

Cumhuriyetin İlk Yıllarında Okul Teftişleri: Kırklareli Ortaokulu'nun Teftiş Raporları Üzerinden Bir Değerlendirme

Eren KESİM
Anadolu Üniversitesi
ekesim@anadolu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8360-128X

Fatih ÇETİN
Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü
dr.fatih.cetin.83@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-7614-6321

Taner ATMACA
Düzce Üniversitesi
taneratmaca@duzce.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9157-3100

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1754822
Geliş Tarihi: 31.07.2025	Kabul Tarihi: 30.11.2025

Atıf Bilgisi

Kesim, E., Çetin, F. ve Atmaca, T. (2025). Cumhuriyetin ilk yıllarında okul teftişleri: Kırklareli Ortaokulu'nun teftiş raporları üzerinden bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 1049-1068.

ÖZ

Bu araştırma, Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'de eğitim sisteminin denetim süreçlerini anlamak amacıyla, 1930'lu yıllarda Kırklareli Ortaokulu'nda gerçekleştirilen öğretmen teftiş raporlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş ve Türkiye Cumhuriyeti Devlet Arşivleri'nde yer alan 113 sayfalık resmi denetim raporları analiz edilmiştir. Bulgular, erken Cumhuriyet döneminde öğretmenlerin yalnızca pedagojik bilgi ve becerileri açısından değil, aynı zamanda sınıf yönetimi, öğrenciyle ilişkileri, mesleki tutumları ve davranışları bakımından da kapsamlı biçimde değerlendirildiklerini göstermektedir. Araştırma kapsamında dört tema belirlenmiş ve her biri detaylı analizlerle tartışılmıştır: pedagojik yeterlilik ve öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve disiplin, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve iletişimi, mesleki tutum ve sorumluluk bilinci. Bulgular, dönemin eğitim denetiminin yalnızca teknik bir değerlendirme süreci olmadığını; öğretmenin toplumsal rolü, ahlaki duruşu ve ideolojik uyumu ile bütüncül bir biçimde ele alındığını ortaya koymaktadır. Araştırma, dönemin eğitim anlayışına dair tarihsel bir perspektif sunmakta ve günümüz eğitim sisteminde öğretmen değerlendirmelerine yönelik yeni açılımlar sunma potansiyeli taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet dönemi, eğitim denetimi, eğitim politikaları, öğretmen teftişi.

School Inspections in the Early Years of the Republic: An Evaluation Based on the Inspection Reports of Kırklareli Secondary School

ABSTRACT

This research examines the educational inspection processes in the early years of the Turkish Republic by analysing inspection reports of teachers at Kırklareli Secondary School in the 1930s. Using the document analysis method within the qualitative research paradigm, 113 pages of official inspection documents obtained from the Turkish Presidential State Archives were analysed. The findings reveal that, during this period, teachers were evaluated not only in terms of their pedagogical knowledge and instructional competence, but also in terms of their classroom management skills, their ability to interact with students, their professional attitude, and their behavioural alignment. Four main themes were identified and examined in depth: pedagogical competence and instructional methods; classroom management and discipline; teacher-student communication and interaction; and professional commitment and sense of responsibility. This study demonstrates that educational supervision during the early Republican era was a holistic process, encompassing the ethical, pedagogical and ideological evaluation of teachers. By offering a historical perspective on teacher supervision, this research contributes to contemporary debates on teacher evaluation systems, highlighting the multifaceted expectations placed on teachers during the formative years of the Republic.

Keywords: Republican era, educational inspection, education policy, teacher inspection.

Giriş

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Türkiye’de başlatılan modernleşme hamlelerinin merkezinde eğitim politikaları önemli bir rol üstlenmiştir (Alkan, 2004). Cumhuriyet yönetiminin temel hedeflerinden biri olan yeni bir toplum meydana getirilmesi, eğitsel ve kültürel faaliyetler aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışılmıştır. Eğitim, bu süreçte hem milli kimlik inşasında (Ahmad, 2002; Türkoğlu, 1999) temel bir araç hem de toplumsal hareketliliği sağlayan bir mekanizma olarak konumlandırılmıştır (Aydilek, 2021; Toprak, 2008). Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Türkiye’nin devraldığı eğitim sistemi, büyük ölçüde Osmanlı’nın son dönemindeki parçalı, dinsel ağırlıklı ve farklı dini-etnik gruplara ya da azınlıklara göre şekillenmiş yapının izlerini taşımaktaydı (Binbaşoğlu, 2014; Bozaslan ve Çokoğullar, 2015; Cevherli, 2022; Sakaoğlu, 2018; Soydan, 2013). Bu nedenle Cumhuriyet yönetimi, eğitimi devletin ideolojik ve toplumsal dönüşüm projelerinin merkezine yerleştirerek köklü reformlara yönelmiştir (Atmaca ve Öntaş, 2023; Güler, 2020). Bu dönüşümün ilk ve en belirgin adımı, 3 Mart 1924 tarihinden itibaren yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Yasası ile eğitimde yapısal birlik ve merkeziyetçiliğin sağlanması olmuştur. Bu yasa ile medrese gibi geleneksel kurumların faaliyetleri durdurulmuş ve Maarif Vekâleti’ne (MEB, Cumhuriyet dönemi boyunca farklı adlarla anılmıştır. Bunlar arasında “Maarif Vekâleti”, “Kültür Bakanlığı”, “Maarif Vekilliği”, “Millî Eğitim Bakanlığı”, “Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı” yer almaktadır) bağlanmış, dinsel ve geleneksel eğitim anlayışının yerini laik ve bilimsel temelli bir yapı almıştır (Berkas, 2019; Çelenk, 2008). Özellikle 1924’te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim-öğretimde birlik oluşturularak laik, ulusal ve modern bir eğitim anlayışına geçilmiştir (Arı, 2002).

Bu yasal düzenlemelerin ardından, müfredatlar (Cumhuriyet döneminde müfredat programlarını yenileme çalışmaları farklı kademelerde 1924, 1926, 1930, 1931, 1934, 1936, 1938, 1948, 1949, 1952, 1956, 1962, 1968, 1970, 1991, 1995, 2005 gibi yıllarda söz konusu olmuştur; Hesapçıoğlu, 2009) yeniden yapılandırılmış, öğretmen okulları açılmış ve eğitimin her kademesinde laiklik, yurttaşlık bilinci ve çağdaşlaşma ilkeleri temel alınmıştır (Güven, 2022; Şenkaloğlu, 2021). Aynı zamanda yeni harflerin kabulü (1928), millet mekteplerinin kurulması, halk evleri ve halk odalarının açılması ile halk eğitimi kampanyalarıyla okuryazarlık oranı hızla artırılmaya çalışılmıştır (Şimşek, 2002). 1930’lu yıllarda ise kırsal alanlara yönelik özel bir model olarak önce öğretmen kursları (Altunya, 2007) olarak başlayan 1940’lardan itibaren Köy Enstitüleri adını alan okullar kurulmuş, böylece hem eğitimde fırsat eşitliği sağlanması hedeflenmiş hem de kalkınmanın insan kaynağı temelli bir altyapısı oluşturulmuştur (Arslan, 2019; Ateş, 2021; Kirby, 2019; Türkoğlu, 2004). Öğretmen yetiştirme politikaları da bu dönemde stratejik bir önem kazanmış, öğretmen yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda Cumhuriyetin değerlerini taşıyan bir aydın ve rehber olarak konumlandırılmıştır. Bu hızlı dönüşüm süreci, eğitim sisteminin ideolojik, yapısal ve işlevsel olarak yeniden inşasını içermiştir. Bu bağlamda Cumhuriyet, eğitim aracılığıyla hem yeni bir toplum inşa etmiş hem de toplumsal belleği yeniden şekillendirmiştir (Atmaca, 2021).

Cumhuriyet, öğretmenleri aynı zamanda rejimin taşıyıcısı, toplumun dönüştürücüsü ve yeni nesillerin mimarı olarak görmüştür (Akyüz, 2012; Okçabol, 2005). Bu bağlamda öğretmenler, Cumhuriyetin temel değerlerinden olan laikliği, halkçılığı, milliyetçiliği ve çağdaşlaşmayı öğrencilerine kazandırmakla yükümlü kılınmış, aynı zamanda köylerde ve şehirlerde toplumsal öncüler olarak konumlandırılmıştır (Kaplan, 2002). Öğretmenlerden beklenen yalnızca ders anlatmak değil, aynı zamanda çevresine rehberlik etmek, halkı aydınlatmak ve yeni rejimin ideallerine uygun bir yaşam biçimini örneklemek olmuştur. Ayrıca bu çerçevede, okullar da yalnızca bilgi veren kurumlar olmaktan çıkarılmış, Cumhuriyet ideolojisinin içselleştirildiği ve aktarıldığı mekânlara dönüştürülmüştür. Okulların yönetiminden fiziksel ortamına, müfredattan öğretim yöntemlerine kadar her şey yeni rejimin ilkelerine uygun şekilde yeniden düzenlenmiş; disiplin, [Bu dönemde disiplin anlayışının bedenlerin terbiyesi bağlamında topyekûn bir disiplini ihtiva ettiği anlaşılmaktadır. Örneğin, 1939 yılına ait bir köşe yazısında Ali Kâmi Akyüz “Mektep disiplini derste, teneffüste, yemekte, uykuda beraberliği icab ettirir” demektedir. (Cumhuriyet Gazetesi, 25 İkincikanun, 1939] temizlik, düzen ve toplumsal sorumluluk (iyi-makbul vatandaş) gibi değerler öne çıkartılmıştır (Karakuş-Öztürk, 2023; Üstel, 2011). Müfettişler ise [1926’da kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu ile Maarif Eminlikleri kurulmuş, müfettişlerin görev, yetki ve sorumluluklarını düzenleyen bir yönetmelik hazırlanmış, bu

süreçte ise ‘Müfettiş-i Umumi’ unvanı yerine ‘Vekâlet Müfettişi’ kullanılmıştır (Şahin, 2022)] bu dönüşümün sahadaki denetleyicileri olarak konumlanmış; öğretmenlerin tutumlarını, sınıf içi uygulamalarını ve okulların Cumhuriyet değerlerine ne ölçüde hizmet ettiğini değerlendirmekle görevlendirilmiştir (Ekinici vd., 2013; Şahin, 2022).

Bu kapsamda, Cumhuriyetin erken dönemlerinde eğitim sisteminin işleyişini düzenlemek ve sahada belirlenen politikaların uygulanmasını sağlamak amacıyla merkezîyetçi bir eğitim yönetimi ve teftiş modeli benimsenmiştir (Çelebi ve Asan, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı’nın doğrudan denetimi altında yürütülen bu sistemde, okul teftişleri önemli bir araç olarak devreye girmiştir. Bu denetim süreci, Cumhuriyet ideolojisinin eğitim yoluyla topluma yerleşmesini sağlamaya yönelik bir araç olarak da işlev görmüştür (Çelebi ve Asan, 2016). Öğretmenlerin yalnızca bilgiyi aktaran bir aktör değil, aynı zamanda rejimin modernleşme hedeflerini ve “mefkûresini” içselleştiren ve öğreten bir “kültürel aracı” olarak görülmesi bu dönemin karakteristik özelliğidir (Hatipoğlu, 2016; Turgut, 2023). Bu çerçevede düzenlenen teftiş raporları, dönemin eğitim anlayışını, yönetim tarzını ve pedagojik önceliklerini yansıtan önemli birer tarihsel belge niteliği taşımaktadır. Sayılan tüm bu nedenlerden dolayı öğretmenlerle ilgili teftiş raporları, yalnızca pedagojik uygulamaların niteliğini ortaya koymamakta aynı zamanda dönemin eğitim anlayışını, öğretmen-devlet ilişkisini ve okul ortamının genel yapısını da yansıtmaktadır. Özellikle Cumhuriyetin erken döneminde yazılan bu raporlar, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yanı sıra siyasi ve ideolojik duruşları, sınıf içi tutumları, disiplin anlayışları ve öğrencilerle ilişkilerine dair ayrıntılı bilgiler sunmaktadır. Bu yönüyle teftiş raporları, eğitimde merkezi otoritenin ne tür davranış ve tutumları ödüllendirdiği ya da cezalandırdığına dair ipuçları da barındırmaktadır (Şimşek, 2016). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının sahadaki etkilerini anlamak için teftiş raporları, önemli birer birincil kaynak niteliğindedir (Şimşek, 2016). Nitekim müfettiş raporları [*Eğitim müfettişlerinden ayrı olarak tek parti döneminde parti müfettişleri de taşrada eğitim-öğretim ile ilgili durumları denetlemiş ve rapor etmişlerdir* (Karayaman, 2018; Koçak, 2010)], öğretmenin sadece öğretici rolünü değil, aynı zamanda Cumhuriyet ideolojisinin taşıyıcısı olarak görülmesinden dolayı, öğretmenlerin siyasi ve ahlaki duruşuna ilişkin değerlendirmeleri de kapsamıştır.

Literatürde Cumhuriyetin erken dönemine ilişkin yapılan araştırmalar, genellikle eğitim politikalarının hukuki altyapısı, müfredat reformları, okullaşma oranları ve öğretmen yetiştirme süreçleri gibi makro düzeydeki dönüşümleri ele almaktadır (Aslan, 2011; Bozaslan, 2013; Demir, 2018; Kodallı, 2023). Bu araştırmalar, eğitim sisteminin merkezîleşmesi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun etkileri, Köy Enstitüleri gibi kurumsal yenilikler ve laikleşme süreçleri üzerine yoğunlaşmakta (Güler, 2020; Kanbolat, 2018); eğitimin ideolojik rolü üzerine önemli veriler sunmaktadır. Ancak bu geniş çerçeveye karşın, uygulamaların yerelde nasıl hayata geçirildiği, öğretmenlerin gündelik pratikleri ve okul yaşamının iç dinamikleri çoğunlukla göz ardı edilmiştir. Bu araştırma ise Cumhuriyetin erken döneminde yürütülen okul teftişlerinin pedagojik, yönetsel ve ideolojik boyutlarını Kırklareli Ortaokulu’na ait arşiv belgeleri üzerinden incelemektedir. Araştırmanın odak noktası, 1930’lu ve 1940’lı yıllarda hazırlanmış okul teftiş raporlarının içerik ve dil çözümlemesi yoluyla, Cumhuriyetin eğitim ideolojisinin yerel düzeyde nasıl içselleştirildiğini ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmanın sınırlarını, Kırklareli Ortaokulu’na ait Maarif Vekâleti kaynaklı teftiş raporları (1931-1945) oluşturmaktadır. Bu belgeler, dönemin eğitim politikalarının uygulama düzeyinde ne ölçüde benimsendiğini ve merkezi otoritenin pedagojik denetim araçlarını nasıl kullandığını analiz etmek için temel veri seti olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın temel iddiası, Cumhuriyetin erken döneminde gerçekleştirilen okul teftişlerinin yalnızca öğretimsel kaliteyi denetlemeye değil, aynı zamanda devletin ideolojik ve kültürel reformlarının yerel ölçekteki tezahürünü izlemeye de odaklandığını ortaya koymaktır.

Cumhuriyetin erken dönemlerinde eğitim sisteminde benimsenen merkezîyetçi yapı, denetim mekanizmalarını eğitim politikalarının sahaya yansımaları sağlama açısından önemli bir araç haline getirmiştir. Ancak bu döneme ait denetim uygulamalarının yerel düzeyde, özellikle taşra okullarında nasıl yürütüldüğüne ve hangi parametreler etrafında şekillendiğine dair bilgi eksikliği bulunmaktadır. Eğitim tarihi ve eğitim yönetimi literatüründe genellikle ulusal düzeydeki reformlara ve politika belgelerine odaklanılmış; taşrada bir okul özelinde hazırlanan teftiş raporlarının sunduğu mikro düzeydeki veriler yeterince incelenmemiştir. Bu araştırmada odaklanılan Kırklareli Ortaokulu, taşrada

bir okul olarak Cumhuriyetin merkezî eğitim politikalarının çevredeki yansımalarını izlemek açısından temsil gücü yüksek bir örnektir. Kırklareli, coğrafi olarak İstanbul'a yakın olmakla birlikte dönemin idarî sınıflandırmasında taşra karakteri taşımakta (1924'te il olmuştur); bu özelliğiyle hem merkezle doğrudan temas hâlinde olan hem de taşra bürokrasisinin tipik işleyişini yansıtan bir konumdadır. Ayrıca okulun 1930'lu ve 1940'lı yıllara ait teftiş raporlarının arşivlerde bütüncül biçimde korunmuş olması, araştırmanın hem tarihsel güvenilirliğini hem de metodolojik derinliğini artırmıştır. Bu araştırma, Cumhuriyetin erken dönemlerinde eğitimde denetimin nasıl işlediğini yerel bir örnek üzerinden tarihsel ve tematik bir çözümleme ile inceleyerek, literatüre özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Bunlarla birlikte, Cumhuriyet döneminde şekillenen denetim anlayışının pedagojik gözetim, mesleki yeterlilik ve ideolojik uyum eksenlerinde inşa edilmiş olması, bugünün öğretmen performans ölçütleri ve etik standartlarının tarihsel kökenlerini anlamaya katkı sağlayabilir. Tüm bu hususlara bağlı olarak araştırmanın temel problemini Cumhuriyetin erken dönemlerinde taşrada eğitimin denetiminde öne çıkan parametrelerin neler olduğunu belirlemek meydana getirmektedir. Bu temel problem durumuna bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki teftiş raporlarında öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri ve kullandıkları öğretim yöntemleri nasıl değerlendirilmiştir?
2. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki teftiş raporlarında öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin sağlama becerileri hangi ölçütlerle ele alınmıştır?
3. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki teftiş raporlarında öğretmenlerin öğrenciyle kurduğu iletişim ve etkileşim biçimleri, denetim raporlarında nasıl yansıtılmıştır?
4. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki teftiş raporlarında öğretmenlerin mesleki sorumluluklarına ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin hangi değerlendirmeler yapılmıştır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman incelemesi (document analysis) modeliyle desenlenmiştir. Doküman incelemesi, geçmişe yönelik olay ve olguların yazılı materyaller aracılığıyla sistematik biçimde incelenmesine olanak tanıyan bir nitel araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntem, tarihsel belgelerin ve arşiv kayıtlarının analiz edilmesi yoluyla belirli bir dönemin eğitim politikalarının, uygulamalarının ve söylemlerinin ortaya konması açısından etkili bir araştırma modeli olarak öne çıkmaktadır.

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını, 1930'lu ve 1940'lı yıllarda Kırklareli Ortaokulu'nda görev yapmış çeşitli öğretmenlere yönelik olarak farklı tarihlerde gerçekleştirilen resmî teftişlerin raporları oluşturmaktadır. Söz konusu raporlar, Millî Eğitim Bakanlığı müfettişleri tarafından hazırlanmış ve her biri belirli bir öğretmenin mesleki yeterlilikleri, sınıf içi uygulamaları, öğretim yöntemleri, disiplin anlayışı ve öğrenciyle kurduğu ilişkilere dair ayrıntılı gözlemleri içermektedir. Araştırmada kullanılan bu belgeler hem içerik hem de tarihsel bağlam açısından oldukça zengin bir veri seti sunmaktadır. Raporların farklı öğretmenlere ve dönemsel farklılıklara odaklanıyor olması, erken Cumhuriyet dönemindeki denetim anlayışının çeşitliliğini ve dönüşümünü izlemeye olanak tanımaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığına bağlı resmî platform olan "www.devletarsivleri.gov.tr" üzerinden dijital erişim yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri devlet arşivleri portalında "teftiş" ve "müfettiş" gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır ve bu şekilde tarama yapıldıktan sonra elde edilmiştir. İlgili belgelere, Millî Eğitim Bakanlığı'na ait arşiv (Fon Kodu: 180-0-0-0) içerisinde yer alan, Fon Adı: "Genel" (180-9-0-0) başlığı altından ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen belgeler, 63-313-2 ile 63-313-14 aralığında yer alan kutu-gömlek-sıra numaraları arasında sıralanmış toplam 113 sayfa dokümandan oluşmaktadır. Bu belgeler,

1930'lu yıllarda Kırklareli Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenlere ilişkin farklı zaman dilimlerinde düzenlenmiş resmî okul teftiş raporlarından ibarettir. Verilerin çözümlenmesinde, tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen belgeler, öncelikle içerik açısından bütüncül bir biçimde okunmuş; ardından tematik analiz tekniğiyle sistematik olarak incelenmiştir. Kodlama sürecinde veriler, "Pedagojik Yeterlilik ve Öğretim Yöntemleri", "Sınıf Yönetimi ve Disiplin", "Öğrenci-Öğretmen İletişimi ve Etkileşim ile "Mesleki Tutum ve "Sorumluluk Bilinci" olmak üzere 4 ana tema altında sınıflandırılmıştır. Analiz süreci boyunca betimsel yaklaşımdan da yararlanılarak, her tema altında seçilen anlamlı örneklemeler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bununla birlikte araştırmada çeşitli geçerlik ve güvenirlik stratejileri uygulanmıştır. Öncelikle, çalışmada kullanılan tüm belgeler resmî arşiv kaynaklarından temin edildiği için bu durum, verilerin dış geçerliğini güçlendirmektedir. İç geçerliği artırmak adına, belgeler araştırmacılar tarafından çoklu okumaya tabi tutulmuş ve çözümleme süreci tematik analiz ilkeleri doğrultusunda aşamalı olarak yürütülmüştür. Güvenirliğin sağlanması amacıyla, kodlama süreci boyunca kategoriler açık biçimde tanımlanmış ve her bir tema altında yer alan bulgular doğrudan belge alıntılarıyla desteklenmiştir.

Araştırma Etiği

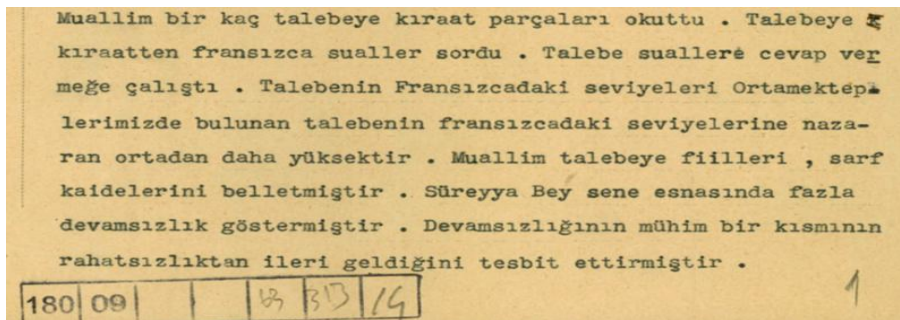
Bu araştırmada herhangi bir insan katılımcıdan ya da diğer canlılardan doğrudan veri toplanmamıştır. Araştırmanın veri kaynağını, Devlet Arşivleri'nden alınan tarihsel nitelikteki resmî okul teftiş raporları oluşturmaktadır. Bu nedenle, araştırma etik kurul onayı gerektirmemektedir. Bununla birlikte, araştırma sürecinde bilimsel etik ilkelere ve tarihsel kaynak kullanımına ilişkin kurallara titizlikle riayet edilmiştir. Belgeler, kaynak gösterme ve doğru atıf kuralları çerçevesinde değerlendirilmiş; içeriklerin bütünlüğü korunmuş ve yorumlarda nesnellik ilkesine özen gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın verilerinin analiziyle birlikte 4 ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Pedagojik Yeterlilik ve Öğretim Yöntemleri

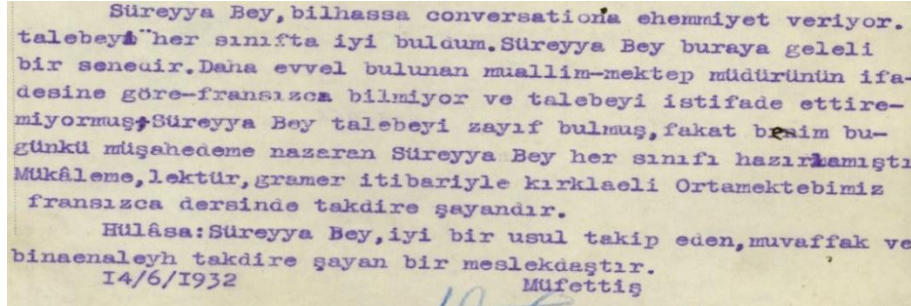
Araştırmanın ilk temasını pedagojik yeterlilik ve öğretim yöntemleri oluşturmaktadır. Teftiş raporlarında öğretmenlerin derslere hazırlık düzeyleri, kullanılan yöntemlerin etkililiği, anlatım teknikleri, soru-cevap etkinliklerinin niteliği ve öğretim sürecindeki düşünsel derinlik gibi unsurlar titizlikle değerlendirilmiştir. Örneğin, takrir (ezber-tekrar) yöntemine aşırı bağlılık, yüzeysel soru kullanımı, öğrenciyi düşünmeye teşvik etmeyen anlatım biçimleri gibi bulgular pedagojik yetersizlik işaretleri olarak değerlendirilmiştir. Örnek bir teftiş raporu bu bağlamda Görsel 1'de sunulmuştur:



Görsel 1. Örnek teftiş raporu-1 (Teftiş edilen ders: Fransızca, Sınıf: 3, Yıl: 1934; *Fransızca öğretmeni Süreyya Bey hakkında müfettiş raporu*, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-14.)

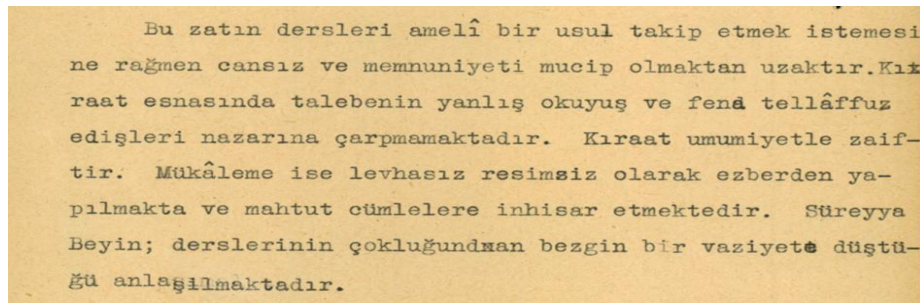
Görsel 1'de sunulan ilgili teftiş raporunda öğretmenin pedagojik yeterliliğiyle ilgili olumlu bir izlenim sunulmaktadır. Müfettiş, öğretmenin birkaç öğrenciye kıraat (okuma) parçaları okuttuğunu, ardından bu öğrencilere Fransızca sorular yönelttiğini ve öğrencilerin bu sorulara cevap vermeye

çalıştığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenin öğrenci merkezli ve etkileşimli bir yöntem izlediğini göstermektedir. Öğretmenin “*fülleri, sarf kaidelerini*” (yani dil bilgisi kurallarını) öğrencilere “belletmiş” olması ise konu hâkimiyetini ve öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun içerik seçimini göstermektedir. Aynı öğretmene ait, 2 sene önceki farklı bir teftiş raporundan kesit Görsel 2’de verilmiştir:



Görsel 2. Örnek teftiş raporu-2 (Teftiş edilen ders: Fransızca, Sınıf: 1, 2 ve 3, Yıl: 1932; Fransızca öğretmeni Süreyya Bey hakkında müfettiş raporu, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-14)

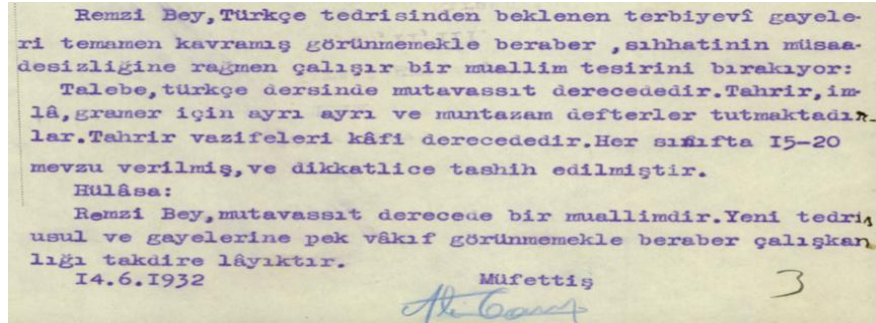
Görsel 2’de yer alan teftiş raporunda öğretmen Süreyya Bey’in öğretim sürecine ilişkin oldukça olumlu bir değerlendirme yapılmaktadır. Müfettiş, öğretmenin özellikle “*conversation*”a önem verdiğini ve her sınıfı hazırlıklı bulduğunu dile getirmektedir. Ayrıca ifadelerden hareketle dönemin klasik takrir (ezber-tekrarlama) yönteminin ötesine geçen çağdaş bir yaklaşım görülmektedir. Raporda yer alan “*mükâleme, lektür, gramer itibarıyla... takdire şayandır*” ifadesi, öğretmenin farklı öğretim tekniklerini dengeli biçimde kullandığını ve çeşitli dil becerilerini (okuma, konuşma, dilbilgisi) birlikte geliştirmeye çalıştığını göstermektedir. Ayrıca, önceki öğretmenin öğrenciden “*istifade ettiremediği*” belirtilirken, öğretmen Süreyya Bey’in bu açığı kapattığı belirtilmektedir. Müfettişin “*iyi bir usul takip eden, muvaffak ve takdire şayan bir meslektaş*” şeklindeki değerlendirmesi, öğretmenin pedagojik anlamda dönemin beklentilerini yüksek düzeyde karşıladığını, hatta öne çıktığını ortaya koymaktadır. Aynı öğretmenin 2 sene önceki farklı bir müfettiş tarafından kaleme alınan teftiş raporundan bir kesit Görsel 3’te sunulmuştur:



Görsel 3. Örnek teftiş raporu-3 (Teftiş edilen ders Fransızca, Sınıf: 1, 2 ve 3, Yıl: 1930; Fransızca öğretmeni Süreyya Bey hakkında müfettiş raporu, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-14)

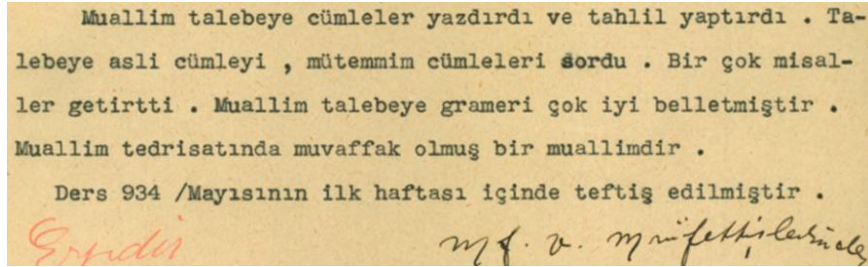
Görsel 3’teki raporda, öğretmenin derslerinde “*amelî (uygulamalı) bir usul takip etmek istemesine rağmen cansız*” olduğu ve öğretim sürecinin öğrenciler açısından “*memnuniyet verici olmaktan uzak*” bulunduğu ifade edilmektedir. Ayrıca müfettiş, öğretmenin okuma (kıraat) sürecinde öğrencilerin yanlış telaffuzlarını fark etmemesini ciddi bir eksiklik olarak değerlendirmiştir. Bu durum, öğretmenin hem konu hâkimiyeti hem de öğrenci takibi açısından yetersiz bulunduğuna işaret eder. Dersin mükâleme (*konuşma pratiği*) bölümüne ilişkin yapılan gözlem ise daha eleştireldir. Raporda, öğrencilerin levhasız ve resimsiz şekilde, ezberci ve sınırlı cümlelerle konuşma çalışmaları yaptığı

söylenmektedir. Son olarak, öğretmenin ders yükünün fazlalığından ötürü “*bezgin bir vaziyette*” olduğu belirtilmektedir. Farklı bir öğretmene ait teftiş raporu Görsel 4’te verilmiştir:



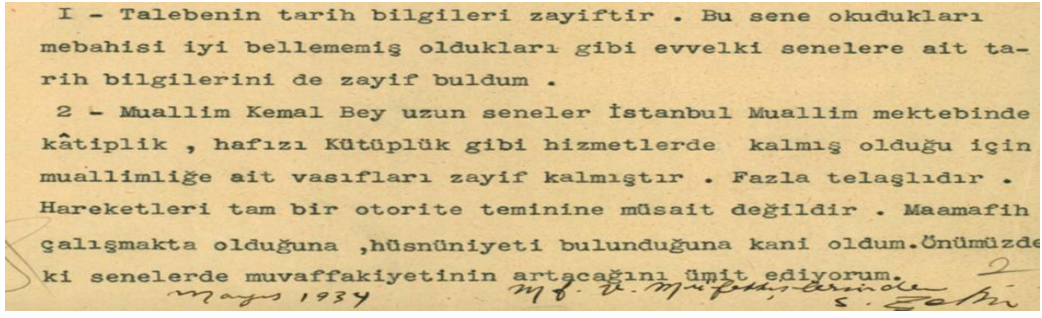
Görsel 4. Örnek teftiş raporu-4 (Teftiş edilen ders Türkçe, Sınıf: 1, 2, 3 ve 4, Yıl: 1932; Türkçe muallimi Remzi Bey hakkında tutulan müfettiş raporu, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-12)

Görsel 4’teki raporda yer alan müfettiş değerlendirmesine göre öğretmen Remzi Bey, Türkçe öğretiminden beklenen “*terbiyevî gayeleri*” genel hatlarıyla kavramış görünmektedir. Bu ifade, öğretmenin sadece dil öğretimi değil aynı zamanda eğitimin ahlaki/terbiyevi yönüne de hâkim olması gerektiğine dair dönemin yaklaşımını ortaya koymaktadır. Sağlık sorunlarına rağmen çalışkan bulunması, öğretmenin çabasına verilen değeri göstermektedir. Öne çıkartılan bu durum, yalnızca öğretim yeterliliğinin değil, mesleki gayretin ve fedakârlığın da öğretmen değerlendirmelerinde önemli bir parametre olduğunu ortaya koymaktadır. Daha somut olarak müfettiş, öğrencilerin orta düzeyde başarı gösterdiğini, imlâ ve gramer için düzenli defterler tutulduğunu, yazma (tahrir) görevlerinin yeterli düzeyde verildiğini ve özenle düzeltildiğini belirtmektedir. Sonuç cümlesinde, öğretmenin “*mutavassıt (orta) derecede bir muallim*” olduğu belirtilmiş, fakat yeni öğretim yöntemleri ve hedefleri hakkında yeterince donanımlı görünmese de çalışkanlığı takdire değer bulunmuştur. Aynı öğretmene ancak farklı bir tarihe ait teftiş raporu örneği Görsel 5’te verilmiştir:



Görsel 5. Örnek teftiş raporu-5 (Teftiş edilen ders Türkçe, Sınıf: 2, Yıl: 1934; Türkçe muallimi Remzi Bey hakkında tutulan müfettiş raporu, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-12)

Raporda yer alan ifadelerden öğretmenin dilbilgisi öğretiminde etkili yöntemler benimsediği anlaşılmaktadır. Öğrencilere cümle yazdırılması ve bu cümlelerin tahlil ettirilmesi, dönemin programında yer alan dilin yapısal çözümlemesine yönelik uygulamaların sınıf içinde başarıyla yürütüldüğünü göstermektedir. Özellikle “*asli cümle*”, “*mütemmim cümle*” gibi terimlerin kullanımı, öğretmenin gramer konularını sistematik biçimde öğrettiğini ve öğrencilere dil yapısını kavratma odaklı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. “*Birçok misaller getirtmiş*” ifadesi, öğretmenin öğrencileri aktif olarak sürece katmaya çalıştığını; örneklerle öğrenmeyi pekiştirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca “*muallim talebeye grameri çok iyi belletmiştir*” değerlendirmesi, öğretmenin içerik bilgisine ve konuyu öğrencilere etkili biçimde aktarmasına yönelik güçlü bir olumlu geri bildirimdir. Raporda öğretmen, “*tedrisatında muvaffak olmuş bir muallim*” olarak tanımlanmıştır. Farklı bir öğretmene ait teftiş raporu kesiti Görsel 6’da sunulmuştur:



Görsel 6. Örnek teftiş raporu-6 (Teftiş edilen ders: Tarih, Sınıf: 2, Yıl: 1934; *Tarih-coğrafya öğretmenini Kemal Bey hakkında tutulan müfettiş raporu*, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-9.)

Öncelikle öğrencilerin tarih dersine ilişkin bilgi düzeylerinin zayıf olduğu, “*Talebenin tarih bilgileri zayıftır.*” ifadesiyle açıkça ortaya konmuştur. Öğrencilerin sadece o yılki konuları değil, geçmiş yıllara ait tarih bilgilerini de kavrayamamış olmaları, uzun vadeli öğrenmenin gerçekleşmediğini göstermektedir. Raporda yer alan “*Muallim Kemal Bey uzun seneler İstanbul Muallim Mektebinde kâtiplik, “hafız Kütüplük” [Osmanlı kütüphanelerinde, kitapları muhafaza eden ve kütüphaneden yararlanmayı sağlayan görevlilere verilen ad.] gibi hizmetlerde kalmış olduğu için muallimliğe ait vasıfları zayıf kalmıştır.*” ifadesi, öğretmenlik mesleğinin sadece akademik bilgiyle değil, uygulamalı ve deneyimsel birikimle geliştiği anlayışını dışı vurmaktadır.

Sınıf Yönetimi ve Disiplin

Bu tema, öğretmenin sınıf içindeki otoritesini kurma becerisi, öğrenciler arasında adil ve eşit ilişki geliştirme düzeyi, disiplini sağlama yöntemleri ve sınıf atmosferini yönetme yetkinliğiyle ilgilidir. Bu temaya uygun örnek bir teftiş raporu kesiti Görsel 7’de verilmiştir:

Fransızcamuallimi Süreyya Bey hakkında 1446		
TALİM SİCİLİNİN TARİHİ	MAARİF EMINİN VE MEKTEP MÜDÜRÜNÜN ADI	TALİM SİCİLİNİN HÜLASASI
1930-1931	Samih Bey	1- Vukufu vardır.Okumaz 2- Derslerine girdim.Alâka zayıf,talebe iyi kiraat yapamıyor.Muallimin dikkati de uyanık değil,talebenin bazı yanlışları-dikkatinden kaçtığı için-tashih edilmiyor. 3- Muayyen bir usul takip etmiyor. 4- İdarî iktidarı:Lâkayt ve ihmalkârdır. 5- Talebe ile münasebeti:Derslerine münhasır gibidir.Muayyen bir inzibat telâk kisi yoktur.

Görsel 7. Örnek teftiş raporu-7 (Teftiş edilen ders: Fransızca, Sınıf: 2, Yıl: 1930; *Fransızca öğretmenini Süreyya Bey hakkında müfettiş raporu*. Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-14)

Görsel 7’deki raporda yer alan “*Muallimin dikkati de uyanık değil, talebenin bazı yanlışları -dikkatinden kaçtığı için- tashih edilmiyor.*” ifadesinden öğretmenin sınıf içerisindeki öğrenci davranışlarına ve hatalarına karşı duyarsız kaldığı anlaşılmaktadır. “*Muayyen bir usul takip etmiyor.*” ve “*Muayyen bir inzibat telâk kisi yoktur.*” Şeklinde tespitler, öğretmenin sınıf içi öğretim sürecini belirli bir sistematik çerçevede yürütmediğini göstermektedir. “*İdarî iktidarı: Lâkayt ve ihmalkârdır.*” cümlesi, öğretmenin okul içi işleyiş ve sorumluluklara karşı da ilgisiz olduğunu; “*Talebe ile münasebeti: Derslerine münhasır gibidir.*” ifadesi, öğretmenin öğrenciyle olan iletişimini yalnızca ders içeriğiyle sınırlı tuttuğunu göstermektedir. Farklı bir örnek Görsel 8’de verilmiştir:

Remzi Bey tavrı, vaziyeti, otoritesi, muamelesi ve disiplini itibariyle iyi bir muallim ise de usulü tedris itibariyle maalesef çok düşük ve gevgektir. Vazifesini lâîyikile hazırlamadığı düşünö, düşünö sorduğu basit ve faidesiz suallerin sarahaten anlaşılmaktadır. Ders ve takriri alâka temin edemeyecek derecede durgun ve uyusuktur. Yalnız ön sıradaki bir iki talebeye okutmakla iktifa edip diğerlerine alâka göstermemesi, lûğatlarla hiç meşgul olmaması, talebenin cevaplarına karşı hiçbir mütalâa beyan etmeksizin yalnız sükût eylemesi, ve bahusus yanlış ifadelerle karşı tamamiyle lâkayt kalması en mühim kusurlardandır. Netice itibarile bu zat iyi bir muallim değildir.

Görsel 8. Örnek teftiş raporu-8 (Teftiş edilen ders: Türkçe, Sınıf: 1, 2, 3 ve 4, Yıl: 1931; Türkçe muallimi Remzi Bey hakkında tutulan müfettiş raporu, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-12)

Belgede geçen “Remzi Bey tavrı, vaziyeti, otoritesi, muamelesi ve disiplini itibariyle iyi bir muallim ise de...” ifadesi, öğretmenin kişisel tavır ve duruşu itibarıyla uygun bir öğretmen profiline yakın olmakla birlikte sınıf yönetimi açısından ciddi eksiklikleri olduğunu ima etmektedir. Öğretmenin “ders ve takriri alâka temin edemeyecek derecede durgun ve uyusuk” olması, sınıf ortamında dinamizmin sağlanamadığını göstermektedir. Müfettişin yalnızca “ön sıradaki bir iki talebeye okutmakla iktifa edip diğerlerine alâka göstermemesi” ifadesi, öğrencilere karşı adil ve bütüncül bir yaklaşımın eksikliğini ortaya koymaktadır. “Talebenin cevaplarına karşı hiçbir mütalâa beyan etmeksizin yalnız sükût eylemesi” şeklindeki ifade, öğretmenin öğrencilerle etkileşime girmediğini ortaya koymaktadır. Belgede en güçlü eleştirilerden biri de öğretmenin “yanlış ifadelerle karşı tamamiyle lâkayt kalması”dır. Farklı bir öğretmene ait teftiş raporu Görsel 9’da sunulmuştur:

Öğretmen dersini program ve talimata uygun bir şekilde yapmıştır. Dersine hakimdir, tedris usulü iyidir. Talebesine faideli olmağa çalışmaktadır. Talebenin umumî seviyesi iyi görölmüştür. Öğretmenin tavrı hali, faaliyeti ve intizamı yerindedir. Netice itibarile muvaffakiyetli bir öğretmendir.

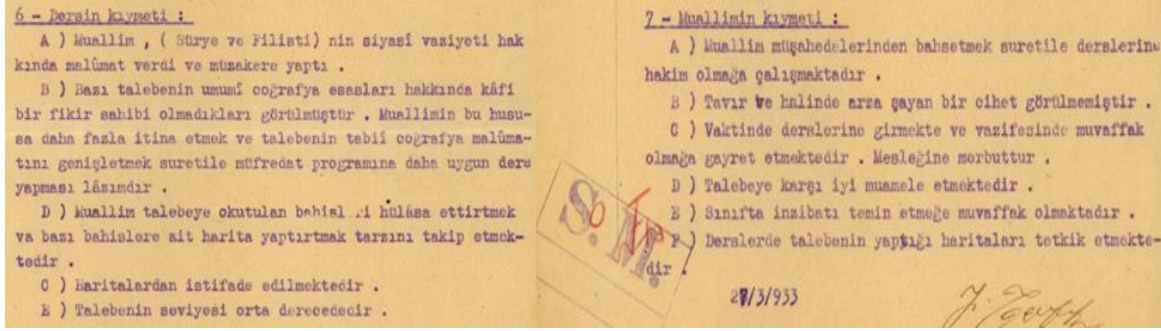
Görsel 9. Örnek teftiş raporu-9 (Teftiş edilen ders: Resim, Sınıf: 1, Yıl: 1937; Resim öğretmeni Turgut Bey hakkında tutulan müfettiş raporu, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-6)

Görsel 9’daki raporda geçen “Dersine hâkimdir, tedris usulü iyidir” ifadesi, öğretmenin konu bilgisine ve öğretim yöntemlerine olan yetkinliğine açıkça gönderme yapmaktadır. Müfettiş, öğretmenin öğretim faaliyetlerini sadece içeriğe bağlı kalmadan pedagojik yöntemlerle de desteklediğini belirtmektedir. “Talebesine faideli olmağa çalışmaktadır” ifadesi ise öğretmenin sadece içerik aktarmakla kalmayıp öğrenci yararını gözettiğini ve eğitsel amaçlara duyarlı olduğunu ortaya koymaktadır. “Öğretmenin tavrı, hali, faaliyeti ve intizamı yerindedir.” cümlesi, sınıf yönetiminde yeterli bir disiplin ve düzen sağlandığını, öğretmenin hem bireysel hem mesleki davranışlarında örnek bir tutum sergilediğini belirtmektedir. “Netice itibariyle muvaffakiyetli bir öğretmendir” ifadesi ise genel bir başarı tespitidir. Farklı bir teftiş raporuna ait kesit Görsel 10’da sunulmuştur:

Öğretmen dersini talimat ve emirlere uygun bir şekilde yapmaktadır. Bu seneki programını ikmal etmiştir. Tedris vasıtalarından mümkün mertebe istifade etmektedir. Takip ettiği usul iyidir. Talebenin seviyesi ortadır. Öğretmen dersine hakimdir. Tavrı hali ve faaliyeti iyidir. Talebesine karşı muamelesi sınıf inzibatı fena bulunmamıştır. Netice itibarile çalışkan bir öğretmendir.

Görsel 10. Örnek teftiş raporu-10 (Teftiş edilen ders: Fen Bilgisi, Sınıf: 3, Yıl: 1937; Fen bilgisi öğretmeni Safder Bey hakkında tutulan müfettiş raporu, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-5)

Görsel 10'daki raporda geçen “*Tavır, hali ve faaliyeti iyidir*” cümlesiyle öğretmenin sınıf içindeki davranışları, mesleki duruşu ve öğrenciyle ilişkisi olumlu olarak değerlendirilmiştir. “*Talebesine karşı muamelesi, sınıf inzibatı fena bulunmamıştır*” ifadesi, öğretmenin sınıf yönetiminde yeterli bir otorite kurabildiğini ve disiplin sorunları yaşanmadığını göstermektedir. “*Netice itibarıyla çalışkan bir öğretmendir*” cümlesiyle öğretmenin hem pedagojik çabaları hem de sınıf yönetimi yönünden yeterli görüldüğü anlaşılmaktadır. Farklı bir teftiş raporuna ait kesit Görsel 11’de sunulmuştur:



Görsel 11. Örnek teftiş raporu-11 (Teftiş edilen ders: Coğrafya, Sınıf: 3, Yıl: 1933; Muallim Osman Tarım Bey hakkında tutulan müfettiş raporu, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-4)

Görsel 11’de yer alan “*Sınıfta inzibatı temin etmeye muvaffak olmaktadır.*” ifadesi, öğretmenin sınıf düzenini sağladığını ve disiplini kontrol altında tutabildiğini göstermektedir. “*Talebeye karşı iyi muamele etmektedir.*” ifadesiyle öğretmenin öğrencilere saygılı, yapıcı ve olumlu bir tutum sergilediği belirtilmektedir. “*Vaktinde derslerine girmekte ve vazifesinde muvaffak olmaya gayret etmektedir.*” cümlesiyle öğretmenin zaman yönetimi ve görev bilincinin altı çizilmiştir.

Öğrenci-Öğretmen İletişimi ve Etkileşim

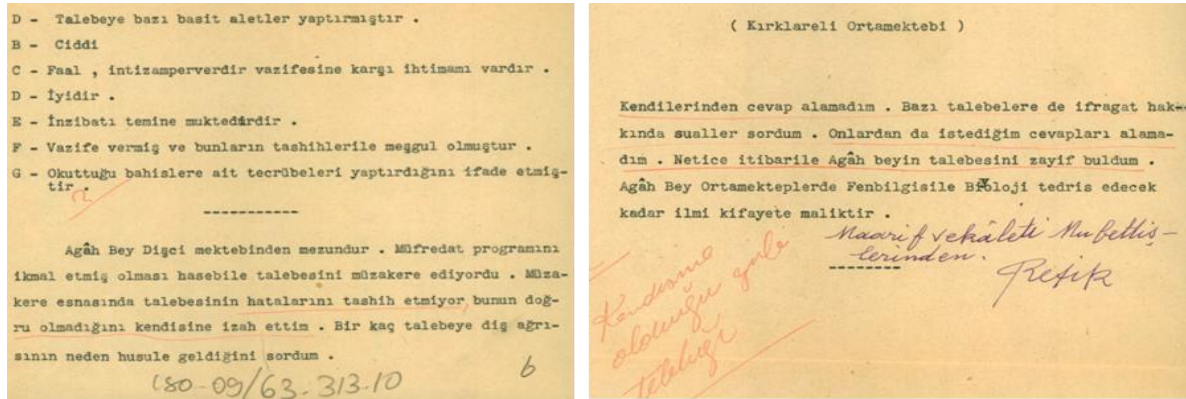
Bu tema, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim biçimini, etkileşimin niteliğini ve bu ilişkinin eğitsel sürece yansımalarını kapsamaktadır. Örnek bir teftiş raporu kesiti Görsel 12’de sunulmuştur:

Tarih-Coğrafya muallimi Ekrem Bey hakkında 607		
TALİM SİCİLİNİN TARİHİ	MAARİF EMINİN VE MEKTEP MÜDÜRÜNÜN ADI	TALİM SİCİLİNİN HÜLÂSASI
1930-1931	A. Hamdi Bey	1- Vukufu kâfi derecede değildir. 2- Dersleri matlup derecede faydeli görülmemiştir. 3- Muayyen bir usul tatbikinden, muhakeme tarzını takipten ziyade fazla söylemeyi sever. 4- İdarî iktidarı iyi değildir. 5- Talebe ile münasebeti: idaresi iyi değildir. Gayri tabii vaziyeti bir türlü terk ettirememiştir.

Görsel 12. Örnek teftiş raporu-12 (Teftiş edilen ders: Tarih-Coğrafya, Sınıf: 2 ve 3, Yıl: 1930; Tarih-coğrafya öğretmeni Kemal Bey hakkında tutulan müfettiş raporu, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-9)

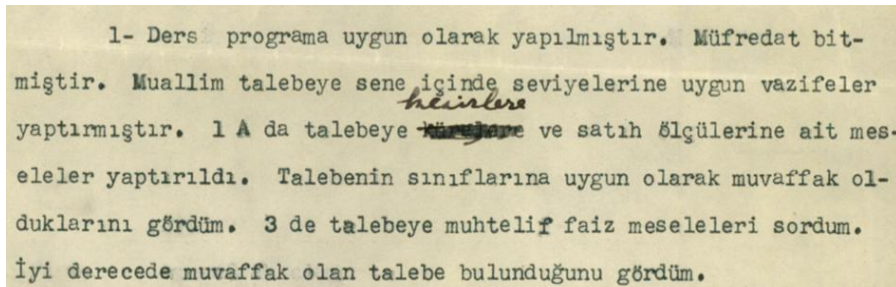
Görsel 12’de yer alan raporda “*Talebe ile münasebeti: idaresi iyi değildir*” ifadesiyle öğretmenin öğrencilerle olan ilişkilerinde başarılı olamadığı açıkça belirtilmiştir. “*Gayri tabii vaziyeti bir türlü terk ettirememiştir*” ifadesiyle, öğretmenin öğrencilerle kurduğu ilişkinin doğal, akışkan ya da pedagojik olarak sağlıklı bir zemine oturmadığı ima edilmektedir. Raporun diğer maddeleri de (örneğin “*fazla söylemeyi sever*”, “*muhakeme tarzını takipten ziyade*” gibi) öğretmenin etkileşimden çok

tek yönlü iletişime dayalı bir anlatımı tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Farklı bir öğretmene ait rapor Görsel 13'te verilmiştir:



Görsel 13. Örnek teftiş raporu-13 (Teftiş edilen ders: Fen Bilgisi, Sınıf: 1 ve 2, Yıl: 1930; *Fen bilgisi öğretmeni İbrahim Agah Bey hakkında tutulan müfettiş raporu*, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-10)

Görsel 13'te incelenen örneklerden biri olan öğretmen Agâh Bey'in denetim raporlarında, öğretmenin öğrenci hatalarını düzeltmediği, geri bildirim vermediği, öğrencilerin sorulara cevap veremediği ve öğretmenin bu durumlara tepkisiz kaldığı açıkça belirtilmiştir. Müfettiş, öğretmenin ders sırasında öğrencinin hatasını "*tashih etmediğini*" belirtirken, bu davranışın öğretim sürecinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Bu durumdan hareketle sınıf içinde eşitlikçi olmayan bir iletişim ortamı oluşturulduğu, öğrencilerin katılım ve başarılarının olumsuz etkilendiği ileri sürülebilir. Farklı bir rapordan kesit görsel 14'te sunulmuştur:

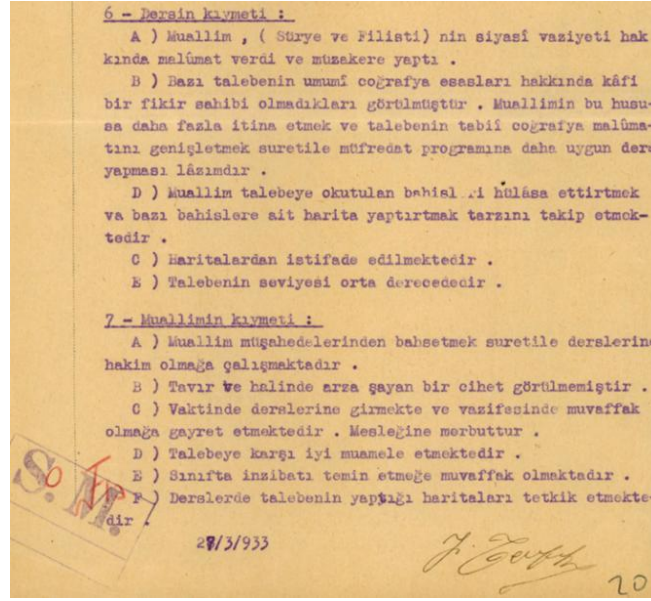


Görsel 14. Örnek teftiş raporu-14 (Teftiş edilen ders: Matematik, Sınıf: 1 ve 3, Yıl: 1937; *Matematik öğretmeni Sabri Burç hakkında tutulan müfettiş raporu*, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-7)

Görsel 14'e göre teftiş edilen öğretmenin öğrencilerin seviyelerine uygun görevler verdiği ve sınıfların ihtiyaçlarına göre öğretim düzenlendiği belirtilmektedir. Bu durum adı geçen öğretmenin [Sabri Burç] pedagojik farkındalığının ve öğrenciyle olan etkileşiminin beklenen düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenin öğrenci başarısını doğrudan gözlemlemesi ve "*iyi derecede muvaffak olan talebe*" ifadesiyle müfettiş, teftiş edilen öğretmenin öğrencilerin yeterlik düzeyini ayırt edebildiğini, değerlendirme süreçlerinde pedagojik davranabildiğini ima etmektedir.

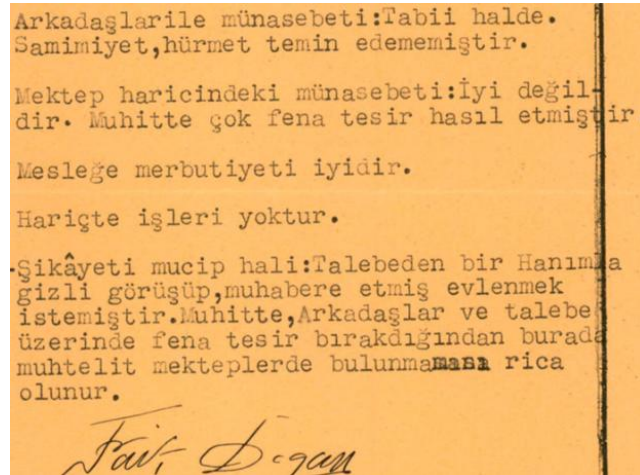
Mesleki Tutum ve Sorumluluk Bilinci

Bu tema çerçevesinde öğretmenin ders içi ve dışı sorumluluklarını ne ölçüde yerine getirdiği, görevine ne kadar bağlı olduğu ve öğretmenlik mesleğini ne derece ciddiyetle yürüttüğü değerlendirilmektedir. Teftiş raporlarında öğretmenin "*çalışkanlığı*," "*mesleğine merbutiyeti (bağlılığı)*," "*vazifesine karşı ciddi olması*" gibi nitelendirmeler, onun mesleki sorumluluk anlayışına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Örnek bir teftiş raporu Görsel 15'te sunulmuştur:



Görsel 15. Örnek teftiş raporu-15 (Teftiş edilen ders: Coğrafya, Sınıf: 3, Yıl: 1933; Muallim Osman Tarım Bey hakkında tutulan müfettiş raporu, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-4)

Görsel 15'teki kesit ilgili tema açısından değerlendirildiğinde denetlenen öğretmenin görevine olan bağlılığı ve sorumluluk bilinci bakımından olumlu bir tablo çizmektedir. 7. maddede yer alan “Muallim müşahedelerinden bahsetmek suretiyle derslerine hâkim olmaya çalışmaktadır” ifadesi, öğretmenin derslerine bilinçli ve gözleme dayalı bir hazırlık yaptığını göstermektedir. “Vaktinde derslerine girmekte ve vazifesinde muvaffak olmaya gayret etmektedir. Mesleğine merbuttur” cümlesi ise öğretmenin zaman yönetimi, görev bilinci ve mesleğine olan adanmışlığını açıkça ortaya koymaktadır. Farklı bir rapor kesiti Görsel 16'da sunulmuştur:



Görsel 16. Örnek teftiş raporu-16 (Teftiş edilen ders: Tarih-Coğrafya, Sınıf: 2-3, Yıl: 1930; Tarih-coğrafya muallimi Ekrem Bey hakkında tutulan müfettiş raporları, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-3)

Görsel 16'daki belgedeki “Mesleğe merbutiyeti iyidir” ifadesi, görevine bağlılık gösterdiğini belirtmekle birlikte; öğretmenin öğrenciyle uygunsuz biçimde “gizli görüşüp, muhabere etmiş ve evlenmek istemiş olması”, meslek etiği açısından ciddi bir sorumsuzluk örneğidir. Bu davranış, “Muhitte, arkadaşlar ve talebe üzerinde fena tesir bıraktığından burada muhtelit mekteplerde bulunmaması rica olunur” cümlesiyle açıkça eleştirilmiş ve öğretmenin çevresi üzerindeki olumsuz etkisi dile getirilmiştir. Farklı bir teftişe ait kesit Görsel 17'de verilmiştir:

Öğretmen Dersini talimat ve emirlere uygun bir şekilde yapmağa çalışmaktadır. Bu seneki programını bitirmiştir. Kendisi dersine hakimdir. Talebeler jimnastik genliklerine ait harekâtı iyi bir şekilde yapmaktadırlar. Tavrı hali ve faaliyeti fena değildir. Yalnız biraz daha canlı ve gayretli olması ve kumandayı daha içten gelen bir sesle vermesi arzu edilir. Netice itibarile orta derecede muvaffak olmuş bir öğretmendir.

Görsel 17. Örnek teftiş raporu-17 (Teftiş edilen ders: Beden Terbiyesi, Sınıf: 1, Yıl: 1937; *Beden terbiyesi öğretmeni İsmail Hakkı Bey hakkında tutulan müfettiş raporu*, Cumhuriyet Arşivi, 180-9-0-0/GENEL Koleksiyonu, Yer No: 63-313-2.)

Görsel 17’deki rapor kesitinde öğretmenin “dersine hâkim” olduğu, yani alan bilgisi yönünden yeterli olduğu belirtilmekle birlikte, mesleki tutumunun yalnızca bilişsel yeterlilikle sınırlı kalmaması gerektiğine işaret edilmektedir. Raporda, öğretmenin tavır ve faaliyetlerinin “fena olmadığı” ancak “biraz daha canlı ve gayretli olması” ve “kumandayı [Talimatı-yönergeyi] daha içten gelen bir sesle vermesi”nin arzu edildiği belirtilerek, öğretim sürecindeki motivasyon, coşku ve liderlik becerilerinde eksiklikler olduğu ima edilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Cumhuriyetin ilk yıllarında taşrada gerçekleştirilen öğretmen teftişlerine ait raporlar incelendiğinde, öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, öğrenciyle ilişkileri ve mesleki tutumlarına dair oldukça ayrıntılı gözlemlerin yer aldığı görülmektedir. Bu raporlar, öğretmenin yalnızca akademik bilgisine değil, bu bilgiyi öğrenciye nasıl aktardığına, öğrenciyi ne ölçüde sürece dahil ettiğine ve sınıf içi uygulamalarında ne kadar başarı sağladığına dair kapsamlı bir değerlendirme zemini sunmaktadır. Cumhuriyetin erken dönemine ait müfettiş raporlarından elde edilen bulgular, öğretmenlerin pedagojik yeterliliğinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını, yöntemsel ve düşünsel bir derinlik beklentisiyle değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, 1930 yılına ait bir raporda öğretmenin “*amelî (uygulanabilir) bir usul takip etmek istemesine rağmen cansız*” bulunduğu ve “*öğrencilerin yanlış telaffuzlarını fark etmediği*” dile getirilmiştir. Bu ifade, yalnızca niyetin değil, uygulamanın niteliğinin de önemli görüldüğünü, öğretmenin pasif tutumunun pedagojik yetersizlik olarak kayda geçtiğini göstermektedir (Tema 1, Görsel 3). Aynı öğretmenin 1932 ve 1934 yıllarındaki raporlarında ise müfredatın ötesine geçen, iletişimsel ve etkileşimli yaklaşımlar geliştirdiği, öğrencilere Fransızca konuşma ve dinleme fırsatları sunduğu ifade edilmiştir. Dönemin eğitim-öğretim anlayışı, esas olarak 1926 Tevhid-i Tedrisat reformlarının sonrasında şekillenen seküler ve modern temellere dayanmaktaydı. Bu reformlar, eğitimin içeriğini çağdaşlaştırmayı ve öğretmenleri de bu sürece dâhil ederek daha planlı, bilimsel ve öğrenci merkezli bir pedagojik yaklaşımın yaygınlaşmasını hedefliyordu (Güven, 2015; Ülker, 2020). Teftiş raporlarında özellikle “*konuya hâkimiyet*”, “*öğrencinin aktif katılımı*” ve “*anlatımda başarı*” gibi niteliklerin öne çıkarılması, bu dönemin öğretmenlik anlayışıyla örtüşmektedir. Bunun yanında bir başka önemli bulgu, öğretmenlerin dil öğretiminde klasik takrir yöntemine bağlı kalmamaları, mükâleme (konuşma), lektür (okuma), gramer gibi alanları denge içinde kullanmaları yönündeki olumlu değerlendirmelerdir (Tema 1, Görsel 2). Bu çeşitlendirilmiş yaklaşım, günümüz öğretim programlarındaki çoklu öğrenme alanlarıyla örtüşmektedir. Öte yandan, başka bir örnekte öğretmenin telaşlı bulunması ve konuya dair derinlemesine bilgi sunamaması, sınıf içinde otorite kurma ve içerik aktarımı konusundaki yetersizlikle ilişkilendirilmiş, pedagojik yeterlik alanında eksiklik olarak kaydedilmiştir (Tema 1, Görsel 6). Bu değerlendirme, öğretmenlik mesleğinin yalnızca teknik bilgi değil, aynı zamanda duygusal ve davranışsal yeterlilikler gerektirdiğini göstermektedir.

Günümüzle karşılaştırıldığında, çağdaş öğretmen değerlendirme sistemleri hâlâ pedagojik yeterliliği merkeze almakta ancak daha yapılandırılmış ölçme araçları, performans göstergeleri ve profesyonel gelişim planlarıyla desteklenmektedir. Bu bağlamda, Köybaşı vd. (2017) araştırmasında öğretmenler, denetimin amaçlarını mesleki gelişimi sağlamak, öğretmenin kendini düzenlemesine katkı sağlamak (öz-düzenleme) ve motivasyonlarını artırmak şeklinde sıralamışlardır. Araştırmaya göre,

öğretmenler “denetim nasıl olmalı” sorusuna geliştirme, düzenleme ve gözlem olmak üzere üç temel yaklaşım ile yanıt vermiştir. Öğretmenlerin birbirlerini denetlemeleri konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları ve öğretmenlerin farklılaştırılmış denetim uygulamalarına olumlu bakış açıları sergiledikleri anlaşılmaktadır. 1930’lu yıllarda ise bu tür standartlaştırılmış sistemler mevcut olmamakla birlikte, müfettişlerin gözleme dayalı ayrıntılı ve nitel yorumları öğretmenin pedagojik profilini ortaya koymada önemli bir rol oynamıştır.

Araştırma kapsamında incelenen teftiş raporları, Cumhuriyetin erken döneminde sınıf yönetimi ve disiplinin öğretmenlik mesleğinin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenin sınıf içinde otorite kurma becerisi, öğrencilere adil yaklaşımı ve disiplini sağlama düzeyi, teftişlerde öğretim yeterliliği kadar önemsenmiş ve doğrudan öğretmenin niteliğiyle ilişkilendirilmiştir. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerinde sergiledikleri lakaytlık ya da ilgisizlik, sadece pedagojik bir eksiklik değil aynı zamanda mesleki bir zafiyet olarak değerlendirilmiştir. Örneğin bir öğretmenin “muayyen bir inzibat telâkkisi yoktur” ve “talebe ile münasebeti derslerine münhasır gibidir” şeklinde eleştirilmesi, sınıf yönetiminin yalnızca kuralları uygulamakla sınırlı görülmediğini, aynı zamanda öğretmenin bütünsel bir eğitimci kimliğini inşa etme sorumluluğunun da beklendiğini göstermektedir. Diğer yandan “öğretmenin tavrı, hali, faaliyeti ve intizamı yerindedir” gibi olumlu ifadeler ise disiplinin sadece dışsal bir denetim unsuru değil, öğretmenin kişisel ve mesleki tutumlarıyla şekillenen bir nitelik olarak ele alındığını göstermektedir. Bu bağlamda sınıf yönetimi, pedagojik bir yetkinlikten ziyade öğretmen kimliğinin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanmıştır (Akkuş-Çakır ve Sarıdemir, 2024; Kavrayıcı, 2021).

Cumhuriyetin ilk yıllarında benimsenen otoriter eğitim anlayışı, dönemin siyasal atmosferiyle yakından ilişkilidir. Tek parti yönetiminin ideolojik hedefleri doğrultusunda öğretmenler, sınıfta otorite kurabilen, öğrenciler üzerinde disiplin sağlayabilen ve devletin eğitimdeki düzenleyici gücünü temsil eden aktörler olarak konumlandırılmıştır (Kaplan, 2002). Bu çerçevede disiplinsizlik ya da öğrenciye ilgisizlik yalnızca mesleki bir başarısızlık değil, aynı zamanda ideolojik bir uyumsuzluk olarak da değerlendirilebilmiştir. Bu bulgular, Cumhuriyetin erken döneminde disiplinin yalnızca pedagojik bir araç değil, aynı zamanda ideolojik bir gözetim biçimi olarak işlev gördüğünü düşündürmektedir. Nitekim Asan’ın (2013) Foucault’nun bilgi-iktidar kuramından hareketle yaptığı analiz, erken Cumhuriyet okullarındaki disiplin anlayışını “panoptik gözetim”in yerel bir versiyonu olarak yorumlamaktadır. Asan’a (2013) göre bu dönemde öğretmenler, yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda öğrencilerin davranışlarını gözlemleyen, düzenleyen ve yönlendiren iktidar ajanları hâline gelmiştir. Böylece okul, modernleşme projesinin ideolojik sürekliliğini sağlayan bir “mikro-iktidar alanı”na dönüşmüştür.

Cumhuriyetin erken dönemine ait disiplin anlayışı, öğretmeni merkezde konumlandıran, düzeni korumayı ve itaat kültürünü içselleştirmeyi amaçlayan bir yapıya sahipti. Ancak Ağın’ın (2020) günümüz ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirdiği araştırma, bu tarihsel mirasın biçim değiştirerek güncel okul pratiklerinde yaşamaya devam ettiğini ortaya koymaktadır. Ağın’a göre (2020) disiplin, modern okulun “etkin bir aygıtı” olarak meşruiyetini korumakta; ancak uygulama biçimleri okulun kurumsal habitusu, yani tarihsel, kültürel ve toplumsal ilişkiler ağına göre farklılaşmaktadır. Ağın’ın (2020) bulguları, erken Cumhuriyet döneminde gözlemlenen otoriter fakat “ıslah edici” disiplin modelinin, günümüzde daha çok ritüeller, semboller, törenler ve ödül-ceza sistemleri aracılığıyla yeniden üretildiğini göstermektedir. Okulun mekânsal düzeni, kıyafet yönetmelikleri, sabah törenleri veya başarı ödülleri gibi sembolik pratikler, öğrenciler arasında görünmez bir gözetim ve rekabet kültürü oluşturmakta; böylece Foucault’nun “panoptik” iktidar yapısı, çağdaş eğitim ortamlarında kurumsal düzeyde yeniden üretilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Kırklareli Ortaokulu’na ait erken dönem teftiş raporlarında görülen “disiplin, intizam ve itaat” vurgusu, yalnızca tarihsel bir olgu değil, modern eğitim sisteminin hâlâ içselleştirdiği bir yönetimsellik biçimidir. Günümüzde ise sınıf yönetimi kavramı, otorite ve disiplin üzerinden değil; öğrenci katılımı, demokratik öğrenme ortamı, sınıf içi ilişkilerde saydamlık ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesi üzerinden değerlendirilmektedir (Yıldırım vd., 2023). Modern eğitim anlayışında öğretmenin sınıftaki rolü rehberlik, kolaylaştırıcılık ve duygusal destek sağlama yönünde evrilmiş; baskıcı otorite yerine katılımcı ve kapsayıcı bir liderlik anlayışı öne çıkmıştır (Fullan, 2001; Schleicher, 2011; Skyttestad vd., 2025).

Cumhuriyetin erken döneminde öğretmen, sadece bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel-sosyal-politik gelişimine rehberlik eden bir aktör olarak telakki edilmiştir (Akyüz, 2012; Öztan, 2013). Bu tür bir pedagojik anlayışın kökeninde, dönemin siyasi ve toplumsal yapısının da etkisi bulunmaktadır. 1930'lar Türkiye'sinde eğitim sistemi, yukarıdan aşağıya modernleşme projesinin taşıyıcısı olarak konumlanmış; öğretmenler ise bu sürecin disiplinli ve otoriteye bağlı neferleri olarak görülmüştür (Taşer, 2010; Turgut, 2023). Bu nedenle öğrenciyle kurulan iletişimde rehberlikten çok disiplinin, empatik ilişkiden çok kontrolün ön plana çıktığı görülmektedir. 1937 yılına ait bir başka raporda, öğretmenin öğrencilerin seviyelerine uygun öğretim planladığı ve sınıflar arası farklılıklara dikkat ederek görev dağıttığı belirtilmiştir. Bu tür uygulamalar, bireysel farklılık ve pedagojik duyarlılığın izlerini taşımakta; Cumhuriyetin merkezîyetçi eğitim sistemine rağmen sahada nitelikli öğretmen örneklerinin de var olduğunu göstermektedir. Günümüz eğitim anlayışında ise öğrenci merkezli öğrenme, yapılandırmacı kuramlar, duygusal zekâ, geri bildirim döngüsü ve demokratik sınıf iklimi gibi kavramlar öğretmenlerin sınıf içi iletişiminde temel belirleyicilerdir (Morris vd., 2025; Perliger vd., 2007). Oysa Cumhuriyetin erken döneminde ilişkiler hiyerarşiktir ve öğretmenin mutlak otoritesi öne çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerden sadece derslerine zamanında girip konularını anlatmaları değil, aynı zamanda Cumhuriyetin değerlerini içselleştirmiş, çevresine örnek olan bireyler olmaları beklenmiştir (Yinilmez-Akgündüz, 2020). Bu araştırma, tarihsel bir bağlamda öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu değerlendirme biçimlerine ışık tutarken, aynı zamanda eğitim politikalarının sahaya nasıl yansıdığını belgeleyen özgün bir örnek sunmaktadır. Gelecekteki araştırmalarda, farklı dönemler karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmaya ilk yazar %35, ikinci yazar %35 ve üçüncü yazar %30 oranında katkı vermiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Ahmad, F. (2002). *Modern Türkiye'nin oluşumu*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Ağın, E. (2020). Okulun kurumsal habitusunda disiplinci söylem ve pratikler. *Mülkiye Dergisi*, 44(4), 711-746.
- Akkuş-Çakır, N. and Sarıdemir, H. (2024). On the mutually elaborating relationship between teacher identity and classroom management practices. *European Education*, 57(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10564934.2024.2437708>
- Akyüz, A. K. (1939, 25 İkincikanun). Mekteb disiplini. *Cumhuriyet Gazetesi*, ss. 5.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, M. Ö. (2004). İmparatorluk'tan cumhuriyet'e modernleşme ve ulusçuluk sürecinde eğitim. Kemal H. Karpat (Der.), *Osmanlı geçmişi ve bugünün Türkiye'si içinde* (ss. 73-242). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Altunya, N. (2007). Yetmişinci yılında köy öğretmenliği. Nazife Güngör (Der.) *Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze dil, kültür, eğitim içinde* (ss. 495-526). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Arı, A. (2002). Tevhid-i Tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 181-192.

- Arslan, Ö. Ö. (2019). Köy Enstitülerinin toplum kalkınmasındaki rolü. *Bariş Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi*, 6(1), 84-119.
- Asan, H. T. (2013). *Türk eğitiminde iktidar-eğitim ilişkileri ve insan yetiştirme politikalarının Michel Foucault'un panoptikon metaforuna göre incelenmesi: 1795-1946*, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: 1924 ilk mektepler müfredat programı. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Ateş, A. E. (2021). *Kazma-kürek, defter-kitap: Köy Enstitüleri, sekülerizm ve romantik milliyetçilik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Atmaca, T. (2021). Endoktrinasyon, okul ve eğitimde yeniden üretim. Mehmet Akif Sözer ve Turgay Öntaş (Ed.) *Çocuklukta politik toplumsallaşma* içinde (ss. 26-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Atmaca, T. ve Öntaş, T. (2023). Cumhuriyet döneminde örgün ve yaygın eğitimde meydana gelen gelişmeler. Alim Arlı (Ed.) *Cumhuriyetin 100 yıllık serüveninde yerel yönetimler ve şehircilik, Cilt 2* içinde (ss. 350-381). İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları.
- Aydilek, E. (2021). Cumhuriyet dönemi toplumsal hareketleri üzerine bir kategorizasyon çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45, 143-160. <https://doi.org/10.30794/pausbed.766259>
- Berkes, N. (2019). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Binbaşioğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozaslan B. M. (2013). *Modernleşme ve eğitim: Türkiye'de modern eğitimin inşası (1923-1938)*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozaslan, B. M. ve Çokoğullar, E. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e modern eğitimin inşası: devletin kurtarılmasından devletin kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 309-329.
- Cevherli, K. (2022). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e eğitim: kurumlar, tartışmalar, gelişmeler*. Ankara: Eski-Yeni Yayınları.
- Çelebi, N. ve Asan, H. T. (2016). Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimde denetim anlayışı (1923-1946). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(27), 18-31. <https://doi.org/10.16992/ASOS.1107>
- Çelenk, S. (2008). Türk eğitim tarihinde lâikleşme süreci. *İlköğretim Online*, 7(2), 368-375.
- Demir, F. (2018). *Türkiye'de Cumhuriyet döneminde ilkokul programları kapsamında yetiştirilmek istenen insan modeli*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, A., Öter, Ö. M. ve Akın, M. A. (2013). Cumhuriyet sonrası eğitim sisteminde müfettiş seçme ve yetiştirme sistemi. *Milli Eğitim*, 199, 106-125.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Güler, O. (2020). *Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi*, Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Güven, İ. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güven, İ. (2022). 100. yılına girerken Türkiye’de eğitim: Cumhuriyet dönemi insan yetiştirme anlayışı. *Demokrasi Platformu Dergisi*, 11(37), 49-175.
- Hatipoğlu, A. (2016). Eğitim ve siyasal değişim: Türk devrimi’nin eğitime yüklediği anlam. *Sosyoloji Dergisi*, Armağan Sayısı, 99-117.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- Kanbolat, E. (2018). Cumhuriyet dönemi eğitim kurumlarında laikleşme süreci ve ahlak eğitimine dair tartışmalar. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 985-994. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.421690>
- Kaplan, İ. (2002). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karakuş-Öztürk, H. (2023). Kabiliyetin mecra değiştirmesi: erken cumhuriyet dönemi yazarları İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Ali Kami Akyüz’ün düşüncesinde çocuk terbiyesi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 178-197. <https://doi.org/10.58648/inciss.1371601>
- Karayaman, M. (2018, 1-5 Ekim). *CHP parti müfettiş raporlarının yerel tarih araştırmalarındaki yeri ve önemi Batı Anadolu örneği*. S. Nurdan ve M. Özler (Haz.), Mardin. XVIII. Türk Tarih Kongresi Bildirileri IX. Cilt, ss. 427-458. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kavrayıcı, C. (2021). The relationship between classroom management and sense of classroom community in graduate virtual classrooms. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 22(2), 112-125.
- Kirby, F. (2019). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Koçak, C. (2010). *Umûmî müfettişlikler (1927-1952)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kodal, T. (2023). Cumhuriyet döneminde Türkiye’de eğitim politikaları (1923-1960). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, Özel Sayı (Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye), 175-202. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1341437>
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Demir, D. (2017). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak okullarda farklılaştırılmış denetim uygulamalarına ilişkin bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 43-57.
- Morris, T. H., Bremner, N. and Sakata, N. (2023). Self-directed learning and student-centred learning: a conceptual comparison. *Pedagogy, Culture and Society*, 33(3), 847-866. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2282439>
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Öztaş, G. G. (2013). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D. and Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119-140. <https://doi.org/10.1080/09243450500405217>
- Sakaoğlu, N. (2018). *Türkiye eğitim tarihi: 11-20. yüzyıllar*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: lessons from around the World*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Skytterstad, R., Antonsen, Y., Aspors, J. and Heikkinen, H. L. T. (2025). Reframing new teacher induction: Opportunities over deficiencies. *Teaching and Teacher Education*, 155, 104910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104910>
- Soydan, T. (2013). Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine Türkiye'de temel eğitimin gelişmesi ve finansmanı sorunu. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 53-71.
- Şahin, A. (2022). Türk eğitim sisteminde denetimin tarihsel gelişimi ve denetimin okul yöneticileri ya da müfettişler tarafından yapılmasının güçlü ve zayıf yönleri. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(12), 38-48.
- Şenkaloğlu, S. (2021). Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sistemi ve sorunları. *AJER-Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 24-36.
- Şimşek, M. (2016). *Afyonkarahisar ili ilköğretim okullarının 1930-1940 ve 2000-2010 yıllarına ait teftiş raporlarına göre eğitim öğretim sorunları ve çözüm önerileri*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, S. (2002). *Bir ideolojik seferberlik deneyimi: halkevleri (1932-1951)*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Taşer, S. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi*, Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Toprak, G. N. (2008). *Cumhuriyetin ilk döneminde Türk eğitim sistemi ve Köy Enstitüleri*, Yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Turgut, S. (2023). Cumhuriyet modernleşmesinin taşıyıcısı olarak mefkûreci öğretmen. *İnsan ve Toplum*, 13(1), 126-158.
- Türkdoğan, O. (1999). *Kemalist sistem: kültürel boyutları*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2004). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Ülker, O. (2020). *Türkiye'de kültürel üretim alanı ve din ile ilişkisi: 1923-1980*, Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstel, F. (2011). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2023). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. Mehmet Akif Erdener (Ed.) *Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları iletişim, disiplin, teknoloji ve düşünme becerileri* içinde (ss. 133-136). Ankara: Vizetek Yayınları.
- Yinilmez-Akagündüz, S. (2020). Cumhuriyet'in ilk yıllarında yurttaşlık eğitimi: Cumhuriyet çocuklarına malûmât-ı vataniye ders kitabı örneği. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 109-131. <https://doi.org/10.17497/tuhed.653698>

Extended Abstract

Introduction

Following the proclamation of the Republic, education policies played a central role in Türkiye's efforts to modernise (Alkan, 2004). One of the Republic's core objectives was to create a new society, which it sought to achieve through educational and cultural activities. Education was positioned as a fundamental tool for constructing national identity (Ahmad, 2002; Türkdoğan, 1999) and as a mechanism for facilitating social mobility (Aydilek, 2021; Toprak, 2008). However, upon its establishment, Turkey inherited an education system that bore the hallmarks of the Ottoman Empire's fragmented, religiously oriented and ethnically divided educational structure (Binbaşioğlu, 2014; Bozaslan and Çokoğullar, 2015; Cevherli, 2022; Sakaoğlu, 2018; Soydan, 2013). Consequently, the Republic government prioritised education in its ideological and social transformation projects, initiating comprehensive reforms (Atmaca and Öntaş, 2023; Güler, 2020). The first and most significant step in this transformation was the implementation of the Tevhid-i Tedrisat Law on 3 March 1924, which ensured structural unity and centralisation in education. It closed religious schools and brought all educational institutions under the remit of the Ministry of National Education (Millî Eğitim Bakanlığı), replacing the religious and traditional education model with a secular, scientific one (Berkas, 2019; Çelenk, 2008). The 1924 Tevhid-i Tedrisat Law ensured the unity of education, transitioning the system to a secular, national and modern approach (Arı, 2002).

Following these legal changes, the curriculum was restructured and teacher training schools were established. The principles of secularism, citizenship and modernisation were also incorporated at all levels of education (Güven, 2022; Şenkaloğlu, 2021). Additionally, new alphabet letters were accepted (1928), national schools were established, public houses and community centres were opened, and literacy campaigns aimed to rapidly increase literacy rates (Şimşek, 2002). In the 1930s, a special model was introduced for rural areas, initially in the form of teacher training courses (Altunya, 2007), which later evolved into Village Institutes in the 1940s. These Institutes aimed to ensure educational equality and develop a human resource infrastructure for growth (Arslan, 2019; Ateş, 2021; Kirby, 2019; Türkoğlu, 2004). Teacher training policies became strategically important, positioning teachers as not only transmitters of knowledge, but also as intellectuals and guides who embodied the values of the Republic. This rapid transformation process involved the ideological, structural and functional reconstruction of the education system. In this context, the Republic used education to build a new society and reshape social memory (Atmaca, 2021). To understand the impact of educational policies from the Republican era, school inspection reports are valuable primary sources (Şimşek, 2016).

Method

This study is designed using the document analysis model, which is one of the qualitative research methods. Document analysis allows for the systematic examination of historical events and phenomena through written materials (Yıldırım and Şimşek, 2021). This method is an effective research model for uncovering the educational policies, practices, and discourses of a specific period through the analysis of historical documents and archive records. The sample for this research consists of official inspection reports conducted at different times on various teachers who worked at Kırklareli Secondary School in the 1930s. The data for the study were collected through digital access to the official platform of the State Archives of the Presidency of the Republic of Turkey, www.devletarsivleri.gov.tr. The documents were accessed within the archive of the Ministry of National Education (Archive Code: 180-0-0-0), under the heading "General" (180-9-0-0). The documents examined in this study consist of a total of 113 pages, classified under the box-folder-row numbers ranging from 63-313-2 to 63-313-14. These documents are official school inspection reports conducted on teachers working at Kırklareli Secondary School in the 1930s over different time periods. For the analysis of the data, the thematic analysis technique was used, in line with the qualitative research design.

Findings

Based on the analysis of the teacher inspection reports from the early years of the Republic, several key insights emerge. The findings indicate that teacher evaluations during this period were not limited to assessing academic knowledge, but extended to a comprehensive evaluation of pedagogical competence, classroom management, student-teacher interactions, and professional attitudes. These reports reveal that teaching was regarded as a holistic endeavor, where teachers were expected to not only impart knowledge but also embody the values of the Republic, exemplify leadership, and contribute to the social and moral development of students. Classroom management and discipline, critical components of the teaching profession at the time, were closely linked to the teacher's overall professional identity. Additionally, reports demonstrate that teachers were expected to foster an active and engaging learning environment, with a focus on both academic and ethical development. The inspection reports also reflect the era's ideological expectations, where teachers were viewed as key agents in the cultural and ideological transformation of society. The reports emphasize that teachers' performance was closely monitored, with inspectors assessing not only their teaching methods but also their adherence to the Republic's secular and modern ideals.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Examining the teacher inspection reports from the early years of the Republic reveals that they include detailed observations of teachers' pedagogical qualifications, classroom management, teaching methods, relationships with students, and professional attitudes. They offer a comprehensive evaluation of teachers, focusing not only on their academic knowledge, but also on how they convey that knowledge to students, how they engage students in the learning process, and how successful they are in their classroom practices. Inspectors at the time paid attention to various aspects of teaching activities, such as lesson planning, presentation style and the type of questions asked of students, considering both content and method. In particular, tracking a teacher's performance over several years for the same lesson enables the documentation of pedagogical progress or regression over time. This suggests that, during the early Republican period, the teaching profession was regarded not only as a means of transmitting knowledge, but also as a field requiring ethical and pedagogical qualifications.