etmiştir. Bu öğretmen grubu kendisini beyaz yakalı şehirli öğretmen yerine işçi sınıfı içerisinde tanımlamıştır. 1965 Temmuzunda sendikal haklar verilince en fazla üyesi olan ve Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin yönettiği *Türkiye Öğretmenler Sendikası* (TÖS) başta olmak üzere 100 farklı eğitim sendikası kurulmuştur. 1971 askeri muhtırasıyla kamu görevlilerinin sendikalaşma hakları ellerinden alınınca Tüm Öğretmenler Birliğini (TÖB, sonra TÖBDER) kurmuşlardır. Bu süreçte Büyük Öğretmen Mitingi (1963), Devrimci Eğitim Şurası (1968), Büyük Öğretmen Yürüyüşü (1969), Büyük Öğretmen Boykotu (1969) organize edilmiştir. Dernek örgütlenmeleri 12 Eylül 1980 askeri darbesi ile durdurulmuş, 1990'lara kadar öğretmenler dernek kuramamış, sendikal faaliyetlerde bulunamamışlardır (Altunya, 2006).

## Çok Kutuplu Yeni Dünya Düzeni (1990 Sonrası)

Sovyetler Birliğinin çökmesiyle Soğuk Savaş dönemi sona ermiştir. 1980'lerin ikinci yarısından itibaren siyasal anlamda tek kutuplu bir yapıya doğru gidildiği görülmektedir. 1980'lerden günümüze devletler, kültürler, bireyler arasındaki ilişkiler hızlanmış, yaygınlaşmış, değişim ve dönüşümün hızla yaşandığı küresel bir dünya düzeni oluşmuştur. Ekonomik alanda ise küreselleşmeye eşlik eden bölgesel bütünleşme hareketleri ABD, AB, Doğu Asya ülkeleri, NAFTA ve Pasifik Bölgesi gibi yeni ekonomik kutupları ortaya çıkartmaktadır. Ülkeler diğer ülkelerdeki gelişmelerle karşılıklı bağımlılık ilişkisi içindedir. Dolayısıyla ülkeler etkileşim ve işbirliği içinde etkin politikalar üretmek durumundadır. Üretim ve teknolojiye hızlı değişimle birlikte bilgi toplumuna geçiş süreci yaşanmıştır. Bu durum daha nitelikli işgücünü gerektirmiştir. (Kalkınma Bakanlığı, 2013; DPT 1990).

Küresel dünyanın ideal insan tipi bilgiyi depolamaktan ziyade kullanan, sorun çözen bireydir. Küreselleşmenin yerel özellikleri de koruması gerektiği düşüncesinden hareketle küresel düşünüp yerel hareket eden **küyerel/küyerel** (glokal) birey bu dönemin ideal insan tipinin bir diğer tanımlamasıdır. Bu dönemde Türkiye Cumhuriyeti'nin temel eğitim mevzuatlarındaki ideal insan tipi yerini korumuştur. 1990-2023 arası hazırlanan beş yıllık kalkınma planlarında hedeflenen yetiştirilecek insan tipi ise küyerel insan



tipi ile paralellik göstermektedir. Özellikle 2000 sonrası kalkınma planlarında küresel değerlere vurgu yapan bilgi toplumunda rekabetçi, girişimci, demokratik birey ile yerel değerlere vurgu yapan milli ve manevi değerlerine bağlı birey yetiştirilmesi hedeflenmekte ve bu insan tipi idealize edilmektedir.

Eğitimin yetiştireceği işgücünün küresel piyasa ekonomisinin gerektirdiği niteliklere göre rekabetçi ve girişimci olması bu dönemde önem arz etmektedir. Öğrencilerin rekabetçi bireyler olarak yetiştirilmesi Cumhuriyetin kurulması sonrasında dayanışmacı bir toplum inşa etme ideali ile farklılaşmaktadır. Bununla birlikte özellikle üniversitelere merkezi sınavla öğrenci yerleştirilmesinden itibaren öğrenciler sınav rekabeti içine girmişlerdir. Bu durum Cumhuriyetin 100. yılında her sene rekabet sınırlarını biraz daha zorlayarak devam etmektedir. PISA, TIMSS, TALIS gibi farklı ülkelerin öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırıldığı sınavlar, 2000'li yılların başından itibaren rekabetin uluslararası alana taşmasını sağlamıştır. Lise ve üniversitelere konulan proje yapmaya dönük hedefler de girişimci ve rekabetçi bireyi yetiştirmede oldukça etkili adımlardır. Lise ve üniversitelere girişimcilik dersi konularak öğrencilerin düşünme, karar verme, problem çözme becerilerinin kazandırılması ve girişimci bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Küresel dünyanın ihtiyacı olan bu insan tipinin yetiştirilmesi, ulusal ve uluslararası sınavların ortaya serdiği eğitimdeki performans düşüklüğü ile baş edebilmek amacıyla 2004 yılında müfredat reformu gerçekleştirilmiştir. Yeni müfredat ile öğrenci merkezli, yapılandırmacılık felsefesine dayanan, çoklu zeka kuramına göre şekillendirilmiş bir yapı kurmak hedeflenmiştir. Öğretmen merkezli, ezberci, bilgi yüklü ve gerçek dünya ile zayıf ilişkiler içinde olan müfredat yerine insan haklarına ve demokratik değerlere saygı, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi düşünme becerilerini ve işbirliği becerilerini kazandıracak bir müfredat oluşturmak amaçlanmıştır. Bu, öğretmenin bilgi aktarma rolü yerine bilgiye yaparak yaşayarak ulaşan ve öğrenciyi öne çıkaran bir modeldir. Yeterince hazırlık yapılmadan hayata geçirildiği yönünde eleştiriler olsa da müfredat genel olarak toplum ve eğitimciler tarafından olumlu karşılanmıştır. Bu müfredat değişiminin ardından öğrencilerin teknoloji ile entegrasyonunu hedefleyen FATİH projesi, işbirlikli öğrenme ve STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) uygulamaları MEB'in gündemine girmiştir. Sadece içerik öğretimine dayalı eğitimden vazgeçip, eğitimi sorgulamaya, proje geliştirmeye, üretime ve buluş yapmaya yönelik proje tabanlı disiplinlerarası STEM eğitimine dayandırmak hedeflenmektedir. Bu amaçla üniversitelerde öğretmen eğitiminde STEM becerilerinin kazandırılması, öğretmenler için hizmet içi eğitimler ve öğretmen el kitaplarının hazırlanması, STEM ile ilişkili projelerin daha fazla desteklenmesi gibi gelişmeler yaşanmaktadır. Ayrılan kaynakların sınırlılığı, teknolojideki hızlı değişimler sonucu mevcut bilgisayar ve diğer materyallerin kısa sürede demode hale gelmesi, öğretmen yetersizliği, bu uygulamalar için gerekli olan yeni teknolojilerin kullanılması ve yaygınlaştırılmasındaki en önemli engellerdir. 2019 pandemisi ve Şubat 2023 deprem felaketi uzaktan eğitim, e-okul, EBA uygulamalarının kısa sürede alt yapısının oluşturulmasında katalizör olmuştur.

Göçler ve sığınmacıların sayısındaki hızlı artış küyerel birey anlayışının yerleştirilmesinde önemli bir hızlandırıcı olmuştur. Türkiye

Nisan 2011'den itibaren Suriyeli sığınmacıları kitleler halinde almaya başlamıştır. Sığınmacıların barınma ve sağlık ihtiyaçlarının yanında eğitim ihtiyaçları da karşılanmaya çalışılmıştır. Öncelikle köken ülkeleri olan Suriye müfredatı ile eğitim hizmeti almaları için imkanlar sağlanmıştır. Sığınmacıların Türkiye'de kalma sürelerinin uzaması ve entegrasyonda zorluklardan dolayı Türkiye'nin müfredatı ile eğitilmeleri uygulamasına geçilmiştir. Sığınmacıların sığındıkları Türkiye'ye uyumlarının sağlanması amacıyla işbirlikli öğrenme, kapsayıcı eğitim ve çok kültürlü eğitim, kavramları ön plana çıkmıştır (Meşeci-Giorgetti, 2016a).

Küyerel bireyin yerelliklere bağlı tarafı 2000 sonrası kalkınma planlarında **milli ve manevi** değerlerine bağlı birey olarak ifade edilmektedir. Milli değerlerin kazanılmasında müfredat ve kitaplar önceden olduğu gibi önemlidir. 2000'lerden itibaren demokratikleşme, insan hakları, farklılıklara saygı gibi küresel kavramlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu kavramlar eğitimdeki otoriter milliyetçi söylemi, evrensel değerleri merkeze alarak liberal milliyetçi söyleme doğru değiştirmektedir (Ertürk, 2006). 2012'den itibaren milli değerlerin duygusal yönünü oluşturan eğitim ritüellerinde önemli değişimlere gidilmiştir. Eğitimde demokratikleşme söyleminin eşlik ettiği bu değişimler önemli tepkiler olsa da hızlı bir biçimde uygulamaya konmuştur. 2012 yılında çıkarılan yönetmelikle resmi bayram etkinliklerini militer havadan kurtarıp, daha katılımcı hale sokmak amacıyla bayram törenleri düzenleme yetkisi Ankara'dan alınıp yerel otoritelere aktarmıştır. 1933 yılından itibaren her sabah okullarda Andımız söylenmesi uygulaması yapılmaktaydı. Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde değişiklik yaparak "Öğrenci Andı" başlıklı 12. maddeyi yürürlükten kaldırdı. Böylece ilkokullarda hergün Andımızın söylenmesi uygulaması son buldu (Meşeci-Giorgetti, 2016).

Kalkınma Planlarında 2000 sonrası görünmeye başlayan ve mevzuatta karşılığı olmayan manevi değerler, daha çok dindar olma üzerinden okunmaktadır. Eğitim sistemi, eğitim programları, eğitim ritüelleri 2002 yılında iktidara gelen Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) hükümeti tarafından tekrar ele alınmaya başlanmıştır. 2002'den itibaren kendisini muhafazakâr demokrat olarak tanımlayan AKP iktidarı süresince eğitim, en fazla politikanın ürettiği alanlardan biri olma özelliğini korudu. Bu eğitim politikalarının içeriği, vatandaş ve tekniker yetiştirmekten "dindar nesil yetiştirme"ye doğru büyük bir değişim gösterdi. 2012 yılında dönemin Başbakanı Recep Tayyip Erdoğan, il başkanları ile yaptığı toplantıda "dindar bir gençlik yetiştirmek istiyoruz" diyerek başında olduğu AKP'nin eğitim politikasını kısaca özetliyordu. Eğitim sisteminin militarist yönüne en belirgin örneği oluşturan Milli Güvenlik Dersi 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren kaldırıldı. İmam Hatip okullarının sayıları artırıldı, lise ders programlarında zorunlu olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yanına Din, Ahlak ve Değerler başlığı altında Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler dersleri seçmeli olarak konuldu. Din Ahlak ve Değerler derslerini okutması için çok sayıda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenine ihtiyaç duyulmaya başlandı ve bu alan en çok öğretmen kontenjanının açıldığı alanlar arasında yerini aldı.

2013 yılında Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde yeni bir düzenlemeye gidilerek okullarda ibadethane açılması isteğe bağlandı. Böylece dini ritüeller okulların içine tekrar alındı. 2004 yılından itibaren ders programlarında değerler eğitimine ayrı bir önem verilmeye başlandı. Ahlakî, insani, sosyal ve manevi değerlerin

kazandırılması değerler eğitiminin amacı olarak belirtildi. MEB, 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren okulların açıldığı ilk hafta değerler eğitimi etkinlikleri yapılmasını istedi. 27 Eylül 2014 tarihinde yapılan yönetmelik değişikliği ile ortaokul ve lisede kız öğrencilerin başörtüsü takması önündeki kısıtlamalar kaldırdı (Meşeci-Giorgetti, 2016). 2003 yılından itibaren teori ve uygulamaları psikoloji ve eğitim bilimlerinden alan okul psikolojik danışmanlığı yanına dini inançların şekillendirdiği "manevi danışmanlık" kavramı da dahil oldu. Kavram önce eğitim fakültelerinin müfredatına eklendi, daha sonra bazı üniversitelerde Manevi Danışmanlık Anabilim Dalı ve tez programları açıldı. Manevi danışmanlık Diyanet İşleri Başkanlığının görevi olarak tanımlandı. 2023 yılında MEB, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Çevre Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi Uygulama Usul ve Esasları (ÇEDES) bağlamında iş birliği yapıldı. Bu işbirliğinde Diyanet personelinin okul ve okul dışında değerler çalışmalarında görevlendirilmesinin önü açıldı.

Bu dönemde MEB'in izni dışında ve denetimden uzak Kuran kurslarının açılmasını cesaretlendirici adımlar da atıldı. Türk Ceza Kanunu'nun yasaya aykırı eğitim kurumu açanlara ve işletenlere üç aydan bir yıla kadar hapis veya adli para cezası verilmesini öngören "Kanuna aykırı eğitim kurumu" başlıklı maddesi 2005'te yürürlükten kaldırıldı. Böylece izinsiz açılan her türlü eğitim kurumu hakkında adli soruşturma yapılmamaya başlandı. Bu durum içerik, fiziksel ortam ve öğretmen gibi can alıcı noktalarda MEB izninde ve denetiminde olmayan pek çok Kuran kursunun açılmasına, yasa önünde meşru olmayan yatılı tarikat kurslarının ve kendisini medrese olarak adlandıran kurumların açılmasına ortam hazırladı. İzinsiz açılan kuran kurslarının kapatılma ya da ceza alma ihtimalleri ortadan kalktı. Dini cemaat vakıflarının eğitim kurumlarında gözle görülür bir artış gerçekleşti.

Bu gelişmelerden hareketle çocuklarını devletin gözetiminde ve denetimindeki okullar yerine denetimsiz cemaat kurumlarına gönderenlerin motivasyonları üzerine düşünmek gerekir. Eğitim sosyolojisi alanında yapılan çalışmalar bu durumun özetle küresel dünyada güvenlik arayışından kaynaklandığını belirtmektedir. Çelik'e (2012) göre Türkiye cemaat hayatından cemiyet hayatına geçişi gerçekleştirilememiştir. Sosyo-kültürel yapıda bireycilik gelişmediğinden cemaatsel değerler varlığını korumuştur. Bugün dinsel gruplar, siyasal partiler gibi büyük ve etkin gruplara dahil olmak hem birçok açıdan işlevsel olmakta hem de güven sağlamaktadır. Bauman (2016) neoliberal politikaların, rekabet ve belirsizliğin baskın olduğu bir ortamda sağladığı dayanışma, konfor ve güvenlik hislerinden dolayı cemaate bel bağlamanın anlaşılır olduğunu belirtir. Ancak bunun bedelinin kendi olamama ya da özerk olamama olduğunu da ilave eder, güvenlik ve özgürlüğün aynı anda olmadığını belirtir. Gri durumların kalmadığı "biz" ve "onlar" ayrıştırıcılığı, cemaati var eden önemli bir özelliktir. Her şeyin değişip dönüştüğü, hiçbir şeyin kesin olmadığı bir dünyada, özellikle az eğitimliler ve sermayedar olmayanlar kesin ve daimi olarak ait olacakları gruplar arayışındadır. Bauman (2016) özelleştirilen, bireyselleştirilen ve hızla küreselleşen dünyada kimlikler ve cemaatlerin verdikleri güvenli ve konforlu ortamdaki arzulanı belirtir. Bununla beraber günümüzde cemaat arayışı içinde olanların kendilerini cemaatte hissettikleri an, dönem gözleyip, kapı tutmak ve hep tetikte olup kılıç bilemeyi gerektiren bir hayatın içine girdiklerinin altını çizer (Bauman, 2016). Bauman (2010) sermayeye, paraya sahip olanların elde ettikleri mekanda

hareket kabiliyetinin, güç ve yükümlülük arasındaki bağlantılarını kestiğini belirtir. Sermayenin günlük hayata ve toplumun sürmesine katkıda bulunma görevlerinden kurtulduğunu, güçleri ile verimlilik için sömürürken sömürünün sonuçlarından sıyrıldıklarını ve yerel ile bağlarını kopardığını belirtir. Güçlü ve zengin seçkinler, sınır ötesi seçkinlerle, oturdukları topraklardaki nüfusun geri kalanına nazaran daha çok şey paylaşırlar. Küresel yapıların yerelle ilişkin duygusal bir bağlılığı yoktur.

Yükseköğretimler, başarılı beyaz yakalılar küresel şirketlerde istihdam edilirler. Düşük eğitimliler eğitimde eşitsizliğin artmasıyla yerelde kalırlar ve hareket güçleri azalır. Belirsizlik ortamında tutunacak bir dal ararlar ve kendilerine rehberlik edecek bir muhitin içinde değillerse bu boşluk cemaatlerle doldurulmaya çalışılır. Yerelin düşünme biçimlerini kapalı eğitim sistemleri içerisinde etkisi altına alan bu yapılar aslında güçlerini küreselleşmiş olmalarından almaktadır. Kendilerine bel bağlamış olan kitleleri de becerilerini kısıtlı alanlarda geliştirerek kendilerine bağımlı olmaya mahkum etmektedir. Bu cemaatler 20. yüzyıl öncesi yerel cemaatlerine benzememektedir. Nitekim Bauman (2010) mekanda hareket kabiliyetinin artmasının cemaatler arası iletişimi bazı durumlarda cemaat içi iletişimden daha güçlü kıldığını, aslında yerel nüfusların da bu cemaatlere belirsizlik korkusuyla bağlanmasının oldukça gevşek olduğunu belirtmektedir. Çelik (2012) ve Bauman'ın (2010, 2016) sosyolojik açıklamalarından ve dönemin eğitim politikalarından yola çıkarak şu sonuca varılabilir: Hükümet, denetimi altında vatandaşının kendisini güvende hissedip bağlanabileceği seküler cemiyetler oluşturmak, okulda bağlılık ve güven ortamı yaratmak yerine, bu işi dini cemaatlere bırakmış görünmektedir. Böylece hem kişilerin güvenden hissedip dayanışma duygularının sağlanacağı ortamları hazırlamak için gerekli olan eğitim finansmanı sorununu çözmüş hem de dindar vatandaş yetiştirme hedefine ulaşmayı hızlandırmıştır.

Türk eğitim sistemi kurulduğu ilk zamanlardaki gibi merkezi bir eğitim sistemidir. Bununla beraber Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın merkezîyetçi yapısı devletin tüm kademelerinde 1990'lı yıllarda eleştirilmiş, alt birimler ve taşra teşkilatlarının hareket imkanlarını sınırladığı, karar alma sürecini yavaşlattığı yorumları yapılmıştır (DPT, 1996). 2000 yılının başından itibaren yeni yönetim biçimleri üzerine alternatifler üretilmiştir. DPT (2000) kalkınma planlarında "okul temelli bir yönetim sistemi" gerekli görülmüş ve uygulanmıştır. Kamu hizmetlerinde niteliği artırmak amacıyla performans yönetimi, toplam kalite yönetimi gibi çağdaş yönetim kavram ve tekniklerinden faydalanılması gündeme gelmiştir. Bunu takiben toplam kalite uygulamaları okullarda başlamıştır. Endüstriden alınan verimlilik, girdi çıktı gibi kavramlar eğitime adapte edilmeye başlanmış, öğrenci müsteri halini almıştır. Toplam kalite uygulamalarını Okul Temelli Gelişim Modeli takip etmiştir. Bu modelde bilim ve teknolojiden ve gerçekleşen değişimlerden faydalanabilmek amacıyla her okul kendi şartlarına göre gelişim hedeflerini belileyecek, süreçlerde öğretmenler aktif rol alacaktır. Ancak bu uygulamaların Milli Eğitim Bakanlığının merkezi eğitim sistemini değiştirdiğini söylemek mümkün değildir.

24 Haziran 2018 tarihinden itibaren Türkiye'de Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Yeni sistem eğitim yönetimini ve merkezi örgütün işleyişini de önemli ölçüde etkilemiştir. Parlamenter sistemde Milli Eğitim Bakanlığının sahip

olduğu politika belirleme ve strateji geliştirme gibi görevlerin yeni sistemde kurulan Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu'na devredildiği söylenebilir. Yeni yapılanmada müsteşarlık ve müsteşar yardımcılığı kadrolarının kaldırılarak müsteşarın görev ve yetkileri Bakana, müsteşar yardımcılarının görev ve yetkileri ise bakan yardımcılara devredilmiştir. Bakanlık merkez teşkilatı içerisinde görece üstün bir konuma sahip olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı diğer hizmet birimleriyle bir tutulmuş, Milli Eğitim Şurasına ise hiç yer verilmemiştir (Turan, 2020).

AB hibe programları, Dünya Bankası tarafından sağlanan krediler ve OECD tarafından getirilen öneriler çerçevesinde eğitim sistemi birçok kurumun gözetimi altındadır. Dünya Bankası hazırladığı projelerle ve sağladığı kredilerle eğitimde ademi merkezileşme ve özelleştirmenin gelişmesi konularında ülkelere çeşitli baskılarda bulunur. OECD devletlerden elde ettikleri bilgilerle eğitim alanında karşılaştırmalı raporlar sunar, eğitim göstergelerini yayınlar. Diğer yandan PISA, TIMSS gibi sınavlar yaparak eğitim sisteminin kalitesini anlamaya çalışır. Türkiye, eğitim alanında, OECD ile çok yönlü ilişki kurar ve OECD tarafından düzenlenen birçok çalışmanın tarafıdır. Türkiye, *Bir Bakışta Eğitim* istatistik kitabı için yıllık olarak eğitim göstergelerine ilişkin verileri OECD'ye gönderir. Türkiye OECD tarafından düzenlenen eğitim sisteminin farklı boyutlarını değerlendiren çalışmalara katılır. OECD, Bir Bakışta Eğitim ve PISA çalışmaları ile karşılaştırmalı olarak uluslararası sıralama ve puan tabloları hazırlar. Eğitime ayrılan bütçenin gayrisafi milli hasılaya oranı, eğitime ayrılan bütçenin yatırımlara ayrılan yüzdesi, okullar arası fark, bölgeler arası fark, cinsiyetler arası fark bu çalışmalarda karşılıklı olarak analiz edilir. Uluslar arası sıralamalar ve puan tabloları ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde karşılaştırma ve tavsiyelerde bulunduğu kadar ciddi baskı da oluşturmaktadır. Burada Milli Eğitim Bakanlığı şeffaflık politikası çerçevesinde tüm verilerini adı geçen kuruluşlara açar. Aynı zamanda bakanlığın internet sitesinde eğitime ilişkin tüm verileri paylaşır. Örgün eğitim istatistiklerinin yanında bakanlığın faaliyetleri, raporları, iç denetim verileri paylaşır. 2010 yılından itibaren 4 yıllık stratejik planlar yapılmaktadır. Cumhuriyetin kurulduğu dönemden itibaren Milli Eğitim Bakanlığının sistemi gözetim altına aldığı süreç, günümüz değişimleri ile beraber Bauman ve Lyon'un (2013) akışkan gözetim olarak tanımladığı bir hal almıştır. Gelecekte olacak şeyler, toplanan veriler ve istatistiksel akıl yürütme sayesinde denetlenmeye çalışılmaktadır. Milli eğitim sisteminde uluslararası kuruluşların raporları ve baskıları altında iktidar ve politika birbirinden ayrılmaktadır. İktidar, politika belirleyici uluslararası kuruluşların baskılarına ve politikalarına uyum sağlayacak çözüm yolları üretmekle yükümlü hale gelmiştir. Bilgi ve verinin bu kadar yoğun olduğu ortamda "herkes herkesi gözetlemektedir". Bauman ve Lyon'a (2013) göre bu akışkan gözetim sonrasında ortaya çıkabilecek eleştiriler tüketici tarzıdır, bireyseldir, örgütlü değildir. Bu akışkan ve belirsiz durumda bir lidere bağlılık, devletin kurumları yerine bir kişinin herşeyi halledebileceği düşüncesi insanları iyi hissettirir, yalnızlık ve belirsizlik durumları ile başetmelerini sağlar.

1980'lerden itibaren Türkiye'de ve pek çok ülkede ekonomik anlamda IMF, Dünya Bankası gibi uluslararası yapıların belirleyici ve piyasa ekonomisinin hakim olduğu neoliberal politikalar hakim olmaya başlamıştır. 2000'li yıllarda ise kapitalizm ve neoliberal politikalar gelişerek yerleşmiştir (Uçkaç, 2010). Neo-liberal politikalar klasik liberal politikalarından farklı olarak; pazarın/piyasanın

ilkelerinin yayılması için devlete aktif rol biçer, uygun piyasa ortamının yaratılması için devletin müdahalesini gerekli görür, devletin teşebbüsler ve rekabetçi müteşebbis bireyler yaratması için etkin rol oynamasını ister. Eğitiminin kamu yararı anlayışını reddeder, eğitimde bireysel faydanın çok yüksek olduğunu bu nedenle kamu yararı niteliği taşımadığını ileri sürer (Çelik, 2012). Nitekim 1984 yılından itibaren yasal düzenlemeler yapılarak özelleştirme yapılmasına yönelik kurumsal ve yasal altyapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Özellikle kamu kesiminin ekonomideki payının küçültülmesi ve KİT'lerin özelleştirilerek daha etkili hale getirilmesi hedeflenmiştir (DPT, 1996). 1990 ve sonrası hazırlanan bütün kalkınma planlarında özelleştirmenin yapıma nedenlerinden biri olarak kamu yatırımlarının sektörel dağılımında eğitim ve sağlık sektörlerine ağırlık verilmesi gerekliliği gösterilmiştir. Ancak yine aynı planlarda özel okulluğun her seviyede teşvik edilmesi üzerinde durulmuştur. Örneğin Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında "özel kesimin okul açması ile vakıfların özel üniversite kurmaları teşvik edilecek, eğitim metod ve teknolojilerinin geliştirilmesinde ve eğitim araç ve gereçlerinin üretiminde bu kesimin daha fazla rol alması desteklenecektir" denmektedir (DPT, 1996). Ayrıca toplumsal faydanın yüksek olduğu zorunlu eğitimin devlet tarafından üstlenilmesi, bireysel faydanın nispeten yüksek olduğu daha üst eğitim kademelerinde hizmetten yararlananların hizmetin bedelini ödemesinin sağlanacağı, dar gelirli aile çocuklarından başlanarak kredi ve burs sistemiyle destekleneceği belirtilmiştir (DPT, 1996)

Eğitimde özelleşme 1990'lı yıllarda sınırlı kalmıştır. 1996 yılında öğrencilerin yüzde 1,5'i özel öğretim kurumlarına devam etmekte, özel öğretim kurumları kapasitelerinin yüzde 50'sini kullanabilmektedirler. (DPT, 1996). Zaman içinde özel okullara vergi indirimi, sigorta indirimi, kredi faiz desteği, öğrencilere verilen devlet desteği gibi bir dizi destek yapılmaya başlanmıştır. 2021-2022 örgün eğitim istatistikleri (MEB, 2022) incelendiğinde geçen yıllar içinde özel okul ve öğrenci sayılarının arttığı görülmektedir. Bu verilere göre özel okulların toplam içindeki payı %20,1, öğrencilerinin payı %9'dur. Okulöncesinde özel okul oranı %44,2, öğrencilerinin payı %19'dur. İlkokulda özel okul oranı %8,3 öğrencilerin oranı %5,7'dir. Ortaokulda özel okul oranı %12,1 öğrencilerinin oranı %6,5'tir. Ortaöğretimde özel okul oranı %28,2 öğrencilerinin oranı %11,3'tür.

OECD (2020) verilerine göre Türkiye'de ilk ve ortaöğretim eğitim harcamalarında özel sektörün payı %25 ile 36 ülkenin bulunduğu OECD listesindeki en yüksek orandır. Devlet dışında eğitim harcamalarının çoğu bireyler tarafından yapılmaktadır. Kamu payı ise %75 dir ve Türkiye'yi bu 36 ülkenin bulunduğu listede en son sıraya yerleştirmektedir. Bu rakamlardan Türkiye'de insanların kamu eğitimini yeterli görmeyerek devletin en temel hizmet kalemli olması gereken eğitim alanında oldukça fazla para harcadığı söylenebilir.

Devletin eğitime ayırdığı pay son yıllarda artış göstermiştir. OECD verilerine göre (2023a) 2020 yılında OECD ülkeleri gayrisafi yurtiçi hasıllarının (GSYH) ortalama %5,1'ini ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim kurumlarına harcamıştır. Türkiye'de ise bu oran GSYH'nin %4,7'sidir ve bunun %20'si ilköğretime, %20'si ortaöğretime, %28'i lise eğitimine ve %32'si yükseköğretime ayrılmıştır. Türkiye, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde öğrenci başına yıllık olarak 5 352 ABD doları harcamaktadır. OECD ortalaması 12.647 ABD dolarıdır. Öğrenci başına yapılan harcama, kişi başına düşen GSYH'nin %19'una denk

gelmektedir, Bu oran OECD ortalaması olan %27'nin altındadır. Dolayısıyla eğitime ayrılan paylar yükselmiş olsa da öğrenci başına harcamanın artırılması gerekmektedir

Üniversitenin öznel kazanımının yüksek olması ve mesleki teknik eğitimdeki yetersizlikler kitleleri üniversite eğitimine yönlendirmektedir. Sayıları artmış olmasına rağmen az sayıda nitelikli üniversiteye ya da liseye girmek için eleyici ve zorlayıcı merkezi sınavlardan üstün başarı elde edilmesi gerekmektedir. Bu durum öğrencileri özel dershanelere yönlendirmiş, eğitim sistemi içinde bir dersane sistemi oluşmuştur. 2014'te dershaneleri kaldıran düzenlemeler yapılmış olsa da bu yapılar farklı isimlerle varlıklarını sürdürmektedir. Paralı olan bu kurslar eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkilemektedir.

1990'lı yıllarda sekiz yıllık zorunlu temel eğitime geçilememiş, ortaokullardaki okullaşma oranının düşük kalmıştır. Zorunlu temel eğitimin süresi 1997 yılında yürürlüğe konulan 4306 sayılı kanun ile 8 yıla çıkarılmıştır. 2012 yılında ise ortaöğretim zorunlu olmuştur ve zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. OECD (2023b) 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesini Türkiye'deki okullar açısından son 20 yılın en önemli gelişmelerinden biri olarak tanımlar. Bu düzenleme on iki yıllık zorunlu eğitimi ilkökul, ortaokul ve lise (4+4+4) olarak dört yıllık üç kademeye ayırmıştır. Ortaokullar, normal ortaokullar ve din eğitimi ağırlıklı İmam Hatip Ortaokulları olarak ikiye ayrılmıştır. Bu reform eğitime erişimi artırmış olsa da, çocukların farklı eğitim yollarına erken yönlendirilmesi nedeniyle eşitlik kaygıları ortaya çıkmıştır. Bir diğer nokta bu düzenleme ile ilkökula başlama yaşınının 72 aydan 66 aya indirilmesidir. Bu durumun okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı için bu eğitimi almamış çocukların eşit olmayan şartlarda ve daha hazırlıksız ilkökula başlaması riskini ortaya çıkartmıştır. Bu sistem kaynaklar, imkanlar ve öğretmenler yönünden çok daha fazla tedarige ihtiyaç duymaktadır.

Eğitime erişim açısından 2012 reformu yanında başka girişimlerde de bulunulmuştur. Okul ve derslik sayılarını artırmak, eğitim alt yapısını ve kaynaklarını iyileştirmek, farklı yetenek seviyesindeki öğrencilerin özgün eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulamalar yapmak bunlar arasında sayılabilir (OECD, 2023b). Buna rağmen özellikle ortaöğretim seviyesinde istenen okullaşma oranlarına ulaşılamamıştır. Türkiye ortaöğretimde "okul terk"inde en üst sıralardadır. Erkekler için çalışmak zorunda olmak, kızlar için ise geleneksel toplum yapısının getirdiği baskılar ortaöğretimde okullaşamamalarının önündeki en önemli sebeplerdir.

Son 20 yılda erişimi genişletme çabalarının yanı sıra Türkiye, eğitim sisteminin farklı düzeylerinde eğitim kaynaklarının ve altyapısının mevcudiyetini ve kalitesini iyileştirmek için de çalışmaktadır. Bu çabalar, daha fazla okul ve derslik sağlamayı, eğitim altyapısını iyileştirmeyi, öğrencilere sunulan kaynaklar ve okulların farklı yetenek seviyelerindeki öğrencilerin özgün ihtiyaçlarına uyum sağlamasına yardımcı olmayı kapsamaktadır. Son yirmi yılda Türkiye her üç alanda da iyileştirmeler yapmaya çalışmıştır. Bu girişimler eğitim harcamalarındaki artışlarla desteklenmiştir. Türkiye iyileştirmeler yapsa da, 2019 yılında OECD ülkeleri arasında mutlak anlamda eğitime en az harcama yapan ülkelere biri olmaya devam etmiştir (OECD, 2023b).

1990 ile 2021-2022 okullaşma verilerine bakıldığında bu dönemde okullaşma oranlarındaki değişim görülebilir: MEB (2022)

2021-2022 örgün eğitim istatistiklerine göre okul öncesinde okullaşma oranı 3-5 yaşta %40, 4-5 yaşta %55, 5 yaşta %81'dir. Ortalama okullaşma oranı %41'dir. OECD ortalaması ise %83'tür. Okul öncesi halen zorunlu eğitim basamağına dahil edilmemiştir.

1990 yılında ilkökul düzeyinde çağ nüfusunun tamamına yakını okullaştırılmış, ilkökullarda niteliğin yükseltilmesi çalışmalarına odaklanılmıştır. 2021-2022 örgün eğitim istatistiklerine göre (MEB, 2023) ilkökulda okullaşma oranı %93'tür. 1990'da ortaokullarda %57,1 olan okullaşma oranı 2021-2022 öğretim yılında %89'a çıkmıştır. 1990'da ortaöğretimde toplam %35,2 olan okullaşma oranı 2021-2022 öğretim yılında %89'a çıkmıştır.

1990'da 12,4 olan yükseköğretimdeki okullaşma oranı 2021-2022 öğretim yılında %44'e çıkmıştır. Altıncı beş yıllık kalkınma planı (DPT, 1990) yükseköğretimde kapasite artırımı yapılırken insan gücü ihtiyaçları yanında sosyal talebin de dikkate alınacağını belirtir. Dolayısıyla burada temel hedefin yükseköğretimde okullaşma oranlarının artırılması olduğu söylenebilir. Türkiye son yıllarda yükseköğretimde okullaşmanın en fazla arttığı ülkedir. Bununla beraber OECD (2020) verilerine göre Türkiye yükseköğretimde öğrenci başına yıllık 10 519 Amerikan Doları harcama yapmaktadır. OECD ortalaması 15 556 Amerikan Dolarıdır. Bu miktar analiz yapılan ülkeler arasında Türkiye'yi sıranın sonlarına yerleştirmektedir. YÖK'ün (2020) hazırladığı üniversite izleme ve değerlendirme raporuna göre 2019 mali yılında Türkiye'deki 172 üniversite, bütçelerinin ortalama %3,66'sını Ar-Ge faaliyetleri kapsamında harcamıştır. Ar-Ge harcaması yapmadığını beyan eden üniversite sayısı 17'dir. Bütçesinin %15 ve üzerini Ar-Ge faaliyetlerine harcayan üniversite sayısı ise sadece 7'dir. Bu sayılar ve oranlar Türkiye'de yükseköğretimde okullaşma oranının artmış olmasına rağmen araştırma geliştirme faaliyetlerine ve öğrenci başına ayrılan harcamaların oldukça düşük kaldığını göstermektedir.

Çok Kutuplu Yeni Dünya Düzeninin yaşandığı 1990 sonrası dönemde öğretmenlik mesleği yeniden şekillenmiştir. 1970'li yıllardan itibaren eğitim hedeflerinde toplumdan çok öğrencinin nasıl yetiştirileceği ön plana çıkmaya başlamıştır. Köylü toplumun topyekün eğitiminden ziyade bireysel olarak öğrencinin nasıl yetiştirileceği daha fazla önem kazanmıştır. Ortaöğretime ve yükseköğretime yerleştirme sınavlarının merkezileşmesi ile birlikte öğrencilerin bu okulları kazanmasını sağlamak, öğrencilere meslek kazandırmak gibi teknik beceriler iyi öğretmen olmanın koşullarını oluşturmaya başlamıştır. Öğretmenliğin toplumsal rolünün hala önde olması gerektiğine inanan öğretmenler için bu durum mesleklerine yabancılaşma sonucunu da getirebilmektedir. Küçük yaşlarda öğrenci kabul eden ve parasız yatılı eğitim veren öğretmen okulları ve Köy Enstitülerinin verdiği idealizm ve sorumluluk değişmiştir. 1973 METK sonrası öğretmenin yükseköğrenim görmesi zorunluluğu öğretmen okullarının kapanması, eğitim enstitüleri ve eğitim yüksekokullarının kurulması ile sonuçlanmıştır. 1982 sonrasında öğretmen yetiştirme tamamen üniversitelere bağlanmış ve daha çok teknik becerilere odaklanan müfredatlar ile yeni öğretmenler yetiştirilmiştir. Öğretmen toplum ilişkisine yönelik vurgu azalmış, işin psikolojik ve teknik boyutları önem kazanmıştır (Buyruk, 2015)

2022 yılında çıkartılan meslek kanunuyla öğretmenlik mesleğinin toplum gözünde saygınlığının ve kazanımlarının artırılması hedeflenmiştir. Kanun öğretmenliği, eğitim ve öğretim ile bununla

İlgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlar. Öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Bu basamaklar eğitim-kıdem-sınava bağlı hale getirilmiştir. Böylece mesleğin profesyonelleşmesi ve nitelikli hale getirilmesi beklenmektedir.

## Sonuç

Türkiye Cumhuriyetinin 100 yıllık (1923-2023) eğitim politikalarını temel kavramlarıyla aşağıda verilen Tablo 1’de özetlenmiştir. Cumhuriyetin yüz yılı İki Dünya Savaşı Arasındaki Dönem (1923-1945); Soğuk Savaş Dönemi (1945-1990); Çok Kutuplu Yeni Dünya Düzeni (1990 sonrası) olmak üzere üç dönemde ele alınmıştır. Bu dönemlerde eğitim politikaları ortaya koyulurken; temel politika yapıcılarının kimler olduğu, pedagoji/eğitim durumları, eğitimin nasıl yönetildiği, kim tarafından finanse edildiği ve eğitimin kim tarafından verildiği yani öğretmenin rolünün ne olduğu sorularına cevap verilmeye çalışılmıştır.

İki Dünya Savaşı Arasındaki Dönem (1923-1945) güçlü liderler dönemidir ve bu dönemde Mustafa Kemal Atatürk ve Maarif Vekaleti eğitim politikalarının şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Bu dönemde milli, çağdaş ve üretken birey yetiştirmek hedeflenmiştir. Müfredat bu yönde değiştirilmiş, müfredata toplu tedris ve iş okulu gibi çağdaş pedagojik anlayışlar yerleştirilmiştir. Toplumda eğitim düzeyi çok düşük olduğu için eğitimde dışsal fayda ön plana çıkmış ve eğitim kamusal bir mal olarak görülerek büyük oranda devlet tarafından finanse edilmiştir. Eğitim sistemi oldukça merkezi şekilde yapılandırılmıştır. Bu dönemde eğitim kurumları ve öğretmen köylüyü içinde buldukları cehaletten kurtarıcı bir misyon yüklenmişlerdir. Cumhuriyetin kurulması, vatandaşın gözünde meşrulaştırılması ve devamının sağlanmasında öğretmenler organik aydın rolü oynamış ve devlet yönetimiyle beraber hareket etmişlerdir.

Soğuk Savaş Dönemi (1945-1990) güçlü devletler dönemidir. ABD ve Sovyetler Birliği olarak iki kutuplu olan bu dönemde Türk eğitim sisteminin politikaları ABD’nin kültür politikalarının etkisinde kalmıştır. OECD ve Avrupa Birliği, Türkiye’nin planlı kalkınma dönemine geçmesine ve planlarının yapılmasına rehberlik etmiştir. Kalkınma planları eğitim politikalarına uzun vadeli yön çizmiştir.

Bunun yanında MEB, askeri darbeler sonucunda oluşan komisyonlar ve hükümetler de dönemin politika yapıcılarındandır. Eğitim sistemi merkezi yapısını korumuştur. Eğitim kurumları beklenen düzeyde yaygınlaştırılmadığından eğitimin dışsal faydaları hala ön pladadır ve eğitim kamusal mal olarak görüldüğü için büyük oranda devlet tarafından finanse edilmiştir. Bu dönemde kalkınma planlarına paralel olarak teknik eleman ve üstünler gibi türdeş grupları yetiştirme hedefleri ön plana çıkmıştır. ABD’nin eğitim biliminde ele aldığı ölçme, program geliştirme, rehberlik gibi eğitim alanları Türkiye’de uygulanmaya başlanmıştır. Bu dönemde sendikalaşma hakkı elde eden öğretmenler kendilerini işçi sınıfı içinde tanımlamışlardır. Soğuk Savaş dönemi Cumhuriyet tarihinin en önemli öğretmen hareketlerinin yaşandığı dönem olmuştur.

Çok Kutuplu Yeni Dünya Düzeninin yaşandığı 1990 sonrasında Türkiye Cumhuriyetinin politikaları tüm dünya eğitim sistemlerinde olduğu gibi Küresel yapılardan etkilenmiştir. Dünya Bankası, Avrupa Birliği kurumları, OECD gibi yapılar politika ve finans destekleri, karşılaştırmalı raporları ile Türkiye Cumhuriyeti eğitiminin yönünü belirlemektedir. 2018 Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçilmesiyle beraber politika yapıcılara Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu da eklenmiştir. Türk eğitim sistemi hala oldukça büyük ve merkezi bir sistem özelliği taşımaktadır. Bununla birlikte Okul Gelişim Modeli gibi uygulamalar okulu güçlendirmeye ve okul merkezli bir yapıya doğru geçişin alıştırıcıları olarak kabul edilmelidir. Türkiye’de 1990’lardan itibaren özel okulların gelişmeye başlamıştır. Aileler okulların niteliğine yönelik kaygılarından ötürü eğitime diğer OECD ülkelerinde belirtilen ortalamalardan çok daha fazla harcama yapmaktadır. Bu durum eğitimde eşitsizliklere yol açmaktadır. Küresel yapılar ile beraber küyerel insan tipi ön plana çıkmıştır. Politika metinlerinden anlaşıldığı üzere Türkiye’nin küyerel bireyi problem çözücü, girişimci, rekabetçi olmakla beraber milli ve manevi değerlere de sahip olmalıdır. Bu amaçla müfredat değişiklikleri yapılmış, hem din derslerinin sayısı fazlaştırılmış hem de FATİH projeleri ve STEM uygulamaları okullara girmeye başlamıştır. 1980 sonrasında akademik başarı özellikle de merkezi sınav sistemlerinde başarı önem kazanmış. Buna paralel olarak öğretmenin kimliği de toplumu eğiten ve hakkını arayan öğretmenden öğrencilere sınav kazandırma tekniklerini öğreten teknikere evrilmiştir.

**Tablo 1**  
Türkiye Cumhuriyetinin 100 yıllık (1923-2023) eğitim politikaları

T.C. Eğitim Politikaları	Politika Yapıcılar	Pedagoji (Kime/Ne/Nasıl/Ne Kadar)	Eğitim Finansmanı	Eğitim Yönetimi	Öğretmen
<b>1923-1945</b> İki Dünya Savaşı Arası Dönem	Güçlü liderler, Maarif Vekaleti	Milli, çağdaş, üretken vatandaş toplu tedris, iş okulu	Eğitim kamusal mal Dışsal fayda	Merkezi Gözetim	Organik aydın
<b>1945-1990</b> Soğuk Savaş Dönemi	Güçlü devletler Askeri Darbeler MEB ABD, OECD, DPT	Tekniker, türdeş gruplar Ölçme, program, rehberlik	Eğitim kamusal mal Dışsal fayda	Merkezi Gözetim	İşçi
<b>1990-</b> Çok Kutuplu Yeni Dünya Düzeni	Küresel Yapılar, DB, AB, OECD, MEB	Küyerel birey rekabetçi, milli, manevi Yapılandırmacı STEM, EBA	Eğitim kişisel mal Neoliberal politikalar Öznel fayda	Okul Merkezli Akışkan Gözetim	Tekniker

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Declaration of Interests:** The author declares that there are no competing interests.

## Kaynakça

1. İcra Heyetinin Programı (9.5.1336/1920) TBMM Zabıt Ceridesi Devre1 Cilt 1 (Birleşim 13), 241-242.

Açıkses, E. & Ağır, Ö. (2020). Eğitimin Dış Politikada Yumuşak Güç Olarak Kullanılması Örneği: Amerikan Barış Gönüllüleri Örgütü, *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 209-238. [\[Crossref\]](#)

Aktan, S. (2018). *Curriculum Studies in Turkey: A Historical Perspective*. Palgrave MacMillan. [\[Crossref\]](#)

Alp, H. (2016). *Tevhid-i Tedrisattan Harf İnkılabına Türkiye’de İlköğretim*. Ankara: Nobel.

Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, Y. (2016). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 M.S. 2016*. (29. baskı). Ankara: PegemA.

Alp, H. (2017). *Mesrutiyetten Cumhuriyete Türkiye’de ilköğretim ve müfredat programları (1913-1936)*. Ankara: Nobel.

Altunya, N. (1998). *Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi (1908-2008)*. Ankara: Ürün Yayınları.

Altunya, N. (2006). Türkiye’de öğretmen örgütlenmesi (1908-2004). Muhsin Hesapçioğlu ve Alpaslan Durmuş (Ed.), *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* (s.406-427) içinde. Ankara: Nobel.

Aslan, E. (2011). 1924 İlk mektepler müfredat programı. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.

Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri (ASD) [2006]. Ali Sevim, İzzet Öztoprak, M. Akif Tural. (Yay. hz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Aytaç, K. (1985). *Avrupa Eğitim Sistemlerinin Demokratlaştırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Bakioğlu, A., Korumaz, M. (2019). *Eğitim Politikaları*. Ankara: Nobel Akademik

Bal, R. (2020). Türkiye’de İlk Fen Lisesinin Açılış Süreci, Bilimsel Gelişmeler ve Değerlendirmeler. *Kesit Akademi Dergisi*, 6 (25): 481-496. [\[Crossref\]](#)

Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (1934). *1928-1933 Millet mektepleri faaliyeti istatistiği*. İstanbul: Devlet Matbaası.

Başar, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1960-1971)*. İstanbul: MEB

Batır, B. (2016). Discussion in the process of transition to co-education in Turkey. *International Journal of Turkologia*, 11(22), 21-35.

Bauman, Z. (2010). *Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları* (3. basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z., & Lyon, D. (2013). Akışkan Gözetim. (E. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2016). *Cemaatler: Güvenli Olmayan Bir Dünyada Güvenlik Arayışı*. İstanbul: Say Yayınları.

Binbaşoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Buyruk, H. (2015). *Öğretmen Emeğinin Dönüşümü*. İstanbul: İletişim.

Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim - Tarihi Gelişim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Çelik, Z. (2012). Politika ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1963). *Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl) 1963-1967*. Ankara: DPT yayınları

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1972). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1973-1977*. Ankara: DPT yayınları

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1979-1983*. Ankara: DPT yayınları

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1990). *VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı 1990-1994*. Ankara: DPT Yayınları

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1996). *Yedinci Beş Yıllık (1996-2000) Kalkınma Planı*. Ankara: DPT.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (2000). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005*. Ankara: DPT

Ertürk, E. (2006). *Ders Kitaplarında Toplum, Yurttaşlık, Vatandaşlık ve Ekonomi Anlayışının Dönüşümü: 1997 ve 2004: İlköğretim Sosyal Bilimler Ders Kitapları Üzerine Bir İçerik Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Foucault, M. (1992). *Hapishanenin Doğuşu*. İstanbul: İmge Kitabevi.

Gramsci, A. (1986) *Hapishane Defterleri* (Çev. Kenan Somer). İstanbul: Onur Yayınları.

Gündüz, M. (2017). Türkiye’de Yabancı dilde öğretim yapan resmi ortaöğretim kurumları: Maarif Kolejlere. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi.

Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Naturel Yayınları.

Hesapçioğlu, M. (2008). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim İdeolojisi. *Liberal Düşünce*, 13(49): 87-100.

Hesapçioğlu, M. (2001). *Türkiye’de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Planlaması*. Ankara: Anı Yayıncılık

Kalkınma Bakanlığı (2013) *Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı

Kepenek, Y. ve Yentürk, N. (2007), *Türkiye Ekonomisi*, Remzi Kitapevi, İstanbul.

Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul müfredat programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.

Kültür Bakanlığı (1938). *1929 İlk mektepler talimatnamesi*. İstanbul: Devlet Basımevi.

Maarif Vekâleti, (1340/1924). *İlk mektepler müfredat programı*, İstanbul: Matbaayı Amire.

Maarif Vekâleti (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul, Milli Matbaa.

Maarif Vekâleti (1929). *Millet mektepleri talimatnamesi*. Ankara: Maarif Vekâleti.

Maarif Vekâleti (1930). *İlk mektep müfredat programı*, İstanbul: Devlet Matbaası.

Maarif Vekâleti merkez teşkilatı ve vazifeleri hakkında kanun sayı 2287 (1933, Haziran 22) *Resmi Gazete* (Sayı: 2434).

MEB (1966). *İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) Memleket Raporları Serisi: Akdeniz Bölge Projesi Türkiye Raporu*. Ankara: MEB.

MEB (2017). *Tarihî 100 Lise*. Ankara: MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

MEB (2022). *Milli Eğitim İstatistikleri. Örgün Eğitim 2021/2022*. Ankara: MEB

Meşeci Giorgetti, F. (2009). Training Village Children as Village Teachers for Village Work: The Turkish Village Institutes. *History of Education Review*, 38 (2), 43-55. [\[Crossref\]](#)

Meşeci Giorgetti, F. (2016). *Eğitim Ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan

Meşeci Giorgetti, F. (2016a). Çokkültürlü Sınıf Ortamlarında Karşılıklı Zorluklar, Fırsatlar ve Öneriler”. *ArtSanat*, 6, 806-816.

Meşeci Giorgetti, F. (2017). Rehberliğin doğuşu ve gelişmesi. *Rehberlik* (6. Baskı). Ankara: Pegem (ss. 20-41). [\[Crossref\]](#)

Meşeci Giorgetti, F. (2018). *Erken Cumhuriyet/Atatürk Dönemi Eğitimi (1920-1938). Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi* (Ed.) Mustafa Gündüz, Editör, İdeal Kitaplar, İstanbul, ss.117-150, 2018.

Meşeci Giorgetti, F. (2020). *Haydarpaşa Lisesi’nin ilk 50 yılı (1934-1984)*. İstanbul: Yeni İnsan

Meşeci Giorgetti, F. (2021). Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Türken- und Türkeibilder im*

19. und 20. Jahrhundert. *Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer*; Ingrid Lohmann, Julika Böttcher, Editör, Julius Groos Verlag, Leipzig, ss.167-194.

[Crossref]

Northrop, E. (1965). Fen Lisesi Projesi, Teorisi, Uygulaması. *Yeni Orta Öğretim Dergisi*, S. 5, 10- 12.

OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. [Crossref]

OECD (2023a), "Türkiye", in *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. [Crossref]

OECD (2023b), "Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 68, OECD Publishing, Paris. [Crossref]

Ortak, Ş. (2004). Atatürk dönemi eğitim politikalarında yabancı uzman raporlarının etkileri [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü.

Özguven ve Özgentaş (haz.) (1961). *Türkiyede Resmi İlk ve Ortaokul-*

*larla Liselerde Sınıfta Kalma Durumu*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Dairesi Test ve Araştırma Bürosu.

Tevhidi tedrisat hakkındaki teklifi kanuni (1340/1924, 3 Mart). *T.B.M.M. Zabıt Ceridesi* (II. Devre, C:7), 25.

Turan, R. (2020). Cumhurbaşkanlığı Hükümet sisteminde eğitim ve öğretim hizmetlerinin yönetimi ve Milli Eğitim Bakanlığı. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. Sonbahar Özel Sayı, s.90-100.

Uçkaç, A. (2010) Türkiye'de Neoliberal Ekonomi Politikaları ve Sosyo-Ekonomik Yansımaları. *Maliye Dergisi* 158 (Ocak-Haziran): 422-430.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

YÖK (2020) *Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu 2020*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yücel, H. Â. (1994). *Türkiye'de Ortaöğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

# **BÖLÜM 7**

## **“İNSAN KADIN” DÖNÜŞÜMÜNDE TÜRKİYE’DE KARMA EĞİTİM**

Betül BATIR



# “İnsan Kadın” Dönüşümünde Türkiye’de Karma Eğitim

## Co-Education in Turkey in “Human Women” Transformation

### BÖLÜM HAKKINDA

Atatürk’ün eğitim reformlarından biri olan karma eğitim, bilimin cinsiyeti olmadığı mantığıyla gerçekleştirildi. 1924 yılında Tevhidi Tedrisat Kanununun ilanından sonra tüm Türk eğitim kurumları, ilk ve orta dereceli okullar, liseler ve üniversiteler karma eğitime geçti. Böylece kız ve erkek çocuklar birlikte eğitim alma hakkına kavuştu. Ancak tüm reformlarda olduğu gibi karma eğitimin toplumca benimsenmesi oldukça zor gelişti. Çalışmamızda Atatürk ve Atatürk dönemi sonrası Türkiye’de karma eğitim hakkında çeşitli tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili olarak dönemin okullarından örnek uygulamalara da kısmen değinilmiştir. Bu çalışmanın amacı Atatürk’ün toplumda farkındalık yaratma çabalarını, eğitim ve bilim alanlarında cinsiyet ayrımcılığına karşı delilleri ortaya koymak ve onun zamanına kadar görmezden gelinen, toplumun temel yapısı olan kadını öne çıkarma çabalarını ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda kadın ve erkeğin yan yana yetiştirilmesinin ancak modern eğitimle mümkün olabileceği öne sürülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** İnsan kadın, karma eğitim, kadın eğitimi, cinsiyet ayrımcılığı, modern eğitim.

### ABOUT the CHAPTER

Coeducation, one of Atatürk’s educational reforms, was carried out based on the logic that science has no gender. After the declaration of the law of solidarity in education, all Turkish educational institutions, primary and secondary schools, high schools and universities switched to co-education in 1924. Thus, boys and girls had the right to receive education together. However, as with all reforms, integrating co-education into society has been quite difficult. In our study, Atatürk and co-education in Turkey after the Atatürk period were discussed with various discussions. Additionally, sample practices from schools of the period are presented. The aim of this study is to reveal Atatürk’s efforts to raise awareness in society, the evidence is against gender discrimination in the fields of education and science and to reveal the efforts to highlight women, the basic structure of society, which was ignored until its time. As a result of the study, it was suggested that raising men and women side by side is only possible with modern education.

**Keywords:** Human woman, co-education, women’s education, gender discrimination, modern education.

## Giriş

Toplumsal anlamda karma eğitimin ifade ettiği önem pedagojik anlamdaki öneminden daha değerlidir. Karma eğitim cinsiyet farklılığını, toplumun kadın ve erkek ayrışmasındaki bakış açısını değiştirme gücüne sahiptir. Çocuğun bebeklikten itibaren içinde bulunduğu pembe mavi dünyası eğitim almaya başladığı okul-öncesi dönemle birlikte beyaz, gri, siyah renklerle de zenginleşmeye başlar. Burada yeni fark ettiği ve öğrendiği kız erkek cinsiyet farklılığı sadece farklı yaratılış olarak zihninde kazanmaya başlar ama ötekileşmez. Çünkü çocuğun çevresinde kendi ve kendinden farklı yapıda (erkek-kız) arkadaşları mevcuttur, birlikte öğrenirler. Bu durum eğitim-öğretimleri sürecinde ilk-orta-lise-yükseköğretimde cinsiyet farklılığının yaşanmadığı bir süreçte gerçekleşir.

Pedagojik ya da biyolojik anlamdaki kız-erkek arasındaki beyinsel-fiziksel-psikolojik farklılıklar eğitim-öğretim metotlarının zenginleştirilmesi anlamında önemlidir. Zira karma eğitim yapılan sınıflarda hem erkek öğrenciye hem kız öğrenciye uygun zengin ve farklı metotlarla öğrenme hedeflenmelidir. Buna katılmak mümkündür ancak bu farklılığın karma eğitimin kaldırılması, tek tip cinse eğitim veren okulların açılmasını gerektirecek bir sebep olarak sunulması kabul edilir bir durum değildir. Aksi halde toplumsal, sosyolojik ve hatta ahlâki bir çöküntü kaçınılmaz olur. Saklanan, yalnızlaşan ve sadece kendi gibilerle eğitim alan, sosyalleşen öğrenci grupları ileride toplumsal yaşamda da bu bakış açısını sürdürmeye mahkûmdur.

Olası bir tablo çizmemiz mümkünse; sadece kadınların katıldığı toplantılar, sadece erkeklerin çalıştığı işler, sadece kadınların bulunduğu sokak, sadece erkeklerin gittiği park



Betül Batır 

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, İstanbul  
E-posta: bbatir@iuc.edu.tr

**Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:**  
Batır, Betül. (2024). “İnsan kadın” dönüşümünde türkiye’de karma eğitim. A. Şimşek (Ed.), *Cumhuriyetin yüzüncü yılı konuşmaları* içinde (s. 61-67). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif hakkı yazarlardadır. Bu kitabın içeriği Creative Commons Atif 4.0 Uluslararası lisans altında lisanslanmıştır.

vs. durumlar bu kez her iki cinsiyeti de ötekileştirerek sadece fiziksel ihtiyaçların görüldüğü bir ihtiyaç haline dönüştürür. Oysaki kadın erkek sadece özel mahreminde fiziksel ihtiyacını görme aracı değildir. Bu sebeple, kadın erkek sosyalleşme ile birlikte hayatın içinde zaman geçirme, çalışma, üretme, güvenlik, savaşma, ekonomiye katkı sağlama kısacası hayatın her alanında birlikte çalışmanın toplumsal farkındalığı sağlanmalıdır. İşte bu zihniyet ve farkındalık da karma eğitimle gerçekleşir. Kadın kadın eğitimi alarak erkek erkek eğitimi alarak farklı dünyaların insanı olarak yetişen bireyler dünya nimetlerinden eşit şekilde ve eşit haklarla yararlanamazlar. Kadın erkek eşit olmalı, çünkü toplumda kadın da erkek de insan olarak değer bulmayı hak ediyor.

### Karma Eğitim Kavramının Ortaya Çıkışı

Karma eğitim, fırsat eşitliğinin bir gereği olarak kızların, erkeklerin eğitim alanında yararlandığı her türlü eğitim haklarından faydalanması anlamını taşımaktadır (Batır, 2016:21-35; Batır, 2010; Batır,2014). Karma eğitim, kız ve erkeklerin aynı mekanda eğitim görmesine denir. Bundan başka farklı din ve mezhepten olanların aynı mekanda eğitim almaları da bir tür karma eğitimdir. Osmanlı Türkçesinde "muhtelit" ya da "müşterek tedrisat" tabirleri karma eğitim tanımını karşılamaktaydı (Akyüz, 2019:398; Gündüz, 2019:16).

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Fermanından sonra eğitimde yapılan reformlarla birlikte kızlar için de eğitim hakları konusunda birtakım yenilikler uygulanmıştı. Kızların eğitimi için ayrı ilkokullar açılmıştı. Tanzimat döneminde 1845'de rüştiyelerin (orta okul) açılmasının ardından inâs rüştiyeleri (kız ortaokulu), 1870'de inâs idadisi (kız lisesi) ve darümuallimat (kız öğretmen okulu), 1914'de ise İnâs Darülfünunu (kız üniversitesi) kızlar için açılan okullar arasındaydı (Akyüz, 2019; Kurnaz, 1991:3-29; Yanardağ, [2018:148-158].

Sadrazam Damat Ferid'in 8 Mayıs 1919 tarihli Darülfünun'u ziyareti sırasında Rıza Tefrik, yükseköğretimde karma eğitimden yana bir konuşma yapmış ve konferans salonunda erkek ve kız öğrenciler bir arada toplanmışlardı. Bu durum ertesi günü dönemin gazetesinde (Sebilürreşad) eleştirilmişti. Bu durum karşısında Maarif-i Umûmiye Nezareti, Şeyhülislam Mustafa Sabri Bey'e hitaben verdiği cevapta karma eğitimin asla söz konusu olmadığını beyan etmişti (Toprak, 2022:171).

1919 tarihinde kızlar erkeklerle ayrı eğitimi protesto ederek erkeklerin sınıfına girmiş ve burada "bilimin cinsiyeti olmaz" mesajını vermişlerdi (Akyüz, 2019:398; Arslan, 1995:69). Türkiye'de bu gibi değişim ve gelişmeler kadınların da erkekler kadar eğitim hakkından yararlanmasını gerektirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Osmanlı Devleti'nde kadın eğitimi tartışmaları, ilkokulların karma olması tartışmalarını da beraberinde getirmişti. Osmanlı Devleti'nde 1919 yılında Maarif Nezareti'nin karma eğitim hakkında bazı kararlar alması eleştirilmiştir. Örneğin bir yazar, Londra'da bir ilkokulu gezdiğini ve bu okulda sadece ana okulu öğrencilerinin karma okuduğunu ve diğer öğrencilerin kız erkek okulları olmak üzere ayrıldıklarını belirtmekteydi. Ayrıca karma eğitimin bir toplumun ahlâkına uygun olamayacağını, özellikle 10 yaşından sonra kız ve erkek okullarının ayrı olmasını tavsiye eden görüşünü savunan eğitimcilerle karşılaşılmaktadır. Bu eğitimciler genelde kadın eğitime karşı değillerdi. Birinci görevi analık olan

kadınların evleri için eğitilmesini, iyi evlatlar yetiştirmek üzere eğitilmelerini ancak bunun kız okullarında sağlanabileceğini savunmaktaydılar (Gündoğuşu,1335:53-55).

Eylül 1919'da gayr-i resmi olarak Darülfünunda başlayan karma eğitim, 16 Eylül 1921'de yasal hale gelmiş ve İnâs Darülfünunu bu şekilde ortadan kalkmıştı (Gündüz, 2019:22).

Anlaşıldığı üzere, Atatürk dönemine kadar Türkiye'de kızlar toplumun alışageldiği yaşam kurallarıyla ikinci sınıf muamele görmeye devam etmişti (Batır, 2023:49-57). Her ne kadar, birtakım hukuki düzenlemeler ve reformlarla kadınların eğitim hakları sağlanmaya çalışılsa da özellikle köylerde eğitim hakkından yoksun köy kız çocuklarının okuma yazma bilmedikleri ortaydı. Eğitim hakkını elde eden kız çocukları ise kendileri için düzenlenmiş ayrı yasalarla, sadece kız mekteplerinde yine farklı eğitim görerek yetişiyorlardı. Oysaki çağdaşlık erkek kadın ayırımını eğitim alanında kabul edemezdi ve etmemeliydi. Bu doğrultuda Cumhuriyet Dönemi'nde, karma eğitim gerçekleşerek, şehir ve köylerde kızlar, erkeklerle birlikte eğitim haklarını kullanmaya başlamışlardır.

### Atatürk Döneminde Karma Eğitim Konusundaki Tartışmalar ve Gelişmeler

Cumhuriyet'in ilânından hemen sonra, Türkiye'ye gelen İngiliz gazeteci, yazdığı anılarında, Ankara'da bir Kız Lisesi'ni ziyaret ettiğini; burada, kız öğrenciler tarafından karşılandığını belirtmektedir. Bu okulda incelemelerde bulunan Bayan Grace Ellison izlenimlerini şu cümlelerle aktarmaktadır (Elison, 1973:217-218; Batır, 2010:206):

Kızlar yabancı bir kulağa hoş gelen kahramanlık şiirleri okudular. Galiba eşit ve eşit olmayan heceler birbirini ardınca gelişi bu etkiyi doğuruyor. Her sorunun karşılıklarını ayağa kalkarak vermeleri öğretilmiş. Hayran olunacak bir eğitim biçimi. Bizim gençlerimizin teşebbüs edemeyeceği kadar, konuşma ve yazmada incelik ve doğruluk veriyor, bu yolda bir eğitim.

Kızların yarattığı bölümlere şöyle bir göz attım. Sınıfları gibi düzenliydi. Oyun odasında bize kahve ve çay hazırlanmıştı. Ayrılmazdan evvel kızların bir temsilcisi, bizim orada bulunmamamızın şerefini, temiz ve küçük bir nutukla dile getirdi.

Bursa Kolejindeki müdire gibi, buradaki müdire de okulda Rum ve Ermeni öğrencilerinin bulunmadığına üzülmüyordu. Okulda Müslümanlar ve Hıristiyanlar arasındaki mükemmel beraberlik dışarıdaki hayatta olduğu gibi sorunlardan uzaktı...

Eski günlerde kadınlar politika ve edebiyatta ünlenseler bile eğitimin genel düzeyi oldukça ilkel ve halka dönük değildi.

...Şimdi erkekler için kurulan bir okul yanında kızlar için de bir okul bulunuyor. İstanbul'daki bir eğitim kolejinde son sınıf öğrencisi kızlar üniversitenin derslerine devam eden tıp ve bilim dersleriyle laboratuvarları erkek üniversitesiyle paylaşıyorlar. Galiba kısa bir süre içinde Atatürk kadın-erkek, karma eğitimi uygulayacak.

Dr. Grassman<sup>1</sup> imzalı Berliner Lokal Anzeiger gazetesinin 27 Ekim 1925 tarihli akşam nüshasından alınmış, Darûmuallimat ve Türkiye'de kadın eğitime dair şu tasvirler Cumhuriyet döneminde kadın eğitimi ve toplumun kaç-göç anlayışının değiştiği noktada önemlidir (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1341:83-86; Batır, 2010:200):

Kız muallim ve ona bağlı uygulama okulunda eğitim ekseriya genç muallimler tarafından deruhte edilmiştir. Derslerin işlenişi çok canlı ve caziptir. Aday öğretmenlerin son dersleri esnasında, staj gördükleri okul aynı bahçenin içerisinde. Burada muhtelit terbiye(karma eğitim) nazarı itibara alınarak kız ve erkek çocukları kabul edilmiştir. Mektebin tesiri çocukların üzerinde çok bariz bir surette göze çarpıyor. Sınıflar yükseldikçe talebeler gerek tedrisatta gerek giyinişte ilk sınıflardan çok farklıdır.

Tevhid-i Tedrisat Yasası (Öğretim Birliği)'nin ardından, eğitim dergilerinde karma eğitim konusu uzun uzadıya tartışılmıştı. "Muhtelit Terbiye" başlığıyla başlayan makaleler, karma eğitimin olumlu-olumsuz yönlerinin ele alınmasının ötesinde, Amerikan ve İngiliz eğitimcilerinin bu konudaki eserlerinin çevirisi şeklinde yayınlanmasından ibaretti (Batır, 2010:152).

Mayıs 1924 tarihli İstanbul Darûmuallimin Müdürü Muallim İhsan Bey tarafından tercüme edilen iki makalenin birisi, Amerika'da 1911 tarihinde neşredilmiş olan "Education of Encyclopaedia", diğeri ise aynı tarihte İngiltere'de neşredilen "The Teachers Encyclopaedia" adlı eserlerden karma eğitime dair olan kısımlardır. Burada karma eğitimin ne anlama geldiği belirtildikten sonra, her iki çeviride de karma eğitimin yaygın olduğu ülkelerden bahsedilmektedir. Karma eğitimin Amerika, İngiltere, Kanada, İspanya (Fransa etkisinde olmayan bölgelerde), İskoçya ve İsviçre'de uygulandığı; Almanya, Fransa ve İtalya'da ise karma eğitimin pek uygulanmadığına değinilmektedir (Muallimler Mecmuası, 1924:637-658; Batır, 2010:152).

İstanbul Üniversitesi Felsefe Profesörlerinden Mustafa Şekip [Tunc] Bey, karma eğitim hakkında şunları yazmaktadır (Milli Mecmua, 1340:277-278; Batır, 2010:153):

Zürih Darülfünûn müderrislerinden Ogüst Fürel «cinsiyet ayrımı olmadan kız-erkek aynı eğitimi almasının zarardan öte faydası vardır» demektedir. Çoğu Batı ülkelerinde de ilkokullarında uygulanan bu karma eğitim, jimnas ve orta mekteplerde de uygulanmaktadır. Bunun zararları da görülmemiştir. Ben karma eğitimi savunurken, kız-erkek aynı yatakhane de kalsın aynı yerde yıkansın demiyorum. Örf ve adetleri hiçe saymıyorum.

Karma eğitime muhalif olanların ortaya attığı iddia, kadın ve erkeğin yaratılış farkından dolayı ayrı eğitim almalarıdır. İlimde cinsiyet ayrımı olmaz. Kadın için ayrı ilim, erkek için ayrı ilim olmaz. Bu yabancı dil öğrenimi için de geçerlidir. Kız için Arapça, erkek için Fransızca yoktur. Ancak sadece biçki, dikiş, açıcılık, ev idaresi gibi kadınlığa uygun dersler ayrı gösterilebilir. Dersler cinsiyete göre değil, fertlerin ilgi, âlâka ve zevklerine göre olmalıdır.

Tam manasıyla dâhil olmak istediğimiz Avrupa Medeniyetinde hâkim olan taklit değil, tecrübe ve uygulama özgülüğüdür. Müsterek terbiyeye iptidaiyelerden başlar ve işimize tecrübe ile ışığı rehber edinirsek fena bir iş yapmayacağımıza emin olabiliriz.

Fransız eğitim sistemine karşılık, Alman veya İngiliz eğitim sistemini savunan Abdullah Cevdet Bey, karma eğitime bir an önce geçilmesini belirtirken, İkdâm Gazetesinde Ahmet Cevdet imzalı "Müsterek Terbiye" başlıklı çıkan bir makaleyi de şu cümlelerle eleştirmektedir (İçtihat, 1924:3397-3402; Batır, 2010:153):

İkdâm gazetesinin müsterek terbiye projesine tahsis ettiği bir başmakalede Ahmet Cevdet Bey müsterek tedris ve terbiyenin mahzuru olarak bu sistemin tatbik olduğu memleketlerde talebatın, yılda bir hamile kaldığını zikrediyor. Ender ve istisnai olan bu hadise mektep ve müsterek terbiye haricinde de görülmüyor mu? Bin de bir talebatın hamile kalması yüzlerce delikanlının hamil olmasından daha mı vahimdir. İki cinsi birbirinden ayrı tutmak ve birbirine göstermemek kadar ahmak ve kötü bir durum yoktur.

Kadın huzurunda eğitim almak oldukça iyidir. Çünkü kadın eğitimciler sayesinde dahi titiz ve nezaketli eğitim alınır.

Müsterek eğitimin kız erkek birlikte okumanın hiçbir sakıncası yoktur. Biz de biran önce müsterek eğitime geçmeliyiz.

Fahrettin Kerim [Gökay] Bey, karma eğitimin zararlı olduğuna dair yazmış olduğu bir makalesinde Abdullah Cevdet Bey'in karma eğitim hakkındaki olumlu düşüncelerinin yanlış olduğunu ispatlama çabasıdadır (Fahrettin Kerim, 1924:3415-3418; Batır, 2010:154):

Biz programlarda yaptığımız hataları şimdi karma eğitimde yapıyoruz. Makalenizde müsterek eğitimin faydalarını belirtiyorsunuz ve kadın erkek birbirine benzerler diyorsunuz. Hayır, Cevdet Bey, kadın erkek hem fiziki hem de ruhî birbirinden farklıdır ve eğitimde biz bu farkı görmek zorundayız.

Bugün Almanya ve Avusturya bizden ileri medeniyetler durumunda olmasına rağmen karma eğitim onlarda yoktur. Sadece Kindergarten ve Darülfünûnlarda mevcuttur. Durum bizde de öyle değil mi? Hatta eski mahalle ve köy mekteplerinde kız ve erkek çocuklar beraber okumuyorlar mıydı?

Bugün kadınların toplumda yer almalarını savunanlardanım. Bundan beş yıl önce Darülfünûnda karma eğitime başlanınca Sabri Hoca tarafından itiraz olmuş ve bir sürü olay yaşanmıştı. Ancak toplumda buna itiraz eden yoktur. Ben liselerde karma eğitime karşıyım, çünkü buluş çağında olan çocuklar için psikolojik olarak sakıncalıdır. Bu devirde çocuklar tetkik edilirse kendilerinde görünüş değişiklikleri tespit edilir. Buluşun ruhu tabii ki bedeni gibi harekete muhtaçtır. «Çılgın Bakire» tabiri halk arasına kadar yayılmıştır. Ruhunda hâkim olan kararsızlık ve heyecandır. Bu sebeple karşı cinse meyillidir. Bu yaşta erkekler

1 1925 yılı içerisinde İstanbul'da araştırmalarda bulunmuştur.

kızlara, kızlar erkeklere ilgi duyar. Şu halde karma eğitimi kabul etmek demek bekârete veda demektir.

Yine Darülfünun Muallimlerinden Akşam Gazetesi başyazarı Necmettin Sadak, liselerde müşterek eğitimi zararlı görmekteydi. Sadak'a göre durum şöyleydi; cinsel eğitimimiz henüz yeterli değildir. Bu sebeple cinsel eğitim almamış buluş çağındaki genç erkekler ve genç kızlar birbirlerini arkadaş olarak görmeyebilirler. Bu da onların ilişkilerine zarar verebilir [Cumhuriyet, 29 Haziran 1924:1-2].

Fevziye Mektebi Müdüresi Nakiye [Elgün] Hanım ise karma eğitim konusuna farklı yaklaşmaktadır. Nakiye Hanım görüşünü şu cümlelerle dile getirmektedir [Cumhuriyet, 29 Haziran 1924:1-2]:

Karma eğitim okullarda mümkün olduğunca erken yaşlarda başlamalıdır. Böylece çocuklar karma eğitime bu yaşlarda alıştıkları için liseye geldiklerinde birbirlerine arkadaş dışı yani karşı cins olarak bakamazlar. Birbirlerine alışarak, farklı özelliklerini tanımış olurlar. Ülkemizde karma eğitim sistemini sağlayacak olanlar iyi devlet adamları ve kanun koyuculardır. Okullarda ise bu sistemi doğru şekilde uygulayacaklar öğretmenlerdir. Bu sistemin devamını ve yarar sağlamasını gerçekleştirecekler ise ailelerdir. Bu sebeple öğretmenler, öğrenciler ve aileler karma eğitim konusunda eğitilmelidir

Darülfünun Rektörü İsmail Hakkı [Baltacıoğlu] Bey, 29 Haziran 1924 tarihinde Cumhuriyet gazetesinde, karma eğitimin Türkiye'de uygulanmasının olumlu olacağına dair düşüncelerini şöyle belirtmektedir [Cumhuriyet, 29 Haziran 1924:1-2]:

Müşterek terbiye, Türkiye'de olduğu gibi birçok memleketin ilk mekteplerinde kabul edilen karma eğitimidir. Asıl ortak eğitim şahsiyet ve seciye devrine girmiş meslek ve ihtisas tahsiline adım atmış kadın ve erkek öğrencilerin aynı kıymette ilerlemeleriyle aynı eğitim ve öğretim usulleriyle ortak eğitim hakkından yararlanması demektir. Bu anlam ile müşterek terbiye bütün dünyada uygulanan bir sistem demektir. Müşterek terbiyeyi bütün eğitim derecelerinde uygulayan memleketler olduğu gibi bunu hiç uygulamayan memleketlerde vardır. Bizde yalnız Darülfünunda uygulanmaktadır. Dünyada eğitimde gelişme oldukça geç başlamıştır. Mesela Amerika'da bu meselenin tartışılması ancak 1871 de başlamıştır. Karma eğitimi uygulayan milletler en eşitlikçi, özellikle kadın hukukuna en riayetkâr milletlerdir. Başta Amerika olduğu halde Avrupa'nın bazı memleketleri gibi. Bu bilgilere göre anlaşılıyor ki, karma eğitim fikri eşitlikçilik fikirlerinin bir etkisidir.

Kanaatimce bir ülkede karma eğitimin konuşulması için her şeyden evvel kadın haklarında eşitlikçi ve her bir yeniliğe açık olmak, o memlekette kadın ve erkeğin hiç olmazsa hukuken eşiti sayılması gerekir. Orta okullarda yapılsın veya yapılsın diyemem, çünkü bu hakikatlere nazaran karar vermek hükümet adamlarına düşer. İcra yetkisi gibi sorumluluğu da onlardadır. Karma eğitim için şunu söyleyebilirim ki, sosyal hayatta devrimlerin ani ve iradi olanı da vardır. Türk devrimi bunun belki en büyük örneğidir. Erkeklerle beraber Darülmuallimin'e [erkek öğretmen okulu] devam etmek isteyen Tekirdağlı hanımların müracaatını

takdirle karşıladım. Böyle giderse başka devletlerle, başka ülkelerle yarışır hale geleceğiz.

Karma eğitime dair tartışmalar dönemin eğitim derneklerinin toplantılarında da gündem maddesi olarak başı çekmekteydi. Bu toplantılardan biri olarak Türkiye Muallimler Birliği'nin 1926 tarihli toplantısında da karma eğitim tartışılmıştı [Yanardağ, 2018:159-163].

Mustafa Gündüz makalesinde karma eğitime karşı çıkanların iki argümanı olduğunu söylemektedir (2019:26):

Karma eğitime karşı çıkanların iki argümanı vardır: Din, mezhep ve ahlâki duyarlılık ile bilimsel veriler. Bazı pedagoglar karma eğitimin öğrenmeyi engelleyici ya da zorlaştırıcı yönlerinin fazlalığına dikkat çekmektedir. Yine bazı sosyologlara göre ise farklı cinsler kendi aralarında daha sağlıklı sosyalleşme gerçekleştirmektedir. Karma sınıflardaki sosyalleşme, insanı bilinç ve psikolojisinde derin komplekslere sokabilmektedir.

Tartışmaların ötesinde Hükümet 1924 Ağustos'unda, ilkokul eğitiminin karma olmasını; kızların erkek okullarına, erkeklerin de kız okullarına kaydolabilecekleri kararını almıştı. Mustafa Kemal Atatürk kadınların eğitim hakkından eşit yararlanması konusuna çok önem vermekteydi. 1923 yılında yaptığı konuşmalarda özellikle kadınların da erkekler kadar hatta çoğu zaman onlardan fazla eğitilmesi gerektiği üzerinde durmaktaydı. Bu konuşmalarına birkaç örnek verirsek şu cümlelerle karşılaşırız [Dumoulin, 2000:76; Karal, 1998:47]:

Bizim toplumumuzun başarı gösterememesinin sebebi, kadınlarımıza karşı gösterdiğimiz ihmal ve kusurdan doğmaktadır..Kadınlarımız hatta erkeklerden daha çok aydın, daha çok feyizli ve daha çok bilgili olmaya mecburdurlar.

Mustafa Kemal Atatürk 31 Ocak 1923 tarihinde İzmir'de halk ile yaptığı konuşmasında; "....bizim toplumumuz için ilim ve fen lâzımsa bunları aynı derecede hem erkek ve hem de kadınlarımızın kazanmaları lâzımdır" (Dumoulin, 2000:77).

Mustafa Kemal Atatürk, 1 Mart 1924 tarihinde TBMM'nin açılış konuşmasında öğretimin birleştirilmesi konusuna değinirken karma eğitime de vurgu yapmaktadır [Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, II:179]:

Erkek ve kız çocuklarımızın, aynı surette bütün öğrenim derecelerindeki öğretim ve eğitimlerinin uygulamalı olması mühimdir. Memleket çocukları, her tahsil derecesinde ekonomik hayatta katkılı, etkili ve muvaffak olacak surette donatılmalıdır. Millî ahlâkımız, medeni esaslarla ve her türlü fikirlerle arttırılmalı ve takviye olunmalıdır. Bu çok önemlidir; özellikle dikkatinizi çekerim. Korkutmaya dayalı ahlâk, bir fazilet olmadıktan başka güvene de lâyık değildir.

Yine 30 Ağustos 1925 tarihinde Mustafa Kemal Atatürk'ün Kasta-monu'da yaptığı konuşmasında şu ifadeler yer almaktadır:

...Bir toplum, bir millet erkek ve kadın denilen iki cins insanlardan oluşmaktadır. Olabilir mi ki, bir kitlenin bir parçasını ilerletelim. Diğerini gözardı edelim de, kitlenin

tamamı ilerlemiş olabilsin? Mümkün müdür ki bir toplumun yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça diğer kısmı göklere yükselebilse? Şüphe yok, terakki [ilerleme, gelişme] adımları, dediğim gibi iki cins tarafından beraber, arkadaşça atılmak ve gelişme sahalarında ve yenilikle birlikte mesafe almak gereklidir... [Dumoulin, 2000:77].

1925 sonları ile 1926 başlarında toplanan Üçüncü Heyet-i İlmiye'de yatisız ortaokullarda öğretimin karma olarak yapılması görüşülmüş ve kabul edilmişti. Bu şekilde Türkiye'deki ortaöğretim kademesindeki okullar karma olmaya başladılar. Önce, 1927-1928 öğretim yılından itibaren erkek ve kız ortaokullarının yanında, karma ortaokullar kurulmaya veya bazı ortaokullar karma hale getirilmeye başlanmıştır. Giderek tek başına kız ve erkek ortaokullarının sayısı oldukça azalmıştır. Liseler için de, karma eğitime ancak 1934-1935 öğretim yılından itibaren geçilebilmiş, tek lisesi olan yerlerdeki 19 lisede karma öğretime başlanılmıştır.

Bu arada karma eğitimi uygulayan diğer ülkelerin eğitim sistemini yerinde görmek için bu ülkelere giden Türk eğitimciler gittikleri ülkelerin okullarında incelemelerde bulunmak suretiyle, Türk eğitim sistemine raporlar mahiyetinde eserler yazmışlardır. Bazı eğitimciler ise başka sebeplerden dolayı gelişmiş ülkelere gitseler dahi mutlaka ülkenin eğitim sistemlerini incelemeyi düşünmemişlerdir. Bunlardan birisi de Hıfzırrahman Raşit [Öymen] Bey'dir. Bir futbol maçında sakatlanan Hıfzırrahman Raşit Bey tedavi amacıyla 1923-1924 ders yılını Viyana'da geçirmişti. Hıfzırrahman Raşit Bey Viyana'da hem tedavi ediliyor hem de Avusturya'nın baş şehrindeki okulları ve eğitim hareketlerini yakından takip etmek fırsatını buluyordu. Buradan dönüştü, büyük ilgiyle karşılanan, "Mektepçiliğin Kâbesinde" isimli eserini yayımlamıştı.

Hıfzırrahman Raşit Bey, Viyana ile Türk eğitim sistemlerinin ve programlarının yakınlığından ve benzerliğinden bahsederek Viyana eğitimi hakkında bilgi sahibi olunmasının Türk eğitim yapısındaki gelişmelere fayda sağlayacağını belirtmiştir. Eserinde Viyana'daki eski eğitim anlayışı ile yeni eğitim anlayışının hâkim olduğu okulların mücadelesinden söz etmektedir. Kendisi ıslahat yapılan yeni tarz okulları gezmiş ve buralardaki izlenimlerini aktarmıştır. Hıfzırrahman Raşit Bey, karma eğitim reformuyla ilgili olarak "Bürger Okulu"nu incelemiş ve burada 9. sınıfa kadar karma eğitimin denendiğinden bahsetmiştir. Viyana'da 1920 yılında karma eğitimi okullarında uygulamak üzere Bürger Okulu'nu pilot okul seçilerek 4 yıldır bu reformun denendiği bilgisini aktarmıştır. Hıfzırrahman Raşit Bey, okulun idareci ve öğretmenleriyle konuşarak karma eğitimin herhangi bir probleme yol açıp açmadığını sorgulamıştır. Bu soru üzerine okulun müdürü, 4 senedir yalnızca 3 öğrencinin ahlâk dışı harekette bulunduğunu, bunun sebebinin de bu çocukların aile yapısından ve aile terbiyesinden kaynaklandığını, genel anlamda karma eğitim sisteminin başarılı olduğunu söylemiştir [Hıfzırrahman Raşit, 1927:136-155].

Ağustos 1924'te ilköğretim eğitiminin karma olması, kızların erkek okullarına, erkeklerin de kız okullarına kaydolabilmesi kararı alınmıştı. 1926'da ilk ve ortaöğretim programları yeniden değiştirilmişti. Burada ortaokullarda karma eğitime geçilmesi kararı da alınmıştı. Aralık 1925 ve 8 Ocak 1926'da toplanan Üçüncü Heyet-i İlmiye'de gündüzlü ortaokullarda karma eğitimin uygulanması kararlaştırılmıştı. 1927'de Maarif Vekâleti, Orta Öğretim Dairesi, karma eğitimi öngören bir tasarı hazırlamıştı. 15-29 Temmuz

1930'da yapılan Maarif Eminleri Kongresi'nde liselerde karma eğitime geçiş uygulamasına dair tartışmalar yaşanmıştı. Liselerde karma eğitim 1933-1934 öğretim yılından itibaren resmen başlatılmıştı [Gündüz, 2019:23-26].

### Karma Eğitimin Yasalaşması

Hasan-Âli Yücel *Türkiye'de Orta Öğretim* isimli kitabında "Rejimin vatandaşlar arasında sınıf farkı tanımaması, cins ayrılığını ortadan kaldırıp bütün okulların kapısını her Türk çocuğuna açık bulundurması, orta tahsilden almaması, vatandaşların da tahsile karşı büyük bir sevgi ve alâka göstermesi bu neticeyi doğurmuştur" bilgisini veriyor [1994:100].

Orta dereceli okullarda eğitimin karma olması Maarif Vekili Mustafa Necati'nin kararıyla gerçekleşmişti. Uygulamanın sonuçları 1930 yılında yapılan Maarif Eminleri toplantısında tartışılmıştı. Burada komisyon tarafından hazırlanan raporda, karma eğitimin liselerde uygulanmamasının, ortaokullarda da ihtiyaç halinde uygulanması ancak teneffüste, bahçe ayrılması gibi bazı şartlar öne sürülmüştü. Buna karşın, müsteşar Emin Erişirgil'in başkanlık yaptığı toplantıda Selim Sırrı (Tarcan), İsmail Habip (Sevük), Nurettin Ragıp (Ege), Muzaffer, Fuat (Arşan), Cevat Dursunoğlu, Rıdvan Nafız, Celil ve İhsan (Sungu) Beylerin bulunduğu toplantıda bazı itirazlar ileri sürülmüştü [Maarif Vekâleti Mecmuası, 1930:87-93].

Toplantıda konuşma yapanlardan biri olarak Muzaffer Bey bu konuda şunları söylemiştir [Maarif Vekâleti Mecmuası, 1930:89]:

Herkesi okutmak zorundayız. Kızları da okutmak gerekir. Bu gereksinimler karşısında halen cereyan eden olaylarda korkulacak şey yoktur. Bazen, bütün hayat, dış dünyada birlikte yaşamaktadırlar. Okullar dışında çocukların teması daha az mı tehlikelidir? Karma öğretim olmasaydı erkek ve kız öğrenci temas etmezler miydi? Kadınlarımızı ortak hayatın gereklerine göre hazırlamak gereklidir.

1934 yılından itibaren yeni açılan liseler karma eğitim okulları olarak açılmıştı. Köy öğretmen okulları 1937'de Köy Enstitüleri de 1940'tan itibaren karma eğitim okulu olarak açılmışlardı. Bu da yatılı okullarda ilk uygulamaydı. 17 Nisan 1940 tarihli kanunla açılan Köy Enstitülerinde de eğitim karmaydı [Karma Eğitim fotoğrafları için bkz. Ek.1-Resim.1 ve Resim. 2]. Ancak değişen siyasi konjonktürle birlikte Köy Enstitülerinde 1950-1951 öğretim yılında kız öğrenciler belli enstitülerde toplanmak üzere okullarından alınmışlardı [Binbaşıoğlu,09.08.2023]. Zaman zaman eğitim politikalarında yaşanan değişim ve tartışmalar eğitim kurumlarında karma eğitimden vazgeçilmesi noktasında hala güncel tutulan eleştirilerin yaşanmasına sebebiyet vermektedir.

14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda "Karma Eğitim", "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" arasında yer almıştır [Kanun metni için bkz. Ek.2]. Yasanın ikinci bölümü Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerine ayrılmış olup XII başlık numarasıyla yer alan "Karma eğitim" Madde 15'de şöyle ifade edilmiştir [Mevzuat Kitabı, 05.08.2023; Tekişik ve Karabıyık, 1982]:

"**Madde-15:** Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre, bazı okullar yalnızca kız veya erkek öğrencilere ayrılabilir."

Günümüzde halen geçerli olan maddeye dayanılarak Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim karma eğitim olarak devam etmektedir.

## Sonuç

Eğitim alanında yapılan reformlardan biri olan karma eğitime geçiş, 1925'lerden sonra kademeli olarak orta-lise ve üniversitelerde uygulanmıştır. Bu reform, eğitim alanında önemli bir ilerlemedir.

Çalışmamızda da görüldüğü üzere, toplum sadece ilkokullarda karma eğitimi kabullenmiş ancak ilkokul sonrası eğitim kurumlarında bunu ahlâkın bozulması olarak algılamıştır. Ahlâkın bozulması endişesini de halktan çok aydınlar söylemişlerdir. Genelde hekimler kadınla erkeğin tıbben ayrı oluşlarına değindikten sonra ahlâk olgusunun yok oluşuna dikkat çekerek görüşlerini karma eğitimin karşısında olduklarını belirterek sürdürmüşlerdir. Bazı pedagoglar da kızlarla erkeklerin öğrenme farklılıklarına dikkat çekmişlerdir. Sosyologlar ise genelde bunu olumlu bularak ev idaresi için toplumun daha da güçlü bir aile yapısına sahip olacağını savunmuşlardır.

Pedagog, hekim, sosyolog, siyasetçi gibi çeşitli alanlarda görüşlerini bildiren aydınlar karma eğitimde görüş ayrılıklarında bulunmalarına rağmen kadınların eğitiminde ortak görüşü savunmaktadırlar ki o da kadınların eğitilmesidir. Ama ayrıldıkları nokta kadınla erkeğin birlikte eğitim görmesi yani karma eğitimdir. Yine genelde ortak olan bir düşünce karma eğitimi uygulayacak olanların aydınlar değil, ülkenin yöneticileri olduğudur. Yasama ve yürütme yetkisine sahip kişiler. Bunlardan en önemlisi ve etkili Türkiye Cumhuriyeti yöneticisi, lideri Mustafa Kemal Atatürk'tür. O, uygulayıcı olarak Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemi için karma eğitimi uygun görmüş ve bunu bir an önce uygulamaya geçirmiştir. Mustafa Kemal Atatürk kadının toplum hayatına erkeğin arkasında ya da önünde değil, daima yanında yer alması gerektiğine işaret ederek, kadın erkeğin birbirine karşı cins olarak bakmasını engellemeye çalışmıştır. Bunu yapabilmeyen tek etkili yolu ise eğitimi ortak vermektir. Böylece toplum istendik yöne çevrilmiş olacaktır.

Burada Mustafa Kemal Atatürk'ün önemli bir lider olduğu da bir kez daha görülmektedir. Çünkü Mustafa Kemal Atatürk, kadının ikinci plana itilmiş, fizik ve zeka yönünden erkeğin gerisinde olduğuna inanılan bir toplumda, bunun aksini ispatlayarak gerçeği göstermiştir. Tabi ki bunda en önemli başarı Mustafa Kemal Atatürk'ün devrimleri sıralı ve planlı olarak uygulamasında gizlidir. Mustafa Kemal Atatürk karma eğitimi, hukuk devrimine ve kadınlara verilen hak ve özgürlüklere paralel şekilde gerçekleştirmiştir. Bu karma eğitime geçişte en gerçekçi yöntem olmuştur.

---

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

---

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Declaration of Interests:** The author declares that there are no competing interests.

## Kaynakça

- "Bugünkü Türk Kadını ve İstanbul Kız Muallim Mektebi"[1 Teşrin-i sâni 1341 [1925]]. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, N:5, s.83-86.
- "Kızlarımız ve Maarif"[17 Nisan 1335 [1919]]. *Gündoğuşu I*, N:3, s.53-55.
- "Muhtelit Terbiye" (1/21, Mayıs 1924). Mütercimi: İhsan, *Muallimler Mecmuası*, s. 637-658.
- "Müşterek Terbiye Verilmeli mi?" (29 Haziran 1924). *Cumhuriyet*, s. 1-2.
- Abdullah Cevdet (1Ağustos 1924). "Müşterek Terbiye, Tevhid-i Tedrisat (Co-education)", *İçtihat*, N:168, s.3397-3402.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2019*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, A. (1995). *Darülfünun'dan Üniversite'ye*. İstanbul: Kitabevi.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*, II, "Muallimler Birliği Kongresi Üyelerine", 25.08.1924, s.179.
- Batır, B. (2010). *Geleneksel Eğitimden Çağdaş Eğitime Türkiye'de İlköğretim (1908-1924)*, Birinci Basım. İstanbul: Elif Kitapevi.
- Batır, B. (2014). *Geleneksel Eğitimden Çağdaş Eğitime Türkiye'de İlköğretim (1908-1924)*, İkinci Basım. İstanbul: Milenyum Yayınları.
- Batır, B. (2016). "Discussion in the Process of Transition to education in Turkey". *Journal of Turcologia*, 11(22), s.21-35.
- Batır, B. (2023). "Türk Kadını Cephesinde Savaş Yılları (1912-1922)". *Türk Dünyasında Kadın Olmak*. Editörler: Handan Asûde Başal, Yunus Kaldırım, Pınar Bağçeli Kahraman. Bursa: Bursa Büyükşehir Belediyesi. Çevrimiçi: Mevzuat Kitabı, [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_ays\\_dosyalar/2016\\_04/19115044\\_mevzuatkitabi.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2016_04/19115044_mevzuatkitabi.pdf), Erişim Tarihi:05.08.2023.
- Çevrimiçi:Binbaşoğlu, <https://cavitbinbasioğlu.org/wp-content/uploads/2014/10/Be1190.pdf>, Erişim Tarihi:09.08.2023.
- Dumoulin, D. (2000). *Atatürk'ten Düşünceler*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Elison, G. M. (1973). *Bir İngiliz Kadını Gözüyle Kuva-i Milliye Ankarası*. Çev. İbrahim S. Türek. İstanbul.
- Fahrettin Kerim (1Eylül 1924). "Müşterek Tedrisatın Mahzûrları". *İçtihat*, N: 169, s. 3415-3418.
- Gündüz, M. (2019). "Karma Eğitimin Tarihi ve Sosyal Gelişimine Kısa Bir Bakış". *Eğitime Bakış*, Ocak-Şubat-Mart-Nisan 2019, Yıl:15, Sayı:45, s.16-27.
- Hıfzırrahman Raşit (1927). *Mektepçiliğin Kabesinde*. İstanbul: Amedi Matbaası.
- Karal, E. Z. (1998). *Atatürk'ten Düşünceler*. Ankara: METU.
- Kurnaz, Ş. (1991). *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını (1839-1923)*. Bilim Serisi:4, 2. Baskı, Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Maarif Vekâleti Mecmuası* (1930). Sayı:19, Devlet Matbaası, s. 87-93.
- Mustafa Şekip (24 Temmuz 1340 [1924]). "Müşterek Tahsil". *Milli Mecmua*, N:18, s.277-278.
- Tekeşık, H.H. & Karabıyık, E. Ü. (1982). *İlköğretimle İlgili Kanunlar*. Ankara: Üner Yayınevi.
- Toprak, Z. (2022). *Türkiye'de Kadın Özgürlüğü ve Feminizm (1908-1935)*, Birinci Basım. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yanardağ, A. (2018). "Kadın Eğitiminden Muhtelit Eğitim/ Karma Eğitim Tartışmalarına Geçiş ve Türkiye Muallimler Birliği". *Route Educational and Social Science Journal*, Volume 5(13), s. 146-166. [Crossref]
- Yücel, H. Â. (1994). *Türkiye'de Orta Öğretim*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.

## Ekler

### Ek 1. Karma Eğitime Dair Fotoğraflar

#### Resim 1

Maarif Albümü, İstanbul: Devlet Matbaası, 1928



استانبول فیز معلم مکتبی طلبی صوفرادہ — 34  
Luncheon in a Normal School for Girls

#### Resim 2

Betül Batır özel arşivinden aile fotoğrafları.



### Ek 2. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

#### I – Kanunun kapsamı :

**Madde 1** – Bu Kanun, Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar.

#### BİRİNCİ KISIM

##### Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar

#### İKİNCİ BÖLÜM

##### Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri

#### XII – Karma eğitim:

**Madde 15** – Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

# **BÖLÜM 8**

## **CUMHURİYET EĞİTİMİ VE MODERN KADIN KİMLİĞİNİN İNŞASI**

Aynur SOYDAN ERDEMİR



# Cumhuriyet Eğitimi ve Modern Kadın Kimliğinin İnşası

## *The Republican Education and the Construcstions of Modern Women's Identity*

### BÖLÜM HAKKINDA

Osmanlı modernleşmesiyle gündeme gelen kamusal eğitim, Cumhuriyet'e giden yolda önemli bir temel oluştursa da eğitime ilişkin kurumsallaşma çabaları, kim için, ne için, nasıl bir eğitim gibi soruları açıklıkla yanıtlayabilecek bütünsel bir çerçeveye sahip değildi. Batı aydınlanmasını yaratan sosyo-ekonomik koşulları yakalayamayan Osmanlı devleti, oluşturulan modern eğitim kurumları yoluyla Aydınlanma düşüncesine ve uzantılarına alan açmaya çalışmıştı. Kadınları da kapsayan, eğitime yönelik düzenleme ve kurumsallaşmalar bu sürecin ürünü oldu. Bununla birlikte hukuk alanında olduğu gibi, eğitimde de geleneksel/tutucu müdahale ortadan kaldırılamadı. Balkan savaşları, 1. Dünya Savaşı koşulları da zorlayıcı ve travmatikti elbette. Ülkenin işgaline karşı verilen savaşın zaferle sonuçlanmasının hemen ardından Bağımsızlık Savaşının önderi Atatürk, eğitime ve kadınların eğitimine ilişkin öğretici konuşmalar yapmaya başladığında önceki dönemin ikircikli tutumuna düşmeme konusunda kararlı olduğu görüldü. Eğitim alanında gerçekleştirilecek düzenlemelerin ve bunları tamamlayacak toplumsal devrimlerin hazırlığı yapılırken, çağdaş uygarlığın bir parçası olarak bağımsız bir devlet varlığı hedeflenmekteydi. Devletin yurttaşları bilgisizlikten kurtarılmalı, bilgi yaygınlaştırılmalı, ulusal temelli bilimsel ve laik eğitim kurumsallaşmalı, eğitimde kadın erkek eşitliği sağlanmalı ve bunun doğal sonucu olarak kadınların kamusal alandaki varlığı etkinleştirilmeliydi. Siyasal, ekonomik ve toplumsal ilişkilerin dönüştürülmesi için eğitim yoluyla verili zihinsel kodları da değiştirmek, kadın erkek her bireyi yurttaş kimliğinde birleştirmek gerekiyordu. Yokluk, yoksulluk içinde bir ülke olarak eğitim kurumları oluşturmanın bile çok zor olduğu bir süreçten geçiliyordu ama daha büyük güçlük dinin ya da din görüntüsündeki geleneklerin hem devlet hem de toplum üzerindeki etkisinin kaldırılmasını sağlamaktı. Bu çalışmada; Atatürk'ün müdahaleleri, Cumhuriyet kadrolarının kararlı tutumu ve kadınların da görünür olmasıyla eğitimde kadın erkek eşitliğiyle başlayan sürecin eşit yurttaşlıkla tamamlandığı ortaya konmuştur. Yazıda belirtildiği gibi kadınları ailede, toplumda daha ileri noktalara taşıyabilecek gelişmeler kesintiye uğramış olmakla birlikte, kadınlar elde etmiş oldukları kazanımları değerlendirebilecek, bunlara yenilerini ekleyecek bilince sahip olmuşlardır.

**Anahtar kelimeler:** Türkiye Cumhuriyeti ve eğitim, Atatürk ve eğitim, kadın eğitimi

### ABOUT the CHAPTER

Although public education, which came to the agenda with the Ottoman modernization formed an important basis on the road to the Republic, institutionalization efforts regarding education did not have a holistic framework that could clearly answer such as for whom, for what and what kind of education. The Ottoman State, which could not capture the socio-economic conditions that created the Western Enlightenment, tried to create space for the Enlightenment thought and its extensions through the modern educational institutions created. Regulations and institutionalizations regarding education, including women, were the product of this period. However, as in the field of law, traditional/conservative intervention could not be eliminated in education. Of course, the Balkan wars and the conditions of World War I were also challenging and traumatic. Immediately after the war against the occupation of the country ended in victory, Atatürk, the leader of the War of Independence, started to give instructive speeches about education and women's education, and it was seen that he was determined not to fall into the hesitant attitude of the previous period. While making arrangements to be made in the field of education and preparations for the social revolutions that will complement them, an independent state existence was aimed as part of modern civilization. Citizens of the state should be saved from ignorance, information should be disseminated, nationally based scientific and secular education should be institutionalized, equality between men and women in education should be ensured, and as a natural result of this, the presence of women in the public sphere should be activated. In order to transform political, economic and social relations, it was necessary to change the mental codes given through education and to unite every individual, male and female, in the identity of a citizen. As a country in poverty, it was going through a period where it was very difficult to even establish educational institutions, but the bigger challenge was to ensure that the influence of religion or traditions disguised as religion was removed on both the state and society. In this study; with Atatürk's interventions, the determined attitude of the Republican staff and the visibility of women, it has been revealed that the process that started with equality between men and women in education was completed with equal citizenship. As stated in the article, although the developments that could take women further in the family and society have been interrupted, women have the awareness to evaluate the gains they have achieved and add new ones to them.

**Keywords:** Turkish Republic and education, Atatürk and education, women's education



Aynur Soydan Erdemir 

İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Türkiye, İstanbul  
E-posta: a.soydan@istanbul.edu.tr

**Bu bölümü alıntıla / Cite this chapter as:**  
Soydan Erdemir, A. (2024). Cumhuriyet eğitimi ve modern kadın kimliğinin inşası. A. Şimşek (Ed.), *Cumhuriyetin yüzüncü yılı konuşmaları* içinde (s. 69-80). İstanbul: İÜC Yayınevi.



CC BY 4.0: Telif hakkı yazarlardadır. Bu kitabın içeriği Creative Commons Atif 4.0 Uluslararası lisans altında lisanslanmıştır.

## Giriş

Eğitim hakkına kavuşmak hem dünyada hem de içinde yaşadığımız coğrafyada kadınlara yurttaşlığın, cinsiyet eşitliğinin kapılarını açan ilk ve temel sıçramadır. Öte yandan eğitim, kadınların uzun süren birey/insan sayılma mücadelelerinde gündeme getirdikleri ilk taleptir. Batı dünyasının yeni insan ve toplum yaratma yolunda akıl, bilim, ilerleme, birey ve hümanizm eksenli düşünsel ve felsefi temeller oluşturma süreci (Çüçen, 2006) olarak tanımlanan Aydınlanma çağı, kadınların da kendi konumlarını sorgulamalarına yol açmıştır. Çağın düşünürleri, insanın ergin olmama halinden kurtulabilmesi, aklını kullanabilmesi için eğitimin önemine vurgu yapmış, bununla birlikte halkın eğitiminde olduğu gibi (Ağaoğulları, 2013, s.164-166) kadınların eğitimi konusunda da çelişkili tutum sergilemişti. Aydınlanma sürecinde siyasal iktidara aday olan burjuvazi, egemenliğin kaynağını monarktan alıp, iktidar yapısını halk-ulus egemenliği temelinde değiştirdiğinde bile kadın yurttaş tanımına dahil edilmemişti. Toplumsal sözleşme kuramının temsilcilerinden John Locke ve JJ Rousseau da kadını ikincilleştiren metinler üretmişti. Kadınlar Amerikan ve Fransız devrim süreçlerinde etkin olmalarına karşın ne Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi ne de Fransız Yurttaş ve İnsan Hakları Bildirisi kadınları kapsamına almıştı. Tüm bu gelişmeler olumsuz görünmekle birlikte, süreç kadınların siyasal bilinç kazanması açısından belirleyici oldu ve eşit eğitim hakkı talebi görünür hale geldi. Bu talebin biçimlenmekte olan ulus devlet yapılanmasına göndermede bulunan ve erkeklerin de desteğini kazanabilecek meşru bir gerekçesi vardı. Eğitilmiş anneler devlete bağlı iyi çocuklar, özellikle de oğullar yetiştirebilecek ve iyi eşler olacaklardı. (Berktaş, 2003, s.90-91) Kadın hakları savunusu konusunda ilk sistemli metinlerden birini oluşturmuş olan Mary Wollstonecraft eşit eğitim hakkını güçlü biçimde seslendirirken vurgusu bu yöndeydi:

“Kadın eğitim yoluyla erkeğin kafa arkadaşı olabilecek şekilde yetiştirilmezse, bilgi ve erdem yayılması önünde engel olacaktır... Neden erdemli olması gerektiğini bilmedikçe, özgürlük onun aklını, görevlerini kavrayacak ölçüde güçlendirmedikçe, üstüne düşen görevlerin neden kendi yararına olduğunu anlamadıkça, kadından bu konuda işbirliği yapması nasıl beklenebilir? Eğer çocuklar yurtseverlik ilkesini anlayacak şekilde eğitilecekse, annelerinin de yurtsever olması gerekir...” (Wollstonecraft, 2007, s.2)

Yukarıda alıntılanıldığı gibi batı dünyasında kadınlar, siyasal iktidarlara ürkütmecek meşru bir taleple eşitlik sürecini başlatmış, süreç içinde eğitim hakkına, medeni ve siyasal haklara ulaşmışlardır. Batı’da kadının eğitim hakkı elde ederek açtığı, eşitliğe giden yolun bir benzerini tarihsel kesitler ve belirleyici özneler açısından farklılıklar içermekle birlikte son dönem Osmanlı ve Erken dönem Cumhuriyet Türkiye’sinde de gözlemlemek mümkün. Örneğin, Wollstonecraft’ın cümlelerinin benzerleri, daha güçlü vurgularla yaklaşık 100 yıl sonra Osmanlı kadınları tarafından söylenmişti: “*Bir millet kadınlarının malumat-ı ilmiye ve içtimaiyeleri ne kadar yüksek, ne derecede vasi olursa, o millet o nisbette terakki ve teali eder*” (Çakır, 2016, s.308) ... “*ilmi, hüner ve maarif tahsilini kadınlara lüzumsuz görenler, onları tahsilden men edenler vatan hainidir, milleti düşmandır*” (Çakır, 2016, s.306).

## Osmanlı Modernleşmesi, Kadın ve Eğitim

Osmanlı Devleti’nin, içine girdiği siyasal, toplumsal ve ekonomik açmazdan kurtulması için yüzünü Batı’ya dönmesi gerektiğini

düşünen reformcu devlet adamları Tanzimat döneminde eğitim ve hukuk alanında yeni reformlara yöneldi. Sınırlı da olsa kadınlara yönelik resmi eğitim bu dönemde gündeme geldi. Çeşitli alanlarda yazan, yapıtlar üreten aydınlar da kadınların aile içindeki konumunun yeniden düzenlenmesine, eğitim alması gerektiğine ilişkin yazılar yazmaya başladı. I. Meşrutiyet’ten sonra Fatma Aliye, Emine Semiye gibi, seçkin ailelere mensup, özel eğitim alarak yetişmiş öncü kadın figürler yazılarıyla kitaplarıyla görünür oldu. Kadının aile içindeki ikincil konumu, eğitimden yoksunluğu, yaşam koşulları tartışılmakta, ailenin mutluluğu, çocukların iyi yetişmesi ve devletin geleceği açısından kadın eğitiminin önemine kadınca vurgular da yapılmaktaydı artık.

Tanzimat öncesinde resmi eğitim sistemi içinde kızların din temelinde eğitim veren ilkokullar (Sıbyan Mektepleri) dışında eğitim olanakları bulunmuyordu. Bununla birlikte Tanzimat dönemi öncesinde reformcu padişah II. Mahmut’un 1824 yılında bir ferman yayınlarak ilköğretim zorunluluğunu gündeme getirmesi önemli bir başlangıçtı. Tanzimat fermanının ilanından sonraysa alınan kararlar, çıkarılan talimatnameler yanında eğitim için öngörülen düzenlemelerin sistemli bir biçimde yer aldığı metin olarak Maarif-i Umumiye Nizamnamesi belirleyicidir. 1869 tarihli bu metinde ilköğretimin kızlar için de zorunlu olmasına, kızların devam edebileceği biçimde Sıbyan okullarının yaygınlaştırılmasına, kızlar için Rüşdiyelerin açılmasına ilişkin hükümler yer almıştır. (Koçer, 1970, s.92-93, 126) Süreç içinde kızlar, Tanzimat dönemiyle başlayan II. Abdülhamit döneminde sürdürülen eğitim düzenlemeleri kapsamında çeşitli düzeylerde eğitim görme hakkına kavuşmuştur. 1913 tarihli ilköğretim Kanunu’yla da (Tedrisat-ı İptidaiye) ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu hükme bağlanmıştır. (Akyüz, 2007, s.268)

II. Meşrutiyet döneminde kadınların, eğitim ve hukuk alanındaki reformların etkisi ve dönemin yazarlarının da desteğiyle güçlendikleri görülmekteydi. II. Meşrutiyet sonrasında kendi oluşturdukları yayın organlarında ve kurdukları derneklerde sorunlarını özgüvenle ortaya koyacak duruma geldiler ve artık eğitimin niteliğini, yaygınlaştırılmasını tartışmaya başladılar. Halide Edip, Nezihe Muhiddin gibi kadın yazarlar da yazı ve yapıtlarıyla, savundukları görüşlerle dikkati çekiyorlardı. Eğitim yeterli ölçüde yaygınlaştırılmadıysa bile bu dönemde kızlar için açılan lise, meslek okulları, üniversite, (İnas Darülfünunu) Güzel Sanatlar Okulu ve Konservatuar gibi öğretim kurumları önemli kazanımlardandı. (Caporal, 1982, s.112-113) Sınırlı sayıda olmakla birlikte eğitim alma şansı elde eden kadınlar için 2. Meşrutiyet dönemi önemli bir dönüm noktası oldu. Kadının özgürleşmesi için çalışma, meslek edinme hakkı da gündeme getirildi. Kadınların siyasal bilincinin gelişmesine, kimi zaman ikircikli tavır içinde bulunmakla birlikte dönemin siyasal gücü İttihat Terakî’nin ve modernleşme yanlısı erkek yazarların kadınlara verdiği desteğin de katkıda bulunduğu belirtilmelidir.

Öte yandan II. Meşrutiyet dönemi boyunca yaşanan savaşların, özellikle de I. Dünya Savaşı’nın etkisiyle kadınların çalışma yaşamına katılım süreci hızlandı. Kadınlar, kamu görevine ilk olarak öğretmen olarak girmişken ilerleyen süreçte sayıları sınırlı olsa da PTT ve Maliye Bakanlığı bünyesinde görevler aldılar (Caporal, 1982, s.140). Savaş, tüm dünyada olduğu gibi Osmanlı Devleti için de toplumsal ilişkileri, kadın erkek ilişkilerini etkileyen ve cinsiyetçi yapıyı sarsan bir gelişmeydi. Önceki dönemlerde özellikle dokuma, tütün, tarım gıda gibi işkollarında çalışan kadınların, savaşa

giden erkeklerin yerine fabrikalarda istihdamlarının yoğunlaştırılmasıyla, hatta sokak temizliğinde ve madenlerde çalıştırılmalarıyla (Güzel, 1985, s.871) dinsel ve geleneksel rol kalıplarının da dışına çıkmış oluyordu. Kadınların çalışma yaşamındaki etkili varoluşları bazı biçimsel değişiklikleri de gündeme getirmişti. Sokak temizliği yapan kadın işçilerin çalışmaları sırasında peçelerini çıkarmalarına göz yumuldu, devlet dairelerinde çalışan kadınların da çarşafalarını iş yaparken çıkarmalarına resmi olarak izin verildi (Ediz, 1995, s.110-111). Öte yandan Enver Paşa ve eşi Naciye Sultan tarafından kadınların istihdamı için kurulan derneğin (Toprak, 2015, s.6-9) faaliyetlerinin de kadınların ekonomik alandaki etkinliği ve kamusal alandaki varlığı için mesrulaştırıcı bir etkisi oldu. Savaş bitiminde özellikle kamu görevlisi kadınların yerlerini erkeklere bırakması istendiğinde kimi kadınların görevden ayrılmak istememesi (Kurnaz, 2013, s.171) sürecin kadın bilincinde yarattığı değişimin bir örneği olarak değerlendirilmelidir.

### Kurtuluş Savaşı Döneminde Kadınların Direnişteki Roller

1.Dünya Savaşı sonrasında ülkenin işgaliyle başlayan Kurtuluş Savaşı döneminde kadınlar erkeklerin bıraktığı ailevi, ekonomik ve toplumsal görevleri devraldıkları gibi onlarla omuz omuza savaştılar. Ülkenin kurtuluşu ve bağımsızlığı için mücadeleye ortak oldular. Halide Edip'in etkili olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin öncülük yaptığı ve yoğunlukla katıldığı mitingler, protesto gösterileri, konferanslar, işgal karşıtı, ulusçu siyasal bilincin güçlenmesini sağladı. 1918 yılı sonunda üniversite (İnas Darülfünunu) mezunları ve öğrencileri tarafından kurulan Asri Kadın Cemiyeti'nin işgal karşıtı mitinglerde etkisi büyük oldu. Dernek üyeleri, kadın ve erkeklerin ilk kez bir arada yer aldığı mitinglerde kurulan kürsülerde konuşma yaptılar, vatanın bütünlüğü, ülkenin bağımsızlığı için erkeklerle birlikte mücadele edeceklerini kararlılıkla ifade ettiler (Özdemir, 2021.a., s.131). Kadınların kendilerini toplumun ayrılmaz bir parçası hissetmesini sağlayan bu süreç kadınlarda yurttaşlık bilincinin gelişimi açısından belirleyici öneme sahiptir.

Anadolu kadınları da İzmir'in işgali sonrasında çeşitli illerde düzenlenen protesto toplantıları içinde erkeklerle birlikte yer aldıkları gibi, mitingler düzenlediler, kendileri için yapılan özel toplantılara katıldılar. Toplantıların pek çoğunun kız okullarının bahçelerinde yapılması, (Özdemir, 2021.b.) kadın öğretmenlerin direnişteki öncü rollerinin yansımalarıdır. Öte yandan Anadolu'da işgal karşıtı protesto eylemlerinin en etkili örgütlenmesi Sivas Valisi'nin eşi Melek Reşit tarafından kurulan Anadolu Kadınları Müdafaa Vatan Cemiyetidir. İçinde öğretmenler de yer almakla birlikte üst düzey kamu görevlilerinin ve eşraf eşlerinin etkili olduğu (Baykal, 1985) derneğin kurtuluş mücadelesindeki faaliyetleri Anadolu kadınının ülkesine, hayatına sahip çıkma iradesinin de göstergesidir. İşgale karşı kadınlarca gösterilen direniş ve sonrasında başlayan Kurtuluş Savaşı'nda da her kesimden kadın cephede ya da cephe gerisinde mücadele ederek, bağımsızlığa ve kuruluşa ortak oldu (Yaraman, 2001).

### Atatürk'ün Yeni Toplum Tasarımında Eğitimin ve Öğretmenlerin Belirleyici İşlevi

Türkiye'nin kurtuluş ve kuruluş sürecinde genel olarak eğitim ve özelde kadın eğitimi Atatürk tarafından sıkça değinilen, öncelikli olarak ele alınan, sorunların ve çözümlerin gündeme getirildiği

bir alandır. Hedeflenen uygarlık/medeniyet düzeyine ulaşma hatta bu düzeyin üzerine çıkma yolunda en önemli araçlardan biri olarak görülmüştür. Eğitim, süreç içindeki reformların yönelim ve niteliğinden de anlaşıldığı gibi; kadın, erkek, köylü, kentli tüm bireyleri kapsayan ulusal, bilimsel, laik, çağa uygun, parasız, karma, uygulamalı, toplumsal ve ekonomik yaşamı belirleyici niteliktedir.

Eğitimin siyasal ve toplumsal ilişkilerin tümüyle değiştiği dönemde yeni sürece uyumlu birey yetiştirme yolunda belirleyici işlevi nedeniyle Atatürk, eğitimi henüz Cumhuriyet kurulmadan önce, Kurtuluş Savaşı sürerken gündemine almış ve kuruluşun sonra da bu eğilimini sürdürmüştür. Onun eğitime ilişkin kişisel deneyimleri de bu alanın yeniden yapılanması konusunda gösterdiği duyarlılığın nedenlerindedir. Atatürk, imparatorluğun altüst olma döneminde Selanik gibi kozmopolit, siyasal ve toplumsal olarak hareketli bir kentte yetişmiş, modern eğitimi olduğu kadar din eksenli eğitimi de kısa bir süre deneyimlemiş, imparatorluğun farklı bölgelerinde görev yapmış, ülkenin eğitim çıkmazına tanıklık etmiş, bunun nedenlerini tartışmış ve çözüm aramıştı. Atatürk'e göre, "bir milletin felakete uğraması demek, o milletin hasta, hastalıklı olması demektir... eğitimle ilgili hastalıklar ve hatalar ise pek tabii ki bunların başında gelmektedir" (Akyüz, 2007, s.335-336). Atatürk, emperyalist işgale karşı savaş verildiği dönemde Maarif Kongresi düzenlenmesini sağlayarak zaman kaybetmesizin çalışılmaya başlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Kongre'nin Yunan ordusunun Kütahya-Eskişehir üzerinden Ankara'ya doğru yürüdüğü dönemde düzenlenmiş olması Atatürk'ün, bağımsızlık için ulusal eğitimin yaşamsal önemine bir vurgusudur aynı zamanda. Toplantının bir diğer önemli yanı, yapıldığı salonda kadın ve erkek öğretmenlerin birarada bulunmasıdır. Atatürk salona girdiğinde sayıları tam bilinmemekle birlikte orada bulunan 250'yi aşkın sayıdaki öğretmenin tek tek elini sıkışmış (Akyüz, 2007, s.320) ve konuşmasına "Muhterem Hanımlar, Efendiler" seslenişleriyle başlamıştır. İçlerinde Halide Edip, Müfide Ferit ve Şahur Hanımların da bulunduğu kongrede kadın öğretmenlerin erkeklerle aynı mekanda olması, sonrasında Milli Eğitim Bakanı Hamdullah Suphi Bey'in bazı milletvekillerince eleştirilmesine neden olmuş, Atatürk ise bu eleştirilere sert tepki göstermiştir (Kaplukan, 2014, s.130-132). Büyük Millet Meclisi kadın erkek biraradalığına hazır olmasa da Atatürk geleceğin Türkiye'si'nin hazırlama çabasıdır. Kongrenin, gelecek dönemin eğitim politikalarını belirlemek amacıyla yapılmış olması, Atatürk'ün hitap tarzı ve konuşması, oluşturulması hedeflenen toplumun yaratılması yolunda öğretmenlerin belirleyici rol üstleneceğini, kadınların da bu sürecin ayrılmaz bir parçası olacağını işaret etmiştir.

"Eğer Cumhurbaşkanı olmasam, Maarif Vekili olmak isterim" diyen Atatürk, Maarif Vekili olmasa da Cumhuriyet'in eğitim politikalarının belirleyicisi ve uygulayıcısı (Demirtaş, 2008, s.159) olmuştur. Atatürk'e göre; ulusun varlığı, değeri ve bağımsızlığı, uygarlığa yaptığı katkıyla ilintilidir, hayat şartı olan uygarlık yolunda duraklayanlar, geriye bakanlar, "medeniyetin coşkun seli altında boğulmaya mahkum" dur (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.16, s.288). Çağdaş uygarlık içinde yer almak hatta çağdaş uygarlığın üzerine çıkmak, Atatürk'ün deyişiyle "medeni bir millet olarak medeniyet sahasının üzerinde" yaşamak (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.14, s.44) için eğitimin köktenci biçimde yapılandırılması zorunludur. Atatürk bu yöndeki düşüncelerini her fırsatta dile getirmiş, eğitime ilişkin düzenlemelerin sonuçlarını yerinde görmüştür. Ülke içinde yaptığı gezilerde kadın erkek ayırmaksızın öğretmenlere

seslenmiş, lise ve yüksek okullarda kız ve erkek öğrencileri sına-va tabi tutmuş, öğretmenlere alanlarıyla ilgili sorular sormuştur. Atatürk'ün, "ey yükselen yeni nesil, istikbal sizsiniz" (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.16, s.289) diye seslendiği gençlerin iyi eğitilmesi ülkenin varlığının, geleceğinin güvencesidir çünkü. Yine Onun ifadesiyle eğitim, bir ulusu özgür, bağımsız, gelişkin bir toplum olarak yaşatır ya da esaret ve sefalet terkeder. Atatürk bu yöndeki görüşünü ulusal eğitim vurgusuyla dillendirmiş, İslam dünyasının esaret zinciri altında yaşamakta olmasının nedenini ulusal eğitim yoksunluğuna bağlamıştır (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.17, s.47).

Rönesans, Reform ve Aydınlanma sonucunda elde edilen birikimlere sahip çıkan Atatürk önderlik yaptığı toplumu da bu birikimlerden yararlanmaya yönelmiştir. Aklın ve bilimin egemen olduğu laik bir kültür yaratmak (Toprak, 2020, s.382) için eğitimin önemini yinelerken eğitimcileri onurlandırmıştır. Samsun'daki öğretmenlerin kendisi için düzenlediği toplantıda söze başlarken kullandığı sözcükler, ideal öğretmen tasarımı yansıtmaya açıksından dikkat çekicidir. Bu toplantıda, "...beyinleri ilim ve fen ile süslü kıymetli insanlardan meydana gelen bir heyetin huzurunda" bulunmaktan duyduğu mutluluğu dile getirerek söze başlamış ve devam etmiştir:

"Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakikî mürşit ilimdir, fendir. İlim ve fennin haricinde mürşit aramak gaflettir, cehalettir, dalâlettir. Yalnız; ilmin ve fennin yaşadığımız her dakikadaki safhalarının tekâmülünü idrâk etmek ve terakkiyatını zamanla takip eylemek şarttır. Bin, ikibin, binlerce sene evvelki ilim ve fen lisanının çizdiği düsturları, şu kadar bin sene evvel bugün aynen tatbika kalkışmak elbette ilim ve fennin içinde bulunmak değildir. Çok mesut bir his ile anlıyorum ki, muhataplarım bu hakikatlara nüfuz etmişlerdir. Mes'udiyetim yükseliyor" (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.17, s.44).

Atatürk öğretmenleri aydınlanmış, kalkınmış toplumun yeni insanını yetiştirecek öncüler olarak görmüş, onlara duyguyu saygı ve sevgiyi duygusal ifadelerle dile getirmekten çekinmemiştir. Büyük zaferden sonra gittiği Bursa'da onu karşılamak için İstanbul'dan gelen kadın ve erkek öğretmenlere seslenirken kullandığı cümleler yalnızca savaşın zaferle sonuçlanmasından duyduğu coşkudan değil, geleceğin mimarlarıyla birlikte olmasındandır aynı zamanda:

"Hanımlar, Beyler! İstanbul'dan geliyorsunuz. Sefa geldiniz. İstanbul'un nur ocaklarını temsil eden yüksek heyetiniz karşısında duyduğum zevk sonsuzdur. Kalplerinizdeki hissiyatı, diimağlarınızdaki fikirleri doğrudan doğruya gözlerinizde ve alınlarınızda okumak, benim için fevkalade mazhariyet sebebidir. Bu dakika karşınızda duyduğum en samimi hissi, müsaadenizle söyleyeyim: İsterdim ki, aranızda bulunayım, çocuk olayım, genç olayım ve sizin nur saçan eğitim dairenizde bulunayım. Sizden feyiz alayım, siz beni yetiştirirsiniz. O zaman zannediyorum ki, milletim için, daha faydalı, çok faydalı olurum; fakat maalesef elde edilemez bir arzu karşısında bulunuyoruz (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.14, s.41).

Atatürk ülkenin işgalden kurtarılabilmesinin temel nedeninin orduların yönetimi ve yönlendirilmesinde bilim ve tekniğin yol gösterici olarak kabul edilmesi olduğu düşüncesindedir. Ona göre, okulların, üniversitelerin kurulmasında da aynı yöntemin izlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle ulusun siyasal, toplumsal

yaşamında, düşünsel eğitiminde okulun vereceği bilimsel bilgi rehber kabul edilmelidir. Atatürk okulun, ulusal çıkarların, insanı değerlerin öğretilmesi açısından da önemli işlevi olduğuna da dikkat çekmiştir: "Mektep genç beyinlere, insanlığa hürmeti, millet ve memlekete muhabbeti, hür yaşamayı, bağımsızlık şerefini öğretir; bağımsızlık tehlikeye düştüğü zaman onu kurtarabilmek için takibi uygun olan en salim yolu belletir" (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.14, s.43). Bağımsızlık elde edilse de bağımsızlığı sürdürmek, ülkeyi uygar dünyanın bir parçası olarak yaşatmak yine öğretmenlerin elindedir: "Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız zemin hazırladı. Ordularımızın zaferini siz tamamlayacaksınız Hakiki zaferi siz kazanacak ve devam ettireceksiniz ve mutlaka muvaffak olacaksınız" (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.14, s.46).

Anlaşıldığı gibi Atatürk, bilimsel eğitimi ve bu eğitimi üstlenecek öğretmenleri siyasal ve ekonomik bağımsızlığın, toplumsal kalkınmanın güvencesi olarak görmüştür. Onlar ulusun "irfan ordusu" mensuplarını oluşturmaktadır. Atatürk'e göre gerçek mutluluğa erişmek için iki orduya gerek vardır: hayat kurtaran "asker ordusu" ve ulusun geleceğini yoğuran "irfan ordusu." Asker ordusunun savaş meydanlarındaki başarılarının sonuç vermesi irfan ordusunun da başarısıyla olanaklıdır. Kadın ve erkek tüm öğretmenleri irfan ordusunun kumanda heyeti olarak nitelendiren Atatürk, ordunun gösterdiği başarıyı, yapılacak aydınlanma ve inkılap mücadelesinde, ülkeye bir karanlık gibi çöken bilgisizlikle savaşta, irfan ordusunun ruhu olan öğretmenlerin de göstereceğine inandığını söylemiştir (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.14, s.264-265).

İzlenecek eğitim politikasının temelini, kız ve erkeklerin aynı eğitim derecelerinden geçirilmesi ve bilgisizliğin giderilmesi oluşturmaktadır. (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.14, s.45) Atatürk'ün, ülkenin asıl sahibi ve toplumun temel unsuru olarak nitelendirdiği köylünün eğitimi bu noktada önem taşımaktadır, çünkü nüfusun büyük bölümünü kırdan yaşayanlar oluşturmaktadır. Atatürk, 1 Mart 1922 yılında yaptığı Meclisi açış konuşmasında, eğitimi köylüye ulaştırmanın o günkü yoksunluk koşullarında hiç de kolay olmayacağını farkındalığıyla, bu alanda elde edilecek başarıyı eğitimde "kutsal bir aşama" (Atatürk'ün Türkiye Büyük Millet Meclisini Açış Konuşmaları, 1987, s.75) olarak tanımlamıştır. Ona göre eğitim ve öğretimde uygulanacak kurullarla, bilgi insan için bir süs, bir hükmetme aracı veya medeni bir zevk olmaktan çıkarılmalı, maddi hayatta başarılı olmayı sağlayan pratik ve kullanılabilir bir araç haline getirilmelidir. Bu nedenledir ki Atatürk, ilk ve orta öğretimin uygulamalı olması gerektiği kanısındadır (Atatürk'ün Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni Açış Konuşmaları, s.109, 74-75).

Atatürk'e göre eğitim, ulusun ihtiyaçlarına olduğu kadar çağın gereklerine de yanıt verecek şekilde düzenlenmelidir: "Memleketimizi bir çember içine alıp cihan ile alakasız yaşayamayız. Bilakis ileri, medeni bir millet olarak medeniyet sahasının üzerinde yaşayacağız. Bu hayat ancak ilim ve fen ile olur. Bu ilim ve fen nerede ise oradan bulup alacağız ve her millet ferdinin kafasına koyacağız. İlim ve fen için kayıt ve şart yoktur" (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.14, s.44). Atatürk, ulusal ahlakın da uygar esaslar ve hür fikirlerle geliştirilmesinin önemine "tehdit esasına dayalı ahlak, bir fazilet olmadıktan başka, itimada da değer değildir" sözleriyle dikkat çekmiş, öğretmenlere seslenirken çok sevdiği Tefvik Fikret'in bir dizesini uyarlayarak Cumhuriyet'le hedeflenen birey

kimliğini tanımlamıştır: “Hiçbir zaman hatırlarınızdan çıkmasın ki, Cumhuriyet, sizden, fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister!” (Atatürk’ün Bütün Eserleri, C.16, s.278).

Yukarda bir bölümüne değinilen eğitim konusundaki düşüncelerini Atatürk, ağırlıklı olarak eğitim politikalarının oluşturulma sürecinde 1922-1924 yılları arasında paylaşmıştır. Bu dönem Atatürk’ün “*irfan ordusu*”nu ve kamuoyunu Cumhuriyet’in yetiştirmeyi öngördüğü insan modeline hazırladığı ve sürece dahil ettiği bir kesit olarak dikkate değerdir. Atatürk, laiklik yolunda önemli adımların atıldığı 1924 yılı Kasım ayındaki Meclis’i açış konuşmasında, eğitime ilişkin yeni ilkelerin oluşturulmasının değerli sonuçlar verdiğini belirtmekle birlikte eğitimde eksiklerin tamamlanması için uzun yıllar gerektiğini ifade etmiştir (Atatürk’ün Türkiye Büyük Millet Meclisi’ni Açış Konuşmaları, s. 143).

Öngörülen eğitim düzenlemelerinin önündeki engeller başlatılan reformlarla bir ölçüde kaldırılmış olsa da finansman sorunu, öğretmen sayısının yetersizliği, köy nüfusunun kent nüfusuna oranla çok yüksek olması, köylerin dağınık ve bunların büyük bölümünün az nüfuslu olması sorunlar arasındadır. Balkan Savaşları’ndan Kurtuluş Savaşı’nın tamamlandığı 1922 yılına değin yangın yeri olan ülke, nüfusunun meslek sahipleri de dahil olmak üzere bir bölümünü yitirmiş, gelir getirici kaynaklardan, hatta fabrikadan, hastaneden, okuldan bile yoksun kalmıştı. Okullu öğretmen ve okul sayısının az olması, devletin eğitime ödenek ayıramaması hedeflenen nitelikli ve ulaşılabilir eğitimin hemen uygulama alanı bulmasını zorlaştırmıştır. Atatürk’ü bu süreçte umutlandıransa kadın ve erkek Cumhuriyet öğretmenlerinin, eğitim kurumlarının yetiştirmekte oldukları öğrencilerle birlikte, bir kültür ordusu görüntüsü vermiş olmasıdır (Atatürk’ün Türkiye Büyük Millet Meclisi’ni Açış Konuşmaları, s. 143).

## Atatürk ve Kadınların Eşit Eğitim Hakları Üzerine

Atatürk, bağımsızlık mücadelesi günlerinden başlayarak geleceğin yeni insanını yaratma yolunda izlenecek politikalara toplumu hazırlarken öğretmenlerin bu sürecin ayrılmaz parçası olduğunu her fırsatta ifade etmiştir. Öğretmenlere seslenişlerini kadın erkek öğretmenlerin bir arada olduğu ortamlarda gerçekleştirmiş, cinsiyet ayrımı yapılmayacağını sıkça vurgulamıştır. Bu yaklaşımının sembolik bir yansıması da kadın öğretmenin eski Türkçe’deki karşılığı olan “muallime” yerine kadın ve erkek öğretmenleri kapsayıcı biçimde “muallim” sözcüğünü kullanmış olmasıdır. Atatürk’ün bu yaklaşımının yalnızca dil konusundaki duyarlılığının değil, aynı zamanda kadın ve erkek bütünlüğüne yaptığı vurgunun ifadesi olduğu kendi açıklamasından anlaşılmalıdır. Atatürk, kadın ve erkeklerden oluşan topluluklara da kimi zaman “*efendiler*” diye seslenmiş ve ardından hitabının, “*hanımefendiler ve beyefendiler*”i kapsadığını açıklamıştır (Atatürk’ün Bütün Eserleri, C.14, s.42; C.15, s.69).

Osmanlı modernleşme döneminde kadınların eğitim hakkına ilişkin tartışmaların olduğu, eğitim sürecine katılımları için okullar açıldığı ve öğretmenlik mesleğinde öne çıktıkları belirtilmiştir. Ancak devletin dini ve dünyevi olmak üzere ikili kurum ve değerler üzerinden biçimlenmiş olması nedeniyle, kadınların taleplerine rağmen, eşit eğitim bile tam anlamıyla sağlanamamıştı. Türk devrimi kapsamında gerçekleştirilen reformlar kadınların aile ve toplum içindeki konumunu dönüştürmüş, süreç içinde kadınlar ulus

devletin, erkeklerle aynı haklara sahip yurttaşları olmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi Atatürk, henüz ülke işgal altındayken eğitimi gündemine almış, kazanılacağına gönülden inandığı bağımsızlık sonrasında yapılandırılacak devletin yurttaşını yaratma çabası içine girmişti. Kadın ve erkek ayrımı yapmaksızın birlikte olduğu öğretmenlere tasarımı yapılan yeni topluma ilişkin ipuçları verirken kadınların bu süreçte alacağı roller de anlatmaya çalışmıştır.

Atatürk’ün kadınların konumunun değiştirilmesine ilişkin bakış açısı, Osmanlı toplumunun seçkin bir subayı olduğu yıllarda biçimlenmeye başlamıştı. 1916’da Silvan’da görevli olarak bulunduğu dönemde hatıra defterine yazdıkları Onun kadının toplumsal yaşamdaki yerine ilişkin düşüncelerinin ipuçlarını taşımaktadır. Atatürk, Kurmay Başkanı’yla yaptığı sohbeti kısa cümlelerle deftere aktarmıştı: “*Kurmay Başkanı’yla tesettür’ün kaldırılması ve sosyal hayatımızın iyileştirilmesi hakkında sohbet; 1) Muktedir ve hayata vâkıf anne yetiştirmek, 2) Kadınlara serbestisini vermek, 3) Kadınlarla bir arada bulunmak, erkeklerin ahlakı, fikirleri, duyguları üzerinde etkilidir. Doğuştan karşılıklı sevgi çekme eğilimi* (Atatürk’ün Bütün Eserleri, C.2, s.66). Atatürk’ün 1918’de tedavi amacıyla bulunduğu Karlsbad’da hatıra defterine yazdığı kadınların bağımsızlığına, kadının aile ve toplum içindeki konumuna ilişkin düşünceleri ise çok ayrıntılıdır ve konunun çok düşünülmüş, hatta incelenmiş olduğu izlenimini vermektedir. Atatürk defterine, Batı toplumlarıyla, dinsel kuralların egemen olduğu Osmanlı toplumu arasında kadınların yaşam biçimleri konusunda radikal bir görüş farklılığı olduğunu yazmıştı. Bu görüşleri tartıştıktan sonra kadının özgürlükten yoksunluğunun, dünya, hayat ve kendisi hakkında görüş oluşturmamasına yol açacağını, görgüsünün ve eğitiminin yarım kalacağını anlatmıştı. Kadınların eğitilmesi, erkeklere tanınan hakların onlar için de geçerli olması, kadın erkek arasında eşit ilişki kurulması, Atatürk’ün soruna yönelik çözümüdür:

“...*Kısacası, netice: Bu kadın meselesinde cesur olalım. Vesveseyi bırakalım... Açılınlar onların dimağlarını ciddi bilim ve fenle süsleyelim. İffeti, fenni sağlıklı olarak açıklayalım. Şeref ve haysiyet sahibi olmalarına birinci derecede önem verelim. Sonra şahsi ilişkiye gelince, tabiat ve ahlakımıza uygun karı arayalım ve onunla evlenme şartlarımızı açık ve kesin kararlaştıralım. Ona, uymakta kusur edinince, onun gereğini yapalım. Kadın da böyle hareket etsin..!*” (Atatürk’ün Bütün Eserleri, C.2, s.188-189; İnan, 1975, s. 142).

Atatürk, henüz önder konumuna gelmediği dönemde ileri sürdüğü bu görüşleriyle, ülkenin bağımsızlığı için inisiyatif aldığı dönemden başlayarak geleceğin kadınına toplumu hazırlamaya başlamıştır. Asında bu anlayışın BMM’ye ilk yansıması Atatürk’ün eğitime ayrıntılı yer verdiği 1922 yılı Mart ayındaki Meclis’i açış konuşmasıdır. Eğitimde ilk hedefin bilgisizliğin giderilmesi olduğunu, kadınların da erkeklerin sahip olduğu eğitim haklarından yararlanacaklarını, onlarla aynı eğitim dercelerinden geçirilerek yetiştirilmeleri gerektiğini belirtmiştir burada (Atatürk’ün Bütün Eserleri, C.12, s.283), Eğitimde kadın erkek eşitliğinin sağlanacağı yönündeki vurguyu Atatürk, öğretmenlere ve kamuya açık toplantılarda, hatta Balıkesir’de bir Cami minberinden yaptığı konuşma sonrasında da yinelemiştir.

Aslında kadınların resmi olarak eğitim sürecine katılımı Osmanlı modernleşmesinin Tanzimat döneminde gündeme gelmiş, 2. Meşrutiyet sonrasında da nitelikli eğitim ve meslek edinme konusu tartışılmaya başlanmıştı. Teokratik rejim sarsılmış olsa da

devlet yapılanmasında din kuralları hala geçerliliğini koruduğu için bilimsel ve karma eğitim resmi olarak programa alınmamış, eğitimin yaygınlaştırılması da mümkün olmamıştı.

Atatürk, eşit eğitim hakkına vurgu yaparken aslında kadınların meslek edinme, kamusal alana katılma hakkını da gündeme getirmiş oluyordu. Öte yandan eğitimin yaygınlaştırılması, vatandaşlık bilincinin, telaffuz edilmese de demokrasi bilincinin gelişmesine katkıda bulunacaktı. Kadınlar için eğitim, bir yanıyla da, siyasal hakları elde etme koşullarını yaratacak da bir gelişme olacaktı. Atatürk, daha Cumhuriyet kurulmadan başta öğretmenler olmak üzere farklı topluluklar önünde kadınların eğitimi ve toplumsal yaşama katılımı konusunu da gündeme getirmiştir. Erkeklerle aynı eğitim süreçlerinden geçerek kadınların da düşünür, bilim insanı olacaklarını, bilimde, fende, çalışmada erkeklerle eşit olacaklarını, aynı olgunluk derecesine ulaşacaklarını, [Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.15, s.69; C.14, s.376] ve toplumsal hayatta erkeklerle birlikte yürüyeceklerini söylemiştir. Atatürk'e göre, bu bütünlüğün gerçekleşmemesi durumunda toplum yarım, hatta felçlidir. Böylesi felçli bir toplumu ilerlemeye, medenileşmeye yöneltmek için çalışanlarsa boş bir çaba içindedirler. Toplumun güçlü olması kadın ve erkeğin bütünleşmesiyle mümkündür, ilerleme, uygarlaşma ve gelişme için bu nokta temel olarak kabul edilmelidir. Atatürk bir yandan da özellikle kırsal alanda çoğu kadının toplumsal hayatın içinde, tarlada, pazarda çalıştığını çalışma hayatının, üretimin içinde erkeklerle beraber olduğunu, erkekten daha bilgisiz de olmadığını gözlemlerinden örneklerle ortaya koymuştur. Ona göre, bilgisizlik söz konusuysa geneldir, her iki cins için de söz konusudur.

Atatürk için kadınların eğitimi bir haktır, ama toplumsal bir görevdir aynı zamanda. Toplumun yarısını oluşturan kadınlar toplumun gelişimi, ulusun varlığı, ülkenin çağdaş uygarlık düzeyine çıkabilmesi için çağa uygun ve eşit eğitim almalıdır. Atatürk'e göre annelik vasfı da kadının eğitimi zorunlu kılmaktadır. Bir annenin her bir sözcükle, her bir davranışla çocuğuna ders verdiğini ifade eden Atatürk, yetersiz ya da hatalı eğitimden hiç eğitim alınmamasının bile daha az zararlı olduğu kanısındadır. Bu düşüncesini kendi yaşamından verdiği örnekle temellendirmiş, annesinden aldığı eğitimin kendisini evhamlı bir kişiliğe dönüştürdüğünü, bu özelliğininse yaşamını etkilediğini anlatmıştır. Konuyu toplumsal yaşamla da bağlantılandıran Atatürk'e göre annesi gibi diğer anneler de çocuklarına yanlış eğitim vermemiş olsalardı toplumun çok daha farklı bir noktada olacağını vurgulamıştır: "*belki çok zaman evvel başka türlü de düşünürdüm ve benim gibi herkes de başka türlü düşünürdü ve bu felakettlere uğramazdık*" (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.15, s.67). Atatürk'e göre o dönemde çocuk yetiştirmek, özellikle de çağın gereklerine uyumlu çocuk yetiştirmek önceki dönemlerde olduğundan çok daha zordur. Ayrıca çocuğun ilk öğretmeni olarak annenin ülkenin bağımsızlığı ve değerlerinin korunması için de donanımlı olması gerekir:

"Adam olmak istiyoruz. Bizi adam edebilecek analarımız olmak lazım gelirdi. Edebildikleri kadar etmişlerdir. Fakat bugünkü seviyemiz, bugünkü esas icaplara ve ihtiyaçlara, asırların geçmesiyle bizi maruz bıraktığı zayıflığı telafiye kâfi değildir. Başka zihniyette, başka fikirde, başka olgunlukta insanlar lazımdır. Bunları bize yaratacak olanlar, bugünden sonra yetişecek validelerdir. Memleket, millet, bağımsızlık, hâkimiyet, şeref, her ne telaffuz ediyorsak, her güzel şey yalnız ve ancak kadınlarımızın feyzi ve irfanı sayesinde hasıl olacaktır" (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.15, s.71).

Atatürk, laiklik yönünde önemli bir gelişme olan Hilafet'in kaldırılması öncesinde kadınların eğitimi ve toplumsal yaşama katılımı gereğini gündeme getirirken, dinsel kuralların ve geleneklerin buna engel oluşturmadığına değinmiş, tersine bunun dini bir gereklilik olduğunu ifade etmişti:

Allah'ın emri, Müslimin ve Müslimenin aynı derecede ilmen, faziletten ve her bakımdan olgunlaşmasıdır. İkinci şey, yani Kur'an ile hatırlatmak istiyorum ki, bu nerede ise oraya kadar gidecektir. Kim? Hepsisi gidecektir, kadın da gidecektir, erkek de gidecektir. Dolayısıyla dinin böyle bir engellemesi yoktur (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.15, s.69).

Atatürk, kadınların giyimi konusundaysa, dış görüntü ve giysinin ikinci planda olduğunu, asıl mücadele alanının kadınları "*nur ile, irfan ile, hakiki fazilet ile*" donatmak olduğunu belirtmişti. (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.15, s.249) Bu çerçevede kadınların dış dünyayla bütünleşmesini engelleyen "kadını hayattan, faaliyetten ve insanlıktan tecrit edecek" (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.15, s.71) örtünme biçiminin de din gereği olmadığına vurgu yapmıştı. Laikleştirici siyasal reformlardan sonra toplumsal alanın laikleştirilmesine yönelik düzenlemelerin hız kazandığı 1925 yılı içindeki konuşmalarındaysa "*medeniyet*" vurgusunu öne çıkarmıştır. İnebolu Türkocağı'nda düzenlenen toplantıda yaptığı konuşma bunlardan biridir. Konuşmanın bir bölümünde bölgeye yolculuğu sırasında tanıklık ettiği yüzü ve gözleri kapatan örtünme biçimini eleştirmiştir. Erkeklerin bencilliği ya da namus algıları nedeniyle bir çeşit tecrit içinde bulunan kadınların da erkekler gibi, anlayış ve düşünce sahibi insanlar olarak varlıklarını görünür kılmalarının engellenemeyeceğini ifade etmiştir.

"Onlar da yüzlerini cihana gösterebilirler ve gözleriyle cihanı dikkatle görebilirler. Bunda korkulacak bir şey yoktur. Arkadaşlar, bilhassa telaffuz ediyorum. Korkmayın, bu gidiş zaruridir... Medeniyetin coşkun seli karşısında mukavemet beyhudedir... Medeniyetin kudret ve ulviyeti karşısında orta çağ zihniyetleriyle, ilkel hurafelerle yürümeye çalışan milletler mahvolmaya veya hiç olmazsa esir olmaya ve aşağılanmaya mahkûmdurlar. Halbuki Türkiye Cumhuriyeti halkı yenilikçi ve gelişmiş bir millet olarak illebet yaşamaya karar vermiş, esaret zincirlerini ise tarihte eşsiz kahramanlıklarla parça parça etmiştir." (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C. 17, s.286)

Atatürk, İnebolu'dan sonra Kastamonu Cumhuriyet Halk Fırkası'nda giysi konusunu da ele aldığı konuşmada tarikatları eleştirmiş, "*medeniyet*" göndermesini daha da vurgulu biçimde yapmıştır. Devrimlerin temel amacının Türkiye Cumhuriyeti halkını tüm anlam ve biçimleriyle medeni bir topluma dönüştürmek olduğunu yinelemiştir. Bunu kabul etmeyenlerin, boş inançlar üzerinden toplumun düşünüş biçimini, algısını yönetenlerin gücünün yok edileceğini söyleyerek yapılacak düzenlemelerin ipuçlarını vermiştir. Atatürk'e göre; bilim ve fen ekseninde gelişen medeniyetin gereklerini yapmak insan olmak için yeterlidir:

... Bugün ilmin, fennin, bütün kapsamıyla medeniyetin yaydığı ışık karşısında filan ve falan şeyhin yol göstericiliğiyle maddi ve manevi saadet arayacak kadar ilkel insanların Türkiye medeni camiasında mevcudiyetini asla kabul etmiyorum. Efendiler ve ey millet, iyi bilin ki, Türkiye Cumhuriyeti, şeyhler, dervişler, müritler, mensuplar memleketi

olamaz. En doğru ve en hakiki tarikat, medeniyet tarikatıdır. Medeniyetin emir ve talep ettiğini yapmak, insan olmak için kâfidir... [Atatürk'ün Bütün eserleri, C.17, s.294].

Atatürk, önceki yıllarda da toplumsal devrim girişimlerinde bulunduğunu ancak sonuç alınmadığını da belirtmiştir. Ona göre bu başarısızlığın nedeni işe temelden başlanmamış olmasıdır. Atatürk'ün bu sözleriyle neyi kastettiği, aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır. İlerleme sürecine kadınların dahil olmaması, esaretten kurtulamamış olması belirleyici olmuştur:

“Bir toplum, bir millet, erkek ve kadın denilen iki cins insandan meydana gelir. Mümkün müdür ki, bir kitlenin bir parçasını ilerletelim, diğerini ihmal edelim de kitlenin tamamı ilerlemeye mazhar olabilsin? Mümkün müdür ki, bir camianın yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça diğer kısmı semalara yükselebilsin? Şüphe yok, ilerleme adımları, dediğim gibi iki cins tarafından beraber, arkadaşça atılmak ve iş, ilerleme ve yenileşme sahasında birlikte merhaleler kat edilmek lazımdır. Böyle olursa inkılap muvaffakiyetle neticelenir. Memnuniyetle görmekteyiz ki, bugünkü gidişatımız hakiki icaba yaklaşmaktadır. Her halde daha cesur olmak lüzumu aşikârdır.” [Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.17, s.295]

Özetle; ulusal egemenlik temeline dayalı Türkiye'nin kuruluşunda eğitimin yeni insan inşası yolunda başat rolü vardır. Kadınların eşit eğitimi de bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Kurucu önder kadınların her düzeydeki eğitim olanaklarından yararlanamaması durumunda Türkiye'nin çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmasının mümkün olmayacağı kanısındadır. Alacağı eğitimle kadının, kendi bireysel gelişimine, yaşamına, ailesine, toplum ve çalışma yaşamına, toplumsal birliğe katkı sağlaması beklenmiştir. Türkiye'nin laiklik temelinde siyasal ve toplumsal reformlarla gerçekleştireceği devlet modelinin benimsenmesi ve sürdürülmesi, ulusal değerlerin kuşaklara aktarılması için kadınların eğitimi önkoşul olarak görülmüştür. Atatürk, halkla, öğretmenlerle yaptığı konuşmalarda toplumu zihinsel dönüşüm yoluyla reformlara hazırlamaya çalışırken, bilgisizliğin giderilmesi, bilim, teknik ve medeniyet temel kavramları olmuştur. Eğitime ve toplumsal yaşama ilişkin düzenlemelerin yoğunlaştığı 1925 yılından sonraki konuşmalarında kadın eğitiminin Atatürk'ün gündeminde olmaması düzenlemelerin başlaması ve sürdürülmesiyle ilgilidir. Kadınların eğitilmesi, toplumsallaşmayı, çalışma hayatında görünür olmayı sağlamış, siyasal alandaki haklara erişimi de kolaylaştırmıştır.

Öte yandan Atatürk, eğitime yönelik duyarlılığını manevi çocuklarının eğitimi üzerinden de topluma aktarmış, kızlarının topluma rol model olmalarını önemsemiştir. Atatürk'ün 6 kız çocuğu içinden Afet İnan, öğretmenlik, öğretim üyeliği görevlerinde bulunmuş, kadınların siyasal hakları konusunu gündeme getirmiş, genç yaşta Tarih Kurumu Asbaşkanlığı yapmıştır. Sabiha Gökçen ise Türkiye'nin ilk savaş pilotu olarak kadınların her mesleği yapabilecekleri konusunda önemli bir örnek oluşturmuştur.

### Cumhuriyet Dönemi Eğitim Düzenlemeleri: Örgün Kadın Eğitimi

Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar eğitim alanında pek çok düzenleme yapılmış olsa da, ekonomik çöküntü ve art arda yaşanan savaşlar bu düzenlemelerin etkisini sınırlı kılmıştı. Öte yandan dinin eğitim ve toplum üzerindeki belirleyici etkisinin ortadan kaldırılamaması, eğitimin farklı merkezlerden yönetilmesi, toplumun

eğitimle ulaşacağı hedeflerin belirlenmemiş olması sorunlardan yalnızca birkaçıydı. Bir taraftan medrese eğitimi sürerken, diğer taraftan modern okullar kurulmaya çalışılıyordu. Öte yandan yabancı okullarda, dinsel mensubiyet esasına göre biçimlenmiş Osmanlı toplumunu oluşturan diğer milletlerin okullarında yapılan eğitim de göz önüne alındığında Osmanlı coğrafyasında yaşayan bireylerin çok farklı koşullarda yetiştiği anlaşılır. Üstelik, başta kadınlar üzere toplumun büyük çoğunluğu da henüz yetiştirilememiş, eğitim sürecine dahil edilememiş durumdaydı.

Özetle Türkiye, kuruluş sürecine her alanda olduğu gibi eğitim alanında da Osmanlı'dan devraldığı büyük sorunlarla giriyordu. Kadın ve erkek her bir bireyi yurttaşlık bilincine erdirmek, bilgiyle, bilimin aydınlığıyla donatmak kolay olmayacaktı. Öncelikle kadınları eğitim sürecine tam anlamıyla dahil etmek, toplumun bu konudaki direncini kırmak gerekti. Atatürk, toplumun bağımsızlığı ve ülkenin geleceği için kadın eğitiminin önemini anlatarak toplumu, hayatı kadınlarla paylaşmaya hazırlamaya çalışmıştı. Bundan sonra yapılacak reformlar ve oluşturulacak kurumlarla uygulamaya geçilmesi gerekiyordu.

14 Ağustos 1923'te kurulan hükümet programında kadınların eğitimine de erkeklerinki kadar önem verileceği, kız öğretmen okulları ve kız liselerinin kurulmaya başlandığı, kız mesleki teknik liselerinin de açılacağı ifadesine yer verildi. Aynı programda eğitimde birliğin sağlanacağına ilişkin bir madde de yer aldı. (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013, s.70-71) Atatürk'ün de 1923 yılının başında “*milletimizin ve memleketimizin darülrifantları bir olmalıdır. Bütün memleket evlatları kadın erkek aynı şekilde oradan çıkmalıdır*” diyerek işaret ettiği eğitimde birliğin sağlanmasına ilişkin önemli yasa 3 Mart 1924'de kabul edildi. Cumhuriyet eğitiminin devrim niteliğindeki temel düzenlemesi olan Öğretim Birliği Yasası, (Tevhidi Tedrisat) eğitim kurumlarının birliğinde ve laikleştirilmesinde bir dönüm noktasıdır. Yasayla tüm bilim ve öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve eğitime ilişkin kararların tek merkezden alınması sağlanmıştır. Şer'iye ve Evkaf Vekaleti ve vakıflarca yönetilen tüm medrese ve okullar Milli Eğitim bakanlığına bağlanmış, ardından medreseler kısa süre sonra yayınlanan bir genelgeyle kapatılmıştır. Böylelikle Osmanlı modernleşmesinden beri süregelen kurum ve değerlerdeki ikiliğin (dini ve dünyevi) eğitim alanındaki yansımalarının ortadan kaldırılma süreci hızlanmıştır. Aynı gün içinde çıkarılan bir diğer yasa, Şer'iye ve Evkaf Vekaleti'nin kaldırılması, bir diğeri de Hilafet'in kaldırılmasıyla ilgilidir (Akyüz, 2007, s.330). Halifelik kaldırılmasıyla kadının aile ve toplum içindeki konumunu düzelteren Medeni Kanun'un hazırlanmasını kolaylaştırmış, kadınların önü biraz daha açılmıştır.

1924 Anayasası'nın 87. maddesi ilköğretimin bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğunu öngörmüştür. Bu düzenleme, kız ve erkek çocukların eğitime daha kolay erişimini, eğitimden eşit biçimde yararlanmalarını sağlayacak demokratik bir gelişmedir (Caporal, 1982, s.247). Aynı yıl içinde ilkokulları kız ve erkek okulları biçiminde ayıran ilköğretim programı değiştirilmiş, ilköğretiminin karma olması sağlanmıştır. (Gündüz, 2019, s.23-25) Üçüncüsü 1926 yılında yapılan ve eğitim ilkelerinin tartışıldığı Heyeti İlmiye toplantısında kızların eğitimindeki eksikliklerin giderilmesi ve karma eğitime geçiş konusunda kararlar alınmıştır. (Öztoprak, 1999, s.52) Türkiye'deki Maarif Şurası geleneğinin başlangıcı olarak değerlendirilen Heyet-i İlmiye

toplantılarının ilki Cumhuriyet öncesinde 1923 yılında yapılmıştı. Bu toplantıda da kadınların Heyet-i İlimiye'ye girmesi ve ilköğretim müfettişi olarak atanması yönünde kararlar alınmıştı (Ergün, 1982, s.29).

1926'da her düzeydeki eğitim parasız hale getirilmiş, ancak ilköğretimde öğretim giderleri ve öğretmen maaşları devlet bütçesinden değil, illerin özel idare bütçelerinden karşılanmıştır. (Akyüz, 2007, s.351) 1927'de Eğitim Bakanlığı (Maarif Vekaleti) Orta Öğretim dairesi karma eğitime ilişkin bir tasarı hazırlamıştır. Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin de belirleyiciliğiyle 1927-1928 öğretim yılında ortaokullarda karma eğitim uygulamasına geçilmesi sağlanmıştır. Liselerde karma eğitim uygulamasıysa 1933-34 öğretim yılında başlamıştır. (Gündüz, 2019, s.24-25) Bilindiği gibi yüksek öğretimde karma eğitim girişimleri Kadın Üniversitesi (İnas Darülfünunu) öğrencilerinin dersleri boykot etmeleriyle 1918-1919 öğretim yılında gündeme gelmişti (Kurnaz, 2013, s.137). Bununla birlikte Hukuk Fakültesi'ne giren ilk kız öğrencilerden biri olan Süreyya Ağaoğlu, okula girdiği 1921-1922 öğretim yılının ancak ikinci döneminde erkeklerle bir arada derslere katıldığını belirtmiştir. (Taşkıran, 1973, s.160) İlgili çevrelerde büyük tartışmalara yol açan kız öğrencilerin Tıp Fakültesi'ne girişi de 1922-23 yılında gerçekleşebilmiştir. (Kurnaz, 2013, 118) Ankara'da 1924 yılında açılan Musiki Muallim Mektebiyse orta öğretimden önce karma eğitim uygulamasına başlayan Cumhuriyet kurumudur. Okula 1926-27 öğretim yılında kız öğrenciler de kayıt yaptırabilmiştir. (Gündüz, 2019, s.25)

1927 yılında kadınların eğitimine de yansıyan bir önemli düzenleme de mesleki teknik eğitim alanında yeniden yapılanma çalışmalarına girişilmesidir. Bu süreçte ilk olarak 1928'de Ankara'da kurulan İsmet Paşa Kız Enstitüsü'nün ardından çeşitli kentlerde açılan Kız Enstitüleri ve Akşam Kız Sanat Enstitüleri kadınların mesleki teknik eğitime yaygın olarak dahil olmasını sağlamıştır. Kız Enstitülerinin amacı "*talebeyi iyi bir ev kadını olabilecek hale getirmek ve kendisine bütün hayatınca lazım olacak her nevi işler hakkında malumat vererek işini kendi yapabilecek kudrette yetiştirmek*", bir diğeri de kadın sanatları olarak tanımlanan becerilerle üretim sürecine katılmasını sağlamaktır. Bu kurumlarda eğitim, genel kültür ve meslek dersleri olmak üzere iki yönde verilmiştir. Kültür dersleri ortaokul müfredatını kapsamaktadır, meslek dersleri içindeyse ev idaresi, yemek pişirme, resim, çocuk bakımı, dikiş ve moda dersleri yer almıştır. Enstitülerden mezun olan öğrenciler yine mesleki teknik alanda yüksek öğrenim görebilmiştir. Öte yandan bu kurumların üretime dönük ve uygulamalı yüzünün en önemli birimi sipariş atölyeleri olmuştur. Dışardan alınan siparişler atölyelerde öğretmenlerin gözetiminde öğrencilerce ücret karşılığında üretilmiştir. Mezunlar, atölyelerden edindikleri deneyimle iş hayatına katılabilmislerdir (Soydan, 2002, s. 269-287). Çalışmak istemeyenler de bu kurumlar sayesinde toplumsallaşma şansı elde etmiş, ev işlerini pratik, bilimsel ve ekonomik tarzda yönetmeyi öğrenmiştir.

Yüksek öğretim kapsamında yeni kurumlar açılması kadınların öğrenim olanaklarını doğrudan etkileyen gelişmeler içinde yer almıştır. 1925'te Ankara'da Hukuk Mektebi, Eğitim Enstitüsü, 1930'da Yüksek Ziraat Okulu açılmış ve 1933'te İstanbul'daki Darülfünun İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür (Demirtaş, 2008, s.165). Bu yıl içinde İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören kız öğrencilerin oranının toplam öğrenci sayısına oranla %25'e

ulaştığı görülmüştür (Taşer, 2006, s. 337). 1934'te Ankara Millî Musiki ve Temsil Akademisi açılmış, 1935'te İstanbul'da bulunan Mülkiye Mektebinin adı Siyasal Bilgiler Okuluna çevrilerek Ankara'ya taşınmıştır. 1936'da da Ankara'da Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi açılmıştır (Demirtaş, 2008, s.165). Yüksek öğrenim gören kadınların büyük bölümü, eğitimlerini tamamladıktan hemen sonra uzman oldukları alanlarda çalışmaya başlamış, birikimlerini kamusal alana aktarmışlardır.

Eğitim Bakanlığının (Maarif Vekaleti) verilerine göre 1940-1941 yılında yüksek öğretim kurumlarının sayısı 12'dir. Sözü edilen kurumlar; Tıp, Dış Tababeti, Fen, Edebiyat, Hukuk ve İktisat Fakültesi ni bünyesinde barındıran İstanbul Üniversitesi, Yüksek Öğretmen Okulu, Güzel Sanatlar Akademisi, Yüksek Mühendis Okulu, Yüksek İktisat ve Ticaret Okulu, Yüksek Deniz Ticaret Okulu, Ankara Hukuk Fakültesi, Ankara Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi, Siyasal Bilgiler Okulu, Gazi Terbiye Enstitüsü, Veteriner, Ziraat ve Orman Fakültelerinden oluşan Yüksek Ziraat Enstitüleri ve Devlet Konservatuari'dir. Yine aynı öğretim yılının verileri, kadın öğretim görevlilerinin yüksek okullarda görev yapmakta olduğunu göstermektedir. Fen Fakültesi'nde 40, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi'nde 15, Edebiyat Fakültesi'nde 13, Yüksek mühendis Okulu ve Veteriner Fakültesi'nin her birinde 6, Dışçlık Okulu'nda 3, Hukuk Fakültesi, Gazi Terbiye Enstitüsü ve Devlet Konservatuari'nin herbirinde 2, Tıp ve İktisat Fakültesi, Yüksek Öğretmen Okulu, Güzel Sanatlar Okulu Mimarlık bölümünde 1'er kadın öğretim elemanı görev yapmaktadır. 1940-1941 öğretim yılında yüksek öğrenim kurumlarındaki kız öğrencilerin sayısına bakıldığında da Edebiyat Fakültesi'ne 728, Fen Fakültesi'ne 411, Tıp Fakültesi'ne 232, Hukuk Fakültesi'ne 325, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi'ne 240 kız öğrencinin devam ettiği görülmektedir. Siyasal Bilgiler Okulu, Yüksek Deniz Ticaret Okulu ve Orman Fakültesi'ndeyseniz kız öğrenci bulunmadığı dikkat çekmektedir. (Türkiye Cumhuriyeti Maarifi 1940-1941, 1941, s.70)

### Yaygın Eğitim ve Kadınlar

1927'de hazırlıkları yapılan harf devrimi, 1928 yılında uygulama alanı buldu. Ön çalışmalar Dil Encümeni tarafından yürütülse de Atatürk, sürece doğrudan dahil olmuştu. Arap harflerinin Türk diline uymadığı, okuma ve yazmada güçlük yarattığı, bu nedenle okuma yazmanın belli bir kesimin ayrıcalığı haline geldiği ve bir yazı sistemi hazırlatıldığı yasa tasarısının gerekçesinde belirtilmişti. (Ergün, 1982, s.100) Atatürk, 1 Kasım 1928'de Meclis'i açarken yaptığı konuşmada yeni alfabeği "*Latin alfabesinden alınan Türk alfabesi*" olarak tanımlamıştır. Konuşmasında eğitimde gelinen düzeyin kendilerini köklü önlemler almaya yönelttiğini, halka kolay bir okuma yazma anahtarını vermenin zorunlu hale geldiğini söylemiştir. Atatürk şehirde ve köylerde yaşayan herkesin bu harflerle kolayca okuyup yazdıklarının anlaşıldığını da eklemiştir (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.22,s.281). Harf devrimi çağdaş uygarlığı hedefleyen Türkiye'nin batı kültür normlarını tercihinin de bir göstergesidir. Öte yandan dinle bütünleşen Arap harflerinin kaldırılması laikleştirici kültür reformlarının da bir parçası olarak düşünülmüştür (Toprak, 2020, s.294-297).

Yeni harflerin halka öğretilmesi için Millet Mektepleri kurulmuş, yönerge doğrultusunda eğitim 1929 yılı Ocak ayında başlamıştır. Okullara devam eden kadın ve erkeklerle okuma yazma yanında günlük yaşamları için gerekli bilgi ve becerilerin de kazandırılması



amaçlanmıştır. Ağırlıklı olarak 16-45 yaş arasındaki yetişkinlerin devam edebildiği okulların Genel Başkanı ve Başöğretmeni Atatürk'tür. Sabit, gezici ve özel olarak üçe ayrılan ve A ve B dersliklerinden oluşan Millet Mekteplerine devam edenlere kursu tamamladıklarında Anayasa armağan edilmiştir. Millet Mekteplerinin en verimli olduğu 1929-1935 yıllar arasında kadın ve erkeklerde okur yazarlık oranı artış göstermiştir. [Albayrak, 1994, 471-483]

Yetişkin eğitimine önemli katkısı olan Millet Mektepleri'nden sonra 1932 yılında Halkevleri ve Halkodaları kurulmuştur. Halkevlerini Açış konuşmasında halk eğitiminin önemini vurgulayan Atatürk; "Halkı yetiştirmek, bir kütle haline getirmek için ayrıca bir milli halk mesaisine ihtiyaç vardır. Silah kuvvetinden, her türlü cebir ve madde kuvvetinden daha müessir olan fikir kuvvetidir. Milleti bu sahada yetiştireceğiz" diyordu (Ergün, 1982, s.152). CHP bünyesinde kurumsallaşmakla birlikte, tüm halka açık olan Halkevleri, Cumhuriyet değerlerini halka aktarmayı ve bu değerlerin benimsenmesini sağlamayı amaçlamıştır. Halkevleri aynı zamanda dönemin önemli kültür ve eğitim kurumları olarak belirgin bir iz bırakmıştır. Burada erkeklere ve kadınlara okuma yazma öğretilmiş, dil çalışmaları, film, tiyatro gösterileri sergiler yapılmış, konferanslar, konserler verilmiş, pek çok alanda kurslar düzenlenmiştir.

Erkekler ve kadınların bir arada bulunduğu kamusal alan (Sallan Gül, Alican ve Gümüšoğlu, 2014, s.104) niteliğini de taşıyan Halkevleri, ülkenin sosyal ve kültürel kalkınmasında, Cumhuriyet'in getirdiği değerlerin geniş halk kitlelerine ulaşmasında son derece önemli bir işlevi yerine getirmiştir. Halkevleri ve Halkodaları sayesinde "Anadolu'nun kent, kasaba hattâ köylerine kadar çağdaş bilimin ışığı sızabilmiş, yurdun her köşesinde çıkan halkevi dergileri de bu işiğin taşıyıcıları olmuşlardır" (Arıkan, 1999, s.261). Herkesin kolayca faydalandığı "halk okulu" ve "bilgi ve görgü değişim" yerleri olarak da tanımlanan Halkevlerinin yürüttüğü çalışmalarından yararlananların sayısı 1938 yılında 6.642.000'e çıkmıştır. 1939 yılında Halkevine üye olanların sayısı da 82.994'ü erkek, 18.140 kadın olmak üzere toplam 101.134'tür (Olgun, 2019, s.25, 93-94).

### **Köyde Eğitim: Köy Enstitüleri ve Kadınların Eğitimi**

Erken Cumhuriyet döneminde eğitimin yaygınlaştırılması yolunda gösterilen çaba ve kurumsallaşmalara rağmen 1935 yılına gelindiğinde toplumun okuma yazma sorununun hala çözülmemiş olduğu anlaşılmıştır. İstatistiklere göre 6 yaş üzeri nüfus içinde okuma yazma bilen kadın oranı %9,8, erkek oranıysa 29,3'tü (İstatistik Göstergeler, 2014, s.24). 1933-34 ders yılında zorunlu öğretim çağında olan şehir ve kasaba çocuklarının yaklaşık %75'i 5 yıllık, köy çocuklarının ise yalnızca %20'si üç yıllık okullara devam edebilmekteydi. Nüfusun yaklaşık %75'inin yaşadığı 40000 köyün 32000'inde nüfus 400'ün altındaydı. Cumhuriyet hükümetinin her köye öğretmen gönderebilecek duruma gelmesi için yılların gerektiği belirlenmişti. Bu olumsuz tabloyu hızlıca değiştirmek için önce öğretmenler, ardından Köy Enstitüleri kurularak köye öğretmen yetiştirilmiştir (Tonguç, 2000, s.19-21).

Kız ve erkek köy çocuklarının eğitim olanaklarına kavuşması için Atatürk ve dönemin Kültür Bakanı Saffet Arıkan tarafından geliştirilen, İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çalışmalarıyla biçimlenen Eğitimci yetiştirme projesi 1936'da hayata geçirilmiş, 1937 yılında yasal düzenlemeye konu olmuştur. Askerliğini

çavuş ve onbaşı olarak yapmış olan köy gençlerinin kısa süreli eğitimden geçirilerek 3 sınıflı köy okullarında öğretmenlik yapmaları sağlanmıştır (Soydan Erdemir, 2020). 1938 yılında 15-35 yaş arasındaki kadınlar da eğitimci olma olanağına kavuşmuştur. Köylere kadın eğitimci yetiştirme projesi kapsamında 1937-1938 eğitim öğretim yılında 26 kadın eğitimci, kız enstitüsü mezunları arasından seçilmiştir (Sallan Gül, Alican ve Gümüšoğlu, 2014, s.105). Eğitimci öğrencilerini eğitirken bir yandan da kendilerine devletçe verilen tohum, fidan, damızlık ve tarım araçlarını kullanarak köylüye de rehberlik yapacak şekilde eğitilmiştir. Eğitimcilerin yetiştirilmesi ve Köy Öğretmen Okullarının kurulmasının ardından Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 yılında İ. Hakkı Tonguç'un çalışmaları ve Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in çabalarıyla çıkarılan yasayla kurulmuştur. Yasaya göre; köy öğretmeni ve köy için gerekli meslek elemanlarını yetiştirmek üzere açılan Köy Enstitülerinden mezun olacak öğretmenler öğretim görevleri yanında, köylüye bilimsel tarım uygulamaları için rehberlik etmekle de yükümlü kılınmışlardır. Süreci içinde 1'i Yüksek Köy Enstitüsü olmak üzere 21 Köy Enstitüsü kurulmuş ve 10 yıl içinde eğitimcilerle birlikte ilköğretim kadrosunun 50.000'e ulaşacağı ve ilköğretim sorununun çözüleceği öngörülmüştür (Ayas, 1948, s.159).

Köy Enstitüleri; kırsal kız çocuklarının eğitiminin önemsenmediği hatta onaylanmadığı koşullarda kız-erkek öğrencilere aynı yerleşkede eğitim, barınma ve üretme olanağı sunmuş, fırsat ve cinsiyet eşitliğinin gerçekleştirilmesine önemli katkı sağlamıştır. Kız öğrencilerin Enstitüye kayıt yaptırmasını sağlamak için, erkek öğrencilerin yanlarında bir kız öğrenciyi getirmeleri durumunda kuruma sınavsız alınmaları gibi pozitif ayrımcılık da uygulanmıştır (Sallan Gül, Alican ve Gümüšoğlu, 2014, s.105). 1938-1939 öğretim yılında Enstitülerde 325 erkek öğrenciyi karşılık 16 kız öğrenci, 1944-1945 öğretim yılında da 12.761 erkek öğrenciyi karşılık 1475 kız öğrenci öğrenim görmüştür (Altunya, 2009, s.143). 1940 yılında Köy Enstitülerinde öğretmenlik yapan kadın öğretmen sayısı 46 iken, bu sayı iki yılda 101'e yükselmiş, 1946 yılında da 146'ya ulaşmıştır. Köy Enstitüleri'nden 1942-1952 yılları arasında toplamda 17341 öğretmen ve eğitimci ile 1599 sağlık elemanı yetişmiş, bu sayılarla kentlerdeki öğretmenlerin üç katına ulaşılmıştır. 1945 tarihinde Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu görüşmeleri sırasında CHP içinde belirginleşen ayrımın bölünmeyi başlatmasının ardından 1946'da Köy Enstitüsü karşıtlarının siyasete egemen olmasıyla Enstitülerin kuruluş ilkeleri değiştirilmiştir. 1950 yılında karma eğitime son verilmiş, kız öğrenciler iki enstitüde toplanmış ve kızların eğitime erişimleri engellenmiştir (Sallan Gül, Alican ve Gümüšoğlu, 2014, s.107, 109). Köy Enstitüleri'nin 1954 yılında kapatılmasıyla ise köyün eğitim ve kalkınması yeniden çıkmaza sürüklenmiştir.

Enstitülerde kız öğrenci sayısı, kızlara yönelik eğitim politikalarının değişmesinin de etkisiyle hedeflenen düzeye ulaşamasa da Köy Enstitüleri, nitelik açısından kadın eğitiminde dönüm noktalarından birini oluşturmuştur. Bazı uzmanlık alanları dışında kız öğrenciler erkek öğrencilerle aynı dersleri almış, onlarla aynı sınıflarda okumuş, köy çocuklarının eğitimini sağlamada, köy halkının sorunlarını çözmede, Cumhuriyet değerlerinin köylere ulaşmasında öncülük yapacak şekilde eğitilmişlerdir. Okullardan mezun olan kadın öğretmenler, öğrencileri eğitir, köylünün güçlendirirken, Cumhuriyet'in hedeflediği kadın kimliğinin de simgesi olmuştur.

Cumhuriyet'in erken döneminin ders kitaplarına ilişkin incelemeler de oluşturulmak istenen kadın kimliğine ilişkin veriler sunma açısından önemli kaynaklardır. Bu alanda ilk çalışmalardan biri yapan Gümüšoğlu'na göre 1945'e dek kadınların aile içi geleneksel işlevleri öne çıkarılmamış, kadınların annelik işlevleri, ülkenin kurtuluşuna ortak olmak gibi toplumsal işlevlerle bir arada düşünülmüştür. Ders kitaplarında aile içi dayanışmaya yer verildiği, aile içi işbölümünün kadın işi, erkek işi gibi keskin bir ayrımla değerlendirilmediği, hem annenin hem de babanın aile-nin temeli olarak yansıtıldığı, ailede erkek çocuğun kız çocuğun önüne geçirilmediği, kız çocukların da bilime özendirildiği, deney yaparken resmedildiği, korkusuz ve cesur olmalarının istendiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sadece kızlara yönelik olarak hazırlanan Aile Bilgisi kitaplarıysa ev idaresinde, aile ekonomisini düzenlemede, çocuk yetiştirmede yetkin kadınlar yetiştirilmesinin hedeflendiğini ortaya koymaktadır (Gümüšoğlu, 1998, s.101-128). Çeşitli nedenlerle eğitimin her derecesinden geçemeyecek kızların iyi bir ev kadını olarak hayata hazırlanması cinsiyetçi bir bakış açısı gibi gözükse de, toplumun verili değerleri ve koşulları ekseninde gerçekçi bir bakış açısını yansıtmaktadır.

### Kadınların Medeni ve Siyasal Hakları

Öğretim Birliği Yasası'nın kabulünden ve Hilafet'in, Şer'iye ve Evkaf Vekaleti'nin kaldırılmasından sonra toplumsal alanın laikleşmesi hız kazanmıştı. Bu düzenlemelerin yapıldığı zamana kadar olduğu gibi, bundan sonra da "dini hükümlerin toplumsal hayattan uzaklaştırılması ve etkisizleştirilmesi karşısında örgütlenen güç odaklarıyla" mücadele edilecekti (Toska, 1998, s.79). Hilafet tartışmalarından sonra 1925 yılı da bu mücadelenin sürdürüldüğü yıl olacaktı. "Şapka Giyilmesi Hakkında Kanun", "Tekke ve Zaviyelerle Türbelerin Kapatılmasına ve Türbedarlıklar ile BirTakım Unvanların Önlenmesi ve Kaldırılmasına Dair Kanun" (Erüreten, 1999, s.64-75) toplumsal yaşamın dönüştürülmesi için 1925 yılında yapılan yasal düzenlemelerdendi. Tekke, zaviye, türbe ve tarikatların kapatılması toplumun laikleştirilmesi yolunda en köktenci yasa olarak değerlendirilmiştir (Tanör, 1998, s.253). Atatürk, 1927'de okuduğu Nutuk'ta bu yasayı çıkarmak için de Takrir-i Sükun Kanunu'nun yürürlükte olmasından yararlandığını yararlandığını söylemiş ve eklemiştir: "Bütün medeni muamele ve münasebetlerinde verimli neticelerin teminatı olan yeni kanunlarımız da, kadınların hürriyetini temin eden ve aile hayatını sağlamlaştıran Medeni Kanun da bu bahsettiğimiz devrede vücuda getirilmiştir" (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.20, s.353).

Atatürk'ün vurguladığı gibi Medeni Kanun'un yürürlüğe girmesi de Takrir-i Sükun döneminin otoriter ortamında gerçekleşebilmiştir. Oysa Medeni Kanun çalışmaları Hukuk reformu kapsamında 1923'te başlamıştı. Henüz Hilafet'in kaldırılmadığı bu dönemde oluşturulan Medeni Kanun tasarısı İslam hukukunun izlerini taşıyordu. Çok eşlilik korunmuş, boşanma konusuysa metinde önceki düzenlemelere benzer biçimde yer almıştı. Meclis'te ve kamuoyundaki tartışmalar sürerken Hilafet'in kaldırılması ortamı değiştirmiş, yeni Adalet Bakanı taslağı geri çekmişti. 1924'te yeni komisyonlar kuruldu, hazırlanan yeni tasarı da çok eşlilikte ısrarlı oldu. Mecliste ve kamuoyunda tartışmalar devam etti, özellikle çok eşlilik konusunda farklı düşünceler ileri sürülüyordu (Caporal, 1982, s.354-363; Toprak, 2020, s.72-75). 1925 yılında Mahmut Esat Bozkurt Adalet Bakanlığı'na getirildi, İsviçre Medeni Kanunu çevrildi ve 4 Ekim 1926'da yürürlüğe girdi. Kanun görüşmelerinin

yapılacağı gün bile birkaç milletvekilinin Atatürk'le görüştüğü ve yasa metnine hem çok eşliliğin korunması hem de müslüman kızların gayrimüslimlerle evlenmelerinin engellenmesi yolunda ifade eklenmesini istediği Kazım Özalp tarafından aktarılmıştır. Buna karşılık Atatürk'ün istenilen değişikliklerin yasanın en önemli maddeleri olduğu cevabını verdiği ve Batı kamuoyunu gerekçe göstererek oylarını vermelerini istediği belirtilmiştir.

"Bu kanunun en mühim maddeleri bu söylediklerinizdir. Biz bütün dünyaya İsviçre Medeni Kanunu'nu kabul ettiğimizi ilan edeceğiz. Onlar bundan sonra Türklerin birden fazla kadın ile evlenmeyeceklerini kabul edecekler, dediğiniz yapılar ise bunu nasıl izah ederiz? Bütün dünyayı aldatmış bir duruma geliriz. Meclis'in ve devletin itibarı kalmaz. Kanunun aynen kabulü lazımdır. Oylarınızı veriniz..." (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.18, s.104).

Alabildiğine zorlu sürecin tamamlanması ve Medeni Kanun'un onaylanmasıyla çok eşlilik yasa dışı olmuş, kadın ve erkeğe eşit boşanma hakkı tanınmış, mirasta, tanıklıkta eşitlik sağlanmış, hangi dinden olursa olsun tüm yurttaşlar laiklik ekseninde aynı hukuk kurallarına tabi olmuştur. Dönüştürülmesi en zor alana başarıyla yapılan müdahale sonucu kabul edilen Medeni Kanun, kadınların aile ve toplum içinde güçlenmesini sağlamış, yola devam konusunda onlara özgüven kazandırmıştır (Soydan Erdemir, 2018, s.XXIX). Dönemin kadın örgütlenmesi Türk Kadın Birliği'nin Medeni Kanun'un kabulünün ardından oy hakkı çalışmasına başlamış olması da bu gelişmeyle yakından ilgilidir.

Türk Kadın Birliği, 1923 yılında Kadınlar Halk Fırkası adıyla Nezihe Muhiddin tarafından kurulmuş, ancak partinin kuruluşu onaylanmadığı için 1924'te isim değişikliği yapılmış ve dernek olarak çalışmaya başlamıştı. Türk Kadın Birliği'nin yayın organı olarak 1925-1927 yılları arasında yayımlanan dergiyi de Nezihe Muhiddin yönetmiştir. Hükümetce desteklenen dergi, Kadın Yolu olarak yayına başlamış, ardından Türk Kadın Yolu adını almıştır. Türk Kadın Birliği 1926'da oy hakkı çalışmasına başlamış, 1927'de de tüzüğüne oy hakkı için çalışacağına ilişkin bir madde eklemiştir. Kadınların 1927'de yapılacak seçimlere katılabileceği umuduyla tüzükte yapılan bu değişiklik ve ardından yapılan tartışmalar siyasi çevrelerin Kadın Birliği'ne yönelik tavrını olumsuz etkilemiştir. 1927'de Nezihe Muhiddin dernek içinde de muhalefetle karşılaşmış ve ihraç edilmiştir (Yurtsever Ateş, 2009, s.35-59). Kadın Birliğiye yoluna devam etmiş ancak yeni dernek yönetimi siyasal haklardan söz etmemiştir.

Uygurluk değişimini simgeleyen toplumsal reformların ve Medeni Kanun'un, Meclis'te, kamuoyunda tartışmalara yol açması kadınların siyasal haklarına ilişkin düzenlemeler için siyasi iradenin bir süre daha beklemek eğilimine girdiğini düşündürmektedir. 1927'de hazırlıklarına başlanan kültürel alana ilişkin bir düzenleme olarak Harf devrimine giden sürecin de sancılı olacağı öngörülmüş olmalıdır. 1926 yılında Türk Kadın Birliği tarafından başlatılan kampanyanın yoğunlaşması için büyük çaba harcayan Nezihe Muhiddin'e yönelik tepkilere sessiz kalınmasını başka türlü açıklamak kolay değildir. Atatürk çağı, bilimin gereklerinden, medeniyetin parçası olmaktan, kadınların eğitim ve çalışma hakkından söz ederken bu yaklaşımının en azından kadınlar için, oy hakkı talebini meşrulaştıracağını bilmiyor olamazdı. Zaten daha 1916'da "kadınlara özgürlüklerini verelim" demişti. 1923 İzmit'te yaptığı basın toplantısında Halide Hanım'ın milletvekili seçilip seçilemeyeceği sorusuna, bu konuda yasada açıklık olmadığını, seçim yasasının kadınlarla ilgili düzenlemesine

bağlı olduğunu belirtmişti. Dönemin Meclisi'nde kadınlara oy hakkı tanınmasına karşı olanların bulunduğunu da sözlerine eklemiş ve "evvel-i ahir (önünde sonunda) olacaktır" demişti (Mustafa Kemal Eskişehir-İzmit Konuşmaları, 1993, s.168). 1923 yılındaki seçim yasası ve 1924'teki Anayasa görüşmeleriyle Atatürk'ün sözünü ettiği oy hakkına karşı direncin ifadesi olmuştu. Oysa o dönemden beri Atatürk, kadın ve erkek arasındaki tam eşitliği sağlamanın koşullarını oluşturma düşüncesindeydi. Bir Amerikalı gazeteciyle yaptığı görüşmede bu düşüncesini aktarmış ve ifadesi 23 Ocak 1923 tarihli The New York Herald gazetesine yansımıştı: "Bugün Türkiye'nin karşı karşıya olduğu en önemli meselelerden biri, kadın ve erkek arasında kanuni ve toplumsal tam eşitliği temin etmektir" (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C.15, s.23).

Kadınların siyasal haklarına ilişkin yasalasma süreci 1930'da Atatürk'ün müdahalesi ve manevi kızı Afet İnan'ın girişimiyle başlamış, 1934 yılında da tamamlanmıştır. Kadınlar 1930 yılında Belediye seçimlerine, 1933 yılında Köy İhtiyar Heyeti ve Muhtar seçimlerine, 1934 yılında da genel seçimlere katılma ve seçilme hakkı kazanmışlardır.

## Değerlendirme

Atatürk'ün de vurguladığı gibi kadınlar; meşruluğu ulusa dayandırılan, laiklik temelinde biçimlendirilen, toplumsal ve ekonomik kalkınma hedefini önceleyen devletin eşit yurttaşlarıdır. Cumhuriyet'in erken döneminde kadınların hayata dahil olması eğitim üzerinden sağlanmış, kadınlar meslek sahibi olmuş, ekonomik hayata etkin olarak katılmış, süreç içinde oy hakkı elde ederek eşit yurttaşlar haline dönüşmüştür. Çalışma yaşamına giremeyecek durumda olan kadınların da ev içi koşulları en iyi biçimde oluşturabilmeleri, Cumhuriyet değerlerini sürdürecektir çocuklar yetiştirmeleri için yine eğitim önemli bir araç olmuştur.

Bununla birlikte; kızların Atatürk dönemindeki hızlı okullaşma oranları izleyen dönemlerde sürdürülemediği ya da sürdürülmemiş, nüfusun 3/4'ünün yaşadığı kırsal kesimde yaşayan kadın ve erkeklerin eğitim sorununu çözme ve köyün kalkınması yolunda büyük bir atılım olan Köy Enstitüleri, ve yine kadın, erkek, çocuk halkın tümünün eğitimi için etkili kurumsallaşma olan Halkevleri kapatılmıştır. Cumhuriyet'in kadın kimliğine ilişkin tasarımı belirtilen gelişmelerle istendiği biçimiyle gerçekleştirilememiş olsa da kadınların bu dönemdeki kazanımlarıyla ulaştıkları bilinç düzeyi, kendi haklarını savunma ve yeni hak taleplerinde bulunmaları için belirleyici olmuştur.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Declaration of Interests:** The author declares that there are no competing interests.

## Kaynakça

Ağaoğulları, M. A. (2013). Aydınlanma ve Aklın İktidarı- 6. Ünite-. M.A. Ağaoğulları (Ed.) *Siyasi Düşünceler Tarihi* içinde (s.156-183) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi- M.Ö.1000-M.S.2007-* (11.bs.) Ankara: Pegem Yayınları.
- Albayrak, M. (1994). Millet Mekteplerinin Yapısı ve Çalışmaları, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 10 (29) 471-483.
- Altunya, N. (2009). *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*. (2. bs) İstanbul: Kaveg Yayınları.
- Arıkan, Z. (1999). Halkevlerinin Kuruluşu ve Tarihsel İşlevi. *Atatürk Yolu Dergisi*, 6 (23), 261-281. [Crossref]
- Atatürk'ün Bütün Eserleri*. (2014). [C.2, C.14, C.12, C.15, C.16, C.17, C.18, C.20, C.22] İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Atatürk'ün Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni Açış Açış Konuşmaları* (1987). TBMM Kültür Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları. 21 Ekim 2023 tarihinde <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/> adresinden erişildi.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III*. (2006). (5.bs) [C.2]. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Ayas, A.N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Baykal, B.S. (1985). Milli Mücadelede Anadolu Kadınları Müdafaa-i Vatan Cemiyeti. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1 (2), 413-434.
- Berktaş, F. (2003). *Tarihin Cinsiyeti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Caporal, B. (1982). *Kemalizm ve Kemalizm Sonrasında Türk Kadını*. Ankara: T. İş Bankası Yayınları.
- Çakır, S. (2016). *Osmanlı Kadın Hareketi*. (5. bs.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Çücen, K. (2006). Batı Aydınlanmasının Düşünsel Temelleri ve Eleştirisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, Özel Sayı, 25-34.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler. *Akademik Bakış*, 1(2), 155-176.
- Ediz, Z. (1995). *Kadınların Tarihine Giriş-Hitlerden Günümüze-*. İstanbul: Adım Yayınları.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ankara: A.Ü Dil ve Tarih-Coğrafya Fak. Yayınları.
- Erüreten, B. M. (1999). *Türkiye Cumhuriyeti Devrim Yasaları*. İstanbul: Yeni Gün Haber Ajansı Yayınları.
- Gündüz, M. (2019). Karma Eğitimin Tarihi ve Sosyal Gelişimine Kısa Bir Bakış. *Eğitime Bakış*, 15 (45), 16-27.
- Gümüsoğlu, F. (1998). Cumhuriyet Döneminin Ders Kitaplarında Cinsiyet Rollerini (1928-1998). Hacımırzaoğlu, A.B., (ed.) *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* içinde, (s.101-128) İstanbul:Tarih Vakfı Yayınları.
- Güzel, Ş. (1985) Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Toplumsal Değişim ve Kadın. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi* içinde, [C.3-4, s.858-874]. İstanbul: İletişim Yayınları.
- İnan, A. (1975). *Tarih Boyunca Türk Kadınının Hak ve Görevleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İstatistik Göstergeler (1923-2013)*. (2014). Ankara, TÜİK Yayınları.
- Kaplıhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8), 123-134.
- Koçer, H.A. (1970). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Devlet Kitapları.
- Kurnaz, Ş. (2013). *Osmanlı Kadınının Yükselişi (1908-1918)*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Mustafa Kemal Eskişehir-İzmit Konuşmaları (1923)*. (1993). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Neziroğlu, İ. ve Yılmaz, T. (Haz.). (2013) *Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri*. [C.1]. Ankara: TBMM Basımevi.
- Olgun, K. (2019). *Türkiye'de Halkevleri Gerçeği*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Özdemir, N. (2021.a.) Mütareke Döneminde Asri Kadın Cemiyeti'nin Faaliyetleri. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, (39) s.107-133. [Crossref]
- Özdemir, N. (2021.b.) Milli Mücadele Dönemi Mitinglerinde Türk Kadını. *Belgi*, (21), 1-22. [Crossref]
- Öztoprak, S. (1999). *Atatürk Dönemi Kadın Eğitimi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul: YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sallan Gül, S., Alican, A. ve Gümüsoğlu, F. (2014). Cumhuriyet'in Aydınlanma Sembolleri: Kadınlar ve Köy Enstitüleri, *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, (10), 89-114.

Soydan, A. (2002). Kadın Kimliğinin Oluşması Çerçevesinde Mesleki Teknik Eğitim (Cumhuriyet İdeolojisinin Kuruluş Sürecinde Kız Enstitüleri (1923-1940). *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, (1), 269-287.

Soydan Erdemir, A. (2018) Cumhuriyet ve Kadın Hakları. N. Çolakoğlu (Yay. Haz.) *Kasım 1938-Dünya Basınında Atatürk Atatürk'ün Vefatının 80. Yılı Edisyonu* içinde (2.bs.) [ s.XXV-XXXI] Turkcell Dergilik.

Soydan Erdemir, A.(2020). Köy Enstitüleri Yeniden: Doğaya, Tarıma ve Özgürlüğe Dönüş, *Tebeşir- Mektepli Bülten*, (3), 20 Ekim 2023 tarihinde [https://mektepligazete.com/public/file/bulten/mektepli-bulten\\_sayi3.pdf](https://mektepligazete.com/public/file/bulten/mektepli-bulten_sayi3.pdf) adresinden erişildi.

Tanör, B. (1998). *Kurtuluş ve Kuruluş*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.

Taşer, S.(2006). Cumhuriyet Döneminde Üniversite Eğitiminin Yeniden Düzenlenmesi-1933 Üniversite Reformu ve Getirdikleri. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşkıran, T. (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında Türk Kadın Hakları*. Başbakanlık Basımevi.

Tonguç, İ.H. (2000). Gelenekçi Okulun Yöntemini İzleyenler, Köye Gerçekli İnsan Tipini Yaratamazlar. *Dünyaya Örnek Bir Eğitim Uygulaması Köy*

*Enstitüleri* içinde (s.13-41) İstanbul: Tüses Yayınları.

Toprak, Z. (2015). *Türkiye'de Kadın Özgürlüğü ve Feminizm*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Toprak, Z. (2020). *Atatürk Kurucu Felsefenin Evrimi*. İstanbul, T. İş Bankası Yayınları.

Toska, Z. (1998). Cumhuriyet'in İdeali: Eşiği Aşanlar ve Aşamayanlar. Hacımirzaoğlu, A.B., (ed.) *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* içinde, (s.71-88) İstanbul:Tarih Vakfı Yayınları,

Wollstonecraft, M. (2007). *Kadın Haklarının Gerekçelenilmesi*. (D. Hakyemez Çev.) İstanbul: T. İş Bankası Kültür Yayınları.

*Türkiye Cumhuriyeti Maarifi 1940-1941*. (1941). İstanbul: Maarif Matbaası.

Yaraman, A. (2001). *Resmi Tarihten Kadın Tarihine*, İstanbul: Bağlam Yayınları.

Yurtsever Ateş, N. (Haz.) (2009). *Yeni Harflerle KadınYolu/Türk Kadın Yolu 1925-1927*. İstanbul: Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi Vakfı Yayınları.

**iUC**  
UNIVERSITY  
PRESS