

Hakemli Makale / Refereed Article

Geliş Tarihi / *Received*: 11.12.2016 • Kabul Tarihi / *Accepted*: 23.12.2016

Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Liberal-Muhafazakâr Yüzü*

Hüseyin Nihat GÜNEŞ**

Öz

Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemi; Fransız Aydınlanması ve pozitivistizminin etkisinde kurulacak olan modern ulus-devletin merkeziyetçi-bürokratik karakteri çerçevesinde biçimlendirilmeye çalışılmıştır. Genç Cumhuriyet'in, dayanışmacı (solidarist) korporatizm temelli inşasında bireycilik ve kamuculuk anlayışının aynı anda yer alması, ülkenin iktisadi yapısındaki dağınıklık ile bir araya geldiğinde, arzulanmış kurguda savrulmalar yaşanmasına neden olmuştur. Devletin sahip olduğu kaynakların yetersizliği, toplumsal tabanda güç sahibi olan ve liberal eğilimler gösteren çevrelerin eğitim sisteminin yapılandırılması sürecine müdahale olanaklarını arttırmıştır. Bu nedenle, sonradan yapılan değerlendirmelerle merkeziyetçi-bürokratik bir kimlik altında tarif edilen Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları arasında bu tarife uymayan uygulamalar karşımıza çıkmaktadır. Dönem daha detaylı incelendiğinde, bu çelişkili durumun ortaya çıkmasında; sadece Kemalist rejimi eleştiren liberal-muhafazakâr siyaset geleneğinin faaliyetlerinin değil, kurucu ideolojinin kapitalizm ile kurduğu ilişkinin de etkili olduğu görülecektir. Bu çalışma, söz konusu uygulamalardan yola çıkarak bu dönemdeki eğitim sisteminin ikili görüntüsünü değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: *Cumhuriyet Dönemi, Eğitim, Solidarizm, Korporatizm, Prens Sabahattin, Liberal-muhafazakârlık, Köy Enstitüleri*

Liberal-Conservative Side of Education Policies of Republic Period

Abstract

Education system of Republic Period is tried to be shaped according to the centralist-bureaucratic character of modern nation-state that is going to be set up under the influence of French Enlightenment and Positivism. That individualism and collectivism conceptions take part together in the solidarist corporatism foundation of New-Republic caused deviations in intended construction when combining with the disorder in the economic structure of the country. Insufficiency of the resources of the state increased the opportunity for the communities that show liberal tendencies and have power on social base to intervene more into the process of institution of education system. Thus, among the education policies of Republic Period, which is described as having centralist and bureaucratic identity in later evaluations, such applications that are not fit to this description confront us. When the period scrutinized in details, it is seen that not only the activities of liberal-conservative political tradition that criticise Kemalist Regime, but also the relationship between founding ideology and capitalism is influential. This study is aimed to evaluate the first outlook of the education system in this period based on the applications in question.

Keywords: *Republic Period, Education, Solidarism, Corporatism, Prince Sabahattin, Liberal-conservatism, Village Institutes*

* Bu çalışma, yazarın 2011 yılında kabul edilen '2005 İlköğretim Programlarının Temel Felsefesi ve Prens Sabahattin'in Fikirleri Arasındaki Kavramsal İlişkiler' başlıklı doktora tezinden türetilmiştir

** *Yrd. Doç. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Öğretim Üyesi, hngunes@beu.edu.tr*

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti'nin ideolojik dokusuna ve eğitim sistemimize bir bütün olarak yaklaştığımızda sürekli bir arayış halinde olduğu fark edilebilir. Cumhuriyetin 1923'te kurulmasına karşın Kemalizm'in 1930'lu yıllarda belirginleşmesi de bu arayışın bir sonucudur. Bilindiği üzere 1923 yılında yapılan İzmir İktisat Kongresi'nden çıkan kararlar liberal ekonomi politikalarından oluşan bir yol haritası çizmektedir. Oysa 1929 yılından itibaren Türkiye'de devlet kapitalizmi hâkimdir. Cumhuriyet'i kuran Atatürk önderliğindeki Cumhuriyet kadroları kapitalizme karşı bir tutum içinde olmamışlardır. Kuruluş aşamasında da 1908 yılında yarım bırakılan, yerli burjuva sınıfını yaratma hedefini sürdürmüşlerdir. Kadronun önünde izlenecek ekonomi politikasına dair seçenekler vardır. Bu seçenekler; "(1) Liberal demokrasi ile birlikte burjuvazinin ve diğer sınıfların oluşumu; (2) önce burjuvazinin ve diğer sınıfların oluşumu, daha sonra liberal demokrasiye geçiş; (3) bu iki seçeneği de reddeden, sınıfların çok veya tek partili rejim altında şekillendikleri bir süreci değil, sınıf ve sınıf farklılıklarına toptan karşı çıkan bir 'üçüncü yol(lar)' seçeneği"dir (Çulhaoğlu, 2000: 228). Ülkede, liberal-muhafazakâr çevrenin meclis içinde ve dışındaki gücünü dikkate alan Atatürk ve kadrosu, bu geleneğin yarattığı basıncı azaltmak için Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Serbest Cumhuriyet Fırkası girişimlerinde bulunmuş ancak her iki girişim de baskın devlet karakterini zaafa uğratma riski doğurması nedeniyle kısa ömürlü olmuştur (Tanör, 2008: 30-31). Öte yandan, 1929 ekonomik krizi, devletçi modernleşme yanlıları için bir fırsat yaratmış, devlet aygıtının daha geniş yetkilerle donatıldığı bir iç politikanın meşrulaşmasına imkân vermiştir.

Dayanışmacı (solidarist) korporatizm temelli bir devlet/toplum modelini temel alan Cumhuriyet kadrolarının bireycilik ve kamuculuk arasında kurmakta zorlandığı denge sorunu çelişkili bir kalkınma sürecini ortaya çıkarsa da bu durum, sadece bu kadroların acemiliği ve aceleciliğinden kaynaklanmamaktadır. Korporatizmin farklı örneklerinin uygulandığı daha gelişmiş toplumlarda bile aynı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu handicap, korporatist düşüncenin, sosyalizm ve liberal kapitalizme göre daha iddialı olan sistematüğinden kaynaklanmaktadır. Şöyle ki; korporatizm, ister faşist isterse solidarist (dayanışmacı) seçeneğinde olsun, kapitalizm ve sosyalizm gibi iki benzemezi bir düşünce içinde harmanlamaya çalışmaktadır (Parla, 2005: 90). Bir taraftan, devletin korumacı/müdahaleci kimliğini öne çıkarırken diğer taraftan özel mülkiyet ve kişisel girişim ilkesini vurgulamayı ihmal etmemektedir. Ancak öncelikli kaygı, devletin gücü ve itibarı üzerine odaklandığından, kişisel girişim ilkesini gözetim altında tutma ihtiyacı kendini sürekli hissettirmektedir. Ziya Gökalp'in düşünce sisteminde de gördüğümüz gibi, *bireycilik, kişisel girişimcilik kabul edilebilir ama sosyal fayda gözetilmek kaydıyla* (Heyd, 2010: 66) şeklindeki bir ikileme varılmaktadır.

Türk siyasi tarihinin liberal bakış açısıyla yapılan değerlendirmelerinin çoğunda, Kemalizm olarak adlandırılan rejimin dayanışmacı ulus-devlet karakteri ile II. Dünya Savaşı öncesinin totaliter rejimleri arasında benzerlikler kurulmuştur. Söz konusu benzerliklere temel oluşturan kimi yönelimler İnönü politikalarının ön plana çıktığı süreçten kaynaklansa da esas olarak Kemalist rejimi bir bütün olarak değerlendirmede yetersiz kalmaktadır. Eleştirilere konu olan süreç, CHF'nin 1927 kurultayında kabul edilen Nizamname ile başlamıştır. Bu nizamnamede; İnönü *Milli Şef* ünvanına* sahip olurken resmi ideoloji ise *Kemalizm* olarak adlandırılmıştır. İsmet İnönü'nün aldığı önlemler sonucunda, Atatürk'ün fiili olan *Ebedi Şef* liği, İnönü'nün kişiliğinde *Milli Şef* nitelemesi ile yasal bir otorite tanımı haline gelmiş olmaktadır. Yetkin'e göre, "Türkiye Cumhuriyeti'nde görülen dayanışmacı Kemalizm, İsmet İnönü'nün 'Milli Şef'lik uygulamaları ile onun kişiliğinde 'Faşizm ve Nasyonal Sosyalizm'i anımsatan anlamda bir totaliterliğe dönüş(mektedir)" (Yetkin, 1983: 159). Ne var ki, bu uygulamalardan yola çıkarak Cumhuriyet'in temel felsefesini faşizmle eşdeğer tutmak da haksızlık olacaktır. Söz gelimi, faşizmde görülen sınıf ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığı Kemalist rejimde söz konusu değildir.

Kemalist ideoloji, kişisel girişimi güçlendirmeye çalışan bunu yaparken de hali hazırda yatırım yapma gücünden yoksun bir sermaye sınıfının yarattığı boşluğu devletin mali gücü ile doldurmaya çalışan bir ekonomi modelini takip etmiştir. Başka bir deyişle, bireyci (liberal) ve kamucu (devletçi) ekonomi anlayışını bir arada götürmek istemiştir. Kemalist rejimin ekonomi politikalarında yer alan bireyciliği de devletçiliği de farklı gerekçelerle açıklamak mümkündür. Öncelikle, Cumhuriyet'in ilk yıllarında düzenlenen İzmir İktisat Kongresi kararlarına bakıldığında liberal ekonominin izlerinin daha belirgin olduğu görülmektedir. Kongrede alınan kararlara göre; bir sanayi hamlesini devlet eliyle başlatılması zaruri görülürken aynı zamanda özel teşebbüsün kalkınması için her türlü devlet desteğinin sağlanması öngörülmektedir. Kongrenin toplandığı tarihte, hükümet eden CHF'nin, "sivil ve asker bürokratlar, toprak ağaları, yerel 'eşraf', aşiret reisleri, Anadolu tüccarı, köylü ve işçi" (Başgöz, 1995: 63) den oluşan bir yapı arz ettiği görülmektedir. Bu yapıda, kişisel girişimin gözetilmesini beklemek gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. Örneğin, A. Hamdi, kongreye ilişkin olarak, köylülerin bütün kuvvetiyle temsil edildiğini sandığını, topraksızlık sorunundan hiç söz edilmeyişi, işletilmeyen çiftliklerin köylülere verilmesi konusuna önce çiftçi delegelerinin karşı çıkması karşısındaki şaşkınlığını anlatmaktadır (Başgöz,

* Milli Şef tanımlaması faşizm tartışmaları açısından oldukça çarpıcı bir öneme sahiptir. 1927 kurultay sürecindeki tartışmaları İtalya ve Almanya'da yükselen faşizm dalgası önemli oranda etkilemiştir. Kurultaydan bir yıl önce, "*İtalyan Faşist Partisi'nin 1926 Sonbaharında toplanan büyük kongresinde parti bünyesindeki hastalıkların, disiplinsizliklerin ve gruplaşmaların parti içinde seçim mücadelelerinden doğduğu gerekçesi ile parti tüzüğünde değişiklikler yapılmıştı. Buna göre Duçe, Genel Sekreteri belirleyecek, Genel Sekreter de diğer parti organlarını belirleyecekti.*" **II. Dünya Savaşından Sonra Türkiye'de Çok Partili Düzene Geçişte Dış Etkiler**, İstanbul, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 1997, s:94.

1995). Bu durum, kongrede çiftçileri temsil edenlerin toprak sahipleri olduğunu göstermektedir. Nitekim CHF hükümeti, fırkayı meydana getiren unsurların niteliklerinden kaynaklı olarak uzun zaman toprak reformu meselesini gündeme getirememiştir. Atatürk de bir konuşmasında, “*Efendiler, bizim memleketimizde menfaatine zarar verilecek büyük arazi ve çiftlik sahibi adam yoktur. Bundan dolayı onların çiftliklerini imha etmek, arazisini taksim eylemekten ise köylülerin arazisini genişletmeliyiz*” (Genelkurmay Başkanlığı, 1988: 96) demiştir. Atatürk’ün, idealindeki ekonomi modelinin ne olduğu* bir tarafa bırakılırsa, Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından itibaren ekonomi politikaları üzerinde, bazılarını yukarıda saydığımız, liberal-muhafazakâr unsurların belirgin etkisinin olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Söz konusu müdahaleler, Cumhuriyet kadrolarının mali ve idari yetersizliğinden kaynaklandığı gibi kısa, orta ve uzun vadedeki hedeflerin kamucu ve bireyci politikaları aynı anda içermesinin yarattığı karmaşık durumla da ilgilidir. Bu çalışmada, Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarının kamusal öncelikleriyle tezat bir görüntü oluşturan bireyci uygulamaları değerlendirilecektir.

1. MERKEZİYETÇİ EĞİTİM ANLAYIŞINA LİBERAL-MUHAFAZAKÂR MÜDAHALELER

Meclis içinde temsil edilme imkânına sahip olan liberal-muhafazakâr çevreler, Kemalist ideolojinin yerleşik hale geldiği 1930’lu yıllara kadar gerek yasama gerekse yürütme düzeyinde belirgin etki gücüne de sahip olmuşlardır. Bu etki doğal olarak eğitim politikalarına da yansımıştır. Liberal-muhafazakâr kanadın eğitim hakkındaki düşünceleri en somut haliyle 1924 yılında kurulan ve yaklaşık 7 aylık bir ömrü olan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın (TCF) parti programında görülebilir. Genel esaslarında; “Hürriyetperverlik (Liberalizm) halkın hâkimiyeti (Demokrasi) fırkanın mesleki esasıdır.” (Madde:2) denirken, özetle devletin görevlerini asgariye indirmek (Madde:9), yönetsel adem-i merkezîyet ilkesini uygulamak (Madde:14) (Tunaya, 1995: 617-618) gibi ifadelerle yer verilmektedir. TCF ilkesel anlamda Ahrar ve Hürriyet ve İtilaf

* Atatürk, yaşamı boyunca ekonomi hakkında hem devletçiliği hem de özel teşebbüsü gözetken açıklamalarda bulunmuştur. Bu nedenle hakkında, liberal olduğu veya devletçi olduğu yönünde farklı yaklaşımlar olmuştur. Bu karışıklıkta örneğin İnönü’nün, “Atatürk’ün ekonomi modeli, hep kişisel girişime (ferdi teşebbüs) öncelik vermiş, koyu bir devletçilik uygulamasını önlemeye çalışmıştır” (M. A. Aysan, *Atatürk’ün Ekonomi Politikası*, İstanbul, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 6. Basım:2006, s:30) şeklindeki ve benzer açıklamalarla da ilgilidir. Atatürk, liberal unsurlar taşıyan devletçilik anlayışını şu cümlelerle ifade etmeye çalışmıştır; “*Türkiye’nin tatbik ettiği Devletçilik sistemi, 19’uncu Asırdan beri sosyalizm nazariyatçılarının ileri sürdükleri fikirlerden alınarak tercüme edilmiş bir sistem değildir. Bu, Türkiye’nin ihtiyaçlarından doğmuş, Türkiye’ye has bir sistemdir. Devletçiliğin bizce manası şudur: Fertlerin hususi faaliyetlerini esas tutmak, büyük bir milletin ve geniş bir memleketin bütün ihtiyaçlarını ve birçok şeyin yapılamadığı göz önünde tutarak memleket iktisadiyatını Devlet’in eline almak.*” Haldun Derin, *Türkiye’de Devletçilik*, İstanbul, Çituri Biraderler Basımevi,1940, s:3

Fırkası'nın takipçisi niteliğindedir. Eğitim konusunda liberal düşünceye uygun olmakla birlikte mevcut sistemi de destekleyen esaslar belirlemiştir. Çocukların, karakterlerini güçlendirecek, pratik hayatta başarı sağlayacak bilgi yetenek ve özel hayatta erdem çizgisi izletecek bir mili eğitim takip edileceği (Madde:50), pratik hayatta, başarı, bilim-teknik uzmanlık okullarının kurulup çoğaltılması ve bu okulların ekonomik yaşamla bütünleştirilmesinin esas alınacağı (Madde:51) ifade edilmektedir. Mevcut sistemin esaslarından farklı olarak ise İlkokulların yönetiminin yerel yönetimlere bırakılması ilkesi benimsenmiştir (Madde: 52) (Tunaya, 1995: 620). Liberal talepler dile getiren bu fırka malum olacağı üzere politikalarını doğrudan işletecek bir iktidar olanağına asla sahip olamamıştır. Ancak üyeleri fırka kapandıktan sonra da meclis içinde kalmış ve meclis yasama çalışmalarında etkili olmuşlardır.

TCF'nin programında yer alan 52.madde, yani ilkokulların yerel idare tarafından yönetilmesi, liberal-muhafazakar çevrelerin önemli bir temsilcisi olarak kabul edilen Prens Sabahattin'in büyük tartışmalara yol açan adem-i merkeziyet ilkesi ile ilgili olup kısmi bir şekilde uygulama halinde yürürlükte olan bir esastır. Cumhuriyet dönemi taşra yönetim ilkeleri, 1929 yılına kadar, 1913 yılında yürürlüğe giren *İdare-i Hususiye-i Vilâyat Kanunu* (İller İdaresi Kanunu) ile belirlenmiştir. Bu kanunun hazırlanması ve yürürlüğe konulması birkaç yıla yayılmıştır. Gerek kanun hakkındaki tartışmalar gerekse Balkan Savaşı ve iktidar kavgaları sonucunda el değiştiren hükümetler sorunu nedeniyle, erteleme, iptal ve düzenlemeler ile ancak 1913 yılında uygulamaya girebilmiştir. Cumhuriyet kadroları 1920-1923 yılları arasında, bu kanunu değiştirmek için girişimlerde bulunsalar da sonuçlandıramamışlardır. İller İdaresi Kanunu, eğitim sistemini doğrudan etkileyen kanunlardan birisi olması bakımından önemlidir. Türk eğitimcilerinden biri olan ve daha sonra Maarif Bakanlığı yapacak olan Emrullah Efendi'nin kanun ile ilgili tartışmaların içinde etkin biçimde yer alması da bu sebeptir.

Tartışmaların konusu; kanunun, *adem-i merkeziyet* ilkesine uygun olarak hazırlanıp hazırlanamayacağı ile ilgilidir. Taraflar ise tahmin olunacağı üzere liberal-muhafazakâr çevreler ile İttihat ve Terakki Cemiyeti üyeleri ve taraftarlarıdır. Prens Sabahattin'in de aktif siyasetin içinde olduğu döneme denk gelen bu tartışmaların uzun sürmesinin en önemli sebebi, liberal-muhafazakâr çevrelerin, iktidar savaşında iddialarını koruyor, zaman zaman da iktidar gücünü ele geçirebiliyor olmalarıdır. Prens Sabahattin, adem-i merkeziyet ilkesinin meşruiyetini Kanun-i Esasi'nin 108. maddesinde* yer alan *tevsi-i mezuniyet ve tefrik-i vezâif* ifadesine dayandırmaktadır. Bu kavramların adem-i merkeziyet ilkesinin tarifinden başka bir şey olmadığını iddia eden Prens Sabahattin'in bu ısrarı İttihatçıları rahatsız etmektedir. Çünkü eğer Prens Sabahattin, *adem-i*

* “Vilâyatın usul-ı idaresi tevsi-i mezuniyet ve tefrik-i vezâif kaidesi üzerine müesses olup, derecatı nizam-ı mahsus ile tayin olunacaktır.” Düstur, 1. Tertip, c.IV, s:18

merkeziyet ilkesinin *tevsi-i mezuniyet* ve *tefrik-i vezaif* kavramlarıyla aynı anlama geldiğini iddia ediyorsa neden *adem-i merkeziyet* gibi ayrı bir adlandırma kullanmakta ısrar etmektedir? Prens Sabahattin; Hüseyin Cahid'in, bu konu hakkındaki şüphelerini, İzahatlarında (Prens Sabahattin, 2007: 276) gidermeye çalışsa da *Tevsi-i Mezuniyet* ve *Tefrik-i Vezaif* ifadelerine İttihatçılardan farklı bir anlam yüklemektedir. Bu ilkeleri Kanun-i Esasi'ye koyduran isim liberal siyasetin önde gelenlerinden Mithad Paşa'dır. Onun, bu maddelere yüklediği anlam, *adem-i merkeziyet* kavramına yakındır. Ancak bu maddeleri Abdülhamid, uygulamada merkeziyetçi biçimde kullanmıştır. *Tevsi* kelimesinin Türkçe'de *genişletme*, *mezuniyet* ise *yetki sahibi olma*'ya karşılık gelmektedir. Yani, *tevsi-i mezuniyet* = *yetki genişliği* olmaktadır. Yine *tefrik* kelimesinin karşılığı *ayırım*, *vezaif*'in ise *vazife*'dir. *Tefrik-i Vezaif*bu durumda *vazifelerin ayırımı* anlamına gelmektedir. 108. madde, bu kavramlardan müteşekkil tek bir idare usulünü ifade etmektedir (Yayla, 1982: 79-80). İttihat ve Terakki'nin maddeye yüklediği anlam da budur. İttihatçılara göre *tevsi-i mezuniyet* ve *tefrik-i vezaif*; merkeziyetçi bir yönetim yapısı içerisinde, merkezi idarenin taşra temsilcileri olan valilerin yetkilerinin genişletilmesi ve bazı hizmetlerin yine onların başkanlığında il genel meclisleri eliyle çözüme kavuşturulması işidir. *Adem-i merkeziyet* adında ısrar etmek, bu ilkeleri savunmak değil, muhtariyet/federalizm ilkelerine giden bir yönetim anlayışını savunmaktır. Emrullah Efendi de, böyle bir niyete işaret etmekte; *tevsi-i mezuniyet*in merkez idare adına karar alma yetkisinin valiye verilerek her hizmet ve sorunda merkezden görüş istenmesi zorunluluğu ve zahmetini ortadan kaldırmak anlamına geldiğini buna karşın, liberal-muhafazakar çevrelerin örgütlendiği Ahrar ile Hürriyet ve İtilaf Fırkası'nın programlarında da görüleceği üzere, istenen şeyin valilere kanun yapma yetkisi tanımak olduğunu ileri sürmüştür (Reyhan, 2007: 50-52).

İttihat ve Terakki Cemiyeti, yasalaştırmak üzere hazırladığı kanun taslağında, *tevsi-i mezuniyet* ve *tefrik-i vezaif* ilkelerine bağlı kalmakla birlikte İl Genel İdaresi ve İl Özel İdaresi şeklinde bir ayırma gitmemiştir. Taslağı inceleyen encümenler ise hazırladıkları raporda (Encümenler Raporu), *tevsi-i mezuniyet* ilkesinin, merkezin yetkilerini valiye aktarmak anlamına geldiğinden *adem-i merkeziyet* ilkesiyle ortaya çıkacak riskleri içermediğini ancak *tefrik-i vezaif* ilkesinin, yorum farkıyla *adem-i merkeziyet* yani federalizme kadar genişletilebileceğine işaret etmiştir. Başka bir ifadeyle *tevsi-i mezuniyet*; idari *adem-i merkeziyet* anlamına geldiği için sıkıntı oluşturmazken *tefrik-i vezaif* siyasi *adem-i merkeziyet* şeklinde uygulanabilir olmasından dolayı sakıncalar içermektedir. Bu durumda encümen tavsiyesine göre; siyasi ve idari görevler netleştirilmelidir. Örneğin; hariciye, harbiye, bahriye, adliye, maliye ve zabıta gibi işler siyasi iken ziraat, zanaat, ticaret, *ilköğretim*, belediye ve hayır işleri siyasi değildir. Bu tavsiyeler üzerine yenilenen kanunun yasalaşmış halinde; İl Genel İdaresi ve İl Özel İdaresi ayırımına yer verilmiştir. İl Genel İdaresi siyasi faaliyetleri yürütürken İl Özel İdaresi, Encümenler Raporu'nda belirtilen yerel hizmetler ve *ilköğretim* işlerinin sorumluluğunu üstlenmektedir.

İller İdaresi Kanunu, siyasi ve idari konular ayrımı noktasında hassasiyet gösterilerek hazırlanmış olsa da fiili olarak merkezîyetçilik taraftarlarının arzu etmeyeceği bir hal almıştır. Bu durumun başlıca sebebi, yeni kurulan Cumhuriyet'in mali olarak sıkıntılar içinde olması ve İl İdarelerine katılan yerel eşraf, toprak ağası ve aşiret reisi gibi unsurların maddi desteğine ihtiyaç duyulmasıdır. Özellikle bir seferberlik haline dönüşen eğitim politikalarının ihtiyaç duyduğu bütçede bu bağımlılık kendini hissettirmektedir. Okul yapımı, öğretmen ataması, ders materyallerinin temini gibi kalemlere bütçe ayırma lüksü olmayan hükümet, bu işlerin finansmanını İl Özel idarelerine ve vatandaşa bırakmıştır.* Vatandaş, kendi düşük bütçesine yeni bir yük bindirdiği için eğitim meselesine soğuk yaklaşmaktadır. Vatandaş, ülkenin mali sıkıntılarını kendi omuzlarına yükleyen hükümete nazaran, bu duruma muhalif görünen ve sözünü ettiğimiz İl Özel İdare kurullarında etkin olan liberal-muhafazakâr kesime daha çok itibar etmektedir. Devrimin asli unsurları olan halk sürece dâhil edilememiştir. Başgöz'e göre (1995: 68); *“Taşrada eşraf ve ağalar, büyük kentlerde de yukarı dereceden bürokratlar halkla devletin arasına girmişler, onların birbirine destek vermesini önlemişlerdir. Halk kitleleri devrimlere karşı gelmemiştir, ama onlara candan destek de vermemiş, onların kendi hayatında düzelmeler sağlayacağına inanmamış, yeni idareye canla başla sahip çıkmamıştır.”*

Eğitim işlerinin yürütülmesi görevini üstlenen İl Özel İdare kurullarına katılabilen kimseler, bölgenin *hatırı sayılır* kişileri yani yerel eşraf, toprak ağaları ve tüccarlardır. Bu kesim, o dönemde kazançlarını faiz ve toprak kapatma gibi yollarla büyütmektedir. Örneğin, devletin çiftçiyi kalkındırmak amacıyla kurduğu Ziraat Bankası'ndan kredi alabilme koşullarına sahip olanlar sadece bu kesimlerdir. Bunlar, bankadan aldıkları kredinin faiz oranlarını ikiye üçe hatta ona katlayarak köylüye vermektedir. Köylü ya bu kişilere bağımlı olmakta ya da topraklarını borç karşılığında kredi sahibine teslim etmek zorunda kalmaktadır. Güncel tabiriyle krizi fırsata çeviren bu kesimin, halkın yoksulluğu ve cehaletinden faydalandığı için eğitim meselelerine sıcak bakmayacağı tahmin edilebilir. Nihayet bu durumu gören Cumhuriyet'in eğitim bakanları yakınma halindedirler. Örneğin Hamdullah Suphi Bey, öğretmenlere hitaben şöyle demektedir; *“Asıl çözümlenmek istediğimiz büsbütün başkadır. Eğitim masraflarını (Masarifi Mecbure) saptayıp dağıtanlar, İl Genel kurullarına üye olarak gelenler*

* Vatandaşların eğitim harcamalarına katılımı, aşar vergisi yoluyla sağlanmaktadır. Bu vergi 1930'lu yıllara doğru kaldırılınca bütçede %40'a varan bir boşluk oluşmuştur. Bu boşluğu kapatmak için temel ihtiyaç maddelerini büyük zamlar yapılmış *yol vergisi* gibi yeni vergi kalemleri oluşturulmuştur. Hükümetin zamlara karşı memurları koruması, yol vergisinin yoksul vatandaşla zenginlerden aynı oranda alınması, halkın yükünü yeniden arttırmıştır. Bu koşullarda, Anayasa'ya eklenen 'devlet okullarında eğitim parasızdır' maddesi fiilen geçerlilik taşımamıştır. Bkz: Başgöz, İ. (1995). Türkiye'nin Eğitim Çıkması ve Atatürk, Sorunlar- Çözüm Aramaları- Uygulamalar, İstanbul, T.C. Kültür Bakanlığı yayınları/ 1754, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Başvuru Kitapları Dizisi/32.s:68-69.

kimlerdir? Genel kurulların şimdiki örgütlenişine göre üyenin bir bölümü halkın okumasından korkan, midesini ve kesesini bütün tufeyliler gibi büyük kitlenin cahilliği ve gafleti sayesinde dolduran kimselerdir...Nasıl düşünebiliriz ki, köylünün alın terini ve emeklerinin bütün mahsulünü hiçbir zahmet çekmeksizin elinden alan bu ağalar, halka eğitim verecek bir işte samimiyetle çalışabilsinler. İlköğretimimizin bu efendiler tarafından düşünülmesi ve tartışılması millet için umutsuzluktan başka bir şey getirmiyor”(Tanrıöver, 2000: 90).

Cumhuriyet kadroları, rahatsızlıklarını çeşitli zamanlarda, çeşitli yollarla dile getirsel de bu uygulamanın devam etmesine bir süre daha göz yummak zorunda kalmışlardır. Bu durumda mali güçlüklerin yanı sıra bu kişilerin hemen hepsinin CHF’li olmalarının da etkisi vardır. Okul açıp kapamak, öğretmen maaşlarını belirlemek, eğitimi denetlemek, halktan toplanacak eğitim vergisinin niteliğini ve miktarını belirlemek gibi sayısız yetki, bu kurulların elindedir. Halk ve öğretmenler, kurulların Cumhuriyet devrimlerine aykırı faaliyetlerin dışında, vergide kayırma ve haksızlık yapma, maaşları düşük tutma ve geciktirme, gelirlerin eğitim dışındaki yerlere harcanması gibi birçok uygulamadan bıkmaya noktasına gelmiştir. Eğitim sistemindeki bu yanlışlıkları gören hükümet yetkilileri, süreç içinde eşrafın yetkilerini adım adım kaldıran mevzuatlar yayımlamıştır. Sistemin örgütsel yapısının merkezileştirilmesi taraftarı olan dönemin Eğitim bakanlarından Mustafa Necati, Maarif Eminlikleri’ni kurarak daha önce vali ve il idare kurullarında bulunan yetkileri Türkiye genelinde 13 merkezde bulunan bu eminliklere aktararak sorunu köklü biçimde halletmiştir (Aksu, 2009: 65).

Yukarıdaki İl İdare Kurulları ve eğitim meselesinden de anlaşılacağı üzere, liberal-muhafazakâr siyasetin Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarına etkisi ilkesel değil fiili ve bazen de zorunluluklar sonucu* olmuştur. Cumhuriyet yönetiminin mevcut duruma ilişkin rahatsızlıklarını ve bu rahatsızlıkları resmi ideoloji lehine ortadan kaldırmak için nasıl adımlar attıklarını gördük. Kaldı ki Cumhuriyet kadroları, güçlerini kullanma konusunda tereddüde düşmedikleri durumlarda ilkelerini katı bir politikaya dönüştürmekten çekinmemişlerdir. Liberal çevrelerin özel ilgi gösterdiği Azınlık okulları meselesi bu duruma bir örnektir. Atatürk tüm demeçlerinde, Azınlık okullarını milli eğitim sistemi için sakıncalı bulduklarını ve bu okulları sistem için uygun hale getireceklerini ya da kapatacaklarını ifade etmiştir. Fransız muhabiri Maurice Pernot ile yaptığı söyleşide, “Biz istiyoruz ki okullarınız kalsın. Ancak oradaki dini propagandadan şüphe edebiliriz. Fakat Türkiye’de bizim okullarımızın bile elde edemediği imtiyazlara yabancı okulların malik olmasını kabul edemeyiz”(Vahapoğlu,

* Zorunlulukları açıklaması bakımından; Şeyh Sait Ayaklanması adıyla tarihe geçen olay, liberal-muhafazakâr çevrelerin zaman zaman nasıl bir siyasi güce dönüştüğünü gösteren çarpıcı bir örnektir.

2005:149) diyerek sadece iç politika değil dış politikada da kararlılıklarını göstermiştir.

Liberal-muhafazakâr siyaset çevrelerinin, Kemalist ideolojinin eğitim politikalarına fiili müdahaleleri çeşitli vesileler ve aralıklarla devam etmiştir. Ancak genel hatlarıyla Kemalist kadronun çerçeveyi tayin eden taraf olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Liberal-muhafazakâr kanadın müdahale olanaklarının* genel olarak dış siyaset etkilerinin yoğun olduğu dönemlerde ivme kazandığı tespit edilebilir. II. Dünya Savaşı sonrası ABD etkisinin hissedildiği DP iktidarı, 1970’li yıllardan itibaren neo-liberal dalganın yayılmaya başladığı süreçte 12 Eylül askeri yönetimi ve onu takip eden ANAP iktidarı politikaları ve neo-liberalizmin ikinci büyük dalgası sayılan 2000’li yıllardaki AKP iktidarı bu duruma örnektir. Liberal-muhafazakâr siyaset geleneğinin ideolojik simgelerinden biri olan Prens Sabahattin’in naaşının 1950’li yıllarda ülkeye getirilmesi ve bu yıllarda yeniden referans gösterilmeye başlaması da aynı gerekçeyle açıklanabilir (Okan, 2006: 163-175).

2. MERKEZİYETÇİ-BÜROKRATİK YAPININ KAMUSAL ÖNCELİKLERİNE KARŞILIK BİREYCI EĞİTİM MODELİ

Devletçi/milliyetçi Cumhuriyet politikalarının, liberal-muhafazakâr çevre ile ortak noktalarını oluşturan kapitalizm ve özel teşebbüs hususlarına bağlı olarak, eğitim sisteminde bireyci yaklaşımları esas aldığı politikalarına da rastlamak mümkündür. Bu politikaların en bilinen örneği; bireyci eğitim yaklaşımı ile uluslararası literatürde ün kazanmış olan John Dewey gibi isimlerin ülkeye çağrılarak hazırladıkları raporlardan faydalanılmasıdır. Dewey’in gözlemleri sonucu oluşturduğu rapora dayanarak 1926 İlkokul Programı hazırlanmıştır. Dewey’in ilkeleri eğitim sistemimizde o günden bugüne varlığını korusa da eğitim felsefemiz halini alamamıştır.

Pestalozzi, Montesorri, ve Decroly gibi *bireyci* eğitimin temsilcisi ve kuramcılarında olan Dewey, okulun, toplumun küçük bir örneği olması gerektiğine inanmakta ve kuramdan çok uygulamaya, bilgiden çok beceriye önem vermektedir. Okulu, bilgilerin yeni kuşaklara aktarıldığı bir yer değil çocuğun becerilerinin açığa çıkarıldığı bir atölye olarak düşünmektedir. Öğretim yöntemi olarak, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ön planda tutmaktadır (Ergun, 2005: 50-53). Dewey’in eğitim felsefesi, özgürlük, demokrasi ve fırsat eşitliği ilkeleri ile özetlenebilir. O, eğitimin amaç ve işlevlerini tanımlarken önceliği, bireylerin kendi potansiyellerini en üst noktaya taşıyabilmelerini sağlayacak koşullara vermiştir. Ona göre bu koşulları engelleyen iki temel unsur din ve kamusal baskıdır. Bu nedenle, Türkiye hakkında tespitlerde bulunurken, özellikle

*Burada müdahale olanaklarından kastımız, Cumhuriyet’in kuruluş sürecinden itibaren, örneğin Birinci Mecliste İkinci Grup olarak yer tutan ve CHP’nin genel politikalarından farklı bir çizgide duran kesimlerin Tek Parti iktidarında çeşitli vesilelerle önemli makamlara gelip irade gösterebiliyor olmalarıdır.

laikleşme çabalarından övgüyle bahsetmiş, laik bir ulus-devlete dönüşmek, Avrupa'nın kalanı için nihai bir hedefse Türkiye için de öyle olduğunu ifade etmiştir (Anton, 2008: 82). Diğer taraftan milliyetçiliğin ulus-devletlerde, tabii ki Türkiye'de de, dinin önüne geçen bir hal aldığı farkındadır. Dewey'e göre, din de, milliyetçilik de, yöneticilerin bireylere kendi düşüncelerini dayattığı birer kamusal baskı unsurudurlar. Oysa bireylerin kendi potansiyellerini özgür eyleme dönüştürmelerini engelleyen koşullar ortadan kaldırılmalıdır. Akıl, her bireyde, eşit derecede dağıtılmamış olsa da mevcuttur. Bu nedenle, her birey akıl ve yeteneklerini geliştirme yönünde eşit koşullara sahip olma hakkına sahiptir. Bunun zemini ise fırsat eşitliğini, okulda ve okul dışındaki her türlü kurumsal etkileşimde tesis edecek bir demokrasi kültürüdür.

Dewey, Türk eğitim sistemi hakkındaki tespit ve tavsiyelerine yer verdiği raporunda; öğretmen eğitimi, öğretmenlerin durumlarının iyileştirilmesi, okuma kültürü, ders materyalleri ve sağlık konuları üzerinde durmuştu. Öğretmenlerin eğitilmelerine yardımcı olacak çevirilerin içereceği konuları; "okul binaları, eşya ve donanımı, hijyen, sağlık, oyun alanları ve oyunlar, oyun alanları için ucuz ekipman, okullarda ve köylerde imal edilebilecek bilimsel ve endüstriyel araç gereç, öğrenciyi inisiyatif almaya ve uygulamaya teşvik eden ve deneyime dayanan eğitim yöntemleri, ilerici okullarda uygulanan eğitim yöntemleri, okul ile öğrenci velileri ve yerel halkın hayatındaki çeşitli unsurlar arasında yakın ilişkiler geliştirmek için kullanılacak yöntemler" (Dewey, 1939: 3) şeklinde sıralamıştır. Uygulamalı eğitimin koşullarını tesis edebilmek için eğitim altyapısına öncelik veren Dewey, Türk hükümetinin mevcut mali koşullar altına bunu ucuz yolla sağlayabilmesi için öneriler sunmuştur. Bu noktada, eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmek üzere yurt dışına öğretmen grupları ve bakanlık komisyonları gönderilmesinin yanı sıra okul inşaatını ve ders materyallerini hazırlamayı öğrenmek üzere Danimarka'da incelemelerde bulunulması tavsiyesinde bulunmuştur (Dewey, 1939: 5). Mesleki eğitim, ülkenin içinde bulunduğu koşullar açısından önemlidir. Henüz sanayileşmemiş, nüfusunun büyük bölümü kırsal bölgelerde yaşayan bir toplumun, üniversiteye ve sanayi iş koluna dönük olmayan, kendi muhitlerinde kullanabilecekleri donanımı sağlayacak türden bir mesleki eğitim programına ihtiyacı vardır. Dewey, tahsil hayatına ilkökul veya ortaokuldan sonra devam edemeyecek çok sayıda genç için özel meslek okullarının kurulmasını önermiştir. Bu okullardaki eğitimi öğretmenler verebileceği gibi meslek erbapları da verebilir (Dewey, 1939: 6).

Dewey'in eğitim ilkelerinin ülkenin koşullarına uygun olmadığı kısa bir süre içinde görülecektir. Okulun toplumun küçük bir örneği olması ilkesi, Cumhuriyet dönemi politikaları için ideolojik bir temel sunan Ziya Gökalp'in; barış dönemi/buhran dönemi ayrımından* ikincisine, yani toplumun, değerlerini

* Toplumlar barış dönemi ve buhran döneminde farklı özellikler gösterir. Barış dönemi toplumsal olanın çözülme aşamasıdır. Buhran dönemi ise yeni toplumsalın kurulma sürecidir. Onun tarihsel toplumsal evrim aşamalarına göre içinde buldukları dönem ümmet-

tam olarak kurumsallaştırdığı devirlere uygun düşmektedir. Oysa Türkiye Cumhuriyeti o yıllarda bir kriz dönemi toplumdur. Öngördüğü modernleşme projesini bir gecikmişlik sendromu içinde ivedilikle ve devrimci bir tarzla yapmaya çalışmaktadır (Filiz, 2008: 35). Cumhuriyet, ne okullarda prototipini oluşturabileceği kurumsal bir yapıya sahiptir ne de değerlerin ve kurumların yaparak ve yaşayarak öğretilmesine zamanı vardır. Öte yandan, öngördüğü toplum modeli tamamen ortak kültür, dayanışma, milli ruh ve fedakârlık esaslarına dayanmaktadır. Dolayısıyla bireylerin farklı yönlerini ortaya çıkarmaktan ziyade onları “biz” haline getirecek paydaların arayışındadır. Böylece, idealist beklentiler içinde bulunan bir sistemde pragmatist bir yaklaşımın eğitime yön vermesi beklenemez. Nitekim Deweyci yaklaşım eğitim sisteminin içine girse de ideolojik önceliklerin gölgesinde gerçek anlamda bir yaşam alanı bulamamıştır. Dewey’in, Prens Sabahattin’in mesleğe dönük kısa vadeli eğitim yaklaşımı ile benzeşen bu önerisi, kırsal bölgelerde öğretmenlerin de yaşam alanı haline gelecek eğitim ve uygulama sahalarının yaratılması düşüncesiyle birleşir. Köy Enstitüleri uygulamalarına kaynaklık eden bu düşüncede, köylü çocukların tahsil hayatı için peşinen çizilen bir çerçeve olma niteliği de bulunmaktadır.

Eğitim Bakanlığı’nın teşkilat yapısı konusunda da düşüncelerini belirten Dewey, eğitimin yerel yapılar yoluyla işletilmesini savunmaktadır. Ona göre, Eğitim Bakanlığı’nın, “gereğinden fazla merkezîyetçi olmasında, yerel ilgi ve girişimleri boğmak; yerel yönetimlerin yapabilecekleri şeyleri yapmalarına engel olmak; şehir, köy, sahil gibi çeşitli yerlerin, farklı tipteki kırsal bölgelerin, değişik çevrelerin, çobanlık, hububatçılık, balcılık, pamukçuluk meyvacılık vb. gibi farklı endüstrilerin ihtiyaçlarına karşılık verecek derecede esnekliğe sahip olmayan, son derece tekdüze bir eğitim sistemi çıkarmak gibi tehlikeleri vardır” (Dewey, 1939: 13). Eğitim Bakanlığı’nın eğitim meselesini sahiplenmesini isteyen Dewey diğer taraftan bakanlığın eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak koşulları yaratmasını istemiştir. Eğitimin süreklilik gerektiren ciddi bir mesele olduğuna inanan Dewey, bu noktada öğretmenlerin bu mesleği benimsemeleri ve uzun yıllar sürdürme arzusu taşımaları için durumlarının iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Eğitim sistemi hakkında tespit ve tavsiyede bulunmaları için Dewey’den sonra da uzmanlar çağrılmıştır. Bunlar arasında Alfred Kühne, Omar Buyse gibi isimlerin yanı sıra E.Walter Kemerrer başkanlığındaki uzman heyeti (Amerikan Heyeti veya Kemerrer Heyeti olarak da bilinir.) bulunmaktadır. Bu uzmanların hemen hepsi, Dewey’in önerilerine benzer raporlar hazırlamışlardır. Bu isimlerden Kühne, farklı olarak, devletin eğitim harcamalarından çekilerek bu işin finansmanını halka bırakmasını, Buyse, okulların sabah ve öğlen olmak üzere ikili eğitim vererek bina tasarrufu sağlanabileceği (Başgöz, 1995: 141), Amerikan Heyeti ise 3 yıllık eğitimin yetersiz olacağı bu yüzden eğitim süresinin 5 yıla

imparatorluk aşamasından millet aşamasına geçişin buhranıdır. Bu aşamada verilen eğitime göre *epikürosçu*, *stoacı* ve *idealist* olmak üzere üç tip birey ortaya çıkar. Hikmet Yıldırım Celkan, **Ziya Gökalp’in Eğitim Sosyolojisi**, İstanbul, MEB. Yayınları, 1990, s:61

çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir (Amerikan Heyeti Raporundan Maarif İşleri, 1939: 8-9). Bu önerilerden son ikisi uygulamaya konulmuştur.

Yabancı uzmanların raporlarında yer alan bazı öneriler, Türk eğitim sisteminde ilkokul programları ve fiziksel koşullar bakımından etkiler yaratsa da teşkilatlanma ve eğitim felsefesi boyutuna nüfuz edememiştir. Uzmanları, eğitimin yerelleştirilmesi tavsiyelerine karşın hükümet merkezileşme eğilimini arttırmış, daha önce bahsettiğimiz gibi, eğitimin il idarelerince işletilmesine imkân veren yasayı yürürlükten kaldırmıştır. Dewey'in demokrasi eğitimi hassasiyeti, 1940'lı yılların sonlarına kadar çok partili rejime geçemeyen bir ülkede temenniden öteye geçememiştir. Dini değerlerin yerine ikame edilen milliyetçilik, kamusal baskı unsuru olarak giderek daha da baskın bir hal almıştır. Bunların dışında, eğitimin üretim koşulları ve çevrelerine uygun hale getirilmesi noktasında birleşen raporlara uygun adımlar atılmıştır. Eğitim felsefesi perspektifiyle olmasa da pratik koşulları itibarıyla Köy Enstitüleri deneyimi bu konudaki en köklü adım olmuştur.

3. YERELLİK EKSENİNDE BİR BEŞERİ SERMAYE MODELİ OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ PRATIĞI

1935-1954 yılları arasında faaliyet gösteren Köy Enstitüleri projesinin mimarı bireyci eğitim yaklaşımını benimseyen ve 'iş içinde, iş vasıtasıyla, iş için eğitim' ilkesini savunan İsmail Hakkı Tonguç'tur. Tonguç, enstitü müdürlerine yazdığı bir mektupta şunları söylemektedir; "...Köy işlerinde tecrübeden geçmiş fikirleri gevelemek; serbest tahrir derslerinde... taklit ederek yazı yazmak ve yazdırmak; aritmetik, fizik, kimya derslerinde manası anlaşılmayan formül ezberletmek gibi hususlardan, yasak davranışlar ...gibi sakınılmalıdır...basit bilgi, Köy Enstitüleri ve okullarını soran iş hüviyetine asla denk düşmeyecektir... Köy Enstitülerinde ...kabiliyetli,...ruhi kudretinde varlık olan ve fikri kudretiyle işbaşaran vatandaşlar yetiştirmemiz lazımdır"(Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu ve İzahnamesi,1943). Kuramsal ve genel bilgilerin gereksiz ve yararsız bulunduğu bir eğitim anlayışıyla Köy Enstitüleri için kırsal alan için kullanılabilir bilgi ve bu bilginin uygulanmasına dayalı bir eğitim programı oluşturulmuştur. Oysa 1930 tarihli *Köy Mektepleri Müfredat Programı*, umumi okullarinkinden çok büyük farklar taşımamaktadır. Bu programın *Başlangıç* bölümünde şöyle denilmektedir; "Köy mektepleri tedrisatının umumi mekteplerden büsbütün ayrı bir mahiyet alması ne caizdir, ne de doğrudur...Bu yeni müfredatta Türkçe, hayat bilgisi, hesap, hendese dersleri pek cüz'i farklarla umumi programın aynıdır" (Köy Mektepleri Müfredat Programı, 1938: 1). Köy Enstitüleri derslerini belirleyen programa göre ise "Enstitülerin öğretim süresi olan beş yıl içinde 114 hafta kültür, fen, öğretmenlik bilgisi derslerine, 58 haftası ziraat derslerine ve çalışmalarına, 58 haftası teknik derslere ve çalışmalara, 30 haftası da beş yıllık sürekli tatillere ayrıl(makta) ve haftada 44 saat çalışıl(maktadır) (Maarif Vekilliği, 1944).

Köy Enstitülerinde eğitimin, askeri bir disiplin içinde verildiği görülmektedir. Kirby (2001), her faaliyetin planlandığı bu okullardaki düzeni tarif ederken, “Sabahın erken saatlerinde kalkan öğrenciler 8:00’e kadar temizlik, spor, kahvaltı ve sabah okuması yaparlar, saat 8:00’den sonra öğleye kadar derslere ve işlere dağılırlardı. Saat 12:00’de yemekte toplanırlar, öğle sonu çalışmaları 13:00’den 18:00’e kadar sürer, geceleri en az iki saat okuma ve ders hazırlığından sonra saat 22:00’de yatarlardı” demektedir.

Eğitim yöntem ve teknikleri ve müfredat yapısına bakıldığında Köy Enstitülerinin, *L’EcoleDesRoches** örneğindeki iş-okul mantığına uygun olarak eğitim veren kendi ayakları üzerinde durabilecek, yeteneklerini geliştirip girişimci ruhlarla hayata atılabilecek bireyler yetiştirdiği düşünülebilir. Ne var ki daha ayrıntılı olarak ele alındığında Köy Enstitülerinde kazandırılan ya da geliştirilen yeteneklerin köy çocuklarının kırsal yaşam ve kendi sosyal çevrelerinde kullanabilecekleri ile sınırlı olduğu görülebilir. Enstitüler, kent yaşamındaki ticaret faaliyetlerini yürütecek ya da bir sanayi kalkınma hamlesini gerçekleştirebilecek bireyler değil köy yaşamı içerisinde kendine yetebilecek ve birikimlerini yine köy çevresine aktarabilecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. “Tonguç’un düşüncesine göre tüm Türk köylüsü 1935-55 arasını kapsayan 20 yılda okula, öğretmene, sağlık görevlisine (ebe, sağlık memuru), tarım teknisyenine ve usta öğreticilere kavuşabilirdi” (Altunya, 2009: 229). Tonguç’un bu yaklaşımla eğitim planlamasının demirci, yapıcı, marangoz yetiştirmeden öteye gidemeyeceğini söyleyerek eleştiren Ergun (2005: 71), “Tonguç istemezdi ama, bu iş Türkiye’nin sanayileşmesini, kalkınmasını istemeyen İngilizlerin ve başka yabancıların istediği gibi, Türkiye’yi Ortadoğu’nun sütçüsü, manavı, kasabı yapardı! Ayrıca bu işler için yalnız ve yalnız köy çocuklarını bu işlerde bırakmak, köy çocuklarını, toplumsal kökenleri olan köylülükte hapsetmek değil midir?” demektedir. Bu eleştiri Köy Enstitülerinin mantığını tümünden reddetme değil eksikliğini dile getirme olarak değerlendirilebilir. Nitekim Tonguç’un düşünce yapısını bir bütün olarak değerlendirdiğimizde 20 yıllık bir eğitim planında köylerden başlatılacak bu seferberliğin sanayi kalkınmasının alt yapısını oluşturma işlevi göreceği de iddia edilebilir.

Köy Enstitüleri deneyimi idealizm ve realizm’den bir hamur yaparak meydana getirilmiş, etkisi de sonu da bu hamurdan kaynaklanmıştır. Farklı çevrelerin Köy Enstitüleri ile ilgili olarak hamurun farklı malzemelerine bel bağlamaları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan umutlar ve hayal kırıklıkları konunun bugün bile tartışılıyor olmasının sebebidir. Enstitülerin başlangıçta gerek rejim gerekse burjuva sınıfı tarafından desteklendiğini ancak rejimin idealist

* Prens Sabahattin’in Türkiye eğitim sistemi için önerdiği bu okul hakkında ayrıntılı bilgi için bkz: Prens Sabahattin, “Yedinci Mektup Meslek-i İctimâimiz Nasıl Tatbik Edilebilir?”, Gönüllü Sürgünden Zorunlu Sürgüne-Bütün Eserleri, Haz: Mehmet Ö. Alkan, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2007, s:224.

beklentiler içindeyken burjuvanın realist beklentiler içinde olduğunu savunanlara göre meselenin idealist boyutu realist beklentinin önüne geçtiğinde yıkım süreci kaçınılmaz olarak işletilmeye başlanmıştır. Arayıcı bu konuda; *“Sınıfsal çıkarlarını ön plana alan burjuvazi, sistemin iyi işlemesine en iyi katılımı sağlamak için, halkın büyük bölümünün yaşadığı kırsal yerleşim birimlerinde belli bir eğitim düzeyini zorunlu ve kaçınılmaz görüyordu. Burjuvazi, böylesi bir yaklaşım için, geniş kapsamlı bir harcama yapmak eğiliminde de değildi. Bu düşünce ışığında, enstitüler, burjuvazinin daha iyi sömürmeyi düşündüğü sınıfın hesabını yerine getirebilecek bir sistem olarak düşünüldü”*(Arayıcı, 2004: 97) demektedir. Ne var ki enstitülerdeki eğitim süreci burjuvazinin öngöremediği bir yönelimle farklı toplumsal sonuçları da ortaya çıkarmaya başlamıştır. *“Enstitülerde insanlar değiş(mekte), ‘yeni tip aydın’ insan yetiş(mekte), sömürülen kitlelerde sınıf bilinci uyan(makta), üretim alabildiğine art(makta) ve en önemlisi de siyasi iktidarlara karşı sınıf bilinci almış bir kitle doğur(maktadır). Bunlar, durmaksızın ve yorulmaksızın yaşamın her alanında kalemiyle, sözüyle ve çeşitli etkinlikleriyle kendilerini göster(mektedirler). Sınıfsal çıkarlarının sarsılmasından korkan ve sömürü düzenini sürdürmek isteyen burjuvazi, doğal olarak böyle bir gelişmeye müsaade etmeyecektir”*(Arayıcı, 2004:97). Nitekim bu sınıfın çıkarlarını politik söylem haline getirmiş olan çevreler, iktidar gücüne ortak oldukları andan itibaren öncelikli olarak bu oluşumu durdurmak üzere gayret sarf etmişlerdir.

Köy enstitülerindeki eğitim felsefesinin idealist yanını, kuruluş gayesinin temeli olan aydınlanma ve kalkınma arzusu oluşturur. Realist yönünü ise kaynağını Dewey’in eğitim yaklaşımından alan öğretim ilkeleri teşkil etmektedir. Dewey bu okullar için *“benim düşlediğim okullar Türkiye’de gerçekleşti”* (Erichsen, 1993: 11-12) diyecektir. Enstitü deneyiminde kamucu hedefler ile bireyci yöntemlerin bir arada bulunduğu söylenebilir. Nitekim enstitülerin fikir öncülleri arasında *“Yeni Fikir”* dergisinde yazan sosyalist eğilimli eğitimci Ethem Nejad’ı da görmekteyiz. Diğer taraftan enstitülerde ders verenler arasında Behice Boran, Niyazi Berkes, Sabahattin Ali ve Korkut Boratav gibi isimlere rastlamaktayız. Köy enstitülerine karşı yürütülen siyasi kampanyanın en temel argümanları komünist ve faşist eğitim modelleri ile ilişkilendirilmiştir. Kampanyanın aktörleri de liberal-muhafazakâr çevre olmuştur (Türkoğlu, 1997: 492).

Türkiye siyasetinde gerçek anlamda liberal bir düşüncenin yakın tarihe kadar oluşmadığı göz önüne alınırsa Köy Enstitüleri’ne karşı linç kampanyasına girişen liberaller kimlerdir? Fay Kirby’nin (2001: 352), *“Anadolucular”* olarak işaret ettiği, Tek Parti iktidarına sızmış, kendilerini gizleyerek güçlenmiş ve çok partili siyasal döneme DP adı altında katılıp iktidar gücünü elde etmeyi başarmış Ahrar ve Hürriyet ve İtilaf Fırkası geleneğinin devamcısı olan siyasi çevrelerden bahsetmekteyiz. Anadoluculuk akımı ve siyaseti; Anadolu toprağının Türk ulusunun gerçek ve tek vatani olduğu tezini işlemiş, Anadolu coğrafyasını

kimliğin temel kurucu unsurlarının en önemlileri arasına sokmuştur. Bu haliyle de toprağa dayalı bir ulus ve ulusçuluk anlayışını temsil etmiştir.* Kültürel Anadoluçuluk, Siyasi Anadoluçuluk, Mavi Anadoluçuluk gibi ayrımları olan bu akım 1930'lu yıllarda Kemalist ideolojiye bir tepki olarak doğmuş, bin yıllık Türk Tarih Tezi'ne alternatif olma eğilimi göstermiştir. Hilmi Ziya Ülken, Yahya Kemal Beyatlı, Z. F. Fındıkoğlu, M. Şekip Tunç, Peyami Safa gibi isimlerin de içinde bulunduğu akımın siyasi tezahürü olarak Türk muhafazakârlığının, dönemin Tek Parti anlayışının da etkisiyle, Kemalizm'e karşı Kemalist bir düşünce olarak geliştiği görülmektedir. Bu haliyle söz konusu gelenek; CHF'ye karşı CHF üyeliği Köy Enstitülerine karşı enstitü müdürlüğü gibi statüler aracılığıyla faaliyette olmuştur. CHF iktidarını deviren DP başkanı Adnan Menderes'in eski CHF'li olması, Köy Enstitüleri'nin kapatılmasını sağlayan Emin Soysal'ın Kızılçullu Köy Enstitüsü müdürü olması bu durumun somut örnekleridir.

Anadolucu siyasi geleneğe burada yer vermemizin sebebi Köy Enstitüleri deneyiminin liberal-muhafazakâr eğitim yaklaşımının paralelinde değil karşısında yer aldığını gösterebilmektir. Köy Enstitülerinin kuruluşunda ve işleyişinde iki farklı bakış açısı etkin olmaya çalışmıştır. Bunlardan Anadoluçuluk siyasetini yansıtan bakış açısı, enstitülerin yaşaması değil yıkılması için faaliyet yürütmüştür. Liberal-muhafazakar eğitim anlayışı bir ölçüde de aristokrattır. Örneğin, liberal-muhafazakar geleneğin köy kalkınmasından kastı köylünün topyekün refaha kavuşması değil Avrupa'daki öncüllerinin öngördüğü gibi kırsal aristokrasinin bir sınıf olarak kalkınmasıdır. Aynı şekilde "Anadolucu "köycülük" de köylünün aydınlanmasını Anadolu'nun toplum düzeni için bir tehlike sayar. Türk köy toplumunu, Kemalist Türkiye'nin özlediği yeni bir ulusal uygarlık içinde bütünleştirmeyi bir yıkıcılık, hatta komünistlik olarak görür. Bu yüzden Anadolu köy Enstitüsü görüşü, Kemalist Köy Enstitüsü görüşünden değişiktir; ama çoğu kez eş sözcüklerin kullanılması nedeniyle, aradaki ayrımı birçok kişi görememiştir" (Kirby, 2001: 353). Anadoluçuluk geleneğinin Tek Parti dönemi iktidar bloğundaki konumu Anadolu eşrafı, toprak ağaları ve tarım sermayesinin temsili şeklinde olmuştur. Doğal olarak köylülerde yaratılacak bilinç durumunun, arazileri usulsüz olarak ya da nüfuzunu kullanarak ele geçirip kullanan toprak ağalarının köylü üzerindeki tahakkümünü tehlikeye sokacağı gerçeği rahatsızlık yaratmıştır. Bu öngörü ile yaratılan yıpratma çalışmalarında popülist söylemler geliştirilerek enstitülerin eğitim sistemi Alman Faşizmi ve Sovyet Komünizmi ile özdeşleştirilmiş (Gedikoğlu, 1991: 289-290) böylece Kemalist rejimden rahatsız olan ırkçı, anti-komünist, feodal tüm kesimleri yanlarına almayı başarmışlardır. Nihayetinde II. Dünya Savaşı sonrası değişen siyasi dengelerin sağladığı avantajları kullanarak Köy Enstitülerini kapatmayı başarmışlardır.

* Anadoluçuluk akımı hakkında daha ayrıntılı bilgi için bkz: Köksal Alver, "Sosyolojik Açından Anadoluçuluk", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1996

Eğitim bilimi açısından, Deweyci eğitim ilkeleri gibi, bireyci eğitim yaklaşımı ile yürütülen Köy Enstitüleri deneyimi de devletçi geleneğin ideolojik çerçevesi ile biçimlendirilmiştir. Tekrar etmekte fayda var, ne liberal yönelimler ne de eğitimde bireyci yaklaşımlar Kemalist ideolojinin çok da uzağındadır. Ancak Kemalist ideolojinin devletçi geleneği, milliyetçi tutumu ve bunun gibi ulus-devletleşme sürecinin kırmızı çizgilerini oluşturan tüm öncelikleri bu türden girişimleri ya ertelemiş ya da yarıda bırakmıştır. Bu nedenle Köy Enstitülerine yöneltilen eleştirilerin büyük bir kısmı Kemalist geleneğin karşıtlarından gelmiştir. Bireyci eğitim ilkelerine değil ama onun Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminde hizmet ettiğini düşündükleri toplumsal kalkınma ve aydınlanma ülküsüne muhalif olmuşlardır.

Söz konusu çevrelerin eleştirileri genel olarak siyasal, toplumsal, ekonomik, eğitimbilimsel ve yönetsel başlıklar altında toplamak mümkündür. Siyasal nedenler; uygulayıcıların ve muhalefetin karşıt siyasi geleneklerden gelmesiyle ilgilidir. Kemalist kadro kitlesel bir eğitimi muhalefet ise sınıfsal bir eğitimi öngörmektedir. 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasası Mecliste kabul edilirken oylamaya katılmayan 151 milletvekilinin (Ekmekçi, 1976: 53) Demokrat Parti kurucuları Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuat Köprülü başta olmak üzere büyük bir kısmı tarım ve ticaret burjuvazisinin sözcüsü olan siyasi geleneğe mensuptur. Toplumsal nedenler; köyde başlatılacak eğitim seferberliği ile köylü halkın bilinçlenmesi ve bu doğrultuda toprak ağası, eşraf, din adamı gibi kesimlerin çıkarlarını sürdüren toplumsal yapının çözüleceği kaygısından ileri gelmektedir. Daha önceden topraklarını toprak ağalarına kaptıran köylünün bilinçlenmenin ışığında mevcut paylaşımına razı gelmeyeceği açıktır. Bu durum toprak reformuna giden bir süreçle ağaların mülk, toprak ve nüfuz kaybına yol açacağı öngörüsü ekonomik nedenleri yaratmaktadır. Bazı eğitimciler açısından yeni öğretim teknikleri ve eğitim ilkelerinin kendi yaklaşımlarının yerini alması eğitim bilimi ve yönetimi açısından eleştirel yaklaşımlarına yol açmıştır. Köy Enstitülerinin getirmiş olduğu katılımcı eğitim katılımcı-yönetim anlayışı bürokrat çevrelerin masa başından kalkmasını sahaya inmesini gerektirdiğinden yerleşik düzen açısından sıkıntı yaratmış, yeni tempoya ayak uyduramayan ya da uydurmak istemeyen memur çevresi de Köy Enstitülerinin yönetsel anlayışının karşısında yer almışlardır. Eleştiriler, genel çerçevesi itibarıyla liberal-muhafazakar çevrelerin öncelik verdiği kırsal aristokrasinin çıkarları ile paralellik göstermektedir. Köy Enstitüsü deneyimi geniş köylü kitlelerini kapsamak yerine toprak sahipleri ve onların mirasçılarını kapsayan dar bir çevreyle sınırlı kalsaydı bu enstitüler ile liberal-muhafazakar geleneğin arzuladığı eğitim modeli arasında bir paralellik kurmak mümkün olabilirdi.

SONUÇ

Eğitim felsefesi açısından Kemalist eğitim sistemi eklektik bir yapıya sahiptir. İçinde idealist felsefe, pragmatist felsefe, natüralizm ve realizmin farklı boyutlarıyla yer tutuyor oluşu, sistemin eğitim felsefesi açısından tanımlanmasını

güçleştirmektedir. Yine de iskelet yapıyı oluşturan eğitim felsefesinin *Koservatizm*'e daha yakın durduğunu söylemek yanlış olmaz. Konservatif eğitim anlayışında “müfredatla toplumsal üyeliğe, ulus-devlete saygı göstermek gerektiği seçilmiş önemli edebiyat eserleri aracılığıyla öğretilir. Bu konular içinde tarih de kültürün ve kültürel mirasın evrimsel olduğunu kavratana önemli bir bilgi alanıdır... tanımlanan kültürel değerlerle davranış veya karakter biçimlendirilerek geleneksel normlara veya ulusal karaktere uyum sağlaması amaçlanır” (Guttek, 2001: 227). Pedagojik eğilim açısından bakıldığında *daimici/esasici* yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. Bu yaklaşım temelinde “eğitim hedefleri; başat kültürel değerleri kişiye kazandırma, değişme ve çatışmayı önleme, topluma uyumu sağlamadır. İçeriğinde; tarih, sosyoloji, dil, biyoloji, fizik, kimya v.b. konular yer alır. Eğitim durumu, ezberleme, tekrarlama, gözleme dayanır. Bu görüşü savunanlar sınamaya durumunun ezberleme ve tekrarlama ile gerçekleşeceğine inanırlar” (Varış, 1996: 86). Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminden ya da Kemalist eğitim sisteminden bahsederken tek partili dönemi işaret etsek de söz konusu ideolojik çerçevenin 2005 yılına kadar geçerliliğini koruduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Her eğitim sisteminde değişik eğitim felsefelerinin, pedagojik yaklaşımların ve ilkelerin ele alınması ve denenmesi doğal bir durumdur. Türk eğitim sisteminde de karşılaştığımız bu süreç, çağın ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda birbirini izleyen evrimsel bir çizgi şeklinde değil iç içe geçmiş deneme-yanılmalar biçiminde cereyan etmiştir. Fakat eğitim sistemi içine şu veya bu şekilde dahil olmuş her deneyim modernleşmeci bir ulus-devlet programının ilkeleri ile çerçevelenmiştir. Bu ilkeler Anayasada da yer alan Milliyetçilik, Halkçılık, Laiklik, İnkılapçılık, Devletçilik ve Cumhuriyetçilik'tir

Bu ilkelerden toplumsal alanın düzenlenmesi ve eğitim sürecinin şekillendirilmesinde en etkili olan ilke *Devletçilik* olmuştur denilebilir. Zaten 600 yıllık köklü bir devletçi siyaset geleneğinin üzerine oturan ulus-devletleşme sürecinde temel kaygı *muktedir* bir devlet yaratmaktır. “Kurulması hedeflenen devletin, aynı zamanda vatan ve millet kavramlarıyla özdeşleştirilmesi sayesinde, vatan ve millete atfedilen *kadimlik*, *üstünlük* ve ölüm temelinde *kutsallık* fikrinin devlete de aktarıldığı belirtilmelidir. Vatan ve millet üzerinden yapılan böylesi bir indirgemenin ise söz konusu bütüncül devlet söylemini, *kutsal devlet* anlayışıyla tutarlı bir yapıya kavuşturmaya olanak yarattığı yorumu yapılabilir” (Parlak, 2006: 391). Kutsallık imgesi, din olgusuna yapılan bir göndermeyi de ifade etmektedir. Cumhuriyet devrimleri *Laiklik* ilkesi ile toplumsal yaşamda başlattığı dünyevileştirme münasebetiyle maneviyat dünyasında bir otorite boşluğu sorunu da yaratmış olabilir. Bu durumda kutsal devlet imgesi, bu boşluğu da doldurmaya yönelik olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla eğitim sürecinde çocuklarda *itaat etme*, hizmet *etme*, *layık olma* gibi duyguların işlenmesine idealist bir yaklaşımla devam edilmiş ancak duyguların yönelimi tanrı imgesi yerine devlet imgesine kaydırılmıştır.

Devletçilik ilkesinin önemli başka bir kullanımı kalkınma politikalarıyla alakalıdır. Yerli burjuva sınıfının yaratılmasının hedeflendiği ancak yeterli imkân ve koşulların bulunmadığı noktada ekonomik kalkınma sürecini devlet üstlenmiştir. Devletin görevi, eğitim sürecindeki bireyler açısından rol model oluşturmuştur. Ekonomik faaliyetlerin daha çok devlet eliyle yürütüldüğü ve yürütülmesi gerektiği algısı kişisel girişim düşüncesinin gelişmesi önünde engelleyici bir rol oynamıştır. Öte yandan evin geçimini sağlayan babaya biçilen *aile reisi* rolünün benzeri devlet için de geçerli olmuş, aileye bağlılık daha geniş ölçekte devlete bağlılık olarak gelişmiştir. Aynı şekilde karar alma süreçlerinin işletilmesinde yukarıdan aşağıya doğru işleyen hiyerarşik bir yapının temelleri de sağlamlaştırılmıştır.

Ulus-devlet yaratma ülküsü doğrultusunda etkin olarak kullanılan ilke doğal olarak *milliyetçilik* olmuştur. Ümmet toplumundan millet toplumuna geçişin temel koşulları *ortak dil, ortak kültür, ortak tarih ve ortak vatan* olarak tanımlanmıştır. Eğitim sistemi, bu ortaklıklardan hareketle yaratılan bir milletin yeni yetişen üyelerinde *biz* duygusu ve *türdeşlik* bilinci oluşturma üzerine bina edilmiştir.

Biz duygusu, bir yandan *bireysel çıkar yok milli menfaat* var anlayışına yaptığı vurguyla bireysel gelişimde toplum için çalışma, topluma yararlı bir birey olma, kendi varlığının anlamını, toplumsallığı ile doğru orantılı olarak değerlendirme gibi eğilimleri merkeze almıştır, diğer yandan kendinin karşıtı olarak *öteki* imgesini *tehlike, tehdit, düşman* algısıyla bütünleştirerek *muhafazakar* bir kimliğin oluşmasını pekiştirmiştir. Ders müfredatları destanlar, kahramanlıklar, üstün karakter özellikleri vs. üzerinden ‘biz’i kutsarken, fesatlıklar, yıkıcı faaliyetler ve düşük karakter özellikleri üzerinden ‘öteki’yi değersizleştirmiştir.

Sonuç olarak tüm bu veriler Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin; milliyetçi, itaatkar/makul/tek tip insan yetiştiren, merkezîyetçi, kuramsal, öğretmen merkezli, idealist/realist, konservatif bir yapıda işlediğini göstermektedir. Kemalist söylemin muktedir ulus-devlet kaygısı, toplumsal ve siyasal alanın birçok alanına olduğu gibi eğitim sistemine de baskın olmuş onu yönlendirmiştir. Bu nedendir ki diğer ülkelerden farklı olarak bizim ülkemizde Eğitim Bakanlığı’nın önünde “Millî” sıfatı bulunmaktadır. Mali koşullar nedeniyle yerel unsurların eğitim sürecine müdahil olmuş olması bu sıfatı ve sistemin merkezîyetçi karakterini değiştirebilecek etki gücüne sahip değildir. Diğer taraftan yöntem olarak bireyci eğitim modellerinin denenmesi Cumhuriyet’in uzun vadeli amaçları ile çelişmemektedir. Nitekim kapitalist üretim sistemini dışlamayan bir ekonomi perspektifinin bireyci yaklaşımı ve girişimcilik esasını göz ardı etmesi söz konusu değildir. Kaldı ki, Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları içinde bu deneyimlerin, devletin ideolojik çerçevesini aşmaması noktasında azami özen gösterilmiştir.

KAYNAKÇA

- Aksu, M. B. (2009). “Mustafa Necati’nin Eğitim Yönetimi Anlayışı”, Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitim Devrimi, İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları.
- Altunya, N. (2009). Köy Enstitüsü Uygulamasından Çıkan Sonuçlar, *Mülkiye Dergisi*, 35 (229), 323-338.
- Alver, K. (1996). “Sosyolojik Açından Anadoluçuluk”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anton, J. (2008). “Dewey’in Türkiye Ziyareti ve Mevcut Arayışlar”, Cumhuriyet Eğitim Reformu ve Dewey (The Republic Educational Reform And Dewey), Yayına Haz: John P. Anton- F. Pınar Canevi, İstanbul: Forum İstanbul Enstitüsü Yayınları, No:6.
- Arayıcı, A. (2004). Enstitüleri Yorumlarken Özden Ayrılmamalı, *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 2(6), 96-104.
- Aysan, M. A. (2006). Atatürk’ün Ekonomi Politikası, 6. Baskı, İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. Haldun Derin, H. (1940). Türkiye’de Devletçilik, İstanbul: Çituri Biraderler Basımevi.
- Başgöz, İ. (1995). Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk, Sorunlar- Çözüm Aramaları- Uygulamalar, İstanbul, T.C. Kültür Bakanlığı yayınları/ 1754, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Başvuru Kitapları Dizisi/32.
- Celkan, H.Y. (1990). Ziya Gökalp’in Eğitim Sosyolojisi, İstanbul: MEB. Yayınları.
- Çulhaoğlu, M. (2000). “Serbest Fırka: Oksijen Çadırında 5 Ay”, Başka Bir Tarih Başka Bir Türkiye, İstanbul: Aykırı Yayıncılık.
- Derin, H. (1940). Türkiye’de Devletçilik, İstanbul: Çituri Biraderler Basımevi.
- Dewey, J. (1939). Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, İstanbul: Devlet Basımevi.
- Düster, 1. Tertip, c.IV, s:18
- Ekinci, N. (1997). II. Dünya Savaşından Sonra Türkiye’de Çok Partili Düzene Geçişte Dış Etkenler, İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Ekmekçi, M. (1976). Mecliste Köy Enstitüleri Nasıl Açıldı Nasıl Kapandı?, *Yeni Toplum Dergisi*, Kuruluşunun 36. Yılında Köy Enstitüleri Özel Sayısı, 1(5).
- Erichsen, S. (1993). Eğitim Dünyası, *Eğitim-İş*, 3.
- Ergun, D. (2005). Sosyoloji ve Eğitim, 3. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.

- Filiz, Ş. (2008). “Atatürk’ün Eğitim Felsefesi”, Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşunun 100. Yılında Eğitim Kurultayı- Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim, İnönü Üniversitesi, Malatya, 2008, 32-41.
- Gedikoğlu, Ş. (1991). Türkiye’de Yaygın Eğitimden Çağdaş Halk Eğitimine, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Genelkurmay Başkanlığı (1988). Atatürkçülük (Birinci Kitap), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gutok, G. L. (2001). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, Ankara: Ütopya Yayınları.
- Heyd, U. (2010). Türk Milliyetçiliğinin Kökenleri, İstanbul: İlgı Kültür Sanat Yayınları.
- Kırby, F. (2001). Türkiye’de Köy Enstitüleri, Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu ve İzahnamesi (1943). Ankara.
- Maarif İşleri (1939). Amerikan Heyeti Raporundan, İstanbul.
- Maarif Vekilliği (1944). Köy Enstitüleri 2, İstanbul: Maarif Basımevi.
- Okan, O. (2006). Prens Sabahattin’in Ölümü ve 50’li Yıllarda Yeniden Gündeme Gelişi, *İ.Ü.E.F. Sosyoloji Dergisi*, 3 (12), 163-175.
- Parla, T. (2005). Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye’de Korporatizm, 5. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parlak, İ. (2006). Kemalist İdeolojide Eğitim- Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Reyhan, C. (2007). Osmanlı’da İki Tarz-ı İdare Merkezîyetçilik-Adem-i Merkezîyetçilik, Ankara: İmge Kitabevi.
- Sabahattin, P. (2007). “Teşebbüs-i Şahsi ve Tevsi-i Mezuniyet Hakkında Bir İzah”, Gönüllü Sürgünden Zorunlu Sürgüne-Bütün Eserleri, Haz: Mehmet Ö. Alkan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sabahattin, P. (2007). “Yedinci Mektup Meslek-i İçtimâimiz Nasıl Tatbik Edilebilir?”, Gönüllü Sürgünden Zorunlu Sürgüne-Bütün Eserleri, Haz: Mehmet Ö. Alkan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tanör, B. (2008). Anayasal Gelişme Tezleri, 2. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tanrıöver, H. S. (2000). Dağ Yolu I, (Haz:Fethi Tevetoğlu), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tunaya, Z. T. (1995). Türkiye’de Siyasi Partiler (1859-1952), İstanbul: Arba Yayınları.

- Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı (1938). Köy Mektepleri Müfredat Programı, İstanbul: Devlet Basımevi.
- Türkoğlu, P. (1997). Tonguç ve Enstitüleri, İstanbul: Yapı Kredi yayınları.
- Vahapoğlu, M. H. (2005). Osmanlı'dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları, Ankara: MEB Yayınları.
- Variş, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme-Teori ve Teknikler, 6. Baskı, Ankara: Alkım Yayınları.
- Yayla, Y. (1982). Anayasalarımızda Yönetim İlkeleri Tevsi-i Mezuniyet ve Tefrik-i Vezaif, İstanbul: Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Yetkin, Ç. (1983). Tek Parti Yönetimi (1930-1945), 1. Baskı, Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.

