Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi/
Journal of Gazi Faculty of
Education

GEFAD

e-ISSN: 3108-5342 GEFAD / JoGEF 46(3 Özel Sayı): 487-503(2026)

Atatürk'ün Eğitim Söylemlerinde Hayata Hazırlık ve Hayat Bilgisi Eğitimi

Preparation for Life and Life Studies Education in Atatürk's Educational Discourses

Abdurrahman TÜRKER[1*]
[1]Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
e-mail: abdurrahmanturker88@gmail.com, ORCID ID : 0000-0002-4810-8550

Makale Bilgisi
Makale Türü: Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi: 26.08.2026
Kabul Tarihi: 16.11.2026
Yıl: 2026 | Cilt: 46 | Sayı: 3 Özel Sayı | Sayfa: 487-503

[*]**Sorumlu Yazar:** Abdurrahman TÜRKER

Alıntılama: Türker, A. (2026). Atatürk'ün eğitim söylemlerinde hayata hazırlık ve hayat bilgisi eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*(3 Özel Sayı), 487-503.

Etik Kurul Beyanı: Araştırma, kamuya açık ve yayımlanmış tarihsel belgelerin incelenmesine dayanmaktadır. İnsan veya hayvan katılımcı, kişisel veri, görüşme, gözlem ya da deneysel işlem içermediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT; taranmış belgedeki ilgili sayfaların bulunmasına yardımcı OCR çıktılarının düzenlenmesi, kodlama matrisi için öneriler üretilmesi, literatür taramasında aday kaynakların belirlenmesi, metnin ilk taslağının hazırlanması, dilsel düzenleme ve şablon biçimlendirmesi amaçlarıyla kullanılmıştır. Birincil sayfalar, kaynaklar, kodlar, temalar, yorumlar ve nihai metin yazar tarafından kontrol edilerek onaylanmış olup çalışmanın bilimsel sorumluluğu yazara aittir.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Gazi Faculty of Education
https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad

Atatürk'ün Eğitim Söylemlerinde Hayata Hazırlık ve Hayat Bilgisi Eğitimi

ÖZ

Bu araştırma, Atatürk'ün seçilmiş eğitim söylemlerinde hayata hazırlığın nasıl anlamlandırıldığını incelemekte ve bulguları hayat bilgisi eğitimi açısından yorumlamaktadır. Nitel doküman analizinin veri seti, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri'nin II. cildinden belirlenen 1921-1931 tarihli 12 söylemden oluşmuştur. Ölçütlere göre seçilen belgelerdeki 34 anlam birimi tematik analizle çözümlenmiştir. Öğretmen rehberliği ve toplumla bütünleşme; uygulamalı ve üretken hayata hazırlık; toplumsal katılım, vatandaşlık ve ulusal bilinç; eşitlik, kültürel katılım ve bütüncül gelişim; bilimsel düşünme ve gelişime açıklık; ahlaki, öz yönelimli ve sorumlu birey olmak üzere altı tema belirlenmiştir. En sık temsil edilen tema öğretmen rehberliği ve toplumla bütünleşmedir (9 birim, altı belge); toplumsal katılım yedi, eşitlik ve bütüncül gelişim beş birimdir. Tarihsel bulgular, güncel Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanları ve seçilmiş öğrenme çıktılarıyla ikinci bir yorum aşamasında karşılaştırılmıştır. Programın sınıf içi karar alma, yakın çevrede sorumluluk ve bilimsel kaynaklardan bilgi toplama çıktılarıyla sınırlı kavramsal yakınlıklar görülürken tarihsel söylemlerin ulusal kalkınma ve öğretmene yüklediği görev güncel çocuk merkezli çerçeveden ayrılmaktadır. Bulgular, doğrudan program etkisi veya tarihsel eşdeğerlik göstermemekte; hayat bilgisi öğretimini tarihsel kaynaklarla eleştirel biçimde ilişkilendirmek için yorumlayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Atatürk, Hayat bilgisi, Yaşam becerileri, Hayata hazırlık, Doküman analizi.*

ABSTRACT

This study examines how selected educational discourses of Atatürk articulate preparation for life and interprets the findings in relation to Life Studies education. In this qualitative document analysis, 12 discourses dated 1921-1931 were purposively selected from Volume II of Atatürk's Speeches and Statements. Thematic analysis of 34 meaning units yielded six themes: teacher guidance and community engagement; practical and productive preparation; social participation, citizenship, and national consciousness; equality, cultural participation, and holistic development; scientific thinking and openness to change; and moral self-direction and responsibility. Teacher guidance and community engagement were the most frequently represented theme (9 units across six documents); social participation accounted for seven units, and equality and holistic development for five. In a separate interpretive step, these historically situated findings were compared with the learning areas and selected outcomes of the current Life Studies curriculum. Limited conceptual connections were identified with classroom decision-making, responsibilities in one's immediate environment, and gathering information from suitable sources about scientists' contributions. Historical emphases on national development and the teacher's public mission, however, differ from contemporary child-centered curricular aims. The study makes no claim of direct historical equivalence, curricular influence, or comprehensive coverage of Atatürk's educational thought. Instead, it offers an interpretive framework for discussing primary-source evidence in Life Studies education.

Keywords: *Atatürk, Life studies, Life skills, Preparation for life, Document analysis.*

GİRİŞ

Hayata Hazırlık ve Yaşam Becerilerinin Kavramsal Sınırları

Hayata hazırlık, eğitimin bireyi hangi yaşam koşullarına, hangi toplumsal ilişkilere ve nasıl bir sorumluluk anlayışına yönelttiğini incelemek için kullanılan bir kavramdır. Kavram yalnızca okul sonrasında kullanılacak bilgi edinmeyi değil, öğrenme sırasında çevreyi anlama, eylemde bulunma ve ortak yaşama katılma biçimlerini de kapsayacak şekilde ele alınabilir. Dewey (1916, böl. 5), eğitimi yalnız gelecekteki yetişkinliğe hazırlık olarak kurmanın çocuğun mevcut deneyimini değersizleştirebileceğini tartışmaktadır. Bu bakımdan geleceğe hazırlanma ile bugünkü yaşam içinde öğrenme birbirinden ayrılmalıdır. Burada hayata hazırlık, tarihsel metinlerde uygulama, üretim, bilim, ahlak ve yurttaşlık beklentilerini birlikte sorgulayan araştırma kavramıdır; konuşmacının bütün bu alanları tek ve değişmez bir kuram altında tanımladığı varsayılmamıştır.

Yaşam becerileri ise aynı kavramın günümüzdeki adı olarak kullanılmamaktadır. Gündelik yaşamın talepleriyle baş edebilmek için bilişsel, kişisel ve kişiler arası yeterlikler birlikte ele alınmaktadır (World Health Organization [WHO], 1994). United Nations Children's Fund (UNICEF, 2017) tarafından vurgulanan öğrenme, yapma, olma ve birlikte yaşama boyutları ile Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019) tarafından vurgulanan sorumlu eylem kapasitesi, becerilerin bireysel uyumla sınırlanamayacağını göstermektedir. Bununla birlikte bu çerçeveler yirminci yüzyıl sonu ve yirmi birinci yüzyılın politika diline aittir. Dolayısıyla Atatürk'ün söylemlerindeki "amelî", "millî terbiye" veya "ilim ve fen" ifadeleri, bugünkü beceri sınıflamalarının önceden kurulmuş karşılıkları sayılmamıştır. Araştırmada hayata hazırlık tarihsel anlam örüntülerini sorgulamak, yaşam becerileriyse bu örüntülerin güncel pedagojik yorumunun sınırlarını tartışmak için kullanılmaktadır.

Hayat Bilgisi Eğitiminin Tarihsel ve Pedagojik Konumu

Hayat bilgisi, çocuğun kendisi, yakın çevresi, doğa ve toplumsal yaşam arasında ilişki kurduğu bir ilkokul dersidir. Bu nedenle dersin yaşamla bağı, yalnız gündelik işlerde kullanılabilecek bilgilerin listelenmesiyle açıklanamaz; bilginin hangi durumda, hangi gerekçeyle ve başkalarıyla nasıl kullanılacağının öğrenilmesini de içerir. Yaşam becerilerinin ders içindeki çeşitliliğini gösteren meta-sentez (Bekiroğlu & Ütkür Güllühan, 2022), öğretmenlerin beceri beklentileri (Erol vd., 2025) ve öğretime ilişkin paydaş görüşleri (Gençer & Batmaz, 2025), bu ilişkinin program, öğretmen ve öğrenme yaşantıları arasında kurulduğunu düşündürmektedir. Bu çalışmalar çağdaş pedagojik tartışmayı beslemekte, tarihsel söylemlerin anlamını doğrudan belirlememektedir.

Dersin tarihsel konumu ayrıca önemlidir. Tuğluoğlu ve Tunç'un (2010) 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı ve dönemin ders kitaplarına dayalı incelemesi, hayat bilgisi ve tabiat derslerinin sağlık, tasarruf, çevre bilgisi ve üretken yurttaşlık beklentileriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Dolayısıyla okul ile hayatı yakınlaştırma düşüncesi, bugünkü beceri söyleminden önce de belirli toplumsal hedeflerle tartışılmıştır. Ancak 1926 programı burada yeni bir kodlama evreni değildir, seçilen söylemlerle güncel program arasındaki tarihsel mesafeyi görünür kılan bağlam kaynağıdır.

Millî Mücadele'den Erken Cumhuriyet'e Eğitim Söylemlerinin Bağlamı

İncelenen 1921-1931 aralığı, tek ve değişmeden kalan bir eğitim ortamı olarak görülemez. 1921 Maarif Kongresi savaş sürerken toplanmış, 1922'de öğretmenlere yöneltilen konuşma askerî başarıyı izleyen yeniden kuruluş beklentisi içinde yapılmıştır. 1923 Kütahya konuşması Cumhuriyet'in ilanından önceye, 1924 ve sonrasındaki metinlerse yeni rejimin kurumlarını ve toplumsal dayanaklarını geliştirme evresine aittir (Atatürk, 1997, ss. 19-20, 46-49, 167-169, 178-179). Bu kronoloji, ilk metinlerde bağımsızlığın korunmasıyla sonraki metinlerde Cumhuriyet'in sürdürülmesinin neden iç içe, fakat farklı vurgularla dile getirildiğini anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu nedenle araştırmanın tarihsel kapsamı, Millî Mücadele'yi de içeren erken Cumhuriyet'e geçiş süreci olarak tanımlanmıştır.

Bu geçişin maddi zemini, savaş sonrasında eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması ve tarımın ağırlık taşıdığı bir ekonominin yeniden kurulması ihtiyacıdır. Tuğluoğlu ve Tunç (2010), dönemin eğitime yüklediği kalkınma işlevini kırsal yaşam, sağlık sorunları ve üretim gereksinimleriyle birlikte değerlendirmektedir. Söylemlerdeki

uygulama ve toplumsal fayda vurguları, bu koşulların dışında yalnız bireysel başarıya yönelik öneriler gibi okunamaz.

Kurumsal dönüşümün birincil dayanaklarından biri, 3 Mart 1924 tarihli 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Kanun'un ilk iki maddesi eğitim kurumlarını Maarif Vekâletine bağlamakta ve ilgili medrese ve mekteplerin bu bakanlığa devrini düzenlemektedir (Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924, md. 1-2). Bu düzenleme, söylemlerde öğretmene yüklenen kamusal görevin ortak bir eğitim yönetimi oluşturma çabasıyla birlikte okunmasını gerektirir. Kanun metni eğitimin kurumsal örgütlenmesi hakkında kanıt sunar; bütün okulların aynı anda aynı pedagojik anlayışla çalıştığını göstermez.

Dönemin eğitim portresi, yalnız siyasal liderin görüşlerinden oluşmaz. Ata'nın (2001) dönem basını üzerinden izlediği Dewey ziyareti; İsmail Safa (Özler), Vasıf (Çınar) ve İsmayıl Hakkı (Baltacıoğlu) gibi aktörlerin, yabancı uzmanlık ve eğitimde yenilenme tartışmalarındaki yerini görünür kılar. Böylece Atatürk'ün öğretmenlere hitabı; bakanlık, eğitim düşünürleri, öğretmen örgütleri ve okulların oluşturduğu bir etkileşim alanına yerleştirilebilir. Dewey'in Türkiye'ye 1924'te gelişi, 1921 ve 1922 söylemlerindeki uygulama vurgusunun bu ziyaretten kaynaklandığı sonucunu vermez.

Atatürk'ün eğitim söylemleri bu bağlamda hem pedagojik beklentileri hem de yeni siyasal topluluğun oluşturulmasına yönelik çağrıları içerir. Dönmez (2006) ve Erdem (2011) eğitimde dönüşümün ilke ve uygulamalarını ele alırken Türkmen (2015) erken Cumhuriyetin eğitim ve beden eğitimi politikalarını toplumsal dönüşüm ve Kemalizm çerçevesinde tartışır. Bu ikinci bakış, bütüncül gelişim, ulusal bilinç ve öğretmen rehberliği ifadelerinin siyasal boyutlarını da sorgulamayı sağlar. Bununla birlikte sonraki dönemlerde sistemleştirilen ideolojik kategorilerin seçkideki her konuşmayı aynı ölçüde açıkladığı varsayılmamalıdır. Her belge kendi tarihi ve muhatabı içinde değerlendirilmelidir.

Araştırma Problemi ve Tarihsel Karşılaştırmanın Gerekçesi

Söylev ve demeçleri eğitim felsefesi, politika ve öğretmen yetiştirme bakımından inceleyen Gökmenoğlu ve Kondakçı (2015) ile öğretmenlere yönelik söylemleri etnopedagojik açıdan değerlendiren Alagöz Hamzaj ve Selvi (2026), aynı tarihsel kaynak alanına farklı sorular yöneltmektedir. Bu araştırmanın katkısı, Atatürk'ün bütün eğitim düşüncesini yeniden özetlemek değil; seçilmiş 12 belgede hayata hazırlığın hangi eylem, sorumluluk ve insan yetiştirme beklentileriyle kurulduğunu, kaynak sayfalı anlam birimleri üzerinden açıklamaktır. Doküman analizi bu amaçla belgeyi yalnız görüş aktaran bir metin olarak değil, tarihi, muhatabı ve üretim amacı bulunan bir kanıt olarak ele almayı gerektirir (Bowen, 2009).

Güncel Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, tarihsel söylemlerin doğruluğunu ölçen bir standart veya onların tarihsel sonucu olarak seçilmemiştir. Programın seçilme gerekçesi, hayata hazırlık sorusunun günümüz ilkokul eğitiminde somut amaçlar ve öğrenme çıktıları üzerinden tartışılmasına olanak vermesidir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2026]. Programın altı öğrenme alanı "Ben ve Okulum", "Sağlığım ve Güvenliğim", "Ailem ve Toplum", "Yaşadığım Yer ve Ülkem", "Doğa ve Çevre" ile "Bilim, Teknoloji ve Sanat"tır. Böylece tarihsel hayata hazırlık düşüncesiyle güncel program arasındaki ilişki, genel bir benzerlik beyanından çıkarılıp sınırları belirtilmiş bir karşılaştırma sorusuna dönüştürülebilir.

Bu karşılaştırmada anakronizm (tarih yanılgısı) riski, geçmişte söylenenlere bugün ortaya çıkmış kavramlar ve niyetler yüklenmesidir (Skinner, 1969). Riski denetlemek için çözümleme iki aşamada kurulmuştur; önce söylemin tarihi, muhatabı ve yakın metinsel bağlamı içinde tema belirlenmiş, ardından bu tarihsel yorum, güncel programın seçilmiş çıktılarıyla karşılaştırılmıştır. İlk aşama "Bu söz kendi bağlamında neyi talep etmektedir?", ikinci aşama "Bugünkü ders açısından hangi sınırlı tartışmayı mümkün kılmaktadır?" sorularına yanıt vermektedir. İkinci sorunun yanıtı birinci aşamadaki kodlamanın yerine geçirilmemiştir.

Karşılaştırmanın birimleri de farklıdır: tarihsel veride kamusal hitap içindeki anlam birimleri, güncel programdaysa ilkokul öğrencisine yönelik öğrenme çıktıları bulunmaktadır. Örneğin ulusal bağımsızlığı koruma çağrısıyla sınıf içi karar alma sürecine katılma aynı yurttaşlık pratiği değildir; öğretmenin halka yönelmesiyle öğrencinin yakın çevresindeki sorumluluğu da aynı özneye yüklenmiş görevler değildir. Araştırma bu ayrımları koruyarak konu düzeyindeki yakınlıkları ve tarihsel farklılıkları birlikte tartışmaktadır. Bu yaklaşım bir etki zinciri, kesintisiz program sürekliliği veya bugünkü yaşam becerileri dilinin geçmişte aynen bulunduğu iddiasını içermez.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Atatürk'ün seçilen eğitim söylemlerinde hayata hazırlığın hangi anlam örüntüleriyle yapılandırıldığını ortaya koymak; bu örüntülerin güncel Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın belirli amaç, öğrenme alanı ve çıktılarıyla olası ilişkilerini, tarihsel farklılıkları koruyarak tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Seçilen eğitim söylemlerinde hayata hazırlık anlayışı hangi temalar altında toplanmaktadır?
2. Belirlenen temaların anlam birimi ve belge kapsamı bakımından dağılımı nasıldır?
3. Temalar, güncel Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın seçilmiş amaç, öğrenme alanı ve çıktılarıyla hangi noktalarda yakınlık veya ayrılık göstermektedir?
4. Bu karşılaştırmadan yola çıkılarak tarihsel eşdeğerlik iddiası taşımadan hayat bilgisi öğretimi için hangi tasarım ilkeleri önerilebilir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel doküman analizi deseninde yürütülmüştür. Doküman analizi yazılı belgeleri araştırma sorusuna göre sistematik olarak incelemeyi sağlamaktadır (Bowen, 2009). İlk analiz katmanında seçilen tarihsel söylemlerdeki anlam örüntüleri tümevarımsal olarak belirlenmiştir. İkinci katmanda elde edilen temalar güncel Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'ndaki açık amaç, öğrenme alanı ve seçilmiş çıktılarla yorumlayıcı biçimde karşılaştırılmıştır. İkinci katman, programın bağımsız ve tam kapsamlı bir içerik analizi veya tarihsel bir etki araştırması değildir (Skinner, 1969).

Veri Kaynağı ve Belge Seçimi

Birincil veri kaynağı, Atatürk Araştırma Merkezi tarafından yayımlanan Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri'nin 1997 baskısının II. cildidir (Atatürk, 1997). Bu baskı, eğitim muhataplarına yönelen söylemleri tek bir basılı kaynak ve izlenebilir sayfa düzeni içinde incelemek üzere seçilmiştir. II. ciltten başlığında veya doğrudan muhatabında maarif, öğretmen/muallim, okul ya da çocuk bulunan ve eğitim, yetiştirme veya öğretmenin rolü hakkında çözümlenebilir içerik taşıyan metinler amaçlı olarak seçilmiştir. Eğitime yalnız dolaylı biçimde değinen konuşmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Bu ölçütlerle araştırmaya alınan 16 Temmuz 1921-1 Şubat 1931 tarihli 12 belge Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Dâhil Edilen Söylem ve Demeçler

Kod	Belge	Tarih	Cilt II sayfaları
B1	Maarif Kongresini Açarken	16 Temmuz 1921	19-20
B2	Çocuklar İçin	17 Ekim 1922	45-46
B3	Öğretmenlere	27 Ekim 1922	46-49
B4	Kütahya'da Öğretmenlerle Konuşma	24 Mart 1923	167-169
B5	Muallimler Birliği Kongresi Üyelerine	25 Ağustos 1924	178-179
B6	Samsun Öğretmenleriyle Konuşma	22 Eylül 1924	202-207
B7	İzmir Kız Öğretmen Okulunda Bir Konuşma	13 Ekim 1925	240
B8	İzmir Erkek Öğretmen Okulunda Bir Konuşma	14 Ekim 1925	243
B9	Konya'da Öğretmenlerle Bir Konuşma	18 Ekim 1925	244-245

B10	Konya'da Öğretmenlerle İkinci Bir Konuşma	19 Ekim 1925	245-246
B11	Okullar ve Öğretmenlere Dair	7 Temmuz 1927	266
B12	İzmir Kız Öğretmen Okulunda Bir Konuşma	1 Şubat 1931	300

Karşılaştırmada Kullanılan Güncel Program

İkinci yorum katmanında Millî Eğitim Bakanlığının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımladığı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır (MEB, 2026). Programın yapısı, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerini alan ve kavramsal beceriler, değerler, öğrenme yaşantıları, değerlendirme ve farklılaştırmayla ilişkilendirmektedir (MEB, 2026, ss. 4-12).

Karşılaştırma, tarihsel temalardaki katılım, sorumluluk ve bilimsel düşünmenin güncel programda öğrenciden beklenen hangi eylemlerle ilişkilendirilebildiğini incelemek üzere yapılmıştır. Bu amaçla ikinci sınıf düzeyi sabit tutulmuş ve üç farklı öğrenme alanından birer çıktı seçilmiştir. "Ben ve Okulum" alanındaki HB.2.1.4, sınıf içi karar alma süreçlerinde katılımı; "Ailem ve Toplum" alanındaki HB.2.3.3, yakın çevrede görev ve sorumluluk üstlenmeyi; "Bilim, Teknoloji ve Sanat" alanındaki HB.2.6.1 ise bilim insanlarının katkıları hakkında kaynaklardan bilgi toplamayı somutlaştırmaktadır (MEB, 2026, ss. 37, 45, 57). Böylece aynı sınıf düzeyinde üç temanın farklı öğrenci eylemleri üzerinden karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu belge, tarihsel veri setindeki 12 söylemden biri değildir ve 34 anlam biriminin frekanslarına dâhil edilmemiştir. Söylemler amaç bildiren kamusal hitaplar, program ise öğrenci davranışlarına yönelik normatif bir öğretim belgesidir. Programda yazılı hedeflerin uygulamada gerçekleştiği de varsayılmamıştır. Böylece araştırma, farklı tür ve dönemlerde üretilmiş iki belge grubunu eşdeğer veri birimleri gibi saymak yerine tarihsel bulgu ve pedagojik yorum düzeylerini ayırmaktadır.

Verilerin Elde Edilmesi

Tarihsel veriler, 1997 baskısının II. cildinde araştırmaya alınan 12 belgeye ait sayfa kayıtlarından elde edilmiştir. Tablo 1, bu belgelerin başlık, tarih ve basılı sayfa bilgilerini; Ek 1 ise çözümlemede kullanılan 34 anlam biriminin kaynak sayfasını ve tema atamasını gösterir. Bu kayıtlar, seçilen birimlerin kaynak sayfalarına dönülerek incelenmesini sağlamaktadır. Karşılaştırma için MEB'in Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları, öğrenme alanları ve seçilmiş ikinci sınıf çıktıları kullanılmıştır (MEB, 2026, ss. 4-7, 37, 45, 57). Tarihsel tema üretimi ile güncel program yorumu ayrı aşamalardır.

Belge ve anlam birimi kayıtları belge kodu, tarih, basılı sayfa, kaynak temelli kısa aktarım ve ana temayı içerecek biçimde düzenlenmiştir (Ek 1). Sayfa atıfları araştırmada esas alınan 1997 baskısının II. cildine göredir. Bulgularda kullanılan alıntıların lafzı, Atatürk Araştırma Merkezi yayınının erişilebilir 2006 metni üzerinden de kontrol edilmiştir (Atatürk, 2006); bu kontrol yeni bir veri seti veya baskıların sistematik karşılaştırması değildir. Doğrudan alıntılar tırnak içinde, özet aktarımlar tırnaksız sunulmuştur. Alıntılardaki tarihsel sözcükler korunmuş; yorumlar alıntının devamı gibi gösterilmemiştir. Ek 1'deki özetler, kelimesi kelimesine aktarım veya kodlama sürecinin bütün ara kararları değildir.

Verilerin Analizi

Veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz için tanımladığı veriye aşinalık, ilk kodlama, olası temaları kurma, gözden geçirme, tanımlama ve raporlama adımlarından yararlanılarak incelenmiştir. Araştırmaya alınan 12 belge üzerinde amaçla ilgili 34 anlam birimi belirlenmiş; bu birimler benzer anlamlar bakımından kümelenerek altı tema altında yorumlanmıştır. Ek 1'de her birim tek bir baskın temaya atanmıştır. "Anlam birimi", bir konuşmada araştırma sorusuna yanıt veren ve tek başına yorumlanabilen ifade veya yakın ifadeler kümesi olarak kullanılmıştır. Tematik atama, ifadenin tarihsel muhatabı ve temel yüklemi dikkate alınarak yapılmıştır; çok anlamlı birimlere ikinci tema verilmemesi, temalar arası örtüşmeyi frekanslara yansıtmaz. Örneğin B1'in 20. sayfasındaki yeni yol bulma ve rehber olma tek bir cümledir; iki ayrı anlam birimi sayılmamış, bilimsel yenilenme

temasına atanmıştır. Bu işlem, seçilmiş veri setinin yorumlayıcı çözümlemesidir; ciltteki bütün eğitim söylemlerinin sayımı veya bağımsız araştırmacılar arasında kod uyumu çalışması değildir.

Tarihsel Bağlamı Koruma ve Karşılaştırma İlkeleri

Temalar yorumlanırken üç ayrım gözetilmiştir. İlk olarak konuşmanın tarihi ve muhatabı Tablo 1 ile birlikte okunmuş; savaş yıllarındaki bir çağrıya Cumhuriyet döneminde sonradan kurulan kurumların bütün amaçları yüklenmemiştir. İkinci olarak doğrudan söylenen söz, belgeyi aktaran kişinin anlatımı ve araştırmacının yorumu ayrı tutulmuştur; B12'nin aktarıcı girişinin doğrudan Atatürk alıntısı sayılmaması buna örnektir. Üçüncü olarak "eşitlik" ve "öz yönelim" gibi tema adları araştırmacının analitik adlandırmaları olarak kullanılmış; belgelerde bugünkü hukuki veya psikolojik anlamlarıyla yer aldıkları ileri sürülmemiştir.

Güncel programla yorumlayıcı ilişki kurulurken eylemin konusu, eylemi gerçekleştiren özne ve amaç birlikte dikkate alınmıştır. Katılım, sorumluluk ve bilim bakımından yakınlık bulunması tek başına eşdeğerlik gerekçesi sayılmamıştır. Tarihsel söylemdeki öğretmen ya da yetişkin yurttaş ile güncel programdaki ilkokul öğrencisi arasındaki özne farkı, ulusal yeniden kuruluş ile sınıf içi öğrenme arasındaki amaç farkı ve belge türlerinin farklılığı her eşleştirmenin sınırıdır. Bu açıklamalar yeni bir kodlama veya bağımsız doğrulama işlemi değil, mevcut tematik çözümlemenin yorum ölçütleridir.

Tema frekansları, anlam birimlerinin seçilen belgelerdeki dağılımını göstermek için betimsel olarak hesaplanmıştır. Farklı uzunluktaki söylemler ve ölçütlü seçim nedeniyle sayılar tarihsel ya da pedagojik önemin ölçüsü olarak yorumlanmamıştır.

İnandırıcılık ve Doğrulanabilirlik

İzlenebilirlik için belge listesi (Tablo 1), temaların birim ve belge sayıları (Tablo 2) ve sayfa temelli 34 birim ile tema atamaları (Ek 1) birlikte sunulmuştur (Nowell vd., 2017). Bu kayıtlar, okurun her tematik atamayı kaynak sayfasıyla karşılaştırmasına olanak vermektedir.

Ek 1'deki 34 satırın tema kodları Tablo 2'deki toplamlarla yeniden karşılaştırılmıştır: öğretmen rehberliği 9, uygulamalı hayata hazırlık 6, toplumsal katılım 7, eşitlik ve bütüncül gelişim 5, bilimsel düşünme 5, ahlaki öz yönelim 2 birimdir. Toplam 34'tür. Frekanslar yalnız bu tabloda yer verilen birimlerin dağılımıdır; başka söylemlere veya eserin tamamına ilişkin sıklık çıkarımı yapılamaz.

Kod matrisi, her seçilmiş birimin hangi temada sayıldığını göstermektedir. Kaynak metindeki ifadeler ile özet aktarım ve araştırmacı yorumu ayrı düzeylerde raporlanmıştır. Bulgulardaki doğrudan alıntılar mevcut anlam birimlerini örneklemekte; ek bir tema veya frekans oluşturmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma, kamuya açık ve yayımlanmış tarihsel belgelerin incelenmesine dayanmaktadır. İnsan veya hayvan katılımcı, kişisel veri, görüşme, gözlem ya da deneysel işlem içermediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

BULGULAR

Seçilen Söylemlerde Hayata Hazırlık Temaları

Öğretmen Rehberliği ve Toplumla Bütünleşme

Öğretmen rehberliği, seçkide bilginin aktarılmasından daha geniş bir kamusal görevle ilişkilidir. Cumhuriyet'in ilanından önce, 24 Mart 1923'te Kütahya'da yapılan konuşmada öğretmenlere "*Sizler de irfan ordusunun zabitan ve kumanda heyetisiniz.*" diye seslenilmektedir (Atatürk, 1997, s. 169; B4). Askerî mücadelenin ardından eğitim mücadelesini öne çıkaran bu benzetme, öğretmenin görevini ortak bir yeniden kuruluş çabası içinde tanımlamaktadır. Buradaki rehberlik, yalnız bireysel öğrenmeye yardım değildir; savaşta kazanılan sonucun eğitim yoluyla kalıcılaştırılması talebidir. Maarif Kongresi'ndeki yeni yol açma çağrısıysa rehberlikle birlikte bilimsel

yenilenmeye de temas etmekte, frekans hesabında baskın teması uyarınca bilimsel düşünme altında yer almaktadır (Ek 1, birim 2).

25 Ağustos 1924'te Muallimler Birliği Kongresi üyelerine yöneltilen "*Yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır.*" ifadesi, öğretmenin emeğini Cumhuriyet'in yeni kuşağının niteliğine bağlar (Atatürk, 1997, s. 178; B5). İzmir Erkek Öğretmen Okulundaki "*Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak muallimlerdir.*" sözü de öğretmen adaylarına toplumsal bir sorumluluk yüklemektedir (Atatürk, 1997, s. 243; B8). 7 Temmuz 1927'de İstanbul öğretmen heyetine Dolmabahçe'de yapılan hitapta ise "*Muallimler her vesileden istifade ederek halka koşmalı, halk ile beraber olmalı.*" denilir (Atatürk, 1997, s. 266; B11). Son alıntı, okul dışındaki kuşağın da eğitilmesini isteyen metinsel bağlamıyla birlikte okunduğunda öğretmenin halkla temasını açıklamaktadır. Bu görev, günümüz okul-aile iş birliğine indirgenemeyecek ölçüde geniş bir halkı aydınlatma iddiası taşır.

Uygulamalı ve Üretken Hayata Hazırlık

27 Ekim 1922'de Bursa'da, askerî zaferi kutlamak üzere gelen İstanbul öğretmenleriyle Bursa öğretmenlerine yapılan konuşmada eğitim, gerçek kurtuluşun sürdürülmesiyle ilişkilendirilir (B3). "*Hayatı içtimaiyede bizzat amelî, müessir ve müsmir uzuvlar yetiştirmek lâzımdır.*" ifadesi, öğrenmenin toplumsal yaşamdaki etkisini amaç olarak belirlemektedir (Atatürk, 1997, s. 49). Buradaki "amelî" uygulamaya, "müessir" etkili olmaya, "müsmir" de verimliliğe işaret eden tarihsel sözcüklerdir. Yakın bağlamda ilk ve orta öğretimin uygulamalı yürütülmesi ile iş ve sanat erbabı yetiştirilmesi birlikte tartışılır. Dolayısıyla hayata hazırlık, yalnız bireyin geçimini sağlaması değil, toplumun üretim kapasitesine katılması beklentisini de taşır.

25 Ağustos 1924'te öğretmenlere yapılan çağrı bu beklentiyi daha açık bir ekonomik ifadeyle sürdürmektedir: "*Memleket evlâdı, her tahsil derecesinde iktisadî hayatta âmil, müessir ve muvaffak olacak surette teçhiz olunmalıdır.*" (Atatürk, 1997, s. 179; B5). "Âmil", ekonomik yaşamda etkin bir unsur olma beklentisini görünür kılar. 1925 Konya konuşmasında programın yaşanan ve uygulanan hedeflerle ilişkilendirilmesi de eğitim amacının uygulamaya taşınmasını öne çıkarır (Atatürk, 1997, ss. 245-246; B10). Bu ifadeler, çağdaş bir beceri listesinin tarihsel örnekleri olarak değil, yeni toplumun ekonomik ve toplumsal gereksinimleriyle ilişkili yetiştirme talepleri olarak yorumlanmıştır.

Toplumsal Katılım, Vatandaşlık ve Ulusal Bilinç

Toplumsal katılım, seçilen belgelerde bağımsızlık, topluma yarar ve ulusal bilinçle birlikte kurulmaktadır. 27 Ekim 1922'de öğretmenlere yöneltilen "*Bugünün evlâtlarını yetiştiriniz. Onları memlekete, millete nâfi uzuvlar yapınız.*" çağrısı, eğitilen bireyin topluma katkısını öne çıkarmaktadır (Atatürk, 1997, s. 46; B3). Aynı konuşmada okuldan insanlığa saygı, millet ve memleket sevgisi ile bağımsızlık onuru kazandırması beklenir (Atatürk, 1997, s. 47). Bu bağlamda "nâfi" sözcüğü, soyut bir uyumdan çok ülke ve millet yararına katkı beklentisini belirtir. Bu yurttaşlık dili, askerî zaferin ardından siyasal ve toplumsal varlığın sürdürülmesi sorusuna yöneliktir.

22 Eylül 1924 Samsun konuşmasında eğitimin bir toplumu özgür ve bağımsız kılabileceği, aksi durumda esaret ve sefaletle ilişkileneceği belirtilir (Atatürk, 1997, s. 206; B6). 1 Şubat 1931'de İzmir Kız Öğretmen Okulundaki hitaptaysa kadınların yurttaşlık görevlerinden uzak tutulamayacağı ve hak ile görevin karşılıklılığı vurgulanır (Atatürk, 1997, s. 300; B12). İkinci belge kız öğrencilerin yetiştirilmesi bağlamında ele alınmış ve bu nedenle kadınların kamusal yaşamdaki konumunu görünür kılmaktadır. Bununla birlikte bu iki metin, güncel ilkokul öğrencisinin sınıf içi kararlara katılmasıyla aynı eylemi tanımlamaz. Temanın ortaklığı, farklı tarih ve muhataplarda toplumsal varlığa katkı beklentisinin yinelenmesidir.

Eşitlik, Kültürel Katılım ve Bütüncül Gelişim

25 Ağustos 1924 tarihli konuşmada "*Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek seciyeli muhafizlar ister.*" denilir (Atatürk, 1997, s. 178; B5). Zihinsel, bilimsel, bedensel ve karakterle ilgili nitelikler Cumhuriyet'i koruma görevi içinde bir araya getirilmektedir. Aynı konuşmanın kız ve erkek çocukların eğitiminin uygulamalı olması gerektiğine ilişkin bölümü, her iki cinsiyet için benzer bir yetiştirme beklentisi ortaya koyar (Atatürk, 1997, s. 179). Buradan bütün eğitim kurumlarında karma eğitimin veya bugünkü anlamıyla tam

toplumsal cinsiyet eşitliğinin gerçekleştiği sonucu çıkarılamaz. Temadaki "eşitlik", seçilen ifadelerde kız ve erkek çocukların yetiştirilmesine yönelik ortak beklentinin analitik adıdır.

13 Ekim 1925'te İzmir Kız Öğretmen Okulundaki konuşmada, Selim Sırrı'nın zeybek düzenlemesi değerlendirilirken "*Zeybek dansı her içtimaî salonda kadınla beraber oynanabilir ve oynanmalıdır.*" denilir (Atatürk, 1997, s. 240; B7). Alıntı, kadınların kültürel yaşama katılımını somut bir sanat ve toplumsal yaşam pratiği üzerinden tartışır; bütün sanat eğitimi veya eşitlik politikası hakkında tek başına hüküm vermez. 1931'de aynı okul türündeki konuşmanın aktarıcı girişinde kız çocuklarının ülke yararını koruyabilecek biçimde yetiştirilmesi gerektiği bildirilir (Atatürk, 1997, s. 300; B12). Bu giriş, konuşmacının kelimesi kelimesine sözü değil aktarıcı anlatımdır. İki belge birlikte katılımın kültürel görünürlüğü ile kamusal sorumluluğu arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Bilimsel Düşünme ve Gelişime Açıklık

1922 Bursa konuşmasında toplumsal sorunlar teşhis ve tedavi benzetmesiyle tartışılır; çözümün bilimsel yöntemle aranması beklenir (Atatürk, 1997, s. 47; B3). 1921 Maarif Kongresi'ndeki yeni yol bulma çağrısı ise geleceğin kuşağını geçmiş yolları yalnız yineleyerek yetiştirmenin yeterli görülmediğine işaret eder (Atatürk, 1997, s. 20; B1). Bu iki vurgu farklı siyasal anlarda dile getirilmiştir: ilki zafer sonrasındaki toplumsal yeniden kuruluş, ikincisi savaş sürerken eğitimin yönünü belirleme bağlamındadır. Aynı tema altında birleşmeleri, bu tarih farkının ortadan kalktığı anlamına gelmez.

22 Eylül 1924'te Samsun öğretmenlerine yapılan konuşmada "*Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakikî mürşit ilimdir, fendir.*" denilir (Atatürk, 1997, s. 202; B6). "Mürşit", burada yol göstericiyi belirtir; ifade yalnız okulda bilgi edinmeye değil hayatın ve medeniyetin yönlendirilmesine ilişkin geniş bir görüşü dile getirmektedir. Aynı bölümde ilim ve fennin ilerlemesini zamanında izleme gereğinin belirtilmesi, bilimsel yönelimi sabit bir bilgi birikimine bağlılık olarak okumayı engeller. Bu nedenle tema, hem bilime başvurmayı hem değişen bilgiye açık olmayı içerir. Güncel kaynak seçme becerisiyle ilişki, bu tarihsel iddiayı bir ilkokul kazanımına daraltmadan güncel öğretim programıyla karşılaştırılan bulgular arasında ele alınmıştır.

Ahlaki, Öz Yönelimli ve Sorumlu Birey

Bu tema, çocukların gelecekte üstlenecekleri toplumsal roller için çalışmalarının beklendiği 1922 metniyle 1924'te öğretmenlere yapılan ahlak çağrısına dayanır (Atatürk, 1997, ss. 45-46, 179; B2 ve B5). İkinci belgede "*Millî ahlâkımız, medeni esaslarla ve hür fikirlerle tenmiye ve takviye olunmalıdır.*" denilmekte; devamında "Tehdit esasına müstenit ahlâk"ın erdem ve güvenilirlik bakımından yetersizliği belirtilmektedir (Atatürk, 1997, s. 179). Buradaki geliştirme ve güçlendirme çağrısı, yalnız dış baskıyla davranış oluşturmanın ötesine geçer. Ancak "millî ahlak" çerçevesi de açıkça korunur. Bu nedenle "öz yönelim" araştırmacının sınırlı analitik yorumudur; modern psikolojideki özerklik veya öz düzenleme kavramlarının metinde bütünüyle bulunduğu iddiası değildir. İki birimin varlığı, bu temanın Atatürk'ün bütün söylemlerindeki ağırlığı hakkında genelleme yapmaya yetmez.

Temaların Anlam Birimi ve Belge Kapsamı Bakımından Dağılımı

Otuz dört anlam biriminin altı tema altındaki dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir. Seçilen birimler arasında en sık temsil edilen tema öğretmen rehberliği ve toplumla bütünleşmedir (9 birim, altı belge). Toplumsal katılım, vatandaşlık ve ulusal bilinç yedi; uygulamalı ve üretken hayata hazırlık altı; eşitlik, kültürel katılım ve bütüncül gelişim ile bilimsel düşünme ve gelişime açıklık beşer; ahlaki, öz yönelimli ve sorumlu birey iki birimle temsil edilmiştir. Bu sayılar temaların tarihsel veya pedagojik önem sırasını göstermez.

Tablo 2

Temaların Anlam Birimi ve Belge Kapsamı Bakımından Dağılımı

Tema	f	%	Belge sayısı
Öğretmen rehberliği ve toplumla bütünleşme	9	26,5	6
Uygulamalı ve üretken hayata hazırlık	6	17,6	4
Toplumsal katılım, vatandaşlık ve ulusal bilinç	7	20,6	5
Eşitlik, kültürel katılım ve bütüncül gelişim	5	14,7	4
Bilimsel düşünme ve gelişime açıklık	5	14,7	3
Ahlaki, öz yönelimli ve sorumlu birey	2	5,9	2
Toplam	34	100,0	12*

Not. f, anlam birimi sayısını göstermektedir. Yüzdeler 34 anlam birimi üzerinden hesaplanmıştır. * İşareti, en az bir anlam birimi içeren 12 farklı belgenin toplamını göstermektedir. Aynı belge birden fazla temada yer alabildiği için tema satırlarındaki belge sayıları toplanmamaktadır.

Güncel Öğretim Programıyla Yakınlıklar ve Farklılıklar

Toplumsal katılım ile bilimsel düşünmenin ayrı temalar olması, güncel programdaki ayrı öğrenme çıktılarını karşılaştırmaya elverişlidir. HB.2.1.4, sınıf içi karar alma süreçlerinde sosyal temas oluşturmayı ve grup etkileşimine katılmayı; HB.2.6.1, bilim insanlarının katkılarına ilişkin kaynaklardan bilgi toplayıp kaynakların uygunluğunu açıklamayı içerir (MEB, 2026, ss. 37, 57). Söylemlerdeki bağımsızlık ve ilim vurgusu ile bu çıktılar arasında konu bakımından yakınlık kurulabilir. Tarihsel toplumsal hedefler, bugünkü yaşa uygun sınıf etkileşimi ve araştırma süreçleriyle aynı kazanım olarak kodlanamaz (Skinner, 1969).

Eşitlik ve bütüncül gelişim temasında kız ve erkek çocukların eğitim ve kültürel yaşama katılımı tarihsel bağlamın belirgin bir yönüdür (Atatürk, 1997, ss. 178-179, 240, 300). Güncel programın kendini tanıma, okulda iletişim, sağlıklı yaşam ve sanatı gündelik hayatla ilişkilendirme amaçları bu temayı tartışmaya açar (MEB, 2026, ss. 4, 7, 57). Bununla birlikte tarihsel söylemdeki ulusal görev vurgusunu bugünün çocuk hakları, bireysel farklılıklar veya sosyal duygusal öğrenme hükümleriyle doğrudan özdeşleştirmek mümkün değildir. UNICEF (2017) çerçevesi yalnızca yorumlamaya yardımcı çağdaş kavramlar sağlar.

İki anlam birimiyle temsil edilen ahlaki öz yönelim teması, az sayıdan hareketle bütün düşünce dünyası hakkında hüküm kurulamayacağını hatırlatır. Söylemdeki özgür düşünce ve tehdide dayanmayan ahlak görüşü (Atatürk, 1997, s. 179), güncel programda yakın çevreye ilişkin görev ve sorumlulukları günlük yaşama yansıtma çıktısıyla (HB.2.3.3) sınırlı bir tartışma ilişkisi kurabilir (MEB, 2026, s. 45). Bununla birlikte program çıktısı ahlak felsefesi değil gözlenebilir yaşantı hedefidir; bu nedenle bulguda verilen tarihsel ifade, programın doğrudan gerekçesi gibi sunulmamıştır.

Hayat bilgisi öğretimine yönelik tasarım ilkeleri

Tablo 3'te sunulan altı eksen, tarihsel temalardan türetilmiş yorumlayıcı bir öğretim tasarımı önerisidir. Sınıf içi karar alma (HB.2.1.4), yakın çevrede sorumluluk (HB.2.3.3) ve kaynaklardan bilgi toplama (HB.2.6.1) örnekleri mevcut programla ilişkiyi somutlaştırır (MEB, 2026, ss. 37, 45, 57). Bu üç çıktı bütün programı temsil etmez; temalar ile seçilmiş çıktılar arasında yorum düzeyindeki bağlantıları gösterir. Önerilen etkinliklerin uygulanabilirliği ve öğrenmeye etkisi ayrıca sınıf araştırmasıyla sınanmalıdır.

Eşleştirme, tarihsel ifadeyle öğrenme çıktısının hedeflediği eylem arasındaki sınırlı benzerliğe dayanmaktadır. Örneğin öğretmenin topluma yönelen tarihsel görevi HB.2.1.4'teki öğrenci grup etkileşimine; ilim ve fen üzerine genel çağrı da HB.2.6.1'deki bilim insanlarına ilişkin kaynak seçme işlemine indirgenmemelidir. Bu örnekler eşdeğer kazanımlar değil, öğrencilerle karşılaştırmalı tartışma kurabilecek iki farklı bağlamdır.

Tablo 3

Hayat Bilgisi Öğretimi için Tarihsel Temelli Hayata Hazırlık Çerçevesi

Eksen	Pedagojik anlam	Örnek öğretim karşılığı
Yaşamla bağ	Uygulamalı ve üretken öğrenme	Yaşa uygun gündelik yaşam problemi veya ortak üretim görevi
Akılcı yönelim	Bilimsel düşünme ve yenilenme	Bilim insanlarının katkılarıyla ilgili kaynak belirleme, uygunluğunu açıklama ve bilgiyi kaydetme (HB.2.6.1; MEB, 2026)
Öz yönelim	Ahlaki muhakeme ve sorumluluk	Gerekçeli karar ve öz değerlendirme; programla sınırlı bağlantı için yakın çevrede sorumluluk (HB.2.3.3; MEB, 2026)
Ortak yaşam	Vatandaşlık ve toplumsal katılım	Sınıf içi karar alma süreçlerinde grup etkileşimi (HB.2.1.4; MEB, 2026)
Rehberlik ağı	Öğretmen-aile-okul-toplum bütünlüğü	Aile ve yakın çevreyle ortak öğrenme deneyimleri
Kapsayıcılık	Eşitlik, kültür ve bütüncül gelişim	Cinsiyet eşitliğini ve farklı katılım biçimlerini gözeten etkinlikler

TARTIŞMA

Altı temanın birlikte okunması, Atatürk'ün seçilen söylemlerinde hayata hazırlığın yalnız bireysel uyum ya da yalnız mesleki edinim olarak kurulmadığını gösterir. Gökmenoğlu ve Kondakçı (2015) söylev ve demeçleri politika, eğitim felsefesi ve öğretmen yetiştirme açısından; Alagöz Hamzaj ve Selvi (2026) öğretmene yönelen söylemleri kültür ve toplumsal rol açısından incelemiştir. Bu çalışma ise aynı tarihsel alanı, belgelere dayalı hayata hazırlık sorusu etrafında anlam birimi ve belge kapsamı düzeyinde ayrıntılandırmaktadır. Yorumun dayanağı, Tablo 1'deki sınırlı seçki ve Tablo 2'deki altı temadır; Atatürk'ün bütün eğitim düşüncesini tükettiği ileri sürülmemektedir.

Erken Cumhuriyet'in Kuruluş Koşulları İçinde Bulguların Anlamı

Bulguların tarihsel katkısı, pedagojik önerilerin ulusal yeniden kuruluşla birlikte dile getirildiğini göstermesidir. Öğretmenin "irfan ordusu" içinde konumlandırılması ile Cumhuriyet'in güçlü "muhafızlar" istemesi, eğitimin siyasal topluluğu sürdürme görevini görünür kılar. Türkmen'in (2015) Kemalizm ve beden eğitimi ilişkisi üzerinden tartıştığı toplumsal dönüşüm işlevi, bütüncül gelişim temasını yalnız bireysel iyilik hâli olarak okumamayı sağlar. Bununla birlikte bu araştırmadaki 1921-1931 seçkisi, erken Cumhuriyet'in bütün eğitim politikalarının veya Kemalizmin sonraki yorumlarının sistematik incelemesi değildir. Söylemlerden uygulamanın başarısına doğrudan geçilemez.

Öğretmenin geniş kamusal görevi, 430 sayılı Kanun'un eğitim kurumlarını ortak yönetime bağlayan hükümleriyle birlikte düşünüldüğünde kurumsal bir bağlam kazanır (Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924, md. 1-2). Ancak ortak yönetim, pedagojik uygulamanın bütün ülkede aynı düzeyde gerçekleşmesi demek değildir. Söylem normatif bir beklentiyi, kanun hukuki örgütlenmeyi gösterir; öğretmenin gündelik uygulamasını saptamak için okul kayıtları, öğretmen anlatıları ve teftiş belgeleri gibi başka kaynaklar gerekir. Bu ayrım, hayata hazırlık anlayışının tarihsel hedef olarak betimlenmesi ile gerçekleşmiş eğitim sonucu olarak ileri sürülmesi arasındaki sınırdır.

Öğretmen rehberliği ve toplumla bütünleşme 9 anlam birimi ve altı belgede görülmüş; seçilen veri setinde en sık temsil edilen tema olmuştur. Bu frekans öğretmenin tarihsel öneminin nicel ölçüsü değildir. Erdem (2011) öğretmenin eğitim devrimindeki konumunu, Kaya ve arkadaşları (2016) eğitim ve bilimsel gelişimle ilişkisini; Alagöz Hamzaj ve Selvi (2026) ise kültürel ve toplumsal görevini açıklamaktadır. Buradaki bulgu, öğretmene yöneltilen görev ile okul dışı topluma erişme talebinin aynı temada izlenebilmesidir (Atatürk, 1997, s. 266). Güncel

programın "Ailem ve Toplum" öğrenme alanı bir karşılaştırma zemini sunar ancak öğretmenin tarihsel halk eğitimi misyonu bu alanın bir öğrenme çıktısı olarak ileri sürülemez (MEB, 2026, ss. 7, 45).

Uygulama ve üretkenlik bulgusu, öğretimin hayatın ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmesi çağrısına dayanır (Atatürk, 1997, ss. 48-49, 245-246). Güncel Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı farklı öğrenme alanlarında yakın çevreyle ilişkili öğrenme ve gündelik sorunlara yönelik görevler öngörmektedir (MEB, 2026, ss. 5, 7). Karakuş (2021), Koç (2020) ve Yıldırım'ın (2021) incelediği daha önceki program ve uygulamalar bu becerilerin farklı dönemlerde nasıl ele alındığına ışık tutar; onların bulguları mevcut program hakkında doğrudan kanıt sayılamaz. Bu karşılaştırma, program sürekliliği veya tarihsel nedensellik hakkında kanıt sunmaz; yaşamla ilişkili öğretim sorusunun farklı bağlamlarda nasıl ele alındığını tartışmaya açar.

Bu bakımdan uygulamalı öğrenme bulgusu, Tuğluoğlu ve Tunç'un (2010) 1926 programı ve ders kitaplarında belirlediği üretim, sağlık ve tasarruf eksenleriyle aynı tarihsel sorunu paylaşmaktadır. Ortaklık, yaşamla ilişkili eğitimin ülkenin ekonomik ve toplumsal gereksinimleriyle gerekçelendirilmesidir. Buradan Atatürk'ün her sözünün belirli bir program maddesine dönüştüğü veya bugünkü programın aynı amaçları değişmeden sürdürdüğü sonucu çıkarılamaz.

Dewey'nin (1916, böl. 5 ve 7) deneyim ve demokratik ortak yaşam tartışması, okul ile yaşam ilişkisini uluslararası bir eğitim felsefesi bağlamına taşır. Buna karşılık seçilen söylemlerde bağımsızlık ve ulusal yeniden kuruluş daha belirgin bir gerekçedir. Ata'nın (2001) basın üzerinden incelediği 1924 ziyareti, uluslararası eğitim düşüncesiyle temasın tarihsel zeminini gösterse de düşünsel etkiyi tek başına kanıtlamaz. Özellikle ziyaretten önceki belgelerde de uygulama vurgusunun bulunması, benzer ifadeleri otomatik olarak Dewey etkisiyle açıklamanın yetersizliğini göstermektedir. Kavramsal yakınlık, doğrudan aktarım kanıtından ayrı tutulmalıdır.

WHO'nun (1994) yaşam becerileri tanımıyla tarihsel söylemlerde sorumluluk ve sorun çözme konuları arasında seçici yakınlıklar bulunsa da tarihsel metinlerde ulusal bağımsızlık, toplumsal üretim ve öğretmenin kamusal görevi daha belirgindir. Bu ayrımlar, geçmişin kavramlarını bugünkü sınıflamaya yerleştirirken tarih yanılgısının neden denetlenmesi gerektiğini gösterir (Skinner, 1969). Araştırma, güncel programın kökenini Atatürk söylemlerinde kanıtlamaz; iki belge türünün birbiriyle nasıl dikkatli biçimde konuşturulabileceğini gösterir.

Tarihsel Farklılığı Koruyarak Güncel Öğretimi Yorumlama

Bu sonuç, geçmiş ile bugün arasında karşılaştırma yapılamayacağı anlamına gelmez. Karşılaştırmanın açıklayıcı değeri, aynı görünen kavramların farklı toplumsal işlevlerini ortaya çıkarmasındadır. Tarihsel söylemde üretkenlik ulusal ekonomik yaşamın güçlendirilmesine, rehberlik öğretmenin halka yönelen görevine, sorumluluk ise bağımsızlık ve Cumhuriyet'in sürdürülmesine bağlanmaktadır. Güncel programla kurulan bağ, bu görevleri öğrenciye aynen aktarmak yerine çocuğun yaşı ve yakın çevresi içinde hangi eylemlerin tartışılabileceğini sorar. Böylece tarihsel metin hazır bir etkinlik yönergesi değil, bugünkü eğitim amaçlarını düşünmeye imkân veren bağlamlı kanıt olur.

Özellikle özgür düşünce ile ortak siyasal hedef arasındaki ilişki, tek yönlü bir benzerlik anlatısından daha açıklayıcıdır. Bulgularda tehdide dayalı ahlak eleştirisi bulunurken Cumhuriyet'i koruma ve millete yararlı olma beklentisi de vardır. Bunlardan birini dışarıda bırakan okuma, tarihsel metnin gerilimini kaybeder. Bu nedenle güncel hayat bilgisi öğretiminde alıntının yalnız olumlanan sözcüğünü seçmek yerine kimin, ne zaman, kime ve hangi sorun karşısında konuştuğunu açıklamak gerekir. Skinner'ın (1969) bağlamsal yaklaşımı, bu araştırmada tarihsel eşdeğerliği ilan etmekten çok yorumun sınırını belirlemek için kullanılmaktadır.

Sınırlılıklar

Çalışma, II. ciltten amaçlı olarak seçilen 12 söylem ve bunlardan belirlenen 34 anlam birimiyle sınırlıdır. I. ve III. ciltler sistematik olarak taranmamıştır. Başlık ve muhatap ölçütleri nedeniyle eğitimi farklı bağlamlarda ele alan söylemler seçki dışında kalmış olabilir. Dışlanan belgelerin tarih, başlık ve gerekçelerini içeren tam bir tarama çizelgesi bulunmadığından seçkinin kapsamı bağımsız olarak denetlenememektedir. Farklı baskılar sistematik olarak karşılaştırılmamış, 2006 baskısı alıntıların lafzını denetlemek için kullanılmıştır. Kodlama ve yorum tek araştırmacı tarafından yürütülmüş, bağımsız ikinci kodlama yapılmamış ve kodlayıcılar arası uyum raporlanmamıştır. Ek 1 kaynak sayfalarına dönmeye olanak vermektedir. Bununla birlikte ilk kodların ve alternatif

yorumların tamamını içermediğinden bütün kodlama kararları matristen yeniden üretilememektedir. Güncel programla karşılaştırma, seçilmiş amaç ve öğrenme alanlarıyla üç ikinci sınıf çıktısı üzerinden yapılmıştır. Tablo 3'teki öğretim tasarımının uygulanabilirliği ve etkililiği sınıf araştırmasıyla sınanmayı gerektirmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Seçilmiş 12 söylemden türetilen 34 anlam birimi, hayata hazırlığın öğretmen rehberliği, uygulama, toplumsal katılım, eşitlik, bilimsel düşünme ve ahlaki sorumluluk boyutlarını birlikte düşündürmektedir. Öğretmen ve toplum ilişkisi, seçilen belgelerde en sık temsil edilen temadır; bu sayı önem hiyerarşisi veya tüm tarihsel eserler için sıklık iddiası oluşturmaz.

Hayat bilgisi dersi için önerilebilecek çalışma ilkeleri, programdaki belirli çıktılarla gerekçelendirilmelidir: sınıf içi karar alma etkinlikleri HB.2.1.4, yakın çevrede sorumluluk uygulamaları HB.2.3.3, uygun bilgi kaynaklarını belirleme çalışmaları HB.2.6.1 ile ilişkilendirilebilir (MEB, 2026, ss. 37, 45, 57). Tarihsel metinler bu çıktılara eşdeğer sayılmadan, öğrencilerin tarihsel görüşleri ve güncel öğrenme amaçlarını kanıta dayalı karşılaştırması için kullanılabilir.

Sonraki çalışmalar, II. cilt dışındaki söylemleri ve farklı neşirleri dâhil ederek örneklemi genişletebilir; erken Cumhuriyet programlarıyla ayrı bir tarihsel karşılaştırma yapabilir. Güncel öğretim için önerilen altı eksenin sınıf düzeyindeki etkisi öğrenci ürünleri ve öğretmen görüşleriyle sınanmalıdır. Birden fazla kodlayıcıyla yürütülecek bağımsız analiz veya dış uzman değerlendirmesi yorumların sağlamlığını artırabilir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmacının araştırma ile ilgili kişi veya kurumlarla herhangi bir kişisel ya da finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi, analiz edilmesi ve yazılı hâle getirilmesinde yalnızca tek bir araştırmacı yer almıştır.

Kaynaklar

Alagöz Hamzaj, Y., & Selvi, K. (2026). Atatürk'ün öğretmenlere yönelik söylev ve demeçlerinin etnopedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Etnopedagoji Dergisi, 6*(1), 1–15. https://doi.org/10.5281/zenodo.20835143

Ata, B. (2001). 1924 Türk basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey'nin Türkiye seyahati. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 193–207.

Atatürk, M. K. (1997). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri II* (5. bs.). Atatürk Araştırma Merkezi.

Atatürk, M. K. (2006). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri I–III (açıklamalı dizin ile)*. Atatürk Araştırma Merkezi. https://yilmazcetinsozmenortaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/27/05/746530/dosyalar/2019_11/21145132_SOYLEV-ORJYNAL.pdf.pdf

Bekiroğlu, D., & Ütkür Güllühan, N. (2022). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yaşam becerilerinin eğilimleri: Bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 1–35. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1059300

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dönmez, C. (2006). Atatürk'ün eğitim ile ilgili görüş ve uygulamalarına toplu bir bakış. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 91–109.

Erdem, A. R. (2011). Atatürk'ün eğitim liderliğinin başarısı: Türk eğitim devrimi. *Belgi, 1*(2), 163–181.

Erol, M., Okur, C., & Can, G. (2025). Sınıf öğretmenlerine göre hayat bilgisi dersinde ilkokul öğrencilerine kazandırılması gereken yaşam becerileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 15*(2), 1198–1214. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1613649

Gençer, Ö., & Batmaz, O. (2025). Hayat bilgisi dersi öğretimi: Öğretmen, öğretmen adayı ve akademisyen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 63*, 1059–1095. https://doi.org/10.53444/deubefd.1585097

Gökmenoğlu, T., & Kondakçı, Y. (2015). Atatürk'ün söylev ve demeçlerinde eğitim. *İlköğretim Online, 14*(3), 1029–1043. https://doi.org/10.17051/io.2015.62054

Karakuş, C. (2021). İlkokul hayat bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 1–25. https://doi.org/10.33400/kuje.824004

Kaya, V. H., Bahçeci, Z., & Kaya, E. (2016). Atatürk'ün eğitime bakışı üzerine bir çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6*(3), 297–303. https://doi.org/10.5961/jhes.2016.166

Koç, E. S. (2020). Yaşam becerilerinin hayat bilgisi dersi öğretim programlarında yer alma durumu. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(2), 605–624.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (1, 2 ve 3. sınıflar)*. https://tymm.meb.gov.tr/assets/pdf/hayat-bilgisi-dersi_20260902_111246_099.pdf

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1–13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory, 8*(1), 3–53. https://doi.org/10.2307/2504188

Tevhid-i Tedrisat Kanunu. (1924, 6 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı: 63; Kanun No. 430). https://salbasilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/01/19/726749/dosyalar/2020_02/07092731_02173618_1.3.430.pdf

Tuğluoğlu, F., & Tunç, T. (2010). 1926 İlkmektep Müfredatı ve Cumhuriyet Dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 26*(76), 55–98.

Türkmen, M. (2015). Kuruluş döneminde Cumhuriyetin milli eğitim ve beden eğitimi politikaları. *International Journal of Contemporary Educational Studies, 1*(1), 1–25.

United Nations Children's Fund. (2017). *Reimagining life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa: A four-dimensional and systems approach to 21st century skills*. https://www.unicef.org/mena/reports/reimagining-life-skills-and-citizenship-education-middle-east-and-north-africa

World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. https://iris.who.int/items/5d053e73-4b67-4456-9e9a-f3ae402863f2

Yıldırım, G. (2021). Hayat Bilgisi dersi temel yaşam becerileri ve kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 168–184. https://doi.org/10.53444/deubefd.874527

EXTENDED SUMMARY

Aim

This study examined how Atatürk articulated preparation for life in selected educational speeches and statements and considered how those historical findings might inform the teaching of Life Studies in Turkish primary schools. It asked what forms of action and responsibility the speeches associated with education, how these expectations varied across the selected documents, and where they converged with or diverged from selected outcomes in the current curriculum. The interpretation distinguished the conditions of the Turkish War of Independence and the early years of the Republic from those of contemporary primary education.

Method

The study used qualitative document analysis. Twelve documents dated between 16 July 1921 and 1 February 1931 were purposively selected from Volume II of the 1997 edition of Atatürk's Speeches and Statements (Atatürk, 1997). Selection focused on documents whose titles or intended audiences explicitly concerned education, teachers, schools, or children and whose content addressed educational aims or responsibilities. Thematic analysis yielded 34 meaning units, each assigned to a single dominant theme with reference to the date, audience and immediate textual context. The coding matrix records the source page and theme for each unit. A separate interpretive step examined selected aims, learning areas and three second-grade outcomes in the 2026 Life Studies curriculum (Ministry of National Education [MoNE], 2026). The curriculum served as a basis for comparison and was excluded from the frequency counts.

Findings

Teacher guidance and community engagement were the most frequently represented theme, with nine units across six documents. Social participation, citizenship and national consciousness accounted for seven units. Practical and productive preparation accounted for six. The equality, cultural participation, and holistic development theme accounted for five units. The scientific thinking and openness to change theme also accounted for five. Moral self-direction and responsibility accounted for two. In the selected texts, teachers were assigned a public role that extended beyond the school. Practical preparation was linked to participation in economic and social life, while the call to use scientific knowledge was linked to addressing social problems and keeping pace with new developments. Passages on the education of girls and boys, and on women's participation in cultural life, illustrated how the period framed questions of participation. A passage on moral education emphasized free thought and questioned reliance on threats.

Discussion

The historical and curricular texts address related topics through different actors, purposes and forms of action. The historical speeches address teachers and citizens in the context of national reconstruction, independence and the consolidation of the Republic. The current curriculum describes what primary pupils are expected to do. The selected outcomes concern taking part in classroom decisions (HB.2.1.4), exercising responsibilities in the immediate environment (HB.2.3.3), and gathering information about scientists' contributions from suitable sources (HB.2.6.1). These comparisons show where participation, responsibility and scientific inquiry offer points of contact. The findings are bounded by purposive document selection, the use of one researcher for coding, and comparison with three selected curricular outcomes.

Conclusion

The study proposes using contextualized historical sources in Life Studies lessons. Pupils can identify who spoke, to whom, and under what circumstances before considering how a related issue appears in school or community life today. Age-appropriate tasks can involve giving reasons for a group decision, reflecting on a shared responsibility or explaining why a source answers a question. These proposals offer ways to connect historical evidence to classroom practice. Their feasibility and effects on learning still need investigation. The comparison supports a pedagogical interpretation within the selected material and leaves questions of historical influence to further research.

Ek 1 Kaynak Sayfalı Kodlama Matrisi

Tablodaki basılı sayfa numaraları Atatürk (1997), II. cilde aittir. Anlam birimleri kaynak ifadelerin kısa aktarımıdır. Temalar: Ö = öğretmen rehberliği ve toplumla bütünleşme; U = uygulamalı ve üretken hayata hazırlık; T = toplumsal katılım, vatandaşlık ve ulusal bilinç; E = eşitlik, kültürel katılım ve bütüncül gelişim; B = bilimsel düşünme ve gelişime açıklık; A = ahlaki, öz yönelimli ve sorumlu birey. Tablodaki aktarım birimi ile güncel program arasındaki ilişki, kanıttan ayrı yorum katmanıdır.

No	Belge ve sayfa	Kaynak temelli anlam birimi	Tema
1	B1, ss. 19-20	Millî eğitim programının tarihsel ve kültürel karakterle uyumlu olması; Doğu ve Batı'dan gelen etkilerin eleştirel süzgeçten geçirilmesi.	T
2	B1, s. 20	"Çizilmiş eski yollarda" yürümekle yetinmeyip yeni bir sanat ve marifet yolu bulma ve yeni nesle rehberlik etme beklentisi.	B
3	B2, ss. 45-46	Çocukların geleceğin "gülü, yıldızı" ve ülkeyi aydınlatacak kişiler olarak görülmesi.	A
4	B2, ss. 45-46	Çocuklardan kendi önemlerinin farkında olarak çalışmalarının ve ülkenin geleceğine katkı sunmalarının beklenmesi.	U
5	B3, s. 46	"Bugünün evlâtlarını yetiştiriniz. Onları memlekete, millete nâfi uzuvlar yapınız."	T
6	B3, s. 47	Toplumsal sorunların bilimsel biçimde teşhis ve tedavi edilmesi; çözümün ilim ve fen temelinde aranması.	B
7	B3, s. 47	Okulun genç zihinlere insanlığa saygı, millet ve memlekete sevgi ile bağımsızlık onuru kazandırması.	T
8	B3, s. 48	Eğitim programının toplumsal yaşamın ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine uygun olması.	U
9	B3, s. 48	İlim ve fennin kayıtsız biçimde aranması ve toplumun bütün bireylerine ulaştırılması.	B
10	B3, s. 49	Genel bilgisizliği gidermenin yanında toplumsal yaşamda fiilen etkili ve üretken bireyler yetiştirilmesi.	U
11	B3, s. 49	İlk ve orta öğretimin uygulamalı olması ve çocukların hayatın ihtiyaçlarına göre yetiştirilmesi.	U
12	B4, s. 167	Toplumun hedefe ulaşması için asker ordusu ile irfan ordusuna ihtiyaç duyulması; her ikisinin de hayati görülmesi.	Ö
13	B4, ss. 168-169	Askerî zaferlerin kalıcı sonuç vermesinin eğitim ve irfan ordusunun başarısına bağlanması.	Ö
14	B4, s. 169	Öğretmenlerin irfan ordusunun subay ve komuta heyeti olarak nitelendirilmesi.	Ö
15	B5, s. 178	"Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır"; eserin niteliğinin öğretmenin maharet ve fedakârlığıyla ilişkilendirilmesi.	Ö
16	B5, s. 178	Cumhuriyetin fikren, ilmen, fennen ve bedenen kuvvetli, yüksek karakterli bireylere ihtiyaç duyması.	E
17	B5, s. 179	Kız ve erkek çocukların bütün öğrenim düzeylerinde uygulamalı biçimde yetiştirilmesi.	E
18	B5, s. 179	Öğrencilerin ekonomik hayatta etkin, etkili ve başarılı olabilecek biçimde donatılması.	U
19	B5, s. 179	Millî ahlakın medeni esaslar ve özgür düşüncelerle geliştirilmesi; tehdide dayalı ahlakın reddedilmesi.	A
20	B6, s. 202	"Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir."	B
21	B6, s. 202	İlim ve fennin gelişimini zamanında izleme zorunluluğu.	B
22	B6, s. 206	Eğitimin bir toplumu özgür, bağımsız ve güçlü kılabileceği ya da esaret ve sefalete sürükleyebileceği düşüncesi.	T

No	Belge ve sayfa	Kaynak temelli anlam birimi	Tema
23	B6, s. 205	İlk esinin aileden sonra okulda öğretmenin dili, vicdanı ve terbiyesi aracılığıyla alınması.	Ö
24	B6, s. 206	Millî terbiyenin dinî ve diğer terbiye türlerinden ayrılması; her birinin amaçlarının karıştırılmaması gerektiği vurgusu.	T
25	B7, s. 240	Zeybek oyununun kadın ve erkeğin birlikte katılabileceği toplumsal ve kültürel bir etkinlik olarak değerlendirilmesi.	E
26	B8, s. 243	"Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak muallimlerdir."	Ö
27	B8, s. 243	Bir topluluğun millet niteliği kazanabilmesinin mürebbi ve öğretmenlere bağlanması.	T
28	B9, s. 245	Toplumsal hizmette rehber olacak kaynağın milletin gerçek duygu ve amaçları olması.	Ö
29	B10, s. 246	Eğitim programının donuk ifadelerden değil, yaşanan ve uygulanan hedeflerden oluşması gerektiği.	U
30	B10, s. 246	En geri durumda olanlara bile gerçekleri anlatma ve bilgisizliği ortadan kaldırmak için çalışma çağrısı.	E
31	B11, s. 266	Okul dışındaki neslin de sürekli bir eğitim hizmeti altında tutulması.	Ö
32	B11, s. 266	Öğretmenin halka koşması, halkla birlikte olması ve yalnız alfabe öğreten kişi olarak görülmemesi.	Ö
33	B12, s. 300	Konuşmanın aktarıcı girişinde, Gazi'nin kız çocuklarının ülke yararını koruyabilecek yeterlikte yetiştirilmesini millî terbiyenin esası saydığı bildirilir; bu bölüm doğrudan alıntı değildir.	E
34	B12, s. 300	Kadının yurttaşlık görevlerinden uzak tutulamayacağı ve hakkın görevle karşılıklı ilişkisinin vurgulanması.	T

Not. 34 anlam birimi tek bir ana temaya atanmıştır. Bir söylem birden çok temayı içerebilir; frekanslar temaların önem düzeyini göstermez. Belge başlıkları, tarihleri ve sayfa aralıkları Tablo 1'de verilmiştir.