

## ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ (1923-1950) EĞİTİM ALANININ YAPISI VE DİNAMİKLERİNE ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM<sup>1</sup>

A CRITICAL APPROACH TO THE STRUCTURE AND DYNAMICS OF THE EDUCATION FIELD IN THE EARLY REPUBLIC PERIOD (1923-1950)

Selfet Duran<sup>1</sup>, Derya Fırat<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışma erken Cumhuriyet dönemi (1923-1950) eğitim alanının yapısal tarihini, bu dönemde eğitim alanında yaşanan değişim ve dönüşümleri, alanda eyleyiciler (*agents*) açısından mücadele nesnesi haline gelen yatırım ve çıkarları (*illusio*), eğitim alanındaki kültürel sermayenin niteliğini ve bu kültürel sermayeyi belirlemek üzerine verilen siyasal-toplumsal mücadeleleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada Cumhuriyetin eğitim kurgusunun niteliği, eyleyicilerin bu kurguyu aşındırma denemeleri, günümüze kadar gelen, sınıfsal yeniden üretim, fırsat eşitliği, dini ve özel öğretim, siyasal endoktrinasyon gibi temel tartışma konularının tarihsel kökenleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bunun için eğitim alanı içerisindeki eyleyicilere kültürel ve sınıfsal yeniden üretim ve ayırım/ayırışma fırsatları sunan ve kültürel ideolojik kodlarını eğitim kültürüne yansıtmaya olanağı veren ortaöğretim alt alanındaki okul türleri ve öğrenci sayılarının tarihsel süreç içerisindeki değişimine odaklanılacaktır. Literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın kuramsal çerçevesini Bourdieu'cü yapısal tarih ve alan analizi tartışmaları oluşturacaktır. Bourdieu'cü yapısal tarih ve alan analizi daha önce kültürel-ideolojik çerçevede pek çok kez araştırması konusu yapılan Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim alanındaki eyleyicilerin peşinde oldukları ve sınıfsal ve kültürel ayırım/ayırışma fırsatları sunan yeni bir kültürel sermaye türünün inşa sürecini ve bunun toplumsal-sınıfsal yapı üzerindeki etkilerini ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmanın en önemli iddiası ve özgünlüğü de budur.

**Anahtar Kelimeler:** Erken Cumhuriyet Dönemi, Eğitim, Alan, Kültürel Sermaye, Yeniden Üretim.

---

Gönderim Tarihi/Submitted	: 3.10.2024
Kabul Tarihi/Accepted	: 13.11.2024
Sorumlu Yazar/Corresponding Author	: Selfet DURAN
E-posta / E-mail	: selfetduran@gmail.com
Doi	: 10.47124/viraverita.1560985
Atıf / To Cite:	: Duran, S., Fırat, D. (2024). Erken Cumhuriyet Dönemi (1923 – 1950) Eğitim Alanının Yapısı Dinamiklerine Eleştirel Bir Yaklaşım. <i>ViraVerita E- Dergi</i> , sayı:20, 38-77. Doi:10.47124/viraverita.1560985

---

<sup>1</sup> Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Genel Sosyoloji ve Metodoloji Anabilim Dalı, Çanakkale/TÜRKİYE, (ORCID: 0000-0002-6879-5239).

<sup>2</sup> Prof. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Uygulamalı Sosyoloji Anabilim Dalı, İstanbul/TÜRKİYE, (ORCID: 0000-0002-8493-6126).

### Abstract

This study aims to reveal the structural history of the education field between 1923-1950, the changes and transformations experienced in the education field during these periods, the objects (illusio) that became objects of struggle for the agents in the field, the nature of the cultural capital in the education field and the political-social struggles given to determine this cultural capital. In the study, the nature of the educational structure of the Republic, the attempts of the agents to erode this structure, the historical roots of the basic discussion topics such as reproduction of class, equality of opportunity, religious and private education, political indoctrination that have continued to the present day will be tried to be revealed. For this purpose, the focus will be on the historical change of school types and student numbers in the secondary education sub-field, which offers opportunities for cultural and class reproduction and distinction to the agents in the education field and the opportunity to reflect their cultural ideological engagements to the educational culture. The theoretical framework of the study, which is carried out with the literature review method, will be formed by Bourdieu's structural history and field analysis discussions. Bourdieu's structural history and field analysis is important in terms of revealing the construction process of a new type of cultural capital that the agents in the field of education in the Early Republican Period, which has been researched many times in the cultural-ideological framework, were after and that offered opportunities for class and cultural distinction/separation, and its effects on the social-class structure. This is the most important claim and originality of this study.

**Keywords:** Early Republic Period, Education, Field, Cultural Capital, Reproduction.

# Erken Cumhuriyet Dönemi (1923-1950) Eğitim Alanının Yapısı ve Dinamikleri'ne Eleştirel Bir Yaklaşım

## GİRİŞ

Alanlarla düşünmek ilişkisel düşünmektir. Alanların sınırları a priori belirlenemez. Alanların bir tarihi vardır. Bu nedenle bir alanın, onun tarihinden başlayarak, etkisinin etkileşim içinde olduğu diğer alanlarla ilişkili bir biçimde incelenmesi bir gerekliliktir (Bourdieu ve Wacquant, 2012, s. 84-85). Söz konusu olan eğitim alanı olduğunda bu çaba bir zaruriyettir ve son derece zordur. Çünkü eğitim alanı etkileme kapasitesi nedeniyle tıpkı devlet alanı gibi hemen her alanla ilişkilendirilebilecek devasa bir etki ağına sahiptir. Toplumsal ilişkilerin kavşak noktasında yer alan eğitim alanı, bilim, siyaset, ekonomi gibi hemen her alanla bağlantılıdır. Bu nedenle eğitim alanını analiz etmenin önündeki en büyük güçlük, onun sınırlarını belirlemek ve onu düzenli bir bütün olarak görmektir. Bourdieu bu zorluğu aşmak için en başta alanın tarihinin incelenmesini önerir. Bu nedenle “eğitim kurumlarının görece özerk tarihini denk düştükleri toplumsal formasyonların tarihi içerisine yerleştirmek gerektiğini unutmamak” ve kurumların ortaya çıkışı ve geçirdiği dönüşümleri sistematik olarak inceleyerek belli türden bir “pedagojik mesainin kurumsallaşma” sürecine bakmak gerekir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 88). Çünkü alanların mevcut ve müstakbel güzergahları, kuruluş anlarındaki coğrafi, tarihsel ve toplumsal dinamiklerle doğrudan bir ilişki içinde günümüze doğru açılır ve belli ölçüde bir süreklilik sergiler. Bourdieu’cü “yapısal tarih” okuması bu açıdan önemli bir yerde durmaktadır.

Madem ki alanın mevcut (yani alanın o andaki koşul ve durumu) ve müstakbel (evrimi ve gelecekte alacağı biçimi) güzergahı, alanın kuruluş anındaki dinamikleriyle ilişkilidir, öyleyse Bourdieu’nün belirttiği gibi “alanın yapısının kurucu unsurları olan nesnel güç ilişkilerini inşa etmek” alan analizinde en öncelikli görevdir (Bourdieu, 2013, s. 70). Çünkü alanın sermaye yapısı, kuralları, alana girmenin ve alanda kalmanın maliyeti, yatırım ve kazançlar (*illusio*), eyleyicilerin mücadele stratejileri, bu kuruluş momentinde belirir. “Bir alanın ortaya çıkmasının koşulu, eyleyicilerin o alanın tarihini tanıması ve ona atıfta bulunmasına” bağlıdır (Warde, 2004, s. 12). Bourdieu’nün çok sevdiği analogiyi kullanırsak oyunun kuralları oyun öncesinde belirlenir. Bourdieu’ye (2015b, s. 123) göre oyunu düzenleyen kurallar oyunun dışındadır. Oyun sırasında rakiple müzakere etmek söz konusu olamaz. Oyunun kurallarına

ilişkin oydaşım oyun öncesine ve oyun dışına aittir. Ancak oyunda yapılan hileler, şike, safsata ya da fırsatçılık sayılan şeyler de sonradan kural haline gelebilmektedir. Bu nedenle bir oyun olarak eğitim alanındaki değişimler hem oyun öncesine ve dışına gönderme yapan devlet alanı ve siyasal alanın dinamikleriyle hem de oyun esnasındaki stratejilere gönderme yapan eyleyicilerin alan mücadelesiyle açıklanabilir. Yani alan mücadelesi alanın önceden belirlenen kuralları çerçevesinde yapılabileceği gibi, alanın kurallarını değiştirmek üzerine de yapılabilir.

Bourdieu'ye göre "ilk olarak alanın konumu iktidar alanına göre çözümlenmelidir. Böylece alanın tahakküm ilişkilerinde işgal ettiği konumu görülür" (Bourdieu ve Wacquant, 2012, s. 90). Bu bizi belli türden bir toplumsal ilişkiler ağını, alan olarak incelememize olanak veren önemli bir soruna götürür: Alanın özerkliği meselesi.

Bourdieu'ye göre alan kavramı, nispeten özerk, "kendine özgü yasalarla donanmış bir mikrokozmosu işaret etmeye yarar" (Bourdieu, 2013, s. 67). İncelemeye konu olan bir alan, "makrokozmosun tazyiklerinden hiçbir zaman tam anlamıyla kurtulmasa da makrokozmosla ilişkisinde, az veya çok belirgin olan kısmi bir özerkliğe sahiptir. Ve alanlar (devamında alt-alanlar) hususunda sorulacak en mühim sorulardan biri tam da bu alanların mazhar oldukları özerklik derecesidir" (Bourdieu, 2013, s. 67). Bu özerklik, alana yönelik dış baskı ve müdahalelerle, alanın buna karşı göstermiş olduğu dayanıklılık ve bu müdahalelerden azade olmak için alanın ne tür ve nasıl bir iç mekanizma geliştirdiği nispetinde anlam kazanacaktır.

Bourdieu'ye göre "ikinci olarak, bu alanda rekabet halinde olan eyleyicilerin ya da kurumların işgal ettikleri konumlar arasındaki bağıntıların nesnel yapısı kurulmalıdır" (Bourdieu ve Wacquant, 2012, s. 90). Bu da bizi alandaki güç ilişkilerinden doğan, alanın genel yapısı ve dinamikleriyle ilişkili konumlanmalar ve pozisyon alışlara götürecektir. Alanın egemen ve tabi pozisyonları arasındaki bu asimetrik ilişkide ve eyleyicilerin sürekli mücadelesi içerisinde alanın sermaye yapısı ve kuralları da belirecektir.

Egemen pozisyonların yeniden üretimine olanak veren alana özgü eşitsizliğin veya değişim umudunun bizi götüreceği üçüncü ilke ise eyleyicilerin habitusudur. Yani "belirli bir toplumsal ve iktisadi koşul türünün içselleştirilmesi yoluyla edindikleri ve söz konusu alanın içinde tanımlanmış bir yörüngede az ya da çok gerçekleşme fırsatı bulan farklı yatkinlik sistemleri" (Bourdieu ve Wacquant, 2012, s. 90).

Bourdieu'nün belirttiği alan analizinde kullanılacak bu ilkelerden hareketle Cumhuriyet dönemi eğitim alanının çözümlenmesinde kullanılacak ilişki bir metodoloji geliştirmek gerekirse, Cumhuriyet dönemi eğitim alanı ancak dört ilişki düzey üzerinden anlaşılabilir. Bu düzeyler; alanın tarihi, alan üzerinde etkili olan yapısal unsurlar, eyleyiciler ve sonuncu olarak eyleyicilerin alan mücadelesinde başvurdukları stratejilerdir.

Alanın tarihine bakıldığında Cumhuriyet dönemi eğitim alanı, Osmanlı dönemi eğitim alanıyla karşılaştırıldığında pek çok açıdan belli bir kopuşa işaret etmektedir. Modernleşme öncesi geleneksel Osmanlı eğitim yapısının büyük ölçüde sivil nitelikte olduğu, geleneksel eğitim kurumlarının vakıf ve özel kişiler tarafından finanse edildiği, devletin eğitim alanında idari ve mali sorumluluğunun son derece sınırlı olduğu gözlenmektedir (Özdalga, 2013, s. 172).

Cami cemaati ve ulemanın etkisi altında olan sıbyan mektebi ve medreselerin dışında geniş topluluklara seslenen bir eğitim öğretim kurumunun olmadığı Osmanlı'da eğitimdeki modernleşme hareketi on dokuzuncu yüzyıldan itibaren askeri okullar ve rüştiyeler ile başlamış ve eğitim alanı hızla Batılılaşmanın etkisi altına girmiştir (Sakaoğlu, 2003, s. 56). Bu yenileşmeleri eğitim alanının yapısal dönüşümünün ilk işareti olarak okumak gerekir. Sıbyan mektebi ve medrese geleneği içerisine sıkışmış, daha çok dini nitelikli bir kültürel sermayenin dolaşımından ibaret eğitim alanı, yeni kurumları, sermayeleşen yeni fikir ve düşünceleriyle günümüze kadar gelecek siyasal-toplumsal bir çatışmanın sahası olmaya başlamıştır.

Cumhuriyet kadroları Osmanlı döneminde başlayan eğitimde modernleşme hareketini büyük ölçüde miras almıştır. Örneğin, Cumhuriyetin kurucu kadroları II. Meşrutiyet aydınlarının *yeni insan-yeni toplum* projesi çerçevesinde hareket etmişlerdir. II. Meşrutiyetin *Malumat-ı Medeniye* dersinin *Malumat-ı Vatanîye* olarak değiştirilerek okullarda bir tür vatandaşlık dersinin oluşturulması bunun göstergesidir (Üstel, 2014). Ancak Cumhuriyet, Osmanlı dönemi eğitim alanını tanımlayan seçkin, dini ve sivil niteliğine karşı radikal bir duruş sergilemiştir. Bu amaçla okul türlerini ve merkezi eğitim programını yeniden düzenleyerek eğitim birliğini sağlamak, Cumhuriyet öncesi çoğu kapatılan azınlık ve yabancı özel okullar üzerinde yoğun bir denetim kurmak, dinin eğitim alanındaki etkisini sona erdirmek, ücretsiz, bilimsel ve kitlesel eğitim formülasyonu ile kitlesel kamu eğitimine yönelmek, okuryazar nüfus oranını artırmak, ihtiyaç duyulan yetişmiş insan kaynağı arzı için iş ve okul konseptini birleştiren mesleki okullara öncelik vermek gibi sayısız düzenlemelerle yeni

bir eğitim kurgusu ortaya çıkarılmıştır. Bu aynı zamanda eğitim alanının yeniden inşası anlamına gelmektedir. Eğitim alanındaki kültürel sermaye niteliğinin değiştirilmesi, eyleyicilerin ekonomik, dini, siyasi, sosyal, simgesel vb. sermaye mülkiyetlerinin alandaki değerlerinin yeniden tanımlanması ve bu kaynaklar arasındaki tahvil ilişkisinin yeniden düzenlenmesi, eyleyicilere yeni eğitim hedef ve ödülleri sunulması, bilindik bazı alan strateji ve pratiklerin önünün kapatılması ve yeni eğitim güzergahlarının çizilmesi gibi sonuçlarıyla Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim alanı yapısal bir belirleme altındadır.

Ancak, Cumhuriyetin bu eğitim kurgusunun seçkin azınlık özlemi taşıyan Cumhuriyetin yeni elitlerinin özel öğretim talebi ve Osmanlı eğitim alanında dini sermayelerini güvenle işletebilmiş belli bir topluluğun ise dini sermayenin eğitim alanında yeniden değerlendirilmesi mücadelesi tarafından aşındırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Kitlesele ve kamusal eğitim iddiasındaki Erken Cumhuriyet Dönemindeki özel öğretim kurumlarının sayısı ve oranı bunun bir göstergesidir. Ayrıca 1946'dan itibaren artan bir hızla çeşitli kurs ve okul türleriyle dini sermayenin eğitim alanına davet edilmesi alandaki farklı sınıf ve kültürel yapıların alanın dinamiklerine ne ölçüde etki edebildiğini göstermektedir. Eğitim alanı içerisindeki eyleyicilerin nesnel sınıf konumu ve kültürel ideolojik kodlarının eğitim alanında etkisini izleyebilmek için de ortaöğretim alt alanındaki gelişmelere odaklanmak gerekir. Zorunlu ve sıkı bir merkezi denetime tabi ilköğretime nazaran ortaöğretim alt alanı farklı türden eyleyicilerin farklı kültürel sermaye kaynaklarını, farklı eğitim strateji ve hedeflerini alana yansıtabilecekleri görece özerk bir pozisyon sunmaktadır. Azınlık ve yabancı okullar, Türk özel okullar, genel liseler, köy enstitüleri, öğretmen okulları, mesleki okullar ile çeşitlilik arz eden ortaöğretim alt alanı eyleyicilerin nesnel sınıf konumu ve alan stratejilerini de izleme olanağı vermektedir.

Cumhuriyet dönemi eğitim alanı pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu çalışmalar çoğunlukla dönemin eğitim politikalarının, cumhuriyet fikrinin toplumsallaştırılması, modernleşme, Batılılaşma, milliyetçi ideolojinin inşası, yeni bir ulus yaratma ve laiklik politikalarının eğitim ile olan ilişkisine odaklanmaktadır. Eğitim ile Cumhuriyete karakterini veren milliyetçilik ideolojisinin oluşumu arasındaki ilişkiyi ele alan (Kaplan, 2011), eğitim ile militarizm arasındaki yeniden üretim ilişkisini inceleyen (Gürsoy, 2021), dönemin eğitim politikaları ile yeni ulus inşası ve ideal vatandaşlık tipolojileri arasında bağlar kuran (Üstel, 2014), eğitim ile cumhuriyet ilke ve değerlerinin geniş toplumsal gruplara ulaştırılması ve benimsetilmesi arasındaki ilişkiyi ele alan (Demirbaş ve Özalp, 2022) pek çok çalışma

bulunmaktadır. Ayrıca dönemin eğitim sisteminin, yeni eğitim kurumları ve programları, amaç ve ilkelerini ortaya koyan (Okçabol, 2005), dönemin eğitim politikalarının felsefi temellerini inceleyen (Hesapçioğlu, 2009) çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları döneme özgü Tarih, Vatandaşlık gibi derslerin kitaplarını inceleme konusu yaparak (Alaca, 2017; Copeaux, 2006) Erken Cumhuriyet Döneminin siyasal-ideolojik yaklaşımını ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu çalışmaların eğitime olan ilgisi Cumhuriyetin kültürel-ideolojik değerlerini inşa etme ve uygulama pratiklerini ortaya koymaktan ibarettir. Ancak Erken Cumhuriyet Döneminin toplumsal ve sınıfsal yapısı ve bunun eğitim alanı ile olan ilişkisine odaklanan çalışmaların sayısı oldukça yetersizdir. Cumhuriyet'in ilanından sonra Osmanlı'dan devralınan yapının nasıl dönüştürüldüğünü ve devletin modernleşme ve batılılaşma çabalarının toplum ve sınıflar üzerindeki etkilerini analiz eden Keyder'in *Türkiye'de Toplum ve Sınıflar* adlı çalışması (Keyder, 2010) ve Osmanlı dönemi seçkinler ile Cumhuriyet dönemi seçkinleri arasında bir karşılaştırma yaparak Osmanlı modernleşme sürecinde ortaya çıkan ilk defa yoksul ve eğitimsiz halk yığınlarından gelen yeni yönetici tabakasının Cumhuriyet ile birlikte bürokratik bir seçkinler sınıfına evrimini tartışan Özgüden'in *Türkiye'de Seçkinler* isimli çalışması (Özgüden, 2014) önemli bir yerde durmaktadır. Ancak bu çalışmalarda da yeni toplumsal-sınıfsal yapının inşasında bir aktör olarak devlet öne çıkarılırken, görece özerk bir alan olarak eğitim alanının sınıfsal-toplumsal yapının inşasında oynadığı roller üzerinde yeteri kadar durulmamıştır.

Bu nedenle bu çalışmanın konusu, Osmanlı eğitim alanına özgü kategorik eşitsizliklerin yeniden üretilmesine olanak veren dini, ekonomik veya siyasal sermaye türlerinin Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim alanındaki değişim değerini yitirmesi ve yeni bir kültürel sermaye türünün oluşumunun izlenmesidir. Osmanlı'nın dini, seçkin ve özel nitelikli eğitim politikalarının karşısında konumlanan Cumhuriyetin laik, modern, ücretsiz ve kitlesel eğitim yaklaşımı, geniş halk kesimleri ve alt sınıflar için de eğitim aracılığıyla sınıfsal ve kültürel ayırım/ayrışma imkanları sunmuştur. Bu nedenle Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim alanının yeni toplumsal-sınıfsal yapı ve yeni sınıflaşma dinamikleri üzerinde önemli etkileri olmuştur. Bu nedenle eğitim alanını Bourdieu'cü anlamda görece özerk bir siyasal toplumsal mücadele alanı olarak görüp, alanın yapısı, dinamikleri, alanda etkili olan kültürel sermayenin niteliği, eyleyiciler ve bu eyleyicilerin sınıfsal ve kültürel ayırım/ayrışma stratejilerini ortaya koymak önem arz etmektedir. Bu iddiayı taşıyan bu çalışma, Erken Cumhuriyet Dönemi eğitimine

Bourdieu'cü alan perspektifiyle yaklaşacak ve yeni toplumsal-sınıfsal yapının inşasında eğitim alanının işlevine odaklanacaktır. Bu çalışmanın en önemli iddiası ve özgünlüğü de Cumhuriyetin yeni eğitim kurgusunda kendisine yer bulan, alandaki eyleycilerin peşinde oldukları ve sınıfsal ve kültürel ayırım/ayırışma fırsatları sunan yeni bir kültürel sermaye türünün inşa sürecini ve bunun toplumsal-sınıfsal yapı üzerindeki etkilerini ortaya koymak olacaktır.

### 1. Cumhuriyetin İnşası ve Eğitim Alanının Yapısal Dönüşümü

Cumhuriyetle birlikte eğitim alanında yaşanan en önemli değişim, eğitimin kamusal ve kitlesel bir nitelik kazanması olmuştur. Osmanlı'nın seçkinci eğitim yaklaşımının (Somel, 2010) aksine Cumhuriyetle birlikte eğitim, tüm toplumsal katmanların ücretsiz erişebildiği temel bir hak, hatta zorunluluk halini almıştır. Her ne kadar ilkokulun zorunlu ve ücretsiz hale getirilmesi II. Meşrutiyet ile başlamış olsa da bu uygulamanın Osmanlı Döneminde başarıya ulaştığını söylemek güçtür (Akyüz, 2019, s. 151). Bu nedenle Cumhuriyetin en önemli eğitim programı, eğitimi kiteselleştirmek ve okur yazar nüfusun sayısını artırma politikası olmuştur. Bu politika kapsamında Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ilköğretim başta olmak üzere ortaokul, lise ve öğretmen okullarının sayısını artırma, eğitim kademelerinin tümünün ücretsiz hale getirilmesi, halk mektepleri ile eğitim çağını aşmış nüfusa okuma yazma öğrenme zorunluluğunun getirilmesi, kırsal kalkınmayı da amaçlayan iş ve okulu birleştiren köy enstitülerinin hayata geçirilmesi, Arap alfabesinin değiştirilmesi gibi adımlar atılmıştır.

Cumhuriyetin ve yeni ulusun inşasında eğitim alanı bu dönemde çok önemli roller üstlenmiştir. İmparatorluk sonrası toplumsal yapının dönüştürülmesinde ve yaratılmak istenen ulus devlet tasarımı eğitim alanına laik, modern, Batıcı, Türkçü kültürel ideolojik kodları toplumsallaştırma görevi verilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün 1924 yılında yaptığı bir konuşmada kullandığı ifadelerden anlaşılacağı gibi Cumhuriyetin eğitim kurgusunun merkezinde ulusal karakterli bir kültürel sermaye yer almaktadır:

Eğitim kelimesi yalnız olarak kullanıldığı zaman, herkes kendine göre bir anlam çıkarır. Ayrıntıya girilirse eğitimin hedefleri, amaçları çeşitlenir. Mesela dini eğitim, milli eğitim, beynelmilel eğitim...Bütün bu eğitimlerin hedef ve gayeleri başka başkadır... Yeni Türk Cumhuriyeti'nin yeni nesle vereceği eğitim milli eğitimidir (Kaplan, 2011, s. 139).



Modern eğitim kurumları aracılığıyla askeri ve sivil bürokrasinin tepesine çıkmış Cumhuriyetin kurucu kadrolarının sınıf konumu ise büyük oranda orta sınıflara dayanmaktadır. Batı tarzı açılan okullar aracılığıyla sivil ve askeri bürokraside yükselmeye başlayan bu kurucu kadro, Osmanlı eğitim alanının egemen konumlarında yer alan medrese geleneği ve ilmiye sınıfıyla, kültürel, sınıfsal ve ideolojik olarak karşıtlık içerisindedir. Bu nedenle Cumhuriyet dönemi eğitim alanı Osmanlı'nın son yıllarındaki mektep-medrese ikiliğini büyük ölçüde miras almıştır. Ancak "medrese ile modern okulun ya da bu iki farklı eğitim kurumlarının yetiştirdiği, ulema ile aydın (modern asker-sivil bürokrasi) seçkinler arasında" yaşanan mücadelede Cumhuriyetin kurucu kadrosu eğitim alanını kurgularken büyük ölçüde içinden çıktıkları toplumsal yapının kodlarını referans almıştır (Özgüden, 2014, s. 373). Bu kodlar, modern, Batıcı, laik ve Türkçü bir kültürel-ideolojik çerçeveye işaret etmektedir.

1920'lerden itibaren eğitim alanına ilişkin gerçekleştirilen reformlar, "eğitimin kontrolünü ulemadan alıp devlete vermeyi, ülkenin bütününde aynı eğitim sistemi ve müfredatın uygulanmasını sağlamayı, okur yazarlık düzeyini yükseltmeyi, laik ve milliyetçi değerleri geliştirmeyi kendisine amaç edinmiştir" (Akşit ve Coşkun, 2014, s. 399). 1920'lerde yayınlanan "Eğitim Andı" adlı genelgede Cumhuriyetin eğitim amaçları şöyle belirtilmiştir: "Ulusçu, halkçı, devrimci, laik ve cumhuriyetçi yurttaşlar yetiştirmek", "ilköğretimi yaygınlaştırmak ve herkese okuma yazma öğretmek", yeni kuşakları "ekonomik yaşamda başarılı kılacak" etkin ve "bilimsel bilgilerle donatmak", "korkuya dayalı ahlak yerine, özgürlük ve düzen arasında uzlaşma kurmaya dayalı gerçek ahlak ve erdemi egemen kılmak", "Türk ulusunu ileriye götürmek ve yeni kuşakları Türk olmak onurunun gerektirdiği aşk, istenç ve güçle" yetiştirmek (Akt. Ozankaya, 1995, s. 391). Bu amaç aynı zamanda yeni bir toplum ve devlet yapısının oluşturulmaya çalışıldığını göstermektedir. Eğitim alanı bu nedenle Cumhuriyetin ilk yıllarıyla birlikte büyük bir ideolojik yüke maruz kalmıştır. Yeni bir toplum inşasının aracı olarak eğitim alanı bu dönemde, eyleyicileri, yeni kültürel ve simgesel sermayesi ve Osmanlı'dan farklı olarak üst düzey bir merkezi denetim ve kontrol mekanizmasıyla yeni bir yapı kazanmıştır.

Cumhuriyet'in kurucu ve mirasçıları olan kadrolar, eğitimi, "muasır medeniyetler seviyesine" ulaşmanın önemli araçlarından biri olarak görmüştür. Muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak, kültürel açıdan "boş inançlara dayalı dinsel dünya görüşünün egemen olduğu bir topluma, hayatta en hakiki mürşit(in) ilim olduğunu öğretmek" olarak formüle

edilmiştir (Akşit ve Coşkun, 2014, s. 396). 1936 yılında yürürlüğe konulan eğitim programında ise eğitimin amacı, CHP'nin parti prensipleri esas alınarak "ilkokula devam eden çocukları, kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi, devletçi, laik, inkılapçı yurttaşlar olarak yetiştirmek" olarak ifade edilmiştir (Kaplan, 2011, s. 187; Cicioğlu, 1985, s. 97).

"1930'lu yıllarda ise, devlet eksenli militan bir yurttaşlık anlayışının okul aracılığıyla yaygınlaştırılması hedefine hız verildiği bir dönem olmuştur" (Üstel, 2014, s. 136). 1930'ların lise ders programı incelendiğinde bu amaca matuf bir düzenlemenin yapıldığı gözükcektir. Bu dersler arasında "Yurt Bilgisi", "Jimnastik", "Askerlik dersleri (erkeklerle)", "Terbiye-i Bedeniye", "Çocuk Bakımı (kızlara)", "Biçki-Dikiş (kızlara)" yer almaktadır (Yücel, 1994, s. 169). İki saatlik "Askerlik dersi sırasında kız öğrencilerin laboratuvar işleriyle meşgul olacakları" belirtilmektedir. 1937 ders programında ise "kızlara da 1 saatlik Askerlik dersinin" konulduğu görülmektedir. 1957 yılında lise müfredatında ise Askerlik dersinin adı "Milli Savunma" olarak değiştirilmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 201-207).

Eğitim alanında yaşanan en önemli değişiklik ise 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu olmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla eğitim sistemi merkezi bir yapıya kavuşturulmuştur. "Bu kanunla 'laik, demokratik, birlik' okulunun temeli atılmıştır" (Cicioğlu, 1985, s. 19). Kanun, Osmanlı'dan miras kalan farklı türden okul türleri ve farklı türden eğitim programları nedeniyle uygulanamayan eğitim birliğinin ve merkezi eğitim yapısının kurulması zorunluluğu ile gerekçelendirilmiştir. Çünkü Cumhuriyet'in ilk yıllarına gelindiğinde Osmanlı bakiyesi pek çok eğitim öğretim kurumu mevcuttur. Batı örneğine göre askeri okullar ve Tanzimat sonrasında açılan yine Batılı sivil öğretimden ilham alınan rüştiye, idadi, sultani, gibi kurumlar, Şer'iyeye ve Evkaf Nezaretine bağlı medreseler ve sıbyan mektepleri, Cumhuriyetin ilanına kadarki süreçte çoğu kapanmış olsa da azınlık ve yabancı okullar, eğitim-öğretimin parçalı yapısına işaret etmektedir. Birbirinden bağımsız hatta zıt görüşte insanların yetiştirildiği bu kurumları denetlemek ise Osmanlı döneminde asla gerçekleştirilememiş bir ülkü olarak durmaktadır. Cumhuriyet'in eğitim öğretim alanındaki en önemli etkisi Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla bu ülkünün gerçekleştirilmesi olmuştur. Kanunun amacı: "ilk, orta ve lise düzeylerinde, yeni kuşaklara ortak bir milli kültür vermek, kuşakları farklı akımların, görüşlerin, maksatlı yetiştirme ve koşullandırma emellerinden uzak tutmak" olarak belirtilmiştir (Sakaoğlu, 2003, s. 169). Bu da ancak, tüm okulların Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması ile mümkün olmuştur. Böylece medreseler tamamen kapatılmış, askeri okullar Savunma

Bakanlığı'na bağlanmış ancak, bunun dışındaki bütün özel ve kamu okulları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır.

Kanunla birlikte eğitim öğretim yapısı şu şekilde oluşturulmuştur: İlköğretim, ortaokul, lise, öğretmen okulları, meslek okulları (Yücel, 1994, s. 27). Bu okullar arasında ortaokul; genel ortaokul ve mesleki ortaokul olarak farklılaşırken “1963 yılında ortaokul seviyesindeki mesleki ve teknik ortaokullar kapatılınca bu okullar sadece liseye öğrenci yetiştiren kurumlar haline gelmiştir” (Önsoy,1991, s. 8). Lise düzeyinde faaliyet yürüten okullar ise, genel lise, mesleki ve teknik lise olarak farklılaşırken, öğretmen okulları, ilk muallim mektepleri, köy muallim mektepleri olarak farklılaşmaktadır. Meslek okulları ise örgün eğitim alanının dışında, akşam liseleri, erkek ve kız sanat okulları, olarak farklılaşmaktadır. Köy enstitüleri de lise ve yüksek öğretim düzeyinde faaliyet yürüten meslek okulu ve öğretmen okulu karışımı özgün bir eğitim öğretim kurumu olarak bu dönemde ortaya çıkmıştır.

Bunun yanında dönemin eğitim yaklaşımında teknik bilgi edinimi, iş ve üretim pratikleri etkili olmuştur. İsmet İnönü Hükümet Programı'nda yer alan “az masrafla çok sonuç arayan pratik bir nitelik” arayışı bu dönemde ilkököl öğrenci sayısında “1,95”; ortaokul öğrenci sayısında “0,7”; genel lise öğrenci sayısında “0,9” oranında bir artış yaşatırken, mesleki eğitimde “4,5” oranında bir artışı beraberinde getirmiştir (Okçabol,2005, s. 54).

Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı'nın oluşturulması, açılan yeni kurumlarla Mesleki ve Teknik eğitimdeki öğrenci sayısının artırılması, akşam sanat okullarının ve kız enstitülerinin sayısının artırılması, halkevlerinin ve köy enstitülerinin yaygınlaştırılması gibi gelişmeler, bu dönemde iş ve okul konseptinin birleştirilmeye çalışıldığı bir tür “politeknik”<sup>ii</sup> eğitim yaklaşımının benimsendiğini gösterir. Kısa zamanda ve az masrafla Cumhuriyetin ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünü üretmek amaçlanmıştır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, din öğretimi alanında da pek çok değişikliği beraberinde getirmiştir. Kanunla birlikte medreseler kapatılmış ancak dini eğitim ihtiyacını gidermek için modern anlamda ve üniversite bünyesinde ilahiyat fakültesi ile imam ve hatip yetiştirecek orta düzeyde okullar açılmasına izin verilmiştir. “Ne var ki açılan ilk ilahiyat fakültesi ile 26 imam hatip mektebi...1934'e kadar birer ikişer kapanmış, 1927'de ise okullarda din dersleri kaldırılmıştır” (Sakaoğlu, 2003, s. 170; Cicioğlu, 1985, s. 297). Ancak 1948 yılında “mevcut din adamlarına yeteri kadar bilgi vermek ve onları günün anlayışına göre yetiştirmek amacıyla,

İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak on il merkezinde 10'ar aylık 'İmam Hatip Kursları' açılmış" ancak istenilen amaca ulaşamadığı gerekçesiyle 1951 yılında "yedi ilde birer İmam Hatip Okulu" açılmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 298). Din eğitimi konusunda bu esneme, çok partili hayata geçilmesiyle birlikte Demokrat Partinin öne çıkan dini vaat ve söylemlerinin toplumda karşılık bulurken, CHP iktidarının toplumdan uzak imajını düzeltme amacına yöneliktir. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte siyasal güç kullanarak kamusal alanın dışına çıkarılan din, eğitim alanına davet edilmiş ve her geçen yıl etki alanını genişleterek devlet denetimi altında bile olsa dindar toplumsal tabanını yeniden üretmeyi başarmıştır. Ancak bu kurumların yakın bir tarihe kadar eğitim alanında muteber bir konum elde ettiğini söylemek ise güçtür.

Cumhuriyetin kurucu kadrosunun eğitim kurgusunda ise toplumsal sınıf vurgusu yoktur. Ücretsiz, zorunlu ve kitlesele eğitim yaklaşımı ile "imtiyazsız sınıfsız, kaynaşmış bir kitle"<sup>iii</sup> ideali amaçlanmıştır. Gerçekten de Cumhuriyetin ücretsiz, zorunlu, kamusal eğitim yaklaşımıyla birlikte alt sınıfların da alana dahil olmasıyla birlikte eğitim alanındaki eyleyiciler sınıfsal olarak olabildiğince farklılaşmıştır. Osmanlı eğitim alanında eyleyicilerin kültürel olarak olabildiğince çeşitlenmesine rağmen sınıfsal olarak (üst ve orta sınıfa çekilen) bir benzeşme söz konusudur. Oysa Cumhuriyetle birlikte sınıfsal çeşitlenmeye karşılık kültürel-ideolojik benzeşme (homojenizasyon) eğilimi güçlenmiştir.

## 2. Kültürel Sermayenin Niteliği

Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim alanının eyleyicileri sınıfsal olarak çeşitlense de alanın önemli aktörü devlettir. Cumhuriyetin kurucu kadroları, yeni bir devlet örgütlenmesinin yeni bir toplumsal yapıyla tamamlanması gereği üzerine düşünmüşlerdir. Toplumsal yapıdan ve toplumsal ilişkilerden üretim biçiminde radikal bir değişim olmadan köklü bir değişim beklemek olası olmayacağı için bu değişim için tepeden müdahaleler gerekli görülmüştür. Bilindiği üzere bu durum tüm ulus devletlerin kuruluşunda açıkça gözlenmektedir.

Bourdieu'ye göre bir devlet tasarımı pek çok kaynak türünün tek bir noktada toplanmasıyla gerçekleşmektedir. Devlet, meşru ve muteber olanı belirleme gücüyle bir "payeler çeşmesi" (sermayeleri dağıtan kaynak) durumundadır. Bu nedenle devletleşme doğası gereği mülksüzleştirme üzerine kuruludur. Bir başkentin ortaya çıkışı belli sermaye türlerini burada yoğunlaştıracağı için diğer kentleri nasıl bu kaynaklardan yoksun bırakıyorsa veya meşru resmi bir dilin belirlenmesi diğer dilleri nasıl değersiz birer taşra ağzına

dönüştürüyorsa ders programlarının içeriğinin yeniden düzenlenmesi de bir devlet meselesidir. Bir “programı değiştirmek sermayenin dağıtıldığı yapıyı değiştirmek bazı sermaye türlerinin sonunu getirmek demektir” (Bourdieu, 2015b, s. 128).

Bu nedenle Cumhuriyetle birlikte eğitim alanı, yeni toplumsal-sınıfsal yapının üretim alanı olarak kurgulanmıştır. Kurduğu kurumlar aracılığıyla meşru eğitim tekeli elinde bulunduran devlet, müfredatın meşru yollarla aktarılması ve edinilip edinilmediğinin sınavlarla tasdik edilmesi vasıtasıyla meşru kültürün tesis edilmesinin tekeli de elinde tutmaktadır. Kültürel alandaki en geniş tekel biçimi olan okul, öteki yüzünde bir mülksüzleş(tir)meyi de barındırmaktadır: Eğitim sistemi kültürsüz olanı, kültürel açıdan yoksun olanı da üretmektedir (Bourdieu, 2015b).

Cumhuriyetin kurucu kadrosunun eğitim alanındaki en önemli etkisi eğitim alanındaki kültürel sermayenin niteliğine ilişkin yaptığı müdahalelerdir. Dinin eğitim alanındaki etkisini sınırlandırma kastı güden bu müdahale, eğitim alanında etkili olan laik, modern, Batıcı, bilimsel, Türkçü vb. kodlarla tanımlı yeni bir kültürel sermaye inşa etmiştir. Arap alfabesinden Latin alfabesine geçiş de bu kapsamda değerlendirilmektedir. Her ne kadar Arap alfabesinin değiştirilmesi öğrenmede Arap alfabesinin zorluk yarattığı gerçeği ile temellendirilse de Özdalga’ya göre “Arap alfabesini kaldırmak, aynı zamanda Türk halkını Kur’an’ın dilinden koparma amacına” da hizmet etmiştir (2013, s. 175). Ulusal mücadelelerde dilin önemli bir mücadele nesnesi olduğu bir gerçektir. Çünkü “dil hegemonyanın önemli bir kurucu unsurudur” (Ives, 2011, s. 134). Ancak buradaki düzenleme daha çok “siyasal tahakküm mekanizmaları ile dilsel değer yasalarının oluşum mekanizmaları” arasındaki kurulan bağla ilintilidir (Bourdieu, 2018, s. 151). Yani ulusun yeni kültürel sermayesinin bir bileşeni olacak müstakbel bir dilsel sermaye inşa edilmiştir. Bourdieu’ye göre dilsel sermaye, başta eğitim alanı olmak üzere hemen her alanda işletilebilecek bir takım kazanç fırsatlarını açan veya kapatan toplumsal bakiyedir. İktisadi piyasalarda olduğu gibi aynen burada da tekeller, tüm üreticilerin ve ürünlerin yarışa eşit başlamasını engelleyen nesnel bir takım güç ilişkileri söz konusudur (2018, s. 150-153).

Kültürel sermaye, okul sermayesi ve eğitim sermayesini de içine alan “sözel beceri, genel kültürel farkındalık, okul sistemi hakkında malumat, eğitim vasıfları” çalışma disiplini, gelişmiş bir seçkin kültür ve sanat yargısı gibi ekonomi dışı tüm nesneleşmiş müeyyideleri içerir (Swartz, 2011, s. 275). Kültürel sermaye büyük oranda eğitim alanı dışında, verili bir

toplumda ve verili bir zamanda güç ilişkileri alanından doğar ve eğitim alanında değişim değerine kavuşur. Eğitim alanı kültürel sermayenin değerlendirildiği, dolaşıma girdiği, elde edildiği iktidar alanından özerk bir toplumsal mücadele alanıdır. Kültürel sermayenin içeriği ve niteliğini tayin etmek üzere girilen bitimsiz güç mücadelesi, siyasal alanda ve devlet alanında, dolayısıyla iktidar alanında cereyan etmektedir. Her ne kadar bu kültürel sermayenin oluşumu Tanzimat sonrası açılan Batı tarzı okullar ve kontrolsüz bir büyüme içerisindeki azınlık ve yabancı özel okullar üzerinden gerçekleşse de Cumhuriyet'in kurucu kadrosu belli bir azınlığın tekelinde olan bu kültürel sermayeyi ulusal eğitim programının merkezine yerleştirmiştir.

Bu dönemde toplumsal sınıf vurgusu olmasa da eğitimin kültürel ideolojik kurgusu yeni bir toplumsal ve sınıfsal yapı ortaya çıkarmıştır. Savran'a göre "Kemalist devrimin kitlelerden uzak durmuş olması burada sonuçlarını 'modern' ile 'geleneksel' arasındaki karşıtlığın aynı zamanda bir sınıf karşıtlığı biçimini almasına neden olmuştur" (2014, s. 57). O nedenle Türkiye'de kültürel karşıtlık aynı zamanda bir sınıf karşıtlığı üzerinde cereyan etmektedir. Cumhuriyetin toplumsal sınıf kurgusu büyük oranda, laik, Batıcı, modern değerlerin eğitim alanında işleyen bir tür kültürel sermayeye dönüşümü ile mümkün olmuştur. Bu değerlere sahip toplumsal gruplar, eğitim alanının yeni kurgusundan istifade etmiş, sivil ve askeri bürokraside yükselmiştir. Buna rağmen dini sermaye etkisini kaybetmiş, sınıf konumu dini sermayeye dayanan toplumsal çevreler eğitim alanında dezavantajlı bir konuma sürüklenmiştir.

Bunun temel nedeni kültürel sermayenin, siyasal sermaye ile iç içe geçmesine olanak veren devlet yapısıdır. Siyasal sermaye, siyasal konumlar işgal edenlerin ayrıcalıklarını toplumsal olarak üretmelerine imkan veren akışkan bir siyasal erk ve pozisyonu ifade eder (Bourdieu, 2006, s. 31). Siyasal alandaki hakim ya da tabi konumlarda bulunanların okul, sağlık, eğitim, konut gibi kamu mal ve hizmetleri karşısındaki ayrıcalıklı yahut dezavantajlı durumlarını yeniden üretmelerine olanak verir. Siyasal sermayenin en bariz örneklerini "parti devlet"lerde, "totaliter cumhuriyet"lerde görmek mümkündür. "Diğer birikim biçimleri az ya da çok denetlendiğinde, siyasal sermaye en önde gelen farklılaşma ilkesine dönüşür" (Bourdieu, 2006, s. 32). Bu nedenle "Modernleşme süreci boyunca merkezin laikleştirme çabalarına mukabil dinsel kurumlar, çevreyle daha çok özdeşleşmeye başlamıştır" (Mardin, 2013a, s. 40).

Değerli kaynakları olabildiğince siyasal iktidarın kültürel ideolojik kodlarına yakın toplumsal gruplara açık hale getirip; bu kodlara uzak toplumsal gruplara kapatmak anlamına gelen “kültürel proleterleşme” mekanizması bu dönemde, Cumhuriyetin kuruluşunda laik, modern, Batıcı anlayışı dini olan karşısında her anlamda üstün kılma mekanizması olarak işlev görmüştür (Duran, 2017, s. 261). Dinin kültürel sermaye olarak etki gücünün ortadan kalktığı bu dönem, eğitim alanında, toplumsal-sınıfsal hareketlilik de hızlanmıştır. Belli bir toplumsal grup yukarı yönde hareket ederken belli bir toplumsal grup sınıf kaybına (*déclassement*) uğramıştır.

Mardin’e göre taşraların, seçkinlerin eğitiminin dışında kalmasının nedeni budur. Taşralıların çoğu (etkili taşralıların bile çoğu) çocuklarını modern okullara gönderememekte ya da göndermek istememektedir. Ona göre, eğitimin modern kesimine girebilmek reformcu resmi görevlilerin ve hatta bürokrasinin bir bölümünü oluşturan kimselerin çocukları için çok daha kolay bir iştir (Mardin, 2013a, s. 55). Mardin, “bürokrasinin bir ara ideoloji olduğunu...bürokratların devlet içinde özel bir yerleri ve özel birtakım kaynaklardan istifade etme yollarının bulunduğunu” söyleyerek aslında bir tür sermayeden söz etmektedir (Mardin, 2013b, s. 234). Mardin’in işaret ettiği bu durum, eğitim alanında etkili olan kültürel sermayenin siyasal-politik içerimlerini de göstermektedir.

Tek parti iktidarının egemen olduğu bu dönemde CHP’nin kültürel ve ideolojik kodları eğitim alanındaki etkisini artırmış, parti ilkeleri bir tür siyasal sermaye olarak kamusal alanda biriktirmeye başlanmıştır. Bu dönemde dini aktörler ve her türlü dini eylem ve söylem, eğitim alanının dışına itilmiş; eğitim alanında, Cumhuriyetin kurucu kadroları ve tek parti CHP’nin kültürel ve ideolojik kodlarına sıkı sıkıya bağlı modern, Batıcı, laik ve bilimsel bir kültürel sermaye oluşmuştur.

Bu noktada kültürel sermayenin siyasal ve simgesel sermaye ile ilişkisine vurgu yapmak yerinde olacaktır. Çünkü Jourdain ve Naulin’e göre tanındığı ve bilindiği takdirde simgesel sermaye, iktisadi ve kültürel sermayeden ibarettir (2016, s. 107-108). Kültürel sermaye “aktarılmasının ve edinilmesinin sosyal koşulları ekonomik sermayenininkinden daha gizli olduğundan, sembolik sermaye olarak işlev görmeye, yani sermaye olarak tanınmaya ve meşru yetki olarak kabul edilmeye ve (yanlış) tanınma etkisi uygulayan otorite olarak tanınmaya yatkındır” (Bourdieu, 1986, s. 244).

Kültürel sermayenin verili bir tarihsel dönemdeki toplumsal güç ilişkilerinden dolayısıyla iktidar alanı ve sembolik sermayeden bağımsız olarak, Bourdieu'ye referansla herhangi bir yeniden tanımlama çabasına girişilmeksizin olduğu biçimde kullanılması ise pratikte pek çok soruna yol açmaktadır. Fransa modern tarihinde sermayeleşmiş (müze gitme, baleye gitme, piyano çalma) gibi pratiklerin Türkiye eğitim alanına da olduğu biçimiyle dahil edilmesi sorunludur. Çünkü Bourdieu'nün vurguladığı gibi: "Eğitim alanındaki kültürel sermaye kavramı Fransa'da proleter, küçük burjuva ve burjuva ailelerin pedagojik eylemleriyle çocuklarına okul öncesinde ve okul sırasında kazandırdıkları değerlerin, çocukların elemenden geçme şanslarına etkisinden" ibarettir. "Bu sermaye çocuğun dilsel (konuşma ve ifade yeteneği, aksanı, okuma alışkanlıkları, soyutlamaları, iletişime dökülmesi, okula taşıyabileceği bilgi dağarcığı vb.) ve kültürel davranışsal diğer türden kapasitelerini" kapsamaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 17). Oysa Türkiye'de devlet alanının hakim pozisyonlarında olan eyleyicilerin meşrulaştırmaya; böylece toplumsal sınıfsal yeniden üretimde bir ayırım/ayırışma kriteri haline getirmeye çalıştıkları kültürel-ideolojik kodlarının sermayeleşme/sermayeleştirilme süreci kendine özgüdür ve Türkiye'nin siyasi toplumsal tarihine, alanın evrelerini kat eden tartışmalara, mücadelelere, alandaki eyleyicilerin ve kurumların güzergahları içerisine gömülüdür.

Erken Cumhuriyet Döneminde bu kültürel sermayeyle bağlantılı olan en güçlü gruplardan biri olarak askeri ve sivil bürokrasi eğitim alanındaki tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Özkazanç'a göre (2014, s. 76), tek parti döneminde devletin toplumsal tabanı, sivil-asker bürokrasinin hegemonyası altında ticaret burjuvazisi, toprak sahipleri ve eşraf arasındaki ittifaktan oluşmuştur. İktidar bloğunun farklı kesimleri, kendi aralarındaki hegemonik mücadeleleri asıl olarak tek parti aygıtı içinde vermişlerdir. Köylülük ise toprak sahipleri lehine bu ittifaktan dışlanmıştır (Özkazanç, 2014, s. 76).

Özgüden'e (2014, s. 379) göre de, Cumhuriyetin kurucu kadroları Kurtuluş Savaşı'nda desteğini gördüğü, ayan, toprak sahibi, tüccar ve ulemanın bürokrasi içerisindeki gücünü artırmıştır. 1920-1946 arası dönemdeki parlamentolarda din adamlarının sayılarını hemen hemen yok denecek denli azaltmalarına rağmen toprak sahiplerinin temsilini azaltmada aynı iradeyi gösterememişlerdir. Kurtuluş savaşına destek verdiği için bunun avantajlarından faydalanmak için sabırsızlanan eşraf bu politikalarından yararlanma yarışına girerek devlet desteğini sonuna kadar kullanıp güçlenmeyi amaçlamıştır. Ayrıca eşraf, nüfusun ezici



çoğunluğunun yoksul köylü kitleden oluştuğu bir toplumsal yapıda doğal olarak, eğitim olanaklarından fazlasıyla yararlanmış olması nedeniyle, yeni rejimin bürokratik görevler için ihtiyaç duyduğu eğitilmiş ve nitelikli insan ihtiyacının da en önemli sınıfsal kaynaklarından biri durumundadır.

İktidar bloğunun ittifakı ve hegemonik mücadeleleri eğitim alanında da izlenebilmektedir. Cumhuriyetin kurucu kadroları bu hegemonik güçlere karşı ilk yıllarda ciddi bir köy eğitimi programı başlatmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun %80'i köylerde bulunmaktadır. Bu nedenle Cumhuriyet dönemi eğitimi büyük ölçüde köy okulları ve bu okullarda eğitim verecek köy okulu öğretmenlerinin eğitimi üzerinde yoğunlaşmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 36). Böylece büyük ölçüde din adamları, eşraf ve geniş toprak sahiplerinin etkisi altındaki köylüler Cumhuriyete entegre edilmeye çalışılmıştır. Bunda hem henüz gelişmemiş olan sanayi ve ticaret karşısında kırsal kalkınmayı destekleme hem de köylülerin kültürel ideolojik olarak Cumhuriyet değerlerine uygun olarak yeniden inşası rol oynamıştır.

Bu amaçla atılan en önemli adımlardan birisi köylülere eğitim, sağlık, tarım ve hayvancılık ile el sanatları konusunda yol gösterici öğretmenler yetiştirmek için 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Kanun ile tarım işlerine elverişli geniş arazisi bulunan köylerde veya onların hemen yakınlarında açılan köy enstitüleridir. Farklı bölgelerde açılan on Enstitünün sayısı daha sonra yirmi bire çıkmıştır (Güven, 2010, s. 362-363). Köylü aydınlanmasının gerçekleştirilmesi ve bu toplumsal taban üzerindeki toprak sahipleri ve yerel eşrafın gücünün kırılması amaçlı bu adımlar çoğu zaman dirençle karşılaşmıştır. Öyle ki enstitüler dönemin siyasi aktörleri tarafından sürekli tartışma konusu yapılmıştır. Enstitülere getirilen eleştirilere, köylülerin okul yapımında görevlendirilmesinin yarattığı hoşnutsuzluk, enstitülere verilen arazilerle ilgili köylü ve öğretmen arasında yaşanan anlaşmazlıklar, öğrencilerin ağır işler altında ezilirken eğitime yeteri kadar zaman ayrılamaması, kız ve erkek öğrencilerin bir arada eğitim görmesi, öğrencilerin sol-sosyalist fikirlerin etkisi altına girmesi gibi iddialar malzeme yapılmıştır (Dündar, 2008, s. 84). 1945 savaş sonrası Meclis'te muhalefet'in ilk çıkışını bu konuyla yapması da köylü aydınlanmasının toprak ağaları, yerli eşraf ve ticaret burjuvazisi için oluşturabilecek tehditlerin bertaraf edilmesine yöneliktir. Mayıs 1945'te milli eğitim bütçesi görüşülürken Emin Sazak ile dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel arasında yaşanan tartışma bunu açıkça göstermektedir. Yücel konuşmasında Sazak özelinde Cumhuriyetin köy

eğitim programına yönelik eleştirileri feodal ilişkilerin sürmesini isteyen, bu ilişkiler açısından çıkarları olan gruplara bağlamıştır (Dündar, 2008, s. 82).

Aynı zamanda köy enstitüsü mezunu olan Makal da (1979, s. 106-107) köy enstitülerine yönelik eleştirilerin bir tür sınıfsal gerilimin izdüşümü olarak kent-köy dikotomisi kaynaklı olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

İşin kitabın yanına gelmesi bile o zamanlar birçoklarını tedirgin etmeye yetti ve fırsatı kaçırmadan olmadık yollara başvuruldu. Enstitüleri karalamak için neler demediler neler orada okuyan köylü çocuklarına. Okuduğumuz eserleri bize yakıştıramadılar. Bizi hep ayırt ederek konuştular. Şehirdeki çocuğu okutalım sıra onlara gelsin dediler. Bizler küçümseniyorduk (Makal, 1979, s. 106-107).

Makal (1979, s.28), Enstitüleri eleştirenlerin kendi çocuklarını fakültelerde, Avrupa’larda okuttuklarını, kız-erkek karma sınıfları kendi çocukları için sorun olarak görmediklerini, eleştirilerinin ulus için değil kendi çıkarları doğrultusunda olduğunu ifade etmektedir. Ona göre ABD Türkiye Eğitim Komisyonu (Fulbright) bursunu kazanan köy enstitülü öğrencilerinin yurtdışına yollanması bakanlıkça engellenirken yurtdışı eğitimlerine eşraf çocukları yollanmıştır (Makal, 1979, s. 93).

Başgöz’e (1995, s. 84) göre, bu dönemde eşraf ve toprak sahipleri eğitimi yalnız desteklememekle kalmamış, ona karşı da gelmiştir. Bu çatışma Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunda eğitimin karşılaştığı önemli sorunlardan biri olmuştur (Başgöz, 1995, s. 84). Başgöz (1995, s. 86-87), eğitim alanında önemli bir güç merkezi olan dönemin ilk genel kurullarının eşraf ile olan bağıını oldukça açık bir şekilde tartışmaktadır. Ona göre hepsi CHP üyeleri olan valilerin başkanlık ettiği il genel kurullarının 1936 yılındaki yapısında CHP’nin il idare kurulunda bulunan 291 kişiden 44’ü vilayet ve belediye meclisi üyesi, 90’ı tüccar, 31’i büyük çiftçi, 14’ü avukat, 17’si doktor, 14’ü eczacı, 14’ü emekli astsubay, 12’si belediye reisi, 7’si ziraat bankası müdürü, 5’i öğretmen, 4’ü banka müdürü, 4’ü gazeteci, 3’ü mühendis, 3’ü banka memuru, 1’i ecza deposu sahibi, 1’i İzmit kağıt fabrikası müdürü, 1’i milli reasürans müdürü, 1’i dişçi, 1’i borsacı, 1’i orman mühendisi durumundadır.

### 3. Ortaöğretim Alt Alanı

Cumhuriyetin kurucu kadrosunun eğitim alanını kurgularken karşısına çıkan en büyük zorluklardan biri de eğitim öğretim kurumlarının yetersizliğidir. Cumhuriyetin hemen öncesi

1920 yılında Kurtuluş Savaşı'ndan çıkmış bir ülkenin eğitim kurumlarının çoğu kapalı ve atıl durumdadır. 1920 verilerine göre ülkede "3.495 ilkokul" bulunurken, bunların "682'si yani %20'si kapalı"dır. Dönemin Maarif Vekili Rıza Nur, 19 Ekim 1920'de mecliste yaptığı bir konuşmada ülkede "28 Sultani", "50-60 kadar da idadi (4 yıllık orta okul)" olduğunu ifade etmiştir (Sakaoğlu, 2003, s. 158). Bu rakamlar ortaöğretim düzeyinde 1948-1949 yılında ortaokullar için "220"ye, liseler için "56"ya yükselmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 142). Okuryazar nüfusun azlığı, yetişmiş öğretmen ihtiyacı, eğitim öğretime hazır kurumların sayısının azlığı ve bu eksikleri giderecek ekonomik imkanların darlığı, devleti öncelikli olarak ilköğretim alanına yoğunlaşmaya itmiştir. Genç Cumhuriyetin ilk eğitim programı, okul sayısını ve ülkedeki okuma yazma oranını artırmak üzerine olmuştur. Örneğin "1923 yılında genel öğrenci sayısının nüfusa oranı sadece % 3" dolayındadır (Sakaoğlu, 2003, s. 167). 1923-1924 döneminde ilkokullarda öğrenci sayısı "337.618" iken, (Cicioğlu, 1985, s. 37), 1949-1950 döneminde "1.577.002" olmuştur (Cicioğlu, 1985, s. 71)

Başgöz'e (1995, s. 155) göre, orta öğretim, Türkiye'nin eğitim sisteminde en zayıf halkası durumundadır. Kuruluşunda, orta öğretim bir yandan gençleri hayata hazırlamaya, bir yandan da üniversite öğrenimini beslemeye göre ayarlanmıştır. Uygulamada ise bu öğretim, sadece üniversite için hazırlık devresi olmuştur. Tanzimat okullarının devlet memurundan başka kimse yetiştirmeyen geleneği, Cumhuriyetin orta eğitiminde devam etmiştir. Bu okulları bitirenler kendilerini ancak bir kalem memurluğu yapmaya hazır bulmuşlar ve hayatlarını bu yolla kazanmaktan başka bir şey düşünmemişlerdir.

Ortaöğretim kurumlarından mezuniyet oranları da son derece düşüktür. Okulların disiplin yaklaşımları, notlandırma ve sınıf geçme sistemlerindeki zorluklar nedeniyle ortaöğretim kurumlarında okul terkleri çok yüksek düzeydedir. Yücel'e (1994, s. 103) göre, bir sınıftan diğer sınıfa geçişte fire oranı takribi %14'tür. Böylece örneğin 1931-32 senesinde lise birinci sınıfa girmiş 11.152 talebeden 2.058 talebe mezun olabildiği görülmektedir.

Bazı özel Türk okulları bu şekilde resmi liselerle ilişkisi kesilen öğrencileri hedeflemiştir. Bazı özel okullar bu dönemde disiplini öne çıkararak, belgeli öğrenci (okuldan atıldığını gösterir tasdikname) kabul etmezken, bazı okullarda bu şart aranmamaktadır (Anıl vd., 1964, s. 31). Bu nedenle resmi liselerde başarısız olmuş veya disiplin cezaları nedeniyle okuldan atılmış görece varsıl öğrenciler bu tür özel okulların yolunu tutmuştur. Bundan dolayı, bu dönemde özel

okullarla ilgili olumsuz bir imaj oluşmuş, kamu okullarına nazaran özel okullar, niteliksiz eğitim kurumları olarak kabul edilmiştir.

Cumhuriyet dönemi eğitim alanında en önemli değişimlerden birisi de özel okul alanında yaşanmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerinde özel okullar, sunduğu laik, modern, bilimsel eğitim içeriği ile Batı tarzı açılan resmi öğretim kurumlarıyla birlikte toplumsal-siyasal değişimin önemli aktörlerinden biri olmuşlardır. Cumhuriyetin modern eğitim politikasıyla bu okulların varoluş gerekçeleri büyük oranda ortadan kalkmıştır. Üstelik Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla birlikte özel öğretimin her yönüyle Milli Eğitim Bakanlığı'nın kontrolüne girmesi, bu okulları Cumhuriyetin eğitim politikalarının bir aparatı haline getirmiştir. Bu nedenle bu kurumlar hem yönetsel özerkliğini yitirmiş hem de sınıfsal ve kültürel yeniden üretimdeki ayrıcalıklı konumunu kaybetmiştir. Benzer nitelikteki eğitimin kamu okullarında üstelik ücretsiz verildiği bir durumda, özel okulların kendi varlık koşullarını yeniden üretmesi gerekecektir.

Bu dönemde pek çok özel okul olmasına rağmen bu okulların herhangi bir yasal alt yapısı bulunmamaktadır. Yasal bir statüsü bulunmayan bu okullar ücretli kamu okulları gibi muamele görmüşlerdir. Zaten eğitim birliğinin sağlanmasıyla birlikte kamu okullarından çok da farklı bir görünüm içerisinde değillerdir. Bu dönemde eğitim alanının alt yapısını oluşturan pek çok yasal düzenleme ve yönetmelik değişikliği olmasına rağmen hiçbirinde özel okullara değinilmemiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra ilk kez Atatürk'ün 1925 yılı TBMM açış nutkunda özel öğretim konusu gündeme gelmiştir. Atatürk bu konuşmasında şöyle demiştir:

Büyük Millet Meclisi'nin ve Cumhuriyet Hükümeti'nin her alanda büyük gayretler sarf ettiği bilinmekle beraber, tüm vatandaşlarımızın eğitim istek ve arzularını yerine getirmekten uzaktır. Gelecek yıl Devletimizin bu hususta gösterebileceği en büyük fedakarlığı yapmasını önemle rica eder, maddi imkanları yerinde olan vatandaşlarımızın çocuklarına sahip çıkmak amacı ile özel teşebbüs tarafından okutulup yetiştirilmesini (özel okul açılmasını) önemle tavsiye ederim (Eren, 2005, s. 13).

Cumhuriyetin bir tür eğitim öğretim seferberliği ilan ettiği, bu nedenle okul ihtiyacının fazla, eğitime ayrılan bütçenin ise kısıtlı olduğu bu yıllarda, kamusal eğitime destek olabilecek alternatif bir alanın var olması istenmiştir. Bu nedenle Cumhuriyetin kurucu kadrosunun kamusal eğitim taraftarlığına rağmen özel eğitime karşı olduğunu söylemek güçtür. Aksine bu dönemde pek çok kamu okulunun yapımında velilerin, bölgede ileri gelenlerin katkıları belirleyici olmuştur. Varlık koşulları büyük oranda ortadan kalkmasına rağmen bu dönemde

Türk özel okullarının teşvik edildiği de söylenebilir. 1928’de devlet desteği ile kurulan Türk Eğitim Derneği (TED) bünyesinde açılan özel okullar bunu kanıtlar niteliktedir.

Bunun en önemli nedeni toplumu eğitecek ekonomik ve yetişmiş insan kaynağından yoksun olan Cumhuriyetin kamusal eğitim imkanlarının son derece sınırlı olmasıdır. Bu dönemde köy okulları, halkevleri, köy enstitüleri gibi yapılanmalarla geniş toplumsal kesimler için bir eğitim seferberliği başlatılırken daha seçkin bir eğitim talep eden Cumhuriyet kadrolarının ve Cumhuriyet burjuvazisinin çocuklarının Batı tarzı eğitilebilmeleri için açılmak istenen özel okullar için özel girişimcilerin desteği istenmiştir. Bu kapsamda devlet-özel girişimci birlikteliği ile Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur. TED’in kuruluş amacı; yabancı dilde eğitim veren modern Türk okullarının bulunmadığı bir dönemde Türk çocuklarını yabancı okullara başvurma zorunluluğundan kurtaracak yeni okullar açmaktır. Derneğin kurucuları arasında “Başbakan İsmet İnönü, dokuz bakan, iki yüz elli milletvekili, Genel Kurmay Başkanı ve ikinci başkanı, iki Danıştay üyesi, Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı ve Bakanlığın on iki genel müdürü, on üniversite rektörü ve dekanı, iki bakanlık genel müdürü, bir iş adamı ve bir gazeteci” bulunmaktadır (Yılmazlar, 2007, s. 82).

TED Kolejinden önce de bu dönemde özel okullar mevcuttur. Bu okullar arasında azınlık özel okulları, yabancı özel okullar ve Türk özel okullar bulunmaktadır. 1924 Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü’nün (BİUM) verilerine göre bu dönemde resmi liselerde 1013 öğrenci varken Türk özel liselerinde 35, yabancı liselerde 933, azınlık liselerinde ise 253 öğrenci bulunmaktadır (BİUM, 1933). Bu veriler, Cumhuriyetin ilk yıllarında özel okulların varlığını göstermesi açısından olduğu kadar aynı zamanda Cumhuriyetin ilk yıllarında azınlık, yabancı ve Türk özel ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenci sayısının resmi liselerde okuyan öğrenci sayısından daha fazla olduğunu göstermesi açısından da önemlidir. Azınlık özel lise öğrencileriyle birlikte 1924 yılında ortaöğretim alanındaki öğrencilerin %54’ü özel okullarda eğitim görmektedir.

Özel okulların oranı yıldan yıla azalsa da eğitim alanındaki varlık ve etkisi devam etmektedir. Cumhuriyet kadroları tarafından özel okullar mücadele edilmesi gereken bir risk faktörü olarak görülmemiştir ancak Osmanlı bakiyesi azınlık ve yabancı okullar inşa edilmekte olan Cumhuriyete ve ulus inşasına, eğitim birliğine ve merkezi eğitim yapısına bir tehdit olarak görülmüştür. Bu nedenle azınlık ve yabancı özel okulların statüsüne ve eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin yasal düzenlemeler ve yönetmeliklerle ciddi müdahaleler söz konusu

olmuştur. 1923 Lozan Antlaşması ile kalan azınlık ve yabancı okullar dondurulmuştur. Mevcut okulların büyümesi ve gelişmesi önlenirken tüm yapı ve işleyişiyle Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi altına alınmıştır. Düzenlemeyle "azınlık okullarının ders programları dengi Türk okullarıyla" ortaklaştırılmış, "öğretmenlerin tayini ve ders kitaplarının basımı Milli Eğitim Bakanlığının iznine" bırakılmıştır. Bu okullarda, ilgili azınlık kendi dili ile eğitim yapabilmeye özgürlüğüne sahiptir ancak "Türkçe dersi ve Türk kültür dersleri Türk öğretmenler tarafından okutulmaktadır" (Kulaksızoğlu ve ark., 1999, s. 221).

"Yabancı okulların ise dini simge kullanmaları ve dini propaganda yapmaları" 1924'de okullara gönderilen bir genelgeyle yasaklanmıştır. 1931 yılında çıkarılan bir kanunla da "Türk vatandaşlarının ilköğretim için sadece Türk okullarına gidebileceği" şartı getirilmiştir (Yılmazlar, 2007, s. 72). Böylece yabancı okulların zorunlu olan ilköğretim kademesindeki tüm okulları kapatılmıştır. Bu özel koşullarla birlikte 1939'a gelindiğinde bu okullarda okuyan Türk öğrenci sayısı "%76"ya çıkmıştır (Ergin, 1940, s. 644).

Yabancı okullar böylesi bir gündemde yabancı dil eğitimi, uluslararası bağlantılar, dış ekonomik destekle parlayan fiziksel alt yapısı ile yeni bir ayırım/ayırışma stratejisi geliştirmiştir. Tüm müdahale, denetim ve kontrollere rağmen bu okullar varlık koşullarını yeniden üretmiş, yeni okullar açılmasına izin verilmese de mevcut okulların fiziksel olanaklarını ve öğrenci sayılarını geliştirebilmiştir. Yabancı dil, bu dönemde sadece özel öğretimde özellikle de yabancı özel okullar aracılığıyla biriktirilen veya işletilebilen değerli bir kaynak olarak kültürel sermayenin bir parçası haline gelmiştir. Bourdieu'ye göre "bireyler ve gruplar toplumsal düzendeki konumlarını korumak ve yükseltmek için çeşitli kültürel ve toplumsal ve simgesel kaynaklar kullanırlar." Bu nedenle "toplumsal iktidar ilişkisi işlevi gördüklerinde yani değerli kaynaklar olarak mücadele nesnesine dönüştüklerinde" ise bu kaynakları sermaye olarak görmek gerekir (Swartz, 2011, s. 108-109). Bu nedenle "temellük edilmeleri için gereken araçların nadirliği" nedeniyle yabancı özel okulların en önemli "ayırım karı" (Bourdieu, 2015a, s. 335) olan yabancı dil eğitimi bu dönemde sermayeleşerek biriktirmeye başlanmıştır.

Bu okullara yönelen kitlenin, okulun eğitim programı göz önüne alındığında, Osmanlı'nın sivil ve askeri bürokratik seçkinlerinin uzantıları olarak Cumhuriyetin sivil ve askeri bürokratik kadroları olduğu söylenebilir. Batı ilmi ile hemhal olmuş, yabancı dil, ulus ötesi sosyal bağlantılar gibi batılı kültürel sermayenin takibinde olan bu eski-yeni seçkinlerin yeniden üretiminde yabancı okullar önemli roller üstlenmiştir.

Yabancı okulların kapatılması sürecinde bu okulların çeşitli protestolarıyla da karşılaşmıştır. Ergin, yabancı okulların kapatılması üzerine Fransız temsilci Mösyö Juse Gürelli tarafından bir nota verildiği, binlerce öğrencinin Beyoğlu caddelerinde protesto yürüyüşleri yaptığı, bu öğrenciler arasında en az yarısının Türk öğrenci olduğunu aktarmaktadır (Ergin, 1943, s. 1748). Yine Ergin'in aktardığına göre, yabancı okullara 1926 yılında bir genelge gönderilmiş, bu genelgede kapatılan ve çalışmasına izin verilen mekteplerle ilgili çalışma şartları ifade edilmiştir. Bunlar arasında Türkçe ve Türk kültür derslerinin Türkçe verilmesi, okul kayıtlarının Türkçe tutulması, okullara Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanının fotoğraflarının asılması bildirilirken, bazı okulların kaçak eğitim yaptıkları, genelgelere uymadıkları, dini propaganda yaptıkları, aleyhte kitap ve kaynakları kullanmaya devam ettiği tespitleri, kurumların tüm yönüyle maarif müdürlüklerine tabi oldukları uyarısı ile birlikte yapılmıştır (Ergin, 1943, s. 1750). Bu genelgeden de anlaşılacağı gibi tüm yasal denetim ve kontrollere rağmen yabancı özel okullar mikro ölçekli direniş stratejileriyle alanda varoluş mücadelesini sürdürmeye kararlı görünmektedir.

Türk özel okullarının çoğu Cumhuriyetin ilanından sonra açılmış olsa bile, Osmanlı'dan Cumhuriyete intikal eden, vakıf statüsünde olup, Balkan Savaşları sonucu Selanik'ten Türkiye topraklarına taşınmış olan Türk özel okulları da vardır. Aralarında bugün bilinen adlarıyla Fevziye Mektepleri Vakfı Işık Lisesi, Terakki Vakfı Okulları, Darüşşafaka Lisesi gibi eğitim kurumlarının bulunduğu bu okullar Osmanlı'dan itibaren varlıklarını sürdürmüştür. Köklü Türk özel okullarının ve yeni açılan Türk özel okulların en önemli varlık gerekçesi ise Lozan anlaşması ile faaliyetine izin verilen yabancı özel okullara alternatif oluşturmaktır. Ayrıca resmi liselere ciddi yatırımların yapılmadığı bu dönemde bu açığı büyük oranda özel ortaöğretim kurumları doldurmuştur.

1932-1933 özel Türk liselerinin sayısı 10'dur (BİUM, 1933). 1948 yılına gelindiğinde bu Türk özel okullarının bir kısmı kapanırken yerine başka özel okulların açıldığı gözlenecektir. Bu nedenle Türk özel okullarının oldukça kırılğan bir zeminde varlık gösterdiği söylenebilir. Bunun temel nedeni hem yabancı okullar gibi yabancı sermaye desteğine sahip olmamaları hem de yasal statüsü olmadığı için yeteri kadar devlet desteği ve teşvikinden faydalanamamış olmalarıdır. Devlet İstatistik Genel Müdürlüğü (DİGM) verilerine göre yeni açılan özel liselerle

birlikte 1948-1949 yılına gelindiğinde faaliyet gösteren Türk özel lise sayısı 13'e çıkmıştır (DİGM, 1950).

Bu okullarla ilgili dikkat çeken hususlardan biri de karma (muhtelit) eğitim yapıyor olmalarıdır. Resmi liselerde "1928 öğretim yılından itibaren ilk defa 'karma öğretim' yapılmaya başlanmıştır. Ancak, daha sonraki yıllarda okullarda kız öğrenci sayısının oranı azalma gösterdiğinden 1929-1930 yıllarında bazı karma okullar eski şekillerine dönüştürülmüştür" (Cicioğlu, 1985, s. 137). Resmi liselerin kız ve erkek olarak farklılaştığı bir dönemde Türk özel liselerinin hemen hepsinin karma eğitim yapıyor olmaları, bu okulların öğrenci ve veli profilinin resmi liselere göre modern ve seküler kodlarla daha yakın bir ilişkisi olduğunu göstermektedir.

Köy enstitülerin açıldıkları yerler itibarıyla köylülerin kültürel ve sınıfsal ayırım/ayırışma stratejilerine önemli hizmetler verdiği bilinmektedir. Köy Enstitülerine getirilen en önemli eleştirilerden birisi de köylü-şehirli, köy okulu-şehir okulu, öğretmen okulu-köy enstitüsü gibi ikilikler yarattığı inancıdır (Binbaşoğlu, 2005, s. 377). Bu da ortaöğretim alanında tedrisi güzergahlar arasında bir karşıtlık ve çatışma bulunduğunu göstermektedir. Bir tarafta şehirlerde bulunan ortaokullardan öğrenci alan ve daha çok şehirlerdeki ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren öğretmen okulları, diğer taraftan köy çocuklarını iş ve okul konseptiyle eğitip yine köyde öğretmen, ebe, sağlık memuru olarak istihdamını amaçlayan köy enstitüleri. Bu okullardan dönemin siyasetinde etkili olan eşraf açısından daha muteber kabul edilen öğretmen okulları köy enstitülerinin karşısında koruyup kollanmıştır.

1932-1948 yılları arasındaki eğitim öğretim istatistikleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde Cumhuriyetin yeni eğitim kurgusunda ortaöğretim alanının ilköğretime göre ihmal edildiği sonucu çıkarılabilir. Buna göre 1950'lere kadar Cumhuriyetin ortaöğretim alanındaki esas gelişmeleri daha çok mesleki ve teknik eğitim alanında gerçekleşmiştir. Ancak 1940'lara kadar teknik öğretim alanında da ciddi bir gelişme olmamıştır. 1935 yılında sanat okullarının idari ve mali sorumluluğunun Milli Eğitim Bakanlığına alınması ve 1936 yılında hazırlanan teknik öğretim raporu mesleki ve teknik eğitimin geleceği açısından kritik önemde olmuştur. Raporda beş yıllık kalkınma planları hedefleri doğrultusunda mesleki ve teknik eğitim projeksiyonu çizilmiş, uzmanlık istemeyen amelelerin eğitimi, küçük sanat sahiplerinin eğitimi, fabrikalarda çalışacak kalifiye işçilerin eğitimi, teknisyenlerin eğitimi ve yüksek mühendislerin eğitimi gibi farklı seviyelerde bir mesleki ve teknik eğitim hedefi çizilmiştir (Başgöz, 1995, s. 212-213).



Başgöz'e (1995, s. 214) göre mesleki ve teknik okullar çok sayıda öğrenci yetiştirmiş ama, ülkedeki sanayi, onların bilgi ve emeğini kullanacak düzeye gelmediğinden, okulu bitiren kendi iş dalında çalışma olanağı bulamayan öğrenciler, devlet dairelerinde iş bulmak için uzayan kuyruklara katılmıştır. 1940'lardan sonra, Türkiye'de devlet eliyle önemli oranda sanayi kurulunca, sanat okulu bitirenler aranır olmuş; 1950'den sonra ise, devlet dairelerinde çalışmaktan daha iyi kazanır duruma gelmişlerdir.

Mesleki ve teknik eğitim, Türkiye'de Mithat Paşa'nın Tuna valisi iken, ilk sanat okulunu bir yetimevi olarak açması, oraya alınacak fakir ve yetim çocukları kabul etmesi ile başlamıştır. Bu durum Türkiye eğitim alanında bir gelenek başlatmıştır. Sanat eğitimini, fakir ve öksüz çocuklara layık, aşağı bir iş sayan bu geleneğe göre az para getiren ve güvenlik vermeyen sanat hayatına iyi ve zengin aileler çocuklarını bu okullara yollamamışlar, sivil ve askeri bürokraside yüksek konumlar elde edebilecekleri yabancı okullar ve genel liselere yönelmişlerdir (Başgöz, 1995, s. 214).

Kız sanat okullarına giden öğrencilerin sosyal kökenleri ise Başgöz'e (1995, s. 215-216) göre erkek sanat okullarından tamamen farklıdır. Kız sanat okullarındaki yemek, giyinmek, donanmak, Türkiye'de ancak yüksek gelirli ailelerin ilgisini çekmiştir. Burada geliştirilen şapka yapımı, pastacılık, çiçekçilik ve moda gibi sanatlar öğrenenleri geçindirecek sürüm yeteneğine sahip sanatlar olarak görülmemektedir. Bu nedenle Erken Cumhuriyet Döneminde kız sanat okullarına Türkiye'de ancak zengin aileler çocuklarını göndermiştir. Kız sanat okullarının hemen hepsinin büyük şehirlerde açıldığını, programlarında köy kızlarının sanat eğitimi ile ilgili çalışmaların bulunmamasını da eklemek gerekir.

Genel liseler ise kuruluş amacı itibarıyla mezunlarına genel kültür kazandırmak ve yüksek öğrenime hazırlama işleviyle öne çıkmaktadır (Güven, 2010, s. 238). Bu tür liselerin hayata ve iş alanlarına hazırlama işlevi de dönem dönem tartışma konusu yapılmış ise de yüksek öğrenime hazırlık evresi olarak kalmıştır. Bu nedenle bu okul türünün öğretmen okulları, mesleki ve teknik liseler ve köy enstitüleri gibi pratik işe ve istihdama yönelik yönü oldukça zayıftır. Bu durum bu okul türünün Erken Cumhuriyet Dönemi ortaöğretim alanında görece orta ve üst sınıflar arasında ilgi uyandırmasına yol açmıştır.

Daha çok şehir merkezlerine açılan ve büyük bir ilginin olmadığı genel resmi liselerin artış hızı bu dönemde düşük kalmıştır. Bu durum ortaöğretim alanında özel okulların ağırlığını artırmıştır. Bu ağırlık resmi lise sayıları arttıkça tedrici olarak düşmektedir. Bu nedenle bu

dönemde özel okulların oransal olarak yüksek çıkması, özel lise talebinin yüksek olmasından değil resmi lise sayısının artış hızının düşük olmasından ileri gelmektedir. Erken Cumhuriyet döneminde öğretmen okulları, mesleki ve teknik liseler ve köy enstitüleri gibi pratik işe yönelik okullar dışarda tutulduğunda genel ortaöğretim alanındaki tablo şu şekildedir:

Tablo 1.

*Erken Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Alt Alanı Okul Türleri ve Öğrenci Sayıları*

	1932-1933 Eğitim Öğretim Dönemi Ortaöğretim						1948-1949 Eğitim Öğretim Dönemi Ortaöğretim					
	Resmi Lise	Özel Türk Lisesi	Azınlık Lisesi	Yabancı Lise	Toplam Özel Lise	Ortaöğretim Genel Toplam	Resmi Lise	Özel Türk Lisesi	Azınlık Lisesi	Yabancı Lise	Toplam Özel Lise	Ortaöğretim Genel Toplam
Okul Sayısı	30	10	10	16	36	66	56	13	7	12	32	88
Öğrenci Sayısı	5355	1249	552	671	2.518	7.873	18.445	1.644	456	1.555	3.655	22.100
Okul %	45%	15%	15%	25%	55%		63%	15%	8%	14%	37%	
Öğrenci %	68%	15%	7%	9%	32%		83%	7%	2%	7%	17%	

Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü (1933)      Devlet İstatistik Genel Müdürlüğü (1950)

1932’de 36 özel lise bulunmaktadır. Bu 36 özel lisede okuyan toplam öğrenci sayısı ise 2.518’dir. Bu öğrencilerden Türk özel liselerinde okuyan öğrenci sayısı 1.249, azınlık liselerinde okuyan öğrenci sayısı 552, yabancı liselerde okuyan öğrenci sayısı ise 671’dir. 1932 yılında resmi lise verilerine bakıldığında şu sayılarla karşılaşılır: bu dönemde 30 resmi lise bulunmaktadır. Bu liselerde okuyan öğrenci sayısı ise 5.355’tir (BİUM, 1933). Bu dönemde lise kademesinde okulların %55’sini özel okullar oluştururken, ortaöğretim alanındaki öğrencilerin % 32’si özel okullarda eğitim almaktadır (Tablo 1).

1948-49 yılında ise 32 özel lisede okuyan öğrencilerin durumu şu şekildedir: Türk özel liselerinde okuyan öğrenci sayısı “1.644”, azınlık liselerinde okuyan öğrenci sayısı “456”, yabancı liselerde okuyan öğrenci sayısı ise “1.555”tir. Bu dönemde 32 özel ortaöğretim okullarında okuyan öğrenci sayısı 3.655 iken, 56 resmi lisede okuyan öğrenci sayısı ise “18.445”tir (Maarif İstatistikleri 1948-1949). Böylece 1948 yılında toplam lise sayısı 88 iken bunun %37’sini özel okullar oluşturmaktadır. Bu dönemde toplam lise öğrenci sayısı 22.100 iken özel okullarda okuyan öğrenci sayısı 3.655’tir. Yani özel ortaöğretimdeki öğrenci sayısı, toplam lise öğrencilerininin %17’sini oluşturmaktadır (Tablo 1).

1923-1950 arası ortaöğretim alanında zaman içerisinde azalma eğilimi gösterse de özel ortaöğretim kurumlarının önemli bir ağırlığı olduğu fark edilecektir. Öyle ki, 1948 yılına gelindiğinde azınlık okullarının öğrenci sayısı zaman içerisinde düşerken özel Türk liseleri ve yabancı okulların öğrenci sayılarını artırdığı gözlenmektedir. Bu artışa rağmen resmi liselerde okuyan öğrenci sayısının daha fazla artış göstermesi, özel liselerde okuyan öğrencileri oransal olarak düşürmüştür. Yabancı lise sayısı azalırken bu okulların öğrenci sayısı ise artış göstermiştir.

Cumhuriyet kadrolarının bu dönemde önceliği okuryazar nüfusunun sayısını artırmak ve ilkokul eğitimini yaygınlaştırmak olduğu için ortaöğretim alanında ciddi bir hareketlilik yaşanmamıştır. Okuryazar nüfusun düşüklüğü nedeniyle zaten ortaöğretime ciddi bir toplumsal talep de söz konusu değildir. Bu dönemde lise eğitimi görece üst düzey bir eğitim olarak kabul edildiği için toplumun ancak orta-üst katmanlarında yer alanlar tarafından tercih edilmektedir. Bunu dönemin ünlü düşünürlerinden İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun *Sultaniler Nasıl Islah edilir?* başlıklı yazısıyla birlikte düşündüğümüzde Cumhuriyetin ilk yıllarında mali sebeplerden ötürü kamusal eğitimin daha çok ilköğretimi öncelediği, ortaöğretimin özel ve seçkinci karakterinin bir süre daha sürmesine izin verildiği anlaşılacaktır. Ayrıca "sınıfsız, imtiyazsız kaynaşmış toplum" idealine rağmen eğitim kurgusunda toplumsal sınıfların önemli bir yer teşkil ettiği anlaşılacaktır. Baltacıoğlu yazısında Cumhuriyetin kamusal eğitiminin sınırlarını da oldukça sarahane biçimde ortaya koymuştur:

Her memlekette iptidailere mukabil bir amele sınıfı, talilere mukabil bir hars sınıfı, alilere mukabil bir mütehassis sınıf vardır...asri ve normal bir cemiyette her ferd ruhen ve içtimaen müstaid olduğu sınıfa koşar. Bunun için herkes ya ameli, ya harsi yahud ilmi bir tahsil alır... Şimdi makul bir maarif siyasetinin vazifesi nedir? 'ilim lazımdır' diye herkesi hars ve ilim mekteplerine yani yahut sultanilere ve darülfünunlara sevkdebileceğimiz talebe, yalnız 'güzide sınıf' olmak lazım gelir. Zihinsiz kabiliyetsiz, hatta servetsiz-çünkü bu günkü medeniyette ihtisasın teebbün şartıdır-kimselerin sultanilere ve bu vesile ile darülfünunlara doldurulmasında ne sultani bir gaye, ne de darülfünun ahalisi ile iskan edilmesine taraftarım... (Akt. Ergin, 1942, s. 1196).

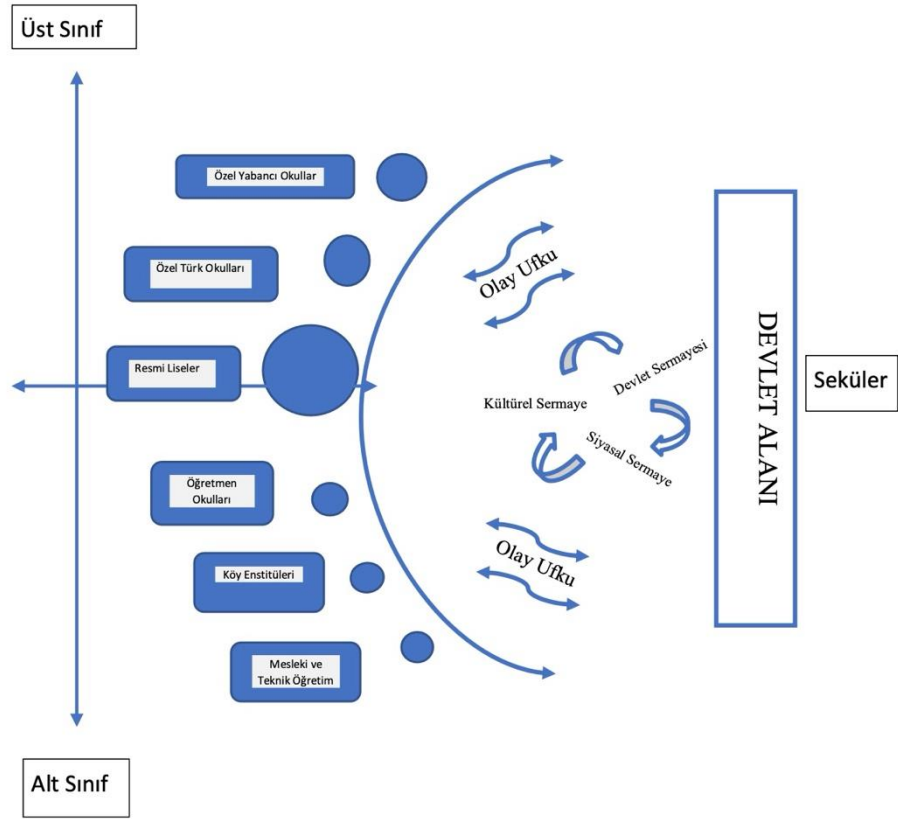
Baltacıoğlu'nun seçkin eğitim kurumları olarak görüp, geniş halk topluluklarına bu okul türlerinin açılmasını eleştirmesine rağmen Cumhuriyet kadroları öğretmen okulları, köy enstitüleri ve meslek okulları üzerinden köylülere ve alt sınıflara da ulaşabilmiştir. Ancak 1950 sonrası köy enstitülerinin kapatılması, öğretmen okullarından mezun olanlara öğretmen olmak

için yükseköğretim mezuniyet şartı getirilmesi gibi gelişmelerle nitelikli ortaöğretim kurumlarının alt sınıflarla olan bağı önemli ölçüde kesilmiştir (Okçabol, 2005, s. 78).

1923-1950 arasında devlet müdahaleleriyle ve sıkı bir denetim ve kontrol mekanizmasıyla şekillenen yeni eğitim alanında devlet ve siyaset alanıyla yakınlaşan bir eğitim evreni oluşmuştur. Bu evrende okul türleri dolayısıyla eğitim alanındaki etkin her bir eyleyici, toplumsal-sınıfsal konumuna göre görece geniş bir spektrum içine dağılırken tek bir kültürel ve ideolojik hatta sıralanmış gözükmemektedir (Şekil 1). Bu hat eğitim alanını siyasal alana ve devlet alanına yakınsayan sınır hattı olup, dönem dönem kesişmeler kaçınılmaz olmuştur. Bu nedenle devletin laik, modern, Türkçü kültürel ideolojik kodları bir tür siyasal sermayeye, bu siyasal sermaye de sınır hattındaki eğitim alanının kültürel sermayesine dönüşmektedir. Devlet alanıyla eğitim alanı arasındaki gri ve muhtevası bilinmeyen fazlaca enerji birikmiş kinetik bir alan oluşmuştur. Bu alanı fizik alanından bir kavramı ödünç alırsak “olay ufku”<sup>iv</sup> olarak adlandırabiliriz. Olay ufku ışık ve maddenin artık kaçamadığı bölgeyi kapsayan kuşaktır. Olay ufku kara delik gibi yüksek çekim gücüne sahip cisimlerin yüzey çekim alanıdır. Olay ufku, yakınsayan eyleyicilere devletin simgesel gücünü vadederek kaçınmanın imkânsız olduğu devasa bir çekim gücü yaratmıştır. Dönemin eğitim kurumları için olay ufkuna yaklaşmanın bedeli ise ideolojik bir aygıtla dönüşme riskidir. Althusser’e göre “temel işlevi üretim ilişkilerinin (ve bu ilişkilerden türeyen başka ilişkilerin de) yeniden üretimi” olan Devletin İdeolojik Aygıtları birbirlerinden ayrı ve görece özerktir ancak her biri egemen sınıfın yani, devlet iktidarını elinde bulunduran ve devletin baskı aygıtına doğrudan sahip olan sınıfın ideolojisini yaymakla görevlidir (Althusser, 2006, s. 121). Yüksek çekim kapasitesine sahip bu alanın sınırlarında dolaşan dönemin eğitim kurumları, eğitim alanının bir parçası olmakla devlet alanının bir parçası olmak arasında gidip gelmektedir.

### Şekil 1.

*Erken Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Alt Alanı Figüratif Görünümü*



1923-1950 arasında Cumhuriyetin eğitim evreni, laik, modern, Türkçü ideolojik kodlar üzerine kurulu olduğu için okul türlerinin de kültürel ideolojik olarak bu kodlara göre konumlandığı gözlenmektedir. Ancak Cumhuriyetin kitlesel kamu eğitimi yaklaşımıyla eğitim öğretim, alt sınıflara da açık hale gelmiş ve yeni sınıf fraksiyonlarına hitap edebilecek farklı kamusal eğitim kurumları açılmıştır. Köy Enstitüleri, öğretmen okulları ve mesleki teknik okullar büyük oranda alt sınıflara hitap eden kurumlar olmuşlardır. Cumhuriyetin resmi genel liseleri ise kuruldukları kentin toplumsal yapısına göre sınıfsal olarak farklılaşmaktadır. Ancak, genel resmi liselerin hem kültürel ideolojik hem sınıfsal olarak merkezde yer aldıklarını ve orta sınıfın farklı fraksiyonlarına hitap ettiklerini söyleyebiliriz (Şekil 1).

Özel ortaöğretim alt alanında ise yabancı ve Türk özel liseleri kültürel ideolojik olarak seküler-modern; sınıfsal olarak üst-orta sınıf fraksiyonlarına hitap ediyor gözükmektedir (Şekil 1). Bu nedenle aynı eğitim uzamını paylaşan özel Türk okulları ile yabancı okullar arasında bir rekabet ilişkisinden söz edilebilir. Ancak bu rekabet ilişkisinde yabancı dil gibi kültürel sermaye; yurtdışı bağlantılar nedeniyle sosyal sermaye ve “muassır medeniyet” olarak ülkeye yön çizen Batılı ülkelerle dolaylı temas gibi simgesel sermaye kaynakları nedeniyle yabancı

okulların özel Türk okullara göre daha fazla ayırım/ayırışma fırsatlarına sahip olduğu söylenebilir.

Cumhuriyetin yeni eğitim alanında din öğretimi ise en netameli meselelerden biridir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren dinin sistematik olarak toplum üzerindeki etkisi zayıflatılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan pek çok reform ise toplumsal bir dirençle karşılaşmıştır. Bu direnci kırmak, Cumhuriyet kadrolarına yöneltilen “dinsizlik” suçlamalarını boşa düşürmek için dinin kontrol edilebilir düzeyde eğitim alanında kalmasına karar verilmiştir.

1946 yılında çok partili sisteme geçilmesiyle birlikte siyasal ve toplumsal hayatta çok seslilik baş göstermeye başlamış, kuruluş mitosu etrafında şekillenen devlet hegemonyası gevşemeye başlamıştır. Bunun bir yansıması olarak da eğitim alanında Cumhuriyetin laik, modern, Türkçü kodlar üzerine kurulmuş olan yeni eğitim kurgusundan tavizler verilmeye başlanmıştır. Bu tavizleri, 1946 seçimlerinden sonra dönemin Milli Eğitim yapısının şekillenmesinde çok önemli katkıları olan “Hasan Ali Yücel’e Milli Eğitim Bakanlığı görevi verilmemesi”, “Hasanoğlan Köy Enstitüsünün kapatılması”, “N. Berkes, P. Boratav, B. Boran gibi ilerici bilim insanlarının üniversitelerden uzaklaştırılması”, 1949 yılında din dersinin “öğrenci velisinin isteğine bağlı seçmeli bir ders olarak” ilkökul ders programına girmesi, 1948’de imam hatip okullarının yeniden açılması, Ankara İlahiyat Fakültesinin kurulması olarak sıralayabiliriz (Okçabol, 2005, s. 53-54). Cumhuriyet elitleri için bu tavizin anlamı yeni kurulan ve önemli bir toplumsal desteğe kavuşan partilerin özellikle de Demokrat Parti’nin bu konudaki söylem üstünlüğünü kırmaktır.

Erken Cumhuriyet Döneminde dini sermayeye eğitim alanında kontrollü bir alan açılmıştır ancak bu dönemde gerçekleştirilen uygulamaların hiçbiri amacına ulaşamamıştır. Çünkü eyleycilere ciddi bir sınıfsal ve kültürel yeniden üretim veya ayırım/ayırışma fırsatı sunmamaktadır. Dini öğretim kurumları dini sermayenin, eğitim alanındaki düşük statüsünü tescilleyen bir uygulama olmanın ötesine geçememiştir. Dini sermaye, eğitim alanında sadece imam hatip okullarında, sınıfsal ve kültürel yeniden üretim alanında sadece imam veya hatip olmak üzere işletebilecek “değersiz” bir kaynağa dönüşmüştür. Dindar toplulukların buna cevabı ise daha çok devlet alanı içerisinde konumlandırılacak bu okullara sırt çevirmek biçiminde olmuştur. Dini öğretim, Cumhuriyetin bu döneminde eyleyciler açısından yatırım yapmayı gerektirecek bir sınıfsal ve kültürel ayırım/ayırışma fırsatı sunmadığı için eyleyciler açısından mücadele konusu olmaktan çıkmış gözükmektedir. Açılan ilahiyat fakültesi ve İmam

Hatip Mekteplerinin kapatılması öğrenci bulunamaması ile gerekçelendirilse de (Sakaoğlu, 2003), esas neden Öcal'a (1998, s. 243) göre, 15.12.1927 tarih ve 846 sayılı Şuray-ı Devlet (Danıştay) kararı ile din görevliliğinin devlet memurluğu olmaktan çıkarılması ve bu okul mezunlarına resmi görevlerin verilmemesidir.

Bourdieu'nün *illusio* olarak tanımladığı eyleycilerin alana ilişkin yatırım beklentisi veya çıkar arzusu eyleycilerin alan mücadelesinin konusunu oluşturmaktadır. Bu açıdan *illusio* eyleycilerin alana dahil olmak için gereken motivasyon kaynaklarıdır. *illusio*, "oyuna katılma, oyuna kendini kaptırma, oyunun ucunda büyük bir ödül olduğuna inanma veya daha açık olmak gerekirse, oynamaya degeceğine inanma" olarak tanımlanabilir (Bourdieu, 2006, s. 139). Bu haliyle *illusio*'yu, bir tür çıkar beklentisiyle güdülenmiş yatırım olarak düşünmek mümkündür.

Bu toplulukların bu okullara beklenen ilgiyi göstermemesini gönüllü bir geri çekilme hatta sinik bir protesto olarak da değerlendirmek mümkündür. Bu nedenle 1923-1950 arası dönemde, eğitim alanında kültürel ideolojik olarak dini ve geleneksel kodların belirlediği uzam boş durumdadır. Çünkü modernliğin karşısındaki en güçlü kültürel kampın toplumsal gücü nispetinde eğitim alanında bir kurumsal temsil söz konusu değildir (Şekil 1). 1950'de çok partili hayata geçilmesiyle bu görünüm değişecek, dini öğretim günümüze kadar gelecek şekilde eğitim alanının ana tartışma konularından biri olacaktır.

## SONUÇ

Bu çalışmada Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim alanı Bourdieu'nün alan kuramı ve kavramsal araçlarıyla inceleme konusu yapılmıştır. Cumhuriyetin Osmanlı'dan miras aldığı modern eğitim kurumları ve Batılı, laik, modern, bilimsel kültürel sermayesi Türkiye eğitim alanının kuruluşuna ilişkin Cumhuriyet öncesi bir tarihsel döneme işaret etmektedir. Ancak, Cumhuriyet kadroları eğitim alanını yeniden inşa ederek alanın yapısını, kültürel sermayenin niteliğini, ekonomi, siyasi, sosyal, dini, simgesel vb. diğer sermaye türleri arasındaki tahvil ilişkisini yeniden düzenlemiştir. Buna göre Cumhuriyet'in kurucuları, Osmanlı dönemine özgü yapısal eşitsizliklerin ortadan kaldırılması, dini kültürel sermayenin alandaki etkisinin sıfırlanması, eğitim aracılığıyla *sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış* bir toplumun inşasını amaçlamıştır. Yeni eğitim kurgusunda medrese geleneğinin yatırım ve çıkar arzusu (*illusio*)

olarak dini kültürel sermayenin birikimine dayanarak ulaşılan kadı, müderris, padişah hocası, şeyhülislam, yüksek din görevlisi, hekimbaşı vb. (Akyüz, 2019, s. 69-70) mevkilerin ve ilmiye sınıfının imtiyazlı mensubu olmanın yerini; laik, bilimsel, Batıcı kültürel sermayenin birikimine dayanan, toplumun tüm kademelerine biçimsel olarak açık hale gelen askeri ve sivil bürokraside konum elde etme arayışı almıştır. Ancak yeni kültürel sermayenin sunduğu fırsat eşitliği, onun dışlayıcı ve içerici örtük işlevini gizlemekten uzaktır. Bourdieu'nün de isabetle belirttiği gibi eğitim sistemi kültürel mirası “muhafaza etme”, “telkin etme” ve “yüceltme” işlevinin yanı sıra toplumsal sınıf ilişkilerini yeniden üretme ve bunu “meşrulaştırma” işlevi de görmektedir (Swartz, 2011, s. 265).

Cumhuriyet dönemi eğitim kurgusu, laik, modern, Türkçü kültürel ideolojik kodları, dini sermayenin eğitim alanındaki etkinliğinin sınırlandırılması, eğitim hizmetinin ücretsiz ve kitlesel sunumu ve farklı kültürel grupların ve sınıf fraksiyonlarının yeniden üretim veya ayırım/ayırışma stratejilerini hayata geçirebilecekleri eğitim kurumlarının oluşturulması gibi araçlarla, Osmanlı toplumsal yapısına has yapısal eşitsizliklerin yeniden üretim hatlarını kesintiye uğratmıştır. Ancak Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim alanının yapısı, işleyişi, kültürel sermaye niteliği ve bu sermayenin sınıflaşma dinamikleri üzerindeki etkisi incelendiğinde yeni bir sınıflı toplum yapısının ortaya çıktığı gözlenmiştir. Özgüden bu durumu, “eski rejimin seçkinlerini yetiştiren kurumlara yönelik bir tasfiye ile eşzamanlı olarak yeni ulus devletin kendi seçkinlerine yer açma ve onları sistemli olarak yetiştirme çabası” olarak yorumlamaktadır (Özgüden, 2014, s. 376). Üstelik kamusal, ücretsiz ve kitlesel eğitim iddiasına karşın Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim alanında özel öğretimin etkisini büyük ölçüde sürdürdüğü görülmüştür.

Erken Cumhuriyet Döneminde var olan Türk özel okullarına dokunulmazken, yeni özel okulların kurulması da teşvik edilmiştir. Yabancı dil eğitimini merkezine alan özel okullardan en bilineni olan TED Koleji, 1950 sonrası farklı şehirlerde açılacak olan 6 Maarif Kolejinin (İstanbul-Kadıköy, İzmir-Bornova, Diyarbakır, Eskişehir, Konya Samsun) de öncüsü olmuştur. Maarif Kolejleriyle birlikte eğitim alanında merkezi sınav olgusu da ilk kez bu dönemde ortaya çıkmıştır (Eren, 2005). Ortaöğretim alanındaki özel ve kamu okullarının sınıflı toplum yapısının yeniden üretiminde önemli rolleri olmuştur. Cumhuriyet'in fırsat eşitliği ilkesi Bourdieu'cü anlamda ancak her toplumsal gruba alana ilişkin sermaye türü ve hacmi, pratik yatkinları (habitus), beklentiler ve alanın yapısal zorlamaları matrisinde şekillenen bir eğitim güzergahı sunmuştur (Bourdieu ve Wacquant, 2012).



Erken Cumhuriyet Döneminin eğitim kurgusunda dikkat çeken bir diğer husus eğitim alanında etkili olan kültürel sermayenin siyasal sermaye ile iç içe geçmesidir. Cumhuriyet'in kurucu kadrolarının kültürel ideolojik kodları laik, modern, Batıcı, Türkçü bir içerikle eğitim alanının egemen kültürel sermayesi haline gelmiştir. Her ne kadar Bourdieu eğitim alanının özerkliğine dikkat çekmiş, devletin, eğitim alanına müdahalelerine doğrudan vurgu yapmamış olsa da devletin sahip olduğu özel bir sermaye türü olarak "üstsermaye" aracılığıyla meşru olanı tayin etme gücünü ve "simgesel şiddet" kullanma tekeli teslim etmiştir. Ona göre "devlet, yalnızca (eğitim, kültür, iktisat vs. gibi kendi uzmanlık alanlarından oluşan) farklı alanları bünyesine dahil ettiği için değil, kaynak dağıtım mekanizmalarını ve kurallarını belirleyerek, bu alanlara dahil olduğu için de bir üstalandır" (Jourdain ve Naulin, 2016, s. 130). Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim alanı bu açıdan bir devlet tasarımı olarak belirmiştir. Bu nedenle dönemin eğitim alanının özerkliği -Bourdieu'nün yapının alan vasfını kazanabilmesi için diğer alanlardan özerkleşebilmesini ve kendi özgül sermaye yapısını ve kurallarını oluşturmasını şart koşmasına rağmen- oldukça düşüktür (Çeğin, 2018, s. 424). Erken Cumhuriyet Dönemi eğitimi, din, ekonomi gibi alanlardan görece özerk bir eğitim kurgusuna işaret etse de alanın siyaset, devlet ve iktidar alanlarından hatırı sayılır ölçüde özerkleştiğini söylemek güçtür. Dönemin eğitim kurumlarının kültürel-ideolojik bir hatta sıralanması alanın yeniden inşasındaki siyasal sermaye etkisine ve alanın özerklik kapasitesinin düşüklüğüne işaret etmektedir.

Din öğretimi alanında yaşanan, 1949 yılında din dersinin "öğrenci velisinin isteğine bağlı seçmeli bir ders olarak" ilkökul ders programına girmesi, 1948'de imam hatip okullarının yeniden açılması, Ankara İlahiyat Fakültesinin kurulması (Okçabol, 2005, s. 53-54) gibi gelişmeler alanın dinamik yapısının bir sonucu olarak okunmalıdır. Alandaki eyleyiciler, sahip oldukları özgül sermaye türünü alanda değerlemek için mücadele yürütmektedir. Dini sermaye uzun bir süre alanda kültürel sermaye olarak değer görürken Cumhuriyetin yeni eğitim kurgusunda tahvil değerinde radikal bir değişim yaşamış ve "geçersiz bir akçeye" dönüşmüştür. Bu nedenle iştebilecek dini sermayeye sahip toplumsal grupların Erken Cumhuriyet Döneminde ve alanın sonraki evrelerinde de en önemli gündem maddelerinden birisi dini sermayenin alana muteber bir konumla yeniden çağrılması olmuştur. Öyle ki, alanın sonraki evrelerinde Demokrat Parti (DP) hükümeti 1951 yılında ortaokul düzeyinde "7 İmam Hatip Okulu" açmış, bu sayı 1959'da "19" a ulaşmıştır. 1956 yılında ise "imam hatip okullarında lise dengi eğitime başlanmıştır" (Okçabol, 2005, s. 59-60). 1956 yılında açılan 16 İmam Hatip

Lisesiyle birlikte 1959 yılına gelindiğinde alandaki imam hatip orta ve lise düzeyinde eğitim kurumu 35'e çıkmıştır (Kaplan, 2011, s. 225). Dini sermayenin alanda kontrollü de olsa yer bulması aynı zamanda Cumhuriyet kadrolarının kendilerine yöneltilen "dinsizlik" suçlamalarını da boşa düşürmek amaçlıdır. Bu açıdan dini sermayeye devlet alanında yer açmak, onun simgesel sermaye gücünü kabul etmek ve simgesel sermaye kaynağı olarak ondan istifade etmek anlamı taşımaktadır.

Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim kurumlarının nasıl bir sınıfsal ve kültürel dönüşüm yarattığı, bu kurumların hangi sınıfsal ve kültürel gruplar tarafından tercih edildiği, hangi sınıfsal ve kültürel yapılarla özdeşleştirildiğine ilişkin elimizde detaylı bir veri bulunmamaktadır. Ancak dönemin eğitim alanında etkili olan kültürel sermayenin niteliği, iktidar bloku içindeki çatışma dinamikleri, kent ve kır arasında kurulan ikilik gibi temel dinamikler ortaöğretim alanındaki farklılaşan okul türleri hakkında önemli bir veri sunmaktadır.

Tek parti iktidarı döneminde baskılanan alanın içsel dinamikleri, eyleyicilerin sınıfsal ve kültürel ayrım/ayırışma stratejileri daha belirgin bir görünüm kazanmıştır. Bu nedenle alanın sonraki evreleri, alanın kuruluş dinamiklerine ve Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim kurgusunun toplumsal sınıfsal yapıyla ilişkisine dair de fikir vermektedir. Her ne kadar bu çalışmada alanın sadece 1923-1950 arası tarihsel kesiti inceleme konusu yapılmışsa da alanın bu tarihleri önceleyen geçmişi ve 1950 sonrası devam eden etkisi bu sınırlamayı ancak kurgusal olarak anlamlı kılmaktadır. Ampirik olarak alanın sınırları alanın etkilerinin bittiği noktada bulunmaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 2012, s. 85). Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim alanı yapısı ve işleyişi, kültürel sermaye türü, alandaki eyleyicilerin nesnel sınıf konumu açısından günümüze kadar etki etmekte bu açıdan karakteristik olarak alanın kuruluş dinamiklerini barındırmaktadır. Öyle ki, Cumhuriyet döneminde ortaöğretim alanında zaman içinde birçok program ve yönetmelik değişikliği yapılmasına rağmen, 1924 tarihli Heyet-i İlmiye'nin düzenlediği kuruluş biçimiyle 1974 yılına kadar süregelmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 155). Ayrıca alanın kuruluş dinamiklerinin etkisi (laik, modern, kamusal) alanın sonraki evrelerinde de devam etmektedir. Örneğin, 1924 tarihli alanın kurucu yasası Tevhid-i Tedrisat Kanunu hala yürürlüktedir. Bu açıdan Cumhuriyet dönemi ortaöğretim alanının yapısı ve dinamikleri, eyleyicileri ve eğitim stratejilerini serimlemek için üniversite seçme sınavının merkezi olarak ilk kez uygulandığı 1974 yılında adaylara uygulanan kapsamlı bir anketten de faydalanılabilir.

Ortaöğretim kurumlarındaki eyleyicilerin kültürel ve sınıfsal profillerine ilişkin detaylı bilgilerin bulunduğu bu ankette sınava girenlerin ve sınavda başarılı olanların hangi okul türünden geldikleri, ebeveynlerin işi gibi nesnel sınıf konumunu gösteren pek çok veri bulunmaktadır.

1974 Üniversitelerarası Seçme Sınavı anket sonuçlarına göre sınava başvuran 165.625 öğrencinin %70.1'i genel lise, %11.9 teknik öğretim, %2.4 imam hatip, %5.2 öğretmen okulu mezunudur. İmam hatip okulu, teknik öğretim ve öğretmen okullarına göre genel liselerde bir yoğunlaşma olduğu gözükmemektedir. Ayrıca sanayici ve tüccar gibi toplumun üst gelir grubunda yer alanlar genel liselerde yoğunlaşırken bu grubun imam hatip, öğretmen okulu ve teknik öğretime ilgisi son derece düşüktür. Sanayici çocuklarının imam hatip okullarından mezuniyet oranı 1.3, öğretmen okulundan mezuniyet oranı 1.8, teknik öğretim mezuniyet oranı 8.1 iken; bu oranlar babası tüccar olanlar için şu şekildedir: imam hatip mezunu oranı 1.4, öğretmen okulu mezunu oranı 3.1, teknik öğretim okulu mezun oranı 6.2'dir. Toplumun görece daha alt gelir grubunu oluşturan işçi ve çiftçilerde ise bu oranlar şu şekildedir: babası çiftçi olan öğrencilerin imam hatip mezuniyet oranı 5.7, öğretmen okulu mezuniyet oranı 7.7, teknik öğretim mezuniyet oranı 14.2'dir. Babası işçi olan öğrencilerin imam hatip mezuniyet oranı 2.1, öğretmen okulu mezun oranı 4.4, teknik öğretim mezun oranı 18.7'dir. Tüm meslek gruplarında genel lise mezuniyet oranı ağırlığı oluşturmakla birlikte memur, serbest meslek gibi toplumun orta gelirini oluşturan toplumsal grup, daha çok genel liselerde ve öğretmen okullarında yoğunlaşmaktadır. Çiftçi ve işçi gibi toplumun görece daha alt gelir grubunu oluşturan grubun ise imam hatip, teknik öğretim ve öğretmen okulundaki ağırlığı daha fazladır (Milli Eğitim İstatistikleri 1974, s. 18-19).

Sınavı kazanan öğrencilerin istatistiğine bakıldığında ise eğitim alanındaki sınıfsal toplumsal farklılaşma daha da kristalize olmaktadır. Çünkü sınavı kazananlar çok büyük oranlarda orta ve üst sınıfların eğitim gördüğü genel lise mezunlarından oluşmaktadır. Sınavı kazanan 23.086 öğrencinin yani, %91.4'ü genel lise mezunudur. Kazananlar arasında işçi ve çiftçilerin çocuklarının ağırlığını oluşturduğu teknik öğretim ve imam hatiplerin oranı ise son derece düşüktür. Kazananlardan sadece 195'i yani %0.8'i teknik öğretim mezunu; 160'ı yani %0.7'si ise imam hatip mezunudur (Milli Eğitim İstatistikleri, 1974, s. 56-57). Bu veriler, yeni okul türleri ve artan okul sayılarıyla birlikte Türkiye eğitim alanının toplumsal sınıfsal ayrışmadaki rolünü ve Cumhuriyetin eğitim kurgusunun toplumsal sonuçlarını göstermektedir. Cumhuriyetin sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış toplum ideali ve halkçılıkla harmanlanan eşit,

kamusal ve laik nitelikli eğitim ideali Bourdieu'cü anlamda bir doxa'dan ibarettir (Bourdieu ve Wacquant, 2012, s. 82). Eğitim alanı, Bourdieu ve Passeron'un (2015) da işaret ettiği gibi toplumsal-sınıfsal farkların yeniden üretildiği ve bunun meritokratik söylemlerle üstünün örtüldüğü toplumsal siyasal mücadele uzamı olarak ele alınmalıdır.

**Yazar Beyanı | Author's Declaration**

**Mali Destek | Atıf Şekli:** Selfet DURAN ve Derya FIRAT, bu çalışmanın araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır. | Selfet DURAN and Derya FIRAT has not received any financial support for the research, authorship, or publication of this study.

**Yazarların Katkıları | Authors's Contributions:** Bu makale Selfet DURAN ve Derya FIRAT tarafından ortak olarak hazırlanmıştır. | This article was co-authored by Selfet DURAN and Derya FIRAT.

**Çıkar Çatışması/Ortak Çıkar Beyanı | The Declaration of Conflict of Interest/Common Interest:** Selfet DURAN ve Derya FIRAT tarafından herhangi bir çıkar çatışması veya ortak çıkar beyan edilmemiştir. | No conflict of interest or common interest has been declared by Selfet DURAN and Derya FIRAT.

**Etik Kurul Onayı Beyanı | The Declaration of Ethics Committee Approval:** Çalışmanın herhangi bir etik kurul onayı veya özel bir izne ihtiyacı yoktur. | The study doesn't need any ethics committee approval or any special permission.

**Araştırma ve Yayın Etiği Bildirgesi | The Declaration of Research and Publication Ethics:** Selfet DURAN ve Derya FIRAT, makalenin tüm süreçlerinde Vira Verita E-Dergi'nin bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyduğunu ve verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığını, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Vira Verita E-Dergi'nin ve editör kurulunun hiçbir sorumluluğunun olmadığını ve bu çalışmanın Vira Verita E-Dergi'den başka hiçbir akademik yayın ortamında değerlendirilmediğini beyan etmektedir. | Selfet DURAN and Derya FIRAT declares that they comply with the scientific, ethical, and quotation rules of ViraVerita E-Journal in all processes of the paper and that they do not make any falsification of the data collected. In addition, they declare that Vira Verita E-Journal and its editorial board have no responsibility for any ethical violations that may be encountered, and that this study has not been evaluated or published in any academic publication environment other than Vira Verita E-Journal.

## KAYNAKÇA

- Akşit, B. Ve Coşkun, M. K. (2014). Türkiye'nin Modernleşmesi Bağlamında İmam Hatip Okulları, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: İslamcılık* (Cilt: 6) içinde, (Ed. Y. Aktay), İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (2019). Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000-M.S. 2019, (Gözden Geçirilmiş 32. Baskı.), Pegem Akademi.
- Alaca, E. (2017), Cumhuriyet Dönemi İlkokul Tarih Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme (1923-1972), *Turkish Studies*, 12(28), 25-40.
- Althusser, L (2006). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (2. Baskı). (A. Tümertekin, Çev.), İthaki Yayınları.
- Anıl, B., Dost, S., Dünder, B., Ediskun, H., Ertan, F., Gürsel, N. (1964), Özel Okullar Rehberi (1. Baskı). Özel Okullar Yayınları.
- Başgöz, İ. (1995). Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk (1. Baskı). Başbakanlık Basımevi.
- Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü (1933). Maarif İstatistikleri 1923-32, Yayın No:26, Devlet Matbaası.
- Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü (1934). Maarif İstatistikleri 1932-1933, Yayın No:31, Devlet Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital, (J.G. Richardson Der.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258) içinde, Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1996), State nobility: Elite Schools in the Field of Power, Translated to English by Lauretta C. Clough, Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler* (2. Baskı). (H. U. Tanrıöver, Çev.), Hil Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2012). *Düşünümsel bir Antropoloji İçin Cevaplar* (6. Baskı). (N. Ökten, Çev.), İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2013). *Bilimin Toplumsal Kullanımları* (1. Baskı). (L. Ünsaldı, Çev.), Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2014). *Varisler* (1. Baskı). (L. Ünsaldı, Çev.), Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015a). *Ayırım* (1. Baskı). (D. Fırat ve G. Berkuş, Çev.), Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015b). *Devlet Üzerine* (1. Baskı). (A. Sümer, Çev.), İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015). *Yeniden Üretim* (1. Baskı). (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya Çev.), Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2018). Sosyoloji Meseleleri (3. Baskı). (F. Öztürk, B. Uçar, M. Gültekin ve A. Sümer Çev.), İletişim Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1985). Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Orta Öğretim (2. Baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Copeaux, E. (2006). Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993): Türk Tarih Tezinden Türk-İslâm Sentezine (1. Baskı), İletişim Yayınları.

- Çeğin, G. (2018). Gündelik Hayatın Kavranışı İçin -Pierre Bourdieu'nün Kavramsal Repertuarının Verimlilikleri ve Sınırlılıkları, (A. Esgin ve G. Çeğin Der.), *Gündelik Hayat Sosyolojisi* (1. Baskı) içinde. Phoenix Yayınları.
- Demirbaş, E. Ve Özalp M. T. (2022), Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (1923-1950), *Journal of History School*, 15(29), S. 2604-2626.
- Devlet İstatistik Genel Müdürlüğü (1950). Ortaöğretim İstatistikleri, 1948-1949, Yayın No:326, Devlet Matbaası.
- Devlet İstatistik Genel Müdürlüğü (1975). 1974 Üniversitelerarası Seçme Sınavı Anket Sonuçları ve 1974-1975 Öğretim Yılı Başı Yüksek Öğretim İstatistikleri, Yayın No:734, Devlet Matbaası.
- Diani, M. (2012). Charles Tilly'nin İdentities, Boundaires, and Social Ties adlı Çalışmasındaki İlişkisel Unsur (E. Göker ve G. Çeğin Der.), (Ö. Küçük Çev.), *Tözcülüğün Tasfiyesi* (1. Baskı, s. 245-256) içinde, Notabane Yayınları.
- Duran, S. (2017), Türkiye'nin Yeni Sınıfsal Topografyası, Aleviler ve Kültürel Proleterleşme (H. Mıhçı, Ö. Çelik ve P. Bedirhanoglu Der.), *Finansallaşma Kiskacında Türkiye'de Devlet, Sermaye Birikimi ve Emek* (1. Baskı, s. 249-278) içinde. Notabene Yayınları.
- Dündar, C. (2008). Köy Enstitüleri (7. Baskı). İmge Kitabevi.
- Eren, H. (2005), Özel Okullar, Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- Ergin, O. (1940). Türk Maarif Tarihi II. Cilt (1. Baskı). Osmanbey Matbaası.
- Ergin, O. (1942). Türk Maarif Tarihi IV. Cilt (1. Baskı). Osmanbey Matbaası.
- Ergin, O. (1943). Türkiye Maarif Tarihi V. Cilt (1. Baskı). Osman Bey Matbaası.
- Gürsoy, Ö. (2021), Erken Cumhuriyet Döneminde Militer Uygulamalar: Askerliğe Hazırlık Dersleri ve Askerliğe Hazırlık Kampları, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Güven, İ. (2010). Türk Eğitim Tarihi (1. Baskı). Naturel Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikası ve Felsefesi, *M. Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- Ives, P. (2011), Gramsci'de Dil ve Hegemonya (1.Baskı). Kalkedon Yayınları.
- Jourdain, A. ve Naulin, S. (2016) Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları (1. Baskı), (Ö. Elitez Çev.), İletişim Yayınları.
- Kaplan, İ. (2011), Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi (6. Baskı). İletişim yayınları.
- Keyder, Ç. (2010), Türkiye'de Devlet ve Sınıflar (16. Baskı), İletişim Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A., Çakar, M. ve Dılmaç, B. (1999). Türkiye'de ve Dünyada Özel Okulların Yapısı ve İşleyişi, *M. Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 219-232.
- Makal, M. (1979). Köy Enstitüleri ve Ötesi (1. Baskı). Çağdaş Yayınları.
- Mardin, Ş. (2013a), Türkiye'de Toplum ve Siyaset (7. Baskı), (M. Türköne ve T. Önder, Der.). İletişim Yayınları.

- Mardin, Ş. (2013b), Türkiye’de İslam ve Sekülerizm (6. Baskı), (E. Gen ve M. Bozluolcay, Der.). İletişim Yayınları.
- Okçabol, R. (2005), Türkiye Eğitim Sistemi (1. Baskı). Ütopya Yayınevi.
- Ozankaya, Ö. (1995), Cumhuriyet Çınarı (1. Baskı). TTK Basımevi
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve öğretimi, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(7), 241-268.
- Önsoy, R. (1991), Cumhuriyetten bugüne İlk ve Ortaöğretimimiz ve Bazı Meseleler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 1-23.
- Özdalga, E. (2013), İslamcılığın Türkiye Seyri (1. Baskı). (G. Türkoğlu Çev.), İletişim yayınları.
- Özgüden, M. (2014). Türkiye’de Seçkinler. (F. Alpkaya, B. Duru, Der.) *1920’den Günümüzde Türkiye’de Toplumsal Yapı ve Değişim* (3. Baskı., s. 367-406) içinde. Phoenix Yayınları.
- Özkazanç, A. (2014). Cumhuriyet Döneminde Siyasal Gelişmeler: Tarihsel-Sosyolojik Bir Değerlendirme. (F. Alpkaya, B. Duru, Der.) *1920’den Günümüze Türkiye’de Toplumsal Yapı ve Değişim* (3. Baskı., s. 91-128) içinde. Phoenix Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı’dan Günümüze Eğitim (1. Baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Savran, S. (2014), İslamcılık, AKP, Burjuvazinin İç Savaşı (N. Balkan, E. Balkan ve A. Öncü Ed.), *Neoliberalizm, İslamcı Sermayenin Yükselişi ve AKP* (1. Baskı., s. 53-141) içinde. Yordam Kitap.
- Somel, R. N. (2010), Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1. Baskı). İletişim Yayınları.
- Somel, R. N. ve Nohl, A. M. (2014), Müfredat mı Sınav mı? Birbirleriyle Çatışan İki Eğitim Kültürüyle Okullar Nasıl Başetmekte (K. İnal ve N. Samet Baykal, Der.), *Dershaneler* (1. Baskı., s. 21- 52) içinde. Ayrıntı Yayınları.
- Swartz, D. (2011). Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu’nün Sosyolojisi (1. Baskı). (E. Gen, Çev.). İletişim Yayınları.
- Uygun, S. (2003), Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Dergisi*, 36(1-2), 107-120.
- Üstel, F. (2014). Makbul Vatandaşın Peşinde (5. Baskı). İletişim Yayınları.
- Yılmazlar, H. (2007). Türkiye’de Özel Okulların Gelişimi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Yücel, H. A. (1994). Türkiye’de Ortaöğretim (2. Baskı). Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.
- Warde, A. (2004). Practice and Field: revising Bourdieusian concepts, *Centre for Research on Innovation & Competetion: University of Manchester*, 65.

---

<sup>i</sup> Bu makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

---

<sup>ii</sup> Temellerini Marksist teoriden alan eğitim yaklaşımı, öğretimin maddi üretim ile birleştirilmesini, öğretim ile iş yaşamının birleştirilerek zihin ve beden ikiliğinin aşılmasını önerir. Robert H. Beck (1990), Polytechnical Education: A Step, syf. 10, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED324498.pdf>, Erişim: 24.10.2022, 13:20)

<sup>iii</sup> Faruk Nafiz Çamlıbel ve Behçet Kemal Çağlar tarafından yazılan 1933 yılında Cemal Reşit Rey tarafından bestelenen 10. Yıl Marşı'nın bir dizesi.

<sup>iv</sup> [https://tr.wikipedia.org/wiki/olay\\_ufku](https://tr.wikipedia.org/wiki/olay_ufku)